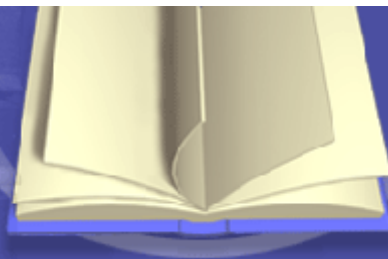




РЕПУБЛИКА СРПСКА
МИНИСТАРСТВО ПРОСВЈЕТЕ И
КУЛТУРЕ РЕПУБЛИКЕ СРПСКЕ



РЕПУБЛИЧКИ ПЕДАГОШКИ
ЗАВОД



ДОПРИНОС ИНКЛУЗИЈИ



САДРЖАЈ:

Увод.....

ТЕМЕ

1. Дјеца са сметњама у развоју у редовним школама, Законска регулатива.....	4
2. Документациони центар.....	11
3. Индивидуализацијом и диференцијацијом до квалитета у настави.....	17
4. Идентификација, опсервација и категоризација дјеце са посебним потребама и улога наставника у овим активностима.....	26
5. Значај тимског приступа у раду с дјецом ометеном у развоју.....	30
6. Инклузија и индивидуализација наставних програма.....	33
7. Ученици успореног когнитивног развоја.....	37
8. Ментална ретардација.....	44
9. Когнитивни развој ментално заосталих.....	48
10. Дјеца оштећеног вида.....	51
11. Дијете оштећеног слуха у редовној школи.....	54
12. Дјеца с тјелесним оштећенима.....	62
13. ADHD (Дефицит пажње / хиперактивни поремећај).....	66
14. Дјеца са ријетким синдромима, осврт на Туреов синдром.....	71
15. Периопатологија.....	79
16. Родитељ и дијете са сметњама у развоју.....	84
17. Анализа – радионице за наставнике, васпитаче, педагоге и професоре.....	88
18. Радионице.....	92
19. Прилози.....	112

УВОД:

У складу са активностима Министарства просвјете и културе Републике Српске, Републичког педагошког завода у Бањој Луци и Пројекта „Заштита и поновно укључење малољетника с посебним физичким и психичким потребама и промоција предузетништва у сектору социјалних послова у Босни и Херцеговини“ у Документационом центру који се налази у Републичком педагошком заводу у Бањој Луци у протеклом периоду рад је био обиљежен низом активности.

Једна од значајнијих активности били су семинари-радионице које су реализоване за наставнике, родитеље, професоре и педагоге на тему „Укључивање дјеце са сметњама у развоју у редовне школе и вртиће“.

Као резултат тих и још неких заједничких активности настао је овај зборник радова који ће, вјерујемо, бити допринос инклузији у Републици Српској.

Циљеви обуке-радионица били су:

- Стицање основних сазнања о дјечи са сметњама у развоју, њиховим правима, могућностима и школовању у редовним основним и средњим школама,
- Указивање на значај ране идентификације, третмана и школовања у складу с могућностима сваког ученика,
- Развој компетенција наставника,
- Стицање способности, знања и вјештина у провођењу концепта примјене инклузије у настави,
- Отклањање предрасуда и стереотипа.

Надамо се да ће приказани саджаји бити од велике користи како за васпитаче, наставнике, професоре, педагоге, дефектологе, тако и за родитеље без којих се процес инклузије не би могао ни замислити.

Вјерујемо да ће ови материјали наћи своју широку примјену у пракси и да ће бити од велике помоћи у раду са овом популацијом ученика.

Штампано у Бањој Луци, јуни 2008. године

ДЈЕЦА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ У РЕДОВНИМ ШКОЛАМА

Јелена Шипка,

Републички педагошки завод

Законска регулатива

У Републици Српској школовање дјеце с посебним образовним потребама регулишу следећи законски и подзаконски акти :

- Оквирни закон о основном и средњем образовању у БиХ, чл. 3. и 19. од 1. 6. 2003. године,
- Закон о основној школи (члан 9, 31, 42, 45, 69, 88-98.) СГ РС, бр. 38 од 29. априла 2004. године,
- Закон о средњој школи (члан 49, 50, 51.) СГ РС, бр. 38. од 29. априла 2004. године,
- Правилник о васпитању и образовању дјеце с посебним образовним потребама у основним и средњим школама, СГ РС, бр.85 од 29. септембара 2004. године (*у прилогу*).
(У процедури је Нацрт закона о основном и средњом образовању).

Према важећим законима, образовање дјеце с посебним образовним потребама саставни је дио јединственог образовног система Републике Српске.

Према наведеним законима, сви ученици с посебним потребама имају право да се школују у редовним одјељењима. (Дјеца са сметњама у развоју, према важећим законима, могу се школовати и у специјалним одјељењима у редовним школама и у специјалним установама).

Правну основу наведеним законима дају бројни акти с међународним значајем и утицајем:

- Конвенција о правима дјетета, (1989.),
- Документи из Саламанке, (1994.),
- Свјетски форум образовања, (Дакар, 2000.),
- Обавеза 1 и 2 Стратешког документа реформе образовања (Брисел, новембар, 2002. године).

У основи наведених докумената захтјеви се свде на следеће:

1. Рјешења морају представљати побољшање школовања дјеце са сметњама у развоју,
2. Ријеч је о процесу који мора укључити цијели образовни систем и заједницу,
3. То је процес који подразумијева поступност и флексибилност.

4. Ученицима с посебним потребама, односно њиховим родитељима мора се обезбиједити могућност избора,

5. Не постоји генерално, општеважеће рјешење. Сваки случај мора бити рјешаван у складу с карактеристикама личности, условима, социјалним стањем и потребама сваког појединог дјетета, уз максималну друштвену одговорност.
6. Службе за подршку (центри за инклузију) су главне полуге у развоју праксе инклузивног образовања,
7. Укључивање родитеља мора бити знатније него што је било до сада,
8. Дио понуђених рјешења морају бити механизми за евалуацију.

Неки дијелови Конвенције о правима дјетета:

Члан 2: Недискриминација

Сва права једнако се односе на сву дјецу, без изузетка. Обавеза је државе да заштити дјецу од било какве дискриминације и да предузме јасну акцију за промовисање њихових права.

Члан 23: Права дјете ометене у развоју

Дијете ометено у развоју има право на посебну његу, образовање и обуку како би му/јој се помогло да ужива потпун и пријатан живот у достојанству и да постигне највећи могући степен самосталности и социјалне интеграције.

ПРАВИЛНИК О РАЗВРСТАВАЊУ ЛИЦА СА СМЕТЊАМА У ФИЗИЧКОМ И ПСИХИЧКОМ РАЗВОЈУ

(упутства наставницима и родитељима)

Члан 1.

Према Правилнику о разврставању лица са сметњама у физичком и психичком развоју процедуру класификације и процјене способности особа са сметњама у развоју покреће центар за социјални рад на нивоу општине. Овим правилником прописују се:

- начини откривања способности,
- разврставања дјете, омладине и одраслих лица са урођеним, развојним, или стеченим сметњама,
- евидентирање лица са сметњама,
- састав и рад стручних комисија,
- садржај налаза и мишљења, те обрасци за рад комисије

Члан 2.

Лица са сметњама откривају њихови родитељи или старатељи, чланови породице, здравствене службе, установе социјалне и дјечије заштите, васпитно-образовне установе, друге јавне невладине и приватне организације као и појединци.

Љекар здравствене установе у којој лице са сметњама остварује здравствену заштиту покреће поступак на дан успостављања дијагнозе.

Члан 3.

Пријава о откривању лица са сметњама подноси се надлежном центру за социјални рад или служби социјалне заштите који по службеној дужности покрећу поступак код првостепене комисије.

Члан 4. став 2.

Стручне комисије дају налаз о оцјени способности, разврставању и мишљење о одговарајућим мјерама заштите лица са сметњама.

Члан 5.

На основу налаза и мишљења стручне комисије, мјесно надлежни центар за социјални рад или служба социјалне заштите доноси рјешење о разврставању и упућује лице са сметњама на остваривање одговарајућих мјера заштите.

Члан 6.

Разврставање лица са сметњама:

Према важећем правилнику, а у складу с међународном класификацијом болести (МКБ-10, 1990) лицима с физичким и психичким сметњама сматрају се она:

1. са оштећењем вида,
2. са оштећењем слуха,
3. са сметњама у гласу, говору и језику,
4. с тјелесним оштећењима,
5. с психичком заосталошћу,
6. с вишеструким сметњама,
7. са аутизмом,
8. као и она са другим сметњама у складу са МКБ-10, 1990.

Члан 15.

Првостепене стручне комисије образује општина на приједлог центра за социјални рад тамо гдје за то постоје могућности, односно општински орган надлежан за социјалну заштиту, а према условима и критеријумима из овог правилника.

Члан 16.

Првостепену стручну комисију чине:

1. дипломирани дефектолог одговарајућег смјера,
2. дипломирани психолог,
3. дипломирани социјални радник,
4. љекар педијатар за лица до 18. година,
5. љекар специјалиста одговарајуће гране медицине у зависности од врсте сметње.

(Видјети Првилник о разврставању лица са сметњама у физичком и психичком развоју СГ Републике Српске, број 115 од 31. децембра 2003.)

Члан 20.

Пријем захтјева и документације, предсједник првостепене стручне комисије заказује састанак комисије и оцјену способности.

Сасатнку комисије присуствују родитељи или старатељи лица за које се оцјена врши.

Члан 22.

Мјесно надлежни центар за социјални рад, односно служба социјалне заштите на основу налаза и мишљења првостепене стручне комисије доноси рјешење.

Рјешење се доставља родитељима, старатељима, или лицу којем је вршено оцјењивање, уколико има способност да схвати значај радње.

Дакле, процес категоризације започиње у здравственој установи у којој лице са сметњама остварује здравствену заштиту. Након успостављања дијагнозе покреће се поступак разврставања. Процес може започети на захтјев родитеља или старатеља, чланова породице, здравствених служби, установа социјалне и дјечије заштите, васпитно-образовних установа, других јавних, невладиних и приватних организација као и појединаца.

Завршни коментар:

Под утицајем догађаја и промјена у образовним системима земаља у окружењу, и код нас у нашим условима у посљедњих неколико година дошло је до великих промјена у односу према дјечи са сметњама у физичком и психичком развоју.

Министарство просвјете и културе Републике Српске и Републички педагошки завод прате савремене токове у едукацији и рехабилитацији дјече са сметњама у развоју и проводе све потребне активности.

Прилог:

Правилник о васпитању и образовању дјече с посебним образовним потребама у основним и средњим школама

ПРАВИЛНИК
О ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ ДЈЕЦЕ С
ПОСЕБНИМ ОБРАЗОВНИМ ПОТРЕБАМА У
ОСНОВНИМ И СРЕДЊИМ ШКОЛАМА

Члан 1.

Овим правилником одређује се инклузија ученика с посебним образовним потребама у основним и средњим школама, критеријуми према којима Министарство утврђује услове и начин формирања васпитно-образовних група и разредних одјељења у које су укључени ученици с посебним образовним потребама.

Члан 2.

Школовање дјецe с посебним образовним потребама спроводи се у редовној основној и средњој школи према организацијским облицима који осигуравају њихову инклузију (укључивање).

Члан 3.

Инклузија из члана 2. овог правилника ће се реализовати према предвиђеним педагошким стандардима и нормативима за образовање дјецe с посебним образовним потребама.

Члан 4.

Инклузија се остварује укључењем дјецe с посебним образовним потребама у одјељења основне и средње школе **на основу препоруке стручног тима.**

Стручни тим у редовној основној школи чине педагог/психолог или педагог, дефектолог, логопед и наставник. Родитељ, по потреби, присуствује раду стручног тима.

9

Задачи стручног тима су:

- *анализа документације ученика уписаног у први разред;*
- *одређивање дефектолошког, логопедског, педагошког и образовног статуса након извршене опсервације;*
- *израда индивидуално прилагођеног плана и програма у сарадњи с наставником;*
- *праћење методичко-дидактичке реализације;*
- *спровођење логопедског и дефектолошког третмана;*
- *сарадња с наставницима и родитељима и вршење евалуације индивидуално прилагођеног плана и програма.*

8

У редовно одјелење се може укључити једно до троје дјеце с посебним образовним потребама. За свако дијете с посебним потребама број ученика у редовном одјелењу се смањује за три у односу на оптималан број дјеце у редовном одјелењу у складу са законом.

Дијете с посебним образовним потребама из става 1. овог члана савладава редовне или прилагођене наставне програме прилагођене индивидуалним потребама дјетета, индивидуализованим поступцима и посебном додатном помоћи коју пружа стручни тим.

Образовање дјеце с посебним потребама у средњим школама ће им осигурати да стекну практичне вјештине и знања која ће им омогућити једнаке прилике за запослење и остале услове које једнако уживају лица без онеспособљења.

Члан 5.

Прилагођени програм из члана 4. овог правилника је програм примјерен основним карактеристикама тешкоћа код дјетета, а у правилу представља смањење интензитета и екстензитета при избору наставних садржаја, обогаћених специфичним методама, средствима и помагалима.

*Министарство просвете и културе именује и одређује број **мобилних стручних тимова** који ће пружати стручну помоћ школама, уколико у њима не постоје адекватни стручни тимови.*

Стручни тимови се именују од већ постојећих експерата који посједују стручно знање о инклузији дјеце с посебним образовним потребама.

Стручни тим који помаже наставнику чине: дефектолог, педагог/психолог, логопед, социјални радник.

Студенти завршних година педагошких академија/факултета, свршени ученици учитељских школа, наставници који се припремају за полагање стручног испита могу пружити помоћ дјетету с посебним образовним потребама један одређени период, који не смије бити краћи од једног полугодишта. Путем сарадње с Педагошким заводом, Влада ће планирати пројекте запошљавања асистената у редовна одјелења. Свршени ученици учитељских школа могу се запошљавати као асистенти у инклузивним одјелењима.

Члан 6.

Програме за дјецу с посебним образовним потребама остварују дефектолози одређене специјалности и наставници разредне и предметне наставе за које ће бити организована одговарајућа стручна обука.

Члан 7.

Дјеца с посебним образовним потребама се укључују у редовно школовање на основу рјешења надлежног органа, а на основу мишљења стручног тима након периода опсервације који ће се обавити у редовној школи.

Период опсервације започиње на приједлог наставника разредне или предметне наставе или родитеља (старатеља) дјетета, **траје најмање три мјесеца**, а за ученике првог разреда најмање прво полугодиште. У процес опсервације активно су укључени родитељ (старатељ), наставник и чланови стручног тима који на основу стручних сазнања о дјетету дају препоруке и предлажу третман уколико је неопходан.

Члан 8.

Дјеца с већим и комбинованим потешкоћама у развоју образују се у специјализованим установама опремљеним за образовање дјеце са озбиљним и комбинованим потешкоћама у развоју, или у посебном одјељењу за дјецу с посебним образовним потребама, редовним школама, на основу препорука стручног тима а у складу са чланом 19. Оквирног закона о основном и средњем образовању од 15. септембра 2004. године.

*Јелена Шипка,
Републички педагошки завод Републике Српске*

ДОКУМЕНТАЦИОНИ ЦЕНТАР

Документациони центар у Бањој Луци резултат је сарадње Републичког педагошког Завода Републике Српске и организације Educ Aid Onlus, а у оквирима пројекта „Заштита и поновно укључење малољетника са посебним физичким и психичким потребама и промоција предузетништва у сектору социјалних послова у Босни и Херцеговини“



**Адреса: Центар за образовну документацију и иновацију
Републички педагошки завод Бања Лука,
Милоша Обилића 39,78 000 Бања Лука
Тел/факс 051/430 -100; 051/430110
e/mail: pedagogskizavod@rpz-rs rg**



Радно вријеме: петком од 12.00 -16.00 сати према договору

Одговорно лице у Документационом центру: стручни савјетник за специјалну наставу и инклузију у Републичком педагошком заводу Бања Лука

Архитектонске баријере-НЕ

Начин приступа:

- **Директно**
- **У договорено вријеме**
- **На основу препорука**

Корисници: наставници, педагози, дефектолози, едукатори, социјални-здравствени- школски радници, родитељи, студенти, волонтери, лица са посебним потребама, предузећа која запошљавају ове особе, радници, јавне-приватне установе, незапослени, удружења...

**Старосна доб корсника: малољетници од 0-6; 6-15; 15-18 година
млади од 18- 35 година
одрасли од 35-65 година**



КАКО СМО СХВАТИЛИ

Центар за образовну документацију и иновацију?

- **МЈЕСТО ЗА СУСРЕТЕ** – особа које имају посебне потребе, знања и различите професије - сви који су заинтересовани као што су особе са психофизичким оштећењима, наставници, родитељи, здравствени радници, административно особље итд.
- **МЈЕСТО ЗА САСТАНКЕ И ПОДРШКУ**-мјесто на којем ће се подстицати размјена знања, прихватање нових искустава и вредновање истих, теоријска знања научити примјењивати у пракси (**радионице**)
- **МЈЕСТО ПРИКУПЉАЊА ПОДАТАКА**–искства појединаца могу послужити да се прикупе подаци који су потребни особи са посебним потребама и њеној/његовој породици за које постоји претпоставка да су савладани тренутним стањем и бригама због проблема и без осјећаја за љепшу будућност.
Ове информације и њихова организација у базу података могу бити од велике користи за све заинтересоване. Прикупљени подаци могу се сматрати средствима и приједлозима који се могу преносити у различите контексте и на различите ситуације и појединце.
(литература, часописи, проспекти, дидактика, радови појединаца...)
- **МЈЕСТО ИСТРАЖИВАЊА И ИНОВАЦИЈА** –Документациони центар може бити мјесто за дугорочно и систематско истраживање и

прикупљање података који се налазе у основи неке идеје, ресурси који би се могли активирати.

РИЗИЦИ КОЈЕ ТРЕБА ИЗБЈЕЋИ

1. *Центар не треба поистовјетити са библиотеком без обзира што ће се у њему налазити и књиге!*
2. *Центар не треба схватити као мјесто гдје се одржавају само састанци и конференције мада може бити и то!*
3. *Центар не треба схватити као шалтер за пружање информација мада се бави и информисањем!*



(проф. L. Zaghi)

КАКАО СМО ПОЧЕЛИ?

Фазе у реализацији

- I Прикупљање информација о Документационим центрима-
примјери добре праксе (децембар 2005./октобар 2006. године).**
- II Договори, размјена информација, планирање активности
(2005/06. година)**
- III Опремање Документационог центра
намјештај, учила, литература (2006/07. година)**
- IV Обука - проф. А. Сanevaro , L. Zaghi ...(2006. година).**
- V Отварање Документационог центра, 24. 10. 2006. године**



VI АКТИВНОСТИ

1. Документациони центар у Републичком педагошком заводу у Бањој Луци на услузи је ученицима, наставницима, родитељима, удружењима, појединцима..., сваког петка од 12.00 - 16.00 сати
2. У Центру се прикупља документација о дјечи са сметњама у развоју.
3. Ова документација и сва стечена искуства као што су описи појединачних случајева и могућа рјешења у раду биће на располагању свима који су за то заинтересовани.
4. У Документационом центру за наставнике, васпитаче, профроре и родитеље организују се састанци, предавања, радионице....
5. Постоји могућност коришћења расположиве литературе

Нина Нинковић,
Републички педагошки завод

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈОМ И ДИФЕРЕНЦИЈАЦИЈОМ ДО КВАЛИТЕТА У НАСТАВИ

*« Дјеца су људи. Спремају се
за сутрашњицу само уколико
живе данас.»*

Џон Дјуј

Често нас дневни распоред рада или пак наставни план и програм толико окупира да заборавимо шта је наш крајњи циљ. Да ли се он поклапа с темељним циљем отвореног друштва и савремених педагошких токова, да сва дјеца треба да искусе и доживе успјех у школи?

Максима «Нека ниједно дијете не изостане» значи осигурати сваком дјетету шансу да успије.

Да ли ми то чинимо у свом разреду, у свом предмету, у својој школи, организујући наставу увијек на исти начин, по јединственом, униформном моделу, дајући увијек један, исти задатак за све ученике?

Колико предмет који подучавамо има везу са стварним животом?

Да ли оно што ми радимо уопште одговара дјечи (ученицима), те како ћемо повезати оно што радимо с њиховим способностима и интересима?

Ово су питања који би себи, често, требало да постави сваки наставник.

Ефикасно подучавање темељи се на увјерењу да је свако дијете јединствено, те из тог разлога процес подучавања мора бити диференциран како би максимализовао услове за развој индивидуалних потенцијала сваког ученика.

С обзиром да се ученици разликују, наставник може подучавати “просјек” и надати се најбољем или се суочити са изазовом диференцираног подучавања. А ученици се разликују по физичком изгледу, навикама, очекивањима, потребама, заслугама, физичким и интелектуалним способностима, особинама личности, интересима, упорности, жељама и још много чему.

На који начин наставници уважавају разлике међу ученицима у учионици?

Да ли имају у виду те разлике и како на њих реагују?

Да ли их прате?

Да ли их документују?

Да ли прилагођавају наставу ученицима?

И на крају, како то раде?

Диференцирано подучавање (оно које уважава различитости) засновано је и уважава разлике у учениковим:

- интересовањима и искуству,
- когнитивној спремности и
- профили учења.

Уколико уважавамо интересовања ученика, повећавамо мотивацију и омогућавамо дјетету да се усмјерава на оне области које су за њега важне.

Уколико уважавамо претходно искуство ученика, стварамо везу с њиховим животом, омогућујемо развијање осјећаја компетентности, а дјеца желе да сазнају о још нечему о чему нешто већ знају. Такође, ученици имају могућност да уче једни од других и да ново граде на познатом, као и да артикулишу своја знања и искуство.

Једнако је важно да наставу прилагодимо дјечијем когнитивном развоју, јер дјеца најбоље уче ако је активност прилагођена њиховом развојном стадијуму - ни претешка, ни прелогана.

Осим тога, свако дијете учи на свој начин, има свој стил учења, што значи да дјеца: уче користећи различите медије и различите изворе; уче и спознају различитом брзином; неко више воли учити с другима, а неко радије а и успјешније учи сам; неко ефикасније учи посматрајући и опажајући цјелину, па тек онда детаље или обрнуто; учи користећи различите стратегије за рјешавање проблема.

Образовање није само стицање знања, нити је његов циљ само, подстаћи академско учење. Образовање је и развијање вјештина и способности, стварање навика и умијења, формирање ставова и опредјељења, доношење «добрих» одлука и судова. Такође, образовање мора оспособити дјецу да користе стечена знања, вјештине и способности у свакодневном животу и стварном свијету сутрашњице.

Суштина образовања је да научимо дјецу како да приступају дилемама на нове начине, да их подстакнемо да користе научено на креативан и флексибилан начин, који њима одговара. ***Дјецу треба научити да уче и размишљају, а не да рефлектују туђе мисли и идеје.***

Сходно томе, школе морају бити још један сегмент у животу дјетета и уопште у животу заједнице, а не изолована мјеста на којима ученици проводе неколико сати дневно. Школа, односно наставник мора да се прилагоди ученицима, јер неки од ових посљедњих не могу да се прилагоде наставницима. Једино тако можемо осигурати да свако дијете напредује у складу са својим могућностима.

Због тога само давање информација и предавања нису довољни. Такође, уколико дијете не учи, не можемо га кажњавати. Морамо мијењати методе учења и рада и користити различите стратегије подучавања, како бисмо подржали процес учења сваког дјетета. Презентовањем материје путем различитих модалитета дајемо шансу сваком дјетету да градиво схвати, на њему, најприхватљивији начин.

Казна, присила, страх, крута дисциплина, наставник као једини и неприкосновени извор знања, наставни програм, односно наставни садржај, нису ствари које васпитавају. ***Васпитава и образује метод рада наставника.***

Пожељан и ефикасан васпитно-образовни рад састоји се у томе да се из сваког «извуче» оно најбоље.

А то можемо постићи диференцирајући / прилагођавајући три аспекта:

- Садржај рада (То су концепти, знања и вјештине које желимо да ученици усвоје. Садржај се односи и на начине на које се ученику омогућује приступ знању/извори знања.)
- Процес (То су активности које помажу ученику да дође до разумијевања идеја и вјештина које су биле подучаване. Методе, облици, поступци, стратегије, модели подучавања...)
- Продукте/ резултате рада (Начин на који омогућујемо ученицима да презентују/демонстрирају и унаприједи оно што су научили.)

Диференцијација у настави српског језика

у раду с (књижевним) текстом

Шта су циљеви наставе српског језика? Желимо ли развити љубав према читању и поштовање књижевних вриједности?

Овај као и друге циљеве лакше је остварити, а и резултати ће бити трајнији, уколико наставу језика успијемо учинити занимљивом.

Да ли је занимљива и ефикасна традиционална настава језика и књижевности, која је присутна у већини наших школа?

Увијек на исти начин и по истом моделу, ученик добије задатак да гласно чита, док се од осталих истовремено очекује да тихо читају, те да буду спремни наставити с гласним читањем од одређене ријечи коју каже наставник. Поједини текстови се читају према подијељеним улогама. У правилу, слиједи наставникова информација о аутору, књижевној врсти, питања везана за разумијевање текста, задатак да се интерпретира неко одређено мјесто у тексту и слично. И тај се поступак увијек понавља на, мање или више, сличан начин.

Да ли овакав рад уважава начело да се, полазећи од неког текста, увјежбавају све језичке вјештине: слушање, говор, читање и писање? Ове вјештине су уско повезане и међузависне и апсурдно, а и мање ефикасно их је увјежбавати одвојено.

Прије свега, учинимо наставу језика занимљивом.

Разговарајмо са ученицима о емотивном учинку неке књиге или текста, а не само о њиховој структури и о књижевним техникама. Оживимо текст, нека ученици одглуме дијалоге, наступе у представи, нацртају одређене сцене или ликове. Нека разговарају о томе шта би се десило кад би главни ликови, на одређеним мјестима поступили другачије? Јесу ли сагласни с ликовима? Зашто да? Зашто не? Како би они на другачији начин завршили текст?

Искористите школске и зидне новине, све оно гдје ученици могу излагати и писати о својим утисцима, о ономе што су прочитали, доживјели и о чему су разговарали. Ученици морају осјетити да су дио процеса, а не пуки, пасивни слушаоци који морају запамтити чињенице.

