



UČILIŠTE ZA OBRAZOVANJE ODRASLIH – IDEM

PRIRUČNIK ZA POMOĆNIKE U NASTAVI

Program osposobljavanja za obavljanje poslova pomoćnika u nastavi u radu s učenicima s teškoćama



Autori priručnika:

Odgojno-obrazovno uključivanje – prof. dr. sc. Ljiljana Igrić **Školska organizacija, sustavi i procedure** – Nikica Mihaljević, prof. **Osnove razvoja djeteta i učenja** – doc. dr. sc. Radojka Kraljević
Komunikacija u školi – doc. dr. sc. Radojka Kraljević
Podrška u učenju – prof. dr. sc. Zrinjka Stančić i dr.sc. Đurđica Ivančić,
Zdravstvena zaštita – prof. dr. sc. Vesna Jureša
Podrška u ponašanju – prof. dr. sc. Snježana Sekušak-Galešev i Irina Turina, mag. psih.
Strategije poučavanja pismenosti – dr. sc. Đurđica Ivančić i prof. dr.sc. Jasna Kudek Mirošević
Strategije poučavanja matematike – prof. dr. sc. Zrinjka Stančić i prof. dr. sc. Jasna Kudek Mirošević
Asistivna tehnologija u poučavanju – prof. dr. sc. Renata Pinjatela i Dolores Bradić, mag. rehab. educ.
Praktična nastava – Klara Matejčić, mag. rehab. educ.

Recenzenti : prof.dr.sc Rea Fulgosi Masnjak i doc.dr.sc. Dragana Mamić

Lektura: Dubravka Dolenc, Mirjana Šigir, Zlatka Buntak Džolić

Dizajn: Igor Jeličić

Urednica: prof. dr. sc. Ljiljana Igrić, ravnateljica Učilišta IDEM

Zagreb,2023.



„Pomoćnik u nastavi, novi izazov na tržištu rada“
Lokalne inicijative za poticanje zapošljavanja-faza III
UP.01.3.1.01.0020



Projekt je sufinancirala Europska unija iz Europskog socijalnog fonda.
Sadržaj ovog materijala isključiva je odgovornost Učilišta za obrazovanje odraslih - IDEM

Sadržaj

UVOD U PRIRUČNIK	1
ODGOJNO-OBRAZOVNO UKLJUČIVANJE	13
ŠKOLSKA ORGANIZACIJA, SUSTAVI I PROCEDURE.....	34
OSNOVE RAZVOJA DJETETA I UČENJA.....	41
KOMUNIKACIJA U ŠKOLI.....	61
PODRŠKA U UČENJU.....	75
ZDRAVSTVENA ZAŠTITA.....	104
PODRŠKA U PONAŠANJU.....	111
STRATEGIJE POTPORE NA PODRUČJU PISMENOSTI	122
STRATEGIJE POUČAVANJA MATEMATIKE.....	136
ASISTIVNA TEHNOLOGIJA.....	150
PRAKTIČNA NASTAVA.....	164
DODACI PRIRUČNIKU	169

UVOD U PRIRUČNIK

Pomoćnik u nastavi o kojem je riječ u ovom priručniku prvenstveno predstavlja oblik potpore učenicima s teškoćama koji su uključeni u redovni sustav odgoja i obrazovanja. U Hrvatskoj su uvedeni pomoćnici u nastavi upravo zato jer su škole izrazile potrebu za podrškom kad se radi o učenicima s teškoćama. Pomoćnici dakako mogu imati i druge uloge, kao što na primjer u Engleskoj postoji pomoćnik za administrativnu pomoć nastavniku.

Ipak, činjenica je da bez pomoćnika u nastavi nema edukacijskog uključivanja djece s teškoćama u redovan sustav odgoja i obrazovanja, niti se mogu ostvariti njihova prava na ravnopravnu pristupačnost školovanju kakvu imaju ostali njihovi vršnjaci.

Pomoćnika dakako, neće trebati svih 40 000 registrirane djece i mladih do 19 godina (prema podacima HZZJZ), ali je sigurno potreban barem jednoj trećini djece tijekom školovanja. To naravno, ne znači da je potrebno isto toliko pomoćnika, jer jedan pomoćnik u razredu može biti za jednoga ili dva učenika.

Vođeni težnjom za podizanjem kvalitete rada pomoćnika te potrebom za uspostavom novog zanimanja kakvo već postoji u svijetu, Učilište za obrazovanje odraslih IDEM predložilo je Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih jednu takvu edukaciju pod nazivom Program osposobljavanja za poslove pomoćnika u nastavi, a po uzoru na slične u svijetu. U 2012. godini Program je odobren od MZOS-a te je postao formalni program obrazovanja za sve organizacije koje provode osposobljavanje pomoćnika u nastavi.

U priručniku ćete naći teme Programa osposobljavanja i to u dopunjenoj verziji, kako u svim nastavnim cjelinama, tako i u dvije nove nastavne cjeline temeljem Stručnog mišljenja Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih od 22. kolovoza 2019. (KLASA:602-07/19-01/126. URBROJ:332-04-00/2-19-04).

Priručnik su izradili suradnici Učilišta za obrazovanje odraslih IDEM, ujedno i autori prvog programa osposobljavanja pomoćnika, kao i dopunjenoga, te autori dvije nove nastavne cjeline dopunjenog Plana i programa.

NASTAVNI PLAN I PROGRAM

NASTAVNI PLAN

RB.	NASTAVNA CJELINA	BROJ SATI		
		T	V	PN
OBVEZNI DIO				
1.	Odgojno-obrazovno uključivanje	14	8	
2.	Školska organizacija, sustavi i procedure	6	0	

3.	Osnove razvoja djeteta i učenja	24	0	
4.	Komunikacija u školi	12	6	
5.	Podrška u učenju	18	6	
6.	Zdravstvena zaštita	6	0	
	Praktična nastava			68
UKUPNO OBVEZNI DIO		80	20	68
IZBORNI DIO (polaznik bira dvije cjeline ukupne satnice 24 sata od čega 16 sati predavanja i 8 sati vježbi)				
7.	Podrška u ponašanju	8	4	
8.	Strategije poučavanja pismenosti	8	4	
9.	Strategije poučavanja matematike	8	4	
10.	Asistivna tehnologija u poučavanju	8	4	
11.	Praktična nastava izbornih nastavnih cjelina			40
SVEUKUPNO šest obveznih nastavnih cjelina i dvije izborne		96	28	108

2. NASTAVNI PROGRAM

OBVEZNE NASTAVNE CJELINE

CJELINA.1. Odgojno obrazovno uključivanje (14 sati predavanja, 8 sati vježbi)

RB.	TEMA	SADRŽAJ	ISHODI UČENJA	BROJ SATI
1.	Učenici s teškoćama i odgojno-obrazovno uključivanje	- Učenici s teškoćama/ invaliditetom - Osnovni pojmovi: invaliditet, teškoće, oštećenja i poremećaji	- izreći definiciju učenika s teškoćama/invaliditetom - razlikovati osnovne pojmove u području teškoća u razvoju/ invaliditeta	T 5

		- Vrste oštećenja i poremećaja (Međunarodna klasifikacija funkcioniranja, onesposobljenosti i zdravlja. MKF/ICF) - Odgojno-obrazovne potrebe učenika s teškoćama/invaliditetom - Učestalost teškoća u razvoju u predškolskom i teškoća u odgoju i obrazovanju u školskom periodu - Pravo na odgoj i obrazovanje djece s teškoćama i osnovni dokumenti u hrvatskom zakonodavstvu	- nabrojiti vrste oštećenja i poremećaja - primijeniti inkluzivnu terminologiju u usmenoj i pisanoj komunikaciji - nabrojiti osnovne dokumente na kojima se temelji uključivanje	
2.	Osnove politike socijalne inkluzije	- Pojam socijalne inkluzije i invaliditet/teškoće u razvoju - Međunarodni dokumenti i hrvatske strategije (Konvencija o pravima djeteta, Konvencija o pravima osoba s invaliditetom...) - Principi inkluzivnog odgoja i obrazovanja: Ljudska prava - Izjednačene mogućnosti u odgoju, obrazovanju i društvu	- izreći definiciju socijalne inkluzije i invaliditeta/teškoća u razvoju - nabrojiti međunarodne dokumente i hrvatske strategije u području odgojno-obrazovnog uključivanja - nabrojiti principe inkluzivnog odgoja i obrazovanja - opisati značenje izjednačenih mogućnosti u odgoju, obrazovanju i društvu	T 3
3.	Oblici inkluzivne potpore u hrvatskom školstvu	- Koordinator za posebne potrebe i uloga u odgojno-obrazovnoj ustanovi - Uloga mobilnog stručnog tima u suradnji s odgojno-obrazovnom ustanovom: procjena potreba, savjetovanje nastavnika i pomoćnika u nastavi - Uloga pomoćnika u nastavi: podrška učeniku s teškoćama, suradnja s učiteljem/nastavnikom	- opisati poslove i ulogu koordinatora za posebne potrebe - objasniti ulogu mobilnog stručnog tima u suradnji s odgojno-obrazovnom ustanovom - opisati ulogu pomoćnika u nastavi - primijeniti podršku učeniku s teškoćama - primijeniti suradnju s učiteljem/nastavnikom	T 2 V 4
4.	Osnove potpore pomoćnika učenicima i učiteljima/nastavnicima	- Individualna potpora učenicima s teškoćama prema uputi nastavnika (organizacija prostora, opreme i materijala, poticanje socijalizacije učenika) - Potpora grupi učenika i razredu s ciljem ostvarenja socijalizacijske komponente inkluzije (rad u parovima, trojkama, rad s vršnjacima, pomoćnik kao model ponašanja)	- nabrojiti individualne oblike potpore učenicima s teškoćama - razlikovati vrste potpore grupi učenika i razredu	T 4

		- Suradnja s nastavnicima i stručnim suradnicima (jasnoća uloga nastavnika i pomoćnika) - Rezultati istraživanja u Hrvatskoj o ulozi pomoćnika u nastavi (kompetencije, poslovi pomoćnika u nastavi – usporedba perspektiva učitelja i pomoćnika u nastavi)	- opisati ulogu nastavnika i pomoćnika - opisati rezultate istraživanja o hrvatskoj praksi pomoćnika	
5.	Uvod u praktičnu nastavu	- upoznavanje sa zadacima (dnevnik rada, izvještaji, opis rada)	- primijeniti u praktičnoj nastavi	V4

CJELINA 2. Školska organizacija, sustavi i procedure (6 sati predavanja)

RB.	TEMA	SADRŽAJ	ISHODI UČENJA	BROJ SATI
1.	Zakonski okviri	- Obavljanje djelatnosti i ustrojstvo škole - Upravljačka i stručna tijela škole - Učenici, učitelji, ostali zaposlenici i roditelji	- prepoznati bitne odrednice organizacije i ustroja školske ustanove - nabrojiti upravljačka i stručna tijela škole - nabrojiti sudionike u odgojno-obrazovnom radu i ostale zaposlenike škole	T 3
2.	Organizacijske procedure	- Opći i pojedinačni akti škole - Godišnji plan i program rada škole i školski kurikulum	- opisati razliku između općih i pojedinačnih akata škole - objasniti svrhu godišnjeg plana i programa rada škole i školskog kurikula	T 2
3.	Sigurnost i prva pomoć	- Zdravlje i sigurnost na radu i zaštita dostojanstva zaposlenika, zaštita na radu osoba s invaliditetom – zakonski propisi - Mjere sigurnosti	- nabrojiti mjere sigurnosti - opisati mjere sigurnosti	T 1

CJELINA 3. Osnove razvoja djeteta i učenja (24 sata predavanja)

RB.	TEMA	SADRŽAJ	ISHODI UČENJA	BROJ SATI
1.	Tjelesni razvoj djeteta	- Rođenje (porođajni rizici, testiranje novorođenčeta: APGAR, Prechtlov test, Brazeltonova ljestvica, fizička ugroženost djeteta) - Tjelesni rast i razvoj (promjene u tjelesnim proporcijama i građi, činitelji koji utječu)	- nabrojiti moguća oštećenja kod poroda koja utječu na kasniji razvoj teškoća - nabrojiti postupke za procjenu fizičkog stanja djeteta - razlikovati tipičan tjelesni razvoj od odstupanja i teškoća	T 4

		- Motorički razvoj (načela i slijed motoričkog razvoja, uloga sazrijevanja i iskustva u pojavljivanju motoričkih vještina, psihološke posljedice motoričkog razvoja)	- opisati razlike između tipičnog motoričkog razvoja i razvoja djeteta s teškoćama	
2.	Intelektualni razvoj djeteta	Piagetova teorija kognitivnog razvoja (periodi kognitivnog razvoja, pokretači kognitivnog razvoja) - Kognitivni razvoj i pristup obrade informacija (pamćenje u ranom djetinjstvu, pamćenje u starije djece, kognitivne promjene, školske sposobnosti) - Vigotski i područje približnog razvoja (sociokulturalni model razvoja)	- nabrojiti periode kognitivnog razvoja - izreći osnovnu postavku proučavanja kognitivnog razvoja u okviru pristupa obrade informacija - izreći definiciju područja približnog razvoja	T 5
3.	Emocionalni razvoj djeteta	- Emocije i afektivni sustav (osnovne emocije, uzajamna regulacija djece i skrbnika, temperament, privrženost) - Socijalizacija emocija (pravila izražavanja emocija/očekivanja, stavovi, upućenost na socijalno okruženje – korištenje podataka koje dobivamo od drugih osoba da bismo regulirali vlastito ponašanje)	- izreći definiciju emocija i imenovati osnovne emocije - izreći definiciju privrženosti - nabrojati vrste privrženosti - nabrojati dimenzije temperameta - objasniti pravila izražavanja emocija unutar socijalnog okruženja	T 5
4.	Socijalni, kulturni i duhovni razvoj djeteta	- Teorije ranog socijalnog razvoja (Etoloska teorija, teorija socijalnog učenja, kognitivna teorija) - Obiteljski utjecaj, roditelji, braća i sestre (uloga roditelja, uloga djedova i baka, stilovi roditeljstva) - Omiljenost i teškoće s vršnjacima (odbačeno dijete, zapostavljeno dijete, kontroverzno dijete, socijalna mreža, socijalni atom)	- navesti osnovne postavke teorija socijalnog razvoja - nabrojiti stilove roditeljstva - nabrojiti najčešće teškoće s vršnjacima - izreći definiciju socijalne mreže - opisati postupak mjerenja socijalne mreže tzv. „socijalnog atoma”	T 5
5.	Osnove učenja	- Osnovna stajališta o učenju (definicija učenja, bihevioralni, kognitivni i biološki pristup učenju)	- izreći definiciju učenja - nabrojiti osnovna stajališta o učenju - nabrojiti vrste učenja	T 5

		- Vrste učenja (habituacija, klasično uvjetovanje, instrumentalno uvjetovanje, složeno učenje) - Individualne razlike (biološka ograničenja, etološki pristup)	- objasniti biološka ograničenja učenja	
--	--	---	---	--

CJELINA 4. Komunikacija u školi (12 sati predavanja, 6 sati vježbi)

RB.	TEMA	SADRŽAJ	ISHODI UČENJA	BROJ SATI
1.	Općenito o komunikaciji	- Osnovne spoznaje o komunikaciji (definicije komunikacije, predrasude o komunikaciji) - Priroda komunikacijskog procesa: činitelji koji utječu na komunikaciju (interpretaciju poruke) - Tijek komunikacijskog procesa (komunikacijski lanac): pošiljatelj, primatelj, poruka, povratna informacija - Formalna i neformalna komunikacija - Utjecaj stavova, uvjerenja i emocija na kodiranje i dekodiranje poruka - Sažimanje, reflektiranje i parafraziranje kod povratne informacije - Vrste, prednosti i ograničenja modela protoka informacija - Činitelji uspješne komunikacije	- izreći definiciju komunikacije - nabrojiti činitelje koji utječu na interpretaciju poruke - opisati tijek komunikacijskog procesa - izreći definiciju elemenata komunikacijskog lanca - objasniti razliku između formalne i neformalne komunikacije - objasniti utjecaj stavova, uvjerenja i emocija na kodiranje i dekodiranje poruka - razlikovati tehniku sažimanja, reflektiranja i parafraziranja - primijeniti tehnike sažimanja, reflektiranja i parafraziranja - nabrojiti modele protoka informacija - nabrojiti činitelje uspješne komunikacije	T 4 V 2

2.	Vrste komunikacije	Utjecaj samopoštovanja i asertivnog ponašanja na način komunikacije	- izreći definiciju samopoštovanja i asertivnosti - objasniti utjecaj samopoštovanja i asertivnosti na način komunikacije - opisati osnovna načela dobre neverbalne i verbalne komunikacije pri zastupanju djeteta - primijeniti verbalnu i neverbalnu komunikaciju	T 5
		- Vrste komunikacije: verbalna i neverbalna komunikacija	- nabrojati prednosti i nedostatke komunikacijskih oblika	V 2
		- Prednosti i nedostaci pojedinih komunikacijskih oblika - Strategije komunikatora: „Ja” i „Ti” poruke - Psihološke, sociokulturne i organizacijske zapreke u komunikaciji među ljudima	- objasniti razliku između „Ja” i „Ti” poruka - primijeniti „Ja” i „Ti” poruke u komunikaciji - nabrojiti psihološke, sociokulturne i organizacijske zapreke u komunikaciji	V 2
3.	Komuniciranje s djecom s teškoćama, roditeljima, učiteljima/ nastavnicima i suradnicima	- Polazišta i osobitosti komunikacije s učenicima s teškoćama - Polazišta i osobitosti komunikacije s roditeljima - Polazišta i osobitosti u komunikaciji s učiteljima/nastavnicima i suradnicima	- objasniti osobitosti komunikacije s učenicima s teškoćama - objasniti osobitosti komunikacije s roditeljima - objasniti osobitosti komunikacije s učiteljima/nastavnicima i suradnicima	T 3

CJELINA 5. Podrška u učenju (18 sati predavanja, 6 sati vježbi)

RB.	TEMA	SADRŽAJ	ISHODI UČENJA	BROJ SATI
1.	Nastavni plan i program, metode, oblici i sredstva u nastavi	- Što čini nastavni plan i program - Zahtjevi nastavnog plana i programa nastavnog predmeta	- opisati dijelove nastavnog plana i programa - prepoznati zahtjeve u nastavnom planu i programu	T 4

		- Metode, oblici i sredstva u nastavi - Ciljevi i zadaci pružanja potpore u procesu poučavanja i učenja usmjereni na ishode - Strategije poticanja i ostvarenje ishoda učenja	- nabrojiti metode, oblike i sredstva u nastavi - nabrojiti ciljeve i zadatke pružanja potpore u procesu poučavanja i učenja - objasniti strategije poticanja - primijeniti strategije poticanja	V 2
2.	Osnove individualiziranog odgojno-obrazovnog programa (IOOP-a) i suradnje s učiteljem u njegovoj provedbi	- Individualne sposobnosti/ funkcioniranje, interesi i potrebe učenika i instrumenti procjene - Planiranje prioriternih ciljeva u pružanju potpore - Planiranje, odabir i primjena strategija poticanja (strategije poučavanja matematike, pismenosti i primjene ICT tehnologije) - Analiza učinkovitosti strategija poticanja i praćenje napretka učenika (ispunjavanje evaluacijskih upitnika) - Suradnja s učiteljima, roditeljima, drugim stručnjacima (stručnim timom škole, članovima mobilnog stručnog tima)	- prepoznati interese, sposobnosti i potrebe učenika - opisati planiranje prioriternih ciljeva u pružanju potpore - opisati planiranje, odabir i primjenu strategije poticanja - opisati postupak ispunjavanja evaluacijskog upitnika - opisati način suradnje s učiteljima, roditeljima i drugim stručnjacima	T 4
3.	Strategije poučavanja	- Strategije poticanja u procesu poučavanja u odnosu na značajke funkcioniranja učenika (senzorika, motorika, spoznaja, emocije, ponašanje) - Značaj pravilnog odabira poticaja u procesu poučavanja i učenja - Vrste poticaja u odnosu na vrijeme, samostalnost, motivaciju, vrstu sadržaja i zadataka, koncentraciju i pažnju, aktivnost, interakciju	- opisati strategije poticanja u procesu poučavanja u odnosu na značajke funkcioniranja učenika - objasniti značaj pravilnog odabira poticaja u procesu poučavanja i učenja - nabrojiti vrste poticaja - primijeniti vrste poticaja	T 6 V 4
4.	Timski rad	- Modeli timske organizacije – razredna organizacija, zonsko planiranje, reflektivan timski rad - Sudjelovanje pomoćnika u radu tima kao potpora odgojno-obrazovnom procesu učenika s teškoćama	- opisati modele timske organizacije - objasniti ulogu pomoćnika u timskom radu - opisati važnost suradničkih odnosa s učenicima i suradnicima	T 4

CJELINA 6. Zdravstvena zaštita (6 sati predavanja)

RB.	TEMA	SADRŽAJ	ISHODI UČENJA	BROJ SATI
1.	Upoznavanje učenika sa školom i novim okruženjem	- Organizacija zdravstvene zaštite učenika – nadležnosti školskih timova (specijalisti školske medicine i medicinske sestre) i izabranih doktora - Specifičnosti zdravstvene zaštite učenika s teškoćama/invaliditetom - Školsko okruženje – specifičnosti prostora i prilagodbe obzirom na učenike s teškoćama/invaliditetom	- nabrojati osnovne zadaće zdravstvene zaštite učenika u nadležnosti školske medicine - nabrojati osnovne čimbenike koji mogu utjecati na prilagodbu učenika na novo okruženje	T 2
2.	Podrška i pomoć učeniku u brizi za zdravlje i održavanje osobne higijene	- Uporaba prostora za: prehranu, osobnu higijenu, sportske aktivnosti, igru, odmor i rad u školi - Specifičnosti prostora u školi i moguće zapreke i potencijalne opasnosti za povrede radi nepravilne uporabe - Pravila održavanja osobne higijene - Zajednička briga za zdravlje učenika u školi kao životnom prostoru (zrak, svjetlo, čistoća...)	- opisati prostore za prehranu, osobnu higijenu, sportske aktivnosti, igru, odmor i njihovu funkciju i način uporabe - nabrojiti najčešće oblike pomoći pri održavanju osobne higijene koji su potrebni učenicima, posebice učenicima s teškoćama/invaliditetom - razlikovati zadaće i obveze pomoćnika u nastavi i ostalih suradnika u školi i izvan škole u brizi za zdravlje i održavanju osobne higijene	T 2
3.	Zbrinjavanje učenika sa zdravstvenim teškoćama	- Pravila škole u slučaju izvanrednih situacija, ozljeda, zbrinjavanja učenika s akutnim i/ili kroničnim teškoćama i bolestima, nasilja - Zaduženja i postupanje uposlenika škole u zbrinjavanje učenika sa zdravstvenim teškoćama - Način postupanja i zbrinjavanja u slučaju najčešćih zdravstvenih teškoća učenika (prva pomoć, povrede i akutna stanja) - Prostor i oprema (prva pomoć)	- opisati postupke prve pomoći i osnovnog zbrinjavanja povreda - izvesti osnovne postupke prve pomoći i zbrinjavanja povreda - opisati znakove akutnih bolesti i postupak	T 2

IZBORNE NASTAVNE CJELINE

CJELINA 8. Podrška u ponašanju (8 sati predavanja, 4 sata vježbi)

RB.	TEMA	SADRŽAJ	ISHODI UČENJA	BROJ SATI
1.	Potrebe i motivacija	- Definicije i bazične teorije potreba - Odnos potreba i motivacije	- izreći definiciju bazične teorije potreba - objasniti u kojem su odnosu potrebe i motivacije učenika	T 2
2.	Ponašanje	- Biološke osnove ponašanja - Psihosocijalne osnove ponašanja - Individualne razlike	- objasniti utjecaj bioloških, psiholoških i socijalnih utjecaja na oblikovanje ponašanja - opisati značaj individualnih razlika	T 2
3.	Strategije poticanja poželjnog ponašanja	- Odabir ciljeva u poticanju poželjnog ponašanja - Tehnike pozitivnog pojačanja - Modeliranje u poticanju poželjnog ponašanja - Suradnja s roditeljima i stručnjacima	- nabrojiti ciljeve u poticanju poželjnog ponašanja - nabrojiti tehnike pozitivnog pojačanja - primijeniti tehnike pozitivnog pojačanja - izreći definiciju modeliranja - primijeniti modeliranje u poticanju poželjnog ponašanja - nabrojiti principe suradnje s roditeljima i stručnjacima	T 4 V 2 V 2

CJELINA 9. Strategije poučavanja pismenosti (8 sati predavanja, 4 sata vježbi)

RB.	TEMA	SADRŽAJ	ISHODI UČENJA	BROJ SATI
1.	Strategije/ postupci potpore učenicima u aktivnostima na području pismenosti	- Poticaji u čitanju, pisanju, slušanju, govorenju - Primjena geste, pjesme i rime, igara, praktičnih primjera, rasprave, razvoj rječnika i svrhovito slušanje u nastavi	- nabrojiti poticaje u čitanju, pisanju, slušanju i govorenju - objasniti primjenu geste, pjesme, rime, praktičnih primjera i rasprave u nastavi	T 8 V 4

			- primijeniti geste, pjesme, rime, igre, praktične primjere, raspravu i dr. u nastavi	
--	--	--	---	--

CJELINA 10. Strategije poučavanja matematike (8 sati teorijske nastave, 4 sata vježbi)

RB.	TEMA	SADRŽAJ	ISHODI UČENJA	BROJ SATI
1.	Strategije/postupci potpore učenicima u aktivnostima na području poučavanja matematike	- Poticaji u usvajanju brojeva, računskih operacija, mjerenju i usvajanju geometrijskih oblika, tijela i prostornih odnosa - Uporaba sofisticiranih i individualiziranih didaktičkih materijala (Numicon, Cuisinaire, Dines, brojevnica, satovi, tablice, računaljke, kalkulator i dr.)	- nabrojiti poticaje u usvajanju brojeva, računskih operacija, mjerenju, usvajanju geometrijskih oblika, tijela i prostornih odnosa - demonstrirati uporabu sofisticiranih i individualiziranih didaktičkih materijala - primijeniti sofisticirane i individualizirane didaktičke materijale	T 8 V 4

CJELINA 11. Asistivna tehnologija u poučavanju (8 sati predavanja, 4 sata vježbi)

RB.	TEMA	SADRŽAJ	ISHODI UČENJA	BROJ SATI
1.	Asistivna tehnologija (AT) u edukaciji i rehabilitaciji	- Principi asistivne tehnologije - Aktivnosti, čovjek i okolina - Etička pitanja u asistivnoj tehnologiji - Tehnologija za pristup i upravljanje - Specifičnosti asistivne tehnologije s obzirom na vrste teškoća - Alternativna i augmentativna komunikacija (AAC, Potpomognuta komunikacija)	- izreći definiciju AT - razlikovati vrste AT - objasniti etička pitanja u AT - razlikovati specifičnosti AT s obzirom na vrste teškoća - definirati AAC - opisati AAC	T 4
2.	Procjena odgovarajuće AT	- Instrumenti AT procjene - Specifičnosti AT procjene obzirom na dob i vrstu teškoća	- objasniti principe AT procjene - opisati instrumente AT procjene - nabrojati specifičnosti AT procjene	T 4
3.	Korištenje asistivnih uređaja	- Praktična uporaba asistivne tehnologije (AT) - Uporaba komunikatora - Aktiviranje koda za dobivanje interaktivnog udžbenika	- opisati organizaciju komunikatora na temelju PODD - a - snalaziti se u različitim područjima komunikatora - razlikovati metode poučavanja uz	V 2

		- Rad u Word – dokumentu uz pomoć ALBER Joystick pro	komunikator nazvane <i>modelling i descriptiveteaching</i> - koristiti ALBER Joystick pro	
4.	Primjena softvera za pripremu edukativnih materijala	- Individualizacija nastavnog sadržaja uz pomoć Boardmakera - Individualizacija nastavnog sadržaja uz pomoć platforme mozaBook - Clevy Maestro softver	- napisati rečenicu uz pomoć Boardmakera i glasa Lana - opisati ulogu platforme mozaBook u podizanju kreativnosti nastave, podizanja interesa učenika i individualizacije nastavnih sadržaja - prepoznati i opisati sadržaje i alate mozaBooka - praktično koristiti određene sadržaje i alate mozaBooka - provesti vježbu čitanja i pisanja uz pomoć Clevy maestro softvera	V 2

1. CJELINA

ODGOJNO-OBRAZOVNO UKLJUČIVANJE (Lj. Igrić)

1. UČENICI S TEŠKOĆAMA I ODGOJNO-OBRAZOVNO UKLJUČIVANJE

1.1. Uvod

U posljednja tri desetljeća najznačajniji je izazov u odgoju i obrazovanju pitanje kako da sva djeca zadovolje svoje individualne potrebe u učenju. Na to se pitanje nastoji naći odgovor pod pojmom inkluzivna edukacija.

Već su osamdesetih godina 20. stoljeća uočeni mnogi novi izazovi u zadovoljavanju edukacijskih potreba učenika s teškoćama u redovnom sustavu. Znatno je povećan broj učenika koji su procijenjeni da imaju posebne edukacijske potrebe, pa je zato porastao broj „označenih“ u odnosu na tradicionalne skupine posebnih potreba. Međutim, većina se učenika i nakon identifikacije suočavala s brojnim preprekama u školi, kako zbog neprikladnog poticanja njihovih obrazovnih potencijala, tako i u odnosima s vršnjacima, stjecanju navika potrebnih za život i u razvoju pozitivne slike o sebi.

Istodobno prepoznalo se da se specijalna edukacija ne može nositi s dramatično povećanim brojem djece kojoj treba podrška u učenju, a ne pripadaju niti jednoj od kategorija djece s teškoćama, kao što su djeca pripadnici manjina i djeca iz siromašnih obitelji. Isto se tako pokazalo da se u posebnim ustanovama u koje se smještaju djeca s teškoćama, razvijaju ponašanja karakteristična za depriviranu sredinu poput pasivnosti, samostimulacije, stereotipnog ponašanja i samodestruktivnog ponašanja. Nakon završetka školovanja i odvojenosti od svoje obitelji zbog polaženja posebne odgojno-obrazovne ustanove izvan mjesta stanovanja, obično dijete i obitelj postaju jedni drugima stranci, a slično se događa i s lokalnom zajednicom u koju se dijete ili odrasla osoba vraća nakon školovanja.

Razvoju inkluzije doprinijeli su: razvoj kognitivne psihologije i metoda poučavanja, shvaćanje da je u školi važno usvajanje ne samo akademskih znanja nego i socijalnih vještina, te nezadovoljstvo tradicionalnim procjenama sposobnosti i usmjeravanje na procjenu procesa učenja, motivaciju, emocije i druge osobine koje doprinose učenju, s time da se većina procjene odvija u prirodnoj sredini razreda. Isto su tako unapređeni postupci prilagodbe poučavanja pojedinom učeniku uz obavezno praćenje napretka, razvoj novih strategija i usmjerenost na samostalno rješavanje problema i donošenje odluka. Velika je promjena nastala u poimanju teškoća jer se umjesto označavanja učenika kao jedinog izvora teškoća, identificiraju čimbenici iz edukacijskog konteksta, metoda poučavanja i samih zadataka koji se postavljaju pred učenike. Važan faktor inkluzije je i suradnja roditelja i škole.

Već od sedamdesetih godina prošloga stoljeća specijalne škole počele su se smatrati faktorom segregacije, a kategorizacija i označavanje djece s teškoćama faktorom diskriminacije. Međutim, ni postojeća struktura škole nije pridonosila boljim učincima jer ako je sustav nesavršen, nastojanjem da se dijete prilagodi tom sustavu samo se jače fiksiraju slabe strane djeteta. Nažalost, ni današnja škola u Hrvatskoj nije prevladala prepreke u ostvarenju prava djece s teškoćama na obrazovanje.

Primjerice, kad se dijete s teškoćom pažnje nalazi u razredu s frontalnom nastavom, gdje nastavnik izlaže gradivo 15 do 20 minuta, a učenici su pasivni primatelji i od njih se traži da

cijelo vrijeme prate nastavnikovo izlaganje, učenik s teškoćom pažnje to ne može, već usmjerava pažnju na druge učenike, gleda kroz prozor i slično. Tako razvija i fiksira taj nepoželjan obrazac ponašanja. Porastom svijesti da učenici nisu standardizirani niti da je poučavanje rutina, postalo je očito da se uz postojeću edukacijsku strukturu neće povećati učinkovitost obrazovanja, niti će doći do unapređenja učenja.

U knjizi *Osnove edukacijskog uključivanja* (Igrić, 2015.) opravdano se ističe da se hrvatsko školstvo treba upitati o razlozima za nedovoljnu učinkovitost škole za sve učenike unatoč brojnim pokušajima školskih reformi. Promjene koje su se uvodile bile su privremene i parcijalne te su „ostale kao otoci u moru hrvatskog školstva“ (Igrić, 2015., str.7). Nedostaje opredijeljenost društva za promjene na duge staze, uvođenje sustavnih i postepenih promjena, čime bi se izbjegli strahovi i frustracije izazvani nepripremljenošću za nove uloge i zadatke u obrazovanju. Roditelji, koji bi mogli biti velika snaga u poticanju promjena, nisu dovoljno uključeni, a ni lokalna zajednica nije zadovoljavajuće prisutna u promjenama, i tako je izgubljena podrška onih o kojima ovise promjene u školstvu. Promjene se previše izolirano događaju i uz to su slabo koordinirane, pa stoga i ne mogu biti u fokusu pažnje učitelja na koje se računa u integraciji.

Glavna promjena nastala u mnogim školama pružanje je podrške učenicima s teškoćama za obrazovanje u redovnom razredu. No, prečesto se podrška učenicima s teškoćama smatra perifernim zadatkom, i to na svim razinama, što je slučaj i u Hrvatskoj.

1.2. Učenici s teškoćama/invaliditetom i vrste teškoća

Premda suvremeni pristup invaliditetu polazi od socijalnog modela, na međunarodnoj razini još prevladava tradicionalni, na medicinskim kategorijama zasnovan pristup (OECD, 2000.) razvrstavanju učenika s teškoćama.

Medicinski model invaliditeta definira invaliditet kao „ograničenje sposobnosti za funkcioniranje“.

Socijalni model invaliditeta određuje invaliditet kao „ograničenje u prilikama i pristupačnosti za sudjelovanje“ (MKF, 2010.).

Tradicionalni, medicinski model predstavlja kombinaciju funkcioniranja djeteta s teškoćama i poremećaja, teškoće ili oštećenja. Može se govoriti o dvije osnovne svrhe uvođenja razvrstavanja u edukaciju djece s teškoćama. Jedna je političko-administrativna svrha za osiguranje sredstava potrebnih za „dodatne potrebe“, a druga za provođenje odluka o nastavnom programu.

U socijalnom modelu razlikuju se dva pristupa :

1. Model okruženja – Invaliditet je zazvan socijalnim / fizičkim okruženjem. Rješenje: odbaciti prepreke
2. Model ljudskih prava – Invaliditet je dimenzija ljudske kulture. Rješenje: priznanje jednakih prava

Kategorije kojima se koristi obrazovanje proizlaze iz medicinske klasifikacije poremećaja i oštećenja utvrđenih „dijagnostičkom obradom“ djece s teškoćama. No činjenica je da poznavanje uzroka koji daje dijagnostika u mnogim slučajevima ne odgovora na pitanje o najpogodnijoj intervenciji ili strategiji za poučavanje. Tako djeca identificirana kao djeca s teškoćom iste kategorije, na primjer lakog stupnja intelektualnih teškoća, mogu zahtijevati različite obrazovne pristupe, kao što i djeca u različitim kategorijama mogu zahtijevati isti obrazovni pristup. Još je Ysseldyke (1987., prema Igrić i sur., 2015.) ocijenio takvu situaciju u specijalnoj edukaciji „neprikladnom i invalidnom dijagnostičko-intervencijskom paradigmatom“.

Problem je u tome što takve kategorije učvršćuju neke krive pretpostavke i načine razmišljanja koji podcjenjuju ulogu obrazovne procjene za planiranje obrazovanja. Dijagnosticiraju se teškoće ili oštećenja djeteta, umjesto da se procjene djetetove snage i teškoće

koje proizlaze iz nedostatne podrške i prepreka same okoline (Wedell i Lindsay, 1980.; Adelman i Taylor, 1993., prema Igrić i sur. 2015.).

Temeljem usporedbe među državama, OECD (2000.) je predložila sljedeću radnu klasifikaciju: A. Invaliditet/Disabilities, koji uključuje organska oštećenja kao senzorna, motorička i teža intelektualna oštećenja.

B. Teškoće/Difficulties, gdje su uključeni poremećaji u ponašanju, emocionalni poremećaji i specifične teškoće učenja. To su teškoće koje se ne mogu pripisati čimbenicima koji dovode do kategorije A i C; smatraju se diskutabilnima.

C. Nedostaci/Disadvantages, koji proizlaze iz socioekonomskih, kulturnih i/ili jezičnih čimbenika.

Hrvatska je po ugledu na OECD uvela iste tri kategorije u Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi iz 2008. godine (članak 65.), i to:

- učenici s teškoćama u razvoju
- učenici s teškoćama u učenju, učenici s problemima u ponašanju i emocionalnim problemima
- učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima

Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, odgoju i obrazovanju (čl. 22., 2015.) definira samo skupinu učenika s teškoćama u razvoju: „Učenik s teškoćama u razvoju (u daljnjem tekstu: učenik) je učenik čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a proizlaze iz:

- tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija
- kombinacije više vrsta gore navedenih oštećenja i poremećaja.

Pod oštećenjima i poremećajima najčešće se podrazumijevaju:

- oštećenja vida
- oštećenja sluha
- poremećaji glasovno-jezično-govorne komunikacije
- motorički poremećaji i kronične bolesti
- intelektualne teškoće
- poremećaji pažnje/hiperaktivnosti
- specifične teškoće učenja
- poremećaji u ponašanju i emocionalni poremećaji
- poremećaji iz autističnog spektra (HNOS, 2007.)

Međutim, navedeni Pravilnik (2015.) razlikuje sljedeće skupine vrsta teškoća :

- oštećenja vida
- oštećenja sluha
- oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju
- oštećenja organa i organskih sustava
- intelektualne teškoće
- poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja
- postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.

1.3. Učestalost invaliditeta / teškoća

U Hrvatskoj se od 2001. godine sustavno prate parametri o osobama s invaliditetom, koji su u skladu sa srednjim vrijednostima svjetskih i europskih mjerenja broja osoba s invaliditetom. U svijetu ne postoji jedinstvena definicija kao ni metodologija utvrđivanja

invaliditeta, što otežava razvoj njegove epidemiologije kao i apsolutnu usporedivost dobivenih prevalencija. Hrvatska se predstavlja kao zemlja koja će pratiti smjernice Svjetske zdravstvene organizacije i Ujedinjenih naroda te formirati socijalno-medicinski model invaliditeta koji pri valorizaciji invaliditeta, pored dijagnoze uzroka invaliditeta, uzima u obzir i funkcioniranje osobe te interakciju osobe s okolinom i okolišem. Međutim, još ima prostora za napredak u tom području. Prema procjenama Ujedinjenih naroda, u svijetu je oko 650 milijuna osoba s invaliditetom i čine oko 10 % svjetske populacije.

Zakon o Hrvatskom registru o osobama s invaliditetom (2001.) propisuje način prikupljanja, obrade i zaštite tajnosti podataka o osobama s invaliditetom. Registar se vodi u Hrvatskom zavodu za javno zdravstvo. Prema podacima Registra osoba s invaliditetom za 2017. godinu, u Hrvatskoj živi 512 047 osoba s invaliditetom i one čine 12,3 % ukupnog stanovništva. Ukupno se navodi da je djece do 18 godina s invaliditetom ili teškoćama u razvoju 32 101 i to najviše u dobnoj skupini 10 - 14 godina. Učestalost prema vrsti oštećenja kod djece je sljedeća:

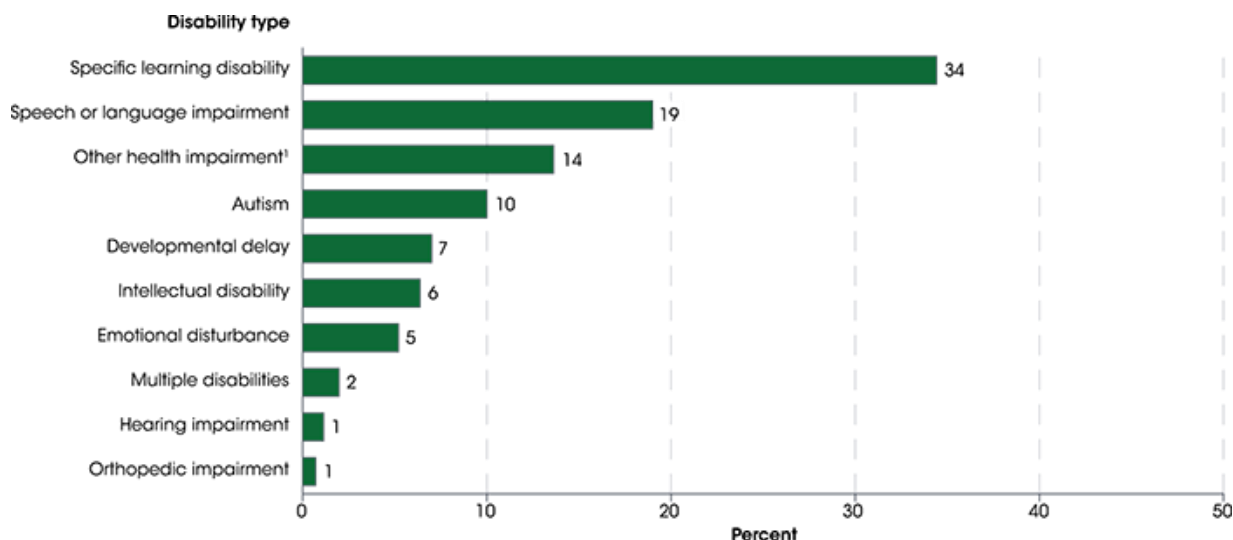
	%
Oštećenje vida	3,0
Oštećenje sluha	3,3
Poremećaj glasovno govorne komunikacije	7,6
Oštećenja lokomotornog sustava	5,4
Oštećenja središnjeg živčanog sustava	8,8
Oštećenja perifernog živčanog sustava	1,1
Oštećenja drugih organa i organskih sustava	8,9
Intelektualne teškoće	16,3
Duševni poremećaji i poremećaji ponašanja	10,0
Pervazivni razvojni poremećaji (autizam)	3,9
Prirođene anomalije i kromosomopatije	14,6
Višestruki poremećaji	43,1

(izvor: Izvješće o osobama s invaliditetom u RH, Hrvatski zavod za javno zdravstvo, 2017.)

Ako se uzme u obzir da je procijenjeni broj djece u Hrvatskoj u 2017. godini (Statistički ljetopis, 2018.) u dobi od 5 - 19 godina bio ukupno 626 100 djece, među njima bi prema svjetskim pokazateljima (10 - 15 %) u toj dobi trebalo biti najmanje 60 000 djece s teškoćama. Nažalost, još uvijek se otkriva znatno manji broj.

Primjerice, podaci SAD-a za 2017./18. godinu o djeci s teškoćama od 3 do 21 godinu pokazuju da su 14 % djece koja dobivaju podršku temeljem zakona o odgoju i obrazovanju djeca s teškoćama (*The Individuals with Disabilities Education Act-IDEA*). Među njima je najviše, 34 %, onih koji imaju specifične teškoće učenja.¹

¹ U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs, Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) database, retrieved December 27, 2018, from <https://www2.ed.gov/programs/osepidea/618-data/state-level-data-files/index.html#bcc>



Slika 1. Vrste teškoća djece s podrškom u odgoju i obrazovanju od 3-19 godina u SAD

1.4. Odgojno obrazovne potrebe učenika s teškoćama/invaliditetom

Može se naći u Didaktičko-metodičkim uputama za prirodoslovne predmete i matematiku za učenike s teškoćama (5-10 str.) <https://edutorij.e-skole.hr/>

2. OSNOVE SOCIJALNE INKLUZIJE

2.1. Pojam socijalne inkluzije i invaliditet

Suvremeni pristup odgoju i obrazovanju utemeljen je na stanovištu ljudskih prava i društvene pravednosti. Međutim, danas postoji teorija odgoja i obrazovanja koja prosuđuje koliko su učenici/studenti sposobni učiti i koliko su sposobni sudjelovati u obrazovnim sustavima. Pravičnost u obrazovanju obaveza je koju javni obrazovni sustav ima prema društvenoj pravednosti. Da bi se primijenio pristup obrazovanju utemeljen na pravima, ljudska prava moraju biti okvir za pedagošku teoriju, za pristupačnost vrtića, škola i fakulteta, za ispitivanje sposobnosti i za mjerenje uspjeha. U takvom pristupu načela ljudskih prava su sastavni dio kreiranja, provedbe i vrednovanja politika i programa te se podrazumijeva da se obrazovne politike, obrazovni programi i zakonske odredbe o odgoju i obrazovanju procjenjuju s gledišta ljudskih prava.

Kao što je obrazovanje pitanje ljudskih prava, isto vrijedi i za invaliditet. Kod invaliditeta kao pitanja ljudskih prava ne radi se o zdravstvenom stanju osobe, već o društvenoj pravednosti, o pravičnosti i o mogućnostima sudjelovanja u svakodnevnom životu.

U praksi i svakodnevnom životu u Hrvatskoj na promjene je vrlo otporan medicinski pristup invaliditetu, usmjeren na oštećenje ili poremećaj. On je vidljiv na mnogo načina, prvenstveno uspostavljanjem dijagnoze koja ukazuje što nije u redu s određenim djetetom ili osobom. Na temelju dijagnoze potom se utvrđuje oblik odgoja i obrazovanja. Primjer medicinskog pristupa je Orijentacijska lista vrsta teškoća, prilog Pravilniku (2015.) i priložena dokumentacija, kojom se određuje polažanje posebnih razreda nekih skupina učenika.

Socijalni model pristupa invaliditetu sa stajališta o društvenoj konstrukciji „normi“, čime osobe s invaliditetom oslobađa odgovornosti za svoj invaliditet, te istovremeno ističe potrebe tih osoba kao i odgovornost društva za pružanje prilika za njihovo ostvarenje. Prema

ovom pristupu invaliditetu, invaliditet je determiniran s jedne strane osobinama individue (oštećenjima), a s druge socijalnom konstrukcijom nemogućnosti uslijed teškoća proizašlih iz fizičke i socijalne okoline, a koje sprečavaju osobu da u potpunosti sudjeluje u životu zajednice (Bynoe, Oliver, Barnes, 1991., prema Igrić i sur., 2015.).

Oštećenja i poremećaje treba gledati (Rioux, Carbert, 2003., prema Igrić i sur., 2015.) kao varijacije u ljudskim karakteristikama koje pridonose različitostima kao mogućem doprinosu pojedinaca u društvu, a društveni kontekst kao nefleksibilnost društva da se prilagodi različitim potrebama pojedinaca. Osobi s oštećenjem potrebno je omogućiti drugačije načine ostvarivanja potreba, a društvo treba stvarati mogućnosti za takvu podršku kako bi osoba s invaliditetom funkcionirala u društvu sa svojim oštećenjem (Raphael, Bryant, Rioux, 2006., prema Igrić i sur., 2015.).

Stoga, udruženja osoba s invaliditetom i roditeljske udruge zajedno sa stručnjacima traže sustave podrške u zajednici kao način „kompenzacije“ zbog teškoće, odnosno invaliditeta. Kompenzacijom se uklanjaju prepreke uključivanju. Društvo funkcionira upravo tako da organizira kompenzacije kako bi njihovi članovi bili zadovoljavajuće uključeni u društvo (primjerice: prometna sredstva da se može stići s jednog na drugi kraj svijeta, što ne možemo hodanjem, izvori energije su usmjereni da nam osiguravaju toplinu, jer nemamo krzno, itd). Tu kompenzaciju držimo normalom i ne razmatramo isplati li se (možda i nezagađivanje okoliša), ona nam je razumna, ne držimo da je skupa.

A što činimo kad je riječ o kompenzacijama djeci s teškoćama? Određujemo koja se djeca mogu odgajati sa svojim vršnjacima u poticajnoj sredini, a koju valja odvojiti, jer zbog njihovih teškoća nije razumno da su zajedno s ostalima. Treba im odrediti škole koje će moći polaziti jer se ne isplati postaviti lift u svaku školu, ne može se organizirati potrebna stručna podrška u svakoj školi, bolje im je u posebnim razredima sa stručnjakom za posebne potrebe, a ne s učiteljem i njihovim vršnjacima.

Hrvatska je prihvatila Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom donošenjem Zakona o potvrđivanju konvencije (2007.) i obvezala se pridržavati se članka 24. Konvencije da u obrazovanju provodi „razumnu prilagodbu“. Smatra li se kompenzacija zbog teškoće djeteta, na primjer pomoćnik u nastavi za učenika s intelektualnim teškoćama ili osobni pomoćnik za dijete s motoričkim oštećenjem, „nerazumno prilagodbom“ za društvo, onda je riječ o njihovoj diskriminaciji i isključivanju iz zajednice.

2.2. Međunarodni i hrvatski dokumenti

Međunarodni dokumenti

Značajna je činjenica da međunarodne inicijative Ujedinjenih naroda, UNESCO-a, Svjetske Banke i nevladinih organizacija zajednički doprinose sve većem konsenzusu da **sva djeca imaju pravo da se obrazuju zajedno, neovisno o invaliditetu ili teškoćama** učenja (Quinn, Degener i Bruce, 2002., prema Igrić i sur., 2015.).

Konvencija o pravima djeteta (1989.) postavila je mjerodavni međunarodni standard kao okvir za „obrazovanje za sve“. Do danas je najjasnija podrška priznavanju inkluzivnog obrazovanja izražena u *Izjavi i okviru za djelovanje* iz Salamanke (UNESCO, 1994.). Gotovo 125 zemalja potpisalo je tu deklaraciju koja proglašava da je svako dijete jedinstveno i ima temeljno pravo na obrazovanje. Prema zaključcima tog dokumenta *sva su djeca sposobna za odgoj i obrazovanje bez obzira kako se prepreke u učenju i razvoju prevladaju. Edukacija treba spriječiti razvoj niskog samopoštovanja i njegove posljedice.* „Inkluzivne škole trebaju biti prilagođene svoj djeci bez obzira na njihovo fizičko, intelektualno, socijalno, emocionalno, jezično ili neko drugo stanje. One trebaju uključiti djecu s teškoćama i nadarenu djecu, djecu iz zabačenih krajeva, nomadske populacije, djecu jezičnih, etničkih i kulturnih manjina i drugih

skupina u nepovoljnom položaju ili pripadnika marginaliziranih skupina ili područja.“ (UNESCO, 1994., članak 3.) Okvir nalaže da bi sve obrazovne politike trebale propisivati da djeca s teškoćama polaze onu školu koju bi polazila da nemaju teškoće. Vlade se poziva da poboljšanje obrazovanja učine svojim prioritetom i da načelo inkluzivnog obrazovanja uključe u svoje zakone i politike.

UN je 2006. godine usvojio Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom (2006.), koja je stupila na snagu 10. svibnja 2008. godine. Ona sadrži vrlo precizne preporuke o obrazovanju – od preambule, u kojoj se prepoznaje potreba za dostupnim obrazovanjem, do brojnih članaka u kojima se govori o obrazovanju u različitim kontekstima. Konvencija CRPD navodi da bi svi obrazovni sustavi trebali biti inkluzivni na svim razinama, bez obzira na težinu invaliditeta učenika, što nedvojbeno potvrđuje da osobe s invaliditetom imaju pravo na obrazovanje.

Hrvatske strategije, zakoni i podzakonski akti

Republika Hrvatska je od 2000. godine do danas donijela niz dokumenata koji određuju strategiju razvoja uključivanja djece s teškoćama u redovne škole kao što su:

- Prioritetne aktivnosti za dobrobit djece od 2003. - 2005. godine (2003.),
- Nacionalni plan aktivnosti za prava i interese djece od 2006. - 2012. (2006.),
- HNOS (2007.)
- Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. (2007.)
- Nacionalna strategija za prava djece u Republici Hrvatskoj za razdoblje od 2014. - 2020. (2014.)
- Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014.)
- ***Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine (2017.)***

Unatoč navedenim planovima i strategijama koje su sadržavale niz mjera za uključivanje učenika s teškoćama, Preporuke su UN Odbora za prava osoba s invaliditetom (Zaključne primjedbe i preporuke na inicijalno izvješće RH, 2015.) državi Hrvatskoj:

- da poduzme neposredne korake kojima će osigurati da sve osobe s invaliditetom imaju pristup inkluzivnom osnovnoškolskom, srednjoškolskom i tercijarnom obrazovanju
- da se za njih unutar redovnog obrazovanja osigura razumna prilagodba³
- usvajanje načela da je isključujuće i odvojeno obrazovanje diskriminirajuće
- da se za učitelje/nastavnike i ostale stručnjake osigura edukacija o inkluzivnom obrazovanju
- da svi objekti srednjoškolskog obrazovanja budu pristupačni osobama s invaliditetom.

Stoga je Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine postavila sljedeće ciljeve:

– Osigurani uvjeti (programski, profesionalni, prostorni i sl.) inkluzivnog obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju

– Ustrojeni centri potpore i stručni (mobilni) timovi

– Uključenost većeg broja djece s teškoćama u razvoju u redoviti sustav predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog te visokoškolskog odgoja i obrazovanja u sredini u kojoj dijete/mlada osoba živi.

Za obrazovanje učenika s teškoćama ključni su sljedeći zakonski i podzakonski akti:

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (2008.), Zakon o suzbijanju diskriminacije (2008.), Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava (NN, 67/14.), Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 24/15.) i Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i komunikacijskim posrednicima (NN, 2018.).

2.3. Principi inkluzivnog odgoja i obrazovanja

Što se podrazumijeva pod integracijom i inkluzijom u obrazovanju?

Pojmovi integracija i inkluzija znaju se u Hrvatskoj koristiti kao sinonimi, pa ćemo ih stoga ovdje pojasniti koristeći se izvodima iz poglavlja Uvod u inkluzivnu edukaciju udžbenika Osnove edukacijskog uključivanja (Igrić i suradnici, 2015.).

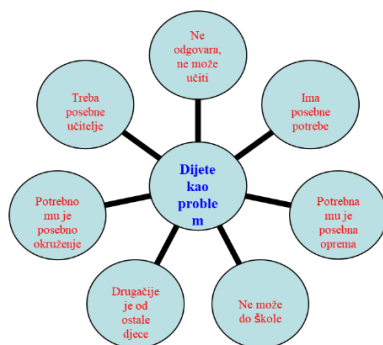
„Pod integracijom se podrazumijeva smještaj djece u redovite razrede na osnovi razine funkcioniranja. To znači da će biti u redovnom razredu oni učenici koji svojim sposobnostima za učenje odgovaraju ostalim učenicima, odnosno koji mogu pratiti, uz određene prilagodbe, nastavu za sve učenike. U praksi školstva se mogu naći razni modeli koji se nazivaju integracijom. Tako se navodi da su djeca integrirana, ako su za vrijeme nekih proslava zajedno s učenicima iz redovnih škola, ili ako ih u posebnim školama posjećuju učenici iz redovnih škola.“ (str. 8)

Najčešće je u školama prisutna fizička integracija, koja se također javlja u raznim oblicima. „Fizičkom integracijom se smatra i kad su učenici samo smješteni u redovni razred, ali se ne vodi računa o njihovim potrebama. Na žalost, još smo svjedoci mnogih takvih primjera, pa čak i kad učenik ima rješenje organa uprave za prilagodbu programa. To se događa posebno u višim razredima osnovne škole i u srednjim školama za pojedine nastavne predmete i to kod nastavnika koji nisu spremni prilagoditi poučavanje učenicima s teškoćama. Pri tome se treba upitati koji mehanizmi u životu škole doprinose ignoriranju takvog neprofesionalnog ponašanja dijela nastavnika.“ (str. 9). „Jedan oblik integracije je i onaj u kojem je učenik uključen u razred, ali redovno odlazi u „resource room“² ne sudjelujući u nastavi kao drugi učenici.“

U prvom istraživanju u Hrvatskoj o učincima integracije (Stančić, Levandovski, Mavrin-Cavor, 1984., prema Igrić i sur., 2015.) provjeravao se upravo ovaj model. Integracijom se također smatra i kad je učenik s teškoćama uključen u redovnu nastavu, ali ne i u izvanškolske aktivnosti i u slobodno vrijeme s ostalim učenicima. U modelima integracije učenik je taj koji se treba prilagoditi uvjetima i aktivnostima razreda i škole. Prema njegovim sposobnostima za učenje određuje mu se mjesto u školi, a učenikova je uloga da se u to uklopi. Smatra ga se „specijalnim“, dodatak je i gost u razredu. Ovim je učenicima zapravo „dozvoljeno biti u razredu, ali bez punih prava“.

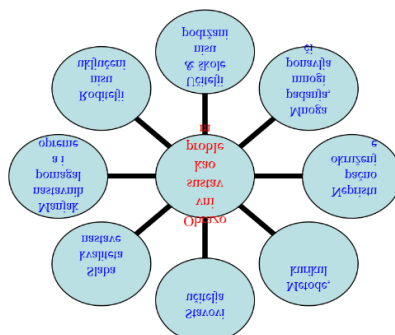
Može se govoriti o dvije osnovne svrhe uvođenja razvrstavanja u edukaciju djece s teškoćama. Jedna je političko-administrativna svrha za osiguranje sredstava potrebnih za „dodatne potrebe“, a druga za provođenje odluka o nastavnom programu.

² Kabinet opremljen potrebnim didaktičkim materijalom i opremom, gde s jednim ili više učenika radi stručnjak za posebne potrebe



Slika 2. Integrirana edukacija (UNICEF, 1999., prema Igrić, 2015.)

Za razliku od integrativnog, inkluzivni pristup predstavlja spremnost okoline na promjene i prilagodbe prema potrebama svih članova društva. Članovi grupe međusobno surađuju i komuniciraju, pomažu jedni drugima i prihvaćaju činjenicu da neka djeca imaju potrebe drugačije nego većina i žele drugačije stvari, a umjesto kompeticije prevladava suradnja. Inkluzivni pristup u edukaciji daje svakom djetetu osjećaj pripadnosti i partnerstva. Inkluziju ne mogu ostvariti zakoni sami po sebi. Potrebna je promjena „srca i stavova okoline.“ (Skjorten, str. 39, prema Igrić i sur. 2015.)



Slika 3. Inkluzivna edukacija (UNICEF, 1999., prema Igrić, 2015.)

„Uz to, neophodne su promjene u načinu i sredstvima procjena, metodama poučavanja i vođenja razreda. Uloga učitelja će se trebati redefinirati, a postojeći resursi realocirati.“ Da bi se mogla ostvariti promjena uloge učitelja, važno im je osigurati edukaciju kojom će steći kompetencije za rad sa svim učenicima s jedne strane te za poticanje, ne samo usvajanja novih akademskih znanja učenika, nego i za poticanje socijalno-emocionalnog razvoja djece. U cilju razvoja inkluzije potrebna je i promjena uloge postojećih posebnih škola i centara.

„Usporedimo li integraciju i inkluziju može se reći da se integracijom pružila ruka učenicima s oštećenjima, a inkluzijom se obogaćuju svi uključeni u obrazovanje.“ (Befring, 2001., prema Igrić i sur., 2015.) Inkluzija može postati realnost samo ako društvo poduzme aktivne mjere za njezino ostvarenje. Svaka škola, lokalna sredina i cijelo društvo pozvani su razviti strategije koje će voditi inkluziji.

Premda je važno uspostaviti zakonodavstvo koje će regulirati pravo na edukacijsku inkluziju, iz iskustva Hrvatske u provođenju integracije, koja je imala zakonodavni okvir od 1980. godine, vidljivo je kako to nije dovoljno. Ne postoji li spremnost svih dionika inkluzije, uvijek se pronalaze načini i procedure kojima će se izbjeći njeno provođenje u punom smislu riječi. Politika prema osobama s invaliditetom i djeci s teškoćama odražava ideologiju države. Nisu potrebni posebni zakoni za reguliranje ove politike, međutim za provođenje zakonskih

propisa u praksu inkluzije neophodni su vodiči ili podzakonski akti koji će detaljnije objasniti njihovu svrhu i način primjene.

Stavovi, iskustvo i spoznaje o učenicima s teškoćama važni su prediktori inkluzije. Već sama spoznaja da okolina može uzrokovati više prepreka učenju i razvoju nego sama oštećenja ili poremećaji, doprinosi inkluziji jer se razlog za segregaciju ne traži u karakteristikama osobe nego u društvu i njegovim ograničenim mogućnostima za određenu skupinu svojih građana. Istraživanja koja donose nove spoznaje o učenju također pridonose razvoju inkluzije. I jezik kojim se služimo, i usvojena terminologija u području posebnih obrazovnih potreba, ogledalo su naših stavova.

„Inkluzija se usko povezuje s promjenama u obrazovanju učitelja i istraživanjima u području edukacijske inkluzije. Tako se sve više ističe kako je važno da učenici uče one sadržaje koji će im i koristiti u životu, te poklanjanje veće pažnje socijalno-emocionalnim faktorima u procesu učenja i razvoja. Da bi učitelji mogli u radu koristiti suvremene spoznaje i metode, te zadovoljiti zahtjeve koji se postavljaju pred njih, oni sami trebaju u studiju ili tijekom cjeloživotnog učenja, imati priliku učiti suvremenim metodama.“

„Isto je tako neophodna suradnja kako među raznim ministarstvima na državnoj razini, tako i među službama na lokalnoj razini, između nastavnika raznih predmeta, učitelja i roditelja, suradnja škola s udrugama invalida i civilnim sektorom općenito te sa svojom lokalnom zajednicom.“ (Igrić, 2015., 8-12 str.)

3. OBLICI INKLUZIVNE POTPORE U HRVATSKOM ŠKOLSTVU

3.1. Model inkluzivne potpore

Veliki doprinos na planu pristupačnosti odgoja i obrazovanja u proteklom periodu dao je civilni sektor. Primjer dobre prakse je Centar inkluzivne potpore IDEM koji okuplja edukacijsko-rehabilitacijske stručnjake iz posebnih i redovnih škola, sveučilišne nastavnike i roditelje. Osnovni je cilj te nevladine organizacije poticanje razvoja inkluzivnog obrazovanja u Hrvatskoj. Tijekom dvadesetak godina djelovanja CIP IDEM-a postupno se stvarao model odgojno-obrazovne inkluzije koji će odgovarati našim uvjetima. U suradnji s Edukacijsko-rehabilitacijskim fakultetom Sveučilišta u Zagrebu kreiran je i znanstveno evaluiran program edukacije učitelja po kojem učitelji stječu kompetencije za prihvaćanje svih učenika.

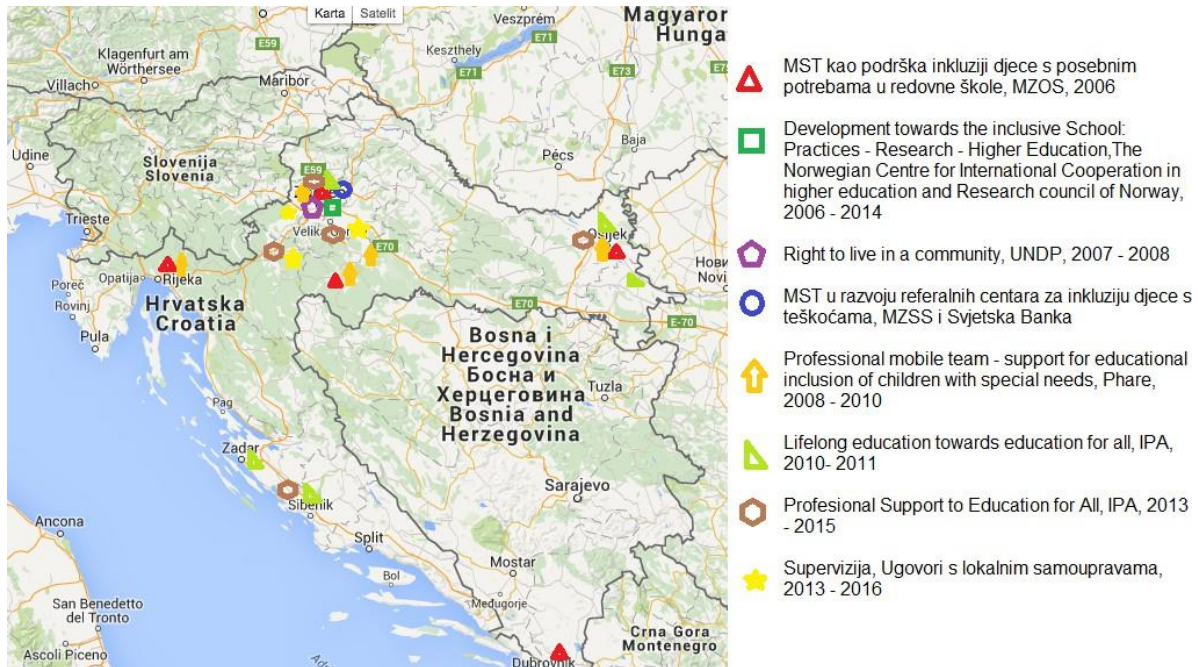
Razvijeni su i znanstveno provjereni neki novi oblici potpore inkluziji. Tako je uvedena služba mobilnih stručnih timova koja djeluje putem centara potpore na lokalnoj razini i osigurava dostupnost svake škole djeci s posebnim obrazovnim potrebama. Pomoćnici u nastavi ušli su škole i postali prepoznata potreba za podrškom u poučavanju. Ne manje važan čimbenik inkluzije je i supervizija u odgoju i obrazovanju.



Slika 4. Formula inkluzije (Igrić, 2014.)

Ciljevi novih oblika potpore su:

1. osigurati učenicima s teškoćama učinkoviti odgoj i obrazovanje u redovnim školama
2. razviti model stručne podrške školama koji će predstavljati razumnu prilagodbu odgoja i obrazovanja učenicima s teškoćama
3. osposobiti stručni kadar za rad centara podrške odgojno-obrazovnom uključivanju.



Slika 5. Projekti razvoja novih oblika podrške CIP IDEM

Mobilni stručni tim

Mobilni stručni tim predstavlja tim stručnjaka raznih profila za podršku školi u edukaciji djece s posebnim obrazovnim potrebama. Uz stručne suradnike koje ima pojedina škola, njoj su dostupni i svi ostali stručnjaci ovisno o potrebama. Osigurava pristupačnost škole u lokalnoj sredini svakom djetetu bez obzira na njegove potrebe. Za organizaciju rada i praćenje mobilnih timova odgovorni su centri koji se osnivaju prema raspoloživim resursima na lokalnoj razini. Pravilnikom o odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju (2015., članak 21.) taj se oblik podrške naziva *stručnim timom* i definira ga se na sljedeći način:

- (1) Stručni tim je mobilna multidisciplinarna služba potpore školama u radu s učenicima s teškoćama u razvoju čiji program rada odobrava agencija nadležna za odgoj i obrazovanje.
- (2) Stručni tim:
 - pruža stručnu, savjetodavnu i edukativnu potporu odgojno-obrazovnim djelatnicima, pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima
 - pruža supervizijsku potporu stručnim suradnicima škole
 - pruža stručnu potporu u provedbi privremenih oblika nastave
 - po potrebi savjetodavno sudjeluje u planiranju i izradi primjerenog programa osnovnog ili srednjeg obrazovanja i prati učinke provedbe
 - predlaže školi potrebne promjene u radu s učenicima.

Činjenica je da gotovo nijedna škola ni u Hrvatskoj niti u svijetu nema zaposlene sve stručne suradnike za razne potrebe učenika u odgoju i obrazovanju. Obično su zaposleni pedagog i psiholog te jedan od edukacijsko-rehabilitacijskih stručnjaka, edukacijski rehabilitator ili socijalni pedagog ili logoped. Zbog toga je u *Modelu inkluzivne potpore CIP*

IDEM-a predviđen Centar inkluzivne potpore koji surađuje sa školama, a koordinator škole prema potrebi traži od Centra određenog člana mobilnog tima.

Centar inkluzivne potpore

Uloga Centra prema Modelu CIP IDEM-a može biti sljedeća:

- organizira rad mobilnih stručnih timova (MST)
- osigurava redovitu skupnu superviziju članova MST-a (jednom mjesečno)
- izbor i selekciju kandidata za pomoćnike/asistente
- provodi osnovnu edukaciju (do 20 sati) pomoćnike
- provodi superviziju za asistente u nastavi
- osigurava asistentu podršku članova mobilnog stručnog tima
- koordinator je škole koji će prema potrebi uključiti potrebnog člana mobilnog tima.

Spomenuti Pravilnik iz 2015. godine preuzeo je neke elemente Modela pa u članku 23. navodi sljedeće:

(1) Škola koja se uz djelatnost odgoja i obrazovanja učenika bavi pružanjem stručno-metodološke potpore drugim ustanovama i razvijanjem usluga u zajednici potrebnih učenicima, kao centar potpore, može formirati stručni tim.

(2) Centar potpore specijaliziran za rad s učenicima s određenom vrstom teškoće obavlja, uz svoju primarnu djelatnost, i sljedeće poslove:

- organizira i provodi stručna usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika u svrhu informiranja o razvojnim osobitostima i funkcioniranju učenika s teškoćama u razvoju
- sudjeluje u edukaciji pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika
- organizira stručnu potporu u radu i edukaciju voditelja programa pomoćnika u nastavi i stručnoga komunikacijskog posrednika
- pruža savjetodavnu potporu odgojno-obrazovnim djelatnicima
- pruža potporu i edukaciju roditeljima/skrbnicima
- razvija nove inovativne metodologije i tehnike prenošenja znanja učenicima
- surađuje sa znanstvenom i sveučilišnom zajednicom.

Nažalost, premda je mobilni tim naveden u dvije Nacionalne strategije za izjednačavanje mogućnosti za osobe s invaliditetom, te u Strategiji obrazovanja, u praksi još nije reguliran od strane MZO. Istina je da je više posebnih socijalnih ustanova i škola bilo zainteresirano da postanu centri potpore, pa su i završili edukaciju za rad u mobilnim timovima (u organizaciji Učilišta IDEM), međutim nisu još uspjeli realizirati ovaj novi oblik potpore. Centar za odgoj i obrazovanje Vinko Bek već godinama organizira mobilne timove po Hrvatskoj, a od novijih ustanova koliko nam je poznato, za sada samo Centar za pružanje usluga u zajednici Ozalj organizira mobilne timove za škole na području Karlovačke županije. Osnivač obaju spomenutih ustanova je Ministarstvo demografije, socijalne politike i mladih.

Nakon što se kroz projekte CIP IDEM-a desetak godina provodila i evaluirala ova aktivnost, u zadnje vrijeme CIP IDEM samo povremeno pruža potporu školama u Zagrebu. To naravno, ovisi o osiguranju financiranja te aktivnosti.

Pomoćnici u nastavi

U odnosu na oblike podrške uključivanju djece s teškoćama u škole, najdalje se u Hrvatskoj stiglo u uvođenju pomoćnika u nastavi. Tome su najviše pridonijeli roditelji djece s teškoćama, koji su pred više od 10 godina uočili važnost te podrške školi, pa se tako broj pomoćnika od 2009. do 2018. godine povećao gotovo 15 puta. Tijekom procesa uvođenja pomoćnika u nastavi koristila su se iskustva drugih država s razvijenim inkluzivnim

obrazovanjem, u čemu su stručnjaci temeljem suradnje Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta i CIP IDEM-a odigrali važnu ulogu. Paralelno s uvođenjem tog oblika podrške, provedena su i prva istraživanja o asistentu i učincima njegova rada. Učitelji su pozitivno ocijenili rad asistenata (Stančić, Sekušak, 2008.).

Prva evaluacija rada pomoćnika u nastavi provedena je u okviru projekta WB 06/04 *Development towards the Inclusive School: Practices—Research-Capacity Building* temeljem suradnje Sveučilišta u Oslu i Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta. U hrvatskom dijelu projekta željelo se odgovoriti na pitanja: *Na koji način asistentica pruža podršku u razredu i kako su intervencije asistentice povezane s ponašanjem učenika D.?*

Autori Igrić i suradnici (2008.) zaključili su:

„Analizirani su postupci asistentice u nastavi odabrane za rad u razredu koji polazi učenik D. čije teškoće proizlaze iz ADHD poremećaja. Program je uključivao mobilni stručni tim (MST) kao stalnu podršku asistentici u izboru metoda i postupaka u radu.

Kvalitativnom analizom videosnimaka rada asistentice, uz triangulaciju podataka o ponašanju učenika i drugih relevantnih podataka, može se uočiti trend unapređenja izbora metoda rada asistentice, što se interpretira kao rezultat razvoja odnosa povjerenja između učenika i asistentice te kontinuiranog praćenja rada asistentice savjetovanjem MST-a i grupnom supervizijom.

