



ŠKOLEGIJUM
LEKTIRA
22

ŠKOLEGIJUM
LEKTIRA
22

Emina Osmanović Bašić
Edinalda Jakubović
Anes Osmić
NASTAVA S TEŠKOĆAMA

Izdavač:
Mas Media Sarajevo
Fond otvoreno društvo BiH

Za izdavača:
Emina Šukalo
Dobrila Govedarica

Urednik biblioteke:
Nenad Veličković

Predgovor:
???

Pogovor:
???

Ilustracija na naslovnoj strani:
???

Korektura:
Sandra Zlotrg

Dizajn-koncept:
Asim Đelilović

DTP:
Boriša Gavrilović

Tiraž:
300 primjeraka

Emina Osmanović Bašić
Edinalda Jakubović
Anes Osmić

NASTAVA S
TEŠKOĆAMA

Sarajevo, 2021.

Sadržaj

<i>Predgovor</i>	7
KA INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU	13
TEŠKOĆE, VRSTE I KARAKTERISTIKE	25
PRILAGOĐAVANJE	69
PRILAGOĐENE LEKCIJE IZ KNJIŽEVNOSTI	105
ZAKLJUČAK – ŠTA JE SVRHA KNJIŽEVNOSTI U ŽIVOTU DANAŠNJE DJECE?	173
DALJI KORACI	177

IZVORI I KORIŠTENA LITERATURA

181

O AUTORICAMA I AUTORU

187

PREDGOVOR

U savremenoj bh. nastavničkoj praksi nastavnici i nastavnice se susreću i sa učenicima i učenicama sa teškoćama u razvoju. Iza sintagme *teškoće u razvoju*, popularizovane ponajviše kroz nevladin sektor pojmom *inkluzija*, stoje stvarna djeca čije osnovno ljudsko pravo na obrazovanje još uvijek nije adekvatno ispunjeno u potpunosti. Stoje i njihovi roditelji, koji još uvijek čekaju odgovore i poteze nadležnih u sektoru obrazovanja da njihovoj djeci osiguraju nastavu usmjerenu prema potrebama i mogućnostima. Stoje i nastavnici i nastavnice, koje nemaju još uvijek dovoljno znanja, vještina, resursa, volje i entuzijazma da se sa ovom izazovnom temom nose na odgovoran i adekvatan način. Stoje i asistenti i asistentice u nastavi djeci sa teškoćama u razvoju u onim dijelovima naše države gdje su djeca i roditelji sretni da ih uopće imaju. Stoje i druga tipična djeca u

razredu, koja u najboljem slučaju, kada se ne podsmjehuju, ne znaju kako da se tačno ophode prema svojim drugarima i drugaricama. Stoje i studenti i studentice nastavnčkih fakulteta u BiH gdje se ovo pitanje, uglavnom, ignoriše, pa kada uđu u učionicu ne znaju šta i kako da rade.

Potreba za rješavanjem ovog pitanja je, kako vidimo, velika ne samo u akademskoj i stručnoj zajednici nego i u široj društvenoj u kojoj još uvijek ni članovi porodica djece i mladih s teškoćama u razvoju nisu uslijed neznanja premostili osnovne teškoće do svijeta i života svojih najmilijih. U krugu nestručnosti, neznanja, letargije, nedjelovanja, prebacivanja odgovornosti najviše pak ispaštaju kapaciteti djece koji se za njihov bolji i kvalitetniji život ne razvijaju jer im se ne pristupa na ispravan način.

U aktuelnoj bh. nastavničkoj praksi postoje učenici i učenice bez teškoće u razvoju, ali je nastava i za njih *teškoća* jer ne pripadaju *prosjeku* koji se u školama odgaja. Tu mislimo prevažodno na nadarenu djecu, koja ne dobivaju dovoljno stimulirajuće i izazovne zadatke koji mogu adekvatno uticati na dodatni razvoj vještina i talenata koje posjeduju. Tu su i djeca iz socijalno ugroženih porodica, pretežno romskih, koja također zahtijevaju individualiziran pristup učenju i radu.

Tako je prva i osnovna namjera ove knjige informiranje i educiranje učesnika i učesnica nastavnog proces (roditelja, nastavnika, uprave škole, asistenata, tipične djece i njihovih roditelja) o ključnim pitanjima vezanim za inkluziju. Pod ključnim pojmovima podrazumijevamo:

1. osnovne pojmove vezane za inkluzivno obrazovanje;
2. jasan i precizan opis vrsta teškoća i njihovih karakteristika;
3. način i vrste prilagođavanja nastave;

4. metodičke pripreme iz nastave književnosti za djecu obuhvaćenu inkluzijom;

5. dalji mogući koraci ka rješavanju ovog pitanja.

Da bismo precizno objasnili osnovne pojmove i odgovorili na niz izazova koje svaki od segmenata ključnih pojmova nosi sa sobom, odlučili smo se za interdisciplinarni pristup proučavanja. Tako ova knjiga mogućnosti i rješenja nudi kroz spoj znanja psihologije, defektologije i metodike nastave književnosti. Podijeljena je u pet ključnih i tri dodatna poglavlja.

U prvom dijelu *Ka inkluzivnoj nastavi* Emina Osmanović, psihologinja sa višegodišnjim iskustvom u radu s djecom s teškoćama u razvoju, odgovara na pitanja: šta je inkluzija, zašto je važna, na koga se odnosi te šta inkluzivna nastava treba da znači na praktičnom nivou za dijete, roditelje i školu.

U drugom dijelu *Teškoće, vrste i karakteristike* iz ugla psihologije opisane su vrste, kategorije, tipovi i stepeni teškoća. Imenovana je i objašnjena svaka od kategorija inkluzije: intelektualna onesposobljenost/intelektualni razvojni poremećaj, deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj, poremećaj iz spektra autizma, specifični poremećaj učenja (disleksija, disgrafija, diskalkulija), senzorne poteškoće, tjelesni invaliditeti i hronične poteškoće, kombinovane/višestrukе poteškoće, djeca iz romskih zajednica i porodica, djeca iz socijalno ugroženih porodica, nadarena/talentovana djeca. Navedena su i opisana emotivna stanja kroz koja roditelj djeteta s teškoćama u razvoju prolazi, kao i nastavnici koji rade s djecom obuhvaćenom pojmom inkluzija.

U trećem dijelu *Prilagođavanje* Edinalda Jakubović je iz ugla svoje struke – defektologije – objasnila svaku od vrsta

prilagođavanja nastave djetetu sa određenom vrstom teškoće: prilagođavanje pristupa, poučavanja, količine, vremena, stepena pomoći, prezentacije sadržaja, težine, iskazivanja znanja, stepena sudjelovanja. U ovom poglavlju smo objasnili šta znači i podrazumijeva procjena, opservacija djeteta, individualni plan i program.

Četvrti dio knjige *Prilagođene lekcije iz književnosti* odnosi se na aplikaciju znanja defektologije i psihologije u polju književnosti. Za određene teškoće i kategorije inkluzije Anes Osmić, nastavnik BHS jezika i književnosti koji ima iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju, kreirao je konkretne primjere lekcija iz književnosti određujući ishode i metode kojima se postavljeni ishod može postići. U ovom poglavlju se bavimo značenjem književnih tekstova koji su u planu i programu za osnovnu školu te načinima kako čas književnosti prilagoditi različitoj djeci s ciljem usvajanja značenja književnog djela. Odgovaramo na pitanje kako iskoristiti književnost za bolji i kvalitetniji život djece sa teškoćama u razvoju te nudimo realni presjek kapaciteta i potencijala koje književnost može imati u životu djeteta sa određenom vrstom teškoće. Predlažemo i deset ključnih koraka koji nastavniku i nastavnici književnosti mogu olakšati rad s djecom s teškoćama.

Peti dio knjige *Zaključak* sumira cjelokupni pristup, svrhu i doprinos ove knjige te nudi odgovor na pitanje – šta je svrha književnosti u životu današnje djece, kao i djece s teškoćama u razvoju. Šesti dio *Dalji koraci* nudi informacije o zakonskom okviru inkluzije i preporučuje korisne internet stranice i izvore. Sedmi dio *Izvori i literatura* donosi literaturu i izvore koje smo koristili za pisanje ove knjige. Nismo željeli tekst i čitatelje opteretiti izvorima, pa ih zato

navodimo tek na samom kraju knjige. Osmi dio *Podaci o autorima* donosi kratku biografiju autora i autorica ove knjige.

Nema konačnih niti definitivnih odgovora kada je u pitanju inkluzivna nastava književnosti. Načina je koliko i đaka. Ipak, postoji jasan i precizan put kako stići do pristupa. Za početak, tako što pred đake izlazimo sa manje straha i više razumijevanja. Knjigu u konačnici objavljujemo s nadom i željom da nastavnici i nastavnice pred učenike i učenice sa teškoćama u razvoju u učionici stupaju s više entuzijazma i znanja duboko uvjereni da se nastavnička kreativnost može osloboditi jedino na mjestu provjerenih, stručnih i praktičnih informacija. Ne nudimo konačne odgovore jer smo svjesni da je svaki učenik i učenica i sa teškoćom i bez nje individualno, zasebno i autentično dijete. No, ako ova knjiga pak bude polazna tačka oslobođanja predrasuda, neznanja i straha od teškoća u razvoju, savladali smo prvu i osnovnu teškoću u podučavanju, generalno.

KA INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU

Imate li đaka s teškoćom u razvoju u razredu, član ste ili poznanik porodice djeteta sa teškoćama u razvoju, student koji očekuje sutra u učionici i dijete sa teškoćama u razvoju ili ste naprosto neko ko želi više znati o temi inkluzije, na samom početku je važno razumjeti sljedeće: *Invaliditet, razvojna/urođena teškoća nije svjesni ljudski izbor niti nešto na šta čovjek može uticati i svojevolumno mijenjati*. Dio je ljudskog iskustva i različitosti među ljudima i kao takvo nije nešto od čega treba zazirati i bježati jer i dalje govorimo o ljudskim životima samo u drugačijem – netipičnijem obliku od kakvog smo navikli u većini. Život je mnogo širi i veći od našeg ličnog iskustva i naše životne priče. Zato na početku izdvajamo dvije kategorije: *tipičnog*, uobičajenog, uglavnom zastupljenog i *netipičnog*, manje, rjeđe zastupljenog ljudskog života i iskustva.

Ova knjiga je, kako već njen naslov upućuje, posvećena *netipičnoj* djeci, ali i dalje djeci, nemojmo to nikada zaboraviti. Ako se istinski, intimno slažete sa osnovnom pretpostavkom ove knjige, onda ste na pravom mjestu. I vi ste jedan od netipičnih kojima je ljudski život najveća vrijednost i koji žele mijenjati društvo, a ne njegove netipične pojedince. Netipični ste i po tome što, za početak, čitanjem ove knjige ne želite do vijeka samo sažalijevati osobe sa teškoćama u razvoju, kakav je većinski stav našeg društva, nego ih želite upoznati, bolje razumjeti, komunicirati i družiti se s njima te tako u svom privatnom i(li) profesionalnom okruženju aktivno doprinosti njihovom boljem i kvalitetnijem životu. Samo kada prihvatimo činjenicu da niko od nas nije birao kakav će se roditi i(li) kakva razvojna teškoća ga u jednom trenutku života može zadesiti, kada odbacimo poziciju sažalijevanja, ignorisanja, stida i prećutkivanja spremni smo da se uhvatimo u koštac sa nizom dilema, nejasnoća i izazova koje inkluzija nosi sa sobom.

Druga osnovna pretpostavka ove knjige jeste da je glede inkluzije zastrašujuće jedino neznanje iz kojeg proizilazi niz predrasuda i loših izgovora zbog kojih – ne zaboravimo – opet pate djeca, njihove porodice i prijatelji – ljudski životi u suštini.

Znanje je suštinski alat borbe za humaniji i pravedniji pristup čovjeku i njegovom životu. Zato ćemo skupa, polako, korak po korak vidjeti šta je inkluzija zapravo, kakvo je realno stanje u BiH i kako pojedinac može biti dio inkluzivnog obrazovanja ne eutanazirajući vlastitu savjest prebacivanjem odgovornosti na sistem, jer on će se promijeniti samo u onolikoj mjeri koliko postoje vrijedni i uporni pojedinci i pojedinke. Opet neki netipični, zar ne?

Inkluzija

Pojam inkluzija je zamijenio ranije korišten pojam integracije. Pod integracijom se podrazumijevalo smještanje djeteta sa posebnim obrazovnim potrebama u redovne škole i pružanje pomoći djetetu da se uklopi u standardni program bez uvođenja ikakvih promjena u samom programu. Za razliku od integracije, inkluzija podrazumijeva potpuno učešće djeteta u svim aktivnostima škole. Obaveza škole je da to i omogući. Dakle, u shvatanju inkluzije fokus je pomjeren sa djeteta na školu i sistem.

Definicije inkluzije se razlikuju prema području na koji stavljaju akcenat – neke naglašavaju prava, druge vrijednosti i zajednicu, dok neke naglašavaju kapacitete škole koja treba da brine o svim različitostima djece. UNESCO vidi inkluziju kao dinamičan pristup u kojem se pozitivno reaguje na različitosti učenika te se na individualne razlike ne gleda kao na problem, već prilike za obogaćivanje učenja. Inkluzija se posmatra kao proces adresiranja i reagiranja na različite potrebe svih učenika tako što se povećava njihovo sudjelovanje u učenju, kulturi i zajednici. Ona uključuje promjene i prilagodbe u sadržaju, pristupima, strukturama i strategijama, sa zajedničkom vizijom koja uključuje svu djecu prikladne dobne skupine te uvjerenje da je odgovornost sistema da educira svu djecu.

Kao i UNESCO, Mel Ainscow, profesor sa Univerziteta u Mančesteru globalno cijenjen kao jedan od vodećih autoriteta u oblasti promocije inkluzivnog obrazovanja i jedan od koautora Indeksa inkluzivnosti, naglašava da je inkluzija proces, a ne stanje. Dakle, akcenat se stavlja na to da je inkluzija dinamičan proces koji se razvija. Podrazumijeva razvoj škole i školske reforme.

Sličan opis inkluzije daju i autorice poput Judy Sebba i Darshan Sachdev, univerzitetskih profesorica u polju specijalne edukacije. Za njih je inkluzija proces koji uključuje promjene u načinu na koji su škole organizovane, u kurikulumu i strategijama podučavanja, kako bi se prilagodili rasponu potreba i mogućnosti među učenicima. Kroz taj proces škola gradi svoje kapacitete kako bi prihvatila sve učenike iz lokalne zajednice koji žele da pohađaju školu i time smanjuje potrebu za isključivanjem učenika.

Dakle, inkluzija ne podrazumijeva iznalaženje načina kako da djeca budu integrisana u dosadašnji obrazovni sistem već podrazumijeva pristup u kojem se iznalaze načini kako da se obrazovni sistem transformiše i napravi prilagodbe kako bi odgovorio svim različitostima učenika. Inkluzija ne bi trebala da predstavlja problem ili prepreku, već filozofiju u kojoj se na različitosti gleda kao na mogućnosti i obogaćivanje okruženja za učenje.

Inkluzivno obrazovanje

Često se sasvim nepravedno u našem društvu inkluzija vezuje samo za djecu sa teškoćama u razvoju. Drugačiji pristup zahtijevaju i talentirana/nadarena djeca, djeca iz socijalno ugroženih porodica, djeca kojima maternji jezik nije jezik na kojem se odvija nastava – sva ona djeca koja ne odgovaraju prosjeku ili onoj tipičnosti spomenutoj na samom početku. Tako u ovoj knjizi inkluziju posmatramo kao mnogo širi pojam i prihvatamo definiciju prema kojoj inkluzivno obrazovanje podrazumijeva da škole trebaju prihvatiti svu djecu bez obzira na njihove fizičke,

intelektualne, socijalne, emocionalne, jezičke ili druge osobine. Ovo se naročito odnosi na djecu sa onesposobljenjima ili nadarenu djecu, djecu koja žive na ulici i djecu koja rade, djecu iz udaljenih ili nomadskih populacija, djecu koja pripadaju jezičkim, etničkim ili kulturnim manjinama, kao i djecu iz drugih ugroženih ili marginaliziranih područja ili kategorija.

Trenutno stanje u BiH

Prema istraživanju UNICEF-a iz 2017. stanje u obrazovanju kada su u pitanju djeca s teškoćama u razvoju u BiH bolje se može opisati pojmom integracija nego inkluzija. Djeca s teškoćama u razvoju koja pohađaju redovne škole su integrirana, smještena u školu, ali najčešće nisu učinkovite nikakve promjene ili prilagodbe u sadržaju, pristupu ili strategijama obrazovanja. Često bivaju izdvojena iz svojih redovnih razreda kako bi s njima pojedinačno ili u manjim grupama radilo stručno osoblje (defektolozi, pedagozi, psiholozi). Također, prema literaturi i zaključcima provedene studije djeca sa teškoćama u razvoju u redovnim školama stječu znanja i vještine prema prilagođenom nastavnom planu i programu koji nije usklađen sa opštim nastavnim planom i programom. Nastavnici u redovnom obrazovanju imaju malo ili nikako interakcije sa djecom sa teškoćama u razvoju, te su defektolozi ili pedagozi najčešće ti koji su odgovorni za nastavni plan i program djece s teškoćama. Redovnim školama u BiH često nedostaju prikladna infrastruktura i didaktički materijali. Stručno usavršavanje nastavnog osoblja u području inkluzivnog obrazovanja

uglavnom vrše nevladine organizacije, te u većini slučajeva nedostaje naknadno planiranje, aktivnosti i koordinacija nakon održanih obuka. Također je često nejasna uloga asistenta ukoliko su prisutni u redovnoj školi.

Ako vas ovakvo stanje barem malo ljuti i mislite da nije pošteno očekivati od *netipične* djece da preko noću postanu *tipična* i tako riješe pitanje inkluzije, onda ste vrlo vjerovatno svjesni činjenice da nisu djeca sa teškoćama u razvoju, nadarena i sva druga netipična djeca ta koja se trebaju promijeniti nego mi koji živimo i radimo sa njima. Oni su takvi kakvi jesu i do sada nema pouzdanih informacija da je njihov svijet i način života nužno lošiji od našeg. Lošiji je samo kada ga poredimo sa svojom životnom pozicijom, ali kako da sa sigurnošću znamo da je to baš tako. Šta stvarno znamo o njihovom svijetu i životu?

Ključni termini i pojmovi

Na samom početku smo kazali kako *netipičnost* nije nešto što ljudi biraju, ali u zajednici gdje je *tipičnost* norma jeste lični, porodični, kao i društveni izazov. Vrlo često se kao izgovor za neavljenje temom inkluzije navodi stav kako djeca sa teškoćama u razvoju zahtijevaju isključivo rad sa kvalificiranim profesionalcima. Ovakav stav implicira uvjerenje da su djeca sa teškoćama u razvoju bolesna i da njima trebaju da se bave samo ljekari i drugi stručnjaci. U ovoj knjizi izbjegavamo takvu kvalifikaciju od samog početka i zato govorimo o *netipičnosti* jer postoje različita poimanja invaliditeta – tradicionalni i socijalni model. Tradicionalno, invaliditet se posmatra kao medicinsko stanje koje treba

tretirati. U medicinskom modelu invalidnost se pripisuje individui odnosno njenim oštećenjima i različitostima, gdje se na oštećenje i različitosti gleda kao nešto što treba da bude *popravljeno*. Od usvajanja Konvencije Ujedinjenih nacija o pravima osoba sa invaliditetom 2006. godine, razvija se i prihvata socijalni model invaliditeta. Prema ovom modelu invaliditet proizilazi iz načina na koji je društvo organizovano. U socijalnom modelu fokus je na uklanjanju barijera u stavovima, okruženju i institucijama koje ograničavaju život osoba sa invaliditetom. U BiH, nažalost, preovladava medicinski model invaliditeta i tako je više zastupljeno poimanje invaliditeta kao oštećenja svojstvenog osobi koja se treba popraviti da bi se integrisala u društvenu zajednicu. Vrlo rijetko se u obzir uzimaju ograničavajući društveni faktori, a još se još rjeđe nastoje izmijeniti. Najčešće zastupljeni termin kojim se u BiH označava cjelokupna inkluzija jeste *djeca sa posebnim potrebama*. Pod terminom *posebne potrebe* većinom se misli na djecu sa različitim teškoćama u razvoju te se taj termin u tom značenju često koristi u zakonodavstvu i strateškim dokumentima. Termin *posebne potrebe* je mnogo širi od termina *teškoće u razvoju* te pored djece sa teškoćama u razvoju obuhvata i nadarene učenike, djecu nacionalnih manjina, djecu iz nepotpunih porodica, djecu iz udaljenih ruralnih područja, odnosno svu djecu koja mogu imati prepreke u pristupu i učešću u obrazovanju. Termin *djeca sa teškoćama u razvoju* obuhvata djecu sa različitim vrstama teškoća, od kojih svaka zahtijeva specifičan pristup odgoju i obrazovanju. No, treba se pošteno zapitati imaju li netipična djeca, zaista, posebije potrebe od druge tipične djece ili su ljudske bazične potrebe iste za sve – potreba za prihvatanjem,

voljenjem, slobodom, poštovanjem, učenjem, rastom i razvojem. Prema tome, osobe sa teškoćama u razvoju nemaju nikakve *posebnije* potrebe negoli tipični ljudi, samo im je potreban posebniji pristup i način rada sa njima. Zbog toga, u ovome priručniku koristimo termin *djeca sa teškoćama u razvoju* kojim označavamo djecu sa razvojnim ili urođenim poteškoćama te *inkluziju* koja podrazumijeva i svu drugu netipičnu djecu po bilo kojem osnovu.

Uspješna inkluzivna praksa

Da bi škole bile inkluzivne, neophodne su korjenite promjene obrazovnog sistema te samih škola unutar tog sistema. Te promjene zahtijevaju od prilagodbe školske zgrade kako bi bila dostupna svima do individualnih promjena kao što je mijenjanje stavova, vrijednosti i svakodnevne prakse. Rita Cheminais, jedna od svjetski vodećih ekspertica u polju specijalne edukacije, navodi da bi se o inkluziji trebalo razmišljati kao o unapređenju škole, a ne o nečemu što treba dodati postojećim strukturama i pedagogijama. Prema profesoru Melu Ainscowu i njegovim saradnicima inkluzivne škole karakteriše posebna vrsta kulture povezana sa inkluzivnim vrijednostima i principima, gdje osoblje škole zajedno radi na prihvatanju i vrednovanju različitosti. To upućuje da vrijednosti ne mogu biti nametnute izvana, već treba da budu kreirane od onih koji su uključeni. Iako postoji dosta literature o inkluziji, često nedostaju informacije kako teoriju prevesti u praksu. Odgovor se ne može naći u gotovim vodičima, već je to proces razumijevanja i mijenjanja postojećih praksi.

Istraživački tim Nacionalnog vijeća za specijalno obrazovanje, vodeće svjetske organizacije posvećene specijalnoj edukaciji, kombinacijom fokus grupa i pregledom literature o primjerima najbolje prakse inkluzivnog obrazovanja izdvojio je deset područja koja uključuju:

1. Pružanje informacija – pružanje informativnih letaka o obrazovnoj inkluziji roditeljima i zajednici, kao i osiguravanje da su roditelji i zajednica upoznati sa inkluzivnom politikom škole.
2. Fizičke karakteristike – izgradnja školske zgrade koja je prikladna za inkluziju.
3. Inkluzivna školska politika – izgradnja školske inkluzivne politike i planova u saradnji sa svim učesnicima, uključujući i roditelje, te izgradnja takve politike koja omogućava pristup svim učenicima bez diskriminacije.
4. Razvoj individualnog plana i programa (IPP) – uključivanje roditelja u razvoj IPP-a, koji će omogućiti djetetu da se ne osjeća izdvojeno ili drugačije te omogućiti mu da postigne svoje ciljeve.
5. Interakcija učenika – osigurati da se u svakom odjeljenju nalaze učenici sa različitim mogućnostima, kao i osigurati da djeca sa teškoćama budu uključena u školske događaje.
6. Osoblje – osigurati da pomoćno osoblje odnosno asistenti sarađuju sa učiteljima i nastavnicima.
7. Vanjske poveznice – saradnja sa vladinim i nevladinim organizacijama, kao i sa stručnjacima i roditeljima.
8. Procjena napretka – osigurati da je napredak svih učenika prepoznat te da su u procjenu sopstvenog napretka uključeni i učenici.

9. Kurikulum – osigurati različit pristup podučavanju shodno sposobnostima; svi učenici imaju pristup kurikulu; postoji diferencijacija kurikuluma.
10. Strategije podučavanja – korištenje različitih stilova podučavanja u skladu sa različitim mogućnostima učenika.

Kratki test provjere sposobnosti, motivacije i odgovornosti

Šta od svega navedenog čitateljice i čitatelji ove knjige mogu uraditi ili je poštenije pitanje, šta želimo stvarno uraditi glede inkluzije u svome okruženju?

1. Mogu li pružati informacije o inkluziji?
 - a. Želim li?
 - b. Niste me još uvjerali da trebam...
 - c. Da, zato i čitam ovu knjigu.

2. Mogu li uticati na fizičke karakteristike škole, odluke glede školske inkluzivne politike, osigurati dodatno nastavno osoblje?
 - a. Nisam uprava škole, a sa školskim odborima ne pričam...
 - b. Teško, ali se još uvijek mogu baviti ostalim tačkama...
 - c. Da (onda obavezno pogledaj na kraju knjige i zakonske odrednice, akte i dokumenta kojim se BiH obavezala na poštivanje i sprovođenje inkluzije).

3. Mogu li kroz individualnu nastavničku praksu raditi na IPP-u, interakciji učenika, procjeni napretka, kurikulumu, strategijama podučavanja?
 - a. Nisam dovoljno plaćen/a i za to još...
 - b. Plašim se, ne znam kako...
 - c. Volio/voljela bih da više naučim o tome.

Za one koji istinski žele biti aktivni sudionici inkluzije tu je ova knjiga koja u nastavku obrađuje detaljnije sve navedene stavke na kojima se može raditi kada se stvarno hoće, kada nam neko objasni kako i ohrabri nas i motivira za to.

TEŠKOĆE, VRSTE I KARAKTERISTIKE

Na koji način djeca sa teškoćama u razvoju percipiraju stvarnost, kako izgleda njihov unutrašnji svijet, kako komunicirati s njima – jednom riječju, kako ih na najbolji način upoznati? U ovom poglavlju podijelit ćemo sa vama saznanja psihologije o teškoćama, vrstama i njihovim karakteristikama jer jedan je od prvih koraka u radu s djecom s teškoćama u razvoju – informiranje. Također, pojašnjat ćemo i kroz koje emotivne faze prolaze roditelji kada saznaju da dijete ima zvaničnu dijagnozu, kao i nastavnici u radu s djecom s teškoćama u razvoju.

Šta su teškoće u razvoju i kada se javljaju?

Teškoće u razvoju manifestiraju se već u ranom razvoju, često prije nego dijete pođe u školu, i kao glavni kriterij da nešto jeste teškoća uzima se faktor uticaja na lično, socijalno, akademsko i radno funkcionisanje osobe. Tu mislimo na intelektualnu onesposobljenost, deficit pažnje/hiperaktivno ponašanje, poremećaje iz spektra autizma, teškoće u učenju. Također, upoznat ćemo se i sa karakteristikama nadarene djece te djece iz socijalno ugroženih porodica – još dvama kategorijama inkluzije.

Intelektualna onesposobljenost/intelektualni razvojni poremećaj (ranije korišten termin mentalna retardacija)

Terminologija

Ranije korišten termin mentalna retardacija je prema posljednjim internacionalnim klasifikacijama bolesti i poremećaja zamijenjen terminima intelektualna onesposobljenost/intelektualni razvojni poremećaj zbog pogrdnog značenja koje se pripisivalo terminu mentalna retardacija. Iako se u većini dosad napisanih nalaza i opisa nalazi termin mentalna retardacija, odnedavno je u općoj upotrebi u zdravstvenim, obrazovnim i drugim profesijama termin intelektualna onesposobljenost te ćemo taj termin i koristiti u ovoj knjizi.

Definicija

Prema DSM-5 (Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje) intelektualna onesposobljenost se definira kao poremećaj koji počinje tokom razvojnog perioda i karakteriziraju ga oštećenja u intelektualnom funkcionisanju i oštećenja u adaptivnom funkcionisanju. Pod pojmom intelektualno oštećenje podrazumijevaju se deficit funkcija kao što su: rasuđivanje, rješavanje problema, apstraktno mišljenje, planiranje, prosuđivanje, akademsko učenje i učenje iz iskustva. Pojam oštećenja u adaptivnom funkcionisanju odnosi se na ograničenje funkcionisanja u aktivnostima svakodnevnog života kao što su komunikacija, socijalna uključenost i samostalno življenje u različitim okruženjima: kući, u školi, na poslu i u zajednici.

Karakteristike i vrste

Djeca sa intelektualnim onesposobljenostima razvijaju se sporije od svojih vršnjaka i čine se mlađim nego što jesu. Iako je razvoj i brzina učenja sporija, djeca s intelektualnom onesposobljenošću mogu uz praćenje njihovog tempa dosta učiti. Težina intelektualne onesposobljenosti se određuje na osnovu adaptivnog funkcionisanja, a ne na osnovu rezultata koeficijenta inteligencije, jer se nivo neophodne podrške određuje upravo na osnovu adaptivnog funkcionisanja koje podrazumijeva funkcionisanje u akademskom, socijalnom i praktičnom području. Prema težini, intelektualnu onesposobljenost dijelimo na: laku, umjerenu, težu i tešku.

Tabela 1. Opis lake, umjerene, teže i teške intelektualne onesposobljenosti.

	Akademsko područje	Socijalno područje	Praktično područje
Laka	Može naučiti osnovne akademske vještine koje uključuju pisanje, čitanje, računanje, vrijeme ili upravljanje novcem. Prisutan je konkretan pristup problemima i rješenjima, te je potrebna podrška u planiranju, određivanju prioriteta, korištenju strategija, fleksibilnosti, kratkoročnom pamćenju, te funkcionalnom korištenju akademskih vještina kao što su čitanje i upravljanje novcem.	Komunikacija, konverzacija i jezik su nezreliji od onoga što se očekuje za tu dob. Smanjeno je razumijevanje socijalnog rizika, te je dijete/osoba u riziku da bude izmanipulirana.	Može funkcionirati primjereno dobi što se tiče njege o sebi.
Umjerena	Kod djece predškolske dobi jezik i predakademske vještine razvijaju se sporo. Kod djece školske dobi sporiji je napredak u čitanju, pisanju, matematici i razumijevanju vremena i novca, te je značajno ograničen u odnosu na vršnjake.	Jezik koji koriste je dosta manje složen nego kod vršnjaka. Dijete/osoba može ostvariti uspješna prijateljstva ili romantične veze, ali je potrebna podrška drugih koji brinu o djetetu ili osobi. Sposobnost rasuđivanja i donošenja odluka je ograničena i neophodna je podrška u donošenju važnih odluka.	Nakon produženog vremena učenja i prisutnih podsjetnika, mogu brinuti o vlastitim potrebama kao što je uzimanje hrane, oblačenje, higijena i eliminacija.

Teža	Slabo razumije pisani jezik i pojmove kao što su broj, vrijeme i novac. Neophodna je stalna podrška u rješavanju svakodnevnih problema.	Govorni jezik je prilično ograničen i svodi se na pojedine riječi ili fraze. Komunikacija je usmjerena na ovdje i sada u okviru svakodnevnih događaja. Razumiju jednostavnu komunikaciju.	Neophodna je podrška i stalni nadzor u aktivnostima brige o sebi, kao što je uzimanje hrane, kupanje, oblačenje i slično. Ne može donositi odgovorne odluke. Potrebna je stalna podrška i pomoć. Mogu biti prisutna neprilagođena i samoozljeđujuća ponašanja.
Teška	Vještine se odnose na fizički svijet, a ne na simboličke procese. Može naučiti funkcionalno koristiti predmete za brigu o sebi, rad i rekreaciju.	Može razumjeti jednostavne upute ili geste. Izražava svoje želje, potrebe i osjećaje uglavnom kroz neverbalnu, nesimboličku komunikaciju.	Dijete/osoba je ovisna o drugima u područjima fizičke njege, zdravlja i sigurnosti. Uz podršku drugih mogu uživati u rekreativnim aktivnostima ili jednostavnim radnim zadacima. Mogu biti prisutna neprilagođena i samoozljeđujuća ponašanja.

Izvor: DSM 5, 2014.

Kognitivne karakteristike

Pažnja

Djeca sa intelektualnom onesposobljenošću imaju problem sa usmjeravanjem pažnje na zadatak, selektivnom pažnjom odnosno usmjeravanjem na važne informacije i održavanjem pažnje na zadatku. To znači npr. da dijete umjesto da usmjeri svoju pažnju na konture geometrijskog oblika može usmjeriti pažnju na boje ili položaj oblika na

papiru, ili će biti potrebno više puta vraćati dijete na zadatak dok on ne bude završen. Praktično to znači da je u radu sa djetetom neophodno usmjeravati njegovu pažnju na najvažnije dijelove pojednostavljenog zadatka i nagradivati ga za date odgovore, a potom postepeno povećavati kompleksnost i težinu zadatka kako dijete napreduje.

Memorija

Djeca sa intelektualnom onesposobljenošću imaju problema sa pamćenjem informacija. Različita istraživanja su pokazala da se problem nalazi u nemogućnosti zadržavanja informacija u kratkoročnom pamćenju, što znači da je otežano dosjećanje informacija prezentiranih nekoliko sekundi ili sati ranije. To znači da dijete može imati poteškoće da zapamti neku činjenicu iz matematike ili da to što je danas naučilo sutra zaboravi. Uz ponavljanje naučenog, neke od strategija koje pomažu poboljšanju kratkoročnog pamćenja jesu kategorisanje informacija, mnemoničke tehnike¹, metakognitivne tehnike², usmjeravanje na važne sadržaje, ponavljanje sadržaja.

1 Tehnika koja olakšava pamćenje određenih vrsta informacija: brojeva, datuma, naziva, specifičnih pojmova, ličnih podataka, stranih riječi. Glavno načelo svake mnemotehnike je zamjena apstraktnih pojmova vizualnim, audio ili rjeđe senzornim: asocijacijama, rimom, dodjeljivanjem znamenki broja određeno slovo, kombinacijom brojeva sa slikom. Više informacija na: <https://hr.premiermedicalspecialists.com/mnemotehnickieskie-priemy-jeto>

2 Pojam metakognicija odnosi se na svijest o onome šta neka osoba zna, šta ne zna te na koji način može naučiti ono što još ne zna. Metakognitivne tehnike omogućavaju osobi da kontrolira svoje učenje, odredi svoje ciljeve učenja i da odabere strategije kojima će ostvariti te ciljeve. Više informacija na: <https://www.dinamikom.eu/blog/odgoj-obrazovanje-i-razvoj/397-metakognitivne-vjestine.html>

Brzina učenja

S obzirom da djeca sa intelektualnom onesposobljenošću uče sporije od svojih vršnjaka, neophodno je da i instrukcije koje se daju djetetu budu sporije kako bi bile usklađene sa djetetovim tempom.

Generalizacija naučenog

Djeca sa teškoćama, posebno sa intelektualnim teškoćama, često imaju problem da znanje koje su stekli u određenoj situaciji ili kontekstu prenesu u druge situacije ili okruženje, što se kod djece koja nemaju poteškoće dešava prirodno. Stoga je potrebno uložiti napor da se naučeno prenese u različite situacije.

Motivacija

Neka djeca sa intelektualnom onesposobljenošću pokazuju značajan nedostatak interesa za učenje ili rješavanje problema. Često to može biti posljedica uzastopnih neuspjeha u zadacima bez obzira na uloženi napor i naučenog očekivanja pomoći od strane drugih. Da do toga ne bi došlo, korisno je učiti dijete da samo dođe do rješenja uz pohvale i minimalno usmjeravanje.