У даљем излагању понудићу неколико примјера рада с текстом, путем којих се могу остварити захтјеви о којима је до сада било говора.

1. Слободан избор

Читање може/мора бити и забава, а не само обавеза. Дајте ученицима слободу избора књиге или текста које би вољели прочитати. Даље, они могу, радећи у групама, разговарати о заплету, значају, снази или слабостима књиге, те је на основу закључка препоручити својим колегама.

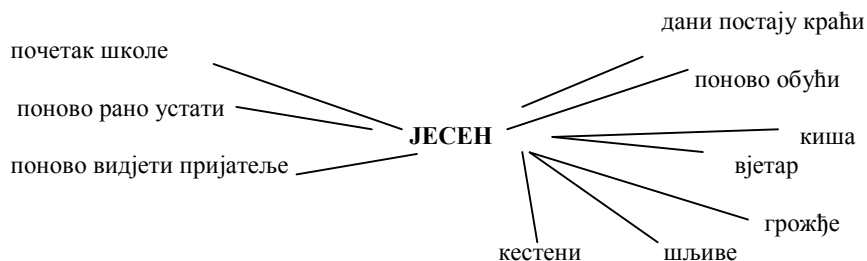
2. Прије читања

Прије него што се текст представи одјелењу, ученике можете припремити на садржај текста и тако повећати њихово интересовање. Осим тога, вјежбе које ћу предложити, служе и за богаћење рјечника, развијање способности писања, закључивања и слично.

2.1. Мапа ријечи

Наслов неког текста, пјесме или књиге, напише се на табли или на већем папиру (на примјер « Јесен »). Ученици се подстичу да ријечи на које их дати наслов асоцира, такође напишу на табли, на било којем мјесту или у близини неке већ написане ријечи, која по њиховом мишљењу садржајно одговара. Како би ученицима олакшао почетак, наставник може сам да напише ријеч коју повезује с појмом « јесен ».

Примјер:



2.2. Погађање садржаја

Наслов неког прозног текста се презентује на табли, папиру или графофолији. Од ученика се тражи да на основу наслова претпоставе о чему би се у тексту могло радити. Дајемо им времена за размишљање и за то вријеме они могу записати своје идеје, или их могу илустровати, прије него што их саопште одјелењу. Искази ученика се онда, у натукницама, запишу на табли или на другом мјесту, како би се након читања могли упоредити с текстом. Илустрације се могу изложити на одређено мјесто.

Варијанта 1: Ученици могу добити задатак да самостално саставе текст на задани наслов, који се онда може накнадно упоредити са стварним текстом.

Варијанта 2: Прва и последња реченица некога краћег текста или прва и последња реченица одломка из неког дужег текста, да се ученику на листу папира или се пројектује на графоскопу. Ученици треба да уметну текст између прве и последње реченице.

Варијанта 3: Након што ученици на темељу наслова изразе своје предвиђање садржаја, наставник чита први одломак текста. Послије тога од ученика се може захтјевати да претпоставе шта слиједи даље. Може се радити и писмени рад.

Све три варијанте могу да се раде појединачно, у паровима или мањим групама ученика, зависно од броја ученика у разреду или од њихових способности и интересовања. Такођер је могуће истовремено користити све три варијанте за различите ученике или групе ученика.

2.3. Слагање елемената

Кључне ријечи из текста се презентују на табли, папиру или графофолији. Од ученика се захтијева да од постојећих ријечи саставе један краћи текст. Ово може да се ради и у мањим ученичким групама. Ко жели, може осталима прочитати властити текст.

3. Након читања

3.1. Утврђивање разумијевања текста

Ово су неке циљане активности за учвршћивање разумијевања текста. Помоћу њих наставник може утврдити јесу ли ученици разумјели текст, али и сами ученици могу да процијене своје разумијевање.

а) Тачно – нетачно

Сваки ученик добије радни листић с реченицама које се односе на прочитани текст, при чему све тврдње нису садржајно коректне. Тада ученици могу утврдити које су реченице тачне, а које нетачне. Већ према тежини прочитаног текста и упознатошћу ученика са овим начином рада, може им се допустити провјера текста. Након што је свако за себе урадио задатак, у малим групама се упореде и анализирају резултати. На крају се презентује исправно рјешење, на табли или графо фолији.

б) Ученици сами провјеравају разумијевање текста

Уколико су ученици више пута радили облик «тачно-нетачно», може се захтијевати од њих да једни другима израде радни лист на основу те шеме. Будући да већина ученика жели својим колегама поставити «закучаста» питања, морају текст још једном прочитати како би га заиста добро разумјели. За овај облик се препоручује рад у малим групама, мада поједини ученици могу да раде и појединачно, ако то желе. Радне листове које су ученици направили, наставник покупи, измијеша и подијели осталим ученицима, који тада рјешавају задатке што су им саставиле њихове колеге.

3.2. Схватање смисла

Одјелење се подијели у двије групе, од којих свака добије различит текст. Текстови треба да буду приближно једнаки, с обзиром на врсту и дужину. Свака група, сама или уз помоћ наставника, изабере неколико кључних ријечи из свог текста које носе смисао (чиме се истовремено учвршћује и разумијевање текста), те их запише. Након тога се размијене листе с кључним ријечима. Сваки члан поједине групе, покушава на темељу тих ријечи саставити свој текст. Готови текстови враћају се иницијативној групи, чији их чланови прочитају наглас. Може се очекивати велико занимање дјеце за међусобно упоређивање појединих текстова, као и са изворником, те изненађење разноврсношћу могућности. На крају, сваки ученик добије, њему до тада, непознати текст, који га је у међувремену учинио знатижељним.

Напомена: За ову активност обично је потребно више од једног часа.

3.3. Пронаћи адекватан наслов

Након што се прочита текст (без претходног навођења наслова) и провјери разумијевање, треба размислити који би наслов могао одговорати уз оно што је прочитано. Прије тога може се поразговарати о томе које су

карактеристике једнога књижевног наслова (кратак, често само једна ријеч, већином ни потпуна реченица, мора се односити на текст који слиједи и побудити знатижељу и сл.).

Варијанта 1: Записују се појединачни ученички приједлози, уз њихово образложење.

На крају се презентује «прави» наслов и иницира дискусија о томе, да ли је он адекватан или би ученици дали приоритет неком од властитих приједлога.

Варијанта 2: Понуди се група наслова међу којима и оригинални ауторов.

Ученици бирају наслов који им изгледа најприкладнији и образлажу своје одлуке. На крају се саопшти «прави» наслов. Ова варијанта може да се ради и у малим ученичким групама.

3.4. Сликовница

Мање ученичке групе добију задатак да направе сликовницу на основу датог текста. Могу се правити и плакати у сврху презентације текста.

На крају се направи изложба групних радова, уз могућност образлагања рада. Није потребно бирати најбољи рад.

3.5. Сажимање текста (препричавање)

Препричавање је уствари нека врста сажимања текста, које је за ученике прилично тешко и поставља пред њих високе захтјеве у језичкој компетенцији. Зато их ка тој способности треба водити корак по корак, те их, поготово на почетку, не смијемо преоптеретити.

Варијанта 1: Након што се прочита текст и утврди разумијевање, ученицима се дају три сажетка (један квалитетан и два лоша) да их упоређују. У групама или с цијелим одјељењем, разматрају се предности, односно недостаци појединих сажетака, те се бира најбоља верзија. Овдје је неопходна активна помоћ наставника.

Варијанта 2: Полазећи од неколико кључних ријечи које је дао наставник или их је изабрало само одјељење, саставља се сажетак (у малим групама или појединачно). Од помоћи може бити ако се одреди дужина сажетка, нпр. не више од десет реченица. На крају се радови могу размијенити, те их редиговати заједно са састављачем.

Код дужих текстова, који су подијељени у већа поглавља, може се сажети одломак по одломак. Потом се сажетци поредају према одломцима у тексту, водећи рачуна о ријечима и реченицама које повезују одломке. Сажимање одломака могу радити различите групе ученика, да би на крају сви заједно, уз наставникову помоћ, саставили сажетке у једну цјелину.

3.6. Хорско читање

Осим читања у себи, неопходно је и читање наглас, које је омиљено код многих ученика. Начелно, требало би да ученици читатју неки текст гласно, тек након што су га већ чули, односно прочитали у себи и разумјели. Покушајте једном с «хорским читањем». Свако дијете има текст, који му је познат, те картицу с једном натукницом. Наставник прозове једног мање стидљивог ученика, који почиње гласно читати текст. Остали у међувремену тихо читају док се не појави прва натукница. Тада дијете са одговарајућом картицом почиње читати заједно с првим дјететом. Чим се чује сљедећа натукница, гласно почиње читати сљедеће дијете. Тако то иде даље све док сва дјеца не почну читати наглас.

4. Књижевни поводи за говор и писање

Књижевност утиче на развој многих способности, али и на изграђивање става према личном животу, на развој социјалних компетенција, односа према другим људима, посебно емпатије.

4.1. Игра улога

Способност уживљавања у положај других људи и схватање да лични поглед не мора бити једини могући, представља основну социјалну компетенцију, која се, полазећи од књижевног текста изграђује без присиле.

У складу с тим у контексту одређеног текста **могућа су подстицајна питања као:**

- Јеси ли очековао да ће «Х» учинити то и то?
- Је ли он, по твом мишљењу, исправно поступио?
- Зашто (да или не)?
- Шта би ти учинио на његовом мјесту?
- Шта би се због тога, евентуално, другачије одвијало?

Након што су, у малим групама или са свим ученицима, прокоментарисна наведена питања, може се кључна сцена (у којој се протагониста мора одлучити) реконструисати у малим групама или паровима. Одважни ученици, који воле експериментисати, могу презентовати своју сцену пред читавим одјељењем.

Будући да је изведена садржајно непромијењена сцена, могу се сценски приказати и друге могућности одвијања радње, које су предложили ученици.

Напомена: Дијалоге не треба претходно записивати, нити учити напамет, већ спонтано презентовати.

4.2. Презентовање личног доживљаја

Полазећи од неког текста, ученици могу усмено или писмено изложити своје доживљаје. Такође, текст може бити основа за утврђивање разлика у понашању људи, као и за изграђивање код ученика свијести да лични начин рјешавања проблема није једини могући, те да су људи у другачијим условима живота развили другачије навике и начине рјешавања проблема.

5. Рад на језику

У пракси сваки рад с текстом поставља и језичке захтјеве, при чему се увјежбавају и језичке способности. Много је предности у томе да се језичке вјештине, које су неизоставне у матерњем језику, уклопе у неки контекст, тако да у првом плану стоји занимање за садржај, а не за језички облик. Такве вјежбе знатно више мотивишу ученике и ефикасније су, него да се раде на, само за ту сврху конструисаним појединачним реченицама, попут «употријеби право глаголско вријеме» и слично.

5.1. Рад на богаћењу фонда ријечи

Ученицима се подијели кратак текст. Предност има пјесма, при чему се, претходно, изоставе неке ријечи (нпр. придјеви, глаголи или пак оне ријечи које се римују с претходним стихом). Ученици покушавају (свако за себе, у малој групи или уз наставникову помоћ) употпунити текст. Потом читају једни другима «свој» текст. Затим наставник прочита оригинални текст, а ученици на свом листу упишу ријечи које је употријебио аутор. На крају сви добију копију оригиналног текста.

Примјер 1: «Три лептира»

Једног сунчаног љетног поподнева су изнад зелене ливаде три лептира:

бијели, цвррни и жути. су се разиграно час на један, час на други цвјетић. Изненада небо..... тамни облаци. Затим поче киша. Лептири журно своме дому, али

затворена врата. на киши. Њихова крилца била су све тежа и тежа.

(Тај разговор је сунце. Одмах је облаке. је топло и осушило крилца лептирићима. Они су поново на ливаду.)

Примјер 2: « Био једном један лав »

Био једном један лав .
Какав лав?
..... лав,
..... и сав.

Зуби, поглед,
он за милост није знао!

Страшно, страшно!

Страшно, страшно!

Слично, напријед наведеном, ученицима можете дати један краћи текст у којем су подвучене одређене ријечи и од њих тражити да за сваку подвучену ријеч пронађу што више синонима. Након тога се упореде листе и издвоје, могуће, неодговарајуће ријечи.

5.2. Тражење одређених језичких елемената

За ову вјежбу погодан је дужи текст или дио неког већ познатог текста. Наставник треба да нагласи шта ће се тражити.

Примјер 1: Подвуци све ријечи које означавају осјећања.

Примјер 2: Подвуци све ријечи које означавају кретање.

Примјер 3: Подвуци све ријечи које означавају временски слијед

Примјер 4: Подвуци све ријечи које означавају имена бића или предмета.

Примјер 5: Подвуци све синониме ријечи « X ».

Ред оваквих примјера се може продужити, што зависи и од циља који желимо постићи, али и од задатог текста. Такође, сви ученици не морају добити исте примјере, који могу бити усклађени с њиховим способностима.

Прву ријеч у задатку треба тражити заједно.

Чим је ученицима задатак постао јасан, може се прећи на појединачни рад, на рад у паровима или мањим групама. На крају, рјешења се презентују на графофолији или на други адекватан начин.

Напомена: Овој активности није потребно посвећивати много времена, како се ученици не би дестимулисали за бављење језиком. Једна вјежба овакве врсте по тексту је сасвим довољна.

Ово није коначна листа, нити попис најбољих начина рада с књижевним текстом, него преглед неких могућности у приступу. Циљ је да се наставници анимирају на примјену, различитих, увијек нових начина рада, као и да комбинују различите начине рада са истим текстом, тако што ће групе ученика или појединци имати различите задатке. Све зависи од узраста ученика, њихових могућности, циља који се жели постићи, као и структуре самог текста.

Продужите ову листу својим искуствима!

ИДЕНТИФИКАЦИЈА, ОПСЕРВАЦИЈА И КАТЕГОРИЗАЦИЈА ДЈЕЦЕ С ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА И УЛОГА НАСТАВНИКА У ОВИМ АКТИВНОСТИМА

Владан Поповић
дипл. дефектолог-тифолог

Увод

Успостављањем инклузивног начина образовања у школама Републике Српске, питања идентификације, опсервације и правилног дијагностификовања дјецe с посебним потребама су постала доминантна и једна од најзначајнијих за разматрање. У посљедње вријеме велики број ученика са одређеним сметњама у развоју се појавио у редовним основним школама, нарочито у разредима прве тријаде образовања. При упису, један дио ученика има потребну документацију која јасно указује наставнику и стручном тиму школе у којем правцу усмјерити и како организовати сам процес наставе. Проблем представљају они ученици који на упису не посједују потребну документацију, те буду уписани тако да будући наставници немају никаквих информација о психофизичким способностима дјетета и његовим могућностима у настави.

Наставници врло брзо уоче да поједини ученици не могу пратити програм рада ни по обиму усвајања градива, нити по темпу извођења наставе. Оваква ситуација код наставника ствара доста недоумица. Прије свага, свака особа која изводи наставу, преиспитује своје поступке у смислу правилног одабира метода рада у самој учионици. Осим тога, постоји и могућност да ученици исказују лошији успјех у настави због одређених вањских фактора који нису директно везани за образовање (породичне прилике, социјални статус и сл.). Немогућност брзог прилагођавања на нове прилике и слабија комуникативност такође се могу одразити и на сам процес праћења наставе.

Због свега наведеног, указује се јасна потреба да се у редовним основним школама разради систем који ће јасно дефинисати питања идентификације и опсервације ученика с посебним потребама. Овакав систем би требало да отклони све недоумице у вези са статусом ученика и установи разлоге који доводе до немогућности потпуног праћења наставе од стране ученика. У том случају наставници би добили тачну информацију о томе како радити с таквим учеником, како поставити циљеве и која наставна средства и методе употребљавати приликом извођења наставе.

Откривање дјецe с посебним потребама (идентификација)

Идентификација представља процес уочавања и откривања дјетета које није у стању да прати наставни процес на начин како то ради већина ученика из одјељења. Понекад код наставника постоји недоумица о томе да ли је ученик заиста дијете с посебним потребама. Требало би да наставник уочи основне знаке који указују на постојање ометености у развоју и стања посебне образовне потребе. Ти знаци могу бити:

- **немогућност усвајања градива предвиђеног редовним наставним планом и програмом;** Код ученика с посебним потребама, нарочито код

ментално заостале дјеце, одмах се може уочити немогућност праћења редовног наставног плана и програма. То се види у периоду учења почетног читања и писања гдје ученици знатно одступају у односу на остале ученике у одјељењу. Осим тога, заостајање у усвајању градива је видљиво и у оквиру обраде математичких садржаја, поготово у области скупова, усвајања појма броја, извођења основних рачунских операција и сл.

- **немогућност праћења темпа извођења наставе;** За обраду одређених наставних садржаја ученицима са сметњама у развоју потребно је више времена него осталим ученицима. Наставник ће понекад процијенити да поједине садржаје може обрадити с дјететом, међутим када крене с реализацијом, уочиће да за ученика са сметњама треба више времена и да би замишљени концепт могао пореметити функционисање остатка одјељења.
- **учавање анатомско-физиолошког оштећења;** Наставници и сами могу уочити физичко оштећење код дјетета. У великом броју случајева слабовида дјеца имају видљиве знаке оштећења вида на самом оку. Приликом учења лице приносе свесци или уџбенику, а кичма је у повијеном положају. Код наглуве дјеце наставник може уочити слабију развијеност аудитивне перцепције. Говорна одступања, тјелесни инвалидитет и тежа сензорна оштећења (слѣпоћа и глувоћа) се лако препознају.
- **понашање на часу;** Ометање извођења наставе, задиркивање ученика током часа, често устајање с мјеста, гужвање уџбеника и свесака, немогућност дужег концентрисања на обраду наставних садржаја и незаинтересованост неки су од знакова који могу указивати да се ради о ученику с посебним потребама. Међутим, ово не морају бити једини знаци који указују на стање посебне потребе.
- **однос са осталим ученицима у разреду;** У зависности од врсте и степена оштећења постоје различити облици понашања дјеце с посебним потребама у групи осталих ученика. Поједина дјеца могу исказати појачану агресивност. С друге стране, могућа је и појава слабијег контакта с другом дјецом, немогућност проналажења пријатеља као и генерално неадекватног социјалног функционисања у одјељењу.

Уколико наставник уочи неке од ових знакова, треба предузети даље кораке који ће довести до тачног идентификовања проблема, утврђивања нивоа способности и образовних могућности ученика. Могуће активности су:

- обавјештавање педагога школе;
- изношење проблема на сједници одјељењског или наставничког вијећа;
- разговор с дефектологом;
- разговор с родитељима;
- прикупљање документације (медицинске и друге- уколико постоји) од родитеља.

Опсервација (посматрање) дјеце с посебним потребама

Иако би се процес опсервације ученика с посебним потребама могао тумачити само као пуко посматрање дјетета за које се сумња да је у стању посебне потребе, он то свакако није. У редовним основним школама

опсервација мора обухватити и елементе дијагностификовања. Таква активност је једино исправна уколико се обавља организовано и тимски, с јасно дефинисаним задацима рада. Циљ ове етапе рада је потреба да се објективно и прецизно утврди позиција ученика у васпитно-образовно процесу. Овај корак је нарочито важан, јер представља темељ израде прилагођеног програма рада и покретања поступка разврставања ученика као коначних докумената на основу којих наставник изводи наставу са одређеним дјететом. Чланови тима који проводе опсервацију су: педагог, наставник, дефектолог и остали чланови стручног тима по потреби. Они обављају следеће активности:

- **одређивање едукативног статуса ученика;** Едукативни статус ученика утврђује наставник. Одређивањем едукативног статуса процјењује се ниво усвојених знања, вјештина и навика из појединих наставних предмета..
- **процјена психофизичких способности ученика (дефектолошки налаз);**

Дефектолошки налаз се ради на основу стандардизованог општег дијагностичког поступка. Дијагностички поступак омогућава процјену свих оних структура и функција путем којих личност организује своје контакте с реалитетом свијета предмета и свијета других који га окружују. Ту спадају процјене латерализованости, процјене организованости психомоторике, процјене праксичке, гностичке и практогностичке организованости, процјене организованости говора и сазнајних функција, те процјене понашања везане за потребе дефектолошке дијагностике. Сам поступак процјене проводи дефектолог.

- **психолошки налаз;** Психолошким налазом би, по потреби, требало да буду обухваћени карактеристични облици понашања који захтијевају психолошку обраду. Такође, за добру процјену стања ученика и одређивање могућности напредовања у настави, важно је испитивање интелектуалног статуса дјетета које психолог може релативно лако извести.
- **разговор с родитељима;** Родитељи морају бити обавијештени о томе да се врши опсервација њиховог дјетета. Њима се треба објаснити због чега се то ради и који је основни циљ. Они би требало да буду сарадници у овом раду. Од родитеља се могу добити корисни подаци о раном развоју дјетета, његовом функционисању у кући и ближој околини, односу дјетета и цијеле породице према школи и многи други подаци важни за опсервацију.

Разврставање(категоризација) представља процес у којем тим стручњака констатује психофизичко стање и развој појединих функција организма дјетета. Овај поступак се одвија у оквиру комисија. Чланови комисије су: дефектолог, лекар специјалиста, психолог, социјални радник и други стручњаци, уколико су потребни. Рад комисије као и све потребне процедуре су регулисане Правилником о разврставању лица са сметњама у психичком и физичком развоју. Према овом правилнику, лицима са сметњама у физичком и психичком развоју (у складу са међународном класификацијом болести МКБ- 10, 1990) се сматрају:

- лица са оштећењем вида (слијепи и слабовиди);
- лица са оштећењем слуха (глуви и наглуви);

- лица са сметњама у гласу, говору и језику;
- лица с тјелесним оштећењима;
- лица с психичком заосталашћу (ментално недовољно развијена лица);
- лица с вишеструким сметњама;
- аутизам;
- лица с другим сметњама у складу са МКБ- 10, 1990.

Поступак оцјењивања способности дјетета покреће надлежни центар за социјални рад, а на основу пријаве о откривању лица са сметњама. Те пријаве центру могу поднијети родитељи, старатељи, чланови породице, здравствене службе, установе социјалне и дјечије заштите, васпитно-образовне установе, друге јавне, невладине и приватне организације, као и појединци. На захтјев центра за социјални рад, стручна комисија оцјењује способности дјетета. Оцјењивање се састоји од:

- Појединачног налаза сваког члана комисије и
- Налаза и мишљења комисије добијеног на основу појединачних налаза.

На основу налаза и мишљења, надлежни центар за социјални рад доноси рјешење о разврставању као правни акт на који је могуће уложити жалбу.

ЗНАЧАЈ ТИМСКОГ ПРИСТУПА У РАДУ С ДЈЕЦОМ ОМЕТЕНОМ У РАЗВОЈУ

Аутор: Санела Ћирић, дипл. дефектолог- олигофренолог

Ометено дијете

Називи за особе с посебним потребама су многобројни. У овом тексту кориштен је термин ометено дијете, јер он у себи садржи различите облике потешкоћа које ученик може имати. Ометеност се може посматрати с различитих становишта: медицинског, социјалног, образовног и слично. С педагошког полазишта, ометено је оно дијете које захтијева модификацију и прилагођавање наставног процеса индивидуалним способностима ученика како би се створили услови за његов оптималан развој према његовим могућностима. Облици и степен модификације наставног процеса зависе од облика и степена ометености ученика.

Школа у савременом образовању

Савремена школа је заговорник инклузивног образовања. Према инклузивним начелима, свако дијете има право на школовање у што мање рестриктивним срединама. Према томе, сваки ученик има право на школовање у тзв. редовним школама, а не искључиво у сегрегационим условима. Према Правилнику о образовању ученика с посебним потребама омогућено је законско право да се ови ученици школују у редовним школама. Школа треба да је отворена за све ученике, без обзира на њихове интелектуалне, психичке и физичке могућности. Савремено образовање засновано је на концепту "*Оријентација на ученика*". Односно, ученик постаје средиште образовања и према њему се одређују наставни садржаји, методи, средства и облици рада.

Ученику треба омогућити да развије своје потенцијале према способностима које посједује. Често се инклузија доживљава као могућност ометених ученика да бораве у редовним одјељењима. Међутим, не може бити довољно само њихово физичко присуство, већ школа треба да организује наставни процес овим ученицима како би се испоштовала њихова права на оптималан развој. То подразумијева израду индивидуалног наставног плана и програма, прилагођавање наставних метода, средстава и облика рада њиховим могућностима. Да би се успјешно спровела инклузија, потребно је проблем опсервирати детаљно, укључујући већи број стручњака који ће тимски наступати. Дobar тимски рад и мултидисциплинаран приступ омогућује правовремену и квалитетну модификацију наставе, а самим тим ће се постићи бољи резултат код ученика.

Значај тимског рада у јачању школе и подршке ученику

Тимски рад представља удруживање одговарајућих стручњака у тим на заједничком раду ради остваривања бољег резултата. У раду постоји интерна

подјела задатака тако што сваки члан тима преузима онај дио посла за који је најкомпетентнији. Тимски приступ у раду са ученицима ометеним у развоју доприноси квалитетнијим образовним услугама које ученик треба да добије. Уколико школа има добар стручни тим, боље су и услуге, а самим тим и резултати које ученици могу остварити. Начин како тим игра као цјелина одређује његов успјех. Тимски рад захтијева спремност на сарадњу међу члановима тима. Он се не подразумијева сам по себи, већ треба да се развија и његује. Добар тимски рад захтијева:

- да једни другима помажу и да их охрабрују
- да се уважавају и прихватају другачија мишљења
- да се слуша и обрати пажња на друге
- да се избјегавају особни напади и увреде
- да се обраћа пажња на сваког члана тима
- да свако судјелује и учини најбоље што може
- да се посвети пажња теми / задатку
- да се ради и расправља слиједећи постављене циљеве
- да се проблеми отворено изнесу
- да се свако придржава постављених правила

Чланови школског тима

Чланове школског тима чине стручњаци који из дјелокруга свог професионалног подручја треба да унаприједи образовне услуге ометеним ученицима. Они су креатори и носиоци наставног процеса. Од њихове стручности и сарадње зависи успјех инклузивног образовања. Инклузија је сложен и дуготрајан процес с којим се не може носити појединац. У креирању индивидуалног програма за дијете је битно укључивање родитеља и његова активна улога.

