

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA GERMANISTIKU
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**PRILAGODBA NASTAVE NJEMAČKOG JEZIKA
UČENICIMA S LAKOM INTELEKTUALNOM
TEŠKOĆOM**

Diplomski rad

Lorena Kovačić

Zagreb, 2018.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za germanistiku

Odsjek za pedagogiju

**PRILAGODBA NASTAVE NJEMAČKOG JEZIKA UČENICIMA S LAKOM
INTELEKTUALNOM TEŠKOĆOM**

Diplomski rad

Lorena Kovačić

Mentorica: doc. dr. sc. Marija Lütze-Miculinić

Komentorica: doc. dr. sc. Ana Blažević Simić

Zagreb, 2018.

SADRŽAJ

1.	Uvod	3
2.	Teorijski dio.....	5
2.1.	Definicija intelektualne onesposobljenosti/intelektualne teškoće	5
2.1.1.	Stupnjevi intelektualnih teškoća	7
2.2.	Etiologija nastanka intelektualnih teškoća	8
2.2.1.	Prenatalni čimbenici	9
2.2.2.	Perinatalni čimbenici	12
2.2.3.	Postnatalni čimbenici.....	13
2.2.4.	Psihijatrijski komorbiditet	14
2.3.	Laka intelektualna teškoća.....	15
2.4.	Integracija i inkluzija	17
2.4.1.	Inkluzivne metode kod učenika s lakom intelektualnom teškoćom	19
2.4.2.	Stajališta učitelja prema integraciji/inkluziji	21
2.5.	Utvrdjivanje psihofizičkoga stanja djeteta/učenika	22
2.6.	Dijagnoza.....	24
2.7.	Primjereni programi i oblici odgoja i obrazovanja.....	24
2.7.1.	Prilagodba programa za učenike s lakom intelektualnom teškoćom.....	27
2.7.2.	Didaktičko-metodički postupci	29
2.7.3.	Pomoćnici u nastavi.....	30
2.8.	Vrednovanje i ocjenjivanje učenika	32
2.9.	Učenici s teškoćama i strani jezik	33
2.9.1.	Važnost motivacije za učenje stranog jezika	35
2.9.2.	Njemački jezik i laka intelektualna teškoća	36
2.10.	Primjeri pozitivne prakse.....	41
2.10.1.	Projekt Ivančica	42
2.10.2.	Konobari s Downovim sindromom	44
3.	Empirijsko istraživanje	46
3.1.	Metodologija istraživanja	46
3.1.1.	Uvod	46
3.1.2.	Problem i cilj istraživanja	47
3.1.3.	Način provođenja istraživanja	47

3.1.4.	Uzorak	48
3.1.5.	Postupci i instrumenti	48
3.1.6.	Obrada podataka	48
3.2.	Analiza rezultata	48
3.2.1.	Susretanje s učenicima s lakom intelektualnom teškoćom.....	50
3.2.2.	Znanje o lakoj intelektualnoj teškoći i teškoće prisutne na nastavi.....	51
3.2.3.	Prilagodba nastave učenicima s lakom intelektualnom teškoćom.....	53
3.2.4.	Praćenje i bilježenje rada učenika s lakom intelektualnom teškoćom.....	56
3.2.5.	Ocjenjivanje i motiviranje učenika s lakom intelektualnom teškoćom.....	57
3.2.6.	Savjeti i smjernice stručne službe.....	58
3.2.7.	Osposobljenost za rad s učenicima s lakom intelektualnom teškoćom.....	59
3.3.	Rasprava	60
4.	Zaključak	65
5.	Literatura	69
6.	Prilozi	73
6.1.	Prilog 1: Pitanja postavljena nastavnicima.....	73
6.2.	Prilog 2: Prijepis odgovora	74
6.3.	Prilog 3: Primjer kodiranja prema koracima analize	90

Sažetak

Intelektualne su teškoće stanja u kojima je otežano uključivanje u društveni život zbog zaustavljenog ili nedovršenog intelektualnog funkcioniranja. Razlikuju se četiri stupnja intelektualnih teškoća: laka, umjerena, teža i teška intelektualna teškoća. Ovaj se rad bavi lakom intelektualnom teškoćom te prilagodbom nastave učenicima s lakom intelektualnom teškoćom. Teorijski dio rada temelji se na općim obilježjima lake intelektualne teškoće, etiologiji nastanka te načinima prilagodbe nastave učenicima s takvom teškoćom. U istraživanju je sudjelovalo osam nastavnica njemačkog jezika koje su zaposlene u osnovnim školama unutar Varaždinske županije. Istraživanje koje je provedeno s pomoću polustrukturiranog intervjua pokazalo je da se nijedna od ispitanih nastavnica koje provode određenu prilagodbu nastavnih sadržaja ne smatra dovoljno osposobljenom za rad s učenicima s lakom intelektualnom teškoćom.

Ključne riječi: učenici s lakom intelektualnom teškoćom, nastava njemačkog jezika, prilagodba nastave, nastavnice njemačkog jezika

Anpassung des Deutschunterrichts an die Bedürfnisse von geistig leicht behinderten Schülern

Zusammenfassung

Geistige Behinderungen sind Zustände, die gewisse Probleme bei der Teilnahme am sozialen Leben aufweisen wegen einer Minderung oder Herabsetzung des intellektuellen Funktionierens. Es gibt vier Stufen geistiger Behinderung: leichte, mittelgradige, schwere und schwerste geistige Behinderung. Diese Diplomarbeit befasst sich mit der leichten geistigen Behinderung und der Anpassung des Deutschunterrichts an die Bedürfnisse von geistig leicht behinderten Schülern. Der theoretische Teil der Arbeit basiert auf den allgemeinen Merkmalen von leichter geistiger Behinderung, der Ätiologie des Entstehens und der Anpassung der Unterrichtsmethoden. An der Untersuchung nahmen acht Deutschlehrerinnen teil, die in Grundschulen des Landkreises Varaždin tätig sind. Die Untersuchung, die mit Hilfe von einem halbstrukturierten Interview durchgeführt wurde, zeigte, dass alle befragten Lehrerinnen

eine gewisse Anpassung der Lehrinhalte vornehmen, aber auch, dass sie sich als nicht ausreichend befähigt für die Arbeit mit geistig leicht behinderten Schülern erachten.

Schlüsselwörter: geistig leicht behinderte Schüler, Deutschunterricht, Anpassung des Unterrichts, Deutschlehrerinnen

1. Uvod

U Hrvatskoj proces edukacijske integracije započinje 1980. godine donošenjem *Zakona o odgoju i obrazovanju*, no autori Mlinarić, Žic-Ralić i Lisak (2016, 234) smatraju da je socijalna i formalna uključenost učenika s teškoćama u razvoju još uvijek više formalna, a manje dio stvarnosti. Ovim će se radom pokušati utvrditi stvarna situacija u kojoj se nalaze učenici s lakom intelektualnom teškoćom s obzirom na njemački jezik te u kojoj se mjeri provodi prilagodba nastave tim učenicima.

Rad je podijeljen na dva dijela, od kojih se prvi dio bavi teorijskom osnovom koja u središte stavlja intelektualne teškoće sagledane iz medicinskog, ali i pedagoškog aspekta te moguće načine prilagodbe nastave učenicima s lakom intelektualnom teškoćom. U teorijskom se dijelu spominju i primjereni oblici odgoja i obrazovanja za učenike s lakom intelektualnom teškoćom te posebnosti koje oni pokazuju na nastavi njemačkog jezika. Drugi dio rada govori o empirijskom istraživanju koje kao instrument koristi polustrukturirani intervju s četrnaest otvorenih pitanja postavljenih osmerim nastavnicima njemačkog jezika zaposlenima u osnovnoj školi. Svrha provedbe istraživanja jest otkriti na koje načine ispitani nastavnici njemačkog jezika provode prilagodbu nastave učenicima s lakom intelektualnom teškoćom vezano za njihove metode i oblike rada, načine obrade nastavnih sadržaja, praćenje učenika, ocjenjivanje, motivaciju te njihovu osposobljenost za rad i stručno usavršavanje. Osim načinom prilagodbe, istraživanje se bavi i podrškom stručne službe u tom procesu prilagodbe.

Ovaj je rad potaknut činjenicom da se vrlo rijetko može nešto pronaći ili pročitati o učenicima s teškoćama u razvoju, a da je izravno povezano sa stranim jezikom kao, u ovom slučaju, s njemačkim jezikom. Iako se i u tomu smjeru nazire određeni pomak, još uvijek smo zakinuti za stvarne rezultate. Usprkos tomu što je istraživanje u ovom radu vrlo kratko i sažeto, neka ono bude poticaj za daljnje promišljanje o ovoj tematici koja uvelike može poboljšati kvalitetu nastave njemačkog jezika.

Jensen (2004, X. – XI.) na početku svoje knjige *Različiti mozgovi, različiti učenici* daje nekoliko hvalevrijednih savjeta koje kao nastavnici ili stručni suradnici stalno trebamo imati na umu te neka nas ti kratki savjeti vode kroz cijeli ovaj rad. U

mozgu je sve povezano s nečim pa su tako najčešće povezana dva-tri poremećaja istodobno. Kao što je najčešće povezano nekoliko poremećaja istovremeno, tako se iza tih poremećaja nalazi i više uzroka nastanka. Uvijek treba više učiti o prisutnim poremećajima jer nikad jedan izvor informacije nije dovoljan. Svim učenicima treba pružati prigodu za učenje i napredak. U svakom učeniku treba potražiti njegove jake strane jer nisu svi odlični u svemu. Stav je jednako važan kao i znanje jer vjera u najveće mogućnosti svakog učenika najveći je pokretač. Svakodnevne uspjehe, bili oni veliki ili mali, trebamo s ponosom sagledati jer pokatkad učenicima više vrijedi tko smo nego ono što poučavamo.

2. Teorijski dio

2.1. Definicija intelektualne onesposobljenosti/intelektualne teškoće

Intelektualna onesposobljenost, odnosno intelektualni razvojni poremećaj (MKB-11), kao i mnogi drugi poremećaji zbog svoje kompleksnosti ne podliježu jednoj definiciji, nego se mogu definirati i opisati na više načina. Nekada rabljeni izraz mentalna retardacija zamijenjen je prema saveznoj zakonskoj odredbi u Sjedinjenim Američkim Državama (*Rosin zakon*) izrazom intelektualna onesposobljenost te je taj izraz u općoj uporabi u zdravstvenim, obrazovnim i drugim profesijama (DSM-5, 2014, 33). Unatoč različitim definicijama intelektualne onesposobljenosti sve te definicije imaju nešto zajedničko, a to je ispodprosječno intelektualno funkcioniranje.

Prema DSM-5, odnosno *Dijagnostičkom i statističkom priručniku za duševne poremećaje* (2014, 33), intelektualna je onesposobljenost poremećaj koji se pojavljuje u vrijeme razvojnog perioda, a uključuje intelektualne deficite i deficite adaptivnog funkcioniranja u konceptualnom, socijalnom i praktičnom području.

Pri intelektualnoj onesposobljenosti moraju biti ispunjenja tri kriterija, a to su:

- a) deficit intelektualnih funkcija koji se odnosi na rasuđivanje, rješavanje problema, planiranje, apstraktno razmišljanje, prosuđivanje, akademsko učenje i učenje iz iskustva te su oni potvrđeni kliničkom procjenom i individualiziranim, standardiziranim testiranjem inteligencije (npr. uz pomoć IQ testova kao što su Wechlerova ljestvica inteligencije za djecu, Stanford-Binetov test),
- b) deficit adaptivnog funkcioniranja koji se odnosi na teškoće u ispunjavanju razvojnih i sociokulturalnih standarda vezanih za osobnu neovisnost i socijalnu odgovornost. Adaptivni deficit ograničava funkcioniranje u jednoj ili više aktivnosti svakodnevnog života poput komunikacije, socijalnog sudjelovanja ili neovisnog življenja u različitim okruženjima kao što su kuća, posao, škola i zajednica. Adaptivno funkcioniranje dijeli se na tri područja, a to su konceptualno, socijalno i praktično područje. Konceptualno, odnosno akademsko područje odnosi se na sposobnost pamćenja, jezika, čitanja, pisanja, matematike, praktičnoga znanja, rješavanja problema i snalaženja u novim

situacijama. Socijalno područje uključuje shvaćanje misli, osjećaja i doživljaja drugih, empatiju, komunikaciju s drugima, stvaranje prijateljstva i socijalno prosuđivanje. Zadnje područje adaptivnog funkcioniranja jest praktično područje koje se odnosi na učenje, upravljanje sobom, osobnu njegu, odgovornost na poslu, upravljanje novcem, rekreaciju te organizaciju školskih i radnih zadataka (DSM-5, 2014, 37).

- c) Pojava deficita u vrijeme razvojnog razdoblja (djetinjstva ili adolescencije) (DSM-5, 2014, 33).

S druge strane, Zora Zuckerman u svojoj knjizi *Summa pedagogica* (2016, 69) navodi da se „značajno ispodprosječno funkcioniranje“, kao i „nedostatak adaptivnog ponašanja“ više povezuju s umjerenim, težim ili teškim oblicima intelektualnih teškoća jer su za njih karakteristične utjecajne teškoće u ponašanju, dok pri lakšim intelektualnim teškoćama ne nastaje nedostatak adaptivnog ponašanja, što se protivi prije navedenoj definiciji intelektualne onesposobljenosti (DSM-5) zbog neispunjenja drugoga kriterija. Ona navodi da, prema nekim provedenim istraživanjima socijalne adaptacije, osobe s lakšim intelektualnim teškoćama imaju manje razvoda, odgovornije su na poslu te, ako u njih i postoje odstupanja u adaptivnom ponašanju, ona su rezultat nepovoljnih vanjskih čimbenika (npr. frustracije, pojačana sugestibilnost, nagovor drugih).

Osim definicije DSM-5 iz medicinskoga spektra, prihvaćena je i definicija iz MKB-10 (*Međunarodna klasifikacija bolesti i srodnih zdravstvenih problema*, deseto izdanje) koja se još uvijek koristi nazivom mentalna retardacija, a klasificira ga kao stanje zaostalog ili nepotpunog razvoja uma, posebno okarakterizirano oštećenjem sposobnosti koje se primjećuju u vrijeme razvoja te sposobnosti koje pridonose cjelokupnome stupnju razvoja inteligencije kao što su mišljenje, govor, motorika te sposobnost ostvarivanja društvenog kontakta (Kocijan-Hercigonja i sur., 2000, 10). MKB-11 (jedanaesto izdanje) umjesto naziva mentalne retardacije koristi se nazivom intelektualni razvojni poremećaj koji je ekvivalentan pojmu intelektualne onesposobljenosti (DSM-5, 2014, 33), pri čemu se ova, jedanaesta revizija izdanja treba objaviti tijekom 2018. godine (Bucci, 2016, 86).

Nakon spomenutih definicija koje govore o intelektualnoj onesposobljenosti s medicinske perspektive, slijedi ona iz *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* iz 2015. godine koja intelektualnu onesposobljenost naziva intelektualnom teškoćom te će se u daljnjem tekstu rada upotrebljavati navedeni termin koji je više pedagoški utemeljen. Prema *Pravilniku*, intelektualne su teškoće stanja u kojima je znatno otežano uključivanje u društveni život, a povezano je sa zaustavljenim ili nedovršenim razvojem intelektualnog funkcioniranja, što je utvrđeno na osnovi medicinske, psihologijske, edukacijsko-rehabilitacijske i socijalne ekspertize. Intelektualna razina ispitana mjernim instrumentima približna je kvocijentu inteligencije Wechslerova tipa od 0 do 69 ako nije utvrđena izrazita emocionalna labilnost.

2.1.1. Stupnjevi intelektualnih teškoća

Prema *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015) te *Međunarodnoj klasifikaciji bolesti i srodnih zdravstvenih problema* (MKB-10), intelektualne se teškoće dijele na sljedeće stupnjeve.

- Laka intelektualna teškoća (laka intelektualna onesposobljenost) – Kvocijent inteligencije varira između 50 i 69, što odgovara mentalnoj dobi od 9 do 12 godina. Ovaj stupanj uključuje određene teškoće pri učenju, no odrasli mogu biti sposobni za rad i stvaranje socijalnih veza. Pri lakoj intelektualnoj teškoći osobama treba osigurati primjerene uvjete za osposobljavanje kako bi postigle odgovarajuće socijalno funkcioniranje.
- Umjerena intelektualna teškoća (umjerena intelektualna onesposobljenost) – Kvocijent inteligencije varira između 35 i 49, što odgovara mentalnoj dobi od 6 do 9 godina. Osobe mogu postići određeni stupanj samostalnosti, ali je odraslim osobama potreban određeni oblik pomoći i potpore za život i rad. Zbog tog im razloga treba osigurati primjerene uvjete za osposobljavanje u zadovoljavanju jednostavnih radnih aktivnosti kako bi se u njih postiglo djelomično socijalno funkcioniranje.

- Teža intelektualna teškoća (teška intelektualna onesposobljenost) – Kvocijent inteligencije varira između 20 i 34, što odgovara mentalnoj dobi od 3 do 6 godina. Osobe s težom intelektualnom teškoćom zahtijevaju stalni nadzor i pomoć od svoje okoline pa im treba osigurati primjerene uvjete za rehabilitaciju te njegu i pomoć kako bi one mogle zadovoljiti svoje najjednostavnije osnovne potrebe, komunicirati s okolinom i obavljati najjednostavnije radne aktivnosti.
- Teška intelektualna teškoća (duboka intelektualna onesposobljenost) – Kvocijent je inteligencije niži od 20, što odgovara mentalnoj dobi djece mlađe od 3 godine. Osobe s najtežim stupnjem intelektualne teškoće trebaju stalnu pomoć i njegu zbog ozbiljnih teškoća u komuniciranju i kretanju. Kao i kod teže intelektualne teškoće treba im osigurati primjerene uvjete za rehabilitaciju, njegu i pomoć kako bi oni mogli zadovoljiti svoje najjednostavnije osnovne potrebe, komunicirati s okolinom i obavljati najjednostavnije radne aktivnosti (Kocijan-Hercigonja i sur., 2000, 11).

2.2. *Etiologija nastanka intelektualnih teškoća*

Kako navode Kocijan-Hercigonja i suradnici (2000, 17), čimbenici nastanka intelektualnih teškoća mogu biti različite prirode, a čak u 40 % slučajeva ne mogu se odrediti točni uzroci. Neki od čimbenika jesu: nasljednost (oko 5 %), rana oštećenja u embrionalnom razvoju (oko 30 %), trudnoća i perinatalni problemi (oko 10 %), zdravstveno stanje u dojenačkoj dobi (oko 5 %) te utjecaj okoline (između 15 i 20 %). Zbog različitih čimbenika etiologija se može kvalificirati na različite načine. Tako Američka udruga za mentalnu retardaciju iz 1992. godine čimbenike dijeli na prenatalne, koji nastaju od začeća do rođenja, perinatalne, koji nastaju tijekom rođenja, i postnatalne, koji nastaju nakon rođenja pa sve do 18. godine života.

Drugi pak autori spominju psihosocijalne čimbenike nastanka intelektualnih teškoća koji uključuju neprimjerene odnose u najranijoj dobi, a posebice narušen odnos djeteta i majke koji ima za posljedicu deficit pozornosti u djeteta, ali i nesigurnost. Osim odnosa s majkom, važan utjecaj imaju i odnosi s ostalim ukućanima te poslije sama životna i školska okolina. Uz sve to, važnu ulogu imaju i genska istraživanja koja opisuju više od 500 genskih poremećaja, od kojih mnoga uključuju intelektualne

teškoće. Pri etiologiji intelektualnih teškoća većina se autora ipak slaže oko jednog, a to je da intelektualne teškoće nastaju kao rezultat povezanosti genskih čimbenika, okruženja, razvojne preosjetljivosti i trauma (Kocijan-Hercigonja i sur., 2000, 18).

2.2.1. Prenatalni čimbenici

Prenatalni uzroci nastanka intelektualnih teškoća razvijaju se u razdoblju od začeca pa sve do djetetova rođenja te obuhvaćaju kromosomske poremećaje, različite sindrome, poremećaje metabolizma, poremećaje razvoja mozga te posljedice nepovoljnog utjecaja okoline (Kocijan-Hercigonja i sur., 2000, 22). Među oštećenja uzrokovana genskim abnormalnostima ubrajamo kromosomske poremećaje kao što su:

- Downov sindrom – Spomenuti je sindrom poremećaj koji nastaje zbog viška jednog kromosoma ili samo dijela kromosoma (kromosom 21) u jezgri svake stanice u tijelu (Zrilić, 2013, 80). U većini slučajeva popratna obilježja Downova sindroma jesu i intelektualne teškoće. Najčešćim se uzrocima nastanka Downova sindroma smatraju starost majke i alkoholizam u roditelja. Nastanak je Downova sindroma u korelaciji s majčinom dobi, odnosno, što je majka starija, to se povećava učestalost pojave Downova sindroma (Kocijan-Hercigonja i sur., 2000, 26). Neke od karakteristika djece s Downovim sindromom jesu niži rast, nisko čelo, mali sedlasti nos, malo i nepravilno zubalo, zadebljan jezik, visoko nepce, kose oči, slabija kosa, brada i brkovi te kratki i zdepasti udovi. Većina djece s Downovim sindromom ima umjerenu intelektualnu teškoću, dok se u rijetkim slučajevima pojavljuje laka intelektualna teškoća ili prosječno intelektualno funkcioniranje. Djeca s Downovim sindromom imaju usporen psihofizički razvoj te prohodaju i progovore kasnije, a teškoće su posebice izražene u govoru i apstraktnom razmišljanju. U predškolskom su razdoblju djeca s Downovim sindromom vesela i topla, ali, kako postaju starija, tako se pojavljuju i različiti psihički poremećaji koji mogu uzrokovati depresiju (Kocijan-Hercigonja i sur., 2000, 28).
- Turnerov sindrom – Obilježja su Turnerova sindroma da zahvaća žensku populaciju, uključuje sporiji seksualni razvoj, nizak rast, zadebljan vrat, spuštenost očnih vjeđa, visoko nepce, smetnje na srcu, visok krvni tlak,

bubrežne anomalije, česte upale uha te nisku razinu estrogena. Što se tiče kvocijenta inteligencije osoba zahvaćenih Turnerovim sindromom, u 25 – 50 % slučajeva imaju IQ između 90 i 105, dok je ostali postotak na razini lake intelektualne teškoće. Teškoće koje se pojavljuju obuhvaćaju prostornu motoriku, vidne diskriminacije, vizualne memorije, kao i teškoće crtanja i matematike pa one u konačnici uzrokuju teškoće u učenju (Kocijan-Hercigonja i sur., 2000, 29).

- Klinefelterov sindrom – Obilježja koja uključuju Klinefelterov sindrom jesu da se pojavljuje samo u dječaka koji su vrlo visoki i mršavi, imaju smanjenu dlakavost tijela te pomalo žensku građu koja uključuje masno tkivo na kukovima. Osobe koje imaju Klinefelterov sindrom sniženog su ili normalnoga intelektualnog funkcioniranja, a teškoće koje se u njih pojavljuju jesu nemir, nisko samopouzdanje te problemi pri stvaranju socijalnih kontakata (Kocijan-Hercigonja i sur., 2000, 31).

Osim kromosomskih poremećaja, među oštećenju uzrokovanu genskim abnormalnostima ubraja se i mutacija gena koja uključuje poremećaje kao što su sljedeći.

- Fenilketonurija – Poremećaj nastaje kao posljedica manjka enzima fenilalanin hidroksilaze te se ubraja u bolesti poremećaja metabolizma aminokiselinama. Karakteristično za ovu bolest jest da novorođenčad pri rođenju izgleda zdravo, a tek poslije i postupno dolazi do zaostajanja u razvoju. Djeca imaju i karakterističan izgled kao što su blijeda put, svijetla kosa, plave oči, ali i obrasce ponašanja koji uključuju povremenu agresiju, nemir, smanjenu kontrolu, izolaciju, probleme u socijalnim kontaktima i sl. (Kocijan-Hercigonja i sur., 2000, 34). Ranim se otkrivanjem posljedice mogu potpuno spriječiti te se u današnje vrijeme novorođenčad rutinski neposredno nakon rođenja testira na fenilketonuriju. Pri pozitivnom testu dijete dobiva određenu terapiju dijetom u kojoj se izbjegavaju bjelančevine. Liječenje se provodi do puberteta, a prema potrebi i cijeloga života (Zuckerman, 2016, 82).
- Glikogenoza – Pri glikogenozu dolazi do nakupljanja veće količine glikogena u mišićima i jetri, dok je, s druge strane, razgradnja masti i bjelančevina pojačana.

Obilježja su ovog poremećaja nizak rast, okruglo lice, veći trbuh, jetra i slezena, oslabjeli mišići te laka ili umjerena intelektualna teškoća (Kocijan-Hercigonja i sur., 2000, 36).

- Sindrom lomljivog X-kromosoma – Danas se sindrom lomljivog X-kromosoma smatra najčešćim uzrokom nasljedne intelektualne onesposobljenosti (Zrilić, 2013, 75). Obilježja lomljivog X-kromosoma jesu da se često tek primjećuje u pubertetu zbog nešto sporijeg razvoja, hiperaktivnog i impulzivnog ponašanja te problema u socijalnim kontaktima. Slabije intelektualno stanje, promjene u licu poput duge čeljusti, velikih ušiju, izbočene brade te ravna stopala počinju se pojavljivati tek u razdoblju nakon puberteta. Popratne teškoće koje se vežu za sindrom jesu problemi u učenju i govoru te u jezičnom razumijevanju i izražavanju (Kocijan-Hercigonja i sur., 2000, 45).
- Prader-Willijev sindrom – Uz Prader-Willijev sindrom vežu se pretilost, nizak rast, sporiji seksualni razvoj te intelektualne teškoće. Još jedna osobitost sindroma jest unos velike količine hrane bez obzira na vrstu i okus, što i uzrokuje pretilost. Djeca imaju probleme u učenju, ponašanju te u ostvarivanju socijalnih odnosa (Kocijan-Hercigonja i sur., 2000, 47).