Karakteristike adaptivnog ponašanja

Briga o sebi i dnevne aktivnosti

Djeca sa intelektualnom onesposobljenošću često trebaju dugotrajnu podršku u usvajanju osnovnih vještina samobriga kao što su oblačenje i higijena. Često su potrebne direktne instrukcije i pojednostavljene rutine kako bi dijete moglo da brine o svojim osnovnim potrebama.

Socijalni razvoj

Razvijanje i održavanje prijateljstava često je otežano kod djece sa intelektualnom onesposobljenošću, na što utiču ograničene kognitivne vještine, slabo razvijena komunikacija i neobična ili neprikladna ponašanja. Kako bismo omogućili djetetu da bude uključeno u zajednicu, jedan od najvažnijih zadataka jeste naučiti ga prikladnim socijalnim i interpersonalnim vještinama kao što su gledanje u oči, neprekidanje drugih dok govore, postavljanje pitanja u vezi teme razgovora i slično.

Problematična ponašanja

Veća je vjerovatnoća da će određena problematična ponašanja biti prisutna kod djece sa intelektualnom onesposobljenošću nego kod djece bez poteškoća, kao što su poteškoće sa prihvatanjem kritike, poteškoće u održavanju samokontrole te neprikladna ponašanja poput agresivnosti ili samoozljeđivanja.

Intelektualna onesposobljenost može biti povezana, odnosno uz nju mogu biti istovremeno prisutna različita zdravstvena ili genetska stanja, kao što su cerebralna paraliza, poremećaj s konvulzijama, Downov sindrom, Rettov sindrom, epilepsija, sindrom fragilnog X hromosoma i slično. Svako od ovih stanja, uz intelektualnu onesposobljenost, ima svoja karakteristična obilježja i simptome.

Deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj (AD/HD od engl. Attention Deficit/Hyperactivity Disorder)

Definicija

Najviše kontroverzi se može čuti vezano za AD/HD – da li je riječ o stvarnom poremećaju ili su u pitanju samo dinamična djeca kojoj se namjerno pripisuje dijagnoza. To je razumljivo ako uzmemo u obzir da su djeca, posebno u predškolskoj dobi, jako aktivna, stalno su u pokretu, teško im je sjediti mirno duže vrijeme, brbljivi su i brzopleti. Tek sa početkom školske dobi očekujemo da su djeca u većoj mjeri razvila samokontrolu i da mogu da se ponašaju prikladno situaciji. AD/HD je neurorazvojni poremećaj koji se obično pojavljuje prije 7. godine života. Međutim, obično se prepoznaje i dijagnosticira u školskoj dobi. Simptomi AD/HD-a su različiti. Da bi se dijagnosticirao poremećaj potrebno je prisustvo više simptoma u različitim okruženjima: školi, kod kuće, sa prijateljima, u igri. Nije dovoljno da dijete ima jedan ili dva simptoma da bismo govorili o poremećaju. Postoji set kriterija navedenih u DSM-5 koji trebaju biti zadovoljeni kako bismo govorili o AD/HD-u. Prema DSM-5 neophodno je da je prisutno šest ili više simptoma duže od šest mjeseci do mjere da su u neskladu sa razvojnim nivoom djeteta u području nepažnje i/ili hiperaktivnosti i impulzivnosti. Neophodno je da su se navedeni simptomi pojavili prije 12. godine života.

Ti simptomi se odnose na:

Nepažnju:

- često ne posvećuje pažnju detaljima ili čini nepromišljene pogreške u školskom radu, na poslu ili za vrijeme drugih aktivnosti;

- često ima teškoću sa održavanjem pažnje na zadacima ili igri;
- često se čini da ne sluša kada mu se govori izravno;
- često ne slijedi upute do kraja i ne uspijeva završiti školski zadatak, kućne poslove ili dužnosti na radnom mjestu;
- često ima teškoća sa organiziranjem zadataka i aktivnosti;
- često izbjegava, ne voli ili odbija sudjelovanje u zadacima koji zahtijevaju kontinuirani mentalni napor;
- često gubi stvari potrebne za zadatke ili aktivnosti;
- često mu lako odvuku pažnju nebitni podražaji;
- često zaboravlja dnevne aktivnosti.

Hiperaktivnost i impulzivnost:

- često nema mira ili kucka rukama ili stopalima ili se vrpolti na stolici;
- često ustaje sa stolice u situacijama u kojima se očekuje da ostane sjediti;
- često trči ili se penje u situacijama u kojima je to neprikladno;
- često se ne može mirno igrati ili sudjelovati u slobodnim aktivnostima;
- često je u “pogonu” i djeluje kao da ga “pokreće motor”;
- često pretjerano priča;
- često “bubne” odgovor prije nego što je dovršeno pitanje;
- često ima teškoća s čekanjem svoje prilike;
- često ometa ili prekida druge.

Karakteristike

Kod djece sa AD/HD-om problem nije u inteligenciji ili nedovoljnoj disciplini. Problemi nastaju zbog kašnjenja u razvoju samokontrole odnosno inhibicije ponašanja, a koja se odnosi na mogućnost da čekamo i ne odgovaramo na podražaje/događaje iz okoline. To znači da je prisutno konstantno kašnjenje u razvoju samokontrole i samoregulacije u odnosu na vršnjake. Dijete sa AD/HD-om nema izbora, nije bezobrazno ili neposlušno, već se radi o kašnjenju u razvoju funkcija samoregulacije. Djeca sa AD/HD-om imaju problem sa shvatanjem vremena i anticipacije budućnosti. Oni žive sada, u ovom trenutku i imaju poteškoće da anticipiraju sutra, iduću sedmicu, kraj polugodišta ili kraj osnovne škole. Zato im je teško organizovati se i upravljati vremenom. Ne mogu da predvide događaje unaprijed i da se time koriste kako bi upravljali svojim ponašanjem, ma koliko im govorili o budućnosti. To znači da koliko god dijete napominjali i pričali mu o važnosti toga da lektira treba biti završena za tri sedmice, dijete sa AD/HD-om neće početi pripremati lektiru ranije – ne zato što je bezobrazno i neodgovorno, već zato što je prisutan problem u shvatanju vremena što direktno utiče na upravljanje vremenom. Zato se dešava da uvijek kasne, sve rade u posljednji minut, nikad nisu spremni. Također, djeca sa AD/HD-om imaju deficite u razvoju unutrašnje motivacije, koja pomaže u upravljanju i održavanju ponašanja usmjerenih prema cilju, prema budućnosti i planiranju. Bez unutrašnje motivacije prisutno je brzo odustajanje čim stvari postanu dosadne, nezavršavanje projekata i time nemogućnost da se ostvare ciljevi. Stoga je važno da za aktivnosti gdje nedostaje unutrašnja motivacija budu

prisutne nagrade i potkrepljivači, i to po mogućnosti bez vremenskog odlaganja. To je razlog zašto je dijete u stanju igrati igrice duži period, jer su nagrade u vidu poena, zastavica, zvučnih efekata i slično stalno prisutne, dok kod školskog rada i pisanja domaće zadaće nisu. Dakle, AD/HD nije poteškoća u učenju, znanju ili nedostatku vještina, niti intelektualna poteškoća, već poteškoća sa izvedbom i primjenom znanja. Ne radi se o potpunom odsustvu navedenih funkcija, nego o konstantnom kašnjenju njihovog razvoja u odnosu na vršnjake, što znači da će kroz razvoj doći do poboljšanja, ali će dijete vjerovatno i dalje biti iza svojih vršnjaka. Dijete sa AD/HD-om živi sada, pod kontrolom je trenutka, vanjskih događaja i neposrednog zadovoljenja. Jedan od načina kako pomoći djetetu sa AD/HD-om jeste prilagoditi okruženje na način da je situacija/događaj vremenski usko povezana sa odgovorima i rezultatima. Važno je da upute koje dajemo djetetu budu jasne, kratke, povezane sa zadatkom, a zadaci podijeljeni na manje dijelove iza kojih, ako su ispunjeni, slijedi nagrada.

Poremećaj iz spektra autizma

Definicija

Dijete koje ima dijagnosticiran poremećaj iz spektra autizma ima teškoće u socijalnoj interakciji i obrazac repetitivnih, stereotipnih ponašanja. Da bi se dijagnosticirao poremećaj, neophodno je da su prisutni simptomi iz oba područja, te da su se pojavili tokom ranog djetinjstva. Teškoće u socijalnoj interakciji i komunikaciji se mogu odnositi na:

- rijetka upotreba jezika u svrhu komunikacije sa drugima;
- dijete uopće ne govori;
- slabo razumijevanje govora;
- mehaničko ponavljanje govora ili doslovna upotreba jezika;
- nepostojanje ili smanjeno korištenje kontakta očima;
- govor tijela i facijalna ekspresija mogu biti neobični;
- minimalno reagovanje na pokušaje drugih da započnu interakciju;
- ne pokazuje interes za prijateljstva ili pokušaji stjecanja prijatelja mogu biti čudni i neuspješni.

Repetitivna i stereotipna ponašanja mogu uključivati:

- mahanje rukama ili pucketanje prstima;
- redanje igračaka tačno određenim redoslijedom;
- vrtnja predmeta u rukama;
- mehaničko ponavljanje riječi bez očigledne svrhe;
- korištenje melodije u govoru;
- korištenje “ti” kada govori o sebi;
- preokupiranost određenim predmetima ili aktivnostima kao što je posmatranje mašine za veš tokom rada, praćenje reda vožnje vozova i slično;
- insistiranje na određenim rutinama i emocionalni izljevi ako dođe do promjena, npr. promjena puta do škole ili namještaja u kući.

Simptomi poremećaja iz spektra autizma obično se ne primjećuju prilikom rođenja, već postaju očiti u ranom razvojnom periodu, obično u prve tri godine života. Neka djeca mogu pokazivati simptome poremećaja već u prvih 12 mjeseci života, dok se kod druge djece prvi simptomi mogu primijetiti nakon 24 mjeseca života. Radi se o

sindromu, odnosno skupu različitih simptoma, ali dijete ne mora imati sve simptome da bi se dijagnosticirao poremećaj iz spektra autizma. Kod neke djece karakteristike autizma mogu uzrokovati manje poteškoće u svakodnevnom životu, dok kod druge djece te poteškoće mogu biti značajne. Upravo zbog toga stručnjaci određuju nivo podrške koju dijete treba u svakodnevnom funkcionisanju.

Nivo 1 – djetetu je potrebna podrška;

Nivo 2 – djetetu je potrebna značajna podrška;

Nivo 3 – djetetu je potrebna veoma značajna podrška.

Uz poremećaj iz spektra autizma može, a i ne mora biti prisutno intelektualno oštećenje, što se određuje kliničkom procjenom.

Karakteristike

Kod poremećaja iz spektra autizma pored usporenog razvoja komunikacije i socijalizacije, mogu biti prisutna i neka atipična ponašanja, što dodatno može otežavati svakodnevno funkcionisanje djeteta. Neke od teškoća koje možemo susresti su:

- problemi sa pažnjom, kao što su poteškoće sa usmjerenjem pažnje, sa održavanjem ili preusmjeravanjem pažnje, te usmjeravanje na detalje koji nisu važni za zadatak;
- atipični stil učenja, kao što je sporije usvajanje novih vještina, slabije održavanje naučenih vještina;
- slaba generalizacija znanja, odnosno poteškoće u primjeni znanja naučenog u jednom kontekstu u drugi kontekst;

- učenje napamet, odnosno u stanju je zapamtiti i ponoviti činjenice, ali ne i kada je pitanje postavljeno na drugi način;
- samopovređujuća ponašanja kao što su udaranje glavom, trljanje ili češanje kože do mjere da nastaju rane; može udarati ili gristi sebe;
- samostimulirajuća ponašanja, na primjer neobični pokreti ruku, prstiju ili cijelog tijela (pucketanje prstima, njihanje tijela i slično), ili čudna i ponavljajuća vokalizacija;
- agresivna ponašanja prema drugima, kao što je grebanje, guranje ili udaranje drugih osoba;
- slaba regulacija ponašanja, na primjer neobična emocionalna reakcija na situacije, tantrumi, iznenadne promjene u raspoloženju, slaba reakcija na tipične metode disciplinovanja;
- neosjetljivost na bol ili hladnoću ili izražena reakcija na određene zvukove.

Specifični poremećaj učenja

Definicija

Specifični poremećaj učenja se odnosi na teškoće u učenju i korištenju akademskih vještina kao što su čitanje, pisanje i računanje. Specifični poremećaj u učenju razlikuje se od nespecifičnih teškoća u učenju gdje su teškoće čitanja, pisanja i računanja posljedica intelektualnog zaostajanja, oštećenja vida ili sluha, govorno-jezičkog razvoja, neodgovarajućeg školovanja ili predstavljaju uobičajene teškoće u savladavanju čitanja i pisanja.

Specifične teškoće u učenju odnose se na:

Oštećenje čitanja ili disleksija

- netačno čitanje (izostavljanje, zamjena, iskrivljenje ili dodatak riječi ili dijelova riječi, okretanje riječi u rečenici ili slova u riječi);
- usporeno čitanje ili čitanje riječi sa naporom (dugo zastajanje ili gubljenje mjesta u tekstu, pogrešni početak);
- teškoće u razumijevanju pročitano (nemogućnost prisjećanja pročitanih činjenica, nemogućnost zaključivanja na osnovu pročitano).

Oštećenje pismenog izražavanja ili disgrafija

- teškoće sa sricanjem (teškoće u formiranju slova tačno, zamjena slova);
- teškoće u organizaciji pismenog izražavanja (teškoće da piše u liniji ili između linija, teškoće u procjeni dužine ili širine slova);
- tačnost gramatike i pravopisa.

Oštećenje u računanju ili diskalkulija

- teškoće u ovladavanju značenja broja;
- nerazumijevanje matematičkih činjenica i izraza;
- teškoće u razumijevanju numeričkih simbola;
- teškoće sa standardnim aritmetičkim radnjama;
- teškoće sa matematičkim zaključivanjem.

Karakteristike

Teškoće u savladavanju čitanja, pisanja ili računanja su slične onima koje se susreću kod djece nižih razreda, ali se od njih razlikuju po brojnosti i trajnosti, odnosno neće se smanjiti bez stručne pomoći. Specifični poremećaj učenja

je neurorazvojni poremećaj, odnosno ima biološko porijeklo. Obično se primjećuje tek sa početkom formalnog školovanja kada se podučavaju akademskim vještinama, koje za razliku od hodanja i govorenja nisu razvojni događaji koji se razvijaju sazrijevanjem mozga. Teškoće u savladavanju čitanja, pisanja ili računanja često ometaju i otežavaju učenje drugih predmeta koji zahtijevaju ove vještine kao što su historija, geografija, fizika i slično. To može dovesti do nižeg akademskog postignuća. Zbog pratećih poteškoća specifičnog poremećaja učenja često se dešava da su djeca, a kasnije i kao odrasle osobe, izložnije psihološkom stresu, imaju sniženo samopouzdanje, narušeno mentalno zdravlje, izostaju češće iz škole ili prerano napuštaju školu. Ove teškoće u učenju se smatraju specifičnim zbog sljedećih razloga:

- ne mogu se pripisati intelektualnoj onesposobljenosti ili općem razvojnem zaostajanju; oštećenju vida ili sluha, ili nekom drugom poremećaju;
- najveći broj djece sa specifičnim poremećajem učenja su normalne razine intelektualnog funkcionisanja, a u određenom broju slučajeva nalazimo ih kod intelektualno "darovite" djece;
- teškoće se ne mogu pripisati okolinskim faktorima, odnosno nedostatku ili pomanjkanju adekvatnog podučavanja;
- ne mogu se pripisati teškoćama vida ili sluha, neurološkim ili motoričkim poremećajima koji mogu otežavati učenje akademskih vještina.

Senzorne teškoće – sljepoća i slabovidnost

Definicija

Slijepom osobom se smatra osoba koja nije u stanju čitati slova ili znakove veličine Times New Roman 22 na blizinu te se zato koristi Brailleovim pismom. Slabovidnom osobom se smatra osoba koja ima ostatak vida manji od 40% i koristi se standardnim ili uvećanim tiskom. Iako se radi o senzornoj poteškoći, oštećenje vida utiče na cjelokupni razvoj djeteta. Ukoliko dijete sa oštećenjem vida nema dodatnih teškoća u razvoju, intelektualni razvoj ne zaostaje u odnosu na njihove vršnjake koji vide. Ipak, senzomotorički i kognitivni razvoj ima svoje specifičnosti. Kod djece koja su slijepa od rođenja, senzomotorički razvoj kasni zbog vizuelnih poteškoća. Dok se kod djece koja vide i slabovidne djece razvija koordinacija oko-ruka, kod djece koja su slijepa razvija se koordinacija uho-ruka. To znači da se dijete oslanja na druga osjetila kao što su sluh, kretanje ili dodir. Fina i gruba motorika se sporije razvijaju i potrebna je stručna podrška u razvijanju vještina neophodnih za samostalan život. Kod djece koja su slijepa predodžbe o svijetu su drugačije strukture i mogu se razlikovati od predodžbi djece koja vide. Prilikom učenja novih pojmova, potrebno je objasniti ih i povezati sa postojećim iskustvom djeteta i povezati ih sa usvojenim pojmovima.

Karakteristike

Oštećenje vida utiče u velikoj mjeri na psihosocijalni razvoj djeteta. Dijete koje je slijepo nema mogućnost da uspostavi kontakt očima sa drugima, niti da primi neverbalne znakove iz okoline. To može značajno utjecati na kvalitet

komunikacije, s obzirom na to da se prema nekim procjenama 90% poruke prenosi neverbalnim putem, a samo 10% verbalnim putem. Također, dijete koje je slijepo ne može dobiti potpunu povratnu informaciju o tome kako drugi prihvataju njegove emocije i ponašanje, niti može prepoznati tuđe emocionalne reakcije. Sve to može dovesti do otežanog razumijevanja drugih i poteškoća u socijalizaciji. Nemogućnost komuniciranja emocija na neverbalnom nivou može dovesti do frustracije i emocionalne zbrke. Dijete može biti nesigurno i više na oprezu u kontaktu sa drugima. Kod slabovidne i slijepice djece mogu se razviti stereotipije (mahanje rukama, pucketanje prstima, vrtnja predmeta i slično) u funkciji samostimulacije, kao posljedica povlačenja i življenja u vlastitom svijetu. Često dijete ne može u potpunosti razumjeti situaciju te mu se okolina može činiti nepredvidivom, zbog čega se često oslanja na odrasle osobe te može razviti zavisnost o drugima. Upravo zbog toga, na manji stres ili situacije koje se inače čine neugrožavajuće, dijete može reagovati odbrambeno u vidu agresivnog ponašanja ili povlačenja. Specifični zadaci obrazovanja su: podučavanje Brailleovog pisma, vježbe vida, vježbe orijentacije i kretanja, tiflotehnika³, te usvajanje svakodnevnih i socijalnih vještina.

3 Tiflotehnika je naziv za svu pomoćnu tehnologiju kojom se koriste slijepi i slabovidne osobe pri izvođenju različitih aktivnosti u svakodnevnom životu, školi ili na radnom mjestu. Riječ je o različitim uređajima koji osobama oštećena vida olakšavaju aktivnosti poput opismenjavanja, razvoja spoznajnih vještina ili svakodnevnih vještina. Više informacija na: <https://www.eglas.hr/tiflotehnika/>

Senzorne teškoće – gluhoća, naglušost

Definicija

Gluhoća se definiše kao stanje gubitka sluha u govornom području iznad 90 decibela (dB) te se percepcija gluhe djece svodi na vizuelni oblik. Naglušost je gubitak sluha od 20 do 90 dB i razlikuju se tri vrste naglušosti: blaga (20 do 40 dB), umjerena (41 do 60 dB) te teška (61 do 90 dB). Na razvoj djeteta sa oštećenjem sluha utiču intenzitet oštećenja, vrsta oštećenja, kada se oštećenje desilo, kada je gubitak sluha prepoznat kod djeteta, da li je dijete uključeno u ranu intervenciju, da li koristi neko od pomagala kao što je kohlearni implantant, stav porodice prema gubitku sluha i slično. Gubitak sluha bilo kojeg intenziteta ili tipa utiče na kvantitet i kvalitet interakcije sa drugima što značajno utiče na akademski, socijalni i emocionalni razvoj. Ukoliko prvo roditelji, a zatim i drugi u okruženju ne prilagode svoje ponašanje djetetu koje ima oštećenje sluha, na primjer da se pomjere u vidokrug djeteta, koriste znakovni jezik i slično, dijete će imati značajno smanjenu komunikaciju.

Karakteristike

Opismenjavanje može biti otežano. Da bi se dijete sa oštećenjem sluha opismenilo neophodno je razviti dvije vještine: jezične vještine koje su neophodne za uspješan razvoj vještine čitanja te pristup fonološkom kodiranju govornog jezika u pisane riječi. Znakovni jezik ima svoj vokabular, morfologiju i sintaksu koja ne mora biti kao u govornom jeziku koji se koristi, što otežava učenje i razumijevanje govornog jezika. Istraživanja su pokazala da čitanje djeci sa oštećenjem sluha može biti korisno, pri čemu je potrebno

podučavati djecu riječima koje se često spominju, koristeći bogate i eksplicitne primjere. Kašnjenje u jezičnom razvoju koje se sreće kod mnoge djece sa oštećenjem sluha može uticati na razumijevanje matematičkih koncepata i rješavanje zadataka. Također, učenje i savladavanje gradiva iz znanstvenih predmeta može biti otežano, jer u znakovnom jeziku često ne postoje riječi koje se susreću u znanstvenim oblastima. Priprema nastavnika i prilagodba nastavnog sadržaja, kao što je korištenje slikovnih ili animiranih sadržaja, grafičkih prikaza, korištenje eksperimenta i fizičke manipulacije, mogu pomoći djeci u razumijevanju pojmova i gradiva. Kašnjenje u jezičnom razvoju kod mnoge djece sa oštećenjem sluha može utjecati na regulaciju emocija i ponašanja, te se u većem procentu javljaju agresivna ponašanja, kršenje društvenih normi, depresija, anksioznost ili socijalno povlačenje.

Tjelesni invaliditet i hronične bolesti

Definicija i karakteristike

Tjelesni invaliditet i hronične bolesti se odnose na fizičke poteškoće i zdravstvena stanja koja ometaju dostizanje važnih razvojnih zadataka kroz koje prolaze vršnjaci ili uzrokuju poteškoće u obrazovanju djeteta. Tjelesni invaliditet može biti urođen ili stečen i podrazumijeva ograničenje fizičkog funkcionisanja, pokretljivosti, spretnosti i izdržljivosti tijela. Najčešća stanja koja uzrokuju tjelesno oštećenje su: cerebralna paraliza, spina bifida, povreda mozga ili kičmene moždine, mišićna distrofija, epilepsija. Hronične bolesti su medicinska stanja koja nisu lako vidljiva, ali utiču na školovanje djeteta u smislu čestog i dugog izostajanja

iz škole ili nemogućnosti učestvovanja u različitim aktivnostima. Pod pojmom se podrazumijevaju sljedeća stanja: astma, dijabetes, celijakija, migrene, lupus, rak, Kronova bolest i slično. Tjelesni invaliditet i hronične bolesti mogu, ali i ne moraju uticati na akademski uspjeh djeteta. Stoga, možda neće biti potrebno prilagođavati nastavni plan i program, ali će biti potrebno napraviti prilagodbe u zahtjevima kako bi se djetetu olakšao pristup materijalima ili na primjer smanjiti obim gradiva koje je potrebno naučiti za dijete koje često izostaje iz škole. Važno je da učitelj/nastavnik u razredu bude informisan o sljedećem: o znakovima koji upozoravaju da je djetetu potrebna pomoć, prisutnim ograničenjima učenika i kakav to uticaj ima na formiranje očekivanja od učenika, kako pomoći ili hitno reagovati u slučaju potrebe. Neophodno je u učionici i školi napraviti izmjene u rasporedu ili prilagoditi namještaj kako bi se djeci sa fizičkim poteškoćama omogućilo nesmetano kretanje ili pristup nastavnim materijalima, te izgraditi atmosferu u razredu da učenici pomažu jedni drugima.

Kombinovane (višestruke teškoće)

Definicija

Kombinovane (višestruke) teškoće podrazumijevaju dvije ili više razvojnih teškoća kod djeteta, kao na primjer prisustvo intelektualnog oštećenja i sljepoće, ili poremećaj iz spektra autizma uz prisustvo poremećaja pažnje/hiperaktivnosti. U praksi se često poteškoće pojavljuju zajedno.

Karakteristike

Dijete sa višestrukim poteškoćama ima posebne potrebe i zahtjeve. Mogu biti prisutna oštećenja u kognitivnom razvoju, motorici, senzornim funkcijama ili kombinacija navedenih. Prilikom planiranja intervencija za dijete sa kombinovanim poteškoćama neophodno je uzeti u obzir četiri područja – medicinske, fizičke, obrazovne i socijalno-emocionalne potrebe djeteta. Mnoga od ove djece imaju poteškoće u komunikaciji svojih želja i potreba, slobodnom kretanju i kontroli svog tijela, te učenju apstraktnih koncepta i ideja. Iako mogu biti prisutne određene zajedničke karakteristike kod djece sa kombinovanim poteškoćama, svako dijete ima svoje posebnosti i jedinstveno je, te pristup stručnjaka i porodice treba biti planiran i prilagođen svakom djetetu posebno. Da bi se pristupilo višestrukim potrebama djeteta (medicinskim, fizičkim, obrazovnim i socijalno-emocionalnim) neophodan je saradnički pristup stručnjaka iz različitih oblasti, roditelja i školskog osoblja, kao i individualiziran plan i program za dijete.

Nadarena djeca

Definicija

U razumijevanju nadarenosti kod djece koriste se različite definicije. Jedno od općenitih objašnjenja jeste da su nadarena djeca ona koja posjeduju izvanredne mogućnosti za učenje, odnosno koja su sposobna postizati visoke rezultate. Termin “nadaren ili talentovan” kada se koristi za učenike, djecu ili mlade osobe podrazumijeva učenike, djecu ili mlade osobe koje pokazuju sposobnost visoke izvedbe u intelektualnom polju, kreativnosti, umjetnosti,

ili sposobnosti vodstva/liderstva, ili u određenom akademskom polju, te koji zahtijeva usluge ili aktivnosti, koje obično nisu pružene u školi, kako bi u potpunosti razvili svoje sposobnosti. U navedenoj definiciji naglašava se da visoka izvedba može biti izražena u različitim područjima (intelektualnom, kreativnom, umjetničkom, leaderskom ili akademskom). To znači da dijete koje je nadareno ne mora biti izvrsno u svakom području, već izvrsnost može biti razvijena u jednoj ili u pojedinim oblastima. Također, to upućuje da nadareno dijete ne mora biti nužno izvrsno u školskom postignuću. Često je škola tek mali dio života i interesovanja nadarenih učenika. U definiciji se koriste termini sposobnost ili potencijal što implicira potrebu da se nadarenost razvija. To je u uskoj vezi sa nekad prisutnim vjerovanjem da su nadarena djeca već dovoljno pametna da se sama snađu i da im ne treba nikakav vid podrške. Međutim, svim učenicima je potrebna podrška i poticaj u učenju, adekvatno okruženje i prikladna stimulacija. Nadarenim učenicima potrebni su drugačiji edukacijski programi koji će za njih predstavljati izazov. U suprotnom, može se desiti da postižu ispodprosječne rezultate, izbjegavaju učenje i školu.

Kako prepoznati nadarenu djecu?

Identificiranje nadarenih učenika, njihovih jakih strana i talenata je proces. Proces identifikacije se može sastojati iz: formalnog testiranja kognitivnih sposobnosti, uspjeha, kreativnosti, zapažanja učitelja o učenikovom radu i uspjesima, zapažanja roditelja i drugih bliskih osoba, evidencija uspjeha učenika uključujući ocjene, testove, portfolije, kao i izvanredna dostignuća u određenim poljima.

Karakteristike

Neke od karakteristika koje mogu biti prisutne kod nadarene djece su:

- izražena moć zapažanja i *oko za detalje*;
- čitaju samostalno, često knjige i magazine prikladne za stariju djecu;
- često postavljaju pitanja;
- imaju dobro pamćenje i mnogo pohranjenih informacija o različitim temama kojih se mogu lako dosjetiti;
- brzo uviđaju temeljna načela te zapažaju sličnosti, razlike i izuzetke;
- složene materijale uče tako što ih razdvajaju na komponente i sistematično analiziraju,
- često pokazuju fleksibilnost u mišljenju, koristeći različite pristupe u rješavanju problema;
- često su originalni u mišljenju tako što traže nove i neobične kombinacije između informacija;
- mogu vidjeti povezanosti između naizgled nepovezanih objekata, ideja ili činjenica,
- često pokazuju izraženu emocionalnu osjetljivost;
- vole da fantaziraju i maštaju;
- mogu biti otvoreniji u izražavanju svog mišljenja i ideja.

Djeca iz socijalno ugroženih porodica

Definicija

Termin socijalno ugrožena djeca se odnosi na činjenicu da je ugroženost djeteta povezana sa socijalnim kontekstom, odnosno rezultat je interakcije između djeteta i okruženja.

Karakteristike

Najčešće navođena obilježja socijalne ugroženosti su: niska primanja članova porodice, nisko obrazovanje roditelja, nezaposlenost članova porodice, nizak standard života porodice, pripadanje manjinskoj grupi. Djeci koja dolaze iz socijalno ugroženih porodica često manjka mogućnosti i poticaja od strane roditelja koji imaju nerazvijene vještine i niske kvalifikacije. Okruženje u kojem djeca odrastaju često je siromašno knjigama, različitim igračkama, umjetničkim radovima i drugom opremom koja može služiti kao poticaj za razvoj djeteta. Istraživanja su pokazala da sljedeći aspekti imaju značajan uticaj na uspjeh djeteta u školi i kasnije u životu:

- Školski uspjeh djeteta značajno je pod uticajem stavova djeteta prema učenju i školi, a ti stavovi se dosta rano uče. Djeca su od rane dobi svjesna svog socijalnog statusa i ograničenja koje taj status donosi. U jednom istraživanju, koje se baziralo na intervjuima sa djecom, djeca koja su dolazila iz dobrostojećih porodica opisivala su svoje iskustvo u školi kao veoma bogato, dok su djeca iz porodica nižeg socio-ekonomskog statusa prilikom opisa škole navodila kao probleme u školi disciplinovanje i zatvorenost.
- Obje kategorije djece, ona koja potiču iz porodica višeg i ona iz porodica nižeg socio-ekonomskog statusa, smatraju da je obrazovanje važno. Pokazalo se da su negativni stavovi prema školi djece iz socijalno ugroženih porodica bazirani na njihovom niskom samopouzdanju da mogu napredovati u školi. Djeca iz socijalno ugroženih porodica najčešće dolaze u školu sa malo ili nimalo predznanja, za razliku od djece iz

porodica visokog socio-ekonomskog statusa, te već na samom početku zaostaju za grupom. To znači da ako bi djeca imala više mogućnosti i više poticajnih iskustava u školi, njihovi stavovi prema školi bili bi pozitivniji. Pokazalo se da je za uspjeh djece iz socijalno ugroženih porodica izuzetno važno razvijati vezu između djeteta i učitelja, ali i čvrste veze između učitelja i djetetove porodice koja će omogućiti da se razgovara o prisutnim problemima i porodičnoj situaciji, kao i o djetetovim trenutnim potrebama.

- Djeca različitog statusa i porodične historije imaju pozitivnija iskustva u vanškolskim aktivnostima. Takve aktivnosti mogu pomoći djeci da razviju samopouzdanje u svoje vještine i učenje, da razviju drugačiju vrstu veze sa odraslima odnosno učiteljima, trenerima, instruktorima, te kroz takve aktivnosti mogu učenje vidjeti kao saradnički proces, a ne nešto što im je nametnuto. Međutim, često se dešava da su upravo djeca iz socijalno ugroženih porodica najmanje uključena u vannastavne odnosno vanškolske aktivnosti. Uključivanje djece iz socijalno ugroženih porodica moglo bi imati značajne prednosti za njihov uspjeh u školi i van škole.
- Djeca iz socijalno ugroženih porodica često nemaju ili imaju vrlo malo pomoći oko izrade domaćih zadataka i učenja van škole, te je okruženje u kojem uče često neprikladno sa dosta distraktora kao što su buka, TV, pretrpanost i slično.

Kako roditelji reagiraju na saznanje da dijete ima razvojnu teškoću?

U ovom dijelu opisat ćemo kako roditelji doživljavaju saznanje da njihovo dijete ima određenu teškoću, odnosno dijagnozu. Nakon početnog šoka i uznemirenosti, roditelji se na različite načine pokušavaju nositi sa bolnim saznanjem. U različitoj mjeri uspijevaju se adaptirati na novonastale okolnosti. Poznavanje faza kroz koje roditelji mogu prolaziti i načina na koje se suočavaju sa različitim stresovima odgajanja djeteta sa teškoćama u razvoju pomaže u boljem razumijevanju reakcija roditelja, što je osnova za ostvarivanje bolje saradnje između roditelja i profesionalca koji rade sa djetetom.

Uništeni snovi

Tokom iščekivanja djeteta roditelji fantaziraju i snivaju o tome kako će njihovo dijete izgledati, kako će rasti, čime će se baviti i slično. Takva fantaziranja imaju ulogu u povezivanju roditelja sa još nerođenim djetetom i stvaranju čvrste veze između roditelja i djeteta nakon njegovog rođenja, što je osnova da bi roditelji odgovorili prikladno i osjetljivo na potrebe novorođenčeta. Saznanje da dijete ima poteškoću je intenzivno i traumatsko iskustvo za roditelje. Saznanje utiče na dotada izgrađene snove i projekcije u budućnost za dijete. U prvoj fazi šoka, roditelji se osjećaju bespomoćno u nastojanju da zaštite dijete od dijagnoze. Narušeno je njihovo samopouzdanje i povjerenje u sebe kao nekoga ko štiti i brine. Kako navodi Ken Moses (1987), psiholog posvećen nošenju sa krizama, traumom i gubitkom, oporavak

roditelja od traumatskog iskustva zavisi od njihove mogućnosti da se odvoje od svojih izgubljenih snova i izgrade nove, dostižne snove. To je zahtijevan proces za roditelje, koji traži od njih da povedu brigu o trenutnim potrebama djeteta i posvete se ozbiljnom zadatku odgajanja djeteta, dok u isto vrijeme treba da napuste svoje izgubljene snove i izgrade nove za dijete i sebe. U tom procesu roditelji prolaze kroz tugovanje. Tugovanje je proces koji se doživljava kada se desi određeni gubitak. U ovom slučaju to je gubitak snova za dijete. Gradnja novih snova ne znači da roditelji ne vole svoje dijete.

Proces tugovanja

Proces tugovanja se sastoji od nekoliko stanja: poricanje, anksioznost, strah, krivnja, depresija i ljutnja. Ne postoji redoslijed kojim se ova stanja javljaju, iako se poricanje javlja uvijek kao prva reakcija, ali se može javljati ponovo u kasnijim fazama. Ne postoji recept ili pravilo na koji način bi trebalo tugovati. Svako na svoj način tuguje – redoslijed javljanja stanja tugovanja se može razlikovati od osobe do osobe, kao i trajanje određenih stanja i cjelokupnog procesa tugovanja. Upute i savjeti na koji način bi osoba trebala prolaziti kroz teške periode, na koji način pokazivati odnosno ne pokazivati emocije, koliko je dovoljno vremena za tugovanje i slično, mogu samo štetiti osobi koja prolazi kroz tugu. Poruka koja se takvim uputama šalje je da nešto ne rade kako treba ili da nisu u stanju da prođu kroz taj proces. Upute od okoline da bi osoba trebala prihvatiti gubitak mogu štetno djelovati. Iskustva pokazuju da kod osoba koje su doživjele gubitak nikada ne dođe do potpunog

prihvatanja. Vjerovanje o prihvatanju gubitka može samo učiniti roditelje da se osjećaju neadekvatnim i neuspješnim u postizanju prihvatanja.

Stanja u procesu tugovanja

Poricanje

Poricanje je prva faza kod svih roditelja koja se javlja nakon saznanja za poteškoću. Poricanje ima svoju zaštitnu funkciju. Saznanje da dijete ima poteškoću preplavljujuće je iskustvo sa visokim intenzitetom uznemirenosti. Poricanje pomaže roditeljima tako da im da vremena da u prvoj fazi šoka prikupe unutrašnju snagu, nađu izvore podrške za suočavanje sa predstojećim krizama, te se postepeno suoče sa novim, nadolazećim informacijama.