Чланови школског тима су:

- Наставник
- Педагог
- Психолог
- Дефектолог
- Логопед
- Социјални радник
- Други стручни профили по потреби
- Родитељ

Дефектолог као члан школског тима има сљедеће обавезе:

- Проналажење и прикупљање података о ученицима с посебним потребама
- Идентификација проблема
- Израда индивидуалног плана и програма
- Подршка наставнику у раду
- Спровођење индивидуалних третмана
- Савјетодавни рад
- Евалуација постигнућа
- Стручна предавања наставном особљу
- Сарадња с локалном заједницом.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Церић, Х. и Алић, А. (2005): *Темељна полазишта инклузивног образовања*, Зеница, Хијатус,
2. Ћордић, А. и Бојанин, С. (1997): *Опита дефектолошка дијагностика*, Београд, Завоц за уџбенике и наставна средства,
3. Галић-Јусић, И. (2004): *Дјеца с тешкоћама у учењу*, Лекеник: Остварење,
4. Правилник о васпитању и образовању дјеце с посебним образовним потребама у основним и средњим школама ("Службени гласник БиХ", број 18/03)

Здравко Шункић

ИНКЛУЗИЈА И ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА НАСТАВНИХ ПРОГРАМА

Нека врло значајна питања, на којима се можда заснива суштински приступ образовном аспекту инклузије, у најдиректнијој су вези са практичним проблемима наставника које он има у области планирања, програмирања и реализације наставних садржаја намијењених ученицима са посебним потребама.

Познато је да су индивидуализовани програми важан израз педагошког принципа који подразумијева индивидуализацију у настави која се заснива на познавању личности ученика и услова под којим он живи и ради.

Ово је посебно важно у образовању дјете са посебним потребама а обавезује наставника да ученику прилагођава циљеве, садржаје и методе рада те да их на тај начин персонализује. Тај приступ, такође, омогућава систематско праћење развоја дјетета и, што је од нарочитог значаја, примјерено вредновање резултата рада и оцјену учениковог напретка.

Прилагођен, индивидуализован програм не смије представљати само смањење обима васпитно-образовних садржаја него захтијева и планирање посебних метода, наставних средстава, дидактичких материјала и помагала.

Важно је, такође, нагласити да индивидуализовани образовни програми морају бити компатибилни са рехабилитационим програмима (психомоторна реедукација, логопедске вјежбе, окупационо-радна терапија, итд.).

У том смислу могло би се, без неких већих ограда, рећи да се оно што представља најчешћи проблем за наставнике који немају формално специјално педагошко образовање углавном односи на ужестручна знања и компетенције у области:

- **познавање основних едукативних карактеристика ученика са посебним потребама;**
- **утврђивање његовог иницијалног едукативног статуса;**
- **избора васпитно-образовних садржаја;**
- **методологије израде индивидуализираних програма, и**
- **оквирних услова за реализацију тих програма**

Сви наведени елементи чине релативно аутономне цјелине који по својој природи пресудно утичу на исходе наставног рада и, уствари, представљају основне предуслове за успјешно провођење свих едукативних настојања у условима инклузивног образовања.

I ОСНОВНЕ ЕДУКАТИВНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ УЧЕНИКА СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

За наставнике редовне наставе важно је сазнање да постоје неке заједничке и неке посебне карактеристике зависно од врсте и типа биолошког дефицита али и индивидуалних специфичности сваког

ученика са посебним потребама. Из тих разлога тешко је егзактно дефинисати све образовне карактеристике ученика са одређеним

одступањима, али би се могле нагласити неке основне карактеристике за поједине групе:

1. ТЈЕЛЕСНА ИНВАЛИДНОСТ

За наставнике је важно да зна у којој мјери дисфункције локомоторног апарата условљавају васпитно-образовни процес. Тако нпр. деформације кичменог стуба (сколиоза, кифоза, лордоза) утичу на захтјеве који се постављају у области физичког васпитања, оштећења горњих екстремитета на елементарно описмењавање, дјеца са церебралном парализом често имају проблеме са интелектуалним развојем, итд. Посебан проблем представља навикавање других ученика на чињеницу да је неком од тих ученика неопходно коришћење помагала а потребно је са одговарајућом пажњом бринути о стереотипима.

2. ОШТЕЋЕЊЕ ВИДА

Важно је знати да постоје значајне специфичности с обзиром на тип и врсту оштећења и на вријеме уочити проблеме које дијете има (НИСТАГМУС, СТРАБИЗАМ, АМБЛИОПИЈА, итд.). Нарочито је значајно превенирати предрасуде код друге дјеце и водити рачуна о особинама ученика са озбиљним оштећењима вида које могу забринути другу дјецу у одјељењу (љуљање тијела, додиривање, куцање, итд.).

3. ОШТЕЋЕЊЕ СЛУХА

Проблем за наставника је невербална комуникација, односно, развој вербалне комуникације (верботоналне, глобалне методе) и учење апстрактног когнитивног материјала. Дистрактивности могу бити везане за тешкоће у контроли гласа и социјализацију.

4. МЕНТАЛНА РЕТАРДАЦИЈА

Узевши у обзир све варијанте, важно је да наставник зна да се овдје увијек ради о спором ученику којег је неопходно стално стимулисати и који има дефицитарну способност перцепције и дискриминације, недовољну способност концентрације и пажње са честом сензорном и моторичком хиперактивношћу и персеверацијом.

II. УТВРЂИВАЊЕ ИНИЦИЈАЛНОГ ЕДУКАТИВНОГ СТАТУСА

Овдје је потребно тачно утврдити садржаје у којима ученик заостаје, односно предњачи. Стандарди који се користе у процјени дати су програмским захтјевима Наставног плана и програма за редовну школу, што значи да се постојећа ученичка знања и вјештине пореде са захтјевима које подразумејева. Наставни план и програм за тај хронолошки узраст (нпр. ученик четвртог разреда може имати знање из математике на нивоу другог разреда, што представља иницијалну

образовну основу коју треба дограђивати одговарајућим наставним садржајима, без обзира на разлике између хронолошког узраста ученика и разреда којим ти садржаји припадају). Овдје се могу унијети значајнији подаци о најважнијим карактеристикама психо-физичког стања (стање

здравља, сензо-моторне способности, говор и др. те подаци о социјалном развоју и социометријском статусу у одјељењу).

III. ИЗБОР НАСТАВНИХ САДРЖАЈА КОЈИ ЋЕ КОРИСТИТИ ЗА ИЗРАДУ ИНДИВИДУАЛИЗИРАНИХ (ИНТЕРВЕНТНИХ) ПРОГРАМА

Ова активност представља природан наставак претходне фазе (утврђивање иницијалног образовног статуса) али уз стриктно поштивање неких важнијих критерија:

- **да ти садржаји представљају природну доградњу постојећих знања, вјештина и навика;**
- **да форсирају практичне вјештине потребне за живот;**
- **да се могу подржати одговарајућим дидактичким материјалима и опремом;**
- **да су засновани на интересовањима и потребама ученика;**
- **да су комплементарни типичним активностима вршњака;**
- **да постоји могућност интеракције са другим ученицима и сарадницима;**

IV. ИЗРАДА ИНДИВИДУАЛИЗОВАНИХ ПРОГРАМА

Планирање и програмирање непосредног наставног рада које укључује израду индивидуализираних програма представља сложен и специфичан задатак. Уз стручност и ангажованост наставника, реализација овог задатка подразумијева и задовољавајуће просторно-материјалне предуслове, могућност кориштења адекватних учила, припрему и израду одговарајућих дидактичких материјала који ће се функционално уклопити у реализацију посебно изабраних садржаја.

Индивидуализирани програми имају основну намјену да, углавном у једномјесечним интервалима, омогуће ревизију и прилагођавање општег глобалног програма. Он обавезно подразумијева континуирано утврђивање иницијалне едукативне основе за поједине наставне области (у нижим разредима основне школе најчешће се то односи на матерњи језик и математику) и стално прилагођавање и надградњу у форми мјесечних програма за сваког ученика који значајније одступи од предвиђеног општег програма. Полазну основу за адаптацију чине програмски стандарди за редовну основну школу, али се зависно од образовних капацитета, потреба и могућности ученика, могу користити и програмски садржаји дати у посебним програмима намјењеним ментално ретардираној, слушно оштећеној или слијепој или слабовидој дјечи.

У пракси постоје различити модели индивидуализираних програма, што је сасвим разумљиво с обзиром на потребу да се задовоље веома специфичне , понекад и опречне потребе, захтјеви и очекивања у напредовању сваког појединог ученика за којег се припрема такав, индивидуализовани програм. Томе треба додати неопходне специфичности које карактеришу сваку

наставну област. Међутим, постоје стандарди који су обавезни и који се односе на:

- **прецизно утврђену иницијалну основу (ниво знања по областима утврђен објективним задацима или емпиријским увидом);**
- **посебне напомене с обзиром на психо-соматско и социјално стање;**
- **општи педагошки статус ученика, и**
- **избор и дистрибуцију наставних садржаја**

С обзиром да је о утврђивању иницијалног едукативног статуса ученика већ било говора, напоменућемо да озбиљан увид у психо-физички и социјални развој треба да усмјерава и одређује и образовање а касније оспособљавање. Приликом уношења ових података од наставника се очекује да што конкретније опише евентуална одступања тако да се из тога јасно може видјети о каквом поремећају је ријеч (нпр. формулација „слабо види“ није добра јер је сувише уопштена, много је информативнији податак „слова на табли види само из најближе клупе“).

Подаци из области социјалног развоја имају посебан значај и мјесто. Ту се прије свега уносе подаци о томе да ли је дијете плашљиво, подређено, склоно агресивним испадима, односу према мајци, оцу, браћи и сестрама, односу према раду, итд.

Општи педагошки статус треба да буде илустрован најопштијим подацима, углавном о томе који предмет или групу предмета ученик преферира, предмете у којима заостаје, у којима ваннаставним активностима постиже најбоље резултате. У принципу, нарочито је важно стављати тежиште на оне области у којима је ученик са посебним потребама најбољи јер се на томе гради програм његовог напредовања.

Избор и дистрибуција наставних садржаја, односно израда мјесечног корективног индивидуализованог програма чини финалну секвенцу (прилог 1). Овдје се ради о оперативним програмима који се усклађују са краткорочним циљевима и задацима у форми која подразумијева:

- а) дистрибуцију укупног фонда часова по областима унутар предмета;**
- б) предвиђене наставне садржаје по областима који су дати у форми наставних јединица;**
- ц) евалуациони осврт;**

Евалуација треба да покаже у којој мјери се постигнути планирани исходи наставног рада и евентуалне нове садржаје и дидактичке елементе које треба пренијети у програм за слиједећи једномјесечни период на који се обично односе овакви програми.

О реализацији оваквих програма води се посебна евиденција и документација која, поред осталог, подразумијева и посебан кумулативни досије за сваког ученика.

УЧЕНИЦИ С ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА У РЕДОВНОМ ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ

УЧЕНИЦИ УСПОРЕНОГА КОГНИТИВНОГ РАЗВОЈА

дидактичко-методички поступци у раду

Јелена Шипка,

Републички педагошки завод

Инклузија дјеце с посебним потребама темељи се на савременим начелима према којима се она с посебним потребама посматрају у односу на вршњаке најприје према међусобним сличностима, па тек онда према њиховим разликама.

Сличности се темеље на чињеници да свако дијете доласком на свијет носи одређене биолошки дате диспозиције које представљају потенцијалне снаге развоја. Постојеће диспозиције не прерастају аутоматски у оптималне способности. Оне ће се развити у способности само ако су осигурани одговарајући услови и подршка социјалне средине.

Социјална средина, посебно школа, треба да подстиче могућности сваког дјетета, да открива све што је позитивно у фонду способности које оно има.

Када се у редовном наставном процесу нађу ученици с посебним потребама, најчешће долази до несклада између њихових развојних способности и /или дидактичко-методичких облика рада у стицању знања, јер су они, углавном примјерени већини осталих «просјечних» ученика. То доводи до тешкоћа и успорава развој њихових потенцијала.

Неуспјех у учењу и још уз то неповољна васпитна клима и комуникација у одјељењу може дјеловати негативно и на емотивни и социјални развој и одразити се лоше на понашање, уз појаву његових непожељних облика.

Међу ученицима с посебним потребама најбројнији су ученици успоренога когнитивног развоја (3-4%). Код једног дијела ових ученика у поређењу с њиховим просјечним вршњацима, препознаје се снижен биолошко-психолошки потенцијал (Ковчевић, Мековшек, Станчић, 1988).

Ову групу чине ученици с лаком менталном ретардацијом и ученици граничних интелектуалних способности.

У другој групи ученика успоренога когнитивног развоја биолошко-психолошки потенцијал је можда просјечан, али је манифестно когнитивно функционисање ниже од њихових стварних потенцијала, што је условљено недовољном подршком културне, односно друштвене средине.

Њихове тешкоће долазе до изражаја на два подручја развоја: когнитивном и подручју адаптивног понашања. На подручју развоја когнитивних способности одступања се најчешће препознају као тешкоће у процесу учења (усвајања школских садржаја и социјално прихватљивог понашања).

На подручју адаптивног понашања манифестације се јављају као тешкоће примјене научених школских садржаја и одступања у два или више подручја адаптивног понашања као што су: брига о себи, комуникација, социјалне вјештине, здравље и сигурност, слободно вријеме и рад итд.

У циљу стицања знања и развијања способности дјече с посебним образовним потребама, наставни план и програм се реализује с обзиром на хронолошку доб и психофизичке карактеристике ученика.

У наставном процесу одабраним садржајима придружују се посебни дидактичко –методички поступци у раду.

Дидактичко-методички поступци у раду са ученицима успоренога когнитивног развоја

Дидактичко-методички поступци у раду са ученицима успоренога когнитивног развоја односе се на избор примјерених стратегија и поступака прилагођавања садржаја у подучавању ученика с посебним потребама који одговарају њиховим могућностима.

Веома је важно познавати карактеристике ученика успоренога когнитивног развоја, јер то омогућава боље препознавање и разумијевање њихових потешкоћа у наставном процесу, а тиме се олакшава и избор одговарајућих дидактичко-методичких поступака у раду.

У васпитно-образовном процесу одступања и немогућности испољавају се на плану многих функција као што су перцепција, памћење, пажња, мишљење, разумијевање, експресија, поремећаји у понашању.

Перцепција

Подручје перцепције укључује низ компоненти које су одговорне за аудитивну, визуелну, тактилну, олфакторну, густативну, вестибуларну и кинестетску перцепцију.

Пошто се наставни процес углавном одвија на слушном и видном перцептивном подручју, ако се на том плану појаве тешкоће, биће отежано праћење наставног процеса, што захтијева додатно ангажовање и пажњу наставника који има овакво дијете у одјељењу.

Те потешкоће могу бити присутне у пријему, обради и интерпретацији перцептивних података.

Слушна перцепција

Могуће сметње – у слушању, разликовању и памћењу гласова, ријечи и говорних цјелина.

Проблеми у васпитно-образовном раду:

- тешкоће у тачном праћењу слушане информације;
- нејасноће и непотпуна разумљивост слушаног «као да је у слушању присутан неки вањски ометајући фактор»;
- нетачна говорна репродукција;
- изостављање слова при писању;
- тешкоће у анализи и синтези ријечи и реченица;
- тешкоће у учењу текста напамет;
- тешкоће у одговарању на усмено постављена питања;
- тешкоће у писању диктата.

Дидактичко-методички поступци у раду

Употреба јасних, краћих реченица с познатим ријечима, више пута и лагано понављање изговореног, провјера разумијевања садржаја понуђене информације.

Видна перцепција

Могуће сметње

- тешкоће на плану видно-просторне оријентације;
- дискриминације облика према изгледу;
- тешкоће у одређивању положаја и смјера;
- тешкоће у перципирању првог плана и позадине;
- тешкоће на плану видно-моторне интеграције и координације;
- видно-моторне брзине учења.

Проблеми у васпитно-образовном раду

- тешкоће у уочавању и издвајању битног у посматрању појава, предмета и процеса;
- тешкоће у праћењу слиједа ријечи у реду током читања и писања;
- тешкоће у сналажењу у редовима текста, замјени мјеста слова и слогова у ријечима, «огледалском» писању слова и бројки замјењивању слова у хоризонталном и вертикалном смјеру, «лоша» техника писања.

Дидактичко-методички поступци у раду

- једноставна и прегледна наставна средства;
- увећавање слова и, по потреби, размака између ријечи, реченица, редова текста;
- скраћивање текста, истицање правила потцртавањем;
- означавање основног простора за читање и писање;
- у одговарајућем тренутку укључивање ученика у рад –на почетку текста, на почетку одломка;
- коришћење оријентира при читању – читање показивачем, прстом, повлачење црте при читању;
- упућивање на прегледност и лијепо писање садржаја –текста.

Памћење

Могуће сметње

Проблеми меморисања података који се слушају, читају или гледају у односу на њихов број, ток и повезаност.

Проблеми у васпитно-образовном раду :

Тешкоће у излагању, понављању, препричавању, одговарању на постављена питања због дјелимичног и неповезаног захватања података

Дидактичко-методички поступци у раду

- дуготрајно вјежбање и понављање битних дијелова садржаја уз усмену провјеру њиховог разумијевања;
- употреба добро одмјерених и дозираних очигледних средстава;
- употреба индивидуализованих наставних листића за утврђивање, понављање и вјежбе.

Пажња

Могуће сметње

промјенљивост пажње (дистрактибилност) или смањена способност прелаза из једне ситуације подражаја у други (персеверација)

Проблеми у васпитно-образовном раду :

- немир ученика, недовољна усмјереност на садржаје рада или предуго задржавање на задатку .

Дидактичко-методички поступци у раду

- јасно давање упутстава;
- дозирање информација;
- провјера праћења рада ;
- усмјеравање активности;
- чешћа примјена усменог начина излагања;
- примјена циљаних, једноставних, ученику занимљивих дидактичких материјала (без сувишних детаља);
- давање јасних садржаја.

Мишљење

Мишљење је развојно подручје у којем су највише изражене тешкоће код ученика с посебним потребама, како у наставном процесу тако и у активностима свакодневног живота.

Могуће сметње

- тешкоће у извођењу мисаоних операција као што су: асоцијација, конкретизација, повезивање, раздвајање, апстраховање, закључивање, генерализација, индукција, дедукција, истицање битног, планирање, одвајање, осмишљавање, процјењивање, сажимање, систематизација, примјењивање итд.

Проблеми у васпитно-образовном раду :

Тешкоће се испољавају у наставним активностима током усвајања апстрактних садржаја, отежаном општем схватању и разумијевању, у виду сниженога квантитативног и квалитативног стварања појмова, непознавања значења појмова и њиховој неправилној употреби, у «збрканости» и лошем повезивању чињеница и научених садржаја, у доношењу погрешних закључака, непримјерености излагања или одговарања на питања, парцијалним знањима, проблемима примјене наученог итд.

Дидактичко-методички поступци у раду

- организовано, осмишљено, циљано и руковођено посматрање због усвајања чињеница,
 - постепено перцептивно поткрепљење садржаја (непосредни доживљај слика, симбол) у циљу увођења ученика у апстрактно мишљење,
 - истицање битног различитим обиљежавањима и /или сликовно предочавање,
 - смањивање броја чињеница због боље прегледности, повезивања и разумијевања садржаја,
 - семантичко поједностављивање садржаја на семантички ниво који је у складу са способностима ученика,
 - припремање текста уз примјену слика, реченица, питања, ријечи у циљу освјештавања слиједа догађаја,
 - примјена шематских приказа у циљу аналитичко-синтетичких представа,
 - поступно подстицање самосталности у раду,
 - аналитички план рада .

Разумијевање

Могуће сметње

- тешкоће у разумијевању говорених/написаних ријечи, реченица, одломака, већих цјелина

Дидактичко-методички поступци у раду

- постепено проширивање разумијевања- појмова и језичких израза путем перцептивних подстицаја (тактилни, визуелни, аудитивни)

Експресија

Могуће сметње

- поремећаји артикулације: изостављање, замјена, неправи-лан изговор гласова, поремећај ритма и темпа говора—успорен и убрзан говор, муцање

Дидактичко-методички поступци у раду

- *третманом гласовно-језичко-говорног развоја баве се стручњаци-логопеди. Пожељно је уважавати начин говора ученика (не исмијавати га) и у границама могућности и знања помагати му у отклањању ових недостатака,*
- *бити добар говорни модел, говорити јасно с правилним изговором водећи рачуна да нас дијете с посебним потребама може разумјети.*
- *подстицати родитеље на одлазак логопеду и рад код куће.*

Поремећаји у понашању

Могуће сметње

- хиперактивно, немирно, агресивно, деструктивно до изразито повучено (понашање),
- претјерана осјетљивост на покрет, звук, боју, мирис, непажња, површност,
- тешкоће у организацији рада,
- ниска толеранција на фрустрацију,
- честе промјене мјеста и активности,
- претјерано причање, прекидање и ометање других.

Дидактичко-методички поступци у раду

- успостављање добронамјерног односа,
- похвала,
- сједење испред наставника,
- фузичко приближавање ученику,
- одмори у раду,
- поштивање заједничких договора,
- јасно давање упутстава,
- дозирање информација и задатака,
- усмено провјеравање наученог,
- помоћ у писменим задацима и продужено вријеме рада,
- мотивацијски план,
- по потреби, промјена активности и промјена простора.

Литература:

1. До прихваћања заједно: Интеграција дјеце с посебним потребама, Пруручник за учитеље, Лелиа Киш-Главаш, Реа Фулгоси-Масњак, Загреб, 2002. 2. Киш-Главаш, Теодоровић: Програм базичне перцептивно моторичке стимулације, Загреб, 1999.
3. Јовановић – Симић, Голубовић, Славнић (2002): Развој визуелне и аудитивне перцепције
4. Бојанин, С. (1984): Неуропсихологија развојног доба и општи реедукативни метод, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
5. Дикић, С.: Специфичности визуелног опажања слабовидих ученика, Научна књига, Београд, 1991.
6. Станчић, В.: Дјеца с тешкоћама у развоју у редовној основној школи, Загреб, 1985.
7. Јурић-Шимунић, А. и други.: Тешкоће у учењу и владању, Школска књига, Загреб, 1982.



МЕНТАЛНА РЕТАРДАЦИЈА

Јелена Шипка,
Републички педагошки завод

Увод

Свјетска здравствена организација у ICD-10 Класификацији менталних поремећаја и поремећаја понашања задржава коефицијент интелигенције као оријетациони показатељ степена ометености

Наводе се сљедећи облици менталне ретардације:

- F70 ЛМР - IQ између 50-69
- F71 УМР - IQ између 35-49
- F72 ТМР - IQ између 20-34
- F73 ДМР - IQ мањи од 20
- F78 процјена отежана или немогућа због удружених сензорних или тјелесних оштећења
- F79 Нема довољно информација да би се пацијент сврстао у једну од напријед наведених категорија

Проф.др Славица Голубовић, (2005)

Узроци менталне ретардације

Узроци менталне ретардације су бројни. До сада је описано неколико стотина етиолошких фактора биолошке или психосоцијалне природе. Савремена наука описује четири категорије ризика:

1. Биомедицински-генетске мутације, хромозомске аберације,
2. Социјална депривација и недостатак подстицајног дјеловања,
3. Бихевиорални фактори-облици понашања који имају за посљедицу менталну ретардацију –психоактивне супстанце током трудноће, склоност повредама,
4. Едукативни –едукативни утицаји могу знатно да допринесу развоју менталних способности (Luckason et al.,1992).

У општој популацији има 2,3 % особа с менталном ретардацијом (1,5 % са лако и 0,8 % с тежим облицима).

Ментална ретардација је знатно чешћа код особа мушког пола на свим узрасним нивоима.

Карактеристике дјете с ретардацијом

Свјетска здравствена организација одређује менталну ретардацију као стање заустављеног или непотпуног психичког развоја који се нарочито карактерише поремећајем оних способности које се јављују у току развојног периода и који доприносе општем развоју интелигенције.

Према развојно-психолошком концепту, проблем менталне ретардације огледа се у немогућности напредовања у развоју интелектуалних способности.

Дјеца нису у стању да изграде нове облике и сиситеме мишљења који одговарају тренутној етапи развоја, већ остају везани за инфантилне облике који потичу из неке од претходних фаза.

У популацији особа с менталном ретардацијом могу се уочити и поједини подстадијуми сазнајног развоја на које указује Пијаже у свом теоријском концепту.

Одступања на интелектуалном функционисању најчешће се препознају као тешкоће у извођењу различитих мисаоних операција, нарочито апстраховања и генерализације, анализе, синтезе и закључивања.

На подручју адаптивног понашања манифестују се сљедећа ограничења: комуникација, брига о себи, живот у кући, социјалне вјештине, здравље, слободно вријеме итд.

Савременим приступом овим особама преусмјерава се тежиште од сниженог нивоа интелектуалног функционисања према пружању подршке у складу с њиховим потребама.

Дијете с менталном ретардацијом у редовној учионици

Општи захтјеви

- Успоставити позитиван, добронамјеран однос, похвалити труд и напоре, успоставити договоре у раду,
- Ученику омогућити мјесто у учионици тако да је могуће пратити његове активности и самостални рад,
- Програмске садржаје и дидактичко-методичке поступке у раду прилагодити могућностима ученика,
- Омогућити дуже вријеме за рад и вјежбање,
- Више пута поновити важне дијелове садржаја и чешће провјеравати разумијевање,
- Разрадити мотивациони план, подстицати га и помоћи му да покаже шта зна и може,
- Подстицати га као и остале ученике на позитивну интеракцију.

Препоруке наставнику

- Планирање и програмирање радити на основу процјене знања и способности ученика,
- Процјену и праћење радити у сарадњи с педагогом и дефектологом,

- Индивидуализованим приступом предвидјети усвајање мањег броја чињеница, генерализација, апстракција,
- Садржаје приближити на очигледан и једноставан начин, без сувишних детаља,
- У обради нових садржаја сажимати битно уз семантичко поједностављење,
- Ученике уводити у једноставне практичне задатке, уз јасна образложења,
- Самосталан рад темељити на извјезбаним и схваћеним примјерима,
- За потребе самосталног учења означити оно што је битно,
- Текст поједноставити у смислу употребе краћих реченица,
- Изграђивати когнитивне мапе, користити очигледну подршку.

