

Učinkovitost verbotonalne metode u nastavi njemačkoga jezika: opis slučaja učenika urednoga slušnoga statusa s dijagnozom selektivnog mutizma

Slunjski, Ivona

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:337670>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-11**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za fonetiku
Odsjek za germanistiku

Ivona Slunjski

**UČINKOVITOST VERBOTONALNE METODE U NASTAVI
NJEMAČKOGA JEZIKA:**

**OPIS SLUČAJA UČENIKA UREDNOGA SLUŠNOGA STATUSA S
DIJAGNOZOM SELEKTIVNOG MUTIZMA**

Diplomski rad

Zagreb, rujan, 2021.

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za fonetiku
Odsjek za germanistiku

Ivona Slunjski

**UČINKOVITOST VERBOTONALNE METODE U NASTAVI
NJEMAČKOGA JEZIKA:**

**OPIS SLUČAJA UČENIKA UREDNOGA SLUŠNOGA STATUSA S
DIJAGNOZOM SELEKTIVNOG MUTIZMA**

Diplomski rad

Mentorice:

doc.dr.sc. Arnalda Dobrić

izv.prof.dr.sc. Marija Lütze-Miculinić

PODACI O AUTORU

Ime i prezime: Ivona Slunjski

Naziv oba studija: Fonetika (smjer rehabilitacija slušanja i govora) i germanistika (nastavnički smjer)

PODACI O RADU

Naslov rada na hrvatskome jeziku:

Učinkovitost verbotonalne metode u nastavi njemačkoga jezika:

opis slučaja učenika urednoga slušnoga statusa s dijagnozom selektivnog mutizma

Naslov rada na engleskome jeziku:

The effectiveness of the Verbotonal method in German language teaching:

case study of an elementary school student with selective mutism and normal hearing status

Datum predaje rada: 27.9.2021.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOGA RADA

Ovim potvrđujem da sam osobno napisao/la diplomski rad pod naslovom

Učinkovitost verbotonalne metode u nastavi njemačkoga jezika:
opis slučaja učenika urednoga slušnoga statusa s dijagnozom selektivnog mutizma

i da sam njegov/a autor/ica.

Svi dijelovi rada, podaci ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežni izvori, udžbenici, knjige, znanstveni, stručni članci i sl.) u radu su jasno označeni kao takvi te su navedeni u popisu literature.

Ivona Slunjski

Zagreb, 27. 9. 2021.

Zahvala

Ovaj diplomski rad posvećujem svojoj obitelji. Hvala vam što ste uvijek vjerovali u mene i poticali me da ostvarim svaki svoj san. Zbog vas sam to što jesam.

Zahvaljujem obitelji dječaka koja je za mene otvorila vrata svoga doma. Posebno hvala dječaku od kojeg sam puno naučila, posebno razumijevanju i strpljenju.

Veliku zahvalnost dugujem svojim mentoricama, profesorici Mariji Lütze-Miculinić i profesorici Arnaldi Dobrić koje su me pratile kroz cijelo razdoblje izrade ovog diplomskog rada. Svojim su me savjetima i podrškom usmjerile na put kojim želim nastaviti. Izrazito sam zahvalna jer sam imala prilike učiti od vas.

Također zahvaljujem svim kolegama i prijateljima na podršci i pomoći koju su mi pružili prilikom pisanja ovog rada. Posebno hvala mojoj najvećoj podršci, Domagoju.

Sadržaj

1. Uvod.....	2
TEORIJSKI DIO	
2. Selektivni mutizam.....	4
2.1. Povijest i definicija poremećaja	4
2.2. Anksioznost kao podloga poremećaja.....	5
2.3. Simptomi.....	6
2.4. Komorbiditet	7
2.5. Terapijski prikaz.....	8
3. Verbotonalna metoda	11
3.1. Verbotonalni sistem	11
3.2. Načela verbotonalne metode	13
3.3. Strukturalnoglobalna audiovizualna metoda – SGAV.....	15
PRAKTIČNI DIO	
4. Primjena verbotonalne metode u radu s učenicom	19
4.1. Prikaz slučaja učenika.....	19
4.2. Cilj rada	20
4.3. Materijali i metode	21
4.4. Plan rada.....	21
4.5. Analiza i rasprava	31
METODIČKI DIO	
5. Inkluzivna nastava.....	34
5.1. Učenje stranog jezika kod učenika s teškoćama	35
5.2. Prijedlog inkluzivne nastave Njemačkog jezika s učenicom sa selektivnim mutizmom	36
5.2.1. Ciljna skupina	37
5.2.2. Nastavni sat.....	38
5.2.1.1. Ishodi učenja	38
5.2.1.2. Tijek nastave.....	38
5.2.1.3. Didaktički komentari	39
5.2.1.4. Materijali.....	41
6. Zaključak.....	47
7. Literatura.....	49
8. Sažetak na hrvatskom jeziku	53
9. Sažetak na engleskom jeziku.....	54
10. Životopis	55

1. Uvod

Kroz razdoblje diplomskog studija stekla sam brojna iskustva koja su me usmjerila kao studenticu te su mi prije svega omogućila da spoznam vlastite interese. Oduvijek sam gajila posebne osjećaje prema djeci i sa sigurnošću mogu tvrditi da je rad s djecom moj životni poziv. Nakon što sam primila poziv od obitelji dječaka koji ima selektivni mutizam da radim s njim na poboljšanju njemačkog jezika, odlučila sam prihvatiti priliku i pritom si zadala cilj da iz situacije izvučem ono najbolje što umijem i znam. U isto sam vrijeme pohađala praksu u osnovnoj i srednjoj školi te imala prilike svjedočiti situacijama u kojima se pokazalo da društvo često nije dovoljno osjetljivo na probleme s kojima se susreću osobe s različitim oblicima teškoća. Također, svjedočila sam situacijama u kojima su nastavnici prepušteni sami sebi, bez potrebne podrške stručnih suradnika. Navedeno je razdoblje ostavilo velik utjecaj na mene te sam si zadala cilj da napišem rad koji može pomoći svima koji se susreću s teškoćama u razvoju i učenju, konkretno s poremećajem selektivni mutizam. Kao fonetičarka mogu ponuditi drugačiju perspektivu u radu s teškoćama te sam zbog toga odlučila testirati verbotonalnu metodu kao vrstu rehabilitacije. Naime, iako se kod selektivnog mutizma primarno radi o poremećaju govorno-jezične prirode, vrlo je važno obratiti pažnju na slušanje jer je slušanje osnova govora te s njime stoji u neraskidivom odnosu. Budući da se u navedenom slučaju radi o djetetu školskog uzrasta, važno je znati kako pristupiti selektivnom mutizmu u nastavi da se iskoristi maksimum od učenika te aktivira suodnos slušanja i govora.

Diplomski se rad sastoji od tri dijela. U prvom su dijelu postavljeni teorijski okviri verbotonalne metode i poremećaja selektivni mutizam. Dan je sažet prikaz verbotonalnog sistema s naglaskom na verbotonalnoj metodi, razvoju govora i učenju stranog jezika. Selektivni mutizam se prikazao u rehabilitacijskom kontekstu s naglaskom na simptomima, komorbiditetu te terapijskom prikazu. Praktični dio rada obuhvaća prikaz testiranja verbotonalne metode na učeniku sa selektivnim mutizmom s preglednim prikazom slučaja, materijalima i metodama, prikazom plana rada te analizom i raspravom koja obuhvaća vlastita promišljanja i zaključke. U zadnjem, metodičkom dijelu, dan je prijedlog rada u okviru jednog nastavnog sata za rad s učenikom sa selektivnim mutizmom.

Svrha je rada prikazati uspješnost korištenja verbotonalne metode u rehabilitaciji djeteta s urednim sluhom, ali s teškoćama govorno-jezične prirode te ujedno predstaviti primjer njezine učinkovitosti u nastavi njemačkog jezika.

TEORIJSKI DIO

2. Selektivni mutizam

2.1. Povijest i definicija poremećaja

Njemački liječnik Adolf Kussmaul prvi je opisao selektivni mutizam 1877. godine i odredio ga kao „dobrovoljnu afaziju“ (*Aphasia voluntaria*). Godine 1934. Švicarski psihijatar Moritz Tramer nadjenao mu je naziv „elektivni mutizam“ (*Elektiver Mutismus*) i kao takav ostao je u Međunarodnoj klasifikaciji bolesti (MKB). „Prema MKB-10 klasifikacijskom sustavu poremećaj je obilježen: izrazitom emocionalno uvjetovanom ograničenom selektivnošću u govoru tako da dijete u nekim situacijama pokazuje sposobnost govora, ali u drugim određenim situacijama govor izostaje. Poremećaj je obično udružen s izrazitim osobnim crtama sadržanim u društvenoj tjeskobi, povlačenju, osjetljivosti ili otporu“ (Dogić-Ćurković i sur., 2013: 110).

Ukoliko se navedena klasifikacija usporedi s Dijagnostičkim i statističkim priručnikom za mentalne poremećaje (DSM), moguće je uočiti razlike u sagledavanju uzroka, kao i manifestaciji selektivnog mutizma. Naime, prema DSM-IV klasifikacijskom sustavu (Dogić-Ćurković i sur. 2013: 110) „glavna su obilježja poremećaja: značajna i stalna selektivnost u govorenju, nemogućnost govora u socijalnim situacijama, poremećaj ima utjecaj na dostignuće u obrazovnim ili radnim sredinama kao i na socijalne kontakte, trajanje smetnji najmanje mjesec dana, nemogućnost govora nije posljedica neznanja jezika kojim se govori u određenoj sredini, poremećaj se ne može bolje objasniti poremećajima govora i ne javlja se tijekom pervazivnog poremećaja razvoja, schizofrenije ili drugog psihotičnog poremećaja.“

„Selektivni mutizam najčešće se javlja u dječjoj dobi i obilježen je nemogućnošću govora u određenim socijalnim situacijama kada djeca razumiju što im se govori i mogu normalno komunicirati samo u situacijama u kojima se osjećaju sigurno i ugodno“ (Dodig-Ćurković i sur., 2013: 109). Okolinu u kojoj se osjećaju sigurno i ugodno uglavnom čine roditelji ili njimabliске osobe. Upravo činjenica da djeca sa selektivnim mutizmom normalno komuniciraju kod kuće objašnjava zašto roditelji mjesecima ili čak godinama ne primijete poremećaj kod svog djeteta. Najčešće se odbija govor u školi ili drugim socijalnim situacijama jer u takvim okolinama djeca sa selektivnim mutizmom osjećaju napetost, nesigurnost i uplašenost. Prema Dogić-Ćurković i suradnicima (2013: 109) „pojam predstavlja zanimljivo područje dječje psihijatrije jer predstavlja tanku nit između dječje psihopatologije i poremećaja u govoru i jeziku.“

Do današnjih se dana ne može sa sigurnošću tvrditi koji je glavni uzrok pojave selektivnog mutizma. Unatoč tome što glavni uzrok još uvijek nije u potpunosti utvrđen, mnoge studije zagovaraju genetsku predispoziciju za anksioznost. Naime, vlada mišljenje da se određena djeca rađaju s „inhibiranim temperamentom“. Takav temperament ukazuje na strah od novog i nepoznatog te ga je moguće uočiti već kod novorođenčadi. S druge strane, javlja se razmatranje nekih razvojnih poremećaja govora, bilingvizma i migracijskih kretanja kao i utjecaj različitih trauma i stresa u ranijoj životnoj dobi. Ulogu također može imati i roditeljska sramežljivost. Naime, socijalna inhibicija roditelja može poslužiti kao model za socijalnu povučenost kod djece. Prema Dogić-Ćurković i suradnicima (2013: 112) „prevalencija je navedenog poremećaja u općoj populaciji oko 0.08 do 1.9%, a naročito je mali broj slučajeva selektivnog mutizma kod dvojajčanih blizanaca.“ Najosjetljivija na taj poremećaj su mlađa djeca u dobi od četiri do osam godina i češće se javlja kod djevojčica.

„Selektivni mutizam može dovesti do oštećenja u socijalnom funkcioniranju jer djeca mogu biti previše anksiozna da bi se uključila u međusobne socijalne interakcije s drugom djecom“ (Jukić i Arbanas, 2014: 195). Takvo oštećeno socijalno funkcioniranje može dovesti do povećane socijalne izolacije. Problemi se također javljaju i u školskom okruženju jer djeca sa selektivnim mutizmom često ne komuniciraju s učiteljima i nastavnicima, a time ne izvršavaju svoje obrazovne dužnosti. Ukoliko nedostaje adekvatna komunikacija s vršnjacima, može doći i do nerazumijevanja od strane školskih kolega u obliku zadirkivanja ili izbjegavanja.

2.2. Anksioznost kao podloga poremećaja

Selektivni mutizam spada u anksiozne poremećaje. „Anksiozni poremećaji uključuju poremećaje kojima su zajedničke karakteristike pretjerani strah, tjeskoba i uz njih vezani poremećaji ponašanja“ (Jukić i Arbanas, 2014). Iako se često poistovjećuje sa strahom, valja razlikovati anksioznost od straha. Strah predstavlja emocionalni odgovor na postojeću opasnost, dok se kod anksioznosti unaprijed očekuje opasnost. Također, važno je naglasiti da se anksioznost može pojaviti i nakon što je opasnost prošla te se može pojaviti bez postojanja ikakve opasnosti. Strah je neophodan za preživljavanje, a osim misli o opasnosti, uzrokovat će i misli o mogućem bijegu. Kod anksioznosti se javlja mišićna napetost i negativno sagledavanje buduće opasnosti s mislima o izbjegavanju situacije.

„Anksioznost tijelo dovodi u stanje stresa, a simptomi se mogu grupirati u kognitivne, emocionalne, bihevioralne i tjelesne“ (Zaharija, 2020).

- Kognitivni simptomi: zabrinutost, oscilacije u koncentraciji i pamćenju, negativne misli i očekivanja, loša slika o sebi, teškoće u dosjećanju, zastrašujuće misli
- Emocionalni simptomi: nelagoda, nemir, osjećaj konstantnog iščekivanja i neizvjesnosti, nervoza, napetost, prisutnost drugih strahova, osjećaj gubitka kontrole, osjećaj razdražljivosti
- Bihevioralni simptomi: izbjegavanje situacija i drugih ljudi, sramežljivost, povučенost, nesigurnost, lošija motorika
- Tjelesni simptomi: gušenje, nedostatak zraka, ubrzano disanje, ubrzano kucanje srca, osjećaj jakog lupanja srca, povišen krvni tlak, grčenje mišića, drhtavica, bol u trbuhu, mučnina

Ukoliko anksioznost potraje duži period, riječ je o anksioznom poremećaju. Većina anksioznih poremećaja razvija se u djetinjstvu, a mogu ostati kao trajni poremećaj, ukoliko se ne liječe. Točan uzrok anksioznih poremećaja nije poznat, no obuhvaća mentalne i tjelesne faktore. Česta je pojava anksioznih poremećaja bez jasnih prethodnih okidača, a njihov intenzitet može varirati od jedva uočljivih do stanja panike. „Dijagnozu bilo kojeg anksioznog poremećaja moguće je postaviti tek kada se simptomi ne mogu pripisati fiziološkom učinku neke psihoaktivne tvari/lijeka ili drugim znanstvenim stanjima ili se ne mogu bolje objasniti postojanjem drugog psihičkog poremećaja“ (Jukić i Arbanas, 2014).