Za fleksibilnost u izboru metoda, koja se u slučaju dječaka s ADHD-om pokazala vrlo važnom, bitna je stručna podrška asistentu, ali i osobine ličnosti asistenta koje će biti prikladne za razvoj kompleksnog odnosa s dječakom s niskim pragom tolerancije na frustracije. Jedna od ovdje utvrđenih kategorija aktivnosti asistentice je pomaganje drugim učenicima, što su učenici dobro prihvaćali. I sam učenik D. nije želio da drugi smatraju kako je samo njemu potrebna pomoć. Ako se uloga asistenta u razredu shvati šire od pomoći učeniku s teškoćama, kao pomaganje učitelju, tada asistent ne pridonosi izolaciji i dodatnom obilježavanju učenika s posebnim potrebama. Nadalje se od asistenta traži spremnost za učenje kroz savjetovanja stručnjaka, spremnost za suradnju s učiteljem i, ništa manje važno, spremnost za suradnju s roditeljima.

Potrebno je istaknuti kako se primjena grupnog rada na satu pokazala vrlo učinkovitom u vezi s ponašanjem učenika, radom asistentice s razredom i suradnjom s učiteljicom. Frontalnim oblikom rada, koji još uvijek dominira u hrvatskim školama, daleko je teže ostvariti dinamično i inkluzivno ozračje razreda koje pruža grupni rad u razredu. Razvoj „škole za sve“ bit će teško ostvariv bez unapređenja metoda rada u školama. Učiteljima je još uvijek nedovoljno jasna njihova uloga u suradnji s asistentom, nisu sigurni što se od njih očekuje, koliko je asistent samo namijenjen jednom učeniku, a u kojoj je mjeri pomagač učitelju.

Ako se u potpunosti razumije što je inkluzivni razred, tada dilema nemaju ni učitelj, ni stručni tim škole niti članovi MST-a. Vođeni pristupom „škola za sve“, asistent u nastavi postaje važan čimbenik podrške školi jer učitelju pomaže da lakše i brže upozna svoje učenike i uskladi zahtjeve njihovim sposobnostima i interesima. Većina učitelja u Hrvatskoj, koji su imali priliku raditi s asistentom i naravno, ako su pritom imali prikladnu stručnu podršku, smatraju asistenta vrlo važnim za uspješnost svoga rada u razredu. Mnoge su se škole ohrabrile od lokalne uprave za odgoj i obrazovanje tražiti asistenta, ili su sami roditelji osigurali financiranje asistenta. No, ulaskom asistenta u razred tek se otvara niz pitanja na koja škole ne znaju odgovor, pa se snalaze kako znaju.

Kompleksnost rada asistenta, na koju se željelo ukazati ovim radom, može biti uspješno ostvarena tek kada se provedbenim aktima u odgoju i obrazovanju regulira ova djelatnost. Istodobno je učiteljstvu potrebno osigurati cjeloživotno obrazovanje za rad u inkluzivnoj školi, u čemu mogu veliku ulogu odigrati mobilni stručni timovi.“ (str. 193)

Deset godina kasnije, u 2019., moguće je ustvrditi da postoji određeni napredak u Hrvatskoj. Donesen je provedbeni akt za rad pomoćnika u nastavi: Pravilnik o pomoćnicima u

nastavi i komunikacijskim posrednicima (2018.). Osigurana su većim dijelom i sredstva za pomoćnike u nastavi na državnoj razini kroz Europski socijalni fond u okviru Operativnog programa „Učinkoviti ljudski potencijali“. Budući su se koristila iskustva drugih država, i uloga pomoćnika je pretežno usmjerena doprinosu ostvarenja prava na obrazovanje u školi i razredu zajedno s vršnjacima.

Dosadašnja svjetska istraživanja ponajviše su se bavila pitanjem inkluzivne uloge pomoćnika u nastavi i potrebnim kompetencijama za to zanimanje. Utvrdilo se (prema Igrić i sur., u tisku) da se u praksi davala veća važnost osobnim kompetencijama pomoćnika, primjerice strpljivosti, smislu za humor, sklonosti timskom radu i razumijevanju učenika, nego profesionalnim kompetencijama i osposobljenosti. Kada se analizirala uloga profesionalnog osposobljavanja pomoćnika u nastavi i čimbenika važnih za politiku obrazovanja u odnosu na ulogu pomoćnika u nastavi, utvrdio se problem privremenosti zaposlenja pomoćnika, potom niske plaće pomoćnika, opasnost od izolacije učenika s pomoćnikom u razredu, te njihovog osposobljavanja za pomoćnika. Utvrđena je važnost pedagoške uloge pomoćnika u odgojno-obrazovnom procesu, koja pridonosi inkluzivnoj ulozi pomoćnika u nastavi.

Neke države poput Velike Britanije, već od 2001. godine imaju nacionalne standarde zanimanja pomoćnik u nastavi te programe osposobljavanja za početnike. Također su za sve djelatnike škola, a uz podršku znanstvenika i stručnjaka sa sveučilišta i iz prakse, izrađene upute o primjeni standarda, koje je izdalo nekoliko nacionalnih organizacija. Pomoćnik u nastavi predstavlja sve podrške u razredu koje se odnose na učenje i podršku učeniku, a savjetuje se da se pomoćnici trebaju zapošljavati u školama, tek iznimno neki mogu djelovati i kao servis lokalne uprave za škole u zajednici. Osnovna je zadaća, prema tim standardima, prikladan pristup poučavanju i učenju uz korištenje prilagođene strategije, te pomoć učitelju i svim učenicima, uključujući učenike s posebnim edukacijskim potrebama. Isto je tako naglašena uloga pomoćnika u promoviranju i poticanju inkluzije. Na važnost pedagoške uloge pomoćnika ukazala su i novija svjetska istraživanja (Bakopolou, 2018.), ali i nedavno provedeno istraživanje u Hrvatskoj (Igrić i sur., 2018.).

U Hrvatskoj su uvođenjem pomoćnika u nastavi, od 2005. godine nastali i prvi neformalni programi edukacije koje je provodio Centar inkluzivne potpore IDEM, a 2012. godine Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih (temeljem prijedloga grupe istaknutih inkluzivnih stručnjaka Učilišta za obrazovanje odraslih IDEM) odobrila je Plan i program osposobljavanja za poslove pomoćnika u nastavi. Iste godine Ministarstvo znanosti i obrazovanja odobrilo je Učilištu IDEM provođenje toga prvog programa za osposobljavanje pomoćnika u nastavi.

Danas je uloga pomoćnika u nastavi u hrvatskoj praksi ne samo raznolika, nego su se tijekom vremena usvojile neke aktivnosti pomoćnika, koje umjesto da pridonose osjećaju učenika da je od vršnjaka u razredu prihvaćen, doprinose njegovoj izolaciji.

Kako bismo dobili znanstveno utemeljen odgovor na pitanje tko su danas u Hrvatskoj pomoćnici u školama, kakve kompetencije od njih očekuju učitelji – njihovi neposredni suradnici, koje poslove oni obavljaju i tko im u tome pomaže, proveden je jednogodišnji projekt „Uloga pomoćnika u nastavi iz perspektive učitelja i pomoćnika“ (nositelji: CIP IDEM i Učilište za obrazovanje odraslih IDEM).

4. OSNOVE POTPORE POMOĆNIKA

4.1. Razred kao podražavajuća zajednica

Prije početka nastave potrebno je posvetiti pažnju fizičkom okruženju razreda i odlučiti o formi poučavanja u razredu. Premda se u hrvatskom školstvu još uvijek najviše koristi *rad s cijelim razredom*, to nikako ne može biti glavni oblik poučavanja. Učitelj s pomoćnikom može organizirati *rad u malim grupama*, s time da svaka grupa dobije svoj zadatak. Učitelju je uz pomoćnika puno lakše organizirati i *individualno poučavanje*. U *suradničkom učenju* učenici uče zajedno kako bi postigli neki socijalni ili akademski cilj, ali je prethodno potrebno učenike poučiti kako se zajedno uči u grupama. *Vršnjačko učenje* predstavlja poučavanje učenika koji imaju određene teškoće u usvajanju gradiva od strane njihovih vršnjaka koji su dobro usvojili isto gradivo. Učenje se pritom odvija pod nadzorom učitelja (više o oblicima rada u Igrić i sur., 2015.).

Ozračje razreda vrlo je bitno: svaki član treba nositi dio odgovornosti, trebaju se prihvaćati različitosti i treba postojati spremnost za prilagodbu kompleksnim i različitim potrebama svih učenika te promovirati socijalnu integraciju, dijalog i aktivno učenje. Učitelj i pomoćnik u nastavi trebaju usklađeno djelovati na to da razred bude zajednica u kojoj se potiče prijateljstvo, briga i poštovanje različitosti. Poučavanje nema samo cilj stvoriti dobre učenike, nego i dobre ljude – mnogo se uči i iz atmosfere školske zajednice. Učitelji i asistenti mogu utjecati na interakciju među učenicima uvodeći pravilo podrške „inkluzija za sve“ kao sastavni dio svakodnevnog života škole, koje se koristi u svim situacijama.

Preduvjet dobrog ozračja je da učitelj i asistent grade pozitivan odnos s učenicima, ispunjen poštovanjem učenika, spreman i otvoren za raspravu s učenicima o vlastitom pogledu na događaje u razredu, ali isto tako i o doživljaju učenika u odnosu na ista zbivanja. Poučavanje uključuje ono što se poučava, ali također i način poučavanja. Ako učitelj i asistent pokazuju učenicima da ih vole i cijene, upravo njih takve kakvi jesu, takav pristup može pridonijeti poboljšanju školskog uspjeha učenika, ali i emocionalnom stanju učenika. Takav odnos nije u kontradikciji s ulogom i zadatkom učitelja i asistenta da su strogi i nepokolebljivi kada je to potrebno, kao i da jasno postavljaju granice učeničkom ponašanju.

Proaktivni pristup poučavanju očituje se u sljedećim pristupima poučavanju:

- usredotočenost na proces, a ne na sadržaj
- učenicima se daju informacije koje im pomažu u povezivanju ranijih informacija s novim učenjem
- postavljaju se pitanja učenicima radije nego da im se daju odgovori
- *potiče se učenike na postavljanje pitanja*
- vodi se učenika u procesu učenja organizacijom i usmjeravanjem na redoslijed aktivnosti
- gradi se povjerenje kod učenika pokazujući da vjerujemo u njihovu kompetenciju za učenje i mišljenje
- pokušava ih se osnažiti u aktivne i neovisne osobe koje uče i misle.

Korisno je da se učitelji i pomoćnici drže sljedećih uputa:

- Odmah nakon što se pojavi neko ponašanje, potrebno ga je raspraviti s učenikom.
- Bolje je dati učeniku neposrednu povratnu informaciju o njegovom ponašanju, nego najprije obavijestiti roditelja i druge učitelje.
- Razgovarati s poštovanjem prema učeniku.
- Slati neverbalne poruke koje su u skladu s verbalnim porukama.
- Izražavati vlastite osjećaje korištenjem „ja“ poruka umjesto formalnih poruka u trećem licu. Na primjer, umjesto da kažemo „Uvijek pričaš kada ja govorim“, bolje je reći „Ne osjećam se dobro kad netko priča dok ja govorim.“
- Učenicima valja davati specifične opisne povratne informacije kojima se ne prosuđuje.
- Valja stalno pohvaljivati učenika za određena i poželjna ponašanja, kao i za ponašanja prikladna nekoj situaciji i prema određenoj osobi.

- Naglašavanje pozitivnog ponašanja učenika umjesto fokusiranja na ona područja u kojima učenici trebaju još napredovati ili se prilagoditi.
- Pokazivanje empatičnog slušanja učenika kojim ga se ne prosuđuje a u cilju ohrabrenja za otvoreno iznošenje mišljenja.
- Modeliranje ponašanja koje je u skladu s ciljevima poučavanja i učenja.
- Vođenje učenika ka samostalnom rješavanju problema i neprikladnog ponašanja.
- Redovno praćenje učenika kako bi se potencijalni problemi mogli riješiti prije nego što eskaliraju.
- Pomaganje učenicima u njihovim problemima, a ne prijetnja kaznama.

4.2. Kompetencije i suradnja pomoćnika u nastavi - rezultati istraživanja

Projektom „Uloga pomoćnika u nastavi iz perspektive učitelja i pomoćnika“ CIP IDEM-a i Učilišta za obrazovanje odraslih IDEM, dobiveni su pokazatelji današnje situacije u pogledu raznih aspekata rada pomoćnika u nastavi u redovitim školama. U radu Igrić i Marinić „Inkluzivno obrazovanje i pomoćnici u nastavi“ (2019.), analizirana je kompetentnost pomoćnika i suradnja pomoćnika u nastavi.

Izvodi iz rada:

„Ciljevi ovog istraživanja odnose se na kompetencije pomoćnika u nastavi i na suradnju učitelja i pomoćnika u nastavi.

- Utvrdit će se kompetencije pomoćnika u nastavi i analizirati ih u skladu s inkluzivnim pristupom odgoju i obrazovanju, te u kojoj se mjeri kompetencije pomoćnika za koje učitelji smatraju da su potrebne u redovnoj osnovnoj školi, podudaraju s kompetencijama i njihovom percepcijom od strane pomoćnika u nastavi.
- Upoznat će se s percepcijom pomoćnika u nastavi i učitelja o njihovoj međusobnoj suradnji i koliko su njome zadovoljni.

Stoga su postavljena sljedeća istraživačka pitanja:

1. Kako se podudaraju kompetencije za poslove pomoćnika iz perspektive učitelja s kompetencijama pomoćnika u nastavi i njihovom percepcijom kompetencija?
2. Kakva je percepcija pomoćnika i učitelja o načinima njihove suradnje?

Sudionici provedenog istraživanja bili su učitelji razredne i predmetne nastave te pomoćnici u nastavi sedam osnovnih škola iz tri grada u Republici Hrvatskoj.

Formirano je osam fokus grupa: tri grupe pomoćnika u nastavi te pet grupa učitelja. U kvalitativnom dijelu istraživanja sudjelovalo je ukupno 69 sudionika, 40 učitelja i 29 pomoćnika u nastavi. Pojedina fokus grupa imala je između sedam i 10 sudionika. Fokus grupni intervjui održavani su u školama uključenima u projekt i u CIP IDEM-u. Trajanje fokus grupnog intervjua bilo je 90 minuta, a vođeni su prema polustrukturiranim fokus grupnim intervjuima za učitelje i pomoćnike. Svi su sudionici dobrovoljno sudjelovali u istraživanju te se vodilo računa o povjerljivosti, tajnosti i anonimnosti podataka.

Tematske cjeline intervjua za učitelje obuhvaćale su: iskustvo učitelja u školi i radu s pomoćnicima, opis rada pomoćnika, suradnju s pomoćnikom i stručnjacima za djecu s teškoćama, odnos pomoćnika i drugih učenika, odnos pomoćnika s roditeljima, potrebna znanja, osobine i vještine pomoćnika.

Tematske cjeline za pomoćnike u nastavi obuhvaćale su: osposobljenost pomoćnika za rad, suradnju s učiteljima, koordinatorima i roditeljima, opis rada u razredu, potrebna znanja, vještine i osobine pomoćnika te perspektivu njihova zanimanja.

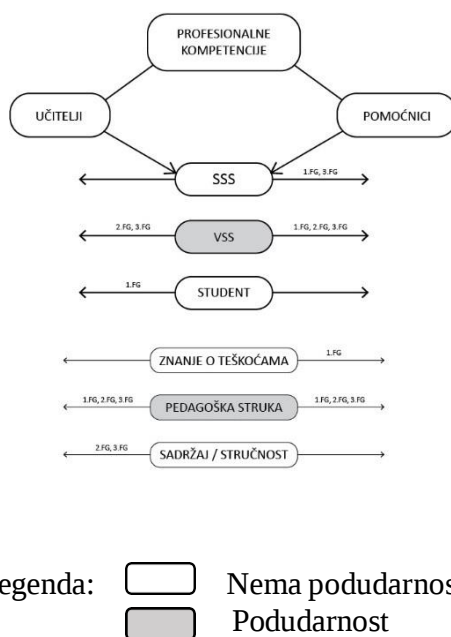
Fokus grupne intervjue vodila je autorica istraživanja, iskusna grupna terapeutkinja i supervizorica, zajedno s jednom od suradnica na projektu. Svi su sudionici dobrovoljno sudjelovali u istraživanju. Suradnice, stručnjakinje edukacijske rehabilitacije, za vrijeme

provedbe fokus grupnog intervjua bilježile su neverbalnu komunikaciju i važne prekretnice tokom odvijanja intervjua.

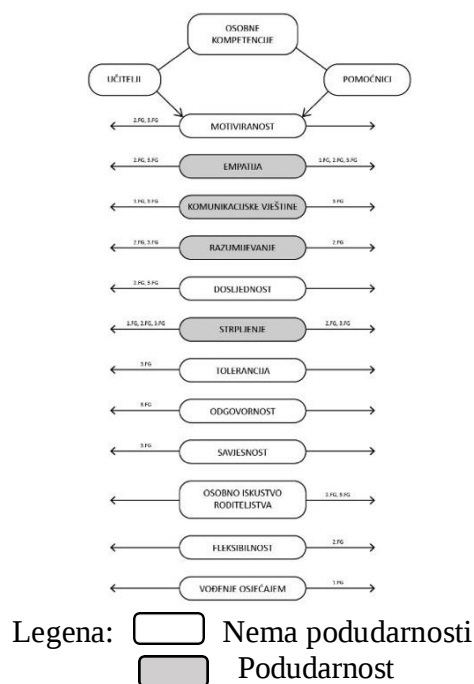
Fokus grupni intervjui zabilježeni su i audio zapisima. Pri svemu se vodilo računa o tajnosti i anonimnosti podataka istraživanja, a u transkripciji materijala ne otkriva se identitet pojedine osobe jer su izjave bilježene kodovima – brojevima. U ovom je istraživanju odabrana kvalitativna analiza s unaprijed definiranih okvirima ili temama (Ritchie i Spencer, 1994.).

Usporedba kompetencija iz perspektive učitelja i perspektive pomoćnika

Slike 5. i 6. prikazuju usporedbu profesionalnih i osobnih kompetencija pomoćnika iz perspektive učitelja i iz perspektive pomoćnika škola iz tri grada.



Slika 6: Usporedba profesionalnih kompetencija pomoćnika iz perspektive učitelja i pomoćnika



Slika 7: Usporedba osobnih kompetencija pomoćnika iz perspektive učitelja i pomoćnika

Analiza rezultata dala je odgovor na prvo istraživačko pitanje. Percepcije kompetencija pomoćnika u nastavi učitelja i pomoćnika samo se djelomično podudaraju. Djelomično slaganje vidljivo je kod profesionalnih kompetencija u odnosu na visoko obrazovanje pomoćnika i važnost pedagoških znanja. Veće je slaganje u odnosu na osobne kompetencije pomoćnika. Podudarnost se uočava u odnosu na važnost empatije i strpljenja, djelomično i u komunikacijskim vještinama. Međutim, ni motiviranost / angažiranost i dosljednost pomoćnika kao osobne kompetentnosti, a niti odgovornost, nisu prisutne u perspektivi pomoćnika. Kod pomoćnika važno mjesto u dvije fokus grupe zauzima osobno iskustvo roditeljstva. Činjenica jest da se ni sami učitelji ne slažu u stavovima o kompetencijama pomoćnika te da ovi ovise o kontekstu, iskustvu učitelja i samoj školi u kojoj je učitelj zaposlen, kao i o praksi osnivača škola. Isto se tako ni kompetencije pomoćnika u nastavi između škola unutar iste fokus grupe ne podudaraju u njihovim perspektivama (Igrić i Marinić, 2018.). Međutim, valja upozoriti kako svaka nepodudarnost u percepciji kompetentnosti za poslove pomoćnika među neposrednim suradnicima u procesu poučavanja u razredu, učiteljima i pomoćnicima, rezultira nepovoljnim učincima na učenike s teškoćama, ali i na cijeli razred.

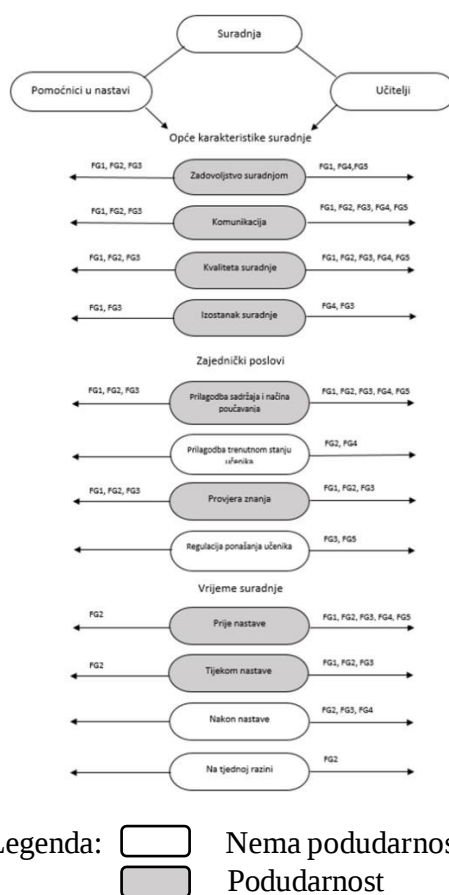
Suradnja učitelja i pomoćnika u nastavi

Da bi škola mogla biti inkluzivna nisu, dakako, dovoljni osposobljeni asistenti u nastavi. Bez dobre suradnje, ponajprije s učiteljem, neće se ostvariti neophodni uvjeti škole u kojoj će se učenici s teškoćama osjećati prihvaćenima. Dvadeset i prvo stoljeće postavlja na obrazovanje zahtjev za suradničkim poučavanjem u školama utemeljenima na premisi da svi učenici, bez obzira na svoje potrebe, imaju pravo sudjelovanja u školskom kurikulumu do maksimalne moguće razine (Sharpe i Hawes, 2003.).

Što sve uključuje suradničko poučavanje? To su: zajedničko planiranje, fleksibilnost, dijeljenje rizika, definiranje uloga i odgovornosti, kompatibilnost, edukacijske vještine i administrativna potpora (Arguelles, Hughes, Schumm, 2000.). Autori Vincentt, Cremin i Thomas (2005.) identificirali su neke modele koji unapređuju suradničko poučavanje, odnosno suradnju učitelja i pomoćnika u nastavi. Oni preporučuju primjenu dinamičnog rada s

učenicima i mijenjaju ulogu učitelja koji ima kontinuiranu podršku još jednog odgojno-obrazovnog djelatnika, pomoćnika u nastavi. Umjesto frontalnog rada, preporučuje se provođenje grupnog i individualnog rada. Primjerice, u određenom vremenskom periodu učitelj se usmjerava na poučavanje učenika koji imaju neke specifične potrebe i /ili poteškoće u usvajanju nastavnog gradiva, a pomoćnik je zadužen za provođenje grupne aktivnosti s onim učenicima koji već poznaju nastavno gradivo i samo još moraju dobro utvrditi sadržaj kroz vježbu ili ponavljanje.

Prema slikovnom prikazu usporedbe rezultata učitelja i pomoćnika (Slika 3.) može se vidjeti u kojim se kategorijama suradnje te dvije skupine sudionika podudaraju. U skladu s postavljenim drugim istraživačkim pitanjem, može se konstatirati da je suradnja u praksi raznolika i specifična za svaku pojedinu školu. Koliko će biti dobra i time usmjerena na pružanje podrške cijeloj razrednoj zajednici ovisi o pojedinačnom primjeru, odnosno dodatnom angažmanu učitelja i pomoćnika. Pojedini aspekti kvalitete suradnje podudaraju se među grupama učitelja i pomoćnika, ali ono u čemu se grupe djelomično slažu jest vrijeme suradnje, zajednički poslovi i podrška učitelja pomoćniku. Suradnja ničim nije regulirana, niti se u školama prepoznaje kao temelj „suvremenog poučavanja“.



Slika 8: Usporedba suradnje učitelja i pomoćnika iz perspektive učitelja i pomoćnika

Zaključci istraživanja

- Učitelji i pomoćnici preferiraju visoku naobrazbu, što djelomično odgovara kompetencijama pomoćnika koji sada rade. Međutim, upravo pomoćnicima s takvim kompetencijama posao pomoćnika u nastavi samo je privremeni posao, u međuvremenu dok ne nađu drugi, prikladniji njihovoj spremi.

- Učitelji smatraju da je najvažnije da su pomoćnici empatični i strpljivi. Preferiraju i komunikacijske vještine pomoćnika, odnosno da su ovi spremni za suradnju, što ne odgovara perspektivi pomoćnika u nastavi. Odgovornost i dosljednost ni učitelji niti pomoćnici ne smatraju prioritetnim kompetencijama.
- Učitelji i pomoćnici u nastavi međusobnu suradnju opisuju kao korektnu, no postoje prepreke u komunikaciji, zbog čega obje strane teže komuniciraju one aspekte rada koje je potrebno izmijeniti i poboljšati.
- Suradnja učitelja i pomoćnika uglavnom se odvija neposredno prije početka nastavnog sata kad pomoćnik na licu mjesta dobiva upute za rad i uvodi ga se u nastavni sadržaj.
- Učitelji najveću podršku od pomoćnika očekuju u usmjeravanju učenika i regulaciji njegovog ponašanja tijekom nastave.
- Učitelj i pomoćnik surađuju u pripremi ispita znanja i prilagodbi nastavnog sadržaja i metoda rada, pri čemu učitelj priprema aktivnosti i zadatke, a pomoćnik dobiva upute kako ih provesti. No, to nije zabilježeno u svim fokus grupama jer ima i primjera da pomoćnik sam priprema ispite i prilagođava nastavni sadržaj.
- Pomoćnici u nastavi i učitelji predmetne nastave teže pronalaze vrijeme za suradnju s obzirom na to kako je predmetna nastava organizirana.
- Učitelji prepoznaju podršku pomoćnika, no postoji tendencija da pomoćnici preuzimaju veću odgovornost u prilagodbi sadržaja i podučavanju učenika s posebnim edukacijskim potrebama, a učitelji se isključivo posvećuju podučavanju ostatka razreda, zbog čega svatko od njih djeluje za sebe, a što dovodi do izoliranja učenika s teškoćama i pomoćnika od razredne zajednice.

Prijedlozi

- Pomoćnik u nastavi treba biti osposobljen za poslove pomoćnika s potrebnim osobnim i profesionalnim kompetencijama.
- Potrebna je sustavna edukacija učitelja o ulozi pomoćnika u nastavi.
- U zaduženje učitelja i pomoćnika valja uvrstiti i jasno definirati vrijeme suradnje koje ima za cilj planiranje i evaluaciju provedenih aktivnosti.
- Valja jasno definirati uloge i zadaće učitelja i pomoćnika koji zajedno djeluju unutar razreda.“

Literatura

1. Arguelles, M. E., Hughes, M. T., Schumm, J. S. (2000.). *Co-teaching: A different approach to inclusion*. Principal, 79 (4), 48, 50-51.
2. Benjak, T. i sur. (2017.). Izvješće o osobama s invaliditetom u RH. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo.
3. Bakopoulou, I. (2018.). *The Role of Teaching Assistants Research from the UK*. Preuzeto: 1. 2. 2019. from www.ucilisteidem.hr/konferencija-pomocnik-u-nastavi-u-inkluzivnom-obrazovanju-istrazivanja-i-praksa/.
4. Igrić, Lj. i sur. (2015.). Osnove edukacijskog uključivanja - Škola po mjeri svakog djeteta je moguća. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
5. Igrić, Lj. i Marinić, M. (2019.). Inkluzivno obrazovanje i pomoćnici u nastavi. U: . M. Nikolić, M. Vantić-Tanjić (Ur.). Tematski zbornik I. dio (29-43 str.), X. međunarodna

- naučno-stručna konferencija: Unapređenje kvalitete života djece i mladih, 21. - 23. 6. 2019. Istanbul, Turska. Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih.
6. Igrić, Lj. i Marinić, M. (2018.). Kompetencije pomoćnika u nastavi iz perspektive učitelja i pomoćnika u nastavi. Preuzeto 30. 10. 2018. sa: <https://www.ucilisteidem.hr/konferencija-pomocnik-u-nastavi-u-inkluzivnom-obrazovanju-istrazivanja-i-praksa/>
 7. Igrić, Lj., Kobetić, D., Lisak, N. (2008.). Evaluacija nekih oblika podrške edukacijskom uključivanju učenika s posebnim potrebama. *Dijete i društvo, Časopis za promicanje prava djeteta*. 10 (1/2), 179-197.
 8. HNOS, Vodič kroz Hrvatski nacionalni obrazovni standard (2005.). MZOŠ. Preuzeto sa: <http://www.mzos> (Izvor posljednji put dostupan 3. listopada, 2007.)
 9. Konvencija o pravima djeteta (Generalna skupština UN, 1989.). Preuzeto 30. 3. 2019. sa: https://www.unicef.hr/wp-content/.../Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf
 10. Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (2006.). Zagreb: Povjerenstvo Vlade RH za osobe s invaliditetom MOBMS.
 11. Međunarodna klasifikacija funkcioniranja, onesposobljenosti i zdravlja (2010.). Svjetska zdravstvena organizacija, Zagreb: HZZJZ
 12. Nacionalni plan aktivnosti za prava i interese djece od 2006. – 2012. (2006.). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske, MOMBS.
 13. Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. (2007.). Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske, MOBMS.
 14. Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine (2017.). *Narodne novine*, 42.
 15. Nacionalna strategija za prava djece u Republici Hrvatskoj za razdoblje od 2014. - 2020. (2014.). Preuzeto 30. 3. 2018. sa: <https://vlada.gov.hr/UserDocsImages//ZPPI/Strategije%20-%20OGP/socijalna>).
 16. Organisation of Economic Co-operation and Development (OECD) (2000.). *Special needs education: statistics and indicators*. Paris: OECD.
 17. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015.). *Narodne novine*, 24.
 18. Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava (2014.). *Narodne novine*, 67.
 19. Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i komunikacijskim posrednicima (2018.). *Narodne novine*, 102.
 20. Prioritetne aktivnosti za dobrobit djece od 2003. - 2005. godine (2003.). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske.
 21. Sharpe, M. N. & Hawes, M. E. (2003.). *Collaboration Between General and Special Education: Making it Work*. Issue Brief, 1 (2), 3-8.
 22. Statistički ljetopis Republike Hrvatske (2018.). Zagreb: Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske
 23. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014.). *Narodne novine*, 24.
 24. UNESCO & Ministry of Education and Science Spain (1994.). *The Salamanca Statement Framework for Action on Special Needs Education*. Preuzeto 15. 8. 2018. sa: <http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA-E.PDF>
 25. Vincett, K., Cremin, H. & Thomas, G. (2005.). *Teachers and Assistants working together*. Berkshire: Open Univ. press, McGraw-Hill Education.
 26. Zaključne primjedbe i preporuke na inicijalno izvješće RH o primjeni Konvencije o pravima osoba s invaliditetom (2015.). Odbor za prava osoba s invaliditetom, 17. travanj 2015. Pruzeto 1. 5. 2019. sa <https://posi.hr/un/>

27. Zakon o Hrvatskom registru o osobama s invaliditetom (2001.). Narodne novine, 64.
28. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008.). Narodne novine, 87.
29. Zakona o potvrđivanju konvencije (2007.). Narodne novine, 6.
30. Zakon o suzbijanju diskriminacije (2008.). Narodne novine, 85.

2. CJELINA

ŠKOLSKA ORGANIZACIJA, SUSTAVI I PROCEDURE (N. Mihaljević)

1. ZAKON O ODGOJU I OBRAZOVANJU U OSNOVNOJ I SREDNJOJ ŠKOLI S IZMJENAMA I DOPUNAMA³

Nakon dugogodišnjeg normiranja djelatnosti osnovnog i srednjeg obrazovanja posebnim zakonima koji zasebno uređuju ova područja, 2. kolovoza 2008. godine stupio je na snagu Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Narodne novine, broj 87/08) (u daljnjem tekstu: Zakon) kojim se djelatnost osnovnog i srednjeg školstva regulira kao jedinstven sustav odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Zakonom iz 2008. regulirana su sljedeća područja:

- djelatnost osnovnog i srednjeg odgoja i obrazovanja u javnim ustanovama
- mreža školskih ustanova i programa odgoja i obrazovanja te upis učenika u školsku ustanovu
- nacionalni kurikulum, nastavni planovi i programi te oblici rada
- organizacija rada škole
- učenici, praćenje i ocjenjivanje učeničkih postignuća te pedagoške mjere
- vanjsko vrednovanje i samo vrednovanje školskih ustanova
- osnivanje i prestanak rada školske ustanove
- radnici školskih ustanova
- zasnivanje i prestanak radnog odnosa u školskoj ustanovi
- stručno osposobljavanje, usavršavanje, napredovanje i izdavanje licenci
- upravljanje školskom ustanovom
- učenički dom
- prava i obveze roditelja
- pedagoška dokumentacija i evidencija
- financiranje školskih ustanova i nadzor
- kaznene odredbe
- prijelazne i završne odredbe.

Od 2008. godine Zakon je više puta mijenjan i dopunjen jer je utvrđeno da određena normativna rješenja treba uskladiti na razini dvaju sustava koji se, s obzirom na dob učenika kojima se propisuje specifičnost sustava, bitno razlikuju, a dio odredaba trebalo je uskladiti s propisima EU ili urediti na način kako su uređene u državama EU.

Dosadašnjim izmjenama i dopunama Zakona dodatno su se uređivala sljedeća područja:

- svrha, ciljevi i načela odgoja i obrazovanja
- upisi, uvjeti i način prelaska iz jedne u drugu školsku ustanovu ili program
- izvođenje odgojno-obrazovnih programa u školi ili izvan škole od drugih pravnih i fizičkih osoba koje imaju registriranu odgojno-obrazovnu djelatnost, za učenike

³ Narodne novine br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 94/13, 136/14 - RUSRH, 152/14, 7/17 i **68/18**)

osnovnoškolske i srednjoškolske dobi te donošenje podzakonskoga propisa kojim će se navedena pitanja jasno urediti

- mogućnost obrazovanja od kuće za učenike osnovne škole i školovanja na daljinu za učenike osnovne i srednje škole, dodatno urediti odabir izbornih predmeta
- planiranje i donošenje školskoga kurikuluma
- tjedne radne obveze odgojno-obrazovnih radnika
- izbori, uvjeti i radno pravni status za ravnatelja školske ustanove
- jasnije propisivanje izricanja pedagoških mjera
- dopunjavanje odredbi vezanih uz prikupljanje podataka u e-Matici
- definiranje uvjeta za rad samostalne školske ustanove te propisivanje načina i rokova izvršenja u slučaju statusnih promjena te utvrđivanje prava ravnatelja i radnika školske ustanove u slučaju statusnih ili drugih promjena
- odredbe vezane uz osnivačka prava i statusne promjene školskih ustanova
- propisivanje pravnog temelja za donošenje Popisa koji se može kontinuirano mijenjati i nadopunjavati, a vezano uz odgovarajuću stručnu kvalifikaciju za obavljanje poslova odgojno-obrazovnih radnika u školskim ustanovama
- dopunjavanje i jasnije propisivanje odredbi vezanih uz stjecanje potrebnog pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičkog obrazovanja
- propisivanje iznimki u slučajevima kada za zasnivanje i prestanak radnoga odnosa nije potrebna suglasnost školskog odbora
- pravni temelj za donošenje podzakonskog akta kojim se uređuju pitanja vezana uz pomoćnike u nastavi i stručno-komunikacijske posrednike
- izmjene vezane uz promjene koje su predviđene kurikularnom reformom osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja
- uređivanje odredbi vezanih uz prava i obveze roditelja.

Najvažnije izmjene i dopune Zakona dogodile su se 2014. godine kada je jasnije propisano donošenje mreže škola i programa, način prijave i upisa učenika u prvi razred srednje škole, obveze učenika kao i roditelja prilikom pohađanja izbornoga predmeta, omogućen je ispis najkasnije do 15. kolovoza tekuće školske godine, te je produljen rok za donošenje školskog kurikuluma s 15. na 30. rujna tekuće godine. Izmjenama Zakona na drugačiji su se način definirale pedagoške mjere, a postupak za njihovo izricanje propisan je podzakonskim aktom kako bi se ujednačio način izricanja pedagoških mjera u svim osnovnim, odnosno srednjim školama. Jednako tako, Zakonom o izmjenama i dopunama jasnije se propisao postupak utvrđivanja zaključne ocjene iz nastavnih predmeta, kao i zaključne ocjene iz vladanja na kraju nastavne godine te je ukinuta obveza davanja pisanog izvješća o postignutom uspjehu na kraju prvoga polugodišta iz nastavnih predmeta i vladanja. Učenicima koji su na kraju nastavne godine ocijenjeni iz jednog ili dva nastavna predmeta ocjenom nedovoljan (1), sukladno zakonskim odredbama, umjesto polaganje popravnog ispita u dva ispitna roka (ljetni i jesenji), nakon završetka nastavne godine uvedena je pomoć u učenju i nadoknađivanju znanja u dopunskom radu i određeno je vrijeme trajanja dopunskog rada od 10 do 25 sati po nastavnom

predmetu. Uz navedeno, Zakonom o izmjenama i dopunama jasnije je propisano pravo učenika ili roditelja u slučaju kada nisu zadovoljni zaključenom ocjenom iz pojedinoga nastavnog predmeta, kao i daljnji postupak koji nakon konzumiranja toga prava slijedi. Zakonom o izmjenama i dopunama definirano je uključivanje u odgojno-obrazovni i nastavni proces **pomoćnika u nastavi** ili stručnoga komunikacijskog posrednika kao jednog od oblika pomoći učenicima s teškoćama u razvoju. Zakonom o izmjenama i dopunama, uz postupak i način unošenja, propisana je obveza te rokovi unošenja podataka u e-Maticu. Tim su izmjenama i dopunama na jasniji način propisani i uvjeti te studij odgovarajuće vrste koji mora završiti osoba koja se natječe za radno mjesto ravnatelja, kao i ostali uvjeti propisani Zakonom. Također je uvedeno i tajno glasovanje učiteljskog, nastavničkog, odnosno odgajateljskog vijeća, kao i vijeća roditelja, uz napomenu da predstavnici u školskim odborima moraju pri glasovanju zastupati stajalište većine tijela koje ih je izabralo. Glasovanje na školskom odboru je javno. Jednako tako, Zakonom o izmjenama i dopunama propisano je u kojim slučajevima se imenuje vršitelj dužnosti ravnatelja, tko može biti imenovan za ravnatelja te prava i dužnosti osobe koja je imenovana za vršitelja dužnosti. Zakonom o izmjenama i dopunama predloženo je da postupak licenciranja umjesto Nacionalnoga centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja provodi nadležna ustanova. Jednako tako, Zakonom o izmjenama i dopunama predviđeno je da u slučaju osnovane sumnje da je radniku škole psihofizičko zdravlje narušeno u mjeri koja dovodi do smanjenja njegove radne sposobnosti, ravnatelj može školskom odboru uputiti obrazloženi prijedlog za donošenje odluke o upućivanju radnika na ovlaštenu prosudbu radne sposobnosti. U svezi s navedenim, propisani su i postupci ravnatelja, školskoga odbora i radnika. Uz navedeno, Zakonom o izmjenama i dopunama propisana je nadležnost i način provođenja stručno-pedagoškoga nadzora. Time je omogućeno kvalitetnije provođenje stručno-pedagoškog nadzora, jer dotadašnjim važećim zakonskim odredbama nije bilo jasno propisano na koga se odnosi stručno-pedagoški nadzor i tko ga provodi.

Dana 27. srpnja 2018. godine u Narodnim novinama objavljen je tekst „Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi“ koji je stupio na snagu 4. kolovoza 2018. godine. Tim novim, također značajnim, izmjenama i dopunama uređuju se pitanja vezana uz kurikularnu reformu osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja te usklađuju nazivi, vrste i način donošenja kurikularnih dokumenata potrebnih za provođenje kurikularne reforme u osnovnim i srednjim školama.

Mreži školskih ustanova dodane su ustanove koje izvode posebne programe za darovite učenike. Školske ustanove koje su već uvrštene u mrežu, moći će proširiti djelatnost izvođenjem novih programa na temelju odluke koju donosi ministar obrazovanja uz prethodnu suglasnost ministra financija. Preciznim propisivanjem postupka ispisa učenika iz jedne školske ustanove i upisa u drugu olakšava se provedba navedenog postupka učenicima, njihovim roditeljima i radnicima školskih ustanova. Navodi se da škola iz koje učenik odlazi izdaje prijepis ocjena, a ispisuje učenika u roku od sedam dana od primitka obavijesti o upisu učenika u drugu školu. Jasnije se određuje status izbornih predmeta koje učenici biraju uz suglasnost roditelja na način da mogu izabrati ponuđene izborne predmete najkasnije do 30. lipnja tekuće školske godine, a mogu se ispisati najkasnije do 30. lipnja sljedeće školske godine, osim u slučaju srednje škole gdje se izborni predmet zamjenjuje drugim izbornim predmetom. Otvara se mogućnost da u opravdanim slučajevima, uz suglasnost Ministarstva, srednja škola upiše učenika koji želi nastaviti srednjoškolsko obrazovanje, a prekinuo ga je prije više od dvije školske godine, kao i da učenik srednje škole u opravdanim slučajevima, uz suglasnost Ministarstva, može upisati isti razred i više od dva puta. Propisuje se mogućnost da uz školske ustanove i institucije iz sustava odgoja i obrazovanja, eksperimentalni program i/ili kurikulum donosi Ministarstvo. Produljuje se rok za donošenje Godišnjeg plana i programa rada škole i Školskog kurikuluma do 7. listopada, uz obvezu da školske ustanove navedene dokumente moraju poslati u Ministarstvo najkasnije do 15. listopada. Definira se zakonski temelj za donošenje pravilnika o

organizaciji i provedbi produženog boravka u osnovnoj školi kako bi se donijeli minimalni standardi za njegovu provedbu. Preciznije se reguliraju pedagoške mjere na način da se izrečena pedagoška mjera može ukinuti u slučaju promjene ponašanja učenika. Određuje se način utvrđivanja tjedne norme nastavnika koji u jednom ili više nastavnih predmeta izvodi stručno-teoretsku nastavu, praktičnu nastavu i/ili laboratorijske vježbe s različitom tjednom normom. U postupak određivanja broja razrednih odjela u osnovnoj školi koji provode Uredi državne uprave, uključuju se i osnivači školskih ustanova.

U škole se uvodi zaključivanje ocjena učenika iz nastavnih predmeta i iz vladanja na kraju prvog polugodišta. Precizira se postupak izricanja pedagoških mjera učenicima i uvodi se mogućnost ukidanja pedagoških mjera učenicima koji su poboljšali ponašanje.

Jasno se definira kako učitelji i nastavnici koji izvode dopunski nastavni rad s učenicima, navedeni posao obavljaju u okviru 40-satnog radnog tjedna. Regulira se način zapošljavanja radnika u školskim ustanovama koje sudjeluju u EU projektima u kojima su osigurana sredstva za plaće radnika. Omogućuje se ravnateljima zapošljavanje na određeno vrijeme do 60 dana umjesto dosadašnjih 15 u slučajevima kada obavljanje poslova ne trpi odgodu do zasnivanja radnog odnosa na temelju natječaja. Škole su dužne izraditi **pravilnik o načinu i postupku zapošljavanja** kojim se svim kandidatima osiguravaju jednake mogućnosti za zapošljavanje u svim školskim ustanovama, kao i javnim službama. Vrednovanje kandidata prijavljenih na natječaj provodit će posebno povjerenstvo koje će imenovati ravnatelj škole za svako radno mjesto. Također je omogućeno odgojno-obrazovnim radnicima koji su obvezni steći pedagoške kompetencije i/ili položiti stručni ispit u zakonskom roku, produživanje roka za ispunjenje obveza, u slučaju da obveze nisu uspjeli ispuniti radi privremene nesposobnosti za rad, korištenja porodiljnog ili roditeljskog dopusta. Stvara se zakonski temelj za propisivanje odgovarajućih kvalifikacija nastavnika strukovnih škola, kurikulumom. Ne oduzimajući pravo na otpremninu osobama kojima se otkazuju ugovori o radu poslovno uvjetovanim otkazom iz gospodarskih, tehnoloških ili organizacijskih razloga, a koje to pravo ostvaruju sukladno propisima koji uređuju radne odnose, osobama koje su bez prekida radnog kontinuiteta nastavile rad u drugoj školskoj ustanovi zapošljavanjem bez prethodnog objavljivanja natječaja – posredstvom Ureda državne uprave i ostvarivanjem prednosti pri zapošljavanju, propisuje se obveza vraćanja otpremnine školskoj ustanovi koja je otpremninu isplatila, ako od trenutka otkaza do trenutka novog zapošljavanja nije prošlo tri mjeseca. Određuje se kako je osoba nadležna za prosudbu radne sposobnosti radnika školskih ustanova ovlašteni izabrani doktor specijalist medicine rada.

Postupak imenovanja ravnatelja školskih ustanova dodatno se uređuje na način da je kandidat uz potrebnu natječajnu dokumentaciju dužan dostaviti i program rada za mandatno razdoblje. Natječaj se objavljuje u Narodnim novinama i na mrežnim stranicama škole.

Nužni uvjeti za ravnatelja prema Zakonu su:

1) završen studij odgovarajuće vrste za rad na radnom mjestu učitelja, nastavnika ili stručnog suradnika u školskoj ustanovi u kojoj se imenuje za ravnatelja, a koji može biti:

a) sveučilišni diplomski studij ili

b) integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni studij ili

c) specijalistički diplomski stručni studij

d) položen stručni ispit za učitelja, nastavnika ili stručnog suradnika, osim u slučaju iz članka 157. stavaka 1. i 2. Zakona.

2) uvjete propisane člankom 106. ovoga Zakona

3) **najmanje osam godina radnog iskustva** u školskim ili drugim ustanovama u sustavu obrazovanja ili u tijelima državne uprave nadležnim za obrazovanje, od čega najmanje pet godina na odgojno-obrazovnim poslovima u školskim ustanovama.

(2) Osim osobe koja je završila neki od studija iz stavka 1. **točke 1.** ovoga članka, ravnatelj osnovne škole može biti i osoba koja je završila stručni četverogodišnji studij za učitelje

kojim se stječe 240 ECTS bodova.

(3) Iznimno, osoba koja ne ispunjava uvjete iz stavka 1. **točke 1.** ili stavka 2. ovoga članka, može biti ravnatelj osnovne škole ako u trenutku prijave na natječaj za ravnatelja obavlja dužnost ravnatelja u najmanje drugom uzastopnom mandatu, a ispunjavala je uvjete za ravnatelja propisane Zakonom o osnovnom školstvu (Narodne novine, br. 59/90., 26/93., 27/93., 29/94., 7/96., 59/01., 114/01. i 76/05.).

Uz **nužne** uvjete propisane Zakonom koje kandidat mora ispunjavati, uvode se i **dodatne kompetencije** koje se vrednuju (boduju), a to su:

- 1) poznavanje stranog jezika
- 2) osnovne digitalne vještine
- 3) iskustvo rada na projektima.

Nakon utvrđivanja ukupnog rezultata ostvarenog na vrednovanju samo dodatnih kompetencija, školski odbor utvrđuje listu dva najbolje rangirana kandidata i dostavlja je učiteljskom/nastavničkom/odgajateljskom vijeću, radničkom vijeću i vijeću roditelja. Kandidati predstavljaju program rada za mandatno razdoblje na sjednicama učiteljskog/nastavničkog/odgajateljskog vijeća, radničkog vijeća, vijeća roditelja i školskog odbora. Nakon provedenog tajnog glasovanja na navedenim tijelima, dostavljaju se pisani zaključci Školskom odboru. Školski odbor imenuje ravnatelja odlukom koja stupa na snagu nakon dobivene suglasnosti ministra ili ako ministar ne uskrati suglasnost u roku 15 dana. Sadržaj i postupak vrednovanja dodatnih kompetencija kandidata, kao i detalje vezane uz način i postupanja pri imenovanju ravnatelja, pobliže se uređuje statutom školske ustanove.

Također je otvorena mogućnost da se iz Državnog proračuna Republike Hrvatske osiguraju sredstva za rashode za sudjelovanje u projektima javno-privatnog partnerstva u skladu s odredbama posebnih propisa kojima se uređuje javno-privatno partnerstvo, kao i za potrebe obnove oštećenih ili izgradnju novih građevina školskih ustanova, sukladno programima Vlade Republike Hrvatske te raspoloživim sredstvima u Državnom proračunu RH i za rashode za izgradnju, dogradnju i rekonstrukciju školskog prostora te opremanje školskih ustanova u slučajevima nedovoljne sigurnosti i ugroze života i zdravlja učenika.

Školske ustanove bile su dužne uskladiti odredbe statuta i drugih općih akata, uključujući i pravilnik o načinu i postupku zapošljavanja u školskim ustanovama, s odredbama Zakona u roku šest mjeseci, odnosno najkasnije do 4. veljače 2019. godine od dana njegovog stupanja.

U nastavku skrećem pozornost na odredbe Izmjena Zakona kojima se propisuje postupak zasnivanja radnog odnosa u školskim ustanovama, kao i na odredbe koje uređuju postupak imenovanja ravnatelja školskih ustanova.

Školske ustanove bile su dužne u roku od šest mjeseci, a najkasnije do 4. veljače 2019. godine statutima propisati što se vrednuje, po kojoj se proceduri odvija vrednovanje (bodovanje) te pobliže propisati detalje vezane uz način postupanja pri izboru i imenovanju ravnatelja.

II. ZAŠTITA NA RADU I KUĆNI RED ŠKOLSKE USTANOVE

Posebno važno područje u školskoj ustanovi je zaštita na radu i zaštita radnog okoliša, koja se uređuje Pravilnikom o zaštiti na radu sukladno Zakonu o zaštiti na radu. Školska ustanova provodi zaštitu na radu radi osiguranja nesmetanog rada radnika te sigurnog boravka trećih osoba u školi. Prema Zakonu o zaštiti na radu, provođenje zaštite na radu je sastavni dio radnih obveza svih radnika, svih učenika i svih drugih osoba koje se nalaze u prostoru školske

ustanove. Mjere i sredstva za provođenje zaštite na radu utvrđuju se godišnjim planom i programom rada svake školske ustanove.

Za provođenje zaštite na radu ovlašteni su:

- školski odbor
- ravnatelj škole
- povjerenik radnika za zaštitu na radu.

ŠKOLSKI ODBOR:

- utvrđuje programe zaštite na radu na radnim mjestima i u okolišu škole
- donosi plan evakuacije i spašavanja u slučaju izvanrednih okolnosti i druge opće akte iz područja zaštite na radu.

RAVNATELJ ŠKOLE:

- osigurava provođenje zaštite na radu sukladno Zakonu o zaštiti na radu, Pravilniku o zaštiti na radu i ostalim podzakonskim aktima, provedbenim propisima i odlukama Školskog odbora
- izdaje naloge radnicima o otklanjanju nedostataka koji ugrožavaju život i zdravlje radnika
- prekida rad radnika koji ne postupa po pravilima zaštite na radu
- donosi odluke o zaštiti nepušača od duhanskog dima, o zabrani uzimanja alkohola i drugih sredstava ovisnosti i druge odluke u vezi s provođenjem i unapređivanjem zaštite na radu
- privremeno udaljuje s rada radnika kojega zatekne pod utjecajem alkohola ili drugih sredstava ovisnosti
- skrbi o zabrani pijenja alkoholnih pića i uzimanja sredstava ovisnosti u svim prostorima škole za vrijeme radnog procesa
- određuje vođenje propisane evidencije i knjige nadzora
- izvješćuje inspektora rada o smrtnoj, teškoj ili skupnoj ozljedi radnika
- savjetuje se s povjerenikom radnika za zaštitu na radu kod planiranja i uvođenja novih tehnologija i opreme o njihovom utjecaju na zdravlje radnika
- brine o pravodobnoj provedbi ispitivanja strojeva i uređaja s povećanim opasnostima, gromobranskih i električnih instalacija i svih ostalih potrebnih ispitivanja
- u skladu s propisanim obvezama postavlja znakove općih obavijesti
- odabire Medicinu rada i specijalista medicine rada koji će radnicima pružati usluge specifične zdravstvene zaštite, te s njom zaključuje odgovarajući ugovor
- brine da se na poslove ne rasporedi radnik koji nije osposobljen za rad na siguran način
- surađuje s nadležnim tijelima i ustanovama koji se bave poslovima zaštite na radu.

POVJERENIK RADNIKA ZA ZAŠTITU NA RADU:

- ravnatelju podnosi prijedloge vezane uz donošenje odluka o zaštiti na radu
- traži od ravnatelja poduzimanje odgovarajućih mjera za otklanjanja rizika
- sudjeluje s ravnateljem u planiranju unapređivanja uvjeta rada, uvođenju novih tehnologija
- mora biti obaviješten o svim promjenama koje utječu ili bi mogle utjecati na zaštitu na radu
- prima primjedbe radnika u vezi s primjenom pravila zaštite na radu te ih prenositi ravnatelju
- nazočan je inspekcijskim pregledima
- poziva nadležnog inspektora rada kada ocijeni da su ugroženi život i zdravlje radnika, a škola propušta ili odbija provoditi potrebnu zaštitu na radu
- osposobljava se za obavljanje poslova povjerenika radnika za zaštitu na radu
- svojim djelovanjem potiče radnike na provedbu zaštite na radu.

PRAVA I OBVEZE RADNIKA ŠKOLE

U vezi sa zaštitom na radu radnici školske ustanove trebaju:

- upoznati se s odredbama pravilnika i drugih akata kojima je uređena zaštita na radu
- kod obavljanja poslova pridržavati se propisa i pravila u svezi sa zaštitom na radu
- upoznati se s planom evakuacije i spašavanja
- osposobiti se za rad na siguran način
- pri radu rabiti propisana osobna zaštitna sredstva
- izvijestiti ovlaštene osobe o uočenim oštećenjima na sredstvima rada
- opremu, strojeve i uređaje koristiti na propisani način.

Radnici mogu zahtijevati od ovlaštenih tijela u školi stvaranje uvjeta za obavljanje poslova na siguran način, te odbiti obavljanje poslova ako bi im zbog toga prijetila opasnost za život i zdravlje, odnosno sigurnost.

III. KUĆNI RED ŠKOLE

Prema zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, svaka školska ustanova dužna je izraditi Pravilnik o kućnom redu.

Pravilnikom o kućnom redu utvrđuju se:

- dolazak, boravak i ponašanje učenika u prostorijama škole
- način postupanja prema školskoj imovini
- međusobni odnosi učenika
- međusobni odnosi učenika i zaposlenika škole
- pravila sigurnosti i zaštite od socijalno neprihvatljivih oblika ponašanja
- organizacija rada škole
- mjere u slučaju kršenja Pravilnika o kućnog reda.

3. CJELINA

OSNOVE RAZVOJA DJETETA I UČENJA (R. Kraljević)

Danas se od odgoja i obrazovanja ne očekuje da samo zadovolji potrebe pojedinca u cilju razvoja njegove osobnosti nego da mu omogući snalaženje u svijetu u kojem živi. Iz ovakvog razumijevanja procesa odgoja i obrazovanja ne trebaju biti izuzeta ni djeca s teškoćama.

Skrbi o rastu i razvoju djeteta, uz roditelje i obitelj, pridonose i različiti stručnjaci, kao i društvo različitim mjerama iz područja zaštite materinstva i rehabilitacije. Zadatak je složen i zahtijeva međuprofesionalnu suradnju i različite oblike potpore obiteljima i djeci s teškoćama

Svakodnevna briga za dijete podrazumijeva brigu o njegovim fizičkim, psihičkim, socijalnim i duhovnim potrebama.

Djeca s teškoćama prolaze istovjetne razvojne faze kao i tipična djeca. Međutim, teškoća koju imaju javlja se tijekom njihovog razvoja i ograničava ih u nekim obrazovnim zadacima tražeći specifično postupanje. Poznavanje razvoja djece pomaže stručnjacima da bolje razumiju snage i slabosti učenika s teškoćom tijekom obrazovnog procesa i omoguće mu savladavanje školskog gradiva na optimalan način sukladno njegovim mogućnostima.

Ciljevi

- Upoznati se s osnovama razvojne psihologije
- Razumjeti dosadašnje razvojne spoznaje i kritički razmišljati o njima.

Očekivani ishodi

- Prepoznati i razumjeti činitelje i procese tijekom razvoja djeteta
- Razlikovati tipičan razvoj od odstupanja i teškoća u razvoju
- Kritički razmišljati o razvojnim fazama i promjenama, te ih povezati s praktičnim vještinama.

Cjelina 1: TJELESNI RAZVOJ

Rizici razvoja djece s rano utvrđenim poteškoćama imaju često izvorište već u ranim razvojnim fazama. Ovo poglavlje opisuje prenatalni razvoj djeteta, rođenje i novorođenačku dob, te motorički razvoj djeteta.

Tema 1: Prenatalni razvoj

Premda u velikoj većini slučajeva genetska struktura neke osobe rezultira normalnim razvojem, mala proporcija pojedinaca ima genetske poremećaje koji se javljaju u ovoj fazi.

Faze prenatalnog razvoja obuhvaćaju samo začće, razdoblje zigote, razdoblje embrija i razdoblje fetusa.

Začće podrazumijeva ulazak genetskog materijala iz muške u žensku spolnu stanicu. Zigotom nazivamo oplođenu jajnu stanicu koja sadrži 23 kromosoma od majke i 23 kromosoma od oca. Drugačija raspodjela kromosoma može dovesti do različitih medicinskih problema kod djeteta (npr. Down sindroma). Razdoblje zigote završava kad je zigota potpuno ukopana u stjenku maternice.

Razdoblje embrija obuhvaća period od trećeg do osmog tjedna trudnoće. U tom periodu stanice embrioblasta poredaju se u tri sloja:

1. vanjski = EKTODERM iz kojeg će se razviti živčani sustav, osjetni organi i gornji dio kože

2. srednji = MEZODERM iz kojeg se razvija donji sloj kože, mišići, kosti, krvožilni sustav, endokrini sustav, mokraćni i reproduktivni sustav

3. unutarnji = ENDODERM iz njega se razvijaju probavni organi, jetra, pluća, tiroidna žlijezda. Krajem trećeg tjedna primitivno srce povezuje se s krvnim žilama i počinje kucati. Nakon 4 tjedna plod je velik 2,5 mm, poprima savijeni oblik – izraslina ispod glave, ekstremiteti. Šesti tjedan pokazuje brzi rast glave, diferencijacija udova (lakat, šaka, zglob), da bi u osmom tjednu imao karakteristična ljudska obilježja.

Razdoblje fetusa započinje krajem 8. tjedna i traje do 38. tjedna. U tom periodu izgled fetusa se drastično mijenja. Glava raste manje od ostalih dijelova. Koža postaje deblja, pojavljuje se ljudski izraz lica, početkom trećeg mjeseca zatvaraju se kapci i ostaju zatvoreni sljedeća tri mjeseca, nokti i kosa rastu, kosti počinju održavati uspravan položaj tijela. Do trećeg mjeseca mozak je poprimio temeljni ustroj, rast živčanih stanica i uspostavljanje veza među njima započelo je s 19 dana i nastavlja se tijekom čitavog fetalnog razvoja. Razvijaju se ostali unutrašnji organi, a krajem trećeg mjeseca postaje očigledan spolni razvoj, razvijaju se jajnici, maternica, rodnica.

Rani znakovi ponašanja fetusa javljaju se već u trećem mjesecu (zatvara šaku, guta, miče nožnim prstima, postaje osjetljiv na poticaje iz okoline /na dodirni podražaj reagira pomicanjem cijelog tijela/). U četvrtom mjesecu osjetljiv je na svjetlo, a u petom mjesecu, glasan zvuk može izazvati reakciju fetusa. Fetus bez napora pliva, može se ritati i okretati, počinje pokazivati ritmove spavanja. U sedmom mjesecu, kad mu se dotaknu usnice, pokazuje refleks sisanja.

Fetusovo preživljavanje ovisno je o majci. Potporni sustav (amnionska vreća i posteljica) pribavlja mu kisik i hranjive tvari, omogućuje otklanjanje otpada i osigurava konstantnu temperaturu. Pupčana vrpca povezuje embrio s posteljicom. Dob preživljavanja za prerano rođenu djecu su 23-24 tjedna. Najveća zapreka za njihovo preživljavanje su nedovoljno razvijeni zračni mjehurići u plućima, nesposobnost da probavlja hranu i kontroliraju tjelesnu temperaturu. U dobi od 6-7 mjeseci fetus može preživjeti izvan majčina tijela. U 8. mjesecu majčino tijelo počinje fetusu davati antitijela koja se bore protiv bolesti, proces se dovršava u 9 mjesecu.



Slika 1. Fetus

Izvor:

https://www.google.hr/search?q=slika+fetusa+od+6+tjedana&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjczeqz09riAhVF_CoKHQnnC3UQ_AUIECgB&biw (preuzeto 12. lipnja 2018.)

Istraživanja su pokazala da se oko 85 % rizika i razvojnih problema može pripisati onome što se događa za vrijeme prenatalnog razdoblja. To mogu biti genetski činitelji koji mogu prouzročiti abnormalan razvoj fetusa. Može se raditi o neadekvatnoj prehrani majke, njezinoj izloženosti infektivnim bolestima, djelovanju štetnih kemikalija, alkohola, nikotina, droga, radijacije, lijekova. Kao faktor rizika može biti dob majke, ali i nepogodna

psihološka atmosfera u kojoj trudnica živi, ponajprije izloženost stresu i emocionalnim opterećenjima.

Međutim, prevencija, otkrivanje i liječenje urođenih poremećaja danas je napredovalo i u konačnici omogućava njihovo rano otkrivanje (ultrazvuk, amniocenteza...) tako da možemo reći da se 90 % djece rađa zdravo i normalno.

Tema 2: Rođenje i novorođenačka dob

Ni jedan drugi događaj u životu ne sadrži tako burne promjene i ne zahtijeva tako veliku prilagodbu u tako kratkom vremenu kao rođenje. Većina porođaja odvija se normalno, tehnološka dostignuća pomažu nam u poboljšanju ishoda kod kojih nije tako.

Porod se odvija kroz tri faze, svaka od njih nosi određene rizike za dijete. U prvoj fazi dolazi do širenja (dilatacije) grlića maternice do cca 10 cm, te dolazi do pucanja vodenjaka (trajanje 6 - 24 sata). U drugoj fazi dolazi do porađanja djeteta. Mišići maternice i trbušni mišići stežu se i istiskuju dijete kroz grlo maternice i rodnicu, tj. porođajni kanal (pritisak na grlić kao 30 kg). Ako dijete nije okrenuto glavom prema dolje, mora se provesti carski rez. Sam porod traje različito dugo: u većini prvorotkinja oko devet sati (1 sat traje istiskivanje).

Najčešće komplikacije tijekom poroda mogu biti slučajevi kad dijete nije okrenuto na glavu te se mora izvući uz pomoć taxuma (klijesta). Može se ozlijediti mozak, naročito motorna područja. Dijete tijekom poroda može *ostati bez kisika* (anoksija) ili biti izloženo smanjenom dotoku kisika (hipoksija). Ako stanje anoksije duže potraje, dijete pri porodu umire. Blaže i kratkotrajnije hipoksije mogu za posljedicu imati kasnije teškoće djece u učenju, probleme u ponašanju, poremećaje u motorici i teškoće u koncentraciji.

Ispitivanje vitalnosti djeteta i ovladavanje primarnim funkcijama utvrđuje se APGAR testom. Uključuje ispitivanje pet aspekata:

A = *appearance* - izgled i boja kože

P = *pulse* - kucanje srca (100 - 140 udara/min.)

G = *grimace* - refleksna podražljivost

A = *activity* - aktivnost

R = *respiration* - disanje

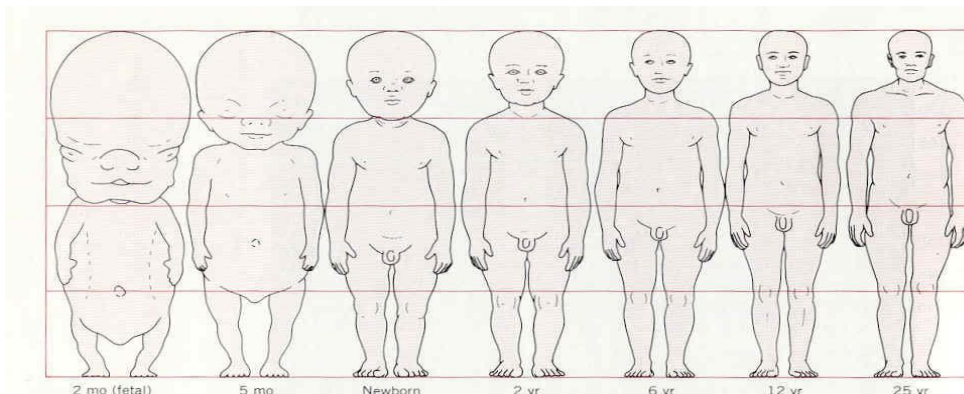
Ocjenjivanje se provodi na sljedeći način. Za svaku kategoriju dijete može dobiti od 0 do 2 boda. Ukupno može dobiti 10 bodova: 7 - 10 bodova = zdravo dijete; 5 - 7 = potrebna pomoć; < 5 = kritično stanje. Statistike pokazuju da oko 6 % djece u populaciji ima APGAR niži od 5.

Ispitivanje vitalnosti moguće je i s PRECHTLOVIM testom. Ovim testom značajkama koje se ispituju APGAR-om, pridodan je i veći broj neuroloških funkcija (procjena budnosti, spontani pokreti i sl.) Također se upotrebljava BRAZELTONOVA ljestvica. Ona služi za procjenjivanje stupnja organiziranosti ponašanja novorođenčadi (kako reagira na okolinu i ljude, kako ulazi u interakciju, fiziološka reakcija na stres, habituacija, koliko je iritabilno). Nijedan pokazatelj rizičnosti nije u potpunosti dobar prediktor kasnije inteligencije i ličnosti djeteta. Ishod, rizično rođenog djeteta prvenstveno ovisi o kvaliteti njegova odnosa s roditeljima i njegove interakcije s okolinom.

Tema 3: Novorođenče

Novorođenče mora izvršiti niz prilagodbi na vanjski svijet. Njegova aktivnost nije slučajna, nego je organizirana u stanja, ritmove, reflekske i urođeno organizirano ponašanje. Tijekom djetinjstva neprekidno se raste, ali se taj rast ne odvija jednakom brzinom. Tako je

novorođenče dugačko u prosjeku 50 cm, s 4 mjeseca ima približno 60 cm, s 8 mjeseci, 68 cm. S navršenih godinu dana ima oko 75 cm. Brzina fizičkog rasta najveća je u prenatalnom razdoblju, vrlo velika u 1. godini (≈ 15 cm), a zatim ostaje konstantna do puberteta (≈ 6 -7 cm godišnje), da bi se u adolescenciji još jednom naglo povećala, a ubrzo nakon toga zaustavila.



Slika 2. Rast i razvoj

Izvor: Vlasta, R., Haith, M.J. i Miller, S.A. (1998). *Dječja psihologija: suvremena znanost*. Naklada Slap, Jastrebarsko, str. 158.

Na slici 2 vidimo da u drugom mjesecu trudnoće glava zauzima polovinu tijela, u petom mjesecu trudnoće $\frac{1}{3}$ čini glava, novorođenčetu 20 %, a odraslom čovjeku samo 10 % ukupnog volumena tijela. Što se tiče porasta težine, novorođenče dobiva 30 grama dnevno na težini. S pet mjeseci udvostruči porođajnu težinu te se ona kreće približno između 6-7 kg, a s 12 mjeseci težina se utrostruči, i kreće se oko 10 kilograma.

Aktivnost novorođenčeta organizirana je u stanja, u ritmove, reflekse i urođeno organizirana ponašanja (gledanje, sisanje, plakanje). Prema jednom istraživanju novorođenče 33 % vremena u danu provodi u dubokom spavanju, isti postotak u laganom spavanju, 8 % u drijemanju, oko 10 % u neaktivnoj, odnosno aktivnoj budnosti koja je važna za interakciju s okolinom. Na plakanje otpada 5 % dana. Tako novorođenče provodi oko 70 % vremena (≈ 18 sati) spavajući, a samo 30 % budno. Dijete se s dobi postupno prilagođava 24-satnom ciklusu svjetlosti i tame. U dobi od 12-16 tjedana obrazac noćnog spavanja i dnevne budnosti prilično jasno je uspostavljen.

Refleksi se temelje na nasljeđem određenim neuronskim putovima. Njihovi centri se gotovo isključivo nalaze u subkortikalnoj razini. Oni su stereotipni, karakteristični za čitavu vrstu i više/manje nepromjenjivi. Prema vrsti postoje ADAPTIVNI refleksi i to oni koji su prisutni samo kod novorođenčadi: refleks traženja ustima (nestaje s 3-4 mjeseca), refleks sisanja (nestaje s 9 mjeseci), kao i refleksi koji ostaju čitav život: refleks treptanja, refleks zjenice.

Refleksi koji su zaostatak evolucije su palmarni refleks (nestaje s 3-4 mjeseca), refleks hodanja (do 2-4 mjeseca), refleks plivanja (do 6. mjeseca).

PRIMITIVNI refleksi od kojih neki tijekom razvoja nestaju su: Morov refleks (do 3-5 mjeseci), tonički vratni refleks (do 4. mjeseca), Darwinov refleks, Refleks Babinskog, plantarni refleksi.

Određena razvojna razdoblja imaju karakterističan tijek tjelesnog razvoja djeteta. Predškolsku dob obilježavaju promjene u tjelesnom izgledu i motoričkim vještinama, u tom periodu razvija se povećana mišićna kontrola (cefalo-kaudalna; proksimo-distalna) i fina

motorika. U srednjem djetinjstvu tjelesni rast se usporava do desete godine života i često je praćen bolovima u mišićima. U adolescenciji se javljaju nagle promjene na tijelu (reprodukcija), formira se pojam o sebi vezan za tijelo, naglašene su spolne razlike među djecom te utječu na njihovu popularnost, nesigurnost/samopouzdanje, sramežljivost, povlačenje.

Tema 4: **Motorički razvoj**

Motorički razvoj omogućava djetetu stjecanje novih znanja, te sve veću sposobnost djelovanja na okolinu, što ima važne psihološke posljedice. Međutim, motorički razvoj ne dešava se slučajnim redosljedom.

Motorički razvoj u dojenačkoj dobi može se podijeliti u dvije opće kategorije:

- pokretljivost i razvoj tjelesnog držanja
- hvatanje (motorika ruke).

Razvoj oba područja motorike odvija se u proksimodistalnom smjeru. To znači da dijete stječe kontrolu prije nad dijelovima tijela koji se nalaze bliže sredini tijela nego nad udaljenijim dijelovima tijela. I od glave prema stopalima, u cefalokaudalnom smjeru.

Sljedeći prikaz pokazuje tijek usvajanja motoričkih vještina jednogodišnjeg djeteta.

Tablica 1. Razvoj motorike jednogodišnjeg djeteta

Mjeseci	Motorika
1	Postepeni razvoj kontrole držanja glave
2	Dominantni primarni refleksi u uspravnom položaju i pokretima
3	Podizanje iz ležnog ležećeg položaja u sjedeći
4	Ležeći na trbuhu, diže glavu i bradu
5	Stavlja stopala u usta
6	U uspravnom položaju drži se na nogama
7	Sjedi, glava čvrsto stoji, leđa su uspravna
8	Naizmjeničan rad nogu. Javljaju se zaštitni refleksi u udovima
9	Stabilno u sjedećem položaju
10	Puzanje
11	Stoji, kruži uz pomoć
12	Prvi koraci

Izvor: prilagođeno prema WHO Motor Development Study: Windows of achievement for six gross motor development milestones, *Acta Paediatrica*, 2006; Suppl 450, 86-95.

Sukladno preporukama Svjetske zdravstvene organizacije (WHO, 2010) usvajanje svake vještine po mjesecima treba promatrati s određenim standardnim odstupanjima. To znači da će npr. neko dijete učiniti prve korake s 9 mjeseci, ali samostalno prohodati s 14 mjeseci. Odnosno, neko dijete će prve korake učiniti s 11 mjeseci, a s 12 mjeseci samostalno hodati. Kruto držanje navedenih normi bez mogućnosti individualnih odstupanja danas je na sreću sve manje prisutno. Svako dijete ima svoj individualni tempo razvoja i to svakako treba uvažiti.

Motorički razvoj nakon dojenačke dobi uključuje razvoj vještina u tri faze: početna faza obuhvaća samo osnovne i nekoordinirane pokrete. U prijelaznoj fazi, pokreti su bolji, ali još uvijek ne čine povezanu cjelinu. U zreloj fazi svi dijelovi su povezani u skladnu radnju. Da bi se to postiglo potrebno je omogućiti stimulativnu okolinu za razvoj motorike. Naime, razvoj nije čvrsto genetički programiran. Međutim, motorički razvoj je univerzalan i može biti: normalan, usporen, ispod očekivanog za uzrast.