Захтјеви у односу на наставне методе, поступке и средства рада

- Максимално користити методу демонстрације, илустрације и практичних радова,
- Излагање ускладити с појмовним фондом ученика,
- Користити кратке реченице усмјерене на битно, уз сликовно предочавање садржаја,
- Чешћа понављања и честе провјере разумијевања,
- Користити методу разговора, уз употребу помоћних питања,
- Текст на плану табле формирати у краћим реченицама,
- При преписивању дужег текста омогућити преписивање у дијеловима,
- За самосталне писмене радове дати смјернице
- Прије писања подсјетити на правописна правила,
- Омогућити провјеру знања које му је лакше (усмено или писмено),
- Код тежих оштећења оцјењивање у току рада треба бити описно, а крајњи исходи засновани на захтјевима прилагођеног програма,
- Кад год је могуће користити непосредне изворе знања,
- При употреби визуелних и аудитивних наставних средстава ученикову пажњу усмјерити на оно што је битно,
- Визуелна наставна средства прочистити од детаља који ометају разумијевање и предочавање,
- Користити индивидуализоване наставне листиће за вјежбање и понављање.

Подршка наставнику у инклузивном раду

Стручну помоћ и подршку наставнику редовне наставе могу пружити:

- Стручни сарадници-дефектолози, олигофренолози који се баве образовањем, васпитањем и рехабилитацијом ове дјеце,
- Стручни тим школе –педагози, психолози, социјални радници,
- Социјалне и здравствене установе,
- Родитељи и њихова удружења,
- Међународни пројекти и организације (преношење искустава, опремање учионица, дидактика, студијске посјете),

- Факултети који школују кадрове за рад с дјецом која имају посебне потребе,
- Установе које се баве васпитањем, образовањем и рехабилитацијом,
- Стручна литература и медији итд.

Литература:

1. Ђордић, А., Бојанин, С.: Општа дефектолошка дијагностика, БГ 97.
2. Хрњица, С., Јулија Б, Д. Нада: Ометено дете, БГ 91.
3. Јакулић, С.: Рехабилитација ментално ретардираних лица, Београд, 1986,
4. Лав С. Виготски: Основи дефектологије, БГ
5. Стефановић, Д.: Методика ране дијагностике и рехабилитације деце ометене у психофизичком развоју, Ниш, 1980.
6. Говедарица, Т.: Општа реедукација психомоторике, Београд 2000.
7. Моћевећ Петровић, Д.: Сазнајни развој ментално ретардиране деце, Ментална ретардација – когниција и моторика, Београд 1996.
8. Мустаћ, В., Вицић, М.: Рад са ученицима с тешкоћама у развоју у основној школи, Школска књига, Загреб, 1966.
9. Шахира Мешалић, Адем Махмутагић, Хајрудин Хаџихасановић: Едукација и социјализација ученика успоренога когнитивног развоја, Дефектолошки факултет, Тузла, 2004.

Прилози:

ОБРАСЦИ:

1. Прилагођени програм
2. Оперативни план рада
3. Модели интервентног плана рада
4. Извјештај о реализацији обавезних групних и индивидуалних активности
5. Запажања о напредовању

Аутор: Санела Ђирић, дипл. дефектолог- олигофренолог

КОГНИТИВНИ РАЗВОЈ МЕНТАЛНО ЗАОСТАЛИХ УЧЕНИКА

Ментална заосталост представља стање заустављеног развоја у једној од фаза развоја. Заустављање обухвата читаву личност ментално заосталог дјетета укључујући неразвијеност когнитивних структура и функција. Менталну заосталост карактерише, прије свега, заостајање у менталном развоју.

Интелигенција и мишљење

Интелигенција и мишљење ментално заостале дјеце заустављају се у једној од фаза развоја и ментално недовољно развијено дијете не успијева да освоји више нивое менталног развоја. По Пијажеу, интелигенција као и мишљење представља динамички систем који матурацијом пролази кроз квалитативно различите нивое интеграције. Интелектуални развој означен је прогресивним изостајањем ранијих облика и система мишљења који се

замјењују новим системима вишег нивоа. Стога се ментална заосталост схвата као немогућност напредовања и превазилажења инфантилних нивоа и стадијума интеграције. Што је већи степен заосталости, нижи је ниво или стадијум организације на коме је развој индивидуе фиксиран. Под фиксацијом се не мисли само на успореност развоја већ и на заустављење и фиксирање на одређеној нижој фази когнитивног развоја. Битно је одредити у којој фази развоја је заустављање, како би одредили потребан едукативно-терапијски третман. Ментална ретардација је стање и представља константу која је непромјењива. Значи да се не може прелазити из једног нивоа менталне ретардације у други. Односно уколико дијете припада умјереном облику заосталости оно не може прећи у лакши него остаје у својој категорији. Али исто тако унутар једне категорије постоје разлике. Нпр. ако говоримо о лако ментално заосталом дјетету битно је да ли је то дијете на горњој или доњој граници лаке ретардације јер су могућности веома различите.

Према испитаним карактеристикама перцепције у популације олигофрених, са когнитивно- едукативног аспекта, могуће је издвојити три групе дјеце са лако менталном ретардацијом. (Маћешкић- Петровић, Д. стр 13.)

Клиничку слику олигофреније карактерише поред лошијих когнитивних способности и ретардација психомоторике, неразвијен и недограђен говор, те лошија пажња. Структура и функција пажње ометају стицања знања и успјешност у учењу. То се одражава на мишљење и памћење.

У популацији ментално заостале дјеце такође је могуће издвојити типове са складним и нескладним развојем. Теорију хармоничности и дисхармоничног развоја постављају француски аутори базирајући је на схватању о различитој етиологији менталне заосталости. Под појмом дисхармоније подразумјева се застој и несклад у развоју појединих области личности (говор, психомоторика, интелигенција и емоције). Развој унутар области може бити складан, али на нивоу цијеле личности неусклађен. Ниже вриједности количника интелигенције као и изражене сметње говора носе већи ризик и лошију прогнозу. Појам дисхармоничног развоја ментално заосталих постаје значајан и у области дјечије психијатрије. Ментално заостала дјеца и у овој области заузимају специфично мјесто. Бројни аутори указују на већу преваленцију менталних обољења међу ментално заосталим лицима у односу на просјечну популацију.

Прелазак из једне фазе развоја у други, виши ниво код дјеце са менталном заосталашћу је спорији. Заостајање у односу на вршњаке у сваком погледу је очигледан. Дјеца код којих је ментална ретардација израженија, ниво интелигенције, мишљења, когниције, говора, моторике, емоција и сазнајних функција је нижи. Према томе њихове способности су смањене, те је укључивање у инклузивни систем образовања специфичније.

Наведене особености когнитивног функционисања ментално недовољно развијених ученика упућују на неопходност примјене комплетних дијагностичких процјена у циљу детерминисања природе когнитивних

проблема који упућују на одговарајући терапијски и едукативни третман. Класичан приступ, заснован на утврђивању количника интелигенције, немогућује потребан ниво разумјевања ових проблема у довољној мјери.

Захтјев за разумјевањем когнитивног понашања намеће потребу за савременим приступом који подразумјева проширивање и диференцирање дијагностике сазнајне организованости ових ученика. Под тим се подразумјева увођење нових дијагностичких и терапијских метода и инструмената којима би било могуће процијенити квалитет когнитивног функционисања са аспекта развојног и школског нивоа који је досегнут. Потребно је нагласити да оперативност мишљења ментално недовољно развијених ученика је у корелацији са савладавањем наставних садржаја.

Ова школска популација заслужује велику пажњу, нарочито после задњих измјена школског закона који им омогућује равноправност у редовним школама. Да би се закон успјешно имплементирао потребни су велики напори у пракси. Наставни кадар који ради у нашим школама требао би додатно да се едукује из ове области како би боље упознао проблематику ментално заосталих лица. Свакако је неопходно укључити дефектологе као чланове школског тима. Дефектолог је стручан кадар који може примијенити потребне тестове за процјене способности, осмислити приступ, методе и садржаје рада за ментално заостале ученике.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бојанин, С. (1985). *Неуропсихологија развојног периода*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
2. Ћордић, А. и Бојанин, С. (1997). *Опита дефектолошка дијагностика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
3. Галић-Јусић И. (2004). *Дјеца с тешкоћама у учењу*. Лекеник: Остварење.
4. Говедарица, Т. и Павле Ивкић, В. (2000). *Практикум опште дефектолошке дијагностике*. Београд: Институт за ментално здравље.
5. ИЦД - 10, (1992). *Класификација менталних поремећаја и поремећаја понашања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.6
6. Мачешић-Петровић, Д. (1996). *Сазнајни развој лако ментално ретардиране дјеце*. Београд: Дефектолошки факултет.
7. Правилник о васпитању и образовању дјеце с посебним образовним потребама у основним и средњим школама ("Службени гласник БиХ", број 18/03)
8. Пијаже, З. и Инхелдер, Б. (1986). *Интелектуални развој дјетета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
9. Пијаже, З. и Инхелдер, Б. (1990). *Психологија дјетета*. Нови Сад: Добра вест.
10. Радуловић, К. (1991). *Ментална заосталост*. Београд: Научна књига.



ДЈЕЦА ОШТЕЋЕНОГ ВИДА

Јелена Шитка,

Републички педагошки завод

Особе са оштећењем вида дијеле се у двије категорије и то на слијепе и слабовиде:

1. Слијепом се сматра особа која не може да чита текст величине Jeager 8 и мањи (font Times New Roman 22). Они уче на Брајевом писму. То су особе које на бољем оку с корекцијом или без ње имају ширину видног поља која у свим меридијанима иде највише до 5. Особе из четврте категорије слијепих могу имати осјећај свјетла, а пета категорија (amaurosis) има потпун губитак и одсуство квантитативног и квалитативног вида.
2. Слабовиде су оне особе које имају остатак вида на бољем оку уз корекцију или без ње од 0,00 до 0,40.

Когнитивни развој слијепе и слабовиде дјеце одвија се по истим етапама као и код опште популације. Код слијепих особа напредовање и учење зависи од интелектуалних и осталих сазнајних потенцијала као што је социјална стимулација, тактилно учење итд.

Важно је знати и вријеме настанка, степен и природу оштећења вида.

Како препознати да дијете има оштећење вида:

- Трља очи рукама,
- Покушава да «нешто» одстрани из ока,
- Раздражљиво је када гледа у близину или даљину,
- Тијело држи напетом,
- Подиже лице и поглед према горе,
- Окреће лице и поглед према горе,
- Стално трепће,
- Држи књигу предалеко или преблизу од очију,
- Често прекида читање и писање,
- Затвара или покрива једно око,
- Шкиљи док чита итд,
- Губи мјесто на страници итд.

Дијете оштећеног вида у редовној школи

Дјеца са оштећењем вида у редовној школи не заостају у интелектуалном развоју за својим вршњацима који немају овај проблем. Она могу савладати редован НПП предвиђен за поједини разред.

Ученици са оштећењима вида упознају свијет, комуницирају и уче користећи преостала осјетила. За њих је најважнија тактилна и слушна перцепција. Због специфичности тактилне перцепције овим је ученицима потребно више времена за поједине активности на часу. Од великог је значаја подршка и помоћ разреднога колектива.

Препоруке наставнику

- Водити рачуна да у учионици буде добро освјетљење,
- Ученик треба да сједи на оном мјесту које је за њега најповољније,
- Ученику са оштећењем вида мора се омогућити да добро чује наставника,
- Садржај који се пише на табли треба изговарати гласно, како би га ученик могао чути,
- При давању упута наставник треба бити конкретан, прецизан и кратак (овдје, ту, испред тебе),
- Без устручавања наставник треба говорити ријечи «гледај, видиш»,
- Дати му довољно времена за коришћење наставног материјала,
- Омогућити снимање диктафоном,
- Провјеравати да ли је разумио садржај или упутство,
- Одвојити који минут за индивидуални рад,
- Памтити да му додир и слух замјењују вид,
- Треба га обавијестити о свим промјенама намјештаја и распореда ствари у учионици,
- Укључите га у све разредне активности, јер он то може,
- Омогућити му рад на рачунару,
- Упутити остале ученике и њихове родитеље на природу проблема, замолити их за разумијевање, помоћ и подршку.

Подршка наставнику

Натавнику редовне наставе неопходна је подршка, нарочито стручњака тифлолога.

Тифлолог се на свом факултету школовао за рад са особама скоја имају оштећења вида.

Са овим ученицима он ће радити по утврђеном програму. По потреби, учиће их Брајево писмо, перипатологију, вјежбе оријентације и кретања, тифлотехнику, рад на рачунару, социјалне вјештине итд.

Литература:

1. Винка Мустаћ, Мирослав Вицић: Рад са ученицима с тешкоћама у развоју у основној школи, Школска књига Загреб, 1966.
2. Шаћира Мешалић, Адем Махмутагић, Хајрудин Хаџихасановић: Едукација и социјализација ученика успоренога когнитивног развоја Дефектолошки факултет, Тузла, 2004.
3. Дикић: Специфичности визуелног опажања слабовидих ученика Научна књига, Београд, 1991.
4. Стефановић, Б., Стефановић, И.: Основи рехабилитације лица оштећеног вида, Дефектолошки факултет, Београд.

Прилози:

1. Брајева азбука



ДИЈЕТЕ ОШТЕЋЕНОГ СЛУХА У РЕДОВНОЈ ШКОЛИ

Јелена Шипка,
Републички педагошки завод

Увод

Информације о спољашњем свијету човјек, углавном добија путем органа рецепције, односно сензорних система који те информације прослеђују до ЦНС-а.

Осјећаји и опажања као први психофизиолошки процеси представљају битан саставни дио учења, памћења, мишљења као и других сложених процеса.

Помоћу различитих истраживања аудитивне перцепције дошло се до податка да се 87 % људског сазнања заснива на информацијама које су доспјеле у човјеков кортекс аудитивним путем.

Основни задатак аудитивног система је пријем говора и свих осталих стимулуса у форми акустичког сигнала, његова трансформација у неурални сигнал као и пренос до кортекса. Дистинкцију и препознавање врши перцептивни механизам ЦНС-а. Аудитивни систем је повезан са другим системима као што су пажња, памћење, емоције, језик итд. Ова квалитативна веза са другим системима има велик утицај на квалитет перцепције, а самим тим и на сазнања. Аудитивна перцепција не подразумијева само меморисање утисака изазваних надражајем, већ и класификацију, трансформацију и препознавање надражаја у оквиру већ формираних класа или искустава. Поремећај или сметња било ког дијела аудитивног система доводи до дисфункције у пријему, преносу или обради звучне информације путем слушног анализатора.

Етиологија оштећења

Према етиологији, слушна оштећења се дијеле на **генетска и негенетска**, а према времену испољавања на урођена и стечена. Међу свим наведеним узроцима оштећења слуха у дјечијем узрасту половина је генетски условљена.

Фактори ризика

1. Породична анамнеза о херeditарној наглувости,
2. Рубеола или друге интраутерне инфекције,
3. Конгениталне малформације,
4. Мала порођајна тежина (мање од 1500 g),
5. Хипербилирубинемија која захтијева трансфузију,
6. Бактеријски менингитис новорођенчета,

7. Тешка порођајна асфиксија са APGAR скором 0-3 (продужене сметње дисања и мишићна хипотонија дуже од два сата послје рођења,
8. Неонаталне компликације-конвулзије, сепса, висока температура,
9. Повреде главе с губитком свијести,
10. Деформитети ува, вилица, носа, грла.

Оштећења слуха-класификација:

Класификација Свјетске здравствене организације:

Степен оштећења слуха	Праг слуха за чист тон
Лако	26-40 db
Умјерено	41-55 db
Тешко	56-70 db
Вома тешко	71-90 db
Практична глувоћа	>91 db

Класификација по Мајклбаст-у

Фактор	Подјела
1. Степен	Глуви-наглуви
2. Вријеме	Урођена-стечена
3. Узрок	Егзогена-ендогена
4. Физичко поријекло	- сензоријална-неурална - кондуктивна - централна
Фактор	Подјела
5. Старост	- пресбиакузија-природни губитак слуха у одмаклим годинама - глувоћа, сензонеуралне природе настала послје пете године живота

Оштећење слуха доноси дјетету вишеструке сметње у развоју. Дијете тешко учи говор, а јављају се проблеми у усвајању говорног и писаног језика, сиромаштво представа и појмова рјечника, аграматичност, отежано разумијевање писаног текста итд. Неразвијеност говора и језика утиче на заостајање на подручју мишљења, когнитивног развоја, емоционалног и социјалног развоја, моторике итд.

Већина глувих особа комуницира знаковним језиком, али неки комуницирају и говором који науче.

Како наставник може препознати да дијете не чује

- ✚ Окреће једно уво према наставнику на упадљив начин,
- ✚ Говори гласније него што је потребно,
- ✚ Говор је монотон, без интонације, висок регистар, нарушен ритам,
- ✚ Змјењује гласове или их не изговара,

- 🚩 Рјечник је оскудан,
- 🚩 Дише отворених уста и отежано итд.

Дијете са оштећењем слуха у редовној настави

Ученици са оштећењем слуха који су укључени у редовне школе могу бити успјешни у савлађивању редовног програма уз разумијевање и уважавање развојних проблема и специфичности и примјени специфичних поступака у току извођења наставе.

- Дјетету са оштећеним слухом треба омогућити да сједи у оном дијелу учионице из којег може најбоље пратити шта се догађа у одјељењу, сједење што ближе радном столу наставника,
- Носити и контролисаати ношење индивидуалног слушног апарата,
- У раду користити примјерене текстове, илустрације, слике, макете, шеме, непосредни доживљај,
- Користити разна техничка помагала: графоскоп, видео рекордер, дијапројектор, телевизију, филмове, рачунаре итд,
- Омогућити континуирану стручну помоћ сурдоаудиолога и обавезно индивидуалну рехабилитацију слушања и говора,
- Редовне контроле код специјалисте ОРЛ, клиничког психолога.

Општа упутства

- Информисати се о врсти оштећења и преосталим способностима дјетета,
- Користити технике учења као што су кооперативно учење, тимско подучавање,
- Омогућити ученику сједење у првој клупи,
- Говорити умјерено и разумљиво,
- Лице окренути према ученику како би он могао читавати са усана,
- По потреби, поновити исказ,
- Не говрити дугим реченицама,
- Користити мануелни облик комуникације,
- Користити очигледна наставна средства,
- Пратити емоционални и социјални развој дјетета,
- Користити покрет као носиоца радње за све што се теже изговара,
- Цртати да би се олакшало разумијевање,
- Омогућити довољно времена за рад,
- Осигурати стручну помоћ-сурдоаудиолога,
- Обезбиједити тимски приступ,
- Анализирати напредовање-стална евалуација,
- Радити по прилагђеном програму.

Препоруке наставнику који у одјељењу има слушно оштећено дијете

Тешкоће	Адаптације и модификације
<p>Не чује неке гласове и ријечи</p> <p>Адискриминација звукова које чује</p>	<p>Адекватно мијесто у учионици.</p> <p>Окренутост оних који говоре према лицу ученика.</p> <p>Скретање пажње на слушање и захтјев да ученик понови шта је чуо, при чему га треба исправљати ако погријеши.</p> <p>Честа комуникација са учеником.</p> <p>Смањење околне буке на најмањи могући ниво.</p> <p>Нагласити звукове које адискриминише, користити слике у дискриминацији гласова.</p>
<p>Слушање сложених реченица.</p> <p>Вербално памћење.</p>	<p>Провјерите да ли ниво тежине информације коју треба чути одговара његовим слушним способностима (ниво проширене реченице).</p> <p>Понављање или парафразирање реченице.</p> <p>У раду давати мање цјелине, вербална упутства рашчланити на дијелове, повремено стати и провјерити разумијевање.</p>
<p>Жали се на буку.</p>	<p>Адекватно мјесто у учионици.</p> <p>Смањење околне буке на најмањи могући ниво.</p>
<p>Сиромашан пасивни рјечник</p>	<p>Претходно објасните значење непознатих ријечи у, њему познатом, контексту. Одмах дати и синоним и ријеч супротног значења.</p> <p>Користити питања за обогаћивање и проширивање рјечника.</p>

<p>Праћење вербалних упутстава.</p>	<p>Дати ученику савјете за праћење вербалних упутстава (нпр. слушај пажљиво, запиши најважније итд.). Упутства дати на различите начине (нпр. ако не разумије вербална упутства, дати их у писаној форми). Вербална упутства морају бити јасна, једноставна и конкретна. Често комуницирати са учеником како бисмо му помогли да прати вербална упутства за одређену активност. Вјежбати праћење упутстава на неакадемским задацима (нпр. игре). Тражити од ученика да понови упутства или их интерпретира. Вербална упутства дати прије него што се подијели материјал за рад. Подијелити вербална упутства на цјелине. Након испуњавања једне прећи на давање упутства за следећу цјелину. Смањити нагласак на такмичење. Водити рачуна о броју задатака који се даје ученику. Кад се даје упутство, стати испред ученика. Ученику дати писмену копију вербалних упутстава. Поновити упутство онолико пута колико је ученику потребно. Водити рачуна да му дамо онолико вербалних упутстава одједном колико их он може пратити. Користити рјечник који ученик разумије. Захтијевати од ученика да тражи објашњење ако нешто не разумије.</p>
<p>Тешкоће у разумијевању оног што чује.</p>	<p>Претходно објаснити значење непознатих ријечи. Поновити или парафразирати речено. Користити очигледна средства, слике, предмете, приказати неку радњу и сл.</p>

Не слуша шта други говоре.	Скретати пажњу на говор других. Тражити да понови шта је речено. Водити рачуна о томе да други ученици говоре јасно кад му се обраћају, те да су му близу. Храбрити ученика да комуницира са другима у одјељењу. Не присиљавати га на интеракције са ученицима у чијем друштву се не осјећа пријатно.
Издавање битног у вербалној информацији.	Дати му упутства за праћење вербалних информација (нпр. слушај пажљиво, најважније запиши итд.). Вербалне информације морају бити јасне, једноставне и конкретне. Нагласити кључне ријечи у вербалној информацији. Поновити информацију онолико пута колико је ученику потребно. Тражити од ученика да пита за објашњење ако нешто није разумио. Тражити од ученика да понови што му је речено.
Дисторзија, оmissија и супституција гласова при изговору.	Исправљати га. У читању подвући проблематичне гласове.
Изражавање непотпуном реченицом.	Вјежбати спајање дијелова реченице. Не пожуривати га и не прекидати кад говори. Дати му више времена за вербални одговор. Исправити га и тражити да понови цијелу реченицу, али тек кад заврши свој одговор.
Неправилан редослијед ријечи у реченици.	Исправити га и тражити да понови реченицу правилно.
Аграматичност	Исправљати га и тражити да понови ријеч или реченицу правилно.
Избјегавање вербалних ситуација.	Дати му више времена за одговор. Храбрити га на самостално изражавање. Смањити такмичарски карактер и активности које захтијевају говорно изражавање.

<p>Тешкоће при препричавању текста. Тешкоће при опису слике.</p>	<p>Понудити му помоћна питања или ријечи које ће му помоћи у самосталном састављању реченица.</p>
<p>Тешкоће у разумијевању концепта Времена (слиједа догађаја).</p>	<p>Вјежбати говорно и писмено изражавање уз помоћ свих глаголских времена. Користити слике (стрип приче).</p>
<p>Огледалско писање.</p>	<p>Изводити вјежбе визуелне перцепције. Гласове које мијења обојити различитим бојама. Вјежбати писање и при том указивати на грешке.</p>
<p>Слаба пажња.</p>	<p>Скретати му пажњу да слуша, понови шта је речено, да одговори на питање, да се укључи у разговор и сл. (да је активнији). Не присиљавати га на интеракције са ученицима у чијем друштву се не осјећа пријатно. Поставити правила понашања у учионици и објаснити их ученицима.</p>
<p>Ужурбаност у извршавању задатака.</p>	<p>Смањити нагласак на такмичење. Такмичарске активности могу довести до тога да ученик жури са извршавањем задатка, а да није добро разумио упутства. Тражити од ученика да сачека с почетком рада, све док му не дате сигнал за то.</p>
<p>Извршавање домаћих задатака.</p>	<p>Свакодневана комуникација с родитељима у писменој форми, порукама (домаћи задаци).</p>

Литература:

1. Савић, Љ.(1982): Методика рада са децом оштећеног слуха, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд,1982.
2. Јовановић – Симић, Голубовић, Славнић (2002): Развој визуелне и аудитивне перцепције
3. Бојанин, С. (1984): Неуропсихологија развојног доба и општи редукативни метод, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд,
4. Бојанин,С., Ђордић, А. (1997): Општа дефектолошка дијагностика, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
5. Савић, Љ. (1995): Методика аудиторног тренинга, Дефектолошки факултет
6. Димић, Н.: Аудиторни тренинг, Београдска дефектолошка школа, бр.1, Београд,1966.
7. Кашић, З., Димић, Н.: Језичка компетенција глуве и наглуве деце у остваривању зависне клаузе, Београдска дефектолошка школа, бр.1, Београд, 1999. (стр.10-19.)
8. Костић, Ђ.: Методика изградње говора у деце оштећена слуха, Савез друштва дефектолога Југославије, Београд, 1971.
9. Мајкбласт, Х.: Ваше глуво дете, Београд,1959.
10. Савић, Љ.: Методика учења говора глуве деце, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1986.
11. Савић, Љ. и Ивановић, П.: Сурдопедагогија, Дефектолошки факултет, Београд, 1994.
12. Симоновић, М.: Аудиологија, Београд, 1977.
13. Губерина, П.: Једна нова метода едукације и редукације слуха, Специјална школа, бр. 2, Београд, 1961.
14. Губерина, П.: Методологија верботоналног система, Дефектологија, бр. 2, Загреб, 1966. (стр.3-17.)
15. Димић, Д.: Говор и слух код глуве школске деце, Специјална школа, бр. 3, Београд, 1966. (стр.98-104.)

ПРИЛОЗИ:

1. Једноручна абецеда- азбука
2. Дворучна абецеда-азбука



ДЈЕЦА С ТЈЕЛЕСНИМ ОШТЕЋЕЊИМА

*Јелена Шипка,
Републички педагошки завод*

Појам тјелесна инвалидност обухвата широк спектар оштећења различите врсте и степена и с различитим репертоаром преосталих способности.

