

Čujete li razliku? : priručnik za edukaciju odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom oštećana sluha i/ili govora

Edited book / Urednička knjiga

Publication status / Verzija rada: **Published version / Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)**

Publication year / Godina izdavanja: **2014**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:257:064826>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-05**



Repository / Repozitorij:

[SUVAG Polyclinic Repository](#)

ČUJETE LI RAZLIKU?

PRIRUČNIK ZA EDUKACIJU ODGOJNO-OBRAZOVNIH
DJELATNIKA ZA RAD S DJECOM OŠTEĆENA SLUHA
I/ILI GOVORA



EUROPSKA UNIJA
ULAGANJE U BUDUĆNOST



ČUJETE LI RAZLIKU?

**PRIRUČNIK ZA EDUKACIJU ODGOJNO-OBRAZOVNIH
DJELATNIKA ZA RAD S DJECOM OŠTEĆENA SLUHA
I/ILI GOVORA**

**Projekt je sufinancirala Europska unija
iz Europskog socijalnog fonda.**

Sadržaj ove publikacije isključiva je odgovornost
Osnovne škole Davorina Trstenjaka.

ČUJETE LI RAZLIKU?

**PRIRUČNIK ZA EDUKACIJU ODGOJNO-OBRAZOVNIH
DJELATNIKA ZA RAD S DJECOM OŠTEĆENA SLUHA
I/ILI GOVORA**

KORALJKA BAKOTA
KAROLINA BOŠNJAK
LIDIJA ČILIĆ BURUŠIĆ
ADINDA DULČIĆ
NADA HIŽAK
MAJA KELIĆ
GORDANA KOŠČEC BOUSFIELD
JADRANKA KRAJAČIĆ PUK
IVA PALČIĆ STRČIĆ
KATARINA PAVIČIĆ DOKOZA
VANJA PRAZNIK
ZRINKA ROMIĆ
ZRINKA ŠIMUNOVIĆ
KSENIJA ŠMIT
MARIJA VALJAK

Čujete li razliku?

Can you hear the difference?

Grant contract no.

IPA4.1.2.2.02.01.c18

Ulaganje u budućnost

Projekt je sufinancirala Europska unija
iz Europskog socijalnog fonda

Nositelj Projekta



OŠ Davorina Trstenjaka

Partneri u Projektu



Poliklinika za rehabilitaciju slušanja
i govora SUVAG, Zagreb



OŠ Julija Benešića, Ilok



OŠ dr. Franje Tuđmana, Šarengrad



Udruga Suncokret–Oljin, Zagreb

Nakladnik

OŠ Davorina Trstenjaka

Krčka 3, Zagreb

Za Nakladnika

Darko Cindrić

Glavna urednica

Koraljka Bakota

Autorice

mr. sc. Koraljka Bakota

Karolina Bošnjak, prof.

mr. Lidija Čilić Burušić

doc. dr. sc. Adinda Dulčić

učiteljica Nada Hižak

Maja Kelić, prof.

Gordana Koščec Bousfield, prof.

učiteljica Jadranka Krajačić Puk

učiteljica Iva Palčić Strčić

dr. sc. Katarina Pavičić Dokoza

Vanja Praznik, prof.

Zrinka Romić, prof.

mr. sc. Zrinka Šimunović

Ksenija Šmit, prof.

Marija Valjak, prof.

Stručna suradnica na knjizi

Ivanka Titl, prof.

Recenzent

dr. sc. Neven Hrvatić, red. prof.

Lektorice

Karolina Bošnjak

Zrinka Romić

Zrinka Šimunović

Ksenija Šmit

Izvršna urednica

Gordana Koščec Bousfield

Art direktor

Lana Cavar

Dizajn i prijelom

Luka Predragović

CIP zapis dostupan u računalnome katalogu

Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu

pod brojem 895099

ISBN 978–953–95412–2–2

Naklada

600 primjeraka

SADRŽAJ

PREDGOVOR 7

1. DJECA S TEŠKOĆAMA SLUHA, SLUŠANJA I GOVORA

doc. dr. sc. ADINDA DULČIĆ, dr. sc. KATARINA PAVIČIĆ DOKOZA 9

2. ULOGA RODITELJA U INTEGRACIJI DJECE S TEŠKOĆAMA SLUHA, SLUŠANJA I GOVORA U REDOVITI SUSTAV OBRAZOVANJA

MAJA KELIĆ, prof. logoped 27

3. PRETPOSTAVKE USPJEŠNOG INKLUZIVNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA UČENIKA OŠTEĆENA SLUHA I/ILI GOVORA

mr. sc. KORALJKA BAKOTA, mr. LIDIJA ČILIĆ BURUŠIĆ 39

4. PRILAGODBE U PODRUČJU JEZIKA ZA UČENIKE S GOVORNO-JEZIČNIM TEŠKOĆAMA

KAROLINA BOŠNJAK, prof. 57

5. PRILAGODBE U PODRUČJU KNJIŽEVNOSTI ZA UČENIKE S GOVORNO-JEZIČNIM TEŠKOĆAMA

mr. sc. ZRINKA ŠIMUNOVIĆ 69

6. PRILAGODBE U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA ZA UČENIKE OŠTEĆENA SLUHA

KSENIJA ŠMIT, prof. 79

7. PRILAGODBE U NASTAVI ENGLESKOGA JEZIKA

učiteljica IVA PALČIĆ STRČIĆ 91

8. PRILAGODBE U NASTAVI LIKOVNE KULTURE

GORDANA KOŠČEC BOUSFIELD, prof. 111

9. PRIKAZ RADA U POUČAVANJU UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U REDOVITOJ NASTAVI OD 1. DO 4. RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE

učiteljica JADRANKA KRAJAČIĆ PUK 127

10. UČENICI OŠTEĆENA SLUHA I/ILI GOVORA U REDOVITOJ NASTAVI – PRIMJER DOBRE PRAKSE

učiteljica NADA HIŽAK 145

11. RAD S UČENICIMA U INKLUZIVNOME OBRAZOVANJU

ZRINKA ROMIĆ, prof. 163

12. PRODUŽENI STRUČNI POSTUPAK/POTPORA ODGOJNO-OBRAZOVNOJ INTEGRACIJI

VANJA PRAZNIK, prof., MARIJA VALJAK, prof. 177

LITERATURA 187

PREGOVOR

Tijekom školske godine 2012./2013. Osnovna škola Davorina Trstenjaka prijavila je projekt „Čujete li razliku?“/ „Can you hear the difference?“ financiran iz fondova Europske unije. Projekt je namijenjen učenicima s teškoćama s ciljem poboljšanja obrazovnih uvjeta za one koji se često nalaze u neravnopravnom položaju u odnosu na ostale učenike. Nakon detaljno razrađenog i pripremljenog projekta, njegova realizacija započela je u kolovozu 2013., a završit će u veljači 2015. godine.

Partneri Osnovne škole Davorina Trstenjaka u projektu su Poliklinika za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG, Osnovna škola Julija Benešića iz Iloka, Osnovna škola dr. Franje Tuđmana iz Šarengrada te Udruga Suncokret OLJIN - Odgoj za ljubav i nenasilje iz Zagreba. Ostvarili smo ciljeve zadane projektom: opremili smo četiri učionice novom informatičkom opremom, nabavili specijalizirane uređaje za terapiju, uredili tri učionice u kojima rade učenici sa slušnim ili s poteškoćama u govoru, čitanju i pisanju te proveli edukaciju za 56 učitelja. Pripremili smo obrazovne materijale i letke kako bismo pomogli učiteljima i učenicima brojnim korisnim savjetima utemeljenim na višegodišnjem iskustvu u procesu usvajanja nastavnog gradiva.

Nadahnuti novim ozračjem u društvu iz kojeg je proizišla Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije koja ističe da je „misija hrvatskog obrazovnog sustava osigurati kvalitetno obrazovanje dostupno svima, pod jednakim uvjetima, u skladu s mogućnostima svakoga korisnika sustava“, odlučili smo napisati knjigu koja proizlazi iz prakse, ali se istovremeno temelji na interdisciplinarnom, suvremenom znanstvenom pristupu inkluzivnom obrazovanju. Knjiga je prvenstveno namijenjena učiteljima, nastavnicima, stručnim suradnicima te svim dionicima odgojno-obrazovnog sustava koji neposredno rade s učenicima oštećena sluha i/ili govora. Dijelovi knjige namijenjeni su i roditeljima jer su oni naši partneri bez čije suradnje i aktivnog zajedničkog rada inkluzivno obrazovanje ne bi moglo biti uspješno. Mnogi primjeri iz prakse poslužiti će i studentima koji su odabrali učiteljski poziv, obogatit će njihovo znanje i oplemeniti njihov budući rad.

U rad na tekstovima koji se nalaze u ovoj knjizi uloženo je mnogo znanja i truda. Završetkom projekta neće prestati uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u naše škole (Osnovna škola Davorina Trstenjaka, Osnovna škola Julija Benešića, Osnovna škola dr. Franje Tuđmana). Štoviše, nastaviti će se proces koji je u Hrvatskoj započeo osamdesetih godina prošlog stoljeća, ali u suvremenim, dobro opremljenim uvjetima s kvalitetno educiranim i posebno motiviranim učiteljima.

Darko Cindrić, dipl. učitelj
ravnatelj Osnovne škole Davorina Trstenjaka

1 DJECA S TEŠKOĆAMA SLUHA, SLUŠANJA I GOVORA

ADINDA DULČIĆ

KATARINA PAVIČIĆ DOKOZA

1.1 OŠTEĆENJE SLUHA

Govor, kao jedna od najsloženijih kognitivnih funkcija, filogenetski je najmlađa ljudska sposobnost što ga čini i najosjetljivijom na vanjske i unutarnje utjecaje. Periferni govorni organi primarno su namijenjeni funkciji disanja i hranjenja. Na te, biološki temeljne funkcije, vremenom se nadovezala i funkcija govora. Ta primarna funkcija govornih organa i dalje se koristi kod određenih glasovnih poremećaja, tj. kada provodimo terapiju glasa (promuklosti) jedan od terapijskih postupaka je i čin žvakanja tijekom fonacije. Na taj se način biološka funkcija stavlja u prvi plan omogućavajući opuštanje govorne muskulature kako bi se poboljšala kvaliteta samog glasa. Razvoj govora nesvjesna je sposobnost svakog djeteta onda kada su njegovi senzorički sustavi intaktni te kada je njegova okolina poticajna. Prve riječi javljaju se u dobi od oko godine dana nakon čega slijedi intenzivniji razvoj jezično-govornih sposobnosti. U dobi od dvije godine očekuje se da dijete razumije jednostavne upute i da u svome vokabularu ima minimalno pedesetak riječi, uključujući onomatopeje i neologizme (svoje riječi kojima sustavno označava određeni pojam), te da se u spontanom izražavanju uočavaju i dvočlani iskazi.

Međutim, ukoliko se dogodi oštećenje jednog kanala percepcije, posebice sluha, dolazi do reorganizacije cjelokupnog perceptivno-motoričkog sustava, što dovodi do razvoja drugih putova i načina usvajanja i razvoja jezično-govornih sposobnosti. Upravo plastičnost mozga koja je kod djece na najvišoj razini, omogućava reorganizaciju neuralnih struktura koje tako omogućavaju nove putove za prihvata i integraciju senzoričkih informacija koje dolaze s periferije.

Bjorklund i Schwartz (1996) upravo nezrelosti s kojom se djeca rađaju smatraju podlogom adaptivnoj prirodi za razvoj. Tijekom razvoja neuralni se sustavi stabiliziraju i omogućuju optimalne obrasce funkcioniranja. Iako stabilizacija smanjuje, ona ne uklanja kapacitet za adaptaciju. Kako se sustav stabilizira, plastičnost postaje manje vidljivo obilježje neuralnog funkcioniranja, ali ne nestaje niti iz sustava odraslih (Stiles 2000).

Istraživanja u području jezičnog razvoja, posebice u djece s ozljedama mozga, pokazala su da su procesi usvajanja jezika u samom početku vrlo široko distribuirani, tj. nisu isti kao oni koji vode i održavaju fluentnu uporabu jezika odraslih. Jezik se tijekom razvoja ne pomiče iz jednog područja u drugo, nego proces učenja zahvaća mozgovna područja koja mu kasnije neće biti potrebna kad je proces dovršen i jezična vještina postaje visoko automatizirana (Mildner 2003).

Utjecaj oštećenja sluha na jezično-govorni razvoj je različit i ovisi o brojnim čimbenicima od kojih su vrijeme i vrsta oštećenja sluha, kognitivni status djeteta, socio-ekonomsko okruženje, pravovremena dijagnostika i sukladno tome organizirana rehabilitacija presudni za uspjeh rehabilitacije. Dobro poznavanje pretpostavki usvajanja jezika omogućuje rano uočavanje poremećaja i kašnjenja u komunikacijskom, odnosno jezično-govornom razvoju, a time i pravodobnu logopedsku intervenciju.

Najčešće kongenitalno oštećenje je oštećenje sluha, a u preko 70–80% slučajeva prisutno je već pri otpustu iz rodišta. Prema međunarodnim podatcima javlja se na 1–3 djece na 1000 rođenih (Marn 2005), iako naša iskustva pokazuju da se učestalost gluhe populacije među općom populacijom smanjuje na 0,5–2 djece na 1000 novorođenih, a učestalost gluhe djece među visokorizičnom novorođenčadi kreće se između 20–40 djece na 1000 novorođenih (Marn 2011). Uvođenje sveobuhvatnog probira na oštećenje sluha (SPNOS) značajno je pridonijelo približavanju „zlatnog standarda” u rehabilitaciji slušanja koje jednostavno možemo definirati kao 1–3–6, tj. probir do prvog mjeseca, dijagnostika do trećeg i izbor rehabilitacijskih optimala do šestog mjeseca života. Najčešći uzroci oštećenja sluha su genski čimbenici, virusne i druge bolesti tijekom prenatalnog razvoja, produljen i težak porod, komplikacije tijekom i nakon porođaja (tijekom perinatalnog razdoblja) i dr. Svako kašnjenje u prepoznavanju i rehabilitaciji oštećenja sluha dovodi do ozbiljnih poteškoća na planu komunikacije, što značajno otežava progres i konačni uspjeh rehabilitacije. Razvoj urednih komunikacijskih obrazaca omogućava djetetu razvoj kognitivnih, socijalnih i emocionalnih preduvjeta za uspješnu integraciju u društvenu okolinu. Zato su dijagnostički i terapijski postupci bazirani na suvremenim znanstvenim spoznajama o razvojnim miljokazima jezično-govornog i slušnog razvoja djece urednog sluha (Clifton i sur. 1991).

Utjecaj oštećenja sluha na jezično-govorni razvoj ovisi o jačini oštećenja sluha. Uredan sluh i sluh u fiziološkim granicama smatra se onaj do 26 dB na uhu s boljim ostatcima sluha u govornim frekvencijama (na 500Hz do 4000Hz); naglušost se smatra oštećenje sluha u rasponu od 27–93dB (u tom području se

nalazi lakša, umjerena, teška naglušost), te gluhoća koja se dijagnosticira kada je oštećenje sluha 93dB i više na uhu s boljim ostatcima sluha u govornim frekvencijama (ANSI 1996).

Teorijske osnove lingvistike govora (verbotonalnog sistema) nastale su iz proučavanja i primjene postupaka kojima se služimo u komunikaciji riječima. U teoriji verbotonalnog sistema govor podrazumijeva skup leksičkih i neleksičkih sredstava izražavanja (Guberina 2010). Leksičkim i gramatičkim sustavom u širem smislu, tj. fonetika, morfologija i sintaksa (leksička sredstva izražavanja) nazivamo sve one postupke koji se sastoje od riječi, a vrednote govornog jezika, tj. intonaciju, ritam, intenzitet, napetost, pauzu, rečnični tempo, mimiku, geste, položaj i napetost tijela, tonus tijela općenito, kontekst i motivaciju prilikom govorenja, nazivamo neleksičkim sredstvima izražavanja.

1.2. VERBOTONALNA REHABILITACIJA OSOBA OŠTEĆENA SLUHA

Primarni perceptivni kanal za usvajanje govora je sluh. Zato gluhoća baš na području razvoja govora uzrokuje najviše poteškoća. Usporeni razvoj govora, ili u rijetkim slučajevima potpuni izostanak sposobnosti verbalne komunikacije, značajno otežava inkluziju djeteta oštećena sluha, što znači ne samo proces obrazovanja nego i njihovu uključenost u sve društvene segmente.

Republika Hrvatska je uvođenjem SPNOS-a u sva rodilišta od 2002. god. osigurala značajan preduvjet da se „zlatni standard” kod oštećenja sluha može primijeniti u praksi. Međutim, i u slučajevima kada su zadovoljeni navedeni preduvjeti, djeca oštećena sluha kasne za svojim vršnjacima na razini svih jezičnih sastavnica: fonologije, morfologije, sintakse i semantike. Kašnjenje u temeljnim jezičnim sastavnicama neminovno dovodi i do otežane uporabe jezika u svakodnevnoj komunikaciji, tj. do teškoća i na području pragmatike.

Temeljno obilježje verbotonalnog pristupa ranoj dijagnostici i rehabilitaciji djece oštećena sluha i govora uska je povezanost dijagnostike i rehabilitacije. Dijagnostički postupci definiraju izbor rehabilitacijskih postupaka, a evaluacijom rehabilitacijskih postignuća se dopunjuje dijagnostika (Dulčić i sur. 2012). Razvoj moderne tehnologije na području dijagnostičkog instrumentarija kao i korištenje digitalnih slušnih pomagala koji omogućuju dobru prilagodbu djetetovim slušnim sposobnostima, omogućuju pravovremen razvoj slušanja i sprječavaju odumiranje neuralnih slušnih putova, što je osnovna pretpostavka uspješnog razvoja govora. Upravo ovakav način prijeoperacijske rehabilitacije omogućuje dobru pripremu djeteta za operaciju ugradnje umjetne pužnice.

Pritom treba voditi računa i o poticanju drugih spaciocepcijskih osjetila, tj. polisenzoričkom razvoju jer je to prva i temeljna razina sustavnog rehabilitacijsko-edukacijskog rada koja značajno utječe na uspjeh rehabilitacijsko-edukacijskih procesa (Ljubešić 2002).

U slučajevima teže naglušnosti i gluhoće, tj. kada klasično slušno pomagalo nije dovoljno da bi osiguralo potrebnu razinu čujnosti, ugrađuje se umjetna pužnica. Umjetna pužnica je naziv koji se uvriježio, iako se u stvarnosti u umjetnu pužnicu, koja je jedna od struktura u unutarnjem uhu, ugrađuje elektroda koja nadomješta funkciju oštećenih slušnih stanica. Na taj se način zaobilaze oštećene stanice i podražuju ogranci slušnog živca. Najčešća dob ugradnje umjetne pužnice u Republici Hrvatskoj je u dobi između prve i druge godine života. Ranije ugrađena umjetna pužnica, uz kvalitetno organizirane rehabilitacijske postupke, tj. rehabilitacijsku optimalu, značajno korelira s uspješnošću rehabilitacije ukoliko se kod djeteta ne radi i o dodatnim teškoćama.

Audiometrijski podatci (tonska audiometrija) nakon ugradnje umjetne pužnice pokazuju značajno poboljšanje, tj. djeca su u mogućnosti čuti zvukove, bolje interpretirati ritam i intonaciju. Međutim, slušanje se treba razvijati jer je između „dobrog audiograma” i odličnog slušanja dug put. Prema kliničkim iskustvima stručnjaka Poliklinike SUVAG, potrebne su najmanje dvije godine rehabilitacije (slušni status) od ugradnje umjetne pužnice do trenutka kada slušanje počinje funkcionirati za samostalno primanje govornih poruka (Dulčić i sur. 2012). Iako su rezultati ugradnje umjetne pužnice najbolji kod rane ugradnje (do 18 mj.), poboljšanje temeljnih karakteristika glasa kao i stabilnija realizacija izgovornih segmenata uočava se i kod osoba kojima je ugradnja učinjena izvan optimalne životne dobi pod uvjetom da je rehabilitacija bila kontinuirana i optimalna (Pavičić Dokoza 2008).

Rezultati rehabilitacijskih postignuća u radu s djecom oštećena sluha su heterogeni, tj. u širokom rasponu odgovarajućih individualnih potreba i mogućnosti svakog djeteta.

Rehabilitacijom djece oštećena sluha radi se na razvoju tri područja pomoću verbotonalnih postupaka - fonetske, slušne i lingvističke progresije.

Fonetska progresija odnosi se na korekciju napetosti, glasa, ritma, tempa i intonacije te na korekciju artikulacije obrađivanog lingvističkog materijala uz uporabu elektroakustičke opreme i verbotonalnih rehabilitacijskih postupaka.

Slušna progresija (razvoj i rehabilitacija slušanja) odnosi se na vježbe identifikacije i diskriminacije, vježbe slušne pažnje, slušanje nepripremljenog i pripremljenog lingvističkog materijala, pisanje diktata te vježbe selektivnog slušanja.

Lingvistička progresija (rehabilitacija i razvoj jezika) podrazumijeva bogaćenje rječnika usvajanjem novih pojmova, različite gramatičke vježbe, logičko zaključivanje i povezivanje znanja, jezično izražavanje te organiziranje i širenje rečeničnih struktura. Također podrazumijeva i rad na razvoju tehnike čitanja i pisanja što predstavlja: diferencijaciju grafema, slušnu analizu i sintezu, prostorno/vremensku orijentaciju, razumijevanje pročitano, prepričavanje te vježbe pisanja uz korekciju koristeći AV filmove, priče u slikama te slikovni materijal i tekstove primjerene dječjoj dobi i oštećenju. Stupanj razvijenosti govora u uskoj je vezi s kvalitetom slušanja. Između slušanja i govora postoji uska veza,

tj. učinkovitost i kvaliteta slušanja ovise o stupnju razvijenosti govora i obrnuto. Slušanje govornih formi stvara preduvjete za nastajanje jezičnog znaka vezujući to što smo čuli (značenje) s pripadajućom slušnom formom (Pozojević–Trivanić 1988). To se postiže sustavnom rehabilitacijom koja dovodi do funkcionalnog poboljšanja slušanja. Korištenjem optimalnih stimulacija (optimalno slušno polje i ostali postupci verbotonalnog sistema) djeluje se na središnji živčani sustav, tj. potiče se razvoj slušanja.

U svakodnevnom rehabilitacijskom radu, grupnim i individualnim rehabilitacijskim postupcima, nastoji se što bolje razviti razumijevanje i govorno izražavanje. Prema verbotonalnoj teoriji Petra Guberine, govor je skup globalno-strukturalnih audiovizualnih procesa koji sudjeluju u uporabi jezika. Znači, fonologija, morfologija, semantika i sintaksa pripadaju u leksikološke, dok su akustičke i vizualne govorne vrednote neleksikološki elementi.

Sagledavajući govor kao skup leksikoloških i neleksikoloških elemenata, može se reći da se tijekom rehabilitacije isprepliću dvije osi primanja informacija, vodoravna i okomita os. Vodoravna os odnosila bi se na slaganje glasova u riječi, riječi u rečenice, a rečenice u narativni diskurs dok bi okomita os značila dodavanje vrednota govornog jezika čime se čitavoj rečenici dodaje semantička kvaliteta. Temelj verbotonalne rehabilitacije leži upravo u sagledavanju i međuovisnosti leksikoloških i neleksikoloških elemenata.

Djetetu urednog razvoja potrebno je do pet godina da bi razvilo bazu materinskog govora. Počinje vrednotama govornog jezika u koje se postupno uvode leksikološki elementi gradeći tako strukturu jezika. Početkom školovanja taj proces se ubrzava bogaćenjem vokabulara i stiliziranjem govornog izražavanja, čime se stvaraju povoljni uvjeti za pristup analitičkom znanju što omogućuje raščlanjivanje i proučavanje leksikoloških elemenata jezika (metajezična znanja). Pritom je važno naglasiti da se prirodni putovi razvoja govora ne mogu preskakati, tj. predgovorna faza priprema fonacijske organe i cijelo tijelo za fonaciju, nakon čega slijedi govorna faza u kojoj se leksikološki i neleksikološki elementi ne usvajaju istim redosljedom i pravilnošću.

Kod djeteta oštećena sluha pri određivanju rehabilitacijskih optimala iznimno je važno voditi računa o sljedećem:

- dijagnostičkom statusu (stanje perifernog sluha, slušanja i govora)
- rehabilitacijskom kriteriju (uvijek se počinje djelovati na ostacima sluha)
- sociološkom kriteriju (poznavati društveni i kulturološki kontekst iz kojeg dijete dolazi)
- jezičnom kriteriju (poznavanje receptivne i ekspresivne razine jezično-govornog razvoja)
- fonetskom kriteriju (poznavanje i auditivnih i vizualnih obilježja fonetskih jedinica i struktura)
- auditivnom kriteriju (odnos između sluha i slušanja).

Prema VT metodi, u procesu rehabilitacije, dijete oštećena sluha prolazi nekoliko razina lingvističke progresije: razvoj globalnog govora od glasanja do prve riječi, razvoj govora od prve riječi do složene rečenice (strukturiranje govora), usvajanje jezičnih zakonitosti u govornom i pisanom izražavanju (gramatičnost govora) te uporabu stilističkih vrijednosti, čime se postiže naj-složenija razina jezičnog izražavanja (Crnković 2007).

S obzirom da se u ovom priručniku bavimo djecom školske dobi, veću pozornost posvetit ćemo drugoj, trećoj i četvrtoj fazi lingvističke progresije.

Faze strukturiranja i gramatičnosti govora isprepliću se tijekom osnovnoškolskog obrazovanja i u tom razdoblju djetetovog života one čine okosnicu rehabilitacijskih postupaka.

Cilj strukturiranja govora je razviti dijalošku formu, tj. razviti verbalnu komunikaciju koja zadovoljava standarde okoline u kojoj dijete živi. Pritom treba naglasiti da se u djetetovom govoru uočavaju brojne nesročnosti (agramatizmi imenske i glagolske morfologije), kao i izgovorne pogreške. Potiče se uporaba jednostavnijih rečenica uz dobru uporabu akustičkih (ritam, intonacija, intenzitet, napetost pauza) i vizualnih (mimika, prirodna gesta i stvarni kontekst) vrednota govornog jezika. Ova faza rehabilitacije značajno ovisi o učestalosti i obliku rehabilitacije, djetetovim mogućnostima (slušnim i kognitivnim) kao i o sudjelovanju i aktivnoj uključenosti članova obitelji u rehabilitacijski proces. Kao i kod svakog oblika rehabilitacije, uloga obitelji ovdje je nezamjenjiva. Aktivno uključivanje najbliže okoline u rehabilitacijski postupak jedan je od preduvjeta stabiliziranja i automatiziranja govornih obrazaca kao i razvoja jezičnih kompetencija.

Kada je dijete postiglo dobru razumljivost govora u nepoznatim situacijama i u komunikaciji s nepoznatim sugovornicima (razumijevanje govora izvan poznatog i pripremljenog konteksta), prelazi se na treću fazu rehabilitacije. Dijete sve više samostalno kreira narativni diskurs, diktira tijekom rehabilitacijskih tretmana, postupno smanjujući količinu govornog materijala koju neposredno ponavlja za rehabilitatorom. Posebna pozornost poklanja se usvajanju jezičnih zakonitosti u govornom i pisanom izražavanju.

Četvrta faza lingvističke progresije (upotreba stilskih obilježja u govoru) najzahtjevnija je faza koja podrazumijeva bogaćenje rječnika, uporabu stilističkih vrijednosti u usmenom i pisanom izražavanju, razumijevanje prenesenog značenja, humora, sarkazma i sl. Zbog svoje zahtjevnosti mnoga djeca oštećena sluha nikada u potpunosti ne usvoje ove elemente, o čemu treba voditi računa tijekom njihovog školovanja. Kada dijete uđe u fazu da je sposobno samostalno bogatiti svoj vokabular i imati određenu razinu kritičnosti prema svom govornom i pisanom izražavanju, smatra se da je rehabilitacijski proces završen.

U svim aktivnostima govorni izraz rehabilitatora, roditelja, odgajatelja ili učitelja, mora biti:

- izražajan i pun afektivnosti
- bogat varijacijama govornih vrednota jezika
- zanimljiv i poticajan za dijete
- ispravan u lingvističkoj i fonetskoj strukturi
- ostvaren u obliku dijaloga.

Treba uvijek imati na umu da je djetetov pasivni vokabular puno veći nego aktivni. Riječi koje postupno prelaze iz pasivnog u aktivno znanje koristimo iz tematskih sadržaja koje dijete susreće u svakodnevnom životu, a šire se tijekom rehabilitacije. Koriste se sve vrste riječi, od padeža se najčešće upotrebljava nominativ, akuzativ i genitiv, a glagolski oblici su najčešće u prezentu jer je to glagolsko vrijeme djetetu prostorno najbliže. Dugo se u govoru ove djece uočava uporaba uzvika u smislu afektivnih i stilističkih vrednota govornog izraza. Pritom se misli na varijacije intenziteta i frekvencije u vokalima ili kraćim riječima kojima se, uz semantičko značenje same riječi, dodaju i bogato naglašene govorne vrednote kojima se dodatno naglašava intencija govornika. Kod oblikovanja rečenica treba paziti da se što manje koriste inverzije kao i nepravilan redosljed riječi jer će takve konstrukcije otežati razumijevanje. Pravilan redosljed riječi (subjekt+predikat+objekt) omogućava djetetu da matematičkom logikom razumije rečenicu, tj. pozicioniranjem subjekta na prvo mjesto ne dovodimo u pitanje vršitelja radnje. Uporaba priložne oznake (mjesta, vremena i načina) u rečenici se kod ove djece javlja najkasnije. Djetetovi odgovori su u početku kratke, jednostavne rečenice što se tolerira jer je cilj vidjeti je li dijete razumjelo uputu. Sličan obrazac ponašanja može se vidjeti i kod djece koja mucaju. I oni često koriste kratke odgovore jer im je to kompenzacijski mehanizam kojim se „štite” koristeći jednostavne segmente na kojima je mogućnost zastoja najmanja (ekonomizacija govora). Kasnije se inzistira na širenju rečenične strukture. Uočavanje uzročno-posljedičnih veza često je dugo problematično jer podrazumijeva razumijevanje konteksta, tj. prostorno-vremenskog slijeda radnje. Zato djeca oštećena sluha često dugo koriste nizove kratkih rečenica (npr. *Marko plače. Boli ga ruka. Pao je.*). Postupno se izraz širi na razinu jednostavnijih rečenica (npr. *Marko plače. Pao je i boli ga ruka.*) da bi ta rečenica dobila svoju punu gramatičku formu (*Marko plače zato što je pao i boli ga ruka.*). Izražavanje kratkim rečenicama je za djecu oštećena sluha prirodan i ekonomičan način komuniciranja. Zato se i gramatičnost govora ove djece ne postiže analitički već situacijski. Pravilno usvajanje prošlog vremena manje je zahtjevno jer podrazumijeva izražavanje proživljene radnje dok je budućnost nešto što dijete treba zamisliti. To podrazumijeva jednu razinu apstrakcije pa im je to stoga najteži gramatički oblik za razumijevanje i izražavanje.

1.3. JEZIČNO-GOVORNE TEŠKOĆE DJECE ŠKOLSKE DOBI

Jezik uključuje i razumijevanje (repciju) i izražavanje (ekspresiju). Kada govorimo o jezičnom izražavanju (ekspresivnim jezičnim vještinama), ono uključuje sadržaj (semantiku), formu (fonologiju, morfolologiju i sintaksu), kao i pravilnu uporabu jezika u određenom kontekstu (pragmatiku). Jezično poimanje (receptivne jezične vještine) se odnosi na razumijevanje kako govornog tako i pisanog jezika.

Dolazak u školu pred dijete postavlja učenje kao njegovu glavnu zadaću. Često djeca znaju reći: „Mi idemo na posao.” Nekima je to vrlo lagan proces i teče glatko, kako za dijete tako i za roditelje. Međutim, kod djece s jezično-govornim teškoćama to nije tako. Proces usvajanja obrazovnih sadržaja otežan im je zbog njihovih teškoća, što često dovodi i do osjećaja manje vrijednosti, razvijanja negativnih stavova prema školi pa i samim učiteljima.

Čitanje i pisanje vrlo su složeni psihofiziološki procesi koji se realiziraju međudjelovanjem različitih sposobnosti. Upravo stoga, specifične teškoće učenja podrazumijevaju poremećaj u jednom ili više temeljnih procesa uključenih u razumijevanje ili korištenje jezika, govornog ili pisanog. Specifične teškoće učenja uključuju specifični poremećaj čitanja (disleksija), poremećaj u pisanju (disgrafija) te specifični poremećaj u vještini računanja (diskalkulija). Važno je naglasiti da je za dijagnostiku specifičnih teškoća čitanja, pisanja ili računanja potrebna multidisciplinarna obrada pri čemu je najvažnija obrada psihologa. Postignuća u vještini čitanja, pisanja i računanja stavljaju se u kontekst djetetovih kognitivnih sposobnosti, tj. da bi bile dijagnosticirane, potrebna je diskrepanca između verbalnih i neverbalnih postignuća (neverbalne sposobnosti moraju biti prosječne). Prema Međunarodnoj klasifikaciji bolesti i srodnih zdravstvenih stanja (MKB-10), ove teškoće se nalaze u poglavlju Specifični razvojni poremećaji vještina učenja i formalnih (školskih) znanja (oznaka poremećaja prema MKB-u je F81).

Iako se dijagnosticiranje specifičnih teškoća čitanja, pisanja i računanja postavlja u pravilu kada dijete kasni dvije godine u navedenim sposobnostima za svojim vršnjacima, već u predškolskom razdoblju se mogu uočiti određena odstupanja koja ukazuju na potencijalni razvoj navedenih teškoća.

Već trogodišnjaci shvaćaju da pisani tekst nosi neku poruku, uzimaju slikovnicu, okreću je (često i naopako), ali „čitaju”. Važno se okreću svojim sugovornicima i inzistiraju da ih se sluša, dok oni to rade.

U dobi od četvrte i pete godine djeca postaju svjesna razlike u slovima, prostornog određivanja smjera pisanja, postupno im se razvija uočavanje rime, a onda i sposobnost stvaranja rime. Te igre riječima su iznimno važne jer stvaraju dobru podlogu za razvoj sposobnosti koje slijede. Najzornije bi bilo taj proces usporediti s procesom hodanja. Prvo dijete počne sjediti, onda počne

puzati (naprijed i natrag), zatim se postupno vertikalizira, prvo uz pomoć, a onda samostalno. Nakon što dijete razvije osjećaj za rimu, razvija se i uočavanje slogovne strukture riječi. Svaki slog nosi dio akustičke energije riječi i upravo ta koncentracija akustičke energije omogućava uočavanje ritma slogova. U dobi od šeste godine postupno se razvija uočavanje prvog i zadnjeg glasa u riječi, uočavanje granica riječi unutar rečenice. Dugo će se kod neke djece zadržati otežano rastavljanje rečenice na riječi, jer će slogovna struktura riječi biti ometajući čimbenik (rastavljat će rečenicu na riječi, ali će i dulje riječi sigurno rastavljati na slogove). Sve je to dio procesa i usvajanje ovih vještina igrom, tako da dijete u tome vidi izazov i zabavu, što je preduvjet uspjeha. Između šeste i sedme godine, a u mnoge djece i prije, uspostavlja se veza između glasa i dogovorenog znaka za taj glas, tj. slova (Pavičić Dokoza 2011).

Usvajanjem veze glasa i slova, dijete poboljšava predčitačke vještine raščlambe riječi na glasove (slušna analiza). Tako dijete postaje svjesno da se riječ, npr. /KRUŠKA/ sastoji od glasova K-R-U-Š-K-A, iako ih nužno ne mora znati napisati. Isto tako, kada se djetetu kaže riječ /KRUŠKA/, tako da se izgovori glas po glas, ono će uspjeti spojiti glasove u riječ (glasovno stapanje ili slušna sinteza). I sada se dolazi do jedne od najvećih roditeljskih zabluda. Često se zna reći da djeca u vrtiću ne moraju naučiti čitati i pisati, da je za to predviđena škola. S tim se treba složiti, ali ponovno naglasiti da slušne vještine moraju biti usvojene jer se vještine fonološke svjesnosti temelje na slušnoj pažnji i auditivnoj percepciji koja se razvija prije uspostavljanja veze glas (fonem) – slovo (grafem).

1.4. SPECIFIČNA TEŠKOĆA UČENJA

DISLEKSIJA (DYSLEXIA) je teškoća dekodiranja simbola te, iako su njeni pokazatelji vidljivi još u predškolskom razdoblju, još uvijek je najčešće uočena teškoća zbog koje je dijete upućeno na logopedski pregled, krajem prvog ili tijekom drugog razreda osnovne škole. Istraživanja pokazuju da se disleksija javlja u oko 4–8% djece (DCSF 2010). Iako je veća učestalost pojave disleksije uočena kod dječaka (Rutter i sur. 2004) stav znanstvene javnosti prema ovoj pojavi nije ujednačen jer se smatra da je učestalost kod djevojčica lažno manja zbog njihovih bolje razvijenih, kompenzacijskih mehanizama (Shaywitz i sur. 1990).

SIMPTOMI DISLEKSIJE KOD ŠKOLSKE DJECE

TEŠKOĆE NA RAZINI SLOGA I RIJEČI SU:

- teškoće povezivanja slovo–glas (tj. grafema s fonemom), tj. dijete ne osvještava da je glas u pisanom obliku predstavljen slovom
- teškoće povezivanja glasova i slogova u riječi (tzv. problem glasovne analize i sinteze), npr. riječ KLADA čita KADA

- teškoće vezane uz premještanje ili umetanje glasova unutar riječi (tzv. strukturalne promjene), npr. riječ „novi“ čita kao „vino“
- zamjene grafički sličnih slova: obrtanje u vodoravnom smjeru b–d, e–a (tzv. reverzije); obrtanje u okomitom smjeru u–n (tzv. inverzije)
- zamjene fonetski sličnih slova (d–t, g–k, b–p, z–s)
- zamjene glasova unutar slogova i riječi, čitanje unatrag (od–do, kod–dok)
- zamjene slova i slogova, npr. traktor–tratkor (metateze)
- pogađanje (npr. dobar–obad, prkos–isprosio)
- izostavljanje ili dodavanje slova i slogova, npr. riječ „lopta“ čita kao „lota“
- teškoće u praćenju slovnog ili brojčanog niza (npr. 12–21, klupa–kupla)
- perseveracije (slog iz prethodne riječi ili unutar same riječi se ponavlja)
- teškoće stabiliziranja grafiema (slova koja se miču), (Dulčić i sur. 2012: 53).

TEŠKOĆE NA RAZINI REČENICE SU:

- teškoće u slijedu pravca čitanja (gore–dolje, lijevo–desno), vraćanje na već pročitani red
- izostavljanje cijelih redova
- anticipacije (tijekom čitanja dijete unaprijed iščitava slog riječi koji tek slijedi), (Dulčić i sur. 2012: 53).

TEŠKOĆE VEZANE UZ RAZUMIJEVANJE I INTERPRETACIJU PROČITANOG TEKSTA SU:

- otežano razumijevanje i interpretacija pročitanoog teksta
- bolje razumijevanje nakon drugog čitanja
- kod interpretacije pročitanoog teksta djeca se često oslanjaju na opće znanje kao i na kontekstualne ključeve
- često se uočavaju teškoće razumijevanja odnosnih i umetnutih rečenica, rečenica u inverziji, distalnih konstrukcija, dvostrukih negacija (Dulčić i sur. 2012: 54).

1.5. SPECIFIČNA TEŠKOĆA PISANJA

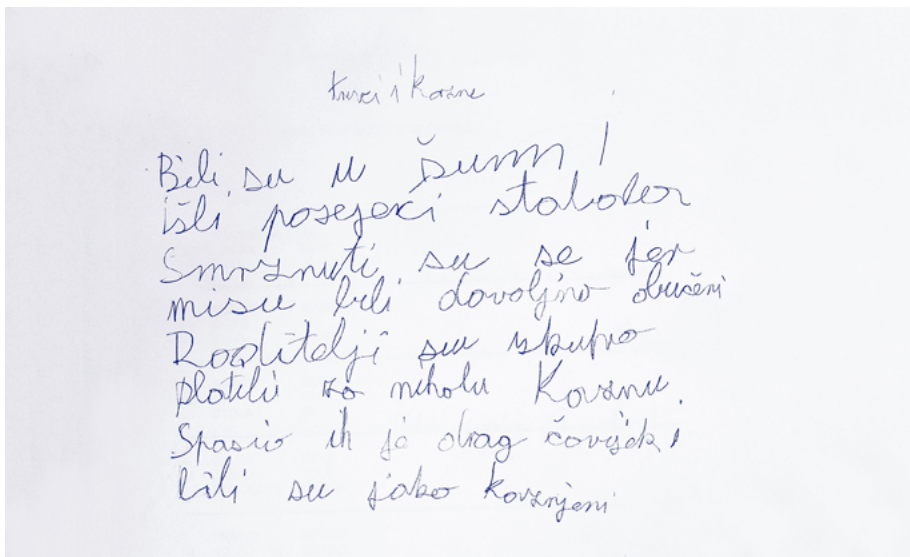
DISGRAFIJA (DYSGRAPHIA) je nesposobnost djeteta da savlada vještinu pisanja (prema pravopisnim pravilima jezika), koja se manifestira u mnogobrojnim, trajnim i specifičnim pogreškama (oznaka poremećaja prema MKB-u je F81.8). Postoje različiti oblici disgrafije zbog čega je i diferencijalna dijagnostika logope-da iznimno važna. Je li disgrafija više jezično uvjetovana ili je ona na razini motoričke realizacije, iznimno je važno utvrditi zbog definiranja rehabilitacijskih postupaka. Na temelju kliničkih iskustava stručnjaka Poliklinike SUVAG, uočeno je da se značajno više vremena i terapijskih postupaka usmjerava na terapiju disleksije, zbog čega je veći broj djece koja dolaze na ponovnu dijagnostiku zbog disgrafije u višim razredima osnovne škole, kada se veća pozornost počinje posvećivati strukturi pisanog jezika.

TEŠKOĆE NA RAZINI SLOVA I SLOGA SU:

- teškoće povezivanja slova s glasom (grafema s fonemom)
- zamjenjivanje fonetski ili grafički sličnih slova (z-s, d-t, p-b, n-u, e-a)
- izostavljanje (dijete ne uočava sve elemente unutar riječi)
- premještanje (manifestacija teškoća pri uočavanju redoslijeda glasova u riječi)
- dodavanje suvišnog slova ili sloga (događa se pri nepravilnom subvokalnom ili unutarnjem izgovaranju riječi tijekom pisanja)
- perseveracije, tj. zaglavljivanje na prijašnjem glasu koje se javlja kao posljedica teškoća u sukcesivnim procesima
- anticipacije ili istrčavanje naprijed koje se također javlja kao posljedica teškoća u sukcesivnim procesima, što dovodi do nemogućnosti pravilnog rasporeda redoslijeda radnji (Dulčić i sur. 2012: 56).

TEŠKOĆE NA RAZINI RIJEČI I REČENICE:

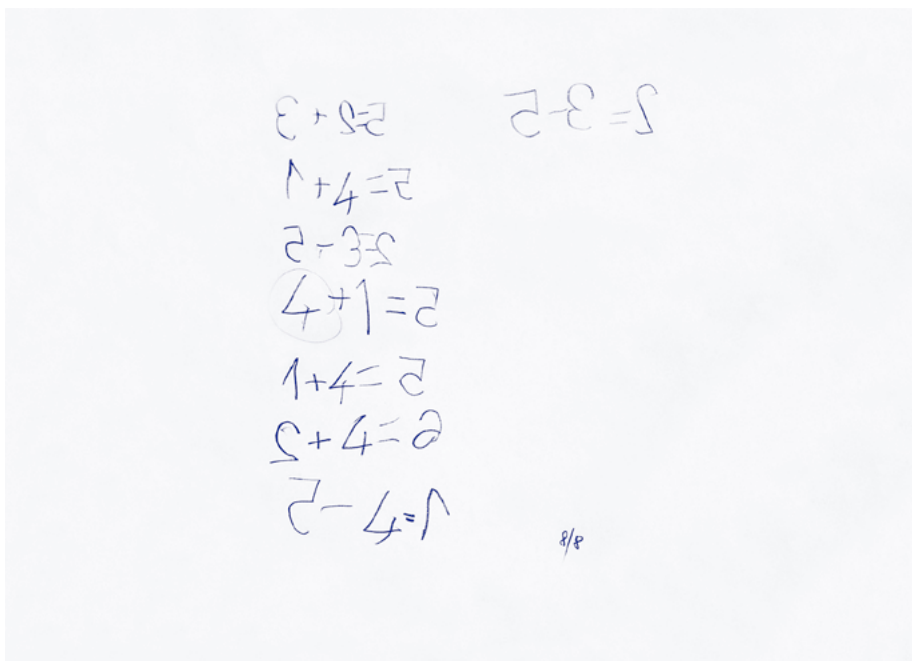
- uglavnom se uočava rastavljeno pisanje dijelova iste riječi
- sastavljeno pisanje nekih, uglavnom susjednih riječi
- remećenje granica između riječi što upućuje na teškoće integriteta pojedinih riječi u usmenom govoru
- pogreške povezivanja riječi unutar rečenice te neispravna interpunkcija
- teže praćenje smjera pisanja
- slova su nejednaka s obzirom na nagib i veličinu
- uočavaju se teškoće organizacije misli u pismeni iskaz usklađen s gramatičkim i pravopisnim pravilima jezika (Dulčić i sur. 2012: 56).



Sl. 1 Prikaz teškoća verbalnog strukturiranja kod djevojčice s dijagnosticiranom disgrafijom tek u 5. razredu osnovne škole

1.6. SPECIFIČNA TEŠKOĆA RAČUNANJA

DISKALKULIJA (DYCALCULIA) je djelomičan poremećaj u procesu usvajanja matematike koji se može pojavljivati u svim ili samo određenim matematičkim područjima (oznaka poremećaja prema MKB-u je F81.2). Teškoća računanja je najmanje istraživana specifična teškoća učenja što je razlog da se i danas najmanje stručnjaka u praksi prihvaća ovog velikog izazova. Terapija je dugotrajna, zahtijeva veliku angažiranost roditelja i škole kako bi se djetetu omogućio odabir najučinkovitijeg puta usvajanja gradiva iz matematike. Klinička su iskustva pokazala da su najbolji rezultati postignuti ukoliko je dijete već na početku prvoga razreda bilo uključeno u terapiju; korištenje vizualnih kanala (kombinacija raznih boja kako bi se odredio smjer rješavanja zadataka koji su u tablicama) uvođenje što zornijih primjera tijekom učenja (npr. kod učenja rednih brojeva i shvaćanja tko je ispred a tko iza, najbolje je na početku brojevnog pravca nacrtati konkretni objekt po koji se ide, npr. sladoled — Tko će prvi dobiti sladoled?). Konkretiziranje apstraktne situacije djetetu olakšava prostorno snalaženje i razumijevanje verbalnih izraza kojima definiramo prostorne odnose. Razumijevanje pisanih zadataka često je velika teškoća. Djeca često pribjegavaju šablonskom rješavanju, oni znaju da se nešto mora od nečega oduzeti ili nečemu pribrojiti. Treba se opet vratiti na konkretne i



Sl. 2 Pojava zrcalnog pisanja tijekom diktata iz matematike u 1. razredu osnovne škole

upotrebu kutijica iz kojih se uzima ili dodaje. Ključ uspjeha je sustavan rad kod kuće jer vrijeme provedeno u školi i vremenski okviri koje imaju učitelji su premali. Zato je važno roditeljima dati objašnjenje učitelja i logopeda, kod kojeg je dijete uključeno u terapiju, da će rezultati biti vidljivi samo ukoliko se prema uputama bude vježbalo i kod kuće. Naravno, pritom je važno naglasiti da je uloga učitelja iznimno važna u smislu percepcije samoga sebe, tj. dijete ne smije steći dojam neuspješnosti jer taj dio vodi u začarani krug. Kod djece s disgrafijom često se dugo zadržava i zrcalno pisanje. Uputno je djetetu dati zadatak da pogrešno napisane brojeve pravilno prepíše kod kuće, ali nikako ne treba ocjenjivati djetetovu teškoću. Znači, ukoliko je rezultat točan, dijete ne smije dobiti negativne bodove zbog zrcalnosti u pisanju.

NAJUČESTALIJE TEŠKOĆE KOJE SE UOČAVAJU U PRAKSI SU:

- teškoće uočavanja brojevnog niza
- jače izražene teškoće s oduzimanjem nego sa zbrajanjem
- teškoće s prepoznavanjem broja pokazanog prstima
- teškoće s rastavljanjem brojeva na komponente (tj. prepoznavanje da je 10 sastavljeno od 4 i 6)
- teškoće s razumijevanjem mjesne vrijednosti
- teškoće s rješavanjem zadataka koji imaju više računskih radnji
- parafazične supstitucije (neispravna uporaba brojeva pri čitanju, pisanju i računanju)
- perseveracije (pogreške „zaglavlivanja“)
- anksioznost zbog matematike ili negativan stav prema njoj (Dulčić i sur. 2012: 60).

SLJEDEĆI POREMEĆAJI MOGU BITI POVEZANI S DISKALKULIJOM, ALI NE U SVIM SLUČAJEVIMA:

- disleksija, tj. teškoće čitanja
- poremećaj pažnje
- prostorne teškoće (nisu dobri u crtanju, zamišljanju, pamćenju rasporeda objekata te razumijevanju vremena i smjera)
- teškoće s kratkoročnom memorijom
- loša koordinacija i pokreti (dispraksija), (Dulčić i sur. 2012: 61).

SLJEDEĆE TEŠKOĆE NE MORAJU BITI POVEZANE S DISKALKULIJOM:

- zrcalno pisanje – to je normalna razvojna faza i ukoliko nema drugih simptoma nije nikakav znak za uzbunu
- teškoće s pamćenjem imena – nema dokaza da su teškoće s dugoročnom memorijom na bilo koji način povezane s diskalkulijom (Dulčić i sur. 2012: 61).

1.7. POSEBNE JEZIČNE TEŠKOĆE

Posebne jezične teškoće – PJT (eng. specific language impairment – SLI) javljaju se kod oko 6% djece predškolske dobi. Tijekom školskog razdoblja, što spontano, a što tijekom logopedске terapije, učestalost PJT-a se smanjuje na 3% (Muter i Likierman 2010).

Tijekom vremena klinička slika koju se danas dijagnosticira kao posebne jezične teškoće imala je drugačije nazive: disfazija, slušni mutizam, slušna agnozija, jezična slabost, nedovoljno razvijen govor. MKB-10 ne sadrži pojam posebne jezične teškoće. U MKB-10 jezični se poremećaji nalaze pod poglavljem Poremećaji psihološkog razvoja (F80–F89) pod nazivom Specifični poremećaji razvoja govora i jezika (oznaka poremećaja prema MKB-u je F80).

S obzirom na dominantni simptom (poremećaj izražavanja ili poremećaj razumijevanja) Posebne jezične teškoće nalaze se pod dva poremećaja i to Poremećena sposobnost jezičnog izražavanja (oznaka poremećaja prema MKB-u je F80.1) i Poremećaj razumijevanja (oznaka poremećaja prema MKB-u je F80.2). Rice (1999) definira PJT kao teškoću koja uključuje poremećaj u jednoj ili više jezičnih sastavnica, počevši od fonologije, morfologije, otežanog razumijevanja sintaktičkih struktura pa sve do teškoća u uporabi jezika (pragmatička komponenta jezika).

Kada se roditelji jave na logopedski pregled, iz heteroanamnestičkih podataka se uglavnom uočava kod većine djece kasnije progovaranje. Roditelji obično naведу da se prva riječ javila u dobi od godinu dana, ali da je intenzivniji razvoj govora uslijedio u dobi od treće godine.

Analizirajući jezični korpus djeteta s posebnim jezičnim teškoćama u svakodnevnim kliničkim uvjetima terapije, može se uočiti smanjeni opseg vokabulara, kraća duljina iskaza iako je broj konverzacijskih razmjena sa sugovornikom uglavnom sličan kao i kod djece urednog jezično-govornog razvoja, nepravilan izgovor koji se dulje zadržava u izgovoru te veći broj nesustavnih pogrešaka (leksičke dislalije). Upravo je taj veći broj nesustavnih pogrešaka (npr. tratkor ili sl.) pokazatelj slabije usvojene mentalne slike riječi i značajno je povezan s razvojem dobrog slušanja. Upravo zbog površnog slušanja u jeziku su česti agramatizmi na razini morfologije i sintakse: ispuštanje prijedloga, veznika, zamjenica (riječi koje imaju funkciju povezivanja, a same po sebi ne nose značenje). Zbog neuočavanja granica između riječi često ispuštaju pomoćne glagole, a kasnije ih kod pisanja stapaju s punoznačnicom. Posebne jezične teškoće najbolje se uočavaju na razini narativnog diskursa jer tada dijete mora pokazati da je kompetentno izvijestiti sugovornika o samom događaju (mora imati strukturu događaja) kao i sposobnost korištenja gramatički pravilnih rečenica. Vrlo često je narativni diskurs zasićen učestalim praznim riječima (npr. „ovaj”, „to” i sl.) kojima djeca popunjavaju praznine u strukturi iskaza.

Zbog perzistirajućih jezičnih smetnji vrlo često javljaju se i teškoće kod usvajanja čitanja i pisanja, odnosno učenja. Disleksija je jezični poremećaj koji podrazumijeva teškoće na području fonološkog prizivanja (brzo prisjećanje naziva za pojmove, brzi priziv iz mentalnog leksikona), fonematskih sposobnosti (slušno stapanje i raščlamba, uočavanje rime, rastavljanje na slogove i sl.) i radne memorije (zadržavanje informacija u kratkoročnom pamćenju i istovremena manipulacija s njima), što su i teškoće koje se nalaze kod djece s posebnim jezičnim teškoćama. Zato im početak formalnog obrazovanja i zahtjevi koje ono nosi, a koji ovise o jezičnim vještinama, stvara dodatne teškoće.

1.8. POREMEĆAJI TEČNOSTI GOVORA

MUCANJE (oznaka poremećaja prema MKB-u je F98.5) poremećaj je ritma i tempa govora koji se manifestira u ponavljanju govornih segmenata, prolongacijama (produljivanjima), toničkim zastojeima (grčevima govorne muskulature), umetanjima različitih glasova i/ili uzvika kao i različitim negovornim ponašanjima (pokretima glave, tikovima, pokretima dijelova tijela i sl.). U logopedskim nalazima vrlo često nailazimo na pojmove tečan/netečan, tj. fluentan/nefluentan. Tečan (fluentni) je onaj govor koji se ostvaruje kontinuirano, prema zakonitostima fonetskoga vezivanja glasova (pravilno slijevanje glasova u slogove, a slogova u riječi), u određenom ritmu, visini, naglasku i melodiji materinskog jezika. Netečni (nefluentni) je onaj govor u kojemu se javlja povećan broj ponavljanja, zastoja, oklijevanja, revizija (ispravljanja), umetnutih uzvika ili riječi (embolofraza), stanki duljeg trajanja (pauza).

Tijekom vremena nastajale su i nestajale različite teorije o nastanku mucanja. I dan danas, iako je medicinska tehnologija dijagnostike finih neuroloških procesa otišla značajno naprijed, još uvijek na ovo pitanje nemamo odgovora. Osim motoričkih čimbenika (mucanje kao posljedica lošije fine motorike), novije teorije govore i o utjecaju jezičnih kompetencija na govornu tečnost (povezanost motoričke i lingvističke komponente tijekom govorenja, EXPLAN teorija mucanja, Howell: 2010). Još je Starweather (1987) dao naznake takvom pristupu nastanka mucanja procjenjujući govor kroz dvije komponente: lingvističku tečnost (sintaktičku, semantičku, fonološku, morfološku, pragamatičku) i govornu tečnost (kontinuitet, brzina, trajanje, koartikulacija, pogreške). Važnu ulogu igra i naslijeđe jer se zna da je veća učestalost mucanja u obiteljima u kojima je anamneza pozitivna na taj poremećaj (netko u užoj ili široj obitelji je mucao).

Istraživanja potvrđuju da je učestalost mucanja veća među dječacima i to od 3-4:1 u korist dječaka opravdavajući to pretpostavkom da je jezično-govorni razvoj između dječaka i djevojčica u ranom djetinjstvu ipak drugačiji (Dulčić i sur. 2012).

Govor je vrlo osjetljiv na promjene; kad smo sretni, glas podrhtava od sreće, kad smo tužni, glas opet podrhtava, kad u nešto nismo sigurni ili kad smo

anksiozni, u govoru se uočavaju netečnosti. Netečnosti u razdoblju od druge do pete godine nazivamo **FIZIOLOŠKIM MUCANJEM** i to su netečnosti koje u 60–80% djece spontano nestaju do predškolskog perioda (Saltuklaroglu i Kalinowski 2005). Kako ih još možemo opisati: netečnosti između riječi, normalne vrste netečnosti, tipičnije netečnosti, druge netečnosti - a to su uzvici, ponavljanje višesložnih riječi, ponavljanje fraza, oklijevanje, okolišanje, dodavanje, nenapete pauze, verbalna konfuzija... Djeca ih u pravilu nisu svjesna i bez teškoća prelaze preko njih. Smatra se da su netečnosti dio urednog procesa sazrijevanja motoričkog sustava za govor jer se baš u to vrijeme i događa najveći lingvistički skok u djece. Rečenice su dulje, složenije, vokabular je bogatiji, a motorički sustav je još nedovoljno kompetentan da te velike promjene prati jednakom brzinom.

Međutim, ako je u obitelji bilo mucanja ili se radi o neurorizničnom djetetu, tada je potrebno i logopedsko praćenje tih netečnosti. Na mogućnost progrediranja fizioloških zastoja prema razvijenom mucanju treba se posumnjati onda kada se pojave napetosti tijekom zastoja, kada dijete mijenja boju, visinu ili intenzitet glasa tijekom zastoja, kada su zastoji rjeđe na riječima, a češće na inicijalnom slogu ili glasu, te kada se uoči zabrinutost i nelagoda djeteta zbog govora. U takvim slučajevima možemo biti sigurni da će mucanje progredirati u granično prema početnom i razvijenom mucanju ukoliko se dijete odmah ne uključi u logopedsku terapiju. I samo uključanje u terapiju nije uvijek garancija da će se mucanje reducirati, jer jedan dio zastoja ostane u govoru i u odrasloj dobi (oko 1% odrasle populacije muca). U literaturi se spominje i „srednje mucanje” koje se najčešće javlja u školskoj dobi (između 6 i 13 god.). Guitar (2006) navodi da je temeljna diferencijalno-dijagnostička karakteristika između „srednjeg” i „početnog” mucanja upravo strah i izbjegavanje. Zastoji vrlo brzo progrediraju u svojoj kvaliteti (povećana napetost, ponavljanje, produžavanje, strah kod govornika zbog reakcije slušatelja). Ovaj tip mucanja treba što prije uočiti iako se često dugo krije pod krinkom djetetovog straha od škole, nove situacije i sl., pa roditelji i učitelji ne povezuju to ponašanje s mucanjem (jer dijete do tada nikada nije mucalo). Mucanje nije bolest pa ne govorimo o izliječenju. Mucanje je stanje i za terapiju kažemo da je uspješna kada se značajno smanji učestalost zastoja te kada je osoba uspjela usvojiti kompenzacijske strategije kojima se modificiraju momenti mucanja, tj. osoba uspijeva prevladati zastoj i kontrolirati tečnost govora. Aspekti terapije trebaju uključiti poboljšanje komunikacije, sposobnost sudjelovanja u različitim socijalnim aktivnostima, kao i prilagodbu okoline na dječji način govorenja (senzibiliziranje okoline na djetetove zastoje).