Razvojne malformacije također se ubrajaju u prenatalne uzroke nastanka intelektualnih teškoća. Pri razvojnim malformacijama nastaju abnormalnosti u građi organa, a uzroci nastanka mogu biti različiti poput trovanja, infekcija, zračenja te loše prehrane trudnice tijekom trudnoće (Kocijan-Hercigonja i sur., 2000, 50). Neki od poremećaja jesu:

- hidrocefalus – Hidrocefalus se pojavljuje zbog nakupljanja likvora, odnosno bistre bezbojne tekućine unutar moždane komore, što ima za posljedicu povećanje obujma glave. Poremećaj se može pojaviti prije nego šavovi na glavi srasnu, a posljedice su toga glavobolje, mučnine, povraćanje i usporen psihomotorički razvoj, dok intelektualne teškoće nisu obvezna pojava te, ako se i pojave, mogu biti različita stupnja. Ako hidrocefalus nastupi kada su šavovi na glavi već srasli, posljedice su teške promjene na mozgu, jače izraženi neurološki deficiti te obvezna pojava intelektualnih teškoća (Kocijan-Hercigonja i sur., 2000, 53).

- mikrocefalus – Mikrocefalus označuje manji volumen glave, a uzroci nastanka mogu biti različite infekcije u majke, zračenja, majčina slabokrvnost tijekom trudnoće i dr. Obilježja su mikrocefalusa anomalije na različitim organima (srce, oči, udovi), mala glava, nisko čelo i uši, sporiji psihomotorički razvoj te intelektualne teškoće (Kocijan-Hercigonja i sur., 2000, 55).

U prenatalne čimbenike nastanka intelektualnih teškoća ubrajamo i različita oštećenja nastala vanjskim čimbenicima kao što su:

- intrauterina malnutricija – Intrauterina malnutricija povezuje se s lošom prehranom majke tijekom trudnoće (npr. nedostatak željeza), a njezine su posljedice niska porođajna težina, pojava intelektualnih teškoća, kao i teškoće djece pri učenju (Kocijan-Hercigonja i sur., 2000, 56).
- alkoholni fetalni sindrom – Prema nekim istraživanjima, alkoholni fetalni sindrom jedan je od najčešćih uzroka pojave intelektualne onesposobljenosti i kašnjenja u razvoju u SAD-u, kao i jedan od vodećih uzroka prirođenih defekata (Jensen, 2004, 72). Obilježja koja se pojavljuju pri alkoholnom fetalnom sindromu jesu niska porođajna težina, moguća mikrocefalija, loša koordinacija i fina motorika, problemi s vidom i sluhom, srčane smetnje te laka intelektualna teškoća (Kocijan-Hercigonja i sur., 2000, 57).
- kokain – Ako majka konzumira kokain tijekom trudnoće, to može uzrokovati oštećenja posteljice te ulazak štetne tvari u djetetovu krv, što može uzrokovati trajne posljedice u djeteta poput deficita pozornosti, loše koncentracije, pamćenja, orijentacije, koordinacije, a može izazvati i iznenadnu smrt dojenčeta (Kocijan-Hercigonja i sur., 2000, 60).

2.2.2. Perinatalni čimbenici

Perinatalni uzroci pojavljuju se od početka do završetka samog rođenja djeteta, a najčešće nastaju zbog neravnomjerne veličine djeteta i porođajnog kanala ili zbog duljega trajanja porođaja. Među perinatalne uzroke intelektualnih teškoća ubrajamo:

- krvarenja – Krvarenja se odigravaju u mozgu ili u moždanoj ovojnici zbog velikoga pritiska na djetetovu glavu pri rađanju, kada može doći do pucanja

krvnih žila i krvarenja, a u težim slučajeva to može uzrokovati djetetovu smrt tijekom porođaja ili različita oštećenja na mozgu nakon rođenja (Kocijan-Hercigonja i sur., 2000, 69).

- hipoksija – Hipoksija se pojavljuje zbog neravnomjerne veličine djeteta i porođajnog kanala ili zbog prekratke pupčane vrpce ili vrpce omotane oko djetetova vrata. Posljedice mogu biti jačeg (teška oštećenja mozga s intelektualnim teškoćama) ili slabijeg (manja odstupanja i promjene u ponašanju) intenziteta. Čestom posljedicom hipoksije smatra se ADHD, odnosno poremećaj pozornosti i nemira, pri čemu intelektualne teškoće ne moraju nužno biti prisutne (Kocijan-Hercigonja i sur., 2000, 70).
- dječja cerebralna paraliza – Pri dječjoj cerebralnoj paralizi postoje različiti uzroci nastanka kao što su zarazne bolesti u trudnice, traume, anomalije posteljice, dulji porođaj, uzak porođajni kanal, izduženost glave i krvarenja, infekcije, upale mozga i dr. Obilježja su dječje cerebralne paralize usporen psihomotorički razvoj, problemi u koordinaciji i poteškoće u govoru, dok intelektualne teškoće mogu biti prisutne, ali nisu obvezna pojava (Kocijan-Hercigonja i sur., 2000, 71).

2.2.3. *Postnatalni čimbenici*

Postnatalni uzroci pojavljuju se od rođenja pa sve do 18. godine života i u njih se ubrajaju različite infekcije, ozljede glave, degenerativni poremećaji, metabolički poremećaji, neishranjenost i loši utjecaj okoline (Kocijan-Hercigonja i sur., 2000, 73). Neki od postnatalnih uzroka nastanka intelektualnih teškoća jesu:

- meningitis – U jednu od najčešćih infekcija mozga ubraja se meningitis čija su obilježja temperatura, gubitak apetita i svijesti, pospanost, razdražljivost, glavobolje, mučnine, hidrocefalus, ali i moguća umjerena ili laka intelektualna teškoća (Kocijan-Hercigonja i sur., 2000, 75).
- traumatske ozljede mozga – Među traumatske ozljede mozga ubrajamo manje ili veće ozljede mozga koje se dijele na zatvorene i otvorene ozljede. Pri zatvorenim ozljedama glave nastaju amnezija, mučnina, glavobolja, povraćanje, razdražljivosti, promjena u ponašanju i sl. Otvorene su ozljede mnogo ozbiljnije

te često kao posljedicu imaju intelektualne teškoće (Kocijan-Hercigonja i sur., 2000., 79).

- utjecaj okoline – Kada pri nastanku intelektualnih teškoća spominjemo utjecaj okoline, mislimo na negativnu socijalnu okolinu u kojoj djeca odrastaju. Za utjecaj okoline vežu se zanemarivanje i zlostavljanje djece. Pod zanemarivanjem mislimo na uskraćivanje djetetovih osnovnih potreba, a pod zlostavljanjem na psihičko, fizičko i emocionalno zlostavljanje koje izravno utječu na djetetov negativni psihološki razvoj (Kocijan-Hercigonja i sur., 2000, 81).

2.2.4. Psihijatrijski komorbiditet

Osim prenatalnih, perinatalnih i postnatalnih čimbenika nastanka intelektualnih teškoća, Kocijan-Hercigonja i suradnici (2000, 89) u svojoj knjizi spominju i psihijatrijski komorbiditet. Komorbiditet se odnosi na istodobnu pojavu psihičkih, neurorazvojnih, zdravstvenih i fizičkih stanja koja se često pojavljuju uz intelektualnu onesposobljenost. Najčešći komorbidni poremećaji koji se pojavljuju jesu deficit pozornosti / hiperaktivni poremećaj, depresivni i bipolarni poremećaji, anksiozni poremećaji, poremećaji iz spektra autizma, poremećaj sa stereotipnim pokretima, poremećaj kontrole poriva te neurotski poremećaji (DSM-5, 2014, 40). Prema orijentacijskoj listi, vrsta teškoća iz *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015) psihijatrijski komorbiditet poistovjećuje se sa skupinom 6., odnosno s poremećajima u ponašanju i oštećenjima mentalnoga zdravlja među koje ubrajamo organske, uključujući simptomatski mentalni poremećaj, poremećaje raspoloženja, neurotske poremećaje, poremećaje vezane za stres, shizofreniju, shizotipne i sumanute poremećaje, poremećaje iz autističnoga spektra, poremećaje aktivnosti i pozornosti te poremećaje u ponašanju i osjećanju. Neki od poremećaja psihijatrijskog komorbiditeta jesu:

- autistični poremećaj – Oko 70 – 80 % osoba s autističnim poremećajem ima sniženu razinu intelektualnog i adaptivnog funkcioniranja. Autizam zahvaća gotovo sve psihičke funkcije te traje cijeli život (Zrilić, 2013, 89). Za autizam su karakteristični poremećaji u socijalnoj interakciji i verbalnom izražavanju. Djeca s autizmom pokazuju manje aktivnosti i interesa spram svojih vršnjaka te su

najčešće vezani za određeni predmet, a manje za ljude oko sebe (Kocijan-Hercigonja i sur., 2000, 90).

- depresivna stanja – Depresivna su stanja često popratni simptom intelektualnih poteškoća, a nastaju zbog nepovoljne okoline koja osobama ne pruža dovoljnu potporu ili ih stigmatizira zbog drukčijeg izgleda ili ponašanja. Pri postojanju teže intelektualne teškoće često se pojavljuje agresivno ponašanje, a pri lakoj i umjerenoj nastupaju manjak samopoštovanja i teškoće u učenju (Kocijan-Hercigonja i sur., 2000, 94).
- neurotski poremećaji – Za neurotski poremećaj u djece karakterističan je strah da ih neće prihvatiti važne osobe ili okolina. Posebno do izražaja dolazi u školsko doba, kada se u djece s određenim poremećajima jače primjećuju njihove teškoće vezane za govor, motoriku i učenje. Uzročnici nastanka mogu biti i roditelji koji ne žele prihvatiti hendikep svojega djeteta pa krivnju traže drugdje. Prema Dayu, 28 % djece s neurotskim poremećajem ima laku intelektualnu teškoću, dok je prisutnost pri umjerenoj samo 4 % (Kocijan-Hercigonja i sur., 2000, 95).
- deficit pozornosti / hiperaktivni poremećaj (ADHD) – ADHD je često prisutan pri intelektualnim teškoćama, a neki stručnjaci smatraju da je to čak u 8 % slučajeva. Za ADHD karakteristični su nemir, slaba pozornost te frustracije (Kocijan-Hercigonja i sur., 2000, 98). Još jedno bitno obilježje jest impulzivno ponašanje koje je češće i teže izraženo u osoba s deficitom pozornosti / hiperaktivnim poremećajem nego u drugih osoba odgovarajućega razvojnog stupnja (Zrilić, 2013, 131).

2.3. *Laka intelektualna teškoća*

Prema *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* iz 2015. godine, učenici s lakom intelektualnom teškoćom imaju kvocijent inteligencije u rasponu od 50 do 69, što bi s medicinskoga stajališta ogovaralo lakoj intelektualnoj onesposobljenosti.

Što se tiče konceptualnog područja kao dijela adaptivnog funkcioniranja u predškolske djece, ne moraju postojati nekakve izrazite razlike, dok su u djece školske

dobi i odraslih uočljive teškoće u učenju akademskih vještina (čitanje, pisanje, računanje, pojam o vremenu, raspolaganje novcem). U odraslih osoba postoje teškoće u apstraktnom mišljenju, izvršavanju funkcija, kratkoročnom pamćenju i funkcionalnoj uporabi stečenih akademskih vještina. Osobe s lakom intelektualnom teškoćom u usporedbi s vršnjacima konkretnije pristupaju problemima i rješenjima.

U socijalnom su području, u usporedbi s vršnjacima, nezreli u socijalnim interakcijama. Također su u komunikaciji i jeziku konkretniji i nezreliji. Često se pojavljuju teškoće u upravljanju emocijama i svojim ponašanjem, što primjećuju vršnjaci u socijalnom kontaktu. Teškoća koja se još pojavljuje u socijalnom području uočljiva je u ograničenom razumijevanju rizika u socijalnim situacijama, nezrelom socijalnom prosuđivanju te riziku od tuđe manipulacije zbog povećane lakovjernosti.

Na praktičnom području pri adaptivnom funkcioniranju osobe s lakom intelektualnom teškoćom često u osobnoj higijeni funkcioniraju primjereno svojoj dobi, ali, s druge strane, trebaju određenu podršku u složenim zadacima svakodnevnog života. U odrasloj dobi ta podrška uključuje kupnju namirnica, prijevoz, organiziranje kućanstva i skrb za djecu, pripremu obroka, zdravstvenu skrb, upravljanje novcem i pravnim poslovima (DSM-5, 2014, 34).

Prema Zuckerman (2016, 72), u skupinu lakih intelektualnih teškoća uvršteno je oko 85 % osoba s intelektualnim teškoćama. Lake intelektualne teškoće teže se primjećuju u djece sve do polaska u školu, gdje djeca obično usvajaju akademske vještine do približno šestog razreda redovite osnovne škole. Nakon osnovne škole najčešće se osposobljavaju za pomoćna ili priučena zvanja. Kod priučenih zvanja misli se na polukvalificirana zanimanja gdje im je kod poslodavca priznati stupanj stručnog obrazovanja priučenog, odnosno polukvalificiranog radnika te su stekli II. stupanj stručnog obrazovanja (*Jedinstvena metodološka načela za vođenje matične evidencije o osiguranicima, obveznicima doprinosa i korisnicima prava iz mirovinskog osiguranja*, 2014.) koji uključuje osmogodišnje obrazovanje i stručnu osposobljenost za jednostavne poslove u trajanju od 1 do 6 mjeseci.¹ Oni su uglavnom prihvaćeni na poslu te poslije zasnivaju brak i imaju svoju djecu za čiju im je skrb potrebna određena podrška.

¹ <https://vlada.gov.hr/UserDocsImages//Sjednice/Arhiva//243%20-%202012.pdf>

Odstupanja koja se pojavljuju u djece s lakom intelektualnom teškoćom vidljiva su u psihomotornom, govornom, socijalnom i emocionalnom razvoju. Unatoč nabrojenim odstupanjima učenici s lakom intelektualnom teškoćom mogu pratiti nastavni plan i program ako im se pristupi individualizirano te ako se poštuju i prihvaćaju njihove smanjene sposobnosti u određenim segmentima. Teškoće koje iskazuju tijekom školovanja posljedica su nešto slabijeg pamćenja, smanjene pozornosti, siromašnije mašte, nižega govornog potencijala te problema pri zaključivanju, uopćavanju i apstraktnom razmišljanju. Kako bi se te teškoće svele na minimum, potrebno je u nastavi rabiti brojna didaktička sredstva i pomagala, češće ponavljati ključne stavke te prilagoditi svoj tempo i ritam rada (Mustać, Vicić, 1996, 15). Mnogi se autori također slažu u tome da ih je više nego druge potrebno motivirati i ohrabrivati, potvrđivati njihove sposobnosti te im pružiti mnogo ljubavi i topline (Zuckerman, 2016, 76). Osim prilagodbe nastave, vrlo važne su i tzv. objektivne pretpostavke koje uključuju prilagođenu školsku zgradu sa specifičnim prostorima namijenjenim radu učenicima s lakom intelektualnom teškoćom, brojna specifična didaktička sredstva i pomagala, financiranje rada defektologa, odnosno specijaliziranog stručnog suradnika, sredstva potrebna za kvalitetnu pedagošku opservaciju te mogućnost manjega broja učenika u razredu (Mustać, Vicić, 1996, 16).

2.4. Integracija i inkluzija

Podatci mnogih specijaliziranih agencija govore da u svijetu oko 10 % djece odstupa od standardnog, odnosno prosječnog razvoja, što uključuje djecu s teškoćama u intelektualnom funkcioniranju, slabije razvijene motorike, s teškoćama u čitanju i pisanju, smanjene osjetilne funkcije vida i/ili sluha te s teškoćama na socijalnom i emocionalnom području (Zuckerman, 2016, 12). U Hrvatskoj se, prema prikupljenim podacima, 13 000 djece s teškoćama u razvoju školuje, a od toga 5500 sudjeluje u integriranom i/ili inkluzivnom obrazovanju (Zuckerman, 2016, 41). Integracija učenika u hrvatskim školama uvelike ovisi o stupnju teškoće učenika, kao i o uvjetima koje pruža škola (razina odgojno-obrazovne podrške) i omogućuje lokalna zajednica. Prema HNOS-u, integracija u redoviti školski sustav može biti potpuna ili djelomična. Potpuna se integracija odnosi na uključenost učenika s teškoćama u razvoju u razredni odjel

prema primjerenom programu odgoja i obrazovanja. Djelomična integracija podrazumijeva integraciju učenika s teškoćama u razvoju, posebice s lakom intelektualnom teškoćom, koji jedan dio nastave provode u redovitoj nastavi, a drugi dio nastave, koju vodi defektolog, u posebnom razrednom odjelu. Učenici s lakom intelektualnom teškoćom koji se školuju u redovitoj nastavi prema djelomičnoj integraciji, u posebnim razrednim odjelima polaze nastavu hrvatskog jezika, matematike i prirode i društva, a u redovitom razredu likovnu i glazbenu kulturu, tehničku kulturu te tjelesnu i zdravstvenu kulturu, i to najčešće prema redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke (HNOS, 2006, 15). Ako se učenici s lakom intelektualnom teškoćom ipak školuju prema potpunoj integraciji, to se najčešće pojavljuje samo u nižim razredima osnovne škole, dok se u višim razredima školuju prema djelomičnoj integraciji (Zrilić, 2013, 78).

Prema *Pravilniku o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi* (2009) u redoviti se razredni odjel mogu uključiti najviše tri učenika s teškoćama koji imaju utvrđeni primjereni program obrazovanja. Drugim riječima, odjel s jednim učenikom s teškoćama može imati najviše 26 učenika, odjel s dvama učenicima s teškoćama može imati najviše 23 učenika, a odjel s trima učenicima s teškoćama može imati najviše 20 učenika (ako učenici imaju pomoćnika u nastavi, broj se djece u razredu ne smanjuje). U redoviti razredni odjel u kojem se nastava izvodi prema posebnome nastavnom programu u redovitoj osnovnoj školi ili u posebnoj odgojno-obrazovnoj skupini može biti uključeno najviše devet učenika sa sniženim intelektualnim sposobnostima. S druge strane, kako bi se u redovitoj osnovnoj školi uopće mogla izvoditi nastava prema posebnome nastavnom programu za učenike s teškoćama, u program moraju biti uključena najmanje četiri učenika sa sniženim intelektualnim sposobnostima.

Danas se u školi, uz integraciju učenika, sve više nameće pojam inkluzije. Kod pojma inkluzije vrlo je važno da se on odvoji od pojma integracije koji je njemu srodan, ali manje složen termin. Integracija označuje prihvaćanje i poštovanje osoba s invaliditetom bez razvijanja preostalih potencijala tih osoba, dok inkluzija uključuje maksimalan razvoj individualnih sposobnosti pojedinca te se na inkluziju gleda kao na dinamičan razvojni proces koji uključuje osobu s invaliditetom, obitelj te cijelu okolinu.

Inkluzija na svakog učenika gleda kao na ravnopravnog sudionika školskog sustava, a svrha joj je pružanje pomoći pri ostvarivanju školskih programa (Zuckerman, 2016, 16). Zora Zuckerman (2016,18) ističe i pojedine principe na kojima se temelji inkluzivno obrazovanje, a nekih su od tih principa ugodno ozračje koje potiče socijalnu prihvaćenost svakog učenika, razvijanje emocionalnih veza i prihvaćanje demokratskih načela prihvaćanja različitosti, poštovanje individualizacije i različitih metoda vezanih za njezino ostvarenje. Inkluzija u nastavi također uključuje više rada u grupi, paru, radionicama, a manje frontalnog načina rada. Važna je i prilagodba didaktičko-metodičkih postupaka uz primjereni program, tempo rada, posebna nastavna sredstva, poštovanje načela poznatog prema nepoznatim, težega prema lakšim, jednostavnijega prema složenim te ponavljanje i pomaganje učeniku u svladavanju znanja, ali i korištenje svim ostalim senzornim područjima djece s teškoćama.

2.4.1. Inkluzivne metode kod učenika s lakom intelektualnom teškoćom

Inkluzivno obrazovanje učenika s lakom intelektualnom teškoćom zbog njihovih kognitivnih, emocionalnih i drugih karakteristika (problemi pri percepciji, razmišljanju, govoru, apstrakciji, likovnom izražavanju, motivaciji, češće frustraciji) težak je posao koji zahtijeva nekoliko temeljnih preduvjeta. Prvi je preduvjet da se dijete s lakom intelektualnom teškoćom već u ranoj dobi uključi u redoviti vrtić, a drugi ovisi o osobnosti odgajatelja, učitelja i drugih specijaliziranih stručnjaka od kojih se očekuju fizičko i duševno zdravlje, toplina i ljubav prema toj djeci, visoka motivacija, savjesnost i metodičnost, određeno stručno znanje i želja za kontinuiranim usavršavanjem. Što se tiče obrazovnih problema, učenici s lakom intelektualnom teškoćom najčešće na njih nailaze odmah nakon dolaska u školu, a posebice kod predmeta koji iziskuju simbolično mišljenje poput čitanja, pisanja, računanja i sl. (Zuckerman, 2016,104).

Prema autorici Zuckerman (2016, 105), postoje određena obilježja učenja djece s lakom intelektualnom teškoćom, koja su generalizirana te ih nastavnici i učitelji u inkluziji trebaju prihvatiti:

- učenici se brže zamaraju i imaju kraću koncentraciju (do 20 minuta)
- mnogo bolje razumiju zorno prikazane sadržaje (vid, opip, miris, proba)

- svaki učenik ima svoj individualni tempo rada
- nemaju razvijenu apstrakciju i razumiju samo jednostavne sadržaje
- prednost daju praktičnim aktivnostima i individualnom radu
- motiviraju ih pohvala, blagi dodir, mala nagrada
- demotiviraju ih vikanje, kritika, kazna, loše raspoloženje učitelja
- pozitivno reaguju na blag i strpljiv pristup.

Zrilić (2013, 78) također spominje obilježja mišljenja i ponašanja djece s lakom intelektualnom teškoćom, a te značajke su:

- smanjena sposobnost razumijevanja i upotrebe verbalnih simbola
- siromašan rječnik i smetnje u komunikaciji
- teže rješavanje matematičkih zadataka zadanih riječima i teško usvajanje računskih operacija
- teže usvajanje čitanja i pisanja (mnogo pogrešaka)
- sporije napredovanje
- slabije tjelesne i motoričke sposobnosti, kao i fina motorika
- kratkotrajna pozornost
- nerazlikovanje bitnog od nebitnog
- brzo i lako zaboravljanje
- smanjena kritičnost prema okolini i sebi
- loša slika o sebi zbog čestih neuspjeha
- slabije zamjećivanje i učenje.

Kako bi inkluzija učenika s teškoćama u redovitoj nastavi bila uspješna, važno je da se potiče cijeli obrazovni pristup. On prvo zahtijeva procjenu teškoće učenika te odlučivanje o izboru primjerenoga programa odgoja i obrazovanja. Uz promjenu i prilagodbu didaktičko-metodičkih postupka u radu, učeniku s teškoćama u razvoju nužno je osigurati i pomoć u učenju, ako mu je ona potrebna, te rehabilitacijske programe i programe edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka (Kiš-Glavaš, Fulgosi-Masnjak, 2003, 146).

2.4.2. *Stajališta učitelja prema integraciji/inkluziji*

Kiš-Glavaš, Nikolić i Igrić (1998, 64) u svojem istraživanju koje su proveli 1997. godine već tada ističu da integracija učenika s teškoćama u razvoju uvelike ovisi o stručnoj kompetenciji učitelja, ali i o stajalištima koja oni imaju prema takvoj djeci i samoj integraciji. Oni navode da su problemi koji se pojavljuju pri integraciji posljedica preopterećenosti učitelja, prevelikih razreda, manjka didaktičkih materijala, strogo propisanih nastavnih programa te nedostatne i neadekvatne edukacije učitelja za rad s takvom djecom. Još jedan problem koji spominju jest sve veća potreba za defektologom u školi (Kiš-Glavaš, Nikolić, Igrić 1998, 73).

Nekoliko godina poslije Kiš-Glavaš i Wagner-Jakab (2001, 191) u svojem istraživanju spominju da je pozitivna stajališta kod učitelja prema integraciji učenika s teškoćama u razvoju moguće postići pravilnim izborom kandidata za učiteljske i srodne studije, poboljšanjem objektivnih uvjeta rada te dodatnim osposobljavanjem učitelja. Spomenute autorice u svojem istraživanju također uočavaju da učitelji koji su zadovoljniji svojim poučavanjem i svojim zanimanjem pokazuju manje negativno stajalište prema integraciji.

Glavnu ulogu u integraciji učenika s teškoćama u razvoju trebali bi imati učitelji uz stalnu potporu defektologa-stručnog suradnika, ističu Mustać i Vicić u svojoj knjizi (1996, 52). Iako učitelji u realnosti imaju glavnu i najodgovorniju ulogu u integraciji, oni često za to nisu dobro pripremljeni, niti dobivaju dostatnu pomoć stručnih suradnika (Ljubić, Kiš-Glavaš, 2003, 129). Ljubić i Kiš-Glavaš u svojem istraživanju (2003, 135) uočavaju razlike u stajalištima između srednjoškolskih nastavnika i osnovnoškolskih učitelja, iako su obje skupine pokazale pozitivnu usmjerenost prema integraciji. Prema njima, srednjoškolski nastavnici više pokazuju spremnost za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, više ističu pozitivne aspekte njihove socijalizacije te ih manje smatraju smetnjom u redovitom razredu. S druge strane, osnovnoškolski učitelji više smatraju da se škola može bolje pripremiti za integraciju učenika, a u manjoj mjeri misle da će učenici s teškoćama u razvoju loše utjecati na uspjeh razreda. Ljubić i Kiš-Glavaš (2003, 135) pozitivnija stajališta srednjoškolskih nastavnika objašnjavaju manjkom njihova praktičnog iskustva u integraciji te činjenicom da su u osnovne škole ipak integrirani učenici s većim teškoćama od onih integriranih u srednje škole.