Psihološke posljedice motoričkog razvoja ogledaju se u činjenici da dijete stječe osjećaj moći (nad svojim tijelom), jednako kao i znanje o okolini, uključujući i znanje o prostornim odnosima, udaljenostima i visini.

Što se tiče rodnih razlika vezano uz motorički razvoj, pokazalo se da su općenito djevojčice naprednije u području fine motorike (pisanje, crtanje), napreduju u poskakivanju i skakanju na jednoj nozi što ovisi o ravnoteži, dok ih dječaci nadmašuju u svim drugim vještinama grube motorike.

Dijete u dobi od 6-7 godina može velikim tiskanim slovima napisati svoje ime, prezime, te brojeve od 1-10, razumije pojam broja, razlikuje dan i noć, lijevu i desnu stranu. Može prepisati i precrtati složenije oblike poput dijamanta. Zna reći koliko je sati. Može čitati knjige primjerene dobi.

Dijete u dobi od 8-9 godina zna brojati unatrag, zna datume. Više čita i uživa u tome. Razumije razlomke, imenuje mjesece, dane u tjednu. Crta i slika. Uživa sakupljati predmete poput sličica, maraka i slično. U dobi od 10-12 godina piše priče, dobro čita, uživa telefonirati (u današnje vrijeme to je za očekivati i u puno ranijoj dobi).

Najčešće poteškoće na planu motorike otkrivaju se tijekom predškolskog uzrasta, odnosno prije polaska djeteta u školu. Npr. pojava disleksije. Ona se opisuje kao trajni poremećaj u pisanom jeziku, u savladavanju čitanja, pisanja, dijelom i računanja zbog nemogućnosti da se pravilno dekodiraju pisani simboli jezika. Disleksija ne nastaje zbog načina poučavanja ili intelektualnog deficita djeteta. Najviše poteškoća kod djece s motoričkim smetnjama registrira se na planu usvajanja gradiva, ali i na planu ponašanja. Oni teško usvajaju školsko gradivo, naročito kroz tradicionalno podučavanje, loše se snalaze u prostoru i vremenu, loša im je radna memorija pa naučeno brzo zaboravljaju. Kod njih je prisutan motorni nemir, nespretnost, brzo zamaranje i sporost. U pravilu nemaju dobro školsko postignuće i kao posljedica trajnog neuspjeha formira se loša slika o sebi, a nisu isključeni i poremećaji u ponašanju.

Među čestim problemima nalazi se i poremećaj pažnje. S dobi dolazi do promjene u upravljanju pažnjom. Pažnjom najprije upravljaju vanjski podražaji, a tijekom vremena dolazi do sve veće samokontrole. Četiri važna aspekta pažnje koja se razvijaju s dobi su kontrola, prilagodljivost, planiranost i strategije.

Stoga je u praksi vrlo važno prepoznavanje poteškoće koju učenik ima i sukladno tome kreiranje učinkovitih postupaka u njihovom podučavanju od strane dionika u obrazovnom procesu. Zaključno možemo reći da su za rast i sazrijevanje važna tri činitelja: nasljeđe, prehrana i vježbanje. Međutim, na rast i sazrijevanje isto tako značajno utječe i okolina u kojoj se razvoj odvija.

Cjelina 2: INTELEKTUALNI RAZVOJ DJETETA

Za uspješno školsko postignuće djeteta važna je djetetova kognitivna spremnost, opća intelektualna sposobnost (inteligencija). Pokazalo se da je to najvažniji prediktor školskog uspjeha. Uz to i specifične sposobnosti: percepcija, pažnja, pamćenje i mišljenje. Opažanje prostornih i vremenskih odnosa, razlikovanje osnovnih boja, oblika i veličina predmeta.

Nužan preduvjet za uspješno čitanje i pisanje jest sposobnost fine slušne i vidne diskriminacije podražaja i konstantnost percepcije. U daljnjem tekstu prikazat ćemo najvažnije teorijske pristupe u razumijevanju intelektualnog razvoja djeteta.

Tema 1: Piagetova teorija kognitivnog razvoja

Ovu teoriju smatraju najznačajnijom teorijom kognitivnog razvoja. Piagetova teorija ne samo da je najstarija u ovom području, već je ponudila najbogatiji i najiscrpniji prikaz promjena na planu spoznajnih sposobnosti djece. Prema njegovoj teoriji ljudski se razvoj može opisati pomoću funkcija i spoznajnih struktura. Funkcije su biološki procesi i ostaju nepromijenjene tijekom našeg života, a spoznajne su strukture podložne promjenama tijekom rasta djeteta. Prema Piagetu, sva djeca prolaze kroz iste stupnjeve kognitivnog razvoja jednakim redoslijedom. Sukladno tome, razumijevanje dječjeg ponašanja moguće je kroz razumijevanje načina na koji je strukturirano njihovo znanje u određenom trenutku i kako se mijenja tijekom rasta i razvoja.

Piaget naglašava da je vrlo važno u školskoj situaciji uvažiti razinu djetetova kognitivnog razvoja, te ga aktivno uključivati u nastavni proces, istraživanje, interakciju s okolinom. Potrebno je uvažiti individualne razlike i praćenje individualnog napretka. Da bismo to postigli najvažnije je razumjeti zakonitosti dječjeg spoznajnog razvoja (neka djeca ne primjenjuju formalno mišljenje do osmog razreda).

Misaoni razvoj se odvija kroz četiri stupnja:

1. SENZOMOTORIČKO RAZDOBLJE (0 do 2 godine)
2. PREDOPERACIJSKO RAZDOBLJE (2 do 7 godina)
3. STUPANJ KONKRETNIH OPERACIJA (7 do 11 godina)
4. STUPANJ FORMALNIH OPERACIJA (12 godina do odrasle dobi)

SENZOMOTORIČKO RAZDOBLJE (0 do 2 godine)

Senzomotoričke sheme temelje se na urođenim, refleksnim ponašanjima. Na početku je učenje slučajno, a zatim se počinje temeljiti na uvidima stečenim kroz pokušaje i pogreške. Glavni napredak povezan je sa shvaćanjem stalnosti objekta. Na kraju razdoblja dijete je u stanju predočavati predmete i kad nisu u njegovom vidokrugu (permanentnost objekta). Motorni obrasci postaju precizniji, raznolikiji, složeniji. Pokazuje namjerno i svrsishodno ponašanje (uviđa da svojim ponašanjem utječe na okolinu). Razlikuje sebe od okolnog svijeta. Za ovu fazu karakteristična je funkcija simbolizacije i razvoj govora.

PREDOPERACIJSKO RAZDOBLJE (2 do 7 godina)

U ovoj fazi dijete pokazuje veći napredak u razvoju govora i stjecanju pojmova. Osnovna obilježja predoperacijskih misli su postizanje konkretnosti, veće usmjerenosti na predmete koji su blizu i koji su povezani s trenutnom situacijom. Još uvijek postoji ireverzibilnost, nemogućnost logičkog povezivanja uzajamno ovisnih predodžbi (npr. ima li tvoj brat brata?). Prisutan je egocentrizam – ponašanje prema kojem kao da svi znaju i vide ono što dijete opaža i zna (npr. pokazivanje na osobu preko telefona).

Na kraju predoperacijskog perioda dijete je u mogućnosti klasificirati predmete temeljem jednog svojstva (po boji, po obliku). Mišljenje je egocentrično, prisutan je animizam (neživim bićima pridaju se živa svojstva). Dijete smatra da između događaja postoji direktna i neupitna uzročno-posljedična veza.

STUPANJ KONKRETNIH OPERACIJA (7 do 11 godina)

Kod djeteta se pojavljuje mogućnost logičkog razmišljanja i mogućnost konzervacije na poznatim i konkretnim sadržajima (stvaranje pojmova, uviđanje odnosa i rješavanje problema).



Slika 3.

Pojavljuje se i mogućnost:

- **SERIJACIJE** – sposobnost nizanja predmeta prema nekom mjerljivom svojstvu
- **TRANZITIVNOST** – sposobnost zaključivanja o odnosu između dva predmeta na osnovi znanja o njihovom odnosu prema trećem predmetu (npr. ako je Maja veća od Ivane, a Ivana veća od Mateje, je li Mateja veća od Maje?).
- **KLASIFIKACIJA** – uočavanje nadređenog načela koje omogućava logičko razvrstavanje predmeta u skupini.

Na kraju perioda konkretnih operacija mišljenje djeteta je logičnije, mišljenje je reverzibilno. Ovladalo je konzervacijom broja (6 godina), volumena (7 godina) i mase (8 godina), prostora i vremena (9 i 10 godina). Vrš mentalne operacije „u glavi“ (računa, razmišlja o predmetima, o klasama predmeta i odnosima među klasama).

STUPANJ FORMALNIH OPERACIJA (12 godina do odrasle dobi)

Stupanj formalnih operacija karakterizira razmišljanje koje postaje sve apstraktnije. Dijete se može odvojiti od konkretnog predmeta i zamišljati predmete služeći se apstraktnim pojmovima. Može shvatiti omjere, a ne samo apsolutne veličine, te je sposobno uočavati pojave. Na kraju ove faze dijete/adolescent ovladao je apstraktnim mišljenjem, u stanju je formirati opće zaključke, razumije metafore. Često na kraju ove faze javlja se mišljenje adolescenata o hipotetskim, ideološkim pitanjima i pitanjima budućnosti.

Nažalost, puno djece s teškoćama ne dostigne ovu fazu u razmišljanju. To znači da složenije nastavne cjeline treba prilagoditi razvojnoj fazi adekvatnoj za pojedinog učenika.

Piagetov konstruktivistički pogled na razvoj ukazuje da djeca ne primaju razumijevanje svijeta pasivno, već da sama konstruiraju svoje razumijevanje svijeta, upravo kroz ova četiri perioda/stupnja razvoja. Način na koji dijete percipira svijet određen je prvenstveno stupnjem njegova razvoja. Međutim, posebno naglašava da je ljudska spoznaja, inteligencija, stalna borba vrlo složenog organizma koji se pokušava prilagoditi vrlo složenoj okolini. Prilagodba se odvija kroz dva nadopunjujuća procesa: akomodaciju i asimilaciju. Zahvaljujući tim procesima dolazi do razvoja spoznajnih procesa kod djeteta.

Tema 2: Teorija kognitivnog razvoja Lava Vigotskog

Lav Vigotski bio je ruski psiholog, Piagetov suvremenik. Centralni pojam njegove teorije je područje približnog razvoja. Teorija kognitivnog razvoja Lava Vigotskog svrstava se u rane teorije socijalnog konstruktivizma. Polazi od dvije ključne pretpostavke:

- Kognitivni razvoj može se shvatiti samo u okviru povijesnog i kulturnog konteksta u kojem dijete odrasta. Misaoni razvoj ovisi o savladavanju sustava znakova zajedničkog ljudima u određenoj kulturi koji im pomaže razmišljati, međusobno komunicirati i rješavati probleme.
- Učenje simboličkog sustava odvija se postupnim slijedom koji je jednak kod sve djece. To je ujedno i dodirna točka razumijevanja njegove i Piagetove teorije.

Temelj spoznajnog razvoja je učenje sustava simbola koji djetetu omogućavaju rekonstrukciju značenja pojava iz njegove okoline. Dijete postupno internalizira kulturalno dane oblike znanja i alate prilagodbe, ponajprije kroz razmjenu s roditeljima. Prepoznavanje značenja odvija se u nekoliko stupnjeva.

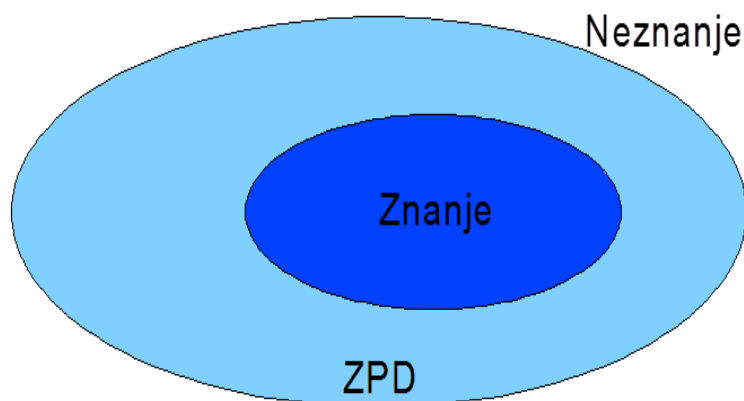
Prvi stupanj je PREPOZNAVANJE ZNAČENJA. Dijete stječe znanja o svijetu komunicirajući s odraslima, a kasnije ta znanja povezuje s već usvojenim spoznajama, oslanjajući se na unutrašnji govor. U ovom stupnju odrasli su ti koji osmišljavaju svijet djeteta (majka i primarne figure). Kad je riječ o govoru, djeca počinju povezivati određene glasove sa značenjem.

U drugom stupnju: RAZVOJ MISAONIH STRUKTURA I POKUŠAJ UPRAVLJANJA OKOLINOM dijete samostalno upotrebljava simbole pri prosuđivanju, zaključivanju i rješavanju problema (korištenje unutrašnjeg govora).

U trećem stupnju: SAMOSTALNO UPOTREBLJAVANJE SIMBOLA PRI PROSUĐIVANJU, ZAKLJUČIVANJU I RJEŠAVANJU PROBLEMA djeca postaju neovisni mislioci. Misaone funkcije su internalizirane u socijalni govor.

Vigotski smatra da se kognitivni razvoj potiče suradnjom djeteta s odraslima i vršnjacima te se kreće od izvana kontroliranih ponašanja prema ponašanjima kojima dijete samostalno upravlja iznutra.

Razumijevanje teorija Vigotskog značajno može pomoći u poučavanju djece s teškoćama. Autor smatra da je učenje najdjelotvornije kad se dijete poučava u okviru PRIBLIŽNOG RAZVOJA. Kad dijete samostalno radi, pokazuje stvarnu razinu svojih sposobnosti. Kad radi zajedno s odraslom osobom, otkriva se potencijalna razina njegovih sposobnosti. Područje približnog razvoja pokriva razinu u kojoj učenik samostalno izvodi zadatke (donja granica) i one koje još ne može samostalno savladati, ali to može učiniti uz pomoć odraslih (gornja granica). Znanje i vještine koje se nalaze ispod razine područja približnog razvoja dijete ne može savladati niti uz tuđu pomoć (slika 3).



Slika 4. Zona približnog razvoja prema Vigotskom

Izvor: Ivanov, L. Uvod u edukacijsku psihologiju

<https://slideplayer.com.br/slide/14111384/> (preuzeto, 17. travanja 2019.)

Djeca iste dobi međusobno se razlikuju u širini područja približnog razvoja. To ujedno znači da se djeca razlikuju po stupnju poučljivosti. Neka djeca uz malu pomoć sa strane mogu brzo napredovati u učenju, dok drugoj ta pomoć neće puno koristiti. Na temelju poznavanja raspona područja približnog razvoja moguće je planirati individualizirani nastavni program. Učenje će biti učinkovito i potaknut će djetetove spoznajne mogućnosti samo ako se odvija u gornjem području približnog razvoja.

Opisujući ulogu poučavanja u misaonom razvoju djeteta Vigotski koristi usporedbu s korištenjem skela pri gradnji kuće. Postavljanje „misaonih skela“ je temeljni pristup učenju u kojem se nastoji premostiti jaz između onoga što učenik može izvesti sam i onoga u čemu mu je još potrebna pomoć.

Tharp i Gallimore navode šest najčešćih načina podizanja „misaonih skela“ u poučavanju:

- Kognitivno modeliranje (kojim se pokazuje učeniku put do rješenja nekog problema)
- Potkrepljenje (pohvala)
- Povratne informacije o točnosti odgovora
- Izravno poučavanje o tome što učenik treba učiniti u određenom trenutku
- Postavljanje pitanja koja pomažu učeniku da prepozna uzrok pogreške i razvije strategiju ispravljanja
- Kognitivno strukturiranje: objašnjavanje načela i generalizacije (organizacija znanja)
- Korištenje unutrašnjeg govora pri rješavanju problema.

Nakon što učenik savlada neki zadatak ili vještinu, vanjska potpora („skele“) mogu se ukloniti, a učenik je u stanju preuzeti odgovornost za rješavanje zadanog problema. Svako naredno poučavanje i novi zadatak traži određivanje granica novog područja približnog razvoja u kojem je potrebna nova vrsta podrške.

Sukladno tome, pri provjeri znanja bilo bi poželjno utvrđivati gornju granicu područja približnog razvoja. Dakle, područje približnog razvoja utvrđuje se u individualnom radu i to zadacima s različitim razinama složenosti. Na taj način svaka prikladna pomoć od odrasle osobe ili kompetentnog vršnjaka može dovesti do novih oblika intelektualne kompetencije.

Tema 3: Inteligencija i školsko postignuće

Inteligencija je opća sposobnost koja čovjeku omogućuje brzo i uspješno snalaženje u novim, tj. problemnim situacijama, sposobnost shvaćanja odnosa i korištenja tih odnosa u rješavanju problema. Inteligencija se ispituje testovima inteligencije koji mogu dati podatke o općim i specifičnim intelektualnim sposobnostima. Svrha je testova inteligencije mjerenje individualne razlike u intelektualnim sposobnostima.

Porijeklo individualnih razlika utvrđivalo se istraživanjem obitelji, istraživanjem usvojene djece, istraživanjem blizanaca. Povezanost između inteligencije i školskog uspjeha (izraženog tradicionalnim ocjenama) u osnovnoj školi iznosi oko 0,50. Za školsko postignuće, osim inteligencije, važna je motivacija učenika, samopouzdanje, savjesnost, emocionalna stabilnost, njegove fizičke karakteristike – zdravlje, zadovoljstvo izgledom, prethodno znanje (ono što već zna) i odnos prema radu – radne navike, strategije učenja, ometanje nastave, izostanci.

Škole kao i obitelj mogu djelovati na djetetov intelektualni razvoj. Međukulturalna istraživanja pokazuju da školovanje potiče mnoge kognitivne vještine, no da je pri tome važna kvaliteta samog školovanja. U svakom slučaju, neosporan je doprinos školovanja kako stjecanju specifičnih znanja i vještina, tako i socijalnom razvoju djeteta.

Cjelina 3: EMOCIONALNI RAZVOJ DJETETA

Svako dijete na podražaje iz okoline reagira između ostalog i emocijom. Emocije su jedan od najvažnijih činitelja koji utječu na cjelokupno funkcioniranje pojedinaca i imaju glavnu ulogu u interpersonalnom životu. U svakodnevnoj praksi među djecom s teškoćama nalazimo probleme u njihovom socioemocionalnom funkcioniranju. Stoga je važno da ih stručnjaci u školi prepoznaju i pokažu znanje kojim ih je moguće prevladati i pomoći učeniku s teškoćom.

Tema 1: Emocije i pristupi u njihovom proučavanju

Emocije se sastoje od niza povezanih reakcija na određeni događaj ili situaciju. One reguliraju intrapersonalna i interpersonalna ponašanja i utječu na prilagodbu pojedinca. Tri osnovna obilježja emocija odnose se na fiziološke promjene, subjektivno iskustvo i manifestiranje ponašanja.

Znanstvenici na različite načine definiraju emocije naglašavajući evolucijski, fiziološki ili ponašajni i psihološki doprinos objašnjenju i razumijevanju emocija. Sukladno tome suvremene teorije emocija mogu se podijeliti na evolucijske, psihobiološke i psihološke. Evolucijske teorije zasnivaju se na radu Charlesa Darwina i pretpostavljaju postojanje osnovnih emocija, univerzalnih za sve ljude. Ovaj pristup istražuje način izražavanja emocija (ekspresiju emocija), funkcije emocija te njihov evolucijski razvoj.

Biološke, odnosno fiziološke teorije usmjerene su na utvrđivanje kortikalnih regulacijskih mehanizama odgovornih za emocionalno izražavanje i ponašanje, te na istraživanje lateralizacije hemisfera u obradi emocionalnih podražaja.

U psihološke teorije emocija ubrajaju se psihodinamske (Freudova psihoseksualna teorija) i kognitivne teorije (Ericsonova psihosocijalna teorija), te razvojne perspektive u području emocija.

Razvojne teorije emocija uglavnom prihvaćaju Darwinov pristup istraživanju emocionalne ekspresije i adaptivne uloge emocija. Emocionalni razvoj usko povezuju s kognitivnim razvojem, ali se razlikuju u pridavanju važnosti kognitivnim činiteljima. Za sve teorije emocija zajedničko je sljedeće:

- Emocije se sastoje od niza povezanih reakcija na neki događaj ili situaciju
- Uključuju odnos pojedinca s nekim objektom ili događajem, prepoznatljivo mentalno stanje i emocionalno izražavanje
- Kratkotrajne su i intenzivne, te praćene različitim fiziološkim promjenama i dovode do prekida trenutnog ponašanja
- Emocije reguliraju intrapersonalna i interpersonalna ponašanja i utječu na prilagodbu pojedinca
- Tri osnovna obilježja emocija odnose se na fiziološke promjene, subjektivno iskustvo i manifestiranje ponašanja
- Emocije kao posljedica socijalnih iskustava iz okoline motiviraju kognitivne procese i ponašanje te reguliraju fiziološke, kognitivne i bihevioralne aspekte ponašanja pojedinaca u okolini.

Tema 1: Usvajanje emocija

Djeca od rođenja u interakciji s okolinom pokazuju svoje osjećaje te uče prepoznavati i kontrolirati emocije. Primarne emocije imaju specifične karakteristike vezane uz korijene primarnog evolucijskog naslijeđa. Javljaju se rano u djetinjstvu i to automatski u interakciji s okolinom, imaju univerzalnu facijalnu ekspresiju koja je konstantna i mogu se prepoznati u različitim kulturama. Šest osnovnih emocija koje se javljaju u ranom djetinjstvu jesu radost, interes/iznenađenje, ljutnja, strah, tuga i gađenje i prikazane su na sljedećoj slici:



Slika 5. Osnovne emocije

Izvor:

https://www.google.hr/search?q=osnovne+emocije&tbn=isch&source=iu&ictx=1&fir=E_k_d5mjNJq2AyM%253A%252C5DDp5mJnlAP6sM%252C_&vet=1&usg (preuzeto 20. svibnja 2019.)

U interakciji s roditeljima djeca diferenciraju i modificiraju svoje izražavanje emocija, oponašaju roditelje i tako stvaraju obiteljske obrasce ponašanja. Do šestog tjedna ne

prepoznaju emocije. Od šestog tjedna starosti do šestog mjeseca razlikuju izraze lica, ali ne i njihovo značenje. Od šestog mjeseca djeca razumiju značenje emocionalnih ekspresija. Porast složenosti emocionalnih doživljaja događa se tijekom razvoja putem kognitivnih, maturacijskih i socijalizacijskih procesa. Emocionalni razvoj odvija se kroz tri faze: usvajanje emocija, diferenciranje emocija i transformaciju emocija.

Djeca uče prepoznavati emocije, ovisno od genetskih predispozicija i karakteristika temperamenta. Usvajanje emocija uglavnom se odvija u ranom djetinjstvu. U fazi diferenciranja emocija dolazi do modifikacije signala iz okoline, proces se odvija pod utjecajem učenja obiteljskih obrazaca ponašanja pri čemu se emocionalne reakcije povezuju s novim kontekstom. U interakciji s roditeljima djeca diferenciraju i modificiraju svoje izražavanje emocija, oponašaju roditelje i tako stvaraju obiteljske obrasce ponašanja. U drugoj polovici druge godine djeca postaju svjesna svog emocionalnog ponašanja vezanog uz primarne emocije, uče složenije emocionalne procese koji su preduvjeti za razvoj (npr. zavist i empatiju). Između druge i treće godine djeca sa stečenim i do tada naučenim standardima i normama ponašanja razvijaju složene emocije ponosa, krivnje i srama, zbunjenosti i prkosa.

Glavno obilježje emocionalnog razvoja u dječjoj dobi je prepoznavanje emocija putem socijalnih kognicija. U predškolskoj dobi raste dječja prilagodba na identifikaciju emocionalnih izražaja i situacija iz okoline koje se mogu jasno verbalizirati na temelju njihovih vlastitih emocija i emocija drugih osoba.

Djeca koja su ovladala svojim emocionalnim doživljajima smatraju se emocionalno kompetentnim. Pokazatelji dobrog emocionalnog stanja djeteta su dječja sposobnost kontroliranja širokog raspona emocionalnih doživljaja i prikladnih reakcija u tim emocionalnim situacijama. Dijete u interakciji s okolinom nauči modificirati svoje emocije, nositi se s frustracijom, uživati u drugima, prepoznati opasnost, prevladati strah i tjeskobu. Kontrola dječjeg ponašanja doprinose dječje sposobnosti upotrebe govora, samostalno kretanje i razvojne promjene u dječjoj neurofiziologiji.

Transformacija ili reorganizacija emocija podrazumijeva način na koji određeno emocionalno stanje transformira procese razmišljanja, učenja ili pripreme za reakciju u tom stanju. Taj proces se mijenja iskustvom i znanjem. Naprimjer, dijete može emociju tuge pomiješati s krivnjom i strahom, što dovodi do negativne slike djeteta o samom sebi, potištenosti, a može voditi i u depresiju. Procesi koji upravljaju dječjim reakcijama zasnivaju se na stečenim znanjima, iskustvu, prijašnjim ponašanjima i biološkim činiocima.

Tema 2: Emocionalni razvoj i regulacija emocija

Rani emocionalni razvoj (do 2 godine) djeteta obuhvaća urođene ekspresije. Dijete pokazuje zanimanje, gađenje, nevoljnost. U periodu trećeg do šestog tjedna javlja se socijalni osmijeh, s 3-4 mjeseca srdžba, iznenađenje i tuga. U 5-7 mjesecu javlja se emocija straha. Sa 6-8 mjeseci javlja se sram i sramežljivost.

U drugoj godini djetetova života pojavljuju se složenije emocije poput krivnje, ljubomore, prezira, ljubavi prema drugoj djeci. U tom periodu razvija se pojam o sebi i samopoštovanje, razvoj emocija samosvijesti. Dijete razumije uzroke, posljedice i ponašajne znakove osnovnih emocija i razvija empatiju.

Manja djeca imaju problema s razumijevanjem mješovitih emocija poput tuge i sreće. U periodu od tri do četiri godine raste emocionalna samoregulacija kod djece, češće

doživljavaju emocije samosvijesti. Razvija se mašta i strahovi, ali i savjest kao i moralna pravila (što je dobro, a što nije).

U periodu od pet do šest godina poboljšava se sposobnost interpretacije i predviđanja tuđih emocija i usvojena je većina moralnih pravila i ponašanja.

U slučaju da dijete ne nauči u dovoljnoj mjeri prepoznavati i razumijevati emocije iz svoje okoline, otežano je daljnje učenje socijalnih normi, običaja i pravila ponašanja grupe kojoj dijete pripada te stjecanje socijalnih vještina. Nesposobnost reguliranja emocija utječe na interakcije s okolinom i usvajanje socijalnih normi i pravila ponašanja.

Svaka emocija izaziva određene misli a onda i djelovanje. U donjoj tablici prikazane su emocije i za svaku od njih sklonost određenom mišljenju i djelovanju. Poznavanje istog može nam pomoći u boljem razumijevanju emocionalnog stanja u kojem se nalazi učenik kao i njegovog ponašanja.

Tablica 2. Emocije i s njima povezane sklonosti mišljenju i djelovanju (Lazarus, 1991)

Emocija	Sklonost mišljenju i djelovanju
SRDŽBA	napasti
STRAH	pobjeći
GAĐENJE	izbaciti, isključiti
KRIVNJA	nestati
TUGA	povući se
RADOST	igrati se
INTERES	istražiti
ZADOVOLJSTVO	uživati
PONOS	sanjati velike snove
ZAHVALNOST	biti prosocijalan
UZVIŠENOST	postati bolja osoba

Izvor: prilagođeno prema Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. U: L.A. Pervin (Ur.), *Handbook of personality: Theory and research* (str. 609-637). New York: Guilford Press.

Regulacija emocija uključuje prikrivene, kao i one jasno izražene strategije promjena u intenzitetu i trajanju emocionalnog iskustva i izražavanja emocija. U literaturi se pod pojmom regulacije emocija navodi da to podrazumijeva intrinzične i ekstrinzične procese odgovorne za nadzor, evaluaciju i modifikaciju emocionalnih reakcija. Neki autori regulaciju emocija povezuju s temperamentom djeteta, odnosno neki smatraju da regulacija emocija može značiti i prevladavanje negativnih emocija u stresnim situacijama.

Dječje usvajanje emocionalnog izražavanja, prepoznavanja i razumijevanja emocija pod utjecajem je pravila i normi društva i kulture u kojoj se dijete razvija. Ako dijete ne nauči u dovoljnoj mjeri prepoznati razumijevati emocije iz svoje okoline, bit će mu otežano daljnje učenje socijalnih normi, običaja i pravila u grupi kojoj pripada. Dječja regulacija emocija ima važnu ulogu u procesu socijalizacije.

Zakočena djeca koja pretjerano reguliraju svoje emocije opiru se interakcijama s drugima, a time gube priliku za stjecanje i uvježbavanje socijalnih vještina. Dječje sposobnosti kreiranja odnosa sa svojom okolinom snažan su prediktor mentalnog zdravlja u odrasloj dobi.

Cjelina 4: SOCIJALNI, KULTURNI I DUHOVNI RAZVOJ DJETETA

Dječji socijalni razvoj obuhvaća ponašanja, stavove i afekte sjedinjene u dječjoj interakciji s odraslima i vršnjacima. Teorijski pristupi vezani uz socijalni razvoj potvrđuju da se rani socijalizacijski obrasci, stečeni u obitelji, prenose tijekom razvoja na druga područja interpersonalnih odnosa. Djeca u odnosu s primarnim skrbnikom stvaraju unutrašnje radne modele za interpretaciju događaja i predviđanja onoga što će se dogoditi, koji onda utječu na daljnju kvalitetu odnosa s drugim ljudima.

Prikladan socijalni razvoj zahtijeva poznavanje i razumijevanje normi, pravila i vrijednosti zajednice u kojoj pojedinac živi, kao i ovladavanje umijećima (socijalnim vještinama) za djelotvornu interakciju unutar društva u kojem živi. Dijete koje je to uspjelo, razvilo je vještine socijalne kompetencije. Hoće li dijete biti socijalno kompetentno ili ne to ovisi o:

- Sposobnosti regulacije emocija
- Poznavanju i razumijevanju okoline
- Socijalnim vještinama
- Sposobnosti da se ponaša u skladu s tim spoznajama.

Tema 1 : Pristupi proučavanju ranog socijalnog razvoja

Osnovni pristupi proučavanju ranog socijalnog razvoja razlikuju se s obzirom na naglasak koji stavljaju na evolucijske korijene razvoja, utjecaja okoline i učenja, te kognitivno –razvojne modele.

Etolozi smatraju da se socijalna ponašanja i rana socijalna interakcija između majke i djeteta, odnosno primarnog skrbnika, razvijaju putem urođenih mehanizama koji omogućavaju majci i djetetu prilagođena ponašanja oblikovana tako da osiguravaju djetetovo preživljavanje. Roditelji reagiraju na dječje signale, čime se razvija njihova međusobna privrženost (ovaj koncept postavio je Bowlby, 1975).

Teoretičari pristupa utjecaja okoline i učenja naglašavaju proces rane socijalizacije, ističući važnost socijalnog učenja putem potkrepljenja (nagrađivanja i kažnjavanja) i učenja opažanjem dječjeg ponašanja u socijalnim interakcijama.

Kognitivno-razvojni modeli sa sociokulturnom teorijom Vigotkog naglašavaju važnost kognitivnih procesa za dječje socijalno ponašanje i socijalne interakcije.

Preklapanjem etoloških i kognitivnih pristupa pokazuje se da se rani socijalizacijski obrasci stečeni u obitelji prenose tijekom razvoja i na druga područja interpersonalnih odnosa.

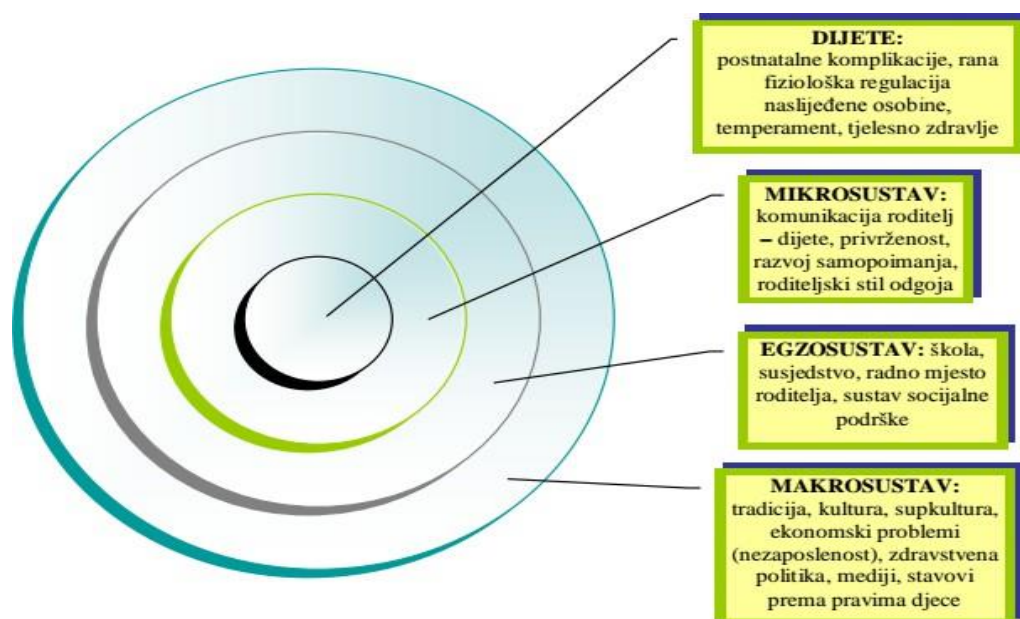
U novije vrijeme veliki interes usmjeren je na ekološki pristup u proučavanju dječjeg socijalnog razvoja. U nastavku će biti opisana Bronfenbrennerova teorija ekoloških sustava.

Tema 2: Bronfenbrennerova teorija ekoloških sustava

Ekološki pristup naglašava važnost okoline za dječji razvoj i psihosocijalnu prilagodbu. Stajalište ovog pristupa naglašava da je dječji razvoj nužno razmatrati unutar konteksta u kojem se on odvija. Urie Bronfenbrenner (1979) je u sklopu svoje ekološke teorije razvoja identificirao četiri razine okolinskih utjecaja na dijete počevši od onih okolinskih utjecaja koji su djetetu bliski i u kojima neposredno sudjeluje pa prema udaljenijim utjecajima u kojima dijete ne sudjeluje izravno. Prema ovom modelu dijete se nalazi u sredini, a oko njega se šire u koncentričnim krugovima slojevi okoline.

Postoje četiri razine okolinskih utjecaja. Prva razina odnosi se na svakidašnju okolinu u obitelji, vrtiću, školi, uključujući odnose s roditeljima, braćom i sestrama, vršnjacima i

odgajateljima. Druga razina (mezosustav) odnosi se na interakciju, međusobno djelovanje različitih mikrosustava u koje je dijete uključeno: npr. utjecaj dječjeg funkcioniranja u obitelji na interakciju s vršnjacima u vrtiću. Treća razina okolinskih utjecaja – egzosustav, odnosi se na širu okolinu, ukupnu socijalnu mrežu, masovne medije, školsko vijeće, crkvenu zajednicu. U ovoj razni dijete ne sudjeluje izravno. Četvrta razina (makrosustav) odnosi se na obilježja određene kulture (obrazovanje, privreda, religija, društveni sustav). Na slici 5 prikazane su četiri razine okolinskih utjecaja:



Slika 6. Razine okolinskih utjecaja

Izvor: Bronfenbrenner, Urie (ur.) (2005), *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*, T.O., California: Sage Publications Inc.

Bronfenbrenner ističe da cjelokupni kontekst u kojem se odvija dječji razvoj značajno utječe na tijek razvoja i razvojne ishode, pri čemu ne zanemaruje individualne osobine djeteta. Po njemu je razvoj rezultat međudjelovanja djetetovih osobina i okoline u kojoj dijete raste.

Tema 3: Socijalno kompetentno dijete

Socijalno kompetentna djeca usklađuju svoje ponašanje s tuđim tako što nalaze zajednički jezik, razmjenjuju informacije i ispituju sličnosti i razlike u skladu s naučenim prosocijalnim vještinama (dijeljenjem, suradnjom i pomaganjem). Ovladavanje prosocijalnim vještinama u predškolskoj dobi od velike je važnosti za dječje dobro osjećanje i adekvatan daljnji socijalni razvoj.

Osnovne socijalne vještine čine vještine slušanja, lijepog i odvažnog govora, traženja pomoći i naklonosti od drugih.

U procesu socijalizacije djeca često uče socijalne vještine od modela iz svoje okoline. Dijete može usvojiti prosocijalne vještine poput kooperativnosti, odgovornosti, empatije, velikodušnosti, ljubaznosti, radoznalosti, ali i vještine poput svadljivosti, škrtosti, sukobljavanja i egoističnosti koje su povezane s problemima u socijalizaciji.

Istraživanja pokazuju da djeca koja su ovladala prosocijalnim vještinama te koja razumiju tuđa emocionalna stanja, bolji su učenici, imaju manje internaliziranih i eksternaliziranih problema u ponašanju, fizički su zdravija, imaju jače samopoštovanje i veće povjerenje u okolinu. Razvijaju dublja prijateljstva, bolje upravljaju svojim emocijama, a nakon stresa brže se oporavljaju.

Vršnjaci pridonose socijalizaciji djeteta, služe kao model, potkrepljuju ili kažnjavaju neko ponašanje, oni su izvor procjene samoeфикаsnosti. Prosudbe o samoučinkovitosti imaju važan utjecaj na dječje ponašanje. Samoregulacija se javlja kad djeca internaliziraju standarde do kojih su došla vanjskim procesima (npr. školska situacija). Samovrednovanje koriste kako bi svoje ponašanje uskladila s vanjskim standardima. Dio samopoštovanja koji uključuje dječju percepciju njihovih školskih sposobnosti je školski pojam o sebi. Djeca prije druge godine anticipiraju reakcije odraslih na njihove uspjehe i neuspjehe. Trogodišnjaci se češće bave aktivnostima u kojima će biti uspješni. Dječji školski pojam o sebi je najjači u vrtiću i snažno opada do otprilike četvrtog razreda. Djevojčice temelje svoj školski uspjeh na temelju ponašanja u školi.

Socijalna komparacija može utjecati na dječju sliku o sebi, dajući podatke o usporedbi i obrnuto, dječja slika o sebi može utjecati na spremnost upuštanja u socijalnu usporedbu. Istraživanja razvoja socijalne kompetencije usmjerena su na područja kooperativnog i prosocijalnog ponašanja, vođenja i održavanja prijateljstva s vršnjacima, odnosa s odraslima, te upravljanje agresijom i konfliktom.

Tema 4: Odnos s vršnjacima

Djeca se međusobno vrlo razlikuju u kvaliteti odnosa s vršnjacima. Istraživanja pokazuju da su iskustva što ih djeca stječu u obitelji kasnije povezana s ponašanjima prema vršnjacima. Roditelji na različite načine utječu na vrstu odnosa koje će njihova djeca imati s vršnjacima. Osjećaj sigurnosti uspostavljen u ranom djetinjstvu kasnije će biti zaslužan za dobre odnose s vršnjacima u kasnom djetinjstvu. Isto tako, roditeljske odgojne metode (toplo obiteljsko ozračje, pružanje podrške, upotreba spoznajno usmjerenih tehnika kažnjavanja, modeli ranije društveno prihvatljivih postupaka) mogu pomoći pri stjecanju socijalnih vještina potrebnih za uspjeh u vršnjačkoj skupini.

Djeca traže socijalnu potporu od svojih prijatelja kako bi se bolje mogla boriti sa životnim stresom, životnim promjenama i poduprijeti vlastiti kognitivni i socijalni razvoj. Tijekom dječjeg razvoja dolazi do velikih promjena u odnosima s vršnjacima. Tijekom cijelog djetinjstva na druženje s vršnjacima utječu dob i iskustvo.

U predškolskoj dobi interakcije s vršnjacima češće su i složenije, prevladavaju simbolički oblici interakcije i suradnička igra. Vršnjaci su važan socijalizacijski činitelj koji potkrepljuje ili kažnjava određena ponašanja, te ima ulogu modela. Međutim, vršnjaci ne mogu imati zamjenski utjecaj za roditelje tijekom socioemocionalnog razvoja. I obrnuto, roditelji/odrasli ne mogu zamijeniti vršnjake u igri i socijalnim interakcijama.

U školskoj dobi nastavlja se razvoj društvenih ponašanja. U školskoj dobi igra je složenija i organiziranija. Dijete pripada različitim formalnim i neformalnim grupama. U toj dobi vršnjačka i roditeljska uvjerenja su slična i oblikuju društveno ponašanje djeteta.

Na druženje s vršnjacima utječu i činitelji poput fizičkog okruženja i društvene okoline. Na druženje djece utječe broj djece u njihovom okruženju, njihova međusobna povezanost i sl.

Kvalitetu odnosa s vršnjacima moguće je utvrđivati različitim tehnikama poput sociometrijskih postupaka, vještine započinjanja i održavanja interakcije, vještine razrješavanja sukoba, utjecajem roditelja na odnose s vršnjacima.

Vezano uz poteškoću ili medicinski problem djeteta s teškoćom teže uspostavlja odnose s vršnjacima. Odbačena i zapostavljena djeca imaju slabo razvijene socijalne vještine pa neka od njih postupaju agresivno, a druga se povlače u sebe. Djeci je važna socijalna potpora prijatelja kako bi se bolje mogla boriti sa životnim stresom, životnim promjenama i poduprijeti vlastiti kognitivni i socijalni razvoj. Dječja interakcija s vršnjacima u igri, u predškolskoj ustanovi, doprinosi socijalnoj kompetenciji, psihosocijalnim vještinama kao i manjoj agresivnosti. Mala djeca, koja nisu razvila primjerenu privrženost s odraslim osobama, pokušavaju nadomjestiti te nedostatke u odnosima sa vršnjacima, čime postaju ovisni o prihvaćenosti vršnjaka i njihovim utjecajima. Raznim intervencijskim programima moguće je poboljšati socijalne vještine djeteta i omogućiti mu kvalitetnije odnose s vršnjacima.

Tema 5: Stilovi roditeljstva

Obitelj je najvažnije okruženje u kojem dolazi do ranog socijalnog razvoja. Istraživanja pokazuju da je dječje socijalno ponašanje pod utjecajem roditeljskog stila odgoja. Prepoznavanje i uvid u stil roditeljskog odgoja svakako može pomoći stručnjacima u boljem razumijevanju učenika s teškoćama, uspostavljanju kontakta s učenikom, ali i na planu suradnje s roditeljima učenika.

Istraživanja su pokazala da roditelji prema djeci pokazuju postojane odnose vezane uz odgojno postupanje i to s obzirom na emocionalnu toplinu i brigu koju iskazuju s jedne strane i zahtjevnost i potrebu kontrole djetetova ponašanja, s druge strane. Uzevši to u obzir, možemo govoriti o četiri osnovna stila roditeljskog odgoja.

Autoritarni roditelji su vrlo zahtjevni, strogi. Disciplinu postižu prijetnjama i kaznama. Od djeteta traže poslušnost i bezuvjetno pokoravanje odraslima. Obično smatraju da su uvijek u pravu („...valjda oni znaju što je najbolje za njihovo dijete.“). Žele tihu i pokornu djecu, toplinu ne pokazuju kako ih ne bi suviše razmazili. Njihova djeca su često uznemirena, napeta, sklona agresivnim reakcijama i stvaranju problema.

Autoritativni roditelji usmjeravaju svoje dijete, dosljedni su u svojim zahtjevima. Emocionalno su topli i dozvoljavaju raspravu o svim temama. Oni potiču djecu na kritičko razmišljanje. Ne ustručavaju ih se pohvaliti kad to zasluže. Ovaj odgojni pristup podržava sigurnost i samopouzdanje kod djece.

Popustljivi roditelji su emocionalno topli i brižni, međutim postavljaju vrlo malo granica dječjem ponašanju. To rezultira nesigurnošću djece, te impulzivnim i nezrelim ponašanjem u situacijama kad moraju poštovati izvanjske granice.

Ravnodušni (indiferentni roditelji) postavljaju vrlo malo zahtjeva i ograničenja, no isto tako djeci posvećuju vrlo malo pažnje i emocionalne podrške. Obično nisu zainteresirani za njihove probleme. Djeca su im neposlušna te nerado sudjeluju u socijalnim aktivnostima i druženju s vršnjacima. U donjoj tablici pregledno su prikazani osnovni stilovi roditeljstva.

Tablica 3. Stilovi roditeljstva

STILOVI RODITELJSTVA	Toplina	Nadzor
----------------------	---------	--------

Autoritativni	+	+
Autoritarni	-	+
Popustljivi	+	-
Ravnodušni	-	-

Izvor: Delač Hrupelj, J., Miljković, D., Lugomer Armano i sur. (2000). *Lijepo je biti roditelj*. Priručnik za roditelje i djecu. Zagreb: Creativa d.o.o.

Vježba

Odredite kojem roditeljskom stilu pripadaju sljedeći primjeri i komentirajte ih:

Primjer 1

Janko je srednjoškolac, učenik prvog razreda gimnazije. Rado se druži s vršnjacima, međutim roditelji mu ne dozvoljavaju zadržavanje poslije škole. U nekoliko navrata pokušao im je objasniti da bi želio nakon nastave ostati s prijateljima porazgovarati u dvorištu škole, no nisu mu to dozvolili, mora se vratiti kući bez zakašnjenja, u protivnom slijedi obiteljski sukob.

Primjer 2

Lea je devetogodišnja učenica, ima najbolju prijateljicu u drugom dijelu grada koju često posjećuje, a često i prespava kod nje. Dovoljno je da javi roditeljima da ostaje na spavanju kod Ive, oni nemaju ništa protiv, gotovo sve joj dozvoljavaju. Leini i Ivini roditelji planirali su se upoznati, no to do danas nisu uspjeli učiniti zbog poslovnih obaveza.

Primjer 3

Marija ima 13 godina. Roditelji je ne puštaju u kino s vršnjacima iz razreda. U kino ide s roditeljima (ili jednim od njih). Nedavno je bila s majkom u kinu i sreća dvije prijateljice iz susjednog razreda. Pravila se da ih ne vidi, na sreću nisu ni one vidjele nju jer joj se čini da bi „umrla od srama“. Svugdje je prate roditelji, pa je vršnjaci zadirkuju. Razumije da se oni brinu, no na neka mjesta želi ići s prijateljima, a ne s roditeljima.

Literatura

1. Berk, I. (2005). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
2. Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
3. Bronfenbrenner, Urie (ur.) (2005), *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*, T.O., California: Sage Publications Inc
4. Kraljević, R. (2011). Neki indikatori promjena nakon podrške roditeljima djece s posebnim potrebama primjenom Integrativnog gestalt pristupa. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 1, 47, 1-16.
5. Kraljević, R. (2007). Savjetovanje roditelja djece s posebnim potrebama: mogućnosti i prepreke, S VAMA, Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama. 6, 71-78.
6. Lazarus, R.S. (1991). Emotion and adaptation. U: L.A. Pervin (Ur.), *Handbook of personality: Theory and research* (str. 609-637). New York: Guilford Press.

7. Vasta, R., Haith, M.J. i Miller, S.A. (1998 ili kasnija izdanja). *Dječja psihologija: suvremena znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
8. Vračić, I., Kraljević, R. (2007). Roditelji za roditelje. Priručnik za roditelje djece s posebnim potrebama. *Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama, Ministarstvo obitelji i međugeneracijske suradnje*.
9. WHO (2006). Motor Development Study: Windows of achievement for six gross motor development milestones, *Acta Paediatrica*, Suppl 450, 86-95.

4. CJELINA

KOMUNIKACIJA U ŠKOLI (R. Kraljević)

Komunikacijske se vještine danas smatraju značajnima u svakoj profesiji. Ovladavanje učinkovitom komunikacijom omogućava učinkovitije obavljanje radnih zadataka, bolje međusobne odnose i bolju suradnju s okolinom. Komunikacija u školi usmjerena je na komunikaciju s učenicima i njihovu međusobnom komunikaciju, komunikaciju s nastavnicima i suradnicima te komunikaciju s roditeljima. Znanja i vještine komunikacije omogućavaju da u okvirima svojih profesionalnih mogućnosti na ispravan način saslušamo drugu osobu i njezine potrebe, nastojeći izbjeći (ili ih svesti na najmanju moguću mjeru) potencijalne nesporazume u izboru i pružanju intervencije, tj. pomoći učenicima s poteškoćama.

Modul obuhvaća činitelje komunikacijskog procesa i strategije komuniciranja u radu s učenicima s teškoćama. Polaznici će se upoznati s temeljnim načelima komunikacije, komunikacijskim modelima, važnosti kulturalnog konteksta u komuniciranju, osnovama verbalne i neverbalne komunikacije, izvorima teškoća u komunikaciji.

Predviđena izlaganja i praktične vježbe trebaju omogućiti učinkovitiju primjenu tradicionalnih i novih načela komunikacije u radu s učenicima s teškoćama i nastavnicima, suradnicima u školi i roditeljima, te usavršavanje i razvijanje njihovih komunikacijskih vještina.

Ciljevi

- Upoznati se s temeljnim načelima komunikacije
- Upoznati polaznike s metodama i principima učinkovite komunikacije i njihove primjene u obrazovanju učenika s poteškoćama različitih profila, osobnosti i potreba
- Razviti vještinu vođenja razgovora s učenicima, nastavnicima i suradnicima.

Očekivani ishodi

- Razumjeti i povezati pojedine oblike komunikacije u obrazovnom procesu učenika s teškoćama
- Izgraditi učinkovitu komunikaciju s učenicima, nastavnicima i suradnicima
- Prepoznati i procijeniti utjecaj komunikacijskih zapreka u profesionalnom postupanju.

Cjelina 1: KOMUNIKACIJA S UČENICIMA

Komunikacija je proces u kojem osobe prenose jedne drugima informacije, ideje, stavove i svoje osjećaje. Najčešći oblik komunikacije je razgovor u kojem je važno da se sugovornici međusobno čuju, uvažavaju, razmjenjuju informacije i mišljenja te zajedno stvaraju nove spoznaje i znanja. Učenici su, u pravilu, spontani i znatiželjni, a spremnost stručnjaka da im daju jasne odgovore stvorit će osjećaj međusobnog povjerenja i uspostavljanja boljih odnosa. Poruke koje upućujemo učenicima oblikuju sliku o njima i utječu na njihovo samopouzdanje. U ovoj cjelini obrađene su teme važne za uspostavu kvalitetne komunikacije s učenicima putem upoznavanja s osnovnim načelima komunikacijskog procesa.

Tema 1: Određenje i osnovna načela komunikacije

Riječ *komunikacija* (od lat. *communicatio*) u svakodnevnom životu koristimo kao sinonim za razgovor. Komuniciranje je proces odašiljanja, prenošenja i primanja poruka (verbalnih i neverbalnih) između dviju ili više osoba. Srž komunikacije je dijeljenje, pružanje informacija i uvida u razmjeni koja koristi vama i osobama s kojima komunicirate.

Komunikacija je proces prenošenja informacija i značenja između pošiljalca i primaoca, korištenjem jednog ili više pisanih, usmenih, vizualnih ili elektroničkih kanala (Benett, 1993). Riječ je o složenom procesu koji ovisi od čitavog niza osobnih i situacijskih činitelja. Učinkovita komunikacija temelji se na primjeni psihologijskih spoznaja i retoričkih vještina. Osnovni joj je cilj razumijevanje ljudskih potreba, te izbjegavanje nesporazuma u interakciji s drugim osobama.

Temeljne spoznaje komunikacije počivaju na sljedećim odrednicama:

- Nemoguće je ne komunicirati
- Svaka komunikacija sastoji se od dva aspekta: sadržaja i odnosa sugovornika
- Narav komunikacijskog odnosa uvjetovana je točkama iz kojih komunikacija počinje
- Komunikacija se može odvijati na simetričan ili komplementaran način
- Komunikacija se može odvijati na digitalnoj (pretežno verbalnoj) i analognoj (pretežno neverbalnoj) razini.

Osnovni cilj učinkovite komunikacije je stvoriti doživljaj zajedništva, učinkovito prenijeti poruku, ali i motivirati druge za efikasnu komunikaciju razumijevanjem, suosjećanjem i uvažavanjem. Kvalitetna komunikacija je jasna i jednoznačna, ne ostavlja prostor za interpretaciju. Sažeta je i jezgrovita. Posebno je važno da je komunikacija atraktivna, odnosno subjektivno obojena, da joj je ton pozitivan, ali i da je pravovremena.

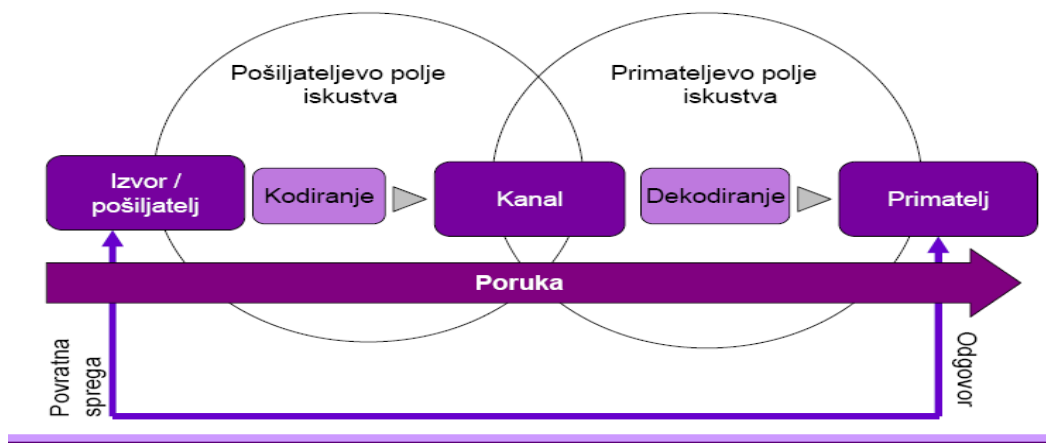
Tema 2: **Komunikacijski proces**

Proces komunikacije možemo najbolje ilustrirati kroz njezine temeljne činitelje:

- Pošiljalac poruke (Tko kaže?)
- Poruka(e) (Što kaže?)
- Komunikacijsko sredstvo (Na koji način?)
- Primaoc poruke (Kome kaže?)
- Povratna informacija (Kakav je učinak?)
- Komunikacijski kontekst (U kojim okolnostima?).

Komunikacijski proces provodi se uspješno ako poruka od pošiljalca do primaoca stigne neizmijenjena, ako ju on razumije, te ako ispravno procijeni važnost poruke i u skladu s tim reagira.

Slika 1. Komunikacijski proces



Izvor:

https://www.google.hr/search?q=komunikacijski+prices&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjK1qOC6NriAhWLo4sKHcDAA7UQ_AUIECgB&biw=1280, preuzeto 15. travnja 2019.

Tema 3: Komunikacijski lanac

Komunikacija se može definirati kao složeni proces prijenosa informacija, ideja i osjećaja, verbalnim i neverbalnim sredstvima između dviju ili više osoba koji je prilagođen određenoj društvenoj situaciji. Takav komunikacijski proces ima nekoliko osnovnih činitelja: *dvije osobe* (pošiljatelja i primatelja); *dva procesa* vezana uz *poruku* (kodiranje i dekodiranje); *komunikacijski kanal* i *povratnu informaciju* (reakciju). Predstavlja svojevrsan proces podjele misli i njihova značenja.

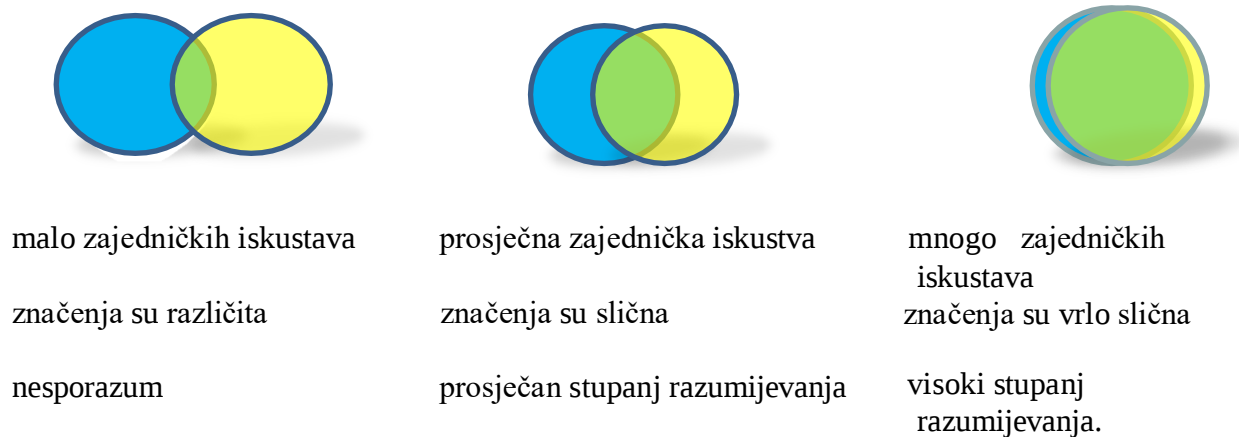
Pošiljatelj kodira poruku (oblikuje misli u govorene ili pisane riječi), poruka se prenosi do primatelja putem komunikacijskog kanala. Komunikacijski kanal je određena tehnologija ili metoda uz pomoć koje se poruka prenosi do primatelja. To može biti pismo, e-mail, razgovor, telefon, *sms* poruka, film, web stranica, TV, plakati i informativni materijali ...). Primatelj poruku dekodira i interpretira kodiranu poruku. Sve što prekida ili iskrivljuje poruku bilo da se radi o osobnim ili tehnološkim problemima predstavlja komunikacijsku zapreku ili šum.

Povratna informacija je iznimno važna za uspješne socijalne odnose i ima glavnu ulogu u uspješnoj interpersonalnoj komunikaciji. Što sugovornici dijele više zajedničkih iskustava, komunikacija postaje razumljivija i učinkovitija, a odnos među sugovornicima se produbljuje. Jedan od važnih činitelja komunikacijskog procesa je i povratna informacija. Ona može biti potvrđujuća i korektivna. Korektivna povratna informacija treba biti dana u duhu brige i skrbi, u ograničenim količinama (da se izbjegne preplavlivanje viškom informacija odjednom), treba omogućiti da osoba komentira povratnu informaciju iz svoje perspektive. Uvijek je bolje da je opisna, temeljena na konkretnim činjenicama, konstruktivna i u isto vrijeme odmjerena, ali i pravodobno data i upotrebljiva, odnosno provjerena. Povratna informacija koja počiva na kritiziranju i agresivnoj komunikaciji u praksi je potpuno neučinkovita.

U komunikaciji s učenikom povratna informacija treba sadržavati opis učenikova ponašanja, vaš doživljaj tog ponašanja, uvažavanje učenika kao osobe, njegovih osjećaja, iskustava i napora koje ulaže u procesu učenja. Pohvala učenika treba biti izrečena na što precizniji način.

Npr. ne kaže se za neki crtež samo da je lijep, nego izdvojite i opišite elemente crteža (opis), što vam se posebno sviđa (vaša reakcija) i pohvalite učenikove napore (npr. vrlo lijepo obojenu sliku, urednu itd.).

Slika 2. Zajednička iskustva i razumijevanje



Prilagođeno prema: Bovée, C.L., Thill, J.V. (2012). *Suvremena poslovna komunikacija*. Zagreb: Mate.

Tema 4: Izvori poteškoća u komunikaciji (mitovi, stereotipi i predrasude)

Nesporazum ili nerazumijevanje u komunikacijskom procesu prvenstveno nastaje u kodiranju i dekodiranju poruke. Značenja koja dvije osobe pridaju zajedničkim komunikacijskim simbolima nisu jednaka te uslijed toga može doći do nesporazuma u komunikaciji. Pošiljalac poruke ponekad nije uspješan u točnom iskazivanju svojih osjećaja i namjera, a primatelj interpretira poruku i ponašanje pošiljalca ne samo na temelju verbalnih i neverbalnih znakova nego i na temelju prethodnog stava koji ima o osobi koja šalje poruku. Različitosti u životnom stilu ljudi, naobrazbi, stavovima, prethodnim iskustvima, pristupu radu i vođenju, govoru tijela, načinu izražavanja, kulturi i razini komunikacijskih vještina, ponajčešći su uzrok nerazumijevanju ili netočnom interpretiranju tuđih poruka, misli i ponašanja.

Kako bi se izbjegle neke od navedenih poteškoća u komunikaciji, preporučljivo je neposredno prije komuniciranja postaviti i odgovoriti na sljedeća pitanja:

- Što želimo postići poslanom porukom?
- Poznavajući primatelja poruke, kojim riječima je poruku najbolje izraziti i kojim kanalima ju prenijeti?
- Postoji li vjerojatnost da primatelj poruke pruži otpor/nerazumijevanje poruci i što je moguće tada učiniti?

Komunikacijskim zaprekama nazivamo sve što sprečava da poruka bude primljena i shvaćena na ispravan način. Mogu biti fizičke (glasnoća, prevelik razmak između sugovornika), psihološke (okupiranost vlastitim mislima, predrasude), fiziološke (fiziološka stanja koja

otežavaju potpuno razumijevanje poruke – glavobolja, slab sluh i sl.), te semantičke (način korištenja riječi, nepoznavanje jezika).

Stereotipiziranje ima za cilj svrstavanje pojedinaca u pojedine kategorije. Stereotipima definiramo druge kroz ono što bi mi željeli da budu, a ne ono što oni stvarno jesu, što automatizmom daje ton komunikacijskom procesu. Negativnim stereotipom mi osuđujemo ili obezvrjeđujemo druge, mogu izazvati neprijateljstvo i povređuju princip nepravednosti (diskriminacije). Primjer za to su tvrdnje poput: svi su učenici lijeni, svi su oni glupi, itd. Radi se o „iskustvima“ koja nam je direktno prenio netko drugi i u osnovi su neispravna. Poznato je da stereotipi često nastaju ili vode u predrasude, jednostavniji su od stvarnosti i otporni na promjene.

Stereotipi - skup osobina ili vjerovanjima o tipičnim osobinama grupe ljudi. „Znanje“ o pripadnicima različitih grupa (pozitivno i negativno). Stereotipi se vrlo teško mijenjaju:

- 1) oni koji ih imaju, često ih nisu svjesni jer su najčešće mišljenje većine
- 2) predstavljaju lijeni način komuniciranja i time prihvaćeniji
- 3) često su vezani za osjećaje pa se jako uznemirimo ako netko misli drugačije.

Vježba

Polaznicima se prikaže nekoliko fotografija učenika na temelju kojih trebaju odrediti njihovu školsku uspješnost. Traži se rasprava o tome što ih je vodilo ka zaključivanju o uspjehu pojedinih učenika te koliko smo u svakodnevnom životu podložni stereotipima.

Predrasude (lat. *Praejudicium*, suditi bez dovoljnih informacija ili znanja) su negativni stavovi prema pripadnicima drugih skupina, usmjereni protiv pojedinaca ili grupe ljudi, koji su bazirani na stereotipima (stereotip + negativne emocije). U pozadini diskriminacije nalaze se predrasude. Kako ti stavovi nisu zasnovani na valjanom iskustvu ili racionalnoj argumentaciji, veoma su rigidni i otporni na promjene.

Vježba

U malim skupinama (3-4 člana) trebaju identificirati najčešće predrasude koje su im (ili mogu biti) ograničenja i zapreke u komunikaciji s učenicima i s djecom s teškoćama. Npr. učenici drugih kultura, učenici s različitim poteškoćama.

Mitovi – Kad ljudi ne raspolažu s pravim činjenicama o nekoj pojavi, nastaje poseban oblik uvjerenja koji se naziva MIT. Uz komunikaciju se najčešće vežu sljedeći mitovi i predrasude:

- Komuniciranje je nešto što svi dobro znaju
- Svemoć nasuprot nemoći komunikacije
- Komunikaciju je nemoguće izbjeći
- Komunicira se riječima
- Značenje je svojstvo riječi
- Komunikacija je svjesna i namjerna aktivnost
- Moguće je u potpunosti ovladati komunikacijom
- Opsežnija komunikacija vodi boljim odnosima i boljem razrješavanju problema.

Vježba

Polaznici navode motive s kojima se slažu i koji su razlozi za to. Rasprava se vodi na razini grupe.

Tema 5: Uspostava prvog kontakta s učenikom s teškoćama

Prvi utisak o nekoj osobi i njezinom radu donosimo vrlo brzo, u prvih sedam sekundi. Na prvom kontaktu počiva ključ uspjeha ili neuspjeha odnosa koji se uspostavlja, a onda i daljnji tijek razgovora i suradnje. Važan je način na koji govorimo ili gledamo sugovornika. To ukazuje na naš odnos prema sugovorniku i utječe na to kako ćemo prihvatiti sadržaj poruke koju nam šalje. Posebno treba voditi računa o kulturi iz koje sugovornici dolaze, uspostavi vizualnog kontakta, o međusobnoj udaljenosti između sugovornika (o osobnom prostoru), te načinu sjedenja. Sjedeća pozicija treba biti takva da nam omogućava, osim verbalnog načina komuniciranja i uvid u neverbalno komuniciranje sugovornika.

Osmijeh, pokazivanje zainteresiranosti, otvoren stav, održavanje kontakta očima i poštivanje osobnog prostora neki su od načina koji doprinose uspostavi povjerenja i učinkovite komunikacije sa sugovornikom. Geste koje mogu otežati uspostavu povjerenja (fizički kontakt, naginjanje nad sugovornika i sl.) trebalo bi izbjegavati.

Zadobivanje povjerenja učenika s teškoćama, njihov pristanak na suradnju i dobivanje iskrenih odgovora tijekom razgovora najčešće je otežano zbog njihove osobne povijesti i okolnosti iz kojih dolaze, njihovih teškoća. Nepovjerenje je jedna od posljedica trauma izazvanih njihovim psihofizičkim stanjem te iziskuje stručnost i strpljivost u pristupu.

Za svaki se razgovor potrebno pripremiti što uključuje njegovo planiranje, definiranje uloga i pozicija, poklanjanje pozornosti prvom utisku („halo-efekt“). Postupati treba obzirno kako bi se izbjeglo da sam komunikacijski proces štetno utječe na njihovo stanje. Treba uzeti u obzir učenikovu dob, značajke njegove ličnosti, prilike u kojima živi. Tijekom uspostave kontakta s učenicima s teškoćama – na stručnjacima nije da prosuđuju nego da slušaju!

Istraživanja su pokazala da simpatija kod prvog susreta nastaje zbog prijateljskog izraza lica u 55 % slučajeva, zbog prijateljskog tona glasa u 38 % slučajeva, a zbog sadržaja izgovorenog samo u 7 % slučajeva.

Što treba izbjegavati u komunikaciji s učenicima?

U komunikaciji s učenicima potrebno je izbjegavati: zapovijedanje („smjesta to učini...“), upozoravanje („jesam li ti govorio...“), propovijedanje („kad sam ja išla u školu, to se nije dozvoljavalo...“), ismijavanje učenika („pametnjakoviću“).

Vježba

Sudionici uvježbavaju uspostavu kontakta s učenikom s poteškoćama u parovima, izmjenjujući uloge. Kroz uloge (i izmjenu uloga) omogućeno im je da iskustveno dožive učenika s teškoćom i sebe u novoj profesionalnoj ulozi. Raspravljaju u kojoj ulozi su se bolje osjećali, jesu li doživjeli nešto „novo“, te u kojim situacijama i s kojim učenicima bi im bilo otežano uspostaviti kontakt. Na razini grupe nastoje se pronaći rješenja za to!

Tema 6: Prihvaćanje učenika iz druge kulture

Danas su sve prisutnije migracije stanovništva pa je realno očekivati da će se u obrazovni proces uključivati učenici iz različitih dijelova svijeta. Razumijevanje kulturoloških aspekata iz kojih dolaze učenici iz drugih kultura predstavlja izazove za stručnjake u toleranciji na različitosti (kulturne, jezične, običajne, rodne) i iziskuje znanja i vještine o različitim kulturama i načinima komuniciranja.

Načini komuniciranja nisu isti u svim kulturama (razlike su moguće i među supkulturama) od verbalnih i sadržajnih specifičnosti do neverbalnih znakova koji mogu imati čak i suprotna značenja. Tako gesta koja se dobro razumije i prihvaća u jednoj kulturi, može biti besmislena ili nepristojna u drugoj. Kako je ljudsko ponašanje većim dijelom određeno kulturom, za uspješnu komunikaciju među različitim kulturama važno je poznavanje kulturnog podneblja. Na taj način moguće je lakše procjenjivati tuđe ponašanje, običaje i način života neke osobe. U procesu komunikacije kulturne različitosti mogu voditi do nesporazuma i stvaranje krivih pretpostavki.

Većina tih razlika može se objasniti kulturnim sindromima, među kojima se najviše spominju individualizam i kolektivism. Kolektivism je karakterističan za kulture koje naglašavaju temeljnu povezanost i uzajamnu ovisnost među osobama, u prvi plan se ističu ciljevi grupe (istočnoazijske zemlje, latinoameričke i afričke države). Individualizam se odnosi na kulture koje ističu temeljnu odvojenost i neovisnost pojedinca, a u fokusu su individualni ciljevi (SAD, Kanada, Australija, zapadnoeuropske države).

Područja najčešćeg nerazumijevanja među kulturama odnose se na vrijednosti (temeljna vjerovanja, nacionalne karakteristike), način komunikacije (stil govora, navika slušanja), pojam prostora i vremena (Benett, 1993). U pojedinim kulturama postoje određena pravila koja se direktno vežu za percepciju vremena, osobni prostor, dodirivanje, pogled, osmijeh.

Komunikacija je manje problematična kada se odvija među zemljama s manjom kulturnom distancom, što podrazumijeva količinu razlike između kulturnih varijabli, posebice jezika.

Rodne razlike također mogu utjecati na komunikacijski proces. Istraživanja su pokazala da žene više upotrebljavaju indirektni govor, dok muškarci upotrebljavaju direktni govor.

Isto tako postoje velike razlike u emocionalnom doživljavanju i pokazivanju emocija kod osoba iz različitih kultura, što je prvenstveno uvjetovano socijalizacijom.

Razumijevanjem kulturoloških aspekata iz kojih dolaze učenici izbjegavaju se nedjelotvorni učinci u radu s njima. Stoga se treba upoznati s kulturom kojoj pripadaju pojedini učenici.

Kulturalne razlike

Vrijeme:

- Na zapadu se jako cijeni točnost.
- Na području Europe nepristojno je otići odmah poslije završetka večere.
- Na poslovnim sastancima uobičajeno je, ali ne nužno, da se na početku izmijene riječi o svakodnevnih stvarima, vremenu ili prometu. Međutim, u Saudijskoj Arabiji taj uvodni dio traje puno duže i pravilo je da se ne kreće s poslovnim razgovorima dok se ne popije kava ili čaj.

Udaljenost i usmjerenost:

- Europljani i Amerikanci preferiraju da se u razgovoru održava određena udaljenost, tzv. osobni prostor koji je Nijemcima izuzetno bitan, dok su Talijani fleksibilniji.
- Najviše se u razgovoru približavaju ljudi u latinskim i arapskim zemljama te u Japanu.

Dodirivanje:

- U našoj i slični kulturama javno dodirivanje je prihvatljivo za žene, te za parove, ali se osjeća velika nelagoda ako se dodiruju osobe istog spola.
- U arapskim zemljama sasvim je normalno vidjeti dvije muške osobe koje hodaju ulicom držeći se za ruke, dok se muškarci i žene ne smije dodirivati u javnosti.
- Japanci se, primjerice, vrlo malo dodiruju u javnosti.

Osmijeh:

- Amerikanci pokazuju više znakova prijateljskog ponašanja od drugih i smijeh održava zadovoljstvo, opuštenost, srdačnost.
- U Aziji se ljudi često smiješe ljudi kojima je neugodno, kada su tužni ili kada se ispričavaju. Korejci se, primjerice, jako rijetko smiju prilikom kontakata s kupcima pa djeluju hladno i nepristojno.

Kontakt očima:

- Šveđani rjeđe gledaju u oči svojim sugovornicima nego ostali u Europi, ali njihov kontakt očima duže traje.
- Grci, primjerice, više od ostalih Europljana, koriste kontakt očima te će postati nervozni ako se drugi ljudi ne ponašaju isto.
- Arapi gledaju u oči svom sugovorniku i osjećat će se čudno ako sugovornik nosi tamne naočale, dok Japanci malo gledaju osobi u oči i dok razgovaraju, njihov pogled je usmjeren u vrat sugovornika.