Mucanje se pogoršava kada se govori ispred više ljudi (stres pred auditorijem) ili razgovara telefonom (nema vizualne povratne informacije od strane sugovornika). U nekim se situacijama smanjuje mucanje, npr. kada osoba pjeva, šapće, govori zajedno s drugima, kada ne može čuti vlastiti glas, kada govori sama sebi ili kućnim ljubimcima, moli se, govori i piše istodobno, govori sporo,

govori dubljim tonom ili oponaša nečiji glas i govor. U gore navedenim situacijama mucanje se reducira jer se koriste i drugi putovi prijenosa poruke, tj. ne koristi se samo automatizirani, svakodnevni obrazac govora. Jedino kod neurogenog mucanja niti u ovim situacijama ne dolazi do reduciranja zastoja što je jedan od diferencijalno-dijagnostičkih kriterija za njegovo dijagnosticiranje.

Ono što je važno za sve koji rade s djecom koja mucaju je da djeca ne moraju jednako mucati u svim situacijama, što treba imati na umu da se ne bi periode netečnog govora u određenim situacijama pripisalo nekim drugim motivima!

Za razliku od mucanja, **BRZOPLETOST** je poremećaj koji podrazumijeva i lošije jezične sposobnosti (nije samo poremećen ritam i tempo govora). Obično se kod djeteta vidi samo najuočljiviji simptom, a to je brzi govor. Artikulacija je uglavnom vrlo površna, preciznost izgovora vrlo često narušena (dulje se u govoru zadržavaju specifični poremećaji izgovora – dislalije). Kao i kod mucanja, kod brzopletosti je vrlo jasna nasljedna komponenta. Kao i svi govorno-jezični poremećaji, i brzopletost je češća kod dječaka nego kod djevojčica. Ona je neurološkog podrijetla iako se naznake neurološke podloge najčešće vide samo u rezultatima psihologijske obrade (disproporcija postignuća na suptestovima wisc-a). Kada bi pokušali definirati govor djeteta s brzopletošću (iako je pravilniji naziv Sindrom brzopletosti jer je brzi govor samo jedan od simptoma u kliničkoj slici poremećaja), mogli bi ga opisati riječju „konfuzan”. Narativni diskurs obiluje ponavljanjima, preformuliranjima rečenica, nedovršenim mislima, agramatičnostima (koje su u starijoj dobi rjeđe, ali je i dalje prisutna teškoća verbalnog strukturiranja), brzim prijelazima s jedne misli na drugu, teškoćama s održavanjem konverzacije vezane uz jednu temu (skloni su digresijama, tj. otklonima od osnovne teme razgovora), teškoćama pisanog izražavanja (češći rečenični nizovi koji pisano prate tijek misli bez prilagodbe potrebne za pisano izražavanje, sintaktičke nepravilnosti i sl.). Možemo zaključiti da je brzopletost prilagođen način govornog ponašanja nastao kao posljedica drugih pogrešaka vezanih za procese neophodne za govorno izražavanje.

Jedna od najstarijih i najčešće citiranih definicija sindroma brzopletosti je Weissova definicija. Prema D. A. Weissu (Weiss 1964, prema Vuletić 1981) brzopletost je poremećaj obilježen nesvjesnošću osobe o vlastitom poremećaju, kratkim rasponom pažnje, smetnjama u percepciji, artikulaciji i formulaciji govora, te često prebrzim izražavanjem. To je poremećaj pripremljenih misaonih procesa koji prethode govoru i zasniva se na hereditarnim dispozicijama. St. Louis (2012) opisuje brzopletost kao poremećaj fluentnosti koji nije mucanje, a uključuje prekomjerne lomove u normalnoj tečnosti govora za koje se čini da su uzrokovani neorganizacijom u govornom planiranju. Američko udruženje za govor, jezik i slušanje – ASHA (1999) definira brzopletost kao poremećaj fluentnosti okarakteriziran brzom i/ili neujednačenom govornom brzinom, prekomjernim disfluentnostima i često drugim simptomima kao što su jezične i fonološke pogreške, te deficitom pažnje.

Praćenje nastavnog plana i programa zahtijeva određenu razvijenost jezičnih kompetencija – osobito izražavanja govornim i pisanim putem. Kod većine djece oštećena sluha i/ili govora, niža razina usvojenosti jezično-govornih sposobnosti otežavajući je čimbenik u razumijevanju školskog gradiva. Oni kroz obrazovni proces akumuliraju mnogo pojmova, no slabija razvijenost govora im onemogućava verbalno izražavanje stečenih znanja. Posebice je to vidljivo kod pisanog izražavanja čemu je potrebno posvetiti posebnu pozornost tijekom njihovog školovanja.

2 ULOGA RODITELJA U INTEGRACIJI DJECE S TEŠKOĆAMA SLUHA, SLUŠANJA I GOVORA U REDOVITI SUSTAV OBRAZOVANJA

MAJA KELIĆ

Integracija učenika s teškoćama zahtjevan je posao u kojem sudjeluje tim stručnjaka iz specijalizirane ustanove koju dijete napušta, te stručni tim iz redovite osnovne škole u koju dijete dolazi (Dulčić i sur. 2012). Iako u dobro pripremljenom postupku integracije ovi timovi usko i izravno surađuju, roditelj ima izrazito važnu ulogu posrednika, mosta između ovih dvaju sustava. Uloga je roditelja višestruka. Osim što je zadaća roditelja emocionalno pripremiti dijete za prelazak u redovitu školu prikazujući taj veliki korak kao pustolovinu kojoj se treba veseliti, ali i svojevrsnu nagradu nakon napornog rada u specijaliziranoj ustanovi, roditelj s integracijom djeteta dobiva odgovornu ulogu svakodnevnog terapeuta. Naime, dijete s oštećenjem sluha ili dijete s govorno-jezičnim teškoćama svakodnevno će nailaziti na teškoće u usvajanju gradiva koje nisu rezultat neznanja ili nerazumijevanja samog gradiva, nego su odraz primarnog poremećaja. Tijekom postupka pripreme za integraciju važno je da roditelj što bolje upozna teškoće svoga djeteta. Dok stručni tim priprema dijete za odlazak osnažujući njegove govorne i jezične sposobnosti, roditelj se treba upoznati sa simptomatologijom poremećaja, teškoćama u pojedinim jezičnim vještinama i odrazom tih teškoća u procesu učenja i usvajanja gradiva. Npr. ako je roditelj svjestan da njegovo dijete ima značajnih teškoća u pamćenju novih riječi te da se kod djeteta pri usvajanju novih riječi pojavljuju fonološke teškoće (npr. metateze pa dijete učeći pojam zigurati, pojam iz udžbenika za povijest u petom razredu koji označava drevne hramove u Mezopotamiji, neprestano ponavlja *zirugati), on

može unaprijed pretpostaviti da će se pojaviti teškoće usvajanja novih pojmova te može bolje učitelju objasniti zašto dijete neprestano griješi, a može i planirati određene aktivnosti koje će djetetu pomoći da upamti pojmove. Kako su djeca s oštećenjem sluha i govorno-jezičnim teškoćama izrazito heterogena skupina, a teškoće ovise o brojnim čimbenicima, često općeniti opis teškoća i uobičajeni simptomi navedeni u priručnicima nisu dovoljni da bi se u potpunosti razumjele teškoće svakog pojedinog djeteta koje dolazi u redovitu školu.

Primjerice, prije nekoliko godina u redovitu osnovnu školu integrirane su dvije djevojčice koje su pohađale isti razred Osnovne škole Poliklinike SUVAG. Djevojčice su bile približno iste dobi, s istom dijagnozom teškoća jezičnog razumijevanja i izražavanja. No, klinička slika poremećaja uvelike se razlikovala (v. sliku 3). Dakle, iako se radi o djevojčicama iste dobi, s istom dijagnozom te s istom sustavnom podukom i rehabilitacijom, njihov je način funkcioniranja u redovitoj školi bio gotovo suprotan: ono što je jedna djevojčica usvajala s lakoćom, drugoj je predstavljalo izazov i morala je uložiti veliki trud kako bi prvo prevladala teškoće uzrokovane poremećajem, a tek onda svladala gradivo. U ovakvoj situaciji roditelj koji dobro poznaje teškoće svoga djeteta može imati vrlo važnu ulogu u komunikaciji s učiteljem te mu pomoći da primjerenije oblikuje nastavu i pomogne djetetu u usvajanju gradiva. Dobra informiranost učitelja o teškoćama izuzetno je važna kako bi podučavanje bilo svrhovito i učinkovito, a provjeravanje i vrednovanje znanja usmjereno procesu učenja i omogućavanju uspjeha (Buljubašić–Kuzmanović, Kelić 2012).

DJEVOJČICE SU UPISANE U 4. RAZRED REDOVNE OSNOVNE ŠKOLE S DIJAGNOZOM POREMEĆAJ JEZIČNOG RAZUMIJEVANJA I IZRAŽAVANJA.

	OPIS JEZIČNIH TEŠKOĆA	ODRAZ TEŠKOĆA U ŠKOLSKOM SUSTAVU
PRVA DJEVOJČICA	TEŠKOĆE NA RAZINI FONOLOGIJE: FONEMATSKI SLUH FONOLOŠKO RADNO PAMĆENJE LEKSIČKI PRIZIV	— Teškoće čitanja i pisanja (zamjene slova, izostavljanje slova), loša tehnika čitanja, pogreške u dekodiranju uz dobro razumijevanje pročitanoga, dobro strukturiranje — Teškoće pamćenja novih riječi fonološke pogreške u prizivanju novih riječi — Teškoće u računanju napamet, pogreške prilikom množenja i dijeljenja višeznamenkastih brojeva — Morfo-fonološke pogreške (npr. neprovođenje glasovnih promjena, <i>vrabci</i>)
DRUGA DJEVOJČICA	TEŠKOĆE NA MORFOSINTAKTIČKOJ SEMANTIČKOJ RAZINI: TEŠKOĆE MORFOLOŠKOG OZNAČAVANJA TEŠKOĆE RAZUMIJEVANJA	— Dobro usvojena tehnika čitanja, ali vrlo loše razumijevanje, povezivanje i pamćenje pročitanoga, loše strukturiranje — Teškoće prizivanja riječi, teškoće pamćenja značenja novih riječi — Pogreške u imenskoj i glagolskoj morfologiji (npr. <i>oblaki, pečeju</i>) — Teškoće u razumijevanju zadataka riječima uz dobro računanje

Sl. 3 Shematski prikaz teškoća dviju djevojčica i odraz tih teškoća na usvajanje gradiva i snalaženje u redovitoj osnovnoj školi

Načelno u Hrvatskoj i dalje prevladava tradicionalan oblik suradnje škole i roditelja (Pahić, Miljević–Riđički, Vizek Vidović 2010) pri čemu je uloga škole u obrazovanju djeteta isključiva: škola određuje ciljeve obrazovanja i načine postizanja tih ciljeva, a komunikacija s roditeljima je najčešće svedena na izvještavanje o ocjenama i rješavanje pojedinačnih problema. Komunikaciju uglavnom inicira škola. Dobro pripremljen proces integracije osnažit će komunikaciju između škole i roditelja, potaknuti školu da češće izvještava roditelja, a roditelja da i sam inicira komunikaciju (Dulčić i sur., 2012). Roditelj je za učitelja vrijedan izvor informacija o djetetovim teškoćama i kompenzacijskim mehanizmima koje je dijete već razvilo kako bi svladalo svoje teškoće. S druge strane, roditelju su vrlo vrijedne opaske učitelja izvan uobičajenog sustava ocjenjivanja jer mu one mogu pomoći da neuspjehe poveže s teškoćama koje iza njih stoje i planira aktivnosti kojima će djetetu pomoći. Roditelji i tijekom djetetovog boravka u specijaliziranoj ustanovi imaju vrlo važno mjesto u terapiji, a prelaskom u redovitu školu ta uloga postaje još važnija. Neki stručnjaci smatraju da je sama terapija neprirodna situacija i da djeca imaju poteškoća u poopćavanju vještina svladanih tijekom terapije u svakodnevne situacije, stoga roditelji imaju ključnu ulogu u implementaciji naučenoga (Cantwell, Baker 1987). I verbotonalna metoda ističe važnost prirodne komunikacije, dijaloga kao osnovne svakodnevne jezične forme te ulogu roditelja tijekom rehabilitacijskog procesa (Guberina 2013).

Roberts i Kaiser (2011) sumiraju utjecaj roditelja na razvoj djetetovog jezika i navode nekoliko bitnih stavki:

- odgovorljivost majke utječe na pojavu jezičnih miljokaza tijekom jezičnog i govornog razvoja
- broj interakcija između roditelja i djeteta, količina govora usmjerenog djetetu i kvaliteta toga govora izravno je povezana s opsegom dječjeg rječnika
- strategije koje roditelji koriste kako bi podržali jezični razvoj djeteta (npr. proširivanje dječjih rečenica, ponavljanje uz ispravke i sl.) izravno su povezane s djetetovim verbalnim vještinama.

Isti autori pokazuju da roditelji djece s jezičnim poremećajem često smanjuju broj iskaza upućenih djetetu, iskaze značajno pojednostavljuju, manje su odgovorljivi i rjeđe koriste strategije za razvoj jezika. Dakle, djetetova smanjena sposobnost izražavanja negativno utječe na učestalost i kakvoću roditeljevog jezika usmjerenog djetetu. Stoga je iznimno važno osnažiti roditelja određenim terapijskim tehnikama. Tim tehnikama roditelji izravno utječu na razvoj pojedinih jezičnih vještina, no one i neizravno utječu na komunikaciju roditelja i djeteta općenito.

2.1. ULAZAK U PRVI RAZRED REDOVITE OSNOVNE ŠKOLE

Najčešći je oblik integracije, i svakako najpoželjniji, upis u prvi razred redovite osnovne škole nakon intenzivnog rada u specijaliziranoj ustanovi (npr. nakon pohađanja kompleksne rehabilitacije u vrtiću Poliklinike SUVAG). Ovisno o poremećaju, terapeut će s djetetom tijekom terapije raditi na jezičnim sastavnicama, artikulaciji, predvježbama čitanja i pisanja. No, ulazak u prvi razred zahtijeva niz znanja i kompetencija čiji razvoj terapeut može samo usmjeravati, a odgovornost je roditelja da ih dijete u potpunosti usvoji i savlada. Jezik i govor se najbolje razvijaju u svakodnevnoj komunikaciji, u prirodnim situacijama i poznatom životnom okruženju, zato je važno da terapeut usmjeri i savjetuje roditelja kako da ovakve situacije iskoristi za poticanje govorno-jezičnog razvoja.

Iako nastavni plan i program prvoga razreda obuhvaća učenje slova tijekom cijele godine (u prvom nastavnom razdoblju tiskana slova, u drugom pisana slova), većinom se smatra da dijete pri ulasku u prvi razred poznaje veći dio slova abecede. Logoped će tijekom priprema djeteta za polazak u prvi razred zasigurno proći i prepoznavanje, a možda i pisanje slova. No, djeca s jezičnim teškoćama često imaju teškoća u pamćenju slova, pravilnog smjera pisanja slova i njihove orijentacije u prostoru. Slova se pojavljuju u različitim fontovima i kako bi dijete naučilo perceptivna obilježja koja određuju slovo, potrebno mu je iskustvo s različito napisanim slovima koja još uvijek predstavljaju isti simbol, tj. isti grafem. U predškolskom razdoblju roditelj bi trebao usmjeravati dijete da počne zamjećivati slova te natpise koje će dijete globalno čitati (odnosno pamtiti ih kao simbol za određenu trgovinu, proizvod i sl.). Npr. dijete će upamtiti kako izgleda logo, odnosno naziv neke trgovine, i svaki puta kada ga ugleda reći će da tamo piše ime dućana, što ne znači da uistinu prepoznaje slova, dekodira i čita. No, ova prva vještina pomoći će mu da počne prepoznavati perceptivna obilježja koja će kasnije povezivati sa slovima.

Prije polaska u prvi razred dijete s teškoćama treba imati dovoljno iskustva s pisanim simbolima, stoga su korisne sljedeće vježbe:

- Izrezivanje slova iz kataloga i novina kako bi dijete povezalo različitu boju i izgled tj. font slova s određenim slovom (npr. A može biti pisano kao **A**, **A** ili **A**, ali svaki od ovih simbola predstavlja slovo A).
- Prebrojavanje slova na hrptovima knjiga složenima na polici. Npr. prebrojavanje svih slova T koja se pojavljuju na polici. Kako su naslovi pisani različitim fontovima, dijete će steći iskustvo s različitim izgledom slova.
- Pisanje slova kredama po asfaltu, prstima u pijesku ili prstom po dijelovima tijela, izrađivanje od tijesta i plastelina. Učenje uz uporabu različitih modaliteta uvelike olakšava pamćenje djetetu koje ima teškoće sa slušanjem, ali i praćenjem slijeda simbola, ili teškoće vizualne percepcije.



Sl. 4 Prije polaska u prvi razred dijete treba imati dovoljno iskustva s pisanim simbolima, a to se iskustvo lako stječe kroz igru.

Djeca oštećena sluha i/ili djeca s govorno-jezičnim teškoćama najčešće imaju vrlo oskudan rječnik jer imaju teškoća s implicitnim učenjem riječi u svakodnevnoj komunikaciji. Usvajanje novih riječi otežano je zbog teškoća na svim jezičnim razinama, počevši od fonologije (ne uspijevaju razdvojiti riječi u govornom iskazu), morfologije (ne prepoznaju da morfološki označeni oblici neke riječi pripadaju riječi koju poznaju, npr. da je riječ oblacima jedan od mogućih oblika riječi oblak kojoj znaju značenje), preko semantike (često loše zaključuju o značenju riječi na temelju konteksta, ili zbog teškoća razumijevanja uopće ne mogu zaključiti o mogućim značenjima), a protežu se sve do pragmatičkih teškoća vezanih uz teškoće uporabe riječi kojima poznaju značenje u odgovarajućem kontekstu. Nemoguće je dijete sustavno podučiti svim riječima za koje se misli da treba poznavati u svojoj dobi, no prije polaska u školu važno je savladati određene kategorije pojmova. I sama kategorizacija pojmova tj. povezivanje pojmova prema značenju i određivanje njihovog nadređenog pojma (npr. jabuka, kruška i banana su voće) iznimno je važna sposobnost. Naime, kategorizacija je jedan

od osnovnih načina učenja, ali i preduvjet mnogim drugim vještinama. Dijete koje ima uspješno posložene kategorije puno će jednostavnije usvojiti metajezična znanja. Ako dijete uspješno svrstava pojmove mačka, tata, žlica, jabuka, čaša, učiteljica, stol, slon, kiša, snijeg, grožđe u pripadajuće kategorije ŽIVOTINJE, LJUDI, POSUĐE, NAMJEŠTAJ, VOĆE, VREMENSKE POJAVE, puno će jednostavnije ove kategorije povezati u nadređene pojmove BIĆA, STVARI i POJAVE, a time će naučiti što su imenice i lako će ih prepoznavati. Vrlo često roditelji ne primjećuju koliko malo pojmova djeca poznaju jer djeca sa slušnim oštećenjem i govorno-jezičnim teškoćama razvijaju vrlo dobro situacijsko razumijevanje koje prikriva teškoće u pravom jezičnom razumijevanju. Npr. ako se djetetu kaže *Dodaj mi cjedilo*, a drži se lonac s tjesteninom i gleda u ladicu u kojoj se ono nalazi, dijete će bez razumijevanja riječi uspješno pogoditi što se od njega traži.

Roditelji imaju priliku učiti riječi s djetetom na najrazličitijim mjestima, u prirodnim situacijama i svakodnevnoj komunikaciji. Evo nekih primjera:

- Učenje naziva namirnica u dućanu; roditelj može poslati dijete po određene namirnice u drugi dio dućana te često ponavljati iste pojmove kako bi ih dijete zaista usvojilo. Leksičko znanje je pasivno i aktivno. Treba obratiti pozornost da usvojena riječ ne ostane samo u pasivnom rječniku (da je dijete samo razumije), nego da je dijete i aktivno rabi. Primjerice, nakon povratka iz dućana dijete može zatvoriti oči, vaditi namirnice iz vrećice i pogađati što je kupljeno. Na taj će način i aktivno upotrebljavati riječi, tj. morat će ih prizvati i izgovoriti.
- Djeca oštećena sluha i djeca s govorno-jezičnim teškoćama često imaju krivo usvojene slike riječi (npr. čapara umjesto čarapa) koje često dugo perzistiraju u njihovom rječniku. Iako će terapeut ispravljati ovakve riječi, osobito je važno da roditelj inzistira na pravilnom izgovaranju riječi u svakodnevnoj komunikaciji. Roditelji se često naviknu na način na koji dijete izgovara neke riječi, razumiju ga i reaguju. Time je dijete komunikacijski uspješno i ne mora mijenjati svoju ekspresiju. Dijete treba upozoriti na loše izgovorenu riječ. Treba biti uporan u ispravljanju jer frustracija koju dijete doživljava u sigurnoj komunikaciji s roditeljem tek je neznatni dio one frustracije koja se može pojaviti u komunikaciji s vršnjacima u školi koji njegov govor zaista neće razumjeti.
- Treba iskoristiti važne životne situacije za učenje riječi. Neke riječi se vežu uz određena godišnja doba, blagdane i sl. Albumi s fotografijama mogu biti vrlo vrijedno oruđe za učenje riječi. U albume treba staviti osim fotografija i ostale podsjetnike, napraviti od njih mali rječnik (pozivnica, pozvati, gosti, slaviti, slavljenik, torta (i sve namirnice od kojih je torta napravljena), svjećice, upaljač, šibice, darovi, čestitka ili grožđe, bijelo grožđe, crno grožđe, vino, traktor, berba, brati...). Djeca koja teško usvajaju nove riječi često u određenom trenutku nauče velik broj riječi (npr. oko Božića znaju sve riječi vezane uz ovaj blagdan), ali ih brzo zaboravljaju. Na ovaj se način može podsjetiti na riječi koje dijete nije znalo, a kada se riječ pojavi u novom kontekstu može se povezati sa situacijom u kojoj

je naučena kako bi je dijete lakše zapamtilo, ili je usporediti s nekom riječi koju dijete već zna i na taj način spriječiti miješanje riječi iz istog semantičkog polja (primjerice, rodendanska ili božićna čestitka, za razliku od razglednice s mora).

- Može se iskoristiti gledanje crtanih filmova i čitanje priča za učenje novih riječi. Djeca vrlo dobro pamte riječi kada ih povežu s nekim živopisnim likom iz crtanoog filma ili iz neke priče. Na ovaj se način možete naučiti velik broj pridjeva koje će dijete povezati s određenim likom i njegovim postupcima te će kasnije puno lakše pisati lektire i analizirati likove iz književnih djela (npr. Snjeguljičina maćeha je tašta, baš kao car iz priče Carevo novo ruho).
- Mogu se nabrajati riječi po nekom ključu i istovremeno ih kategorizirati. Npr. reći djetetu da nabroji povrće koje je zelene boje, rođake koji su od njega stariji, ono što radi na struju, ono što nam je potrebno za napraviti tortu, ono što nosimo na plažu i sl.

Zbog teškoća radnoga pamćenja koje su vrlo česte u ovoj skupini djece, pojavljuju se teškoće praćenja naloga i uputa. Ova je sposobnost iznimno važna polaskom u školu jer je preduvjet za bilo koju drugu aktivnost. Učitelji će davati višestruke naloge i upute koje će dijete vrlo teško razumjeti i zapamtiti. Stoga je važno vježbati razumijevanje, praćenje i pamćenje uputa.

— **Primjeri:**

- Vježbanje slijeda višestrukih uputa u svakodnevnim situacijama. Počinje se s jednostavnim uputama koje su logične i u vremenskom slijedu: *Donesi vodu iz kuhinje i zalij cvijeće!* Postupno se usložnjavaju upute i varira njihova jezična složenost: *Donesi mi, molim te, naočale, ali prvo idi po seku u vrt!*
- Igranje igara u kojima se mogu izmišljati upute koje su besmislene i nelogične kako bi se potaknulo pravo jezično razumijevanje, a izbjeglo situacijsko. Mogu se uzeti dvije plišane igračke ili lutke koje će međusobno zadavati smiješne naloge: npr. *Uzmi tri zelene stvari iz kuhinje i odnesi ih u tatin ormar / Uzmi tri zelene stvari iz kuhinje, najveću odnesi u ormar, a ostale stavi na balkon* i sl.
- Upute se mogu vježbati i u bojankama tako da se daju upute što i kako bojati.
- Neka dijete i vama zadaje upute. Pri izvršavanju uputa namjerno mijenjajte slijed radnji kako biste potaknuli dijete da pamti uputu koju je zadalo i provjerava njezino izvođenje.
- Vježbanje pamćenja jednostavnim igrama koje su djeci zanimljive; igranje restorana u kojem će dijete pamtit i donositi narudžbu ili trgovine u kojoj dijete treba zapamtiti i donijeti namirnice kupcu. Pri tome se može zamoliti dijete da dodaje namirnice od veće prema manjoj ili da narudžbu u restoranu okrene naopako i prvo daje jelo onome tko je naručio zadnji. Na ovaj će se način vježbati i baratanje informacijama koje dijete mora zapamtiti. Umjesto pravih igračaka može se uzeti nešto što će simbolički prikazivati naručeno, npr. čepove od boca mlijeka i sl. jer će se tako osigurati da dijete zaista pamti riječi, a ne predmete.

Djeca oštećena sluha i djeca s jezičnim teškoćama vrlo teško strukturiraju narativni diskurs. Djeca s jezičnim teškoćama često imaju problema u praćenju slijeda i uzročno-posljedičnih veza. Za razliku od njih slušno oštećena djeca najčešće dobro prate slijed i razumiju uzročno-posljedične veze, ali obje skupine imaju teškoća u morfosintaktičkom oblikovanju. Logoped ovu vještinu uvježbava pričanjem priča po slikovnom predlošku (v.sliku 5), no roditelj ima mogućnost uvježbavati ovu vještinu na temelju djetetovih doživljaja i iskustava (proslava rođendana, kupovina psa, odlazak kod bake). Važno je da roditelj točno odredi središnji događaj te da tom događaju doda uvod i neki zaključak, odnosno da prati uobičajenu strukturu pričanja priče. Roditelj može s djetetom uvježbati prepričavanje nekog događaja kako bi ga ispričali baki ili nekom drugom (npr. Jučer smo mama, tata i ja išli šetati. Išli smo na Jarun. Vodili smo Reksa. Reks je vidio labuda. Počeo je trčati. Skočio je u jezero. Labud je pobjegao. Tata se jako ljutio. Mama i ja smo se smijali.). Ponekad su djetetu potrebne slike da bi pratilo strukturu, pa roditelj i dijete mogu sami napraviti nekoliko crteža koji će postati predložak za prepričavanje događaja (v. sliku 5). Prepričavanje događaja vrlo je važna vještina jer je temelj uspješnom prepričavanju pročitanih priča i pisanju sastavaka u školi.



Sl. 5 Djeca s jezičnim teškoćama i djeca oštećena sluha često trebaju slikovni predložak za uspješno pripovijedanje. S lijeve strane je priča u slikama korištena tijekom terapije (Lovrić, Femenić, 1988), a s desne strane ilustracija djetetovog doživljaja koju su pripremili roditelji.

2.2. PRELAZAK U REDOVITU ŠKOLU USRED OSNOVNOŠKOLSKOG OBRAZOVANJA

Prelazak u redovitu osnovnu školu, nakon više godina obrazovanja i zahtjevne terapije u specijaliziranoj ustanovi gdje je trebalo usporedno uvježbavati jezične i govorne vještine i usvajati gradivo, zaista je nagrada i priznanje za uloženi trud. Mnoga djeca prelaze mukotrpan put kako bi u nekom trenutku ušla u redovan sustav obrazovanja. Prelazak u redovitu osnovnu školu u kojoj je veći broj djece, nepoznati učitelji, nepoznat stručni tim i veliki zahtjevi za dijete može biti zastrašujuće, a roditelja zasigurno čeka novo iscrpljujuće razdoblje. Mnogi roditelji pitaju što im je činiti tijekom ljeta prije polaska u novu školu, nisu sigurni trebaju li ponavljati staro gradivo ili učiti novo, pustiti dijete da se odmara ili neumorno raditi. Bez obzira u kojem razredu dijete prelazi u novu školu, nije preporučljivo sustavno učiti novo gradivo jer će ga dijete prije polaska u školu i tako zaboraviti, a u školu će doći umorno i zasićeno. No, roditelj bi se svakako trebao upoznati s gradivom koje slijedi te na temelju djetetovih teškoća pokušati pretpostaviti moguće probleme. I bez sustavnog učenja, moguće je djetetu značajno olakšati gradivo koje ga očekuje. Naime, djeca oštećena sluha i djeca s jezičnim teškoćama imaju značajno oskudniji rječnik od vršnjaka te pri učenju gradiva zajedno s pojmovima koji su svima novi, uče i mnoge druge pojmove koje njihovi vršnjaci već poznaju. Npr. dijete s urednim rječnikom u drugom razredu već poznaje pojmove MORE, BARA, JEZERO, MOČVARA, RIJEKA, POTOK i kod učenja gradiva mora ih samo kategorizirati u VODE TEKUĆICE I VODE STAJAĆICE te naučiti ova dva pojma. Dijete oštećena sluha i dijete s jezičnim teškoćama možda ne pozna neke od ovih pojmova, ili ih miješa, što značajno otežava učenje gradiva. Roditelj može pridonijeti boljem zapamćivanju gradiva ako tijekom ljeta dijete upozna s ovim pojmovima, osobito ako osigura da dijete ima proživljena iskustva koja će ga podsjećati na neku riječ (prelazak preko mosta na Savi, traženje kornjača u jezeru u Maksimiru, kupanje u moru koje je veliko i slano, skakanje preko malog potoka). U nižim razredima osnovne škole pojmovi se uče vrlo postupno i uglavnom pripadaju djetetovom svakodnevnom životu. No, u višim razredima kada dijete počinje učiti povijest i zemljopis, fokus učenja se premješta u prošlost, ili na koncepte koje nismo nužno vidjeli ili iskusili (npr. učenje o Egiptu ili učenje što je delta ili fjord). Čak i ako se dijete ne podučiti ovim pojmovima, vrlo je važno osigurati razumijevanje konteksta u kojima će o njima učiti. Npr. odlazak u muzej i razgovor o tome da su stvari koje gledamo jako stare može pomoći djetetu oštećena sluha da shvati da stvari, događaji i ljudi o kojima uči nisu sada prisutni. Pojmovlje u spomenutim predmetima vrlo je zahtjevno pa je važno da se dijete bar s nekima od njih susretne prije samog učenja. Npr. prije polaska u peti razred može se s djetetom čitati slikovnice o faraonima, pogledati dokumentarni film o Rimu ili olimpijskim igrama u staroj Grčkoj. Na ovaj će način roditelj pripremiti dijete za ono što ga očekuje bez izravnog učenja gradiva.

Djeca s jezičnim teškoćama, a osobito djeca oštećena sluha često mogu naučiti gradivo bez razumijevanja, bez da mu dodaju pravi sadržaj. Učitelji, u želji da dijete bude što uspješnije, ponekad mogu upasti u zamku i ne primijetiti da dijete ne razumije ono što je naučilo, pa čak i djetetove pogreške mogu dobronamjerno protumačiti manjima nego što zapravo jesu. Npr. dijete koje je u četvrtom razredu učilo države koje su susjedne Hrvatskoj, a zatim hrvatske zavičaje, neprestano je zamjenjivalo pojmove Slavonija i Slovenija. Poznavajući djetetove teškoće, učiteljica je zamjene primjećivala i ispravljala, ali je istovremeno bila vrlo zadovoljna djetetovim uspjehom te je zamjenu pripisivala nedostatku pažnje, brzopletosti i sl. Suprotno tome, roditelj koji dobro poznaje djetetove teškoće primijetio je da se ne radi o zamjeni pojmova, nego o tome da dijete nije prepoznalo da se radi o sasvim različitim geografskim područjima. Nakon što je tata raširio veliku autokartu te su on i sin autićima putovali u Sloveniju na skijanje (i pri tome prešli granicu, pokazali osobnu iskaznicu, govorili slovenski), a zatim otišli u Slavoniju gledati konje lipicance i ptice u Kopački rit (uz fotografije na internetu i sl.), dijete je konačno razdvojilo ova dva pojma te im pripisalo pravo značenje. Učitelj ovakve teškoće često neće primijetiti, a zasigurno nema ni vremena na primjeren način na njima raditi. Dijete s jezičnim teškoćama i slušno-oštećeno dijete često mora vezati pojmove uz konkretne situacije i mjesta u stvarnome svijetu kako bi ih naučilo, a zadatak je roditelja osigurati mu takva iskustva.

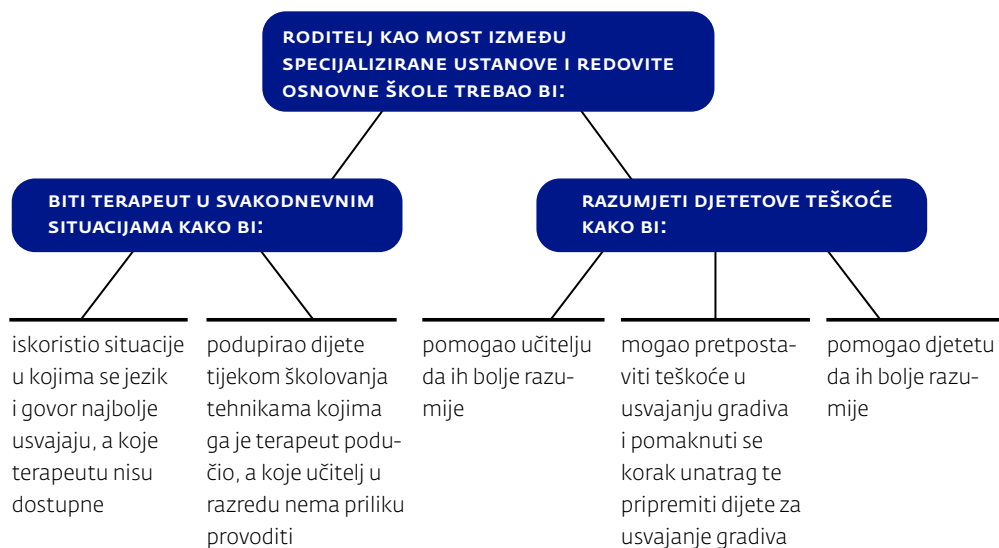
Čitanje lektire još je jedna od aktivnosti u kojoj će roditelj imati vrlo važnu ulogu. U ovom će priručniku biti objašnjeno kako učitelji mogu prilagoditi čitanje lektire djetetu s jezičnim teškoćama. Kako bi učitelj mogao uspješno planirati način čitanja lektire za ovakvog učenika, vrlo je važno da surađuje s roditeljem koji poznaje djetetove teškoće i može učitelju dati određene smjernice. Npr. dijete s disleksijom ima teškoće dekodiranja te je čitanje nekog romana za njega potpuno nemoguće, no pročitano najčešće razumije bez teškoća, može uspješno razgovarati o djelu, opisivati likove i dati svoja mišljenja. S druge strane, dijete s jezičnim teškoćama često može samostalno pročitati cijeli roman, a da pri tome nije razumjelo osnovne dijelove fabule, postupke likova, motivaciju, uzročno-posljedične veze. Učitelju se može činiti da dijete nije pročitao niti sažetak, a kamoli čitavu knjigu. Pri čitanju lektire roditelj i učitelj bi zajedno trebali dogovoriti ciljeve čitanja i način na koji će dijete obraditi lekturu, te odrediti ulogu roditelja u tom procesu.

2.3. RODITELJ KAO MOST IZMEĐU OBRAZOVANJA I REHABILITACIJE

Istraživanja pokazuju da je uloga roditelja u terapijskom procesu izuzetno važna, a u razvoju nekih jezičnih sposobnosti postupci koje provode roditelji uz pomoć savjeta stručnjaka čak su važniji i uspješniji od sustavne govorne i jezične terapije (Roberts i Kaiser 2011; Guberina 2013). Jednako tako, neprestano zalaganje roditelja u premošćivanju raskoraka između djetetovih teškoća i zahtjeva školskog

kurikula preduvjet je uspješnog školovanja djeteta s teškoćama (Paradice, Adewusi 2002). No svakodnevni rad na govornim i jezičnim vještinama te trud u svladavanju gradiva za roditelja i dijete može biti izvor frustracija (Cantwell, Baker 1987). Roditelj se pretvara u još jednog učitelja koji je čak i zahtjevniji od onoga u školi te u terapeuta koji je neprestano prisutan. Ma koliko te uloge ponekad bile nespojive, roditelj – terapeut i roditelj – učitelj ne smiju zasjeniti primarnu ulogu roditelja. Pružajući podršku i razumijevanje roditelj pomaže djetetu da i samo bolje razumije svoje teškoće i u kasnijoj dobi otkrije načine kako će ih prevladati.

Iz svega navedenog može se zaključiti da roditelj ima izuzetno važnu ulogu u informiranju učitelja o djetetovom poremećaju i savjetima stručnjaka te u povratnom informiranju terapeuta o napretku i teškoćama u školi. Roditelj povezuje učitelja i terapeuta kako bi zajedničkim radom postigli što bolje rezultate, postaje most između specijalizirane ustanove i redovite osnovne škole. Uloga je roditelja dvojaka. Roditelj prvenstveno mora prihvatiti i razumjeti djetetove teškoće kako bi mogao pomoći učitelju da ih bolje razumije i planira rad te kako bi pomogao djetetu da ih bolje razumije i bolje planira učenje, procjenjuje u čemu je dobro, a u čemu lošije, za što mu je potrebno više, a za što manje vremena i sl. Roditelj koji dobro razumije djetetov poremećaj može pretpostaviti teškoće u usvajanju gradiva i pomaknuti se korak unatrag te pripremiti dijete za usvajanje gradiva. Kako je roditelj neprestano prisutan u životu djeteta, uz podršku terapeuta, roditelj i sam postaje terapeut u svakodnevnim situacijama u kojima se jezik i govor najbolje usvajaju, a koje terapeutu nisu dostupne. Tijekom školovanja roditelj podupire dijete tehnikama kojima ga je terapeut podučio, a koje učitelj u razredu nema priliku provoditi.



SI. 6 Shematski prikaz uloge roditelja u integraciji djeteta u redovitu osnovnu školu

3 PRETPOSTAVKE USPJEŠNOG INKLUZIVNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA UČENIKA OŠTEĆENA SLUHA I /ILI GOVORA

**KORALJKA BAKOTA,
LIDIJA ČILIĆ BURUŠIĆ**

Odgojno-obrazovna integracija prijelazni je proces prema inkluzivnom obrazovanju. Dok pod pojmom integracija podrazumijevamo uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redoviti odgojno-obrazovni proces te njihovu prilagodbu prosječnoj većini, inkluzija ide korak dalje te se pod inkluzivnim obrazovanjem podrazumijeva prilagodba škole i šire društvene zajednice potrebama svih učenika, bez obzira na njihovu teškoću, socioekonomski status, kulturalnu pripadnost... Inkluzivno obrazovanje također podrazumijeva kvalitetnu i usku suradnju i međusobnu povezanost škole i roditelja i djeteta, ali i svih drugih čimbenika koji imaju ulogu u djetetovom odgoju i obrazovanju. U inkluzivnoj školi, uz pretpostavku da su zadovoljeni i svi drugi preduvjeti, školuju se sva ona djeca koja pripadaju toj školi prema svom mjestu stanovanja. Ne treba zaboraviti da uspješnost inkluzivnog obrazovanja ovisi i o objektivnim uvjetima sredine u kojoj dijete živi, ali ljudski faktor, odnosno spremnost sudionika odgojno-obrazovnog procesa na inkluziju svih učenika, predstavlja najvažniju ulogu.

3.1. PRIPREMA UČENIKA OŠTEĆENA SLUHA I/ILI GOVORA ZA INKLUZIVNI ODGOJ I OBRAZOVANJE

Učenici oštećena sluha i/ili govora posebno su vulnerabilna skupina koja se treba pripremiti za školovanje u redovitim uvjetima. U toj pripremi trebaju sudjelovati svi čimbenici inkluzivnog obrazovanja. Istovremeno, plan inkluzivnog odgoja i obrazovanja treba biti unaprijed pomno razrađen.

Dolazak učenika u novu sredinu zahtijeva razdoblje prilagodbe. U početku, kad je učeniku sve novo i nepoznato, može doći do napetosti i tjeskobe u kojoj djetetovi postojeći problemi dolaze još više do izražaja. U takvim situacijama učenik može različito reagirati, ovisno o razvojnoj dobi u kojoj se trenutačno nalazi, o teškoći koju ima, obiteljskoj dinamici i podršci koju prima od najbližih, te ovisno o vrsti škole, educiranosti i senzibilitetu učitelja i stručnog osoblja. U početku djetetu treba pristupiti tako da se škola prilagodi njemu i njegovim potrebama što je više moguće. Međutim, nakon početnog privikavanja učenika na novu sredinu, ne smije se zaboraviti na važnost poštivanja školskih i razrednih pravila.

Ponekad odrasli teško prepoznaju smetnje u dječjem emocionalnom i socijalnom funkcioniranju, pogotovo kad se radi o djeci s teškoćama. Zbog toga može doći do nesporazuma i nerazumijevanja na početku djetetove prilagodbe novoj sredini. Razlozi težeg prepoznavanja smetnji su različiti. Jedan od njih svakako može biti nedovoljno poznavanje razvojnih normi, odnosno tipičnih promjena u emocionalnom, socijalnom i tjelesnom sazrijevanju kao posljedici rasta i razvoja svakog djeteta. Djeca oštećena sluha i/ili govora prolaze iste razvojne faze kao i djeca bez teškoća, ali treba imati na umu da oni mogu ponekad kasniti u odnosu na djecu bez teškoća ili da se razvojne promjene manifestiraju na drugačiji, specifičan način. Nadalje, djeca zbog svoje nezrelosti i siromašnijeg rječnika mogu imati poteškoća u verbaliziranju vlastitog emocionalnog stanja te ponekad neće biti u stanju jasno izreći svoje potrebe ili probleme. Zbog toga se neki psihički problemi mogu, između ostalog, očitovati tjelesno, kao npr. učestali bolovi u trbuhu, učestale glavobolje i slično. Učitelji bi trebali biti educirani za prepoznavanje problema djeteta te pravovremeno i ispravno reagirati.

Ako se škola i stručnjaci koji u njoj rade kvalitetno posvete samom djetetu i njegovoj teškoći, mnogi od ovih problema mogu se prevenirati. Ako se neki od problema i pojave, ispravnim postupanjem mogu se prevladati.

Dolaskom u novu sredinu, a zbog teškoća koje imaju, djeca mogu doživjeti neuspjeh i osjećaj nezadovoljstva školom. Nezadovoljstvo školom ponekad može preći i u nezadovoljstvo sa samim sobom te dovesti do formiranja loše slike o sebi. Često se događa da okolina, ali i djetetova obitelj, ne razumiju djetetovu teškoću te ga karakteriziraju kao nezainteresirano, nemotivirano i lijeno. Zbog svega toga dijete stvara sliku o sebi kao o neuspješnoj osobi te dolazi i do gubitka samopouzdanja i samopoštovanja.

Svaki učenik oštećena sluha i/ili govora jedinstven je u svojoj teškoći. Čak i onda kad je u razredu dvoje djece s istom teškoćom, može im se pristupiti na potpuno različit način. Učitelj se treba potruditi upoznati dijete, shvatiti njegov način funkcioniranja i njegove mogućnosti unutar odgojno-obrazovnog procesa. Važna je i učiteljska spremnost za uvažavanje specifičnosti razvoja svakog djeteta, kao i senzibilitet i razumijevanje različitih potreba svakog djeteta. Posebna se pozornost treba posvetiti pripremi učenika za dolazak u novu sredinu. Dobro bi bilo kada bi učenik, prije prijelaza u novu školu, dolazio na

kratka druženja za vrijeme odmora i upoznao svoje buduće prijatelje u opuštenu atmosferu.

Prije polaska u novu školu učenika bi svakako trebalo upoznati s prostorom i specifičnostima škole: pokazati učionicu, mjesto gdje će dijete sjediti, sportsku dvoranu, kuhinju... Može ga se upoznati i s kuharicom, spremačicom, tajnicom škole, a sve s ciljem da se djetetu mjesto nove škole učini poznatijim, a time i bliskijim, čime se smanjuje tjeskoba i neizvjesnost te strah od nepoznatog.

Da bi se dijete oštećena sluha i/ili govora, ali i učitelji koji s njim rade, osjećali bolje i sigurnije, u školi se može poduzeti sljedeće:

PREDVIDLJIVO OKRUŽENJE

- Svi učenici, pa tako i učenici oštećena sluha i/ili govora, vole predvidljivo okruženje u kojem se radi i uči. Predvidljivo okruženje podrazumijeva rutinu i dosljednost učitelja u svakodnevnom radu. Dobro je učenicima svaki dan unaprijed reći što će se i kako raditi te što učitelj očekuje od svojih učenika. Također, jasna pravila ponašanja s jasnim posljedicama koje slijede učvršćuju poželjna ponašanja učenika za vrijeme nastave. Korisno je učenicima unaprijed ponuditi vremenski okvir za učenje i rješavanje zadataka jer strukturirano okruženje i dobra organizacija vremena je ono što im daje osjećaj stabilnosti i sigurnosti.

POMOĆ U DOBROJ ORGANIZACIJI VREMENA

- Učenici oštećena sluha i/ili govora često zbog svoje nezrelosti i neiskustva mogu imati problema s organizacijom slobodnog vremena i vremena za učenje. Tu će im svakako biti potrebna pomoć odraslih, prije svega njihovih učitelja. Učitelji trebaju imati na umu da je korisno da nakon učenja, odnosno mentalne aktivnosti, slijedi neki oblik tjelesne aktivnosti kao što je npr. sport, šetnja ili jednostavno igra s drugom djecom u školskom dvorištu.

NAGRADE I POHVALE UČENICIMA

- Nagrade i pohvale učenicima, koji su svojom aktivnošću i trudom na nastavi to zaslužili, imaju veoma pozitivan učinak jer jačaju njihovo samopoštovanje. Samopoštovanje svakog čovjeka, a osobito djetetovo samopoštovanje, povezano je sa životnim zadovoljstvom i srećom te općenito sa zdravljem. Nagrada / pohvala treba biti vezana uz sami zadatak i dobro je da slijedi *odmah nakon izvršenja zadatka*, a ne da bude odgođena.

NEGATIVNA POVRATNA INFORMACIJA

- U prirodi učiteljskog posla je da se povremeno mora uputiti i kritika za nepoželjno ponašanje ili izostanak očekivanog truda i rezultata. Pri upućivanju kritike učitelj se uvijek treba usmjeriti na konkretno ponašanje učenika, a

ne na neku karakternu osobinu ili cjelokupnu ličnost djeteta. Razlozi za to su jednostavni: učeniku će biti lakše ispraviti neko konkretno nepoželjno ponašanje na koje je upozoren, nego se usmjeriti na promjenu svoje osobnosti.

NAČIN PODUČAVANJA

- Način podučavanja trebao bi biti što zanimljiviji uz korištenje različitih metoda i oblika rada da bi se što više pobudilo i zadržalo pozornost učenika. Također je poželjno tijekom podučavanja poticati na aktivnost različita dječja osjetila. Učitelji trebaju osvijestiti i važnost i značaj neverbalnih znakova komunikacije tijekom podučavanja kao što su izrazi vlastitog lica i geste. Tijekom podučavanja učitelj svakodnevno daje povratnu informaciju svojim učenicima o uspješnosti postignutih znanja, kompetencija ili vještina.

SAVJETI ZA RODITELJE I UČITELJE

Ovdje je još nekoliko savjeta za postizanje uspješnog učenja koji mogu jednako biti korisni i učiteljima u nastavi, učiteljima u produženom stručnom postupku, ali i roditeljima prilikom organizacije bržeg i uspješnijeg učenja u vlastitom domu:

- Dobro je da svaki učenik u prostoru predviđenom za učenje ima svoje stalno mjesto za učenje, odnosno vlastiti radni stol. Ako učenik uvijek uči na istom mjestu, smanjuje se vrijeme potrebno za pripremu učenja jer ga konkretno mjesto podsjeća samo na učenje. Kako neki roditelji nisu u mogućnosti omogućiti svome djetetu vlastitu sobu i vlastiti radni stol, bilo bi dobro barem osigurati stalno mjesto za učenje.
- Stolac za učenje treba biti udoban, ali čvrst. Previše udoban i mekan stolac poput naslonjača, potaknut će tijelo na opuštanje i uspavlivanje, a time će slabjeti i koncentracija potrebna za učenje.
- Temperatura u prostoriji u kojoj se uči treba biti ugodna. Prostoriju u kojoj se uči treba redovito provjetravati. Previsoka temperatura u prostoriji za učenje može također dovesti do opuštanja tijela i uspavlivanja.
- Ponavljanje nakon usvajanja novog gradiva važno je jer se ponavljanjem stvaraju tzv. tragovi pamćenja. Što više novu informaciju upotrebljavamo, odnosno ponavljamo, to je veća vjerojatnost da će se stvoriti tzv. tragovi pamćenja. Dobro je ukratko ponoviti gradivo koje se taj dan učilo u školi. Naučeno gradivo dobro je ponavljati naglas. Korisno je potaknuti učenike na stjecanje navike svakodnevnog prelistavanja bilježnica nakon škole, čime se osvježava pamćenje tek usvojenog gradiva. Pri učenju novog gradiva treba imati na umu i korisnost ponavljanja naučenog neposredno prije spavanja. Time se utjecaj interferencije, odnosno ometanja naučenog zbog usvajanja novih informacija, svodi na minimum.
- Motivacija je na različite načine povezana s uspješnim učenjem. Osim što će učenici biti motiviraniji za učenje gradiva koje ih zanima, motivaciju možemo pospješiti i različitim oblicima nagrada nakon uspješnog učenja. Za djecu mlađe

osnovnoškolske dobi nagrade za uspješno učenje mogu biti zajednička igra s prijateljima ili odlazak u kino, dok kod djece starije osnovnoškolske dobi mogu biti neke druge, njima zanimljive, slobodne aktivnosti.

PROVJERA ZNANJA I SPOSOBNOSTI NA NAČIN DA POTIČE UČENIKOVO SAMOPOUZDANJE

- Svakom djetetu treba omogućiti da bude uspješno jer mu tako dajemo mogućnost za razvijanje samopoštovanja. U provjeri učenikovih znanja i sposobnosti uvijek treba krenuti od onoga što učenik zna. Učitelj uvijek treba svoje učenike unaprijed upozoriti na vrijeme i način provjere znanja kao i dio gradiva koji će provjeravati. Na taj način daje priliku svim učenicima da se kvalitetno pripreme i steknu potrebno znanje.

3.2 PRIPREMA ŠKOLE ZA IMPLEMENTACIJU I PROVEDBU INKLUZIVNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Inkluzivno obrazovanje zahtijeva dugotrajnu pripremu svih sudionika tog složenog procesa. Preispitivanje uvjeta inkluzivnog obrazovanja je kontinuirani proces jer je školovanje živ i dinamičan odnos u kojemu se neprekidno događaju promjene. Stavovi učitelja, stručnih suradnika i ravnatelja osnovnih škola prema učenicima s teškoćama izravno i posredno utječu na uspješnost odgojno-obrazovne integracije. Najman Hižman, Leutar i Kancijan (2008) ističu da stavovi prema osobama s invaliditetom nisu urođeni, već stečeni iskustvom, predrasudama i neznanjem.

Neki sudionici tog procesa još uvijek misle da je inkluzivno obrazovanje „ustupak” redovite škole učenicima s teškoćama ili da podrazumijeva „žrtvovanje” obrazovanog standarda učenika bez poteškoća. Promjena takvih stavova u društvu je nužna te s novim, otvorenijim i znanstveno utemeljenim pogledom na inkluzivno obrazovanje može se govoriti o njezinoj uspješnosti.

Osim negativnih ili neutralnih stavova, problem u praksi provođenje je i tzv. „divlje integracije”. Taj se termin koristi za uključivanje učenika s teškoćama u redovitu školu, ali bez potrebne pripreme svih sudionika tog složenog procesa. Kako takvo uključivanje može za učenika s teškoćama u sustav redovite škole biti „opasno” jer dovodi često do vrlo teških posljedica na socijalnom i emocionalnom planu djetetovog života, treba istaknuti nužnost i značaj dobre pripreme koja prethodi inkluzivnom odgoju i obrazovanju.

PRIPREMA ŠKOLE ZA INKLUZIVNI ODGOJ I OBRAZOVANJE

- SURADNJA ŠKOLE S LIJEČNICOM ŠKOLSKE MEDICINE
- UPOZNAVANJE UČITELJA S NOVIM UČENIKOM I NJEGOVIM TEŠKOĆAMA
- ORGANIZACIJA EDUKACIJE ZA UČITELJE
- SURADNJA SA SPECIJALIZIRANOM USTANOVOM

- PRIPREMA UČENIKA NA UVJETE ŠKOLOVANJA U NOVOJ SREDINI
- PRIPREMA RODITELJA NA UVJETE ŠKOLOVANJA U NOVOJ SREDINI
- PRIPREMA RODITELJA DJECE U ČIJI RAZRED DOLAZI DIJETE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU
- PRIPREMA I SENZIBILIZIRANJE UČENIKA ZA DOLAZAK NOVOG UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U RAZRED
- ORGANIZACIJA VRŠNJAČKE PODRŠKE

SURADNJA ŠKOLE S LIJEČNICOM ŠKOLSKE MEDICINE

Uspješna suradnja škole s liječnicom školske medicine trebala bi biti otvorena i redovita. Liječnica može, bez navođenja djetetove dijagnoze, učiteljima objasniti kako učenik funkcionira, kako teškoća može utjecati na školska postignuća učenika i na što moraju posebno obratiti pozornost tijekom samog nastavnog procesa. Iako u praksi nailazimo na sredine gdje je komunikacija između škola i školskih liječnika ostvarena na najbolji mogući način, postoje sredine gdje neostvarena ili loše ostvarena komunikacija dovodi do brojnih neželjenih situacija.

UPOZNAVANJE UČITELJA S NOVIM UČENIKOM I NJEGOVIM TEŠKOĆAMA

Priprema škole i Učiteljskog vijeća. Potrebno je pripremiti cijelo Učiteljsko vijeće na dolazak učenika oštećena sluha i/ili govora, a ne samo Razredno vijeće. Informiranje i priprema svih učitelja osigurava pozitivnije ozračje u cijeloj školi te uspješnije prihvaćanje učenika oštećena sluha i/ili govora u novoj sredini.

Na sjednicama učiteljskih i razrednih vijeća učitelji se trebaju dobro informirati o učeniku koji dolazi u njihovu sredinu. Potrebno je znati sljedeće:

- ustanovu iz koje učenik dolazi (ako dolazi u prvi razred, potrebno je znati je li išao u predškolsku ustanovu)
- ustanovu u kojoj se dijete rehabilitiralo te u kratkim crtama tijekom rehabilitacije
- učenikove teškoće
- učenikove mogućnosti
- dinamiku odnosa učenika i roditelja
- kvalitetu i poticajnost sredine iz koje učenik dolazi.

Svakom pojedinom učitelju treba osvijestiti kolika je važnost njegove uloge te kolika je njegova osobna odgovornost u pripremanju uspješnog inkluzivnog odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama. Osim u podučavanju i odgoju, svaki učitelj ima značajnu ulogu i u razvijanju djetetove osobnosti, samopoštovanja i uspješnosti. Prije svih, učitelj je onaj koji svojim primjerom formira stavove učenika ali i roditelja. Ako iza učiteljevog pozitivnog stava prema inkluzivnom odgoju i obrazovanju djece oštećena sluha i/ili govora

stoji ravnatelj, stručni suradnici i svi ostali učitelji škole, onda će ozračje škole odisati dobrodošlicom.

ORGANIZACIJA EDUKACIJE ZA UČITELJE

Ravnatelj škole treba organizirati stručnu edukaciju za učitelje koji će biti uključeni u rad s učenikom oštećena sluha i/ili govora. Najčešće su strah od nepoznatog i neznanje razlozi velikom otporu učitelja. Oni se u svojoj primarnoj edukaciji nemaju prilike upoznati sa suvremenim spoznajama i novim znanstvenim činjenicama, kao i iskustvima prakse o inkluzivnom obrazovanju. Upravo je zato važno da se održi stručna edukacija koja će obuhvatiti:

- razvojne značajke učenikove teškoće – terminologiju, definiciju, etiologiju, fenomenologiju i klasifikaciju razvojnih teškoća
- nove obrazovne pristupe, metode i strategije, načine vođenja razreda u uvjetima odgojno-obrazovne integracije
- pružanje podrške u što uspješnijoj provedbi nastavnih planova i programa.

Škola može u suradnji s Agencijom za odgoj i obrazovanje i s određenom specijaliziranom ustanovom dogovoriti kontinuiranu ili modularnu edukaciju koja će školi pružati potporu u inkluzivnom obrazovanju.

SURADNJA SA SPECIJALIZIRANOM USTANOVOM

Vrlo je bitno da škola uspostavi dobru suradnju s ustanovom koja je specijalizirana za teškoće koje dijete ima i u kojoj se dijete eventualno kontrolira ili rehabilitira. Na taj će način učitelji biti slobodni povremeno zatražiti savjet ako imaju bilo kakvih dvojbi vezanih uz rad s djetetom. Mogućnost suradnje s takvom ustanovom učiteljima daje potrebnu sigurnost i podršku u radu.

PRIPREMA RODITELJA UČENIKA OŠTEĆENA SLUHA I/ILI GOVORA NA UVJETE ŠKOLOVANJA U NOVOJ SREDINI

Kako bi inkluzivno obrazovanje bilo što uspješnije, potrebno je organizirati zajednički sastanak u školi gdje će se roditelje, kao i samo dijete, upoznati sa stručnim suradnicima koji su svakodnevno na raspolaganju. Ukoliko je to moguće, roditeljima se mogu dati brojevi telefona onih zaposlenika koji će najviše biti u svakodnevnom kontaktu s djetetom, a čime se smanjuje početna roditeljska neizvjesnost i strah oko prilagodbe djeteta na novu sredinu.

U školama ne postoji jasna strategija koja određuje komunikaciju učitelja i roditelja kao aktivnih sudionika i partnera odgojno-obrazovnog procesa. Roditelji djece s teškoćama posebno su osjetljiva populacija koja želi biti u potpunosti informirana o svim aktivnostima u školi. Zbog straha od neprihvatanja

njihovog djeteta u školsku sredinu ili neznanja o proceduralnim postupcima koji se odnose na školovanje učenika s teškoćama, ponekad se događaju konfliktna situacije između škole i roditelja u kojima najveću štetu trpe djeca. Aktivna uloga roditelja u životu škole stvara partnerski odnos koji uvelike poboljšava kvalitetu školovanja učenika. Ako se ipak dogodi konfliktna situacija, najbolje bi bilo da ravnatelj škole imenuje tim za suradnju s roditeljima koji će aktivno i sustavno raditi na rješavanju problema.