Основне карактеристике ученика с тјелесним оштећењима су моторне тешкоће и хроничне болести.

То су различити облици и тежина поремећаја покрета и положаја тијела, смањена/онемогућена функција појединих дијелова тијела, најчешће руку и ногу и кичменог стуба или непостојање неких дијелова тијела, руку, ногу или читавих екстремитета због болести или незгода.

Класификација

У зависности од дијела моторног анализатора који је погођен оштећења се могу подијелити на:

- Оштећења коштаног-зглобног система,
- Оштећења централног и периферног система.

Стошљевић Л., 1997. наводи сљедећу класификацију:

- Оштећења локомоторног апарата,
- Оштећења централног и периферног нервног система,
- Оштећења као последица хроничних болести,
- Оштећења, односно поремећаји психомоторике.
-

Класификација тјелесне инвалидности према времену настанка:

1. пренатална,
2. натална,
3. постнатална.

Према локализацији:

оштећења локомоторног апарата,

оштећења ЦНС-а,

оштећења настала као последица хроничних обољења,

оштећења психомоторике.

Етиологија (узроци)

Узроци с обзиром на вријеме настанка болести и разлоге који су довели до њене појаве могу бити:

- а) Пренатални фактори који доводе до појаве тјелесне инвалидности могу бити:
- генетски и трауматски,
 - бактеријске и вирусне инфекције мајке и плода,
 - метаболички у које се најчешће убрајају хроничне болести мајке (дијабетес, болест штитне жлијезде),
 - токсични узроци у току трудноће изазвани никотином, алкохолом и наркоманијом.
- б) Перинатални фактори дјелују непосредно прије, у току или непосредно после рођења:
- порођајне трауме,
 - недостатак кисеоника,
 - хипербилирубинемија,
 - интракранијална крварења,
 - прерано или нестручно вођен пород.
- в) Постнатални фактори дјелују после рођења:
- то су инфективне болести,
 - трауматске повреде итд.

Когнитивне способности дјече с тјелесном инвалидношћу

Могће су три манифестације интелектуалног функционисања:

- Очувана интелигенција,
- Недовољна ментална развијеност,
- Псеудоретардација.

Код ове дјече осим моторног дефицита могу постојати и друге сметње као што су конгениталне аномалије неуралног развоја; спина бифида, хидроцефалус, церебрална парализа, порођајне трауме главе, постнатална обољења главе.

Социјални развој дјече с тјелесном инвалидношћу

У социјалном и емоционалном развоју могу се јавити разне тешкоће као што су: емоционална нестабилност, осјећање беспомоћности, стална стрепња, зловоља, ниска толеранција на фрустрацију, промјенљиво расположење.

«Базична несигурност и сталан страх од одбацивања од стране родитеља, наставника, вршњака, свијест о различитости у изгледу, објективна ограничења

моторних функција, као и непрекидна тензија, због страха од неуспјеха, неминовно осиромашује идентитет ових особа.» (Хрњица, С. и сарадници, 1991., стр. 128.).

Дијете с тјелесним оштећењем у редовној настави

Основни предуслов за укључивање дјете с тјелесном инвалидношћу у редовне школе је:

- *школа без архитектонских баријера,*
- *осигуран превоз,*
- *по потреби лични асистент.*

У наставном процесу потребно је:

- *прилагођавање* садржаја и поступака у раду, што подразумева методичке специфичности у обради појединих тема и добијање повратних информација писменим или усменим путем,
- *прилагођавање темпа рад,*
- Остали захтјеви односе се на здравствене потребе ученика.
- Уколико ученик зог лијечења чешће одлази у болницу, потребно је одржавати сталну везу и измјењивати информације о напредовању и специфичним потребама ученика са учитељима који раде на болничком одјелу.

Препоруке наставнику

- Радити на развијању емпатијског односа и прихватању од стране ученика и њихових родитеља,
- Уз помоћ стручног тима, урадити едукативни статус ученика, процијенити његове могућности и планирати рад,
- Наставне садржаје прилагодити могућностима ученика,
- Писати на већим форматима,
- Ако дијете не може користити оловку, понудити друге облике рада,
- Ако је потребно, папир или свеску фиксирати за подлогу, а прибор за писање прилагодити специфичним могућностима,
- Омогућити више времена за извођење графичких активности,
- Текст предвиђен за план табле копирати и налијепити у свеску,
- Обезбиједити шири простор за писање,
- Пружити могућност избора у провјери знања, нпр. заокружи понуђене одговоре,
- Омогућити помоћ друге особе при писању,
- Ако ученик не може писати, дозволити му усмено одговарање,
- Континуирано сарађивати с родитељима, здравственом службом и центрима за социјални рад,
- Стална евалуација учесника у раду.

Подршка наставнику

- Наставнику треба пружити информације о специјалној дидактичкој и рехабилитацијској опреми и приступу.
- Омогућити стално стручно усавршавање и стручну литературу.
- Наставник треба бити упућен у знања из области техничких и технолошких иновација јер она могу унаприједити и олакшати самосталан живот и школовање дјете са инвалидитетом.
- Обезбиједити присуство и сарадњу с дефектологом-соматопедом.

- Тимски приступ и размјена искустава у школи.
- Помоћ од стране родитеља, волонтера, осталих ученика.

Литература:

1. Стошљевић, Л., Рапаић, Д., Стошљевић, М., Николић, С.: Соматопедија, Научна књига, Београд
2. Винка Мустаћ, Мирослав Вицић: Рад с ученицима с тешкоћама у развоју у основној школи, Школска књига, Загреб, 1966.
3. Шаћира Мешалић, Адем Махмутагић, Хајрудин Хаџихасановић: Едукација и социјализација ученика успоренога когнитивног развоја, Дефектолошки факултет, Тузла, 2004.
4. Концепција деветогодишњег основног образовања у Федерацији БиХ, предложени модел, 2006., Дјеца с посебним потребама у млађим разредима основне школе

ADHD

(Дефицит пажње/хиперактивни поремећај)

Данијела Перишић,

дипл. дефектолог- сурдоаудиолог

ADHD- Дефицит пажње/хиперактивни поремећај је развојни поремећај недостатка инхибиције понашања које се манифестује као развојно неадекватан степен непажње, претјеране активности и импулсивности, а отежава саморегулацију и организацију понашања у односу на будућност.

Године 1902. први пут је описана симптоматологија поремећаја који је данас познат као ADHD – хиперактивност удружена с поремећајем пажње.

Двадесетих година прошлог вијека, у САД примјећене су промјене у понашању дјецe која су пребољела енцефалитис. У највећем броју стручних радова из тог периода, узроком таквог понашања сматрало се неспецифично оштећење мозга које се најчешће није могло потврдити уобичајеним дијагностичким поступцима. Из тог периода датира назив MCD – минимална церебрална дисфункција.

Године 1957. овај назив је, на иницијативу дјечијих психијатара, преименован у хиперкинетичко-импулсивни поремећај. Од тог времена, у називу налазимо опис понашања, а не његову узрочност: у DSM-II поремећај је класификован као хиперкинетичка реакција у дјечијој доби, а већ у DSM-III као поремећај пажње и хиперактивни поремећај, те у DSM-IV као дефицит пажње/хиперактивни поремећај.

У посљедњих десет година проблем хиперактивности и поремећаја пажње је актуелизован и сада постоје поступци идентификације и третмана ових поремећаја.

Дијагностиковање овог проблема базирано је на дијагностичким критеријумима DSM-IV (Дијагностички и статистички приручник за душевне поремећаје, четврто издање, Америчког удружења психијатара) и МКБ-10.

Постоје различита сазнања о преваленцији овог поремећаја унутар укупне популације, што је узроковано разликама у примјењеној терминологији, употребом различитих љествица за процјену понашања и разликама у броју прикупљених информација. У литератури се најчешће говори да учесталост износи 3 - 5 %, а дијагноза је четири пута чешћа код дјечака него код дјевојчица.

Важно је напоменути да , према наведеним класификацијама, поремећај пажње/хиперактивности има три подтипа: комбиновани, доминантно непажљив и доминантно хиперактивно-импулсиван тип.

С обзиром на комплексност поремећаја, (клиничка слика, етиологија, диференцијална дијагностика) дијагностички поступак би требало да обухвати сљедеће сегманте: интервју с родитељима (који обухвата процјену понашања према критеријумима DSM-IV и податке о дјететовом развоју), интервју с дјететом и интервју с породицом који би требало да на увид стави односе унутар породице, као и податке о њеној социјалној интеграцији.

Полазећи од чињенице да су импулсивност, немир и дефицит пажње основне карактеристике поремећаја, према класификацији DSM-IV, шест или више од сљедећих симптома који трају најмање шест мјесеци, и то до те мјере

да су маладаптабилни и неконистентни с развојним степеном, указују на овај поремећај:

Непажња:

- a. не посвећује пажњу детаљима или прави грешке због немара у школским обавезама, послу или другим активностима
- b. често има тешкоће са одржавањем пажње при обављању задатака или у игри
- c. често оставља утисак да не слуша, и када му се директно обраћа, често не прати упутства и не довршава школски задатак, кућне послове или послове на радном мјесту (али не због пркоса и неразумијевања упутстава)
- d. има тешкоће са организовањем задатака и активности
- e. често избјегава , не воли, одбија, задатке који захтијевају трајнији ментални напор (школски или домаћи задатак, нпр)
- f. често губи ствари потребне за испуњавање задатака или активности (играчке школски прибор и др.)
- g. често га ометају вањски подражаји
- h. често заборављају дневне активности

Хиперактивност:

- a. често тресе рукама или ногама, или се врпољи на столици
- b. устаје са столице, у разреду или на другом мјесту гдје се то не очекује
- c. претјерано трчи или се пење у ситуацијама у којима је то неприкладно (код адолесцената или одраслих ово може бити ограничено на субјективни осјећај немира)
- d. често има тешкоће ако се треба тихо/мирно играти или обављати слободне активности
- e. често је у „погону“ или као да га „покреће мотор“
- f. често претјерано прича

Импулсивност:

- a. често „истрчава“ са одговорима, прије него што је довршено питање
- b. има потешкоћа са чекањем реда
- c. често прекида или омета друге („упада“ у разговор или причу)

Дакле, свако немирно, разиграно и непажљиво дијете не може се окарактерисати као хиперактивно, с пормећајем пажње. Дијагностика ADHD је сложен процес, и процедура укључује сарадњу стручњака различитих профила: дјечијег психијатра, психолога, дефектолога, учитеља, школског педагога, васпитача с родитељима.

Клиничка слика поремећаја је различита, у зависности од старости дјетета и развојног степена, али се сметње, углавном јављају на подручју моторике,

пажње, емоција, социјалних односа, на перцептивно-моторичком пољу и подручју когнитивних функција.

Подручје моторике: Дијете је немирно, има потребу за активношћу и покретом, непрекидно је у покрету и у потрази за новим садржајима (који га краткотрајно заинтересују); у школи ради увијек нешто друго у односу на другу дјецу: окреће се, врпољи, устаје, шета по учионици, манипулише предметима.

Неспретност и нестабилност долазе до изражаја на часовима физичког васпитања, а изражени су и при самосталном облачењу и обувању.

Пажња: Пажња је краткотрајна: дијете спонтано, без разлога, напушта започету игру и активност, започне са другом активношћу, али ни она не траје дуго. Пажња је неселективна: сваки подражај је подједнако важан за дијете, из чега произлази замор, а као његова посљедица и прекид комуникације са околином. Како пажња слаби, интензивира се дјететов моторички немир. Пажња траје од 5 до 20 минута, а наставници примјећују да је концентрација боља ујутро, а како часови пролазе, она опада.

Перцепција: Дјеца показују сметње у визуелној и аудитивној перцепцији. Истраживања указују да 2/3 дјеце с тешкоћама читања, писања, рачунања су дјеца с дефицитом пажње. Дјеца показују отпор према цртању: цртежи су им неуредни и не одговарају хронолошкој доби. Сметње се јављају и у подручју појединих интелектуалних функција: неадекватно визуелно, графичко, непосредно памћење, лоше визуелне представе, неадекватна способност визуелне анализе и синтезе; мисаона статичност – насупрот моторичкој покретљивости.

Емоционално-социјално подручје: Тешкоће у контроли порива – немање „кочница“ на соматском и емоционалном плану. Често је присутна и лоша контрола сфинктера, примарна енуреза и енкопреза.

Агресивност, као облик маладаптивног понашања, код ове дјеце се региструје још у најранијем узрасту, а присутни су и еанхедонија и депресивност, ниска самопроцјена.

Говор и говорни поремећаји: Већа је преваленција говорних поремећаја. Поједини аутори наводе да чак више од 50 % дјеце с дефицитом пажње и немиром има поремећаје говора који се односе на оскудан рјечник, присутне аграматизме, тешкоће у проналажењу адекватних ријечи, коришћење крњих реченица и сл.

Односи са околином: Тешко прихватају социјалне захтјеве вишег нивоа који захтијевају емоционалну зрелост (неадекватна контрола порива, толеранција на фрустрацију, одлагање задовољства и потреба); не показују анксиозност због сепарације; имају лошу адаптацију у групи и имају трајно присутну потребу за доминацијом – често их вршњаци искључе из групе и играју се с млађом дјецом или дјецом супротног пола; социјално су неадекватно афирмисани јер су сви незадовољни њима- родитељи, васпитачи, учитељи, вршњаци.

Присутан је и проблем узимања хране: проблем сисања зна се јавити од првог дана. Ова дјеца су у периоду одојчета изузетно раздражљива, знају да дуготрајно и безразложно плачу. Понекад, на најранијем узрасту, показују стереотипно њихање главе или цијелог тијела, ударци главом о предмете у околини.

Дјететово понашање и поступци су непредвидиви, оно лоше планира и предвиђа опасност и зато стално угрожава свој живот. Оно мора да буде под надзором, како би се спријечило повређивање.

Дијете са ADHD-ом у учионици

Хиперактивност, проблем концентрације и импулсивности на самом почетку школовања представљају препреку доброј адаптацији на околину, захтјеве и очекивања класичне школе, што се тиче и учења и понашања.

Убрзо постаје јасно да дијете не сједи мирно када се то од њега очекује, да не извршава задатке, да омета друге ученике, учитеља.

Због свих тешкоћа, његов школски успјех је слабији од очекиваног, имајући у виду његов интелектуални потенцијал.

Важно је да родитељ упозна учитеља и стручне сараднике у школи с проблемима које дијете има, како би се сви припремили и како би школска средина пружила максималан третман и прилагодила своје услове за долазак ученика са овим проблемом (усклађивање броја ученика, нпр).

Истраживања проведена у САД показала су да хиперактивна дјеца имају следеће проблеме везане за учење:

1. 90 % хиперактивне дјеце показује смањену продуктивност
2. 90 % хиперактивне дјеце постиже снижен успјех у школи
3. 20 % хиперактивне дјеце има тешкоће са читањем
4. 60 % хиперактивне дјеце има озбиљне тешкоће с рукописом
5. 30 % хиперактивне дјеце прекида школовање
6. 5 % дјеце са овим поремећајем има факултетско образовање, у односу на 25 % дјеце из опште популације

За наставнике је важно да разумију специфичан начин функционисања хиперактивне дјеце.

Академско постигнуће је једнако важно овом дјетету, као и сваком другом.

- Потребан му је висок ниво структуре у учењу, унапријед договорен распоред и рутину у извршавању школских задатака.
- Смјестити га у прву клупу, да би му пажња била усмјерена на предавача.
- Изоловати спољње акустичке подражаје (затворити прозор, не укључивати музичке апарате за вријеме рада).
- Визуелне подражаје свести на минимум (што мање предмета на клупи у којој сједи).
- Подстицати га потпитањима како би му се пажња усмјерила на садржај наставне јединице.
- Позитивно поткрепљивати дјететово постигнуће због повећања мотивације.
- Не критиковати неуспјех.
- Структуралне јединице за учење треба да буду у мањим дијеловима, с реалним циљевима.
- Сложена упутства за рјешавање задатака треба да буду „разбијена“ на једноставније налоге.
- Провјерити да ли је ученик разумио задатак прије него што приступи рјешавању.
- Преферирати усмено испитивање.
- За писмено испитивање потребно је продужити вријеме потребно за рад.
- Када се дају упутства за рад, стати поред ученика са ADHD-ом и за објашњавање користити његову књигу, свеску.
- Ако ученик постиже лош успјех, потребно је смањити опсег, а не тежину задатака.

- Ако је ученику потребно да задовољи потребу за кретањем, омогућите му да обрише таблу, залије цвијеће, изађе из учионице и кратко прошета.
- Користити истицање садржаја кредом у боји.
- Нагласити ученику садржај који је важан и испитати га у складу с договореним садржајем.
- Подстицати и развијати социјалне вјештине (аксертивност, ненасилно рјешавање сукоба, подстицање на сарадњу, а не на конкуренцију у одјељењу).

Ученик са овим поремећајем, може бити изузетно захтијеван. Иако његов проблем није визуелно уочљив (као оштећење друге врсте: тјелесно, чулно), специфичан начин на који функционише његов централни нервни систем ствара му низ проблема у свакодневном функционисању.

Ученик с дијагнозом ADHD ће учити у средини која подржава индивидуалне разлике унутар флексибилног, структурисаног приступа, а усмјеравање на разлике довешће до стигматизације и усамљивања ученика.

Дјеца ће позитивно реаговати на брижан став наставника, помозите му да учи у складу са својим потребама, будите поносни на његов успјех, јер то је и ваш успјех!

Литература:

1. Коцијан Херцигоња,Д. Буљар Фландер,Г. Вучковић, Д (1999). Хиперактивно дијете, Наклада Слап, Јастребарско,
2. Милер,Б.(2002) Како помоћи дјечи са смањеном способношћу учења и недостатком пажње,
3. Бојанин, С.(1984).Неуропсихологија развојног доба и општи реедукативни метод, ЗУНС, Београд,
4. Briggs,L.D.Kolstad,R.Mcfarland,D.(2005).Educating Attention Deficit Hyperactivity Disorder Children. Journal Title: Educational.

ДЈЕЦА С РИЈЕТКИМ СИНДРОМИМА

ОСВРТ НА ТУРЕОВ СИНДРОМ (TOURETTE SYNDROME)

Јелена Шипка, Републички педагошки завод

УВОД:

Формирање и развој живих бића последице су заједничког дјеловања биолошких (наследних) и еколошких (срединских) фактора.

Живот организма почиње у оплођеној јајној ћелији (зигот) која садржи основни генетски потенцијал (ДНК) који се даље диференцира, расте, развија и морфолошки доводи до формирања јединке. Развој организма је резултат интеракције генотипа и фактора спољашње средине. Организам и средина налазе се у сталној интеракцији. Свако живо биће има своју животну средину без које не може опстати. Међутим, животна средина, промјеном еколошких фактора, пружа отпор живим бићима, па су она принуђена да се прилагођавају промјенама спољашње средине. Разни фактори спољашње средине утичу на промјене у наследном материјалу (мутације).

Пут раста и развоја сложен је и дуг, оптерећен промјенама из прогенезе или тератогеним учинком неког од фактора спољне средине, што може ићи мимо очекиваног, тј. изразом патолошког раста и развоја.

По неким наводима Свјетске здравствене организације, око 17% дјеце рађа се с проблемима непознате етиологије. Већи број ове новорођенчади носи малформацију облика и/или функције.

Дакле, у проучавању етиологије појединих одступања евидентно је да грешке могу бити резултат абнормалности у количини или природи генетичке информације и поремећаја у средини, односно резултат нумеричких и структурних промјена генетичког материјала као резултат појединих фактора животне средине.

Комбинација ових фактора може довести до различитих поремећаја и/или синдрома. Сам појам **синдром** означава удруженост одређених симптома без етиолошког јединства, али са сличним дефектима одређених поља. Неки од њих су: Down Syndrome (DS), Apert Syndrom (AS), Achondroplasia Sindrome (AS), Cornelia de Lange Syndrome (CDLS), Rubinstein-Taybi Sindrome (RTS), Crouzon Syndrome (CS), Wardenburgov Sindrom(WS), Goldenhar Syndrome(GS), Kanner Syndrom(KS), Asperger Syndrome (AS), Rett Syndrome ...

ТУРЕОВ СИНДРОМ (TOURETTE SYNDROME)

(Према тексту-*Водич за наставнике у вези с Tourette Syndrome*Syzanne Bronheim*)

Могући сценарио:

У вашем разреду је дјевојчица која је

Tourette Syndrome - у даљем тексту ТС

- раздрагана
- дружељубива
- сусретљива
- љупка
- генерално, добро дијете које се се лијепо понаша.

Међутим, из необјашњивих разлога, она ствара сметње у разреду са

- хроптањем (дахтањем)
- константно трепће очима
- скаче са столице на којој сједи...

Ви се питате:

1. Да ли тражи пажњу?
2. Да ли је неуобичајено раздражљива због нечега?
3. Да ли има емоционалних проблема који нису уочљиви?

Конечно, неко вам је споменуо: »Можда има Туреов синдром?«

ШТА ЈЕ ТУРЕОВ СИНДРОМ?

Туреов синдром је неуролошки поремећај.

Типични симптоми ТС се појављују у нижим разредима основне школе.

Клиничка слика ТС –а као основа за дијагнозу

➤ **Нехотични (ненамјерни) вишеструки моторички тикови** као што су: изненадна грчења, дрмања главом, раменима-понекад цијелим тијелом, трептање или колутање очима, гримасе, непрекидно тапкање или лупкање... За неку дјецу овакви покрети имају сложен начин испољавања и могу укључивати и таква функционална понашања као што су мирисање предмета или рапидно паљење и гашење свјетла.

➤ **Вокални или гласовни тикови-хотимично испуштање звукова, ријечи или фраза** укључујући и њушкање/шмркање, искашљавање, (хркање) или стално кашљуцање, разноликост звукова или крикова, ехолалије, корполалије (овај посљедњи тип вокалних тикова није уобичајан, будући да се јавља код 15 % људи са ТС-ом).

➤ **Симптоми се појављују и нестају.** Постоје тренуци када су тикови врло изражени и учестали и тренуци када се чини да је све у реду.

➤ **Симптоми ТС се временом мијењају .**

Једне године дијете може исказивати симптоме трептања очима и шмркања, док сљедеће може имати слијегање раменом или звучно цоктање језиком.

Једна одређена периплексична црта код ТС-а је да су тикови нехотични и да се дешавају без воље или намјере дјетета. Међутим, постоје случајеви дјете која могу да сузбију ове симптоме на неколико секунди и дуже, зависно од индивидуе.

ШТА ГА УЗРОКУЈЕ?

Прихваћено је мишљење је да је ТС-ом заједно с неким другим сродним проблемима, наследан поремећај. Због наслеђивања, као и код свих генетички преносивих поремећаја, родитељи ове дјеце имају веома изражен осјећај кривице.

ТРЕТМАН -ЛИЈЕЧЕЊЕ

Симптоми и понашање дјетета са ТС нису под контролом и они су ненамјерно испољени. Најчешће не могу бити третирани. Међутим, понекад је довољно оваквом дјетету пружити повјерење и допустити му да функционише и у кући и у школи.

Ученике и родитеље би у разреду требало информисати о ТС-у, како би се лакше могли разумјети разлози за појаву тикова и дјететовог неприлагођеног понашања.

У самом лијечењу најчешће се прописује терапија лијековима. Међутим, она узрокује негативне споредне ефекте за дијете као што је повећање тјелесне тежине, поспаност и успорено размишљање, несаница и немир. Могу се појавити симптоми депресије, фобије од школе, па чак и алергијске реакције.

Лијекови који се прописују смањују појаву симптома, али их ријетко у потпуности елиминишу (смањују се симптоми, али се могу јавити и одржати споредни ефекти).

Од кључног значаја су наставникове сугестије у вези са свакодневним понашањем дјетета са ТС-ом и његовим боравком у учионици.

СРОДНИ ПОРЕМЕЋАЈИ

Истраживањем је уочено да постоји повезаност између ТС-а и неколико других поремећаја који имају директан утицај на понашање и учење.

За многу дјецу са ТС –ом тикови су једини проблем који се одражавају на њихово прилагођавање, међутим у много случајева, баш ови други проблеми представљају највећи изазов у образовном процесу.

Од кључног значаја су наставникове сугестије у вези са свакодневним понашањем дјетета са ТС-ом и његовим боравком у учионици.

Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) (Поремећај недостатка пажње, хиперактивност)

Велики број дјеце са ТС –ом, ако је упућен на лијечење, има проблем и с хиперактивношћу и контролом покретачке енергије.

То су, у највећем броју случајева, фактори ометања у разреду.

Третман и лијечење ове дјеце је компликован, с обзиром на утицај лијекова за ADHD, на симптоме ТС-а.

Obsessive-compulsive behaviorus (Принудно-опсесивно понашање)

У клиничкој слици неки имају симптоме принудно-опсесивног понашања у оквиру којег имају неконтролисану побуду да заврше-изведу одређени ритуал.

Неки осјећају присиљеност да због ситних неправилности много пута ураде-понове свој посао (тапкање-једном руком много пута, па затим и другом, извођење ритуала скакутања прије уласка у просторију).

Друга манифестација овога стања је посједовање истих, тј понављајућих мисли. Ове мисли могу бити веома узнемиравајуће. Без обзира какав је њихов садржај, опсесија може и врши преузимање над остатком мисли.

У току организованих активности у разреду, опсесивни компулсивни симптоми отежавају обављање школских активности на ефикасан начин.

Потешкоће приликом учења

Сразмјерно висок број дјеце (која су била на третману) имала су један карактеристичан вид сметњи приликом учења.

Веома уобичајен проблем, али у зависности од самог дјетета, је визуелно моторички

аспект који чини извршавање писаних задатака веома тешким.

Осим овога, приликом учења може се уочити цијели спектар потешкоћа.

Третман сродних поремећаја

У случају веома изражених симптома било којег од сродних поремећаја потребан је третман од стране стручног лица.

Зависно од проблема, лијекова, психотерапије, мјеста специјалног образовања понекад у третману могу бити упоребљене и промјене понашања. Међутим, не постоји доказ да модификовање понашања може смањити, нпр. тикове.