2.3. Simptomi

Da bi se mogla postaviti točna dijagnoza, važno je utvrditi specifične simptome određenog poremećaja. Kod osoba sa selektivnim mutizmom nailazimo na razne simptome. Najuočljiviji i dominirajući je simptom odbijanje govora u određenim socijalnim interakcijama. Osim što teško uspostavljaju verbalnu komunikaciju, najteže im pada ostvariti kontakt očiju, a period odbijanja komunikacije traje duže vrijeme. Obično ih se opisuje kao stidljive, sramežljive, povučene i anksiozne. Kao rezultat socijalne izoliranosti, često pokazuju negativno i prkosno ponašanje prema okolini. S druge strane, kod kuće vole biti u centru pažnje i puno pričaju. Također, kod kuće su izrazito emocionalno osjetljivi i ne vole biti sami. Velik problem

predstavlja im odvajanje od roditelja, tako da je česti popratni simptom separacijska anksioznost. Kod djece sa selektivnim mutizmom obično se uočava naklonost prema umjetnosti i kreativnom izražaju. „Iako djeca s ovim poremećajem općenito normalno vladaju jezikom, povremeno može biti prisutan popratni komunikacijski poremećaj, iako nije utvrđena određena povezanost s nekim specifičnim komunikacijskim poremećajem“ (Jukić i Arbanas, 2014: 196). Osim ranih simptoma i znakova, mogu se pojaviti i specifični obrasci ponašanja poput: strahovi (npr. od životinja), odbijanje hrane, problemi sa spavanjem, tikovi, nekontrolirani ispadi bijesa te regresivno ponašanje.

2.4. Komorbiditet

Selektivni mutizam vrlo često dolazi u komorbiditetu. Prema Jukić i Arbanas (2014: 197) „najčešća komorbidna stanja selektivnog mutizma su drugi anksiozni poremećaji, obično socijalni anksiozni poremećaj, zatim separacijski anksiozni poremećaj i specifična fobija. Kod neke djece sa selektivnim mutizmom mogu se također javiti kašnjenja ili poremećaji u komunikaciji.“

Mnoga su se istraživanja usmjerila na utvrđivanje najučestalijeg komorbiditeta koji se javlja sa selektivnim mutizmom. Jedno od takvih je istraživanje Levin-Decanini i sur. (2013) u kojem se uspoređuju selektivni mutizam i ADHD u kontekstu anksioznih poremećaja. Uzorak istraživanja sastoji se od 229 ispitanika, dobi između dvije i 19 godina. Svi uključeni sudionici imali su barem jedan od anksioznih poremećaja. Ispitanike se podijelilo u tri kategorije. U prvoj grupi obuhvaćeni su anksiozni poremećaji poput anksioznog poremećaja, opsesivno kompulzivnog poremećaja, socijalne anksioznosti, separacijsko anksioznog poremećaja i nespecifičnog anksioznog poremećaja (prisutna kombinacija više anksioznih poremećaja). Druga je grupa obuhvaćala uz navedene poremećaje i prisutan ADHD, a treća je grupa obuhvaćala djecu sa selektivnim mutizmom. Rezultati istraživanja dokazali su kako djeca sa selektivnim mutizmom iskazuju jednaku razinu anksioznosti kao i djeca s drugim anksioznim poremećajima. Rezultati su također pokazali da dob te spolna i rasna pripadnost ne utječu na učestalost pojave selektivnog mutizma.

Godine 2008. Cohan i sur. proveli su istraživanje koje je uključivalo 130 ispitanika u dobi od pet do 12 godina. Željeli su proučiti komorbiditet selektivnog mutizma. Ispitanici su podijeljeni u tri skupine: A — srednje anksiozni (opozicijsko ponašanje), B — anksiozni s

kasnijim komunikacijskim razvojem te C — isključivo anksiozni. Rezultati su ukazali na povezanost simptoma različitih anksioznih poremećaja te je selektivni mutizam potvrđen kao jedan od njih. Kao njegov najčešći komorobiditet pokazala se socijalna anksioznost. Naime, socijalna anksioznost je česta kod djece sa selektivnim mutizmom i bihevioralnim smetnjama, a najvišu razinu socijalne anksioznosti iskazuju djeca s kasnijim govornim razvojem.

Istraživanje Cunningham, McHolm, Boyle (2006) provodilo se na djeci sa generaliziranim selektivnim mutizmom (odbijanje govora u svim situacijama), djeci sa specifičnim selektivnim mutizmom (odbijanje govora u određenim situacijama) te kontrolnoj skupini. Ukupno je sudjelovalo 110 djece, a njih 52 činilo je kontrolnu skupinu. Rezultati pokazuju da obje skupine selektivnog mutizma pokazuju višu razinu anksioznosti i socijalne fobije naspram kontrolne skupine. Također, navedene su se skupine pokazale manje kompetentne u verbalno-socijalnim situacijama. Iako djeca sa specifičnim selektivnim mutizmom govore u određenim situacijama, iskazuju istu razinu anksioznosti i socijalne fobije kao i djeca sa generaliziranim selektivnim mutizmom.

Iz rezultata navedenih istraživanja možemo zaključiti da selektivni mutizam i ostali anksiozni poremećaji imaju zajedničke simptome te se stoga često javljaju u komorbiditetu. Najčešći su komorobiditet uz selektivni mutizam socijalna fobija, separacijski anksiozni poremećaj te generalizirani anksiozni poremećaj. Također se može uvidjeti kako djeca s prisutnim anksioznim poremećajima imaju slabije razvijene govorne i socijalne vještine. Iz navedenog možemo zaključiti da anksiozni poremećaji pogađaju različita razvojna područja.

2.5. Terapijski prikaz

Prema Dogić-Ćurković i suradnicima (2013: 115) „zbog ograničenog broja slučajeva sa selektivnim mutizmom i rijetke pojave tog poremećaja, a naročito u blizanaca, malo jedostupnih podataka o mogućim terapijskim intervencijama kao i problemima kod terapijskog plana u pristupu takvim pacijentima.“ Također, velik problem predstavlja i kasno prepoznavanje poremećaja od strane pedijatarata i liječnika obiteljske medicine. Često ni sami roditelji ne prepoznaju znakove upozorenja. Jednom kada se dijete uključi u terapijski proces, nije uvijek lako pridobiti roditelje da se i oni aktivno uključe. Važno je naglasiti da u obiteljima prisutnim selektivnim mutizmom vrlo često i roditelji imaju neki od oblika anksioznih poremećaja.

Selektivni mutizam vrlo se često pogrešno shvaća kao isključivo oštećenje sluha i govora, a time se zapravo zanemaruje psihička komponenta poremećaja. „Mutističko ponašanje kao i loše obiteljsko okruženje i mentalna bolest roditelja česti su pokazatelji lošeg ishoda poremećaja“ (Dogić-Ćurković i sur. 2013). Kod roditelja se često javlja osjećaj krivnje ili neugode zbog činjenice da njihovo dijete ima psihijatrijski poremećaj u osjetljivoj životnoj dobi. Također, tu činjenicu odbijaju prihvatiti. Žale se na nerazumijevanje u okolini i školskom okruženju, kao i na loše odnose s vršnjacima do kojih dolazi uslijed ignoriranja ili izoliranja. Dijete postaje sve anksioznije, a time se zatvara začarani krug frustracija djece, roditelja i voditelja terapije.

Većina autora preporučuje psihoterapijski pristup, kognitivno bihevioralnu terapiju ili kombiniranu terapiju uz korištenje lijekova. Svaki od tih postupaka temelji se na ideji da se promijeni način djetetova reagiranja u socijalnom okruženju i olakša život s poteškoćama. „Psihoterapija je psihološka metoda liječenja psihičkih poremećaja koja se na osnovi indikacije primjenjuje planski i s određenim terapijskim ciljem“ (Jurcan, 2016). Nerijetko se događa da prvi terapijski pristup ne pokaže zadovoljavajuće rezultate. U tom se slučaju preporučuje uvođenje neselektivnog inhibitora ponovne pohrane serotonina. Prema Dogić-Ćurković i suradnicima (2013: 115) „najbolja iskustva postignuta su uporabom flouketina.“ Međutim, zbog mogućih nuspojava, farmakoterapija se izbjegava u liječenju djece i adolescenata. Lijekovi se uvode u terapiju samo kod pojave teških simptoma anksioznosti koji onemogućuju normalno funkcioniranje djeteta.

U današnje se vrijeme najučinkovitijim terapijskim procesom smatra kombinacija dviju terapija: kognitivne i bihevioralne. Kognitivna terapija uzrokuje promjene kognitivnih procesa koji dovode do promjena u ponašanju, dok se kod bihevioralne terapije mijenja ponašanje, a zatim i kognitivni procesi. „Prednost navedenih metoda je usmjerenost na ublažavanje simptoma i poboljšanje kvalitete života“ (Živčić-Bećirević, 2010). Prema Sulkowski i suradnicima (2014) „bihevioralnom terapijom se kod djece želi povećati broj verbalne komunikacije, pojačati vokalizaciju te prikazati im važnost i funkciju govora. Prvi zadatak koji se djeci dodjeljuje jest korištenje jedne određene riječi u socijalnim situacijama. Kada djeca s vremenom uspiju koristiti zadanu riječ u socijalnim situacijama, određuju se cijele rečenice.“

U istraživanju iz 2018., Oerbeck i sur. željeli su pratiti uspješnost liječenja selektivnog mutizma kognitivno bihevioralnom metodom. Promatrano je razdoblje do godine dana nakon provedene terapije. Ispitana se skupina sastojala od 24 djece u dobi između tri i devet godina.

Također, u terapiji je sudjelovalo i šestero bilingvalne djece. Anketa se u istraživanju provodila ukupno četiri puta: T1 — prije terapije, T2 — tri mjeseca nakon terapije, T3 — šest mjeseci nakon terapije i T4 — godinu dana nakon terapije. Rezultati analize podataka ukazali su na značajni napredak između T1 i T2. Manji, ali vidljiv napredak uočen je i nakon svake sljedeće analize. Vrlo je značajan podatak da 12 djece (50%) nakon terapije više ne ispunjava kriterije za dijagnozu selektivnog mutizma. Napredak je vidljiv i kod četvero djece koja prije uopće nisu komunicirala, a nakon terapije su počela verbalno komunicirati u određenim situacijama. Navedena su djeca u kategoriji selektivni mutizam u remisiji. Kod preostalo osmero djece i dalje su prisutni simptomi koji potvrđuju dijagnozu selektivni mutizam. Rezultati terapije pokazali su da je veći napredak uočen kod djece mlađe dobi.

U istoj su godini Oerbeck i sur. proveli još jedno istraživanje u kojem su ponovo promatrali kognitivno bihevioralnu terapiju za liječenje selektivnog mutizma, koju su provodili klinički terapeuti. Spomenuto se istraživanje provodilo u razdoblju od pet godina, a sudjelovalo je ukupno 32 djece. Njih 24 je bilo iz prethodno navedenog istraživanja. Na početku terapije, dob djece je bila između tri i devet godina, a po završetku praćenja između osam i 14 godina. Za procjenu napretka nakon terapije, korišteni su anketni upitnici koji su se proveli pet puta: T1 — prije terapije, T2 — tri mjeseca nakon terapije, T3 — šest mjeseci nakon terapije, T4 — godinu dana nakon terapije te T5 — pet godina nakon terapije. Analizom rezultata utvrđeno je kako djeca mlađe dobi ostvaruju veći napredak u terapiji. Naime, 14 od 16 djece koja su nakon praćenja svrstana u kategoriju potpuna remisija starosti je između tri i pet godina. Također, kod sedmero djece s komobiditetom, dvoje djece nakon praćenja više nije ispunjavalo kriterije. Spolna razlika u kategoriji potpuna remisija nije bila značajna.

Prilikom odabira metode liječenja, valja uzeti u obzir spoznaje o svim razinama razvoja. Terapijski postupci kod liječenja selektivnog mutizma usmjereni su na smanjenje razine anksioznosti te pronalazak načina kako da se dijete sa selektivnim mutizmom u socijalnim situacijama nosi sa vlastitim nesigurnostima. Iako se često ne prepoznaje, pa time i ne liječi, istraživanja dokazuju da je vrlo uspješan oporavak moguć uz pravovremen i adekvatan tretman. U praktičnom dijelu rada razmotrit će se verbotonalna metoda kao izbor terapijskog pristupa u liječenju selektivnog mutizma.

3. Verbotonalna metoda

3.1. Verbotonalni sistem

Akademik Petar Guberina svoj je rad na verbotonalnom sistemu započeo 1939. godine u Zagrebu. Primarni interesi iz kojih je Guberina razvio svoj sistem su govorna komunikacija, postupci u rehabilitaciji slušanja i govora te učenje materinskog i stranog jezika. Kao poveznicu i srž svojih tumačenja naveo je čovjeka kao važnog i nezamjenjivog stvaraoca. „Teorija verbotonalnog sistema uključuje kreativnu funkciju mozga u njegovoj percepciji vanjskih podražaja; isto tako uključuje ljudsko tijelo i njegove sposobnosti izražavanja u određenim situacijama te, na kraju, i sam ljudski mozak kod oštećenja sluha ili govora“ (Guberina, 2010: 8). Prema tome, možemo reći da je upravo čovjek središte verbotonalnog sistema.

„Filozofija verbotonalnog sistema obuhvaća opću lingvističku teoriju, audiološku teoriju i neuropsihološku teoriju slušne percepcije. Ona uključuje, također, i primjenu ovih teorija, posebno na području rehabilitacije slušanja i govora s jedne strane, te učenja stranih jezika i usvajanje materinskog jezika s druge strane. Sve je to obuhvaćeno pojmom verbotonalni sistem ili verbotonalna teorija (uobličeni 1954.)“ (Guberina, 2010:7).

Verbotonalna teorija u svojim polazištima prednost daje govoru nad jezikom. Prema Ferdinandu de Saussureu „jezik je društvena tvorevina koja se ostvaruje u pisanom jeziku.“ Čovjek kao pojedinac u takvom shvaćanju jezika ništa ne stvara sam jer se sve temelji na jeziku, a jezik je društveni proizvod. „Pri tom se ne uočavaju oni postupci u komunikaciji koji se ostvaruju u govoru, tj. ritam, intonacija, napetost, pauza, rečenični tempo, situacija, geste, mimika, položaj tijela – jednom riječju vrednote govornog jezika“ (Guberina, 2010: 10). Prema mišljenju Guberine, 90% naše govorne komunikacije jasno značenje dobiva upravo na temelju vrednota govornog jezika, stoga se navedene vrednote koriste u svim fazama rada tokom rehabilitacije slušanja i govora.