PRIPREMA RODITELJA DJECE U ČIJI RAZRED DOLAZI DIJETE OŠTEČENA SLUHA I/ILI GOVORA

Pored uobičajenih tema na jednom roditeljskom sastanku, potrebno je informirati roditelje o dolasku novog učenika (ukoliko se prethodno roditelji djeteta s teškoćama slože). Bilo bi dobro na roditeljskom sastanku dati nekoliko osnovnih informacija o djetetu i njegovoj teškoći, ali po mogućnosti afirmativno. O djetetu prvo treba navesti sve njegove pozitivne osobine, a zatim na kraju, ukoliko je to nužno, navesti i njegove slabije strane. Dobro je na roditeljskom sastanku kratko predstaviti roditelje djeteta te ih (prema ranijem dogovoru s njima) zamoliti da oni kao roditelji djeteta s teškoćama u razvoju kažu nekoliko informacija o svom djetetu, svojim željama i očekivanjima vezanim uz obrazovanje i druženje s djecom u razredu. Kompetentan i iskusan učitelj uspijeva dolazak djeteta s teškoćama prikazati drugima, prije svega učenicima i njihovim roditeljima, kao pozitivan događaj koji će sve oplemeniti. Naime, dolaskom djeteta s teškoćama u razred ostala djeca se senzibiliziraju za potrebe drugih, uče se prihvaćati sve članove društva kao ravnopravne i jednako vrijedne, uče nove socijalne vještine, kao što je pomaganje drugima, a istovremeno proširuju i vlastiti sustav vrijednosti. Zahvaljujući svemu tome, postaju i kvalitetniji članovi društva u kojem žive.

PRIPREMA I SENZIBILIZIRANJE UČENIKA ZA DOLAZAK UČENIKA OŠTEČENA SLUHA I/ILI GOVORA U RAZRED

Način na koji učitelj treba kvalitetno pripremiti učenike svoga razreda, ovisit će prije svega o kronološkoj dobi učenika. U skupinu djece mlađe osnovnoškolske dobi učenika s teškoćama najbolje je uvesti nekim oblikom zajedničke aktivnosti, odnosno zajedničkom igrom. Pri dolasku novog učenika djecu mlađe dobi se priprema na zajedničko igranje i provođenje vremena, dijeljenje stvari, pomaganje u pisanju zadaće i slično. U pripremi učenika starije osnovnoškolske ili srednjoškolske dobi mogu se izravno dati osnovne informacije o novom učeniku te osigurati kratki razgovor ili raspravu s temom ravnopravnosti i prihvaćanja različitosti.

I u mlađoj i u starijoj skupini osnovnoškolske djece prihvaćanje učenika s teškoćom može značajno ovisiti o stavu roditelja prema školovanju djece u redovitoj školi. U pravilu, ako roditelji djece bez teškoća pozitivno prihvaćaju dolazak učenika s teškoćama u razred svojeg djeteta, velika je vjerojatnost da će sam proces prilagodbe proći dobro.

Bez obzira je li u razredu učenik s teškoćama ili nije, potrebno je učenike odgajati u smjeru prihvaćanja različitosti, razvijanja empatije prema osobama s invaliditetom te poticanja volontiranja u udrugama koje se bave s djecom s teškoćama. Dobro je da se organiziraju radionice za vrijeme sata razredne zajednice da učenici osjete kako je imati neku od teškoća. Naprimjer, mogu se organizirati igre u kojima učenici:

- upotrebljavaju invalidska kolica ili štake
- čitaju tekst u kojemu su ispremještana slova
- imaju usmenu ili pisanu provjeru znanja uz mnogo neočekivane pozadinske buke
- zavezanih očiju idu od jednog do drugog mjesta u razredu
- svoju omiljenu televizijsku emisiju gledaju bez zvuka (bez titla) i potom pišu ili prepričaju sadržaj te emisije.

Mogu se osmisлити i brojne druge igre u kojima će učenici „ući u cipele” djeteta s teškoćom.

ORGANIZACIJA VRŠNJAČKE PODRŠKE

Organiziranjem vršnjačke podrške postiže se promjena negativnih ili neodređenih stavova prema učenicima s teškoćama, širi se tolerancija i jačanje brige za druge, a učenici s teškoćama se osjećaju sigurnim i prihvaćenim u novoj sredini. Vršnjačka podrška se može realizirati na različite načine, od organiziranih druženja za vrijeme odmora, pomoći za vrijeme nastave, pisanju zajedničkih domaćih zadaća, rada na zajedničkim projektima i sl. (Dulčić i sur. 2012).

3.3. PROVEDBA INDIVIDUALIZIRANOG PRISTUPA I PRILAGOĐENOG PROGRAMA

Priprema individualiziranog pristupa ili prilagođenog programa može se odnositi na mnoge segmente odgojno-obrazovnog procesa, od prilagodbe prostora do prilagođavanja sadržaja. Da bi se nastavni sadržaji mogli prilagoditi/preoblikovati ili sažeti sukladno učenicovim mogućnostima, učitelj treba razumjeti učenikovu teškoću, znati što učenik zna i može i što ga zanima. Svaki prilagođeni program trebao bi se temeljiti na mogućnostima i interesima učenika te poticanju onoga što učenik može, a za sadržaje i vještine koje učenik slabije usvaja, potrebno je odrediti metode i strategije poučavanja kojima će se odgojno-obrazovni ciljevi ostvariti.

Ponekad učitelji mogu krenuti sa svim učenicima s iste polazne točke, ali često se učenici značajno razlikuju po svojim iskustvima. Njihovo usvajanje i doživljavanje novih informacija zasniva se na pojmovima ili vještinama koje su im već poznate. Drugi aspekt upoznavanja učenika saznanje je o njihovim interesima.

Nastavni sadržaj treba biti prilagođen mogućnostima i teškoćama učenika, a da se pri tome istodobno odvija optimalno angažiranje intelektualnih mogućnosti, interesa i pozornosti učenika (Dulčić i sur. 2012).

PRILAGODBE U NASTAVNOM PROCESU

- PRILAGODBE U PROSTORU
- PRILAGODBA SREDSTAVA I UPORABA POMAGALA
- PRILAGODBA GOVORA
- PRILAGODBE TEKSTOVA
- PRUŽANJE MODELA RADA
- PRODULJENO VRIJEME ZA RJEŠAVANJE USMENIH I PISANIH ZADATAKA
- PRILAGODBE VREDNOVANJA UČENIKOVIH ZNANJA, VJEŠTINA I URADAKA



Sl. 7 Približno polukružni raspored sjedenja u razredu

PRILAGODBE U PROSTORU

Učenik s teškoćama bi trebao sjediti na mjestu gdje će nesmetano moći pratiti učitelja i komunikaciju učenika. Idealno bi bilo da je razred amfiteatralnog / polukružnog oblika jer tada učenik može nesmetano sudjelovati u dinamičnom nastavnom procesu. Svakako je poželjno da učenik sjedi na najboljem mjestu s obzirom na vidljivost ploče i blizinu učitelja. To je važno jer omogućuje učeniku da bude bliže izvoru informacija i da mu učitelj pomogne u praćenju nastave. Treba izbjegavati bučne dijelove zgrade. Govor u buci teže je razumljiv svima, ali učenicima oštećena sluha predstavlja ozbiljan problem u razumijevanju govora i komunikaciji. Učenicima s govorno-jezičnim teškoćama buka remeti koncentraciju više nego učenicima bez teškoća.

Učenik sa slušno-govorno-jezičnim teškoćama trebao bi sjediti:

- u prvom redu (ako razred nije polukružnog oblika)
- na mjestu najbolje vidljivosti ploče
- u blizini učitelja
- pokraj vršnjaka koji mu može pomoći
- što dalje od buke.

PRILAGODBA SREDSTAVA I UPORABA POMAGALA

Kod učenika koji upotrebljavaju neko od slušnih pomagala potrebno je provjeriti je li ono uključeno, odnosno je li napunjena baterija. Učitelj i učenik mogu imati znatno bolju komunikaciju u razredu ako koriste FM – uređaj koji smanjuje posljedice buke i olakšava primanje govora i orijentaciju u prostoru (Dulčić i sur. 2009).

FM se u svijetu koristi i u radu s učenicima s govorno-jezičnim teškoćama. EduLink je FM sustav koji se sastoji od predajnika i mikrofona (učitelj) i prijammnika (dijete), a omogućuje prijam govorne poruke i iznad 20 dB u odnosu na buku u razredu, tj. omogućuje smanjenje utjecaja akustički nepovoljnih čimbenika na slušno procesiranje, a također utječe i na poboljšanje slušne pažnje.

PRILAGODBA GOVORA

Prilagodba govora jedna je od najvažnijih prilagodbi koje učitelj treba provoditi u radu s učenicima oštećena sluha i/ili govora. Govor treba biti primjerene glasnoće, malo sporijeg tempa i veće izražajnosti. Važno je da je učitelj svjestan prisutnosti učenika s teškoćom u razredu i da je okrenut prema njemu tako da ga učenik vidi i čuje. Razred treba biti dobro osvijetljen jer je učenicima, osim slušanja, važno i gledanje govornika što im veoma olakšava razumijevanje govora. Razgovijetno i jasno govorenje od iznimne je važnosti za učenike oštećena sluha i/ili govora.

Prilagodba govora:

- malo sporiji tempo govora
- govornik uvijek treba biti okrenuti prema učeniku
- razgovijetno govorenje
- izražavanje kratkim i jasnim rečenicama
- govorenje u kraćim smislenim cjelinama
- provjeravanje razumijevanja kratkim pitanjima
- uz govor, služiti se vizualnim i drugim perceptivnim izražajnim sredstvima
- objašnjavanje pojmova, fraza i metafora.

PRILAGODBE TEKSTOVA

Cilj ove prilagodbe je da se nastavni sadržaj prilagodi učenicovim mogućnostima uzimajući u obzir njegove teškoće. Za učenike koji imaju oštećenje sluha i/ili govorno-jezične teškoće važno je odabrati jednostavnije tekstove ili dijelove složenijeg, odnosno zahtjevnijeg teksta. Učitelj bi trebao odabrati i izdvojiti dijelove teksta za koje smatra da su važni za nastavni sadržaj. Provođenje individualiziranog pristupa podrazumijeva da se učeniku omogućiti više vremena za višekratno čitanje koje treba omogućiti bolje razumijevanje teksta. Svaki opsežan tekst je potrebno podijeliti na kraće smislene cjeline, a iza svake cjeline dobro je postaviti nekoliko kratkih pitanja da bi se provjerilo razumijevanje pročitanog i tako pomoću pitanja obradio tekst. Ponavljanje je dobro pripremiti s više sažetaka pojedinih tematskih cjelina. Sažetci mogu biti od nekoliko bitnih rečenica i pratećih sličica, do pitanja na koja kada učenik odgovori, dobiva sažetak za ponavljanje, odnosno prepričavanje. Rečenice moraju biti kratke ali potpune – potrebno je izbjegavati natuknice.

Učitelj može u učenikovom udžbeniku podcrtati dijelove teksta koji će učeniku biti razumljivi i koje će moći čitanjem sam usvojiti. Na taj se način uči razlikovati bitno od nebitnog u tekstu udžbenika, a istovremeno učenik usvaja model *kako učiti*.

Prilagođavanje teksta moguće je na neki od sljedećih načina:

- sažimanjem opširnijeg teksta
- jezičnim pojednostavljanjem
- razdvajanjem sadržaja na manje cjeline
- postavljanjem pitanja
- isticanjem bojom ili podcrtavanjem bitnih sadržaja u udžbeniku
- smanjivanjem broja novih pojmova i činjenica
- planiranjem sadržaja pomoću slika, pitanja, rečenica
- prikazivanjem sadržaja pomoću shema, kognitivnih mapa.

Zašto su prilagodbe teksta važne? Djeca se susreću s metaforom u svim aspektima svakodnevnog života, uključujući govorni i pisani diskurs tijekom školovanja. Postoje sustavi metafora koji se događaju unutar govornih događaja. Takve metafore često nisu visoko figurativne i kreativne, nego su više idiomatske i konvencionalne. Iako se nekada mislilo da djeca razvijaju vještine korištenja metafora tek u relativno kasnoj fazi života, nedavne promjene u teoretskim okvirima i metodologijama istraživanja dokazale su da djeca predškolske dobi mogu stvarati i razumjeti metaforički jezik koji je u skladu s njihovom razinom kognitivnog razvoja. Drugi ukazuju i na to da su misaoni procesi u pozadini stvaranja metafore temeljni za ljudski razvoj još od djetinjstva te da je metafora jedan od osnovnih načina učenja o svijetu. Mapiranje različitih, prethodno nepovezanih domena, širi dječje znanje na ono što je nepoznato, time metafora postaje i oruđe i vještina. Dječji kapacitet za stvaranje metafora razvija se istovremeno kao i njihova baza znanja, i uz razvoj njihovih jezičnih i društveno-jezičnih kapaciteta. U sklopu obrazovnog konteksta, metafora dobiva nova konceptualna značenja i to radi uslozňjavanja postojećih koncepcija (Cameron 1996).

Norbury (2005) ističe, na temelju brojnih istraživanja, da djeca s jezično-govornim teškoćama nailaze na probleme u razumijevanju metaforičkog jezika. Razumijevanje usporedbi i metafora iziskuje prepoznavanje sličnosti između dva entiteta koji se obično smatraju različitim. Tome prethodi složen razvojni proces u kojem se usvajaju određene kognitivne i jezične pretpostavke. U prvom redu, djeca moraju steći dovoljno znanja o svijetu i raspolagati dovoljnom širinom semantičkih reprezentacija kako bi mogla uvidjeti o kakvoj je usporedbi riječ. Značajke koje su relevantne pri usporedbi često nisu najistaknutija obilježja entiteta koje uspoređujemo. Kako učenicima oštećena sluha i /ili govora nedostaje dovoljno jezičnog znanja (često ne razumiju sve prijedloge, priloge, dvosmislene izraze, fraze, viceve, sinonime, antonime, metonime, homonime), razumijevanje metafora u najširem smislu im predstavlja značajan obrazovni problem. Upravo su zato prilagodbe i/ili odabir tekstova izuzetno važni.

Ovdje se o prilagodbama piše načelno, no postoje brojne situacije s kojima se učitelji susreću i kada moraju reagirati intuitivno i naći kompromis između zahtjeva nastavnog plana i programa i mogućnosti učenika.

Prilagodbe u tekstovima školskih udžbenika su potrebne jer su tekstovi često komplicirani i učeniku teže razumljivi ili sasvim nerazumljivi. Udžbenik može biti prihvatljiv za sve ako je napisan jednostavno i razumljivo, s puno slikovnog materijala, s jednom do dvije rečenice u dnu slike. Dobro bi bilo da su sve bitne rečenice tiskane većim slovima tako da već predstavljaju sažeti tekst. Iako su udžbenici sve kvalitetniji, još uvijek nisu pisani zorno i jednostavnim stilom primjerenim učenicima. Autori udžbenika trebali bi izbjegavati rečenice u inverziji i s puno informacija.

— **Primjer — Udžbenik iz geografije za 7. razred osnovne škole**
Povoljan geografski smještaj

Danas, kad je kolanje robe, kapitala i ljudi u svijetu osnova razvijenog gospodarstva, prometno povoljan položaj Europe, velikog križišta svjetskih tokova, potiče uspješno gospodarstvo i održava Europu jednim od najrazvijenijih dijelova svijeta.

To je višestruko složena rečenica s 3 predikata, znači 3 surečenice, a glavna rečenica je prekinuta zavisnom rečenicom i apozicijskim skupom („velikog križišta svjetskih tokova“) te na kraju dopunjena sastavnom rečenicom, što sve skupa opterećuje slijed informacije u glavnoj rečenici, pa se veoma teško prati poruka.

Svaki učitelj bi ovakav tekst trebao prilagoditi, ne samo učenicima s teškoćama, nego i većini učenika u razredu. Primjeren način izražavanja za udžbenike su jednostavne proširene rečenice, nezavisno složene rečenice i zavisno složene s jednom surečenicom.

— **Primjer — Radna bilježnica iz geografije za 7. razred osnovne škole**

Zadatak: *Razmislite i odgovorite. Hoće li neka zemlja koja ima rodnost 12,5 promila, smrtnost 9 promila, stopu useljavanja 5,5 promila i stopu iseljavanja 11 promila, imati porast ili pad ukupnog broja stanovnika?*

Učenici s teškoćama moći će riješiti takav tip zadataka samo ako su ga izvježbali na nastavi i ako primjer rješavanja imaju u svojoj bilježnici. Isto vrijedi za zadatke koji uključuju razumijevanje grafova i dijagrama. U praksi se susrećemo s primjerima udžbenika koji su namijenjeni strukovnim školama, a koji su napisani na jednostavniji način nego udžbenici za osnovnu školu. Udžbenici bi trebali sadržajno, stilski i jezično pratiti učenikovu kronološku dob.

PRUŽANJE MODELA RADA

Učitelji trebaju svakako provjeriti razumije li učenik uputu za rješavanje zadatka. Ukoliko bi verbalna uputa bila prezahtjevna, kraći i jednostavniji put je pružanje modela rada. Učitelj omogućuje učeniku da, bez obzira na nerazumijevanje govorne ili pisane upute, zna što treba učiniti. Uči ga tako da učenik promatranjem učitelja nauči postupke (Ivančić 2010).

— **Primjer — Radna bilježnica iz matematike za 3. razred osnovne škole**
Dijeljenje brojeva do 100 – ponavljanje

Na dva tanjura raspodijeli 8 jabuka tako da ih na svakom bude jednako. Koliko će jabuka biti na svakom tanjuru? Napiši u obliku dijeljenja.

Ovaj zadatak najbolje je više puta (s različitim brojevima) postaviti s konkretima, a tek onda postupno uvoditi tekstualnu uputu.

— Primjer — Uspoređivanje višekratnika broja 100

Usporediti dva ili više brojeva znači utvrditi je li neki broj manji, veći ili jednak u odnosu prema drugim brojevima.

Učenik ne treba naučiti reproducirati definiciju, važno je da pružanjem modela učitelja shvati što znači uspoređivanje i što su višekratnici. Ovdje su primjeri s konkretima izuzetno važni.

PRODULJENO VRIJEME ZA RJEŠAVANJE USMENIH I PISANIH ZADATAKA

Učeniku s teškoćama treba omogućiti više vremena za pisanu i usmenu provjeru znanja. Ukoliko učitelj nije u mogućnosti omogućiti učeniku toliko potrebno produljeno vrijeme, može smanjiti broj zadataka, ali pritom ne sniziti kvalitetu ispita znanja.

Isto pravilo vrijedi i za domaće zadaće koje bi trebale biti zadane tako da ih učenik može sam napisati u primjerenom vremenskom okviru. Ako učenici s teškoćama dobiju previše zadataka, ili ako su zadatci preteški, s nerazumljivim uputama, tada ih dijete sigurno neće samostalno riješiti, nego će domaće zadaće napisati roditelji, braća, sestre, što je u potpunosti suprotno cilju koji želimo postići domaćim zadaćama, a to je vježbanje naučenog, usvojenog gradiva u školi.

VREDNOVANJE UČENIKOVIH ZNANJA, VJEŠTINA I URADAKA

Učitelj treba odrediti odgojno-obrazovna postignuća koja prate određenu razinu usvojenosti nastavnog sadržaja te upoznati sve učenike s pravilima i očekivanjima u provjeri znanja. Trebali bi upoznati i roditelje s načinom vrednovanja učenika na početku svake školske godine jer se time sprječavaju mogući nesporazumi i konfliktne situacije.

Temeljna znanja i vještine trebaju se usvojiti u školi za vrijeme nastave. Ponavljanje i uvježbavanje provodi se u školi i kod kuće. Ne treba očekivati da će dijete s teškoćama, koje, primjerice, ima popravak, bez stručne potpore škole moći samo naučiti ono što nije moglo tijekom nastavne godinu. Učitelji i stručni suradnici škole trebali bi organizirati svim učenicima, koji za vrijeme redovite nastave ne usvoje osnovna znanja, potporu, prilagodbe i individualizaciju tijekom nastavne godine ili za vrijeme zimskih, proljetnih ili ljetnih praznika, tako da do takvih nemilih i stresnih situacija ne dođe.

Provjera znanja učenika s teškoćama treba biti provedena na isti način na koji se ispituju svi učenici, vodeći pritom brigu da se poštuje učenikova osobnost i potiče učenikovo samopouzdanje. Učenici s teškoćama, najčešće tijekom školovanja, gube samopouzdanje i to im dugoročno pričinjava veliki problem tijekom odrastanja.

Učitelj bi trebao koristiti verbalne pohvale i ohrabrivati učenika za svaki napredak koji postigne. Ne smije se zanemariti uloženi trud učenika koji svakako treba vrednovati jer je to s odgojnog aspekta izuzetno važno.

Moguće teškoće pri usmenim i pisanim provjerama znanja na koje učitelj treba biti spreman:

- premali opseg vokabulara
- šturi govorni izraz
- agramatičnost
- predugo vrijeme pripreme odgovora
- teškoće učenika u organiziranju misli u jezični izraz
- neodređenost u izražavanju, gubljenje fokusa
- govor isprekidan raznim upadicama koje ometaju i učenika i učitelja.

Usmeno ispitivanje treba se provoditi tako da se:

- postavljaju kratka i jasna pitanja
- postavljaju pitanja koja zahtijevaju kratke odgovore
- izbjegavaju iznenadna pitanja
- izbjegavaju igre riječima
- provode češća usmena ispitivanja manjih dijelova gradiva
- izbjegavaju zadatci postavljeni na način: „ispričaj mi sve što znaš o...”
- daju pitanja kako bi se učenici pripremili unaprijed (da se izbjegne nerazumijevanje postavljenog pitanja)
- omogući učenicima više vremena za odgovaranje
- uvijek najavi provjera znanja
- vodi učenika kroz usmenu provjeru znanja postavljajući mu kraća potpitanja ukoliko se ne može dosjetiti odgovora
- češće provjerava razumijevanje uputa.

Pisane provjere znanja trebale bi se provoditi prema sljedećim načelima:

- poredati zadatke od jednostavnih k složenijim
- raščlaniti složene zadatke na jednostavnije
- uskladiti traženi zadatak s motoričkim, kognitivnim i jezičnim mogućnostima učenika
- provjeriti razumijevanje upute zadatka
- dati usmene upute za rješavanje pisanog zadatka
- pružiti produljeno vrijeme za rješavanje zadatka ili smanjiti broj zadataka

- pogreške u pisanom ispitu koje su nastale zbog disgrafije moraju se ispraviti, ali ne smiju utjecati na cjelokupno vrednovanje rada
- pisanje ispravka i pružanje pomoći u uočavanju pogrešaka
- pitanja trebaju biti kratka, jasna i nedvosmislena.

Svaki učitelj koji radi s učenicom s teškoćama treba redovito pratiti njegov napredak i voditi bilješke kako bi na kraju nastavne godine mogao zajedno sa stručnim suradnicima škole napisati stručno mišljenje. Bilješke će poslužiti i svim članovima Razrednog vijeća da uoče specifičnosti učenikova funkcioniranja. U njemu treba opisati sljedeće stavke:

- koliko je učenik uspješno savladao predviđeni nastavni program
- jesu li postavljene razine usvojenosti nastavnih sadržaja po nastavnim predmetima usvojene (proširene ili sužene)
- koje je specifične teškoće učenika (na odgojnom, obrazovnom, emocionalnom, socijalnom planu...) učitelj zamijetio – ukratko opisati
- kakvo je učenikovo ponašanje i odnos prema vršnjacima
- kakve su radne, kulturne i higijenske navike učenika
- redovitost pohađanja nastave
- kako učenik reagira na pohvalu i kaznu
- što učenika motivira za učenje
- koje tehnike učenja su najuspješnije za učenika
- opis suradnje s roditeljima.

Stručni suradnici koji prate učenika i pomažu učitelju u izradi individualiziranih programa trebaju napisati svoje mišljenje u kojem će istaknuti radnje koje je škola poduzela da bi se prevladale teškoće tijekom školovanja, opis neposrednog rada stručnog suradnika s učenicom, zabilješke praćenja učenika tijekom nastavnog sata, suradnju s roditeljima i slično.

4 PRILAGODBE U PODRUČJU JEZIKA ZA UČENIKE S GOVORNO-JEZIČNIM TEŠKOĆAMA

KAROLINA BOŠNJAK

Nastavno gradivo predmeta Hrvatski jezik jako je opširno i obuhvaća široko područje jezika, književnosti, jezičnog izražavanja i medijske kulture. Brojne jezično-govorno-interpretacijske aktivnosti vezane uz ovaj predmet mnogim učenicima predstavljaju teškoću, što je osobito vidljivo u populaciji učenika koji imaju govorno-jezične teškoće uz koje su često prisutne i teškoće u pisanju. Budući da se radi o predmetu koji učenici u svom rasporedu imaju skoro svaki dan (pet ili četiri sata tjedno), proces usvajanja gradiva je vrlo opterećen i često postaje izvor frustracija, a sve zbog nemogućnosti da se udovolji brojnim govorno-jezičnim zahtjevima i zadaćama koje se nameću u samom procesu razumijevanja i usvajanja nastavnog gradiva.

Nužno je rasteretiti gradivo, ali to ne znači sadržajno puno manje, već sadržajno konciznije, jasnije i zornije. Da bi se ovo moglo uspješno provesti, nužno je dobro upoznati učenika, vidjeti u čemu se nalaze i kako se očituju njegove teškoće te prema toj slici prilagoditi način rada. Učeniku treba omogućiti da se uključi u nastavni proces u onoj mjeri u kojoj on to u tom trenutku može. Važno je naglasiti da i pored toga što su jezično-govorno-interpretacijske mogućnosti učenika s govorno-jezičnim teškoćama manje, one ipak postoje te se ne radi o nemogućnosti, već o smanjenoj mogućnosti razumijevanja te zbog toga i usvajanja nastavnih sadržaja.

Satovi dopunske nastave su idealno mjesto i vrijeme da učitelj u individualnom kontaktu upozna razloge zbog kojih učenik otežano usvaja sadržaje i

da mu odmah tumačenjem pomogne. U ovakvom neposrednom kontaktu stvari se vide jasnije i omogućavaju učitelju bolji uvid i potpuniju sliku o mogućnostima učenika. Pružaju mu mogućnost dobre intervencije i pravog pristupa, što je posljedično u izravnoj vezi s uspjehom učenika.

Budući da je područje nastavnog predmeta Hrvatskoga jezika vrlo široko, brojne sastavnice ovoga predmeta su upravo prilika da učenik s govorno-jezičnim teškoćama pokaže ono što može i zna u području koje mu je lakše. Primjerice, tečno čitanje, poznavanje nekog područja iz jezika (određivanje vrsta riječi), recitiranje pjesama, naučeno prepričavanje ulomka iz čitanke, glasno čitanje dobro napisane lektire ili dijela lektire, naučena karakterizacija likova, pronalaženje motiva u pjesmi i sl., ili samo uredno pisanje. Važno je pronaći nešto u čemu je učenik dobar i to pohvaliti pred ostalim učenicima. To će proizvesti veliki motivacijski učinak.

Da bi rad bio što uspješniji, poželjno je primijeniti neke od sljedećih uputa:

- shvatiti odnosno razumjeti problem jezičnih teškoća
- što prije uočiti teškoće i biti spreman za pomoć
- dati učeniku do znanja da mu želite pomoći i da vam se obrati kad god treba
- pokazivati razumijevanje i strpljivost, ne žaljenje
- u radu biti kritičan, ali oprezan i taktičan
- hrabriti ga, poticati i hvaliti i za male uspjehe
- utvrditi njegovu razinu znanja i usvojenost vještina
- prilagoditi mu sadržaje, češće mu prilaziti
- dati mu mogućnost da se dobro pripremi prije provjere znanja – zajedno odrediti termin
- češće se koristiti načinom provjere koji njemu odgovara
- dodatno raditi s njim na sadržaju u kojem su teškoće najizraženije
- paziti na zahtjevnost domaće zadaće, ne prelaziti njegove mogućnosti
- dijeliti zadatke u manje skupine informacija
- smanjiti „nepotrebno“ prepisivanje s ploče – označiti što učenik treba prepisati
- omogućiti mu da prepisuje bilješke od susjednog učenika ukoliko ih učitelj diktira jer ne može uspješno slušati i pisati zabilješke
- povećati veličinu slova ispitnih materijala
- paziti na kvalitetu ispitnog materijala (primjereno prilagođen sadržaj, kratka i jasna pitanja, veći font slova, dovoljno prostora za pisanje odgovora, dodatno vrijeme), (Bjelica i dr. 2007: 117–127).

4.1. PODRUČJE JEZIKA-PRIMJERI I AKTIVNOSTI

Jezično gradivo izrazito je složeno i opširno. Zbog jezičnih teškoća učenici ponekad svoj vlastiti, materinski jezik usvajaju postupno, poput stranog jezika.

Podučavanje jezičnih pojava uvijek počinje od promatranja konkretnih pojava, a usmjerava se ka uopćavanju istih. Za učenike je to lakši i jednostavniji put. Učenici s govorno-jezičnim teškoćama otežano usvajaju, percipiraju i razumiju jezične pojave, stoga se može promijeniti pristup ukoliko učitelj procijeni da je to potrebno. Učitelj tada može pristupiti jednostavnijem načinu poučavanja, tj. od definicije prema primjerima. Važno je uvijek voditi učenika, izdvojiti mu i istaknuti točno ono što očekujemo da usvoji te mu dati dovoljno primjera na koje se može osloniti pri rješavanju zadataka.

MORFOLOGIJA (PADEŽI I PADEŽNI OBLICI)

Veliku teškoću učenicima s jezičnim teškoćama predstavlja područje morfologije – obličnih nastavaka riječi koji za njih nisu informativni, stoga su prisutne brojne gramatičke pogreške u njihovom jezičnom izrazu. Potrebno je puno gramatičkog uvježbavanja i primjene u svakodnevnoj govornoj praksi da bi se usvojili pravilni jezični obrasci.

Na nekim konkretnim primjerima iz prakse mogu se uočiti načini obrade nastavnih jedinica koji nikako ne pogoduju učenicima s jezičnim teškoćama. Ponuđene su moguće prilagodbe koje učitelj uvijek može doraditi i preinačiti onako kako misli da je najbolje za učenika čije teškoće i mogućnosti dobro poznaje.

- **Primjer — Prilagođeni zadatak koji može poslužiti za usustavljanje padeža.**
Cilj aktivnosti je da učenici prepoznaju imenicu u rečenicama te imenuju i odrede njezin padež.



Sl. 8 Igra pecanja

Opis aktivnosti:

- Učitelj stavlja na ploču sliku čamca u kojem su dječak i djevojčica.
- Postoji sedam štapova za pecanje, a djevojčica i dječak pecaju ribe.
- RIBE se nalaze u kutiji ili kanticu.
- Učenik uzima ribu te je prikvači na štap za pecanje.
- Na svakoj ribi je zapisana rečenica.
- Učenik čita rečenice, a zadatak je da prepozna imenicu i odredi joj padež.

Iako učitelj unaprijed određuje u kojem će se smjeru kretati zadatak, trebao bi pustiti učenike da kažu svoje mišljenje, da vode zadatak, smišljaju pravila i pokažu koliko su kreativni i maštoviti.

MORFOLOGIJA (GLAGOLSKI OBLICI)

Glagolski oblici i njihovo sprezanje specifična su jezična paradigma u kojoj se učenici s jezičnim teškoćama teže snalaze. Osobito su im teški oblici imperfekta, aorista i pluskvamperfekta. Ovi oblici se zapravo ne čuju u razgovornom jeziku (izuzev aorista glagola biti) te za učenike s jezičnim teškoćama predstavljaju potpuno nove riječi, često vrlo teško i izgovorljive.

Učenici s jezičnim teškoćama trebaju znati prepoznati ove oblike, ali je dovoljno njihovo poznavanje samo u prvoj osobi jednine. Također se to odnosi i na pomoćne glagole biti i htjeti. S obzirom da je imperfekt pomoćnog glagola biti često prisutan u tekstovima starijih pisaca, kao i sastavni dio pluskvamperfekta, potrebno je znati imperfekt glagola biti kroz sva glagolska lica.

Aorist je lakši oblik učenicima s govorno-jezičnim teškoćama te ga oni mogu usvojiti na dva ili tri poznata (učestala) glagola kao model (npr. pasti, reći, biti), što bi trebalo biti dovoljno za poznavanje aorista.

Detaljni opisi ovih oblika te glagolske promjene koje nastaju u sprezanju nisu informativni i mogu im samo otežati usvajanje osnovnih informacija, stoga informaciju koja nije osnovna niti informativna na ovom stupnju njihovog jezičnog razvoja ne treba ni zahtijevati.

Učitelj bi trebao učeniku naznačiti što da prepíše s ploče ili, ukoliko misli da treba sve prepisati, označiti mu u bilježnici što da nauči, tj. što je za njega važno.

Domaća zadaća ne bi smjela prelaziti njegove mogućnosti; zadatak bi trebao biti ponavljanje onog što je u bilježnici.

— Primjer — Imperfekt

Na primjeru zabilješki iz bilježnice učenika redovite škole, 6. razred, može se vidjeti učiteljeva prilagodba – obilježavanje onoga što je važno i što bi učenik trebao svakako znati.

Imperfekt pomoćnih glagola

* Imperfekt se koristi tako da se infinitivnoj ili prezentnoj osnovi dodaju nastavci: ah, jah, jah - prvo lice jednine.

* Kod nekuda se glagola prevodi silitizacijom ili jotacijom.

<p style="text-align: center;">Biti</p> <p>1. bijah 2. bijaše 3. bijaše</p> <p>* 1. bijsmo 2. bijaste 3. bijahu</p>	} ili * {	<p style="text-align: center;">Hjiti</p> <p>1. hot + jah = hoćah 2. hoćah 3. hoćah</p> <p>1. hoćamo 2. hoćaste 3. hoćahu</p>	} ili {	<p>hotjah hotjaše hotjaše</p> <p>hotjamo hotjaste hotjahu</p>
---	-----------	--	---------	---

Vežba (+)

Napiši osint ili imperfekt zadanih glagola

nid

N prevoditi - prevodjah - prevodah I
S reći - rekoh A
N zureti - zurejah I
S spremiti - spremih A

Sl. 9 Obrada imperfekta uz učiteljeve oznake bitnih informacija

Načini prilagodbe za učenika s jezičnim teškoćama:

- provjeriti je li učenik dobro napisao
- naznačiti učeniku što svakako mora znati (što ne znači da su ostale zabilješke suvišne, naprotiv, koristit će mu u rješavanju zadaće, ali učenik mora znati što je bitno)
- dati mu zadaću koju će moći riješiti uz pomoć svojih zabilješki (ili možda samo usmeno naučiti oblike imperfekta za glagole učiti i biti)
- u pisanoj provjeri znanja oblikovati jezične zadatke primjerene znanju učenika.

— Primjer — Futur

Zbog spomenutih teškoća tekstove možemo ponekad zamijeniti fotografijama, crtežima i stripovima. Ovo je primjer zadatka u kojem se umjesto teksta koristi slikovni materijal u obliku stripa. Cilj ovog zadatka je da učenici u svom govoru upotrebljavaju što više glagola u futuru.

Kod ovakvih tipova zadataka učitelj može odvojiti više vremena za motivaciju

nego što je to uobičajeno. Dobra motivacija ponekad je ključna za razumijevanje jezičnih pojava kod učenika s govorno-jezičnim teškoćama te donosi vrlo dobre učinke u daljnjem usvajanju sadržaja.

Opis aktivnosti:

- Učitelj postavlja četiri slike.
- Učenici promatraju slike, a potom opisuju slike i iznose svoja zapažanja.
- Slikama se pridružuje tekst.
- Učitelj čita tekst pazeći na vrednote govornog jezika.
- Provjerava se razumijevanje pročitano g teksta.
- Učenici čitaju tekst.
- Učenici se potiču na uporabu glagola u futuru.
- Učenici dramatiziraju prikazane situacije.

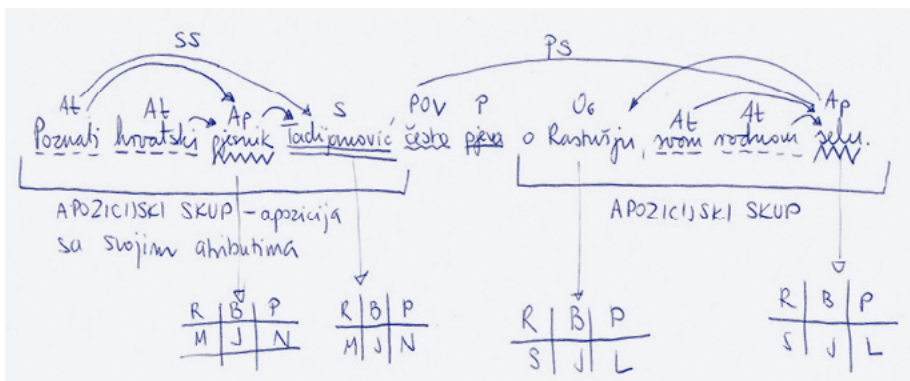


Sl. 10 Primjer motivacijskog zadatka za futur

SINTAKSA (ANALIZA REČENICE)

Grafička analiza rečenice prikazana na sl.11 nepregledna je pa će se učenici s jezičnim teškoćama u njoj teško snaći. Ima puno linija različitih vrsta: valovitih, isprekidanih, dvostrukih i zaobljenih. Osim različitih vrsta linija tu je i tablica sa slovnim simbolima koji se odnose na rod, broj i padež imenice ispod koje su napisani.

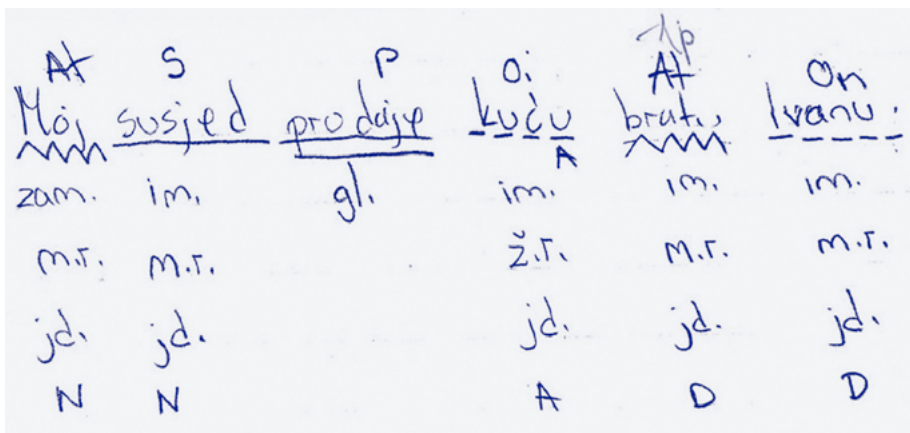
Osim jezičnih teškoća kod učenika se mogu pojaviti i vizualne teškoće kao što su: preklapanje crta, miješanje smjerova desno–lijevo i gore–dolje. Zbog otežane vizualne obrade simbola učenici drugačije, izmijenjeno, percipiraju ovakav prikaz analize rečenice. Dakle, ovakav način prikazivanja trebao bi se izbjegavati ili bi ga se trebalo što više pojednostavniti.



Sl. 11 Primjer analize rečenice iz bilježnice učenika redovite škole, 6.razred

Načini prilagodbe:

- pojednostaviti prikaz (izostaviti strelice iznad riječi)
- umjesto tablica, ispod imenica, pisati okomite nizove
- ponuditi jednostavnije rečenice
- postupno širiti dopunu subjektu ili predikatu do onog stupnja do kojeg se pokaže da to učenik razumije – rečenica iz učenikove bilježnice se može sažeti (*Pjesnik Tadijanović često pjeva o Rastušju.*) te postupno dodavati atribute
- načelo postupnosti će voditi učitelja do stupnja učenikovih mogućnosti.



Sl. 12 Pojednostavljena analiza rečenice s okomitim nizovima

4.2. PISANA PROVJERA ZNANJA

Zbog slabije razvijenih verbalnih vještina te često prisutnih teškoća u pisanju učenicima s govorno-jezičnim teškoćama potrebno je ponuditi neke pogodnije oblike izražavanja, osobito u pisanim provjerama. Način prikazivanja nekog sadržaja putem mentalne mape za mnoge učenike je daleko pogodniji način od uobičajenog pisanja. Pisane provjere znanja također mogu biti grafički oblikovane i vrlo zorno pokazati učenikov stupanj poznavanja nekog sadržaja. Izražavajući se na ovaj način, učenik se može usredotočiti na bitne činjenice, a manje biti opterećen načinom pisanja, sročnošću riječi u rečenici, primjenom pravopisnih pravila i sl., jer ovaj način izražavanja je jezgrovit i sažet. Slikovitost prikaza mu olakšava uvid u strukturu kao i lakši način provjere onoga što je napisao.

Važno je da upute za rješavanje zadatka budu kratke, jasne, nedvosmislene i napisane u više jednostavnih rečenica kako bi ih učenik mogao pratiti i razumjeti. Također, upute je dobro započeti glagolom, odnosno radnjom koju tražimo da učenik napravi (podcrtaj, pročitaj, pronađi, poveži, razvrstaj).

Za vrijeme trajanja pisanih provjera učitelj bi trebao pričati svakom učeniku i provjeriti kako napreduje, dodatno ga potaknuti i motivirati.

PRIMJERI PRILAGODBE PISANIH PROVJERA ZNANJA

— Primjer — Zamjenice

Podcrtaj zamjenice u tekstu, ispiši ih i odredi im padež.

Ta ljubav je čudna pojava. Posve mi je izmijenila život i više ništa nije kao prije. Kad me Oliver pozove da idemo u kino gledati borilački film, ja kažem: „Neću, hvala.“ Jednostavno, više me ne veseli što me nekada veselilo, i više mi ništa nije važno od onoga što mi je nekada bilo najvažnije. Toliko je ta ljubav opasna i nezgodna da bih bio stoput sretniji da se nikada nisam zaljubio i postao njezin rob.

Učenik s govorno-jezičnim teškoćama može također rješavati ovaj zadatak, ali je nužna prilagodba.

Zadatak bi trebalo preformulirati i tako učeniku u koracima ponuditi postupnost:

- Podcrtaj zamjenice.
- Ispiši zamjenice.
- Odredi im padež.

Trebalo bi voditi računa o duljini zadanog teksta jer učenik s jezičnim teškoćama treba više vremena i za čitanje i za rješavanje zadatka. Sam učitelj će, s obzirom na poznavanje učenika, najbolje znati odrediti količinu teksta, tj. ispitnog materijala.

— Primjer — Riječi suprotnog značenja

U sljedećem primjeru rješavanja jezičnog zadatka – riječi suprotnog značenja – može se vidjeti slojevitost jezičnih funkcija koje kod djece s jezičnim teškoćama nisu usklađene.

Dječak je veseo .	Dječak je tušan
Vrt je iza kuće.	Vrt je ispred kuće
Konop je dugačak .	konop je kratak
Park je daleko .	park je blizu
Nosim punu torbu.	nosim praznu torbu
Cvijeće cvate .	cvijeće vene
Sada je jutro .	sad je noć
Knjiga je debela .	knjiga je tanka
Moj kaput je star .	maj kaput je nov
Marko je visok .	Marko je nizak
Prodajem jabuke.	ne prodajemo jabuke
Zadaća je teška .	zadaci je lagana
Petra je lijena .	petra je radna
Učiteljica je blaga .	učiteljica je stroga

Sl. 13 Primjer slojevitog rješavanja jezičnog zadatka

Ovo je primjer rada u kojem se vidi da se učenik u potpunosti usredotočio na rješavanje zadataka – pronalaženje suprotnica – te je zaboravio na veliko početno slovo i točku na kraju rečenice.

Budući da im je pisanje napor, neki učenici zbog jezične slabosti teško mogu uskladiti više jezičnih aktivnosti (pravilno pisanje, rješavanje jezičnih zadataka, primjena pravopisnih pravila i zakona sintakse).

- Učenici s jezičnim teškoćama teško razlikuju glasove č/ć kao i glasovne skupove ije/je (to im ne bi trebalo uzimati za veliku pravopisnu pogrešku). Učenik je zapravo dobro odredio suprotnice od ponuđenih riječi (dvije pogreške).
- Učitelj bi trebao za vrijeme pisanja ispita, ili pri kraju, pogledati kako učenik piše i upozoriti ga na rečenične znakove.
- Očito je da učenik nije uspio uskladiti sve jezične aktivnosti (primjer teškoća jezičnog strukturiranja), ali je pokazao znanje u pronalaženju suprotnih riječi, što bi trebalo zasebno vrednovati.

— Primjer — Glasovne promjene

Odredi vrstu glasovne promjene.

(učeniku se unaprijed naznači mjesto u riječi na kojoj se dogodila glasovna promjena).

brz — brži jotacija

vrabac — vrapca _____

bog — bože _____

pjesnik — pjesniče _____

pjesnik — pjesnici _____

list — lišće _____ i _____

glas — glazba _____

pisati — pišem _____

grozd — grožđe _____ i _____

cvijet — cvijeće _____

voziti — vožnja _____

Sl. 14 Glasovne promjene (primjer prilagođene pisane provjere znanja)

— Primjer — Glagoli po vidu

1. Glagolski vid označava _____
2. Navedi 3 vidska para. _____

3. Glagoli po predmetu radnje mogu biti _____

4. Kod prijelaznih glagola radnja prelazi na _____
5. Mama **kuha** _____ (kuhati - prijelazni gl.)
6. Baka **hoda** _____ (hodati - neprijelazni gl.)
7. **Češljam se** svako _____ (češljati se - povratni gl.)
8. Odredi jesu li glagoli prijelazni, neprijelazni ili povratni.
ležati - neprijelazni gl.
piti _____
čitati _____
umiti se _____
rasti _____
oprati _____

Sl. 15 Glagoli po vidu i predmetu radnje (primjer prilagođene pisane provjere znanja)

Svaki učenik pa tako i onaj s govorno-jezičnim teškoćama osobnost je za sebe čije mišljenje, sposobnosti i mogućnosti moramo poštovati te mu omogućiti da se bez obzira na svoje teškoće osjeća dobro. Učitelj bi svakodnevno trebao poticati razvijanje učenikovog samopoštovanja i samopouzdanja, olakšati mu put k znanju i učenju te ga u pravom trenutku i adekvatno nagraditi.

5 PRILAGODBE U PODRUČJU KNJIŽEVNOSTI ZA UČENIKE S GOVORNO-JEZIČNIM TEŠKOĆAMA

ZRINKA ŠIMUNOVIĆ

5.1. ČITANJE

Učenici s govorno-jezičnim teškoćama veoma često otežano čitaju; sporije čitaju, zamjenjuju slične glasove, dodaju ili izostavljaju slogove, prave inverzije (može biti prisutna samo neka od ovih pojava), te zbog svega toga netočno čitaju. Budući da je sva pozornost usmjerena na tehniku čitanja, razumijevanje i povezivanje pročitanih informacija je slabije, osobito ako se radi o duljim rečenicama. Stoga je poželjno primijeniti neke od sljedećih uputa:

- Nije dobro učenika pred razredom, nepripremljenog, prozivati da čita. On je svjestan da loše čita te ne treba javno izlagati njegovu teškoću.
- Učeniku se može zadati za zadaću da ulomak ili cijeli tekst (prema procjeni učitelja) uvježba tečno čitati ili s njime provježbati čitanje na dopunskoj nastavi. Nakon uvježbanog čitanja svakako treba pohvaliti njegovo bolje čitanje.
- Treba izbjegavati zahtjevnije tekstove s puno novih riječi i termina kao i dijalektne tekstove koji su ovoj djeci posebno teški.
- Intonacijski obrasci blago su im narušeni pa su rečenice manje-više sve silazne intonacije; stoga ne treba očekivati veliku izražajnost u čitanju.
- Neki učenici veoma tečno i točno čitaju, ali ne razumiju ili veoma slabo razumiju pročitani tekst (jer su potpuno usmjereni na tehniku čitanja); tekst je potrebno više puta pročitati i to postupno, rečenicu po rečenicu, te istaknuti rečeničnu informaciju.

PROVJERA RAZUMIJEVANJA PROČITANOG TEKSTA

Budući da je rječnik djece s govorno-jezičnim teškoćama oskudniji, za očekivati je da postoji izvjestan broj riječi i izraza čije značenje ne znaju ili su u njega nesigurni. Kontekst im puno ne pomaže upravo zbog nedovoljno razvijenih jezičnih sposobnosti. Stoga je nužno stalno propitivati i provjeravati kratkim pitanjima razumijevanje pročitano­g teksta jer se lako dogodi da učenik, zbog nekoliko nepoznatih riječi, sasvim pogrešno protumači tekst. Ponekad su neke, nama sasvim uobičajene riječi, njima nepoznate ili ih vežu uz neki sasvim drugi kontekst koji ih navede na krivi zaključak (npr. za riječ /proplanak/ učenici su mislili da znači: rupa u drvetu, potonuli brod, nešto propalo, pustoš; rečenicu /Nastao je muk./ razumjeli su kao: Svima je bila muka.).

Zbog svega navedenog korisno je držati se sljedećih uputa:

- Prilikom čitanja teksta, bilo da čita učitelj ili učenik, potrebno je kratkim pitanjima prekidati čitanje i provjeriti razumijevanje.
- Nakon svakog ulomka treba ukratko prepričati tekst (učitelj ili učenik) da bi se izbjegle sve moguće nejasnoće.
- Ukoliko se čita stariji književni tekst, pored prisutnih arhaičnih riječi, dodatnu teškoću predstavljaju glagoli u imperfektu, aoristu i pluskvamperfektu koje treba prevesti, tj. preoblikovati perfektom (bez obzira što su se učenici upoznali s ovim glagolskim oblicima u 6. r., njihovo znanje ovih oblika najčešće je samo na razini prepoznavanja, a oblik imperfekta potpuno „izobličuje“ glagol te on za njih postaje nepoznata riječ).
- Kod čitanja dijalektnih tekstova, zbog brojnih nepoznatih riječi i izraza, potrebno je prije čitanja teksta ukratko prepričati ulomak da bi ga učenik mogao smjestiti u kontekst te se onda upoznati sa značenjem dijalektnih riječi (napisanih sa strane).
- Sve nove izraze i riječi treba više puta ponoviti jer ih učenici s govorno-jezičnim teškoćama neće odmah zapamtiti (upravo je skladištenje novih riječi njihova slabost).
- Prilikom kratkog prepričavanja ulomka trebalo bi što više upotrebljavati te nove riječi i izraze.
- Prilikom pisane provjere interpretacije teksta nužno je da postavljena pitanja budu kratka i jasna i da se odnose na bitne stvari vezane uz sadržaj. Također je potrebno pitati učenika razumije li pitanja te za vrijeme pisanja odgovora povremeno provjeriti način pisanja; ako učenik ne zna odgovor, trebalo bi ga podsjetiti potpitanjem. Ovakav tip pisanih provjera je u širem kontekstu također način učenja te bi pomaganje učeniku potpitanjem trebalo biti prihvatljivo, kako prema učenicima s govorno-jezičnim teškoćama tako i prema ostalima.
- Učenika svakako treba podsjetiti da provjeri što je napisao.

5.2. PREPRIČAVANJE

Ovaj je oblik jezičnog izražavanja učenicima s govorno-jezičnim teškoćama najteži jer uključuje sve kompetencije jezičnih sastavnica, što je slabost ovih učenika, te će se prilikom prepričavanja javljati pogreške na razini morfologije (neslaganje u rodu broju i padežu, neslaganje gl. osoba i gl. oblika), pogreške na razini semantike (zamjena riječi unutar iste kategorije), izostavljanje ili pogrešna uporaba prijedloga i sl. Pogreške mogu biti jače ili slabije izražene, ali se najviše očituju baš u prepričavanju.

Prepričavanje im se može olakšati na više načina:

- Pomoću pitanja na koja treba odgovoriti s nekoliko rečenica može se postupno obraditi sadržaj kompozicijskim slijedom; postaviti nekoliko pitanja za uvod, zaplet, vrhunac i rasplet (u početku pitanja postavlja učitelj).
- Ne treba tražiti opširnost postavljajući puno pitanja, već bitnim pitanjima učvrstiti strukturu priče.
- Tek nakon kratkog, ali kompozicijski dobro organiziranog pisanog rada učenika se može potaknuti još pokojim dodatnim pitanjem (prema procjeni učitelja). Tek nakon što učenik nauči prepričavati zadani tekst prema povezanim odgovorima na zadana pitanja, poželjno ga je propitati pred razredom. Za vrijeme prepričavanja treba mu dopustiti da pogleda u tekst ako mu je to potrebno.
- Ovaj model prepričavanja (uz pomoćna pitanja) treba češće upotrebljavati; pomoći će i kod pisanja sastavaka, sažetog prepričavanja lektire, pisanja nekog osvrta i sl.
- Ako učenik nerado usmeno prepričava (neugoda zbog javnog govorenja, lako se smete, zbuni i *zablokira*), ne treba inzistirati, ali ga se može ispitati na satu dopunske nastave uz prisutnost drugog učenika ili učitelja.
- Poželjno je dogovoriti termin kada bi učenik samostalno odgovarao.

5.3. LEKTIRA

Čitanje lektire veoma je korisna aktivnost za djecu s jezičnim teškoćama zbog nekoliko razloga:

- unutarnje čitanje također je čitanje kojim se postiže bolja tehnika čitanja (ista mentalna aktivnost kodiranja slova i semantičke komponente riječi)
- usvajaju se pravilne rečenične konstrukcije
- potiče se unutarnji govor – posljedično govor svakodnevne komunikacije
- razvijaju se svi rečenični oblici govorno-jezične komunikacije
- ponavljaju se neki jezični obrasci koje učenik bez napora pasivno usvaja
- tijekom čitanja simultano se odvijaju brojne kognitivne aktivnosti.

Sve navedeno je korisno, poželjno i poticajno za sve učenike općenito, ali za učenike s jezičnim teškoćama čitanje lektire može polučiti veliki učinak i pri-pomoći razvoju svih jezičnih sastavnica, ali samo kad se provodi s mjerom koja odgovara mogućnostima učenika. U protivnom, riječ lektira za učenika poprima sve negativne konotacije. Bez dobrog poznavanja učenikovih teškoća i njegovih mogućnosti teško se može naći dobra mjera u pristupu čitanju lektire.

Potrebno je što ranije poticati želju za čitanjem i motivirati učenika na jedan od sljedećih načina:

- Ispričati na zanimljiv način dio knjige do neke napete situacije i zamoliti učenika da dalje nastavi sam i pročita samo npr. V. poglavlje u sljedećih nekoliko dana (i sam se javi kad ga pročita). Nakon toga može se prokomentirati s učenikom pročitano poglavlje i zainteresirati ga za novu zgodu te ciljano odabrati opet neko kraće poglavlje.
- Sam učitelj treba odabrati dinamiku čitanja, tj. odabrati ciljane ulomke s obzirom na poznavanje učenika.
- Ako učitelj vidi da učenik ima teškoća u razumijevanju pročitano, potrebno je zajednički pročitati poglavlje ili ključni ulomak koji je unio zabunu u razumijevanje, što se može ostvariti unutar dopunske nastave.
- Ako učenik ne pokazuje zainteresiranost za daljnje čitanje, treba mu ispričati ostatak knjige do samog završetka i ostaviti učeniku da pročita posljednje poglavlje. Knjigu nikako ne treba ostaviti nedovršenu i nedorečenu! Na kraju treba zajednički oblikovati poruku djela. Svakako treba istaknuti učenikovo zalaganje i naglasiti da je ipak uspio savladati lektiru.

Svi se gore navedeni koraci odnose na učenike kojima je čitanje lektire teška aktivnost i čije su govorno-jezične teškoće izražene u jačem stupnju. Stoga je dovoljno da se putem odabranih ulomaka ključnih za knjigu lektira „samo pročita”, bez klasičnog pisanja svih elemenata lektire. Dodatna aktivnost pisanja bila bi preteška za učenika te bi ga demotivirala za daljnje čitanje. Najvažnije je da se djelo pročita (uvjetno rečeno – djelomično pročita) i da učenik vidi da to nije nemoguće. Ovo je veoma važan korak jer može učenika trajno privući čitanju ili ga, nažalost, potpuno odbiti.

Učeniku se može zadati da sažeto pisano prepriča jedan ulomak po svom izboru.

Knjige treba pažljivo odabrati; poželjna su kraća djela u kojima prevladava dijaloški oblik (dugi opisi za njih nisu informativni), pisana suvremenim jezikom (djela starijih pisaca teško su im razumljiva zbog zastarjelih izraza i riječi).

Primjeri lakše čitljivih djela: Stjepan Tomaš – Mali ratni dnevnik; Ivona Šajatović – Tajna ogrlice sa sedam rubina; Šime Storić – Poljubit ću je uskoro, možda; Nikola Pulić – Maksimirci; Nada Iveljić – Želiš li vidjeti bijele labudove; Ferenc Molnar – Junaci Pavlove ulice; djela Ivana Kušana.

Djela poput romana *Divlji konj*, *Galeb Jonathan Livingston*, *Bajka o vratima*, *Bijeli klaun* i sl. prezahtjevna su zbog alegorijskih slojevitosti koje zahtijevaju višu razinu poznavanja jezika, što kod ovih učenika još nije dovoljno razvijeno, te se ova djela mogu obraditi samo informativno.

Učenicima koji samostalno (i uz pomoć roditelja) čitaju lektiru veoma je potrebno pisanje dnevnika čitanja. Zabilješke se pišu kao kratke natuknice za svako poglavlje. Ovo je za učenike vježba pisanja i istodobno vježba memoriranja. Za uredno (koliko je to učeniku moguće) napisan dnevnik čitanja učitelj može dati ocjenu iz lektire jer je cjelovito pisanje lektire sa svim traženim elementima još prezahtjevno. Kada učitelj procijeni da učenik može pokušati cjelovito napisati lektiru, može mu napomenuti da je dnevnik čitanja dovoljan kao „kratak sadržaj” te mu tako olakšati prijelaz na pisanje.

Neki od učenika s govorno-jezičnim teškoćama puno čitaju i doslovno „gutaju” knjige (podatak iz autoričine prakse). To su obično znatiželjna djeca koja imaju bogat doživljajno-spoznajni unutarnji svijet i veoma dobru memoriju (pamte brojne pojedinosti i zanimljivosti). Oni će moći usmeno prepričati sadržaj knjige, s time da im je potrebno pripomoći kada počnu navoditi previše manje važnih pojedinosti (teže potiskuju nevažne asocijacije – teškoće pragmatike) te se možda zbog toga izgube u slijedu fabule.

Oni mogu samostalno napisati lektiru kao i ostali učenici u razredu. Moguća je preopširnost (ubacivanje elemenata koji su sami po sebi razumljivi) i neobične sintaktičke konstrukcije. Učitelj treba uzeti u obzir da je učenik uložio veliki trud da bi napisao lektiru i da je većina popratnih pogrešaka nastala u želji da se napiše više i bolje, što treba uzeti u obzir prilikom vrednovanja.

Tempo čitanja lektire za djecu s jezičnim teškoćama je znatno usporeniji u odnosu na ostale učenike. Oni ne mogu čitati jednu knjigu mjesečno i od njih to ne treba ni zahtijevati. Najviše 3–4 knjige u školskoj godini njihov su maksimum, ali naravno da su individualna odstupanja moguća u oba smjera. Ne treba ih požurivati, već im dati razumno vrijeme da se pripreme bez opterećenja. Na kraju školske godine korisno je preporučiti 3–4 odabrana djela za sljedeću školsku godinu koja se mogu pročitati tijekom ljetnih praznika.

Iz svega navedenog vidi se da lektiru ne treba izbjegavati već je prilagođavati mogućnostima svakog učenika (malim koracima koji se sami nameću) jer je korist doista mnogostruka. Dovoljno je samo da učenik razvije potrebu za čitanjem. Već samim time ostvaren je veliki cilj!

