

Stručna podrška učenicima sa slušnim oštećenjima

Petermanec, Iva

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:237560>

Rights / Prava: [Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International](#)/[Imenovanje-Nekomercijalno-Bez prerada 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-05-09**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za fonetiku
Odsjek za pedagogiju

Iva Petermanec

**STRUČNA PODRŠKA UČENICIMA SA SLUŠNIM
OŠTEĆENJIMA: USPOREDBA ISKUSTAVA OBRAZOVANJA
U SPECIJALIZIRANIM I REDOVNIM USTANOVAMA**

Diplomski rad

Zagreb, siječanj 2024.

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za fonetiku
Odsjek za pedagogiju

Iva Petermanec

**STRUČNA PODRŠKA UČENICIMA SA SLUŠNIM
OŠTEĆENJIMA: USPOREDBA ISKUSTAVA OBRAZOVANJA
U SPECIJALIZIRANIM I REDOVNIM USTANOVAMA**

Diplomski rad

Mentorica: doc. dr. sc. Arnalda Dobrić
Komentorica: doc. dr. sc. Ana Blažević Simić

Zagreb, siječanj 2024.

PODACI O AUTORU

Ime i prezime: Iva Petermanec

Naziv oba studija (i smjerova, ako ih studij ima):

Sveučilišni dvopredmetni diplomski studij Pedagogije i Fonetike (smjer Rehabilitacija slušanja i govora)

PODACI O RADU

Naslov rada na hrvatskom jeziku:

Stručna podrška učenicima sa slušnim oštećenjima: usporedba iskustava obrazovanja u specijaliziranim i redovnim ustanovama

Naslov rada na engleskom jeziku:

Professional support for students with hearing impairments: comparison of experiences of education in specialized and regular institutions

Datum predaje rada: 10. siječnja 2024.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOGA RADA

Ovim potvrđujem da sam osobno napisala diplomski rad pod naslovom

**Stručna podrška učenicima sa slušnim oštećenjima: usporedba iskustava obrazovanja u
specijaliziranim i redovnim ustanovama**

i da sam njegova autorica.

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 studentice

Iva Petemarec

Zagreb, siječanj 2024.

Zahvala

Najljepša hvala mentoricama doc. dr. sc. Arnaldi Dobrić i doc. dr. sc. Ani Blažević Simić na strpljivosti, velikodušnosti i odgovaranju na svaku moju nedoumicu.

Hvala svim fonetičarkama-rehabilitatoricama u Poliklinici SUVAG koje su bile voljne izdvojiti vremena za sudjelovanje u istraživanju, kao i djelatnicima redovnih odgojno-obrazovnih ustanova.

Od srca zahvaljujem obitelji, posebno sestri Anni, majci Mariji, dečku Damjanu i prijateljima na nesebičnoj podršci tijekom studiranja.

Ovaj rad posvećen je preminulom ocu Željku.

Sadržaj

Uvod	1
TEORIJSKI DIO RADA	3
1. Teškoće senzoričke reaktivnosti.....	3
2. Sluh i slušanje.....	5
3. Psihosocijalni i kognitivni razvoj djece oštećena sluha	6
4. Oštećenja sluha	8
4. 1. Uzroci oštećenja sluha	9
4. 2. Tipologija slušnih oštećenja.....	11
4. 2. 1. Mjesto, vrijeme i jačina slušnog oštećenja.....	11
4. 3. Načini ispitivanja sluha.....	13
5. Osobitosti govora djece oštećena sluha	15
5. 1. Slušna percepcija osoba s ugrađenom umjetnom pužnicom	18
5. 2. Akustička analiza glasa djece s umjetnom pužnicom - pregled istraživanja.....	19
6. Značaj rehabilitacije za osobe sa slušnim oštećenjem - razvoj slušanja i govora u djece oštećena sluha	20
7. Odabir valjanog oblika komunikacije za dijete oštećena sluha	23
8. Neke specifičnosti inkluzivnog odgoja i obrazovanja za učenike oštećena sluha.....	26
9. Povijesni pregled obrazovanja djece sa slušnim oštećenjima	29
10. Verbotonalna metoda	30
10. 1. Potpora u rehabilitaciji slušanja i govora pomoću elektroakustičkih aparata	31
10. 2. Rehabilitacija djece oštećena sluha primjenom verbotonalne metode.....	33
10. 3. Važnost igre za djecu oštećena sluha u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu	35
11. Legislativno utemeljenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj za osobe oštećena sluha	37
11. 1. Prednosti inkluzivnog odgojno-obrazovnog sustava i važnost stručne podrške za učenike oštećena sluha od strane specijaliziranih ustanova	41
12. Stručna podrška učenicima oštećena sluha – važnost suradnje	41
12. 1. Ključni akteri kvalitetne inkluzije.....	43
12. 2. Uloga Poliklinike SUVAG u provođenju sustava potpore kao specijalizirane ustanove koja pruža uslugu rehabilitacije slušanja i govora – primjer dobre prakse i suradnja s redovnim školama	47
13. Potpora stručnog tima pri individualizaciji postupaka poučavanja učenika oštećena sluha.....	47

14. Dosadašnja istraživanja o važnosti suradnje stručnih suradnika redovnog odgojno-obrazovnog sustava sa specijaliziranim ustanovama za djecu oštećena sluha	52
14. 1. Stavovi o inkluziji djece oštećena sluha u redovni odgojno-obrazovni sustav	52
14. 2. Istraživanja o važnosti suradnje redovnih i specijaliziranih ustanova	55
ISTRAŽIVAČKI DIO RADA	62
15. Metodologija istraživanja	62
15. 1. Cilj istraživanja	62
15. 2. Istraživačka pitanja	62
15. 3. Materijali i metode istraživanja	62
15. 3. 1. Sudionici istraživanja	62
15. 3. 2. Istraživačka tehnika	63
15. 3. 3. Materijal	65
15. 3. 4. Prikupljanje i analiza podataka	65
15. 3. 5. Postupak analize podataka	65
15. 4. Rezultati i rasprava	66
15. 4. 1. Stupanj inkluzivnosti redovne odgojno-obrazovne ustanove, prednosti i barijere u provođenju inkluzivnosti	67
15. 4. 1. 1. Odgovori odgojno-obrazovnih djelatnika u redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama	67
15. 4. 2. Procjena suradnje između redovnih odgojno-obrazovnih ustanova i Dječjeg vrtića Poliklinike SUVAG	76
15. 4. 2. 1. Odgovori odgojno-obrazovnih djelatnika u redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama	76
15. 4. 2. 2. Odgovori fonetičara-rehabilitatora u Dječjem vrtiću Poliklinike SUVAG	82
15. 4. 3. Procjena suradnje između odgojno-obrazovnih djelatnika te pomoćnika u nastavi unutar redovnih ustanova i školskog liječnika	90
15. 4. 3. 1. Odgovori odgojno-obrazovnih djelatnika u redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama	90
15. 4. 4. Odgojno-obrazovni rad/ rehabilitacija i potpora u redovnim/ specijaliziranim ustanovama za učenike sa slušnim oštećenjima	98
15. 4. 4. 1. Odgovori odgojno-obrazovnih djelatnika u redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama	98
15. 4. 4. 2. Odgovori fonetičara-rehabilitatora u Dječjem vrtiću Poliklinike SUVAG	115
15. 4. 5. Pospješivanje dosadašnjih oblika suradnje između redovnih odgojno- obrazovnih ustanova i Poliklinike SUVAG u budućnosti	129
15. 4. 5. 1. Odgovori odgojno- obrazovnih djelatnika u redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama	129
15. 4. 5. 2. Odgovori fonetičara-rehabilitatora u Dječjem vrtiću Poliklinike SUVAG	135

DIDAKTIČKO-METODIČKA KOMPONENTA RADA	141
<i>16. Prikaz rada s djetetom oštećena sluha po verbotonalnoj metodi i smjernice za stručne suradnike o načinima postupanja</i>	<i>141</i>
16. 1. Prilagodba sadržaja za učenika oštećena sluha u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu - Hrvatski jezik i književnost za drugi razred osnovne škole	142
16. 2. Prilagodba sadržaja za učenika oštećena sluha u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu - Hrvatski jezik i književnost za treći razred osnovne škole	150
16. 3. Prilagodba sadržaja za učenika oštećena sluha u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu - Matematika za prvi razred osnovne škole	160
16. 4. Radionica „I učenik oštećena sluha dio je našega razreda“	171
17. Zaključak	181
18. Literatura	188
Sažetak na hrvatskome jeziku	204
Summary	205
Životopis	206
Prilozi	207
Prilog 1: Poziv za sudjelovanje u istraživanju	207
Prilog 2: Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju (preuzeto 20. ožujka 2023. sa stranice Odsjeka za pedagogiju: http://pedagogija.ffzg.hr/web-new/dokumenti/)	209
Prilog 3: Upitnici za stručne suradnike pedagoge, učitelje redovnih odgojno-obrazovnih ustanova te fonetičare-rehabilitatore specijalizirane ustanove za rehabilitaciju osoba sa slušnim oštećenjima	210
Prilog 4: Tablični prikaz pripadajućih tema uz određeno istraživačko pitanje	213
Popis slika	217

Uvod

Uključivanje djece s oštećenjem sluha već godinama postepeno postaje imperativom inkluzivnog odgojno-obrazovnog sustava. Do šesnaestog se stoljeća na djecu oštećena sluha gledalo, prema Radovančić (1995: 2), kao na „duševno zaostale osobe” te kao na osobe koje treba „liječiti”. Razvitkom znanosti i otvaranjem prvih škola za osobe oštećena sluha uvidjelo se da ovoj djeci treba samo drugačiji pristup prema određenim odgojno-obrazovnim sadržajima kako bi adekvatno usvojili nastavno gradivo (Bakota i Čilić-Burušić, 2014). Pojmom integracije ne odbacuju se specijalizirane ustanove jer se učenici u njima nerijetko i rehabilitiraju. Zadatak je nastavnog osoblja i roditelja učenika urednog govorno-jezično-slušnog statusa osigurati inkluzivnu sredinu za sve učenike. Suradnja se, prema Kovač i Buchberger (2013: 525), definira kao: „... međusobni odnos više sudionika (pojedinaца ili organizacija) motiviran zajedničkim ciljevima ili zajedničkom realizacijom određene aktivnosti i pritom je međusobno koristan, precizno sadržajno definiran, utemeljen na strukturiranoj povezanosti uz jasno utvrđene i prihvaćene uzajamne obveze i odgovornosti i diobu resursa.” Suradnja učitelja/nastavnika sa stručnim suradnicima kao što su edukacijski rehabilitator, psiholog, pedagog škole, a po potrebi sa socijalnim radnikom i školskim liječnikom, trebala bi doprinijeti primjeni odgovarajućih postupaka, sredstava, metoda pomoću kojih bi učenik nastojao svladati određene poteškoće s kojima se susretao (Mustać i Vicić, 1996). Prema Bakota i Čilić-Burušić (2014), škola bi trebala uspostaviti dobru suradnju s ustanovom koju određeni učenik pohađa i u kojoj dijete eventualno i dalje polazi slušno-govornu rehabilitaciju. Ako se uspostavi dobra suradnja, učitelji će biti otvoreniji prilikom traženja savjeta ako imaju bilo kakvih dvojbi vezanih uz rad s djetetom te će im navedeno pružiti potrebnu sigurnost i podršku u radu (ibid).

U radu će se raspravljati je li teorijski i legislativno utemeljena inkluzija u školskim ustanovama u kojima se obrazuju učenici oštećena sluha te će se usporediti pojmovi integracije i inkluzije, ali i naglasiti da to nisu istovjetni pojmovi. Nadalje, ovim se radom želi odgovoriti na pitanje različitih modaliteta suradnje između specijaliziranih ustanova za djecu oštećena sluha te redovne odgojno-obrazovne ustanove, a na čemu je i fokus samog istraživanja. Također se žele sagledati mogući izazovi u suradnji između navedenih aktera te, naposljetku, ponuditi smjernice za rad pedagoga i nastavnika s djecom oštećena sluha. Kako bi se provjerile određene hipoteze istraživanja, koristit će se tehnika intervjuja, no na samom će se početku rada s teorijskog stajališta obraditi tematika oštećenja sluha: koji su uzroci, vrste te stupanj oštećenja

sluha, a uz navedeno će se navesti određeni pokazatelji koji upućuju da dijete ima oštećenje sluha. Nakon spomenutog će se navesti značaj rehabilitacije za djecu s oštećenjem sluha kao i primjena verbotonalne metode i važnost igre u samoj rehabilitaciji. Nakon fonetskog dijela pristupu navedene tematike, uslijedit će povijesni pregled obrazovanja djece oštećenja sluha, trenutni obrazovno-politički kontekst te će se pružiti teorijski okviri o važnosti multidisciplinarne suradnje pedagoga i fonetičara-rehabilitatora kao i nastavnika kojima je potrebna podrška u inkluzivnom odgojno-obrazovnom sustavu.

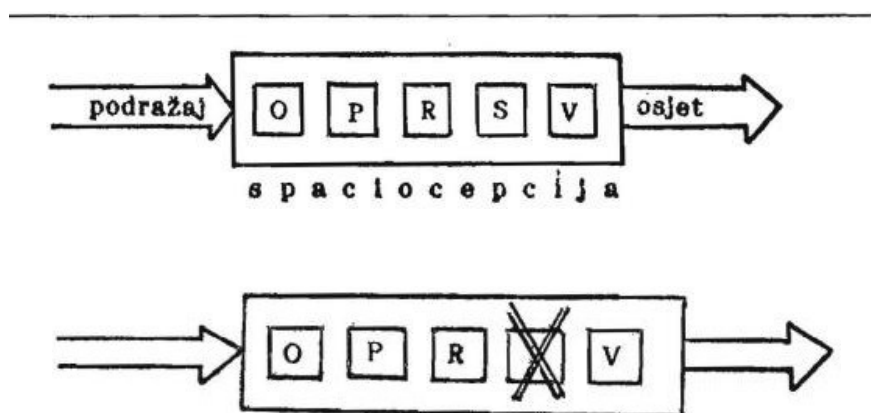
TEORIJSKI DIO RADA

1. Teškoće senzoričke reaktivnosti

Kako bismo mi adekvatno primili informacije o onome što vidimo i čujemo, tj. zaprimili informacije iz vanjskog svijeta, adekvatno moraju funkcionirati tri sustava: senzorička reaktivnost, senzorička obrada te tonus mišića, motoričko planiranje i održavanje redoslijeda (Greenspan i Wieder, 2003). Pojam senzoričke aktivnosti podrazumijeva način na koji primamo informaciju kroz osjetila, pojam senzoričke obrade odnosi se na način kako osmišljavamo zaprimljenu informaciju, dok se potonje odnosi na način na koji koristimo naše tijelo i misli s ciljem planiranja i izvršavanja odgovora za određenu informaciju (Greenspan i Wieder, 2003). Spomenuti sustavi utječu na to koliko dobro dijete može funkcionirati u okolini, tj. koliko može komunicirati s okolinom, a da pritom adekvatno iskazuje svoje misli i ideje te izražava svoje emocije (ibid).

Djeca s posebnim potrebama, uz *teškoće u obradi* koje podrazumijevaju teškoće u osmišljavanju senzoričkih podataka koje primaju te *teškoće u stvaranju i nizanju ili planiranju odgovora* kod kojih djeca imaju teškoća s voljnim kretnjama tijela, mogu imati i *teškoće u senzoričkoj reaktivnosti* (Greenspan i Wieder, 2003). Pojam senzoričke reaktivnosti odnosi se na poteškoće u primanju i procesiranju informacija putem osjetila vida, sluha, dodira, njuha, okusa te svjesnosti tijela (Greenspan i Wieder, 2003, prema Bouillet, 2010). Način na koji dijete spoznaje svijet oko sebe jest upravo ono što dijete čuje, vidi, okusi, pomiriše i dotakne (ibid). Spaciocepciju je razvio Mihovil Pansini u okviru verbotonalne teorije, a čini je suradnja pet osnovnih osjetila kao što su: „opip, propriocepcija, ravnoteža, sluh i vid“ (Borković, 2004: 56). Pri rehabilitaciji treba voditi računa i o poticanju drugih spaciocepcijskih osjetila, tj. polisenzoričkom razvoju jer se time utječe i na uspjeh rehabilitacijsko-edukacijskih procesa (Ljubešić 2002, prema Dulčić i Pavičić Dokoza, 2014). Svako od spaciocepcijskih osjetila ima određenu senzoričku funkciju, no, prema Pansiniju (1989), u skladu s određenim potrebama, uloge se mogu preraspodijeliti na više osjetila istovremeno. Prema Dulčić i Pavičić Dokoza (2014: 9) pri oštećenju jednog perceptivnog kanala: „...dolazi do reorganizacije perceptivno-motoričkog sustava, što dovodi do razvoja jezično-govornih sposobnosti, kao i stvaranja novih puteva primanja određenih informacija.“ Bez obzira na činjenicu koliko je svako od pojedinih osjetila krucijalno, ulaz jednog osjetila nadoknađuje se kroz preostala četiri ulaza; tome ide i u prilog činjenica da osoba oštećena sluha može čuti i sustavom zaduženim za percepciju

prostora. „I ma koliko ta petina bila važna za neku specifičnu funkciju, ona se nadoknađuje ulazima kroz ostale četiri petine, jer su im centralni mehanizmi ionako velikim dijelom zajednički.“ (Pansini, 1989: 34). Spomenuto i opimjeruje Slika 1.



Slika 1. Spatiocepcijska osjetila (Pansini, 1989: 34)

Zahvaljujući činjenici da je mozak plastičan, moguća je i reorganizacija neuralnih struktura na način da se stvaraju novi putovi za prihvata i integraciju senzoričkih informacija koje dolaze s periferije (Dulčić i Pavičić Dokoza, 2014). Prema Runjić (2003: 383), plastičnost mozga odnosi se na: „promjene moždanih struktura kao odgovor na osjetni podražaj.“ Te se promjene, prema Runjić (2003: 383) zbivaju u različitim okolnostima:

- „kada nezreli mozak počinje obrađivati osjetne informacije (razvojna plastičnost);
- kada promjene u organizmu, npr. oštećenje vida, mijenjaju ravnotežu osjetne aktivacije (plastičnost ovisna o aktivnosti mozga);
- kada usvajamo nove informacije (plastičnost učenja i pamćenja) i
- plastičnost kao posljedica ozljede mozga (oštećenjem izazvana plastičnost).“

Iako se proces neuralne stabilizacije smanjuje, time se ne smanjuje proces adaptacije (Dulčić i Pavičić Dokoza, 2014). Stabiliziranjem sustava plastičnost postaje manje izražena tijekom neuralnog sazrijevanja, ali ni odrastanjem ne nestaje navedeno obilježje (Stiles, 2000, prema Dulčić i Pavičić Dokoza, 2014). Među najsloženije teškoće u senzoričkoj reaktivnosti ističu se osjetila vida i sluha radi složenosti samih osjetila (Bouillet, 2010). Navedene teškoće ne umanjuju spoznajne karakteristike djece, no postavljaju potencijalne uvjete za određene modele i načine prenošenja određenog odgojno-obrazovnog sadržaja (Bouillet, 2010).

2. Sluh i slušanje

Kako bi se napravila distinkcija pojmova sluha i slušanja, bitno ih je pojedinačno definirati. Sluh je: „senzorički modalitet koji omogućuje slušanje zvuka”, odnosno „sluh je sposobnost slušanja zvuka” (Padovan i sur., 1991: 30). Slušanje je, pak, svjesno praćenje slušne poruke (Padovan i sur., 1991: 30). Osjetilo sluha obuhvaća periferni slušni organ, uho, slušni put i slušnu koru mozga. Osjetilo sluha, također, obuhvaća i vestibularno osjetilo, mnogih asocijativnih veza u moždanom deblu kao i asocijativnih zona u moždanoj kori (Padovan i sur., 1991). Funkcija slušanja je, prema Padovan i sur. (1991), svemu nadređena. Padovan i sur. (1991: 30) ističu da: „... je senzorička funkcija uvijek bogatija od onoga što omogućuje specifični osjetni organ odazivajući se na određenu vrstu podražaja.” Stereofonsko je slušanje prirodan način slušanja, ono je, prema Padovanu i sur. (1991), primarna funkcija slušanja. I slušni put kao i moždani neuroni predviđeni su za stereofonsko slušanje. Time se postiže prirodan način slušanja, dobra razabirljivost, dobro određivanje zvuka u prostoru kao i dobra mogućnost selektivnog slušanja (Padovan i sur., 1991).

Guberina (2010) definira sluh kao odgovor mozga na zvučni podražaj. On također napominje da iako sluh uvjetuje slušanje i govor, uredan sluh nije preduvjet za razvitak slušanja i govora. Slušanje je, prema Guberini (2010), odgovor mozga na slušni podražaj uz pridavanje određenog značenja, odnosno primanja poruke. Slušanje je, prema Guberini (2010), rezultat čujnosti. Upravo radi činjenice da je mozak polisenzoričan te stvaranjem novih neuronskih veza, optimalno se slušno polje može premještati i širiti.

Optimalno se slušno polje definira kao frekvencijski i intenzitetski raspon, a u kojem je razumljivost najbolja (Guberina, 2010). To frekvencijsko područje je bolje od drugog te je to područje ono na kojem uho bolje razumije govor, a što je korisno u odabiru određene frekvencijske karakteristike slušnog aparata, a na taj bi se način postigla i bolja razabirljivost (Padovan i sur., 1991).

Pri definiranju ključnih pojmova, važno je naglasiti da razumijevanje i razabirljivost nisu istoznačnice. Razumijevanje se odnosi na shvaćanje značenja pojedine riječi, dok se razabirljivost odnosi na prepoznavanje riječi (Guberina, 2010). Bumber i sur. (2004) razumljivost definiraju kao sposobnost prepoznavanja govora i shvaćanje govorne poruke. Prema Guberini (2010) razabirljivost riječi ovisi o intenzitetu i o visinama govornih glasova. Razabirljivost je bitan čimbenik u određivanju optimalnog slušnog polja.

3. Psihosocijalni i kognitivni razvoj djece oštećena sluha

Između druge i pete godine života djeteta, u fazi kada se šire govorni iskazi, govor postaje spona mišljenja, akcije i kontrole ponašanja (Dulčić i sur., 2013). Može se zaključiti da, sukladno prethodno navedenom, otežana govorna komunikacija i sporiji jezični razvoj dovode do teškoća ne samo na području slušno-jezične komunikacije i govora (Dulčić i sur., 2013). Razumijevanje osjećaja, složenih pojmova, unutarnjih potreba te odnosa među ljudima samo su neki od izazova s kojima se susreću osobe s oštećenjem sluha (Dulčić i Kondić, 2002).

Djeca oštećena sluha na neverbalnim testovima inteligencije postižu prosječne rezultate, dok na verbalnim testovima postižu slabiji rezultat (Stojić, 1987, prema Radetić-Paić, 2013). Kratkotrajno pamćenje, koje je dominantno zaduženo za usavršavanje jezika, i učenje, kod djece oštećena sluha je slabije, no u vizualnom i prostornom pamćenju postižu bolje rezultate no što ih postižu uredno čujuća djeca u općoj populaciji (Radetić-Paić, 2013).

Dulčić i Kondić (2002) ističu da intelektualni razvoj djece oštećena sluha može biti prihvatljiv, no da je intelektualna razina funkcioniranja u takve djece niža, stoga se mora voditi računa o navedenom. Ivasović (2014), pak, navodi da su brojna istraživanja pokazala da su intelektualne sposobnosti slušno oštećenih osoba jednake intelektualnim sposobnostima uredno čujućih osoba. Nadalje, djeca s oštećenjima sluha koja su imala roditelja oštećena sluha inteligentnija su ne samo od vršnjaka koji imaju oštećenja sluha, a koji imaju roditelje urednog sluha, već i od vršnjaka urednog sluha (Ivasović, 2014).

Hindley (2005) navodi da su poremećaji ponašanja dva puta češći u osoba s oštećenjem sluha, nego u općoj populaciji. Rizični čimbenici psihopatologije kod djece oštećena sluha mogu biti: izostajanje adekvatne jezične stimulacije, teškoće u komunikaciji s roditeljima i braćom, nepoticajna školska okolina kao i diskriminirajući stavovi prema osobama oštećena sluha (Hindley, 2005). Poremećaji u ponašanju kod djece s oštećenjem sluha očituju se kao agresivnost, stereotipija, hiperaktivnost, teškoće koncentracije te pasivnost ljepljivog ponašanja (Bradarić-Šlujo, 1992). To je ponašanje okarakterizirano stalnim svraćanjem pozornosti okoline na sebe, „...stalno potvrđivanje svojeg postojanja učestalim svraćanjem pozornosti okoline na sebe, smatra se upravo simptomom slabog razlikovanja Ja od ne - Ja odnosno neizgrađene svijesti o sebi.”(Ouklender, 1976, prema Bradarić-Šlujo, 1992: 166).

Za učenike oštećena sluha učinkovitim su se psihološkim intervencijama, prema Scherer i sur. (2021), pokazale: podrška vršnjaka, trening otpornosti, podrška u smislu emocionalne i

ponašajne usmjerenosti kao i fizička aktivnost kojom se poboljšava mentalno zdravlje kao i djece uredna sluha, a posebice djece oštećena sluha. Psiholozi spomenutu tvrdnju opravdavaju činjenicom da u djece s oštećenjem sluha dolazi do teškoća u komunikaciji, nedostatkom adekvatne dijagnostike te nedostatne suradnje stručnih suradnika i roditelja (Bradarić-Šlujo, 1992), stoga se naglašava važnost formiranja posebnih dijagnostičkih materijala koji bi služili za djecu s oštećenjem sluha, a koja imaju određene teškoće u ponašanju.

Kod djece oštećena sluha koja su izgubila sluh zbog sindroma meningitisa, kongenitalne rubeole i ostalih potencijalnih uzročnika oštećenja sluha, a koja uzrokuju oštećenja središnjeg živčanog sustava, češći su poremećaji kao što su hiperaktivnost, impulzivnost, poremećaj pažnje, a što u velikoj mjeri dovodi i do emocionalnih teškoća (Ivasović, 2014). Prema Blacku i Glickmanu (2006), kod djece s oštećenjem sluha učestaliji je posttraumatski stresni poremećaj, a što se može povezati s traumatičnim događajima koji su češći u djece oštećena sluha. Fellingner i sur. (2004) u istraživanju provedenom u Austriji došli su do zaključka da postotak psihijatrijskih bolesti u djece oštećena sluha nije veći uspoređujući opću populaciju uredna sluha, no pokazalo se da djeca oštećena sluha imaju više stresnih životnih događaja te psihosomatskih poremećaja.

Samopoštovanje je bitna komponenta psihičkog zdravlja (Ivasović, 2014). Iako su osobe oštećena sluha od najranije dobi podvrgnute diskriminaciji, navedeno se nužno ne odražava na njihovo samopoštovanje (Ivasović, 2014). Oni učenici koji su pohađali redovne odgojno-obrazovne ustanove imali su manje samopoštovanje od učenika koji su pohađali specijalizirane ustanove (Ivasović, 2014). Möhr Nemčić i Bradarić-Jončić (2016: 6-7) pružaju sažet pregled istraživanja s područja samopoštovanja osoba oštećena sluha, kao i rezultata tih istraživanja: „Jedini rezultat koji je konzistentan jest povezanost slušnog statusa roditelja i načina komunikacije u obitelji. Višu razinu samopoštovanja postižu gluha djeca gluhih roditelja u odnosu na gluha djecu čujućih roditelja (Bat-Chava, 1993) i općenito ona djeca i mladež koja u obitelji komuniciraju znakovnim jezikom (Leigh, 1999; Crowe, 2003; Hintermair, 2008) ili „totalnom komunikacijom“ (simultanim korištenjem govornog i znakovnog jezika) (Desselle, 1994).”

Razlike između osoba oštećena sluha velike su, a to značajno utječe ne samo na adekvatnu primjenu komunikacije, već i na primjeru rehabilitacijskih te edukacijskih postupaka (Bouillet, 2010). Navedeno potvrđuje i Radovančić (1995: 8): „Uspješnost adaptacije gluhih osoba u standardnu socijalnu sredinu ovisi o nizu čimbenika, među kojima standardni sustav komunikacije, obrazovanje i stavovi socijalne sredine zauzimaju glavno mjesto“ (Radovančić,

1995: 8). Nunes i sur. (2001) također navode da bi trebalo podučiti nastavnike kako prevladati komunikacijske barijere i uspostaviti pozitivnije stavove prema učenicima oštećena sluha, stoga nastavnici imaju veliku ulogu u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu u prevladavanju komunikacijskih barijera između učenika oštećena sluha te uredno čujućih učenika kao i razvijanju socijalnih vještina učenika oštećena sluha.

4. Oštećenja sluha

Oštećenja sluha definiraju se kao: „nemogućnost ili smanjena mogućnost primanja, provođenja i registriranja slušnih podražaja zbog urođenih ili stečenih oštećenja, nerazvijenosti ili smanjene funkcionalnosti slušnog organa, slušnog živca ili slušnih centara u mozgu“ (Padovan i sur., 1991: 40). Prema Knight i Swancwick (1999, prema Bouillet, 2010), oštećenja sluha odnose se na sve vrste ozljeda vanjskog ili srednjeg uha koje uzrokuju slabljenje sposobnosti vođenja zvuka do vanjskog uha. Oštećenja sluha potencijalno se mogu ublažiti, a čak i ukloniti medikamentoznom terapijom, prevencijom ili određenim operativnim postupcima (Bouillet, 2010). Najčešće pri oštećenju sluha stradaju one stanice koje omogućuju zamjećivanje tonova visokih frekvencija, a nakon toga oštećenje dopire i do ostalih stanica (ibid).

Oštećenje sluha smatra se jednim od najčešćih uzoraka, a pojavljuje se na jedno do troje djece na 1000 rođenih (Marn, 2012). Kod 70 do 80% djece s oštećenjem sluha oštećenje različitih stupnjeva i vrsta prisutno je pri odlasku iz rodilišta, a između 20 i 30% nastaje kasnije kao posljedica određenih bolesti ili traumatskih ozljeda glave (Pribanić, 2014). U Ujedinjenom Kraljevstvu, prema podacima RNID-a iz 2009. godine, devet je milijuna nagluhih osoba i osoba s oštećenjem sluha (Thompson, 2016). RNID je skraćenica naziva *Royal National Institute for Deaf People*, što u prijevodu označava Kraljevski nacionalni institut za gluhe osobe. Nadalje, u Ujedinjenom Kraljevstvu jedno je dijete na 1000 djece gluho do treće godine života, oko 20 000 djece teško je nagluho u dobi od 0 do 15 godina, dok je oko 12 000 djece rođeno gluho (RNIDb, 2009, prema Thompson, 2016).

4. 1. Uzroci oštećenja sluha

Etiologija se slušnog oštećenja definira na temelju anamneze. Prema ispitivanju manjeg broja djece s oštećenjem sluha u Zagrebu, Pappas (1985, prema Bradarić-Jončić i Mohr, 2010) ističe da 60 posto svih oštećenja sluha nastaje u prenatalnom razdoblju. Od navedenog je 50 posto nasljednih oštećenja, a 10 posto je nenasljednih oštećenja. Nenasljedna oštećenja najčešće su uzrokovana određenim bolestima kao što su toksoplazmoza, rubeola, toksemijama majke itd. (Bradarić-Jončić i Mohr, 2010). Uzročnik je toksoplazmoze parazit *Toxoplasma gondii* (Perica i Njari, 2017). S obzirom na to da toksoplazmozu najčešće prenose mačke, posebice bi trudnice trebale izbjegavati kontakt s mačjim izmetom (Perica i Njari, 2017). Urođena (kongenitalna) rubeola, pak, uz poremećaje oka i kongenitalne anomalije srca može uzrokovati i senzorineuralni gubitak sluha (Kuvačić i sur., 2009). Postotak je takvog gubitka sluha, prema Kuvačić i sur. (2009), prisutan u oko 58% djece. Gluhoća uzrokovana navedenim virusom može biti otkrivena tek u drugoj godini života, a može biti jednostrana ili obostrana (Kuvačić i sur., 2009).

U prenatalnom razdoblju, perinatalne gluhoće se, prema Padovan i sur. (1991), dijele na nasljedne i stečene. Nasljedne se prenatalne gluhoće pojavljuju kao kongenitalne gluhoće ili kao kongenitalni sindromi kod kojih je oštećenje sluha tek jedan od simptoma. Kongenitalni sindromi, prema Padovan i sur. (1991), rijetko se pojavljuju, no ovdje će biti istaknuti najčešći po prevalenciji, a to su: Usherov sindrom, Waardenburgov, Jervell-Lange-Nielsonov te Pendredov sindrom (Padovan i sur., 1991).

U perinatalnom razdoblju, prema Pribanić (2014), nastaje oko 10% svih oštećenja sluha, najčešće uslijed smanjene opskrbe djeteta kisikom, a 30% slučajeva oštećenja sluha događa se u postnatalnom razdoblju. Perinatalno razdoblje, prema Kuvačić i sur. (2009), započinje s navršena 22 tjedna (154 dana) gestacije, a završava s navršenih šest dana nakon rođenja (uključivši i 167 sati života). Padovan i sur. (1991) ističu da su anoksija djeteta, hiperbilirubinemija te ozljeda glave u porođaju jedni od najčešćih uzročnika perinatalnog oštećenja sluha, no prematurnost je najčešći uzročnik perinatalnih gluhoća. Prema Radovančiću (1995), kao jedan od najčešćih uzročnika oštećenja sluha u perinatalnom razvoju spominje se i nepodudarnost krvne grupe majke i djeteta.

Prema Padovanu i sur. (1991) postnatalna se oštećenja sluha javljaju nakon razvoja govora, u petoj ili šestoj godini života, a nerijetko u drugom ili trećem desetljeću života. Od nasljednih se postnatalnih oštećenja sluha ističe otoskleroza. Od postnatalnih se sindroma koji mogu uzrokovati oštećenja sluha ističu osteogenesis imperfecta tarda, Pagetova bolest,

Alportov sindrom i Refsumova bolest (Padovan i sur., 1991). Karakteristika prvih triju navedenih sindroma jest da daju provodnu naglušost dok Refsumova bolest uzrokuje zamjedbenu neuralno oštećenje sluha (Padovan i sur., 1991). Meningitis je najčešći uzrok oštećenja sluha u postnatalnoj dobi, uz navedeno i upala srednjeg uha, uporaba određenih lijekova kao što su salicilati, traumatska oštećenja glave, izloženost buci, a u starijoj dobi javlja se staračka naglušost (Bradarić-Jončić i Mohr, 2010).

Istraživanjem koje je provedeno 2005. u Kliničkom bolničkom centru Rijeka, prema Mahulja Stamenković i sur. (2005), metodom evocirane elektroakustičke emisije ustanovljeno je kako prematuritet nije sam po sebi činitelj rizika jer je uho razvijeno potpuno već pri kraju šestog mjeseca. No, popratne pojave prematuriteta kao što su anoksija, acidoza, hiperbilirubinemija, mehanička ventilacija kao i dulji boravak u bolnici gdje je prisutna buka aparata mogu biti neki od činitelja rizika slušnih oštećenja (Mahulja Stamenković i sur., 2005). Pribanić (2014: 26) napominje:

„Prevencijom, lijekovima ili operativnim postupcima neka se oštećenja sluha mogu ublažiti, a katkada i posve ukloniti. U većini slučajeva ostaje nepovratno oštećenje sluha različitog stupnja i vrste te različitih mogućnosti intervencije uzimajući u obzir niz individualnih osobina pojedinca i njegove najbliže okoline te mogućnosti pristupa ponuđenim (re)habilitacijskim programima i terapijskim postupcima.“

Radovančić (1995) ističe određene negativne strane klasifikacija osoba s oštećenjem sluha. Smještanje osobe oštećena sluha u određenu klasifikaciju dovodi do stereotipa i mehanizama segregacije. Iako određeni pojedinac s oštećenjem sluha potpada u određenu klasifikaciju, ne znači nužno da ima sve značajke te klasifikacijske skupine jer je ljudsko ponašanje nepredvidivo (Radovančić, 1995).

Klasifikacija osoba oštećena sluha, s druge strane, daje mnoge informativne podatke - sagledavajući uzroke, vrijeme nastanka oštećenja sluha te činjenicu je li dijete prelingvalno ili postlingvalno razvilo gluhoću. Bitno je napomenuti da učitelji i odgojno-obrazovni djelatnici po određenim smjernicama mogu primijetiti ima li određeno dijete potencijalno oštećenje sluha kako bi u suradnji s roditeljima i stručnim timom škole usmjerili roditelje djeteta na specijalističku dijagnostiku.

4. 2. Tipologija slušnih oštećenja

Oštećenja sluha, prema Padovan i sur. (1991), dijele se: prema mjestu/lokaciji slušnog oštećenja (provodno, zamjedbeno i mješovito oštećenje sluha), prema vremenu nastanka (prelingvalna i postlingvalna oštećenja sluha) te prema jačini oštećenja (*normacusis*, *hypoacusis* i *anacusis*), a to su ujedno i kriteriji određivanja slušnog oštećenja. Zamjedbena se oštećenja dijele na receptorna (*hypoacusis perceptiva receptoria seu sensorica*) i neuralna ili centralna oštećenja (*hypoacusis perceptiva neuralis*).

Padovan i sur. (1991) napominju da se oštećenja sluha najčešće dijele prema etiologiji njihova nastanka, a što je istaknuto na početku samog poglavlja.

4. 2. 1. Mjesto, vrijeme i jačina slušnog oštećenja

Prema *mjestu slušnog oštećenja*, razlikuju se periferna i centralna oštećenja. Prema Padovanu i sur. (1991) četiri su osnovna mjesta oštećenja sluha: u provodnom dijelu, u pužnici, u živcu te u središnjem slušnom sustavu. Navedenom se mogu pridodati i neorganske smetnje sluha. Periferni se slušni organ, prema Bumber i sur. (2004) sastoji od provodnog (konduktivnog) dijela kao što su zvukovod, srednje uho, tekućina unutarnjeg uha i zamjedbenoga (perceptivnog dijela) kojeg čine receptori, osjetne stanice Cortijeva organa, živac kao i početni dio živčanog puta. Na prozorčićima se nalazi granica između provodnog i zamjedbenog dijela. Ako oštećenje nastane u provodnom dijelu, tada je oštećenje *provodno* (*konduktivno*), ako oštećenje nastane u zamjedbenom dijelu, tada je oštećenje *zamjedbeno* (*perceptivno*). Ako je oštećenje u provodnom i zamjedbenom dijelu, tada nastaje *mješovito oštećenje* (Bumber i sur., 2004). Bumber i sur. (2004) navode da u slučaju oštećenja viših razina slušnog puta dolazi do centralnih oštećenja sluha i slušanja.

Konduktivna ili provodna oštećenja sluha mogu biti uzrokovana problemima u vanjskom ili srednjem uhu kao i prozorčićima na medijalnoj stijenci bubnjića (Padovan i sur., 1991). Ona su blaga, a uzrokuju gubitak sluha do 60 db. Produktivniji postupak rehabilitacije imaju osobe s konduktivnim oštećenjem sluha, naspram osoba koje imaju zamjedbena oštećenja sluha (Dulčić i sur., 2013). *Perceptivna oštećenja* dijele se s obzirom na mjesto na kojem se pojavljuju, odnosno na: oštećenja osjetnih stanica Cortijevog organa, živčana oštećenja ili oštećenja locirana u živčanim putevima te središnja oštećenja, odnosno ona oštećenja koja su locirana u središtima središnjeg živčanog sustava (Radovančić, 1995). Ulaskom slušnog živca u moždano deblo pa sve do kortikalne razine mogu se pojaviti *centralna oštećenja sluha* (Padovan i sur., 1991).

Jedan od čimbenika koji definira oštećenje sluha jest okolnost, tj. *vrijeme nastanka*, odnosno radi li se o postnatalnom oštećenju sluha nastalom u postlingvalnom razdoblju u kojem je osoba usvojila jezik i govor prije oštećenja sluha ili je, pak, oštećenje nastupilo prije usvajanja jezika – tj., u prelingvalnom razdoblju, odnosno nakon što su usvojene osnove materinskog jezika te postoji proces ostvarivanja komunikacije s okolinom. S obzirom na to da u postlingvalnoj gluhoći dijete već zna što je glas i kako on zvuči, može se pretpostaviti da je to olakotna okolnost prilikom ovladavanja prvim i svakim sljedećim jezikom (Bumber i sur., 2004). Postlingvalnim razdobljem nastanka oštećenja sluha smatra se ono razdoblje nakon druge godine života; ovi učenici imaju prva govorna i slušna iskustva koja bi trebalo kontinuirano razvijati (Dulčić i sur., 2012), dok prelingvalnim razdobljem nastanka slušnog oštećenja dijete nema slušna i govorna iskustva jer ne može steći glasovnu ni govornu pohranu (Mustać i Vicić, 1996). Prelingvalno oštećenje sluha ozbiljno je senzoričko oštećenje te utječe na psihosocijalni razvoj, ali i cjelokupan razvoj osobe (Pribanić, 2014).

Bitno je i napraviti distinkciju pojmova kronološke, neurološke i slušne dobi. Kronološka je dob stvarna životna dob koju ima dijete jer što je niža kronološka dob u kojoj je ugrađena umjetna pužnica, to je i veća šansa za oporavkom (Paškvalin, 2005). Uz kronološku je dob bitan pojam neuralne dobi koja može biti niža radi kasnijeg sazrijevanja živčanog sustava. Slušna dob definira se kao broj mjeseci nakon uključivanja slušnog aparata, odnosno nakon ugradnje umjetne pužnice (Faes i Gillis, 2019). U djece urednog slušnog statusa kronološka i slušna dob su jednake (Faes i Gillis, 2019). Wright i sur. (2002) naglašavaju da napredak djece kojima je umjetna pužnica ugrađena u idealnoj dobi zaostaje u području ekspresivnosti govora koja odgovara njihovoj slušnoj dobi.

Oštećenja sluha se prema jačini dijele na *nagluhost* i *gluhoću*; nagluhe osobe govor primaju pretežito slušanjem, a gluhe osobe vidom, odnosno čitanjem s usana, uz upotrebu slušnog pomagala. Oslanjanje na vid u komunikaciji i percepciji svijeta raste proporcionalno s težinom oštećenja sluha (Bradarić-Jončić i Mohr, 2010). Prosječni se gubitak sluha u tonalnom audiogramu, prema Padovan i sur. (1991), dobiva tako da se zbroje pragovi na 500, 1000 i 2000 Hz te se podijele s tri. Klasifikacija granica oštećena sluha, prema Padovan i sur. (1991), načelno se dijeli u tri skupine. Ako je gubitak sluha manji od 26 dB, tada je sluh u fiziološkim granicama (*normacusis*). Ako je sluh u granicama između 26 do 93 dB, tada se radi o nagluhosti (*hypoacusis*), a u slučaju kad je razina sluha iznad 93 dB, tada se radi o gluhoći (*anacusis*).

S obzirom na mjesto slušnog oštećenja, vrijeme nastanka oštećenja sluha kao i jačinu slušnog oštećenja proizlazi potreba za dvama osnovnim oblicima slušnih pomagala: klasičnim slušnim pomagalom i umjetnom pužnicom. Sukladno 58. članku Pravilnika o ortopedskim i drugim pomagalima (2019) pravo na klasično slušno pomagalo ima osoba s obostranim trajnim gubitkom sluha: „...a tonski audiogram pokazuje da je prosječni prag sluha za uho na koje bolje čuje na frekvencijama: 0,5 kHz, 1 kHz, 2 kHz i 4 kHz za osiguranu osobu do navršene 18. godine 30 dB i više, a 40 dB i više za odrasle na istim frekvencijama.”

Umjetna je pužnica (UMP), pak, prema Munivrana (2016: 99) namijenjena osobama kojima je ustanovljena teška naglušnost ili receptorna zamjedbena gluhoća, a pri čemu je uporaba klasičnog slušnog pomagala neučinkovita i nesvršishodna, i ona je:

„...tehnički razvijeno slušno pomagalo koje konvertira mehaničku zvučnu energiju u kodirani električni podražaj... Kod tih osoba oštećene su slušne stanice pa nema pretvaranja mehaničke energije u bioelektričku, a time niti podražavanja slušnog živca. Premošćujući oštećene stanice pužnice UMP izravno podražuje slušni živac i tako omogućuje slušanje.”

Za ugradnju umjetne pužnice, prema Bumber i sur. (2004), najpogodniji su odrasli koji su ranije slušali i imaju razvijene centralne slušne puteve kao i razvijenu slušnu sliku, odnosno oni koji imaju postlingvalno oštećenje sluha. Kod djece koja imaju prelingvalno oštećenje sluha, sugestija je da se implantacija umjetne pužnice učini čim ranije. Danas se dobna granica ugradnje umjetne pužnice spustila ispod dvije godine (Bumber i sur, 2004). Vlahović i Šindija (2004, prema Munivrana, 2016) naglašavaju da su tri krucijalna čimbenika za ugradnju umjetne pužnice: životna dob ugradnje umjetne pužnice kao najbitniji činitelj uspjeha u kojoj je umjetna pužnica ugrađena, postignuta slušna razina kao i duljina slušno-govorne rehabilitacije.

Popratne teškoće, stupanj i vrijeme nastanka oštećenja, stavovi i podrška roditelja, članova obitelji, učitelja i dr., kao i vrsta edukacijskih i rehabilitacijskih postupaka tek su neki od čimbenika koji potencijalno utječu na daljnji komunikacijski napredak osoba s oštećenjem sluha (Dulčić i sur., 2012).

4. 3. Načini ispitivanja sluha

Kolikost, vrsta (prema mjestu oštećenja) i etiologija slušnog oštećenja definiraju se na temelju subjektivnih i objektivnih pretraga. Subjektivne su pretrage, a kojima se otkriva slušno oštećenje, akumetrija i audiometrija. Objektivne pretrage čine audiometrija evociranih potencijala, timpanometrija i stapesni refleks, otoakustička emisija i dr. Od subjektivnih se

pretraga kod djece najčešće izvodi tonalna i govorna audiometrija. U novorođenčadi se od objektivnih pretraga izvodi otoakustička emisija kao dio probira u rodilištima te timpanometrija.

Svako ispitivanje sluha naziva se audiometrija, a uključuje ne samo ispitivanje putem elektroakustičkih aparata, već i drugim uređajima kao i glazbenim ugađalicama, no uključuje i ispitivanje sluha bez glazbenih pomagala (Padovan i sur., 1991). U subjektivna ispitivanja sluha spadaju akumetrija, tonska audiometrija, verbotonalna audiometrija te govorna audiometrija.

Sluh se, između ostalih načina ispitivanja, ispituje akumetrijom - glazbenim ugađalicama. Akumetrija služi određivanju mjesta oštećenja, a kako bi se lokaliziralo oštećenje, sluh se dijeli na provodni (konduktivni) dio i zamjedbeni (perceptivni) dio (Padovan i sur., 1991). Ispitivanjem zračne i koštane vodljivosti dolazi se do odgovora o kojoj je vrsti oštećenja riječ - provodnom oštećenju sluha (ako je uzrok oštećenja u provodnome dijelu), zamjedbenom oštećenju sluha (oštećenje nastalo u zamjedbenom dijelu) ili mješovitom oštećenju sluha (kada je uzrok istovremeno u provodnom i zamjedbenom dijelu) (Padovan i sur., 1991).

Tonalnom audiometrijom prvotno se određuje kolikoća gubitka sluha. Ispitivanje se vrši primjenom čistih tonova. Zatim se ispituje prvo zračna, a nakon toga i koštana vodljivost (Padovan i sur., 1991). Nakon određivanja kolikoće, određuje se vrsta naglušosti. Akumetrijski možemo prepoznati samo provodno oštećenje sluha, zamjedbeno i mješovito, dok tonalnom audiometrijom zamjedbeno oštećenje možemo podijeliti na receptorno i neuralno (Padovan i sur., 1991). *Verbotonalnom se audiometrijom* ispituje odnos između praga sluha za čiste tonove i logatome (riječi bez značenja) propuštene kroz filtre u visini jedne oktave (Padovan i sur., 1991). Verbotonalnom se audiometrijom može pokazati koje je frekvencijsko područje bolje od ostalih pa je upravo to polje optimalno slušno polje (Padovan i sur., 1991). *Govornom se audiometrijom* ispituju više razine slušnog puta - supkortikalna ili fonetska razina i kortikalna ili semantička razina (Padovan i sur., 1991). Supkortikalna razina odnosi se na prepoznavanje glasova u medijalnom koljenastom tijelu, dok se kortikalna razina odnosi na prepoznavanje riječi u slušnoj kori mozga (Padovan i sur., 1991). Govornom se audiometrijom ispituje razabirljivost riječi s obzirom na određeni intenzitet podražaja. Razlikuju se usporena, otežana i filtrirana govorna audiometrija. U praksi se ponajviše koristi standardna govorna audiometrija. Marn (1999) ističe da se usporena govorna audiometrija koristi u dijagnostici kad se standardnom govornom audiometrijom ne dobiju očekivani rezultati. Prema Borkoviću (2004), standardnom govornom audiometrijom ne možemo saznati koja je to optimalna razabirljivost

osobe s oštećenjem sluha jer je ona rezana kada dođe do 100% (Borković, 2004). Zato je potrebno učiniti otežanu govornu audiometriju kod koje kod uredno čujućih osoba razabirljivost ne prelazi 90%, a otežano radi pozadinske buke te nužnosti aktivacije mehanizma selektivnog slušanja (Borković, 2004).

Od objektivnih se pretraga ispitivanja sluha ističe timpanometrija i stapesni refleks, audiometrija evociranih potencijala, otoakustička emisija i dr. Otoakustička je emisija objektivna pretraga ispitivanja sluha. Cortijev organ i sam proizvodi zvuk, a što se naziva otoakustičkom emisijom (Padovan i sur., 1991). Otoakustičkom se emisijom čini neonatalni probir već u rodilištu. Slušni evocirani potencijali nastaju kao odgovor uha, moždanog debla i slušne kore na zvučni podražaj. Evociranim slušnim potencijalima, a čime se također ispituje slušni status djece, ne samo odraslih, želi se ispitati odziv moždanoga debla kako bi se utvrdile promjene funkcionalne sposobnosti u slušnom putu te odziv srednjih latencija za utvrđivanje praga sluha. Na temelju krivulje s otklonima vidljiva je aktivnost nekog dijela slušnog puta (Padovan i sur., 1991). Bumber i sur. (2004) naglašavaju da je dijagnosticiranje sluha u male djece nerijetko izazovnije nego dijagnosticiranje oštećena sluha u odraslih osoba. Ona djeca koja ne reagiraju na zvučne podražaje nakon najkasnije šest mjeseci trebaju biti upućena na određene dijagnostičke postupke. Testom za vizualno-refleksivno ispitivanje sluha djeteta nastoji odrediti mjesto izvora zvuka. Ako djeteta uspješno detektira mjesto zvuka nagrađeno je paljenjem crtanoj filma (Bumber i sur., 2004).

5. Osobitosti izgovora djece oštećena sluha

Oštećenje sluha ima učinak ne samo na socijalni i emocionalni razvoj djeteta, već i na jezični razvoj i razvoj pismenosti, akademska postignuća kao i socijalni te emocionalni razvoj djeteta (American Speech/Language Hearing Association, 2017). Radovančić (1995) napominje da je prvotno nužno razgraničiti pojmove jezik i govor. Govor je, prema Radovančiću (1995), najširi oblik komunikacije koji uključuje verbalni i neverbalni dio, dok se jezik odnosi isključivo na verbalni dio komunikacije.

Govor prelingvalno gluhih osoba nerijetko je teško razumljiv, a također imaju i teškoće s razumijevanjem onoga što su pročitali (Bradarić-Jončić i Mohr, 2010). Prelingvalno gluhe osobe ne mogu steći auditivnu spoznaju te je to razlog zašto prelingvalno gluhe osobe nemaju predodžbe o zvuku i govoru (Radovančić, 1995). S druge strane, osobe koje imaju postlingvalno oštećenje razumljivo govore, jezik im je usvojen, a nemaju ni teškoća s čitanjem i pisanjem;

ono što im predstavlja teškoće je otežano razumijevanje tuđeg govora (Bradarić-Jončić i Mohr, 2010). Govor u postlingvalno gluhe osobe slabi zbog slabljenja njegove kontrole, stoga Radovančić (1995) napominje da se govor treba korigirati rehabilitacijom slušanja i govora te polisenzornom stimulacijom.

Kašnjenje djece oštećena sluha očituje se u fonologiji, morfologiji, sintaksi i semantici (Dulčić i Pavičić Dokoza, 2014). Kašnjenje u govoru, nekohezivnost u govoru, teškoće u rimovanju, teškoće u prepoznavanju smjerova (lijevo-desno; gore-dolje), teškoće s prizivanjem riječi, izmiješan redoslijed riječi, ispuštanje završetka riječi te korištenje pogrešnih riječi (dlob umjesto brod, noj umjesto moj i sl.) samo su neki od pokazatelja koji upućuju na oštećenje sluha (Bouillet, 2010). Dobrom rehabilitacijom i prikladnim obrazovanjem potencijalno se može smanjiti kašnjenje u govoru djece oštećena sluha.

Bradarić-Jončić i sur. (2010, 2011) utvrdili su kako je korištenje određenih jezičnih kategorija kao što je imenska morfologija uspješnija kod učenika s oštećenjem sluha koji su pohađali nastavu u standardnom obliku nego kod onih koji su bili u specijalnim školama ili internatskom tipu odgojno-obrazovne ustanove. Nastavnik treba imati u vidu određene karakteristike percipiranja glasova osoba oštećena, a ponajviše je bitno da pri ocjenjivanju, a posebice usmenom ispitivanju, ne uzima u obzir način govora, već sadržajno poznavanje gradiva kao i postavljanje usmjerenih i opširnih pitanja, već preciziranih pitanja (Bakota i Čilić Burušić, 2014).

Kao rezultat perceptivnih testiranja u vrijeme nastajanja verbotonalne metode pokazalo se da je optimalna za vokal /i/ smještena u visokofrekvencijskom području, a što je poglavito teškoća kod onih osoba kod kojih je došlo do gubitka sluha u visokofrekvencijskom području. Uz navedeno, nerijetko vokal /i/ zamjenjuju vokalom /e/, odnosno vizualno raspoznavanje tog vokala je otežano upravo radi sličnih obilježja mjesta tvorbe (Bradarić-Jončić, 1997).

Osobe oštećena sluha uspješnije izgovaraju vokale /a/, /u/ i /o/; vokal /a/ većina djece oštećena sluha ima razvijeno i prije same rehabilitacije, no postavlja se pitanje u kolikoj su mjeri karakteristike izgovora vokala /a/ prihvatljive s obzirom na to da postoji i pojam atipičnog govora. Vokali /u/ i /o/ imaju optimale u niskofrekvencijskom području, a upravo na niskim frekvencijama većina osoba ima upotrebljive ostatke sluha (Bradarić-Jončić i Blaži, 2002). Objektivna mjera za opisivanje vokala jesu formanti (Bakran, 1996: 27): „...rezonancijske frekvencije vokalskog trakta.” Vokali /i/ i /e/ nazivaju se prednjima. Prvi formant povezan je s artikulacijskim pokretima, a s obzirom na to da se vokali /i/ i /e/ artikuliraju u prednjem dijelu

usne šupljine, frekvencija je prvog formanta za vokal /i/ najniža. Frekvencija se drugog formanta veže uz kretanje jezika naprijed-natrag. Jezik je pri artikulaciji vokala /i/ najviše naprijed, stoga je, prema Bakran 1996), upravo za taj vokal najviša frekvencija u drugom formantu. Vokali /o/ i /u/ perceptivno su niski. Sasvim je stražnji vokal /u/, stoga je frekvencija drugog formanta za taj vokal najniža. Najoptimalniji za procjenu lakšeg izgovora određenih glasova jest treći formant koji je povezan sa zaokruženošću usana- niže vrijednosti trećeg formanta imaju zaokruženi vokali jer je vokalni trakt dulji zbog produljenja i izbočenja usana; iz spomenutog proizlazi da najniže frekvencije trećeg formanta redom imaju vokali /u/ i /o/, zatim vokal /a/, a najviše frekvencije trećeg formanta imaju vokali /e/ i /i/ (Bakran, 1996).

Upravo je radi različite perceptivne osjetljivosti na određene vokale iz spomenutih karakteristika percipiranja glasova bitno voditi računa o visini buke u razredu, stoga Bakota i Čilić Burušić (2014), preporučuju da osobe sa slušnim oštećenjima sjede što dalje od izvora same buke, a poželjno je da sjede u prvim klupama kako bi vidjeli lice nastavnika.

Bilabijali i labiodentali skupine su konsonanata s kojima djeca oštećena sluha imaju najmanje teškoća. Afrikati i frikativi nalaze se u visokofrekvencijskom području koje je najčešće djeci oštećena sluha auditivno teško dostupno, na kojem mnoga djeca sa slušnim oštećenjima nemaju uporabljivih ostataka sluha (Bradarić-Jončić i Blaži, 2002). Osim na visokim frekvencijama, osoba može imati i gubitak sluha na niskim frekvencijama. Korištenjem glazbenih ugađalica različitih frekvencija, pri akumetrijskom ispitivanju, može se procijeniti radi li se o gubitku sluha na visokim ili niskim frekvencijama (Ries i sur., 2020).

Auditivnom i vizualnom percepcijom može se primiti određena govorna poruka, stoga su auditivna i vizualna percepcija govora u uzajamnom odnosu. U glasovnoj percepciji govora, pri većem oštećenju sluha (od 90 dB) vizualna percepcija govora preuzima dominantni modalitet (Bradarić-Jončić, 1997). Bench (1992, prema Bradarić-Jončić, 1997: 121) navodi da je vizualna percepcija krucijalna u boljem razumijevanju, a o čemu svjedoči i navedeni citat: „... usmjeravanjem vizualne pažnje na govornika pospješuje se koncentracija auditivne pažnje na govorni podražaj i auditivna diskriminacija govornog od drugih akustičnih podražaja u buci.” U uvjetima audiovizualne metode, naspram isključivo vizualne, odnosno auditivne metode, uspješnije su percipirane sve govorne sastavnice izoliranih riječi, u prilog tome ide i istraživanje Tylera i sur. (1988).

Istraživanje Bradarić-Jončić i Blaži (2002) ukazalo je na činjenicu da pohađanje redovne odgojno-obrazovne ustanove pozitivno doprinosi razvoju govora – ispitanici koji su

pohađali specijaliziranu srednju školu postigli su lošije rezultate na testovima artikulacije, a ponajviše su se razlike u izgovoru glasova očitovale u izgovoru glasova /b/, /g/ i /nj/. Oba uzorka ispitanika imaju najviše teškoća s afrikatama i frikativima, no učenici iz specijaliziranih škola pokazuju odstupanja od urednog artikulacijskog obrasca u većoj mjeri (Bradarić-Jončić i Blaži, 2002).

5. 1. Slušna percepcija osoba s ugrađenom umjetnom pužnicom

Uporabom umjetne pužnice ne poboljšava se samo produkcija, već i percepcija govora osoba oštećena sluha. Munivrana (2016) ističe da se percepcija zvučnih podražaja, kao i sazrijevanje slušne kore, brzina provođenja slušnog signala kao i kognitivna obrada istih može analizirati sagledavanjem slušnih evociranih potencijala. Istraživanje kojeg su proveli Minami i sur. (2021) pokazalo je da su djeca s teškim oštećenjem sluha, a koja su nosila slušni aparat, imala lošiju percepciju govora od djece s ugrađenom umjetnom pužnicom. Rezultati istraživanja kojeg su proveli Mildner i sur. (2006) pokazali su da su djeca s ugrađenom umjetnom pužnicom uspješnije percipirala frikative i afrikate u usporedbi s djecom koja su imala slušni aparat, dok su se najmanje razlike u percepciji samoglasnika i okluziva pokazale između djece koja su imala umjetnu pužnicu i slušne aparate.

Osobe sa zamjedbenim oštećenjem u visokom frekvencijskom području imaju teškoća u prepoznavanju suglasnika za koje je karakteristična pretežita raspodjela energije u visokom dijelu spektra (Rook i Berry, 2011). Rezultati istraživanja koje je proveo Rhodes (1966, prema Rook i Berry, 2011) pokazali su da je grupa s gubitkom sluha iznad 1000 Hz postigla bolju percepciju govora od kontrolne grupe uredna sluha, dok je grupa ispitanika s oštećenjem sluha iznad 2000 Hz kao i kontrolna grupa osoba uredna sluha postigla jednake rezultate u percepciji govora. Rhodes (2006) je zaključio da je za slušnu percepciju osoba uredna sluha najoptimalnije frekvencijsko područje između 1000 i 2000 Hz dok se za osobe oštećena sluha u visokim frekvencijama (višim od 1000 Hz) za percepciju govora mogu koristiti akustički signali koje osobe urednog sluha ne mogu prepoznati. Istraživanje koje su proveli Ching i sur. (1998) pokazalo je da se pojačanjem visokih frekvencija ne poboljšava slušna percepcija, dok je istraživanje koje su proveli Plyler i Fleck (2006) pokazalo učinkovitost pojačavanjem visokih frekvencija na slušnu percepciju osoba oštećena sluha.

Analizom rezultata istraživanja kojeg su proveli Martinović i Liker (2003) nije se potvrdila početna pretpostavka da će se dvije skupine ispitanika slušača (studenti pete godine

Fonetike i fonetičari-rehabilitatori u Poliklinici SUVAG) razlikovati u procjeni kvalitete glasa i izgovora. (Martinović i Liker, 2003: 239) Prema Martinković i Liker (2003) ovaj rezultat pozitivno odražava cilj rehabilitacije slušanja i govora te da će okolina govor rehabilitirane djece procijeniti prihvatljivim. Ispitivanjem kojeg su proveli Šindija i sur. (2005, prema Šindija 2011) odnosilo se na procjenu slušanja i govora do četvrte godine života i pokazalo je da ona djeca koja su operirana do treće godine života postižu prosječno razumijevanje govora bez očitavanja dvije godine nakon prve prilagodbe procesora, a njihov je govor razumljiv svima tri godine nakon prve prilagodbe. Iz spomenutog proizlazi da dob implantacije utječe na percepciju i produkciju govora osoba s umjetnom pužnicom, posebno u dječjoj dobi, a najveći napredak u rehabilitaciji pokazuju djeca operirana od 1,5 godine do druge i treće godine života.

5. *2. Akustička analiza glasa djece s umjetnom pužnicom - pregled istraživanja*

Istraživanja govora djece s ugrađenom pužnicom usmjerena su na analizu akustičkih parametara glasa i izgovora (Martinković i Liker, 2003). Prema Vranić i Brestovci (2010) ključno je u akustičkoj analizi glasa utvrditi osnovnu visinu tona, vrijednost frekvencija formanta i nazalnost, stoga će se u daljnjem dijelu rada staviti fokus na navedene akustičke parametre osoba s ugrađenom umjetnom pužnicom.

U istraživanju kojeg su proveli Hamzavi i sur. (2000) kod svih trinaest promatranih pacijenata očituje se poboljšanje artikulacije, a očituje se i snižavanje osnovnog tona prema visini u samo tri mjeseca nakon ugradnje same umjetne pužnice. Obje su promjene posljedica uspostave slušne povratne sprege koja omogućuje samokorekciju.

Ne samo da dolazi do snižavanja osnovnog tona, već se intenzitet i trajanje govora približava onim vrijednostima koja imaju uredno čujuć (Leder i sur., 1987, prema Martinović i Liker, 2003). Do sličnih se rezultata došlo i u istraživanju kojeg su provele Vranić i Brestovci (2010). Tim su se istraživanjem željele ispitati vrijednosti osnovne frekvencije i frekvencije formanta (F1, F2, F3) u nazalnom i oralnom spektru pri izgovoru vokala /a/ djece s ugrađenom umjetnom pužnicom tijekom verbotonalne rehabilitacije. Trajanjem verbotonalne rehabilitacije poboljšane su vrijednosti formanta, odnosno približavaju se vrijednostima djece uredna sluha s obzirom na duljinu verbotonalne rehabilitacije. Time ne samo da se poboljšala govorna proizvodnja, već je i bolje razumijevanje komunikacije (Vranić i Brestovci, 2010).

Pavičić Dokoza i Šindija (2004) ističu da je očekivano govorno-motoričko zaostajanje ako je umjetna pužnica ugrađena nakon preporučene životne dobi. Istraživanje koje su provele Pavičić

Dokoza i Šindija (2004) uključivalo je djecu kojima je umjetna pužnica ugrađena u dobi od 6,7 do 15,1 godina. Rezultati istraživanja (2004: 6-7) pokazali su sljedeće:

„...djeca razvijaju motoričku kompetenciju koja se odražava u skraćivanju vremenskih govornih segmenata; povećava se magnituda F2; smanjuje se visina osnovnog tona; smanjuje se visina govornog tona; povećanje kratkotrajnih varijacija frekvencije i amplitude osnovnog tona vjerojatno su posljedica novih uvjeta slušanja u kojima slušna kontrola još nije u potpunosti uspostavljena.”

Nazalnost je obilježje je glasa osoba oštećenoga sluha i ona je, prema Vranić (2011: 169): „... uzrokovana neprikladnom kontrolom oralno-nazalne ravnoteže, a povezuje se s odsutnošću slušne kontrole za vrijeme glasovne i govorne produkcije.” Istraživanje je potvrdilo da tijekom verbotonalne rehabilitacije djece s prelingvalnim slušnim oštećenjima uz uporabu umjetne pužnice dolazi do smanjenja nazalnosti, a pritom se uspostavlja oralno-nazalna ravnoteža.

Neki od indikatora koji mogu upućivati na činjenicu da dijete ima slušne teškoće jesu: traženje ponavljanja određene informacije koju je učitelj izrekao, glasan govor, neodgovaranje učenika kad mu se nastavnik obraća, razvijanje govora iznimno je sporo, učenik nije u stanju govoriti jasno te često pritišće uho (Thompson, 2016). Bouillet (2010) ističe kako se dijete s oštećenjem sluha u odgojno-obrazovnom sustavu može prepoznati po činjenici da ima teškoće u pisanom izražavanju, smanjen opseg rječnika, agramatične izraze te teže razumijevanje pročitaneog teksta. U samom je procesu obrazovanja neizostavna uloga rehabilitacije djece oštećena sluha, a o čemu će biti riječ u narednom poglavlju.

6. Značaj rehabilitacije za osobe sa slušnim oštećenjem - razvoj slušanja i govora u djece oštećena sluha

Kako bi se potaknuo slušni, govorni i opći razvoj djeteta, potrebna je rana dijagnostika, rehabilitacija te pravodobno praćenje (Dulčić i sur., 2012). Povezanost dijagnostike i rehabilitacije naglašava i ostala znanstvena literatura s područja rane dijagnostike i rane rehabilitacije osoba oštećena sluha (Marn, 2001, prema Vlahović, 2021: 121): „Rana dijagnostika ima smisla i opravdanja jedino ako je slijedi rana rehabilitacija...” Zlatarić i Jukić (2005) napominju da se ranom rehabilitacijom pomoću tehnologije mogu aktivirati slušni ostaci, stimulirati slušni putevi i potencijalno omogućiti ugradnju umjetne pužnice.

Prvi mjeseci i prve godine života krucijalne su za ranu rehabilitaciju, upravo radi fenomena plastičnosti mozga i sinaptičkog procesa (Dulčić i sur., 2012). Bolji je i rehabilitacijski ishod u djece kojima je umjetna pužnica ugrađena prvih osamnaest mjeseci života (Dulčić i sur., 2013). Rana se dijagnostika vrši pomoću objektivnih metoda pretraga, no ne smiju se ni isključiti subjektivne metode kao ni funkcionalna dijagnostika (Vlahović, 2021). Vlahović (2021: 123) ističe koliko je pravodobna dijagnostika krucijalna: "Slušno osjetilo sazrijeva tek u interakciji s akustičkom okolinom, pri čemu se u najranijoj dobi u središnjem živčanom sustavu događaju promjene zbog kojih je to razdoblje neponovljivo."

Pretpostavlja se da je razlog tome taj što postoji *kritični razvoj slušanja i govora*. Kako bi se omogućila čujnost djeci s oštećenjem sluha (Gama i Lehmann, 2015, prema Pavičić Dokoza, ur., 2021), važno je aktivirati slušno osjetilo. Martinović i Liker (2003: 240) ističu da je jedno od bitnih prednosti umjetne pužnice u usporedbi s korisnošću slušnih aparata: „...osiguranje optimalnih uvjeta za razvoj govorne komunikacije, a to je percepcija zvuka slušanjem."

Vlahović (2021) ističe da je Joint Committee on Infant Hearing 1994. godine donio preporuku u kojoj je naglašeno da se oštećenje sluha treba otkriti do trećeg mjeseca života, dok se početak pravodobne intervencije mora provesti do šestog mjeseca života kod djece oštećena sluha. Prije rođenja djeteta, periferni organ sluha kao i struktura moždanog debla razvijeni su do razine kojom bi mogli prihvaćati slušnu stimulaciju. Slušna kora nije u potpunosti sazrijela radi čega je potrebna stalna slušna stimulacija (Moore, 2002; Jusczyk, 2002; Anbuhl i sur., 2016, prema Vlahović, 2021). Kašnjenjem prepoznavanja oštećenja sluha, a samim time i odgodom rehabilitacije, uzrokovalo bi se nepovratno smanjenje komunikacijskog kanala (Dulčić i sur., 2013). Izostankom slušne stimulacije mijenja se povezanost unutar slušnog sustava pri čemu se ističe pojam krosmodalne reorganizacije. Krosmodalna reorganizacija jedan je od oblika kortikalne neuroplastičnosti (Glick i Sharma, 2017).

Posebnu pozornost u rehabilitaciji djece sa slušnim oštećenjem valja posvetiti razvoju doživljavanja vremena, prostora, odnosa i količina (Mustać i Vicić, 1996). Rana rehabilitacija, prema Zlatarić i Jukić (2005: 3), podrazumijeva niz postupaka kao što su:„

- razvijanje senzomotornih i kognitivnih sposobnosti tipičnih za dob
- tjelesno afektivna komunikacija kao osnova za stvaranje uvjeta da se govor počne razvijati
- neverbalna, situacijska komunikacija kao poticaj za neverbalni i verbalni način izražavanja i razumijevanja (semantička gesta, mimika i prozodija) uz poticanje predgovornih faza razvoja govora

- govorna razina s pojavom prve riječi.”

Dulčić i sur. (2012) ističu da se postupak rehabilitacije slušanja i govora provodi u nekoliko razina kao što su: razvitak senzomotornih i kognitivnih sposobnosti, razvijanje tjelesno-afektivne komunikacije, razvijanje neverbalne komunikacije, slušna rehabilitacija kao preduvjet za razvoj govora te, u konačnici, razvoj govora.

Radovančić (1995) napominje da se audiorehabilitator u svom radu tijekom rehabilitacije koristi temeljnim načelima rada kao što su: načelo otkrivanja ili socijalne deklaracije osobe, načelo stručnosti postupaka tijekom rehabilitacije, načelo polisenzorne stimulacije, načelo evaluacije i kontrole rehabilitacije, načelo integracije, te naposljetku, načelo angažiranja roditelja u procesu rehabilitacije njihovog djeteta. Načelo integracije, a koje će u ovom radu biti izdvojeno radi primarnog fokusa na ovu tematiku, od neizostavne je važnosti – osoba oštećena sluha može biti dobro integrirana u određenu skupinu kao što je obitelj ili škola, no možda neće biti dobro prihvaćena u široj društvenoj zajednici (Radovančić, 1995). Nužno je, ipak, naglasiti da integracija podrazumijeva tek fizičko uključivanje, dok inkluzija podrazumijeva cjeloživotno obrazovanje i osposobljavanje osobe oštećena sluha, a na što će posebice ukazivati terminološke razlike oba pojma u dijelu rada nazvanom „Neke specifičnosti inkluzivnog odgoja i obrazovanja za učenike oštećena sluha”.

Prema Radovančiću (1995: 64), u rehabilitaciji slušanja i govora uvijek se na umu mora imati primarni cilj, socijalna integracija osoba oštećena sluha, dok je zadaća rehabilitacijskih postupaka: „... da osobi pomognu u razvoju onih sposobnosti oblika ponašanja, u usvajanju vrijednosti i stavova društva i dr., koje su pretpostavke za cjelovitu socijalnu integraciju.“ Paškvalin i sur. (2005, prema Dulčić i sur., 2012) napominju kako su temeljne smjernice u provođenju rehabilitacije razvojne mape: razvijanje fine i grube motorike, perceptivne, spoznajne, govorne te socio-emocionalne sposobnosti. Postoje mnogobrojni čimbenici koji utječu na ishod same rehabilitacije u osoba koje imaju umjetnu pužnicu. Tek neki od njih su neuralna dob, dob u vrijeme implantacije, vrijeme korištenja umjetne pužnice, komunikacijski model kojim su se korisnici služili prije ugradnje umjetne pužnice, slušna razina te kognitivna predispozicija.

Ne smije se ni zanemariti važnost podupirajuće okoline jer je tada veća mogućnost da će dijete pokazati bolji napredak (Dulčić i sur., 2012). Rulenkova (2015) navodi kako će uspjeh same rehabilitacije ovisiti i o motivaciji djeteta, emocionalnom razvoju djeteta kao i suradnji roditelja i rehabilitatora te odgojitelja/učitelja. Ishodi same rehabilitacije povezani su s

individualnim potrebama i mogućnostima pojedinog djeteta (Dulčić i Pavičić Dokoza, 2014) te nizom različitih čimbenika ne samo prije, već i nakon ugradnje umjetne pužnice (Dulčić i sur., 2012). U ranoj je rehabilitaciji, naglašavaju Zlatarić i Jukić (2005), ključno roditeljima koji imaju dijete oštećena sluha pružiti podršku u prihvaćanju činjenice da njihovo dijete treba stručnu i pravodobnu podršku.

Polazište je verbotonalne rehabilitacije djece oštećena sluha da nema takvog gubitka sluha pri kojem ne bi bilo barem malenih slušnih ostataka kako bi se širio i razvijao taj slušni ostatak, a što je i jedan od glavnih ciljeva rehabilitacije (Rulenkova, 2015).

7. Odabir valjanog oblika komunikacije za dijete oštećena sluha

Osjetilo vida ima tim veću ulogu u komunikaciji što je veći stupanj oštećenja sluha (Bradarić-Jončić, 1997). Vid je primarni osjetni modalitet za gluhe osobe – oni govor percipiraju čitanjem s usana, a s obzirom na to da je većina riječi slabo vidljiva čitanjem s usana, u tome im može pomoći slušanje (Bradarić-Jončić, 1997). Osobe s prelingvalnim slušnim oštećenjem teže komunikaciji na znakovnom jeziku (Bradarić-Jončić i Mohr, 2010). Pribanić (2015) ističe da se roditelji djeteta s oštećenjem sluha prvenstveno pitaju koji bi modalitet komunikacije bio najprikladniji za njihovo dijete. Audiolozi, audiorehabilitatori kao i drugi članovi stručnog tima, trebali bi ponuditi odgovor na ovo nejednoznačno pitanje. Pritom je nužno voditi računa o mnogobrojnim čimbenicima te multidisciplinarnom suradnjom roditelje informirati o pojedinim načinima komunikacije koje su najprikladnije s obzirom na tip i vrstu oštećenja sluha (Pribanić, 2015).