Različita su istraživanja ipak pokazala da su stajališta učitelja prema integraciji, odnosno inkluziji, u velikoj mjeri pozitivni te da su učitelji svjesni prednosti inkluzije učenika s teškoćama u razvoju, ali da su također svjesni i nedostatne edukacijsko-rehabilitacijske potpore i dodatne edukacije (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić, Lisak, 2016, 235, prema Kiš-Glavaš, 1991). Pojedina istraživanja isto tako pokazuju da učitelji u hrvatskim školama u većini slučajeva nisu dovoljno osposobljeni za rad s djecom s teškoćama u razvoju te da učitelji imaju različita gledišta s obzirom na vrstu teškoće, manja očekivanja od djece s teškoćama te pokatkad pokazuju negativne stereotipe prema njima (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić, Lisak, 2016, 235, prema Leutar, Frantal, 2006). Prema istraživanju Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić i Lisak (2016, 235), učitelji su opterećeni provedbom inkluzije jer nemaju dostatnu sustavnu potporu. Ti se nedostaci očituju u premaloj podršci stručnog tima škole, nedovoljnom broju pomoćnika u nastavi, premaloj stručnoj potpori na razini lokalne zajednice, prevelikom broju učenika u razredu, potrebi za fleksibilnijim nastavnim planom i programom, boljim vrednovanjem rada učitelja te boljem profesionalnom osposobljavanju učitelja. Ako se usporede rezultati dobiveni iz istraživanja provedena 1997. godine i ovog iz 2016. godine, još uvijek se mogu primijetiti gotovo jednaki nedostaci u provedbi današnje inkluzije, a tadašnje integracije.

2.5. Utvrđivanje psihofizičkoga stanja djeteta/učenika

Prije upisa u prvi razred osnovne škole provodi se postupak utvrđivanja djetetova psihofizičkoga stanja. Prema *Pravilniku o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstva* (2014), postupak utvrđivanja psihofizičkog stanja provodi se radi upisa u prvi razred osnovne škole, prijevremenog upisa, odgode ili privremenog oslobađanja od upisa u prvi razred osnovne škole, privremenog oslobađanja od već započetog školovanja i radi utvrđivanja primjerenog programa školovanja. Postupak djetetova psihofizičkog stanja provodi Stručno povjerenstvo osnovne škole u čijem su sastavu mjerodavni školski liječnik (specijalist školske medicine), stručni suradnici škole (pedagog i/ili psiholog i/ili edukator-rehabilitator i/ili logoped i/ili pak socijalni pedagog), učitelj razredne nastave i učitelj hrvatskog jezika te se postupak provodi u razdoblju od 31. ožujka do 15. lipnja. Na

prijedlog ravnatelja škole ured državne uprave u županiji nadležan za poslove obrazovanja, odnosno Gradski ured Grada Zagreba nadležan za poslove obrazovanja (Ured) imenuje Stručno povjerenstvo škole.

Utvrđivanje psihofizičkoga stanja učenika u svrhu određivanja primjerenoga programa obuhvaća: razgovor s roditeljima/skrbnicima, opis suradnje s roditeljima/skrbnicima, razmatranje dostavljene dokumentacije učenika koji je bio obuhvaćen zdravstvenim, rehabilitacijskim ili drugim postupkom, neposredni pregled učenika, izvješća razrednog i/ili predmetnih učitelja o odgojno-obrazovnim postignućima, mišljenje razrednika o redovitosti pohađanja nastave, presliku ocjena iz imenika, primjerene metode rada s pomoću kojih učenik postiže pozitivne rezultate, specifična nastavna sredstva, uočene aktivnosti koje pomažu učeniku u svladavanju nastavnih sadržaja te pojedinačna mišljenja članova stručnoga povjerenstva škole ili stručnih suradnika (Krampač-Grljušić, 2017, 11). Pri utvrđivanja psihofizičkoga stanja veliku ulogu imaju roditelji/skrbnici učenika s teškoćama, no često su subjektivni i ne razumiju što vide. Zbog tog razloga utvrđivanje provode nepristrani stručnjaci specijalizirani za promatranja, dok kontinuirano praćenje u školi obavljaju učitelji i nastavnici. Zadaća je učitelja da svakodnevno prate aktivnosti učenika s teškoćama te vode određenu dokumentaciju (Zuckerman, 2016, 46).

Nakon procjene psihofizičkoga stanja stručno povjerenstvo škole u pisanom obliku daje svoje mišljenje te o toj procjeni razgovara s roditeljem/skrbnikom djeteta. U slučaju potrebe za primjerenim programom obrazovanja stručno povjerenstvo škole predlaže Stručnom povjerenstvu Ureda utvrđivanje primjerenoga programa obrazovanja ili eventualno ukidanje rješenja o već postojećem primjerenom programu (Krampač-Grljušić, 2017, 10). Konačno rješenje o primjerenom programu donosi Ured, a dostavlja se roditeljima/skrbnicima, školi kojoj dijete pripada prema upisnom području, kao i najbližoj školi koja provodi program utvrđen rješenjem te nadležnom školskom liječniku (*Pravilniku o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstva*, 2014).

2.6. *Dijagnoza*

Nakon utvrđivanja psihofizičkoga stanja učenika slijedi dijagnoza koja se temelji na utvrđivanju vrste i stupnja teškoće u razvoju pojedinoga djeteta te mogućnosti postojanja određenih pridruženih teškoća. Nakon utvrđivanja vrste i stupnja teškoće utvrđuju se i druge varijable djetetove osobnosti kao što su njegovi interesi, motivacija, pozornost i sl. Na temelju svega prikupljenoga određuju se obrazovni tretmani i programi prilagođeni pojedinom učeniku. Pri izradi primjerenoga programa odgoja i obrazovanja uvijek se poštuju subjektivni i objektivni čimbenici. Među subjektivne čimbenike ubrajaju se potrebe djeteta i njegov razvojni potencijal (motivacija, stupanj inteligencije, emocionalna inteligencija, socijalna zrelost), dok se u objektivne čimbenike ubrajaju socioekonomske prilike djeteta, položaj u obitelji, odgoj te stav roditelja/skrbnika (Zuckerman, 2016, 50).

Pri dijagnozi intelektualnih teškoća primjenjuju se različiti testovi inteligencije te testovi adaptivnog ponašanja. Rezultati testova inteligencije sve se više kritiziraju i ne smatraju se potpuno pouzdanima jer nisu standardizirani za svu djecu, posebice za one koji ne dolaze iz tzv. prosječnih obitelji. S druge strane, za utvrđivanje intelektualnih teškoća upotrebljavaju se i razni testovi adaptivnog ponašanja. Adaptivno ponašanje uključuje ovladavanje različitim vještinama kao što su briga o sebi, razumijevanje pojma vremena i novca, kulturne i socijalne navike, razmišljanje i prosuđivanje (Zuckerman, 2016, 72).

2.7. *Primjereni programi i oblici odgoja i obrazovanja*

Mustać i Vicić (1996, 54) ističu da ne postoji univerzalni izvedbeni program koji bi se mogao primjenjivati u školi sa svim učenicima s teškoćama, nego sve ovisi o vrsti i stupnju teškoće. Zbog tog razloga izrađuje se primjereni program koji podliježe osobinama pojedinog učenika. Samo cjelovitim promatranjem i upoznavanjem učenika (sustavnim promatranjem, inicijalnim procjenama, vođenjem dokumentacije i bilježaka te suradnjom s ostalim stručnjacima u školi) učitelj može uz pomoć defektologa, odnosno stručnih suradnika, odrediti koji je oblik programa potreban pojedinom učeniku s teškoćom. Pri izradi, a posebice samoj provedbi programa, važna je i

neizostavna uloga roditelja, odnosno skrbnika (Kiš-Glavaš, Fulgosi-Masnjak, 2003, 141).

Primjereni program za pojedinog učenika može se odrediti pri upisu u prvi razred osnovne škole od 1. veljače do 15. travanja kako bi se pravodobno odredila programska i profesionalna potpora, ali se može odrediti i tijekom školske godine ako se primijeti da za time postoji određena potreba (Krampač-Grljušić, 2017, 10).

U *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015) navodi se da primjereni programi i oblici odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju, osim navedene programske i profesionalne potpore, obuhvaćaju i pedagoško-didaktičku prilagodbu. Programska potpora uključuje različite vrste primjerenih programa odgoja i obrazovanja, dodatne odgojno-obrazovne i rehabilitacijske programe te privremene oblike odgoja i obrazovanja koji se provode u školama i u drugim specijaliziranim javnim ustanovama.

Prema *Pravilniku* (2015), u primjerene programe odgoja i obrazovanja ubrajaju se:

- redoviti program uz individualizirane postupke – Učenici mogu svladavati redoviti nastavni plan i program bez sadržajnih ograničenja, ali su im potrebni individualizirani postupci u radu. Individualizirani se postupci odnose na samostalnost učenika, vrijeme rada, metode i oblike rada, provjeravanje vještina, znanja i sposobnosti učenika, praćenje i vrednovanje postignuća učenika, aktivnost učenika, tehnološka, didaktička i rehabilitacijska sredstva te na primjerene prostorne uvjete (Krampač-Grljušić, 2017, 15). Redoviti program uz individualizirane postupke provodi se u redovitome razrednom odjelu škole te može vrijediti za jedan, više ili sve predmete, a izrađuje se za svakog učenika pojedinačno u obliku pisanog dokumenta. Autorica Zuckerman (2016,106) u svojoj knjizi navodi kako se individualizirani postupak u razrednom odjelu, u pravilu, organizira za učenike s lakšim teškoćama u razvoju, a nastavnik, odnosno učitelj ostvaruje ga uz pomoć pomoćnika u nastavi i defektologa, odnosno stručnog suradnika.
- redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke – Učenici ne mogu svladati nastavni plan i program te im je potreban individualizirani

postupak u radu, ali i sadržajna prilagodba, odnosno smanjenje opsega nastavnog sadržaja. Nastavni sadržaj može se smanjiti do najniže razine koja je propisana nastavnim planom i programom, a iznad je razine posebnoga programa (Krampač-Grljušić, 2017, 16). Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke može biti iz jednog, više ili svih predmeta te učitelji uz pomoć stručnih suradnika izrađuju pisani dokument za svaki predmet pojedinačno, a program se provodi u redovitome razrednom odjelu.

- posebni program uz individualizirane postupke – Posebni program uz individualizirane postupke odnosi se na posebno strukturirani sadržaj nastavnih planova i programa prema mogućnostima pojedinog učenika, a može biti iz svih ili samo pojedinih predmeta. Kada vrijedi za sve predmete, provodi se u posebnim razrednim odjelima škole, a provodi ga edukacijski rehabilitator. Ako pak vrijedi samo za pojedine predmete (hrvatski jezik, matematika, priroda i društvo), onda se oni provode u posebnim razrednim odjelima, dok se ostali predmeti (likovna, tehnička, glazbena, tjelesna i zdravstvena kultura, vjeronauk, sat razrednika) provode kao redoviti programi uz individualizirane postupke ili kao redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke u redovitome razrednom odjelu, a izrađuje ih i provodi učitelj.
- posebni program za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke – Svrha posebnih programa za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke jest da se učenik osposobi za najjednostavnije aktivnosti svakodnevnog života i rada. Program se provodi u odgojno-obrazovnoj skupini od 6. do 21. godine života.

U dodatne odgojno-obrazovne i rehabilitacijske programe koji su sastavni dio primjerenoga programa odgoja i obrazovanja učenika ubrajaju se sljedeći programi.

- Program edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka – Svim učenicima koji pohađaju poseban program uz individualizirane postupke osiguran je i program edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka čija je svrha uspješnije svladavanje nastavnih sadržaja. Program provodi edukacijski rehabilitator u manjim skupinama u školi.

- Program produženoga stručnog postupka – Produženi stručni postupak organizira se u odgojno-obrazovnim skupinama prije ili nakon redovite nastave u školi. Program provodi stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila sa svrhom pružanja pomoći učenicima u učenju, strukturiranju slobodnih aktivnosti, kreativnih radionica i izvannastavnih aktivnosti.
- Rehabilitacijski programi – Rehabilitacijske programe provodi stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskoga profila izvan nastave u ustanovama koje osiguravaju posebne uvjete odgoja i obrazovanja. Program uključuje aktivnosti uspostavljanja, obnavljanja, održavanja učenikove osjetilne, motoričke, jezično-govorno-glasovne, komunikacijske, kognitivne, psihološke, emocionalne i interakcijske sposobnosti koje mu pomažu pri učenju i svladavanju nastave.

Privremeni oblici odgoja i obrazovanja obuhvaćaju nastavu u kući, nastavu u zdravstvenoj ustanovi te nastavu na daljinu kada učenici privremeno ne mogu pohađati nastavu u školi, a duljina trajanja njihova oporavka mogla bi utjecati na svladavanje nastavnih sadržaja.

U školi se također provodi i dopunska, odnosno dodatna nastava koja se organizira za sve učenike kojima je potrebna dodatna pomoć u svladavanju sadržaja ili za one koji žele proširiti svoja znanja. Učenici s teškoćama u razvoju također mogu pohađati dodatnu nastavu ako pokazuju sklonosti prema određenome nastavnom sadržaju i na taj način maksimalno razvijati svoj potencijal iz tog područja (Zuckerman, 2016, 106).

Osim programske potpore, prema *Pravilniku* (2015), postoji i pedagoško-didaktička prilagodba koja je nužna za učenika te uključuje prilagođenu informatičku opremu, specifična didaktička sredstva i pomagala, prilagođene udžbenike, elektroakustičku opremu, prilagođene načine komuniciranja te druge prijeko potrebne prilagodbe.

2.7.1. Prilagodba programa za učenike s lakom intelektualnom teškoćom

Svaka prilagodba programa koja pridonosi tomu da učenik s teškoćom preko individualiziranoga pristupa razvija svoja znanja i vještine i osposobljava se za viši

stupanj obrazovanja može se smatrati dobrom i uspješnom prilagodbom. Zbog toga učitelji, nakon što odrede ciljeve i ishode za učenika s teškoćama, trebaju osmisliti određene prilagodbe na temelju kojih će ostvariti zadane ciljeve i ishode te potaknuti učenika da sudjeluje u što više aktivnosti. Autorica Krampač-Grljušić (2017, 29-30) navodi devet načina prilagodbe koji uključuju količinu (prilagoditi broj zadataka), vrijeme (prilagoditi vremensko trajanje), stupanj potpore (veća individualna potpora), prezentacija sadržaja (prilagodba načina prezentacije), težinu (prilagoditi razinu znanja), iskazivanje znanja (prilagoditi način učenikova izražavanja), stupanj sudjelovanja (prilagoditi opseg sudjelovanja u aktivnostima), zamjenski cilj (prilagoditi ciljeve i očekivanja) te zamjenski kurikulum (osigurati različite upute i materijale).

S druge strane, autorice Kiš-Glavaš i Fulgosi-Masnjak (2003, 143) spominju postupke prilagođivanja programa u koje ubrajaju perceptivno prilagođivanje (slike, kartice, sheme, povećanje fonta i proreda, markeri, okviri, druga boja papira), spoznajno prilagođivanje (postupna pomoć u rješavanju zadatka, planiranje i sažimanje teksta, semantičko pojednostavnjivanje sadržaja, shematski prikaz i perceptivno potkrepljivanje sadržaja), govorno prilagođivanje (boja, visina, jačina glasa, mimika, geste, razgovijetnost, razumljivost) te prilagođivanje zahtjeva (samostalnost, vrijeme i način rada, provjeravanje).

U učenika s lakom intelektualnom teškoćom najčešće se trebaju prilagoditi obrazovni nastavni predmeti poput hrvatskog jezika, matematike, prirode i društva, povijesti, kemije, fizike, stranog jezika i sl. Vrlo je važno da se prilagodba ne provodi samo na razini kvantitativnoga smanjenja sadržaja nego da se sadržaji kvalitetno prilagode pojedinom učeniku (Kiš-Glavaš, Fulgosi-Masnjak, 2003, 143).

Nakon postupka prilagodbe važno je odabrati poticaje koji se odnose na optimalan oblik rada kao što su rad u skupini, rad u paru, individualni rad, zatim odabir primjerenih metoda rada poput razgovora, izlaganja, praktičnog rada, čitanja, pisanja te emocionalno-socijalne poticaje koji podrazumijevaju osmijeh, pohvale, dodir, ohrabrivanje, poticanje (Kiš-Glavaš, Fulgosi-Masnjak, 2003, 144).

2.7.2. *Didaktičko-metodički postupci*

Prema Kiš-Glavaš i Fulgosi-Masnjak (2003), primjereni didaktičko-metodički postupci kod učenika s lakom intelektualnom teškoćom pojavljuju se pri:

- a) percepciji – Pri percepciji najčešće nije riječ o oštećenju osjetnih organa, nego o teškoćama u prijmu, obradi te interpretaciji podataka. Slušna percepcija uključuje probleme pri točnom praćenju i pamćenju slušane informacije, govorne reprodukcije, izostavljanja slova pri pisanju, analizi rečenica, učenju napamet, usmenom odgovaranju, diktatu i sl. Didaktičko-metodički postupci koji se ovdje mogu primijeniti jesu uporaba jasnih i kraćih rečenica s poznatim riječima, ponavljanje te provjera razumijevanja izrečenog (Kiš-Glavaš, Fulgosi-Masnjak, 2003, 137). U vidnu percepciju ubrajaju se teškoće u izdvajanju važnog pri promatranju pojava, praćenju riječi u redu u kojem se čita, zamjeni slogova, zrcalnom pisanju. Didaktičko-metodički postupci koji se mogu primijeniti pri problemima u vidnoj percepciji jesu jednostavna i pregledna nastava bez previše detalja, prilagođivanje tekstova s pomoć većega fonta ili proreda, prozivanje za čitanje na početku teksta, uporaba orijentira pri čitanju te isticanje bitnih informacija i definicija.
- b) zapamćivanju i pamćenju – Problem koji se pojavljuje pri zapamćivanju i pamćenja vezan je za memoriranje podatka te uzrokuje teškoće u izlaganju, ponavljanju, prepričavanju, odgovaranju i sl. Didaktičko-metodički postupci koji se mogu primijeniti jesu vježbanje i ponavljanje najvažnijih dijelova sadržaja uz usmenu provjeru razumijevanja, adekvatni zorni sadržaji te individualizirani nastavni listići za utvrđivanje i ponavljanje naučenog (Kiš-Glavaš, Fulgosi-Masnjak, 2003, 138).
- c) pozornosti – Pri pozornosti misli se na nemir, neusmjerenost na zadatak, dugo rješavanje zadataka te problem prelaska iz jedne situacije u drugu. Didaktičko-metodički postupci koji se mogu primijeniti jesu jasne upute, smanjenje informacija, usmjerivanje na rad, praćenje rada, jednostavni i pregledni didaktički materijali.
- d) mišljenja – Mišljenje uključuje teškoće pri asociranju, konkretizaciji, povezivanju, raščlambi, apstrahiranju, zaključivanju, generalizaciji,

osmišljavanju, mijenjanju, sažimanju, sistematizaciji, primjeni i sl. Didaktičko-metodički postupci koji se mogu primijeniti jesu perceptivno potkrepljivanje sadržaja npr. slikom ili simbolom, obilježavanje bitnog, sažimanje teksta samo na bitan sadržaj, semantičko pojednostavnjenje sadržaja spoznajnim sposobnostima učenika, detaljnije planiranje teksta s pomoću slika, rečenica, riječi ili pitanja, uporaba shematskih prikaza, analitički plan rada kod složenih zadataka (Kiš-Glavaš, Fulgosi-Masnjak, 2003, 139).

- e) recepcije i ekspresije – Recepcija se odnosi na teškoće u razumijevanju riječi, rečenica, većih odlomaka, a ekspresija na poremećaj artikulacije (zamjena i izostavljanje riječi, nepravilan izgovor, ritam, tempo govora te mucanje). Didaktičko-metodički postupci koji se mogu primijeniti pri recepciji i ekspresiji jesu perceptivni poticaji svih vrsta, poštovanje govora učenika te predočivanje govornog uzora.
- f) adaptivnog ponašanja – Teškoće u adaptivnom ponašanju protežu se od nemirnog, agresivnog, hiperaktivnog ponašanja pa sve do pretjerane povučenosti. Didaktičko-metodički postupci koji se mogu primijeniti jesu uspostava dobrog odnosa s učenicom, pohvala, sjedenje u prvoj klupi, fizičko približavanje učeniku pri radu, odmori u radu, jasne upute, usmene provjere, motivacija te po potrebi promjena aktivnosti i prostora (Kiš-Glavaš, Fulgosi-Masnjak, 2003, 140).

Kako pomoći učenicima s lakom intelektualnom teškoćom u nastavi, spominje i autorica Zrilić (2013, 79), prema kojoj, poduku uvijek treba usmjeriti na stjecanje temeljnih vještina, što češće vježbati na konkretnim primjerima, gradivo izlagati u manjim dijelovima i uz kratke upute za rad, gradivo kreativno prilagoditi mogućnostima učenika, dati učeniku više vremena za rješavanje zadataka te pažnjom i komentarima pratiti njegovu aktivnost.

2.7.3. Pomoćnici u nastavi

Još jedan oblik prilagodbe učenicima s teškoćama u razvoju u redovitoj školi jesu pomoćnici u nastavi. Prema *Nacrtu pravilnika o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima* (2017), pomoćnik u nastavi jest osoba koja pruža

neposrednu potporu učeniku s teškoćama u razvoju u zadacima koji zahtijevaju komunikacijsku, senzornu i motoričku aktivnost učenika, u kretanju, uzimanju hrane i pića, obavljanju higijenskih potreba, u svakidašnjim nastavnim, izvannastavnim i izvanučioničkim aktivnostima prema izrađenom programu rada koji se temelji na funkcionalnim sposobnostima i potrebama pojedinog učenika. Zadaća je pomoćnika u nastavi pružiti potporu učenicima s teškoćama u razvoju u svladavanju nastavnoga plana i programa škole, a njegov program rada u nastavi izrađuje stručni suradnik škole uz pomoć drugih radnika škole koji su uključeni u odgojno-obrazovni rad s dotičnim učenikom. Pomoćnika u nastavi dobivaju učenici koji trebaju stalnu ili povremenu potporu u nastavi jer imaju veće teškoće koje ih sprečavaju u samostalnom funkcioniranju, a u ovu se skupinu ubrajaju i učenici s većim teškoćama u intelektualnom funkcioniranju. Škola na prijedlog školskoga stručnog povjerenstva podnosi zahtjev za odobrenje potpore pomoćnika u nastavi uredu državne uprave u županiji mjerodavnom za poslove obrazovanja, odnosno Gradskom uredu Grada Zagreba nadležnom za poslove obrazovanja. Rok za podnošenje zahtjeva pri upisu u 1. razred osnovne škole traje do 15. lipnja tekuće godine, a kod učenika koji već pohađaju osnovnu školu do 1. ožujka tekuće godine za sljedeću školsku godinu. U slučaju iznenadnog pogoršanja psihofizičkog stanja učenika zahtjev se može podnijeti i tijekom cijele školske godine.

Osnovna je zadaća pomoćnika u nastavi u učenika s lakom intelektualnom teškoćom poticati učenika na sudjelovanje u svim obrazovnim i socijalnim aktivnostima, pružati mu podršku u svladavanju nastavnoga plana i programa te ga poticati na što veću samostalnost u učenju. Prema potrebi, pomoćnik u nastavi može učeniku s lakom intelektualnom teškoćom dodatno razjasniti zadatak uz uporabu jednostavnih postupaka u radu (vježbanje, ponavljanje, provjeravanje), usmjeriti ga prstom, olovkom, karticom ili nečim sličnim na sadržaj rada, pomoći mu pri rješavanju zadataka (npr. čitati mu upute), pomoći mu pri čitanju zadataka i prepisivanju s ploče, poticati ga na sudjelovanje, tumačiti njegov govor, poticati socijalne interakcije s drugim učenicima, pomoći mu pri kretanju ili nošenju školske torbe i sl.²

² http://pomocniciunastavi.com/wp-content/uploads/2016/04/Pomocnici_u_nastavi.pdf

Što se tiče stava učenika s teškoćama prema pomoćnicima u nastavi Krampač-Grljušić, Žic Ralić i Lisak 2010. godine provode istraživanje koje pokazuje da učenici s teškoćama na pomoćnika gledaju kao na prijatelja koji im pomaže u razumijevanju školskih sadržaja i obavljanju različitih zadataka. Prema mišljenju učenika pomoćnici doprinose njihovom boljem obrazovnom uspjehu, boljem društvenom kontaktu s drugim vršnjacima te oni žele njihovu podršku i u budućnosti (Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić, Lisak, 2016, 235).

2.8. Vrednovanje i ocjenjivanje učenika

Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (2010) navodi da je vrednovanje sustavno prikupljanje podataka u procesu učenja o postignutim znanjima, vještinama, sposobnostima, samostalnosti i odgovornosti prema radu, a sve u skladu s unaprijed definiranim načinima, postupcima i elementima. Sastavni su dijelovi vrednovanja praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje. Dok se praćenje odnosi na sustavno uočavanje i bilježenje zapaženog, provjeravanje podrazumijeva procjenu postignute razine kompetencija u pojedinome nastavnom predmetu. Praćenje ima vrlo važnu ulogu u vrednovanju učenika s teškoćama u razvoju jer se njime utvrđuje realno psihofizičko stanje učenika, a treba se provoditi svaki dan, sveobuhvatno, analitički i dosljedno (Biasiol Babić, 2008, 216). Provjera naučenog kod učenika s teškoćama u razvoju može biti usmeno ili pisano te grupno ili pojedinačno, a pri tome je najvažnije da djeluje poticajno za učenika (Kiš-Glavaš, Fulgosi-Masnjak, 2003, 146).