Anksioznost

Anksioznost je emocija koju svi doživljavamo s vremena na vrijeme. Anksioznost upozorava da je prisutna neka opasnost i da je potrebno mobilizirati energiju neophodnu za suočavanje sa potencijalnom opasnošću. Roditelji ulaze u totalno nepoznati svijet poteškoće u razvoju, postoji toliko toga što trebaju naučiti, toliko važnih odluka koje trebaju donijeti, preispitivanja da li će moći i slično. Anksioznost obezbjeđuje energiju neophodnu za suočavanje sa svim onim što tek treba uraditi. Ona pokreće roditelje da traže različita rješenja, da idu naprijed.

Strah

Za roditelje djeteta sa razvojnim poteškoćama mnogo je potencijalnih opasnosti: mnogo toga treba promijeniti iz

korijena, protiv svoje volje – dosadašnji način života, karijeru, slobodno vrijeme, očekivanja, planove, te niz unutrašnjih promjena. Svijest o ranjivosti djeteta, te potreba da se povežu sa njim uprkos osjećaju gubitka, s razlogom dovodi do visokog intenziteta straha, te posljedično prezaštitničkog ponašanja.

Krivnja

Vjerovanje da se stvari odvijaju po određenim pravilima doprinosi osjećaju kontrole i sigurnosti. Ako je prisutno vjerovanje da događaji imaju uzroke i posljedice, prirodno je da se kod roditelja koji dobiju dijete sa poteškoćama u razvoju javi pitanje “Zašto baš ja?”. Vjerovanje o povezanosti događaja i da se sve sa razlogom dešava vodi roditelje da tragaju za odgovorom. U pokušaju da dođu do odgovora, roditelji razmišljaju o svemu što su možda uradili, a moglo je doprinijeti poteškoći djeteta, tokom trudnoće ili prije začeca. Ako ne nađu vjerodostojan odgovor, razmišljanja se mogu nastaviti u smjeru propitivanja da li su na ovaj način kažnjeni od sudbine ili boga za neku neprimjerenu misao, osjećaj ili nešto što su uradili ranije. Kao objašnjenje može služiti i vjerovanje da se lošim ljudima dešavaju loše stvari, a dobrima dobre stvari, ostavljajući snažan osjećaj krivnje. Krivnja je često prihvatljiva jer ona može da objasni ono što je neobjašnjivo.

Depresija

Misli poput “Zašto se uopšte truditi, kada se ništa neće promijeniti?”, “Za svaki napredak je potrebno mnogo truda”, “Nikad neće biti bolje” vode do osjećaja beznadežnosti i bezvoljnosti. Ipak, depresivno raspoloženje može biti

prisilni odmor koji je nekada tako neophodan. Nakon niza stresnih događaja i faza tuge potrebno je vrijeme za oporavljanje, tijelo treba da se odmori, roditelji treba da uspore ritam. Depresija može biti signal roditeljima da je vrijeme da uvedu promjene, da treba da uvedu ravnotežu i brigu o sebi, te da razmisle o svojim prioritetima.

Ljutnja

“Zašto baš meni, a ne nekom drugom?” pitanje je koje se prirodno nameće, posebno kada roditelji, tokom sopstvenog propitivanja shvate da nisu ništa uradili što bi moglo biti uzrokom djetetove poteškoće. Osjećaj pravednosti je kod njih narušen. Tada je prirodno da se pojavi ljutnja. Ljutnja često može biti iracionalna te može biti usmjerena prema bogu, sudbini ili pak djetetu. Tada se ljutnja često preusmjerava na partnera ili na sina/kćerku koji nema razvojnu poteškoću ili na stručnjake. Izražavanje ljutnje nerijetko je društveno neprihvatljivo. Potiskivanje ljutnje ili njeno preusmjeravanje može dovesti do dodatnog osjećaja krivnje i/ili ljutnje usmjerene prema sebi.

Adaptacija ili razrješenje

Stanja kroz koje prolaze roditelji nakon saznanja o poteškoći djeteta mogu se najbolje opisati terminom adaptacija ili razrješenje. Adaptacija se razlikuje od prihvatanja po tome što ona podrazumijeva prilagodbu na novonastale okolnosti. To je kontinuiran proces koji se ne završava i praćen je procesom tugovanja. Adaptacija podrazumijeva razvijanje predstava o djetetovim stvarnim mogućnostima, a ne željenim. Sa svakom novom razvojnom fazom u

kojoj dijete ne može postići razvojne ciljeve, roditelji mogu prolaziti kroz ponovni proces tugovanja. Ukoliko roditelji potiskuju proces tugovanja zbog otvorenih, ali često i suprotnih, poruka okoline da ne bi trebali tugovati, to može dovesti do otežane adaptacije na poteškoću djeteta.

Proces adaptacije

Adaptacija ili razrješenje jeste kontinuiran proces koji ima zadatak integraciju svih informacija i emocija u roditeljske predstave o sebi kao roditeljima, djetetu i odnosu sa njime. Da bi došlo do adaptacije važno je da roditelji kognitivno i emocionalno obrade doživljeno iskustvo saznanja teškoće. Kognicije su vjerovanja, atribucije, percepcije i očekivanja roditelja za dijete i o djetetu koje značajno utiču na odnos i ponašanje roditelja prema njemu. Emocionalni doživljaji roditelja poput depresije ili ljutnje dio su uticaja. Kognitivni zadatak adaptacije jeste da roditelji integrišu informacije o djetetu u svoje predstave bez iskrivljenja realnosti, kao što je poricanje stvarnog stanja, odnosno da razumiju značenje i implikacije dijagnoze. Emocionalni zadatak adaptacije jeste da roditelji dožive i priznaju osjećanja razočarenja, žalosti, krivice, ljutnje i ostalih osjećanja povezanih sa informacijama o teškoći i mogućim zdravstvenim problemima. Emocionalna prerada ide uporedo sa kognitivnom obradom. Dakle, sama adaptacija roditelja predstavlja izgradnju novih očekivanja koja se realno slažu sa mogućnostima i stanjem te novo razumijevanje toga šta znači biti roditelj takvog djeteta.

Ukoliko roditelji nisu kognitivno i emocionalno obradili ovo iskustvo, može doći do teškoća u odnosu:

- neprepoznavanje ili pogrešna interpretacija djetetovih potreba;
- odsustvo bliske interakcije sa djetetom;
- nerealna očekivanja ili vjerovanja vezana za dijete, kao na primjer vjerovanje da će dijete “prerasti” poteškoću;
- kontinuirano traženje razloga zbog čega dijete ima poteškoću umjesto usmjeravanja na sadašnje potrebe djeteta;
- emocionalna preplavljenost, kao što su intenzivna ljutnja ili depresija;
- prezaštitničko ponašanje prema djetetu.

Istraživanje Roberta C. Pianta, profesora psihologije sa Univerziteta u Virdžiniji, ističe da stanje roditelja vezano za adaptaciju na poteškoću djeteta nije u vezi sa ozbiljnošću (intenzitetom) poteškoće, niti sa dužinom vremena koje je prošlo nakon saznanja o dijagnozi djeteta. Pokazalo se da nekoliko procesa utiču negativno na postizanje adaptacije/razrješenja:

Distres

- Roditelji doživljavaju ponovno tugu sa svakim novim razvojnim stadijem koje njihovo dijete ne može da postigne;
- Preokupiranost ljutnjom, krivnjom i optuživanjem.

Nesigurnost

- Implikacije dijagnoze su nepoznate;
- Tokom ranih mjeseci djetetov razvoj ne izgleda drugačije od drugih, te može da izgleda razvojno napredno u nekim područjima.

Izbjegavanje

- Poricanje roditelja i potiskivanje negativnih osjećanja;
- Porodica i prijatelji opiru se da priznaju tugu, te su pretjerano optimistični ili usmjereni samo na pozitivno.

Izolacija

- Šira porodica i prijatelji se povlače od roditelja, ili ih roditelji odbacuju;
- Profesionalci mogu djelovati neosjetljivo, bez emocija i udaljeno od roditelja.

Pored navedenog, roditelji se moraju svakodnevno suočavati sa nizom stresova. Pored odgajanja djeteta, što samo po sebi može biti stresno, roditelji se suočavaju sa neizvjesnošću u vezi sa zdravstvenim stanjem djeteta i prognozama, svakodnevним odlascima kod doktora i različitih stručnjaka, svakodnevним zdravstvenim procedurama, povećanim troškovima za njegu djeteta, odlukom o napuštanju posla i karijere da bi se posvetili djetetu, povećanim bračnim konfliktima, te nedostatkom ranije podrške od prijatelja i porodice koji se često zbog nesigurnosti kako da pomognu udalje.

Karakteristike roditelja kod kojih nije došlo do adaptacije

Emocionalno preplavljeni

Roditelji koji su preplavljeni emocijama često postanu uznemireni tokom razgovora o temi poteškoće djeteta do mjere da se često rasplaču. Često izražavaju tugu, bol i intenzivnu uznemirenost kao da se sve juče desilo. Takvi

roditelji kao da su još uvijek u kriznom periodu tugovanja i boli u vezi sa dijagnozom.

Preokupirani ljutnjom

Kod roditelja preovladava ljutnja, koja može biti usmjerena na medicinski sistem, ljekare, dijagnozu, sudbinu, samog sagovornika i druge subjekte ili teme. Njihov govor je često ubrzan, ljutit, upitnog tona u glasu, sadrži pogrdne primjedbe. Često roditelji pokušavaju dobiti sagovornikovo odobrenje i slaganje sa njihovim bijesom. Može se činiti da roditelji imaju potrebu izbaciti bijes, ili da su ljuti jer ne mogu promijeniti ono što se desilo njima i njihovom djetetu.

Neutralizirani

Glavna strategija roditelja jeste neutraliziranje emocija. Mogu da se sjete svih detalja u vezi sa dijagnozom, ali ne mogu da se sjete emocija. Izbjegavaju bilo kakvo izjašnjavanje u vezi sa emocijama, te se čini kao da nemaju lične emocionalne reakcije. Čini se kao da su se odvojili od iskustava i događaja u vezi dijagnoze.

Depresivni/pasivno-rezignirani

Roditelji izgledaju tužno, ravnodušno i pasivno. Potreban je napor da se uključe u razgovor. Njihove interakcije mogu biti pasivne. Čini se da su zaglavljani u osjećaju tuge i preplavljeni brigom o djetetu. Imaju malo nade za budućnost.

Kognitivne distorzije

Roditelji iskrivljuju informacije, osjećaje ili događaje u vezi djetetovog stanja. Često imaju iskrivljena očekivanja u vezi

budućnosti djeteta ili sadašnjeg stanja. Mogu očekivati od djeteta da savlada različite razvojne zadatke iako dijete to nije u stanju. Roditelji mogu imati i iskrivljena vjerovanja o uticaju poteškoće djeteta na njih, prenaplašavajući koristi tog iskustva. U isto vrijeme oni ne priznaju bol ili negativne posljedice u vezi sa poteškoćom. Glavni problem je nedostatak uravnoteženog pogleda na iskustvo, odnosno prisutno je “sve ili ništa” vjerovanje.

Dezorganizovani/Konfuzni

Roditelji mogu pokazivati zbunjenost i nekoherentnost u opisu iskustva. U sadržaju njihove priče ili načinu iznošenja može postojati konfuzija, potrebno ih je vraćati na temu. Mogu pokazivati kontradiktornost u opisima vezanim za djetetovo stanje. Njihova priča nije logična i čini se da nema smisla. Teško je razumjeti smisao priče ili zaključak.

Karakteristike roditelja kod kojih je došlo do adaptacije

Razriješeni ili adaptirani roditelji pokazuju reorijentaciju i preusmjeravanje pažnje na sadašnjost nakon perioda tugovanja i dezorganizacije. Karakteristike razrješenja/adaptacije su fokus na sadašnjost, prihvatanje djetetovog stanja i prisutnih ograničenja usljed poteškoće, predstave o djetetu i samom iskustvu roditelja nisu iskrivljene, nisu okrenuti prema prošlosti i prepoznaju promjenu koja se desila nakon saznanja dijagnoze, prepoznaju emocije tuge i boli i potrebu da otuguju, ali nisu preplavljeni osjećanjima. Među roditeljima koji su se adaptirali na poteškoću prepoznaju se tri tipa:

Orijentisani na osjećaje

Izražavanje osjećaja je glavni način suočavanja sa dijagnozom. Osjećaji i njihovo izražavanje su bili ključni u prevladavanju traumatskog iskustva saznavanja dijagnoze. Često se vraćaju na osjećanja, ali nisu preplavljeni i ne pokušavaju pridobiti saosjećanje sagovornika. Njihova sjećanja su prožeta osjećanjima, ali se mogu prisjetiti i događaja.

Orijentisani na akciju

Dominirajući način suočavanja sa traumom vezano za dijagnozu jeste akcija – briga i njega za dijete koja je prikladna njegovoj poteškoći. Ovi roditelji se najbolje osjećaju kada rade nešto za dijete. Ipak prepoznaju svoja osjećanja, iako nisu toliko srodni s njima.

Orijentisani na mišljenje

U prihvatanju poteškoće djeteta pomažu im informacije o djetetu i njegovom zdravstvenom stanju, kao i razvijena uvjerenja, misli i filozofija vezana za iskustvo. Također, mogu prepoznati svoja osjećanja, ali su više fokusirani na misli i uvjerenja. Mnogi roditelji izjavljuju kako su koristili svoja vjerovanja da bi se nosili sa intenzivnim emocijama tokom teških dana, kao na primjer da su sebi govorili da treba da idu dan po dan kroz iskustvo. Istraživanje profesora Roberta C. Pianta pokazalo je da je ovo najčešće korištena strategija među adaptiranim roditeljima.

Socijalna podrška

Iako roditelji doživljavaju dijagnozu kao traumatsko iskustvo te prolaze kroz ponavljajuće procese tugovanja, oni

doživljavaju i radost, zadovoljstvo i ispunjenost u odgajanju i brizi o djetetu. Često okolina i društvo očekuju od roditelja i porodice koji imaju dijete sa poteškoćama u razvoju da prvenstveno osjećaju tugu i bol. Uslijed pretpostavki okoline, roditelji se osjećaju kao da ih se vidi samo kroz bol i patnju, a da su njihovi životi nepotpuni. Ipak, mnogi roditelji navode da osjećaju da su ispunjeni, da imaju mnogo radosnih trenutaka i mogu pronaći smisao u svom životu. Različita istraživanja su pokazala da socijalna podrška, prvenstveno partnera, prijatelja i porodice, a potom i šire zajednice, predstavlja najbolji indikator nižeg stresa i prilagođavanja kod roditelja.

Podrška škole

Škola, stručni saradnici, drugi roditelji te pojedinačni nastavnici mogu biti od velike pomoći roditeljima djece s teškoćama u razvoju tako što će:

1. Omogućiti roditeljima da iskažu svoje osjećaje

Ukoliko roditelji imaju potrebu da govore o svojim emocijama, odvojite par minuta da saslušate kako se osjećaju u vezi određene situacije. Jednostavno saslušajte i pokažite interesovanje. Ne moramo, a nekada nije ni poželjno, davati savjete, plan akcije ili izgovarati uobičajene riječi utjehe. Često samo slušanje može biti dovoljno i od velike pomoći. To će roditeljima pomoći da ventiliraju svoje emocije, što im može olakšati da se vrate svakodnevnim aktivnostima koje zahtijeva briga oko djeteta.

2. Pokazati saosjećanje

Saosjećanje dolazi iz razumijevanja roditelja i procesa kroz koje prolaze. Budite svjesni mogućih, gore opisanih, faza kroz koje roditelji mogu prolaziti i pokažite razumijevanje. Saosjećanje nije isto što i sažaljenje. Žaliti dijete ili roditelja upućuje na slabost. Roditelji osjećaju bol i tugu, ali to ne znači da su slabi ili da ih se treba žaliti. Ponudite razumijevanje za ono kroz šta prolaze!

3. Fokusirati se na ono što dijete može, a ne samo na ono što ne može

Iako je važno ponuditi roditeljima tačne informacije o djetetu i njegovim mogućnostima, nemojte se samo fokusirati na ono što dijete ne može. Roditelji su često svjesni šta njihovo dijete ne može i svaki dan se suočavaju sa tim. U razgovoru sa roditeljima fokusirajte se i na snage djeteta, na ono što je dijete dobro uradilo, na ono što može. Roditelji često izjavljuju da su uznemireni kada idu po dijete u školu jer ih često čeka bezbroj informacija o tome šta dijete ne može, šta bi trebalo i slično.

4. Prepoznati da su sva djeca različita i da uče svojim tempom

U razgovoru sa roditeljima neka naglasak bude na tome da sva djeca uče i razvijaju se svojim tempom.

5. Govoriti o osobinama djeteta, a ne samo o njihovim postignućima

Svako dijete, bez obzira na poteškoću ima svoju ličnost i karakteristične osobine. Razgovarajte sa roditeljima i o tome, a ne samo o tome šta može postići a šta ne. Time

pokazujete da zaista vidite dijete, osobu, da je poznajete, da se odnosite prema djetetu sa dostojanstvom i poštovanjem.

Emotivna stanja kroz koja prolaze nastavnici

Ni nastavnici, kao i cjelokupno školsko osoblje nisu lišeni emocija kada je ova tema u pitanju. Prolaze, također, kroz određena emotivna stanja: od poricanja i ignorisanja učenika s teškoćama (iz neznanja, vlastitih predrasuda i ubjeđenja te jako izraženog straha da ako urade nešto mogu samo još dodatno pogoršati situaciju), preko osjećaja bespomoćnosti i očaja – kada više prate i upoznaju učenika, isprobavaju različite metode i tehnike podučavanja do pronalaska zadovoljstva, satisfakcije i sreće u radu s djecom s teškoćama u razvoju, kada se pokazuju već prvi znaci napretka i rada.

Poricanje i ignorisanje

Nije teško razumjeti da osjećamo strah kada se susrećemo sa nečim nepoznatim. Malo je edukacija nastavnika o radu s djecom s teškoćama u razvoju tokom studija, a i kasnije. Što manje budemo znali o ovoj temi, veći ćemo strah osjećati. Fazu poricanja i ignorisanja prate strah i nelagoda koji su toliko izraženi da radije biramo ignorisati činjenicu da u razredu ili školi imamo učenika koji zahtjeva drugačiji način podučavanja. Još uvijek su vrlo jake lične predrasude i ubjeđenja te je ovo faza u kojoj malo djelujemo, a mnogo nalazimo opravdanja da ne radimo ništa. Velik broj nastavnika uspije sam sebi navesti milion razloga zbog kojih ne

bi trebao raditi s učenicima s teškoćama i ostaju zauvijek u ovoj fazi. Ako ste već došli do ovog dijela knjige, imate veliki potencijal da iz ove faze “mnogo mislim – malo djelujem” pređete u drugu fazu konkretnije akcije.

Bespomoćnost, očaj, depresija

U drugoj fazi bespomoćnosti, očaja i depresije neznanje je manje, ali je još uvijek prisutno. Nešto smo pročitali o inkluziji, naučili i probali neke stvari, ali one još uvijek nisu dovoljne i ne prave neke velike rezultate. Često nam se čini da sve što radimo je uzalud. Ovo je faza koja možda i traje najduže. Možemo je nazvati i fazom eksperimenta – upoznajemo učenika i pratimo njegov proces kombinirajući i prakticirajući različite metode, pristupe i strategije podrške. Prati je velika frustracija jer pravilo koje je vrijedilo jedanput, ne znači da će vrijediti i sutra. Svaki razvoj, pa i razvoj učenika s teškoćama u razvoju, više je u obliku spirale nego jedne uzlazne putanje. Nekada se može činiti da napravimo jedan korak naprijed, dva nazad. Važno je prihvatati stvari takve kakve jesu u kojoj god da smo fazi i lično, ali i u odnosu sa učenikom. Prihvatanje može postaviti drugačije standarde i možemo biti manje surovi i strogi prema sebi. Prihvatamo da još uvijek učimo i ne znamo brojne stvari, ali odlučno ne želimo, unatoč još uvijek velikom neznanju, odustati od učenika. Proveli smo dovoljno vremena s njim te smo se sada i lično povezali sa učenikom. Stalo nam je do njega, kao što bi nam trebalo biti stalo do svakog drugog učenika u razredu. Počinjemo da ne gledamo učenika isključivo kroz prizmu teškoće.

Realna faza zadovoljstva, satisfakcije i uspjeha

Tek kada se i lično povežemo s učenicom kroz proces iz druge faze na njega polako prestajemo gledati samo kao na teškoću, nego više kao na ličnost. Počinjemo da uviđamo i učenikove jake strane, vještine, interese pa slika učenika postaje potpunija. Svjesni smo njegovih nemogućnosti, ali počinjemo biti sve svjesniji i mogućnosti. To znači da smo došli do treće faze – realne faze – kada smo dovoljno upoznali učenika, znamo šta tačno može a šta ne te nam je tako svaki napredak zlatan vrijedan, a svaki propust, greška ili vraćanje na prethodno sastavni dio razvojnog puta. Možemo osjećati zadovoljstvo i sreću jer nakon dužeg vremena praćenja i upoznavanja, sada možemo konačno i raditi konkretne stvari i primjećivati minimalne, ali još uvijek napretke. U ovoj fazi dijelimo svoja iskustva sigurno i otvoreno sa drugim nastavnicima, roditeljima, đacima te postajemo više uključeni u inkluziju te je percipiramo kao vrijednost i proces, a ne konačno ishodište.

Nije nemoguće da ćemo se, također, vraćati iz faze u fazu, pa iz treće faze biti opet s vremena na vrijeme u drugoj ili prvoj. Nastavnik je, također, ljudsko biće i priznati sebi vlastitu ljudskost, slabost, ranjivost i nedostatke može biti prvi korak usavršavanja, traženja boljih i pametnijih rješenja – prvi korak našeg i ljudskog i profesionalnog razvitka.

PRILAGOĐAVANJE

Nakon što smo se detaljnije upoznali sa vrstama i karakteristikama teškoća, u ovome poglavlju iz ugla defektologije pokazat ćemo na koje načine se nastava može prilagoditi djeci s teškoćama u razvoju.

Kako bismo svim učenicima u odgojno-obrazovnom procesu pružili jednake mogućnosti za obrazovanje, potrebno je izvršiti određena prilagođavanja u segmentima ishoda učenja, pristupa učenju, poučavanja, ali i ocjenjivanja/vrednovanja. Prilagođavanje ima funkciju da svakom učeniku osigura mogućnost jednakog sudjelovanja u odgojno-obrazovnom procesu u odnosu na njegove specifičnosti, ali i da stečena znanja, vještine i sposobnosti može pokazati i primjenjivati u svome životu.

Prilagođavanja podrazumijevaju pristup koji nastavnici, ali i stručni saradnici moraju primijeniti kako bi osigurali

učenicima ostvarivanje zadanih ishoda učenja. Ona će otkloniti ili znatno umanjiti prepreke u učenju. Kada kažemo prilagođavanje, većina nas misli isključivo na prilagođavanje nastavnih sadržaja. Međutim, statistike govore da je u učionicama najmanji broj učenika kojima je potrebno prilagođavati nastavne sadržaje. Većini učenika je potrebno prilagođavanje pristupa, poučavanja, vremena, okruženja ili tempa učenja. Budući da imamo učenike sa različitim odgojno-obrazovnim potrebama, od onih kojima je potrebno prilagođavanje pristupa i načina podučavanja do onih kojima je za ostvarenje odgojno-obrazovnih ishoda potrebno prilagođavanje nastavnih sadržaja, u ovom poglavlju u nastavku ćemo detaljnije objasniti različite načine prilagođavanja u nastavnom procesu.

O prilagođavanju treba znati još i to da većina učenika sa teškoćama u učenju može ostvariti odgojno-obrazovne ishode te prilagođavanje odgojno-obrazovnih ishoda nije nužno za svakog učenika sa teškoćama, da dva učenika sa istim teškoćama u učenju/razvoju ne zahtijevaju ista prilagođavanja te da prilagođavanje u nekim slučajevima može biti potrebno samo za neke nastavne oblasti, ne i za cijeli predmet. Budući da se teškoće u učenju mogu pojaviti u bilo kojem periodu školovanja, i potrebe prilagođavanja se mogu javiti u bilo kojem razredu. Tako da prilagođavanja koja koristimo treba dogovarati sa roditeljima, ali i sa učenicima gdje god je to moguće. Uz pojam prilagođavanje usko su povezani pojmovi poput individualnog plana i programa, strategije podrške, procjena i opservacija. Prilagodbe neće promijeniti prirodu zadatka ili ono što on predstavlja, ali će olakšati učenje i ukloniti prepreke koje učeniku, zbog njegovih razvojnih teškoća otežavaju ili

onemogućavaju učenje. Prije nego detaljnije objasnimo vrste prilagođavanja, prvo ćemo se upoznati sa ovim pojmovima kako bismo na kraju znali kako kreirati i ocjenjivati prilagođene sadržaje.

Individualni plan i program

U zavisnosti od teškoća koje se kod učenika javljaju u odgojno-obrazovnom procesu, određujemo koji pristup prilagođavanja ćemo ponuditi. U osnovi, *individualizirani program* se odnosi na lakše teškoće u savladavanju gradiva i učešća u odgojno-obrazovnom procesu, ali i na teškoće koje nisu trajne, a vezane su za jedan ili više nastavnih predmeta. Tu mislimo prije svega na učenike sa senzornim oštećenjima (vid i sluh), motoričkim oštećenjima, poremećajima u ponašanju, emocionalnim i socijalnim problemima, problemima u prilagođavanju, dugotrajno odsutnim učenicima zbog bolesti ili drugih razloga. *Individualno prilagođeni* program odnosi se pak na učenike sa težim teškoćama koji zahtijevaju veći stepen prilagođavanja i tu mislimo prevashodno na intelektualne teškoće, autistični spektar i kombinovane teškoće.

U odnosu na teškoće koje se javljaju kod učenika *individualiziranim* pristupom pomažemo učeniku da savlada ishode učenja koji su jednaki kao i za ostatak odjeljenja nudeći brojne opcije kako da se ostvare planirani ishodi. To prvenstveno znači da u *individualiziranom programu* rada **ne prilagođavamo težinu i količinu sadržaja nastavnog predmeta**, nego uz nastavne sadržaje planiramo i strategije podrške u cilju savladavanja ishoda učenja. Kroz nastavne

sadržaje koje obrađujemo imamo postavljene ciljeve, a strategije se odnose na to šta ćemo mi napraviti da učenik ostvari postavljene ciljeve/ishode učenja. Strategije podrške se odnose na prilagođavanje načina poučavanja, pristupa, metoda, sredstava, oblika rada, postupaka i zahtjeva koje stavljamo pred učenika. Za razliku od individualiziranog programa rada osnovna karakteristika *individualno prilagođenog programa* rada jeste **prilagođavanja količine i težine nastavnih sadržaja**. Uz navedena prilagođavanja, neophodno je izvršiti i druga prilagođavanja, odnosno kao i kod individualiziranog programa planirati strategije podrške kako bi učenik ostvario postavljene ciljeve, odnosno ishode učenja. Bitno je napomenuti da se sva prilagođavanja, bez obzira da li se radi o *individualiziranim* ili *individualno prilagođenim programima*, ne odnose samo na prilagođavanje u usvajanju nastavnog gradiva, već i na prilike da učenik aktivno sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu. Tu prije svega mislimo na što veću uključenost učenika u aktivnosti cijele škole, ali i prilagodbe sa ciljem uklanjanja prepreka za povećanje učenja i učešća.

Tabela 2. Sličnosti i razlike između individualiziranog i individualno prilagođenog plana i programa.

Individualizirani program	Individualno prilagođeni program
Osigurava jednak pristup i jednake mogućnosti za učenje i sudjelovanje te omogućava učenicima različite načine usvajanja znanja, vještina i sposobnosti.	Nastavni sadržaji se prilagođavaju, kako bi se učenicima omogućila smisljena i produktivna iskustva u učenju, koja se temelje na individualnim potrebama i sposobnostima.
Ne mijenja niti smanjuje standard i mogućnosti za predmetno područje.	Mijenja ili prilagođava standard i očekivanja za predmetno područje.

Ocjenjivanje nije promijenjeno u odnosu na druge učenike.	Ocjenjivanje je različito i temelji se na individualnim sposobnostima učenika, te je vezano za individualno prilagođeni program učenika.
Više vremena za pripremu, izradu zadataka i završetak aktivnosti.	Mijenjati ciljeve ili očekivane ishode.
Podrška učitelja, vršnjaka, stručnih saradnika.	Podrška učitelja, vršnjaka, stručnih saradnika.
Usmeni umjesto pismeni odgovori.	Učenik ima različita područja rada (npr. kraći i jednostavniji pripovjedni tekst (priča) umjesto dužeg sa većim brojem likova (roman)).
Mijenjati zadatke i zahtjeve u odnosu na stil učenja.	Smanjiti količinu sadržaja i zahtjeva (npr. 10 riječi umjesto 20).
Vizuelna i druga sredstva kao podrška u nastavi, manipulacija različitim materijalima.	Vizuelna i druga sredstva kao podrška u nastavi, manipulacija različitim materijalima.

U navedenoj tabeli se najbolje vide suštinske razlike između individualiziranog programa koji zahtjeva prilagođavanje i individualno prilagođenog koji često zahtijeva i promjene. I za jedan i drugi, pak, jako su važne strategije podrške.

Strategije podrške

Strategije podrške najjednostavnije možemo definirati kao načine prilagođavanja metoda, sredstava, oblika, postupaka i zahtjeva u radu s učenicima s teškoćama u razvoju, ali i svega onoga što ćemo poduzeti, kako bismo ostvarili postavljene ciljeve za učenika. U nastavničkoj praksi znače prilagođavanje načina podučavanja, a pod tim mislimo na sljedeće konkretne i praktične stvari: korištenje vizuelnih materijala, davanje prednosti usmenom ispitivanju, davanje

zahtjevnijih zadataka unaprijed, osiguranje više vremena za izradu zadataka, prezentacija kao način poučavanja, ali i provjere znanja, mape uma, pomoć vršnjaka tokom izrade ili prezentacije nekih uradaka. Kada govorimo konkretno o nastavi maternjeg jezika i književnosti, govorimo zapravo o sljedećem: korištenju vizuelnih materijala kao podrške u provjeri znanja, prepričavanju, pričanju i opisivanju uz pomoć slika; davanju lektire i drugih zahtjevnijih sadržaja unaprijed, produženju vremena na pismenim zadacima, dozvoljavanju korištenja knjige ili udžbenika kao podsjetnika, korištenju prilagođenih nastavnih listića, nuđenju dodatnih objašnjenja u prezentaciji sadržaja, omogućavanju učeniku da sudjeluje u aktivnostima odjeljenja kao voditelj nekih aktivnosti (“asistent” nastavniku, čitanje uputa, dijeljenje materijala), razgovoru i detaljnijem pojašnjenju zadataka koje učenik treba uraditi, provjeri razumijevanja uputa, pokazivanju odgovora umjesto izlaganja, vježbi čitanja i pisanja na obrađenim odlomcima; govorimo o tome da učenik ima unaprijed određene zadatke, da su sadržaji najavljeni ranije, da umjesto diktata ili pismene provjere odgovara na pitanja ili prepisuje određene sadržaje, da od ponuđenih riječi formira rečenice, o tome da se uz čitanje lektire ili književnog djela preporuče i gledanje filma ili video materijala. Strategija je mnogo, mi smo ovdje pobrojali neke od najčešćih. Nekada nije potrebno puno, samo malo savjesnosti i kreativnosti, zapravo.

Kakva je trenutna praksa?

U aktuelnoj bh. nastavničkoj praksi jako malo se govori o prednostima i nedostacima određenih strategija podrške, ne radi se mnogo na proširivanju i usvajanju novih te se prilagođavanje često svodi na to da učenik u svom individualnom programu rada ima sadržaje razreda koji je već završio. To u praksi znači da se djetetu iz maternjeg jezika i književnosti za, recimo, peti razred daju sadržaji iz trećeg ili četvrtog razreda. Često objašnjenje i vjerovanje jeste da dijete nije savladalo sadržaje iz prethodnih razreda i onda ih zato treba prenijeti u narednu školsku godinu. Ovakav pristup ne donosi ništa dobro ni nastavniku niti djetetu. Nastavnik pored planiranih sadržaja i aktivnosti za, recimo, peti razred ima i paralelni program iz drugog razreda za dijete sa teškoćama u razvoju i učenju, što bi značilo da radi u kombinovanom odjeljenju. Većina nastavnika se ne osjeća motivirano kada na jednom nastavnom času treba da obrađuje različite nastavne sadržaje, ali se ipak slažu sa prijedlogom da je takav način najbolji za dijete i da će donijeti pozitivne promjene u učenju. To nije tačno. Ukoliko djetetu ponudimo programe rada sa sadržajima razreda koje je dijete već završilo, u našem primjeru treći ili četvrti razred, stvaramo pogodnu klimu za dodatnu diskriminaciju djeteta u inkluzivnom odjeljenju i dodatno ga izolujemo od aktivnosti kojima se bavi cijelo odjeljenje.

Prilagođavanja u odgojno-obrazovnom procesu, kako smo već rekli, nisu vezana samo za nastavne sadržaje, nego i za aktivno i jednako učešće u odgojno-obrazovnom procesu. Dobra praksa jeste da za dijete planiramo jednake nastavne sadržaje kao i za ostatak odjeljenja, ali da prilagodimo

njihov obim, težinu, količinu, kao i način iskazivanja znanja. Dijete će tako biti ravnopravno uključeno u aktivnosti odjeljenja, lakše će učiti i sudjelovati, jer nije svako učenje namjerno. Dijete će moći sadržaj koji obrađuje čuti mnogo puta od samog nastavnika, ali i druge djece na času te će tako učenje na ovakav način biti mnogo lakše, dok će nastavniku planiranje, ali i realizacija postavljenih ciljeva biti mnogo jednostavnija. Također, važno je istaknuti i da se individualna planiranja moraju isključivo odnositi na samo jedno dijete i oni su specifični za njegove vještine, znanja i sposobnosti. Dakle, ne možemo jedan individualni plan i program djeteta sa autizmom koristiti za svu djecu s autizmom jer kao što postoje razlike među tipičnom djecom, tako postoje i razlike među djecom s teškoćama u razvoju.

Procjena/opservacija djeteta

Kod učenika kod kojih uočimo teškoće u učenju ili nemogućnost aktivnog sudjelovanja u odgojno-obrazovnom procesu, pristupamo procjeni kako bismo odredili da li su potrebna i kakva prilagođavanja u ocjenjivanju i realizaciji odgojno-obrazovnog procesa. Kod djece sa teškoćama u učenju i razvoju procjena je proces koji uključuje sistematsko prikupljanje i tumačenje širokog spektra informacija na kojima se temelje upute/odluke/intervencije u odgojno-obrazovnom procesu. Procjena u ovom smislu je put ka rješavanju problema. Procjena je prvi i najvažniji korak u planiranju ciljeva za određenog učenika. Kada smo prikupili sve podatke u procesu procjene neophodno je slijediti određene upute, kako bismo adekvatno formirali ciljeve za

određenog učenika, ali i planirali strategije, prilagođavanja i promjene potrebne za realizaciju.

Procjena je proces koji obuhvata:

1. Prikupljanje informacija o učeniku iz različitih izvora,
2. Analiza prikupljenih podataka iz učionice, od porodice, drugih stručnih saradnika,
3. Procjena učenikovih razvojnih sposobnosti,
4. Upute/preporuke/intervencije/odluke.