Pokreti glavom

- Vrlo je neobično, ali je karakteristično da u Bugarskoj, Grčkoj i Italiji ljudi odmahuju glavom kada žele reći Da, a kimaju za Ne.

Cjelina 2: KOMUNIKACIJA S NASTAVNICIMA I SURADNICIMA

Raspolaganje komunikacijskim vještinama i njihova primjena nužna je za ostvarivanje dobre suradnje s nastavnicima i suradnicima u obrazovnom procesu učenika s teškoćama. Usklađenost verbalne i neverbalne komunikacije, aktivno slušanje, vještine su kojima potičemo i održavamo razgovor s drugim osobama, te ih je važno primjenjivati u međusobnoj suradnji s drugim stručnjacima.

Tema 1: Verbalna i neverbalna komunikacija

Verbalno komuniciranje temelji se na riječima i uključuje ovladavanje specifičnim lingvističkim vještinama i znanjima. To je proces uzajamne razmjene značenja upotrebom riječi. Kod verbalne komunikacije s učenicima jezik je potrebno koristiti na konvencionalan i dogovoren način (izbjegavati sleng). Ideje treba objasniti kroz definicije, komparacije i primjere, uz korištenje opisa. Apstraktne ideje potrebno je objasniti na konkretnim primjerima i slikovitim usporedbama. Poruku je potrebno uputiti na jednostavan i direktan način i izbjegavati digresije i suvišno širenje teme.

Jasnoću verbalne komunikacije omogućava ponavljanje poruke na više načina, naglašavanje ideje koja se želi komunicirati. U razgovoru je dobro koristiti već poznate organizirane jezične obrasce na precizan i ispravan način, razumljiv većini osoba. Kod opsežne komunikacije potrebno je ponoviti ili sažeti već rečeno.

Neverbalna komunikacija se definira kao način kojim ljudi komuniciraju bez riječi, bilo namjerno, bilo nenamjerno. Uključuje izraze lica, ton glasa, geste, položaj tijela ili pokret, dodir i pogled. Za izražavanje emocija, pokazivanje stavova, odražavanje osobina ličnosti, te poticanje ili mijenjanje verbalne komunikacije najčešće se koristi neverbalna komunikacija.

Iako glasom prvenstveno šaljemo verbalnu poruku, on nam služi i kao sredstvo neverbalne komunikacije. Ton glasa, spuštanje ili podizanje glasa, ubrzani ili usporeni govor, naglašavanje pojedinih riječi, umetnute pauze i sl. spadaju u paraverbalnu komunikaciju i služe nam za ostvarivanje funkcija neverbalnog ponašanja.

Osnove učinkovite neverbalne komunikacije uključuju osmijeh, otvoren stav tijela, održavanje kontakta očima kao i poštovanje osobnog prostora. Samo mali dio značenja onoga što smo rekli drugoj osobi prenosi se riječima. Taj postotak se kreće od 35 % do samo 7 %. Ako riječi govore jedno, a neverbalni znakovi drugo, potrebno se usmjeriti na neverbalne znakove. Bez obzira o kojem je obliku komunikacije riječ, važno je slušati i shvatiti sugovornika jer nije ispravno ono što kažemo, već kako su rečeno drugi shvatili.

Jedna od karakteristika učinkovite komunikacije je usklađenost verbalnog i neverbalnog aspekta poruke koju šaljemo. U radu s učenicima s teškoćama posebno treba voditi računa o toj usklađenosti jer ako riječi govore jedno a neverbalni izrazi drugo, to će dovesti do nesporazuma i nejasnoća u komunikaciji. Stoga, ono što govorimo jest važno, ali je mnogo važnije je li to u skladu s onim što činimo.

Vježba

Od polaznika se traži da u malim grupama (ili parovima) rasprave kako ton glasa, podizanje glasa, usporen govor i pauze u govoru mogu utjecati na značenje poruke?

Tema 2: Aktivno slušanje

Aktivno slušanje (pravo slušanje) preduvjet je za uspješnu komunikaciju. Uključuje postavljanje pitanja, davanje podrške i ohrabrenja. Zahtijeva potpunu pažnju i na taj način smanjuje nerazumijevanje među komunikatorima, osiguravajući reciprocitet slušanja. Povratna informacija je iznimno značajna za uspješne socijalne odnose i ima centralnu ulogu u uspješnoj interpersonalnoj komunikaciji. Što sugovornici dijele više zajedničkih iskustava, komunikacija postaje razumljivija i učinkovitija, a odnos među sugovornicima se produbljuje. Učinkovitoj komunikaciji uz aktivno slušanje doprinosi komuniciranje u tzv. „ja porukama“ i komuniciranje koje je vezano uz pošiljatelja poruke. Primatelj poruke može povećavati učinkovitost razumijevanja upućene mu poruke kroz postavljanje pitanja, parafraziranje, reflektiranje i sažimanje.

Tema 3: Ja i Ti poruke

Komuniciranjem Ja porukama pokazuje se poštovanje prema sugovorniku, bez prosuđivanja tuđeg ponašanja i bez prebacivanja odgovornosti na druge. Odvija se kroz opis osobnih osjećaja koje je izazvalo ponašanje druge osobe i na koji način to predstavlja problem, te opis načina kako želimo da se osoba ponaša ili što želimo da se dogodi:

- **kada ti** (opis ponašanja druge osobe)
- **osjećam se** (moje emocije, ako je prikladno)
- **i željela bih** (što želim da se dogodi)

Ti porukama komuniciramo neučinkovito, delegirajući odgovornost drugome, putem njih izbjegavamo sukob mišljenja i vrijednosti, a mogu implicirati osjećaj krivnje (ti si....) kod sugovornika. Sve to moguće je izbjeći komunicirajući u Ja porukama.

Vježba

Sudionici uvježbavaju pretvaranje Ti poruke u Ja poruke. Sudionici sjede u krugu, jedan član upućuje Ti poruku članu do sebe, ovaj ima zadatak Ti poruku preformulirati u Ja poruku i tako do kraja kruga.

Ti poruke je potrebno unaprijed prirediti svaku na posebnom papiriću. Primjer Ti poruke: „Opet si spor u pisanju zadaće“. (Pretvaranje u Ja poruku: „Smeta me što zadaću pišeš sporo, ne bih volio da nam ne ostane vremena za druge aktivnosti koje smo planirali. Molim te da malo ubrzaš s tim, možeš li?“)

Pitanja za raspravu:

- Jeste li imali poteškoća u izvedbi zadatka? Možete li uvidjeti razliku između Ja i Ti poruka?
- Smatrate li da komuniciranje Ja porukama doprinosi učinkovitosti komunikacije? Objasnite na nekom osobnom primjeru.

Tema 4: Parafraziranje i reflektiranje

Na koji način slušamo sugovornika ovisi o našoj koncentraciji, trenutnom raspoloženju, značenju koje pridajemo upućenim riječima i nizu drugih činitelja.

Parafraziranje podrazumijeva ponavljanje sadržaja koji smo čuli od sugovornika vlastitim riječima i na taj način provjeravamo jesmo li na ispravan način čuli što nam je sugovornik govorio, ostavljajući mu mogućnost da nešto doda, ispravi, naglasi ono što je važno. Provjeravanje je moguće činiti postavljanjem tvrdnji i pitanja poput:

„Ako sam te dobro razumjela “

„Vi kažete..“

„Čini mi se da vi....“

„Ja to razumijem na način. ..“

U slučajevima kad sugovornik upućuje neprecizne poruke i ne zna precizno što želi reći, reflektiranje doprinosi formuliranju jasnije poruke. Isto tako, reflektirajuće tvrdnje imaju cilj prepoznati osjećaje i pokazivanje suosjećanja sugovorniku (primjeri: „Imam dojam.., čini mi se.., vidim...“).

Vježba

Sudionici rade u parovima. Prvi član iznosi neki svoj problem (3-5 minuta) predmetnom nastavniku, drugi član parafrazira i reflektira. Nakon toga slijedi izmjena uloga.

Pitanja za raspravu:

- Smatrate li da parafraziranje doprinosi boljoj komunikaciji?
- Na koji način korištenje parafraziranja može olakšati vašu profesionalnu ulogu i komunikaciju s nastavnicima?

Tema 5: Sumiranje i postavljanje pitanja

Sumiranje, poput parafraziranja, ima zadaću potaknuti uspješnu komunikaciju. Za razliku od parafraziranja, sumiranjem izvještavamo ukratko o čemu se govorilo do određenog trenutka (*overall*). To možemo činiti navodeći ključne teze, rekapitulirajući rečeno, preoblikujući opsežne tvrdnje u kraće formulacije i sl. Na ovaj način osigurava se dijalog i jasnoća komunikacije. Primjeri rečenica sažimanja:

„Dakle, dvije stvari o kojima smo govorili su...”

„U radu s učenikom usmjerit ćemo se na ova tri područja, a to su. ...“

„Možemo reći da se slažemo vezano uz ...“

Sažimanje naglašava najvažnije dijelove razgovora. To je proces spajanja i kratkog ponavljanja duljih dijelova razgovora. Svrha mu je pokazivanje razumijevanja i pojašnjavanja informacija (primjer: „Ako sam vas dobro razumjela vi ste...” ili „Dakle, dvije važne stvari se pokazuju značajne za ovog učenika...“).

Tijekom razgovora moguće je postavljati različite vrste pitanja: otvorena i zatvorena pitanja, konkretna i sugestibilna pitanja.

Otvorena pitanja omogućavaju sugovorniku da odgovori šire na postavljeno pitanje, započinju riječima: *što, gdje, kada, tko, koliko, na koji način, objasnite*. Koristeći ova pitanja izbjegava se odgovaranje s da i ne, te je moguće prikupiti dodatne informacije o predmetu razgovora.

Pitanja koja počinju sa *zašto* treba izbjegavati jer je najčešći odgovor na njih *zato* i ne omogućavaju dobivanje širih informacija u razgovoru. Pitanje „*Zašto?*“ može implicirati određen stupanj okrivljavanja ili optuživanja sugovornika i dovesti do raspada već uspostavljenog povjerenja tijekom razgovora.

Sugestibilna pitanja trebalo bi izbjegavati. Sugeriranjem odgovora ne dobivamo nikakvu novu informaciju. Kod učenika ona ne nose samo rizik sugestije, nego mogu stvarati dodatni pritisak. Kad kod je to moguće, bolje je postavljati konkretna pitanja otvorenog tipa putem kojih je moguće prikupiti potrebne informacije. Pitanja treba postavljati na način da pružaju potporu i povećaju razumijevanje u komunikacijskom procesu s učenicima i nastavnicima.

Cjelina 3: **KOMUNIKACIJA S RODITELJIMA**

Komuniciranje s roditeljima važna je karika u pružanju podrške učeniku s teškoćama. Usmena komunikacija podrazumijeva ovladavanje aktivnim slušanjem i drugim relevantnim činiteljima učinkovite komunikacije, međutim potrebna su i temeljna znanja vezana uz pisanu komunikaciju jer će to biti važan oblik komunikacije između stručnjaka i roditelja.

Predavanje 1: **Pisana komunikacija**

Zahvaljujući tehnološkom napretku, pisana komunikacija može se izvoditi u papirnatom ili elektroničkom obliku, odnosno putem mobilnih uređaja. Dobro je dogovoriti s roditeljima unaprijed na koji način i o kojim događajima vezano uz dijete ćete ih informirati pisanim putem. Vijesti koje ćete im priopćavati u pisanom obliku, mogu biti dobre i loše. Posebno ne treba zaboraviti one dobre.

Kako bi se izbjegli potencijalni nesporazumi, nastojte u pisanju biti jasni, birajte jasne riječi, rečenice trebaju biti povezane, te potkrepljene činjenicama i informativne. Vaš ton pisanja neka bude topao i izravan, ali profesionalan. Pri pisanoj komunikaciji potrebno se držati gramatičkih i pravopisnih pravila, kao i pravila obraćanja. Pisanu komunikaciju završite uljudno i profesionalno.

Osnovna prednost pisane komunikacije je ostavljanje pisanog traga, održavanje odnosa, te mogućnost kontinuiranog informiranja.

Vježba

Napišite zamolbu roditeljima da učenika dovode u školu ranije kako biste se zajedno mogli pripremiti za nastavu i to:

- a) u komunikacijsku bilježnicu
- b) kao mail
- c) kao SMS poruku

Raspravite odabir komunikacijskog kanala i prednosti i nedostatke tih kanala! Koji je način za Vas najprihvatljiviji? Objasnite!

Predavanje 2: **Vrste neslušanja**

Kako bismo znali da aktivno slušamo roditelje učenika, važno je prepoznati situacije kada ne slušamo. U literaturi se navodi sedam vrsta neslušanja koja onemogućavaju djelotvornu komunikaciju:

- pseudoslušanje (slušatelj reagira kao da je usredotočen na razgovor, no zapravo ne sluša)
- jednoslojno slušanje (slušatelj prima samo jedan dio poruke, npr. verbalni)
- selektivno slušanje (sluša samo ono što osobu zanima)
- selektivno odbacivanje usredotočenosti na teme koje se ne žele čuti – odbacivanje)
- otimanje riječi (slušatelj sluša toliko da ugrabi priliku za vlastiti „nastup“)
- obrambeno slušanje (najnedužnije izjave doživljavaju se kao napad na koji slušatelj reagira obranom)
- slušanje u zasjedi (slušanje radi napada na sugovornika).

Osim već navedenih situacija, ne slušamo ni kad uspoređujemo sebe s drugima (primjer: „Ja si to ne bih nikad dozvolila...“), kad imamo negativan stav prema osobi (primjer: „Samo mazohist si to može dozvoliti, baš je glup...“) ili kad dajemo direktne savjete (primjer: „Otiđite sad i napravite to i to...“), zatim kad umirujemo (primjer: „Samo se smirite, imali smo mi tu i težih slučajeva...“), kad se uvijek slažemo (primjer: „Posve ste u pravu...“) i zadnji način, kad mislimo na to što ćemo odgovoriti (primjer: „Što da joj odgovorim?“). Stoga je važno osvijestiti osobne oblike neslušanja.

Vježba: Kad ne slušam?

- a) Polaznicima se na posebnom papiru prirede vrste neslušanja te je potrebno da registriraju oblik neslušanja koji je tipičan za njih kao osobe.
- b) U malim grupama (od 3 člana) iznose najčešće situacije neslušanja sugovornika i moguće razloge za to.
- c) Na kraju se sažimaju iskustva na razini grupe.

Registrirajte u tablici načine karakteristične za Vas:

VRSTE NESLUŠANJA	DA	NE
------------------	----	----

Pseudoslušanje – slušatelj reagira tako da je usredotočen na razgovor, no ne sluša		
Jednoslojno slušanje – primanje samo jednog dijela poruke, npr. verbalnog		
Selektivno slušanje – samo ono što osobu zanima		
Selektivno odbacivanje – odbacivanje tema koje se ne žele čuti		
Otimanje riječi – sluša toliko da ugrabi priliku za vlastiti „nastup“		
Obrambeno slušanje – najnedužnije izjave doživljavaju se kao napad na koji se reagira		
Slušanje u zasjedi – slušanje samo radi napada na sugovornika		

Cjelina 4: **SURADNJA DIONIKA PROCESA ODGOJA I OBRAZOVANJA UČENIKA S TEŠKOĆAMA**

Ovladavanje komunikacijskim vještinama vodit će boljoj suradnji dionika procesa odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama. Jedan od načina učinkovite komunikacije je asertivno komuniciranje.

Tema1: **Asertivna komunikacija**

Asertivnost je karakteristika ponašanja koja se očituje u aktivnom zalaganju za svoja prava bez ugrožavanja tuđih prava i u odlučnoj borbi za postizanje cilja. Obično se javlja u interakciji s drugim osobama i manifestira putem komunikacije.

Međusobno možemo komunicirati agresivno, pasivno, manipulativno i asertivno.

Agresivna osoba bori se za svoja prava pod svaku cijenu ne vodeći brigu o potrebama drugih osoba. Agresivno ponašanje je uvijek u obliku napada i prisile.

Pasivno ponašanje karakteristično je za osobe koje se ne mogu izboriti za svoja prava, to su osobe koje često zatomišu sebe, zakočeni su u izražavanju svojih osjećaja (potiskuju ih). Potrebe drugih važnije su im od njihovih osobnih potreba.

Manipulativne osobe do svojih ciljeva nastoje doći „zaobilaznim“ putevima, smatrajući da nije prihvatljivo da iskažu direktno svoje mišljenje. Jedan od razloga za to može biti nepotreban osjećaj odgovornosti (nije pristojno odbiti prijatelja, mada zahtjev koji postavlja je nerazuman, npr. da mu ovaj tjedan posudim mobitel).

Asertivnost se nalazi između pasivnosti i agresivnosti i uspostavlja ravnotežu između osobnih potreba i potreba drugih osoba. Smatra se optimalnim načinom reagiranja u socijalnim situacijama i u razrješavanju sukoba. Asertivno komuniciranje jasno izražava PONAŠANJE koje nas smeta, objašnjava RAZLOGE zbog kojih nas to ponašanje smeta – izražavanje vlastitog mišljenja, osjećaja i/ili posljedica tog ponašanja, te jasno izražavanje našeg ZAHTJEVA. Asertivnost je povezana s uspješnim međuljudskim odnosima. Asertivnost je i odluka (izbor).

Kao što imate pravo na asertivno ponašanje, imate pravo i na neasertivno. Ako nam neke stvari nisu važne ili ako se događaju rijetko, ako su prisutne izrazito snažne emocije, u tom slučaju treba pričekati da se intenzitet emocija smanji pa tek potom nastaviti s asertivnom komunikacijom.

Kako povećati vlastitu asertivnost?

- Otkrij u kojim si situacijama neasertivan/na (pasivan ili agresivan)
- Vježbaj asertivnost u mašti (zamislite neku situaciju/osobu s kojom komunicirate na asertivan način)
- Vježbaj asertivnost u stvarnoj životnoj situaciji.

Vježba

Polaznici uvježbavaju prepoznavanje različitih oblika komunikacije.

Kako poboljšati komunikaciju sa suradnicima?

- Provjerite pravu svrhu komuniciranja – što zapravo želite komunikacijom postići: dobiti informaciju, prenijeti odluku ili nagovoriti osobu da nešto učini?
- Upitajte se: Jesam li ja prava osoba za prenošenje ove poruke ili bi netko drugi to bolje učinio?
 - Razmotrite način na koji će se komunikacija odvijati.
 - Poznavajući primatelja poruke, kojim riječima je najbolje poruku izraziti i kojim sredstvom je prenijeti.
 - Postoji li vjerojatnost da će osoba pružiti otpor poruci i što tada možete učiniti?

Ono što govorimo je važno, ali je mnogo važnije je li to u skladu s onim što činimo.

Literatura

1. Bovée, C.L., Thill, J.V. (2012). Suvremena poslovna komunikacija. Zagreb: Mate.
2. Kraljević, R. (2012). Samopoštovanje kao činitelj komunikacijske kompetencije, Zbornik radova Libertas, Zagreb, 5, 217-223.
3. Kraljević, R., Gujić, M., Kraljević, I. (2012). Nove dimenzije komunikacije: prednosti i prepreke uporabe interneta kod studenata. Logopedija, 3, 19-26.
4. Kraljević, R., Marinović, L., Žigante Živković, B. (2011). Djeca strani državljani u Republici Hrvatskoj. Zagreb: UNHCR, Predstavništvo u RH.
5. Kraljević, R. (2010). Psihosocijalna pomoć migrantima, Priručnik za stručnjake i pomagače, Zagreb: Hrvatski crveni križ.
6. Novosel, L. S. (2012). Komunikacijski kompas, Plejada: Zagreb.

5. CJELINA

PODRŠKA U UČENJU

1. RAZLIKOVNOST PLANIRANJA, PROGRAMIRANJA I PRIPREMANJA U NASTAVI (Z Stančić)

1.1. Uvod

Osnovno polazište **razlikovnosti planiranja, programiranja i pripremanja u nastavi**¹, a prema postojećem sustavu odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj, temelji se na Nacionalnom kurikulumu (NOK), Nastavnim planovima i programima u osnovnim i srednjim školama (NPP), Školskim kurikuli(ma) (ŠK) te novim Predmetnim kurikuli(ma) (PK) u osnovnoj i srednjoj školi¹ proizašlim iz programa „Škola za život“ (MZO, 2018). Pomoću tih dokumenata želi se osigurati kvalitetan odgoj i obrazovanje svim učenicima u školi, odnosno nastavi.

Kako bi pomoćnici u nastavi operacionalizirali povjerene uloge i zadaće u pojedinoj školi, u ovom poglavlju priručnika izdvojeni su ključni pojmovi: nastava, planiranje i programiranje, nastavni plan, nastavni program, godišnji, mjesečni izvedbeni program, dnevna priprava, predmetni kurikulum, školski kurikulum, međupredmetne teme.

Nastava je planiran i organiziran proces učenja i poučavanja u kojem zajednički sudjeluju učenici i učitelji/nastavnici i po potrebi pomoćnici u nastavi ili komunikacijski posrednici. Pretežno se odvija u školi ili na drugom mjestu pogodnom za osmišljeno, organizirano i učinkovito učenje (izvannastavne, izvanučioničke). Temelji se na učenju, odnosno učeničkoj aktivnosti, organizira se prema različitim kurikulskim kriterijima i uvjetima: ciljevi, programski sadržaji, metode i strategije poučavanja, organizacija, nastavna tehnologija, vrednovanje. Uvažavanje individualnih učeničkih potreba podrazumijeva razlikovnost/diferenciranost u nastavi. (Stančić i sur., 2006).

Planiranje i programiranje rada polazi od nastavnog plana i programa. **Nastavni plan** je školski dokument koji utvrđuje i donosi Ministarstvo, njime se putem pregledne tablice određuje koji će se nastavni predmeti i područja učiti u određenoj školi, kojim redoslijedom (u kojem razredu) te u kojem vremenu (broj nastavnih sati tjedno i godišnje).

Nastavni program je školski dokument kojim se u sustavu propisanog nastavnog plana/kurikuluma biraju i utvrđuju nastavni sadržaji uzimajući u obzir njihov opseg, dubinu i redoslijed poučavanja u školi, nastavni program/kurikulum je okvir za godišnje i mjesečno razlikovno programiranje. Razlikovnost uzima u obzir individualne razlike učenika i njihove osobne potrebe (dob, razred, obrazovni ciklusi, razvojna područja učenika, potencijali, obrazovne potrebe). U inkluzivnom obrazovanju učenicima s teškoćama⁴ sukladno njihovim potrebama osigurava se potpora pomoćnika u nastavi i/ili stručnih komunikacijskih posrednika (Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima, 2018) određuje

Razlikovno planiranje, programiranje i pripremanje u nastavi treba učenicima s teškoćama osigurati uspješnost u stjecanju znanja, vještina i navika sukladno svojim sposobnostima osiguranjem primjerenih **oblika razumne prilagodbe u nastavi**. Načelo razumne prilagodbe podrazumijeva **osiguravanje potpore** sukladno utvrđenim **razlikovnim potrebama, funkcionalnim sposobnostima i postignutoj razini samostalnosti učenika te izjednačavanje mogućnosti** učenika u inkluzivnoj školi.

⁴ **Orijentacijskom listom** vrsta teškoća definirane su skupine i podskupine teškoća u području: oštećenja vida, oštećenja sluha, oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju, oštećenja organa i organskih sustava, intelektualne teškoće, poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja, postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.

Nastavni planovi i programi daju popise ključnih pojmova i vještina koje učenici trebaju usvojiti ili svladati tijekom učenja i poučavanja (tj. nastave), **nacionalni kurikulum** određuje poželjna znanja, vještine i stavove, tj. ostvarene **odgojno-obrazovne ishode (očekivanja)**, na kraju određenog razdoblja učenja i poučavanja te opisuje poželjna iskustva učenja i ulogu učitelja/nastavnika u njihovu osmišljavanju, odabiru poželjnih didaktičkih materijala i izvora učenja, kao i organizaciju prostora i određivanju vremena učenja i poučavanja te oblika vrednovanja ostvarenoga (Sajko, 2019.).

ulogu pomoćnika u nastavi. Potrebno je naglasiti da učitelji i nastavnici uvidom u Rješenje o primjerenom programu obrazovanja (individualizirati redoviti program ili modificirati redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke), u suradnji sa stručnim suradnicima škole, planiraju na koje će sve načine poučavati učenike te u čemu se ogleda podrška pomoćnika u nastavi, koje će postupke podrške povjeriti pomoćniku usmjerene na razvoj kompetencija učenika.

Kako bi učitelji i nastavnici operacionalizirali planirane ciljeve i zadaće izrađuju **godišnje planove i programe nastave/godišnje izvedbene kurikulume, mjesečne (operativne) planove i programe**, iznimno **jedne planove i programe** te obvezno **dnevne pripreve** (osmišljene situacije u nastavi).

Planiranje i programiranje u nastavi provodi se jer nastava mora biti osmišljena, planski organiziran i vođen proces obrazovanja, tj. učenja i poučavanja. Nastava u inkluzivnom razredu ne smije biti prepreka socijalnim odnosima učenika, već im treba omogućiti slobodu izbora i aktivnu participaciju u nastavi radi ostvarivanja planiranih odgojno-obrazovnih ciljeva/ishoda učenja. **Dnevno pripremanje** je završni dio procesa planiranja i programiranja, to je posebno značajno u inkluzivnom razredu u kojem se potpora učenicima s teškoćama ostvaruje radom pomoćnika u nastavi. Upravo se dobro razrađenom **dnevnom pripravom** može osigurati pripremanje učitelja i nastavnika za rad u inkluzivnom razredu⁵. Pripreve trebaju pružiti **glavne smjernice** za učinkovitu raspodjelu vremena, organizaciju sadržaja učenja, pridružiti strategije/metode poučavanja, pridružiti poticaje potporom pomoćnika u nastavi, usmjeravajući se pri svemu na ishode učenja u pojedinom nastavnom predmetu i području. Pomoćnici u nastavi trebaju biti pravovremeno informirani o ciljevima i zadacima (aktivnostima) poučavanja, prikladnim strategijama/metodama poučavanja za pojedinog učenika kako bi svojom potporom doprinijeli uspješnom ostvarenju postavljenih ciljeva i zadataka.

Zadatak za pomoćnike

Pogledajte dnevne pripreve za nekoliko nastavnih predmeta, zaokružite ishode učenja, potom aktivnosti u nastavi. Raspravite o poželjnim poticajima u inkluzivnoj nastavi radom pomoćnika.

1.2. Što čini nove predmetne kurikulume u osnovnoj i srednjoj školi

U hrvatskoj obrazovnoj praksi već se desetak godina govori o poučavanju usmjerenom ishodima učenja, postavljaju se pitanja o tome **koja je svrha kurikuluma i u čemu se on razlikuje od nastavnoga plana i programa** (Sajko, 2019.). Za razliku od tradicijskog određenja koje kurikulum poistovjećuje s nastavnim planom i programom, suvremeno određenje pojma uključuje **ciljeve/ishode učenja, sadržaj i uvjete učenja i poučavanja** te

⁵ U radu s pomoćnicima u nastavi demonstrirat će se primjeri dobrih priprava s jasno istaknutim ishodima učenja, postupcima individualizacije/prilagodbe te poželjnim postupcima podrške radom pomoćnika u nastavi.

vrednovanje. Na takav način pojmovi su međusobno povezani pri čemu se kurikulum shvaća kao pojam širi od nastavnog plana i programa. Temeljem navedenoga kurikulumi nastavnih predmeta čine više međusobno povezanih sastavnica koje tumačimo kao cjelovit odgovor na sljedeća pitanja: **zašto se uči** (cilj i ishod učenja obrazovnog razdoblja i programa, grupe predmeta, jednog predmeta, nastavne teme i jedinice, **što se uči** (sadržaj), **kako se uči** (metode poučavanja, načini provjere usvojenih kompetencija, evaluacija napretka).

Školski kurikulum⁶ određuje odgojni i obrazovni proces u kojem je nedvojbeno što učenik treba naučiti i znati te isto primijeniti u svakodnevnom životu. Usmjeren je na učenika, na njegove posebne vještine ili znanja koja bi trebali usvojiti. Omogućuje praćenje napredovanja i potiče promjene u načinu vrednovanja i ocjenjivanja te aktivno učenje, omogućuje jasniju povezanost nastavnih predmeta i upravljanje kvalitetom rada škole kako bi pojedina škola promovirala aktivno i odgovorno sudjelovanje učenika u kulturnom, gospodarskom, znanstvenom i općem društvenom napretku zemlje u uvjetima razvoja društva znanja i globalizacije. Obuhvaća, osim redovitih programa nastave (dopunska i dodatna nastava, izborna nastava), izvannastavne aktivnosti, izvanučioničku nastavu, i druge programe koje škola provodi, primjerice, projekti škole. Školski kurikulum uključuje sedam odgojno-obrazovnih područja: jezično-komunikacijsko, matematičko, društveno-humanističko, umjetničko, prirodoslovno, tjelesno i zdravstveno, tehničko i informacijsko. Školskim kurikulumom svaka škola planira realizaciju međupredmetnih tema te posebne programe i aktivnosti (npr. program produženog boravka učenika u školi, program ranih odgojno-obrazovnih intervencija, kulturno-javne priredbe i dr.). Participacija pomoćnika u nastavi značajna je kada su učenici s teškoćama uključeni u raznolike aktivnosti kurikuluma.

Međupredmetne teme jedan su od načina za ostvarivanje međusobnog povezivanja područja i tema nastavnih predmeta. Napuštanjem prakse odvojenih sadržaja ostvaruje se horizontalna i vertikalna povezanost odgojno-obrazovnih ishoda i ovladavanje vještinama potrebnima za život i rad u 21. stoljeću. Novi kurikulumi međupredmetnih tema (osobni i socijalni razvoj, zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša, učiti kako učiti, poduzetništvo, uporaba komunikacijske i informacijske tehnologije, građanski odgoj i obrazovanje) razrađeni su prema zajedničkim smjernicama. Međupredmetni pristupi organizirani su po odgojno-obrazovnim ciklusima i domenama ili makrokonceptima u obliku odgojno-obrazovnih očekivanja i uključuju sve učenike škole. Učitelji ili nastavnici i stručni suradnici međusobno surađuju pri planiranju ostvarivanja odgojno-obrazovnih postignuća međupredmetnih tema, uključujući i pomoćnike u nastavi. Provedba međupredmetnih tema obavezna je u povezivanju sa svim nastavnim i izvannastavnim aktivnostima.

U Republici Hrvatskoj se u šk. god. 2018./2019. provodio eksperimentalni program pod nazivom „**Škola za život**” čiji je nositelj Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske. Temeljem eksperimentalne provjere, u šk. god. 2019./2020. frontalno se uvode **predmetni kurikulumi**⁷ i to u 1. i 5. razredu osnovnih škola iz svih nastavnih predmeta, a u 7. razredu za predmete Biologija, Kemija i Fizika. U srednjim se školama predmetni kurikulumi uvode u 1. razredu gimnazije u svim predmetima te u 1. razredu četverogodišnjih strukovnih škola u općeobrazovnim predmetima.

⁶ Školski kurikulum donesen je u skladu s Nacionalnim okvirnim kurikulumom (MZOŠ, 2010.) i Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 7/17 i 68/18).

⁷ <https://mzo.hr/hr/rubrike/predmetni-kurikulumi>

Zadatak za pomoćnike

Usporedite odabrane Nastavne planove i programe u Hrvatskoj (HJ, MAT, 3. osnovne škole) i odabrane nacionalne kurikulume (HJ, MAT, 1. i 5. razred osnovne škole) prema izdvojenim sastavnicama predmetnih nacionalnih kurikuluma (programska područja/domene, ciljevi/ishodi, zadaci, sadržaj, izvori učenja).

1.3. Važnost upoznavanja odgojno-obrazovnih ciljeva/ishoda učenja, zadataka i načela u nastavi

*Tko točno zna kamo zapravo hoće,
ne smije se čuditi ako dođe nekamo sasvim drugdje, Mager, 1996.*

U planiranju tema i nastavnih jedinica učitelji i nastavnici planiraju ciljeve/ishode i zadatke učenja na način da postanu oslonac za praćenje aktivnosti i napretka učenika s teškoćama u inkluzivnom razredu. Pri svemu je važna inicijalna procjena funkcionalnih sposobnosti, interesa i potreba učenika kako bi planirani ciljevi/ishodi učenja imali funkcionalnu moć (Ivančić, 2010.).

U nastavi usmjerenoj na učenika teži se **razlikovnosti ciljeva i zadataka** što podrazumijeva ostvarenje optimalnih individualnih razina obrazovnih postignuća svih učenika. Ciljevi se operacionaliziraju pridruživanjem učenicima primjerenog opsega i dubine sadržaja, osmišljenim strategijama u aktivnostima učenja, poučavanja i vrednovanja ostvarenih postignuća učenika (slika 2):

Za većinu učenike s teškoćama **ciljevi/ishodi** učenja određenih nastavnih predmeta u osnovnoj i srednjoj školi bit će isti kao i za učenike tipičnoga razvoja **primjenom individualiziranih postupaka**, za neke učenike s teškoćama biti će značajna **prilagodba sadržaja uz primjenu postupaka individualizacije**.



Slika 2. Ključna pitanja u nastavi

U oblikovanju ciljeva/ishoda učenja, dobro se služiti **revidiranom Bloomovom taksonomijom**, svojevrsnim vodičem za lakše oblikovanje obrazovnih ciljeva/ishoda učenja na temelju kojih će učitelji i nastavnici lakše planirati i procijeniti ishode učenja u **tri područja planiranja**: kognitivno područje (znanje i razumijevanje), afektivno područje (stavovi), psihomotoričko (vještine). Unutar svakog područja u *razinama*, hijerarhijskim slijedom od jednostavnijih prema složenijima, istaknuti su ciljevi, odnosno ishodi učenja putem aktivnih glagola koji pomažu u preciznom definiranju sadržaja i vještina koje bi učenik mogao dostići nakon završetka poučavanja (Ivančić, 2010., Ivančić, Stančić, 2015.).

Uloga je učitelja i nastavnika u inkluzivnoj školi da promišljaju **ciljeve/ishode učenja i zadatke/aktivnosti za učenika** te njihovu realizaciju kako bi učenici postigli željene ishode u svom učenju. Sukladno ciljevima i potrebama učenika, učitelji na njima primjeren način predstavljaju sadržaje učenja i provode raznolike aktivnosti ovisno o razini obrazovanja

(osnovnoškolsko, srednjoškolsko)⁸ i vrsti programa za učenike s teškoćama⁹. Za tu svrhu koriste se povezanim sadržajima te primjenjuju raznolike vrste i načine predočavanja gradiva (**vidi više u 5. cjelini pod naslovom Strategije prilagodbi i postupci potpore prema razvojnim osobitostima učenika**).

Radi realizacije ciljeva učitelji/nastavnici provode različite tipove (vrsta) učenja i osmišljenih aktivnosti (situacija) učenja. Učenici uče slušajući, gledajući, čitajući, pišući, pomoću žive riječi učitelja ili nastavnika, udžbenika, radnih bilježnica, zbirke zadataka, radnih listova, prepisujući s ploče, učeći primjenom IKT alata i digitalnih obrazovnih sadržaja. **Pomoćnicima u nastavi** trebaju biti jasni ciljevi i zadaci te postupci podrške za pojedinog učenika kako bi svojom prisutnošću i primjerenim poticajima (u komunikaciji, kretanju, hranjenju, učenju, obavljanju higijenskih potreba, školskim aktivnostima i dr.) doprinijeli uspješnom ostvarenju postavljenih ciljeva i zadataka. **Pomoćnici u nastavi** pružaju podršku učeniku ili učenicima u raznolikim aktivnostima školskog učenja i življenja pomažući pored ostalih, dodatnim tumačenjima i poticajima vezanim uz preporučene metode, sredstva, oblike i zahtjeve u radu. O izvršenim poslovima u školskim, izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima pomoćnik u nastavi vodi **Dnevnik rada (vidi više u: Prilozi)**.

1.5. Značaj upoznavanja metoda, provođenja raznolikih aktivnosti, oblika i sredstava rada i poticajnog okruženja u nastavi

Uspješnost poučavanja u inkluzivnoj školi značajno ovisi o učenicima primjerenim prilagodbama **metoda, sredstava i oblika poučavanja**. Pri tome je neizostavno da učitelji i nastavnici prepoznaju specifičnosti pojedine metode kako bi svojim učenicima olakšali učenje. **Metode** su načini kojima se ostvaruju ciljevi učenja. Vrijednost svake metode, a time i raznolikih aktivnosti, oblika i sredstava u nastavi određene su njezinom učinkovitosti s obzirom na cilj i zadatke u nastavi, osobine učenika i didaktičko-metodička umijeća učitelja i nastavnika (**vidi više u 5. cjelini: Postupci potpore u odnosu na sadržaje i metode učenja**) koje, uz svoje specifičnosti, pronalaze učinkovitu primjenu u radu s učenicima s teškoćama. Učitelji i nastavnici odgovorni su za uvođenje, potom usmjeravanje učenike odabirom različitih **oblika rada** u nastavi: individualni, rad u paru, radionice, suradničko učenje i dr. Različiti oblici rada omogućuju svim učenicima usvajanje obrazovnih sadržaja, pridonose kvaliteti nastave i učenja (Ivić i sur., 2001.) radi uočavanja vrijednosti motiviranja i aktiviranja učenika za učenje, uzajamno pomaganje i poticanje, poticanje učenika za grupnu i međugrupnu suradnju, razvijanje osjećaja pripadnosti, prihvaćenosti, povjerenja u druge, uzajamne povezanosti i odgovornosti.

Individualan rad planira se za aktivnosti koje učenici s teškoćama mogu samostalno napraviti i koje ne zahtijevaju interakciju. Pogodan je za aktivnosti koje se temelje na iskustvima učenika, svakodnevnom životu i na stečenim znanjima.

Metode u nastavi podrazumijevaju **organizirano učenje** koje **integrira sadržaje, izvore i iskustva** (proces) **učenja** te **organizaciju, komunikaciju i socijalnu interakciju** (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010., 149).

⁸ Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17); Zakon o strukovnom obrazovanju (NN 30/2009.); Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015.)

⁹ Vrste programa za učenike s teškoćama u školama su: redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebni program uz individualizirane postupke, posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke. Spomenuti se programi provode u redovitom razrednom odjelu; dijelom u redovitome, a dijelom u posebnom razrednom odjelu; posebnom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini.

Rad u paru i u grupi (učenik-učitelj, učenik-pomoćnik, učenik-učenici) uvijek poticajno djeluju na uključivanje učenika s teškoćama jer je omogućena podrška učitelja ili nastavnika, vršnjaka, pomoćnika u nastavi u obavljanju nastavnih aktivnosti. Pritom je važno voditi brigu da učenici sudjeluju u aktivnostima koje za njih imaju najmanje prepreka u odnosu na prisutno ograničenje, primjerice da učenik s poremećajem glasovno-jezično-govorne komunikacije u zadatku ne treba govoriti (npr. učenik koji jako muca) već može unutar ponuđenog izvora odabirati slike koje bi mogle doći u obzir, da učenik s intelektualnim teškoćama ne treba izložiti cijeli slijed, već može prezentirati određeni slajd i sl. Prilikom formiranja grupa potrebno je voditi računa da učenici s teškoćama imaju prilike u svojim grupama uspješno ostvariti planirane zadatke. Kod zadavanja zadataka koji će se realizirati tijekom nastave, učitelj/nastavnik mora učeniku s teškoćama u području učenja točno zadati koji će dio, primjerice prezentacije, napraviti, npr. uvod, glavni dio ili zaključak, te o tome uputiti ostale učenike koji rade na istoj prezentaciji. Na taj način olakšat će se komunikacija i razumijevanje zadatka. Prilikom planiranja i poučavanja učenika u inkluzivnoj školi razlikujemo brojne **zahtjeve** u nastavi, tako prepoznajemo raznolike zahtjeve vezane uz način rada, vrijeme rada, samostalnost, aktivnosti učenika, motivaciju i prostor (Ivančić, 2010., Ivančić, Stančić, 2015.). U svim spomenutim metodama, oblicima i zahtjevima rada **pomoćnik u nastavi** može pridonijeti aktivnoj participaciji učenika primjenom prikladnih postupaka usmjeravanja, pohvaljivanja, vođenje učenika školom, na terenskoj nastavi, a sve prema uputi učitelja/nastavnika te stručnih suradnika/koordinatora škole (npr. edukacijskog rehabilitatora).

1.6. Suvremene metode i oblici poučavanja

Izbor metoda i oblika rada u inkluzivnoj nastavi bitna su pitanja suvremenog učitelja i nastavnika. Za razliku od tradicionalnih metoda u kojima je učitelj, više-manje, prenositelj znanja, a učenici pasivni slušači i primatelji tih znanja, suvremene nastavne metode koje su dobile svoje značajno mjesto u kurikularnoj reformi i „Školi za život“, omogućuju aktivno uključivanje učenika u nastavu, čime do izražaja dolazi njihovo stvaralaštvo, u čemu je zapravo i cilj suvremene nastave. **Pomoćnici u nastavi** trebaju upoznati nove metode, a onda u radu s učenicima, putem preoblikovanih poticaja, osigurati participaciju, naravno u dogovoru s učiteljima ili nastavnicima te stručnim suradnicima škole – stručnjacima za podršku. U tablici 1. izdvojene su odabrane, suvremene, učenicima usmjerene metode aktivnog učenja koje uz **preoblikovanje podrške** osiguravaju i učenicima s teškoćama učenje otkrivanjem, iskustvom, situacijski.

Metode aktivnog poučavanja su:

dijaloška, istraživačka, učenje putem rješavanja problema, simuliranje, igra i dr.
Odabrane metode u različitim metodičkim inačicama mogu samo poboljšati učinkovitost poučavanja učenika s teškoćama.

METODA AKTIVNOG UČENJA
ISTRAŽIVAČKA METODA
Glavna obilježja: samostalno traganje za činjenicama, pronalaženje relevantnih veza i odnosa među prikupljenim podacima, prestrukturiranje podataka, redefiniciju i samostalno dolaženje do novih (neočekivanih) rezultata gledanjem videozapisa ili izvedbom pokusa. Postupci podrške radom pomoćnika u nastavi: uvođenje učenika u primjenu novih tehnologija, kod aktivnosti gledanja videozapisa učenicima s teškoćama treba unaprijed najaviti što će gledati (film, video) kako bi ga mogli unaprijed pogledati i biti spremniji na aktivnosti tijekom nastave što im omogućuje veću samostalnost u radu. Učenicima se unaprijed može ispričati ili pročitati tekst

povezan sa sadržajem, provjeriti razumijevanje; prilikom izvedbe pokusa dobro je predvidjeti rad u paru ili skupini.
UČENJE PUTEM RJEŠAVANJA PROBLEMA
Glavna obilježja: problemsko učenje omogućava visoku razinu kreativnosti učenika. Postupci podrške radom pomoćnika u nastavi: povezivanje sa stvarnim životnim situacijama, potpora u interakciji i komunikaciji s drugim učenicima u razredu primjenom usmjerenih pitanja; u ime skupine učenik može prezentirati što je napravljeno, može prezentirati samo dogovoreni dio (npr. uvodni, razradu, zaključak), tj. dio na kojem je bio najviše angažiran. Potrebno je dogovoriti načine prikupljanje materijala, uzoraka, pri čemu treba uzeti u obzir da alati budu dostupni učeniku s obzirom na teškoću (učenici s oštećenjima vida, sluha, motoričkim teškoćama), zbog čega je dobro organizirati rad u paru. Učenike treba unaprijed upoznati sa sadržajem odabranih IKT poveznica, a količina i način davanja potrebnih informacija ovisit će o interesima učenika. Svakako je uputno demonstrirati način korištenja poveznice i provjeriti kako se učenik snalazi.
METODA IGRE
Glavna obilježja: često se primjenjuje u nastavi, do izražaja dolazi upornost, želja za pobjedom, natjecanje. Postupci potpore radom pomoćnika u nastavi: svaku igru treba probno odigrati kako bi pomoćnik bio siguran je li učenik razumio igru, odnosno je li razumio upute i pravila; posebice se to odnosi na igre koje se baziraju na asocijacijama; brojenju. Ukoliko je moguće, igre je poželjno modificirati na način da budu dostupne što većem broju učenika ili ponuditi više igara s istim ili različitim ciljem, ovisno o željenim ishodima pa učenika uključiti u onu igru koja najviše odgovara njihovim interesima, sposobnostima i predznanjima.
NEKE METODE „AKTIVNOG“ UČENJA
metoda kreativnog pisanja (umne mape, tekst)
foto-govor (analiza oblika i boja, izražavanje dojmova, analiza sadržaja, tko sam ja od učenika na slici, što radim...)
meditativni oblici (fantazijska putovanja, zamišljanje tekstova, meditativni ples), igra i igra po ulogama, bibliodrama (improvizacijske igre, pantomima, živa slika, kazalište); predodžba i imaginacija (Stavi se u poziciju...? Kako bi priča mogla teći dalje?; Koje se slike pojavljuju u mašti pri slušanju ove glazbe, čitanju ove pjesme?)
slušanje glazbe – meditativne, pjevati i svirati; ples i pokret uz glazbu; kreativan rad – kolaž, glina, šibice za izradu imena, slova...
promjena mjesta učenja, npr. ekskurzija, posjet (u tri faze: faza pripreme, provedbe i vrednovanja)
Postupci potpore radom pomoćnika u nastavi: važno je dati jednostavne, kratke i jasne upute povezane sa zadatkom te provjeriti njihovo razumijevanje; ukoliko se radi o složenim zadacima (izvedba nekoliko aktivnosti) treba ih razdijeliti po koracima; zadatke slušanja, pisanja, kreativne izvedbe uputno je planirati na način da se izmjenjuju lakši i teži zadaci; poželjno je dati manji broj zadataka pa nakon rješavanja u određenom vremenu dati drugi set.

1.7. Važnost potpore u procesima vrednovanja ishoda učenja

Vrednovanje i ocjenjivanje može ostvariti svoju svrhu kada je nedjeljivo povezano s postavljenim dostižnim ciljevima/ishodima učenja, s primjerenim odabirom individualiziranih postupaka, prilagodbom sadržaja, pravilnim odabirom metoda, sredstava, oblika rada i zahtjeva u nastavi. U odnosu na **vrednovanje učeničkih postignuća** značajna su dva načina:

formativno i **sumativno**.

Formativno se provodi tijekom nastavnog procesa, sustavnim prikupljanjem i interpretacijom podataka o učeničkom napretku tijekom šk. god. i ovisi o kvaliteti procesa učenja i nastave, što učiteljima i nastavnicima omogućuje stalno propitkivanje/evaluaciju.

Sumativno vrednovanje provodi se na kraju jednog vremenskog razdoblja (polugodište, kraj školske godine te proučenih sadržaja i cjelina). S obzirom na svrhu u radu s učenicima s teškoćama **prednost dajemo formativnom ocjenjivanju** koje pretpostavlja evaluaciju primjene postupaka individualizacije, prilagodbe sadržaja uz odabrane individualizirane postupke, metode, oblike i sredstva rada te dogovorenu potporu radom pomoćnika u nastavi (Ivančić, Stančić, 2006). S obzirom na svrhu i subjekte, vrednovanje može biti **unutarnje** (provode je učitelji zajedno s učenicima, utvrđujući rezultate i ishode učenja u kognitivnom, psihomotoričkom i afektivnom području, vrednuje se školskim ocjenama) te **vanjsko** (provode nadležne ustanove kao što su NCVVO, AZO, ASO i dr., njime se utvrđuje ostvarivanje ciljeva te razina znanja, sposobnosti, vještina i vrijednosti, ima svoje specifične ciljeve koje određuje organizator). Tako već deset godina u dijelu u kojem se provodi ispit državne mature kao završni ispit srednjoškolskog obrazovanja, za učenike s teškoćama osigurana je prilagodba ispitne tehnologije i potpora radom pomagača.

U praksi se primjenjuju različiti modeli ocjenjivanja, **brojčano** (aktivnosti i postignuća vrednuju se brojevima) i **opisno** (opisnim kategorijama)¹⁰. U odnosu na primjenu **oblika ispitivanja** važno je razmotriti i odrediti hoće li se ono provesti **usmeno, pisano** ili **praktičnim radom**. U provođenju aktivnosti i zadaća važno je rukovoditi se istim postupcima podrške (metode, oblici, sredstva, zahtjevi) koji su se za određene učenike primjenjivali tijekom procesa učenja i poučavanja.

Takvim će se pristupom učenicima s teškoćama omogućiti veću uspješnost u rješavanju zadataka, što će rezultirati boljim školskim ocjenama, poticajnim za daljnje zalaganje i napredak učenika (Ivančić, 2010.), uspješan prijelaz u razinama obrazovanja. **Pomoćnici u nastavi** prate i pružaju podršku učenicima s teškoćama u školskim aktivnostima (npr. čitanje zadataka, crtanje po uputi učenika, prepisivanje s ploče, i dr.), ali ne ocjenjuju učenička postignuća.

Vrednovanje je proces utvrđivanja postignuća u ostvarivanju ciljeva odgojno-obrazovnog procesa.

Vrednovanje kao vrlo osjetljiv dio programa/kurikulu(ma) i treba ispuniti svoju svrhu u odnosu na svakog učenika na kognitivnom, psihomotoričkom i afektivnom području, može biti dvojako: **vrednovanje kurikula** kao dokumenta i **vrednovanje učeničkih postignuća**.

Pri planiranju procesa vrednovanja potrebno je predvidjeti i razvijati takve individualizirane postupke podrške i prilagodbe sadržaja učenja koje će učenicima s teškoćama omogućiti učinkovito učenje putem **povratnih informacija, vrednovanje za učenje**, omogućiti im najbolji način pokazivanja usvojenih znanja i vještina nakon procesa učenja i poučavanja, **vrednovanje naučenoga** te poticajno samovrednovanje, **vrednovanje kao učenje**

(Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama, nacionalni dokument, 2016.).

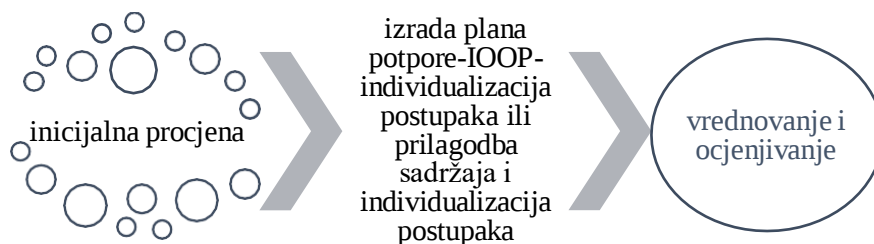
¹⁰Pravilniku o elementima i kriterijima za izbor kandidata za upis u 1. razred srednje škole (NN, 47/2017.)

2. OSNOVE INDIVIDUALIZIRANOG KURIKULA/IOOP-A USMJERENOG NA UČENIKA, e-IOOP (Z. Stančić)

U planiranju, programiranju i provođenju podrške ključna je uloga učitelja/nastavnika koji unutar Individualiziranog odgojno-obrazovnog programa (IOOP) određuje **što će učenik učiti** (sadržaji) i na **kojim razinama** (ishodi učenja), **kojim strategijama** (metode, sredstva i oblici rada) te kako će se provesti **vrednovanje i samovrednovanje napretka**. Pri svemu ne smije izostati podrška stručnog suradnika – stručnjaka za podršku, edukacijskog rehabilitatora.

2.1. Značaj nastave usmjerene na individualne potrebe učenika

Uspjeh učenika s teškoćama u redovnoj školi neće izostati ukoliko primijenimo suvremeni pristup u nastavnom radu koji podrazumijeva tri glavna koraka: provođenje inicijalne procjene, izrada plana potpore (izbor postupaka podrške usmjerenih individualizaciji i/ili prilagodbi sadržaja učenja u nekim ili svim nastavnim predmetima u osnovnoj i srednjoj školi), vrednovanje i ocjenjivanje ishoda učenja i evaluaciju samog programa (Ivančić, Stančić, 2006., 2015.), slika 3.



Slika 3. Koraci u izradi IOOP-a

2.2. Važnost poznavanja odgojno-obrazovnih potreba učenika

Inicijalnom procjenom na početku školske godine učitelji i nastavnici, uz stručnu podršku suradnika škole (npr. edukacijskog rehabilitatora, i drugih zaposlenih stručnih suradnika) prvenstveno otkrivaju **jake strane učenika**, njegova znanja, vještine, sposobnosti i interese na kojima će temeljiti svoj daljnji rad u pojedinim nastavnim predmetima te potrebu za potporom radom pomoćnika u nastavi.

Lista procjene osobitosti školskoga učenja (Ivančić, 2004.; Ivančić, Stančić, 2007.; Ivančić, 2009.) kao jedan od mogućih instrumenata procjene potreba učenika za podrškom predlaže utvrđivanje razvojnih osobitosti u području: percepcija, mišljenje, govor, pažnja, koncentracija, pamćenje, motorika, emocije i ponašanje. Osobitosti

Inicijalnom procjenom evidentiraju se i **teškoće učenika u funkcioniranju**

- u motoričkom funkcioniranju
- u komunikaciji i socijalnim interakcijama, senzornoj integraciji
- u intelektualnom funkcioniranju udružene s drugim teškoćama
- teškoće proizašle oštećenjem vida
- teškoće proizašle oštećenjem sluha koje se manifestiraju u ponašanju tako da ih ometaju u funkcioniranju

jer upravo one određuju **koje su potrebe učenika** i koje će strategije poučavanja i postupci podrške biti učinkoviti te **je li potrebna** i u **kome opsegu potpora radom pomoćnika u nastavi**.

školskog učenja utvrđuju se u području: komunikacijskih vještina, brojanja, računanja i mjerenja, praktičnoga rada, vještina orijentacije, strategija učenja, radnih navika, usvojenosti i iskazivanju znanja te socioloških oblika rada. Navedenom *Listom* utvrđuju se i individualizirane potrebe učenika za prilagodbom sadržaja, metoda i oblika rada te prilagodbom nastavnih sredstava i pomagala. Upotreba takvog preciznog instrumenta procjene omogućuje izradu kvalitetne *inicijalne procjene* te osigurava kvalitetan rad s učenikom s teškoćama – posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Učitelji i nastavnici, s obzirom na nastavne predmet/predmete koje poučavanja, mogu pridružiti i druge specifične postupke (opažanje u nastavi, liste, zadaci, mjerenja). Pri svemu je važno primijeniti i druge izvore prikupljanja podataka o učenicima kao što su *upitnici, MAPS, testovi, instrumenti procjene* ovisno o vrsti teškoće, te druge psihološke, edukacijsko-rehabilitacijske, logopedske i socijalno-pedagoške instrumente radi prikupljanja ključnih podataka koji će pridonijeti izradi IOOP-a.

Utvrđene **odgojno-obrazovne i socijalno-emocionalne potrebe** učenika **polazište su za izradu IOOP-a.**

2.3. Značaj potpore u odnosu na ciljeve/ishode i strategije individualiziranog pristupa u aktivnostima učenja u nastavi

Na temelju svih prikupljenih podataka o određenom učeniku (mapa učenika s priložima: dokumentacija, razgovor s roditeljima, stručna mišljenja članova Stručnog povjerenstva škole i dr.) potrebno je odrediti **na koje su načine** predviđeni sadržaji učenja u osnovnoj ili srednjoj školi pogodni za usvajanje.

Izradu individualiziranog odgojno-obrazovnog programa možemo promatrati na dvije razine: na razini izrade godišnjega i mjesečnog plana i

programa/kurikuluma te dnevne pripreve.

U prilagodbi sadržaja skraćujemo nastavne sadržaje, individualiziramo/personaliziramo metode rada, nastavna sredstva i pomagala, zahtjeve. U **individualiziranom postupku** nastavni će sadržaji ostati identični onima u redovnom programu, ali ćemo ih učeniku približiti uporabom personaliziranih postupaka poučavanja (metode, zahtjevi, postupci, sredstva, oblici rada, mrežni izvori i tehnologije).

Uloga je učitelja i nastavnika koji u svojim razredima imaju **pomoćnike u nastavi pravovremeno informiranje pomoćnika** o očekivanim obrazovnim postignućima/ishodima učenja za pojedinog učenika, **pripadajućim ključnim pojmovima, poželjnim metodama, oblicima rada, sredstvima, zahtjevima te aktivnostima** koje će ih usklađenim radom (učitelja/nastavnika, pomoćnika u nastavi, stručnog suradnika škole, roditelja) dovesti do očekivanih ishoda učenja i napretka učenika. Isto tako, pozornost treba pravovremeno usmjeriti i na planirane međupredmetne teme (možda treba planirati izlazak izvan škole, provjeriti pristupačnost prostora muzeja, i dr.).

2.4. Razlikovnost uloga učitelja i pomoćnika u nastavi

Ključ uspjeha ogleda se u promatranju intervencije iz perspektive učenika, dakle, kada učitelj postavi pitanje, učenik će pokazati novo znanje.

U svakodnevnom radu u inkluzivnoj školi uvijek treba težiti k tomu da učenik s teškoćama usvaja znanje adekvatno svojim sposobnostima, da pokaže znanje koje je stekao, da bude aktivan i da doživi uspjeh.

Učitelji i nastavnici u osnovnim i srednjim školama nositelji su odgojno-obrazovnog procesa, planiraju i provode odgojno-obrazovne aktivnosti u neposrednom radu s učenicima. Jedna od njihovih temeljnih uloga je stvaranje **poticajnog okruženja za učenje**, što uključuje i osiguravanje jednakih mogućnosti za učenike s teškoćama.

Pored brojnih uloga (proučiti postojeću zakonsku regulativu i učeničku dokumentaciju, planove i programe/nacionalne kurikulume, upoznati stručno povjerenstvo/tim škole, koordinatora za pomoćnike u nastavi, prilagođavati okruženje, primjenjivati postupke podrške, prema uputama personalizirati metode, sredstva, zahtjeve, surađivati u radu stručnog povjerenstva/tima škole, stvarati prilike za optimalnu uključenost svih učenika u nastavni proces); poželjno je da **učitelji i nastavnici svakodnevno** surađuju s pomoćnicima u nastavi.

Pomoćnici u nastavi, kao i stručni komunikacijski posrednici, uključuju se u škole radi pružanja **profesionalne potpore** (čl. 18 Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama) učenicima s teškoćama, njihovim učiteljima i nastavnicima, a prema prilikama i ostalim učenicima razreda, indirektno i odgojno-obrazovnom procesu. Svojim pristupom u inkluzivnom razredu te poticanjem učenika s teškoćama u svladavanju sadržaja i provedbi raznolikih aktivnosti u odgojno-obrazovnom procesu, pomoćnici u nastavi pomažu radi bolje socijalizacije i aktivnog uključivanja učenika u razred i školu.

2.5. Analiza učinkovitosti potpore u odnosu na strategije učenja i poučavanja

Analiza učinkovitosti postupaka podrške u odnosu na dogovorene strategije učenja i poučavanja (ciljevi/ishodi, metode, sredstva, zahtjevi, aktivnosti) provodi se u različitim vremenskim intervalima (prema potrebi dnevno, poželjno jednom tjedno, mjesečno, polugodišnje, na kraju školske godine) i to u aktivnostima:

Planiranje i uključivanje pomoćnika u potrebne opće i specifične edukacije koje organizira škola ili ovlaštena stručna institucija, ustanova ili udruga. Uključivanje pomoćnika u nastavi u sve stručne i odgojno-obrazovne aktivnosti u školi primjerene poslu (sjednice razrednih i učiteljskih vijeća, stručni školski timovi i sl.).

Praćenje rada pomoćnika u nastavi i savjetovanje/supervizija temeljem uvida u neposredno pružanje podrške učenicima s teškoćama u raznim nastavnim ili školskim situacijama, savjetovanje/supervizija od strane koordinatora škole – stručnjaka za inkluziju

Završna evaluacija rada pomoćnika u nastavi samoprocjena pomoćnika u nastavi u odnosu na ostvareni rad s učenicima, suradnji s učiteljima i roditeljima, procjena rada pomoćnika od strane učitelja, roditelja, koordinatora i samog učenika.

2.6. Važnost suradnje u novim ulogama pomoćnika u nastavi u ostvarivanju IOOP-a

U inkluzivnoj školi vrlo važnu ulogu ima **suradnja**. Učitelji i nastavnici, stručni suradnici, pomoćnici u nastavi i roditelji ne mogu uspješno djelovati kada su izolirani, usamljeni ili zatvoreni s učenicima u učionicama, na školskom hodniku, dvorištu. Samo suradnjom mogu razmjenjivati i producirati korisne i zanimljive ideje, širiti znanja i umijeća djelovanja u inkluzivnoj školi. Suradnja je temelj za profesionalni razvoj učitelja i nastavnika, stručnih suradnika, za osnaživanje roditelja, učenika iz razreda, za rast i razvoj pomoćnika u nastavi. Na tom putu značajna je **uloga koordinatora (vidi više u 5. cjelini: Značajke timske organizacije i timskog rada u školi)** koji može organizirati raznolike oblike rada kao što su: informiranje i dogovaranje, savjetovanje u učenju i poučavanju (Ivančić, Stančić, 2004., Dekanić, 2008., Ivančić, 2012., Stančić, Ivančić, 2014., Stančić, Matejčić, 2019.).

Zadatak za pomoćnike

Proučite IOOP za učenika 5. razreda, zaokružite ciljeve i zadatke, izdvojite metode, zahtjeve. Posebnu pažnju usmjerite analizi uloga i zadataka pomoćnika u nastavi. Raspravite u parovima, izdvojite glavne zaključke.

3. STRATEGIJE/POSTUPCI POTPORE U ODNOSU NA RAZLIKOVNE POTREBE UČENIKA U PROCESIMA UČENJA I POUČAVANJA (Đ.Ivančić)

3.1. Uvod

Primjerena podrška učenicima odnosi se na programsku podršku koja podrazumijeva i primjenu strategija prilagodbi učenja i poučavanja individualiziranim pristupom, pedagoško-didaktičku prilagodbu sredstava i opreme i profesionalnu potporu koju čine stručnjaci odgovarajućih profila, pomoćnici u nastavi ili stručni komunikacijski posrednici (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN 24/15).

U planiranju, programiranju i provođenju podrške ključna je uloga učitelja unutar individualiziranog odgojno-obrazovnog programa-IOOP-a (*vidi više u 5. cjelini pod naslovom Značaj nastave usmjerene na individualne potrebe učenika*). Potpora pomoćnika u nastavi podrazumijeva empatičan odnos prema učenicima, podržavanje rada učitelja te primjenu postupaka potpore u aktivnostima učenika. Svrha je zajedničke potpore da se učenicima s kojima pomoćnik radi omogući učinkovito učenje i poučavanje za postizanje planiranih ishoda i njihovo vrednovanje te uspješna interakcija s vršnjacima unutar razreda i škole (Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima, NN 102/2018).

U procesima stjecanja znanja, vještina i navika u školi učenici slušaju, promatraju, govore, misle, paze, pamte, čine, kreću se i nalaze se u stalnim interakcijama. Po tim svojim sposobnostima, kao i po drugim osobinama, međusobno se razlikuju i zbog toga ne uče na isti način i jednako brzo.

Postupci potpore pomoćnika u nastavi proizlaze iz kontinuirane suradnje s učiteljem, empatičnog odnosa i dobrog poznavanja učenika te njegova praćenja u raznim situacijama učenja i socijalnih odnosa.

3.2. Postupci potpore prema potrebama učenika na razvojnim područjima

Polazište u učenju je stjecanje iskustava raznim osjetilnim putevima kojima se prikupljaju potrebne informacije za učenje (senzorika/percepcija). Učenicima je potrebno osigurati lako zahvaćanje, razlikovanje, izdvajanje, razumijevanje, pohranjivanje (koncentracija, pažnja, pamćenje) potrebnih senzoričkih/perceptivnih informacija kako bi se one mogle što uspješnije prerađivati (mišljenje) i interpretirati (govor, motorika, ponašanje) i u konačnici primjenjivati na pravilan način u čemu se učenicima po potrebi pruža primjerena podrška.

Na području osjeta vida i vidne percepcije pruža se potpora u odnosu na vidno senzoričke i/ili perceptivne potrebe učenika (kvaliteta prijama, razlikovanja, pamćenja, obrade i interpretacije vidnih podataka).

Strategije prilagodbi: uključuju promjenu ciljeva za neke vidne sadržaje, isticanje bitnog, prilagodbe teksta i grafičkih podataka, zahtjeva za pisanjem, vremena rada te korištenje specifičnih sredstava i pomagala za rad kao i potrebne prilagodbe u okruženju, npr. za učenike s oštećenjima vida (Fajdetić, A. i sur., 2007.).

Postupci potpore: odabiru se prema potrebama učenika u vidu fizičke ili utjecajne potpore u odnosu na:

- Iskusiti čitanje
slabo vidljivog
teksta

- vidljivost ključnog u promatranju
 - vidnu orijentaciju na materijalima i sredstvima rada
 - kretanje u prostoru
 - pozicioniranje učenika u prostoru
 - pomoć u izvođenju aktivnosti
 - provođenje aktivnosti umjesto učenika
- obavješćuje o promjenama vezanim uz vidnu percepciju
 - prilagodbe u okruženju.

Strategije prilagodbi:

odnose se na promjenu nekih ciljeva vezanih za slušane sadržaje, lingvističko-semantičke

prilagodbe, primjenu primjerenih kognitivnih strategija/tehnika učenja u predstavljanju sadržaja učenja, dopunjavanje i zamjena medija, prilagodba vremena rada, uvođenje vizualnog potkrjepljenja, primjena slikovnih materijala, specifična pomagala i oprema, prilagodbe u okruženju.

Postupci potpore razmatraju se u odnosu na:

- Iskusiti značaj
vizualnog
predočavanja uz
slušanje

- primjerenost artikulacije u obraćanju učeniku, primjerice s oštećenjima sluha (Lj. Pribanić i sur., 2014.)
 - odgovarajući semantičko-lingvistički način izražavanja
 - provjeru razumijevanja slušanog i primjenu postupaka upućenih na osiguranje razumijevanja, npr. jednostavnih uputa, primjena geste, mimike, znakovlja (Zakon o hrvatskom znakovnom jeziku i ostalim sustavima komunikacije gluhih i gluhoslijepih osoba u Republici Hrvatskoj, Narodne novine 82/15)
- usmjeravanje i poticanje na korištenje vizualne podrške u pojašnjavanju pojmova
 - pravilno pozicioniranje učenika u procesu slušanja
 - pružanje potpore u okruženju

Na području sluha i slušne percepcije pruža se potpora u odnosu na slušno senzoričke i/ili perceptivne potrebe učenika (kvaliteta prijama, razlikovanja, pamćenja, obrade i interpretacije slušanih podataka).

- signaliziranje vizualnim znakom na govornika u razredu ili grupi (*vidi više u poglavlju Pismenost*).

Strategije

prilagodbi: odnose se na poučavanje primjene

tehnika/strategija boljeg memoriranja sadržaja učenja, ključnih podataka i slijeda, na prilagodbe vremena rada, dugotrajnije vježbanje i opetovano ponavljanje, zornost sadržaja, povezivanje s iskustvom i konkretnim primjerima iz svakodnevnog života (Đ, Ivančić, 2014.)

Postupci potpore: odnose se na razmatranje i primjenu utjecajnih postupaka kao što su:

- dodatno provjeravanje zapamćenog
- po potrebi ponavljanje bitnih dijelova sadržaja učenja ili zadataka
- usmjeravanje učenja i rješavanja zadataka po manjim dijelovima
- upravljanje vremenom provođenja aktivnosti
- usmjeravanje na primjenu naučenih tehnika boljeg pamćenja
- podržavanje učeniku primjerenog osjetilnog potkrepljenja i stila učenja

Iskusiti uspješnost memoriranja sadržaja zasićenog mnoštvom činjenica

- podrška u primjeni raznih motivacijskih tehnika i povezivanje s učeničkim iskustvom.

Na području zapamćivanja i pamćenja pruža se potpora vezana za memoriranje slušanih, čitanih, gledanih i ostalih osjetilnih informacija, u odnosu na njihov broj, tijek i povezanost.

Strategije prilagodbe

uključuju prilagodbu potrebnih

ciljeva/planiranih ishoda učenja i poučavanja i s

time povezano primjerice, razlaganje ključnih pojmova, smanjenje činjenica, prilagođen put učenja od konkretnog prema apstraktnom, te primjenu učeniku odgovarajućih kognitivnih strategija/tehnika učenja primjerice, sažimanje sadržaja, lingvističko-semantičko pojednostavljivanje, isticanje slijeda, prilagodbe u postavljanju zadataka u odnosu na težinu, količinu i vrstu, poučavanje tehnikama pamćenja, ponavljanja, uvažavanja perceptivnih sposobnosti učenika (Lj., Igrić, D. Levandovski, L. Kiš Glavaš, 1992.) i primjena naučenog, prilagodbu vremena rada (Ivančić, Đ., Stančić, Z., 2003.)

Postupci potpore upućuju na razmatranje i primjenu postupaka potpore u odnosu na:

- usmjeravanje na uočavanje ključnih činjenica u sadržajima učenja
- podršku u izdvajanju zajedničkih osobina premeta, pojava ili procesa
- provjeru razumijevanja uz dodatno upućivanje po potrebi
- poticanje na višekratno ponavljanje onog što je bitno
- kratko i razumljivo obraćanje učeniku, po potrebi ponavljanje izrečenog uz provjera razumijevanja
- poticanje funkcionalnog govora, logičnog i pravilno oblikovanog jezičnog strukturiranja korištenjem primjerenih potkrjepljenja
- upućivanje na pravilno povezivanje sadržajnih podataka i njihovo tumačenje
- usmjeravanje na rad u koracima u provođenju aktivnosti i rješavanju zadataka bez utjecaja na rezultate, kontrola točnosti izvođenja.

Iskusiti razumijevanje semantički zahtijevanog teksta

Na području mišljenja potpora treba osigurati razumijevanje sadržaja na prilagođenim razinama, te razumijevanje pojmova, činjenica i odnosa, u procesima izdvajanja, uopćavanja i rješavanju problema.

Strategije prilagodbi: primjena primjerenih kognitivnih strategija/ tehnika, primjerice sažimanja, doziranja, isticanja ključnog u predstavljanju sadržaja, uvažavanje preferiranog stila učenja, prilagodbe tiska i grafičke organiziranosti teksta, načina zadavanja zadataka u odnosu na broj i slijed, produljeno vrijeme rada i podučavanje strategijama samonadgledanja, motivirajući postupci, poticajni sociološki oblici rada, strukturiranje konteksta po aktivnostima i zahtjevima, prilagodbe u okruženju (Sekušak-Galešev, S., 2004.).

Postupci potpore: usmjereni su na:

-otklanjanje ili izbjegavanje ometajućih podražaja

Iskusiti održavanje pozornosti istovremenim ispunjavanjem nekoliko zahtjeva

-poticanje kratkim i konciznim obraćanjem učeniku na pozornost u aktivnostima slušanja, čitanja, traženja potrebnih podataka, nadziranje slijeda izvođenja zadatka ili aktivnosti; poticanje na ponavljanje potrebnih dijelova, preusmjeravanje na aktivnost koja se izvodi ili vraćanje na zadatak

- usmjeravanje na rad po manjim dijelovima, poticanje na obilježavanje ključnog, provjera razumijevanja slušanog, gledanog,

čitnog

-upravljanje vremenom, korištenje motivacijskih poticaja i postupaka, poticanje na primjenu strategija samonadgledanja, usmjerene aktivnosti učenika u raznim oblicima rada.

Na području pozornosti potpora se odnosi na usmjeravanje pažnje učenika u predstavljanju sadržaja učenja i na zahtjeve u školskim aktivnostima učenja i interakcijama

Strategije prilagodbi: podrazumijevaju primjenu kognitivnih strategija/tehnika semantičko-lingvističkog pojednostavljivanja, sažimanja, doziranja, isticanja ključnog i slijeda, grafičkog organiziranja, primjerenost zahtjeva vezanih za pisanje (Kuvač-Kraljević, J., Peretić, M.,2015).

Postupci potpore: uključuju odabir vrsta potpore koje se mogu odnositi na:

- način obraćanja učeniku i davanja uputa

- dodatno upućivanje u značenje slušanog ili čitanog uz usmjeravanje na vizualnu podršku

Iskusiti čitanje teksta narušenog slijeda

- omogućavanje potrebnog vremena za izlaganje, raspravu ili diskusiju i podršku u pripremi

- usmjeravanje učenika na pravilnost čitanja ili pisanja po manjim dijelovima / etapni rad, provjera razumijevanja pročitnog, usmjeravanje na bitne činjenice i slijed ključnih događanja u tekstu, po potrebi pojašnjavanje

pročitnog (primjerice kod brzopletosti)

-usmjeravanje na pravilno pisanje vezano uz sadržajno, gramatičko-pravopisno, grafičko i organizacijsko postavljanje pisanog teksta, praćenje točnosti i razumljivosti rada

- čitanje problemskih dijelova teksta ili naputaka po potrebi.