Прије почетка било каквог третмана, потребна је тачна и потпуна дијагноза и **диференцијација сваке од присутних потешкоћа**. Не треба никад претпоставити да ће дјеца која имају ТС-ом увијек имати поменуте сродне проблеме.

Информисан наставник може бити саставни дио цијелог плана и имати круцијалну улогу за будуће прилагођавање и добробит дјетета са ТС-ом.

ТИПИЧНО ДИЈЕТЕ С ТУРЕОВИМ СИНДРОМОМ (TOURETTE SYNDROME)

Нема типичног дјетета с Туреовим синдромом. Најчешће одражавају нормалан ниво интелигенције. Неки су умјетнички или музички талентовани. Могу бити и изузетни атлетичари. Понекад су веома шармантни са изузетним осјећајем за хумор.

Многи од њих су озбиљни и окренути школи-учењу. За успјешан развој и стварање уравнотежене и позитивне слике о себи од пресудног значаја је околина и наставник који треба да «види дијете», а не симптоме.

ОРГАНИЗОВАЊЕ РАЗРЕДА У КОЈЕМ ЈЕ ДИЈЕТЕ СА ТС –ом

За многе ученике с ТС-ом једини видљиви показатељ су тикови. Управо наставников одговор на тикове као и његове реакције на интересовања дјецe о тиковима могу направити знатну промјену.

Наставник је (али и остало школско особље) најприсутнија одрасла особа у животу дјетета са ТС-ом.

Наставник носи велику одговорност и велику шансу да има дуготрајан и позитиван утицај на прилагођавање дјетета и његово прихватање.

САВЈЕТИ ЗА РАЗРЕД

Навешћемо неке од савјета за ефективно опхођење, који могу имати утицај на симптоме ТС-а код дјетета и организацију рада у разреду.

- Не треба реаговати љутњом или бијесом, јер рад са овом дјецом захтијева

стрпљење и разумијевање.

Кажњавање усљед испољавања тикова је исто што и покушај дисциплиновања дјетета с церебралном парализом зато што је неспретно. Понекад манифестације и симптоми могу бити узнемиравајући, али важно је сјетити се да се они догађају нехотично, без воље дјетета.

Ако је дијете кажњено због симптома који се испољавају, оно може имати страх од школе и постати непријатељски расположено према онима који су га казнили.

Наставник би се требао прилагођавати и примјером показивати дјеци у разреду како реаговати на ситуацију кад се код дјетета појаве тикови.

Уколико наставник није толерантан, други у разреду ће се осјетити слободним да задиркују и исмијавају дијете са ТС-ом.

Пошто су наставници водећи узор, прихватање и позитиван однос је од велике важности за све у школи, а нарочито за дијете које има ТС.

- У раду с дјететом треба створити могућност кратких пауза ван

учионице. Вријеме на издвојеном мјесту у циљу опуштања и ослобађања од тикова често може умањити њихову фреквенцију у разреду.

Ове кратке паузе за «испољавање» могу помоћи дјететово фокусирање на школске активности, јер тада неће трошити своју енергију на потискивање/сузбијање тикова.

- Треба радити с другом дјецом из разреда и школе како би могли разумијети тикове или нехотично испуштање звукова које испољава њихов друг. На тај би се начин умањило изазивање или изругивање дјетета са ТС-ом.

- Уколико су тикови код дјетета изражени толико да оно није у могућности да

прати наставу, наставник би требао размотрити могућност да га искључи из јавних манифестација пред друговима (рецитовање, излазак до табле, приредбе...).

Треба запмтити да је ученик са ТС –ом једнако исфрустриран узнемиравајућом и ометајућом природом тикова као и сви у разреду.

Како се носити са језичким проблемима-општим и оним који су везани за ТС?

Једна од језичких потешкоћа која погађа дјецу са ТС-ом може бити понављање властитих ријечи-фраза или ријечи изречених од стране других. Ова потреба за

повнављањем је карактеристична и код писања и читања. Појава се зове «запетљавање.»

Кад се ова појава уочи, може се предузети следеће:

- *Омогућити ученику кратку паузу и/ или му дати други задатак .*
- *Способност наставника као предавача да буде флексибилан и да разумије, може највише помоћи и допринијети највећој промјени на свијету.*

Како се носити с проблемеом недостатка пажње?

Додатне потешкоће приликом учења код великог броја дјеце са ТС-ом су различити степен поремећаја недостатка пажње, хиперактивности (ADHD). У раду се могу користити следећи приступи:

1. Поставити дијете да сједи испред наставника на свим часовима у смјеру који минимизира визуелно ометање остале дјеце.
2. Оно не треба да сједи близу прозора, врата или других извора који могу ометати пажњу.
3. Омогућити ученику да ради у кратким интензивним периодима док не заврши задатак.
4. Дозволите му да се миголји или мрда на столици, ако сте процијенили да је то у његовом интересу и у том тренутку најбоље .
5. Обичан гест може бити од помоћи. Рука на његовом рамену може га подсетити да би требало да слуша о чему се говори на часу.

Уобичајена питања наставника:

1. Читао сам о томе како помоћи ученику са ТС-ом , али ја у разреду имам 25-30 ученика. Како одвојити вријеме?

➤ Људи који изабери позив наставника чине то зато што желе помоћи развоју и напретку дјеце. Ова жеља да се помогне дјечи нарочито је важна за ученике са ТС-ом. Ако наставник размисли о времену и труду кој је уложио да помогне и разумије понашање дјетета, схватиће да је то вриједило и примјењиваће савјете и упутства, јер је дошао до резултата.

2. Шта треба урадити, ако уочим да дијете у мом одјељењу има ТС симптоме?

➤ Важно је родитељима указати на такво запажање. Било би добро контактирати са удружењем или асоцијацијом са ТС-ом. Прикупити материјал – брошуру. Родитељима указати на важност консултација са стручним особљем које може пружити потпуне информације.

3. Ако дијете има ТС , да ли то значи да ће се стање временом погоршавати?

➤ Постоје сазнања о природном току овог поремећаја. ТС није

дегенеративно стање. Послије тикова у дјетињству симптоми се могу погоршати.

Међутим, већина дјеце и њихових родитеља примјетили су стабилизацију симптома у зависности од цјелокупне слике јачања или слабљења дјетета. Било је случајева да је дошло до стабилизације симптома који су се временом умањили или нестали у периоду касне адолесценције.

За сада се ипак не може поуздано рећи који ће ученици имати овакав напредак.

1. Дијете у мом разреду користи лијекове за ТС. Изгледа као да ће заспати на часу. Шта да радим?

➤ То је природна реакција током узимања седатива. Треба имати разумијевања. Неопходно је бити у сталном контакту с родитељима. Родитеље обавјештавати о свим промјенама код дјетета.

ЗАКЉУЧАК: Изазов и могућности

Образовање дјетета са ТС-ом за наставника може бити изазов. Уколико о поремећају зна нешто више, биће у могућности да подржи дјететов напредак и развој.

Наставник је у прилици и има невјероватну могућност да направи стварну разлику у дјететовом животу. Дјеца која су прихваћена, осјећају се добро и уз своје наставнике израстају у особе које могу развијати своје таленте. Дјеца чији су симптоми погрешно схваћени и која нису подржана, носе огроман емоционални терет, јер, за дијете је школа арена у којој је изложено.

Осјећај да је способно, успјешно, допадљиво и цијењено стиче управо путем искустава која носи из школе.

Знање, подршка, стрпљење, флексибилност најбољи су поклон који наставник може дати дјетету са ТС-ом.

ЗАВРШНИ КОМЕНТАР

У процесу стицања знања, вјештина и навика дјеца с различитим поремећајима (синдромима) наилазе на низ потешкоћа.

Узроци тешкоћа у учењу посљедица су њиховог стања. Сметње се могу манифестовати на интелектуалном плану, оштећењу слуха, вида, говора и гласа, тјелесним оштећењима, промјенама у понашању итд.

Ако се овоме дода да су због својих психофизичких оштећења понекад и злостављана, педагошки занемарена, да су из непотпуних породица, онда ионако тешка ситуација постаје још тежа.

Сваком дјетету са сметњама у развоју, зависно од врсте и степена сметњи, потребан је посебан и стручан приступ у раду, уз примјену специфичних васпитно-образовних и рехабилитационих поступака и савремених метода, средстава и помагала у раду.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Зерголерн, Љ. и сарадници (1987): Медицинска генетика, Школска књига, Загреб
2. Кичић, М., Крајинчанић, Б.: Медицинска генетика, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1989.
3. Нинковић, Д.: Медицинска генетика (општи део), Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 2000.
4. Водич за наставнике у вези с Touretteovim Syndromom, Syzanne Bronheim

ПЕРИПАТОЛОГИЈА

(оријентација и кретање лица са оштећеним видом)

Владан Поповић-дипл.деф. тифлолог

Завод за слијепе и слабовидне „Будућност“ Дервента

Предмет проучавања перипатологије

Перипатологија представља научну дисциплину у оквиру тифлологије која се бави проучавањем проблематике самосталног кретања и оријентације слијепих и високо- слабовидних особа у затвореном и отвореном простору. У оквиру свог предмета перипатологија разматра питања утицаја губитка видне функције на перцепцију простора и ствари, могућности надокнаде информација које се усвајају видним путем, развоја и употребе осталих чула у функцији кретања, методологије обучавања слијепих и високо- слабовидних особа самосталном и правилном кретању, начина и техника успјешног кретања, употребе тифлолошких средстава и помагала као и друга питања неопходна за успјешну оријентацију и кретање особа са високим степеном оштећењем чула вида.

Своје постојање и активности перипатологија темељи на чињеници да је самостално кретање и сналажење у простору пресудно за квалитетан живот сваког појединца па тако и особе која има значајнији недостатак видне функције. Самосталност у овој области подразумјева могућности сопственог избора у погледу вршења свакодневних дјелатности као што су социјалне, радне, образовне, спортске и др. Цјелокупне људске активности су засноване на кретању, контакту и интеракцији међу људима. Немогућност самосталног кретања и оријентације у простору нарушава сваки сегмент људског дјеловања и озбиљно утиче на квалитет живота сваког појединца. Прије свага, проблеми се огледају у социјалном аспекту дјеловања. Особе нису увијек у могућности да у жељеном тренутку контактирају са људима из окружења, не могу да у потпуности испуне своје социјалне обавезе, остају мање покретне са слабом потрошњом и искоришћеношћу слободног времена, а за већину акција из домена социјалног функционисања је потребна помоћ од стране особа које су најчешће у блиским родбинским односима са појединцем. На тај начин и односи у самој породици не остају у оквиру уобичајених. Несамосталност кретања и неразвијена оријентација често утичу и на испуњавање радних задатака појединих особа. Често се проблеми јављају приликом оријентације на радном мјесту, са алатима и материјалима за рад као и приликом редовног одласка и доласка на посао.

Из горе наведених разлога перипатологија, од најранијих дана у оквирима тифлологије, претендује да преко провођења системетских и организованих мјера и поступака активно развија способности и вјештине сваког појединог слијепог или високослабовидног лица у самосталном кретању и

оријентацији у микро и макро простору као предусловима комплетног и квалитетног живота сваке особе. Поред тога перипатологија путем научних истраживања ради на развоју самих поступака и метода рада, унапрјеђењу и

откривању нових средстава и помагала помоћу којих би самостално кретање и оријентација било приступачније, прихватљивије и лакше савладиво за лица са оштећеним видом. Укупан цивилизацијски развој као и убрзан технички напредак доносе нове моменте и у овој области кључно утичући тако и на укупан тифлолошки систем рада и дјеловања уоште.

Улога сензорног и моторног апарата у просторној оријентацији и кретању

Према најновијим истраживањима преко чула вида човјек прима 9/10 информација из спољашње средине. Поред тога чуло вида има доминантну интегративну улогу у перцепцији тј. заједно са осталим чулима даје интегрисани опажај који има свој квалитет и значај у свакодневном животу човјека. Чула вида може опазити и оне ствари и објекте који су удаљени, недоступни или опасни. Недостатком чула вида особа није у могућности да прима велики број информација из спољашње средине. Иако остала чула преузимају дио перцепције која је ускраћена због немогућности визуелног функционисања, она никад није тако квалитетна и у тој мјери потпуна као само видно опажање. Поред тога у човјековом генетском запису никада током генерације није депоновано искуство живљења и дјеловања без чула вида. На основу свих ових разлога се може закључити да је функционисање особе која нема видну перцепцију отежано и да захтијева доста прилагођавања приликом свкодневних активности.

Област људског функционисања која је највише погођена недостатком вида је свакако оријентација у простору и самостално кретање. Ни једна област не захтијева толико доминантну улогу чула вида и толико квалитетну визуелну перцепцију као ова.

Пошто има могућности дубинске перцепције (опажања на даљину), у недостатку чула вида, улогу водећег перцептора при оријентацији и кретању у отвореном простору преузима чуло слуха. Оно је нарочито ефикасно приликом детектовања одређених извора звука који могу бити оријентирани у кретању и показатељи исправности правца кретања. Извори звука (предмети и бића која производе звук) се такође могу показати и као препреке приликом кретања и упозорења за промјену правца кретања. Добро развијена аудитивна перцепција нарочито користи при оријентацији и кретању на отвореном простору у градовима гдје се открива мноштво различитих звучних сигнала који могу користити у сваком моменту као извори информација. Исто тако уколико диференцијација звучних импулса није развијена и добро организована, мноштво звукова може бити само збуњујући фактор при кретању.

Олфактивно чуло је једно од оних које има могућност перцепције на даљину. Међутим ово чуло не може да донесе велики број квалитетних информација које могу да послуже у оријентацији. Ипак олфактивни рецептори могу детектовати изворе мириса као оријентире и показатеље локације особе која се креће. Рецептори за топло и хладно такође могу бити од користи приликом оријентације у простору иако број информација који тим каналима долазе из спољашње средине није ни изблиза велики као код рецептора појединих чула.

Поред чула слуха, чуло додир доноси највише информација слијепом човјеку приликом оријентације и кретања. Улога тактилног чула се прије свега огледа у оријентацији у затвореном простору, на радном мјесту, кући и другим мјестима гдје није потребна даљинска перцепција. Ово подразумијева и оријентацију на алатима за рад, разним материјалима, школском прибору и другим средствима. Такође, чуло додир користи и приликом кретања у отвореном простору. Помоћу бијелог штапа особа детектује препреке на које

наилази, а помоћу осјећања подлоге по којој се креће особа може лако одредити свој положај и мјесто на којем се налази.

Поред сензорних стимулуса за добру оријентацију и кретање је неопходна и оптимална развијеност моторног апарата. Многа истраживања су показала да успјешност на пољу рада из области перипатологије директно зависе и од успјешног моторног функционисања саме особе. Због тога се доста пажње посвећује овом сегменту рада.

Методе, поступци и средства у перипатологији

У одсуству чула вида концепт самосталног кретања и оријентације постаје доста сложенији, састављен из појединачних перцепција осталих чула као и моторног дјеловања цијелог организма. Због тога перипатологија гради систем активности који кроз увезивање и обједињавање свих значајних фактора ствара просторне представе и формира шему просторних односа који су независни од функционисања чула вида. Уколико постоји и најмањи остатак вида он се апсолутно користи као значајна помоћ у оријентацији и кретању.

У оквиру перипатологије разни аутори дају могуће подјеле простора. Међутим без обзира на разне дефиниције и подјеле, генерално се може сматрати да постоји микро и макро простор. Под микро простором се подразумијева затворени мањи простор у којем је и сама оријентација доста лакша. То су често и познати простори у којима се особа креће и лако сналази (кућа, школа, радно мјесто, познате продавнице, јавне установе и сл.). У оквиру микро простора се проучава и оријентација у манипулативном простору као што је оријентација на појединим наставним средствима, средствима за рад и другим предметима. С друге стране, макро простор је отворени простор у којем лице са оштећеним видом мора уложити више напора и пажње како би се самостално кретало. То је простор који покрива подручје ближе околине, насеља или града.

Методе и поступци у раду

Организовани рад са дјецом почиње у периоду раног развоја и обухвата предшколско васпитање. У овом периоду је неопходно провести поступке испитивања сензорних и моторних способности дјетета с циљем увиђања потреба за даљи тифлолошки третман у овој области. Тада се могу уочити и први знаци у просторном оријентисању дјетета. На основу ових информација прописује се низ вјежби и поступака које имају задатак да развијају перцепцију сваког појединог чула, да отклоне евентуалне недостатке у психо- моторном развоју, да повећају моторну активност дјетета, те да формирају основне просторне представе у оквиру могућности предвиђених за одређени ниво развоја.

У раном школском периоду се ради на правилном упознавању затвореног простора са свим његовим елементима. Тада ученик стиче одређену сигурност у оријентацији и слободу при извођењу покрета. Такође, ученик упознаје и околни отворени простор гдје усваја саму шему простора и међусобних просторних односа. У том периоду се уче и прве технике кретања бијелим штапом које подразумијевају уводна знања о држању штапа, учења држања правца кретања, елементе кретања у отвореном простору и друге активности везане за добру оријентацију и самостално кретање. Током читавог процеса обуке спроводе се вјежбе за подизање нивоа диференцијације импулса који долазе из спољашње средине путем преосталих чула, као и вјежбе за развој

психомоторике. Интезитет самих вјежби зависи од индивидуалних способности ученика.

У периоду каснијег школовања се подижу захтјеви и очекивања у раду са самим ученицима. Праве се макете и рељефи отвореног простора који имају за циљ да надокнаде учеников недостатак вида. Ученици путем тактилне перцепције опажају умањену верзију простора и на основу тога формирају представе о простору као цјелини са јасно диференцираним елементима и њиховим међусобним односима. Ове активности су у комбинацији са практичним вјежбама оријентације и кретања у простору. Овакав начин рада даје ефикасније резултате, а сам ученик се осјећа комотније и опуштеније приликом кретања. Учење из ове области прати упорна активност кретања у отвореном простору и само особа која се довољно дуго самостално креће може рачунати да има успјешну оријентацију у отвореном простору. У Републици Српској је као најадекватнија техника коришћења бијелог штапа прихваћена Хуверова техника, те се сви поступци базирају на овој техници.

Средства и помагала у раду

Бијели штап- је средство које слијепе особе најчешће користе приликом кретања. Штап служи као помоћ при откривању препрека које се налазе на путу. Када особа уочи препреку она промјени правац кретања и настави безбједно пут даље. Поред кориштења овог средства слијепо лице мора имати добро развијену аудитивну перцепцију и познавање самог простора. Штап је јефтино средство, лако употребљиво и због тога има тако честу примјену код ове популације људи. Негативне стране употребе бијелог штапа се огледају у немогућности самог средства да открије препреке које се налазе у нивоу горњег дијела тијела или главе као и оне које су дубинске (отворени шахтови и сл.).

Електронска модификација бијелог штапа- подразумијева побошање у функцији самог штапа. Користи се као и обични бијели штап (искључиво Хуверовом методом), с тим да у себи има уграђен ултразвучни детектор који открива препреке које се налазе на земљи као и оне које се налазе у нивоу главе и тијела. Препреке детектује од 2- 4 метра удаљености, а особа добија упозорење путем дугмића који вибрирају на самом штапу.

Видећи водич- је особа која води слијепу особу. Ово је и најсигурнији вид помоћи. Особа која види мора познавати правила вођења, па ће се само кретање одвијати без већих потешкоћа. Међутим овакав вид помоћи не даје особи потпуну самосталност и условљава поједине социјалне контакте. С друге стране немогуће је наћи видећег водича који ће бити стално на услузи.

Пас водич- се користи заједно са бијелим штапом. Слијепо лица се креће уз помоћ пса који је претходно обучен за овакву врсту активности. Овакво „помагало“ може користити при кретању у непознатом простору. Такође у великим градовима гдје је саобраћајна гужва уобичајена са доста великих раскрсница пас водич има своју значајну улогу. Пас открива и оне препреке које се не могу открити штапом. Ипак пас водич захтијева и велике финансијске издатке, нарочито приликом саме набавке, а и касније током одржавања. Животни вијек животиње је кратак и представља значајан проблем.

Електронска помагала- се користе као средства при кретању. Најчешће вибрирају приликом наилаaska на препреку. Међутим показало се да оваква

помагала нису до краја усавршена, те да још увијек немају потпуну практичну примјену.

Оријентација и кретање као дио Наставног плана и програма основношколског образовања и васпитања сlijепих ученика у Републици Српској

Као дио обавезних ваннаставних активности перипатологија је уведена у првом прилагођеном наставном плану и програму за сlijепе ученике још 2004. године. Уведена је као потреба да се у васпитно- образовни систем Републике Српске донесу они садржаји и активности који највише помажу да се ученичке способности развијају у оквиру оптималних граница. Уважавајући принципе индивидуализације и актуелност питања којима се бави перипатологија сматрамо да је неопходно још више пажње посветити овој проблематици с циљем проналажења оптималног броја часова и избора одговарајућих активности у раду с ученицима. Данас се у Републици Српској значајан број сlijепих људи не креће самостално што директно утиче на квалитет животног стила тих особа. Због тога нам је намјера да кроз образовни систем промовишемо и инсистирамо на самосталном кретању свих сlijепих ученика како би они добили могућност самосталног и успјешнијег живота.

Обуку у самосталном кретању и оријентацији искључиво изводе стручни кадрови из области тифлологије специјализовани за овакву врсту рада. У појединим случајевима нестручан рад може проузроковати проблеме који се директно рефлектују кроз немогућност добре оријентације и самосталног кретања.

РОДИТЕЉ И ДИЈЕТЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ

Јелена Шипка,
Републички педагошки завод

Породица је први, основни и најважнији фактор у развоју сваког дјетета. Однос према себи и слику о себи дијете ствара управо под утицајем родитеља, првих извора информација.

Испитивање ставова родитеља према дјечи са сметњама у развоју често је предмет истраживања.

До чега се дошло у истраживањима?

Прво сазнање, сазнање да је дијете рођено са оштећењем (сметњама) увијек је тешко!

Непосредно након првог сазнања, од стране родитеља могу услједити различите реакције и то од потпуног одбијања, до потпуног прихватања постојеће ситуације.

Истраживања показују да половина родитеља има осјећај кривице, стида и одбијања.

Исто тако, велики број родитеља окупиран је реаговањем родбине, пријатеља, комшија итд. Оптерећени су и забринути за школовање и будућност своје дјеце. Због свега тога, у овим породицама често долази до породичне кризе.

Прилог теоријском приказу породичне кризе која може имати за посљедицу конфликтне ситуације родитеља дао је Wolfensberger 1967. год.

Он наводи три типа породичне кризе.

1. Први тип породичне кризе означен је као почетна криза. По њему, почетна криза нарушава сва позитивна очекивања.

2. Друга тип је криза личних вриједности која може трајати читав живот, преклапајући се са осталим формама. У случајевима блаже изражености, она се очитује амбивалентношћу или превеликом заштитом дјетета. За израженији степен интензитета кризе карактеристично је потпуно негирање.

3. Трећи тип породичне кризе је «реална» криза која се углавном приписује вањским факторима које родитељи могу дјелимично контролисати.

Што се дубље и више улази у процес прилагођавања родитеља, долази до ситуације да они више не игноришу дјететов проблем. С њим се сада суочавају, послје чега слиједи промјене и породична реорганизација.

У разматрању највишег нивоа прихватања, тзв. зреле адаптације, дошло се до тога да су и ови родитељи пролазили кроз емоционалну дезорганизацију и ишли путем постепеног прилагођавања.

Међу бројним емоционалним реакцијама родитеља најчешћи су осјећаји кривице, разочарења, страха, забринутости, стида, амбиваленције, депресије. За неке ауторе главне реакције родитеља су *разочарење и фрустрација*.

За друге је *фрустрација доминантна, а настала је као посљедица социјалних и естетских стигмата, помањкања стручних служби, финансијских средстава* итд.

- Једно од питања које је битно за утврђивање разлика у ставовима родитеља према дјечи са сметњама у развоју је и *пол дјетета* . Примјећена је полна идентификација родитеља с дјететом . Женско дијете има снажнији утицај на мајку, а мушко на оца.
- Што се тиче социоекономског статуса, у овим породицама је развијена свијест о одговорности.
У складу с могућностима, родитељи настоје пружити својој дјечи што повољније услове за живот и рад.
- Што се тиче интелектуалног статуса родитеља, резултати истраживања говоре да родитељи интелектуалци улажу веће напоре на постигнућа дјетета у односу на родитеље нижег интелектуалног статуса.

На основу праћења и третмана једног броја родитеља према својој дјечи са сметњама у развоју запажени су извјесни облици понашања који могу представљати димензије ставова, а то су:

1. *потцијењивање способности дјетета,*
2. *прецијењивање способности,*
3. *агресивност родитеља према дјетету,*
4. *бијег од проблема и дјетета,*
5. *презаштићеност дјетета,*
6. *самоокривљивање дјетета,*
7. *стид родитеља,*
8. *потштеност родитеља,*
9. *пребацавање кривице на друге,*
10. *брига за будућност дјетета,*
11. *социјална изолација родитеља,*
12. *прихватање постојећег стања,*
13. *активност родитеља у односу на третман дјетета,*
14. *тежња родитеља за стицањем знања,*
15. *ангажовање у непосредном раду .*

Потцијењивање способности дјетета

Захтјеви који се постављају дјетету нису у складу с његовим стварним способностима, већ су прелогани и испод реалног.

Родитељи ове дјеце не вјерују да су она у могућности да превазиђу и ријеше свој проблем.

Прецијењивање способности дјетета

То је ситуација када родитељи не схватају сву тежину проблема свог дјетета, па су склони прецијењивати његове способности, што за резултат има константно постављање нереалних циљева.

Агресивност родитеља према дјетету

Под агресивношћу родитеља подразумејева се строгост, нетолерантност, несношљивост. Схватање родитеља да само строгошћу могу нешто постићи код свога дјетета, да је кажњавање (понекад и физичко) потрбно, указује на тенденцију агресивног и насилничког понашања родитеља.

Бијег од дјетета

Очитује се настојањима родитеља да на неки начин уклоне дијете из породице, односно да сами напусте породицу, поготово ако је дијете ретардирано.

Честа је реакција да родитељи покушавају рационализовати такво понашање наводећи низ разлога као што су незнање и неспособност да се адекватно брину за дијете, превелика психичка оптерећеност, лош утицај на осталу дјецу итд.