Prije nego uopšte dođe do individualiziranja nastavnog plana i programa, postoji, dakle, čitav proces procjene, odnosno opservacije djeteta. Iako može uočiti i prepoznati teškoće u učenju i odstupanja u ostvarivanju ishoda, nastavnik ili učitelj sam nikada ne individualizira plan i program niti ga samostalno prilagođava. Nastavnik sam bez stručnog školskog tima (psiholog, pedagog, edukator rehabilitator) i vanjskih saradnika po potrebi (ljekar, psiholog, edukator rehabilitator) ne može izrađivati IPP niti samostalno donositi najbolja rješenja u vezi sa ponašanjem i učenjem određenog djeteta. Ipak, nastavnik jeste i treba biti najvažnija karika cijelog inkluzivnog procesa i koordinira radom stručnog tima koji radi u najboljem interesu djeteta. Možemo razumjeti da nije jednostavno roditeljima saopštiti da njihovo dijete ne može da isprati nastavu ili ostvari predviđene ishode. Brojnim nastavnicima je to velika neugodnost, pa takvo nešto ili odgađaju ili prešućuju. Takav stav, nažalost, nije u najboljem interesu djeteta. Bez obzira koliko vjerovali da ćete roditelja uvrijediti ili razočarati, pa se tješili da to nije dio vašeg posla, dužnost nastavnika jeste da stručnom timu, kao i roditeljima prenese vlastita zapažanja iz učionice jer nastavnik jeste najvažnija karika u boljem, kvalitetnijem i korisnijem obrazovanju djece sa teškoćama u razvoju.

Također, vrlo često se dešava da je samim roditeljima teško prihvatiti realnost i da oni sami ne žele da njihovo dijete bude obilježeno stigmom – kakva vlada još uvijek u našem društvu, kada je riječ o razvojnim teškoćama, pa u školama vlada *zavjet šutnje* i ne reagira se ili nikada ili na vrijeme (pogotovo ako teškoće nisu fizički vidljive) što sve skupa može imati samo negativne posljedice po učenika. Nastavnik treba, svakako, da se obrati stručnom timu škole (pedagogu i psihologu, edukatoru rehabilitatoru) te pokuša objasniti i roditeljima važnost realnog sagledavanja stvari. Između ostalog, zato se i bavimo ovom temom, jer samo razgovor i znanje mogu smanjiti predrasude i stigmatu. Predmetni nastavnik/učitelj skupa sa stručnim timom škole (pedagogom, psihologom i edukatorom rehabilitatorom) i skupa sa roditeljima može donijeti odluku o angažovanju opservacionih timova Centara za opservaciju i učenika uputiti na procjenu kod vanjskih stručnjaka (ljekar, psiholog, defektolog...) radi utvrđivanja teškoća u učenju, ali i razvojnih teškoća.

Nastavnici u trenutnoj školskoj praksi vrlo malo učestvuju u ovom procesu najviše iz straha iza kojeg stoji neznanje, zapravo. Velik broj njih i ne želi da se bavi ovom temom zaboravljajući kolika je važnost njihovih zapažanja učeničkog ponašanja tokom časa. Sve odluke koje drugi, stručniji donesu glede plana i programa, nastavnik će biti dužan sprovesti u djelo, zato je potpuno besmisleno samoisključivanje iz ovog procesa. Ova knjiga i nudi sve ove informacije nastavniku kako bi zaista preuzeo svoj dio odgovornosti u samom procesu opservacije.

Nakon što je nastavnik uočio i prepoznao teškoće u učenju i odstupanju u ostvarivanju očekivanih ishoda odgoja

i obrazovanja te informirao ostatak tima (stručnu službu i roditelje) te su doneseni prvi koraci individualiziranja, nastavlja se kontinuirano praćenje učenikovih postignuća, što je prvi korak u potvrđivanju teškoća u odgojno-obrazovnom procesu. Podaci i informacije koje prikupimo u kontinuiranom praćenju učenika služe za uvođenje dodatne podrške i promjena u odgojno-obrazovnom procesu. To znači da ćemo uvesti promjene u odnosu na individualne odgojno-obrazovne potrebe učenika i prilagoditi način poučavanja, pristupa, prezentacije sadržaja i podrške potrebne za savladavanje postavljenih ciljeva. Ukoliko navedeni koraci i preduzete mjere u smislu promjena ne daju očekivane rezultate potrebna je detaljna opservacija stručnog tima škole kako bi se donijela odluka o angažovanju opservacionih timova Centara za opservaciju i kako bi se učenik uputio na procjenu kod vanjskih stručnjaka (ljekar, psiholog, defektolog...) radi utvrđivanja teškoća u učenju, ali i razvojnih teškoća.

Za sve to vrijeme nastavnici i stručna služba škole trebaju voditi dokumentaciju o svim segmentima opservacije učenika, od samog uočavanja teškoća, opisa na koji način se teškoće manifestuju u odgojno-obrazovnom procesu, koja područja obuhvataju (usvajanje znanja, adaptibilno ponašanje), poduzete promjene u odgojno-obrazovnom procesu i njihov efekat, kao i prijedloge predmetnih nastavnika i stručnog tima škole za dalje postupanje u procesu otkrivanja i dijagnostičiranja teškoća u učenju i/ili razvoju.

Tek nakon završenog procesa opservacije i dijagnostičiranja teškoća, stručni tim škole zajedno sa vanjskim stručnim saradnicima određuje najadekvatniji oblik daljeg školovanja i daje prijedlog za izradu individualiziranih programa ili individualno prilagođenih programa rada.

Timsko planiranje i timski rad su izuzetno važni, a predmetni nastavnik je ključna karika. Timsko planiranje se ne odnosi samo na pristup koji uključuje cijelu odgojno-obrazovnu ustanovu u smislu donošenja odluke o primjerenim programima rada. Ono podrazumijeva i određivanje uloga svakog pojedinog člana tima na nivou škole te dijeljenje odgovornosti za ostvarivanje postavljenih ciljeva. Svi članovi tima su u obavezi da se upoznaju te kontinuirano prate i izvještavaju o svojim i aktivnostima svakog člana stručnog tima škole, kako bi se osigurala potrebna podrška za učenika.

Koraci u prilagođavanju

Nakon što je učenik prošao cijeli proces opservacije i dobio individualizirani ili individualno prilagođeni program rada, nastavnik je dužan učenika uključiti u aktivnosti časa, ali njegov sadržaj prilagoditi težini i vrsti teškoća. U nastavku ćemo detaljnije pojasniti šta zapravo znači prilagođavanje i kakve sve vrste postoje.

Postaje sve očitije da poučavanje na konvencionalan način više ne daje dobre rezultate u učenju, niti obezbjeđuje ostvarenje dobrih akademskih postignuća. Razlog tome je što iz godine u godinu imamo jako raznoliku populaciju učenika, koji imaju različite potrebe u odgojno-obrazovnom procesu. Da bi učenje bilo efikasno, trebamo zadovoljiti te raznolike potrebe svakog učenika. Zbog toga u ovoj knjizi govorimo i o nadarenoj djeci ili djeci iz socijalno ugroženih kategorija, ali kada bismo se pošteno zagledali u tipičnu djecu i među njima bismo pronašli toliko

različitosti i posebnosti. Zbog toga je jako važno da poznamo, generalno, faze razvoja djeteta, karakteristike razvojnih sposobnosti, stilove učenja, različite pristupe ali i načine poučavanja. U ostvarenju odgojno-obrazovnih rezultata neophodna je detaljna procjena sposobnosti, vještina ali i znanja učenika. To znači da učenike koje poučavamo moramo, prije svega, dobro poznavati, a da bismo to postigli potrebno je vrijeme, kao i kontinuirano praćenje nastavnika. Nije tačno da svaka procjena razvojnih sposobnosti, vještina i znanja učenika završava dijagnozom. Ona u učionicama najmanje treba da bude dijagnostički postupak, a najviše način upoznavanja učenika kako bismo tog učenika što bolje podučavali. Kada govorimo konkretno o učenicima sa teškoćama u razvoju, ne postoji univerzalni način ili recept za prilagođavanje. Svaki učenik je jedinstven i prilagođavanje svakom učeniku je posebno. No, suština jeste da svaka vrsta prilagođavanja treba da odgovara odgojno-obrazovnim potrebama baziranim na vještinama i sposobnostima koje učenik ima.

Važno je znati da nije uvijek potrebno prilagođavati sve nastavne sadržaje i da postoje nastavne teme i cjeline koje učenik uz prilagođeni pristup i način poučavanja može pratiti. Koristeći različite instrukcije, načine poučavanja, poštujući stilove učenja i koristeći različite strategije učenja možemo omogućiti fleksibilnost za učenika koja će rezultirati ispunjavanjem odgojno-obrazovnih ciljeva, a koji ne zahtijevaju nužno prilagođavanje nastavnih sadržaja. Koju ćemo vrstu prilagođavanja koristiti zavisi uvijek od individualnih odgojno-obrazovnih potreba učenika. Informacije koje je potrebno da imamo prije nego se odlučimo za prilagođavanje nastavnih sadržaja, metoda ili postupaka

odnose se na individualne odgojno-obrazovne potrebe učenika, ciljeve, strategije (šta možemo napraviti kako bi se ciljevi ostvarili), očekivanja za uspjeh učenika, vještine, sposobnosti i interese učenika, sadržaj i teme nastavne jedinice, način poučavanja, pa tek onda teškoće koje učenik ima u odgojno-obrazovnom procesu.

Planiranje

Planiranje odgojno-obrazovnog rada za učenike sa teškoćama u razvoju može se objasniti u nekoliko koraka. Često imamo učenike koji imaju teškoće u savladavanju nastavnog gradiva, a koje su posljedica razvojnih teškoća. U toj situaciji uglavnom tražimo dokumentaciju koja detaljnije opisuje intelektualne, adaptibilne, emocionalne i socijalne sposobnosti učenika. Informacije koje se nalaze u medicinskoj i rehabilitacijskoj dokumentaciji su veoma korisne, ali ne i dovoljne za planiranje odgojno-obrazovnog rada. Pored tih podataka veoma je važna i procjena nastavnika. Podaci koje dobijemo u neformalnoj procjeni tokom nastavnog procesa su ključne za izradu IPP-a. Nastavnik sam može praćenjem učenika procijeniti njegove vještine, sposobnosti, znanja, učešće u odgojno-obrazovnom procesu, kao i odgojno-obrazovne potrebe. Svaki nastavnik prilikom pripreme nastavnog sadržaja za učenike s teškoćama u razvoju može se zapitati sljedeće:

- Kako učenik uči? Koji su njegovi stilovi učenja?
- U čemu je učenik dobar? Šta su učeničke sposobnosti, vještine, talenti i interesovanja?

- Koje su to posebne odgojno-obrazovne potrebe učenika? U kojim područjima učenik treba dodatnu pomoć i podršku?
- Resursi podrške i pomoći učeniku? Na koji način porodica i stručni saradnici mogu doprinijeti ostvarenju ciljeva?
- U kojim nastavnim predmetima ili oblastima učenik ima određene teškoće? Da li su teškoće prisutne u usvajanju svih sadržaja nastavnih predmeta ili samo nekih sadržaja? Da li se teškoće odnose na način prijeloma i reprodukcije informacija, na koji način?

Stilovi učenja

Razlikujemo nekoliko stilova učenja: kinestetički – učenik najbolje uči putem pokreta. Ima potrebu i želju da se kreće i fizički bude uključen u ono što uči. Auditivni – učenik najbolje uči putem čula sluha. Informacije najbolje pamti slušajući ih kroz riječi ili pjesmice i bolje će pamtiti informacije ukoliko može da govori o njima. Vizuelni – učenik najbolje uči gledajući ili čitajući materijal. Voli slikovne materijale, uživa u pisanju i oblikovanju slova i često brzo nauči čitati. Stručnjaci navode da učenik može imati osobine nekoliko stilova učenja i da je to ono čemu trebamo težiti. Učenici koji su naučeni korištenju različitih stilova učenja imaju bolje izglede za ostvarivanje boljih akademskih postignuća. Zbog toga je jako važno da i nastavnici koriste različite tehnike usvajanja znanja, vještina i sposobnosti, ali i modaliteta, jer na taj način ojačavamo prirodni stil učenja, ali i razvijamo druge stilove učenja. Učenici mogu biti često “frustrirani” u situacijama kada nastavni

sadržaj i materijale predstavljamo koristeći isključivo jedan stil učenja (npr. učenik je vizuelni tip, a mi sadržaje u nastavi određenog časa nudimo isključivo koristeći auditivnu prezentaciju sadržaja). Nekoliko savjeta kako pomoći učenicima da razviju dobre stilove učenja:

Kinestetički stil učenja se odnosi na učenike koji veoma spretno sastavljaju i rastavljaju stvari, učestvuju u sportskim aktivnostima, gimnastici i motoričkim vježbama, grade strukture od različitih materijala, dodiruju osobe kada nešto objašnjavaju ili vas nešto pitaju, kreću se dok uče, radije nego da sjede, lakše pamte uz tempo.

Učenicima sa kinestetičkim stilom učenja možete pomoći ako im:

- date priliku da za sadržaje izrade plakat, poster ili pisani izvještaj,
- dozvolite da se kreću dok čitaju ili recituju,
- date priliku da odglume neku priču ili dijelove teksta,
- omogućite im da svoju potrebu za pokretom povežu sa učenjem nastavnih sadržaja.

Auditivni učenici vole da koriste instrumente, pjevaju, slušaju priče ili muziku, pričaju o nečemu radije nego da čitaju o tome, često sami “razgovaraju”, mogu da uče ili da se skoncentrišu na zadatak kada je u pozadini muzika.

Učenike sa auditivnim stilom učenja angažujte da:

- razgovaraju sa drugarima iz razreda o domaćoj zadaći, u pojašnjenju izrade zadataka, ponavljanju onoga što ste radili,
- neke sadržaje učenik može “pjevušiti” npr. abeceda ili asocijacije glas – riječ,

- lakše će zapamtiti pojmove ukoliko se rimuju,
- usmjerite ih da što više verbalno objašnjavaju,
- dozvolite im da “šapuću” kako bi se podsjetili na nešto, ali i da naglas kažu slovo ili broj koji je potrebno memorisati.

Vizuelni učenici više vole čitati upute nego pratiti verbalne. Često ćete ih vidjeti da gledaju u vaša usta dok govorite, a ne u vaše oči. Tokom učenja rado koriste slike, filmove, video uratke, mape, ili eksponate.

Učenicima sa vizuelnim stilom učenja ponudite:

- pismena uputstva,
- sadržaj kada god je to moguće predstavite crtežom ili slikom,
- dozvolite im da nacrtaju sadržaj pjesmice ili priče jer će tako lakše reproducirati naučeno,
- koristite kartice, slike, grafikone ili obilježja u bojama za organizaciju prostora, listu zadataka koje moraju obaviti, da bi shvatili koncept onoga što uče

U čemu je učenik dobar? Učeničke sposobnosti, vještine, talenti i interesovanja?

U planiranju časa važno je uvijek imati na umu ne samo učenikovu teškoću, nego i njegove jake strane, vještine, talente i interesovanja. Nastava jezika i književnosti u korelaciji je sa brojnim drugim disciplinama, poput umjetnosti, medija, historije, geografije, politike. Ako učenik u tim oblastima ima talenat ili pokazuje interese, onda prilikom planiranja treba imati na umu da učenik vještinom pjevanja, glume, sviranja ili crtanja može biti uključen u

aktivnosti časa. Vještine, talenti i interesovanja se razvijaju i mijenjaju, pa bi trebalo omogućiti takvu atmosferu u učionici da učenik može istraživati i napredovati u svojim vještinama, talentima i interesima u što većoj mogućoj mjeri. Većina nastavnika prvenstveno iznosi informacije koje se odnose na sve ono što učenik ne može, ne zna ili ne želi uraditi. Samim tim je evidentno da je nastavnik ne samo nezadovoljan neuspjehom učenika, nego i vlastitim. Nije dobro da kod planiranja zadataka ili aktivnosti razmišljamo šta učenik ne može uraditi. To nas ograničava u planiranju aktivnosti u kojima učenik treba sudjelovati. Ukoliko planiranje aktivnosti baziramo na svemu onome što učenik može, voli ili želi uraditi imat ćemo brojne ideje i mogućnosti za ostvarenje postavljenih ciljeva. Pri planiranju IPP-a potrebno je prikupiti što više informacija o vještinama, sposobnostima i interesovanjima učenika, jer nas te informacije vode do strategija koje ćemo koristiti u ostvarenju postavljenih ciljeva za određenog učenika.

Resursi podrške i pomoći učeniku

Kod nekih učenika će procjena ili opservacija pokazati da učenici trebaju kompleksniju podršku u odgojno-obrazovnom procesu kako bi imali jednake mogućnosti. U tom slučaju je neophodan angažman stručnih timova i procjena/opservacija vanjskih saradnika. Ponekad će biti potrebna “fizička” podrška, kako bismo povećali učešće učenika tokom odgojno-obrazovnog procesa. Ukoliko je moguće, najbolje je koristiti prirodno okruženje, odnosno osobe koje su svakodnevno prisutne u životu učenika, a to su vršnjaci. Podrška nije potrebna da bismo aktivnosti ili zadatke

rješavali umjesto učenika, ona se prvenstveno odnosi na poticaj za učešće učenika tokom odgojno-obrazovnog procesa, ali i pomoć u zajedničkom izvođenju aktivnosti.

U kojim nastavnim predmetima ili oblastima učenik ima određene teškoće? Da li su teškoće prisutne u usvajanju svih sadržaja nastavnih predmeta ili samo nekih sadržaja? Da li se teškoće odnose na način prijema i reprodukcije informacija, na koji način?

Procjena ili opservacija je neophodna, ali i korisna jer će dati detaljne podatke o područjima u kojima učenik treba dodatnu pomoć ili podršku, šta može raditi samostalno i smjernice za adekvatan pristup i način podučavanja svakog učenika. Na primjer, učenik postiže 10% uspjeha u zadacima čitanja i prepričavanja pročitanog, ali u zadacima čitanja može postići 70% uspjeha. To će vam dati jasniju ideju o tome gdje je potrebna podrška učeniku i šta učenik može raditi samostalno. Osim navedenih prednosti procjene ili opservacije, nastavnik će na osnovu prikupljenih podataka učeniku moći objasniti zašto on ostvaruje slabije rezultate u nekim područjima i zašto je potreban drugačiji pristup poučavanja. Kod planiranja pravimo brojne greške. Postavljamo veoma široke ciljeve za koje ni sami nismo sigurni kojim strategijama i resursima ćemo se moći koristiti u njihovom ostvarenju. Važno je naglasiti da trebamo postaviti globalne ciljeve za određeni period, polugodište ili školsku godinu koji moraju biti jasni i realni. Kratkoročni moraju odgovarati dugoročnim. To u praksi znači da sve aktivnosti koje realizujemo u konačnici imaju ostvarenje

postavljenih ciljeva i da svakodnevni u zadacima i aktivnostima učenika vode ka ostvarenju globalnih/godišnjih. Ne možemo postaviti niti jedan cilj a da uz njega odmah nismo planirali strategije. Strategije se odnose na sve ono što ćemo mi napraviti kako bismo ostvarili postavljeno. Na taj način, uz razumna prilagođavanja, realizacija postavljenih ciljeva u individualnim programima neće predstavljati problem.

Nakon što je razmotrio nekoliko osnovnih koraka prilikom planiranja sadržaja, nastavnik se za što bolju pripremu, ali i načine prilagođavanja sadržaja može pozabaviti i sljedećim pitanjima.

- Može li učenik aktivno sudjelovati u nastavnom procesu bez prilagođavanja sadržaja?
- Da li će prilagođavanje sadržaja doprinijeti usvajanju planiranih ishoda?
- Ukoliko prilagodim pristup i način poučavanja, hoću li povećati učešće učenika?
- Koji način prezentacije sadržaja odgovara učeniku? Lekcije zasnovane na aktivnostima, igri, simulaciji, ulogama, rad u grupi ili paru?
- Da li ću povećati učeničko učešće i razumijevanje ukoliko primijenim dodatne instrukcije i pratim stil učenja?
- Može li učenik pratiti isti nastavni sadržaj, ali manje složen?
- Može li učenik pratiti isti sadržaj koristeći asistivne tehnologije?
- Da li je potrebno prilagoditi kriterije za ocjenjivanje?
- Koje promjene u okruženju/učionici mogu olakšati učešće učenika?

- Jesu li učeniku potrebni različiti materijali kako bi se osiguralo aktivno učešće?
- Može li učenik pratiti nastavni sadržaj uz prilagođavanje težine, količine i broja zadataka?
- Hoće li učenik ostvariti bolje rezultate korištenjem prilagođenih materijala?
- Hoću li povećati učešće učenika ukoliko obezbijedim pomoć vršnjaka, dodatne/dopunske časove, stručnu podršku?
- Koje su to alternativne aktivnosti koje će doprinijeti učešću učenika?

Da bi prilagođavanje imalo smisla moramo voditi računa o:

- Vrsti teškoće, ali i stepenu teškoće,
- Učeničkim interesovanjima, vještinama i talentima,
- Stilu učenja, motivaciji za učenje,
- Uticaju prilagođavanja na ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda,
- Mogućnosti učenika za sudjelovanjem,
- Omjeru uloženog i dobiti.

Prilagođavanja nude brojne mogućnosti, pa tako razlikujemo:

- Prilagođavanje pristupa
- Prilagođavanje poučavanja
- Prilagođavanje količine

- Prilagođavanje vremena
- Prilagođavanje stepena pomoći
- Prilagođavanje prezentacije sadržaja
- Prilagođavanje težine
- Prilagođavanje iskazivanja znanja
- Prilagođavanje stepena sudjelovanja

Prilagođavanje pristupa

Znači da prilagođavamo pristup koji primjenjujemo u učenju i poučavanju, ali ne mijenjamo i sadržaj. Većina učenika sa teškoćama u učenju će uz prilagođavanje pristupa ostvariti odgojno-obrazovne ishode. Tu ubrajamo učenike sa poremećajem pažnje i koncentracije, specifičnim teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima. Prilagođavanje pristupa će možda biti potrebno za samo jedan nastavni predmet ili više njih, a u odnosu na potrebe učenika može se odnositi na: tempo učenja, postupke u poučavanju primjerene perceptivnim, motoričkim, saznajnim, jezičkim i drugim karakteristikama učenika, okruženje (prostor u kojem se izvode aktivnosti), vrednovanje, ali i korištenje sredstava i pomagala u radu.

Prilagođavanje pristupa može značiti prilagođavanje:

- Zahtjeva za izvođenje neke aktivnosti ili izradu zadatka,
- Vremena potrebnog za izradu nekog zadatka, poučavanja,

- Postepeno uvođenje novih podataka, dodatna objašnjenja novih pojmova, davanje novih informacije u manjim količinama i postupno,
- Sadržaje potkrijepiti vizuelnim materijalima,
- Vizuelizacija sadržaja, podvući ili obilježiti sadržaje, označiti bojom...
- Primijeniti različite tehnike učenja, rad u paru ili grupi uz prethodno određenje uloge i mjesta učenika sa teškoćama,
- Pauze tokom izrade zadatka ili neke aktivnosti,
- Češće davati povratne informacije,
- Odrediti "signale" kod davanja nekih uputa,
- Najaviti promjenu aktivnosti.

Prilagođavanje poučavanja

Da bismo prilagodili postupke učenja i poučavanja na adekvatan način, bitno je da poznamo i razumijemo učenikove primarne teškoće. U ovaj segment prilagođavanja ubrajamo različite strategije koje učitelj/nastavnik koristi za određenog učenika. To se prvenstveno odnosi na postupke, metode i oblike poučavanja, a ostvaruje se prilagođavanjem načina na koji predstavljamo sadržaj ili određene zahtjeve za izvođenje aktivnosti, vremena koje je potrebno za učenje ili obavljanje zadataka i aktivnog uključivanja učenika u proces učenja i poučavanja.

Primjeri navedenih prilagođavanja između ostalog su:

- Postepeno uvođenje novih podataka, davanje manje količine informacija, izrada zadataka u nekoliko koraka,
- Drugačija pravila (npr. korištenje udžbenika kod izrade zadataka),
- Vizuelni materijali uz sadržaje (grafikoni, mape učenja, slike...),
- Prilagođavanje štampanog materijala (font 14, dvostruki prored, neporavnane desne margine teksta na obojenoj podlozi, razlomljen tekst u više dijelova) ili korištenje audio zapisa,
- Učenje korištenjem različitih modaliteta (čula, recimo),
- Rad u grupama, suradnja sa vršnjacima uz jasno određenu ulogu i mjesta učenika sa teškoćama,
- Produženo vrijeme za izradu zadataka ili neke aktivnosti,
- Češće pauze tokom rada,
- Odredite “znak” kod promjene aktivnosti, kako biste privukli pažnju učenika,
- Prilazite učeniku češće kod izrade pismenih zadataka,
- Najavite promjenu aktivnosti, dajte povratne informacije što češće.

Da bi učenik bio uspješan u učenju potrebno je izgraditi strategije učenja, odrediti stil učenja kod učenika, davati podršku učeniku u stvaranju rutine u učenju, naročito s obzirom na vrijeme i mjesto, učiti učenika da znanja, vještine i sposobnosti primjenjuje i u drugim područjima rada. Kod odabira primjerenog oblika prilagođavanja

treba voditi računa o individualnim karakteristikama učenika i obratiti pažnju na stil učenja (vizuelni, auditivni, kinestetički ili multimodalni), oblike ponašanja i potrebe (potreba za hodanjem, češći prekidi tokom izrade zadatka, nepoželjni oblici ponašanja) ili pretjerana osjetljivost (buka, svjetlost).

Prilagođavanje količine

Kod nekih učenika ćemo trebati prilagoditi količinu pojmova koje treba naučiti ili broj zadataka koje treba riješiti. Prilagođavanje količine može značiti da smanjimo dužinu teksta ili zadataka, zatim da smanjimo broj zadataka, ali i pojmova i definicija. Tokom grupnog rada određenog zadatka za učenika ćemo planirati izradu samo jednog dijela grupnog zadatka. U ovom obliku prilagođavanja moramo imati jasno definisan cilj i šta želimo da učenik nauči odnosno savlada. Učeniku se umjesto čitanja cijele knjige može dati samo određeni odlomak. U diktatu, recimo, smanjiti broj rečenica koje učenik treba napisati. Naravno, možemo smanjiti i broj knjiga koje učenik treba pročitati.

Prilagođavanje vremena

Podrazumijeva prilagodbu vremena koje je potrebno za učenje, izradu zadataka ili izvođenje aktivnosti. Kod prilagođavanja vremena za učenika možemo planirati dodatno vrijeme za izradu zadataka ili aktivnosti, više vremena za izlaganje ili razgovor i uvođenje novih pojmova, planirati duže vremena za odgovor ili reakciju, kao i za izradu projekata.

Prilagođavanje stepena pomoći

Tamo gdje individualne karakteristike učenika zahtijevaju dodatnu pomoć, učitelju/nastavniku mogu od koristi biti drugi tipični učenici u razredu kada, recimo, uspješno završe svoje zadatke. Također, tu je i pomoć asistenta u nastavi. Pošteno je istaknuti da u ovom poglavlju na većini mjesta govorimo o idealnoj školskoj praksi u kojoj djeca s teškoćama imaju asistente u nastavi ili su druga tipična djeca u mogućnosti da pruže i nastavniku i učeniku s teškoćama u razvoju pomoć. Pitanje je na koji će način nastavnik bez asistenata u nastavi, kada u učionici ima, recimo, veći broj djece s teškoćama u razvoju, stići tokom jednog časa podjednako se posvetiti i učenicima s teškoćama i drugoj djeci u razredu. Zbog toga je pomoć nastavniku u vidu asistenata u nastavi neophodnost a ne luksuz, kakva je trenutno situacija u većini škola, nažalost. Tamo gdje nema asistenata u nastavi, nastavnik može, recimo, iskoristiti pomoć učenika koji brže i lakše usvajaju gradivo, pa se zbog toga mogu posvetiti i drugoj netipičnoj djeci u razredu. Svakako, nije pošteno *vruć krompir* prebaciti samo u ruke nastavnika i očekivati da nastavnici u učionici sprovedu inkluziju bez osiguranih minimalnih uvjeta.

Prilagođavanje prezentacije sadržaja

Prilagođava se način na koji prezentujemo obrazovne sadržaje učeniku. U prezentaciji sadržaja možemo koristiti veći font pisanja na tabli, listiću, foliji, snimanje lektire/teksta, čitanje zadataka iz pismene provjere, uz usmene dati i pismene ili slikovne upute, spominjanje novih riječi

u poznatom kontekstu, korištenje računara, korištenje kartica za poučavanje riječi ili pojmova, vizualizacija (označavanje, isticanje, boje, slike), mape uma.

Prilagođavanje težine

Prilagođava se razina znanja, vrsta zadataka ili pravila o tome na koji način učenik može pristupiti radu. To u praksi može značiti da ćemo podijeliti zadatak na više malih cjelina, dati drugačija pravila (korištenje udžbenika pri rješavanju), ponuditi par odgovora, kalkulator, tablicu, ograničiti sadržaj na ključne pojmove, teške riječi zamijeniti lakšima.

Prilagođavanje iskazivanja znanja

Prilagođavaju se načini na koje dijete može reagovati na nastavne sadržaje. Umjesto diktata prepisuje riječi, lijepi pripremljene odgovore, odgovara usmeno umjesto pismeno, koristi svesku, simbole, slike, kartice sa riječima, pokazuje odgovore umjesto da ih izgovara.

Prilagođavanje stepena sudjelovanja

Prilagođava se u kojoj je mjeri učenik aktivno uključen u zadatak. Učeniku možete dodijeliti ulogu npr. voditelja kviza, da postavlja pripremljena pitanja i provjerava odgovore, pomaže učitelju ili učenicima održati prezentaciju, odlazi po kredu, briše ploču, uređuje pano.

Prilagođavanje okruženja

Prilagođavanje okruženja podrazumijeva sljedeće:

- Osigurati pristup prostoru u kojem se uči;
- Osigurati promjene u prostoru (radni prostor, prostor za obrok...);
- Odabrati prikladno mjesto za sjedenje;
- Osigurati alternativne aktivnosti (npr. za učenike sa AD/HD-om, poremećajem pažnje, učenicima sa poremećajem iz spektra autizma...);
- Ukloniti izvore opasnosti pri učenju;
- Ukloniti ometajuće podražaje (buka, svjetlost);
- Prilagoditi opremu;
- Prilagoditi alate i pribor za rad;
- Osigurati provođenje aktivnosti na drugačiji način (dozvoliti učenicima sa poremećajem pažnje da mogu stajati ili se kretati tokom časa).

Pitanje i dileme

Nakon početne procjene nastavnika, planiranja i izrade IPP-a za određenog učenika, javljaju se brojna pitanja i dileme. Izrada individualnog plana i programa prolazi kroz nekoliko faza koje su jasno definisane, što znači da u praksi nemamo posebnih teškoća kada govorimo o samom planiranju i izradi. Nastavnik koji je prošao bar osnovnu edukaciju o inkluzivnom obrazovanju razumjet će principe koje pratimo u izradi individualnog plana i programa. Međutim, bez obzira na stepen edukacije o inkluzivnom obrazovanju, nastavnici najviše teškoća imaju u njegovoj

realizaciji odnosno kada sve navedeno u individualnom planu i programu treba provesti u praksi. Ono što zbunjuje nastavnike u radu sa učenicima sa teškoćama u razvoju koji odgojno-obrazovni proces prate prema IPP-u jeste što vrlo često sadržaji u individualnom programu ne odgovaraju razredu koji učenik pohađa. Naš odgovor na ovu dilemu je sljedeći. Učenik za kojeg izrađujemo IPP će pratiti nastavne sadržaje predmeta koji odgovaraju njegovim vještinama, znanjima i sposobnostima. To je osnovni razlog zbog kojeg kreiramo IPP. Na taj način omogućavamo svakom učeniku da ima jednake šanse za aktivno učešće u odgojno-obrazovnom procesu. Prilagođavanje težine i količine nastavnih sadržaja treba odgovarati individualnim karakteristikama učenika. Tako za učenike sa teškoćama imamo mogućnost kreirati zamjenske ciljeve za određene nastavne sadržaje.

Tokom realizacije IPP-a često čujemo dosta negativnosti o učeniku sa teškoćama, u prvi plan stavljamo ono što učenik ne može, jer nam to smeta u radu, i nažalost često generalizujemo teškoće u učenju sa kompletnim funkcionisanjem učenika. Tačno je da učenici sa teškoćama, naročito učenici za koje izrađujemo individualne edukacijske programe, ne mogu sami u potpunosti aktivno sudjelovati u odgojno-obrazovnom procesu. Mnogo stvari ne mogu napraviti jer im nismo prilagodili odgojno-obrazovni proces i na taj način smo im uskratili šansu da aktivno sudjeluju. To je razlog zbog kojeg u prvi plan stavljamo teškoće učenika. Takva praksa je nažalost prisutna, ali nije nimalo poželjna. Ukoliko razmislimo o svim fazama planiranja, izrade i realizacije IPP-a, shvatit ćemo da su osnova za izradu individualnih edukacijskih programa upravo sposobnosti,

vještine, znanja, želje i potrebe učenika. Ono što učenik može uraditi sam ili uz nečiju pomoć, ono što želi i voli su informacije na kojima temeljimo izradu IPP-a.

Tokom evaluacije IPP-a na kraju polugodišta ili školske godine često u izvještajima stoji da učenici nisu ostvarili planirane ciljeve. Neostvareni ciljevi iz IPP-a se uglavnom stavljaju na teret učeniku. No, učenik je najmanje odgovoran za nerealizovane ciljeve. Do takve situacije može doći samo onda kada IPP nije adekvatno planiran, kada tokom njegove realizacije ne pratimo smjernice iz individualnog programa i kada se ne trudimo da prilagodimo odgojno-obrazovni proces. Svaki puta kada učeniku omogućimo učešće tokom aktivnosti na način koji odgovara njegovim sposobnostima i vještinama već imamo ostvarenje postavljenog cilja.

Iz prakse stručnog saradnika mobilnog tima za podršku inkluzivnom obrazovanju

Tokom školovanja učenika sa teškoćama u razvoju, učenika koji odgojno-obrazovni proces prati prema individualno prilagođenom programu javljaju se brojne teškoće. Naročito je to izraženo kod učenika sa intelektualnim teškoćama, koji pored teškoće koje se odnose na misaone procese, često imaju teškoće i u području percepcije, pamćenja, pažnje i govora. Intelektualne teškoće prate i teškoće u adaptibilnom ponašanju. Adaptibilno ponašanje je skup socijalnih, praktičnih, ali i pojmovnih vještina koje učimo s ciljem funkcionisanja u svakodnevnom životu. Teškoće u adaptibilnom ponašanju se ne odnose samo na suradnju

sa drugim učenicima ili sa nastavnicima. One su mnogo ozbiljnije. To su ograničenja koja učenika prate ne samo u učionici nego i u svim drugim segmentima života, a odnose se na njegova uobičajena ponašanja. To u stvari znači da osoba sa intelektualnim teškoćama može da ima takva ograničenja u svom ponašanju koja se odnose na uobičajena, a ne najbolja ponašanja. Komunikacija, briga o sebi, samostalnost, snalaženje u okolini, briga o zdravlju, korištenje slobodnog vremena, rad i aktivnosti, funkcionalna znanja su područja adaptibilnog ponašanja. Sve navedeno govori o tome koliko podrške trebaju učenici sa intelektualnim teškoćama. Važno je imati na umu da je poticanje socijalnog i emocionalnog razvoja učenika sa intelektualnim teškoćama veoma bitan segment inkluzivnog obrazovanja. Kada uspostavimo pozitivno okruženje, dobre međusobne odnose, poštujemo ličnost učenika, postavimo jasne i realne ciljeve u radu, prilagodimo programske sadržaje, potičemo učenika na samostalnost u radu, omogućit ćemo i ovakvom učeniku aktivno učešće u odgojno-obrazovnom radu.

Kako tačno kreirati lekciju?

Ovdje nudimo način koji odgovara standardima učenja i udovoljava zakonskim zahtjevima za izvještavanje o napretku učenika koji imaju IPP.