(Vidi više u poglavlju Strategije potpore u pismenosti)

Na području govora postupci potpore odnose se na područje jezika, govora i komunikacije¹ u različitim oblicima usmenog, pisanog izražavanja, čitanja i sporazumijevanja.

Strategije prilagodbi:

uključuju prilagodbe ciljeva za neke motoričke sadržaje, zahtjeva vezanih za izvođenje motoričkih aktivnosti, prilagodbe u pisanju i izvođenju grafičkih i praktičnih radova, prilagodbe materijala, primjenu specifične opreme i asistivne tehnologije

Na području motorike potporom se osiguravaju bolje mogućnosti upravljanja tijelom ili pojedinim dijelovima tijela kako bi se uspješnije izvodili pokreti i položaji tijela, koordinacija i orijentacija.

Postupci potpore: uključuju fizičku i utjecajnu podršku učeniku, a mogu se odnositi na:

Iskusiti
crtanje i pisanje
drugačijim hvatom
olovke

- potporu u kretanju i izvođenju motoričkih aktivnosti
- pozicioniranje učenika
- podešavanje položaja udžbenika, listanje, nalaženje stranice,
- pomoć kod baratanja priborom
- traženje podataka na zahtjev učenika u dogovoru s učiteljem
- izvođenje aktivnosti umjesto učenika, izvođenje praktičnog rada po nalogu učenika

- brigu o učinkovitoj primjeni materijala za rad i korištenju specifične opreme i asistivne tehnologije (Upute za prilagodbu ispitne tehnologije na ispitima državne mature, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, 2010.)

- pomoć u samozbrinjavanju.

Na području ponašanja potpora se usmjerava na snalaženje u socijalnim situacijama, poticanje socijalnih interakcija, uspostavu samokontrole, na započinjanje i održavanje socijalne komunikacije, obradu socijalnih informacija, prihvatanje socijalnih normi.

Strategije prilagodbi: odnose se na primjena primjerenih kognitivnih i afektivnih strategija/tehnika rada, provođenje analize ponašanja, učenje socijalnim i emocionalnim vještinama, oblikovanje pozitivne emocionalno-socijalne klime, izradu motivacijskog plana, poučavanje strategijama samonadgledanja i samoregulacije ponašanja, izradu razrednih pravila, strukturiranje prostora, vremena i prostornih odnosa, izrada hijerarhijskog plana zadovoljavanja potreba i interesa učenika, planiranje utjecaja na vršnjake, korištenje socijalnih priča, prilagodbu okruženja

Postupci potpore: podrazumijevaju:

Iskusiti
uspostavljanje
kontakta s
nezainteresiranim
sugovornikom

- pokazivanje empatije prema učeniku, pružanje modela poželjnog ponašanja
- uspostavljanje poticajnog i primjerenog kontakta
- predusretanje mogućih frustracija (Škrinjar, J., 2001.)
- preusmjeravanje nepoželjnog ponašanja i poticanje samokontrole na dogovorene načine s učiteljem (Bouillet, D., 2013).
- pohvaljivanje učenika na konkretni i precizan način
- poticanje samonadgledanja i samoprocjene u izražavanju emocija, raspoloženja i ponašanja na način dogovoren između učitelja i učenika

- poticanje na pozitivnu interakciju s vršnjacima.

Prisjetite se:

- na kojim se razvojnim područjima javljaju osobitosti učenika
- koje su osnovne potrebe učenika s osobitostima na razvojnim područjima
- na što je usmjerena potpora u odnosu na osobitosti učenika na razvojnim područjima
- koji su mogući postupci potpore na pojedinim razvojnim područjima

3.3. POSTUPCI POTPORE U ODNOSU NA SADRŽAJE, METODE I OBLIKE UČENJA I POUČAVANJA

3.3.1. Postupci potpore u odnosu na sadržaje i metode

Strategije prilagodbi učitelja individualiziranim pristupom i postupci potpore pomoćnika u nastavi ne postoje izolirani sami za sebe, već se koriste integrirano u različitim etapama ili vrstama nastavnog sata (obrada novih sadržaja, vježbanje, ponavljanje, provjeravanje) i s njima povezanim aktivnostima (Ivančić, Đ., 2010.). Postupci potpore pomoćnika u nastavi dopunjavaju učiteljevu podršku učeniku u usvajanju sadržaja učenja i podupiru primjenu metoda kojima se ostvaruju raznolike školske aktivnosti u cilju ostvarivanja očekivanih ishoda učenja i ponašanja. Neke od metoda aktivnog poučavanja su: dijaloška, istraživačka, učenje putem rješavanja problema, simuliranje, igra i dr. (vidi poglavlje Suvremene metode i oblici poučavanja). Navedene metode integrativni su dio drugih metoda ili iz njih proizlaze ili se isprepliću s ostalim metodama kao što su usmeno i pisano izražavanje i čitanje, praktičan rad, demonstracija, crtanje i ilustriranje kako bi učenje i poučavanje bilo svrsishodno, dinamično, obogaćeno iskustvima i primjenjivo.

Strategije prilagodbi za učenika s individualiziranim pristupom i postupci potpore pomoćnika u nastavi ne postoje izolirani sami za sebe, već se koriste integrirano.

Postupci potpore u odnosu na sadržaje učenja:

- usmjeravati na bitno u prezentiranom sadržaju
- dodatno, po potrebi uputiti u značenje novih, posebno apstraktnih pojmova
- upućivati na pravilnu upotrebu novih pojma putem bliskih i poznatih situacija
- poticati na ponavljanje glavnih dijelova sadržaja pitanjima i potpitanjima
- označiti ili uputiti na označavanje dijelova koje treba zapamtiti
- usmjeravati na povezivanje ključnih sastavnica starog i novog gradiva
- upućivati na ponavljanje zaključaka i pojašnjavanje veza i odnosa, povezati s primjerima
- usmjeravati u planiranju slijeda sadržaja za učenje (u radu s učenicima s intelektualnim teškoćama i drugima prema dogovoru s učiteljem).

Postupci potpore u provedbi metoda rada

Postupci potpore pomoćnika u nastavi ovise o aktivnostima koje se s učenicima žele provesti primjenom određene metode jer nije isto provodi li se igra uloga, istraživački rad, slušanje glazbe, kreativni rad učenika, imaginacija, demonstracija, rješavanje zadataka i slično. O

Postupci potpore u odnosu na metode učenja i poučavanja ovise o vrstama metoda, odnosno provođenja aktivnosti koje se provode u zajedničkom radu učitelja i učenika te o potrebama učenika.

vrstama aktivnosti ovisi i mjesto njihova izvođenja, potrebno vrijeme izvedbe te primjena određenih materijala, sredstava i opreme u radu kao i uređenje okruženja. Sve te komponente

utječu na odabir i primjenu postupaka potpore pomoćnika u nastavi.

No, bez obzira o kojoj se primjeni metode radi kojom se ostvaruje aktivnost učenika, pomoćnik u nastavi pruža manju ili veću potporu učeniku u pripremi za izvođenje aktivnosti, u njezinu ostvarivanju, kontroli i demonstriranju rezultata te samovrednovanju provedbe aktivnosti (**vidi poglavlje Vrste postupaka potpore**):

- sudjeluje u pripremi primjerenog okruženja za učenje, pripremi materijala, sredstva i opreme za učenje, po potrebi pozicionira učenika i/ili pruža fizičku potporu u pripremi učenika za uspješno obavljanje aktivnosti
- potiče učenika na pažljivo promatranje ključnog pri demonstraciji (predmeti, slike, fotografije, različiti grafički prikazi, *powerpoint* prezentacije, prezentacije putem digitalnih ili računalnih medija, auditivne, vizualne i audio vizualni prezentacije), u neposrednoj stvarnosti (terenska nastava, ekskurzije, izvanučioničke aktivnosti), na pažljivo slušanje ili čitanje slijeda naputka ili razmatranje plana rada, provjeravaju razumijevanje i po potrebi dodatno pojašnjavaju ključne dijelove važne za izvođenje aktivnosti
- navodi učenika da razmisli i navede što mu je sve slijedom naputka potrebno za izvođenje aktivnosti (Što?; Zašto?; Kojim redom?; Kako?; Čime?), prate slijed, pravilnost i točnost izvedbe i po potrebi pružaju podršku (obilježavanjem, usmjeravanjem, prikupljanjem podataka te drugim utjecajnim postupcima i/ili fizičkom podrškom, kao što je dodavanje ili odmicanje pribora ili alata, aparata, pridržavanje sredstava rada, npr. epruvete, odjeće, pribora za jelo i ostalog (primjerice učenicima s motoričkim teškoćama, teškoćama iz autističnog spektra)
- motivira učenika na izražavanje (odgovori na pitanja, pisanje sastavaka, igranje uloga) i potiču učenika na promišljanje u pravilnom oblikovanju rečenice (odabir riječi, njihov slijed i smislenost izrečenog, diskusije, rasprave, itd.) Ukoliko se radi o dopunjavanju i popunjavanju riječima tablica i shema, grafikona i slično, učenika se potiče na razmišljanje o odabiru riječi ili oznaka i pomaže u snalaženju unutar prikaza
- pruža fizičku podršku u korištenju tehnoloških sredstava, primjerice komunikatora, tableta, računala, raznih digitalnih sadržaja i alata, po potrebi upućuju u potrebne radnje, pomažu u pretraživanju određenih poveznica, informacija i slično (npr. učenicima s oštećenjima vida, sluha, motoričkim teškoćama)
- vodi brigu o sigurnosti i upozorava na prepreke i njihovo otklanjanje te usmjerava učenika na mjere opreza, posebno učenike s vidnim i motoričkim teškoćama i hiperaktivnošću
- po završetku aktivnosti učenika potiče na etapnu kontrolu rada i ukoliko je potrebno ispravljanje pogrešaka, pomaže u pripremi demonstracije rada te navodi učenika na samovrednovanje prema modelu dogovorenom s učiteljem koji ovisi o vrsti aktivnosti i obliku rada.

(U Dodatku vidi primjer podrške pomoćnika u odnosu na usvajanje sadržaja i primjenu metoda rada za učenika 2. razreda u obradi pjesme.)

Potpore u odnosu na različite oblike rada (rad u paru, grupi, suradničko učenje) odnosi se na provjeru i pomaganje u primjerenosti uvjeta rada, poticanje učenika na uključenost, pomoć u pripremi za rad, primjerice za neku raspravu ili diskusiju (posebno važno za učenike s jezično-govornim teškoćama, intelektualnim teškoćama), poticanje

U provođenju zajedničkih oblika rada izuzetno je važno upravo poticanje interakcije i utjecanje na međusobnu suradnju koja doprinosi uspješnosti učenja i učinkovitom sudjelovanju učenika.

Prisjetite se:

- zašto je ponekad potrebna potpora u odnosu na sadržaje učenja
- zašto je značajna potpora u metodama rada
- o čemu ovise postupci potpore u odnosu na metode učenja i poučavanja
- što je važno u provođenju zajedničkih oblika rada

radne interakciju unutar grupe, usmjeravanje na međusobnu podršku u radu, primjerice pri radu na nekom projektu, izradi plakata za prezentaciju, utjecanje na mogućnosti da svaki član doprinese ostvarivanju svog dijela zadatka na način da se potiče samostalnost i uvažavanje.

3.3.2. OBLICI I VRSTE POSTUPAKA POTPORE

Svrha je zajedničke potpore učitelja i pomoćnika u nastavi da učenik s određenim osobitostima ostvari za njega planirane ishode u suglasju sa svojim sposobnostima. Učitelj i pomoćnik u nastavi pravovremeno i kontinuirano razmjenjuju sve informacije vezane uz poučavanje i učenje učenika i njihovu socijalizaciju kako bi potpora imala cjeloviti učinak. Suradnjom učitelj upućuje pomoćnika u sve značajne sastavnice rada, prilagodbe i postupke te s njim dogovara na koji način će pružati potporu samom učeniku, razredu ili samom učitelju. Suradnja s roditeljem osigurava pravodobnu razmjenu informacija o primjeni primjerenih oblika potpore u školi i obitelji učenika. Za uspješnost obavljanja poslova pomoćnika u nastavi uspostavljaju se i ostale potrebne suradnje unutar škole (*vidi više u 5. cjelini u poglavlju Nove uloge u timskoj suradnji*)

Podrška pomoćnika u nastavi je izmjenjiva i ponekad počinje već ulaskom djeteta u školu i nastavlja se pružanjem podrške u raznim školskim aktivnostima. Pomoćnik u nastavi treba imati na umu da ne obavlja aktivnosti koje učenik može obaviti sam, već da mu pripomogne kako bi što više upotrijebio vlastite snage u raznim učenjima i socijalnim odnosima. U protivnom potpora pomoćnika u nastavi, iako temeljena na najboljim namjerama, može dovesti do ovisnosti učenika u obavljanju aktivnosti i do njegove izoliranosti od vršnjaka. Važno je da pruža takve razine potpore koje će određenom učeniku omogućiti da naučene vještine i znanja što uspješnije integrira u svoje samostalno djelovanje i time postupno napreduje. U pružanju potpore pomoćnik u nastavi također treba voditi brigu da u situacijama vrednovanja ne ukazuje učeniku na rezultate učenja i poučavanja koje bi učenik trebao iskazati, već mu samo pomaže da ono što zna iskaže na njemu najbolji način. Upravo zbog poticanja samostalnosti učenika poželjno je da se pomoćnik udaljava od učenika i u dogovoru s učiteljem pomaže drugim učenicima u radu.

U pružanju potpore potrebne za ostvarenje planiranih ishoda učenikova učenja pomoćnik u nastavi treba voditi brigu da uz učitelja:

- potiče učenikove sposobnosti za učenje
- utječe na to da učenik na najbolji način pokaže svoje znanje
- doprinosi razvoju učenikove samostalnosti
- jača samopouzdanje i samopoštovanje učenika
- unapređuje interakcije učenika i socijalne odnose

Potrebno je naglasiti da pomoćnik svojim djelovanjem i ponašanjem treba biti dobar model, komunicirati s učenikom i svim učenicima u razredu primjerenim književnim jezikom i na odgovarajuće načine dogovorene s učiteljem.

U svom radu pomoćnik, sukladno dogovorima s učiteljem, a primjereno učeničkim potrebama i vrstama aktivnosti, koristi različite oblike potpore koji se međusobno isprepliću i dopunjavaju. Oblici potpore prepoznaju se kao:

- **Fizička potpora** – odnosi se na razne načine pomaganja učeniku kako bi uz pomoć druge osobe mogao uspješno obaviti neku motoričku aktivnost ili se u nju uključiti.

Ovisno o vrsti pružanja fizičke potpore, poželjno je učenika usmjeravati na promatranje i postupke izvođenja radnji te govoriti što i kojim se slijedom nešto radi. Učenika treba poticati da sam izvrši dio radnje i svakako pohvaliti napor ili mali uspjeh koji je ostvario te postupno raditi na tome da učenik, ukoliko je moguće, aktivnost izvede u što većoj mjeri sam ili potpuno samostalno.

- **Potpora utjecajnim postupcima** odnosi se na postupke kojima želimo utjecati na učenika da pravovremeno, pravilno, motivirano, s razumijevanjem i samostalno obavlja raznolike školske aktivnosti učenja i poučavanja, da se ponaša sukladno postojećim pravilima i ostvaruje uspješnu interakciju s vršnjacima i drugim osobama. Podrazumijeva postupke nadziranja, usmjeravanja, dodatna upućivanja, podsjećanja i drugo. Korištenje utjecajnih postupaka provodi se prema naputcima učitelja koji je izvršio potrebne prilagodbe za učenika (IOOP).

Postupci potpore pomoćnika u nastavi se međusobno nadopunjavaju, isprepliću i izmjenjuju, a oblici potpore su:

- **fizička potpora i**
- **potpora utjecajnim postupcima.**

Pri pružanju fizičke potpore posebno je važno da pomoćnik u nastavi u dogovoru s učiteljem razradi korake kojima se utvrđuju razine pružanja potpore usklađene s napretkom učenika u obavljanju aktivnosti kako bi učenik što uspješnije samostalno koristio naučene vještine.

Fizička potpora učeniku odnosi se na fizičku potporu samom učeniku u uključivanju i/ili toku izvođenja neke aktivnosti, primjerice pridržavanje i vođenje u kretanju, vođenje učenika, vođenje ruke kako bi učenik što pravilnije naučio i obaviti određenu aktivnost, npr. pisanje, crtanje,

oblačenje, svlačenje, hranjenje, podrška u promjeni položaja tijela, pozicioniranje učenika (npr. učenici s teškoćama vida, sluha, teškoćama iz spektra autizma, s otklonjivom pozornosti).

Potporu u korištenju materijala, sredstava i opreme podrazumijeva nošenje, pripremu, dodavanje, pridržavanje, namještanje, premještanje, odmicanje sredstava rada i opreme, provjeru ispravnosti i obavljanje drugih aktivnosti pomoći kao što su nošenje torbe, vađenje potrebnih sredstava, otvaranje i listanje bilježnice, pridržavanje posuđa pri hranjenju, dijelova odjeće pri toaletu, itd. (primjerice, učenicima s motoričkim teškoćama i vidnim teškoćama). Potpora podrazumijeva i izradu potrebnih materijala i sredstava po nalogu učitelja.

Potpora u okruženju je potpora kojom se pomaže u ostvarivanju povoljnih uvjeta za učenje i poučavanje. Podrazumijeva brigu da se učeniku omogući neometan pristup različitim izvorima i materijalima za učenje (primjerice za učenike s teškoćama vida i motoričkim teškoćama). Uključuje i otklanjanje iritirajućih senzornih ili osjetilnih podražaja (važno za učenike s teškoćama vida, sluha, učenike s teškoćama iz autističnog spektra). Odnosi se i na omogućavanje dostupnosti različitim rasporedima za strukturiranje prostora, vremena i socijalnih odnosa (za učenike s teškoćama iz spektra autizma, smetnjama u ponašanju ili učenicima s intelektualnim teškoćama), Potpora u okruženju vezana je za sigurnost učenika u unutarnjim i vanjskim prostorima škole te terenskoj nastavi.

Potpora izvođenjem aktivnosti je potpora koja se pruža učeniku kad on sam zbog postojećih teškoća tu aktivnost ili njezin dio ne može obaviti ili ju može obaviti na način da ne može

pokazati stvarno znanje (primjerice obavljanje radnji vezanih uz samozbrinjavanje kao što je usitnjavanje hrane, hranjenje, oblačenje, svlačenje, pomoć u toaletu kod učenika s motoričkim teškoćama; čitanje umjesto učenika s izraženom disleksijom, oštećenjima vida, pisanje, crtanje ili izvođenje praktičnog rada po nalogu učenika (primjerice kod učenika s izraženom disgrafijom ili oštećenjima vida), traženje podataka u dodatnim materijalima (rječnik, formule) na zahtjev učenika (primjerice kod učenika s motoričkim teškoćama).

Utjecajni postupci potpore doziraju se onoliko koliko je neophodno da bi se učeniku omogućio samostalan rad i oslanjanje na vlastite sposobnosti te iskazivanje vlastitih znanja, sposobnosti i vještina.

Obilježavanje, označavanje, isticanje može izvesti sam učenik uz usmjeravanje ili pomoćnik ukoliko učenik ne može. Odnosi se na pomoć učeniku da se lakše snalazi u materijalima potrebnim za učenje, izvođenju aktivnosti ili zadatka (važna mjesta u tekstu, obilježavanje definicije, pravila ili primjera).

Učenika treba poticati i navikavati na samostalna označavanja (primjerice učenike s intelektualnim teškoćama, otklonjive pažnje s hiperaktivnošću, učenike s teškoćama čitanja i pisanja, učenike s teškoćama iz autističnog spektra).

Pomoćnici također mogu pojačavati crtovlja za pisanje, stavljati oznake koje učenik treba spojiti da bi uspješno izveo neki grafički rad, označavati potrebne razmake i sl.

Priprema za rad odnosi se na aktivnosti pomoćnika prije nego što učenik pristupi ostvarivanju određene aktivnosti ili zadatka. Svrha je da učeniku pomogne u organizaciji rada i osvježavanju

Poznavanje upute o primjeni strategije izvođenja aktivnosti ili zadatka je značajno jer učenika upućuje u to što treba činiti, zašto, kojim slijedom i načinom i kako završiti. Korištenje određene strategije izvođenja aktivnosti ili rješavanja zadatka doprinosi razumijevanju, učinkovitijem učenju, provedbi aktivnosti ili zadatka i samonadgledanju rada.

radnji koje učenik slijedom treba napraviti. Pri tome navodi učenika pitanjima i potpitanjima kako bi učenik odredio što mu je sve potrebno za dobro obavljanje aktivnosti, primjerice koji pribor je potreban, na koje definicije i pravila se treba podsjetiti, na što treba obratiti pozornost u čitanju zadaka,

ponavljanje upute/strategije o načinu provođenja aktivnosti ili rješavanja zadatka, odnosno postavljanje koraka u rješavanju zadatka, kontrola zadatka. Svrha je da učenik sam određuje sve elemente koji su mu potrebni da bi neku aktivnost proveo. Potom slijedi nadziranje same provedbe aktivnosti ili rješavanja određenog zadatka.

Provjera razumijevanja predstavlja ključan trenutak u radu učenika jer je neophodno za praćenje sadržaja te pravilno i točno obavljanje aktivnosti da učenik razumije sadržaj i svaku etapu rada i aktivnosti koja je samo na taj način smislena za učenika. Kako bi učenik uspješno riješio aktivnost ili zadatak važno je da razumije ono što je slušao ili pročitao kako bi mogao samostalno izvesti zadatak. Zato je važno da se putem pitanja i potpitanja dodatno provjeri je li učenik sve razumio što mu je rečeno ili što je pročitao, po potrebi mu se ponovi izrečeno i uputi ga se u ponovno čitanje ili promišljanje postavljenog zahtjeva te provjeri razumijevanje upute o primjeni strategije koju treba provesti. Ukoliko se češće javlja nerazumijevanje, učitelj će načiniti dodatne prilagodbe i/ili uputiti pomoćnika u nastavi na dodatne postupke.

Nadziranje je praćenje rada učenika kako bi ga se pravovremeno usmjerilo na kontrolu rada i uratka ili samokontrolu ponašanja. Nadziranje ima svrhu predusretanja i ispravljanja pogrešaka s namjerom da se učenika pravovremeno navede na potrebne intervencije (primjerice učenici s teškoćama čitanja, pisanja, računanja, s brzopletošću). Važno je utjecati na učenika da sam radi

kontrole svojih aktivnosti i ponašanja jer se time doprinosi razvijanju strategije nadgledanja. Učenika treba navikavati da u tijeku rada postavlja pitanja pomoćniku ukoliko nije siguran što učiniti, kako bi ga pomoćnik uputio o čemu je potrebno razmišljati da riješi nedoumicu.

Upućivanje se odnosi na dodatno pojašnjavanja (riječima, putem neposredne stvarnosti, uz pomoć slika ili slikovnog rječnika, asocijacija ili povezivanja s iskustvom) koja se pokažu učeniku potrebna. Upućivanje uključuje i pojašnjavanje dijelova sadržaja, strategija učenja, podataka kao što su dijagrami, filmovi, slikovni materijali i sl. (primjerice s učenicima oštećenog vida) ukazivanje na strukturu, slijed plana, itd. (primjerice kod učenika s brzopletošću, učenika s intelektualnim teškoćama). Upućivanje je usmjereno na pojašnjavanje onoga za što se pokaže da učenik nedostavno razumije, a ne zahtijeva ponovno poučavanje i objašnjavanje učitelja.

Od velike je važnosti za razvoj samostalnosti učenja i primjerenog ponašanja da se učenici tehnikama naučenim s učiteljem navode na samonadgledanje rada i samokontrolu ponašanja te da im se sukladno primjeni strategija utjecaji potpore smanjuju i postupno ukidaju čim je to moguće.

Usmjeravanje ili navođenje je aktivnost kojom se nastoji potaknuti učenika da obrati pozornost na ključno u slušanju, gledanju i činjenju, kako se ne bi propustile činjenice važne za učenje ili ponašanje. Usmjeravanje se obično provodi postavljanjem pitanja ili potpitanja, pokazivanjem, gestama, mimikom, dogovorenim znakovima, fizičkim dodirivanjem po ramenu ili drugim dogovorenim načinima. Odnosi se na:

- **obraćanje pažnje na ono što drugi govore i/ili čine**, Primjerice učeniku se može reći „Poslušaj/pogledaj, ovo je važno!“, „Kako je zanimljiv ovaj dio.“
- **obraćanje pažnje na ono što učenik sam čini i kako čini** pri provođenju etapa određenih aktivnosti. Primjerice, učeniku se kaže: „Pročitaj pitanje, pronađi odlomak koji ti treba da bi odgovorio.“, „Što trebaš prvo učiniti?“, itd. Usmjeravanje se može odnositi i na pravilnost držanja tijela, npr. kod učenika s motoričkim teškoćama kao i na usmjeravanje ponašanja, npr. kod učenika s impulzivnošću, teškoćama iz autističnog spektra, s intelektualnim teškoćama.

Preusmjeravanje učenikove aktivnosti ili ponašanja na drugu aktivnost ili ponašanje. U slučaju da se učenik počinje baviti nekom drugom aktivnošću ili se dugo zadržava na određenoj aktivnosti potrebno je najaviti željenu ili potrebnu promjenu ili je uvesti na učeniku zanimljiv način. Korištenje dogovorenog znaka ili slike također za nekog učenika može biti dobar način za usmjeravanje ili preusmjeravanje aktivnosti ili ponašanja, kao što je upotreba znaka za tiho, glasno, nešto važno, čekanje na red i slično (primjerice kod učenika s teškoćama iz spektra autizma, učenika s hiperaktivnošću, smetnjama u ponašanju).

Pokazivanje i/ili demonstriranje koristi se kada podsjećanje nije dovoljno da bi učenik uspješno započeo, provodio ili završio aktivnost ili preusmjerio svoje ponašanje. Tako se pokazuje ono što je važno u promatranju, dio koji učenik treba pročitati, prostor za pisanje, pribor potreban za aktivnost (primjerice kod učenika s oštećenjima vida, teškoćama čitanja, pisanja, hiperaktivnošću, učenika s teškoćama iz spektra autizma). Pokazuju se također razredna pravila, slikovni rasporedi aktivnosti vezani uz ponašanja. Demonstriraju se radnje i modeli rada po kojima učenik treba izvesti aktivnost. Pokazivanje treba popratiti govornim usmjeravanjem, a poželjno je da učenik sam ponovi, pokaže ili označi ono što mu je važno.

Podsjećanje se odnosi na pomaganje učeniku da se prisjeti određenih informacije ili mjesta gdje ih može naći, vezano npr. za pravila, definicije, važne primjere, potrebne tehnike i korake u izvođenju aktivnosti, na izgled slova, način pisanja i drugo. Podsjećanje je naročito važno za

učenike koji imaju teškoće pamćenja, organiziranja i nadgledanja vlastitoga rada i to posebno u aktivnostima vježbanja i ponavljanja (primjerice učenici otklonjive pažnje s hiperaktivnošću, učenici s brzopletošću, s intelektualnim teškoćama, s teškoćama iz spektra autizma).

Upravljanje vremenom odnosi se na brigu o vremenu koje učeniku treba za uspješno obavljanje aktivnosti/zadatka ili pojedinih etapa rada. Podrazumijeva obavješćivanje učenika o vremenu koje ima na raspolaganju tako da se može organizirati s obzirom na provedbu aktivnosti.

Upravljanje vremenom odnosi se na brigu o vremenskom doziranju i uzima u obzir broj i složenost postavljenih zadataka te samostalnost učenika. Po potrebi se uvode kratke stanke i najavljuje se vremenski pomak ako učenik ima potrebu

dovršavanja zadatka (primjerice kod učenika s hiperaktivnošću, brzopletosti, s teškoćama iz spektra autizma).

Motiviranje učenika podrazumijeva poticanje želje u učeniku da započne određenu aktivnost i u njoj ustraje. Motiviranost se svakako postiže pobuđivanjem interesa, zanimljivošću, očekivanjem učenika da će u obavljanju aktivnosti biti uspješan. Dobro je da pomoćnik zajedno s učenikom načini motivacijski plan koji pruža mogućnost izbora po obavljenoj aktivnosti. U motivacijske postupke svakako se ubrajaju različiti načini ohrabivanja i pohvaljivanja učenika koji trebaju biti realni i dati neposredno nakon obavljenog zadatka ili primjene poželjnog ponašanja. Primjerice, to može biti osmijeh, dodir, znak (sunce, srce, cvijet), pohvala („Odlično si čitao!“, „Super ti danas ide pisanje!“, „Danas brzo rješavaš zadatke!“, ...).

Obavješćivanje se odnosi na pravovremeno upućivanje učenika na promjene koje slijede bilo u izmjenama aktivnosti, u izmjenama prostora ili postavljenih dogovora. Nekim učenicima je važno da ih se unaprijed upozori na vrijeme ili na promjene aktivnosti ili odstupanja od dogovora (primjerice učenike s teškoćama iz spektra autizma ili učenike s teškoćama pozornosti i hiperaktivnošću). Neke učenike je važno obavijestiti o izmjenama u okruženju ili u prostorima učionice te o događanjima u učionici koja su izazvala smijeh ili neke druge reakcije (primjerice učenike s oštećenjima vida).

Poticanje na interakciju odnosi se na motiviranje učenika koji se zbog osjećaja nesigurnosti, određenih emocionalnih stanja i raspoloženja teže uključuju u zajedničke aktivnosti s vršnjacima. Za uspješno uključivanje učenika u rad s vršnjacima pogodni su oblici rada u paru i suradnička učenja. Uključivanje podrazumijeva i druženja na školskim odmorima, na izletima i izvan nastavnim događanjima.

Poticanje na interakciju odnosi se na poticaje za uključivanje učenika u zajednički rad ili druženja s vršnjacima te održanje želje da se u njima ostane. Važno je da vršnjaci prihvaćaju učenika i da on ima osjećaj da je dobrodošao. Pruža mu se onolika doza pomoći kolika je potrebna da učenik bude što samostalnije uključen te se osjeća opušteno, korisno i uspješno.

Sudjelovanje učenika u svim aktivnostima izuzetno je važno za jačanje slike o sebi i socijalizaciju učenika. Učenik koji se uglavnom druži sa svojim pomoćnikom biti će uskraćen za napredovanje u uspostavljanju i održavanju socijalnih odnosa.

Dosljednost podrazumijeva poštivanje dogovora i pravila uspostavljenih u razredu i određenih rutina. Time se kod učenika razvija sigurnost stvaranjem određene strukture rada i ponašanja i podržava se stvaranje određenih navika. Dosljednost ne znači da ne može doći do određenih odstupanja od uspostavljenih dogovora. Odstupanja treba dogovoriti s učiteljem, pojasniti učeniku zašto se rade i odrediti jeli to privremeno ili će se uspostaviti novi dogovori. Poštivanje



dogovora ili određenih granica posebno je važno za učenike s hiperaktivnošću i smetnjama u ponašanju jer djeluje na njihovo strukturiranje, ali odgovara i učenicima s teškoćama iz spektra autizma koji vole podržavati rutinu. Svaku izmjenu rutine potrebno je najaviti i objasniti.

Zamjenska aktivnost predstavlja aktivnost koja se u dogovoru s učiteljem provodi ukoliko učenik nije u mogućnosti obavljati aktivnost kojom se bave drugi učenici. Razlozi mogu biti u određenoj vrsti aktivnosti koju učenik ne može nikako obavljati (primjerice iz motoričkih razloga) ili zbog određenih emocionalnih stanja i raspoloženja. U tim slučajevima provode se aktivnosti po nalogu učitelja vezane uz sadržaje rada ili opuštanje učenika. Aktivnosti opuštanja odnose na nešto što učenika interesira, zabavlja i veseli. Čim postoje mogućnosti učenik se uključuje u aktivnosti koje provode i drugi učenici.

Prisjetite se:

- koji su osnovni oblici postupaka potpore učenicima
- o čemu je potrebno voditi brigu kod pružanja potpore učeniku
- koje su vrste postupaka potpore u aktivnostima školskog učenja
- o čemu ovisi primjena pojedinih postupaka potpore

4. NOVE ULOGE U TIMSKOM RADU (Z. Stančić)

*Rješavanje trenutne situacije pitanje je rukovodstva škole.
Rukovodstvo škole mora jasno definirati ulogu pomoćnika u nastavi
i razmotriti njihov doprinos boljitku škole.*

Timski rad u inkluzivnoj školi

Bez obzira na vrstu i prirodu djelatnosti u inkluzivnoj školi, **timom** se smatra grupa/skupina ljudi s komplementarnim znanjima i vještinama koji rade zajedno, sinergijski, kako bi ostvarili cilj za koji su zajednički odgovorni (Cindrić i sur., 2010.). U timu je svaki član motiviran za uspjeh, komunikacija članova je otvorena pri čemu svi

Svrha tima i timskoga rada mora odgovarati razlozima njihova utemeljenja i djelovanja. Glavno pitanje koje članovi postavljaju je **Što treba postići uključivanjem pomoćnika u inkluzivnu nastavu?**

članovi tima međusobno raspravljaju o različitim idejama. U inkluzivnoj školi timovi mogu biti različiti po svom sastavu s obzirom na stručnjake pojedine škole, čine ih učitelji/nastavnici, stručni suradnici škole (pedagog, psiholog, edukacijski rehabilitator, logoped, socijalni pedagog, knjižničar), iznimno i roditelji učenika s teškoćom, pomoćnici u nastavi, potom učenici škole kojima je osigurana potpora radom pomoćnika, iznimno i stručnjaci izvan škole (npr. socijalni radnik, liječnik specijalist, član MST-a i dr. Svaki član tima škole posjeduje **prepoznatljive kompetencije, karakterne osobine te osobnosti** (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010). Poželjno je da se svi **članovi** tima **uzajamno pomažu i usmjeravaju**.

Uključivanjem pomoćnika u nastavu pokazala se značajnom uloga **koordinatora u školi** (Stančić, Ivančić, 2014.).

(U)**poznaje potrebe učenika**, o tome obavještava članove stručnog tima škole i učitelja/nastavnika /strukovnog učitelja prema specifičnostima potreba učenika (senzorička oštećenja, složena motorička oštećenja, rijetke bolesti i dr.):

Uloga koordinatora škole je:

- edukacijska
- savjetodavna.

- prema potrebi **poziva** i članove mobilnog stručnog tima koji onda interveniraju pružajući stručnu podršku pomoćniku u vidu **savjetovanja**
- **priprema i tumači dokumentaciju o učeniku usmjereno na obrazovne potrebe učenika** (uz prethodnu privolu roditelja, uz etički pristup)
- **putem dogovora** s učiteljima/nastavnicima/strukovnim učiteljima i roditeljima učenika **osigurava rad s učenicima s teškoćama**
- savjetima **pruža dodatnu podršku** pomoćniku za ostvarivanje planiranog (individualno, grupno)
- **svakodnevno prati događanja u svojoj školi te prati napredovanje učenika s teškoćama**
- **pravovremeno informira pomoćnike o stručnim susretima u školi usmjereno na stručno usavršavanje pomoćnika** (informacije za roditelje, sjednice razrednih i učiteljskih/nastavničkih vijeća, timski sastanci, stručna predavanja i dr.).

Način rada koordinatora

Kada se pomoćnik ne osjeća kompetentnim za individualni ili grupni rad s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama, **koordinator se raspituje** o ponuđenim

Koordinator škole je odgovoran za **osiguravanje edukacija za učitelje/nastavnike i pomoćnike u nastavi** u svojoj školi koje su potrebne da bi se zadovoljile posebne obrazovne potrebe učenika (Ivančić, Stančić, 2014.).

edukacijama. Ukoliko se pomoćnik u nastavi želi dodatno usavršavati u određenom području rada, o tome treba razgovarati s **koordinatorom** koji će onda obavijestiti članove mobilnog stručnog tima o potrebama pomoćnika u nastavi u svojoj školi (Halliwell, 2003) ili uputiti pomoćnika u neki od oblika edukacija (ustanove, udruge, e-edukacije i dr.). Također je važno da **koordinator** analizira i fokusira rad pomoćnika ovisno o posebnim vještinama ili iskustvima koje pojedini pomoćnik posjeduje.

Kod individualnog savjetovanja prednost se daje „gorućim problemima“ ili pak koracima sustavnog uvođenja pomoćnika u nastavu.

U fokus grupnog savjetovanja **koordinator** stavlja naglasak na zadovoljavanje potreba učenika, načine i sadržaj rada utemeljen u suradnji pomoćnika s učiteljima (nastavnicima, strukovnim učiteljima) i roditeljima učenika. Prije početka savjetovanja koordinator najavljuje ciljeve i fokuse grupnog rada. Svaki grupni sastanak treba slijediti zadani vremenski okvir i

Koordinator pruža individualnu i grupnu potporu (emocionalnu i kognitivnu) putem **organiziranih i redovitih savjetovanja**, što pomoćnicima u nastavi daje osjećaj vrijednosti, pripadnosti razredu i školi i osjećaj sigurnosti u radu.

Sudjelovanje pomoćnika je obvezno.

treba se isključivo baviti temama koje su vezane uz pojedini slučaj vezan uz rad pomoćnika u nastavi (rad u nastavi, školskom odmoru, izvanučioničke aktivnosti, vršnjački odnosi, suradnja s roditeljima i dr.). Tema savjetovanja može biti usmjerena i na primjere dobre prakse, nikako samo probleme i teške izazove u radu. Pri svemu je nezaobilazno ugodno ozračje tijekom savjetovanja, pri svemu je važan stav i **način rada koordinatora** (Ivančić, Stančić, 2014.).

Radi praćenja rada pomoćnika preporuča se da koordinator dvokratno primjeni predložene *Anketne upitnika* (inicijalno, finalno), radi evidencije dolazaka pomoćnika (u školu, na savjetovanje), a mogu pomoći i *Liste evidencije*.

Kako bi **tim škole** učinkovito djelovao potrebno je određeno vrijeme kako bi određena skupina prerasla u učinkoviti tim. U timskom radu zajedničko je planiranje i pripremanje aktivnosti u nastavi, zajednička je i analiza. Kada se organizira timski rad učitelja, stručnih suradnika i pomoćnika u nastavi, tada svi sudionici prate i vrednuju svoje ponašanje. Postupnim djelovanjem učitelji/nastavnici, stručni suradnici i pomoćnici u nastavi međusobno upoznaju osobne snage i slabosti, osjećaju međusobnu povezanost i moralnu obvezu za iskrenim i dobronamjernim povratnim informiranjem te pronalaženjem poželjnih strategije djelovanja.

U cilju osnaživanja pomoćnici u nastavi naučit će jedan učinkoviti model pod nazivom **Refleksivni timski rad** (Cremini i sur., 2005., prema Dekanić, 2008.).

Da bi izvršio svoju ulogu i zadaće u funkciji praćenja napretka rada pomoćnika u nastavi koordinator **vodi bilješke/zapisnik savjetovanja, brine o evidenciji ostvarenih sati pomoćnika** te aktivnostima neposrednog rada pomoćnika u nastavi, priprema se i vodi grupno savjetovanje, na kraju projektnih/obrazovnih razdoblja **izvještava o učinkovitosti uključivanja pomoćnika u nastavi** (obrazovna postignuća, socijalni odnosi, suradnja učitelja i pomoćnika, suradnja roditelja i pomoćnika i dr.).

Zadaća za pomoćnike
Pomoćnici u nastavi dijele se u 2 x 2 para, promatrače. Slijedom uputa u modelu pomoćnici u nastavi vježbaju „ulogu učitelj“, „ulogu pomoćnik“, potom izmjenjuju iskustvo. U analizi sudjeluju „promatrači“ sa svojim zapažanjima o primjenjivosti modela za njihov budući rad u školi.

Literatura

1. Bouillet, D. (2013). Djelotvorne strategije u poučavanju učenika s problemima u ponašanju. Bouillet, *Napredak*, 154, 1-2, 103-130
2. Cindrić, Miljković, Strugar (2010). Didaktika i kurikulum. Zagreb. IEP-D2.
3. Cremini, H., Thomas, G., Vincett, K. (2005). Working with Teaching Assistant: Three models Evaluated, *Research Papers in Education*, 20, 4, 413-423
4. Dekanić, M. (2008). Prikaz programa rada asistenta u nastavi u redovnoj osnovnoj školi. Diplomski rad. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb
5. Devecchi, C. i Rouse, M. (2010). An Exploration of the Features of Effective Collaboration Between Teachers and Teaching Assistants in Secondary Schools. *British Journal of Learning Support*, 25, 2, 91 – 99.
6. Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, Narodne novine, 63/2008
7. Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, Narodne novine, 63/2008
8. Fajdetić A., Poljan I., Megyery M., Lukić A., Matok D., Šestić G., Paković B., Sajković M., Rotim I., Koščec R., Nenadić K. (2007). Učenik s oštećenjem vida u redovitoj školi. Upute za odgojitelje, učitelje, nastavnike i roditelje djece s oštećenjima vida koja su integrirana u redovite škole, Hrvatski savez slijepih: Zagreb.

9. Groom, B. (2006). Building Relationships for Learning: The Developing Role of the Teaching Assistant. *Support for Learning*, 21, 4, 199-203
10. Halliwell, M. (2003). Supporting Children with Special Educational Needs, A Guide for Assistants in School and PreSchool. David Fulton Publisher
11. Igrić, Lj., Levandovski, D., Kiš Glavaš, L. (1992). Perceptivne sposobnosti djece bez teškoća u razvoju i djece usporenog kognitivnog razvoja-PMZ test, *Defektologija*, 28, 1992, 1, 21-38
12. Igrić Lj. (2015). Škola i upravljanje procesima inkluzije. Igrić, Lj. (ur.), Osnove edukacijskog uključivanja, Škola po mjeri svakog djeteta je moguća (str.123-159). Školska knjiga: Zagreb
13. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2003). Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama. Kiš-Glavaš, L., Fulgosi-Masnjak, R. (ur), Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama (118-132). IDEM: Zagreb
14. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2010). Podrškom učiteljima do bolje uspješnosti učenika s teškoćama. U: Đurek, V. (ur) 8. Kongres s međunarodnim sudjelovanjem „Uključivanje i podrška u zajednici“, Zbornik radova, Varaždin, 22-24.10.2014., Zagreb: Školska knjiga.
15. Ivančić, Đ. (2010). Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi: procjena, poučavanje i vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama, Zagreb: Alkaskript.
16. Ivančić, Đ., (2012). Pokazatelji kvalitete inkluzivne osnovne škole, Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko rehabilitacijski fakultet
17. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49, 2, 139-157.
18. Ivančić, Đ., Stančić, Z (2015). Razlikovni pristup u inkluzivnoj školi. U: Igrić, Lj. i sur. Osnove edukacijskog uključivanja. Škola po mjeri svakog djeteta je moguća, (str.159-203). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga.
19. Jones, C.R., Ratcliff, N.J., Sheehan H. i Hunt, G.H. (2012). An Analysis of Teachers' and Paraeducators' Roles and Responsibilities with Implications for Professional Development. *Early Childhood Education Journal*, 40, 19 – 24.
20. Krampač Grljušić, Žic Ralić, Lisak, (2010). Što djeca s teškoćama misle o podršci asistenta u nastavi. U: Đurek, V (ur.). 8 kongres s međunarodnim sudjelovanjem „Uključivanje i podrška u zajednici“, Zbornik radova, Zagreb: Školska knjiga, str.181-194
21. Kuvač-Kraljević, J., Peretić, M. (2015). Obrazovanje djece s jezičnim teškoćama. U: Kuvač-Kraljević, J (ur.) Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str.114-128
22. Stančić, Z., Ivančić, Đ. (2014). Uloga koordinatora u inkluzivnoj školi. U: Baltazar : vodič odabira, pripreme, edukacije i praćenja pomoćnika u nastavi u osnovnim i srednjim školama Krapinsko – zagorske županije, Krapina, Krapinsko – zagorska županija
23. Nastavni plan i program u osnovnoj školi (2006). Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Zagreb.
24. Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanja postignuća djece i učenika s teškoćama, nacionalni dokument, 2016
25. Pastuović, N. (1999). Edukologija: Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja. Zagreb: Znamen.
26. Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (Narodne novine, broj 102/2018).
27. Pribanić, Lj. i sur. (2014). Priručnik za rad s osobama s komunikacijskim teškoćama u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu, Zagreb: Centar za odgoj i obrazovanje „Slava Raškaj“
28. Sekušak-Galešev, S. (2004). Deficit pažnje/hiperaktivnost i posebne edukacijske potrebe. U: Igrić, Lj.(ur), Moje dijete u školi. Priručnik za roditelje djece s posebnim edukacijskim potrebama (26-41). Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti, Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM
29. Sekušak-Galešev, A., Stančić, Z., Igrić, Lj. (2015): Škola za sve, razvrstavanje učenika i čimbenici učenja. U: Igrić, Lj. I sur. Osnove edukacijskog uključivanja. Škola po mjeri svakog djeteta je moguća (str.203-249). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga.

30. Stančić, Z., Ivančan, A., Periša, D., Dobrić Fajl, E. (2010). Stilovi učenja čarobnjaci u komunikaciji. Priručnik. U: Bratković, D. (ur), Zagreb: Hrvatski savez udruga za osobe s mentalnom retardacijom, 9-116.
31. Stančić, Z., Sekušak-Galešev, S. (2008). Asistenti u nastavi - što o njihovom uključivanju misle učitelji i defektolozi učitelji, Državni skup Obrazovanje u svijetu promjena, Agencija za odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske, Brijuni, 19.-21.10.2008., pozvano predavanje
32. Stančić, Z., Matejčić, K (2019). Suradnja u inkluzivnoj školi-resursi za inkluzivno djelovanje. Knjiga sažetaka, 24. Dani Ramira i Zorana Bujasa. Međunarodni psihologijski znanstveni skup, 11-13.travnja, 2019, 129.
33. Škrinjar, J. (2001). Autizam: osnovne značajke poremećaja, osoba s autizmom i specifičnosti potrebne podrške, *Dijete i društvo*, 3, 3, 303-318
34. Upute za prilagodbu ispitne tehnologije na ispitima državne mature, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, 2010
35. Zakon o hrvatskom znakovnom jeziku i ostalim sustavima komunikacije gluhih i gluhoslijepih osoba u Republici Hrvatskoj, Narodne novine 82/15

Filmovi:

36. Teaching Assistant-Diversity and Inclusion
37. <https://www.youtube.com/watch?v=v5qcQV5vtYk>
38. Rethinking the Role of Educational Assistants
39. <https://www.youtube.com/watch?v=Rh-VYY63rCk&t=5s>
40. Teacher Assistant
41. https://www.youtube.com/watch?v=lfLufgg_N6A
42. Team work and Collaboration
43. <https://www.youtube.com/watch?v=ZOOHWh5zvvo>

6. CJELINA

ZDRAVSTVENA ZAŠTITA (V. Jureša)

1. Upoznavanje učenika sa školom i novim okruženjem

1.1. Organizacija zdravstvene zaštite učenika – nadležnosti školskih timova (specijalisti školske medicine i medicinske sestre) i izabranih doktora

Zdravstvena zaštita školske djece i mladih u Hrvatskoj provodi se temeljem Programa mjera zdravstvene zaštite iz obveznog osiguranja (NN, 126/2006.) i organizirana je po modelu odvojene preventivne i kurativne zdravstvene zaštite. Preventivne zdravstveno-odgojne mjere i specifičnu zdravstvenu zaštitu učenicima i studentima pružaju nadležni školski timovi, a kurativnu zdravstvenu zaštitu izabrani liječnici (u pravilu obiteljski liječnici).

Podjela na preventivnu i kurativnu zdravstvenu zaštitu je administrativna i često nije tako „oštra“ te u praksi prvenstveno podrazumijeva podjelu posla među strukama i nadležnostima.

Svaka osnovna i srednja škola i fakultet ima imenovani nadležni školski tim koji čine školski liječnik, u pravilu specijalist školske medicine, i medicinska sestra srednje ili više stručne spreme. Službe školske i adolescentne/sveučilišne medicine su djelatnosti u županijskim zavodima za javno zdravstvo.

Program mjera preventivne i specifične zdravstvene zaštite uključuje:

- preventivne preglede – sistematske, namjenske, ciljane i kontrolne preglede i *skrininge*
- savjetovanišni rad
- zdravstveno odgojni rad s učenicima, roditeljima i učiteljima
- cijepljenje
- higijensko-epidemiološki nadzor nad školom uključujući školsku kuhinju i prehranu u školi
- ekspertize i mišljenja o zdravstvenom stanju učenika značajne za školovanje i školske aktivnosti
- ostale aktivnosti specifične za tu službu i djelatnost.

Sistematski pregledi provode se radi pravodobnog otkrivanja bolesti i poremećaja zdravlja s posebnim naglaskom na one koji mogu utjecati na rad i uspjeh učenika u školi. Tijekom

školovanja svakog djeteta provodi se pet sistematskih pregleda sa specifičnom namjenom. Na pregledu djeteta prije upisa u prvi razred osnovne škole procjenjuje se njegov psihofizički razvoj, utvrđuju zdravstvene teškoće, posebice one koje bi mogle utjecati na učenje i savladavanje školskog gradiva, te predlaže primjereni oblik školovanja i procjenjuje potreba za praćenjem ili intervencijama. Pregled u petom razredu osnovne škole uključuje praćenje psihofizičkog razvoja, rast i razvoj tijekom puberteta, životne navike, ponašanje i uspjeh u školi. U osmom razredu osnovne škole pregled je usmjeren školskom i profesionalnom usmjeravanju i zdravstvenim razlozima radi kojih je potrebna posebna pozornost pri odabiru školskog programa u srednjoj školi i budućeg zanimanja. Pregled u prvom razredu srednje škole je posljednji veliki cjeloviti pregled učenika koji ne nastavljaju školovanje. Na tom se pregledu posebna pozornost posvećuje općem zdravstvenom stanju učenika, rizičnim ponašanjima i navikama te prilagodbi na srednju školu. Za studente se provodi sistematski pregled na prvoj godini studija.

Savjetovanišni rad je posebice važan u školskoj medicini jer se kroz ovaj oblik zdravstvene zaštite osigurava aktivna skrb o djeci i mladima s kroničnim poremećajima zdravlja, rizicima po zdravlje i rizičnim ponašanjem, te skrb o učenicima s teškoćama u psihičkom i/ili fizičkom razvoju i teškoćama učenja.

Provede se redovite konzultacije s nastavnicima i stručnim suradnicima škole, roditeljima i učenicima, što omogućuje pravodobno otkrivanje teškoća učenika i primjerenu intervenciju.

U nadležnosti školskih liječnika su ekspertize temeljem kojih se utvrđuju i procjenjuju psihofizičke sposobnosti učenika. Ekspertiza uključuje liječnički pregled, dijagnostičke postupke i pisanje ekspertnog mišljenja.

Školski liječnici su članovi stručnih povjerenstava škole za upis djece u osnovnu školu i povjerenstava nadležnih ureda za obrazovanje za utvrđivanje primjerenog oblika školovanja tijekom osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja.

Uloga školskog liječnika u timskoj suradnji sa školom je organizacija i provedba propisanih pregleda (upućivanje na preglede i obrade) te procjena psihofizičkog stanja učenika, uvažavajući razvojne i druge specifičnosti. Školski liječnik na temelju izvješća stručnog tima škole i učitelja te mišljenja i zapažanja roditelja/skrbnika, prati napredak učenika i poduzima odgovarajuće zdravstvene i druge mjere.

Za djecu s teškoćama u razvoju, učenju i/ili koji zahtijevaju posebnu skrb radi bolesti (invalidnosti), školski liječnik procjenjuje jesu li primjereno rehabilitirani, liječeni i zbrinuti. Posebice kod učenika kojima je određen primjereni oblik školovanja, zajedno s članovima povjerenstva iz škole, prati provedbu programa školovanja i napredak učenika. Stručni tim škole, učitelji i školski liječnik redovito surađuju s roditeljima i izvješćuju ih o provedenim mjerama i napretku učenika.

1.2. Specifičnosti zdravstvene zaštite učenika s teškoćama/invaliditetom

Školovanje učenika s teškoćama/invaliditetom posebno je regulirano Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 24/2015.) i Pravilnikom o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (NN, 102/2018.).

Određivanje primjerenog oblika školovanje preduvjet je da se učeniku dodijeli pomoćnik u nastavi ili stručni komunikacijski posrednik.

Stručno povjerenstvo nadležno za utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta u uredu državne uprave u županiji, odnosno u Gradskom uredu Grada Zagreba nadležnom za poslove obrazovanja, utvrđuje vrste teškoća, primjeren program školovanja i primjeren oblik pomoći za pojedinog učenika s teškoćama u razvoju. Učenik se može školovati po: **redovitom programu uz individualizirane postupke, redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i**

individualizirane postupke, **posebnom programu** uz individualizirane postupke, **posebnom programu za stjecanje kompetencija** u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke.

Povjerenstvo škole u sastavu: pedagog/psiholog, edukacijsko-rehabilitacijski stručnjak, učitelj i nadležni školski liječnik, donosi Mišljenje i prijedlog Stručnog povjerenstva škole o psihofizičkom stanju djeteta/učenika. Nadležni školski liječnik u navedenom obrascu navodi relevantne podatke o dosadašnjim bolestima, dijagnostičkim postupcima, obradama, nalazima, liječenju/ rehabilitaciji, utvrđene dijagnoze i prijedlog o daljnjem postupanju.

Nakon što je donesena odluka o primjerenom obliku školovanja, moguće je zatražiti pomoćnika u nastavi ili stručnog komunikacijskog posrednika. Stručno povjerenstvo osnovne škole ili nastavničko vijeće srednje škole koju učenik pohađa, podnosi Uredu zahtjev za osiguravanje potpore pomoćnika u nastavi ili stručnog komunikacijskog posrednika učeniku, temeljem kojega Ministarstvo znanosti i obrazovanja daje suglasnost.

Pomoćnik u nastavi pruža potporu učenicima s teškoćama koji trebaju stalnu ili povremenu potporu zbog oštećenja ili poremećaja što ih sprečavaju u samostalnom funkcioniranju, u skladu s Pravilnikom o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (NN, 102/2018.).

Zadaća je nadležnog školskog liječnika točno opisati zdravstveno stanje učenika i s medicinskog motrišta procijeniti koju vrstu potpore učenik treba. Na sastancima sa stručnim timom škole i učiteljima, te uz prethodno savjetovanje s roditeljima i učenikom, odlučuje se o vrstama i opsegu pomoći koja je učeniku potrebna.

Pregled nadležnog školskog liječnika uključuje uvid u svu postojeću medicinsku dokumentaciju učenika, detaljne podatke o teškoćama i klinički pregled, a može zatražiti i dodatne pretrage i informacije od učenikova izabranog liječnika i specijalista, kao i od stručnih suradnika u školi i izvan škole. Temeljem svega toga školski liječnik određuje potrebe učenika, ciljeve, plan djelovanja, provedbu i evaluaciju.

Mišljenje nadležnog školskog liječnika o potrebi pomoćnika u nastavi i stručnom komunikacijskom posredniku uključuje sljedeće podatke i jasan odgovor (DA ili NE) i procjenu potreba:

A. Ime i prezime učenika:

Datum rođenja:

Škola:

Razred:

B. Prilagodbe koje je učenik imao tijekom školovanja: Rješenja o primjerenom obliku školovanja i pomoćniku u nastavi – stručni komunikacijski posrednik (ako je odgovor „DA“ navesti oblik školovanja – program, od kada te koju vrstu pomoći)

C. Razlog traženja prilagodbe:

Utvrđene dijagnoze (riječima, MKB, po Pravilniku – vrsta oštećenja)

D. Status učenika s medicinskog aspekta :

Kratki opis teškoća – izvod iz medicinske dokumentacije, važni nalazi o funkcionalnim teškoćama, dosadašnjem liječenju, rehabilitaciji, lijekovima.

E. Vrste teškoća učenika – određene Pravilnikom (zaokružiti DA ili NE):

a) teškoće u motoričkom funkcioniranju donjih i/ili gornjih ekstremiteta DA/NE

b) teškoće u komunikaciji i socijalnim interakcijama te senzornoj integraciji, a povezane su s poremećajima iz autističnoga spektra DA/NE

c) teškoće u intelektualnom funkcioniranju udružene s drugim utjecajnim teškoćama DA/NE

d) teškoće proizašle oštećenjem vida DA/NE

e) teškoće koje se manifestiraju u ponašanju tako da ih ometaju u funkcioniranju i ugrožavaju njihovu fizičku sigurnost i/ili fizičku sigurnost drugih učenika DA/NE

F. Prijedlog za odobrenje pomoćnika u nastavi:

Pomoćnika u nastavi odobriti s medicinskog aspekta radi sljedećeg:
Odabrati od ponuđenog vrstu potpore (upisati DA ili NE, ako DA odabrati podtočku).

a) Potpora u komunikaciji i socijalnoj uključenosti: DA/NE

- poticati učenika na suradnju s ostalim učenicima
- poticati i usmjeravati učenika na prihvatljive oblike ponašanja te upozoravati učenika na štetnost i posljedice neprihvatljivih oblika ponašanja uz prethodno savjetovanje s učiteljem/nastavnikom i/ili stručnim suradnikom
- pružiti potporu učeniku u provedbi pravila rada i igre
- davati potporu u socijalizaciji uz interakciju s drugim učenicima

b) Potpora u kretanju: DA/NE

- voditi učenika kojemu je potrebna potpora u kretanju (pridržavati, usmjeravati, upozoravati na prepreke i sl.)
- pružiti potporu učeniku koji se kreće u kolicima pri svladavanju prepreka
- voziti učenika u kolicima ako se učenik ne može samostalno voziti te upravljati pomagalicama za penjanje i spuštanje radi svladavanja prostornih prepreka
- pružiti potporu učeniku u promjeni položaja tijela

c) Potpora pri uzimanju hrane i pića: DA/NE

- dodatno pripremiti hranu učeniku: rezanje, usitnjavanje i sl.
- hranjenje ovisno o potrebi učenika
- pružiti potporu učeniku pri pijenju

d) Potpora u obavljanju higijenskih potreba (samo u slučaju nepostojanja adekvatne medicinske/njegovateljeve pomoći za obavljanje tih potreba): DA/NE

- pružiti potporu pri održavanju higijene
- pružiti potporu učeniku u kretanju (vođenje, vožnja) pri odlasku u toalet
- pružiti potporu učeniku pri korištenju toaleta (stavljanje na toalet i pridržavanje tijekom sjedenja; higijena tijela nakon obavljene nužde; mijenjanje higijenskih uložaka i higijena tijela pri mijenjanju; svlačenje i odijevanje odjeće; presvlačenje pelena i higijena tijela pri presvlačenju; pranje ruku nakon obavljene nužde)
- pružiti potporu učeniku pri presvlačenju (skidanje i odijevanje odjeće i obuće) tijekom boravka u školi i izvan učioničkim aktivnostima ovisno o potrebi učenika i situaciji

e) Potpora u obavljanju školskih aktivnosti i zadataka: DA/NE

- Oblici potpore u ovom području opisani su detaljno u cjelinama 5., 8., 9. i 10.

f) Suradnja s radnicima škole te vršnjacima učenika u razredu, što podrazumijeva razmjenu informacija potrebnu za praćenje i unapređivanje rada s učenikom DA/NE.

U svakoj navedenoj točki može se ponuditi i dodatno pojašnjenje ili uputa za rad s učenikom. Zajedničko mišljenje stručnog tima škole i školskog liječnika ujedno su i upute za rad pomoćniku u nastavi.

1.3.Škola kao novo okruženje: učitelji/profesori, stručni suradnici, uprava škole, nenastavno i pomoćno osoblje, prostor – namjena i uporaba pojedinih prostora

Dolazak u novi prostor i okruženje zahtijeva prilagodbu i promjenu dotadašnjih pravila ponašanja. Ta je promjena posebice zahtjevnija za učenike koji tek kreću u osnovnu ili srednju školu, ili mijenjaju školu. Kako bi im omogućili što lakšu prilagodbu, treba ih upoznati s **učenicima, učiteljima/profesorima, stručnim suradnicima, upravom škole, nenastavnim i pomoćnim osobljem**. Ne zaboravimo da se učenik u jednom trenutku susreće s mnogo novih lica i da je potrebno što jednostavnije predstaviti ljude koje upoznaje, što oni rade, kada i zašto im se može obratiti. Predstavljanje u razredu i upoznavanje s učenicima, uobičajeno je zadaća učitelja/profesora u razredu koji učenik pohađa.

Prostor škole u prvi je tren „labirint“ u kojemu se ponekad i stariji učenici teže snalaze. Za početak valja učeniku pokazati: **njegovu učionicu, kabinete, dvoranu za tjelovježbu, knjižnicu, blagovaonicu, školsku kuhinju, sanitarni čvor, garderobu, učeničke ormariće i druge prostore**, te mu objasniti kako se ti prostori koriste i kome se može obratiti ako se ne snalazi.

Za učenike koji znaju čitati i pisati, dobro je napraviti kratak zapis o ljudima i prostoru u školi. Mlađi učenici mogu dobiti sličice ili sami mogu nešto nacrtati što će im pomoći u snalaženju (posebno je važno da djeca koja su slabovidna dobiju dodatne upute).

Pomoćnik u nastavi trebao bi imati sve podatke o osoblju i prostoru, te o kontaktima, uključujući roditelje/skrbnike.

Školsko okruženje – specifičnosti prostora i prilagodbe s obzirom na učenike s teškoćama/invaliditetom

Škole mogu imati **prostore i opremu** koji su prilagođeni učenicima s određenim teškoćama, stoga učenika treba upoznati s kretanjem po školi u kolicima, s pomagalicama za hodanje i orijentaciju, s uporabom dizala, rampom za kolica, sanitarnim čvorom za invalide, napravama koje može koristiti na nastavi (osobno računalo, zvučna pomagala, posebne ploče i drugo).

Pravila ponašanja u školi – uvažavanje potreba učenika s teškoćama/invaliditetom

Upoznati sve učenike, uključujući učenika s teškoćama/invaliditetom s kućnim redom škole i pravilima ponašanja. Iznimno je važno da su svi u školi upoznati zašto su potrebne dodatne mjere opreza kako bi se spriječile ozljede, te kako postupiti ako je nekome potrebna pomoć. Pravovremeno upoznavanje svih u školi s potrebama učenika s teškoćama/invaliditetom, olakšava prilagodbu novog učenika na novo okruženje i doprinosi osjećaju sigurnosti („bojimo se novog i onog što ne poznajemo“). Stvaranje ugodnog okruženja u kojem svatko zna kada i kako može pomoći od iznimne je važnosti u prilagodbi novog učenika.

2. Podrška i pomoć učeniku u brizi za zdravlje i održavanju osobne higijene

Uporaba prostora za: prehranu, osobnu higijenu, sportske aktivnosti, igru, odmor i rad u školi

Pokazati i opisati učeniku prostore za prehranu, osobnu higijenu, sportske aktivnosti, igru, odmor i njihovu funkciju i način uporabe. Objasniti i pokazati način uporabe navedenih prostora. Pojedini prostori imaju specifičnosti, moguće zapreke i potencijalne opasnosti za povrede ukoliko nismo upoznati s njihovom uporabom i pravilnim postupanjem. Svi učenici trebaju poznavati pravila ponašanja, ali učenici s teškoćama mogu imati i posebne poteškoće i trebaju pomoć i pažnju okoline. Učenicima u kolicima ili s pomagalicama za kretanje, kao i slabovidnim osobama, treba više vremena i prostora za kretanje po prostorima u školi. Neravnine na podovima, stube, ostavljeni predmeti na podu (npr. školske torbe), mogu biti nepremostive zapreke.

Osnovna pravila održavanja osobne higijene trebala bi biti usvojena prije polaska u osnovnu školu, ali njihova provedba u novom okruženju zahtijeva prilagodbu. Stoga učenicima valja dati jasne upute kako se koristi **sanitarni čvor**, posebice učenicima s teškoćama/invaliditetom. Prostore treba, kad god je to moguće, prilagoditi učenicima s invaliditetom. U dogovoru s roditeljima, učenikom i školskim osobljem potrebno je definirati koju vrstu pomoći pri održavanju osobne higijene treba učenik s teškoćama i što su pritom zadaće pomoćnika u nastavi, a što ostalih suradnika u školi.

Nabrojiti najčešće oblike pomoći pri održavanju osobne higijene koji su potrebni učenicima, posebice učenicima s teškoćama/invaliditetom (npr. pomoć pri skidanju i svlačenju odjeće, sjedanje i dizanje sa školjke za nuždu, pranje ruku i slično).

Osigurati i kontrolirati školski prostor je li: uredan, čist, uredno prozračen, grijan, s pravilnom rasvjetom, je li školski namještaj prilagođen uzrastu učenika i potrebama djece s invaliditetom, te otkloniti sve zapreke za slobodno kretanje i osigurati stube.

Upoznati učenika s ponašanjem **u prostoru za blagovanje**, uporabom pribora za jelo i procijeniti koju vrstu pomoći treba pri hranjenju (priprema hrane, rezanje, hranjenje i drugo).

Prostor za tjelovježbu prilagoditi učeniku s teškoćama/invaliditetom i upoznati se s prilagođenim ili posebnim programom predmeta tjelesne i zdravstvene kulture. Provoditi samo vježbe koje je odobrilo učiteljsko/nastavničko vijeće na prijedlog nadležnog školskog liječnika. Upoznati se sa spravama i kako će ih koristiti učenik s teškoćama.

3. Zbrinjavanje učenika sa zdravstvenim teškoćama

Upoznati se s pravilima škole u slučaju izvanrednih situacija, ozljeda, zbrinjavanja učenika s akutnim i/ili kroničnim teškoćama i bolestima, nasilja. Jasno odrediti zaduženja i postupanje uposlenika škole i pomoćnika u nastavi u unaprijed definiranim stanjima. Roditelje i učenika uključiti u donošenje odluka o postupanju i detaljno dogovoriti protokol postupanja (tko, što, kako, upoznati pravila škole i kompetencije i zaduženja uposlenika škole i zadužene za zbrinjavanje).

Upoznati se s opremom za prvu pomoć koju ima svaka škola. Naučiti kako se koriste različiti pribor i predmeti, kao i sve što vam je dostupno u neposrednoj blizini.

Primjena lijekova u hitnim stanjima u školi u pravilu nije dopuštena, osim ukoliko nije neophodna i unaprijed dogovorena s nadležnim školskim liječnikom i roditeljem (npr. protualergijski lijekovi koji se čuvaju u školi u odgovarajućem prostoru i mjestu).

U pisanom obliku opisati načine postupanja i zbrinjavanja u hitnim stanjima, obavještavanja osoblja u školi, roditelja, službe za hitne intervencije (imati dostupne kontakte, imena osoba, telefonske brojeve i slično).

Naučiti procijeniti stanje i potrebu hitnog zbrinjavanja. Najčešći razlozi za pružanje prve pomoći u školi su povrede (padovi, udarci, posjekotine, ubodi), akutna stanja kod različitih bolesti i poremećaja ili pogoršanja od prije poznatih bolesti (npr. povišena tjelesna temperatura, proljev, povraćanje, kratkotrajni gubici svijesti, vrtoglavice, i rijetki kao što su: epileptički napadi, hipo ili hiperglikemija, alergijske reakcije – osipi, gušenja, astmatični napad i otežano disanje). Znati izvesti osnovne postupke prve pomoći i zbrinjavanja povreda. Cijeli postupak zbrinjavanja učenika s teškoćama/invaliditetom treba biti unaprijed dogovoren sa školom, roditeljima i nadležnim školskim liječnikom.

Postupci prve pomoći i osnovno zbrinjavanje povreda s kratkim opisom intervencija su u prilogu ovog poglavlja.

Znati prepoznati i opisati znakove češćih akutnih bolesti i stanja i postupke zbrinjavanja:

- prehlada – kihanje, kašljanje, začepljenost nosa, blaga grlobolja, povišena tjelesna temperatura, ne zahtijeva posebnu intervenciju u školi, ali treba obavijestiti roditelje;
- osipne zarazne bolesti: vodene kozice, rubeola, ospice, šarlah – pojava osipa po tijelu, koji može biti različitog oblika i zahvaćati različite dijelove tijela. Najčešće se radi o osipu u obliku crvenkastih točkica. Za vodene kozice je tipičan osip u obliku vodenih mjehurića, koji prelaze u krastice. Osip može biti praćen povišenom temperaturom, grloboljom, upalom sluznice. Zadaća osoblja u školi je što prije obavijestiti roditelje te potražiti liječničku pomoć, eventualno dati učeniku nešto za sniženje tjelesne temperature (ako je tako unaprijed dogovoreno).
- kožne promjene kod alergijskih bolesti, za razliku od zaraznih osipnih bolesti, u pravilu nisu popraćene drugim općim simptomima. Najčešće se javlja osip u obliku urtika (okrugle promjene na koži u sredini blijede s okolnim crvenilom) ili točkastog, okruglog crvenila kože.
- alergijske reakcije praćene osjećajem gušenja, promuklošću i otežanim disanjem zahtijevaju hitnu intervenciju i liječnički nadzor (u školi se smiju primijeniti samo unaprijed dogovoreni lijekovi).

- povraćanje – dijete ostaviti u sjedećem položaju i smiriti, vodom osvježiti i isprati usta, ne davati neposredno jesti i piti.
- proljev – omogućiti dostupnost sanitarnog čvora, promijeniti odjeću ako je potrebno, nadoknaditi tekućinu (davati vodu u manjim češćim obrocima).
- povišena tjelesna temperatura – udobno smjestiti dijete i rashladiti ga, dati rashlađenu tekućinu (vodu) i kontrolirati temperaturu.

Osoblje škole i pomoćnik u nastavi trebaju biti upoznati, prvenstveno od roditelja, da učenik uzima trajno i/ili redovito neki lijek. U suradnji s roditeljima i školskim liječnikom dogovaraju se postupci u slučaju pojave znakova pogoršanja bolesti. U slučaju hipoglikemije u djeteta s dijabetesom (omaglica, pospanost, uznemirenost, nemogućnost rada u školi, promjene stanja svijesti) valja u pripravi imati slatki napitak ili slatkiš. Ukoliko ne nastupi poboljšanje u roku od nekoliko minuta, treba pozvati hitnu medicinsku pomoć i obavijestiti roditelje.

Zbrinjavanje osoba s epileptičkim napadom (grčenje cijelog ili dijelova tijela s gubitkom ili bez gubitka svijesti) zahtijeva nekoliko postupaka: udaljiti drugu djecu i osloboditi prostor gdje dijete leži, ne micati dijete ukoliko leži na podu, maknuti predmete koji bi mogli ozlijediti dijete, provjeriti jesu li dišni putovi slobodni. Ostaviti dijete da miruje i oporavi se ako je napad trajao vrlo kratko (nekoliko minuta). Pozvati hitnu medicinsku pomoć i obavijestiti roditelje.

Primjena posebnih postupaka i/ili lijekova dopuštena je samo u slučaju dodatne edukacije osoblja škole ili pomoćnika u nastavi i ukoliko je to u skladu s medicinskim preporukama.