Prema Padovanu i sur. (1991) razlikuju se oralne i neoralne komunikacijske metode. Oralnim se metodama nastoji postići bolje razumijevanje govora, dok se razumijevanje tuđeg govora postiže slušnim aparatima. U oralne metode pripadaju i verbotonalna metoda kao i dopunjeni govorni jezik. Među neoralne metode uz jezik gestovnih znakova, a u današnjem je poimanju riječ o znakovnom jeziku, pripada i daktilografija (Padovan i sur., 1991). Osoba oštećena sluha korištenjem gestovnih znakova može zanemariti ostatke sluha, a tome dodatno i doprinosi činjenica ako je osoba oštećena sluha okružena osobama oštećena sluha koji se ne koriste oralnom metodom. Na taj se način može i izgubiti mogućnost govorne komunikacije s onima koji čuju upravo se izolirajući od njih (Padovan i sur., 1991). Hrvatski savez za osobe

oštećena sluha zagovaratelj je korištenja oralizma koji je u središtu verbotonalne metode (oralno-auditivne metode) čiji je začetnik fonetičar Petar Guberina (Kirinčić, 2005).

Postoje i mnogobrojna istraživanja koja idu u prilog korištenju oralne metode, no ovdje će se iznijeti najznačajniji podaci istraživanja. Istraživanjem kojeg su proveli Geers i Moog (1989) željelo se ispitati učenike na kraju školovanja kako bi se odredila razina čitanja i pisanja, ali i kako bi se navelo koji sve faktori mogu utjecati na navedeno. Još od predškolske dobi sva su djeca bila polaznici oralne metode; tek je 22% učenika komuniciralo znakovnim jezikom, dok su ostali preferirali engleski govorni jezik. Samo su neki čimbenici koji su doveli do rezultata koji odgovaraju vršnjacima uredna sluha, prema Geers i Moog (1989) to su: prosječna neverbalna inteligencija, rana oralna edukacija, rana slušna stimulacija i viši socioekonomski status obitelji koja je spremna pružiti snažnu potporu. Geers i sur. (2002) proveli su istraživanje s ispitanicima kojima je umjetna pužnica ugrađena prije pete godine. Rezultati su istraživanja pokazali da su oni korisnici koji su se koristili oralnom metodom postigli više rezultate slušne percepcije i razumljivosti govora, bolje razumijevanje i korištenje engleske sintakse kao i razumljiviji govor za razliku od one djece koja su educirana neoralnim metodama kao što je gestovni jezik.

Tek se kod jakih višestrukih oštećenja kao i smanjenih kognitivnih sposobnosti pribjegava znakovanju ili nekom od alternativnih oblika komunikacije. Pri odabiru samog modela komunikacije bitno je voditi računa o samom načinu komunikacije jer neki gluhi i mnogi nagluhi ne poznaju znakovni jezik (Bouillet, 2010). Sukladno petom članku Zakona o hrvatskom znakovnom jeziku i ostalim sustavima komunikacije gluhih i gluhoslijepih osoba u Republici Hrvatskoj (2015) znakovni se jezik primjenjuje na način da se istodobno objedinjuje nekoliko lingvističkih informacija kao što su šake, trup, glava i lice: „...a tako producirani jezični signali prilagođeni su vizuospacijalnom modalitetu komunikacije.” Ako rehabilitacijom i adekvatnim obrazovanjem nije moguće dobiti adekvatan govor, u tom slučaju treba pribjeći znakovanju ili nekom drugom obliku komunikacije, a sve sa ciljem uključivanja djeteta u zajednicu. Prema prvom članku Pravilnika o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima (2018), stručni komunikacijski posrednik treba pružiti jednaku komunikacijsku priliku u onom obliku koju nagluhi, odnosno gluhi učenik preferira.

Integracija djece oštećena sluha podrazumijevala je oralni pristup, no sve se više u alternativnom pristupu javljaju i alternativni modeli koji podrazumijevaju primjenu bilingvalno-bikulturalnih komunikacijskih modela (Neil Mahshie, 1995; Bradarić-Jončić i

Ivasović, 2005, prema Bosnar, Bradarić-Jončić, 2008). Takvu komunikaciju podrazumijeva korištenje znakovnog jezika, odnosno učenici oštećena sluha u odgojno-obrazovnoj ustanovi uče na znakovnom jeziku, dok se oralna komunikacija usvaja kao sekundarni oblik komunikacije u doticaju s okolinom (Bosnar i Bradarić-Jončić, 2008). Još jedan od načina pristupa jest totalni pristup kojim se kombiniraju različiti postupci kao što su očitavanje s lica i usana, simultana komunikacija te korištenje prirodnih gesta, odnosno čim raznolikija komunikacijska sredstva (Pribanić, 2015). Prema Bumberu i sur. (2004) loša je strana totalne rehabilitacije ta da se u gluha djeteta ne može odmah detektirati u kolikoj bi se mjeri moglo razviti slušanje i govor. Kod služenja gestovnim jezikom, osobe se ne služe oralnom metodom, a potencijalno bi mogli biti osposobljeni upravo navedenom metodom (Bumber i sur., 2004).

Komunikacijski model kojim se dijete služilo prije ugradnje umjetne pužnice tek je jedan od čimbenika koji su povezani s uspješnošću same rehabilitacije. Oralni model pokazao se uspješnijim komunikacijskim modelom prema istraživanjima produkcije govora i testovima percepcije (Boons, 2012, prema Dulčić i sur., 2012). U Smjernicama za rad s učenicima s teškoćama (2021) naglašeno je kako je lošiji uspjeh u školi rezultat ponajviše neusvojenosti jezika na kojem se temelji odgojno-obrazovni sustav, a ne posljedica lošijeg intelektualnog statusa. Iako je sve više djece s oštećenjem sluha u redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama, no što je u specijaliziranim ustanovama, isto tako sve je više djece koja uz oštećenja sluha imaju popratne teškoće. Krucijalno je stvoriti habilitacijski i rehabilitacijski plan kao i adekvatne načine i postupke odgoja i obrazovanja (Pribanić, 2015).

O državnoj obrazovnoj infrastrukturi, kao i o statusu djeteta, ali i stavovima roditelja, ovisi kojem će se sustavu komunikacije pribjegnuti kod djeteta oštećena sluha. U Sjedinjenim Američkim Državama osobe s gluhoćom koje znakuju imaju riješenu infrastrukturu od obrazovnog sustava do svakodnevnog života, a o čemu i svjedoči navedeni citat (Lane, 1996, prema Bradarić-Jončić, 2000: 126): „U SAD-u znakovni jezik, prema razvijenim zemljama svijeta, znakovni jezik gluhih danas uživa status priznatog jezika manjine, ravnopravnog bilo kojem drugom jeziku.”

Uzevši u obzir sve oblike komunikacije kojima se služe osobe oštećena sluha, oralna metoda pokazala se najučinkovitijom, a na što posebno ukazuju recentna inozemna i domaća istraživanja. Učinkovitost se oralne metode očituje u inkluziji djece oštećena sluha jer u hrvatskim školama ne postoji isključivo odgojno-obrazovni sustav u kojem je znakovanje primarni način komunikacije, a kojim se obrazuju djeca oštećena sluha.

8. Neke specifičnosti inkluzivnog odgoja i obrazovanja za učenike oštećena sluha

Definicije pojmova integracija i inkluzija neujednačene su u akademskom diskursu. Pojam integracije odnosi se na to da gluhi i nagluhi učenici mogu pohađati redovne odgojno-obrazovne ustanove, odnosno da ne moraju nužno pohađati specijalizirane odgojno-obrazovne ustanove (Kozjak Mikić i sur., 2017). Integracija se, prema Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (2006), odnosno dijelu u kojem se definira rad učenika s posebnim potrebama, dijeli na djelomičnu te na potpunu. Potpuna integracija podrazumijeva uključivanje učenika s teškoćama, a da pritom uključenost učenika s teškoćama počiva na planu koji nastaje u suradnji s učiteljem i edukacijskim rehabilitatorom ili, pak, nekim od drugih stručnih suradnika (Nastavni plan i program za osnovnu i srednju školu, 2006). Djelomična integracija podrazumijeva:

„.... uključenost učenika s teškoćama u razvoju, najčešće s lakom mentalnom retardacijom, djelom vremena u razrednom odjelu sa skupinom učenika koji rade prema Nastavnom planu i programu za osnovnu školu, a dio programa svladavaju prema posebnom Okvirnom nastavnom planu i programu za učenike s teškoćama u razvoju, kojega realizira defektolog u posebnom razrednom odjelu.” (Nastavni plan i program za osnovnu i srednju školu, 2006)

Sebba i Ainscow (1997, prema Vislie, 2003), pak, ističu da je inkluzija proces, a ne stanje, kojim škola nastoji odgovoriti na individualne potrebe svakog učenika te da je to, između ostalog, proces rekonstrukcije nastavnog plana i programa ne samo učenika s teškoćama, već svih učenika. Inkluzija podrazumijeva uvažavanje različitosti i ne samo na akademskom planu, već potpunu uključenost gluhih i nagluhih učenika u redovni sustav školovanja. Inkluzija se, uz uključivanje odnosi i na njihovu prihvaćenost, dok integracija podrazumijeva naganjanje fizičkoj uključenosti (Kozjak Mikić i sur., 2017).

Sebba i Ainscow (1997, prema Vislie, 2003) tvrde da treba napraviti jasnu distinkciju integracije i inkluzije prema bitnim obilježjima onoga što inkluzija jest, odnosno onoga što nije. Tako navode da inkluzija ne podrazumijeva stavljanje naglaska na manjinsku skupinu učenika te nije uključivanje učenika s teškoćama prema posebnim programima uz individualizirane oblike školovanje u već postojeće odgojno-obrazovne okvire.

U domaćem obrazovnome sustavu i dalje ostaje nejasno, a što je i vidljivo prethodnim pregledom, jesmo li zaista prerasli premisu dostupnosti/integracije, tj. jesu li i do koje mjere naše škole zaista inkluzivne. Iz navedenog razloga autorica će u nastavku teksta, osim u dijelovima koji će biti citirani, koristiti termin inkluzije i dosljedno se nastojati kritički osvrnuti na istu. Bratković i Teodorović (2003: 96) također naglašavaju da: „Primarni cilj inkluzije i nije pomoć djeci/osobama s teškoćama da se što bolje integriraju u školu ili šire okruženje. Njezin je krajnji smisao dobrobit za cijelo društvo, za cjelokupni odgojno-obrazovni sustav i za sve učenike.” Navedeno potvrđuje i Teruggi (2014, prema Kozjak Mikić i sur., 2017) koji ističe da u slučaju ravnopravnog odnosa između čujućih te gluhih i nagluhih učenika, korist od inkluzivnog pristupa imaju obje strane, a što potvrđuju i inkluzivni pristupi škola u Italiji i Švedskoj.

Inkluzivno obrazovanje ne može se ostvariti kvalitetno, a da se ne inzistira na kvalitetnoj suradnji te povezanosti roditelja, škole i djeteta (Praznik i Valjak, 2013). Inkluzivni sustav odgoju i obrazovanju djeci s teškoćama slušanja pretpostavlja različite vrste potpore s obzirom na potrebe i interese djeteta oštećena sluha (Bouillet, 2010). Bouillet (2010) naglašava i važnost omogućavanja produljenog stručnog postupka u okviru cjelodnevnog nastave. Upravo je radi profesionalne i stručne podrške učiteljima u redovnim školama koji nisu bili dodatno educirani, izrasla potreba za produženim stručnim postupkom, a Praznik i Valjak (2013) ističu: „Ovakav oblik integracije najbolji je za učenike oštećena sluha i učenike s govorno-jezičnim teškoćama kojima je potrebna potpora stručnjaka i čujuće govorne sredine da bi svoje teškoće smanjili na najmanju moguću mjeru.”

Primjerice, jedna redovna odgojno-obrazovna ustanova u Gradu Zagrebu pruža učenicima oštećena sluha, kao i učenicima s govorno-jezičnim teškoćama, produženi stručni postupak pod nadležnošću specijalizirane ustanove na osnovi Rješenja nadležnog Ureda državne uprave. Ti učenici prvotno pohađaju redovne nastavne oblike u integraciji, dok nakon nastave pohađaju produženi stručni postupak u kojem im potporu pružaju stručnjaci – logopedi ili fonetičari iz specijalizirane ustanove. Prema Praznik i Valjak (2013: 180), ti se učenici školuju po redovitim ili prilagođenim¹ programima uz individualizirani pristup. Prema Praznik

¹ Navedeno pretpostavlja da se autorice, koristeći pojam „prilagođeni”, referiraju na prilagodbu sadržaja. Sukladno trećem članku Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) primjereni programi obrazovanja jesu: „redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebni program uz individualizirane postupke te posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke.”

(2011), nemaju sva djeca mogućnost uključivanja u redovne škole - postoje određene pretpostavke na osnovi kojih spomenuti tim stručnjaka odlučuje hoće li dijete oštećena sluha pohađati školovanje po redovnom programu (uz individualizirane odgojno-obrazovne oblike).

Potpuna integracija moguća je u slučajevima kada su zadovoljene objektivne i subjektivne pretpostavke. Objektivne pretpostavke podrazumijevaju optimalan broj djece u razredu, prostor za provođenje produženog stručnog postupka, nastavna pomagala i sl. (Praznik, 2011). Subjektivne se pretpostavke integracije odnose na stavove škole, odgojno-obrazovnih djelatnika te stavove roditelja ostalih učenika (Praznik, 2011). Bratković i Teodorović (2003) naglašavaju da se integracija percipira kao vrijeme i mjesto koje učenik provodi zajedno sa svojim vršnjacima, odnosno učenicima bez teškoća. Za razliku od integracije, inkluzija podrazumijeva potpuno pripadanje i zajedništvo kako osoba s teškoćama tako i učenicima urednog razvoja (Bratković i Teodorović, 2003).

Kao dobar primjer inkluzivnog pristupa odgoju i obrazovanju prema učenicima oštećena sluha jest i primjer jedne specijalizirane ustanove u Mariboru. Varžič (2011) navodi da je prije uključivanja djeteta s oštećenjem sluha u školu, učitelj bio upoznat s njima na individualnim terapijama koje su pohađali. Nadalje, za sve one učitelje koji su u svim razredu imali učenike oštećena sluha, organiziran je tzv. "Uvodni seminar" s informacijama kao što su terminološke postavke sluha i slušanja kao i prilagodbama za djecu oštećena sluha. Osnovni uvjet koji se želi zadovoljiti jest taj da su odgojitelji, učitelji pa i stručnjaci osposobljeni za rad s djecom oštećena sluha. Zadaci tima za umjetnu pužnicu jesu direktan rad s osobama oštećena sluha, savjetovanje roditelja djece oštećena sluha kao i pružanje stručne podrške vrtićima i školama čiji su polaznici djeca oštećena sluha.

Upravo se ovim kratkim pregledima dobre prakse nastojalo iskazati postojanje kvalitetnih inkluzivnih programa, no unatoč prednostima inkluzivnog odgoja i obrazovanja učenika oštećena sluha, postoje i određene barijere. Kako bi se barem djelomično otklonile određene barijere pri provedbi inkluzije, suradnja sa specijaliziranim ustanovama središnji je pojam inkluzije.

9. Povijesni pregled obrazovanja djece sa slušnim oštećenjima

Pedagoški i obrazovni pristup se prema djeci oštećena sluha mijenjao kroz povijest. Nekada je društvo imalo iznimno negativan stav prema djeci s teškoćama, no taj je stav ovisio

o političkim, socijalnim, kulturnim te ekonomskim okolnostima u datom trenutku (Zrilić i Brzoja, 2013). Proces obrazovanja djece s posebnim potrebama bio je zanemarivan tijekom prijašnjih godina, a čemu i svjedoče nepotpuni statistički podaci u Hrvatskoj na ovom području (Igrić i sur., 2015). Djeci oštećena sluha u odgojno-obrazovnom smislu pažnja se počinje posvećivati u 15. stoljeću, no u Hrvatskoj, prema Kirinčić (2015), tek u 19. stoljeću. Prema Radovančiću (1995), zanimanje za djecu oštećena sluha u svijetu započinje u šesnaestom stoljeću; do tada su se osobe oštećena sluha sagledavale kao *duševno zaostale osobe*. Tako su osobe oštećena sluha bile sagledavane kroz dva pristupa: prvi pristup ih je sagledavao kao bolesne osobe koje je potrebno liječiti, dok su drugim pristupom učenici s oštećenjem sluha bili sagledani kao osobe kojima je narušeno psihosomatsko funkcioniranje, no pomno organiziranim odgojno-obrazovnim sustavom i potporom mogu se kompenzirati psihosomatske teškoće (Radovančić, 1995).

Adalbert Lampe 1885. godine u Zagrebu osnovao je prvu školu za djecu oštećena sluha u kojoj se koristi znakovni jezik i pismo (Kirinčić, 2005). Ivan Smole, Lampeov nasljednik, osnovao je prvo društvo gluhih u Zagrebu 1921. godine (Kirinčić, 2005). Izidor Kršavski je, 1891. godine, osnovao Zemaljski zavod za odgoj gluhonijeme djece. Izidor Kršavski neizostavnu je ulogu imao u osnivanju prvog hrvatskog defektološkog lista pod nazivom *Prijatelj slijepih i gluhih*. Na hrvatskom je području, nadalje, presudnu ulogu u razvitku surdologije imao Josip Medved koji je bio i ravnatelj Zavoda za gluhonijeme (Dulčić i Kondić, 2002).

Danas na međunarodnom planu aktivno djeluje Hrvatski savez za osobe oštećena sluha (HSOOS) (Kirinčić, 2005). Hrvatski savez za osobe oštećena sluha član je i Svjetske federacije gluhih (WFD) i Svjetske federacije nagluhih (IFHOH). Cilj je HSOOS-a borba za ljudska prava i pokušaj njihova izjednačavanja u obrazovanju i zapošljavanju. Cilj je Hrvatskog saveza za osobe oštećena sluha opismenjavanje gluhih i nagluhih kao i korak prema višem obrazovnom stupnju gluhih i nagluhih. Kirinčić (2005: 92) naglašava: „Nepismenost je znatno veći hendikep od gluhoće, jer gluhoća nije zapreka za stjecanje pismenosti koja je za gluhe i nagluhe pravi ključ uspješnosti u svijetu ljudi koji čuju.”

Za pedagoge, ali i ostale osobe koje su u neposrednom odgojno-obrazovnom kontaktu s osobama oštećena sluha, iznimno je bitno steći uvid u povijesni pregled obrazovanja kako bi osvijestili činjenicu da se politikom i praksom pospješio pristup prema njima (Thompson, 2016).

10. Verbotonalna metoda

Kako bi se adekvatno opisao pojam verbotonalne metode, prvotno je krucijalno pojasniti na kojim postulatima počiva verbotonalna teorija. Guberina (2010: 7) ističe da filozofija verbotonalnog sistema obuhvaća: „...opću lingvističku teoriju, audiološku teoriju i neuropsihološku teoriju slušne percepcije.” 1952. godine postavljeni su temelji verbotonalne metode. Verbotonalna metoda široko se primjenjuje ne samo u rehabilitaciji slušanja i govora, već i u učenju stranih jezika kao i usvajanju materinskog jezika (Guberina, 2010).

Jezik se razvija pomoću govora, koji se razvija u igri te u interakciji sa živim svijetom, a upravo se na toj činjenici temelji verbotonalna metoda čiji je sustav osmislio akademik Petar Guberina (Rulenkova, 2015). Govor je, prema verbotonalnoj metodi, skup leksičkih i nelexičkih sredstava izražavanja, a ona su ujedno vrednote govornog jezika (Guberina 2010). U leksička se sredstva ubrajaju svi oni postupci koji uključuju riječi, odnosno ona koja obuhvaćaju leksički i gramatički sustav kao što su fonetika, morfologija i sintaksa (Guberina, 2010). Nelexička sredstva, vrednote govornog jezika prema Guberini (2010) čine: intonacija, ritam, intenzitet, napetost, pauza, rečenični tempo, mimika, gesta, položaj tijela i napetost tijela; tijelo općenito; situacija, kontekst i društvena sredina ; psihološki vidovi govora te motivacija prilikom govora. Nelexička se sredstva u verbotonalnoj metodi sagledavaju sa stajališta percepcije, a ona zajedno čine strukturu. Guberina (2010) je također naglašavao uzajamnu vezu dijagnostike i rehabilitacije prema verbotonalnoj metodi: rehabilitacija slušanja i govora izvodi se prema dijagnostičkim osobitostima, no ne smije se izostaviti činjenica da se dijagnostika i rehabilitacija međusobno nadopunjuju.

Slušanje i govor u uzajamnoj su vezi jer sama kvaliteta slušanja ovisi o stupnju razvijenosti govora i obrnuto. Slušanje govornih formi stvara preduvjete za nastajanje jezičnog znaka vezujući to što smo čuli (značenje) s pripadajućom slušnom formom (Guberina, 2010). To se postiže sustavnom rehabilitacijom koja dovodi do funkcionalnog poboljšanja slušanja. Korištenjem optimalnih stimulacija kao što su govorne, ritmičke i glazbene djeluje se na središnji živčani sustav, odnosno potiče se razvoj slušanja. Dulčić i sur. (2021: 12) napominju da se u verbotonalnoj praksi koriste: „... vestibularne vježbe kako bi poboljšao djetetovu ravnotežu, utemeljio put prema središnjem nadglednom sustavu te kako bi povećao vestibularni ulaz za percepciju prostora pomoću tjelesnih igara koje su u skladu s djetetovim mogućnostima.”

U verbotonalnoj je metodi neizostavan pojam diskontinuiteta. Postojanje određenog frekvencijskog pojasa koji je optimalan za neki glas naziva se diskontinuitetom (Guberina, 1995). Osobe uredna sluha diskontinuitet čine nesvjesno dok osobe oštećena sluha moraju prilagoditi svoj sluh na diskontinuiranom rasponu koje još funkcionira (Guberina, 2010). Guberina (1995: 162) pobliže objašnjava pojam diskontinuiteta:

„Kada mozak percipira samo jedan samoglasnik ili samo jedan suglasnik preko određenog frekvencijskog područja, a znamo da se u svakom suglasniku ili samoglasniku nalaze svi samoglasnici i svi suglasnici, onda se opet radi o diskontinuitetu. To znači da je u određenom trenutku mozak eliminirao „preskočio“ sve ostale foneme.”

Postulati verbotonalne metode kreću od govora kroz određene odlike komunikacijskog lanca kojeg prema (Bakota i sur., 2022) čine odašiljanje, prijenos putem elektroakustičkog aparata, percepcija i reprodukcija.

10. 1. Potpora u rehabilitaciji slušanja i govora pomoću elektroakustičkih aparata

U svrhu što bolje i kvalitetnije rehabilitacije djece oštećena sluha nužna je kvalitetna akustična oprema, a navedeno potvrđuje i Rulenkova (2015): „Tehnički temelj metode su elektroakustički aparati konstruirani u skladu s teorijskim postavkama i rezultatima ispitivanja verbotonalnog sistema.“ Bakota i sur. (2022) ističu da odabir elektroakustičkog aparata ovisi o dijagnozi korisnika kao i razini rehabilitacije u kojoj se korisnik nalazi. Temelj tih elektroakustičkih aparata, prema Guberina (2010), leži upravo u tome da su oni podređeni čovjeku, a ne čovjek njima, što je i temeljno načelo verbotonalne metode, a u čemu se i ogleda njegova pedagoška komponenta - čovjek u njezinom središtu. Time se i dolazi do spoznaje da se osobi oštećena sluha ne smije prenositi čitav spektar frekvencija, već isključivo samo one frekvencije na koje je ta osoba najosjetljivija. Nadalje, osobe oštećena sluha najbolje percipiraju ritam i intonaciju koju prenose niske frekvencije, a sve sa ciljem da glas osobe oštećena sluha bude bliži glasu osoba uredna sluha (Guberina, 2010).

Guberina (2010) također je naglasio da primjenom aparata SUVAG I i SUVAG II, niske se frekvencije bolje percipiraju ako se povise niske frekvencije iznad praga čujnosti, dok bi visoke frekvencije trebale ostati na samom pragu čujnosti ili, čak, ispod samog praga čujnosti (Guberina, 2010). Guberina (2010) navodi da su prvi modeli SUVAG aparata izgrađeni 1955. s ciljem primjene verbotonalnog sistema. Elektroakustičkim se aparatima na adekvatan način nastoji prenijeti zvučna poruka kako bi se prilagodilo frekvencijskim i intenzitetskim

karakteristikama s ciljem što boljeg iskorištavanja sposobnosti slušanja (Zorić i sur., 2014, prema Bakota i sur., 2022). Prema Guberini (2010: 467), dva su temeljna svojstva SUVAG aparata:

„1. mogućnost prijenosa vrlo širokog zvučnog spektra, tj. frekvencija ispod 16 Hz pa do najviših koje ljudski glas stvara i 2. u prijenosu se kombinacijom raznih frekvencijskih područja mijenja frekvencijski spektar emitiranog zvučnog signala sukladno najboljim perceptivnim mogućnostima osobe koja sluša.”

Rulenkova (2015) također tvrdi kako ti aparati prenose i niske zvukove kao što je infrazvuk, a pomoću filtriranja moguć je izbor optimalnog slušnog polja i optimalnih karakteristika kao što je optimala glasova, tj. točno određena oktavna i poluoktavna područja kojima se lakše percipira određeni glas. U rehabilitaciji djece oštećenja sluha koriste se Verboton G 10, Verboton G 20, SPL metar G50, Aparat REVER-4E, vibracijski stol, generator šuma, Digidel 2000, Digidel 5000 te, naposljetku, aparat „Verboton BT15“ (Rulenkova, 2015).

Aparat Verboton G10 koristi se za grupni rad s djecom oštećena sluha. Verboton G30L koristi se za korekciju izgovora glasova kao i prilikom učenja stranih jezika. Istovjetan je pojam ovog aparata SUVAG Lingua. Upravo je govorno područje ono koje bi trebalo isključiti jer generalnom linijom želi se udaljiti od mogućnosti stvaranja pogrešaka i time se ulazi u područje diskontinuiranog slušanja (Guberina, 2010). Ritam i intonacija koje se nastoji prenijeti pomoću aparata SUVAG Lingua daju dobar okvir i organizaciju za osobe koje mucaju, a također se ovim aparatom mogu otkloniti i dislalije pomoću optimalne (Guberina, 2010). Verboton BT15, prema Rulenkova (2015: 51), je: „individualni prijenosni aparat za razvoj slušanja i govora, koristi se u školi i u kućnim uvjetima, s djecom oštećena sluha i djecom s umjetnom pužnicom.”

Aparat Verboton G20 namijenjen je za individualnu rehabilitaciju djece oštećena sluha, a sastoji se od jednog direktnog kanala u rasponu frekvencija od 1 do 18 000 Hz te niskopropusnog, visokopropusnog te dvama rezonantnim filterima. Pomoću aparata Verboton G20 rehabilitator, kako bi pronašao optimalno slušno polje, traži određene frekvencije na kojima dijete najbolje razumije govor (Rulenkova, 2015). Guberina (2010) ističe da se korištenjem tadašnjeg aparata SUVAG II poboljšava kvaliteta slušanja upravo radi mogućnosti širenja frekvencijskih pojaseva i intenziteta tijekom rehabilitacije. Iako je tehnička potpora u samoj verbotonalnoj metodi neizostavna, ona je tek jedan od preduvjeta uspješne rehabilitacije slušanja i govora.

10. 2. Rehabilitacija djece oštećena sluha primjenom verbotonalne metode

Pri samoj rehabilitaciji bitno je rehabilitirati četiri osnovna svojstva slušanja, a to su, prema Paškvalin (2005: 242): „prepoznavanje smjera izvora zvuka, prepoznavanje jačine, prepoznavanje visine i prepoznavanje trajanja zvuka u prostoru.” Bitno je u obzir uzeti sva četiri osnovna svojstva slušanja u rehabilitaciji slušanja i govora. Cilj je individualne rehabilitacije razviti što prirodniju govornu komunikaciju kojom se nastoji učenika uključiti u socijalni život i aktivnosti.

Rehabilitacija osoba oštećena sluha počiva na nekoliko bitnih pojmova kao što su uloge: spaciocepcije i spaciogramatike prostora, stereofonije, reverberacije, frekvencijskog i vremenskog diskontinuiteta, stimulacija govorom, niskih frekvencija, različitih materijala kao i fizičkih zakonitosti koje se nalaze u samom tijelu (Guberina, 2010). Govor je vezan uz prostor, a na tome počivaju i ritmičke i glazbene stimulacije u verbotonalnoj metodi (Guberina, 1999).

Guberina (2010) navodi da se rehabilitacija prema verbotonalnoj metodi čini u nekoliko oblika: individualnom rehabilitacijom slušanja i govora, grupnim rehabilitacijskim postupcima, fonetskom ritmikom koju čine glazbene stimulacije i stimulacije pokretom, strukturalnoglobalnim audiovizualnim postupcima, dramatizacijom, piktografskom ritmikom te vestibularnim vježbama.

Fonetsku ritmiku, prema Kršić i Merey Sarajlija (2021), čine posebni rehabilitacijski postupci koji se temelje na fonetskim i akustičkim karakteristikama glasova govora kao i na percepciji tijela u prostoru. *Stimulacije pokretom i glazbene stimulacije* sastavni su dio fonetske ritmike (Kršić i Merey Sarajlija, 2021). O važnosti uporabe glazbenih stimulacija u rehabilitaciji djece oštećena sluha govori Šmit (2001: 16) te ističe da one omogućavaju djetetu oštećena sluha dobar izgovor, a o važnosti glazbenih stimulacija u rehabilitaciji djece oštećena sluha svjedoči i navedeni citat:

„Promotrimo li razvoj čovjeka, vidjet ćemo da su ritam i pjevanje filogenetski i ontogenetski stariji oblik izražavanja, odnosno da su ritam i pjevanje bili prvi oblici, mnogo primitivniji i stariji od samog govora. Oni su, dakle, čovjeku emocionalno bliži od govora svojim automatskim i afektivnim izražajnim oblicima. U razvoju govora djeteta opaža se isti proces. Ritam i pjevani glas vrlo su bliski i potrebni za dobar i pravilan razvoj govora djeteta – oni su njegov prvi zvučni doživljaj.“

Cilj je da govor djece oštećena sluha bude što bliži govoru djece uredna sluha, a ritam i melodija su osnovne sastavnice govora. Brojalice su sastavni dio glazbenih stimulacija (Šmit,

2001). One ne samo da služe prebrojavanju, već i služe za razvijanje aktivnog slušanja. Šmit (2001) naglašava da se brojalicama razvija osjećaj za vrijeme, a kroz trajanje dijete pamti zadnji slog u brojlici kao i pokret te ritam pokreta, a pokret je neizostavan dio igre glasovima.

Uz glazbene stimulacije, *stimulacije pokretom* sastavni su dio fonetske ritmike. Pintar (2005), navodi da se stimulacije pokretom dijele na dva programa: „Harmoniju tijela” te „Slušanje, govor i jezik”. Prvim se programom čine vježbe za razvoj senzoričke, afektivnosti, motorike i psihomotorike (Pintar, 2005). Cilj je drugog programa „Slušanje, govor i jezik” da se pomoću tijela, pokreta i plesa postigne dobro slušanje, jezik i govor (Pintar, 2005). One polaze od postulata da je govor ozvučeni pokret (Kršić i Merey Sarajlija, 2021). U stimulacijama pokretom koristi se tzv. „funkcionalnim makropokretom”. Cilj je stimulacija pokretom razvijati govor i slušanje kroz multisenzoriku, a razvijajući na taj način govornu komunikaciju i socijalno učenje (Kršić i Merey Sarajlija (2021). Osnovni princip rada stimulacija pokretom naglašavaju Kršić i Merley Sajarlija (2021: 92):

“Podešavajući osnovne elemente (intenzitet, prostor i vrijeme) odgovarajućeg, odnosno optimalnog funkcionalnog makropokreta, prilagođavajući ga individualnim karakteristikama djetetova izgovora i njegovim psihomotoričkim sposobnostima te istovremeno nijansirajući napetost cijelog tijela, bitno se utječe na mikropokret izgovornih organa potreban za produkciju određenog glasa, sloga, fonetske riječi, rečenice i govornog iskaza u cjelini.”

Asp i Kline (2011) ističu da rehabilitator kroz napet govor uz napete pokrete tijela producira napet izgovor glasa /p/ umjesto manje napetog i pogrešnog izgovora glasa /b/. Kako bi fonetičar-rehabilitator ispravio navedenu pogrešku, mora je prvotno čuti te je izgovoriti uz određeni pokret. Guberina (2010) također ističe da se promjenom tjelesne napetosti mijenja i kvaliteta govornog izraza.

Fonetska, slušna i lingvistička progresija tri su područja u kojima se želi ostvariti napredak u samoj rehabilitaciji djece oštećena sluha (Dulčić i Pavičić Dokoza, 2014: 13):

„Fonetska progresija odnosi se na korekciju napetosti, glasa, ritma, tempa i intonacije te na korekciju artikulacije obrađivanog lingvističkog materijala uz uporabu elektroakustičke opreme i verbotonalnih rehabilitacijskih postupaka. Slušna progresija (razvoj i rehabilitacija slušanja) odnosi se na vježbe identifikacije i diskriminacije, vježbe slušne pažnje, slušanje nepripremljenog i pripremljenog lingvističkog materijala, pisanje diktata te vježbe selektivnog slušanja. Lingvistička progresija (rehabilitacija i razvoj jezika) podrazumijeva bogaćenje rječnika usvajanjem novih pojmova, različite gramatičke vježbe, logičko zaključivanje i povezivanje znanja, jezično izražavanje te organiziranje i širenje rečeničnih struktura.“

Pintar (2005) ističe da se fonetska progresija može ostvariti sljedećim vježbama, odnosno pokretnim igrama: za okluzive pa-ba, ta-da, ka-ga; za ostvarenje nazala ma, na; za likvid la i vibrant ra te za razvoj frikativa va-fa, sa-za, ša-ža i afrikata ca, ča-đa.

Rulenkova (2015) ističe da se slušanje nadopunjuje uz samu fonetsku i lingvističku progresiju. Uz prepoznavanje izoliranih signala, u vježbama za slušnu percepciju bitno je uvježbavati prepoznavanje struktura koje su sastavljene od dva različita elementa, odnosno dva različita ritma i intenziteta, a kasnije i složenijih struktura. Primjerice: “Psss! Pas spava!/
Buuum! Lopta je pala!” Bitno je koristiti one riječi kojima dijete dobro ovladava. Hreljević (1996) napominje da se za razvoj slušne percepcije prilikom rehabilitacije koriste vježbe kao što su prepoznavanje izoliranih slušnih signala, prepoznavanje struktura vezanih uz dva različita elementa kao i vježbe slušnog prepoznavanja rečenica. Slušne se vježbe provode na način da se svaki put mijenja određeni element, primjerice: „Mama pliva (plete, spava, ide).” Za vježbe slušne percepcije poželjno se u rehabilitaciji služiti malim pričama, igrama naloga kao i igrama naloga uz prijedloge. Navedene će se vježbe detaljnije prikazati u didaktičko-metodičkom dijelu rada.

Runjić (2003: 383) ističe nekoliko koraka u rehabilitaciji verbotonalnom metodom, a to su: „

- vježbanje svakog spaciocepcijskog osjetila njegovim specifičnim podražajem, oka svjetlom i slikom, opipa dodir, uha zvukom, vestibularnog osjetila pokretom
- vježbanje svakog spaciocepcijskog osjetila zvučnim podražajima u funkciji govorne komunikacije, spaciocepcijske mehanoreceptore zvukom, opip, propriocepciju i vestibularne receptore,
- vježbanje integracije svakog pojedinačnog spaciocepcijskog osjetila s ostala četiri osjetila.“

Igra je izvor socijalnih, emocionalnih, motoričkih i kognitivnih vještina, a iako djeca s oštećenjem sluha imaju teškoća u usvajanju metafora, preneseno značenja i humora, upravo se igrama potiče mišljenje i percepcija. Igra se ne mora nužno koristiti kao rehabilitacijsko sredstvo, ono je najčešće prva zajednička spona za učenika koji po prvi puta dolazi u određeni razredni odjel (Bakota i Čilić-Burušić, 2014).

10. 3. Važnost igre za djecu oštećena sluha u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu

Igra je, prema Hicela (2004: 10): „...način na koji dijete razmišlja, dokazuje, opušta se, radi, pamti, usađuje se, provjerava, stvara i usvaja.” Dijete kroz igru projicira kako svoje interese, tako i svoje strahove te na taj način gradi emocionalne odnose s okolinom (Hicela,

2004). Proučavajući igru djece oštećena sluha, Stinger (1997, prema Bradarić-Šlujo, 1992) je došao do spoznaja da se u socijalnoj igri djece s oštećenjem sluha javljaju najčešće dva oblika ponašanja: isticanje sebe i pasivna izolacija. Nadalje, proučavajući socijalnu igru osoba s oštećenjem sluha, došlo se do nalaza da učenici s oštećenjem sluha preferiraju neinterakcijske konstruktivne igre naspram kooperativnih i dramskih igara (Higginbotham, Baker i Neill, 1980, prema Bradarić-Šlujo, 1992).

Dobrobiti igre kao jedne od rehabilitacijskih tehnika ogledaju se i u metodama za djecu oštećena sluha. Zapamćivanje novih pojmova i njihovo razumijevanje samo su neke od dobrobiti uvođenja igre u odgojno-obrazovni sadržaj za učenike oštećena sluha. Učenik u igri razvija svoj kognitivni, socijalno-emocionalni kao i razvoj govora (Hižak, 2013). Određenim postupcima verbotonalne metode, kao što je dramatizacija, osvještava se prostor, pokretima se nastoje potaknuti izgovori određenih riječi, a čime dolazi do bogaćenja misli i jezičnog te govornog izražavanja (Dulčić i sur. 2012). Na taj se način učenici oštećena sluha lakše mogu otvoriti u samoj komunikaciji jer primjenom igre vlada opuštenija socijalno-emocionalna klima. Primjerice, na nastavi Likovne kulture mogu se primjenjivati igre opisivanja, igre vizualizacije, igre pokretom tijela, igre šaranja, igre sa različitim likovnim materijalima i sl. (Dulčić i sur., 2012).

Na satu Glazbene kulture, ako učenik nema značajnije oštećenje sluha, mogle bi se primjenjivati igre kao što su: „spoji zvuk instrumenta s bojom ili nekim likovnim materijalom, spoji raspoloženje u skladbi s određenom emocijom i sl.), „dirigiranjem” prati ritam skladbe, „nacrtaj” tok melodije, pokretima tijela prati glasnoću i intenzitet glazbe i sl.“ (Koščec Bousfield, 2014: 123).

Dulčić i sur. (2013) naglašavaju kako igre potiču maštu i intuiciju, a u igrama je bitno sjedinjavati i osjetilno, kognitivno i motoričko iskustvo. U takvom je obliku vježbi bitno da prvotno verbaliziraju određeni osjetilni podražaj, povežu igre i asocijacije s prethodnim znanjima te prenošenje iz jednog oblika materijala u drugi (Dulčić i sur., 2013). Dulčić i sur. (2016) ističu dobrobiti provođenja igre u inkluzivnom odgojno-obrazovnom sustavu, ali i samoj rehabilitaciji slušanja i govora – od neizostavne je važnosti činjenica da voditelj igre mora poznavati proces usvajanja govorno-jezičnih kompetencija u osoba oštećena sluha.

11. Legislativno utemeljenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj za osobe oštećena sluha

Postoji mnogo zakonskih regulativa vezanih uz djecu s teškoćama, a bitno je napomenuti da različiti zakoni i pravilnici pokatkad i različito reguliraju rad s djecom s teškoćama (Radetić-Paić, 2013). Za potrebe ovoga rada istaknut će se najznačajniji legislativni dokumenti za djecu s teškoćama u Republici Hrvatskoj, no u ovom će pregledu biti istaknuti najznačajniji zakonski akti (Radetić-Paić, 2013). Škole prije 1980. godine nisu imale pravnu regulativu i obvezatnost prihvatanja djece s teškoćama u određene škole (Praznik i Valjak, 2013), no nakon toga doneseni su zakoni kojima se poboljšao inkluzivni segment odgoja i obrazovanja u školama u Republici Hrvatskoj.

Integracija gluhih i nagluhih učenika, ističe Ivasović (2014, prema Kozjak Mikić i sur., 2017), u našoj se zemlji provodi od sedamdesetih godina prošlog stoljeća. Tada je po prvi put donesen Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju (1980). Inkluzija se kao pojam u RH spominje tek u kasnijim dokumentima i temelji se na Konvenciji o pravima osoba s invaliditetom UN (2007) te Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) (Kozjak Mikić i sur., 2017).

Samo neki od dokumenata kojima je propisano i uspostavljeno obrazovanje za djecu s teškoćama u razvoju, prema Radetić-Paić (2013) su: Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008), Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008), Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011), Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2011), Pravilnik o načinu utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnog povjerenstva (2011) te Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini (2009). Rudelić i sur. (2013) kao bitne dokumente za integraciju djece s teškoćama spominju Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (2010) i Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnog povjerenstva (2014).

Učenici s teškoćama školuju se u redovnoj ustanovi ili pak specijaliziranoj ustanovi, a to ovisi o vrsti i stupnju teškoće sukladno rješenju stručnog povjerenstva Upravnog odjela, odnosno Gradskog ureda. Sukladno drugom članku Pravilnika o izmjenama i dopunama

Pravilnika o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava (2020):

„Članove Stručnog povjerenstva Upravnog odjela, odnosno Gradskog ureda za utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta, odnosno učenika i njihove zamjenike imenuje pročelnik Upravnog odjela, odnosno Gradskog ureda na vrijeme od četiri godine.”

Prema trećem članku petog stavka Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju (2015) programi školovanja mogu se ostvariti u redovitom razrednom odjelu, dijelom u redovitom, a dijelom u posebnom odjelu, zatim u posebnom razrednom odjelu te, naposljetku, u odgojno-obrazovnoj skupini. Učenici s teškoćama u redovitom školskom sustavu mogu se, prema trećem članku četvrtog stavka Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) obrazovati prema: redovitom programu uz individualizirane postupke, redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebnom programu uz individualizirane postupke te posebnom programu za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke.”

Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju (2015) primjereni se program školovanja može odrediti pri samom upisu u prvi razred, no i tijekom samog školovanja ako za to postoji i potreba. Stručno povjerenstvo, koje je zaduženo za utvrđivanje psihofizičkog stanja, prema drugom članku Pravilnika o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava (2014) čine:

„nadležni školski liječnik – specijalist školske medicine, a iznimno liječnik koji nema završenu specijalizaciju iz školske medicine, stručni suradnici zaposleni u školi (pedagog i/ili psiholog i/ili stručnjak edukator-rehabilitator i/ili stručni suradnik logoped i/ili stručni suradnik socijalni pedagog), učitelj razredne nastave i učitelj hrvatskoga jezika.“

Sukladno trećem stavku četvrtog članka Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015), konačno rješenje o određenom programu obrazovanja donosi Ured državne uprave u županiji u kojoj je zahtjev za primjerenim oblikom obrazovanja podnesen. Ako se roditelj ne slaže s predloženim rješenjem tada Ured za društvene djelatnosti obavještava Centar za socijalnu skrb.

Djecu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, prema 62. članku Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015), čine daroviti učenici i učenici s teškoćama u razvoju. Učenik s teškoćama u razvoju,

prema drugom članku Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) je učenik: „čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a proizlaze iz: tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija te kombinacije više vrsta spomenutih oštećenja i poremećaja.”

Prema Orijentacijskoj listi vrsta teškoća Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015), djeca s teškoćama podijeljena su u nekoliko skupina: „oštećenja vida, oštećenja sluha, oštećenja jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifičnih teškoća u učenju, oštećenja organa i organskih sustava, intelektualne teškoće, poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja te postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.”

Jednom od lakših teškoća djece, prema Državnom pedagoškom standardu (2008), smatra se naglušnost, dok se jednim od težih oštećenja djece smatra gluhoća. Cilj je same orijentacijske liste, prema drugom članku Pravilnika o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te o sastavu stručnih povjerenstava (2014), odabir adekvatnog odgojno-obrazovnog programa sukladno određenoj vrsti teškoće, a kako bi im se pružala adekvatna profesionalna i stručna potpora.

Zakonom o hrvatskom znakovnom jeziku i ostalim sustavima komunikacije gluhih i gluhoslijepih osoba u Republici Hrvatskoj (2015), osobama s oštećenjem sluha dopušteno je korištenje znakovnog jezika i korištenje ostalih sustava komunikacije koji odgovaraju njihovim individualnim potrebama kako bi se ostvarila njihova temeljna prava. Zakon o osnovnom školstvu, kao i Pravilnik o upisu djece u osnovnu školu, svjedoče o važnosti i poštivanju odgojno-obrazovne inkluzije za osobe oštećena sluha.

Desetim člankom Pravilnika o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi (2009) određuje se dopušten broj učenika u odgojno-obrazovnim skupinama u izvannastavnim aktivnostima kao i drugim oblicima odgojno-obrazovnog rada u skladu sa školskim kurikulumom kao i oblicima odgojno-obrazovnog rada.

U usporedbi s navodima četvrtog članka Pravilnika o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi (2009), mogući je broj učenika s oštećenjima sluha (i ostalim dolje navedenim teškoćama) sa najviše

sedmero učenika povećan na osmero učenika. Prema Pravilniku o izmjenama i dopunama Pravilnika o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi (2010), određeno je koliki broj učenika može biti prisutan u razrednom odjelu ovisno o vrsti i stupnju teškoća, pa je tako određeno da u redovnom razrednom odjelu u kojem se izvodi nastava prema posebnom nastavnom programu s teškoćama najviše može biti: „osmero učenika s oštećenjem vida, oštećenjem sluha, glasovno-govorno-jezičnim teškoćama, motoričkim poremećajima ili organski uvjetovanim poremećajima u ponašanju te učenike s poremećajima u ponašanju koji su smješteni u odgojne domove.”

Petim člankom Pravilnika o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi (2009) navedeni brojevi učenika podliježu promjenama uz suglasnost ministarstva u skladu s programnim i organizacijskim mogućnostima.

Osmim člankom Pravilnika o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi (2009) uređen je dopušten broj učenika u kombiniranom razrednom odjelu koji je:

1. „...sastavljen od učenika dvaju razreda od V. do VIII. razreda i ima najviše 10 učenika
- 2.sastavljen od učenika triju razreda od V. do VIII. Razreda i ima najviše 6 učenika
3. ...sastavljen od učenika četiri razreda od V. do VIII. razreda i ima najviše 4 učenika.”

Kombinirani razredni odjel, prema osmom članku Pravilnika o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi (2009), može imati: „najviše 5 učenika ako je u razredni odjel uključen jedan učenik s oštećenjem vida ili jedan učenik s oštećenjem sluha ili jedan učenik s motoričkim teškoćama ili jedan učenik s organski uvjetovanim poremećajima u ponašanju kojemu je utvrđen primjereni program školovanja.”

Sukladno trećem članku Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015), program edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka, program produženog stručnog postupka te rehabilitacijski programi sačinjavaju dio dodatnih odgojno-obrazovnih programa za pojedine učenike. Produženi stručni postupak reguliran je jedanaestim člankom Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) gdje je naglašeno da se organizira: „ u odgojno-obrazovnim skupinama organiziranim prema obrazovnim potrebama i interesima

učenika prije i/ili poslije redovite nastave u školama sukladno Mreži školskih ustanova ili uz suglasnost Ministarstva, a provodi ga stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila u opsegu svoje stručnosti: edukacijski rehabilitator, logoped ili socijalni pedagog.”

Tek neki od spomenutih dokumenata upućuju na činjenicu da je obveza provođenja inkluzije i pružanja podrške djeci s teškoćama u Republici Hrvatskoj i pravno utemeljena (Sunko, 2018). Okvir kojeg se moraju pridržavati sve institucije zakoni su i pravilnici o odgoju i obrazovanju u Republici Hrvatskoj, a spomenutih se zakona moraju voditi i same ustanove kao i odgojno-obrazovni djelatnici (Sunko, 2018).

11. 1. Prednosti inkluzivnog odgojno-obrazovnog sustava i važnost stručne podrške za učenike oštećena sluha od strane specijaliziranih ustanova

U prilog specijaliziranim ustanovama ide bolja tehnološka opremljenost, bolja osposobljenost stručnjaka u specijaliziranim ustanovama, ali, prema Dulčić i Kondić (2002), više pozitivnih značajki ide u prilog redovnom odgojno-obrazovnom sustavu. Salaj i sur. (2013: 2) kao pozitivne odrednice redovnog obrazovanja navode:

„...povećanje sudjelovanja učenika i smanjenje njihove isključenosti iz školske kulture, kurikuluma i odgovarajuće lokalne zajednice; povećanje kvalitete škole i za učenike, i za zaposlene u njoj; poticanje obostranih odnosa između škole i lokalne zajednice: briga za sudjelovanje i učenje svih učenika koji se mogu naći pod pritiskom isključivanja, a ne samo učenika s teškoćama; raznovrsnost je dragocjen resurs koji podržava princip - obrazovanje za sve te svi učenici imaju pravo da se obrazuju u blizini svog doma.“

Posljednja je pozitivna stavka posebice bitna za roditelje jer dijete ostaje u obitelji, a ne školuje se u daljoj specijaliziranoj ustanovi.

12. Stručna podrška učenicima oštećena sluha – važnost suradnje

Specijalizirane su ustanove dužne, sukladno legislativnom utemeljenju, surađivati s redovnim ustanovama. Stručna je podrška specijaliziranih ustanova definirana 22. člankom Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) prema kojem specijalizirana ustanova ima određene zadatke kao što su:

- „organiziranje i provođenje stručnih usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika u svrhu informiranja o razvojnim osobitostima i funkcioniranju učenika s teškoćama u razvoju,
- sudjelovanje u edukaciji pomoćnika u nastavi i stručnih komunikacijskih posrednika,
- organiziranje stručne potpore u radu i edukaciju voditelja programa pomoćnika u nastavi i stručnog komunikacijskog posrednika,
- pružanje savjetodavne potpore odgojno-obrazovnim djelatnicima,
- pružanje potpore i edukaciju roditeljima/skrbnicima,
- razvijanje nove inovativne metodologije i tehnike prenošenja znanja učenicima,
- suradnja sa znanstvenom i sveučilišnom zajednicom.”

Prije no što učenik s oštećenjem sluha dođe u ustanovu redovnog odgojno-obrazovnog sustava, bitno je da stručni suradnici pedagozi uspostave komunikaciju sa specijaliziranom ustanovom kako bi se dobili određeni naputci za rad (Romić, 2014). Krajačić-Puk (2014) također naglašava važnost suradnje i dogovor s pedagoško-psihološkom službom škole, rehabilitatorima Poliklinike SUVAG, onima koji vode produženi stručni postupak te roditeljima i skrbnicima.

Za provedbu uspješne inkluzije nije dovoljno samo tehničko rješavanje, odnosno učestalost kontakata stručnog voditelja grupe i rehabilitatora s razrednim ili pak predmetnim učiteljem. Tek su neki od zadataka stručnih suradnika priprema učenika i roditelja za uključivanje u redovnu školu, upoznavanje s novom školom i načinom rada u produženom stručnom postupku, kao i onima koji vode produženi stručni postupak i učenicima koji pohađaju takav oblik rada (Praznik i Valjak, 2013). U socijalnom je kontekstu neizostavna uloga djelovanja drugih učenika, roditelja učenika s teškoćama, ali i roditelja drugih učenika, učitelja, ali i šire zajednice (Praznik i Valjak, 2013).

Sukladno statističkim podacima, u većini škola rade nepotpuni stručni timovi u čijem su sastavu knjižničar, pedagog te psiholozi ili stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Provedenom analizom u 880 škola u Republici Hrvatskoj, dobiveni podaci, prema Švegar i sur. (2020), ukazuju na to da su na radnim mjestima stručnog suradnika knjižničari zaposleni u 97.7% škola, pedagozi u 90.6% škola, stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila u 50.6% škola, a psiholozi u 43.3% osnovnih škola u Republici Hrvatskoj. Istraživanjem kojeg su proveli Švegar i sur. (2020) utvrđeno je da većina osnovnih škola ne zapošljava onoliki broj stručnih suradnika koji je propisan Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2020) te Državnim pedagoškim standardom osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008). One škole koje imaju dovoljan broj stručnih suradnika, često oni nisu adekvatnog stručnog

profila, a potonje se ponajviše odnosi na manjak zaposlenih stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila i psihologa.

Sukladno Nastavnom planu i programu za osnovnu školu (2006), stručni suradnici pedagozi, psiholozi, defektolozi,² socijalni radnici i knjižničari usmjereni su na različita odgojno-obrazovna područja: “pripremanje školskih odgojno-obrazovnih programa i njihove realizacije, neposredno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu, vrjednovanje odgojno-obrazovnih rezultata, provođenje studijskih analiza, istraživanja i projekata, stalni stručni razvoj nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti u školi te bibliotečno-informacijska i dokumentacijska djelatnost.”

Prema 20. članku Pravilnika o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (2014) svaki od stručnih suradnika kao što su stručni suradnik pedagog, knjižničar, psiholog te stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila imaju zasebne radne obveze. Tako stručni suradnik pedagog, koji je i najšire profiliran stručni suradnik, ima obvezu:

„... planiranja i programiranja rada, pripremanja i obavljanja poslova u pedagoškom radu, analiziranja i vrednovanja djelotvornosti odgojno-obrazovnog rada škole i sudjelovanja u analizi rezultata odgojno-obrazovnog procesa, sudjelovanja u izradi godišnjeg plana i programa rada škole i školskog kurikulumu, savjetovanja i pomaganja u radu učiteljima, drugim stručnim suradnicima i roditeljima, sudjelovanja u izricanju pedagoških mjera, predlaganja mjere za poboljšanje, sudjelovanja u radu povjerenstva za upis djece u osnovnu školu i prvostupanjskog povjerenstva za utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta, identificiranja i praćenja učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, izrađivanja i provođenja preventivnih programa, vođenja odgovarajuće pedagoške dokumentacije, surađivanja s ustanovama, stručnog usavršavanja te obavljanja drugih poslova na unapređivanju i razvoju odgojno-obrazovne djelatnosti škole.”

12. 1. Ključni akteri kvalitetne inkluzije

U nastavku će se poglavlja staviti naglasak na ključne aktere kvalitetne inkluzije: stručne suradnike pedagoge, nastavnike, stručne komunikacijske posrednike, stručnjake edukacijsko-rehabilitacijskog profila te suradnju sa specijaliziranim ustanovama u vidu usluge mobilnih stručnih timova, točnije suradnju sa fonetičarima-rehabilitatorima. Ne smije se ni

² U novijoj literaturi adekvatniji je termin, umjesto stručnog suradnika defektologa, stručni suradnik edukacijski rehabilitator.

izostaviti uloga roditelja djece oštećena sluha kako bi proces rehabilitacije te djece i same prilagodbe bio uspješniji.

U slučaju da stručni suradnici pedagozi rade u nepotpunom stručnom timu, tada oni preuzimaju određene poslove ostalih stručnih suradnika, primjerice psihologa i edukacijskog rehabilitatora. Tek je jedna od zadaća pedagoga u nepotpunom stručnom timu uklanjanje teškoća koje učenik ima kao i pružanje potpore, a sve s ciljem psihološkog boljitka učenika. Isto tako, pedagog u spomenutoj školi izrađuje i provodi preventivne programe kao i programe za darovite učenike, a što je, prema 20. članku Pravilnika o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi primarno zadaća stručnog suradnika psihologa.

Prema 20. članku Pravilnika o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi, jedan od primarnih zadataka stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila jest, uz neposredni odgojno-obrazovni rad s učenicima, pružanje potpore učiteljima u oformljivanju modela obrazovanja i didaktičkih sredstava za učenike s posebnim potrebama kao i pomaganje roditeljima koji imaju djecu s posebnim potrebama. U slučaju da pedagog radi u školi s nepotpunim stručnim timom, tada i on preuzima navedene poslove.

Kako bi *učitelji* bili adekvatno pripremljeni i informirani prije samog dolaska učenika s oštećenjem sluha, nužno je kontaktirati ustanovu iz koje učenik dolazi; kontaktirati ustanovu u kojoj je dijete rehabilitirano, koje su učenikove jake strane i mogućnosti kao i teškoće s kojima se susreće, ali i sociokulturalno okruženje iz kojega učenik dolazi (Bakota, Čilić-Burušić, 2014). Vuković (2019: 18) ističe važnost suradnje stručnog suradnika pedagoga i razrednika: „Suradnja je potrebna kad učenik ima poteškoće u učenju, razvoju, ponašanju ili socijalizaciji. Zajedničkim radom razrednika i školskog pedagoga na osmišljavanju kvalitetnih programa može se doći do kvalitetnih promjena u ostvarivanju programa sata razrednika, a time i rješavanju problema učenika.”

Razrednik bi, pak, trebao postavljati zajednička pravila na početku nastavne godine zajedno s roditeljem. Iako bi ulogu iniciranja suradnje prvenstveno trebala biti na samoj školi, roditelji bi također trebali ponuditi vlastite ideje te sugestije u suradnji sa učiteljima i stručnim suradnicima škole, a što naglašavaju Praznik i Valjak (2013: 184):

„Jasne upute i pravila usmjeravaju suradnju prema pozitivnim vrijednostima, a ne samo onda kada se pojave određeni problemi. Komunikaciju je potrebno održavati tijekom cijele školske godine različitim oblicima, bilo da su formalni ili neformalni. Razrednik će tada biti u mogućnosti roditeljima prenijeti informacije i dobrog i lošeg sadržaja.”

Osim znanja metodike, potrebna su znanja iz psihologije, socijalne pedagogije i logopedije, stoga bi se *učiteljima* koji rade s djecom oštećena sluha trebala pružati adekvatna podrška te stručno usavršavanje (Romić, 2014). Time će se poboljšati sama kvaliteta nastave, ali i sustavno te individualizirano praćenje učenika s oštećenjem sluha (Romić, 2014). Potporom i ohrabrenjem učitelja stvorit će se pozitivna školska klima za učenike s oštećenjem sluha (Krajačić-Puk, 2014).

Sukladno osamnaestom članku Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju, (2015), djetetu oštećena sluha treba omogućiti stalnu podršku edukacijskog rehabilitatora i ostalog stručnog tima, kao i potporu *stručnog komunikacijskog posrednika*. Njegova je osnovna uloga prenošenje informacija, bez iznošenja vlastitog mišljenja, pritom poštujući etički kodeks. Stručnom komunikacijskom posredniku nužno je prethodno omogućiti sve materijale kao što su slikovni i tekstualni, kako bi se on prethodno pripremio za sve terminološke situacije prevođenja (Radetić-Paić, 2013). Bradarić-Jončić i Tarczay (2005) ističu da, iako je suradnja s učiteljima od neizostavne važnosti, stručni komunikacijski posrednik ne smije odgovarati umjesto učenika te nije poželjno da sudjeluje u određivanju potencijalnih disciplinskih mjera za učenika s teškoćama u razvoju (Radetić-Paić, 2013). Da je suradnja sa specijaliziranim ustanovama imperativ, naglašava i Radetić-Paić (2013) koja spominje da bi za čujuće osobe trebalo osigurati satove znakovnog jezika u suradnji s edukacijskim tumačima i učiteljima za gluha djecu.

Radetić-Paić (2013) naglašava važnost magistra logopedije i edukacijskog rehabilitatora u pružanju podrške, kako nastavnicima, tako i roditeljima, ali i ostatku stručnog tima škole. Prema Radetić-Paić (2013) uloga *edukacijskog rehabilitatora* jest da s učiteljem kod djece uredna sluha razvije pozitivne stavove o djeci oštećena sluha i prije no što se ona integriraju u redovnu odgojno-obrazovnu skupinu. Nadalje, njegova je uloga izraditi individualizirani nastavni plan i program, a isto tako pomaže u prilagodbi i savladavanju gradiva (Radetić-Paić, 2013).

Neizostavna je i uloga tadašnjeg *surdoaudiologa* čiji je primarni zadatak trebao biti provođenje određenih odgojno-obrazovnih postupaka kao i posebnih rehabilitacijskih postupaka (Bouillet, 2010). Nadalje, prema Bakota i Čilić-Burušić (2014), suradnja s redovnom odgojno-obrazovnom ustanovom i liječnikom opće medicine mora biti otvorena. Bilo bi poželjno kad bi liječnik/liječnica opće medicine uputio/la učitelje kako sam učenik funkcionira,

kako određene teškoće mogu djelovati na opći uspjeh te na koji način mogu pratiti napredak djeteta u odgojno-obrazovnom smislu (Bakota i Čilić-Burušić, 2013).

U suvremenoj se literaturi ne isključuje važnost suradnje između redovnih ustanova i specijaliziranih ustanova – Centar „Slava Raškaj“ oformio je mobilne stručne timove s ciljem edukacijskog uključivanja za osobe s oštećenjem sluha (Igrić i sur., 2015). Elliot i Riddle (1992) napominju kako je suradnja sa specijaliziranim ustanovama ključna jer oni pružaju podršku, savjetovanje i tehničku pomoć redovnim učiteljima vezane uz dopune u samom materijalu, kao i savjete za opremanjem prostora. O važnosti i ulozi specijaliziranih ustanova, prema Dulčić i sur. (2012: 158) svjedoči i navedeni citat:

„Specijalizirane ustanove su odgojno-obrazovne zdravstvene ili socijalne ustanove u kojima se provodi specijalističko-konzilijarna zdravstvena zaštita osoba s teškoćama, odgoj i obrazovanje ili im se pomaže na neki drugi način. Specijalizirane ustanove svojim bogatim, stručnim, kadrovskim i iskustvenim resursima preuzimaju ulogu temeljne potpore u odgojno-obrazovnoj integraciji učenika s teškoćama u razvoju. One su podrška integraciji na svim razinama i svim aktivnim i pasivnim sudionicima integracijskog procesa.“

Uloga fonetičara-rehabilitatora nije regulirana Državnim pedagoškim standardom osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008), no s druge strane, stručna praksa pokazuje postojanje fonetičara-rehabilitatora u jednoj osnovnoj školi u Gradu Zagrebu gdje su grupe organizirane u razrednoj i predmetnoj nastavi prema uzrastu i smjeni u kojoj djeca pohađaju nastavu. Svaka grupa ima svog fonetičara-rehabilitatora čija je uloga pružanje pomoći u izvršavanju školskih obveza, učenju kao i korekciji artikulacije za učenike oštećena sluha kao i bogaćenju spontanog govora (Praznik, 2011). Prema šestom članku Pravilnika o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju iz 1991. godine uvršten je produženi stručni postupak kojim se učenicima sa senzoričkim i motoričkim oštećenjima pružila dodatna podrška u usvajanju određenih rehabilitacijskih te odgojno-obrazovnih ciljeva (Praznik i Valjak, 2013).

Da bi se dijete oštećena sluha uključilo u redovni odgojno-obrazovni sustav, nužno je uzeti u obzir prethodnu procjenu adekvatnosti same ustanove, ali i osiguranje prilagodljivosti postojećih uvjeta za djecu s teškoćama slušanja (Bouillet, 2010). Kovač i Buchberger (2013: 541) napominju: „Uspješna i održiva suradnja škola i vanjskih dionika smatra se bitnim indikatorom postizanja kvalitete škole i obrazovnog sustava, bitnom pretpostavkom održivosti obrazovnih reformi i jačanja profesionalnog kapaciteta škola i školskih djelatnika.“

12. 2. Uloga Poliklinike SUVAG u provođenju sustava potpore kao specijalizirane ustanove koja pruža uslugu rehabilitacije slušanja i govora – primjer dobre prakse i suradnja s redovnim školama

Sam se pojam integracije za djecu oštećena sluha u Republici Hrvatskoj počeo primjenjivati od 1964. kada su po prvi put učenici iz specijalizirane ustanove – Poliklinike SUVAG integrirali u redovnu osnovnu školu (Dulčić i sur., 2012). Statistički podaci pokazuju kako je 85% djece koji su bili rehabilitirani po načelu verbotonalne metode u Poliklinici SUVAG nastavilo obrazovati se u redovnim ustanovama, dok je njih 11% svoj odgojno-obrazovni put nastavilo na fakultetima ili, pak, višim školama (Dulčić i sur., 2012). Rehabilitacija slušanja i govora u ovoj se ustanovi provodi multidisciplinarnom suradnjom stručnjaka kao što su neurolozi, socijalni radnici, specijalisti otorinolaringologije, fonetičari-rehabilitatori, logopedi i dr. (Dulčić i sur., 2012).

Prema Kelić (2014), najprihvatljiviji oblik inkluzije jest onaj nakon kompleksne rehabilitacije u Dječjem vrtiću Poliklinike SUVAG pri samom upisu u prvi razred redovne ustanove. Jezik i govor najbolje se usvajaju u prirodnim situacijama, rehabilitator samo može usmjeravati rehabilitaciju slušanja i govora, no na roditelju je pretežiti zadatak da potiče osnove (Kelić, 2014). Znanja učitelja kao i informiranost od strane roditelja i rehabilitatora u specijaliziranoj ustanovi važni su kako bi učitelj svrsishodno planirao i oblikovao nastavni proces, ali i znao na koji način vrednovati dijete prema određenom tipu oštećenja (Buljubašić–Kuzmanović i Kelić 2012).

Poliklinika SUVAG ostvarila je suradnju s brojnim školama, a od kojih je najistaknutija suradnja s nekadašnjom Osnovnom školom „Nikola Demonja”, dok je danas to Osnovna škola “Davorina Trstenjaka”. Da je Poliklinika SUVAG imala vodeću ulogu u inkluziji djece oštećena sluha i govora svjedoči i činjenica da su njihovim zalaganjem regulirana područja rada djece s teškoćama u razvoju.

13. Potpora stručnog tima pri individualizaciji postupaka poučavanja učenika oštećena sluha

Prema Zrilić i Brzoja (2013), učitelji se danas još uvijek ne smatraju dovoljno educiranima na području edukacije djece oštećena sluha, što je poticaj za oformljivanje novijih

modela obrazovanja učitelja. Ne samo da inkluzija predstavlja izazov za gluhe i nagluhe učenike, već i za cjelokupan odgojno-obrazovni kadar te vršnjake, a jedan od razloga je nedovoljna educiranost kao i činjenica da je relativno malen broj redovnih škola koje pohađaju učenici s oštećenjima sluha (Ivasović, 2014). Jedan od razloga jest što u bližoj okolini prevladava činjenica da gluhoća nije vidljiva, pa je tim teže shvatiti i sve njene posljedice (Ivasović, 2014). Nedostatan je koncept obrazovanja nastavnika za inkluziju, a nedovoljna je i podrška nastavnicima pri izradi individualizacije pristupa za osobe oštećena sluha (Bouillet, 2014, prema Kozjak Mikić i sur., 2017). Uzevši u obzir prethodne čimbenike i neke od najistaknutijih prepreka inkluziji učenika oštećena sluha u redovne škole Ivasović (2014: 16) navodi: „rizik od socijalne izoliranosti, nedostupnost informacija i frustriranost učenika zbog nerazumijevanja ako učenik nema obrazovnog prevoditelja (financijski razlozi, nerazumijevanje potreba učenika od strane škole ili roditelja), sklonost nastavnika „gledanju kroz prste” učeniku, neinformiranost o postojanju zajednice i kulture gluhi, što negativno utječe na razvoj identiteta i samopoštovanje.” Usprkos brojnim izazovima inkluzivnog sustava odgoja i obrazovanja za osobe oštećena sluha, ključno je tim učenicima osigurati adekvatnu sredinu za učenje.

Kako bi se ostvarila valjana prilagodba učenika s oštećenjem sluha, neizostavna je potpora specijaliziranih ustanova s obzirom na to da su se učitelji izjasnili da nemaju dovoljno znanja o razvojnim osobitostima djece oštećena sluha, kao i to da je u određenim istraživanjima pokazana nedovoljna potpora od strane rehabilitatora. Radetić-Paić (2013) napominje da bi učitelji, odnosno odgojitelji koji imaju u redovnom sustavu učenika s teškoćama sluha, trebali poznavati primarne faze razvoja na znakovnom jeziku, a isto tako bi i same knjižnice trebale sadržavati i različite publikacije koje se odnose na osobe oštećena sluha, ali bi trebale i posjedovati rječnike znakovnog jezika. Korištenje rječnika može biti ne samo korisno u školskom okruženju, već i kod kuće gdje djeca oštećena sluha mogu raditi vlastiti rječnik uz pomoć roditelja (Pribanić, 2014). Za stariji uzrast, rječnik bi trebao sadržavati i opise značenja, dok bi za mlađi uzrast trebali postojati slikovni prikazi (Pribanić, 2014). No, da bi prilagodba bila cjelovita, nužno je pripremiti sve sudionike na dolazak djeteta s teškoćama (Radetić-Paić, 2013).

Neminovno je da će učenici s oštećenjem sluha imati teškoća s provođenjem određenih aktivnosti kao što su gramatika i diktati na Hrvatskom jeziku, pjevanje na Glazbenoj kulturi, slušanje glazbenih djela, gramatika i razumijevanje stranog jezika i sl. (Radetić-Paić, 2013).

Razvojne osobitosti pojedinog učenika, kao i osobine percepcije pojedinog učenika utjecat će na odabir primjerenog stila poučavanja i potpore unutar samog stila (Igrić i sur., 2015). Tako će neki preferirati gledanje, taktilnu mogućnost pristupu određenom sadržaju, dok će drugi preferirati iskustvo putem drugih osjetilnih informacija kao što su slušanje, miris i sl., a pritom se moraju uzeti u obzir određene perceptivne osobitosti pojedinog učenika (Igrić i sur., 2015). Igrić i sur. (2015), također napominju da je ključno osigurati *jednak pristup iskustvima* jer neki učenici bez stručne pomoći nemaju priliku imati jednak pristup iskustvima. Za osobe oštećena sluha glazba se reproducira na način da se prima putem vibracija, dok je taktilna umjetnost osmišljena za osobe s oštećenjem vida (Igrić i sur., 2015).

Kako bi se osigurala inkluzivna odgojno-obrazovna sredina za učenika s oštećenjem sluha, zadatak je učitelja, kao i ostalog odgojno-obrazovnog kadra, da adekvatno primjeni strategije koje olakšavaju praćenje određenog nastavnog sadržaja (Thompson, 2016). Pri uključivanju učenika s oštećenjem sluha u redovni odgojno-obrazovni program mora se voditi računa o poticanju govorno-socijalne komunikacije jer neprilagođena komunikacija kao i teškoće u istoj, mogu navesti na pogrešne zaključke o postojanju kognitivnog deficita (Mustać i Vikić, 1996). Isto tako, pri odabiru adekvatnog odgojno-obrazovnog programa za učenika sa slušnim oštećenjem, treba voditi računa o posebnim jezičnim potrebama, gubitku sluha i preostalom sluhu sa slušnim aparatom, akademskome stupnju, socijalnim i komunikacijskim potrebama djeteta, odnosno jeziku kojim se dijete koristi (Marschark, 1997, prema Bouillet, 2010).

Imširagić (2012: 100-101) navodi da učitelji, pri edukaciji djece oštećena sluha moraju biti dovoljno senzibilizirani te uzeti u obzir navedene smjernice:

- „posjedovati temeljnu razinu znakovnojezičnih vještina za komunikaciju s djecom oštećena sluha te motivaciju za njihovo daljnje stručno usavršavanje
- kontinuirano ostvarivati suradnju s defektolozima, kao i s tumačima za znakovni jezik, a redovni nastavnici moraju strogo voditi računa o potencijalu učenika oštećena sluha putem vizualnog modaliteta, kao i posebnih potreba tih učenika u pogledu usvajanja/učenja govora i jezika
- učenike oštećena sluha treba svakodnevno posjećivati defektolog surdoaudiolog (posjet učenicima mora uključivati neposredno podučavanje, savjetovanje i opservaciju učenika u nastavnim i izvannastavnim aktivnostima)

- učenicima oštećena sluha treba osigurati redovnu rehabilitaciju slušanja i govora koju provodi defektolog-surdoaudiolog (on vodi računa o ispravnosti i korištenju individualnih slušnih aparata i instalacijske elektroakustične opreme, kao i kohlearnih implantata)
- redovnim nastavnicima treba osigurati dodatno obrazovanje s područja gluhoće i naglušosti

Potrebno je napomenuti da u današnjoj pedagoškoj terminologiji nema mjesta terminu “defektolog”, danas je to edukacijski rehabilitator. Rehabilitaciju slušanja i govora u današnjoj bi praksi trebao provoditi fonetičar-rehabilitator u suradnji s ostatkom stručnog tima, a posebice audiologa ako je riječ o djetetu s ugrađenom umjetnom pužnicom.

Uzevši u obzir *fizičku sredinu*, odgojno-obrazovni djelatnici trebali bi obratiti pozornost na to da bi dijete trebalo vidjeti učitelja kako bi na taj način moglo očitavati s njegovih usana (Thompson, 2016). Takav položaj omogućuje da učenik percipira informacije vizualnim i auditivnim putem. Nastavnik bi trebao izbjegavati govorenje kada je okrenut licem od samog učenika (Mustać i Vicić, 1996), a bilo bi optimalno da odgajatelj, odnosno nastavnik od učenika bude udaljen metar do metar i pol. Vizualiziranje je, u poučavanju učenika s oštećenjem sluha, izuzetno poželjno, a očituje se u korištenju slika, filmova, nastavnih listića i sl. (Radetić-Paić, 2013).

Slušni aparati i umjetna pužnica pojačavaju, uz govor i pozadinsku buku, što dovodi i do neugode, ali i otežanog razumijevanje govora (Radetić-Paić, 2013). *Akustička sredina* trebala bi se prilagoditi na taj način da se pod prekrije tepisima, na prozor se stave zavjese/rolete, dok bi se na noge od stolova i stolica trebali postaviti podmetači kako bi se smanjila količina prekomjerne buke (Mustać i Vicić, 1996). Djeci koja imaju blagu naglušost trebala bi se omogućiti rehabilitacija slušanja i govora, a u samoj odgojno-obrazovnoj skupini trebala bi im biti omogućena tehnička podrška kao što je aparat FM1 koji smanjuje buku, kao i primanje govora, ali i orijentaciju u prostoru (Bouillet, 2010).

Djeca oštećena sluha ne razumiju pojedine riječi, stoga bi odgajatelji i učitelji trebali sve pojmove i procese *zorno* prikazivati. Jedan od najbitnijih principa u obrazovanju djece oštećena sluha jest mogućnost razumijevanja odgojno-obrazovnog sadržaja, a kako bi se navedeno i ostvarilo stručni tim škole te učitelji i odgajatelji morali bi se koristiti pristupom očiglednosti, postupnosti, kreativnim aktivnosti i strpljenjem odgojitelja (Bouillet, 2010). Poželjno je da svaki učenik oštećena sluha kreira vlastiti rječnik pojmova s objašnjenjima. Komunikacija s nagluhim djetetom treba biti sporija, govor treba biti jasan i prirodan, a učitelj

ne smije pribjegavati korištenju digresija i umetnutih rečenica. U grupnim radovima, učitelj mora jasno prozvati dijete kojemu je dana riječ u grupi (Radetić-Paić, 2013). Općenito govoreći, učitelju određenog nastavnog predmeta pokatkad nije jednostavno odrediti stilove učenja te strategije rada koje će samog učenika dovesti do ostvarenja učenikovih potencijala (Radetić-Paić, 2013).