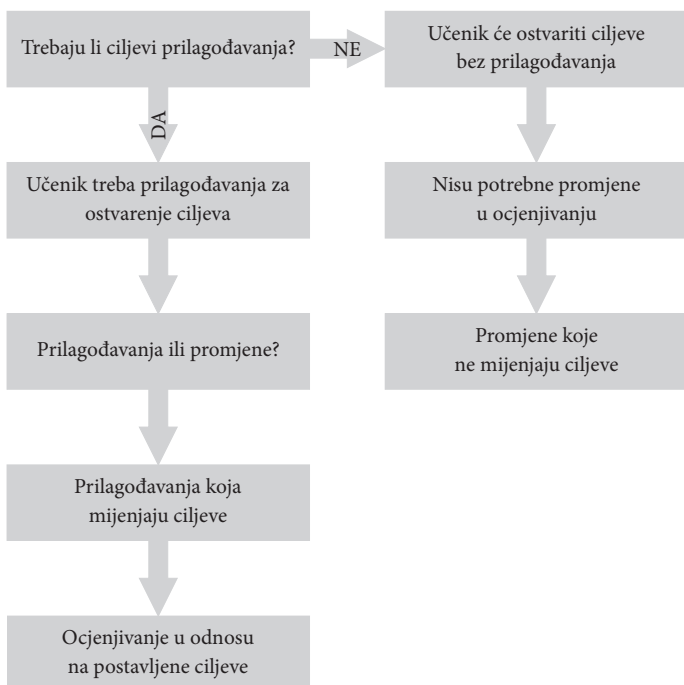
Model uključuje sljedeće korake:

1. Procjenu;
2. Uspostavljanje jasnih ciljeva za učenje, kao i načine praćenja procesa i napretka;

3. Za svaki cilj odrediti treba li ga prilagoditi učeniku;
4. Ako je potrebna intervencija, utvrditi je li potrebna prilagodba ili promjena;
5. Ako je potrebna izmjena, razviti odgovarajući modificirani standard;
6. Ocijeniti učenika kao i svu drugu djecu u razredu ili ga ocijeniti na temelju izmijenjenog cilja.

Razmotrimo detaljno svaki od ovih koraka.

Odrediti jasne ciljeve:



Za dalje korake kreiranja lekcija (o kojima će više riječi biti u narednom poglavlju) imajte na umu i učenikove jake strane, vještine, interes, resurse podrške (porodica i vršnjaci), stilove učenja, oblasti u kojima učenik ima poteškoću, kao i različite strategije podrške, a zatim i različite načine prilagođavanja.

Kako ocjenjivati učenike koji rade po IPP-u?

Korak 1: Uspostavite jasne ciljeve za učenje te kriterije za praćenje procesa i napretka. Recimo, cilj može biti razumijevanje lirskog teksta i razlikovanje od proznog, a načini praćenje procesa i napretka mogu biti veće, brže ili bolje uočavanje i prepoznavanje lirskih slika, stilskih figura, rime ili bilo koje druge karakteristike lirskog teksta. Tako se ocjena može temeljiti na različitim segmentima ocjenjivanja – vještina, trud, radne navike, napredak u učenju. Nastavnici moraju biti u mogućnosti da opišu jasno kako planiraju da evaluiraju postignuća, stav, ponašanje i napredak učenika. Tada trebaju jasno priopćiti ove kriterije učenicima, porodici i drugima.

Korak 2: Za svaki cilj odredite je li potrebno prilagođavanje ili promjena. Za svakog učenika kod kojeg je potrebno prilagođavanje izrađuje se individualni plan rada sa strategijama i odgovarajućim prilagođavanjima.

Korak 3: Ako je potrebna prilagodba, utvrdite koja su to prilagođavanja potrebna da bi učenik ostvario ciljeve. Za ciljeve za koje tim odluči da se moraju prilagoditi učeniku, sljedeći je korak utvrditi hoće li ta prilagodba biti u obliku prilagođavanja ili promjene. Promjena znači da se, recimo,

uzme neki potpuno drugi književni tekst, a prilagodba da se, na primjer, učenik 4. razreda koji ima poteškoće u učenju na području čitanja može koristiti audio zapisom ili, ako ima problema sa pisanjem, može odgovarati usmeno. Iako je u ovom slučaju format odgovaranja na ispite različit, sadržaj pitanja i sadržaj odgovora ostaju isti. U predmetnim područjima u kojima je potrebna samo promjena, učenici će dobiti ocjene prema istim kriterijima kao i svi ostali učenici u razredu. Slično tome, učeniku s poteškoćama u učenju kojem je potrebno više vremena za pisanje rada ili testa trebalo bi dati ocjenu na temelju sadržaja njegovih odgovora. Ocjena ne bi trebala biti manja zbog produženog vremena koje jednostavno pruža drugačiji pristup. Istovremeno se ocjena ne smije podizati na osnovu truda, napretka ili bilo kojeg drugog faktora koji ne odražava učenje ili postignuće. Suprotno tome, neki učenici će trebati veće prilagodbe u smislu izmjene ciljeva i sadržaja nego promjene.

Korak 4: Ako je u pitanju individualno prilagođeni plan i program te je potrebna potpuna promjena nastavnog sadržaja jer učenik ne može usvojiti gradivo uzrasta razreda koji pohađa, onda se razvija odgovarajući modificirani cilj. Učenik u ovakvim situacijama može biti ocijenjen na temelju uspješnosti izmijenjenog cilja. Na primjer, učenik 6. razreda sa značajnim kognitivnim oštećenjem može raditi na usvajanju stilskih figura iz nižih razreda, ponavljanju usvojenog ali zaboravljenog znanja ili se za njega može izabrati poseban književni tekst koji je više u korelaciji sa interesima i vještinama učenika bez obzira za koji je uzrast taj tekst predviđen. Recimo, ako učenik pokazuje velik interes za hranu, geografiju, historiju, sport, muziku, film, dramu

ili bilo koju svoju svakodnevnu aktivnost može se odabrati književni tekst koji tematizira upravo polje učenikovog interesa ili vještine. Tako se ocjene za ovog učenika trebaju temeljiti na individualno modificiranim ciljevima, a ne na ciljevima razreda.

Korak 5: Dodijelite ocjenu na temelju izmijenjenog cilja i odredite potrebu za dodatnim ciljevima. Tu mislimo na dodatne ciljeve koje učenik sa IPP-om može imati a koji se odnose na cjelokupan razvoj učenika, ne samo na akademska postignuća, i prelaze okvire općeg obrazovanja. Na primjer, imamo učenika koji zbog teškoća u socio-emocionalnom razvoju ne može ostvariti i održati komunikaciju sa vršnjacima i pratiti pravila te odgovarati kada se to od njega traži. Cilj poput “pokrenuti i održavati interakciju s vršnjacima” može biti posebno važan za ovog učenika, pa tako prilikom ocjenjivanja uzmite u obzir i dodatne specifične ciljeve za svakog učenika. Ovdje se misli, dakle, na neke specifične ciljeve općeg razvoja učenika.

PRILAGOĐENE LEKCIJE IZ KNJIŽEVNOSTI

Prije nego što ponudimo na konkretnim primjerima kako se prethodna saznanja psihologije i defektologije mogu primijeniti u polju književnosti, kratko ćemo se osvrnuti na aktuelnu nastavu književnosti te pojasniti pristup književnom djelu u ovoj knjizi.

Analiza postojećeg stanja nastave književnosti

U maju 2011. godine Ministarstvo obrazovanja i nauke Kantona Sarajevo imenovalo je Radnu grupu čiji je zadatak bio da izvrši analizu Nastavnog plana i programa (NPP) koji se trenutno koristi u osnovnim školama u Kantonu, utvrdi njegovu usklađenost sa Konceptijom devetogodišnjeg osnovnog odgoja i obrazovanja, zahtjevima i

temeljnim principima reforme obrazovanja i, sukladno nalazima, izradi preporuke koje će nadležna tijela razmotriti u procesu unapređenja kvaliteta obrazovanja i eventualne revizije postojećeg NPP.

Nova Konceptcija devetogodišnjeg osnovnog obrazovanja koja je usvojena 2004. godine imala je za cilj temeljnu promjenu u pristupu osnovnom obrazovanju. Definirala je suvremene principe i ciljeve odgojno-obrazovnog procesa, uvela obrazovne oblasti, integrativni pristup, inkluzivnost i individualizaciju u nastavi. Sem toga, u Konceptciji se po prvi put uvodi kurikularni pristup u planiranju odgojno-obrazovnog rada, koji osim sadržaja, načina i uslova za izvođenje programa, obuhvata i odgovarajuće standarde, kriterije za vrednovanje kvaliteta i uspješnosti izvođenja programa. Nadalje, u Konceptciji se navodi da nastavni plan i program osnovne škole mora omogućiti kvalitetno obrazovanje za sve. Kao takav, on prepoznaje, priznaje, uvažava i odgovara na obrazovne potrebe, iskustva i interese svih učenika. On je inkluzivan, otvoren za djecu i odrasle, sa posebnim i drugim potrebama. Rezultati analize NPP-a iz 2011. ukazali su pak da ovi ciljevi nisu postignuti.

Glavni zaključci prema područjima analize Struktura i organizacija NPP-a te Pedagoški principi iz 2011. su sljedeći:

1. planovi i programi još uvijek počinju od sadržaja, a ne ishoda, koji nisu jasno formulirani niti ujednačeni kroz NPP;
2. odgojno-obrazovna područja su u potpunosti zanemarena te povezanost unutar školskih programa izostaje, što za posljedicu ima to da djeca usvojene vještine i znanja iz jednog predmeta ne znaju primijeniti u polju drugih predmeta;

3. često je ponavljanje sadržaja te nedovoljno poznavanje pedagoških i didaktičko-metodičkih principa;
4. postojeći NPP uglavnom ne prati princip individualizacije i diferencijacije, nije usmjeren na dijete, a inkluzija nema još uvijek svoje uporište u NPP-u, koji nije utemeljen na principu integracije sadržaja;
5. odgovor na pitanje kako će se određeni sadržaj podučavati je neujednačen i uopšten; metode, oblici, tehnike strategije i drugi postupci u nastavi se uglavnom nabrajaju, ili se navode uopšteno, bez jasne veze sa željenim ishodima, odnosno postavljenim konkretnim ciljevima i zadacima;
6. dominira pristup usmjeren na nastavnika/nastavnicu i sadržaje, uz puno aktivnosti koje djecu stavljaju u pasivan položaj primaoca informacija i njihove puke reprodukcije (prepisivanje, prepričavanje i sl.);
7. NPP ne potiče rješavanje problemskih situacija i dublje izučavanje sadržaja;
8. rad u grupama ili zajednički rad nije pravilo, pa izostaje razvijanje socijalnih vještina i stvaranje zajednica koje uče;
9. NPP ne koristi raznolike izvore znanja, a djeca su nedovoljno osposobljena da koriste informacijske i komunikacijske tehnologije;
10. ne radi se dovoljno na stvaranju sredine koja je inkluzivna i kulturološki osjetljiva;
11. ne postoje jasno definirani kriteriji praćenja i vrednovanja učeničkog napretka;
12. partnerstvo sa porodicom i zajednicom uglavnom se tretira kao zasebna aktivnost te roditelji nisu prepoznati kao potencijalni izvori znanja i aktivni učesnici u procesu učenja i poučavanja.

Iako je prošlo deset godina od navedenog istraživanja, obrazovanje ne samo u osnovnim školama Kantona Sarajevo nego cjelokupne BiH nije značajno modernizirano niti unaprijeđeno. Ipak, prilikom kreiranja lekcija iz književnosti u ovoj knjizi koristili smo se Preporukama navedenog istraživanja, tako da u nastavku nudimo nastavne sadržaje iz književnosti koji su:

1. usmjereni na dijete, razvojno primjereni, inkluzivni, fleksibilno strukturirani;
2. omogućavaju povezanost među različitim predmetnim područjima;
3. u konceptu podučavanja koji jasno definira i prepoznaje ciljeve (šta će se podučavati), ishode (šta se želi postići), procese (kako ćemo to postići), praćenje i vrednovanje (kako ćemo znati da smo to postigli) učenik/ca je aktivni učesnik/ca te se koriste resursi podrške roditelja i sredine;
4. ishodi učenja usmjeravaju proces učenja i poučavanja u pravcu osposobljavanja djece za rješavanje problemskih situacija, transfer znanja i samostalno zaključivanje – (tamo gdje je to shodno učeničkim sposobnostima i moguće);
5. pružaju mnoštvo prilika za različite forme socijalne interakcije;
6. koriste raznolike izvore znanja, razmatraju probleme sa različitih aspekata i perspektiva, i omogućavaju učeniku korištenje informacijskih i komunikacijskih tehnologija;
7. kulturološki su osjetljivi i pomažu djeci da razvijaju uzajamno uvažavanje, kao i uvažavanje različitosti, osjećaj za društvenu pravdu, pomažu djeci da razviju

- sopstveni identitet i osjećaj samopoštovanja i samopouzdanja;
8. imaju jasno definirane kriterije učeničkog vrednovanja i praćenja napretka;
 9. promoviraju aktivno partnerstvo sa zajednicom, ljudima, institucijama i organizacijama.

Na koji način pristupamo književnosti u ovoj knjizi?

Pod književnošću se podrazumijeva cjelokupna naučna i umjetničkknjiževna djelatnost. U užem smislu književnost podrazumijeva isključivo umjetničkknjiževna djela (priče, pjesme, romane, drame), dok nauka o književnosti u širem značenju podrazumijeva i teoriju književnosti, književnu kritiku te historiju književnosti. Glavna pitanja nauke o književnosti odnose se na *estetiku* – pitanje procesa umjetničkog stvaranja i ispitivanje prirode književnog umjetničkog djela kao posebnog vida čovjekovog duhovnog stvaranja, *stilistiku* – pitanje prirode jezika kao sredstva kojim se umjetnik služi, *pitanje književnih rodova i vrsta njihove kompozicije* – vrste i oblici u kojima se književno djelo javlja te *pitanje historijskog razvoja* pojedinih književnih oblika, vrsta i književnog ukusa u pojedinim historijskim i kulturnim epohama. Oslanjajući se na činjenicu da postoji dovoljan broj stručne i naučne literature o književnosti u širem značenju⁴, a da nastavnicima, roditeljima i

⁴ *Teorija književnosti* (Solar, 2005), *Teorija književnosti* (Lešić, 2005), *Teorija književnosti* (Živković, 1957), *Uvod u književnost* (Stamač-Škrebo, 1983), *Jezik i književno djelo* (Lešić, 2011), *Od slova do smisla* (Veličković, 2014).

stručnim saradnicima u našim okolnostima nedostaje literature koja se bavi isključivo analizom književnih djela⁵ za uzrast osnovne škole, u ovoj knjizi odlučili smo se baviti isključivo značenjem pojedinačnog književnog teksta.

Na koji način posmatramo značenje književnog djela u ovoj knjizi?

U knjizi *Načela tumačenja* Erik Donald Hirš smatra da je značenje *ono što je autor uznačio služeći se posebnim nizom znakova* te je značenje tako ono što ti znakovi predstavljaju. Autor pravi razliku između *značenja* određenog književnog djela i *značaja*, kojim imenuje izvjestan odnos između tog značenja i neke osobe, shvatanja, situacije. Tako je *značenje* određenog teksta uvijek isto i u različitim kontekstima, periodima i za različite čitatelje, dok *značaj* – odnos prema značenju i autora i čitatelja može da se mijenja i bude raznovrstan. Hirš značenje vidi dijelom ljudske svijesti, ali vjeruje da nijedno značenje ne može prevazići značenja u jeziku kojima se iskazuje. Iako je značenje, dakle, stvar svijesti, ono je uvijek svijest o nečemu. Tako uvodi pojam verbalno značenje koje definira *kao svoljeni tip koji autor iskazuje jezičkim simbolima, a koji neko drugi može da razumije pomoći tih simbola*. Tumačenje tako uvijek ima određeni predmet saznanja – autorovo verbalno

5 Knjiga *Šta je pisac htio da kaže?* Nenada Veličkovića u izdanju Mas Media Sarajevo i Fonda otvoreno društvo iz 2014. godine jedna je od rijetkih primjera u recentnoj metodičkoj literaturi koja se bavi prevashodno značenjem književnog djela.

značenje i to saznanje se može doseći provjerom valjanosti jer *date riječi na datom mjestu u tekstu date vrste vjerovatno imaju to i to značenje*. Disciplinu tumačenja Hirš temelji na logici utvrđivanja valjanosti. Načela te logike u suštini su načela koja čine osnov za donošenje objektivnih sudova o vjerovatnoći u svim područjima mišljenja. Neizbježna tendencija tih logičkih načela je skretanje od uopštenih maksima u smjeru sve veće posebnosti relevantnih zapažanja. Osnovni problem tumačenja uvijek je isti – *pogoditi šta je autor značio*. Iako nikada ne možemo da budemo sigurni da su nagađanja koja vršimo prilikom tumačenja tačna, mi vjerujemo da ona mogu biti tačna i da je cilj tumačenja kao discipline stalno povećavanje vjerovatnoće da su tačna. Samo na jedan problem tumačenja, smatra Hirš, moguće je odgovoriti objektivno: *Šta je po svoj vjerovatnoći autor značio?* Objektivnost tumačenja se nahodi pak u našoj sposobnosti da na osnovu čvrstih načela kažemo: *Da, taj odgovor je valjan*. ili *Ne, nije valjan*.

Šta to znači u kontekstu nastave književnosti za osnovnu školu?

Baviti se značenjem književnog djela u nastavničkoj praksi znači baviti se prevashodno onim što je pisac napisao u svome tekstu. Ne našim utiskom ili doživljajem napisanog, anegdotama iz života pisca, isključivo stilom, jezikom ili kontekstom nastajanja književnog djela, nego valjanom i objektivnom analizom teksta – čuvenom rečenicom, dobro poznatoj ne samo u nastavi književnosti nego i šire – šta je pisac htio da kaže. Još važnije onim šta je, zapravo,

posebnim izborom jezika, određenim književnim postupkom u okviru određenog književnog žanra pisac i rekao. Niko ne spori da proces tumačenja književnog djela može biti i jeste neizvjestan, težak i ponekad iscrpljujuće naporan, no to nije jedina perspektiva čitanja književnosti. Svetozar Petrović u svome djelu *Književno djelo kao igra* ističe da se na proces čitanja može gledati kao na igru. U tom smislu, za interpretaciju nalazi prikladnu riječ iz engleskog jezika *game*, a ne *play*. Tako je Petroviću interpretacija književnog teksta kreativan posao koji postaje interpretacijom tek kada se od pojedinačnih komentara i objašnjenja izdigne do cjelovitog tumačenja o djelu. Tako ona ne može nikada biti isključivo stilska, ni isključivo idejna, niti sociološka te ako ne želi da bude suvišna, dosadna i prazna interpretacija, prema Petroviću, mora upozoriti na smisao djela koji nije očigledan na prvom koraku. Interpretatorom, tumačem književnog djela, smatra ovaj autor, ima razloga da postanemo tek kada vjerujemo da u djelu postoji smisao koji svakome na prvi pogled nije jasan a mi ga umijemo protumačiti. Nenad Veličković u knjizi *Šta je pisac htio da kaže?*, kratkom vodiču kroz čitanke za peti i šesti razred, upravo na temelju ovog Petrovićevog djela, kao odgovor na pitanje *Šta je pisac htio da kaže?* nudi konkretne smjernice traženja odgovora na ovo pitanje: čitati tekstove, otkrivati u njima potez pisca, nastojati razumjeti razloge zbog kojih su povučeni i prepoznati u toj njihovoj igri smisao (razlog zašto su napisani), podržavajući argumente tog prepoznavanja objašnjenim primjera iz teksta. Ako čitanje shvatimo kao dijaloški proces (podjednaka uključenost nastavnika i učenika te dvosmjerna komunikacija između njih o pročitanom) i kao igru, koja, kao i svaka druga, može biti ne

samo zabavna i uzbudljiva, ono, smatra Veličković, osim izazovno može biti i korisno. Tako cilj čitanja ovaj autor vidi kao odgovor na pitanje zašto me se to što čitam tiče. Na tragu tekstova Svetozara Petrovića *Književno djelo kao igra* i Danila Kiša *Banalnost je neuništiva kao plastična boca* suštinu tumačenja i značenja Nenad Veličković svodi na sljedeće: Književnim djelom se hoće nešto reći, to govori jedan čovjek drugom jezikom koji oba uspješno koriste i smisao onog što se reklo može se shvatiti. U okviru nastave književnosti za osnovnu školu pojednostavljeno rečeno, baviti se značenjem književnog teksta znači dobro razumjeti književni tekst i skupa sa učenicima kroz interpretaciju doći do valjanog zaključka/smisla pročitano, odnosno poruke/ideje djela. Za nas, u ovoj knjizi ideja/poruka određenog književnog teksta uvijek proistječe iz teme koju književni tekst obrađuje. Tako se značenje u nastavku ove knjige za svaki književni tekst objašnjava na osnovu teme i ideje književnog teksta te nastavnicima, roditeljima i saradnicima pokazujemo koliko od tog značenja (tema + ideja) djeca s određenim teškoćama mogu usvojiti te šta nastavnik/ca konkretno može uraditi kako bi djeca što bolje, shodno njihovim mogućnostima i kapacitetima, značenje određenog književnog teksta razumjela i usvojila. Poruku književnog djela u ovoj knjizi najviše, pak, povezujemo sa vrijednostima koje određeni književni tekst promovira, a koje bi mogle pozitivno uticati na svakodnevni dječiji život. Tako nas mnogo više od same *estetike i stilistike* (na koji način je organiziran svijet i jezik u određenom književnom djelu) zanimaju vrijednosti, stavovi koje konkretno djelo promovira i koje djeca mogu razmotriti čitajući i analizirajući književnost.

Odabir književnih tekstova

Nekoliko je kriterija kojima smo se vodili prilikom odabira književnih tekstova analiziranih u ovoj knjizi. Prvi i osnovni jeste *relevantnost*. Za analizu smo odabrali djela koja su već u planu i programu za devetogodišnje osnovnoškolsko obrazovanje koja nastavnici/e obrađuju u okviru redovnih časova nastave književnosti. Drugi kriterij jeste *raznovrsnost*. U knjizi su tako zastupljene lekcije iz književnosti za uzraste od šestog do devetog razreda, pri čemu smo vodili računa i o raznovrsnosti književnih rodova, pa smo tako ponudili primjere analize proze, poezije i drame. Kada je riječ o izboru čitanke koju koristimo u ovoj knjizi, odlučili smo se za čitanku *Svezame, otvori se*. Prvo, iz praktičnih razloga jer je dostupna i online na linku citanka.ba, a onda i zbog kvaliteta samog udžbenika vjerujući da je to čitanka koja nastavnicima/ama daje najviše mogućnosti, slobode, znanja i vještina za postizanje Preporuka Analize iz 2011. U našem kontekstu određivanja značenja književnog djela nismo željeli odustati ni od pedagoških principa navedenih u Analizi iz 2011. pa je i to dodatan razlog zbog kojeg smo odabrali čitanku *Svezame, otvori se*. Značenje književnog djela, izbor čitanke, kao i izbor književnih tekstova u potpunosti smo prilagodili djetetu, njegovim potrebama i životu koji živi ovih dana u BiH.

Prilagođavanje lekcija iz književnosti

U nastavku ćemo pokazati kako saznanja psihologije i defektologije primijeniti u polju književnosti, odnosno

kako praktično kreirati prilagođene lekcije iz književnosti. Psihologija i defektologija – svaka iz svog ugla – ponudile su i objasnile nastavnicima književnosti pojmove kojih trebamo biti svjesni prilikom kreiranja lekcija za djecu s teškoćama u razvoju. Riječ je o sljedećim pojmovima:

1. **teškoća i njene karakteristike** – koju vrstu teškoće učenik ima i šta su njene karakteristike za svakog učenika pojedinačno;
2. **oblasti u kojima učenik zbog određene teškoće ima izazove u savladavanju gradiva** – čitanje, pisanje, interpretacija i razumijevanje književnog djela;
3. **ishodi/ciljevi** – šta tačno želimo da učenik nauči i treba li ih prilagođavati ili mijenjati;
4. **vještine, interesi, jake strane učenika** – šta su učeničke vještine, interesi, jake strane i kako ih iskoristiti u cilju savladavanja postavljenih ishoda;
5. **stil učenja** – na koji način učenik najbolje i najlakše uči: auditivno, vizuelno i(li) kinestetički;
6. **strategije podrške** – koje strategije podrške bi bile najadekvatnije za postizanje ishoda;
7. **prilagođavanje ili promjena** – treba li učeniku lekciju prilagoditi ili promijeniti, ako prilagođavamo – koje vrste prilagođavanja je najpametnije iskoristiti za postavljeni ishod;
8. **ocjenjivanje** – po kojim parametrima pratiti učenički napredak i po kojim kriterijima učenika na kraju adekvatno ocijeniti.

Ovim pojmovima nastavnik književnosti pridodaje specifične pojmove usko vezane samo za književnost. Nastavnik, prije svega, treba sam dobro pročitati i razumjeti značenje određenog književnog djela te nastojati da

kroz interpretaciju djeca s teškoćama usvoje što je moguće više od značenja djela. Kada govorimo o specifičnim književnim pojmovima koje nastavnik književnosti pridodaje pojmovima psihologije i defektologije, riječ je o sljedećem:

1. **značenje književnog djela** – o čemu djelo govori, šta je njegova tema, a šta ideja;
2. **koliko od značenja književnog djela učenik s određenom teškoćom može usvojiti** – nastavnikova procjena na osnovu rada i praćenje učenika.

Dakle, kada udružimo psihologiju, defektologiju i književnost dobijemo deset ključnih koraka o kojima nastavnik treba voditi računa prilikom kreiranja lekcije iz književnosti za učenike s teškoćama u razvoju.

1. teškoća i njene karakteristike – razumijevanje vrste i karakteristika;
2. oblasti u kojima učenik zbog određene poteškoće ima problema u savladavanju gradiva – čitanje, pisanje, analiza/interpretacija djela – neke od oblasti ili sve;
3. ishodi/ciljevi – šta želimo da učenik nauči i treba li ih prilagođavati ili mijenjati;
4. vještine, interesi, jake strane učenika – kako ih iskoristiti u cilju što boljeg savladavanja ishoda;
5. stil učenja – kako učenik najbolje i najlakše uči;
6. strategije podrške – kako i koje najbolje iskoristiti za postavljeni ishod;
7. prilagođavanje ili promjena – treba li u odnosu na vrstu i stepen teškoće prilagoditi ili u potpunosti promijeniti lekciju; ako prilagođavam, koje vrste prilagođavanja koristim i zašto baš te;
8. ocjenjivanje – kako pratiti učenički napredak i kako učenika na kraju adekvatno ocijeniti;

9. značenje književnog djela – o čemu djelo govori, šta je tema, a šta ideja;
10. koliko od značenja učenik s teškoćama može usvojiti – poznavajući dobro i učenika i književno djelo, šta od smisla književnog djela određeni učenik može najbolje razumjeti i od čega može imati najviše koristi u svome životu.

U nastavku ćemo ponuđeni model čitanja i analiziranja književnosti s učenicima s teškoćama u razvoju staviti na test kušnje kroz primjere konkretnih lekcija.

***Carev slavuj* H. K. Andersen – mogućnost čitanja književnog djela s autističnim učenicima**

O čemu djelo govori?

Tema priče je prijateljstvo cara i slavuja, a ideja – za prijateljstvo je važna iskrenost. Prijatelji jedni prema drugima trebaju biti iskreni, čak i kada istina nije prijatna. U priči s jedne strane imamo laskavce koji caru govore ono što želi da čuje i slavuja koji je jedini u potpunosti iskren prema caru (kazuje mu da ne može da živi s njim na dvoru, da mu je potrebna šuma i sloboda). Tako iskrenost na kraju priče postaje temelj njihovog prijateljstva koje mijenja cara. Car na kraju priče zahvaljujući prijateljstvu sa slavujom počinje više cijeniti nematerijalne stvari. Također, priča otvara i pitanje mogu li umjetne stvari zamijeniti čovjeka i odnos s njim. Šta razlikuje čovjeka od robota (umjetni slavuj i pravi slavuj), pa priča može poslužiti i za razgovor o avatarima i društvenim mrežama i prijateljstvima koja djeca sklapaju na njima.

Ishodi razumijevanja književnog teksta na primjeru ove lekcije:

1. razumijevanje koncepta prijateljstva;
2. razumijevanje važnosti iskrenosti u prijateljstvu;
3. razumijevanje da predmet/stvar ne može nikada zamijeniti stvarni odnos i kontakt s ljudima.

Postoje i drugi ishodi za ovaj književni tekst koji se mogu odnositi na oblast čitanja i(li) pisanja, kao i na pojmove iz teorije književnosti. Kao što smo već naglasili, njih ne navodimo jer se bavimo isključivo značenjem književnog djela vjerujući da je nastavnicima, kada dobro pročitaju i razumiju djelo, lako dodati ishode iz teorije književnosti, kao što na primjeru ovog književnog teksta ishod može biti razumijevanje umjetničke bajke kao književne vrste i njene karakteristike. Također, gore postavljeni ishodi za tipičnu djecu mogu biti postignuti korištenjem interpretacijskih pitanja iz čitanke za šesti razred *Svezame, otvori se* dostupnih na sljedećem linku: <http://citanka.ba/citanka/6/13>.

Šta djeca s teškoćama mogu usvojiti?

Nakon što smo odredili značenje književnog djela, naredni korak jeste procjena šta od tog značenja učenik s određenom teškoćama u razvoju može usvojiti. Prilikom odgovora na to pitanje u obzir trebaju biti uzete podjednako dvije stvari – teškoća i njene karakteristike za svakog učenika pojedinačno i učenikove jake strane, vještine, interesi. Tako se dobiva potpunija slika učenikovih mogućnosti. Obično je trenutna praksa da se sva pažnja, vrijeme, fokus i koncentracija usmjeravaju samo na ono što učenik ne može. Treba uvijek imati na umu i šta svaki pojedinačni učenik može. Ako je tema

priče prijateljstvo, a ideja važnost iskrenosti u prijateljstvu, sa učenicom treba prevashodno raditi na razumijevanju prijateljstva i iskrenosti, a ishodi se shodno karakteristikama učenika mogu uproštavati, pa se može, recimo, doći do toga kako učenik s teškoćama u razvoju može razlikovati istinu od laži. No, prilikom postavljanja ishoda trebamo nastojati da se što manje udaljimo od značenja književnog djela. To je uvijek najvažniji korak iz perspektive književnosti.

Naredni korak jeste nastavnikova procjena koje aktivnosti učeniku mogu omogućiti lakše, brže i jednostavnije razumijevanje značenja književnog djela. Ako učenik ne može razumjeti značenje ni uz prilagođavanje, onda književni tekst trebamo zamijeniti lakšim i jednostavnijim. Značenje djela se može pokušati povezati sa određenom vještinom učenika. Ako učenik ima vještinu pjevanja, može biti predstavljen kao slavuj u razredu ili ako ga posebno ističe osobina iskrenosti, može se i ta osobina učenika iskoristiti i povezati sa osobinom lika iz književnog djela i tako lakše govoriti o samoj ideji. Vrlo česta karakteristika djece s teškoćama u razvoju jeste iskrenost, imaju mnogo manje društvenih filtera te saopštavaju i govore ljudima oko sebe iskrenije i otvorenije nego tipična djeca, pa se na osnovu osobine koju ima lik u književnom djelu (slavuj) i učenik s teškoćama u razvoju (iskrenost) može govoriti o ideji djela na praktičnom nivou – razvijanju prijateljstva između tipične djece i djece s teškoćama u razvoju te vrednovanju osobine iskrenosti. Slavuj u priči kaže kako se istinski osjeća, pa kada i tvoj vršnjak kaže u razredu nešto iskreno, to treba cijiniti, a ne ismijavati i odbacivati.

Kao što smo već objasnili, neće sva djeca s teškoćama u razvoju imati potrebu za potpunom promjenom lekcije i

uzimanjem nekog jednostavnijeg značenja. Određenoj djeci s teškoćama će trebati jednostavna i minimalna prilagođavanja, poput audio-zapisa priče ili povećanje fonta slova, ako imaju problema s vidom, recimo. Bez obzira koliko strategija podrške iskoristili za jedan čas – ilustracija, vizualizacija, kretanja učenika po učionici – najvažnije je ostati što bliže značenju samog djela.

Šta učenik šestog razreda sa elementima autizma može usvojiti?

Kako bismo imali što realniju i konkretniju sliku učeničkih mogućnosti, navest ćemo osobine učenika jedne osnovne sarajevske škole i vidjeti kako baš njemu možemo lekciju *Carev slavuj* prilagoditi. Iz intervjua⁶ sa predmetnom nastavnicom, asistenticom u nastavi i roditeljkom doznali smo različite informacije o ovom učeniku. Riječ je o informacijama koje će nastavnik imati za svog učenika sa IPP donesene na osnovu procesa procjene i opservacije. Ne identične kao ove, naravno, ali ih itekako uzimamo u obzir

6 Za potrebe pisanja ove knjige posjetili smo jednu sarajevsku osnovnu školu i prikupili informacije o tačno određenim učenicima s teškoćama u razvoju. Naša prvobitna ideja je bila kreirati pet lekcija iz književnosti za pet tačno određenih učenika, ponuditi nastavnicima mogućnost da prilagođene lekcije primjene u direktnom radu s tim učenicima i daju nam povratnu informaciju o tome koliko su naše kreirane lekcije bile od koristi. U međuvremenu se desila pandemija COVID-19 te smo odustali od dobivanja povratne informacije samo od pet nastavnika. Želimo čuti od više nastavnika kakav su posao lekcije kreirane u ovoj knjizi napravile u učionici. O tome više pred sami kraj knjige. Prikupljenim informacijama se koristimo kao potencijalnim primjerima karakteristika učenika sa IPP-om, a negdje navodimo i primjere učenika sa kojima je autor ove knjige direktno radio.

za kreiranje lekcije jer nastavnik prije kreiranja lekcije raspolože sa sličnim informacijama o učeniku sa IPP-om.

U našem primjeru učenik je šesti razred i ima elemente autizma. Zbog toga ima teškoće u zadržavanju pažnje za temu koja ga ne interesira, spor i oklijevajući govor koji je pri tome i agramatičan. Priča na osnovu slike te predviđa ishod u priči sa slikom. Kada je jezik u pitanju učenik nema poteškoća sa imenovanjem osoba ili predmeta, ne ubacuje izmišljene riječi u rečenicama, može ponoviti šta je rekao, nema ograničen rječnik i ne koristi nejasan i nerazumljiv govor, ne miješa riječi koje zvuče slično, nema teškoća sa rimovanjem, ne pokazuje ograničen interes za knjigu, nema poteškoće za razumijevanje uputa. Slabo razumije temu i ideju (suštinu književnog teksta), ali nema poteškoća u prepoznavanju slova i brojeva, prepoznavanju i pamćenju riječi, ne gubi redoslijed prilikom čitanja, ne mijenja redoslijed kod čitanja, ne miješa glasove u riječi, ne pamti teško nove riječi i ne izbjegava čitanje. Trudi se da bude uredan i zbog toga sporo piše, nema mnogo grešaka i brisanja u pisanju, ne izražava ideje na neorganiziran način, rad koji napiše je suviše kratak i nepotpun, ima problema kod organiziranja i izrade pismenih zadataka. Učenik razumije tuđa raspoloženja, može odgovoriti na zadirkivanja učenika, druga djeca u razredu ga vole i žele se družiti s njim, ali on njih ne, što znači da ima teškoća u stvaranju i održavanju socijalnih odnosa sa vršnjacima, kod poentiranja u razgovoru, sa samokontrolom ljutnje, vladanjem grupne odgovornosti stida ili neočekivanim izazovima. obraća pažnju na detalje, ali pravi greške u školskom radu ili drugim aktivnostima, teško održava pažnju, prati pravilno instrukcije i uspijeva završiti školske zadatke. Ima

teškoće u organizaciji zadataka i aktivnosti te ga i najmanji vanjski uticaji ometaju u radu. Zaboravljanje tokom dnevnih aktivnosti pak nije prisutno svakodnevno, gubi i ne vodi računa o stvarima/priboru, izbjegava aktivnosti koje zahtijevaju dodatni napor. Asistentica u nastavi koja radi sa učenikom svaki radni dan naglasila je da učenik čita i piše jako sporo bez asistencije, teže razumijeva složene rečenice, vizuelni je tip, voli biologiju i hranu. Pokazuje interes za matematiku. Otvoren je za rad, ali je često u svom svijetu i pamti mehanički.