Zdravstveno-odgojni sadržaji su integrirani u veći broj predmeta i dio su školskog nastavnog plana i programa. Manji dio zdravstvenog odgoja s definiranim metodskim jedinicama (u osnovnoj školi: osobna higijena u prvom razredu, rast i razvoj čovjeka u četvrtom razredu, pubertet u petom razredu, spolno prenosive bolesti u osmom razredu, u srednjoj školi: adolescencija, zaštita reproduktivnog zdravlja, spolno prenosive bolesti) **provode nadležni školski liječnici i medicinske sestre.**

Literatura:

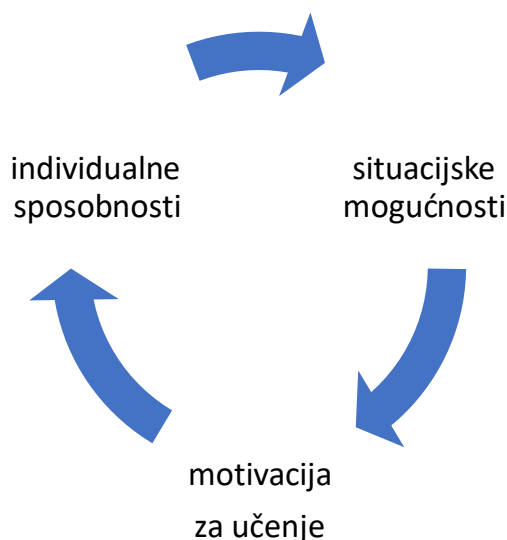
1. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (Narodne novine, 24/2015)
2. Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (Narodne novine, 102/2018.).
3. Program mjera zdravstvene zaštite iz obveznog osiguranja (Narodne novine, 126/2006)

7. CJELINA

PODRŠKA U PONAŠANJU (S. Sekušak-Galešev i I. Turina)

Kvantiteta i kvaliteta znanja svakog učenika, tako i učenika s posebnim obrazovnim potrebama, ovisi o međudjelovanju tri čimbenika (Eccles, J.S. 2005): individualnih sposobnosti, situacijskih mogućnosti i motivacije za učenje. Tu nam povezanost može ilustrirati slijedeći primjer:

Učenik N.N. polazi treći razred osnovne škole u Zagrebu. Od prvog razreda pokazuje poteškoće u praćenju nastave u smislu nemogućnosti prepisivanja na satu, slabijeg uspjeha na pisanim provjerama znanja, zaboravljanja domaćih zadaća, odsutnosti mislima na satu, nemira (lupka po klupi, meškolji se, zapitkuje), ispadaju mu stvari, zaboravlja pribor i to je samo dio ponašanja zbog kojih ima slabije ocjene iako kod kuće neprimjereno puno vremena provodi u učenju i izvršavanju ostalih školskih obaveza. Koliko god se trudio i kod kuće pokazao izvrsno znanje, u školi postiže slabiji uspjeh. Roditelji su se zabrinuli i potražili pomoć psihologa jer se počeo opirati učenju i svim obavezama vezanim za školu. U razgovoru naglašava besmislenost učenja, jer „... bez obzira koliko se trudio i učio, dobit ću 2 ili 3, a to mogu i ako ništa ne učim...“. Rezultat psihološke obrade je pokazao izrazito visoke intelektualne sposobnosti dječaka, ali vrlo jake poteškoće u području usmjeravanja i održavanja pažnje, hiperaktivnost i impulzivnost, te je postavljena dijagnoza ADHD poremećaja (deficita pažnje/hiperaktivnog poremećaja). Dječak je izgubio motivaciju za učenje jer njegove individualne sposobnosti (osobitosti zbog ADHD poremećaja) nisu bile prepoznate pa se morao snalaziti u situaciji (situacijske mogućnosti) koja za njega nije bila primjerena. Primjena individualiziranih postupaka u nastavnom radu mijenja situacijske mogućnosti nabolje: dječak ima priliku pokazati svoje znanje primjereno svojim individualnim osobinama, doživljava uspjeh u skladu sa svojim trudom i motivacija za učenje se vraća.



Slika 1. Međudjelovanje individualnih sposobnosti, situacijskih mogućnosti i motivacije za učenje

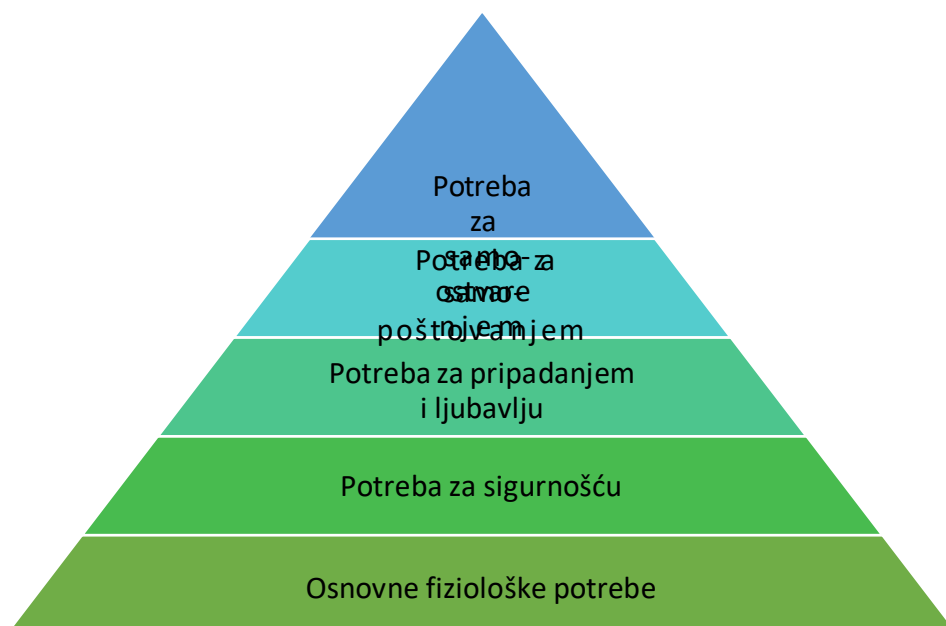
Navedeni primjer govori o sretnom rješenju problema, no česte su situacije kada se unatoč utvrđenih individualnih osobitosti ne primjenjuju predloženi individualizirani ili prilagođeni postupci u nastavnom radu, odnosno situacijske mogućnosti (djelovanje okoline) predstavljaju prepreku za postizanje zasluženog školskog uspjeha pa motivacija za učenje slabi. Tim više što učenici s posebnim obrazovnim potrebama (ranije u odjeljku su navedene kategorije) svakodnevno ulažu daleko više napora od učenika bez teškoća kako bi savladali zahtjeve škole (čak i ako imaju visoke intelektualne sposobnosti ili posebne talente) (Sekušak-Galešev, 2015.).

Potrebe i motivacija

Definicija i bazične teorije potreba

Za razumijevanje čovjekova ponašanja i shvaćanja što nas pokreće na neku aktivnost, važno je i razumijevanje pojma potreba i motivacije. Psiholozi potrebe identificiraju s nedostatkom nečega o čemu ovisi opća dobrobit ili neki aspekt opće dobrobiti jedinke, pri čemu njihovo zadovoljavanje dovodi do popunjavanja tog nedostatka (Sekušak). Potrebe su nešto što nam je nužno i neophodno za svakodnevno funkcioniranje i bitno je za našu dobrobit da su kontinuirano i redovito zadovoljene. U literaturi se često spominje podjela na fiziološke i psihološke potrebe. Da bismo preživjeli, moramo zadovoljiti fiziološke potrebe kao što su kisik, hrana, piće, povoljna temperatura itd. Primjeri psiholoških potreba su potreba za postignućem, za moći, za samopoštovanjem i potreba za pripadanjem. (Spencer A. Rathus, 2000.).

Jednu od poznatijih podjela i teorija potreba prikazao je američki psiholog Abraham Maslow poznatu pod nazivom Maslowljeva hijerarhija potreba (Maslow, 1970.). Potrebe su poredane od potreba tzv. nižeg reda, preko potreba višeg reda do potreba najvišeg reda. Prvenstvo u zadovoljavanju imaju potrebe niže razine. Tek kad su one zadovoljene, čovjek se može posvetiti zadovoljavanju potreba višeg reda (Sekušak-Galešev, 2015., str. 228). Njegova hijerarhija potreba svrstana je u pet kategorija, a to su:



Fiziološke potrebe su voda, hrana, odjeća, stanovanje i to su potrebe koje ljudi prve zadovoljavaju, a tek onda zadovoljavaju neke „veće“. Potrebe za sigurnošću odnose se na stabilnost i sigurnost te će one biti zadovoljene kroz zaposlenje čovjeka, mirovinsko te zdravstveno osiguranje i zaštitu. Socijalne potrebe podrazumijevaju čovjekovu potrebu za ljubavlju, prijateljima i osjećaju pripadnosti nekom društvu i zajednici. Potrebe za poštovanjem mogu se postići raznim priznanjima te nagradama. Omogućavaju samopoštovanje i priznavanje od strane drugih ljudi. Potrebe za samoaktualizacijom odnose se na potrebu potvrđivanja sposobnosti i potencijala koje čovjek ima jer svaki čovjek teži potvrđivanju pred sobom i drugima, a isto tako teži i za priznanjem za dobro obavljen posao (Vujić, 2004., str. 212.).

Osim već opisane teorije potreba, važno je spomenuti i onu američkog psihijatra W. Glassera koji definira osnovne ljudske potrebe kao podjednako bitne snažne sile koje nas tjeraju na njihovo neprekidno zadovoljavanje (Glasser, 1988.). On smatra da čak i u slučajevima kada radimo nešto zbog vanjskog poticaja, mi to činimo zbog toga što želimo zadovoljiti neku našu tjelesnu ili psihičku potrebu. Glasser (2005), osim potrebe za preživljavanjem, razlikuje i četiri psihološke potrebe: ljubav, moć, slobodu i zabavu.

Motivacija – definicija i osnovne teorije

Psihologija motivacije bavi se tumačenjem uzroka ponašanja i traži odgovor na pitanje zašto nešto radimo (Spencer A. Rathus, 2000.). Maslow je ljudsku motivaciju promatrao kroz proces zadovoljenja potreba, što je objasnio u teoriji hijerarhije potreba.

Razumijevanje važnosti motivacije u dječjem razvoju općenito, onda i u razdoblju školskog djeteta, za stručnjake svih profila koji komuniciraju sa svom djecom u školi, neophodno je. Motivirani učenik će lakše učiti, ali će se i lakše adaptirati u društvo vršnjaka. Naime, motivacija predstavlja psihički proces kojim zadovoljavamo svoje potrebe, odnosno motive, tj. sve ono što potiče organizam na aktivnost usmjerenu određenom cilju. Dakle, ako situacijske mogućnosti učeniku omogućavaju postizanje uspjeha sukladno uloženom trudu, zadovoljene su potrebe tog učenika da bude uspješan, da se osjeća vrijedan, prihvaćen (Sekušak-Galešev, 2015., str. 225). U obrazovnom procesu, motivacija je sve ono što dovodi do učenja i što određuje njegov smjer, intenzitet i trajanje (Grgin, 1996.).

Maslovljeva teorija ima svoju značajnu primjenu u razrednoj situaciji. Izuzetno je važno razumjeti koje aktivnosti učitelji mogu provoditi i koji su to čimbenici koji omogućuju

zadovoljavanje potreba u skladu s hijerarhijom. Ne može se očekivati motivacija za usvajanjem znanja ako se učenik ne osjeća sigurno i prihvaćeno u razredu, a posebno ne ako živi u teškim socijalno-ekonomskim uvjetima i ne mogu se zadovoljiti na pravi način osnovne fiziološke potrebe (Sekušak-Galešev, 2015., str. 228.).

Motivacija može biti potaknuta različitim izvorima. Najčešće ih dijelimo na unutarnje (intrinzična motivacija) i vanjske (ekstrinzična motivacija). Intrinzična motivacija (unutarnja) se odnosi na sve ono što nas iznutra potiče na aktivnost i određuje njezin smjer, intenzitet i trajanje. Neovisna je o mogućim materijalnim i socijalnim dobitcima. Ekstrinzična motivacija (vanjska) odnosi se na sve ono što nas izvana navodi na aktivnost i određuje njezin smjer, intenzitet i trajanje. Ekstrinzično motiviran učenik izvodi zadatak u namjeri da ostvari neku nagradu ili izbjegne kaznu koja je izvanjski povezana s aktivnosti (ocjene, naljepnice, odobravanje učitelja). Brojna su istraživanja pokazala da intrinzično motivirani učenici upotrebljavaju strategije koje zahtijevaju više napora, što im pomaže da dublje i bolje obrade informacije (Lepper, Cordova, 1996).

Međutim, motivacija se najčešće smješta negdje na kontinuumu intrinzična-ekstrinzična (Carlson i sur., 2002) jer u procesu učenja mogu biti zastupljena oba izvora motivacije (učenik čita lektiru zbog vlastite želje – jer voli čitati – ali u isto vrijeme djeluje i vanjska kontrola učitelja s obzirom na izbor djela, načine pisanja, rokove, ocjenu) (Sekušak-Galešev, 2015., str. 228.-231.).

Vježba 1. POTREBE

- 1. Vaše osobne potrebe (osnovne fiziološke potrebe, potreba za sigurnošću, potreba za pripadanjem i ljubavlju, potreba za samopoštovanjem, potreba za samoostvarenjem): – nabrojati koje ste potrebe ostvarili i koje biste još voljeli ostvariti?***
- 2. Na temelju Maslowljeve hijerarhije potreba nabrojite i zapišite potrebe djeteta s kojim radite i što možete učiniti da ga podržite u zadovoljenju tih potreba.***

Vježba 2. MOTIVACIJA

- 1. Koji su vaši unutarnji motivi za neku aktivnost?***
- 2. Što volite raditi, samo zato što vam to odgovara? Pokušajte osvijestiti razliku između takvih aktivnosti i onih koje radite zbog vanjske nagrade. U čemu je razlika?***

Savjeti za zadovoljavanje potreba učenika u razredu

1. Osnovne fiziološke potrebe

- Kakve uvjete življenja ima učenik kod kuće?
- Čist, svijetao, topao, održavan razred i škola

- Mogućnost uzimanja i osiguravanja obroka i pića te odlaska na toalet.

2. Potreba za sigurnošću

- *Ozračje u razredu* – ako je razred brižno, podržavajuće mjesto gdje je svatko vrijedan i cijenjen, bolje se sudjeluje u procesu učenja, o čemu posebno treba voditi računa kod učenika s posebnim obrazovnim potrebama
- *Stil učitelja*
 - postavlja granice, pravedan je, pozitivno usmjeren, prihvaća učenike bez obzira na različitost, brine se o emocionalnom stanju učenika
 - osigurava disciplinu – ne dozvoljava ugrožavanje učenika od strane vršnjaka
 - ohrabruje učenike nakon svakog koraka – pomaže im da se osjete uspješnima
 - organizira zajedničko dogovaranje pravila.

3. Potreba za pripadanjem i ljubavlju

U razredu se potreba za pripadanjem i ljubavi ostvaruje i kroz odnos s učiteljem i kroz odnos s vršnjacima.

- *Učitelj - učenik*
 - Pokazuje interes za učenike, potiče ih i ohrabruje, dostupan je za povjerljive razgovore
 - Smanjuje pritisak na učenike: ne naglašava ocjene – naglašava osobni napredak bez usporedbe s drugima, kad se završava rad, učitelj ne izdvaja i ne opominje one koji još rade
 - Učitelj često koristi pozitivan *feedback* (povratnu informaciju)
 - Uvažava mišljenja učenika i pokazuje im povjerenje.

➤ *Učenik – učenik*

Kako bi se zadovoljila potreba za prihvaćanjem između učenika neophodno je uključivanje učitelja koji može provoditi slijedeće aktivnosti:

- Na satima razrednika provoditi radionice o prihvaćanju različitosti
- U grupnim aktivnostima zadavati zadatke učenicima s obzirom na sposobnosti kako se učenici s posebnim potrebama ne bi osjećali isključenima ili manje vrijednima, odnosno kako ih tipični vršnjaci ne bi odbacivali
- Organizirati zajedničke proslave (rođendana), izlete, dobrotvorne aktivnosti i sl. gdje mogu doći do izražaja druge kvalitete učenika (osim akademskih)
- Modelirati prihvaćanje „različitih“ učenika vlastitim primjerom.

4. Potreba za samopoštovanjem

Samopoštovanje uvelike ovisi o uspješnosti učenika, stoga treba poučavanje organizirati na način da se potakne uspjeh i interes:

- različite težine zadataka: idealno – zadaci bi trebali biti zahtjevni, ali dostizni
- primjenjivost također poboljšava motivaciju kao i učenje u kontekstu, tj. kako vještine i znanja mogu biti primijenjena u stvarnom svijetu.
- umjerena količina neobičnosti i različitosti ili nelogičnosti korisni su jer stimuliraju učenikovu znatiželju, koja je intrinzični motivator

- definiranje zadataka kroz specifične, kratkoročne ciljeve može pomoći učenicima da povežu napor s uspjehom
- verbalna napomena o svrsi specifičnog zadatka kada ga se predstavlja učenicima je također korisna
- dopustiti alternativna rješenja - kod računanja neka koriste konkretne, prste i sl., tako da svi učenici prema svojim sposobnostima mogu napredovati
- poznavati interese učenika – promatrati ih, što vole ili ne vole, saznati i njihove hobije, interese, ciljeve, razgovarati s roditeljima – to koristiti kod pripreme nastavnog sata
- omogućiti izbore
- **za vrijeme čitanja omogućiti izbor knjiga**, organizirati grupe za čitanje od djece koja su izabrala iste knjige
- **omogućiti više načina na koje mogu završiti neki projekt**: izvještaji, modeli, igre, pjesme
- **ako imaju više zadataka, omogućiti da izaberu kojim redom će ih izvoditi**
- omogućiti izražavanje posebnih talenata i interesa pred razredom
- raditi sa svakim učenikom kako bi se razumjela njihova očekivanja uspjeha – pri tome je važno koristiti različite kriterije za pojedine učenike

5. Potreba za samoostvarenjem

- Poticati samoevaluaciju – jesi li zadovoljan sa ovim što si učinio
- Omogućiti samostalno učenje, odnosno učenje na temelju različitih izvora prema učenikovom afinitetu
- Ohrabriti originalnost – omogućiti samoekspresiju, to ojačava kreativnost i potiče originalnost; neka djeca naprave nešto što će prezentirati zajednici, npr. u vrtiću.

Motivaciju za učenje možemo potaknuti još nekim postupcima koji obogaćuju nastavu, a vjerujemo da ih mnogu učitelji i koriste:

- *Sadržaj učiniti preglednim i razumljivim*
- *Potkrijepiti sadržaje primjerima razumljivim učenicima različitih sposobnosti i uzrasta*
- *Uvođenje raznolikosti, neobičnosti, novosti, izazova, mašte i humora u nastavu*
- *Potaknuti radoznalost učenika*
- *Što češće omogućiti doživljaj ugone zbog uspjeha*
- *Odabrati aktivnosti u kojoj učenici žele sudjelovati jer u njoj uživaju (dramatizacije, eksperimenti, projekti, debate, kvizovi, simulacije (Keller, 1983.))*

Ponašanje

Biološke i psihosocijalne osnove ponašanja

Često ćemo u svakodnevnom objašnjavanju ljudskog ponašanja čuti da se netko ponaša na određen način jer je naslijedio određene crte ličnosti i karakteristike, s druge strane mnogi će reći da je sve u odgoju i objašnjavaju ponašanje nizom vanjskih faktora. Rasprava o tome jesu li priroda (geni) ili odgoj (iskustvo i okolina) glavni uzročnici individualnih razlika u psihološkom razvoju je dugog vijeka i česta među psiholozima. Kada se razmatra o tome što ima veći utjecaj na ljudsko ponašanje, potrebno je voditi računa o ove dvije stvari; Prva se odnosi na to o kojem se ponašanju radi. Kada se govori npr. o tjelesnim osobinama, kao što su atletska sposobnost i mehanička spretnost, čini se vjerojatnim da genetski ustroj ima osobito jak utjecaj. Međutim, kada se govori o ponašanjima kao što su moralno ponašanje i socijalne vještine, tada se čini logičnim da prepoznamo utjecaj iskustva. Budući da genetski činitelji zasigurno na neka ponašanja utječu jače nego na neka druga, važno je precizno odrediti o kojim ponašanjima se raspravlja (R. Vasta, M.M. Haith, S.A.Miller, 1998.).

Prema Kocijan Hercigonja (2006.) u tumačenju i shvaćanju ljudskog ponašanja dobro je poznavati i različite pristupe ponašanju: psihološko, duhovno, sociološko i biološko. Kada se govori o biološkom pristupu ponašanju, važno je spomenuti da se on temelji na neuroznanosti koja uključuje različite spoznaje iz proučavanja strukture živčanog sustava, kemijskih procesa koji su osnova neuroloških aktivnosti. Ponašanje gledano s biološke osnove, rezultat je brojnih sustava i njihova funkcioniranja. Istraživanja ponašanja temelje se na proučavanju životinja i ljudi uz pomoć eksperimentalnih i neeksperimentalnih metoda i studija slučajeva. Prilikom objašnjavanja ljudskog ponašanja i funkcioniranja važno je spomenuti i pojam ličnosti koji se odnosi na karakteristike ponašanja pojedinca (djelovanje, motivaciju, reagiranje, vjerovanje i dr.), a proizlazi iz činjenice da se razni pojedinci u istim situacijama ponašaju i djeluju različito. (Kocijan-Hercigonja i sur., 2006.).

U psihosocijalnom i emocionalnom razvoju djeteta u literaturi se spominju razvojne prekretnice ili miljokazi (Greenspan, Weider, Simons, 1998). Šest oblika emocionalnih reakcija koje čine šest ranih razvojnih faza, a pomažu u razvijanju bitnih kognitivnih, socijalnih, emocionalnih, jezičnih i motoričkih vještina te razvijanju osjećaja za sebe. Djeca bez teškoća savladavaju miljokaze do 4. ili 5. godine, a djeca s teškoćama trebaju pomoć roditelja, terapeuta, odgajatelja i savladavanje traje duže. Nije toliko važno kada dijete savlada vještinu, važno je da ju je dobro naučilo i da napreduje dalje.

Navodi se 6 važnih razvojnih prekretnica:

1. Samoregulacija i zanimanje za okolinu
2. Intimnost
3. Dvosmjerna komunikacija
4. Složena komunikacija
5. Emocionalne ideje
6. Emocionalno razmišljanje

Kada je svladalo sve razvojne prekretnice, dijete posjeduje bitna temeljna oruđa za komunikaciju, razmišljanje i emocionalni život.

Strategije poticanja poželjnog ponašanja

Odabir ciljeva u poticanju poželjnog ponašanja

Prilikom postavljanja i odabira ciljeva sa svrhom poticanja poželjnog ponašanja kod djece s teškoćama u razvoju preporuča se voditi se sljedećim smjernicama:

- Postaviti kratkoročne i dugoročne ciljeve
- Cilj bi trebao biti specifičan i realističan
- Cilj bi trebao biti umjereno težak, ali dostižan
- Dobro je ponašanje poticati i planirati u malim koracima
- Često nagrađivati pozitivne promjene i male uspjehe
- Uzeti u obzir da je vrijeme dostizanja cilja kod djece s teškoćama često produljeno
- Krajnji ishod ne bi trebao biti rezultat već zadovoljstvo i pozitivne emocije djeteta.

Tehnike pozitivnog pojačanja

Kao vanjski izvori motivacije koriste se prema instrumentalnoj (operantnoj) teoriji učenja pozitivna pojačanja, negativna pojačanja i kazna. U svakodnevnom govoru i motiviranju učenika/djece roditelji i učitelji koriste se terminima nagrada i kazna. Nagrada (pozitivno pojačanje) predstavlja sve ono što povećava vjerojatnost pojavljivanja nekog ponašanja. Kazna predstavlja primjenu neugodnog (averzivnog) podražaja, a može se primijeniti i kao uskraćivanje nagrade (ili nekih privilegija i sl.). I o toj temi postoji brojna literatura (npr. Zarevski, 2007). Česta su pitanja roditelja i učitelja što je efikasnije. Nagraditi dijete/učenika ili ga kazniti? Kako su ta pitanja intrigantna u području psihologije je proveden ogroman broj istraživanja na tu temu, u nastavku su samo istaknute neke najvažnije misli (Sekušak-Galešev, 2015., str. 227.).

Kako djeluju nagrade i kazne?

NAGRADE

- Pozitivno djeluju na motivaciju
- Ugoda vezana uz nagradu zadovoljava potrebu za afirmacijom

KAZNE

- Uglavnom smanjuju motivaciju, a time i učinkovitost učenja (kratkoročno djeluju)
- Neugoda se često veže uz osobu nastavnika, te dugoročno kvari odnos i time dodatno smanjuje motivaciju

Osnovni načini učenja i promjene ponašanja

Čovjek usvaja i uči različita ponašanja na više načina i kroz više različitih mehanizama. Najpoznatiji i najviše istraživani načini učenja su sljedeći:

- Klasično i instrumentalno uvjetovanje
- Mehanizam pokušaja i pogrešaka
- Učenje imitacijom ili po modelu
- Učenje uvidom u situaciju

Pojasnit ćemo neke temeljne odrednice učenja koje su ujedno i temelj za promjenu ponašanja u radu s djecom. Klasično uvjetovanje je najjednostavniji mehanizam učenja jer podrazumijeva refleksne reakcije, a sastoji se od uparivanja neutralnog podražaja (npr. zvono) sa neuvjetovanim podražajem (npr. hrana) koji refleksno izaziva neku neuvjetovanu reakciju (npr. slinjenje). Klasično uvjetovanje otkrio je ruski liječnik, Ivan Pavlov, proučavajući probavni sustav psa (mjerio je količinu izučene sline na hranu).

Tablica 1. Shema klasičnog uvjetovanja

PRIJE UVJETOVANJA	NEUVJETOVANI PODRAŽAJ (HRANA)	NEUVJETOVANA REAKCIJA (SLINA)
PROCES UVJETOVANJA	NEUVJETOVANI PODRAŽAJ (HRANA) + NEUTRALNI PODRAŽAJ (ZVUK)	NEUVJETOVANA REAKCIJA (SLINA)
NAKON UVJETOVANJA	UVJETOVANI PODRAŽAJ (ZVUK)	UVJETOVANA REAKCIJA (SLINA)

Operantno uvjetovanje je mehanizam učenja koji utječe na pojavu nekog ponašanja na temelju posljedica koje ga prate. Operantno uvjetovanje još se naziva i instrumentalno uvjetovanje ili Skinnerovo kondicioniranje.

Točna reakcija, reakcija koja se uči je sredstvo, (instrument) dolaženja do cilja (nagrade) pa mora prethoditi nagradi. Ta reakcija nije ničim izazvana, već se čini spontano. Osnovni princip instrumentalnog učenja Thorndike je formulirao 1898. godine pod nazivom „**zakon efekta**“:

ZAKON EFEKTA
PONAŠANJA KOJA DOVODE DO POZITIVNIH POSLJEDICA SE UČVRŠĆUJU (BIVAJU NAUČENA), ONA KOJA TO NE ČINE, BIVAJU ELIMINIRANA

Pojmovi koji se često spominju kod operantnog učenja su pozitivno i negativno potkrepljenje te pozitivna i negativna kazna.

POZITIVNO POTKREPLJENJE odnosi se na zadavanje ugodnih podražaja i povećava vjerojatnost javljanja ponašanja nakon kojeg slijedi (npr. kada dobijemo nagradu za postignuće, pohvaljeni smo za dobro ponašanje).

NEGATIVNO POTKREPLJENJE odnosi se na izostanak neugodnih podražaja i povećava vjerojatnost javljanja uparenog ponašanja. Primjer toga je kada očekujemo neugodu, a ona izostane. To isto djeluje potkrepljujuće za to ponašanje (npr. učenike oslobodimo tjednog ispita jer su marljivo pisali zadaće tijekom tjedna).

Pojam **KAZNE** kod operantnog uvjetovanja odnosi se na **POZITIVNU KAZNU** koja se odnosi na zadavanje neugodnog podražaja s čime se smanjuje vjerojatnost javljanja, npr. nepoželjnog ponašanja. **NEGATIVNA KAZNA** odnosi se na postupak uklanjanja ugodnog podražaja s čime također utječemo na to da se određeno, najčešće neželjeno ponašanje ukloni ili smanji čestina njegovog pojavljivanja.

Tablica 2. Shema operantnog uvjetovanja

+	<i>Pozitivno potkrepljenje</i> (Pohvala, nagrada, uspjeh)	<i>Negativno potkrepljenje</i> (npr. oslobođenje od tjednog ispita zato što su se zalagali na satu čitav tjedan)
-	<i>Pozitivna kazna</i> (neugodan podražaj koji smanjuje javljanje nepoželjnog ponašanja. Npr. ukor, opomena, ocjena, minus iz DZ, dodatna domaća zadaća)	<i>Negativna kazna</i> (uklanjanje ugone – npr. oduzimanje igračaka, mobitela itd.)

Vježba 3.

Smisliti potkrepljenja koja će dovesti do povećanja vjerojatnosti javljanja pozitivnog ponašanja u školi.

Modeliranje u poticanju poželjnog ponašanja

Učenje od osobe (modela) predstavlja oponašanje odnosno kopiju onih oblika ponašanja koje osoba (model) očituje. Promjena u ponašanju je rezultat promatranja drugih. Takva vrsta učenja ne zahtijeva direktno i neposredno potkrepljivanje, ali može biti njime pojačano.

Neki od ishoda ovakvog učenja su: učenje novog ponašanja, poticanje postojećeg ponašanja, usmjeravanje pažnje, mijenjanje inhibicija i izazivanje emocija. Učenje po modelu ima velik značaj u školskom radu i edukaciji općenito (Grgin, 1996.).

Postoji više načina na koje se modeliranje odvija:

1. Direktno modeliranje – oponašanje modela, (primjer: učenica u 1. razredu piše slovo na isti način kao i učitelj)
2. Simboličko modeliranje – oponašanje ponašanja opisano u knjigama, filmovima, na TV (primjer: učenik se oblači kao glumac u njegovu najdražem filmu)
3. Sintetizirano modeliranje – razvijanje ponašanja kombiniranjem dijelova opaženih akcija (primjer: dijete se penje na stolac kako bi otvorilo vrata ormarića nakon što je vidjelo sestru kako se koristi stolcem da bi uzeo knjigu i majku kako otvara vrata ormarića)
4. Apstraktno modeliranje – stvaranje sustava pravila opažanjem primjera u kojima se ta pravila vide (primjer: učenik zaključuje o načinu rješavanja matematičke jednadžbe na temelju opažanja sličnih zadataka).

Vježba 4.

Prema gore opisanim načinima učenja po modelu smislite primjere za svaki od opisanih načina.

Suradnja s roditeljima i stručnjacima

Da bi podrška u ponašanju kod učenika rezultirala pozitivnim ishodom, važna je usklađenost svih osoba koje su s njim u kontaktu (učitelja, stručnih suradnika, roditelja i pomoćnika). Postupke koje će pomoćnik provoditi radi usvajanja ili učvršćivanja poželjnog ponašanja ili smanjivanja nepoželjnog ponašanja treba dogovarati na timskom sastanku, uz napomenu da primjenu gore navedenih principa može planirati samo stručnjak educiran u tom području (psiholog, edukacijski rehabilitator, socijalni pedagog...) Tijekom boravka u školi, ali i kod kuće, potrebno je provoditi opažanje učenikovog ponašanja, ali i ponašanja okoline te dosljedno provoditi planirane postupke. Bilo kakvu promjenu dogovorenih postupaka pomoćnik ne smije provoditi nasumično i bez dogovora sa koordinatorom.

Međutim, podrška u ponašanju može se provoditi i bez ciljanih programa. Odnos prema učeniku koji počiva na uvažavanju, empatiji i stvaranju povjerenja te smirenost u komunikaciji, bez korištenja pozicije moći, blagotvorno će utjecati na ponašanje učenika. Usmjerenost na pozitivna ponašanja učenika umjesto na negativna, pohvala za konkretna poželjna ponašanja koliko god rijetka bila, priznanje za uloženi trud, prestanak kritiziranja, isticanje uspjeha koliko god se malen činio, uvažavanje prava na izbor, poštivanje osobnog prostora učenika te ohrabrivanje samostalnosti potaknut će razvoj samopoštovanja, smanjiti frustraciju te prevenirati brojne nepoželjne reakcije.

Literatura:

1. Atkinson R., Atkinson R.C., Smith E.E., Bem D.J., Nolen-Hoeksema S. (1996.). Hilgard's Introduction to Psychology. Harcourt Brace & Co
2. Maslow A. (1954). Motivation and Personality. Harper & Row. Publishers, Inc.
3. Glasser, William (2005). Kvalitetna škola: Škola bez prisile. Zagreb: Educa.
4. Glasser, William (2000). Teorija izbora: Nova psihologija osobne slobode. Zagreb: Alinea
5. Igrić, Ljiljana i suradnici (Sekušak Galešev, S.) (2015.). Osnove edukacijskog uključivanja. Zagreb: Školska knjiga.
6. Kocijan Hercigonja, D. i sur. (2006.). Biološke osnove i terapija ponašanja. Zagreb: Školska knjiga
7. Grgin, Tomislav (1996.). Edukacijska psihologija. Jastrebarsko: Naklada Slap
8. Vujić, V. (2004). Menadžment ljudskog kapitala. Opatija: Impressum

8. CJELINA

STRATEGIJE POTPORE NA PODRUČJU PISMENOSTI (Đ. Ivančić)



1. Uvod

Prema definiciji opće skupštine UNESCO-a (1978.) osoba je funkcionalno pismena ako se može uključiti u sve aktivnosti u kojima je pismenost potrebna za efektivno funkcioniranje njezine grupe i zajednice te ima mogućnost nastaviti se služiti čitanjem, pisanjem i računanjem za svoj vlastiti razvoj i razvoj zajednice (Dijanošić, B. 2012.).

S obzirom na važnost pismenosti te činjenicu da se funkcionalna pismenost sustavno počinje učiti uključivanjem djeteta u osnovno obrazovanje, pismenost se izjednačava sa stjecanjem osnovnog obrazovanja. Zbog značaja pismenosti za svakog pojedinca i društvo u cjelini, na inicijativu UNESCO-a 1965. godine, uspostavljen je Međunarodni dan pismenosti koji se obilježava 8. rujna u godini.

Danas se pojam pismenosti proširio, pa uz osnovnu ili primarnu pismenost, tj. poznavanje čitanja, pisanja i računanja, mislimo i na sekundarnu pismenost (razumijevanje pisanih uputa u svakodnevnom životu, npr. upotreba pojedinih proizvoda, ispunjavanje ugovora ili formulara, promet, javne ustanove, razumijevanje društvenih kretanja i sl.) te tercijarnu pismenost (upotreba novih tehnologija koje razvijaju računalnu, digitalnu, medijsku pismenost, e-učenje



Internet, SMS i slično). Sukladno ovakvom shvaćanju pismenosti, Vlada Republike Hrvatske (2004.) prihvatila je Strategiju obrazovanja odraslih, u kojoj je prvi put istaknuto novo shvaćanje pismenosti 21. stoljeća u kojoj je proširen „tradicionalni“ pojam pismenosti.

Proizlazi da je pismenost široki pojam, a forme pismenosti odnose se na: prenošenje poruka, učenje procedura, dogovora, pravila, a načini predstavljanja na: različite vrste tekstova, tabela, grafikona, dijagrama, planova, skica, znakova, zvukova, signala, neverbalnih signala, pokreta, manipulacije.

2. VAŽNOST RANE POTPORE U RAZVOJU PISMENOSTI

Usvajanje pismenosti predstavlja razvojni kontinuum koji započinje vrlo rano u životu djeteta postupnim širenjem svjesnosti i razumijevanja različitih aspekata pismenosti. S razvojne točke gledišta opismenjavanja (Wildová i Kropáčková, 2015.) razlikuje se nekoliko etapa pismenosti:



- razdoblje rane pismenosti (0 - 6 godina),
- čitalačke pismenosti (obveznog školovanja), uključujući početni period čitalačke pismenosti
- funkcionalne pismenosti (15 godina i više)

Rana pismenost je razdoblje koje djeci pruža temelj za razvoj neke od svojih sposobnosti i vještina, kao što su fonološku svjesnost, koncept o tisku, imenovanje slova i rječnik, pripovijedanje te interes za tisak (Kuvač, Kraljević i Lenček, 2015.).

Ranoj pismenosti prethodi postupan proces izranjajuće pismenosti (Peretić i sur., 2015.). Rana, izranjajuća pismenost započinje u ranom djetinjstvu, mnogo prije nego što djeca krenu u školu.

Kako bi se osiguralo ostvarenje potrebnih aspekata za razvoj pismenosti u školi, potrebno je s djecom razgovarati, objašnjavati im značenje pojedinih pojmova, pripovijedati im, čitati slikovnice i poticati ih da pričaju o onome što im se čitalo i osigurati im pripremu za školu.

Pred polazak u školu dijete bi trebalo biti spremno na različitim područjima:

- grafomotorika: pravilan hvat olovke, spajanje točki, rad po uzorku, precrtavanje likova, sposobnost crtanja devet oblika: okomita linija, horizontalna linija, krug, križ, kosa linija u desno, kvadrat, kosa linija u lijevo, kosi križ (kao slovo 'x') te trokut (Beery, 1989., prema Weil i Cunningham Amundson, 1994.),
- prostorni odnosi/vremenski odnosi – razumijevanje/upotreba: u, na, ispod, ispred, iza, gore, dolje, desno, lijevo, na tijelu, u prostoru, na papiru, smjer kretanja, prije, poslije, doba dana, jučer – danas – sutra...,
- predčitačke vještine: rastavljanje rečenice na riječi, riječi na slogove, uočavanje i imenovanje prvog glasa, zadnjeg glasa, mjesta glasa u riječi, uočavanje razlika duga/kratka riječ, glasovna analiza i sinteza, poznavanje grafičkih oblika slova i brojeva.

Djeca kreću u školu s različitim razinama spremnosti za školu, za procese učenja i usvajanja pismenosti. Različite razine spremnosti mogu imati veći ili manji utjecaj na sposobnosti slušanja i govorenja te stjecanje s njima povezanim vještinama čitanja i pisanja (Dobronić, A., Fulgosi-Masnjak, R., Ivančić, Đ., Stančić, Z., 2006.). Zbog toga je polaskom

djeteta u školu, kao i tijekom cjelokupnog školovanja, potrebno voditi brigu da razine potpore u pismenosti budu usklađene s potrebama pojedinog učenika. Na taj način utječe se na smanjenje i/ili otklanjanje zapreka u nastavi za pojedinu djecu, čime im se osigurava pravo na školovanje pod jednakim uvjetima uvažavanja njihovih sposobnosti, napredovanja i uspješnosti u procesima učenja i poučavanja.

3. POSTUPCI POTPORE U

Slušanje, govorenje, čitanje i pisanje su međusobno povezane jezično-komunikacijske sastavnice koje jedna na drugu utječu i

jedna drugu unapređuju, a teškoće u jednoj ili više sastavnica odražavaju se na preostale. Navedene sastavnice prisutne su u svim nastavnim predmetima i integralni su dio strategija i različitih metoda učenja i poučavanja kojima se ostvaruje stjecanje znanja, vještina i navika učenika sukladno postavljenim ishodima. Na kvalitetu slušanja, govorenja, čitanja i pisanja utječu teškoće učenika u različitim razvojnim područjima koje mogu imati neposredan utjecaj (primjerice, oštećenje sluha na točnost i potpunost slušanja) ili posredan utjecaj (primjerice, teškoće pažnje, nemir učenika na pamćenje i potpunost slušanog, ili intelektualne teškoće na razumijevanje slušanog), a tu su i činitelji u okruženju (bučnost, neprilagođena sredstva i slično). Međusobna povezanost jezično-komunikacijskih sastavnica traži integriranje strategija prilagodbi i postupaka potpore, ovisno o aktivnostima koje se provode.



3.1. Slušanje

Slušanje je vještina koju prvu počinjemo razvijati. Prema novijim saznanjima, usvajanje jezika započinje u prenatalnome razdoblju slušanjem govora majke (Kovačević, M., 1996.). Slušanje od rođenja ima veliko značenje za dijete jer prethodi razvoju govora i preduvjet je uspješne komunikacije. Slušanje omogućava usvajanje fonetsko-fonološkog sustava nekog jezika, a čine ga: pravilno prepoznavanje i praćenje zvukova, glasova i njihovo povezivanje u riječi, razumijevanje značenja riječi, rečenica, smisla izloženog sadržaja i njegove uporabe, intonacija, naglasak i ritam.

Nedostatnosti u slušanju (primanje, razlikovanje, pamćenje, obrada i interpretacija slušanih podataka) mogu biti prisutne: zbog različite razine gubitka sluha, teškoća u fonematskom sluhu, teškoća u procesuiranju razumijevanja, raspršene usmjerenosti na slušanje, mogućih fiksacija na dio u slušanju ili neku aktivnost i sl. Potporom treba omogućavati uspješno slušanje jer se slušanjem primaju važne informacije, dobivaju podaci potrebni za daljnje djelovanje, potiče i usmjerava daljnja komunikacija, pomaže u ostvarenju interakcije.

Upravo zbog važnosti slušanja, učitelj provodi strategije potpore primjerene učeniku (primjerice:

doziranje, pojednostavljivanje lingvističko-semantičkog izraza, dodatno perceptivno potkrjepljenje putem vida ili drugih osjetila) te promjenu medijskog prikaza (umjesto usmenog zadatka pismeni). Potrebno je provoditi prilagodbe i u odnosu na sredstva i okruženje (izbjegavanje slušno

Kvaliteti slušanja pridonosi jasnoća ciljeva slušanja (što se sluša i zašto), davanje mogućnosti ponovnog slušanja, osobniji sadržaj (blizak učeniku), korištenje vizualnih pomagala (Nunnan, 1999., Pinter, 2006.). Uz brigu o tome kako učenik sluša zbog učenja, učenike je potrebno poučavati i kako se učinkovito sluša, tj. poučiti strategijama slušanja kao što su sažimanje, poznavanje riječi, povezivanje s iskustvom, propitivanje (Vandergrift, L., 2004.).

ometajućih podražaja, primjena specifičnih pomagala, pravilno pozicioniranje učenika u odnosu na slušanje). Krajnji je cilj aktivnog, pravovremenog i potpunog slušanja razumijevanje poruke koja se slušanjem prima.

Postupci potpore u odnosu na aktivno slušanje učenika odnose se na:

- usmjeravanje na pozorno slušanje govornika i ključnih dijelova izlaganja (primjerice: Ovo je važno, Obrati pažnju, Slušaj pažljivo, ili primjena gesta, znakova, slika i sl.)
- provjeravanje potpunosti i razumijevanja slušanog po manjim slušanim dijelovima ili sekvencama, povremenim propitivanjem onoga što je bitno (naročito kod učenika s teškoćama s oštećenjem sluha, pažnje ili hiperaktivnosti, učenika s intelektualnim teškoćama i teškoćama iz spektra autizma)
- dogovoriti načine reagiranja učenika na nerazumijevanje slušanog (signaliziranje)
- podsjećanje i upućivanje na bitne odrednice slušanog, kao što su činjenice, događaji, likovi, slijed i sl. (primjerice, kod učenika s intelektualnim teškoćama, hiperaktivnošću i nepažnjom, oštećenjima sluha)
- dodatno pojašnjavanje slušanih riječi koje učenik ne razumije primjenom opisa, asocijacija, vizualne podrške, pokreta, mimike, gesta (primjerice, u radu s učenicima s intelektualnim teškoćama, teškoćama iz spektra autizma, oštećenjima vida)
- neprekidanje učenika u procesu slušanja govornika dodatnim obrazlaganjima, već u prikladnim pauzama reći što je potrebno
- pružanje potpore u osiguranju dobrih uvjeta slušanja, kao što je npr. podešavanje jačine, razumljivosti i izražajnosti govora koji se sluša, pomoć u namještanju pomagala, pozicioniranje učenika u odnosu na izvor zvuka, izoliranje bučnosti (posebno kod učenika s oštećenjima sluha, kod učenika otklonjive pažnje, te kod učenika s teškoćama iz spektra autizma)
- aktivno slušanje učenika kako bi se pravovremeno i na primjeren način moglo reagirati na ono što nam učenik govori.

(Primjena na praktičnim primjerima unutar Vježbi)

3.2. Govorenje (usmeno izražavanje)

Govorenje je proces koji je najuže povezan sa slušanjem. Razvoj govora bazira se najprije na razvijanju receptivnog, odnosno unutarnjeg govora nastalog razumijevanjem poruka primljenih slušanjem, nakon čega slijedi postupno izgovaranje riječi, kombiniranje riječi u kratke, a zatim duže rečenice i izlaganja misli.

Govorni čin obuhvaća: sadržaj i izraz govorenja, izraz, značenje govora, namjeru govornika i kontekst govora.

Osnovni oblici govornih aktivnosti su: dijaloški oblik (privatni ili službeni, javni ili osobni, vanjski ili unutarnji, jednostrani ili dvostrani), monološki oblik, opisivanje, pripovijedanje, raspravljanje, tumačenje, upućivanje i politološki govorni oblik (komunikacija između više ljudi, izmjenjivanje u govoru i zamjenjivanje uloga govornika i slušatelja).

Osnovna funkcija govorenja je sporazumijevanje. Potporom treba omogućiti uspješno govorenje u odnosu na:

- prijenos sadržajnih informacija
- uspostavu komunikacije u nastavi
- iznošenje iskustva, doživljaja, razmišljanja
- predstavljanje rezultata učenja i poučavanja
- dobivanje povratnih informacija o uratku
- ostvarivanje interakcije

Određene osobitosti učenika utječu na kvalitetu govorenja pa nedostatnosti usmenog izražavanja mogu biti prisutne zbog različite razine gubitka sluha, zbog posebnih jezičnih teškoća, artikulacijskih problema i zapreka u tečnosti govora kao što su mucanje i brzopletost, zbog oskudnog rječnika i teškoća u strukturiranju govornog slijeda (primjerice, kod učenika s intelektualnim teškoćama), zbog nedovoljne usmjerenosti na sadržaj govorenja (primjerice, učenici sa skokovitom pažnjom, brzopletošću), zbog izbjegavanja ili odbijanja komunikacije (primjerice, učenici s teškoćama u ponašanju) ili iz drugih razloga.

Temeljem procjenjivanja i praćenja potreba učenika (*vidi više u 8.nastavnoj cjelini pod naslovom Značaj nastave usmjerene na individualne potrebe učenika*) učitelji planiraju i provode strategije prilagodbi koje se odnose na sažimanje, isticanje ključnog, doziranje govornih sadržaja, lingvističko-semantičke prilagodbe, na dopunjavanje govornih sadržaja vidnim potkrjepljenjima (Ivančić, Đ., 2014.). Zahtjevi za govorenjem se po potrebi smanjuju. Predviđa se produljeno vrijeme za obavljanje aktivnosti. Pomoćnik u nastavi daje pravilan govorni model, usmjerava i potiče učenika na pripremu za govorenje (govorni plan) i provodi ostale postupke potpore u dogovoru s učiteljem.

Slušanje i govorenje neprestano se izmjenjuju u nastavi. Učenici slušaju izlaganje učitelja i vršnjaka, odgovaraju na usmeno postavljena pitanja, prepričavaju, pričaju, opisuju, izvješćuju, obavljaju usmeno date naputke, sami pitaju, izražavaju svoje misli i dojmove, svoje potrebe, ali se razlikuju u svojim sposobnostima slušanja i govorenja.

Postupci potpore u odnosu na govorenje/usmeno izražavanje učenika:

- govoriti učenicima književnim jezikom uz izbjegavanje fraza, slenga ili metafora (posebno kod učenika s jezično-govornim i slušnim teškoćama te učenika s intelektualnim teškoćama)
- koristiti učeniku razumljiv i jasan govor, primjerenog tempa, jačine i visine glasa i govoriti licem u lice, izražajnom artikulacijom uz odgovarajuću mimiku i gestu (posebno kod učenika s oštećenjima sluha i glasovno-govorno-jezičnim teškoćama)
- obraćati se učeniku kratkim izjavama s primjerenim stankama, usmjeravati i davati upute po koracima, precizno, jednostavno i kratko uz provjeru razumijevanja
- poticati komunikaciju učenika uz pomoć predočavanja, upotrebe geste, znakovlja, izvođenjem pokreta tijela, postavljanjem pitanja, započinjanjem rečenice, upućivanjem u tekst, zabilježbama (posebno s učenicima s intelektualnim teškoćama i teškoćama iz spektra autizma)
- podsjećati učenika da prije govorenja razmisli što ključno želi reći i kojim slijedom (posebno u radu s učenicima s intelektualnim teškoćama, hiperaktivnim učenicima i onima s jezično-govornim teškoćama)
- usmjeravati učenika u odnosu na brzinu, intonaciju, ritam govorenja, pauze i popratne neverbalne znakove (primjerice, učenike s brzopletošću u govoru, hiperaktivne učenike)
- preusmjeravati i vraćati na temu razgovora ukoliko učenik skrene s teme ili zaboravi što je želio reći i gdje je završio govorenje (primjerice, učenike otklonjive pažnje, one s intelektualnim teškoćama i brzopletošću u govoru)
- izbjegavati formuliranje rečenica umjesto učenika ili govoriti učeniku što bi trebao reći, po potrebi poticati na usmeno odgovaranje započinjanjem odgovora na pitanje kad se uoči da učenik nije siguran, kako bi započeo rečenicu uz navikavanje da ponovi cjeloviti odgovor na pitanje (primjerice, kod učenika s intelektualnim teškoćama)
- tražiti od učenika da ponovi neispravno izgovorenu riječ ili rečenicu samo ukoliko to može,

- u protivnom učeniku pravilno izgovoriti potrebnu riječ (posebno kod učenika s jezično-govorno-glasovnim teškoćama i oštećenjima sluha)
 - ne prekidati učenika u procesu govorenja, već pričekati da izgovori što je želio, a zatim po potrebi s učenikom prokomentirati i usmjeriti ga na ono na što bi trebao obratiti pozornost pri daljnjem usmenom izražavanju
 - usmjeravati na socijalno prihvatljive načine govorenja i komuniciranja (primjerice, učenike s teškoćama iz spektra autizma ili s impulzivnošću i hiperaktivnošću),
 - poticati i ohrabrivati na uključivanje u razne oblike komunikacija kao što su diskusije, rasprave uz pripremu za izlaganje prema dobivenom nalogu učitelja.
- (Primjena na praktičnim primjerima unutar Vježbi)**

3.3. Čitanje

Proces čitanja prema redovitom nastavnom planu i programu počinje početnim čitanjem u prvom razredu, zatim slijedi usavršavanje čitanja u drugom razredu, a smatra se da je čitanje usvojeno u trećem razredu.

U prvom razredu obično se započinje globalnim čitanjem, odnosno procesom asocijacije slike riječi, izgovora i njezina značenja (nema misaonih operacija analize i sinteze). Nakon toga usvaja se analitičko-sintetičko čitanje kojim se učenik upoznaje s glasovnom strukturom jezika. Tehnika čitanja može se provoditi čitanjem slijevanjem, slogovnom i analitičko-sintetičkom metodom. Paralelno s tehnikom čitanja razvija se i razumijevanje pročitano. S usvajanjem čitanja usvajaju se i gramatička znanja.

Učenici se međusobno razlikuju po brzini učenja čitanja, tečnosti, razumijevanju, intonaciji, snalaženju pri čitanju, povezivanju pročitano, itd.

Izuzetno je važno praćenje razvijenosti čitanja i razumijevanja pročitano, kako bi se pravovremeno izvršile prilagodbe za učenike koji ne napreduju istim tempom kao ostali, jer se time prevenira zaostajanje učenika u učenju i poučavanju i predusreću moguće teškoće u ponašanju.

Potpora u čitanju je za učenike vrlo bitna jer proces čitanja obuhvaća niz psiholoških procesa (misaoni proces, percepciju, orijentaciju, analizu-sintezu, logičko zaključivanje), važnih za raspoznavanje slova/glasova u riječima, povezivanje glasova/slova u riječi, riječi u rečenicu, rečenica u tekst, sa svrhom razumijevanja svakoga pročitano dijela teksta.

Podržavanje razine razvijenosti čitanja je izuzetno važno budući je čitanje zastupljeno u nastavi gotovo svih nastavnih predmeta i uključuje: čitanje raznih vrsta tekstova (znanstveno-teorijski, literarni: roman, pripovijetka, bajka, basna, crtica, anegdota,

poezija), čitanje uputa za izradu zadataka, pravila, definicija, obrazaca, čitanje tablica, grafičkih prikaza, shema, računskih zadataka...

Napretkom tehnologije učenici ne čitaju samo tiskane tekstove, već se sve više koriste i čitanjem tekstova u različitim digitalnim formama na računalima, mobitelima i tabletima i tako postaju e-čitači (čitanje s ekrana). Zadatak je učitelja poučiti učenike pravilnom pristupu i učinkovitom načinu korištenja pojedinih digitalnih medija, od kojih mnogi uz tekstualnu razinu prijema, imaju i vizualnu i zvučnu razinu (audiovizualni prikazi). Pomoćnici u nastavi, u dogovoru s učiteljem, služe se različitim postupcima potpore (**vidi u 8. cjelini poglavlje Oblici i vrste postupaka potpore**) tako da učenici maksimalno koriste svoja znanja i sposobnosti kako bi sami mogli doći do rješenja postavljenih zadataka.

U nastavi gotovo svih predmeta učenici vrlo često čitaju, pri čemu nisu svi jednako uspješni zbog svojih osobitosti, primjerice: zbog jezičnih odstupanja, artikulacijskih teškoća i smetnji u tečnosti govora te teškoća slušne percepcije, zbog otežanog razumijevanja riječi i čitanja napamet, zbog teškoća određivanja rečenične cjeline bez obzira na rečenični znak, jer postoje

teškoće razumijevanja logičnosti slijeda (primjerice, učenici s intelektualnim teškoćama), zbog skokovite pažnje koja ometa slijed čitanja (primjerice, učenici s hiperaktivnošću i brzopletošću), zbog fiksacije za određeni dio teksta, repetitivnih radnji, moguće iritacije površinom čitalačkog materijala (primjerice, učenici s teškoćama iz spektra autizma), ili drugih utjecaja koji ometaju čitanje.

Učitelji svih nastavnih predmeta trebaju voditi brigu o dostignutim razinama čitanja učenika te sukladno tomu, upotrebljavati strategije prilagodbe tekstova kako bi učenik, uz podršku pomoćnika, razumio pročitano i uspješno rješavao s čitanjem povezane zadatke (**vidi u 8. nastavnoj cjelini – Vježbe - Razumijevanje pročitanoa i razgovor o tekstu, Usmeno i pisano izražavanje i rad na tekstu**)

Osnovno je učenicima osigurati razumijevanje pročitanoa sadržaja učenja i poučavanja i naputaka za provođenje aktivnosti, odnosno rješavanje zadataka (**vidi u 8. nastavnoj cjelini u poglavlju Oblici i vrste postupaka potpore, naslov Provjera razumijevanja**)

Radi učinkovitog čitanja, učitelji individualiziraju tekst koristeći grafičke prilagodbe (tiska i organizacije teksta) doziranje, lingvističko-semantičke prilagodbe, predočavanje te primjenjujući kognitivne strategije (primjerice, isticanje ključnih činjenica, slijed, sažimanje, povezivanje s iskustvom, postavljanje pitanja) na razini koja učeniku odgovara. Učenike je potrebno postupno poučavati i u samostalnom korištenju kognitivnih i metakognitivnih strategija (samonadgledanje) rada na tekstu. Pomoćnik u nastavi potiče učenika u primjeni naučenih strategija rada s tekstom.

Postupci potpore u odnosu na čitanje učenika:

- usmjeravati učenika na praćenje slijeda čitanja (primjerice, učenike sa smetnjama vidne percepcije i koordinacije, pažnje, s jezično-govorno-glasovnim teškoćama, sa teškoćama iz spektra autizma)
- po potrebi pružiti fizičku potporu u manipulaciji sredstvima za čitanje (primjerice, učenicima s oštećenjima vida i motoričkim oštećenjima)
- obilježavati razmake među riječima, rečenicama, odlomke, stranice, ključne činjenice i događaje po naputku učitelja (primjerice, za učenike s disleksijom, s vidnim teškoćama)
- upućivati učenika u dogovorene tehnike čitanja (slijevanje, slogovno ili analitičko-sintetičko čitanje) te izricanje cjelovite riječi slovkanjem ili slogovanjem
- poticati na pozornost za pravovremeno uključivanje u čitanje, ukazati na mjesto čitanja (primjerice, učenike s nepažnjom i hiperaktivnošću, učenike s teškoćama čitanja)
- nadzirati pravilnost čitanja i poticati učenika da ponovi neispravno pročitano ukoliko može, u protivnom pravilno izgovoriti (posebno učenici s jezično-govorno-glasovnim teškoćama)
- usmjeravati na primjerenu brzinu i intonaciju čitanja sukladnu značenju rečenice (primjerice, učenici s intelektualnim teškoćama koji teško određuju rečeničnu cjelinu, učenici s oštećenjima sluha, učenici s teškoćama iz autističnog spektra)
- upućivati učenika na čitanje manjih cjelina, pažljivo čitanje naputaka, provjeravati razumijevanje pročitanoa postavljanjem pitanja, te prepričavanjem i propitivanjem poticati na ponavljanje bitnih činjenica ili slijeda važnih događanja i njihove međusobne odnose (posebno učenici s intelektualnim teškoćama, poremećajem pažnje, hiperaktivnošću i teškoćama čitanja)
- poticati na opetovano čitanje zbog poboljšanja tehnike čitanja i/ili boljeg razumijevanja sadržaja teksta ili naputka zadatka (primjerice, kod učenika s intelektualnim teškoćama, nepažnjom, teškoćama vida)
- usmjeravati pri traženju određenog odlomka, teksta, rečenica, kitica (primjerice, učenike s nepažnjom i hiperaktivnošću, disleksijom, intelektualnim teškoćama)

- prema dogovoru s učiteljem učeniku čitati dijelove teksta (primjerice, učenicima s izraženim disleksijom, cerebralnom paralizom, oštećenjima vida)
- po potrebi dodatno upućivati na značenje novih riječi uz pomoć pitanja, predmeta, slika ili asocijacija (posebno u radu s učenicima s intelektualnim teškoćama kod kojih postoji smanjeno razumijevanje značenja riječi, s učenicima s teškoćama iz autističnog spektra te učenicima s oštećenjem vida).

(Primjena na praktičnim primjerima u 8. nastavnoj cjelini - Vježbe)

3.4 Pisanje

Paralelno s razvojem početnog čitanja razvija se i početno pisanje. Hrvatsko pismo je temeljeno na abecednom načelu po kojem dijete treba usvojiti vezu između slova i glasa. Usvajanje slovnog sustava pisanja popraćeno je s usvajanjem gramatičko-pravopisnih pravila i normi nekog jezika, a razine usvajanja prilagođene su prema nastavnom planu i programu dobi učenika.

Temeljne faze u razvoju opće pismenosti su: usvajanje velikih i malih tiskanih slova i svladavanje tehnike pisanja pisanim slovima, učenje pravopisnih pravila i zakonitosti pisanog jezika, razvoj stvaralačkog pisanja. U svakoj fazi potrebno je nadgledati napredak učenika kako bi mu se pružila pravovremena potpora.

Potpota u pisanju je izuzetno važna jer je pisanje vrlo zahtjevna aktivnost u kojoj se ostvaruje niz funkcija: pretvaranje glasova u znakove/slova i oblikovanje riječi, vizualno-logičan slijed pisanja, pravilan odabir riječi i oblikovanje logičnih rečenica i teksta, poštivanje pravopisnih pravila, organiziranje teksta u odnosu na slijed i prostor, preglednost i čitkost zapisanoga.

Bilo koji oblici pisanja ispunjavaju svoju svrhu ukoliko je zapisano učeniku razumljivo i upotrebno. Kako bi se to postiglo, potrebno je voditi brigu o razvijenosti i unapređivanju svake sastavnice/funkcije složene vještine pisanja.

Ovladavanje vještinom pisanja obuhvaća niz strategija koje doprinose razvoju samostalnosti pisanja učenika i samoevaluaciji pisanog izražavanja (**vidi u 8. nastavnoj cjelini – Vježbe - pod naslovom Vještine razumijevanja i pisanja**)

U nastavi se pisanje izmjenjuje sa slušanjem, govorenjem i čitanjem. Učenici prepisuju zapisano na ploči, pismeno odgovaraju na postavljena pitanja, u višim razredima vode zabilježbe o slušanom ili pročitanoj tekstu, stvaralački se pismeno izražavaju i pisanim putem rješavaju razne vrste zadataka na osnovu čitanja ili slušanja, popunjavaju tablice, grafikone, sheme, kvizove i slično.

Danas se u nastavi uz pisanja ili zapisivanja u bilježnice sve više koriste i različiti oblici i načini pisanja vezani uz digitalne i računalne oblike rada. U te svrhe učenici se upoznaju s pristupima i načinima korištenja pisanja na tabletu, računalu te raznim digitalnim alatima (Priručnik za organizaciju nastave uz korištenje digitalnih tehnologija, e-Škole, Hrvatska akademska i istraživačka mreža-Carnet, 2018.). Time se proširuju i postupci potpore učitelja i pomoćnika u nastavi onim učenicima kojima je podrška potrebna.

Potrebe za potporom u pisanju mogu biti izazvane teškoćama praćenja slijeda, ometajuće površine za pisanje (primjerice, učenici s vidnim teškoćama, učenici s teškoćama iz spektra autizma), teškoćama prisjećanja slova ili brojki, njihovim izostavljanjem ili zamjenom, teškoćama u pravilnom odabiru riječi (primjerice, učenici s jezično-govorno-glasovnim teškoćama), logičnom strukturiranju rečenica, planiranju teksta i primjeni gramatičkih i pravopisnih pravila, (primjerice, učenici s intelektualnim teškoćama, teškoćama iz spektra autizma), preglednosti, čitkosti i dovršenosti pisanja te provođenja pravopisnih normi (primjerice, učenici s nepažnjom i hiperaktivnošću), zbog repetitivnih radnji, fiksacije na

određeni dio u pisanju (primjerice, učenici s teškoćama iz spektra autizma), zbog teškoća u vidno-motoričkoj koordinaciji i stabilnosti pravilnog hvata pisala (primjerice, učenici s motoričkim teškoćama).

Zbog toga je izuzetno važno da učitelji svih nastavnih predmeta vode brigu o sposobnostima učenika i razinama zahtjeva u pisanju te sukladno tome, provode prilagodbe vezane uz pisane napatke, slijed i opseg prepisivanja ili samostalnog pisanja učenika, prilagodbe materijala i sredstava te vremena rada. Pomoćnici u nastavi pružaju postupke potpore i informiraju učitelja o uspješnosti njihove primjene.

Postupci potpore u odnosu na pisanje učenika:

- pružanje fizičke potpore pri izvođenju vježbi za razgibavanje prstiju i šake, korištenju pisala i površine za pisanje (primjerice, u radu s učenicima s motoričkim teškoćama)
- obilježavanje prostora za pisanje (primjerice, za učenike s vidnim teškoćama, s teškoćama pisanja)
- usmjeravanje na zapisano na ploči, točno čitanje i prepisivanje uz kontrolu točnosti (primjerice, učenici s jezično-govorno-glasovnim teškoćama, s teškoćama pažnje, s intelektualnim teškoćama)
- poticanje na pravilan odabir riječi u dopunjavanju rečenica i oblikovanju odgovora (primjerice, učenici s intelektualnim teškoćama, teškoćama iz spektra autizma, s jezično-govornim teškoćama) te dovršavanje pisanja započetog (posebno učenici s ADHD).

U samostalnom pisanju:

- podsjetiti putem pitanja na pravopisna pravila o kojima učenik treba voditi brigu
- poticati na iznošenje plana za samostalno pisanje
- navoditi na izricanje rečenice koju učenik kani napisati i na pravilan odabir riječi
- poticati na razmišljanje o logičnosti slijeda pisanja
- usmjeravati na čitanje zapisanoga te provjeru smislenosti i ispravnosti rada
- nadzirati i usmjeravati organizaciju i preglednost pisanja, čitkost napisanoga, potpunost urednost i dovršenost pisanog rada (posebno za učenike s intelektualnim teškoćama, jezično-govornim teškoćama i oštećenjima sluha, učenike s teškoćama iz autističnog spektra)
- po potrebi pisati prema diktatu učenika (umjesto učenika koji zbog motoričkih razloga to nisu u mogućnosti).

(Primjena na praktičnim primjerima unutar Vježbi)

Prisjetite se:

- što se podrazumijeva pod pojmom pismenosti
- zbog čega je važno pružanje potpore u razvoju pismenosti
- koji je značaj potpore u slušanju, govorenju, čitanju i pisanju
- koji su mogući postupci potpore u slušanju, govorenju, čitanju i pisanju

Vježbe iz 8. CJELINE

STRATEGIJA POUČAVANJA PISMENOSTI (J. Kudek Mirošević)

Uvod

Da je pismenost mnogo više od pukog čitanja i pisanja, govori nam niz definicija koje sagledavaju pojam pismenosti kao način komunikacije, stjecanja znanja, učenje jezika i razvoj kulture. Sukladno tomu, pismenost se može definirati kao sposobnost učenika da tumači i stvara tekstove s prikladnošću, točnošću, pouzdanjem, tečnošću i učinkovitošću za učenje u i izvan

škole te za sudjelovanje na radnom mjestu i u zajednici. Biti učinkovit čitatelj zahtijeva vještine i razumijevanje u dekodiranju, korištenju i analizi teksta, što je u skladu s definicijom čitanja autorice Marie Clay „dobivanje poruke, aktivnost za rješavanje problema koja povećava snagu i fleksibilnost što se više prakticira“ (Clay, 1991., str. 6).

Svaka od potrebnih vještina za pisanje i razumijevanje ključna je sama po sebi, ali sve se odvijaju unutar sveukupnog fokusiranja na stvaranje značenja, što je središnja svrha svakog pismenog ponašanja. To upućuje učitelje, ostale stručnjake u školi, kao i pomoćnike u nastavi (koji razmišljaju o svojoj praksi), na samoevaluaciju i na samorefleksiju u cilju poboljšanja svoga profesionalnoga djelovanja, primjenjujući strategije poučavanja i procjenjujući njihov utjecaj.

U posljednja dva desetljeća istraživači (usko surađujući s roditeljima, učiteljima i ostalim članovima školskog osoblja) proveli su studije koje su znatno povećale razumijevanje kako učinkovito poučavati učenike u stjecanju vještina pismenosti (Lemons, Allor, Al Otaiba, & LeJeune, 2016.). Tako primjerice, rezultati jednog istraživanja ukazuju na to da djeca i adolescenti s intelektualnim teškoćama mogu postići višu razinu čitalačkih sposobnosti nego što se to od njih očekivalo, kao i da možemo učiti učenike s teškoćama u učenju da „nauče kako učiti“ (Allor, Mathes, Roberts, Cheatham, & Al Otaiba, 2014.).

Učinkovito čitanje i pisanje u okviru individualnog kurikulumu

Učinkovite odgojno-obrazovne prakse naglasak stavljaju na poučavanje strategija učenja uz sekvencijalno i simultano strukturirani multisenzorni pristup. Učitelji i pomoćnici u nastavi u takvim intervencijama koriste pristupe koji se temelje na sljedećim strategijama:

✓ rješavanje zadataka u malim koracima	✓ pružanje dovoljno neovisne, dobro osmišljene aktivnosti prema interesima učenika
✓ pružanje redovite, kvalitetne povratne informacije	✓ davanje uputa o strategijama učenja koje učenik treba koristiti
✓ korištenje dijagrama, grafika i slika kako bi se pojasnilo ono što govore riječima	✓ uključivanje učenika u proces evaluacije i samoevaluacije o strategijama učenja i poučavanja

Uspjeh učenika s teškoćama zahtijeva usredotočenost na individualna postignuća, individualni napredak i individualno učenje. Za to je potreban specifičan, usmjeren, individualizirani pristup svakom pojedinom učeniku.

Učinkovita uputa za čitanje

Vještina čitanja podrazumijeva razumijevanje, tumačenje, kritičko analiziranje, promišljanje i uživanje u pisanim, vizualnim, tiskanim tekstovima. Obuhvaća čitanje i gledanje širokog raspona tekstova i medija, uključujući književne tekstove. Čitanje uključuje aktivno uključivanje u tekstove i razvoj znanja o odnosu između njih i konteksta u kojima su stvoreni. Ona također uključuje razvoj znanja o nizu strategija za čitanje.

Određivanje značenja pročitana mora biti ključno za usvajanje vještine čitanja, što znači da poučavanje fonetske (govorne) riječi treba učeniku biti razumljivo, te treba podržavati interes učenika, njegov angažman, volju za čitanjem i volju za rad na tekstu.

Ovaj dio alata za poučavanje vještine čitanja odnosi se ponajprije na upoznavanje učenika s uputama za čitanje. Primjenom različitih strategija čitanja učeniku se želi omogućiti eksplicitno poučavanje u razumijevanju pročitanoa i pružiti mogućnost angažiranog čitanja, razumijevanja i razmišljanja o književnim tekstovima te dati poticaj za razgovor o tekstovima (**vidi u cjelini 8., poglavlje Strategije potpore u pismenosti, pod naslovom Postupci potpore u odnosu na čitanje učenika**).

Učinkovita uputa za čitanje obuhvaća niz strategija koje pružaju različite razine podrške sukladno različitim vrstama teškoća i individualnih odgojno-obrazovnih potreba, te uključuje modelirano čitanje (uključujući razmišljanje naglas), zajedničko čitanje, vođeno čitanje i samostalno čitanje

Čitanje i vizualizacija sastavni su dijelovi učenja u svim područjima u školi. Kao takvi, učenici s teškoćama ne samo da mogu ovladati temeljnim sposobnostima kao što su fonemska svijest, oni također mogu razumjeti zahtjeve pismenosti specifične za različite individualne kurikulume u predmetima (Freebody, Barton, & Chan, 2014.). Na razini cijele godine, mogućnosti čitanja trebaju biti planirane u individualnim planovima podrške.

Učinkovita uputa za pisanje

Dok se u ranim godinama školovanja značajna pozornost posvećuje glasovnoj i fonološkoj svijesti u nastavi i učenju čitanja, Goswami (2014.) naglašava važnost pisanja u ranom razvoju tih vještina, navodeći da je jedan od najboljih načina razvoja „fonološke svijesti“ kod male djece motivacija za pisanje (str. 83). Osim toga, Goswami priznaje utjecaj usmenog jezika na razvoj ranih vještina pismenosti i naglašava da „s obzirom na snažnu fonološku osnovu usmenog jezika i dobre vještine usmenog jezika, većina djece će vrlo brzo naučiti abecedni kod i moći će prepisati jednostavne riječi tijekom prve godine školovanja“ (2014., str. 84).

Učenje pisanja složen je proces koji obuhvaća kognitivnu, fizičku, društvenu i kulturnu dimenziju (Daffern, Mackenzie, & Hemmings, 2017.), i sastavni je dio učenja u svim predmetima koji od učenika zahtijevaju pisanje i sastavljanje različitih tekstova koji zadovoljavaju zahtjeve pismenosti specifične za različita područja kurikuluma. Ti tekstovi, prilagođeni osobitostima učenika, mogu biti posebno prilagođeni i interpretirani, mogu biti tiskani ili multimodalni.

Vještine razumijevanja i pisanja

Usvajanje vještina pisanja obuhvaća niz strategija kao, primjerice, modelirano pisanje, zajedničko pisanje, interaktivno pisanje i samostalno pisanje, pri čemu se različite razine podrške mogu pružiti sukladno različitim odgojno-obrazovnim potrebama učenika.

Stjecanje vještina razumijevanja za samostalno pisanje zahtijeva razumijevanje značenja pročitanoa teksta, kodiranja i procesa pisanja i/ili kompozicije, procese pisanja sastava, jezik i izbore vizualizacije koji oblikuju značenje teksta. U fazi samostalnog formiranja rečenica ili sastavka, uloga pomoćnika je da usmjerava učenika u njegovom pisanju i sastavljanju, pomažući mu da osmisli i sastavi svoje rečenice uz pomoć, a zatim i samostalno.

Ovladavanje vještinama pisanja uključuje učenike s teškoćama u aktivan proces razumijevanja, osmišljavanja, planiranja i ovladavanja samokorekcijom, tj. samoevaluacijom pri pisanju i razumijevanju pročitanoa.

Prema Myhill, Jones, Lines & Watson (2012.) takav pristup otvara širok „repertoar mogućnosti“:

- objašnjava jasne veze između značenja u procesu čitanja i pisanja
- pomaže učeniku da shvati razliku između govornoga i pisanoga jezika
- uključuje eksplicitne upute o procesima pisanja, o strukturalnim i gramatičkim značajkama žanrova i pravopisa
- omogućuje međusobnu aktivnu suradnju i povratne informacije učeniku u svim fazama procesa pisanja
- uključuje upute učeniku o temeljnim fonetskim i fonološkim vještinama potrebnim za kodiranje značenja kao i znanja o jeziku.

Razumijevanje pročitanoa i razgovor o tekstu

Strategije podrške tijekom razgovora o tekstu i razumijevanju pročitanoa mogu sadržavati pitanja za poticanje usmenoga, a zatim i pisanoga izražavanja, kao što su primjerice prilikom analize likova i radnje, prema sljedećem prikazu:

Likovi	Radnja
▪ Tko su likovi u priči/tekstu?	▪ Kada i gdje se odvija radnja?
▪ Kako se prikazuju?	▪ Mijenja li se nešto u različitim točkama naracije?
▪ Kako ih je moguće prikazati uz pomoć slike/crteža (vizualizacijom)?	▪ U čemu je problem i/ili rješavanje?
▪ Koji su odnosi ili veze među likovima?	▪ Kako je problem riješen?

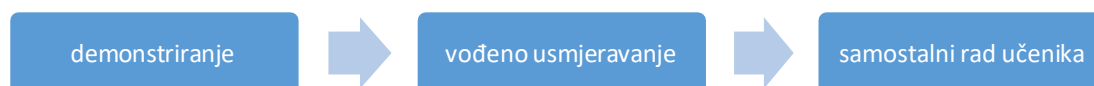
Usmeno i pisano izražavanje i rad na tekstu

Strategije poučavanja o procesima čitanja, pisanja i rada na tekstu čine važan dio u kojem učenik i pomoćnik zajedno planiraju, raspravljaju i evaluiraju. Ovisno o tekstu ili slici, to može uključivati fokusiranje na:

- ✓ raspon glagolskih izbora – činiti, razmišljati, govoriti, naglašavajući bilo kakve obrasce tih glagola (primjerice: reakcija lika, dijalog između likova – kako međusobno razgovaraju, emocije koje se prepoznaju, kako likovi govore o drugim likovima, što to govori o njima...)
- ✓ izbor riječi koji donosi prosudbu o ponašanju lika ili njegovog izgleda, karaktera ili djelovanja
- ✓ vizualizacija koja to prati.