Prilikom vrednovanja djece s oštećenjem sluha bitno je ocjenjivati znanje, a ne komunikacijske sposobnosti, a isto tako se vrednovanje treba činiti na temelju individue, a ne na temelju prosjeka razreda ili u usporedbi sa čujućim učenicima (Ivančić, Staničić, 2006, prema Radetić-Paić, 2013). Također, usmeno se ispitivanje, prema (Bakota i Čilić Burušić, 2014: 54) mora provoditi na način da se:

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

Učitelj bi trebao ispraviti pogreške, pružiti pomoć u uočavanju istih, no te pogreške ne bi smjele utjecati na cjelokupno vrednovanje pisanog rada (Bakota i Čilić Burušić, 2014). Nadalje, sukladno Smjernicama za rad s učenicima s teškoćama za učenike s oštećenjem sluha (2021), trebalo bi izbjegavati diktate, odnosno da istovremeno slušaju i pišu, stoga im takvi oblici ispitivanja moraju biti prilagođeni na način da prvotno mogu slušati sadržaj, ponoviti što su čuli pa tek tada, zapisati navedeno. Ivasović (2014), pak, navodi da bi za nagluhe učenike u potpunosti trebalo izbjegavati diktate.

Bitno je i činiti *prilagodbe na razini teksta*; onim učenicima koji imaju oštećenje sluha trebali bi se odabrati jednostavniji tekstovi – podcrtavanjem teksta učitelj može naglasiti bitnije sadržaje. Sažimanje opširnijeg teksta, isticanje bitnih sadržaja, isticanje sadržaja u manje cjeline, oprimjeravanje tekstualnog sadržaja u obliku slika i kognitivnih mapa, kao i postavljanja određenih pitanja (Bakota i Čilić Burušić, 2014), bitne su prilagodbe.

Učitelji u suradnji sa stručnim suradnicima pišu primjereni individualizirani plan i program, a isto tako stručni suradnici trebaju istaknuti koje je sve korake i mjere škola poduzela kako bi se prevladale određene teškoće, individualnog rada s učenikom, praćenje učenika tijekom nastavnog sata i sl. (Bakota i Čilić Burušić, 2013).

Ivasović (2014: 45) zaključno navodi: “Gluha i nagluha djeca urednih intelektualnih sposobnosti mogu usvojiti svako školsko gradivo, jednako kao i bilo koji čujućí učenik prosječnih intelektualnih sposobnosti. Ali, nužno je znati objasniti gradivo tako da učenik razumije što nastavnik govori jer bez razumijevanja učenje je besmisleno i beskorisno.”

Potpota roditelja i redovne odgojno-obrazovne ustanove, kao i suradnja sa specijaliziranom ustanovom djeci oštećena sluha pružit će sigurnost u inkluzivnom odgojno-obrazovnom sustavu, a čemu svjedoče i mnogobrojna istraživanja. Inkluzivno obrazovanje neće moći biti provedeno ukoliko se ne uspostavi zajednička sinergija roditelja, učenika, nastavnika, stručnih suradnika te specijaliziranih ustanova (Salaj i sur., 2013). O navedenoj činjenici svjedoče strana i hrvatska istraživanja koja će biti prikazana u nastavku.

14. Dosadašnja istraživanja o važnosti suradnje stručnih suradnika redovnog odgojno-obrazovnog sustava sa specijaliziranim ustanovama za djecu oštećena sluha

Suradnja između redovnih i specijaliziranih ustanova pokazala se jednom od najbitnijih činjenica provođenja inkluzivnog obrazovanja (Avissar, 2017). Podrška specijaliziranih ustanova koja se bave rehabilitacijom slušanja i govora za učenike oštećena sluha od neizostavne je važnosti u poboljšanju ne samo slušno-govorno-jezičnog, već i akademskog napretka (Pelin Karasu, 2017).

14. 1. Stavovi o inkluziji djece oštećena sluha u redovni odgojno-obrazovni sustav

Dulčić i sur. (2012) ističu da o stavovima nastavnika i ravnatelja škola ovisi odgojno-obrazovna inkluzija u određenoj ustanovi. Hung (2005, prema Kozjak Mikić i sur., 2017) naglašava kako je uspostavljanje kontakta s gluhom (G, op. a.), odnosno nagluhom osobom (NGL, op. a.) od iznimne važnosti za uspostavljanje pozitivnih stavova prema njima. „Presudna je kvaliteta prethodnog kontakta s G/NGL pojedincem. Pozitivnije prethodno iskustvo pridonosi pozitivnijem stavu prema G/NGL osobama općenito (De Laat i sur., 2013, prema Kozjak Mikić i sur., 2017: 48).”

Prema istraživanju koje je proveo Radovančić (1985, prema Imširagić, 2012), pokazalo se da nastavnici i tadašnji defektolozi imaju negativan stav o inkluziji djece s oštećenjem sluha, no postojale su razlike između odgovora nastavnika i defektologa; nastavnici su imali

negativnije stavove od defektologa. Najnegativnije stavove imali su učitelji s područja grada Zagreba. Najvjerojatniji razlozi ovakvih rezultata su nedovoljna informiranost učitelja i nedovoljno iskustvo u radu s djecom oštećena sluha (Radovančić, 1985, prema Imširagić, 2012). Navedeno istraživanje upućuje na činjenicu da bi se zapošljavanjem edukacijskih rehabilitatora, logopeda, no i fonetičara-rehabilitatora smanjio strah prema osobama oštećena sluha. Na taj bi način oni kao stručni suradnici mogli pružati adekvatnu potporu nastavnicima kao i dati savjete u određenim odgojno-obrazovnim strategijama prema djeci oštećena sluha, socijalizaciji, načinima provjera znanja, individualizacijama i sl. O važnosti pozitivnijeg stava odgajatelja o integraciji djece oštećena sluha, a koji su u svom stručnom timu imali zaposlenog edukacijskog rehabilitatora, svjedoči i naredno istraživanje.

Istraživanjem kojeg su provele Bosnar i Bradarić-Jončić (2006, prema Imširagić, 2012) ispitivani su stavovi nastavnika o obrazovnoj inkluziji. Tim je istraživanjem utvrđeno da učitelji različitog razrednog odjela, odnosno razine obrazovanja kao što su predškolski, zatim oni koji predaju nastavu u nižim razredima osnovne škole te profesori u srednjim školama, imaju različite stavove o inkluziji djece s oštećenjem sluha (Bosnar i Bradarić-Jončić, 2006, prema Imširagić, 2012). Najviše pozitivnih stavova o inkluziji učenika oštećena sluha imaju odgajatelji, nadalje predmetni nastavnici, zatim razredni učitelji, a najnepovoljnije stavove pokazali su srednjoškolski profesori. Kao jedan od mogućih razloga analize tih stavova bila je i podrška koju su pojedini sudionici dobivali od stručnjaka edukacijskog profila – tadašnjeg defektologa (Bosnar i Bradarić-Jončić, 2006, prema Imširagić, 2012). Uz stručnjake edukacijsko-rehabilitacijskog profila, psihologa i pedagoga, ključna je uloga ravnatelja. Prema Igrić i sur. (2015), ravnatelj ima bitnu ulogu, uz ostatak odgojno-obrazovnog kolektiva, u osiguravanju podržavajuće i inkluzivne sredine u kojoj bi surađivali učitelji i rehabilitatori, a također takav bi rukovoditelj škole morao poticati fleksibilnost među stručnim timovima. Ako svatko od stručnih suradnika zna na koje zadatke treba biti usmjeren, tada je uloga ravnatelja menadžerska i usmjerena je na koordiniranje stručnih suradnika. Isto tako, djelatnici škole možda ne izražavaju svoje mišljenje oko postupanja, što zbog straha od reakcije samog ravnatelja, no isto tako radi neznanja o pravnom postupanju i opsegu posla određenih djelatnika. Radi spomenutog, postavlja se pitanje treba li i uolikoj mjeri ravnatelj biti dostupan na upite ostalih zaposlenika.

Kao neke od najvećih barijera inkluzije djece s motoričkim teškoćama na temelju istraživanja kojeg su provele Salaj i sur. (2013) pokazale su se prostorne prepreke, nedovoljna i neadekvatna komunikacija s roditeljima, krivo percipiranje pojma inkluzije, nedovoljno

povezivanje s onim školama koje imaju iskustva u inkluziji te nepripremljenost same škole na proces inkluzije. Na razini se sustava pokazala nedovoljna podrška institucija kao što su Agencija za odgoj i obrazovanje, no i nedovoljne podrške škole kao i nedovoljna ulaganja u sam školski kapacitet kao i usavršavanja djelatnika škole. Roditelji su, pak, ukazali na nedovoljnu prohodnost informacija između njih i ravnatelja koji ne prisustvuju roditeljskim sastancima na kojima se iznosi odluka preseljenja. Prema mišljenju roditelja, ravnatelj je bio nedostupan za njihove upite (Salaj i sur., 2013). Roditelji djece s teškoćama u razvoju smatraju da su njihovoj djeci prekršena prava koja su propisana Ustavom RH te da im se ne omogućava „odgovarajuće nastavno okruženje, te razredno i školsko ozračje“.

Istraživanjem kojeg su proveli Eriks-Brophy i Whittingham (2013, prema Bakota i Dulčić, 2016) pokazalo se da učitelji imaju pozitivan stav o uključivanju djece s oštećenjem sluha, no, također, smatraju da tijekom studija nisu dobili dovoljno informacija o načinu poučavanja djece s oštećenjima slušanja i govora. Upravo tom činjenicom želi se apelirati na bolju daljnju osmišljenost studijskih programa sa svrhom što kvalitetnijeg provođenja inkluzivnog obrazovanja (Bakota i Dulčić, 2016). Mnoštvo autora kao izazov navodi nedovoljnu educiranost prema osobama oštećena sluha u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu. Osim što bi se na studijima društvenog usmjerenja trebalo više pozornosti posvetiti kako teorijskom dijelu o osobama s oštećenjima sluha, tako bi i trebalo uvesti veći broj sati prakse u radu s tom djecom. Isto tako, potreban je što veći broj mobilnih timova koji će, također, nastojati pružati potporu, kako nastavnicima te učiteljima, tako i stručnim suradnicima u radu s učenicima oštećena sluha.

Prema istraživanju koje je provedeno na području Varaždinske županije, Bukvić (2014) je istaknuo rezultate kojima se ukazalo na negativne stavove učitelja osnovnih škola za uključivanjem učenika s teškoćama. Oni učitelji koji su imali negativnije stavove o integraciji i uključivanju učenika s teškoćama, ne bi prihvatili učenika s teškoćama u svoj razred da im se pruži mogućnost odabira (Bukvić, 2014).

Dulčić i sur. (2012) ističu kako je istraživanje iz 2010. godine pokazalo kako ravnatelji imaju neutralne stavove prema inkluziji učenika s teškoćama. Ravnatelji i učitelji koji su bili sudionici tog istraživanja, iskazali su činjenicu da mnoge redovne škole nemaju prostorne kao ni tehničke kapacitete za provođenjem inkluzivnog obrazovanja kao što imaju specijalizirane ustanove, nadalje, postoji potreba za učestalijim stručnim usavršavanjima kao i većom zapošljivošću psihologa, logopeda i rehabilitatora u samom radu škole (Dulčić i sur., 2012).

Kao i u teorijskim navodima, tako se i u ovom istraživanju, prema mišljenju autorice ovoga rada, nedostatak kapaciteta pokazao izuzetnom teškoćom pri provedbi kvalitetne inkluzije djece oštećena sluha. Treba se uzeti u obzir da je djeci osim prostornih kapaciteta nužno osigurati korištenje elektroakustičke opreme od koje je najistaknutiji aparat Verboton G20 L. Terapija pokretom pokazala se učinkovitom verbotonalnom metodom, a uzevši u obzir broj učenika u redovnim odgojno-obrazovnim sustavima, upravo je potreban veći i adekvatniji prostor te materijalna opremljenost kako bi se provela ne samo terapija pokretom, već kako bi se i provela dramatizacija za koju je, dakako, potreban prostor. Dodatnom edukacijom učitelja smanjio bi se njihov strah u komunikaciji s djecom oštećena sluha te bi se tako, jačanjem njihova samopouzdanja i kompetencija, negativni stavovi pretvorili u pozitivne (Dulčić i sur., 2012). Pedagozi bi, kroz cjelokupno provođenje odgojno-obrazovne inkluzije, trebali raditi s učiteljima na otklanjanju negativnih stavova i naglašavanju pozitivnih stavova prema inkluziji (Zrilić, 2012).

14. 2. Istraživanja o važnosti suradnje redovnih i specijaliziranih ustanova

U narednom će se poglavlju predstaviti praksa provođenja suradnje između specijaliziranih i redovnih ustanova te u kolikoj je mjeri suradnja dostatna kako bi proces inkluzije djece oštećena sluha bio ostvariv. Učenici oštećena sluha, bez pružanja adekvatne i sustavne specijalizirane potpore u redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama koji su upisani u redovne razrede s vršnjacima koji imaju uredan slušni status, mogu imati teškoće u postizanju određenih odgojno-obrazovnih ciljeva (Akay, 2011, prema Pelin Karasu, 2017). U narednome će se poglavlju, također, iskazati i određene barijere na koje nailaze nastavnici i pedagozi u redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama pri educiranju učenika s oštećenjem sluha.

Istraživanje koje je proveo Blask (2011) pokazalo je kako su svi ispitanici uspostavili suradnju sa specijaliziranom ustanovom, 15 ispitanika primjenjivalo je inkluzivne učionice, a šest nije. Dvadeset i jedan sudionik surađivao je s učiteljem općeg obrazovanja, nastavnikom posebnog obrazovanja te logopedima (Blask, 2011). Osamnaest sudionika surađivalo je s radnim terapeutom, a sedamnaestero je učitelja koji su bili sudionici u tom istraživanju surađivalo s fizioterapeutima. Tek se 33% učitelja složilo da imaju dovoljnu potporu stručne službe, 24% ispitanika se u potpunosti složilo da imaju dovoljno dobru potporu, dok se 19% njih nije složilo s time da imaju dovoljnu potporu od strane specijaliziranih ustanova. Specijalizirane su ustanove nužne pri uključivanju djeteta u redovni odgojno-obrazovni proces

jer se od fonetičara-rehabilitatora i audiologa mogu saznati pojedinosti o djetetovu slušnom statusu, je li slušno oštećenje nastalo prelingvalno ili postlingvalno, o stupnju oštećenja sluha, rehabilitaciji koja je pružana u specijaliziranoj ustanovi i sl.

Istraživanjem kojeg su proveli Page i sur. (2018) željela se ispitati dostupnost određenih oblika rehabilitacije za djecu oštećena sluha; u istraživanju su sudjelovali roditelji djece (174 roditelja predškolske dobi i 155 roditelja školske dobi) kao i audiolozi te rehabilitatori slušanja i govora (133 rehabilitatora koji su bili orijentirani na rad djece predškolske dobi te 104 ispitanika koji rade s djecom školske dobi). Rezultatima istraživanja pokazalo se kako je većina djece, točnije 81%, bilo podvrgnuto određenim uslugama. U osnovnoj školi, 70% djece korisnici su određenih usluga, a bitno je napomenuti da se nalaze u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu. Stručnjaci su prvenstveno bili govorno-jezični patolozi i nastavnici (Page i sur., 2018). Logopedi su se izjasnili manje sigurnima u znanjima slušne tehnologije te su naglasili rjeđu komunikaciju s audiolozima nego sa samim učiteljima, a sama je komunikacija bila češća u djece predškolske dobi. Individualna i grupna rehabilitacija slušanja i govora može se pozitivno odraziti na ponašajnu komponentu djece oštećena sluha jer će ukazivanjem na mogućnost napretka imati i više samopouzdanja te će bolje funkcionirati u vršnjačkim (razrednim) skupinama. Rehabilitacijska potpora specijaliziranih ustanova nužna je jer upravo se tako dijete oštećena sluha može holistički sagledati; ne samo da je bitna slušna rehabilitacija, već i potpora fiziologa, psihologa i ostalog stručnog tima.

Da je potrebna kvalitetnija suradnja logopeda s audiolozima, ali i učiteljima, svjedoči i naredno istraživanje. Istraživanje koje je provela Bouillet (2013) pokazalo je kako jedan pedagog radi gotovo u svakoj školi koja je obuhvaćena uzorkom te da im se 56 učitelja od njih 69 koji su obuhvaćeni uzorkom mogu obratiti u školi. Područne škole nemaju pedagoga, no one su priključene određenoj matičnoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. Tek šesnaestero učitelja može se obratiti logopedu. Suradnja između pedagoga i učitelja u inkluzivnom je obrazovanju, prema istraživanju kojeg je provela Bouillet (2013), nedostatna. Spomenuto je istraživanje pokazalo da nastavnici najčešće pomažu u razgovoru s roditeljima te individualnom radu s učenicima kao i održavanju pedagoških radionica. Neki od nastavnika izjasnili su se da pedagozi imaju, prema njihovom mišljenju, samo nadzornu ulogu u školi (Bouillet, 2013). Logopedi, pak, surađuju pretežito u individualnom radu s učenicima. Glavna vrsta podrške logopeda individualni je rad s učenicima, dok su ostali oblici suradnje kao što su davanje potpore nastavnicima gotovo nepostojeći. Nužno je naglasiti važnost nastavnikove percepcije na ulogu

pedagoga u sustavu odgoja i obrazovanja, a posebice za djecu oštećena sluha. Uloga pedagoga prema učiteljima trebala bi biti savjetodavna, ponajmanje nadzorna.

Istraživanje koje su proveli McCormick Richburg i Knickelbein (2011) pokazalo je kako se 76% stručnjaka za poremećaje govorno-jezične komunikacije izjasnilo u navedenom istraživanju da su se mogli obratiti audiologu, od čega se 88% ispitanika izjasnilo da su audiolozi pružali dodatnu podršku, posebice u području pregleda sluha, ali i stručnog usavršavanja. Trideset osam stručnjaka koji se bave poremećajima govorno-jezične komunikacije, kao i rehabilitacijom slušanja, (58%) koji nisu imali pristup audiologu, izjasnili su se da imaju dodatne poslovne obveze. Zaključno, mnogi su se od stručnjaka za govorno-jezične poremećaje kao i rehabilitacije slušanja i govora izjasnili da su imali koristi od podrške audiologa, a iako je istraživanje pokazalo zadovoljavajuću suradnju između ovih dvaju stručnjaka, rezultati pokazuju kako bi se audiolozi morali više otvoriti ka samoj suradnji i pružati pomoć u njihovoj domeni rada (McCormick Richburg i Knickelbein, 2011).

Istraživanjem kojeg su proveli Blair i sur. (1999) željelo se ispitati koliko dobro učitelji razumiju potrebe djece oštećena sluha koja pohađaju redovne odgojno-obrazovne ustanove. Anketom se željelo ispitati koliko sami učitelji znaju o gubitku sluha te kako su primili informacije da im učenik ima oštećenje sluha. U samom je istraživanju bio vidljiv nedostatak znanja i svijesti o samom gubitku sluha za učenike koji pohađaju njihove razrede, a koji imaju određeno oštećenje sluha (Blair i sur., 1999).

Rezultati istraživanja kojeg su proveli Antia i sur. (2009) pokazali su da je 63%-79% učenika oštećena sluha postiglo prosječne ili iznadprosječne rezultate iz matematike, 48%-68% iz čitanja i 55%-76% iz jezika, odnosno pisanja. Učitelji su procijenili da je 69%-81% učenika prosječno ili iznadprosječno u akademskoj kompetenciji tijekom 5 godina u usporedbi sa skupinom u kojoj nije bilo slušnih oštećenja. Tim je utvrđivanjem pokazana moguća povezanost između boljih navedenih vještina i specijalizirane podrške kao i individualiziranih obrazovnih planova. Antia i sur. (2009) potvrdili su da određeni čimbenici kao što su rano otkrivanje slušnog oštećenja, izlaganje slušnom aparatu, rana mogućnost obrazovanja, obiteljsko okruženje kao i kvaliteta obrazovnog okruženja, nastavnog plana i programa poput rane dijagnoze oštećenja sluha i ranog izlaganja slušnom aparatu; rana mogućnost obrazovanja, uključujući obrazovanje roditelja i predškolsko obrazovanje; kvaliteta obrazovnog okruženja okruženje mogu utjecati na razvoj jezičnih i akademskih vještina za djecu oštećena sluha (Antia i sur., 2009).

Kvalitetno obiteljsko i obrazovno okruženje neizostavan su čimbenik u socio-emocionalnom kao i slušno-govornom napretku djece oštećena sluha. Ne smije se izostaviti činjenica da je i roditeljima, kao i djetetu oštećena sluha, potrebna podrška kako bi se suočili s novonastalim stanjem, odnosno činjenicom da njihovo dijete ima oštećen sluh. U tome se i očituje važnost savjetodavne potpore roditeljima; stručnjaci bi trebali educirati roditelje o dijagnozi slušnog oštećenja kao i rehabilitaciji. Prema Borovnica i sur. (2011) u fazi prihvaćanja obitelji da im dijete ima slušno oštećenje ključna je razmjena informacija s drugim roditeljima kojima dijete također ima slušno oštećenje. Upravo će tom potporom roditelji adekvatnije znati odgovoriti na potrebe djeteta oštećena sluha.

Jedan od najistaknutijih rezultata istraživanja kojeg su proveli Reid i sur. (1996) u Škotskoj, pokazalo je da je 11 rehabilitatora slušanja i govora radilo sa 199 učenika oštećena sluha u specijaliziranim odgojno-obrazovnim ustanovama. Navedeni podaci ukazuju na visoku razinu suradnje, no ona su se razlikovala od pružanja individualne govorno-jezične terapije. Svih je jedanaestero rehabilitatora slušanja i govora surađivalo s učiteljima razredne nastave, dok je 64% rehabilitatora surađivalo ne samo s učiteljima, već i s drugim osobljem kao i roditeljima (Reid i sur., 1996). 45% ispitanika (petoro rehabilitatora) izjasnilo se da nema zajedničkog kontakta i suradnju s ostalim osobljem. Svih se jedanaestero rehabilitatora izjasnilo da su bili uključeni u osmišljavanje programa i materijala, dok se desetero njih izjasnilo da surađuju s roditeljima i održavaju sastanke (Reid i sur., 1996). Izjasnili su se kako je zajedničko planiranje programa govorne i jezične terapije bilo češće (59%) od zajedničkog planiranja obrazovnih programa (32%). Sagledavajući rezultate spomenutog istraživanja može se zaključiti da se gotovo polovina rehabilitatora izjasnila da nemaju ostvarenu suradnju s ostalim stručnim timom, a time se i dovodi u pitanje kolika je uspješnost komunikacije između različitih aktera stručnog tima škole: pedagoga, psihologa i sl. Iako je zadovoljavajući postotak zajedničkog sudjelovanja u procesu planiranja govorno-jezične terapije, alarmantan je podatak o zajedničkom sudjelovanju u kreiranju planiranja obrazovnih programa. Proces individualizacije programa ne bi smio biti prepušten isključivo učiteljima, već bi trebao biti vođen i od stručnjaka kao što su fonetičari-rehabilitatori, pedagozi, psiholozi kao i edukacijski rehabilitatori. Ne smije se izostaviti važnost sustavne podrške roditeljima, a iako se većina rehabilitatora izjasnila o pružanju podrške i otvorenoj komunikaciji s roditeljima, taj postotak je još uvijek nedovoljan. Pružanje potpore roditeljima djece oštećena sluha daje roditeljima osjećaj sigurnosti i saznanje koliko je za djecu oštećena sluha bitna i „nesvjesna” rehabilitacija u okviru obiteljskog doma.

Istraživanjem kojeg su proveli Starling i sur. (2012), željelo se procijeniti korištenje naučenih tehnika od strane stručnjaka za govorno-jezične poremećaje u srednjoškolskih nastavnika. Rezultati su pokazali korištenje tehnika modifikacije jezika od strane obučanih nastavnika u usporedbi s kontrolnom grupom onih nastavnika koji nisu dobivali stručnu potporu. Eksperimentalna skupina učenika koji su dobivali podršku učitelja koji su imali specijaliziranu potporu, pokazala je značajan napredak u pisanom i jezičnom izražavanju te slušanju u odnosu na kontrolnu skupinu učenika koji nisu bili podvrgnuti podršci učitelja koji je imao dodatna znanja i vještine potpore u govorno-jezičnom planu (Starling i sur., 2012).

Za djecu oštećena sluha od neizostavne je važnosti način kako nastavnici komuniciraju s njima, a što i potvrđuju rezultati spomenutog istraživanja. Bitno je koristiti što više vizualnih podražaja, jednostavnije koncipirati rečenice kao i prethodno pripremiti ključne pojmove koji će se tog dana koristiti na tom nastavnom satu, ali i čitav niz didaktičko-metodičkih smjernica. Kao što i Ivasović (2014) napominje, dijete oštećena sluha može pogrešno odgovoriti na postavljeno pitanje ne zato što možda ne zna gradivo, već mu se pitanje postavilo na njemu nerazumljiv način, a što i potvrđuju nalazi narednog istraživanja. Prethodnim je istraživanjima utvrđeno kako učenici s oštećenim sluhom imaju loše vještine pisanja (Geers, 2003; Schirmer i McGough, 2005, prema Pelin Karasu, 2017) i utvrđeno je da su njihovi rezultati pisanja niži od njihovih vršnjaka s urednim slušnim statusom (Antia i sur., 2005; Spencer, Baker i Tomblin, 2003, prema Pelin Karasu, 2017). Jedan je od razloga za navedeno to što djeca oštećena sluha teže stječu jezična iskustva te imaju neprilagođene prakse čitanja i pisanja u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu (Karasu, 2004; Most, Aram i Andorn, 2006; Wolbers, 2007, prema Pelin Karasu, 2017).

O važnosti specijalizirane podrške i boljih akademskih rezultata s obzirom na učestalost rehabilitacije od strane stručnih službi potvrđuje i istraživanje koje je proveo Pelin Karasu (2017). Istraživanje je pokazalo da je sedamnaestero učenika koji su bili upisani u redovne osnovne i srednje škole, a koji su pritom imali podršku specijaliziranih ustanova, imalo srednje rezultate pisanja, točnije 68,35 od 100. Ovim je istraživanjem utvrđeno kako postoji povezanost između dobi u kojem se počelo koristiti slušno pomagalo i trajanja predškolskog odgoja. Rezultati su istraživanja, također, pokazali da oni učenici oštećena sluha koji su upisani u redovne odgojno-obrazovne ustanove, a imaju podršku specijaliziranih ustanova, uz individualizirane postupke, rano uključivanje u obrazovanje te rano izlaganje slušnom implantatu, pokazuju bolje rezultate u vještinama pisanja.

Ravnatelji specijaliziranih škola suradnju s redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama vide kao ključne prilike (Baker, 2009, prema Rose, 2012). Takva suradnja može smanjiti određenu socijalnu izoliranost onih učenika koji pohađaju specijalizirane ustanove (Norwich, 2008, prema Rose, 2012). Iako je u svakom od četiri navedena specijalizirana centra bila vidljiva specifična odgojno-obrazovna kultura, postojale su određene sličnosti – upravo zato što je riječ o manjim specijaliziranim centrima, vidljiva je dodatna angažiranost za suradnjom s određenim fakultetima te profesionalnim ustanovama. Specijalizirani su centri priznali kako radi svoje veličine ne mogu pružiti učenicima određene aktivnosti te da upravo zato uspostavljaju suradnju s fakultetima. Rezultati ovog istraživanja također su pokazali da su specijalizirani centri namjeravali uspostaviti suradnju s redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama kako bi razmjenjivali stručnost, no te aktivnosti nisu bile zastupljene u zadovoljavajućoj mjeri. Kao još jednu prepreku, ove specijalizirane škole navele su prepreke u stvaranju dobrih poslovnih prilika za njihove učenike s teškoćama (Rose, 2012). Redovne škole, s druge strane, kao veće ustanove zapošljavaju učitelje sa širim rasponom znanja od manjih specijaliziranih škola. Ključno je naglasiti da je inkluzija zadatak ne samo redovne, već i specijalizirane ustanove, stoga bi se trebali pronaći načini za podupiranje suradnje obaju ustanova (Rose, 2012). Specijalizirane su ustanove stavile naglasak na suradnju ne samo s ciljem davanja informacija redovnim školama, već su ravnatelji specijaliziranih škola uvidjeli suradnju kao i priliku za rast i razvoj specijaliziranih ustanova. Ono po čemu se ovo istraživanje ističe jest to da se ovdje stavlja naglasak na to da su kapaciteti većih redovnih škola bili više zadovoljavajući nego što su oni u manjim specijaliziranim centrima.

U odgojno-obrazovnim praksama u Turskoj, prema Pravilniku o posebnim obrazovnim uslugama, velik je udio učenika s oštećenjima sluha u redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama (MEB, 2012, prema Pelin Karasu, 2017). Iako postoje zakonske regulative o pružanju specijalizirane podrške za učenike oštećena sluha koji su upisani u redovni odgojno-obrazovni sustav te prakse zapravo nisu provedene (Gurgur i Uzuner, 2010, prema Pelin Karasu, 2017). Upravo se spomenutim istraživanjem treba kritički osvrnuti i naglasiti da pokatkad sam pojam integracije djece oštećena sluha u redovne škole nije najbolje rješenje ako se ne drži spomenutih propisa i zakona vezanih uz inkluzivnu praksu. Nije dovoljno tek puko uključivanje djece s oštećenjem sluha u redovni odgojno-obrazovni sustav, već im treba adekvatna stručna podrška kao i pomno razrađeni individualizirani planovi i programi. Upravo zato pojam integracije i inkluzije nisu istovjetni pojmovi. Ni jedan individualizirani program

nije isti, čak i kad se radi o istoj vrsti slušnog oštećenja, o istoj kronološkoj dobi djeteta, kao i o istom stupnju slušnog oštećenja.

Većina je spomenutih istraživanja uputila na izazove inkluzije djece oštećena sluha, a koji se mogu svesti na: 1. nedovoljnu educiranost nastavnika, nedovoljno iskustvo u radu s djecom oštećena sluha kao i manjak znanja o pojedinim slušnim oštećenjima (Radovančić, 1985, prema Imširagić, 2012, Eriks-Brophy i Whittingham, 2013, prema Bakota i Dulčić, 2016, Blair, 1999), 2. nedovoljne prostorne i materijalne kapacitete u redovnim školama (Dulčić i sur., 2012), 3. nedovoljnu potporu stručnih službi, ponajviše nastavnicima (Blask, 2011, Page i sur., 2018, Bouillet, 2013) te 4. neprovođenje odgojno-obrazovnih zakonodavnih mjera za djecu oštećena sluha (Akdemir-Okta, 2008; Gurgur i Uzuner, 2010, prema Pelin Karasu, 2017).

Učinkovitim su se u istraživanjima, uz rano otkrivanje oštećenja sluha i pravodobnu dijagnostiku, pokazali: 1. suradnja audiologa s redovnim školama (McCormick Richburg i Knickelbein, 2011), 2. poučavanje učitelja adekvatnim komunikacijskim strategijama za djecu oštećena sluha (Starling i sur., 2012, Antia i sur., 2009, Wolbers, 2007, prema Pelin Karasu, 2017), 3. potreba individualizacije programa (Antia i sur., 2009, Starling i sur., 2012 te Pelin Karasu, 2017), 4. poticajno obiteljsko okruženje (Antia i sur., 2009) te 5. pravodobna i učestala individualna rehabilitacija kao i suradnja specijaliziranih i redovnih ustanova (Pelin Karasu, 2017 i Rose, 2012).

ISTRAŽIVAČKI DIO RADA

15. Metodologija istraživanja

15. 1. Cilj istraživanja

Cilj je istraživanja „Stručna podrška učenicima sa slušnim oštećenjima: usporedba iskustava obrazovanja u specijaliziranim i redovnim ustanovama” ispitati procjenu suradnje zaposlenika Poliklinike SUVAG (fonetičara-rehabilitatora) te učitelja i stručnih suradnika pedagoga redovnih osnovnih škola koji u svom neposrednom odgojno-obrazovnom sustavu imaju učenike s oštećenjima sluha koji su prethodno pohađali Dječji vrtić Poliklinike SUVAG.

15. 2. Istraživačka pitanja

Istraživačka pitanja oblikovana na temelju ovako postavljenoga općeg cilja usmjerena su na: stupanj inkluzivnosti redovne odgojno-obrazovne ustanove, barijere u provođenju inkluzivnosti, procjenu suradnje između redovnih i specijalizirane ustanove, procjenu suradnje odgojno-obrazovnih djelatnika unutar ustanove kao i liječnika školske medicine. Istraživačka su pitanja, nadalje, usmjerena na prikaz odgojno-obrazovnih postupaka u radu s djecom sa slušnim oštećenjima kao i rehabilitacijskim postupcima u specijaliziranoj ustanovi kao i pospješivanja dosadašnjih oblika suradnje između redovnih odgojno-obrazovnih ustanova i Poliklinike SUVAG.

15. 3. Materijali i metode istraživanja

15. 3. 1. Sudionici istraživanja

Uzorak koji je odabran prema vrsti neprobabilistički je namjerni uzorak. U istraživanju su sudjelovali stručnjaci Poliklinike SUVAG, točnije četiri fonetičarke-rehabilitatorice. Iz sustava redovnog obrazovanja, u prvoj je školi ispitana stručna suradnica pedagoginja, učiteljica razredne nastave te jedan/jedna učitelj/ učiteljica predmetne nastave hrvatskog

jezika i književnosti. U drugoj je školi umjesto nastavnika/ice hrvatskog jezika i književnosti, a radi same valjanosti istraživačkog postupka, iznimno sudjelovala nastavnica engleskog jezika i književnosti s obzirom na to da je voditeljicu istraživanja stručna suradnica pedagoginja usmjerila prema spomenutoj nastavnici. Spomenuta je nastavnica bila intrinzično motivirana za sudjelovanje u istraživanju s obzirom na to da je i sama radila i educirala se o načinima postupanja prema učenicima sa slušnim oštećenjima. U drugoj su školi, uz navedenu nastavnicu, u istraživanju sudjelovale pedagoginja škole te učiteljica razredne nastave. Voditeljica istraživanja obratila se izravno stručnim suradnicama pedagoginjama dvaju škola koje su proslijedile Poziv za sudjelovanje u istraživanju (vidjeti Prilog 1). Veličina uzorka pojedine škole varirat će ovisno o broju odazvanih škola. Poliklinika SUVAG je, uz zamolbu, trebala dati određen popis osnovnih škola koje pohađaju učenici koji su prethodno pohađali Dječji vrtić Poliklinike SUVAG. S obzirom na to da navedena ustanova nije imala popis spomenutih ustanova, odnosno navela je tek jednu redovnu odgojno-obrazovnu ustanovu, voditeljica istraživanja obratila se jednoj školi prema preporuci fonetičarke-rehabilitatorice u Poliklinici SUVAG, dok se drugoj školi javila prema preporuci pedagoginje gdje je učenik oštećena sluha pohađao redovnu ustanovu. U navedenoj je školi i voditeljica istraživanja prethodno pohađala Stručnu školsko-pedagošku praksu. Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju čijim potpisom potvrđuju da im je prethodno upućen Poziv za sudjelovanje u istraživanju u kojem su navedeni cilj, svrha istraživanja te sve ostale relevantne informacije o provedbi samog istraživanja, bila je dana osobno, a nakon što su sudionice pročitale Poziv za sudjelovanje u istraživanju online putem. Haggerty (2004, prema Čorkalo Biruški, 2014: 412) navodi da je informirani pristanak obavezan dio istraživačkog protokola: „... koji proizlazi iz načela autonomije sudionika, te načela zaštite njegove dobrobiti i nenanošenja štete (u prvom redu zaštite anonimnosti i povjerljivosti podataka). Pristanak podrazumijeva suglasnost zakonski odgovornog pojedinca ili njegova skrbnika/opunomoćenika.” U samom procesu istraživanja nije došlo do osipanja uzorka, odnosno povlačenja danoga pristanka.

15. 3. 2. Istraživačka tehnika

U provedbi istraživanja koristila se tehnika intervjua. Pojam intervjua, prema Kvale (1996), odnosi se na: „razmjenu gledišta o nekoj zanimljivoj temi između dvoje ili više ljudi, onda možemo vidjeti kako on smatra da je interakcija među ljudima ključna za stvaranje znanja... znanje je nešto što bi se trebalo shvaćati kao nešto što nastaje između

sudionika, kao nešto što proizvodi podatke.“ (Laing, 1967: 53, prema Cohen i sur., 2007: 267)

Fonetičari-rehabilitatori sudjelovali su u Dječjem vrtiću Poliklinike SUVAG u četiri zasebna intervjua radi specifičnosti dvosmjenskog rada kao i različitim obavezama te nemogućnosti odaziva jednom intervjuu. Sudionici su u osnovnim školama biti ispitani metodom intervjua. U jednoj od škola stručna suradnica pedagoginja i učiteljica razredne nastave sudjelovale su u formi grupnog intervjua, dok je nastavnica hrvatskog jezika i književnosti ispitana naknadno. U drugoj redovnoj ustanovi su također pedagoginja i učiteljica razredne nastave zajedno sudjelovale u provedbi intervjua, dok je učiteljica engleskog jezika u naknadno sudjelovala u samom intervjuu.. Prema Cohen i sur. (2007: 273), četiri su glavne vrste intervjua: „a) strukturirani intervju, b) nestrukturirani intervju, c) nedirektivni intervju i d) strogo usmjereni intervju.“ Ovaj bi intervju, s obzirom na tip pitanja odgovarao strukturiranom. No, u svakom je koncipiranju intervjua bitno isplanirati određene postupke kao što su: određivanje teme istraživanja, izrada nacрта, intervjuiranje, prijepis, analiza, provjeravanje (valjanosti i pouzdanosti rezultata) kao i izvješćivanje o rezultatima.

Postavlja se pitanje koliko je intervjua dovoljno da bi se dobili adekvatni rezultati. Intervju bi, prema Cohen i sur. (2007), trebalo provesti s onoliko osoba koliko je potrebno da se dođe do određenih informacija. Informacijska je snaga, prema Malterud i sur. (2016), kriterij prema kojem se sudionici biraju unutar kvalitativnog istraživanja. Što više informacija ima pojedini sudionik istraživanja, time je potreban manji broj sudionika u samom istraživanju. Malterud i sur. (2016) napominju da je u kvalitativnom istraživanju potreban manji broj sudionika ako se radi o longitudinalnoj analizi diskursa, ako je cilj istraživanja uža, ako su sudionici usko vezani i mogu ponuditi odgovore koji su usko vezani uz sam cilj istraživanja. S druge pak strane, u kvalitativnom je istraživanju, prema Malterud i sur. (2016), u istraživanju potreban veći uzorak ispitanika ako je istraživački cilj sveobuhvatan, ako je potrebno obuhvatiti širok raspon varijacija samog cilja istraživanja, ako dijalog nije usko povezan sa samim istraživačkim ciljem i sl.

15. 3. 3. Materijal

Tehnika intervjua će se provesti temeljem pripremljenog protokola s postavljenim pitanjima koja su poluotvorenog tipa. Poseban je set pitanja oformljen za fonetičare-

rehabilitatore, stručne suradnike pedagoge te za nastavnike koji u svom razredu imaju učenika/cu oštećena sluha. Spomenuti se upitnici nalaze u dijelu rada *Prilozi (Prilog 3)*. Pitanja su bila prethodno sastavljena na temelju teorijskog pregleda kao i istraživanja s područja inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Pri postavljanju pitanja mora se voditi računa o izboru riječi i formulaciji pitanja. Pitanja bi trebala biti kratka i što razumljivija (Milas, 2005). Pri postavljanju je pitanja, prema Milas (2005), bitno voditi računa o tome da pitanja ne odgovaraju na određen odgovor, odnosno da ne budu sugestivna.

15. 3. 4. Prikupljanje i analiza podataka

Navedeno će se istraživanje snimati diktafonom, a audiozapis će biti korišten za potrebe pisanja diplomskog rada. Pristup audiozapisu imat će isključivo studentica, mentorica i komentorica. Transkripti audiozapisa čuvat će se lokalno na osobnom računalu studentice, a najduže će biti pohranjeni u periodu od pet godina nakon obrane diplomskog rada. Zvukovni zapisi bit će lokalno pohranjeni najviše dvije godine po obrani diplomskoga rada. Pojedini dijelovi intervjuja će se citirati/parafrazirati u diplomskom radu uz strogo poštivanje anonimnosti, a identitet govornika bit će poznat isključivo diplomantici. Pitanje anonimnosti, prema Čorkalo Biruški (2014), jedno je od najvažnijih etičkih pitanja u kvalitativnim istraživanjima. Kako ispitanici u istraživanju ne bi davali društveno poželjne odgovore, ispitivač je dužan osigurati im jedno od temeljnih etičkih načela - anonimnost.

15. 3. 5. Postupak analize podataka

Ovo će se istraživanje analizirati pomoću tzv. tematske analize, odnosno kodiranja. Tematska je analiza metoda u kojoj se sagledavaju slični obrasci unutar podataka (Clarke i Braun, 2013). Nekoliko je koraka, prema Clarke i Braun (2013), u tematskoj analizi: upoznavanje s podacima istraživanja, kodiranje, postavljanje adekvatnih tema istraživanja, provjeravanje postavljenih tema te, naposljetku, definiranje i imenovanje određene teme.

Nakon drugog preslušavanja, odgovori su transkribirani na način da su podijeljeni na one koje su izrekli sudionici Dječjeg vrtića Poliklinike SUVAG te stručni suradnici pedagozi redovnih osnovnih škola Grada Zagreba kao i nastavnici redovnih osnovnih škola Grada Zagreba.

Kodiranje, prema Clarke i Braun (2013), podrazumijeva generiranje podataka prema važnim značajkama na način da usmjeravaju istraživanje na relevantan sadržaj koji je vezan uz istraživačko pitanje. Kodovi su, nadalje, raspodijeljeni na teme istraživanja, a koje su povezane uz sama istraživačka pitanja.

Pri samoj transkripciji mogu se uočiti sličnosti kao i različitosti među pojedinim odgovorima na temelju kojih su vidljive određene teme. Nakon pojedine grupacije odgovora, a koji će biti raspoređeni po određenim temama, bit će dani kritički komentari ponajviše temeljeni i uspoređeni s nalazima prethodnih istraživanja koja se nalaze u dijelu teorijskog rada pod nazivom „Dosadašnja istraživanja o važnosti suradnje stručnih suradnika redovnog odgojno-obrazovnog sustava sa specijaliziranim ustanovama za djecu oštećena sluha.”

15. 4. Rezultati i rasprava

Tematska će analiza biti grupirana unutar određenih tema, točnije istraživačkih pitanja i ključnih riječi kao što su:

- stupanj inkluzivnosti redovne odgojno-obrazovne ustanove, prednosti i barijere u provođenju inkluzivnosti
- suradnja između Dječjeg vrtića Poliklinike SUVAG i redovnih odgojno-obrazovnih ustanova
- suradnja nastavnika, stručnih suradnika i pomoćnika u nastavi unutar redovnih ustanova
- odgojno-obrazovni rad s djecom sa slušnim oštećenjima
- pospješivanje dosadašnjih oblika suradnje između redovnih odgojno-obrazovnih ustanova i Poliklinike SUVAG u budućnosti

Svaka će tema biti zasebno sagledana kroz prizmu posebne skupine odgovora sudionica istraživanja u redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama te odgovora fonetičarki-rehabilitatorica u Dječjem vrtiću Poliklinike SUVAG. Određena skupina pitanja podvest će se pod određenu tematsku razinu (vidjeti *Prilog 4: Tablični prikaz pripadajućih tema uz određeno istraživačko pitanje*)

15. 4. 1. Stupanj inkluzivnosti redovne odgojno-obrazovne ustanove, prednosti i barijere u provođenju inkluzivnosti

15. 4. 1. 1. Odgovori odgojno-obrazovnih djelatnika u redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama

Dva su pitanja koja potpadaju ovoj temi: „Kako biste procijenili inkluzivnost Vaše ustanove? Smatrate li da stupanj inkluzivnosti Vaše ustanove odgovara potrebama djece oštećena sluha? Što Vas, u osiguravanju inkluzivnosti, ograničava u odnosu na specijalizirane ustanove?“, „Kakva je prostorna i materijalna opremljenost Vaše škole za rad s djecom oštećena sluha?“ te „Što biste istaknuli kao barijere u provođenju inkluzivnog obrazovanja za djecu oštećena sluha?“.

Kao što su i dosadašnja istraživanja na našem području pokazala, tek je nekoliko istraživanja pokazalo da se uistinu u njihovim školama provodi načelo inkluzije (Rose, 2012), a u čijem se istraživanju stavlja i naglasak i važnost suradnje sa specijaliziranim ustanovama kao i fakultetima. Inkluzivan pristup obrazovanju podrazumijeva uzajaman proces u kojem su svi na dobitku – kako i dijete oštećena sluha, tako i djeca urednog razvoja koja se nalaze u navedenom sustavu. Osiguravanje profesionalne potpore nastavnika, redefiniranje njegove uloge, usmjerenost ka procjeni, promjena načina razmišljanja tek su neke od smjernica, prema Bratković i Teodorović (2003), koji vode prema inkluzivnom obrazovanju, no ostaje upitno koliko je inkluzivno obrazovanje zaživjelo u našim školama na što su ukazala ne samo naša, već i inozemna istraživanja (Pelin Karasu, 2017).

Iako su sudionici djelomično davali pozitivne odgovore o inkluzivnom pristupu prema djeci oštećena sluha, daljnji odgovori nisu upućivali na navedeno, odnosno ispostavilo se da su barijere u provođenju inkluzije za djecu oštećena sluha jasnije izražene (S-1, S-2). Najveću barijeru u provođenju inkluzije naveli su, u ovom slučaju, uvođenje pomoćnika u nastavi. No viđenje te situacije nije u potpunosti potkrijepljeno od strane treće sudionice.

Mi imamo visok stupanj inkluzivnosti i stvarno možemo primiti bilo koje dijete bez obzira na teškoću. Nemamo baš stručni kadar koji bi se bavio oštećenjima sluha, ali koliko nam se u praksi pokazalo, to je dobro funkcioniralo. Nije da mi to sad ne bismo mogli odraditi zbog nekih ograničenja ili, ne znam. Mislim da se to može dobro provesti. Nemamo potporu fonetičara-rehabilitatora, sva su ta djeca izvan škole uključena u druge oblike terapije. Uvijek se ide na pomoćnika u nastavi ako se procijeni da za to postoji potreba, a tako je bilo i kada smo dobili dijete s oštećenjem sluha iz

SUVAG-a. Tako da je bio i pomoćnik s njim, s tim da se tu javlja jedna druga situacija; to dijete nije željelo pomoćnika (S-1), a na čije se mišljenje nadovezala i sudionica:

Slažem se s učiteljicom u svemu navedenom, ta djeca žele biti kao sva druga djeca, socijalizirani. E sad, pomoćnik je tu kao posrednik između njih i razreda i on bi trebao biti korak prema inkluziji, barem u teoriji. To nam se pokazalo vrlo vrlo zahtjevno i onda smo pokušali nekako „maknuti“ pomoćnika u nastavi, ne znam, to je jako jako teško kad je dijete veće, a kao što je i bilo u slučaju našeg djeteta s oštećenjem sluha. (S-2)

Pozitivan je primjer inkluzivnog obrazovanja prethodna priprema, odnosno adaptacija učenika na redovni odgojno-obrazovni sustav i uviđanje je li učenik oštećena sluha zapravo zaista spreman za takav oblik obrazovanja, a što je i naglasila druga sudionica:

Ono što nam se pokazalo dobro da je dijete išlo na adaptaciju, gledali smo kako će to funkcionirati, kako će moći pratiti nastavu. To nije zakonom regulirano, to naš sustav kao službeni stav ne priznaje, ali je to primjer dobre prakse za osiguravanje inkluzivnosti koji se više nego dobar pokazao jer se dijete pripremi, roditelji se pripreme na očekivanja, i to je za preporučiti svima da dijete dođe. Pohađa svoju redovnu nastavu u SUVAG-u, ako je, primjerice riječ o prijelazu s nižih razreda u više razrede. Onda se može napraviti procjena je li to dijete za prelazak ili ne. (S-2)

Navedeno bi se moglo oprimirati kao dobra praksa koja bi bila dobra i za uključivanje djece oštećena sluha u redovni sustav jer na taj način stručnjaci uistinu mogu procijeniti u kojoj je mjeri učenik spreman za navedeni odgojno-obrazovni program, a samim time će i proces inkluzije biti bolje osiguran u budućnosti za to dijete.

Druga sudionica istaknula je podatke koji su potencijalno i oprečni s podacima koje navode Švegar i sur. (2020), a prema tim navodima u školama rade nepotpuni stručni timovi, a one škole koje imaju stručnih suradnika, oni nisu adekvatnih profila, dok je sudionica istraživanja navela sljedeće:

Smatram da što se ostalih škola tiče da je većina škola u Gradu Zagrebu pripremljena za inkluziju, većina je ekipirana. Negdje je zaposlen edukacijski rehabilitator, negdje logoped, sad zavisi što škola preferira i kako. Ali gotovo nema škole bez pedagoga, psiholozi sad u velikom broju zaposleni nakon potresa, korone i nakon raznih događanja. A isto tako, redovni vrtići su ekipirani. Oni imaju sve; od medicinske sestre, pa nadalje... (S-2)

Treća sudionica navela je da njihova škola nije nimalo inkluzivna za djecu oštećena sluha, već naprotiv, kao neke od glavnih barijera inkluzivne prakse navodi nedostatak tehničke opreme i prostorne opremljenosti, kao i nedostatak educiranosti o načinima funkcioniranja djece oštećena sluha. O navedenoj barijeri u provođenju inkluzivnog obrazovanja svjedoče i mnogobrojna inozemna i domaća istraživanja (Radovančić, 1985, prema Imširagić, 2012,

Bosnar i Bradarić-Jončić, 2006, prema Imširagić, 2012). Akay (2011, prema Pelin Karasu, 2017), također napominje da proces inkluzije za djecu oštećena sluha neće biti uspješan ako prethodno nisu pomno razrađene smjernice te ističe da odgojno-obrazovni uspjeh učenika oštećena sluha neće biti u potpunosti iskorišten u punom kapacitetu. Navedena je sudionica istraživanja ukazala upravo na prethodno spomenute teorijske postavke:

Za nas se proces inkluzije za djecu oštećena sluha nije pokazao dobrim. Iskreno, nije baš bilo dobro za njega. Ne mislim samo na odgojno-obrazovne rezultate. On je dosta loše ostvarivao i kontakt s učenicima, bio je dosta agresivan i bio je baš nesretno dijete. Baš je to bilo žalosno za gledati. Mislim da bi njemu u SUVAG-u bilo puno bolje i da bi puno bolje rezultate postigao. Mislim da što se tiče djece oštećena sluha mi nikako nismo inkluzivna škola jer kao prvo, mi nismo opremljeni za takvu djecu. Dakle, ništa, nikakvih pomagala nemamo. A s druge strane, nitko od nas nije obučen za rad s takvom djecom, znači nitko od nas profesora. To su neke vrlo male edukacije bile. Mi nemamo ljudi koji bi nam mogli biti nekakva podrška. (S-3)

Jedna od sudionica istraživanja (S-2) napominje da Poliklinici SUVAG u prilog ide bolja ekipiranost i pravovremena slušno-govorna terapija koju je navedeni učenik oštećena sluha provodio u Poliklinici SUVAG. Prema istraživanju kojeg su proveli Page i sur. (2018) 70% djece bilo je podvrgnuto slušnoj i govornoj rehabilitaciji unutar same redovne ustanove, stoga je stručna ekipiranost jedna od bitnih čimbenika u osiguravanju i održivosti inkluzivne prakse. U istraživanju koje su proveli Dulčić i sur. (2012) pokazalo se da ravnatelji ruralnih škola u istraživanju ističu da najbolju podršku učeniku pruža rehabilitacija u specijaliziranoj ustanovi, dok ravnatelji urbanih sredina najboljom podrškom smatraju pomoćnike u nastavi.

Upravo je nedostatak logopeda, odnosno fonetičara-rehabilitatora u toj redovnoj ustanovi, posljedično i podrazumijevalo da će dijete dodatnu slušno-govornu rehabilitaciju pohađati van redovne ustanove, odnosno u specijaliziranoj ustanovi, a o čemu svjedoči i idući navod:

Činjenica je da je upravo ta veća ekipiranost u Poliklinici SUVAG možda tek jedna od prednosti specijaliziranih ustanova, no ja sam uvijek više za to da dijete proba ići u redovni sustav jer, kažem, mi se svi ovdje trudimo da tom djetetu bude sve omogućeno. Ono što svakako valja sagledati, jest individualno pristupiti djetetu. Da, istina je da bi tom djetetu možda s jedne strane bilo bolje u Poliklinici SUVAG radi toga što su svi stručnjaci na jednom mjestu. U našoj školi nema logopeda i fonetičara. (S-1)

Da je suradnja sa specijaliziranom ustanovom jedna od bitnih čimbenika uspješnosti provedbe inkluzije napominje i Pelin Karasu (2017). Ako dijete oštećena sluha pohađa redovnu odgojno-obrazovnu ustanovu, a surađuje sa specijaliziranim ustanovama u obliku slušno-govornih terapija koje se provode u specijaliziranim ustanovama, veća je vjerojatnost da će

postići bolje akademske, a samim time i bolje pismene sposobnosti, a što je potvrdio i Pelin Karasu (2017).

Kao jednu od najvećih barijera inkluzije, sudionica ističe nedovoljno razrađen plan i program rada s tim djetetom, a kao bitnu barijeru u provedbi inkluzije naglašava i (ne)suradnju sa specijaliziranim ustanovama. Istraživanjem kojeg su proveli Akdemir-Okta (2008, prema Pelin Karasu, 2017) i Gurgur i Uzuner (2010, prema Pelin Karasu, 2017) utvrdilo se da iako su zakoni o provedbi integracije postojali, oni nisu ujedno bili i realizirani u neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi, a iako je riječ o inozemnom istraživanju, sudionica je istraživanja navela kako bi se navedeno moglo odnositi i na naše odgojno-obrazovne sustave:

Kao prvo, čini mi se da se oni jednostavno uključe u našu školu redovnu i to je to. Nema nikakvog razrađenog plana s tom djecom. Znači, da se sad sjedne određeni tim ljudi i da se razradi plan kako će raditi s tim djetetom. Što to dijete može, kako raditi s njim, kako svaki predmet razraditi... Dijete krene u razred kao dijete s prilagođenim programom i to je to. Dobijemo neki plan podrške od naše defektologinje, na papiru napisanih deset stavki i to je to. Znači, jednostavno nema nikakvog plana inkluzije s tim djetetom. Nešto što se provodi kao neki proces gdje se vide određene etape, gdje se vide metode, postupci... Toga nema. To se dijete uključi kao bilo koje dijete s prilagođenim programom, i to je to. Dijete dobije pomoćnika u nastavi. I to je to. Nema nikakvih edukacija koje ljudi prođu da bi uopće znali kako funkcionira dijete s oštećenim sluhom. Nema gotovo nikakve komunikacije s nekim vanjskim institucijama koje se bave takvom djecom. Ja vidim samo dijete koje je netko ubacio u redovni razred. (S-3)

Time se dovodi u pitanje upitnost održivosti procesa inkluzije jer ako je inkluzija tek zakonski proces koji nije realiziran u praksi, tada se tu ne može ni govoriti o tom procesu jer bi ona kao takva trebala biti vidljiva u svim životnim sferama osoba s teškoćama, a ovdje konkretno osobama s oštećenjem sluha. Dakle, inkluzija nije proces koji bi trebao isključivo i samo biti vezan uz odgojno-obrazovne ustanove.

O kompleksnosti samog uključivanja djece s teškoćama i adekvatne podrške koja im je potrebna kao i činjenici većeg broja učenika u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu naglašava i naredna sudionica (S-6). Treba se uzeti u obzir i postojanje različitih teškoća unutar samog razrednog odjela što može utjecati na kvalitetu prenošenja odgojno-obrazovnog sadržaja pojedinom djetetu:

Ja bih tu uvijek kao barijeru navela broj učenika. Koliku god dobru volju mi imamo i koliko god da smo dobro educirani i spremni za rad, ako nam to vrijeme na satu ne dozvoli, onda ne možemo puno napraviti. Mislim da puno puta hoćemo više se posvetiti nekoj djeci, jednostavno ne možemo. Samim time pada održivost inkluzivnosti. U Poliklinici SUVAG rade u manjim grupama pa je taj

individualni pristup lakše provesti. Ja nemam veliki broj učenika u razredu, imam ih 15. Ali od tih 15, pet sa rješenjima, dva u postupku. Ne samo sa oštećenjima sluha, ali s kojekakvim drugim teškoćama kojima se također treba posvetiti... Dakle, ne možemo gledati izolirano, već globalno, cijelu sliku. (S-6)

Druga sudionica, pak, smatra da nedostatak prostorne i materijalne opremljenosti nije dostatan razlog za teškoće u provedbi inkluzije, a što oprimjeruje i dobrom praksom u Poliklinici SUVAG na čijim je satovima prisustvovala:

Jer kao što je učiteljica rekla, prostor je takav kakav je i više je na inicijativi nastavnika i roditelja. Ono što moram napomenuti jest da smo mi bili na jednoj edukaciji u Poliklinici SUVAG baš za djecu oštećena sluha. U toj njihovoj učionici nema ničega, goli zidovi. Ništa, ništa nema. Djeca i klupe. Ja na boljem satu u životu nisam bila. Koliko je taj sat bio organiziran, koliko se koristila taktilna stimulacija, a koliko su tek ta djeca bila aktivna... A ničega, apsolutno ničega. Ja sam si još mislila, ono, niti panoa na zidu. Goli zidovi i djeca, a kažem, nikad boljem satu nisam prisustvovala. Od uvoda, od animacije djece, od njihove suradnje, to su djeca izrazitih slušnih teškoća – toliko su radila. Hoću reći, nije prostor po školama bitan! Bitna je osoba koja s njime radi. (S-2)

Prva sudionica, pak, ističe da je nedostatak prostorne opremljenosti jedna od većih barijera u inkluzivnom obrazovanju djece oštećena sluha. Time se i postavlja pitanje na koji bi se i način mogli primjenjivati i inkorporirati specifični verbotonalni postupci, kao što su stimulacije pokretom i dramatizacija, u nastavne sadržaje:

A prostor je takav kakav je, na to ne možemo utjecati. Mi smo specifična škola, tu su učionice, nema tu prostora, mi smo škola koja je stradala u potresu i sada smo u zamjenskom objektu. Nemaju škole prostor generalno, iako neke škole imaju senzorne sobe, neke da, za nas ne znam hoćemo li to moći ili ne. (S-1)

Prostorna i materijalna opremljenost tek je jedan od preduvjeta dobre inkluzije za djecu oštećena sluha. Sudionice u istraživanju druge redovne odgojno-obrazovne ustanove (S-4, S-5) pak svoju prostornu i materijalnu opremljenost procjenjuju kao izrazito dobrom:

Recimo, prijašnjih godina je bila jedna djevojčica koja je imala asistenta. Onda sam dosta tih didaktičkih materijala dobila za pomaganje, za slaganje puzzli koje prate nastavni plan. Primjerice, kako se razvoj procesa kukca i sl. Mislim oni to vole, a vole i sva djeca. Njima što je vizualnije, to im je zgodnije. Kartice vole, znači takve stvari. Ja volim dosta forsirati govorni dio jer su tada u situaciji da slušaju i govore. Znači, više volim to. Ali je uvijek sve popraćeno vizualnim postupcima. (S-4)

Ono na što su i upućivale i fonetičarke-rehabilitatorice jest i činjenica da nastavnici ne znaju dovoljno dobro koristiti tehnologiju koja je namijenjena djeci oštećena sluha. U tom je dijelu također potrebna edukacija nastavnika. FM sustav smanjuje utjecaj pozadinske buke, a

svako dijete oštećena sluha, prema Ivasović i Andrijević Gajević (2009), koje mora polaziti školu ima pravo na jedan FM predajnik i prijemnik. Obje su sudionice (S-1, S-4) istaknule nedovoljnu praktičnost primjene istog u razrednoj nastavi. Tu se i stavlja naglasak potrebe educiranja nastavnika posebno u tehnološkom dijelu jer je upitno koliko zapravo tom djetetu taj sustav ne treba, a također se vidi i potreba potpore nastavnicima u konkretnom korištenju s tim aparatom:

Čak sam, recimo, s ovom jednom djevojčicom... Mama je imala onaj FM aparat, ona mi je to ponudila, odnosno pitala sam imaju li, međutim, ispostavilo se da se taj aparat često gasi i jako brzo baterija ode. Nije bilo praktično, ali u toku rada sam primijetila da me dijete dobro čuje i da lijepo razumije i da nema potrebe da ja nosim taj aparat. (S-4)

Naredna sudionica također je zadovoljna prostornim i materijalnim kapacitetima škole te prilagodbom za učenike oštećena sluha:

Mi smo Vam u opremljenosti izrazito dobri, a upravo zbog statusa kojeg imamo i to što u radu sa studentima trebamo pratiti trendove koji su prisutni. I to smo uvijek bili, naprosto je trebalo pratiti svu tehniku i svu tehnologiju i eto, studenti imaju mogućnosti da su oni na nastavnim satovima. Tako da što se toga tiče, to smo uvijek bili. Djeci oštećena sluha sve treba ići vizualnim putem. Danas imamo u trendu pametne ploče, to nam daje stvarno velike mogućnosti u primjeni i pristupu sadržajima. Što se tiče djece oštećena sluha, ja mislim da im je sve omogućeno što se tiče prostorne i materijalne opremljenosti. Imamo mogućnost i dodatnih pomagala i nastavnih sredstava. Postoji to područje koje izdavačke kuće pokrivaju, to su nastavna sredstva. Tako da imamo mogućnosti i nabavke tih dodatnih nastavnih sredstava. Što se FM sustava tiče za djecu oštećena sluha, on nam je dostupan. Ja ne znam kolike su mogućnosti za korištenje tog sustava. Što se tiče aparata Verboton, to je područje djelatnosti za koje su zaduženi djelatnici koji rade individualno s djecom oštećena sluha u sklopu same škole. (S-5)

Jedna od sudionica pak navodi i ukazuje na nedostatne prostore za provođenje produženog stručnog postupka, a što potencijalno može utjecati i na kvalitetu provedbe takvog oblika potpore, a što potvrđuje i Praznik (2011) koja navodi da prostori u kojima se provodi produženi stručni postupak trebaju biti u samoj školi, no, da bi bilo poželjno da prostori unutar kojih se odvija produženi stručni postupak budu dovoljno veliki kako bi se provele određene aktivnosti. Ti uvjeti u jednoj osnovnoj školi u Gradu Zagrebu, prema Praznik (2011), nisu zadovoljavajući. Produženi stručni postupak provodi se u istim prostorijama u kojima se provodio od samih početaka, a pokatkad su grupe mnogobrojne i zadovoljavaju tek minimalne uvjete rada, a što potvrđuje i navod jedne od sudionica istraživanja:

Ja mislim da što se tiče razreda, da je to trenutno zadovoljavajuće za ono što je djeci potrebno. A što se tiče produženog stručnog postupka, mislim da bi taj prostor trebao biti bolje opremljen.

Poprilično sam sigurna da kad je škola osnovana da nije to bila namjena tih prostora. Ti prostori su mali i zapravo su ti prostori polupodrumski i s malim prozorima tako da mislim da to nije idealno za boravak djece. Ali, mislim, dosta je dobro opremljeno, na mjestu je sve, daleko od toga. (S-6)

Pozitivne primjere inkluzije potvrđuju i naredne sudionice (S-4, S-6), dok je jedna od narednih sudionica smatrala upitnom uspješnost inkluzije u njihovoj redovnoj odgojno-obrazovnoj ustanovi (S-5). Čak je i u davanju samih odgovora vidljiva nedosljednost u korištenju pojmova integracije i inkluzije. Pod terminološkim pojmom inkluzije ne smije se uzeti u obzir isključivo prihvaćenost od strane ostalih učenika kao i dobro snalaženje nastavnice u didaktičko- metodičkim postupcima prema učenicima oštećena sluha, već se treba sveukupno sagledati koncept inkluzije kao takve. Inkluzija ne podrazumijeva samo prihvaćenost od strane ostalih učenika oštećena sluha, već i stavove nastavnika o istome, a inkluzija se ne odnosi samo na školski sustav, već i na sve aktere u odgojno-obrazovnom procesu.

Snow (1991, prema Bratković i Teodorović, 2003) napominje da je cilj inkluzije obogaćivanje svih aktera u tom procesu, od roditelja, učitelja, druge djece pa sve do obogaćivanja cjelokupne zajednice. U inkluziji je naglasak na uključenosti, no ne u smislu tek fizičkog pojma uključenosti.

Smatram da se ta djeca lijepo uklapaju i da je vrlo korisno da se uklapaju u redovne razrede. Te pužnice koje su im ugrađene jako dobro funkcioniraju, djeca su jako dobro uigrana, znači utrenirani su kako te baterije promijeniti, znači oni su što se toga tiče vrlo spremni za rad u razredu s ostalom djecom. Ova djeca su se lijepo uklopila, tako da nemam nekih problema s njima. (S-4)

Dulčić i sur. (2012) napominju da su posebni sustavi podrške kao što su mobilni timovi i postojanje produženog stručnog postupka samo jedan od alata inkluzivne prakse za učenike oštećena sluha, a koji su se pokazali pozitivnima, a o čemu će više biti govora u narednoj tematskoj razini. Da je i to jedan od pokazatelja dobre inkluzivnosti učenika oštećena sluha napominje i jedna od sudionica istraživanja:

Općenito mislim da škola pruža više inkluzivnosti u usporedbi s nekim drugim školama u Gradu Zagrebu baš zato što ima taj PSP, pa mislim da to utječe i na to da imamo možda veći broj djece koja nam dolaze onda. A što se tiče one djece oštećena sluha koje sam ja imala u praksi, njihove su potrebe prema mom mišljenju zadovoljene. Ali, obzirom na to da škola ima produženi stručni postupak, mislim da onda na taj način odrade to sve. Ja bih možda navela da nas jedino ograničava ta edukacija djelatnika, a van toga ne znam. Kažem, mi nismo imali nikakve slučajeve gdje bismo trebali pružati toj djeci oštećena sluha i pružanje podrške koja bi bila van naše škole jer ovdje imaju sve što im je potrebno. (S-6)

Dvije su sudionice istraživanja istaknule važnost sudjelovanja roditelja u inkluzivnom obrazovanju i njihove međusobne potpore i razmjene informacija kako oni mogu biti od velike važnosti u provedbi iste. U istraživanju kojeg su proveli Blair i sur. (1999), bio je vidljiv nedostatak znanja učitelja o samom načinu funkcioniranja djece oštećena sluha, koji su uzroci oštećenja sluha, ali i načinu rada s tim učenicima. O važnosti uloge roditelja u inkluzivnom procesu svjedoči i navedeni citat:

Nemam nekih velikih ograničenja. Možda, eventualno, mislim, ali to opet rješavamo u hodu. Ne znam, za nastavu tjelesnog recimo mi je bilo pitanje smiju li ta djeca trčati, koliko smiju trčati i skakati, isto recimo. Ja isto učim. Baš nečuću djecu nisam imala, dakle djecu s aparatima. Imala sam djecu koja su imala govorno-jezične teškoće do sada. Sada, nakon dugo godina imamo djecu s umjetnim pužnicama i jedna djevojčica je imala slušno pomagalo. Tu sam i pitala roditelje kako/što, makar, velim, nikakvih poteškoća nije bilo. Tako da, mislim, dobra je suradnja ukratko. Suradnja je super, lijepo surađujemo. (S-4)

Navedena je sudionica također istaknula da do tada nije imala iskustva u educiranju osoba sa slušnim oštećenjima. O toj problematici i izazovu s kojim se susreću nastavnici u inkluzivnoj praksi svjedoči i istraživanje kojeg su proveli Eriks-Brophy i Whittingham (2013, prema Bakota i Dulčić, 2016).

U teškoći savladavanja materijalnih prepreka u inkluziji djece oštećena sluha također neizostavnu ulogu imaju roditelji zajedno u sinergiji s nastavnicima:

A prostor je takav kakav je, na to ne možemo utjecati. Mi smo specifična škola, tu su učionice, nema tu prostora jer smo mi i škola koja je stradala u potresu. Nemaju škole prostor, iako neke škole imaju senzorne sobe, neke da, za nas ne znam hoćemo li to moći ili ne... Jedino u suradnji s roditeljima se može nešto postići. Na primjer, L. mama je pripremila senzornu kutiju koja je stajala u razredu. Po potrebi kad bi njemu trebalo da se malo smiri i kada bi bila neka teža situacija, onda bi on vadio materijale iz te kutije. Bilo je super što su onda i druga djeca mogla prisustvovati tome. Unutra je bio kinetički pijesak, spužve, lopte i sl. To nam je stajalo u razredu i onda nam je to povremeno poslužilo. To je mama pripremila. Ja s tim nisam imala nikakve veze, sve u suradnji s roditeljima. (S-1)

O samoj povijesti integracije u jednoj redovnoj osnovnoj školi svjedoči i iscrpan navod jedne sudionice istraživanja koja je stavila naglasak na sam tijek prihvata učenika s oštećenjima sluha. Ono što i mnogobrojna istraživanja pokazuju, upitno je koliko su naše škole u fazi same inkluzije, odnosno uolikoj mjeri je proces inkluzije zaživio, ne samo u kategoriji djece oštećena sluha, već općenito, a o čemu i svjedoči podroban navod sudionice istraživanja:

Integracija je kod nas prisutna više od 40 godina...Bilo je dosta škola u Gradu Zagrebu koje su provodile integraciju. No, međutim, stvar se devedesetih godina počela jako mijenjati. Dogodilo se da su škole polagano otpadale, bilo je situacija gdje naprosto više nije bilo interesa za suradnju i počele su se mijenjati teškoće. Populacija oštećenja sluha više nije bila tako brojna kao nekada i počele su dolaziti i druge vrste teškoća, točnije govorno- jezične teškoće. Koliko smo uspješni u inkluziji, moram priznati da je to jedno područje koje nam još nije dovoljno prisutno u radu s djecom. Ono u čemu jesmo uspješni jest integracija. Područje inkluzije i elementi inkluzije je nešto što je u znanosti i praksi prisutno, ne znam deset godina, a nismo baš ušli u to područje. (S-5)

Ono što je sudionica intervjuja istaknula jest kako sama sudionica gleda na proces inkluzije i što zapravo za nju taj pojam predstavlja:

...Mi sad ovdje govorimo o jednoj grupaciji djece. Postupak inkluzije bi se trebao provoditi i u odnosu na sve druge grupacije djece koja se nalaze u školama. Ona ne poprima samo područje razvojnih teškoća, inkluzija u principu pokriva i ne znam, dolazak azilanata i ostalih grupacija djece gdje se uključuju u našu školu. (S-5)

Sagledavajući definicije inkluzije te istraživanja koja su se odnosila na provedbu iste, nedvojbeno se može zaključiti da ova škola ide ka inkluziji. Sebba i Ainscow (1997, prema Vislie, 2003) naglašavaju da inkluzija ne obuhvaća isključivo fizičku uključenost, već prihvaćenost od svih aktera, nastavnika, roditelja drugih učenika te posljednje, a ne ni najmanje bitno, prihvaćenost od strane drugih učenika:

Znate kako smo organizirani, osim što su ta djeca u redovnim razredima, oni nakon toga imaju rad sa stručnim ljudima iz samog SUVAG-a... Ispreplićemo se u rješavanju situacija i problema ako ih ima, no, međutim intenzivniji se rad najviše odnosi na samu teškoću djeteta i kako i na koji način prevladati tu teškoću. Odbijanja od strane roditelja nema, odbijanja od strane učenika nema, ide se za time da su ta djeca oštećena sluha dio sredine, dio razreda i da su naprosto dio života škole. Smatram da nas ništa ne ograničava u osiguravanju inkluzivnosti. Više angažmana, više edukacija bi trebalo jer pristup integraciji i inkluzivnosti se razlikuje. Možda i ljudi i rade neke stvari, a da nisu ni svjesni da to pokriva i inkluziju, a ne integraciju. Senzibilitet za prihvatanje djece postoji, a ja koliko vidim se prelijeva iz generacije u generaciju. (S-5)

15. 4. 2. Procjena suradnje između redovnih odgojno-obrazovnih ustanova i Dječjeg vrtića Poliklinike SUVAG

15. 4. 2. 1. Odgovori odgojno-obrazovnih djelatnika u redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama

Na ovoj će se tematskoj razini analizirati i raspraviti pitanja koja su postavljena pedagoginjama te nastavnicama hrvatskog jezika i učiteljicama razredne nastave, a to su: „Kako biste procijenili suradnju između Vaše škole i Dječjega vrtića Poliklinike SUVAG?“, „Jeste li upoznati s pojmom mobilnog tima?“, „Provodi li se ova mjera potpore za djecu s oštećenjem sluha i u Vašoj školi?“ te pitanje „Organizira li se u Vašoj ustanovi produženi stručni postupak za učenike oštećena sluha?“ U ovom će se dijelu tematske analize iznimno ponuditi i odgovor koji je postavljen fonetičarkama-rehabilitatoricama: „Imate li statističke podatke koliko djece nakon Dječjega vrtića Poliklinike SUVAG odlazi u redovne odgojno-obrazovne ustanove?“

Kako bi se zaključila ova tematska analiza, za kraj će ovog dijela rasprave biti dan odgovor dvaju pedagoginja na pitanje: „Što radi postizanja bolje inkluzivnosti za učenika oštećena sluha radite sami, a što u suradnji sa specijaliziranom ustanovom?“

Suradnja sa specijaliziranim ustanovama, a posebice pri prelasku djeteta s predškolske razine u redovni osnovnoškolski sustav je imperativ; specijalizirane ustanove mogu uputiti školu ne samo u načine dosadašnjih oblika rehabilitacije s određenim djetetom, već i konkretne naputke oko motiviranja djeteta, dodatnih teškoća, slušnog statusa, a naposljetku, ali ne i najmanje bitno, i same medicinske dokumentacije. Rulenkova (2015: 21) ističe da su u prethodni proces dijagnostike uključeni: „rehabilitator, psiholog, psihijatar, audiolog, surdolog, neuropatolog, neurofiziolog, otorinolaringolog, pedijatar, a po potrebi i drugi specijalisti.“ Na potonje se i osvrće jedna od sudionica istraživanja:

Tu je dobro iskoristiti vrtićke podatke – dijete sa slušnom problematikom mora biti detaljno obrađeno u vrtiću, dakle, to je nemoguće da nije. I tu je onda važan taj prelazak i dokumentacija koju posjeduju stručnjaci u vrtiću SUVAG. Isto kao što je važan taj prelazak, kao što je važan prelazak SUVAG – škola, tako je važan prelazak iz vrtića u osnovnu školu. (S-2)

Ne samo da je bitna suradnja između specijaliziranih i redovnih ustanova, već je, prema Rose (2012), neizostavna suradnja s fakultetima dobra odgojna praksa jer budući nastavnici kao i stručnjaci pomažućih struka mogu obavljati praksu u specijaliziranim centrima, a može se i implementirati određeni odgojno-obrazovni sadržaj za koje potencijalno djelatnici specijaliziranih centara smatraju da je prijeko potreban u radu s djecom oštećena sluha. I jedna je od sudionica iskazala važnost suradnje s društveno- humanističkim fakultetima:

Meni je recimo dosta korisno što imamo studente Učiteljskog fakulteta na vježbama. Onda ja sjedim otraga sa profesorom voditeljem vježbi i opet gledam tu djecu kako se oni snalaze. Onda sam u drugoj poziciji, a reakcije su izvrsne. Kažem, djeca se javljaju, vi ne vidite po ničemu da su

drugačiji i da imaju poteškoću. Poteškoća se jedino vidi kad oni govore, ali i studenti imaju jako pozitivne reakcije kako je taj dječak super odgovorio, svi ga razumijemo i sl. (S-4)

Rezultati istraživanja sudionica razlikuju se s obzirom na to da su u uzorku dvije redovne škole. Sudionice prve škole iskazale su nedovoljnu suradnju sa spomenutom specijaliziranom ustanovom. Suradnja je sa spomenutom ustanovom podrazumijevala podršku putem mobilnog tima kao i jednim odlaskom u Polikliniku SUVAG, no u navedenom posjetu nije bila učiteljica razredne nastave već samo stručna suradnica pedagoginja. Mobilni tim, prema Dulčić i sur. (2012) čine stručnjaci iz specijalizirane ustanove kao i predstavnik Agencije za odgoj i obrazovanje. Njihova bi primarna uloga bila educiranje učitelja i roditelja, a nerijetko bi se provodila opservacija djeteta, a roditelji i učitelji se o pojedinoj teškoći mogu informirati u samim specijaliziranim ustanovama. Potrebu za mobilnim timom redovna ustanova ne može zatražiti osobnim upućivanjem poziva Poliklinici SUVAG, već zatraživanjem potrebe mobilnog tima putem Agencije za odgoj i obrazovanje. Na zahtjev Agencije za odgoj i obrazovanje, mobilni tim Poliklinike SUVAG odlazi u školu koja je podnijela zahtjev i potrebu za istim. Sve su sudionice naglasile korisnost mobilnog tima, no u obje škole se taj oblik suradnje ostvario isključivo pri prelasku djece oštećena sluha u redovne ustanove. Tri sudionice ističu nedostatnu suradnju putem mobilnog tima i suradnje općenito, a u narednom će se iskazati odgovor jedne od sudionica istraživanja:

Mi se njima možemo obratiti, ali zapravo to je riječ o samom jednom posjetu bilo što se tiče učenika oštećena sluha. Oni praktički u kontinuitetu ne prate dijete. Dijete kada od njih ode, bude edukacija koju oni nude i tada se daju jasne upute učiteljima: „Mi smo radili tako i tako, vrste oštećenja i to je to.“ Mislim tu nema dalje, može se nazvati, ali onako, nema službene komunikacije. Znači samo jedna edukacija za to dijete oštećena sluha, sve su individualno dalje. Za učitelje baš i ne. Službene edukacije ne postoje. To je važno na početku. Apsolutno je potrebno na početku da se uputi na koji način nastavnik može raditi s tim djetetom, a posebno je bitno za učitelje koji prethodno nisu imali iskustva u poučavanju djece oštećena sluha. (S-1)

Ono što se također može uvidjeti kao problematika jest i činjenica da nastavnici nisu imali organizirani posjet nastavi Poliklinike SUVAG, već je isključivo navedenom prisustvovala stručna suradnica pedagoginja. Sudionica je istaknula kako su i svi ti oblici potpore i suradnje kao i europski projekti tek nešto što, prema njezinom mišljenju, iako zakonski određeno, nije zaživjelo u praksi, kao ni cjelokupan koncept inkluzije.