Nakon praćenja i provjere slijedi ocjenjivanje, odnosno pridavanje brojčane ili opisne vrijednosti dobivenim rezultatima. Postupak ocjenjivanja trebao bi biti objektivan te se temeljiti na vrsti i broju pitanja koji će učeniku omogućiti da izrazi postignuto znanje, a ne postupak koji u njega izaziva osjećaj neugode i stresa (Biasiol Babić, 2008, 208). Ocjenjivanje učenika s primjerenim programom odgoja i obrazovanja u biti je jednako ocjenjivanju drugih učenika (opisno i brojčano), samo što učitelj treba češće voditi bilješke o napredovanju učenika s teškoćom te ga više motivirati i poticati (Zuckerman, 2016, 22).

Prema *Pravilniku* (2010), kod učenika s teškoćama vrednuje se njihov odnos prema radu i postavljenim zadacima te odgojnim vrijednostima, a elementi, postupci i načini vrednovanja trebaju se prilagoditi stupnju i vrsti teškoće te osobnosti pojedinog učenika. Vrednovanje treba pozitivno djelovati na učenike s teškoćama te ih poticati na aktivno sudjelovanje u nastavi, razvijati njihovo samopouzdanje i osjećaj napredovanja. Autorica Biasiol Babić (2008, 216) navodi da učenici s teškoćama često nemaju mogućnosti pokazati svoja znanja i vještine kao ostali učenici te pri njihovu vrednovanju treba biti posebno osjetljiv, pažljiv i detaljno pripremljen.

Postoje i posebni oblici i postupci provjeravanja znanja kod učenika s teškoćama u razvoju kao što su omogućivanje duljega vremena pisanja, prilagođivanje pisanog materijala (povećati prostor za odgovor, test samo na zaokruživanje ili podcrtavanje točnog odgovora), dulje čekanje na usmeni odgovor učenika, samo usmeno/pisano ispitivanje, ispitni materijali sastavljeni bez previše pojedinosti i sl. (Biasiol Babić, 2008, 217). Posebice u učenika s intelektualnom teškoćom treba voditi brigu o vremenu jer su oni nešto sporiji, kratkotrajnog pamćenja, labilne pozornosti i često pokazuju teškoće i u motorici. Zbog toga je učeniku moguće produljiti ispit od 35 do 50 % više od uobičajenoga predviđenog vremena za pisanje ispita (Anić Kuhar i sur., 2010, 40-42).

2.9. *Učenici s teškoćama i strani jezik*

Frigerio Sayilir (2011, 92) u svojem članku koji govori o djeci s teškoćama koja uče strani jezik spominje sve veću svijest o potrebi učenja stranog jezika, s jedne strane i oslobađanja učenika od učenja stranog jezika zbog određenih teškoća, s druge strane. Ovdje se postavlja vrlo važno pitanje, a to je: Mogu li i trebaju li učenici s teškoćama uopće učiti strane jezike? Odgovor na to pitanje daju inkluzivne škole koje zajedničkom nastavom usmjerenom na individualne potrebe pojedinca pridonose njegovu životu.

Kao što je poznato, učenje stranog jezika proizlazi iz materinskog jezika, a dijete će na temelju svojih bioloških i neurofizioloških predispozicija u interakciji sa svojom okolinom razvijati moždane sustave koji su mu potrebni za stjecanje jezičnih

kompetencija. U toj se interakciji razvijaju njegova govorna motorika, percepcija, kognitivne, odnosno spoznajne mogućnosti, emocije te socijalno ponašanje koji su vezani za učenje jezika. Zbog tog razloga organska te različita funkcionalna oštećenja mogu utjecati na razvoj govora, ali u kojoj će to mjeri doista ograničavati pojedinca, ne može se unaprijed točno odrediti jer mnogo toga ovisi i o njegovoj interakciji s okolinom. Tako autorica Frigerio Sayilir (2011, 93) ističe da je zadaća svake škole, a ne samo pojedinog učitelja, stvoriti za svakog učenika poticajnu i primjerenu okolinu za učenje.

Problemi koji se mogu pojaviti pri učenju stranog jezika vezani su za percepciju govora jer učenici trebaju govor precizno i detaljno percipirati, segmentirati, analizirati i pohraniti. U ovom je području najteže učenicima koji pokazuju veće probleme pri opažanju te stalno trebaju jasne, ali raznolike primjere u nastavi. Osim problema pri percepciji, postoje i problemi kod govorne motorike koji govorenje čine teškim i napornim, ali i problemi kod motorike pisanja koji od pojedinca iziskuju mnogo energije i pažnje. Mogu se još pojaviti i problemi iz emocionalnoga spektra koji su vezani za padajuću motivaciju koja se kod učenika ne može održati. Postoje i problemi kod kognitivnih mogućnosti koji utječu na kvalitetu i brzinu obrade informacija te iziskuju od učenika više vremena, koncentracije i utrošene energije. Ovdje autorica Frigerio Sayilir (2011, 93) navodi da nema jednoznačne pretpostavke o nečijim kognitivnim sposobnostima jer ima djece s velikim kognitivnim ograničenjima koja opet pokazuju začuđujuće jezične kompetencije i suprotno. Drugim riječima, IQ, odnosno kvocijent inteligencije, ne govori mnogo o sposobnosti stjecanja jezičnih kompetencija pa ne može služiti kao mjerilo određivanja o tome tko je sposoban učiti strani jezik, a tko nije. Ako u razredu ima djece s teškoćama, nastava se ne bi trebala provoditi samo na stranom jeziku jer uporaba paralela iz materinskog jezika olakšava učenicima razumijevanje pojedinih situacija i zadataka, što im pruža određenu sigurnost u nastavi (Frigerio Sayilir, 2011, 95). Proces učenja stranog jezika uvijek počinje fazom tišine u kojoj se jezik percipira i prihvaća. U učenika s teškoćama ta faza najčešće traje nešto dulje jer im treba više vremena kako bi shvatili jezik, prepoznali granice riječi, stvorili osnovni rječnik i prve svoje hipoteze vezane za jezik. Faza tišine trebala bi se poštovati kod svakog učenika jer prisilom može doći do blokirajućeg straha u produkciji jezika (Frigerio Sayilir, 2011, 96). Što se tiče gramatike i napretka u gramatici, nema

istraživanja koja su se posebno specijalizirala za proučavanje učenika s teškoćama, no jedno je sigurno, a to je da će im trebati više vremena i da će dulje pokazivati nesigurnost u uporabi gramatičkih struktura (Frigerio Sayilir, 2011, 96).

Kakva će na kraju biti razina usvojenosti jezika, ne može se točno odrediti. Prema autorici Frigerio Sayilir (2011, 96), moguće je da sva djeca koja su usvojila materinski jezik ne mogu usvojiti i još jedan, strani jezik. Razlog koji se navodi vezan je za nemogućnost da se unaprijed točno odredi koja će djeca koliko napredovati u učenju stranog jezika. Koliko će pojedino dijete profitirati od naučenog jezika, također se ne može unaprijed odrediti, iako učenici s teškoćama pokazuju određeni rizik od neuspjeha. Budući da je učenje stranog jezika važno za osobni te poslovni napredak pojedinca, nijedno dijete, bez obzira na svoje teškoće, ne bi trebalo unaprijed biti isključeno iz učenja stranog jezika. Nerealno je očekivati da će sva djeca učiti strani jezik istom brzinom i istim koracima te se ovdje iskazuje važnost individualnoga pristupa na svim razinama. Autorica Frigerio Sayilir (2011, 96) u tom slučaju ne smatra da se za učenike s teškoćama trebaju primijeniti posebna didaktika i metodika, nego je potrebna dobro organizirana nastava stranog jezika koja u središte pozornosti stavlja individualizaciju prema potrebama pojedinca.

2.9.1. Važnost motivacije za učenje stranog jezika

Pri učenju stranog jezika ne smije nikada izostati želje, odnosno motivacije za učenje. Autorica Frigerio Sayilir (2011, 95) u svojem članku navodi da se, glede motivacije, učenici s teškoćama na početku ne razlikuju od ostalih učenika, unatoč tomu što su svjesni svojih teškoća. Učenici pokazuju potrebu za socijalnom integracijom te žele sudjelovati u svemu u čemu sudjeluju i njihovi vršnjaci iz razreda. Prema tome, oni pokazuju želju za učenjem stranog jezika ako ga uče i ostali učenici. Komunikacijski problemi i postignuti neuspjesi koji se pojavljuju tijekom vremena zbog određenih teškoća mogu dovesti čak i do prestanaka aktivnog sudjelovanja u nastavi. Kako bi se to spriječilo, učenicima uvijek treba biti jasno na koji će način na nastavi biti vrednovani, naravno, uz unaprijed postavljene kratkoročne i dugoročne ciljeve.

Još jedan pokretač motivacije za učenje jezika jest samo stajalište učenika prema tom jeziku, kao i moguća korist od komunikacije na tom jeziku. U takvim se stajalištima učenici s teškoćama vrlo malo razlikuju od učenika bez teškoća, dok mnogo veće razlike nastaju pri samopouzdanju i osjećaju vlastite vrijednosti. Važan motivacijski čimbenik jest i način na koji se pristupa jeziku, odnosno način na koji je nastava organizirana. Frigerio Sayilir (2011, 95) ističe da u nastavi stranog jezika pravila moraju biti jasno strukturirana i sistematizirana kroz jasne naputke koji se daju učenicima. Posebnu pozornost treba posvetiti učenicima koji pokazuju teškoće kod percepcije i obrade podataka. U tom slučaju, osim auditivnog kanala, u nastavi se treba koristiti i vizualnom i taktilnom podrškom, ali i različitim gestama i mimikom.

2.9.2. *Njemački jezik i laka intelektualna teškoća*

U prijedlogu izvornog HNOS-a iz 2005. godine u kojemu je naveden *Nacionalni obrazovni standard za njemački jezik* (osnovna škola 1. – 8. razred) govori se o posebnostima u radu s učenicima s lakom intelektualnom teškoćom. Tako u prijedlogu piše da se u planiranju i programiranju sadržaja za učenike s lakom intelektualnom teškoćom mora poštovati njihova vještina čitanja, pisanja, razumijevanja slušanih/čitanih i pisanih sadržaja te govorna ekspresija hrvatskog jezika. Zbog tog razloga preporučuje se suradnja učitelja stranog jezika i učitelja hrvatskog jezika, kao i savjetodavna pomoć defektologa.

Učenje se treba više temeljiti na konverzacijskim vještinama, odnosno na komunikaciji, a manje na gramatičkim i pravopisnim pojavama. U prvome planu treba biti motivirano učenje temeljeno na igri, vizualizaciji te čestom ponavljanju izgovorenog ili slušanog. Radi lakšeg memoriranja preporučuje se za prve dvije godine učenja izrada slikovnog rječnika, a za sljedeće dvije godine pojmovnog, odnosno tematskog rječnika (kod učenika koji njemački jezik uče kao drugi strani jezik) koji se postupno dopunjuju izrazima ili frazama iz svakodnevnog života. Postupno treba uvoditi jednostavne govorne oblike kao što su jednostavne rečenice s poznatim riječima i jednostavnim izgovorom. Rečenice trebaju biti povezane s objektima ili radnjama iz neposredne okoline i slikovno predočene. Na početku jedna slika treba označivati samo jednu rečenicu, a poslije jedna slika može označivati i nekoliko rečenica. U središtu

treba biti komunikacija koja će učenicima omogućiti uspostavljanje društvenih kontakata, izražavanje vlastitih potreba poput predstavljanja sebe, naručivanja jela i pića, a sve s pomoću unaprijed pripremljenih tekstova i audiovizualnu potporu. Čitanje i pisanje na nastavi treba se svesti na prilagođivanje teksta (npr. samo riječi, 1 – 2 kraće rečenice, isticanje bitnog ili skraćivanje teksta) uz vizualno predočivanje i često ponavljanje ili imitiranje. Pisane zadatke treba stalno provjeravati i prema potrebi ih prilagoditi. Gramatička pravila treba uvoditi usporednim razjašnjavanjem na hrvatskom jeziku (primjer na hrvatskom jeziku usporediti s primjerom na njemačkom jeziku) te čestim ponavljanjem i vježbanjem kroz igru i zanimljive primjere. Poželjno bi bilo organizirati i susret s učenicima čiji je njemački jezik materinski ili s drugim predstavnicima zemalja u kojima se govori njemački. U prijedlogu izvornog HNOS-a također se navodi da je vrlo poželjno učenika s lakom intelektualnom teškoćom uključiti u razred u kojemu se uči njemački jezik.

2.9.2.1. Posebnosti za učenike s lakom intelektualnom teškoćom

a) Njemački kao prvi strani jezik

Njemački kao prvi strani jezik uči se u osnovnim školama od prvog pa sve do osmog razreda. U prvim četirima razredima učenici slušaju njemački jezik 70 sati godišnje, a sljedećim četirima razredima 105 sati godišnje.

Prvi razred. Prema prijedlogu *Nacionalnog obrazovnog standarda za njemački jezik* (2005.), učenici s lakom intelektualnom teškoćom u prvoj godini učenja mogu naučiti i aktivno ili pasivno upotrebljavati samo nekoliko riječi (pozdrav, predstavljanje, imenovanje članova obitelji, predmeta, jela, pića). Pri učenju važnu ulogu imaju igra, kao i auditivna i vizualna podrška u obliku CD-a, predmeta ili slike te često ponavljanje naučenog. Potrebno je prihvaćati jednostavno prepisivanje riječi ili kraćih rečenica od samo 2 – 3 riječi, a kontrola rada treba biti poticajna i ohrabrujuća za učenika. Vrednovanje i ocjenjivanje učenika prilagođeno je sposobnostima učenika te treba biti preduvjet za povoljne promjene.

Učenici bi, prema redovitome programu, do kraja prvog razreda trebali razumjeti oko 130 leksičkih jedinica, a od toga aktivno upotrebljavati oko 80 (HNOS, 2006, 118).

Od učenika s teškoćama u razvoju očekuje se da će razumjeti i upotrebljavati 30 % manje leksičkih jedinica.

Drugi razred. Drugi razred, kao i svaki sljedeći, nadovezuje se na posebnosti u radu prethodnog razreda uz nekoliko dodatnih načela. Učenici s lakom intelektualnom teškoćom gramatičke će pojave usvajati tijekom dužeg razdoblja pa se ovdje nameće važnost suradnje s razrednim učiteljem i defektologom radi usporedbe s usvajanjem materinskog jezika i planiranjem kratkoročnih i dugoročnih ciljeva. Početkom svake školske godine trebaju se utvrditi realna očekivanja od učenika. Također se treba podržavati čitanje slike riječi i kraćih slikovnih rečenica kroz ponavljanje ili imitiranje učitelja. Vrlo je važno i vježbanje u paru ili skupini što može pridonijeti boljem i bržem usvajanju sadržaja. U središtu rada s učenicima s lakom intelektualnom teškoćom treba biti motivirajuće učenje u kojem prednjače igra, vizualizacija i češće ponavljanje slušanog teksta i govora.

Učenici bi, prema redovitome programu, do kraja drugog razreda trebali razumjeti oko 220 leksičkih jedinica, a od toga aktivno upotrebljavati 160 (HNOS, 2006, 120). Od učenika s teškoćama u razvoju očekuje se da će razumjeti i upotrebljavati oko 30 % manje leksičkih jedinica. Učenici s teškoćama u razvoju teže pamte nizove poput dana u tjednu, godišnjih doba, brojenja, snalaženja u prostoru i sl.

Treći razred. Pri globalnom razumijevanju kratkog teksta poznate tematike dodatno prilagoditi, odnosno pojednostavniti tekst (npr. skratiti tekst, istaknuti poznate riječi, uvesti slikovnu podršku). Bitno je i poticanje glasnog čitanja riječi ili kraćih rečenica, ali uvijek u paru ili skupini učenika. Uz dobru i pravodobno osmišljenu pripremu učenici mogu jednakovrijedno sudjelovati u izradi plakata (prilagodba prema mogućnostima učenika) jednako kao i u dramatizacijama (prikladno odabrane uloge i tekst). Još uvijek se treba poštovati jednostavno prepisivanje riječi ili kraćih rečenica od samo 2 – 3 riječi. Također se u trećem razredu preporučuje izrada slikovnog rječnika uz pomoć učitelja ili drugih učenika iz razreda.

Učenici bi, prema redovitome programu, do kraja treće godine učenja trebali razumjeti oko 350 leksičkih jedinica, a od toga aktivno upotrebljavati oko 260 (HNOS, 2006, 123). Od učenika s teškoćama u razvoju očekuje se da će razumjeti i

upotrebljavati 30 % manje leksičkih jedinica. Ako učenik pokazuje probleme s govorom, neće moći pravilno izgovarati niti ponavljati jednostavne govorne cjeline.

Četvrti razred. Uporaba kartica sa ispisanim riječima i značenjem potaknut će učenika s lakom intelektualnom teškoćom na opisivanje tih predmeta/osoba. Uz prethodnu demonstraciju, poželjno je i poticanje učenika na razumijevanje i izvršavanje kratkih i jednostavnih uputa. Učenicima s lakom intelektualnom teškoćom potrebna je stalna auditivna ili vizualna potpora kako bi razvijali sposobnost ponavljanja ili imitiranja tih sadržaja. Tekstovi za čitanje također trebaju biti prilagođeni čitateljskim sposobnostima učenika. Važno je i poticati prepisivanje rečenica ili kraćih tekstova koji su unaprijed obrađeni i poznati učeniku. U četvrtom razredu trebalo bi uvesti postupni prelazak iz slikovnog u pojmovni rječnik uz podršku učitelja pri traženju, odnosno zapisivanju riječi.

Do kraja četvrtog razreda učenici bi, prema redovitom programu, trebali razumjeti oko 500 leksičkih jedinica, a od toga aktivno upotrebljavati oko 380 leksičkih jedinica (HNOS, 2006, 126). Od učenika s teškoćama u razvoju očekuje se da će upotrebljavati i razumjeti oko 30 % manje leksičkih jedinica.

Peti razred. Važno je kod gramatičkih pojava smanjiti dubinu i širinu sadržaja, ali i postupno upoznavati učenika s glagolskim vremenom za radnju koja se upravo sada događa (prezent glagola), jedninom i množinom, osobnim zamjenicama, opisnim pridjevima, brojevima, jednostavnim rečenicama prema modelu i sl. Usvajanje tih gramatičkih pojava moguće je uz stalnu potporu učitelja, ponavljanje i memoriranje uz vizualnu i auditivnu podršku, pri čemu ne smiju izostati ohrabrivanje i pohvala učenika za uloženi trud. Moguće je planirati odgovaranje na pitanja iz prilagođenog teksta uz postupno smanjenje podrške učitelja. Ne smije se iz vida izgubiti usmjerenost na izraze i fraze iz svakodnevnog života.

Učenici bi, prema redovitome programu, do kraja petog razreda trebali razumjeti oko 660 leksičkih jedinica, a od toga aktivno upotrebljavati oko 530 (HNOS, 2006, 129). Od učenika s teškoćama u razvoju očekuje se da će razumjeti i rabiti 30 % manje leksičkih jedinica. Oni će razumjeti brojeve, ali teže odrediti koji je broj prije, a koji

poslije zadanoga broja. Za učenike s teškoćama u razvoju teško je i snalaženje u prostoru i vremenu pa bi zbog toga trebali samo određivati najjednostavnije pojmove.

Šesti razred. Poželjno je razvijanje sposobnosti odgovaranja na postavljena pitanja o poznatom tekstu npr. jednom riječju, povezivanjem pitanja i odgovora, a sve uz pomoć učitelja, rada u paru ili pomoćnika u nastavi. Još uvijek u radu trebaju prevladavati igra, vizualizacija i ponavljanje slušanog teksta i govora.

Učenici bi, prema redovitome programu, do kraja šestog razreda trebali razumjeti oko 850 leksičkih jedinica, a od toga aktivno upotrebljavati oko 680 (HNOS, 2006, 132). Od učenika s teškoćama u razvoju očekuje se da će razumjeti i upotrebljavati 30 % manje leksičkih jedinica.

Sedmi razred. Kao što je već spomenuto, učenici s lakom intelektualnom teškoćom gramatička će znanja postupno usvajati tijekom duljeg razdoblja te usporedno s koracima usvajanja u materinskom jeziku pa je i dalje vrlo važna suradnja s učiteljem hrvatskog jezika i defektologom u planiranju kratkoročnih i dugoročnih ciljeva. Prilagođeni tekstovi također zauzimaju važnu ulogu jer omogućuju učenicima odgovore na pitanja o poznatom tekstu uz sve manju potporu drugih.

Prema redovitome programu, učenici bi do kraja sedmog razreda trebali razumjeti oko 1100 leksičkih jedinica, a od toga aktivno upotrebljavati oko 880 (HNOS, 2006, 135). Od učenika s teškoćama u razvoju očekuje se da će razumjeti i uporabljivati 30 % manje leksičkih jedinica.

Osmi razred. Gramatiku treba učiti i objašnjavati na najjednostavnijim primjerima tijekom dužeg razdoblja. Još uvijek je od posebne važnosti potpora učitelja ili drugih učenika pri traženju značenja riječi, ali i njihova zapisivanja u pojmovni rječnik. Kao i u svim prethodnim razredima ne smije se zaboraviti potreba za prilagođivanjem zahtjeva sposobnostima učenika jer je to preduvjet za povoljne promjene, usvajanje znanja, sposobnosti i vještina kod učenika s lakom intelektualnom teškoćom.

Do kraja osmog razreda od učenika, prema redovitome programu, očekuje se da razumiju između 1350 i 1400 leksičkih jedinica, a od toga aktivno upotrebljavaju oko

1100 (HNOS, 2006, 138). Od učenika s teškoćama u razvoju očekuje se da razumiju i upotrebljavaju 30 % manje leksičkih jedinica.

b) Njemački kao drugi strani jezik

Njemački kao drugi strani jezik uči se u osnovnim školama od četvrtog do osmog razreda. Tijekom svih pet razreda učenici slušaju njemački jezik 70 sati godišnje. Posebnosti koje susrećemo u učenika s lakim intelektualnim teškoćama koji uče njemački jezik kao drugi strani jezik podudaraju se s posebnostima navedenima kod njemačkog jezika kao prvoga stranog jezika pa ih nema potrebe opet navoditi za svaki razred zasebno. Jedina razlika koja je ovdje uočljiva odnosi se na vremenski tijek usvajanja određenih znanja, vještina i sposobnosti.

2.10. Primjeri pozitivne prakse

Autorice Skočić Mihić i Kiš-Glavaš (2009, 388) ističu kako osobe s intelektualnim teškoćama imaju posebno nepovoljan radno-socijalni status te da njih nezaposlenost najprije pogađa. Iako većina stručnjaka smatra da velik broj osoba s intelektualnim teškoćama može biti osposobljen i uključen u određeni oblik proizvodnje ili pružanja usluga, stvarnost se s time kosi (Skočić Mihić, Kiš-Glavaš, 2009, 389). Razlozi zbog kojih mnogi poslodavci ne zapošljavaju osobe s intelektualnim teškoćama vezani su za predrasude o njihovoj radnoj nekompetentnosti i teškoćama u komunikacijskim i socijalnim vještinama. Kako bi se situacija poboljšala, autorice Skočić Mihić i Kiš-Glavaš (2009, 397) spominju sustavni pristup cijeloj situaciji koji uključuje povećanje osobnih i radnih kompetencija osoba s intelektualnim teškoćama tijekom njihova školovanja te veću informiranost poslodavaca o njihovoj radnoj mogućnosti, kao i učinkovitiju pravnu regulativu pri njihovom zapošljavanju. Iz svega navedenoga možemo zaključiti da osobe s intelektualnim teškoćama trebaju pomoć i potporu cijele okoline. Pojedine udruge koje se bave osobama s invaliditetom već su i uspjele u podizanju svijesti o zapošljavanju osoba s invaliditetom te se na njih može gledati kao na pozitivnu praksu.

Primjeri iz pozitivne prakse odnose se na različite projekte, internetske stranice ili primjere iz života koji govore o uspješnom zapošljavanju osoba s invaliditetom. U

današnje je vrijeme zapošljavanje u mnogim sektorima usko povezano s učenjem stranog jezika kao bitnog čimbenika u izboru kandidata za posao. Drugim riječima, učenje stranog jezika ne pridonosi samo osobnom razvoju nego najčešće donosi korist i na poslovnome planu. Tako mnogobrojne njemačke tvrtke kao što su dm, Müller, Bauhaus, Bauwelt, Lidl, Kaufland i mnoge druge, zasigurno, cijene znanje njemačkog jezika. Njemački jezik nije cijenjen samo u trgovinama nego i u uslužnim djelatnostima kao što su posluživanje hrane i pića u ugostiteljskim objektima, gdje je općepoznati uvjet za zapošljavanje poznavanje nekoliko svjetskih jezika (prije svega engleskog i njemačkog jezika).

2.10.1. Projekt Ivančica

Udruga za promicanje kvalitete života osoba s posebnim potrebama *Ivančica* iz Zaprešića³, uz pomoć Kristine Petrušić, voditeljice jezičnog odjela i zamjenice ravnatelja u Goethe Institutu, organizirala je u svibnju 2012. projekt *Ich will auch Deutsch lernen* ili, u prijevodu, *I ja želim učiti njemački jezik*. U projektu su sudjelovali mladi s lakom ili umjerenom intelektualnom teškoćom te su se zajedno sa svojom obitelji i prijateljima jednom tjedno sastajali u udruzi sudjelujući u različitim aktivnostima. Za spomenuti se projekt udruga odlučila zbog nekoliko razloga, a najviše zbog koristi njemačkog jezika u poslovnome svijetu. Mnoge njemačke tvrtke zapošljavaju i osobe s lakom intelektualnom teškoćom te ih tako potiču na integraciju u društvo pa je vrlo poželjno da oni posjeduju određene osnove njemačkog jezika. Još jedan razlog provedbe projekta jest i taj što, kako Kristine Petrušić navodi, njemački jezik povezuje ljude bez obzira na dob, mogućnosti, sposobnosti te psihička ili fizička ograničenja. U ovom je projektu težište bilo stavljeno na komunikaciju, a jezik je bio oslobođen gramatike i jezične čistoće. Didaktika i metodika nastave više su odgovarale nekadašnjoj direktnoj, odnosno prirodnoj metodi te audiovizualnoj metodi učenja stranog jezika kroz ritam i rimu, često ponavljanje i uporabu slika bez teksta, učenje jezičnih blokova (tzv. *chunks*) i pjesmica. Također se rabio pojednostavnjen rječnik, a čitanje je gotovo potpuno izostavljeno iz nastave (Petrušić, 2012, 180). Ovim se

³ <http://www.udruga-ivancica.hr/sadrzaj/onama.htm>

projektom pokazalo da njemački jezik nema granice te da ga uspješno mogu naučiti i osobe s intelektualnim teškoćama.