Uvođenjem verbotonalnih načela u rehabilitaciju gluhih promijenio se pogled na patologiju slušanja i govora. Oralne metode i slušna pomagala kao pomoć kod perceptivnog slušnog oštećenja nisu davali rezultate jer je fokus bio na čovjekovoj nemogućnosti. Naime, nije se polazilo od onoga što čovjek unatoč oštećenju može čuti, već su se davali jaki intenziteti na mjestima najjače oštećenih frekvencija. Rezultat takvih postupaka je buka, a u konačnici neugoda i odbojnost. Daleko se uspješnijim pokazao princip optimala koji je uveo verbotonalni

sistem. Kod takvog se principa polazi od onoga što je čovjeku oštećena sluha ostalo. Naime, osoba oštećena sluha vodi svog rehabilitatora u procesu rehabilitacija u obliku izbora načina prijenosa zvuka kao i u ostalim postupcima koji se provode. Takav princip nam daje do znanja da u čovjeku samome postoji rješenje rehabilitacije. Ako se prate indikacije koje daje osoba oštećena sluha, može se proširiti optimalno slušno polje. „Neurofiziološke strukture postajat će bogatije, jer će osoba oštećena sluha percipirati govor pomoću drugih receptora i preko širih frekvencija. Sve će to osobu oštećena sluha približiti osobi uredna sluha“ (Guberina,2010:11). „Verbotonalna teorija temelji se na sposobnostima čovjeka kao cjelovitog bića u kojem neprestano postoji aktivnost između tijela i mozga“ (Guberina, 2010: 12). Navedeno je razmišljanje potaknulo razvoj misli o tjelesnim ritmičkim pokretima koji su se pokazali od velikog značaja gluhim osobama u produkciji i percepciji glasova i govora. Naime, glasovi govora mogu biti napeti ili opušteni, kratki ili dugi, više ili manje brzi, imaju različite tonalitete i različit intenzitet. Sve navedene karakteristike mogu se naći u dinamici tijela. Guberina ističe važnost ritma kao temelja za razvoj govora i harmonije tijela. Također navodi „kako je ljudsko tijelo najosjetljivije na niske frekvencije te je stoga nosilac intonacije. Na temelju saznanja o tjelesnim osobinama glasova govora i tijela kao nositelja ritma, verbotonalni je sistem stvorio ritmičko-motoričke pokrete koji prate pokrete glasova govora“ (Guberina, 2010: 14).

Osim kao izvor u reprodukciji govora, ljudsko je tijelo također i sudionik u percepciji govora. „Jednostavna promjena napetosti, koja se postiže oblicima tjelesnih ritmova može pomoći u boljoj percepciji bezvučnog i zvučnog suglasnika, a dobro je poznata važnost zvučnih i bezvučnih fonema (fonološka pertinentnost) u značenju riječi“ (Guberina, 2010: 12). Prijenos govora tijelom izrazito je važan u prvoj fazi rehabilitacije, a naziva se tjelesna transmisija ili transmisija sematosenzoričkim putem.

Sljedeći važan pojam verbotonalnog sistema je diskontinuitet. „Diskontinuitet znači da postoji određeni frekvencijski pojas (u veličini oktave ili poluoktave) koji je optimalan za određeni glas; drugi frekvencijski pojas sam za sebe možda bi omogućio percepciju glasa suprotne visine ([u] umjesto [i])“ (Guberina, 2010: 13). Pritom je važno naglasiti da se u svakom glasu nalazi ukupnost svih fonema. Mozak tako percipira samo jedan glas preko određenog frekvencijskog pojasa i pritom nastaje diskontinuitet jer je mozak eliminirao sve ostale foneme.

Spoznaje iz verbotonalne teorije obogatile su naše znanje o ljudskim osjetilima. Naime, verbotonalna je teorija dokazala da osjet sluha može funkcionirati i kad akustički podražaj ne

prolazi samo slušnim putem, već može prolaziti i drugim putevima. Time je dokazala i da svaki pojedini osjet funkcionira u odnosu na druge osjete. Poznato je da sugovornika najbolje percipiramo ako ga istovremeno slušamo i gledamo. Međutim, poruke se zapravo primaju svim osjetilima: slušnim, somatosenzoričkim, olfaktivnim, vizualnim, vestibularnim i drugima koje još ne poznajemo. „Perceptivna mogućnost mozga jest ta koja u jednu perceptivnu cjelinu organizira živčane podražaje koji kreću iz velikog broja osjetilnih organa. Periferni diskontinuitet osjetilnih organa događa se već u središnjim putovima da bi se potpuno strukturirali i organizirali na razini korteksa“ (Guberina, 2010: 14).

Sljedeći doprinos verbotonalne teorije je uočavanje određenih karakteristika kod osoba oštećena sluha, koje nemaju osobe uredna sluha. Naime, zdravo ljudsko uho može čuti frekvencijski raspon od 16 do 20 000 Hz. Oštećeno uho ne može percipirati toliki frekvencijski raspon, ali će kvalitativno bolje iskoristiti određeni pojas kojim raspolaže. Frekvencije do 600 Hz (tzv. niski transfer) osoba uredna sluha neće razumjeti, međutim, prema Guberini (2010: 17) „18% osoba s perceptivnim slušnim oštećenjem (sa stečenim oštećenjem i prema tome s već razvijenim govorom) može bez rehabilitacije razumjeti govor u cjelini. Potpuno gluha osoba koja je tako rođena i koja je bez ikakvih slušnih slika najbolje uspijeva razviti slušne slike i razumijevanje riječi rehabilitacijom (prva faza rehabilitacije) putem niskog transfera.“ Niski se transfer može prenositi aparatom SUVAG i vibratorom položenim na određeni dio tijela. Iako koža ne omogućuje prenošenje frekvencija iznad 500 Hz, s vremenom gluhe osobe mogu razumjeti i riječi tvorene od visokih frekvencija. Sagledavajući tako čovjeka kao cjelovitobiće prepuno mogućnosti, verbotonalna je teorija zaokružila svoj sistem u kojem je sve međusobno povezano i sve se prožima.

3.2. Načela verbotonalne metode

Prve ideje Petra Guberine o sastavljanju verbotonalne metode javile su se za vrijeme njegova školovanja u Parizu 1934. godine. Velik utjecaj na njega ostavio je profesor Jules Marouzeau sa svojim stilističkim tumačenjima u kojima je naglašavao važnost intonacije. Profesor Marouzeau svoje je studente poticao na vlastite lingvističke analize. „Zahvaljujući ovom velikom lingvistu mogao sam, i usudio sam se, izraziti osobno mišljenje o strukturi rečenica prema kojem su bitni elementi sintakse i jezika općenito: ritam, intonacija, intenzitet,

tempo rečenice, pauza, situacija, situacija-kontekst, gesta i mimika koji nastaju ponajprije u afektivnosti“ (Guberina, 2010: 38).

Guberina (1967: 3) svoju verbotonalnu metodu definira kao „sastavio dio jednog sistema koji u istraživanju koristi riječi i slušanje riječi.“ Poseban se naglasak stavlja na govor, ali se pritom ne misli na razinu izoliranih riječi i glasova, već na globalnu strukturu govora, a to uključuje ritam i intonaciju. Primjena je verbotonalne metode širokog spektra – koristi se u patologiji sluha i rehabilitaciji slušanja, u patologiji govora, u ispravljanju govornih pogrešaka, u teoriji slušanja općenito, a u ovom se radu koristi u učenju stranog jezika. Široki spektar korištenja verbotonalne metode rezultat je povezivanja patologije sluha s funkcioniranjem mozga prilikom učenja stranog jezika. Naime, zanimljiva je činjenica da patološko uhopercipira glasove materinskog jezika jednako kao što zdravo uho percipira glasove stranog jezika. Odnosno, ne percipira glasove koji su različiti u odnosu na materinski jezik.

U početku rehabilitacije valja odrediti prag osjetljivosti sluha. Osjetljivost sluha se ispituje govornim glasovima pomoću oktavnih područja. „Verbotonalna metoda ne ispituje osjetljivost na jednu frekvenciju, nego na fiziološke odsječke koji pokrivaju oktavu, jer je oktava optimalan oblik za svaki govorni glas“ (Guberina, 2010: 258). Na taj se način određuje optimalna osjetljivost teško nagluhe ili gluhe osobe. Za ispitivanje razumljivosti koriste se strukture u obliku govornih glasova, riječi sa smislom ili bez smisla i rečenica. Nakon otkrivenog praga osjetljivosti sluha, koriste se posebno konstruirani uređaji (aparati SUVAG, odnosno VERBOTON) za provjeravanje optimalnog slušnog polja. Takvi uređaji prenose frekvencije od 0 Hz, a osim navedenih uređaja, prilikom ispitivanja praga također se koriste vibrator, vibracijska daska i slušalice. Važno je na kojem se mjestu postavlja vibrator. „Vibrator i slušalice trebaju dobro prenositi niske frekvencije, a istodobno valja znati koje se frekvencije prenošene verbotonalnim aparatom najbolje slažu s akustikom vibratora kao i s vibracijama različitih dijelova tijela na koje se postavlja vibrator i/ili slušalice“ (Guberina, 2010: 259).

Verbotonalna metoda kreće od sačuvanog i uvijek nastoji ostvariti zaokruženu cjelinu. Osjetljivost tijela može se bolje iskoristiti ako se služimo raznim ritmičkim oblicima. Guberina (2010: 260) navodi slučajeve kad osoba oštećena sluha čuje glazbene tonove emitirane manjim intenzitetom, negoli kad su izgovoreni kao glasovi govora. Upravo se razvoj govora pospješuje kroz ritam brojalica i glazbene ritmove. U slučajevima kada dijete sa slušnim oštećenjem ne uspijeva pravilno izgovarati glasove materinskog jezika, uvodi se novi fonetski sustav – strani jezik koji djetetu pomaže kod ispravljanja glasa i izgovora.

Možemo zaključiti da verbotonalna metoda uvijek koristi akustičku stranu jezika te se temelji na situaciji i situacijskom učenju govora i jezika. Upravo se zbog toga ova metoda temelji na razvoju slušanja. Verbotonalna se metoda koristi u svim slučajevima naglušnosti i gluhoće, bez obzira na stupanj oštećenja. Važno je naglasiti da metoda daje bolje rezultate ako rehabilitacija započne u ranijoj dobi. Testiranje verbotonalne metode u ovom radu ne uključuje korištenje SUVAG aparata, slušalica ni vibracijske daske jer je učenik uredna sluha. Rad želi ispitati učinkovitost načela verbotonalne metode kod učenika uredna sluha s ciljem postizanja napretka u njemačkom jeziku.

3.3. Strukturalnoglobalna audiovizualna metoda – SGAV

Temeljni pojam SGAV metode je struktura. „Struktura u SGAV metodologiji kao i u cijeloj verbotonalnoj teoriji koja se primjenjuje u rehabilitaciji nerazvijena govora ili govornih teškoća shvaćena je temeljem recipročnih i neprekidnih odnosa pojedinca i društva“ (Guberina, 2010: 25). Prije svega valja shvatiti sam proces razvoja govora. Naime, najveću i odlučujuću ulogu u razvoju govora kod djeteta ima njegova okolina, odnosno društvo. Takva se komunikacija novorođenčadi s društvom ostvaruje kroz komunikaciju tijelom, pogledom, gestama, gukanjem, ali i ritmom i intonacijom. Ostvaruje se komunikacija bez uporabe prave riječi i to razdoblje traje do prve godine života. Slijedi razdoblje kombiniranja navedenih načina komuniciranja s riječima. Pritom je važno naglasiti da je nemoguće usvojiti govor bez afektivnog dodira s okolinom. Prema Guberini (2010: 268) „uređena sposobnost za jezik, ako postoji, bila bi mrtva mogućnost bez ove afektivne intervencije okoline. Govor se stvara, nastaje, jedino ako postoje dobri biološki, sociološki i psihološki uvjeti: bez toga dijete može postati gluho ili ostati bez govora, a može čak i umrijeti.“

Afektivna okolina kroz navedeni oblik komunikacije povezuje mogućnost komuniciranja bebe sa razvijenim jezikom i time je vidljiv recipročan odnos. Naime, afektivna okolina i sama beba uvjetovali su razvoj dječjeg mozga. Također, obogatili su njegove mogućnosti simboliziranja i oponašanja ali i njegovu svijest o prisutnosti i odsutnosti osoba ili predmeta. Tek se nakon toga mogla pojaviti prva riječ koja, zahvaljujući situaciji, odnosno afektivnoj okolini, u sebi sadrži cijelu rečenicu. Možemo zaključiti da je jedno od glavnih obilježja komunikacije cjelovitost koja se očitava u leksičkim i neleksičkim sredstvima, a time se stvara temelj strukture verbotonalne teorije.

Struktura se komunikacije u verbotonalnoj teoriji ne shvaća kao jednodimenzionalna (vodoravan slijed riječi u rečenici), već kao višedimenzionalna jer istovremeno obuhvaća i leksička sredstva i vrednote govornog jezika. „To je struktura koja se oblikuje tijekom komunikacije. Dajući važnost situaciji i situacijskom kontekstu, međusobnim odnosima govornika i odgovarajućim položajem tijela, ova struktura je i prostorna (spacijalna), jer se svaka komunikacija događa u prostoru“ (Guberina, 2010: 27). Upravo zbog istovremenog postojanja leksičkih sredstava i vrednota govornog jezika takva se struktura naziva globalnom. Možemo zaključiti da je pojam strukturalnoglobalno dinamičan proces koji uvijek nastoji čovjeka analizirati i razumjeti.

Godine 1952. Georges Gougenheim i njegov suradnik Paul Rivenc započeli su istraživanje koje je trebalo poslužiti za tiskanje Temeljni francuski jezik (*L'élaboration du français élémentaire*). Njihovo je istraživanje krenulo od govornog jezika, odnosno od živih situacija, čime su se približili verbotonalnoj teoriji. Stoga je krenula suradnja Guberine, Gougenheima i Rivenca s ciljem izrade tečaja francuskog jezika za odrasle po načelima verbotonalne teorije. Temeljni francuski jezik dao je statistički izabran rječnik i cjelinu gramatičkih oblika za koje se smatralo da su najčešće u francuskom jeziku. Spajanjem Temelnog francuskog jezika s pojmom strukturalnoglobalnog utemeljena je strukturalnoglobalna audiovizualna metoda (SGAV).

Na temelju tečaja za odrasle, osmišljen je dječji tečaj *Bonjour Line*. „Od svih tečajeva SGAV metode ovaj je najtješnje povezan s duhom lingvistike govora i SGAV metodologijom“ (Guberina 2010: 36). Naime, taj se tečaj ostvaruje kroz načela verbotonalne teorije: situacije, igre ritmovima i intonacijama, prostornost – sve u skladu sa razvojem djece. Tako će polaznici najprije samo slušati. Nakon slušanja ponavljaju, no naglasak nije na točnom ponavljanju riječi, već na točnom ponavljanju intonacije. U sljedećem se koraku zvučnom zapisu dodaje pisani izraz te polaznici uparuju zvukove sa ortografijom jezika. Nakon usvajanja navedenih faza, uvode se aktivnosti poput glumljenja situacija, spajanja sličica sa tekstom i sl.