Kako bismo što bolje isplanirali lekciju *Carev slavuj* za ovog specifičnog učenika potrebno je sve prikupljene informacije o učeniku (kakve i nastavnik ima u IPP-u) rasporediti u deset ključnih koraka prilikom prilagođavanja koje smo naveli i ponudili kao naš model čitanja i analiziranja književnosti na samom početku ovog poglavlja. Preporučujemo, dakle, da prikupljene informacije o učeniku na osnovu IPP-a, ali i vašeg rada s njim grupišete i rasporedite kako biste imali jasniju sliku učeničkih mogućnosti.

1. **teškoća i njene karakteristike:** elementi autizma: mehaničko pamćenje, poteškoća u zadržavanju pažnje za temu koja ga ne interesira, spor i oklijevajući govor koji je pri tome i agramatičan, slabo razumijevanje teme i ideje (značenje književnog teksta), rad koji napiše je suviše kratak i nepotpun, ima problema kod organiziranja i izrade pismenih zadataka, teškoća u stvaranju i održavanju socijalnih odnosa sa vršnjacima, poentiranja u razgovoru, samokontrolom kod ljutnje, vladanjem grupne odgovornosti stida ili neočekivanim izazovima, teškoće u organizaciji zadataka i aktivnosti, najmanji vanjski uticaji ga ometaju u radu,

- gubi i ne vodi računa o stvarima/priboru, izbjegava aktivnosti koje zahtijevaju dodatni napor.
2. **oblasti u kojima učenik zbog određene teškoće ima problema u savladavanju gradiva:** čitanje i pisanje je sporo, ali uspješno uz asistenciju; mnogo veći problem učenik ima u razumijevanju značenja djela.
 3. **ishodi/ciljevi** – prijateljstvo i iskrenost, živo biće a ne predmet – alternativno: razlikovanje laži od istine.
 4. **vještine, interesi, jake strane:**
interesi – biologija, matematika, hrana.
jake strane učenika – nema poteškoća sa imenovanjem osoba ili predmeta, ne ubacuje izmišljene riječi u rečenicama, može ponoviti šta je rekao, nema ograničen rječnik i ne koristi nejasan i nerazumljiv govor, ne miješa riječi koje zvuče slično, nema teškoća sa rimoivanjem, ne pokazuje ograničen interes za knjigu, nema poteškoće za razumijevanje uputa, prepoznavanja slova i brojeva, prepoznavanja i pamćenja riječi, ne gubi redoslijed prilikom čitanja, ne miješa glasove u riječi, ne pamti teško nove riječi i ne izbjegava čitanje. Kada je pisanje u pitanju, učenik se trudi da bude uredan i zbog toga sporo piše, nema mnogo grešaka i brisanja u pisanju, ne izražava ideje na neorganiziran način, razumije tuđa raspoloženja, može odgovoriti na zadirkivanja učenika, druga djeca u razredu ga vole i žele se družiti s njim, prati pravilno instrukcije i uspijeva završiti školske zadatke, obraća pažnju na detalje.
 5. **stil učenja:** vizualni tip – učenik priča na osnovu slike te predviđa ishod u priči sa slikom.
 6. **strategije podrške:** tehnike vizuelizacije – slika, ilustracija, mapa uma.

Na osnovu ovako raspoređenih prikupljenih informacija nastavnik se s razlogom može i treba pitati šta od značenja djela učenik može usvojiti ako slabo razumijeva temu i ideju. Velik broj djece s teškoćama u razvoju ima problema s apstraktnim mišljenjem i razumijevanjem apstraktnih pojmova, kao što su u slučaju naše priče: prijateljstvo i iskrenost. Suština ishoda određenog književnog djela vezuje se uvijek za vrijednosti koje želimo čitanjem i analiziranjem razviti kod djece – ljubav, razumijevanje, empatija, iskrenost... Djeca s teškoćama u razvoju teško razumijevaju ove pojmove, generalno, jer nemaju razvijeno apstraktno mišljenje, pa je pitanje ključno sada pred nastavnikom književnosti hoće li mijenjati lekciju (i izabrati djelo koje se lakše vezuje sa učenikovim svakodnevnim aktivnostima i potrebama, realnijim i manje apstraktnim, poput hrane, recimo) ili će pokušati pojednostavniti ciljeve koji se odnose na koncepte poput prijateljstva, iskrenosti i razumijevanja da predmeti ne mogu zamijeniti ljude u našem životu ili će ostaviti isto značenje, ali prilagoditi aktivnosti tokom časa koje doprinose usvajanju i razumijevanju značenja. Nastavnik će svog učenika poznavati bolje i znat će odmah na konkretnom primjeru šta raditi, a mi ćemo ponuditi i jedan i drugi način. Prvi će se odnositi na pojednostavljene ishode sa postupcima prilagođavanja, a drugi na potpunu promjenu lekcije.

7. **prilagođavanje ili promjena** – prilagođavanje količine (ne čitati cijeli tekst nego odlomke), prilagođavanje pristupa (koristiti se slikama prilikom analize i interpretacije), prilagođavanje količine vremena (raditi

nekoliko časova ovu priču, više vremena za određenu aktivnost), resursi podrške (vršnjaci u razredu, roditelji kod kuće).

8. **ocjenjivanje** – *specifičan kriterij* – priča je o prijateljstvu, a učenik ima teškoća u stvaranju i održavanju socijalnih odnosa sa vršnjacima, pa jedan od ključnih specifičnih kriterija prilikom ocjenjivanja za ovog učenika može biti poboljšanje socijalnih odnosa s vršnjacima: da li se učenik, recimo, uključuje više u zajedničke aktivnosti i da li na primjeru ove priče razumijeva bolje da se i sam treba više družiti s vršnjacima. Drugi parametar jeste da li na osnovu ovog književnog teksta i sam iznosi vlastita zapažanja glede teme prijateljstva i iskrenosti. Na primjeru ove lekcije, konkretno, možemo saznati kako učenik s elementima autizma razumijeva prijateljstvo i iskrenost. Ostali kriteriji ocjenjivanja se mogu odnositi na sam tok analize i interpretacije književnog djela, odnosno uspješnosti same analize i razumijevanja značenja. Što bliže (prilagođenom) značenju, to viša ocjena.

Tok časa prilagođene lekcije Carev slavuj

Uvodna aktivnost

(potreban materijal: Slika 1.⁷ slavuj sa otvorenim ustima iz kojih izlaze note, zvuk)

⁷ Za ovakve i slične aktivnosti umjesto slike može se koristiti tablet kao brže i sretnije rješenje. To je ujedno i jedna od Preporuka Analize iz 2011. – veća upotreba informativno-komunikacijskih tehnologija u nastavi. Tu vidimo i potencijal za buduća ulaganja u inkluziju: izrada posebnih programa, informativno-komunikacijske tehnologije, digitalnih udžbenika i posebnih digitalnih didaktičkih

Uvijek treba početi sa učenikovim jakim stranama, vještinama ili interesima. S obzirom da u ovom slučaju učenik pokazuje interes za biologiju i da je vizuelni tip, krenut ćemo od slike glavnog lika u priči – slavuja. Pokazat ćemo učeniku sliku slavuja sa otvorenim ustima iz kojih izlaze note, a onda s njim razgovarati o sljedećem:

1. Šta vidiš na slici? (životinju)
2. Kakva je to životinja? (ptica) Ako učenik ne prepoznaje pticu odmah, mogu mu se ponuditi slike drugih životinja (lav, zec, konj, krava) i zamoliti da prepozna pticu.
3. Zašto su joj usta otvorena i šta joj to izlazi iz usta? (pjeva i note) Ovdje se može iskoristiti korelacija između nastave književnosti i muzičkog, pa se učeniku slika note može povezati sa muzikom koja će se pustiti preko tableta ili alternativno sa laptopa, računara ili mobitela.
4. Možeš li mi reći kakva je ovo ptica na ovoj slici? Kako nazivamo pticu koja pjeva? Jesi li čuo nekad *pjeva kao...* Ako ne razumijeva slavuja kao pticu koja pjeva, učenik se u može povezati sa ostatkom razreda. Šta kažu tvoji drugovi iz razreda? (Šta kažeš, Amere – imenovati učenika u razredu sa kojim učenik s teškoćom ima najbolje ostvaren kontakt – koja je ptica na slici?) Imenovani učenik može kazati, a učenik s teškoćom ponoviti. (slavuj)

Učenik se u uvodnoj aktivnosti odmah povezuje sa ostatkom razreda u zaključku da je slavuj ptica poznata po svome pjevanju jer i za ostatak razreda može biti ista uvodna

materijala koji mogu olakšati nastavnicima i asistentima rad s djecom s teškoćama kao i samoj djeci i roditeljima izobrazbu.

aktivnost – razumijevanje slavuja kao ptice koja pjeva. U nastavku će tipična djeca čitati cijeli književni tekst, a učenik sa asistentom samo odlomke. Sretat će se opet na zajedničkim dijelovima interpretacije književnog teksta. Učenik sve vrijeme tokom interpretacije ima ličnog asistenta sa kojim radi, ali nastavnik ne zaboravlja da učenika uključi u zajedničku interpretaciju tokom časa. Učenik može da ponudi odgovore na neka lakša interpretacijska pitanja. Rekli smo da je važno što više uključivati učenike s teškoćama u razvoju u zajedničke razredne aktivnosti. Obično su djeca s teškoćama u razvoju u potpunosti isključena iz zajedničkih aktivnosti. Daju im se posebni zadaci koji se nikada i nikako ne povezuju sa ostatkom razreda čak i kad se radi isti književni tekst. Inkluzija podrazumijeva uključenost učenika tokom časa i povezanost sa drugim učenicima u razredu.

Glavni dio

(potreban materijal: razglednice/kartoni na čijoj prednjoj strani je slika⁸, a na pozadini odlomak iz književnog teksta)

1. Danas slavuj želi da ti ispriča jednu priču. Hoćeš li da je čuješ? Družio se s carem i evo kako je izgledalo njihovo druženje. Hajde da skupa pogledamo i pročitamo! Učeniku dajemo prvu razglednicu na čijoj prednjoj strani je *Slika 2. slavuj koji pjeva i car sa suzama u očima*, a na poleđini razglednice je odlomak iz priče. Učenik prvo čita, pa na pitanja odgovara koristeći se i odlomkom iz djela,

⁸ Sav materijal za rad može biti predstavljen i preko tableta. Na jednoj stranici slika, a na drugoj odlomak sa tekstom.

ali i slikom. Krajnji cilj jeste da se učeniku prstom pokaže odgovor na slici.

I poče slavuj pjevati tako divno, da su caru grunule suze na oči, a srce mu se razgalilo u grudima. Radostan, naredi da slavuj nosi oko vrata carsku zlatnu papučicu. Slavuj sa zahvalom otkloni taj dar, i reče: Vidio sam suze u carevim očima, i to mi je najveći dar! Za ljubav cara, slavuj pristade da ostane na dvoru, iako je čeznuo za svojom šumom.

Dilema koju nastavnik književnosti može imati prilikom prilagođavanja književnog teksta jeste da li manje poznate i složenije riječi treba zamijeniti poznatijim i jednostavnijim. U ovom slučaju su to riječi *grunule* i *otkloni*. One se mogu zamijeniti sa *krenule* i *odbi*. No, tim postupkom prilagođavanja sama priča gubi svoj umjetnički potencijal i posebnost izričaja. Književnost je prevashodno umijeće riječi – jezik organiziran na poseban i drugačiji način nego naš svakodnevni govor. Smanjiti ekspresivnost jezika, ali povećati šanse za razumijevanje? Ostaviti jezik kakav jeste, ali smanjiti mogućnost razumijevanja? Odgovor na ovo pitanje treba zavisiti od učenika do učenika i njegovih mogućnosti i kapaciteta. Ako učenik ne razumije određene riječi, one se mogu direktno izmijeniti u tekstu i to je vrsta prilagođavanja, ali se mogu ostaviti takve kakve jesu u tekstu a, usmeno, prilikom čitanja se pojasniti. I to je druga vrsta prilagođavanja teksta učeniku s teškoćama u razvoju. Ovdje ćemo ostaviti riječi *grunule* i *otkloni*, ali ćemo ih tokom čitanja učeniku pojasniti.

1. Ko su likovi ove priče? Koga vidimo na slici? (slavuja i cara)
2. Šta radi slavuj? (pjeva)

3. Šta se vidi u očima cara? (suze)
4. Čime ja car toliko ganut? Zbog čega plače? Može se prstom pokazati na slavuja koji pjeva. (jer je slavuj tako divno pjevao)
5. Zašto slavuj ostaje na dvoru, iako čezne sa šumom? “Čeznuti” se može zamijeniti jednostavnijom riječju, “želi da ode u šumu”. Pokazati opet sliku cara. (zbog cara, za ljubav caru)
6. Razumijevaš li šta znači *raditi nešto za ljubav nekog*? Ja evo želim da ovdje budem s tobom i da skupa čitamo ovaj književni tekst. To znači da želim s tobom da se družim, da budem u tvome društvu, da provodimo vrijeme skupa... Želiš li ti s nekim da se družiš ili da, recimo, meni za ljubav uradiš nešto?
6. Da li slavuj ostaje sa carem jer želi da bude prijatelj s njim? Šta kažu tvoji prijatelji u razredu, hajde da poslušamo i njih? Ovdje opet spojiti učenika s teškoćom i drugu tipičnu djecu u razredu. (da, želi da budu prijatelji, pa ostaje s njime, iako čezne sa slobodom)

2. Razglednica na čijoj prednjoj strani je *Slika 3.* – *pravi i umjetni slavuj* – jedan od drveta ukrašen rubinima, dijamantima i biserjem i drugi pravi, živi slavuj. Na poleđini razglednice je odlomak teksta. Za odgovore na pitanja učenik se koristi i slikom i tekstom. Tako vježba i čitanje, a interpretaciju samog književnog djela prilagođavamo korištenjem vizuelnih strategija podrške – slikom u ovom slučaju.

Bila je to jedna umjetnički izrađena ptica, naprava, koja je mogla pjevati, kad bi se navila. Umjetnina je bila ukrašena rubinima, dijamantima, i biserjem.

Pjevala je jednu od melodija, koju je pjevao živi slavuj. Svi se zadiviše. Naviše slavuja-igračku, i on se raspjeva. Trideset i tri je puta pjevao jednu te istu melodiju. Svi su klicali od ushićenja. A neki izjaviše da umjetni slavuj pjeva bolje od živoga. A onda se car sjeti živoga slavuja, i zatraži da ga opet čuje. Ali nitko nije primijetio kad je živi slavuj izletio kroz otvoren prozor, i vratio se u svoju zelenu šumu. "Kakva nezahvalnost!" rekoše svi. I opet naviše umjetnoga slavuja. On je neumorno pjevao i pjevao. Nosili su ga uokolo, da bi ga svi uzmogli čuti. Ljudi su se čudili, kimali glavama, ali neki od njih rekoše: "To lijepo zvuči, zato jer je nalik na pjesmu živoga slavuja. Ali nešto tu nedostaje, a mi ne umijemo reći što."

1. Kakav je jedan, a kakav drugi slavuj? Možeš li opisati šta vidiš na slici? (jedan je živ, a drugi je predmet)
2. Prepoznaješ li razliku između predmeta i ljudi?

Ovdje se kao nastavno sredstvo može iskoristiti predmet – muzička kutija koja se navije, pa pjeva ili svira i tu kutiju uporediti sa učenikom iz razreda sa talentom za pjevanje. Učenik se ovdje uključuje u zajedničku aktivnost da skupa s ostatkom razreda pronađe razliku između predmeta i osobe.

Ako nastavnik nema kutije, može preko YouTube-a, odnosno laptopa pustiti neku pjesmu, a tu istu pjesmu može pjevati i učenik u razredu. Nakon slušanja predmeta i učenika, nastavnik sa svima razgovara o sljedećem.

I jedno i drugo pjevaju, baš kao i u našoj priči. Ali hajde da probamo nešto. Može li kutija da se osmjehne? Čekajte da probam da je navijem da se smije. Ne može, neće. A učenik

koji pjeva? Hoćeš li se osmjehnuti? Učenik se osmjehne. Možeš li uraditi još nešto osim pjevanja? Pustiti učenika da napravi nekoliko pokreta ili uradi šta želi. Može li se kutija naljutiti ili nešto reći, a učenik? Može li kutija pjevati sama od sebe bez da je navijemo? U čemu je razlika? Šta nedostaje umjetnom slavuju? Koja je razlika između pravog i umjetnog slavuja? Obratiti se i učeniku s teškoćom, čuti i njegovo mišljenje. Odgovor na ovu aktivnost i pitanje jeste da je jedno predmet, a drugo živo biće koje ima mnogo više funkcija u našem životu od predmeta; sa ljudima možemo da razgovaramo, družimo se, razmijenimo mišljenja, dok je odnos sa predmetima jednosmjernan.

Djeca s autizmom umiju pokazivati fascinaciju predmetima koji svijetle ili generalno predmetima, pa nije nemoguće za očekivati da će učeniku sa autizmom možda biti zanimljiviji predmet nego drugo dijete u razredu. Pogotovo ako uzmemo u obzir da djeca s autizmom imaju slabije razvijene socijalne vještine. No, već smo kazali kako časovi književnosti za djecu s teškoćama u razvoju uvijek trebaju imati jedan specifičan cilj – upoznavanje učenika i njegove vlastite perspektive života. Tako će u ovoj aktivnosti biti zanimljivo vidjeti kako dijete s autizmom vidi razliku između predmeta i ljudi i sa čime ono pravi veću povezanost. Važno je uključivati ga što više u ovu zajedničku aktivnost i pitati kako ono stvari vidi i doživljava. Treba istaknuti da klima u učionici treba biti takva da se učenici ne smiju jedni drugima samo jer vide i doživljavaju stvari na drugačiji način. Inkluzija na praktičnom nivou podrazumijeva i inkluziju različitih mišljenja i doživljaja stvarnosti.

3. Razglednica na čijoj prednjoj strani je *Slika 4 – pokvareni umjetni slavuj i bolesni car*. Na poledini razglednice je sljedeći odlomak kojeg učenik čita sa asistentom u nastavi.

*Prolazilo je vrijeme. Jedne večeri, dok je umjetni slavuj pjevao, nešto u njemu prepuče, i on umukne. Svi su se uskomešali. Podoše po **urare/časovničare/ljude koji popravljaju satove** (jedan od načina prilagođavanja književnog teksta jeste da odmah nepoznate i složenije riječi zamijenimo jednostavnijim i poznatijim; u zavisnosti od teškoće i učenikovih sposobnosti zavisi i princip pojednostavljivanja) da poprave kvar. Poslije duga vijećanja, ljudi koji popravljaju sat izjaviše da **su zupci strojnih kotačića već tako istrošeni**, (ovaj dio se, također, može izbaciti) ptica ne smije pjevati više, nego jednom godišnje. Car se razbolio, i cijela je zemlja bila u žalosti. Već su izabrali novoga cara. Stari je car ležao u svojem svilenom, raskošnom krevetu, blijed i nemoćan.*

1. Šta se desilo umjetnom slavuju? (pokvario se)
2. Šta su rekli ljudi koji su pokušali da ga poprave? (da može pjevati samo jednom godišnje)
3. Šta se dešava sa carem? (razbolio se)
4. Zbog čega se razbolio? (jer mu nedostaje pjevanje)
5. Šta caru nedostaje, zapravo? (pravi slavuj, odnosno prijatelj)
6. Nedostaje li tebi ponekad prijatelj? Pogledaj po razredu ko je tvoj prijatelj... (Ovdje isto može biti značajno saznanje koga učenik vidi kao prijatelja i zašto baš tog učenika).
7. Predmeti se mogu lako zamijeniti, ali mogu li se lako zamijeniti ljudi? Muzička kutija kada se pokvari mogu

kupiti drugu, ali kada izgubim prijatelja, mogu pronaći nove, ali tog prijatelja ne može ništa zamijeniti, zar ne? Šta ti misliš o tome?

4. Razglednica na čijoj prednjoj strani je *Slika 5. Živi slavuj i zdrav veseo car*. Na poledini je sljedeći odlomak:

Odjednom se s prozora razliježe divna pjesma. Pjevao je vjerni, živi slavuj. Došao je utješiti cara na samrti.

– Hvala ti, hvala, prekrasna ptičice! – reče car. – Tebe sam prognao iz svojega carstva, a ti si, evo, vjerno došla da mi dobrim uzvratiš, da smrt otjeraš od moje postelje! Kako da te nagradim?

– Ti si me nagradio – odgovori slavuj. – Nikada neću zaboraviti suze u tvojim očima, one večeri kad sam ti prvi puta pjevao! Nego, ja ću ti sada pjevati uspavanku. Ti spavaj! Sutra ćeš se probuditi zdrav! Tako je i bilo. Car se probudio, zdrav i okrijepljen. Slavuj je još uvijek ćurlikao/pjevao. – Ostani zauvijek kod mene! – reče car. – Pjevaj samo onda kad sam zaželiš, a umjetnog ću slavuja razbiti u tisuću komada!

– Nemoj – reče slavuj – on je činio dobro, koliko je mogao! A ja, ja ne mogu živjeti na dvoru; ali mi dopusti dolaziti kad to sam budem poželio. Ja volim tvoje srce više nego tvoju krunu. No jedno mi moraš obećati...

– Sve! – reče car, stojeći u svojem carskom ruhu, koje bijaše sam obukao.

– Nemoj nikomu pričati da imaš malu pticu, koja ti sve govori – pa će sve biti još i bolje!

I slavuj potom odleti.

1. Ko se pojavljuje na prozoru? (pravi slavuj)
2. Šta radi slavuj? (pjeva)
3. Kako se car osjeća kada ugleda pravog slavuja? (veselo i živo)
4. Šta car želi? (da slavuj ostane zauvijek kod njega)
5. Šta slavuj kaže caru?

Pročitaj opet ovaj dio:

A ja, ja ne mogu živjeti na dvoru; ali mi dopusti dolaziti kad to sam budem poželio. Ja volim tvoje srce više nego tvoju krunu.

1. Da li je slavuj iskren prema caru? Kaže li kako se osjeća i šta želi? (da)
2. Da li car prihvata ono što mu kaže slavuj? (da)
3. Jesu li car i slavuj prijatelji na kraju? (jesu)
4. Zašto? (zato što su iskreni jedan prema drugom, posebno slavuj)

Zaključak

Povezati učenika sa ostatkom razreda u zaključku časa glede sljedećih pitanja:

1. Da li bi car i slavuj bili dobri prijatelji da slavuj nije rekao iskreno da ne može živjeti zatvoren? (ne bi, slavuj bi opet morao da ode u šumu)
2. Vidimo li na primjeru ove priče da je za prijateljstvo važna iskrenost? (da)
3. Zašto je važna iskrenost u prijateljstvu? (slavuj bi morao opet otići u svoju šumu i bolje da je to rekao iskreno caru, nego da je morao opet da pobjegne i ostavi ga samog sa umjetnim slavujem)
4. Promijeni li se car na kraju priče? Šta ga promijeni i na koji način?

5. Šta je za tebe iskrenost, a šta prijateljstvo? Kako ti razumijevaš ove pojmove?
6. Ko su tvoji prijatelji? Jesi li ti iskren prema ljudima? Učenik može za domaću zadaću da se bavi ovim temama i napiše svoje viđenje prijateljstva i iskrenosti uz pomoć asistenta u nastavi i roditelja.

Kriteriji ocjenjivanja i praćenja napretka

*specifični

1. da li se učenik uključio u aktivnosti razreda?
2. da li je učenik iznio svoje viđenje prijateljstva i iskrenosti?

*vezani za interpretaciju

1. da li je većinu pitanja razumio?
2. da li je na većinu pitanja odgovorio?
3. koliko od suštine djela je uspio razumjeti?

Na primjeru ove lekcije, pokazali smo kako izgleda postupak prilagođavanja. Nismo zamijenili književno djelo jednostavnijim ili lakšim nego smo iskoristili prilagođavanje količine književnog djela (učenik je čitao samo odlomke, ne cijeli književni tekst), prilagodili smo riječi u književnom tekstu, nepoznate ili manje poznate zamijenili smo jednostavnijim, iskoristili smo resurse podrške u razredu te smo učenika uključivali u aktivnosti cijelog razreda. Koristili smo se vizualnim strategijama podrške – slikom. Također, može se iskoristiti i prilagođavanje vremena, pa učeniku dati više vremena za neke aktivnosti ili ovu lekciju raditi nekoliko časova, za razliku od tipične djece sa kojom se ova lekcija radi jedan čas. Učenik također vježba i čitanje, ali i pisanje jer neke odgovore po potrebi i procjeni nastavnika ili asistenta može zapisivati u svesku.

Promjena toka časa

Ako u toku časa procijenimo da učenik ne može pratiti i učestvovati u nastavi te da ne uspijeva ništa od značenja književnog teksta *Car i slavuj* razumjeti i usvojiti, sa učenicom se može promijeniti cjelokupni dalji tok časa i raditi samo vježba razlikovanja istine od laži kroz igru. Materijal su karte sa slikama različitih životinja. Ispred učenika na sto se stavi slika lava i kažemo mu da je na slici slavuj. Pitamo ga onda jesmo li rekli istinu ili laž. Vidjeti da li učenik razumije da ga lažemo. Pitati ga otvoreno jesmo li ga slagali i pojasniti mu da je laganje kada govorimo nešto što nije tako, kada za lava na slici kažemo da je slavuj. Onda učenik ponavlja isti postupak. Izvlači iz špila jednu kartu sa slikom životinje i kaže istinu ili laž, a mi govorimo da li je to istina ili laž. Špil karata slika sa životinjama zavisit će od učenikovih kapaciteta. Može ih biti tri, pet do deset. Dok se igra sa učenicom, usmeno provjeriti da li učenik inače laže u životu, kada i zašto. Također, učeniku se kroz igru može objasniti da nas ljudi lažu kako bi nas iskoristili i da treba biti oprezan. Ovakav primjer promjene odnosi se na promjenu toka časa, ali na zadržavanje neke veze sa lekcijom i značenjem djela. Ovdje računamo, također, na asistenciju i rad sa ličnim asistentom. Ako ga učenik nema, onda nastavnik pažljivo planira vrijeme koje treba izdvojiti za drugu tipičnu djecu i učenika s teškoćama. Recimo, nastavnik 10-15 minuta radi s učenicom s teškoćama, dok druga tipična djeca rade samostalno određene zadatke, pa se zamijeni: radi s tipičnom djecom, dok učenik s teškoćama određeno vrijeme pokušava samostalno da radi zadatke. Može se uzeti i potpuno drugi književni

tekst, jednostavniji, iz nižih razreda koji je u većoj korelaciji sa svakodnevnim životom djeteta koji ne tematizira apstraktne pojmove. Takav tekst može biti dobar materijal ne samo za djecu s težim oblikom autizma nego i za djecu sa težim intelektualnim teškoćama.

Potpuna promjena lekcije – primjer rada s učenicima koji prate nastavu po individualno prilagođenom planu i programu – teža intelektualna onesposobljenosti i(li) teži oblik autizma

U zavisnosti od vrste i stepena teškoće učeniku se lekcija iz književnosti može zamijeniti jednostavnijom. Ako učenik sa kojim radite ne može usvojiti postavljene ishode na primjeru prilagođene lekcije i pokušali ste nekoliko puta gore prilagođenu lekciju i ona kod učenika stvara samo frustraciju (iako od frustracije ne treba nužno bježati, ona može biti i znak napretka) onda je za takvog učenika najbolje rješenje promijeniti nastavni sadržaj. Govorimo o učenicima sa individualno prilagođenim planom i programom koji zahtijevaju potpunu promjenu sadržaja u odnosu na sadržaj koji se obrađuje sa drugom djecom u razredu. U našem slučaju, to znači da trebamo izabrati u potpunosti novi književni tekst. Prilikom izbora novog književnog teksta treba voditi računa o tome kakvu korist učenik u svakodnevnom životu može imati od čitanja i analiziranja određenog književnog djela. Također, književni tekst treba birati na osnovu učenikovih interesa. Uzet ćemo primjer istog učenika kao i za prethodnu lekciju. Znamo da učenik voli hranu, pa se možemo zapitati kakav ishod u vezi sa

učenikovom svakodnevnom aktivnošću ishrane možemo postaviti. Ako postavimo ishod razumijevanja važnosti zdrave ishrane, onda možemo odabrati pjesmu *Zdrava hrana* Ljerke Pukey. Ova pjesma je predviđena za obradu u nižim razredima gdje se kroz književnost s djecom radi na usvajanju zdravih životnih navika i svakodnevne brige o sebi. Književnoumjetnički nije najsretnije rješenje i nije u planu i programu za osnovne škole u BiH. Odabrali smo je kao najbrže rješenje računajući da nastavnik neće imati uvijek mnogo vremena za izbor dodatnog, potpuno drugačijeg materijala za učenika s teškoćama u razvoju. Vodeći se kriterijem učenikovog interesa – hrana – ukucali smo na Google pjesmice o zdravoj hrani i odabrali ovu pjesmu. Iako smo sugerirali da učenik tokom časa bude što više uključen u rad s drugom djecom, postoje situacije u praksi kada takvo nešto shodno mogućnostima učenika nije moguće. Ovakvi učenici posebno zahtijevaju asistenta u nastavi koji bi sa njima radio izmijenjene lekcije. S obzirom da kod djece s teškoćama u razvoju svakodnevna briga o sebi može biti element njihovih teškoća, književnost može imati smisla u životu takve djece ako će im ukazivati na važnost zdravlja i brige o sebi. Sada ćemo konkretno pokazati koje ishode učenja ova pjesma može postići u individualiziranom planu i programu na časovima književnosti i jezika. S obzirom da učenik pokazuje sklonosti ka hrani, ishod književnog teksta za njega jeste razvijanje navike da jede zdravu hranu i razvijanje ljubavi prema zdravoj hrani. Pošto učenik nema problema sa imenovanjem, na primjeru ovog teksta možemo ponoviti i osnovne vrste riječi te ćemo uraditi i interpretaciju pjesme uz pomoć slika i asistencije u nastavi.

Zdrava hrana

Medo: Probudi se draga, stiglo je proljeće.

Osjećam da miriše cvijeće.

Medvjedica: Oh, dobro jutro dragi Zlatko, potražimo brzo nešto slatko.

Sanjala sam čokoladu crnu i bijelu i staklenku meda cijelu.

Medo: Ne zvao se ja medvjed Zlatko ako ću više jesti slatko.

Iskopati ću vrt kao i susjed krt.

Medvjedica: A, što će nam vrt? Zbog pčela ćemo saditi cvijeće.

Medo: Posaditi ćemo povrće, to ti je zdrava hrana i jesti ga svakoga dana.

Luk, salata, paprika žuta i crvena, mrkva, rotkvica i malo hrena.

Medvjedica: Ne mogu ti ja jesti povrće to svakog dana,

znaš da je slatko jelo moja mana.

Medo: Ovog proljeća imaš priliku da promijeniš naviku.

Medvjedica: Kakve si ti to sanjao snove, zašto imaš želje nove?

Medo: Cijelu sam zimu sanjao posjetu zubaru, Zato svoju mijenjam naviku staru.

Pitanja za asistenta u nastavi sa kojim učenik čita, a koja mogu biti od koristi za parametre ocjenjivanja i praćenja napretka:

1. Da li je učenik imao poteškoća sa čitanjem pjesme?
2. U kojim dijelovima manjih, a u kojim većih poteškoća?

3. Razumije li učenik značenje svake riječi? Ako neke razumije teže, navesti koje.
4. Da li je učenik imao poteškoća u razumijevanju riječi koje zvuče slično, recimo: vrt i krt.
5. Da li učenik razumije interpunkcijske znakove u pjesmi? Pravi li pauzu poslije zareza, dvotačke, upitnika?
6. Koliko je vremena bilo potrebno da pjesmu pročita?

Tok časa

(Slika 1. isprintana ili na tabletu/laptopu: Medvjed se budi iz zimskog sna, koristiti je ako učenik ne može da odgovori na pitanja samo uz tekst)

Medo: Probudi se draga, stiglo je proljeće.

Osjećam da miriše cvijeće.

1. Ko govori u prvoj strofi? Ako učenik ne bude znao, iskoristiti sliku broj 1.
2. Kakva je životinja medvjed? Pustiti učenika da na osnovu slike ili bez nje ispriča sve što zna o ovoj životinji.
3. Šta medvjed radi tokom zime? (spava)
4. O kojem godišnjem dobu se govori u prvoj strofi? (proljeće)

(Slika 2. Medvjed, medvjedica i čokolada)

Medvjedica: Oh, dobro jutro dragi Zlatko,

potražimo brzo nešto slatko.

*Sanjala sam čokoladu crnu i bijelu
i staklenku meda cijelu.*

1. Ko govori u drugom dijelu pjesme? (medvjedica)
2. Šta medvjedica želi da jede? (slatko)

3. Šta je sanjala medvjedica? (čokoladu i med, slatkiše)
4. Šta ti voliš da jedeš? Voliš li jesti slatko? Koji je tvoj omiljeni slatkiš? Omogućiti učeniku da na osnovu pjesme govori o svom iskustvu, neka napiše ili nacрта (u zavisnosti šta mu je lakše) šta voli da jede.

(Slika 3. Medvjed kopa vrt)

*Medo: Ne zvao se ja medvjed Zlatko
ako ću više jesti slatko.*

Iskopati ću vrt kao i susjed krt.

1. Šta medvjed radi? (kopa vrt)
2. Šta je vrt/bašta? (pustiti učenika da sam predstavi svoje viđenje)

(Slika 4. Povrće – luk, paprika, mrkva)

*Medo: Posaditi ćemo povrće, to ti je zdrava hrana
i jesti ga svakoga dana.*

*Luk, salata, paprika žuta i crvena,
mrkva, rotkvica i malo hrena.*

1. Šta medo želi da posadi u vrtu? (povrće)
2. Šta kaže medo za povrće, kakva je to hrana? (zdrava)
3. Šta je zdrava hrana? (povrće – hrana od koje brže rastemo, bolje vidimo, čujemo, brže i lakše pamtimo)

Slika 5. (povrće i slatkiši)

*Medvjedica: Ne mogu ti ja jesti povrće to svakog
dana,*

znaš da je slatko jelo moja mana.

1. Šta medvjedica voli da jede? (slatko)
2. Koje povrće ti voliš da jedeš? (pustiti učenika da sam govori o svome iskustvu)

3. Šta više voliš da jedeš: povrće ili slatko?

*Medo: Ovog proljeća imaš priliku
da promijeniš naviku.*

1. Razumiješ li šta je navika? To je aktivnost koju ponavljamo svaki dan. Ti jedeš svaki dan? Šta jedeš svaki dan? Šta još voliš da radiš svaki dan? Koje su tvoje navike?

(Slika 6. zubar)

*Medvjedica: Kakve si ti to sanjao snove,
zašto imaš želje nove*

*Medo: Cijelu sam zimu sanjao posjetu zubaru,
Zato svoju mijenjam naviku staru.*

1. Ko je zubar?
2. Kada idemo zubaru? (kada nam se pokvari zub)
3. Kada se zubi kvare? (kad jedemo puno slatkiša)

Zaključak

Asistent u nastavi ili nastavnik mogu staviti pred učenika mrkvu, papriku, krastavac (neko povrće) i dati djetetu da proba. Pustiti da ispriča kakvog je ukusa, da li mu se sviđa, kako se osjeća dok jede povrće. Nakon toga učeniku dati Sliku 7. zdravi zub i veseo osmijeh te još dvije slike – na jednoj slatkiši, a na drugoj povrće – te zamoliti učenika da spoji sliku koja ide uz zdrave zube. Povrće ili slatkiši? Tako učenik može doći do zaključka i ishoda cijelog časa – važno je jesti povrće kako bismo imali zdrave zube. Na primjeru književnog teksta koji tematizira hranu može se provjeriti šta učenik zna o hrani; kako je razumijeva i tumači te šta ona za njega konkretno znači. Iz toga se može još dosta saznati o načinu razmišljanja ovog učenika, kako on sam sebi predstavlja i vidi stvari koje ga zanimaju. Hrana se u ovom

slučaju može koristiti i kao nagrada te podsticaj. Povrće dalje može služiti za vježbe opisa. Učenik neka opisuje povrće, ali omogućiti mu da dodirne, pomiriše i zagrize, pa onda povezati čula sa opisivanjem. Također, povrće može služiti za ponavljanje imenica, a opisi povrća za ponavljanje pridjeva.