Dio projekta bio je emitiran na programu TV Zaprešić, a može se pronaći na YouTubeovu kanalu:

https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=g6acynAEILo

(Petrušić, 2012, 184).

2.10.1.1. Igre primijenjene u projektu

Slijedi nekoliko igara kojima su se volonteri iz udruge *Ivančica* koristili u svojem projektu *Ich will auch Deutsch lernen!*, a mogu se uspješno preslikati na nastavu bez obzira na to sudjeluju li učenici s teškoćama u razvoju u redovitoj nastavi ili ne. Takve igre mogu poslužiti i kao igre opuštanja ili ponavljanja u nižim razredima. Neke od spomenutih igara jesu sljedeće.

- a) Igra glazbom – Učenicima se pusti bilo koja pjesma na njemačkom jeziku. Tijekom puštanja pjesme učenici se slobodno kreću i plešu po prostoriji, a kada pjesma stane, prvoj osobi do sebe pružaju ruku i pozdravljaju se s „Guten Tag!“. Tek kad glazba opet krene, učenici se, mašući, pozdrave s „Auf Wiedersehen!“ i opet se počnu slobodno kretati sve do sljedeće stanke (Petrušić, 2012, 181).
- b) Igra loptom – Učitelj drži u ruci loptu i predstavi se (npr. „Ich bin Lorena.“) te doda loptu drugom učeniku koji se također na taj način predstavlja i tako sve ukруг dokle god se svi učenici ne predstave. Ako u razredu ima učenika koji imaju problema s koordinacijom, u tom slučaju lopta se ne baca, nego predaje drugomu (Petrušić, 2012, 181).
- c) Crtane figure i poznate ličnosti – Učitelj donosi na sat hrpu kartica na čijoj se poleđini nalaze slike crtanih figura i poznatih osoba te prvi izvlači jednu karticu. Nakon što izvuče karticu, predstavi se kao ta osoba ili figura (npr. „Ich bin Mickey Mouse.“) Nakon što se učitelj predstavi, učenici izvlače kartice i odgovaraju na pitanje „Wer bin ich?“ (Petrušić, 2012, 181).
- d) Čitanje riječi – Učitelj čita riječi, a učenici ponavljaju pročitane riječi. U toj se igri učitelj može igrati svojim govorom te, ako on pročita riječi sasvim tiho,

učenici ih trebaju pročitati glasno i suprotno (npr. pjevajući, smijući se, kroz nos, dubokim glasom i sl.) (Petrušić, 2012, 183).

- e) Muholovka – Jedan učenik dolazi pred ploču i dobiva muholovku. Učitelj mu zatim nabraja riječi čije su slike prikvačene na ploči. Učenikova je zadaća da muholovkom što je brže moguće lupi točnu sliku (Petrušić, 2012, 183).

2.10.2. Konobari s Downovim sindromom

Zadarski restoran *Pašta&svašta* u lipnju 2016. godine zaposlio je na neodređeno Ivicu i Juricu, štićenike *Udruge za Down sindrom Zadarske županije*. Jurica i Ivica pravi su primjer kako osobe s Downovim sindromom mogu obavljati posao konobara. Pri ovom je zapošljavanju riječ bila o poslovno-rehabilitacijskoj suradnji s restoranom te se na tu suradnju gledalo kao na pomak u smjeru integracije i zapošljavanja osoba s Downovim sindromom.⁴

Još je jedan pozitivan primjer zapošljavanja osoba s Downovim sindromom *Buba Bar* iz Vinkovaca čiji je glavni moto: „Ekstra kromosom za ekstra kavu.“⁵ U sklopu Vinkovačke udruge *Bubamara* koja se već niz godina brine o osobama s invaliditetom u Vukovarsko-srijemskoj županiji otvorit će se prvi kafić u Hrvatskoj po imenu *Buba bar* koji će zapošljavati samo osobe s Downovim sindromom. Cilj je ovoga projekta poboljšati kvalitetu života osoba s invaliditetom te im pomoći da ostvare svoje osnovno pravo, a to je pravo na rad.⁶ Kao što bi svi trebali imati pravo na rad, tako bi trebali i svi učenici imati pravo na učenje stranog jezika, što bi primjerice ovim konobarima s Downovim sindromom, zasigurno, donijelo korist u njihovu poslu.

Postoje i različite internetske stranice poput *In Portala*, odnosno *News portala* za osobe s invaliditetom koje omogućuju lakše zapošljavanje osoba s invaliditetom. *In Portal* je medijski projekt pokrenut 2013. godine koji pokušava senzibilizirati javnost za probleme osoba s invaliditetom, ali i pomoći različitim organizacijama i udrugama da promoviraju svoje projekte preko ove stranice. Stranica sadržava i rubriku *inPOSAO*

⁴ <https://ezadar.rtl.hr/biznis/2008125/ivica-i-jurica-poceli-raditi-u-restoranu-pasta-svasta/>

⁵ <http://bubamara.hr/bubabar/>

⁶ <https://dnevnik.hr/vijesti/hrvatska/buba-bar-prvi-kafic-u-hrvatskoj-u-kojem-ce-raditi-osobe-s-downovim-sindromom---459573.html>

koja je namijenjena natjecajima za zapošljavanje osoba s invaliditetom, kao i njihovoj profesionalnoj orijentaciji te promociji tvrtki koje zapošljavaju osobe s invaliditetom.⁷

⁷ <http://www.in-portal.hr/top-menu/5/o-nama>

3. Empirijsko istraživanje

3.1. Metodologija istraživanja

3.1.1. Uvod

Tema koju ovaj rad obrađuje jesu učenici s lakom intelektualnom teškoćom. Kao što i sam naziv rada govori, težište se nalazi na prilagodbi nastave učenicima s lakom intelektualnom teškoćom, a pitanje koje se ovdje postavlja glasi: U kojoj se mjeri provodi prilagodba nastave? U tu svrhu proveden je kratak intervju od četrnaest pitanja koja su postavljena isključivo nastavnicima koji predaju njemački jezik u osnovnoj školi. Osim prilagodbe nastave, istraživanjem se pokušala otkriti i razina njihova iskustva u radu s učenicima s lakom intelektualnom teškoćom te mjera u kojoj se samostalno educiraju i stručno usavršavaju. Jedan dio istraživanja bavi se i stručnom službom škole te njezinim doprinosom u procesu prilagodbe.

Svrha ovog istraživanja nije bila samo dobiti odgovore na postavljena pitanja nego i osvijestiti širu populaciju o važnosti individualne prilagodbe učenicima s teškoćama u razvoju. Cijeli rad, a prije svega ovo istraživanje potaknuto je vlastitim iskustvom kraćega predavanja u trećem razredu osnovne škole, u kojemu je s još 25 učenika bio i jedan učenik sa sniženim intelektualnim teškoćama. Učeniku je trebalo posvetiti mnogo pozornosti kako bi mogao sudjelovati na nastavi kao i ostatak razreda. Unatoč uloženom trudu, manjak iskustva i znanja te velik broj ostalih učenika u razredu doveli su do zapostavljanja tog učenika. Prije svega zbog toga istraživanje se bavi mišljenjem iskusnijih nastavnika njemačkog jezika koji su svojim iskrenim odgovorima utjecali na rezultate istraživanja.

U današnje vrijeme mnoga se istraživanja bave učenicima s teškoćama u razvoju, no vrlo su rijetka ona koja su usredotočena na strani jezik i teškoće. Primjećuje se i u tom smjeru lagani napredak koji treba podržati kako bi budući, ali i sadašnji nastavnici njemačkog ili nekoga drugog stranog jezika bili spremniji za rad sa svim učenicima, bez obzira na to je li riječ o učenicima s teškoćama u razvoju ili darovitim učenicima.

3.1.2. Problem i cilj istraživanja

Predmet istraživanja jest prilagodba nastave njemačkog jezika učenicima s lakom intelektualnom teškoćom.

Problem istraživanja temelji se na sljedećim pitanjima.

- Na koji način nastavnici njemačkog jezika prilagođuju nastavu učenicima s lakom intelektualnom teškoćom?
- Kakvu podršku u procesu prilagodbe dobivaju nastavnici njemačkog jezika od stručne službe škole?
- U kojoj se mjeri nastavnici njemačkog jezika samostalno educiraju i stručno usavršavaju?

Cilj je istraživanja utvrditi način prilagodbe nastave njemačkog jezika učenicima s lakom intelektualnom teškoćom vezano uz metode i oblike rada, način obrade nastavnih sadržaja, ocjenjivanje i motivaciju učenika. Osim utvrđivanja prilagodbe, cilj provedenog istraživanja jest i otkrivanje uloge stručne službe u tom procesu prilagodbe, kao i mjere u kojoj se nastavnici njemačkog jezika samostalno educiraju i stručno usavršavaju.

S obzirom na vrstu istraživanja, riječ je o kvalitativnome deskriptivnom istraživanju.

3.1.3. Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno s pomoću polustrukturiranog intervjua s otvorenim pitanjima, odnosno podatci su prikupljeni metodom razgovora. Svakom je sudioniku postavljeno četrnaest pitanja (vidjeti Prilog 1.). Prije intervjua svi sudionici bili su informirani o tome o kakvom je istraživanju riječ te o načinu na koji će se intervju provoditi. Također se prije provođenja intervjua od svih sudionika tražio dobrovoljni pristanak na sudjelovanje u istraživanju te pristanak na snimanje razgovora. Svi su intervjui provedeni nasamo sa sudionicima te traju između petnaest i dvadeset minuta. Nakon što su intervjui snimljeni, slijedio je njihov prijepis.

3.1.4. Uzorak

U istraživanju je sudjelovalo osam nastavnika njemačkog jezika, od kojih njih sedam trenutačno predaje u razrednoj i predmetnoj nastavi, a jedan samo u predmetnoj. Svi su nastavnici ženskog spola u dobi od 35 do 45 godina te su zaposleni u pet različitih osnovnih škola unutar Varaždinske županije. Svi navedeni sudionici dobrovoljno su pristali na sudjelovanje u istraživanju u kojem sudjeluju anonimno, odnosno bez navođenja njihovih osobnih podataka (pod nazivima Nastavnica 1 – 8).

3.1.5. Postupci i instrumenti

Postupak primijenjen u istraživanju jest intervjuiranje, a instrument je polustrukturirani intervju s četrnaest otvorenih pitanja s pomoću kojih se razvio razgovor (dijalog). Na postavljena pitanja očekivali su se specifični odgovori nastavnica njemačkog jezika o njihovu iskustvu rada te načinu prilagodbe nastave njemačkog jezika učenicima s lakom intelektualnom teškoćom.

3.1.6. Obrada podataka

Obrada podataka provedena je prema Žižak (2006, 44–46) te je primijenjena kvalitativna analiza teksta. Cilj obrade podataka bio je sažeti, strukturirati i protumačiti empirijsku građu. Koraci kvalitativne analize koji su primijenjeni u ovom istraživanju jesu: priprema intervjua za kodiranje, određivanje jedinica kodiranja, usklađivanje i razvrstavanje kodova prvog reda (sažete izjave), drugog reda (dimenzije) i trećeg reda (kategorije). Primjer kodiranja prema koracima analize naveden je u prilogu rada. Nakon uređenja intervjua slijedili su interpretacija i argumentiranje s pomoću konkretnih izjava sudionika, što je navedeno u analizi rezultata.

3.2. Analiza rezultata

Razvrstavanje izjava sudionika intervjua na razini kodova trećeg reda dovelo je do sedam kategorija (vidjeti tablicu 1.) koje ispitanim nastavnicama nisu unaprijed bile ponuđene, nego su proizašle iz njihovih odgovora. Svaka je od tih kategorija podijeljena

na nekoliko dimenzija (vidjeti tablicu 1.) koje su rezultat kodiranja izjava sudionika na razini drugog reda. Svih sedam kategorija u nastavku je detaljno opisano i potkrijepljeno izjavama sudionika (kodovi prvog reda).

Tablica 1. Kategorije i dimenzije analize rezultata

Kategorije:	Dimenzije:
Susretanje s učenicima s lakom intelektualnom teškoćom	• jedan učenik po generaciji • jedan do dva učenika po generaciji • svake dvije do tri godine jedan učenik • od 1. do 8. razreda po dva učenika • jedan učenik po razredu
Znanje o lakoj intelektualnoj teškoći i teškoće prisutne na nastavi	• prisutne teškoće • pozitivne karakteristike učenika • povezanost s ostalim teškoćama • kompenzacija nedostataka
Prilagodba nastave učenicima s lakom intelektualnom teškoćom	• prilagodba nastave • dodatni angažman nastavnika • obrada gramatike • obrada tekstova • najteži nastavni sadržaji • najlakši nastavni sadržaji • smanjenje broja učenika u razredu • pomoćnik u nastavi
Praćenje i bilježenje rada učenika s lakom intelektualnom teškoćom	• bilježenje napretka • jednom tjedno/mjesečno • dodatne bilješke • stalno praćenje

Ocjenjivanje i motiviranje učenika s lakom intelektualnom teškoćom	• uspješnije usmeno ispitivanje • prilagodba usmenog ispitivanja • prilagodba pisanog ispitivanja • prilagodba vremena • pomoć pri ispitivanju • pomoć stručne službe • pohvala • dobre ocjene • osjećaj pripadnosti
Savjeti i smjernice stručne službe	• redovita podrška • dodatni rad s učenicima • osnovne informacije • dobra suradnja • dodatne edukacije u školi • samostalna inicijativa
Osposobljenost za rad s učenicima s lakom intelektualnom teškoćom	• nedovoljna osposobljenost za rad • nepovezanost s njemačkim jezikom • specifičnosti učenika • stalno usavršavanje • vlastiti angažman • pomoć stručne službe

3.2.1. *Susretanje s učenicima s lakom intelektualnom teškoćom*

Svi sudionici istraživanja susreću se s učenicima s lakom intelektualnom teškoćom na nastavi, no ne i jednako često. Najviše istih odgovora bilo je vezano za susretanje jednog učenika s lakim intelektualnim teškoćama po generaciji (Nastavnica 2, Nastavnica 5 i Nastavnica 6). Dvije nastavnice (Nastavnica 4 i Nastavnica 7) navode kako susreću do dva učenika s lakom intelektualnom teškoćom po generaciji, dok su ostale nastavnice ponudile pojedinačan iskaz na ovo prvo pitanje. Nastavnica 1 susreće

učenike s lakom intelektualnom teškoćom svake dvije do tri godine, Nastavnica 3 susreće po dva učenika od 1. do 8. razreda, a Nastavnica 8 jednog učenika po razredu.

Bez obzira na veličinu škole u kojoj su zaposlene, sve su nastavnice okvirno navele jednak broj učenika s lakom intelektualnom teškoćom, osim Nastavnice 8 koja navodi da susreće jednog učenika po razredu. Njezina izjava o većem broju učenika s lakom intelektualnom teškoćom može se protumačiti osobnim poimanjem i identifikacijom učenika s lakom intelektualnom teškoćom. Iz ovoga proizlazi da nije nužno da sve ispitane nastavnice imaju jednaku predodžbu o tome tko su uopće učenici s lakom intelektualnom teškoćom.

Propust pri provedbi intervjuja koji se ovdje primjećuje vezan je za prva dva postavljena pitanja, a to su: *Susrećete li se na nastavi njemačkog jezika s učenicima s lakom intelektualnom teškoćom? Ako da, koliko često?*. U postavljenim se pitanjima ne spominje rješenje o dijagnozi koje bi učenici s lakom intelektualnom teškoćom trebali imati pa se ne može očekivati da su sve ispitane nastavnice točno shvatile što se od njih u ovom pitanju tražilo, a dobar je primjer Nastavnica 8 koja spominje jednog učenika s lakom intelektualnom teškoćom po razredu. Kako se ovakav propust smatra pogreškom, cijela ova kategorija može se staviti pod upitnik. Jedina bitna informacija koja se iz ove kategorije može izvući jest da se kod intelektualnih teškoća dobro mora pripaziti kako se ne bi jednako vrednovali učenici s rješenjem o dijagnozi i oni bez tog rješenja radi adekvatnije i primjerenije prilagodbe nastave takvim učenicima.

3.2.2. Znanje o lakoj intelektualnoj teškoći i teškoće prisutne na nastavi

U vezi s ovom kategorijom sve su nastavnice spomenule barem nekoliko prisutnih teškoća koje su vidljive u učenika s lakom intelektualnom teškoćom. Neke od spomenutih teškoća jesu:

- teškoće u apstraktnom razmišljanju (Nastavnica 1, Nastavnica 3, Nastavnica 6)
- učenje napamet bez mogućnosti primjene (Nastavnica 1, Nastavnica 2)
- teškoće u čitanju i pisanju (Nastavnica 2, Nastavnica 4, Nastavnica 6)
- teškoće u razumijevanju (Nastavnica 2, Nastavnica 6, Nastavnica 7)
- slaba koncentracija (Nastavnica 2, Nastavnica 4, Nastavnica 6, Nastavnica 7)

- teškoće s pamćenjem (Nastavnica 2, Nastavnica 5, Nastavnica 7)
- teškoće pri povezivanju, razmišljanja, donošenju zaključaka, generaliziranju (Nastavnica 2, Nastavnica 3, Nastavnica 6, Nastavnica 7)
- teškoće pri usvajanju gramatike (Nastavnica 2, Nastavnica 3, Nastavnica 7)
- teškoće pri usvajanju novih pojmova (Nastavnica 3, Nastavnica 5)
- teškoće pri kreativnom mišljenju (Nastavnica 3)
- teškoće u socijalnom okruženju (Nastavnica 3)
- teškoće pri obradi teksta (Nastavnica 3)
- teškoće u pisanom izražavanju (Nastavnica 3, Nastavnica 6)
- sporije učenje (Nastavnica 5, Nastavnica 6)
- teškoće pri sudjelovanju i praćenju nastave (Nastavnica 5, Nastavnica 6)
- prilagodba vremena (Nastavnica 6)
- teškoće kod sinteze i analize rečenica (Nastavnica 7)
- teškoće pri komunikaciji (Nastavnica 7)
- postizanje lošijih ocjena (Nastavnica 8).

Iz ovog se popisa uočava da se većina ispitanih nastavnica slaže oko teškoća koje su prisutne u učenika s lakom intelektualnom teškoćom jer je nekoliko nastavnica navelo jednake teškoće. Nastavnice 4 i 6 objašnjavaju da kod učenika s lakom intelektualnom teškoćom nastaju problemi s čitanjem zbog razlike između pisanja i izgovora riječi u njemačkom jeziku. Nastavnica 8 loše ocjene koje postižu učenici povezuje sa slabljenjem njihove motivacije za učenje stranog jezika.

Osim toga što su sve nastavnice komentirale teškoće koje susreću u nastavi, Nastavnica 1 i Nastavnica 6 spomenule su i ono pozitivno što vide kod učenika s lakom intelektualnom teškoćom. Tako Nastavnica 1 u svojem odgovoru spominje da su takvi učenici uvijek vesele i vedre naravi, puni optimizma, jako privrženi i spremni za rad, a Nastavnica 6 kako su takva djeca vrlo privržena i traže mnogo pažnje na satu. S druge pak strane Nastavnica 8 spominje da su učenici s lakom intelektualnom teškoćom pokatkad nemirni, zaigrani na satu, sramežljivi i šutljivi, što je sasvim suprotno od navoda Nastavnice 1 i Nastavnice 6.

U ovoj je kategoriji samo Nastavnica 3 spomenula da su intelektualne teškoće često povezane i s ostalim teškoćama poput disleksije, disgrafije ili ADHD-a. Nastavnica 4 spominje kako oni uporni među učenicima s lakom intelektualnom teškoćom svoje teškoće mogu kompenzirati na druge načine, ali da je najvažnije da pri tome pokazuju upornost.

3.2.3. *Prilagodba nastave učenicima s lakom intelektualnom teškoćom*

Kao i u prethodnom pitanju, nekoliko ispitanih nastavnica dalo je slične odgovore o načinu prilagodbe nastave učenicima s lakom intelektualnom teškoćom. Neki od spomenutih načina prilagodbe jesu:

- često ponavljanje (Nastavnica 1, Nastavnica 2, Nastavnica 3)
- usredotočenost na komunikaciju (Nastavnica 2, Nastavnica 7)
- pojmovi, stvari, predmeti, pojave iz konkretnih životnih situacija (Nastavnica 2, Nastavnica 3, Nastavnica 6, Nastavnica 7)
- kratke i jasne upute (Nastavnica 2, Nastavnica 3, Nastavnica 6)
- mnogo pokreta, gesta, mimike, glasne artikulacije (Nastavnica 3)
- stripovi, sliko-priče, umne mape, dramatizacija (Nastavnica 3)
- individualni pristup (Nastavnica 4, Nastavnica 5, Nastavnica 7, Nastavnica 8)
- metoda TPR (*Total physical response*) (Nastavnica 5)
- pjevanje, demonstracija, vizualizacija, zornost, igrokazi, različiti dijalozi (Nastavnica 3, Nastavnica 5, Nastavnica 6)
- potpuna posvećenost (Nastavnica 6)
- rad u paru (Nastavnica 7)
- igra (Nastavnica 8).

Kod prilagodbe nastave Nastavnica 5 ističe metodu TPR (*Total physical response*) kojom se koristi kako bi učenici s pomoću pjesmice, recitacije i glume nešto zapamtili te spominje kako oni „glume pjesmu“. S druge strane ona nije sigurna bi li učenici bez glume razumjeli značenja riječi. Nastavnica 3, glede prilagodbe nastave, spominje kako je svaki učenik drukčiji i da je nemoguće nešto što se dobrim pokazalo kod jednog učenika primijeniti kod drugog učenika u nekom drugom razredu koji ima

slične teškoće. Nastavnica 6 izjavljuje da se učenicima s lakom intelektualnim teškoćom treba potpuno posvetiti, što zbog druge djece u razredu nije uvijek moguće. Slično tomu navodi i Nastavnica 4 koja na pitanje o načinu poučavanja učenika s lakom intelektualnom teškoćom odgovara da je to vrlo teško pitanje jer, nažalost, nije uvijek u situaciji da može s njima individualno raditi zbog velikoga broja drugih učenika u razredu. Nastavnica 7 jedina je nastavnica koja u vezi s prilagodbom nastave spominje rad u paru kao oblik rada kojim se koristi na nastavi. Prema njezinim riječima, rad u paru može pomoći učeniku s teškoćom da se osjeća prihvaćenim te da pokatkad brže i lakše svlada nastavni sadržaj. Nastavnica 8 također je bila jedina koja je spomenula igru kao nastavnu metodu koju primjenjuje pri ponavljanju i utvrđivanju gradiva. Iz svega navedenoga proizlazi da sve ispitane nastavnice prilagođuju svoju nastavu učenicima s lakom intelektualnom teškoćom, no ne i na istovjetan način ni u jednakoj mjeri. Vidljivo je da se većina njih kod prilagodbe koristi čestim ponavljanjem, različitim vizualnim sredstvima, konkretnim životnim situacijama, jasnim i kratkim uputama te pjesmama i dijalozima.

Osim o načinu prilagodbe, nekoliko nastavnica govori i o vlastitom dodatnom angažmanu koji je nužan kako bi se nastava prilagodila učenicima s lakom intelektualnom teškoćom. Tako Nastavnica 1 spominje stalnu pomoć koja je potrebna učenicima s lakom intelektualnom teškoćom te kako oni zapravo nisu u mogućnosti ništa samostalno napraviti. Ona također spominje da bi bilo vrlo korisno da učenici s lakom intelektualnom teškoćom imaju barem jedan sat tjedno individualnog rada sa svakim nastavnikom. Kao dodatni angažman nastavnika spominje se i izrada posebnih materijala, radnih listova, testova (Nastavnice 2 i 8), kao i posebni mjesečni program za učenike koji imaju prilagođen program (Nastavnica 8). Osim toga, neke nastavnice spominju više truda, pažnje i angažmana koje trebaju uložiti u nastavu s učenicima s lakom intelektualnom teškoćom (Nastavnice 5, 6 i 8).

Glede načina obrade teksta, Nastavnice 1 i 2 spominju prijevod kao sastavni dio obrade teksta. Nastavnice 3, 6 i 7 ne spominju prijevod, nego skraćenje teksta te uporabu različitih vizualnih sredstava poput slika, crteža i konkretnih predmeta, dramatizacije, glume, plesa i pjesme. Suprotno tomu, Nastavnica 4 izjavljuje kako ona tekstove za učenike s lakom intelektualnom teškoćom ne skraćuje, nego s njima

detaljnije obrađuje određeni odlomak. Slično tomu, Nastavnica 8 spominje da samo pretipka dio teksta te poveća font slova radi lakšeg snalaženja u tekstu. Nastavnica 5 tekstove obrađuje vrlo detaljno te uvijek pokušava slikama predočiti tekst, a od učenika s teškoćama traži samo one najvažnije informacije iz teksta. Iz spomenutih se iskaza vidi da ipak većina nastavnica ili skрати ili prilagodi tekst kako bi bio primjereniji učenicima s lakom intelektualnim teškoćom.

Pri obradi gramatike Nastavnica 1 spominje kako gramatiku ne obrađuje svjesno, nego učenicima s lakom intelektualnom teškoćom samo ukazuje na određene zakonitosti. Nastavnica 2 zaobilazi obradu gramatike jer smatra da učenici te gramatičke oblike uče napamet bez razumijevanja. Nastavnica 3 smatra da se gramatika usvaja spontano u konkretnim situacijama kroz dijaloge, stripove i dramatizaciju. Nastavnica 4 koristi se tzv. primijenjenom gramatikom gdje se sve temelji na primjerima i prepoznavanju, kao i Nastavnice 6, 7 i 8 koje svoju gramatiku temelje na prepoznavanju u rečenicama. Nastavnica 5 pri obradi gramatike koristi se SOS („sammeln, ordnen und systematisieren“) metodom te uvijek kreće od hrvatskog jezika i primjera na hrvatskom. Što se gramatike tiče, sve se ispitane nastavnice slažu u jednom, a to je da se gramatika u učenika s lakom intelektualnom teškoćom ne usvaja svjesno, nego samo kroz primjere i prepoznavanje u rečenicama.