Kao što sam i rekla, nama je došao taj tim samo jednom, držali su tri sata predavanje i to je bilo to. To je bila naša edukacija. Znači, nikad poslije toga mi nismo ništa imali u školi, da nas je netko negdje poslao, barem mene ne, ili da je netko iz SUVAG-a došao, ne, to je bilo to, jednostavno... To

je apsolutno nedovoljno i mislim da se to ni ne može nazvati ni suradnjom ni potporom. Kod nas nema nikakve sustavnosti u ničemu. Niti djece s poteškoćama, niti darovita djeca, ništa se to ne prati. To Vam je sve na papiru. Sve te priče, europski projekti, sve je to na papiru. Nema u praksi da to stvarno tako funkcionira. Možda u nekim manjim sredinama, manjim školama, možda nešto. Ali u Zagrebu, ne. Većinom ispada: ti si to završio i ti više nisi naš problem. Sve je to na papiru, a u praksi ničega od toga. (S-3)

Iako je i u drugoj školi suradnja putem mobilnog tima također ostvarena pri samom prelasku djece oštećena sluha iz spomenute specijalizirane ustanove u redovnu ustanovu, ne smije se izostaviti činjenica da se u drugoj redovnoj ustanovi suradnja i potpora ostvaruje putem produženog stručnog postupka. Sudionice prve redovne ustanove istaknule su da se program produženog stručnog postupka ne provodi. Dulčić i sur. (2012) naglašavaju važnost provođenja produženog stručnog postupka jer od takvog oblika potpore na dobiti su ne samo učenici, već i učitelji koji mogu surađivati sa specijaliziranim voditeljima toga postupka, a na dobiti su i roditelji jer imaju još jednog stručnjaka kojem se mogu obratiti.

Sudionica istraživanja, koja je zaposlenica druge redovne odgojno-obrazovne ustanove, istaknula je o kakvoj se mjeri potpore radi putem produženog stručnog postupka i na koji se način realizira te stavlja naglasak između voditelja postupka i nje same kao i važnost primjene informacija koje joj daje voditelj stručnog postupka u njenom daljnjem radu:

Svaka ta grupa u produženom stručnom postupku ima svoje voditelje i audiorehabilitatora. Tri su audiorehabilitatora, četiri logopeda imamo sada dolje koji rade individualno s tom djecom. Osim te populacije djece, oni imaju i vanjske pacijente, nemaju samo našu djecu. I onda oni, uz grupnu, imaju individualnu rehabilitaciju. Kolegica koja primjerice s njima baš radi i piše zadaće s kojom su cijelo poslijepodne, dobro surađujemo. Primjerice, ona meni kaže gdje imaju djeca teškoće. Ona nam je na početku školske godine i ukazala u čemu bi bila individualizacija tog učenika. I kolegice koje rade individualne vježbe, a ima i takvih vježbica u sklopu PSP-a, s njima onda isto surađujem i razmjenjujem informacije što i kako. Imam tu mogućnost, oni su tu i uvijek ih mogu pitati ako imam neku nejasnoću. Uvijek mogu pitati i fonetičare i logopede koji rade s tom djecom individualno, mogu ih pitati neke stvari. Ili ja njima ukažem na nešto. Obično je ta suradnja povećana pred ispitivanje, pred testove, kad ja ono njima ukazujem na čemu treba više raditi.... Ja njih čak i pitam: „A kako ti s njim vježbaš to?“ Onda ja ta iskustva primjenjujem u razredu. (S-4)

O važnosti razmjene informacija između nastavnika i voditelja produženog stručnog postupka ističe i naredna sudionica kao i konkretnog dogovora oko izazova koje učenici oštećena sluha imaju u određenim segmentima engleskog jezika:

Dio rada je rad u grupi, za ono što zajedno mogu i trebaju proći, a dio je individualni. Često sam tražila savjete od kolegica logopedinja i fonetičarki jer one rade s njima od nižih razreda, mi ih dobivamo u višim razredima osnovne škole. I trebaju neke informacije obzirom da su one s njima radile četiri godine, ali sigurno znaju bolje od mene što je djeci korisnije, lakše, na koji način da nauče neko gradivo... Za strane su jezike znali često biti s individualnim rehabilitatorom i sa njima odrađivati neke vježbe. Njih najviše muči razumijevanje zadataka i to što se od njih traži, a najviše problema imaju s razumijevanjem pročitanog. Ja obično pošaljem informaciju u grupu kada su moji testovi i koju ću prilagodbu za koje dijete napraviti. Najčešće tijekom tih priprema kolegice iz produženog stručnog postupka mi dođu u zbornicu i kažu: „Ovo im ide, ovo ne shvaćaju i sl.“ (S-6)

Ista sudionica spominje i učestaliju suradnju s voditeljem stručnog postupka prije pisanja ispita radi upućivanja i savjeta glede određenih prilagodba zadataka u samom pisanom ispitivanju:

Prije samog testa se čujem s kolegicama i konzultiram ako bi trebalo nešto izbaciti. Čak mi se znalo dogoditi da se spustimo, kako su oni dolje u prizemlju, da se spustimo kod njih dolje da vidimo kako oni to rade i kako djeca tamo uče. Recimo, to je informacija koju ja ne mogu imati kao učitelj. Ja vidim kako to dijete radi na satu, ali to nije to. Jer koliko mu poslije treba da neke stvari savlada, da riješi zadaću sam i sl. To onda kolegice pomognu. (S-6)

Zadaća je voditelja produženog stručnog postupka koji su pretežito edukacijsko-rehabilitacijskog profila, pružati pomoć u učenju, sačiniti rehabilitacijski plan, pomoći u integraciji i socijalizaciji učenika oštećena sluha, a imperativ se stavlja i na suradnju s ostalom stručnom službom kao i roditeljima učenika oštećena sluha (Praznik i Valjak, 2013). Voditelj produženog stručnog postupka treba imati dobre organizacijske sposobnosti, kao i izvrsno poznavati nastavne planove i programe, kao i biti dobar slušač i govornik (Praznik i Valjak, 2013). Jedna je od sudionica i napomenula važnost povratne informacije koju ima od voditeljica produženog stručnog postupka:

Znam da im dolazi stručni tim SUVAG-a da vide napreduju li djeca, prate ih i sl. Znam da koordinaciju između škole i SUVAG-a radi pedagoginja. Grupe su heterogene, imamo tri grupe. Dvije grupe nižih razreda i jednu grupu viših razreda. Evo, grupe sad broje šest do sedam učenika i heterogene su. To je jedan čimbenik koji traži dodatni angažman samog voditelja. Voditeljica radi na obrazovnim sadržajima. Ali radi i na socijalizaciji, na individualiziranom pristupu, na rješavanju socijalnih i emocionalnih problema. Ali, ono što primarno je da se radi na realizaciji obrazovnih sadržaja koje ostala djeca realiziraju u boravku, a oni realiziraju u okviru produženog stručnog postupka. Unutar tog vremena kad jesu u školi, imaju i audiorehabilitatora. Ovakav se oblik rada pokazao izuzetno efikasan i uspješan u njihovom napredovanju i njihovom radu. (S-4)

Uz spomenute je modalitete suradnje, jedna od sudionica istraživanja istaknula da je suradnja između redovne škole i spomenute specijalizirane ustanove nedostatna i nesustavna:

Pa ja ne vidim tu nekakvu baš povezanu suradnju. Uglavnom, mi smo imali djecu koja su odlazila iz naše redovne škole, ali i dolazila su nam djeca iz Poliklinike SUVAG i koja su odlazila tamo na različite tretmane. Ali da smo mi imali neku baš suradnju, da su oni dolazili k nama, mi k njima, da smo na neki način komunicirali, prema mom iskustvu, ne. Ništa takvoga nije bilo, osim kad je bio mobilni tim kad je taj dječak trebao doći k nama pa su oni trebali doći k nama i održali predavanje kako funkcionira dijete s oštećenim sluhom. To je bilo jedino. Evo, roditelji vode djecu tamo na tretmane, eventualno nam neko dijete dođe iz SUVAG-a i to je to. (S-3)

U Nastavnom planu i programu za osnovnu i srednju školu (2006) ne postoji fonetičar-rehabilitator kao stručni suradnik, a što je slučaj u predškolskim ustanovama. Domena fonetičara-rehabilitatora usko je specificirana za rad s djecom sa slušnim oštećenjima, a njegov rad nije reguliran legislativnim dokumentima te se ne spominje kao stručni suradnik ni kao dio stručnog tima. Naredna je škola također primjer dobre prakse gdje je u sklopu produženog stručnog postupka zaposlen fonetičar-rehabilitator. Sudionice druge škole koje su se nalazile u istraživanju istaknule su kontinuiranu i usmjerenu suradnju s Poliklinikom SUVAG, no prvenstveno putem suradnje s logopedinjama i fonetičarkama-rehabilitatoricama u produženom stručnom postupku, ali i putem stručnog sastanka pri prelasku djece oštećena sluha iz specijalizirane ustanove u redovnu školu, a što dodatno olakšava i usmjerava djelatnike redovne odgojno-obrazovne ustanove, a na neki je način to i ohrabrujući proces:

Nаша suradnja je odlična. Kažem, imali smo i taj prvi susret gdje su se oni postavili roditeljski dosta. Mi smo im tu iznijeli neke svoje strahove, za ovu jednu djevojčicu su mislili da će malo teže ići taj proces, no ona se zapravo najbolje uklopila. (S-4)

Slijedi primjer prvog organiziranog i sustavnog projekta, a čiji je pokretač bila jedna od redovnih osnovnih škola u Gradu Zagrebu. Tim su projektom opremljene četiri učionice informatičkom opremom, a također je i dobivena specijalizirana oprema namijenjena rehabilitaciji slušanja i govora, uređene su tri učionice u kojoj su boravili učenici sa slušnim i govorno- jezičnim teškoćama, a educirana su i 54 učitelja s područja slušanja i govora (Bakota, 2014).

Mi smo Vam prije sedam godina proveli jedan projekt zajedno sa SUVAG-om i još nekim školama. Projekt se zvao Čujete li razliku?, a bio je pokriven sredstvima Europske unije. Inače, jedno iskustvo i način rada s tom djecom išao je usmenim putem i u suradnji sa stručnjacima SUVAG-a koji se nalaze u ovoj školi. Tamo su govorili i upoznavali ljude s vrstom teškoće, načinom funkcioniranja djeteta i kako i s kojim postupcima bi bilo dobro pristupati djetetu. Mislim da bi to trebalo više inicirati i od strane stručne službe da se više upoznamo s tim pojmovima. Mi smo stalno u suradnji s Poliklinikom SUVAG pošto puno djelatnika radi kod nas u školi. Imamo razgovor i sa stručnim

timom vrtića. To napravimo svake godine gdje nam prenesu sve informacije, dobivamo sve informacije i smjernice koje su nam bitne za daljnji rad s tom djecom. (S-5)

Na temelju potonjeg odgovora stručnih suradnica pedagoginja što određena škola radi u suradnji sa specijaliziranom ustanovom, a što sama, može se zaključiti da jedna od škola, iako nema osiguranu dodatnu potporu specijalizirane ustanove, veću potporu pronalazi unutar svojih suradnika i ostatka stručnog tima:

Zapravo sve one suradnje s udrugama, ako ne govorimo isključivo o Poliklinici SUVAG, to je ono što radimo približavajući se više njima. Što se tiče suradnje s Poliklinikom SUVAG, to je i učiteljica rekla da smo najveću suradnju imali putem mobilnog tima, ali nikakve daljnje kontakte što se tiče konkretno tog djeteta oštećena sluha nismo imali. Napomenula sam i prethodno da ima puno djece s govorno-jezičnim teškoćama pa imamo i suradnju s Poliklinikom SUVAG i u tom obliku. No generalno, naša edukacijska rehabilitatorica odrađuje sve što je potrebno. Mogu zaključiti da je veći naglasak na nama samima u pokušaju ostvarivanja inkluzije. (S-2)

Za razliku od spomenutog, druga škola koja se nalazila u uzorku nema ni potrebu dodatne suradnje s Poliklinikom SUVAG jer je unutar određenih oblika potpore kao što su produženi stručni postupak osiguran i preduvjet lakše provedbe inkluzije. Djeca pohađaju redovni program uz individualizirane oblike bez izdvajanja iz redovnih razreda. Praznik (2011) navodi da je to jedini pravilan postupak inkluzije bez izdvajanja navedene populacije djece. Da je to primjer dobre prakse upućuje i naredni citat:

Definitivno sve ovo što sam navela, za sve vidim prostora u poboljšanju edukacije i tu nam je potrebna potpora. A mi sve ove dodatne potpore kao što su produženi stručni postupak pa i individualna rehabilitacija provodimo u suradnji sa specijaliziranom ustanovom. Najkorisnija je informacija za učitelja ona od voditelja grupe. On je upoznat s teškoćom koju dijete ima, s njegovim mogućnostima. Tu je ta efikasnost suradnje, gdje bi stručnjak davao tu jednu sjednicu rada s djetetom, koliko dijete može, koliko ne može i u kojem bi se obliku trebalo usmjeravati. To je područje struke. Velika pozitivna strana bivanja stručnjaka SUVAG-a ovdje Vam je i u tom segmentu izmjene informacija. Znači, za razvoj i praćenje svakoga djeteta bitna Vam je informacija koju učiteljice dobiju. Upravo ta cirkulacija informacija na dnevnoj bazi dovodi do uspješnosti rada s djecom sa slušnim oštećenjima. (S-5)

15. 4. 2. 2. Odgovori fonetičara-rehabilitatora u Dječjem vrtiću Poliklinike SUVAG

U navedenom će tematskom djelu analize biti dan kritički pregled odgovora na pitanja postavljenima fonetičarima-rehabilitatorima: „Imate li statističke podatke koliko djece nakon Dječjega vrtića Poliklinike SUVAG odlazi u redovne odgojno-obrazovne ustanove?“, „Kako

biste procijenili suradnju s redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama? Radi li se o izravnoj suradnji, o suradnji putem stručnih skupova, telefonskom kontaktiranju, pomaganju u pisanju individualiziranih planova i sl.?", „U kojim segmentima vidite potencijalne prepreke u ostvarivanju suradnje s redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama?", „Provodite li podršku putem mobilnih timova u određenim redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama?" te „U kojem segmentu suradnje najviše podupirete rad učitelja koji imaju učenike s oštećenjima sluha? (pisanju individualiziranog programa, postupanju i pružanju potpore učenicima, provođenju određenih individualiziranih postupaka, teorijskom približavanju pojma oštećenja sluha i sl.)“

Važnosti kontinuirane i dosljedne suradnje, ne samo pri prelasku, već pri cjelokupnom odgojno-obrazovnom sustavu i važnost kontinuiranog praćenja djeteta kroz cijeli obrazovni sustav naglašava i Rose (2012). Jedna je sudionica spomenute specijalizirane ustanove navela da ne postoje navedeni podaci o prelasku djeteta u redovni odgojno-obrazovni sustav, no s druge strane uputila je i u potencijalnu nedosljednost u prelasku te djece iz specijalizirane ustanove u redovni sustav i obrnuto. No, zaključno, bilježenje takve vrste podataka pospješilo bi suradnju i kvalitetu iste koja u ovom trenutku nije na zadovoljavajućoj razini:

Mi ne vodimo nikakvu statistiku. Ali i to Vam je promjenjivo. Postoje djeca koja su iz vrtića otišla u PSP, znači u već spomenutu školu. Neki su ostali u PSP-u do osmog razreda. Neki, rijetki, ali ima i toga, da su iz PSP-a se vratili u Školu SUVAG. Ono što smatram da je bitno da se vidimo, da se čujemo, mislim ne moramo se mi sastajati svaki tjedan. Ali da dođu kolege i kolegice iz škole, da vide i da mi odemo tamo i da vidimo i da postoji taj neki komunikacijski kanal koji će se s vremena na vrijeme upotrebljavati u aktivnom smislu. Potrebno je steći uvid jer kolike generacije djece „othraniš“, a poslije im se gubi trag. Bilo bi dobro i bila bi važna povratna informacija svima, generalno u vrtiću. Ja sam sklonija živoj riječi jer se kroz živu riječ može više kazati... Voljela bih da uvidimo da je to dobro za sve nas i da kroz tu prizmu gledamo. (S-7)

O procjeni suradnje između Dječjeg vrtića Poliklinike SUVAG i redovnih ustanova sve sudionice progovaraju kroz prizmu podrške i razmjene informacija s jednom od osnovnih škola u Gradu Zagrebu (S-7, S-8, S-9), a jedna sudionica (S-9) navodi da za druge redovne škole nema informacija na koji se način ta suradnja ostvaruje. Suradnju sa Osnovnom školom sudionica (S-7) naziva „mostom između našeg sustava i redovnog sustava bez podrške, bez logistike, a ta je suradnja tradicionalna. Ovo je preslika u malom, most između Poliklinike SUVAG i redovnog sustava.“

Uz preporuke kako raditi s djecom oštećena sluha i pružanju potpore nastavnicima, suradnja se postiže s jednom od osnovnih škola u Gradu Zagrebu i razmjenom dokumentacije i nalaza, no sudionica (S-9) navodi da nije osobno sudjelovala u posjetu navedenoj osnovnoj školi.

Jedna od sudionica detaljnije iznosi svoje mišljenje o mjeri produženog stručnog postupka u spomenutoj redovnoj školi. Iz navoda je vidljivo da je takav oblik potpore od neizostavne važnosti u procesu inkluzije:

Mjera produženog stručnog postupka odličan je način na koji dijete koje je dovoljno dobro da ode odavde, a još uvijek nedovoljno spremno da se bez podrške uključuje u redovni sustav, mislim da je taj oblik pomoći i podrške jako dobar. I oni su već dugi niz godina senzibilizirani za našu djecu jer rade s gluhima već više od trideset godina. I to je važna stvar da je osoba prijemčiva na posebne potrebe koje ta djeca imaju. (S-7)

Neke od sudionica (S-8, S-10) procjenjuju suradnju s redovnim ustanovama gotovo nepostojećom, odnosno, sve se svodi ili na jednokratne posjete spomenutoj školi, odnosno telefonske pozive s roditeljima. Naredna sudionica (S-8) svjedoči o svjesnosti jednosmjerne suradnje:

Bio je jedan posjet prema mom iskustvu u rujnu 2022. kad smo mi išli u posjet na poziv stručnog tima PSP-a škole..., išli smo kratko posjetiti nastavu hrvatskog jezika, a nakon je bio razgovor sa pedagoginjom i učiteljicama. Oni nisu dolazili k nama, barem prema mom saznanju. Bio je jednokratni i jednosmjerni poziv nas na poziv njih. Znači, nije to bio na naš zahtjev, nego su nas oni pozvali da dođemo vidjeti kako naše dvoje djece, barem iz moje grupe i još iz jedne druge grupe od kolegice. (S-8)

Sudionica (S-7) navodi, pak, da nju nitko nije kontaktirao iz redovnih ustanova o pružanju podrške te smatra da je proces suradnje obrnut, odnosno da je Poliklinika SUVAG inicijator suradnje i potpore u smislu provođenja stručnih predavanja, no sudionica pri iniciranju suradnje od strane Poliklinike SUVAG nije podrazumijevala konkretnu potporu mobilnog tima već isključivo stručnih predavanja. Prema navodu sudionice (S-8), predavanja djelatnika Poliklinike SUVAG nisu bila usmjerena prema svim stručnim suradnicima, već, prema njezinu saznanju, isključivo djelatnicama koje rade u produženom stručnom postupku, odnosno djelatnicama Poliklinike SUVAG:

Škola u tom smislu nije bila organizator stručnih skupova, zapravo je obrnut smjer, ako Poliklinika SUVAG organizira neku vrstu stručnih predavanja ili bilo čega, da onda dođu kolegice koje rade u produženom stručnom postupku. Ali obrnuto, da ja idem jer je to organizirala redovna škola, to ne. (S-7)

Suradnja je u slučaju naredne sudionice, osim jednog posjeta spomenutoj školi bila provedena na inicijativu majke, a također je i navedeno da se suradnja ostvaruje tek kad postoji određeni problem djeteta ili, pak, ako je riječ o djetetu s višestrukim teškoćama. Prema spomenutom se potvrđuje izjava jedne od sudionica (S-3) da je, u njihovom slučaju, učenik

oštećena sluha prepušten na neki način “needuciranim nastavnicima te needuciranoj i samoj stručnoj službi”. No, treba naglasiti da možda ta suradnja između Poliklinike SUVAG i spomenute škole nije nužno ostvariva u školi koja ima ekipiranu stručnu službu i u kojoj se već nalaze djelatnici Poliklinike SUVAG. No, s kritičke strane treba sagledati da je u ostalim školama, a koje nisu ekipirane, ta suradnja od presudne važnosti za boljitak djece oštećena sluha u redovnom sustavu. O neodrživosti same suradnje i nesustavnog praćenja djece svjedoči i naredni navod (S-8).

Mi zapravo nemamo suradnju kao takvu sa školama, barem prema mom iskustvu. Imala sam dječaka koji je uz slušno oštećenje imao i druge poteškoće, dakle dijete je bilo s višestrukim poteškoćama, ali jedino je u samo tom slučaju mama bila posrednik između učiteljice i mene. Učiteljica i ja smo se telefonski čule, ja sam joj objasnila što je učiteljicu zanimalo, kako sam ja provela određenu aktivnost, kako sam radila na predvještinama čitanja i pisanja, kako sam s djetetom učila osvještavanje prvog glasa, zadnjeg glasa, znači one početne vještine koje se rade u prvom razredu. Inače, mi dalje, ako djeca odu iz naše ustanove mi zapravo ne kontaktiramo sa učiteljima, niti dobivamo povratne informacije ni od roditelja. Što se tiče PSP-a, tog produženog stručnog postupka, nema te prakse koja podrazumijeva i uključuje sad da mi saznamo od učitelja kako to dijete oštećena sluha napreduje. (S-8)

Sve su sudionice (S-7, S-8, S-9, S-10) naglasile da je potpora od strane specijaliziranih ustanova nužna i potrebna ako se gleda boljitak djeteta oštećena sluha, no nužno je spomenuti da je i manjak komunikacije i suradnje vidljiv i pri prelasku Dječjeg vrtića Poliklinike SUVAG u Osnovnu školu Poliklinike SUVAG:

...Ne samo suradnja u jednom trenutku prijelaza, nego ako je netko s njim radio prethodno da se može kontaktirati nekoga tko radi s njim. Ne samo da je tu riječ manjka kadra, nego unutar ustanove minimalan je kontakt nas kao stručnjaka koji smo radili s djecom i onih koji preuzimaju to dijete. Kolegice koje rade u školi pri transferu se vrlo kratko ostvari informacija koje su bitne za saznanja o djetetu. Dakle, isključivo je ta suradnja pri prijelazu. No, to je jednokratna informacija, a ne praćenje ili konzultacije. Ja na primjer, ne znam ništa o djetetu s kojim sam radila prije pet godina. Gdje je, što radi danas, kakav pristup ima. Možda neki drugi rehabilitator ima, ja sam grupni rehabilitator pa radim s većim brojem grupa, ali i dalje mislim da to nije pokriveno generalno. (S-10)

Sve su se sudionice (S-7, S-8, S-9 i S-10) složile da su prevelika zaduženja i opseg posla koje ovaj posao nosi tek neki od razloga narušene suradnje s redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama.

Jedna od sudionica (S-8), spominje da suradnja između nje kao fonetičarke-rehabilitatorice i djelatnika Poliklinike SUVAG prema redovnim ustanovama nije ni

postojala, a što su i navele ostale sudionice koje su bile intervjuirane u Dječjem vrtiću Poliklinike SUVAG (S-8, S-9, S-10). Suradnja i potpora ostvarivala se pretežito telefonskim putem i upućivana je preko kontakta roditelja. Službena suradnja između Poliklinike SUVAG i redovnih ustanova, barem u onih sudionica koje su intervjuirane, kao takva nije uspostavljena, već je dijete oštećena sluha koje prelazi u redovni sustav prepušteno inicijativi fonetičara-rehabilitatora.

Eto, tu sam već 13 godina i da je ikad bila praksa... Nikad nije ni bilo, kako bih rekla, ja mogu reći da kad sam došla tu da se nije postavljalo pitanje toga. Nije da je bila suradnja, ja vjerujem, pa da to nije zaživjelo. Nego jednostavno je nije ni bilo, nema prepreke kao takve, to naprosto, a priori, nije tako ni zamišljeno. Nego, recimo, ono što mi možemo jest reći sami roditeljima: „Ukoliko bude kakvih problema, slobodno recite učiteljima da mi se jave.“ Eto, to sam ja osobno radila. Ali nikad nitko to nije napravio, osim ovog slučaja kojeg sam Vam spomenula. Znači, to je čisto što se mene tiče. Moje osobno iskustvo je to jedino, dok nema službene kao takve suradnje uspostavljene, da ja koliko osobno mogu pridonijeti za dobrobit tog djeteta jer smatram da nije u redu da ga se u startu etiketira ili da ga se smatra nesposobnim. (S-8)

O nepostojanju suradnje svjedoče i navodi sudionice koja spominje da nije ni čula za pojam mobilnog tima, no mora se uzeti u obzir da je riječ o grupnoj rehabilitatorici koja već inicijalno ima manje kontakta s roditeljima, za razliku od individualnih rehabilitatora:

Sa nekim svojim saznanjem, a zapravo sam tek sad i saznala da naša ustanova to provodi, taj mobilni tim. Mogla bih reći samo da mislim da su najveće prepreke suradnji prevelika zaduženja nas djelatnika ovdje. To mi se čini kao najveća barijera. (S-10)

Naredna sudionica (S-9) napominje da je manjak financijskih sredstava i nepredviđanje sredstava za potporu redovnim školama povezana s činjenicom da sam kadar za potporu nastavnicima nedvojbeno postoji! Suradnja je nešto što se ne može nametnuti, čak i da je propisano različitim propisima. No, samim time što nije nužno regulirana, prema mišljenju naredne sudionice, ako se nešto ne predvidi, ne može se ni očekivati da će se odvojiti određeni financijski izdatak za spomenuto:

Sve je povezano s novcem! Novac sve pokreće i okreće! Kad bismo promijenili stanje uma i počeli to gledati kao nekakvih ljudi koji prodaju nešto, mislim da bismo uspjeli puno više napraviti za tu djecu. Zato ja spominjem taj novac. To nije bez veze. Ako Vi negdje predvidite sredstva za to, toga će biti. Ako vi ne predvidite sredstva, to će se gurati pod tepih. Ja mislim da o tome treba voditi računa jer bez toga, nažalost, ne ide. Prepreka bi bila nedostatak kadra, a kojega imate Zavodu za zapošljavanje. Ali, ono što bih ja navela je definitivno nedostatak stručnog kadra, koji postoji, koji se može nabaviti, samo nitko za to nije zainteresiran jer se nije pokrenulo različitim pravilnicima, protokolima i ne znam čemu. I nema novca za to! (S-9)

Od ostalih prepreka inkluzije i teškoća s kojima se suočavaju redovne ustanove, sudionica (S-9) je navela nedostatak pomoćnika u nastavi, nedostatak stručnog kadra u slušnim centrima kao i needucirano nastavno osoblje i djelatnike u redovnim ustanovama koji ne znaju raditi sa slušnim pomagalicama. Da su to točni navodi pokazalo je i ovo istraživanje koje su i navele sudionice u redovnim ustanovama (S-1, S-2, S-3, S-4) Najveća je teškoća upravo činjenica da sve barijere koje postoje najviše osjeti upravo to dijete oštećena sluha, a koje se nalazi u redovnome sustavu:

Na primjer, istroši se baterija na slušnom pomagalu i dijete cijeli dan u školi ili vrtiću ne sluša adekvatno. Zbog jedne baterije jer netko to ne zna provjeriti. To su banalne stvari, ali itekako važne.
(S-9)

Mobilni je tim kao potpora koja se provodi više usmjerena Osnovnoj školi Poliklinike SUVAG jer ni jedna sudionica, a koja je bila uključena u istraživanje, nije provodila spomenutu podršku, dok jedna sudionica (S-10) nije ni bila upoznata sa spomenutim pojmom mobilnog tima. Sve su sudionice (S-7, S-8, S-9, S-10) istaknule nedvojbenu korist te mjere potpore. No, postoje prepreke, prema mišljenju sudionice (S-10), upravo radi radnih zaduženja s kojima se suočavaju djelatnice Poliklinike SUVAG. S obzirom na to da su i sudionice ovoga istraživanja, kao i djelatnice redovne odgojno-obrazovne ustanove (S-1, S-2, S-3), spomenule da se podrška putem mobilnog tima provodi, no u obliku tek nekakve jednokratne pomoći djelatnicima, a to nije sustavna podrška koja bi se trebala podrazumijevati u procesu inkluzije.

Nisam upoznata, ja osobno nisam nikada sudjelovala u tako nečem. Mislim da je ta ideja odlična jer je to jedan od koraka prema interdisciplinarnosti. To je prilika za prenošenje znanja koja nije samo na papirima, nego za nekakav rad na „terenu“. Smatram da to ne bi mogli obavljati isti ljudi koji obavljaju posao unutar ustanove. Jer bi tim ljudima manjkalo iskustva u radu ustanove, jedne ili druge jer nisu vezani uz ustanovu. A kako bi onda prenosili znanje ako im manjka tog iskustva. A ako bi se angažirali ljudi koji rade unutar ustanove, onda bi to značilo još dodatnog posla, a mi smo poslovno preopterećeni. Bilo bi idealno da imamo još zaposlenika pa ne vidim kako bi se u praksi provelo nešto tog tipa. (S-10)

Kao bitnu ulogu mobilnog tima sudionica (S-7) ističe superviziju i savjetovanje nastavnika koji imaju u svojim razredima učenika oštećena sluha. Ta funkcija mobilnog tima prema njezinu mišljenju nije zaživjela. Supervizija bi se trebala temeljiti na sustavnom broju susreta, a gdje se razmjenjuju vlastita stajališta, postupci, a čini se i samorefleksija nastavnika (Kazija i Listeš, ur., 2009). O samoj važnosti povratne informacije spominjala je i sudionica koja radi u redovnoj ustanovi (S-4). Moglo bi se reći da je supervizija „putokaz“ nastavnicima da ono što rade i načine te metode koje primjenjuju u radu s djecom sa slušnim oštećenjima

rade pomno promišljeno i kvalitetno. Dakako, supervizija se odnosi i na sugestiju što bi taj nastavnik mogao bolje napraviti ili se usavršiti u određenim postupcima. Samorefleksija podrazumijeva propitivanje nastavnika, a uključuje i promišljanje o vlastitim postupcima i metodama, no na način da ih i sam supervizor uputi na navedeno, no ovdje to nedostaje od strane specijaliziranih ustanova:

Mobilni tim u onom smislu ne postoji na taj način. Postoje mobilni timovi koje je SUVAG imao i formirao da odlaze u različite škole na razini Republike Hrvatske. Ali to je nešto drugo, to je malo da se upoznaju djelatnici škola kako mi radimo, što se može i na koji način. Ali mobilni tim u smislu da bi se provodila nekakva superviziju ili savjetovanje, to ne. Ne znam je li to u formi stručnih timova, ali ja sam uvijek za to i mislim da je to dobro da se komunikacija održi i dobro je za dotično dijete koje je krenulo u prvi razred redovne osnovne škole, a da je dobro i za tog učitelja. A i nama rehabilitatorima kao nekakva povratna informacija. (S-7)

U ovome istraživanju nisu obuhvaćene škole koje se nalaze izvan Grada Zagreba, no otvoreno je pitanje kakva je podrška u ruralnim dijelovima Hrvatske za djecu oštećena sluha pa čak i za one dijelove Hrvatske koji su udaljeniji od Poliklinike SUVAG ili pak, u onim školama koje nemaju potpuni stručni tim (Švegar i sur., 2020). Da je podrška mobilnih timova važna, prema viđenju naredne sudionice (S-7), svjedoči i spomenuti navod. Postoje škole koje pružaju dobru potporu učenicima oštećena sluha, tek je jedan primjer škola koja je sudjelovala u navedenom istraživanju, no manjak je takvih škola i upravo je njima bitno pružati podršku u smislu specijaliziranih znanja i postupaka:

Niti jedno dijete, a niti jedan roditelj ne zaslužuje biti prepušteno samome sebi... Sve je lijepo ako netko dođe u školu koja je pripremljena. Ali što ako netko dođe u malo mjesto gdje nema niti stručne službe kako treba. Dakle, nema svugdje svih stručnjaka. I to dijete ne smije biti prepušteno slučaju. Jer svako dijete treba gledati kao potencijal, a ne kao poteškoću. Zapravo bi mobilni timovi trebali služiti tome da se pokrije i cijela Hrvatska. Ne samo Zagreb i Zagrebačka županija. Naravno da bi tu ljude trebalo adekvatno honorirati... Djeca su potencijal sama za sebe i njih treba paziti na koji god način pa tako ako treba negdje organizirati mobilni tim – da! Pa makar zbog jednog djeteta, da! (S-7)

Naredna sudionica (S-7) više progovara o specifičnim postupcima o kojima bi trebalo educirati nastavnike pomoću podrške mobilnog tima, a bojazan nastavnika za prihvaćanjem te djece oštećena sluha nedvojbeno bi se smanjila edukacijama i potporom putem specijaliziranih ustanova. Blair i sur. (1999) proveli su istraživanje koje je pokazalo o nedovoljnoj edukaciji nastavnika na spomenutom području:

Mislim da bi ta mjera potpore definitivno bila i jest dobra. I povratne informacije nekih roditelja su bile takve da su se učitelji pitali kako će djeca uopće savladati grafeme kao takve, a djeca su već

znala slušnom percepcijom zahvaćati glas po glas unutar riječi i pisati kratke riječi i rečenice. Dakle, ne znaju, ne znaju što je slušno oštećenje i ne znaju kako tome pristupiti. Uglavnom se događa da djecu ne žele ni primiti, nego bi ih linijom manjeg otpora poslali u SUVAG. Trebalo bi educirati učitelje. (S-8)

Nastavnici mogu imati određene naputke o postupcima prema učenicima oštećena sluha, no upravo im fonetičari- rehabilitatori mogu ponuditi odgovore na određena pitanja kao što su: „Zašto se određeni postupak ili prilagodba sadržaja radi?“ Primjerice, učenicima oštećena sluha bitno je reducirati količinu informacija te koristiti jasne i jednoznačne pojmove radi činjenice koju navodi sudionica (S-8):

Djeca koja su slušno oštećena i ako im se obraćate sa previše informacija, njima je to buka. I oni ne mogu sami filtrirati informacije tako da im se treba jednostavno, kratko, jezgrovito objasniti i na taj način će shvatiti. A nije da to nisu u stanju shvatiti kao što, nažalost, često misle učitelji kad se susretnu s djecom sa slušnim oštećenjem. (S-8)

Ni jedna od sudionica istraživanja (S-7, S-8, S-9, S-10) ne provodi potporu nastavnicima u bilo kojem obliku. Sudionice su svjesne da je nastavnicima njihova potpora u ophođenju prema djeci oštećena sluha potrebna, a što bi se trebalo i usmjeriti prema stvarnoj potpori u sustavu jer će, u protivnom, posljedice nedostatne potpore snositi sami učenici oštećena sluha jer će iza sebe imati nastavnika koji će biti nedovoljno motiviran za promjene, a također neće imati ni potrebna znanja. Sve su sudionice nastojale dati prijedloge na koji bi način one u budućnosti pružale potporu nastavnicima koji rade s djecom oštećena sluha. Sudionica (S-7) navodi da vidi svoju ulogu u pružanju potpore putem FM sustava, odnosno općenito podrške u poznavanju tehnološke opreme kao i važnosti provjere razumijevanja (S-10):

Iskreno, nemam doticaj previše sa nastavnicima. Ali mislim da je bitan način na koji se razgovara s djecom s teškoćama, razgovara se usputno i s previše složenim rečenicama. Na taj način djeca ostaju u najmanju ruku zbunjena i prave se da su shvatili. Glavna stvar bi mi bila da bez obzira na to što se predaje čitavom razredu, barem periodično. Bilo bi idealno da nastavnik provjeri sa samim djetetom, pogleda ga u oči ponovno. Ali to isto ovisi o svakom djetetu zasebno. Jer neko dijete će možda bez obzira na slušno oštećenje imati dobro razumijevanje, ali netko neće. Mislim da unutar neke brzine predavanja, da se individualizirani pristup u smislu da je djetetu osiguran asistent ili da će mu poslije netko dobro pojasniti gradivo, nego da se tijekom predavanja više usmjerava pažnja na vizualan način. Da mu se postavljaju potpitanja. Ili jednostavno da se objasni jednostavnijom rečenicom pa da se zatim zahtjeva složenijom rečenicom. (S-10)

Suradnja pedagoga i fonetičara-rehabilitatora bi se mogla provesti upravo kroz senzibilizaciju razrednu odjela o prihvaćanju učenika oštećena sluha, a bitna je i uloga nastavnika koji je u neposrednom kontaktu s učenicima:

Najčešće su i ta djeca malo emocionalno nesigurnija, sramežljivija. Definitivno broj jedan bi bilo puno podrške, pohvale i tog emocionalnog suporta. Kolegica individualac iz škole koja sad ima individualno dijete koje je bilo tu kod nas u vrtiću. Sad ide u peti razred pa mi je rekla da on sam u školi ne želi biti drukčiji. Da mu je nelagodno što nosi aparatiće. Da, želi biti jednaki kao ostali, naravno da ne želi biti stigmatiziran. Mislim, to je sad jedna druga priča gdje učitelj treba raditi na tome da usađuje osjećaj jednakosti i ravnopravnosti. Tu je bitna i zajednička potpora cijelog stručnog tima. (S-8)

Kompetencije učenika, prema Smjernicama za rad s učenicima s teškoćama (2021), a koje treba razvijati jesu razvijanje kompetencija koje su ključne za život: svijest o sebi, samoregulacija, socijalna svijest, socijalne vještine i odgovorno uključivanje. Prijelazi djeteta, a posebice djeteta s teškoćama, predstavljaju strah za sve dionike, stoga je naglasak na individualnoj pomoći i podršci. Ne samo da je u tom procesu bitno kognitivno i socioemocionalno funkcioniranje učenika, već prema Smjernicama za rad s učenicima s teškoćama (2021), treba uzeti u obzir obiteljsku dinamiku. U Smjernicama (2021) se stavlja naglasak na podršku roditelja i drugih odgojno- obrazovnih djelatnika te školskog liječnika, no prema potrebi bi se trebali uključiti i drugi stručnjaci koji su specijalizirani za određeno područje, a u ovom je smislu važno uključiti fonetičare-rehabilitatore koji su stručni u rehabilitaciji slušanja i govora jer znaju dinamiku i funkcioniranje učenika oštećena sluha.

Uloga fonetičara-rehabilitatora jest i prilagođavanje sadržaja u udžbeniku za osobe oštećena sluha. Dakako da bez predmetnog nastavnika ta prilagodba sadržaja ne bi bila uspješna jer je on metodičar u određenoj profesiji, bilo da je riječ o matematici, engleskom jeziku, hrvatskom jeziku i dr. Da je ta prilagodba nužna, svjedoči i naredni citat:

Knjige su pisane očajnim jezikom. I za urednu djecu, to je zaista potpuno neprimjereno. Dobro, to je moje mišljenje. A kamoli onda za djecu sa slušnim oštećenjima. Dakle, treba pojednostaviti i prilagoditi učenicima oštećena sluha. (S-8)

15. 4. 3. Procjena suradnje između odgojno-obrazovnih djelatnika te pomoćnika u nastavi unutar redovnih ustanova i školskog liječnika

15. 4. 3. 1. Odgovori odgojno-obrazovnih djelatnika u redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama

U navedenom će se dijelu tematske analize posebno osvrnuti na postavljena pitanja nastavnicima redovnih ustanova: „Smatrate li da je podrška koju imate od strane školskog liječnika pravodobna?“, „S kime od članova Vašeg stručnog tima škole najviše surađujete u radu s djetetom s oštećenjem sluha?“, „Kako biste procijenili Vašu suradnju, u slučaju da ga Vaš učenik ima, s pomoćnikom djeteta s oštećenjem sluha?“ te „Tko sve sudjeluje u izradi individualiziranog plana i programa za djecu oštećena sluha?“

Stručnim suradnicima pedagozima su, u ovom dijelu tematske analize, postavljena naredna pitanja: „Smatrate li da je podrška koju imate od strane školskog liječnika pravodobna?“, „Što radi postizanja bolje inkluzivnosti za učenika s oštećenjem sluha radite sami, a što u suradnji sa specijaliziranom ustanovom?“ te „Kako biste procijenili ulogu pomoćnika u nastavi za učenika s oštećenjem sluha?“

Da je bitna suradnja između odgojno-obrazovnih djelatnika i školskih liječnika, a posebice audiologa, upućuju i inozemna istraživanja (McCormick Richburg i Knickelbein, 2011). Iako se istraživanjem koje je provedeno nije direktno ispitalo kakva je suradnja s audiologom, suradnja sa liječnikom školske medicine djelomično se pokazala nedostatnom:

Moram priznati da koliko god je naša školska liječnica vrlo, ovako, jedna aktivna osoba, što se tiče djeteta oštećena sluha ja tu osobno nisam vidjela nikakvu pomoć i podršku. Mislim da ona čak i je savjetovala majci da to dijete ne ide u redovnu školu, ali tu je priča stala. Ne sjećam se njezine podrške konkretno vezano uz podršku tog djeteta oštećena sluha. (S-3)

Kratko i jasno, tu suradnje sa školskom liječnicom ako govorimo konkretno za djecu oštećena sluha, nema! Nema po meni neke ni potpore, ni suradnje. (S-5)

Naredna sudionica pak ističe da je krucijalna suradnja sa školskom liječnicom upravo radi uvida u dokumentaciju koju oni kao nastavnici nemaju, a što bi dodatno pomoglo u usmjeravanju odgojno-obrazovnog procesa i individualizacije samog programa:

Ja Vam nemam nikakvu komunikaciju sa školskim liječnikom, to Vam uglavnom ide preko stručnog suradnika. Mi ne dobivamo nikad djetetove dijagnoze. Ako se roditelj složi, onda oni dobiju tu dokumentaciju. Ako ne, onda dobiju ukratko nešto o djetetu. To uglavnom liječnik prezentira

stručnim suradnicima. To je jedan problem kojeg imamo dosta dugo, nikoga od nas učitelja ne zanima dijagnoza u smislu da moramo znati, već nam je bitno da znamo prilagoditi svoj rad. Nije isto koliko je djetetovo oštećenje sluha ili bilo koja druga poteškoća. Roditelji najčešće ne daju te informacije, nisu ih voljni dijeliti. Jedino što mi možemo dobiti je od stručnog suradnika, ne dijagnozu jer je on ne smije prenijeti, nego samo uputu gdje će reći način rada: "Evo, ovdje bi trebalo napraviti sljedeće..." "To nam otežava rad i oduzima puno vremena jer svi u jednom trenutku dođemo do toga kako ćemo s djecom, ali treba proći puno vremena. Bilo bi nam lakše da nam i školska liječnica kaže. (S-6)

S druge strane, određene sudionice istraživanja smatraju da je suradnja sa školskim liječnikom dostatna, no ovdje treba uzeti u obzir da se navod odnosi na suradnju stručne suradnice sa liječnicom školske medicine:

Mi imamo dosta dobru suradnju s našom školskom liječnicom. Kad ona treba održati neko predavanje ili nas u nešto više uputiti, više-manje je suradljiva. Podrška od strane školskih liječnika je, generalno gledajući prema mom mišljenju, u redu. Oni su članovi tima, povjerenstva i kao takvi su uključeni, to nema govora da suradnja od njihove strane nije dobra. I kod dječaka oštećena sluha, liječnica je morala sudjelovati u donošenju rješenja, napraviti zdravstvenu procjenu jer se bez nje ne može ništa. Ona je naručila spomenuto dijete na pregled, a uz to je i pozvala roditelje pri provođenju zdravstvene obrade. Ona je napisala svoje mišljenje, zatim je navedeno išlo na komisiju kako bi se proveo adekvatan oblik školovanja. (S-2)

Nastavnici su se izjasnili da u uzorku prve škole najviše suradnje ostvaruju s edukacijskim rehabilitatorom. U istraživanju kojeg je proveo Radovančić (1985, prema Imširagić, 2012), nastavnici su naspram edukacijskih rehabilitatora imali negativnije stavove o uključivanju djece oštećena sluha u redovne ustanove. Navedeno i upućuje da bi u slučaju uključivanja edukacijskog rehabilitatora u stručni tim škole nastavnici smanjili određene strahove. Uloga je edukacijskog rehabilitatora kao stručnog suradnika potpora učeniku oštećena sluha, davanje naputaka nastavnicima i sl. Da je neizostavna potpora edukacijskog rehabilitatora nastavniku u ophođenju s učenikom sa slušnim oštećenjem dokazuje i ovaj navod:

Najviše sam surađivala s rehabilitatoricom, ona mi je davala konkretne naputke što se tiče prilagodbe nastavnog materijala o kojima smo pričali. To mi je olakšalo i sam rad s tim učenikom. (S-3)

U narednom navodu vidljiva je i nedosljednost naziva pojma edukacijski rehabilitator:

Svi su sudjelovali i pružali mi podršku. Tko se nađe. Psihologa još tad kad se to dijete oštećena sluha krenulo educirati nismo imali, ali cijeli stručni tim. Nema tu pravila, dakle, pedagog radi jednako tako, mi ne možemo sebi razgraničiti poslove jer su svi involvirani u situaciju. Svi uskaču u

sve! Vrlo teško bi bilo sad odijeliti, izdvojiti. Ali, ako bih morala nekoga izdvojiti, to bi svakako bio defektolog. On je na prvom mjestu. Ali ako škola nema rehabilitatora, tada područje preuzima pedagog, no prvenstveno je rehabilitator tu na prvom mjestu. (S-1)

Navedena je sudionica istaknula i suradnju učenika koji ima slušno oštećenje i edukacijskog rehabilitatora. Napominje i važnost diskrecije prema djetetu oštećena sluha; kao primjer dobre prakse su dolasci na razgovore stručnim suradnicima u drugoj smjeni od one u kojoj se održava nastava. Time se stvara efikasniji sustav podrške stručne službe jer se u protivnom na stručnjake gleda kao na „kaznu“, a što se treba, prema njezinim riječima, prevenirati:

Vrlo često nije defektologinji dolazio na termine, defektologinja je ponudila termin dolaska, no nije dolazio. To su djeca koja idu na svoje terapije, koji su izvan škole uključeni. Vremenski je to teško uskladiti. I zbog nastave, morao bi tada dolaziti u drugu smjenu. To je najefikasnije. Zašto je najefikasnije dolaziti u drugoj smjeni? Zato što onda dijete nije izdvojeno, ti ga ne vadiš van iz razreda i kažeš: „Evo sad ti ideš. A kud ideš? Zašto ideš? Što se tamo radio?“ A ovako dođe, dobije svoj termin u kontra smjeni, nitko ne zna da je bio. To je puno puno korisnije nego „čupanje“ iz nastave pa nije bio na nastavi, nije prepisao i uvijek ispada ono što nije dobro za struku. Kazna. Dakle ne ide dijete po kazni jer škola ima savjetodavnu službu, dakle, tu je riječ o stručnim suradnicima. A najčešće ispadne da se ide po kazni... Onda se taj posao gubi. (S-1)

U drugoj školi koja je sudjelovala u intervjuu nemaju zaposlenog edukacijskog rehabilitatora, no sudionice su stavile naglasak na važnost suradnje s djelatnicama Poliklinike SUVAG u okviru produženog stručnog postupka:

Ne mogu nekoga posebno izdvojiti, no svakako s kolegicama iz SUVAG-a koje rade u PSP-u, pedagoginjom ukoliko trebam kakvu pomoć... Kad ja imam neka pitanja za sebe jesam li nešto dobro napravila, s pedagoginjom popričam kad imamo Razredno vijeće i kad čujem od nje da je to ustvari dobro, dobro je dobiti povremenu potvrdu da to dobro radiš. Uvijek si mislim da sam trebala možda još više, a u stvari, ne! Sve to treba ići nekako polako, prirodno i ništa na silu. Pedagoginja je dolazila na sat, obično najavljeno, mi se uvijek dogovorimo. Onda ona gleda djecu kako se oni snalaze. Jer mene već dovoljno poznaje, ali naravno da gleda i mene. Na koji način ja s njima pristupam i kako oni reagiraju. (S-4)

Osim uloge školskog liječnika, edukacijskog rehabilitatora te ostatka stručne službe u školi, uloga je pomoćnika u nastavi za učenika oštećena sluha, prema Ivasović i Andrijević Gajić (2009), višestruka. Njegova je uloga priprema i prilagodba sadržaja, pripremanje za pisanje ispita, provjera FM aparata te slušnih aparata ako ga učenik koristi, poticanje socijalizacije, pomoć u izradi individualiziranog plana i programa za učenika oštećena sluha i drugo (Ivasović i Andrijević Gajić, 2009).

Ono što sudionica napominje jest da bi pomoćnik trebao biti educiran o slušnim oštećenjima, ali i o prenošenju određenog nastavnog gradiva, no sudionica istraživanja ukazuje na posve suprotno. Često su pomoćnici premalo educirani, o kojoj god se teškoći radilo, a što nadalje upućuje na nedovoljnu kvalitetu i podršku samom učeniku sa oštećenjem sluha:

Kao što sam naglasila prethodno, mislim da je od neizostavne važnosti općenito da pomoćnik uvaži ono što nastavnik kaže, da ne pomaže previše učeniku, da ne daje odgovore jer to onda nema smisla. On je tu da ga usmjeri. Iako bih ja uvijek kad bismo krenuli, npr. iz matematike u neki novi sadržaj, ja bih drugoj djeci dala da rješavaju nešto, jer bih se morala posvetiti tom učeniku. Tada bih prvo pomoćnici pojasnila na koji način može prenijeti određeno gradivo. Nisu oni metodičari, ne znaju oni. Ti pomoćnici većinom nisu odgojnih profesija. Ja sam s njom morala prolaziti neke zadatke da nju naučim kako da s učenikom oštećena sluha rješava određene zadatke i na koji način da mu ona to pojasni. Ako pomoćnik krivo nauči, tada će, posljedično, i dijete krivo naučiti. (S-1)

Suradnja između pomoćnika u nastavi i samog nastavnika od neizostavne je važnosti jer bi i sam nastavnik morao osigurati materijale koje će koristiti u radu s učenikom sa slušnim oštećenjem, nastavnik bi trebao objasniti koja je zapravo konkretna uloga pomoćnika u određenim etapama nastavnog sata, a isto tako, uloga je pomoćnika detektirati određene ponašajne teškoće kao i poticati razvoj samopouzdanja kod učenika sa slušnim oštećenjem. Ovo su tek neki od nabrojanih zadataka pomoćnika u nastavi.

Potencijalna je i prepreka činjenica što je spomenuti učenik odbijao pomoć samog pomoćnika u nastavi, stoga se nedvojbeno može zaključiti da iako je pomoćnik u nastavi most između učenika oštećena sluha i njegovih potreba, to se ni u kojem slučaju ne može generalizirati:

Taj pomoćnik djetetu oštećena sluha je išao jedno vrijeme na nastavu, a jedno vrijeme nije. Dječak je imao pravo na pomoćnika, ali to nije išlo. On je odbijao njegovu pomoć. Inače, taj je učenik imao umjetnu pužnicu. I kao što je i učiteljica rekla, a i ja sam napomenula, svi želimo biti djeca i baš iz tog razloga u našem slučaju pomoćnik u nastavi nije funkcionirao, iako, općenito govoreći, uloga pomoćnika u nastavi za djecu bilo koje vrste teškoća je od neizostavne važnosti i olakšava usvajanje gradiva učenika. (S-2)

U drugoj školi koja je bila obuhvaćena u uzorku, sudionice (S-4, S-5 i S-6) su se izjasnile kako nijedno dijete oštećena sluha nije imalo pomoćnika u nastavi. Razlog tome jest taj što prema mišljenju sudionice da ukoliko učenici oštećena sluha pohađaju produženi stručni postupak, nemaju pravo na pomoćnika u nastavi i obrnuto te napominje da je diskutabilno koliko nekima ta pomoć nije bila potrebna, a također je i dala svoj osvrt oko navedenog: „Što nema smisla jer su to drugačiji oblici pomoći.“ (S-6) Naredna sudionica smatra da potrebe za

pomoćnicima u nastavi nije ni bilo jer je prethodno dobro procijenjeno koja djeca su uistinu dovoljno adaptirana da bi proces inkluzije za njih uistinu bio u potpunosti uspješan:

Ova naša djeca oštećena sluha nemaju pomoćnika u nastavi. Osim samog oštećenja, ta djeca trebaju imati i ostala područja dobro razvijena, jedno kognitivno funkcioniranje da se može pratiti redovni program. Razumijete me. Mi tu sad imamo jednu populaciju... Nama uvijek SUVAG kaže da dobijemo najbolju djecu. Tako da tu vrstu podrške i pomoći, u principu, za učenike oštećena sluha nemamo. Mi jesmo imali pomoćnike za sada već bivše učenike osmih razreda, no oni su imali govorno- jezične teškoće uz još neke druge teškoće koji su imali pomoćnike, ali to su više bile ponašajne teškoće i tu se moralo usmjeravati prema društveno prihvatljivom ponašanju. Inače podržavam ulogu pomoćnika. Na kraju krajeva, usmjerenost prema ostaloj populaciji djece je veća kada to dijete ima osobu koja njega usmjerava... To maksimalno podržavam i to je dobra, dobra strana sustava. (S-5)

U izradi individualiziranih planova također se multidisciplinarno pristupa određenoj problematici, a dvije sudionice (S-1 te S-3) istaknule su da je u izradi takve vrste plana prvenstveno sudjelovala edukacijska rehabilitatorica te da je manja potpora u tom dijelu bila od strane stručne suradnice pedagoginje. Prema istraživanju kojeg je provela Bouillet (2013), međusobna suradnja između stručnjaka nije dostatna, a ponajviše nije dostatna potpora koju pružaju stručni suradnici pedagozi nastavnicima; njihova je uloga prema spomenutom istraživanju više usmjerena na nadzor, nego na samo savjetovanje.

Vuković (2019: 14) definira savjetodavnu ulogu pedagoga:

„U savjetodavnom radu s učiteljima školski pedagog usmjeren je na pedagoško vođenje i pedagoško savjetovanje. Pedagoško vođenje više se odnosi na profesionalni razvoj učitelja, njihovo stručno usavršavanje i unapređivanje školske prakse svakog pojedinca. Pedagoško savjetovanje s učiteljima više je usmjereno na rješavanje problema ličnosti i odgojno-obrazovni rad u nastavnom procesu.”

Također, nastavnicima je dan zadatak provedbe radionica koje pružaju potporu djeci sa slušnim oštećenjima, uz određene udruge koje također provode radionice senzibilizacije, kao i intenzivnije suradnje s roditeljima. Time se upućuje na aktivniju ulogu pedagoga, ne samo u provedbi radionica senzibilizacije ostale djece prema samim slušnim oštećenjima, već i aktivnoj suradnji pri koncipiranju redovitog programa uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke:

Ovaj je učenik oštećena sluha imao prilagođeni program iz hrvatskog jezika i engleskog jezika. Da bi se dobilo rješenje, dijete mora proći timsku obradu. Nakon što se dobije rješenje, onda se izradi program. Sad je to prema novom pravilniku stotinu mogućnosti, a treba gledati vrstu oštećenja i onda se vidi koji stupnjevi oštećenja su u pitanju. Ali onda uglavnom to ja kao učitelj, zajedno s

rehabilitatorom koncipiram, a pedagog nadopuni ako je nešto potrebno. Zatim se pozove roditelj i da se na uvid da je to napravljeno, a isto tako postoje mjesečni planovi, dijete dobije plan ploče ako se radi o prilagođenom programu. Ako ne, onda se provodi samo individualizacija kroz produljeno vrijeme, kroz određene metodičke postupke i sl. Kod prilagodbe se mogu koristiti i posebni udžbenici. To je kao predložak tako da znaš od čega krenuti. I to pomogne učiteljima, što je- je. Ja sam za neke stvari koristila, za neke sam sama koncipirala jer jednostavno nije bilo u skladu s onim što je učeniku oštećena sluha trebalo. (S-1)

Sudionica (S-3) navodi da je veća uloga pedagoginje u ponašajnoj potpori, no ne i u didaktičko-metodičkoj potpori. Ta uloga pedagoga nije dovoljno zastupljena, a trebala bi se bazirati na zajedničkoj suradnji pedagoga, psihologa te stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, a što nije vidljivo u narednom navodu:

Koliko ja znam, samo je edukacijski rehabilitator sudjelovao u izradi, ne sjećam se baš da je pedagoginja nešto u tome sudjelovala, mislim da se to na temelju svih nalaza iz SUVAG-a, koje mi, naravno, ne vidimo, pa se na temelju toga sastavlja lista podrške. To radi isključivo edukacijski rehabilitator jer je ona zadužena za djecu s poteškoćama. Kažem, ako se tu nešto i uključivala pedagoginja, mislim da je tu bilo više oko ovog nekakvog njegovog funkcioniranja u razredu i te domene, ali što se tiče plana podrške, to isključivo radi edukacijski rehabilitator. (S-3)

Sudionica (S-4) navodi da se u njihovoj školi primjenjuje za svu djecu oštećena sluha redoviti program uz individualizirane postupke. U samom procesu individualizacije pomoć pružaju logopedi i fonetičari iz produženog stručnog postupka. Jedna od nastavnica također iznosi da predmetni nastavnici pišu individualni program za svako dijete u suradnji sa stručnim suradnicima. Za razliku od prethodnih dviju sudionica, ovdje se više stavlja naglasak i na važnost stručnog suradnika pedagoga u procesu individualizacije plana i programa navedene nastavnice:

Ova djeca, što se tiče obrazovnog programa, pohađaju redovni program uz individualizirani pristup. Koliko se i neke stvari mogu zapravo provoditi, tu sad samo mi koji radimo u neposrednom radu možemo procijeniti. Više se ti postupci i individualni pristup mogu provoditi u samoj grupi i na osamostaljivanju u realizaciji. Sami ti individualni postupci idu u razumijevanju smjera rezultata rada. Koliko su traženja, da traženja ne budu takva da idu izvan djetetovih mogućnosti. Tu dosta pedagoginja razgovara sa mnom, što se tiče tih traženja. Da li neke stvari tražiti od djeteta ili naprosto treba pričekati, a što se tiče odnosa sazrijevanja i dozrijevanja tog djeteta i njegovih mogućnosti. Ali tu bi nam onda trebale najviše informacije od strane stručnjaka, voditelja PSP-a. (S-4)

Kako bi se procijenila stvarna uloga stručnih suradnika pedagoginja, bilo da je riječ o savjetodavnom razgovoru s učenikom oštećena sluha, a uzevši u obzir da u školi u tom trenutku

nije djelovao psiholog, provođenju radionica u razredu s ciljem boljeg osvještavanja o različitostima, razgovorima s roditeljima, davanju potpore nastavnicima i sl., stručnim je suradnicama bilo postavljeno pitanje o načinima pružanja određene potpore. Odgovori sudionica (S-2, S-5) pokazali su da su obje stručne suradnice pedagoginje redovito bile u kontaktu s nastavnicima, no jedna je istaknula više svoju ulogu u provođenju savjetodavnih razgovora za učenike oštećena sluha, a uzevši u obzir da škola tad nije imala stručnog suradnika psihologa. Upravo to i ukazuje na premalu ekipiranost stručnih službi, a što se i potencijalno negativno reflektira na odgojno-obrazovnu skrb ne samo učenika oštećena sluha, već i učenike s drugim vrstama teškoćama:

Uz savjetodavni razgovor koji sam provodila, nastojala sam usmjeravati nastavnike, ali tu je rehabilitatorica imala značajniju ulogu. Nismo mi imali nekakvu konkretnu radionicu koja bi se odnosila baš na dijete oštećena sluha, ali je i učiteljica spomenula rad različitih udruga koja se bave djecom različitih teškoća, a i dobar je primjer što je učiteljica spomenula za radionicu koju su provele dvije radne terapeutkinje. To je svakako primjer dobre prakse. Moram priznati da je edukacijska rehabilitatorica više sudjelovala u ovoj mjeri potpore i izrade individualiziranog plana kao i savjetodavnom radu s roditeljima, dok sam ja više davala potporu u toj ponašajnoj komponenti i savjetodavnim razgovorima s učenicima. Ono što je svakako bitno jest da sam redovito komunicirala s nastavnicima, oni su mi znali reći da smatraju da se dijete možda nije najbolje uklopilo baš radi tih ponašajnih teškoća pa sam tu nastojala dati najveću potporu. (S-2)

Ono što je navela druga stručna suradnica jest veći naglasak i njezinu ulogu u radu s roditeljima, a što se ponajviše ostvaruje na početku nastavne godine. U narednom odgovoru upravo se oslikava savjetodavna uloga pedagoga u davanju stručnog mišljenja nastavnicima koje nije osigurano kroz nadzor, već kroz kontinuirano praćenje rada djece sa slušnim oštećenjima i njihova funkcioniranja. Dakle, ovdje se potpora nastavnicima ne ogleda kroz nadzor nastavnika, već promatranja kako se učenici oštećena sluha snalaze u takvoj sredini:

Kad god treba, ja se uključim. Moja suradnja u pružanju potpore djeci oštećena sluha više je kroz rad i razgovore s učiteljicama i s voditeljima PSP-a. S njima Vam ja onda razgovaram, izmjenjujem informacije. Kolegice mi dođu ako ima nekih stvari koje možda "zapnu" i trebalo bi ih riješiti, to uvijek rješavamo zajedno. Razgovore s roditeljima uvijek imamo prije dolaska tog djeteta u školu, to uvijek radimo, razgovor s roditeljima. Da upoznam roditelje, da damo informaciju na koji se način pruža potpora ovdje djeci oštećena sluha i kako smo organizirani. Oni tu informaciju dobiju u vrtiću SUVAG. Sve ove pripreme radnje koje možemo napraviti prije dolaska djece u školu, napravimo. A dalje ih pratim kroz razgovor s razrednicima, učiteljima, a najviše kroz razgovor s voditeljima produženog stručnog postupka i audiorehabilitatorima i logopedima. (S-5)

Sudionica ovog intervjua naglasila je da pedagog mora biti uključen i u samu klimu škole. Isto tako, uključenost pedagoga je važna i na fakultetskoj razini jer se ne uče isključivo teorijske postavke, već stručni suradnici mogu doprinijeti studentima u praktičnim znanjima, a isto tako postoji dobrobit same škole. O procesu uključivanja učenika s teškoćama nije dovoljno samo teorijski učiti, već i iskustveno doživjeti (S-5). U ovom je navodu vidljivo da je proces inkluzije uzajaman proces; ne samo da stručna suradnica pedagoginja daje savjete nastavnicima, već se tu kroz razmjenu informacija osnažuju svi akteri s ciljem kvalitetnijeg uključivanja djece oštećena sluha u redovni odgojno-obrazovni sustav:

Najviše pružam učiteljima podršku za djecu oštećena sluha kroz razgovor. Ja sam i vanjski suradnik... (uklonjen naziv visokoškolske ustanove, op. a.) Jednopedmetni studenti nam dolaze u realizaciju obaveza, a dosta sam prisutna i na satovima i na nastavi. Meni je uvijek to najrealniji pokazatelj funkcioniranja samog djeteta. Ako vidim, primijetim neke stvari, onda porazgovaram s učiteljicom. Kroz razgovore s učiteljicom, gdje kaže povratnu informaciju na koji način to dijete oštećena sluha funkcionira, gdje ona primjećuje mogućnosti i napredovanja toga djeteta i tu onda zajedno prodiskutiramo, procjenjujemo vrijeme koje tom učeniku treba dati, treba li reagirati na neke stvari ili ga pustiti da se još malo adaptira i dođe do neke svoje razine. U principu, sve kroz razgovor i prisustvovanje na nastavi. Ja sam prisutna i u razredu, prisutna sam i u njihovoj grupi, često dođem dolje u njihove prostore, porazgovaram s voditeljima, popričam s djecom, a ako ima potreba se uključujem. (S-5)

15. 4. 4. Odgojno-obrazovni rad/ rehabilitacija i potpora u redovnim/ specijaliziranim ustanovama za učenike sa slušnim oštećenjima

15. 4. 4. 1. Odgovori odgojno-obrazovnih djelatnika u redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama

Pod ovom temom obuhvaćen je određeni set pitanja namijenjen nastavnicima, a koja glase: „Na koji način prilagođavate odgojno-obrazovne sadržaje za dijete oštećena sluha?“, „Što Vam u radu s djetetom s oštećenjem sluha predstavlja najviše teškoća?“, „U kojim se područjima rada s djetetom s oštećenjem sluha osjećate kompetentnije, a u kojima Vam je potrebna podrška? „Smatrate li da ste dovoljno educirani za rad s djetetom s oštećenjem sluha?“ te „Kako biste procijenili socijalizaciju učenika oštećena sluha?“

Na potonje se pitanje nadovezuju i pitanja namijenjena stručnim suradnicima pedagozima: „Imaju li djeca oštećena sluha koja se obrazuju u Vašoj školi određenih popratnih teškoća?“ te „Koliko je učestalo provođenje savjetodavnih razgovora za učenike s oštećenjima

sluha? Tko provodi savjetodavne razgovore? Možete li opisati navedeni proces kod konkretnog učenika/učenica oštećena sluha?“

Navedenim se setom pitanja željelo istražiti koje sve konkretne odgojno-obrazovne postupke kao i načine prilagodbe čine nastavnici, što im u provođenju neposrednog rada s učenicima sa slušnim oštećenjima predstavlja izazov te gdje vide prostora za napredak u pružanju podrške u onim područjima rada gdje se osjećaju manje kompetentno. Pitanja o socijalizaciji učenika oštećena sluha kao i određenim popratnim teškoćama koje potencijalno imaju učenici oštećena sluha postavljena su s namjerom kako bi se uvidjelo koji su dodatni odgojno-obrazovni postupci nužni s ciljem što bolje inkluzije djece oštećena sluha u redovne škole.

O važnosti adekvatnog odgojno-obrazovnog pristupa prema učenicima oštećena sluha svjedoči i istraživanje koje su proveli Antia i sur. (1999). To je istraživanje pokazalo bolje vještine učenika oštećena sluha u pisanju, čitanju, matematičkim vještinama kao i stranim jezicima te općenito akademskim kompetencijama onih učenika oštećena sluha koji su imali, između ostalog, specijaliziranu podršku, individualizirane planove te ranu mogućnost obrazovanja (Antia i sur., 2009). Djeca su u određenim dijelovima jezičnog i akademskog uspjeha postigla prosječne pa čak i iznadprosječne rezultate u spomenutim domenama. Navedeno svjedoči o važnosti primjene određenih specijaliziranih postupaka. Dulčić i sur. (2012) ističu da su tek neke od prilagodbi koje bi nastavnici koji poučavaju učenike oštećena sluha trebali primjenjivati: prilagodba govora, pružanje modela rada, produljeno vrijeme rješavanja zadataka, prilagodbe u prostoru, prilagodbe sredstava i pomagala te naposljetku, prilagodbe nastavnih sadržaja.

Tek neke od spomenutih prilagodbi istaknula je i naredna sudionica (S-1) koja je veći naglasak stavila na prilagodbu nastavnog sadržaja, ali i na prilagodbu govora. Ono što se i može pokazati kao dobar primjer primjene same individualizacije jest obrnuti proces: ne samo da nastavnici mogu dati korisne informacije glede određenih prilagodbi, već je taj smjer recipročan, zato su roditelji neizostavna karika i pri samoj individualizaciji, ali i koliko se kroz samo upoznavanje djeteta kroz vrijeme mogu primjenjivati određene individualizacije koje nisu sustavno napisane, već su dio intuitivnog poučavanja i praćenja adekvatnog pristupa navedenom učeniku:

Ja sam svoj plan nastave radila u suradnji s edukacijskim rehabilitatorom škole. I naravno u suradnji s roditeljima. Mama mi je dala puno smjernica što je dobro za dijete, što nije dobro i na što bih trebala obratiti pozornost. Nekad sam probala staviti učenika kao dio grupe, on je u tome

sudjelovao kao i svi drugi, što je bilo iznenađujuće. Nisam imala neki konkretan plan, već sam kroz nastavu uvidjela kako pomoći učeniku. Što se nastave tiče, pratili smo sve one smjernice, kao što su govorenje polaganim glasom, kratke i jasne upute, smanjenje teksta kad se čita tekst, ponavljanje, zapisivanje i zapravo smo sve smjernice primjenjivali jer drugačije ne bi moglo. Također važno je djetetu dati više vremena, a isto je tako bila važna suradnja s pomoćnikom. Važno je da pomoćnik i učenik oštećena sluha imaju dobar odnos (što, nažalost, u našem slučaju nije bilo toliko naglašeno), ali važna je i suradnja između mene kao nastavnika i pomoćnika. Tu puno ovisi o obitelji, od suradnje i sl. (S-1)

Naredna je sudionica istaknula bitne prilagodbe u konceptu same nastave hrvatskoga jezika u višim razredima osnovne škole. Istraživanje kojeg su proveli Starling i sur. (2012) pokazalo je da su oni učenici oštećena sluha, a čiji je nastavnik prošao edukaciju u prilagodbi na jezičnoj razini kao i načinu prenošenja obrazovnih sadržaja, postigli bolje rezultate u govorno- jezičnim i pismenim sposobnostima kao i boljem slušanju u usporedbi s kontrolnom skupinom u kojoj su učenici oštećena sluha bili poučavani od strane nastavnika koji nisu imali temeljne izobrazbe o jezičnoj i sadržajnoj prilagodbi za učenike oštećena sluha. Temeljna je razlika redovitog programa uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke i redovitog programa uz individualizirane postupke ta što je, prema osmom članku Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015), drugačije strukturiran nastavni plan i program za određenog učenika. Ono što i sudionica istraživanja napominje jest da je spomenuti učenik oštećena sluha, a s obzirom na to da je imao redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke iz hrvatskog i engleskog jezika, imao i posebne udžbenike, a u samom je procesu učenja hrvatskoga jezika navela primjenu, a ne učenje teorije. Da učenje faktografskog znanja nije pogodno za djecu oštećena sluha navode i Ivasović i Andrijević Gajić (2009). Također je u primjeni učenja lektirnog sadržaja navela i korištenje vizualnog sadržaja. Kako bi se što više otklonile teškoće razumijevanja određenih pojmova, obje su sudionice navele da su ispisivale nepoznate riječi. Nadalje, zbog teškoća strukturiranja s kojim se suočavaju učenici oštećena sluha, ne bi ih se smjelo pitati: „Reci sve što znaš o...“, već bi im trebalo postavljati nekoliko kraćih pitanja kako bi oni mogli ponuditi kraće odgovore (Dulčić i sur., 2012).

U spomenutom je procesu prilagodbe nastavnica istaknula i ulogu pomoćnika:

Pomoćnik u nastavi i ja smo vidjeli treba li mu povećati font, trebaju biti vrlo jednostavne rečenice, znači najčešće rečenice građene od imenice i glagola, s time da su se neke riječi i ponavljale. Rečenice su bile jedne ispod druge, dakle to nisu bile rečenice u obliku vezanog teksta gdje idu jedna za drugom, već jedna ispod druge. Učenik bi svaku rečenicu koju ne bi razumio mogao podvući. Dolje je bilo objašnjenje pojedinih riječi, čak sam i znala pripremiti neki slikovni materijal za riječi.

I pitanja su isto tako bila vrlo jednostavna. Bila su svedena na kratko dopunjavanje riječima, pitanja jednostrukog/ višestrukog odabira. Znači, na taj način smo prilagođavali različite tekstove. Ja predajem hrvatski jezik pa imamo više područja tih predmeta. Što se tiče jezičnih sadržaja, tu smo opet išli na neke osnovne stvari da nauči primijeniti neke stvari u pravilnom obliku. Nikakvo učenje teorije, ne znam, deklinirati imenicu ili sl., to ne. Nego ima ponuđenu imenicu koju mora uvrstiti u rečenicu u pravilnom obliku. Da nauči pravilno koristiti, a ne da ikakvu teoriju uči. Išla sam čisto na onu primjenu znanja. Isto, kad smo čitali lektiru, onda su to bili obično ulomci iz teksta. Kratki, jednostavni, koje je on bez problema mogao razumjeti. Ako je postojalo djelo koje je imalo animirani film, tada bi on to pogledao da mu bude lakše. (S-3)

U svim literaturnim priručnicima, a tek neki od spomenutih jest i priručnik Ivasović i Andrijević Gajić (200), sugerira se da djeca oštećena sluha sjede u prvim klupama, upravo radi smanjenja utjecaja buke u razredu, a što izrazito smeta učenicima oštećena sluha. No, treba se uzeti u obzir pedagoški pristup i kako bi nastavnik stekao ne samo disciplinu, već i povjerenje u učenike, treba pokatkad udovoljiti i njihovim željama, no nipošto ne nauštrb smanjenju kvalitete nastavnog sata. Navedeno bi se također moglo podvesti pod primjer dobre prakse:

Ono što također moram napomenuti uz prilagodbu sadržaja jest i način na koji sjede. Oni mi svi više- manje sjede naprijed da su fokusirani i da se to vidno polje fokusira na ploču, na mene, da me možda bolje čuju... Ja volim njima reći: „Ajde sad ovaj tjedan smijete sjesti negdje drugdje.“ I onda oni vole sjesti u zadnje klupe jer nikad nisu u zadnjim klupama. I stalno tad provjeravam čuju li me dobro, a uglavnom me čuju. Ispočetka sam inzistirala na sjedenju u prvim klupama jer nisam znala koliko me čuju i razumiju. (S-4)

Pisano bi se ispitivanje, za učenike oštećena sluha, trebalo provoditi na način da se zadaci raščlane od onih koji su jednostavniji ka onim složenijim, dodatno pojasniti zadatak usmenim putem, produljiti vrijeme za rješavanje zadatka, a bitno je da pitanja budu kratka i nedvosmislena (Bakota i Čilić Burušić, 2014). Da je navedeni pristup bitno slijediti ističe i navedena sudionica (S-6).