SGAV metoda često je doživljavala pogrešno tumačenje i pogrešnu pedagošku primjenu u nastavi. „Kako se često ovaj pojam poistovjećivao sa strukturalističkim školama koje su se prije svega razvile u SAD-u, strukturalnoglobalno i SGAV koji je iz toga proizašao, shvaćeni su kao dio biheviorizma (u svom mehaničkom smislu)“ (Guberina, 2010: 36). Tako su se, protiv načela verbotonalne teorije, u tečajeve uvodile vježbe gramatičkih struktura s odsustvom globalnosti, odnosno izvan komunikacijske situacije. Također, često su zanemarivane

eksploatacija i transpozicija. „Eksploatacija i transpozicija vježbe omogućuju učeniku stvaranje novih situacija koje imaju malo veze (u prvim vježbama) ili uopće nemaju veze (u naprednijim vježbama) sa situacijama koje se prikazuju u tečaju. One čine sastavni dio metode SGAV“ (Guberina, 2010: 36). Tako krivo shvaćen tečaj često se svodio na ponavljanje dijaloga, dok se to u SGAV metodi upotrebljava samo u prvoj fazi predloženih vježbi.

SGAV metoda uvela je revolucionarni pogled na učenje stranih jezika. Suprotno uvriježenom mišljenju da se učenje stranog jezika temelji na suhoparnom upamćivanju vokabulara i vježbanju gramatike izvan konteksta, SGAV metoda nastoji jezik poučavati upravo na jeziku koji se uči. Polaznici SGAV tečaja orijentirani su na izgovor, a ostale se komponente uvode i grade postepeno. Kao što mala djeca prvo slušaju, pa zatim ponavljaju i usvajaju, tako polaznici navedene metode usvajaju jezik ogledajući se u model izvornog govornika. Kao najvažniji dio u ovom procesu može se navesti slušanje stranog jezika kao i zvukova koji su različiti u odnosu na materinski jezik.

PRAKTIČNI DIO

4. Primjena verbotonalne metode u radu s učenicom

4.1. Prikaz slučaja učenika

Učenik ima 14 godina te pohađa 8. razred jedne osnovne škole u Varaždinu. Trenutno živi s ocem u manjoj sredini u okolici Varaždina. Nakon višegodišnje borbe s bolešću (tri godine), u kolovozu 2020. godine umrla mu je majka. U siječnju 2021. nenadano mu je umrla baka.

Rođen je iz uredne trudnoće, bez poteškoća tijekom poroda i u ranom razvoju. U dječji vrtić uključen je s tri godine, a prema očevoj izjavi, samo je zadnjih godinu dana razgovarao s drugom djecom. Godine 2014. dijagnosticirana mu je socijalna anksioznost s prisutnim selektivnim mutizmom. Na prvi pregled dolazi prema preporuci škole. Kratko vrijeme polazio je logopedске vježbe, no zadnjih nekoliko godina učenik nije uključen u rehabilitaciju. Trenutno dva puta tjedno odlazi na terapijsko plivanje koje se provodi u grupi. Od 1. do 4. razreda imao je pomoćnika u nastavi. Otac navodi kako učenik u nižim razredima nije želio sudjelovati u nastavi, a zatim se stanje u 5. razredu popravilo i učenik je počeo brže pisati. Trenutno ima redoviti program uz individualizirani pristup. Prema očevoj izjavi, na nastavi Njemačkog jezika ne dobiva individualizirani pristup i zbog toga ima velikih poteškoća u praćenju nastave.

Prema psihologijskom nalazu učenik je u kontaktu socijalno anksiozan. LB testom utvrđene su poteškoće vizuo-motorne koordinacije i ego-kontrole, kao posljedica emocionalnih indikatora: nesigurnosti, bojažljivosti, pomanjkanja unutarnje stabilnosti, nedostatka samopouzdanja i potrebe čvrstog određenja granica. Intelektualne sposobnosti su ispod prosječne razine s disharmoničnim testnim profilom. Zbog socijalne anksioznosti stječe se dojam da su stvarne intelektualne sposobnosti više od aktualno postignutih. Misaono i motorički je usporen te ga je potrebno stalno poticati na rad. ADHDT testom, temeljenom na očevoj procjeni, utvrđeno je primjereno ponašanje, bez impulzivnosti, hiperaktivnih reakcija ili većih poteškoća s pažnjom koje bi ga razlikovale od vršnjaka, osim što ne želi razgovarati s drugima. Također pokazuje emocionalnu preosjetljivost i strah od nepoznatih ljudi, zbog čega je prisutna plašljivost u novim situacijama i kontaktima s drugim ljudima.

Tijekom rada s učenicom, vidljivo je da mu treba vremena za prilagodbu. Nakon dva mjeseca zajedničkog rada, ostvarena je dobra komunikacija te se učenik počeo opušitati i šaliti.

Uspješnost izvršavanja zadatka je oscilirajuća te se brzo razljuti kada mora ispraviti grešku. Koncentracija mu je također oscilirajuća te ima probleme s pamćenjem. Najbolje pamti riječi kada su spojene sa slikom. Nakon pohvale je jako sretan i motiviran za rad. Govor je relativno dobro razvijen, prisutna je dislalija prilikom izgovora palatala te govori tiho. Zadatke izvršava u tišini i potrebno ga je stalno poticati na govorenje.

Nema preferencija za izbor srednje škole i kao jedini interes navodi nogomet. Tijekom rada vidljivo je da voli igre, posebno natjecateljske i jako je sretan kada pobjedi. Učenikova obitelj je brižna te nastoje omogućiti sve što mu je potrebno. Tijekom razgovora, učenikov otac također izbjegava pogled što upućuje na genetsku predispoziciju za pojavu selektivnog mutizma.

4.2. Cilj rada

Budući da se verbotonalna metoda primarno upotrebljava kod osoba oštećena sluha, cilj je ovog rada testiranje učinkovitosti verbotonalnih postavki na učeniku uredna sluha s anksioznim poremećajem govorno-jezične prirode. Postavke verbotonalne metode koje se koriste u ovom radu su: aktiviranje cijelog tijela u procesu usvajanja jezika, situacijsko učenje govora te obuhvaćanje više jezičnih razina. Nastoji se krenuti od osnovnih optimala čovjeka: ljudskog tijela i mozga. Naime, djeca u najranijoj dobi upoznaju svijet preko igre, položajem tijela u odnosu na predmete te slijedeći određen logičan raspored tokom igre. Guberina (2010: 263) navodi kako je „jedinstvo vremena i prostora prvo što se pojavljuje u prostoru. Sve je to omogućeno mentalnim razvojem i razvojem mikromotorike.“ U radu su korišteni zadaci koji obuhvaćaju više razina jezika – izgovor te leksičku i sintaktičku razinu. Zadaci su prilagođeni učenikovim sposobnostima, a teme su odabrane iz *Kurikuluma nastavnog predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije*

Glavna je pretpostavka da će se pomoću individualnog rada kod učenika ostvariti napredak u govorno-jezičnom segmentu. Individualni rad omogućuje usmjerenost na učenika i njegove poteškoće, a učeniku istovremeno omogućuje lakšu prilagodbu na njemački jezik jer je za njega ugodniji rad sa što manje ljudi. Također, pretpostavlja se da će se učenik s vremenom opustiti i biti samostalniji u radu. Treća je pretpostavka da će prilagodba sadržaja i individualiziran pristup doprinijeti većoj zainteresiranosti i motivaciji za učenje njemačkog jezika.

Napredak učenika prikazat će se deskriptivno kroz analizu audio snimki. Napredak se prati na razini leksika, sintakse i izgovora. Budući da se rad odvija u razdoblju od siječnja do lipnja, analizirat će se šest audio snimki kako bi se utvrdio napredak unutar navedenog razdoblja od šest mjeseci.

4.3. Materijali i metode

Metodu rada čine analize šest audio snimki i opservacija. Snimke se rade jednom mjesečno te se zatim analiziraju i uspoređuju. Tijekom snimanja, učenik rješava zadatke iz njemačkog jezika. Zadaci obuhvaćaju leksičku i sintaktičku razinu jezika te izgovor. Za završnu analizu uspoređuju se snimke od siječnja do lipnja. Opservacija se vrši kroz cijeli period (od siječnja do lipnja).

Učenik i njegov otac potpisali su suglasnost te su obojica dali pristanak za snimanje u svrhu izrade diplomskog rada. Materijal je snimljen mobilnim telefonom, a zatim pohranjen na CD. Nakon pohrane, materijal se trajno izbrisao iz mobilnog telefona te su uklonjeni svi podaci koji upućuju na identitet učenika.

4.4. Plan rada

Sesije s dječakom održavaju se jednom tjedno u trajanju od 45 minuta u učenikovoj kući. Prvi je susret održan u prosincu 2020. godine na kojem smo se učenik i ja upoznali te dogovorili što ćemo i kako ćemo raditi. Također, učenik rješava dva radna listića kako bih dobila uvid u razinu njegova znanja. Na početku suradnje učenik iskazuje bazično znanje gramatike te siromašan vokabular. Tijekom prvog susreta, učenik me nije gledao u oči te je odgovarao kratko i tiho. Bio je pripremljen na moj dolazak i kroz cijeli period naše suradnje iskazivao je predanost radu. Naša suradnja trajala je sveukupno šest mjeseci. Sesije sam u navedenom periodu podijelila u tri tematske cjeline: obitelj (siječanj i veljača), škola (ožujak i travanj) i svakodnevnica (svibanj i lipanj). Kako je početno stanje vokabulara siromašno, bilo je potrebno izdvojiti duži vremenski period jedne teme kako bi učenik usvojio nove izraze.

Slijedi prikaz mjesečnih planova od siječnja do lipnja s navedenim aktivnostima i željenim rezultatima.

Tablica 1. Mjesečni plan rada za siječanj

Tjedan i datum	Broj sati	Tematska jedinica	Aktivnosti	Željeni rezultati
1. tjedan od 4.1. do 10.1.	1	<i>Meine Familie</i>	- Wordwall (online igra) - sastavljanje obiteljskog stabla - tvorba rečenica	- dosjećanje vokabulara - govorna reprodukcija - govorna produkcija - razlikovanje rečeničnih dijelova
2. tjedan od 11.1. do 17.1	1	<i>Meine Familie</i>	- imenovanje obiteljskih odnosa uz pomoć obiteljskog stabla - tvorba rečenica	- proširenje vokabulara - govorna reprodukcija - govorna produkcija - razumijevanje obiteljskih odnosa
3. tjedan od 18.1. do 24.1	1	<i>Meine Familie</i>	- slušanje zvukovnih zapisa - odgovaranje na pitanja - prepričavanje	- povezivanje vokabulara sa zvukovnim zapisom - govorna produkcija - sustavno ponavljanje - sažimanje informacija
4. tjedan od 25.1. do 31.1	1	<i>Meine Familie</i>	- snimanje prve audio snimke - uparivanje pojmova sa slikama - križaljka - odgovaranje na pitanja	- dosjećanje i proširenje vokabulara - govorna reprodukcija - govorna produkcija - uvježbavanje forme pitanje – odgovor - jačanje memorije i mentalnih funkcija

Tablica 2. Mjesečni plan rada za veljaču

Tjedan i datum	Broj sati	Tematska jedinica	Aktivnosti	Željeni rezultati
1. tjedan od 1.2. do 7.2.	1	<i>Meine Familie</i>	<ul style="list-style-type: none"> - ponavljanje vokabulara - uparivanje pojmova i opisa - čitanje teksta 	<ul style="list-style-type: none"> - učvršćivanje vokabulara - uvježbavanje misaono zahtjevnijih radnji - sinteza i analiza riječi
2. tjedan od 8.2. do 14.2.	1	<i>Meine Familie</i>	<ul style="list-style-type: none"> - igra „Alias“ (objašnjavanje pojmova bez korištenja korijena riječi) - igra „Pictionary“ (crtanje pojmova) - igra „Pantomime“ (odglumiti pojmove) 	<ul style="list-style-type: none"> - povećanje motivacije i zainteresiranosti - aktivacija tjelesnih pokreta - kreativni izričaj - razvijanje samopoštovanja - govorna i tjelesna produkcija - opuštanje tjelesne napetosti
3. tjedan od 15.2. do 21.2.	1	<i>Meine Familie</i>	<ul style="list-style-type: none"> - čitanje teksta - ponavljanje rečenica bez uvida u tekst - određivanje vrsta riječi 	<ul style="list-style-type: none"> - sinteza i analiza - govorna reprodukcija - uvježbavanje rečenične intonacije - shvaćanje odnosa među riječima
4. tjedan od 22.2. do 28.2.	1	<i>Meine Familie</i>	<ul style="list-style-type: none"> - snimanje druge audio snimke - dosjećanje pojmova sa slike - osmosmjerka - sastavljanje rasporeda sati 	<ul style="list-style-type: none"> - proširenje vokabulara - govorna reprodukcija - jačanje memorije i mentalnih funkcija - vježbanje koncentracije - uvođenje u novu temu - samostalnost u rješavanju zadataka

Tablica 3. Mjesečni plan rada za ožujak

Tjedan i datum	Broj sati	Tematska jedinica	Aktivnosti	Željeni rezultati
1. tjedan od 1.3. do 7.3.	1	<i>Schule</i>	<ul style="list-style-type: none"> - imenovanje pojmova sa slike - nizanje slika u logičan redoslijed - pričanje priče - igra uparivanja slika i pojmova 	<ul style="list-style-type: none"> - proširenje vokabulara - poticanje kreativnosti - govorna i misaona produkcija - sustavno ponavljanje
2. tjedan od 8.3. do 14.3.	1	<i>Schule</i>	<ul style="list-style-type: none"> - igra „Vješalo“ - igra „Križić-kružić“ - vođeni razgovor u formi pitanja i odgovora 	<ul style="list-style-type: none"> - proširenje vokabulara - poticanje kreativnosti - razvijanje samopoštovanja - govorna reprodukcija - aktivacija tjelesnih pokreta - opuštanje tjelesne napetosti - vježbanje forme pitanja i odgovora
3. tjedan od 15.3. do 21.3.	1	<i>Schule</i>	<ul style="list-style-type: none"> - čitanje i prepričavanje teksta - crtanje pojmova iz teksta 	<ul style="list-style-type: none"> - sustavno ponavljanje - vježba koncentracije i memorije - samostalnost u radu - poticanje kreativnosti - vizualizacija pojmova
4. tjedan od 22.3. do 28.3.	1	<i>Schule</i>	<ul style="list-style-type: none"> - snimanje treće audio snimke - Wordwall (online igra) - imenovanje pojmova sa slike - odabir riječi koja nedostaje - prijevod rečenica 	<ul style="list-style-type: none"> - povećanje motivacije i zainteresiranosti - razvijanje samopoštovanja - učvršćivanje vokabulara - govorna reprodukcija - samostalnost u radu - deduktivno zaključivanje