U vezi s ovom kategorijom pojavljuju se još dvije dimenzije, od kojih jedna opisuje najteži, a druga najlakši nastavni sadržaj koji učenici s lakom intelektualnom teškoćom svladavaju u nastavi njemačkog jezika. Kod spomenutih se dimenzija pojavljuje najviše jednakih odgovora. Većina nastavnica za nastavne sadržaje koje učenici s lakom intelektualnom teškoćom u nastavi njemačkog jezika najteže svladavaju navodi gramatičke sadržaje (Nastavnice 1, 2, 3 i 7). Ostale nastavnice spominju početno razumijevanje teksta (Nastavnica 4), percepciju i značenje riječi i rečenica (Nastavnice 6 i 7) te apstraktno gradivo koje učenici ne mogu usvojiti koristeći se svojim osjetilima (Nastavnica 8). Njihovi se odgovori većim dijelom slažu i glede nastavnih sadržaja koje učenici s lakom intelektualnom teškoćom u nastavi njemačkog jezika najlakše svladavaju. U tome prednjače dramatizacija, kratki dijalozi, pjesmice, gluma, ples (Nastavnice 3, 5, 6 i 8) te povezivanje riječi s konkretnim materijalima (Nastavnice 5, 7 i 8). Nastavnice 1 i 2 ovdje spominju jednostavne leksičke strukture i zadani vokabular

koji učenici lako memoriraju, ali ga ne primjenjuju samostalno u novom kontekstu. Nastavnica 4 jedina spominje pravila i pitanja poput „Što je perfekt?“, uz obrazloženje da se učenici vole javljati na ovakvu vrstu pitanja. Svi se navedeni odgovori slažu s prije spomenutim dimenzijama, pri čemu većina nastavnica navodi kako izbjegava svjesnu obradu gramatike koja učenicima s lakom intelektualnom teškoćom stvara veće probleme te više potiču rad koji se temelji na različitim vizualnim sredstvima, konkretnim situacijama, glumi, pjesmicama i plesu.

Glede dimenzija *smanjenje broja učenika u razredu i pomoćnik u nastavi*, misli se na prilagodbe koje bi se svakako morale provesti kako bi se učenicima s lakom intelektualnom teškoćom olakšalo praćenje nastave i usvajanje nastavnih sadržaja. Smanjenje broja učenika na nastavi spomenulo je pet ispitanih nastavnica (Nastavnice 2, 4, 5, 6 i 7), a pomoćnika u nastavi njih šest (Nastavnice 1, 2, 3, 5, 6 i 7). Nisu sve nastavnice kao važan čimbenik prilagodbe spomenule smanjenje broja učenika u razredu, što je, zasigurno, vezano za manje razrede u kojima one predaju. Sve ostale nastavnice odmah su se složile kako im je teško potpuno se posvetiti učeniku s lakom intelektualnom teškoćom ako u razredu još imaju dvadeset i nešto druge djece. Nastavnice koje su spomenule pomoćnika u nastavi gledaju na njega kao na prijeko potrebnu pomoć i svoju produženu ruku (Nastavnica 1). Nastavnica 3 također spominje pomoćnika u nastavi, ali samo ako su prisutne višestruke teškoće. Osim pomoćnika, ona spominje da škola mora biti mjesto gdje se učenici osjećaju ugodno, mjesto u koje vole dolaziti i mjesto gdje osjećaju i znaju da mogu zadovoljiti svoje potrebe, od onih osnovnih potreba do potrebe da se druže s vršnjacima, ali i da se osjećaju uspješnima u usvajanju nastavnih sadržaja.

3.2.4. *Praćenje i bilježenje rada učenika s lakom intelektualnom teškoćom*

Kod ove se kategorije ispostavilo da sve ispitane nastavnice prate i bilježe rad učenika s lakom intelektualnom teškoćom, ali ne na isti način i jednako često. Nastavnice su najviše jednakih odgovora dale u vezi s bilježenjem napretka učenika s lakom intelektualnom teškoćom (Nastavnice 3, 5, 6, 7 i 8). Tako Nastavnica 3 navodi da obvezno bilježi kada primijeti neki pomak nabolje ili neku uspješnu metodu ili način rada koji je pridonio tomu da učenik dobro na njih reagira. U odgovorima je još

zanimljivo da samo Nastavnica 8, osim napretka, bilježi i „nenapredak“ učenika s lakom intelektualnom teškoćom, i to u e-Dnevnik.

Učestalost bilježenja rada učenika s lakom intelektualnom teškoćom kreće se između jednom tjedno (Nastavnice 2 i 3) i jednom mjesečno (Nastavnice 4, 6 i 7). Većina nastavnica navodi kako rad učenika u e-Dnevnik bilježi tako da roditelji također mogu vidjeti bilješke, a Nastavnice 5 i 6 spomenule su da vode i dodatne bilješke u svojim bilježnicama. Nastavnice 3, 4, 6 i 7 napominju kako učenike s lakom intelektualnom teškoćom prate stalno, odnosno svaki sat, iako svakog sata ne pišu bilješke.

3.2.5. *Ocjenjivanje i motiviranje učenika s lakom intelektualnom teškoćom*

U kategoriji ocjenjivanja sve se nastavnice slažu u jednom, a to je da na neki način svoje usmeno ili pisano ispitivanje moraju prilagoditi učenicima s lakom intelektualnom teškoćom. Pet od osam ispitanih nastavnica (Nastavnice 2, 3, 5, 6 i 7) navelo je kako su učenici s lakom intelektualnom teškoćom uspješniji u usmenom ispitivanju te da taj način ispitivanja učenici više vole. Što se tiče usmenog ispitivanja, nekoliko nastavnica spominje svoje načine prilagodbe. Nastavnice 4 i 6 učenicima ranije najave točno koji će ih sat i što će ih usmeno ispitati. Nastavnica 8 svoje usmeno ispitivanje prilagođuje prema programu koji učenici imaju. Ako učenici nemaju prilagođen program, a onda ih u slučaju usmenog ispitivanja ne izdvaja iz razreda, nego ih pokušava ocijeniti kada rade u paru ili u kraćim dramatizacijama i dijalozima. Kada učenici imaju prilagođen program, usmeno im se ispitivanje prilagođuje individualno te ih se ispituje s pomoću slika i izraza koje trebaju povezati i sl.

Sedam od osam nastavnica (Nastavnice 2, 3, 4, 5, 6, 7 i 8) spomenulo je prilagodbu pisanog ispitivanja. Nastavnica 2 pri pismenom se ispitivanju koristi zadacima tipa *poveži, umetni riječ u tekst* i sl. Osim toga, ona učenicima s lakom intelektualnom teškoćom daje manji broj zadataka, zadatke pisane većim slovima zbog njihova problema s čitanjem te zanemaruje greške pri prepisivanju. Nastavnica 3 prilagođuje učenicima tekst te im dodatno razjašnjava što se od njih traži i što trebaju napraviti u testu. Nastavnice 5 i 8 koriste se prilagodbama testa poput većeg fonta slova

i manje sadržaja. Pri vrlo loše napisanom testu Nastavnice 5 i 7 nude mogućnost ispravka usmenim putem. Sve spomenute nastavnice prilagođuju test pri pisanom ispitivanju, osim Nastavnice 4 koja ne primjenjuje princip slaganja posebnog testa, nego po potrebi pripazi na font slova te smanji kriterije, odnosno bodovni prag. Na taj se način učenici ne osjećaju drukčijima jer imaju isti test kao i drugi učenici u razredu. Usto, sve ispitane nastavnice, osim Nastavnice 8, spominju kako učenicima s lakom intelektualnom teškoćom daju više vremena pri pisanju testa. Neke nastavnice (Nastavnice 3, 5, 6, 7 i 8) spominju i pomoć pri ispitivanju u smislu da vode učenike kroz test, pomažu im, dodatno im razjašnjavaju zadatke i sl. Nastavnica 1 kod prilagodbe testa jedina navodi pomoć stručne službe, odnosno logopeda i defektologa.

Motiviranje učenika s lakom intelektualnom teškoćom većim se dijelom temelji na pohvali (Nastavnice 1, 3, 4, 5, 6 i 7) te dobrim ocjenama za uloženi trud (Nastavnice 4, 5, 6, i 7). Nastavnice 4 i 5 spominju da učenike često motiviraju i dodatne aktivnosti kao što su dodatne zadaće, vođenje rječnika, izrada prezentacija s pomoću kojih mogu dobiti dobru ocjenu. Nastavnica 5 također navodi da, ako učenici s lakom intelektualnom teškoćom pokažu veliki napredak, mogu za manji prosjek dobiti veću ocjenu. Kao sastavni dio motivacije Nastavnica 3 spominje kako je važno da učenici s lakom intelektualnom teškoćom imaju osjećaj da ne rade nešto posebno, nego da su dio razreda i da je ono što oni naprave također važno te da pridonosi uspjehu cijelog razreda. Ona spominje i kontakt, odnosno međusobni odnos kao najvažniji dio motivacije. Slično razmišlja i Nastavnica 6 koja učenike motivira dobrim i prisnim odnosom. Nastavnica 8 učenike s lakom intelektualnom teškoćom motivira svakodnevnim uključivanjem u nastavu te načinom rada i metodama s pomoću kojih svaki učenik može sudjelovati u nastavi i osjećati vlastiti napredak u usvajanju gradiva. Iz svega navedenoga proizlazi da je motivacija vrlo važna za učenike s lakom intelektualnom teškoćom te da ona najčešće obuhvaća dobar i prisni odnos popraćen osjećajem prihvatanja, pohvalu te dobre ocjene za uloženi trud.

3.2.6. Savjeti i smjernice stručne službe

U vezi s ovom kategorijom prvo će se spomenuti tko je zaposlen u stručnoj službi pojedine škole u kojoj rade ispitane nastavnice kako bi se moglo razumjeti na

koje se stručne suradnike odnose odgovori nastavnica. U školi u kojoj rade Nastavnice 1 i 2 stručnu službu čine pedagog, logoped i edukacijski rehabilitator, a u školi u kojoj su zaposlene Nastavnice 3 i 4 stručni suradnici jesu pedagog i psiholog. U slučaju Nastavnice 5 stručni suradnici su psiholog, pedagog i logoped, kod Nastavnice 6 i 7 pedagog i psiholog, a u školi Nastavnice 8 u stručnoj je službi zaposlen samo pedagog. Sve ispitane nastavnice pozitivno su odgovorile na pitanje o podršci školske stručne službe. Iako sve nastavnice navode da dobivaju smjernice ili savjete od stručne službe škole, njihovi se odgovori razlikuju. Nastavnice 1 i 2 dobivaju stalnu i redovitu podršku te se iz njihovih kratkih i jasnih odgovora može primijetiti da su one vrlo zadovoljne odnosom sa školskom stručnom službom. Nastavnica 1 spominje kako bi bez njihove pomoći rad s takvim učenicima bio gotovo nemoguć. Nastavnica 3 u svojem odgovoru ističe da stručna služba pruža veliku pomoć kod posebnog i dodatnog rada s učenicima s lakom intelektualnom teškoćom, no posebne edukacije koju bi provodile stručne službe u školi nije bilo. Prema njezinim riječima, u razrednoj je nastavi učiteljica ta koja daje prvu informaciju o pojedinom učeniku i teškoćama koje taj učenik ima. Nastavnice 4 i 7 dobivaju osnovne informacije od stručne službe, a nastavnica 4 spominje još kako se s pedagoginjom u njihovoj školi može dobro surađivati te da ona rado daje savjete. Nastavnica 5 jedina spominje dodatne edukacije u školi vezane za autizam. S druge strane, Nastavnice 6 i 8 ističu važnost samostalne inicijative pri pronalasku metoda rada. Iz svega navedenoga može se zaključiti da ni u jednoj školi ne manjka podrške stručne službe, no ta podrška nije u svakoj školi jednakog intenziteta.

3.2.7. Osposobljenost za rad s učenicima s lakom intelektualnom teškoćom

Sve nastavnice, osim Nastavnice 1, spominju kako nisu dovoljno osposobljene za rad s učenicima s lakom intelektualnom teškoćom. One svoje odgovore potkrepljuju različitim argumentima. Tako Nastavnice 2, 3, 4 i 7 spominju kako stručna usavršavanja nisu konkretno povezana s teškoćama i njemačkim jezikom, iako Nastavnice 3 i 4 navode kako se primjećuje pomak i u tom smjeru. Nekoliko njih (Nastavnice 2, 6, 7 i 8) spominje kako su sva djeca posebna i specifična pa zbog tog razloga nastavnik nikada ne može biti dovoljno osposobljen te se uvijek mora dodatno usavršavati. Nastavnice 6, 7 i 8 u središte stavljaju vlastiti angažman pri stručnom usavršavanju jer smatraju da je

to nezaobilazno u njihovoj karijeri nastavnice njemačkog jezika. Nastavnica 5 kod ovog pitanja spominje veliku pomoć stručne službe, kao i početak rada s učenicima s teškoćama u razvoju koji je, prema njezinim riječima, uvijek težak.

3.3. Rasprava

Analizom odgovora polustrukturiranog intervjua dobili smo rezultate istraživanja koji su u velikoj mjeri odgovarali unaprijed očekivanim rezultatima. U ovom dijelu istraživanja prokomentirat će se oni odgovori koji su zbog nekog razloga bili nešto drukčiji od ostalih ili su potaknuli na dodatno razmišljanje.

Što se tiče prve kategorije *Susretanje s učenicima s lakom intelektualnom teškoćom*, nastavnice navode sličan broj učenika s lakom intelektualnom teškoćom, osim jedne nastavnice koja spominje jednog učenika po razredu. Važno pitanje koje se ovdje nameće glasi: Tko su učenici s lakom intelektualnom teškoćom? Iz odgovora nastavnica njemačkog jezika, ali i iz razgovora prije ili nakon provedenog intervjua može se zaključiti da svaka nastavnica ima svoju predodžbu o tome tko su takvi učenici. Nastavnica koja spominje jednog učenika po razredu zasigurno među učenike s lakom intelektualnom teškoćom ubraja i one učenike koji pohađaju nastavu prema redovitom programu uz individualizirane postupke, dok sama literatura vezana za tu temu navodi kako učenici s lakom intelektualnom teškoćom svakako zahtijevaju prilagodbu sadržaja, osobito za predmete kao što su hrvatski, matematika, priroda i društvo, strani jezik. Nije taj problem s identifikacijom učenika s lakom intelektualnom teškoćom uočen samo kod nje nego i kod pojedinih drugih nastavnica. Neke su od ispitanih nastavnica čak smatrale da bi više djece trebalo imati „papir“, odnosno rješenje o lakoj intelektualnoj teškoći. Njihovo se stajalište vjerojatno može protumačiti činjenicom da bi se uz taj „glasoviti papir“ mogle bolje, odnosno lakše prilagoditi učenicima jer bi im to dalo više slobode u njihovu radu (prilagodbu sadržaja, primjerenije ocjenjivanje, snižene kriterije). Gdje ovdje leži istina, ovim istraživanjem nije dokazano jer je već u samom početku intervjua došlo do propusta zbog nedostataka informacije o postojanju rješenja o dijagnozi učenika s lakom intelektualnom teškoćom.

Druga kategorija *Znanje o lakoj intelektualnoj teškoći i teškoće prisutne na nastavi* pokazuje kako se nastavnice u velikoj mjeru slažu u vezi s teškoćama koje su prisutne u učenika s lakom intelektualnom teškoćom. Uspoređujući navode ispitanih nastavnica o karakteristikama tih učenika te navode autorica Zuckerman (2016) i Zrilić (2013), koji se spominju u teorijskom dijelu ovog rada, primjećuje se velika podudarnost. Neki od navoda koji se spominju u teorijskom dijelu rada, a ispitane ih nastavnice u intervjuu nisu spomenule, jesu praktične aktivnosti kojima učenici s lakom intelektualnom teškoćom daju prednost na satu (Zuckerman, 2016, 105), slabije tjelesne i motoričke sposobnosti (prije svega fina motorika), kao i smanjena kritičnost prema okolini i sebi te loša slika o sebi zbog čestih neuspjeha (Zrilić, 2013, 78). Iako nastavnice ne spominju sve što navode pojedini autori, ova se kategorija zbog velike podudarnosti ne može smatrati nedostatnom. Ovdje problematika ne leži u odgovorima koji se većinski podudaraju s literaturom, nego u tome što samo dvije nastavnice od osam ispitanih spominju i one pozitivne karakteristike koje primjećuju u učenika s lakom intelektualnom teškoćom (vesele i vedre naravi, puni optimizma, jako privrženi i spremni na rad). Iako se u postavljenom pitanju nije od nastavnica tražilo da navedu pozitivne karakteristike takvih učenika, nije se od njih tražilo niti da spomenu samo ono negativno što primjećuju u nastavi. Zbog tog bi se razloga moglo zaključiti da su nastavnice ipak više usredotočene na nedostatke učenika s teškoćama nego na njihove prednosti koje bi, zasigurno, na nastavi mogle uspješno iskoristiti jer kako Zuckerman (2016, 3) u svojoj knjizi kaže: „Kada čovjek nema ono što voli, neka voli ono što ima.“

Kod treće i najopširnije kategorije pod nazivom *Prilagodba nastave učenicima s lakom intelektualnom teškoćom* tražilo se od nastavnica da objasne načine prilagodbe svoje nastave učenicima s lakom intelektualnom teškoćom. Nastavnice su se u velikoj mjeri složile oko određenih načina prilagodbe kao što su uporaba konkretnih predmeta iz svakodnevice, vizualizacije, pjesme, dramatizacije, što se opet sve podudara s teorijskim dijelom rada u kojemu se spominju svi ti načini prilagodbe. Neki od načina prilagodbe koje nastavnice u svojim odgovorima ne navode, a spominju se u prvom dijelu rada jesu: semantičko pojednostavnjenje sadržaja (nastavnice spominju samo skraćenje teksta), prilagodba ciljeva i očekivanja, odnosno određivanje zamjenskog cilja, ponavljanje najvažnijih dijelova sadržaja, stalno praćenje rada učenika na satu radi provjere njegova razumijevanja te sjedenje u prvoj klupi, odmor u radu ili promjena

aktivnosti i prostora (Kiš-Glvaš, Fulgosi-Masnjak, 2003, 138-143). Nastavnice se u intervjuu također pitalo i što bi se sve moglo napraviti kako bi se učenicima s lakom intelektualnom teškoćom olakšalo praćenje nastave i usvajanje nastavnih sadržaja. Većina njih brzo je i bez oklijevanja odgovorila da bi se trebao smanjiti broj učenika u razredu. Prema *Pravilniku o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi* (2009), razred s jednim učenikom s teškoćama može imati najviše 26 učenika, razred s dvama učenicima s teškoćama može imati najviše 23 učenika, a razred s trima učenicima s teškoćama može imati najviše 20 učenika, uz napomenu da se, ako učenici imaju pomoćnika u nastavi, broj učenika u razredu ne smanjuje. Iz tog pravilnika (2009) potječe srž ovog problema jer, ako učenik ima pomoćnika u nastavi, ne smanjuje se broj učenika u razredu. S druge strane, većina nastavnica smatra da je učenicima s lakom intelektualnom teškoćom pomoćnik u nastavi prijeko potreban. Kada bi im se i smanjio broj učenika u razredu zato što učenici s lakom intelektualnom teškoćom ne bi imali pomoćnika u nastavi, taj potencijalni broj i dalje bi bio 20 – 26 učenika. Prema njihovom mišljenju, gotovo je nemoguće posvetiti se učenicima s teškoćama u razvoju kako treba ako razred ima između 20 i 26 učenika koji također zahtijevaju određenu pažnju i posvećenost. Na veliki broj učenika nije se žalila samo jedna nastavnica čiji razredi imaju oko 12 učenika, što bi vjerojatno u takvoj situaciji bilo idealno. Raspravu o ovoj kategoriji završit ćemo izjavom jedne nastavnice: „Ovdje je magično rješenje smanjenje brojnosti djece u razredu, a do toga ne znam hoće li ikada doći.“

Četvrta kategorija *Praćenje i bilježenje rada učenika s lakom intelektualnom teškoćom* govori o nastavnicama i njihovu načinu praćenja i bilježenja rada učenika s lakom intelektualnom teškoćom. Iz odgovora nastavnica isčitava se da sve nastavnice prate te bilježe napredak učenika, ali u različitim intervalima koji se kreću od jednom tjedno do jednom mjesečno. Prema autorici Zuckerman (2016, 46), zadaća je nastavnika da svaki dan prate aktivnosti učenika s teškoćama te vode određenu dokumentaciju. Od osam ispitanih nastavnica samo su njih četiri, odnosno polovica, navele kako prate učenike s lakom intelektualnom teškoćom svaki sat, iako ne pišu svaki sat bilješke.

U petoj kategoriji pod nazivom *Ocjenjivanje i motiviranje učenika s lakom intelektualnom teškoćom* nastavnice su objašnjavale načine prilagodbe usmenog i

pisanog ispitivanja te metode motivacije kojima se koriste kod učenika s lakom intelektualnom teškoćom. U toj su kategoriji bili povezani ocjenjivanje i motivacija jer dobre ocjene uvijek najviše motiviraju učenike. Većina nastavnica spominje kako su učenici s lakom intelektualnom teškoćom uspješniji u usmenom ispitivanju, što se opet može povezati s njihovim teškoćama u pisanju i čitanju, gdje često prave mnogo pogrešaka. Nastavnice pri ispitivanju ističu i važnost prilagodbe vremena te pomoć pri rješavanju pisanog ispita. Što se tiče motivacije učenika, prednjače pohvala te dobre ocjene koje popravljaju prosjek. Autorica Zuckerman (2016, 105) u svojoj knjizi, osim pohvale, spominje i važnost blagog dodira i strpljivog pristupa, a autorice Kiš-Glavaš i Fulgosi-Masnjak (2003, 140) fizičko približavanje učeniku pri radu. Važnost blagog dodira i fizičkog približavanja u svojim odgovorima ne spominje nijedna nastavnica, dok kontakt te dobar i prisni odnos spominju samo dvije nastavnice.

Šesta kategorija *Savjeti i smjernice stručne službe* bavila se stručnom službom škole i njihovom podrškom nastavnicima u prilagodbi učenicima s lakom intelektualnom teškoćom. Sve su ispitane nastavnice potvrdile da dobivaju određenu podršku od stručne službe, no nisu sve nastavnice o tome govorile istim glasom i tonom. U nekoliko se odgovora moglo primijetiti kako bi nastavnice rado više surađivale sa stručnom službom svoje škole, prije svega kada su u pitanju učenici s teškoćama. S druge strane kod nekoliko se nastavnica moglo primijetiti i potpuno zadovoljstvo tim odnosom. No od svih odgovora najviše se istaknuo odgovor jedne nastavnice: „S pedagoginjom koja je na zamjeni na našoj školi isto se tako može dobro surađivati te rado daje savjete, ali sve zapravo ovisi o tome tko je zaposlen u stručnoj službi.“ Njezine riječi zapravo potvrđuju činjenicu da je u nekim školama stručna služba nastavnicima velika podrška i pomoć, no to, nažalost, nije pravilo koje vrijedi u svim školama.

Zadnja kategorija koja se spominje u istraživanju jest *Osposobljenost za rad s učenicima s lakom intelektualnom teškoćom*. U vezi s tom kategorijom sedam od osam nastavnica odgovorilo je kako se ne smatra dovoljno osposobljenima za rad s učenicima s lakom intelektualnom teškoćom. Razlozi koje nastavnice spominju jesu: stručna usavršavanja koja nisu povezana sa stranim jezikom, specifičnosti svakog učenika te nužnost vlastitog angažmana u svrhu osobnog usavršavanja. Kod ove kategorije

istaknuo se samo jedan odgovor, a to je odgovor nastavnice koja jedina smatra da je osposobljena za rad s učenicima s lakom intelektualnom teškoćom te na ovo pitanje odgovara kratkim „Da“. Njezina samouvjerenost, kao i ostali ponuđeni odgovori zapravo pokazuju da se ona u velikoj mjeri trudi prilagoditi nastavu učenicima s lakom intelektualnom teškoćom te kako za to posjeduje i potrebno znanje.

Uzimajući u obzir sve kategorije koje su proizašle iz odgovora ispitanih nastavnica, može se primijetiti izostanak određenih kategorija s obzirom na teorijski dio. Kategorije koje nedostaju vezane su uz medicinske aspekte nastanka lake intelektualne teškoće, integraciju i inkluziju te primjerene programe i oblike odgoja i obrazovanja. U intervju se od nastavnica nije tražila ni etiologija nastanka lakih intelektualnih teškoća, ni bilo kakvo drugo medicinsko znanje, nego se sve temeljilo na njihovu „nastavnom“ iskustvu. Nisu se ispitivali stajališta i mišljenja nastavnica o integraciji i inkluziji, kao ni točno navođenje primjerenoga programa, odnosno oblika odgoja i obrazovanja koji se primjenjuje u radu s pojedinim učenikom s lakom intelektualnom teškoćom. U slučaju uključivanja i ovih kategorija u intervju zasigurno bi se dobila mnogo šira slika o svemu prije spomenutome.

4. Zaključak

Kroz cijeli se rad provlači određena tema, a to je prilagodba nastave učenicima s lakom intelektualnom teškoćom. Kako bismo nastavu uopće mogli prilagoditi učenicima s lakom intelektualnom teškoćom, najprije se treba utvrditi tko su ti učenici te koje potrebe, odnosno sposobnosti i interese oni pokazuju. Drugi riječima, iz teorije koja je temelj ovog rada proizlazi pedagoško istraživanje koje u središte stavlja prilagodbu nastave.