Zatim bih im dala malo više vremena da mogu duže pročitati neki tekst jer oni sporije čitaju. Dala bih im i da dva puta pročitaju isti tekst. (S-6)

Ono što se njoj pokazalo uspješnim jesu ne samo navedene individualizacije već pisanje dva odvojena glagolska vremena u dva različita nastavna termina. To je potencijalno individualizacija koja možda nije zapisana u literaturi, no ona se na konkretnom primjeru za učenike oštećena sluha pokazala iznimno uspješnom, a u navedeni ju je proces individualizacije usmjerila voditeljica grupe u produženom stručnom postupku:

Individualizirani postupci provode se za svako dijete posebno. Ono što smo mi radili, prvo sam im uz sve zadatke pisala prijevod, dakle, pojednostavila bih zadatak i sam tekst zadatka i onda bih ispod tog teksta na engleskom napisala prijevod na hrvatskom. Ako je bio tip zadatka gdje su se tražile dvije stvari, da je bilo izmiješano, to im je često bilo teže napraviti pa bih im to rascjepkala na dva dijela. Ako sam dobila informaciju od kolegica iz PSP-a da im se sve „miješa“, onda bismo to odradili jedan tjedan jedan dio, a drugi tjedan drugu polovicu ispita. Prije par godina smo pisali gramatičke testove, sad ih više nemamo, ali tad se npr. pisao Present Simple, Present Continuous zajedno. Onda bih ja djeci oštećena sluha to razdvojila jer im je bilo jako teško i jedno i drugo. Onda, pazila bih u tekstu zadatka, odnosno ako je u zadatku bio neki tekst pa se tu tražilo nadopunjavanje, zaokruživanje... Onda bih tu pripazila na neke riječi ako znam da su im teže, napisala bih prijevod ili bih ih izbacila i zamijenila nekim drugima. Često bih složene rečenice cjepkala da budu dvije ili tri jednostavne i zato što bi se oni u dužim rečenicama pogubili. (S-6)

Riječi prenesena značenja i metafore čine složeniji leksik koji učenici oštećena sluha ne razumiju. Radi toga sudionica istraživanja (S-6) savjetuje da se takva vrsta riječi izbac iz teksta, a posebice ako učenici oštećena sluha uz navedeno imaju i disleksiju i disgrafiju:

Ako je bilo nekakvog prenesenog značenja ili metaforičkih rečenica ili izraza, to bih isto maknula. Recimo, nekakve poslovice, zapravo sve ono što bi ih moglo zbuniti i odvesti na krivi put. To bih onda brisala, a ostavila bih jednostavni tekst. (S-6)

Sukladno navodima literature, učenici oštećena sluha imaju teškoće razumijevanja radi čega se spomenuto manifestira u rezultatima, dakle, navedeno nije rezultat kognitivnog deficita:

Najčešće ne razumiju pitanja i ne znaju znati riješiti, odnosno odgovoriti na nešto. I onda se tu ne vidi koliko su dobri u nečemu i koliko im dobro ide jer ni ne razumiju što se od njih traži. (S-6)

Da je radi lakšeg razumijevanja djeci oštećena sluha krucijalna postupnost i vizualnost svjedoči i naredni primjer. Također, mnogo literaturnih stavki iskazuje da djeca oštećena sluha materinski jezik percipiraju kao strani (Hreljević, 1999), a još dodatno otežava činjenica što je u svim slučajevima ovdje riječ o djeci koja imaju prelingvalna oštećenja. S obzirom na to da su kod djece s prelingvalnim oštećenjima, a to su ona kojima se oštećenje sluha javilo pri rođenju ili intrauterino, slušni ostaci svedeni na minimum, a što se odražava ne samo na govorno-jezični razvoj, već i na pisanje određenih riječi, a posljedično i na razumijevanje. Navedeno svjedoči i spomenuti navod sudionice (S-4):

Ono što sam ja prije shvatila, a i inače s djecom koja su čujuća, a možda imaju problem formiranja rečenica, znači, nije to neka velika razlika. U biti im slikovno razdvojim riječi. Onda recimo, zaokružim. „Za koliko je Luka upecao više riba nego Lina?“ E sad, kako iz tog pitanja formulirati odgovor? Onda mu pokažem: vidiš što te pita, znači više mu postavljam pitanja. Vodim ga da vidim da je li razumio što ga se pita, a onda ga pustim da vidim hoće li moći izvući odgovor. Ako ne, onda

mu ukažem i pokažem: „Evo, počet ćeš s ovom riječi.“ Označim mu prvu, drugu, treću riječ. Onda on formira... Mi praktički hrvatski jezik smatramo kao materinji, a oni ga uče kao strani jezik. Na taj način to tako shvaćamo. Ovaj jedan dječak je tek od treće godine počeo slušati jer je s tri godine dobio prvu pužnicu. Ova druga djevojčica je s tri godine dobila drugu pužnicu. To ide postupno. (S-4)

Isto tako, ono što je i bitno u samom procesu nerazumijevanja određenog pojma ili zadatka jest da se djeca ne libe pitati ako im nešto nije jasno. Na taj način ne samo da otklanjaju stigmatu, već i potencijalno pokazuju da je i njihovo bivanje u tom razredu od velike važnosti:

Ono što sam primijetila jest da dosta riječi ne razumiju. Uvijek im moram dodatno objasniti što znači stablo. Jučer me jedan dječak baš pitao što znači druželjubiv. Makar možda i druga djeca ne znaju, ali ne pitaju pa se smatra da znaju, ali ne znaju. Ali što se tiče ove djece oštećena sluha u mom razredu, super je to što sve što ne razumiju dižu ruku i pitaju, traže pomoć. Nije ono da su to djeca koja se sakriju i koja su na satu kao uvenula biljka. To je barem moje iskustvo. Vjerojatno su osjetili da trebaju. Vjerojatno su u SUVAG-u isto s njima na taj način radili, a vjerojatno je i karakter u pitanju. (S-4)

Oprečno ovom navodu, naredna je sudionica imala teškoća s pasivnošću učenika oštećena sluha, odnosno neiskazivanjem da određene pojmove i fraze ne razumije. Ivasović i Andrijević Gajić (2009) savjetuju da bi trebalo za učenike oštećena sluha unaprijed pripremiti ključne pojmove koje bi učenik oštećena sluha trebao usvojiti kao i određene činjenice, ali i uputiti prethodno na broj stranice u knjizi gdje mogu pronaći određene pojmove i sl.:

Prvotno moram naglasiti da su sva djecu koju sam ja poučavala nosili umjetnu pužnicu, ali su neki znali skidati onaj dio iza što stoji na glavi pa smo se s time znali boriti. Sva je komunikacija išla oralnim putem, oni nisu ni učili znakovanje. Ta djeca oštećena sluha su meni na satu bili jako tihi. Barem na mojima jer nisu mogli to sve pratiti. Cijelo vrijeme pričamo na engleskom i njima je zapravo to dosta teško bilo popratiti. Često puta smo se izgubili u satu, ali ne u smislu da bi oni ometali, prema mojem iskustvu više su bili pasivniji. Pogotovo kad su bili neki usmeni zadaci ili slično. Pismeno je još bilo u redu, ali usmeno je to išlo teže. Tako da sam s time imala najviše izazova. (S-6)

Ista je sudionica istaknula da su joj, osim pasivnosti učenika oštećena sluha, veliki izazov predstavljale i dodatne teškoće koje su imali učenici oštećena sluha, a što je dodatno utjecalo na koncipiranje planova i programa za navedene učenike. Kako bi se potaknula percepcija i reprodukcija izgovora djece oštećena sluha, uz vizualne stimulacije poželjno je i koristiti dodir, pokret, afektivne situacije i sl. (Ivasović, 1999). Za pismenu komunikaciju, prema Ivasović i Andrijević Gajić (2009), ne pokazuje se korisnim ponavljanje izoliranih glasova i riječi izvan konteksta, a što se nadovezuje i s Guberininim pojmom strukture. Što je

kompleksnost djetetova stanja veća, to je i tom nastavniku potrebna veća podrška da što pomnije osmisli individualizaciju za pojedinog učenika:

U čemu je problem, barem iz ovog mog iskustva. Ta djeca koja imaju oštećenje sluha uvijek su imala još neku dodatnu poteškoću, a što je i, naravno, uzročno -posljedična veza. Ne znam je li tu bila disleksija, disgrafija, diskalkulija, uvijek je tu još nešto bilo uz samo oštećenje sluha. Kad je to dvoje u kombinaciji, onda je teško procijeniti s čime zapravo to dijete ima poteškoća zato što su se uz oštećenja sluha javljale neke druge poteškoće i tu je stvar složenija. (S-6)

Naredna je sudionica (S-6) pak istaknula da djeca oštećena sluha s kojima se sudionica dosad u vlastitome radu susretala, a koji su u nižim razredima osnovne škole, nemaju popratnih teškoća. Sudionica također naglašava određene kriterije kojima se usmjeravaju djeca u sam inkluzivni proces te da je to mišljenje ono koje unutar redovne ustanove poštuju:

Naša djeca, barem ova koja su uključena kod nas, nemaju popratnih teškoća. Imaju oštećenja sluha. Trijažu koju napravi vrtić poštujemo kao stručni tim. U odnosu na njihovu populaciju koju imaju, naprave testiranje i sazovu cijeli stručni tim i oni odlučuju koju djecu usmjeravaju k nama. (S-5)

Bitno je napomenuti da su uz oštećenja sluha vrlo često i popratne teškoće (ne)razumijevanja. Djeca s teškoćama na pragmatičnoj razini imaju izazov u postavljanju pitanja upravo zato što im je teško smjestiti jezik u konkretnu situaciju s određenim sugovornikom. Kako bi nastavnik provjerio razumije li ga učenik oštećena sluha, nije dovoljno da učenik oštećena sluha kimne glavom, već treba zamoliti učenika da ponovi kako je on to shvatio. No, u primjeru kojeg navodi sudionica (S-3) najveću je teškoću predstavljala činjenica da se učenik nije htio sporazumijevati oralnom komunikacijom, nego pretežito pismenom. Na taj način osobe oštećena sluha ni ne mogu unaprijediti govornu komunikaciju, a isto se postavlja pitanje na koji bi način pomoćnik u nastavi mogao činiti korekciju određenog glasa ako je učenik ni ne proizvodi. Spomenuto je i povezano uz socijalnu karakteristiku i činjenicu da je učenik oštećena sluha radi toga bio podvrgnut izrugivanju, a što ga je dodatno odvrćalo od adekvatnog načina komunikacije:

Ono što je meni bio problem što ja jednostavno nisam znala da djeca oštećenog sluha nemaju samo problem govorenja, nego oni imaju problem razumijevanja – kod njih riječ ne spaja značenje kao kod nas. Ja sam to saznala tek kad smo imali tu edukaciju mobilnog tima. I to je bio najveći problem kako uopće komunicirati s njim da ne kažem nešto što neće razumjeti, kako mu odabrati tekstove koje on može razumjeti, kako pripremiti bilo kakav materijal koji on može razumjeti. Ali, kažem, on je vrlo malo i htio komunicirati kroz neki govor, sa mnom ili s bilo kim. Eventualno, on bi to rekao pomoćnici u nastavi pa bi ona to prenosila. Uglavnom je ta komunikacija bila putem oralne metode između njih. Jer kako

ne čuju, onda ne mogu spojiti riječi s njegovim značenjem... Djeca su u prostoriji s vremenom prestala s podsmjehivanjem, ali se baš vidjelo da je njemu bilo neugodno. (S-3)

Dvije su sudionice (S-3, S-6) istaknule važnost odabira adekvatnog udžbenika za primjenu redovitog programa uz prilagodbu sadržaja uz individualizirane postupke te redovitog programa uz individualizirane postupke; nema zasebno koncipiranih udžbenika, kao i ni zasebno koncipiranih testova za učenike oštećena sluha, već se svi oni odnose na udžbenike za djecu s teškoćama. Tu se upravo vidi inicijativa nastavnika na koji način neke sadržaje može pojednostaviti i približiti učeniku oštećena sluha, a korisno je također što su zadaci poredani po stupnju složenosti pa bi na temelju tih zadataka nastavnici mogli dobiti povratnu informaciju po kojoj složenosti zadataka mogu osmisliti ispit znanja:

Što se udžbenika tiče, postoje udžbenici za prilagođeni i za individualizirani program. Ti su udžbenici odobreni od Ministarstva. Na udžbenicima je toliko mala razlika, npr. umjesto udžbenika piše radni udžbenik kako se ne bi primijetilo da ta djeca imaju... Ti tekstovi jesu pojednostavljeni, ali izvana izgleda kao da su jednaki udžbenici. Nekad sam ja trebala za učenike oštećena sluha dodatno prilagođavati te zadatke. Ja sam ujedno i radila na prilagodbi udžbenika za djecu s poteškoćama pa znam kako se to radi. Ono što je bio moj zadatak jest da sam uzela redovni udžbenik i radnu bilježnicu te sam morala osmisliti zadatke koji bi pratili te zadatke i prilagoditi ih njima i poredati te zadatke po težini od jedan stupanj do četvrtog- petog stupnja gdje je jedan najlakši zadatak, pet najteži i onda bih imala učenike kojima bi maksimum bio tri zvjezdice. (S-6)

S obzirom na to da se u engleskom jeziku čitanje i pisanje uvelike razlikuju, a i radi samih iznimaka u gramatici (Palčić Strčić, 2013), učenje engleskoga jezika za djecu oštećena sluha predstavlja izazov. Palčić Strčić (2013) ističe i važnost motivacijske uloge prema stranim jezicima. Ako nisu prisutne negativne emocije i strah u učenju, tada će napredak biti to bolji, stoga je bitno postići uvjete koji će tim učenicima osigurati smanjenje straha te povećanje uspjeha (Vrhovac i sur. 1999, prema Palčić Strčić, 2013). Navedeno, dakako, ne vrijedi samo za osobe oštećena sluha. Isto tako, ne smije se generalizirati podatak da svoj djeci oštećena sluha učenje stranog jezika predstavlja izazov, jer je upravo sudionica ovog intervjua dokazala suprotno te kako se sve treba sagledavati kroz individualnu prizmu djeteta:

E sad, još na to engleski jezik... Ali to je opet individualno. Ovaj je jedan dječak koji je kod mene, on je, recimo, cijelo prvo polugodište jako slabo napredovao. Sve mu je to bilo jako apstraktno pa sam razgovarala s mamom. Onda je mama malo više doma radila i logopedi su više obratili pažnju, ali strani jezik im je problem. Dok, recimo, ova jedna djevojčica bez problema. Ona je dosta, onako, u tom engleskom. Ja ju zovem „influencerica“. Ona je dosta u tom engleskom, dosta čita, gleda po tim stranicama. Pa onda tu usvaja jezik. Isto kao djeca vrtičke dobi. Nekad bolje znaju engleski, nego hrvatski jer su u tim igricama, u tome svemu. Koliko je to sve povezano...Nekima je problem

izgovor, a nekima je problem pisanje. Jer su to dvije stvari koje treba usvojiti. Engleski se ne piše kao hrvatski pa je to njima problematično. Ona se više bazira da ih pita usmeno i mislim to je jednostavan sadržaj, ali im individualno pristupa. (S-4)

Za učenike oštećena sluha dramatizacija otvara neke nove situacije u kojima se djeca nalaze. Kroz dramatizaciju dijete prezentira svoje želje i strahove te se na taj način priprema za nadolazeće životne događaje (Hicela, 2004). Dramatizacija je tehnika koja ne samo da je adekvatna za učenike sa slušnim oštećenjima, ona bi se adekvatno mogla primjenjivati i kod djece s urednim sposobnostima i to ne samo u razrednoj nastavi, već i u višim razredima osnovne škole. Primjenu lutke u nastavi engleskoga jezika spominje i Palčić Strčić (2013). Ta lutka ima svoje interese, no ona ne zna dovoljno dobro engleski jezik i moli druge da joj pomognu. Bitna je primjena ove tehnike jer se njome ne stavlja naglasak na slušne i govorno-jezične teškoće koje djeca oštećena sluha imaju, a samim time se i radi na povećanju samopouzdanja i primjeni te tehnike u razvitku određenih vještina kao što su empatija, pomaganje i sl. Guberina (2010) naglašava da se kroz dramatizaciju povećanjem više različitih kanala multisenzorički prenosi poruka, a samu dramatizaciju obilježava prostornost.

Sudionica istraživanja je istaknula ne samo važnost dramatizacije, već i izrade vizualnih podsjetnika, odnosno plakata. Time se i povećava motiviranost jer djeca oštećena sluha tada rade nešto što ih uistinu zanima, a Hižak (2013) također ovo navodi kao primjer dobre prakse jer im samo vrijeme pripreme jača samopouzdanje. Hižak (2013) također naglašava da je u projektnoj nastavi bitna i involviranost roditelja u spomenuti proces:

Dramatizaciju djeca oštećena sluha jako vole. Obično kad radimo neki tekstić ili nešto, trebaju napraviti lutke i onda se pripreme. E ta priprema njima puno znači. Oni kad se pripreme, vole to pokazati. Recimo, često imamo projekte pa često moraju napraviti neki plakat. Zadnje smo imali najdražu životinju, sami su napravili plakat, a trebali su i naučiti prezentirati taj plakat i to je super. Takvi zadaci uvijek traju duži period da se pripreme i jako su sretni kad to sve uspješno naprave i jako se potrude i sretni su radi toga. Tu onda dobiju priliku da se iskažu. Dok, recimo, nešto što se radi na satu, e tu su djeca oštećena sluha, barem iz onoga što ja vidim, malo nesigurnija. A opet to ovisi i o karakteru. (S-4)

Sudionica je također navela da je bitno upoznati učenika oštećena sluha i njegov način funkcioniranja u individualnom radu da bi se i mogla provesti ispravna individualizacija, a što se i može spoznati pomoću dopunske nastave:

O svemu vodim računa, ali tako neke stvari ti ne padnu na pamet jer kažem. Ne radim sa svima jedan na jedan pa ne znam kako rade, njihov tok misli i slično. I par puta sam mislila da je neka

uputa jednostavna, ali neke meni jednostavne stvari njih zbune. Ili ne treba njima neki prijevod ili nešto, a zapravo za njih to ima neko sasvim drugo značenje. (S-6)

Prema 33. članku Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2012) dopunska se nastava provodi za sve one učenike kojima je potrebna pomoć; škola je dužna organizirati dopunsku nastavu, a ona se organizira u onom vremenu kada je i ona učenicima potrebna, a sudionica (S-6) je detaljnije opisala način funkcioniranja dopunske nastave. Također je i navela korisnost dopunske nastave u vidu ciljanog pružanja pomoći s određenim učenicima oštećena sluha, ali i izrade dodatnog vizualnog materijala koji pomaže učenicima oštećena sluha u boljem usvajanju određenog gradiva:

Na dopunskoj sam s učenicima oštećena sluha znala raditi podsjetnike za ono što smo učili jer im se dosta često sve „pomiješalo“. Onda bismo imali podsjetnik, sličicu koja bi ukazivala na ono što trebaju napraviti drugačije. Onda bi si oni na ispitu znali nešto nacrtati sa strane da se prisjete. Dopunska nastava ovisi o zaduženju učitelja. Ja je ove godine nemam iako apsolutno postoji potreba za njom. Ali nemam zato što bi sve iznad toga bio prekovremeni rad. Ovisno o tome koliki je broj razreda i kome predajem te godine. Ni jedna dopunska nastava nije obavezna i ne smije biti obavezna. U suradnji s kolegicama iz SUVAG-a i stručnim timom napraviti pritisak da se tako izrazim ako smatramo da bi uistinu učeniku to koristilo. Na kraju krajeva, i oni sami hoće doći jer vide da im to koristi. (S-6)

Sudionica je navela da je olakotna okolnost za te učenike oštećena sluha bila činjenica da je na dopunskoj nastavi bio manji broj djece, gdje je i nastavnica mogla provesti usmeno ispitivanje, a sve s ciljem manjeg psihološkog pritiska i bojazni koja su djeca oštećena sluha imala:

Učenici oštećena sluha su redovito dolazili na dopunsku nastavu i ono što se zakonski ne bi smjelo raditi, ali kažem, idemo na ruku toj djeci jer je njima to bilo bolje i lakše jest bilo da oni odgovaraju na dopunskoj nastavi jer bi imali više vremena, bilo bi manje djece pa bi i njima bio manji pritisak, manja trema i sve skupa. Oni često imaju otpor prema korištenju engleskog u govoru jer im je to, naravno, teško. I tu griješe pa imaju i tremu pred drugima i sve. I to su bile te grupe kao i one u produženom stručnom postupku gdje su si svi bliski i poznati pa bi im bilo lakše. Onda bi mi to najčešće kroz taj oblik... Na redovnoj nastavi nismo dobili nekakav uredan pregled znanja jer bismo često požurivali, mora što brže reći i završiti jer moramo ići dalje, a ovako smo imali vremena. (S-6)

Na navedeni se navod i nadovezuje važnost socijalizacijske domene učenika oštećena sluha. U socijalnom smislu, prema Ivasović i Andrijević Gajić (2009), oštećenje sluha može utjecati na komunikaciju s drugim učenicima, razvoj samopoštovanja i samopouzdanja te na izražavanje emocija. Također, prema Ivasović i Andrijević Gajić (2009), učenici oštećena sluha

imaju tek jednog prijatelja, a to je upravo onaj kojeg nastavnik dodijeli da pomogne tom učeniku u svladavanju određenih poteškoća. Sukladno navodima literature, a prema navodima sudionica istraživanja (S-1, S-3) učenik oštećena sluha imao je ponašajne teškoće, a Ivasović i Andrijević Gajić (2009) napominju da je jedan od činitelja navedenog frustriranost radi nemogućnosti adekvatne komunikacije, a što se pokazalo i u navedenom primjeru:

Ono što nam se pokazalo najizazovnijim jest socijalna integracija tog djeteta oštećena sluha. Tu to zahtijeva jedan veliki rad. Dobro je na početku na samom roditeljskom sastanku reći i razgovarati, imamo dijete „takvo“ i „takvo“, to se uvijek tako odradi. Ja sam se na roditeljskom sastanku s L. mamom dogovorila da ona predstavi svoje dijete jer je to tip mame koja hoće to i onda je ona ukratko opisala teškoću, tijekom školovanja i to nam je jako pomoglo u radu s tom djecom... Tu su znali biti i „žestoki“ ponašajni problemi, dosta zahtjevni. Njegova mi je mama napomenula da kad se počne crveniti ili imati osip po licu, znači da je u pitanju stresna situacija, pogotovo kad bi bio neki grupni rad pa kad bi on morao izaći pred ploču pred ostatkom razreda pa bi bio pod stresom jer bi „morao“ govoriti iako nikad nije morao govoriti. (S-1)

Socijalizacijske su se teškoće manifestirale i u odbijanju onoga što bi mu pomoćnik u nastavi sugerirao, a što bi dodatno utjecalo na samu dinamiku rada u razrednom odjelu:

Uz sve ovo što sam rekla, a što mi je predstavljalo teškoće u radu (ponajviše radi ponašajnih karakteristika učenika), moram nadodati da je taj učenik imao otpor prema pomoćniku u nastavi. No, manje- više sva djeca imaju otpor prema pomoćniku, posebice dečki u jednom trenutku pružaju otpor. To je tako zato što se oni osjećaju drugačiji u razredu. Većina djece ima otpor prema pomoćniku, ali onda oni u jednom trenutku shvate da je to za njih loše.“ Joj, sad ćeš ti sjediti kraj mene tu, a mene cijeli razred gleda“ (S-3)

Da bi se djeca oštećena sluha u razredu osjećala bolje prihvaćeno, bitno je približiti da i djeca oštećena sluha imaju slične interese kao i sva ostala djeca. To će pomoći u svladavanju barijera druge djece koji misle da su to „drugačiji“ učenici. Boravak u redovnoj školi, prema Ivasović i Andrijević Gajić (2009), nema nikakvog smisla ako nisu u međusobnoj interakciji s drugim učenicima:

Ova jedna djevojčica, to je ona što ju zovem „influencerica“, ih je osvojila sličicama. Ona ih je polijepila, donijela je hrpu tih sličica i sad su ti ormarići poljepljeni. Tu ih je na neki način osvojila. Znači, oni su upoznali njih. Nisu ih gledali samo kroz to što oni ne čuju dobro ili što drugačije pričaju... Drago mi je što sam vidjela da me je dijete prihvatilo i da ste mu i samim time autoritet i vidiš da te sluša, da te prihvatio kao drugu mamu. (S-4)

O važnosti stvaranja samopouzdanja u pojedinom predmetu i suradnje između roditelja, nastavnika i učenika:

Taj je dječak iz početka bio jako motiviran. Onda smo vidjeli da u jednom trenu pada motivacija iz engleskog. Onda sam imala razgovor s mamom i ukazala sam joj na takve situacije i popričala sam s njom. Tako da je ona i kod kuće s njim više radila taj predmet i on sad ima i veće samopouzdanje. Rekla sam: „Ajmo više raditi na samopouzdanju.“ I s učiteljicom iz engleskog sam pričala da sam neke stvari uvidjela, a i s njim sam pričala. Tako da smo taj period prošli i onda je opet krenulo sve na bolje. Ta druga curica je također dobro prihvaćena. Zapravo se i njih dvije vole najviše družiti. Ja sam nastojala da ne sjede previše zajedno i da razviju više kontakt s djecom koja su čujuća. Lijepo, svo troje je prihvaćeno i lijepo napreduju. (S-4)

O osjetljivosti na buku djece oštećena sluha potvrđuje i navedeni navod. Upravo se iz tog razloga neki od nastavnika koji imaju dijete oštećena sluha žale na teškoću ostvarivanja nastave tjelesne i zdravstvene kulture, ali ne samo da su osjetljivi na buku, već i na šapat. Kako bi se i toj djeci oštećena sluha bilo lakše uklopiti u razredni odjel, prema Ivasović i Andrijević Gajić (2009), treba pripremiti i same učenike da će im na nastavu doći dijete sa slušnim oštećenjem. Isto tako, djecu bi trebalo poučavati prepoznavanju emocija, a što je i navela sudionica (S-2 i S-1). Treba ih učiti ne samo da prepoznaju vlastite emocije, nego i kad osjete da je netko ljut, pružati potporu na način da ih pitaju zašto se tako osjećaju, a što i ističe naredna sudionica (S-1):

Tako da je to isto jako važno i tu je zapravo uloga psihologa i pedagoga bitna. To bi također stručni tim morao strukturirati, što bi on mogao napraviti. Npr. „Evo, ja sam sada ljut.“ Znači, bitno je da zna prepoznati, imenovati emociju i sam sebi pomoći. Zato je važan stručni tim. Također, ono što moram napomenuti jest da učenik oštećena sluha nije podnosio buku i šuškanje... Također, kad bi djeca šaputala, uvijek bi mislio da njega ogovaraju i da nešto o njemu pričaju. On to nikako nije mogao čuti. Radi toga je baš bio nervozan. (S-1)

Da je ovakav oblik potpore bitan ističe i druga sudionica:

Smatram da bi s ostalom djecom u razredu trebalo provoditi radionice na temu empatije da postaju senzibilniji na takvu djecu, da ih više razumiju zašto se ponašaju na određen način, zašto njima smeta nešto, a djeci koja nemaju oštećenja, njima je to nešto sasvim drugačije. Da prihvaćaju i da ih razumiju, da i oni prepoznaju ako je to dijete uznemireno, da mu priđu i da oni budu dio toga. Da oni naprave taj razred za to dijete ljepšim mjestom (S-2).

Na činjenicu da je u procesu boljeg prihvaćanja i socijalizacije bitno pripremiti i roditelje, svjedoči i naredni navod sudionice (S-4). Time će roditelji „usaditi“ odgojno-obrazovne vrijednosti djeci urednoga razvoja, a što će posljedično dovesti do veće empatije prema toj djeci:

Na početku uvijek strepite kako će se ta djeca uklopiti. Kako će to krenuti. Prvo nisam znala koliko razgovajetno djeca oštećena sluha pričaju. Prvo je meni trebalo da se naviknem da ih razumijem. Jer

ipak je taj govor malo drugačiji. Makar su puno napredovali ili sam ja napredovala u slušanju. I jedno i drugo. Rekla sam na početku na roditeljskom sastanku da imamo troje djece oštećena sluha i da s djecom popričaju da im se ne bi rugali i da ta djeca imaju umjetne pužnice. Da se to vidi dobro. Prvo sam roditelje pripremila da s djecom popričaju. A onda smo u toku prvog mjeseca, bilo je nekih situacija gdje su se djeca rugala pa je neki dječak rekao: „Ja ga ništa ne razumijem.“ Uvijek smo iz takvih situacija nastojali učiti i rekla sam djeci da će ih s vremenom bolje razumjeti. Malo su ih i drugačije gledali... Oni su sad lijepo prihvaćeni. (S-4)

Jedna od najbitnijih preporuka učiteljima za rad s učenicima s oštećenjem sluha, prema Ivasović i Andrijević (2009, prema RNID, 2000), a koje su sastavljene sukladno uputama projekta pod nazivom: “Vodič za redovne osnovne škole za učitelje koji u svom razredu imaju učenike oštećena sluha”, jest ta da učitelj ne smije sniziti odgojno- obrazovna očekivanja prema učeniku oštećena sluha jer će na taj način smanjiti motivaciju učenika. Ako se djetetu da do znanja da prihvaćamo njegov minimalni doprinos, tada će se također dijete osjećati nezadovoljno jer ono zna da ima veće kapacitete. Navedeno se, prema Ivasović i Andrijević-Gajić (2009: 40) smatra jednim od „najpogubnijih uzroka loših obrazovnih postignuća” za učenike oštećena sluha, a što je i spoznala naredna sudionica, stoga primjenjuje pristup koji je jednak za sve (S-4):

Volim imati s djecom otvoreni odnos, ne sad ja njih mazim i to. Da znaju na čemu su. Tako da mislim da ta djeca oštećena sluha misle: „Ne popušta učiteljica, ali zato što je to za mene dobro.” Dakle, oni kad su naučili čitati, tada su me stalno ispitivali. Ja sam rekla: „Ne, ne, sam!“ Ako sam osjetila da dijete ne razumije neku rečenicu, primjerice u zadacima riječima, ne razumije nešto što ga se pita, u redu, tu ću pomoći. Ali ovo ostalo, oni su pokušavali iz početka. „Ne razumijem.“ A bili su u pitanju jednostavni zadaci, izračunaj. Što tu ne razumiješ? Takve zadatke smo već napravili puno puta, i u zbirci, i u radnoj i u udžbeniku. Ili kad me pitaju: „Što tu treba?“ Onda ga ja upozorim i pitam ga je li pročitao. Ajde probaj sam. I onda se sjeti. Pokušavali su da im ja pomazem i više nego što bi trebala. I onda su vidjeli da ne, da moraju sami. (S-4)

Kolika je uloga procesa socijalizacije i prilagodbe već u nižim razredima osnovne škole svjedoči i navod naredne sudionice koja navodi da u višim razredima nije imala teškoće s prilagodbom te djece s obzirom na to da su oni zajedno već bili od nižih razreda osnovne škole u zajedničkom razredu:

Mislim, kad je trebala neka pomoć u vidu socijalizacije djece oštećena sluha, onda su tu psihologinja i pedagoginja surađivale da nešto riješimo. Tu je većinom bila riječ u usvajanju radnih navika kod kuće i tako. Ja bih rekla da barem ova djeca oštećena sluha kojima sam ja bila nastavnik, a ujedno i razrednik, jako lijepo uklopila u razred... Ja nisam trebala nikad raditi neke dodatne radionice kako bi ostatak razreda prihvatio tu djecu pošto su ona meni došla u višim razredima, a oni su od

nižih razreda zajedno. Ali ja smatram da su učiteljice razredne nastave napravile odličan posao jer svaki puta kada imamo takvo dijete, uistinu nemaju nikakvih problema na satu. (S-6)

Propitkivanje je kod djece prirodan proces u inkluzivnom obrazovanju, no kao što će i biti izložena radionica u Didaktičko-metodičkom dijelu ovoga rada, ostale učenike treba pripremiti na to da će i nastavnik prema njima imati drugačiji pristup te da oni bez pomoći nastavnika i veće pomoći s nastavnikove strane jer učenici oštećena sluha neće moći dobro djelovati u tom sustavu. Ovdje se stavlja naglasak da u samom procesu senzibilizacije ostalih učenika ključnu ulogu ima učitelj razredne nastave:

Bez obzira na oštećenje i individualizirani pristup, uvijek se trudimo da to ne bude tako očito ili ako su drugačiji testovi ili ako je lakša grupa, uvijek se trudimo da se to ne primijeti kad dijelimo testove ili nešto... Ali ta djeca nisu nikad to preispitivala ili se bunila: „Zašto je on sad dobio manje toga? Zašto je dobio ovakav tekst, lakši.... Zašto Vi njemu možete pomoći... Nikad to nisu preispitivali ni pitali. Kad dođu do mene nemam s tim teškoća. (S-6)

Sve četiri sudionice izjasnile su se tek djelomično kompetentnima, izuzevši odgovor posljednje sudionice koja se izjasnila vrlo kompetentnom u ophođenju s djecom sa slušnim oštećenjima, a čak je i navela da se u tom području djece s teškoćama osjeća najkompetentnije. Upravo je razina njezine kompetentnosti na tom području povezana s činjenicom da je s tom skupinom djece pa i općenito osoba s oštećenjima sluha bila najviše u doticaju, a što prema Radovančić (1985, prema Imširagić, 2012) utječe na pozitivan stav o inkluziji te djece u odgojno- obrazovni sustav.

Ja moram priznati da sam se osjećala dovoljno kompetentno u radu s učenicima sa slušnim teškoćama i za rad s njima zato što sam imala iskustvo u radu s gluhima i nagluhima tako da sam više- manje znala što mogu očekivati. Naravno, jednom kad se krene raditi, onda je to druga stvar, ali kažem, svako je dijete individualno. Ono što sam mislila da će funkcionirati s jednim nije, a s drugim možda je. Ali nisam imala taj nekakav strah kojeg možda drugi kolege osjete jer, kažem, radila sam par godina za vrijeme studija u udrugama gluhih i nagluhih pa što se toga tiče sam se osjećala dovoljno spremnom za rad s njima. Mene veseli da se tako izrazim kad mi dođe dijete oštećena sluha jer mogu tu neke stvari primijeniti. Za to se osjećam sigurno spremnije nego za neke druge poteškoće s kojima djeca dođu. (S-6)

Sudionice (S-1 i S-3) nisu imale prethodnih iskustava u radu s djecom sa slušnim oštećenjima, stoga se ni ne osjećaju dovoljno kompetentnima za rad na tom području, no na tom području vide prostora za napredak od strane stručne službe i Poliklinike SUVAG. Da je strah prisutna emocija kad je u pitanju uključivanje djece oštećena sluha potvrđuje i istraživanje kojeg su provele Dulčić i Bakota (2008). Prema njihovom istraživanju, većina nastavnika se

pribojavala na koji će način moći ostvariti komunikaciju s djecom sa slušnim oštećenjima, na koji način će učitelji shvatiti komunikaciju učenika oštećena sluha te hoće li nastavnici biti shvaćeni od strane učenika koji ima slušno oštećenje. Da je iste barijere imala i navedena sudionica svjedoči i naredni navod:

Edukacije, edukacije i samo edukacije. Iskreno, još uvijek se ne osjećam dovoljno kompetentno. Mi smo individualno rješavali probleme, toliko obrazovne ne, ali više ponašajne (odgojne) probleme kod konkretnog učenika. On često nije razumio, e sad, je li to do obitelji, on je cijeli život bio zaštićen u obitelji radi toga pa je navikao na podilaženje, drugačiji jedan odnos. A djeca to nisu bila spremna činiti. Naravno, ako dijete ima veće slušno oštećenje, meni bi bilo teško uspostaviti komunikaciju, a ne bih znala kako pristupiti, a da ne pogriješim. Tako da bi mi to predstavljalo izazov, na početku bilo teže, jednostavno intuitivno, metodom pokušaja i pogreške. Nedvojbeno, ne smatram se dovoljno educiranom za rad s djetetom s oštećenjem sluha, no svaki dan naučim nešto novo. I još nešto, taj učenik s oštećenjem sluha ima i, posljedično, govorno- jezične teškoće, stoga je tu neophodna potpora Poliklinike SUVAG, a i logopeda općenito s obzirom na to da ga mi u školi nemamo. (S-1)

Sudionica istraživanja napomenula je da je imala teškoća s provedbom ciljeva i zadataka na nastavi tjelesne i zdravstvene kulture jer je djelovao pasivno (S-1). Kao što je i prethodno spomenuto, razina buke u dvoranama je izrazito visoka i radi same reverberacije (odjeka). Prema Dulčić i sur. (2012) potrebno je smanjiti vanjsku buku i buku unutar razreda kao i pojačati govor za 20 dB. No, stavivši u kontekst namjene prostora i koncepta školskih dvorana, upitno je koliko je moguće smanjiti razinu buke. S pedagoškog gledišta, ako učenik ima pomoćnika u nastavi, tada bi početno trebalo djelovati na način da se učenik odmakne od izvora buke, radeći sve što je po planu i programu u izoliranoj prostoriji, a tada se polako privikavajući na izvor buke. Također, mnoga sofisticirana slušna pomagala imaju program protiv buke, a što bi potencijalno i smanjilo pa čak i preveniralo narednu situaciju:

Bilo mi je izazovno umiriti dijete oštećena sluha na nastavi tjelesne i zdravstvene kulture. Prvih mjesec dana taj je učenik samo sjedio na klupi i „stisnuo“ se, baš se vidjelo da mu smeta buka jer kad djeca igraju graničara, to je vika i galama. Jer vjerojatno u SUVAG-u oni nisu u takvim situacijama, tamo su i manje prostorije pa možda nisu ni navikli na tu količinu buke. Eto, upravo na navedena dva predmeta vidim najveći prostor za napredak jer mi je to u razredu predstavljalo najveći izazov. (S-1)

Mrežu inkluzivne podrške ne čine samo pedagozi, fonetičari-rehabilitatori i ostali stručni suradnici, već bi se trebali, po potrebi, osim psihologa uključiti i psihoterapeuti. Uzevši u obzir da ova škola nije imala tada zaposlenog stručnog suradnika psihologa, ponašajne

teškoće učenika sa slušnim oštećenjem održavale su se i na sam pristup nastavnice prema tom djetetu:

Meni je najviše predstavljalo teškoća da taj dječak na mojem satu uopće nije htio komunicirati. Zato što nije htio krenuti u redovnu školu. On nije niti bio dobro prihvaćen u razredu, niti je razred bio senzibiliziran za njega, niti se njega pripremilo za polazak u redovnu školu, nego je dosta bio u otporu. On je, u principu, najviše komunicirao sa svojom pomoćnicom u nastavi. Vrlo teško, komunicirao je pismeno. Njemu je bilo i neugodno govoriti s tom djecom. Što se tiče pripreme materijala, tu sam kroz praksu postajala sve vještija i jednostavno uvidjela što učeniku bolje odgovara, što ne. No, iskreno, ne osjećam se kompetentnom u radu s djetetom s oštećenjem sluha. (S-3)

O važnosti samoedukacije svjedoči i navod naredne sudionice čime se pokazala važnost preuzimanja inicijative. Sudionica (S-4) svjesna je da način na koji funkcioniraju i usvajaju gradivo djeca oštećena sluha nije jednak načinu na koji to usvajaju djeca s govorno-jezičnim teškoćama. S obzirom na to da je potporu za ponašajni dio djece oštećena sluha dobila od strane psihologa, veći prostor za napredak ipak je naglasila da bi trebao biti u didaktičko-metodičkim pripremama i postupcima u nastavi za djecu oštećena sluha:

Nikad dovoljno educiranosti za djecu oštećena sluha. Prošle godine kad sam čula da ću dobiti djecu, onda sam uzela opet knjige koje smo na edukaciji u SUVAG-u prošli. Znači, to je bila edukacija ne znam koje godine. Onda sam opet pročitala, vidjela, pronašla, kako-što-gdje. Toga ima dosta, ali najbolje se u praksi nauči kako postupati s djecom oštećena sluha. Kao i u svemu. Osjećam se više kompetentnije u njihovom socijalnom dijelu jer znam da su sad već dobro prihvaćeni i da nema nekih „trzavica“. Ono u čemu mi iznova treba podrška i razmjena iskustva jest s učiteljicom iz produženog boravka koja mi sugerira koje nastavne materijale koristiti, kako možda nešto pojednostaviti i sl. Ali edukacija i usavršavanja nikad nije dovoljno. (S-4)

Svi su se sudionici istraživanja (S-1, S-2, S-3, S-4, S-5, S-6) izjasnili da podupiru inkluziju djece oštećena sluha, no upravo je ovdje bitna podrška sustava i formiranje tzv. zaštitne mreže što, prema Dulčić i sur. (2012), podrazumijeva pripremanje djece za dolazak novog učenika, uključenost roditelja, educiranost učitelja o pojedinoj teškoći koju učenik ima, no najviši se imperativ stavlja na suradnju škole sa školskom liječnicom te specijaliziranom ustanovom koja je dotad pružala podršku djetetu; po potrebi se može provoditi i rehabilitacija djeteta. Bez takvog sustava, nastavnik koji u učionici ima učenika oštećena sluha može se osjećati neshvaćeno, a samim time će radi negativnog iskustva s jednim učenikom oštećena sluha biti u bojazni kada mu naredni put u učionicu dođe još jedan učenik oštećena sluha. Spomenuta sudionica navodi negativan primjer inkluzije, odnos primjer inkluzije koji se nije uspio realizirati u onom smislu kojem svi odgojno- obrazovni dionici teže: ne puko

integriranje, već pomno promišljanje kako tom učeniku oštećena sluha stvoriti podupiruću zajednicu. Ivasović i Andrijević Gajić (2009) navode da će inkluzija djece oštećena sluha biti tim teža ako se uz navedeno javljaju socijalni problemi kao što su anksioznost, nisko samopouzdanje, loša slika o sebi, povučenost i nedovoljno razvijene socijalne vještine, a što se i očituje u narednom iskazu. Roditelji, prema Ivasović i Andrijević Gajić (2009) mogu putem određenih odgojnih praksa negativno djelovati na razvoj djeteta, kao što su njihova prezaštićenost ili prevelika popustljivost kao i niska očekivanja od samog djeteta, a gdje se upravo i uviđa važnost davanja savjetodavne potpore roditeljima, ali i nastavnicima. Nadalje, nastavnici trebaju uvažavati potrebu učenika sa slušnim oštećenjem za sigurnošću. Prema Smjernicama za rad s učenicima s teškoćama (2021), nastavnici trebaju izbjegavati one upute koje se usmjeravaju na učenikovo oštećenje sluha, npr. : „Svi budite tiho jer Marko ne čuje dobro!, Govorite glasno da Marko može čuti!, Vi malo radite sami, dok ja objasnim Marku što treba raditi.“ Da uključivanje djeteta sa slušnim oštećenjem treba pomno isplanirati i osigurati svu potrebnu podršku, svjedoči i naredni navod:

Vi ispred sebe imate jedno isfrustrirano dijete s kojim ne možete ostvariti normalnu komunikaciju ni na koji način. Ta nekakva emocionalna strana njegova mi je bila najveći problem jer tu ne vidite nikakav napredak. Ni na koji način, promjenom metode nije bilo reakcije. Ja prema njemu nikad nisam išla ružno, ali jednostavno to je dijete koje se nije osjećalo ugodno u tom razredu. Pokušavali smo i nasmijati se tom djetetu, da osjeti nekakvu toplinu, razgovarati s njim i na neki način mu prići i pričati o svakodnevnim stvarima, prići mu na hodniku, imali smo razgovor s roditeljima majkom i sl. Jednostavno prići mu na neki ljudski način, pokušati s njim ostvariti komunikaciju, bilo što što je vezano uz njegove interese. Uglavnom nije bilo nekakvog pomaka. Uglavnom su to bili savjeti defektologinje, nego pedagoginje. Kod nas Vam, kako je puno djece s prilagodbom i rješenjem, onda nam odjedanput u našoj komunikaciji dođe: „A dobro, ako ništa ne ide, onda ga pusti, što možeš. Kak' je, tak' je. Ja uvijek krećem od sebe da je u meni neki problem. Užasno to isfrustrira. Pa kad mi netko kaže: „Ma pusti, on ti je takav, onda mi je reakcija – Neću pustiti! Nije to rješenje. Nismo ništa s tim dobili. (S-3)

U pedagoškom savjetodavnom radu djece oštećena sluha crtež se može koristiti kao dobro sredstvo u suzbijanju agresivnosti. Ne samo da je crtež dobro sredstvo na socio-emocionalnom, već i na: „govorno-jezičnom, psihičkom, ponašajnom i kognitivnom planu, posredstvom crteža, interdisciplinarna suradnja likovnog pedagoga, defektologa, logopeda i psihologa činila bi optimalan multidisciplinarni tim.“ (De Zan, 1988: 165) Da je crtanje, kao i pisanje pjesama dobar pedagoški alat potvrđuju i Dulčić i sur. (2012). Učitelj, odnosno nastavnik, kao i školsko okruženje mogu dodatno poticati motiviranost učenika oštećena sluha, a haiku forma pisanja pokazala se također dobrim sredstvom izražavanja za djecu sa slušnim

oštećenjem. Naredna je sudionica (S-2) istaknula da je i sama koristila spomenute alate u pedagoškom savjetodavnom radu:

Ja bih svakako koristila pisanje i crtanje, crtanje je snažno sredstvo u savjetodavnom radu s djecom, crtanje, bojanje, ispunjavanje nekakvih listića ako se to ne bi moglo verbalno ostvariti ili bi komunikacija bila otežana upravo radi činjenice da je riječ o djetetu oštećena sluha. Iako je konkretan učenik imao relativno dobro razvijen govor. Ono što moram nadodati jest da sam većinu tih savjetodavnih razgovora provodila ja, s obzirom na to da tada nije bilo psihologa u našoj školi što je sada slučaj. Pretežito su ti savjetodavni razgovori bili usmjereni na ponašajne teškoće za koje sam spomenula da su nedvojbeno postojali. Ono od čega se svaki savjetodavni razgovor, općenito govoreći, jest: utvrditi problem i potrebu za pomoći, procijeniti uspostavljanje odnosa savjetovatelj-učenik, odrediti ciljeve i strukturu savjetodavnog rada, dogovoriti način na koji će se rad provoditi kao i procijeniti je li provedba rada bila korisna. (S-2)

Ne smije se ni načiniti generalizacija da kod sve djece oštećena sluha postoje socijalizacijske teškoće jer, prema navodima naredne sudionice (S-5), savjetodavni razgovori nisu se ni provodili jer se za time nije ukazala potreba s obzirom na to da su učenici oštećena sluha dobro funkcionirali u razredu:

Naša škola ima psihologa. Ali savjetodavni se razgovori s djecom oštećena sluha provode ako se pojavi neka teškoća, u tim situacijama Vam se onda prema njima postupa prema istoj situaciji kao i prema svoj drugoj djeci. Ako, ne znam... Ali nismo Vam to već jako dugo imali, kako da Vam kažem. Nekih problema u ponašanju i socijalizaciji, u socijalnim vještinama, u komunikaciji sa drugom djecom i sl. Ta djeca dođu jako spremna za našu školu. Ta vrtićka priprema u tom dijelu funkcioniranja je izuzetno važna i vrlo intenzivno se radi na tome i vrlo lijepo to ide. Oni su čak, moram Vam reći, u nekim stvarima napredniji i spremniji i osposobljeniji za samostalan rad i izvršavanje radnih obaveza, nego recimo djeca uredna razvoja. U principu, ta spremnost za samu sljedeću obrazovnu razinu, nema se tu neke velike potrebe za individualnim razgovorima. Ako treba, naravno, oni se provode kao i za svaku drugu djecu. Ali da se njih posebno zove, da se s njima posebno razgovara, izvan sustava, izvan potrebe, to se ne radi. (S-5)

15. 4. 4. 2. Odgovori fonetičara-rehabilitatora u Dječjem vrtiću Poliklinike SUVAG

U ovom će dijelu tematske analize biti ponuđeni odgovori i kritički osvrti na postavljena pitanja, a sve s ciljem boljeg uvida u rehabilitacijske postupke kod djece oštećena sluha u Dječjem vrtiću Poliklinike SUVAG te pružanju uvida u specifične postupke u Poliklinici SUVAG, a koji se potencijalno mogu razlikovati s obzirom na stupanj i vrstu slušnih teškoća. Konkretna pitanja na koje će se voditeljica istraživanja ovdje osvrnuti su: „Na koji način

Poliklinika SUVAG pruža podršku učenicima oštećena sluha? Molim Vas da opišete postupke u individualnoj/ grupnoj rehabilitaciji djece oštećena sluha. Na koji se način djeca upućuju u navedene oblike potpore u Poliklinici SUVAG?“, „Na koji bi način, prema Vašem mišljenju, trebalo pristupiti djetetu s obzirom na vrstu i stupanj slušnog oštećenja? Kakav je rehabilitacijski pristup djeci s prelingvalnim, odnosno postlingvalnim oštećenjima sluha?“, „Imaju li djeca sa slušnim teškoćama popratne teškoće? Na koji način dodatne popratne teškoće utječu na plan rehabilitacije?“ te „U slučaju da djeca oštećena sluha imaju popratne teškoće, tko Vam pruža dodatnu potporu?“

Poliklinika SUVAG pruža dodatnu rehabilitacijsku potporu, bilo uključivanjem djeteta predškolske dobi u ambulantnu rehabilitaciju kao pripremu djeteta za uključivanje u kompleksnu rehabilitaciju. Za djecu školske dobi moguća je kompleksna slušna rehabilitacija uz osnovnoškolsko obrazovanje u Poliklinici SUVAG, kompleksnu rehabilitaciju u Poliklinici SUVAG uz redovno osnovnoškolsko obrazovanje kao i mogućnost ambulantne slušne rehabilitacije (suvag.hr, 2023). Na osnovu određenih dijagnostičkih pretraga kao što su provođenje verbotonalnog i tonalnog audiograma, provodi se i daljnja individualna i grupna rehabilitacija. Dulčić i Kondić (2002) ističu da je pravi trenutak sa započinjanjem rehabilitacije upravo nakon provođenja potrebne dijagnostike, a u sam su program rehabilitacije uključena već i djeca s navršenom jednom godinom. U periodu do tri godine, roditelji su uključeni u sam rehabilitacijski program, a sve sa ciljem da se i roditelje uputi u određene rehabilitacijske programe, ali i rad s elektroakustičkom opremom.

O specifičnosti rada Poliklinike SUVAG svjedoči i postojanje multidisciplinarnog tima stručnjaka kao što su pedagozi, socijalni radnici, inženjeri elektroakustike, fonetičari, lingvisti i ostali stručnjaci. Iz spomenutog proizlazi i činjenica da je djetetu sa slušnim oštećenjem sva potrebna skrb na jednom mjestu. Postoji mogućnost da dijete pohađa program individualne rehabilitacije, ali da ne pohađa specijaliziranu školu Poliklinike SUVAG. Dulčić i Kondić (2002) ističu da ako dijete oštećena sluha svoje redovno obrazovanje nastavlja izvan Grada Zagreba, tada su dvaput godišnje zakazani dijagnostički pregledi, a provodi se i intenzivna slušno- govorna rehabilitacija. O kompleksnosti ustroja Poliklinike SUVAG svjedoči i naredna sudionica (S-10):

U redovnim ustanovama postoji stručna služba, ali ne ovako sveobuhvatna i mnogobrojna. U svakom trenutku djetetova vremena u kompleksnoj rehabilitaciji nalazi se sa vrlo specifično osposobljenim timom. Na temelju različitih testova različitih stručnjaka procjenjuje se jesmo li mi kao ustanova ono najbolje što bi tom djetetu mogli pružiti. Jer ako dijete ima neke teškoće dodatne

uz slušno oštećenje, ima jako puno faktora, ako mi kao ustanova nismo dovoljno osposobljeni da će se onda tražiti druga opcija koja je najbolja za to dijete. Ali, generalno, smatram da je ovo najbolja opcija za dijete sa slušnim oštećenjem, konkretno što se tiče dijagnostike. (S-10)

Uz navedeno, naredna sudionica (S-9) opisuje proces uključivanja djeteta u kompleksnu rehabilitaciju; to dijete oštećena sluha ima ne samo podršku grupnog rehabilitatora, već i individualnog rehabilitatora. Iako grupni i individualni rehabilitator imaju naizgled različita područja djelovanja rada, njihov je krajnji rehabilitacijski cilj isti. Oni su u međusobnoj suradnji komplementarni te upućuju jedan drugoga u područja gdje postoji određeni napredak, odnosno na čemu bi trebalo poraditi u samoj rehabilitaciji:

Djeca oštećena sluha su dijagnosticirana u Poliklinici SUVAG vrlo rano, naravno, ako dijete dođe, stvarno ima punu podršku od rane rehabilitacije, Centra za umjetnu pužnicu, mogućnosti ispitivanja sluha (subjektivnih, objektivnih) do uključanja u kompleksnu rehabilitaciju ako za to postoji potreba prema stupnju, vrsti oštećenja. Konkretno, ako je dijete uključeno u kompleksnu rehabilitaciju, ondje dobiva punu odgojno- obrazovnu podršku, edukacijsku i rehabilitacijsku. Dijete se svrstava u određenu skupinu, to je skupina djece sa slušnim oštećenjima. Ondje ima svog grupnog rehabilitatora. Dobiva svog individualnog rehabilitatora. Rehabilitirano je u skupini djece da se nauči komunicirati govorno i s drugom djecom. I s druge strane, ima individualnog rehabilitatora koji je posvećen njegovim individualnim potrebama. Također, uz sve to, ima fonetske ritmičare. (S-9)

Kao prvi korak u rehabilitaciji slušanja, sudionica (S-7) navodi osvještavanje da zvuk kao takav uopće i postoji. Isto tako, u rehabilitaciji slušanja i govora provodi se načelo postupnosti i sustavnosti. Dijete uredna sluha razvija vlastiti fonološki sustav na temelju sve preciznijeg slušanja, no za razliku od djece s urednim slušnim statusom, djeca oštećena sluha ne mogu filtrirati određene slušne informacije na isti način. Uz navedeno treba uzeti u obzir i kronološku dob kao i didaktičke materijale koji su za tu dob prigodni:

Što se tiče provođenja individualne rehabilitacije, ja još nisam imala taj početak rehabilitacije u smislu okretanja na izvor zvuka. Zato što kod nas dođu djeca „najteža“. Djeca koja su u najvećoj potrebi i djeca koja nisu na početku terapije, nego se pokazalo da je tijekom te terapije usporen, da je razvoj slušanja, razvoj govora i svega ostaloga sporiji od očekivanoga. Znači, to dijete nije na početku kada dolazi k nama, nego ide sporo i ide teško. Kod pužnice je zanimljivo da mi moramo sustavno približiti djetetu svijet zvukova koji je njemu stran. Znači, svi okolinski zvukovi kao što su lupkanje rukom o drvo, metal o drvo, sve su to zvukovi koje dijete s pužnicom može čuti, što se tiče same čujnosti, samog praga, ali, još uvijek ne zna što taj zvuk znači i ne zna ga identificirati. Mi mu polako otvaramo prozore i vrata u zvukove. A što se tiče zvukova govora, prvi korak bio bi sustavno odazivanje na vlastito ime, na poziv. I postoje vježbe od onih pikulica i svih drugih stvari gdje vi

kod djeteta, uz različitu didaktiku prilagođenu kronološkoj dobi, tražite brzu reakciju na ime. Znači, vi ste iza, pozovete i tražite brzu reakciju na ime. Ovisno o kronološkoj dobi. (S-7)

Da je osvještavanje slušanja prvi korak u djece sa slušnim oštećenjima, bilo da nose slušne aparate ili imaju ugrađenu umjetnu pužnicu, svjedoči i naredni navod:

Treba osvještavati slušanje i kod djece sa pužnicom i sa slušnim aparatom. Dakle, pratim mogućnosti djeteta. Ali sve počinje i kod jednih i kod drugih osvještavanjem slušanja pa nadograđivanjem slušne progresije, govorne progresije, kako dijete napreduje, tako širimo spektar i slušanja i govora. (S-8)

Sudionica (S-7), također ističe da dijete ne smijemo sagledavati kroz dijagnozu koju ono ima, već kroz vlastita razmatranja prosuđujemo o načinu postavljanja individualne rehabilitacije, a koja prati djetetove sposobnosti, interese, kognitivnu dob, emocionalnu dob, slušni status i dr. Ne smije se ni jedna teškoća gledati izolirano jer čak i da je riječ o istom stupnju oštećenja sluha, postoje drugi čimbenici kao što su okolinski, a koji mogu utjecati na različite ishode, a na što i upućuje naredna sudionica (S-7):

Bilo bi dobro da se mi osvrnemo i oslonimo na vlastita opažanja, na vlastita iskustva, na ono što mi kao osobe, kao stručnjaci i kao netko tko procjenjuje to dijete, da ga zapazi. I da si damo neko kraće vrijeme da sami procijenimo dijete i da tek onda posegnemo za nalazima. Smatram da je to najobjektivnija procjena djeteta, da se oslonimo na sebe, a ne da slušamo sada nečije tuđe... Čitamo, iščitavamo i znamo kako se tada nečije tuđe razmišljanje inkorporira u naše. Mislim da je ovo nekako najotvoreniji prostor malo dati sebi i djetetu. (S-7)

Individualna rehabilitatorica (S-8) svjedoči o važnosti provođenja vježbi slušne pažnje za djecu sa slušnim oštećenjima. Pri vježbama slušne pažnje, prema Hreljević (1996), treba uzeti u obzir da to moraju biti riječi koje se slušno razlikuju. U vježbama slušnog prepoznavanja rečenica, mijenja se samo jedan element. Primjer za spomenuto navodi naredna sudionica:

Konkretno, to se može raditi u igri s udaraljka. Na primjer, u početku mu date izbor između dva pa sad skriveni su instrumenti. Dijete se isključivo mora fokusirati na slušanje. Da nema vizualni input. Vi svirate jedan instrument pa drugi instrument. Pa ponovi što si čuo. Pa onda širite broj elemenata. Svirate, primjerice, štapiće, triangel, bubanj. Onda dijete mora ponoviti taj niz: štapiće, triangel, bubanj. To Vam se može raditi ne samo s instrumentima, nego i s figuricama. Primjerice: "Pokaži mi macu i psa." Mora točno tim redoslijedom, maca, pas. Pa onda: maca, pas, zeko. Na taj način se vježba i radna memorija i slušna pažnja. Recimo, uvijek se sakrijete iza neke prepreke, baš isključivo kad želite vježbati slušnu pažnju. Naravno da se dijete treba koncentrirati samo na slušni kanal. Znači, isključite mu vizualni input. Ili ponavljanje nekakvih jednostavnih rečenica. Ovisno o tome koliko dijete može pa uvijek pokušajte malo još više od toga. Nabranje elemenata, ponavljanje konkretno, evo, nizova, evo, na taj način. (S-8)

Fonetska se ritmika, a prema teorijskim navodima koji su izneseni u ovom dijelu rada, dijeli na glazbene stimulacije i stimulacije pokretom. O izazovima s kojima se nosi u provođenju grupnog rada u samim stimulacijama pokretom, svjedoči i naredna sudionica. Kao jedno od najvećih izazova navodi heterogenost grupa. Jer kronološka dob, a kao što je i prethodno napomenuto, čini veliku ulogu u pristupu samoj rehabilitaciji slušanja i govora, a isto tako i ishodima koji se moraju ostvariti. I unutar dobno homogenih grupa postoje heterogenosti u smislu različitih interesa, stupnja slušnog oštećenja, razlike slušne dobi i kronološke dobi i sl. No, ono što i navodi sudionica (S-10), heterogenost skupina nije loša jer će djeca oštećena sluha učiti uvidom u ponašanje starijeg djeteta i time će procesom socijalizacije sva djeca unutar heterogene grupe biti na dobitku:

Zbog malog broja djece, oformljuju se češće mješovite skupine koje su dobno heterogene, a nalaze se u skupini djece oštećena sluha. Ja mislim da sve ima svoj plus i minus, a radi provođenja programa je lakše imati homogeniju skupinu zbog sadržaja koji možemo ponuditi. Ovdje je riječ u skupini djece u rasponu od četiri godine pa i jednog predškolca koji možda ima već navršenih sedam godina. Teško je za prilagodbu programa i provedbu. S te strane je dosta zahtjevno. Plus je to da što kroz socijalizaciju preuzimaju uloge pa ta starija djeca skrbe za mlađu. Oni će biti ponosni na ono što su već usvojili pa će to pokazati mlađima. Mislim da je to neki plus jer mlađa djeca imaju od koga učiti. (S-10)

U obje vrste grupa nužno je voditi računa o individualnom pristupu:

Mogu reći da su stimulacije pokretom jedne od stupova rada holističkog pristupa te metode. Sluh nije samo komadić slušnog aparata, nego je čitava osoba. Ja radim u grupi, ali nastojim individualizirati rad čitavoj grupi, a to je ponekad jako teško u skupini sa slušnim oštećenjima. Zato što su najčešće mješovite dobne skupine i onda je pripremati nekoga tko je tek došao u program i netko tko odlazi u školu pa je s te strane zahtjevno. Ja sad mogu reći da sam koristila svoja saznanja o pokretu i metodi u dijelu produkcije, korekcije izgovora, igre slušanja i sl. To je to! Neko dijete će reagirati vrlo dobro. Mnogobrojnim poticajima najbolje i uči apsolutno svaki čovjek. Možemo vidjeti neku djecu koja na kraju rehabilitacije jasnije formiraju glasove, jasnije formiraju dulje rečenice, kompleksnijih klastera glasova u riječi ili generalno dobivanje afektivnosti. Od socio-emocionalnog plana do govorno- jezičnog razvoja, od produkcije do razumijevanja... Stvarno se može vidjeti napredak na svim razinama, to nije jednosmjerno. To je vidljivo u globalu. Najviše ćemo primijetiti: „Ajme, sjećaš se kako prošle godine taj dječak nije imao niti jednu čitavu riječ. Ove godine ima kratke izraze od dvije riječi koje su puno razumljivije.“ (S-10)

Bitno je naglasiti da se neka djeca ne osjećaju ugodno u grupnom radu ili pak, radi određenih okolnosti izbivaju iz grupne rehabilitacije, kasnije počinju s navedenim programom ili imaju neke emocionalne teškoće poput nesigurnosti, stoga je i glazbene stimulacije moguće

provoditi individualno, a što i navodi sudionica (S-9). No, naglasak je na grupnoj rehabilitaciji jer je bitno uvidjeti na koji način dijete spoznaje socijalna pravila:

Iako je rad grupni, dosta se individualno prilagođavamo, zato tako i funkcionira. Ako je dijete, ja ne znam točno što je bilo, to je bilo dijete jako potisnutih reakcija, gotovo da ne reagira. Tom djetetu je više odgovarao individualni pristup. Međutim, opet, od individualnog do grupnoj jer dijete će u školi funkcionirati grupno. Individualni bih pristup ja nazvala pomoćnim štakama koji guraju da možemo funkcionirati u dobrim i u otežanim uvjetima. Mi moramo na koncu doći do toga i izložiti to dijete grupi. Naravno, taj individualni sat nam je pomoćni sat kao kotač. Koristimo ga neko vrijeme, ali poslije ga moramo pustiti u grupu. Kompleksna rehabilitacija ima naglasak na grupi. Jer dijete mora komunicirati i sa svom drugom djecom i u socijalizaciji biti s drugom djecom i s drugim ljudima. (S-9)

O važnosti brojlica u glazbenim stimulacijama svjedoči naredni navod. Brojalice ne samo da, prema Čolić i Klarić Bonacci (2021), napominju da se glazbeno- pokretnim igrama zadovoljava djetetova potreba za kretanjem, već se i uče poštivanju pravila, socijalnoj komunikaciji te izražavanju emocija:

...kvalitetom ritma, dakle nekakvim glazbenim metodama, kucanjem ritma dolazimo do govornog ritma. U tome nam jako pomažu brojalice, a jezično bi to značilo da svaku brojalicu krećemo od iracionalne brojalice, pa širimo prema poluracionalnoj pa u racionalnu kao pravu govornu brojalicu. Isto tako, obuhvaćamo sve jezične i gramatičke načine, fonetike i fonologije gdje utječemo samo na izgovor određenog glasa, izazivamo glas. Do ritma, slogova ritma, riječi u rečenici i tako dalje, dakle, ritma rečenice i brzine govora. (S-9)

Pomoću pjevanog glasa, prema Čolić i Klarić Bonacci (2021), postiže se: „doživljavanje govorne intonacije, a kasnije i postizanja optimalne govorne intonacije, za korekciju govornih glasova, loše postiranog glasa i boje (timbra) glasa.“ Pjevani je glas važan u rehabilitaciji djece sa slušnim oštećenjem radi produženog vremena emisije kao i afektivnosti (Čolić i Klarić Bonacci, 2021). Dobrobiti glazbenih stimulacija mogu se primijeniti i na terapiju osobama sa selektivnim mutizmom. Selektivni je mutizam, prema Gregurić (2022), teškoća s kojom se djeca susreću u situacijama u kojima osjećaju određenu napetost i zato ne mogu proizvesti govor. No, to ne znači da oni isti ne razumiju. Verbalna komunikacija kod te se djece, odnosno osoba, javlja kada se oni nalaze u okruženju njima bliskih osoba kao što su obitelj, prijatelji i sl. Da se pjevani glas koristi i u rehabilitaciji djece sa selektivnim mutizmom svjedoči i naredni navod:

Koristimo pjevani glas zato što znamo da određeni poremećaji zahtijevaju i terapiju pjevanim glasom. Jako je to dobro kod djece koja imaju poremećaje brzine i ritma govora, a dobro je i kod djece koja imaju određenu vrstu mutizma. Ja sam imala slučaj dječaka koji je imao

selektivni mutizam i prvo je progovorio na glazbenim stimulacijama. Progovorio, tako što je prvo propjevao pa smo došli iz pjesmice u brojalicu do prve riječi, to je bio nekakav čudan redoslijed. (S-9)

Prema Hreljević (1996), potiče se percepcija i produkcija ritma brojalica koje prati. Svrha je glazbenih stimulacija praćenje ritma, odnosno prepoznavanje i oponašanje ritma koji je sadržan u govoru. Pljeskanje, pak, asocira na činjenicu da će dijete kasnije moći izvesti brojalicu na pravilan način. Bilo da je riječ o slušnom ili govorno-jezičnom oštećenju, slušanje je temelj u verbotonalnoj metodi, a što navodi naredna sudionica:

Ne dijagnosticiraju se sva djeca i ne dođu sva djeca na vrijeme. I kod djece oštećena sluha u rehabilitaciji polazimo od izazivanja vokala, da čuju razliku između pjesme i govora, da oni osvijeste razliku između pjevanog i govornog glasa. Kod djece sa slušnim oštećenjima prvo radimo na slušanju. Da oni počnu slušati zvukove. Iako to i radimo to kod djece s govorno-jezičnim oštećenjima... Slušanje je i po verbotonalnoj metodi temelj. Ako netko dobro sluša, ne samo dobro čuje, nego dobro sluša, ono će lakše moći ponoviti određeni glas, lakše će utjecati na brzinu svog govora, lakše će utjecati na ritam svog govora i slično, na sintaksu... Lakše će shvatiti melodiju govora, gdje koja rečenica započinje, završava, a što će se odraziti na predčitalačke vještine, a što će se odraziti na čitanje i pisanje. To je jedan kompleksni postupak, zato se zove kompleksna rehabilitacija. (S-9)

Sve su sudionice (S-7, S-8, S-9, S-10) istaknule da rehabilitiraju djecu koja pretežno imaju teška slušna oštećenja te da je oštećenja sluha u gotovo sve djece prelingvalno, a što označava da je oštećenje sluha nastalo po rođenju. Također, slušnih oštećenja sve je manje radi dobrog probira i dijagnostike, a što se odražava i na dinamiku same rehabilitacije što i navodi sudionica (S-8):

Kod nas je stvar ta da mi primamo u naš vrtić djecu s težim oštećenjima sluha. Vanjsku djecu ja, evo, više nemam. Ja kad sam počela raditi imala sam i pet, šest vanjskih pacijenata sa slušnim oštećenjem. Sada nemam više niti jednog. Ranije se implantiraju, uglavnom idu u Centar za umjetnu pužnicu, a i od tamo dobivamo djecu koja teže razvijaju govor. Mi imamo u biti djecu s jačim oštećenjima sluha. Obično su to djeca koja se već rode sa oštećenjem sluha. Nisam mislim imala ni jednom dijete koje je već izgubilo sluh već kad je imao razvijen govor tako da ni ne mogu govoriti previše o rehabilitaciji djeteta koje ima postlingvalno oštećenje. (S-8)

I naredna sudionica (S-10) potvrđuje da u njezinoj praksi nije bilo djece koja su imala postlingvalno oštećenje sluha. Upravo je rana intervencija i rana dijagnostika preduvjet da bi i sama rehabilitacija slušanja i govora bila uspješna:

Većina slučajeva ako i jest bilo progresivno, prelingvalno je. Sada nam znaju dolaziti s nepune četiri godine. Prije nego sam ja krenula raditi su znala dolaziti djeca s nepune dvije godine. A već je i

puno djece uključeno u program umjetne pužnice ili možda odlaze u program rane intervencije na dijagnostiku. Oni u vrlo vrlo ranoj dobi, prije nego dođu kod nas u vrtić, oni već imaju prepoznato oštećenje dovoljno dugo da bi ih se stiglo usmjeriti k nama. Ona podjela koja je relevantna za rehabilitaciju jest stupanj oštećenja. (S-10)

Iako je pužnica sofisticirano pomagalo, ne mora nužno značiti da ako dijete nosi pužnicu, a ne digitalno stereofonsko pomagalo, da će time i postići bolju čujnost. Čak i da oba djeteta imaju obostrano implantiranu pužnicu, možda vrijeme ugradnje umjetne pužnice nije jednako i sl.

I sama je sudionica (S-7) navela da je nastavnicima velik izazov u nastavi prihvatiti učenika s teškim slušnim oštećenjem. „Kad dođe dijete s teškom nagluhošću, budimo realni, učitelj se služi i rukama i nogama da mu približi sadržaj. Sumnjam da ćemo naći u Gradu Zagrebu učitelja koji je „verbotonalac”, ima završena tri stupnja znakovnog jezika.” U tom će slučaju, odnosno, ako je riječ o teškom oštećenju sluha, biti upitna inkluzivnost, odnosno u kolikoj će mjeri moći biti održana u redovnom odgojno- obrazovnom sustavu, što i navodi naredna sudionica (S-7). Upravo to i nije smisao cijele inkluzije, da odgojno- obrazovni djelatnici „kažu“ da je dijete s teškoćama u redovnom sustavu, već se treba napraviti jedan opsežan plan kako će to dijete oštećena sluha prolaziti kroz navedeni sustav, a za to je potrebna neposredna podrška obitelji da bi se to dijete dobro uklopilo u redovni sustav:

Inkluzija, integracija, to su moderne riječi. Volimo se „busati“ kako smo jako suvremeno društvo i to često bude mrtvo slovo u praksi. Ako od inkluzije dijete u svom totalu i kompletu nema ništa od toga, nisam za to. Imali smo jedno dijete koje su pošto- poto udomitelji stavili u redovni obrazovni sustav, slušno oštećenje, to dijete je u tom sustavu uvenulo i ugasilo se. Nije sve za svakoga... To dijete koje ne može slušno zahvatiti ni tročlanu strukturu, ne može razumijevanje zahvatiti. O čemu pričamo? Što to dijete može samo stvoriti? Lošu sliku o sebi, loše samopouzdanje, konstantnu frustraciju. Da mi kažemo kako smo integrirali nekoga? Da, postoje različite prilagodbe sadržaja, naravno da postoje. Ako je to dijete u mogućnosti, kao što je ovo bilo, ili u školu SUVAG ili u školu Slava Raškaj. (S-7)

Naredna sudionica ističe da je jačina slušnog oštećenja glavni čimbenik koji se uzima u obzir pri samoj rehabilitaciji djeteta. Naredna sudionica (S-9) ističe da je ugođenost vrlo bitna i pri samoj rehabilitaciji slušanja i govora. Tonskom i govornom audiometrijom procjenjuje se potreba slušnog pomagala, a ako za time postoji potreba, odabire se pomagalo i čini se ugađanje (Bonetti i Vidanović, 2011). No, spomenuta sudionica istraživanja (S-9) ističe da je za ugađanje aparata potreban posebno educiran stručni tim te izražava nezadovoljstvo na ovome području. Danas na tržištu postoji velik broj slušnih pomagala, no, prema Bonetti i Vidanović (2011: 118):

„ishodi rehabilitacije slušanja mogu biti kompromitirani jer ne ovise isključivo o pomagalu, već i o vremenu njegove dodjele te sadržaju i kvaliteti postprocesa.“ Ne samo da na ishode rehabilitacije utječe vrijeme dodjele pomagala, a upravo radi kritičnog perioda, već uz mnogobrojne faktore utječe i ugađanje samog aparata:

Bitno je uzeti u obzir imaju li djeca oštećena sluha aparatić ili umjetnu pužnicu, jesu li aparatići dobro ugođeni. To je jako jako važna stvar koja se posve zanemaruje i koja u Hrvatskoj nije toliko riješena zato što u centrima za slušna pomagala često rade needucirane osobe i ne znam zašto se s time ne žele pozabaviti. Kod ugađanja slušnih pomagala, a ja to mogu reći jer sam radila s time, radi se u idealnim uvjetima. Zato je potrebno i ondje, ali i u rehabilitaciji jedan dobar fonetičar koji zna to prepoznati i da zna da to drugačije funkcionira u idealnim i otežanim uvjetima. (S-9)

Neki od zadataka tijekom prvih godina individualne rehabilitacije, prema Rulenkova (2015: 60), jesu: „izazivanje i automatiziranje (učvršćivanje) reakcije na zvuk predmeta ili glas, ima- nema zvuka, razlikovanje zvukova i određivanje smjera zvuka, razlikovanje jačine zvučnog signala (tiho-glasno), igra predmetima koji proizvode zvuk (bubanj, štapići i dr.), izazivanje prirodnog glasa bez naprezanja, koji je prirodne snage, visine i boje te učvršćivanje takvog glasa (fiskiranje), poticanje djeteta na slušanje vlastitog glasa i otkrivanje novih mogućnosti, poticanje glasanja i izražavanja afektivnog stanja, ritmičke igre, dramatizacija različitih afektivnih situacija, uz uporabu odgovarajuće intonacije, učenje različitih igara, povezivanje prvih riječi s predmetima te razumijevanje pitanja i njihovo slušno razlikovanje (Tko? Što?).“ Da je to razlikovanje postojanja, odnosno nepostojanja zvuka jedno od prvih koraka u rehabilitaciji djece sa slušnim oštećenjima svjedoči i navedeni navod (S-9):

Volimo kretati od početka. Od samog slušanja. Obična igra, ima-nema zvuka. Da čujemo čuje li dijete uopće, da vidimo je li to uopće slušno pomagalo dobro ugođeno, primjećujemo li da je tu sve u redu. Tek poslije gledamo je li dijete imalo dobro razvijen govor ili nije. Jer često ako je i bio razvijen govor, a dijete je kasnije uključeno u rehabilitaciju, to je s razlogom. Znači da postoji neki roditeljski problem, možda on nije bio osviješten dovoljno. Nekad je lakše ne ispravljati krive drine, nego krenuti od početka. Zapravo, teži su slučajevi kada morate ispraviti krive drine, nego kad nekome iznova gradite govor. Mi se trudimo krenuti od početka kako bi taj govor bio baš dobar. A dobra postava govora je dobro slušanje. Dakle, s djecom krenemo od slušanja i dalje gradimo govor. Naravno ako dijete nema tako jako oštećenje da će biti bolje u tome. Ali, opet, ponavljanje je majka učenja. Nije loše niti tom djetetu utvrditi znanje ako je okruženo djecom koja imaju veće potrebe. (S-9)

Pri samom razvoju slušanja dijete prima podatke o zvuku, a bitno je da taj zvuk ne izazove nelagodu, već da djetetu bude ugodan (Rulenkova, 2015). U navedenom periodu se ne zahtjeva od djece da ponove što su čuli, već samo da slušaju (Rulenkova, 2015). Rulenkova

(2015), daje primjer za jednu od tih igara kojima se potiče razvoj slušanja: djeca mogu „spavati“ na podu te se mogu „probuditi“ kad čuju zvuk bubnja.