Tablica 4. Mjesečni plan rada za travanj

Tjedan i datum	Broj sati	Tematska jedinica	Aktivnosti	Željeni rezultati
1. tjedan od 5.4. do 11.4.	1	<i>Schule</i>	<ul style="list-style-type: none"> - igra „Pictionary“ (crtanje pojmova) - igra „Pogodi pojam“ (postavljanje pitanja) - opisivanje pojmova 	<ul style="list-style-type: none"> - opuštanje tjelesne napetosti - poticanje kreativnosti - razvijanje samopoštovanja - govorna produkcija - vježba postavljanja pitanja - osvješćivanje rečenične konstrukcije
2. tjedan od 12.4. do 18.4.	1	<i>Schule</i>	<ul style="list-style-type: none"> - čitanje teksta - podcrtavanje rečeničnih dijelova - konjugacija prezenta 	<ul style="list-style-type: none"> - osvješćivanje rečenične konstrukcije - govorna reprodukcija - sinteza riječi
3. tjedan od 19.4. do 25.4.	1	<i>Schule</i>	<ul style="list-style-type: none"> - slušanje teksta - odgovaranje na pitanje o tekstu - crtanje aktivnosti iz teksta 	<ul style="list-style-type: none"> - vježba fonematskog sluha - vježba koncentracije i memorije - vježba vizualizacije - poticanje kreativnosti
4. tjedan od 26.4. do 30.4.	1	<i>Schule</i>	<ul style="list-style-type: none"> - snimanje četvrte audio snimke - crtanje učionice i inventara - imenovanje pojmova sa crteža - odgovaranje na pitanja 	<ul style="list-style-type: none"> - poticanje kreativnosti - vježba vizualizacije - učvršćivanje vokabulara - osvješćivanje rečenične konstrukcije - govorna produkcija

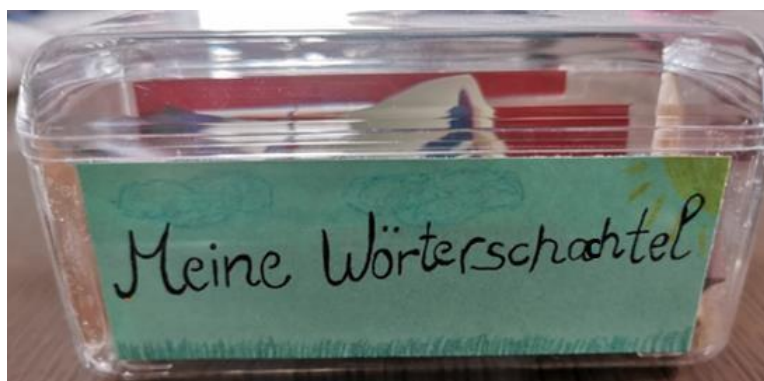
Tablica 4. Mjesečni plan rada za travanj

Tjedan i datum	Broj sati	Tematska jedinica	Aktivnosti	Željeni rezultati
1. tjedan od 3.5. do 9.5.	1	<i>Alltag</i>	/	/
2. tjedan od 10.5. do 16.5.	1	<i>Alltag</i>	/	/
3. tjedan od 17.5. do 23.5.	1	<i>Alltag</i>	- crtanje sata - imenovanje dijelova dana - slušanje pjesme „Das Wochentagelied“ (pjesma Dani u tjednu) - pitanja o pjesmi	- proširenje vokabulara - vježba fonematskog sluha - vježba memorije - obogaćivanje govornog izraza
4. tjedan od 24.5. do 30.5.	1	<i>Alltag</i>	- snimanje pete audio snimke - Wordwall (online igra) - povezivanje i imenovanje pojmova - vođeni razgovor kroz pitanja i odgovore	- proširenje vokabulara - govorna reprodukcija - povećanje motivacije - razvijanje samopoštovanja - vježba forme pitanja i odgovora

Tablica 6. Mjesečni plan rada za lipanj

Tjedan i datum	Broj sati	Tematska jedinica	Aktivnosti	Željeni rezultati
1. tjedan od 1.6. do 6.6.	1	<i>Alltag</i>	<ul style="list-style-type: none"> - igra povezivanja pojmova i slika - slaganje slika u logičan redoslijed - pričanje priče 	<ul style="list-style-type: none"> - povećanje koncentracije i memorije - govorna reprodukcija - govorna reprodukcija - poticanje kreativnosti - sustavno ponavljanje
2. tjedan od 7.6. do 13.6.	1	<i>Alltag</i>	<ul style="list-style-type: none"> - crtanje i izrada stripa 	<ul style="list-style-type: none"> - ponavljanje i učvršćivanje vokabulara - povećanje motivacije i zainteresiranosti - poboljšanje motoričke koordinacije
3. tjedan od 14.6. do 20.6.	1	<i>Alltag</i>	<ul style="list-style-type: none"> - dovršavanje stripa 	<ul style="list-style-type: none"> - ponavljanje i učvršćivanje vokabulara - povećanje motivacije i zainteresiranosti - poboljšanje motoričke koordinacije
4. tjedan od 21.6. do 27.6.	1	<i>Alltag</i>	<ul style="list-style-type: none"> - snimanje šeste audio snimke - gledanje video zapisa - prepričavanje - pitanja i odgovori 	<ul style="list-style-type: none"> - učvršćivanje vokabulara - sustavno ponavljanje - vježba forme pitanja i odgovora - govorna reprodukcija - vježba fonematskog sluha

Tijekom prvih sam susreta ustanovila da učenik ima siromašan vokabular. Prema Petrović (1995) vokabular je osnova poznavanja nekog jezika, a širenje leksičkog kapaciteta nije korisno samo za komunikaciju, već i za opći razvoj. Stoga je veliki fokus u našoj suradnji bio na vokabularu, odnosno njegovu proširenju i učvršćivanju. Vokabular se uvodio postupno, a uvijek se na početku ustanovilo početno stanje. Na svakoj sesiji, na kojoj se proširivao vokabular, uvodilo se 8 do 10 novih riječi. Upamćivanje se riječi odvijalo na način da bi učenik na početku ponovio za mnom, a zatim u zadacima samostalno upotrebljavao nove izraze. Prilikom izgovaranja riječi, prekrila sam usta kako bi se učenik oslanjao isključivo na auditivne podražaje. U slučaju pogrešnog izgovora, riječ se ponovila dva do tri puta jer ponavljanje omogućuje njenu ispravu produkciju. Na kraju svake sesije učenik bi ubacio nove riječi u kutiju koju smo nazvali „Wörterschachtel“, a koja je učeniku služila za praćenje napretka. Učenik se samostalno pripremao za sesije na način da bi ponovio riječi, a jednom mjesečno smo radili provjere dosjećanja vokabulara.



Slika 1. „Meine Wörterschachtel“

Tekstovi za čitanje preuzeti su iz učenikova udžbenika za 8. razred *Applaus! 8*, a odabrani su tekstovi koji odgovaraju učenikovim interesima te intelektualnoj razini. Tijekom čitanja teksta, fokus se stavlja na ključne situacije i najvažnije objekte. Također, tijekom čitanja česte su provjere razumljivosti pročitano. Budući da je prema verbotonalnoj metodi čovjek u središtu rehabilitacijskog procesa, nepoznati se pojmovi objašnjavaju kroz učeniku poznat kontekst i već usvojeno znanje. Svaka nepoznata riječ se podcrtava, ispisuje na papirić i učenik je ubacuje u „Wörterschachtel“. Nakon pročitano teksta u cijelosti, slijede pitanja o tekstu kao provjera razumljivosti te prepričavanje. Prepričavanje je složena spoznajna i jezična

sposobnost, a ujedno je i temeljna vještina čitalačkih sposobnosti. Kroz prepričavanje učenik izlaže niz događaja slijedeći pritom uzroke i posljedice. Pritom se ne radi o samom povezivanju riječi i rečenica, nego o strukturiranju jer se uključuje veći broj vještina kao npr. povezivanje događaja, razumijevanje priče i uzročno-posljedičnih odnosa, oblikovanje teksta te postavljanje u ulogu pripovjedača i slušatelja. Kako se kod učenika želi postići napredak u govorno-jezičnom segmentu, prepričavanjem se uvježbava organiziranje rečenica u jedinstvenu cjelinu. Pitanja koja se postavljaju za tekst jednostavna su, a postepeno se radi prelazak od jednostavnih, koje ukazuju na točan odgovor, do složenijih u kojima treba donositi zaključke o uzročno-posljedičnim odnosima. Na taj se način povećava razina misaone zahtjevnosti te potiče na razmišljanje. Aktivnosti čitanja i prepričavanja dječaku su od prije poznate. Na početku naše suradnje iskazuje nezadovoljstvo prilikom provođenja navedenih aktivnosti, što je prema mom mišljenju rezultat loših iskustva s nastave. Učenik je navikao na poticanje sastavljanja dugih rečenica koje u sebi sadrže veći dio pitanja. Tijekom naše suradnje, prepričavanje se odvijalo na način da sam u početku više pričala ja, a dječak bi me upotpunio jednom ili dvjema riječima. Kasnije se opseg njegovog pričanja povećavao. Pitanja koja sam postavljala bila su direktna i jasna, a često su sadržavala komponentu „što misliš zašto je to tako bilo?“, čime se učenika poticalo na maštu i kreativnost. Za svaki pokušaj i trud, učenik je bio nagrađen pohvalom. Također, od učenika se nije očekivalo da sastavlja duge odgovore i ponovi polovicu pitanja, nego ga se poticalo na usvajanje forme svakodnevnog jezičnog izraza. Navedene su aktivnosti učeniku također pomogle da se bolje izražava, što je bilo posebno vidljivo na početku sesije kada bi ga pitala kako je proveo tjedan.

Veliki naglasak u radu je također bio i na poboljšanju komunikacijskih vještina s drugima te se stoga uvježbavala forma postavljanja pitanja i davanja odgovora na pitanja. Želi se ostvariti napredak na pragmatičnoj razini jezika te poticati učenika na iniciranje komunikacije. Zadaci u obliku pitanja i odgovora uvježbavaju pravilno korištenje upitne rečenice s naglaskom na rečeničnoj intonaciji te spontani govor, odnosno prema verbotonalnom sistemu, vrednote govornog jezika. Spomenuti se zadaci koriste u pismenom i usmenom obliku. U pismenom se obliku osim pragmatične razine uvježbava i sintaksa i funkcija riječi, a usmenim putem se uvježbava iniciranje komunikacije, rečenična intonacija, kao i sposobnost pamćenja i dosjećanja. Postići kod učenika da sam postavlja pitanje bilo je zahtjevno i dugotrajno te se ni nakon šest mjeseci suradnje nije dovoljno opustio za spontano postavljanje pitanja. S vremenom se znatno povećao broj postavljenih pitanja s moje strane prema njemu te smo postigli napredak u vidu učenikova uspostavljanja kontakta očiju prilikom svakog postavljenog pitanja.

Igre su kao važan izvor informacija u djetetovom unutarnjem svijetu također bile sastavni dio rada. Igre koje su korištene u ovom radu prilagođene su učeničkoj kronološkoj dobi. Kroz odabrane se igre u učenika nastojala razviti mašta, kreativnost kao i socijalizacija te svjesnost sebe naspram svijetu. Također, nastojao se razviti osjećaj odgovornosti za vlastito ponašanje, tehnike za rješavanje problema, tehnike za nošenje sa izazovima te osjećaj samopoštovanja. Igre su se koristile minimalno jednom mjesečno jer su one važne za cjelokupni djetetov razvoj – kognitivni, emocionalni, fizički i socijalni. Osim nekoliko vrsta igara, za poticanje mašte, kreativnosti i samostalnog rada, uvedene su i aktivnosti crtanja i izrađivanja od papira. Kroz navedene aktivnosti, kod učenika se također željelo potaknuti opuštanje mišićne napetosti. Korištenje igara u radu s učenikom pokazalo se vrlo korisnim. Učenik se i tjelesno i misaono najviše opustio tijekom igri, čak u tolikoj mjeri da me u posljednja dva mjeseca suradnje sramežljivo ismijao nakon što bi pobijedio.

Audio zapisi korišteni su u obliku dječje pjesme i zvučnih stimulacija bez teksta. Slušanje audio zapisa popraćeno je pokretima koji predstavljaju jednostavnije vježbe za istezanje tijela te prate ritmičke obrasce. Osim što pomažu kod opuštanja tjelesne napetosti, navedene aktivnosti pomažu kod fonacije te ispravnog izgovaranja glasova. Audio zapisi su se koristili kao svojevrsna pauza te prijelaz između aktivnosti. Ispostavilo se da učeniku godi kratka pauza nakon zahtjevnijih aktivnosti poput čitanja i prepričavanja.

Budući da se radi na početnom stupnju jezika, u manjoj je mjeri zastupljeno prevođenje. Pritom je važno napomenuti da se prevođenje nije koristilo samostalno, već u kombinaciji s ostalim metodama. Također, nastojalo se izbjegavati objašnjavanje vokabulara isključivo prijevodom, već smo se služili demonstracijama, crtežima i drugim postupcima. Prevođenje je korišteno u određenoj mjeri jer se radi o djetetu starije kronološke dobi koje se često oslanja na materinji jezik te se težilo potpunom razumijevanju jezičnih segmenata. Tijekom prevođenja učenik je često prevodio s hrvatskog na engleski jezik. Zanimljiva je činjenica da je učenik samostalno usvojio vokabular engleskog jezika preko medija jer u školi ne pohađa nastavu iz Engleskog jezika. Time dolazimo do zaključka da učenik ima dobro razvijene predispozicije za usvajanje stranog jezika te bi daljnjim radom mogao postići vrlo dobre rezultate. Zbog bolesti nisu održane dvije sesije u svibnju.

4.5. Analiza i rasprava

Nakon analize audio snimki, uočeno je kako učenik pokazuje bolju suradnju tijekom korištenja verbotonalne metode koja omogućuje individualni pristup prilagođen njegovim interesima i sposobnostima. Važno je naglasiti kako su audio snimke namijenjene isključivo za deskriptivnu analizu. Naime, zbog nekontroliranih uvjeta te emocionalnog i psihičkog stanja dječaka, nije bilo moguće provesti češće snimanje te uraditi snimke koje bi poslužile za akustičku analizu. Stoga se napredak uočava usporedbom šest audio snimki koje su se snimale jednom mjesečno te na temelju opservacije koja se vršila kroz cijelo razdoblje. Za uočavanje napretka, pratile su se leksička razina, izgovor te sintaktička razina jezika. Napredak je uočen kod povećanog broja usvojenog vokabulara, čisteg izgovora te blago fluentnijeg komuniciranja. Također, velik se napredak uočava na razini opuštenosti. Nakon dva mjeseca suradnje, učenik više ne skriva pogled te je tjelesno vidno opušteniji. Većoj psihičkoj i tjelesnoj opuštenosti najviše su doprinijeli sadržaj prilagođen učenikovim interesima i česte pohvale za dobar rad. Učenik je svoj napredak pratio u kutiji „*Wörterstapel*“ te je iskazivao veliko zadovoljstvo nakon što bi uočio napredak u broju novo naučenih izraza. Također iskazuje veću samostalnost u radu koja je rezultat čestog uvođenja kreativnih aktivnosti, posebno aktivnosti crtanja i izrađivanja. Iako je na početku suradnje iskazivao negodovanje prilikom navedenih aktivnosti, kroz poticanje i pohvale učenik je počeo ostvarivati sve bolje rezultate te iskazivati samostalnost u radu.