Prema *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* iz 2015. Godine, intelektualne su teškoće stanja u kojima je otežano uključivanje u društveni život zbog zaustavljenog ili nedovršenog intelektualnog funkcioniranja, što je utvrđeno na osnovi medicinske, psihologijske, edukacijsko-rehabilitacijske i socijalne ekspertize. Budući da se rad bavi lakom intelektualnom teškoćom, *Pravilnik* spominje kako kvocijent inteligencije u učenika s lakom intelektualnom teškoćom varira između 50 i 69. Teškoće koje se pojavljuju u učenika s lakom intelektualnom teškoćom vidljive su u njihovu psihomotornom, govornom, socijalnom i emocionalnom razvoju. Iz tih teškoća proizlaze i određene karakteristike koje pokazuju učenici s lakom intelektualnom teškoćom u školi, a to su: slabije pamćenje, smanjena koncentracija, teže usvajanje čitanja i pisanja, problemi pri zaključivanju, uopćavanju i apstraktnom razmišljanju, odnosno svi oni pokazuju određene teškoće pri usvajanju akademskih vještina. Kako bi te teškoće manje dolazile do izražaja, potrebno je u nastavi rabiti brojna didaktička sredstva i pomagala, češće ponavljati bitne informacije te prilagoditi svoj tempo i ritam rada, kao i način ocjenjivanja. Što se tiče sadržajne prilagodbe nastave, kod učenika s lakom intelektualnom teškoćom najčešće se trebaju prilagoditi obrazovni nastavni predmeti kao što su hrvatski jezik, matematika, priroda i društvo te strani jezik. Još jedan bitan čimbenik koji spominju mnogi autori jest i motivacija koja bi u učenika s lakom intelektualnom teškoćom trebala dolaziti jače do izražaja. Mogući načini motiviranja učenika s lakom intelektualnom teškoćom uključuju česte pohvale, ohrabivanje, poticanje, osmijeh, blagi dodir te pristup pun ljubavi i strpljenja. Važan oblik prilagodbe učenicima s lakom intelektualnom teškoćom omogućuju i pomoćnici u nastavi jer im

pružaju potporu i pomoć u različitim aktivnostima koje takvi učenici ne mogu samostalno obavljati.

Nakon teorijskog dijela slijedilo je istraživanje koje je ispitalo stvarno stanje prilagodbe nastave učenicima s lakom intelektualnom teškoćom. U tu je svrhu proveden polustrukturirani intervju koji je uključivao četrnaest pitanja na koja je odgovaralo osam nastavnica njemačkog jezika. Na temelju postavljenih pitanja pokušalo se otkriti na koji način nastavnice njemačkog jezika prilagođuju nastavu učenicima s lakom intelektualnom teškoćom, kakvu podršku u tom procesu dobivaju od stručne službe te u kojoj se mjeri one samostalno stručno usavršavaju. Način prilagodbe nastave koji se ispitivao kod nastavnica njemačkog jezika uključivao je njihove metode i oblike rada, načine obrade nastavnih sadržaja, ocjenjivanje i motivaciju učenika. Rezultati koji su dobiveni analizom intervjua pokazuju kako se nastavnice njemačkog jezika slažu oko prisutnih teškoća u učenika s lakom intelektualnom teškoćom. One u intervjuu spominju teškoće u apstraktnom razmišljanju, čitanju, pisanju, razumijevanju, koncentraciji, pamćenju, praćenju nastave i sl. Nastavnice se također slažu i glede brojnih načina prilagodbe nastave. Neki su od načina prilagodbe nastave kojim se one koriste česta ponavljanja, uporaba pojmova, stvari, predmeta, pojava iz konkretnih životnih situacija, davanje kratkih i jasnih uputa, stripovi, sliko-priče, umne mape, dramatizacija, pjevanje, vizualizacija itd. U ovom su dijelu istraživanja neke nastavnice spomenule i vlastiti angažman kod prilagodbe nastave koji uključuje izradu posebnih materijala, radnih listova ili testova. Kod prilagodbi koje bi se svakako morale provesti kako bi se učenicima s lakom intelektualnom teškoćom olakšalo praćenje nastave gotovo sve nastavnice spominju smanjenje broja učenika u razredu te prisutnost pomoćnika u nastavi. Također se kroz analizu intervjua pokazalo da sve ispitane nastavnice prate i bilježe rad učenika s lakom intelektualnom teškoćom, ali ne na isti način, kao ni jednako često. Što se tiče načina ocjenjivanja, sve nastavnice prilagođuju svoje usmeno ili pisano ispitivanje npr. ranije najave usmeno ispitivanje, smanje sadržaj i broj zadataka u testu, povećaju font slova, smanje bodovni prag te pomažu učenicima dodatno razjašnjavajući zadatke. Motivacija učenika koja je usko bila povezana s ocjenjivanjem većinom se kod ispitanih nastavnica temeljila na pohvali, dobrim ocjenama za uloženi trud te na dobrom i prisnom odnosu. Iz analize rezultata još proizlazi kako sve nastavnice dobivaju određenu podršku stručne službe škole, no ta

podrška nije u svakoj školi jednaka. Zadnje što se u intervjuu ispitivalo bila je osposobljenost nastavnica njemačkog jezika za rad s učenicima s lakom intelektualnom teškoćom. Pritom se nijedna, osim jedne nastavnice, ne smatra dovoljno osposobljenom za rad s takvim učenicima, uz obrazloženje kako stručna usavršavanja nisu konkretno povezana s teškoćama i njemačkim jezikom te kako je svako takvo dijete posebno i specifično pa se svakome treba prilagoditi na drukčiji način.

Obrađena teorija i provedeno istraživanje, zasigurno, pridonose određenom uvidu u spomenutu temu prilagodbe nastave učenicima s lakom intelektualnom teškoćom, no ne mogu se smatrati relevantnima zbog malog broja sudionika i kratkog razdoblja u kojemu je istraživanje provedeno. Nedostatci koji se primjećuju u ovom istraživanju vezani su za pitanja iz intervjua koja su postavljena nastavnicama. Pitanja su bila previše otvorena i jednostavno koncipirana, dok bi ovako složena i kompleksna tema trebala biti popraćena detaljnim pitanjima koja bi riješila određene dvojbe koje su nastale u ovom istraživanju. Tako se u prvom postavljenom pitanju od nastavnica nije tražilo da točno spomenu samo one učenike s lakom intelektualnom teškoćom koji imaju nalaz o takvoj dijagnozi, već su ispitane nastavnice mogle govoriti o svim učenicima za koje one smatraju da imaju laku intelektualnu teškoću. Propust se dogodio i pri kategoriji vezanoj za stručnu službu jer su se dobili manje-više općeniti odgovori bez informacije o tome na koga se iz stručne službe zaposlene u određenoj školi odnosio odgovor. Ovaj bi se propust riješio jasnije postavljenim pitanjem o tome tko je uopće zaposlen u stručnoj službi te na koga se odgovor odnosi, kao i dodatnim potpitanjima koja nikako ne bi bila naodmet. U usporedbi s teorijskim dijelom također se primjećuje nedostatak određenih kategorija. Prije svega misli se na znanje o određenim medicinskim aspektima lake intelektualne teškoće (npr. kako nastaju), stajalištima nastavnica o integraciji i inkluziji učenika s teškoćama u razvoju te o primjerenim programima i oblicima odgoja i obrazovanja koje imaju pojedini učenici s lakom intelektualnom teškoćom. Slično kao i kod prvog postavljenog pitanja, ovdje je od ispitanih nastavnica trebalo tražiti da točno navedu prema kojemu se primjerenom programu i obliku odgoja i obrazovanja spomenuti učenici s lakom intelektualnom teškoćom školuju.

Osobna je preporuka za buduća istraživanja koja će se baviti tematikom prilagodbe nastave njemačkoga jezika učenicima s lakom intelektualnom teškoćom da pri provedbi intervjua uključe veći broj nastavnika njemačkog jezika te prije svega u intervjuu postave jasnije koncipirana i detaljnija pitanja na koja će nastavnici točnije trebati odgovoriti kako kod pojedinih pitanja ne bi došlo do zablude kao što se dogodilo u ovom istraživanju. Ovo bi istraživanje, međutim, moglo biti početak ozbiljnijeg bavljenja tematikom koja povezuje određeni tip individualnih teškoća i nastavu stranih jezika. Rad je svakako poticaj za neko opsežnije i sustavnije istraživanje ove itekako aktualne i izazovne teme.

5. Literatura

- Anić Kuhar, K. i sur. (2007) *Upute za vanjsko vrednovanje obrazovnih postignuća učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u osnovnim školama*. Zagreb: NCVVO. Dostupno na: <http://hud.hr/wp-content/uploads/sites/168/2014/11/upute-vanjsko-vrednovanje-poop-os.pdf> [21. ožujka 2018.]
- Biasiol Babić, R. (2009) Vrednovanje i ocjenjivanje s posebnim osvrtom na učenike s teškoćama u razvoju integrirane u redovni sustav odgoja i obrazovanja. *Metodički obzori*, 4 (1-2), str. 207-219.
- Bucci, P. (2016) Beta verzija MKB-11 poglavlja o mentalnim i ponašajnim poremećajima. *Socijalna psihijatrija*. 44 (1), str. 86-88.
- Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007) *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Frigerio Sayilir, C. (2011) *Kinder mit besonderen Bedürfnissen lernen Fremdsprachen. Ein heilpädagogischer Blick auf das Fremdsprachenlernen*. Babylonien. Dostupno: http://babylonien.ch/fileadmin/user_upload/documents/2011-2/Baby2011_2frigerioSayilir.pdf [25. ožujka 2018.]
- HNOS (2006) *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Jensen, E. (2004) *Različiti mozgovi, različiti učenici: kako doprijeti do onih do kojih se teško dopire*. Zagreb: Educa.
- Jukić, V. i Arbanas, G. ur. (2014) *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje: DSM-5*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Kiš-Glavaš, L. i Fulgosi-Masnjak, R. (2002) *Do prihvatanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama: priručnik za učitelje*. Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM.
- Kiš-Glavaš, L. i Wagner Jakab, A. (2001) Stavovi učitelja prema poučavanju kao determinante promjena stavova prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 37 (2), str. 191-202.
- Kiš-Glavaš, L., Nikolić, B. i Igrić, Lj. (1998) Stavovi učitelja prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 33 (1), str. 63-75.

- Kocijan Hercigonja, D. i sur. (2000) *Mentalna retardacija: biologijske osnove, klasifikacija i mentalno-zdravstveni problemi*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Krampač-Grljušić, A. (2017) *Učenici s teškoćama u redovitom školskom sustavu: priručnik za učitelje razredne nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kranjčec Mlinarić, J., Žic Ralić, A. i Lisak, N. (2016) Promišljanje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*. 65 (tematski broj), str. 233-247.
- Ljubić, M. i Kiš-Glavaš, L. (2003) Razlike u stavovima nastavnika osnovnih i srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 39 (2), str. 129-136.
- Mustać, V. i Vicić, M. (1996) *Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi: priručnik za prosvjetne djelatnike*. Zagreb: Školska knjiga.
- *Nacrt Pravilnika o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima* (2017)
Dostupno na: <https://esavjetovanja.gov.hr/ECon/MainScreen?entityId=5478> [17. ožujka 2018.]
- Narodne novine (2014) *Jedinstvena metodološka načela za vođenje matične evidencije o osiguranicima, obveznicima doprinosa i korisnicima prava iz mirovinskog osiguranja*. Zagreb: Narodne novine d.d., 43/2014.
Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_04_43_807.html [13. srpnja 2018.]
- Narodne novine (2009) *Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi*. Zagreb: Narodne novine d.d., 124/2009.
Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_10_124_3065.html [15. ožujka 2018.]
- Narodne novine (2010) *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*. Zagreb: Narodne novine d.d., 112/2010.
Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_09_112_2973.html [15. ožujka 2018.]
- Narodne novine (2015) *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Zagreb: Narodne novine d.d., 24/2015.

Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html
[15. ožujka 2018.]

- Narodne novine (2014) *Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava*. Zagreb: Narodne novine d.d., 67/2014.

Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_06_67_1279.html
[15. ožujka 2018.]

- Petravić, A. i sur. (2005) *Prijedlog Nacionalnog obrazovnog standarda za njemački jezik (osnovna škola 1. – 8. razred)*.
- Petrušić, K. (2012) *Freies Forum: „Ich will auch deutsch lernen!“ DaF-Unterricht mit leicht bis mittelschwer geistig behinderten Jugendlichen*. Der Kroatische Deutschlehrerverband. str. 180-184.
- Skočić Mihić, S. i Kiš-Glavaš, L. (2009) Radna i socijalna kompetencija osoba s intelektualnim teškoćama. Razlozi poslodavcima za njihovo nezapošljavanje. *Revija za socijalnu politiku*. 17 (3), str. 387-399.
- Zrilić, S. (2011) *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište.
- Zuckerman, Z. (2016) *Summa pedagogica: inkluzivno obrazovanje učenika s razvojnim teškoćama*. Zagreb: Naklada Benedikt.
- Žižak, A. (2006) Normativne orijentacije adolescenata u riziku iskazane kroz samoprezentaciju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 42 (1), str. 39-54.

Internetske stranice:

- https://pomocniciunastavi.com/wp-content/uploads/2016/04/Pomocnici_u_nastavi.pdf [20. ožujka 2018.]
- <http://www.udruga-ivancica.hr/sadrzaj/onama.htm> [10. ožujka 2018.]
- <http://www.in-portal.hr/top-menu/5/o-nama> [11. ožujka 2018.]
- <https://dnevnik.hr/vijesti/hrvatska/buba-bar-prvi-kafic-u-hrvatskoj-u-kojem-ce-raditi-osobe-s-downovim-sindromom---459573.html> [11. ožujka 2018.]
- <https://ezadar.rtl.hr/biznis/2008125/ivica-i-jurica-poceli-raditi-u-restoranu-pasta-svasta/> [10. ožujka 2018.]
- <http://bubamara.hr/bubabar/> [11. ožujka 2018.]

- https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=g6acynAEILo [10. ožujka 2018.]
- <https://vlada.gov.hr/UserDocsImages//Sjednice/Arhiva//243%20-%2012.pdf> [12. srpnja 2018.]

6. Prilozi

6.1. Prilog 1: Pitanja postavljena nastavnicima

Pitanja:

1. Susrećete li se na nastavi njemačkog jezika s učenicima s lakom intelektualnom teškoćom?
2. Ako da, koliko često?
3. Nabrojite neke od karakteristika učenika s lakom intelektualnom teškoćom.
4. Koje teškoće najčešće dolaze do izražaja na nastavi njemačkoga?
5. Opišite način na koji poučavate učenike s lakom intelektualnom teškoćom. Koje prilagodbe na nastavi primjenjujete (npr. metode rada, oblici rada)?
6. Na koji način s njima obrađujete tekstove?
7. Na koji način s njima obrađujete gramatiku?
8. Koje nastavne sadržaje učenici s lakom intelektualnom teškoćom na nastavi njemačkog jezika najteže svladavaju, a koje najlakše?
9. Pratite li na nastavi rad učenika s lakom intelektualnom teškoćom i bilježite li opaženo? Ako da, koliko često to radite?
10. Na koji način ocjenjujete učenike s lakom intelektualnom teškoćom (usmeno, pismeno, prilagodba vremena)?
11. Kako na nastavi motivirate učenike s lakom intelektualnom teškoćom za njemački jezik?
12. Jeste li dobili kakve smjernice ili savjete od stručne službe škole (pedagoga, psihologa, defektologa) kako se odnositi prema tim učenicima?
13. Smatrate li da ste dovoljno osposobljeni za rad s učenicima s lakom intelektualnom teškoćom? Nastojite li se usavršiti (npr. stručna usavršavanja, dodatna literatura, istraživanja)?
14. Što bi se sve trebalo i moglo napraviti kako bi se učenicima s lakom intelektualnom teškoćom olakšalo praćenje nastave i usvajanje nastavnih sadržaja?

6.2. Prilog 2: Prijepis odgovora

Nastavnica 1

1. Da.
2. Svakih 2/3 godine.
3. Uvijek vesele i vedre naravi, puni optimizma, jako privrženi i spremni za rad. U radu s njima treba često i puno puta ponavljati jedan te isti sadržaj na razne načine da bi ga oni usvojili.
4. Jezici su obično takvoj djeci čista apstrakcija i bilo što se traži od njih sve je to više-manje naučeno napamet i teško se automatizira, a da ne govorimo o tome da se još teže primjenjuje.
5. To je prije svega rad 1:1 jer oni nisu u mogućnosti ništa samostalno napraviti, trebaju konstantnu pomoć. Kao što sam već prije spomenula, što god se s njima radi treba non stop ponavljati.
6. Čita im se rečenica po rečenica, oni ju ponove i zatim se prevede ista i zapiše prijevod i tako sve do kraja teksta.
7. Ne obrađujem ju svjesno. Takvi učenici obično imaju prilagođeni program i s njima gramatiku ne obrađujem svjesno tj. da im ukazujem na neke zakonitosti, eventualno, ovisno o pojedincu, spomenem i obrađujem u okviru teksta, ne kao izoliranu nastavnu jedinicu
8. Uglavnom teško ili nikako idu gramatički sadržaji, a lakše jednostavne leksičke strukture iz svakodnevne komunikacije.
9. Kao što rekoh, ti svi učenici imaju prilagođeni program i za njih za svaki sat imam posebnu pripremu i nastavni materijal koji onda radim s njima.
10. Sve navedeno, oni svi naime imaju posebne strategije prilagodbe, plan napravljen posebno za njih od strane stručne službe škole (logoped, defektolog) kojeg se onda svi mi učitelji koji radimo s njima moramo pridržavati i raditi s njima uvažavajući te smjernice.
11. Oni obično vrlo pozitivno reagiraju na pohvale, pa to kod njih često koristim da ih motiviram za daljnji rad.
12. Bez njihove pomoći rad s takvim učenicima bi bio gotovo pa nemoguć. Oni su nam stalna podrška.

13. Da.

14. Prije svega oni bi svi trebali imati asistenta tj. pomoćnika u nastavi koji bi bio na neki način moja produžena ruka da s njim/njom odradi neke stvari dok ja radim s ostalim učenicima u razredu. Mislim osobno, da na odmet ne bi bio ni 1 sat tjedno koji bi ti učenici imali sa svakim od nastavnika individualno da se nastavnik tada može posvetiti samo njima.

Nastavnica 2

1. Da.

2. Ca. jedan učenik po generaciji.

3. Teško čitaju, teško razumiju pročitano, trebaju stalan nadzor pri radu, teško se koncentriraju na zadatak, teško pamte i teško povezuju.

4. Teškoće s čitanjem i pisanjem, teškoće pri usvajanju gramatičkih sadržaja.

5. Koncentriram se na govornu produkciju vezanu uz davanje osnovnih informacije o sebi i svojoj okolini, imenovanje stvari i pojava koje nas okružuju i dio su svakodnevice, izrađujem posebne materijale, npr. radne listove koji su koncipirani tako da omogućuju uspješnost i na taj način motiviraju za daljnje učenje jezika, isti je pristup i testiranju znanja. Dajem jasne upute, ponavljam ih nekoliko puta, prekidam rad da vidim napredak i sl.

6. Tekst pročitamo nekoliko puta, prevedemo čitav tekst, pa odgovorimo na pitanja vezana uz sadržaj teksta. Za obradu jednog kraćeg teksta potrebno je izdvojiti nekoliko nastavnih sati, a i tada umjesto razumijevanja pročitano učenici nauče pitanje i pripadajući odgovor napamet.

7. Najčešće zaobilazim obradu takvih sadržaja, učenici gramatičke oblike uče napamet, bez razumijevanja te ih nisu u stanju primijeniti u govoru i pismu.

8. Najteže svladavaju gramatičke sadržaje, najlakše usvajaju zadani vokabular tj. lako ga memoriraju i reproduciraju, no ne primjenjuju ga samostalno u novom kontekstu.

9. Da, bilježim najčešće jednom tjedno.

10. Najčešće usmeno, kad ocjenjujem pisani rad on obuhvaća zadatke tipa poveži, umetni riječ u tekst i sl., dajem manji broj zadataka, veća slova zbog problema s čitanjem, više vremena za rad, greške pri prepisivanju zanemarujem.
11. Tako da im omogućim što veću uspješnost u svladavanju gradiva.
12. Da, dobivamo ih redovito, za svakog učenika pojedinačno.
13. Smatram da nisam. Usavršavala bih se kad bismo dobili priliku za to. Smjernice koje dobivamo su generalne, a ne odnose se na sam strani jezik.
14. Svaki bi takav učenik prvenstveno trebao imati osobnog asistenta ili bi trebao polaziti razred koji broji do max. 10 učenika kako bi se mu nastavnik mogao posvetiti.

Nastavnica 3

1. Da.
2. Ne baš često, obično se pojavljuju u generaciji od 1. do 8. razreda po dvoje učenika.
3. Ti učenici imaju teškoće s usvajanjem pojmova, pogotovo s usvajanjem apstraktnih pojmova, nekim intelektualnim radnjama kao što su povezivanje, zaključivanje, razmišljanje, donošenje zaključaka. Također i kreativno mišljenje zna predstavljati problem kod tih učenika te procesi apstrahiranja, generaliziranja. Osim toga oni često imaju teškoće i u socijalnom okruženju i uspostavljanju kontakata s drugom djecom što je posebno vidljivo u grupnom radu. Ako se razred dobro ne pripremi za grupni rad, oni obično ostanu izolirani te imaju osjećaj manje vrijednosti. Često su s time povezane i ostale teškoće poput disleksije, disgrafije, ponekad ADHD.
4. To su najčešće teškoće u usvajanju gramatike. Kod učenika od 1. do 4. razreda gramatika nije problem jer se ona ne usvaja na razini metajezika, međutim oni imaju teškoće najčešće kod obrade teksta i u pismenom izražavanju.

5. Svaki učenik je poseban i nemoguće je nešto što se dobrim pokazalo kod jednog učenika primijeniti to isto kod drugog učenika u nekom drugom razredu koji ima slične teškoće. Što se tiče metode rada kod njih je jako važno biti kratak, jasan i puno ponavljati. To ponavljanje mora biti konkretno uz korištenje konkretnih predmeta, slika i konkretnih životnih situacija koje će njima biti od važnosti. Oni sudjeluju u radu tek kada osjete da se to odnosi na njih.
6. Od 1. do 4. razreda nema puno tekstova, ali ima jako puno slikovnog materijala što im pogoduje. Međutim potrebno je i takve tekstove još podijeliti na manje cjeline, na manje dijelove uz dodatni slikovni materijal. Ono što se kod njih jako dobro pokazalo su sliko-priče, umne mape te rima kod prisjećanja nekih riječi.
7. Gramatika se u nižim razredima ne obrađuje na razini metajezika. Ona se usvaja spontano u konkretnim situacijama, npr. dijete će reći „Ich bin gekommen.“, a da neće znati da je to perfekt i zamjenica. Gramatika se dobro usvaja u raznim dijalozima i stripovima koji se onda dramatiziraju.
8. Najteže svladavaju razumijevanje gramatičkih pojmova, a problem im stvara i pismeno izražavanje. Obično se takvi učenici usmeno pokažu jako dobrima pa najviše vole dramatizacije, kratke dijaloge, pjesmice s puno rima čiji refren se više puta ponavlja.
9. Da, pratim rad. Te učenike i ocijenim na taj način da njihovo ocjenjivanje nije striktno vezano za pismeni ili usmeni ispit, već se prati njihov rad i ocjenjuje tijekom cijelog nastavnog procesa. Na svakom satu se prati njihov rad, ali se ne bilježi nakon svakog sata. Obavezno zabilježim kad primijetim neki pomak na bolje ili da je možda neka metoda ili neki način rada uspio da dijete na to dobro reagira, a ostalo bilježim možda jednom tjedno.
10. Tim učenicima se kod pismenog izražavanja prilagodi tekst te im se pomaže na temelju predloška, uz dodatno pojašnjenje što se od njih traži i što trebaju napraviti. Daje im se više vremena te ako ih se vodi kroz test mogu biti jako uspješni. Ono što oni puno više vole i u čemu su uspješniji je usmeno izražavanje.

11. Svi učenici koje sam ja do sada imala su prihvaćali sve što im se nudilo te su na satu napravili sve što se od njih tražilo. Kod njih je jako važno da oni imaju osjećaj da ne rade nešto posebno, nego da su dio razreda i da je ono što oni naprave isto važno te da doprinosi uspjehu cijele grupe, odnosno cijelog razreda. Prije svega je njima bitan osjećaj da kao osoba vrijede te da ih se pohvali za ono što su dobro napravili. Kod njihove motivacije najvažniji je kontakt s njima. U grupnom radu je važno dati im zadatak koji oni mogu ispuniti, ali opet da taj njihov zadatak doprinosi ostvarenju cjelokupnog cilja.
12. Kod upisa u školu u prvi razred učiteljica razredne nastave je upoznata s učenicima i s rezultatima testiranja te je ona ta koja nam daje prvu informaciju o pojedinom učeniku te koje teškoće taj učenik ima. Što se tiče stručne službe nije se još dogodilo da bi stručna služba došla i posebno nas educirala. Međutim stručna služba daje veliku pomoć kod posebnog i dodatnog rada s tim djetetom te se tu uključuju u rad i pedagog i naš psiholog. No ipak se obično kreće od toga da prvo učiteljica razredne nastave dogovori sa stručnom službom neki termin u kojem vremenu bude dijete došlo na individualni rad. Konkretno što se tiče njemačkog jezika imali smo učenika s višestrukim teškoćama i on je odlazio kod psihologa i pedagoga te su oni radili s njim.
13. Dovoljno ne možeš biti nikada jer je svako dijete posebno i specifično. Ja kod svojeg stručnog usavršavanja mogu reći da znam puno više nego sam znala kada sam počela raditi. Onda sam znala neke teoretske stvari koje sam pročitala, ali tek kad sam to vidjela u konkretnoj situaciji kod djeteta onda mi je postalo jasno što to znači. A što se tiče usavršavanja od strane Agencije konkretno vezano uz njemački jezik nije bilo do sada puno toga ponuđeno, međutim sve više se počinje kretati u tom smjeru.
14. Prvo njima škola mora biti kao i svim ostalim učenicima mjesto gdje se oni osjećaju ugodno, mjesto u koje vole doći i mjesto gdje osjećaju i znaju da mogu zadovoljiti svoje potrebe, od onih osnovnih potreba do potrebe da se druže s vršnjacima, ali i da se osjećaju uspješnima u usvajanju nastavnih sadržaja. Ovdje je jako važno gledati tog učenika kao osobu i gledati u

njemu ono što je dobro te ono što on dobro zna i može, zapravo ono u čemu je uspješan. Što se tiče metoda i oblika rada kod njih vrijedi pravilo: Manje je više. Njima pomaže korištenje jako puno pokreta, gestike, mimike, glasna artikulacija, kratki dijalozi, stripovi te su to načini koje oni vole i od kojih mogu puno naučiti. Pomoćnici u nastavi im također mogu biti od velike pomoći, ali samo u slučaju ako su prisutne višestruke teškoće, ako se radi samo o sniženim intelektualnim teškoćama onda ne bi trebali imati pomoćnika na nastavi.