Nakon što je prepričao tekst ili sliku/e (uz pomoć pomoćnika u nastavi), učenik dalje kroz tekst (to može biti odjeljak teksta koji je prilagođen sadržajno, fontom i dr., ovisno o dobi učenika i prema njegovim interesima) i uz usmjeravanje pomoćnika, može postavljati pitanja i/ili odgovarati na pitanja (usmenim i pisanim načinom).

Prema Gauthier, Bissonnette i Richard (2013.), postupci u vođenju učenika mogu se podijeliti u tri koraka osnovnih strategija u poučavanju:



Postupkom demonstracije mogu se bolje razumjeti ciljevi učenja za učenika s teškoćama, vođenim usmjeravanjem omogućuje se učeniku ovladavanje tehnikama čitanja i pisanja, a zajedničkom suradnjom bolje razumijevanje obrazovnog zahtjeva. Samostalni rad uz pomoćnika pruža učeniku mogućnost učenja usvajanja i ovladavanja vještinama te samokorekciju.

Važna strategija poučavanja pismenosti započinje **demonstriranjem**. Ovaj korak sastoji se od toga da pomoćnik demonstrira zadatak za učenika i da mu točno objasni što se radi

i kako se to radi. Cilj demonstracije i objašnjavanja je da pomoćnik eksplicitno navede **što, zašto, kako, kada i gdje se nalazi u tekstu ono što rade**.

Informacije se učeniku daju u stupnjevitom slijedu, obično od jednostavnih do složenijih, da bi se zadovoljila ograničenja radne memorije učenika i poboljšale veze između novog i prethodnog znanja. Pomoćnik tada može upotrijebiti primjere onoga što treba učiniti i što ne treba učiniti, kako bi izravno istaknuo učeniku što je važno i kako bi mu olakšao njegovo razumijevanje zadatka.

Sljedeći korak poučavanja je **vođeno usmjeravanje** da bi učenik postigao planirani ishod učenja. Na taj način pomaže se učeniku da stekne povjerenje i motivaciju potrebnu za nastavak učenja i omogućava mu se da samostalno pokuša riješiti demonstrirani zadatak te mu se pruža povratna informacija o radu povezujući novo učenje i znanje s onim koje je već prisutno u njegovom prethodnom sjećanju.

Samostalni rad omogućuje učeniku da primijeni ono što je razumio i pokuša samostalno riješiti. Ovaj završni korak u strategiji učenja pruža učeniku priliku da ispita svoje razumijevanje sadržaja i aktivnosti kako bi postigao najvišu moguću razinu u ostvarivanju ishoda.

Planiranje rada i strategije podrške

Svako učinkovito planiranje strategija podrške u poučavanju pismenosti započinje s čitanjem teksta kojega se poučava. Uz to, moguće je napraviti bilješke o tome kako s učenikom koristiti neku strategiju. Potrebno je napraviti i individualne listove za samostalan rad učenika, kao i za demonstraciju koraka u izvođenju zadataka koji su prilagođeni učenikovoj razini pismenosti, ovladanoj vještini čitanja i pisanja, kao i razini interesa. Pritom se može očekivati da će učenički rad biti neujednačen i nedosljedan.

Od sredstava i potrebnih materijala mogu se koristiti individualizirani listovi za čitanje s razumijevanjem, slikovnice i kratki tekstovi, bilješke na samoljepljivom papiru, markeri, obojene olovke i drugi alati.

Planiranje strategija podrške sastoji se od **pripreme** pomoćnika u nastavi koja može sadržavati sljedeće:

- podršku sa, primjerice, odgovarajućim digitalnim obrazovnim sadržajima za područje ovladavanja pismenosti, grafikone, dijagrame, diktafone, elektroničke rječnike, modele za prepoznavanje glasa/slova i procesore riječi s provjerom pravopisa i dr.
- uporaba orijentira za čitanje i/ili za crtanje i/ili obojenih prekrivača teksta prema potrebi
- glasno čitanje pitanja učeniku
- poticanje samoispravljanja (samokorekcije)
- vježbanje memorijskih igara
- prilagodba teksta, primjerice prema izdvojenom odjeljku
- prilikom samostalnog pisanja učenika potrebno je usmjeriti se na specifične obrasce pravopisa za koje učenik traži pomoć, ili na ono što je vidljivo prilikom samostalnoga pisanja učenika
- napraviti za učenika kratak popis ključnih riječi
- podijeliti zadatke u male korake prilikom rješavanja i omogućiti učeniku dovoljno vremena za dovršetak
- odabirati i istaknuti najvažnije pogreške, a ne sve pogreške koje učenik čini prilikom čitanja i pisanja te se usredotočiti na prirodu pogrešaka (kvalitetu), a ne na broj pogrešaka (količinu)
- potaknuti učenika da ponovi upute za dovršenje zadatka
- upućivati učeniku konstruktivne pohvale i ohrabrenja uz pozitivna očekivanja

- ograničiti prepisivanje s ploče te pripremiti u dogovoru s učiteljem, sažetak plana ploče i podsjetiti učenika na njega u svakoj potrebnoj situaciji
- zabilježiti učeniku zadatke za rad kod kuće
- koristiti vizualne znakove kako bi se pomoglo učeniku u organizaciji rada.

Literatura

1. Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P., & Al Otaiba, S. (2014). Is scientifically based reading instruction effective for students with below-average IQs? *Exceptional Children*, 80, 287–306. doi:10.1177/0014402914522208
2. Clay, M. M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Portsmouth, NH: Heinemann.
3. Daffern, T., Mackenzie, N., & Hemmings, B. (2017). Predictors of writing success: How important are spelling, grammar and punctuation? *Australian Journal of Education*, 61(1), 1-13.
4. Freebody, P., Barton, G., & Chan, E. (2014). *Literacy education: about being in the world*. In: The Routledge companion to English studies. Taylor & Francis (Routledge), London, pp. 419-434. ISBN 9780415676182 Official URL: <http://www.tandfebooks.com/doi/pdf/10.4324/9781315>
5. Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M (2013). *Enseignement explicite et la réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Québec, Canada: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. (ÉRPI).
6. Goswami, U. (2014). *Child psychology: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
7. Lemons, C. J., Allor, J. H., Al Otaiba, S., & LeJeune, L. M. (2016). 10 Research-Based Tips for Enhancing Literacy Instruction for Students with Intellectual Disability. *Teaching Exceptional Children*, 49 (1), 18-30.
8. Myhill, D. A., Jones, S. M., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27 (2), 139-166.

9. CJELINA

STRATEGIJE POUČAVANJA MATEMATIKE (Z. Stančić)

1. Uvod

Matematika je znanost o brojevima, strukturama prostora te njihovim međusobnim vezama, uključuje aritmetiku, geometriju i algebru¹¹. Vrijednost matematike u svakodnevnom životu je značajna. Prepoznamo je kroz potrebu, ali i probleme **točnoga određenja** količina, veličina, oblika, procedura, ali i potrebu za drugačijim pristupom koji se temelji na **procjeni/predodžbi, intuitivnom** shvaćanju matematike. Procjena/predodžba se u matematici javlja od najranije dobi djeteta do odrasle dobi i predstavlja izuzetno važan dio za ostvarivanje matematičke kompetencije. Pored materinjeg jezika matematika je jedini predmet koji učenici uče svih osam godina osnovnog školovanja, stoga je matematika za učenike u osnovnoj školi dio svakodnevnog života, s njom se susreću u školi (pojam broja, računanje, mjerenje i dr.) i kod kuće (npr. dijeljenje čokolade na jednake dijelove među članovima obitelji, poznavanje na sat, korištenje lijekova 3 x dnevno u slučaju bolesti i dr).

¹¹ Aritmetika je grana matematike koja se bavi brojevima i aritmetičkim operacijama. Grana matematike koja se bavi prostornim odnosima i oblicima i zahtjeva primjenu znanja uporabom geometrijskog pribora poput trokuta, ravnala, kutomjera i šestara naziva se geometrija. Algebra kao grana matematike proučava algebarske strukture i algebarske operacije.

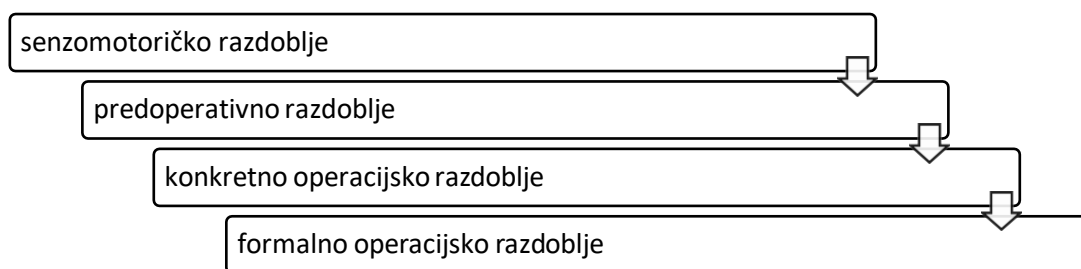
Za razliku od drugih nastavnih predmeta **sadržaji matematike** nisu realno postojeći objekti (npr. pojedini broj, relacije među brojevima ($>$, $<$, $=$), osnovne računske operacije, pravac, ravnina i sl.), već su to pojmovni objekti dobiveni apstrakcijom i generalizacijom (Markovac, 1990, 2000). Uz apstraktnost, matematičke sadržaje u redovnoj osnovnoj i srednjoj školi karakterizira hijerarhijsko – logički raspored nastavnog gradiva/kurikuluma koji podrazumijeva uvjetovanost svladavanja složenijih sadržaja usvojenošću jednostavnijih (Galešev, Stančić, Ivančić, 1996).

Ciljevi nastave matematike u školama s redovnim programima su usvajanje osnovnih matematičkih znanja koji su potrebni za razumijevanje¹² pojava i zakonitosti u svijetu oko nas i društvenoj zajednici. Nadalje, nastava matematike daje **obrazovne osnove** potrebne za lakše razumijevanje i usvajanje drugih sadržaja prirodnih (npr. priroda, biologija, kemija, fizika) i društvenih znanosti (povijest, geografija) te primjenu usvojenog znanja u svakodnevnom životu. Jedan od najvažnijih **obrazovnih/kognitivnih zadataka matematike** je razvijanje pojmovnog i apstraktnog mišljenja te logičkog zaključivanja. Razvoj apstraktnog mišljenja bitno utječe na učenikovo matematičko iskustvo. Apstrahiranje se razvija slijedom I – G – S – Z¹³ (Vlahović – Štetić, Vizek – Vidović, 1998). **Odgojni** ili **afektivni** se pak značaj matematike očituje kroz razvijanje upornosti kod učenika, kako tipičnoga razvoja tako i učenika s teškoćama da se započeti zadatak dovede do kraja (npr. nacрта trokut), razvijanje smisla za točnost (npr. riješi zadatak pisanog zbrajanja), urednost i preglednost (npr. nacрта nekoliko paralelnih pravaca) u radu, što posebno dolazi do izražaja kod pismenih i grafičkih radova. Da bi se uspješno ostvarili **ciljevi nastave matematike** potrebno je osim već uobičajenih **nastavnih metoda** (npr. demonstracije, razgovora, praktičnih radova, crtanja, čitanja i dr.) koje se primjenjuju u nastavi, posebnu pažnju posvetiti **principima/načelima** koji se koriste u nastavi a to su: princip zornosti, princip primjerenosti, princip postupnosti, konsolidacije, individualizacije nastave, te princip povezanosti sa životom. Razradom svakog od navedenih principa učenicima s teškoćama uvelike se olakšava **razumijevanje** i **usvajanje nastavnih sadržaja**, a posebno sadržaja koji se odnose na nastavni predmet Matematika.

2. Pretpostavke uspješnosti u nastavi matematike

Kako bismo bolje razumjeli zakonitosti učenje u školi važno je poznavati faze razvoja prema Jean Piaget-u (**vidi više u 2. Cjelini, poglavlje Intelektualni razvoj**) te ih povezati sa zahtjevima nastavnog predmeta Matematika (Leibeck, 1995., Sekušak-Galešev, 2004).

¹² I – govorno iskustvo – dijete vidi, osjeća, drži, kotrlja i baca loptu. „Zabavlja” se i uči o njezinim osobinama. G – govorni jezik koji opisuje to iskustvo. Dijete povezuje zvuk riječi „lopta” s igračkom. To mu je korisno jer izgovori li riječ, možda će mu netko dati loptu da se igra. Uskoro će „loptu” povezati s drugim predmetima koje ne može kotrljati. S - prepoznaje sliku lopte. Slika je drukčija od njegove lopte. Ne kotrlja se, a i drukčije se osjeća pod prstima. No, učenik povezuje zajednička obilježja lopte na slici i njegove lopte i može ju nazvati lopta. Z – pismeni znakovi koji generaliziraju iskustvo. Poslije će naučiti znakove (slova) kojima se označuje zvuk riječi „lopta”. To traži više oblike zaključivanja. Ti znakovi nemaju nikakvih zajedničkih obilježja s pravom loptom i tek su površno povezani sa zvukovima što ih čuje kad se izgovara riječ „lopta”.



Slika 1. Faze razvoja prema Piagetu i Matematika

Prvo razdoblje (od rođenja do približno 18 mj.) Dijete usvaja *pojam stalnosti predmeta*.

Drugo razdoblje (od 2 godine do 7 godine) Probleme rješava praktičnom provjerom, ne koristeći logiku. Npr., može otkriti da je $8 - 3 = 5$, ali još ne shvaća da $8 - 3$ mora biti 5, jer je $5 + 3 = 8$. Dijete postupno shvaća da je sedam razbacanih kuglica istih sedam kuglica koje su prije bile skupljene. Zbog *reverzibilnosti* će reći da ih može ponovno skupiti i shvatiti pojam stalnosti broja. Na kraju ovog razdoblja dijete može razvrstati predmete prema dvama različitim mjerilima, npr. boji i obliku: može upotrijebiti dva broja u različitom smislu (npr. može složiti tri skupa s četiri predmeta u svakom).

Treće razdoblje (od 7 godine do 12 godine) – konkretno operacijsko razdoblje. Produbljuje se shvaćanje *reverzibilnosti*, što mu pomaže da uvidi kako je $8 - 3 = 5$ jer je $3 + 5 = 8$. U mlađoj dobi dijete može uočiti vezu između rastavljanja i oduzimanja jer oboje znači dijeljenje no to ne znači da razumije kako je oduzimanje suprotan postupak od zbrajanja. Prema Piagetu (Leiback, 1995, Sekušak-Galešev, 2004), djetetova sposobnost logičkog zaključivanja povećava se i ono počinje stvarati tranzitivne zaključke, koji omogućavaju stvaranje zaključaka poput $A = B$, $B = C$ slijedi $A = C$. U trećem razdoblju, logika ima sve važniju funkciju u djetetovu načinu mišljenja.

Četvrto razdoblje (od 12 godine nadalje) – formalno - operacijsko razdoblje koje se očituje razumijevanjem pojmova izvan njihovog konkretnog predstavljanja, odnosno sposobnost da se dokazuju apstraktne postavke i zaključuje isključivo na temelju logike.

Prema Piaget-u kao važan element učenja navodi se *prilagodba buduću vrijedi "Inteligencija je prilagodba"* (prema Leibeck, 1995), koja se ostvaruje na dva načina:

- a) Asimilacijom** koja predstavlja proces uklapanja naših novih iskustava u postojeće pojmove (npr. povezivanje 5 automobila s 5 mačića znači da je dijete asimiliralo broj 5)
- b) Akomodacijom** koja predstavlja regulatorni proces kojim sužavamo ili proširujemo naše pojmove (npr. naučeni znak „5” proširuje se pred brojkom „54” jer taj znak sada predstavlja pedeset, odnosno pedeset četiri), (Piaget, 1953, prema Leibeck, 1995).

Neki od sadržaja bliski su djeci, učenicima i prije polaska u školu. Kako bi razumjela što znači brojiti djeca moraju prethodno svladati sljedeća temeljna matematičko-logička načela (Vlahović – Štetić, Vizek – Vidović, 1998., Matijević, 1999):

1. Načelo pridruživanja „jedan prema jedan” podrazumijeva da dijete pri prebrojavanju predmeta u nekom skupu, **svakom predmetu može pridružiti samo jedan broj**. Dijete treba shvatiti da je, premda redosljed brojeva pri brojenju mora poštivati, svejedno od kojeg elementa u skupu brojenje počinje.

2. Načelo kardinalnosti odnosi se na spoznaju da je **posljednji broj koji se izgovori** pri brojenju skupa predmeta kardinalni broj koji ujedno **označava ukupan broj predmeta u skupu**. To je broj na temelju kojeg se neki skup predmeta uspoređuje s drugim skupovima. Ako je dijete svladalo načelo kardinalnosti, točno će odgovoriti na pitanje koliko nečeg ima u skupu.

3. Načelo ordinalnosti odnosi se na spoznaju o tome da su **brojevi poredani prema uzlaznom nizu** veličina (tj. broj 3 je uvijek veći od 2, 2 je veći od 1). Usvojenost ovog načela omogućava djetetu da točno pokaže **koji je predmet prvi, drugi, treći** itd., te da u nizu predmeta može pokazati treći po redu.

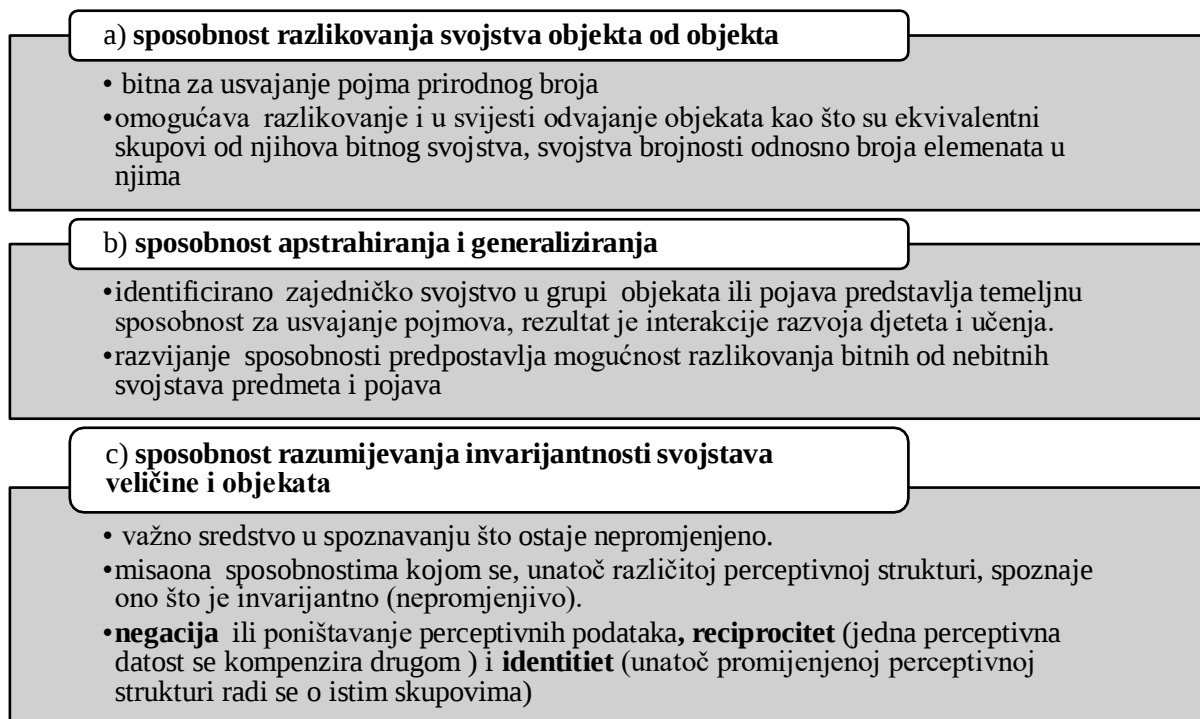
4. Načelo izmjerljivosti odnosi se na shvaćanje da se **pojedini predmeti mogu međusobno uspoređivati** ako se pri usporedbi rabe iste dogovorene mjerne jedinice. Naprimjer, dijete shvaća pravilo izmjerljivosti ako **uz pomoć vlastitog dlana može usporediti širinu stola i stolice i reći koliko dlanova** su one duge.

5. Načelo konzervacije se odnosi na činjenicu da, bez obzira kako su predmeti u skupu raspoređeni, njihov **broj ostaje nepromijenjen**, odnosno sačuvan. Tako će na stolu biti uvijek pet bombona bez obzira jesu li međusobno razmaknuti 5 ili 10 centimetara. Očuvanje nekog svojstva predmeta unatoč promjeni neke druge osobine odnosi se i na druga svojstva, poput količine, težine, obujma. Za dijete se može reći da je shvatilo načelo konzervacije količine, ako pri prelijevanju 1 dl vode iz šire u užu čašu izjavi da je, unatoč višoj razini vode u užoj čaši, količina vode ostala nepromijenjena. Ovu razinu prema Piagetu, dijete doseže između sedme i dvanaeste godine (prema Leibeck, 1995).

6. Načelo tranzitivnosti pretpostavlja **prepoznavanje odnosa između više predmeta**. Prema tom pravilu, slijedi ako je neka izmjerljiva količina A veća od B, a B je veća od C onda slijedi da količina A mora biti veća i od C. Dijete pokazuje da je svladalo to načelo ako može odrediti da je naprimjer Marko koji je stariji od Ivana istodobno stariji i od Ivanova mlađeg brata Jurice.

7. Pravilo reverzibilnosti (povratnosti) odnosi se na spoznaju o tome koje će promjene promijeniti količinu, a koje neće. No nije dovoljno znati da se dodavanjem količina povećava, a oduzimanjem smanjuje. Potrebno je shvatiti da te promjene mogu imati povratni učinak.

Osnovni uvjet za usvajanje matematičkih pojmova je **stupanj intelektualnog razvoja** koji predstavlja onaj stupanj kognitivnih sposobnosti kakvim učenici raspolažu u trenutku učenja, a potrebno ga je **shvatiti dinamički** u smislu još nedostignute ili u smislu već dostignute **intelektualne zrelosti potrebne za učenje** u početnoj nastavi matematike koja se povećava i bogati. Proces učenja može se shvatiti kao korespondencija dviju veličina odnosno usvajanje matematičke građe koje je moguće, ako se u trenutku učenja toj građi može pridružiti odgovarajući stupanj intelektualnog razvoja (Wasta, Haith, Miler, 2004). U protivnom nastaju teškoće jer građa koja se usvaja, njezina kompleksnost i apstraktnost, prelazi postojeće učenikove intelektualne kapacitete. Kao uvjet formiranja osnovnih matematičkih pojmova **subjektivne pretpostavke**:

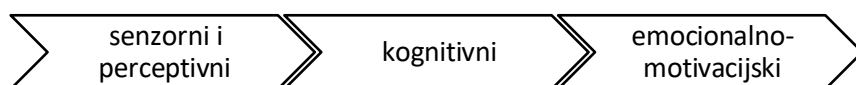


Slika 3. Subjektivne pretpostavke osnovnih pojmova

Spomenute **subjektivne pretpostavke** (Markovac, 2000, Sekušak-Galešev, 2004) ustvari su matematičko-logička načela, čije je postojanje preduvjet za formiranje misaonih operacija odnosno operacija s prirodnim brojevima (zbrajanje, oduzimanje, množenje i dijeljenje) koje se izводе isključivo na misaonom planu.

3. Uzroci neuspjeha u nastavi matematike i postupci podrške učenicima u aktivnostima na području poučavanja Matematike

Na pogreške koje se javljaju u rješavanju matematičkih problema utječu brojni čimbenici. U ovom priručniku prikazat ćemo neke koji dovode do neuspjeha u nastavi matematike. Autorice Vlahović – Štetić, Vizek – Vidović (1998) navode sljedeće čimbenike koji utječu na uspješnost usvajanja matematičkih sadržaja, a mogu se podijeliti u tri skupine:



Slika 2. Uzroci neuspjeha u matematici

Više o čimbenicima vidi u Dodacima priručniku: Prilog za 9. cjelinu

4. Značaj podrške u usvajanju pojma broja, računanju, mjerenju, geometrijskom predočavanju

Pod pojmom prilagodba i podrška u nastavi matematike misli se na namjerni postupak uz pomoć kojeg se ostvaruje neki cilj odnosno rješava problem (Siegler i Jenkins 1989, prema Vlahović – Štetić, Vizek – Vidović, 1998., Stančić, Sekušak-Galešev, 2005., Kavkler, 2015., Kani, Matejčić, Vinski, 2017). Za razliku od **strateškog rješavanja**, postoji i **nestratesko rješavanje** problema koje se očituje u rješavanju nasumice, pogađanju rješenja, ili automatskom pozivanju neke činjenice iz dugoročnog pamćenja.

Prilagodbom načina učenja i poučavanja učenikovim individualnim potrebama, osim lakšega ostvarivanja ishoda učenja, postiže se i **veća motiviranost učenika** za učenje, **veće zadovoljstvo** školom, ali i **veće samopoštovanje**.

Strateško ponašanje uključuje prepoznavanje cilja, te izbor sredstava kojima se taj cilj može ostvariti (Vlahović – Štetić, Vizek – Vidović, 1998). Prema autoricama Vlahović – Štetić, Vizek – Vidović, (1998), razvoj strategija zbrajanja i oduzimanja se kreće u dva pravca. S jedne je strane povećavanje činjeničnog i pojmovnog znanja. Naime učenik zna da je $5 + 7 = 12$, s vremenom ono postaje sve sigurnije i točnije pri dosjećanju ili pak postaje sigurnije u načelo **komutativnosti zbrajanja**. Činjenično znanje utvrđuje se ovisno o mehanizmima koji učvršćuju asocijativnu vezu među činjenicama. Naime, kada se učenik češće susreće sa zadacima tipa $n + 1$ bolje će zapamtiti rezultate takvih tipova zadataka. Povećavanjem činjeničnog znanja smanjuje se potreba za korištenjem strategija, odnosno dolazi do automatizacije. Kada dijete jednom zapamti da je $3 + 3 = 6$, nije više potrebno koristiti npr. strategiju pribrojavanja prstiju. S druge strane je pak mijenjanje postupaka kojima se dolazi do rezultata u zadacima koje učenik ne može riješiti dozivanjem rezultata iz dugoročnog pamćenja.

5. Postupci podrške u usvajanju pojma broja, računanju

Radi pojašnjenja navedenog prikazat ćemo **strategije zbrajanja** koje učenici koriste pri rješavanju zadataka:

Prebrojavanje svih članova u skupu. Da bi riješilo zadatak $3 + 5$ učenik podiže tri prsta, zatim pet i broji izgovarajući: „1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8”.

Nastavljanje brojenja od prvog pribrojnika. Učenik rješava isti zadatak ($3 + 5$) na način da odmah digne tri prsta i nastavi podizati još pet prstiju po jedan uz odbrojavanje: „4, 5, 6, 7, 8”. Strategija „pribrojanja manjeg”.

Zadatak $3 + 5$ učenik rješava tako da podigne 5 prstiju, tj. počinje od većeg pribrojnika i nastavlja dodavati još tri prsta odbrojavajući: „6, 7, 8” Primjena ove strategije ukazuje da je dijete shvatilo načela kardinalnosti i reverzibilnosti koja su važna pretpostavka za usvajanje složenijih matematičkih operacija.

Kombinacija dosjećanja i strategije. Prelaskom na računanje s većim brojevima, istodobno se koriste i činjenično znanje i strategije. Npr. učenici kao i odrasli ponekad zbrajaju tako da u

U skladu s **načelom učenja i poučavanja** u inkluzivnom razredu koje se odnosi na **individualizaciju i personalizaciju**, vodi se računa o individualnim razlikama među učenicima koje su određene njihovim različitim **razvojnim potrebama, sposobnostima, osobnosti, zdravljem, socijalnim okruženjem, jezikom, kulturom**, ali i njihovim interesima.

Svim učenicima nastoji se omogućiti da u što većoj mjeri **ostvare željene ishode učenja**, što znači da poučavanje mora biti **prilagodljivo, uvažavati i prihvaćati** različite okolnosti, iskustva i mogućnosti učenika u školi! Pri svemu ne smiju izostati **učinkovite strategije podrške**

rješavanju zadatka $7 + 9$ jedan pribrojnik rastave na $7 + 2$, automatski iz sjećanja povuku rezultat $7 + 7 = 14$ i zatim koristeći strategiju pribrojavanja manjeg, dodaju 2.

Strategija dosjećanja u kojoj se dozove informacija iz dugoročnog pamćenja. Npr. učenik odmah odgovori da je $7 + 9 = 16$. Iz prikaza strategija zbrajanja može se uočiti način usavršavanja strategija rješavanja, koje kreću od strategija u kojima se koriste pribrojavanjem prstiju da bi putem ponavljanja pojedinih strategija učenik mogao rješavati zadatak strategijom dosjećanja. Kada se govori o učenju općenito mnogi autori (Vasta, Haith, Miller, 1998., Kavkler, 2015) kao najčešće strategije učenja izdvajaju :

strategija ponavljanja koja je (prema Vasta, Haith, Miller, 1998), jednostavnija strategija, a najčešće se javlja prva u dobi od 6 ili 7 godina. Pri svemu pasivno ponavljanje nije korisno, već je potrebna dubinska obrada podataka npr. koristeći asocijacije. Oblici ponavljanja mogu biti glasno ponavljanje, ponavljanje šapatom, ponavljanje pisanjem.

strategiju svrstavanja informacija u parove, nizove ili skupine

strategiju asocijacija, tj. povezivanje pravila s nekom slikom ili pričom koja je korisna u prisjećanju.

Strategije učenja uključuju posebne tehnike kao što su zapisivanje ili podcrtavanje te utvrđivanje vremena potrebnog za učenje novog i važnog gradiva kao i samoprovjeravanje kako bi se ustanovilo što je naučeno i što još treba naučiti.

U rješavanju matematičkih zadataka teškoće se mogu javiti kod primjene jednostavnijih strategija na složenije zadatke, npr. kada se množenje zamjenjuje zbrajanjem. Ova je strategija učinkovita kada se radi o malim brojevima (3×5), no problemi se javljaju kada se prijeđe na velike cijele brojeve (Sharma, 2006., Kavkler, 2015).

Uvid u strategije koje učenici koriste moguće je putem **verbalizacije rješavanja zadataka** (Wood, 1998).

Prema autorima Vasta, Haith, Miller (1998), rješenje vide u pomoći učenicima da nauče učiti, znači naučiti ih primjenjivanju pravilne strategije, kako bi se poboljšali njihovi izgledi za uspjeh u školi.

Suradnjom učitelja i nastavnika, pomoćnika u nastavi i stručnog suradnika škole (npr. edukacijskog rehabilitatora) poželjno je izraditi učenicima **prikladne didaktičke materijale** koji imaju za cilj olakšati usvajanje složenih koncepata, osigurati uspjeh i napredak u nastavi Matematike.

Problemi se javljaju kada učenici koriste **neučinkovite strategije** koje dovode do poteškoća s registracijom, zapamćivanjem i prisjećanjem činjenica. Učenici koji koriste **neučinkovite strategije** ili ih uopće nemaju ne znaju što treba zapamtiti i nesigurni su u ono što su zapamtili (Pavlin-Bernardić, Rovin, Vlahović-Štetić, 2011, Stančić, Sekušak-Galešev, 2005).

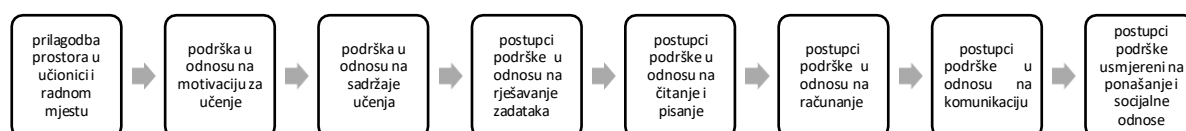
5.1. Primjena postupaka potpore u uporabi sofisticiranih i individualiziranih didaktičkih materijala (Numicon, Cuisenaire, Dines, brojeva crta, satovi, tablice, računaljke, kalkulator i dr.) i ICT aplikacija

Uvažavajući specifičnosti razvoja te odgojno-obrazovne potrebe učenika s teškoćama učitelji i nastavnici u suradnji sa stručnim suradnicima škole (npr. edukacijski-rehabilitator i drugi) izrađuju IOOP, temelji se na istim ishodima i istim sastavnicama nastavnog plana i programa (MZO, 2006) ili nacionalnog kurikuluma u nastavi Matematike (MZO, 2019).

Ključna je **zadaca učitelja i nastavnika** uz **savjetodavnu podršku koordinatora-stručnoga suradnika** (npr. edukacijskog rehabilitatora) osigurati sklad kako bi učenici s teškoćama bili uspješni. **Uloga pomoćnika** odnosi se na kontinuiranu suradnju s učiteljima i nastavnicima, koordinatorom škole radi pružanje podrške učenicima s teškoćama¹⁴ da što uspješnije uče, razumiju i učine ono što je važno za postizanje planiranih ishoda. Podrška pomoćnika u nastavi proizlazi iz suradnje i dobrog poznavanja učenika i njegova praćenja u raznim situacijama učenja i socijalnih odnosa u učionici, izvanučioničkoj nastavi (Ivančić, Milić, Vlahović, Džanović, 2017., prema Puškarić, Vrban, 2017).

U razmatranju IOOP-a usmjerenog na učenike s teškoćama **važne su sve strukturalne sastavnice**, zahtijevaju sukladne prilagodbe ciljeva/ishoda, razina, opsega, dubine programskih sadržaja učenja, metode, postupke, aktivnosti i zahtjeve u nastavi Matematike. Pri tome je važno imati u vidu da sve sastavnice IOOP-a utječu jedne na druge te da su sve nastavne aktivnosti isprepletene.

U nastavi Matematike značajni su sljedeći oblici i postupci podrške te poticaji u nastavi (slika 4).



Slika 4. Prilagodbe i postupci podrške u nastavi

U nastavi Matematike neizostavno je **osigurati specifična nastavna sredstva, didaktičke materijale i opremu (vidi više u poglavlju Strategije poučavanja matematike – Vježbe).**

Specifična sredstva i oprema: klupa s nagibom, teleskopske naočale za slabovidne (ako ih rabe), Brailleov pisaci stroj i papir, diktafon/kasetofon; čitač ekrana, geometrijski pribor za slijepe, prilagođeni crtači pribor za slijepe; radni listići na uvećanom tisku, sredstva za pisanje, zvučne ili digitalne udžbenike, stalak za čitanje, FM sustav za učenike oštećena sluha, sažetke nastavnog sadržaja s podsjetnicima (postupci, formula i dr.), građu laganu za čitanje i učenje, kalkulator, fiksirani papir za podlogu za učenike s motoričkim oštećenjima gornjih ekstremiteta, pomagala za pridržavanje pisaljki, sredstva za vizualno-kognitivnu podršku za učenike na spektra autizma;

Prirodna i didaktička sredstva: predmeti iz učenikove okoline, prirodni predmeti za brojanje (kesteni, krupnija zrna), pločice za matematiku, kocke za upoznavanje boja i oblika, *lotto* za upoznavanje boja i oblika, plastične loptice za upoznavanje boja, oblika i veličina, kartoni s brojkama, brojeve crte, domino, pozicijska računala, kocke s brojkama i znakovima računskih operacija, kartice s brojkama i znakovima računskih operacija, kartice s dekadskim jedinicama i žetoni, kartice s grafičkim prikazom razlomaka, Bornovo računalo, Šporerovo računalo, Dines blokovi (10, 100, 1000), Montessory materijali za matematiku, Numicon, Cuisinaire i dr.

¹⁴ Prema Pravilniku o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima pomoćnik u nastavi pruža potporu učenicima koji imaju veće teškoće u motoričkom funkcioniranju donjih i gornjih ekstremiteta; teškoće u komunikaciji i socijalnim interakcijama te senzornoj integraciji, a povezane su s poremećajima iz spektra autizma; imaju teškoće u intelektualnom funkcioniranju udružene s drugim utjecajnim teškoćama; teškoće proizašle oštećenjem vida; teškoće koje se manifestiraju u ponašanju tako da ih ometaju u funkcioniranju i ugrožavaju njihovu fizičku sigurnost i/ili fizičku sigurnost drugih učenika.

Aplikacija za potpomognutu komunikaciju (www.ict-aac.hr): Matematički vrtuljak, Matematička igraonica, Domino, Koliko je sati, ICT-AAC Matematika

Edutorij CARNET: Scenariji poučavanja za nastavu Matematike za 7., 8. razred osnovne i 1., 2. razred srednje škole.

Vježbe iz Cjeline 9.

STRATEGIJA POUČAVANJA MATEMATIKE (J. Kudek Mirošević)

Uvod

Uz pomoć brojeva i prostornih veličina dijete shvaća svoju okolinu i upoznaje njezine kvantitativne odnose (analitički postupno, korak po korak, od dijelova prema cjelini). Kvalitativno usvajanje informacija znači da dijete obuhvaća informaciju globalno, tj. cjelovito (percipira koncept kao cjelinu, a kasnije proučava njegove sastavne dijelove i pritom koristi vizualizaciju). Razvojem matematičkih vještina učenik razvija logičko mišljenje, uči samostalno pronalaziti količinske i prostorne elemente i njihove odnose u prirodi i društvu. Da bi potpuno ovladalo nekim matematičkim konceptom, dijete ga treba shvatiti na svim razinama i stupnjevima njegove složenosti.

Put do potpunog ovladavanja matematičkim konceptom proteže se od intuitivne razine razumijevanja do razine na kojoj je dijete u stanju obrazložiti kako je došlo do određenog rezultata te objasniti sve pojedinosti dotičnog koncepta (Sharma, 2001, str. 12).

Temeljem percipiranja i manipuliranja s konkretnim predmetima i brojenja konkretnih predmeta, učenik stječe prve pojmove brojeva i računskih radnji. Također, razvojem matematičkih sposobnosti unapređuju se i psihičke funkcije, primjerice sposobnost promatranja koja omogućava da učenik dođe do što potpunijih predodžbi i pojmova. (*vidi više u Cjelini 9., Pretpostavke uspješnosti u nastavi matematike*).

Stoga osnovu u matematici predstavljaju brojevi i njihovi odnosi. Tako primjerice, od prvoga razreda upoznaje se niz brojeva koji prelaze desetice te se sistematski radi na računskim radnjama zbrajanja i oduzimanja od 1 do 20 jer niz u skupu brojeva do 20 predstavlja inicijalno upoznavanje s dekadskim sustavom. Računanje preko desetica (primjerice, $9 + 2$, $9 + 4$ itd.) značajno je za daljnji razvoj matematičkih vještina svakog učenika.

Prema Sharma (2001) šest je stupnjeva ovladavanja matematičkim vještinama i konceptima:



Stoga, put do shvaćanja pojedinih matematičkih odnosa polazi od konkretnog, tj. zornog materijala, odnosno demonstracije na konkretnim opipljivim predmetima.

Bez obzira kakve teškoće u učenju učenik ima, neki učenici imaju teškoće isključivo u području matematike i priroda tih teškoća je različita, posebice budući da su teškoće u učenju matematike prisutne u djece s različitim stupnjem intelektualnoga razvoja (Sharma, 2001).

Kako bi se učenicima s teškoćama pružila adekvatna podrška da shvate matematičke koncepte važan je konkretno-reprezentacijsko-apstraktni pristup jer učenici koji koriste konkretne materijale razvijaju precizniji i sveobuhvatniji mentalni prikaz i shvaćanje uspješniji su u primjeni matematičkih pojmova u stvarnim situacijama (Maccini, & Gagnon 2000; Miller & Mercer, 1993).

Oblici podrške i prilagodbe pristupa učenja i poučavanja matematike

Matematička sposobnost učenika s teškoćama može se uspješno razvijati u učionici s odgovarajućim smještajem učenika i posebnom odgojno-obrazovnom podrškom. Zbog toga učitelji i pomoćnici u nastavi trebaju biti svjesni potrebe za prilagodbom i modificiranjem okruženja kako bi se olakšalo odgovarajuće, angažirano učenje za učenika. Također je prikladno oslanjanje na strategije rješavanja problema kako bi se poboljšalo pamćenje učenika i osiguralo bolje strukturirano okruženje za zadržavanje i pamćenje informacija (*vidi više u Cjelini 9. Činitelji utjecaja na matematiku*) Naposljetku, potrebno je procijeniti količinu vremena provedenoga u nastavi matematike, korištenje učinkovitih strategija poučavanja, napredak učenika te korištenje aktivnosti iz stvarnoga života koje potiču aktivno, svjesno učenje matematike (Maccini, & Gagnon, 2000; Louie, Brodesky, Brett, Yang, & Tan, 2008) (tablica 1).

Tablica 1. Osnovne strategije podrške u poučavanju matematike

✓ Učinkovite tehnike poučavanja	• Pripremljeni zadaci na osnovu učenikova iskustva iz svakodnevnoga života • Vizualiziranje matematičkog problema crtežom • Vježbanje odgovarajućim igrama kao motivacijskim materijalima
✓ Produljeno vrijeme za poučavanje /objašnjavanje/ demonstriranje	• Ključno je osigurati dovoljno vremena za poučavanje. Planiranje „matematičkog vremena“ ne smije uključivati veći broj neovisnih zadataka gdje učenik rješava veliki broj matematičkih problema bez povratne informacije tijekom rada od učitelja/i/ili pomoćnika u nastavi. • Nasuprot tome, značajan je rad učenika uz vođenu podršku pomoćnika ili tijekom vršnjačke podrške u malim grupama gdje učenik s teškoćama u području matematike dovršava probleme, a zatim provjerava unutar skupine rješenje i odgovor. • Mogu se koristiti digitalni obrazovni sadržaji kojima učenik može izvršiti samokontrolu računalnog softvera, tijekom čega su prisutne i interakcije učitelja/pomoćnika.
✓ Korištenje učinkovitih uputa	• Potrebno je da učenik ima mogućnost manipuliranja konkretnim objektima da bi razumio matematički proces (pr. zbrajanje koje se neće provoditi isključivo s brojevima na radnom listu, već će se provoditi putem konkretna) i zapisivao numeričke simbole ili matematičke izraze kao što su znakovi zbrajanja i/ili oduzimanja.
✓ Ključni matematički pojmovi (za ovladavanje specifičnim matematičkim vještinama)	• Matematički pojmovi mogu uključivati riječi kao što su „zbroj“, „razlika“, „umnožak“, „kvocijent“, kao i razne formule te bi se trebali navesti i prikazati kako u učionici, tako i u podsjetniku ispred učenika tijekom rada, kako bi mu se pomoglo da se prisjeti njihovoga značenja tijekom samostalne izvedbe zadataka.
✓ Korištenje primjera iz svakodnevnoga života	• Korištenje situacija iz stvarnog života koje su primjenjive u svakodnevnom životu • Budući da su svakodnevne situacije kao motivatori, učenik može učinkovitije prepoznati i razumjeti problemsku situaciju s obzirom da prikaz u stvarnom životu omogućuje lakše razumijevanje matematičkog procesa koji se demonstrira. • Svakodnevni primjeri mogu biti predstavljeni, primjerice na računalu, ili mogu biti planirani suradničkim oblicima rada među učenicima, kao što je primjerice aktivnost „trgovina“ za računanje i razumijevanje vrijednosti novčanica.

✓ Korištenje adekvatnog stila učenja učenika	• Korištenje vizualnih i slušnih primjera koji učeniku najbolje odgovaraju • Ako je učenik na nižoj razini razvio sposobnost rješavanja zadatka, ali primjerice ima poteškoća s pamćenjem točnih činjenica množenja, pomoćnik bi trebao „nagraditi“ stečene vještine te za rješavanje zadatka na višoj razini dozvoliti učeniku kalkulator ili korištenje tablice množenja kako bi se povećala sposobnost učenika da uspješno riješi problem.
---	--

Kako voditi učenika od konkretnog prema apstraktnom

Nastavna sredstva i pomagala

Ako učitelj i/ili pomoćnik u nastavi prerano prekine uporabu konkretnih modela, učenik neće usvojiti koncept konkretnog modela i vizualizirati ga, ili će razviti kompenzacijske neefikasne strategije i metode. Zorna sredstva služe da se razviju sve moguće apstrakcije te ih u matematici možemo podijeliti na:



- **Prirodna sredstva** su ona za koja se pretpostavlja da se mogu naći u bližoj okolini učenika (štapići, šibice, plodovi - voća, kesten, zrna kukuruza i sl.) kao i prsti na ruci.
- **Umjetna sredstva** mogu biti predmetna i grafička. Predmetna čine računaljke i kalkulatori, a grafička mogu biti slike predmeta, crteži, tablice i sl.
- **Digitalni obrazovni sadržaj kroz primjenu informacijsko-komunikacijske tehnologije u učenju i poučavanju** je sadržaj koji u digitalnom obliku uz tekstualne i vizualne može sadržavati i audio, video te ostale multimedijalne i interaktivne elemente. Omogućavaju vizualizaciju prirodnih procesa ili apstraktnih matematičkih koncepata te potiču eksperimentalno učenje, problemsko učenje i istraživanje.

Grafički organizatori također mogu pomoći mnogim učenicima da shvate sadržaj matematike (Horton, Lovitt, & Bergerud, 1990). Uobičajeno korišteni organizatori uključuju hijerarhijske grafičke organizatore, dijagrame slijedova i Vennove dijagrame (Maccini, & Gagnon, 2005).

Zadani zadatak oblikovati uz pomoć grafičkog organizatora (rad u grupama)

Manipulativne, reprezentativne i strukturirane igre

Igrom kao prvom istraživačkom aktivnošću, a zatim uz priče i pjesme, djeci se povezuje matematika sa životnim iskustvima. Učenicima s teškoćama u učenju matematike

lakše je prisjetiti se matematičkog problema kao što je $3 \times X = 24$ kada postoji priča.

Računalne i video igre poučavaju matematiku učenicima na svim razinama učenja. Igre uključuju više strategija odjednom, uključujući slušnu, vizualnu i fizičku interakciju koja pomaže učenicima da nauče matematičke koncepte na zabavan i opušten način. Računalna igra, primjerice, nagrađuje točne odgovore dajući mogućnost pristupa na određenim razinama.

Didaktički materijal (računaljka, stern blokovi, dienes blokovi, cuisenaire stupići, unifiks kocke, numicon)

Neka djeca s teškoćama u učenju bolje rade s opipljivim predmetima nego s pisanim problemima. Računaljka će djeci pomoći da fizički prebroje brojeve dok pomiču kuglice s jedne na drugu stranu. Manipulativni materijali (modeli, blokovi, pločice i drugi predmeti) koji se koriste za istraživanje matematičkih ideja i rješavanje matematičkih problema mogu pomoći učenicima da shvate matematičke ideje i razvijaju fleksibilno razmišljanje, iako se određene manipulacije koje se koriste tijekom poučavanja sadržaja moraju pažljivo odabirati tako da se koncept koji se poučava pogrešno ne shvaća. Učenici putem drvenih i/ili plastičnih blokova, štapića i kocki organiziraju, dodaju i uklanjaju predmete koji slijede svaki korak. Namijenjeni su modeliranju aritmetičkih i algebarskih koncepata. Ako predmeti nisu dostupni, neka učenici nacrtaju oblike i slike na papiru i prekriže ih ili ih sukladno tome dodaju. Objekti se mogu koristiti u geometriji kako bi učenici mogli promatrati i mjeriti stvarne dimenzije oblika. Objekti se također mogu koristiti za probleme s riječima, primjerice, ako problem riječi koristi pojam naranče, učenik koristi predmet koji je ili predstavlja naranču (*vidi u Cjelini 9. Specifična sredstva i oprema, prirodna i didaktička sredstva*).

Korištenje prstiju

Učenici mogu koristiti svoje prste kao jedan od konkretnih modela i kao način rješavanja matematičkih problema. Naime, neke poteškoće u učenju uključuju slabe organizacijske sposobnosti. Stoga se prsti mogu koristiti više od samoga prebrojavanja, posebice kod djece koja su kinestetički orijentirana.

Rješavanje problemskih zadataka

Nedostatak vještina kritičkog mišljenja povezano je s poteškoćama u rješavanju problema. Nekoliko kognitivnih i metakognitivnih strategija može se učinkovito koristiti te ih je potrebno prilagoditi individualnim osobitostima svakoga pojedinoga učenika (*vidi više u Cjelini 9, Značaj potpore u usvajanju pojma broja, računanju, mjerenju, geometrijskom predočavanju i Postupci potpore u usvajanju pojma broja, računanju*).

Primjerice, Mercer, & Miller (1992), kao i Sharma (2001) preporučuju korištenje **šest strategija rješavanja problema** koji se, da bi učenici razumjeli problemski zadatak, u koracima verbaliziraju s učenicima tijekom rješavanja problema. To su:

1. Čitanje i razumijevanje problemskog zadatka te razgovor: „O čemu se ovdje radi?“
2. Traženje ključnih pojmova i postavljanje ključnih pitanja te bilježenje činjenica: „Što se u ovom zadatku traži?“ „Što je poznato?“
3. Odabiranje odgovarajuće računske radnje: „Koji postupak treba primijeniti?“ „Koju formulu trebamo?“
4. Pisanje brojčanog zadatka i rješavanje
5. Provjeravanje rezultata i odgovora: „Koji je odgovor?“
6. Ispravljanje pogreške

Nadalje, **komponente strategija rješavanja** potrebnih učenicima da se uključe u uspješno rješavanje problemske situacije, uključuju deset koraka kako bi se omogućilo učenicima s

teškoćama u učenju matematike da budu učinkovitiji u rješavanju problema, odnosno u rješavanju zadacima riječima. To su:

1. Prepoznavanje problema
2. Planiranje proceduralne strategije (tj. određivanje konkretnih koraka koje treba slijediti)
3. Ispitivanje matematičkih odnosa u problemskom zadatku
4. Određivanje znanja učenika potrebno za rješavanje problema
5. Grafički predstavljanje problema
6. Generiranje jednadžbe
7. Izračunavanje postepeno u koracima
8. Provjeravanje učenikovog razumijevanja
9. Praćenje cijelog procesa i vođenje učenika kroz proces postupnim analiziranjem zadatka
10. Ako je potrebno, traženje alternativnoga načina rješavanja problema.

Literatura¹⁵

1. Braniša D. (2016). Primjena kognitivnih strategija učenja u radu s dječakom s teškoćama učenja (Diplomski rad). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
2. Galešev, V., Stančić, Z., Ivančić, Đ., (1996). Razlike u svladavanju nastavnog gradiva iz matematike u učenika usporenog kognitivnog razvoja, *Defektologija*, 31, 1-2, 69-78.
3. Horton, S. V., Lovitt, T. C., & Bergerud, D. (1990). The effectiveness of graphic organizers for three classifications of secondary students in content area classes. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 1, 12–22.
4. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2002): Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama. U Kiš-Glavaš, L., Fulgosi-Masnjak, R. (ur.): Do prihvatanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama, priručnik za učitelje (133-179). Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM.
5. Ivančić Đ. (2010). Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi. Procjena, poučavanje vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama, Alka Skript, Zagreb
6. Ivančić Đ., Stančić Z. (2015). Razlikovni pristup u inkluzivnoj školi, U: Lj. Igrić (ur.), Osnove edukacijskog uključivanja. Škola po mjeri svakog djeteta je moguća (159-203), Školska knjiga, Zagreb
7. Kani V., Matejčić K., Vinski L. (2017). Didaktičko-metodičke prilagodbe u radu s učenicima s teškoćama u nastavi matematike. *Poučak – časopis za metodiku i nastavu matematike*, 18, 69, 54-64.
8. Louie, J., Brodesky, A., Brett, J., Yang, L.-M., & Tan, Y. (2008). *Math education practices for students with disabilities and other struggling learners: case studies of six schools in two Northeastern Islands Region states* (Issues and Answers Report, REL 2008–No. 053). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Northeast and Islands. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>

¹⁵ Popis literature uključuje i izvore dijela teksta ovog poglavlja u dodatku

9. Maccini, P., &Gagnon, J. C. (2000). Best practices for teaching mathematics to secondary students with special needs: implications from teacher perceptions and a review of the literature. *Focus on ExceptionalChildren*, 32, 5, 1–22.
10. Maccini, P., &Gagnon, J. (2005). Math graphic organizers for students with disabilities. Retrieved from www.k8accesscen-ter.org
11. Markovac, J. (2000). Metodika početne nastave matematike. Zagreb: Školska knjiga
12. Matijević, V. (1999). Analiza učinka programa pomoći u učenju u nastavnom predmetu matematika (Diplomski rad). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
13. Mercer, C. D., & Miller, S. P. (1992). Teaching students with learning problems in math to acquire, understand, and apply basic math facts. *Remedial and Special Education*, 13,19-35.
14. Miller, S. P., &Mercer, C. D. (1993). Using data to learn about concrete-semiconcrete-abstract instruction for students withmath disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 8, 2, 89–96.
15. Milošak N., Fulgosi-Masnjak R., Stančić Z. (2004). Uspješnost učenika s lakom mentalnom retardacijom u rješavanju matematičkih zadataka različitih problemskih područja, formulacije i didaktičke podrške. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 40, 1, 56-70.
16. Pavlin-Bernardić N., Rovanić D., Vlahović-Štetić V (2011). Kad u matematici "više" zapravo znači "manje": Analiza uspješnosti u rješavanju problemskih zadataka usporedbe. *Psihologijske teme*, 20, 1, 115-130.
17. Puškarić, F., Vrbanić, S. (2017). Priručnik za pomoćnike u nastavi i stručne komunikacijske posrednike. Zagreb, Grad Zagreb
18. Sekušak-Galešev S. (2004). Koje su sposobnosti i osobine potrebne za učenje? U: Lj. Igrić, (ur.), *Moje dijete u školi*, 27-42, Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM, Zagreb
19. Sekušak-Galešev S., Stančić Z., Igrić Lj. (2015). Škola za sve, razvrstavanje učenika i čimbenici učenja. U: Lj. Igrić (ur.). *Osnove edukacijskog uključivanja. Škola po mjeri svakog djeteta je moguća* (203-249), Školska knjiga, Zagreb
20. Sharma M.C (2006). Matematika bez Suza. Ostvarenje, Lekenik
21. Sladović I. (2016). Ovladanost osnovnim računskim aritmetičkim operacijama kod djece od trećeg do osmoga razreda osnovne škole (Diplomski rad). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
22. Stančić, Z., Ivančić, Đ. (1999): Nastavnik - čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju učenika usporenog kognitivnog razvoja. U: Rosić, V. (ur.), Zbornik radova Drugog međunarodnog znanstvenog kolokvija „Nastavnik - čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju“/ „The teacher as a contribution to quality in education“ (s.469-482), 25-26.03.1999., Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju.
23. Stančić, Z., Sekušak-Galešev, S. (2005). Metodičko didaktički aspekti poučavanja matematike u radu s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama. (U) Banić S., Čurković Z., Galešev V., Glasnović Gracin D., Kralj L., Matijević V., Vrzić M., Sekušak-Galešev S., Stančić Z., Šuljić Š., Metodička Petica, Metodički priručnik za učitelje uz udžbenik matematike za 5. razred., SysPrint, 60-80.
24. Vasta – Marshall, R., Haith, S, Miller, A. (2004). Dječja psihologija. Naklada Slap, Zagreb
25. Vizek – Vidović, V., Vlahović – Štetić, V., (1998). Kladim se da možeš. Psihološki aspekti početnog poučavanja matematike. Priručnik za učitelje. Udruga roditelja Korak po korak. Zagreb.

26. Vizek-Vidović V., Rijavec M. Vlahović-Štetić V., Miljković D. (2003), Psihologija obrazovanja. IEP, Zagreb.
27. Wood, D. (1998). Kako djeca misle i uče. Educa, Zagreb.

10. CJELINA

ASISTIVNA TEHNOLOGIJA (R. Pinjatela)

1. Asistivna tehnologija – definicija i klasifikacija

Asistivna tehnologija (dalje u tekstu: AT) predstavlja jedan od načina kojima se nastoji smanjiti utjecaj ograničavajućih čimbenika u životu osoba s invaliditetom i starijih osoba. Postoji nekoliko definicija AT. Tako, primjerice, Svjetska zdravstvena organizacija (WHO) definira AT kao svaki proizvod, instrument, opremu ili tehnologiju adaptiranu ili posebno osmišljenu za potrebe pojedinca s teškoćama. Cook i Polgar (2015.) ističu da formalne definicije ograničavaju asistivne tehnologije isključivo na termin „tehnologije“. Stoga predlažu definiciju AT koja uključuje proizvode, modifikaciju okoline te usluge i postupke koji

omogućuju dostupnost i upotrebu tih proizvoda osobama s teškoćama i starijim osobama (Hersh i Johnson, 2008., prema Cook i Polgar, 2015.). AT je sredstvo za pomoć korisnicima u nadilaženju infrastrukturnih prepreka, za omogućavanje potpune društvene inkluzije uz lako i sigurno izvršavanje aktivnosti.

AT, prema Iowa Center for Assistive Technologies (ICAT, 2016.), obuhvaća kontinuum asistivne tehnologije koji se sastoji od *no-tech*, *low-tech*, *mid-tech* i *high-tech* uređaja. Mjesto uređaja na kontinuumu ovisi o tehnološkoj sofisticiranosti i kompleksnosti te o nivou edukacije potrebne za korištenje uređaja.

No-tech rješenja podrazumijevaju procedure, usluge i postojeće okolne uvjete koji ne zahtijevaju posebne uređaje ili opremu, kao što su, na primjer, papir u boji, dodatno vrijeme za testiranje i prilagođeni hvat olovke ili prevoditelj. *Low-tech* uređaji su jednostavni instrumenti koji imaju vrlo malo mehaničkih dijelova i ne zahtijevaju izvor struje. Uključuju prilagođene držače pribora za jelo, prilagođene čaše, povećala, dioptrijske naočale i slično. *Mid-tech* rješenja podrazumijevaju relativno komplicirane mehaničke uređaje koji mogu zahtijevati izvor struje, ali ne sadrže sofisticirane elektroničke sustave, kao što su prilagođene tipkovnice, invalidska kolica i slično. Upravljanje *mid-tech* uređajima kompleksnije je od korištenja *low-tech* opcije, te je za to potrebno određeno znanje ili edukacija. *High-tech* proizvodi su uglavnom uređaji bazirani na računalnim sustavima koji podrazumijevaju sofisticirane računalne programe. Ti su uređaji kompliciraniji za korištenje te zahtijevaju stjecanje potrebnih vještina, znanje o tehnologijama te pristup tehničkoj podršci, što ih čini vrlo skupima. To su uređaji poput softvera za prepoznavanje govora, *eye-gazea*, električnih invalidskih kolica te jedinica koje mogu kontrolirati okolinu (ICAT, 2016., prema Vukušić, 2016.).

Međunarodna organizacija za standardizaciju (ISO) 2016. godine objavila je klasifikaciju AT dostupnih osobama s teškoćama. Asistivne tehnologije klasificirane su prema funkciji u jedanaest glavnih kategorija, od kojih svaka ima potkategorije. Glavne kategorije su: asistivni proizvodi za mjerenje/procjenu, podršku, trening ili zamjenu tjelesnih funkcija, asistivni proizvodi za edukaciju i trening vještina, ortoze i proteze, asistivni proizvodi za osobnu njegu i zaštitu, asistivna tehnologija za osobnu mobilnost i transport, asistivni proizvodi za kućanstvo, namještaj i pomagala za adaptaciju prostora u kući i izvan kuće, pomagala za komunikaciju i informiranje, asistivni proizvodi za rukovanje objektima i uređajima, asistivni proizvodi za kontrolu i prilagodbu okoliša, proizvodi za zapošljavanje i stručno osposobljavanje, pomagala za slobodno vrijeme i rekreaciju (ISO 9999-2016).

2. Asistivna tehnologija za djecu s teškoćama

AT je važan alat za povećanje neovisnosti i inkluziju. Pomaže djeci s teškoćama da postanu mobilne, učinkovitije komuniciraju i više sudjeluju u aktivnostima učenja. AT omogućava djeci ostvarivanje njihovih prava, omogućava im sudjelovanje u aktivnostima koje vole i smanjuje razlike između djece sa i bez invaliditeta. AT omogućava sudjelovanje u obrazovanju, socijalizaciju, slobodnom vremenu; osnažuje tjelesno i mentalno funkcioniranje i poboljšava samopoštovanje; smanjuje troškove obrazovanja i potrebu individualne podrške.

Poboljšanjem pristupa obrazovanju i boljim postignućem u školi AT omogućava pozitivan socioekonomski učinak u životima djece. Olakšavanjem sudjelovanja i uključivanjem djece s teškoćama u sve aspekte života, AT utječe na razvoj samopoštovanja i osjećaja vlastite vrijednosti. Pomoću AT djeca s teškoćama mogu voditi ispunjen životi doprinijeti društvenoj, kulturnoj i ekonomskoj vitalnosti zajednice.

AT smanjuje potrebu za formalnim uslugama podrške, smanjuje vrijeme i fizičko opterećenje za skrbnike. U tablici 1 prikazani su neki primjeri AT (WHO, 2015).

Tablica 1: neki primjeri AT (WHO, 2015)

Kategorija	Proizvodi
Mobilnost	štap za hodanje, štaka, okvir za hodanje, ručna i pogonska invalidska kolica, tricikl, umjetna noga ili ruka, podupirač za stolicu, potpora za stolicu, stojeći okvir, prilagođeni pribor za jelo i pribor za kuhanje, sjedište za tuš, robot za hranjenje
Vid	naočale, povećalo, softver za povećavanje slova, bijeli štap, GPS navigacijski uređaj, Brailleovi sustavi za čitanje i pisanje, čitač zaslona za računalo, uređaj za čitanje knjiga, snimač zvuka, Brailleov šah, lopte koje emitiraju zvuk
Sluh	slušalice, slušno pomagalo, pojačani telefon
Komunikacija	komunikacijske kartice s tekstovima, komunikacijska ploča sa slovima, simbolima ili slikama, elektronički komunikacijski uređaj sa snimljenim ili sintetičkim govorom, <i>eye-gaze</i>
Pamćenje	popis zadataka, vizualni raspored i kalendar, upute temeljene na slici, ručni ili automatski podsjetnik, pametni telefon s prilagođenim popisima zadataka, rasporedom, kalendarima i audio snimačem.

Na slikama 1, 2, 3 prikazani su neki od asistivnih uređaja



Slika 1 AT za mobilnost



Slika 2 AT za komunikaciju



Slika 3 AT za kognitivne vještine

3. Procjena u odabiru asistivne tehnologije

Primjena odgovarajućeg instrumenta procjene nužan je početni korak u procesu odabira asistivne tehnologije. Osim donošenja preporuke, može biti koristan za dokumentiranje osoba koje iskazuju potrebu za AT te za određivanje kratkoročnih i dugoročnih ciljeva. No postoji mnogo faktora koji utječu na uspješnu implementaciju AT, a oni ovise o karakteristikama uređaja, osobnim karakteristikama i karakteristikama okoline. Pri odabiru asistivnog rješenja važno je uzeti u obzir sve navedene karakteristike. Također je bitno uključiti stručnjake različitih profila i roditelje kako bi zajednički odredili ciljeve, složili se oko izbora AT, osigurali djetetu potrebnu opremu i započeli proces implementacije. Važno je pratiti i bilježiti djetetov napredak. Nakon određenog vremenskog perioda potrebno je učiniti ponovnu procjenu (Čičak, 2018).

SETT model procjene (skraćeno od *Student Enviroment Task and Tools*) kreirala je opći edukator i edukator za posebne potrebe (eng. *general and special educator*) Joy Zabala koja je ujedno i predsjednica Centra za asistivnu tehnologiju (CAST) u Engleskoj. Cilj joj je bio osmisлити model koji će u središte staviti učenika, koji će koristiti učeniku u njegovom okruženju i bit će usmjeren na specifične zadatke. Ovaj model omogućuje prikupljanje informacija koje su bitne za donošenje odluke o primjeni asistivnih tehnologija. Namijenjen je za korištenje u odgojno obrazovnom sustavu, ali se uz određene prilagodbe može se koristiti i u ranoj intervenciji i u odrasloj dobi (Zabala, 2005).

Ovaj model nastoji uvažiti mišljenja i stavove pojedinca, njegove obitelji i stručnjaka. Stručnjaci moraju razumjeti pojedinca, okruženje u kojem se nalazi, zadatke s kojima se svakodnevno susreće kako bi odabrali odgovarajuće asistivno rješenje. Ovo su pitanja koja stručnjaci moraju uzeti u obzir (Zabala, 2005):

- Učenik – područja njegovog interesa, zadatke koje nije u mogućnosti izvršavati radi prirode oštećenja, trenutne sposobnosti, potrebe, želje i interesi.
- Okolina – raspored u prostorijama, materijali i oprema koje koristi u nastavi i izvan nje, problemi s pristupom informacijama, stavovi i očekivanja okoline, podrška učeniku i nastavnom osoblju
- Zadatci – specifični zadaci koji će učeniku omogućiti postizanje obrazovnih ciljeva te da bude aktivni sudionik u svakodnevnom životu (čitanje, pisanje, kretanje, komuniciranje i sl.)
- Alati – odabir uređaja, usluga i strategija koje omogućuju učeniku da postigne obrazovne ciljeve. Uključuju od *no tech* strategije do *high tech* strategija.

Zabala i Korsten (2005) navodi timski rad kao ključan faktor za dobru implementaciju AT stoga je važno u obzir uzeti mišljenja i vještine korisnika, obitelji i stručnjaka koji sudjeluju u procjeni. Na temelju prikupljenih informacija daje se najpogodnije asistivno rješenje. Autorica ovim modelom ne želi dati strogi protokol, već želi pružiti temelj za razvoj novijih i učinkovitijih modela procjene. Kao takav može se uklopiti u bilo koji sustav. Svaki sustav će taj model prilagoditi svojim potrebama i financijskoj mogućnosti (Zabala, 2005). Na temelju ovog okvira nastali su brojni drugi modeli, među kojima je i WATI model procjene (Reed i Lahm, 2004).

WATI model procjene (Wisconsin Assistive Technology Initiative) primjenjuje se u odgojno-obrazovnom sustavu SAD-a. Wisconsin inicijativa za asistivnu tehnologiju (WATI) je osmišljena kako bi osigurala ne samo obuku, već i specifične strategije za povećanje kapaciteta na lokalnoj razini za pružanje usluga asistivne tehnologije. To uključuje modele procjene, predložene načine postupanja, materijale i pristup asistivnoj tehnologiji za probno korištenje. Ciljevi su: osigurati da svako dijete kojemu je potrebna asistivna tehnologija ima jednaki i pravovremeni pristup odgovarajućoj procjeni i pružanju i primjeni potrebnih AT uređaja i usluga te poboljšati ishode kod djece s teškoćama u dobi od 0 do 21. godine života kroz asistivnu tehnologiju kako bi imali bolji pristup uslugama, nastavnim programima i aktivnostima škole i zajednice (WATI, 2017).

Naglašava se važnost timskog rada i za uspješnu procjenu i odabir AT predlaže zadovoljavanje 5 osnovnih kriterija (Reed i Lahm, 2004):

1. uključivanje osobe koja najbolje poznaje učenika (sam učenik/član obitelji); 2. uključivanje osobe koja je obrazovana u području nastavnog plana i programa; 3. uključivanje osobe koja je obrazovana u području jezika i komunikacije; 4. uključivanje osobe koja je obrazovana u području motorike; 5. uključivanje osobe koja će skrbiti o financijski sredstvima za uređaje i edukacije osoblja. Ovisno o potrebama korisnika, treba uključiti i druge relevantne stručnjake.

U WATI modelu procjene postoji velik broj instrumenata i *checklista*. Mogu se podijeliti u 4 velike skupine (Reed i Lahm, 2004, prema Čičak, 2018):

1. WATI liste za prikupljanje informacija o učeniku

Ovim listama prikupljaju se opći podaci o djetetu i njegovom prethodnom iskustvu u korištenju AT. Postoji 12 područja koja se ispituju: sjedenje, pozicioniranje i mobilnost, komunikacija, pristup računalima i uređajima, motorički aspekt pisanja, kompozicija pisanih materijala, čitanje, matematika, organizacija, slobodno vrijeme, vid, sluh i generalno. Na početku je potrebno ispuniti općenite podatke o djetetu (osobni podaci, podaci o teškoći, koje terapije pohađa, medicinsko stanje – je li teškoća progresivna ili ne, koju AT trenutno koristi,

koju AT je prethodno koristio). Ove liste su namijenjene procjeni djetetovih sposobnosti i potreba.

2. WATI liste za prikupljanje podataka o okolišu

Tu se podrazumijevaju liste za opis djetetovog okruženja, senzornih stimulacija, osoba koje su prisutne za vrijeme nastave, pristup nekim oblicima AT, način izvršavanja zadataka i teškoće prilikom njihovog izvođenja. Pitanja u listama su podložna promjenama budući da svako dijete ima drugačije okruženje.

3. WATI liste za donošenje odluka o AT

U ovoj se listi sažimaju sve informacije koje smo skupili u prethodnim listama. Identificiraju se specifični problemi, predlažu se moguća rješenja, od navedenih rješenja odabire se najadekvatnije i kreira se plan i program, provodi se plan i programa nakon čega se članovi ponovno sastaju da bi evaluirali AT rješenje.

4. WATI *checklista* za asistivnu tehnologiju

Predstavlja popis AT prema njihovoj namjeni, a koristi se u slučaju da članovi tima nisu dovoljno informirani o AT uređajima te im ovo služi kao podsjetnik.

Da bi se utvrdilo koja asistivna tehnologija učinkovito funkcionira, učenik mora imati priliku isprobati asistivnu tehnologiju. U nekim slučajevima, kratka proba AT uređaja tijekom susreta s nekim od članova tima otkriva učinkovito AT rješenje. Obično je potrebno produženo vrijeme probe AT rješenja od nekoliko dana, tjedana ili u nekim slučajevima, mjeseci. Bilo da je riječ o kraćem ili dužem periodu probavanja AT rješenja, ovaj period je ključan kako bi se dobio uvid u to koje je rješenje najbolje za učenika.

U tablici 2 prikazana su područja i elementi procjene koja bi trebala biti obuhvaćena pri procjeni potreba učenika za odgovarajućom AT (WATI, 2017, prema Čičak, 2018)

Tablica 2: područja i elementi procjene AT

Područje	Elementi
Sjedenje, pozicioniranje i mobilnost	prati se djetetov trenutni položaj sjedenja, ponašanje pri sjedenju, karakteristike djetetovog sjedenja i pozicioniranja (sjedi li u regularnoj/ adaptiranoj stolici ili invalidskim kolicima, ima li u njima mogućnosti za promjenu pozicija te koju radnu površinu koristi), koliko je dijete mobilno, sposobnosti djeteta vezane uz mobilnost
Komunikacija	način na koji dijete trenutno komunicira (promjene u načinu disanja, promjene pozicije tijela, pokretima očiju, facijalnim ekspresijama, pokazivanjem, vokalizacijom, govorom, simbolima itd.), koja je svrha djetetove komunikacije, tko sve iz okoline razumije djetetove pokušaje komunikacije, ekspresivni i receptivni jezik, predčitalačke vještine i prisustvo ostalih vještina vezanih uz komunikaciju, koja su očekivanja od strane okoline vezane uz komunikaciju u različitim okruženjima (što se od djeteta očekuje kod kuće/ školi/zajednici)
Pristup računalima i uređajima	koristi li dijete računalo, ima li pristup računalu, je li dijete u prošlosti koristilo neki oblik AT, fizičke karakteristike djeteta koje utječu na upotrebu računala, senzoričke teškoće karakteristike djeteta koje utječu na upotrebu računala

Područje	Elementi
Motorički aspekt pisanja	trenutna sposobnost pisanja, trenutna sposobnost pisanja koristeći tipkovnicu, upotreba računala, koristi li dijete pomagala za pisanje
Kompozicija pisanih materijala	način na koji dijete piše (riječi, simboli, rečenice), teškoće koje dijete trenutno ima vezane uz pisanje, korištenje asisitivne tehnologije
Čitanje	ponašanja koja dijete pokazuje, a koja su vezana uz čitanje (združena pažnja, interes za priče, interes za knjige, prepoznavanje slova, čitanje slova itd.), teškoće koje dijete pokazuje, a vezane su uz čitanje, tehnike koje olakšavaju djetetovo čitanje, kognitivne vještine, upotreba računala
Matematika	djetetove vještine vezane uz matematiku (prepoznae brojeve, prepoznae matematičke znakove, razumije matematički vokabular, razumije jednadžbe itd.), razumijevanje matematičkih koncepata (brojanje, novac, vrijeme, mjerne jedinice, slaganje objekata po veličini, boji, obliku itd.), rješavanje matematičkih problema, matematičko pisanje i crtanje, korištenje AT, strategije koje olakšavaju djetetu usvajanje matematike
Organizacija	mogućnost samoregulacije, organizacija materijala, upravljanje vremenom (dolazi na vrijeme, poštuje vremenske rokove, procjenjuje koliko vremena ima za koju aktivnost i sl.), problemi vezani uz organizaciju, korištenje AT koja olakšava samoregulaciju, organizaciju materijala, upravljanje informacijama i upravljanje vremenom
Slobodno vrijeme	aktivnosti u kojima dijete uživa, teškoće koje ometaju dijete u sudjelovanju u aktivnostima, korištenje AT
Vid	djetetove vizualne sposobnosti i korištenje asisitivne tehnologije (taktilne slike, Brailleovo pismo, čitač ekrana i sl.)
Sluh	djetetove auditivne sposobnosti, oblik komunikacije koju koriste drugi s ciljem uspostavljanja kontakta s djetetom, oblik komunikacije koju dijete koristi s ciljem uspostavljanja kontakta s okolinom, korištenje asisitivne tehnologije
Generalno	ovaj dio sastoji se od 4 pitanja: 1. Postoje li kod učenika određena ponašanja (pozitivna ili negativna) koja značajno utječu na djetetovu izvedbu? 2. Koje su djetetove snage, interesi, stil učenja i tehnike pisanja koje bi stručnjaci trebali uzeti u obzir pri procjeni? 3. Postoje li drugi značajni faktori kod učenika koje bi stručnjaci trebali razmotriti? 4. Zamara li se učenik lako, odnosno dolazi li do promjena u izvedbi zadataka u određeno doba dana?