Kod umjetne pužnice, također moramo dijete naučiti slušati. Ako dijete uz slušnu teškoću ima neko pridruženo oštećenje, naravno prilagođavamo, vidimo što je. I dalje opet provodimo našu rehabilitaciju, glazbom do govora. Na neki način tražimo put do govora. Kod nekoga će to biti brže, a kod nekoga sporije. Kod nekoga će to biti lakše u smislu štogod uzmemo za primjer ili ritam ili pjevni glas ili glazbene igre, ono će htjeti. Neka djeca neće to motorički moći pratiti. (S-10)

Heterogenost grupe nije uvjetovana različitim tipom teškoće (slušno, odnosno govorno-jezično) jer su te dvije vrste oštećenja suviše različite, no prema određenim uvjetima može se dogoditi da dijete oštećena sluha odlazi u grupu s govorno-jezičnim oštećenjima. Kod djece s primarno govorno-jezičnim teškoćama se, između ostalog, radi na morfologiji i sintaksi, dok se s djecom sa slušnim oštećenjima u rehabilitaciji primarno radi na slušanju, barem u samom početku rehabilitacije. No, sudionica (S-10) ističe da jedno ne isključuje drugo, odnosno, baza je slušanje za obje teškoće, no nakon razvoja slušanja, kod djece sa slušnim teškoćama gradit će se fonetska i lingvistička progresija:

Postoje skupine djece sa slušnim oštećenjima i govorno- jezičnim poremećajima. Njihovi satovi su odvojeni... Postoje nekada slučajevi kad dijete ima slušno oštećenje, ali ima možda visok stupanj razumljivosti sa slabijim slušnim oštećenjem pa je znalo biti kod djece koja su onda uvrštena u skupinu djece s govorno- jezičnim teškoćama. Ja ne znam imaju li onda ta djeca još neke govorno-jezične teškoće jer nemam dosje djeteta.. Različita dob unutar skupine, više se radi na razvoju slušanja, na korekciji izgovora, odnosno na to smo više koncentrirani na početku kod djece sa slušnim oštećenjima, a i više ćemo primjenjivati igre glasovima. Jezik nije izoliran unutar određenog trenutka. Moja aktivnost ne služi jednoj stvari, služi minimalno deset u isto vrijeme i to je možda razlika zašto ćemo kretati s nekim bazičnijim dijelovima kod djece sa slušnim oštećenjima. (S-10)

Uz sama slušna oštećenja, djeca koja pohađaju individualnu i grupnu rehabilitaciju imaju i popratne teškoće kao što su autizam (S-7), intelektualne, motoričke i komunikacijske teškoće, govorno-jezične teškoće, teškoće razumijevanja, teškoće govorne gramatičnosti, slušne razabirljivosti, artikulacijskih teškoća i sl. Sudionica je figurativno iznijela važnost artikulacije u procesu usvajanja jezika: „Ako artikulaciju gledamo kao krov kuće, a da gradimo nešto od temelja, onda bi definitivno i ovo i razumijevanje bilo na početku (S-7).“

Navedeno se ne odražava samo na plan rehabilitacije, već i na komunikacijski model kojim će to dijete usvajati jezik, a posebice kada je riječ o autizmu:

Radila sam, između ostalog, s djevojčicom koja uz slušnu teškoću ima i autizam. Ja sam s njom radila ambulantno. Ona je bila u ambulantnom terapijskom postupku i roditeljima sam ja iz sata u

sat, iz susreta u susret govorila i upućivala u kojem smjeru idem. Nije isto kad ja sjedim s djetetom i bilo što radim i neka zbiljska situacija, kad dijete dobije tantrum nasred trgovine jer nešto želi. To su dvije različite situacije... (S-7)

Neke će udružene teškoće, uz slušne, kao što je autizam, imati utjecaj i na način komunikacije koja, u tom slučaju, neće biti isključivo oralna. Velika je vjerojatnost da će se koristiti i neki od oblika potpomognute komunikacije. Iako je u verbotonalnoj metodi naglasak na oralnoj metodi jer su dobrobiti njezina provođenja dokazani u mnogobrojnim istraživanjima, ne smije se ni izostaviti činjenica da djetetu trebamo prilagoditi njemu najprihvatljiviji oblik komunikacije, a o čemu se izjasnila i naredna sudionica (S-10).

Bradarić-Jončić i Mohr (2010) također ističu da je presudno omogućiti jednak pristup informacijama kao što ga imaju i čujuće osobe. Samo neke od metoda za pružanje jednakog pristupa informacijama, osim prethodno navedenih prema Bradarić-Jončić i Mohr (2010: 60-61), jesu:

- „za one koji preferiraju čitanje s usta u kombinaciji sa slušanjem trebalo bi osigurati podršku govornog (oralnog) tumača. Govorni tumači tumače izlaganje govoreći tiho i razgovijetno osobi oštećena sluha koja se u komunikaciji primarno koristi govornim jezikom i čitanjem s usana i vješti su u brzom pronalaženju zamjena za riječi koje je teško očitati s usana;
- za one koji preferiraju pisani jezik, treba osigurati titlovanje tekstova na hrvatskom govorenom jeziku uz podršku bilježničara koji na računalu ispisuje tekst izlaganja, a koji se za veći broj slušno oštećenih osoba projicira na platno;
- za nagluhe osobe koje preferiraju primanje govora slušanjem, na javnim događanjima potrebno je osigurati optimalne uvjete primanja akustičkih informacija korištenjem npr., FM (frequency modulation). Bit ovih slušnih pomagala je u tome da omogućuju prenošenje zvuka mikrofonom izravno s usana govornika u slušalice, odnosno slušni aparat osobe oštećena sluha, čime se znatno smanjuje pozadinska buka.“

Upravo iz navedenih razloga treba sagledati koji je to pristup informacijama djetetu oštećena sluha najadekvatniji te se time i voditi, a što i navodi naredna sudionica (S-10):

To dijete nije ostvarilo napredak, možda u socio-emocionalnom da, ali u slušnom i govorno-jezičnom nije. Često se komunikacija bazirala na krik. Mislim da bi to dijete više profitiralo od nekog drugog oblika komunikacije od govornog. U tom bi slučaju trebalo pronaći onu opciju koja zbilja je najbolja za dijete. Nekom djetetu sa težim slušnim oštećenjem je primarna komunikacija možda znakovni jezik. Jako često sam ja znala čuti i neku averziju o znakovnom jeziku. Znači ja ovdje govorim o hrvatskom znakovnom jeziku. Mislim da se jako gleda na to kao nešto nepovoljno, dok ja uopće ne smatram da je to tako... Da će dijete jer mu je lakše, pribjegavati znakovanju, ali mislim da je to previše stavljeno po strani kao nepoželjna opcija, samo bi se trebala povećati

informiranost i interdisciplinarnost u smislu s nekim tko ima većih saznanja o samom znakovnom jeziku, o kulturi gluhih i sl. Ako je dijete podržano na način da doma sa svojim roditeljima znakuje i ima snagu povezivanja sa zajednicom tim putem i unutar naše ustanove se još radi na njegovom slušanju i govoru, ne vidim zašto to ne bi bilo profitabilno. (S-10)

S navedenim se složila i naredna sudionica (S-7). U slučaju teškog oštećenja sluha, velika je vjerojatnost da će se komunikacija morati odvijati i drugim kanalima osim oralnog, a na stručnjacima je da za svako dijete sagledaju što je njemu najprihvatljiviji oblik komunikacije. U tom slučaju djelatnici Poliklinike SUVAG, a uvidjevši da navedena ustanova ne može ponuditi to što oni trebaju, preusmjeravaju djecu s teškim slušnim oštećenjima u drugu ustanovu (S-7):

Mi većinom tu djecu preusmjeravamo u S.R. Recimo, jedan dječak koji je imao roditelje s gluhoćom. S obzirom na to da je živio u obitelji i u okruženju kakvo je bilo, da uz svoj stupanj (anacusis perceptiva bilateralis) da također nije razvio govor. Ja sam stvarno verbotonalac, i mislim da ću biti takva do svojeg radnog dana, ali ako nekad ne ide, ne ide. Činjenica je da ne pomaže svima na jednak način verbotonalna metoda. Nama dođu najteža djeca i meni se u praksi pokazalo da jedno dijete koje je imalo ozbiljnih teškoća, ne samo s razvojem jezika i govora, nego sa strukturom, kažem ozbiljnih teškoća. To je dijete došlo bez ijedne riječi, a s obzirom na kronološku dob, mi smo njega uputili na prvi stupanj učenja znakovnog jezika jer je važno da čovjek nekakvim kanalom uči komunicirati i da iskaže nešto elementarno što nosi u sebi... Znači, znakovni jezik je također jedan sustav, jezik koji je njemu pomogao da počne savladavati materinji jezik. (S-7)

Naredna sudionica (S-9) napominje da se uz navedene teškoće javljaju na početku pedagoške godine i djeca sa separacijskim teškoćama. Separacijske teškoće, prema Paradžik i sur. (2018), podrazumijevaju određenu dozu anksioznosti pri odvajanju djeteta od osoba kojima su privrženi, kao što su, primjerice roditelji. Grupna dinamika ne smije biti narušena čak i ako se unutar grupe nalazi dijete koje uz oštećenje sluha ima popratne teškoće. Također, bitno je načiniti distinkciju između teškoća sluha i teškoća slušanja. Kod djece s posebnim jezičnim teškoćama uredno je funkcioniranje neverbalnih sposobnosti, a vidljiv je nedovoljan razvoj jezičnih sposobnosti koji nije uzrokovan neurološkim oštećenjem ili oštećenjem sluha (Dulčić i sur., 2012). Da je bitno razlikovati pojmove oštećenja sluha te pridružene govorno-jezične teškoće i primarno govorno-jezične teškoće sa teškoćama slušanja upućuje i naredna sudionica:

Često ta djeca imaju određene teškoće poput govorno-jezičnih. Ali načelno ako govorimo o skupini djece sa slušnim oštećenjima, oni primarno imaju slušna oštećenja. Ali i u skupini djece s govorno-jezičnim oštećenjima postoje djeca koja imaju slušno oštećenje, ali primarno oštećenje im je govorno-jezično. Tu samo trebamo vidjeti što je primarno, ali moramo rehabilitirati sve razine.

Popratne teškoće definitivno utječu na grupnu dinamiku... Lakše je raditi ako svi slušaju, ako svi voljno rade. Teže je ako imamo dijete koje ima separacijske teškoće sad na početku pedagoške godine. (S-9)

Intelektualne su teškoće također bile prisutne u djece koja su imala i slušna oštećenja. Pod pojmom dodatnih višestrukih teškoća, uz slušno oštećenje, podrazumijevaju se i teškoće izražavanja, artikulacije, odnosno primarno teškoće razumijevanja, memoriranja, strukturiranja i sl. No, nije nužno da su teškoće razumijevanja udružene sa slušnim oštećenjem, a što i napominje naredna sudionica (S-8):

Pretežito je tu bila riječ o intelektualnim teškoćama uz slušna oštećenja. Dobro, imao je on i motoričke teškoće, ali to nije konkretno utjecalo na rehabilitaciju, ali ono što je utjecalo na rehabilitaciju, uz sluh su bile poteškoće intelektualne. Ja sam imala vanjske pacijente slušno oštećene, ta djeca su bila potpuno urednog razumijevanja. Samo je trebalo raditi na izražavanju i artikulaciji. Ali su imali potpuno uredno razumijevanje. (S-8)

S obzirom na to da većina djece ima teškoće strukturiranja, ovdje će se teorijski prikazati način strukturiranja određenih dvočlanih i tročlanih iskaza. Kako bi se asocirala određena fonetska struktura, prema Hreljević (1996), određenu je fonetsku strukturu bitno fiksirati uz isti pokret, isti ritam, istu igračku i sl. Kako se u samoj praksi čini strukturiranje određenih izraza, navodi sudionica istraživanja (S-8):

Ako dijete u svom spontanom govoru ima jednu riječ: „Daj. Mama. Evo. Tu. Neću.“ Onda idete graditi: „Mama daj. Tata daj. Mama dođi. Tata dođi. Tata dođi tu. Mama dođi tu kod mene.“ Znači, idete element po element, nadodajete. Ono što dijete konkretno ima, širite rečeničnu strukturu. Ako dijete može reći: „Tata ima auto. Tata ima plavi auto. Kakav tata ima auto? Plavi. Tata ima plavi auto. Tata ima veliki plavi auto.“ Tako se radi ta rečenična progresija. (S-8)

Sami suradnici unutar Dječjeg vrtića Poliklinike SUVAG pronalaze podršku unutar kolektiva, odnosno podršku ostalih fonetičara-rehabilitatora, medicinske sestre (S-9, S-10) i psihologinje. Sudionica (S-9) je navela da najviše surađuje s fonetičarkom koja provodi stimulacije pokretom, a ta je suradnja izraženija prije provođenja određenih radionica i priredbi povodom blagdana i sl.

Bitno je uzeti u obzir da i djelatnici specijaliziranih ustanova također trebaju podršku, a posebice kada je riječ o djeci koja još uz slušna oštećenja imaju i popratna oštećenja. No, ta suradnja također nije sustavna, a ona nije ni manje važna od one suradnje između redovnih i specijaliziranih ustanova:

Ne mogu se pohvaliti da postoji neki sustavni suport nama kao djelatnicima, neka sustavna služba ili nešto kad dođemo u slijepu ulicu ili kad nešto nadilazi ovo ili ono, da će pružiti podršku, neće. Ali smo dobar kolektiv i možemo si reći, možemo pitati i na taj način izventilirati i pročistiti neku situaciju. Ali da ja očekujem od nekoga kad zapnem da će mi pomoći, to ne. (S-7)

Karakteristika je osoba koje imaju Usheroov sindrom autosomna recesivna zamjedbena gluhoća, a navedeni sindrom karakterizira i progresivni gubitak vida (Padovan i sur., 1991), a što utječe i na rehabilitacijski plan jer se tada trebaju uzeti u obzir i popratne teškoće. Ovdje je ključnu ulogu u komunikacijskom lancu i pružanju podrške fonetičarki koja provodi stimulacije pokretom bio grupni rehabilitator. Sudionice su također navele krucijalnu ulogu medicinske sestre u davanju uputa i potpore u slučajevima kada dijete ima, uz slušno oštećenje i popratne teškoće:

Ako je stvar popratnih teškoća, tu me medicinska sestra savjetovala koje stvari dijete smije, ne smije jesti itd. Ako su neke druge teškoće, tu mene najviše osobno informira grupni rehabilitator. Imamo jedno dijete koje ima sindrom kojemu ja ne znam trenutno ime, ali se uz progresivni gubitak sluha, dolazi i do gubitka vida. O tome me informirala njegova voditeljica skupine. To su informacije koje ćemo sami dobiti ili preko roditelja pa ćemo ih sami kasnije proučavati. Stvar je da djece sa slušnim oštećenjima ima manje pa i mi sami moramo prepoznavati, ipak su to djeca u razvoju. Ta podrška, ako se javljaju neke dodatne teškoće, nije baš idealna. Postoji samo jedan psiholog na cijeli tim. (S-10)

Naredna sudionica ističe primjenu verbotonalne metode u individualnoj rehabilitaciji slušanja i govora te da se pretežito oslanja na vlastito iskustvo u provođenju rehabilitacije. Ne samo da bi se rehabilitacija slušanja i govora trebala bazirati na djetetovim jakim stranama, već bi i provjere znanja trebale biti temeljene na istome principu, a posebice pri koncipiranju ispita znanja: za neke učenike s oštećenjem sluha usmenim, a za neke pisanim oblikom, ovisno što učeniku oštećena sluha bolje odgovara. Upravo se na tome i bazira verbotonalna metoda jer se njome gleda dijete oštećena sluha u cjelini:

Sama ta verbotonalna metoda pruža puno kanala kada gledate u globalu. Ne fokusirate se samo na teškoću, ne samo, nego na ono što dijete može. U tome i je poanta rehabilitacije. Nema jednog puta. Tamo gdje ne ide, nećete jahati po tome. Nego ćete naći put, doći ćete vi do onoga što želite. Ali to je iskustvo... I vi rastete skupa s djetetom, mislim, kako dolazi sve više djece s poteškoćama, morate se i vi... Uvijek su to udružene teškoće. Psiholog dodatno uzme sebi dijete na terapiju, napravi procjenu. (S-8)

15. 4. 5. Pospješivanje dosadašnjih oblika suradnje između redovnih odgojno-obrazovnih ustanova i Poliklinike SUVAG u budućnosti

15. 4. 5. 1. Odgovori odgojno- obrazovnih djelatnika u redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama

Organizacijske i objektivne pretpostavke, uz zakonodavne pretpostavke bitne su za provedbu inkluzije djece sa slušnim oštećenjima, ali i djece s drugim teškoćama. Organizacijske pretpostavke uključuju i dijagnostičke postupke i praćenja te djece u inkluzivnom sustavu, kao i organizaciju dodatnih rehabilitacijskih postupaka i načina postupanja s djecom s teškoćama.

Kao što se i do sada u ovome istraživanju pokazalo, objektivne pretpostavke kao što su materijalna sredstva, a uključivši i adekvatnu prostornu opremljenost, kao i broj djece u odjelu te osposobljavanje kadrova za kvalitetno ophođenje s djecom sa slušnim oštećenjima u određenom dijelu uzorka, nisu se pokazale nimalo zadovoljavajućima te da postoji prostor za napretkom, a što se ponajviše odnosi na osposobljavanje kadra. U tom se segmentu vidi i vizija većeg uključivanja navedene specijalizirane ustanove te međusobne suradnje u davanju potpore, a sve sa ciljem što kvalitetnijeg inkluzivnog obrazovanja za djecu sa slušnim oštećenjima. Rezultati su istraživanja pokazali, prema Radovančić (2003), da postoje subjektivne i objektivne prepreke za uključivanje djece s teškoćama, pa i sa slušnim oštećenjima. Objektivne prepreke, a što se može i poistovjetiti s rezultatima ovoga istraživanja, predstavljaju visoki zahtjevi u programima školovanja, opremljenost učionica, a također i akustička oprema kojom jedna od navedene dvije škole nije raspolagala, velik broj djece u razrednim odjelima s ostalim teškoćama, nedostatna financijska podrška u jednoj od navedene dvije škole koje su se nalazile u uzorku, nedovoljna specijalizacija nastavnika u području djece sa slušnim oštećenjima kao i činjenice da je nedovoljan stupanj potpore od strane školskog liječnika.

Subjektivne pretpostavke se, prema Radovančić (2003: 79), odnose na određene stavove i mišljenja svih aktera kao što su: „djeca s teškoćama u razvoju, djeca bez teškoća u razvoju, nastavnici redovnih škola, nastavnici specijaliziranih škola, roditelji djece bez teškoća u razvoju, roditelji djece s teškoćama u razvoju te, naposljetku, ravnatelji škola, stručni suradnici, savjetnici i dr.“ Radovančić (2003), napominje da je istraživanje pokazalo da učenici i nastavnici nisu adekvatno osposobljeni za rad s djecom s teškoćama kao ni individualiziranju planova, prilagođavanju nastavnih sadržaja kao i primjeni posebnih pomagala. I ovo je

istraživanje pokazalo potonje, odnosno da nastavnici pretežito nisu upućeni u korištenje FM sustava koji su djeci oštećena sluha od velike važnosti. Učenici oštećena sluha, prema Radovančić (2003) nisu ni pripremljeni za inkluzivno obrazovanje, a što je i povezano s predrasudama koje imaju njihovi roditelji.

Nastavnici su u spomenutom istraživanju, prema Radovančić (2003), poredali određene teškoće po stupnju po kojem oni smatraju da bi se mogli adekvatno uključiti u redovnu odgojno-obrazovnu zajednicu prema određenom redu: učenike s tjelesnim oštećenjima smatrali su najadekvatnijima za proces uključivanja u redovni sustav, zatim slijepe učenike, učenike oštećena sluha te, naposljetku, učenike sa smanjenim kvocijentom inteligencije. U istraživanju iz 1995. godine (Radovačić, prema Radovančić, 2003), najnegativnije su stavove o integraciji djece oštećena sluha imali učenici oštećena sluha, njihovi roditelji, roditelji djece koja čuju, čujuć učenici, dok su najpozitivnije stavove imali učitelji i nastavnici u čijim su školama bila integrirana djeca oštećena sluha. Bitno je napomenuti da s obzirom na godinu provedbe istraživanja, koncept inkluzije nije bio razvijen. Svi se ovi izazovi s kojima se suočavaju nastavnici i stručni suradnici svode na potrebe za boljom specijaliziranošću nastavnika na ovom području, a za što je neizostavna uloga specijaliziranih ustanova, a također bi i u široj zajednici trebalo popularizirati ovu temu jer područje inkluzije upravo i zahvaća širu društvenu zajednicu.

U ovom će se dijelu tematske analize voditeljica istraživanja kritički osvrnuti na postavljena pitanja nastavnicima: „Pohađate li neki oblik stručnog usavršavanja, a koji Vam može biti jedan od alata kako postupati prema djetetu s oštećenjem sluha?“ te „Možete li navesti što bi, prema Vašem mišljenju, moglo dodatno osnažiti nastavnike u ophođenju s djecom s oštećenjem sluha?“

Također će biti dani odgovori na pitanja postavljena fonetičarima-rehabilitatorima u Dječjem vrtiću Poliklinike SUVAG: „Na koje biste načine, Vi kao fonetičar- rehabilitator, u suradnji s ostalim stručnim timom Poliklinike SUVAG „ojačali“ nastavnike i stručne timove redovnih škola?“ te „Možete li navesti, što bi prema Vašem mišljenju, moglo dodatno osnažiti nastavnike u ophođenju s djecom sa slušnim oštećenjima?“ Time će se ponuditi cjelokupno viđenje na ovu temu, no radi preglednosti će spomenuti odgovori biti odijeljeni od odgovora koje su dali nastavnici.

Jedna je sudionica navela kao prepreku i činjenicu da nastavnici nemaju uvid u dijagnostiku djeteta, a što potencijalno može i otežati put nastavnika za pronalaženjem adekvatnih rješenja u postupcima individualizacije te se, najčešće, u primjeru sudionica jedne

od škola koje su bile u uzorku, svodi na pronalaženje vlastitih puteva i intuitivnom pristupanju djeteta oštećena sluha:

Jesmo mi imali neke edukacije o inkluziji općenito, o različitim vrstama teškoća, no prije ovoga što je došao mobilni tim nisam ništa znala o djeci sa slušnim oštećenjima. Nisam ništa dodatno pohađala o toj tematici, ali sve se uči kroz praksu. Tako sam ja i s učenicom radila; naravno i kroz iskustvo i rad s djetetom sam vidjela što bih trebala manje koristiti, a što više. Iz dana u dan. Nekad sam mislila da će nešto super funkcionirati, a na kraju dijete nije davalo nikakvu potencijalnu informaciju. Ali ne, nisam pohađala nikakvu dodatnu edukaciju. (S-1)

Kada bi se gledala šira slika, moglo bi se zaključiti da se sve svodi na inicijativu i želju nastavnika da se educira u navedenom području, a posebice ako nije do tada imao iskustvo s educiranošću djece oštećena sluha u inkluzivnom obrazovanju:

Ne, zapravo ja prije tog učenika oštećena sluha nisam ni imala doticaj s djecom oštećena sluha. Jesmo mi imali nekakve edukacije, ono što sam i rekla u suradnji s mobilnim timom. No, nisam se išla samoinicijativno dodatno usavršavati na ovom području. (S-3)

Ne smije se ni izostaviti činjenica da kad se govori o inkluziji, tada se govori i o drugim teškoćama. No, ne samo da nema edukacija usmjerenih konkretno prema samim slušnim oštećenjima, već nema ni edukacija o konceptu inkluzije. Jedna od sudionica uputila je na manjak educiranosti konkretno o samom procesu inkluzije, a što uzročno-posljedično dovodi do pitanja na koji način bi redovne, pa i specijalizirane odgojno-obrazovne ustanove, i mogle provoditi taj pojam u stvarnoj praksi ako ni stručni suradnici, a nastavnici u tom procesu još i manje, nisu upućeni što ona zapravo podrazumijeva:

Pojam kao pojam inkluzije nije dovoljno zastupljen jer ja do sada nisam imala bilo kakvu vrstu edukacije iz toga područja u odnosu na institucije koje su zadužene za provedbu edukacija u obrazovnom smislu. Ne znam koliko je pojam inkluzije prisutan u edukaciji učiteljica ili bilo kakve druge profesije. Nas kao stručne suradnike pedagoge do sad nitko nije upoznao s time, niti nas upoznao s pristupom i temeljima same edukacije, odnosno znanstvenim pristupom što uopće pojam inkluzije obuhvaća i kako bi se ona trebala provoditi. Odnos prema djeci oštećena sluha nam je isti, oni su dio naše populacije. Prihvat te djece je bez zadržke, naprosto je to nešto što je dio života škole. (S-5)

Primjer dobre prakse nije samo pristupiti sa znanstvene strane, već bi bilo ključno održati skupove gdje bi nastavnici koji imaju iskustva s oštećenjima sluha i koji imaju takvo dijete u sustavu pružali svoje viđenje dobre prakse, kako su oni konkretno pristupili individualizaciji u pojedinim područjima, koje su metode koristili i sl. Također, te edukacije nisu samo usmjerene na kognitivne percepcije nastavnika, već, a što je i navela naredna

sudionica (S-4), pokazuju da se povećava i motivacija nastavnika za prihvatanje djece s teškoćama u redovni sustav:

Ne, ne pohađam. Nije se ni nešto vodilo. Išli smo na stručni skup koje je održalo Ministarstvo organiziralo i bilo je dosta govora o radu s djecom s poteškoćama. Ali su tu nekako više bili primjeri, mislim zgodno je tu bilo jako za čuti i vidjeti, ali je najmanje govora bilo o radu s djecom sa slušnim oštećenjima... Jako je korisno čuti te primjere kako ljudi sami dolaze do nekih stvari i ideja. Zna li što je jako dobro čuti? Pozitivno i koliko Vi u stvari rastete s tom djecom. Da nije samo da se mi damo njima, nego se oni uvijek daju i nama. (S-4)

Da na diplomskim studijima Učiteljskih fakulteta te Filozofskih fakulteta diljem Republike Hrvatske ne postoje dovoljno usmjereni kolegiji ne samo vezani uz učenike oštećena sluha svjedoče i silabi, ali i naredni navod sudionice istraživanja (S-6). Iznimka su studij Fonetike na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, a čiji se studenti educiraju upravo za rad s osobama sa slušnim oštećenjima, a također se i na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu studente usmjerava na slušne teškoće, ovisno o odabranim modulima na diplomskome studiju. Nadalje, postoji teškoća da mnoge edukacije nisu ni namijenjene učiteljima i nastavnicima, već isključivo stručnim suradnicima, a ne samo da je za neke od tih edukacija potrebno izdvojiti određeni financijski izdatak, već ni neke od edukacija nisu namijenjene nastavnicima. No, kao što je i prije naglašeno, bez unutarnje motivacije nastavnika za poznavanjem principa rada umjetne pužnice, slušnih aparata, što podrazumijeva termin oštećenja sluha, kako prilagoditi sadržaje za učenike oštećena sluha, ne može se ni očekivati od samih nastavnika da će usvojiti spomenuto:

Završila sam dvije godine tečaja hrvatskog znakovnog jezika, onda sam odrađivala volontiranje s gluhima i nagluhima, a u jednom sam trenutku radila u Udruzi prijevod. Gluhi i nagluhi su tamo bili zaposlenici - radila sam hrvatski znakovni prijevod, radila sam s hrvatskog na engleski i s engleskog na hrvatski. Radila sam u drugoj udruzi prevođenje hrvatskog znakovnog jezika za gluhe osobe. I tema mog diplomskog rada bila je tema usvajanje engleskog i hrvatskog znakovnog jezika... Mislim da fali suradnje između različitih područja i uvijek idemo na to da se neke edukacije održavaju za sustručnjake. Ni za jedno oštećenje nas niti na fakultetima nisu baš usmjerili, ni na Filozofskom, ni na Učiteljskom. To baš fali. I poslije su edukacije dosta površne, o kojem se god oštećenju radilo, uvijek je to za sva oštećenja. A zapravo svako to oštećenje zaslužuje svoje vrijeme i mjesto i stručnjake koji će najbolje prenijeti kako radi s tom posebnom teškoćom koju dijete ima. (S-6)

Zornost je jedan od temeljnih principa kojim bi se trebalo voditi da nastavnici usvoje određene načine ophođenja s djecom sa slušnim oštećenjima. Edukacije nisu dovoljne jer iako nastavnici i stručni suradnici mogu naučiti kako, potrebno je vidjeti stručnjake – fonetičare-

rehabilitatore na koji način oni postupaju i kako rehabilitiraju djecu oštećena sluha, kako šire slušnu pažnju, nadograđuju vokabular i sl.:

Ja bih svakako da se organizira Razredno vijeće koje predaje tom djetetu da svi idemo u SUVAG. Po meni je to najbolje, zato što je zorno. Sve edukacije jesu od koristi, daleko od toga, uvijek svatko nešto nađe u nekoj edukaciji. Ali SUVAG ima mogućnosti, ima veliku predajnu dvoranu. Ja bih apsolutno preporučila da učitelji dođu, nazoče, da vide sat, da se napravi demonstracija jednog sata ljudi koji su specijalizirani za to i onda da se razvije diskusija, da svatko pita za svoj predmet što bi savjetovali, kako bi mogli nešto provesti. (S-1)

Supervizija jača pojedince; ona nema nadzornu ulogu, već ulogu potpore te da nastavnici uvide rade li oni dobro s učenicima oštećena sluha, a treba im i supervizor koji bi im natuknuo u kojem smjeru ide napredak djeteta oštećena sluha i na čemu konkretno treba raditi, napominje sudionica (S-1).

Naredna sudionica, osim važnosti edukacija, suradnje s roditeljima i sustavnog plana od strane specijaliziranih ustanova te redovne ustanove, stavlja naglasak i na važnost postojanja tehnološke opreme. Ono što naposljetku ističe jest važnost stručnog suradnika psihologa (S-3) u prilagodbi učenika sa slušnim oštećenjem:

Dakle, to dijete oštećena sluha bi trebalo redovito odlaziti kod školskog psihologa upravo zato što je to dijete koje se osjeća drugačije, vidi se da je drugačije i tu raditi na njegovom samopouzdanju. Da se osjeti bolje. (S-3)

Sudionica (S-4) ističe da je prednost specijaliziranih ustanova upravo i manji broj učenika, a što ističe i Radovančić (2003), no korist je od inkluzije znatno veća nego što su same prepreke u njezinu ostvarivanju:

Samo što je. U SUVAG-u su u plusu utoliko što su manje grupe. Do 12 najviše. A ipak je tu veća grupa... Ne mogu toliko možda biti fokusirana na njih, ali je utoliko dobro što su oni integrirani u grupu i oni se moraju otvoriti i prilagoditi. (S-3)

Upravo o važnosti individualnog rada svjedoči i navod naredne sudionice (S-6) te tu ističe dobrobiti dopunske nastave, ali i važnosti pomoći i suradnje s djelatnicama iz produženog stručnog postupka:

Ja sam najbolji dojam o djetetu oštećena sluha stekla na dopunskoj nastavi jer se svakome mogu posvetiti. U razredu je to neizvedivo. Ako s njima radi rehabilitator ili logoped, onda oni meni mogu dati lijep pregled djeteta i onda bi mi oni rekli što zapravo ta djeca ne mogu shvatiti i povezati. Možda neke stvari koje ja nužno ne bih razmišljala da bi bile problematične i teške su se pokazale takvima ili bi im dugo vremena trebalo za nešto. (S-6)

Da su dobrobiti inkluzije veće od samih barijera ističe i naredna sudionica (S-5), najviše ističući da se inkluzijom u potpunosti mogu ostvariti ne samo kognitivni, već i govorno- jezični, ali i socijalizacijski potencijali prema mišljenju naredne sudionice. Učenje uvidom jedan je od najboljih vrsta učenja za djecu s teškoćama:

To je integracija, tu smo još na toj razini, nismo na inkluziji. Ali u situaciji su da prate tempo zajedno sa drugom djecom, što je po meni dobro jer gledajući i slušajući i drugu djecu, ide se za time da on sam sebe motivira i da ima tu svoju unutarnju motivaciju i kompetitivnost u odnosu na drugu djecu. Znači, ta redovna populacija potiče i što se obrazovnog dijela tiče, a sigurno i socijalnog i emocionalnog. Sigurno potiče razvoj tog djeteta oštećena sluha. Komunikacijom koja je društveno prihvatljiva koja se razvija na drugačiji način koja se razvija u nekom segregiranoj i manjoj sredini... Tu nema prostora neuspjehu! (S-5)

Teškoće radne memorije upućuju na to da je učenicima oštećena sluha potrebno više ponavljati određeno gradivo. Cain i sur. (2007, prema Hrastinski i sur., 2014) ističu da je za razumijevanje pročitano, osim kognitivnog statusa te lingvističkih vještina, znanja o određenoj temi bitna, između ostalog, i učinkovitost radne memorije. Hrastinski i sur. (2014) naglašavaju da je istraživanje pokazalo da su zadaci koji su usmjereni na čitanje s razumijevanjem pokazali značajne rezultate s obzirom na ustanovu koju pohađaju učenici oštećena sluha, a o čemu svjedoči koliko je bitno okruženje za učenje; Hrastinski i sur. (2014) napominju da je atmosfera za učenje vjerojatno manje zahtjevnja za učenike u specijaliziranim ustanovama. Sudionica (S-6) također navodi da je upravo od djelatnica Poliklinike SUVAG saznala da djeca oštećena sluha imaju teškoće u radnoj memoriji, a što je posljedično i promijenilo način koncipiranja gradiva i same individualizacije:

Jedna stvar koja se veže uz slušne teškoće jest dugoročno pamćenje. Oni odlično nešto znaju u utorak kad imamo dopunsku i u srijedu kad oni rade skupa, a u petak više ništa ne znaju. To mi često kolegice iz SUVAG-a govore: „Kao da od početka o svemu pričamo.“ To stvarno i je tako. I ne samo o kojima smo pričali jer sva djeca zaborave, nego su bili uspješni u nečemu, a onda pet dana kasnije kao da to prvi puta vide. S tim smo se jako borili. Zato je jako bitna ta podrška specijaliziranih ustanova. To je sad šira priča gdje bi trebali biti organizirani redoviti sastanci i ne samo sa rehabilitatorima, već i sa roditeljima. Meni i roditelj može dati vrlo dragocjenu informaciju, a često ne žele govoriti o svom djetetu. (S-6)

15. 4. 5. 2. Odgovori fonetičara rehabilitatora u Dječjem vrtiću Poliklinike SUVAG

Kako bi se uvidjelo na koji način fonetičari-rehabilitatori mogu biti podrška za učenike sa slušnim oštećenjima te na koji način bi se u budućnosti mogli pospješiti dosadašnji oblici

suradnje, u navedenom će se tematskom djelu pružiti osvrt na odgovore na dva pitanja: „Na koje biste načine, Vi kao fonetičar-rehabilitator, u suradnji s ostalim stručnim timom Poliklinike SUVAG „ojačali“ nastavnike i stručne timove redovnih škola?“ te „Možete li navesti, što bi prema Vašem mišljenju, moglo dodatno osnažiti nastavnike u ophođenju s djecom sa slušnim oštećenjima?“

Osim važnosti educiranja i pohađanja određenih hospitacija u Poliklinici SUVAG kao i načina ustroja same poliklinike, uključivanje mobilnih timova, uključivanje fonetičara-rehabilitatora u rad samih škola (S-7, S-8, S-9), jedna je od sudionica (S-8) navela konkretno važnost pohađanja Verbotonalnog seminara, no s idejom da se taj projekt sufinancira za nastavnike koji u svom razredu imaju učenike sa slušnim oštećenjima. Bitno je i uvidjeti koje strategije rehabilitator koristi, kakvu jednostavnost leksika, način na koji postavlja pitanja i sl. Cilj je Verbotonalnog seminara razviti znanja i vještine, a tek neke od tema su razvijanje govora djece oštećena sluha, emocionalni razvoj djece oštećena sluha, koje su pretpostavke uspješne odgojno-obrazovne inkluzije za djecu sa slušnim oštećenjima, koji se metodički postupci rade, na koji način se čini prilagodba programa i sl. (Poliklinika za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG, 2012, preuzeto s <https://www.suvag.hr/nova/wp-content/uploads/VT-SEMINAR-VERIFICIRANI-PROGRAM.pdf>). Cijeli je seminar i popraćen teorijskim, ali i praktičnim dijelom spomenutoga seminara:

Jedno je nešto objasniti samo i misliš da si sve shvatio jer ti sve zvuči logično. Ali treba to... Kad ti dođeš ispred djeteta, što sad? Jer sve što si čuo, sve što si naučio, sve što ti je kristalno jasno. To nema veze sa praksom. Jedno je gledati, a drugo je to zaista osjetiti. Znači, pohađati barem opći seminar. I konkretno, ako rade sa slušnim oštećenjem, onda i program za slušno oštećenje. Vidjeti djecu uživo, vidjeti rehabilitatora na koji način, kako zapravo on to osvještava slušanje, kako razvija razumijevanje, kako širi slušnu pažnju na primjeru. Jer tad se jedino može vidjeti. Ako Vas dijete ne razumije, vidjet će rehabilitatora kako će i koliko će i na koji način vrtiti informaciju dok djetetu ne „sjedne“. Kako će doći do odgovora. I na kraju, i kad nama studenti dođu. Sjetite se samo kako je gledati prvi put i kako je zapravo doći ispred djeteta koje Vas ništa ne razumije. Znali su studenti reći ovako: „E sad ćemo se mi igrati, ja ću tebi objasniti pa ćeš ti meni odgovoriti. Ja bih rekla: „Ne! Slušaj, pokaži, reci!“ i to je to za početak! (S-8)

Strah je emocija koja, prema mišljenju navedenih sudionica (S-8, S-9), prati nastavnike koji se nikada nisu susreli s djetetom sa slušnim oštećenjem u redovnom sustavu, a što je vrlo pogubno jer ako se nastavnik ne ojača na ovom području, svoj će strah i tu emociju na neki način prenijeti na dijete i već će mu od samog početka i dijete biti odbojno radi vrste teškoće koje ima. Navedena je sudionica (S-8) spomenula da bi trebali i sami školski timovi unutar

škola biti senzibilizirani i pružati podršku nastavnicima. No, postavlja se pitanje na koji će način sami školski timovi, odnosno stručni suradnici, biti senzibilizirani kada im nije pružena podrška od onih koji su za navedeno područje kompetentniji, stoga se upravo ovdje uviđa potreba djelovanja fonetičara-rehabilitatora:

I onda iz straha ili ne djeluju i najčešće imaju otpor. Ili uopće se ne žele posvetiti tome, ali samo iz straha, iz ničeg drugog. I onda idu sve one: „Kako će on?!“ Netko je i rekao da je to dijete retardirano. To je samo strah, a nije u redu jer se djetetu onemogućuje školovanje u redovnoj sredini, a dijete bi moglo. Ja se sjećam da su nama na prvom satu na fakultetu rekli da je prvi cilj rehabilitacije integracija jer će to dijete funkcionirati u stvarnom svijetu. Da bi to bilo moguće, bitan je taj sustav podrške. (S-8)

Sam je i cilj verbotonalne metode stavljati naglasak na jake strane djeteta, a to se upravo i čini pri individualizaciji postupaka. Kako ćemo znati prilagoditi djetetu određeni sadržaj ako ne znamo njegove interese?! Strah nastavnika, a koji nedvojbeno postoji u većine sudionica ovoga istraživanja, može iščeznuti na način da i oni navedeno dijete gledaju kao na dijete koje je po interesima slično ostalim vršnjacima. To je već jedan od koraka smanjenja straha:

I bitno je utjecati na smanjenje straha jer ljudi uvijek dolaze s nekom pretpostavkom u nečemu. Primjerice, mi smo nekad kao obični prolaznici čuli da se ljudi dijele na gluhe i one koji čuju–krivo! Na slijepu i one koji vide–krivo! Dakle, nikad nije sve crno-bijelo. I sada mi moramo vidjeti kako bez straha pristupiti nekome. Ta je osoba ista poput svih nas. Ako je već naglasak na inkluziji, tada svi imamo nešto u čemu imamo bolje mogućnosti, ili imamo loše mogućnosti... Ono što netko ne može, treba pronaći načine kako će moći. Utjecati na smanjenje straha i prihvatiti osobu kao jednu od svih drugih. (S-9)

Nedvojbeno je da stručni kadar unutar redovnih odgojno-obrazovnih ustanova nedostaje, a ponajviše se to odnosi na stručne suradnike logopede. Kao rješenje, sudionica navodi da bi kao dobru supstituciju bilo uvesti fonetičare-rehabilitatore, a čija je uloga u rehabilitaciji djece oštećena sluha neizostavna:

Moramo imati na umu da postoji i zanimanje fonetičara-rehabilitatora slušanja i govora, zapošljavanje tog kadra bi pomoglo u smislu smanjenja stručnog kadra, a definitivno bi im pomoglo u potpori djece oštećena sluha te kod djece koja imaju govorno-jezične teškoće uz oštećenja sluha, ali i samo govorno-jezično oštećenje. (S-9)

Proces je inkluzije uzajaman proces što se i naglašavalo u nekoliko navrata tijekom navedenog istraživanja. Sudionica je uvidjela povezanost između postupaka grupne rehabilitacije i same nastave hrvatskoga jezika i književnosti, a gdje se ističe uloga i navedenih nastavnika. Oni i tijekom studija imaju kolegije kao što su Fonetika i fonologija, Teorija jezika,

Morfologija hrvatskoga standardnog jezika i sl. Iako nisu usko usmjereni na slušanje kao takvo, no mogu dati vrijedne nalaze svoje struke. O uzajamnosti procesa i razmjene ideja i prožimanja različitih stručnosti u inkluziji svjedoči i naredni navod:

Vrlo je važna suradnja s nastavnicima, moramo reći da grupna rehabilitacija vuče korijen iz hrvatskoga jezika. Svi ti postupci kao što su čitanje i pisanje, izražavanje, dramatizacija sve su to neki postupci koji se koriste u nastavi hrvatskog jezika. Voljela bih da se ta veza između nastavnika hrvatskoga jezika i fonetičara osnaži pa i veza između nastavnika hrvatskoga jezika i logopeda. (S-9)

Iako je već na temelju danih odgovora vidljivo kako fonetičari-rehabilitatori mogu pridonijeti potpori nastavnika, no i stručnog tima škole, ovdje će se detaljnije specificirati na koji način konkretno fonetičari-rehabilitatori mogu pomoći nastavnicima u prevladavanju nerazumijevanja određenih rečeničnih struktura na konkretnom primjeru. O važnosti geste svjedočio je i Guberina (2010). O načinu učenja dvočlanih i tročlanih izraza upućuje i Ivasović (1999) koja navodi da će početno korišteni simboli brzo biti zamijenjeni pismom. Ivasović (1999) također navodi da je na početku bitno tražiti od djeteta usporedbe kao i to da trebamo postavljati pitanja: „Tko je to?“, „Gdje je nešto?“, „Tko je tu?“, „Tko je tamo?“ i sl.:

Djeca s poteškoćama razumijevanja, a imaju pritom slušne teškoće, ne razumije kad ih se pita „Tko je to?“. „To je mama. I onda na više primjera ponovite: „Tko je to?“ „Tko je to?“ Bitno je pokazivati. Prvo mora imati leksičko da uopće zna imenovati, prepoznavati... Prvo morate pitati što je to, tko je to i sl. „To je mama.“ „Tko je to?“ „To je mama.“ „A što mama radi? „Mama kuha.“ Pokazujete rukom pokret kuhanja. Ja znam pitati dijete: „Mama pleše? Mama spava?“ Znači, krivo. „Ne, ne!“ „A što mama radi?“ Uz puno, puno ponavljanja će dijete to povezati s nekom radnjom. Kad se radi na razumijevanju teksta, to je složenije, ali princip je isti. (S-8)

O važnosti kontinuirane suradnje, ali i posjeta vrtiću jedne djevojčice s autizmom, progovara i naredna sudionica. Ono što se mora istaknuti jest da, iako je ovaj rad utemeljen na inkluziji i prijelazu djece iz specijaliziranog vrtića, ne smije se izostaviti važnost suradnje i komunikacije na predškolskoj razini, odnosno između specijaliziranih i redovnih ustanova ranog i predškolskog odgoja, kao ni suradnje redovnih osnovnoškolskih ustanova sa specijaliziranim ustanovama:

Ja bih svakako da se uspostavi komunikacija s terapeutima iz SUVAG-a gdje će se razbiti možda nekakva fama i nelagoda: „Kako ću ja s tim djetetom.“. Ja sam išla i zbog jedne djevojčice koja ima dijagnozu autizma u njezin redovni vrtić jer smatram da je jako važno da se upravo ta komunikacija između različitih stručnjaka i djelatnika uspostavi... Zapravo sam jedan cijeli radni dan bila... Uvijek je dvosmjernost jedina i moguća. (S-7)

Naredna sudionica razgraničava znanja nastavnika različitih profila te naglašava kojim bi nastavnicima potencijalno trebala veća potpora fonetičara-rehabilitatora, a to su prema njezinu mišljenju nastavnici likovnog odgoja, matematike i sl. Nadalje, naredna sudionica vidi svoju ulogu u pružanju potpore u tehnološkom smislu jer je i ovo istraživanje djelomično pokazalo da nastavnici ne znaju dovoljno o slušnim pomagalicama koje koriste osobe oštećena sluha. Sudionica ovoga istraživanja smatra da bi trebalo honorirati nastavnike kako bi dobili i motivaciju za naučiti navedeno. Financijska potpora je izvor ekstrinzične motivacije koja je kratkotrajnija, no sudionica (S-9) ističe:

Uvijek treba sve ispravno honorirati da bi ispravno funkcioniralo. Čist račun- duga ljubav! Ne postoji ta poslovice bez veze, od davnina. Osnova kako pružiti podršku i kako osnažiti nastavnike i odgojitelje i rehabilitatore. Meni se kao dobar oblik potpore tim učiteljima čini određeno mentorstvo. Da ja budem mentorica nekoj učiteljici u redovnoj školi, ne mora to biti individualni rehabilitator djeteta, već i grupni. Evo, ja radim kao grupni rehabilitator. I ja mogu biti mentorica i govoriti o potrebama tog djeteta i savjetovati tog nekog drugog nastavnika, razrednika. Primjerice, za dijete oštećena sluha, nastavnik ili razrednik me pita u koju klupu da stavi dijete. I ja savjetujem u koju... (S-9)

Još su dva područja rada u kojima sudionica vidi svoj doprinos u pružanju potpore nastavnicima: govor nastavnika i educiranje nastavnika o postojanju buke, ali i korištenju tehnika koje bi bile i rehabilitacijske i edukacijske: „*Trebalo bi uzeti nastavnu metodu koja bi bila rehabilitacijska i edukacijska. Primjer dramatizacije, afektivnosti i facijalne ekspresije kod govora. Tako da se naglase prozodijska obilježja. (S-9)*“

I u ovome je istraživanju, prema navodima nekih sudionica, buka izazvala veliko ometanje, ali i napetost kod učenika oštećena sluha, a upravo je to jedno od razloga zašto se djeci oštećena sluha preporuča da sjede u prvoj klupi. Navedena sudionica opetovano ističe da moderni uređaji koji omogućuju slušanje imaju programe za buku, a što se prema njezinu mišljenju rijetko koristi jer se generalno malo zna o tome, kao što se i malo zna o utjecaju buke na sluh djece, ali i na emocionalni razvoj djece oštećena sluha:

Ljudi o buci ne znaju dovoljno! Buka je veliki ometač, izazivač stresa, a osobama oštećena sluha ona jako smeta pri prenošenju poruke. Bitno je i osvijestiti osobe što je velika buka. Ljudi misle da je velika buka samo kad nešto glasno lupa ili kad si uz zvučnik. Buka se zbraja, ona se gomila. O tome bi trebalo educirati odgojno-obrazovne djelatnike. I drugu djecu. Što se tiče buke, potreban je i odgoj i obrazovanje ljudi! (S-9)

O mijenjanju nastavnih metoda u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu upućuje i naredna sudionica (S-10). Primjerice, igrom povezivanja različitih osjetilnih iskustava učenicima

mogu rukama ili određenim pokretom tijela interpretirati određenu skulpturu, dok glazbeni ritam mogu vizualno prikazati (Dulčić i sur., 2013). Igre će, posebice djeci oštećena sluha, pomoći da shvate određene uzročno- posljedične spone te bolje razumijevanje nastavnog sadržaja (Dulčić i sur., 2013). Igra se, kao univerzalan način na koji dijete urednog razvoja uči, može i primijeniti i povezati sa stimulacijama pokretom, no da bi to bilo moguće potrebno je djelomično odbaciti tradicionalne metode gdje djeca cijelo vrijeme tijekom nastave sjede:

Mislim da bi se mogla inkorporirati igra jer kroz igru svako dijete najbolje uči pa bi to vrijedilo za sve obrazovne razine, no to bi značilo da bi nastavnik morao mijenjati pristup predavanju. Sve bi trebalo biti više kao igra, a imajući u vidu na koji način se prenose te informacije. Jer djeca sjede za stolom i pišu u bilježnicu. Sve te stvari bi mogle biti povezane sa stimulacijama pokretom i mogle bi se integrirati u bilo koji predmet. (S-10)

Ono što navodi naredna sudionica jest da bi za učenika oštećena sluha, a koji se nalazi u redovnom sustavu, nastavnik trebao poznavati pojedine pokrete za korekciju određenih glasova, a koji su, između ostalog povezani s napetošću, no i artikulacijskim svojstvima glasa općenito. Tu bi korekciju glasova nastavnik trebao provoditi spontano, ne remeteći fluentnost nastavnog sadržaja, a bilo bi poželjno kad bi i pomoćnik u nastavi, ako ga učenik oštećena sluha ima, bio educiran na navedenom području, no stimulacije pokretom nisu nešto što se može naučiti na jednom seminaru ili predavanju, ono se uči kroz iskustvo:

Mislim da je to jako kompleksno, jako sadržajno se koristi znanje stimulacijama pokretom, to je jedno golemo područje, ali mislim da su ti zahtjevi za tu osobu nerealni da bi to savršeno mogao odraditi prema djetetovim potrebama. Ne može se nešto prenijeti unutar par predavanja, to je ono što mislim. To zahtijeva jedan proces, iskustvo. (S-10)

Najbolja bi solucija, u slučaju da je riječ o poučavanju u nastavi hrvatskoga jezika, bila da nastavnik uz završeni studij Kroatistike, završi i Fonetiku jer bi ta osoba bila iznimno kompetentna u provedbi navedenog kao i integriranju spomenutog gradiva za učenike sa slušnim oštećenjima, no ne smije se staviti po strani da je to idealan način razmišljanja. Nastavnici se u stvarnim situacijama nose s mnogobrojnim izazovima, a i postavlja se pitanje kojem je broju nastavnika drugi nastavnički smjer na studiju bio Fonetika jer su svi učitelji razredne nastave pohađali Učiteljski fakultet. Bez obzira na navedeno, sudionica (S-10) je zaključila provedeni intervju riječima:

Realnost nikad nije idealna, i mislim da ne treba tražiti nešto idealno i da zato što ne možemo ostvariti idealno odbaciti sve, odnosno onda bolje ništa jer je profesor needuciran. Bolje je onda da se ta osoba minimalno educira ili na svoju ruku, da se nekoga angažira na barem djelomičan način. Jer malo po malo se isto uči. Možda dobije profesor informacije prve godine o djeci sa slušnim

oštećenjem, možda druge, možda treće. Možda nikad neće biti do kraja educiran, ali će već nakon treće godine imati više iskustva. Samim time što se to dijete oštećena sluha percipira kao dijete koje ide u tu školu, a ne isključivo kao neku otegotnu okolnost je već velika stvar... (S-10)

Djetetu oštećena sluha, kao i njegovim roditeljima, velika je promjena prelazak iz specijalizirane u redovnu ustanovu. Stručnjaci moraju biti dovoljno samopouzđani kako bi i sami pružali podršku tom djetetu, njegovim roditeljima i njihovoj obitelji. Dijete je u središtu, ono je to kojemu treba stručna podrška i pomoć. A da bi ono imalo potrebnu podršku, neizostavna je potpora specijaliziranih ustanova. Da bi stručnjaci specijalizirane ustanove i mogli organizirati mobilne timove i svu potrebnu potporu, savjetodavne razgovore i superviziju i njima je unutar same specijalizirane potpore potreban adekvatan komunikacijski lanac, a ako je sve navedeno u skladnom odnosu, tek je tad inkluzija moguća. Da bi to dijete bilo manje u bojazni od samog redovnog sustava, moraju se u središte staviti upravo njegove potrebe:

Kad stiže dijete u redovni sustav, to mu je ogromna promjena. Njemu i njegovoj obitelji. Onda mi kao odrasle osobe, bez obzira koje smo struke, ne smijemo zaboraviti da je riječ o djetetu. Da je riječ o malenom djetetu i da bi naš strah, našu frustraciju, našu nelagodu, našu anksioznost oko toga „Kako ćemo mi se sad pokazati?!“ trebali staviti u jedan „folder“ i fokusirati se na živo dijete koje pred nama. (S-7)

U narednom će poglavlju biti prikazana didaktičko-metodička komponenta rada prema verbotonalnoj metodi za nastavu hrvatskog jezika i književnosti za drugi i treći razred osnovne škole te didaktička razrada za nastavni sat matematike za učenike oštećena sluha. Nakon navedenog, bit će dan pregled razrade jedne pedagoške radionice kojom se nastoji približiti učenicima nižih razreda uredna sluha kako pristupiti učenicima oštećena sluha jer bi na taj način takvi učenici bili bolje prihvaćeni.

DIDAKTIČKO-METODIČKA KOMPONENTA RADA

16. Prikaz rada s djetetom oštećena sluha po verbotonalnoj metodi i smjernice za stručne suradnike o načinima postupanja

Nakon teorijskog i istraživačkog dijela rada slijedi pregled nekolicine prilagodbi materijala za djecu oštećena sluha u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu. Prijedlozi za navedeni dio bit će izrađeni po principu verbotonalne metode u čijem je središtu sam učenik i njegove potrebe. Pritom se mora uzeti u obzir slušni status, učenikovi interesi kao i njegove odgojne, obrazovne, socijalne potrebe kao i potreba za potporom. S obzirom na to da rezultati istraživanja nisu pokazali zadovoljavajuću razinu međusobne podrške fonetičara-rehabilitatora specijalizirane ustanove i redovne odgojno-obrazovne ustanove, na samom će se kraju ponuditi kratki naputci nastavnicima i pedagozima s ciljem što adekvatnijeg pristupa učenicima oštećena sluha. Prilagodba nastavnog sadržaja, a što i naglašavaju Ivasović i Andrijević (2009), ovisi o potrebama učenika, ali i o nastavnikovu stilu poučavanja. Ivasović i Andrijević (2009) ističu: „Ne postoje recepti za prilagodbu, ona mora biti individualizirana- prilagođene pojedincu.” Nakon određenog navoda bitno je napomenuti da, iako je cilj da ove didaktičko-metodičke prilagodbe budu primijenjene u odgojno-obrazovnoj praksi, učitelj mora uzeti sve nabrojene okolnosti i čimbenike koji bi mogli utjecati na samu dinamiku odgojno-obrazovnog procesa učenika sa slušnim oštećenjem. Individualno usmjereno planiranje nastavnih sadržaja jedan je od preduvjeta uspješne inkluzije učenika s oštećenjem sluha u redovni odgojno-obrazovni sustav, no da bi inkluzija u potpunosti bila ostvarena, ne smije se fokus staviti na učenikove nedostatke, a isto tako prilagodba sadržaja ne smije imati ometajući faktor na ostatak razreda.

Bakota i sur. (2022) ističu važnost provođenja slušnih vježbi prije određenog odgojno-obrazovnog sadržaja koje se mogu provoditi uz uključivanje elektroakustičke opreme, prvotno bez vizualnih podražaja, a zatim uz vizualne podražaje. Stoga će svaka didaktičko-metodička priprema nastavnog sata, uz provođenje motivacijskog dijela, započeti provođenjem slušnih vježbi, a u kojima se ogleda važnost stručnog vođenja i davanja uputa fonetičara-rehabilitatora nastavnicima koji u svom razredu imaju dijete oštećena sluha.

Odgojno-obrazovni ishodi koncipirani su sukladno rehabilitacijskim ciljevima učeniku oštećena sluha, a svaka je nastavna jedinica maksimalno prilagođena načelima verbotonalne metode.

16. 1. Prilagodba sadržaja za učenika oštećena sluha u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu - Hrvatski jezik i književnost za drugi razred osnovne škole

Odgojno-obrazovno područje: Hrvatski jezik i književnost

Nastavna tema: More

Nastavna jedinica: Mladen Bjažić - More

Vrsta nastavnog sata: sat obrade novog sadržaja

Korelacija s ostalim predmetima: Likovna kultura, Priroda i društvo

Dob: drugi razred osnovne škole

Odgojno- obrazovni i rehabilitacijski cilj:

- interpretirati pjesmu More Mladena Bjažića
- osvijestiti važnost očuvanja okoliša i voda koje nas okružuju

Odgojno- obrazovni ishodi:

Obrazovni zadaci:

- navesti gdje je sve voda u prirodi i oko nas
- navesti životinje koje žive u moru

Odgojni zadaci:

- poticati brižnost i važnost očuvanja okoliša

Funkcionalni zadaci:

- razvijati govorne i izražajne sposobnosti učenice
- vježbati sposobnost memoriranja jednostavnih rečenica
- poticati i razvijati pozorno slušanje i doživljavanja
- razvijati slušnu pažnju
- razvijati osjećaj za ritam i tempo
- razvijati motoriku - koordinaciju i sklad pokreta

Nastavne metode: metoda slušanja, metoda igre, metoda usmenog izlaganja, metoda razgovora (metoda heurističkog razgovora), metoda čitanja, metoda pisanja, metoda rada na književnome tekstu

Oblici nastavnog rada: frontalni oblik rada, individualni oblik rada, skupni oblik rada, rad u paru

Didaktički materijali: Prilozi - *Slika 2.* Prikaz onečišćenog i čistog mora, *Slika 3.* Ritmička vježba za početak nastavnog sata (Hreljević, 1996), *Slika 4.* Kratka ritmička pjesma za početak nastavnog sata Hrvatskog jezika i književnosti (vlastita ilustracija), *Slika 5.* *Pjesma More* Mladena Bjažića (vlastita ilustracija)

Didaktičko- metodička artikulacija aktivnosti:

UVODNI DIO SATA:

Pozdravljanje i predstavljanje (1 minuta)

Motivacija (5 minuta)

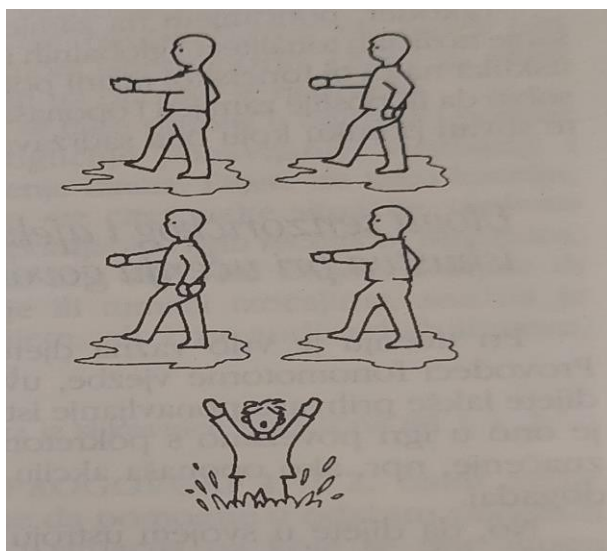
Voditelj aktivnosti, učitelj/ica razredne nastave najavljuje današnju aktivnost:

„Draga djeco, danas ćemo obrađivati temu vode. Znete li da je voda svuda oko nas? Voda je važna jer vodu pijemo, vodom se tuširamo, vodu piju životinje, a biljke isto ne mogu bez vode. Čak je i u našim tijelima voda. Od svih životinja, najviše je vode u tijelu hobotnice. Bez mora ne bi bilo života. Moramo paziti da ne bacamo smeće u vodu, već u koš za smeće. Tako pazimo na životinje koje žive u moru. Prije nego što počnemo, sada ću vam pokazati kako izgleda prljavo more, a kako izgleda čisto more. (Vidjeti *Sliku 3.*) Metodom razgovora i demonstracije voditelj aktivnosti treba usmjeravati učenike prema samoj temi razgovora, odnosno na koji način se sve more može onečistiti i kako se možemo ponašati da ne dođe do toga da je more prljavo. Učenici iznose svoja iskustva i doživljaje vezane uz postavljeno pitanje. Tijekom postavljanja pitanja učitelj/ica bi trebao/la usmjeravati pogled prema učenicima oštećena sluha kako bi pratio pozornost i shvaćanje postavljenih pitanja od strane učenika oštećena sluha. U slučaju da učitelj/ica primijeti da je došlo do slabijeg razumijevanja izgovorenog, tada treba pojednostaviti svoj upit.

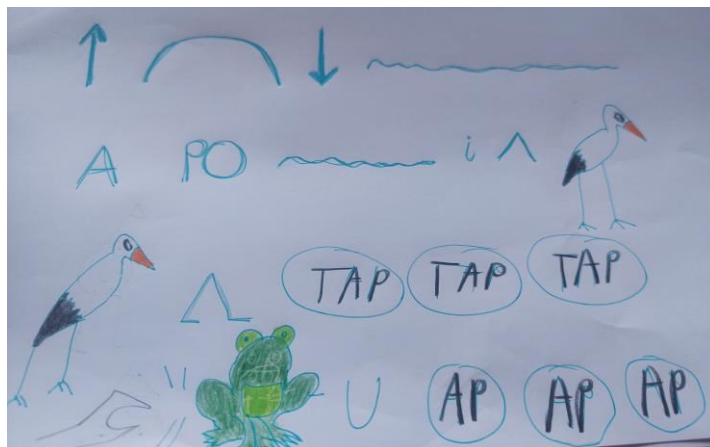


Slika 2. Prikaz onečišćenog i čistog mora (preuzeto s <https://dalmatinskiportal.hr/turizam/interaktivna-karta--ovdje-mozete-provjeriti-koliko-je-cisto-more-na-plazi-na-kojoj-se-kupate/139635> i <https://slobodnadalmacija.hr/tag/oneciscenje-mora>)

„Zato ćemo danas, povodom obilježavanja Svjetskog dana voda čitati jednu pjesmu. Prije toga idemo ustati u krug tako da smo svi okrenuti jedan prema drugome. (Nakon kratke rasprave o važnosti vode, slijedi pjevanje pjesme uz određene pokrete.) Sada ćemo otpjevati jednu pjesmu. Zamislite da je ispred vas lokva vode. Što je lokva? (pričekam učenike da odgovore, no ako nitko ne zna ispravan odgovor, pomažem im i objašnjavam da ako postoji udubina u cesti, a ako pada kiša, tada se ta udubina napuni vodom. Prvo ćemo oponašati kao da tapkamo po lokvi vode (pri izvedbi ove vježbe pratimo sliku: „Tap-tap, tap-tap, tap-tap, tap-tap, uuuuu!” Vidjeti *Sliku 3*. Usklik „Uuuu!”). Nakon navedenog otpjevat ćemo pjesmu uz predočavanje slikovnog izraza: „Gore nebo, dolje voda/ a po vodi ide roda!/ Roda ide tap-tap-tap,/lovi žabu ap-ap-ap!” (Vidjeti *Sliku 5*.) Ovdje se i ogleda važnost stimulacija pokretom jer određenim makropokretom može se potaknuti izgovor određenog glasa.



Slika 3. Ritmička vježba za početak nastavnog sata (Hreljević, 1996: 21)



Slika 4. Kratka ritmička pjesma za početak nastavnog sata Hrvatskog jezika i književnosti (vlastita ilustracija, preuzeto iz Hreljević, 1996: 21)

Najava i lokalizacija (1 minuta):

Jeste li ikada bili na moru? Što ste sve tamo radili? Koje ste sve životinje vidjeli? (postavljanjem potpitanja, a sve sa ciljem provjeravanja razumije li učenik/ca oštećena sluha ono o čemu se govori). Najavljujem obradu *pjesme More Mladena Bjažića*.

SREDIŠNJI DIO SATA:

Interpretativno čitanje (3 minute):

Učenici isključivo slušaju pjesmu, bez otvaranja udžbenika. Radi boljeg zapamćivanja samog sadržaja pjesme, a posebice za učenika oštećena sluha, pjesma će biti pročitana dvaput. Učitelj mora posebno pripaziti na ritam i intonaciju prilikom interpretativnog čitanja.

“MORE

More je široka cesta,

Najšira cesta svijeta.

Po njoj brodovi plovo

I bijeli galeb šeta.

More je carstvo riba,

Školjki, rakova, zvijezda.

U njemu kitovi plavi

Svijaju svoja gnijezda.

Morem se brodovi voze

I bijeli galeb šeta.

More je široka cesta,
Najšira cesta svijeta.”

(Mladen Bjažić)

Kratka emocionalno-intelektualna stanka (1 minuta):

Nakon interpretativnog čitanja slijedi kratka emocionalna pauza do jedne minute kako bi učenici mogli oblikovati svoj doživljaj teksta, a samim time kako bi ga lakše mogli izraziti.

Objava doživljaja (1 minuta):

Učenike vođenim pitanjima pitam kako im se svidjela pjesma.

Na ploču ću im napisati i ponuditi određeni izbor:

Nakon čitanja pjesme osjećao/la sam se:

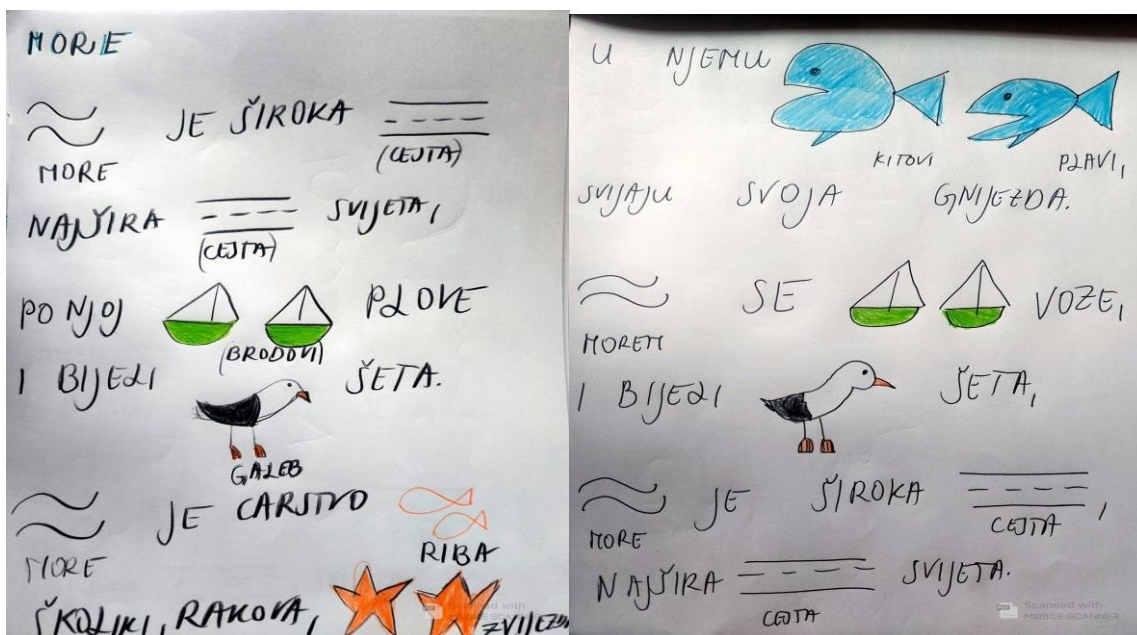
- a) sretno
- b) uzbuđeno
- c) nelagodno
- d) ljuto

S obzirom na izrečeno, usmjeravaju se iskazi i razmišljanja na temelju kojih će se provoditi daljnja etapa. Postoji mogućnost da učenik oštećena sluha možda neće razumjeti naše pitanje, stoga je bitno pojednostaviti upute.

Interpretacija teksta (16 minuta):

„Što vam je u tekstu bilo novo, odnosno ima li neka riječ koju niste razumjeli? Zna li što znači gnijezdo?” Postoji mogućnost da je nepoznata riječ carstvo (riba), glagol svijati i gnijezda. Ako učenici i nakon detaljnijeg pojašnjavanja ne razumiju navedene riječi, tada bi voditelj trebao pristupiti metodi demonstracije. Primjerice glagol svijati može predložiti na način da ispred sebe ima savitljivu žicu i počne je svijati, a također može pokazati slike gnijezda različitih životinja. Pri objašnjavanju nepoznatih riječi trebalo bi polaziti od neposrednog iskustva učenika kao i njihovih pojašnjenja (Krajačić-Puk, 2014). Zatim će diskusija ići u smjeru koje sve životinje mogu imati gnijezda. Voditelj aktivnosti pitat će učenike je li more stvarno cesta ili je to samo u našoj mašti.

Nakon pročitane pjesme, voditelj/ica aktivnosti će priložiti slikovni dodatak, a što je posebice važno u rehabilitaciji djece oštećena sluha. Vidjeti *Sliku 5*.



Slika 5. Pjesma More Mladena Bjažića (vlastita ilustracija)

Uz sam ilustrativni dodatak, djeca će uz pomoć pokreta samostalno moći izvesti svaki stih pjesme. Nakon stimulacija pokretom, voditelj/ica aktivnosti postavlja pitanja koja su vezana uz razumijevanje same pjesme:

„1. S čim se u pjesmici uspoređuje more? Što znači nešto usporediti? Po kojem stihu to zaključuješ?

2. Kakva cesta je more? Koji je suprotan pojam od pojma široko?

3. Tko plovi, a tko šeta po moru?;

4. Tko sve živi u moru?”

Nakon navedenih pitanja, utvrđujemo temu pjesme, kao i koliko strofa i stihova ima.

ZAVRŠNI DIO NASTAVNOG SATA:

Sinteza (6 min):

„Sada ću vam podijeliti papire, a vi ćete pastelama nacrtati nešto što radite na moru ili što vam se svidjelo kod ove pjesme. Radit ćete u paru na način da drugi u paru mora pogoditi što ste nacrtali, a zatim se zamijenite. Može to biti neka morska životinja, sladoled, sunce, more ili bilo što što vam se sviđa raditi na moru. Vi sami odaberite! Nakon što nacrtate navedeno, zalijepite crtež u bilježnicu.”

Zadavanje zadataka za rad kod kuće (1 minuta):

„Kod kuće napišite svoju pjesmu o moru. Što je za vas more? Što radite kad ste na moru? Koje sve životinje žive u moru? Ovu zadaću trebali biste predati za tjedan dana.”

Za učenike oštećena sluha bilo bi poželjno ponuditi nekoliko imenica i glagola od koje će oni sami sastaviti pjesmu kao što su: more, sunce, riba, kupanje, igra. Važno je za učenike oštećena sluha ne zadati isključivo opću temu, već im vođeno postavljati pitanja vezana uz domaću zadaću.

EVALUACIJA (1 minuta):

„Koliko ste toga razumjeli na današnjem satu? Ako ste razumjeli sve o čemu smo danas pričali, pokažite palac gore, ako ste nešto razumjeli, a nešto ne, pokažite palac vodoravno. Ako ništa niste razumjeli, pokažite palac dolje. Hvala vam svima na suradnji!”

Osvrt na navedeni nastavni sat i preporuke u provođenju istog:

Nastava je Hrvatskog jezika i književnosti raspodijeljena na četiri sastavnice, a to su, prema Krajačić-Puk (2011: 128): „...hrvatski jezik, književnost, jezično izražavanje, medijska kultura.” Bez obzira na to što je nastava hrvatskog jezika materinji jezik, Šmit (2013) ističe da djeci oštećena sluha nastava hrvatskog jezika može biti poput učenja stranog jezika. „Takav pristup zahtijeva više vremena za usvajanje gradiva, skraćivanje ulomaka tekstova, dramatizacije obrađenih tekstova, uporabu slikovnog i filmskog materijala te puno češće ponavljanje kako bi se memorirale nove riječi i govorno-jezične strukture te gramatički i književnoteorijski pojmovi.” (Šmit, 2013: 79) Ivasović (2014) naglašava kako učenik mora biti informiran o posebnim danima koji se u školi obilježavaju, a što je i slučaj s proslavom Svjetskog dana voda. Prilikom davanja uputa, učitelj mora biti siguran da je stao na dovoljno veliku udaljenost kako bi učenik mogao očitati ono što je učitelj rekao, a isto tako bitno je da u trenutku davanja uputa učitelj ne šeće po razredu te ne piše po ploči i daje upute za provedbu određene aktivnosti istovremeno (Ivasović i Andrijević Gajić, 2009). Najpoželjnije je napisati na ploču i prethodno izložiti koja će biti tema nastavnog sata jer u slučaju da se učenik oštećena sluha koristi oralnim pristupom komunikacije, a za kojeg se zalažu i fonetičari-rehabilitatori, tada je lakši proces očitavanja riječi s usana ako učenik s oštećenjem sluha zna prethodno o čemu će se govoriti. Nadalje, u uvodnoj ritmičkoj vježbi usklik „Uuuu!” veže se uz negodovanje. Hreljević (1996: 21) naglašava na koji način fonetičar-rehabilitator mora koncipirati navedene vježbe poput ove: „Vježbe sastavljamo uvijek od riječi i rečenica koje

obrađujemo i želimo da djeca nauče. Tu se, od oponašanja ritmičkog pokreta i zvuka, onomatopeje i oponašanja radnje, afektivnog reagiranja tjelesnim izrazom i usklikom dolazi do riječi, rečenica, pravih brojlica i pjesmica koje ilustriramo prema želji.”

Za djecu urednog slušnog statusa, a posebice za djecu sa slušnim oštećenjima, bitno je pojasniti svaku nepoznatu riječ. Nakon toga voditelj aktivnosti prvo interpretativno čita kratku pjesmu, a djeca prvotno samo slušaju. Šmit (2013) naglašava da učenici oštećena sluha ne mogu u potpunosti doživjeti određenu pjesmu isključivo slušanjem jer se vrijeme dekodiranja pročitana teksta produljuje u slučaju da se u samoj pjesmi rabi učeniku oštećena sluha nepoznat leksik. To će, prema Šmit (2013), imati negativnu posljedicu na preskakanje ostalog dijela teksta, a koji je bitan za cjelokupan dojam. S obzirom na to da je učenicima oštećena sluha produljena slušna percepcija, učitelj bi trebao usporiti govorni tempo. Nadalje slijedi intelektualno- emocionalna stanka. Šmit (2013) naglašava da bi učenike trebalo poučiti kako će izražavati svoje osjećaje, a što je posebice bitno za učenike oštećena sluha. Razlog je tome, prema Šmit (2013) što učenici oštećena sluha imaju teškoća s govornim izražavanjem svojih emocija. Zato bi učenicima oštećena sluha trebalo ponuditi određena emocionalna stanja kako bi se lakše mogli opredijeliti za određeno.

Zatim im voditelj aktivnosti daje vrstu slikopriče kako bi mogli povezati zvučni i vizualni podražaj te se na to nadovezuje kretanje u prostoru. Pritom voditelj aktivnosti mora pripaziti na napetost određenih glasova i korekciju istih. Rulenkova (2015) naglašava da pri crtanju određene pjesme možemo i dijete uključiti u taj stvaralački proces. Bitno je radi socijalizacije da učenik oštećena sluha bude u paru sa čujućim učenikom kako bi se i učenik osjećao prihvaćeniji, a isto tako na taj se način uklanjaju i potencijalni stereotipi prema učeniku oštećena sluha. Učitelj mora biti pažljiv u obraćanju pozornosti i emocionalnim reakcijama učenika. Ako se učenik oštećena sluha izolira od ostalih učenika, prema Ivasović (2014), najčešće su razlog tome komunikacijske teškoće. U slučaju da je ponašanje učenika oštećena sluha agresivno ili odbojno tada bi nastavnik u suradnji s pedagogom, psihologom te ostatkom stručnog tima trebao promisliti o potrebama tog učenika.

Također, onom paru u kojem je dijete oštećena sluha, bitno je produljiti vrijeme samog zadatka, što je tek jedno od prilagodbi. Bakota i Čilić Burušić (2014) ističu da je za učenike oštećena sluha bitno produljiti vrijeme rješavanja zadatka, no ako učitelj to nije u mogućnosti, tada bi trebao smanjiti količinu zadataka, a da se pritom ne smanjuje kvaliteta znanja.

Dijete oštećena sluha ima teškoće s povezivanjem fonetske forme i značenja što je i vidljivo pri teškoći razumijevanja određenog pojma. Upravo se crtanjem mogu potaknuti određene asocijacije. Hreljević (1996: 23) napominje da su crteži kod učenika oštećena sluha posebice bitni jer: „...postaju dragocjeni podsjetnici za očuvanje polisenzoričkog doživljaja, uspomena koja ujedinjuje sjećanje na slušni dojam, način izgovora i njegovo značenje te istodobno podloga za rekonstrukciju operativnih shema novog pravilnog izgovora. Ivasović i Andrijević Gajić (2009) ističu da je pri obradi novog teksta poželjno za učenika oštećena sluha zajedno ispisati nepoznate riječi na kartice, izvlačiti te riječi i od njih sastavljati rečenice. Učenik može ilustrirati navedene pojmove.

16. 2. Prilagodba sadržaja za učenika oštećena sluha u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu - Hrvatski jezik i književnost za treći razred osnovne škole

Nastavna tema: Hrvatski jezik i komunikacija

Nastavna jedinica: Imenice, glagoli, pridjevi (ponavljanje)

Vrsta nastavnog sata: Sat ponavljanja i vježbanja naučenog jezičnog gradiva

Odgojno-obrazovni cilj: Ponavljanje i vježbanje imenica, glagola i pridjeva

Odgojno-obrazovni ishodi:

Učenik/ca će moći:

Obrazovni zadaci:

- razlikovati imenice, glagole i pridjeve u rečenicama
- prepoznati imenice kao umanjenice i uvećanice
- oblikovati kraći tekst služeći se imenicama, glagolima i pridjevima

Odgojni zadaci:

- pažljivo slušati sugovornika ne prekidajući ga u govorenju

Funkcionalni zadaci:

- osvijestiti i usvojiti pravilnu artikulaciju glasova, ritam i intonaciju govora
- slušno prepoznati govorne vrednote hrvatskoga jezika i aktivno ih rabiti u svakodnevnom govoru kao i pri interpretativnom čitanju tekstova i recitiranju

- usvojiti slušnu i značenjsku sliku riječi te je pravilno upotrijebiti u različitim kontekstima
- razvijati apstraktno mišljenje, logičko zaključivanje i emocionalnu osjetljivost

Nastavne metode: metoda heurističkog razgovora, metoda pisanja, metoda rada u paru

Oblici nastavnog rada: frontalni oblik, individualni oblik, oblik rada u paru

Nastavni mediji: radni udžbenik – Trag u priči 3 (2. svezak), ploča, kreda, PowerPoint prezentacija, skladba Antonija Vivaldija Proljeće (preuzeto s https://www.youtube.com/watch?v=IUZebCG9EqI&ab_channel=KostanaDevic), Slika 6: Proljetni dan u parku (preuzeto 1. kolovoza 2023. s <https://grassmatsusa.com/keeping-your-park-playground-beautiful-and-safe/>) listić - Slika 7: Vježba za ponavljanje glagola, imenica i pridjeva “Nastavi niz” (vlastito osmišljeni primjeri), Slika 8. Motivi pjesme *Travanj se zatratio* autorice Nevenke Videk (vlastita ilustracija), Slika 9. Ponavljanje imenica, glagola i pridjeva (Budinski i sur., 2020: 92-93), Slika 10. “Slušaj ritam glazbe i slova” (dio igre modificiran prema Bakota i Dulčić, 2016), 30 plastificiranih kartona sa slovima abecede za potrebe igre “Slušaj ritam glazbe i slova” (broj korištenih slova abecede ovisi o broju učenika), Slika 11. Didaktičke kocke za igru “Osmisli priču”

Didaktičko- metodička artikulacija aktivnosti:

UVODNI DIO SATA:

Pozdravljanje i predstavljanje (1 minuta)

Slušna vježba (3 minute):

Prije motivacijskog dijela, s učenikom oštećena sluha trebala bi se provesti slušna vježba, a po mogućnosti uz pomoć elektroakustičke opreme. Za to vrijeme ostali će učenici zapisati u bilježnicu kakav tobogan, lopta, pijesak, djevojčica mogu biti. Nužno je da učitelj opimjeri navedeno kako bi učenici shvatili cilj zadatka. Primjerice, balon može biti crvene boje - crveni balon, a može isto tako biti i zelene boje. Za navedeni zadatak učiteljica mora naglasiti da učenici imaju tri minute.

a) tobogan

žuti

tobogan

Djevojčica se spušta po narančastom toboganu.

b) lopta

brza lopta

Dva dječaka trče za brzom loptom.

c) pijesak

smeđi pijesak

Dvije djevojčice se igraju sa smeđim pijeskom.

d) djevojčica

vesela djevojčica

Vesela djevojčica se ljulja.

e) balon

žuti balon

Dvije se djevojčice igraju žutim balonom.

Motivacija (6 minuta):

Učitelj/ica najavljuje što će se raditi tog nastavnog sata te daje precizne upute.

„Evo, sada ćete i na prezentaciji vidjeti sliku proljetnog dana u parku. (Vidjeti *Sliku 6.*) Zajedno ćemo opisati ovu sliku. Ja ću vam postavljati pitanja, a vi ćete mi odgovarati na postavljena pitanja. Ključne ću riječi zapisati na ploču da ih svi možemo vidjeti. Na PowerPoint prezentaciji prikazujem ilustraciju. Slijedi postavljanje pitanja učenicima. Ključne pojmove zapisujem na ploču u tri reda (imenice, glagoli i pridjevi). Što sve i koga sve vidite na slici? Što se događa u parku? Kakvo je vrijeme na slici? Kakva su djeca na ovoj slici? O kojoj je vrsti riječi riječ u prvom/drugom/trećem redu?”



Slika 6: Proljetni dan u parku (preuzeto 1. kolovoza 2023. s <https://grassmatsusa.com/keeping-your-park-playground-beautiful-and-safe/>)

Najava i lokalizacija (1 minuta):

Učitelj/ica najavljuje ponavljanje i vježbanje tri vrste riječi – imenica, glagola i pridjeva.

„Ispravno ste prepoznali! Ovo su imenice, glagoli i pridjevi – tri vrste riječi koje ste vi već učili. Mi ćemo danas zajedno vježbati i ponoviti ove tri vrste riječi.”

SREDIŠNJI DIO SATA:

Ponavljanje (9 minuta):

Voditelj aktivnosti postavlja pitanja o imenicama, glagolima i pridjevima. „Što su imenice?” Učenici zaključuju da su imenice riječi kojima imenujemo sve ono što nas okružuje. „Što su glagoli, što oni izriču?” Učenici zaključuju da su glagoli riječi kojima izričemo što tko radi ili što se događa (zbiva). „Što su pridjevi? Na koja pitanja pridjevi odgovaraju?” Učenici zaključuju da su pridjevi riječi kojima opisujemo kakav je tko ili što, ali i čije je što. Uvijek je bitno pratiti pogled učenika oštećena sluha. Postoji mogućnost da trebamo pojednostaviti navedene definicije, a imenice, pridjeve i glagole možemo oprimjeriti pomoću rečenice, primjerice: „Ana trči s veselim psom.”

Voditelj/ica aktivnosti najavljuje učenicima aktivnost ponavljanja gradiva u sklopu koje će se malo i razgibati. Učitelj/ica najavljuje da slijedi aktivnost u kojoj svaki par dobiva listić (vidjeti Sliku 7.) te na prazne crte nadopisuje pojmove koji nedostaju (odgovori su ponuđeni u zagradama pored crte). Nakon ispunjavanja listića parovi redom u obliku neprekinutog lanca čitaju nadopunjene rečenice te prozivaju sljedeći par. Parovi se javljaju određenim pokretom,

zadanim redom. Na prazne crte učenici upisuju pojam koji nedostaje. „Odgovor vam je ponuđen u zagradi pored crte, a vi morate odabrati onaj pravi. Važno je da se međusobno pažljivo slušamo kako biste znali tko ide iza koga i tko nastavlja niz. Zato se pažljivo slušajte, jer će možda u tom trenutku par koji čita svoj listić prozvati baš vas u obliku kratke upute.”

1. Dobili smo _____ srce (imenicu / glagol / pridjev) u _____ (jedinini / množini). Niz nastavlja par koji je dobio glagol na isto početno slovo T. Neka se taj par javi pljeskom.
2. Dobili smo _____ trčati. (imenicu / glagol / pridjev) Niz nastavlja par koji je dobio pridjev koji je nastao od jednog godišnjeg doba. Neka se taj par javi jednim čučenjem.
3. Dobili smo _____ zimski. (imenicu / glagol / pridjev) Niz nastavlja par koji je dobio imenicu u množini. Neka se taj par javi mahanjem ruku lijevo-desno iznad glave.
4. Dobili smo _____ psi (imenicu / glagol / pridjev) u _____ (jedinini / množini). Niz nastavlja par koji je dobio uvećanicu imenice knjiga. Neka se taj par javi poskakivanjem na mjestu.
5. Dobili smo _____ knjižurina. (umanjenicu / uvećanicu) Niz nastavlja par koji je dobio glagol koji je nastao od imenice igra. Neka se taj par javi stajanjem isključivo na lijevoj nozi.
6. Dobili smo _____ igrati (se) (imenicu / glagol / pridjev) nastao od imenice igra. Niz nastavlja par koji je dobio vlastitu imenicu. Neka se taj par javi stajanjem isključivo na desnoj nozi.
7. Dobili smo _____ Hrvoje. (opću imenicu / vlastitu imenicu) Niz nastavlja par koji je dobio umanjenicu od imenice zemlja. Neka se taj par javi pucketanjem prstiju.
8. Dobili smo _____ zemljica. (umanjenicu / uvećanicu) Niz nastavlja par koji je dobio množinu imenice golub. Neka se taj par javi glasnim tapšanjem koljena.
9. Dobili smo _____ golubovi (imenicu / glagol / pridjev) u _____ (jedinini / množini)

Slika 7: Vježba za ponavljanje glagola, imenica i pridjeva “Nastavi niz” (vlastito osmišljeni primjeri)

Vježbanje (15 minuta):

Nakon ponavljanja i kratke aktivnosti, učitelj/ica pušta učenicima skladbu Antonija Vivaldija *Proljeće* (https://www.youtube.com/watch?v=IUZebCG9EqI&ab_channel=KostanaDevic), no prethodno im pokazuje sliku koja će ih navesti na određene asocijacije. Prvotno će im učitelj/ica reći da zatvore oči i pokušaju zamisliti travu, stabla, oblake, vjetar, kišu, sunce, lastavicu, pašnjak i pčele. Navedeni će im motivi biti prikazani slikovno (vidjeti Sliku 10.), a upravo su to ključne riječi pjesme *Travanj* autorice Nevenke Videk.

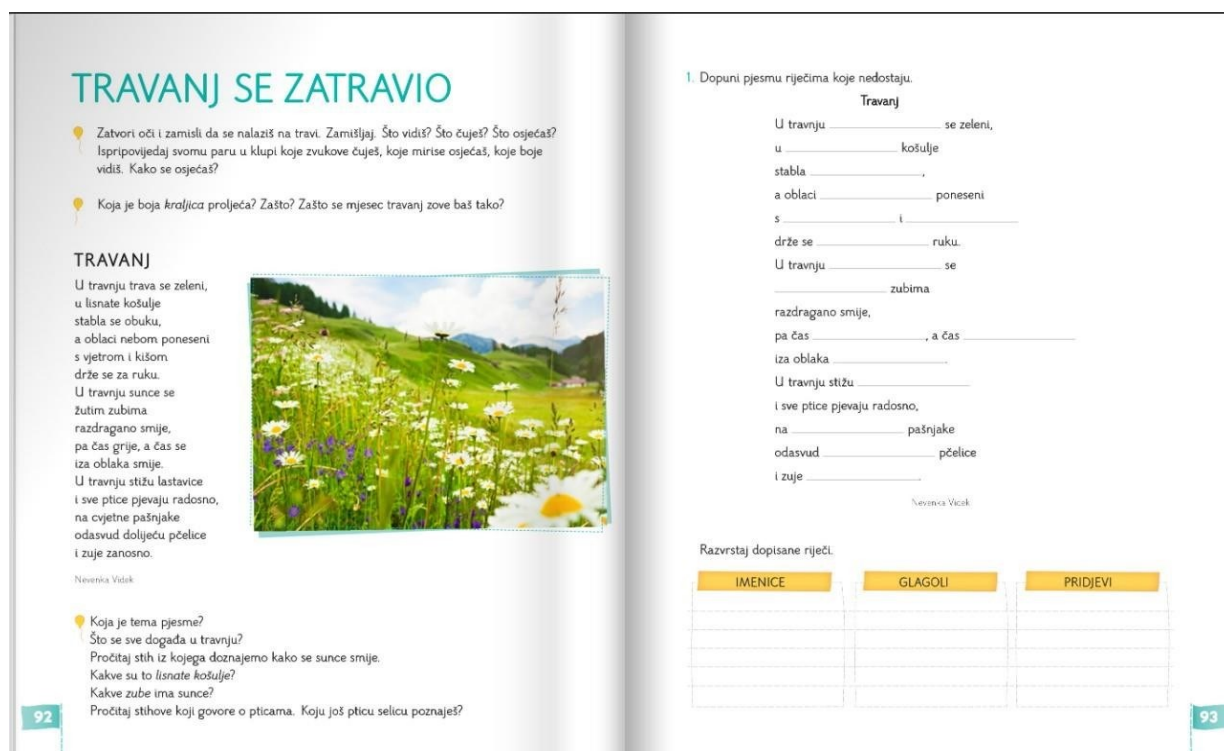
Nakon vizualiziranja pojmova tijekom puštanja skladbe učenici dijele svoje osjećaje. Kao što je navedeno u prethodnoj analizi, s obzirom na to da učenici oštećena sluha imaju

teškoća s opisivanjem doživljaja određenog književnog djeca, trebalo bi ponuditi na odabir kako se zapravo osjećaju učenici nakon pročitane pjesme. Bilo bi poželjno da učitelj/ica navedenu analizu pjesme obradi s učenicima na prethodnom satu književnosti kako bi i učenik oštećena sluha bio pripremljeniji na ono što ga očekuje, a samim time bi se i smanjila mogućnost nerazumijevanja određenog dijela pjesme.



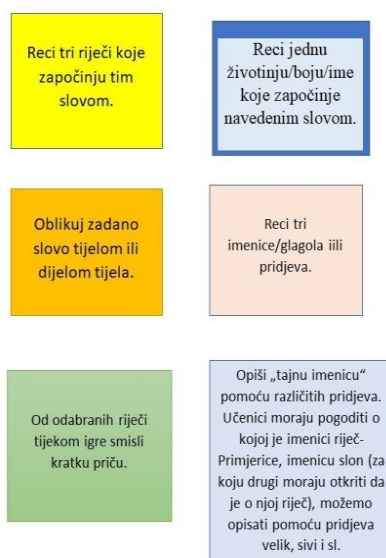
Slika 8. Motivi pjesme *Travanj se zatravio* autorice Nevenke Videk (vlastita ilustracija)

Nakon iskazanih doživljaja, učitelj/ica će postaviti pitanja učenicima znaju li o kojoj je vrsti riječi riječ? Učenici u pjesmi pronalaze preostale imenice i glagole, a učitelj/ica im postavlja dodatna potpitanja ili ih usmjerava prema točnim odgovorima. Bitno je napomenuti da bi učitelj na prethodnom satu književnosti trebao zajedno s učenicima proći kroz analizu navedene pjesme. Bitno je da učenici shvate značenje određenih pridjeva. Tako će ih učitelj/ica pitati kakve su to lisnate košulje uz pretpostavku da će učeniku oštećena sluha biti teže percipirati navedeno jer je riječ o prenesenom značenju. Učenici će otvoriti udžbenik na 93. stranici i dopuniti konkretne imenice, pridjeve i glagole u prvom zadatku (vidjeti Sliku 9.).



Slika 9. Ponavljanje imenica, glagola i pridjeva (Budinski i sur., 2020: 92-93)

U svakom krugu se bira pojedini učenik koji će stati unutar samog kruga. Djeca se vrte u ritmu brojalice (*En-ten-tini*) i udaranja udaraljki, a svaki učenik oko sebe ima po jedno slovo abecede koje je okrenuto od drugih. Učenik na kojem se krug zaustavio mora okrenuti svoju karticu sa slovom, a onaj unutar kruga mora uzeti jednu od šest kartica na kojima piše određena uputa (vidjeti Sliku 10.). S obzirom na vremensko ograničenje, nakon određenog vremena, učitelj/ica daje uputu učenicima da sjednu na svoja mjesta.



Slika 10. „Slušaj ritam glazbe i slova” (dio igre modificiran prema Bakota i Dulčić, 2016)

ZAVRŠNI DIO SATA:

Zadavanje zadataka za rad kod kuće (1 minuta):

Za domaću zadaću pronaći ćete neke zanimljivosti o moru i to zalijepiti na manji plakat. Svakome ću sad podijeliti časopis Smib, no zamolite i roditelje da vam i oni daju neke materijale koji bi vam mogli pomoći u ovoj zadaći. Naslov tog plakata bit će „Voda je svuda oko nas.“ Na plakatu možete i nacrtati neke životinje ili sve što vam pada na pamet kad kažemo tu riječ!

Sinteza (5 minuta):

„Sada ćemo ukratko ponoviti sve što smo danas vježbali na način da ćete prvotno biti podijeljeni u četiri grupe.“ Svaka grupa dobit će po tri ili četiri didaktičke kocke (vidjeti Sliku 13.) s određenim riječima (na jednoj se nalaze pridjevi, na drugoj vlastite imenice, na trećoj glagoli, a na četvrtoj opće imenice - učenici dosad još nisu usvojili pojam objekta, stoga učitelj mora na pojednostavljen način pojasniti zadatak, a što je posebice važno za učenika oštećena sluha).



Slika 11. Didaktičke kocke za igru “Osmisli priču”

Provjera (1 minuta):

Svaka grupa izriče dvije do tri rečenice od kojih se svaka mora sastojati od pridjeva, imenice i glagola. Svaka rečenica mora biti zapisana svakom članu grupe u bilježnicu jer će se na tim rečenicama temeljiti domaća zadaća.

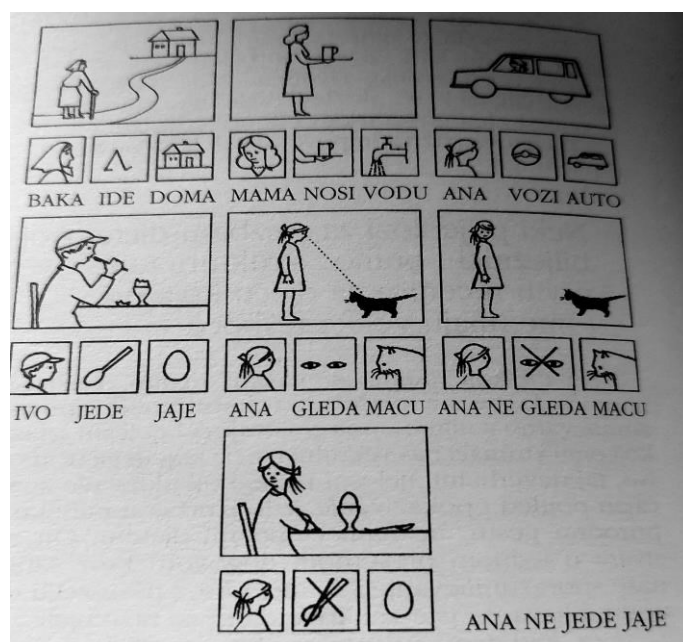
Evaluacija (1 minuta):

„Koliko ste toga razumjeli na današnjem satu? Ako ste sve razumjeli, pokažite palac gore, ako ste nešto razumjeli, a nešto ne, pokažite palac vodoravno, a ako ništa niste razumjeli, pokažite palac dolje. Hvala vam svima na sudjelovanju i suradnji!”

Osvrt na navedeni nastavni sat i preporuke u provođenju istog:

Šmit (2013) naglašava da je provođenje slušne vježbe za učenika oštećena sluha krucijalno kako bi se provjerila slušna usvojenost novog leksika, frazema i jednostavnih rečenica usvojenih na prethodnom satu. Šmit (2013: 80) također naglašava da je provođenje slušne vježbe bitno: “Ako je učenik slušno usvojio riječ, moći će je pravilno izgovoriti, a kasnije i napisati, što je jako važno uzeti u obzir pri pisanju diktata te vrednovanju i ocjenjivanju rezultata diktata. Počinje li učenje jezika pisanjem i čitanjem, intonacija, ritam i intenzitet nikada se neće usvojiti. Idući tim putem učenik neće nikad tečno govoriti. Ali, kad je učenik usvojio zvučnu cjelinu govora, može prijeći na čitanje i pisanje.”

Rulenkova (2015) ističe važnost slike za djecu oštećena sluha jer se time aktivira i sama percepcija. Slikom pomažemo u usvajanju glasova i stvaranju rečenica, no s vremenom se slušna slika može maknuti s obzirom na to da će vremenom slušna slika biti usvojena. Rulenkova (2015: 124) naglašava važnost vizualne percepcije u rehabilitaciji djece oštećena sluha: „Slika omogućava razumijevanje uobičajenih simbola u jeziku, povezuje izraz s konkretnom situacijom i pomaže slušnom zapamćivanju.” Pri korištenju audiovizualnih slika bitno je da učitelj koriste adekvatnu mimiku kao i na to da mora koristiti adekvatan tempo i intonaciju govora. Hreljević (1996) naglašava da metoda piktograma također može pripomoći učenicima oštećena sluha u koncipiranju dvočlanih i tročlanih rečenica (vidjeti Sliku 12.) Učitelj mora u suglasnosti sa fonetičarom procijeniti razinu učenikova sluha te potrebu korištenja kartica sa simbolima koji su neizostavni u usvajanju jezičnih struktura kao što su imenice, glagoli i pridjevi.



Slika 12. Primjeri tročlanih rečenica predstavljenih uz pomoć kartica sa simbolima (Hreljević, 1996: 56)

Učenik oštećena sluha kasnije razvija govor stoga je bitno čitanje učiti na govornom materijalu koji je prilagođen njegovom govorno-slušnom statusu jer bi na taj način dijete oštećena sluha moglo i razumjeti ono što čita (Hreljević, 1996). Nadalje, nastavnik ne smije uspoređivati pismenost gluhog/nagluhog učenika s drugim nagluhim/gluhim učenikom jer na pismeno izražavanje učenika s oštećenim sluhom utječu razni čimbenici kao što su slušni ostaci, slušna i jezična deprivacija, dodatna tjelesna oštećenja i sl., a što napominje Ivasović (2014).

Šmit (2013) naglašava da pri obradi jezičnog gradiva za djecu oštećena sluha sve gramatičke oblike treba staviti u određeni kontekst. Dakle, ne smije doći do pukog nabiranja, primjerice prezenta određenog glagola: volim, voliš, voli, volimo, volite, vole, već bi bilo dobro osmisliti određeni tekst koji je povezan uz određene glagolske oblike. Također, bitno je načiniti tekstualne prilagodbe jer učenici oštećena sluha ne razumiju određene prijedloge, priloge, sinonime, antonime. Metafore učenicima oštećena sluha, prema Bakota i Čilić Burušić (2013), predstavljaju izazov u razumijevanju, stoga je na učitelju da pojednostavi tekstove koji su u udžbenicima zasićeni spomenutim. Za učenike oštećena sluha poželjno je koristiti tekstove u kojima se nalaze dijalози, pripovjedni tekstovi kao i tekstovi koji su učenicima od prije poznati, odnosno obrađeni na satu književnosti. Također, prilikom učenja hrvatskog jezika bilo bi poželjno učenika oštećena sluha uputiti prethodni sat koje će se točno jezično gradivo obrađivati idući sat radi lakšeg kontekstualnog shvaćanja (Ivasović, 2014). Ono na što također valja obratiti pozornost, prema Ivasović i Andrijević Gajić (2009), jest teže usvajanje gramatičkih

nastavaka koje bi im trebalo posebno naglasiti i objasniti. Kako bismo se uvjerili razumije li učenik određeno jezično pravilo i razliku između imenica, glagola i pridjeva, nije dovoljna sama neverbalna komunikacija (primjerice, učenik oštećena sluha glavom kima da je razumio određeni sadržaj). Trebalo bi učenika zamoliti da ponovi ono što smo mi rekli, ali mi također moramo provjeriti razumijemo li što je učenik rekao (Ivasović, 2014).

Spomenutim osvrtima želi se i apelirati kako na učitelje tako i na stručnu službu o važnosti ne samo razumijevanja određenog gradiva, već i važnosti emocionalnog stanja kao i prihvaćanja učenika oštećena sluha od strane vršnjaka.

Učitelj mora voditi računa o tome da će učenik oštećena sluha najvjerojatnije imati teškoća pri koncipiranju sastavaka i sl. Učitelj bi, prema Šmit (2013), na samom početku učeniku oštećena sluha trebao postaviti niz pitanja na koje bi učenik oštećena sluha trebao odgovoriti, a zatim za uvod, glavni dio i završetak predložiti nekoliko natuknica koje bi poslužile kao smjernica pri sastavljanju pisanja sastavka. S vremenom će se smanjiti potreba za tematskim vođenjem učenika u pisanju sastavka pa sve do razine potpune samostalnosti (Šmit, 2013).

16. 3. Prilagodba sadržaja za učenika oštećena sluha u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu - Matematika za prvi razred osnovne škole

Odgojno-obrazovno područje: Matematika

Korelacija s ostalim predmetima: Hrvatski jezik i književnost, Glazbena kultura

Nastavna cjelina: Skup brojeva do deset

Nastavna tema: Pisano zbrajanje i oduzimanje brojeva do deset

Dob: prvi razred osnovne škole

Odgojno- obrazovni i rehabilitacijski cilj:

- naučiti zbrajati i oduzimati brojeve do deset

Odgojno-obrazovni ishodi:

Učenik/ca će moći:

Obrazovni zadaci:

- pisano zbrajati do deset

- pisano oduzimati brojeve do deset
- imenovati glazbala koja čuje
- oblikovati i rješavati jednostavniji zadatak riječima
- stjecati pojam broja i količine

Odgojni zadaci:

- poštovati pravila igre
- aktivno slušati druge učenike

Funkcionalni zadaci:

- unaprijediti slušnu percepciju
- uskladiti brojanje s ritmičkim pokretima
- razvijati pažnju, mišljenje i logičko zaključivanje

NASTAVNE METODE: metoda slušanja, demonstracija, metoda žive riječi, metoda igre, rad s konkretnima

Oblici nastavnog rada: individualni rad, rad u paru (par iz klupe, vršnjak, stručno-komunikacijski posrednik)

Didaktički materijali: bubanj, štapići, triangel, zvečke, Slika 13. Krugovi za potrebe aktivnosti pod nazivom „Vesela matematika”, pikule, Slika 14. „Što je ručao Bundaš?”- vježba za provođenje ponavljanja zbrajanja i oduzimanja, Slika 15. Kartice sa zadacima zbrajanja i oduzimanja do deset, radnog udžbenika Nina i Tino - Matematika: Udžbenik matematike za prvi razred osnovne škole,

Didaktičko- metodička artikulacija aktivnosti:

UVODNI DIO SATI:

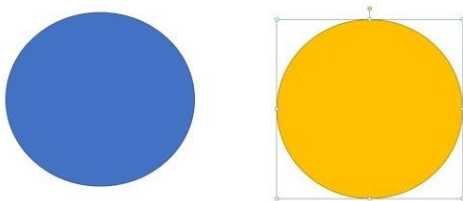
Pozdravljanje i predstavljanje (1 minuta):

Motivacija (7 minuta):

Sva će se djeca stati u krug, ali na način da budu okrenuta leđima. Učitelj/ica će prvotno uzeti bubanj, zalupati njime, a zatim će djeca osluškivati koje su glazbalo čuli. Učeniku oštećena sluha bilo bi se poželjno glazbalom približiti, ali i dopustiti svakome da ima barem jedno glazbalo tijekom vježbe. Na isti način, učitelj/ica uzima štapiće, zatim triangel i zvečke. Učitelj/ica razredne nastave započinje glazbeni krug na način da štapićima udara određeni ritam, a nadalje svaki učenik treba odsvirati taj ritam. U slučaju da učenik oštećena sluha ima

teškoća sa sviranjem ritma, primjerice, pri sviranju bubnja, bilo bi poželjno da ustane i prije nego počne svirati samim bubnjem. Pritom se može kretati u skladu sa zvukom instrumenta (zvuk bubnja je u verbotonalnoj metodi povezan sa zvukom medvjeda pa u skladu s tim učenik oštećena sluha može oponašati pokrete medvjeda: „bam-bam-bam”).

Isto tako, zvuk trianglera može se poistovjetiti s glasanjem miša pa bi se učenik oštećena sluha mogao sagnuti te u skladu kretanja miša oponašati zvuk miša: „ciju-ciju-ciju”. Nadalje će se prijeći na rješavanje matematičkih zadataka. Djeca će sjesti turskim sijedom u veliki krug. Učitelj/ica će ispred svakog učenika staviti dva kruga: lijevi i desni krug. Navedeno će biti važno i za usvajanje procesa lateralizacije. Ispred učenika će se u krugu nalaziti velika posuda s puno pikula. Učitelj/ica će štapićem svirati svakom učeniku na način da mu da upute: „Koliko pikula stavljaš u desni krug?” Nakon toga učitelj/ica odsvira nekoliko puta i učenik stavlja određeni broj pikula u desni krug (vidjeti Sliku 15.), a on će morati prepoznati koliko puta je učitelj/ica odsvirao/la određeni ton. Ako učenik/ica oštećena sluha pogriješi, tada će drugi put odsvirati uz izricanje slogova, npr: „TA-TA-TA-TA-TA”. Zatim će učenika pitati: „Koliko ćeš pikula staviti u lijevi krug?” „Koliko ukupno vidiš pikula ispred sebe?” Ovime se na zanimljiviji način provjerava računska radnja zbrajanja. Isto tako, poneke učenike ispitujemo oduzimanje pikula. Ako je ova računska radnja otežana, tada inzistiramo da učenik oduzima na glas. Na isti način učitelj/ica postavlja pitanje svakome učeniku.



Slika 13. Krugovi za potrebe aktivnosti pod nazivom „Vesela matematika”

Najava i lokalizacija (1 minuta):

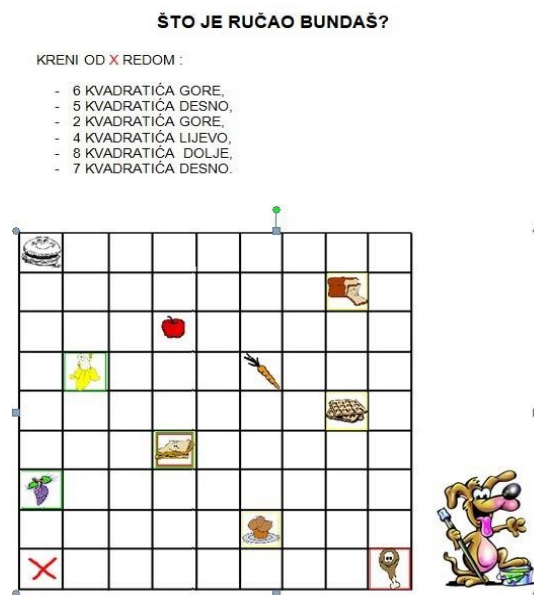
„Dragi učenici, danas ćemo ponavljati zbrajanje i oduzimanje do deset.“

SREDIŠNJI DIO SATA (24 minute):

Ponavljanje (9 minuta):

„Kako bismo ponovili što ste sve dosad naučili, ispred vas se nalazi jedno veliko polje s kvadratima (vidjeti Sliku 14.) Jeste li ikad vidjeli šah? Kao što se i figure u šahu pomiču, tako ćemo se i mi sada pomicati jedan po jedan, ali u paru. Učitelj/ica prozivat će po dva učenika.

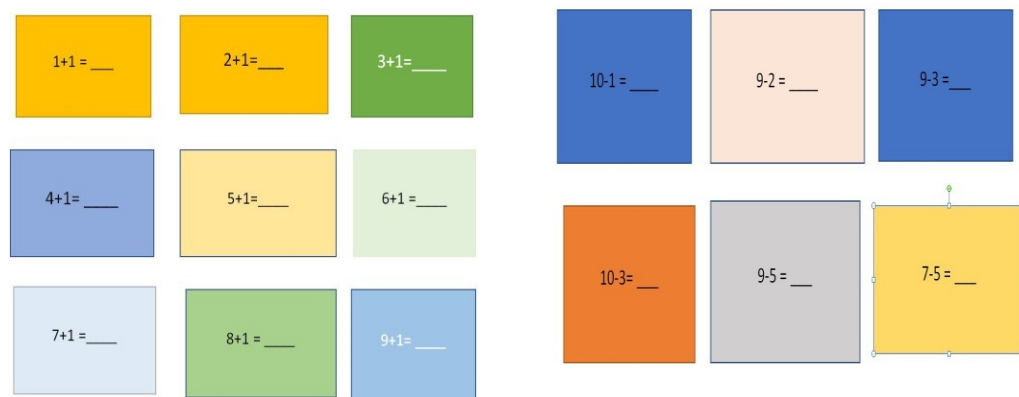
Ovo će se veliko polje nalaziti na velikom plakatu s velikim poljima na podu učionice. Učenik oštećena sluha, ako ima stručnog komunikacijskog posrednika, može skakati s njim, no može i odvojeno kako ne bi došlo do određene stigmatizacije učenika.



Slika 14. „Što je ručao Bundaš?”- vježba za provođenje ponavljanja zbrajanja i oduzimanja (preuzeto 24. kolovoza 2023. s <https://www.razredna-nastava.net/stranica.php?id=444>)

Nakon ove vježbe, učenici će igrati igru ponavljanja zbrajanja i oduzimanja pomoću kartica (vidjeti Sliku 15. *Kartice sa zadacima zbrajanja i oduzimanja do deset*).

Djeca na leđima imaju zalijepljen određeni broj od jedan do 20. Učenici pjevaju brojalicu „En-ten-tini” i na taj način odabiru prvog učenika koji će izvlačiti karticu s pojedinim zadatkom. Svatko mora osmisliti barem jednu rečenicu s određenim brojem; npr. „Imam dvije olovke.” „Imam tri psa.” Učeniku oštećena sluha učitelj mora nastojati pomoći da osmisli vlastitu rečenicu. Najbolja je metoda zornog prikaza. Učitelj može uzeti učenikovu pernicu i reći: „Sada ćemo zajedno prebrojati koliko imaš olovaka.” Učitelj ne smije dati točan odgovor umjesto učenika, no na taj mu je način pomogao pomoću metode zornosti.



Slika 15. Kartice sa zadacima zbrajanja i oduzimanja do deset

Vježbanje (15 minuta):

Kako bi se provjerilo jesu li učenici uistinu usvojili računsku operaciju zbrajanja i oduzimanja, učitelj će im zadati nekolicinu zadataka riječima (ovisno o tempu rješavanja). Bitno je naglasiti da će se učeniku oštećena sluha pružati dodatna pomoć pri uvježbavanju gradiva radi činjenice da će rješavati zadatke riječima. Učenici će zadatke rješavati u paru, no na način da svaki od njih rješava zasebno i komentira s drugim učenikom tek nakon rješavanja pojedinog zadatka. Obavezno je napomenuti da učenici ne smiju zapisati isključivo točno rješenje, već moraju napisati ispravan račun te punim odgovorom odgovoriti na postavljeno pitanje. Ovdje će biti istaknuto šest zadataka riječima koji će biti namijenjeni paru učenika oštećena sluha (vidjeti Sliku 16.) Upravo je i radi načela audiovizualne metode bitan i vizualni podražaj. Nije dovoljno učeniku oštećena sluha postaviti zadatak riječima bez konkretne slike jer na taj način lakše predočava stvarni broj nekog predmeta.

1. Luka je kupio jednog psa.



Na poklon je dobio još jednog psa.



Koliko pasa sad Luka ima?

Račun:

Odgovor:

2. Anita je imala deset bojica.



Dala je Ani tri bojice.



Koliko bojica Anita ima sada?

Račun:

Odgovor:

3. Na igralištu je bilo troje dječaka.



Na igralište je došlo još četvero dječaka.



4. Janko ima dvije lopte.



Dobio je za rođendan još četiri lopte.



Koliko lopta ima Janko?

Račun:

Odgovor:

5. Marija ima osam bilježnica.



Marija je prijateljici dala 4 bilježnice.



Koliko bilježnica sada ima Marija?

Račun:

Odgovor:

6. Klara je imala deset lizalica.



Dala je prijateljici četiri lizalice.



Koliko lizalica sada ima Klara?

Račun:

Odgovor:|

Slika 16. Zadaci riječima za ponavljanje zbrajanja i oduzimanja do 10 (vlastiti primjeri)

Nakon 12 minuta rješavanja zadataka, učitelj/ica s učenicima pojašnjava svaki pojedini zadatak, a za navedeno je približno trajanje od 3 minute. Učitelj/ica će pažljivo provjeravati usvojenost gradiva, a poželjno je da dođe do učenika oštećena sluha te mu na lenti pokaže trenutni broj o kojem se radi, a zatim će mu/joj učenik na lenti pokazati ispravan odgovor.

Odgovori će biti prikazani na PowerPoint prezentaciji:

1. Račun: $1+1 = 2$

Odgovor: Luka sada ima dva psa.

2. Račun: $10-3 = 7$

Odgovor: Anita sada ima sedam bojica.

3. Račun: $3+4 = 7$

Odgovor: Na igralištu je sada sedmero dječaka.

4. Račun: $2+4 = 6$

Odgovor: Janko sada ima šest lopta.

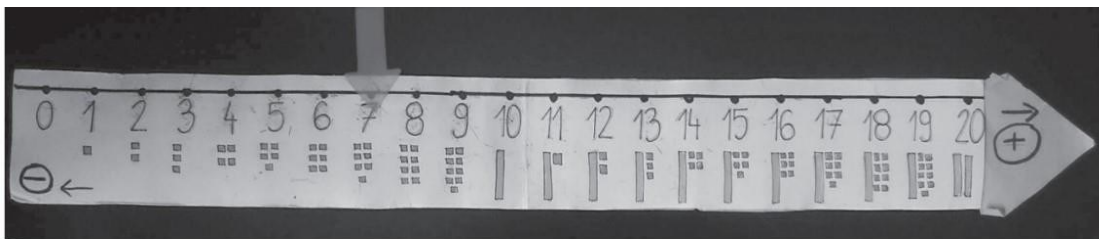
5. Račun: $8-4 = 4$

Odgovor: Marija sada ima četiri bilježnice.

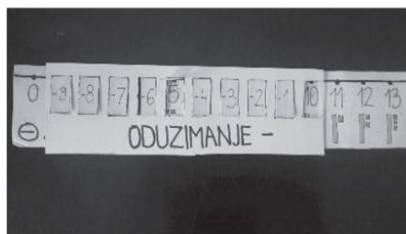
6. Račun: $10-4 = 6$

Odgovor: Klara sada ima šest lizalica.

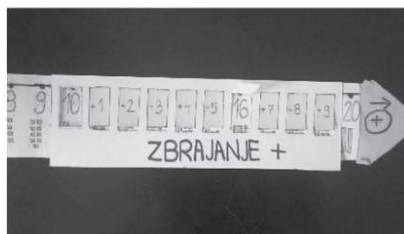
Kako bi učeniku oštećena sluha bilo lakše pratiti nastavno gradivo, bilo bi poželjno da ispred sebe ima lentu zbrajanja i oduzimanja sličnu navedenoj (navedena se lenta koristi za zbrajanje i oduzimanje brojeva do 1000), a koju bi prethodno mogao izraditi sa svojim stručnim komunikacijskim posrednikom (vidjeti Sliku 19.)



Slika 5.



Slika 6.



Slika 7.

Slika 17. Brojeva lenta (Kani i sur., 2017: 58)

ZAVRŠNI DIO SATA (15 minuta):

Zadavanje zadataka za rad kod kuće (1 minuta):

Učenici će za domaću zadaću riješiti u radnom udžbeniku na 103. stranici radnog udžbenika Nina i Tino - Matematika: Udžbenik matematike za prvi razred osnovne škole (vidjeti Sliku 18.) „Za domaću zadaću zaokružite 9. i 10. zadatak na stranici 103.” Roditeljima treba dati naputak da usmjeravaju dijete oštećena sluha na vježbanje zadaće pomoću konkretna (primjerice, korištenje slamki, žetona i sl.) radi lakšeg usvajanja gradiva.



9 KOJA RIBICA PLIVA U KOJEM AKVARIJU? SPOJI.



10 DOPUNI.

$\square + 1 = 2$	$\square + 1 = 5$	$\square + 1 = 4$	$\square + 1 = 3$
$1 + \square = 4$	$3 + \square = 5$	$2 + \square = 4$	$1 + \square = 5$

Slika 18. 102. (sedmi zadatak) i 103. stranica (deveti i deseti zadatak) udžbenika Nina i Tino - Matematika: Udžbenik matematike za prvi razred osnovne škole (Boras Mandić i sur., 2020)

Sinteza (6 minuta):

Kako bi se provjerila usvojenost gradiva zbrajanja i oduzimanja do 10, svaki učenik je na prethodnom satu dobio uputu da donese jabuke/kruške/šljive, a od povrća proizvoljno što želi. Tako će se sinteza provesti pomoću igre tržnice. Učenici će u paru prodavati pojedino voće/povrće, dok će se učenik „kupac” izmjenjivati prema učiteljevoj/učiteljinoj sugestiji.

Evaluacija (1 minuta):

„Koliko ste toga razumjeli na današnjem satu? Ako ste sve razumjeli, pokažite palac gore, ako ste nešto razumjeli, a nešto ne, pokažite palac vodoravno, a ako ništa niste razumjeli, pokažite palac dolje. Hvala vam svima na sudjelovanju i suradnji!”

Osvrt na navedeni nastavni sat i preporuke u provođenju istog:

Prema Arnoldu (1997: 58) između gluhe i čujuće djece ne postoji kvalitativna razlika u percipiranju matematičkih zadataka, već isključivo: „u vještini zbrajanja, već da je tempo usvajanja tih vještina u gluhe djece sporiji.” U nastavi matematike za osobe oštećena sluha bitno je koristiti koncrete, odnosno vizualne primjere da bi učenik lakše predočio zbrajanje i

oduzimanje, odnosno trebalo bi iskoristiti sposobnost vizualne percepcije za djecu oštećena sluha (Arnold, 1997). Pri koncipiranja zadatka riječima, kod učenika oštećena sluha treba voditi računa o veličini fonta, ali i isticanju bitnih riječi unutar samih zadataka riječima (Kani i sur., 2017). Zato bi, osvrnuvši se na gornji primjer, trebalo napomenuti da bi se za učenika oštećena sluha trebao pripremiti materijal ne na način da bi navedeno bilo prikazano na PowerPoint prezentaciji, već bi između različitih zadataka trebao postojati veći razmak, a također bi trebali biti istaknuti ključni pojmovi u različitoj boji ili bi bilo poželjno podcrtati ključne pojmove. Učitelj bi za učenika oštećena sluha trebao pročitati zadatak riječima, ali i provjeriti razumije li učenik oštećena sluha navedeni zadatak. Daljnji je zadatak učitelja, prema Kani i sur. (2017: 61), da: „...usmjerava i pokazuje učeniku koji su podaci izdvojeni. Učenik zapisuje računske operacije u predviđeni okvir za pisanje. Treba voditi brigu o primjerenom prostoru za pisanje kako bi učenik imao dovoljno mjesta za rješavanje zadataka. Zamijećena je veća motiviranost učenika u matematičkim pričama čiji su sudionici učenici iz razreda.”

Krampač-Grljušić (2017) napominje da je u individualizaciji za učenika oštećena sluha u nastavi matematike bitno voditi računa o: količini nastavnog gradiva, vremenu koje učenik ima za određene zadatke, stupnju potpore, stupnju sudjelovanja, iskazivanju znanja, zamjenskom cilju, zamjenskom kurikulumu, načinu na koji učitelj prezentira sadržaj, a naposljetku, no ne i manje bitno, bitno je voditi računa o socijalnim vještinama učenika. Iako je ovdje istaknut individualizirani program za određenog učenika, ono što se može u nastavi matematike poopćiti na sve učenike oštećena sluha jest da zadaci moraju biti životno primjenjivi te iskustveni. Vizualno predočavanje je bitno jer može povećati motivaciju i volju za rješavanjem zadataka riječima kod učenika oštećena sluha (Bakota i sur., 2022).

Pri pisanoj je provjeri znanja u nastavi matematike nužno voditi računa o strukturiranim zadacima s odvojenim računskim radnjama. Bilo bi poželjno da se i sat matematike prvotno bazira na slušnoj vježbi, no prema Bakota i sur. (2022: 272), vježbe slušanja mogu se bazirati na tome da se punom rečenicom ponovi posljednji glas, ali i prvi glas, primjerice: „Koliko jedna stotica ima desetica? Koje su parne desetice do 100? Koje su neparne desetice do 100?”

Navedene didaktičko-metodičke pripreme moraju se revidirati uzevši u obzir stupanj oštećenja sluha, je li oštećenje prelingvalno ili postlingvalno i sl. Ono što se prvo mora imati na umu jesu jake strane djeteta jer će se adekvatnom metodom koja pogoduje djetetu oštećena sluha povećati i motivacija te želja za napretkom.

16. 4. Radionica „I učenik oštećena sluha dio je našega razreda“

Voditeljica radionice: Iva Petermanec, studentica Pedagogije i Fonetike (smjer Rehabilitacija slušanja i govora)

Razred: četvrti razred

Vrijeme trajanja: 45 minuta

Cilj: osvijestiti što je slušno oštećenje i razviti empatiju prema djeci s teškoćama

Specifični ciljevi:

- učenici razumiju kako učenik oštećena sluha funkcionira i pružaju podršku vršnjacima
- učenici se osjećaju prihvaćenima u svojoj sredini
- razvijanje grupne povezanosti i empatije u razredu
- prepoznati dobre i loše osobine kod sebe

Ishodi:

Učenik/ca će moći:

Kognitivni:

- osvijestiti značenje pojma „učenik s teškoćama u razvoju“
- objasniti pojam oštećenja sluha
- razumjeti čemu služi slušni aparat i pužnica

Psihomotorički:

- demonstrirati sposobnost kritičkog mišljenja
- unaprijediti sposobnost zaključivanja

Afektivni:

- razvijati odgovorno ponašanje
- potaknuti pozitivan odnos prema drugima

OČEKIVANJA MEĐUPREDMETNIH TEMA:

osr A.2.1. Razvija sliku o sebi.

osr A.2.2. Upravlja emocijama i ponašanjem.

osr A.2.3. Razvija osobne potencijale.

osr B.2.1. Obrazlaže i uvažava potrebe i osjećaje drugih.

osr B.2.2. Razvija komunikacijske kompetencije i uvažavajuće odnose s drugima.

zdr B.2.1. Razlikuje vrste komunikacije.

Oblici rada: individualni rad, frontalni rad

Metode rada: razgovor, čitanje, poučavanje, objašnjavanje, demonstracija, rasprava, „oluja ideja“, izlaganje, vrednovanje rada

SREDSTVA I MATERIJALI ZA RAD: prezentacija, evaluacijski listići, naočale s obrnutim dalekozorom, slušni apratić, ogledalo, flomaster, audio-vizualni zapisi: video „Ne rugaj se“ (preuzeto s

https://www.youtube.com/watch?v=rthMpKPwp0g&ab_channel=VlatkicaHorvat), Slika 19.

Pravila ponašanja na radionici, Slika 20. Prikaz umjetne pužnice (preuzeto s

<https://hrcak.srce.hr/file/385538>), Slika 21. Zadaci pomoćnika u nastavi za učenika oštećena sluha (dio preuzet iz Ivasović i Andrijević Gajić, 2009), Slika 22. Evaluacijski listić za radionicu

Artikulacija pedagoške radionice

UVODNI DIO 10 min	<i>Dobar dan! Ja sam Iva Petermanec, studentica sam pedagogije i fonetike. Fonetika je disciplina koja proučava glasove i glasovne skupine, a ono čime se ja bavim zapravo su djeca oštećena sluha. Želim s Vama razgovarati o nečemu jako ozbiljnom i jako važnom.</i> <i>Za početak, sada ćemo nacrtati jedan veliki oblak koji će stajati na sredini ploče i u njemu će u sredini pisati „Teškoće“. Što za vas predstavlja ovaj pojam? Navodim učenike kroz oluju ideja. Tako je! Nekima teškoću predstavlja i kako će doći do škole, nekima teškoću predstavlja možda što im je roditelj bolestan, možda je netko trenutno gladan, a ne može zadovoljiti tu potrebu jer smo na nastavnom satu, možda netko nije napisao domaću zadaću za sutrašnji dan pa ne zna hoće li stići! Svi mi imamo neke teškoće!</i> <i>Sada ćemo se svi stati u jedan krug. Voditeljica će radionice staviti na svakog učenika neki poseban znak od kojih će svi znakovi imati svoj par, osim jednog. S obzirom na to da će naljepnica učenika biti na leđima, on neće znati u koji</i>
------------------------------------	---

dio učionice treba ići. Na svakom će se kutu učionice nalaziti svaki od četiri znaka koje sam zalijepila na leđa. Vi ih ne vidite, ali će vam vaš prijatelj neverbalno pomoći da dođete do tog znaka, dakle, ne smijete si pomagati riječima gdje bi točno vaš prijatelj/ica trebao ići, nego neverbalno mu pokušajte pokazati. U redu, sada ćemo prokomentirati ovu početnu radionicu. Jedan je učenik ostao u sredini učionice. Po čemu se on razlikuje, odnosno po čemu se ono što je dobio razlikuje od znakova koje ste vi dobili? No, ono što me zanima zašto ga nitko nije pozvao u svoju grupu? Tako je, on je po tome što je dobio drugačiji od vas, no je li on zapravo drugačiji? Ne, tako je! I on je učenik vašeg razreda koji se i na ovom najjednostavnijem primjeru osjeća odbačeno.

Ovo su zapravo znakovi koje sam vam dala, a to ćemo sada prokomentirati. To će biti pravila današnje radionice kojih se moramo pridržavati.

Pravilo dizanja ruku – kada želimo nešto reći.

Pravilo slušaj drugoga – pažljivo slušamo kad drugi govore.

Pravilo poštivanja – poštujemo različita mišljenja.

Pravilo sudjelovanja – u radionici svi sudjeluju.

Jeste li se vi ikada osjećali odbačeno? U kojim je to situacijama bilo?

Uvijek se moramo staviti u „cipele“ drugoga. Jer, kako se ti osjećaš kad se netko naruga tebi! Sigurno nije lijep osjećaj i vjerujem da se svi osjećamo tužno i odbačeno kad se netko nama ruga.

Za tjedan dana će s nama biti I. Ona ne čuje dobro. Tko zna čime mi slušamo? Što to znači da ne čuje dobro? Sada ću vam pokazati što je tragus. Ajmo malo stisnuti jedan tragus, pa drugi tragus, a zatim oba dva tragusa. Pa onda kad ja vama malo pričam, vi čujete da ja pričam, ali me baš ne čujete i ne razumijete najbolje. Primjerice, kad pročitam neku rečenicu, neke od riječi u rečenici ste čuli, a neke niste.

Dijete koje ne čuje je isto tako dijete kao i vi.

Što vi sve volite raditi, što volite jesti? E, upravo kao što vi volite svoje prijatelje i roditelje, tako i ta djevojčica to voli! Ima roditelje, ne voli jesti kelj i slično!

SREDIŠNJI DIO 25 min	<i>Što to zapravo onda znači da učenik ima određene teškoće?</i> <i>učenik s teškoćama – učenik kojem je u odgojno- obrazovnom sustavu potrebna dodatna podrška u učenju i/ili odrastanju. Dakle, mi učitelji i pedagozi moramo pomoći tom učeniku da on razumije o čemu mi govorimo na nastavi, a vrlo je vjerojatno da taj učenik može dulje pisati ispit i možda će učitelj/ica češće doći do njega kad će pisati ispit. To nije zato što mi više volimo tog učenika, mi se želimo prema svima vama ponašati jednako i svi ste nam u tom razredu važni. Ali, ono što je bitno, učenik s teškoćama treba našu pomoć!</i> <i>Koje sve fizičke teškoće postoje? Evo, ja primjerice ne vidim najbolje pa zato nosim naočale. Možete li vi sad dati neke svoje primjere? Tako je, postoje teškoće kretanja, oštećenja sluha, oštećenja vida, jezično -govorne -glasovne komunikacije kao i specifičnih teškoća u učenju kao što su disleksija, disgrafija i sl. Primjerice, kada netko ne može pročitati što piše u knjizi, tada se ta teškoća naziva disleksija. Kada netko ne može točno zapisati što je čuo, tada se ta teškoća naziva disgrafija i sl.</i> <i>Jeste li se ikada susreli s osobom koja je imala neku od tih teškoća? Jeste li mu pomogli u nečemu? Primjerice, netko tko je u kolicima moramo mu pomoći otvoriti vrata, maknuti neke prepreke ispred njega i sl. Što radimo kad ispred sebe imamo osobu koja je slijepa? Ako vidimo da ima štap i da izgleda kao da se izgubio/la, moramo i njoj pomoći. Ako u razredu imate nekoga tko ne čita baš najbolje ili ne razumije neku riječ, što onda radite? Kao što smo i napomenuli, nikome se ne smijemo rugati jer možda i mi imamo neke teškoće koje možda nisu vidljive i trebamo pomoć. Sada ćemo se nakratko staviti „u cipele“ tih osoba. Molim da pratite moje upute:</i> <i>S vaše desne strane nalazi se manji poligon. S obzirom na to da postoje tri reda poligona, molim tri dobrovoljca. Sada ćete s naočalama s obrnutim dalekozorom prolaziti poligon. Nakon što prođe navedena aktivnost pitat ću kako su se učenici osjećali? Jesu li bili pomalo nesigurni u hodu? Zatim, dva će dobrovoljca u ogledalu napisati svoje ime. Vi ste mogli pravilno napisati svoje ime, a primjerice, djeca s motorikom čak ni ne mogu napisati svoje ime,</i>
--	--

a možda ni ne mogu adekvatno držati olovku. Sada bih zamolila tri učenika/ce da pročitaju pjesmu Travanj se zatravio (vidjeti Sliku 11.). Prethodno će svaki/ a od tri učenika/ce dobiti naputak da čita jako glasno, drugi/a jako tiho, a treći učenik/ca je namjerno izostavio neka slova u riječima tako da ih drugi ne razumiju.

Tako je, dakle, ako taj učenik ne zna što određena riječ znači, onda ćemo mu mi ponuditi značenje te riječi ili će mu svakako pomoći učitelj/ica. Sada molim sve da sjednu ispred projektora. Pustit ću skladbu Antonija Vivaldija – Četiri godišnja

doba

(https://www.youtube.com/watch?v=iCABpGelCSg&ab_channel=GUEllyBa%C5%A1i%C4%87) Kako se osjećate nakon toga? Je li vam neobično slušati neku glazbu bez tona,, već samo vidjeti vizualno što se događa? Kako ste se osjećali u tom trenutku? Vi ste mogli samo vidjeti pokrete prstima. O kojim instrumentima je riječ? (učenici nude određene odgovore)

Ono što bih ja voljela da naučite jest da kad nemamo jedno osjetilo, oslanjamo se na drugo. Kad ne vidimo, najviše se oslanjamo na osjetilo opipa, a kad ne čujemo najviše se oslanjamo na vizualni kanal. Na taj način (ne) čuju djeca oštećena sluha. Neka djeca ne čuju od rođenja nikakve zvukove, a razlikuje se je li to oštećenje sluha jako ili je slabije. Mi čujemo dobro, dakle mi nemamo teškoće slušanja. Djeca oštećena sluha čuju bolje zahvaljujući pomagalicama koja se nazivaju slušni aparati, odnosno umjetna pužnica. Inače, mi koji uredno čujemo u uhu imamo jedan dio koji se isto naziva pužnica i to kod nas normalno funkcionira. Kod djece oštećena sluha nešto u tom dijelu možda ne radi kako treba pa zato oni trebaju umjetnu pužnicu.

Bitna je razlika između ta dva uređaja da slušne aparate možemo skinuti, dok za ugradnju umjetne pužnice moramo ići na operaciju. S ugradnjom umjetne pužnice, djeca se moraju prilagoditi okolnim zvukovima koje ona čuju. Također umjetna je pužnica tehnološki složenije pomagalo. Ja sam vam danas donijela da vidite kako izgleda jedan slušni aparat. Slika umjetne pužnice nalazi se na PowerPoint prezentaciji. Bitno je napomenuti da s obzirom na to da se učenici i osobe oštećena sluha općenito oslanjaju na vizualni kanal, ne

smijemo nešto pričati njima na način da okrenemo leđa, uvijek moramo gledati u njihovo lice. Ono što moramo naučiti, nije dovoljno govoriti glasno jer djeci oštećena sluha neće pomoći, već moramo govoriti polagano i razgovjetno. Također, sve što im govorimo moramo pojednostaviti. Ako im nešto nije jasno što mi želimo reći, moramo više koristiti vizualne elemente kao što su slike i slično. Možda će se dogoditi da naša prijateljica zato što ne čuje dobro nije mogla naučiti govoriti tako da je mi dobro razumijemo. Moramo i mi njoj pomoći, mi njoj i ona nama. Ako je nešto ne razumijemo, zamolit ćemo je da ponovi, ako ona ne razumije nas, isto tako, ona će zamoliti i nas da ponovimo. Također, mi našoj budućoj prijateljici ne smijemo popuštati u igri, ne smijemo je sažalijevati, a isto tako ne smijemo ni zanemariti da ta učenica ima nekakvu teškoću. Sve učenike s teškoćama moramo gledati kao ravnopravne nama.

Također, naša učenica koja će doći u razred, imat će pomoćnika u nastavi. Što vi mislite, tko je pomoćnik u nastavi? Koja je njegova zadaća?

Je li neki učenik u vašem razredu imao pomoćnika? U čemu je pomoćnik tom učeniku pomagao?

Neki će učenici ponuditi odgovore, a ja ću nadopuniti navedene odgovore (vidjeti Sliku 23.) Dakle, samo neki od zadataka pomoćnika su: pomaganje u razumijevanju sadržaja, priprema materijala, provjera slušnih pomagala, jačanje samopouzdanja, rad na govorno- jezičnom razvoju i dr (Ivasović i Andrijević Gajić, 2009). Da bi taj učenik mogao razumjeti sadržaj, pomoćnik će mu pokazivati više slika kako bi lakše shvatio neko gradivo. Također, u slušnim pomagalima nalazi se jedna baterija koja kad se isprazni, potrebno ju je promijeniti. Neka djeca koja nose te aparate znaju sama promijeniti navedeno, ali pomoćnik je tu da im i pomogne u tom smislu. Nadalje, samopouzdanje je nešto što mi kao učitelji želimo da svi vi imate. Samopouzdanje znači da se ne bojite nešto pitati ako vam nije jasno, da se ne sramite. Mi učitelji želimo da svi vi imate samopouzdanje, a samopouzdanje je i jako bitno za tu učenicu oštećena sluha koja će uskoro biti ovdje. Ako i vidimo da se netko izolira, možemo mu prići i pitati ga kako se osjeća, što ga brine i sl. To je bitno bez obzira na to ima li netko teškoće ili ne.

	<i>Možete li mi reći kako biste vi toj učenici koja će se vjerojatno osjećati i malo preplašeno mogli pomoći da se ona osjeća ovdje kod vas sigurno?</i> <i>Kad ste se vi osjećali kao da vas je strah nečega? Svi se mi osjećamo preplašeno, pa čak i mi stariji, kad nam je nešto novo. Ova djevojčica koja će nam doći, njoj je isto sve ovo novo i zato joj moramo pomoći da joj bude barem malo lakše.</i>
ZAVRŠNI DIO 10 min	<i>Sada ćemo svi sjesti u krug. Igrat ćemo igru pokvarenog telefona. Ja ću šapnuti dvije rečenice koje glase: „Ja sam Iva, imam plavu kosu, zelene oči i plavu haljinu. Osjećam se odlično jer je sunčani dan!“ Kada navedena rečenica dođe do kraja, raspravljat ćemo o tome kako je svatko jednaku poruku i uputu čuo drugačije i na kraju je ispala sasvim različita rečenica. Također, ne samo to, već i naglašavam djeci da sam namjerno stavila u rečenicu svoje ime i opis fizičke karakteristike sebe same, a što ne odgovara svakome od nas. Isto tako, ne osjećamo se svi odlično, neki od nas su možda u brizi radi nečega. Dakle, ne samo da možemo osim zelenih, imati i smeđe i plave oči, možemo imati i drugačiju boju kose. Možemo imati smeđu ili crnu boju kose, a opet ona može biti duga ili kratka. Također, dječaci možda trenutno nose hlače i majice, dakle i različito se oblačimo. No, bez obzira na to što smo u navedenom različiti, jednaki smo u potrebama za ljubavlju, privrženosti kao i jednakom pristupu na obrazovanje.</i> <i>Ne samo to, već moramo osvijestiti da djetetu oštećena sluha igra Pokvarenog telefona nije isključivo igra! To je njemu svakodnevica jer radi tih teškoća komunikacije se može ponašati agresivno ili pak povučeno. Prisjetimo se radionice kada su tri učenika čitala istu pjesmu na tri različita načina. Mi nismo razumjeli sve riječi te pjesme, a tako se svakodnevno osjeća učenik/ca oštećena sluha. Radi toga je na nama učiteljima da prilagodimo sadržaje koji se u školi uče.</i> <i>Bitno je i naglasiti da se ne smijemo libiti pitati, na primjer, kada im je gluhoća nastala, kako se sada osjećaju te kako su se zapravo s tom teškoćom oštećenja sluha nosili kroz vrijeme. Oni moraju uvidjeti da nam njihova teškoća ne smeta i da ćemo im pomoći u tom procesu koliko god možemo.</i>

	<i>Za kraj ćemo pogledati jedan video „Ne rugaj se“. Voljela bih da upamtite ne samo refren, nego cijelu pjesmu u da se njome vodite u ophođenju prema bilo kome tko je naizgled drugačiji.</i> https://www.youtube.com/watch?v=rthMpKPwp0g&ab_channel=VlatkicaHorvat <i>Možete i kod kuće napraviti neke poruke dobrodošlice za vašu buduću prijateljicu. Također, na idući Satu razrednika doći će jedna osoba koja ima oštećenje sluha pa ćete je moći pitati sve što vas zanima, što joj predstavlja najveću teškoću i sl. Na taj će se način ukloniti predrasude da ne smijemo nekoga pitati o toj teškoći koju ima, već upravo suprotno jer to tada znači da se stvarno zanimamo za tu osobu!</i> <i>I ne zaboravite još jednom, koliko god smo na neki način različiti, zapravo smo svi slični jer svi imamo zajedničke osnovne potrebe.</i>
--	---

Literatura: (popis korištene literature)

1. Ivasović, V. i Andrijević Gajić, V. (2009). Gluho / nagluho dijete u redovnom obrazovnom sustavu: problem ili izazov? Hrvatski savez gluhih i nagluhah.
2. Narodne novine (2015). Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. Narodne novine d.d., 24.
3. Svedružić, A. i Svedružić, A. (2020). Radionice „Upoznajmo znakovni jezik“ za informiranje učenika o djeci s teškoćama u razvoju. *Varaždinski učitelj*, 3 (3), 158-170. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/236849>

Prilozi (radionica):



Slika 19. Pravila ponašanja na radionici



Slika 20. Prikaz umjetne pužnice (preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/file/385538>)

ZADACI POMOĆNIKA U NASTAVI:

pomaganje u razumijevanju sadržaja priprema materijala
provjera slušnih pomagala i FM sustava
jačanje samopouzdanja,
rad na govorno-jezičnom razvoju i dr.

Slika 21. Zadaci pomoćnika u nastavi za učenika oštećena sluha (dio prezet iz Ivasović i Andrijević Gajić, 2009)

Na današnjoj radionici osjećao/la sam se (označi kvačicom).

- ZNATIŽELJNO
- TUŽNO
- DOSADNO
- IZNENAĐENO
- PONOSNO
- NEUGODNO

* Najviše mi se svidjelo

Slika 22. Evaluacijski listić za radionicu

Osvrt na radionicu i važnost senzibilizacije drugih učenika o pojmu oštećenja sluha

Prije nego što nastavnik, odnosno pedagog, psiholog ili netko drugi iz stručnog tima uopće i organizira bilo kakvu radionicu za djecu kako bi ih senzibilizirao o navedenoj teškoći, bitno je otvoreno reći učenicima o stupnju teškoće koju učenik ima. Upravo bi kroz suradnju s Poliklinikom SUVAG, Edukacijsko-rehabilitacijskim fakultetom kao i stručnim timom škole, uključivši i pedagoga, psihologa te edukacijskog rehabilitatora, ovisno o tome koliki je opseg stručnih suradnika, trebalo organizirati ovakav oblik aktivnosti, a sve sa svrhom multidisciplinarnog pristupa . O načinu provođenja radionica senzibilizacije drugih učenika i upoznavanja drugih učenika da jedan od učenika ima oštećen sluh, upućuje i naredna sudionica:

Treba reći djeci: „Nama dolazi u razred dijete koje ima oštećen sluh.“ Znači, ne uvijek da ta djeca uđu u razred s „vrećicom na glavi“, da je on tu, a mi se pravimo da nije tu. Kad se s djecom otvoreno razgovara i s roditeljima te djece, znači na roditeljskom sastanku sa djecom kad se razgovara unaprijed, već se pola posla odradi. Najgora je stvar što se kod nas šuti i uvijek nećemo o tome govoriti. Kao da djeca ne vide i onda se provode različite radionice nekakve senzibilizacije koje djeca ne razumiju. „Zašto mi to sad radimo?“ Što se uopće od njih očekuje, ne razumiju. Znači, da se s djecom prvo razgovara pa onda da se provedu određene radionice kako bi djeca naučila što je osoba oštećena sluha, kako funkcionira, da se njih stavi u situaciju da, recimo, ne čuju dobro, a moraš nešto čuti, da ih se jednostavno stavi u cipele djeteta oštećena sluha. Kako prihvatiti to dijete, to također moramo naučiti tu djecu i da smo svi na neki način različiti, a isti (S-3).

Kao što je i nastavnica navela, nije dovoljno provesti samo jednu radionicu već čitav ciklus radionica kako bi se pokazala i uspješnost iste, stoga bi se gore navedena radionica mogla

sagledati kao polazišna, no nikako ono što bi se kao *a priori* trebalo uzeti kao dovoljno. Svedružić i Svedružić (2020: 10) napominju da nije nužno da će se boljom informiranošću utjecati na stvarnu promjenu stava učenika o boljem prihvaćanju učenika s oštećenjima sluha u njihove razrede jer je potrebno uzeti u obzir dva čimbenika: „a) učinkovitost intervencije u informiranje učinkovita je u ranijim fazama razvoja djeteta uključujući uključivanje roditelja kao čimbenika u ranoj fazi razvoja djeteta stava i b) programi moraju biti vremenski duži s ponavljanjem te moraju uključivati stvarne kontakte s djecom s TUR-om.“

17. Zaključak

U ovome se radu željelo ispitati kakva je međusobna suradnja i podrška između redovnih i odgojno-obrazovnih ustanova koje imaju učenike sa slušnim oštećenjima. Prije no što se dao metodološko-istraživački pregled, autorica je diplomskoga rada prvotno pružila podroban teorijski pregled, a na čemu se i temeljilo kasnije istraživanje kao i didaktičko-metodički dio rada u kojemu su se pružala konkretna rješenja u obliku priprema za nastavu Hrvatskog jezika, Matematike kao i radionice za senzibilizaciju ostale djece u razrednom odjelu, a koji imaju učenika sa slušnim oštećenjem.

Prema Pansiniju (1989), pet je spaciocepcijskih osjetila: osjet, propriocepcija, ravnoteža, sluh i vid. Osjetni sustav djeluje na taj način da ukoliko i jedno od spomenutih osjetila nije u mogućnosti obnašati svoju primarnu funkciju, zahvaljujući plastičnosti mozga i preostalim dijelovima spaciocepcijskog sustava, doći će do reorganizacije. U radu je istaknuta ključna razlika između sluha i slušanja: sluh je tek odgovor mozga na određeni zvučni podražaj, dok slušanje podrazumijeva razumijevanje one poruke koja je primljena putem slušnog kanala (Guberina, 2010). Za provođenje ne samo rehabilitacijskih aktivnosti, već i individualiziranog odgojno-obrazovnog plana i programa od velike je važnosti bio stupanj slušnog oštećenja koji Padovan (1991) dijeli na: *normacusis* (gubitak sluha manji od 26 dB), *hypoacusis* (gubitak sluha u granicama između 26 do 93 dB) i *anacusis* (gubitak sluha iznad 93 dB).

Kako bi se dijagnosticirala određena slušna oštećenja, potrebno je provesti subjektivne i objektivne metode ispitivanja. Pravodobna je dijagnostika bitna jer se ranom dijagnostikom djeteta oštećena sluha upućuje u ranu rehabilitaciju slušanja i govora, a koja je bitna radi kritičnog razdoblja jer se time stimuliraju slušni putevi.

Na temelju stručnih procjena prije upisa djece u prve razrede, odlučuje se hoće li za djeteta oštećena sluha bolja obrazovna opcija biti školovanje unutar specijalizirane ustanove ili će biti uključeno u redovni odgojno- obrazovni sustav. Razlika je između integracije i inkluzije, prema Sebba i Ainscow (1997, prema Vislie, 2003), da inkluzija podrazumijeva ne samo akademsku uključenost osoba sa slušnim oštećenjima, već cjelokupnu uključenost u društvenu zajednicu. Inkluzija ne podrazumijeva tek puko fizičko uključivanje, to je proces u kojem su svi na dobiti. Inkluzija je osoba s teškoćama legislativno utemeljena, no postavlja se pitanje u kolikoj je mjeri inkluzija djece oštećena sluha provedena u hrvatskim školama, točnije u Gradu Zagrebu. Nastavnicima i stručnim suradnicima u redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama

potrebna je potpora specijaliziranih ustanova kao i stručnog kadra poput fonetičara-rehabilitatora kako bi mogli adekvatno educirati i poučavati učenika sa slušnim oštećenjima.

Provedenim se istraživanjem, a sukladno istraživačkim pitanjima, oformilo pet tema s pripadajućim pitanjima: stupanj inkluzivnosti redovne odgojno-obrazovne ustanove i barijere u provođenju inkluzivnosti, procjena suradnje između redovnih odgojno- obrazovnih ustanova i Dječjeg vrtića Poliklinike SUVAG, procjena suradnje između odgojno-obrazovnih djelatnika te pomoćnika u nastavi unutar redovnih ustanova i školskog liječnika, odgojno-obrazovni rad/rehabilitacija i potpora u redovnim/specijaliziranim ustanovama za učenike sa slušnim oštećenjima te, naposljetku, pospješivanje dosadašnjih oblika suradnje između redovnih ustanova te Poliklinike SUVAG u budućnosti.

Sudionice istraživanja iste redovne odgojno-obrazovne ustanove oprečno su se izjasnile o procjeni inkluzivnosti njihove ustanove; jedna je od sudionica istaknula da je pojam inkluzije tek legislativni i teorijski pojam te da, prema njezinu mišljenju, inkluzija nije vidljiva u samoj praksi. Jedna je od sudionica navela da je primjer dobre prakse period adaptacije za učenika oštećena sluha kako bi se procijenilo je li on zaista spreman za inkluzivnu sredinu ili ne. Kao barijere inkluzivnosti, sudionice su navodile: velik broj učenika kojima se treba posvetiti unutar razrednog odjela, nedostatak tehničke opremljenosti, nedostatak stručnog kadra unutar redovne ustanove (nedostatak logopeda), a radi čega je spomenuti učenik oštećena sluha pohađao rehabilitaciju slušanja i govora u Poliklinici SUVAG. Upravo je bolja ekipiranost važna, a što ističe i dio sudionica istraživanja čiji glas ide u prilog specijaliziranoj ustanovi, odnosno Poliklinici SUVAG. Kao još jedna od prepreka u provođenju inkluzije jest i nedovoljno razrađen plan i program rada na samom početku s djetetom oštećena sluha, a što upućuje na činjenicu da legislativa postoji, no ista nije potkrijepljena i provedena u samoj praksi na što upućuje i jedno od provedenih istraživanja (Pelin Karasu, 2017). Mobilni timovi i produženi stručni postupak tek su neki od principa, prema Dulčić i sur. (2012), koji su se pokazali dobrima u provedbi inkluzivnosti.

Sudionice koje su djelatnice prve škole koja je sudjelovala u istraživanju, suradnju s Poliklinikom SUVAG procijenile su nedovoljnom, dok su sudionice druge škole suradnju procijenile izrazito dobrom. Dio je sudionica istraživanja napomenuo kako su im stručni djelatnici Poliklinike SUVAG bili tek jednom u posjeti njihovoj školi putem mobilnog tima, no istaknuli su važnost opsežne dokumentacije koja se razmjenjuje pri prelasku djeteta sa slušnim oštećenjem iz Dječjeg vrtića Poliklinike SUVAG u redovnu odgojno- obrazovnu ustanovu. Sve

su sudionice istaknule važnost potpore putem mobilnog tima jer time se mogu saznati specifičnosti pojedinog djeteta kao i specifičnim postupcima koje treba koristiti tijekom same nastave. Drugi je oblik potpore putem produženog stručnog postupka, a sve su sudionice u spomenutoj školi stavile imperativ suradnje između nastavnika samih i voditelja produženog stručnog postupka. Intenzivna je suradnja posebice prije pisanja određenog ispita i sl., te na koji način treba prilagoditi određeni obrazovni sadržaj uzevši u obzir da nastavnici nemaju dobar uvid u individualni rad učenika sa slušnim oštećenjima jer uzevši u obzir radna zaduženja, potencijalno ne vode program dopunske nastave. Osim prenošenja odgojno- obrazovnih sadržaja, voditelji produženog postupka rade na socijalizaciji djece sa slušnim oštećenjima. Druga škola već u samom programu škole ima sve što je nužno kako bi se adekvatno provela potpora, dok se u prvoj školi, iako cjelokupnu podršku pronalaze unutar ustanove, svode na stručnost jednog stručnog suradnika – edukacijskog rehabilitatora. Sudionice istraživanja iz Dječjeg vrtića Poliklinike SUVAG procijenile su svoju potporu i suradnju s redovnim ustanovama nedovoljnom; nijedna od sudionica nije sudjelovala u podršci putem mobilnog tima. Prepreku samoj suradnji, osim poslovnih zaduženja fonetičara-rehabilitatora unutar ustanove, predstavlja i činjenica da ne postoje sustavni podaci praćenja djece oštećena sluha koji iz Dječjeg vrtića Poliklinike SUVAG odlaze u redovne osnovne škole, a što i onemogućava praćenje djece pri prelasku djece iz specijaliziranih u redovne odgojno-obrazovne ustanove.

Inozemna istraživanja ukazuju na važnost suradnje između školskih liječnika te odgojno-obrazovnih djelatnika (McCormick Richburg i Knickelbein, 2011), no u ovome se istraživanju podrška od strane školskih liječnika pokazala nedostatnom. Jedna je od sudionica istaknula da veću suradnju s liječnicima imaju stručni suradnici, a kao prepreku navodi i nemogućnost uvida u dokumentaciju djeteta oštećena sluha, a koja bi pomogla nastavnicima u provođenju konkretnijih nastavnih strategija i postupaka koji su usmjereni djeci oštećena sluha. Sudionice su prve škole istaknule da im od stručnih suradnika najveću potporu pruža edukacijski rehabilitator, dok u drugoj školi najveću potporu pružaju djelatnice Poliklinike SUVAG koje su ujedno i djelatnice u produženom stručnom postupku. Pomoćnici u nastavi nisu dovoljno educirani ne samo o slušnim teškoćama, već i o načinu prenošenja gradiva učenicima sa slušnim teškoćama. Pomoćnik u nastavi, sukladno navodu jedne od sudionica, također je sudjelovao u procesu individualizacije, no teškoća je nastala u činjenici da je učenik oštećena sluha odbijao suradnju sa samim pomoćnikom, što je dodatno otežavalo sam inkluzivni proces. Uloga pedagoga u pružanju potpore učenicima oštećena sluha ponajmanje je nadzorna, već je savjetodavna. Jedna je od sudionica navela razgovor s učiteljima i roditeljima

učenika oštećena sluha kao najčešćim oblicima potpore za djecu oštećena sluha, dok je druga sudionica navela da je najviše pružala potporu u ponašajnoj komponenti učenika i savjetodavnim razgovorima provedenima s učenikom oštećena sluha, a uzevši u obzir da navedena škola u to vrijeme nije imala stručnog suradnika psihologa. Pomoć u pružanju individualiziranih planova kao i prilagođenih programa, nastavnicima u prvoj odgojno-obrazovnoj ustanovi pruža prvenstveno edukacijski rehabilitator.

Od prilagodbi u nastavnom procesu, prema Dulčić i sur. (2012) koriste se: prilagodba govora, pružanje modela rada, produljeno vrijeme za rješavanje zadataka, prilagodbe u prostoru, prilagodba sredstava i prilagodba nastavnih sadržaja. Time su se i vodile sudionice istraživanja, a jednu od glavnih prilagodbi u prostoru navodile su da je učenik radi buke sjedio u prvoj klupi. Od prilagodbi sadržaja, jedna je sudionica navela povećanje fonta, korištenje vizualnih sadržaja, stavljanje rečenica jednu ispod druge radi preglednosti, kao i odvojeno pisanje gramatike radi smanjene radne memorije učenika oštećena sluha. Bitno je naglasiti da su učenici druge redovne odgojno-obrazovne ustanove pohađali nastavu po redovnom programu uz individualizirane postupke, a čiji se sadržaj gradiva nije reducirao, već je isključivo riječ o načinima prilagodbe sadržaja za učenike oštećena sluha. Sudionice su prve redovne odgojno-obrazovne ustanove istaknule kako je učenik oštećena sluha imao prilagođen program iz nastave hrvatskog jezika i književnosti i engleskog jezika. Od ostalih prilagodbi sadržaja, sve su sudionice istaknule važnost korištenja jednostavnog jezika. Učenici oštećena sluha i svoj materinski jezik percipiraju kao strani jezik, radi čega im treba pojednostaviti leksičke i gramatičke strukture. U cjelokupnom je odgojno- obrazovnom radu bitno procijeniti koji će udžbenici biti prikladniji za učenike sa slušnim oštećenjima, uzevši u obzir tekst, slikovne prikaze i sl. Od posebnih metoda, sudionica je navela korištenje dramatizacije i projekata. Projekti su dobra nastavna metoda jer se učenici oštećena sluha stignu pripremiti i iskazati se, a što im je dobro za postizanje većeg samopouzdanja, a koje im je posebice potrebno u znanju stranih jezika. Jedna se sudionica izjasnila kao iznimno kompetentnom u ophođenju s djecom sa slušnim oštećenjima s obzirom na to da je radila s osobama sa slušnim oštećenjima i tijekom studija, a završila je i tečaj znakovnoga jezika. Ostale su se sudionice izjasnile nedovoljno kompetentnima u ophođenju s djecom sa slušnim oštećenjima, no ističu važnost samoedukacije. U individualnom pristupu djeci sa slušnim oštećenjima, prema navodima sudionica potrebno je raditi na slušanju te širenju slušne pažnje i radne memorije. U grupnom se, pak, radu treba procijeniti osobnost djeteta i uzeti u obzir teškoće koje ima. Na samu rehabilitaciju, prema sudionicama, ponajviše utječe stupanj oštećenja sluha i vrsta oštećenja

sluha. One napominju da se u Dječjem vrtiću Poliklinike SUVAG ponajviše rehabilitiraju djeca s težim slušnim oštećenjima i koja imaju prelingvalne teškoće. Iznimno je bitno voditi računa o ugođenosti slušnih aparata jer je to i jedan od čimbenika koji utječu na ishod rehabilitacije. Ono što još potencijalno može utjecati na ishod slušno- govorne rehabilitacije jesu i popratne teškoće kao što su autizam, intelektualne teškoće i govorno- jezične teškoće. Sudionice su navele da podršku u navedenom traže unutar kolektiva, kod voditeljica grupnog postupka kao i zdravstvene voditeljice.

Zaključno, edukacije s područja odgojno-obrazovnog rada prema učenicima oštećena sluha su nedostatne, kao i općenito edukacije o inkluziji. Kada se i provode edukacije u pružanju potpore djeci s teškoćama, nedovoljno su kvalitetne i suviše su općenite. Kao primjer dobre prakse u budućnosti trebalo bi organizirati skupove na kojima nastavnici koji educiraju djecu sa slušnim oštećenjima dijele vlastita iskustva. Nadalje, u silabe fakultetskih programa na Filozofskim fakultetima i Učiteljskim fakultetima trebalo bi više uključivati praksu u radu s tom djecom, no ne samo da je praktični dio nedostatan, već je i nedostatan teorijski dio na ovom području. Nastavnicima je potrebno više individualnog rada s učenicima sa slušnim oštećenjima putem dopunske nastave, a u koju bi se mogli uključiti i fonetičari- rehabilitatori koji su prijeko potrebni za učenike oštećenog sluha onih škola koje nemaju dovoljan broj stručnih suradnika. Učenik oštećena sluha može profitirati od uključivanja u redovnu ustanovu ne samo na kognitivnom planu, govorno-jezičnom, već i na socio-emocionalnom planu radi stimulirajuće okoline, no za to je potrebna multidisciplinarnost i lanac potpore i komunikacije između šire lokalne zajednice, specijaliziranih ustanova, fakulteta te aktera unutar same redovne ustanove. Uloga je fonetičara-rehabilitatora poučavanje nastavnika u tehnološkom smislu kao i u educiranju govornih vještina nastavnika i znanja o tome što je buka i kako ona utječe na socio-emocionalni i slušni status djece oštećena sluha. Inkluzija je uzajaman proces koji je koristan za sve aktere. Suradnjom pedagoga i fonetičara-rehabilitatora mogu se i načiniti edukativne radionice kojima bi se djecu senzibiliziralo o navedenoj teškoći jer će se na taj način u redovnom sustavu učenik oštećena sluha osjećati prihvaćeno, a čemu se treba težiti!

U daljnjim bi istraživanjima, a kojima se želi ispitati suradnja između specijaliziranih i redovnih ustanova, bilo poželjno uključiti i neke redovne škole koje se nalaze van Grada Zagreba upravo radi procjene ekipiranosti stručnih službi, a također bi se trebale intervjuirati i specijalizirane ustanove za osobe oštećena sluha kao što je Slava Raškaj kojima Poliklinika SUVAG usmjerava određenu djecu sa slušnim oštećenjima, a koja imaju određene popratne teškoće.

Ovaj će se podroban teorijski i istraživački pregled, usmjeren prema inkluziji djece oštećena sluha kao i suradnji odgojno- obrazovnih aktera, zaključiti navedenim citatom (Ivasović, 2014: 76):

„Svako gluho i nagluho dijete je drugačije. Nužan je, bez obzira na audiogram i ostale nalaze, individualan pristup svakom učeniku. Ne zaboravite, sva djeca trebaju ljubav, pažnju, kvalitetnu komunikaciju od najranije dobi, osjećaj pripadanja, podršku, discipline, mogućnost izbora, prijateljstvo i obrazovanje... pa tako gluha i nagluha djeca. Ona su u prvom redu djeca i njihova prava i potrebe potrebno je poštovati!”

18. Literatura

1. Bakota, K. i Čilić Burušić, L. (2014). Pretpostavke uspješnog inkluzivnog odgoja i obrazovanja učenika oštećena sluha i/ili govora. U: K. Bakota (ur.), *Čujete li razliku?: priručnik za edukaciju odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom oštećena sluha i/ili govora* (str. 39–57). OŠ Davorina Trstenjaka. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:257:064826> [Datum pristupa: 10. travnja 2023.]
2. Bakran, J. (1996). *Zvučna slika hrvatskoga govora*. IBIS grafika.
3. Bašić, I. i Varošaneć-Škarić, G. (2023). The normalization of vowel formants-a case study of Croatian and Serbian. *FLUMINENSIA: časopis za filološka istraživanja*, 35(1), 61-81. Dostupno na: <https://doi.org/10.31820/f.35.1.6> [Datum pristupa: 10. svibnja 2023.]
4. Black, P. i Glickman, N. S. (2006). Demographics, Psychiatric Diagnoses, and Other Characteristics of North American Deaf and Hard-of-Hearing Inpatients. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(3), 303-321. Dostupno na: <https://academic.oup.com/jdsde/article/11/3/303/2530056?login=false> [Datum pristupa: 28. kolovoza 2023.]
5. Blair J. C., EuDaly M. i Benson, P. V. A. (1999). The effectiveness of audiologists' information sources for classroom teachers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 30(2), 173–182. Dostupno na: <https://pubs.asha.org/doi/10.1044/0161-1461.3002.173> [Datum pristupa: 23. rujna 2023.]
6. Blask, F. (2011). Collaboration between General Education Teachers and Related Service Providers. SUNY Oswego. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=ED518582> [Datum pristupa: 19. travnja 2023.]
7. Bonetti, L. i Vidanović, D. (2011). Upitnik za samoprocjenu slušanja kao sredstvo probira oštećenja sluha u starijih osoba. *Govor*, 28 (2), 117-138. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/166132> [Datum pristupa: 25. svibnja 2023.]
8. Boras Mandić, A., Lončar, L., Pešut, R. i Križman Roškar, M. (2020). Nina i Tino 1. Matematika: udžbenik matematike za prvi razred osnovne škole. Profil Klett.
9. Borković, Lj. (2004). *Neuro-psiho-lingvistička osnova slušanja mišljenja i govora: temelji verbotonalne teorije*. Hrvatska verbotonalna udruga.

10. Borovnica, O., Radulović, M., Krunić, V., Kosanović, R. i Stojanović, S. (2011). Saznanje obitelji da dijete ima oštećen sluh - proces tugovanja i načini podrške. U: Dulčić, A. (ur.) *Čovjek i govor: Znanstveno-stručna monografija VII. međunarodnog simpozija verbotonalnog sistema* (str. 217-226). Poliklinika SUVAG.
11. Bosnar, B. i Bradarić-Jončić, S. (2008). Stavovi prema integraciji gluhe djece, znakovnom jeziku i uključivanju tumača za znakovni jezik u redovne vrtiće i škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44 (2), 11-30. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/30716> [Datum pristupa: 15. ožujka 2023.]
12. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Školska knjiga.
13. Bouillet, D. (2013). Some aspects of collaboration in inclusive education-teachers' experiences. *CEPS Journal*, 3 (2), 93-117. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1129514> [Datum pristupa: 23. siječnja 2023.]
14. Bradarić-Jončić, S. (1997). Vizualna percepcija govora i gluhoća. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 33 (2), 119-132. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/101136> [Datum pristupa: 23. rujna 2023.]
15. Bradarić-Jončić, S. (2000). Manualna komunikacija osoba oštećena sluha. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 36 (2), 123-136. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/100748> [Datum pristupa: 19. rujna 2023.]
16. Bradarić-Jončić, S. i Blaži, D. (2002). Osobitosti izgovora glasova u gluhih srednjoškolaca. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 38 (1), 73-102. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/17649> [Datum pristupa: 18. svibnja 2023.]
17. Bradarić-Jončić, S. i Tarczay, S. (2005). Uključivanje obrazovnih prevoditelja za znakovni jezik u redovne škole. U: Hicela, I. (ur.) *Prema kvalitetnoj školi. Zbornik radova 4. dana osnovnih škola Splitsko-dalmatinske županije, HPKZ - Ogranak Split i HFD - Odjel za metodiku nastave hrvatskoga jezika, govornoga i pismenoga izražavanja, književnosti te medijske kulture* (str. 105-112).
18. Bradarić-Jončić, S., Möhr Nemčić, R. i Čohan, I. (2011). Ovladanost imeničkom morfologijom kod slušnooštećenih osnovnoškolaca. U: Dulčić, A. (ur.) *Čovjek i govor: Znanstveno-stručna monografija VII. međunarodnog simpozija verbotonalnog sistema* (str. 139-146). Poliklinika SUVAG.
19. Bradarić-Jončić, S., Mohr, R. (2010). Uvod u problematiku oštećenja sluha. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske, Hrvatsko knjižničarsko društvo*. Zagreb, 53 (2); 55-62. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/80986> [Datum pristupa: 13. ožujka 2023.]

20. Bradarić-Šlujo, S. (1992). Evaluacija efikasnosti defektološkog programa za otklanjanje agresivnog ponašanja kod nagluhe djece. *Defektologija*, 28 (1-2), 1-12. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/108553> [Datum pristupa: 20. ožujka 2023.]
21. Bratković, D. i Teodorović, B. (2003). Od integracije prema inkluzivnoj edukaciji. U: Dulčić, A., Pospiš, M. (ur.): *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama* (str. 83-98). Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
22. Budinski, V., Kolar Billege, M., Ivančić, G., Mijić, V. i Puh Malogorski, M. (2020). *Trag u priči 3: radni udžbenik iz hrvatskoga jezika za treći razred osnovne škole*, 2. dio. Profil Klett.
23. Bukvić, Z. (2014). Teachers competency for Inclusive Education. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 111(4), 1585–1590. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/284395174_Teachers_Competency_for_Inclusive_Education [Datum pristupa: 23. ožujka 2023.]
24. Buljubašić-Kuzmanović, V. i Kelić, M. (2012). Ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju i pisanju: vrednujemo li znanja ili sposobnosti? *Život i škola*, LVIII (28), 45-60. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/95242> [Datum pristupa: 12. veljače 2023.]
25. Bumber, Ž., Katić, V., Nikšić-Ivančić, M., Pegan, B., Petric, V. i Šprem N. (2004) *Otorinolaringologija*. Naklada Ljevak d.o.o.
26. Ching, T. Y., Dillon, H. i Byrne, D. (1998). Speech recognition of hearing-impaired listeners: predictions from audibility and the limited role of high-frequency amplification. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 103(2), 1128–1140. Dostupno na: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9479766/> [Datum pristupa: 29. ožujka 2023.]
27. Clarke, V. i Braun, V. (2013) Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26 (2), 120-123. Dostupno na: <http://eprints.uwe.ac.uk/21155> [Datum pristupa: 28. ožujka 2023.]
28. Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Naklada SLAP.
29. Čolić, V. i Klarić Bonacci, N. (2021). Glazbene stimulacije. U: Pavičić Dokoza, K. (ur.) *Verbotonalni razgovori* (str. 79-89). Poliklinika za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:257:582753> [Datum pristupa: 28. ožujka 2023.]

30. Čorkalo Biruški, D. (2014). Etički izazovi kvalitativnih istraživanja u zajednici: od planiranja do istraživačkog izvještaja. *Ljetopis socijalnog rada*, 21 (3), 393-423. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/134770> [Datum pristupa: 20. travnja 2023.]
31. Dulčić, A. i Bakota, K. (2008). Stavovi učitelja povijesti redovnih osnovnih škola prema integriranim učenicima oštećena sluha i učenicima s poremećajima govorno-jezične komunikacije te specifičnim teškoćama u učenju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44 (2), 31-50. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/30715> [Datum pristupa: 29. ožujka 2023.]
32. Dulčić, A. i Kondić, Lj. (2002). *Djeca oštećena sluha: priručnik za roditelje i udomitelje*. Alinea.
33. Dulčić, A. i Pavičić Dokoza, K. (2014). Djeca s teškoćama sluha, slušanja i govora. U: Bakota, K. (ur.) *Čujete li razliku? Priručnik za edukaciju odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom oštećena sluha i/ili govora* (str. 9–26). Osnovna škola Davorina Trstenjaka. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:257:064826> [Datum pristupa: 23. travnja 2023.]
34. Dulčić, A., Mildner, V. i Frankol, D. (2021). Verbotonalna teorija. U: Pavičić Dokoza, K. (ur.) *Verbotonalni razgovori* (str. 9-26). Poliklinika za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:257:592330> [Datum pristupa: 20. ožujka 2023.]
35. Dulčić, A., Pavičić Dokoza, K., Bakota, K. i Čilić Burušić, L. (2012). *Verbotonalni pristup djeci s teškoćama sluha, slušanja i govora*. ArTresor naklada.
36. Dulčić, A., Pavičić Dokoza, K., Bakota, K., Šimunović, Z. i Košćec, G. (2013). *Od teškoća do kaleidoskopa mogućnosti*. ArTresor naklada.
37. Elliott, B. i Riddle, M. (1992). An Effective Interface between Regular & Special Education: A Synopsis of Issues and Successful Practices (online). Department of Special Education. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=ED358650> [Datum pristupa: 15. svibnja 2023.]
38. Faes, J. i Gillis, S. (2019). Expressive Vocabulary Growth After Pediatric Auditory Brainstem Implantation in Two Cases' Spontaneous Productions: A Comparison With Children With Cochlear Implants and Typical Hearing. *Frontiers in pediatrics*, 7, 191. Dostupno na: <https://doi.org/10.3389/fped.2019.00191> [Datum pristupa: 1. svibnja 2023.]

39. Fellingner, J., Holzinger, D., Schoberberger, R. i Lenz, G. (2004). Quality of Life Measures in the Deaf. U: Bradarić-Jončić, S. i Ivasović, V. (ur.) V. Sign Language, Deaf Culture & Bilingual Education (str. 195-202). Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Dostupno na: https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-0-387-78665-0_224 [Datum pristupa: 20. lipnja 2023.]
40. Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. i Shamberger, S. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 9–27. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/232948245_CoTeaching_An_Illustration_of_the_Complexity_of_Collaboration_in_Special_Education [Datum pristupa: 28. srpnja 2023.]
41. Geers, A. i Moog, J. (1989). Factors predictive of the development of literacy in profoundly hearing-impaired adolescents. *The Volta Review*, 91 (2), 69-86. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/232587754_Factors_predictive_of_the_development_of_literacy_in_profoundly_hearing_impaired_adolescents#fullTextFileContent [Datum pristupa: 18. travnja 2023.]
42. Geers, A., Spehar, B. i Sedey A. (2002). Use of Speech by Children From Total Communication Programs who Wear Cochlear Implants. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 50-58. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/248772144_Use_of_Speech_by_Children_From_Total_Communication_Programs_Who_Wear_Cochlear_Implants [Datum pristupa: 19. kolovoza 2023.]
43. Glick, H. i Sharma, A. (2017). Cross-modal plasticity in developmental and age-related hearing loss: Clinical implications. *Hearing research*, 343, 191–201. Dostupno na: <https://doi.org/10.1016/j.heares.2016.08.012> [Datum pristupa: 28. kolovoza 2023.]
44. Greenspan, S. i Wieder, S. (2003). Dijete s posebnim potrebama – poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja. Ostvarenje.
45. Gregurić, S. (2022). Selektivni mutizam – podrška i prevladavanje poremećaja. *Varaždinski učitelj*, 5 (10), 166-170. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/278579> [Datum pristupa: 20. rujna 2023.]
46. Guberina, P. (1995). Filozofija verbotonalnog sistema. *Filologija*, (24-25), 157-164. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/173339> [Datum pristupa: 20. ožujka 2023.]

47. Guberina, P. (1999). Govor kao temelj svih organizacijskih struktura zagrebačke fonetike. *Govor*, 16 (2), 101-115. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/174289> [Datum pristupa: 3. ožujka 2023.]
48. Guberina, P. (2010). *Govor i čovjek - Verbotonalni sistem*. Poliklinika SUVAG i ArTresor naklada.
49. Hamzavi, J., Deutsch, W., Baumgartner, W. D., Bigenzahn, W. i Gstoettner, W. (2000). Short-Term Effect of Auditory Feedback on Fundamental Frequency after Cochlear Implantation. *Audiology*, 39 (2), 102-105. Dostupno na: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10882049/> [Datum pristupa: 15. lipnja 2023.]
50. Hicela, I. (2004). Poticanje dječje socijalne kompetencije putem konteksta dječjeg zajedničkog stvaranja lutkarske predstave. *Metodički ogledi*, 11 (2), 9-19. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/2669> [Datum pristupa: 20. ožujka 2023.]
51. Hindley, P. A. (2005). Mental health problems in deaf children. *Current Paediatrics*, 15(2), 114–119. Dostupno na: https://www.academia.edu/5964012/Mental_health_problems_in_deaf_children [Datum pristupa: 20. srpnja 2023.]
52. Hižak, N. (2013). Učenici oštećena sluha i/ili govora u redovnoj nastavi - primjer dobre prakse. U: Bakota, K. (ur.) *Čujete li razliku? Priručnik za edukaciju odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom oštećena sluha i/ili govora* (str. 145-162). Osnovna škola Davorina Trstenjaka. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:257:064826> [Datum pristupa: 20. ožujka 2023.]
53. Hrastinski, I., Pribanić, Lj. i Degač, J. (2014). Razumijevanje pročitano u učenika s oštećenjem sluha. *Logopedija*, 4 (1), 10-18. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/131471> [Datum pristupa: 25. listopada 2023.]
54. Hreljević, I. (1996). *Progovori: priručnik. Postupci slušno-govornog osposobljavanja djece s teškim i težim oštećenjem sluha i djece koja uz to imaju i druge smetnje u razvoju govora*. Školska knjiga.
55. Igrić, Lj. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja : škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Školska knjiga.
56. Imširagić, A. (2012). Humane pretpostavke inkluzivnog obrazovanja učenika oštećenog sluha. *Život i škola*, LVIII (27), 94-102. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/83167> [Datum pristupa: 18. svibnja 2023.]
57. Ivasović, V. (2014). *I ja želim znati! Gluhi i nagluhi učenik u redovnoj školi*. Alfacommerce d.o.o.

58. Ivasović, V. i Andrijević Gajić, V. (2009). *Gluho / nagluho dijete u redovnom obrazovnom sustavu: problem ili izazov?* Hrvatski savez gluhih i nagluhkih.
59. Kani, V., Matejčić, K. i Vinski, L. (2017). Didaktičko-metodičke prilagodbe u radu s učenicima s teškoćama u nastavi matematike. *Poučak*, 18 (69), 54-64. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/189784> [Datum pristupa: 12. veljače 2023.]
60. Kazija, M. i Listeš, S. (ur.) (2009). Integrativna supervizija u odgoju i obrazovanju. Agencija za odgoj i obrazovanje. Dostupno na: <https://www.azoo.hr/app/uploads/uvezeno/datoteke/integrativna-supervizija-u-odgoju-i-obrazovanju-1536876918.pdf> [Datum pristupa: 14. rujna 2023.]
61. Keeping your park playground beautiful and safe [Online slika]. (2019). Dostupno na: <https://grassmatsusa.com/keeping-your-park-playground-beautiful-and-safe/> [Datum pristupa: 20. kolovoza 2023.]
62. Kelić, M. (2014). Uloga roditelja u integraciji djece s teškoćama sluha, slušanja i govora u redoviti sustav obrazovanja. U: Bakota, K. (ur.) *Čujete li razliku? Priručnik za edukaciju odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom oštećena sluha i/ili govora* (str. 27-37). Osnovna škola Davorina Trstenjaka. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:257:064826> [Datum pristupa: 7. ožujka 2023.]
63. Kirinčić, N. (2005). Gluhoća. *Medicina*, 42(41). (1), 91-94. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:184:731385> [Datum pristupa: 7. travnja 2023.]
64. Košec Bousfield, G. (2014). Prilagodbe u nastavi likovne kulture. U: Bakota, K. (ur.) *Čujete li razliku? : priručnik za edukaciju odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom oštećena sluha i/ili govora* (str. 111-126). Osnovna škola Davorina Trstenjaka. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:257:064826> [Datum pristupa: 5. ožujka 2023.]
65. Kovač, V. i Buchberger, I. (2013). Suradnja škola i vanjskih dionika. *Sociologija i prostor*, 51 (3 (197)), str. 523-545. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/115072> [Datum pristupa: 25. studenog 2022.]
66. Kozjak Mikić, Z., Šaban, M. i Ivasović, V. (2017). Senzibiliziranje učenika srednje škole za specifične potrebe gluhih i nagluhkih vršnjaka. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53 (2), 47-60. Dostupno na: <https://doi.org/10.31299/hrri.53.2.4> [Datum pristupa: 3. listopada 2023.]
67. Krajačić-Puk, J. (2011). Prikaz rada u poučavanju hrvatskog jezika u redovnoj nastavi od 1.do 4.razreda osnovne škole. U: Dulčić, A. (ur.) *Čovjek i govor: Znanstveno-*

stručna monografija VII. međunarodnog simpozija verbotonalnog sistema. Zagreb: Poliklinika SUVAG.

68. Krajačić-Puk, J. (2014). Prikaz rada u podučavanju učenika s teškoćama u razvoju u redovitoj nastavi od 1. do 4. razreda osnovne škole. U: Bakota, K. (ur.) *Čujete li razliku? Priručnik za edukaciju odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom oštećena sluha i/ili govora* (str. 127-143). Osnovna škola Davorina Trstenjaka. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:257:064826> [Datum pristupa: 10. svibnja 2023.]
69. Krampač-Grljušić, A. (2017). *Učenici s teškoćama u redovitom školskom sustavu: priručnik za učitelje razredne nastave*. Školska knjiga.
70. Kršić, S. i Merey Sarajlija, D. (2021). Stimulacije pokretom. U: Pavičić Dokoza, K. (ur.) *Verbotonalni razgovori* (str. 91-106). Zagreb: Poliklinika za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:257:849696> [Datum pristupa: 15. svibnja 2023.]
71. Kuvačić, I., Kurjak, A. i Đelmiš, J. (2009). *Porodništvo*. Medicinska naklada.
72. Mahulja Stamenković, V., Prpić, I., Zaputović, S., Kirinčić, N., Tomašić Martinis, E., Dujmović, A. i Haller, H. (2005). Probir novorođenčadi na oštećenje sluha s posebnim osvrtom na rizičnu novorođenčad. *Medicina*, 42(41). (1), 25-30. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:184:147049> [Datum pristupa: 26. rujna 2023.]
73. Malterud, K., Siersma, V. D. i Guassora, A. D. (2016). Sample Size in Qualitative Interview Studies: Guided by Information Power. *Qualitative health research*, 26(13), 1753–1760. Dostupno na: https://www.researchgate.net/profile/Ann-Dorrit-Guassora/publication/284904065_Sample_Size_in_Qualitative_Interview_Studies_Guided_by_Information_Power/links/5669634708ae1a797e374435/Sample-Size-in-Qualitative-Interview-Studies-Guided-by-Information-Power.pdf [Datum pristupa: 10. kolovoza 2023.]
74. Marn, B. (1999). Zašto slabija razumljivost kod prezbiakuzije? *Govor*, 16 (1), 45-55. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/174192> [Datum pristupa: 10. travnja 2023.]
75. Marn, B. (2012). Rano otkrivanje oštećenja sluha djece u Hrvatskoj – probir i dijagnostika. *Paediatrica Croatia*, 56, 195-201. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/281401658_Uloga_i_znacaj_rane_detekcije_kod_djece_ostecena_sluha [Datum pristupa: 19. travnja 2023.]

76. Martinović, M. i Liker, M. (2003). Procjena kvalitete govora djece s umjetnim pužnicama. *Govor*, 20 (1-2), 239-248. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/179378> [Datum pristupa: 10. kolovoza 2023.]
77. Matković, D., Tarle, A., Bedeković, V. i Trotić, R. (2021). Umjetna pužnica [Online slika]. Dostupno na: <https://doi.org/10.26800/LV-143-7-8-11> [Datum pristupa: 15. rujna 2023.]
78. McCormick Richburg, C. i Knickelbein, B.A. (2011). Educational Audiologists: Their Access, Benefit, and Collaborative Assistance to Speech-Language Pathologists in Schools. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42 (4), 444-460. Dostupno na: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21844401/> [Datum pristupa: 5. lipnja 2023.]
79. Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Naklada Slap.
80. Mildner, V., Šindija, B. i Vrbanić Zrinski, K. (2006). Speech perception of children with cochlear implants and children with traditional hearing aids. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 20(2/3), 219-229. Dostupno na: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16428240/> [Datum pristupa: 10. kolovoza 2023.]
81. Minami, S., Ijuin, R., Nishiyama, Y., Kuroki, T., Tendo, A., Kusui, Y., Wakabayashi, S. i Kaga, K. (2021). Assessment of speech perception in deaf or hard of hearing children who received auditory-verbal therapy with hearing aids or cochlear implants. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 146, 110739. Dostupno na: <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2021.110739> [Datum pristupa: 8. lipnja 2023.]
82. Möhr Nemčić, R. i Bradarić-Jončić, S. (2016). Relacije kulturnog identiteta i samopoštovanja, zadovoljstva životom te psihičkog zdravlja gluhih i nagluhih osoba. *Govor*, 33 (1), 3-37. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/178985> [Datum pristupa: 3. svibnja 2023.]
83. Munivrana, B. (2016). Latencije kognitivnih slušnih evociranih potencijala kod djece s umjetnom pužnicom. *Govor*, 33 (2), 97-141. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/179683> [Datum pristupa: 17. lipnja 2023.]
84. Mustačić, V. i Vikić M. (1996). *Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi*. Školska knjiga.
85. Narodne novine (2006). Nastavni plan i program za osnovnu školu. Narodne novine, d.d., 102.

86. Narodne novine (2008). Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja. Narodne novine, d.d., 63.
87. Narodne novine (2010). Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi. Narodne novine, d.d., 73.
88. Narodne novine (2012) Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Pročišćeni tekst). Zagreb: Narodne novine d.d., 126.
89. Narodne novine (2014). Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava. Narodne novine d.d., 67.
90. Narodne novine (2014). Pravilnik o tjednim i radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi. Narodne novine, d.d., 34.
91. Narodne novine (2015). Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. Narodne novine d.d., 24.
92. Narodne novine (2015). Zakon o hrvatskom znakovnom jeziku i ostalim sustavima komunikacije gluhih i gluhoslijepih osoba u Republici Hrvatskoj. Narodne novine, d.d., 82.
93. Narodne novine (2018). Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima. Narodne novine d.d., 102.
94. Narodne novine (2019). Pravilnik o ortopedskim i drugim pomagalicama. Narodne novine d. d., 62.
95. Narodne novine (2020). Pravilnik o izmjenama i dopunama Pravilnika o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava. Narodne novine d.d., 63.
96. [Nenaslovljena slika onečišćenog mora]. Onečišćeno more. [Online slika]. <https://dalmatinskiportal.hr/sadrzaj/vijesti/velika/2018-07-26-11-56-7876-.jpg> [Datum pristupa: 25. kolovoza 2023.]
97. [Nenaslovljena slika onečišćenog mora]. Onečišćeno more. [Online slika]. <https://slobodnadalmacija.hr/tag/oneciscenje-mora> [Datum pristupa: 25. kolovoza 2023.]
98. Nunes, T., Pretzlik, U. i Olsson, J. (2001). Deaf children's social relationships in mainstream schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf education*, 3, 123-126.
- Dostupno na:

https://www.researchgate.net/publication/247990609_Deaf_children's_social_relationships_in_mainstream_schools [Datum pristupa: 10. lipnja 2023.]

99. Padovan, I., Kosoković, F., Pansini, M. i Poljak, Ž. (1991). *Otorinolaringologija za studente medicine i stomatologije*. Školska knjiga.
100. Page, T. A., Harrison, M., Moeller, M. P., Oleson, J., Arenas, R. M. i Spratford, M. (2018). Service Provision for Children Who Are Hard of Hearing at Preschool and Elementary School Ages. *Language, speech, and hearing services in schools*, 49(4), 965–981. Dostupno na: https://pubs.asha.org/doi/full/10.1044/2018_LSHSS-17-0145 [Datum pristupa: 23. kolovoza 2023.]
101. Palčić Strčić, I. (2013). Prilagodbe u nastavi Engleskog jezika. U: Bakota, K. (ur.) *Čujete li razliku? Priručnik za edukaciju odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom oštećena sluha i/ili govora* (str. 91-110). Osnovna škola Davorina Trstenjaka. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:257:064826> [Datum pristupa: 17. lipnja 2023.]
102. Pansini, M. (1989). Spaciocepcija i gramatika prostora kao slušanje i govor. *Filologija*, (17), 0-0. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/165402> [Datum pristupa: 17. kolovoza 2023.]
103. Paradžik, Lj., Kordić, A., Zečević, I., Šarić, D. i Boričević Maršanić, V. (2018). „Ne idi, molim te“ – kognitivno-bihevioralni tretman djeteta sa separacijskim anksioznim poremećajem. *Socijalna psihijatrija*, 46 (3), 251-268. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/206618> [Datum pristupa: 9. prosinca 2023.]
104. Pavičić Dokoza, K. i Šindija, B. (2004). Procjena govorno-motornog progressa prelingvalno gluhe djece kojima je umjetna pužnica ugrađena izvan optimalne dobi. Izlaganje na skupu *Istraživanja govora : peti znanstveni skup s međunarodnim sudjelovanjem*. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:257:064079> [Datum pristupa: 17. siječnja 2023.]
105. Pelin Karasu, H. (2017). Writing Skills of Hearing-Impaired Students Who Benefit from Support Services at Public Schools in Turkey. *World Journal of Education*, 7 (4), 104-116. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1157384> [Datum pristupa: 2. veljače 2023.]
106. Perica, B. i Njari, B. (2017). Toxoplasma gondii kao javnozdravstveni problem. *Meso: Prvi hrvatski časopis o mesu*, 19. (3.), 236-239. Dostupno na: <https://doi.org/10.31727/m.19.3.2> [Datum pristupa: 17. rujna 2023.]

107. Pintar, V. (2005). Stimulacije pokretom. U: Paškvalin, M. (ur.) *Umjetna pužnica: verbotonalni pristup* (str. 59-69). Poliklinika SUVAG. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:257:446294> [Datum pristupa: 22. ožujka 2023.]
108. Plyler, P. N. i Fleck, E. L. (2006). The effects of high-frequency amplification on the objective and subjective performance of hearing instrument users with varying degrees of high-frequency hearing loss. *Journal of speech, language, and hearing research* : JSLHR, 49(3), 616–627. Dostupno na: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16787899/> [Datum pristupa: 18. ožujka 2023.]
109. Poliklinika za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG. (2012). Nastavni plan i program usavršavanja stručnjaka/inje za rad s osobama oštećena sluha i/ili govora primjenom verbotonalne metode. Obrazovni sektor: Zdravstvo i socijalna skrb. Dostupno na: <https://www.suvag.hr/nova/wp-content/uploads/VT-SEMINAR-VERIFICIRANI-PROGRAM.pdf> [Datum pristupa: 22. ožujka 2023.]
110. Poliklinika za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG. Služba za medicinsku rehabilitaciju djece predškolske dobi. Dostupno na: <https://www.suvag.hr/sluzba-za-medicinsku-rehabilitaciju-djece-predskolske-dobi/> [Datum pristupa: 28. ožujka 2023.]
111. Poliklinika za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG. Služba za medicinsku rehabilitaciju djece školske dobi. Dostupno na: <https://www.suvag.hr/sluzba-za-medicinsku-rehabilitaciju-djece-skolske-dobi/> [Datum pristupa: 22. ožujka 2023.]
112. Praznik, V. (2011). Iskustva u integraciji slušnooštećene djece i djece s umjetnom pužnicom u redovnom osnovnom obrazovanju. U: Dulčić, A. (ur.) *Čovjek i govor: Znanstveno-stručna monografija VII. međunarodnog simpozija verbotonalnog sistema* (str. 599-604). Zagreb: Poliklinika SUVAG.
113. Praznik, V. i Valjak, M. (2013). Produženi stručni postupak/Potpورا odgojno-obrazovnoj integraciji. U: Bakota, K. (ur.) *Čujete li razliku? Priručnik za edukaciju odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom oštećena sluha i/ili govora* (str. 177-187). Osnovna škola Davorina Trstenjaka. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:257:064826> [Datum pristupa: 29. svibnja 2023.]
114. Pribanić, Lj. (2014). Mogu sve, osim čuti - uključivanje djece i mladih s oštećenjem sluha u redovni sustav odgoja i obrazovanja. U: Jelić, S. (ur.) *Priručnik za rad s osobama s komunikacijskim teškoćama u redovnom odgojno-obrazovnom sustavu* (str. 17-62). Zagreb: Centar za odgoj i obrazovanje Slava Raškaj. Dostupno na: <http://www.centar-sraskaj-zg.skole.hr/upload/centar-sraskaj->

- zg/images/newsimg/648/File/Prirucnik_Projekt_Cjelozivotno_slusanje.pdf [Datum pristupa: 3. kolovoza 2023.]
115. Pribanić, Lj. (2015). Kako komunicirati s djetetom oštećena sluha - utjecaj stavova obitelji i profesionalaca na odabir oblika komunikacije. *Medicinski vjesnik*, 47 ((1-2)), 41-48. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/193296> [Datum pristupa: 22. ožujka 2023.]
116. Radetić-Paić, M. (2013). *Prilagodbe u radu s djecom s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnim ustanovama: priručnik*. Sveučilište Jurja Dobrile.
117. Radovančić, B. (1995). *Osnove rehabilitacije slušanja i govora*. Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu, Savez organizacija osoba oštećena sluha Hrvatske.
118. Radovančić, B. (2003). Odgojno-obrazovna integracija djece s teškoćama u razvoju. U: Dulčić, A., Pospiš, M. (ur.) : *Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladih s posebnim potrebama* (str. 75-81). Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
119. Reid, J. (1996). *The Role of Speech & Language Therapists in the Education of Pupils with Special Educational Needs. Final Report to the Scottish Office Education & Industry Department*. Edinburgh Centre for Research in Child Development. Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?q=speech+therapy&ft=on&ffl=subElementary+Secondary+Education&id=ED408780> [Datum pristupa: 22. travnja 2023.]
120. Ries M, Kelava I. i Košec A. (2020). Smjernice za iznenadnu zamjedbenu naglušnost. *Med Jad*, 50(3), 237–241. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/244382> [Datum pristupa: 22. ožujka 2023.]
121. Romić, Z. (2014). Rad s učenicima u inkluzivnome obrazovanju. U: Bakota, K. (ur.) *Čujete li razliku? Priručnik za edukaciju odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom oštećena sluha i/ili govora* (str. 177-187). Osnovna škola Davorina Trstenjaka. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:257:064826> [Datum pristupa: 29. listopada 2023.]
122. Rook, P. i Berry, J. (2011). Mukle regije pužnice: praktične primjene za percepciju govora i amplifikaciju. U: Dulčić, A. (ur.) *Čovjek i govor: Znanstveno-stručna monografija VII. međunarodnog simpozija verbotonalnog sistema* (str. 157-162). Poliklinika SUVAG.

123. Rose, J. (2012). Building bridges with other schools: educational partnerships in separate settings in England. *Support for Learning*, 27 (2), str. 84–90. Dostupno na: <https://research-information.bris.ac.uk/en/publications/building-bridges-with-otherschools-educational-partnerships-in-s> [Datum pristupa: 28. ožujka 2023.]
124. Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z. i Skočić Mihić, S. (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak*, 154. (1-2), 0-0. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/138788> [Datum pristupa: 21. ožujka 2023.]
125. Rulenkova, L (2015). Kako malo gluho dijete naučiti slušati i govoriti primjenom verbotonalne metode. Poliklinika SUVAG.
126. Runjić, N. (2003). Neurofiziološke osnove verbotonalne rehabilitacije slušanja i govora. *Govor*, 20 (1-2), 379-386. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/179388> [Datum pristupa: 22. prosinca 2023.]
127. Salaj, I., Opačak, T. i Osmančević Katkić, L. (2013). *Uključivanje djece s teškoćama u osnovnoškolski sustav odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj*. OFF-SET.
128. Scherer, N., Bright, T., Musendo, D. J., O'Fallon, T., Kubwimana, C., Eaton, J., Kakuma, R., Smythe, T. i Polack, S. (2021). Mental health support for children and adolescents with hearing loss: scoping review. *BJPsych Open*, 8(1), e9. Dostupno na: <https://www.cambridge.org/core/journals/bjpsych-open/article/mental-health-support-for-children-and-adolescents-with-hearing-loss-scoping-review/9DDA9E976CD53559D9DDCEBBEE3F2F14> [Datum pristupa: 3. travnja 2023.]
129. Smjernice za rad s učenicima s teškoćama (2021). Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/vijesti/smjernice-za-rad-s-ucenicima-steskocama/4450> [Datum pristupa: 3. listopada 2023.]
130. Starling, J., Munro N., Togher, L. i Arciuli, J. (2012). Training secondary school teachers in instructional language modification techniques to support adolescents with language impairment: a randomized controlled trial. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43 (4), 474-495. Dostupno na: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22826368/> [Datum pristupa: 29. travnja 2023.]
131. Sunko, E. (2018). Pravni okvir odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u Republici Hrvatskoj. U: Tomaš, S., Blažević, I. i Restović, I. (ur.) (2018). *Od znanosti do učionice* (str. 7-26). Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet.

132. Svedružić, A. i Svedružić, A. (2020). Radionice „Upoznajmo znakovni jezik“ za informiranje učenika o djeci s teškoćama u razvoju. *Varaždinski učitelj*, 3 (3), 158-170. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/236849> [Datum pristupa: 28. lipnja 2023.]
133. Šindija, B. (2011). Petnaest godina Centra za umjetnu pužnicu i nove tehnologije Poliklinike SUVAG. U: Dulčić, A. (ur.) *Čovjek i govor: Znanstveno-stručna monografija VII. međunarodnog simpozija verbotonalnog sistema* (str. 271-277). Poliklinika SUVAG.
134. Šmit, K. (2013). Prilagodbe u nastavi hrvatskoga jezika za učenike oštećena sluha. U: Bakota, K. (ur.) *Čujete li razliku? Priručnik za edukaciju odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom oštećena sluha i/ili govora* (str. 79-90). Osnovna škola Davorina Trstenjaka. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:257:064826> [Datum pristupa: 3. travnja 2023.]
135. Šmit, M. B. (2001). *Glazbom do govora*. Naklada HAID.
136. Što je ručao Bundaš? [Online slika]. Dostupno na: <https://www.razredna-nastava.net/stranica.php?id=444> [Datum pristupa: 3. travnja 2023.]
137. Švegar, D., Borbelj Čeko, J., Krulić Kuzman, K., Rogić M., Viduka, D., Bijelić, M., Zelić, I., Zrilić, A., Jakšić, I., Tumpić, J., Daraboš, D., Paušak, B., Zgodić, S. i Sušan, I. (2020). *Stručni suradnici u osnovnoškolskom sustavu RH*. (elaborat). Psihološko proljeće. Dostupno na: <https://psiholoskoproljece.org/wp-content/uploads/2020/02/OS-ELABORAT-FINAL.pdf>. [Datum pristupa: 29. travnja 2023.]
138. Thompson, J. (2016). *Vodič za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*. Educa.
139. Varžić, I. (2011). Stručna pomoć školama koje integriraju djecu oštećena sluha. U: Dulčić, A. (ur.) *Čovjek i govor: Znanstveno-stručna monografija VII. međunarodnog simpozija verbotonalnog sistema* (str. 759-763). Poliklinika SUVAG.
140. Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18:1, 17-35. Dostupno na: <https://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SNE4110/h06/undervisningsmateriale/Vislie%20From%20education%202003-1.pdf> [Datum pristupa: 3. lipnja 2023.]
141. Vlahović, S. (2021). Dijagnostika i rehabilitacija osoba oštećenog sluha po verbotonalnoj metodi u svjetlu suvremenih spoznaja. U: Pavičić Dokoza, K. (ur.)

- Verbotonalni razgovori* (str. 119-135). Poliklinika SUVAG. Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:257:200230> [Datum pristupa: 15. ožujka 2023.]
142. Vranić, Đ. (2011). Uspostava oralno-nazalne ravnoteže u glasu djece s umjetnom pužnicom tijekom verbotonalne rehabilitacije. U: Dulčić, A. (ur.) *Čovjek i govor: Znanstveno-stručna monografija VII. međunarodnog simpozija verbotonalnog sistema* (str. 169-175). Poliklinika SUVAG.
 143. Vranić, Đ. i Brestovci, B. (2010). Glas djece s umjetnom pužnicom: vrijednosti formanata i trajanje verbotonalne rehabilitacije. U: Mildner, V. i Liker, M. (ur.) *Proizvodnja i percepcija govora* (str. 73-79). FF - press.
 144. Vuković, N. (2019). Rad školskog pedagoga na savjetovanju učitelja i pružanju podrške na profesionalnom razvoju. *Bjelovarski učitelj*, 24 (1-3), 14-26. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/273470> [Datum pristupa: 28. studenog 2023.]
 145. Wright, M., Purcell, A. i Reed, V. A. (2002). Cochlear implants and infants: expectations and outcomes. *The Annals of otology, rhinology & laryngology. Supplement*, 189, 131–137. Dostupno na: <https://doi.org/10.1177/00034894021110s526> [Datum pristupa: 8. srpnja 2023.]
 146. Zlatarić, D. i Jukić, B. (2005). Rana rehabilitacija – rehabilitacijska optimala. Prezentacija sa skupa Okrugli stol "Rehabilitacijske optimale". Dostupno na: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:257:736627> [Datum pristupa: 10. lipnja 2023.]
 147. Zrilić, S. (2012). Uloga pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina* [online], 7 (7), 89-99. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/99894> [Datum pristupa: 3. travnja 2023.]
 148. Zrilić, S. i Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8 (1), 141-153. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/122647> [Datum pristupa: 9. rujna 2023.]

Stručna podrška učenicima sa slušnim oštećenjima: usporedba iskustava obrazovanja u specijaliziranim i redovnim ustanovama

Sažetak na hrvatskome jeziku

Cilj je istraživačkog diplomskog rada „Stručna podrška učenicima sa slušnim oštećenjima: usporedba iskustava obrazovanja u specijaliziranim i redovnim ustanovama” bio ispitati procjenu suradnje fonetičara-rehabilitatora Poliklinike SUVAG te učitelja i stručnih suradnika pedagoga redovnih osnovnih škola koji u svom neposrednom sustavu imaju učenike s oštećenjem sluha koji su prethodno pohađali Dječji vrtić Poliklinike SUVAG.

U radu su s fonetskog stajališta navedeni tipovi oštećenja sluha i problemi u slušanju, istaknuta je važnost rehabilitacije te načela verbotonalne metode u radu djece sa slušnim oštećenjima. S pedagoškog se gledišta obuhvaća inkluzivni pristup ovoj tematici te modeli potpore učenicima sa slušnim oštećenjima. Istraživačka pitanja bila su testirana metodom intervjua. Rezultati istraživanja pokazali su da Poliklinika SUVAG ima kontinuiranu suradnju s jednom školom čije su se sudionice nalazile u istraživanju. S druge pak strane suradnja između Poliklinike SUVAG i druge redovne ustanove koja se nalazila u istraživanju pokazala se nekontinuiranom i svodi se isključivo na jedan posjet mobilnog tima školi. Djelatnice redovnih ustanova kao najveće prepreke ističu veći broj djece u redovnim ustanovama kao i nedostatak stručnih znanja, a što ukazuje na potrebu za usmjerenim edukacijama i većom potporom specijaliziranih ustanova u budućnosti sa ciljem stvaranja inkluzivnije klime za djecu sa slušnim oštećenjima.

Rad sadrži metodičku komponentu.

Ključne riječi: oštećenje sluha, inkluzivan pristup, verbotonalna metoda, rehabilitacija slušanja i govora, suradnja između redovnih i specijaliziranih ustanova

Professional support for students with hearing impairments: comparison of experiences of education in specialized and regular institutions.

Summary

The aim of the research master's thesis "Professional support for students with hearing impairments: comparison of experiences of education in specialized and regular institutions" was to examine the evaluation of the cooperation between phoneticians-rehabilitators of the SUVAG Polyclinic, and teachers and professional associate pedagogues of regular elementary schools that have, in their educational system, students with hearing impairments who previously attended the Kindergarten of the SUVAG Polyclinic.

The paper represents the types of hearing impairment and hearing problems which are listed from a phonetic point of view, and emphasized the importance of rehabilitation and the principles of the verbotonal method in the work of children with hearing impairments. From a pedagogical point of view, it encompasses an inclusive approach to this topic and support models for students with hearing impairments.

The research questions were tested using the interview method. The results of the research showed that the SUVAG Polyclinic has continuous cooperation with one school whose female participants were part of the research. On the other hand, the cooperation between the SUVAG Polyclinic and the other regular institution that was involved in the research turned out to be discontinuous and it comes down to exclusively one visit of the mobile team to the school. The employees of regular institutions highlight the bigger number of children in regular institutions as well as the lack of professional knowledge as the biggest obstacles, which points to the need for focused education and greater support from specialized institutions in the future with the aim of creating a more inclusive climate for children with hearing impairments.

The paper contains a methodological component.

Keywords: hearing impairment, inclusive approach, verbotonal method, rehabilitation of hearing and speech, cooperation between regular and specialized institutions

Životopis

Iva Petermanec rođena je 28. svibnja 1998. u Čakovcu. Nakon osnovne škole završila je Gimnaziju Josipa Slavenskog u Čakovcu. 2018. godine upisuje dvopredmetni preddiplomski studij Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci, smjer Pedagogija i Hrvatski jezik i književnost. Na preddiplomskom studiju sudjeluje kao volonter u projektu *Teta pričalica* u KBC Rijeci kao i u Dječjem domu Tić u Rijeci gdje pruža podršku u učenju djeci bez odgovarajuće roditeljske skrbi.

Akademске godine 2021./2022. upisuje diplomski studij Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, smjer Fonetika (Rehabilitacija slušanja i govora) i Pedagogija. Na diplomskome je studiju u sklopu kolegija „Školska stručno-pedagoška praksa” obavljala praksu u Osnovnoj školi Bukovac gdje je dodatno usavršila znanja i vještine o obavljanju pedagoške djelatnosti u okviru redovnog odgojno- obrazovnog sustava. U okviru kolegija „Interkulturalizam u obrazovanju” i „Osnove interkulturalne pedagogije” bila je pomoćnik u nastavi učeniku izbjeglici u Osnovnoj školi Gustava Krkleca. Sudjelovala je i na praksi u Centru za edukaciju i savjetovanje Sunce gdje se dodatno upoznala s terapijskim metodama djece s autizmom.

Na diplomskome studiju zapošljava se kao pomoćnik u nastavi, a nakon toga radi kao fonetičar-rehabilitator u Dječjem vrtiću Poliklinike SUVAG. U rujnu 2023. godina završila je edukaciju prvog stupnja Verbotonalnog seminara u Poliklinici SUVAG. Od listopada 2023. do prosinca 2024. sudjelovala je na Erasmus+ programu stručne prakse u Španjolskoj gdje je dodatno stekla iskustvo u planiranju i organiziranju nastavnog sata te je sudjelovala u školskom projektu pod nazivom „Euromania”. Aktivno se koristi engleskim jezikom, a poznaje njemački te španjolski jezik. Dobitnica je stipendije za izvrsnost Međimurske županije.

Prilozi

Prilog 1: Poziv za sudjelovanje u istraživanju

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za fonetiku/ Odsjek za pedagogiju

Ivana Lučića 3

10 000 Zagreb

Poziv na sudjelovanje u istraživanju

Poštovana/poštovani,

Zovem se Iva Petermanec i studentica sam druge godine diplomskoga studija Pedagogije i Fonetike (smjer Rehabilitacija slušanja i govora). Ovim Vas putem pozivam na sudjelovanje u istraživanju koje radi izrade diplomskoga rada pod nazivom „**Stručna podrška učenicima sa slušnim oštećenjima: usporedba iskustava obrazovanja u specijaliziranim i redovnim ustanovama**“ provodim pod mentorstvom doc. dr. sc. Arnalde Dobrić s Odsjeka za fonetiku i doc. dr. sc. Ane Blažević Simić s Odsjeka za pedagogiju.

Cilj istraživanja:

Cilj je istraživanja ispitati procjenu suradnje zaposlenika Poliklinike Dječjeg vrtića SUVAG te učitelja i stručnih suradnika pedagoga redovnih osnovnih škola u Gradu Zagrebu koji u svom neposrednom odgojno-obrazovnom sustavu imaju učenike s oštećenjem sluha koji su prethodno pohađali Dječji vrtić Poliklinike SUVAG.

U provedbi istraživanja, koristit će se tehnika intervjuja koja će se snimati diktafonom, a audiozapis će biti korišten za potrebe pisanja diplomskoga rada. Pristup audiozapisu imat će isključivo studentica, mentorica i komentorica. Transkripti audiozapisa čuvat će se na osobnom računalu studentice, a najduže će biti pohranjeni u periodu od pet godina nakon obrane diplomskoga rada. Pojedini dijelovi intervjuja će se citirati/parafrazirati u diplomskom radu uz strogo poštivanje anonimnosti, bez navođenja punih imena i prezimena kao ni imena škola ni bilo kojih drugih identitetskih markera kojima će se istraživanje provoditi. Metoda fokus grupe će se provesti temeljem pripremljenog protokola s postavljenim pitanjima koja su poluotvorenog tipa. Istraživanje će okvirno trajati do 45 minuta. Rezultati će istraživanja po obradi biti dostupni na upit voditeljici istraživanja.

Potencijalni rizici, stres, nelagoda i koristi istraživanja:

U navedenom istraživanju ne postoje rizici veći od minimalnih.

Očekuje se kako će rad pokazati da fonetičari-rehabilitatori i pedagozi u zajedničkom radu mogu ostalom odgojno-obrazovnom kadru ukazivati na adekvatno korištenje individualiziranog odgojno-obrazovnog programa za dijete oštećena sluha te na taj način unaprijediti inkluzivan obrazovni pristup.

Za sva pitanja u vezi s postupkom istraživanja i njegovim rezultatima možete mi se obratiti voditeljici istraživanja, studentici Ivi Petermanec na e-poštu: iva.petermanec000@gmail.com. Unaprijed zahvaljujem na spremnosti na sudjelovanje.

Poštovani sudionici istraživanja: "Stručna podrška učenicima sa slušnim oštećenjima: usporedba iskustava obrazovanja u specijaliziranim i redovnim ustanovama" voditeljice istraživanja Ive Petermanec uz mentorstvo doc. dr. sc. Arnalde Dobrić i komentorstvo doc. dr. sc. Blažević Simić. Zahvaljujemo na pristanku u sudjelovanju u spomenutom istraživanju, izdvojenom vremenu te Vašem doprinosu u učvršćivanju suradnje između redovnih osnovnih škola i specijaliziranih ustanova za osobe oštećena sluha.

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za fonetiku/ Odsjek za pedagogiju

Ivana Lučića 3

10 000 Zagreb

Naziv istraživanja: **Stručna podrška učenicima sa slušnim oštećenjima: usporedba iskustava obrazovanja u specijaliziranim i redovnim ustanovama**

Istraživačica: Iva Petermanec

Prilog 2: Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju (preuzeto 20. ožujka 2023. sa stranice Odsjeka za pedagogiju: <http://pedagogija.ffzg.hr/web-new/dokumenti/>)

SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Odsjek za pedagogiju

Odsjek za fonetiku

Ivana Lučića 3

10 000 Zagreb

Naziv

istraživanja:

Istraživač/ica:

Svojim potpisom izražavam svoj pristanak za sudjelovanje u istraživanju i potvrđujem da sam putem Poziva za sudjelovanje u istraživanju obaviješten(a):

- o svrsi i postupcima istraživanja
- da je sudjelovanje u istraživanju u potpunosti dobrovoljno te da imam pravo odustati u bilo kojem trenutku bez navođenja razloga
- o razini anonimnosti svoga sudjelovanja
- o načinima pohranjivanja i čuvanja podataka u svrhu zaštite njihove tajnosti
- o kontakt osobi kojoj se mogu obratiti s pitanjima vezanima za istraživanje, njegovom provođenju i rezultatima istraživanja

Mjesto: _____

Datum: _____

Ime i prezime: _____

Vlastoručni potpis: _____

Prilog 3: Upitnici za stručne suradnike pedagoge, učitelje redovnih odgojno-obrazovnih ustanova te fonetičare-rehabilitatore specijalizirane ustanove za rehabilitaciju osoba sa slušnim oštećenjima

Upitnik za stručne suradnike pedagoge i učitelje redovnih odgojno- obrazovnih ustanova

Pitanja za nastavnike:

- Kako biste procijenili inkluzivnost Vaše ustanove? Smatrate li da stupanj inkluzivnosti Vaše ustanove odgovara potrebama djece oštećena sluha? Što Vas, u osiguravanju inkluzivnosti, ograničava u odnosu na specijalizirane ustanove?
- Kako biste procijenili suradnju između Vaše škole i Dječjega vrtića Poliklinike SUVAG?
- Kakva je prostorna i materijalna opremljenost Vaše škole za rad s djecom s oštećenjem sluha?
- Što biste istaknuli kao barijere u provođenju inkluzivnog obrazovanja za djecu oštećena sluha?
- Smatrate li da je podrška koju imate od strane školskog liječnika pravodobna?
- Na koji način prilagođavate odgojno-obrazovne sadržaje za dijete oštećena sluha?
- Što Vam u radu s djetetom s oštećenjem sluha predstavlja najviše teškoća?
- U kojim se područjima rada s djetetom s oštećenjem sluha osjećate kompetentnije, a u kojima Vam je potrebna podrška? Smatrate li da ste dovoljno educirani za rad s djetetom s oštećenjem sluha?
- Pohađate li neki oblik stručnog usavršavanja, a koji Vam može biti jedan od alata kako postupati prema djetetu s oštećenjem sluha?
- S kime od članova Vašeg stručnog tima škole najviše surađujete u radu s djetetom s oštećenjem sluha?
- Kako biste procijenili Vašu suradnju, u slučaju da ga Vaš učenik ima, s pomoćnikom djeteta s oštećenjem sluha?
- Kako biste procijenili socijalizaciju učenika oštećena sluha?
- Tko sve sudjeluje u izradi individualiziranog plana i programa za djecu oštećena sluha?
- Jeste li upoznati s pojmom mobilnog tima? Provođi li se ova mjera potpore za djecu s oštećenjem sluha i u Vašoj školi?
 - Ukoliko da, u kojoj mjeri biste procijenili korisnost i stupanj potpore mobilnog

stručnog tima za učenike s oštećenjem sluha?

- Organizira li se u Vašoj ustanovi produženi stručni postupak za učenike oštećena sluha?
 - Možete li pobliže pojasniti o kakvoj se mjeri potpore za učenika s oštećenjem sluha konkretno radi?
 - Koji su konkretni zadaci voditelja produženog stručnog postupka?
- Možete li navesti što bi, prema Vašem mišljenju, moglo dodatno osnažiti nastavnike u opfođenju s djecom s oštećenjem sluha?
- Ako sam propustila spomenuti nešto što je za ovu temu izrazito važno, bit ću Vam zahvalna da mi na to ukažete...

Pitanja za stručne suradnike pedagoge:

- Kako biste procijenili inkluzivnost Vaše ustanove? Smatrate li da stupanj inkluzivnosti Vaše ustanove odgovara potrebama djece oštećena sluha? Što Vas, u osiguravanju inkluzivnosti, ograničava u odnosu na specijalizirane ustanove?
- Kako biste procijenili suradnju između Vaše škole i Dječjega vrtića Poliklinike SUVAG?
- Kakva je prostorna i materijalna opremljenost Vaše škole za rad s djecom s oštećenjem sluha?
- Smatrate li da je podrška koju imate od strane školskog liječnika pravodobna?
- Tko sve sudjeluje u izradi individualiziranog plana i programa za djecu oštećena sluha?
- Na koje sve načine pružate stručnu potporu učenicima oštećena sluha? (neposredno učenicima primjenom savjetodavnih razgovora, provođenjem radionica u razredu s ciljem boljeg osvještavanja o različitostima, razgovorima s roditeljima, potpori nastavnicima u provođenju specijaliziranih postupaka i sl.)
- Imaju li djeca oštećena sluha koja se obrazuju u Vašoj školi određenih popratnih teškoća?
- Koliko je učestalo provođenje savjetodavnih razgovora za učenike s oštećenjima sluha? Tko provodi savjetodavne razgovore? Možete li opisati navedeni proces kod konkretnog učenika/učenica oštećena sluha?
- Što radi postizanja bolje inkluzivnosti za učenika s oštećenjem sluha radite sami, a što u suradnji sa specijaliziranom ustanovom?

- Kako biste procijenili ulogu pomoćnika u nastavi za učenika s oštećenjem sluha?
- Ako sam propustila spomenuti nešto što je za ovu temu izrazito važno, bit ću Vam zahvalna da mi na to ukažete...

Pitanja za fonetičare-rehabilitatore (pitanja za fonetičare-rehabilitatore koji provode individualnu rehabilitaciju):

- Kako biste procijenili suradnju s redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama? Radi li se o izravnoj suradnji, o suradnji putem stručnih skupova, telefonskom kontaktiranju, pomaganju u pisanju individualiziranih planova i sl.?
- Na koji način Poliklinika SUVAG pruža podršku učenicima oštećena sluha? Molim Vas da opišete postupke u individualnoj/grupnoj rehabilitaciji djece oštećena sluha. Na koji se način djeca upućuju u navedene oblike potpore u Poliklinici SUVAG?
- Na koji bi način, prema Vašem mišljenju, trebalo pristupiti djetetu s obzirom na vrstu i stupanj slušnog oštećenja? Kakav je rehabilitacijski pristup djeci s prelingvalnim, odnosno postlingvalnim oštećenjima sluha?
- Provodite li podršku putem mobilnih timova u određenim redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama?
- U kojim segmentima vidite potencijalne prepreke u ostvarivanju suradnje s redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama?
- U kojem segmentu suradnje najviše podupirete rad učitelja koji imaju učenike s oštećenjima sluha? (pisanju individualiziranog programa, postupanju i pružanju potpore učenicima, provođenju određenih individualiziranih postupaka, teorijskom približavanju pojma oštećenja sluha i sl.)
- Možete li navesti, što bi prema Vašem mišljenju, moglo dodatno osnažiti nastavnike u ophođenju s djecom sa slušnim oštećenjima?
- Imaju li djeca sa slušnim teškoćama popratne teškoće? Na koji način dodatne popratne teškoće utječu na plan rehabilitacije?
- U slučaju da djeca oštećena sluha imaju popratne teškoće, tko Vam pruža dodatnu potporu?
- Na koje biste načine, Vi kao fonetičar-rehabilitator, u suradnji s ostalim stručnim timom Poliklinike SUVAG „ojačali“ nastavnike i stručne timove redovnih škola?
- Imate li statističke podatke koliki broj djece koje ste vi rehabilitirali odlaze u redovni odgojno- obrazovni sustav?

- Ako sam propustila spomenuti nešto što je za ovu temu izrazito važno, bit ću Vam zahvalna da mi na to ukažete...

Prilog 4: Tablični prikaz pripadajućih tema uz određeno istraživačko pitanje

stupanj inkluzivnosti redovne odgojno-obrazovne ustanove i barijere u provođenju inkluzivnosti	Pitanja usmjerena nastavnicima te stručnim suradnicima pedagozima: ● „Kako biste procijenili inkluzivnost Vaše ustanove? Smatrate li da stupanj inkluzivnosti Vaše ustanove odgovara potrebama djece oštećena sluha? Što Vas, u osiguravanju inkluzivnosti, ograničava u odnosu na specijalizirane ustanove?” ● „Kakva je prostorna i materijalna opremljenost Vaše škole za rad s djecom oštećena sluha?” ● „Što biste istaknuli kao barijere u provođenju inkluzivnog obrazovanja za djecu oštećena sluha?”
procjena suradnje između redovnih odgojno-obrazovnih ustanova i Dječjeg vrtića Poliklinike SUVAG	Pitanja namijenjena nastavnicima: ● „Kako biste procijenili suradnju između Vaše škole i Dječjeg vrtića Poliklinike SUVAG?” ● „Jeste li upoznati s pojmom mobilnog tima?”, „Provodi li se ova mjera potpore za djecu s oštećenjem sluha i u Vašoj školi?” ● „Organizira li se u Vašoj ustanovi produženi stručni postupak za učenike oštećena sluha?” ○ „Možete li pobliže pojasniti o kakvoj se mjeri potpore za učenika s oštećenjem sluha konkretno radi?” ○ „Koji su konkretni zadaci voditelja produženog stručnog postupka?” Pitanja namijenjena stručnim suradnicima pedagozima: ● „Što radi postizanja bolje inkluzivnosti za učenika oštećena sluha radite sami, a što u suradnji sa specijaliziranom ustanovom?”

	Pitanja namijenjena fonetičarima-rehabilitatorima: ● „Imate li statističke podatke koliko djece nakon Dječjega vrtića Poliklinike SUVAG odlazi u redovne odgojno-obrazovne ustanove?“ ● „Kako biste procijenili suradnju s redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama? Radi li se o izravnoj suradnji, o suradnji putem stručnih skupova, telefonskom kontaktiranju, pomaganju u pisanju individualiziranih planova i sl.?“ ● „U kojim segmentima vidite potencijalne prepreke u ostvarivanju suradnje s redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama?“ ● „Provodite li podršku putem mobilnih timova u određenim redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama?“ ● „U kojem segmentu suradnje najviše podupirete rad učitelja koji imaju učenike s oštećenjima sluha? (pisanju individualiziranog programa, postupanju i pružanju potpore učenicima, provođenju određenih individualiziranih postupaka, teorijskom približavanju pojma oštećenja sluha i sl.)“
procjena suradnje između odgojno-obrazovnih djelatnika te pomoćnika u nastavi unutar redovnih ustanova i školskog liječnika	Pitanje namijenjeno nastavnicima i pedagozima: ● „Smatrate li da je podrška koju imate od strane školskog liječnika pravodobna?“ Pitanja namijenjena nastavnicima: ● „S kime od članova Vašeg stručnog tima škole najviše surađujete u radu s djetetom s oštećenjem sluha?“ ● „Kako biste procijenili Vašu suradnju, u slučaju da ga Vaš učenik ima, s pomoćnikom djeteta s oštećenjem sluha?“ ● „Tko sve sudjeluje u izradi individualiziranog plana i programa za djecu oštećena sluha?“ Pitanje namijenjeno stručnim suradnicima pedagozima:

	● „Što radi postizanja bolje inkluzivnosti za učenika s oštećenjem sluha radite sami, a što u suradnji sa specijaliziranom ustanovom?“ ● „Kako biste procijenili ulogu pomoćnika u nastavi za učenika s oštećenjem sluha?“
odgojno-obrazovni rad/rehabilitacija i potpora u redovnim/specijaliziranim ustanovama za učenike sa slušnim oštećenjima	Pitanja namijenjena nastavnicima: ● „Na koji način prilagođavate odgojno-obrazovne sadržaje za dijete oštećena sluha?“ ● Što Vam u radu s djetetom s oštećenjem sluha predstavlja najviše teškoća?“ ● „U kojim se područjima rada s djetetom s oštećenjem sluha osjećate kompetentnije, a u kojima Vam je potrebna podrška? Smatrate li da ste dovoljno educirani za rad s djetetom s oštećenjem sluha?“ ● „Kako biste procijenili socijalizaciju učenika oštećena sluha?“ Pitanja namijenjena stručnim suradnicima pedagozima: ● „Imaju li djeca oštećena sluha koja se obrazuju u Vašoj školi određenih popratnih teškoća?“ ● „Koliko je učestalo provođenje savjetodavnih razgovora za učenike s oštećenjima sluha? Tko provodi savjetodavne razgovore? Možete li opisati navedeni proces kod konkretnog učenika/učenica oštećena sluha?“ Pitanja namijenjena fonetičarima-rehabilitatorima: ● „Na koji način Poliklinika SUVAG pruža podršku učenicima oštećena sluha? Molim Vas da opišete postupke u individualnoj/grupnoj rehabilitaciji djece oštećena sluha. Na koji se način djeca upućuju u navedene oblike potpore u Poliklinici SUVAG?“ ● „Na koji bi način, prema Vašem mišljenju, trebalo pristupiti djetetu s obzirom na vrstu i stupanj slušnog oštećenja? Kakav je rehabilitacijski pristup djeci s prelingvalnim, odnosno postlingvalnim oštećenjima sluha?“

	● „Imaju li djeca sa slušnim teškoćama popratne teškoće? Na koji način dodatne popratne teškoće utječu na plan rehabilitacije?“ ● „U slučaju da djeca oštećena sluha imaju popratne teškoće, tko Vam pruža dodatnu potporu?“
pospješivanje dosadašnjih oblika suradnje između redovnih odgojno-obrazovnih ustanova i Poliklinike SUVAG u budućnosti	Pitanja namijenjena nastavnicima: ● „Pohađate li neki oblik stručnog usavršavanja, a koji Vam može biti jedan od alata kako postupati prema djetetu s oštećenjem sluha?“ ● „Možete li navesti što bi, prema Vašem mišljenju, moglo dodatno osnažiti nastavnike u ophođenju s djecom s oštećenjem sluha?“ Pitanja postavljena fonetičarima-rehabilitatorima u Dječjem vrtiću Poliklinike SUVAG: ● „Na koje biste načine, Vi kao fonetičar-rehabilitator, u suradnji s ostalim stručnim timom Poliklinike SUVAG „ojačali“ nastavnike i stručne timove redovnih škola?“ ● „Možete li navesti, što bi prema Vašem mišljenju, moglo dodatno osnažiti nastavnike u ophođenju s djecom sa slušnim oštećenjima?“

Popis slika

<i>Slika</i>	1.	Spaciocepcijska osjetila (Pansini, 1989: 34)	4
<i>Slika</i>	2.	Prikaz onečišćenog i čistog mora (preuzeto s https://dalmatinskiportal.hr/sadrzaj/vijesti/velika/2018-07-26-11-56-7876-.jpg i https://slobodnadalmacija.hr/tag/oneciscenje-mora)	144
<i>Slika</i>	3.	Ritmička vježba za početak nastavnog sata (Hreljević, 1996: 21)	144
<i>Slika</i>	4.	Kratka ritmička pjesma za početak nastavnog sata Hrvatskog jezika i književnosti (vlastita ilustracija)	145
<i>Slika</i>	5.	Pjesma <i>More Mladena Bjažića</i> (vlastita ilustracija)	147
<i>Slika</i>	6:	Proljetni dan u parku (preuzeto 1. kolovoza 2023. s https://grassmatsusa.com/keeping-your-park-playground-beautiful-and-safe/)	153
<i>Slika</i>	7:	Vježba za ponavljanje glagola, imenica i pridjeva “Nastavi niz” (vlastito osmišljeni primjeri)	154
<i>Slika</i>	8.	Motivi pjesme <i>Travanj se zatravio</i> autorice Nevenke Videk (vlastita ilustracija)	155
<i>Slika</i>	9.	Ponavljanje imenica, glagola i pridjeva (Budinski i sur., 2020: 92-93)	156
<i>Slika</i>	10.	„Slušaj ritam glazbe i slova” (dio igre modificiran prema Bakota i Dulčić, 2016)	156

<i>Slika 11.</i>	Didaktičke kocke za igru „Smisli priču”	157
<i>Slika 12.</i>	Primjeri tročlanih rečenica predstavljenih uz pomoć kartica sa simbolima (Hreljević, 1996: 56)	159
<i>Slika 13.</i>	Krugovi za potrebe aktivnosti pod nazivom „Vesela matematika”	162
<i>Slika 14.</i>	„Što je ručao Bundaš?”- vježba za provođenje ponavljanja zbrajanja i oduzimanja (preuzeto s https://www.razredna-nastava.net/stranica.php?id=444)	163
<i>Slika 15.</i>	Kartice sa zadacima zbrajanja i oduzimanja do deset	163
<i>Slika 16.</i>	Zadaci riječima za ponavljanje zbrajanja i oduzimanja do 10	165
<i>Slika 17.</i>	Brojeva lenta (Kani i sur., 2017: 58)	167
<i>Slika 18.</i>	102. (sedmi zadatak) i 103. stranica (deveti i deseti zadatak) udžbenika Nina i Tino - Matematika: Udžbenik matematike za prvi razred osnovne škole (Boras Mandić i sur., 2020)	168
<i>Slika 19.</i>	Pravila ponašanja na radionici	178
<i>Slika 20.</i>	Prikaz umjetne pužnice (preuzeto s https://hrcak.srce.hr/file/385538)	178
<i>Slika 21.</i>	Zadaci pomoćnika u nastavi za učenika oštećena sluha (dio preuzet iz Ivasović i Andrijević Gajić, 2009)	178
<i>Slika 22.</i>	Evaluacijski listić za radionicu	179