5.4. INTERPRETACIJA PJESAMA

Pjesnički jezik slojevit je i višeznačan, pa je samim time mnogim učenicima „nejasan”, tj. osjećaju se nesigurno pri njegovom tumačenju, što zahtijeva više pozornosti odmah na samom početku – neposredno nakon što je pjesma inter-

pretativno pročitana. Stoga je poželjno pjesmu obraditi u sljedećim koracima, tj. pridržavati se nekih od navedenih uputa:

- Prilikom najave pjesme u nekoliko rečenica treba opisati kontekst pjesme i ključnu pjesničku sliku. Ovo znatno olakšava razumijevanje pjesme koje se onda popunjava pjesničkim slikama.
- Svaku se strofu, također, može prepričati jednom rečenicom i tako potpuno razjasniti pjesmu (treba pronaći ključne riječi i podcrtati ih – to pridonosi razumijevanju), jer tek kada je učenik upoznat sa „sadržajem pjesme”, može sudjelovati u njezinoj interpretaciji.
- Neke pjesme nije potrebno dodatno „pojašnjavati” (npr. pjesme D.Tadijanovića), ali treba biti siguran da učenici doista razumiju „priču pjesme”. Cijelu pjesmu treba znati prepričati u nekoliko rečenica rabeći neke od pjesničkih izraza.
- Ovakav pristup zapravo podučava učenike kako „dekodirati” i tumačiti pjesnički jezik te je stoga samo prijelazna faza k samostalnom doživljaju i slobodnijem tumačenju pjesme. Inače, interpretacija pjesme bez prethodnog razumijevanja pjesničkih slika svodi se samo na pasivno prepisivanje i zapisivanje tuđeg mišljenja, što svakako treba izbjegavati.
- Kada se neki događaj ili zbivanje razumije, onda se o njemu može i razgovarati. Određivanje teme, vrste pjesme, motiva i pjesničkih slika može biti, nakon izvjesnog vremena pružanja takvih modela pri interpretaciji pjesama, zadatak za samostalan rad, nakon čega se zajednički usmeno potvrde tražene odrednice.
- Ono što je ovim učenicima posebno teško je prepoznavanje i imenovanje pjesničkih izražajnih sredstava. Oni ih u tekstu prepoznaju kao „neobične izraze”, ali ih teško razlikuju i imenuju. Usporedbe prepoznaju (po vezniku kao/ poput) i neke epitete također, a za ostale im je potrebna pomoć. To je za njih jezik simbola koje treba dodatno tumačiti. Dobro je uvijek davati zorne modele za metaforu, personifikaciju, onomatopeju, hiperbolu, kontrast i sl. i uvijek pojasniti da je to npr. onomatopeja jer oponaša zvuk nečega, personifikacija jer čini nešto živom osobom itd. Tako se način prepoznavanja i imenovanja stalno ponavlja te se učeniku postupno olakšava samostalno rješavanje ovakvih zadataka. (Primjeri koje nudimo u početku trebaju biti povezani sa stvarnim životnim situacijama tako da učenik može vizualizirati predmete koji se uspoređuju – primjer usporedbe. Tako ih postupno, iz pjesme u pjesmu koje se obrađuju, uvodimo u apstraktan način mišljenja.)
- Poruku pjesme nije im uvijek lako oblikovati jer to zahtijeva sposobnost apstrahiranja – izlučivanja i uopćavanja na verbalnoj razini, što im nije lak zadatak za samostalni rad te im treba pomoći.
- Naučiti pjesmicu napamet za neku je djecu s jezičnim teškoćama nemoguće. Upravo ta veoma smanjena mogućnost memoriranja redosljeda riječi jedan je od simptoma koji ukazuju da učenik ima jezične teškoće, što ne znači da on ne treba naučiti jednu strofu napamet (možda ključnu za razumijevanje pjesme ili strofu po svojem izboru). Međutim, ima učenika koji izvrsno memoriraju

pjesmice i uče ih s lakoćom, veoma brzo i točno. Dakle, opet je nužno dobro upoznati učenika i njegove teškoće i mogućnosti.

- Prilikom usmenog ispitivanja interpretacije pjesme treba postavljati kratka i jasna pitanja. Ukoliko učenik zamuckuje i zastajkuje prilikom oblikovanja rečenica, treba mu pomoći (dodajući riječ koja mu u tom trenutku nedostaje ili je se ne može odmah dosjetiti).
- Pisanje zadaća prema pitanjima koja se nalaze u čitanci iza pjesme (razgovor o djelu) može biti prezahtjevno; mnoga pitanja su preduga i sadržajno komplicirana, mnoga se i preklapaju te ih zbunjuju. Stoga je za ove učenike potrebno odabrati (zaokružiti) ključna pitanja te ona koja su jednostavno oblikovana.

5.5. PISANO I USMENO IZRAŽAVANJE

I pisano i usmeno izražavanje za ove učenike veoma je teška aktivnost jer uključuje brojne složene psihofiziološke procese koji se realiziraju međudjelovanjem različitih sposobnosti.

Spontano pripovijedanje o nekoj temi treba biti potpomognuto pitanjima koja će učenika upućivati na sve ono što je povezano s temom. Mogući agramatizmi u govoru ukazuju na otežanu mogućnost kontrole svih jezičnih veza unutar rečenice te ne treba očekivati složene rečenične konstrukcije, već govorni izričaj koji prati učenikovo razumijevanje. Ukoliko su učenikove rečenice u spontanom govoru nejasne i njihovo razumijevanje otežano, ne bi ga ni trebalo usmeno ispitivati, već mu zadati pisanje kratkog sastavka za zadaću uz prethodne upute s pomoćnim pitanjima.

Za učenike koji se lakše izražavaju i čije su jezične teškoće blaže izražene, moguće je pripovijedanje o određenoj temi uz pomoć učitelja.

Ipak je svima najveći problem pisanje sastavaka. Potrebno im je ponuditi model kako „graditi” strukturu sastavka:

- Najbolje je odabrati neku „obiteljsku” temu o kojoj učenik može više reći. Metodom pomoćnih pitanja (koja postavlja učitelj) na koja učenik treba odgovoriti s nekoliko rečenica, može se učenika navoditi kako napisati sastavak o nekoj temi.
- Povezani prepisani odgovori čine sastavak.
- Pitanja su ovdje kao pomoć u razvijanju teme i potrebno ih je postaviti tako da učeniku bude jasna postupnost u kompoziciji njegove priče (treba uočiti pitanja kojima se razvijaju kompozicijski dijelovi: uvod, zaplet, vrhunac i rasplet).
- Pisanje sastavaka pomoću pitanja trebalo bi češće prakticirati. Osnovno je da učenik planira pitanja te sam određuje pitanja za uvod, pitanja za zaplet itd. Učitelj treba pratiti njegov rad i pomagati mu tamo gdje zastane. Rečenice

trebaju biti primjerene učenikovom govornom izrazu, bez opterećenja da sastavak treba biti opširan i pun opisa.

- Učenikove pokušaje da piše sastavke treba ohrabrivati i pohvaliti!
- Kasnije, s vremenom, kada učenik postane vještiji u pisanju, može mu se predložiti da pokuša pisati sastavke oslanjajući se na zamišljena pitanja koja će ga voditi u obradi teme.
- Poželjno je da učenik svoj sastavak nauči tečno i izražajno čitati.

5.6. ŠKOLSKE ZADAĆE

Što se tiče pisanja školskih zadaća, jedino učitelj koji dobro poznaje učenika može procijeniti može li učenik pisati školsku zadaću. Učitelj može s učenikom temu prethodno obraditi i pomoći mu da oblikuje pomoćna pitanja te tako dopustiti učeniku da se pripremi za pisanje. Tijekom pisanja trebalo bi provjeriti kako učenik piše i pomoći mu pitanjem, ako je to potrebno, te ga na kraju upozoriti da pročita svoj sastavak i provjeri što je napisao. Sve gramatičke, sintaktičke i pravopisne pogreške, koje mogu biti prisutne u sastavku, treba staviti u kontekst učenikovih teškoća, te vrednovati sastavak postignutim kompetencijama primjerenim cjelokupnoj slici učenika.

5.7. PISANJE DIKTATA

Pisanje diktata objedinjuje dobro poznavanje jezičnih zakonitosti i praktičnu primjenu usvojenih pravopisnih pravila.

Učenici s disgrafijom često imaju nedovoljno usvojenu vještinu pisanja, pa su im slova loše oblikovana i nedovoljno izdiferencirana, ponekad sasvim izobličena, te im je zbog toga rukopis nečitak. Zbog stalnog provjeravanja veze grafem–fonem učenik piše sporije i često ispravlja slova pa je zbog toga njihovo pisanje neuredno i teško čitljivo.

Ako učenik ima samo motoričku disgrafiju, onda se radi samo o lošem rukopisu, bez jezičnih pogrešaka. Ovakve izolirane disgrafije su rijetke. Treba imati na umu da ova djeca ulažu veliki napor da pravilno oblikuju slova (rade pogreške u pisanju slova koja imaju sličnu izvedbu).

Pisanje s brojnim pogreškama ukazuje na jezične teškoće. Važno je istaknuti da ovi učenici veoma teško usvajaju pravopisna pravila.

VRSTE POGREŠAKA:

- često izostavljaju dijakritičke znakove – kvačice na slovima kao i sastavne dijelove određenih slova, npr. točka na i ili j, crtica na t ili đ (Lenček i Peretić 2010);
- dodaju ili izostavljaju slova i slogove, a česte su i inverzije glasova i/ili slogova

unutar riječi te zamjene slova sličnih po izgovoru (zvučni/bezvučni parovi) ili sličnih po načinu pisanja (n/m, v/r, d/b, s/z, o/a)

- sastavljeno pisanje nekih, uglavnom susjednih riječi, ili rastavljeno pisanje dijelova iste riječi
- slova su nejednaka s obzirom na nagib i veličinu, napisana s različitim odstupanjima od crte
- slabije zapamćivanje diktiranog teksta pa učenik izostavlja dijelove rečenice.

Iz svega navedenog jasno je da učenici s jezičnim teškoćama ne mogu uspješno pisati diktate. Razlikovanje grafema č/ć, kao i pisanje ije/je u riječima je za njih gotovo nemoguće te se na tome ne treba inzistirati.

Moguće su određene pogodnosti koje bi im malo olakšale ovakve provjere pisanja:

- sporije čitanje, ponavljanje dijelova rečenice, nastojanje učitelja da pričekava učenika da završi pisanje izdiktiranog dijela
- čitanje s malim pauzama između riječi (osobito nenaglašenih oblika zamjenica)
- blago upozorenje na pravopisno pravilo (Pazi kojim slovom ćeš napisati ovu riječ!).

Ove prilagodbe sigurno bi pridonijele točnijem pisanju. Ako učenik ima puno pogrešaka, preporuča se da se diktat ne ocjenjuje, već da učenik točno prepíše ispravak iz nečije uredne bilježnice.

Umjesto pisanja diktata, učenici mogu vježbati pravopisna pravila na gotovom tiskanom tekstu gdje se više mogu usredotočiti na njihovu primjenu.

— Primjer teksta za uvježbavanje pravopisnih pravila – 5. razred

Ispravi pravopisne pogreške.

Ovo je vrijeme svečanog prosinca. Uskoro nam stiže dobri sveti nikola koji djeci dijeli darove. Zašto dijeli darove. Jer je dobar. Legenda kaže da je živio u maloj aziji u gradu mira na obali sredozemnoga mora. Nakon svetog nikole stiže sveta lucija, zaštitnica očiju i vida. Ona se osobito slavi u italiji i dalmaciji. Na dan svete lucije obično se sadi pšenica za božić.

Svi se veselimo badnjaku kada kitimo božićno drvce i spremamo za božić i rođenje isusa. On se rodio u državi izrael u gradu betlehemu. Nakon božića se spremamo za doček nove godine. Na blagdan sveta tri kralja raskitit ćemo bor. I to je kraj božićnih i novogodišnjih praznika.

Na ovaj način učenik može neopterećeno primijeniti pravila o pisanju velikog slova i tako pokazati svoje pravopisno znanje. Ovakav tip pravopisnih vježbi trebalo bi češće prakticirati, i kao školske vježbe, i kao domaće zadaće.

Iz svega je jasno da ova populacija djece može ostvariti sve zadaće nastavnog sata (obrazovne, odgojne, funkcionalne, komunikacijske), ali primjereno stupnju svoga jezičnog razvoja i govorne ekspresije. Primjerenost u odabiru metodičkog sustava, nastavne metode i nastavnog oblika rada sigurno će proizvesti postignuća u znanju i razvoju vještina. Odgojno-obrazovni ishodi ovih učenika očekivani su i mjerljivi, a možda najviše ovise upravo o učitelju – njegovom radu vođenom ciljanim tehnikama, metodama i strategijama rada primjerenim učniku s jezičnim teškoćama.

6 PRILAGODBE U NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA ZA UČENIKE OŠTEĆENA SLUHA

KSENIJA ŠMIT

Učenici oštećena sluha imaju teškoće u percepciji slušnih podražaja te zbog toga teže artikuliraju glasove, imaju suženi rječnik, teškoće u strukturiranju rečenice te probleme s razumijevanjem govora, tekstova i zadataka složenije sintaktičke strukture, tako da nastavi hrvatskoga jezika, iako je to djeci materinski jezik, moramo često pristupati kao da se radi o učenju stranog jezika. Takav pristup zahtijeva više vremena za usvajanje gradiva, skraćivanje ulomaka tekstova, dramtizacije obrađenih tekstova, uporabu slikovnog i filmskog materijala te puno češće ponavljanje kako bi se memorirale nove riječi i govorno-jezične strukture te gramatički i književnoteorijski pojmovi.

Rad s učenicima oštećena sluha u nastavi hrvatskoga jezika, osim uobičajenih ciljeva, sadrži sljedeće ciljeve:

- osvijestiti i usvojiti pravilnu artikulaciju glasova, ritam i intonaciju govora
- slušno prepoznati govorne vrednote hrvatskoga jezika i aktivno ih rabiti u svakodnevnom govoru kao i pri interpretativnom čitanju tekstova i recitiranju
- usvojiti slušnu i značenjsku sliku riječi te je pravilno uporabiti u različitim kontekstima
- uvježbati što pravilniju strukturu rečenice u njezinim oblicima: izjavna, upitna i usklična
- oblikovati misli, stavove i osjećaje u što jasniju poruku za slušatelja
- ostvariti spontanu govornu komunikaciju te razumjeti složenije tekstove s prenesenim značenjem.

Pri izboru tekstova za nastavu jezika ili nastavu književnosti moraju se uzeti u obzir ove činjenice:

- Ne preporučuje se obrada tekstova zasićenih arhaizmima, a ako ne želimo učenike zakinuti izuzimanjem takvih djela, tekst ćemo prepričati, a najvažnije dijelove tekstova ćemo obraditi radeći na izvornom tekstu uz dodatna objašnjenja riječi.
- Obrada tekstova na čakavskom i kajkavskom narječju bit će znatno otežana i također je valja izbjegavati, osim u višim razredima kada se radi o obradi jednostavnijih tekstova na dopunskoj nastavi.
- Književne ulomke u čitankama koji su većeg obima (dvije do tri stranice) treba podijeliti u odjeljke prema kompozicijskim točkama te nakon svakog odjeljka izvršiti pisanu ili usmenu provjeru razumijevanja teksta te leksičku i gramatičku analizu ako je nužna.
- Preporučuje se izabrati tekstove koji su tematski bliži učenicima i koji sadrže što više dijaloga i pripovijedanja kako bi učenici bili afektivno motivirani, što znatno olakšava usvajanje novih riječi i frazema te gramatičkih oblika.

Pri odabiru lektirnih naslova treba uzeti u obzir sve gore navedene smjernice, a ako se obrađuje opsežniji roman, zadaju se neki dijelovi romana s obzirom na širinu rječnika te mogućnosti razumijevanja učenika, a ostali dijelovi se mogu prepričati ili pogledati ekranizaciju djela ili dramsku adaptaciju.

6.1. NASTAVNI SAT KNJIŽEVNOSTI (INTERPRETACIJA KNJIŽEVNOG TEKSTA)

U nastavnom području književnosti razvijaju se literarne i jezične sposobnosti.

Klasični tijek nastavnog sata (1. motivacija, 2. najava i lokalizacija teksta, 3. interpretativno čitanje, 4. emocionalna stanka i objava doživljaja, 5. interpretacija, 6. sinteza) bit će obogaćen verbotonalnim postupcima kako bi se ostvarilo bolje razumijevanje teksta, kao i aktivno usvojio novi leksik i književnoteorijski pojmovi.

UVODNI DIO SATA

Prije motivacijskog dijela nastavnog sata ostvaruje se slušna vježba (pomoću elektroakustičkih aparata) kako bi se provjerila slušna usvojenost novog leksika, frazema i jednostavnih rečenica usvojenih na prethodnom satu. Slušna vježba se ostvaruje tako da učitelj izgovara određenu riječ, frazem ili jednostavnu rečenicu, a učenici izgovoreni tekst moraju ponoviti pravilno artikulirajući glasove riječi i intonaciju. Ako je učenik slušno usvojio riječ, moći će je pravilno izgovoriti, a kasnije i napisati, što je jako važno uzeti u obzir pri pisanju diktata te vrednovanju i ocjenjivanju rezultata diktata. Počinje li učenje jezika pisanjem i čitanjem, intonacija, ritam i intenzitet nikada se neće usvoji-

ti. Idući tim putem učenik neće nikad tečno govoriti. Ali, kad je učenik usvojio zvučnu cjelinu govora, može prijeći na čitanje i pisanje (Guberina 2010: 123).

MOTIVACIJA

Kako bi učitelj učenike motivirao za sat, najavio i lokalizirao tekst, upotrijebit će što više slikovnog ili filmskog materijala (fotografije pisca, fotografije naslovnica knjiga čiji ulomak ili pjesmu obrađuje, fotografije umjetničkih slika čija tematika korespondira sa sadržajem teksta). Primjerice, prije obrade pjesničkih slika (vizualnih, auditivnih, taktilnih i olfaktivnih) snažni učinak na učeničku motivaciju proizvest će slušanje određene vrste instrumenta koji se spominje u pjesmi ili mirisanje biljke čiji naziv učenici još nisu usvojili. Evo i primjera stihova pjesme „Himnos” Antuna Branka Šimića:

*Miriše grožđe i smilje
Tamo u našem selu...*

*Na nebu modrome eno
Sjajna se prelijeva duga
I svirka flauta bruji...*

Pusti li učitelj u motivacijskom dijelu sata snimku sa zvukom flaute i nabavi li zaista smilje i grožđe i učenici uspiju osjetiti njihov miris, ostvarit će malu prelingvalnu, afektivnu situaciju u kojoj će učenici prvo osjetiti mirise i zvukove da bi ih kasnije imenovali, baš kao i u ranoj dječjoj dobi kada se usvaja govor.

Tako afektivnost, predvođeni rad svih osjetilnih organa i pomažući u razvoju svih osjetila, omogućuje djetetu brži napredak u rastu i umnom razvoju. Već od prvih dana života osjetilni organi nadilaze svoju posebnu ulogu, te, primjerice, strukturiranjem u mozgu, omogućuju oku da čuje, dodiru da vidi, a vestibularnom osjetilu da zamijeti ritam i intonaciju govora (Guberina 2010: 478).

INTERPRETATIVNO ČITANJE

U sljedećoj fazi nastavnog sata mora se obratiti pozornost na činjenicu da učenici oštećena sluha ne mogu u potpunosti usvojiti i doživjeti književno djelo ili bilo koju vrstu teksta isključivo slušanjem interpretativnog čitanja. Dovoljan je jedan nepoznati frazem ili složenija sintaktička struktura koju učenici ne razumiju da se produlji vrijeme dekodiranja pročitanaog teksta, što će rezultirati preskakanjem slušanja drugih dijelova teksta koji su možda izrazito važni za cjelokupni doživljaj. Dakle, može se zaključiti da učenici oštećena sluha imaju produljeno vrijeme percepcije pri slušanju vezanih tekstova tako da je nužno, za ispravni i potpuni doživljaj, usporiti tempo govorne interpretacije. Osim toga,

potrebno je izvršiti pripremu teksta, uzimajući u obzir leksičko znanje i mogućnosti shvaćanja prenesenog značenja učenika, izdvajanjem nepoznatih riječi i frazema, kao i gramatičkih oblika koji učenici nisu slušno usvojili niti su obrađeni na nastavnim satovima. Riječi, frazeme i gramatičke oblike, za koje učitelj pretpostavi da ih učenici ne razumiju, nije preporučljivo objašnjavati, nego ih valja upotrijebiti u jednostavnim rečenicama u leksičkom okruženju koje je učenicima poznato i aktivno u govoru tako da kontekstualno shvate i razumiju značenje riječi.

Jedna od mogućnosti je sastavljanje kratkog vezanog teksta u obliku dijaloga s novim riječima koji učenici moraju naučiti interpretativno izvoditi. Nakon kratkog iščitavanja takvih rečenica na nastavnom satu ili dopunskoj nastavi učenici ih mogu naučiti za domaću zadaću. Na taj je način izvršena priprema za kvalitetnu lingvističku percepciju književnoumjetničkog teksta. Pri obradi duljih tekstova korisno je prekinuti interpretativno čitanje i pomoću kratkih pitanja provjeriti osnovno razumijevanje fabularnog tijeka radnje ili odnosa likova. Ako nema mogućnosti da se ni na jedan od spomenutih načina pripremi učenike za interpretativno čitanje, bilo bi nužno da učenici imaju otvorene čitanke i prate izgovoreni tekst ili kod kuće pročitaju tekst i podcrtaju nerazumljive dijelove koji se mogu protumačiti prije interpretativnog čitanja.

EMOCIONALNA STANKA I OBJAVA DOŽIVLJAJA

Učenici oštećena sluha imaju teškoća s govornim izražavanjem svojih emocionalnih proživljavanja zbog iznijansiranosti i suptilnosti ljudskih osjećaja, a vjerojatno i zbog toga što je još uvijek društveni tabu učestalo izražavati svoje stavove i osjećaje, pa djeca u većini slučajeva nemaju obiteljski govorni uzor za takve situacije. Budući da takva iznijansiranost vlada i u leksiku, u početku se učenike mora podučiti kako leksički izražavati emocionalnu reakciju na određeni umjetnički doživljaj. Jedna od mogućnosti je da im se ponudi izbor u kojem je svaki pojedini osjećaj imenovan prilogom načina.

Osjećao sam se: a) prestrašeno, b) napeto, c) nelagodno, d) ljuto.

Ako učitelj želi u odgovoru dobiti imenice, preoblikovat će ponuđene mogućnosti.

Osjećao sam: a) strah, b) napetost, c) nelagodu, d) ljutnju.

U početku se preporučuje ovakve ponuđene mogućnosti napisati ili ih usmeno izgovoriti, a kada učenici usvoje ovakav način rada, može ih se provesti kroz emocionalnu reakciju na tekst jednostavnim pitanjima na koja će učenici već samostalno govorno izražavati svoje reakcije ili nadopunjavati započete rečenice (Dok sam slušao tekst, osjećao sam...).

INTERPRETACIJA

Na početku svake interpretacije teksta korisno je provjeriti razumijevanje teksta jednostavnim nizom pitanja. U višim razredima osnovne škole ovakva se provjera razumijevanja može učiniti nakon niza pitanja i kratkim prepričavanjem teksta tako da će se kod proznih tekstova utvrditi fabularne točke (uvod, zaplet, vrhunac, rasplet i kraj). Vođeni tim fabularnim točkama učenici će moći lakše prepričati tekst, što je za učenike oštećena sluha izrazito težak zadatak jer se dijelovi upravnog govora preoblikuju u neupravni govor, a to iziskuje gramatičke promjene koje se kod govornika materinskog jezika usvajaju spontano, a kod učenika oštećena sluha moraju se uvježbati gotovo kao kada učimo strani jezik. Pri interpretaciji lirike razumijevanje pjesme opet se provjerava nizom pitanja i utvrđivanjem motiva u pjesmi te prepričavanjem tematske razine pjesme prema nizu motiva. Ako u tekstu postoje prenesena značenja, mora se posebno provjeriti jesu li shvaćena doslovno ili je zaista shvaćen njihov pravi smisao. Ukoliko nije, moraju se izdvojiti ti dijelovi teksta i usmeno rastumačiti smisao prenesenog značenja.

Na taj će način učitelj biti siguran da je sadržajni, odnosno leksički dio teksta usvojen i moći će prijeći na druge obrazovne ciljeve koje je odredio za određenu nastavnu jedinicu. Učenike treba upozoriti da ponove književnoteorijske pojmove koji su potrebni za analizu književnog djela, kako u teorijskom smislu (definicija) tako i u primjeni (prepoznati u tekstu). Učenici oštećena sluha moraju puno puta ponoviti neki pojam ili definiciju kako bi ih usvojili slušno, pisano i aktivno primijenili u analizi teksta.

Pri usvajanju novih pojmova ne preporučuje se da u bilježnicama pišu natuknice koje ih podsjećaju na obrađene nove pojmove. Budući da oni teško strukturiraju rečenice, potrebno je objašnjenja ili definicije novih pojmova zabilježiti u obliku cjelovitih rečenica kako bi iste bile u tom obliku i zapamćene. Učenici će se s natuknicama u bilježnicama teško snalaziti, a objašnjenja u udžbenicima su često složene sintaktičke strukture te zbog toga nerazumljiva i teško se memoriraju.

Pitanja, koja su upućena učenicima pri analizi teksta, moraju biti jednostavne sintaktičke strukture i zahtijevati jedan odgovor. Pitanja i zadatke u čitankama koji su složeniji potrebno je pretvoriti u pojedinačna pitanja i zadatke.

— Primjer — Zadatak

Odredi koje vrste stihova prema broju slogova postoje u pjesmi.

Ovakav zadatak treba preoblikovati u dva pojedinačna zadatka:

Odredi broj slogova u stihovima.

Kako nazivamo stih koji ima sedam slogova ili osam slogova...?

U Gavranovu tekstu uoči kompozicijske dijelove proznoga pripovjednog djela, a potom napiši njihove nazive i početnu rečenicu svakoga od njih.

Ovakav zadatak treba preoblikovati u tri pojedinačna zadatka.

Napiši nazive kompozicijskih dijelova proznog pripovjednog djela.

Uoči te kompozicijske dijelove u Gavranovu tekstu.

Napiši početnu rečenicu svakog kompozicijskog dijela.

SINTEZA

U ovoj fazi nastavnog sata važno je provjeriti usvojenost i primjenu novih književnoteorijskih pojmova, a kod učenika oštećena sluha posebno je važno provjeriti usvojenost dosad im nepoznatog leksika i naznačiti njihovu važnost, kao i afektivnu nijansu cjelokupnog teksta. Jedna od učinkovitih metoda za slušno i govorno usvajanje novog leksika je dramatizacija teksta. Učenici su u dramatizaciji afektivno angažirani, govorno su aktivni i s lakoćom pamte dijalog uživljavajući se u ulogu koju interpretiraju, a tekst koji su dramski izveli pamte dugoročno. Evo i primjera teksta kao podloge za dramatizaciju jednog proznog ulomka iz čitanke za peti razred.

Ole i Trufa

Ole: Drži se, Trufa!

Drži se svom snagom!

Trufa: Moje je vrijeme došlo, Ole, ali ti se čvrsto drži!

Ole: Zašto?

Bez tebe život mi je besmislen.

Ako ti padneš, i ja ću pasti s tobom.

Trufa: Ne, Ole, nemoj to učiniti!

Ole: I ti moraš ostati sa mnom.

Danju te promatram i divim se tvojoj ljepoti.

Trufa: Tvoje riječi su slatke, ali nisu istinite.

Ti znaš da ja već dugo nisam lijepa.

Ole: Ti si moja ljepotica.

Trufa: Naborana sam i ružna.

Sve sam izgubila, jedino mi je ostala ljubav za tebe.

Ole: Zar to nije dosta?

Od svih naših moći ljubav je najviša i najdivnija.

Volim te.

(Ole pada s grane.)

Trufa: Ole! Vrati se! Ole! Ole!

Dramatizacija je nastavna metoda koja je izrazito važna za sve učenike, a pogotovo za učenike oštećena sluha, jer smještajući učenike pri dramatizaciji u prostor, u kojem se mogu graditi odnosi između osoba i predmeta, stvara se situacija u kojoj se jezik ne usvaja samo linearno, već zvukom i pokretom u prostoru ostvaruju se i izvanjezični elementi. Izvanjezični elementi su vrednote govornog jezika (ritam, intonacija, intenzitet, napetost, rečenični tempo, pauza, mimika, gesta i kontekst). Na taj način s ograničenim brojem riječi može se izraziti neograničeni broj situacija, misli i osjećaja i ostvariti ono što je primarna zadaća jezika, a to je komunikacija.

Osobito su učinkoviti ovi oblici sinteze nastavne jedinice iz književnosti kod učenika oštećena sluha:

- dramatizacija
- prepričavanje teksta, stvaralačko prepričavanje teksta
- međusobno postavljanje pitanja u vezi teksta
- nastavni listići koji su sadržajno vezani isključivo za nastavnu jedinicu sa zadacima višestrukog izbora i sa zadacima s nadopunjavanjem ili pitanjima.

6.2. NASTAVNI SAT JEZIKA

TEKST

Tekstovi koji služe kao polazište za obradu novih gramatičkih oblika i pojmova u radu s učenicima oštećena sluha izrazito su važni. Tekst koji sadrži previše opisa, prezasićen je novim oblicima koji učenici još ne razumiju, ima složenu sintaktičku strukturu, previše arhaizama ili stručnog nazivlja neće biti dobro polazište za jezičnu analizu jer će se izgubiti puno vremena na postizanje razumijevanja teksta, a cilj nastavne jedinice neće biti ispunjen. Ako se ne može izbjeći rad s ovakvim tekstovima, učeniku oštećena sluha treba tekst prilagoditi skraćivanjem (izdvaja se samo nekoliko reprezentativnih rečenica) ili mu se može ponuditi odgovarajući novi tekst.

Tekstovi koji su primjereni za obradu novih gramatičkih oblika i pojmova:

- tekstovi zasićeni dijalozima
- pripovjedni tekstovi s napetom radnjom
- opisi objekata ili osoba koji su učenicima zanimljivi
- tekstovi koji su učenicima poznati, tj. obrađeni na satovima književnosti.

Važno je, prije teoretskog usvajanja novih gramatičkih oblika, da učenik može u obliku scenske improvizacije interpretirati dijalog upotrebljavajući spontano u govoru novi gramatički oblik, ili da može aktivno prepričati

tekst ili postavljati pitanja u vezi teksta. Time se stvara idealna situacija za teoretsko usvajanje i analizu novih gramatičkih oblika i pojmova. Dakle, može se zaključiti da se aktivno znanje jezika postiže jedino ako su učenici uključeni u jezičnu aktivnost, odnosno mogu sudjelovati u cjelokupnoj govornoj situaciji koja podrazumijeva prostor, vrijeme i afektivni odnos prema temi. Ako gramatiku shvatimo kao cjelokupni sustav komunikacijskih mogućnosti u koji su uključeni glas, intonacije i ritmovi, nećemo je moći učiti samo na tzv. knjiški način, kao skup pravila, nego, kako tvrdi profesor Guberina, gramatika se uči i usvaja u situacijama.

OBRADA GRADIVA

Pri obradi jezičnog gradiva učenici oštećena sluha moći će teoretski usvojiti većinu gradiva ako se izdvoje najvažniji elementi, bez previše jezičnih iznimaka i oblika koji se ne rabe u govoru. Ako se oprimjeruju određeni gramatički oblici, kako je već prije naglašeno, važno je da su uvijek dio određenog konteksta ili situacije kako bi njihovo značenje bilo shvaćeno globalno. Dakle, nije preporučljivo nizati gramatičke oblike i paradigme te gramatička pravila izdvojeno iz konteksta (prezent: volim, voliš, voli...), nego osmisliti vezani tekst u kojem će se ti glagolski oblici pronaći u rečenicama i analizirati glagolske osobe te određenu situaciju vezanu uz taj glagolski oblik.

PONAVLJANJE I UVJEŽBAVANJE

Kada se određeni gramatički oblik usvoji na intelektualnoj razini (primjerice, prepoznati u tekstu, znati tvorbu i nastavke itd.), potrebno je mnoštvo različitih govornih i pisanih vježbi da bi se, pojmovi koji su usvojeni ili osviješteni, odnosno imenovani, pravilno uporabili u govornoj situaciji ili u pisanim vezanim tekstovima. Izrazito će puno vježbe biti potrebno da bi se savladalo gradivo na razini primjene, odnosno možemo reći da će to biti proces učenja do odrasle dobi u sljedećem jezičnom gradivu:

- uporaba pravilnih padežnih oblika imenica, pridjeva i zamjenica
- pravilna uporaba prijedloga
- pravilna uporaba glagola u rečenici s obzirom na glagolsku osobu, glagolsko vrijeme i način, glagolski vid i predmet radnje
- red riječi u rečenici
- uporaba i analiza višestruko složenih rečenica
- pravilna artikulacija glasova, ritam i intonacija govora
- provođenje i analiza glasovnih promjena
- razumijevanje i aktivna uporaba frazema i prenesenih značenja.

Budući da govor ima komunikacijsku ulogu, što dijete više sazrijeva te postaje emocionalno i socijalno zrelije, kretat će se u različitim socijalnim situacijama, te tako širiti svoje leksičko znanje, odnosno aktivno znanje jezika. Prilikom vrednovanja i ocjenjivanja učeničkih postignuća treba uzeti u obzir prethodno iznesene činjenice kao i razinu jezičnih kompetencija s kojima je učenik oštećena sluha krenuo u određeni razredni odjel. Kako bi učenik usustavio određeno jezično gradivo, potrebno je uvježbati određene reprezentativne vrste zadataka u obrađenim kontekstima (poznatom leksičkom okruženju) te će se kasnije s punim pravom moći i provjeriti znanje na sličnim tipovima zadataka.

VRSTE ZADATAKA ZA UVJEŽBAVANJE JEZIČNOG GRADIVA

Najbolji način uvježbavanja jezičnog gradiva su govorne vježbe i to u scenskim improvizacijama, jer se u scenskim improvizacijama, kako kaže Petar Guberina, govor može realizirati kao spacio-temporalna struktura u kojoj se leksički i neleksički elementi izražavaju i primaju istodobno i globalno na dvije osi:

- vodoravnoj kao slijed jezičnih jedinica u fizičkom vremenu
- okomitoj kao nagomilavanje vrednota govornog jezika u prostoru u kojem fizičko i psihičko vrijeme ne moraju uvijek imati iste vrijednosti.

Zbog vremenske ograničenosti i lakše provjere jezičnog teorijskog znanja u nastavi se prečesto pribjegava pisanim jezičnim zadacima koji nisu toliko učinkoviti kao govorne vježbe, pogotovo za učenike oštećena sluha. Ako se učitelj ipak odluči za pisane jezične vježbe ili pisano uvježbavanje teorijskog jezičnog znanja, za učenike oštećena sluha, korisne su one koje već imaju djelomično izrečenu rečeničnu strukturu pa učenik mora nadodati, upisati ili povezati neke dijelove da bi dobio cjelokupnu rečeničnu strukturu.

— Primjer — Zadatak

1. Zadaci jednostavnog sjećanja

Kako nazivamo temeljni dio rečenice?

Temeljni dio rečenice je _____.

2. Alternativni zadaci

Zaokruži slovo uz točnu tvrdnju.

Glavna surečenica:

- a) može stajati samostalno*
- b) ne može stajati samostalno.*

3. Zadaci s dva kriterija izbora

Podcrtaj sastavne veznike, a zaokruži suprotne veznike.

i nego ni pa a te no niti ali

4. Zadatci ispravljanja

U ovoj rečenici krije se pravopisna pogreška. Pronađi pogrešku i ispravno napiši rečenicu.

Marko nezna dobro matematiku.

5. Zadatci višestrukog izbora

Ivana ide s **mamom** u kino.

Odaberi padež u kojem je istaknuta imenica:

- genitiv
- lokativ
- instrumental.

6. Zadatci povezivanja

Crtama poveži odgovarajuće surečenice. Dobit ćeš rastavne rečenice.

Stat će	ili ću trenirati odbojku.
Draga sam ti	ili idem u kino.
Trenirat ću rukomet	ili će nastaviti.
Film gledam kod kuće	ili ti nisam draga.

7. Zadatci dopunjavanja

Napiši na crtu odgovarajući oblik glagola u prezentu.

Danas nije lijepo vrijeme, _____ kiša.

Sada _____ kroz prozor i slušam kišu.

Na prozoru _____ puno kišnih kapi.

8. Zadatci preoblikovanja

Pretvori jesne rečenice u upitne.

- Mi sutra idemo na izlet.
- Upoznat ćemo novi grad.

Kada se određeni gramatički oblici uvježbaju na ovakve načine, može se pristupiti težim zahtjevima, kao što je prepričavanje ili drugi oblici samostalnog govornog izražavanja bez vodstva učitelja. Takvoj se vrsti zadataka može pridružiti određeni uvjet (Prepričaj tekst u futuru.), kao i pri oblikovanju vezanih pisanih tekstova (Napiši sastavak u trećoj osobi jednine.).

Važno je istaknuti da učenicima oštećena sluha nije dobro zadavati jezične zadatke u kojima se zahtijeva rješenje pojedinačnog gramatičkog oblika bez šireg konteksta, odnosno rečenične strukture.

— Primjer — Zadatak

Napiši imenicu dječak u genitivu jednine.

Takav zadatak treba oblikovati na ovaj način:

Na crtu upiši pravilan oblik imenice i imenuj padežni oblik.

U školi nema jednog _____ jer je bolestan. (dječak)

6.3. PISANJE VEZANIH TEKSTOVA SA ZADANOM TEMOM

Učenici oštećena sluha teže će oblikovati samostalne pisane radove bez učiteljeve dodatne pomoći pri čemu se mora poštovati načelo postupnosti u zahtjevima samostalnog oblikovanja teme, kompozicije, bogatstva rječnika i stila, gramatičke i pravopisne točnosti. Na početku će se određeni pisani oblik dobiti tako da učenici odgovaraju na niz pitanja koja pripadaju određenoj temi. U sljedećoj fazi učitelj će za svaku kompozicijsku točku teksta (uvod, razrada, završetak) predložiti niz natuknica koje će tematski voditi učenike, ali će morati uložiti viši stupanj samostalnosti pri oblikovanju rečenica. Postupno se smanjuje broj tematskih natuknica do trenutka kada će učenici moći samostalno oblikovati vezani tekst s određenom temom. Pri vrednovanju i ocjenjivanju pisanih uradaka i školskih zadataka treba se uzeti u obzir činjenica da će učenici, iako su ostvarili temu sastavka, često imati fonološke, morfološke, sintaktičke i leksičke pogreške koje nisu odraz neznanja, već objektivnih teškoća koje se upornim vježbanjem jezika u različitim kontekstima mogu prevladati.

6.4. ŠKOLSKA LEKTIRA

Smisao lektire u osnovnoj školi je razvijanje učenikovih čitateljskih navika kako bi učenici što prije počeli samostalno čitati književna djela. Učenicima oštećena sluha bit će potrebno više vremena da pročitaju lektirno djelo, a zbog siromašnjeg rječnika važno je da učenici imaju pomoć pri objašnjavanju nepoznatih riječi i frazema te složenijih sintaktičkih struktura. Da bi učenici bili motivirani za čitanje lektire, važan je, kako je već prije naglašeno, odgovarajući izbor lektirnog naslova koji neće biti zasićen arhaizmima, dijalektizmima ili slengom te će biti tematski blizak učenikovoj stvarnosti. Ako učenik ima značajnih teškoća u iščitavanju dužih tekstova, zadaje mu se samo jedan ulomak teksta, a ostali se dijelovi ukratko prepričavaju. Pročitano djelo treba analizirati na školskom satu, a kao uvod u interpretaciju djela učenicima se mogu dati zadatci koji neće biti preopširni. Naglasak treba staviti na usmenu analizu pročitano djela.

6.5. VREDNOVANJE

Vrednovanje bi se kod učenika oštećena sluha trebalo temeljiti na uočavanju napretka i na činjenici da svaka učenička aktivnost na nastavnom satu omogućuje ostvarenje napretka. Osim toga, preporučuje se učestalije usmeno ispitivanje poslije obrađenih i uvježbanih nastavnih sadržaja zbog manjeg opsega gradiva kao i mogućnosti individualnog pristupa te učiteljeve pomoći pri mogućem nerazumijevanju zadatka. Kratke pisane provjere bit će korisnije za učenike oštećena sluha zbog manje gradiva za memoriranje i uvježbavanje, pa će samim time moći postići i više razine znanja. Vrednovanje učenika oštećena sluha valja usmjeriti na aktivno sudjelovanje u nastavi i razvijanje njihovih jezičnih kompetencija kako bi učenik bio što motiviraniji za komunikaciju i usvajanje novih znanja.

7 PRILAGODBE U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA

IVA PALČIĆ STRČIĆ

Učitelj stranog jezika koji je u svom razrednom odjelu barem jednom imao učenika oštećena sluha i/ili govora zna koliko je to zahtjevan i odgovoran posao. Od učitelja se traži da bude kreativniji, strpljiviji i snalažljiviji. Također, podučavanje učenika s teškoćama u razvoju jest stalan proces promišljanja kako bi se učenika na njemu blizak i zabavan način podučilo stranom jeziku.

S obzirom na to da učeniku s teškoćama u razvoju veliki problem predstavlja i materinski jezik, potrebno je, prije svega, ostvariti visoki stupanj unutarnje i vanjske motivacije za strani jezik. Poznato je da je efikasnost učenja kod djece izravno povezana s njihovim emocijama. Odsutnost negativnih emocija vrlo je važna za napredak u učenju u ranoj školskoj dobi. Stoga je poželjno, posebice na samom početku učenja, osigurati uvjete u kojima je učeniku garantiran uspjeh (Vrhovac i sur. 1999: 33). Među učenicima s teškoćama u razvoju postoje oni koji su u komunikaciji na stranom jeziku bolji nego u komunikaciji na materinskom. Iako je njihova motivacija za govor i slušanje visoka, može doći do teškoća u usvajanju pisanja i/ili čitanja. Stoga treba biti oprezan prilikom razvijanja tih vještina kako učenik ne bi izgubio motivaciju za komunikaciju na stranom jeziku.

Učenici najlakše usvajaju strani jezik prema sljedećem načelu:

SLUŠANJE–GOVOR–ČITANJE–PISANJE

U daljnjem tekstu, prema gore navedenom načelu, bit će opisani metodički postupci u nastavi engleskog jezika u radu s učenicima oštećena sluha i/ili govora. Ovi postupci učiteljima mogu poslužiti kao vodič za samostalno osmišljavanje aktivnosti koje će odgovarati njihovim vlastitim osobnostima, uvjetima rada te potrebama učenika.

7.1. SLUŠANJE I GOVOR

Slušanje i govor dvije su jezične aktivnosti koje se provode od prvog trenutka kada učitelj uđe u razred. Sam pozdrav *Hello!* ili *Good morning!* za učenika predstavlja slušnu vježbu na koju mora ispravno odgovoriti. Slušanje je preduvjet za govor, a aktivnosti koje povezuju ove dvije vještine nužne su na svakom satu nastave stranog jezika. Za usvajanje slušnog razumijevanja i razvoja same komunikacije na engleskom jeziku bitno je da učitelj bude uzoran model. Važno je da se poštuju leksička i neleksička sredstva izražavanja. Leksičkim sredstvima izražavanja nazivamo sve one postupke koji se sastoje od riječi (leksički i gramatički sustav u širem smislu, tj. fonetika, morfologija i sintaksa), a neleksička sredstva izražavanja nazivamo vrednotama govornog jezika: intonacija, ritam, intenzitet, napetost, pauza, rečenično tempo, mimika, gesta, položaj tijela, tijelo općenito, kontekst, psihološki vidovi govora te motivacija prilikom govorenja (Dulčić i sur. 2010: 13–14).

Govor i slušanje učenika oštećena sluha i/ili govora karakterizira agramatičnost i otežano razumijevanje slušno primljenih informacija. Agramatičnost podrazumijeva izostavljanje funkcionalnih riječi, nepravilni poredak riječi u rečenici i korištenje infinitiva i gerunda umjesto glagola u odgovarajućem glagolskom vremenu. Učitelj je ključna figura koja treba motivirati učenika da mu aktivnosti slušanja i govora, a kasnije čitanja i pisanja budu ugodne i poticajne.

Danas je, svakako, velika prednost da učenici počinju učiti jezik u prvom razredu osnovne škole, a mnogi i ranije. To je važno jer učenici u tom razdoblju nemaju velikih zadržki u odnosu na igru, dramatizaciju i pjevanje, kao što to možda imaju stariji učenici. Igra, dramatizacija i pjevanje su osnovni postupci kojima će učenici najlakše usvojiti slušanje i govor. Ti postupci olakšavaju učeniku da se uključi u aktivnost na satu i govori u opuštenoj atmosferi. Naime, igra i pjevanje te ostale slušne aktivnosti pružaju učenicima da se, u okviru svojih sposobnosti, aktivno uključe u proces nastave. Učitelj je taj koji će voditi dobro osmišljene igre i tako omogućiti da učenik dobro izvrši zadatak. Primjerice, da pogodi ili pokaže jednostavniju i njemu razumljiviju riječ.

U nastavi engleskog jezika u Poliklinici SUVAG koristi se strukturalnoglobalna-audiovizualna metoda (SGAV) koju su 1955./56. godine uobličili Petar Guberina i Paul Rivenc. Proučavajući ritam jezika, afektivnost govora i probleme slušanja, razradili su teoriju učenja stranih jezika koja vodi računa o društvenom djelovanju jezika, procesima slušanja i gledanja, a napose o strukturi koja organizira jezik i

omogućuje cerebralnu integraciju. Strukturalnoglobalna metoda označava teoriju nastave stranih jezika koja se temelji na stalnoj vezi: situacija–slika–kontekst–slika–skupina riječi–značenje–zvuk koji su organizirani i djeluju kao struktura (Guberina 2010: 481).

LUTKA U NASTAVI ENGLESKOGA JEZIKA

Jedan od učinkovitih postupaka u nastavi engleskoga jezika jest uvođenje lutke u nastavu. Dobro je to učiniti u ranoj fazi sa svrhom psihološke i obrazovne rehabilitacije. Time bi se potaknulo učenike na sudjelovanje u različitim etapama sata, kao i u različitim obrazovnim postupcima. Kroz rad i igru s lutkom učenici mogu na nenametnut način biti ekspresivniji te istodobno povezati predmet Engleski jezik i učitelja s nečim što je njima ugodno i blisko. Lutka ima svoje ime, hobije, obitelj i voli sve što vole djeca. Također, lutka ne govori engleski jezik. Međutim, ona ga silno želi naučiti i moli učenike i učiteljicu da je nauče. Lutka često radi pogreške, lako zaboravlja i teško se prisjeća što je naučila. Lutka zbog toga nije tužna, nego se na simpatičan način ljuti i ponovno moli da joj se pomogne. Učenici kojima engleski jezik ne predstavlja problem uvijek će s puno entuzijazma pomagati lutki te pritom istodobno učiti strpljenje i toleranciju. S druge strane, pažnja učenika neće biti usmjerena na učenika sa slušnim ili govorno-jezičnim teškoćama, te se time te teškoće neće toliko isticati i učeniku narušavati samopouzdanje. Bitna je uloga učitelja koji će primjerenim zadatcima potaknuti i učenika oštećena sluha i/ili govora da ispravi lutku i pomogne joj. Učenici mogu uz pomoć učitelja izraditi svoje lutke koje treba naučiti engleski. Lutke se mogu izraditi na više načina, npr. u origami tehnici. Preporučljivo je da učitelj uvijek ima istu lutku koja će biti dio razrednog odjela te koja će, iz godine u godinu, odrastati zajedno s učenicima. Učenici, uz pomoć učitelja, mogu surađivati u međusobnom vrednovanju, isto kao i u vrednovanju lutke. Na taj će način učenici razvijati sustav vrednovanja stečenih znanja i vještina.



Sl. 16 Lutka za priču „The Very Hungry Caterpillar”



Sl. 17 Lutke od filca, šivali i lijepili učenici 2.–4. razred osnovne škole

TOTAL PHYSICAL RESPONSE (TRP)

Postupak koji se može uklopiti u svaku govornu i slušnu aktivnost jest postupak koji učitelji engleskog jezika poznaju pod nazivom TPR, tj. slušanje i govor uz pokrete. Ovom se metodom učenicima daje vremena da se govorno izraze kada oni sami to žele. U međuvremenu na učiteljeve verbalne poticaje mogu odgovoriti pokretom ili izvršavanjem naredbe.

Primjerice, prilikom obrade teme *The weather* (Vrijeme), učitelj može pokazati slikovnu karticu na kojoj je ilustrirano kako puše vjetar. Učenici će pokretom tijela i onomatopejskim zvukovima oponašati vjetar te slušati učitelja kako izgovara *It's windy*. Učenici će ponoviti frazu poslije učitelja i pritom kretanjama oponašati vjetar. Kasnije će se ti pokreti upotrijebiti u pjevanju pjesmice o vremenu ili u dramatizaciji.

Osnovni cilj TPR pristupa je podizanje govorne vještine, tj. svladavanje sposobnosti za osnovnu komunikaciju s izgovorom i intonacijom što bližom izvornom jeziku. U ugodnoj i opuštеноj atmosferi učenik se oslobađa stega i napetosti koji kočе njegovu spremnost za rad. Pozornost se posvećuje značenju što se iskazuje kretanjem, a ne jezičnoj formi i apstrakciji (Vrhovac i sur. 1999: 138).

Učenici oštećena sluha i/ili govora otežano razumiju apstraktne pojmove, te je stoga TPR pristup izvrsna poveznica između pokreta i konkretnog predmeta ili radnje čije značenje taj pokret predstavlja. Aktivnosti vezane uz TPR mogu se osmisлити u svakom dijelu sata, a najčešće se koriste uz pričanje priča ili pjevanje pjesmica. Učenik oštećena sluha i/ili govora u početku pjesmu ili dramatizaciju može pratiti mimikom lica ili pokretima tijela. Ti pokreti moraju biti smisleni i predstavljati sadržaj određenog stiha ili rečenice. S vremenom će taj učenik steći više samopouzdanja te će se htjeti sam govorno izražavati.

PRIMJERI AKTIVNOSTI SLUŠANJA I GOVORA

U aktivnostima koje uključuju slušanje i/ili govor iznimno je važno da situacije, o kojima se sluša ili govori, budu poznate i bliske učeniku oštećena sluha i/ili govora. S obzirom na to da su mogućnosti i sposobnosti takvog učenika manje nego kod učenika s urednim razvojem, potrebno je unaprijed pripremiti što više zornih sredstava, kao što su: slika, fotografija, film, igračka ili zapis na nosaču zvuka. Učenicima oštećena sluha i/ili govora od najvećeg su značaja predmeti iz njihove okoline koje mogu doživjeti svim osjetilima.

Aktivnosti slušanja koje se s učenicima oštećena sluha i/ili govora ne bi trebale provoditi su pisanje bilješki za vrijeme slušanja ili obilježavanje pogrešaka u pisanoj verziji teksta koji se sluša. U ovim aktivnostima učenik mora baratati različitim vještinama i istodobno ih aktivno upotrebljavati, što za učenika predstavlja demotivirajuću i gotovo nemoguću aktivnost. Ne bi se trebalo inzistirati da učenik nakon slušanja, usmeno ili pisano, odgovori na pitanja ve-

zana uz tekst. Ukoliko učenik teže odgovara na pitanja, razumijevanje se može provjeriti pomoću raznih zadataka zaokruživanja, pokazivanja slikovnog materijala, glumom ili, u konačnici, odgovaranjem na materinskom jeziku. Bitna je povratna informacija, a ne način na koji je ta informacija dobivena.

Najvažnije je da učenik rado sudjeluje u svakoj aktivnosti u skladu sa svojim mogućnostima. Individualizacija od učitelja zahtijeva kreativnost, snalažljivost i sposobnost za improvizacije, što će rezultirati veseljem i aktivnošću učenika te daljnjom motivacijom za rad.

U daljnjem tekstu bit će navedeno nekoliko slušnih i govornih aktivnosti u kojima će se raznim postupcima opisati s kojim se teškoćama susreću učenici i kako se te teškoće korigiraju ili ignoriraju, te kako motivirati i ocijeniti učenike. U radu se s učenicima pokazalo da ih ovakve aktivnosti vesele i da pomoću njih lakše komuniciraju na engleskom jeziku.

— Primjer — Životinje na farmi

Dob: 3. do 5. razred osnovne škole

Tip nastavnog sata: obrada novog gradiva

Ciljevi: (ovise o uzrastu učenika): imenovati životinje na farmi, opisati izgled životinja upotrebljavajući glagole biti i imati, opisati kretanje i glasanje životinja rabeći glagole u glagolskom vremenu (Present Continuous Tense), opisati farmu, uočiti korist životinja na farmi za čovjeka

Tijek aktivnosti:

- Učenici slušaju glasanje različitih životinja i imenuju životinju. Ako učenici ne prepoznaju životinju, može im se pomoći oponašanjem kretnji i glasanjem te imenovanjem životinje (ako je to potrebno).
- Nakon slušanja učenici trebaju pronaći fotografiju životinje koju su imenovali. Fotografije se nalaze na učiteljevom stolu. Mogu biti okrenute tako da učenici ne vide životinje, nego ih moraju potražiti ili pogoditi. Među fotografije domaćih životinja može se staviti i nekoliko divljih životinja.
- Nakon stavljanja fotografija na ploču i ponovnog imenovanja životinja uz pokret i glasanje, moguće je uvesti igračke pomoću kojih se može graditi farma.
- Uspoređuje se izgled životinje igračke sa životinjom na fotografiji. Razgovara se o tome što životinje jedu i koju hranu daju čovjeku. Učitelj na nastavu, primjerice, može donijeti sijeno, travu, jabuke, kozje i kravlje mlijeko, jaja, pšenicu, zob ili mrkvu.
- Učenici na kraju sata mogu rješavati nastavni listić ili odigrati igru pantomime.

Postupci koji su na ovom satu provedeni, u razrednom odjelu s učenicima oštećena sluha, pokazali su se kao izvrstan primjer kako princip zornosti pomaže učenicima da lakše savladaju sadržaje. Aktivnosti u kojima učenici

trebaju pronaći uljeza su korisne, iako im je ponekad teško pronaći analogiju po kojoj se uljez (u ovom slučaju divlja životinja) razlikuje od ostalih sličica/riječji. Učenik će kroz igru biti motiviraniji i tako lakše uočiti uzročno-posljedične veze ili analogije. Poseban doživljaj i iskustvo učenici mogu steći kušanjem hrane koju nam daju životinje. Doživjeti situaciju svim osjetilima za učenika predstavlja veliko bogatstvo i ostavlja trajan trag u njihovoj daljnjoj percepciji. Zanimljivo je da određenu hranu kušaju i učenici koji bi je u svakodnevnim okolnostima odbili pod izlikom da je ne vole. Također, učenici će se tijekom ovog sata međusobno slušati te spontano ponavljati i imenovati riječi. Učitelj bi trebao što manje govoriti materinskim jezikom i na taj način poticati korištenje stranog jezika, a razumijevanje se može olakšati koristeći se zornim materijalima.



SI. 18 Farma

— Primjer — Igra „Papiga”

Dob: 1. do 4. razred osnovne škole

Tip nastavnog sata: vježbanje i ponavljanje

Ciljevi: (ovise o uzrastu učenika te o temi koja se uvježbava): imenovati hranu, izraziti sviđa li mu se ili ne i upotrebljavati strukturu *like/don't like*, izraziti količinu upotrebljavajući strukturu *How many*

Tijek aktivnosti:

- Imenuje se, primjerice, hrana i ponavlja se struktura *I like/I don't like*. Na jednu stranu učionice stavlja se crtež gladnog smješka, a na drugu crtež smješka koji se mršti. Učenicima se objašnjava da će oponašati gladnu

papigu. Ako vole zadanu hranu, lete do gladnog smješka, a ako ne vole, lete do namrštenog smješka.

- Učitelj postavlja pitanje *Do you like (bananas)?*. Kada čuju to pitanje, učenici odabiru na koju stranu učionice trebaju ići, glume papige i mašu krilima te poput papiga ponavljaju određenu riječ ili strukturu. Ova aktivnost je dobra za provjeru razumijevanja.
- Nakon što se učenici razvrstaju u skupine, učitelj uvježbava strukturu *How many parrots like/don't like (bananas)?*.
- Slijedi uvježbavanje pitanja *Do you like (bananas)?* koje učitelj može postaviti jednom učeniku iz skupine like i jednom iz skupine don't like. Učitelj bi trebao poticati učenika na odgovor cjelovitom rečenicom.

Igra „Papiga” je aktivnost koja povezuje slušanje i govor uz primjenu TPR pristupa. Učitelj bi trebao uvijek pitati učenike koji lakše usvajaju strani jezik, a potom učenika oštećena sluha i/ili govora koji će, na taj način, imati dovoljno vremena čuti i zapamtiti model odgovora. Ako učenik ne zna odgovor, učitelj ga može motivirati pomoću lutke koja učitelju šapće pogrešan odgovor, pa je učenik treba ispraviti. Učitelj bi trebao ispravno ponoviti rečenicu i zamoliti učenika da lutku nauči tu rečenicu.

Govor se ne ispravlja ukoliko se time prekida tijekom misli koji proizlazi kao spontano iznošenje doživljaja. Ukoliko učenik upotrebljava kratke i jednostavne rečenice u svom usmenom izražavanju, poželjno je ispraviti pogrešno naglašene riječi te jezične pogreške.

Dobar učitelj nije samo prenositelj znanja, već je on pri vježbanju izgovora istodobno i logoped, psiholog i zabavljač, te mora pokušati, dakle, motivirati svoje učenike nekonvencionalnim putovima za učenje jezika (Vrhovac i sur. 1999: 105).

Igra „Papiga” je zanimljiva aktivnost pomoću koje se učenik neće osjećati kao da sve izgovara pogrešno. Učitelj ne treba naglašavati da je učenik pogriješio, nego može zamoliti druge učenike, uključujući učenika koji je pogriješio, da ponove rečenicu za njim. Učitelj bi trebao kod svakog ponavljanja promijeniti tempo ili intenzitet govora kako bi igra bila zanimljivija. Ova igra učitelju može poslužiti i za provjeru i ocjenjivanje slušanja i govora učenika jer će se na taj način izbjeći pojedinačno usmeno ispitivanje. Nakon sata ponavljanja, na kojemu su se koristile opisane aktivnosti, može se pristupiti ocjenjivanju. Može se ocijeniti imenovanje riječi, slušanje te pravilno i pravovremeno izvršavanje uputa ili razumijevanje obrađenih jezičnih struktura. Ne ocjenjuju se pogreške koje su nastale zbog učenikovih teškoća, kao što su nepravilan ritam, tempo ili intonacija.

— Primjer — Prijedlozi (*Prepositions of place*)

Dob: 1. do 5. razred osnovne škole

Tip nastavnog sata: obrada novog gradiva; vježbanje i ponavljanje

Ciljevi: uočiti odnose predmeta i osoba u prostoru, opisati gdje se predmet/osoba nalazi u odnosu na drugi predmet/osobu, osvijestiti položaj vlastitog tijela u odnosu na predmete i osobe koji nas okružuju, pravilno upotrebljavati prijedloge u usmenom i pisanom izražavanju

Primjeri aktivnosti:

- Prijedlozi se mogu učiti različitim igrama i kretnjama traženja predmeta u prostoru (*Go behind the chair.*). Učitelj može ostaviti malu slatku nagradu kao dodatnu motivaciju na svakom mjestu do kojeg učenici trebaju doći.
- Učitelj zajedno s učenicima može postavljati figurice ljudi ili životinja u međusobni odnos. Prilikom ovakvih aktivnosti mogu se upotrebljavati makete ili tlocrti, primjerice, kuće, ulice ili zoološkog vrta.
- Najbolje bi bilo za učenike oštećena sluha i/ili govora da u stvarnom vremenu i prostoru te okruženi poznatim situacijama uočavaju odnose. Za takvu aktivnost može dobro poslužiti odlazak u park ili centar grada.
- Zajedno s učenicima može se izraditi umna karta prijedloga ili podsjetnik u bojama. Oni bi se trebali nalaziti na vidljivom mjestu u učionici kako bi se učenici češće njima služili.
- Nakon što usvoje prijedloge, učenici vole igrati igru tipa dan–noć s ciljem uvježbavanja svih prijedloga.
- Učitelj može donijeti u razred plišanu igračku koju će staviti u odnos sa samim sobom. Učenici će samostalno ili pomoću slikovnog podsjetnika imenovati odgovarajući prijedlog. Učitelj može izgovoriti cijelu rečenicu (*The tiger is on the teacher.*) naglašavajući riječi pljeskanjem na sljedeći način:

THE TIGER / IS / ON / THE TEACHER.