Презаштићено дијете

Презаштићено дијете се очитује у напорима родитеља да умјесто њега чине све да га заштите од, по њиховом мишљењу, негативних и опасних утицаја. Тежина поремећаја у неким случајевима стварно захтијева велико ангажовање родитеља, при чему они не могу реално процијенити у којој је мјери дјетету помоћ стварно потребна. Претјерано пружање помоћи у оваквим случајевима резултат је недовољне упућености родитеља у проблематику, чиме ненамјерно коче напредовање и рјешавање постојећих проблема.

Самоокривљивање

Неки родитељи као узрок поремећаја наводе властиту непажњу, пад дјетета до којег није требало доћи, његову болест због које нису на вријеме посјетили лекара, непажња за вријеме трудноће итд.

Стид родитеља

Стид је често повезан са осјећајем кривице и често доводи до социјалне изолације родитеља. Неадекватне реакције околине изазивају осјећај стида код неких родитеља.

Потиштеност родитеља

Она се сматра природном психолошком реакцијом родитеља, а може се јавити у форми страха, разочарења и бриге за будућност дјетета.

Пребацивање кривице на друге

Представља реакцију којом се одговорност пребацује на брачног партнера или неку другу особу (проблеми везани за етиолошке факторе и наслеђивања).

Брига за будућност дјетета

Брига за будућност резултат је спознаје родитеља о дјететовим недостацима, те да би због тога могло доћи до проблема у процесу адаптације и интеграције, а тиме и до потешкоћа у школовању.

Социјална изолација родитеља

Под социјалном изолацијом подразумијева се повлачење родитеља из друштвеног живота. Ови родитељи ограничавање социјалних контаката правдају помањкањем времена.

Признају да избјегавају нова познанства, јер не желе да говоре о свом дјетету и његовом проблему. Осјећају се добро само у кругу људи који познају њихову ситуацију.

Прихватање постојећег стања

Подразумејва прихватање ситуације онаквом каква јесте и настојање да се дјетету омогући третман у одговарајућој установи и што бољи услови за рад, те да родитељи не занемаре остале породичне, професионалне и друге обавезе.

Активности родитеља у односу на третман

Неки су родитељи склони да сву одговорност и активност пребаце на наставнике, не схватајући колико је значајна и велика улога родитеља у тим активностима.

Тежња родитеља за стицањем знања из области дефектологије

Родитељи често траже савјете и упутства за рад код куће, траже одговарајућу литературу или путем средстава јавног информисања стичу знања о проблемима који се тичу њихове дјеце.

Ангажовање родитеља у раду с дјецом

Активност родитеља од велике је важности у раду с дјецом која имају сметње у развоју, нарочито у крајњем постигнућу и рјешавању њихових проблема. Неки родитељи се веома ангажују и свакодневно помажу својој дјечи, други то потпуно одбијају пребацујући обавезе на друге, најчешће на наставнике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Левандовски, Д. и Теодоровић, Б. : Ставови родитеља према властитом ментално ретардираном дјетету, Дефектологија, 1975. (страна 56-63)
2. Левандовски, Д. и Теодоровић, Б.: Примјена интервјуа и упитника у испитивању ставова родитеља према ментално ретардираном дјетету, Дефектологија, 1977. (страна 3-12.)
3. Левандовски, Д.: Утицај социоекономског става породице на формирање ставова родитеља према њиховој дјечи – полазницима специјалне школе, Дефектологија, 1977. (страна 25-39)
4. Продановић, Љ.: У чему, кад, како, ...сарадђивати с родитељима у школи, ИШРО “Привредно-финансијски водич“, Београд, 1979.

АНАЛИЗА

*Јелена Шипка
Републички педагошки завод*

Реализација програма обуке наставника, родитеља, васпитача, педагога и професора бањолучких основних, средњих школа и вртића на тему

« Укључивање дјеце са сметњама у развоју у редовне школе и вртиће »



Мјесто одржавања:

Програм је реализован у **Документационом центру** у Републичком педагошком заводу у Бањој Луци као резултат сарадње Републичког педагошког завода и италијанске непрофитне Владине организације EducAid-a Onlus и Пројекта

» Заштита и поновно укључивање малољетника а посебним физичким и психичким потребама и промоција предузетништва у сектору социјалних послова у Босни и Херцеговини.»

Вријеме реализације: април-мај 2007. године

Учесници: наставници, родитељи, васпитачи, педагози и професори

Циљ: Стицање основних сазнања о дједи која су ометена у развоју, њиховим правима, могућностима и школовању у редовним основним школама; указивање на значај раног откривања, укључивања и сарадње с родитељима; упознавање присутних са активностима и радом Документационог центра у Републичком педагошком заводу у Бањој Луци.

Реализатори тренинга:

Практичари, дефектолози и педагози

**РАДИОНИЦЕ ЗА НАСТАВНИКЕ
(за школе у пројекту Educ Aid-a)**

1) НАСТАВНИЦИ

Радионице су реализоване за наставнике из основних школа »Иво Андрић«, »Доситеј Обрадовић«, Бранко Радичевић» и »Борисав Станковић» из Бање Луке (школе у пројекту) и госте, представнике основних школа »Петар Кочић» из Нове Тополе и »Милош Дујић» из Челинца.

Присутно 27 наставника.

Вријеме реализације и теме:

23. 4. 2007. године од 14.00 -18.00 сати

- Успјешан наставник квалитетна школа,
- Документациони центри-допринос инклузији,
- Имплементација концепта инклузивне наставе у Републици Српској,
- Дјеца с психофизичким сметњама –законска регулатива у Републици Српској.

27. 4. 2007. године од 14.00-17.40 сати

- Значај тимског приступа у раду с дјецом ометеном у развоју,
- Улога дефектолога у стручном тиму школе,
- Ученици с различитим оштећењима у редовној школи-препоруке наставницима.

30. 4. 2007. године од 14.00-17.40 сати

- Улога наставника у процесу откривања и разврставања ученика са сметњама у развоју,
- Идентификација, опсервација и категоризација,
- Израда прилагођених програма-радионица.

4. 5. 2007.године од 14.00- 17.40. сати

- Индивидуализација и диференцирано подучавање,
- Помоћ дједи с поремећајем недостатка пажње (ADHD),

Агресивно и неприлагођено понашање,

- Изношење искустава и евалуација.

У току ових радионица седам предавача реализовало је 14 тема које су се односиле на дјецу са сметњама у развоју и могућностима њиховог школовања у редовним условима.

Забелешка:

Наставници су активно учествовали и показали интересовање за теме које су реализоване. Својим учешћем и сугестијама дали су велики допринос у реализацији планираних садржаја. Предложено је да се и осталим школама омогући да прођу овај програм, јер је пуно примјера из праксе који нуде рјешења.

Анализа и евалуација рада

У евалуацији која је проведена 23. 4. 2007. године, од 16 анкетираних наставника, њих 14 или 87,50 % је за садржај програма знање/вјештине презентатора, квалитет предавања и програм је испунио моја очекивања дало оцјену пет (5). Двоје или 12,50 % је неке од ових елемента оцијенило оцјеном врло добар или одличан.

У току радионице која је реализована 27.априла.2007. године, од 23 присутна наставника, њих 14 или 60,86 % одговарало је на постављена питања уз коментаре.

На питање «Како процјењујете стручни ниво предавача?» (висок, задовољавајући, низак) 13 или 92, 85 % одговорило је «висок», један или 7,14 % «задовољава» уз, сљедеће коментаре «...студиозна предавања, поткрепљена примјерима из праксе, предавач изузетно добро познаје проблематику, добро је што осим стручног предавања имамо и филмове-све је детаљно објашњено, посједују доста искуства...»

На питање »Шта мислите о инклузивном образовању?“њих 12 или 85,71 % одговорило је: »Подржавам инклузију уз едуковање наставника и поштивање законских норми. Добро, али су нам потребни услови. Подржавамо инклузију, уз неопходност даљег едуковања наставника и поштовање законских поставки. Мислим да је неопходно потребно. Има више добрих страна...» Двоје или 14,28 % коментарисало је на сљедећи начин: »Има добрих страна, али има и недостатака. Дјелимично прихватам.»

У току радионице која је реализована, 30. 4. 2007. године, од 25 присутних, њих 18 или 72,00 % је оцјењивало програм. Од укупног броја анкетираних 16 или 88, 88 % програм је у свим елементима оцијенило оцјеном одличан, а двоје или 12,11 % у неким сегментима одличан, а неким врло добар или добар.

Последњој радионици присуствовало је 25 наставника. На анкету је одговорило 23. Сви анкетирани или 100% су напријед наведене активности (садржај предавања, знање/вјештине презентатора, квалитет предавања, предавање је испунило моја очекивања) оцијенили оцјеном одличан (5).Наставници предлажу: »Више семинара о дјечи с посебним потребама. Даља едукација. Већи проток

информација. Континуиран савјетодавни рад...»

Закључак је да су ове радионице (семинар) биле од велике користи за наставнике јер су реализоване теме које су наставници сами кандидовали. Предавачи су у току предавања понудили доста примјера из праксе. Током цијелог програма наставници су активно учествовали и показали висок ниво професионализма. Очекујемо да ће се дио понуђених рјешења примјењивати у пракси.

2) ВАСПИТАЧИ

Радионицама за васпитаче присуствовала су само 24 васпитачи бањолучких вртића.

Вријеме реализације и теме: 14.5. 2007. године од 14.00-18.00 сати

- Документациони центри –допринос инклузији,
- Дјеца са сметњама у редовним вртићима,
- Значај тимског приступа у откривању и идентификацији дјеце са сметњама,
- Основне назнаке о инклузији –законске претпоставке

Запажања:

Васпитачи наводе да је ово први пут да се за њих организује састанак на тему –Дјеца са сметњама у развоју у редовним вртићима. Кажу да се о овим проблемима углавном не разговара.

У вртићима је велики број дјеце у групама, али и са сметњама у развоју. Наводе да се суочавају с проблемима јер немају основна знања из ове области. Помоћ са стране је слаба или никаква. Недостају им стручни кадрови-тимови (психолог, логопед, дефектолог).

Ево шта су васпитачи рекли у проведеној анкети.

➤ Инклузија је могућа за дјецу с мањим оштећењима и уз бољу материјално техничку опремљеност вртића, затим ако се обезбиједи тимови, смањи број дјеце у групама итд

На питање «Шта сматрате као проблем у своме раду» одговорили су: „Велики број (32-34) дјеце у групи. Такво дијете тражи од васпитача сталан надзор. Недовољна укљученост стручних служби, простор, опрема, незаинтересованост околине, површна сардња с родитељима, недостатак дефектолога, проблем је и кад се због једног дјетета занемари група, слаба идентификација проблема, лоша

повезаност са другим институцијама, недовољна материјална подршка васпитачима.“

Васпитачи предлажу:

- У вртићима запослити стручне тимове,
- Едуковати постојеће кадрове,
- Опремити простор одговарајућом опремом,
- Самањити број дјеце у групама.

На питање „Како процјењујете стручни ниво предавача?“, 17 анкетираних васпитача одговорило је:

- а) висок -12 или 70,58 %
- б) задовољава –четири или 29,40 %
- в)низак -

Коментари »Сазнала сам доста. Ова предавања ће ми користити у раду. Добро припремљено. Јасно, разумљиво, конкретно. Предавање је поткрепљено примјерима из праксе, конкретним упутствима, уз уважавање наших искустава. Добро познавање ове проблематике од стране презентатора...»

3) ПЕДАГОЗИ

На радионицу за педагоге позвано је свих 10 педагога бањолучих средњих школа. Радионици је присуствовало само њих шест.

Вријеме реализације и теме: 18.5. 2007. године од 14.00-18.10 сати

- Улога школског педагога у стварању инклузивне климе,
- Мобилни тимови и њихов допринос инклузији,
- Значај тимског приступа у раду са дјецом ометеном у развоју,
- Дискусија.

Запажања:

Сви школски педагози су стручни ниво предавача оцијенили високом оцјеном. Мисле да у средњим школама треба створити услове, едуковати кадрове, увести наставнике (специјалне педагоге) за подршку дјечи с посебним потребама, обезбиједити материјалну подршку и „подршку управних органа“..., па тек онда укључивати дјецу са сметњама у развоју у средње школе.

4) ПРОФЕСОРИ СРЕДЊИХ ШКОЛА

На овај семинар је позвано 20 професора из 10 средњих школа. Семинару је присуствовало свега њих девет.

Вријеме реализације: 21.5. 2007. године од 14.00-18.10 сати

Теме:

- Успјешан наставник–квалитетна школа,
- Инклузија- стање и перспективе,
- Законска регулатива,
- Реализација наставних садржаја према могућностима ученика.

Присутни професори су износили своја искуства и наводили проблеме с којима се сусрећу.

Запажања:

Већина изјављује да има позитивно мишљење када је у питању школовање дјеце са сметњама у развоју у редовним средњим школама. Коментаришу: «Они треба да буду дио друштва, а не његов издвојени дио. Ако се инклузија примјењује без изузетака и веза, поздрављам! Исто за све ученике. Школе би требало да имају стручне тимове, дефектологе.»

Професори износе и негативне ставове и образлажу: Сматрам да ћемо наићи на огромне проблеме при реализацији ове идеје. Нису испуњене претпоставке. Наставник нема подршку. Не проводи инклузију по сваку цијену. Професор углавном остаје сам с проблемом.

Предлажу организовање савјетовања за све професоре, педагоге, директоре. Желе да буду боље информисани. Траже стручне тимове и помоћ у непосредном раду (наставнике за подршку, дефектологе).

ЗАКЉУЧАК:

Овакав начин рада и организовања семинара на тему: “Укључивање дјеце са сметњама у развоју у редовне школе и вртиће“ био од велике помоћи и користи свим учесницима (евалуација).

Број присутних и изјаве анкетираних на најбољи начин говоре о тренутној ситуацији када је у питању укључивање дјеце са сметњама у редовне школе и вртиће.

Било би добро у будућим активностима узети у обзир понуђене сугестије и приједлоге како би се превазишли постојећи проблеми и дошло до бољих и квалитетнијих рјешења.

РАДИОНИЦЕ

Обабрала: Јелена Шипка

НАЗИВ: ПРИХВАТАЊЕ-НЕПРИХВАТАЊЕ

УЧЕСНИЦИ: Наставници

- ЦИЉ:**
- Освијестити личне мотиве за прихватање или неприхватање дјецe са оштећењима и рад с њима.
 - Освијестити шта је то дислексија, оштећење слуха, вида, тјелесна инвалидност-ограничења у кретању и друге тешкоће с којима се ове особе сусрећу.
 - Покушати разумјети ученике са сметњама у развоју и схватити колико им је потребно енергије за најједноставније активности, те како се осјећају због немогућности извршавања задатака, иако улажу максималне напоре.

СРЕДСТВА: Штап за слијепе, апарат за глуве, умножен писани текст на којем су сва слова разбацана, ријечи непотпуне, а слогови се понављају, празан папир А4, плакатни папир, фломастери, самољепиви папирићи

ТРАЈАЊЕ: 45 минута

ОПИС АКТИВНОСТИ:

I

- Неки ће учесници добити тампоне за уши и слушно помагало, наочале са залијепљеним папиром, штап за слијепе, лупу, пертлама завезане ципеле, оловку у лијеву руку.
- Поздравити присутне без гласнога говора (фонације) и представити се.
Гестом их питати како се зову, због чега су дошли...?

II

Објаснити циљ, активности и ток радионице.

- Разговарати о дислексији и последицама с којима се сусрећу особе које имају овај проблем.
- Дати припремљен текст пјесме –Наопачке- али написан онако како га види дислексичар.

НАОБАЧКИ

Хес, окока ди шмијесно било
да све крене на почетак ,
па ба дјеца соне браде,
а обрасли људи прачаке.

Па би мали барацо с барадом
брак жемазе чоколадом,
а да те тата своју из праћаке,
по дворишту гаађа мачаке.

Ал`на срећу , још је засад
не забавију такве твари
Свако дада у жовиту
носи тобам својим чари.

Ратко Сврко

НАОПАЧКЕ

Хеј, како би смијешно било
да све крене наопачке,
па да дјеца носе браде,
а одрасли људи праћке.

Па би мали брацо с брадом
брк замаже чоколадом,
а да тата твој из праћке,
по дворишту гађа мачке

Ал` , на срећу, још се засад
не збивају такве ствари.
Свако доба у животу
носи собом своје чари.

Ратко Зврко

- Кратко разговарати о тексту. Анализирати садржај уз помоћ питања.
На празан папир, лијевом руком одговорити писмено на питања:
Како се зове пјесма? О чему се у њој говори?
- Присутне питати како су се осјећали у току овог наставног часа.

III

- Учеснике замолити да размисле о томе како су се осјећали због немогућности да изврше задатке који су били пред њих постављени.
Да ли су били фрустрирани због те немогућности и поред максимално уложеног напора и залагања.

КАКО СЕ ОСЈЕЋАЈУ ДЈЕЦА СА ОШТЕЋЕЊИМА ?

Да ли су радили с дјецом која имају сметње у развоју и каква су им искуства?

- На самољепљиви папир ић наставници пишу:
Мотиви за рад с дјецом која су оштећена у развоју-прихватање

На други папир пишу:

Мотиви за неприхватање

Два представника узимају папир иће, наизмјенично читају и лијепе одговоре на плакатни папир под називом

ПРИХВАТАЊЕ- НЕПРИХВАТАЊЕ

IV

Води се разговор о дјечи с посебним потребама, њиховом школовању и прихватању у редовним основним школама.

Адаптирано:

«Do prihvatanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama»

Leila Kiš-Glavaš, Rea Fulgosi-Masnjak; и "Naklonosti i predrasude, Uzelac, 1999.

**МОТИВИ ЗА РАД И ПРИХВАТАЊЕ ДЈЕЦЕ КОЈА ИМАЈУ
СМЕТЊЕ У РАЗВОЈУ У РЕДОВНА ОДЈЕЉЕЊА**

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

**РАЗЛОЗИ ЗА НЕПРИХВАТАЊЕ ДЈЕЦЕ КОЈА ИМАЈУ
СМЕТЊЕ У РАЗВОЈУ У РЕДОВНА ОДЈЕЉЕЊА**

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

РАДИОНИЦЕ

КОМУНИКАЦИЈА У ПОРОДИЦИ

I ЦИЉ И ЗАДАЦИ

- Савремена схватања у вези с комуникацијом на релацији родитељ – дијете, нове спознаје.
- Подстаћи учеснике радионица да преиспитају властите ставове и стилове комуницирање у својој породици.

II СРЕДСТВА

- Додатак вјежбама
- Три врсте родитеља
- Дјечији меморандум родитељима

III АКТИВНОСТИ

УВОДНЕ АКТИВНОСТИ

1. Указивање на циљеве радионице и могућу личну добит,
2. Водитељ радионице даје преглед могућих стилова комуницирања у породици према В. Miller (текст Три врсте родитеља), уз навођење конкретних примјера за поједине врсте. Разговор о заступљености у пракси појединих типова: родитељ "љубави и логике", родитељ "хеликоптер" и родитељ "војсковођа."

IV ВЈЕЖБА – ГЛАВНА АКТИВНОСТ

Прочитајте *Дјечији меморандум* родитељима и урадите сљедеће:

1. Сачините ранг–листу пет најважнијих порука родитељима,
2. Допишите једну нову поруку родитељима,
3. Напишите краћи коментар најважније поруке родитељима.

V ЗАВРШНА АКТИВНОСТ

1. Дајте краћи коментар познатог вица, полазећи од начина комуникације родитеља и дјете:

У породици Х строго се поштује правило: "Кад се једе, не прича се". Једном приликом, кад је отац јео јабуку, дијете заусто да нешто каже, али га отац брзо прекиде: "Кад се једе, не прича се". Кад је ручак завршен, отац упита дијете: "Шта си хтио да кажеш?" "Сад је касно", рече дијете, "Желио сам спријечити да с јабуком поједеш и црва".

Расправу усмјерити на ограничења и негативне посљедице претјерано крутог стила комуницирања.

2. Учесници радионице, по реду (или само добровољци), наводе по једну кључну ријеч или краћу реченицу о породици.

Bonni Miller

**ТРИ ВРСТЕ РОДИТЕЉА
КОНСУЛТАНТ**

Овај родитељ "љубави и логике" пружа савјете и консултује се с дјецом
1. Родитељ "љубави и логике" шаље поруке дјетету о његовој личној вриједности и снази
2. Родитељ "љубави и логике" врло ријетко спомиње одговорност
3. Родитељ "љубави и логике" показује како се бринути о себи и бити одговоран
4. Родитељ "љубави и логике" дијели лична осјећања о свом понашању и одговорностима
5. Родитељ "љубави и логике" пружа дјетету више могућности, помаже му да их истражи и дозвољава му да донесе сопствене одлуке
6. Родитељ "љубави и логике" пружа 'временске оквире' унутар којих дијете може преузети одговорност
7. Родитељ "љубави и логике" обликује обављање посла, завршавање, поспремање, уз задовољство због обављеног посла
8. Родитељ "љубави и логике" често се пита: «Чији је ово проблем?» и помаже дјетету да испита његово рјешење
9. Родитељ "љубави и логике" конкретно дјелује и мање говори
10. Родитељ "љубави и логике" дозвољава дјетету да искуси природне последице живота и допушта им да служе дјетету као учитељ

ХЕЛИКОПТЕР

Овај родитељ "лебди" над дјецом и спасава их од непријатељског свијета у којем живе
1. Шаље поруке слабости и ниске личне вриједности
2. Оправдава дијете, али се жали ако неке одговорности нису испоштоване
3. Преузима одговорности дјетета
4. Штити дијете од било којег могућег негативног осјећања
5. Одлучује за дијете
6. Не пружа такву структуру, али се жали: "Након свега што сам учинила за тебе..."
7. Кука и користи кривицу: "Када ћеш више научити. Увијек морамо поспремати за тобом."
8. Кука и жали се како има неодговорно дијете које му задаје много муке
9. Користи много ријечи и дјела која спасавају или показују да дијете није довољно способно или одговорно да учини нешто
10. Штити дијете од природних посљедица и користи кривицу као поуку.

ВОЈСКОВОЂА

Овај родитељ командује и управља животима дјете
2. Шаље поруке слабости и ниске личне вриједности
3. Много захтијева и очекује у вези са одговорношћу
4. Говори дјетету како би се требало носити са одговорношћу
5. Говори дјетету како би се оно требало осјећати
6. Пружа само апсолутна рјешења: "То је одлука коју треба да донесеш!"
7. Захтијева да се послови ураде, а одговорности преузму одмах
8. Наређује и пријети: "Очисти ту собу, или..!"
9. Преузима проблем користећи пријетње и наређења да би се проблем ријешио
10. Користи много грубих ријечи
11. Кажњава: бол и понижења могу послужити као поука.

УМЈЕСТО КАЗНЕ

- **ПОКУШАЈТЕ ИЗРАЗИТИ СВОЈА ОСЈЕЋАЊА ЈАСНО, БЕЗ НАПАДАЊА КАРАКТЕРА.**
"Љут/а сам, јер је моја нова пила остављена напољу да зарђа на киши."
- **ИЗРАЗИТЕ СВОЈА ОЧЕКИВАЊА**
"Очекујем да ће ми алат бити враћен након што је посуђен."
- **ПОКАЖИТЕ ДЈЕТЕТУ КАКО ДА НАДОКНАДИ ШТЕТУ**
"Овој пили је потребно мало жељезне вуне и пуно рада."
- **ПОНУДИТЕ ДЈЕТЕТУ ИЗБОР**
"Можеш посудити мој алат и вратити га, или више нећеш имати прилику да га користиш. Избор је твој."
- **ПРЕДУЗМИТЕ АКЦИЈУ**
*Дијете: „ Зашто је кутија са алатом закључана?“
Отац: „ Ти ми реци!“*
- **РЈЕШЕЊЕ ПРОБЛЕМА**
"Шта можемо да урадимо да би ти могао користити мој алат када ти треба, а да ја будем сигуран да ће бити ту када мени затреба?"

РИЈЕЧИ МОГУ ПОВРИЈЕДИТИ

ПРИЈЕТЊЕ МОГУ ПРЕПЛАШИТИ

"Ако се не будеш добро понашао,
оставићу те овдје." (у продавници, аутобусу,...),
„Позваћу полицију да те ухапсе."
„Даћу те Циганима."

РИЈЕЧИ МОГУ УМАЊИТИ САМОПОШТОВАЊЕ. ЕТИКЕТЕ

"глуп", "лијен", "лош"

ПОРЕЂЕЊА

"Зашто не можеш бити паметан као твоја сестра?"
"Зашто ниси добар као твој брат?"

ОДБАЦИВАЊЕ

"Не волим те."
"Одлази! Мрзим те."

КРИТИКОВАЊЕ/ПОНИЖАВАЊЕ

"Шта није у реду с тобом?"
"Зар не можеш ништа урадити како треба?"
"Бићеш пропалица кад одрастеш."

*Можда тако нисте мисли.
Можда ћете то ускоро заборавити .*

*Али Ваше дијете неће заборавити шта сте казали.
Размислите прије него што кажете!!*

- Дјеца морају слушати родитеље.
- Родитељи су увијек у праву.
- Учитељи су увијек у праву.

- Родитељи су најодговорнији за дијете.
- Дјеци не треба ни у чему ускраћивати, ионако их живот неће мазити.
- Некадашње су школе биле много боље.
- Некадашњи живот дјеце био је много бољи.
- Већина данашњих учитеља не зна поступати с дјецом.
- Моје дијете има више знања него што учитељ процјењује.

- Данашња су пријатељства најчешће из интереса.
- Дјеца су увијек у праву.
- Подржавам своје дијете да се дружи са свима у одјељењу.
- Дјевојке треба да имају краћи излазак, јер на њих вреба више опасности у вањском свијету.
- Младићи треба да се иживе док су млади.
- Сва понашања дјетета научена су у породици.
- Ја сам пријатељ свом дјетету.
- Школа не уважава посебности мог дјетета.
- Родитељи, у већини случајева, знају шта је за њихово дијете најбоље.
- Родитељи треба да се прилагоде свим дјететовим потребама.
- Друга дјеца стално изазивају моје дијете.

БАТИНЕ НИСУ НАЧИН ДА СЕ ДИЈЕТЕ ВАСПИТАВА

Батине пружају лош примјер.