Kriteriji za ocjenjivanje i praćenje napretka

1. specifični – učenik je iznosio vlastita zapažanja glede hrane;
2. učenik je odgovorio na većinu pitanja;
3. učenik razumije značenje pjesme – važno je jesti povrće da bismo imali zdrave zube.

Ovdje smo u potpunosti promijenili književni tekst i učniku ponudili manje apstraktan i više konkretan materijal. Pokazatelj da se sa učenicima bez obzira na teškoće i stepene i dalje može raditi te da učenje ne treba i nije stvar slučaja nego dobrog poznavanja i praćenje učenika te nastavnikove organiziranosti.

Bakine naočari Nikola Šop – primjer čitanja književnog djela s učenicima koji imaju deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj AD/HD

O čemu djelo govori?

Osnovni motiv ove pjesme je smrt bake, pa tako pjesma govori o odnosu sa starijima. Tematizira bol i tugu zbog gubitka voljene osobe i brigu bake za unuka. Posebno zanimljiv segment ove pjesme jeste značenje stvari/predmeta

u životu ljudi, odnosno oživljavanje predmeta i upisivanje osoba i odnosa u predmete koji su im nekad pripadali. Bakine naočari u ovoj pjesmi su metafora za baku i odnos s njom. Tako je značenje ove pjesme da nam ljudi nedostaju kada umru, ali da smrt nije kraj odnosa sa nekim. Ljudi na razne načine nastavljaju svoj život s nama. Mogu biti prisutni i kroz predmete koje su koristili prije svoje smrti. Ti predmeti nas mogu nagnati da preispitujemo svoj odnos s njima.

Šta djeca s teškoćama mogu usvojiti?

Odnos sa starijom osobom, poštovanje i ljubav. Kako stvari znače ljudima i kako su to naočare – baka. Tu se može igrati, pa svako dijete da neki predmet, a drugi pogađaju ko je to. Šta bi to moglo biti: ranac, telefon, tene, pernica... Zašto su nam stvari važne, osim da vrše neku funkciju?

Šta učenik sa AD/HD-om može usvojiti?

A. je učenik sedmog razred osnovne škole. Većina nastavnika ga vidi kao nemirnog i bezobraznog. Ipak, ovom učeniku je dijagnosticiran deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj (AD/HD). Karakteristike njegovog AD/HD-a su sljedeće: zaboravljanje, neorganiziranost, nemogućnost mirnog sjedenja, impulsivnost, hiperaktivnost, rizično ponašanje (penjanje ili trčanje u situacijama u kojima to nije prikladno), ometanje ili prekidanje drugih, nestrpljivost, živi sada i ovdje, nema unutarnje motivacije, voli slatkiše i igrice. Nema intelektualnih teškoća i teškoća u razumijevanju gradiva, ali ima teškoća sa izvedbom i primjenom

znanja. Ne može da kontrolira svoje emocije. Prvo ćemo opet rasporediti prikupljene informacije.

1. **teškoća i njene karakteristike** – AD/HD – zaboravljanje, neorganiziranost, nemogućnost mirnog sjedenja, impulsivnost, hiperaktivnost, rizično ponašanje (penjanje ili trčanje u situacijama u kojima to nije prikladno), ometanje ili prekidanje drugih, nestrpljivost, živi sada i ovdje, nema unutarnje motivacije, nemogućnost kontrole emocija.
2. **oblasti u kojima učenik zbog određene teškoće ima problema u savladavanju gradiva** – teškoća sa izvedbom i primjenom znanja.
3. **ishodi/ciljevi** – 1. ljubav i poštovanje prema starijima; 2. značenje predmeta u našem životu
4. **vještine, interesi, jake strane učenika** – 1. interesi – slatkiši, video igrice 2. jake strane – nema intelektualnih teškoća i teškoća u razumijevanju gradiva.
5. **stil učenja** – kinestetički – omogućiti učeniku kretanje u učionici, pronaći jedan određeni pokret koji određuje tačan i jedan pogrešan odgovor.
6. **strategije podrške** – potkrepljivanje ponašanja (korištenje nagrade i kazne).
7. **prilagođavanje ili promjena** – prilagođavanje okoline na način da je situacija/događaj vremenski usko povezan sa odgovorima i rezultatima, omogućiti učeniku kretanje, dati mu aktivnu ulogu tokom časa i osmisliti zadatke zbog kojih će se ciljano kretati u učionici.
8. **ocjenjivanje** – razumijevanje značenja književnog djela i usvajanje postavljenih ishoda koji se ne mijenjaju (mijenja se izvedba časa samo) – ocjenjivanje ostaje isto kao i za tipičnu djecu.

Materijal za rad: isprintane novčanice sa likom Nikole Šopa za koje učenik, kada da tačan odgovor i sakupi dovoljan broj novčanica može kupiti i jesti slatkiše koje voli na času. Za pozitivno ponašanje (davanje odgovora na pitanja i učestvovanje u aktivnostima časa) učeniku sa daje po jedna novčanica sa likom Nikole Šopa, a za negativno ponašanje – neispunjavanje obaveza tokom časa, novčanice se oduzimaju. Učenik može pojesti slatkiš kada skupi tri do pet novčanica – zavisno od broja pitanja u svakom krugu analize. Učenik se ne kažnjava za pogrešne odgovore, samo za neučesće u nastavi. Materijal za rad je i tekst pjesme, kao i razni predmeti učenika, koje su učenici donijeli na čas jer ih je nastavnik zamolio. Svaki učenik, uključujući i ovoga, može donijeti po jedan predmet koji ih najbolje opisuje, za koji su najviše vezani. Ovdje, također, računamo i na asistenta u nastavi koji će sa učenikom posvećenije raditi na zadacima čitanja, dok nastavnik sa ostatkom razreda čita pjesmu.

Tok časa

Čitanje pjesme – pomoć asistenta u nastavi

Sjedi, odmah pročitaj pjesmu. Možeš da se koristiš prstom i da pratiš stih po stih i čitaš. Za svaku pročitano strofu dobit ćeš po jednu novčanicu. Ako sakupiš pet novčanice, moći ćeš pojesti slatkiš koji se nalazi na stolu ovdje. Pogledaj! Jedan slatkiš treba da bude podijeljen na manje komade. Učenik za jedan čas dobiva jedan cijeli slatkiš, ali kako ispunjava aktivnosti tako dobiva dio po dio slatkiša. Nastavnik stavi odmah na sto nagradu koju će učenik dobiti ako pročita pjesmu. Ako ne – sklonit ću slatkiš. Nakon što učenik pročita pjesmu i sakupi prvih pet novčanica, učenik se zamoli

da pogleda novčanice i lik koji se nalazi na njima. Objasni mu se da se na novčanicama nalazi pisac današnje pjesme – čovjek koji je napisao pjesmu o kojoj ćemo danas svi razgovarati u učionici. Mogu mu se kazati i neke osnovne informacije o piscu. *Nikola Šop je naš poznati pisac i nalazi se na novčanicama od 100 KM.*

Analiza – pomoć asistenta u nastavi, ali i uključenost učenika u zajedničku interpretaciju

Sada možeš sakupiti novčanice odgovarajući na pitanja. Ako odgovoriš na sva pitanja i prikupiš sve novčanice iz ovog svežnja, pogledaj, ima ih samo šest, možeš dobiti još dio slatkiša. Ako ne želiš da odgovoriš na neko pitanje, oduzet ću ti novčanice.

1. O kome govori ova pjesma?
2. Jesu li bakine naočale mutne, zato što su stare?
3. Zašto su u prošlosti naočale gledale bistro, a sada mutne na stolu stoje?
4. Riječi pjesme otkrivaju bakin karakter. Koje osobine uočavaš?
5. Pročitaj još jednom posljednju strofu. Govori li se u njoj o prošlom ili sadašnjem vremenu?
Zašto su naočale ugasle? Šta se desilo s bakom?
6. Čija je suza koja klizi niz naočale? Kako se unuk osjeća zbog bakine smrti?

Bravo, izvoli svoju nagradu. Sada želim da mi odgovoriš na sljedeća pitanja i da odgovore zapišeš u svoju svesku. Nakon toga ćeš imati poseban zadatak za sve u razredu, a i moći ćeš se kretati po učionici. Učenik uz pomoć asistenta u nastavi može ostatku razreda tokom interpretacije ponuditi vlastite odgovore i razmišljanja.

1. Da li imaš baku/nanu?
2. Kakav je tvoj odnos s njom ili sa nekim drugim starijim članom tvoje porodice?
3. Kako oni tebi, a kako ti njima pokazuješ ljubav?

Ako odgovori na pitanja, opet slijedi dio nagrada, ako ne – novčanice mu se oduzimaju i nema prava na nagradu. Važno je dobro poznavati učenika i procijeniti šta je tačno za njega nagrada. Nagrade se mogu često i mijenjati te s vremenom može se smanjiti broj nagrada tokom časa.

Uključenost učenika u zajedničku aktivnost časa – podjednako učešće sa drugom djecom u razredu

Nastavnik je prethodni čas zamolio učenike da svako doneše po jedan predmet koji mu znači. Svi su stavili svoje predmete na sto ispred table. I učenik sa AD/HD-om, također. *Možeš da ustaneš i odeš do stola ispred table na kojem se nalaze razni predmeti. Odaberi jedan predmet, podigni ga, pokaži svojim vršnjacima u razredu, a ostali treba da pogode čiji je to predmet. Kada učenici pogode čiji je predmet, vlasnik/ca tog predmeta treba da ispriča zbog čega mu/joj je taj predmet važan. Dok drugi učenici pričaju zbog čega im je taj predmet važan, možeš da hodaš učionicom noseći taj predmet kao trofej da ga svi vide. Na kraju, stavi predmet na stol učenika kojem taj predmet pripada. Treba da uzmeš i svoj predmet koji si donio (videoigrica) i da nam ispričaš zbog čega je tebi važan taj predmet. Sve to možeš da uradiš hodajući po učionici.*

Zaključak

Sada želim da sjedneš, dođi sjedi, odmori, hajde da skupa odgovorimo na još neka pitanja. Tu je još novčanica koje možeš da osvojiš. Učenik uz pomoć asistenta u nastavi dolazi

do odgovora, ali ih dijeli sa drugima u razredu te sluša odgovore drugih učenika na određena pitanja. Pitanja su ista za sve u razredu.

1. Šta je u pjesmi koju smo danas radili pjesnika podsjećalo na baku?
2. Šta tvojim vršnjacima znače predmeti koje su donijeli danas? Čija priča ti se najviše dopala? Zbog čega?
3. Imaju li predmeti u našem životu još neku svrhu? Kakvu? Zbog čega se vežemo za predmete? Šta nam oni predstavljaju? Jesu li predmeti ponekad i uspomena na neke ljude, kao što su naočale u pjesmi koju smo danas radili podsjetnik na baku.

Ožalošćena porodica B. Nušić – primjer čitanja književnog djela s učenicima s disleksijom i disgrafijom

O čemu djelo govori?

Drama tematizira gramzivost porodice nad imovinom pokojnika i predstavlja satiru familijarnih odnosa zasnovanih na materijalizmu – otimanju, pohlepi, laganju i mnogo većem voljenju materijalnog (imovine) nego samog člana porodice kao čovjeka. Ideja jeste da su naše pogrešne namjere i djela itekako vidljiva i prozirna i da možemo ispasti jako smiješni u svom naumu da nekad prikrijemo loša djela i vlastite laži. Odlomak iz *Svezame, otvori se* za 9. razred konkretizira oko čega se raspravljaju članovi porodice (II Sarka i Gina – srebreni servis) (III Agaton, Sarka i Simka – budilnik i poslužavnik srebreni). Umjesto istinskim

žaljenjem, porodica je više zaokupljena materijalnom koristi koju mogu imati od pokojnika, i to je ono što je svugdje i zauvijek.

Šta djeca s teškoćama mogu usvojiti?

Teme koje se na primjeru ove Nušićeve drame mogu obraditi sa djecom s teškoćama u razvoju jesu: materijalizam, laganje, pohlepa, varanje. Može se istražiti želja za posjedovanjem stvari. Zašto volimo nešto imati? Zbog čega volimo one koji nam daju novac i poklone? Šta je lijepo imati, a nije stvar? Je li lijepo i poklanjati, a ne samo primati? Šta se može pokloniti, a da nije stvar? Koji najbolji poklon, a da nije stvar, učenici su dobili?

Šta učenik s disleksijom i disgrafijom može usvojiti?

A. je učenica devetog razreda. Predmetna nastavnica ističe da je najveći problem u radu s ovom učenicom taj što zbog disleksije i disgrafije pogrešno zapiše stvari na času i onda pogrešno i nauči. Ima ličnog asistenta u nastavi već dvije godine, može dobro razumjeti značenja teksta te prepoznati emocije u tekstu. Uspješna je u prepričavanju. Zbog teškoća čitanja i pisanja nastavnica praktikuje da radi s njom kraće lirske tekstove. Ima interesovanja za različite oblasti i predmete, ali i teškoću u govoru, priča brzo i izostavlja samoglasnike.

1. **teškoća i njene karakteristike** – disleksija i disgrafija – pogrešno zapisivanje riječi i učenje pogrešno zapisanog, izostavljanje samoglasnika u govoru i prebrzo pričanje.

2. **oblasti u kojima učenik zbog određene teškoće ima problema u savladavanju gradiva** – čitanje i pisanje.
3. **ishodi/ciljevi** – zašto želju za posjedovanjem ne treba ostvarivati laganjem.
4. **vještine, interesi, jake strane učenika** – može razumjeti suštinu književnog djela, nema teškoća u interpretaciji, uspijeva prepoznati emocije u tekstu, ima interese za glumu, pa na primjeru ovog teksta možemo raditi na razvijanju njene vještine glume.
5. **stil učenja** – auditivni, kinestetički.
6. **strategije podrške** – audio-zapis književnog djela, davanje prednosti usmenom ispitivanju, osiguravanje više vremena za čitanje i pisanje, videozapis.
7. **prilagođavanje ili promjena** – prilagođavanje čitanja i pisanja – veće toleriranje pravopisnih i gramatičkih grešaka, prilagodba vremena.
8. **ocjenjivanje** – isti kriterij kao i za tipičnu djecu.

Kako prilagoditi tekst učeniku sa disleksijom i disgrafijom?⁹

Prvi korak jeste prilagoditi vizuelnu organizaciju teksta kojeg će učenik samostalno čitati: veličinu slova, font, pozadinu. Važno je znati da osobe s disleksijom, dok čitaju osjećaju vizualnu nelagodu. Na primjer, kada gledaju u stranicu s tekстом ne uspijevaju fokusirati pažnju na tekst, nego na praznine. Riječi i tekst izgledaju kao da se kreću po stranici ili se ljuljaju, zbog toga se mnogo više trebaju koncentrirati nego tipična djeca, a napor koncentracije može uzrokovati teškoće u samoj interpretaciji, kao i pamćenju

⁹ Informacije su prilagođene, ali u potpunosti preuzete sa stranice: <http://hud.hr/tekst-prilagodjen-dислеksiji/>

informacija o pročitanom. Crna slova na bijelom papiru uzrokuju nelagodu, a bijeli papir, posebno ako je sjajan, može zasljepljivati. Zbog toga je prvo i osnovno ublažiti napor uzrokovan vizualnim smetnjama pri čitanju. U nastavku su nabrojene jednostavne upute koje pomažu svakom čitaču da od čitanja ima najviše koristi.

1. Koncipiranje teksta – pišite u kratkim rečenicama. Izbjegavajte velike tekstualne cjeline, pišite u kraćim odlomcima.
2. Slova i znakovi – upotrebljavajte “sans serif” slova bez kratkih crtica na krajevima, kao što su Arial i Comic Sans. Nastojte da veličina slova bude 12 ili više. Nemojte upotrebljavati slova manja od 11. Povećajte razmak između slova i redaka. Upotrebljavajte podebljana (bold) ili istaknuta (highlighted) slova, izbjegavajte kosa slova (italic) i podcrtani tekst. Izbjegavajte podcrtavanje naslova ili nizova riječi, to može uzrokovati vizualno spajanje riječi.
3. Izgled teksta – Neka redci budu poravnati na lijevoj strani, izbjegavajte obostrano poravnanje. Uvlačite pojedine retke teksta da biste razdijelili tekst u manje cjeline. Nastojte tekst organizirati u natuknicama ili pomoću numeričkog nabranja u odvojenim redcima, a ne u kontinuiranom nizu. Odvajajte rečenice dvostrukim razmakom. Ne počinjite rečenicu na kraju retka. Upotrebljavajte široke margine. Pišite naslove i podnaslove. Ostavljajte prazan redak između odlomaka.
4. Prezentacija informacija – upotrebljavajte papir u boji umjesto bijeloga. Nema univerzalne preporuke za boju papira, jer različitim osobama odgovaraju različite pozadine. Ipak, čini se da je najomiljenija krem

boja. Oblikovanje stranice treba biti jednostavno. Pozadinska grafika može tekst učiniti teško čitljivim. Ne upotrebljavajte mnogo vrsta pisama (fontove). Na letku ili plakatu koji oglašava neki događaj, grupirajte zajedno osnovne informacije kao što su mjesto i vrijeme održavanja.

5. Oglasne ploče – oglase u javnim prostorima je lakše čitati ako je tekst štampan i ako je u boji.
6. Popratne upute za prezentaciju informacija – letci su idealni za objašnjenje nekog procesa ili postupka. Grafički prikazi pridonose isticanju neke informacije. Lista uputa u natuknicama korisnija je od kontinuiranog teksta ako želimo objasniti neki postupak. Treba dati objašnjenje kratica i dijalektalnih riječi. Na početku teksta treba biti sadržaj, a na kraju indeks.
7. Oblikovanje web-stranice – kretanje unutar stranice treba biti jednostavno. Korisno je da se stranica može čitati i kada korisnik nije priključen na internet. Tekst koji se kreće izaziva probleme ljudima s teškoćama u čitanju, pa ga treba izbjegavati. Grafički prikazi i tabele izgledaju efektno, ali često zahtijevaju mnogo vremena za spremanje na kompjuter. Korisniku treba biti jasno koje je stranice posjetio i na kojoj se trenutno nalazi. Neki korisnici preferiraju crna ili tamnoplava slova na blijedoj, plavoj ili žutoj pozadini. Dobro je omogućiti biranje boje pozadine web-stranice.

Učenik s disleksijom i disgrafijom za čitanje obimnijih književnih djela može koristiti audio-zapise. Učeniku se snimi djelo, pa ga može preko mobitela slušati. No, ako želimo kod učenika razvijati vještinu čitanja i pisanja, onda književni tekst možemo prilagoditi učeniku prema gore

navedenim smjernicama. To ćemo i uraditi za odlomak iz drame koji učenica samostalno čita, a zatim na primjeru istog učestvuje u interpretaciji odlomka te kroz nekoliko časova vježbe može pokušati memorirati tekst i glumiti lika iz drame. Potreban materijal za čas u ovom slučaju su kartice prilagođene za čitanje sa replikama iz odlomka drame. Njima se učenica može služiti i kao podsjetnicima, dok bude glumila, tj. igrala scenu iz odlomka.

Tok časa

Uvod

Nastavnik objašnjava temu cjelokupne Nušićeve drame. Čita ili govori sljedeći odlomak iz čitanke *Svezame, otvori se* za deveti razred osnovne škole.

Rodbina umrlog Mate Nikolića se, nakon parastosa (pravosl. obred posvećen mrtvima) održanog na groblju, okuplja u pokojnikovoj kući. Iz njihovog razgovora saznajemo da svi s nestrpljenjem iščekuju otvaranje i čitanje testamenta jer se svako od njih smatra najbližim članom rodbine i nada najvećem dijelu nasljedstva. Kako dramska radnja odmiče, postaje jasno da porodicu okuplja ljubav prema pokojnikovoj imovini, a ne prema njemu samom, i da su se za tu imovinu spremni i otimati. Napetost u drami se povećava kako se približava čitanje testamenta, no testament za sve članove ožalošćene porodice donosi iznenađenje...

Nastavnik može postaviti nekoliko pitanja da provjeri da li su učenici u razredu razumjeli kontekst priče, a onda nastaviti dalje sa čitanjem prvog odlomka u kojem učestvuju učenik/ca bez disleksije i disgrafije koja čita replike Gine iz čitanke, učenik/ca koji čita didaskalije i učenica sa

disleksijom i disgrafijom koja čita Sarkine replike. Za nju je nastavnik pripremio posebne kartice na kojima smo odabrali poseban font, posebnu boju slova i odabrali drugu boju osim bijele kao pozadinu. Kartice smo numerirali brojevima prije svake replike da učenica zna kada čita koju repliku. Kartice izgledaju ovako. Ukupno ih je 24 i tokom printanja može se još povećati font, ali je važno da se vodi računa o pozadini, kao i boji slova.

1. Otkud ti, Gino?
2. Šta ti je, more?
3. Šta imaš da se prepadneš, nisam ja pokojnikov duh. A odakle ti, bogati?
4. Ju, prija-Gino, što da brišeš, valjda ima u ovoj kući ko da briše prašinu?
5. Jeste, pravo da ti kažem, i ja tako! Volim ti u tuđoj kući ubrisati nego ne znam šta da mi daš.
6. Eto ti sad, pa ne moraš ti zato plakati što je on umakao u slanik.
7. Ostavi, bogati, to, nego šta je tebi, ženo, te si se priljepila uz taj zid kao taksena marka?
8. Pa idi u sobu, lezi.
9. Da te povedem?
10. Kako da idem, zaboga, a tebe da ostavim tako uza zid. 'Odi, nasloni se na mene!
11. Ju, crna Gino, šta ti je to za leđima?

12. Ovo!
13. Nije kutija, nego srebrni servis, Gino!
14. Pa serviz, dabome!
15. Ama šta: ko bi rekao?
16. More, ostavi šta si ti mislila; nego zar ti, tako ti boga, ništa manje nego srebrni servis?
17. Znam, kako da ne znam.
18. Pa kad si htela sitnicu, što ne uzede slanik, kad te je on i inače ražalostio, nego čitav servis?
19. To je istina! Ju, pa on bi mogao i moj budilnik da skloni.
20. Baš u njegovoj.
21. Šta kažeš?
22. Vala, neće mi ga majci oteti pa makar se rvali. Je l' reče da su Agaton i Simka tamo negde?
23. Dobro, Gino, nosi ti ovu sitnicu radi uspomene i skloni je u tvoj kufer, da nešto ne naide Agaton, a ja već znam šta ću.
24. Ne brini, de; znam ja šta je to familijarna tajna.

Interpretacija

U interpretaciji učenica pojednako učestvuje sa ostatkom razreda.

1. Ko su likovi u ovome odlomku drame?
2. Prva didaskalija upoznaje nas s prvim likom – Ginom. Šta nam otkriva o njoj?

3. Ko je drugi lik?
4. Zašto se Gina preplaši Sarke? O čemu razgovaraju? Je li njihov razgovor duhovit? Koji dijelovi su ti smiješni i zašto?
5. Zašto je Gina zbunjena? Kako Sarka reagira kad otkrije razlog Gininog čudnog ponašanja?
6. Koga još spominju u svom razgovoru i zbog čega tu osobu smatraju opasnom?
7. Kakav dogovor na kraju naprave? Je li taj dogovor primjer prave familijarne ljubavi?
8. Šta je zajedničko njima dvjema?

Nakon ovog dijela, drugi učenici čitaju drugi odlomak iz drame, učenica sluša i prati scensko čitanje, a onda skupa s ostatkom razreda učestvuje u nastavku interpretacije.

1. Gdje se susreću Agaton i Sarka?
2. Kako Sarka pokazuje da je uhvaćena na djelu? Kojim riječima se pravda? Na koji način se otkriva njena laž?
3. Šta je, po tvom mišljenju, vrhunac dramske radnje u ovom prizoru?
4. Je li Agaton moralniji od Sarke? Gdje se to otkriva? Pročitaj citat.
5. Koji dio Sarkinog i Agatonovog razgovora je tebi najduhovitiji? Je li riječ samo o bezazlenom humoru ili o satiri?
6. Na šta misli Sarka kad opominje Agatona: *...ako ja povučem uže, mogu zazvoniti sva četiri zvona sa saborne crkve?*
7. Posvađaju li se na kraju članovi porodice ili pronađu zajednički jezik?
8. Šta ih ujedinjuje?

Zaključak

1. Zbog čega na početku stoji da se ova drama dešava svugdje i zauvijek?
2. Za čime porodica pokojnika žali – za njime ili njegovom imovinom?
3. Na koje sve načine žele da dođu do imovine?
4. Zašto su nam bitne materijalne stvari?
5. Jesu li one jedino bitne ili ima i nešto još važnije?
6. Na čemu treba da počiva ljubav unutar porodice? Na materijalnim stvarima ili ima još nekih poklona koji nisu stvari?
7. Šta ti voliš da poklanjaš, a kakve poklone da primaš?
8. Jesi li nekad nekome poklonio nešto, a da to nije bila stvar?
9. Treba li lagati ako želimo da posjedujemo nešto materijalno?
10. Da li likovi u ovoj drami ispadaju smiješni jer laganjem žele da dođu do materijalnih stvari?

Učenica sa disleksijom i disgrafijom za zadaću sa drugaricom/drugom iz razreda može pripremiti da naredni čas odglume scenu. Ako učenica pokaže interes i talenat za glumu može se uključiti u dramsku sekciju te joj se uvi-jek, na način koji smo ovdje predstavili, može pripremati dramski tekst za čitanje. Može i trebala bi biti i dio školske priredbe u kojoj bi glumila.

U noći Svetozar Ćorović – primjer književne interpretacije u radu s djecom iz romskih zajednica/djecom iz socijalno ugroženih porodica

O čemu djelo govori?

Ključna tema ove priče jeste siromaštvo zbog kojeg je otac primoran poslati Trišu u grad na zanat. Osnovna ideja bi bila da nijedno dijete ne bi trebalo biti odvojeno od porodice i primorano da radi, ali da bi se taj problem riješio, prvo se mora riješiti pitanje siromaštva u svijetu. Priča otvara i niz drugih tema poput: izivljavanja moćnijeg nad slabijim, iskorištavanja djece, rada djece, djeteta van porodice, djeteta prisiljenog na rad, usamljenosti djeteta, dječijeg straha i dječije sreće. Književno najzanimljivije u ovoj priči jeste funkcija opisa vjetra i atmosfere noći kojima se oslikava unutrašnje Trišino stanje straha i usamljenosti. Na primjeru ove priče može se govoriti o romskoj djeci ili djeci iz socijalno ugroženih porodica koji su primorani na prosjačenje/sakupljanje kartona ili bilo koji oblik rada. Tu je svakako i zanimljivo pitanje šta djecu razlikuje od odraslih, kada je neko odrastao i kako se odrasta.

Šta djeca s teškoćama mogu usvojiti?

Pitanje siromaštva i gladi u svijetu, saosjećanje sa drugom djecom koja su primorana da rade. Razvijanje solidarnosti i pitanje šta djecu razlikuje od odraslih. Kada je neko odrastao i kako se *odrasta*?

Šta djeca iz romskih zajednica mogu usvojiti?

Navest ću primjer učenika sa kojim sam se sreo u jednoj osnovnoj sarajevskoj školi, gdje sam radio kao nastavnik na zamjeni, svega nekoliko mjeseci. Škola je geografski smještena na području gdje živi dosta romskih porodica. Ovog učenika nije karakterizirala nikakva intelektualna poteškoća u razumijevanju gradiva, ali je postizao slabiji školski uspjeh jer dosta vremena nije provodio u školi i, generalno, nije imao razvijenu naviku učenja i čitanja. Vrlo malo poticaja za rad i učenje je dobivao od vlastite porodice. Sve je to za posljedicu imalo da je učenik u sedmom razredu još uvijek teže čitao i pisao za razliku od svojih vršnjaka. Zbog toga je pohađao dopunsku nastavu gdje sam mogao bolje da ga upoznam. Jedna od glavnih teškoća u radu sa romskom djecom, generalno, jeste što školu ne doživljavaju važnom niti ih sama porodica motivira za rad u školi. Mnogo više poticaja u porodici nalaze za rad van škole. Uzevši u obzir naš društveni kontekst koji, nažalost, rijetko želi zaposliti Roma ili Romkinju na kraju cjelokupnog obrazovanja, nije mi teško razumjeti takvu roditeljsku logiku. Ipak, specifični cilj za rad s romskom djecom može i treba biti pojašnjenje zbog čega je učenje i znanje, generalno, važno. Takva lekcija se posebno i ciljano ne radi ni sa drugom tipičnom djecom, a još manje se govori o tome kako najlakše učiti. Još jedan faktor koji treba biti uzeti u obzir prilikom rada sa romskom djecom jeste činjenica da nastavu ne pohađaju nužno na maternjem jeziku te da kod kuće u svojoj porodici mogu govoriti drugi jezik, koji nije zvanični jezik škole. Također, djeca iz romskih zajednica i porodica se slabije uključuju u vannastavne aktivnosti ili

školske priredbe¹⁰, čak ni sa ciljem da drugoj neromskoj djeci predstave svoju kulturu, običaje, jezik.

Ishodi:

1. *razumijevanje siromaštva kao razloga zbog kojeg otac šalje Trišu na zanat*
2. *iskorištavanje djece*
3. *prisiljenost djeteta na rad*
4. *razlika između djece i odraslih*

dodatni specifični cilj – romsko pitanje

1. *pričanje vlastitog iskustva drugoj djeci u razredu*
2. *predrasude i stereotipi o Romima*
3. *poboljšati dijalog između učenika romske nacionalnosti i njihovih roditelja*
4. *povećati saradnju škole i roditelja romske djece*

Tok časa

Uvodna aktivnost – čitanje književnog teksta i razumijevanje nepoznatih riječi

U ovome dijelu nema nikakvog odstupanja niti prilagođavanja. Nastavnik čita književni tekst isto sa svima. Nakon

10 Takav je slučaj bio i sa školom u kojoj sam radio kao nastavnik jezika i književnosti. Iako je škola geografski smještena na području u kojem živi velik broj romskih porodica, nikada svoju različitost nije iskoristila kao prednost na način da je, recimo, u školske priredbe planski uključivala i djecu iz romskih zajednica. Oni su i u tom segmentu ostali skrajnuti. sekcijenkluzija dopunske mima e u radu s ionici. školskih priredbi vidimo učešće najrazličitijih učenika. i djecu iz romskiInkluzija ne počinje i ne završava samo u učionici. Ona je generalna vrijednost škole i znači uključenost svih, ali baš svih. U inkluziju ćemo moći početi vjerovati kada u okviru školskih priredbi vidimo učešće najrazličitijih učenika.

čitanja i objašnjenja nepoznatih riječi, nastavnik može upitati romskog učenika ima li još neka nepoznata riječ i pojasniti mu je. Važno je pokazati učeniku da se ne stidi ako ne razumije neku riječ koju druga djeca razumiju. Nastavnik u razredu može istaknuti da učeniku romske nacionalnosti jezik nastave nije maternji jezik te da zbog toga učenik može pitati i za značenja drugih riječi koja se većini mogu činiti poznatim. Važno je uvijek razvijati svijest kod svih učenika u razredu o različitostima i specifičnostima učenika ponaosob.

Analiza književnog djela

Učenik podjednako učestvuje u svim aktivnostima časa, pogotovo usmenim izlaganjima, a dodatnu pomoć nastavnika može imati prilikom čitanja ili pisanja. Tu nastavnik treba da ima više senzibiliteta i razumijevanja za učenike iz socijalno ugroženih porodica. Ne bi trebao nikako da ga dodatno stigmatizira.

Razgovor o djelu: (isti za sve đake)

1. Prva rečenica u priči, romanu ili nekom drugom književnom djelu, jako je važna. Da li je tako i ovdje?
Pod tankim dronjavim pokrivačem zgurio se Triša i tres se, drhće od studeni.
2. Upoznali smo se s jednim likom – Trišom. Da li on drhće jedino zbog studeni, ili možda i zbog nečeg drugog?
3. Kako se majstor odnosi prema Triši?
4. Na osnovu majstorovih riječi upućenih Triši, kojim riječima ga možemo opisati:
ljutit – nasilnik – prostak – pijanica – bezosjećajan – grubijan?

5. U kakvom su odnosu Trišina unutrašnja, psihička dešavanja i stanje u prirodi?
6. Otkud Triša u gradu? Zašto živi kod majstora?
7. Je li Triša sretan u gradu? Objasni nekom situacijom iz priče!
8. Pisac se obraća tebi, ti si njegov pažljivi slušatelj. Šta ti je Svetozar Ćorović poručio ovom Trišinom misli: *Što i ja nijesam s njima?... Rašta?... Zar sam našo neku sreću ovdje?... Zar je nijesam tamo ostavio?*
9. Da li prepoznaješ u svome okruženju djecu sličnu Triši? Mislimo na djecu koja su primorana da rade. Iz kakvih porodica ta djeca dolaze i šta misliš da li bi oni više voljeli: da uče, igraju se s vršnjacima ili da rade?
Poseban zadatak za učenike u razredu – razumijevanje razloga zašto neka djeca moraju da rade a ne da se školuju
10. Imamo dva skupa riječi – jedan se odnosi na odrasle, a drugi na djecu, možete li spojiti pojmove koje vežemo za djecu i pojmove koji se odnose na odrasle.
 - a. zarađivanje novca
 - b. izdržavanje porodice
 - c. igra
 - d. zrelost
 - e. fizička snaga
 - f. učenje
 - g. čitanje i pisanje

Odrasli: zarađivanje novca, izdržavanje porodice, fizička snaga, zrelost

Djeca: igra, učenje, čitanje i pisanje

Na primjeru ovog zadatka, objasnimo učenicima da su neka djeca primorana na rad te da oni/e nisu

nikako krivi za to, da zaslužuju mnogo više razumijevanja nego osude i kritike. Nadalje svako odgovara na sljedeća pitanja:

11. Šta tvoji roditelji tebi kažu? Da li je važno da se školuješ?
12. Šta ti roditelji općenito govore o školi i školovanju?
13. Možeš li za domaću zadaću napisati Pismo roditeljima u kojem ćeš pojasniti svoje stavove vezane za školu, učenje i znanje?

Nastavnik ne treba direktno prozivat samo učenika iz romske zajednice, ali mu može podjednako dati priliku kao i svoj drugoj djeci da predstavi svoje iskustvo u vezi školovanja, a posebno učeniku pomoći oko zadaće i odnosa sa roditeljima.

Zajednička aktivnost

1. Selma Selman – pozitivan primjer i gledanje na stvari van stereotipa.

Učenicima se pokaže slika Selme Selman i pojasni se da se na slici nalazi romska umjetnica Selma Selman koja je u svome radu posebno posvećena pitanju obrazovanja romske djece. Hajdemo pogledati sljedeći video i razgovarati o njemu.

https://www.youtube.com/watch?v=5N7_wIO9twg

1. Zbog čega je Selma pokrenula program *Marš u školu*?
2. Sa kojim problemima se romska djeca susreću? Šta smo doznali?
3. Gdje Selma danas živi i radi?
4. Da li bi je zaposlili u BiH?
5. Zbog čega se onda romski učenici ne školuju? Da li su samo lijeni?

Književno djelo *U noći* Svetozara Ćorovića prilagodili smo tako što smo mu dodali specifične ciljeve koji se tiču direktno razumijevanja romske kulture, načina života i na primjeru ove lekcije koje tematizira siromaštvo i prinuđenost djece na rad, otvorili smo u učionici pitanje romske djece i njihove perspektive u obrazovanju. Trenutni izbor književnih djela nedovoljno je posvećen specifičnim pitanjima romske djece i kulture. Ako se želimo baviti inkluzijom u pravom smislu te riječi, to bi onda značilo i već broj časova i školskih aktivnosti koji uključuju i djecu iz socijalno ugroženih porodica te nude ostalim učenicima njihovu perspektivu života. U inkluziju ćemo moći vjerovati kada školske priredbe budu uključivale svu djecu, kada časovi odjeljenske zajednice budu posvećeno tematizirali različitosti i kada se učenicima omogući da sami predstavljaju sebe i svoj život svojim riječima. Kada budemo imali planiran čas različitosti iz ličnog ugla učenika.