Individualnim pristupom prilagođenim učenikovim interesima također je postignuta veća zainteresiranost te motivacija za učenje njemačkog jezika. Učenik je dobio uvid u raznolikost metoda i načina podučavanja njemačkog jezika. Kako je rad u potpunosti prilagođen učeniku, često se otvaralo pitanje interesa u kontekstu odabira srednje škole. Na početku suradnje učenik nije imao uvid u raznolikost izbora, a nakon pet mjeseci učenik ima izbor od tri škole i pozitivnog je stava prema bliskoj budućnosti.

Unatoč činjenici da je učenik usvojio veći broj novih riječi, učenikov vokabular je i dalje siromašan. Također, iako se u radu puno pažnje posvećivalo interaktivnosti u komunikacijskom segmentu, učenik se i dalje izražava kratkim i jednostavnim rečenicama te ga je potrebno stalno poticati kako bi postavio pitanje. Kod vještine pripovijedanja ne uočava se značajan napredak. Učenik ponavlja najvažnije događaje i likove, ali ne uspijeva rečenice povezati u smislenu cjelinu. S druge strane, uočena je veća fluentnost u čitanju. Time je moguće zaključiti da govorno-jezični razvoj može biti neujednačen. Unatoč i dalje prisutnim teškoćama, učenik

pokazuje blagi napredak verbalne komunikacije kod kuće te u školi. Može se zaključiti da je veća psihička i tjelesna opuštenost kod učenika doprinijela boljem snalaženju u društvu u pogledu verbalne komunikacije. Iako je vidljiva veća tjelesna opuštenost, grafomotorika je i dalje slabije razvijena u odnosu na kronološku dob.

METODIČKI DIO

5. Inkluzivna nastava

„Uključivanje ili inkluzija je zahtjev koji je koncepcijski nazvan odgoj i obrazovanje za sve. U širem smislu riječi, obrazovna inkluzija se odnosi na uključivanje djece i odraslih koji su zbog psihofizičkih, socijalnih, kulturnih, odgojno-obrazovnih mogućnosti, etničkih i drugih razlika podložni socijalnoj isključenosti, izloženi socijalnoj marginalizaciji, a time obespravljani i ranjivi. U užem smislu riječi, inkluzija je zahtjev kojim se naglašava da je svako dijete ima pravo na obrazovanje u skladu s svojim mogućnostima“ (Karamatićričić, 2011).

Počeci inkluzivnog obrazovanja proizlaze iz „Deklaracije o ljudskim pravima“ iz 1948. godine, a do današnjih se dana temi inkluzije posvećuje sve više pažnje. Naime, inkluzija nije relevantna tema samo u pedagoškom, već u cjelokupnom društvenom kontekstu. Vrlo se često pogrešno određuje populacija na koju se odnosi termin „posebne obrazovne potrebe“. Na UNESCO-voj Svjetskoj konferenciji o posebnim obrazovnim potrebama iz 1994. navodi se sljedeće: „Škole bi trebalo prilagoditi svoj djeci bez obzira na njihovo fizičko, intelektualno, socijalno i emocionalno, jezično ili drugo stanje. Ovo podrazumijeva djecu s poteškoćama i nadarenu djecu, djecu sa ulice i djecu koja rade, djecu iz udaljenih krajeva i iz nomadskih populacija, djecu iz jezičnih, etničkih ili religijskih manjina i djecu iz drugih područja ili grupa koje su u nepovoljnom položaju ili su marginalizirani“ (UNESCO, 1994, čl.3). Prema tome, inkluzija podrazumijeva uvažavanje različitosti pojedinca te njihovo uključivanje u sustav.

Valja razlikovati pojmove inkluzija i integracija. Integracija može biti potpuna i djelomična. „Potpuna integracija podrazumijeva uključivanje učenika s teškoćama u redoviti razredni odjel u kojem usvaja nastavne sadržaje po redovitom ili posebno prilagođenom programu, uz propisan broj učenika u razredu.“¹ „Djelomična integracija podrazumijeva uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u redovitu osnovnu školu tako da se dio nastave odvija u redovitom razrednom odjelu s vršnjacima, a dio u posebnom razrednom odjelu uz edukacijskog rehabilitatora.“² Inkluzija se može shvatiti kao širi pojam od integracije jer stavlja naglasak na uključenost svih u cjelokupni odgojno-obrazovni proces te školski sustav. Osim što podrazumijeva uključenost, podrazumijeva i ispunjenost svih uvjeta za provedbu takvog oblika obrazovanja. To podrazumijeva tehničke, kadrovske i materijalne uvjete koji omogućuju poštivanje individualnih razlika i potreba.

¹ čl. 4., 5., 6., 11. Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju

² čl. 7., 8., 10. Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju

5.1. Učenje stranog jezika kod učenika s teškoćama

Poznato je da učenje stranih jezika proizlazi iz materinskog jezika. Na temelju neurofizioloških i bioloških predispozicija, dijete razvija svoje moždane funkcije koje su potrebne za stjecanje jezičnih kompetencija. Na temelju interakcije između stranog i materinskog jezika razvijaju se percepcija, kognitivne mogućnosti, govorna motorika te emocionalno i socijalno ponašanje. Ukoliko se javi neko organsko ili funkcionalno oštećenje, ono može utjecati na razvoj govora, no ostaje upitno u kojoj mjeri te hoće li to doista onemogućiti pojedincu učenje stranog jezika. Navedena se pitanja ne mogu unaprijed odrediti jer važnu ulogu pritom ima njegova interakcija s okolinom. Upravo iz tog razloga zagovornici inkluzivnog obrazovanja ističu da je zadaća škole stvaranje poticajne i primjerene okoline za svakog pojedinog učenika.

Najveći problem koji se može javiti kod učenja stranih jezika vezan je za percepciju govora. Naime, da bi se govor temeljito usvojio, on se mora detaljno i precizno percipirati, analizirati, segmentirati te pohraniti. Najviše će poteškoća imati oni učenici koji imaju većih problema kod opažanja i njima su potrebni jasni i raznoliki primjeri u nastavi. Također, veliki izazov čine problemi kod motorike govorenja i pisanja. Učenici s navedenim teškoćama brzo gube interes i motivaciju jer im je govorenje naporno i teško, a pisanje iziskuje mnogo energije i pažnje. Osim navedenih, mogu se još javiti i problemi emocionalna i kognitivna spektra koji su vezani za padajuću motivaciju, koncentraciju te sporiju brzinu obrade novih informacija. Često se pogrešno tumači kako se na temelju kvocijenta inteligencije može odrediti sposobnost učenja i stjecanja jezičnih kompetencija. Autorica Sayilir (2011: 93) objašnjava kako nema jednoznačne pretpostavke o kognitivnim sposobnostima kod pojedinca jer postoji velik broj slučajeva u kojima djeca s velikim kognitivnim ograničenjima pokazuju jako dobre jezične kompetencije, ali i suprotno.

„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“ (Sayilir, 2011:95). Prva je faza učenja stranog jezika tiha faza ili faza tišine jer se jezik najprije percipira i prihvaća. Posebno je važno da se ta faza produlji, ukoliko u razredu ima učenika s teškoćama, jer njima treba više vremena za shvaćanje novog jezika, prepoznavanje granica riječi te stvaranje osnovnog rječnika. Ukoliko se faza tišine ne poštuje, može doći su straha koji onemogućava produkciju jezika.

Razina usvojenosti stranog jezika se kod djece s teškoćama ne može unaprijed precizno odrediti. Iako se kod učenika s teškoćama može uvidjeti veći rizik od neuspjeha, ne može se precizno odrediti koliko će pojedinac profitirati od stranog jezika. Učenje je stranih jezika od velike koristi kako u osobnom, tako i poslovnom aspektu te bi svako dijete trebalo dobiti mogućnost učenja stranog jezika. Važno se pritom osvijestiti da neće sve djeca učiti strani jezik istim koracima i istom brzinom i zbog toga se naglašava važnost individualnog pristupa. Pritom se ne misli na posebnu didaktiku i metodiku, već na pomno osmišljenu i organiziranu nastavu koja u središte stavlja pojedinca i njegove potrebe. Upravo nam takav pristup omogućuje verbotonalna metoda.

5.2. Prijedlog inkluzivne nastave Njemačkog jezika s učenikom sa selektivnim mutizmom

Prema prijedlogu Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda (HNOS) iz 2005., objavljen je *Nacionalni obrazovni standard za njemački jezik* (za osnovnu školu, od 1. do 8. razreda) u kojem su prijedlozi za rad s učenicima s teškoćama. Moraju se poštivati njihove vještine čitanja, pisanja, razumijevanja slušanih, čitanih i pisanih sadržaja te njihova govorna ekspresija hrvatskog jezika. Zbog navedenog se preporučuje suradnja nastavnika stranog jezika sa nastavnikom hrvatskog jezika te stručnog suradnika.

Nastava treba biti više usmjerena na konverzijske vještine, odnosno na komunikaciju, a manje na gramatiku i pravopis. Naglasak treba biti na motiviranom učenju temeljenom na igri i vizualizaciji, a izgovoreno i slušano treba se često ponavljati. Ovisno o dobi i nivou učenja, za lakše upamćivanje vokabulara može se koristiti slikovni ili pojmovni rječnik te ga je moguće dopuniti izrazima i rečenicama iz svakodnevnog života. Novi sadržaj se treba uvoditi postepeno te treba sadržavati već poznate riječi. Tekstovi i rečenice trebaju biti povezani s radnjama i objektima iz svakodnevnog života i neposredne okoline. Također, svaki tekst treba biti popraćen slikovnim prikazom. Tekstovi za čitanje i pisanje se uvijek trebaju prilagoditi na način da sadržavaju kraće rečenice, da se istakne bitno i prema potrebi se skрати. Prilikom uvođenja gramatičkih pravila, objašnjenja trebaju biti na hrvatskom jeziku te je poželjno usporediti primjer iz njemačkog jezika s primjerom na hrvatskom jeziku. Uvježbavanje gramatike treba biti ostvareno pomoću puno ponavljanja i uvježbavanja putem igre i drugih zanimljivih aktivnosti. Nastava usmjerena na komunikaciju učenicima omogućuje lakše uspostavljanje

socijalnih kontakata te izražavanje vlastitih potreba. Stečene kompetencije mogu iskoristiti u svakodnevnom životu, npr. kod naručivanja jela i pića, predstavljanje samog sebe i sl.

Najveći je problem koji se javlja kod organizacije inkluzivne nastave nedovoljna upućenost nastavnika u specifičnosti poremećaja, a time je i sama priprema nastave nedovoljno individualizirana. Većina udžbenika za njemački jezik kao strani jezik sadrži unaprijed pripremljene pripreme sata koje se mogu koristiti u nastavi, ali takve pripreme su često vrlo površne te nisu prilagođene specifičnostima poremećaja. U nastavku slijedi primjer inkluzivne nastave njemačkog jezika za osmi razred s učenicom sa selektivnim mutizmom. Primjer se sastoji od pripreme nastavnog sata osmišljenog na temu *Ljudi: obitelj, prijatelji, poznate osobe (uzori), društveni odnosi..* Tema je preuzeta iz predmetnog kurikulumu za njemački jezik za osmi razred osnovne škole.

5.2.1. Ciljna skupina

Ciljna skupina nastavnih satova učenici su osmog razreda osnovne škole koji njemački uče kao prvi strani jezik osam godina. U zamišljenom je razredu jedan učenik s dijagnozom selektivni mutizam koji ima individualizirani pristup. Prema predmetnom kurikulumu za njemački jezik za osmi razred odabrana je tema *Ljudi: obitelj, prijatelji, poznate osobe (uzori), društveni odnosi*. Preporučene jezične strukture za ciljnu skupinu koje se koriste jesu: prezent i perfekt pravilnih i nepravilnih, jednostavnih i složenih glagola, modalni glagoli *sollen* i *wollen*, preterit glagola *sein*, *haben* i modalnih glagola te nekih najučestalijih pravilnih i nepravilnih glagola, imperativ, imenice s određenim i neodređenim članom, član uz nazive zemalja i geografskih pojmova, upitne zamjenice, negacije *nicht*, *nein*; *kein*, jednostavne i proširene izjavne rečenice i upitne rečenice, a za poticanje jezično-komunikacijske funkcije koriste se: opisivanje ljudi, stvari i mjesta, izražavanje osjećaja, davanje prijedloga i savjeta, izricanje želja, izvještavanje o osobnim iskustvima, opisivanje prošlih događaja, izražavanje planova za budućnost, uspoređivanje.

5.2.2. Nastavni sat

Tema prvog sata je „*Familien – früher und heute*“. Učenici čitaju tekst u kojem se uspoređuju obitelji nekad i danas, a gramatički su zadaci usmjereni na ponavljanje prezenta i usvajanje preterita. Također, učenici uvježbavaju formu izražavanja vlastitih stavova i mišljenja.

5.2.1.1. Ishodi učenja

Učenik razumije jednostavne tekstove pri slušanju i čitanju te izvlači najbitnije informacije.

Učenik sudjeluje u kratkoj i jednostavnoj govornoj interakciji.

Učenik samostalno dolazi do zakonitosti tvorbe preterita.

Učenik uspoređuje život nekad i danas te uključuje vlastita promišljanja.

5.2.1.2. Tijek nastave

Uvod

Za uvod u sat učenici gledaju video zapis na kojem je prikazana usporedba kako su obitelji živjele nekad i kako žive danas. Nakon gledanja, nastavnik/ca postavlja pitanje: „Koje ste razlike uočili kod obitelji nekad i danas?“ Trajanje: 6 min.

Glavni dio

Učenici čitaju tekst na temu „*Familien – früher und heute*“ (Tekst je preuzet iz udžbenika Deutsch mit Hänsel 5 – Njemački jezik za 8. razred osnovne škole, 8. godina učenja) Svaki učenik čita tekst za sebe. Nakon čitanja, slijedi prepričavanje teksta kako bi se provjerila razumljivost sadržaja. Prepričavanje se radi pomoću kviza. Na ploči su pitanja s tri moguća odgovora. Učenici odgovaraju na pitanja na način da dignu karticu A, B ili C u zrak. Svaki se točan odgovor dodatno pojaśni navodom iz teksta. Nakon kviza, tekst se prepričava u cjelini. U sljedećoj aktivnosti učenici podcrtavaju glagole u tekstu. Nakon što su pronašli sve glagole, ispunjavaju tablicu u kojoj moraju glagole razvrstati u skupine „*Präsens*“ i „*Präteritum*“.

Nakon obavljene aktivnosti, nastavnik/ca provjerava rješenja kod svakog učenika individualno. Učenici se potiču da sami prouče tvorbu preterita i pronađu nastavke za tvorbu. Slijedi uvježbavanje preterita – zadatak u kojem učenici zaokružuju pravilno korištenu formu preterita. Trajanje: 31 min.