Батине представљају лош примјер у начину рјешавања сукоба. Дјеца уче посматрајући своје родитеље. Када родитељ удари дијете, он шаље поруку да се снага може користити у остваривању циљева.

Батине су облик насиља.

Дијете никада не треба ударати предметима као што су опасачи, дрвене кутлаче, штапови, итд. Чак и пријетња батинама изазива страх и облик је насиља. Било какав облик физичкога кажњавања умањује самопоуздање дјетета.

Батине не помажу дјецу да се уче самодисциплини или да контролишу сами себе.

Када добију батине, код дјеце се јавља мноштво негативних осјећања који ометају учење. Дјеца су обузета осјећајима бола, отпора, страха и понижења и не могу се концентрисати на лекцију на коју су их батине требало да усмјере.

Батине збуњују дјецу

Када родитељи, док туку дијете кажу: "Ово чиним из љубави." Или: "Ово ме боли више него тебе", дијете почиње мијешати љубав и бол и успоставља везу између љубави и насиља.

Батине покрећу ланац породичног насиља.

Као посљедица батине развијају се непријатељско расположење, бијес и жеља за осветом. Како дијете расте, батине морају постати јаче.

КОНТРОЛИШИТЕ СВОЈУ ЉУТЊУ!

Користите ријечи и мјеру, умјесто физичкога кажњавања.

Ваша дјеца ће научити више, и више ће вас да поштују.

ДЈЕЧИЈИ МЕМОРАНДУМ РОДИТЕЉИМА

1. Немојте са мном на силу. То ме учи да се једино сила уважава. Радије ћу поштовати упутства.
2. Немојте бити недоследни. То ме збуњује.
3. Немојте да се осјећам мањим него што јесам.
4. Немојте, умјесто мене, чинити ствари које могу учинити сам. Због тога се осјећам као беба, а могао бих вас почети доживљавати као слуге.
5. Немојте дозволити да моје лоше навике обузму сву вашу пажњу. То ме само охрабрује да наставим по своме.
6. Немојте ме исправљати пред другима. Бићу много пажљивији, ако са мном разговарате тихо и насамом.
7. Немојте ми држати придице. Изненадили бисте се како добро знам шта је право, а шта криво.
8. Немојте да имам осјећај како су моје погрешке заправо гријеси. Морам научити гријешити, а да се ипак не осјећам злим.
9. Не приговарајте ми стално. Ако то будете радили, мораћу се правити да не чујем приговоре.
10. Немојте заборавити да волим експериментисање. Ја из тога учим, вас молим да будете стрпљиви.
11. Немојте ме штитити од посљедица. Морам учити на искуству.
12. Не одбијајте ме кад тражим одговоре на нормална питања. Ако ме бијете, видјећете да ћу престати да испитујем, а информацију ћу тражити на другом мјесту.
13. Немојте ми наглашавати да сте идеални и непогрешиви. С таквим ћу тешко живјети.
14. Немојте заборавити да не могу одрасти без много разумијевања и подршке; заслужена похвала понекад изостане, али пријекор никада.
15. Сматрајте ме својим пријатељем, па ћу и ја бити ваш. Упамтите: више учим од примјера него од критике.

И поред свега, много вас волим, волите и ви мене.

ГЛУВИ И ТВ

Учесници:	Наставници/ученици
Назив:	Глуви и ТВ
Циљ:	Освијести доживљај оштећења слуха, развити емпатичан однос према особама са оштећењима слуха, испробати различите начине комуницирања
Средства:	ТВ, према потреби видео
Трајање:	45 минута или дуже, ако је потребно
Опис активности:	Разговарајте о посљедицама глувоће и оштећења слуха. Објасните да глуви имају великих тешкоћа у савладавању гласовно-говорне комуникације и језика, јер се језик, говор и комуникација уче опонашањем. Појасните појмове читање са усана и гестовни говор. Погледајте неки њихов омиљени филм или ТВ емисију. У току тих активности потпуно утишајте телевизор. Нека доживе и касније прокоментаришу фрустрацију због непотпуне поруке коју су примили. Сједите у круг и нека свако дијете редом без гласа изговара неку ријеч или реченицу, а остали нека покушају погодити о којој се ријечи ради. Подучите <u>ученике</u> неким знаковима гестовнога говора или осмислите неке своје навербалне симболе или гесте, те њима покушајте комуницирати. Осмислите активности шире, бројевима, нацртаним симболима, бојама или комбинацијом слова и неких других симбола и међусобно шаљите шифроване поруке.

ТЕШКОЋЕ У КРЕТАЊУ

Учесници:	Ученици
Назив:	Тешкоће у кретању
Циљ:	Освијестити доживљај тјелесне инвалидности као ограничења у кретању Увидјети колико је тим особама потребно енергије за најједноставније активности. Развити емпатичан однос према особама с тјелесном инвалидношћу
Трајање:	Један дан у школи
Средства:	Инвалидска колица, штаке или сл.
Опис активности:	Разговарајте о посљедицама тјелесне инвалидности и могућим тешкоћама у кретању које из тога слиједе. Објасните да је особама с тјелесном инвалидношћу због архитектонских препрека на много мјеста онемогућен приступ, а да провођење и најједноставнијих активности од њих изискује

	изузетну енергију. Дајте неким ученицима да се један дан у школи у кретању користе искључиво инвалидским колицима или штакама. Разговарајте о тако стеченим искуствима.
Остале могућности примјене:	Неким ученицима можете марамом повезати руку или руке на леђима, можете им заједно повезати пертле на ципелама или сл.

ДИСЛЕКСИЈА

Учесници:	Наставници/ ученици
Назив:	Дислексија
Циљ:	Освијестити доживљај дислексије и тешкоће које она изазива у читању и разумијевању најједноставнијих писаних текстова, освијестити фрустрацију коју изазива немогућност извршења задатка уз максимални труд.
Трајање:	45 минута
Средства:	Умножен једноставан писани текст у којем су нека слова "побацана" унаоколо, а неке ријечи нису потпуне или се нека слова или слогови понављају.
Опис активности:	Разговарајте са ученицима о дислексији и посљедицама које она носи у смислу брзине, тачности и разумијевања прочитаног текста. Објасните им да дјеца која имају овакав поремећај "виде" слова, ријечи, реченице и одломке друкчије. Дајте ученицима припремљен текст. Нека га прочитају прво у себи, а потом наглас. Постављајте им питања као да обрађујете разумијевање прочитаног текста. "Оцијените" их у складу са одговорима које сте добили. Разговарајте о томе.

Напомена: Ове су активности израђене према идеји Remus M.L., Adcock, B., 1998

ИНВЕНТАР РОДИТЕЉСКИХ ИЗЈАВА

Учесници:	Родитељи
Назив:	Инвентар родитељских изјава
Циљ:	Објаснити родитељима стереотипе и предрасуде којима се несвјесно служе у васпитању свог дјетета, подстицати на разговор и стварати динамику у групи, омогућити им да у групи нађу истомишљенике, поткрепљење за своје ставове, али и подстицај за размишљање, ако се ставови разликују
Трајање	60 минута, зависно од величине групе
Средства:	Коверта с папирићима на којима је написана по једна изјава.

ИЗЈАВЕ:

Дјеца морају слушати родитеље.	Дјеца су увијек у праву.
Родитељи су увијек у праву.	Подржавам своје дијете да се дружи са свима у разреду.
Учитељи су увијек у праву.	
Родитељи су најодговорнији за дијете.	
Дјецу ни у чему не треба ускраћивати, ионако их живот неће мазити.	Сва понашања дјетета научена су у породици.
Некадашње су школе биле много боље.	Ја сам пријатељ свом дјетету.
Некадашњи живот дјеце био је много бољи.	
Већина данашњих учитеља не зна поступати с дјецом.	Родитељи, у већини случајева, знају шта је за њихово дијете најбоље.
Моје дијете има више знања него што учитељ процјењује.	Родитељи треба да се прилагоде свим дјететовим потребама.
Данашња су пријатељства најчешће из интереса.	Друга дјеца моје дијете сталано изазивају.

Опис активности: У уводном се дијелу учесницима објасни од коликог су значаја наши ставови у васпитању дјеце. Већина нас реагује различито у сличним ситуацијама, мислећи да је тако најбоље.

Циљ ове активности је да се уочи разноврсност ставова међу учесницима.

Један члан групе узима из коверте изјаву родитеља (написана на једној цедуљици), прочита је наглас и кратко коментарише. И остали учесници дају своје коментаре на исту изјаву.

Након тога, учесник који је извукао прву цедуљу-изјаву, даје коверту следећем учеснику који извлачи следећу цедуљу и коментарише је. Сви учествују, како би све изјаве родитеља биле прокоментарисане.

Остале могућности:

Учитељ може додати изјаве за које је он примијетио да се учестало јављају у његовој средини. Учесници могу допунити изјаве родитеља у својој средини. Учесници могу допунити изјаве родитеља

НАЗИВ ШКОЛЕ: _____
МЈЕСТО, АДРЕСА, ТЕЛ. ШКОЛЕ: _____

ШКОЛСКА ГОДИНА: _____

ПРИЛАГОЂЕНИ ПРОГРАМ

ИМЕ И ПРЕЗИМЕ УЧЕНИКА/ЦЕ: _____

ПОЛ М - Ж _____

ДАТУМ РОЂЕЊА _____

РАЗРЕД _____

БРОЈ УЧЕНИКА У ОДЈЕЉЕЊУ _____

ИМЕ И ПРЕЗИМЕ УЧИТЕЉА/НАСТАВНИКА _____

НАСТАВНИ ПРЕДМЕТ/ПРЕДМЕТИ _____

ИМЕ И ПРЕЗИМЕ ОЦА И МАЈКЕ/СТАРАТЕЉА _____

АДРЕСА СТАНОВАЊА _____

ТЕЛ. _____

РЈЕШЕЊЕ О РАЗВРСТАВАЊУ (КАТЕГОРИЗАЦИЈИ) _____

ИМЕ И ПРЕЗИМЕ И РАДНО МЈЕСТО ОДГОВОРНИХ ОСОБА ЗА
ПРОВОЂЕЊЕ ПРОГРАМА

1. _____

2. _____

3. _____

РЕЗУЛТАТИ ИНИЦИЈАЛНЕ ПРОЦЈЕНЕ

**ИНДИВИДУАЛНИ (оперативни) ПЛАН И ПРОГРАМ ЗА ЛМР I РАЗРЕД
ШКОЛА _____**

ИМЕ И ПРЕЗИМЕ УЧЕНИКА _____

(РАЗРЕД) _____ (МЈЕСЕЦ И ГОДИНА) _____

ПРЕДМЕТ	БРОЈ ЧАСОВА МЈЕСЕЧНО	НАСТАВНА ЈЕДИНИЦА	МЕТОДЕ, ОБЛИЦИ НАСТАВНА СРЕДСТВА ПОМАГАЛА И
МОЈА ОКОЛИНА			
ГОВОР, СТВАРАЊЕ, МУЗИКА			
СПОРТ, РИТМИКА, БЈЕЖБЕ ПСИХОМОТО- РИКЕ			

НАСТАВНИК

ОПЕРАТИВНИ (ИНДИВИДУАЛНИ) ПЛАН РАДА ЗА ЛМР од II –IX РАЗ.

<u>(ИМЕ И ПРЕЗИМЕ УЧЕНИКА)</u>		<u>(РАЗРЕД)</u>	<u>(МЈЕСЕЦ И ГОДИНА)</u>		
ПРЕДМЕТ	Бр.ч. мјес.	НАСТАВНЕ ТЕМЕ И ЈЕДЕИНИЦЕ	ИСХОДИ	МЕТОДЕ, ОБЛИЦИ	НАСТАВ СРЕДСТВ. ПОМАГА
СРПСКИ ЈЕЗИК					
ЛИКОВНА КУЛТУРА					
МУЗИЧКА КУЛТУРА					
ПРИРОДА И ДРУШТВО					
ПОЗНАВА -ЊЕ ПРИРОДЕ					
ПОЗНАВА- ЊЕ ДРУШТВА					
МАТЕМАТИ- КА					
ТЕХНИЧКО ОБРАЗОВА- ЊЕ					
ОСНОВИ ИНФОРМА ТИКЕ					
ФИЗИЧКО ВАСПИТА ЊЕ					

ОСТАЛЕ АКТИВНОСТИ:

ДОПУНСКА НАСТАВА	ПРЕДМЕТ	САДРЖАЈ РАДА	НАПОМЕНЕ

ВАСПИТНИ РАД У ОДЈЕЉЕЊСКОЈ ЗАЈЕДНИЦИ	БРОЈ ЧАСОВА МЈЕСЕЧНО	САДРЖАЈ РАДА	НАПОМЕНЕ

(НАСТАВНИК)

**ПЛАН ОБАВЕЗНИХ ВАННАСТАВНИХ ГРУПНИХ И
ИНДИВИДУАЛНИХ АКТИВНОСТИ ЗА ЛАКО МЕНТАЛНО
РЕТАРДИРАНЕ УЧЕНИКЕ**

ШКОЛА _____

(ИМЕ И ПРЕЗИМЕ УЧЕНИКА) _____

(РАЗРЕД) _____ (МЈЕСЕЦ И ГОДИНА) _____

ОБАВЕЗНЕ ВАННАСТАВНЕ АКТИВНОСТИ (за лако ментално ретардиране ученике)			Број часова	
			седмично	годишње
I ГРУПНЕ АКТИВНОСТИ	1.	Вјежбе за психомоторни развој		
	2.	Логопедске вјежбе		
	3.	Друге активности (навести које)		

II ИНДИВИДУАЛНЕ АКТИВНОСТИ	1.	Реедукација психомоторике		
	2.	Логопедске вјежбе		
	3.	Корективно превентивне вјежбе		
	4.	Друге активности (навести које) ----- -----		
III ОБЛИЦИ ВО РАДА КОЈИ ДОПРИНОСЕ ОСТВАРИВАЊУ НПП	1.	Друштвено користан рад		
	2.	Слободне активности		
	3.	Хор		
	4.	Оркестар		
	5.	Остало		

**ПЛАН ОБАВЕЗНИХ ГРУПНИХ И ИНДИВИДУАЛНИХ АКТИВНОСТИ
ЗА УМЈЕРЕНО И ТЕЖЕ МЕНТАЛНО РЕТАРДИРАНЕ УЧЕНИКЕ**

ШКОЛА _____

(ИМЕ И ПРЕЗИМЕ УЧЕНИКА) _____

(РАЗРЕД) _____

(МЈЕСЕЦ И ГОДИНА) _____

ОБАВЕЗНЕ АКТИВНОСТИ (за УМР ученике)			Број часова по нивоима											
			седмично				Годишње							
			I ниво	II ниво	III ниво	IV ниво	I	II	III	IV				
I ОБАВЕЗНЕ ГРУПНЕ АКТИВНОСТ	1.	Музикотерапија												
	СПЕЦИЈАЛНЕ ИНДИВИДУАЛНЕ АКТИВНОСТИ	2.	Логопедски рад											
		3.	Реџукација психомоторике											
		4.	Физиотерапеутски рад											
		5.	Музикотерапија											
II ОБАВЕЗНЕ ИНДИВИДУАЛНЕ АКТИВНОСТИ	1.	Реџукација психомоторике												
	2.	Логопедске вјежбе												
	3.	Физиотерапеутски рад												
	4.	Друге активности (навести које)												
III ОБЛИЦИ ВО РАДА КОЈИ ДОПРИНОСЕ ОСТВАРИВАЊУ ПЛАНА ПРОГРАМА	1.	Слободне активности												
	2.	Друге активности												
	3.													
	4.													
	5.	Допунска настава												

НАСТАВНИК - СТРУЧНИ САРАДНИК

**МОДЕЛ
ИНТЕРВЕНТНОГ ПРОГРАМА
(ЗА УЧЕНИКЕ ЧИЈЕ МОГУЋНОСТИ И ЗНАЊА ЗНАТНО
ОДСТУПАЈУ ОД ЗАХТЈЕВА ОПШТЕГ ПРОГРАМА)**

ШКОЛА: _____

ИМЕ И ПРЕЗИМЕ УЧЕНИКА _____

РАЗРЕД: _____

ПРЕДМЕТ: _____

НИВО ЗНАЊА УЧЕНИКА

**ПОСЕБНЕ НАПОМЕНЕ С ОБЗИРОМ НА ПСИХОСОМОТСКО
И СОЦИЈАЛНО СТАЊЕ УЧЕНИКА**

ОПШТИ ПЕДАГОШКИ СТАТУС УЧЕНИКА

**МОДЕЛ
ИНТЕРВЕНТНОГ ПРОГРАМА
(ЗА УЧЕНИКЕ ЧИЈЕ МОГУЋНОСТИ И ЗНАЊА ЗНАТНО
ОДСТУПАЈУ ОД ЗАХТЈЕВА ОПШТЕГ ПРОГРАМА –СРПСКИ ЈЕЗИК)**

ШКОЛА _____

ИМЕ И ПРЕЗИМЕ УЧЕНИКА _____

ПРЕДМЕТ: СРПСКИ ЈЕЗИК _____

РАЗРЕД _____

**1. ПОСЕБНЕ НАПОМЕНЕ С ОБЗИРОМ НА ПСИХОСОМОТСКО И
СОЦИЈАЛНО СТАЊЕ УЧЕНИКА**

2. ОПШТИ ПЕДАГОШКИ СТАТУС УЧЕНИКА:

**3. ИНИЦИЈАЛНА ОСНОВА (НИВО ЗНАЊА ПО ОБЛАСТИМА УТВРЂЕН
ОБЈЕКТИВНИМ ЗАДАЦИМА, ИЛИ НА ДРУГИ НАЧИН**

а) читање _____

б) усмено изражавање _____

в) писмено изражавање _____

г) правопис и граматика _____

(стандарди назначени Наставним планом и програмом)

М Ј Е С Е Ц _____

ЧАСОВИ		НАСТАВНИ САДРЖАЈИ ПО ОБЛАСТИМА		
УКУПНО по областима		а) Обрада слова Обрада текстова, читање	б) Култура изражавања	в) Граматика правописом
а)				
б)				
в)				

НАСТАВНИК _____

ИЗВЈЕШТАЈ О РЕАЛИЗАЦИЈИ ПРИЛАГОЂЕНОГ ПРОГРАМА

ШК. ГОД. _____ / _____

I ОБРАЗОВНО РАЗДОБЉЕ

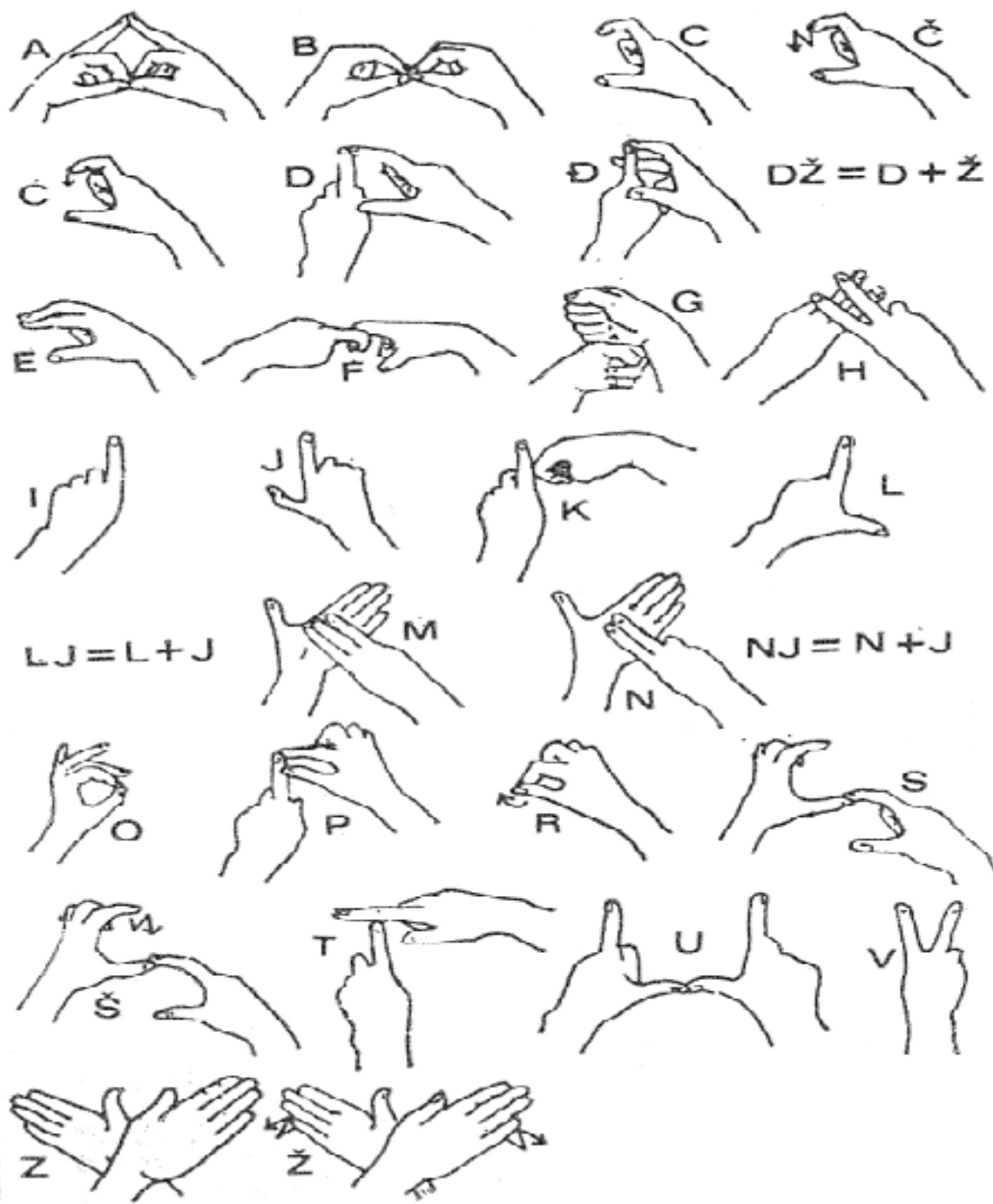
II ОБРАЗОВНО РАЗДОБЉЕ

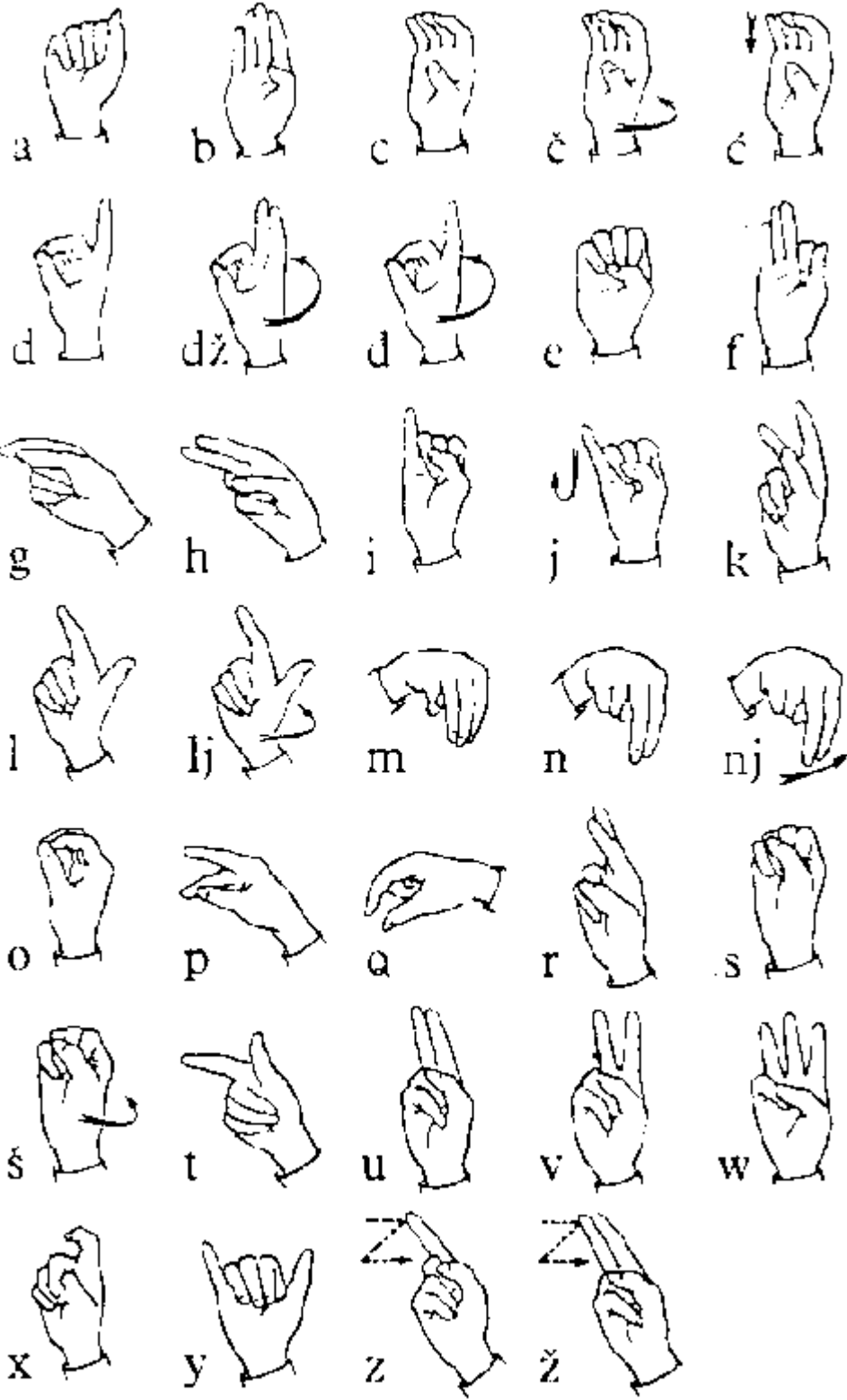
НАСТАВНИК _____

БРАЈЕВА АЗБУКА (АБЕЦЕДА)

А	Б	В	Г	Д	Ђ	Е	Ж	З	И
Ј	К	Л	Љ	М	Н	Њ	О	П	Р
С	Т	Ћ	У	Ф	Х	Ц	Ч	Џ	Ш

ДВОРУЧНА И ЈЕДНОРУЧНА АБЕЦЕДА





Financed by:

