

Integracija govorno-jezično rehabilitirane djece na primjeru nastave hrvatskog jezika u osnovnoj školi

Praznik, Lovro

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, 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:131:557823>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-15**



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

Lovro Praznik

**INTEGRACIJA GOVORNO – JEZIČNO REHABILITIRANE DJECE NA
PRIMJERU NASTAVE HRVATSKOG JEZIKA**

Diplomski rad

Mentor: doc. dr. sc. Arnalda Dobrić

Zagreb, siječanj 2020.

PODACI O AUTORU

Ime i prezime: Lovro Praznik

Datum i mjesto rođenja: 4. rujna 1992., Zagreb

Studijske grupe i godina upisa: Fonetika/Etnologija i kulturna antropologija

Lokalni matični broj studenta: 0068216978

PODACI O RADU

Naslov rada na hrvatskome jeziku: Integracija govorno – jezično rehabilitirane djece na primjeru nastave hrvatskog jezika

Naslov rada na engleskome jeziku: Integration of language and speech impaired children by example of Croatian class

Broj stranica: 64

Broj priloga: 5

Datum predaje rada: ponedjeljak, 27. siječnja 2020.

Sastav povjerenstva koje je rad ocijenilo i pred kojim je rad obranjen:

1. Dr. sc. Vesna Mildner
2. Doc. dr. sc. Arnalda Dobrić
3. Dr. sc. Ana Vidović Zorić

Datum obrane rada: četvrtak, 30. siječnja 2020.

Broj ECTS bodova: 15,0

Ocjena:

Potpis članova povjerenstva:

1. -----

2. -----

3. -----

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOGA RADA

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

Integracija govorno – jezično rehabilitirane djece na primjeru nastave hrvatskog jezika

i da sam njegov autor.

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.

(ime i prezime studenta)

(potpis)

Zagreb, _____

Zahvale

Ovim putem zahvaljujem mojoj mentorici, doc. dr. sc. Arnaldi Dobrić, koja me je od početka vodila u kvalitetnom pisanju rada i nastojanju dovođenja rada do njegovog vrhunca.

Zahvaljujem mojoj majci, koja me je uputila u područje i problematiku integracije.

Zahvaljujem osnovnoj školi Davorina Trstenjaka i stručnoj službi škole, koja mi je pomogla u provedbi istraživanja.

Zahvaljujem učiteljicama i profesorici koje su me pustile u svoje razrede i dozvolile mi da pratim i promatram njihov rad.

Zahvaljujem Silviji Dodig-Stanić, na upoznavanju s dopunskom nastavom s djecom s govorno-jezičnim teškoćama i savjetima oko pripreme nastave.

Zahvaljujem roditeljima, koji su dali svoje povjerenje za vrijeme istraživanja.

Konačno, zahvaljujem učenicima koji su sudjelovali u istraživanju. Bez njih ovaj rad ne bi mogao postojati.

Sadržaj rada

1. Uvod.....	str. 1
2. Teorijska postavka rada.....	str. 3
2.1. Pedagoška teorija integracije.....	str. 3
2.2. Povijesni pregled integracije.....	str. 3
2.3. Verbotonalna metoda kao dio integracije.....	str. 5
2.4. Status govorno-jezično i slušno oštećene djece u školi.....	str. 7
2.5. Primjeri iz prakse.....	str. 9
2.5.1. Specifičnosti integracije u OŠ Davorin Trstenjak.....	str. 10
2.6. Prikaz rada stručne službe.....	str. 14
3. Ciljevi i pretpostavke rada.....	str. 16
3.1. Cilj rada.....	str. 16
3.2. Pretpostavke.....	str. 16
4. Materijali i metode istraživanja.....	str. 16
4.1. Ispitanici.....	str. 16
4.2. Materijali.....	str. 18
4.3. Metode.....	str. 18
4.4. Analiza podataka.....	str. 18
5. Rezultati i diskusija istraživanja.....	str. 19
5.1. Rezultati istraživanja.....	str. 19
5.1.1. Prostorni plan razreda.....	str. 19
5.1.2. Aktivnost učenika.....	str. 21
5.1.3. Uloga učitelja u integraciji.....	str. 24
5.1.4. Socijalizacija učenika.....	str. 27
5.2. Rasprava.....	str. 30
6. Metodički prikaz nastave.....	str. 34
7. Zaključak.....	str. 49
8. Popis literature.....	str. 50
8.1. Internetski izvori.....	str. 53
9. Sažetak na hrvatskom i engleskom jeziku.....	str. 54
10. Životopis.....	str. 55
11. Prilozi.....	str. 56

1. Uvod

Ovaj rad bavi se temom i istraživanjem integracije rehabilitirane djece s govorno-jezičnim teškoćama u redovitu nastavu, kroz primjere razredne i predmetne nastave hrvatskog jezika. Rad se temelji na programu integracije provođenom u zagrebačkoj osnovnoj školi Davorina Trstenjaka, koja surađuje s Poliklinikom SUVAG. Proces integracije djece važan je zbog daljnje rehabilitacije slušanja i govora, gdje djeca bivaju motivirana za što bolju uspješnost rehabilitacije i škola surađuje sa zaposlenicima poliklinike SUVAG u davanju smjernica i uputa oko područja na koja se rehabilitacija treba fokusirati. Osnovna škola Davorina Trstenjaka jedina je škola u Zagrebu koja još uvijek ima suradnju sa poliklinikom SUVAG te, putem te suradnje, ukoliko stručnjaci tako smatraju, djeca dobivaju preporuku upisa u osnovnu školu Davorina Trstenjaka. Suradnja između Trstenjaka i SUVAG-a nastupa 1984/1985. godine. Govorno-jezično rehabilitirana djeca pohađaju školu i program od prvog razreda do kraja osnovne škole. Ovisno o napretku rehabilitacije, učenici se u višim razredima mogu upisati u osnovnu školu Davorina Trstenjaka, te se jednako tako mogu vratiti u SUVAG. Grupe djece koja pohađaju taj program organizirane su prema uzrastu te, pored grupnog rada, s njima dodatno rade rehabilitatori. Pristup i proces integracije je zanimljiv i međunarodnoj struci.

U radu će biti predstavljene dvije polazišne točke. Prva polazišna točka prikaz je povijesnog razvoja teorije integracije i njene primjene u osnovnim škola. Druga polazišna točka je prikaz verbotonalne metode Petra Guberine. Prikazi će prvo krenuti iz dvije različite polazišne točke, te će se naposljetku spojiti u jedinstveni prikaz koji će služiti kao uvod u integracijski program koji se primjenjuje u osnovnoj školi Davorina Trstenjaka. Istraživanje se temelji na kvalitativnom praćenju govorno-jezično rehabilitiranih učenika na nastavi hrvatskog jezika, uz praćenje ponašanja navedenih učenika i razredne okoline.

U sklopu istraživanja praćeno je osam učenika različitih uzrasta, sa različitim govorno-jezičnim oštećenjima. Dok je primaran fokus bio na učeniku u sklopu istraživanja prate se dodatni elementi koji doprinose i imaju ulogu u ukupnom prikazu integracije učenika. Navedeni dodatni fokusi su prostorni raspored klupa u razredu, aktivnost učenika za vrijeme nastave, uloga učitelja u procesu integracije i socijalizacija učenika.

Jedan od elemenata prostornog podešavanja razreda jest mjesto sjedenja učenika u razredu. Međusobna blizina učenika i učitelja pomaže u usvajanju novog gradiva. Kod aktivnosti učenika pratilo se koliko učenici učestalo dižu ruke u svrhu usmenog odgovaranja na pitanje učitelja i čitanje tekstova. Uloga učitelja promatra se kroz prizmu postupanja prema učeniku sa govorno-jezičnim oštećenjima. Promatrala se pozicija učitelja, brzina učiteljevog govora i

nastojanje uključivanja govorno-jezično oštećenih učenika u razrednu nastavu. Kroz posljednji element, socijalizacija učenika, promatralo se koliko je učenik uključen u kolektiv razreda i uključen u druženja među učenicima u razredu. Socijalizacija će se stupnjevati prema stupnju interakcije učenika sa svojom okolinom. Prikazat će se je li učenik vrlo socijalan, srednje socijalan ili slabo socijalan. Na socijalnost učenika utječu govorno-jezični poremećaji, iako kod učenika od prvog do četvrtog razreda nije moguće sa sigurnošću utvrditi koje teškoće imaju. Razlog tome je što se govorno-jezične teškoće manifestiraju u kasnijoj dobi, otprilike sa jedanaest godina, čime se tek tada mogu dijagnosticirati i precizirati. Socijalizacija ili društvenost slušno i govorno-jezično rehabilitiranih učenika važna je kod motivacije za govorom i poboljšanjem njihovog govora van rada sa rehabilitatorima.

U sklopu istraživanja pedagoški tim OŠ Davorina Trstenjaka dao je protokol praćenja nastave, koji je sastavljen od strane škole i dan je svima koji rade istraživanja u školi. Zbog prirode i pristupa istraživanja protokol je doraden i izmijenjen, specifično tabelarni prikaz pojedinih elemenata nastave, kako bi prije navedeni elementi mogli biti detaljnije i kvalitetnije praćeni i bilježeni. Oba protokola su predstavljena i prikazana u ovom radu, u svrhu boljeg prikazivanje smjera i pristupa istraživanju, u poglavlju *Prilozi*.

Kroz rad postavlja se pitanje što čini uspješnu integraciju i može li se procjenjivati na takav način. Pitanje je višesložno zbog kompleksnosti same integracije, jer ne postoji jedan univerzalan način integracije već smjernice i pristupi koji ovise o učenikovoj anamnezi. Pristupi također ovise o znanju i iskustvu učiteljice/profesorice koja uči u razredu koji pohađa govorno-jezično rehabilitirano dijete. Proces isto tako ovisi i motivaciji djeteta, gdje svako dijete zahtjeva više ili manje motiviranja i rada kako bi govor bio što uspješnije rehabilitiran.

Rad učiteljica ovdje je predstavljen kao jedan od važnih faktora u procesu integracije i njezinoj uspješnoj provedbi.

2. Teorijska postavka rada

Prilikom bavljenja ovim istraživanjem pristup se temeljio na dvije polazišne točke – pedagoške teorije integracije djece s teškoćama u razvoju i pristupa rehabilitaciji putem verbotonalne metode, autora Petra Guberine. Polazišne točke objedinjuju se u istraživanjima i objavama Poliklinike SUVAG, koja se bavila specifično temom integracije slušno i govorno – jezično rehabilitirane djece. Zbog relativno ograničenog obujma korpusa literature i teorije koja se specifično bavila slušno i govorno – jezično rehabilitiranom djecom odlučeno je da će se ovako pristupiti prikazu teorijske podloge rada.

2.1. Pedagoška teorija integracije

Počeci procesa integraciju nastupaju u drugoj polovici 20.-og stoljeća te ubrzo mijenjaju postupanje prema učenicima s teškoćama u razvoju, time i prema slušno i govorno–jezično oštećenju djece. Poznavanje nastanka i provedbe ideje integracije važno je zbog upoznavanja s trenutnim savjetima i postupcima prema slušno i govorno–jezično rehabilitiranoj djeci.

Prema pedagoškoj teoriji, integracija djece s teškoćama u razvoju nastaje u 60-im godinama prošloga stoljeća. Prednost takvog pristupa je manja vršnjačka izoliranost, djeca mogu sebe doživljavati kao dio kolektiva razreda i kolektiva vršnjaka, škola se usmjerava na stvaranje uvjeta za fleksibilniji odnos i postupanje prema svim učenicima, naročito prema onima koji imaju specifične odgojno – obrazovne potrebe. Pristup se temelji na principu individualizacije, individualnog programiranja i individualnog pristupa u zadovoljavanju specifičnih potreba, kako bi se osigurao najbolji način optimalnog razvoja djeteta. Paralelno s time razvijaju se adekvatne službe pomoći koje omogućavaju timski tretman djece u redovnoj školi. Tako dijete može dobiti pomoć vršnjaka, psihologa, socijalnog radnika, pedagoga, defektologa, vršnjaka i drugih. Jedna od ključnih pretpostavki uspješne integracije je nastavnik. Redovni nastavnik mora steći znanja potrebna za prepoznavanje teškoća i pružanje pomoći u sklopu redovnog razreda redovne škole. Ukoliko se ne osiguraju navedene pretpostavke, utoliko može doći do samo fizičke integracije – djeca pohađaju redovan razred ali, zbog smanjene pažnje usmjerene na njih, ona ostanu po strani. Literatura upozorava kako često tada dolazi do jače stigmatizacije nego u klasičnom školovanju u specijaliziranim školama (Potkonjak et al., 1989: 276).

2.2. Povijesni pregled integracije

Pokret integracije djece s teškoćama u razvoju počinje preispitivanjem etičke opravdanosti odvajanja osoba s teškoćama u razvoju od ostalog dijela populacije tijekom njihova života,

naročito tijekom odgoja i obrazovanja (Dokecki i Zaner, 1986, prema Sekulić-Majurec, 1997). Faktori koji su imali utjecaj su antikulturni pokreti, nove psihologijske i medicinske spoznaje, nove ideje o demokratizaciji obrazovanja i dokumenti i preporuke svjetskih organizacija. Utjecaj antikulturnih pokreta najviše se iskazivao u njihovu preispitivanju etičke opravdanosti segregacije marginalnih društvenih skupina u svim oblicima čovjekova društvenog života općenito, a posebno segregacije osoba koje se zbog svojih razvojnih specifičnosti razlikuju od većine (Sekulić-Majurec, 1997:538). Kao glavni razlog problema takve segregacije pokret navodi manjak sposobnosti da osobe sa problemima u razvoju u ostvarivanju poželjne, društveno-ekonomski definirane količine profita. Iako se primarno mislilo na psihijatrijske bolesnike, cijela problematika se može povezati sa djecom s teškoćama u razvoju gdje segregacija počinje od rane dobi. Zagovornici ovog pokreta zalagali su se za ukidanje segregacije djece i školovanje u redovnim školama, zajedno s djecom bez izraženih teškoća u razvoju. Medicinska otkrića koja su doprinijela integraciji djece s teškoćama u razvoju vežu se najviše iz pojedine grane medicine. To su protetika, ortotika, kirurgija, porast mogućnosti transplantacije, rehabilitacije i razvoj farmakoterapije. Razvojem tih grana dolazi do relativiziranja prisutnih teškoća u određenom razdoblju, pri čemu su neke bile važne u odluci uključivanja djece u specijalne škole. Primjenom novih pristupa otklanja se potreba za upisom u specijalnu školu i segregacijom djece. Uzevši u obzir koliko je vremena prošlo od tih razvoja do danas, dogodili su se dodatni razvoji koji su dodatno pomogli u boljoj integraciji djece s teškoća u razvoju. Konkretno, za djecu sa slušnim i govorno – jezičnim oštećenjima, od 2002. kreće natalni probing novorođene djece, koji indicira za daljnje pretrage sa slušnim oštećenjem, ako se pokaže potreba za time. Ovdje svakako treba spomenuti važnost rane rehabilitacije slušno i govorno–jezično rehabilitirane djece zbog uspješne rehabilitacije. Konačno, slušna pomagala i ugradnja umjetnih pužnica pomažu u uspješnoj rehabilitaciji i uspješnoj integraciji djece u redovnu nastavu. Psihologijske spoznaje koje su dale potporu ovom pristupu bavile su se ukazivanjima na nepovoljne socijalne i emocionalne razvoje djece uključene u specijalne škole (Shakespeare, 1975, prema Sekulić-Majurec, 1997:539). Kognitivna psihologija dodaje kako su značajne razlike u kognitivnim sposobnostima djece i spoznaje o utjecaju okoline na učenje kod djece. Time se usmjerila pažnja za uključivanje djece u poticajnu sredinu za razliku od specijalnih škola. Traženje prava za jednaki odgoj za sve ljude je bila socijalna paradigma koja je doprinijela integraciji. Navedena prava zapisana su u obliku dokumenata i preporuka velikih svjetskih organizacija, poput UN-a, koji 1975. izdaje Deklaraciju o pravima osoba s teškoćama u razvoju.

S početkom integracije djece s teškoćama u razvoju u svijetu i u Hrvatskoj započinju ispitivanja prihvaćenosti navedene djece u razrednoj okolini, što se smatra jednim od najvažnijih faktora u uspješnoj integraciji. Prema Goslinu (1969), ako u ranim razredima ne dođe do uspješne socijalizacije, javljaju se obrambeni mehanizmi koji će kasnije uzrokovati probleme u obiteljskom, radnom i društvenom životu te otežati njihovu integraciju. Gotovo sva provedena istraživanja pokazuju na nepovoljniji socijalni položaj djece s teškoćama u razvoju u redovnim razrednim odjeljenjima, čak i nakon njihovog dugogodišnjeg zajedničkog školovanja (Asher i Dodge, 1986; Vaughan, Hogan i dr., 1990; Garvey and Kroese, 1991, prema Sekulić-Majurec, 1997). Sekulić Majurec provodi 1983. istraživanje u Hrvatskoj te navodi rezultate kako djeca s teškoćama u razvoju u našim školama ne uspijevaju stvoriti dobre socijalne kontakte. Uz nju, dodatna istraživanja, između ostalih, provode Zovko (1976), Zovko (1980), Brdar (1980), Stančić (1988), Nazor i Buj (1991), Nazor i Nikolić (1992). Položaj djece s teškoćama u razvoju u redovnim razrednim odjeljenjima uvelike ovisi o vrsti i stupnju prisutnih teškoća. Zovko (1976) nalazi da se to pojavljuje čak i u učenika s nekim lakšim oštećenjima. Tako se npr. učenici s lakšim oštećenjima govora te s kroničnim bolestima i lakšim invaliditetom rjeđe biraju kao vođe, što se ne odnosi na učenike s lakšim oštećenjima vida (Zovko, 1976). Uz to, ti učenici imaju i više indekse isključenja (ibid.) u odnosu na ostale učenike (ibid., prema Sekulić-Majurec, 1997). Siromašna komunikacija dodatan je faktor u slaboj socijalizaciji i ne prihvaćanju djece s teškoćama u razvoju (Gottlieb, 1978; Brdar, 1980, prema Sekulić-Majurec, 1997). Takve teškoće često su uzrok zakinuća usvajanja socijalnih uloga, koje se uče imitacijom, slabe govorne komunikacije i ne sudjelovanje u igrama (Scott, 1969, prema Sekulić-Majurec, 1997).

2.3. Verbotonalna metoda kao dio integracije

Kao jedan od važnih faktora u uspješnosti integracije slušno i govorno–jezično rehabilitirane djece postavlja se verbotonalna metoda. Zbog njezinog pristupa i rehabilitiranja djece, ukoliko postignu dovoljan kognitivni i mentalni rast, mogu pohađati regularnu školu, uz dodan individualan program, na primjeru osnovne škole Davorina Trstenjaka. Uz fokus na proces integracije na nastavi hrvatskog jezika u ovoj osnovnoj školi, prikazat će se kako se integracija svojim pristupom odmiče od zabilježene neuspješne integracije. Program škole i njezina suradnja sa Poliklinikom SUVAG doprinose uspješnosti integracije slušno i govorno–jezično rehabilitirane djece. Posljednjih nekoliko godina škola je pretežito upisivala djecu s govorno–jezičnim teškoćama, no program i pristup se nije mijenjao. Spomenuta djeca imaju dopunsku nastavu i vježbe u prostorijama škole, gdje sa stručnom službom rade na rehabilitaciji slušanja

i govora, temeljenu na verbotonalnoj metodi Petra Guberine. Verbotonalna metoda sastavni je dio sistema koji u svojim istraživanjima rabi riječi, rečenice i slušanje riječi koje služe kao smislene tvorbene cjeline. Termin se uglavnom rabi kad se verbotonalni sistem koristi na području gluhoće. Istraživanja verbotonalne metode obuhvaćaju učinke filtriranja na prijenos frekvencijskih isječaka koje stvaraju glasovi govora u dva ili više vremenskih odsječaka, emisiju glasova u funkciji vremena, slušnu percepciju koja slijedi iz izmjena dobivenih filtriranjem i uporabu drugih sastavnica glasova govora (Guberina, 2010.) Verbotonalna metoda najprije ispituje prag osjetljivosti sluha sa strukturalnog stajališta. Zbog toga se kao podražaji koriste riječi i rečenice. Posebno dizajnirani uređaji verbotonalnog sistema rabe se za provjeravanje optimalnog slušnog polja dobivenog pragom detekcije. Time se uviđa da oštećeno uho postiže razumljivost na intenzitetima koji u pravilu nisu veći od intenziteta potrebnih za uobičajeni govor (Guberina, 2010). Metoda se primjenjuje u slučajima urođene ili stečene gluhoće u specijaliziranim ustanovama, bez obzira na stupanj oštećenja, te postiže bolje rezultate ako rehabilitacija započinje u predškolskoj dobi. Rehabilitator treba govoriti prirodno, ne smije se derati na učenike, govor ne smije biti simptomatičan (emocije, nervoza, strah, stres), ne smije otvoreno iskazivati negativan stav ukoliko učenik ima loš izgovor ili neispravno sluša. Zanimljivost je kako rehabilitator treba pažljivo bilježiti razinu razvoja crteža djeteta oštećena sluha jer, kako dijete postaje vještije u crtanju, tako postaje manje kruto u izgovoru jezičnih glasova. Guberina navodi kako je jedan od vrlo važnih uvjeta i ograničenje školskih programa tijekom učenja govora slušanjem, što se u osnovnoj školi Davorina Trstenjaka ne primjenjuje. Učiteljice i predmetna profesorica ne umanjuju obujam školskog programa i gradiva već paze i rade uz djecu s govorno-jezičnim teškoćama u usvajanju gradiva. Paze na intonaciju i brzinu govora te na blizinu učeniku s govorno-jezičnim teškoćama. Svojim govorom i prepričavanjem tekstova, učiteljice i predmetna profesorica uče govornim vrednotama i vježbanju radne memorije. Unatoč tome što slušno i govorno-jezično rehabilitirana djeca pohađaju školski program kao djeca bez teškoća u govoru i imaju dodatnu nastavu vježbanja sa stručnom službom, ta djeca mogu uredno pratiti nastavu i program što doprinosi uspješnosti integracije. Verbotonalnom metodom potiče se izražavanje kod djece koje odgovara njihovoj dobi, što se obično postiže nakon druge godine rehabilitacije. Tada djeca brzo napreduju i u školskim programima. Uz pomoć rehabilitacije, djeca mogu čuti govor svojim optimalnim slušnim poljem, a na malenoj udaljenosti (do 30 cm) i bez korištenja slušnog pomagala. U slučaju osnovne škole Davorina Trstenjaka ta se rehabilitacija provodi putem stručne službe fonetičara audiorehabilitatora i logopeda rehabilitatora. Rehabilitacija se odvija individualno i u skupinama, pod uvjetom da se dijete ne optereti. Individualan rad važan je zbog poboljšanja

slušanja, strukturiranja i širenja optimalnog slušnog polja i omogućava utvrđivanje optimalnog vremena za razumijevanje riječi. Ovo vrijeme nije isto za svakoga i treba ga se odrediti tijekom individualnog rada.

Verbotonalna metoda je važan faktor u procesu integracije, jer uspješna primjena metode u rehabilitaciji slušanja i govora priprema dijete za školu i mogućnost praćenja školskog programa i uspješnost integracije u nastavi.

2.4. Status govorno-jezično i slušno oštećene djece u školi

Dockrell (2000) navodi kako učitelji koji rade u razredima sa govorno-jezično i slušno oštećenom djecom nemaju dovoljno znanja i prakse u prepoznavanju i pristupanju djeci sa navedenim teškoćama. Učitelji sami prepoznaju manjak znanja što utječe na cjelokupan proces individualnog rada s navedenom djecom, iako učitelji prepoznaju probleme s kojima se ta djeca redovito nalaze. Iste probleme su i sama djeca navodila što ukazuje na upućenost u problematiku od strane učitelja, unatoč nedostatku znanja o pristupu. Zbog raznovrsnosti teškoća učitelji moraju intervenirati u nekoliko područja – jezik, kurikularni program, područje književnosti i funkcioniranje djece u školi. Učiteljice prepoznaju elemente gdje su učenici s govorno-jezičnim i slušnim teškoćama, te rade na njima kako bi umanjile težine u govornom izražavanju. Navedena djeca idu rehabilitatorima kao vanjskim suradnicima u svrhu rehabilitacije govora, iako je stupanj učestalosti posjeta bio varijabilan i ovisio je o vremenu rehabilitatora. Autori tekst zaključuju prijedlogom smjernica za daljnje poboljšanje rehabilitacije i statusa djece sa govorno-jezičnim i slušnim teškoćama. Predlažu bolje educiranje budućih učitelja, uz pripremu za rad sa svom djecom, ne samo s djecom bez teškoća u slušanju i govoru. Kao idući korak predlažu bolju suradnju između učitelja i stručne službe, u ovom slučaju rehabilitatora, gdje uska suradnja pomaže djeci u boljoj rehabilitaciji govora ali i učitelju u boljem prepoznavanju i individualnom pristupu svakom učeniku.

Daniel i McLeod (2017:88) navode kako školsko okruženje predstavlja brojne izazove za govorno-jezično i slušno oštećenu djecu. Djeca često imaju smanjeno samopouzdanje i smanjenu aktivnost u nastavi, naročito kada aktivnost traži usmeno izražavanje. Često su roditelji bili ti koji su primijetili kako im djeca imaju smanjeno samopouzdanje, što povezuju s govorno-jezičnim teškoćama koje njihova djeca imaju. Djeca su svjesna kako imaju teškoće dok govore, što utječe na njihovu samosvijest i percepciju njih od druge djece u razredu. Manjak samopouzdanja utječe na aktivnost u nastavi, gdje djeca često ne dižu ruke kako bi se javili za usmeno odgovaranje. Jedini put kada su učenici odgovarali bilo je kada su ih njihove učiteljice prozvale. Roditelji dodatno opažaju kako je djeci teško razgovarati sa drugim učenicima zbog

teškoća u govoru, što za djecu cijelu situaciju čini stresnom. Sama djeca kažu kako javno govorenje u razredu u njima izaziva stres i neugodnost. Najveći stres izaziva čitanje teksta ili uratka pred pločom, što podrazumijeva govor pred svima u razredu. Djeca su često nastojala pronaći ispriku za izuzimanje iz takve aktivnosti, što su učitelji i roditelji prepoznali. Kako bi tome doskočili učitelji aktivno rade sa djecom u vježbanju njihovog govora čime ujedno grade njihovo samopouzdanje. Pritom uče ostatak razreda prihvaćanju govora učenika koji ima teškoće s njim, navodeći ih kako trebaju paziti u izražavanju pitanja da ne obeshrabre učenika. Posljednje problematično područje je čitanje, gdje djeca sa govorno-jezičnim teškoćama redovito kasne za ostalom djecom. Stupanj kašnjenja ovisi o tipu oštećenja, gdje lakša oštećenja ne utječu toliko na zaostajanje koliko teža mogu utjecati. Autori istraživanja i roditelji koji su sudjelovali u istraživanju napominju kako nedostatak čitalačkih sposobnosti može utjecati na kasniji razvoj njihove djece, što upućuje na potrebu daljnje intervencije u razvoju čitalačkih sposobnosti govorno-jezično oštećene djece.

Dulčić et al. (2012) ispituje stavove ravnatelja osnovnih škola prema integraciji učenika s teškoćama promatrajući postoji li razlika prema sredini gdje učenik pohađa školu (gradska ili ruralna sredina). Prijašnja istraživanja ravnatelja pokazala su kako većina ispitanih ravnatelja podupire integraciju učenika s teškoćama u redovite škole (88%) te većina (83%) smatra kako je integracija prijeko potreban korak k suvremenoj školi. Problem nastaje u stavovima ravnatelja gdje su pozitivno orijentirani samo prema integraciji učenika s lakšim intelektualnim teškoćama, lakšim tjelesnim oštećenjima i učenicima s lakšim i umjerenim oštećenjima sluha ili vida. Negativno su orijentirani prema integraciji učenika s umjerenim intelektualnim i viševrsnim teškoćama. Pojedini autori zaključuju kako su ravnatelji pozitivno usmjereni prema integraciji učenika koji ne zahtijevaju dodatne kompetencije i programske intervencije redovitih učitelja (Center i Ward, 1985, prema Dulčić et al., 2012:514). Negativan stav oko integracije prema određenim skupinama djece s teškoćama utječe na kreiranje stava stručnog tima škole i učitelja (Thomas, 1985; Kiš-Glavaš, 1999, prema Dulčić, 2012:514). Prijašnja istraživanja stavova učitelja u hrvatskom obrazovanju ukazala su kako stavovi učitelja slijede stavove ravnatelja drugih država. Stančić (1982) u svom istraživanju navodi kako učitelji imaju povoljnije stavove prema integraciji tjelesno-invalidne djece, slijepa i gluha djece, dok nepovoljne stavove imaju prema djeci sa sniženim kognitivnim procesima (Stančić, 1982:43, prema Dulčić et al., 2012:515). Rezultati istraživanja provedenog od Dulčić et al. ukazuju kako su stavovi ravnatelja redovnih osnovnih škola pretežno neutralno s tendencijom prema pozitivnim stavovima. Uglavnom se slažu s tvrdnjama koje se odnose na pozitivne učinke integracije kao što su socijalizacija svih učenika. Negativne tendencije pokazuju prema

varijablama koje se odnose na stvaranje uvjeta u redovitim školama koje prate uspješnu odgojno-obrazovnu integraciju. Ravnatelji smatraju kako brojne redovite škole nemaju jednake uvjete kao škole koje rade pod posebnim uvjetima. Jednako tako smatraju kako treba intenzivirati stručna usavršavanja koja se odnose na rad s djecom s teškoćama u uvjetima nastave i kako postoji potreba za većom podrškom stručnih suradnika (rehabilitatori i logopedi). Ravnatelji ruralnih naselja smatraju kako najbolju podršku učenici u školi ostvaruju kroz rehabilitaciju u specijaliziranim ustanovama, dok u urbanim sredinama ravnatelji smatraju kako najbolju podršku učenici dobivaju uz pomoć asistenta u nastavi. Svi ispitani ravnatelji su se složili kako učitelji imaju najmanje teškoća u radu s djetetom s tjelesnim invaliditetom, poremećajem u govorno-glasovnoj komunikaciji i sa specifičnim teškoćama u učenju. Najviše teškoća učitelji imaju u radu s učenikom s poremećajima u ponašanju i postojanjem više vrsta i stupnjeva teškoća u psihofizičkom razvoju (Dulčić et al., 2012:522).

2.5. Primjeri iz prakse

Dulčić et al. (2012:132) ističu kako struktura nastave treba zadovoljiti ciljeve odgoja i obrazovanja ali i mogućnosti i potrebe učenika s teškoćama u razredu. Jedan od uspješnih čimbenika integracije prilagodba je metoda, zahtjeva i nastavnih sadržaja kako bi dijete s teškoćama u razvoju uspješno usvojilo nastavno gradivo i bilo intelektualno poticano. Koncipiranje nastave prema navedenim smjernicama podrazumijeva individualan pristup učeniku s teškoćama u razvoju. Kako bi učenik stekao najbolje rezultate na satu i uspješno usvojio nastavno gradivo učitelj treba prvo razumjeti učenikovu teškoću, stupanj i specifičnosti njegove teškoće, znati na koji ga način ispitati i testirati na temelju njegovih sposobnosti, znati što ga zanima. Ukratko, učitelj se treba usmjeriti na učenikove jače strane čime postiže uspješnu integraciju učenika na nastavi (Dulčić et al, 2012:133).

Dulčić et al. (2013) navode dodatne prilagodbe u individualnoj nastavi i provedbi integracije, specifično za slušno i govorno-jezično rehabilitiranu djecu. Kao važnu prilagodbu ističu prilagodbu govora učitelja. Prema njima, kako bi slušno ili govorno-jezično rehabilitirano dijete uspješno čulo i shvatilo gradivo, učitelj treba biti okrenut prema učeniku, govoriti mu u lice i paziti na udaljenost. Treba biti jasan, tempo govora treba biti malo sporiji od prosječnoga i treba provjeravati učenika pitanjima ukoliko je shvatio sadržaj gradiva. Prozivanje učenika za usmeni odgovor također iziskuje poseban pristup – važno je imati kontakt očima, paziti da se ne upada djetetu u riječ, čak niti kada je očito da se dijete muči sa nedostatkom riječi u vokabularu. Navedene upute primjenjuju se u osnovnoj školi Davorina Trstenjaka, prepoznajući pristup i uvježbanost u provođenju navedenog pristupa. Uvježbanost se očituje u

postavljanju pitanja i unaprijed pretpostavljanju kako će učenik možda imati problema sa „traženjem riječi“ te strpljivom čekanju da učenik pronađe odgovarajuću riječ. Konstrukcija usmenog odgovaranja temelji se na postavljanju kratkih pitanja koja traže kratak odgovor na početku, dok dijete nije spremno za kompleksnija pitanja i odgovore. Kompleksnija se ovdje odnosi na složenost pitanja i složenost odgovora. Važno je dati djetetu riječ ukoliko podiže ruku za usmeno javljanje.

Dodatni savjeti koji se navode u literaturi su kratke i jasne upute za obavljanje zadataka i provjera razumije li učenik što treba napraviti. Time učitelj stvara i pruža model rada kojim učitelj omogućuje učeniku razumijevanje zadatka, zaobilazeći njegove govorne ili pisane upute (Ivančić, 2010, prema Dulčić et al., 2012). Jedna od temeljnih prilagodbi i pomoći u integraciji je produljeno vrijeme rješavanja zadataka. Djeca s posebnim jezičnim teškoćama imaju manji opseg radnog pamćenja te imaju teškoća sa zadacima koji ga uključuju. Prema nekim autorima, postoji uzročna povezanost radnog pamćenja i jezičnih teškoća (Kelić et al., 2012:327). Radno pamćenje u kognitivnoj psihologiji definira se kao „sustav ili sustavi koji su uključeni u privremeno održavanje i manipulaciju informacija“ (Vranić i Tonković, 2007:201, preko Kelić et al., 2012:328). Mildner (2003:121) definira kao kratkoročno spremište informacija ograničena kapaciteta u kojem se mogu izvoditi mentalne radnje na razini spremišta. Ako učenik sporije rješava zadatke ili ima problema sa sporijim kognitivnim procesuiranjem zadatka, treba mu se omogućiti više vremena za rješavanje zadatka. Ukoliko je učitelj ograničen vremenski (školski sat traje 45 minuta), utoliko se smanjuje obujam zadataka, obuhvaćanjem ključnih elemenata gradiva koje se ispituje. Kod domaćih zadaća može se smanjiti broj zadataka, pritom pazеći kako je ukupan broj smanjenih zadataka jednako kompleksan kao broj „regularnih“ zadataka. Posljednja prilagodba je prilagodba prostora. Dulčić et al. (2012) ističu važnost blizine učenika izvoru govora, u ovom slučaju učitelju ili predmetnom profesoru, preporučljivo u srednjem redu. Ističe se važnost sjedenja među vršnjacima koji su spremni pomoći u usvajanju gradiva što doprinosi i socijalizaciji učenika i sveukupnoj integraciji. Za kraj preporučuje se izbjegavanje buke u razredu i okolnom prostoru, zbog izbjegavanja opstrukcije slušanja.

2.5.1. Specifičnosti rada u OŠ Davorin Trstenjak

Zakonska regulativa uključivanja učenika sa senzoričkim i motoričkim oštećenjima u redovitu školu nastupa 1991. godine (čl. 6. Pravilnika Narodne novine broj 23, prema Praznik i Valjak, 2012). Slušno i govorno–jezično rehabilitirani učenici upisuju se uz produženi stručni postupak (PSP), koji se provodi u suradnji sa Poliklinikom SUVAG, na osnovi Rješenja nadležnog Ureda

državne uprave. Djeca koja pohađaju osnovnu školu Davorina Trstenjaka pohađaju nastavu zajedno s ostalom djecom u školi. Tijekom cjelokupnog školovanja djeca su praćena od tima stručnjaka u školi i poliklinici SUVAG. Svaka grupa ima svog stručnog voditelja koji pomaže u učenju i izvršavanju školskih obaveza i audiorehabilitatora koji radi individualno sa svakim učenikom po pola sata. Na ovaj način učenici pohađaju redovitu nastavu, zajedno sa ostalim učenicima škole i nakon nastave odlaze na produženi stručni postupak, koji se provodi u prostorima škole. Učenici su organizirani u grupe koje mogu biti homogene i heterogene te cjelokupan postupak doprinosi integraciji djece u redovitu nastavu i socijalizaciji sa drugom djecom.

Krajačić-Puk (2012:567) kroz nastavu hrvatskoga jezika nastoji funkcionalno povezati hrvatski jezik, književnost, jezično izražavanje i medijsku kulturu. Prilikom rada s govorno-jezično rehabilitiranim učenicima prioritet daje nastavi izražavanja i bogaćenju jezika (Krajačić-Puk, 2012:568). Na primjeru pjesme „Nad vinogradom sunce i oblaci“ autora Dragutina Tadijanovića prikazuje način analize pjesme – određuje se tema, učenici bivaju poticani na usvajanje novih književnih i ključnih pojmova, uz poticanje korištenja prethodno usvojenog znanja. Nastavni sat započinje sjedenjem u krugu, pritom govorno-jezično rehabilitirani učenici imaju zdravog partnera, za lakše praćenje nastave. Govorno-jezično rehabilitirani učenici formuliraju kratke rečenice, primjerice *Vinograd je lijep*. Učiteljica također stvara kontakt očima s govorno-jezično rehabilitiranim učenicima, čime daje do znanja da traži potpunu pozornost od njih. Ukoliko ne razumiju pitanje ona će pojednostaviti pitanje. Prilikom predstavljanja pjesnika Krajačić-Puk služi se demonstracijom njegove slike te medijsko – računalnom metodom animira učenike da kažu što su saznali o pjesniku. Prilikom učenja novih riječi polazi od učeničkih iskustava i njihovih pojašnjenja novih riječi koje zatim upotpunjava usmeno ili demonstracijom. Nerazumljive riječi pojašnjava svakodnevnim situacijama koje su bliske učenicima. Učiteljica od prvog razreda potiče na učenike na spontanu, slobodnu komunikaciju i slobodno, spontano izražavanje, u svrhu razvitka spontanog izražavanja kod govorno-jezično rehabilitiranih učenika. Za vrijeme izlaganja proziva i govorno-jezično rehabilitirane učenike, tražeći pozorno slušanje govornika. Učiteljica će podesiti nastavne oblike, metode i nastavna sredstva individualnim potrebama učenika. Dodatnu važnost stavlja na stvaranje ugodnog ozračja i sigurnog puta prema budućnosti za govorno-jezično rehabilitirane učenike, kao i na važnost iskustva, znanja, poznavanja verbotonalne metode i poštivanja djetetove osobnosti (Krajačić-Puk, 2012).

Praznik (2012:599) daje prikaze iz praske u integraciji govorno-jezično rehabilitirane djece u redovitu nastavu. Iako se tekst primarno odnosi na djecu sa slušnim oštećenjima, može se

povezati i s govorno-jezično rehabilitiranom djecom. Od najranijeg procesa rehabilitacije, koji se provodi u Poliklinici SUVAG, djeca mogu biti upisana u osnovnu školu ako stručni tim SUVAG-a smatra da su sposobna pohađati regularnu osnovnu školu. Škola dugi niz godina ima blisku suradnju sa Poliklinikom SUVAG koja omogućuje upis slušno i govorno-jezično rehabilitirane djece u regularni nastavni program uz individualan program za navedenu djecu. Pedagoška služba ovako organiziran proces integracije smatra procesom potpune integracije djece oštećenog sluha i djece s jezičnim slabostima (Praznik, 2012:602). Djeca su uključena u redovitu nastavu te program svladavaju po redovnom programu uz individualan pristup radu od strane učitelja. Tako organizirana integracija ne dozvoljava bilo kakvo izdvajanje djece izvan redovnog razreda ili redovnog nastavnog plana i programa, čime autorica zaključuje kako je to jedini pravilan postupak provođenja integracije bez izdvajanja određene populacije djece.

Kao čimbenike koji uvjetuju potpunoj integraciji navodi objektivne i subjektivne pretpostavke. Kao objektivne pretpostavke navodi optimalan broj djece u razredu (što ponekad je, a ponekad nije moguće provesti) i odgovarajući prostori. Ti se prostori nadalje dijele na razredni prostor, prostor za provedbu prilagođenog stručnog postupka, prostor za individualni rad audiorehabilitatora, prateća oprema za individualni rad s djetetom i slično. Subjektivne pretpostavke su stavovi škole (stavovi učitelja i ostalih sudionika odgojno obrazovnog procesa) i stavovi roditelja ostalih učenika (Praznik, 2012:603).

Uz produženi stručni postupak, integracija i socijalizacija provodi se u razredima koje djeca pohađaju. Uz navedenu integraciju i socijalizaciju, u narednim poglavljima prostorna prilagodba razreda i učenikovu aktivnost na satu. Odabran je idući redosljed za prikaz pojedinih elemenata – prostorna prilagodba, aktivnost učenika, uloga učitelja u integraciji i socijalizacija učenika. Pod svakom kategorijom predstaviti će se svaki razred koji je sudjelovao u istraživanju i učenik koji je (ili koji su) specifično sudjelovali. Ovakav redosljed odabran je zbog vlastitog iskustva autora za vrijeme istraživanja – prostorni plan prvi je bio primijećen, zatim koliko su učenici aktivni na nastavi, kako učitelji utječu na proces integracije i na kraju stupanj socijalizacije učenika.

Na prethodne članke nadovezuje se „*Čujete li razliku? Priručnik za edukaciju odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom oštećena sluha i/ili govora*“ (Bakota et al., 2013). Priručnik je nastao u suradnji sa djelatnicima osnovne škole Davorina Trstenjaka i Poliklinike SUVAG. Priručnik objašnjava anamneze djece sa slušnim i govornim oštećenjima, objašnjava važnost uloge roditelja u integraciji djece i navodi primjere prilagodbe u nastavi u razrednim odjelima i određenim predmetima. Jedan od elemenata podešavanja razreda jest mjesto sjedenja učenika u razredu. Njegova blizina učitelju i učiteljeva blizina njemu pomaže u usvajanju novog

gradiva. Kod aktivnosti učenika pratilo se koliko učenici učestalo dižu ruke u svrhu usmenog odgovaranja na pitanje učitelja i čitanje tekstova. Uloga učitelja promatra se kroz prizmu postupanja prema učeniku s govorno-jezičnim oštećenjima. Budući da je predmet fokusa u ovom radu hrvatski jezik, poseban fokus je stavljen na poglavlje o prilagodbi nastave hrvatskog jezika.

Nastava hrvatskog jezika s učenicima oštećena sluha i/ili govora sadrži nekoliko dodatnih ciljeva – usvojiti i osvijestiti pravilnu artikulaciju glasova, slušno prepoznati govorne vrednote jezika, uvježbati pravilnu strukturu rečenice oblikovati misli i stavove u što jasniju poruku za slušatelja i ostvariti spontanu komunikaciju. Kod izbora književnih tekstova ne preporučuju se tekstovi sa arhaičnim izrazima, tekstovi na čakavskom i kajkavskom narječju, zbog otežanog usvajanja sadržaja, ulomke preko više stranica treba podijeliti na manje, smislene cjeline i tekstovi trebaju biti tematski bliski učenicima. Tekstovi se mogu lakše usvojiti korištenjem motivacijskih sredstava, poput slikovnih priloga, a kod interpretativnog čitanja, kako bi se pomoglo u lakšem usvajanju teksta, sastavljanjem kratkog teksta s novim, nepoznatim riječima u obliku dijaloga. Kada pišu tekst ili sastavak vezan za neku temu, učiteljica će na ploču napisati svaku kompozicijsku točku teksta, uz nekoliko natuknica koje će služiti kao upute i pomoć pri pisanju rada. Postupno će se broj natuknica smanjiti, zbog rehabilitacije slušno i/ili govorno – jezično oštećenih učenika, ali kod ispravljanja tekstova treba se prepoznati da su fonološke, morfološke, sintaktičke i leksičke pogreške objektivne teškoće koje se uz dovoljno vježbe mogu prevladati.

Konkretne navedene upute u obje knjige bile su jedne od polazišnih točaka koje su pomogle u razradi metodologije rada i praćenja učenika sa slušnim i govorno – jezičnim teškoćama u razredima koji su sudjelovali u istraživanju. Uz pomoć njih razrađene su smjernice i područja ponašanja u protokolu koji je pedagoginja škole dana, u svrhu efikasnijeg i detaljnijeg bilježenja opservacija kod svakog učenika, prilagodbi u prostoru i uloge učitelja pri procesu integracije. Nadalje, upute i korištene metode navedene u knjigama variraju za svakog učenika, te, ovisno o dobi i uzrastu, podložne su promjenama i specifičnim modifikacijama.

Prilagodba prostora odnosi se na raspored klupa i mjesto gdje učenik sjedi. Raspored klupa može poticati socijalizaciju govorno-jezično rehabilitiranih učenika sa njihovim susjedima, te je važan zbog praćenja nastave i blizine učitelju kao izvoru govora. Mjesto sjedenja utječe na učenikovu aktivnost u nastavi, što se odnosi na javljanje pri odgovaranju na učiteljeva pitanja, usmeno odgovaranje i čitanje. Uloga učitelja u kontekstu integracije odnosi se na blizinu učenika sa govorno-jezičnim oštećenjima, tempo (brzinu) njegovog govora, jasnoću govora i

kako uključuje učenika u nastavu. Posljednje, prikazat će se socijalizacija učenika, kako je učenik uključen u razredu i koliko i s kim se učenik druži za vrijeme odmora.

2.6. Prikaz rada stručne službe

Mnoga do sad provedena istraživanja pokazala su da djeca s govorno-jezičnim teškoćama imaju smanjen kapacitet verbalnog radnog pamćenja te imaju teškoća sa zadacima koji ga uključuju (Gilliam i dr., 1995; Im-Bolter i dr., 2006; Marton i Schwartz, 2003; Montgomery, 2002; Montgomery, 2003, prema Kelić et al., 2012:328). Na temelju provedenih istraživanja utvrđeno je postojanje snažne interaktivne povezanosti između jezičnih sposobnosti i sustava verbalnog radnog pamćenja (Montgomery, 2002, prema Kelić et al., 2012:328), kao i između ograničenog kapaciteta radnog pamćenja i jezičnih teškoća (Archibald, 2006, prema Kelić et al., 2012:328). Sustav radnog pamćenja usko je povezan s usvajanjem rječnika, jezičnim razumijevanjem, sintaktičkom obradom te razumijevanjem pročitano (Just i Carpenter, 1992; Marton i Schwartz, 2003; Montgomery, 2002, prema Kelić et al., 2012:328).

Pored redovite nastave koju pohađaju, govorno-jezično rehabilitirani učenici pohađaju dodatnu nastavu u prostorima osnovne škole Davorina Trstenjaka. Tijekom posjete prostorijama proveo se razgovor s jednom od logopedica rehabilitatorica koja radi grupni rad s govorno-jezično rehabilitiranim učenicima. Na temelju razgovora ovdje se predstavljaju pristupi i materijali koji se koriste u grupnom radu s navedenim učenicima. Postoje dva pristupa nastavnom sustavu – tradicionalni (predavanje i pojašnjavanje svakog nastavnog predmeta) i heuristička nastava (navođenje i poticanje učenika da sami dođu do odgovora). Rehabilitatorica preferira heuristički pristup radu učenika s govorno-jezičnim teškoćama zbog bolje stimulacije znanja i osjetila. Važno je izbjegavati predugačka, složena, višestruka, višeznačna i neodređena pitanja, zbog smanjenog vokabulara kojim govorno-jezično oštećena djeca raspolazu. Prema razgovoru s rehabilitatoricom, ta djeca često ne razumiju riječi koje se koriste u svakodnevnoj uporabi što na vježbama iziskuje pažljiv odabir riječi koje se koriste. Dodatan važan naglasak je razlika između govorno-jezično i slušno oštećene djece u procesiranju novih informacija tijekom rehabilitacije govorno-jezičnih teškoća. Naime, slušno oštećena djeca, prema rehabilitatorici, bez većih problema usvajaju nove riječi i njihova značenja. Za razliku od njih, govorno-jezično oštećena djeca teže i sporije usvajaju jezik i njegovu uporabu (Leonard, 1998, prema Kelić et al., 2012:327), te traže dodatno vrijeme ponavljanja kako bi se vokabular proširio. Postoje različiti načini dodatnog ponavljanja, pri čemu svi sudionici grupe ostvaruju napredak. Rehabilitatorica radi grupni rad s učenicima, gdje svakog učenika pita isto pitanje dok svi učenici u grupi ne odgovori ispravno. Ukoliko prvi učenik odgovori ispravno a drugi učenik

neispravno, rehabilitatorica će ići u krug i ispitati ostatak grupe. Time svi učenici u grupe dodatno ponavljaju i usvajaju ispravan odgovor, dok učenik koji nije ispravno odgovorio isto tako uči koji je točan odgovor. Kada se ispita cijeli krug dolazi se do učenika koji je dao neispravan odgovor. Ukoliko učenik ponovno da neispravan odgovor ponovno se ispituje cijeli krug, sve dok svi učenici ne daju ispravan odgovor. Rehabilitatorica je primijetila kako učenici djelomično lakše usvajaju pravila hrvatskog jezika ukoliko im se prevodi primjer iz engleskog jezika. Tako će jednostavne rečenice na engleskom jeziku, poput „I am ten years old“ prevesti na hrvatski kao „Imam deset godina“. Time će objasniti učenicima gramatiku hrvatskog jezika, ističući kako se razlikuje od gramatike engleskog jezika. Na temelju tih razlika učenici lakše usvajaju jezik. Prilikom samog poučavanja nastavne metode dijele se na verbalne i vizualne metode. Prednost verbalne nastavne metode je usmeno izlaganje rehabilitatora gdje se nove i teže riječi objašnjavaju, dok učenici riječi i objašnjenja pišu u bilježnicu. Verbalna metoda sadrži i dijaloški element koji potiče razgovor između rehabilitatora i učenika. Dodatni elementi verbalne nastavne metode su predavanje, tumačenje, objašnjavanje, izvještavanje (uz pomoć interneta, dokumentaraca, CD-a itd), metoda čitanja i rada na tekstu i metoda pisanja. Druga nastavna metoda je vizualna metoda. Elementi te metode su metoda pisanja (vježbe fine motorike i grafomotorike, čiji je cilj vježbati od motorike tijela prema finoj motorici), metode čitanja, metode crtanja, čitanje u parovima (dokumentacijska metoda (rad uz pomoć udžbenika, atlasa i slično) i metoda s pomoćnom literaturom (Internet).

Kroz nastavu se koriste i didaktički principi, koji su ovdje predstavljeni. Princip zornosti i apstraktnosti temelji se na usvajanju nekog pojma s drugim sadržajima i ostalim nastavnim predmetima. Princip aktivnosti i razvojnosti temelji se na sposobnosti promatranja i izražavanja, potiče se misaona aktivnost. Princip sistematičnosti i postupnosti temelji se na premisi od lakšeg prema težem. Princip ekonomičnosti i racionalizacije temelji se na postizanju najvećeg učinka u što kraćem vremenu, gdje se prazan hod uklanja iz nastave. Princip historičnosti i suvremenosti temelji se na poučavanju predmeta u skladu s vremenom. Ovdje se koriste nove metode rada i alata. Rehabilitatorica je ovdje kao jedan primjera navela programe Kahoot i Mozabook. Potonji program daje 3D slike predmeta, poput piramida, uz pomoć čega učenici mogu vizualizirati cijeli predmet u punoj formi, čime u radnoj memoriji kreiraju sliku uz pomoć koje će se lakše referirati, sjetiti i zapamtiti predmet kojim se trenutno bave. Ovaj se pristup može povezati sa vizualnom metodom u nastavi, što pokazuje jedan od načina spajanja različitih metoda, u cilju stimuliranja pojedinih osjetila i boljeg rezultata pamćenja i usvajanja gradiva.

3. Ciljevi i pretpostavke rada

3.1. Ciljevi

Cilj rada je prikazati kako govorno–jezično rehabilitirana djeca mogu biti uspješno integrirana u redovitu nastavu. Nastava hrvatskog jezika odabrana je zbog primjera nastave materinskog jezika, čime se prate prije navedeni elementi unutar integracije govorno–jezično rehabilitiranih učenika – prostor unutar razreda, aktivnost učenika, uloga učitelja u integraciji i socijalizacija učenika.

3.2. Pretpostavke rada

Rad se temelji na tri pretpostavke.

Prva pretpostavka pretpostavlja kako će provedba navedenih elemenata integracije doprinijeti inkluziji govorno-jezično rehabilitirane djece u razredu.

Druga pretpostavka pretpostavlja kako se govorno-jezične teškoće neće manifestirati u nižim razredima, nego tek u višem razredu. (Ne)manifestacija teškoća utjecat će na aktivnost i stupanj socijalizacije učenika.

Treća pretpostavka pretpostavlja kako prostor učionice u višem razredu neće biti podešen prema govorno-jezično rehabilitiranom učeniku, što će utjecati na njegovu aktivnost.

4. Materijali i metode istraživanja

4.1. Ispitanici

Ispitanici su se sastojali od učenika prvih, drugog, četvrtog i šestog razreda. Navedeni razredi su posjećeni zbog distribucije učenika s govorno-jezičnim teškoćama. Promatrano je pet dječaka i tri djevojčice, pri čemu sedam učenika ima govorno-jezične smetnje, dok jedan učenik ima slušno oštećenje i koristi slušno pomagalo. Zbog korištenja slušnog aparata, učiteljica koristi FM mikrofona u svrhu učenikovog boljeg praćenja gradiva. Kod učenika nižih razreda govorno-jezične smetnje nisu bile prepoznatljive zbog njihove rane dobe. Kod učenika šestog razreda smetnje su se počele manifestirati. Zbog prirode istraživanja identiteti ispitanika u radu bit će navođeni prema nadimcima. Ispitanicima prvog razreda dani su sljedeći nadimci – M, N, D, E, F, ispitaniku drugog razreda nadimak A, ispitaniku četvrtog razreda nadimak B i ispitaniku šestog razreda nadimak C. Učiteljicama dajem nadimke AA (prvi razred), BB (prvi razred), CC, (drugi razred), DD (četvrti razred) i EE (šesti razred). Budući da su istraživanju sudjelovala maloljetna djeca, za vrijeme i nakon istraživanja poštivao se Etički kodeks istraživanja s djecom.

Učenice M i N imaju slabiji fokus i slabije kognitivne sposobnosti. Konkretno, sporije procesiraju nove informacije i trebaju više vremena kako bi povezale i usvojile novo gradivo.

Učenice su društvene, komuniciraju i družu se s ostatkom razreda i aktivne su na nastavi.

Učenik E ima problem s brzopletošću. Često govori na glas, bez dizanja ruke te kaže odgovor bez prijašnjeg promišljanja, što rezultira pretežito neispravnim odgovorima. Učenik će se nakon toga zaustaviti i promisliti o odgovoru, nakon čega će dati ispravan odgovor. Uz brzopletošću, učenik ima povremene prekide u koncentraciji.

Učenica F nema čujnih govorno-jezičnih teškoća. Ima povremene prekide u koncentraciji i manju aktivnost na satu od prosječne. Izuzevši navedenog, dodatne teškoće se (još) nisu manifestirale.

Učenik D jedini je sudionik u istraživanju koji ima oštećenje sluha. Koristi slušno pomagalo koje je bežično spojeno s FM mikrofonom koji učiteljica koristi. Učenik ima rotacizam i prekide u koncentraciji što rezultira slabim praćenjem nastave i slabijom aktivnošću. Učenik ujedno ima teškoće s radnom memorijom, što rezultira otežanim pamćenjem novih informacija. Prema navodu učiteljice, ono što jedan dan nauči već drugi dan zaboravi.

Od navedenih učenika nitko nije manifestirao teškoće u govoru ili jeziku, primjerice disgrafiju, disleksiju, dislaliu.

Učenik A ima smanjen stupanj socijalnosti od ostalih sudionika u istraživanju, gdje je rijetko komunicirao s drugom djecom u razredu. Imao je malih problema s čitanjem dugih riječi, bolje čita sa prezentacije gdje je font teksta veći. Problema s koncentracijom nema jer prati učiteljicu i nastavu, iako ne sudjeluje aktivno u nastavi.

Učenik B polako manifestira govorno-jezične teškoće. Ima problema s radnom memorijom, gdje mu treba više vremena da usvoji nove informacije, probleme s arhaičnim nazivima i izrazima. Ima slabiju koncentraciju na nastavi zbog slabije radne memorije, što utječe na njegovu slabu aktivnost u nastavi. Učenik je socijalan i družu se s ostatkom razreda i sudjeluje u grupnom radu.

Učenik C jedini ima manifestirane govorno-jezične teškoće. Koncentracija mu je slaba, što često zahtjeva vraćanje njegovog fokusa na gradivo koje se trenutno obrađuje. Ima teškoće u izražavanju, gdje profesorica redovito traži učenika za dodatno objašnjenje svojih izjava. Teže povezuje nove informacije i treba više vremena za povezivanje. Zbog slabe koncentracije ima slabu aktivnost na nastavi. Socijalan je s ostatkom razreda te se za vrijeme odmora družu i komunicira s ostatkom razreda.

Kratak tabelarni prikaz s podacima učenika sudionika nalazi u poglavlju Prilozi (Prilog 3).

4.2. Materijali

Za vrijeme nastave koristile su se bilješke s nastave i protokol praćenja nastave pomoću kojeg se sistematizirao obrazac ponašanja svakog učenika. Protokol praćenja nastave je modificiran u sklopu istraživanja kako bi detaljno pratio i bilježio sve elemente koji su promatrani u istraživanju. Putem protokola pratila se organizacija i vođenje sata, prilagodba prostora, status učenika u razredu i reakcije učenika na nastavni proces. Svaki od navedenih elemenata imao je manje jedinice koje su se pratile i bilježile. Protokol praćenja nastave nalazi se u poglavlju Prilozi (Prilog 1).

4.3. Metode

Metode korištene u svrhu istraživanja sastojale su se od posjete i opservaciji na nastavi hrvatskog jezika u OŠ Davorina Trstenjaka. Posjetila se nastava u dva prva razreda, drugom razredu, četvrtom razredu i šestom razredu, svaki po pet puta. Istraživanje je trajalo 3 tjedna te prilikom posjete nije bilo interakcija sa učiteljicama/predmetnom profesoricom i učenicima unutar razreda. U svakom od posjećenih razreda provedeno je ukupno pet nastavnih sati. Za vrijeme nastave zapisivale su se bilješke u vezi ponašanja razreda i učenika koji su sudjelovali u istraživanju. Prije samog istraživanja školi se pristupilo uz molbu ravnatelju za odobrenjem istraživanja u školi. Molba ravnatelju nalazi se u poglavlju Prilozi (Prilog 4). Nakon odobrenja ravnatelja kontaktirani su roditelji kako bi odobrili sudjelovanje njihove djece u istraživanju. Nakon dobivanja svih odobrenja, dogovorili su se termini posjete razredima. Primjer suglasnosti roditelja nalazi se u poglavlju Prilozi (Prilog 5).

4.4. Analiza podataka

Sve bilješke i opservacije za vrijeme istraživanja evidentirane su u dnevniku istraživanja i protokolu praćenja nastave. Dobiveni podaci svrstavaju se prema elementima koji su praćeni u istraživanju. Prvo će se predstaviti prostor svakog promatranog razreda, krenuvši od prvog do šestog razreda. Zatim se predstavlja aktivnost učenika, nakon koje slijedi uloga učitelja. Za kraj predstavlja se stupanj socijalizacije učenika. Prikazani rezultati se diskutiraju i razmatraju pod okriljem prethodno postavljenih pretpostavki.

5. Rezultati i diskusija istraživanja

5.1. Rezultati istraživanja

Rezultati istraživanja podijeljeni su u četiri kategorije, u svrhu boljeg prikazivanja pojedinih elemenata procesa integracije (prostor, aktivnost učenika, uloga učitelja i socijalizacija učenika). U svakom elementu prikazano je kako se u pojedinom razredu provodi, krenuvši od prvih razreda do šestog razreda. Prostorni raspored predstavljen je prvi jer je prvi element s kojim se dolazi u kontakt prilikom posjete nastavi. Idući element je aktivnost učenika za vrijeme nastave, što je povezano s elementom uloge učitelja u integraciji. Kao zadnji element predstavlja se socijalizacija učenika, aktivnost koja se gledala za vrijeme odmora između nastave.

Budući da su u istraživanju sudjelovala dva prva razreda, koristit će se idući nadimci za lakše praćenje – Odjel A i Odjel B. Djeci su dani nadimci u svrhu zaštite identiteta – M, N, D, E i F. Učenik D je jedini učenik sudionik koji ima slušno oštećenje.

5.1.1. Prostorni plan razreda

Prvi razredi

Odjel A prostorno je riješen kako bi poticao grupni rad među učenicima. Prostor je prosječne veličine za učionicu, uz povišeno postolje gdje se nalaze katedra učiteljice i dvije ploče – jedna pametna i druga klasična, crna ploča. Na jednom od zidova nalaze se slike prikvačene na uže, sa velikim crtežima koja počinju određenim slovom. Na kraju učionice nalazile su se dvije spojene klupe, gdje je autor rada bio smješten. Ostale klupe bile su posložene u grupi po četiri, koliko učenika i sjedi na njima. Takva organizacija prostora omogućuje interakciju i međusobno pomaganje među učenicima. M i N su sjedile u grupi koja je najbliža katedri učiteljice, koja se nalazila kod zida prostorije, kako bi mogle dobro čuti i razumjeti gradivo i nastavu. Sjede jedna pored druge, dok nasuprot njih sjede dvije učenice. Međusobno su povremeno razgovarale, kao i sa susjedama u klupi. Akustički, prostorija omogućuje slušanje učiteljičinog govora neovisno gdje se ona nalazi, dok sama učiteljica govori glasno i razumljivo. Tempo govora je prosječan, dok učiteljica ima povremene oscilacije u govoru – za vrijeme čitanja teksta govori glasnije ili tiše od prosjeka, kako bi držala fokus i pažnju učenika. Govor joj je jasan, kako bi M i N mogle ne samo pratiti gradivo, već usvojiti govorne vrednote i nove pojmove. Buka nije postojala, izuzevši povremene glasne razgovore među pojedinim učenicima, ali nisu nadglasali učiteljičin govor.

Odjel B ima troje učenika sa slušno i govorno–jezičnim oštećenjima. D ima slušno oštećenje i koristi slušno pomagalo, dok E i F imaju govorno–jezična oštećenja. Prvi dan posjete učionica je bila zanimljivo prostorno organizirana. Polovica klupa činilo je U formaciju, dok su unutar tog prostora bile smještene preostale klupe, gdje su sjedili učenici. Ovdje je također bilo povišeno postolje za katedru učiteljice i za pametnu i crnu ploču. Troje učenika s oštećenjima sjedili su u prvom redu, blizu učiteljice. Učiteljica je ujedno imala mikrofona i odašiljač koji je bio bežično povezan sa slušnim pomagalom od D, kako bi ju mogao čuti i razumjeti. D je sjedio u srednjem redu, dok su E i F sjedili u lijevom redu, pored katedre učiteljice. Akustički, učionica je jednaka kao i prethodna učionica, stoga se učiteljicu mogla čuti i razumjeti neovisno gdje se nalazila u prostoriji. Iako je učiteljica starije dobi, njezin glas i govor su jasni, tempo je prosječne brzine. Nema oscilacija u govoru kada čita tekst, iako drži pažnju učenika dok čitaju novi tekst. Ovdje također nije bilo indikacija kako učenici imaju problema sa slušanjem i usvajanjem gradiva zbog govora učiteljice.

Drugi razred

Prostorija odjela drugog razreda koji je sudjelovao u istraživanju organizirana je prema klasičnom razrednom ustroju. Klupe su bile razvrstane u tri reda, iako nisu sve bile jednako poredane i neke su imale po dvoje, dok su neke imale po jednog učenika. Učionica se nalazi u prizemlju zgrade i sa zida gdje su prozori gleda na put koji vodi prema ulazu u školu. Unatoč tome, ne čuje se izvor buke izvana. Učionica sadrži jednu crnu ploču i platno koje se po potrebi može spustiti. Katedra učiteljice se nalazi na lijevom kraju prostorije, pored prozora. U prvom redu, odmah pored katedre, sjedi učenik koji ima govorno – jezične teškoće. Govor učiteljice je razumljiv, razgovijetan i tempo je prosječan. Učiteljica je starije dobi, iako može povisiti govor ukoliko bude potrebe za time. Razred pohađa nekoliko učenika koji glasno razgovaraju za vrijeme nastave, što je povremeno činilo kakofoniju u prostoriji, te je učiteljica morala ukloniti buku.

Četvrti razred

Raspored klupa u ovoj prostoriji bio je sličan Odjelu A prvog razreda. Klupe su bile složene u grupe po četiri klupe, s četiri učenika po grupi. Ovdje je sveukupno bilo 6 grupa, iako nisu sve bile potpune. Katedra se nalazi na lijevoj strani učionice, međutim ovdje učenik s govorno – jezičnim teškoćama ne sjedi pored nje. U ovom razredu učenik sjedi u desnom redu, u prvoj grupi (odmah je do ulaza). Učiteljica u ovom razredu ima najviše iskustva u radu s govorno–jezično rehabilitiranim učenicima, njezin govor je malo sporijeg tempa od prosječnog, govori

u kratkim rečeničnim blokovima, uz jasnu sadržajnu poruku. Učiteljica provjerava jesu li razumjeli novi sadržaj i gradivo, čime suptilno provjerava je li učenik sa govorno–jezičnim teškoćama razumio gradivo.

Šesti razred

Posljednji razred koji je sudjelovao u istraživanju. Kako se ovdje odvija predmetna nastava, učionica je manje personalizirana nego kod nižih razreda. Klupe se poredane u tri reda, u svakoj klupi sjedi po dvoje učenika, dok je katedra profesorice u srednjem redu. Učenik s govorno–jezičnim teškoćama u ovom razredu sjedi u drugoj klupi u srednjem redu, tako da ga profesorica može nadgledavati, ukoliko je potrebno. Profesorica ima iskustva u svom poslu, govor je prosječnog tempa, govori u prosječnim rečeničnim blokovima, no provjerava jesu li svi učenici usvojili novi sadržaj koji se obrađuje. Profesorica se uglavnom kreće u prednjoj strani učionice, te je uvijek okrenuta prema učenicima, ako ne piše po ploči. Provjerava je li C razumio nove riječi koje su radili, te ga motivira da sam dođe do odgovora na pitanja.

5.1.2. Aktivnost učenika

Nastavni sat hrvatskog jezika koncipiran je kako bi uključio sudjelovanje i aktivnost učenika u razredu. Potiče se čitanje tekstova, usmeno odgovaranje na pitanja i rasprave i analize o tekstu. U ovom poglavlju predstavljaju se aktivnosti učenika, ili izostanak istih, te ideje o izostanku tih aktivnosti.

Prvi razredi

U prvim razredima jedino je zabilježena aktivnost na satu kod učenika koji su sudjelovali u istraživanju. U Odjelu A prvog razreda M i N gotovo su svaki sat aktivno dizale ruku, neovisno o zadatku. Javljale su se za čitanje tekstova i za pisanje slova *u* na ploču, te su bez primjetne nervoze odgovarali na pitanja. Kada ne bi bile prozване, pažljivo su slušale vršnjake kako čitaju i odgovaraju. Prilikom obrade novog gradiva pratile su što učiteljica govori i bilježile su sve u bilježnicu. Redovito su pisale zadaće i imale su sve pripremljeno kada je sat započeo. Učiteljica ovdje pokazuje pozitivan stav prema učenicima, unatoč njihovim slabijim kognitivnim sposobnostima, čime se odmiče od negativnog stava koji Dulčić et al. (2012) primjećuju. Učiteljica ujedno ne pojednostavljuje nastavno gradivo, već potiče učenice na aktivno sudjelovanje na satu kako bi što uspješnije usvojile gradivo.

Nastava u odjelu B odvijala se malo drugačije, jer je svako od troje učenika imao djelomičnih problema sa aktivnošću. Pri javljanju za čitanje ili usmeno odgovaranje, E i F bi se javljali, dok je D vrlo rijetko dizao ruku za to. Jedini puta kada je D odgovarao je kada ga je učiteljica

prozvala da odgovori. D je ujedno bio jedini od njih troje koji je imao aktivne probleme s koncentracijom. Često je gledao okolo po razredu ili se igrao sa stvarima na svom stolu ili se premještao na stolici. E i F su se povremeno javljali za čitanje teksta, iako manje od prosjeka drugih u razredu. E ujedno ima čestu potrebu za pričanjem i odgovaranjem, naročito kada se ne javi za riječ. Uvijek je povezano uz pitanje koje se postavilo. E i F su isto imali problema sa koncentracijom i držanjem pažnje, iako nije bilo toliko jako da im remeti potpuno praćenje nastave, te nisu bili izgubljeni u gradivu, kao djelomično D.

Aktivnost učenika prvog razreda ne prati teoriju Daniela i McLeoda (2017). Učenici su aktivni i sudjeluju u nastavi, unatoč njihovim teškoćama. Primjetno je kako stupanj aktivnosti varira od učenika do učenika, iako nije primjetno kako govorenje ili čitanje, dok ostatak razreda sluša, izaziva stres ili manjak samopouzdanja. Kod učenika E učiteljica objašnjava ostatku razreda kako je E ponekad brzoplet, čime uči ostatak razreda prihvaćanju govora učenika E.

Drugi razred

Za vrijeme posjete ovom razredu, A niti u jednom trenu nije dignuo ruku kako bi se javio za čitanje teksta ili odgovaranje. Kroz tjedan bile su različite aktivnosti koje su trebale stimulirati učenike za javljanje. Uz čitanje i odgovaranje, učiteljica je zadnji dan pripremila tablicu s poljima. Svako polje sadržavalo je trag za skrivenu riječ. Sveukupno su bile tri riječi, koje su naposljetku otkrile krovni pojam. Gotovo cijeli razred sudjelovao je u odgonetavanju tih pojmova, osim A, koji niti tada nije podigao ruku za riječ. Kroz tjedan ga je učiteljica povremeno prozivala da odgovori na pitanja, kako bi ga potakla na malo sudjelovanja u nastavi. Kada je dobio zadatak čitanja teksta, čitao je ispravno, iako malo sporije od prosjeka, jer je gotovo svaku riječ čitao prema njezinim slogovima. Zbog toga je dobio manji odlomak za čitati od ostalih učenika. Kada je čitao tekst s platna čitao je lakše i tečnije, moguće zbog većih slova, na što je dobio kompliment od učiteljice. Izostanak aktivnosti kod učenika A može se povezati sa svjesnošću postojanja teškoća u govoru. Kako je svjestan da ima problema sa govorom ne želi se izlagati javnom govoru ukoliko nije potrebno, zbog mogućeg straha od govora i ismijavanja. Međutim, kako ga razred naočigled prihvaća, strah od govora mogao bi postepeno nestati, ukoliko se učiteljica aktivnije angažira oko učenika.

Četvrti razred

Aktivnost učenika B ovdje je pretežito jednaka kao aktivnost učenika A u drugom razredu. Ne diže ruku ukoliko nije potrebno, ne pokazuje interes za čitanjem tekstova i usmenim odgovaranjem na pitanja. Učiteljica ga je malo češće prozivala nego inače, u svrhu slušanja

njegovog govora. Po prozivanju odgovorio bi na pitanja potpunim rečenicama, bez stanki usred govora. Jednom, kada ga je učiteljica pitala može li joj objasniti tko je ratar, nastojao je kriomice pročitati objašnjenje iz čitanke iako je bilo očito da čita. Kada ga je učiteljica zamolila da onda objasni svojim riječima nije se snašao, što upućuje na nerazumijevanje sadržaja i probleme s radnom memorijom. To može upućivati na smanjenu motivaciju za javljanjem, jer je svjestan kako teže povezuje i shvaća nove informacije. Ovdje se aktivnost učenika djelomično podudara sa zapisima u literaturi. Pritom učenik nema vidljive probleme sa samopouzdanjem ili percepcijom unutar razreda.

Šesti razred

Aktivnost učenika C slijedi ponašanje učenika A i B. Za vrijeme nastave ne javlja se za riječ i čitanje teksta, te se ne javlja za usmeno odgovaranje osim ako nije prozvan. Prema primjeru koji je naveden u prethodnom poglavlju, C ima problema sa shvaćanjem i povezivanjem sadržaja („O kome se radi u Zvonimirovoj lađi? – O lađi.“). Taj su dan radili još jedan tekst, „Ive vara dva duždeva sina“, gdje su obradili čitanje teksta, vađenje novih riječi i provjeru jesu li svi razumjeli tekst. C je ovdje imao problem s čitanjem novih i arhaičnih riječi. Na pitanje gdje se nalazio Ive (u galiji), C je imao problema s dolaskom do odgovora, što upućuje na nerazumijevanje sadržaja. Ostale dane su se pretežito bavili tim tekstom i imali su zadaću vezanu uz navedeni tekst. C je zadaću imao napisanu na list A4 papira, uz obrazloženje kako nije imao pribor kod sebe, pa je na satu morao prepisati zadaću. Nakon toga je krenula ponovna analiza pjesme, no C je jedva pratio, zbog vrlo slabe koncentracije. U razgovoru kasnije predmetna profesorica je objasnila kako ima vrlo slab fokus te ga se često mora preusmjerivati na gradivo koje se obrađuje. Često se usred sata rastezao, izgledao je nezainteresirano za gradivo i nastavu. Učiteljica ga je molila da objasni po čemu su Ive i dva duždeva sina suprotni i ovdje je vidljivo zapeo. Imao je problema s dolaskom do odgovora i na kraju je dao jednostavan odgovor kako su likovi dobri i zli i kako je jedan lik rob dok su druga dva lika slobodna. Za usporedbu, drugi su Ivi i duždevim sinovima davali različite epitete i opise koji su služili kao suprotnosti jedni drugima. Na kasnije pitanje C je bio potpuno isključen i profesorica ga je morala ponovno usmjeravati. U rješavanju pisanih zadataka je dobar – može povezati misli sa ljudima koji ih misle, te može opisati zadanu sliku velike kocke i ljudi koji ih okružuju. Svaka osoba je imala drugačiju misao i na pitanje zašto svaka osoba promatra kocku na drugačiji način C je rekao da je to zato jer svi misle drugačije. Profesorica je nastojala potaknuti ga na razmišljanje i bolje elaboriranje misli, pa ga je pitala kako bi on gledao na kocku. Međutim, tada su se svi počeli javljati za riječ i C se nije potrudio izboriti za riječ. Za

kraj, svako je trebao nacrtati svog čovječuljka i ubaciti njegovu misao o kocki. C je nacrtao osobu koja misli kao bi ta kocka bila odličan stadion za utakmicu. Trebao je dodatno objasniti misao, jer nije bilo jasno kako bi kocka bila dobar nogometni stadion. Ovdje je primjetno kako aktivnost učenika ovisi o stupnju njegove koncentracije i interesima o gradivu. Njegova motiviranost time nije ovisna o njegovoj svjesnosti o teškoćama u govoru, već o stupnju zainteresiranosti. Kod učenika C primjetne su teškoće u govoru. Pored slabije koncentracije i sporijeg procesiranja informacija, ima problema sa izražavanjem, gdje koristi jednostavne rečenice koje traže dodatno objašnjavanje kako bi se shvatilo što želi reći. Učenik je svjestan toga, što se očitovalo u načinu kako je utihnuo kada ga je profesorica zamolila da još jednom ponovi što je rekao i malo bolje objasni zašto je njegov čovjek mislio kako bi kocka u zadatku koji su radili bila odličan stadion. Učenikovo samopouzdanje van nastave je dobro, druži se i bez problema pristupa i komunicira s ostalim dječacima iz razreda i bez problema pristupa djevojčicama i pita ih za zadaću. Strah od govora pred profesorom može biti strah pred autoritarnom osobom ili samosvijest vlastitog stanja, što utječe na njegovo samopouzdanje, specifično vezano uz njegov govor pred osobama sa kojima nije blizak.

5.1.3. Uloga učitelja u integraciji

Prvi razredi

Budući da su oba razreda učili glas *u*, učiteljice su u početku pristupile na jednak način. Predstavile su sliku sa velikim i malim slovom *u*, kao i crtež predmeta koji počinje na *u*. Učiteljica Odjela A prvog razreda zatim je pitala razred da se sjete riječi koje u sebi sadrže glas *u*. M i N se javljaju i za čitanje tekstova, što učiteljica prepoznaje i često ih proziva za čitanje teksta, bez zakidanja druge djece za riječ. Na taj način učiteljica motivira M i N na aktivnost na satu, one vježbaju svoje govore i dobivaju konstruktivne povratne informacije, dok se razred upoznaje i prepoznaje sa njihovim teškoćama te ih prihvaća. Kroz tjedan M i N dobivale su jednaku priliku za riječ i aktivnost kao ostali učenici, te učiteljica nije prema njima pristupala na drugačiji način naspram ostalih učenika. Upravo suprotno, učiteljica relativno čestim prozivanjem i davanjem riječi ih motivira za aktivnošću.

Učiteljica odjela B prvog razreda ima drugačiji pristup. Učenica F je poput zlatne sredine između troje učenika sa slušnim i govorno-jezičnim teškoćama u tom razredu. Ne javlja se često, iako sudjeluje u aktivnostima, prati aktivnost i što učiteljica govori, ne govori često ali kada govori razabirljiva je, tempo je prosječan i ne čuju se govorne mane, iako ima problema s rastavljanjem riječi. Učiteljica tome doskače kao učiteljica Odjela A, gdje daje riječ drugim učenicima kada prepozna da se F muči sa slaganjem riječi. Učenik E je pričljiv, aktivan je i diže

ruku na satu i govori kada ne treba ili nije prozvan. Govor je jasan, razabirljiv, tempo je prosječan, ne čuju se govorne mane, ali često je brzoplet, zbog čega često ispravlja ono što kaže. Pored njegove potrebe za pričanjem E ima blagu hiperaktivnost, što rezultira čestim premještanjem na stolici i ometanjem nastave. Zbog toga učiteljica najviše vremena provodi fokusirajući se na njega, nastojeći ga smiriti i strpljivo mu objašnjava zašto treba pustiti druge da govore. E prepoznaje kako treba dignuti ruku za riječ međutim, ukoliko ne bude prozvan nakon nekog vremena, počinje pričati unatoč tome što nije prozvan. Učiteljica svaki puta strpljivo podsjeća E kako se treba javiti za riječ i pustiti druge da pričaju, pri čemu podsjeća razred kako E ima brzopletost i zbog toga ima potrebu za govorom. Na taj način upoznaje razred s njegovim stanjem i uči ih prihvaćanju njegovog stanja, dok istovremeno uči E da treba biti strpljiv i pustiti druge za riječ.

D je slabočujući učenik, koristi slušno pomagalo i učiteljica redovito koristi FM mikrofoni i odašiljač. Razabirljivost govora kod D nije uvijek jasna, ima blagi rotacizam te isprekidan fokus na aktivnost koja se trenutno odvija. Unatoč tome D ima solidan vokabular i nema naprezanja dok govori, što upućuje na ranu rehabilitaciju koja je doprinijela njegovom govoru. Najveći problem je njegova radna memorija. Gradivo koje D nauči u ponedjeljak već zaboravi u utorak, što predstavlja veliki problem ne samo učiteljici već i njemu samom. Učiteljica surađuje s njegovim roditeljima gdje pokušavaju pronaći način kako tome doskočiti. Zbog sporijeg pisanja prilikom vježbanja pisanja slova *u*, učiteljica mu je pomagala u pisanju, vodeći mu ruku dok je pisao u bilježnici. Zbog njegovog specifičnog stanja, zanimljivo bi bilo pratiti razvoj učenika D te pratiti kako suradnja i angažman roditelja i učiteljice poboljšava njegovu radnu memoriju i cjelovito učenje.

Drugi razred

Zbog određenih učenika koji generalno utječu na nastavu učiteljica treba smiriti razred, zbog čega učenik A ne dobiva pozornost i pristup koji se preporučuje prema priručnicima i literaturi. Povremeno bi prozvala učenika da odgovori na pojedino pitanje i nastoji ga pozitivno motivirati za konstrukciju punih rečenica dok odgovara, međutim često ga ne stigne prozvati zbog drugih učenika. Budući da se učenik niti ne javlja za riječ, učitelj je potreban doskočiti tome i prozivati ga, što ovdje izostaje. Na jednom satu dogodila se situacija gdje je učiteljica morala pauzirati cjelokupnu nastavu zbog neposluha u učionici. Takva opstrukcija nastave šteti svim učenicima, naročito učeniku A, gdje se njegova aktivnost smanjuje. Ipak, kada ga učiteljica proziva, uz pozitivnu motivaciju, dobiva i pozitivan odgovor poput „bravo“, primjerice kada pročita veliki odlomak teksta ili nove riječi. Uz dodatan angažman oko učenika A njegova aktivnost i

motivacija za govor bila bi bolja, što može isključivo pomoći u njegovoj daljnjoj rehabilitaciji i sveukupnoj socijalizaciji.

Četvrti razred

Učiteljica ima puno iskustva u radu sa slušnom i govorno–jezično rehabilitiranom djecom. Iz tog razloga prepoznaje potrebu različitih pristupa različitoj djeci, što joj omogućuje uspješnu provedbu integracije. Učiteljica pazi na tempo vlastitog govora, uvijek je razgovijetan i razabirljiv te se kreće blizu učenika s govorno–jezičnim teškoćama. Proziva ga jednako kao sve ostale učenike u razredu, motivira ga na čitanje novih tekstova kako bi vježbao govor i poboljšao ga. Ukoliko učenik zapne u izgovoru neke riječi, učiteljica ga pušta da ju sam kaže, te će, kao na primjeru arhaične riječi, ubaciti sitnu šalu kojom olakšava situaciju učeniku („Baš je nepoznata riječ“). Prilikom grupnih radova uči svu djecu konstruktivnoj kritici, kojom djeca motiviraju jedni druge za bolje pisanje ili sastavljanje sastavaka. Primjer indirektnog pomaganja učeniku B, pritom pomažući cijelom razredu, je pisanje detaljnih uputa na ploču oko pisanja sastavka. Osim što je napisala dijelove konstrukcije sastavka, napisala je što ukratko svaki dio treba sadržavati i dala je veliki broj smjernica o temama i mjestima o kojima učenici mogu pisati. Učenik B nije napisao cijeli sastavak, učiteljica je pohvalila i ocijenila ono što je imao (nedostajao je zaključak) i dala je ocjenu vrlo dobar, uz uputu da kod kuće dovrši sastavak. Time potiče učenika na vježbanje kod kuće uz pomoć roditelja, dok istovremeno može pratiti ostatak predmeta.

Šesti razred

Budući da se ovdje radi o predmetnoj nastavi, profesorica ne prati i ne poznaje aktivnost učenika C toliko detaljno koliko učiteljice razredne nastave. Bez obzira na to, profesorica radi na tome da pomogne učeniku C u usvajanju znanja te da uredno prati nastavu. Profesorica prepoznaje kada učenikova koncentracija pada i nastoji ga preusmjeriti na trenutno gradivo i potaknuti ga na praćenje nastave. Proziva ga na čitanje teksta kako bi usvojio nove riječi i time proširio vlastiti vokabular i pušta ga da sam čita, bez upadanja u riječ. Svjesna je kako C ima problema s formiranjem misli i rečenica, stoga ga motivira i nastoji pogurati da ih formira jasno i da ostatku razreda bude jasno što misli reći. Vrijeme koje mu posvećuje je potpuno usmjereno kako bi mu pomogla, što pokazuje njezinu spremnost i znanje u nastojanju integracije učenika u redovitu nastavu.

Prema svemu prikazanom, učitelji su važan faktor u provođenju integracije slušnih i govorno – jezično rehabilitiranih učenika u nastavi. Njihova aktivnost i angažiranost uvelike utječe na

samu uspješnost integracije. Poznavanje i iskustvo u radu s takvim učenicima pomaže u daljnjem radu s novim učenicima, od prvog razreda nadalje. Razredni učitelji pomažu djeci u što bržoj uključenosti u razrednu nastavu, dok istovremeno upoznavaju ostatak razreda s njihovim stanjem i prihvaćanju tog stanja. Ujedno pripremaju djecu za predmetnu nastavu, gdje se svaki profesor može drugačije postaviti i pristupiti njima i njihovim specifičnim teškoćama. Uspješnost integracije može se tek djelomično preslikavati na sve učenike koje su ovdje predstavio. Svaki učenik ima svoje teškoće i traži drugačije pristupe u nastavi, pri čemu uspješnost integracije preuzima djelomično individualnu komponentu, gdje se promatra svaki učenik zasebno.

Iskustvo i znanje kod većine učiteljica koje su sudjelovale u istraživanju ukazuje na odmak od teorije i zapisa postavljenih u literaturi. Učiteljice ovdje imaju kapaciteta i vještine u radu s govorno-jezično rehabilitiranim učenicima, čime mogu modificirati nastavu prema njihovim kapacitetima, bez mijenjanja kurikula nastave. Neki od tih načina su dodatno prozivanje učenika s govorno-jezičnim teškoćama, pažnja na jasnoću i razgovjetnost govora, kretanje blizu učenika ili pisanje detaljnih uputa na ploču, kako bi cijeli razred imao odrednice, primjerice kod pisanja sastavka.

5.1.4. Socijalizacija učenika

Prvi razredi

Prostorna organizacija klupa u Odjelu A prvog razreda pomogla je u socijalizaciji učenika M i N. Za vrijeme nastavnog sata učenice su komunicirale međusobno i sa svojim susjedima. Konzultirale su se sa njima ukoliko nisu razumjele gradivo i pitale su ih na kojoj se stranici nalazi tekst koji se obrađuje, ukoliko nisu čule. Njihovi susjedi su isto tako njih pitali za pomoć ukoliko im nešto nije bilo jasno. Kada čitaju tekst za vrijeme nastave, svi pažljivo slušaju i nije bilo komentara ili podsmjeha ukoliko su učenice nešto krivo pročitale ili nisu znale riječ. Kako su u tjednu kada se pratila nastava učilo slovo *u*, učenici su vježbali pravilno pisanje slova *u* na ploči. Kada su M i N bile prozване pred ploču, obje su pomalo krivo napisale *u*, što je indikator moguće disgrafije, iako je u prvom razredu prerano za dijagnosticiranje. Unatoč tome, razred je dao konstruktivne komentare gdje su M i N pogriješile. Za vrijeme odmora M i N su se družile normalno sa svojim vršnjacima, ostvarile se komunikaciju i interakciju bez problema, te su drugi učenici također sa njima pričali.

U Odjeljku B prvog razreda situacija je bila pomalo drugačija. Učenik D koristi slušno pomagalo, kojim prati nastavu. Koncentracija mu je slaba, često se ne fokusira na gradivo i učiteljicu, što utječe na njegovo sporije rješavanje zadataka, uz već sporije procesiranje

informacija. Učenik E ima brzopletost, što utječe na njegovu pričljivost na satu. Učenica F nema govorno – jezične teškoće, niti disgrafiju ili disleksiju. Prati nastavu i gradivo, uz povremene prekide u koncentraciji, gdje gleda okolinu u razredu. Svo troje imaju susjede u klupi, s kojima su povremeno komunicirali, ukoliko nisu razumjeli pojedine riječi ili gradivo. Njihovi susjedi ih gotovo nikada nisu pitali za pomoć. Prema nastavnom planu i ovaj razred je radio slovo *u*. Sat su započeli slovkanjem riječi koje imaju glas *U*. D je dobio riječ „vuk“ i bez problema ju je slovkao. F je dobila riječ „sunce“, s kojom je imala problema – nije prepoznala redosljed glasova u riječi, te nije prepoznala gdje se *u* nalazi u riječi. Razred ih je pažljivo slušao, nitko se nije smijao i komentirao probleme slovkanja kod F. Na istom satu su pisali slovo *u* na ploču, gdje D i F dolaze napisati veliko slovo *u*. Iako D sporije piše, oboje ispravno pišu, bez vidljivih grešaka. Za vrijeme odmora svi učenici su se zajedno družili i komunicirali, D, E, F su se normalno družili sa svojim vršnjacima i komunicirali su s njima. Nije bilo isključivanja iz društva.

Drugi razred

Za vrijeme prve posjete primijećeno je kako se A ne druži i komunicira sa svojim vršnjacima prije početka nastave. Iako bi se moglo argumentirati kako je rano jutro (nastava je počela u 8 sati), svi ostali đaci su se normalno družili i komunicirali. A je sjedio sam u klupi, čitao je tekstove u čitanci ili je pisao u bilježnici, niti u jednom trenutku nije pokazao namjeru druženja i socijalizacije s ostalim učenicima. Sjedi u klupi sa susjedom s kojim je imao povremenu komunikaciju, iako se ona svodila na pokazivanje gdje se u čitanci nalazi tekst ili koje zadatke trebaju rješavati. Pored toga, uvijek bi bio tih i ne bi se obazirao na događanja oko sebe. Za vrijeme njegovog čitanja razred je pažljivo slušao, iako se nekoliko puta činilo da je tišina bila intenzivna isključivo dok bi A čitao. Za vrijeme odmora nitko mu nije pristupao i razgovarao s njim, što upućuje kako A od prvog razreda nije radio na socijalizaciji. Zanimljivo je bilo promatrati A za vrijeme gableca – tada se normalno družio i komunicirao sa svojim vršnjacima. Kako blagavaonu tada pohađa više razreda, očekivalo se kako se neće snaći u gomili, ali dogodio se potpuno obrnut slučaj. Nije jasno kako je došlo do toga. U razgovoru s drugim učenicima iz razreda rečeno je kako „mu se ne da“ razgovarati i družiti se s ostalima. Prema svemu viđenom, razred A pušta na miru, nemaju loše komentare o njemu ali istovremeno ne žele puno pričati o njemu. Ne zbog toga što im nije drag, više se stekao dojam da vlada solidarnost u razredu i da je on prihvaćen kao dio razreda, unatoč njegovoj asocijalnosti.

Četvrti razred

Socijalizacija učenika B u ovom razredu djelomično je pod utjecajem prostorne organizacije učionice, kao u Odjelu A prvog razreda. B sjedi u grupi od četiri učenika, ima interakciju sa svojim susjedom i susjedima koji sjede preko puta njega. Razgovara sa susjedom za vrijeme sata, te povremeno pita za pomoć u shvaćanju gradiva, ukoliko zapne. Za vrijeme nastave povremeno bi čitao tekst te su ga svi slušali, bez podsmijeha i komentara. U ovom razredu u sklopu jednog sata organizirao se grupni rad među učenicima. Grupe su se sastojale po troje ili četvero učenika, ovisno koliko ih je sjedilo zajedno, te su morali pripremiti kratki tekst o kruhu. B je odmah krenuo sa sudjelovanjem u grupnom radu, davao je svoje ideje i prijedloge i slušao je prijedloge ostalih iz grupe. Kada je došlo vrijeme izlaganja, njegov susjed je odlučio čitati tekst pred pločom. Nakon čitanja drugi su dali komentare na sadržaj teksta, slijed radnje i kako je čitan. Tekst nije bio najbolje primljen, te su susjede koje su s B radile u grupi rekle kako je on tek nakon pola vremena odlučio sudjelovati. B se s time nije složio i zauzeo se za sebe. Njegovo branjenje sebe pokazuje da je sposoban zauzeti se za sebe, što pokazuje da nije asocijalan niti povučen. Za vrijeme odmora družio bi se sa svim ostalim dečkima u razredu, gdje bi se skupili na kraju učionice i gledali videe ili bi se zajedno igrali, dok su djevojčice bile na drugom kraju sobe. Normalno bi komunicirao sa vršnjacima, bez zadržki ili primjetne nervoze, što upućuje da je prihvaćen u društvo.

Šesti razred

U ovom razredu učenik C pretežito slijedi socijalizaciju kao učenik B u četvrtom razredu. Za vrijeme nastave C sjedi u klupi sa susjedom s kojom ima povremenu komunikaciju gdje mu samoinicijativno pomaže, ako primijeti da je C zapeo u čitanju teksta ili razumijevanju gradiva. Za vrijeme čitanja teksta i odgovaranja na pitanja C ima problema sa čitanjem i daje jednostavne odgovore („O kome se radi u Zvonimirovoj lađi? – O lađi.“). Dok čita tekst ili odgovara na pitanja razred ga sluša, ne upadaju mu u riječ i ne komentiraju njegove odgovore. Samo su jednom dali konstruktivan prijedlog na jednu njegovu ideju. Za vrijeme odmora C je vrlo socijalan, druži se sa ostalim dječacima iz razreda. Vrlo je pričljiv, nema problema tražiti pomoć ili razgovarati sa drugima u vezi zadaće. Tako se na jednom odmoru zapričao sa djevojkom iz razreda oko zadaće iz matematike, gdje su ušli u intenzivnu diskusiju oko pristupa i rješavanja pojedinih zadataka. Što je zanimljivo, jer je za vrijeme nastave tih i nije aktivan u javljanju za riječ, što može biti nervoza čitanja i odgovaranja pred profesoricom.

5.2. Rasprava

Prije početka istraživanja postavljene su tri pretpostavke. Prva pretpostavka je dala pretpostavku kako će inkluzija govorno-jezično rehabilitiranih učenika biti potpomognuta provedbom analiziranih elemenata integracije. Druga pretpostavka pretpostavila je kako (ne)manifestacija govorno-jezičnih teškoća utječe na aktivnost i stupanj socijalizacije kod djece. Treća pretpostavka pretpostavila je kako razredni prostor u šestom razredu neće biti podešen prema govorno-jezično rehabilitiranom učeniku.

Prva pretpostavka pokazala se djelomično točnom. Adaptacija prostora razreda bila je provedena u oba prva razreda te u četvrtom razredu. U navedenim razredima govorno-jezično rehabilitirani učenici sjedili su blizu učitelja, zbog bolje mogućnosti praćenja nastave i razumijevanja govora učiteljica. Blizinom njima, učiteljice su jednako tako mogle pratiti ponašanja učenika i razumiju li nastavno gradivo, čime su mogle odmah intervenirati ukoliko je bilo potrebno. U odjelu A prvog razreda i u četvrtom razredu klupe su bile formirane u manje skupine, kako bi se formirale grupe od četiri učenika u svakoj skupini. Takva organizacija doprinosi socijalizaciji učenika i omogućuje učeniku traženje pomoći od susjeda, ukoliko je potrebno. Time razredi slijede prijedloge prostorne prilagodbe navedene u „*Čujete li razliku?*“. Izuzetak ove pretpostavke je prostor drugog razreda. Prostor je uređen prema klasičnom obliku razredne učionice (klupe gledaju frontalno prema učitelju i ploči), te učenik A sjedi u svojevrsno izoliran od ostalih učenika. Razlog tome može biti njegova svjesnost teškoća u govoru, čime prostor koristi za izolaciju sebe od drugih. Antiteza tome je da učenik sjedi u blizini učiteljice, gdje može pratiti i slušati nastavu, što je bilo vidljivo putem njegovog aktivnog pisanja gradiva u bilježnicu.

Razredni prostor, kao jednu od funkcija, treba stvoriti ugodno ozračje u kojem svako dijete treba osjećati pripadnost. Na primjeru modifikacija prostora u navedenim razredima može se vidjeti kako ono utječe na učenike sa govorno-jezičnim teškoćama. Svrstavanjem u manje grupe, oni postaju sudionici razreda i učiteljice mogu pratiti njihov napredak, bez stavljanja posebne pažnje na to da imaju teškoće u govoru. Na primjeru prostora u drugom razredu vidljivo je kako regularan prostor može negativno utjecati na učenika sa govorno-jezičnim teškoćama, gdje, unatoč tome što ima neometan pristup praćenju nastave, učenik koristi smještaj u prostoru za smanjeno socijaliziranje sa ostalima u razredu.

Druga pretpostavka pokazala se jednako tako djelomično točnom. U prvom razredu, kod učenika M, N, E i F govorne teškoće nisu se manifestirale, stoga nije bilo faktora koji bi utjecali na aktivnost i socijalnost navedenih učenika. Navedeni učenici su svi bili aktivni na nastavi, iako je učestalost aktivnosti varirala od učenika do učenika. Unatoč tome, učenici su se javljali

za čitanje teksta, naročito učenice M i N, koje su se najviše javljale za riječ i čitanje teksta. Treba zabilježiti kako svi od navedenih učenika imaju teškoće sa sporijim procesiranjem informacija (primjer je kada se M zbunila na konstataciju učiteljice), međutim kognitivne sposobnosti ne utječu na govor. Učenik E ima brzopletost, što rezultira pričanjem za vrijeme nastave, ali ne utječe na njegovu socijaliziranost unutar razreda, niti na strah od govorenja. U drugom razredu situacija je drugačija, gdje postoji naznaka kako je učenik A svjestan postojanja teškoća u govoru, što utječe na njegovu aktivnost na nastavi, ili bolje rečeno, izostanak aktivnosti na nastavi, te manjak socijaliziranja za vrijeme odmora. Izostanak aktivnosti kod A možemo povezati sa manjkom samopouzdanja, kako Daniel i McLeod (2017) identificiraju povezanost teškoća u govoru i manjak samopouzdanja. Druga mogućnost je da A ima zakašnjeli socijalni razvoj, što utječe na stupanj njegove socijalnosti. Ukoliko se njegova socijalnost razvija sporije kao na primjer sposobnost čitanja, moguće je kako ne postoji manjak samopouzdanja. Kod učenika B govorno-jezične teškoće se polako manifestiraju. Primarno su to teškoće u čitanju, kognitivnom procesiranju i razumijevanju novih pojmova. Unatoč tome, učiteljica od prvog razreda radi sa učenikom i sudjeluje u njegovoj rehabilitaciji, čime utječe na poboljšanje učenikovog govora. S druge strane, od prvog razreda upoznaje ostatak razreda sa učenikovim stanjem, čime je razred naučila prepoznati i poštivati teškoće u govoru B. Time je B socijalan prema ostatku razreda, gdje uredno komunicira i druži se sa ostatkom razreda, naročito s ostalim dječacima. Njegova aktivnost je slaba, gdje ne diže često ruku za javljanje, što može biti povezano sa manjkom koncentracije i sporijim procesiranjem informacija.

Kod učenika C primjetne su teškoće u govoru. Pored slabije koncentracije i sporijeg procesiranja informacija, ima problema sa izražavanjem, gdje koristi jednostavne rečenice koje traže dodatno objašnjavanje kako bi se shvatilo što želi reći. Učenik je svjestan toga, što se očitovalo u načinu kako je zašutio kada ga je profesorica zamolila da još jednom ponovi što je rekao i malo bolje objasni zašto je njegov čovjek mislio kako bi kocka u zadatku koji su radili bila odličan stadion. Učenikovo samopouzdanje van nastave je dobro, druži se i bez problema pristupa i komunicira sa ostalim dječacima iz razreda i bez problema pristupa djevojčicama i pita ih za zadaću. Strah od govora pred profesorom može biti strah pred autoritarnom osobom ili samosvijest vlastitog stanja, što utječe na njegovo samopouzdanje specifično vezano uz njegov govor pred osobama sa kojima nije blizak.

Uz učenika C specifično je vezana posljednja pretpostavka, koja se dokazala točnom. Budući da se radi o učionici u kojoj se odvija predmetna nastava, učionica nije bila podešena kako bi bila prilagođena učeniku. Učenik je zato sjedio u prvoj klupi koja se nalazila odmah pored katedre profesorice, čime je profesorica pratila rad učenika. Profesorica se držala prostora oko

katedre, tijekom sata je pazila prati li učenik nastavu i usmjerivala ga je natrag na nastavu, ako je učenik nije pratio. Time je profesorica prilagodila prostor bez da ga je fizički prilagodila ili mijenjala. Takvi postupci pokazuju i samom učeniku da je profesoru stalo do poboljšanja govora učenika, što može pozitivno utjecati na samog učenika. Nedostatak ovdje je učenikova fobija od govora pred profesorom, zbog straha od greške ili prozivanja te greške. Takva situacija traži pristup građenja povjerenja između profesora i učenika, što je teško budući da nastavi sat traje 45 minuta (ili 90 minuta ako je blok sat, koji se odvija jednom tjedno).

Prostorno uređenje potiče na komunikaciju i suradnju između učenika. Ukoliko prostor bude podešen prema potrebama govorno-jezično rehabilitiranog učenika, učenik može lakše pratiti nastavu i usvajati gradivo. Podešenja u prostoru mogu biti različita – od raznovrsnih formacija klupa do sjedenja blizu ploče i učitelja, uz susjeda koji će učeniku pomagati ukoliko bude potrebno. Komunikacija sa svojim susjedom je jednako tako važna kod socijalizacije govorno-jezično rehabilitiranih učenika. U ostvarenju komunikacije i društvenosti sa svojim vršnjacima, učenici će postepeno rušiti barijere i strahove oko njihovog govora, što će dodatno pomoći oko rehabilitacije njihovog govora. Prihvaćanjem unutar razreda ti će učenici graditi na svom samopouzdanju i socijalizaciji, čime kasnije neće imati problema u novim socijalizacijama. Stvaranje pozitivne atmosfere u učionici korak je prema uspješnoj socijalizaciji učenika, iako veliki dio uspješnosti ovisi o njima i njihovom nastojanju socijalizacije. Uloga učitelja je jednako važna u integraciji govorno-jezično rehabilitirane djece. Učitelj može provjeravati prati li govorno-jezično rehabilitiran učenik nastavu kratkim provjerama razumije li gradivo i potičući ga na javljanje i čitanje tekstova. Prilikom pisanja diktata učitelj može davati opsežne smjernice i teme u pisanju rada, koje su jednako korisne svim učenicima. Time učitelj ne ističe govorno-jezično rehabilitiranog učenika, već mu pomaže u uspješnom izvršenju zadatka. Blizina učitelja učeniku s govorno-jezičnim teškoćama je isto tako važna, zbog lakšeg shvaćanja gradiva od strane učenika. Takav pristup omogućuje bolje slušanje i razumijevanje gradiva. Prema prikazanim rezultatima, učitelji su važan faktor u provođenju integracije slušnih i govorno – jezično rehabilitiranih učenika u nastavi. Njihova aktivnost i angažiranost uvelike utječe na samu uspješnost integracije. Poznavanje i iskustvo u radu s takvim učenicima mnogo pomaže u daljnjem radu s novim učenicima, od prvog razreda nadalje. Razredni učitelji time pomažu djeci u uključenost u razrednu nastavu, dok istovremeno upoznaju ostatak razreda s njihovim stanjem i prihvaćanju svakog specifičnog stanja. Ujedno pripremaju djecu za predmetnu nastavu, gdje se svaki profesor može drugačije postaviti i pristupiti njima i njihovim specifičnim teškoćama. Međutim, uspješnost integracije može tek djelomično preslikavati na sve učenike koji su sudjelovali u istraživanju. Svaki učenik ima svoje teškoće i traži drugačije

pristupe u nastavi, pri čemu uspješnost integracije preuzima djelomično individualnu komponentu, gdje se gleda svako dijete zasebno.

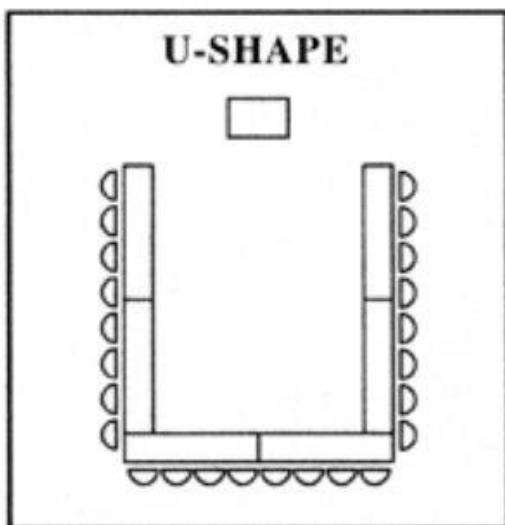
Iskustvo i znanje kod većine učiteljica koje su sudjelovale u istraživanju ukazuje na odmak od teorije i zapisa postavljenih u literaturi. Učiteljice ovdje imaju kapaciteta i vještine u radu s govorno-jezično rehabilitiranim učenicima, čime mogu modificirati nastavu prema njihovim kapacitetima, bez mijenjanja kurikula nastave. Neki od tih načina su dodatno prozivanje učenika s govorno-jezičnim teškoćama, pažnja na jasnoću i razgovjetnost govora, kretanje blizu učenika ili pisanje detaljnih uputa na ploču, kako bi cijeli razred imao odrednice, primjerice kod pisanja sastavka. Iskustvo učiteljica i predmetnih profesora doprinosi smanjenju stigmatizacije djece s govorno-jezičnim teškoćama, čime se daje argument kako se stigmatizacija može smanjiti u redovnim školama. Danas djeca s govorno-jezičnim teškoćama komuniciraju bez zadržke, čime slab stupanj socijalizacije više nije jedan od problema pri integraciji djece s govorno-jezičnim teškoćama (Gottlieb, 1978; Brdar, 1980, prema Sekulić-Majurec, 1997). Iako novija istraživanja (Dockrell, 2000; Daniel i McLeod, 2017) bilježe kako neiskustvo učitelja i svjesnost teškoća u govoru od same djece utječe na (ne)uspješnost integracije, model u osnovnoj školi Davorina Trstenjaka može služiti kao primjer ostalim školama u procesu integracije djece s govorno-jezičnim teškoćama, tim više što škola program provodi od 80-ih godina 20. stoljeća, što ukazuje na njegovu uspješnost. Na temelju postupaka učitelja i njihovih provedbi integracije može se razraditi model koji je primjenjiv u drugim školama. Takav model doprinio bi uspješnijoj integraciji govorno-jezično rehabilitiranih učenika i smanjio njihovo isključenje iz kolektiva.. Dopunska nastava sa stručnim timom može dodatno pomoći u uspješnosti integracije. Takav pristup nudi rješenje problemu odlaska rehabilitatorima, gdje djeca po redovitom rasporedu dobivaju stručnu pomoć.

6. Metodički prijedlog nastave

Na temelju svih dosadašnjih opservacija redovite nastave, rezultata istraživanja i prikaza dopunske nastave za govorno-jezično rehabilitiranu djecu, ovdje se predstavlja koncept i plan dopunske nastave s navedenom djecom. Predstavit će se prijedlog organizacije prostora, prijedlozi aktivnosti i zadaća za učenike i plan provedbe nastave, ukazujući na pristupe učenju s govorno-jezično rehabilitiranom djecom i nastavne metode koje se pritom koriste.

6.1. Prostorni plan razreda

Prostorna organizacija učionice težila bi *U* formaciji klupa. Takva formacija stvara uspješnu koheziju među učenicima, gdje se međusobno mogu motivirati i međusobno pomagati, ukoliko je potrebno. Prednost ove formacije je u međusobnom slušanju učenika, gdje učenici prate što drugi govore i imaju mogućnost dati komentare na njihova izlaganja. Ovakva formacija pomaže i rehabilitatoru u grupnom radu s govorno-jezično rehabilitiranom djecom, gdje može pratiti rad i aktivnost svakog učenika. Kretanje rehabilitatora ovdje je olakšano, jer se može kretati unutar same formacije, što dodatno pomaže u uspješnom praćenju aktivnosti učenika. *U* formacija klupa je ujedno korisna za praćenje gradiva na ploči, gdje svaki učenik može vidjeti što je napisano na ploči, bez rizika opstrukcije pogleda od učenika koji sjede ispred njega ili nje. Putem ove formacije potiče se i rad u parovima ili u manjim grupama. Rad u parovima bi često bile vježbe u dijalogu ili grupni razgovori, gdje bi svaki učenik imao jednog partnera ili partnericu koji bi pratili što njihov partner kaže. Rizik ovdje jesu teškoće u govoru i neprepoznavanje grešaka u govoru od strane partnera, međutim prednost je smanjenje napetosti prilikom govorenja, zbog slušanja jedne ili eventualno dvije osobe.



Slika 1. Organizacija stolova u obliku slova *U*

Izvor - <https://www.selecthire.ie/page/u-shape-style/240>

6.2. Aktivnost učenika

Aktivnosti i zadaće za učenike varirale bi o razredu koji pohađaju. Aktivnosti koje će se zadati učenicima u prvom razredu neće tražiti mnogo vremena, za razliku od aktivnosti za učenike šestog razreda. Krovna tema za sve aktivnosti je grad Zagreb, kroz koju će se učenike poučavati istraživanju grada i zapisivanju njegovih obilježja. Prvi, drugi i četvrti razredi imali bi jednu aktivnost, dok šesti razred ima dvije aktivnosti na izbor. Naravno, uzimanje dodatnih aktivnosti bi se poticalo. Aktivnosti po razredima koncipirane su na sljedeće načine.

6.2.1. Prvi razred

Aktivnost za prvi razred sastoji se od opisa ulice u kojoj žive. Učenik će za zadatak imat predstaviti puni naziv ulice u kojoj živi, u kojem se kvartu u gradu Zagrebu ta ulica nalazi i navesti obilježja te ulice, poput drvoreda, parka/igrališta, škole, specifične zgrade (neboder, dućan, otvoren prostor). Pored predstavljanja svoje ulice, učenik će u zadaći kao zadatak imat predstaviti što detaljnije samu ulicu. Koliko je određena specifičnost udaljena od njegovog ulaza? Može li se vidjeti kroz prozor njegovog stana? Koji je njegov najdraži prostor unutar te ulice? Opis njegove zgrade. Ukoliko želi, učenik može zadaću napisati u prvom licu, opisom šetnje kroz njegovu ulicu. Svrha ove aktivnosti je poticati izražavanje kod učenika, gdje uz pomoć što više opisa, drugi učenici mogu vizualizirati i mapirati njegovu ulicu i upoznati se s pojedinim redovitim aktivnostima koje učenik ima.

Kao dodatni zadatak učenici će trebat vizualno prikazati ulice i mjesto gdje žive putem fotografija ili video snimaka. Učenik će putem pametnog telefona ili fotoaparata za zadatak imati uslikati obilježja njegove ulice, tvoreći vizualnu šetnju temeljenu na učenikovim slikama i videima. Način na koji učenik predstavlja svoju ulicu prepušten je njemu – ono može biti plakat, portfolio ili slično. Kada predstavlja svoju ulicu, učenik preuzima ulogu vodiča, koji u svojoj malenoj turi objašnjava i prikazuje mjesto gdje živi. Učenici mogu uzeti elemente iz obje aktivnosti, primjerice uslikati pogled kroz prozor svog stana ili uslikati nekoliko obilježja, dok pismenim izražavanjem opisuju put između tih obilježja.

Grupni rad ovdje je dozvoljen, jer učenici mogu raditi u paru. Učenici mogu opisati put od stana jednog učenika do drugog, navodeći gdje njegov ili njezin par živi, opisujući put koji uzimaju kako bi došli do parovog stana. Put može biti objašnjen verbalno ili uz pomoć slikovnih priloga, gdje je važno da ostatak grupe pažljivo sluša i vizualizira put. Druga osjetila ovdje isto tako mogu biti upotrijebljena. Rasprostranjenost pekarskih lanaca omogućuje upotrebu olfaktivnog osjetila, uz pomoć kojeg učenik može opisati miris pekare ujutro, na putu do škole ili po povratku iz škole. Učenici mogu imati prijevoz roditelja do škole. U tom slučaju učenici mogu

nastojati upamtiti što više njima upečatljivih prizora na putu do škole. Oni mogu biti zgrade, lokacije gdje se nalaze ležeći policajci, parkovi i slično.

6.2.2. Četvrti razred

Aktivnost za učenike četvrtog razreda sastoji se od šetnje i opisa centra Zagreba, konkretno glavni zagrebački trg, katedrala i gornji grad. Učenik kao zadatak treba prošetati tim dijelovima grada u uslikati što više obilježja. Sam odabir obilježja prepušten je njemu. Važno je da može imenovati i ukratko opisati svako od tih obilježja. Prilikom opisa traži se znanje o tome kada je nešto nastalo, legenda koja se veže uz to (ako postoji) i zašto je ono jedno od obilježja tog prostora i Zagreba kao takvog. Glavni zagrebački trg je polazišna točka, nakon koje učenik sam bira rutu kojom će ići. Može krenuti prema katedrali, pritom slikajući i/ili snimajući put do nje, promatrajući postoje li određene znamenitosti na putu do katedrale (konkretno na tom putu nalazi se maketa centra grada). Nakon katedrale učenik može krenuti ulicom Kaptol ili skrenuti prema Dolcu. Učenik će svoj put mapirati i paziti da ne ide putem kojim je već išao. Obilaskom gornjeg grada učenik može ići Tkalčićevom ulicom ili Radićevom ulicom, gdje također može iskoristiti prolaz kroz tunel Grič i izaći odmah pored Strossmayerovog šetališta i popeti se njime do kule Lotrščak. Aktivnost potiče učenikovo snalaženje u prostoru i pamćenje kojim je smjerom išao u naumu da obiđe što više lokacija bez da se put isprepliće. Za to koristi mapu, koju može sam izraditi ili koristiti mapu centra Zagreba i slikovne i video priloge. Tu mapu i rutu koju je koristio učenik će koristiti u prikazu i opisu puta i znamenitosti koje je obišao i prikazao. Način prikaza samog puta prepušten je njemu – on može biti koncipiran poput turističke šetnje, istraživanja Zagreba ili slično. Važno je da za svaku znamenitost ima konkretne informacije koje sam predstavlja. Poticanje ostatka grupe na praćenje izlaganja može biti kviz na kraju izlaganja. Učenik može dati sliku neke znamenitosti, poput spomenika bana Jelačića i pitati grupu tko je to i zašto je on povijesno važan. Zatim postaviti sliku Manduševca i postaviti ista pitanja. Učenik može ići od više poznatih do manje poznatih znamenitosti (od spomenika banu Jelačiću do Strossmayerovog šetališta).

Dodatna aktivnost je istraživanje muzeja u centru Zagreba. Učeniku je samom prepušten izbor kojih muzeja i koliko ih želi ukratko opisati. Važno je da ukratko prikaže muzej, njegovu lokaciju i kratko opisati kako izgleda. Slikovni prilozima su dopušteni, kako bi ostatak grupe mogao vizualizirati muzej i prepoznati njegovu lokaciju u gradu. Poticala bi se raznolikost u reprezentaciji muzeja – učenik može posjetiti dva starija muzeja, poput Arheološkog muzeja i Etnografskog muzeja i dva novija muzeja, poput Muzeja iluzija i Muzeja čokolade.

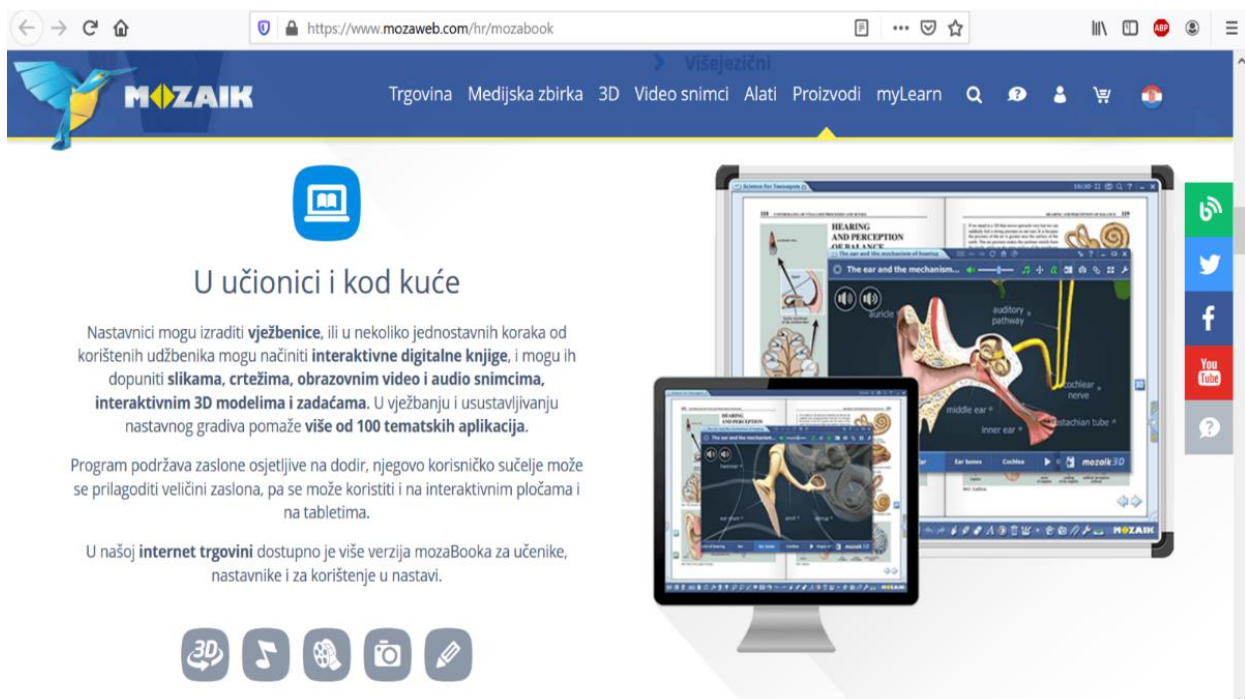
Obje aktivnosti se ponovo mogu spojiti u grupni rad. Jedan učenik istražuje i mapira centar i gornji grad, dok drugi istražuje muzeje oko centra grada. Na kraju oba učenika stvore veliku mapu grada, gdje uz slikovne i video priloge obilježavaju lokacije na kojima se te znamenitosti nalaze.

6.2.3. Šesti razred

Za šesti razred koncipirana je jedna, ali opsežna aktivnost. Učenici za zadatak imaju mapirati lokacije gdje se nalaze poznate ličnosti i spomenici vezani uz grad Zagreb, poglavito književnici i pjesnici. Pored toga, za zadatak trebaju pogledati nalazi li se u blizini spomenika dodatna znamenitost ili lokacija. Učenici svaki kip ili obilježje trebaju slikati, mapirati njegovu lokaciju i opisati ukratko tko je ta osoba. Na primjer, spomenik Augusta Šenoae, gdje se nalazi, tko je bio (pisac i gradonačelnik Zagreba), koja je djela napisao („Zlatarovo zlato“, „Seljačka buna“, „Povjestice“). Što se nalazi u blizini njegovog spomenika (Europski trg, vidljivi tornjevi katedrale, park Ribnjak). Ukoliko su čitali pojedino djelo, učenici mogu ponešto reći o samom djelu, kao podsjetnik ostalima (što služi i kao ponavljanje gradiva). Dok se šecu i istražuju gdje se nalaze drugi spomenici, učenici mogu ukratko reći o znamenitostima i lokacijama koje su prošli – kada i kojim povodom je europski trg nastao, simbolika spomenika na tom trgu, uslikati park Ribnjak, zašto se tako zove. Spomenik Tinu Ujeviću dodatan je primjer kako pored samog spomenika učenici mogu doći i saznati dodatne informacije o njegovom okruženju. Nakon kratkog opisa samog pjesnika i koje je pjesme pisao (prevaltno bi učenici trebali znati pjesmu „Vagonaši“), učenici mogu opisati Cvjetni trg. Mogu istražiti zašto je dobio taj naziv, slikovnim priložima dodatno argumentirati od kuda potječe taj naziv (čak i uz pomoć roditelja, ako ne i sami, potražiti starije slike trga), opisati tko je osoba na kipu koji se nalazi na tegu (Petar Preradović) i navesti druge znamenitosti koje se nalaze na trgu (Saborna crkva Preobraženja Gospodnjeg u Zagrebu). Na putu do drugih spomenika djeca mogu opisati ukratko prolaz Oktogon i Marićev prolaz. Naposljetku, ukoliko više razreda sudjeluje u nastavi kao jedna grupa, može se na temelju njihovih aktivnosti i zadaća napraviti mapa znamenitosti grada Zagreba. Pored svake lokacije na mapi prikvači se slika s tom znamenitošću i gdje se ona točno nalazi, uz kratak opis tih znamenitosti. Ulice i zanimljive lokacije gdje učenici žive također se mogu označiti na mapi. Putem te mape učenici mogu promatrati koje su im znamenitosti ili muzeji blizu i koje još nisu posjetili. Ujedno mogu dodavati nove muzeje i znamenitosti kako ih sami otkrivaju. Naposljetku, dodatna motivacija jest obilježavanje njihovih ulica i mjesta življenja na mapi, zbog truda što detaljnijeg opisivanja tih lokacija, čime vježbaju i šire svoj vokabular.

6.3. Integracija putem nastave

Sama nastava koncipirana je na sljedeći način: prvih nekoliko minuta posvećeno je ponavljanju gradiva iz prethodnog dana, uz nekoliko načina ponavljanja istog gradiva, u svrhu utvrđivanja navedenog gradiva i sigurnog znanja kako su sva djeca zapamtila gradivo. Ponavljanje bi se radilo uz slikovne prikaze navedenog gradiva, u svrhu vizualnog stimuliranja memorije i jačanja vizualnog pamćenja. Prikazi bi bili na pametnoj ploči, koji bi se nalazila iza katedre profesora. Za vrijeme slikovnih stimulacija, rehabilitator je okrenut prema učenicima, kako bi pratio tko se snalazi i tko se manje snalazi u prepoznavanju pojmova. Korišteni slikovni prilozi bili bi uzeti iz programa *Mozabook*. Program nudi trodimenzionalne slike vezane uz gradivo koje se obrađuje u kurikulumu nastave, te prati kurikulum za svaki razred. Tako rehabilitator može prikazati sliku piramide i pitati svakog učenika što je to na slici, vizualno stimulirajući učenikovo pamćenje i znanje o predmetu na slici. *Mozabook* ujedno nudi druge materijali kojima se može stimulirati pamćenje i povezivanje informacija kod govorno-jezično rehabilitiranih učenika. Učenje o pojedinim dijelovima tijela i njihovim funkcijama može biti stimulirano da učenici sami pokazuju gdje se koji dio tijela nalazi. Na pitanje „Pokaži mi gdje se nalazi uho“ učenik će pokazati na uho, jer je rehabilitator prije vježbao s učenicima gdje se uho nalazi. Rehabilitator može i drugačije postaviti pitanje, pokazujući na svoje uho i pitati „Što je ovo?“. Prilikom objašnjavanja funkcija pojedinog dijela tijela, koristi se *Mozabook* i detaljniji prikaz pojedinog dijela tijela.

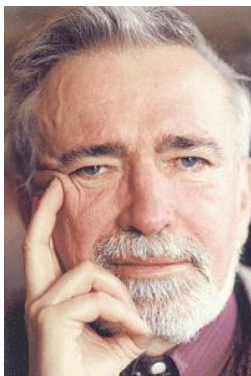


Slika 2. Mozabook

Izvor - <https://www.mozaweb.com/hr/mozabook>

Za vrijeme nastave potiče se dijalog između rehabilitatora i učenika. Rehabilitator navodi učenike da sami dolaze do zaključaka prilikom usvajanja novog gradiva, nakon što rehabilitator nekoliko puta ponovi osnovne informacije. Ovakav pristup pomaže pri razvijanju kognitivnih sposobnosti kod govorno-jezično rehabilitiranih učenika. Kada učenik dođe do ispravnog zaključka, uz navođenje rehabilitatora, nekoliko bi se puta ponovilo pitanje, kako bi se utvrdilo je li učenik shvatio gradivo. Na taj način i ostali učenici ponavljaju novo gradivo, čime ga ujedno usvajaju. Potiče se prije navedeni rad u parovima, gdje učenici međusobno vode dijaloge. Dijalozi su jednostavne prirode, zbog izbjegavanja kompleksnih i složenih pojmova, s čijim usvajanjem govorno-jezično rehabilitirana djeca imaju problema. Dijalozi se baziraju na svakodnevnim razgovorima, gdje učenici vježbaju vođenje razgovora. Razlog tome je što osobe sa govorno-jezičnim teškoćama često imaju teškoće u vođenju takvih razgovora, često mijenjajući forme „ti“ i „vi“. Prilikom čitanja tekstova, naročito lektira, rehabilitator je onaj koji čita tekst, u kratkim blokovima, zbog težnje uspješnom praćenju i usvajanju gradiva. Naglašavaju se nove riječi, vade se u bilježnicu i traže se njihova značenja. Također, vade se svi likovi, njihovi opisi, motivacije i odnosi s drugim likovima unutar radnje. Uz čitanje se u jednakim periodima ponavlja što se do tada pročitalo, zbog utvrđivanja jesu li učenici uspješno upamtili i shvatili radnju. Ponavljanje radnje može se povezati sa likovima, gdje se postepeno šire radnje koje pojedini lik radi. Tako možemo prvo opisati lik, zatim postepeno opisivati radnje koje lik radi za vrijeme radnje. Kada se radnja svakog lika objasni, može se krenuti sa povezivanjem odnosa među likova, postepeno i lagano, zbog težeg usvajanja gradiva. Prilikom učenja o piscu koristi se pametna ploča, gdje se traže podaci i slika o piscu. Preko slike učenici vizualiziraju pisca, čime kreiraju njegovu sliku u pamćenju uz koju vežu specifičnosti vezane uz pisca. Ovo je važno prilikom ispitivanja znanja o lektiri.

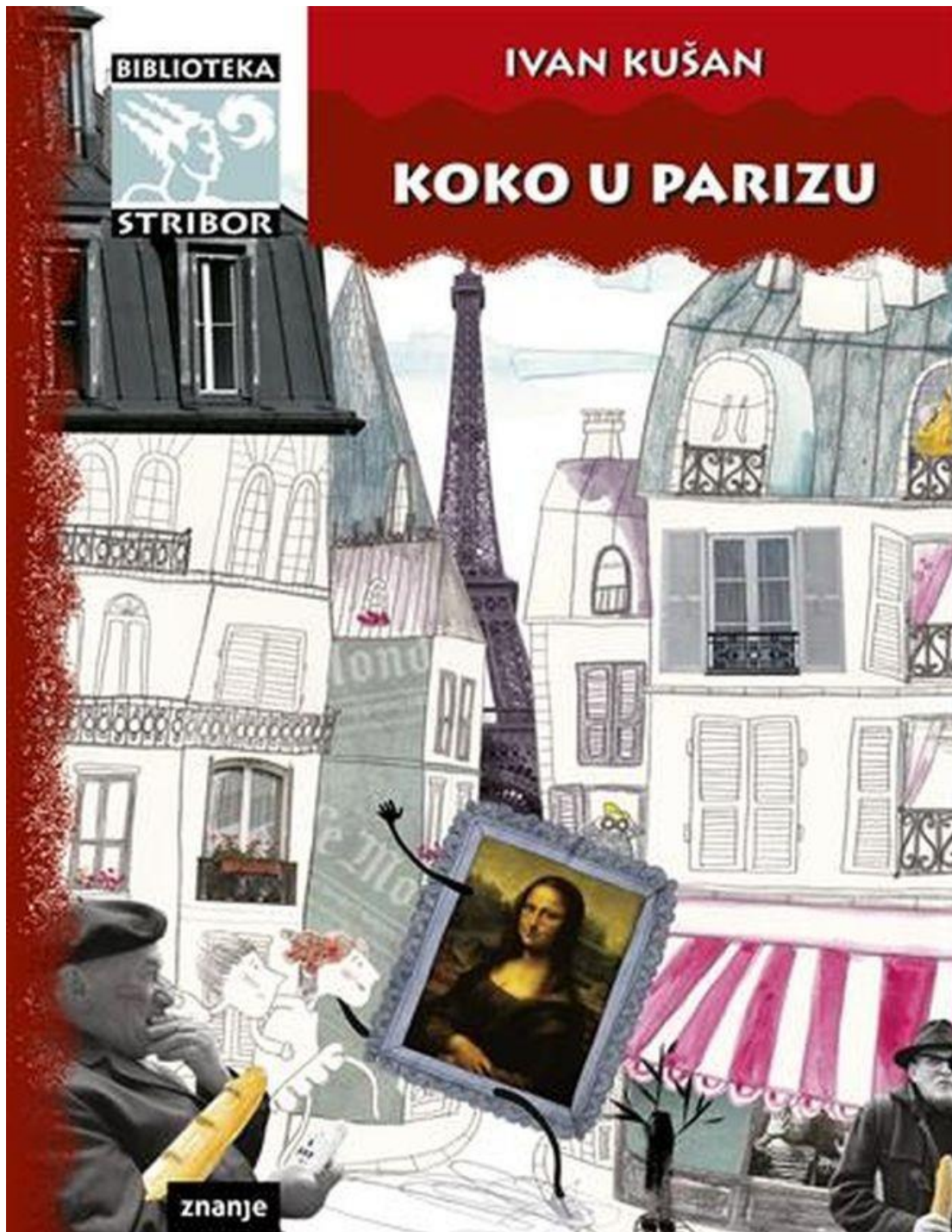
Primjer: na pametnoj ploči prikazemo sliku autora lektiru koja se ispituje, primjerice Ivana Kušana, te se učenike pita tko je čovjek na slici.



Slika 3. Ivan Kušan

Izvor - https://hr.wikipedia.org/wiki/Ivan_Ku%C5%A1an

Kada svi učenici daju ispravan odgovor, pitaju se koju je knjigu napisao, a učenici su ju čitali. Time postepeno gradimo i ispitujemo detalje o lektiri.



Slika 4. Koko u Parizu

Izvor - <https://shop.skolskajniga.hr/koko-u-parizu.html>

Pri pripremi testova, rehabilitator se dogovara sa predmetnim profesorima ili učiteljima oko gradiva i pitanja koja se postavljaju. Pitanja moraju odgovarati trenutnom kapacitetu govorno-

jezično rehabilitirane djece, te se prije samog ispitivanja nekoliko puta ponavljaju s djecom. Pojedini elementi koji dodatno doprinose nastavi i radu sa govorno-jezičnom rehabilitiranom djecom su uporaba tehnologije, slikovnih primjera i korištenje stranog jezika (poglavito engleskog jezika). Kod uporabe tehnologije primarno se misli na korištenje pametnih ploča, uz dodatno korištenje aplikacija poput *Mozabook* i *Kahoot*. Aplikacija *Kahoot* služi kao online kviz provjere znanja, gdje učenici trebaju u ograničenom vremenu dati točan odgovor, putem svojih mobitela. Na stranici su ponuđeni odgovori, uz određene simbole koji mijenjaju klasičnu A, B, C i D postavku odgovora. Učenici na svojim mobitelima imaju samo ponuđene simbole, čime trebaju u kratkom vremenu (20 sekundi) doći do ispravnog odgovora i prepoznati simbol kod kojeg se taj odgovor nalazi. Time se ne vježba samo pamćenje i znanje o gradivu već i vježbanje koncentracije u kratkom vremenskom periodu. Slikovni primjeri mogu služiti kao pitanje u kvizovima gdje je ponuđena radnja na slici i učenike se pita što se na slici događa.



Slika 5. „Što učenici rade na slici?“

Izvor - <https://www.babble.com/parenting/british-school-bans-hand-raising-in-class/>

Slikovni prilozi mogu biti povezani uz učenike, kako bi se radnje na njima mogle lakše približiti samim učenicima. Posljednja stvar na koju se treba obraćati pozornost prilikom rada sa govorno-jezično rehabilitiranim učenicima jest prepoznavanje i davanje komplimenta na svaki uspjeh koji učenici postignu. Tako će svaki učenik dobiti kompliment „bravo“ ili sličan kompliment kada uspješno i ispravno kaže odgovor na postavljeno pitanje ili ispravno ponovi gradivo. Ovakvo davanje komplimenta daje dodatnu motivaciju učenicima za boljim uspjehom i usvajanjem znanja.

Koncipiranje nastave ovisi također o razredu ili razredima koji pohađaju pojedinu grupu međutim koncipiranje nastave i nastavnih metoda ostaje isto. Važno je stimulirati njihova osjetila, naročito vizualna osjetila, pomoću kojih se olakšava pamćenje novog gradiva. Potrebno je redovito ponavljati gradivo, što podrazumijeva više ponavljanja od prosječnog, dok svi učenici nisu usvojili gradivo. Uporaba tehnologije ovdje jednako je tako važna, zbog brojnih

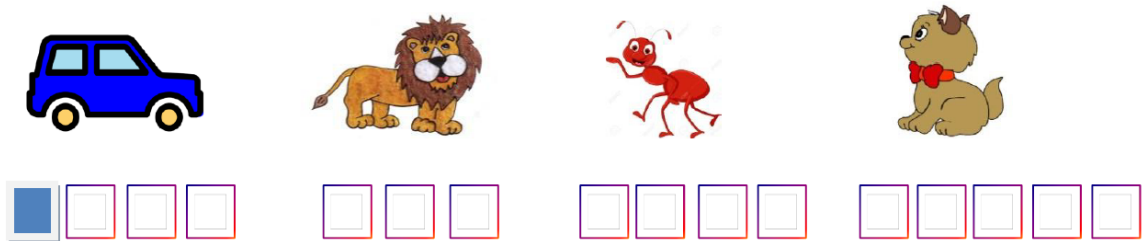
edukacijskih aplikacija i opcija koje ona nudi. Time se pomaže govorno-jezično rehabilitiranim učenicima u uspješnoj integraciji i vježbaju se kognitivne sposobnosti učenika, u svrhu uspješne rehabilitacije djece s govorno-jezičnim teškoćama.

6.4. Primjeri testiranja učenika

Testiranje znanja učenika ovisi o njihovoj dobi i stupnju usvojenosti znanja. Zbog navedenih razloga testovi koje će učenici ispunjavati bit će više ili manje podešeni prema njihovim kapacitetima, dok ih se istovremena pita znanje potrebno za zadovoljenje kriterija predmeta.

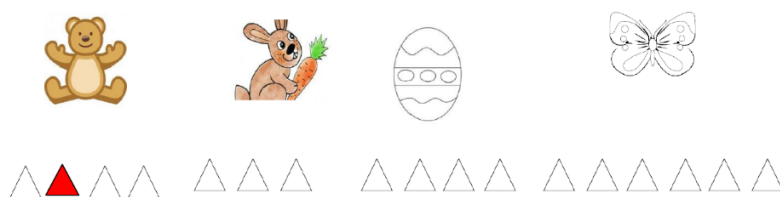
Testovi za prvi razred fokusirat će se na usvajanje osnovnih pojmova u gramatici i širenje vokabulara, uz naglasak na čitanje s razumijevanjem. Počelo bi se sa slikovnim zadacima, uz postepeno povećavanje zahtjevnosti zadataka. Tekstovi koja djeca čitaju bavili bi se terminima iz životinjskog svijeta, obiteljskog okruženja i bojama.

Zadatak: Promotri svaku sliku. Imenuj što je na njoj prikazano. Reci na kojem se mjestu u riječi nalazi glas A i taj kvadratić ispod slike oboji plavom bojom.



Slika 6. Testiranje prepoznavanja glasa A (Izvor – Moja vježbenica, Silvija Dodig-Stanić)

Zadatak: Promotri svaku sliku. Imenuj što je na njoj prikazano. Reci na kojem se mjestu u riječi nalazi glas E i taj trokutić oboji crvenom bojom.



Slika 7. Testiranje prepoznavanja glasa E (Izvor – Moja vježbenica, Silvija Dodig-Stanić)

Uz prepoznavanje mjesta glasa u navedenim riječima, predlaže se korištenje različitih geometrijskih tijela u svakom zadatku. Prednost toga je upoznavanje učenika s različitim oblicima, što pomaže u lakšem usvajanju istih predmeta u drugom školskom predmetu (matematika). Ovo je samo jedan od načina i primjera povezivanja više različitih predmeta – učitelji dodatne nastave mogu koncipirati i povezivati prijelaze između brojnih predmeta, u svrhu lakšeg usvajanja gradiva.

Zadacima čitanja pjesme s razumijevanjem može se pristupiti iz više perspektiva. Krovni zadatak uvijek je čitanje pjesme, međutim razumijevanje i obrada pjesme može biti postavljena na različite načine. Pojedine riječi u pjesmi mogu se izostaviti i učenik sam mora prosuditi koja riječ odgovara na pojedino prazno polje. Naravno, sve riječi koje nedostaju bile bi ponuđene u zadatku (ponuda riječi može biti izostavljena u višim razredima).

Zadatak: Pažljivo pročitaj pjesmu i dodaj riječi koje nedostaju.

SUNCE, PUŽA, TREŠNJE, RUŽA, KUĆICE

Crvena pjesma

Crvena _____ voli malog _____.

Crveno _____ tople zrake pruža.

Crveni krovovi _____ krase,

a ja _____ crvene i slasne.

Crvena _____ već miriše

i tu je kraj

pjesme nema više!

Zadatak: Pažljivo pročitaj i odgovori na sljedeća pitanja:

- 1.) TKO VOLI MALOG PUŽA ?
- 2.) TKO PRUŽA TOPLE ZRAKE ?
- 3.) ŠTO KRASI KUĆICE?
- 4.) KOJE SVE BOJE POZNAJEŠ ?
- 5.) KOJE VOĆE TI VOLIŠ ? KAKVE JE BOJE VOĆE KOJE VOLIŠ?

Radni zadatak 1 (Autorski rad – pitanja)

Poželjno je da veličina slova bude veća od prosječnog, zbog lakšeg čitanja kod djece s govorno-jezičnim teškoćama. Također, preporučeni je Calibri font, koje ne otežava čitanje učenicima.

Zadaci za četvrti razred zahtjevniji su od zadataka za prvi razred, zbog uzrasta i dobi učenika. Fokus u tim zadacima je na razumijevanje gradiva imenica, glagola i čitanja s razumijevanjem, uz detaljno obrazloženje svakog od tih područja. To je važno iz učenikove perspektive za shvaćanje što se u gradivu obrađuje i što se od njega traži, kao i za učitelja koji se može u nastavu fokusirati na pojedine aspekte s kojima učenik ima problema.

Razred: IV.

Predmet: Hrvatski jezik

Nastavna jedinica: Čitanje s razumijevanjem, Imenice (uvećanice i umanjenice), glagoli

Odgojno-obrazovni ciljevi i zadaci: Govorno izražavanje kroz čitanje tekstova pazeći na interpunkcije, ritam, tempo i intonaciju govora, bogaćenje vokabulara, širenje rečenične strukture novim pojmovima prilikom opisivanja bića, stvari i pojava.

-razumjeti pojam imenice kao vrste riječi; razlikovati opće i vlastite imenice

-naučiti da su imenice vrsta riječi; naučiti pisati vlastite imenice velikim početnim slovom; razlikovati opće i vlastite imenice u govoru i pismu

- razvijati naviku primjene pravopisne norme; ostvarivati uspješnu usmenu i pismenu komunikaciju; razvijati sposobnost uočavanja pravopisnoga pravila na nizu primjera; poticati sposobnost zaključivanja na nizu primjera; razvijati mišljenje i logičko zaključivanje

- razvijati samostalnost u rješavanju zadataka; poticati suradnju i komunikaciju među učenicima; razvijati pravilan odnos prema jeziku i odgovornost prema radu

- govorno i pismeno izražavanje kroz odgovaranje na pitanja.

- razvijanje ljubavi prema materinjem jeziku

Oblik rada: grupni i individualni

Nastavne metode: pisanje, čitanje i rad na pitanjima

Nastavno sredstvo: nastavni listić

Primjer pripreme testiranja nastavne jedinice

Koncipiranje zadataka prepušteno je učitelju, iako je najbolji način postaviti kratak krovni tekst ili pjesmu i gramatički ju analizirati. Važno je paziti da tekst ili pjesma ne sadrže arhaične konstrukcije i budu pisani na standardnom hrvatskom jeziku.

1. Koji dječji roman si čitao za lektiru? Zašto to djelo nazivamo dječjim romanom?

2. Bajka je _____

3. Basna je _____

4. Što je pripovijetka? _____

5. _____ je dramska vrsta koja je namijenjena izvođenju na pozornici. Pisan je po ulogama i namijenjen je djeci.

6. _____ je film namijenjen djeci i prikazuje život djece.

7. _____ je redak u pjesmi.

8. _____ je podudaranje stihova na kraju sloga, na primjer:

_____.

Pozorno pročitaj pjesmu.

Duga

Nebo mutno i sjetno _____

ZADATAK.

ko moga oka sjena _____

Crvenom bojom zaokruži prvu kiticu.

satima kišu lije _____

Plavom bojom zaokruži prvi stih.

na sela tiha i snena. _____

Pokraj svakog stiha napiši broj slogova.

A onda sunce virne _____

kroz oblak iznad luga _____

nenadano ko sreća, _____

na nebu procva duga _____

Radni zadatak 2 (Autorski rad)

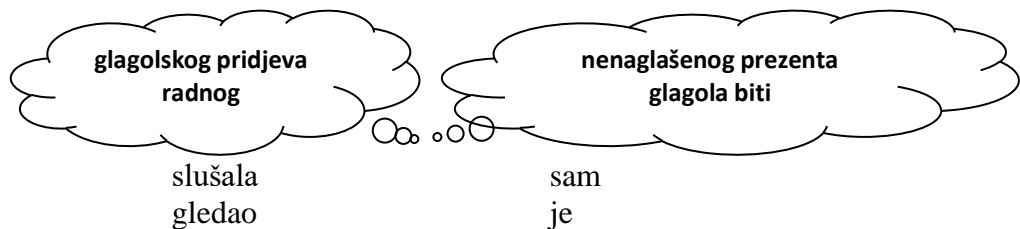
U šestom razredu učenicima se mogu pripremiti tablice, ili slični primjeri, koje prikazuju i opisuju pojedine vrste riječi. Primjer toga su glagoli, gdje tabelarni prikaz može olakšati usvajanje pravila tvorbe učenicima s govorno-jezičnim teškoćama.

PREZENT je sadašnje glagolsko vrijeme
npr. sam, ću, slušam, pjevam, gledam, pišem, sjedim

biti	htjeti	slušati
jesam / sam	hoću / ću	slušam
jesi / si	hoćeš / ćeš	slušaš
jest / je	hoće / će	sluša
jesmo / smo	hoćemo / ćemo	slušamo
jestе / ste	hoćete / ćete	slušate
jesu / su	hoće / će	slušaju

PERFEKT je prošlo složeno glagolsko vrijeme
npr. bila sam, slušala sam, pjevala sam

tvori se od



npr.

bila sam	htjela sam, htio sam	slušala sam
bio si	htio si	slušao si
bio je, bila je	htio je, htjela je	slušao je
bili smo	htjeli smo	slušali smo
bili ste	htjeli ste	slušali ste
bili su	htjeli su	slušali su

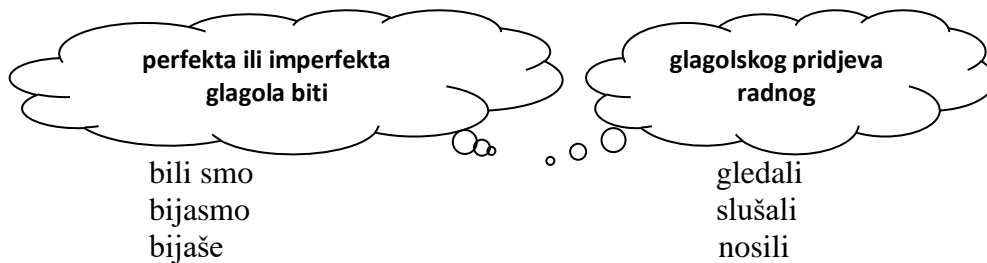
AORIST je prošlo svršeno glagolsko vrijeme (od svršenih glagola)
npr. pozdravih, vidješe, htjedoše, bismo

bih	htjedoh	pozdravih
bi	htjede	pozdravi
bi	htjede	pozdravi
bismo	htjedosmo	pozdravismo
biste	htjedoste	pozdraviste
biše / bi	htjedoše	pozdraviše

IMPERFEKT je prošlo nesvršeno glagolsko vrijeme (od nesvršenih gl.)
npr. zвах, trajaše, gledahu

bijah	htijah	trajah
bijaše	htijaše	trajaše
bijaše	htijaše	trajaše
bijasmo	htijasmo	trajasmo
bijaste	htijaste	trajaste
bijahu	htijahu	trajahu

PLUSKVAMPERFEKT je složeno pretprošlo glagolsko vrijeme
npr. bili smo gledali, bijahu se uplašili
tvori se od



bila sam gledala	bijah gledala
bio si gledao	bijaše gledao
bio je gledao	bijaše gledao
bili smo gledali	bijasmo gledali
bili ste gledali	bijaste gledali
bili su gledali	bijahu gledali

Primjer didaktičke pripreme materijala (Autorski rad)

U šestim razredima, kod testiranja pravopisa, smanjuje se veličina i obujam zadataka. Prevalentna su dva razloga- treba se paziti na koncentraciju učenika s govorno-jezičnim teškoćama i na kapacitet radne memorije učenika. Iz tog razloga smanjuje se broj primjera u zadacima, gdje se pitaju potrebna područja i kategorije.

PONAVLJANJE (SKUPOVI -IJE, -JE / SLOVA Č ,Ć)

1. Zadane riječi dopuni skupovima ije ili je: čov__k, d__ćaci, cv__tić, cv__će, sn__g, sn__ži, vr__me, oc__na, p__sma, r__eč, r__čnik, zv__zda, zv__zdica, l__p, m__sec, sv__ća, ml__ko, d__te.

2. Precrtaj nepravilno napisane riječi: liječnik, lječi, cjev, cjevčica, uvijek, sljepoća, cvijećar, mlijeko, lijep, dijeca, uvjek, ljek, bijel, rijeka, pijesak.

3. Na svaku riječ stavi pravilan znak za č ili ć: kuca, carapa, noc, cist, djevojčica, mišic, vrtic, šećer, kamencic, plac, peci, kovac, potocic, zvoncic, cvijece, mac, racunati, odjeca, zvoncici, prascic, vrecica, potocic

4. Kraj svake zadane riječi napiši njenu umanjenicu:

zvijezda _____

cvijet _____

korijen _____

snijeg _____

cijev _____

5. Kraj svake zadane riječi napiši njenu uvećanicu:

rijeka _____

brijeg _____

snijeg _____

Radni zadatak 3 (Autorski rad)

Navedeni primjeri tek su pojedini načini i prijedlozi testiranja djece s govorno-jezičnim teškoćama. Važno je pratiti njihov napredak u nastavi i modificirati testove prema tome. Testovi mogu biti manje opsežni ili opsežniji, ukoliko nastavnik vidi mogućnost za time. Korelacija između nastavnih predmeta jednako je korisna, gdje učenici usvajaju znanje iz različitih područja, vježbajući time svoju radnu memoriju. Korelacija s drugim predmetima je efektivna kada se odvijaju jedan iza drugog. Primjerice, u radu s prvim razredom, prvi sat je hrvatski jezik, gdje se u zadacima nalaze različita geometrijska tijela, dok je drugi sat matematika. Mogućnosti korelacija su brojne i na učitelju je da pronade i smisli koje najbolje odgovaraju potrebama učenika s kojima radi.

7. Zaključak

Kroz rad prikazan je proces integracije slušno i govorno – jezično rehabilitiranih učenika u redovitu nastavu na primjeru nastave hrvatskog jezika. U radu je sveukupno sudjelovalo pet razreda – dva prva razreda, drugi razred, četvrti i šesti razred osnovne škole Davorina Trstenjaka.

Pristupi procesu integracije variraju od učitelja do učitelja/predmetnog profesora, te ovise o iskustvu učitelja u radu sa slušno i govorno–jezično rehabilitiranom djecom i anamnezom djece. Pristupi isto tako ovise o samom razredu i kako razredna dinamika utječe na učenika i učitelja/predmetnog profesora. Različiti učenici imaju različite stupnjeve aktivnosti i socijalizacije, pri čemu učitelj/predmetni profesor doskače različitim aktivnostima i smjernicama, pritom ne ističući učenikove teškoće naspram ostatka razreda.

Prikazi integracije govorno-jezično rehabilitirane djece na primjeru osnovne škole Davorina Trstenjaka mogu se koristiti kao primjer drugim školama u radu i integraciji s govorno-jezičnim teškoćama. Važnost se stavlja na socijalizaciju i inkluziju djece unutar razreda, kako bi se poticala njihova samostalna socijalizacija i postepeno doprinosilo uspješnoj rehabilitaciji djece s govorno-jezičnim teškoćama. Rad rehabilitacijske i stručne službe škole može također doprinijeti integraciji djece s govorno-jezičnim teškoćama, zbog njihove međusobne suradnje i programa dopunske nastave s rehabilitacijskom službom. Mehanizmi i strategije koje se koriste mogu biti indikatori uspješnosti integracije govorno-jezično rehabilitirane djece, te se na temelju tih indikatora mogu graditi strategije koje omogućuju bolju uspješnost u integraciji. Uz gradnju daljnjih strategija integracije, istraživanju se može pristupiti longitudinalno. Može se pratiti nastava u razredu koji pohađa govorno-jezično rehabilitirano dijete i pratiti kako proces integracije nastupa i kako se odvija. Pored toga, mogu se pratiti mehanizmi usvajanja govora kod govorno-jezično rehabilitirane djece te koji pristupi najbolje odgovaraju navedenoj djeci, u svrhu uspješnog usvajanja znanja i uspješne integracije.

8. Popis literature

1. Archibald, L.M.D. (2006): Short-Term and Working Memory in Children with Specific Language Impairment. U *Communication Sciences and Disorders Publications*. Nov-Dec, 41(6): 675-93.
2. Asher, S.R.; Dodge, K.A. (1986): Identifying children who are rejected by their peers. U *Developmental Psychology*, 22, p. 444-449.
3. Center, Y. i Ward, J. (1987). Teachers' Attitudes Towards the Integration of Disabled Children into Regular Schools. U *The Exceptional Child Volume 34, 1987 - Issue 1*.
4. Daniel, G.R.; McLeod, S. (2017): Children with Speech Sound Disorders at School: Challenges for Children, Parents and Teachers. U *Australian Journal of Teacher Education*. 42, 2.
5. Dockrell, J.E.; Lindsay, G. (2000): Children With Specific Speech and Language Difficulties – the Teachers' Perspective.
6. Dokeeki, R. R., Zaner, R. M. (1986). *Ethics of Dealing With Persons With Severe Handicaps: Towards a Research Agenda*. Baltimore: Paul H. Brookes.
7. Dulčić, A., Pavičić Dokoza, K., Bakota, K., Čilić Burušić, L. (2012): Odgojno-obrazovna integracija. U *Verbotonalni pristup djeci s teškoćama sluha, slušanja i govora*. ArTresor naklada, Zagreb.
8. Dulčić, A., Bakota, K., Pavičić Dokoza K., Paprika, M. (2012): Stavovi ravnatelja redovitih osnovnih škola prema odgojno-obrazovnoj integraciji. U *Čovjek i govor* (ur. A. Dulčić), 513-524. Poliklinika SUVAG, Zagreb.
9. Dulčić, A., Pavičić Dokoza, K., Bakota, K., Šimunović, Z., Koščec, G. (2013): *Od teškoća do kaleidoskopa mogućnosti*. Zagreb, ArTresor.

10. Garvey, K.; Kroese, B.S. (1991): Friendships of people with learning difficulties: A review. *The British Journal of Mental Subnormality*. 72, 17-24.
11. Goslin, D. A. (Ed.), (1969): *Handbook of Socialization: Theory and Research*. Chicago: Rand.
12. Guberina, P. (2010). *Govor i čovjek. Verbotonalni sistem*. ArTresor naklada.
13. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2010): *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi*. Zagreb: Alka script.
14. Kelić, M., Bilonić Milošević, S., Konjevod, M. (2012). Slušno kratkoročno pamćenje i jezično razumijevanje kod djece s posebnim jezičnim teškoćama. U *Čovjek i govor* (ur. A. Dulčić), 327-335. Poliklinika SUVAG, Zagreb.
15. Kiš-Glavaš, L. (1999): *Promjena stavova učitelja prema integraciji djece usporenog kognitivnog razvoja*. Disertacija, Edukacijsko rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
16. Krajačić-Puk, J. (2012): Prikaz rada u poučavanju hrvatskoga jezika u redovnoj nastavi od 1. do 4. razreda osnovne škole. U *Čovjek i govor* (ur. A. Dulčić), 567-578. Poliklinika SUVAG, Zagreb
17. Leonard, L. B. (1998). Language, speech, and communication. U *Children with specific language impairment*. The MIT Press.
18. Mejovšek, M., Stančić, V. (1982): Struktura stavova nastavnika redovnih osnovnih škola prema odgojno-obrazovnoj integraciji djece sa smetnjama u razvoju. U *Defektologija*, 18 (1982), 1-2, 39-44.
19. Mildner, V. (2003). *Govor između lijeve i desne hemisfere*. Zagreb: ICP grupa.
20. Pedagoška enciklopedija (1989). *Integracija djece s teškoćama u razvoju*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

21. Praznik, V. (2012): Iskustva u integraciji slušnooštećene djece i djece s umjetnom pužnicom u redovnom osnovnom obrazovanju. U *Čovjek i govor* (ur. A. Dulčić), 599-610. Poliklinika SUVAG, Zagreb
22. Praznik, V., Valjak, M. (2013). Produženi stručni postupak/potpoma odgojno-obrazovnoj integraciji. U *Čujete li razliku? Priručnik za edukaciju odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom oštećena sluha i/ili govora*, 177-186. OŠ Davorina Trstenjaka, Zagreb.
23. Sekulić – Majurec, A. (1997). Integracija kao pretpostavka uspješnije socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju: očekivanja, postignuća, perspektive. *Druš. istraž. Zagreb/God. 6.* (1997), br. 4-5, (30-31), str. 537-550.
24. Shakespeare, R. (1975): *The Psychology of Handicap*. London: Methuen.
25. Šmit, K. (2013): Prilagodbe u nastavi hrvatskoga jezika za učenike oštećena sluha. U *Čujete li razliku? Priručnik za edukaciju odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom oštećena sluha i/ili govora*, 79-90. OŠ Davorina Trstenjaka, Zagreb.
26. Thomas, D. (1985): The determinants of teachers' attitudes to integrating the intellectually handicapped (251-263). U *British Journal of Educational Psychology*, Volume 5, Issue 3.
27. Vaughan, S.; Hogan, A.; Kouzekanani, K.; Shapiro, S. (1990): Peer acceptance, self-perceptions, and social skills of learning disabled students prior to identification. U *Journal of Educational Psychology*, br. 1 (42), str. 101-106.
28. Vranić, A., Tonković, M. (2007). Središnji izvršitelj – unutarnja komponenta ili različiti moduli? U *Suvremena psihologija*, 10 (2), 201-212.
29. Zovko, G. (1976): Neke socijalnopsihološke i pedagoške implikacije lakših oštećenja učenika osnovne škole (Disertacija). Sarajevo: Filozofski fakultet.
30. Zovko, G. (1980): Učenici s lakšim oštećenjima - Prilog proučavanju ponašanja učenika s lakšim oštećenjima. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

8.1. Internetski izvori

1. URL: <https://www.selecthire.ie/page/u-shape-style/240> (pristupljeno 12. siječnja 2020.)
2. URL: <https://www.mozaweb.com/hr/mozabook> (pristupljeno 12. siječnja 2020.)
3. Johnson, K. (2017). *This British School Is Banning Kids from Raising Their Hands in Class, and Parents Aren't Happy*. URL: <https://www.babble.com/parenting/british-school-bans-hand-raising-in-class/> (pristupljeno 12. siječnja 2020.)
4. URL: https://hr.wikipedia.org/wiki/Ivan_Ku%C5%A1an (pristupljeno 27. siječnja 2020.)
5. URL: <https://shop.skolskajniga.hr/koko-u-parizu.html> (pristupljeno 27. siječnja 2020.)

9. Sažetak na hrvatskom i engleskom jeziku

Abstrakt

Tema rada je istraživanje i prikaz integracije djece s govorno-jezičnim teškoćama u redovitu nastavu, na primjeru nastave hrvatskog jezika u osnovnoj školi Davorina Trstenjaka. Predstavlja se teorija i problemi integracije, kao i primjeri iz prakse škole Davorina Trstenjaka. Škola, koja godinama provodi suradnju s Poliklinikom SUVAG, ima program integracije djece s govorno-jezičnim i slušnim teškoćama. Praćenjem razredne nastave u prvom, drugom i četvrtom razredu i predmetne nastave u šestom razredu, prikazuju se pojedini aspekti integracije govorno-jezično rehabilitirane djece. Ti aspekti su prostor unutar razreda, aktivnost djece, uloga učitelja i socijalizacija učenika. Svaki od tih aspekata predstavljeni su u zasebnim kategorijama, za svaki razred posebno. Na temelju prikaza istraživanja koncipira se prijedlog nastave s govorno-jezično rehabilitiranom djecom i prijedlozi za daljnje korake u provedbi integracije u drugim školama.

Ključne riječi: integracija, škola, govorno-jezične teškoće, učenici

Abstract

The theme of the paper is the research and showing of the integration of speech and language impaired children in regular classes, by example of Croatian teaching class in the elementary school Davorin Trstenjak. Theory and challenges in integration are presented here, along with examples of its practice in the school Davorin Trstenjak. The school, with cooperation with SUVAG policlinic, has a programme for the integration of children with speech, language and hearing impairments. By observing teachings in the first, second, fourth and sixth classes individual aspects of integration of speech and language impaired are shown. Those aspects are the space inside the classroom, children's activity, teacher's role and socialization of the students. Each of these aspects is presented separately and for each class. Based on the research, a concept of classes with speech and language impaired children is made along with ideas for further steps of integration in schools.

Key words: integration, school, speech and language impairments, students

10. Životopis

Lovro Praznik absolvent je studija etnologije i kulturne antropologije i studija fonetike, smjer rehabilitacije slušanja i govora. Za vrijeme diplomskog studija jedan semestar provodi na Erasmus razmjenu na Martin Luther Universität Halle, gdje se susreće s temama postindustrijske etnografije i kliničke fonetike. Povratkom na matični fakultet započinje bavljenjem temom postindustrijske etnografije, na koju je diplomirao na studiju etnologije i kulturne antropologije. Kao student sudjelovao je u volontiranju na međunarodnoj SIEF konferenciji (2015) i Istraživanja govora (2019) na Filozofskom fakultetu te je sudjelovao kao izlagač na kongresu studenata muzeologije *Drugačije o baštini* (2019).

11. Prilozi

ANALIZA NASTAVNOGA SATA

Elementi praćenja	Bilješke i napomene	Slabo	Korektno	Vrlo dobro	Izvršno
	Organizacija i vođenje sata				
Jasnoća ciljeva nastavnoga sata					
Korištenje nastavnih sredstava					
Korištenje pomagala					
Metodička i didaktička primjerenost					
Povezanost pojedinih dijelova sata					
Jasno zadavanje zadataka					
Jasno zadavanje domaće zadaće					
UKUPNO					
	Pristup i rad s učenicima				
Usmeno izražavanje i jezična pravilnost učitelja					
Pokretljivost i dinamičnost učitelja					
Motiviranje i poticanje interesa učenika					
Primjereno izražavanje kontrole					
Bliskost s učenicima, razumijevanje i strpljenje					
Sigurnost u nastupu					
Ostalo					
UKUPNO					
	Uspješnost u ostvarivanju ciljeva				
Odgojni ciljevi i prenošenje vrijednosti					
Materijalni ciljevi					
Funkcionalni ciljevi					
UKUPNO					
	Reakcije učenika na nastavni proces				
Interes učenika					

Radna disciplina učenika u cjelini					
Aktivnost učenika na satu					
Samostalni rad učenika					
UKUPNO					
OCJENA SATA					

Prilog 1. *Standardiziran protokol praćenja nastave*

ANALIZA NASTAVNOGA SATA

Elementi praćenja	Bilješke i napomene	Slabo	Korektno	Vrlo dobro	Izvršno
Organizacija i vođenje sata					
Jasnoća ciljeva nastavnoga sata					
Korištenje nastavnih sredstava					
Korištenje pomagala					
Tempo govora					
Razumljivost govora					
Izražajnost govora					
Korištenje kratkih i jasnih govornih blokova					
Ostalo					
UKUPNO					
Prilagodba prostora					
Vidljivost ploče					
Pokretljivost i dinamičnost učitelja					
Blizina učitelja					
Blizina vršnjaka koji je spreman pomoć					
Bliskost s učenicima, razumijevanje i strpljenje					
Udaljenost od buke					
Ostalo					
UKUPNO					
Status učenika u razredu					
Mjesto gdje učenik sjedi					
Pozornost učenika na nastavi					
Učenikov govor					
Učestalost učenikovog govora					

Učenička samoinicijativa					
Prozivanje učenika					
Učestalost usmenog odgovaranja učenika					
Ostalo					
UKUPNO					
	Reakcije učenika na nastavni proces				
Interes učenika					
Učeničko javljanje na satu					
Čitanje teksta					
Brzina učenikovog govora					
Artikulacija govora					
Jasnoća govora					
Razumijevanje sadržaja					
Sudjelovanje u aktivnostima					
Učeničko zadovoljstvo integracijom					
UKUPNO					
OCJENA SATA					

Prilog 2. *Modificiran protokol praćenja nastave*

OZNAKA UČENIKA	RAZRED	SPOL	TEŠKOĆE
M	1.	Ž	Slab fokus, sporije procesiranje informacija
N	1.	Ž	Slab fokus, sporije procesiranje informacija
D	1.	M	Slušno oštećen, rotacizam, problemi s radnom memorijom
E	1.	M	Brzopletost, slab fokus
F	1.	Ž	Slab fokus, dodatne teškoće još nisu manifestirane
A	2.	M	Disleksija (očituje se u čitanju dugih riječi i lakše čita veliki font s prezentacije)
B	4.	M	Problemi s radnom memorijom, slaba koncentracija
C	6.	M	Slaba koncentracija (često ga se treba usmjerivati natrag na nastavu), problemi s izražavanjem

Prilog 3. Podaci o učenicima - sudionicima istraživanja

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za fonetiku

Ivana Lučića 3

10000 Zagreb

n/r ravnatelja Darko Cindrić

Osnovna škola Davorina Trstenjaka

Krčka ulica 3

10000 Zagreb

Predmet: Zamolba za odobrenje provedbe istraživanja

Poštovani ravnatelju,

Ovim putem molim Vas za pomoć pri realizaciji istraživanja integracije govorno-jezično rehabilitirane djece na primjeru nastave hrvatskog jezika u Osnovnoj školi Davorina Trstenjaka. Ovo istraživanje provodi Lovro Praznik, student završne godine rehabilitacije slušanja i govora na odsjeku za fonetiku, studij rehabilitacije slušanja i govora, u sklopu diplomskog rada „Integracija govorno-jezično rehabilitirane djece na primjeru nastave hrvatskog jezika“, pod mentorstvom doc. dr. sc. Arnalde Dobrić, na Filozofskom fakultetu.

Kao sudionici ovog istraživanja predviđena su tri učenika koji pohađaju drugi, četvrti i šesti razred osnovne škole u trajanju od tri tjedna, uz četiri posjeta satu hrvatskog jezika po učeniku. Promatrat će se gdje učenik sjedi u razredu, pozicioniranje učitelja/profesora, nalazi li se bliže promatranom učeniku, kakav je učiteljev/profesorov govor i aktivnost učenika, učenikovo sudjelovanje u nastavi, koliko je puta učenik prozvan, koliko je puta usmeno odgovarao i njegova samoinicijativa. Uz navedeno promatranje, provest će se razgovor sa učenicima, gdje će istraživača zanimati učenikovo zadovoljstvo u integraciji u nastavi. Razgovor će biti vođen nakon nastave hrvatskog jezika, u prisustvu učitelja ili predmetnog profesora, u prostoriji izvođenja predmetne nastave. Razgovor će se snimati diktafonom, čija će snimka biti transkribirana, bez navođenja identiteta učenika sudionika. Istraživanje će biti provedeno uz prethodno odobrenje uprave škole, provest će ga Lovro Praznik, student završne godine diplomskog studija rehabilitacije slušanja i govora na odsjeku za fonetiku i autor diplomskog rada, pod mentorstvom doc. dr. sc. Arnalde Dobrić. Uz Vaše odobrenje tražit će se odobrenje i pristanak roditelja skrbnika oko pristanka na sudjelovanje njihove djece u ovom istraživanju. Istraživanje i obveze istraživača usklađene su s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom. Naglašavam kako je sudjelovanje u ovom istraživanju dobrovoljno te svaki učenik ima pravo, bez ikakvih posljedica, u bilo kojem trenutku odustati iz sudjelovanja ili se iz njega povući, kao i ne odgovoriti na neka pitanja ako to ne želi.

Očekujem da će se ovim istraživanjem prikazati mogućnosti integracije govorno-jezično rehabilitirane djece i stvoriti pozitivan primjer koji se može primjenjivati u drugim školama.

Nadam se Vašem razumijevanju i pomoći pri realizaciji istraživanja te se unaprijed zahvaljujem na Vašoj suradnji!

S poštovanjem,

Lovro Praznik, student

doc. dr. sc. Arnalda Dobrić

Prilog 4. *Zamolba za odobrenje provedbe istraživanja adresirana ravnatelju škole*

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Ivana Lučića 3
10000 Zagreb

Pristanak na sudjelovanje u istraživanju – suglasnost roditelja

Poštovani roditelji,

ovim putem Vas obavještavam da će se u školi koje pohađa Vaše dijete provesti istraživanje u svrhu diplomskog rada „Integracija govorno-jezično rehabilitirane djece u na primjeru nastave hrvatskog jezika“ studenta završne godine diplomskog studija rehabilitacije slušanja i govora na Odsjeku za fonetiku Lovre Praznika, pod mentorstvom doc. dr. sc. Arnalde Dobrić, iz odsjeka za fonetiku. Istraživanje će se provesti u osnovnoj školi Davorina Trstenjaka koju polaze Vaše dijete, a cilj mu je prikupljanje podataka o mehanizmima integracije govorno-jezično rehabilitirane djece u nastavi hrvatskog jezika. Promatrat će se smještaj učenika u razredu, pozicioniranje učitelja/profesora, nalazi li se bliže promatranom učeniku, kakav je učitelj/profesorov govor i kakva je aktivnost učenika, učenikovo sudjelovanje u nastavi, koliko je puta učenik prozvan, koliko je puta usmeno odgovarao i učenikova samoinicijativa. Uz navedeno promatranje, provest će se razgovor sa učenicima, gdje će istraživača zanimati učenikovo zadovoljstvo u integraciji u nastavi. Razgovor će biti vođen nakon nastave hrvatskog jezika, u prisustvu učitelja ili predmetnog profesora, u prostoriji izvođenja predmetne nastave. Razgovor će se snimati diktafonom, čija će snimka biti transkribirana, bez navođenja identiteta učenika sudionika. Istraživanje će biti provedeno uz prethodno odobrenje uprave škole, provest će ga Lovro Praznik, student završne godine diplomskog studija rehabilitacije slušanja i govora na odsjeku za fonetiku i autor diplomskog rada, pod mentorstvom doc. dr. sc. Arnalde Dobrić. Svi podaci koji će se dobiti ovim istraživanjem su **u potpunosti anonimni i povjerljivi te niti jedan podatak neće upućivati na identitet djeteta**. Očekujem da će se ovim istraživanjem prikazati mogućnosti integracije govorno-jezično rehabilitirane djece i stvoriti pozitivan primjer koji se može primjenjivati u drugim školama.

Istraživanje i obveze istraživanja usklađene su s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom. Naglašavam kako je sudjelovanje u ovom istraživanju dobrovoljno te svaki učenik ima pravo, bez ikakvih posljedica, u bilo kojem trenutku odustati iz sudjelovanja ili se iz njega povući, kao i ne odgovoriti na neka pitanja ako to ne želi.

Ako pristajete da Vaše dijete sudjeluje u istraživanju, molim Vas da ovaj pristanak potpišete.

Ja _____ (ime i prezime roditelja) suglasan/suglasna sam da moje dijete _____ (ime i prezime djeteta) sudjeluje u istraživanju.

Vlastoručni potpis roditelja _____

Zagreb, _____

Prilog 5. *Pristanak na sudjelovanje u istraživanju – suglasnost roditelja*