Završni dio

Učenici u parovima pripremaju skeč pantomimom te ga izvode pred razredom. U skeču glume obitelj nekad ili obitelj danas. Ostali učenici pogađaju koju su obitelj glumili. Trajanje: 8 min.

5.2.1.3. Didaktički komentari

Na početku sata učenici gledaju video zapis kako bi im se probudio interes i aktivirala motivacija za sat. Postavlja se pitanje za video, a pitanje je, kao i svako postavljeno na satu, usmjereno na cijeli razred bez prozivanja. Ovakav način traženja odgovora podrazumijeva prethodan dogovor s učenicima da će se svi aktivno uključiti i da pritom obavezno dižu ruku. Na taj se način želi potaknuti učenika sa selektivnim mutizmom da se uključi, a da pritom nema pritisak zbog prozivanja. U navedenoj se aktivnosti uočavaju verbotonalni principi individualnosti i cjelovitosti. Odabran je video zapis jer je 14-godišnjacima to najzanimljiviji i njima najbliži oblik prijenosa informacija, a obuhvaća kombinaciju auditivnih i slušnih podražaja. Kod učenika se uvježbava fonematski sluh, učvršćuje memorija te obogaćuje govorni izraz. Odabir aktivnosti prema interesima učenika je od osobite važnosti za učenika sa selektivnim mutizmom jer će se učenik početi opušitati i češće aktivirati ukoliko mu se sadržaj prezentira na blizak i zanimljiv način. Smatram kako bi se učenika sa selektivnim mutizmom na početku godine trebalo poštediti prozivanja, već ga poticati na aktivno sudjelovanje. Nakon nekoliko mjeseci može ga se prozvati za pitanje koje iziskuje jednostavan i kratak odgovor.

U prvoj aktivnosti glavnog dijela sata učenici čitaju tekst. Nakon što svaki učenik za sebe pročita tekst, radi se provjera razumljivosti sadržaja pomoću kviza. Učenici odgovore daju na način da dignu karticu A, B ili C. Verbotonalna metoda zagovara korištenje igara jer se pomoću igre kod učenika razvija mašta, kreativnost, socijalizacija te osjećaj odgovornosti za vlastito ponašanje. Učeniku sa selektivnim mutizmom igra će pomoći da se psihički i tjelesno opusti. Budući da se od njega ne očekuje da svoj odgovor obrazloži usmeno, neće imati pritisak od

govorenja. Na taj način će se više posvetiti sudjelovanju u igri. Nakon kviza, tekst se prepričava kako bi se sustavno ponovio sadržaj i vokabular. Tekst prepričava jedan učenik koji se samostalno javlja, a svi učenici ga prema potrebi nadopunjuju. Od učenika sa selektivnim mutizmom se očekuje da se samostalno javi kada se za to osjeća spreman.

U sljedećoj je aktivnosti naglasak na gramatici. U gramatičkim zadacima učenici koriste tzv. *SOS Prinzip*, odnosno princip samostalnog otkrivanja i učenja. Kao što nalaže verbotonalna metoda, učenik je u središtu procesa te ga valja poticati na samostalno djelovanje. Učenici u tekstu podcrtavaju glagole. Glagolsko vrijeme *Präsens* im je već poznato i sve glagole u tom vremenu podcrtavaju plavom, a ostale glagole crvenom bojom. Nakon što su podcrtali sve glagole, upisuju ih u tablicu koja sadrži stupac *Präsens* i *Präteritum*. Korištenje boja i tablica učenicima pomaže da razlikuju dva glagolska vremena te im omogućuje bolju preglednost. Nastavnik/ca provjerava tablicu kod svakog učenika individualno te daje upute da sami otkriju nastavke pomoću kojih se tvori *Präteritum*. U ovoj je fazi nastave naglasak na samostalnom i tihom radu. Učenik sa selektivnim mutizmom se može u potpunosti posvetiti radu jer nema opterećenje zbog usmenog izražavanja.

U zadnjoj aktivnosti glavnog dijela sata učenici uvježbavaju *Präteritum*. U rečenicama moraju odabrati odgovarajući oblik. U ovoj je aktivnosti naglasak na uvježbavanju naučenog, a učenici rade individualno. Provjera se vrši usmenim putem, a učenici se samostalno javljaju za čitanje odgovora. Velik broj ponavljanja učeniku sa selektivnim mutizmom uvelike pomaže u savladavanju gradiva. Naime, učenik sa selektivnim mutizmom osjeća nervozu prilikom novih situacija. Takvom učeniku treba omogućiti dovoljan broj vježbi i ponavljanja kako bi se oslobodio s određenim gradivom i postao siguran za u sebe.

U završnom se dijelu sata učenici potiču na kreativno, motoričko djelovanje. Budući da učeniku sa selektivnim mutizmom oblici socijalne interakcije predstavljaju poteškoću, radi se u paru (komunikacija samo s jednim učenikom), a izvedba je pantomime, odnosno bez riječi. Verbotonalna metoda pridaje veliku važnost ritmičko-motoričkim pokretima jer se na taj način smanjuje tjelesna i psihička napetost, a navedeni pokreti ujedno prate pokrete glasova govora. Uvođenje motoričkih aktivnosti u nastavu od koristi je svim učenicima, a posebno učeniku sa selektivnim mutizmom kod kojeg je motorika slabije razvijena. Možemo zaključiti da je prilikom organizacije sata s učenikom sa selektivnim mutizmom vrlo važno odabrati što više različitih aktivnosti koje pomažu psihičkom i tjelesnom opuštanju, budući da je u podlozi selektivnog mutizma anksioznost. Također, važno je naglasiti da ne treba izbjegavati određene

aktivnosti, već pronaći način kako ih provesti, a da svi učenici, uključujući učenika sa selektivnim mutizmom budu uključeni.

5.2.1.4. Materijali

Video zapis: <https://www.youtube.com/watch?v=vKmxnfccqo4&t=41s>

Pitanja za kviz:

Wer lebte früher in den Familien?



- A Großeltern, Eltern und viele Kinder
- B Eltern und Kinder
- C Großeltern und viele Kinder

Heute hat Deutschland die niedrigste Geburtenrate innerhalb ...



- A Europa
- B der Europäischen Union
- C der Welt

Laut der Shell-Jugendstudie wollen zwei Drittel der Jugendlichen ...



- A heiraten
- B eine Familie gründen
- C einen Hund haben

Jedes zehnte Paar lebt in Deutschland ohne ...



- A Trauschein
- B Kinder
- C Heiratschein

Wer passte auf die Kinder auf?



- A Mutter und Vater
- B sie gingen in den Kindergarten
- C Großeltern

Was sind Patchwork-Familien?



- A Familien, in denen Mutter oder Vater Kinder allein erziehen
- B Familien, in denen Mutter oder Vater einen neuen Lebenspartner haben
- C Familien, ohne Kinder

Radni listić:

1. Lies den Text!

Familie – früher und heute

Vater, Mutter, Kind. Das ist ein Spiel, das viele Kinder schon im Kinderkarten spielen. Das macht Spaß und gleichzeitig übt man, wie eine Familie funktioniert.

Früher lebten in den meisten Familien Großeltern, Eltern und viele Kinder in einem Haus. Wenn die Eltern keine Zeit hatten, passten Oma und Opa auf ihre Enkel auf. Doch nach und nach wurden die Familien immer kleiner. Im Normalfall blieb die Mutter zu Hause bei ihren Kindern, während der Mann zur Arbeit ging. Auch heute gibt es noch viele solcher Familien, in denen ein Elternteil – also Vater oder Mutter – statt im Büro zu Hause bei den Kindern ist. Gleichzeitig gibt es immer mehr Familien, in denen beide Eltern arbeiten gehen.

Heute hat Deutschland die niedrigste Geburtenrate innerhalb der Europäischen Union. Und doch ist Familienleben gerade bei jungen Menschen wieder sehr populär. Laut der jüngsten Shell-Jugendstudie wollen zwei Drittel der Befragten zwischen 16 und 25 Jahren einmal eine Familie gründen. Dass sie auch heiraten, ist damit jedoch nicht gesagt. Schließlich lebt schon jetzt jedes zehnte Paar in Deutschland ohne Trauschein zusammen.

Ein anderer Aspekt ist, dass eine Familie nicht mehr zwangsläufig aus Vater, Mutter und Kind bestehen muss. Die Zahl der Trennungen und Scheidungen nimmt zu, viele Mütter oder Väter erziehen ihren Nachwuchs allein. Finden sie neue Lebenspartner, entstehen so genannte Patchwork-Familie.



2. Unterstreiche alle Verben im Präsens blau! Unterstreiche die restlichen Verben rot!

3. Fülle die Tabelle mit Verben im Präsens und Präteritum aus!

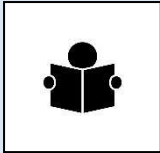
Präsens	Präteritum
ist	lebten

4. Was passt? Markiere die passende Verbform!

1. Es war / waren ein ruhiger Tag.
2. Die Angestellten arbeiten / arbeiteten in der Bank.
3. Dann betratst / betrat ein Mann die Bank und sagt / sagte: „Das ist ein Überfall!“
4. Die Kassierer musste / mussten ihm das gesamte Geld geben.
5. Danach entkommt / entkam der Bankräuber durch die Hintertür.
6. Als die Polizei eintraf / eintrafen, war der Räuber schon längst weg.



1. Lies den Text! Pročitaj tekst!



Familie – früher und heute

1. Früher lebten in den meisten **Familien** Großeltern, Eltern und viele Kinder in einem Haus.
2. Wenn die Eltern keine Zeit hatten, passten Oma und Opa auf ihre Enkel auf.
3. Doch nach und nach wurden die **Familien** immer kleiner.
4. Heute hat Deutschland die niedrigste Geburtenrate innerhalb der Europäischen Union.
5. Und doch ist das **Familienleben** gerade bei jungen Menschen wieder sehr populär.
6. Laut der jüngsten Shell-Jugendstudie wollen zwei Drittel der Befragten zwischen 16 und 25 Jahren einmal eine **Familie** gründen.
7. Dass sie auch heiraten, ist damit jedoch nicht gesagt.
8. Schließlich lebt schon jetzt jedes zehnte Paar in Deutschland ohne Trauschein zusammen.
9. Die Zahl der Trennungen und Scheidungen nimmt zu, viele Mütter oder Väter erziehen ihren Nachwuchs allein.
10. Finden sie neue Lebenspartner, entstehen so genannte **Patchwork-Familie**.



2. Unterstreiche alle Verben im **Präsens** blau! Unterstreiche die restlichen Verben rot!
 Podcrtaj sve glagole u **prezentu** plavom bojom! Podcrtaj preostale glagole crvenom pobojom!

3. Fülle die Tabelle mit Verben im **Präsens** und **Präteritum** aus!
 Ispuni tablicu s glagolima u **prezentu** i **preteritu**!



Präsens	Präteritum
ist	lebten

5. Was passt? Markiere die passende Verbform!
 Zaokruži pravilno korišten preterit!



- Es **war** / **waren** ein ruhiger Tag.
- Die Angestellten **arbeiten** / **arbeiteten** in der Bank.
- Dann **betratst** / **betrat** ein Mann die Bank und sagt / sagte: „Das ist ein Überfall!“
- Die Kassierer **musste** / **mussten** ihm das gesamte Geld geben.
- Danach **entkommt** / **entkam** der Bankräuber durch die Hintertür.
- Als die Polizei **eintraf** / **eintrafen**, war der Räuber schon längst weg.



Radni listić za učenika sa selektivnim mutizmom prilagođen je prema *Postupcima prilagodbe i podrške u inkluzivnoj nastavi engleskog jezika*, a svrha je prilagodbe olakšati učeniku s teškoćom savladavanje nastavnog gradiva. Aktivnosti su odabrane iz vlastiog iskustva nakon prisustvovanja nastavi u Osnovnoj školi „Žitnjak“ te satovima individualne rehabilitacije u Poliklinici za rehabilitaciju slušanja i govora „SUVAG“. Uzimajući u obzir specifičnosti selektivnog mutizma, prilagodba je obuhvatila sljedeće: papir je u boji, korišten je font Arial, a veličina fonta je 14, poravnanje je na lijevo, prored 1,5, tekst je skraćen na najvažnije informacije, svaka je rečenica numerirana i u novom retku, važne su informacije podebljane, ključne riječi su označene crvenom bojom, u gramatičkom je zadatku novo glagolsko vrijeme podebljano i označeno plavom bojom, zadaci su prevedeni na hrvatski jezik, prvi je primjer riješen, kod novog glagolskog vremena osnova je označena crvenom, a nastavak plavom bojom te su korištene grafičke oznake za novu stranicu i očekivanu učenikovu aktivnost.

Uzimajući u obzir da je koncentracija kod učenika sa selektivnim mutizmom oscilirajuća, važno je da radni listić bude dovoljno zanimljiv da mu privuče pažnju i zadrži koncentraciju, ali ne smije biti previše efektan kako ga ne bi dekoncentrirao. Kod skraćivanja teksta važno je da se učeniku olakša čitanje, ali da tekst i dalje sadrži sve važne informacije koje se spominju kasnije na satu. Na taj se način učenik ne isključuje iz ostalih aktivnosti te dobiva jednaku količinu informacija kao i drugi učenici. „Svaki učenik je sa svojim specifičnostima individua za sebe te mu je potrebno pristupiti na jedinstven način. Umjesto da se fokusiramo na ono što učenik nije u mogućnosti napraviti, fokus bi trebao biti na onome u čemu je uspješan. Sve aktivnosti i ciljevi bi se trebali graditi na područjima u kojima je učenik uspješan te u kojima se može jačati njegova vanjska i unutarnja motivacija“ (Ajduković i sur. 2017). Možemo zaključiti da inkluzivna nastava naglašava važnost prihvaćanja pojedinca kao individuuma te je orijentirana na iskorištavanje onoga što učenik unatoč potreškoći može. Upravo se na tim principima temelji verbotonalna metoda te kao takva može biti korisna i primjerena metoda u organizaciji nastave.

6. Zaključak

Nakon analize audio snimki koje su pratile napredak učenika tijekom šest mjeseci, utvrđen je blagi, ali zamjetan napredak u određenim segmentima. Učenik je od početka suradnje pokazivao interes i volju za suradnjom, a s vremenom se interes povećao te je učenik vidno zainteresiraniji za njemački jezik. Njegova se odbojnost prema njemačkom jeziku javila zbog preopterećenosti i nedovoljno individualnog pristupa u školi. Verbotonalni je pristup u potpunosti individualan te je kao takav dao značajne rezultate. Osim veće zainteresiranosti za jezik i gradivo, učenik iskazuje veću tjelesnu i psihičku opuštenost. Svaka aktivnost je osmišljena s ciljem da odgovara učeniku i njegovim interesima. Takav pristup osigurao je učenikovo veće samopouzdanje. Upravo mi je korištenje različitih metoda i aktivnosti omogućilo upoznavanje učenika koje je zbog selektivnog mutizma bilo teže ostvarivo. Stalnim poticanjem, učenik se, osim što se počeo opuštati, osamostalio u radu. Učenik se u razdoblju naše suradnje morao odlučiti za odabir srednje škole. Nakon tri mjeseca, učenik je po prvi puta počeo iskazivati interese, a nakon pet mjeseci odlučio je koju će školu upisati. Nakon tri mjeseca suradnje, također usmjerava pogled prema meni i vidljiv je blagi napredak u socijalnoj interakciji.