Riječi *The tiger, is* i *the teacher* uvijek se ponavljaju. Prilikom izgovaranja tih riječi učenik treba pljesnuti dlanom o dlan. Kada učenik čuje prijedlog, trebao bi pljesnuti na mjesto koje predstavlja određeni prijedlog. Primjerice, učenik može pljesnuti ispred sebe, iza leđa, na glavi, pored sebe, a pokrete za svaki prijedlog osmišljava učitelj i unaprijed ih pokazuje učenicima.

U ovoj aktivnosti prisutan je humor jer učitelj ili učenici prilikom izgovaranja rečenica trebaju, primjerice, balansirati igračkom na glavi ili održati ravnotežu stojeći na njoj.

Na kraju sata korisno je aktivnost završiti pisanom vježbom. Učitelj će u boji napisati rečenicu na ploču (*The tiger IS ON the teacher.*) te rečenicu pročitati poštujući vrednote govornog jezika. Učenik bi trebao tu rečenicu ponoviti nakon učitelja ili je pročitati, zatim postaviti igračku u ispravni položaj u odnosu na vlastito tijelo, a učenici prepisuju pročitano rečenicu u bilježnicu. Sljedeći učenik postavlja igračku u novi položaj, a učenici samostalno zapisuju rečenicu u bilježnicu. U svakoj rečenici učenici se trebaju koristiti bojama kao i u prvom primjeru.

Učenici oštećena sluha i/ili govora otežano usvajaju i imenuju prostorne odnose te im zbog toga usvajanje prijedloga predstavlja teškoću kao i u hrvatskom jeziku. Otežano im je razumijevanje prostornih odnosa, njihovo imenovanje i povezivanje s gramatičkom kategorijom. S obzirom da se osnovni prijedlozi (*in, on, under*) počinju učiti već u prvom razredu, važno je od početka napraviti osnovu kako bi se u trećem i četvrtom razredu prijedlozi u potpunosti usvojili. Posebni problem učenicima oštećena sluha i/ili govora zadaje prijedlog *opposite* koji učenici na sličicama često zamjenjuju s *in front of* ili *behind*. Kod obrade tog prijedloga treba obratiti pozornost na to da ga se što zornije prikaže. Na crtežu ili fotografiji bi trebala biti jasna i uočljiva granica između osoba i predmeta koji stoje jedan nasuprot drugome.

— Primjer — Opisivanje predmeta, ljudi ili životinja

Kod opisivanja predmeta, ljudi ili životinja učenicima oštećena sluha i/ili govora potrebno je unaprijed dati podsjetnik u boji prema kojem će opisivati da bi učenici bili fokusirani na sadržaj, a ne na oblik rečenice.

Već u drugom razredu učenici mogu pronalaziti ili uočavati razlike između opisa u pisanom obliku i slike ili napisanog opisa i učiteljevog usmenog opisa. Primjerice, na ploči je slikovna kartica koja predstavlja padanje kiše, a ispod je rečenica *It's sunny*. Učenik bi trebao uočiti pogrešku i ispraviti je.

Važno je učeniku ostaviti dovoljno vremena da uoči pogrešku, ispravi je i pravilno ponovi ili napiše. Rečenice treba izgovarati glasno, razgovijetno i pritom paziti na tempo govora. Učenika oštećena sluha i/ili govora može se unaprijed pripremiti tako da mu se određeni primjeri daju za domaću zadaću. Isti primjeri trebali bi se obrađivati na satu kako bi učenik mogao ravnopravno sudjelovati u aktivnosti.

— Primjer — Priče i pjesme

Priče, pjesme i scenski prikazi vrlo su korisni u učenju stranog jezika, a u nižim razredima oni su dio svakodnevnice. Na tržištu postoji velik broj slikovnica i pjesmica koje se mogu donijeti u razred da bi poslužile kao motivacija za slušanje i govor, a kasnije i za čitanje i pisanje.

Ako učitelj priča vlastitu ili adaptiranu priču, korisno je da ju priča prema nizu slika i uz upotrebu jednostavnih lutki. Slike se mogu umanjiti i dati svakom učeniku koji će, prateći učiteljevo pripovijedanje, slagati sličice prema pravilnom redosljedju, pridruživati ključne rečenice određenoj slici te na kraju složiti vlastitu slikovnicu koja se može čitati kod kuće.

Današnji udžbenici za engleski jezik nude priče u obliku stripova sa i bez teksta. Poželjno je da se takve sličice uvećaju i prikazuju svaka za sebe, što se može učiniti pomoću računala ili postavljajući slike na ploču.

Učitelj bi prvo trebao ispričati priču. Dobro je da to učini polako, uz mimiku i pokret te uz pomoć lutke. Za razliku od učenika oštećena sluha, učenici s govorno-jezičnim teškoćama priču mogu odmah poslušati u cijelosti. Nakon prvog slušanja provjerava se razumijevanje postavljajući učeniku kratka pitanja ili slažući slike iz priče pravilnim redosljedom. Priča se sluša nekoliko puta, svaki put uz neki zadatak, a na kraju se uvodi dramatizacija u koju je poželjno uključiti što više učenika, bilo da imaju aktivnu ili pasivnu ulogu.

Priče koje se najčešće obrađuju u razredu su „A Big Turnip” i „A Very Hungry Caterpillar”. Te priče su djeci poznate iz vrtića, ali ih se može prilagoditi tako da se iste konstrukcije upotrebljavaju s raznim temama. Tako se priča „Djed i repa” može pretvoriti u dramatizaciju u kojoj se uvježbava vokabular vezan uz obitelj, ali se prilagođava ostatak priče. Primjerice, učenici mogu pomoću dramatizacije pronalaziti igračke koje je u dvorištu sakrio nestašan pas. Rečenične konstrukcije koje bi učenici trebali usvajati su: *Mum, where is my doll? Let's find it. Oh, here it is, behind the tree. Oh, no, it's stuck in the mud! Pull! Pull!*

Zanimljiv primjer je da se umjesto gladne gusjenice izradi vlakić koji će svaki dan skupiti po jednu igračku, a vila će ga pretvoriti u veliki moderan vlak koji pomaže tvornicama raznositi igračke u trgovine.

U višim razredima poželjno je poticati učenike da sami počnu pričati i prepričavati priče. Prepričavanje priča učenicima predstavlja najteži oblik jezične aktivnosti. Učenik će, zbog problema u jezičnom oblikovanju vlastitih misli i doživljaja, vrlo teško uspjeti prepričati ključne događaje pravilnim redosljedom. U svakom trenutku učenika je poželjno poticati, pomagati mu postavljanjem kratkih, konkretnih i sadržajno jasnih pitanja. Ako se učenike uključiti u stvaranje vlastitih priča, izglednije je da će i prepričavanje biti uspješnije. Učenici će se moći kreativno izraziti, pokazati koliko su maštoviti u spontanom iznošenju vlastitih misli. Iako imaju teškoće u uobličavanju vlastitih misli, učenici će se rado izraziti na taj način jer im je tema bliska i zanimljiva. Učenicima se može zadati zadatak da u obliku plakata ili PowerPoint prezentacije osmisle kratku priču o nekoj poznatoj osobi, članu svoje obitelji ili o prijatelju. Učenici mogu zamisliti da su na jedan dan postali neka slavna osoba i ispričati nam i slikovno prikazati gdje su bili i što su radili. Učenici koje zanima povijest mogu ispričati o svome putovanju vremenoplovom. Tema je zaista bezbroj. Učenik bi trebao pravilno upotrebljavati naučene jezične strukture te vokabular vezan uz temu.

Danas se mogu koristiti razni Web 2.0 alati u pričanju priča. Web 2.0 alati su online alati za izradu slikovnica, edukativnih igara, kvizova, stripova ili filmova i većina ih nudi veliki broj načina za prilagodbu sadržaja na kreativan i zanimljiv način.

Pjevanje pjesmica predstavlja radost za svako dijete, a prilikom njihova odabira treba obratiti pozornost na to da pjesme budu kratke, s jednostavnom melodijom i strukturama koje se ponavljaju.

Aktivnost koja prethodi slušanju može biti kratka motivacijska igra u kojoj bi se učenicima trebalo ponuditi riječi i strukture koje su ključne za pjesmu. Vrlo je korisno snimiti zvukove koje predmeti iz pjesmice proizvode. Prije nego što učitelj pokaže sliku, učenici mogu pogađati koji predmet proizvodi određeni zvuk. Dobro je poticati učenike na iznošenje asocijacija ili stvaranje asocijativnog niza prije otkrivanja predmeta sa slike. Na taj se način obogaćuje slušno i govorno iskustvo učenika. Učenik doživljava riječ na više načina te je lakše može memorirati.

Pri prvom slušanju učenici se mogu koncentrirati na uočavanje redosljeda kojim se sličice pojavljuju u pjesmi. U daljnjim slušanjima učenike se potiče da oponašaju učiteljeve pokrete dok pjevaju, da podižu slikovne kartice kada čuju određenu riječ te da pokušaju oponašati melodiju. Učenici se mogu uključiti pjevanjem uz pratnju reprodukcije na nosaču zvuka.

Korisno je tekst napisati na ploču da ga učenik lakše može pratiti. Učitelj pokazuje tekst, a učenici pjevaju uz prethodno naučene pokrete.

Pjesmice i brojalice važna su aktivnost vježbanja svih četiriju jezičnih vještina.

SLUŠANJE	GOVOR	ČITANJE	PISANJE
<ul style="list-style-type: none"> — da bi se saznala određena informacija — slušanje tehnikom jigsaw i predviđanje što će se zbiti ili pogađanje što se već zbilo 	<ul style="list-style-type: none"> — recitiranje pjesmica — pjevanje pjesmica — pričanje priče koja može sadržajno uokviriti pjesmicu ili brojalicu — glumljenje 	<ul style="list-style-type: none"> — čitanje testova pjesmica ili brojalica koje su djeca naučila usmeno — čitanje pomiješanih redaka pjesmica i brojalica i njihovo slaganje po redu 	<ul style="list-style-type: none"> — prepisivanje tekstova kraćih i jednostavnih pjesmica i brojalica — zadatci s dopunjavanjem riječi koje nedostaju — stvaranje i pisanje novih stihova

Prema Vrhovac i sur. 1999: 111

7.2. ČITANJE I PISANJE

Čitanje i pisanje na engleskom jeziku poseban su izazov za učenika oštećena sluha i/ili govora zbog činjenice da se riječi pišu drugačije s obzirom na izgovor te zbog nepostojanja čvrstih pravila.

U praksi se pokazalo da je dobro početi s globalnim čitanjem i pisanjem stranog jezika nakon što su učenici usvojili čitanje i pisanje na materinskom jeziku. To se obično događa u drugom polugodištu prvog razreda. Ukoliko kod učenika postoji odmak od uobičajenog usvajanja čitanja i pisanja, ne treba zahtijevati da sudjeluje u aktivnostima globalnog čitanja. Umjesto toga učeniku se mogu ponuditi druge, njemu prilagođene aktivnosti, kao što su slaganje slova iz slovarice, izrada slova u različitim tehnikama ili materijalima.

Pri uvođenju u čitanje i pisanje treba paziti da se riječi koje upotrebljavamo razlikuju grafemski i izgovorno od istih riječi na materinskom jeziku.

Tijekom procesa svladavanja čitanja i pisanja valjalo bi uvažavati načelo da se ne čita i ne piše ništa što prethodno nije odslušano ili izgovoreno. Za učvršćivanje smislenog čitanja i pisanja prvi uvjet je da se smije čitati i pisati samo ono što je sadržajno (iskustveno i tematski) poznato (Vrhovac i sur. 1999: 144).

PRIMJERI AKTIVNOSTI ČITANJA I PISANJA

Znakove za glasove koji ne postoje u hrvatskoj abecedi potrebno je obraditi na način na koji se to čini pri učenju pisanja slova na satu hrvatskog jezika. Čitanje se najlakše uči pomoću igre.

— Primjer — Igre spajanja slike i riječi

Dob (ovisi o temi): 1. do 5. razred osnovne škole

Tip nastavnog sata: obrada novog gradiva; vježbanje i ponavljanje

Ciljevi (ovise o temi): imenovati riječi, opisati radnju, povezati izgovorenu riječ/rečenicu s pročitanim riječju/rečenicom, pročitati riječ/rečenicu poštujući vrednote govornog jezika

Tijek aktivnosti:

- Učitelj, zajedno s učenicima, može na različite načine (glasno, tiho, sporo, brzo, oponašajući nježan glas princeze...) imenovati slikovne kartice smještene na lijevoj strani ploče.
- Učitelj će zatim pokazati riječ na kartici, učenici čitaju riječ te je povezuju sa slikom. Učitelj im u tome pomaže te pročitane kartice s riječima stavlja na gornju desnu stranu ploče. (Nakon znanstvenih istraživanja, promatranja i proučavanja uočeno je da mozak bolje percipira riječi ako su smještene u gornjem desnom dijelu ploče.)

- Poželjno je da učenici još jednom naglas pročitaju sve riječi.
- Učenici odabiru bilo koju riječ i stavljaju je ispod slikovne kartice.

Ista aktivnost može se provoditi i s jednostavnim rečenicama te uz uporabu lutke koja pomaže učenicima u čitanju i pridruživanju. Učitelj će ispravno ponoviti pogrešno pročitane riječ ili rečenicu te zamoliti učenika da ponovi za njim. Učenici mogu prepisati u svoje bilježnice riječi i rečenice napisane na ploči i ilustrirati ih.

— Primjer — Stripovi i priče

Dob: 1. do 8. razred osnovne škole

Tip nastavnog sata: obrada novog gradiva; vježbanje i ponavljanje

Ciljevi (ovise o temi): imenovati riječi, opisati radnju, povezati izgovorenu riječ/rečenicu s pročitanim riječju/rečenicom, pročitati riječ/rečenicu poštujući vrednote govornog jezika

Tijek aktivnosti:

- Kod obrade stripa ili kratke priče učenici prvo slušaju tekst ne gledajući ga. Učitelj im može prije slušanja zadati zadatak vezan uz tekst koji treba biti jednostavan. Primjerice, upamtiti imena likova koja čuju u priči. Rješenje zadatka se zapisuje na ploču ili na nastavni listić.
- Prilikom drugog slušanja učitelj bi trebao reproducirati dio po dio teksta, a učenici mogu ponoviti tekst koji su čuli prateći tekst i sliku u udžbeniku ili na platnu za projekciju.
- Nakon zbornog čitanja učenici tekst mogu čitati po ulogama ili samostalno te je pritom poželjno dodati zadatak za provjeru razumijevanja.

Učitelj bi trebao poticati učenike da poštuju vrednote govornog jezika te često provjeravati znaju li učenici gdje su stali sa slušanjem i čitanjem. Ako ih se dobro motivira, učenici oštećena sluha i/ili govora uživaju u čitanju po ulogama. Prilikom čitanja po ulogama učenici se mogu uživjeti u ulogu te opušteno i bez zadržke, s obzirom na pogreške, uživati u priči jer će na taj način postići bolje razumijevanje sadržaja. Poželjno je da pri ispravljanju pogrešno pročitane rečenice učitelj stavi naglasak na korekciju ritma, intonacije i izražajnu dramaturgiju. Tako će na nenametljiv način ispraviti i pogrešno pročitane riječi, a učenik u ponavljanju rečenice neće imati doživljaj neuspjeha, nego će se pokušati još više uživjeti u svoju ulogu. Upravo su zbog toga dramaturgija i lutka u nastavi od velike važnosti. Učitelj može ocijeniti čitanje sukladno učenikovim mogućnostima i to za vrijeme dramaturgije i čitanja po ulogama, a pritom treba tolerirati pogreške u ritmu i intonaciji. Za domaću zadaću učenici mogu prepisati i ilustrirati najdraži dio stripa ili priče ili učitelj može pripremiti zadatke na

nastavnom listiću koji uključuju, primjerice, kviz ili pronalaženje i ispravljanje netočnih podataka.

— Primjer — Igre sastavljanja rečenica

Dob: 4. do 8. razred osnovne škole

Tip nastavnog sata: obrada novog gradiva; vježbanje i ponavljanje

Ciljevi (ovise o temi): uočiti strukturu rečenice, pravilno poredati riječi u rečenici u govoru i pisanju, proširiti rječnik, uvježbati jezične strukture

Vježbe sastavljanja rečenica od riječi u tablici prema modelu subjekt–predikat–dopune u početku predstavljaju problem. Učenici oštećena sluha i/ili govora teško shvaćaju koncept slaganja velikog broja rečenica upotrebljavajući različite subjekte, predikate i dopune. Ovo je vrlo korisna vježba za pisanje, čitanje i slušanje, stoga bi bilo dobro prvo uvježbati ovu aktivnost pomoću kartica s riječima. Važno je da subjekti, predikati i dopune budu ispisani na karticama različitih boja (npr. subjekti se ispišu na žutim, predikati na plavim, a dopune na ružičastim karticama).

Kada učenici shvate način rješavanja zadataka ovog tipa, veseli ih natjecanje tko će samostalno ili u skupini napisati više točnih rečenica. Rečenice se mogu čitati te se otkrivaju učenici koji su napisali iste rečenice. Ovom aktivnošću može se na zabavan način potaknuti učenike da se međusobno slušaju te aktivno sudjeluju u čitanju i pisanju. Također, ova vježba olakšava učenicima oštećena sluha i/ili govora proces pisanja jer imaju konkretne riječi i vizualnu potporu u obliku tablice te se zbog toga učenici mogu koncentrirati na gramatičku ispravnost rečenica, a ne na osmišljavanje vlastitih primjera.

— Primjer — Križaljke, osmosmjerke i zmije

U početnom pisanju učitelji često upotrebljavaju križaljke, osmosmjerke ili tzv. zmije (rečenice i riječi u neprekidnom nizu). Iako učenici oštećena sluha i/ili govora imaju problema sa snalaženjem u tim zadacima, rado ih rješavaju, te ih je stoga potrebno prilagoditi.

- Slova u zmiji i osmosmjerci trebala bi biti dovoljno velika.
- Preporuča se upotrebljavati slova sans serif (slova bez kratkih crtica na krajevima), arial ili comic sans (<http://bdatech.org/what-technology/typefaces-for-dyslexia/>).
- Bilo bi dobro da su riječi koje učenici trebaju pronaći u zmiji ili osmosmjerci i slikovno prikazane.
- Učenike treba poticati da svaku riječ zaokruže drugom bojom.
- Smjer riječi u osmosmjerci trebao bi biti samo vodoravan i okomit.

— Primjer — Samostalno pisanje pjesme

Dob: (ovisi o temi i jezičnoj strukturi koja se želi uvježbati):

2. do 4. razred osnovne škole

Tip nastavnog sata: sat vježbanja i ponavljanja

Ciljevi: uvježbati imenovanje životinja, uvježbati opisivanje životinja upotrebljavajući jednostavne pridjeve, poticati na kreativno pisanje, koristiti se naučenim riječima i jezičnim strukturama u pisanom obliku, bogatiti rječnik.

Opis aktivnosti: Učenici s teškoćama u nižim razredima najlakše izražavaju svoju kreativnost pišući pjesmice prema prethodno obrađenom modelu. U trećem razredu, u sklopu teme o životinjama, učenici mogu pisati pjesmu o svojoj najdražoj životinji, a oblik pjesme bi trebao biti unaprijed zadan. Učenici koji su sigurniji u pisanju i izražavanju mogu proširiti svoju pjesmu dodatnim stihovima.

MY PARROTS

Parrots, parrots,
Small parrots!
Parrots, parrots,
Funny parrots!
Parrots, parrots,
Beautiful parrots!

...I love my green and blue
parrots!



Sl. 19 Pjesmica i crtež učenika 3. razreda, govorno-jezične teškoće

— Primjer — Samostalno pisanje sastavaka

Dob: 7. razred osnovne škole

Tip nastavnog sata: sat vježbanja i ponavljanja

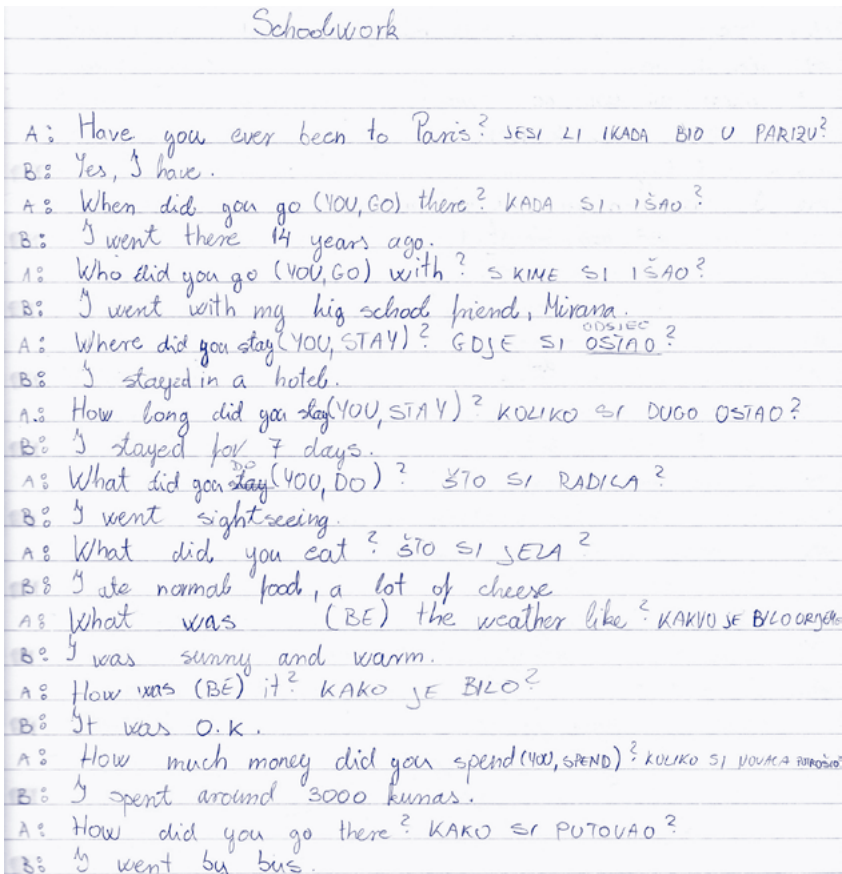
Cilj (ovisi o temi): napisati kratak sastavak o svojem putovanju, upotrebljavati naučene riječi u pisanom obliku, ispravno upotrebljavati glagole u glagolskom vremenu (Past Simple) u pitanjima i odgovorima.

Tijek aktivnosti:

- Učitelj može donijeti razglednice koje će razgledati zajedno s učenicima. Potiče se razgovor o doživljajima s putovanja.
- Učitelj može ponuditi pitanja kojima pomaže učenicima u oblikovanju smislenog razgovora. Pitanja ne bi trebala biti napisana u cijelosti. Zadatak može biti nadopunjavanje pitanja odgovarajućim glagolom u prošlom vremenu.
- Učitelj može pokazati jednu razglednicu mjesta koje je sam posjetio te potaknuti učenike da mu postavljaju pitanja. Učenici se pritom služe modelom rečenica na PowerPoint prezentaciji ili predlošcima na ploči.

- Učitelj odgovara na učenikova pitanja. Pomoću jednostavnog kviza može se provjeriti slušanje s razumijevanjem.
- Odgovori se zapisuju na nastavni listić. Odgovore je korisno pisati ispod pitanja te na taj način stvarati formu intervjua. Poželjno je crvenom bojom naglasiti početak odgovora koji je uvijek isti za svakog učenika.
- Prema modelu na nastavnom listiću učenici se mogu podijeliti u parove i međusobno voditi razgovor.
- Za domaću zadaću učenici mogu napisati svoj razgovor ili zapisati samo odgovore u obliku sastavka.
- Učitelj bi zadaću trebao ispraviti, a učenik je ispravno prepisati.
- Na idućem satu učenici mogu raditi istu ili sličnu vježbu koja se može ocijeniti.

Učenicima bi u višim razredima trebalo dopustiti da se služe podsjetnicima s pitanjima koja će ih voditi u pisanju. Pitanja trebaju biti kratka te ne smiju sadržavati više povezanih pitanja unutar jednog. Primjerice, umjesto pitanja

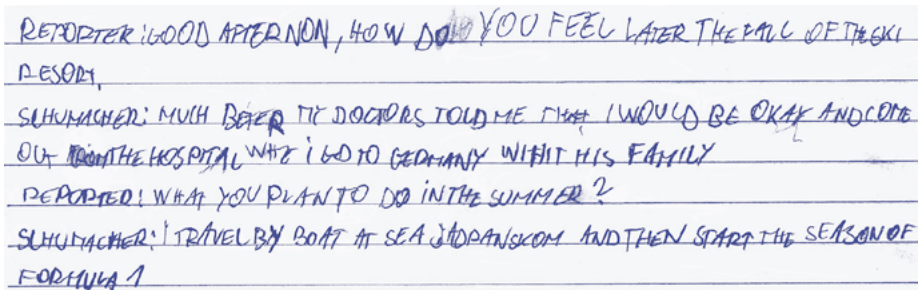


SI. 20 Prikaz obrade razgovora prema modelu

Do you like reading SF books and why?, učitelj bi trebao postaviti dva odvojena pitanja (*Do you like reading SF books? Why do you like reading SF books?*).

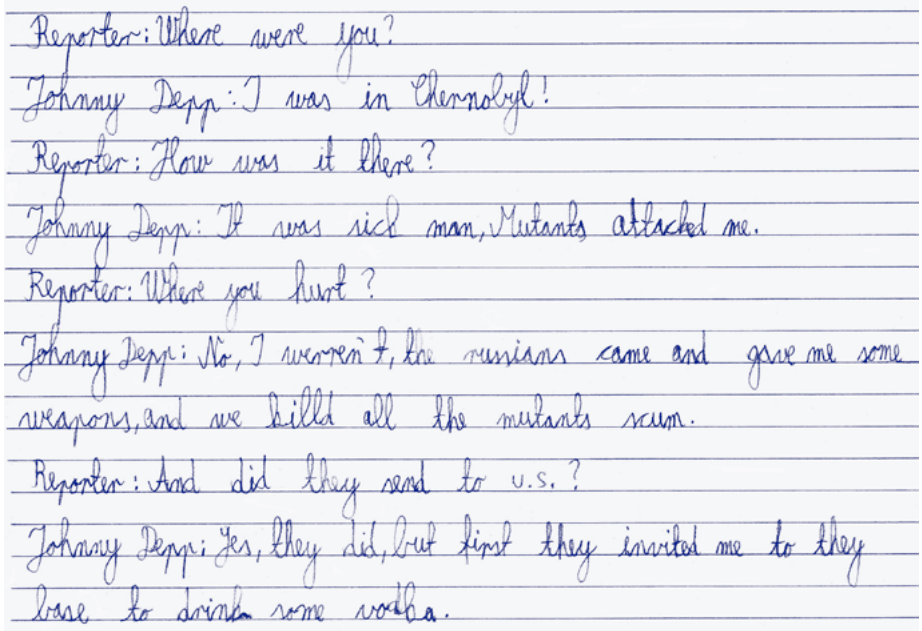
Pri obradi i uvježbavanju gramatičkih struktura preporuča se da učitelj bojama istakne posebnosti vezane uz pojedinu strukturu kako bi ih učenik lakše uočio. Učenici mogu nastaviti upotrebljavati boje pri uvježbavanju pisanja primjera čime će lakše uočiti i zapamtiti zakonitosti pojedine strukture.

Nakon pisanja razgovora prema zadanom modelu proizašli su i ovi intervjui dvojice učenika sedmog razreda. Zadatak je bio da zamisle da intervjuiraju neku slavnu osobu te doznaju kako je ta slavna osoba provela svoj odmor. Iz primjera su vidljive teškoće učenika: struktura rečenice, grafomotorika, oslanjanje na materinski jezik u nedostatku prikladnog izraza na engleskom jeziku, poteškoće u uporabi ispravnog glagolskog vremena, pogrešno pisanje sličnih riječi *where* umjesto *were* i *they* umjesto *their*. Važno je napomenuti da dobra motivacija rezultira zanimljivim radovima.

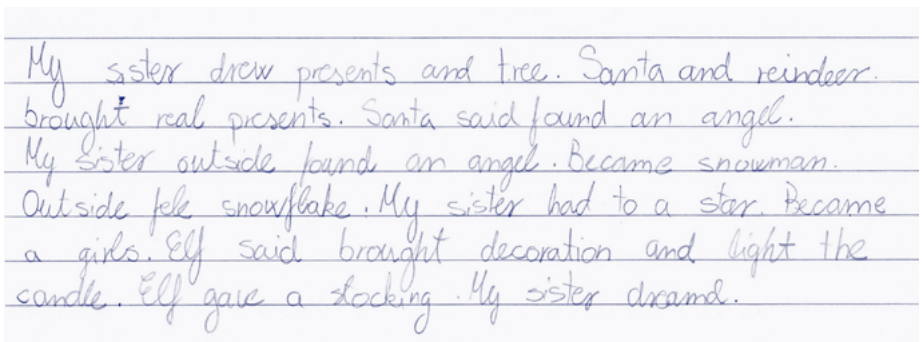


Sl. 21 Intervjui učenika 7. razreda, govorno-jezične teškoće

Pri pisanju sastavaka na zadanu temu učenici oštećena sluha i/ili govora imaju problema u povezivanju vlastitih misli, u pravilnom povezivanju riječi u rečenicu te u uporabi ispravnih glagolskih vremena. Teško im se izraziti i zbog smanjenog fonda riječi te poteškoća u ispravnom pisanju riječi. Ovo je primjer učenice oštećena sluha iz sedmog razreda. Zadatak je bio napisati priču upotrebljavajući ponuđene sličice. Učenici su sastavak mogli pisati u grupi, međutim, učenica je odlučila priču napisati sama. Pri pisanju sastavka učenica se koristila listom nepravilnih glagola i slikovnim karticama na kojima je bila napisana riječ. Iako priča obiluje pogreškama, jasno se može razabrati kreativnost ove djevojčice. Učenica je za svoj rad nagrađena i u skladu s njenim mogućnostima ocijenjena.



SI. 22 Intervjui učenika 7. razreda, govorno-jezične teškoće



SI. 23 Sastavak učenice 7. razreda, oštećenje sluha

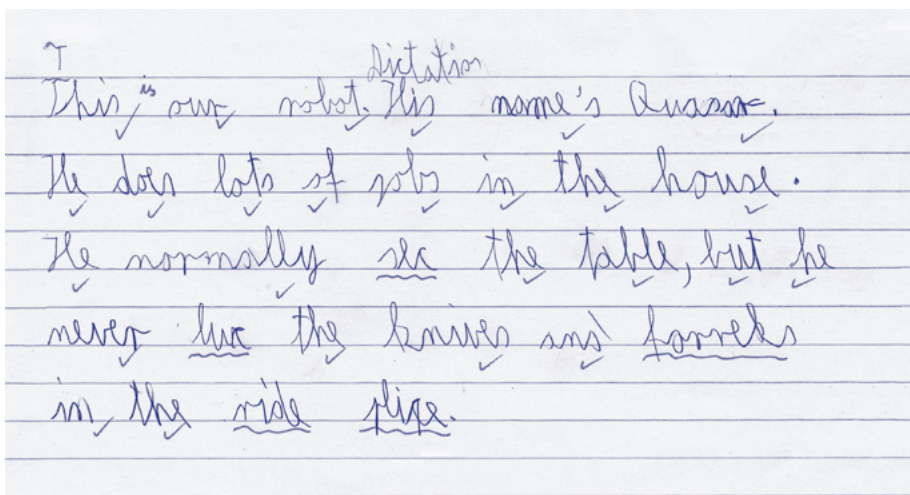
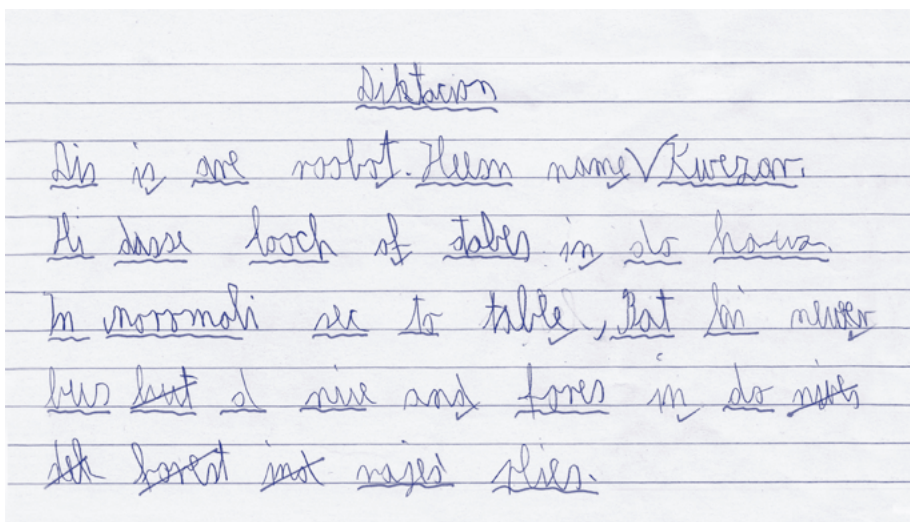
— Primjer — Pisanje diktata

Pisanje diktata je aktivnost koju treba provoditi od prvog razreda. Isprva su to diktati u kojima se riječi crtaju ili zaokružuju, a kasnije se pišu riječi i rečenice. Od iznimne je važnosti da učenik diktat doživi kao zabavnu aktivnost u kojoj će se natjecati sam sa sobom koliko će riječi točno napisati.

U početku diktati trebaju biti najavljeni barem tjedan dana unaprijed te učenik treba znati izbor teksta koji će se pisati. U diktatu bi trebalo biti od pet do sedam rečenica kako bi učenik uspio zadržati pažnju tijekom pisanja.

Preporuča se da se diktat piše na sljedeći način:

- Diktat se prvo čita u cijelosti.
- Zatim se čita rečenica po rečenica. Učitelj polagano ponavlja istu rečenicu više puta naglašavajući riječi koje bi učenik oštećena sluha i/ili govora mogao pogrešno napisati. Primjerice, učenici često izostavljaju članove a/an i the, nastavak –s u 3. osobi jednine u Present Simpleu te skraćeni oblik glagola biti u Present Continuousu.
- Nakon pisanja diktat se opet čita u cijelosti te se učeniku ostavlja dovoljno vremena da napisano provjeri.



Sl. 24 Učenik 5. razreda, govorno – jezične teškoće, disleksija – prikazani su diktati pisani prvi put te ispravak

Ovakav postupak pisanja diktata zahtijeva vremena pa se može provesti u sklopu dopunske nastave ili dok ostali učenici rješavaju zadatke čitanja s razumijevanjem.

Ako učenik u prvom pisanju diktata ne uspije napisati rečenice ili riječi s manje od deset do dvanaest pogrešaka, treba mu dati dovoljno vremena da taj diktat ispravi.

Pogreške treba podcrtati, a učenik će zatim sam, gledajući u tekst u udžbeniku, te riječi ili rečenice ispravno prepisati. Učitelj može i ispod diktata ispravno napisati tražene riječi te ih učenik može vježbati ispisivanjem.

Rad s učenicima oštećena sluha i/ili govora zahtijeva od učitelja mnogo strpljenja, dodatnog rada, stalnog usavršavanja, kreativnosti i spremnosti da se u svakom trenutku prilagodi učeniku i olakša mu učenje stranog jezika. Važno je da učitelj poznaje svoje učenike, kao i njihove teškoće. Na taj će način moći postaviti primjerene zadatke i na kraju ih i provesti. U ovom tekstu opisani su samo neki primjeri koji su se pokazali uspješnima u nastavnom procesu pomoću kojih su učenici oštećena sluha i/ili govora lakše ovladali jezikom.

8

PRILAGODBE U NASTAVI LIKOVNE KULTURE

GORDANA KOŠČEC BOUSFIELD

Smjernice za organizaciju nastavnog sata likovne kulture ne idu u smjeru korigiranja slušnih i govorno-jezičnih teškoća, već stvaranja uvjeta u kojima učenik s teškoćama može pratiti nastavu, lakše usvajati sadržaje i razvijati sposobnost likovnog izražavanja u skladu sa svojim mogućnostima i senzibilitetom. Prilagoditi nastavu likovne kulture učenicima sa slušnim i govorno-jezičnim teškoćama ne znači reducirati nastavne sadržaje već strukturirati nastavu tako da sadržaje mogu pratiti i usvajati svi učenici, bez obzira imaju li teškoće ili nemaju.

Nastava se organizira tako da se svakom učeniku omogući da doživi, spozna i izrazi, te prati nastavne sadržaje prema individualnim sposobnostima (Dulčić i dr. 2013).

8.1. ORGANIZACIJA SATI NASTAVE LIKOVNE KULTURE

Osnovno načelo (princip rada) u artikulaciji sata treba biti **postupnost i održavanje pozornosti kratkim zadacima**. Sat bi se trebao organizirati u etapama koje se dinamično izmjenjuju i logički nadograđuju.

Teško je očekivati da će učenici u nekoliko uvodnih minuta zaprimiti i obraditi tehničke upute i sve potrebne informacije (koje im se najčešće prezentiraju verbalno) te na osnovu njih samostalno rješavati složeniji likovni zadatak. Učenici koji imaju teškoće s organizacijom sadržaja teško će pratiti duge i složene upute. Postupnost i rad na kraćim zadacima omogućuje im lakšu orijentaciju, a različite razine zadataka se nadopunjuju i nadograđuju postupno. Za učenike sa slušnim

oštećenjem postupnost omogućava da se izbjegnu mogući nesporazumi u komunikaciji, osigurava vrijeme da se zaprimljena informacija potvrdi i dodatno obogati.

Drugo važno načelo je da **nastava bude istraživačka**, tj. da se učeniku ne nude gotova rješenja i odgovori, već sadržaji i metode koji ga potiču na samostalno istraživanje i izražavanje. Iskustvo kojim se došlo do rješenja jednako je važno kao i samo rješenje.

Zbog sadržajne opterećenosti mnogih nastavnih predmeta nastava se često zasniva na apstraktnim zadacima udaljenim od konkretnih aktivnosti i iskustva te izdvojenim iz konteksta. Zbog specifičnosti u načinu na koji obrađuju i međusobno povezuju sadržaje, učenicima s teškoćama treba omogućiti da krenu od osnovnog osjetilnog podražaja (promatranje, opipavanje, slušanje), da ga verbaliziraju, igraju i asocijacijama povežu s postojećim znanjima, stave u kontekst, prošire i prenesu iz jednog medija u drugi. Povezivanje i nadogradnja ovih iskustava olakšava usvajanje novih znanja. Uz ovakvo **povezivanje osjetilnog, kognitivnog i motoričkog iskustva** učenike s ovim teškoćama dobro je poticati da upotrebljavaju sve svoje osjetilne potencijale kako bi izgradili što kvalitetniju komunikaciju s okolinom. Igram ih potičemo da **povezuju različita osjetilna područja**, „prevode” sliku (viđeno) u zvuk, zvuk u pokret, pokret u vizualni oblik itd.

1. UOČAVANJE

Igra: Plješćemo različite ritmove

Istraživanje: Prepoznamo i tražimo ritam u slušnoj okolini: ritam disanja, hodanja, govora

2. OSVJEŠTAVANJE

Definiramo ritam: Izmjenjivanje i pomavljanje elemenata.

3. ŠIRENJE SADRŽAJA, POVEZIVANJE OSJETILNIH PODRAŽAJA

Istraživanje: Ritam čujemo, ali i vidimo?; tražimo i prepoznamo ritam u vizualnoj okolini.

Igra: Povezujemo slušni i vizualni ritam; linijama i točkama bilježimo ritam pljeskanja i obrnuto, pljeskanjem interpretiramo ritam koji opažamo u vizualnoj okolini.

4. NADGRADNJA SADRŽAJA

Igra / istraživanje: Uključujemo u igru likovna umjetnička djela, glsom, pokretom ili pljeskanjem, interpretiramo ritam na njima (krećemo od detalja prema složenijim ritmičkim cjelinama)

5. SINTEZA

Istraživanje: Opisujemo kako ritmička izmjena likovnih elemenata utječe na doživljaj cjeline

6. INDIVIDUALNA INTERPRETACIJA

Zadatak: Učenici oblikuju u kartonu manje ritmičke cjeline (izrada matrica za karton tisak)

7. GRUPNA INTERPRETACIJA

Zadatak: Bojimo i tiskamo pojedinačne radove (kartonske matrice) na veću podlogu, stvaramo zajedničku ritmičku cjelinu

8. SINTEZA, VREDNOVANJE

Zadatak: Razgovaramo o radu, opisujemo nastalu cjelinu

Sl. 25 Primjer strukturiranja nastavnog sata prema navedenim načelima.
Nastavna tema: Ritam

VIZUALNI MATERIJALI U NASTAVI LIKOVNE KULTURE

Važan dio svakog sata likovne kulture čine vizualne informacije – promatranje vizualne okoline i likovnih umjetničkih djela. Kod učenika čije su teškoće vezane uz slušanje i govor (verbalno), vizualne informacije mogu imati veliku ulogu u učenju i komunikaciji. One imaju određenu „konkretnost” koja učenicima može biti bliskija i lakše razumljiva. Poželjno je koristiti vizualne motive i reprodukcije umjetničkih djela na svakom nastavnom satu (u nižim razredima naglasak je na istraživanju neposredne vizualne okoline, a u višim razredima na istraživanju vizualnog jezika u likovnim djelima). No, ne možemo očekivati da im je vizualna informacija jasna sama po sebi, već i pristup njoj treba biti metodički osmišljen. Trebalo bi izbjegavati isključivo verbalno davanje uputa. Umjesto toga moguće je iskoristiti zornost koju nude „slike” te aktivirati pozornost učenika vizualnim zagonetkama i praktičnim zadacima u likovnim materijalima.

Nastava likovne kulture nudi veliku metodičku raznolikost te svaki dio sata može uključivati igre/vježbe opisivanja, traženja, interpretiranja. Opise nekih metodičkih vježbi koje možemo koristiti u nastavi likovne kulture, osobito u radu s učenicima sa slušnim i govorno-jezičnim teškoćama, donosimo na slici br. 26.

Korištenje različitih metoda rada omogućava učenicima da usvoje i različite pristupe određenom problemu. Time se potiče fleksibilnost u radu i komunikaciji, što je od osobite važnosti za učenike sa slušnim i govorno-jezičnim teškoćama.

VREDNOVANJE

Aktivnost učenika vrednuje se u svim etapama sata. Zbog specifičnog načina na koji usvajaju sadržaje učenici sa slušnim i/ili govorno-jezičnim teškoćama različito će reagirati na različite vrste zadataka i motivaciju. Primjerice; učenici s govorno-jezičnim teškoćama u uvodnom dijelu sata mogu dobro reagirati pri opisivanju slika, povezivanju sadržaja, rješavanju kraćih zadataka i sl., no u izvođenju glavnog likovnog zadatka nedostajat će im koncentracije i preciznosti. Učenici oštećena sluha teže će pratiti onaj dio sata koji je usmjeren na verbalnu komunikaciju, ali će pri izvedbi likovnog zadatka bili vrlo temeljiti.

Što je nastava raznovrsnije artikulirana kroz manje zadatke i vježbe, to je više mogućnosti da svaki učenik doživi i osvijesti neki sadržaj te da se izrazi, verbalno i likovno. To pruža više elemenata za ocjenjivanje, a likovni rad nije jedini kriterij pomoću kojeg procjenjujemo učenikovu usvojenost nastavnog sadržaja.

Prije završnog vrednovanja poželjno je ostaviti dovoljno vremena da učenici sami analiziraju svoje radove. Osobito u nižim razredima učenici su skloni pričati o tome što su i kako nacrtali, naslikali... Iz njihovih opisa možemo saznati koliko su razumjeli i usvojili sadržaje, ali i kako je određena teškoća utjecala na izvedbu likovnog rada. Primjerice, učenici s motoričkim nemirom često će biti nezadovoljni sa svojim likovnim radom jer će biti svjesni da nije „ispao” onako

kako su ga zamislili. Učenici s teškoćama u prostornoj orijentaciji iste će izražavati i pri opisu prostornih odnosa u likovnom radu. Verbalna analiza likovnih radova može im pomoći da se s vremenom i sami korigiraju.

8.2.SPECIFIČNOSTI UČENIKA S GOVORNO-JEZIČNIM TEŠKOĆAMA NA NASTAVI LIKOVNE KULTURE

Disleksija može predstavljati teškoće u prostornoj i vremenskoj orijentaciji što može stvarati osjećaj opće dezorganiziranosti i dezorijentiranosti. Učenici će stoga imati teškoće u praćenju složenijih uputa, sa snalaženjem u zadacima koji zahtijevaju dužu i složeniju razradu. Dio učenika s govorno-jezičnim teškoćama ima i teškoće s održavanjem pozornosti na određenom sadržaju, što ponekad rezultira i motoričkim nemirima. Učenici koji imaju teškoće s finom grafomotorikom imat će teškoće i u oblikovanju u određenim materijalima i likovnim tehnikama. Sve su ove teškoće najčešće međusobno povezane i očituju se u različitim kombinacijama.

S druge strane, mnogi učenici s ovim teškoćama imaju sposobnost mijenjanja točke motrišta pri pronalaženju problemskih rješenja, što je preduvjet za razvoj kreativnosti. Po prirodi su zaigrani i znatiželjni te često zamjećuju mnoštvo pojedinosti, zaprimljene informacije dovode u neočekivane sveze, a njihova je pažnja vođena slobodnim asocijacijama. Ukoliko im se omogući vrijeme i način da izraze ono što doživljavaju ili misle, otkrit će se veliko, ali neartikulirano unutarne bogatstvo. Stoga je u radu s učenicima s govorno-jezičnim teškoćama važno neprestano prepoznavati i osvještavati postojeća znanja i sposobnosti te im pomoći da pronađu načine kako ih artikulirati. Nastava ne smije biti usmjerena na to da se učenicima sadržaji nude kroz gotove formule i jednoznačna rješenja, već da ih se potiče na samostalnost u njihovom strukturiranju (Dulčić i dr. 2013: 72).

TEŠKOĆE S RAZUMIJEVANJEM I USVAJANJEM NOVIH POJMOVA

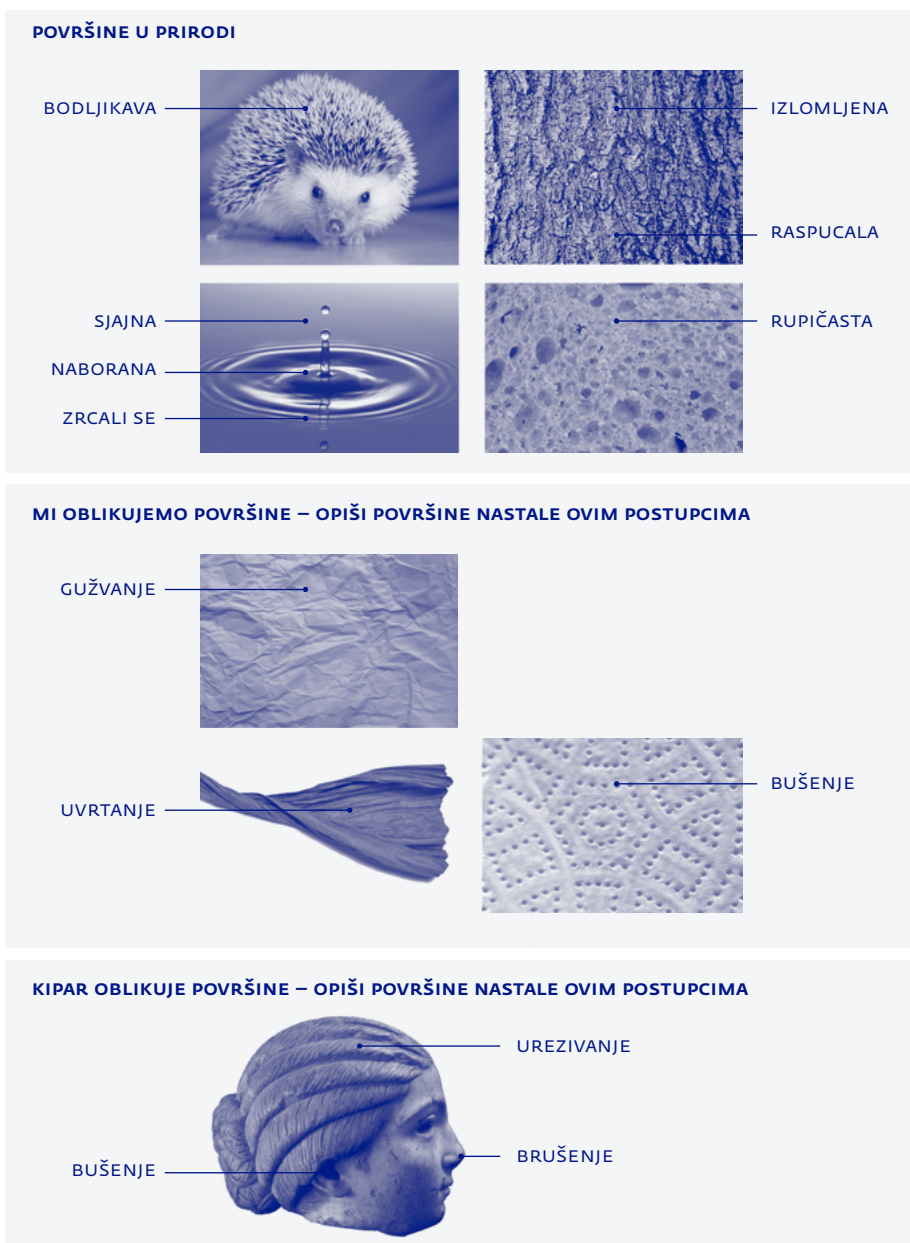
Kao i u ostalim nastavnim predmetima, tako i na nastavi likovne kulture, učenici će imati specifične teškoće u razumijevanju pojmova, korištenju već poznatih pojmova u novom kontekstu i sl. Ovo treba imati na umu u komunikaciji s učenicima te je poželjno češće provjeravati kako su zaprimili neku informaciju, jesu li razumjeli zadatak i sl. Na nastavi likovne kulture zbunjujuća može biti i česta uporaba pridjeva na što treba obratiti pozornost u zadacima opisivanja.

Nastavni se sat organizira tako da se sadržaji obrađuju postupno, nizanjem kraćih zadataka (vidi primjer sl. 25).

Tijekom sata potrebno je više puta provjeriti razumijevanje i usmjeravati pozornost učenika. Provjeravanje se može organizirati i neverbalno (praćenjem reakcija kroz kraće igre/zadatke), a u dužim i složenijim zadacima učenike se može tražiti da s vremena na vrijeme objasne što rade, zašto su odabrali pojedinu

boju i sl. Povremeno se rad može organizirati u paru ili skupini, što omogućuje ovim učenicima da spontano „uče” („razumijevaju”) na reakcijama drugih učenika.

Osim ispisivanja na ploču (ili PP prezentacije) ključnih pojmova, treba izdvojiti i one pojmove koji će im pomoći da razumiju kontekst sadržaja te je poželjno koristiti kombinaciju vizualne i pisane informacije.



Sl. 27 Primjer plana ploče za nastavnu jedinicu Vrste površina.

Vježbe/ igre koje možemo koristiti kao motivaciju: vježbe/igre vizualiziranja („pictionary”), asocijacija, rekonponiranje i variranje.

Smjernice za metodičku razradu sata:

- postupnost i obrada sadržaja nizanjem kraćih zadataka
- dobra organizacija ploče / vizualne prezentacije
- provjeravanje razumijevanja tijekom sata – usmeno i kratkim vježbama/ konkretnim radom
- rad u paru i skupini
- vježbe/igre vizualiziranja, asocijacija, rekonponiranja i variranja.

TEŠKOĆE S RAZUMIJEVANJEM ORGANIZACIJE OBLIKA, PROSTORNIH I VREMENSKIH ODNOSA

S obzirom da se radi o teškoći organiziranja zaprimljenih informacija, bez obzira jesu li one verbalne ili vizualne, učenici će imati teškoće u odvajanju bitnog od nebitnog i razumijevanju međusobnog odnosa elemenata neke cjeline (strukture). Tako će, primjerice, pri opisu izgleda žirafe krenuti od nekog manje važnog detalja (oči ili uši), a ne od onog što je specifično (dugi vrat, šare na koži). Isti će problem nastati kada krenu oblikovati likovni rad, elementi će djelovati nepovezano, a cjelina slabije organizirana.

Vežano uz problem strukturiranja, javljaju se i teškoće s razumijevanjem prostornih i vremenskih odnosa. Na nastavi likovne kulture to će se očitovati prije svega u prostornoj orijentaciji, tj. kada se u obradi sadržaja govori o pojmovima kao što su ispred–iza, iznad–ispod, naprijed–natrag i sl. Ove je teškoće moguće zapaziti onda kada se od učenika traži da nešto opišu te u prenošenju prostornih odnosa na plohu slike ili u trodimenzionalni model.

Lošiju orijentaciju moguće je zapaziti i u plošnoj organizaciji crteža i slike; u smještaju oblika unutar zadanog formata, međusobnoj (ne)povezanosti elemenata ili u odnosu veličine prikazanog nasuprot formatu podloge na kojoj se crta/slika.

Kako bi se učenicima pomoglo u organizaciji informacija, u uvodnom dijelu sata ih je potrebno što više motivirati na promatranje, opisivanje i analizu. Usmjerenim pitanjima može im se pomoći da izdvoje bitno i uoče zakonitosti u organizaciji neke cjeline. Sposobnost preciznog i organiziranog opažanja utjecat će i na bogatstvo likovnog izraza učenika.

Kao pomoć u organizaciji na podlozi mogu se osmisliti zadatci koji sadrže određena vizualna uporišta, kao što su zadatci „nastavi crtež/sliku”, „spoji elemente” i sl. (vidi sl. 26).

Za razliku od shematiziranih zadataka u kojima učenici izrađuju crtež/ sliku/model po više-manje unaprijed zadanim uputama ili unaprijed određenim radnjama, bez razumijevanja i osobne kreacije (te se njima stoga ne koristimo na nastavi likovne kulture), ovakvi zadatci pomažu učeniku u orijenta-

ciji na papiru, razumijevanju strukture oblika te potiču kreativno rješavanje određenog likovnog problema.

Kada se obrađuju sadržaji vezani uz percepciju i prikaz trodimenzionalnih oblika i prostora, učenike je poželjno što više poticati da istražuju – mjere, uočavaju zakonitosti u neposrednoj okolini i na likovnim primjerima. Nastava treba biti organizirana što zornije.

Svaki pojedini dio sadržaja istražuje se kroz konkretno iskustvo (mjerenje veličina, uočavanje i uspoređivanje odnosa veličina...). Ako je moguće, treba izbjegavati uporabu složenijih matematičkih operacija. Ukoliko se ne radi o projektnoj ili ozbiljnijoj korelacijskoj nastavi, na satu likovne kulture nema dovoljno vremena za detaljniju razradu ovakvih sadržaja te učenicima s teškoćama ovakvi zadatci mogu stvoriti dodatnu prepreku u savladavanju gradiva. Ukoliko je moguće, za ove učenike je poželjno pripremiti zasebne zadatke u kojima ih se usmjerava na uočavanje osnovnih odnosa (veće–manje, duže–kraće, više–niže, bliže–dalje i sl.). Potrebno je, naravno, individualno procijeniti mogućnosti učenika i prilagoditi težinu zadataka.

U zadacima u kojima je potrebno konstruirati privid prostora na plohi učenicima može biti od pomoći i shema prostorne konstrukcije preko koje se stavlja paus papir na kojem onda učenici crtaju.

Teškoće u organiziranju elemenata cjeline i razumijevanju prostornih odnosa često su vrlo izražene kod učenika s govorno-jezičnim teškoćama. Individualiziranim pristupom i dodatnim radom učenici mogu djelomično prevladati teškoću i riješiti likovni zadatak. Ipak moramo biti svjesni da se radi o problemu strukturiranja koji je teško prevladati u nekoliko nastavnih sati.

Smjernice za metodičku razradu sata:

- postupnost i obrada sadržaja nizanjem kraćih zadataka
- načelo zornosti
- individualizirani zadatci
- korištenje vizualnih uporišta (prostorne sheme, nastavljalice i sl.)

TEŠKOĆE S ODRŽAVANJEM PAŽNJE I MOTORIČKI NEMIR

Ove teškoće će se najviše primijetiti u zadacima čija izvedba zahtijeva više različitih ili složenih postupaka, ili prilikom savladavanja zahtjevnije likovne tehnike te kada se očekuje da učenici samostalno rade tijekom čitavog blok sata.

Osnovna smjernica u artikulaciji nastavnog sata je princip postupnosti i održavanja pažnje kratkim zadacima.

Potrebno je pomoći učenicima da što bolje organiziraju svoj radni prostor. Ukoliko je moguće, treba im osigurati veću površinu na kojoj mogu raditi (primjerice, da učenik sjedi sam u klupi). Mogu se uvesti jednostavna i praktična pravila o tome gdje i kako treba razmjestiti pribor za rad te poticati razvijanje

određenih uhodanih obrazaca koji će im pomoći u tehničkoj izvedbi zadataka. Poželjno je obratiti pozornost i na detalje, kao što su npr. ima li učenik dovoljno mjesta na paleti za miješanje boja, je li pripremio adekvatan pribor i sl., kako tehnička priprema i loša organizacija radnog prostora ne bi stvarali dodatne teškoće tijekom sata.

Ukoliko je učenik sklon brzo „završavati” zadatke, može se pripremiti za njega još jedan papir ili dodatni zadatak. Dodatni zadatak ne smije biti okarakteriziran kao „kazna”, već kao dodatna mogućnost da se učenik izrazi. Stoga se zadatak uvijek može malo modificirati i nadograditi („Ovo si zanimljivo riješila pa bi sada mogla pokušati i...”). Inzistiranje na tome da se likovni rad doraduje često stvara dodatni pritisak na učenike koji imaju teškoća s održavanjem pažnje. Prvotnom likovnom radu moguće se vratiti i nešto kasnije, kada se procijeni da je učenik za to spreman. Ovisno o zadatku, ponekad se učenicima može ponuditi da rade na većem formatu papira (osjećaj slobode u manipulaciji likovnim alatom i materijalima) ili pak na više manjih formata (lakše održavanje pažnje u kraćim zadacima).

Od motivacijskih vježbi i zadataka dobro je izvoditi one kojima se izravno zaokuplja pozornost učenika. To mogu biti vježbe/igre opisivanja, vježbe/igre vizualizacije („pictionary”) te vježbe/igre interpretiranja glasom, pokretom tijela i sl. Također, učenici će dobro reagirati na zadatke u kojima se mogu izražavati slobodnije i s više ekspresije (kao što su igre/vježbe šaranja i igre u različitim likovnim materijalima – vidi sl. 26).

Neki će učenici s radošću dočekati mogućnost da modeliraju u glini zbog njene „taktilnosti”. U početku će im motorička zaokupljenost radom u glini pomoći da se usredotoče na rad, no ukoliko neće moći kontrolirati materijal (izvesti u njemu ono što su zamislili), lako će odustati ili će to još pojačati njihov motorički nemir. Svakako je važno poticati učenike da oblikuju u glini i ostalim materijalima za 3D oblikovanje (jer imaju i određeni terapijski učinak), ali je poželjno davati kraće zadatke.

Smjernice za metodičku razradu sata:

- dobra organizacija radnog prostora
- postupnost i obrada sadržaja nizanjem kraćih zadataka
- kratki usmjereni zadatci
- izmjene tempa rada i formata
- vježbe/igre opisivanja, vizualizacije („pictionary”), interpretiranja glasom i pokretom tijela, igre/vježbe šaranja i igre u različitim likovnim materijalima
- rad u glini (i ostalim materijalima za 3D oblikovanje).

TEŠKOĆE NA RAZINI FINE GRAFOMOTORIKE I NEUREDNOST

Teškoće na razini fine grafomotorike mogu stvarati teškoće u savladavanju programa većine nastavnih predmeta, a vrlo se jasno odražavaju i na konkretan rad u likovnim tehnikama i materijalima na nastavi likovne kulture. Ponekad likovni radovi mogu djelovati posve neartikulirano, oblici se međusobno teško razaznaju. U trodimenzionalnom oblikovanju, u kojem je potrebno sastaviti/konstruirati cjelinu od više dijelova, učenici teško kontroliraju konstrukciju pa se oblikovani 3D modeli najčešće i doslovce raspadaju.

Nemogućnost da precizno izraze svoju ideju (misao) crtežom, slikanjem ili modeliranjem može biti frustrirajuće i obeshrabrujuće iskustvo za učenike. S druge strane, određena sloboda u baratanju likovnim materijalima može biti vrlo poticajna. Nastava likovne kulture treba biti poticajna za ove učenike i omogućiti im da se što više izražavaju u likovnim materijalima i tehnikama. Mogu se motivirati igrama/vježbama u različitim likovnim materijalima (vidi sl. 22). Poželjno ih je poticati da kroz igru iskušavaju i uvježbavaju različite motoričke pokrete, tj. likovne postupke: da gužvaju, trgaju, lijepe, kapaju, špricaju, razmazuju, gnječe... Potrebno ih je nadgledati kada rade škarama te ne inzistirati na tehničkoj preciznosti.

Jedna od posljedica teškoća na razini fine grafomotorike je i neurednost, no ona isto tako može biti posljedica teškoća s održavanjem pažnje ili motoričkog nemira. Stoga i poticanje urednosti u radu treba biti u skladu s razumijevanjem uzroka, tj. teškoće.

S vremena na vrijeme poželjno je omogućiti učenicima da se izražavaju u kraćim ili tehnički manje zahtjevnim zadacima, tj. u zadacima i likovnim tehnikama u kojima im je lakše kontrolirati tehničku izvedbu. To su zadatci u kojima su naglašene slobodna gesta i ekspresija za razliku od zadataka koji zahtijevaju preciznost. Neke zadatke se može prilagoditi učenicima; primjerice, ukoliko se zadatak izvodi u tehnici kolaža, može se modificirati zadatak tako da ne treba izrezivati precizne i razvedene oblike ili pak organizirati rad u paru. Općenito, ukoliko zadatci zahtijevaju veću motoričku spretnost i preciznost u izvedbi, kao što su konstrukcija (izrada) makete, izrada plakata i sl., poželjno je organizirati rad u paru ili skupini kako bi ovi učenici imali mogućnost kreativno sudjelovati u radu.

Ukoliko učenik ima izražene teškoće na razini fine grafomotorike, neurednost ne može biti kriterij pri ocjenjivanju.

Smjernice za metodičku razradu sata:

- dobra organizacija radnog prostora
- igre u različitim materijalima
- rad u paru ili skupini.

8.3. SPECIFIČNOSTI UČENIKA OŠTEĆENA SLUHA NA NASTAVI LIKOVNE KULTURE

Ovisno o povezanosti niza čimbenika učenici oštećena sluha imat će specifične teškoće u praćenju i razumijevanju nastavnih sadržaja, kako drugih predmeta tako i likovne kulture.

Djetetu koje ne čuje vizualna informacija postaje dominantan oslonac u komunikaciji, stoga većina učenika sa slušnim oštećenjem ima izoštrenu vizualnu percepciju. Ova karakteristika svakako može pomoći učenicima na nastavi likovne kulture, osobito u zadacima koji se zasnivaju na preciznom zapažanju vizualnih karakteristika oblika i njihovom prenošenju u medij crteža, slike ili trodimenzionalnih modela. Dobro će se snalaziti s postupkom linearne perspektive, tonske ili grafičke modelacije, zadacima koji se temelje na razumijevanju omjera i proporcija oblika i sl. Učenici se osjećaju sigurno s preciznim tehničkim uputama, brzo pamte i imitiraju demonstrirane postupke. U likovnom izrazu preciznost često ima prednost nad spontanošću.

Zbog velikog oslanjanja na konkretno slikovno značenje oblika učenici će se teže snalaziti u sadržajima koji im nisu dostupni u tom obliku. Jezik metafora i apstraktnih simbola im je manje blizak te se sporije otvaraju prema novim značenjima. Također, sporija i otežana govorno-jezična komunikacija te suženi rječnik mogu utjecati na način i brzinu kojom se obrađuju neki sadržaji, upoznaju novi pojmovi ili povezuju različita područja (Dulčić i dr. 2013: 73).

TEŠKOĆE S RAZUMIJEVANJEM I USVAJANJEM NOVIH POJMOVA

Isto kao i kod učenika s govorno-jezičnim teškoćama i kod ovih učenika mogu se javiti teškoće s razumijevanjem i usvajanjem novih pojmova. Iako brzo i precizno vizualno zapažaju, teškoće nastaju kada je uočeno potrebno verbalno interpretirati, povezati s apstraktnim značenjem i sl. Osnovne smjernice za rad i artikulaciju nastavnog sata su iste za obje skupine učenika; postupnost i obrada sadržaja nizanjem kraćih zadataka, dobra organizacija ploče/ vizualne prezentacije, učestalo provjeravanje razumijevanja tijekom sata – verbalno i kratkim vježbama/konkretnim radom, rad u paru i skupini, vježbe/igre vizualiziranja, asocijacija, rekonstruiranja i variranja.

Učenicima oštećena sluha treba omogućiti da sjede na mjestu s kojeg će lakše pratiti nastavu. Na nastavi likovne kulture se događa mnogo interakcija (učitelj – učenici – vizualni sadržaji – verbalni sadržaji) te se dinamično izmjenjuju različiti oblici rada (frontalno, samostalno, u paru...). Ukoliko je moguće, učionicu treba organizirati kružno kako bi učenici mogli vizualno pratiti sve što se događa.

Pri obradi novih sadržaja uvijek je poželjno krenuti od konkretnih pojava (onog što se može vidjeti, dodirnuti, čuti...). Iz tog konkretnog doživljaja postupno se mogu nadograđivati složeniji i apstraktniji sadržaji.

Poželjno je izbjegavati nagle promjene fokusa s jednog sadržaja na drugi. Često se događa da ukoliko se usmjeri pozornost učenika na jedan detalj ili dio sadržaja i zatim naglo promijeni fokus, učenici oštećena sluha ostaju zbunjeni jer je njihova pozornost manje „fleksibilna”. Stoga sadržaje treba obrađivati postupno s vrlo jasnim poveznicama. Ukoliko je moguće, uputno je upotrebljavati kombinaciju verbalnih i vizualnih uputa i pitanja.

Mnoge riječi iz sadržaja likovne kulture učenicima su poznate iz nekog drugog konteksta; primjerice – ritam, ton, kompozicija, ravnoteža, reljef... Za učenike oštećena sluha ove situacije mogu biti posebno zbunjujuće. Kada se uvode takvi pojmovi na nastavi likovne kulture, potrebno je jasno razdvojiti značenje pojma u različitim područjima. Poželjno je istovremeno ispisati definicije; npr. „ton u glazbi” označava, „a ton boje” označava...

Zbog male satnice likovne kulture ponekad prođu i mjeseci prije nego li se učenici ponovo susretnu s nekim specifičnim pojmom ili nazivom. To može dodatno otežati razumijevanje i praćenje nastave, jer tek učestalim stavljanjem novih riječi u određeni kontekst one dobivaju uporabnu vrijednost. Plan ploče i PP prezentacija moraju biti vizualno vrlo pregledni i sadržavati riječi koje bi učenicima mogle biti manje poznate. Učenicima oštećena sluha uistinu će biti od pomoći zidni poster i fotografijama i nazivima likovnih tehnika i alata, ilustracijama pojmova i sl. Dugoročno, oni im pomažu da vizualno pamte ili ih mogu upotrebljavati kao podsjetnik za vrijeme sata.

Osim pojmova vezanih uz vizualni jezik i likovne tehnike, često se koriste pridjevi i glagoli koji im mogu biti manje poznati te je uistinu poželjno što češće provjeravati jesu li ih i koliko razumjeli. To ne mora biti izravno provjeravanje zbog kojeg se učenici mogu osjećati nelagodno. Umjesto toga, poželjno ih je što više aktivno uključivati u uvodni dio sata. Tako se maksimalno aktivira pozornost učenika, a kroz njihove reakcije na pitanja ili zadatke, može se pratiti kakvo je razumijevanje. Kako se na nastavi likovne kulture koristi mnogo slikovnih materijala te je velik dio sata organiziran kao praktičan rad, učenici oštećena sluha često će spontano povezivati određena značenja. No isto tako, spretnost „imitiranja” drugih učenika može stvoriti pogrešan dojam o stvarnom razumijevanju sadržaja.

Smjernice za metodičku razradu sata:

- organizirati učionicu tako da učenici mogu vizualno pratiti sve što se događa
- postupnost i obrada sadržaja nizanjem kraćih zadataka
- jasne poveznice između sadržaja i izbjegavanje naglih promjena fokusa
- kombiniranje verbalnih i vizualnih uputa i pitanja
- dobra organizacija ploče / vizualne prezentacije

- provjeravanje razumijevanja tijekom sata – verbalno i kratkim vježbama – konkretan rad
- rad u paru i skupini
- vježbe/igre vizualiziranja, asocijacija, rekonponiranja i variranja.

POTICANJE SPONTANOG IZRAZA I DIVERGENTNOG MIŠLJENJA

Otvorenost učenika za nove sadržaje i načine izražavanja ovisi o nizu čimbenika i ne može se govoriti o izravnoj povezanosti slušnog oštećenja i pomanjkanja spontanosti u likovnom izrazu. Ipak, kako je slušno oštećenje vezano uz teškoće u komunikaciji, tako mnogi učenici s oštećenjem sluha djeluju kao da su uvijek na oprezu – pitajući se jesu li dobro razumjeli određenu poruku. Dobro se osjećaju s uhodanim obrascima rada i preciznim tehničkim uputama te im je potrebno više vremena da se priviknu na nove metode i oblike rada. Također, u likovnom radu se ne vode slobodnim asocijacijama već često unaprijed stvaraju mentalnu sliku onog što žele izvesti u konkretnom materijalu i likovnoj tehnici. Ovaj način rada ima svoje prednosti i kvalitete, no krajnji je cilj razvijati kod učenika fleksibilnost i kreativno divergentno mišljenje, tj. sposobnost da se doživi i izrazi na različite načine. Osobine divergentnog mišljenja, nasuprot konvergentnom, logičkom mišljenju, su redefinicija, osjetljivost za probleme, fluentnost, originalnost, elaboracija i fleksibilnost (Guilford 1950).

Dodatno poticanje ovih sposobnosti od osobite je važnosti za učenike sa slušnim i govorno-jezičnim teškoćama. Mnoge od njih mogu postati važan oslonac u prevladavanju teškoća u učenju i komunikaciji.

Kako bi se kod učenika razvijale ove sposobnosti, potrebno je **kontinuirano provoditi nastavu koja je metodički raznolika**. Igre i vježbe koje se baziraju na vizualnom istraživanju, eksperimentiranju s likovnim materijalima koje uključuju pokret, glumu, interpretaciju glazbe, vizualne zagonetke, rad na tekstu i sl. – sve to može biti „alat” za pristup nekom sadržaju s područja likovne/vizualne kulture.

Igre imaju zadana pravila, što pomaže učenicima da se osjećaju sigurno, no omogućava im i da usvoje različite pristupe određenom problemu. Igre podrazumijevaju i mnogo interakcije koja potiče fleksibilnost u radu i komunikaciji (opisi mogućih igara i vježbi nalaze se na slici 26).

Igre i vježbe koje mogu biti poticajne za učenike oštećena sluha su igre asocijacija i variranja oblika u kojima se učenike potiče na brzu razmjenu i stvaranje novih, originalnih, ideja (vidi sliku 26). Također, poticajno može biti i nizanje kratkih zadataka koji zahtijevaju brzu reakciju (npr. jedan učenik izvodi plesne pokrete, a ostali učenici unutar jedne minute interpretiraju te pokrete u određenom likovnom materijalu) ili rad u likovnim tehnikama koje je teže kontrolirati (tehnika „mokro na mokro”, lavirani tuš i sl.).

Za učenike oštećena sluha osobito je poticajna nastava u kojoj se uključuju i povezuju različita osjetilna područja. Primjerice, pokretom ruke se interpretira tok linije, linijom pokret plesača, položajem tijela oblik skulpture, bojom doživljaj zvuka i sl.

Ukoliko učenici nemaju značajnije oštećenje sluha, ne treba izbjegavati ni zadatke koji podrazumijevaju slušanje i interpretaciju glazbe. Važno je da se u motivacijskom dijelu sata „slušanju” posveti mnogo pažnje i da se igrama istraže njeni različiti aspekti. Mogu se igrati igre kao što su: povezivanje pojmova (spoji zvuk instrumenta s bojom ili nekim likovnim materijalom, spoji raspoloženje u skladbi s određenom emocijom i sl.), „dirigiranjem” prati ritam skladbe, „nacrtaj” tok melodije, pokretima tijela prati glasnoću i intenzitet glazbe i sl. Učenike se potiče da sami uspostavljaju veze između glazbe, pokreta i vizualnih oblika. Bilo bi dobro da su učenici oštećena sluha aktivno uključeni u ovaj dio motivacije, a u reakcijama svojih čujućih prijatelja naći će oslonac koji će im pomoći da prevladaju određenu nesigurnost pri slušanju.

Povezivanje različitih osjeta poticajno je za sve učenike, a osobito za one kod kojih je zbog specifičnih teškoća u ranijem razvoju potrebno dodatno poticanje senzorne integracije.

Smjernice za metodičku razradu sata:

- kontinuirano provoditi metodički raznoliku nastavu s mnoštvom vježbi i igara
- nizanje kratkih zadataka koji zahtijevaju brzu reakciju ili rad u likovnim tehnikama koje je teže kontrolirati
- povezivanje različitih osjetilnih područja
- vježbe/igre vizualiziranja, asocijacija, rekonstruiranja i variranja.

PRIMJERI VJEŽBI I IGARA NA NASTAVI LIKOVNE KULTURE (PREUZETO IZ DULČIĆ I DR., 2013.)

IGRE/VJEŽBE U LIKOVNIM TEHNIKAMA I MATERIJALIMA

Učenici dobivaju kratke zadatke:

- Crtanje: zacrni papir, ispuni papir što brže, istočkaj ga, nacrtaj 10 potpuno identičnih crta, crtaj po ritmu pljeskanja, nagibanjem papira „prošeći“ kaplju tuša po papiru...
- Slikanje: slikaj kapanjem, špricanjem, razmazivanjem pločicom, nanoseći kistom u mrljama, iskušavajući različite poteze kistom, nanoseći sloj preko sloja, grebeanjem, struganjem...
- Modeliranje: oblikuj gužvanjem, savijanjem, uvijanjem, preklapanjem, bušenjem, rezanjem, trganjem...

Između zadataka s učenicima se razgovara o iskustvu rada u likovnim materijalima, a zatim se uz nastale creže/slike/modele vežu asocijacije, povezuju se s osobnim iskustvom, pričaju priče... Na osnovi toga gradi se nova motivacija. Nastali crteži/slike/modeli se kolažiraju. Na njima se docrtava i doslikava, povezuju se u veće cjeline. Iz prvobitnih šara, mrlja i komadića papira nastaju osobne „priče“ učenika – interpretacije osjećaja, pojava i oblika iz okoline.

VIZUALIZIRANJE POJMA

Igre crtanja i pogađanja slične su popularnoj društvenoj igri Pictionary, a potiču učenike na brzu izmjenu ideja te analizu i sintezu oblika. Crta se na papiru ili na ploči ili pak modelira u glini.

Polazi se od konkretnijih pojmova (mačka, stablo, naočale...) te se polako prelazi na apstraktnije pojmove (kiša, gužva, smijeh, ljubav...). U predočavanju takvih, apstraktnijih pojmova, učenici spontano koriste vizualne simbole i asocijacije.

IGRE/VJEŽBE OPISIVANJA

Vježba opisivanja obogaćuje se ispisivanjem niza riječi koje mogu pomoći učenicima. Navode se i riječi koje su učenicima manje poznate, a koje se prije samog zadatka dodatno objašnjavaju. Mogu se navesti i manje poznate riječi, ali ih je važno objasniti prije samog zadatka. Da bi se održala što bolja pažnja svih učenika u grupi i potakla imaginacija u pretvaranju verbalne informacije u vizualnu predodžbu, jedan učenik opisuje, a ostali učenici, prateći njegov opis, pogađaju o kojem se predmetu ili pojavi radi. Osim opisivanja prema promatranju (reprodukcije, fotografije, predmeti ili pojave), moguće je i opisivanje onog što je doživljeno drugim osjetilima (npr. opipavanje predmeta u vrećici).

ZAMUĆIVANJE PROJEKCIJE

Zamućuje se projekcija određene umjetničke slike. Učenici imaju zadatak opisati, a zatim i naslikati oblike i boje koje razaznaju na zamućenoj projekciji. Projekcija se svakih nekoliko minuta polako izoštrava pa je moguće prepoznati i doslikati sve više novih oblika. Cilj ove vježbe je izoštravati vizualnu percepciju, vježbati koncentraciju i poticati učenike da u interpretaciji onog što vide koriste maštu i intuiciju.

„PRONAĐI RAZLIKE“

Intervenirajući u reprodukciju umjetničkog djela, oblikuju se vizualne zagonetke poput onih u dječjim časopisima, nudeći dvije varijante jedne reprodukcije od kojih je na jednoj izmijenjeno nekoliko detalja. Vježba pronalaženja izmijenjenih detalja korisna je za usmjeravanje pažnje učenika na manje promjene u karakteru oblika (crta, nijansi boje i sl.) ili na otkrivanje (ne) logičnosti u građi cjeline (opažanje simetrije, redoslijeda izmjenjivanja ili ponavljanja elemenata i sl.). Krajnji cilj ovih vježbi je izoštravanje vizualne percepcije, razvoj vizualnog pamćenja i logičkog mišljenja.

NASTAVLJANJE SLIKE ILI CRTEŽA

S umjetničkih reprodukcija (crteža ili slika) izdvajaju se manji detalji i zapisuju se asocijacije koje se mogu vezati uz ono što se vidi. Oblici se mogu opisati i riječima, pokretom, lupkanjem, glasom i sl. Na temelju ovih poticaja učenici „nastavljaju” crtež crtajući oko izdvojenog detalja. Ovom se vježbom potiče razvijanje apstraktnog mišljenja kod učenika sa slušnim oštećenjem. Također, početni detalj oko kojeg grade cjelinu, učenicima s govorno-jezičnim poteškoćama, nudi uporište za lakšu vizualnu orijentaciju na plohi papira.

IGRE REKOMPONIRANJA, REDEFINIRANJA I VARIRANJA OBLIKA

Odabrani oblik/predmet/umjetničko djelo se dodiruje, opisuje te se uočavaju zakonitosti u njegovoj građi. Iz uočenih zakonitosti izvode se „pravila igre”. Na primjer: figurama se mijenjaju proporcije, simetrične kompozicije pretvaraju se u asimetrične, mijenjaju se boje na slici krajolika, spajaju se slova stvarajući nova i dodaju im se pripadajući zvukovi, dvodimenzionalni oblici interpretiraju se u trodimenzionalnim materijalima (glini) i sl. Učenike se potiče na brzu razmjenu i stvaranje novih, originalnih ideja, a zatim na razrađivanje (elaboraciju) originalne ideje u detalje.

IGRE/ VJEŽBE POVEZIVANJA RAZLIČITIH OSJETILNIH ISKUSTAVA

Pokret

Igre koje uključuju interpretaciju pokretom mogu biti vrlo kratke i pogodne su za izvođenje u bilo kojem dijelu nastavnog sata. Da bi dodatno usmjerili pažnju učenika na neki sadržaj, može se izvesti vježba u kojoj se viđeno interpretira crtanjem prstom u zraku. Vježbe, također, mogu varirati kroz čitav sat koristeći različite aspekte i karakteristike tijela u pokretu. Najčešće se koriste kada učenici upoznaju skulpture i sadržaje vezane uz trodimenzionalno oblikovanje. Rukama ili pokretom čitavog tijela, učenici interpretiraju oblik skulpture, pojedine dijelove ili kompoziciju u cjelini. Osim u pokret viđeno i doživljeno može se pretvarati u oblik u glini, žici ili papiru. Izdvojen iz prvotne cjeline, oblik je sada moguće interpretirati i novim značenjima; oštar, snažan, blag, poput vala... Vježba se može nadograditi promatranjem snimki plesa i plesnih pokreta. Na osnovi ovih poticaja, s učenicima se razrađuje zadatak; u likovnim materijalima modeliraju i grade trodimenzionalne oblike kojima interpretiraju određeni pokret, emociju ili pojavu. Učenici mogu pokretom interpretirati i vlastite likovne radove.

Zvuk

- Interpretacija ritma – Učenici mogu otpleskati ritam svog crteža, crtežom ili slikom interpretirati ritam nečijeg kretanja, govora ili glazbe. Kreće se od jednostavnih i prepoznatljivih ritmičkih sekvenci prema složenijim i slobodnijim ritmovima koji se prepoznaju u umjetničkim djelima i u glazbi.
- Interpretacija zvuka, glasa i govora – Učenici imaju zadatak, bojom i slikarskom gestom, interpretirati različite oblike govora: šapat, svađu, pjevanje, vrištanje... Slikajući tako osvještavaju razne karakteristike glasa i govora kao i vlastitu emotivnu reakciju na ono što čuju. Drugi tip zadatka kreće od promatranja umjetničkog djela. Učenici imaju zadatak glasom interpretirati mrlje boja i linije na umjetničkom djelu. Slici se tako pridodaje zvuk i učenici otkrivaju nova značenja onoga što promatraju.

Posebnost nastave likovne kulture leži u njenoj metodičkoj raznolikosti koja omogućuje individualizirani pristup učenicima. Metodičke smjernice koje su ovdje opisane mogu pomoći da se nastava organizira tako da se svakom učeniku omogući da doživi, spozna i izrazi, te prati nastavne sadržaje prema individualnim sposobnostima, bez obzira ima li slušne i govorno-jezične teškoće ili nema.

Također, na nastavi likovne kulture usvajanje znanja i stjecanje sposobnosti odvija se kroz proces stvaranja koji često ima opuštajući pa i terapijski učinak na učenike. Mnogi od njih upravo će u ovom obrazovnom području pronaći medij u kojem mogu kompenzirati moguće teškoće na koje nailaze u drugim područjima. Stoga se često uključuju i u rad likovne grupe te slične školske aktivnosti koje im omogućuju da prošire svoje interese i steknu dodatna iskustva na ovom području.

Na izložbama, likovnim smotrama i natjecanjima učenici sa slušnim i/ili govorno-jezičnim teškoćama sudjeluju ravnopravno s učenicima bez teškoća. Osim što na natjecanjima postižu vrlo dobre rezultate, ovakva sudjelovanja jačaju osjećaj samopouzdanja i potiču stvaranje pozitivne slike o sebi i svojim sposobnostima.

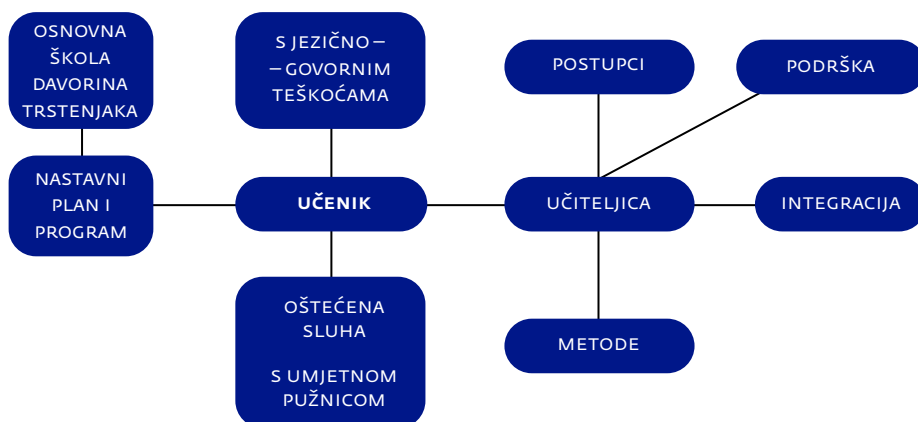
Nakon završetka osnovne škole srazmjerno velik broj učenika sa slušnim i/ili govorno-jezičnim teškoćama odlučuje se za nastavak školovanja u onim programima za čije je savladavanje potrebno znanje i spretnost upravo na likovnom području (Grafička škola, Škola za primijenjenu umjetnost i dizajn).

Sve ovo govori u prilog važnosti ranog poticanja i usmjeravanja interesa učenika sa slušnim i/ili govorno-jezičnim teškoćama za ovo obrazovno područje.

9 PRIKAZ RADA U PODUČAVANJU UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U REDOVITOJ NASTAVI OD 1. DO 4. RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE

JADRANKA KRAJAČIĆ PUK

Od školske godine 1984./1985. u redovitu nastavu integriraju se učenici oštećena sluha i/ili učenici s govorno-jezičnim teškoćama. Već tri desetljeća s učenicima se ostvaruju odgojno-obrazovni ciljevi i zadatci uz primjenu postupaka verbotonalne metode akademika Petra Guberine, koji je više puta i nazočio nastavi sa stranim delegacijama. Na slici 28 prikazana je integracija učenika s teškoćama u razvoju.



Sl. 28 Integracija učenika s teškoćama u razvoju.
Izvor: izradila autorica rada, Zagreb, siječanj 2014.

9.1. TEŠKOĆE TIJEKOM RADA

Svake školske godine u razredne odjele integriraju se učenici s teškoćama u razvoju. Aktivno sudjelovanje u procesu integracije učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama zahtijeva prakticiranje primjerenih sadržaja, načina, metoda rada i vrednovanja postignuća u redovitom sustavu odgoja i obrazovanja. Odabirom raznovrsnih strategija i metoda podučavanja svakom učeniku daje se najbolja podrška za ostvarenje osobnih, razvojnih i obrazovnih ciljeva definiranih Nacionalnim kurikulumom. U radu se promiče odgoj i obrazovanje usmjeren na učenika.

Verbotonalnom metodom ostvaruje se glavni cilj unutar svih nastavnih područja: razvoj govora – prirodnoga govora koji se razvija u igri i spontanim životnim situacijama. Na početku rada s učenicima oštećena sluha pojavilo se problemsko pitanje: Kako razviti govor kod učenika oštećena sluha i/ili učenika s govorno-jezičnim teškoćama? Poznato je da će čujuć učenici uz dobar govorni model i poticaj spontano razviti govor, no izazov je bio pronaći najbolji način razvoja govora kod učenika oštećena sluha.

Tijekom višegodišnjega rada u odgojno-obrazovnome procesu integrirani su učenici s teškoćama sluha, slušanja, govora i jezika. Kod učenika s govorno-jezičnim teškoćama i učenika oštećena sluha uočava se kašnjenje u razumijevanju i produkciji svih jezičnih sastavnica, a pogotovo produkciji složenih rečeničnih struktura. Zato učenicima oštećena sluha i/ili učenicima s govorno-jezičnim teškoćama redovito valja pripremiti jezično prilagođen tekst s malim brojem nepoznatih riječi koji će na taj način biti lakši za razumijevanje. Uočavaju se i specifične teškoće učenja koje uključuju specifični poremećaj čitanja (disleksiju), poremećaj u pisanju (disgrafiju), poremećaj matematičkih sposobnosti (diskalkuliju) i poremećaj pisanoga izražavanja. Zbog tih razloga u središte podučavanja valja staviti učenika i uz **individualizirani pristup** poticati ostvarivanje svih njegovih potencijala, uvažavajući cjeloviti razvoj osobnosti.

Didaktičke igre, vježbe i postupke treba usmjeravati prema učeniku tako da ga potiču na traženje individualnih rješenja i upoznavanja sebe i svojih mogućnosti. Zadatak je učiteljice/učitelja stvoriti ugodno ozračje u razrednome odjelu. Učenici sa slušnim i govorno-jezičnim teškoćama u ugodnome radnome ozračju moći će zajedno sa svojim vršnjacima ravnopravno ostvarivati predviđena obrazovna postignuća. Osjećaj uspješnosti snažan je poticaj za svakoga učenika, a osobito za one koji zbog specifičnih teškoća u učenju često nailaze na prepreke u svladavanju školskoga gradiva (Dulčić i sur. 2013). Na slici 29 prikazan je način vrednovanja učenika s teškoćama u razvoju. Pri ocjenjivanju uvijek valja imati na umu učeničku teškoću i znanje provjeravati

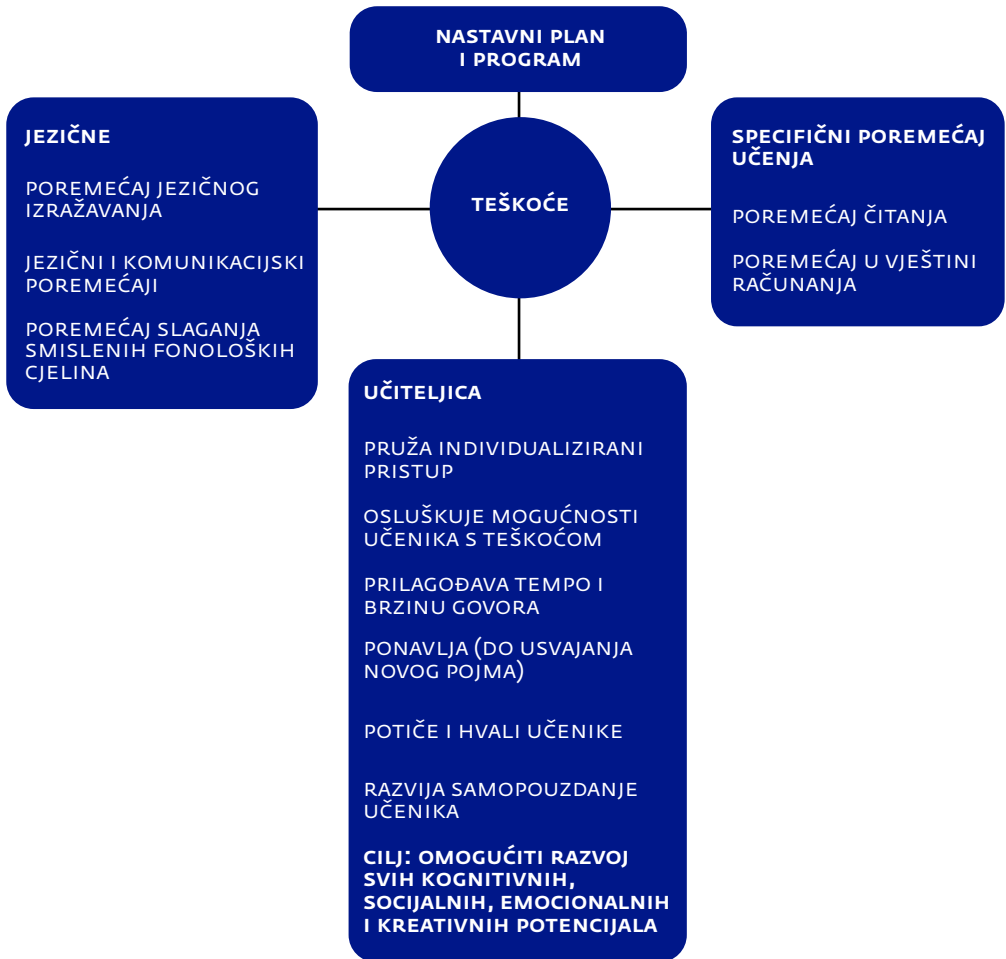
na zadatcima koje može svladati. Treba nastojati uskladiti omjer učeničkih mogućnosti s didaktičkim i metodičkim pristupom u procesu školovanja. Najznačajniji pokretač stvaranja kod učenika stalna je potpora, ohrabrenje i pohvala učiteljice/učitelja. Ako su vođeni na taj način, učenici s teškoćama sluha, slušanja, govora i jezika ostvarit će kreativan i uspješan razvojni put.



Sl. 29 Vrednovanje učenika s teškoćama u razvoju.

Izvor: izradila autorica rada, Zagreb, siječanj 2014.

U ostvarivanju odgojnih i obrazovnih ciljeva u nastavi od neprocjenjive je važnosti stalna suradnja i dogovor s pedagoško-psihološkom službom škole, voditeljima produženoga stručnoga postupka i rehabilitatorima Poliklinike SUVAG, te redovita suradnja s roditeljima i skrbnicima. Na slici 30 prikazane su teškoće na koje se nailazilo tijekom rada.



Sl. 30 Susretanje s teškoćama tijekom rada.

Izvor: izradila autorica rada, Zagreb, siječanj 2014.

9.2. MOTIVACIJA

Učenici koji imaju teškoće u procesu učenja nerijetko pate od nedostatka motivacije i radoznalosti, što ih koči u iskazivanju želje za novim znanjima i vještinama. Poznato je da je motivacija pokretač učenja i da je povezana s uspješnim rješavanjem zadanoga pa se nameće pitanje: Kako motivirati učenika s teškoćama u razvoju na rad sa zadovoljstvom?

Načini motiviranja učenika koji su se pokazali kao temelj za usvajanje socijalnih, emocionalnih, motoričkih i kognitivnih vještina:

IGRA

Igra je izvrsno sredstvo za razvijanje *komunikacije* koja učenicima oštećena sluha i/ili učenicima s govorno-jezičnim teškoćama predstavlja prepreku (npr. igra *Pletemo mrežu – izgovaramo riječi; Igra s mrežom*). Igrajući se, učenici uče pravila koja trebaju poštivati, uče biti strpljivi i poštivati suigrače. Osim toga stječu samopouzdanje što je izuzetno važno za emocionalno sazrijevanje.

DIDAKTIČKE IGRE

Uvođenjem različitih didaktičkih igara u nastavni proces potiče se kod učenika s teškoćama bolje logičko promišljanje, snalaženje u prostoru i vremenu. Razvija se koncentracija koja je često povezana s teškoćama učenja. Važno je osmisлити igre koje će zadržati pažnju i poticati zadovoljstvo pri rješavanju zadataka. Tako igra postaje pokretač učenja.

LEKSIČKE VJEŽBE

Leksičke vježbe često se upotrebljavaju kao motivacija za pokretanje misao-no-intelektualnih procesa. Motivacija se organizira kao *jezična igra* u kojoj učenici, primjerice pljeskanjem, prate ritam i rastavljaju riječi na slogove. Učeniku s teškoćom u razvoju omogućava se promišljanje, jezična analiza i sinteza riječi koje su mu zadane u jezičnoj igri te ga se senzibilizira za jezičnu nadgradnju.

Primjer: Učenici u govornoj komunikaciji opisuju predmet koji su dotakli. Tako se prisjećaju usvojenoga sadržaja o pridjevima. Opipavajući model (konkretnu stvar), učenici aktiviraju svoja osjetila, zamišljaju i prisjećaju se. Taktilni poticaji navode učenike na odabir prikladnoga opisnoga pridjeva. U radu s učenicima s teškoćama u razvoju važno je iskoristiti sve modalitete primanja informacija (vizualni, auditivni, taktilni).

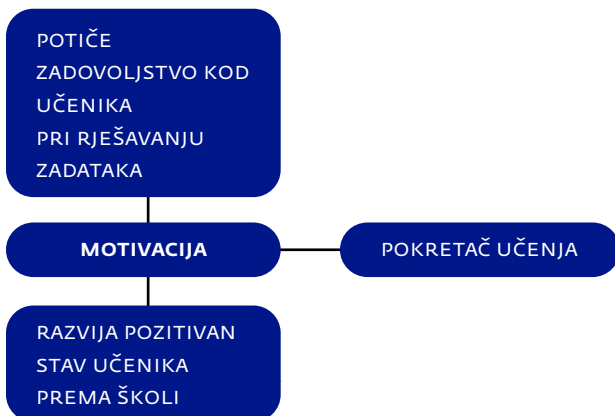
MOTIVI IZ NEPOSREDNE OKOLINE

U učenju jezika učenike se može potaknuti motivima iz neposredne okoline. U govornoj i pisanoj komunikaciji imenovat će ljude, životinje i predmete te se na imanentnoj razini koristiti imenicama.

ILUSTRACIJA/SLIKA

Jedan je od načina motivacije ilustracija/slika koja je učenicima s teškoćama u razvoju poticaj za stvaranje komunikacijske situacije (govor, slušanje). Učenik se usmjerenim razgovorom vodi do opisivanja i imenovanja onoga što se vidi na ilustraciji.

U provođenju odgojno-obrazovnog procesa polazi se od učenika s teškoćama u razvoju i njegove potrebe da svoje misli, afektivna stanja, estetske doživljaje izražava govorom. Postavlja se cilj: omogućiti svakomu učeniku u razredu razvoj svih kognitivnih, socijalnih, emocionalnih i kreativnih potencijala. Na slici 31 prikazan je utjecaj motivacije na učenike s teškoćama u razvoju.



Sl. 31 Motivacija učenika s teškoćama u razvoju.

Izvor: izradila autorica rada, Zagreb, siječanj 2014.

9.3. PUT OD TEŠKOĆE (IZAZOVA) DO MOGUĆNOSTI (USPJEHA)

U redovitoj nastavi od 1. do 4. razreda pridaje se velika pozornost podučavanju hrvatskoga jezika, najopsežnijeg predmeta osnovnoškolskoga obrazovanja. Sadržaji nastavnoga predmeta Hrvatski jezik nastoje se funkcionalno povezati kroz četiri predmetne sastavnice: hrvatski jezik, književnost, jezično izražavanje, medijska kultura. Nastava jezika najuže je povezana s ostalim predmetnim područjima jer se nastavna komunikacija ostvaruje hrvatskim jezikom.

Prilikom podučavanja učenika s posebnim potrebama u predmetu Hrvatski jezik prioritet se daje nastavi izražavanja i bogaćenju rječnika. Temeljna je zadaća osposobljavanje učenika za komunikaciju na materinskome jeziku.

9.4. INTERPRETACIJA KNJIŽEVNIH TEKSTOVA I PJESAMA

U interpretaciji književnih tekstova i pjesama potiče se učenike na usvajanje novih književnih (ključnih) pojmova. U interpretaciji pjesme D. Tadijanovića *Nad vinogradom sunce i oblaci* učenici će u četvrtome razredu osnovne škole određivati **temu** i **personifikaciju** (poosobljenje) na osnovi prethodnih znanja (stih, kitica, pjesma, tema).

Prikaz interpretacije pjesme D. Tadijanovića Nad vinogradom sunce i oblaci u četiri koraka, odnosno četiri predmetne sastavnice: književnost, jezično izražavanje, jezik i medijska kultura

KNJIŽEVNOST

Učenici sjede na sagu u obliku kruga. Rade u paru (komunikacija čujućega učenika s učenicom s teškoćom). Usmjereni su na zemljovid Hrvatske na kojemu otkrivaju gdje se nalaze brežuljkasti krajevi.

Učenici imenuju zavičajna područja brežuljkastih krajeva, a zatim uočavaju obilježja reljefa i podneblja naše domovine (korelacija s nastavnim predmetom Prirodom i društvom). U razgovoru o vinorodnim područjima učenici ističu Hrvatsko zagorje jer im je to područje iskustveno najbliže (jedan od učenika oštećena sluha rodom je iz Hrvatskog zagorja). Razgovor o vinogradu povezan je s opisom fotografije koja prikazuje vinograd u brežuljkastome zavičaju. Učenici iznose svoja iskustva i doživljaje vezane uz berbu grožđa. Uglavnom su to kratke rečenice od svega nekoliko riječi, npr. *Vinograd je lijep. Volim brati dozrelo grožđe*. Metodom razgovora i demonstracije utvrđuje se na kojoj padini brežuljka raste prikazani vinograd. Prilikom razgovora s učenicima učitelj pomno prati sudjelovanje učenika oštećena sluha i zahtijeva njegovu punu pozornost. Ako primijeti da je došlo do slabijega razumijevanja, preoblikuje i pojednostavljuje pitanje.

Učenike se potiče na fantazijsko poistovjećivanje sa suncem. Zamišljaju da su sunce. Učeniku s teškoćom pruža se ginjola sunca i potiče ga se poticajnim pitanjima na izražavanje. Učenik slobodno mašta i tako sudjeluje u aktivnosti igre. Učenici pridjevima i glagolima izražavaju oblik, svojstva i položaj sunca.

Slijedi najava književnoga teksta/pjesme i demonstracija fotografije s likom pjesnika. Usmjerenim razgovorom učenike se potiče na prisjećanje poznatih činjenica o pjesniku i na prisjećanje Tadijanovićeve pjesama koje su čitali u prijašnjim razredima. Vodeći računa o književnim ambicijama i interesima učenika, upotpunjuju se saznanja o životu i radu pjesnika. Slijedi interpretativno čitanje pjesme. Za vrijeme interpretativnog čitanja učenike se prati pogledom, a intonacijom i mimikom održava se pozornost učenika. Posebno se pazi na izgovor svake riječi. Nakon interpretativnog čitanja učenici izražavaju svoj doživljaj i osnovno raspoloženje pjesme. Izuzetno je važno potaknuti i ohrabriti učenika s teškoćom da izrazi svoj doživljaj, npr. *Pjesma je lijepa. Posebno mi se sviđjelo što pjesnik govori o suncu i o grozdovima*.

Prilikom interpretacije književnih tekstova i poezije velika pozornost pridaje se razumijevanju nepoznatih riječi pa nakon recepcije novih stihova kombinacijom čitanja naglas i čitanja u sebi učenici izdvajaju nepoznate i manje poznate riječi (npr. *jarko sunce = žarko, vatreno sunce; sipati = nešto sipko istresti, istresti brašno u vreću*). *Kojom bojom bismo naslikali jarko sunce? (Tonovima crvene boje)*. Ako se primijeti da je i nakon detaljnoga pojašnjenja riječ nedovoljno jasna,

pristupa se demonstraciji, npr. sipanju brašna u drugu posudu. Tako će učenicima postati jasno kako sunce sipa tople strelice. Pojašnjavaju se ostale nepoznate riječi: *dozrijevanje = kada grožđe polako mijenja boju; tajanstven = zagonetan, nedokučiv.*

Dakle, prilikom objašnjavanja nepoznatih i manje poznatih riječi polazi se, kad god je moguće, od iskustva učenika i njihovih objašnjenja koja se dopunjuju učiteljevim pojašnjenjem ili demonstracijom. Pojašnjenja manje poznatih riječi vežu se uz svakodnevne situacije bliske učenicima.

U novoj nastavnoj situaciji primjenjuje se frontalni oblik rada i metoda interpretacije. Rad se usmjerava na razjašnjavanje pojedinih elemenata književnoga djela i njihove uloge u oblikovanju umjetničkih doživljaja i osjećaja. Analizira se pjesnički jezik, osobito pjesničke slike i stilska sredstva.

Slijedi rad u parovima. Svaki par (čujući učenik s učenikom oštećena sluha) ima ispred sebe aplikaciju – bobicu (krug) grozda u boji. Par pronalazi pojedinost iz pjesme i izražava je usmeno, a zatim i zapisuje na svoju bobicu. Pojedini: jarko sunce, grozdovi, gora, vjetar, oblaci, grlice. Nakon imenovanja i zapisivanja pojedinosti svaki par dolazi pred ploču i čitajući pojedinost oblikuje (gradi) na ploči grozd uz pomoć bobica (krugova). Poticajnim pitanjima usmjerava se učenike na zaključak da se pojedinostima ostvaruje **tema pjesme** (*jesen u vinogradu*) i da *sunce ima osobine čovjeka*. Na taj način učenici usvajaju **pojam personifikacije** (poosobljenja).

JEZIČNO IZRAŽAVANJE

Cilj nastave izražavanja primjena je novousvojenih riječi i pojmova u usmenome i pisanome obliku. Nakon interpretacije Tadijanovićeve pjesme slijedi demonstracija crnih, rumenih i bijelih grozdova u košari. Učenici rade u skupinama metodom promatranja. Svaka skupina u nekoliko rečenica opisuje grozd po boji, obliku i mirisu. U izlaganju sudjeluju i učenici oštećena sluha. Učenici pažljivo slušaju govornika, a zatim, po želji, upotpunjuju opis. Primjeri opisa navedeni su pod naslovom *Prilozi*.

JEZIK

Nakon obrade pjesme slijedi nekoliko nastavnih sati uvježbavanja, ponavljanja i utvrđivanja jezičnih sadržaja unutar nastavne teme *Vrste riječi* i nastavne jedinice *Pridjevi*. U trećemu i četvrtomu razredu učenike valja osposobiti za prepoznavanje i razlikovanje imenica i pridjeva, razlikovanje opisnih i posvojnih pridjeva, upotrebu imenica i pridjeva u rečenici, izražajnu upotrebu pridjeva u govoru i pisanju. Usmjerena upotreba pridjeva i imenica pridonijet će bogaćenju učeničkoga rječnika. Više je funkcionalnih i komunikacijskih zadataka u nastavnoj jedinici *Pridjevi*; učenici će razvijati sposobnost zapažanja, prepoznavanja, uspoređivanja i imenovanja, razvijat će apstraktno mišljenje, logičko zaključivanje i emocionalnu

osjetljivost, stjecat će naviku slušanja i poštovanja sugovornika, poticati stvaralačku aktivnost. U nekoliko koraka prikazan je tijek aktivnosti na satu uvježbavanja.

Motivacija se izvodi promatranjem fotografije *Jesen u vinogradu* (projicirane pomoću grafoskopa i prozirnice) te slušanjem skladbe A. Vivaldija *Jesen*, na temelju koje učenici izriču dojmove i stvaraju priču. Učenici oštećena sluha slušaju skladbu pomoću vibracija koje primaju tijelom i vizualnoga zapisa aplikacije *Windows Media Player*. Izricanjem ključnih riječi koje se odnose na sliku jesenskoga pejzaža učenike se uvodi u sadržaj pjesme (Tablica 1).

KLJUČNE IMENICE

VJETAR

OBLACI

SUNCE

GRVICE

VINOGRAD

GROZDOVI

GORA

Tablica 1 Ključne riječi

Nakon vizualne i auditivne percepcije učenike se upućuje da zažmire, sjete se ključnih riječi i zamisle da se nalaze u prostoru sa slike te se prepuste slobodnome maštanju. Pitanja u vođenome zamišljanju: Što vidite? Što osjećate? Kakvi su mirisi oko vas?

U drugome koraku učenici iz pjesme D. Tadijanovića ispisuju imenice i pridjeve radeći u skupinama (Tablica 2). Bogate rječnik opisujući i označujući izdvojene imenice s još po nekoliko pridjeva ili oblikuju rečenicu.

IMENICE	PRIDJEVI
SUNCE	JARKO
GORA	ZELENA
GLAVA	TEŠKA
STRELICE	TOPLA
JESEN	BOGATA
VINOGRAD	RODAN
GROZDOVI	DOZRELI
KRAJOLIK	BREŽULJKASTI
OBLACI	BIJELI

Tablica 2 Primjeri imenica i pridjeva

U trećemu koraku utvrđuju se i uvježbavaju jezični sadržaji provođenjem raznolikih aktivnosti koje omogućuju učenicima usvajanje jezičnih sadržaja na zanimljiv način.

Igra: Imenice, opiši se

- Učitelj objašnjava pravila igre: Učenici iz jedne skupine opisuju zamišljeni predmet upotrebljavajući što više pridjeva, a pritom ne smiju imenovati predmet. Zadatak je učenika iz druge skupine pogoditi o kojemu se predmetu radi i imenovati ga imenicom. Slijedi podjela učenika u četiri skupine. Učenici iz svake skupine opisuju svoj zamišljeni predmet, a ostale skupine pogađaju.

Igra kao nastavna aktivnost uvodi se u nastavni proces kad god je to moguće. Učenici oštećena sluha i/ili učenici s govorno-jezičnim teškoćama u igri će lakše upamtiti nove riječi (pojmove) i puno će ih bolje razumjeti. Igrajući se, oni postaju aktivni sudionici, uče s razumijevanjem. Igram se razvija percepcija i mišljenje učenika, a kreativan učitelj koristit će se igrom i za razvijanje snalažljivosti i novih vještina, za otkrivanje novih mogućnosti umjetničkoga izražavanja učenika.

MEDIJSKA KULTURA

Kako bismo što bolje povezali sadržaj pjesme sa scenskim pokretom, izvodi se *dramska igra* služeći se pojedinostima iz obrađene pjesme D. Tadijanovića *Nad vinogradom sunce i oblaci*. Tema iz Medijske kulture je **procesna drama** (prema *Metodičkome pristupu književnosti i medijskoj kulturi* dr. sc. A. Bežena). Odlazi se na planiranu terensku nastavu **Jesen u mome zavičaju** (vinogradi u Dugome Selu na Martin bregu) u rujnu/listopadu.

Promatra se brežuljkasti krajolik i recitiraju stihovi D. Tadijanovića *Nad vinogradom sunce i oblaci*. Izdvojene pojedinosti iz pjesme (jarko sunce, grozdovi, gora, vjetar, oblaci, grlice) učenici pronalaze u krajoliku. Dogovara se o elementima dramske igre: zamišljeno mjesto i vrijeme radnje, uloge sudionika, uloga voditelja, motiv koji pokreće radnju, cilj (zdrav okoliš na planetu Zemlji). Zajednički se stvara, oživljava, doživljava i promišlja dramski svijet.

Učenik voditelj dobiva na papiru upute za izvođenje dramske igre. Igra se izvodi u nekoliko koraka:

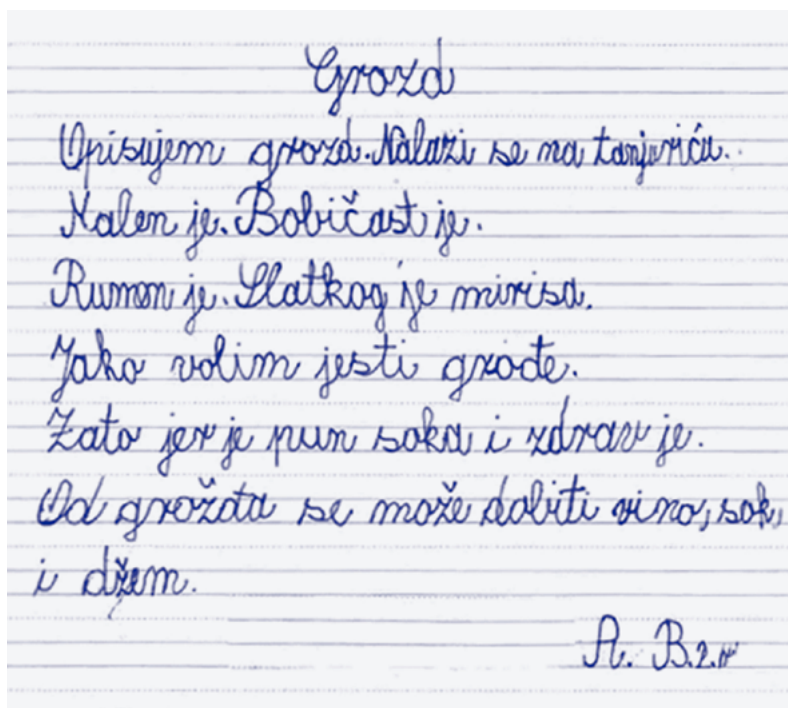
- U **prvome koraku** učenici ulaze u zamišljeni svijet te pantomimom oponašaju berače grožđa. Učenici postaju mali vinogradari – berači grožđa u vinogradu. Učenik voditelj postavlja pitanje: *Kakvi se grozdovi ubiru? (Dozreli.) Kada vam je ugodno biti u vinogradu? (Kad je sunčano. Kad je vinograd okupan suncem.) Kako ste se osjećali u čistome i mirnome brežuljkastome krajoliku? (Ugodno. Razigrano.)* Učenik voditelj upućuje učenike na odgonetanje skrivene poruke. Poruka je napisana u uputama

koje je dobio učenik voditelj: Tajna mira i čistoga okoliša na planetu Zemlji.

- U **drugome koraku** upotrebljava se dijalog. Učenici odgovaraju na pitanja učenika voditelja: *Koja se ptica pojavljuje u pjesmi? (Grlica.) Vođena razigranim oblacima i nošena vjetrom grlica odlazi u goru na tajanstveni zadatak (vezano uz pojedinosti iz pjesme – gora, grlica, vjetar). Učenik voditelj uvodi učenike u problemsku situaciju u kojoj se grlica može naći, npr. Grlica na putu susreće jato ptica kojem se priključuje i zaboravlja ispuniti zadatak.*
- U **trećemu koraku** učenik voditelj ima ulogu vjetra. Voditelj (vjetar) učenike motivira na rješavanje problema. Postavlja pitanje: *Što mislite, tko će pomoći grlici? (Vjetar.) Osim vjetra, još će netko snažan, jak i zagonetan pružiti pomoć grlici. (Oživljena, tajanstvena gora pruža pomoć grlici u rješavanju zadatka.)* Grlica dolazi do učenika i prenosi poruku.
- U **četvrtome koraku** učenici izriču skrivenu poruku koja proizlazi kao zaključak iz prethodnih dramskih situacija (važnost čistoga i zdravoga okoliša za zdravlje ljudi u sadašnjosti i budućnosti).

Cilj navedenih aktivnosti bio je uvesti učenike u dramsku priču, dramske situacije i zamišljeni dramski svijet.

Prilozi:



Grozđ

Opisujem grozđ.

Nalazi se na tanjuriću.

Malen je i ima puno okruglig bobica.

Rumen je.

Ugodnog mirisa

Volim jesti grozđe.

Zato što je zdrav, ukusan i soćan

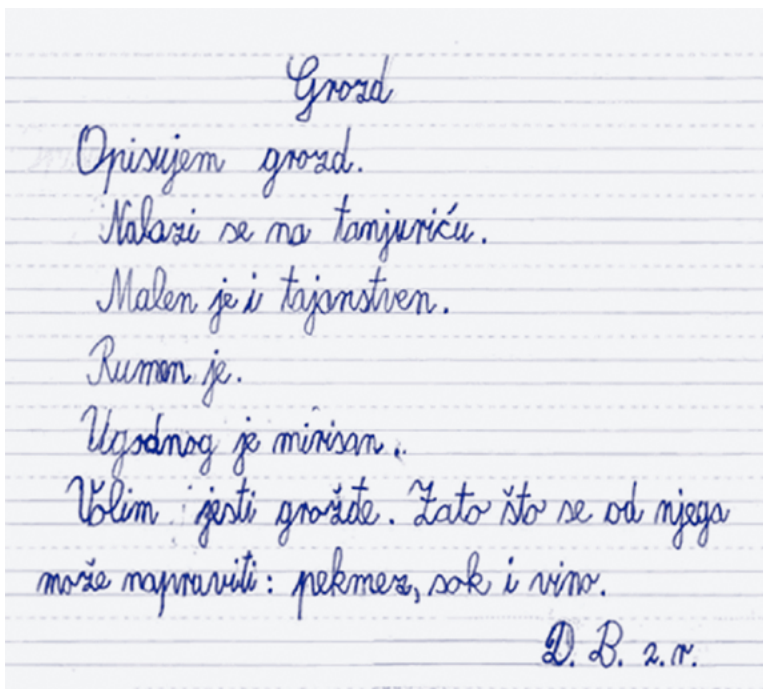
Može se napraviti: džem, sok i vino.

B. H. 2. r.

Grozđ

Opisujem grozđ. Grozđ se može u košeri. Grozđ je velik i usdušen. Ima puno bobica. On je lijele boje. Grozđ je mirisano i ukusano. Volim jesti grozđe. Zato što je sladak i soćan. Od grozđa možemo dobiti dem vino sok: od grozđa. Volim ići s tokom i dicitom u berbu. Donesemo ga omi. Kasnije od njega napravimo vino.

S.H.4 R.



Sl. 32 Prikaz obrade pjesme D. Tadijanovića Nad vinogradom sunce i oblaci

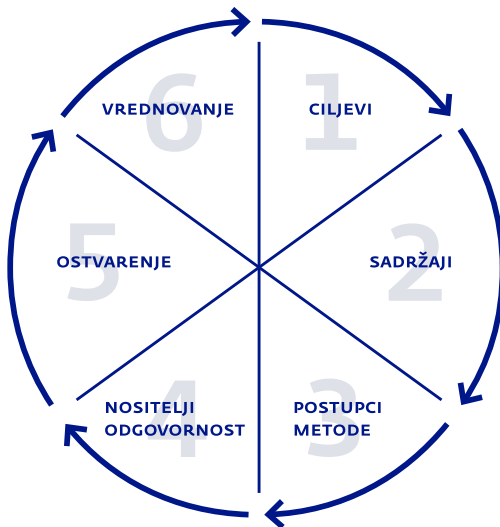
9.5. PRIKAZ RADA U PODUČAVANJU UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U PRIRODOSLOVNOME PODRUČJU U 3. RAZREDU

U prirodoslovnome području glavni je cilj razvoj slušanja i govora. Odjelotvorenje kurikularnih ciljeva u praksi unutar prirodoslovnog područja odnosi se na osposobljavanje učenika s teškoćama u razvoju za usvajanje znanja, vještina i vrijednosti važnih za stjecanje samopouzdanja i osnova za cjeloživotno učenje. Učenjem prirodoslovlja u redovitoj nastavi od 1. do 4. razreda osnovne škole učenici razvijaju logičko, stvaralačko i kritičko mišljenje, odgovorno se odnose prema prirodi, okolišu i zdravlju te pridonose održivu razvoju i stječu temeljnu prirodoslovnu kompetenciju.

Prilikom podučavanja učenika s teškoćama u razvoju u predmetu Priroda i društvo učenike se promatra cjelovito, uvažavajući njihove drugačije perceptive mogućnosti koje treba otkriti kako bi se što bolje interveniralo (Dulčić i sur. 2012). Temeljna je zadaća osposobiti učenike za govornu komunikaciju te postupno prirodoznanstveno opismeniti.

ODJELOTVORENJE KURIKULARNIH CILJEVA U PRAKSI

Prikaz odjelotvorenja kurikularnih ciljeva i postupaka verbotonalne metode vezan je uz sadržaj nastavne teme *Priroda i čovjek* i cjelinu *Održivi razvoj* u prirodoslovnome području u 3. razredu, a utemeljen je na kurikulu i Nastavnome planu i programu.



SI. 33 Kurikularni krug.

Izvor: Previšić Vlatko, Kurikulum, Zagreb, 2007.

Cilj nastavnoga sata: čuvanje i zaštita voda.

Sadržaj: važnost vode za živa bića, posebice za čovjeka.

Očekivano učeničko postignuće je na kraju 1. obrazovnoga ciklusa: opisati značenje vode u životu čovjeka.

Prema zadanome cilju kod učenika se razvijaju kompetencije vezane uz primjenu mjera čuvanja i zaštite voda u zavičaju i domovini.

Odgojne zadaće: razvijati svijest o zaštiti i čuvanju voda.

OSTVARENJE

Nastavni sat odvija se izmjenom nastavnih situacija prema metodičkoj strukturi sata postupkom rada na terenu. Terenska nastava održava se uz rijeku Savu (okolica OŠ Davorina Trstenjaka).

Postavlja se problemsko pitanje *Što je voda?*, a učenici u skupnome radu postupkom *oluje ideja* odgovaraju na pitanje. Pitanje se izgovara naglas i zapisuje na radni pano. Zatim se promatra rijeka koja učenicima perceptivno pomaže prilikom izražavanja. Svakomu učeniku pruža se prilika da se opusti u prostoru i upotrebljava svoje **govorne potencijale** prilikom odgovaranja na problemsko pitanje. Razvijaju se jezično-komunikacijske vještine: vještina izražavanja, iznošenja ideja, rješavanja problemskoga pitanja; slušanje sugovornika; percepcija prostora na temelju integracije vida i sluha; razvoj koncentracije; poticanje tolerancije u komunikaciji (Tablica 3). Ako se primijeti da je kod učenika oštećena sluha prilikom izgovaranja ili zapisivanja ideja došlo do nerazumijevanja, objašnjava se nepoznati pojam. Pruža se kraće i preciznije objašnjenje, koje je razumljivo i blisko učeniku.

Etapu **ostvarenja** počinje novom nastavnim situacijom koja se uvodi problemskim pitanjem *Zašto kažemo da je voda život?* U razvojnome razgovoru o značenju vode za život na Zemlji učenici oblikuju zaključak, osvješčuju vrijednosti novih spoznaja i razvijaju osobinu solidarnosti (osjetljivost za okolinu i životno okruženje).

U razgovoru o značenju vode kod učenika oštećena sluha razvija se slušanje i govor pomoću prirodnih pokreta, te govorna komunikacija i sposobnost učenja (Dulčić i sur. 2012).

Slijedi istraživačka nastava i rad u skupinama. Skupine motre, istražuju, uspoređuju vodu iz rijeke Save s pitkom (kupljenom) vodom. Jedna od skupina u koju su uključeni učenici oštećena sluha samostalno izrađuje pročistač vode prema zadanim uputama.

STRUKTURA NASTAVNOGA SATA	1. uvodni dio sata / pripremanje
ETAPE SATA / SADRŽAJI	<ul style="list-style-type: none"> — dolazak s učenicima do najbliže vode u zavičaju — imenovanje i fotografiranje najveće i najvažnije vode u zavičaju — učenici promatraju vodu (rijeku Savu) i u skupnome radu postupkom <i>oluje ideja</i> odgovaraju na pitanje <i>Što je voda?</i>
POSTUPAK	— rad na terenu
POSTUPCI VERBOTONALNE METODE	<ul style="list-style-type: none"> — poticanje učenika s teškoćama na razvoj jezično – komunikacijskih vještina (izražavanje, iznošenje ideja, rješavanje problemskih pitanja) — slušanje sugovornika — percepcija prostora na temelju integracije vida i sluha — razvoj koncentracije — poticanje tolerancije u komunikaciji
KOMPETENCIJE	<ul style="list-style-type: none"> — komunikacija na materinskome jeziku — osnovna kompetencija u prirodoslovlju — digitalna kompetencija — socijalna i građanska kompetencija — osposobljenost za međuljudsku i međukulturalnu suradnju
NAČELO	— visoka kvaliteta odgoja i obrazovanja za sve

Tablica 3 Odjelotvorenje NOK-a i postupaka verbotonalne metode

Nakon izrade pročištača vode učenici oštećena sluha u suradnji s čujućim učenicima izvode pokus pročišćavanja vode iz rijeke Save. Poslije detaljnoga promatranja i uspoređivanja dolaze do zaključka da vodu iz rijeke Save valja pročititi (filtrirati). Četvrta skupina učenika promatra rijeku i zamišlja da su rijeka. Rijeka progovara zašto je važna. Kratkom dramatizacijom, koja je učenicima blizak i rado prihvaćen postupak verbotonalne metode, ova skupina učenika izriče zašto je rijeka važna. Nadalje, osvještava se prostor, upotrebljavaju se pokreti koji pojačavaju izražajnost riječi, a time se bogati učenička misao i izrazi (Dulčić i sur. 2012).

Radom u skupinama u ovoj nastavnoj situaciji razvijaju se temeljne kompetencije u prirodoslovlju *učiti kako učiti* i *učiti činiti* s ciljem razvoja sposobnosti praktične i životne primjene znanja.

Osnovni cilj kod učenika oštećena sluha u ovoj nastavnoj situaciji bio je ostvariti najbolji mogući sklad u senzopsihomotornome razvoju koji je temelj razvoja govora (Dulčić i sur. 2012). U sljedećoj nastavnoj situaciji kod učenika se razvijaju osobine solidarnosti i odgovornosti jer se radeći u paru (učenik oštećena sluha s učenikom neoštećena sluha) učenici dogovaraju i zajedničkim radom otkrivaju i zapisuju odgovore na pitanje *Kako kao pojedinci mogu čuvati i zaštititi*

vodu za budućnost? Pri otkrivanju i zapisivanju ideja osvješčuju odnos pojedinca prema okolini, korigiraju moguće pogreške u integraciji u život i svijet u kojem pojedinac samostalno odlučuje i svjesno djeluje – osobnim stavom, akcijama i govornim izražavanjem u skladu s događajima u prostoru okoline (Dulčić i sur. 2012). Kod učenika koji izriču i zapisuju mjere zaštite i čuvanja voda u zavičaju i domovini razvija se kompetencija komunikacije na materinskome jeziku, osnovna kompetencija u prirodoslovlju i socijalna kompetencija.

Vrednovanje učenika s teškoćama u razvoju provodi se prilagođavanjem zadataka prema učeničkim sposobnostima i mogućnostima. Osigurava se dovoljno vremena u procesu stjecanja i ocjenjivanja njihova znanja i vještina. Pri vrednovanju svakako se uzima u obzir kontinuirano praćenje napretka učenika s teškoćom, ali i njihovo polazno stanje. Važno je pratiti interes, pažnju i uloženi trud učenika s teškoćom, kao i suradnju u timskome radu i cijeloj razrednoj zajednici. U etapi nastavnog sata samovrednovanje vodimo se pitanjima: *Jesmo li ostvarili cilj podučavanja u skladu sa sposobnostima učenika u razredu? Jesmo li ugradili još jednu kariku u razvojnome putu učenika?* U osmišljavanju nastavnoga procesa važno je osigurati uvjete u kojima svi učenici mogu razvijati svoje ideje i vrijednosti. U središtu poučavanja su učenici, a posebice učenici s teškoćama u razvoju, jer svaki mali korak za njih je velik. Poželjno je što češće programske zadatke oblikovati kao **igre** u kojima se učenici služe vlastitim tijelom u prostoru, kao igre s rekvizitima i igre dramatizacije, a zatim postupno igre preoblikovati u istraživanje, povezivanje i osvješčivanje nastavnih sadržaja.

Učenje na terenu, u prostoru izvan škole, učenicima je bilo izazovno. Ispunjena su njihova očekivanja jer su učili nešto što im je bilo zanimljivo i važno za život. Imali su mogućnosti povezati nove spoznaje sa stvarnim životom i učiti izvodeći praktični rad, što ih je veselilo. U podučavanju bile su zastupljene različite metode i postupci, učenici su razvijali sposobnost komunikacije (vještine slušanja i govora). U ocjenjivanju i vrednovanju učeničkih postignuća provjereno je razumiju li i primjenjuju stečena znanja, vještine, sposobnosti i odgovornost u čuvanju i zaštiti voda.

U podučavanju učenika s teškoćama u razvoju treba se voditi mišlju istaknutoga učitelja i pedagoga Davorina Trstenjaka: „Bez ljubavi neka nitko ne ulazi u hram prosvjete jer će biti nesretan, i to nesretniji što više zna, a manje voli.”

10 UČENICI OŠTEĆENA SLUHA I/ILI GOVORA U REDOVITOJ NASTAVI – PRIMJER DOBRE PRAKSE

NADA HIŽAK

Svako dijete ima pravo da se u školi osjeća sretno, opušteno, zadovoljno, cijenjeno i korisno. Uloga učitelja u školovanju učenika od izuzetne je važnosti jer učitelj nije samo osoba koja podučava nego svojim moralnim i etičkim vrijednostima utječe na oblikovanje osobnosti učenika. Svojim stavovima može pozitivno ili negativno usmjeriti stavove učenika, roditelja i drugih učitelja.

10. 1. PRIHVAĆANJE RAZLIČITOSTI

Kad se u razrednome odjelu nalaze učenici oštećena sluha, primarno je kod ostalih učenika osvijestiti što znači kad netko dobro ne čuje. To se može učiniti tako da učenici rukama poklope uši, a priča im se čita jako tiho. Nakon pročitane priče traži se da učenici razgovaraju o njoj. Oni to ne mogu jer nisu ništa čuli. Može im se prikazati i kratak film u kojem se dvoje djece igra i razgovara, ali bez zvuka i nakon toga tražiti od njih da ispričaju o čemu su djeca razgovarala. Na taj će im se način uspješno osvijestiti kako se osjeća osoba koja ne čuje.

Provođenjem različitih aktivnosti i radionica (*Upoznajmo se, To smo mi, Ja sam..., Još me bolje upoznaj, Ja u mome razrednome odjelu, Dio sam cjeline, Različiti a jednakovrijedni, Suradnja*) treba raditi na razvijanju osjećaja pripadnosti, zajedništva i suradnje u razredu. Učenici trebaju biti uključeni u sva zbivanja u školi i u programe koji se odvijaju izvan škole.

10. 2. NAJUČINKOVITIJU POSTUPCI, METODE I OBLICI POUČAVANJA

Igra je oduvijek bila djeci najbliskija aktivnost. U školi omogućava stjecanje znanja na nov način, potiče unutarnju motivaciju učenika.

Učenik u igri razvija sve svoje razvojne aspekte:

- a) kognitivni – igra zahtijeva planiranje, rješavanje problema, kreativnost, intelektualnu radoznalost
- b) socijalno-emocionalni – razvoj slike o sebi, razvoj samopoštovanja, samokontrole, razvoj motivacije, empatije, socijalizacije djeteta razvojem socijalnih vještina, tolerancije
- c) razvoj govora – usvajanje jezičnih pravila, verbalnih interakcija i snalaženja u njima, razvoj jezične kompetencije.

Igrom se može izbjeći efekt psihološke blokade koji postoji i kod djece i kod odraslih.

Da bi uvođenje igre bilo svrhovito, najvažnije je prvo upoznati učeničke potrebe. Treba voditi računa da je igra prilagođena dobi i intelektualnim sposobnostima učenika, a izuzetno je važno prilagođavanje igre pojedinim učenicima unutar razrednoga odjela. Ako je igra prilagođena slabijim i prosječnim učenicima, često će biti prelagana i nezanimljiva boljim učenicima. Igra prilagođena boljim učenicima bit će preteška slabijim učenicima, te je oni neće moći pratiti. Igra treba biti dinamična što ćemo postići pazeći da zadatci ne budu predugački i da cijela igra ne traje predugo kako ne bi postala dosadna.

Igra se pokazala kao najzabavniji oblik učenja. U razredu se stvara pozitivno ozračje koje se prenosi na daljnji rad. Igrom se zadržava koncentracija i pažnja učenika. Oni su u igri vrlo aktivni, a nastavne sadržaje duže pamte. Igra kao oblik učenja manje ih umara od ostalih metoda rada.

Vrlo je učinkovit i rad na razrednim projektima. U provedbi projekata učenici imaju dovoljno vremena za proučavanje sadržaja, prikupljanje materijala i izradu plakata ili *PowerPoint* prezentacija, što im daje potrebnu sigurnost i uspješnost prilikom izlaganja. Na taj se način jača njihovo samopouzdanje. U projektnoj nastavi vrlo je važna suradnja roditelja i škole te uključenost roditelja u učenje vlastitoga djeteta.

Pokusi i praktični radovi neizostavne su metode rada u nastavi Prirode i društva. Na taj način i teže nastavne sadržaje učenici bolje razumiju. Takvim radom razvija se shvaćanje uzročno-posljedičnih veza, logično mišljenje i zaključivanje.

Rad u skupinama potiče osjećaj vrijednosti i pripadnosti svakoga učenika. U timskome radu razvija se suradničko učenje, sposobnost komunikacije, sposobnost organiziranja vlastitoga rada i vremena, kao i rada i vremena unutar skupine.

AKTIVNOSTI KOJE POMAŽU UČENICIMA

A–AKTIVNOSTI I IGRE ZA POTICANJE GOVORNO-JEZIČNOGA RAZVOJA (1. I 2. RAZRED)

- izmišljanje riječi na zadani slog (pa, da, ma)
 - izmišljanje novih riječi (sir–ris, put–tup, kos–sok)
 - prepričavanje doživljaja, mijenjanje završetka poznatih priča
 - traženje sličnosti (tvrdo kao...)
 - traženje riječi koje se rimuju (bijelo–tijelo, piše–briše, med–led)
 - traženje suprotnosti (toplo–hladno, visoko–nisko)
 - igre scenskim lutkama
 - otkrivanje i prepoznavanje krivih izričaja (U škola sam crtati mačka.).
-

B–IGRE ZA RAZVOJ SLUŠNE PAŽNJE (OD 1. DO 4. RAZREDA)

- prepoznavanje zvukova iz prirode
 - prepoznavanje i imenovanje zvukova (kucanje, šuštanje papirom)
 - prepoznavanje i imenovanje zvukova s audiozapisa
 - slaganje sličica, geometrijskih likova ili predmeta po zadanome redu.
-

C–MANIPULATIVNE AKTIVNOSTI ZA RAZVOJ VIZUALNO-MOTORIČKIH SPOSOBNOSTI (1. RAZRED)

- rezanje i lijepljene različitih oblika od različitih materijala
 - lijepljenje i sastavljanje likova od izrezanih dijelova
 - modeliranje od gline, plastelina, tijesta
 - nizanje kuglica, tjestenine, plodova, zakopčavanje, vezanje čvorova, pletenje pletenica, šivanje.
-

D–VJEŽBE ORIJENTACIJE U PROSTORU I NA PAPIRU (1. RAZRED)

- određivanje smjera: ispred, iza, pokraj, gore, dolje, lijevo, desno od nečega ili nekoga; smjer pisanja i orijentacija na papiru: pišemo slijeva nadesno, odozgo prema dolje.
-

E–GOVORNE IGRE KOJE SLUŽE ZA TRAJENJE ODGOVARAJUĆIH RIJEČI (1. I 2. RAZRED)

- nabranje igračaka, školskog pribora, životinja...
 - prepoznavanje dviju riječi koje po smislu idu zajedno (pisanka, olovka, lopta)
 - stvaranje kategorija riječi (pas, mačka, zec–životinje)
 - prepoznavanje riječi koja ne pripada nizu (jabuka, naranča, šljiva, torba)
 - predviđanje zadnje riječi kod slušanja/čitanja priče ili recitiranja pjesmica
 - dopunjavanje rečenica.
-

F–VJEŽBE ZA RAZVOJ PREDČITALAČKIH VJEŠTINA (1. RAZRED)

- prepoznavanje prvoga i zadnjega glasa te glasa u sredini riječi
- pamćenje veze glas–slovo, prepoznavanje i stvaranje rime.

9. 3. PRIMJERI IZ PRAKSE

Vrlo je važno točno odrediti što se na određenome satu želi postići – postaviti cilj koji je u skladu sa sposobnostima učenika. Nakon postavljanja cilja biraju se metode i oblici rada kojima će se taj cilj ostvariti.

Metode su načini rada učitelja i učenika pri čemu učenici stječu znanja i razvijaju sposobnosti. Osobitu važnost ima metoda praktičnoga rada, koja od učenika zahtijeva aktivnost, razvija samostalnost, pomaže u usvajanju novih vještina i dovodi do veće kakvoće znanja. Često se upotrebljava i metoda demonstracije, audiovizualna metoda koja podrazumijeva sve ono što učenici mogu doživjeti svojim osjetilima (modeli, slike, filmovi, pokusi, praktični radovi). Ova se metoda može primijeniti u različitim prostorima (učionici, muzeju, školskome dvorištu).

Sljedeći primjeri iz prakse nisu pisani po etapama nastavnoga sata, nego prema aktivnostima koje su ključne za ostvarivanje cilja i postizanje obrazovnih postignuća u školskim predmetima Hrvatski jezik, Priroda i društvo i Matematika.

— Primjer — Snalaženje u prostoru (kretanje u prostoru prema zadanim odrednicama)

1. AKTIVNOST

Prije početka nastave učiteljica s donje strane nekoliko stolaca zalijepi samoljepljivu traku ili papirić. Na početku sata potiče učenike da provjere svoje stolce i da oni koji pronađu odgovarajući znak, stanu pred ploču. Učenike postavi u kolumnu. Ponovi s učenicima odnose ispred i iza. Pita ostale učenike u razredu: *Tko je ispred...? Tko je iza...? Iza koga je...? Ispred koga je...?*

Učenici u formaciji kruga ponavljaju odnose lijevo–desno potaknuti sljedećim pitanjima: *Tko je kome s desne strane? Kome si ti s lijeve strane? Tko je tebi s lijeve strane?*

2. AKTIVNOST

Učiteljica ispriča učenicima priču o djevojčici Maji koja voli šetati prirodom pa je tako za vrijeme jedne šetnje pronašla neke *dragocjenosti*. Pita učenike da objasne tu riječ, a zatim im pokazuje staru lutku i govori kako je ona njezina dragocjenost. Maja je pronađene dragocjenosti brižljivo spremila na tajno mjesto i jedino se pomoću mape (stavlja pred učenike veliku mapu s uputama) može doći do toga mjesta. Njezin prijatelj Ivan silno želi otkriti što je Maja sakrila. Maja mu je ponudila mapu s uputama. Učiteljica pita učenike je li Ivan uspio pronaći Majino tajno mjesto. Govori učenicima da promatraju mapu te slijedeći njezine usmene upute, prstom se kreću po mapi.

Učiteljica daje upute: *Krećete iz kućice. Idete desno do stabla. Penjete se do lopte. Od lopte idete lijevo do travnjaka. Na travnjaku preskačete deblo i penjete se do špilje. Ispred špilje je kamen. Desno od kamena je kutija s blagom. Bravo! Stigli ste! Što*

mislite, što je sve u kutiji? Učiteljica daje priliku učenicima da izmaštaju odgovor na njezino pitanje.

Slike i kratke upute pomogle su učenicima da stignu do cilja bez poteškoća.

3. AKTIVNOST

Nakon toga učiteljica govori učenicima da je u učionici na tajna mjesta stavila neke svari i budu li se kretali prema uputama, otkrit će ih. Učenike podijeli u skupine (pazeći da se učenik s teškoćama u određivanju odnosa lijevo–desno, ispred–iza nalazi u skupini s učenicima koji se dobro snalaze) te im daje upute o kretanju učionicom do tajnoga mjesta. Primjerice: *Krenite dva koraka naprijed. Krenite korak desno. Krenite tri koraka natrag. Okrenite se lijevo. Stojite ispred tajnoga mjesta.*

Nakon što skupine pronađu tajna mjesta i predmete koji se tamo nalaze, učiteljica potiče učenike da ih imenuju; mogu ih i opisati te odrediti čemu služe. Može se provesti i igra u parovima u kojoj jedan učenik daje upute po kojima će se njegov par kretati, a nakon toga zamijene uloge.

— Primjer — Dom (imenovanje i razlikovanje pojmova dom, stan, kuća, imenovanje prostorija u domu)

1. AKTIVNOST

Učenici pjevaju pjesmu *Svatko ima dom* koju su naučili na satu Glazbene kulture. Nakon toga slijedi igra: *Gdje je čiji dom?*

Učiteljica podijeli učenike u skupine. Svakoj skupini stavlja na stol promiješane sličice: ptica–gnijezdo, pas–kućica, vjeverica–duplja u drvetu, žaba–bara, pčela–košnica, krtica–krtičnjak, mrav–mravinjak. Daje im uputu da sličice poslažu tako da svakoj životinji pridruže njezin dom. Nakon što učenici riješe zadatak, zadaje im da smisle rečenicu za svaki par sličica. Potiče ih da zaključe da svaka životinja ima svoj dom i pita ih gdje je njihov dom.

2. AKTIVNOST

Učiteljica stavlja na ploču veliku sliku presjeka kuće. Promatrajući sliku, učenici opisuju što rade ljudi i gdje žive. Uz poticaj zaključuju da je dom mjesto gdje žive. Učiteljica objašnjava da ljudi mogu živjeti u kući ili u stanu navodeći pritom osnovne razlike između obiteljske kuće, u kojoj živi jedna obitelj, i stambene zgrade, u kojoj ima više stanova u kojima žive obitelji. Razgovara s učenicima o njihovim domovima objašnjavajući na konkretnim primjerima razlike između obiteljske kuće i stana. Slijedi razgovor o ljudima koji žive u stanovima/kućama pokraj njihove. Učiteljica naglašava da je važno da se susjedi poštuju i povremeno posjećuju i da žive u prijateljskim i dobrosusjedskim odnosima. Postavlja pitanje: *Zašto?* Učenici iznose svoja mišljenja. Nakon toga učenici ponovo promatraju sliku na kojoj se vide različite prostorije u kući/stanu. Imenuju prostorije i govore o njihovoj namjeni. Učiteljica potiče učenike da govore o prostorijama u svome domu.

3. AKTIVNOST

Učiteljica svakoj skupini stavlja na stol karticu s imenom jedne prostorije u stanu i zadaje zadatak da pantomimom (pokretima bez govorenja) prikažu što se sve u zadanoj prostoriji radi. Ostale skupine pogađaju o kojoj je prostoriji riječ.

Nakon toga dijeli skupinama reklame namještaja. Zadatak je svake skupine izrezati sličice namještaja koji pripadaju njihovoj prostoriji i zaljepiti ih na plakat. Slijedi prezentacija uratka u kojoj učenici opisuju prostoriju, imenuju namještaj i govore čemu namještaj i uređaji služe.

4. AKTIVNOST

Na kraju učiteljica pita učenike kako bi izgledala prostorija u njihovom domu koja bi njima i članovima njihove obitelji služila za smijanje. Potiče učenike da izmaštaju odgovor, a zatim im zadaje da smisle ime toj prostoriji i nacrtaju je.

— Primjer — Plan mjesta (razumijevanje što je plan, snalaženje na planu naselja)

1. AKTIVNOST

Učiteljica započinje nastavni sat pričom.

Ivan je upravo doputovao sa svojom obitelji u Zagreb kako bi pogledao kazališnu predstavu u Gradskom kazalištu Trešnja. Kazalište se nalazi u Mošćeničkoj ulici br. 1. Budući da su prvi put u tome gradu, ne znaju gdje se nalazi ulica u kojoj je kazalište.

Zadaje učenicima da napišu listu prijedloga koji će pomoći Ivanu da pronađe ulicu i kazalište.

2. AKTIVNOST

Da bi učenici shvatili što je plan i kako nastaje, kreće se od tlocrta.

Učiteljica govori učenicima da sklope oči (učenici oštećena sluha ne sklappaju oči kako bi mogli pratiti upute) i zamisle da su ptica koja stoji na vrhu drveta. Potiče ih da opišu što vide. Vodi učenike dalje u njihovu zamišljanju. *Poletjeli ste na vrh nebodera. Što vidite? Vidite li veći prostor sada ili s drveta? Kakve su kuće ispod vas? Sada letite visoko iznad grada. Što sve vidite? Vidite li cijele kuće ili samo krovove? Kad ste vidjeli najveći prostor?*

3. AKTIVNOST

Nakon toga učenici stavljaju na papir gumicu i neke druge jednostavne predmete. Kad to naprave, stanu na stolac i otkrivaju vide li cijeli predmet ili samo njegovu gornju plohu. Slijedeći je zadatak da ocrtaju plohu kojom gumica i drugi predmeti dodiruju papir te da razmisle ima li sličnosti u promatranju kad su zamišljali da su ptice i kad su crtali predmete u bilježnicu. Učiteljica potiče učenike da zaključe da je sličnost u tome što su u objema situacijama promatrali predmete odozgo.

Govori učenicima da crtež predmeta ili nekoga objekta gledan odozgo nazivamo tlocrtom.

4. AKTIVNOST

Pripremljene modele kuća i zgrada (mogu se napraviti na satu Likovne kulture) učenici slažu uz pomoć učiteljice tako da odgovaraju stvarnome položaju u njihovom naselju. Maketu naselja prekriju prozirnom folijom. Učenici vodoootpornim flomasterom precrtaju gornji dio modela te na rubovima folije označe strane svijeta (S, J, I, Z).

Kuće označe imenom vlasnika, a pojedine objekte dogovorenim znakovima. Učiteljica govori učenicima da su dobili plan naselja. Potiče učenike da zaključe da je plan mjesta umanjeni crtež, tj. posebna vrsta tlocrta.

5. AKTIVNOST

Sljedeći je korak pripremljene modele kuća i zgrada složiti na papir tako da odgovaraju stvarnome položaju. Učenici ocrtavaju modele i uz pomoć učiteljice ucrtavaju ulice. Plan mjesta učvrste na zid učionice tako da sjever bude gore, tj. u smjeru vida, jug je dolje, istok je desno, a zapad lijevo.

Službeni plan mjesta učiteljica postavlja pokraj plana mjesta koji su učenici zajedno napravili te potiče učenike da uoče sličnosti i razlike.

Naglasni da pravi plan izrađuju stručnjaci služeći se pravim podacima i mjerama. Pokazuje učenicima kako se pronalazi određena ulica na planu mjesta. Nakon toga učenici pokušavaju na planu pronaći ulicu u kojoj je škola, a zatim ulicu u kojoj stanuju.

— Primjer — Zemljovid (razlikovanje značenja boja na modelu reljefa, snalaženje na zemljovidu, tj. određivanje strana svijeta, pokazivanje planina, nizina, voda, naselja, prometnica na zemljovidu)

1. AKTIVNOST

Pomoću programa *Google Earth* učiteljica zumira Zemljinu površinu. Učenici promatraju i opisuju različite oblike tla, tj. reljef.

2. AKTIVNOST

Na modelu brda izrađenom od stiropora učiteljica objašnjava učenicima dijelove uzvisine – podnožje, vrh, strma i blaga padina.

Pokazuje im reljefnu kartu i potiče ih da dlanom prelaze preko nje kako bi osjetili udubljenja i ispupčenja. Učenici gledaju tumač znakova i uspoređuju boje na reljefu.

3. AKTIVNOST

Pomoću *PowerPoint* prezentacije na kojoj je svaki korak izrade zemljovida zorno prikazan uz animaciju, učenici crtaju zemljovid Zagreba i okolice. Proučavaju tumač znakova, a zatim slijedi crtanje. Najprije ucrtavaju znak za grad i pišu ime grada. Nakon toga tonovima smeđe boje crtaju Medvednicu S od Zagre-

ba. Slijedi ucrtavanje rijeke Save koja teče od SZ prema JI, na S od rijeke Save u Zagrebu ucrtavaju jezero Jarun, a južno jezero Bundek. JZ od Zagreba ucrtavaju jezera/močvaru Crna mlaka. Ucrtavaju i rijeke Krapinu, Sutlu i Lonju. Nakon toga ucrtavaju uzvisine – J od Zagreba Vukomeričke gorice, a Z Samoborsko gorje. Slijedi ucrtavanje gradova – Z od Zagreba Zaprešić i Samobor, JZ Jastrebarsko, JI Veliku Goricu, I Dugo Selo i Ivanić Grad te S Mariju Bistricu i Zabok. Na kraju ucrtavaju željezničke pruge, autoceste i državnu granicu sa Slovenijom.

4. AKTIVNOST

Učenici svoje zemljovide uspoređuju sa zemljovidom okolice Zagreba i rješavajući zadatke, snalaze se na njima.

— Primjer — Glas, slovo, riječ (razumijevanje i razlikovanje pojmova glas, slovo, riječ)

1. AKTIVNOST

— IGRA GLASOVIMA I SLOVIMA

Učiteljica podijeli učenike u parove. Jedan učenik izgovara glasove, a drugi odgovara pisanjem slova. Učiteljica prati točnost pisanja. Parovi mijenjaju uloge.

2. AKTIVNOST

— OSVJEŠĆIVANJE POJMOVA GLAS/SLOVO

Izvodi se igra *semafor*. Učenici su podijeljeni u tri skupine. Svaka skupina dobiva semafor na kojemu je označeno jedno svjetlo. Učiteljica izgovara napisane riječi i zadaje glasove. Ako se zadani glas/slovo nalazi na početku riječi, semafor podiže skupina koja ima označeno crveno svjetlo, ako se zadani glas/slovo nalazi u sredini riječi, semafor podiže skupina s označenim žutim svjetlom, a ako je zadani glas/slovo na kraju riječi, semafor podiže skupina s označenim zelenim svjetlom. Svaki put članovi skupine moraju objasniti zašto su podigli semafor. Učiteljica pita učenike: *Kada pisano slovo postaje glas? Kada glas postaje slovo?*

3. AKTIVNOST

— OSVJEŠĆIVANJE POJMA RIJEČ

Svaka skupina dobiva dvije slike ispod kojih je izmiješan redosljed slova. Od ponuđenih slova učenici moraju složiti naziv slike (riječi). Nakon što su složili riječi, predstavnik skupine dolazi pred ploču i čita složene riječi. Učiteljica pita: *Što si izgovorio? Od čega se sastoji riječ? Koja riječ ima glasove? Koja riječ ima slova? Što ste morali učiniti sa slovima ispod slika da biste dobili riječi?* Potiče učenike na zaključak da slova bez pravilnoga slijeda ne čine riječ.

4. AKTIVNOST

Od slova u oblačiću učenici slažu riječi. Učiteljica individualno radi s učenikom koji ima poteškoća u rješavanju zadatka. Učiteljica zapisuje riječ po riječ na ploču, učenici čitaju i rastavljaju je na glasove/slova. Nakon svake pročitane riječi utvrđuje se da se glasovi izgovaraju, a slova pišu te da se slova trebaju poredati u pravilnome slijedu da bi se dobila riječ.

— Primjer — Rečenica (razumijevanje pojma rečenica, samostalno izgovaranje rečenice)

1. AKTIVNOST

Lutke razgovaraju. Iza paravana pojavljuje se lutka Ana.

ANA: Dobro jutro djeco, ja sam Ana.

Odjednom netko zove Anu.

Ona govori djeci: Ah, stiže i moj prijatelj Ivo.

Ana i Ivo počinju razgovor.

IVO: Dobro jutro, Ana.

ANA: Kamo si krenuo, Ivo?

IVO: U školu. Zar ne vidiš da imam torbu? Ana, što je u tvojoj torbi?

ANA: Imam knjige, pernicu...

IVO: Ali, Ana, kakva to lutka proviruje?

ANA: Dobro, imam i lutku – da se malo poigram za vrijeme odmora.

IVO: I vi se volite igrati, djeco, zar ne?

Učenici odgovaraju Ivi.

2. AKTIVNOST

OSVJEŠĆIVANJE POJMA REČENICA

- Učiteljica stavlja na ploču crteže dječaka i djevojčice. Pita učenike: *Tko ide u školu?* Upućuje ih: *Pročitaj!* ANA I IVO
- Učiteljica stavlja crtež lutke na ploču. Pita učenike: *Tko ima lutku u torbi? Tko je zapamtio cijelu rečenicu?* Upućuje učenike na čitanje. ANA IMA LUTKU. *Što smo izgovorili? Što je na kraju rečenice?*
- Učiteljica stavlja crtež torbe na ploču. Pita učenike: *Tko ima torbu?* Upućuje ih na čitanje. IVO IMA TORBU. *Što ste pročitali? Koliko riječi ima ova rečenica? Pročitaj prvu riječ! Koje glasove čujete kad izgovorite riječ Ivo? Pročitaj drugu riječ! Koje glasove čujete? Pročitaj treću riječ! Koje glasove čujete?*
- Zatim učiteljica stavlja na ploču rečenicu NENA IMA MAMU. Govori učenicima: *Pročitaj! Što si pročitao? Što je na kraju rečenice? Koliko riječi ima rečenica? Koja je prva? Koja je druga? Koja je treća riječ?*

3. AKTIVNOST

Učenici smišljaju i izgovaraju rečenice polazeći od zadanih predmeta. Nakon izgovorene rečenice učenik odgovara na pitanja: *Što si izgovorio? Koliko riječi ima tvoja rečenica? Koja je prva riječ? Koja je druga riječ? Koja je treća riječ? Što je na kraju rečenice?*

— Primjer — Obrada velikoga i maloga tiskanoga slova t (upoznavanje, čitanje i pisanje velikoga i maloga tiskanoga slova)

1. AKTIVNOST

Učiteljica priča učenicima priču zasićenu riječima koje u sebi sadrže glas/slovo t. Uz pričanje stavlja na ploču sliku djevojčice, tvora, torbe, lopte, travnjaka. *Završila je nastava. Tajana se vraća kući. Torba je teška, a ona umorna. Sjela je na travnjak da se malo odmori. Torbu je stavila na travu. Tako je tiho na travnjaku. Tajana je zaspala. Došao je tvorić. Njuška Tajanu. Njuška torbu. Ušuljao se u torbu i zaspao. Tiho, tiho! Tajana i tvorić spavaju. Tap! Doletjela je lopta i probudila Tajanu. Ona trlja oči. Tvorić se uplašio i pobjegao.*

Nakon pročitane priče učiteljica postavlja pitanja: *Što mislite, tko je bacio loptu?*

2. AKTIVNOST

Učiteljica razgovara s učenicima o priči kako bi provjerila jesu li je razumjeli i objašnjava im nepoznate riječi. *O kome govori priča? Što je nosila Tajana? Što je učinila? Tko je došao? Što se dogodilo? Što ih je probudilo? Tko je bacio loptu?*

3. AKTIVNOST

- globalno čitanje riječi (TVOR, TAJANA, TIN, TORBA, LOPTA)
- izdvajanje glasa iz riječi – prepoznavanje slova koje se obrađuje u riječi
- izgovor glasa – učenje pravilnoga izgovora glasa [t]

Učiteljica usmjerava pozornost učenika na slike. *Što prikazuju? Koje slovo morate naučiti pisati da biste mogli napisati Tajana?*

4. AKTIVNOST

- jezična igra otkrivanja glasa na početku, u sredini i na kraju riječi
Učiteljica potiče učenike da izgovore što više riječi kojima je glas [t] na početku, zatim u sredini i na kraju riječi. Pomaže učenicima koji nemaju razvijenu glasovnu analizu i sintezu.

5. AKTIVNOST

Učiteljica pokazuje veliko tiskano slovo T na slikovnoj slovarici. Traži od učenika da ga opišu. Potiče ih da ga usporede s već naučenim slovima. Nakon toga učenici traže slovo u svojim slovaricama.

6. AKTIVNOST

Slijedi demonstracija pisanja slova u slobodnome prostoru. Nakon toga učenici modeliraju slovo iz plastelina, a zatim ga pišu u slobodnome prostoru na ploči.

7. AKTIVNOST

Postupak se ponavlja za malo tiskano slovo t.

8. AKTIVNOST

Učiteljica pokazuje pravilan način pisanja velikoga tiskanoga slova T, a zatim proziva dva učenika da pišu veliko tiskano slovo T.

9. AKTIVNOST

Učiteljica zadaje učenicima da u pisanku napišu jedno veliko slovo T. Obilazi ih i ispravlja eventualne pogreške i potiče da napišu još nekoliko slova.

10. AKTIVNOST

Postupak se ponavlja za malo tiskano slovo t.

11. AKTIVNOST

Učenici slažu slogove i riječi: *ta, te, ti, to, tata, teta, Ante, mašta*. Učenici koji nemaju razvijenu glasovnu analizu i sintezu slažu samo slogove. Prije slaganja riječi učiteljica traži od učenika da glasovno analiziraju svaku riječ i utvrde koja su im slova potrebna da bi je složili. Učenici čitaju složene slogove i riječi svi zajedno, a zatim pojedinačno.

12. AKTIVNOST

Slijedi demonstracija pisanja riječi *TIN, MATKO, MAŠTA* i rečenice *TATA TOMO IMA MATKA*. Učiteljica piše na ploči, a učenici u svoje pisanke. Prije pisanja traži od učenika da svaku riječ analiziraju na glasove, a rečenicu na riječi.

13. AKTIVNOST

Čitanje iz početnice. Učenici koji imaju poteškoća u svladavanju čitanja čitaju samo riječi.

Primjer — Jezične igre (prepoznavanje napisane riječi, analiza riječi na glasove, razlikovanje i imenovanje glasova/slova, osmišljavanje i pisanje riječi i kraće rečenice)

1. AKTIVNOST

Učiteljica čita učenicima kratku priču bez naslova. Nakon čitanja razgovara s učenicima o priči – je li im se svidjela, što im se posebno svidjelo. Kako je priča pročitana bez naslova, potiče ih da ga prema sadržaju sami predlože.

2. AKTIVNOST

Učiteljica učenicima daje papiriće različitih boja; na jednome piše DA, a na drugome NE. Učenici čitaju napisane riječi i povezuju ih s bojom. Učenicima se objasni da će gledati slike. Ako je slika vezana uz priču, podići će papirić i pokazati DA, a ako nije, pokazat će NE. Učiteljica pokazuje slike, a učenici odgovaraju pomoću papirića. Slike će stavljati na ploču u dva stupca.

3. AKTIVNOST

Umjesto pokazivanja slika, učiteljica čita riječi. Učenici ponovo trebaju odgovoriti DA ako riječ pripada priči ili NE ako ne pripada. Riječi koje pripadaju priči učiteljica slaže na ploču.

4. AKTIVNOST

Svi učenici zajedno čitaju izdvojene riječi na ploči. Nakon toga učiteljica proziva učenike da riječi pridruže slikama.

Zadane su riječi *medvjed, livada, jež, zec*. Učiteljica traži od učenika da opišu slike i pročitaju što piše ispod njih. Postavlja im pitanja: *Što ste sada čitali? Od čega se sastoji riječ?* Potiče ih da utvrde razliku između slova i glasa.

5. AKTIVNOST

Na ploči se nalazi niz pravokutnika od papira. Učiteljica izgovara riječi, a učenici trebaju izdvojiti toliko pravokutnika koliko čuju glasova u riječi. Učenici koji nemaju razvijenu glasovnu analizu aktivnost izvode postupno: izgovaraju riječ, raščlanjuju je na glasove i za svaki izgovoreni glas uzimaju po jedan pravokutnik od papira.

6. AKTIVNOST

Učenici rade u paru. Svaki par dobije listić na kojemu su razbacana slova. Njihov je zadatak da slova povežu u riječi i zapišu ih u bilježnicu. Nakon što svaki par pročita riječi koje je složio, učiteljica postavlja pitanja: *Što ste sada radili? Zašto ste slova morali poredati određenim slijedom (redom)? Što ste zapisali u svoje bilježnice? Od čega se sastoje riječi? Što nastaje povezivanjem više riječi? Izgovori jednu rečenicu. Od koliko se riječi sastoji tvoja rečenica?*

7. AKTIVNOST

Učiteljica pokazuje učenicima fotografije. Potiče ih da osmisle rečenicu o onome što vide. Svaku rečenicu analiziraju – utvrđuju koliko ima riječi, koja je prva riječ, koja je druga riječ, koja je treća riječ, što dolazi na kraju rečenice. Svaku rečenicu učiteljica zapisuje na ploču, a učenici u svoje bilježnice.

— **Primjer — Interpretacija pjesme Stanislava Femenića *Listopad u gradu* (prepoznavanje i izdvajanje teme pjesme, uočavanje pjesničkih slika, prepoznavanje rime/sroka)**

Interpretacija pjesme temelji se na iskustvu učenika te slikovnim i audiozapisima.

1. AKTIVNOST

Učiteljica postavlja učenicima zagonetke. Izgovara ih polako, dio po dio, kako bi kod učenika pobudile zamišljanje slika. Učenici iza svakoga pročitana dijela izriču što su zamislili, a učiteljica im može pomoći potpitanjima. *Leti, a krila nema, plače, a oči nema. Ne vidiš me, al' sam jak, dižem sve u zrak. Djetinjstvo mu zeleno, a starost mu žuta, kada uvene, pada pokraj puta.* Učenici odgonetavaju da se radi o oblaku, vjetru i listu. Svaki njihov odgovor učiteljica slikovno prikazuje na ploči. Usmjerivši njihovu pozornost na slike, potiče ih da zaključe u kojemu godišnjemu dobu mogu vidjeti sve te pojave zajedno. Traži od učenika da nabroje mjesece u godini koji pripadaju jeseni i imenuju mjesec u kojem se nalaze (listopad).

2. AKTIVNOST

Učiteljica najavljuje čitanje pjesme Stanislava Femenića u kojoj pjesnik iznosi svoj doživljaj mjeseca listopada. Nakon zapisivanja naslova pjesme i imena pjesnika, pokazuje im pjesnikovu fotografiju i iznosi osnovne podatke o njemu. Na zemljovidu im pokazuje mjesto njegova rođenja. Potiče učenike da se prisjete koje su njegove pjesme do sada čitali i pokazuje im naslovnice nekih njegovih zbirka pjesama i priča. Slijedi interpretativno čitanje pjesme nakon kojega učenici izražavaju osjećaje pobuđene pjesmom.

3. AKTIVNOST

Učenici samostalno čitaju pjesmu i označavaju riječi koje ne razumiju. Nepoznate i manje poznate riječi zorno se objašnjavaju (kiša *šumi* – dočara-vanje glasom, lišće *šušti* – učenik stavlja ruku u vrećicu sa suhim lišćem da ga opipa).

4. AKTIVNOST

Učenici glasno čitaju kiticu po kiticu pjesme. O svakoj pročitanoj kitici vodi se razgovor. Razgovor je usmjeren na tekst pjesme i učeničko iskustvo te na bogaćenje rječnika. Nepoznate riječi zapisuju se na ploči i u bilježnicama. *Što pjesnik kaže za kišu? Kakav je šum kiše? Dočarajte ga glasom. Kakva je kiša koja može oprati grad? Gdje bi volio biti kad kiša tako pada? Jesi li hodao po lišću koje šušti? Izreci svoj doživljaj. Kakvo lišće šušti – suho ili mokro? Što si zamišljao slušajući stihove? Čime pjesnik stvara te slike? Kako ih zovemo? Učiteljica pokazuje učenicima sliku kiše u gradu popraćene zvučnom snimkom šuma kiše. Što znači da*

je kiša bučna? Kako pada? (lije, pljušti.) Što je krošnja? (demonstracija slike krošnje) Što čujemo kad kiša pada kroz krošnje? (zvučna snimka padanja kiše) Što još osim kiše šumi? Kakav je vjetar koji šumi? Dočarajte ga pokretom i glasom. Koja je razlika između kiše koja pada i kiše koja pljušti? (zvučna snimka kiše koja pljušti) Kako sve kiša može padati? Kojim riječima izričemo da kiša pada polako? (sipi, rominja.) Što nosi kiša? Koja prirodna pojava stvara vlagu? Kako je listopad prosuo lišće? Pokaži. (Učenik prosipa suho lišće iz vrećice.)

5. AKTIVNOST

Učiteljica izvodi sintezu pitanjima: O čemu govori pjesma? Sjeti se kako sve pada kiša dok je gledaš i slušaš. Što ste zamišljali slušajući i razgovarajući o pjesmi?

6. AKTIVNOST

— IGRA OPONAŠANJA KIŠE

Učenici i učiteljica stoje u krugu. Učiteljica objašnjava da će igru započeti izvođenjem pokreta koji treba prihvatiti i izvoditi prvi učenik s njezine desne strane, a zatim redom ostali učenici dok se ne zatvori krug. Kad se krug zatvori, slijedi izvođenje novoga pokreta. Učenik izvodi prvi pokret tako dugo dok do njega ne stigne novi pokret. Pokreti su: kružno trljanje dlanovima, pucketanje prstima, pljeskanje dlanovima, lupanje dlanovima o koljena, lupanje stopalima o pod. Pokreti se ponavljaju unatrag do kružnoga trljanja dlanovima.

— Primjer — Broj 1 (usvajanje pojma broja; upoznavanje broja 1)

1. AKTIVNOST

Učiteljica učenicima priča priču i stavlja na ploču slike predmeta koji se u njoj pojavljuju. Nakon priče slijedi razgovor: *Prisjetimo se, čarobnjak Sinus bio je na proslavi Linina rođendana. Tko je još bio na proslavi? Koliko je gostiju imala Lina? Proslava je završila i čarobnjak Sinus poželio je biti sam. Poslušajte što je učinio. Slijedi motivacijska priča. Jedan čarobnjak Sinus sjedio je za jednim stolom. Na jednom jastuku odmarala se jedna mačka. Uz mačku i jastuk na stolu su bili i jedna knjiga i jedno pisaće pero. Jedan puteljak vodio je do jedne kuće kraj koje je bilo jedno stablo. Čarobnjak Sinus gledao je oko sebe.—Gle, jedan cvijet, jedan leptir i jedan oblak.—rekao je sam sebi i jedanput pljesnuo rukama.*

2. AKTIVNOST

Razgovorom se provjerava jesu li učenici razumjeli priču: *Gdje je sjedio Sinus? Što je bilo ispred njega na stolu? Koliko je mačaka bilo na jastuku? Što je još bilo na stolu? Što je Sinus vidio u daljini? Koliko je bilo stabala pokraj kuće? Što je još vidio čarobnjak gledajući oko sebe? Jeste li primijetili nešto neobično u priči? Koji se broj stalno spominje?*

3. AKTIVNOST

Učiteljica zadaje učenicima da slože nekoliko jednočlanih skupova, primjerice: *Složite na klupi jednu olovku, jedno šiljilo, jedan trokut, jedan krug.* Nakon toga ih pita: *Koliko si složio olovaka, šiljila, trokuta...? Što je zajedničko svim predmetima koje ste složili?*

4. AKTIVNOST

Učiteljica potiče učenike da u učionici potraže predmete od kojih je samo jedan. (koš za smeće, ploča, grb...)

5. AKTIVNOST

Učiteljica na ploču stavlja crtež jedne jabuke. Pita: *Što se nalazi na ploči? Koliko ima jabuka? Ako je to jedna jabuka, koji bismo broj mogli pridružiti jabuci?* Pridružuje brojevu riječ – JEDAN. Ponavlja postupak s jednom nacrtanom kruškom. Krušku učenici crtaju u bilježnice. Pita: *Što mislite, bismo li mogli jednostavnije i kraće zapisati broj jabuka i broj krušaka?*

6. AKTIVNOST

Učiteljica pokazuje učenicima veliku brojku jedan izrezanu iz kolaža i govori: *Ja sam brojka jedan. Učenici me pišu kad pomisle na nešto čega ima samo jedan.* Primjerice: *jedan pas, jedna mačka, jedno drvo.*

7. AKTIVNOST

Učenici slažu brojku jedan iz zrna graha.

8. AKTIVNOST

Slijedi pokazivanje pravilnoga načina pisanja brojke jedan na velikome papiru uz objašnjenje: *Kosa crta prema gore, ravna crta prema dolje.* Nakon toga dva učenika pišu brojku jedan na velikome papiru. U pisanju se ispravljaju eventualne pogreške.

Zatim se pokazuje pravilan način pisanja brojke jedan u pravokutnicima. Nakon toga dva-tri učenika pišu brojku jedan u pravokutnike. Upozorava ih se da između brojki ostavljaju po jedan pravokutnik prazan.

9. AKTIVNOST

Učenici pišu u bilježnicama brojku jedan na početku retka, a kad im učiteljica pregleda, nastavljaju ispisivati brojku jedan do kraja retka.

10. AKTIVNOST

Učiteljica govori učenicima da su naučili pisati brojku jedan pa je sada mogu pridružiti nacrtanoj jabuci i nacrtanoj kruški. Utvrđuju: *Koliko ima jabuka? Koji će broj pridružiti?* Upisuju brojku u pravokutnik. Postupak se ponavlja s nacrtanom kruškom.

— Primjer — Zbrajanje i oduzimanje brojeva do 10 (ponavljanje i uvježbavanje zbrajanja i oduzimanja u skupu brojeva do 10)

1. AKTIVNOST

— IGRA ASOCIJACIJA

Učiteljica objašnjava pravila igre: učenici biraju slovo i broj polja, nakon otkrivanja polja imaju pravo ponuditi rješenje. Rješenja igre su *zbrajanje, oduzimanje, brojevi*. Nakon toga učenici odgovaraju na pitanja: *Kako bi glasila jednakost za zbrajanje? Što su brojevi 7 i 2 u jednakosti? Kako zovemo rezultat zbrajanja? Kako bi glasila jednakost za oduzimanje? Što je broj 8 u jednakosti? Što je broj 5 u jednakosti? Kako zovemo rezultat oduzimanja?*

2. AKTIVNOST

Učiteljica dijeli učenike u dvije skupine – zelenu i plavu. Objašnjava učenicima da će igrati igru poput igre *Čovječe, ne ljuti se*. Po dvoje učenika dolazi pred ploču, bacaju kockice i pomiču figuricu. Izvlače pitanje s brojem ili znakom polja na kojemu su stali i rješavaju računski zadatak. Pobjednik je ekipa koja na kraju igre skupi više bodova za točno riješene zadatke. Ako učenik ne zna riješiti zadatak, može se služiti konkretnim materijalom (štapićima).

Na početku igre zadatci su jednostavniji, pa učiteljica proziva učenike za koje zna da imaju poteškoća u računanju. Da bi igra bila zanimljivija, na poljima sa sličicama nalaze se i zadatci koji nemaju veze s matematikom, primjerice: *Protivnička ekipa će ti dodati predmet. Opipaj ga i reci koji je to predmet; Koracima izmjeri duljinu učionice hodajući natraške; Izreci jednu rečenicu o životinji čiju si sliku dobio; Nabroji dane u tjednu; Karticama iz računaljke složi niz brojeva*. Učenici su motivirani igrom i svi žele u njoj sudjelovati.

3. AKTIVNOST

Učiteljica zadaje učenicima nekoliko zadataka zbrajanja i oduzimanja do 10. Rješavaju ih samostalno. Učenici koji imaju poteškoća u svladavanju zbrajanja i oduzimanja služe se konkretnim materijalom pri računanju.

— Primjer — Množenje (razumijevanje množenja kao zbrajanja jednakih pribrojnika)

1. AKTIVNOST

Učenici samostalno rješavaju nekoliko zadataka zbrajanja jednakih pribrojnika. Rezultat se frontalno provjerava. Nakon toga učiteljica poziva pred ploču četiri djevojčice i kaže im da svaka ispred sebe ispruži jednu ruku raširenih prstiju. Pita učenike koliko prstiju pokazuju djevojčice. Prozove učenika pred ploču da zapiše kako je izračunao koliko prstiju pokazuju djevojčice. ($5 + 5 + 5 + 5 = 20$)

Učiteljica najavljuje da će naučiti kako ovaj zadatak mogu zapisati i izračunati na kraći način.

2. AKTIVNOST

Učiteljica stavlja na ploču aplikacije pet semafora. Učenici utvrđuju koliko svaki semafor ima svjetala. Zbrajanjem izračunavaju da ovih pet semafora ima ukupno petnaest svjetala. Učenicima se objašnjava da broj svjetala mogu izračunati na brži i lakši način pomoću množenja. Učiteljica pokazuje kako se zapisuje množenje. Objašnjava novi znak *puta* i čitanje zapisa množenja.

Postupak zbrajanja jednakih pribrojnika i zapisivanja kao množenja ponavlja se nekoliko puta uz slike triju tanjura, a na svakome su po četiri jabuke, slike triju bicikala, a svaki ima po dva kotača i slike šest automobila, a svaki ima po četiri kotača.

3. AKTIVNOST

Da bi razumijevanje bilo potpuno, zapis za množenje brojeva učenici će zapisati i u obliku zbroja jednakih brojeva. Primjer: zapis $6 \times 2 = 12$ piše se kao: $2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 = 12$, a zapis 5×3 u obliku: $3 + 3 + 3 + 3 + 3 = 15$ itd. Pritom se objašnjava: zapis $6 \times 2 = 12$ pokazuje da broj 2 treba napisati 6 puta kao pribrojnik, a u drugome primjeru broj 3 treba napisati 5 puta kao pribrojnik.

4. AKTIVNOST

Učiteljica pokazuje učenicima slike na kojima se nalaze dvije košarice, a u svakoj po šest krušaka, tri vaze, a u svakoj po sedam cvjetova, četiri tanjura, a na svakome po pet kolača. Učenici izračunavaju broj krušaka, cvjetova i kolača zbrajajući jednake pribrojnike, a zatim taj zapis zapisuju kao množenje.

— Primjer — Pisano zbrajanje troznamenkastih brojeva (ponavljanje i uvježbavanje pisanoga zbrajanja troznamenkastih brojeva)

1. AKTIVNOST

Dva učenika izvlače iz vrećice dva plišana medvjedića. Slijedi razgovor potaknut pitanjima: *Što si to izvukao iz vrećice? Opiši medvjedića kojega si izvukao. Imaš li kod kuće kojega plišanoga medvjedića? Tko ti ga je poklonio? Nakon toga učiteljica postavlja učenicima zadatak: U jednoj se tvornici igračkaka godišnje proizvede 488 plišanih medvjedića. U drugoj se tvornici proizvede 369 plišanih medvjedića. Koliko se ukupno medvjedića proizvede u objema tvornicama? Tijekom zadavanja zadatka zapisuje podatke na ploču. Učenici ponavljaju zadatak gledajući podatke. Utvrđuju što je u zadatku poznato, što nije poznato i kojom računskom radnjom će to izračunati. Jedan učenik rješava zadatak u tablici mjesnih vrijednosti. Nakon toga drugi učenik zapisuje i rješava zadatak izvan tablice mjesnih vrijednosti i odgovara na pitanje. Svi učenici zapisuju odgovor u svoje bilježnice.*

2. AKTIVNOST

— IGRA PRONALAZENJA PAROVA

Učenici su podijeljeni u skupine. Na ploči su postavljene kartice tako da se vide slike medvjedića na poleđini kartica. Smeđi medvjedić označava da je na prednjoj strani te kartice zadatak, npr. $257 + 589$. Bijeli medvjedić označava da je na prednjoj strani te kartice rezultat, tj. zbroj 846. Prozvani učenik okreće karticu sa zadatkom. Kad ga izračuna, okreće jednu karticu s rezultatom. Učenici koji imaju poteškoća u računanju služe se karticama stotica, desetica i jedinica za predočavanje pribrojnika i računanje. Ako dvije okrenute kartice čine par – račun i točan zbroj, učenik dobiva jedan bod i stavlja kartice sa strane. Ako okrenute kartice ne čine par, treba ih obje ponovno okrenuti. Igra je završena kad su sparene sve kartice. Pobjednik je skupina koja skupi najviše bodova.

3. AKTIVNOST

Učenici samostalno rješavaju zadatke na listiću. Učiteljica ih obilazi i pomaže im ako je potrebno. Rezultate frontalno provjeravaju.

11 RAD S UČENICIMA U INKLUZIVNOME OBRAZOVANJU

ZRINKA ROMIĆ

Rad s učenicima sa slušnim i/ili govorno-jezičnim teškoćama u odgojno-obrazovnoj integraciji zasebna je kategorija nastavne prakse. Taj se rad razlikuje od rada u odjelima u kojima su samo učenici s teškoćama u razvoju, kao i od rada u odjelima u kojima nema integriranih učenika.

Rad s učenicima u integraciji postavlja pred učitelja višestruke zahtjeve:

- **uspostavljanje kvalitetne komunikacije** s učenicima u integraciji čemu prethodi **upoznavanje** specifične **teškoće** učenika i **sposobnosti** na kojima se temelji rad i planiranje odgojno-obrazovnih postignuća
- **prilagodbu nastavnih sadržaja** s obzirom na mogućnosti učenika sa slušnim i/ili govorno-jezičnim teškoćama
- **osmišljavanje i organizaciju nastave** u kojoj svi učenici, i čujuć i učenici oštećena sluha i/ili govora, mogu **aktivno sudjelovati**
- **senzibilizaciju** drugih učenika prema učenicima s teškoćama, stvaranje **ozračja tolerancije i prihvaćanja različitosti** što pridonosi lakšoj integraciji učenika sa slušnim i/ili govorno-jezičnim teškoćama.

Većina učitelja koja se u svakodnevnome radu susreće s učenicima oštećena sluha i/ili govora tijekom školovanja i stručnoga osposobljavanja za rad u nastavi nije bila upoznata s posebnostima pristupa ovim učenicima, što za učitelja predstavlja dodatan izazov.

Zapažanja i zaključci koji se iznose u ovome članku temelje se na petnaestogodišnjem iskustvu rada autorice u osnovnoj školi koja integrira učenike sa slušnim i/ili govorno-jezičnim teškoćama u redovitu nastavu uz produženi stručni postupak Poliklinike SUVAG. Često integrirani učenici uz primarnu teškoću imaju i poremećaj pažnje ili specifične teškoće u učenju poput disleksije, disgrafije i diskalkulije, o čemu isto tako valja voditi računa u radu s njima.

11.1. POSTUPCI INDIVIDUALIZACIJE U INTEGRACIJI U REDOVITI ODGOJNO-OBRAZOVNI SUSTAV

Integraciju učenika s teškoćama u razvoju treba dobro pripremiti. Važno je da stručni suradnici pedagozi u razgovoru s ustanovom iz koje učenik dolazi u integraciju dobiju prve smjernice za rad i s njima upoznaju učitelje, odnosno predmetne učitelje, prvenstveno razrednika. Uz znanje iz metodike pojedinoga predmeta za uspješan rad s učenicima s teškoćama važna su i znanja iz razvojne psihologije, logopedije, socijalne pedagogije. Stoga je poželjno da se učiteljima koji rade s takvim učenicima omogući sustavno i redovito stručno usavršavanje za rad s djecom s teškoćama. Tako stečeno znanje i vještine pridonijet će kvaliteti njihove nastave, a time i primjerenomu i pravilnomu pristupu učenicima s teškoćama – boljoj individualizaciji.

OPĆE PRILAGODBE, PRILAGODBE RADNOGA OKRUŽENJA, PRILAGODBE NASTAVNIH METODA I POSTUPAKA

Preduvjet dobre integracije učenika s teškoćama svakako je stvaranje pozitivnoga ozračja u razredu i školi, stvaranje klime prihvaćanja i razvijanje odnosa ravnopravnosti među učenicima. Ovdje je ključna uloga pedagoško–psihološke službe i učitelja/razrednika, kao i ostalih predmetnih učitelja, koji predstavljaju model ponašanja prema učenicima s teškoćama u razvoju. Ako učitelji imaju predrasude i ograde prema učenicima s teškoćama, ne može se očekivati da će ih drugi učenici otvoreno i spremno prihvatiti u svoju zajednicu. Zato je važno senzibilizirati učenike prema učenicima s teškoćama u integraciji, upoznati se s njihovim mogućnostima i sposobnostima te u osmišljavanju nastave primjenjivati one metode i postupke koji će za njih biti učinkoviti.

U tablici koja slijedi prikazane su opće prilagodbe u nastavi koje će olakšati i pospješiti integraciju učenika s teškoćama u razvoju, a primjenjive su u svakome nastavnome predmetu.

MJESTO SJEDENJA

Dobro je da učenici sa slušnim i/ili govorno-jezičnim teškoćama sjede u prvoj ili drugoj klupi, i to s učenicima koji su im spremni pomagati u pravovremenome praćenju nastavnih sadržaja (u udžbeniku, radnoj bilježnici, na ploči/projekcijskome platnu) i u sudjelovanju u aktivnostima tijekom sata. Ako postoji mogućnost za to, klupe je dobro složiti u amfiteatralni raspored koji će učenicima s teškoćama omogućiti bolje vizualno i auditivno praćenje komunikacije na satu.

ZAPISIVANJE SVIH VAŽNIH OBAVIJESTI

Daju li se učenicima obavijesti o rasporedu sati, vremeniku pisanih provjera i drugih planiranih obveza, poput odlaska u kazalište, na izvanučioničku ili terensku nastavu, važno je obavijesti dati u pisanome obliku na listiću ili na ploči kako bi se izbjegli mogući nesporazumi. Prenosi li se obavijest samo usmeno, učenicima sa slušnim teškoćama ili poremećajem pažnje mogu promaknuti pojedini dijelovi obavijesti što može dovesti do nepotrebno nesporazuma.

PROVJERAVANJE RAZUMIJEVANJA ZADANE UPUTE

Prilikom davanja upute za domaću zadaću ili kratke vježbe u kojoj od etapa nastavnoga sata dobro je od učenika s teškoćama tražiti da ponove uputu onako kako su je oni razumjeli, odnosno da objasne što u zadatku/vježbi trebaju napraviti. Učitelj će na taj način brzo provjeriti usvojenost ključnih pojmova koji se u zadatku/vježbi traže, a dobit će i povratnu informaciju o svome načinu davanja uputa (je li svima jasan i razumljiv).

PRILAGODBA TEMPA OBRADJE NASTAVNIH SADRŽAJA

Učenici sa slušnim i/ili govorno-jezičnim teškoćama u pravilu se školuju po redovitome programu, dakle, propisani se nastavni sadržaji ne skraćuju i ne izbacuju. Ipak, usvajanje nastavnoga programa može se prilagoditi nizom postupaka. Jedan je od takvih postupaka prilagodba tempa obrade nastavnih sadržaja. U obradi nastavnih sadržaja nikako ne treba juriti kroz gradivo, gomilati nove sadržaje ako prethodni nisu dobro uvježbani i utvrđeni. Učitelj treba biti fleksibilan u utvrđivanju Izvedbenoga plana i programa svoga predmeta te, ako procijeni da je potrebno, ubaciti još koji sat vježbe prije nego što prijeđe na nove sadržaje. U radu s učenicima s posebnim potrebama ne smije se gubiti iz vida da je razumijevanje sadržaja ključno. Dakle, nema preskakanja koraka niti u obradi novih sadržaja niti u uvježbavanju i utvrđivanju gradiva.

**PRILAGODBA DINAMIKE
NASTAVNOGA SATA
(NAČELO POSTUPNOSTI)**

Dinamika nastavnoga sata ne smije biti prebrza jer će se učenici s teškoćama u razvoju izgubiti u novim sadržajima i prestat će pratiti i sudjelovati u nastavi. S druge strane, nastavni sat ne smije biti jednoličan samo s jednim tipom učeničke aktivnosti, primjerice duga izlaganja nastavnika u kojima se od učenika traži pasivno slušanje. Nastavu treba osmisliti u kraćim i jasnim koracima, izmjenjivati različite aktivnosti, metode i oblike rada jer će na taj način svaki učenik pronaći nešto za sebe u skladu s individualnim sposobnostima. Učitelj treba prilagoditi tempo govora i pitanjima ili kratkim funkcionalnim vježbama (usmenima ili pisanima) više puta tijekom obrade ili uvježbavanja provjeriti razumijevanje usvojenih sadržaja.

NAČELO ZORNOSTI U NASTAVI

Učenici oštećena sluha i/ili govora bolje će usvojiti nastavne sadržaje u obliku prikaza, tablica, umnih mapa u kojima će promatranjem lakše uočiti veze među pojmovima. Gdje god je moguće, dobro je ponuditi ilustraciju, karikaturu ili fotografiju kao polazište za usvajanje nastavnih sadržaja, osobito ako je slikovni materijal duhovit ili na svoj način dojmljiv. Snažni doživljaji i humor koji izazivaju snažne emocije potaknut će bolje zapamćivanje i bolje prisjećanje sadržaja koji se na taj način usvajaju.

**UPOTREBA MNEMOTEHNIKA
(NAČINA LAKŠEGA UČENJA I
PAMĆENJA)**

Pri izlaganju složenijih sadržaja koje treba zapamtiti korisno je poslužiti se mnemotehnikama koje će svim učenicima, a naročito učenicima s teškoćama, olakšati zapamćivanje i kasnije prisjećanje tako upamćenoga sadržaja. Svrha je mnemotehnika dovođenje novih pojmova u vezu s nečim poznatim; ono što je apstraktno učiniti konkretnim, ono što je besmisleno učiniti smislenim. Primjerice, otvorena šaka s pet prstiju može poslužiti za lakše razumijevanje i zapamćivanje promjenjivih vrsta riječi u hrvatskome jeziku. Kažiprst, srednjak, prstenjak i mali prst međusobno su povezani i predstavljaju sklonjive riječi – imenice, pridjeve, brojeve i zamjenice, a palac predstavlja glagole – odvojen je od ostalih prstiju kao što se glagoli svojom promjenom razlikuju od sklonjivih riječi. Glagoli se sprežu, odnosno mijenjaju po glagolskim osobama, a ne po padežima.

**POVEZIVANJE S
UČENIČKIM ISKUSTVOM**

U obradi novih sadržaja uvijek treba krenuti od poznatoga – od predznanja (prethodno usvojenih i utvrđenih sadržaja) ili od iskustava učenika. Ako tema to dopušta, može se povesti razgovor usmjeravan ovakvim ili sličnim pitanjima: Jeste li doživjeli nešto slično? Kako ste se pritom osjećali? O čemu ste razmišljali? Što ste iz te situacije naučili?

Ovakav razgovor ne djeluje samo motivacijski već pomaže učenicima prepoznati i imenovati vlastita osjećajna stanja, raspoloženja, misli i potiče osobni i socijalni razvoj učenika. Učeničkom iskustvu dobro se vratiti i u sintezi sadržaja u završnome dijelu sata (dvosata) i ponuditi aktualizaciju obrađivane teme.

**UKLJUČIVANJE U
DOPUNSKU NASTAVU**

Učenike sa slušno i/ili jezično-govornim teškoćama svakako treba uključiti u dopunsku nastavu onih nastavnih predmeta za koje je ta mogućnost predviđena (Hrvatski jezik, Engleski jezik, Matematika).

Ako se i u ostalim predmetima pojavi potreba za takvim oblikom nastave, može se dio sati dodatne nastave ili izvannastavnih aktivnosti iskoristiti za rad s učenicima oštećena sluha i/ili govora.

Dopunska nastava prilika je da se učitelj individualno posveti učenicima s teškoćama. Osim za uvježbavanje složenijih sadržaja, dopunska nastava idealna je prilika za usmeno ispitivanje jer su učenici opušteniji u manjoj skupini, osjećaju manji pritisak razredne publike koja sluša, nemaju vremensko ograničenje za davanje odgovora.

11.2. SPECIFIČNOSTI NASTAVE HRVATSKOGA JEZIKA S INTEGRIRANIM UČENICIMA

Hrvatski jezik jedan je od složenijih nastavnih predmeta za učenike sa slušnim i/ili govorno-jezičnim teškoćama zbog opširnosti samoga nastavnoga predmeta koji obuhvaća četiri nastavna područja: jezik, književnost, jezično izražavanje, medijsku kulturu. Sadržaji nastavnoga predmeta Hrvatski jezik važni su u osobnome i socijalnome razvoju učenika, kao i u rehabilitaciji govorno-jezične teškoće učenika jer se, ovladavajući usmenim i pisanim izražavanjem na standardnome jeziku, učenici osposobljavaju za nastavak školovanja i uspješno uključivanje u društvenu zajednicu. Međutim, upravo u ovome predmetu u ovladavanju složenijim jezičnim strukturama, usvajanju apstraktnih jezičnih i književno-teorijskih pojmova te u komunikaciji s tekstom teškoće učenika najviše dolaze do izražaja. Zbog toga je izuzetno važno održavati pozitivnu motivaciju ovih učenika prema nastavi hrvatskoga jezika i voditi ih tako da malim koracima napreduju u skladu sa svojim sposobnostima. Nikako se ne smije dopustiti da učenici olako odustanu od sebe (*teško im je*) i svoga napretka u ovome predmetu. Sadržaje nastavnoga predmeta treba im prilagoditi (ne izbaciti) i biti strpljiv i uporan u radu s njima. Isto tako, treba razvijati kreativnost jer će u kreativnim zadacima učenici biti neopterećeni čvrstim strukturama i pravilima koja trebaju slijediti i osjetit će se uspješnima.

TEMATSKI PRISTUP U NASTAVI KNJIŽEVNOSTI I JEZIČNOGA IZRAŽAVANJA

U tematskome pristupu u nastavi **književnosti i jezičnoga izražavanja** učenici se, vođeni aktivnostima koje učitelj za njih priprema, mjesec-dva bave jednom temom čitajući i interpretirajući tekstove/pjesme u okviru izabrane teme, stalno je produbljujući i nadograđujući. U nastavi izražavanja izabrana tema nastoji se aktualizirati i povezati s učeničkim iskustvom, i to u okviru onih oblika izražavanja koje su propisane Planom i programom za određeni razred. Na taj način ostvaruju se unutarpredmetni suodnosi, ali i suodnosi s drugim predmetima, kao i s međupredmetnim temama definiranim u NOK-u: osobni i socijalni razvoj, građanski odgoj, zdravstveni odgoj, *učiti kako učiti...* Spoznaje, iskustva i doživljaji otkriveni i proživljeni unutar jedne teme međusobno se dovode u vezu te učvršćuju i produbljuju postojeće znanje, što je osobito važno kod učenika s govorno-jezičnim teškoćama.

Primjerice, u šestome razredu u listopadu i studenome bavimo se temom *djetinjstva*.

Izbor djela je sljedeći: T. Bilopavlović – Paunaš (prozni ulomak); J. Wilson – Očekivanje (prozni ulomak); P. Krelja – Povratak (dokumentarni film); S. Tomaš – Dobar dan, tata (dječji roman – lektira); S. Glavašević – Priča o djetinjstvu (prozni ulomak); V. Vida – Zbogom, kućo bijela (lirska pjesma).

U djelima otkrivamo djetinjstvo kao razdoblje dječje igre, često nepromišljene i neodgovorne, govorimo o djetinjstvu djece koja odrastaju bez roditelja – u domovima ili u udomiteljskim obiteljima, o djetinjstvu djece u ratu te o odrastanju i oproštaju od djetinjstva. Cilj je senzibilizirati učenike prema djeci koja ne odrastaju u idealnim uvjetima, osvijestiti da se neka djeca već u djetinjstvu nose s teškim životnim prilikama i potaknuti ih da cijene svoje djetinjstvo i uživaju u njemu.

U nastavi izražavanja temu *djetinjstva* povezujemo s temama *prepričavanja*, *sažetoga prepričavanja* i *prepričavanja s promjenom gledišta* koje obrađujemo kraćim usmenim i pisanim vježbama, primjerice *Sažeto prepričaj ulomak* Očekivanje (usmeno), *Zamisli da si Dragutin pa prepričaj susret s majkom* (usmeno i pisano), *Napiši pismo djevojčici Milki iz filma Povratak*. Zanimljive radove učenici čitaju na glas, zajedno ih komentiramo ističući dobre elemente, predlažući kako bi se lošiji dijelovi mogli popraviti. Te vježbe izražavanja, kao i obrađena književna/filmska djela, zapravo su priprema za cjeloviti samostalni sastavak u školskoj zadaći.

Evo uspješne školske zadaće učenice s govorno-jezičnim teškoćama nakon obrađene teme *djetinjstva*.

Svatko ima pravo na djetinjstvo

Zovem se Lorena. Moji roditelji žive na Korčuli u mjestu Smokvica. Živjela sam s bakom, djedom, mamom i tatom sve do 1.9.2002. Toga dana moja je mama rodila sina, mojeg brata koji se zove Lovro. Dobio je ime po djedu. Kad ga ja mama rodila, on je bio bolestan. Imao je dječju paralizu. Mama ga je nosila u trbuhu osam mjeseci. Svaka mama nosi bebu u trbuhu devet mjeseci. Tu je bio problem. Trebao je ići odmah u Split da mu pomognu. Nisu mu mogli pomoći. Dok je brat bio u bolnici, tata me čuvao. Kad se mama vratila, vidjela sam na njezinom licu suze. Baka ju je tješila. Roditelji su se dogovorili da se školujem u Zagrebu kod tete Ane. Najteži mi je bio rastanak od mame i tate.

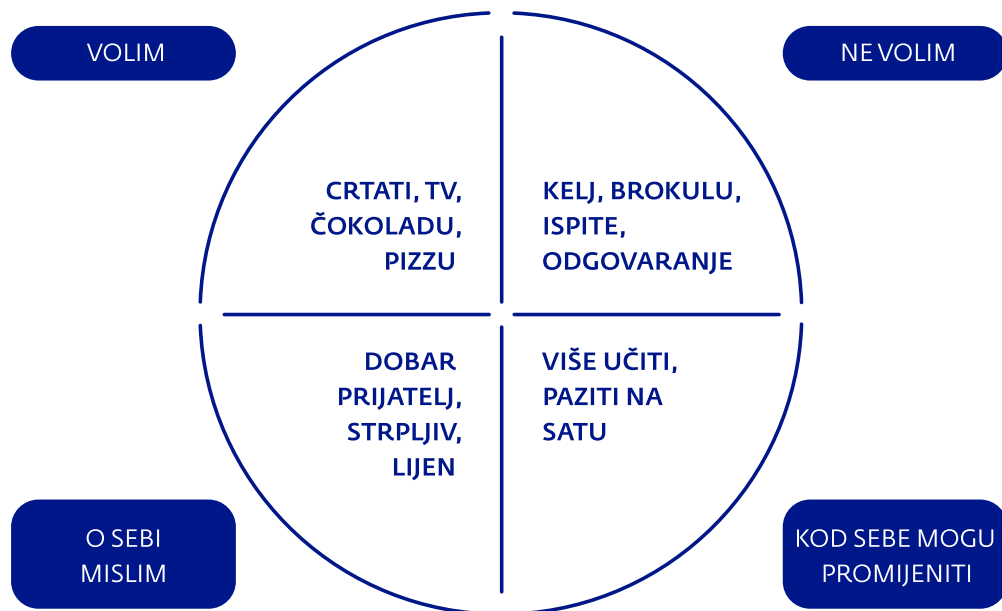
Kao malo dijete bila sam ljubomorna na brata. Izgledalo mi je da mama više voli brata nego mene. Kod tete Ane sam provela veći dio svoga djetinjstva. Kad sam krenula u školu, sve sam više razumjela. Razumjela sam i to da djeca bez roditelja brzo narastu i brzo se promijene. Gledala sam filmove i dokumentarce o siromašnoj i bolesnoj djeci i djeci bez roditelja. Moj brat ne može upravljati ni micati jednom rukom i ne može hodati. Ali sretna sam što me razumije. Shvatila sam kroz život da moji roditelji imaju samo mene koja se školujem. Shvatila sam i ovu misao da svako dijete ima pravo na djetinjstvo. Moj brat nema djetinjstva, ovisan je o mojoj mami. Ali sigurna sam da će jednoga dana moći hodati. Bila bih sretna da se to dogodi. Neću nikada biti ljubomorna na brata.

L. P., 6. r.

U slobodnome pisanome izražavanju učenicima s teškoćama treba dopustiti veću jezičnu slobodu u oblikovanju, povezivanju i slaganju rečenica kako ih se ne bi previše sputavalo u spontanom izražavanju osjećaja i misli. Učenike treba usmjeravati na poštivanje pravopisne norme i ukazivati im na pravila koja trebaju primjenjivati u pisanome izražavanju (veliko i malo slovo, pisanje riječi s *ije/je, č/ć, dž/dđ*, pravilna uporaba rečeničnih i pravopisnih znakova).

SPECIFIČNOSTI NASTAVE JEZIKA

Nastavna tema u književnosti i jezičnome izražavanju obično je dosta široka tako da može obuhvatiti i teme predložaka na kojima se obrađuje **jezično gradivo** (bilo da je predložak iz udžbenika ili samostalno odabran i pripremljen). Tako u obradi nastavne jedinice *Povratna zamjenica* krećemo od teme *Upoznaj sebe/Samopouzdanje* koja se dobro uklapa u širu temu *djetinjstva*. U motivacijskome dijelu sata učenici u bilježnicama oblikuju i ispunjavaju jedan oblik swot upitnika* u kojemu se susreću s funkcionalnom upotrebom povratne zamjenice. Evo primjera takvoga upitnika učenika s govorno-jezičnim teškoćama. (*swot analiza kvalitativna je analitička metoda koja kroz četiri čimbenika nastoji prikazati **snage** (*Strengths*), **slabosti** (*Weaknesses*), **prilike** (*Opportunities*) i **prijetnje** (*Threats*) određene pojave ili situacije.)



Sl. 34 Primjer upitnika H. P., 6. razred

U čitanju i razgovoru o rezultatima upitnika učenici spontano upotrebljavaju oblike povratne zamjenice (*sebe, sebi, sobom*) i tako ostvaruju prirodni prijelaz prema zapažanju nove jezične pojave (*od poznatoga k nepoznatome*). Obrada jezičnoga sadržaja odvija se prema načelu postupnosti i zornosti, vođenim učenjem u manjim koracima koji se izmjenjuju s kratkim usmenim ili pisanim vježbama od dvije do tri minute. Tim se vježbicama provjerava usvojenost novih jezičnih pojava u pojedinoj etapi nastavnoga sata. Na taj način mijenja se dinamika sata i održava učenička pozornost.

Primjerice, nakon upoznavanja s povratnom zamjenicom i njezinim značenjem slijedi kratka usmena vježba primjene usvojenoga sadržaja.

S	S
On će upoznati nju . (osobna zamjenica)	On će upoznati sebe . (povratna zamjenica)
↓	↓
Radnja se ne odnosi na subjekt , već na nekoga drugoga.	Radnja se odnosi (vraća) na subjekt .

Usmena vježba: Radite u paru.

- 1. korak:** Prema rečenicama u prikazu smislite svoju rečenicu s osobnom zamjenicom.
- 2. korak:** Preoblikujte tu rečenicu u rečenicu s povratnom zamjenicom tako da se radnja vraća na subjekt.

Radeći u paru, učenici s teškoćama osjećaju se opuštenije i uspješnije jer jedan drugoga ispravljaju i usmjeravaju prije nego što to učini nastavnik.

Slijedi oblikovanje zaključka/definicije povratne zamjenice, zapažanje različitih oblika povratne zamjenice u različitim rečeničnim službama (sklonidba povratne zamjenice) te osvješćivanje najčešćih pogrešaka u upotrebi povratne zamjenice uz glagole (osposobljavanje za pravilnu usmenu i pisanu komunikaciju). Dobro je u zapažanju i osvješćivanju pogrešaka krenuti od stvarne, učenicima bliske situacije (funkcionalno učenje jezika) i od zornoga prikaza (vizualni kanal prenošenja obavijesti osim slušnoga).

U sljedećemu opisu ilustracije zapažamo primjere pogrešne upotrebe povratne zamjenice uz glagole.

Ilustracija

Prva sličica: Rođendanska proslava. Djevojčica pokazuje na svoju modernu odjeću i hvali se prijateljicama: *Ja se odijevam po najnovijoj modi. Držim do sebe i do svoga izgleda.*

Druga sličica: Hvalisava djevojčica sama stoji u kutu i plače, a prijateljice plešu i zabavljaju se.

Treća sličica: Slavljenica prilazi „hvalisavici“ i govori: *Nemoj se plakati. Danas se svi veselimo. Sjedni se i uzmi si torte.*

Hvalisavica odgovara: *Hvala. Dobra si prijateljica. Ipak, pripazi na pogreške u svome govoru.*

U heurističkome se razgovoru doznaje zašto se djevojčice nisu htjele družiti s hvalisavom djevojčicom i u čemu je slavljenica pogriješila te se oblikuje zaključak s primjerima pogrešne i točne upotrebe povratne zamjenice.

Upotreba povratne zamjenice uz neke je glagole pogrešna.

POGREŠNO

Sjedni **se**.

Ustani **se**.

Nemoj **se** plakati!

Uzmi **si** torte i popij **si** soka.

TOČNO

Sjedni.

Ustani.

Nemoj plakati!

Uzmi torte i popij soka.

Zapisivanje pogrešnih i točnih primjera može se organizirati tako da učenici pojedinačno dolaze pred ploču, na papiriću dobiju jedan primjer, zaključuju je li primjer pogrešan ili točan i zapisuju ga u pripadajući stupac. Druga je mogućnost vježba u paru u kojoj učenici dobiju pogrešne primjere, moraju prepoznati pogreške i primjere točno zapisati. Zatim se vrši provjera i bilježenje na ploči (učenici moraju vidjeti točne primjere radi samokorekcije).

U završnome dijelu sata kao sintezu dobro je ponuditi vježbu izražavanja u kojoj će učenici razvijati jezične vještine (slušanja, govorenja, čitanja i pisanja) i primjenjivati nove spoznaje, primjerice:

a) Napiši nekoliko rečenica o tome zašto se nitko ne voli družiti s hvalisavim osobama. U rečenicama upotrijebi neke od oblika povratne zamjenice: *sebe, sebi, do sebe, o sebi, sa sobom.*

b) Zamislite i odglumite susret dviju hvalisavih osoba. Hvaleći se, svaka osoba neka upotrijebi oblike povratne zamjenice: *sebe, sebi, za sebe, o sebi, sa sobom.*

5. Poveži crtom vidske parove.

otvoriti	kupiti
čitati	otvarati
kupovati	ulaziti
ući	pročitati

6. Zaokruži kakav je po prijelaznosti istaknuti glagol u rečenici.

Vidi primjer.

Ivan **piše** pismo prijatelju.

prijelazni/neprijelazni

Dječaci **pomažu** u skupljanju staroga papira.

prijelazni/neprijelazni

Zarađenim novcem **kupili su** novo računalo.

povratni/prijelazni

Radovali su se odlasku na ljetovanje.

povratni/neprijelazni

7. Odaberi odgovarajući glagolski oblik iz zagrade i umetni ga u rečenicu.

a) Svi **će se iznenaditi** kad _____ o njihovim ljetnim pustolovinama. (**budu slušali / će slušati**)

b) **Divili smo se** maketama brodova kad kapetanov pas _____ u sobu. (**uđoše / uđe**)

8. U svakoj je rečenici jedna pogreška. Prepiši rečenice pravilno.

a. Dječaci će se veseliti dok će razgledavati makete starih brodova.

b. Svidjeo mi se ovaj stari hrvatski ratni brod.

c. Mi bi rado sudjelovali u izradi maketa.

Učitelj će sam procijeniti potrebnu razinu prilagodbe prema sposobnostima učenika i praćenju učeničkih postignuća. Cilj je funkcionalno učenje jezika pri čemu ne inzistiramo na teorijskome znanju, već na osvješćivanju jezičnih pojava i struktura i na njihovoj pravilnoj uporabi u svakodnevnoj usmenoj i pisanoj komunikaciji.

11.3. SURADNJA S RODITELJIMA

Za uspješnu integraciju učenika s teškoćama izuzetno je važna podrška i otvorena i aktivna suradnja s roditeljima. Važno je da roditelji budu svjesni odgojno-obrazovnog statusa svoga djeteta, njihove teškoće, ali i sposobnosti koje dijete ima i mogućnosti koje mu se u integraciji nude. Uporan i strpljiv rad te pozitivan stav prema budućim postignućima ključ su uspjeha učenika, a samim time i učitelja koji s njima rade i roditelja.

Rad s učenicima oštećena sluha i/ili govora zahtijeva ne samo veliku angažiranost učitelja već i određen stupanj stručnih znanja i vještina, kao i prilagodljivost i suradnju s ostalim predmetnim učiteljima, stručnim suradnicima, rehabilitatorima, roditeljima.

U postojećemu odgojno-obrazovnome sustavu može se još puno toga učiniti kako bi integracija učenika s teškoćama bila uspješnija. Potrebno je više stručnih suradnika logopeda i socijalnih pedagoga u školama gdje se integracija provodi, više edukacije i stručnoga usavršavanja učitelja koji rade s takvom djecom, više stručne podrške roditeljima (udruge koje osnažuju i educiraju roditelje). Učitelji koji rade s djecom s teškoćama najbolje osjećaju i prepoznaju probleme s kojima se ti učenici i učitelji u sustavu susreću. Upravo zato naša je profesionalna i ljudska odgovornost mijenjati sustav i zajednicu da bude tolerantnija i spremna odgovoriti na potrebe djece s teškoćama.

12 PRODUŽENI STRUČNI POSTUPAK / POTPORA ODGOJNO-OBRAZOVNOJ INTEGRACIJI

VANJA PRAZNIK

MARIJA VALJAK

Cilj rehabilitacije djece oštećena sluha i/ili govora po verbotonalnoj metodi socijalna je integracija govorom, a uključivanje u redoviti sistem odgoja i obrazovanja jedan je od načina i jedna od etapa u postizanju toga cilja.

Integracija učenika s teškoćama u redoviti školski sustav stavljena je u zakonske okvire šezdesetih godina 20. stoljeća, najprije u nordijskim zemljama, a zatim su slijedile druge zemlje Europe (Italija, Njemačka, Švicarska, Francuska i Velika Britanija), a na osnovi rezultata istraživanja o pozitivnom utjecaju okoline na kognitivni razvoj djeteta.

Vjerovanje profesora Guberine i njegovih suradnika u duboko humanu ideju integracije i mogućnost njenog ostvarivanja rezultiralo je uključivanjem grupe slušno oštećene djece školskog uzrasta 1964. godine u Osnovnu školu Silvija Strahimira Kranjčevića u Zagrebu.

Škola je prihvatila učenike oštećena sluha u redovite razredne odjele. Stručnjaci Centra SUVAG (danas Poliklinika SUVAG) nastavili su s intenzivnom rehabilitacijom slušanja i govora, a rad na pojašnjavanju i usvajanju nastavnih sadržaja (novi pojmovi, vokabular, usmeno i pisano izražavanje) bio je sastavni dio rehabilitacijskog procesa.

Iz potrebe izravne i svakodnevne pomoći integriranim učenicima oštećena sluha u nastavku procesa razvoja govora i slušanja te istovremeno njihovom školovanju, socijalnoj integraciji i pomoći njihovim učiteljima u redovitim školama (koji nisu imali potrebna znanja) nastao je produženi stručni postupak.

Broj učenika oštećena sluha osposobljenih za integraciju stalno se povećavao, pa se pokazala potreba za proširivanjem suradnje s novim školama. Važno je napomenuti da škole prije 1980. godine nisu imale nikakvu zakonsku obvezu prihvatiti učenike s teškoćama. Integracija je ovisila o stručnom vodstvu škole, njihovoj humanosti i pedagoškoj širini i sposobnosti naših stručnjaka da pobude njihovu radoznalost i spremnost da se upuste u novu aktivnost.

Svima je bilo najvažnije imati stalnu stručnu potporu. Oprez je bio opravdan jer učitelji nisu bili osposobljeni za rad s učenicima s teškoćama, a pogotovo sa slušnim oštećenjem koje, između ostalog, nosi problem komunikacije. Srećom, pedagoški izazov je prevladao!

Tako je ostvarena suradnja sa zagrebačkim školama:

- 1964. godine OŠ „Silvije Strahimir Kranjčević“
- 1968. godine OŠ „Jabukovac“
- 1981. godine OŠ „Anka Butorac“ (danas OŠ Matka Laginje)
- 1983. godine OŠ „Nikola Demonja“ (danas OŠ Davorina Trstenjaka)
- 1988. godine OŠ „Hasan Kikić“ (danas OŠ Tina Ujevića)
- 1990. godine OŠ „Sestre Baković“ (danas OŠ Dragutina Kušlana).

Suradnja s Osnovnom školom „Jabukovac“ trajala je u kontinuitetu 39 godina. Suradujući od 1964. godine s redovitim školama, stručnjaci tadašnjeg Centra SUVAG bili su vrlo aktivni u raspravi oko sadržaja novog Zakona o školstvu koji je donesen 1980. godine i Pravilnika koji su regulirali područje školovanja učenika s teškoćama u razvoju. Tako je produženi stručni postupak prihvaćen i unesen u Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju kao jedan od načina uključivanja učenika sa senzoričkim i motoričkim oštećenjima u redovitu školu (čl. 6. Pravilnika Narodne novine broj 23./1991.).

Na osnovi tog Pravilnika ministar prosvjete i sporta donio je Odluku o okvirnim nastavnim planovima i programima u Republici Hrvatskoj (Glasnik Ministarstva prosvjete i športa broj 4./1996.) za područja:

- odgoja i osnovnog školovanja učenika s teškoćama u razvoju u redovitoj školi
- odgoja i osnovnog školovanja učenika s većim teškoćama u razvoju u posebnim školama.

Objavljen je Nastavni plan za osnovne škole u Republici Hrvatskoj s posebnostima za učenike s teškoćama u razvoju, prema članku 2, 3, 4, 5, 6 i 10. Dakle, određena je struktura produženog stručnog postupka.

Danas Poliklinika SUVAG ima grupe produženog stručnog postupka samo u OŠ Davorina Trstenjaka u kojima je 27 učenika (šk. godina 2013./14.) s oštećenjem sluha i govorno-jezičnim teškoćama.

IME OSNOVNE ŠKOLE GRAD ZAGREB	BROJ UČENIKA OŠTEĆENA SLUHA I/ILI GOVORA INTEGRIRANIH UZ PRODUŽENI STRUČNI POSTUPAK
OŠ S. S. KRANJČEVIĆA	22
OŠ "JABUKOVAC"	234
OŠ MATKA LAGINJE	16
OŠ D. KUŠLANA	12
OŠ TINA UJEVIĆA	11
OŠ D. TRSTENJAKA	229
UKUPNO	524

Integracija uz PSP (produženi stručni postupak) u Zagrebu od 1964.–2013.

12.1. SURADNJA POLIKLINIKE SUVAG I OSNOVNE ŠKOLE DAVORINA TRSTENJAKA

Tražeci nove škole za suradnju, odlučilo se pokušati s Osnovnom školom „Nikola Demonja” jer se znalo da je bila uključena u primjenu eksperimentalnih odgojno-obrazovnih programa te je bila vježbaonica Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta i tadašnje Pedagoške akademije, danas Učiteljskog fakulteta u Zagrebu. Pretpostavljalo se da je školsko okruženje pozitivno za prihvaćanje novih programa što se pokazalo točnim jer je stručno vodstvo škole s učiteljima odmah prihvatilo suradnju koja traje kontinuirano do danas.

Produženi stručni postupak u OŠ Davorina Trstenjaka

Učenici oštećena sluha i oni s govorno-jezičnim teškoćama upisuju se u Osnovnu školu Davorina Trstenjaka uz produženi stručni postupak u organizaciji Poliklinike SUVAG na osnovi Rješenja nadležnog Ureda državne uprave.

Učenici integrirani na ovaj način polaze redovitu nastavu zajedno s ostalim učenicima škole, a nakon nastave odlaze na produženi stručni postupak u određeni prostor – učionice u zgradi škole gdje im se pruža potpora u radu uz odgovarajuću rehabilitaciju stručnjaka iz Poliklinike SUVAG (logopedi, fonetičari). Učenici su organizirani u grupe koje mogu biti homogene i heterogene. Grupe su u razrednoj i predmetnoj nastavi organizirane prema uzrastu i smjeni u kojoj djeca pohađaju nastavu.

Ovakav oblik integracije najbolji je za učenike oštećena sluha i učenike s govorno-jezičnim teškoćama kojima je potrebna potpora stručnjaka i čujuće govorne sredine da bi svoje teškoće smanjili na najmanju moguću mjeru. Školuju se po redovitim ili prilagođenim programima uz individualizirani pristup.

OBJEKTIVNE I SUBJEKTIVNE PRETPOSTAVKE ZA KVALITETNU PROVEDBU INTEGRACIJE

Za kvalitetnu provedbu integracije potrebno je zadovoljiti neke **objektivne i subjektivne pretpostavke**.

Objektivne pretpostavke – Jedna od objektivnih pretpostavki je optimalan broj učenika u razredu. To je ponekad moguće provesti, a ponekad i ne. Pedagoški obrazovni standard, kao trenutno važeći dokument, omogućava školskom vodstvu organizaciju i optimalnu raspodjelu učenika po razrednim odjelima. U praksi se događaju i odstupanja od postojećih Pravilnika.

Razredni prostor, kao objektivna pretpostavka uspješne integracije, trebao bi omogućiti provedbu raznovrsnih aktivnosti učitelja. Učitelj svoj rad može organizirati kroz različite metode i oblike rada kao što su: metoda izlaganja, metoda demonstracije, metoda rada na tekstu i druge metode, a oblici rada mogu biti frontalni, grupni, rad u paru i individualni. Učitelj svojim stručnim umijećem ostvaruje nastavni plan i program na optimalan način za sve učenike. Mnogobrojne aktivnosti uključuju i dobru pripremu rada s učenicima oštećenog sluha i/ili govorno-jezičnim teškoćama. U radu s njima veoma je važan individualizirani pristup. Učenici prate nastavu i u frontalnom obliku rada, uključuju se u grupni oblik rada ili rad u paru koji je osobito poželjan zbog socijalne komponente.

Razredni prostor trebao bi biti dovoljno velik za provedbu različitih metoda i oblika nastave. Također bi trebala postojati mogućnost organiziranja različitih kutaka, kao na primjer čitalački kutak, kutak za prirodoslovne sadržaje, kutak za likovne aktivnosti i slično. Učenicima je potrebno organizirati mjesta koja će poticati interes i motivaciju za novim znanjima. Spomenuti oblici rada, u kojima je važna međusobna suradnja učenika na nekom zadatku, potiču bolje međusobno upoznavanje učenika bez teškoća i učenika s teškoćama, razvijaju toleranciju na različitost i empatiju. Za učenike bez teškoća poučno je vidjeti da se unatoč teškoći, a uz uporan rad, mogu postići odlični rezultati.

Posebno je važno istaknuti da učenike oštećena sluha i one s umjetnom pužnicom treba pravilno smjestiti u prostor učionice da bi mogli bolje sudjelovati u nastavnom procesu. Isto tako je važno da učionica bude što dalje od većih izvora buke.

Prostor u kojem radi grupa produženog stručnog postupka treba biti velik i prozračan, opremljen raznim izvorima znanja te potrebnom elektroakustičkom opremom.

Subjektivne pretpostavke – Pod subjektivnim pretpostavkama provedbe integracije podrazumijevaju se stavovi škole, što opet obuhvaća stavove učitelja i ostalih dionika odgojno-obrazovnog procesa, kao i stavove roditelja ostalih učenika.

Dugogodišnja prisutnost djece s oštećenjem sluha u OŠ Davorina Trstenjaka stvorila je klimu prihvaćanja, empatije, senzibiliteta i tolerancije i prema svim ostalim razvojnim teškoćama kako kod dionika odgojno-obrazovnog procesa tako i kod ostalih važnih dionika u životu škole, učenika i njihovih roditelja.

Vrlo važnu ulogu u stvaranju pozitivne atmosfere i prihvaćanja djece s teškoćama u razredom odjelu imaju učitelji, posebno razrednici. Učitelj, kao čimbenik u provedbi integracije, svakodnevno se susreće s različitim preprekama i nedoumicama koje treba pravovremeno rješavati. Učitelji s iskustvom u provođenju integracije prenose svoja znanja novim učiteljima i savjetuju one koji imaju problem ili su u nedoumici kako postupiti.

Iznimno je bitan neposredni svakodnevni kontakt stručnog voditelja grupe produženog stručnog postupka s razrednim ili predmetnim učiteljem. Mogućnost neposrednog i čestog prenošenja informacija o napredovanju ili teškoćama u radu učenika, uvida u cjelokupno funkcioniranje te mogućnost brze intervencije u izvršavanju školskih obveza kvaliteta je ovog načina integracije i garancija uspjeha učenika.

Svakodnevna izmjena informacija i dobar **timski rad** važna su karika u provođenju integracije.

Da bi timski rad bio moguć, bitno je održavati pozitivnu klimu škole – ozračje međusobnog uvažavanja.

Voditelji grupa produženog stručnog postupka stručnjaci su edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Njihova zadaća je, osim rada na programima rehabilitacije i pomoći u učenju učenicima, pomoć u njihovoj socijalizaciji, suradnja s učiteljima i stručnim službama škole te suradnja s roditeljima učenika. Radeći u prostoru škole, oni postaju, kao i učenici, dio školske zajednice.

Voditelj produženog stručnog postupka treba dobro poznavati nastavne programe, treba biti dobar organizator, a iznad svega dobar slušač i tolerantan sugovornik.

12.2. MEĐUŠKOLSKA SURADNJA

U odgojno-obrazovnoj ustanovi u kojoj se provodi integracija djece oštećena sluha i djece s govorno-jezičnim teškoćama, i gdje je organiziran produženi stručni postupak u organizaciji druge ustanove, prisutni su sljedeći oblici suradnje koji su bitni za uspješnost integracije:

- suradnja ravnatelja ustanova (škola)
- suradnja stručnih suradnika škola
- suradnja voditelja grupa produženog stručnog postupka (SUVAG) i učitelja škole

(Osnovna škola Davorina Trstenjaka):

a) dnevna suradnja

b) sudjelovanje u radu Razrednih vijeća i Učiteljskog vijeća OŠ Davorina Trstenjaka

— suradnja roditelja i škola.

SURADNJA RAVNATELJA USTANOVA

Ravnatelji se sastaju kada je potreban dogovor oko važnih elemenata rada kao što su kadrovi, prostor, programi i projekti koji traže zajednički angažman.

SURADNJA STRUČNIH SURADNIKA ŠKOLA

Stručni suradnici kontinuirano surađuju u organizaciji integracije novih učenika, njenoj pripremi i provedbi, a to znači: priprema učenika i roditelja za uključivanje u redovitu školu, upoznavanje s novom školom, prostorom i stručnom službom te razrednikom i razrednim odjelom, upoznavanje s organizacijom rada u produženom stručnom postupku, voditeljima PSP-a i učenicima u grupi. Stručni suradnici surađuju u rješavanju problema koji se javljaju kod pojedinih učenika i njihovih obitelji kao što su: učenje, ponašanje tijekom nastave i u drugim školskim aktivnostima, redovito dolaženje u produženi stručni postupak i na nastavu, problemi prilagodbe i socijalizacije.

SURADNJA VODITELJA GRUPA PRODUŽENOG STRUČNOG POSTUPKA (SUVAG) I UČITELJA ŠKOLE (OŠ DAVORINA TRSTENJAKA)

Dnevna suradnja voditelja grupa produženog stručnog postupka od 1. do 4. razreda s učiteljima razrednih odjela ostvaruje se svakodnevno. Prijenos informacija o učenicima je dvosmjernan. Pritom voditelji produženog stručnog postupka, koji su stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila, prenose svoja znanja učiteljima i pomažu im u razumijevanju teškoća učenika koje učitelj uočava tijekom nastavnoga procesa.

U višim razredima suradnja se ostvaruje kontinuirano i po potrebi i to s razrednicima i predmetnim učiteljima. Voditelji PSP-a prisutni su na sjednicama razrednih vijeća i svojim znanjem o prirodi teškoća učenika i njihovom funkcioniranju u procesu učenja pridonose boljem razumijevanju teškoća učenika.

SURADNJA RODITELJA I ŠKOLE

Obrazovni sustav i odnosi u školi izloženi su stalnim promjenama i razvojnim procesima. Škola kao najstarija odgojno-obrazovna ustanova, kroz brojna istraživanja i praćenja, pokazala se kao složena, kompleksna i dinamična organizacija. Promjene kroz koje je škola prolazila, a prolazi još i danas, provodile su

se s ciljem otkrivanja boljih zakonitosti uspješno primjenjivih u praksi, ali i zbog razvijanja kvalitete obrazovanja i školskih odnosa. Proces promjena pokazuje kako škola nije statični čimbenik unutar društva, nego je izuzetno dinamična organizacija. Dinamika promjena uvjetovana je novim društvenim potrebama, što školu postavlja na prvo mjesto čimbenika cjelokupnih društvenih zbivanja koji su spremni mijenjati se i prilagođavati novim trendovima. Spremnost na promjene važan je čimbenik opstanka škole kao organizirane institucije u društvu. Stoga zadatak koji je postavljen pred odgojno-obrazovnu instituciju, a to je kontinuirano praćenje novonastalih promjena, zahtijeva od škole snagu i energiju s ciljem stalnoga razvoja, osobito razvoja različitih načina i postupaka rada. Cjelokupni proces razvoja trebao bi pridonijeti mijenjanju same škole.

U današnjem suvremenom svijetu, koji možemo ocrtati kao raznolik, složen i podložan dinamičnim zbivanjima i promjenama, važnu smjernicu u pedagoško djelotvornoj školi čini roditeljsko surađivanje sa školom. Tijekom obrazovanja djece u današnjem vremenu roditeljska uključenost u praćenje školovanja njihove djece neizostavna je karika uspješnosti dječjeg školskog postignuća. Obitelj je jedna od najvažnijih poveznica u praćenju odgojno-obrazovnog procesa i njezino mjesto u tome izuzetno je važno. Suradnja roditelja i škole predstavlja zajedničko djelovanje koje je usmjereno prema krajnjem cilju odgojno-obrazovne ustanove, a to je poticanje i unapređivanje intelektualnog, tjelesnog, estetskog, društvenog, moralnog i duhovnog razvoja u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima. Škola i obitelj trebale bi biti međusobno povezane i usklađene u postupcima usmjerenim uspješnom razvoju djeteta.

U odnosu roditelja i učitelja važno je razlikovati ulogu svakoga od njih i ne pokušavati profesionalizirati roditelja niti omalovažavati profesionalne vještine učitelja. Svakoga od njih treba promatrati kroz njegove mogućnosti. Specifična znanja i sposobnosti svakog od njih međusobno se nadopunjuju i komplementarna su s obzirom na njihovu važnost u pristupu pojedinom djetetu. (Maleš 1996: 85)

Današnjoj suvremenoj školi zadatak je koncipirati i organizirati suradnju kao kontinuirani proces između roditelja i svih djelatnika u obrazovnoj instituciji. Da bi mogli poticati djecu u učenju i hrabriti ih u školskom radu, potrebno je roditelje upoznati s kakvim obvezama će se susresti tijekom školovanja njihovog djeteta. Dolaskom u školu prvi kontakt roditelja i budućeg učenika važan je zbog više razloga – zbog buduće uspješne i kvalitetne suradnje, stvaranja odnosa sigurnosti i povjerenja prema novoj sredini, pozitivnog emocionalnog odnosa prema novim dionicima u njihovom životu. Roditelji djeteta s teškoćama u razvoju imaju izraženu veću nesigurnost oko školovanja svog djeteta. Prvi kontakt s roditeljima najčešće ima stručna služba škole – pedagog, psiholog ili drugi stručni profili. Stoga je potrebno uspostaviti kontakt koji će roditeljima dati potrebnu sigurnost i povjerenje u instituciju u kojoj će se njihovo dijete školovati.

U prvim kontaktima roditelje se upoznaje s općim informacijama o školi – organizaciji škole, organizaciji nastave, organizaciji produženog stručnog postupka u koji je učenik uključen, učiteljicama u nastavi, voditeljima produženog stručnog postupka, ulozi i zadacima voditelja grupe, prehrani u školi, prijevozu učenika, mogućnostima uključivanja u izbornu nastavu i izvannastavne aktivnosti te o ostalim informacijama specifičnim za školsko okruženje u kojem će učenik boraviti sljedećih godina. U razgovoru s roditeljem važno je istaknuti obveze koje se od njega očekuju, kao što je redoviti dolazak na razgovore u školu, koje dijete ujedno doživljava kao brigu i interes za njegovo učenje, kao i činjenicu kako učitelj vidi učenika na drugačiji način i u drugačijoj situaciji nego što to vidi roditelj. Mišljenje učitelja pomoći će roditelju u odgoju djeteta, a i učitelju su isto tako važne roditeljske informacije za što bolje razumijevanje djeteta i njegovih teškoća. Stručna služba škole prati proces uključivanja učenika u redovitu nastavu tijekom cijele školske godine i pomoću dobivenih informacija na sjednicama razrednih vijeća i u neformalnim razgovorima s učiteljima uključuje se u rješavanje problematike prema potrebi.

Važnost kvalitetne suradnje naglašava se zbog potrebe kontinuiranog praćenja rada i razvoja učenika, pravovremenog pronalaženja uzroka eventualnih teškoća i ukazivanje na moguće propuste, kao i zbog nezaobilaznog poticanja normalnog tijeka razvoja djeteta. U suradnji sudjeluju dvije aktivne strane. Treba biti svjestan kako je najveći dio odgovornosti, kao i iniciranje suradnje, na samoj školi. No ta spoznaja ne oslobađa roditelje od njihovih aktivnosti. Roditelji, isto tako, sami trebaju biti inicijatori suradnje, kao što je samoinicijativno prilaženje i upoznavanje s učiteljima, stručnom službom i ravnateljem škole, poticanje dijaloga, razmjena ideja aktivnim sudjelovanjem kroz stručna tijela škole.

Razrednik je neizostavna spona između roditelja i učenika. Prenoseći informacije iz svakodnevnog školskog života, on istodobno preporučuje postupke i aktivnosti koje je potrebno provesti za uspješnije funkcioniranje djeteta u odgojno-obrazovnom procesu. S ciljem uspješne komunikacije s roditeljima razrednik bi trebao na početku školske godine definirati oblike i pravila suradnje zajedno s roditeljima. Jasne upute i pravila usmjeravaju suradnju prema pozitivnim vrijednostima, a ne samo onda kada se pojave određeni problemi. Komunikaciju je potrebno održavati tijekom cijele školske godine različitim oblicima, bilo da su formalni ili neformalni. Razrednik će tada biti u mogućnosti roditeljima prenijeti informacije i dobrog i lošega sadržaja. Suradnja koja se izgrađuje na međusobnom uvažavanju i povjerenju razredniku omogućava djelovanje u različitim odgojno-obrazovnim situacijama koje su prisutne u svakodnevnom školskom životu.

Međusobno uvažavanje škole i roditelja, razmjena informacija, osjećaja i vještina, dogovaranje i zajedničko odlučivanje nužno je kako bi se postigla odgovornost u razvoju djeteta. Za postizanje navedenog potrebna je kontinuirana suradnja i mnogo truda objiju strana, tj. i roditelja i škole. Jedino zajedničkim zalaganjem škole i obitelji mogu se postići uspješni rezultati u odgojno-obrazovnom procesu.

12.3. SUDJELOVANJE UČENIKA U SVAKODNEVNOM ŽIVOTU ŠKOLE

Proces integracije pretpostavlja, osim prisustvovanja i sudjelovanja u redovitoj nastavi, uključivanje u sve ostale aktivnosti koje škola nudi. Proces ne može nikako biti usmjeren samo na školske obveze, nego treba razvijati sve ostale sposobnosti koje učenik ima. Potiče se uključivanje u izvannastavne aktivnosti prema osobnim interesima – sportske aktivnosti, likovnu grupu, literarnu grupu i slično.

Ove aktivnosti su važne za proces što boljeg uključivanja i prihvaćanja od strane ostalih učenika. Mogućnost da budu uspješni u nekim školskim aktivnostima (posebno sportskim) poboljšava mogućnost socijalnog prihvaćanja u grupama vršnjaka. Uspjeh postaje motiv za veće zalaganje i u težim školskim sadržajima.

Isto tako uključenost u izbornu nastavu (strani jezici, informatika) pruža mogućnost osposobljavanja i na ostalim područjima koja su bitna za bolju perspektivu u daljnjem školovanju.

Sudjelovanje u svakodnevnim aktivnostima u školi, na školskom satu, mogućnost korištenja govora na nastavi ili u razgovoru s čujućom djecom omogućuju djeci oštećena sluha i onoj s teškoćama u govorno-jezičnom razvoju umanjene tih teškoća te kvalitetnu razinu komunikacije s okolinom. Također, omogućuju socijalizaciju i uključivanje u sve oblike sadržaja vezanih uz aktivnosti koje su potrebne za trenutno ili daljnje školovanje. Svaka izgovorena riječ, svaka izgovorena rečenica veliki su korak u primjeni verbotonalne metode kojoj je primarni cilj razvoj slušanja i živog govora.

Poliklinika SUVAG integrira djecu sa slušnim i/ili govorno-jezičnim teškoćama u redovitu školu kada su rehabilitacijom osposobljena za uspješnu govornu komunikaciju, a uz to imaju povoljne i ostale čimbenike. Njihov govor stvara situacije u kojima su svi učenici otvoreni i okrenuti jedni prema drugima, što rezultira razvojem osjećaja razumijevanja i prihvaćenosti kod učenika s teškoćom, odnosno tolerancije i senzibiliziranosti prema teškoći kod učenika bez teškoća. Ophođenje prema djeci sa slušnim i/ili govorno-jezičnim teškoćama kao prema ravnopravnim osobama s perspektivom razvoja, koje sudjeluju u svakoj porijetku života, u svakodnevnim školskim uspjesima i neuspjesima, padovima i usponima, pretpostavka su njihove potpune integracije u društveno zahtjevnu današnjicu.

Naša zajednička potpora u njihovom važnom i zahtjevnom razdoblju života pomaže da njihove teškoće budu prihvaćene i zajedničkim stručnim radom smanjene na najmanju moguću mjeru.

LITERATURA

- Abramović–Guberina, D. 2005. *Priručnik za rad s učenicima s posebnim potrebama*. Školska knjiga. Zagreb.
- American National Standards Institute. 1996. *Specification For Audiometers*, ANSI S3.6.
- American Speech–Language–Hearing Association. 1999. *Terminology pertaining to fluency and fluency disorders: Guidelines*. Asha.41 (Supplement 19), 29–36.
- BDA New Technologies Committee. July 2013. <http://bdatech.org/what-technology/typefaces-for-dyslexia/> (pristupljeno 12. ožujka 2014.)
- Bežen, A. 2003. *Metodički pristup književnosti i medijskoj kulturi u drugom, trećem i četvrtom razredu osnovne škole*. Profil. Zagreb.
- Bežen, A. 2008. *Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Profil. Zagreb.
- Birtić, M. i sur. 2013. *Hrvatski pravopis*. Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje. Zagreb.
- Bjelica, J. i sur. 2007. *Disleksija*. Hrvatska udruga za disleksiju. Zagreb.
- Bjorklund, D.F., Schwartz, R. 1996. The adaptive nature of developmental immaturity: Implications for language acquisition and language disabilities, *Childhood language disorders* (Smith, M. & Damico, J., Eds.). Thieme Medical. New York.
- Blackwell, P. M. *Teaching Hearing–Impaired Children in Regular Classrooms: Language in Education: Theory and Practice*, No. 54. Washington, D.C.
- Bognar, L. 1986. *Igra u nastavi na početku školovanja*. Školska knjiga. Zagreb.
- Brewster, J., Ellis, G., Girard, D. 1992. *The Primary English Teacher's Guide*. Penguin English. London.
- Buljubašić–Kuzmanović, V., Kelić, M. 2012. *Ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju i pisanju: Vrednujemo li znanja ili sposobnosti?*. Život i škola, 28, 45–62.
- Cantwell, D.P., Baker, L. 1987. *Developmental Speech and Language Disorders*. Guilford Press. New York.
- Cameron, L. 1996. Discourse context and the development of metaphor in children, *Current Issues in Language and Society* 3 (1): 49–64.
- Clifton, R. K., Perris, E., Bullinger, A. 1991. Infants' perception of auditory space, *Developmental Psychology*, 27, 187–197.
- Crnković, V. 2007. Rehabilitacijski postupci u verbotalnoj metodi, *Monografija SUVAG* (ur. Crnković, V.). Poliklinika SUVAG. Zagreb.
- Čudina–Obradović, M. 1996. *Igrom do čitanja*. Školska knjiga. Zagreb.
- Čudina–Obradović, M., Obradović, J. 2006. *Psihologija braka i obitelji*. Golden marketing–Tehnička knjiga. Zagreb.
- Dulčić, A, Bakota, K. 2008. *Stavovi učitelja povijesti redovnih osnovnih škola prema integriranim učenicima oštećena sluha i učenicima s poremećajima govorno–jezične komunikacije te specifičnim teškoćama u učenju*. Poliklinika SUVAG. Zagreb.
- Dulčić i dr. 2012. *Verbotalni pristup djeci s teškoćama sluha, slušanja i govora*. ArTresor naklada. Zagreb.
- Dulčić, A., Pavičić Dokoza, K., Vlahović, S., Sabljar, Z., Šindija, B. 2009. *Verbotalna*

- metoda i nove tehnologije u Poliklinici SUVAG, *Govor: časopis za fonetiku* 26/1. 35–52.
- Dulčić, A., Pavičić Dokoza, K., Bakota, K., Čilić Burušić, L. 2012. *Verbotonalni pristup djeci s teškoćama sluha, slušanja i govora*. ArTresor naklada. Zagreb.
- Dulčić, A., Pavičić Dokoza, K., Bakota, K., Šimunović, Z., Koščec, G. 2013. *Od teškoća do kaleidoskopa mogućnosti*. ArTresor naklada. Zagreb.
- Grgin, T. 1994. *Školska dokimologija*. Naklada Slap. Jastrebarsko.
- Guberina, P. 2010. *Govor i čovjek: Verbotonalni sustav*. Ur: Crnković, V., Jurjević–Grkinić, I. ArTresor naklada. Zagreb.
- Guberina, P. 2010. *Verbotonalni sistem*. ArTresor naklada. Zagreb.
- Guilford, J.P. 1950. Creativity, *American Psychologist*, Volume 5, Issue 9, 444–454.
- Guitar, B. 2006. *Stuttering: An Integrated Approach to Its Nature and Treatment*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Howell, P. 2010. Language processing in fluency disorders, *The handbook on psycholinguistics and cognitive processes: Perspectives on Communication Disorders* (Guendouzi, J., Loncke, F., Williams, M., pp.437–464). Taylor & Francis. London.
- Ivančić, Đ. 2010. *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi*. Alka script. Zagreb.
- Ivančić, Đ., Stančić, Z. 2003. Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama, *Do prihvaćanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama*. Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama – IDEM. Zagreb.
- Lenček, M., Peretić M. 2010. *Čekam da pogriješiš: o procjeni disleksije*. IV. kongres logopeda s međunarodnim sudjelovanjem: Izazovi novog vremena. Zagreb, 22.–25.10.2012., usmeno izlaganje.
- Lovrić, M., Femenić, S. 1988. *Završi priču*. Naša djeca, Zagreb.
- Ljubešić, M. 2002. Može li se predvidjeti jezični razvoj prije nego li dijete progovori, *Zbornik referatov simpozija „Naših 40 let“*, 19–24. Center za sluh in govor, Maribor: Rektorat Univerze v Mariboru.
- Marn, B. 2011. *Sveobuhvatni probir novorođenčadi na oštećenje sluha i rana dijagnostika oštećenja sluha u Hrvatskoj*, predavanje održano na Europskom danu logopedije, Zagreb.
- Matijević, M. 2008./2009. *Projektno učenje i nastava*. Znamen: Nastavnički suputnik. Zagreb.
- Metodički priručnici iz prirode i društva za učitelje od prvog do četvrtog razreda. 2012. Izdavačke kuće: Školska knjiga, Alfa, Educa, Profil.
- Mildner, V. 2003. *Govor između lijeve i desne strane*. IPC Grupa. Zagreb.
- MKB-10: Međunarodna klasifikacija bolesti i srodnih zdravstvenih problema. 1994. Ur. Kuzman, M. Medicinska naklada. Zagreb.
- Mustač V., Vicić M. 1996. *Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi*. Školska knjiga. Zagreb.
- Muter, V., Likerman, H. 2010. *Disleksija – vodič kroz disleksiju, dispraksiju i druge teškoće u učenju*. Kigen. Zagreb.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. 2011. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. Zagreb.
- Najman Hižman E., Leutar Z., Kancijan S. 2008. Stavovi građana prema osobama s invaliditetom u Hrvatskoj u usporedbi s

- Europskom unijom.
Socijalna ekologija – 17, 1, str. 71–93.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu. 2006. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. Zagreb.
- Nelson, H.D., Nygren, P., Walker, M., Panoscha, R. 2006. Screening for Speech and Language Delay in Preschool Children: Systematic Evidence Review for the US Preventive Services Task Force, *Pediatrics*, 117, 2, 298–319.
- Norbury C.F. 2005. The relationship between Theory of Mind and metaphor: Evidence from children with language impairment and autistic spectrum disorder, *British Journal of Developmental Psychology*, 23: 383–399.
- Pahić, T., Miljević – Ridički, R. i Vizek Vidović, V. 2010. *Uključenost roditelja u život škole: percepcija roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima*. *Odgojne znanosti*, 12(2), 329–346.
- Paradice, R., Adewusi, A. 2002. 'It's a continuous fight isn't it?': Parents' views of the educational provision for children with speech and language difficulties. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 257–288.
- Pavičić Dokoza, K. 2008. *Verbotonalna metoda i umjetna pužnica – akustičke promjene govornog signala nakon ugradnje izvan optimalne životne dobi*, doktorska disertacija. Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet.
- Pavičić Dokoza, K. 2011. Što učiniti kada dijete ima jezično – govorni poremećaj?, u: Bralić, I. i sur.: *Kako zdravo odrasti*. Medicinska naklada. Zagreb.
- Pozojević – Trivanović, M. 1988. *Razvijenost govora i slušanja*. SUVAG, 1/1–2: 29–34.
- Previšić, V. 2007. *Kurikulum – teorije- metodologija – sadržaj – struktura*. Školska knjiga. Zagreb.
- Rice, M. 1999. Specific grammatical limitations in children with Specific Language Impairment, *Neurodevelopmental disorders* (ur. Tager – Flusberg, H., str. 331–359). MIT Press. Cambridge.
- Roberts, M., Kaiser, A. (2011). *The Effectiveness of Parent – Implemented Language Intervention: A Meta – Analysis*. *American Journal of Speech – Language Pathology*, 20, 180–199.
- Rosandić, D. 1975. *Metodički pristup književnومjetničkom tekstu*. Veselin Masleša. Sarajevo.
- Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D. M., Horwood, L.J., Goodman, R., Maughan, B., et al. 2004. Gender differences in reading difficulties: Findings from four epidemiology studies, *Journal of the American Medical Association*, 291, 2007–2012.
- Saltuklaroglu T., Kalinowski J. 2005. How effective is therapy for childhood stuttering? Dissecting and reinterpreting the evidence in light of spontaneous recovery rates, *International Journal of Language and Communication Disorders*, 40 (3), 359–74.
- Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M., Escobar, M. D. 1990. Prevalence of reading disability in boys and girls, results of the Connecticut Longitudinal Study, *Journal of the American Medical Association*, 264(8), 998–1002.
- St. Louise, K. O. 2012. *Cluttering – Some Guidelines*. The stuttering foundation: <http://www.stutteringhelp.org/default.aspx?tabid=82> (pristupljeno 12. siječnja 2012.)
- Starkweather, C. W. 1987. *Fluency and stuttering*. Prentice – Hall, Inc. Englewood Cliffs, NJ, US.
- Stiles, J. 2000. Neural plasticity and cognitive development, *Developmental Neuropsychology*, 18, 237–272.

- Šmit, M.B. 2001. *Glazbom do govora*. Naklada Haid. Zagreb.
- Tečić, A. 2006. *Ocjenjivanje napretka i vrednovanje postignuća učenika u školama*. Šibenik.
- Težak, S. 1996. *Teorija i praksa nastave hrvatskog jezika 1 i 2*. Školska knjiga. Zagreb.
- Vizek Vidović, V. i sur. 2003. *Psihologija obrazovanja*. IEP–VERN. Zagreb.
- Vrhovac, Y. i dr. 1999. *Strani jezik u osnovnoj školi*. Naklada Naprijed d.d. Zagreb.
- Vuletić, D. 1981. Nered u govoru, *Defektologija*, 17, 1/2, 105–116.
- Zarevski, P. 1997. *Psihologija pamćenja i učenja*. Naklada Slap. Jastrebarsko.