Modeli procjene potrebni su stručnjacima kako bi odabrali ono rješenje koje će biti što bolje i što prilagođenije individualnim potrebama osobe. Iako je AT pravo osoba s

invaliditetom, postupak nabave uređaja je kompliciran i vrlo skup, vrlo je malo sredstava, malo je informacija o ovoj temi, nedostaje educiranih stručnjaka, nema jasnog sustava na razini države koji će pružati podršku korisnicima. S obzirom na to da je proces nabave uređaja skup, adekvatna procjena kao i pružanje mogućnosti osobi s invaliditetom da isproba predloženo rješenje može značajno doprinijeti adekvatnoj implementaciji uređaja. Korisnicima i njihovim obiteljima treba pružiti potrebne informacije i treba ih uključiti u proces odabira i evaluacije uređaja. Treba im osigurati kvalitetnu, dosljednu i opsežnu obuku za usvajanje AT. Potrebno je voditi dokumentaciju i pratiti napredak osobe u usvajanju vještina. Da bi to postigli, potrebno je kreirati model po kojem će stručnjaci provoditi procjenu za odabir AT. Pravilna procjena i adekvatna implementacija može u konačnici rezultirati značajnim poboljšanjem kvalitete života osoba s invaliditetom, posebice kod djece koja mogu uvelike profitirati od korištenja AT.

4. Praktična primjena AT (D. Bradić)

Softver *mozaBook*

MozaBook je platforma koja pomaže učiteljima da skrate vrijeme pripreve za nastavu, imaju kreativnu nastavu koja podiže interes učenika te pomogne učeniku da lakše usvoji nastavno gradivo. Sadržaj *mozaBook-a* su različiti udžbenici, bilježnice, alati i igre. Aplikacija sadrži demo verzije udžbenika različitih izdavača. Kupljeni udžbenik aktivira se putem određenog koda i tek tada ga je moguće koristiti u cijelosti. Bilježnice se kreiraju odabirom različitog, već ponuđenog predloška, a alatima se koristi na različite načine ovisno o nastavnom predmetu i individualnim karakteristikama učenika.

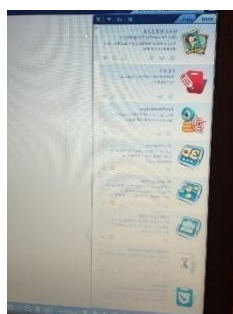
Alati kojima se najčešće koristi u radu s djecom s teškoćama su: galerija, test, 3D modeli, brojevnica, alati za crtanje i uređivanje teksta, tablica množenja i *miniMap*.



Slika 4 Ikona *mozaBook-a* na radnoj površini



Slika 5 Bilježnice i knjige u *mozaBook-u*

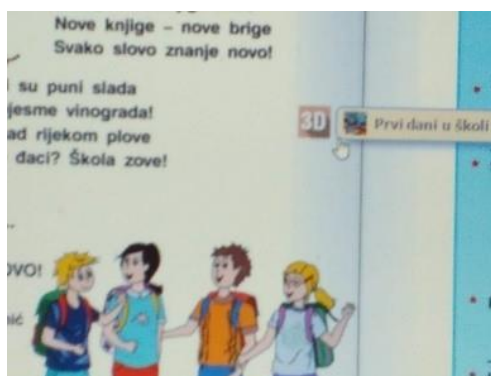


Slika 6 Dio alata *mozaBook-a*



Slika 7 Dio alata *mozaBook-a*

Uz pomoć alata različiti sadržaji mogu se dodati (zalijepiti) na određenu stranicu udžbenika ili bilježnice te se tijekom nastave aktivirati i upotrebljavati u radu. Na taj se način ubrzava i pojednostavljuje postupak individualiziranja nastavnih sadržaja pojedinom učeniku.



Slika 8 3D animacija dodana na stranicu udžbenika

MozaBook sadrži već pripremljene zadatke te daje mogućnost kreiranja zadataka različitog tipa i težine. Posebno dobri rezultati uočljivi su kada se platforma koristi uz interaktivnu ploču. Platforma omogućava, uz bitno kraću pripravu za nastavni sat, zadovoljavanje principa zornosti, postupnosti, cjelovitosti i primjerenost nastavnih sadržaja. Ona je velika pomoć učiteljima u radu s učenicima s teškoćama jer nastavni sat obogaćuje različitim sadržajima i zadacima koji su zanimljivi učenicima, a posebice je pogodna za korištenje u radu s učenicima koje je teže motivirati na rad.

Poslovi pomoćnika u nastavi uz učenika koji koristi aplikaciju *mozaBook*: kreiranje individualizirane bilježnice, rad s različitim alatima, rad na različitim sadržajima udžbenika, isticanje teksta, podcrtavanje i izdvajanje bitnog.

Komunikator

U radu s učenicima s teškoćama sigurno ćete se susresti s različitim uređajima koji služe za potpomognutu komunikaciju. Najčešće ćete susresti komunikator.



Slika 9 Učenik koji koristi komunikator



Slika 10 Komunikator 5



Slika 11 Tobii Dynavox Indi

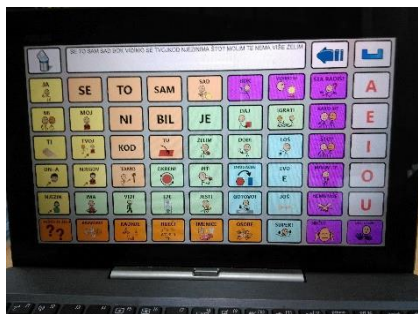
Komunikator je uređaj koji djetetu omogućuje da prenese glasovnu poruku. Dodirom na simbol ili aktiviranjem simbola pogledom reproducira se odgovarajući glas.

Njegova uloga je pomoći osobama s komunikacijskim teškoćama da uspješnije komuniciraju sa svojom okolinom. Glasovi koje uređaj producira mogu biti različiti. U Republici Hrvatskoj koriste se sljedeći glasovni zvukovi: Lana, Ivica, Marica, Zdenka i snimljen ljudski glas.

Djeca koja koriste komunikator u školi uglavnom su učenici s motoričkim teškoćama, oštećenjem mozga, govornim teškoćama te djeca koja imaju poremećaj iz autističnog spektra.

Uređaj se lako prilagođava individualnim potrebama, interesima i mogućnostima korisnika. Prije prilagodbe softvera potrebno je sakupiti osobne podatke o korisniku, njegovim navikama, navikama i potrebama njegove obitelji te sve ostale podatke koji su važni za njegovu svakodnevnu komunikaciju.

Komunikator je organiziran funkcionalno. U postavkama postoji mogućnost prilagodbe broja i veličine simbola po stranici. Količina simbola koja se nalazi na jednoj stranici ovisi o sposobnostima korisnika, a tu procjenu provodi stručnjak specijaliziran za područje primjene potpomognute komunikacije u radu s učenicima s teškoćama.



Slika 12 Komunikator s 54 simbola po stranici



Slika 13 Komunikator s 36 simbola po stranici

Podaci u komunikatoru organiziraju se na više stranica koje se „listaju“ uz pomoć aktivnih ikona.

Učitelj i pomoćnik u nastavi, koji rade s korisnikom koji koristi komunikator, na samom početku rada trebaju upoznati sva područja koja se u komunikatoru nalaze kako bi mogli komunicirati s učenikom.

U komunikatoru postoji područje (*All Page Set*) koje omogućuje stvaranje posebne datoteke gdje se mogu pohranjivati nastavne sadržaje, izrađivati plakate ili rješavati zadatke. Ovo područje izuzetno je važno i za pomoćnike u nastavi jer je to područje gdje mogu pružiti veliku podršku učeniku i učitelju. Naime, kroz *Editmode* mogu pomoći

učeniku i učitelju tijekom unošenja individualiziranih nastavnih sadržaja ili izrade posebnih zadataka koji su predviđeni za učenika od strane učitelja.



Slika 14 Nastavni sadržaji u komunikatoru

Glasovna produkcija i vizualna podrška koju pruža komunikator učeniku omogućavaju primjerenije i brže usvajanje nastavnog gradiva. Korištenje komunikatora korisniku omogućava da pred ostalim učenicima u razredu čita, odgovara na pitanja, prezentira nastavne sadržaje ili prepričava neke događaje iz svog života. Navedeno bitno utječe na učenikovo ostvarivanje ciljeva koji su predviđenih IOOP-om, a ključno je za socijalizaciju i razvoj samopouzdanja. Osnova komunikatora je *Boardmaker*.

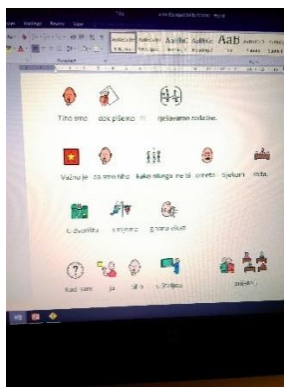
Poslovi pomoćnika u nastavi uz učenika koji koristi komunikator: briga o sigurnosti komunikatora, korištenje komunikatora tijekom komunikacije s učenikom, poučavanje učenika metodom *modelinga* ili *descriptive teaching*, unošenje podataka u komunikator koji su vezani uz nastavne sadržaje.

Boardmaker



Slika 15 Boardmaker sa Speaking Dynamically Pro

Boardmaker je platforma koja služi učiteljima, roditeljima i drugim stručnjacima koji rade s djecom s teškoćama kao alat za kreiranje radnih materijala putem simbola ovisno sposobnostima djeteta. Uz pomoć *Boardmaker-a* mogu se zorno prikazati svi nastavni sadržaji iz svih predmeta. Ti sadržaji mogu se printati. Najčešće su to tekstovi iz hrvatskoga jezika i prirode i društva, vizualni rasporedi za učenika, socijalne priče te slike koje se koriste tijekom PECS-a (*Picture Exchange Communication System*), što je ključno u radu s djecom s poremećajem iz spektra autizma ili intelektualnim teškoćama.



Slika 16 Socijalna priča napravljena uz pomoć *Boardmakera*

Uz pomoć *Bordmakera* i pametne ploče aktivnost učenika može biti interaktivna. Dodavanjem glasa sadržaj ima i glasovnu podlogu.

Clevy tipkovnica

Clevy tipkovnica prilagođena je djeci s teškoćama na način da ima manji broj tipki u odnosu na standardnu tipkovnicu. Tipke su uvećane i različitih su boja kako bi se dijete lakše snalazilo.

Dodatna oprema, primjenjiva na *Clevy* tipkovnici u radu s djecom s teškoćama, uključuje silikonsku zaštitu za tipke koja štiti tipkovnicu od tekućine (pretjerane salivacije) i plastični okvir koji se upotrebljava kod osoba s motoričkim teškoćama kako bi se onemogućilo nenamjerno aktiviranje tipki zbog teškoća na području koordinacije pokreta.



Slika 17 *Clevy* tipkovnica



Slika 18 *Clevy* tipkovnica s plastičnom zaštitom



Slika19 Clevy tipkovnica sa silikonskom zaštitom

Najpoznatiji softver koji se najviše koristi uz Clevy tipkovnicom je *ABC Maestro*, a služi za učenje čitanja i pisanja.



Slika 20 ABC Maestro i Clevy tipkovnica

Poslovi pomoćnika u nastavi uz učenika koji koristi Clevy tipkovnicu: pomoć tijekom snalaženja na tipkovnici pružanjem podrške vođenjem pokreta ruku i/ili pružanjem verbalne podrške.

Interaktivna ploča



Slika 21 Interaktivna ploča

Interaktivna ploča je poznatija pod nazivom „pametna ploča“.

Izuzetno je važna jer omogućuje učenicima aktivno sudjelovanje u radu tijekom nastavnog sata. Izuzetno je snažan motivator u radu s učenicima koje je teže motivirati na rad ili s učenicima koji imaju teškoće na području koncentracije.

Poslovi pomoćnika u nastavi uz učenika koji koristi interaktivnu ploču: pomoć tijekom snalaženja na interaktivnoj ploči pružanjem podrške vođenjem pokreta ruku i/ili pružanjem verbalne podrške.

Joystick n-ABLER Pro



Slika 22 *Joystick n-ABLER Pro*

Joystick n-ABLER Pro upotrebljava se za upravljanje računalima ili tabletima. Posebno je kreiran za osobe s motoričkim teškoćama. Ima funkciju miša, uz dodatak funkcije koja kompenzira utjecaj tremora.

Poslovi pomoćnika u nastavi uz učenika koji koristi *Joystick n-ABLER Pro*: pružanje podrške vođenjem pokreta ruku i/ili pružanje verbalne podrške.

Literatura

1. Cook, A. M., Polgar, J. M. (2015). Assistive Technologies: Principles and Practice. Elsevier.
2. Čičak, V. (2018). Koncipiranje instrumenta procjene za odabir asistivne tehnologije. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
3. ISO. Posjećeno 20. svibnja 2019. na mrežnoj stranici ISO-a:
<https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:9999:ed-5:v1:en>
4. Vukušić D. (2016). Primjena asistivne tehnologije u poboljšanju kvalitete života obitelji djeteta s motoričkim poremećajima. Diplomski rad. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
5. WHO, Unicef (2015). Assistive Technology for Children with Disabilities: Creating Opportunities for Education, Inclusion and Participation. A discussion paper. Posjećeno 12. srpnja 2019. Na mrežnoj stranici
<https://www.unicef.org/disabilities/files/Assistive-Tech-Web.pdf>

PRAKTIČNA NASTAVA

PROGRAMA OSPOSABLJAVANJA ZA OBAVLJANJE POSLOVA POMOĆNIKA U NASTAVI U RADU S UČENICIMA S TEŠKOĆAMA (K. Matejčić)

1. Uvod

Nakon odslušanih obveznih i izbornih nastavnih cjelina teorijskog dijela nastave (124 sata), sudionici pristupaju praktičnom dijelu nastave.

Praktična nastava ukupno iznosi 108 sati (68 sati obvezne nastavne cjeline i 40 sati izborne nastavne cjeline), a izvodi se u školi – vježbaonici, pod nadzorom mentora.

Vježbaonica Učilišta može biti škola koja ima stručni tim u sastavu: pedagog, psiholog i edukacijski rehabilitator, uspostavljenu suradnju s mobilnim stručnim timom za ostale stručnjake (logoped, socijalni pedagog...). Vježbaonica mora imati iskustvo u radu s pomoćnicima u nastavi minimalno tri godine.

Ovdje će biti priložena dokumentacija Učilišta IDEM koja prati provedbu prakse i smjernice za provođenje praktične nastave.

2. Opće upute za praksu kandidata (Iz dokumentacije Učilišta za obrazovanje odraslih IDEM)

Tijekom provođenja praktične nastave kandidati za pomoćnike u nastavi rukovode se ciljevima pojedinog predmeta u skladu s Planom i programom osposobljavanja (vidi Uvod u priručnik) Kandidati obavljaju praksu načelno u školi s kompletnim stručnim timom ili s podrškom mobilnog stručnoga tima¹⁶. Ukoliko kandidat obavlja iz objektivnih razloga praksu u školi koja nema navedeni uvjet, obveza je kandidata da 30 sati prakse provede u školi, a potrebnim uvjetom Kandidati koji praksu obavljaju u dvije škole ostvarivati će u školi s kompletnim stručnim timom prvenstveno zadatke iz predmeta Odgojno obrazovno uključivanje, Školska organizacija, sustavi i procedure i Komunikacija u školi.

U drugoj školi obavlja se praksa iz ostalih predmeta. Pri tome kandidati minimalno rade 50 sati u jednom razredu.

Kandidati vode dnevnik prakse prema priloženom obrascu Dnevnik praktične nastave (vidi Dodaci priručnika – napomena urednika).

Mentor u školi utvrđuje plan prakse kandidata i prati njeno odvijanje. Kandidat na kraju svakog tjedna daje Dnevnik na pregled mentoru. Po završetku prakse u školi mentor potpisuje Dnevnik prakse.

¹⁶ Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju stručni tim (NN 24/2015. članak21.)

3. Posebne upute za praksu iz predmeta: Podrška u učenju, Strategije poučavanja pismenosti, Strategije poučavanja matematike (Iz dokumentacije Učilišta za obrazovanje odraslih IDEM)

1. *Putem razgovora s učiteljem/učiteljicom informirati se o učeniku (opći podaci, opći podaci o obitelji/skrbnicima, zapažanja učitelja/ice o učenju, osobnosti, ponašanjima učenika za vrijeme nastave, pod odmorom, u izvanučioničkoj nastavi).*
2. *Putem razgovora upoznati roditelje, informirati se o njihovom djetetu (podaci o interesima, navikama i potrebama djeteta, uvjeti za učenje kod kuće i sl.).*
3. *Za vrijeme nastave, pod školskim odmorom, u izvanučioničkoj nastavi promatrati učenika (minimum dva sata po pojedinoj cjelini edukacije za pomoćnike). Nastava i odmor, eventualno izvanučionička nastava promatra se u odnosu na aktivnosti usmjerene na učenje (npr. traži dodatna tumačenja gradiva, odgovara na postavljena pitanja za vrijeme nastave, čita, piše, crta, računa i dr.), osobnost učenika (marljiv/a, uredan/a, točan/a, precizan/a, samokritičan/na, i dr.) i ponašanja učenika (razgovara s drugima, posuđuje školski pribor, privlači pažnju na sebe, upada u riječ učitelju/ici ili drugim učenicima i dr.). U prilogu se nalaze tablice „Opažanja“ za vrijeme nastave, odmora ili u izvanučioničkoj nastavi u koju se upisuju uočena ponašanja tijekom najmanje jednog školskog sata, 5-minutnog i 15-minutnog odmora, u izvanučioničkoj nastavi. Kada je potrebno, u rubrici „napomena“ poželjno je opisati kontekst nekog događaja.*
4. *U suradnji s učiteljem/icom primijeniti Listu procjene vještina školskog učenja (Ivančić, Stančić, 2008., Ivančić 2009., Stančić, Ivančić, 2012). Sažeto opisati zapažanja.*
5. *U suradnji s učiteljem/icom primijeniti Listu potpore vještinama školskog učenja (Ivančić, Stančić, 2008., Ivančić 2009., Stančić, Ivančić, 2012), pridružiti opće postupke podrške, pridružiti specifične postupke za nastavni predmet hrvatski jezik ili matematiku.*
6. *U suradnji s učiteljem primijeniti postupak „Refleksivni timski rad“ (npr. sredinom tjedna, 1-2 puta za vrijeme prakse). Model omogućuje planiranje i evaluaciju odabranog sata na kojem zajedno rade učitelj i pomoćnik u nastavi kroz strukturu Analiza proteklog sata (6 min) te Planiranje idućeg (6 min). Prije zajedničkog rada važno je sjetiti se da se ovaj model timskog rada temelji na načelima aktivnog slušanja, osnovnih pravila komunikacije, empatije, prihvaćanja različitih gledišta, komunikaciji bez prosuđivanje, asertivnosti, tehnikama postavljanja pitanja, davanju pozitivne informacije, pristupima rješavanja problema, bilježenju i ocjenjivanju napretka. Učitelj i pomoćnik u nastavi odabiru po jedan nastavni sat u danu.*

Tablica 1. Opažanja za vrijeme nastave

Nadnevak opažanja:
 Nastavni predmet:
 Broj nastavnog sata učenika:

<i>Učenje</i>	<i>Osobnost učenika</i>	<i>Ponašanja učenika</i>	<i>Napomena</i>

Tablica 2. Opažanja za vrijeme odmora

Nadnevak opažanja:
 Vrsta odmora: a) 5-minutni b) 15-minutni

<i>Uzimanje obroka</i>	<i>Aktivno/pasivno odmaranje</i>	<i>Poštivanje pravila kućnoga reda</i>	<i>Napomena</i>

Tablica 3. Opažanja za vrijeme izvanučioničke nastave

Nadnevak opažanja: Svrha izvanučioničke nastave:			
Učenje	Osobnost učenika	Ponašanje učenika	Napomena

4. Smjernice za obavljanje praktičnog dijela nastave

U nastavku su opisane smjernice obavljanja praktičnog dijela nastave koje mogu poslužiti i u budućem poslu kandidata, nakon završene edukacije, u ulozi pomoćnika u nastavi u školi u kojoj će biti zaposlen.

4.1. Dolazak u vježbaonicu/školu

Polaznik će po završetku teorijskog dijela nastave biti upućen u školu vježbaonicu gdje će polaziti praktičnu nastavu. Polaznik dobiva kontakt škole i mentora te upute o mjestu i vremenu prvog dolaska. Mentor upućuje polaznika u aktivnosti i zadaće predviđene sudjelovanjem i radom pomoćnika u nastavi. Također, polaznika upoznaje s djelatnicima škole i školskim prostorom. Ukoliko mentor nije upoznao polaznika s navedenim, samoinicijativno se interesira za svoje obveze, aktivnosti predviđene praktičnom nastavom, u skladu s dobivenim uputama prije dolaska na praktičnu nastavu.

Polaznike će mentor/koordinator pomoćnika u školi predstaviti učiteljima te razredu, odnosno učenicima u čijim će razredima realizirati sate praktične nastave.

Važno je istaknuti važnost komunikacijskih vještina te osnovnih pravila kulturnog ponašanja sa svim djelatnicima vježbaonice.

4.2. Suradnja pomoćnika u nastavi i koordinatora/ mentora

Kako bi pomoćnik bio upoznat sa svojim zadaćama te osobitostima učenika u razredu, važno je da koordinator/mentor s time upozna pomoćnika. U svrhu što kvalitetnije podrške pomoćnika u nastavi učenicima, potreban je program rada pomoćnika, koji sastavlja koordinator za pomoćnike u nastavi. U programu rada za pomoćnike, važno je priložiti procjenu učenika te zadaće i dužnosti pomoćnika u radu s učenikom/učenicima. Ukoliko pomoćnik ne razumije sadržaje programa, važno je ispitati isto kod koordinatora u svrhu pojašnjenja.

Polaznicima edukacije, kao budućim pomoćnicima u nastavi, važna je kontinuirana i sveobuhvatna podrška u radu, od strane koordinatora/mentora, učitelja te ostalih stručnjaka škole. S obzirom na to da koordinator najbolje poznaje individualne potrebe učenika, važno je ostvariti kontinuiranu suradnju s pomoćnicima u nastavi. Kontinuirana suradnja se odnosi na redovite susrete (grupne, individualne) koordinatora i pomoćnika, poželjno je na tjednoj razini (primjerice pri predaji tjednog izvješća, dnevnika rada). Naravno, svakom pomoćniku u nastavi potrebno je osigurati svakodnevnu podršku, mogućnost komunikacije i povratnih informacija za rad. I koordinator i pomoćnik u nastavi trebaju poticati međusobnu suradnju, a osobito pomoćnici kojima izostaje kontinuirana podrška od strane koordinatora.

Ukoliko pomoćnik u nastavi naiđe na problem ili izazov u radu ili komunikaciji sa sudionicima odgojno-obrazovnog procesa (učitelji, stručnjaci škole, roditelji), potrebno je uvijek obratiti se koordinatoru za pomoćnike u nastavi.

4.3. Suradnja pomoćnika u nastavi i učitelja

Suradnja pomoćnika u nastavi s učiteljima odvija se svakodnevno u razredu i izvan razreda (školski odmor, blagovaonica, školska dvorana, školska knjižnica i dr.). Osim u nastavi u školi, pomoćnik surađuje s učiteljem i u izvanučioničnoj nastavi (terenska nastava, škola u prirodi...). Stoga je važna kvalitetna i kontinuirana suradnja učitelja i pomoćnika u nastavi. Potrebno je pronaći vrijeme za tjedno planiranje aktivnosti i zadaća pomoćnika u radu s učenicima. Ne smije se dogoditi da učitelji i pomoćnici ne surađuju, odnosno da pomoćnici nisu pravovremeno obaviješteni i upućeni u sadržaje i aktivnosti školskih sati na kojima su prisutni. Osim što uz kvalitetne upute učitelja pomoćnik pruža podršku učenicima, također, uz kvalitetne upute i smjernice učitelja, podrška se ostvaruje i prema učitelju. Pomoćnik u nastavi ne poučava, no pruža podršku učeniku i učitelju u realizaciji nastavnog procesa, kao što je opisano u općim i posebnim uputama za praktičnu nastavu. S obzirom na to da pomoćnik sudjeluje u primjeni individualiziranih postupaka u radu učenika, važno je da je upoznat s individualiziranim postupcima/ prilagodbama sadržajima koje je učitelj predvidio Individualiziranim odgojno-obrazovnim programom (IOOP). Osim mjesečnog i tjednog planiranja, suradnja se odvija i putem zajedničke dnevne pripreme za školski dan. Kako bi suradnja učitelja i pomoćnika bila kvalitetna, potrebno je međusobno uvažavanje i poštivanje te unaprijed određene uloge u radu.

4.4. Suradnja pomoćnika u nastavi s roditeljima

Polaznici edukacije, kroz praktični dio nastave, upoznat će roditelje učenika kojima pružaju podršku u radu. Važno je da polaznici budu upoznati s pravilima profesionalnih odnosa u svom poslu te se tako ponašaju i u odnosu s roditeljima. Roditeljima, u skladu s uputama koordinatora, prenose informacije o ostvarenim aktivnostima u školskom danu te važnim informacijama upućenim svim roditeljima u razredu od strane učitelja. Pomoćnik te podatke bilježi u informativku. Kako ne bi ugrozio profesionalni odnos u svom radu, pomoćnik ne smije iznositi informacije o radu učitelja (vrednovanje i ocjenjivanje, obrada nastavnih sadržaja i dr.). Sve informacije vezane za rad učitelja važno je uputiti roditelja na informativni razgovor s učiteljem ili stručnim suradnikom škole. Za sve nejasnoće, nesuglasice, izazove u komunikaciji s

roditeljima, potrebno je obratiti se koordinatoru. Pomoćnik u nastavi provodi cijeli školski dan s učenicima u razredu te je važna dobra i kvalitetna komunikacija s roditeljem, kako bi bio upoznat s dnevnim funkcioniranjem učenika, interesima, raspoloženju, zdravstvenim stanjem i drugim važnim informacijama o učeniku.

4.5. Suradnja pomoćnika u nastavi s ostalim pomoćnicima

Poželjno je da pomoćnici jedne škole, i polaznici edukacije, sudjeluju u grupnim razgovorima, sastancima s koordinatorom škole, barem jednom mjesečno. Važno je međusobno poznavanje pomoćnika u školi, dijeljenje međusobnih znanja i iskustava u radu s učenicima. Ukoliko je moguće, poželjno je uključivanje u grupu supervizije, koju vodi supervizor u školi ili izvan škole. Zajedničkim znanjem, iskustvima, međusobnom podrškom, postiže se kvalitetniji rad i prevladavanje različitih izazova u radu pomoćnika. I u međusobnoj komunikaciji pomoćnika u školi, važno je održati profesionalni odnos u radu, osobito u čuvanju osobnih podataka i informacija o učenicima i stručnjacima škole.

4.6. Interakcija i rad pomoćnika s učenicima u razredu

Kako bi se spriječila stigmatizacija učenika s teškoćama u razredu i izdvajanje zbog podrške pomoćnika, važno je pomoćnika predstaviti kao podršku cijelom razredu. Kako bi se ostvarila interakcija i rad pomoćnika sa svim učenicima u razredu, važna je dobra komunikacija i suradnja s učiteljem. U dijelovima sata kad učeniku nije potrebna intenzivna podrška, pomoćnik u nastavi može pružati podršku i ostalim učenicima. Grupni rad jedan je od najpoželjnijih oblika rada te je tada učenik, a i pomoćnik u nastavi, uključen u rad s ostalom djecom. Interakcijom s ostalim učenicima u razredu, za vrijeme odmora ili za vrijeme sata, pomoćnik povezuje učenika s teškoćama i ostale učenike u zajedničku igru, komunikaciju. Učenik putem odnosa pomoćnika i ostalih učenika, uči i usvaja socijalne vještine. Stoga je važno poticati rad i interakciju pomoćnika u nastavi i svih učenika u razredu.

DODACI PRIRUČNIKU

PRILOG ZA 8. CJELINU

Primjer postupaka potpore pomoćnika u nastavi u slušanju, govorenju, čitanju i pisanju u nastavi Hrvatskog jezika za učenika sa *Sy Down*, 2. razred, Nastavna jedinica: Obrada pjesme „Voda“, učiteljica razredima, B. Vuzem.

Nastavni predmet: **Hrvatski jezik** Nastavno područje: **književnost**

Nastavna jedinica: **Mladen Kušec: VODA** (interpretacija pjesme)

Ključni pojam: **pjesma**

Cilj sata: razlikovati pjesmu od drugih književnih vrsta

Kognitivni ishodi: razlikovati pjesmu od priče (po formi), prepoznati rimu i osjetiti ritam, imenovati i zapamtiti nove riječi (proširiti rječnik), primijeniti stvorene riječi u oblikovanju rečenica

Psihomotorički ishodi: gledati fotografije voda i slušati prikladnu glazbu,, izraziti doživljaj pjesme, verbalno, mimikom, pokretom ili riječima, čitati pjesmu i tražiti manje poznate riječi, odgovarati na pitanja, izdvajati riječi koje se rimuju, u paru, slagati riječi od zadanih slogova, zapisati rečenice pravilno sastavljene od zadanih riječi. Pobjednički par je morao prvi složiti riječi i napisati najviše rečenica.

Prilagodbe za učenika:

-slušati čitanje drugih učenika, slijediti tekst s učenikom u paru, iskazati doživljaj rime i ritma pokretom tijela

-izabrati i pridružiti slike pročitanim riječima

-čitanje kratkih rečenica od tri riječi

-prepisati pročitane kratke rečenice velikim tiskanim slovima

Afektivni ishodi: doživjeti pjesničke slike, oblikovati svoj doživljaj pjesme, osjetiti ritam pjesme

Nastavne metode: govorenja i slušanja, usmeno izlaganje, rad na književnom tekstu, čitanje i pisanje

Oblici nastave: individualni, frontalni, rad u paru

Nastavni izvori i sredstva: čitanka *Od slova do snova 2* (str. 104 – 105), pisanka, računalni program i interaktivna ploča

Prilagodbe: *kartice sa slogovima, kratkim odabranim riječima, prilagođeni tisak (fond 36, arial, bold) i slikovno, predložene riječi, predlošci s kratkim rečenicama i poznatim riječima*

Mladen Kušec:
VODA (interpretacija
pjesme) Ključni
pojam: **pjesma**

Voda

Voda je sićušna
Kapljica kiše,
Voda je more
Što brodove njiše.
Voda je para
Što oblake stvara,
Voda je jezero,
Lokva i bara.
Voda je snijeg
Što pokriva brijeg,
Voda je led
Proziran, blijed.
Voda je izvor,
Potok i rijeka,
Voda je piće
Najboljeg teka.

Pjesma je kopirana iz čitanke. Kartice sa slogovima su bile veće i na tvrdem papiru u boji (ŠA-KI, RA-PA, KVA-LO, RE-MO, BLA-OCI, ZE-JE-RO, KA-RI-JE, TOK-PO)

Učenici su slagali riječi, zapisivali ih u pisanku, smišljali rečenice i njih su zapisivali u pisanku. Pobjednički par je morao prvi složiti riječi i napisati najviše rečenica. Rečenice su morale biti pravilne.

INDIVIDUALIZIRANI ZAHTJEVI ZA UČENIKA

Učenik F.V. je pročitao riječi na karticama i prepoznavao sličice u čitanci, a zatim je pročitao zadane rečenice:

VODA KAP KIŠA MORE PARA

BARA BROD LED SNIJEG SAVA JARUN

TIJEK AKTIVNOSTI NASTAVNOG SATA	
Tipični učenici	Učenik F.V.
– gledanje fotografija voda složenih u PowerPoint prezentaciju i slušanje prikladne glazbe – prepoznavanje i imenovanje vode koje su učenici prepoznali (more, rijeka, potok, sportovi itd.) – slušanje pjesme i otkrivanje koja se riječ često ponavlja u pjesmi i što se time naglašava – učenici oblikuju svoj doživljaj pjesme – učenici odgovaraju koja se riječ često ponavlja i što se tim ponavljanjem želi naglasiti – čitanje pjesme i traženje značenja riječi koje su im manje poznate – odgovaranje na postavljena pitanja - razlikovati pjesmu od drugih književnih vrsta – izdvajanje riječi koje se rimuju – učenici u paru slažu riječi od zadanih slogova – u paru stvaraju rečenice od dobivenih riječi i zapisuju u bilježnice vodeći brigu o pravilnosti	– gledanje fotografija voda složenih u PowerPoint prezentaciju i slušanje prikladne glazbe – po potrebi usmjeravanje na pažljivo promatranje i slušanje – prepoznavanje i imenovanje vode koje je učenik prepoznao (more, rijeka, potok, sportovi itd.) – poticanje započinjanjem riječi, po potrebi – učenik sluša pjesmu i otkriva koja se riječ često ponavlja u pjesmi – učenik oblikuje svoj doživljaj pjesme verbalno, mimikom ili pokretom – poticanje na govorenje započinjanjem rečenice, primjerice Meni se sviđa..., ili poticanje da pokaže pokretom ili mimikom sviđanje ili nesviđanje pjesme – učenik sluša čitanje drugih učenika, odgovore na pitanja, te riječi koje se rimuju – usmjeravanje na pažljivo slušanje, poticanje na ponavljanje za pomoćnikom riječi koje se rimuju uz naglašavanje zadnjeg sloga i pljesak – učenik čita riječi po slogovima: voda, kap, kiša, more, brod, para, bara, Sava, Jarun – obilježavanje slogova slijedom čitanja i poticanje na izgovaranje cjelovite riječi po slogovanju – učenik pridružuje slike pročitanim riječima – usmjeravanje u izdvajanju i pridruživanju slika i riječi – učenik čita rečenice s posebno pripremljenog listića i prepisuje u bilježnicu velikim tiskanim slovima – nadziranje slijeda čitanja, upućivanje na praćenje prstom i pravilnosti oblikovanja i slijeda pisanja

PRILOG ZA 9. CJELINU

Senzorni i perceptivni čimbenici su povezani s **funkcioniranjem osjetnih organa** i početnom **misaonom obradom informacija** iz okoline. Razvijenost senzornog i perceptivnog funkcioniranja predstavlja bitan preduvjet odvijanja viših misaonih procesa učenja i pamćenja, a time i preduvjet za svladavanje školskog gradiva prikazanog u slikovnom ili pisanom obliku (Vlahović – Štetić, Vizek – Vidović, 1998). Kod učenika su prisutne teškoće diskriminacije oblika po izgledu, položaju i smjeru, najčešći problemi se javljaju u razlikovanju brojeva (6 – 9, 2 – 5, 17 – 70), razlikovanju novca, računskih simbola, kazaljki na satu (Kavkler, 1992., 2015). Na području **vidne percepcije** mogu se javiti **teškoće vidno prostorne orijentacije**, teškoće u učenika sa specifičnim teškoćama na području matematike mogu se očitovati (prema Kavkler, 1992) u pisanju između crta, problemima s prepisivanjem, precrtavanjem, konceptima ispred – iza, lijevo – desno, gore – dolje. Teškoće se posljedično javljaju u zbrajanju, oduzimanju, množenju ili dijeljenju, pisanju decimalnog zareza, upotrebi brojevnog pravca, razumijevanju pozitivnih i negativnih brojeva, i dr. Kod učenika s **lakim intelektualnim teškoćama** moguće je očekivati teškoće u percipiranju lika i pozadine, vidne integracije i vidno motorne koordinacije. Ove se razvojne teškoće očituju u nemogućnosti praćenja slijeda riječi u redu čitanja ili pisanja, teškoće snalaženja u redovima teksta zadatka zadanog riječima, prostoru za pisanje, crtanje, zamjeni mjesta slogova, „zrcalnom” pisanju slova i brojki, zamjenjivanju slova u horizontalnom i vertikalnom smjeru.

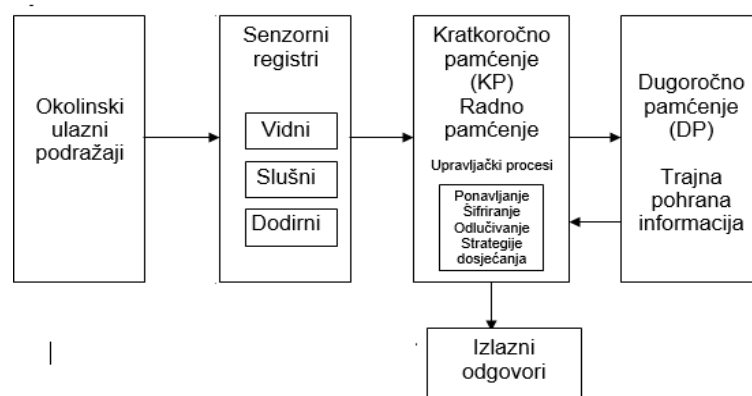
prikladni didaktičko-metodički postupci : jednostavna, pregledna nastavna sredstva bez suvišnih detalja, usmjerena su na zadatak, grafička prilagodba tiska u obliku povećanih razmaka između riječi, rečenica, redova teksta u pravilima, problemskim zadacima, uputama, uvećanjem tiska, sažimanje teksta, isticanje pravila okvirom i boldanjem ključnih pojmova!

U **slušnoj percepciji** mogu se javiti smetnje koncentriranog slušanja, razlikovanja i pamćenja glasova, riječi i govornih cjelina. Teškoće slušne percepcije uzrokuju pogreške kao što su izostavljanje slova i brojki pri pisanju, teškoće analize riječi/matematičkih pojmova i rečenica (u pravilima, uputama, definicijama i dr.), teškoće u učenju tablice množenja ili teksta nekog pravila napamet, usmenom odgovaranju na pitanja, pisanju diktata brojki, zapisivanju brojeva ili znakova po diktatu, slušanju uzorka brojeva i dr.

prikladnim didaktičko metodički postupci :
koristiti jasne, razgovijetne, kraće rečenice s učeniku poznatim riječima, ponavljanje izrečenog, provjera razumijevanja kao i upotreba perceptivnih potkrepljenja (Stančić, Ivančić, 2003., 2006., 2015).

Kognitivni činitelji (prema Vlahović – Štetić, Vizek – Vidović, 1998.,) povezani su s tri ključna kognitivna procesa: **održavanjem i zadržavanjem pažnje, obradom informacija u radnom ili kratkoročnom pamćenju** u svrhu pohrane u dugoročnom pamćenju, te **dozivanjem informacija iz dugoročnog pamćenja** za ponovnu uporabu. Psihološki procesi učenja i pamćenja polaze od obrade informacija. **Obrada informacija** predstavlja opću oznaku za psihološke aktivnosti koje uključuju neki oblik (prostorni znak, brojčani simbol, učiteljeve poduke), obrade informacija (obraćanje pažnje na istaknute podražaje, usporedbu s podacima u pamćenju, odabir odgovora).

Teorija obrade informacija može se prikazati slijedećom shemom (prema Vasta, Haith, Miller, 1998):



9

Slika 2. Teorija obrade informacija

Prema prikazanoj shemi Teorije obrade informacija, ulaz signala u živčani sustav omogućuju osjetni receptori koji zamjećuju osjetne podražaje kao što su dodir, zvuk, svjetlo, hladnoća, toplina i drugo. Senzorički doživljaji koji potječu od senzoričkih receptora mogu izazvati neposrednu reakciju ili se sjećanja na njih mogu pohraniti u kratkoročnom pamćenju vrlo kratko vrijeme, nakon čega odlaze u dugoročno pamćenje koje je središte za aktivnu i svjesnu obradu. Informacije u kratkotrajnom pamćenju ostaju svega nekoliko sekundi, različitim strategijama mogu se zadržati i duže. Informacije se iz kratkoročnog prenose u dugoročno pamćenje gdje se beskonačno dugo zadržavaju. Proces učenja pretpostavlja selekcionirano pamćenje. Informacije koje ulaze kroz selektivni filter odlaze neposredno na analizu i daljnju upotrebu. Informacija može dovesti do reakcije, može biti smještena u pamćenje ili biti vraćena. Selekcija informacija povezana je s procesom pamćenja informacija, tzv. filtriranje informacija. Filter odabire informacije na osnovu njihove pripadnosti određenom kanalu. Da bi se informacije mogle filtrirati potrebna je pažnja koja to omogućava. Nemogućnost filtriranja informacija dovodi do teškoća u učenju, tj. do nemogućnosti izdvajanja bitnih od nebitnih informacija. Proces održavanja i zadržavanja pažnje jedan je od najvažnijih čimbenika koji utječu na uspješnost u školi. Smanjena sposobnost pažnje je kako navodi Pospíš (1997), jedan od najčešćih razloga da djeca normalne inteligencije imaju poteškoće u učenju. Proces opažanja i pamćenja nadovezuju se jedan na drugi. Pojam pažnje obično se upotrebljava da se opiše aktivna selekcija informacija iz okoline ili tijekom informacija iz unutarnjih izvora (npr. praćenje misli).

Selekcioniranje najvažnijih informacija pretpostavlja selektivnu pozornost (pažnju). Levin (prema Wood, 1997., Sekušak-Galešev, 2004), objašnjava tijekom selektivne pozornosti (pažnje) na slijedeći način.

Proces selektivne pozornosti (pažnje) pretpostavlja *budnost*, nakon čega slijedi *prepoznavanje korisnih podražaja i njihovih karakteristika*. Potrebno je prepoznati podražaje koji su bitni za cjelinu informacija. Aktivacija pozornosti (pažnje) predstavlja proces biranja koji je od pristiglih podražaja važniji. Procesom filtracije nevažni podražaji se potiskuju u pozadinu. Kvaliteta učinjenog izbora i njegove korisnosti se procjenjuje s *povratnom informacijom*. Proces se zaključuje *odbacivanjem ili upotrebom podražaja* da bi se oblikovala akcija ili povećalo znanje. Nakon toga se može javiti potreba za nastavljanjem ili prekidanjem izbora podražaja. Da bi selektivna pozornost (pažnja) bila omogućena potrebna je selektivna namjera koju Lewin (prema Liebeck, 1997) analizira kroz **10 elemenata**. Prvi je element *utvrđivanje*

cilja. Nakon čega slijedi razmatranje mogućih načina dolaženja do cilja. Selekcijom je potrebno odabrati kako doći do cilja. Potrebno je predvidjeti mogući ishod. Akcije inhibicije koče one radnje koje troše energiju i izazivaju nepovoljne posljedice ili dovode do napuštanja cilja. Selektivno ponašanje ili akcija mora trajati dovoljno dugo (ni manje ni više od prethodnog) da bi se postigao namjeravani cilj. Akcija koja je u tijeku mora biti praćena u skladu s originalnim planom da se prepozna eventualno skretanje, da bi akcija bila pod kontrolom, potrebna je regulacija, modificiranje ili fina prilagodba. Završetak mora biti poznat (uspješan ili neuspješan). U slučaju neuspjeha, treba odabrati novi cilj ili alternativnim načinom doći do postavljenog cilja. **Uči se na iskustvu.**

Disfunkcije selektivne namjere manifestirati će se ako ne postoje jasni ciljevi odnosno kada se upotrebljava prvi način koji nam dođe na pamet da dođemo do cilja. Manjak predviđanja ishoda čini teškoće u selektivnoj namjeri. Nemogućnost odabiranja najboljeg načina dolaženja do cilja i **nemogućnost inhibiranja** one radnje koja troši energiju učenika i producira nepovoljne posljedice može dovesti do napuštanja cilja, odnosno nezavršavanja rješavanja započetog zadatka¹⁷ Promatranje onoga što se radi, omogućava regulaciju, modificiranje ili finu prilagodbu pojedinog učenika. U protivnom dolazi do pogreške i ne ostvaruje se postavljeni cilj. Učenik sa **slabom selektivnom pažnjom** (npr. učenik s PSA, učenik s IT i dr.) često nastoje završiti zadatak velikom brzinom, a ta brzina pri tom prelazi prihvatljivo ograničenje brzine da se postigne točnost i kvaliteta. Zbog te brzine učenik može propustiti planiranje. Učenik može imati impulzivnu izvedbu i zbog procesnih slabosti (npr. učenik s ADHD-om). Ako ima probleme s **kratkim ili aktivnom memorijom**, učenik želi završiti zadatak što prije. Ponekad učenik postaje impulzivan u želji da izbjegne loše izvršenje zadatka zbog problema s pamćenjem. Teškoće koje proizlaze iz **impulzivnosti** (Milošak, Fulgosi-Masnjak, Stančić, 2004, Pavlin-Bernardić, Rován, Vlahović-Štetić 2011; Kavkler, 2015) su pogreške računanja, brzo odgovaranje na pitanja ali pogrešno kod usmenog ispitivanja. Kada učenici još jednom pregledaju i ponovo odgovore na pitanje ili problem, nerijetko pravilno i točno odgovaraju. Također, neki ne pazi na detalje pri rješavanju problema.

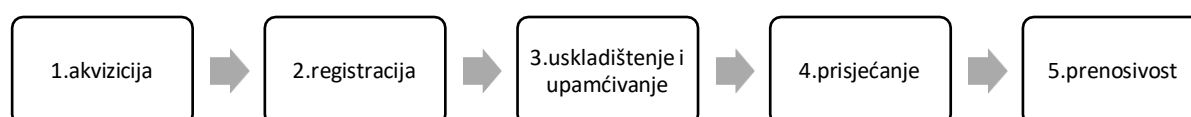
Nemogućnost **selektivne pozornosti** (pažnje) naziva se **lutajuća pozornost** (pažnja), a može dovesti do sljedećih teškoća: teškoće s detaljima (učenik ne uočava detalje), što dovodi do pogrešaka u matematičkim zadacima koji se očituju npr. u zamijeni znakova + i –, kao i množenja i dijeljenja, zapažanja sporednih stvari koje se odnosi na uočavanje perifernih nevažnih podataka bolje od važnih, relevantnih podataka, kratko trajanje pozornosti (pažnje) koje se očituje u nemogućnosti usmjerenja dovoljno dugo na podražaj. Teškoće se mogu očitovati (Kavkler, 1992., 2015), u stupnjevitom računanju, kompletiranju aktivnosti u određenom vremenu, zaboravljanju zadaće, započetom rješavanju problema koji ne završi. Moguća je i usporena pozornost (pažnja) koja se odnosi na nemogućnost praćenja podražaja. Usporenoj pozornosti (pažnji) pridonosi i prisutnost **perseveracije** što može uzrokovati da se učenici predugo zadrže na jednom podražaju što dovodi do teškoća u razumijevanju pročitano kao i rješavanja matematičkih zadataka. Kao rezultat perseveracije (Kavkler, 2015), mogu se javiti i teškoće koje se očituju u prelaženju s jedne operacije na drugu (npr. sa zbrajanja na oduzimanje). Učenik radi polako i često pregledava kako radi.

Sljedeća moguća pojava je **nedosljednost pozornosti (pažnje)** koju karakterizira nestalnost koncentracije, a očituje se na način da su učenici u jednom trenutku jako pažljivi, a nakon toga potpuno odsutni. Druga je karakteristika **distraktibilnost pažnje** koji se može odnositi na

¹⁷ Radi prevladavanja mogućih teškoća, neuspjeha u nastavi Matematike, važno je sustavno opažanje nastave, razumijevanje reakcija učenika, sprječavanje neuspjeha, odustajanja, negativnih školskih ocjena.

vanjske nevažne informacije iz okoline, dok se drugi mogu odnositi na unutarnje podražaje. Opći oblici distraktibilnosti su: vidna, slušna, socijalna i dr. Proces pamćenja odvija se kroz **pet stadija** (slika 3):

prikladni didaktičko – metodički postupci primjena ciljanih, jednostavnih, učeniku zanimljivih i interesantnih preglednih materijala bez suvišnih detalja koji učeniku moraju biti razumljivi (Galešev, Stančić, Ivančić, 1996).



Slika 3. Proces pamćenja

1. proces akvizicije koji se sastoji od unošenja svrsishodnih informacija i prvobitnog napora da se te informacije zadrže. Proces akvizicije u uskom je odnosu sa selektivnom pažnjom. Ne možemo aktivirati informaciju kojoj nismo izloženi. Razlikujemo *voljno (eksplicitno)* pamćenje koje stječemo svjesnim naporom i *nevoljno (implicitno)* pamćenje koje se odnosi na upamćivanje sadržaja, a da se ne zna kako je do toga došlo. Pamćenje u kojem su pohranjena životna zbivanja nazvano je pamćenjem *epizoda (epizodno pamćenje)*. Veliki dio eksplicitnog pamćenja tiče se pojmova, simbola, značenja i to je značenjsko (semantičko pamćenje).

2. registracija se odnosi na registriranje informacija u memoriji nakon što su one došle u središnji živčani sustav (svjesno ili nesvjesno). Registracija pretpostavlja dvije komponente, kodiranje i ponavljanje. Proces *kodiranja* omogućava sažimanje informacija iz vanjskog svijeta u jezgrovitiji oblik za registraciju u pamćenju (npr. ako djetetu damo popise riječi koje treba zapamtiti, ono može njih kodirati fonetski ili prema njihovom značenju (semantici). Semantički put je učinkovitiji, dok je fonetsko kodiranje često prikladnije za kratkoročno pamćenje besmislenih riječi, neuobičajenih imena i rječnika u ranim stadijima učenja jezika. Druga je komponenta registracije *ponavljanje* koje može biti: podržavajuće – jednostavno ponavljanje na stereotipna način, te smišljeno – informacija se elaborira, povezuje se s nečim ili joj se dodaju dodatne ideje. Konstantnim elaboriranjem informacija i pronalaženjem asocijacija olakšava se registracija. Veliki je utjecaj pažnje na registraciju. Poremećaj pažnje uzrokuje nedosljednost u registraciji što dovodi i do teškoća učenja. U slučaju umora, distrakcije i slabijeg razumijevanja, dubina obrade je minimalna, a informacija je zabilježena površno.

3. uskladištenje i upamćivanje informacija se u odnosu na trajanje dijeli na : **Neposredno pamćenje** – vrlo kratko pamćenje (npr. pamćenje početka riječi dok čitamo). **Radno pamćenje** koje je aktivno u kratkom razdoblju, omogućava zadržavanje informacija dok su one potrebne za obavljanje neke radnje ili u rješavanju zadataka.

Radno pamćenje omogućuje učeniku **da se vrati na ranije zadatke** i radnje i integraciju s drugim elementima.

Učenici s poteškoćama na tom području prilikom rješavanja jednog aspekta kompleksnog zadatka **ne mogu zadržati druge komponente i zbog toga se ne mogu vratiti na njih** (npr. usmeno množenje, pisano zbrajanje s prijelazima i dr.).

Teškoće **radnog pamćenja** dovodi do nemogućnosti razumijevanja pročitano­g teksta. Naime, učenici nisu sposobni razumjeti i integrirati sve elemente pročitano­g. U rješavanju matematičkih zadataka ne mogu zadržati u sjećanju sve informacije (što od čega oduzeti, kojem broju što dodati itd.), važne za rješavanje matematičkih zadataka. Teškoća proizlazi iz tog što „mušičavi algoritam“ ponekad može dati i točan odgovor (prema Wood, 1998). Učenik koji je usvojilo neko pravilo može ga primijeniti i tamo gdje ono nije relevantno. Kao razlog ovakvih pogrešaka može se navesti i prerano uvođenje matematičkih pojmova koji se mogu razumjeti tek u kasnijoj dobi. Kako navode autorice Vlahović – Štetić i Vizek – Vidović (1998), sposobnost razumijevanja nekih temeljnih pojmova u potpunosti se razvija tek u razdoblju od 7 do 11 godina, u tzv. razdoblju konkretnih operacija. Iste autorice kao rješenje problema nerazumijevanja matematičkih pojmova vide u **upotrebi različitih konkretnih materijala** kojima se omogućava konkretno iskustvo (promatranjem ili pokusom), a zatim se pokušava opisati i objasniti ono što se opazilo, da bi se to potom prikazalo slikom ili shemom, a zatim odgovarajućim simbolima. To je osobito važno za stvaranje matematičkih pojmova osobito u predškolskoj dobi, jer se misaone sheme oblikuju kroz manipuliranje predmetima, tj. motoričkim putem. Rješenje ovog problema autor Wood (1998) vidi u velikom iskustvu „konkretnog“ znanja u matematici kako bi djeca naučila i zapamtila na kakve se sve postupke pojedini izrazi odnose.

Nerazumijevanje matematičkih pojmova i odnosa među njima **dovodi do pogrešaka** koje se nazivaju „mušičavim algoritmom“ (pogrešno uopćavanje usvojenih pravila). Kao posljedica se pojavljuju postupci koji sadrže stalno iste, pogrešne odgovore.

Wood (1998) također navodi kao **učinkovite metode: metodu objašnjavanja** pojedinih uputa na primjerima radi boljeg razumijevanja matematičkih problema i zadataka. Također navodi i nekoliko funkcija poučavanja poput, „isticanja“ bitnih dijelova teksta i zadatka koje djeca često previde, „podsjećanja“ na prijašnja važna iskustva, razlaganje problema u koracima

U **Kratkotrajnom pamćenju** zadržavaju se **nove** informacije za tekuću uporabu. Ono je ograničenog kapaciteta (5 do 9 pojedinačnih podataka). Ponavljanjem informacije iz kratkoročnog pamćenja prelaze u dugoročno pamćenje. Teškoće koje se mogu javiti zbog narušenog kratkoročnog pamćenja (prema Kavkler, 1992., 2015) očituju se u pamćenju matematičkih činjenica, pamćenju stupnja algoritma, pamćenju značenja simbola.

Dugotrajno pamćenje skup je pojedinačnih trajnih zapisa. Ispunjavanje neke trenutne zadaće ili funkcije, omogućava aktiviranje *engrama* koji postaju dio kratkoročnog pamćenja. Teškoće koje se mogu javiti kod pojedinih učenika vezano uz dugoročno pamćenje u nastavi matematike, očituju se u problemima prisjećanja činjenica nakon nekog vremena, te zaboravljanja stupnja algoritma. Na učvršćivanje činjenica u dugoročnom pamćenju utječu asocijacija, kategorizacija i prepoznavanje.

4. prisjećanje predstavlja proces aktivacije ili dekodiranja *engrama*, koji omogućavaju pronalaženje onih informacija koje smo pohranili u dugotrajno pamćenje. Vrste prisjećanja su : prisjećanje riječi (pronalaženje točnih riječi kod razgovora, odgovora na pitanja, dopunjavanje riječi u školskim zadacima...) na koje utječe slušno pamćenje, vizualno prisjećanje, prisjećanje slijeda obavljanja radnji koje omogućava proceduralno pamćenje, automatsko prisjećanje koje omogućava pamćenje činjenica (npr. tablica množenja). Poteškoće u prisjećanju, mogu biti općenite koje su uvjetovane otežanim prisjećanjem informacija i zahtijevaju dulje vrijeme koje je učeniku potrebno za pronalaženje odgovora na pitanje, zatim specifične teškoće u prisjećanju preciznih podataka, koje se očituju npr. na pismenim testovima koji moraju biti

precizni. Učenici kod kojih postoje ovakve poteškoće, bolje rezultate postižu prilikom usmenog ispitivanja, dok u pismenom ispitivanju postižu slabije rezultate. Specifične manjkavosti prisjećanja mogu se očitovati i u slabosti prisjećanja riječi.

5. prenosivost upamćenog predstavlja krajnji test pamćenja i odnosi se na prisjećanje informacija u novom kontekstu. Ako je prisjećanje informacije moguće samo u kontekstu u kojem je prvi put bila registrirana govori se o „Kontekstu ovisnosti”.

Treći u nizu činitelja uzroka neuspjeha u nastavi matematike predstavljaju **emocionalno motivacijski činitelji**.

Anksioznost može biti primarna ili uzrokovana poremećajem pamćenja. Do anksioznosti dovode stalni neuspjesi koji mogu biti uzrokovani poremećajima radnog pamćenja što rezultira neuspjehom na testovima. Poremećaji učenja bilo koje etiologije mogu dovesti do psihičkih konflikata i zastoja u emocionalnom razvoju te pojave psihosomatskih reakcija (glavobolja, trbobja, povraćanje i dr.). Stalni neuspjeh može dovesti i do **gubitka motivacije** za učenje, koji može rezultirati i destruktivnim ponašanjem. Nadalje na razvoj pamćenja djeluju **sociokulturni čimbenici**. Dijete koje u ranom djetinjstvu dobije više informacija imat će manje problema s pamćenjem i upamćivanjem. **Slabo prethodno znanje** bitno utječe na pamćenje novih sadržaja što se posebno očituje u učenju nastavnog predmeta matematike u kojem se sadržaji nadovezuju jedni na druge.

Emocionalni odnos prema nastavi Matematike povezuje se sa **doživljajem uspjeha ili neuspjeha** na tom području, te s načinom tumačenja uzroka koji dovode do određenog rezultata.

Nekoliko je **uzroka** koji se određuju kao vanjski činitelje koji dovode do **neuspjeha** u učenju uopće, pa tako i u učenju matematičkih sadržaja.

Javljaju se tzv. „**matematički blokovi**” (Wood, 1998) koji se očituju kroz gubitak samopouzdanja, strah od neuspjeha i ispitne situacije, učenik se usmjerava na negativne misli, na loše ocjene što može rezultirati i tjelesnim znakovima tjeskobe (glavobolja, mučnine...). Ovakvi načini reagiranja češći su kod učenika s različitim teškoćama (IT) i oštećenjima (OV, MOT i dr.), osobito ako doživljavaju neuspjeh i u ostalim predmetima, što

Na **motivaciju za učenje** u nastavi **Matematike** poticajno djeluje uspješno rješavanje **lakših zadataka i zadataka umjerene težine**, koji kod učenika dovode do osjećaja da uz odgovarajuće zalaganje **može svladati gradivo**. Učenici koji prihvati tumačenje kako se uspjeh u matematici temelji na sposobnostima i urođenom „**smislu za matematiku**”, gubi samopouzdanje što dovodi do tzv. osjećaja „**naučene bespomoćnosti**” koja se očituje u uvjerenju da što god učini dovodi do neuspjeha

onda dovodi do povećanja anksioznosti. Svi ti čimbenici dovode do nedjelotvornog učenja i slabijeg pamćenja novih sadržaja. Na motivaciju učenika u učenju matematike bitno djeluju i sami učitelji i nastavnici, uz savjetodavnu podršku koordinatora-stručnog suradnika (edukacijski rehabilitator, logoped, psiholog i dr.) te podršku pomoćnika. Dweck i suradnici su u istraživanju 1987. godine (prema Wood, 1998) ukazali na važnost povratne informacije¹⁸ koje učenici tijekom rada dobivaju od svojih učitelja Matematike. Naime, kako je pokazalo navedeno istraživanje, povratne informacije koje djeca dobivaju od učitelja u obliku pluseva ili minusa, odnosno pozitivnih ili negativnih ocjena zadržavaju se na površini, što je i uzrok koji dovodi do nemogućnosti uviđanja pogreške i njenog ispravljanja. Ovakvi oblici povratnih

¹⁸ Vrednovanje za učenje i Vrednovanje kao učenje

informacija potkrepljuju tzv. „**mušičave postupke**” koji su uglavnom pogrešni, ali mogu ponekad dati pravilne odgovore.

Poznavanje uzroka neuspjeha u nastavi matematike kao i uvažavanje načina kojima funkcioniraju pojedini učenici s teškoćama omogućava pravilan pristup učenicima, organizaciju prostora za učenje, opremu, manipulativne i vizualne didaktičke materijale, IKT alati, rada s učenicima s obzirom na specifičnosti njihova funkcioniranja, a što je osobito važno kada se radi o učenicima s teškoćama.

didaktičko-metodički postupci:

fizičkog približavanja učenika izvoru promatranja, promjenama aktivnosti, doziranjem zadataka, uključivanjem praktičnih aktivnosti, poticanje i pohvale, nagrade, podrška učeniku bez teškoća u razvoju kod rješavanja zadataka u paru ili malim skupinama.

(Stančić, Ivančić, Galešev, 1995., Stančić,

PRILOZI ZA PRAKTIČNU NASTAVU

1. Dnevnik rada

(Iz dokumentacije Učilišta za obrazovanje odraslih IDEM)

LIST DNEVNIKA RADA	
NAZIV CJELINE PREMA PROGRAMU OSPOSOBLJAVANJA:	
NASTAVNI PREDMET:	
NASTAVNA JEDINICA:	
NAZIV PRAKTIČNOG ZADATAKA (izdvojiti zadatak za učenika):	
OPIS PRAKTIČNOG ZADATAKA (nabrojiti aktivnosti za učenika):	
TIJEK IZVOĐENJA ZADATAKA I BILJEŠKE (kroz etape nastavnog sata)	

2. Upute mentoru

(Iz dokumentacije Učilišta za obrazovanje odraslih IDEM)

Pomoćnik u nastavi u školi reguliran je u Hrvatskoj Pravilnikom o pomoćnicima i komunikacijskim posrednicima (NN102/2018) i predstavlja kvalitetan oblik pomoći i podrške učenicima s teškoćama koji su uključeni u redovni sustav odgoja i obrazovanja.

Iskustvo je pokazalo da uvođenjem pomoćnika u nastavu, učenici s teškoćama imaju veću mogućnost ravnopravnog sudjelovanja u svim oblicima odgojno-obrazovnog procesa. Isto tako, praksa svjedoči da učitelji razrednih odjeljenja kojima potporu pružaju pomoćnici u nastavi, znatno lakše provode nastavni plan i program.

Pomoćnik u nastavi je u zanimanje u državama, koje imaju razvijenu obrazovnu inkluziju, a pomoćnik neposredno sudjeluje u nastavi i obično predstavlja podršku:

- *učeniku s teškoćama u praćenju nastavnog programa, uključivanju u razred i savladavanju socijalno-psiholoških prepreka*
- *učitelju i stručnjacima u obrazovnoj ustanovi pri kreiranju ciljeva i zajedničkoj izradi individualnog plana rada za učenika s teškoćama, u realizaciji planiranog s učiteljima i drugim stručnjacima kroz neposredan rad s učenikom te u pružanju povratnih informacija o uspjehu učenika s teškoćama*
- *pri izradi kurikuluma skladno mogućnostima učenika s teškoćama*
- *školi u cjelini kroz rad u timu, sudjelovanje u životu škole i u poznavanju pravila škole.*

*Zadatak je mentora je da se upozna s ulogom pomoćnika u nastavi za koju se kandidat osposobljava i s ciljevima praktične nastave za predmete Programa (**Opće upute za praksu**). Detaljna razrada zadaka prakse za Nastavne cjeline Podrška u učenju i Strategije poučavanja pismenosti i Strategije poučavanja matematike je u **Posebnim uputama za praksu**.*

Kandidati koji praksu obavljaju u dvije škole, u osnovnoj/ srednjoj školi s kompletnim stručnim timom i u drugoj odabranoj školi ostvarivati će u školi s kompletnim stručnim timom prvenstveno zadatke iz predmeta Odgojno obrazovno uključivanje, Školska organizacija, sustavi i procedure i Komunikacija u školi.

U drugoj osnovnoj/ srednjoj školi obavlja se praksa iz ostalih nastavnih cjelina. Pri tome kandidati minimalno 50 sati provode u jednom razredu.

– Mentor upoznaje kandidata s organizacijom škole i s djelatnicima škole.

Koordinator škole/ mentor uvodi pomoćnika u razred (s prvim radnim danom pomoćnika), ističe da je on/ona pomoćnik učitelju/nastavniku. Prilikom predstavljanja razredu ističe se da je “ ime i prezime osobe “ u školi na praksi da bi mogao/la postati pomoćnik u nastavi, odnosno da može pomagati u razredu svim učenicima kojima to treba. Pomoćnik pomaže i učitelju/nastavniku. Naglašava: „Pomoći će vam ukoliko ćete imati nekih međusobnih problema, kao i da vam bude još ljepše u vašem razredu.” (umjesto neposrednog pokazivanja

na učenika s teškoćama). Radi izbjegavanja označavanja učenika s teškoćama ne spominje se nikakva veza između kandidata i određenog učenika.

Mentor kandidatu za pomoćnika u nastavi tijekom prakse utvrđuje se temeljem prijedloga škole.

- Mentor u školi utvrđuje plan prakse i prati njezino odvijanje te pruža podršku kandidatu te tjedno pregledava obrazac Dnevnik praktične nastave, koji kandidat svakodnevno ispunjava.
- Mentor potpisuje na kraju prakse Dnevnik praktične nastave Mentor u školi utvrđuje plan prakse kandidata i prati njeno odvijanje
- Po mogućnosti je član povjerenstva na završnom ispitu kandidata

U Tablici 1. navedeni su zadaci pomoćnika na praksi za svaku nastavnu cjelinu Programa osposobljavanja i očekivani ishodi.

Tablica 1.

Rb.	NASTAVNA CJELINA	SADRŽAJ	ISHODI / CILJEVI	SATI
1.	Odgojno obrazovno uključivanje	- Uloga pomoćnika u nastavi: podrška učeniku s teškoćama, suradnja s učiteljem/ nastavnikom - Potpora grupi učenika i razredu s ciljem ostvarenja socijalizacijske komponente inkluzije (rad u parovima, trojkama, rad s vršnjacima, pomoćnik kao model ponašanja) - Suradnja s nastavnicima i stručnim suradnicima	- razlikovati uloge stručnih službi škole i uloge pomoćnika u nastavi provođenjem svakodnevnih aktivnosti -koristiti se podrškom mobilnog stručnog tima - koristiti se individualnim i grupnim oblicima potpore učenicima - surađivati sa osobljem škole	PN 20
2.	Školska organizacija sustavi i procedure	- Osnove o organizaciji i djelokrugu rada, kućni red i posebnosti odgojno obrazovne ustanove - Mjere sigurnosti	- poštivati norme i procese odgojno obrazovne ustanove u ulozi pomoćnika - odabrati mjere sigurnosti i postupke prve pomoći	PN 4

3.	Komunikacija u školi	- Povratna informacija (zbog čega je važna, tehnika sažimanja i reflektiranja, reflektiranje) - Verbalna i neverbalna komunikacija: vrste komunikacije, prednosti i nedostaci pojedinih komunikacijskih oblika - Komunikacija i suradnja kroz odnos pomoćnika u nastavi, učitelja i roditelja	- primijeniti tehniku sažimanja i reflektiranja - upotrebljavati osnovna načela dobre verbalne i neverbalne komunikacije pri zastupanju potreba djeteta - primijeniti znanja o komunikacijskim vještinama s dionicima u procesu odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama	PN 10
4.	Podrška učenju	- Individualne sposobnosti/ funkcioniranje, interesi i potrebe učenika i instrumenti procjene - Analiza učinkovitosti strategija poticanja i praćenje napretka učenika (ispunjavanje evaluacijskih upitnika) - Suradnja s učiteljima, roditeljima, drugim stručnjacima - Vrste poticaja u odnosu na vrijeme, samostalnost, motivaciju, vrstu sadržaja i zadataka, koncentraciju i pažnju, aktivnost, interakciju - Sudjelovanje pomoćnika u radu tima	- prikupiti podatke (ili informacije) o učeniku putem razgovora s učenikom, učiteljem, vršnjacima, roditeljima učenika, - primijeniti evaluacijski upitnik za procjenu vještina školskog učenja - primijeniti strategije poželjnog ponašanja u suradnji s roditeljima i stručnjacima škole - primijeniti prikladne poticaje za učenika tijekom nastave - primijeniti strategije timskog rada	PN 30
5.	Zdravstvena zaštita	- Školsko okruženje – specifičnosti prostora i prilagodbe obzirom na učenike s teškoćama/invaliditetom. - Pravila održavanja osobne higijene - Pravila škole u slučaju izvanrednih situacija, ozljeda, zbrinjavanja učenika s akutnim	- prepoznati zapreke i potencijalne opasnosti za povrede radi nepravilne uporabe - primijeniti oblike pomoći pri održavanju osobne higijene	PN 4

		<i>i/ili kroničnim poteškoćama i bolestima, nasilja.</i> <i>- Zbrinjavanje učenika u slučaju najčešćih zdravstvenih poteškoća učenika (prva pomoć, povrede i akutna stanja)</i>	<i>- upoznati se s iskustvima škole u slučajevima izvanrednih situacija i pravilima škole</i> <i>- izvesti uz podršku osnovne postupke prve pomoći i zbrinjavanja povreda</i>	
5.	Podrška u ponašanju	<i>- Odnos potreba i motivacije</i> <i>- Tehnike pozitivnog pojačanja</i> <i>- Suradnja s roditeljima i stručnjacima</i>	<i>- prepoznati utjecaje iz okoline koji djeluju na ponašanje učenika i povezati ih sa oštećenjem</i> <i>- primijeniti strategije poticanja poželjnog ponašanja u suradnji sa stručnjacima i roditeljima</i> <i>- primijeniti odgovarajuću reakciju na učenikovo ponašanje i</i> <i>- isplanirati sa drugim važnim odraslim osobama strategije poticanja</i>	PN 20
6.	Strategije poučavanja pismenosti	<i>- Poticaji u čitanju, pisanju, slušanju, govorenju</i> <i>- Primjena geste, pjesme i rime, igara, praktičnih primjera, rasprave, razvoj rječnika, svrhovito slušanje</i>	<i>- poduprijeti proces poučavanja pismenosti</i> <i>- upotrijebiti strategije koje će doprinosti poučavanju pismenosti</i>	PN 20
7.	Strategije poučavanja matematike	<i>- Poticaji u usvajanju brojeva, računskih operacija, mjerenju i usvajanju geometrijskih oblika, tijela i prostornih odnosa</i>	<i>- poduprijeti proces poučavanja matematike</i> <i>- upotrijebiti strategije koje će doprinosti poučavanju matematike</i>	PN 20

		- Uporaba sofisticiranih i individualiziranih didaktičkih materijala		
8.	Asistivna tehnologija u poučavanju	- Korištenje asistivnih uređaja - Primjena softwera za pripremu edukativnih materijala	- primijeniti aplikacije edukativnog, terapijsko – rehabilitacijskog i komunikacijskog karaktera tijekom nastave	PN 20

PRILOG

UPUTE ZA PISANJE ZAVRŠNOGA RADA

(Iz dokumentacije Učilišta za obrazovanje odraslih IDEM)

Temeljem spoznaja iz teorijske i praktične nastave kandidati izrađuju završni rad koji uključuje izvještaj o radu u školi.

Rad sadrži sljedeće cjeline:

- Uvod
- Opis škole/škola u kojima se provodi praksa od organizacije do odgojno-obrazovnog uključivanja, broja učenika s teškoćama
- Prikaz razreda u kojem je učenik s teškoćama: odnosi među vršnjacima, odnos prema učenicima s teškoćama
- Prikaz učenika temeljem dokumentacije, razgovora s nastavnicima, stručnom službom škole i vlastitim opažanima (**Posebne upute za praksu** iz nastavnih cjelina: Podrška u učenju, Strategije poučavanja pismenosti, Strategije poučavanja matematike)
- Opis rada s učenikom
- Suradnja s učiteljima, stručnom službom škole i uloga mentora u radu
- Zaključak

Tehnički podaci:

Izveštaj obuhvaća 10 stranica + prilozi uz korištenje Times New Roman 12

Rad se predaje Učilištu najmanje 7 dana prije datuma obrane, Nakon što kandidat dobije povratnu informaciju da je temeljem napisanog rada ispunio uvjete za izlazak na ispit, može pristupiti ispitu.