Učenik i dalje ima siromašan vokabular te su i dalje prisutne teškoće u jezičnom razumijevanju i pravilnom korištenju gramatičkih oblika. Iako nije postigao govorno-jezičnu razinu svoje kronološke dobi, napredak je uočen te možemo zaključiti da se verbotonalna metoda u rehabilitaciji učenika uredna sluha s dijagnozom selektivnog mutizma pokazala umjereno učinkovitom. Najvažniji rezultat koji je postignut jest učenikovo funkcionalnije korištenje jezika. Naime, učenik je proširio vokabular i uveo nove konstrukcije što mu olakšava vladanje jezikom i komunikaciju s drugima. Iako se radi o učeniku od 14 godina, smatram kako bi daljnja redovita rehabilitacija dala još bolje rezultate.

Osmišljavanje nastavnog sata prema principima verbotonalne metode za učenika sa selektivnim mutizmom bilo je zahtjevno. Iako pripreme nisu korištene u stvarnom životu, smatram kako bi verbotonalno osmišljena nastava dala dobre rezultate te omogućila učenicima s teškoćama lakše snalaženje, a ostalim učenicima usadila veće razumijevanje. Možemo zaključiti da je verbotonalna metoda vrlo širokog spektra te se može iskoristiti u različitim područjima i djelatnostima. Princip koji se u mom slučaju pokazao kao najkorisniji je individualnosti. Iako verbotonalna metoda daje dobre rezultate, njezino korištenje iziskuje podlogu teorijskog znanja te je osmišljavanje aktivnosti po njenim principima zahtjevno i

dugotrajno. Materijal mora biti strateški odabran te za svakog učenika individualno sastavljen. Treba naglasiti da je potrebno i strateško djelovanje samog rehabilitatora koji se mora prilagođavati, a prema potrebi i promijeniti plan, a da pritom ne izgubi glavni fokus.

7. Literatura

1. Ajduković, N., Anić-Antić, S., Branilović, L., Bratanović Palaić R., De Vrgna, K., Flamaceta Magdić N., Fruk, S., Horki Pavrlišek, M. (2017) *Postupci prilagodbe i podrške u inkluzivnoj nastavi engleskog jezika*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
2. Andaloro, C., Cocuzza, S., Di Mauro, P., Maiolino, L., Pavone, P., Serra, A. (2015). A Selective Mutism Arising from First Language Attrition, Successfully Treated with Paroxetine – CBT Combination. *Psychiatry Investig.* 12(4), 569-572.
3. Berk, L. E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada slap.
4. Britvić, D. (2010). Obitelj i stres. *Medicina Fluminensis: Medicina Fluminensis*, 46(3), 267-272.
5. Castro, L. L., Morikawa, M., Ramos Asbahr, F., Turkiewicz, G., Zadrozny Gouvêa da Costa, C. (2008). Selective mutism and the anxiety spectrum – a long-term case report. *Rev Bras Psiquiatr.* 30(2), 168-76.
6. Cline, T., Baldwin, S. (2004). *Selective Mutism in Children: Second Edition*. London: Whurr Publishers Ltd.
7. Cohan, L. S., Chavira, A. D., Hitchcock, C., Roesch, S. C., Shipon-Blum, E., Stein, M. B. (2008). Refining the Classification of Children with Selective Mutism: A Latent Profile Analysis. *J Clin Child Adolesc Psychol.* 37(4), 770–784.
8. Cunningham, C. E., McHolm, A. E., Boyle, M. H., Patel, S. (2004). Behavioral and emotional adjustment, family functioning, academic performance, and social relationships in children with selective mutism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45 (8), 1363–1372.
9. Cunningham, C. E., McHolm, A. E., Boyle, M. H. (2006). Social phobia, anxiety, oppositional behavior, social skills, and self-concept in children with specific selective mutism, generalized selective mutism, and community controls. *Eur Child Adolesc Psychiatry.* 15(5), 245 – 255.
10. Diliberto, R. A. (2017). Temperament and Behavior Factors in a Community Sample of Youth with Selective Mutism. UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones. 2963, <https://digitalscholarship.unlv.edu/thesesdissertations/2963>

11. Dodig - Ćurković, K., BeniĆ, D., Borićević Maršanić, V., Ćurković, M., Delalle, M., Franić, T., Grgić, M., Kovač, V., Kralik, K., Mimica – Matanović, S., Petek Erić, A., Pivac, N., Radić, J., Radić, M., Zebić, P. (2013). *Psihopatologija dječje i adolescentske dobi*. Osijek: Svjetla grada.
12. Domachevsky, S., Ginton, L., Gothelf, D., Gothelf, A., Kushnir, J., Lang, C., Nir, Z. (2016). The outcome of children with selective mutism following cognitive behavioral intervention: a follow-up study. *Eur J Pediatr*.175, 481–487.
13. Egberts K., Seifert J. (2014). *Elective (Selective) Mutism*. In: Gerlach M., Warnke A., Greenhill L. (eds) *Psychiatric Drugs in Children and Adolescents*. Springer, Vienna.
14. Frigerio Sayilir, C. (2011). Kinder mit besonderen Bedürfnissen lernen Fremdsprachen. Ein heilpädagogischer Blick auf das Fremdsprachenlernen. *Babylonia* 02/11, 92-97. URL: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2011-2/Baby2011_2frigerioSayilir.pdf [pristupljeno 12. lipnja 2021.]
15. Gensthaler, A., Khalaf, S., Ligges, M., Kaess, M., Freitag, C. M., Schwenck, C.(2016). Selective mutism and temperament: the silence and behavioral inhibition to the unfamiliar. *European Child& Adolescent Psychiatry*, 25, 1113- 1120.
16. Gerlach, M., Warnke, A., Greenhill, L., (2014). *Psychiatric Drugs in Children and Adolescents: Basic Pharmacology and Practical Applications*, Egberts, K., Seifert, J. *Elective (Selective) Mutism*. 439-442. Vienna: Springer
17. Guberina, P. (1967). Metodologija verbotonalnog sistema. *Defektologija, časopis za probleme defektologije*, II, 2. 3–17.
18. Gutenbrunner, C., Hennighausen, K., Herpertz-Dahlmann, B., Poller, M., Remschmidt, H. (2001). A follow-up study of 45 patients with elective mutism. *Eur Arch Psychiatry Clin Neurosci*, 251, 284–296
19. Hollander E., Simeon D. (2006). *Anksiozni poremećaji*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
20. Jurcan, G. (2016). *Psihoterapija*. URL: https://www.zdravobudi.hr/clanak/1195/psihoterapija?fbclid=IwAR0ERi8FJpmjdX7t6jR Om-BCEhQN8AN5TZXfHqmgruSn8mmV7L_nwEEzMSU [pristupljeno 3. veljače 2021.]

21. Kaplan H. I., Sadock B. J. (1998). *Priručnik kliničke psihijatrije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
22. Jukić V., Arbanas G. (2014). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje: DSM – 5*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
23. Karamatić Brčić M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja, *Acta Iadertina*, 8, 39-47
24. Kotrba, A. (2014). *Selective Mutism: An Assessment and Intervention Guide for Therapists, Educators & Parents*. Eau Claire, WI: Pesi Publishing & Media.
25. Kušević, Z. (2009). Primjena antidepresiva u dječjoj i adolescentnoj dobi. *Antidepresivi u kliničkoj praksi* (ur. A. Mihaljević Peleš i M. Šagud), 84-98
26. Letamendi, A. M., Chavira, A. D., Hitchcock, C. A., Roesch, S. C., Shipon-Blum, E., Stein, M. B., Roesch, S. C. (2010). The Selective Mutism Questionnaire: Measurement Structure and Validity. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*.47(10), 1197–1204.
27. Levin-Decanini, T., Connolly, S. D., Simpson, D., Suarez, L., Jacob, S. (2013). Comparison of behavioral profiles for anxiety related comorbidities including ADHD and selective mutism in children. *Depression and Anxiety*, 30(9), 857–864.
28. Martin EI, Kerry RJ, Binder E, Nemeroff CB (2009). The Neurobiology of Anxiety Disorders: Brain Imaging, Genetics, and Psychoneuroendocrinology. *Psychiatr Clin North Am*. 32, 549–575.
29. Norrholm, S. D., Ressler, K. J. (2009). Genetics of anxiety and trauma-related disorder. *Neuroscience*, 164(1), 272-287.
30. Nowakowski, M.E., Cunningham, C.C., McHolm, A.E., Evans, M.A., Edison, S., St. Pierre, J., Boyle, M.H., Schmidt, L. (2009). Language and Academic Abilities in Children with Selective Mutism. *Infant and Child Development*, 18(3), 271-290.
31. Oerbeck, B., Overgaard, K. R., Stein, M. B., Pripp, A. H., Kristensen, H. (2018). *Treatment of selective mutism: a 5-year follow-up study*. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 27, 997- 1009.

32. Omdal, H., Galloway, D. (2008). Could Selective Mutism be Re-Conceptualised as a Specific Phobia of Expressive Speech? An Exploratory Post-hoc Study. *Child and Adolescent Mental Health, 13*(2), 74-81.
33. Petrović E. (1995) . Je li grijeh prevoditi u nastavi stranih jezika? *Prevođenje: Suvremena strujanja i tendencije*. (ur. J. Mihaljević Djigunović i N. Pintarić) Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 93-97
34. Sulkowski, M. L., Pence, L. S., Carlson, J. S., Storch, A. E. (2014). Treating Selective Mutism with Exposure Therapy: A Case Study. URL: https://www.researchgate.net/profile/John-Carlson/10/publication/264582640_Treating_Selective_Mutism_with_Exposure_Therapy_A_Case_study/links/53e8c40d0cf21cc29fdc96d3/Treating-Selective-Mutism-with-Exposure-Therapy-A-Case-Study.pdf [pristupljeno 11. veljače 2021.]
35. Vasta, R., Haith, M., Miller, S. A. (1997). *Dječja psihologija*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
36. Vulić-Prtorić, A. (2002). Obiteljske interakcije i psihopatološki simptomi u djece i adolescenata. *Suvremena psihologija, 5*(1), 31-51.
37. Zaharija I. (2020) *Simptomi anksioznosti*, URL: <https://www.plivazdravlje.hr/aktualno/clanak/33656/Simptomi-anksioznosti.html> [pristupljeno 13. veljače 2021.]
38. Živčić-Bećirević, I. (2010). *Bihevioralno-kognitivna terapija anksioznih poremećaja*. U: Begić D.(Ur.) Suvremeno liječenje anksioznih poremećaja, Medicinska naklada, 57-62

8. Sažetak na hrvatskom jeziku

Učinkovitost verbotonalne metode u nastavi njemačkoga jezika:
opis slučaja učenika urednoga slušnoga statusa s dijagnozom selektivnog mutizma

Rad se bavi testiranjem verbotonalne metode kod učenika uredna sluha, ali s problemima govorno-jezične prirode, a time se testira i njena učinkovitost u nastavi njemačkog jezika. Verbotonalna je metoda Petra Guberine osmišljena s ciljem razvoja i rehabilitacije slušanja i govora, ali se pokazala učinkovitom i u postizanju napretka govorno-jezičnih funkcija. Njezina se učinkovitost testira na slučaju učenika s poremećajem selektivni mutizam, koji je okarakteriziran nemogućnost govora u socijalnim situacijama, a spada u anksiozne poremećaje. Teorijski dio rada daje nam definiciju poremećaja te opisuje najvažnije simptome, najčešće komorbiditete te daje terapijski prikaz. Također, u teorijskom je dijelu opisana verbotonalna metoda i njene relevantne postavke u kontekstu rehabilitacije i učenja stranog jezika. Praktični dio sadrži prikaz testiranja verbotonalne metode, a fokus je na analizi šest audio snimki kojima se utvrdio napredak u izgovoru, leksičkom dosjećanju te sintaksi. U zadnjem, metodičkom dijelu prikazano je na koji se način učeniku sa selektivnim mutizmom može prilagoditi nastava prema postavkama verbotonalne metode. Iako učenik nije uspio dostići razinu svojih vršnjaka u pogledu govorno-jezičnog razvoja, analizom rezultata utvrđen je blaži, ali zamjetan napredak u obliku psihičkog i tjelesnog opuštanja, povećane zainteresiranosti i motivacije. Uočeno je i da je učenik postao funkcionalniji u jeziku, odnosno da je savladao nove konstrukcije i veći broj riječi što mu olakšava komunikaciju s drugima.

Ključne riječi: verbotonalna metoda, selektivni mutizam, anksioznost, inkluzija

9. Sažetak na engleskom jeziku

The effectiveness of the Verbotonal method in German language teaching:
*case study of an elementary school student with selective mutism and
normal hearing status*

The paper deals with testing the verbotonal method in students with good hearing, but with problems of speech-language nature, and thus tests its effectiveness in teaching German. Petar Guberina's verbotonal method was designed with the aim of developing and rehabilitating listening and speech, but it also proved to be effective in achieving the progress of speech-language functions. Its effectiveness is tested in the case of students with selective mutism disorder, which is characterized by the inability to speak in social situations, and belongs to anxiety disorders. The theoretical part of the paper gives us a definition of the disorder and describes the most important symptoms, the most common comorbidities, and gives a therapeutic presentation. Also, the theoretical part describes the verbotonal method and its relevant settings in the context of rehabilitation and foreign language learning. The practical part contains a presentation of testing the verbotonal method, and the focus is on the analysis of six audio recordings which determined the progress in pronunciation, lexical recollection and syntax. In methodical part, it is shown how teaching a student with selective mutism can be adjusted according to the techniques of the verbotonal method. Although the student failed to reach the level of his peers in terms of speech and language development, the analysis of the results revealed milder but noticeable progress in the form of mental and physical relaxation, increased interest and motivation. It was also noticed that the student became more functional in the language, furthermore he mastered new constructions and a larger number of words, which makes it easier for him to communicate with others.

Key words: verbotonal method, selective mutism, anxiety, inclusion

10. Životopis

Ivona Slunjski rođena je 16.12.1997. godine u Varaždinu. 2016. godine završava opću gimnaziju u Varaždinu te upisuje Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci. Na preddiplomskom studiju upisuje germanistiku i kroatistiku kojeg završava 2019. godine. Iste godine upisuje diplomski studij fonetike (smjer rehabilitacija slušanja i govora) i germanistike (nastavnički smjer) na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Diplomski studij završava 2021. godine. Za vrijeme studiranja aktivno je sudjelovala u udruzi studenata germanistike „Duden“ te je bila član glumačke skupine. Sudjelovala je u nekoliko webnara s usmjerenjem na psihoterapiji i teškoćama u razvoju i učenju. Od srpnja 2021. godine volontira u međimurskoj udruzi za ranu intervenciju u djetinjstvu „MURID“ te je članica strukovne udruge fonetičara. Tečno govori hrvatski i njemački jezik, a aktivno se služi i engleskim jezikom.