Knjiga Ivo Andrić – primjer interpretacije književnog teksta u radu s nadarenom/ talentiranom djecom

O čemu djelo govori?

Tema ove Andrićeve priče jeste grubost starijih, nebriga i pedagog koji to nije te posljedice koje takav odnos prema knjigama, poslu i djeci može imati. Ideja jeste da bi dijete uvijek trebalo imati povjerenja u odrasle kako bi podijelio svoje tajne i ne bi prolazilo samo kroz određena emotivna stanja. Odrasli ne trebaju odgajati djecu strahom nego

sigurnošću i povjerenjem sa jasnim granicama. Priča otvara i niz zanimljivih pitanja o kojima se može razgovarati sa tipičnom, ali i s djecom s teškoćama u razvoju: Šta je mala, a šta velika krivica? Kad se stariji ljute s pravom, a kada ne? Kako se knjiga lista i čuva? Šta se radi ako se pokvari nešto? Treba li se kriti i mučiti ako nešto zabrljamo ili treba tražiti pomoć od prijatelja i starijih?

Mogućnosti rada s nadarenom djecom

Nekoliko je književnih područja u okviru kojih se može raditi na razvijanju nadarenosti kod učenika: čitanje i pisanje, razumijevanje književnog djela/interpretacija, samostalni umjetnički ili naučni projekti koji na primjeru književnosti doprinose razvijanju određenih učeničkih vještina.

Interpretacija književnog teksta – dodatna podsticajna pitanja

Za nadarenost u ovom segmentu sa učenicima koji brže i lakše dolaze do značenja književnog djela, nastavnik može osmisliti dovoljno stimulirajuća pitanja koja časove književnosti nadarenoj djeci mogu učiniti dodatno zanimljivim. Dodatni zadaci i dodatna pitanja mogu biti sastavni element u radu s nadarenom djecom. Tako nadarena djeca podjednako učestvuju u interpretaciji sa ostalim učenicima, ali imaju i dodatna pitanja za razmišljanje, kao i povod za dalje razvijanje i usavršavanje svoje nadarenosti. Evo nekoliko primjera podsticajnih pitanja za nadarene učenike na primjeru ove priče. Navest ćemo odlomke iz priče i za svaki odlomak po nekoliko dodatnih pitanja za nadarene učenike.

To su, naravno, upotrebljavane knjige, koje su prošle kroz toliko ruku isto tako siromašnih đaka. One su često izlepljene, iskrpljene, izušivane. Na svakoj stranici ima ispodvlačenih mesta, pribeležaka sa strane, sitnih crteža ili onih besmislenih geometrijskih figura koje dečaci crtaju u svojoj dosadi i rasejanosti. Ima tragova jela i pića, ima naročito one sive prljavštine koju hartija prima dugom upotrebom, Dečaku se gade te knjige, i sve te mrlje i tragovi tuđeg rada i života, nečisti, nedostojni, ispunjavaju ga odvratnošću, a u isto vreme privlače njegovu pažnju i izgledaju mu isto toliko važni koliko i ono što je štampano.

Šta knjige bude u tebi? Kakav osjećaj? Šta je tačno tvoja strast u vezi knjiga?

Dečak se povlači zbunjen misleći samo da je ovog puta srećno izbegao nadimak. Razgleda knjigu koja na koricama ima sliku u bojama, sve sami sneg i led, i naslov: Ekspedicije u polarne krajeve.

Zbog čega je pisac odlučio baš u ovom dijelu teksta spomenuti ovu knjigu? Kako njegov takav izbor doprinosi građenju atmosfere u priči i emotivnom naboju u tekstu?

Dečaku pojuri krv u glavu. Kroz veo vrele magle koji mu je igrao pred očima, on strpa izlubljenu svesku u korice, obazre se da ga ko nije video i pođe brzim koracima kući.

Kakvo je Andrićevo pisanje o emocijama, kako ih dočarava publici? Zašto su emocije bitne u književnosti, a zašto u životu?

Dečaku pojuri krv u glavu. Kroz veo vrele magle koji mu je igrao pred očima, on strpa izlubljenu svesku u korice, obazre se da ga ko nije video i pođe brzim koracima kući.

Zašto dječaku pojuri krv u glavu? Kakav je to opis, koje emocije? Da li se i ti tako osjećaš kada se prepadneš? Kako

u tijelu osjećaš emocije straha? Emocije, dakle, osjećamo u tijelu. Postoji fizička manifestacija naših emocija. Kakvo je Andrićevo pisanje o emocijama, kako ih dočarava publici? Zašto su emocije bitne u književnosti, a zašto u životu?

Kad je došao kući, stavio je odmah zlosrećnu knjigu kao neprijatan teret na dno svoga đlačkog kovčega, pod zimsko rublje. Užinao je i izašao da se igra sa vršnjacima iz komšiluka. U igri se zaboravio. Ali kad je počeo da pada prvi mrak i kad su drugovi stali da se razilaze kućama, njega zaboli pomisao da ga kod kuće čeka nešto ružno i neprijatno. I taj bol je rastao sa sumrakom.

Šta ga to ružno i neprijatno čeka? Kako se slika unutrašnjeg svijeta lika mijenja? U kakvom emotivnom stanju je sada? *Nagnut nad kovčegom, dečak je gledao čas knjigu čas korice i osećao kako mu krv navire u glavu. Pitao se zbunjeno šta treba da preduzme pa da stvar popravi. Šta se radi u sličnim prilikama? Jedno je znao – da onom riđem snažnom čoveku u biblioteci ne bi nikad i nipošto smeo da prizna svoju nezgodu. Da ode kod nekog knjigovesca? Da, to je najbolje. Ali tada počese sumnje: hoće li hteti da mu poveže knjigu? Hoće li on imati toliko novaca? Hoće li se ipak poznati na knjizi da je popravljena? O kakvim rješenjima dječak mašta? Zašto njegova rješenja prati sumnja?*

Za vreme školskih časova, dok je profesor sa šiljastom progrušanom bradom objašnjavao grčku azbuku, dečak je gledao kroz prozor vrhove drveta, pune još bujnog septembarskog zelenila i delić svetlog neba u daljini. Odsutan duhom i nesposoban da zapamti te nove znakove, on je mislio samo na upropašćenu knjigu, sa kojom neće nikad smeti da iziđe pred starog bibliotekara, a koja se, kako njemu sve više izgleda, ne može ni popraviti ni nabaviti. I ta je misao, stalna i

mučna, gubila sve brže svoj prvobitni oblik: Tako je bilo za vreme predavanja, u igri i pri drugarskim šalama. U svakom sekundu on je znao da u svetu postoji nešto pokvareno i razvaljeno, neka njegova nezgoda i krivica koju ne sme nikom da prizna i ne ume da popravi, a za koju će morati jednog dana da odgovara.

Kakve posljedice na život dječaka ostavljaju teške emocije sa kojima ne može sam da se nosi?

Kako doživljavaš dječakovu krivicu u ovom odlomku?

Koja je razlika između krivice i odgovornosti?

Da umrem – mislio je tada dečak u krevetu, stegnutih vilica, sav zgrčen – da umrem sada odmah! Umreti značilo bi ne morati poveravati se nikome, ne čekati čuda koja neće da dođu, ne odgovarati za ono što nisi kriv, ne morati nikad više stupiti pred onog riđeg, podrugljivog čoveka. To bi značilo da nestane mene, ali sa mnom i knjiga, zdravih, oštećenih i popravljenih, i biblioteka i bibliotekara, i odgovornosti, i straha od njih. “Bože, daj da umrem pre nego što dođe kraj semestra i onaj neizbežni trenutak kad ću morati izići pred bibliotekara i odgovarati za pokvarenu knjigu!”

Koliki je sada intenzitet dječakovih emocija?

Zašto dječak želi da umre?

Je li smrt jedini izlaz?

Nastavnik, dakle, tokom časa nadarenom učeniku može adresirati ovakva ili slična pitanja koja će se odnositi na dublje i slojevitije razumijevanje značenja književnog teksta. Poseban set pitanja može se odnositi na umjetničke postupke koje književnik koristi kako bi čitaocu predstavio i značenje djela. Može se raditi na dubljem i slojevitijem razumijevanju uloge samog jezika, izbora riječi i stila u vezi značenja djela; zapravo kako jezik utiče i kreira značenje.

Talenat za pisanje – dodatni podsticajni zadaci

Učenici koji pokazuju talenat za pisanje mogu dobiti u okviru časa ili za domaću zadaću sastav/esej na određenu temu. Pogodna tema za ovu priču može biti: *Treba li se mučiti i kriti ako nešto pogriješim ili zatražiti pomoć od ostalih?* Istina, ovakav zadatak mogu dobiti i tipična djeca, dok nadarena djeca na istu temu mogu dobiti dodatne stimulirajuće zadatke. Prije samog pisanja, učenik može dobiti konkretna uputstva za pisanje kako glede same teme, tako i stila pisanja. Glede teme, dodatni zadatak za nadarenog učenika može se odnositi na resurse podrške škole, okoline i porodice, pa da učenik na zadatu temu istraži svoju okolinu te u sastavu piše iz perspektive pomoći okoline, porodice i sredine. Neka od pitanja na koja treba da sadrži sastav odgovore mogu biti sljedeća: Kakvo je tvoje okruženje? Da li je sigurno, možeš li da podijeliš sve svoje tajne ili nešto moraš i da prećutiš? Od koga ti najprije tražiš pomoć i na koji način? Plašiš li se grešaka i kako tvoji roditelji reaguju ako pogriješiš u nečemu? Jesi li bio/la u sličnoj situaciji kao dječak iz priče? Šta si uradio? Ovakav vid zadataka znači da učenik treba da promisli o svome okruženju, napravi i možda mini istraživanje, recimo, određenu anketu među roditeljima, nastavnicima i okolini te uvrsti saznanja do kojih je došao u svoj sastav. Ovakvim tipom zadatka kod nadarene djece se može dodatno razvijati kritički stav i kritičko mišljenje te djeca mogu da se bolje kroz pisanje upoznaju sa svojom okolinom te ohrabreni nastavnikom nauče kako da traže pomoć kada pogriješe u nečemu. Njihov sastav može biti zasnovan, dakle, na određenom istraživanju i analizi, koju druga djeca ne moraju nužno imati. Drugi segment pisanja može da se odnosi na sami stil i način. Pošto Andrić u ovoj priči insistira na emociji književnog teksta

preko kojeg upoznajemo dječakov unutrašnji svijet, učenik može dobiti zadatak da posebnu pažnju obrati na emotivni aspekt teksta te šta se njime postiže u književnosti. Kako se emotivno izraziti pisanjem a ne biti patetičan, može biti jedan od posebnih zadataka za nadarenu djecu. Također, učenik može imati poseban fokus na opisivanje emocija unutar svog sastava te može da se bavi i posebnom upotrebom jezika u svrhu opisivanja emocija. Učenik može imati, recimo, obaveznu upotrebu određenih stilskih figura koje mora iskoristiti u svome sastavu: epitet, personifikacija, metafora, poređenje, gradacija. Sve zavisi od vrste učenikove nadarenosti i slabijih i jačih strana na kojima još može da radi i usavršava se.

Dodatni stimulirajući zadatak za talentiranu/nadarenu djecu

Upoznali smo se već s činjenicom da djeca mogu biti nadarena u različitim područjima: intelektualnom, kreativnom, umjetničkom, liderstvu ili akademskom uspjehu. Također, znamo da je prepoznavanje nadarene djece proces te da za njih, kao i za učenike s teškoćama u razvoju, nastavnik treba kontinuirano da osmišljava dodatne zadatke sa specifičnim ciljevima/ishodima na primjeru kojih će pratiti koliko su određeni zadaci nadarenom učeniku bili zanimljivi te razvijanju kojih tačno vještina doprinose.

Veći interes za čitanje od prosjeka

Ako je dijete više posvećeno čitanju negoli druga djeca, ova priča može biti, također, odličan materijal za samostalni učenički projekat pod naslovom: *Moja biblioteka*. Učenik može da analizira stanje u školskoj biblioteci i da napiše svoje zapažanje o tome kakvih knjiga tamo ima i kakve bi knjige

volio da imaju. Učeniku se može dati zadatak da osmisli samostalno ili u paru sa drugom talentiranom djecom kako da druge učenike motiviraju da više čitaju, može pokrenuti biblioteku u razredu i biti bibliotekar iste, ali ne kao bibliotekar u Andrićevoj priči, nego bibliotekar u kojeg će druga djeca imati više povjerenja. Nastavnik talentiranom učeniku može pomoći da osnuje čitalački klub u školi. Talentirani učenik može praviti mjesečni izbor dodatnih knjiga, blogova na internetu ili časopisa za razred, pa jedanput mjesečno predstaviti razredu nove knjige bi trebali da pročitaju sa kratkim razlozima zbog čega baš te knjige. Talentirani učenik za čitanje se može uključiti u rad biblioteke i pozvati na svečanu sjednicu u školi na kojoj može iznijeti prijedloge za nabavku novih knjiga. Važno je da cijela škola, ne samo predmetni nastavnik, prepoznaju talentiranog učenika i daju mu vrlo jasno do znanja da prepoznaju i cijene njegov talenat. Učenik može izrađivati hamer papir za školu o važnosti čitanja te za školske novine pisati preporuke za čitanje novih knjiga, raditi intervjue s piscima za mlade i tako pokušati i drugoj djeci približiti svoju strast i ljubav prema knjigama.

Samostalni projekat – Odnos prema knjigama

Učenik može imati i druge samostalne zadatke vezane za temu knjiga i čitanja. Može se posebno baviti odnosom prema knjigama – šaranju i uništavanju knjiga, može razgovarati sa vršnjacima zašto šaraju po knjigama, pa na osnovu saznanja da kojih skupa s nastavnikom književnosti dođe uputiti školi i zajednici zahtjev za određenim promjenama. Recimo, ako je razlog šaranja po knjigama dosada, kako na času tako i u sadržaju udžbenika, učenik može zajednici u kojoj živi uputiti zahtjeve za zanimljivijom, korisnijom i djeci bližom nastavom.

ZAKLJUČAK – ŠTA JE SVRHA KNJIŽEVNOSTI U ŽIVOTU DANAŠNJE DJECE?

Kreirane lekcije daleko su od savršenih, isključivo tačnih i jedino ispravnih. Njihov smisao i kvalitet tek treba da provjere nastavnici i nastavnice u učionici kroz direktan rad s djecom obuhvaćenom pojmom inkluzija. Služe više kao primjer, mogućnost i podsticaj kako se može raditi jer jedinstvenog rješenja nema. Načina je uvijek onoliko koliko je i đaka, a svaki đak s teškoćom ili bez nje ličnost je i svijet za sebe. Školi je još uvijek, nažalost, najjednostavnije odgajati prosjek – mnogo đaka na jednog nastavnika i drugi limitirani školski resursi, nedovoljno motivirani nastavnici i roditelji zainteresirani ponajviše za ocjenu a ne, recimo, kvalitet nastave. Koliko god racionalno opravdavali ovakav ne-inkluzivan pristup savremene bh. školske prakse, on je nauštrb ne samo obrazovanja, nego kvaliteta cjelokupnog života učenika i učenica. Kada bi inkluzija bila temeljna

vrijednost našeg obrazovanja, a ne moranje, puka zakonska obaveza ili, u najboljem slučaju, entuzijazam pojedinaца, uvidjeli bismo vrlo brzo kako trenutna nastava nije dobra ni za jedno dijete. Još uvijek kao društvo i zajednica ne koristimo dovoljno potencijal inkluzije u njenom jasnom ocrtavanju koordinata promjene cjelokupnog obrazovanja. Ova knjiga je uvod u inkluziju i entuzijastičnim pojedincima unutar obrazovnog sistema nudi minimum primjenjivih i konkretnih znanja i vještina za bolji, savjetniji i kvalitetniji rad.

U smislu književnosti, jedno od ključnih pitanja koje propituje ova knjiga jeste šta je svrha književnosti u životu današnje djece. Zašto bi bilo koje dijete, pa i dijete s teškoćama u razvoju, čitalo i analiziralo određena književna djela? Šta ono tačno dobiva time? Odgovor na ovo pitanje iz perspektive djeteta još uvijek nemamo u formi ozbiljnijeg naučnog istraživanja i još uvijek odgovore vezane za život djece donose odrasli uglavnom iz konformističke perspektive vlastite karijere. Univerzitetski profesori koji obično nemaju nikakvog doticaja sa učionicom i ministarstva nauke i obrazovanja mladih propisuju i određuju koja djela djeca trebaju čitati poštujući više političke i ideološke ciljeve nego učeničke potrebe te je tako glavni ishod trenutne nastave književnosti – dosada. Na sličan način, iz perspektive tipičnosti i prosjeka, pristupamo i djeci s teškoćama u razvoju, nadarenoj djeci te djeci iz socijalno ugroženih porodica. Ko nam garantuje da je djeci s teškoćama u razvoju u njihovom svijetu nužno lošije nego nama i može li nam književnost poslužiti da se približimo njihovom načinu funkcioniranja i razumijevanja svijeta te da zahvaljujući književnosti pronađemo (naj)bolji način kako da sa

učenicima s teškoćama u razvoju svakodnevno komuniciramo i kao nastavnici, roditelji, rodbina, prijatelji? Nakon kratkotrajnog nastavničkog iskustva i rada s djecom s teškoćama u razvoju čini mi se da čitanjem i pisanjem još uvijek možemo odškrinuti vrata u svijet dječije percepcije života, s teškoćom ili bez nje. Književnost jeste prevashodno komunikacija i upoznavanje ljudi i njihovih života i čini mi se da na taj potencijal književnosti ne možemo zaboraviti ni u slučaju inkluzije. Na tom putu treba biti strpljiv, upozoran, fleksibilan, a u ovoj knjizi smo ponudili načine kako književnost može pomoći da se bolje upoznamo sa značenjem i svrhom dječijeg života, ne nužno i isključivo uvijek sa značenjem i svrhom književnog djela. Književnost ima potencijal da nas upozna sa učenicima s teškoćama u razvoju – njihovom logikom razmišljanja, percepcijom stvarnosti i jedan od glavnih ishoda inkluzivne nastave književnosti može biti omogućiti učenicima s teškoćama u razvoju, nadarenoj i djeci iz socijalno ugroženih porodica i nacionalnih manjina da (pro)govore o sebi i svome iskustvu. Takav ishod je od značaja za cijeli razred, školu i zajednicu. Bit ćemo bogatiji za još jednu perspektivu života, a lekcija na temu različitosti dobit će svoju praktičnu svrhu. U kreiranju lekcija nismo se bavili previše književnoteorijskim pojmovima. Njih nastavnik u ishode učenja može dodavati prema potrebi učenika u odnosu na vrstu i stepen teškoće. Važnije nam je bilo da pokažemo na konkretnim primjerima kako se *ideja* određenog književnog teksta može predstaviti djeci na razumljiv i, nadamo se, zanimljiv način s akcentom na vrijednosti i stavove. Ponudili smo model čitanja i analiziranja književnosti koji u prvi plan stavlja učenika – njegovu ličnost, vještine, interese, jake

strane, ali koji ne ignoriše i njegovu teškoću ili neku drugu posebnost. Tako smo došli do 10 ključnih parametara na koje treba obratiti pažnju prilikom planiranja i izrade individualizirane lekcije:

1. teškoća i njene karakteristike;
2. oblasti u kojima učenik zbog određene teškoće ima problema u savladavanju gradiva;
3. ishodi/ciljevi;
4. vještine, interesi, jake strane učenika;
5. stil učenja;
6. strategije podrške;
7. prilagođavanje ili promjena;
8. ocjenjivanje;
9. značenje književnog djela;
10. koliko od značenja književnog djela učenik s teškoćom može usvojiti.

Neki učenici zahtijevaju minimalna prilagođavanja poput fonta slova, veličine, pozadine, mogućnost kretanja u učionici, audio i videozapis, vizualizaciju. Neki zahtijevaju potpunu promjenu lekcije i svrha književnosti u životu takve djece može biti da čitanjem i pisanjem usvajaju i razvijaju zdravije i bolje navike svakodnevnog života.

Duboko vjerujemo da su jedino neznanje, neupućenost, strah i predrasude *teškoća*. Sve ostalo su izazovi i ako će ova knjiga nastavnicima i nastavnicama biti dobar vodič u radu i životu s djecom s teškoćama u razvoju, kao njen autor i autorice i više smo nego sretni.

Ovdje nije i ne treba da bude kraj. Na narednim stranicama ponudit ćemo još izvore koje smo koristili (nismo željeli svugdje referencama opterećivati tekst) te preporučiti određene stranice i smjernice za dalji rad i bavljenje ovom temom.

DALJI KORACI

U ovom poglavlju nudimo zakonski okvir inkluzije te linkove korisnih stranica na internetu koje zainteresiranim za dalje bavljenje ovom temom mogu biti od koristi. Ističemo da je nastavniku potrebna pomoć u učionici i da nije pošteno očekivati da se samo nastavnici i nastavnice bave inkluzijom bez asistenata u nastavi, adekvatnog didaktičkog materijala, specijaliziranih udžbenika, fizičkog uređenja i pristupa školi. To su sve stvari na kojima se može raditi u budućnosti glede zajedničkog unapređenja inkluzivnog obrazovanja u BiH.

Zakonski okvir

Međunarodni

1. *Univerzalna deklaraciju o ljudskim pravima* iz 1948. godine, gdje se u članku 26. navodi da svaki građanin

- ima pravo na odgovarajuću edukaciju bez obzira na spol, rasu, boju ili religijsku pripadnost.
2. *UN Konvencija o pravima djece* potpisana 1989. godine u kojoj se navodi obezbjeđivanje prava sve djece na obrazovanje bez diskriminacije po bilo kojoj osnovi. Ova dva dokumenta čine osnovu za razvijanje inkluzivnog obrazovnog sistema. Pored njih značajni su i sljedeći dokumenti:
 3. Svjetska deklaracija *Edukacija za sve* iz 1990. godine čiji je glavni cilj da sva djeca širom svijeta sa svojim individualnim snagama i slabostima, nadama i očekivanjima imaju pravo na edukaciju.
 4. *Izjava iz Salamanke i prateći okvirni plan akcije*. Godine 1994. predstavnici 92 vlade i 25 međunarodnih organizacija potpisale su Izjavu iz Salamanke gdje pozivaju na inkluziju kao pravilo, navodeći, kao jedan od vodećih principa, da sve redovne škole treba da prihvate svu djecu bez obzira na njihovo fizičko, intelektualno, socijalno, emocionalno, jezično ili drugo stanje.

Bosna i Hercegovina

Bosna i Hercegovina je 1993. godine ratificirala Konvenciju o pravima djece, čime se obavezala na osiguravanje prava sve djece na obrazovanje. Kasnije, 2009. godine, BiH je potpisala Konvenciju Ujedinjenih nacija o pravima osoba sa invaliditetom, koju je i ratificirala 2010. godine. Potpisivanjem ova dva međunarodna dokumenta Bosna i Hercegovina se obavezala da će osigurati ostvarivanje prava djece sa teškoćama u razvoju, što velikim dijelom podrazumijeva razvijanje inkluzivnog obrazovanja, odnosno društva.

Proces inkluzivnog obrazovanja u BiH počeo se provoditi 2004. godine donošenjem *Okvirnog zakona o osnovnom i srednjem obrazovanju* koji određuje da djeca sa posebnim obrazovnim potrebama stječu obrazovanje u redovnim školama prema programima prilagođenim njihovim individualnim potrebama.

Iako je BiH potpisala mnoge međunarodne sporazume te donijela niz zakona iz oblasti obrazovanja, zbog složene upravne organizacije onemogućeno je donošenje sveobuhvatnog zakonodavstva o pravima djece na nivou države. Prisutna je međusobna neusklađenost zakonskih i podzakonskih akata između različitih teritorijalnih jedinica, pa tako entiteti, Distrikt i kantoni realizuju prava djeteta u skladu sa sopstvenim zakonima. Uslijed toga, u zavisnosti od mjesta življenja učenici sa posebnim obrazovnim potrebama imaju različit položaj i nisu im pružene iste mogućnosti (Fond otvoreno društvo BiH, 2013).

Korisni izvori i internet stranice

1. Hrvatska udruga za disleksiju: <http://hud.hr/disgrafija/>
2. Nepopularna psihologija: <https://nepopularna.org/>
3. Udruga za promicanje inkluzije: <http://inkluzija.hr/>
4. Unicef: <https://www.unicef.org/bih/>
5. Poliklinika za zaštitu djece i mladih grada Zagreba: <https://www.poliklinika-djeca.hr/>
6. *Autism Speaks* <https://www.autismspeaks.org/what-are-symptoms-autism>
7. Raising Children Network: <https://raisingchildren.net.au/>

8. Dr. Russell A. Barkley – Dedicated to Education and Research on ADHD (russellbarkley.org): <http://www.russellbarkley.org/>
9. Naslovna – VaLMod – Logopedski centar: <https://www.valmod.com/>
10. Blog | NTC Hrvatska: <https://ntchravska.com/blog/>
11. Classroom Accommodations – CHADD: <https://chadd.org/for-educators/classroom-accommodations/>
12. EDUS – EDUKACIJA ZA SVE / EDUCATION FOR ALL – Rani rast i razvoj djece u BiH (edusbih.org): <http://edusbih.org/bhs/rani-rast-i-razvoj-djece-u-bih/>
13. National Down Syndrome Society | NDSS: <https://www.ndss.org/>
14. AbilityPath — Welcome – AbilityPath: <https://abilitypath.org/>
15. LD OnLine: The world's leading website on learning disabilities and ADHD: <http://www.ldonline.org/>
16. Save the Children <https://nwb.savethechildren.net>
17. Evropska komisija www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers
18. Ministarstvo civilnih poslova, Preporuke za inkluzivni odgoj i obrazovanje u Bosni i Hercegovini <http://mcp.gov.ba/Content/Read/obrazovanjepo%C4%8Detna?lang=hr#displayed>

IZVORI I KORIŠTENA LITERATURA

1. National Council for Special Education (2010). *Literature Review of the Principles and Practices relating to Inclusive Education for Children with Special Educational Needs*. dostupno na: https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/NCSE_Inclusion.pdf (pristupljeno 17. 11. 2021.)
2. Fond otvoreno društvo (2013). *Od segregacije do inkluzije: da li je obrazovanje djece i mladih sa posebnim potrebama u BiH inkluzivno? Kratki pregled i analiza stanja*. Dostupno na: http://www.skolegijum.ba/static/files/biblioteka/pdf/5460fd4f1b800_07Inkluzivno-obrazovanjeuBiH.pdf (pristupljeno 17. 11. 2021.)
3. UNICEF (2017). *Situaciona analiza o položaju djece sa poteškoćama u Bosni i Hercegovini*. dostupno na: <https://www.unicef.org/bih/media/376/file/>

- Situaciona%20analiza%20o%20polo%C5%BEaju%20djece%20sa%20pote%C5%A1ko%C4%87ama%20u%20BiH.pdf (pristupljeno 17. 11. 2021.)
4. Alaber, M. (2016). *Odgojno-obrazovna integracija djece oštećena sluha*. Diplomski rad. Pula: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
 5. Američka psihijatrijska udruga (2014). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje*, peto izdanje. Jastrebarsko: Naklada Slap.
 6. Barkley, R. (2000). *Excerpts from his lecture in San Francisco*. Dostupno na: https://www.greatschools.org/pdfs/2200_7-barktran.pdf?date=4-12-05 (pristupljeno 17. 11. 2021.)
 7. First Nations Education Steering Committee & the First Nations Schools Association. (2002). *Gifted Students*. Dostupno na: <http://www.fnesc.ca/Attachments/Publications/PDF%27s/pdf/old/giftedstudents.pdf> (pristupljeno 17. 11. 2021.)
 8. Hirsch, D. (2007). *Experiences of poverty and educational disadvantage*. Dostupno na: <https://www.jrf.org.uk/sites/default/files/jrf/migrated/files/2123.pdf> (pristupljeno 17. 11. 2021.)
 9. Johnsen, S. (2018). *Identifying Gifted Students*. Dostupno na: <http://people.uncw.edu/caropresoe/GiftedFoundations/SummerI-011/Johnson%20S%20K%20%20Chapter%201.pdf> (pristupljeno 17. 11. 2021.)
 10. Sudar, S. (2015). *Učenici sa oštećenjem vida*. Diplomski rad. Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.
 11. Barnett, D., Clements, M., Kaplan-Estrin, M. & Fialka, J. (2003). *Building New Dreams Supporting*

- Parents' Adaptation to Their Child With Special Needs*. Infants and Young Children Vol. 16, No. 3. Dostupno na: https://depts.washington.edu/isei/iyc/barnett_16_3.pdf (pristupljeno 17. 11. 2021.)
12. Goring, M. B. (2013). *The Cycle of Love and Grief in Parents of Children with Special Needs*. Dostupno na: <https://www.pdfFiller.com/jsfiller-desk16/?projectId=331534355&expId=5459&expBranch=1#1d5fe2af7dc3cf423238d58982bce156> (pristupljeno 17. 11. 2021.)
 13. Moses, K. (1987). *The Impact of Childhood Disability: The Parent's Struggle*. WAYS MAGAZINE. Dostupno na: http://www.pent.ca.gov/beh/dis/parentstruggle_DK.pdf (pristupljeno 17. 11. 2021.)
 14. Pianta, R. & Marvin, R. (1993). *Manual for Classification of the Reaction to Diagnosis Interview*. University of Virginia. Dostupno na: https://curry.virginia.edu/uploads/resourceLibrary/RXDX_Manual.pdf (pristupljeno 17. 11. 2021.)
 15. Hornsby, D., Parry, J. I., Sukarna, D. (1993). *Teach on: Strategies for a Whole Language Classroom*, Portsmouth, NH. Heinemann.
 16. Alcott, M. (1997). *An Introduction to Children with special educational Needs*. Hodder & Stoughton, London.
 17. Greenspan, S. I. (2004). *Zahtjevna djeca: Razumijevanje, podizanje i radost s pet "teških" tipova djece*. Ostvarenje. Lekenik.
 18. Halliwell, M. (2003). *Supporting Children with Special Educational Needs, A Guide for Assistants in Schools and Pre-Schools*. David Fulton Publishers, London.

19. Matanović-Mamužić, M. (2013). *Teškoće u čitanju i pisanju*. Zagreb. Školska knjiga.
20. Čudina-Obradović, M. (2002). *Igrom do čitanja, igre i aktivnosti za razvijanje vještine čitanja*. Školska knjiga. Zagreb.
21. Jakubović, E. i Čolić, N. (2018). *Priručnik za nastavnike za rad sa djecom sa teškoćama u učenju*. Sarajevo. Bosanska knjiga.
22. Greenspan, S. (2003). *Dijete s posebnim potrebama: poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja*. [prevela Ilona Posokhova]. Lekenik. Ostvarenje.
23. Browning Wright, D. (2005). *Nine Types of Curriculum Adaptations*. Teaching & Learning.
24. Ebeling, D. , Deschenes, C. , & Sprague, J. (1994). *Adapting curriculum and instruction in inclusive classrooms: A teacher's desk reference*. Bloomington, IN: Center for School and Community Integration-Institute for the Study of Developmental Disabilities.
25. Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje (2012). *Profile of Inclusive Teachers [Profil inkluzivnih nastavnika]*. (A. Watkins, ured.). Odense. Danska.
26. Igrić, Lj. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja. Škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Zagreb. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
27. Ainscow, M. (2005). *Understanding the development of inclusive education system*. University of Manchester. United Kingdom.

28. Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Falmer.
29. Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, (2020). *Smjernice za inkluzivno obrazovanje*. Vijeće ministara Bosne i Hercegovine. Mostar.
30. Stefanović, A. *Kako raditi sa nemirnim učenicima?* dostupno na: <https://www.skolegijum.ba/tekst/print/1322> (pristupljeno 17. 11. 2021.)
31. Veličković, N. (2014). *Šta je pisac htio da kaže vodič kroz čitanke za 5. i 6. razred devetogodišnje škole*. Mas Media Sarajevo i Fond otvoreno društvo. BiH.
32. Petrović, S. (2008). *Književno djelo kao igra: u Pojmovi i čitanja*. Uredio Dejan Ilić. Fabrika knjiga. Beograd.
33. Hirš, E. D. (1983). *Načela tumačenja*. Nolit. Beograd.
34. Živković, D. (1958). *Teorija književnosti za gimnazije i srednje škole drugo izdanje*. Svjetlost. Sarajevo.
35. Fejzić – Čolić – Veličković – Rangelov-Jusović – Bogunić – Ibrahimović – Trbić (2011). *Analiza nastavnog plana i programa za devetogodišnje osnovno obrazovanje*. Ministarstvo obrazovanja i nauke Kantona Sarajevo. dostupno na: https://osfbih.org.ba/images/Progs/00-16/ED/Analiza_NPP_u_KS.pdf (pristupljeno 17. 11. 2021.)

O AUTORICAMA I AUTORU

Emina Osmanović Bašić, psihologinja. Diplomirala psihologiju na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu nakon kojeg je svoju dalju edukaciju usmjerila u pravcu psihoterapijskog rada. Nakon završene edukacije iz kognitivno-bihevioralne terapije i stjecanja certifikata za samostalno provođenje psihoterapijskog rada, nastavila da nadograđuje svoja znanja i gradi vještine psihoterapijskog rada u oblastima ACT terapije (engl. Acceptance and Commitment Therapy – Terapija prihvatanjem i posvećenošću), CFT terapije (engl. Compassion Focused Therapy – Terapija usmjerena na saosjećanje) i Shema terapije. U toku rada u Udruženju “Dajte nam šansu” stekla bogato i neprocjenjivo iskustvo u radu sa djecom s teškoćama u razvoju, njihovim roditeljima i porodicama. Profesionalnom razvoju doprinijelo je također iskustvo rada u Sigurnoj

kući “Medica” Zenica, OŠ “Vrhbosna”, te sati psihoterapijskog rada kroz Udruženje “ABC”.

Edinalda Jakubović, defektologinja oligofrenologinja. Diplomirala na Defektološkom fakultetu u Tuzli, a magistrirala na Pedagoškom fakultetu u Sarajevu na Odsjeku za edukaciju i rehabilitaciju. Autorica priručnika “Kada govor zakasni” i “Priručnika za nastavnike za rad sa djecom s teškoćama u učenju”. Stručna je saradnica u izradi paketa didaktičkih materijala i priručnika za djecu sa teškoćama u učenju i razvoju “Drugarica Gusjenica”. Koautorica priručnika “Smjernice za nastavnike za realizaciju programa iz oblasti zaštite i spašavanja u osnovnim školama” – dopuna za rad sa djecom sa poteškoćama u razvoju i koautorica Radne sveske za I razred osnovne škole “Matematika je nova igra”. Osvojila je Priznanje roditelja djece sa teškoćama u učenju i razvoju kroz projekat “Moj uzor” 2014. godine te nagradu za inovativne nastavnike “Step by step” u kategoriji Stručni saradnici 2019. godine. Zaposlena u Centru Vladimir Nazor od 2005. godine te Pedagoškom fakultetu Univerziteta u Sarajevu na odsjeku Edukacija i rehabilitacija kao voditeljica praktične nastave iz predmeta Metodika rada sa djecom sa umjerenim i težim intelektualnim teškoćama, Rehabilitacijski postupci u radu sa djecom sa umjerenim i težim intelektualnim teškoćama i Metodika rada sa djecom sa lakim intelektualnim teškoćama.

Anes Osmić, nastavnik BHS jezika i književnosti. Diplomirao i magistrirao književnosti naroda BiH i bosanski, hrvatski, srpski jezik na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu. Radio kao nastavnik na zamjeni u

osnovnim i srednjim školama Kantona Sarajevo. Trenutno zaposlen na Odsjeku za književnosti naroda BiH, gdje radi kao asistent na predmetima iz srpske i hrvatske književnosti te interkulturalne povijesti južnoslavenskih književnosti.