Nastavnica 4

1. Naravno da se susrećem s učenicima s lakom intelektualnom teškoćom.
2. Sada imamo generaciju od kojih 40-50 učenika, a prosjek je 1-2 učenika po generaciji koji pokazuju lake intelektualne teškoće.
3. Malo im je teže koncentrirati se, često pokazuju probleme u čitanju i pisanju, ali oni koji su usprkos toj intelektualno teškoći uporni, oni uspijevaju relativno dobro sve skupa prevladati. Kao što sam rekla, najviše teškoća pokazuju kod koncentracije, čitanja, pisanja, što na druge načine kompenziraju oni koji su uporni. Oni koji nisu uporni nažalost iz godine u godinu sve više gube interes za jezik, a ne možeš im se stalno posebno posvetiti, kada u razredu imaš još 24-25 učenika.
4. Njemački jezik je sam po sebi njima strani jezik te se tu automatski pojavljuju teškoće koje sam u prijašnjem pitanju naglasila, a to su čitanje, pisanje...čitanje koje nije kao i u hrvatskom jeziku jer se piše na jedan način, a čita se na drugi način, ali kad se to posloži onda oni relativno lako prevladaju te teškoće.
5. Ovo je jako teško pitanje jer nažalost nismo u situaciji da se s njima uvijek može individualno raditi zbog velikog broja učenika. Naravno više im se posvetiš, daš im više vremena da se pripreme. U slučaju usmene provjere znanja najaviš im ranije kada ćeš ih pitati te im čak ponudiš pomoć na način

da im kažeš što ćeš ih točno ispitati. Kod odgovaranja im naravno ponudiš više vremena te se uvijek i u svemu s njima ide postepeno i polako.

6. Tekstove im ne skraćujem, već uzmem odlomak iz teksta koji s njima detaljnije obradim što mi je jednostavnije i manje mi vremena oduzima te mi to skraćivanje daje prostor da se mogu posvetiti i drugim učenicima kojim je također potrebna moja pomoć.
7. Što se tiče gramatike koristim tzv. primijenjenu gramatiku gdje im se daje primjer rečenice, a oni trebaju prepoznati što se u rečenici krije (npr. imenica, glagol), a od čiste gramatike u njihovom slučaju bježim, već se sve temelji na primjerima. Važna mi je primjena gramatike te i djeca s intelektualnim teškoćama trebaju znati primjenjivati određene stvari. Izolirano ih nikad ne ispitujem gramatiku već se sve odvija na bazi rečenica i to rečenica iz njihove svakodnevnice.
8. Sve ovisi o kojoj je intelektualnoj teškoći riječ te na kojoj je dijete razini. Najteže im je razumijevanje kada krenemo prvi puta s obradom teksta. Kada se prvi puta susreću s tekstom to im je totalno nepoznato i apstraktno sve dok se malo ne prilagode. Najlakša su im pravila i vole pitanja poput „Što je perfekt?“ te se vole javljati na ovu vrstu pitanja.
9. Prati ih se uvijek te se vode bilješke. Bilješke koje se vode vezane su uz njihovo razumijevanje, govor, samostalno svladavanje vokabulara na nekoj osnovnoj razini. Kroz jedno polugodište napravim otprilike 4 bilješke.
10. Pismeno ocjenjivanje je prilagođeno, ali ne primjenjujem princip da im složim poseban test, nego pripazim na font ako je potrebno te smanjim kriterije odnosno bodovni prag. Na taj način se učenici ne osjećaju drugačijima jer imaju isti test kao i drugi učenici u razredu. Također im se daje i više vremena kod pisanja. Usmeno ispitivanje im, kao što sam u ranijem pitanju već spomenula, najavim najčešće uz napomenu što ću ih ispitati. Njihovo usmeno ispitivanje mi oduzima puno vremena te moram svoj sat dobro prilagoditi kako bi sve stigla jer od 45 min sata, minimalno potrošim 20 min na jednog učenika.

11. Često ih motivira vođenje rječnika gdje mogu dobiti dobru ocjenu, izrada prezentacije ugl. njih potiče pozitivna motivacija koja je vezana uz pohvalu i dobre ocjene te ih se uvijek mora pozitivno usmjeravati.
12. Dobiju se osnovne informacije, a ako zapneš uvijek se može potražiti pomoć kod naše psihologinje. S pedagoginjom koja je na zamjeni na našoj školi se isto može dobro surađivati te rado daje savjete, ali sve zapravo ovisi o tome tko je zaposlen u stručnoj službi.
13. Ne, smatram da nismo dovoljno osposobljeni, mada se u zadnje vrijeme malo više pozornosti počelo posvećivati učenicima s teškoćama. Drago mi je da se u tom smjeru nešto pomaknulo, jer prije si sve morao sam, sam sebe učiti te si sam posložiti kriterije što danas više nije slučaj.
14. Ovdje je magično rješenje smanjenje brojnosti djece u razredu, a do toga ne znam ako će ikada doći.

Nastavnica 5

1. Da, susretala sam se i susrećem se još uvijek.
2. Ja bih rekla da u svakoj generaciji ima neka laka intelektualna teškoća.
3. Neke od karakteristika su sporije učenje, individualizirani rad, kod nekih učenika čak i prilagođen program, ali to se nekako u razrednoj nastavi manje primjećuje. Također i smanjeni plan ploče što se već odnosi na totalnu prilagodbu. Uglavnom često su uz to vezani i problemi s koncentracijom, učenici ne mogu pratiti nastavu, treba ih se stalno upozoravati što je opet povezano s teškoćama u memoriranju, pamćenju, sudjelovanju na nastavi.
4. S obzirom da je kod djece kognitivni razvoj drugačiji, ima djece koja npr. mogu koncipirati i mogu shvatiti značenje neke riječi. Najlakše je naučiti riječi tipa slika-riječ. Ja im pokažem sliku i dijete kaže „der Apfel“. Međutim često se pitam da li dijete kad čuje riječ „der Apfel“ bez slike razumije što ta riječ znači. Pogotovo je to slučaj u 1. i 2. razredu gdje bez tog vizualnog podražaja ne bi sat mogao funkcionirati. Naravno ako je djeci bez teškoća nešto problem savladati, onda ne treba ni posebno govoriti kakvi su problemi

s djecom koja imaju teškoće. Kod njih smo sretni ako znaju kod uvođenja sloga npr. „Aaaaap...“ izgovoriti „Apfel“ te na taj način ponoviti riječ. Ono što djeca dobro mogu zapamtiti su najčešće pjesmice i recitacije uz predodjenje TPR (Total physical response) metode što znači da glumimo pjesmu. No opet bez te glume nisam sigurna da učenici razumiju što znače te riječi.

5. Najviše se radi na tome da se što više vizualizira te spaja tekst i slika kako bi oni mogli bolje percipirati riječi. Metode rada koje primjenjujem su TPR metoda, pjevanje, demonstracija, vizualizacija, zornost, igrokazi, različiti dijalozi. Ovdje je potrebno jako puno rada i angažmana s učiteljeve strane.
6. Tekstovi se u razrednoj nastavi tek počinju pojavljivati u 3.-4. razredu te se ti tekstovi s cijelim razredom obrađuju vrlo detaljno, pogotovo ako se radi o nekom tekstu za koji smatram da je važan. Uvijek pokušavam slikama predložiti tekst, što radim sa svim učenicima, a posebice s učenicima s teškoćama koji imaju mogućnost da i usmeno odgovaraju uz pomoć slika pa čak i nekih riječi za koje smatram da nisu toliko relevantne. Tekst kad se prepričava se skрати, dok se od učenika s teškoćama traže samo one najvažnije informacije iz teksta.
7. Gramatika je poseban problem te gramatike u principu u prva četiri razreda ne bi trebalo biti. S obzirom da ja ne nastavljam s njima u 5. razredu, mi ipak obradimo prezent jer u 5. razredu dobe nove učiteljice koja ne razmišljaju kao ja. Moje mišljenje je da u 4. razredu ne bi trebalo raditi prezent glagola, ali iz spomenutog razloga ipak s njima obradim nastavke koje u principu oni samostalno prepoznaju, naravno koliko mogu. Koristim onu SOS („sammeln, ordnen und systematisieren“) metodu i uvijek krenem od hrvatskog jezika i primjera na hrvatskom.
8. Najteže svladavaju percepciju rečenice itd., a najlakše svladavaju, kao što sam već ranije spomenula, metodu slika-riječ te pjesmice koje vole pjevati.
9. Naravno da pratim i radim bilješke te ih uvijek pohvalim kada vidim skok u njihovom znanju. Kada vidim napredak to bilježim obavezno u e-Dnevnik tako da roditelji isto mogu vidjeti. Također i sebi često radim bilješke te imam svoju bilježnicu s popisom svih učenika.

10. Primjećujem da je njima svima lakše usmeno ispitivanje. Kada imaju pismeno ispitivanje sam uz njih te ako se dogodi da je pismeni test jako loš, onda se ispravak napravi usmeno. Što se tiče prilagodbe vremena, naravno da im se uvažava te ako im je potrebno dva sata, pisat će dva sata. U slučaju individualiziranog programa se test prema potrebi prilagodi poput većih slova, manje sadržaja, ali oni u pravilu moraju imat isti princip ocjenjivanja.
11. Ako su pokazali veliki napredak mogu dobiti za manji prosjek veću ocjenu, pohvalim ih koliko god mogu te ih na taj način potičem za daljnji rad. Osim toga im dam i nekakve dodatne aktivnosti ili zadaće s kojima si mogu popraviti prosjek.
12. Pa da, u principu ako netko ima prilagođen program poput djece s autizmom daju nam obavezno smjernice i savjete za rad. Imali smo i dodatne edukacije u školi vezane za autizam.
13. Recimo za autizam se nisam smatrala dovoljno educiranom kada sam se prvi puta s time susrela, kao ni u slučaju kombinacije težeg ADHD-a s određenom intelektualnom teškoćom te mi je tu bilo jako teško raditi. Naravno da sam dobila savjete od psihologinje, pedagoginje i logopedinje koja isto jako puno pomaže, ali mi je na početku ipak bilo teško snaći se u takvoj situaciji.
14. Naravno da bi trebalo smanjiti broj učenika u razredu, bilo bi idealno kada bi to bile puno manje grupe učenika gdje bi se više vremena moglo posvetiti učeniku s teškoćom. Ovdje je važan faktor i pomoćnik u nastavi koji je kod ove djece u potpunosti nužan.

Nastavnica 6

1. Da.
2. U svakoj generaciji ima barem jedan učenik koji pokazuje intelektualne teškoće.
3. Ti učenici često imaju problema s koncentracijom i praćenjem nastave. Osim toga pokazuju teškoće u apstraktnom razmišljanju, generaliziranju,

zaključivanju, povezivanju očitoga. Oni nešto sporije uče te im treba puno više vremena kako bi svladali određeni sadržaj. S druge strane ta su djeca vrlo privržena i traže puno pažnje na satu.

4. Oni često pokazuju teškoće sa svojim materinjim hrvatskim jezikom pa onda je sasvim normalno da sa stranim jezikom imaju još više problema. To je njima strani jezik, apstraktni jezik kojeg ne razumiju. Zato treba puno vremena i truda uložiti kako bi oni pokazali nekakav napredak na satu. Jednostavno ne razumiju riječi i apstraktne su im te im je teže shvatiti da se nešto drugačije čita od napisanog što nije slučaj u hrvatskom jeziku. Teškoće koje se još mogu primijetiti na satu su kod bilo koje vrste pismenog izražavanja, usmeno im puno bolje leži.
5. Ovdje je ključna riječ prilagodba. Takvoj djeci se na satu treba u potpunosti posvetiti kako bi oni uopće pratili sat što zbog druge djece u razredu nije uvijek moguće. Prilagodbe koje ja koristim na satu su kratke i jasne rečenice upućene njima, jednostavno postavljeni zadaci koji ne traže previše aktivnosti odjednom. Naravno da im je vizualizacija jako bitna pa tako u nižim razredima sve što se obrađuje pokušava se i vizualno uz pomoć predmeta ili slika prikazati.
6. Tekstove im prema potrebi skratim, a to se odnosi na one dulje tekstove koji se pojavljuju u 3.-4. razredu. Nikad ne tražim od njih da mi na dugo i široko trebaju prepričati neki tekst, dovoljno je samo da znaju najvažnije informacije. Kao što sam prije spomenula kod tekstova uvijek koristim različita vizualna sredstva, a često i dramatizaciju i glumu. Učenici u nižim razredima vole kada se na satu pjeva, pleše i glumi te se to pokazalo dosta uspješnim i za učenike s intelektualnim teškoćama.
7. Čistu gramatiku nikad ne obrađujem u nižim razredima sa svojim učenicima, uvijek je to manje-više povezano uz primjere i temelji se na prepoznavanju. Od učenika s intelektualnim teškoćama uopće ne tražim znanje gramatike, već možda da u rečenici prepoznaju imenicu ili glagol, ali i to samo ako vidim da su spremni za takva pitanja. Primjeri rečenica koje koristim za obradu gramatike su rečenice iz svakodnevnice koje su učenicima unaprijed već poznate.

8. Najteža su im značenja novih riječi i rečenica koja su im, kao što sam već rekla, apstraktna i vjerojatno ne razumiju njihovo značenje već uče takve stvari napamet. Najviše vole pjesmice i glumu na satu pa se to vjerojatno pokazalo najlakšim za svladati.
9. Naravno da pratim. Svaki sat ih pratim, ali ne bilježim svaki sat. Bilješke u svojoj bilježnici ili e-Dnevniku radim kada vidim da je učenik u nečemu bio posebno uspješan ili je pokazao nekakav skok u svojem znanju. Ponekad zapišem kako su učenici reagirali na neku metodu na satu ili slično.
10. Ocjenjujem ih i usmeno i pismeno s time da se kod njih usmeno ispitivanje pokazalo puno uspješnije od pismenog. Kod usmenog ispitivanja najčešće im najavim koji sat ću ih pitati te im dam natuknice o tome što bi ih mogla pitati. Što se tiče pismenog ispitivanja tu im prilagodim test prema njihovim potrebama i naravno da imaju onoliko vremena za pisanje koliko im je potrebno. I kod usmenog i kod pismenog ispitivanja im pomažem i vodim ih u tome.
11. Njima je motivacija jako važna kako ne bi izgubili interes za jezik. Često ih motiviram pohvalom, ponekad i dobrom ocjenom ako se u nečemu potrude. Također ih motiviram i dobrim i prsnim odnosom kojim moram imati s njima kako bi oni uopće bili spremni pratiti moju nastavu.
12. Naravno da dobivamo savjete od stručne službe škole, ali više na našu samostalnu inicijativu, nego na njihovu. Uvijek rado pomažu kada imamo probleme s pojedinim učenicima, ali ipak mislim da je puno važnije da se osoba sama informira o nekoj teškoći jer mi smo ti koji smo s njima nekoliko puta tjedno na satu.
13. Ne smatram. Mislim da još uvijek ima mjesta za napredak, iako se ja osobno često bavim tom tematikom i stalno nešto novo čitam i odlazim na usavršavanja vezana uz teškoće jer smatram da je to vrlo bitna sastavnica nastave. A opet svako dijete i svaka teškoća je drugačija pa smo prisiljeni da se uvijek iznova usavršavamo.
14. Najvažnija stvar koja bi se trebala promijeniti je manji broj učenika u razredu jer kada ti u razredu imaš dijete s intelektualnim teškoćama i ono zahtijeva puno tvoje pažnje i posvećenosti ne možeš se jednako dobro

posvetiti svim ostalim 20 ili više učenicima u razredu. Važno je da ti učenici imaju i svojeg osobnog pomoćnika na nastavi, što nažalost nije uvijek slučaj. Također je bitno da se oni osjećaju prihvaćeno od strane svih zaposlenika u školi, kao i učenika s kojima pohađaju nastavu.

Nastavnica 7

1. Da.
2. Oko 2 učenika po generaciji.
3. Učenici s lakom intelektualnom teškoćom imaju probleme u donošenju zaključaka, u apstraktnom mišljenju, u koncentraciji.
4. Velikih problema imaju u sintezi i analizi rečenica te dugotrajnijem pamćenju i razumijevanju naučenih stranih riječi. Pokazuju nerazumijevanje gramatike i metajezika. S učenicima s lakom intelektualnom teškoćom najčešće postoje teškoće i u pokušaju vođenja bilo kakve komunikacije ili dijaloga bez moje stalne pomoći.
5. Nastojim se u što većoj mjeri individualno posvetiti učeniku. Vrlo učinkovit oblik rada je u paru s učenikom kojem leži dobro njemački jezik jer takav učenik u velikoj mjeri može pomoći učeniku s teškoćom. Taj rad motivira učenika i on se osjeća prihvaćenim i ponekad brže i lakše svladava nastavni sadržaj.
6. Ako se radi o duljem tekstu, podijelim ga na manje dijelove i uvijek u nižim razredima koristim puno vizualnih pomagala kao što su slike, crteži, konkretni predmeti. Na taj način će učenik prije i učinkovitije zapamtiti bitne riječi iz teksta. Nastojim uvesti što više kraćih pjesmica s rimom i čestim ponavljanjem refrena jer se i to pokazalo kao uspješna metoda pamćenja.
7. Gramatiku u nižim razredima izbjegavam kao takvu, već se ona temelji na prepoznavanju u rečenicama. Od učenika s lakom intelektualnom teškoćom uopće ne zahtijevam znanje gramatike jer smatram da je bit jezika u komunikaciji.

8. Najteže im je pokušaj shvaćanja gramatike, a najlakše povezivanje naučenih riječi s konkretnim materijalima.
9. Kontinuirano pratim rad učenika na svakom satu. Uvijek zabilježim napredak učenika. Koliko često? Pa jednom mjesečno sigurno bilježim rad u e-Dnevnik.
10. Najobjektivnije ocjenjivanje dobijem usmenim ispitivanjem, što učenici s teškoćama i više vole. Pismeno ispitivanje im unatoč prilagodbi testa, vremena i mojoj stalnoj pomoći dosta teško pada te često dobe lošu ocjenu. Međutim uvijek dobe priliku ocjenu ispraviti usmenim putem.
11. Motivacija koja kod tih učenika ima najviše utjecaja je pohvala za dobar rad, a ponekad i dobra ocjena koja popravljja prosjek.
12. Informirali su me o postojanju takvih učenika u razredu, ali nekakve detaljne smjernice o načinu rada s njima nisam dobila.
13. Nisam dovoljno osposobljena. Unatoč raznim stručnim usavršavanjima i skupovima, rijetko kada su ona povezana uz teškoće i strani jezik. Najčešće je tematika vezana općenito uz pojedine teškoće, a kako svako dijete zahtijeva različiti pristup, ponekad je vrlo teško pronaći pravi i idealan način rada s njima. To je razlog zašto se stalno moramo sami dodatno educirati uz pomoć knjiga ili interneta.
14. Potrebno je detaljno upoznati individualne potrebe tog učenika, što ponekad bude jako teško zbog nedostatka vremena. To je zapravo jedini način kako bi se adekvatno mogli posvetiti takvom učeniku te mu prilagoditi nastavne sadržaje. Od velike pomoći su i pomoćnici na nastavi koji nam stvarno puno pomažu na nastavi. Škola kao institucija bi ponekad više trebala imati obzira prema takvim učenicima te prilagoditi ukupan broj učenika u takvim razredima, ali im ponuditi i nekakve dodatne aktivnosti koje bi pridonijele njihovom napretku.

Nastavnica 8

1. Da.
2. Uglavnom u svakom razredu postoji barem jedan učenik s lakom intelektualnom teškoćom.
3. Postizanje lošijih ocjena, ponekad nemiran i zaigran na satu, ponekad sramežljiv i šutljiv.
4. Kao što sam već spomenula to su postizanje lošijih ocjena te pad motivacije za učenje stranog jezika.
5. Ako se radi o učeniku koji ima rješenje o individualiziranom pristupu, onda takvom učeniku posvećujem više pažnje dodatno objašnjavajući sadržaje ili zadatke u pisanoj ili usmenoj provjeri. Ako se radi o učeniku s prilagođenim programom, za takvog učenika pišem posebne mjesečne programe i prilagođavam nastavne sadržaje učenikovim sposobnostima. Sukladno tome za takvog učenika pripremam posebne radne listiće i testove. Kod ponavljanja i utvrđivanja gradiva pokušavam ih uključiti u igre i zadatke pripremljene za cijeli razred.
6. Uglavnom ih uključujem u redovnu nastavu i koristim različite metode prilagođene cijelom razredu. Ponekad je u razredu prisutan asistent koji pomaže učeniku s prilagođenim programom. Ako učenik ne može savladati cijeli tekst onda mu pretipkam samo dio teksta i uvećam font slova radi lakšeg snalaženja u tekstu.
7. Često se prilagodim svakom učeniku individualno ovisno o kakvoj intelektualnoj poteškoći se radi. Ne tražim definicije nego primjenu sadržaju na primjerima koje smo prethodno dobro provježbali.
8. Svaki nastavni sadržaj koji se može prenijeti učenicima tako da prilikom usvajanja koriste što više osjetila kao što su pokreti rukama, ples, vizualni podražaj uz pomoć kartica, učenje dodirom, pjevanje, učenici lakše svladavaju. Ako im je nastavno gradivo apstraktno i ne mogu ga usvojiti koristeći osjetila, tada takav nastavni sadržaj predstavlja za većinu učenika problem, a posebno za učenike s lakom intelektualnom teškoćom.

9. Pratim rad učenika s lakom intelektualnom teškoćom tako da bilježim njegov napredak ili nenapredak u e-Dnevniku u rubrici namijenjenoj za bilježenje i obrazloženje svake ocjene ili praćenja rada pojedinog učenika. Kroz jednu školsku godinu napišem otprilike deset do petnaest bilježaka.
10. Učenicima s lakom intelektualnom teškoćom koji nemaju prilagođeni program prilagođavam usmeno ispitivanje tako da ih ne izdvajam iz razreda, već ih pokušavam ocijeniti kad rade u paru, u kraćim dramatizacijama ili dijalozima. Učenicima koji imaju prilagođeni program se prilagođavam individualno, ispitujući ih usmeno uz pomoć slika i izraza koje trebaju povezati i sl. Što se tiče pisanih provjera učenicima s prilagođenim programom sastavljam posebne testove s manjim brojem zadataka, koristeći papir u boji i veći font slova, a nastavno gradivo je smanjeno. Učenici s lakom intelektualnom teškoćom koji nemaju prilagođeni program pišu testove kao i ostali učenici, ali ih ponekad treba malo više poticati da pripaze na neke zadatke, dodatno im objasniti zadatak i slično.
11. Kako na nastavi motivirate učenike s lakom intelektualnom teškoćom za njemački jezik? Svakodnevnim uključivanjem u nastavu, mijenjajući način rada i metode u kojima može sudjelovati svaki učenik i osjećati vlastiti napredak u usvajanju nastavnog gradiva.
12. O takvim učenicima redovito pričamo na sjednicama razrednog vijeća, gdje se govori općenito o njihovim teškoćama, ali nažalost svaki nastavnik mora pronaći svoje metode rada kojima će pomoći učeniku da lakše usvoji gradivo.
13. Svaki učenik s lakom intelektualnom teškoćom je individua za sebe, pa nikad ne mogu reći da sam dovoljno osposobljena za rad, ali s godinama raste moje iskustvo, pa sam tako i uspješnija u radu s takvim učenicima. Dodatna usavršavanja su nezaobilazna u mojoj karijeri kao nastavnica njemačkog jezika, pa se trudim redovito pohađati seminare koji su sastavni dio mog posla.
14. Potrebno je prilagoditi se svakom učeniku individualno, vidjeti koje su njegove sklonosti i sposobnosti, te prema tome usmjeravati poučavanje, ali univerzalnog recepta mislim da nema.

6.3. Prilog 3: Primjer kodiranja prema koracima analize

Tablica 2: Primjer kodiranja

Izvorni tekst i određivanje jedinica kodiranja (podcrtano)	Kodovi 1. reda (sažimanje)	Kodovi 2. reda (dimenzije)	Kodovi 3. reda (kategorije)
Ako se radi o učeniku koji ima rješenje o individualiziranom pristupu, onda takvom učeniku posvećujem više pažnje <u>dodatno objašnjavajući sadržaje ili zadatke</u> u pisanoj ili usmenoj provjeri. Ako se radi o učeniku s prilagođenim programom, za takvog učenika pišem <u>posebne mjesečne programe</u> i prilagođavam nastavne sadržaje učenikovim sposobnostima. Sukladno tome za takvog učenika pripremam <u>posebne radne listiće i testove</u>. Kod ponavljanja i utvrđivanja gradiva pokušavam ih uključiti u igre i zadatke pripremljene za cijeli razred.	Dodatno objašnjenje sadržaja ili zadataka Posebni mjesečni program Posebni radni listići i testovi	Dodatni angažman nastavnika	Prilagodba nastave učenicima s lakom intelektualnom teškoćom