

Strategije poučavanja u inkluzivnoj školi

Mejašić, Marijana

Master's thesis / Diplomski rad

2016

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:158:059595>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-20**



Repository / Repozitorij:

[Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository](#)



Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad
Strategije poučavanja u inkluzivnoj školi

Marijana Mejašić

Zagreb, rujan 2016.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad
Strategije poučavanja u inkluzivnoj školi

Marijana Mejašić

Mentor:
doc. dr. sc. Ana Wagner Jakab
prof. dr.sc.Zrinjka Stančić

Zagreb, rujan 2016.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad Strategije poučavanja u inkluzivnoj školi i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime: Marijana Mejašić

Mjesto i datum: Zagreb, rujan 2016.

Strategije poučavanja u inkluzivnoj školi

STUDENTICA: Marijana Mejašić

MENTOR: doc. dr. sc. Ana Wagner Jakab, prof.dr.sc. Zrinjka Stančić

MODUL: Inkluzivna edukacija i rehabilitacija

SAŽETAK RADA

U uspješnoj provedbi inkluzivnog obrazovanja važnu ulogu imaju učitelji i nastavnici koji u velikoj mjeri mogu utjecati na obrazovnu uspješnost i prihvatanje učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (Ivančić i Stančić, 2003 prema Karamatić Brčić, 2013). Kako bi poboljšali izvedbe ovih učenika, važno je da u svom radu koriste one strategije poučavanja koje su dokazano učinkovite (Mitchell, 2008).

Ovim radom dan je pregled dvadeset i četiri znanstveno dokazane strategije poučavanja koje učitelji i nastavnici mogu primjenjivati u svom radu u inkluzivnim školama, ali i u školama s posebnim programima. Uključene su različite strategije koje se kreću od strategija usmjerenih na uređenje konteksta učenja (primjerice suradničko učenje, klima u razredu), različitih kognitivnih (primjerice samoregulirano učenje, kognitivno bihevioralna terapija) i bihevioralni strategija (primjerice funkcionalna procjena ponašanja i direktne instrukcije) sve do strategija poput formativnog ocjenjivanja i povratnih informacija te asistivnih tehnologija. Mnoge od ovih strategija poučavanja prikladne su ne samo za učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, već i za ostale učenike (Mitchell, 2008).

U prikazu strategija, opisuje se što one podrazumijevaju, navode se neke od sugestija za njihovu primjenu kao i nalazi istraživanja koji potvrđuju njihovu vrijednost.

KLJUČNE RIJEČI: inkluzija, dokazano učinkovite strategije poučavanja, učitelji, učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama

Teaching strategies in the inclusive school

STUDENTICA: Marijana Mejašić

MENTOR: doc. dr. sc. Ana Wagner Jakab, prof.dr.sc. Zrinjka Stančić

MODUL: Inkluzivna edukacija i rehabilitacija

SUMMARY

Successful inclusive education is about teachers that can have a meaningful role in educational achievements and acceptance of students with special needs (Ivančić i Stančić, 2003 prema Karamatić Brčić, 2013). In order to enhance the performance of these students, it is important that teachers use strategies that are proven to be successful (Mitchell, 2008).

This paper is a review of 24 scientifically proven teaching strategies that teachers can implement in their work in inclusive or in a special education school. This includes different strategies like those who deal with context (cooperative group teaching, classroom climate), cognitive strategies (self-regulated learning, cognitive behavioural therapy), behavioural strategies (functional behavioural assessment, direct instruction) and strategies like formative assessment and feedback and assistive technology. Many of these are not only suitable for students with special needs but for everybody (Mitchell, 2008).

Paper describes the strategies, gives suggestions for their use and presents the body of research which confirms their value.

KEY WORDS: inclusion, successful teaching strategies, teachers, special need students

SADRŽAJ

1. UVOD	2
2. PROBLEMSKA PITANJA	3
3. PREGLED DOSADAŠNJIH SPOZNAJA	4
3.1. OBRAZOVNA INKLUZIJA UČENIKA S POSEBIM ODGOJNO-OBRAZOVNIM POTREBAMA	4
3.2. MODEL UČENJA I POUČAVANJA	5
3.3. ZNANSTVENO DOKAZANE STRATEGIJE POUČAVANJA	7
3.3.1. Specifične strategije za učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama – da ili ne?	7
3.3.2. Utjecaj strategija na ponašanje	8
3.3.3. Strategija 1: INKLUZIVNO OBRAZOVANJE	10
3.3.4. Strategija 2: SURADNIČKO UČENJE	12
3.3.5. Strategija 3: VRŠNJAČKA PODRŠKA U UČENJU	14
3.3.6. Strategija 4: SURADNIČKA NASTAVA	16
3.3.7. Strategija 5: RODITELJSKO SUDJELOVANJE	18
3.3.8. Strategija 6: INKLUZIVNA KULTURA ŠKOLE	19
3.3.9. Strategija 7: POTICANJE POZITIVNOG PONAŠANJA NA RAZINI ŠKOLE	21
3.3.10. Strategija 8: POTICAJNO PROSTORNO OKRUŽENJE	23
3.3.11. Strategija 9: KLIMA U RAZREDU	24
3.3.12. Strategija 10: TRENING SOCIJALNIH VJEŠTINA	26
3.3.13. Strategija 11: KOGNITIVNE STRATEGIJE UČENJA	27
3.3.14. Strategija 12: SAMOREGULIRANO UČENJE	29
3.3.15. Strategija 13: MNEMOTEHNIKE I OSTALE TEHNIKE ZA ZAPAMĆIVANJE	30
3.3.16. Strategija 14: RECIPROČNO POUČAVANJE	34
3.3.17. Strategija 15: FONOLOŠKA SVJESNOST I OBRADA	36
3.3.18. Strategija 16: KOGNITIVNO-BIHEVIORALNA TERAPIJA	37
3.3.19. Strategija 17: BIHEVIORALNI PRISTUP UČENJU	39
3.3.20. Strategija 18: FUNKCIONALNA PROCJENA PONAŠANJA	42
3.3.21. Strategija 19: DIREKTNE INSTRUKCIJE (NEPOSREDNO POUČAVANJE)	44
3.3.22. Strategija 20: PONAVLJANJE I VJEŽBAVANJE	46
3.3.23. Strategija 21: FORMATIVNO OCJENJIVANJE I POVRATNE INFORMACIJE	47
3.3.24. Strategija 22: ASISTIVNE TEHNOLOGIJE	48
3.3.25. Strategija 23: POTPOMOGNUTA KOMUNIKACIJA	51
3.3.26. Strategija 24: PRILIKE ZA UČENJE	53
4. ZAKLJUČAK	55
5. LITERATURA	57

1. UVOD

Inkluzivna škola podrazumijeva stvaranje uvjeta u kojima s drugim učenicima uče i učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. U ovakvoj školi uvažavaju se različitosti svih učenika obuhvaćenih obrazovanjem te se primjenjuju one strategije poučavanja koje odgovaraju posebnostima učenika (Ivančić i Stančić, 2013).

Učenikom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama smatra se svako dijete koje ima značajne teškoće u učenju i razvoju. Posebne potrebe ovih učenika proizlaze iz teškoća u intelektualnom funkcioniranju, osjetilnim funkcijama, motorici i emocionalnom području. Učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama često imaju znatnih teškoća u svladavanju školskog programa, stjecanju socijalnih vještina i dostizanju zadovoljavajuće razine samopoštovanja (Mitchell, 2008).

Temeljem nekih istraživanja (Ainscow 1999; Mittler 2000; Ainscow, Booth i Dyson, 2006; Batarelo Kokić i sur., 2009 prema Karamatić-Brčić, 2013) učitelji i nastavnici smatraju se ključnim čimbenicima za uspješnu provedbu inkluzivnoga obrazovanja. Oni su svakodnevno u neposrednom dodiru s učenicima, implementiraju sadržaje i zakonom predviđene modele učenja, koordiniraju rad sa stručnjacima i surađuju s roditeljima (Zrilić, Brzoja, 2013). Osim toga, učitelji i nastavnici u velikoj mjeri mogu utjecati na obrazovnu uspješnost i prihvatanje učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u razredu (Ivančić i Stančić, 2003 prema Karamatić Brčić, 2013).

Uspješnost učenja znatno ovisi o primjerenoj prilagodbi strategija poučavanja stoga je vrlo važno na koji način se učenicima prenose i predstavljaju sadržaji, daju upute, postavljaju zadaci, koja sredstva i oblici rada se upotrebljavaju itd. (Ivančić, 2010 prema Karamatić-Brčić, 2013). Kako bi se poboljšali ishodi učenja i ponašanje učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama nužno je da učitelji koriste one strategije poučavanja koje su dokazano učinkovite. Autor Mitchell (2008) u svojoj knjizi *What Really Works in Special and Inclusive Education – Using evidence-based teaching strategies* navodi i opisuje dvadeset i četiri takve strategije, a većina njih primjenjiva je u radu ne samo s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama već sa svim učenicima razrednog odjela.

2. PROBLEMSKA PITANJA

Ovim radom istražit će se dostupna literatura koja opisuje važnost obrazovne inkluzije učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Navest će se doprinosi obrazovne inkluzije za učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, ali i za njihove vršnjake tipičnog razvoja, odnosno učenike bez teškoća.

Osim toga, bit će prikazan Model učenja i poučavanja prema autoru Mitchellu (2008) koji postavlja „scenu“ za strategije koje će biti opisane u ovom radu. Pri tom će se pokazati povezanost između učenikovih bioloških funkcija, motivacije, kognicije i memorije te kako kreirati okolinu za učenje koja uzima u obzir te faktore.

Nadalje, opisat će se dvadeset i četiri strategije koje su prema autoru Mitchellu (2008) dokazano učinkovite u radu s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Tako će biti opisane sljedeće strategije: inkluzivno obrazovanje, suradničko učenje, vršnjačka podrška u učenju, suradnička nastava, roditeljsko sudjelovanje, inkluzivna kultura škole, poticanje pozitivnih ponašanja na razini škole, poticajno prostorno okruženje, klima u razredu, trening socijalnih vještina, kognitivne strategije učenja, samoregulirano učenje, mnemotehnike i ostale strategije za zapamćivanje, recipročno poučavanje, fonološka svjesnost i fonološka obrada, kognitivno bihevioralna terapija, direktne instrukcije, bihevioralni pristup učenju, funkcionalna procjena ponašanja, ponavljanje i vježbanje, formativno ocjenjivanje i povratne informacije, pomoćne tehnologije, potpomognuta komunikacija te prilike za učenje. Naglasak je stavljen na strategije za koje se pokazalo da su prikladne za sve učenike.

U prikazu navedenih strategija, ukratko će biti opisano što one podrazumijevaju te na koji način se mogu primjenjivati. Također, bit će prikazan dio nalaza istraživanja koji potvrđuju vrijednost strategija u radu s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i njihovim vršnjacima tipičnog razvoja.

3. PREGLED DOSADAŠNJIH SPOZNAJA

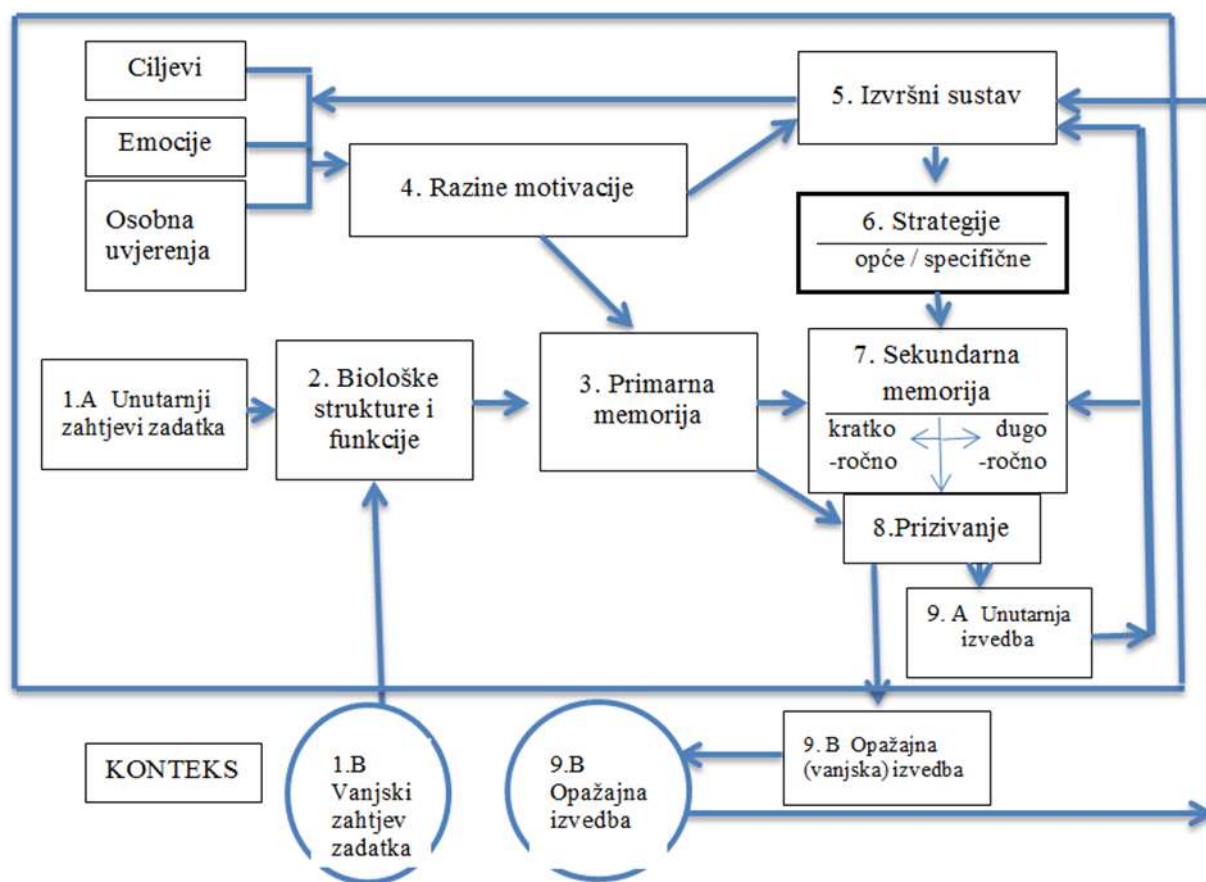
3.1. OBRAZOVNA INKLUZIJA UČENIKA S POSEBNIM ODGOJNO-OBRAZOVNIM POTREBAMA

Rezultati istraživanja pokazuju da inkluzivno obrazovanje ima pozitivne učinke ne samo na učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, već i na njihove vršnjake tipičnog razvoja. Tome u prilog idu istraživanja doprinosa inkluzivnog obrazovanja za učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama čiji rezultati pokazuju da ti učenici u inkluzivnim školama imaju bolja akademska postignuća, bolja postignuća u socijalnom i ponašajnom dijelu te više prijatelja nego u školama s posebnim programima (Centre i, Curry, 1993, Epps i Tindal, 1987; Eshel i sur., 1994; Meadows i sur., 1994; Vaughan i sur., 1998 prema Ivančić i Stančić, 2013). Slično tome, istraživanja inkluzivnog obrazovanja učenika s višestrukim teškoćama pokazuju da ovi učenici u redovnim razredima imaju bolje rezultate na testovima socijalne kompetencije (Fisher i Mayer, 2002 prema Downing i Eichinger, 2008), da je njihova komunikacija i ponašanje, odnosno budnost i aktivnost povoljnija (Foreman i sur., 2004 prema Downing i Eichinger, 2008) te da pokazuju manje nepoželjnih ponašanja kao što su autoagresija, agresija, samostimulacija i samoozljeđivanja (McDonnell i sur., 2001 prema Downing i Eichinger, 2008). Štoviše, u opsežnom pregledu literature u zadnjih dvadeset godina nije nađena referenca koja bi išla u prilog segregiranom obrazovanju u odnosu na inkluzivno za učenike s višestrukim teškoćama (Falvey i sur., 2000 prema Downing i Eichinger, 2008). Taj nalaz ne iznenađuje toliko s obzirom na to da je redovan razred prirodna okolina za učenje koji nudi razne poticaje, izazove, prilike za učenje što je vrlo teško replicirati u razredima s posebnim programima (Downing i Eichinger, 2008).

Istraživanja usmjerena na doprinose inkluzivnog obrazovanja za učenike tipičnog razvoja pokazuju da učenici bez posebnih odgojno-obrazovnih potreba u inkluzivnoj školi pokazuju poštovanje i prihvaćanje učenika s višestrukim teškoćama te da su razvili vještine vođe i poboljšali svoje samopouzdanje (Dowing i sur., 1997 prema Downing i Eichinger, 2008). Također, prema istraživanjima naučili su više o teškoćama (Copeland i sur., 2004 prema Downing i Eichinger, 2008) i o komunikaciji s osobama s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (Gelston, 2004 prema Downing i Eichinger, 2008) te su imali više prilika za stvaranje prijateljstva s osobama s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (Turnbull i sur., 2000 prema Downing i Eichinger, 2008).

3.2. MODEL UČENJA I POUČAVANJA¹

Model učenja i poučavanja kojeg autor Mitchell (2008) prikazuje u svojoj knjizi, opisuje vezu između različitih zahtjeva zadataka i toga kako ga osoba izvodi. Na tu vezu utječe nekoliko čimbenika, a ako oni nisu na optimalnoj razini, mogu smanjiti kvalitetu učenikova izvođenja zadataka. U širem smislu ti čimbenici uključuju učenikove: biološke strukture i funkcije, razine motivacije, kognitivne strategije i pamćenje. Svi ti čimbenici zahtijevaju interaktivnu okolinu koju učitelji trebaju stvoriti. Model ima nekoliko obilježja koja su prikazana Slikom 1.



Slika 1: Model učenja i poučavanja (Mitchell, 2008)

Spomenuta obilježja pojavljuju se otprilike ovim redoslijedom:

1. Učenik je suočen sa *zahtjevima zadatka* ili problemom. Izvor toga može biti vanjski (input dolazi preko različitih senzornih modaliteta) ili se može pojaviti unutar učenika iz njegovih misaonih procesa. Nekoliko strategija koje će biti navedene u ovom radu odnose se na zahtjeve zadataka koji dolaze izvana (strategije 17, 18 i 19).
2. Informacije iz vanjskog svijeta filtrira *senzorni registar* koji, zbog bioloških razlika, varira od učenika do učenika.

¹ A learning and teaching model

3. Neki elementi zadatka će automatski izazvati asocijacije na prošla iskustva. To *automatsko pamćenje* (*automatic memory*), *primarna memorija* (*primary memory*), oslobađa naše resurse kognitivnog procesiranja za važnije aktivnosti. Stoga je bitno da se učenicima pomogne da razviju velik raspon automatskih odgovora kroz brojna vježbanja i ponavljanja (strategija 20)
4. Tada će učenikov *motivacijski „stožer“*² odlučiti želi li ona ili on zaista ući u problem. Ta odluka ovisi o učenikovim ciljevima, emocijama i uvjerenjima o sebi samom (imam li vještine, vjerujem li svojoj okolini, itd.). Primjerice, učenik može odbiti zadatak pisanja priče jer ima teškoće u organiziranju svojih ideja i pisanju ili jer vjeruje da nije dobar u pisanju priča. Razmatranje o tim čimbenicima bit će prikazano u prikazu strategije 9.
5. Ako pretpostavimo da učenik želi rješavati zadatak, u igru ulazi *izvršni sustav*, s različitim stupnjevima učinkovitosti, koji usmjerava i kontrolira učenikovo ponašanje. Izvršni sustav je odgovoran za metakogniciju, odnosno za samo-nadgledanje i samo-regulaciju ponašanja, o čemu govori strategija 12.
6. Od presudne važnosti za uspješno bavljenje zadatakom je učenikov repertoar *strategija* - opća svijest o potrebnosti strategijskog pristupa i specifične strategije prikladne za određeni zadatak (strategije 11, 12, 13, 14, 16)
7. Sekundarna memorija dijeli se na kratkoročno i dugoročno pamćenje. Neki elementi zadatka i informacije potrebne za njegovo rješavanje pohranjuju se u *kratkoročnom pamćenju*³ da omoguće više mjesta za složenije procesiranje. Učenici se razlikuju u kapacitetima kratkoročnog pamćenja.
8. Za zadatke umjerene do visoke složenosti učenik treba pretražiti svoje skladište *dugoročnog pamćenja* da se sjeti važnih informacija. Osim toga, učenik je zadužen da nove važne informacije odu u dugoročno pamćenje. Strategije koje olakšavaju pamćenje važnih informacija navedene su u prikazu strategije 13.
9. Ako sve važne komponente koje su dosad opisane rade na optimalnoj razini, učenik će moći iz svojeg pamćenja *prizvati* prikladne odgovore ili elemente odgovora koji se mogu kreativno kombinirati.
10. Taj odgovor će biti kodiran u *izvedbu* koja može biti vanjska (opažljiva akcija) ili unutarnja (misao).
11. Ako je zahtjev zadatka bio izvana, prikladnost učenikova odgovora se procjenjuje i daje se povratna informacija (pojačanje ili kazna). Ako je ona negativna, cijeli ciklus

² upravlja motivacijom

³ Ponekad se naziva radna memorija

opisan iznad se ponavlja. O procjenjivanju, povratnim informacijama i pojačanju više se govori u prikazu strategija 17 i 21.

12. U slučaju unutrašnjeg zahtjeva, učenik će odrediti je li rješenje dobro. U idealnom slučaju, učenik samo-nadgleda svoj odgovor prema osobnim kriterijima o čemu govori strategija 12. Ako odgovor nije dobar, ciklus se ponavlja.

Bitno je naglasiti kako se input uvijek javlja u socijalnom *kontekstu*: obitelj (strategija 5), grupe učenika u razredu (strategija 2), različiti edukatori odgovorni za edukacijske programe (strategija 4), školsko okruženje (strategija 6 i 7) itd.

Iako se učenici međusobno razlikuju prema svojim biološkim strukturama, primarnoj memoriji i asocijacijama, ciljevima, povjerenju u sebe, izvršnom sustavu itd. na te elemente učenja moguće je utjecati djelotvornim strategijama poučavanja i poticajnom okolinom za učenje (Mitchell, 2008).

3.3. ZNANSTVENO DOKAZANE STRATEGIJE POUČAVANJA⁴

Znanstveno dokazane strategije poučavanja definirane su kao jasno određene strategije poučavanja koje su se u kontroliranim istraživanjima pokazale učinkovite u ostvarivanju željenih ishoda na opisanoj populaciji učenika (Mitchell, 2008).

3.3.1. Specifične strategije za učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama – da ili ne?

U radu s nekim učenicima, posebice onima s većim odgojno-obrazovnim potrebama, potrebno je koristiti značajno drugačije strategije poučavanja od onih koje učitelji obično koriste u redovnim razredima. Tako se primjerice u radu s učenicima oštećena vida može koristiti Brailleovo pismo te trening orijentacije i kretanja, s učenicima oštećena sluha znakovni jezik, a s učenicima s intelektualnim teškoćama rastavljanje zadataka na manje dijelove (Mitchell, 2008; Fajdetić, 2012; Pribanić, 2012; Ivančić i Stančić, 2015).

No, učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama najvećim dijelom zahtijevaju dobro poučavanje. Pokazalo se da postoje brojne strategije poučavanja od kojih imaju koristi i učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i učenici tipičnog razvoja, odnosno koje

⁴ Evidence-based teaching strategies

su prikladne za sve učenike (Mitchell, 2008). U ovom radu naglasak je stavljen na takve strategije.

3.3.2. Utjecaj strategija na ponašanje

Za svaku od dvadeset četiri strategija koje se navode u ovom radu, postoje dokazi o učinkovitosti njihove primjene u inkluzivnoj školi. U Tablici 1 prikazano je koji ponašajni ishodi su postignuti primjenom svake od strategija. Tablica je uređena tako da prikazuje poželjna ponašanja koja su se primjenom strategije poboljšala te nepoželjna ponašanja koja su se smanjila. Tako je primjerice u Tablici 1 vidljivo da primjena *Strategija 2: Suradničko učenje* dovodi do poboljšanja učenikovih postignuća u području čitanja, pisanja, matematike i prirodnih znanosti⁵ te odnosa s vršnjacima (Mitchell, 2008).

⁵ U hrvatskim školama to su predmeti kao npr. Priroda i društvo, Biologija, Kemija, Fizika

Tabela 1: Strategije poučavanja i ponašajni ishodi

	Inkluzivno obrazovanje	Suradničko učenje	Vršnjačka podrška u učenju	Suradnička nastava	Roditeljsko sudjelovanje	Inkluzivna kultura škole	Poticanje poz. ponašanja...	Poticajno prostorno okruženje	Klima u razredu	Trening socijalnih vještina	Kognitivne strategije učenja	Samoregulacija	Mnemotehnike...	Recipročno poučavanje	Fonološka svjesnost i obrada	Kognitivno bihevioralna terapij	Bihevioralni pristup učenju	Funkcionalna procjena ponašanj	Direktne instrukcije	Ponavljanje i vježbavanje	Formativno ocjenjivanje...	Pomoćne tehnologije	Potpomognuta komunikacija	Prilike za učenje
Poboljšava:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Opći uspjeh																								
Postignuća u području čitanja																								
Postignuća u području pisanja																								
Postignuća u području matematike i prirodnih znanosti																								
Komunikacijske vještine																								
Vještine učenja																								
Pažnja																								
Stav prema predmetu																								
Posvećenost zadatku																								
Odnosi s vršnjacima																								
Socijalne vještine																								
Samokontrola																								
Ponašanje u razredu																								
Slika o sebi																								
Percepcija učitelja																								
Odnos roditelja-učenika																								
Inkluzija																								
Smanjuje:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Kompetitivno ponašanje																								
Ometajuće ponašanje																								
Socijalno neprihvatljivo ponašanje																								
Socijalnu i opću anksioznost																								
Povučeno ponašanje																								
Zahtjev za školom s posebnim																								

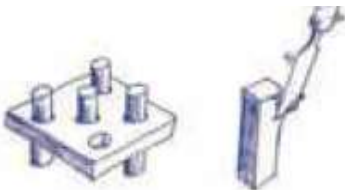
3.3.3. Strategija 1: INKLUZIVNO OBRAZOVANJE

„Prilagodi okolinu da odgovara svim učenicima“ (Mitchell, 2008).

3.3.3.1. STRATEGIJA

Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva obrazovanje učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u redovnim osnovnim i srednjim školama. Radi se o multidimenzionalnoj strategiji koja, osim fizičkog smještanja učenika u redovnu školu, podrazumijeva cijeli paket propisa, uključujući individualizirani odgojno-obrazovni program, prilagođene metode poučavanja, prilagođeno ocjenjivanje itd. (Mitchell, 2008; Ivančić i Stančić, 2006, 2015). Pojam inkluzivno obrazovanje treba razlikovati od integriranog obrazovanja, a razlika u ovim pojmovima slikovito je prikazana u Tablici 2 (Chesterton, 2006 prema Velišek-Braško i Beljanski, 2013)

Tabela 2: Razlika između inkluzivnog i integriranog obrazovanja (Chesterton, 2006 prema Velišek- Braško i Beljanski, 2013)

 „Normalno“ obrazovanje • „okrugli štapići za okrugle utore“ • „normali“ učenici • „normalni“ radni kadar • „normalna“ ustanova	 Segregirano obrazovanje • „čtvrtasti štapići za četvrtaste utore“ • „posebni“ učenici • „posebni“ radni kadar • „posebne“ ustanove
 Integrirano obrazovanje • mijenjanje učenika kako bi odgovaralo sustavu • sustav ostaje isti • učenik se mora prilagoditi ili neće uspjeti	 Inkluzivno obrazovanje • fleksibilan sustav u kojem svi učenici mogu učiti • mijenjanje sustava tako da odgovara učeniku • uvažavanje razlika

3.3.3.2. PRIMJENA

Uspješna implementacija ove strategije zahtjeva sljedeće (Mitchell, 2008; Ivančić i Stančić, 2006, 2015):

- *Vizija* – potrebno je opredjeljenje učitelja na svim razinama sustava za temeljnu filozofiju inkluzivnog obrazovanja i volja za njegovu implementaciju
- *Smještaj* – pohađanje razreda u skladu s dobi te škole u učenikovu susjedstvu
- *Individualizirani odgojno-obrazovnog program* – program s prikladnima adaptacijama ili modifikacijama kurikuluma;
- *Prilagođeno ocjenjivanje* – ocjenjivanje koje pomaže u prilagodbi kurikuluma i metoda poučavanja (formativno ocjenjivanje); pruža povratnu informaciju učenicima i roditeljima; naglasak treba biti na onome što je ili nije učenik postigao (ocjenjivanje na temelju mjerila = criterion-referenced assessment); uzima se u obzir učenikova teškoća (primjerice test na brajici za slijepog učenika), treba rezultirati IEP-om⁶
- *Prilagođeno poučavanje* – primjena dokazano učinkovitih strategija poučavanja, autoritativan stil upravljanja razredom, uvažanje kulturalnih i jezičnih različitosti učenika, jasno i točno komuniciranje s učenicima, aktivno uključivanje učenika u proces učenja itd.
- *Prihvaćanje* - prihvaćanje prava učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama na školovanje u redovnim razredima od strane učitelja, učenika i njihovih roditelja
- *Pristupačnost* - uklanjanje arhitektonskih barijera; gradnja rampi, liftova, prilagođenih toaleta itd.
- *Podrška* - podrška učiteljima i nastavnicima od članova stručnog tima, podrška od strane roditelja
- *Resursi* – potrebne su adekvatne razine financiranja, no ne više nego što je potrebno školama s posebnim programima
- *Vodstvo* - kako bi svi ovi elementi bili ostvareni potrebno je vodstvo na svim razinama: vlada, stručnjaci, ravnatelji, učitelji; svi oni trebaju znati objasniti temeljnu filozofiju inkluzivnog obrazovanja i svojim djelima pokazati da se trude implementirati ga.

⁶ Individualizirani edukacijski program

3.3.3.3. NALAZI ISTRAŽIVANJA

Pregledom raznih istraživanja utjecaja inkluzije na postignuća učenika s teškoćama i učenika tipičnog razvoja, Mitchell (2008) kao i Stančić, Horvatić i Nikolić (2011) navode kako većina istraživanja pokazuje ili pozitivne učinke inkluzije ili da nema razlika između inkluzivnog i segregiranog obrazovanja. Osim toga, autori navode da rezultati koji pokazuju da nema razlike također se mogu shvatiti kao argument za inkluzivno obrazovanje jer zašto da učenici idu u škole s posebnim programima kad one nisu ništa bolje nego redovne.

Mogući doprinosi inkluzivnog obrazovanja za učenike s posebnim-odgojno obrazovnim potrebama kao i za njihove vršnjake tipičnog razvoja već su prethodno navedeni u poglavlju 3.1. „Obrazovna inkluzija učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama“.

3.3.4. Strategija 2: SURADNIČKO UČENJE⁷

„Pomozi učenicima da uče jedni od drugih“ (Mitchell, 2008).

3.3.4.1. STRATEGIJA

Suradničko učenje je oblik učenja i poučavanja koji podrazumijeva da učenici rade zajedno, u parovima ili malim skupinama. Ono uključuje zajedničko rješavanje zadataka i problema, predlaganje i istraživanje dogovorenih tema te stvaranje novih ideja, novih kombinacija ili jedinstvene inovacije (Meredith i sur., 1998; Peko i Pintarić 1999; Stančić, 2014)⁸.

Ova strategija je posebno učinkovita u radu s učenicima s posebnim obrazovnim potrebama, posebice ako se formiraju mješovite grupe koje uključuju učenike različitih sposobnosti. Osim toga, suradničko učenje može biti vrlo korisna strategija u slučaju velikih razreda. Naime, korištenjem ove strategija od jedne velike skupine učenika formiraju se male grupe koje su slične malim razredima te se unutar njih uključuju učitelji (Mitchell, 2008).

⁷ engl. Cooperative group teaching, cooperative learning

⁸ www.bib.irb.hr/datoteka/506095.Suradnickim_ucenjem_ka_zajednickom_cilju.pdf

3.3.4.2. PRIMJENA

O suradničkom učenju može se govoriti ako svi članovi grupe sudjeluju u ostvarivanju zajedničkog cilja. Ono zahtjeva međuzavisnost članova grupe (Mitchell, 2008):

- grupa ima zajednički cilj
- cijela grupa prima priznanje za ostvarenje cilja
- članovi grupe imaju različite resurse (npr. specifično znanje) kojima doprinose rješavanju zadatka
- svakom članu grupe dodijeljena je drugačija uloga (npr. vođa, izvjestitelj, mjeritelj vremena)

Kako bi suradničko učenje bilo uspješno, učitelj treba voditi računa o sljedećem (Mitchell, 2008; Igrić, 2015):

- *razvoj prikladnih grupnih zadataka* – osmišljavanje aktivnosti koje su prikladne svim članovima grupe, posebice učenicima s posebnim obrazovnim potrebama
- *poučiti učenike vještinama potrebnim za suradničko učenje* – primjerice slušanje, jasna komunikacija, donošenje odluka, rješavanje sukoba, poštovanje individualnih razlika, itd.
- *učinkovito suočavanje s problemima koji se mogu pojaviti u grupama* – primjerice nošenje s agresivnim ili pasivnim učenicima; mogu se koristiti igre uloga s fokusom na ponašanja koja su problem; bitno je da učitelj pozorno prati rad grupe i daje povratnu informaciju i pozitivno pojačanje za poželjna ponašanja

Grupe se mogu formirati na različite načine, odnosno prema različitim kriterijima (Kadum-Bošnjak, 2012), a obično se sastoje od šest do osam učenika (Mitchell, 2008). Grupe mogu biti povremene ili trajne, odnosno mogu se formirati samo za određen zadatak na nastavnom satu ili mogu ostati zajedno tijekom dužeg vremenskog perioda. Osim toga, grupe mogu biti formirane prema sklonostima, interesima, sposobnostima i/ili prema željama učenika (Kadum-Bošnjak, 2012). Na temelju rezultata istraživanja različitih grupa (Slavin, 1996; Houtven i Van de Grift, 2001), Mitchell (2008) preporučuje češće korištenje mješovitih grupa učenika nasuprot grupama učenika sa sličnim sposobnostima u inkluzivnoj školi zbog mogućih negativnih efekata. Grupiranje učenika sličnih sposobnosti preporučuje samo u slučaju kada bi to poboljšalo učinkovitost poučavanja ili osiguralo više vremena za poučavanje specifičnih vještina.

3.3.4.3. NALAZI ISTRAŽIVANJA

Brojna istraživanja potvrđuju pozitivan utjecaj primjene suradničkog učenja na postignuća i na socijalne interakcije ne samo kod učenika s posebnim obrazovnim potrebama, već kod svih učenika (npr. Johson i Johnson, 1986; Stevens i sur., 1987; Xin, 1999 prema Mitchell, 2008). Autorica Kadum-Bošnjak (2012) navodi sljedeće doprinose suradničkog učenja:

- učinkovitije usvajanje znanja i vještina u različitim obrazovnim područjima (Hansman i sur., 1999; Cota-Bekavac, 2002)
- potiče nemotivirane i/ili manje motivirane i neuspješne učenike (Lloyd, 1998 prema Peko i sur., 2006)
- potiče razvoj kritičkog, kreativnog i logičkog mišljenja i zaključivanja (Meredith i sur., 1998)
- povećava motivaciju i ustrajnost učenika u radu i učenju (Slavin, 1999)
- potiče bolje odnose među učenicima za vrijeme rada ali i u drugim (ne)nastavnim situacijama (Johnson i Johnson, 1998)
- potiče unapređivanje socijalnih vještina (Storm i Storm, 1998)
- jača samopouzdanje i samopoštovanje učenika (Gilles i Ashman, 2000)
- djeluje na smanjenje predrasuda prema učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama uključenim u redovnu nastavu

3.3.5. Strategija 3: VRŠNJAČKA PODRŠKA U UČENJU⁹

„Upotrijebi vršnjake da uče jedni druge“ (Mitchell, 2008).

3.3.5.1. STRATEGIJA

Vršnjačka podrška u učenju podrazumijeva situacije u kojima vršnjak pomagač¹⁰ pruža podršku u učenju drugom učenika¹¹ pod supervizijom učitelja. Ova strategija je usko povezana sa strategijom „Suradničko učenje“, a može se primjenjivati u različitim nastavnim predmetima. Najbolje ju je koristiti kao alternativnu metodu vježbanja i ponavljanja sadržaja (Mitchell, 2008).

⁹ engl. Peer tutoring

¹⁰ engl. Tutor

¹¹ engl. Tutee

3.3.5.2. PRIMJENA

Kako bi ova strategija bila učinkovita potrebno je pažljivo planiranje i supervizija. Neke od ideja za primjenu ove strategije s cijelim razredom su (Mitchell, 2008):

- nasumično podijeliti učenike u parove i dati im da odaberu između uloge pomagača i onoga kome se pruža podrška; svaki tjedan ponovno ih podijeliti u parove
- za primjenu strategije odvojiti 15 do 20 minuta tri do pet dana u tjednu, primjerice dva tjedna
- odabrati materijale koji omogućavaju samo-evaluaciju (primjerice kartice s ponuđenim odgovorima)
- uvježbati učenike za provođenje uloge pomagača i onoga kome se pruža podrška i pažljivo ih nadgledati; potrebno je podučiti ih: postavljanju pitanja, kako da gradivo objasne drugima, pružanju pozitivne povratne informacije, ispravljanju pogrešaka
- pratiti napredak učenika

Parovi se mogu formirati prema dobi i sposobnostima, pa tako postoje različite varijante (Mitchell, 2008):

- uspješniji učenik kao pomagač i manje uspješan učenik kao onaj kojem se pruža podrška, otprilike iste dobi
- stariji učenik pomaže mlađem učeniku¹²
- svi učenici u razredu podijeljeni su u parove i mijenjaju uloge (oba učenika tako budu u ulozi i pomagača i onoga kome se pruža podršku)¹³

3.3.5.3. NALAZI ISTRAŽIVANJA

Nalazi istraživanja potvrđuju vrijednost suradničkog učenja i vršnjačkog mentorstva, naročito za učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (Cotton, 2009; Greenwood, 1997; Hofstadter-Duke i Daly, 2011; Kelsey, 2011; Matijević, 1996; Olmscheid, 1999 prema Slavić i Matić, 2016). Primjenom ove strategije poboljšava se generalni uspjeh i socijalne interakcije učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i učenika tipičnog razvoja (npr. Cohen i sur., 1982; Haring i sur., 1987; Kamps i sur., 1994 prema Mitchell, 2008). Također, pokazalo se da valjanom primjenom ove strategije benefit ostvaruju:

¹² engl. Cross-age tutoring

¹³ engl. Class-wide peer tutoring

- učenici kojima se pruža podrška – pruža im se više pažnje, rad u skladu s njihovom razinom znanja, opetovano vježbanje, neposredne povratne informacije, vršnjačka podrška i dodatno vrijeme za rad na zadatku
- učenici pomagači – utvrđuju i proširuju svoje znanje, jačaju samopouzdanje i postaju osjetljiviji za druge
- učitelji - omogućava im povećanje razine suradnje u razredu te da imaju više vremena za druge učenike
- obrazovni sustav – primjena strategije je ekonomski isplativa (Topping, 2005 prema Mitchell, 2008)

3.3.6. Strategija 4: SURADNIČKA NASTAVA¹⁴

„Postani učinkovit timski igrač“ (Mitchell, 2008).

3.3.6.1. STRATEGIJA

Suradnja je proces koji omogućava grupama ljudi različite stručnosti da kombiniraju svoje resurse kako bi generirali rješenja problemna tijekom određenog razdoblja (Idol i sur., 1994 prema Mitchell, 2008).

Suradnja je sastavni dio današnje škole pa stoga učitelji, osim što trebaju dobro raditi s učenicima, trebaju imati znanje i vještine za rad s kolegama, asistentima i roditeljima (Ivančić i Stančić, 2004; Žic-Ralić, 2015). Kod obrazovanja učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama to još više dolazi do izražaja jer ono zahtjeva suradnju i timski rad s mnogim osobama (Ivančić i Stančić, 2004; Mitchell, 2008).

3.3.6.2. PRIMJENA

Mitchell (2008) navodi kako učitelji mogu biti uključeni u sljedeće oblike suradnje:

- *Ko-poučavanje*¹⁵ – oblik poučavanja u kojem edukacijski rehabilitator i redovni učitelj zajedno planiraju i poučavaju u razredu u uvjetima inkluzije (Cook i Friend, 1995; Walther-Thomas, 1997 prema Žic-Ralić, 2015)
- *Savjetovanje ili konzultacije* - „proces pružanja usluge učeniku putem učitelja i drugih stručnjaka škole, tijekom kojeg stručnjak temeljem svoje ekspertize savjetuje učitelja kako bi mu omogućio rješavanje socijalnih, emocionalnih i obrazovnih problema učenika koji treba pomoć“ (Parker, 1975 prema Žic-Ralić, 2015)

¹⁴ engl. Collaborative teaching

¹⁵ engl. Co-teaching

- *Partnerstvo s pomagačem u nastavi*
- *Partnerstvo sa stručnjacima* – s učenicima s posebnim-odgojno obrazovnim potrebama mogu raditi razni stručnjaci, primjerice psiholog, fizioterapeuti, logopedi itd.
- *Partnerstvo s roditeljima* (Ivančić i Stančić, 2004)
- *Školski tim* - glavna uloga tima je stvoriti podržavajuću kulturu škole i politiku prema učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama kao i identificirati i pružati podršku učenicima pojedinačno

Neka od glavnih načela kojih se treba pridržavati kako bi suradnja bila uspješna su (Mitchell, 2008):

- utvrđivanje jasnih zajedničkih ciljeva suradnje
- određivanje pojedinačnih uloga i odgovornosti te prihvaćanje zajedničke odgovornosti za donošenje odluka i njihove posljedice
- ravnopravnost sudionika prilikom rješavanja problema
- davanje izravne i objektivne povratne informacije drugima bez osuđivanja i prijetnji
- težnja jednoglasnom donošenju odluka
- razvoj uzajamnog povjerenja i poštovanja
- spremnost za učenje od drugih
- povremeno sastajanje kako bi se pratio napredak suradnje

3.3.6.3. NALAZI ISTRAŽIVANJA

Mitchell (2008) navodi kako postoji dovoljno empirijskih dokaza koji potvrđuju teorijsku podlogu ove strategije i samim time opravdavaju njezinu upotrebu. U skladu s tim, istraživanja su potvrdila da je primjenom ove strategije moguće ostvariti sljedeće dobrobiti:

- postizanje boljih rezultata nego kad osoba radi sama (stvaranje sinergije)
- mogućnost da osobe uče jedne od drugih – mogućnost za učitelje da nauče nove načine nošenja s preprekama učenju
- povećanje koordinacije službi za učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama

Osim toga, rezultati istraživanja pokazali su da je bliska suradnja među učiteljima u timu, kojeg su činili učitelji viših razreda osnove škole, pozitivno utjecala na učenike (Friend & Cook, 2000 prema Žic Ralić, 2015).

3.3.7. Strategija 5: RODITELJSKO SUDJELOVANJE¹⁶

„Poštuj roditeljska prava, vještine i potrebe“ (Mitchell, 2008).

3.3.7.1. STRATEGIJA

Roditelji imaju ključnu ulogu u obrazovanju i pružanju podrške učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Njihovo je pravo da budu uključeni u donošenje važnih odluka koje utječu na njihovu djecu. Osim što su partneri u stvaranju i implementaciji programa za svoju djecu, važan su izvor informacija (Ivančić i Stančić, 2004; Mitchell, 2008; Ivančić i Stančić, 2015).

3.3.7.2. PRIMJENA

Treba biti svjestan kako neće svi roditelji htjeti biti uključeni u obrazovanje svoje djece jednakim intenzitetom. Zadatak učitelja je da poduzme sve što može kako bi se uklonile prepreke suradnji te da ustrajno pruža roditeljima mogućnosti roditeljima za sudjelovanje (Mitchell, 2008).

Pet je različitih razina roditeljskog sudjelovanja (Department of Education, 1988 prema Mitchellu, 2008):

- razina 1: *Razmjena informacija* između škole i roditelja
- razina 2: *Sudjelovanje u aktivnostima*
- razina 3: *Dijalog i razmjena mišljenja* – roditelji su pozvani da pregledaju ciljeve i potrebe škole ili razreda
- razina 4: *Uključivanje roditelja u donošenje odluka* primjerice prilikom donošenja IEP-a
- razina 5: *Odgovornost roditelja da djeluju* – primjerice roditelj ima ulogu pomagača (tutora) svom djetetu

U partnerstvu obitelji i škole uloge trebaju biti jasne i podržavajuće, odgojni ciljevi se zajednički dogovaraju, a planovi suradnje škole i obitelji se pripremaju uz sugestije i prijedloge roditelja (Škutor, 2014). Osim sugestija koju su već prethodno navedene u prikazu strategije 4, ostvarivanju dobre suradnje, odnosno partnerstva s roditeljima mogu pomoći (Ivančić i Stančić, 2004; Mitchell, 2008):

¹⁶ engl. Parent involvement

- redoviti kontakti s roditeljima – primjerice kroz korištenje bilježnice s informacijama (informativka) ili dnevna izvješća
- upute roditeljima vezano za njihovu ulogu i mogući doprinos na sastancima
- strukturirani sastanci s roditeljima
- rješavanje konflikta (koji su dio svakog partnerstva) na pozitivan način i bez prijetnji

Osim što roditelji mogu pomoći učiteljima da predvide, suoče se i svladaju prepreke za učenje, moguće je da će i oni sami trebati podršku. Roditeljima djece s posebnim-odgojno obrazovnim potrebama često je potrebno pružiti podršku i smjernice kako bi se mogli nositi s izazovima vezanim za ponašanje njihove djece. Iako učitelj ne može riješiti sve probleme roditelja, može im pružiti podršku tako da ih aktivno sluša, odgovora na njihova pitanja te ih potiče da objasne ono što ih muči (Mitchell, 2008).

3.3.7.3. NALAZI ISTRAŽIVANJA

Postoji velik broj istraživanja koja potvrđuju povezanost dječjeg školskog postignuća i roditeljske uključenosti (Ivančić i Stančić, 2004; Jeynes, 2005, Kainz i Aikens, 2007, Daniel, 2011 prema Miljević-Ridički i sur., 2011). Također, postoje jasni dokazi da kada je roditeljima djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama pružana podrška i vođenje vezano za upravljanje ponašanjem njihove djece, i roditelji i djeca su profitirali (npr. Anastopolous i sur., 1993; Serketich i Dumas, 1996; Sanders, 1999 prema Mitchell, 2008)

3.3.8. Strategija 6: INKLUZIVNA KULTURA ŠKOLE

„Stvori ozračje poštovanja i izazova za sve učenike“ (Mitchell, 2008).

3.3.8.1. STRATEGIJA

Stvaranje pozitivne školske kulture ili *ethosa* uključuje razvoj i implementaciju ciljeva za školu koji reflektiraju vrijednosti, vjerovanja, stavove i norme njenih članova, posebice onih na vodećim pozicijama (Mitchell, 2008). Inkluzivni ethos škole podrazumijeva promicanje kulture škole koja se odnosi na “proslavu različitosti, smisao za socijalnu pravdu i solidarnost i inkluzivnu politiku“. Kultura škole se odražava na sve subjekte i sastavnice rada škole koje ujedno, doprinose unapređivanju te kulture (National Minimum Curriculum prema Ivančić i Stančić, 2013).

3.3.8.2. PRIMJENA

Najvažniju ulogu u stvaranju pozitivne kulture škole većinom imaju ravnatelji škola, no formiranje i izražavanje kulture škole ne bi trebala biti samo njegova odgovornost. Kako bi doprinijeli stvaranju inkluzivne kulture škole, ravnatelji trebaju preuzeti sljedeće uloge (Heller i Firestone, 1995 prema Mitchell, 2008):

1. *Predstaviti i „prodati“ viziju* – podrazumijeva definiranje filozofije i ciljeva inkluzije i njihovo promoviranje gdje god je moguće (npr. u školskim novinama)
2. *Davati ohrabrenje i priznanje* onima koji promiču inkluziju; može biti formalno ili neformalno, javno ili privatno
3. *Osigurati resurse* koji su potrebni za uspješnu implementaciju inkluzije
4. *Prilagoditi standardizirane procedure djelovanja* – pravila, odredbe i zahtjeve će možda trebati mijenjati ako nisu prikladni učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (npr. kurikulum, udžbenike, ispite)
5. *Pratiti napredak* – pratiti imali li ono što se poduzima pozitivan učinak na postignuća učenika i njihovo ponašanje
6. *Upravlјati negodovanјima*¹⁷ – moguće je da se jave otvoreni i skriveni otpori prema inkluziji koje treba riješiti

Učitelji također imaju bitnu ulogu jer su oni ključne osobe koje žive kulturu škole te tako ostvaruju postavljene ciljeve i u razrednom okruženju i izvan njega (Karamatić Brčić, 2012; Ivančić i Stančić, 2013).

3.3.8.3. NALAZI ISTRAŽIVANJA

Istraživanja pokazuju da su, kada je inkluzija načelo škole, uočena poboljšanja sudjelovanja svih učenika (Dysonet i sur., 2003 prema Kearney, 2011 prema Vican, 2013). Također, u školi koja je tolerantna na različitosti, učenici s teškoćama u razvoju i učenju nemaju strah od škole te su tako manje izloženi stresu i anksioznosti (Reed i sur., 1992 prema Cvitković i Wagner Jakab, 2006; Ivančić i Stančić, 2013).

Osim toga, pokazalo se da su stavovi ravnatelja škola i njihova potpora inkluziji izuzetno važni za stavove učitelja i stvaranje profesionalnog okruženja koje je potrebno za uspješno provođenje edukacijskog uključivanja učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (Larivee i Cook, 1979 prema Kiš-Glavaš i sur., 2003; Ivančić i Stančić, 2013).

¹⁷ engl. handle disturbances

3.3.9. Strategija 7: POTICANJE POZITIVNOG PONAŠANJA NA RAZINI ŠKOLE

„Stvori sustav za prevenciju i smanjivanje problema u ponašanju na više razina“
(Mitchell, 2008).

3.3.9.1. STRATEGIJA

Poticanje pozitivnog ponašanja na razini škole (SW-PBS)¹⁸ podrazumijeva proaktivan pristup zasnovan na ponašanju kojim se želi izgraditi kapacitet škole za nošenje s izazovima vezanim uz ponašanje učenika. Ova strategija naglašava prevenciju i smanjenje kroničnih problema u ponašanju, aktivno poučavanje adaptivnih vještina, sveobuhvatne posljedice problematičnih ponašanja i intervencije za učenike s najizazovnijim problemima u ponašanju (Carr i sur., 2002 prema Mitchell, 2008)

SW-PBS pretpostavlja da svi učenici u školskom okružju trebaju podršku vezanu uz ponašanje, no razina i intenzitet potrebne podrške se razlikuje (Horner i sur., 2001 prema Hawken i O'Neill, 2006)

3.3.9.2. PRIMJENA

SW-PBS ima četiri glavna elementa (Carr i sur., 2002 prema Mitchell, 2008):

- *Pristup temeljen na timskom radu*
Svi djelatnici škole (uključujući vozače autobusa, domare i sl.) trebaju zajedno raditi na ciljevima i pristupima ponašanjima učenika temeljenim na istoj politici. Kako bi se to ostvarilo može se primjerice osnovati tim podrške na razini škole koji će voditi i upravljati tim procesom.
- *Aktivni pristup prevenciji*
Implementacija sveobuhvatne podrške za ponašanje odvija se na tri razine: primarna prevencija (nastoji se razviti pozitivna socijalna kultura i spriječiti javljanje novih slučajeva problema u ponašanju; uključuje sve učenike i odrasle unutar škole), sekundarna prevencija (usmjerena na prepoznavanje i pružanje podrške pojedinačnim učenicima koji imaju veći rizik da budu dio nekog ozbiljnijeg problema u ponašanju) i tercijarna prevencija (usmjerena je na mali broj učenika koji imaju ozbiljne i kronične probleme u ponašanju i kojima je potrebna intenzivna i individualizirana intervencija)

¹⁸ engl. School-wide positive behaviour support (SW-PBS)

Model of Support



Slika 2: Tri razine prevencije

- *Empirijski dokazane intervencije*

Potrebno je koristiti one strategije intervencije koje su dokazano učinkovite.

Odluke o implementaciji SW-PBS i bilo koje prilagodbe vezane uz ovu strategiju treba donositi na temelju podataka dobivenih opservacijom i putem intervjuja unutar škole.

- *Poučavanje socijalnim vještinama*

Kod poučavanja prosocijalnih ponašanja bitno je imati jasna očekivanja (primjerice treba jasno odrediti i objasniti nepoželjno ponašanje i njegove posljedice), pojačavati poželjna ponašanja, pružati korektivne posljedice za neprikladna ponašanja (primjerice verbalna upozorenja i kazne) i provoditi redovitu superviziju ponašanja u glavnim područjima škole (primjerice razredi, hodnici, igralište)

3.3.9.3. NALAZI ISTRAŽIVANJA

Istraživanja pokazuju da primjena ove strategije doprinosi smanjenju javljanja ometajućih, socijalno neprihvatljivih i kompetitivnih ponašanja te poboljšanju općeg uspjeha učenika (primjerice Sprague i sur., 2001; Oswald i sur., 2005; Luiselli i sur., 2005 prema Mitchell, 2008)

3.3.10. Strategija 8: POTICAJNO PROSTORNO OKRUŽENJE¹⁹

„Osiguraj (oblikuj) fizičko okruženje koje pomaže učenju“ (Mitchell, 2008).

3.3.10.1. STRATEGIJA

Ovom strategijom nastoji se osigurati da svi elementi fizičkog okruženja, koji mogu utjecati na učenikovu sposobnost učenja, budu optimalni (Mitchell, 2008).

3.3.10.2. PRIMJENA

Mitchell (2008) navodi sljedeće elemente fizičkog okruženja na koje je potrebno obratiti pažnju te smjernica za stvaranje vrlo kvalitetnog prostornog okruženja:

- *prostorni i materijalni uvjeti* - osigurati potrebne adaptacije za učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (uklanjanje arhitektonskih barijera, prilagođen namještaj i pomagala, mjesto sjedenja bliže učitelju itd.); dovoljno prostora između namještaja koji osigurava nesmetano prolaženje; označavanje kutija s materijalom, primjerice s različitim simbolima ili slikama (Lang, 1996; Stančić i sur., 2006); itd.
- *temperatura, vlažnost u zraku i ventilacija* - vrlo je važno kontrolirati ove elemente kao i prisutnost vlage, gljivica, prašine i slično jer oni mogu utjecati na učenike i njihovo sudjelovanje (Crowther, 2003)
- *osvjetljenje* – korištenje i direktnog i indirektnog svjetla kako bi se smanjio odbljesak; što više koristiti danje svjetlo, ali uz nadopunu električnog osvjetljenja; voditi računa o kontrastu između objekta i njegove pozadine; itd.
- *zvukovi* – pojačavanje dobrih zvukova (korištenje mikrofona) i smanjivanje loših zvukova, odnosno buke (korištenje materijala koji apsorbiraju zvuk, primjerice filca ispod stolaca; odvajanje „tihih“ i „glasnih“ područja – kutak za čitanje i kutak za igru na različitim krajevima učionice; poticanje učenika na tiši govor u grupnim aktivnostima; itd.)
- *poticajni i sigurni razredi* – kreiranje atraktivnog, stimulirajućeg i sigurnog razrednog okruženja (redovito izlaganje učeničkih radova po razredu, postavljanje poučnih i poticajnih materijala na zidove učionice, prepoznavanje i uklanjanje potencijalno opasnih elemenata iz razreda)

¹⁹ engl. Indoor environmental quality

3.3.10.3. NALAZI ISTRAŽIVANJA

Brojni suvremeni autori naglašavaju važnost prostorno-materijalnog okruženja zbog utjecaja kojeg ono ima na kvalitetu učenja i cjelovit razvoj učenika (Stančić i sur., 2006; Valjan Vukić, 2012). Istraživanja su pokazala da kvaliteta prostornog okruženja ima ključnu ulogu u učenikovim postignućima i udobnosti kao i u osiguravanju optimalnog radnog okruženja za učitelje. U skladu s tim, učenici koji provode vrijeme u dobro dizajniranim i održavanim razredima koji su udobni (komforni), dobro osvijetljeni, razumno tihi i pravilno prozračivani bit će uspješniji u učenju i uživati će u školi (npr. Bronzaft i McCarthy, 1975; Rivera-Batiz i Mart, 1995; Higgins i sur., 2005 prema Mitchell, 2008).

3.3.11. Strategija 9: KLIMA U RAZREDU²⁰

„Stvori pozitivnu, motivirajuću razrednu okolinu“ (Mitchell, 2008).

3.3.11.1. STRATEGIJA

Pojam razredna klima inače podrazumijeva odnose između nastavnika i njihovih učenika ili samo između učenika u razredu (Baranović i sur., 2007), no u ovom slučaju radi se o multidimenzionalnoj strategiji koja uključuje psihološke značajke razreda te je usmjerena na stvaranje psihološkog okruženja koje facilitira učenje (Mitchell, 2008).

3.3.11.2. PRIMJENA

Kako bi se kreirala pozitivna i motivirajuća klima u razredu, potrebno je voditi računa o odnosima, osobnom razvoju i održavanju sustava (Mitchell, 2008).

3.3.11.2.1. Odnosi

Potrebno je stvoriti emocionalno sigurnu okolinu kojoj učenici mogu vjerovati, a neke od smjernica za to su:

- postaviti okolinu za učenje tako da naglašava pozitivne emocije i smanjuje negativne koliko god je moguće (Okano i Tsuchiya, 1999 prema Mitchell, 2008)
- osigurati okolinu koju karakterizira stabilnost i ponavljanje, sigurnost, toplina, empatija, potvrđivanje, podrška, osjećaj zajedništva, pravda i mir (OECD, 1994 prema Mitchell, 2008)

²⁰ engl. Classroom climate

- razviti autentičan odnos s učenicima i pri tom ih bezuvjetno prihvaćati, brinuti o njima, poštovati ih i suosjećati s njima (Ramsay i Oliver, 1995 prema Mitchell, 2008)

3.3.11.2.2. Osobni razvoj

Učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama mogu imati problema s postavljanjem ciljeva, pa tako primjerice mogu postavljati ciljeve koji nisu u skladu s njihovim sposobnostima ili koji su socijalno neprikladni. Kako bi im pomogli, učitelji im mogu pružiti podršku na sljedeći način (Mitchell, 2008):

- pomoći im u postavljanju ciljeva za učenje i ponašanje (Ford, 1995)
- pomoći im da budu orijentirani prema cilju kroz česte razgovore o ciljevima i pokazivanje kako se školsko gradivo uklapa u to
- pomoći im da postave specifične kratkoročne i dugoročne ciljeve
- pomoći im da odrede prioritete i izaberu između ciljeva koji međusobno nisu usklađeni itd.

Osim što učenicima treba pomoći u postavljanju ciljeva, potrebno je osigurati motivirajuću okolinu za učenje (Mitchell, 2008).

3.3.11.2.3. Održavanje sustava

Za stvaranje kvalitetne razredne okoline, potrebno je imati visoka, ali realistična očekivanja od učenika. Nadalje, potrebno je odrediti jasna osnovna pravila i granice te ih se dosljedno pridržavati. Osim toga, treba obratiti pažnju na poziciju koju učitelj zauzima u razred. Tako bi učitelj trebao zauzimati pozicije koje mu omogućavaju dobru preglednost te bi se povremeno trebao kretati između učenika što mu omogućava da uoči prve znakove nepoželjnog ponašanja i reagira na njih (Mitchell, 2008).

3.3.11.3. *NALAZI ISTRAŽIVANJA*

Postoje jasni dokazi koji pokazuju da kvaliteta razredne klime značajno utječe na učenikova postignuća. Tako se pokazalo da učenici bolje uče u emocionalno sigurnom i predvidljivom okruženju koje je motivirajuće i promiče postavljanje pozitivnih ciljeva (npr. Wubbles i sur., 1991; Dorman, 2001; Anderson i sur., 2004 prema Mitchell, 2008). Osim toga, istraživanja pokazuju da način na koji se učitelj odnosi prema pojedinom učeniku u razredu utječe na to kako će se učenici međusobno odnositi (Birch i Ladd, 1997 prema Žic-Ralić, 2014). Odnos učitelja prema pojedinom učeniku ne samo da utječe na percepciju tog djeteta od strane vršnjaka, već i na njegovo samopoimanje (Žic-Ralić, 2014).

3.3.12. Strategija 10: TRENING SOCIJALNIH VJEŠTINA

„Pouči učenike kako imati pozitivne odnose s drugima“ (Mitchell, 2008).

3.3.12.1. STRATEGIJA

Trening socijalnih vještina podrazumijeva grupu strategija namijenjenih pomaganju učenicima u formiranju i održavanju pozitivnih odnosa s drugima (Mitchell, 2008). Kod učenika se žele razviti specifične socijalne vještine, a najčešće je fokus na izražavanju emocija, dijeljenju, suradnji, iniciranju konverzacije, asertivnosti i tako dalje (Ferić i Kranželić Tavra, 2003).

Većina djece prilično lako usvoji socijalne vještine koje su u skladu s njihovom kulturom, no neka djecu ne. To je često slučaj kod djece s poremećajem iz spektra autizma te s poremećajima u ponašanju i emocionalnim poremećajima koje onda treba poučiti socijalnim vještinama (Mitchell, 2008).

3.3.12.2. PRIMJENA

Mitchell (2008) navodi kako se učenje socijalnih vještina može odvijati kroz metode kao što su:

- poticanje učenika da analiziraju što čini socijalne vještine
- učenje po modelu – objašnjavanje vještine i njezino demonstriranje kroz igranje uloga, mimiku, korištenje modela i video materijala
- pojačavanje poželjnih ponašanja
- poticanje učenika da se prisjete primjerenog ponašanja za određen kontekst (primjerice: „Ivane, što kažemo kad nas netko pita želimo li se igrati?“)
- konstruiranje razrednih zadataka tako da povećavaju povjerenje, prihvatanje, dijeljenje i uzajamnu pomoć među učenicima te da omogućuju vrednovanje različitih znanja i vještina (Nuthall, 1999)
- davanje jasne povratne informacije o koracima vještine koji su uspješno izvedeni i oni koji se još mogu poboljšati

Kako bi se povećala vjerojatnost uspješne primjene naučenih vještina u svakodnevnom životu, mogu se koristiti sljedeće tehnike: „stvaranje uvjeta, ponavljanje, raznolikost situacija

i identični elementi (sličnost između situacije u kojoj se uči i realne situacije)“ (Ferić i Kranželić Tavra, 2003)

3.3.12.3. NALAZI ISTRAŽIVANJA

Trening socijalnih vještina pokazao se korisnim za mnoge učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, no problem je što ne dovodi do dugotrajne primjene naučenih vještina u svakodnevnom životu (Mitchell, 2008).

Unatoč tome, vrijednost ove strategije potvrđuju razna istraživanja, a jedno od njih je i istraživanje Bierman-a i suradnika (1984, 1987 prema Ferić i Kranželić Tavra, 2003). Spomenuto istraživanje je pokazalo da trening socijalnih vještina s djecom popravlja njihovo prosocijalno ponašanje i utječe na smanjivanje agresivnog ponašanja. Osim toga, meta-analiza 43 studije (Erwin, 1994 prema Mitchell, 2008) pokazala je da je trening socijalnih vještina značajno pridonio socijalnim interakcijama učenika i kognitivnom rješavanju problema.

3.3.13. Strategija 11: KOGNITIVNE STRATEGIJE UČENJA

„Pouči učenike načinima razmišljanja“ (Mitchell, 2008).

3.3.13.1. STRATEGIJA

Kognitivne strategije učenja odnose se na načine pomaganja učenicima da usvoje kognitivne vještine ili strategije. Učenicima se pomaže da organiziraju informacije kako bi se one pojednostavile i/ili integriraju informacije u njihovo postojeće znanje (Ashman i Conway, 1997 prema Mitchell, 2008). Ova strategija uključuje poučavanje učenika vještinama poput planiranja, samoregulacije, pamćenja, analiziranja, predviđanja itd. (Mitchell, 2008).

Većina učenika nauči učinkovite strategije, koje im pomažu u učenju, spontano kroz iskustvo te ih spontano koriste, no kod nekih učenika to nije slučaj (Mitchell, 2008). Te učenike potrebno je sustavno podučiti ovim strategijama kako bi bili uspješni u učenju (Cvitković, 2014). Kognitivne strategije učenja posebno su korisne za učenike s teškoćama učenja, iako i ostali učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama kao i tipični učenici mogu profitirati njihovim korištenjem (Mitchell, 2008).

3.3.13.2. PRIMJENA

Postoje mnogobrojne varijante kognitivnih strategija učenja, a razlikuju se ovisno o području u kojem se primjenjuju te o potrebama učenika s različitim teškoćama (Mitchell, 2008). Većina specifičnih kognitivnih strategija zamišljena je kao podrška učenicima koji imaju određene teškoće u učenju, a usmjerene su na čitanje, učenje povijesti, učenje tekstova koji sadrže hijerarhiju pojmova, pisanje i učenje matematike (Cvitković, 2014).

*Strategija pisanja priče*²¹ primjer je specifične kognitivne strategije (Harris i Presley, 1991; Harris i Graham, 1999 prema Mitchell, 2008) koja učenicima olakšava pisanje:

- Tko je glavni lik i koji drugi likovi se javljaju u priči?
- Kad se odvija priča?
- Gdje se odvija priča?
- Što glavni lik želi učiniti?
- Što se dogodi kad on ili ona to pokuša učiniti?
- Kako priča završava?
- Kako se glavni lik osjeća?

Kao dobar model poučavanja učenika različitim kognitivnim strategijama učenja koji dovodi do samostalne primjene strategije i uspjeha u učenju, pokazao se SRSD model poučavanja (Harris i Graham, 1996 prema Cvitković, 2014). Model se sastoji od 6 koraka :

1. *korak*: Definiranje vještina potrebnih za učenje strategije (primjerice „za strategiju dijeljenja treba prije znati zbrajanje, množenje...“).
2. *korak*: Razgovor s učenikom o strategiji – motiviranje učenika za učenje nove strategije jer ona za njega predstavlja dodatno učenje.
3. *korak*: Pokazivanje strategije na primjeru - „Učitelj naglas komentira procese koje koristi upotrebljavajući strategiju (Što prvo trebam napraviti? Zašto radim taj korak?. Kako to znam napraviti? Koja su važna pitanja?, Koje mi znanje treba?)“.
4. *korak*: Učenik treba zapamti strategiju, a učitelj mu u tome pomaže.
5. *korak*: Učenik vježba strategiju na gradivu uz podršku učitelja sve dok u potpunosti ne svlada strategiju.
6. *korak*: Neovisno korištenje strategije prilikom učenja određenog gradiva. Učitelj prati koliko je strategija uspješna u smislu naučenosti gradiva i primjenjuje li je učenik u drugim situacijama.

²¹ engl. Story-writing strategy

3.3.13.3. NALAZI ISTRAŽIVANJA

Postoje značajni dokazi da kognitivne strategije učenja mogu poboljšati uspješnost učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, posebice onih s teškoćama učenja (npr. Jenkins i sur., 1987; Swing i sur., 1988; Montague, 1997 prema Mitchell, 2008). U skladu s tim, rezultati meta-analize 163 istraživanja o učincima raznih metoda poučavanja pokazali su kako je poučavanje strategija učenja jedna od najučinkovitijih za učenike s teškoćama učenja (Swanson, 1999 prema Cvitković, 2014). Osim toga, pokazalo se da su učenici koji su vježbali neku od strategija smanjili naučenu bespomoćnost te se smanjio postotak pasivnog učenja (Deshler, 2001 prema Cvitković, 2014).

3.3.14. Strategija 12: SAMOREGULIRANO UČENJE

„Pomozi učenicima da preuzmu kontrolu nad vlastitim učenjem“ (Mitchell, 2008).

3.3.14.1. STRATEGIJA

Strategija samoregulacije učenja (SRL)²² usmjerena je na pomaganje učenicima u određivanju ciljeva, nadziranju vlastitog ponašanja i donošenju odluka o ponašanju koje vodi ostvarivanju njihovih ciljeva (izvedeno od Zimmerman, 2000 prema Mitchell, 2008).

Samoregulirano učenje podrazumijeva „namjernu uporabu specifičnih procesa, strategija ili odgovora usmjerenih na poboljšanje akademskog postignuća“ (Zimmerman i Schunk, 2001 prema Lončarić i sur., 2014), a prema Zimmermanu (1990; 1995; 1998; 2000 prema Lončarić sur., 2014) ono se odvija kroz tri faze:

1. *Faza pripreme* - uključuje analizu zadatka, postavljanje ciljeva, planiranje strategija učenja i definiranje motivacijskih vjerovanja
2. *Faza izvedbe* – uključuje procese koji se odvijaju za vrijeme učenja (primjerice samokontrola koja uključuje vlastite instrukcije, zamišljanje situacije, usmjeravanje i održavanje pažnje te samonadgledanje učenja)
3. *Faza samorefleksije* – podrazumijeva vlastitu refleksiju pojedinca na učenje i rezultate učenja (samoevaluacija i samoreakcija)

U skladu s tim, SRL uključuje različite strategije poput samonadgledanja, samousmjerenog učenja, samoeфикаsnosti, samousmjeravanja, samoevaluacija, samonagrađivanja itd. (Mitchell, 2008).

²² engl. Self-regulated learning

3.3.14.2. PRIMJENA

SRL se može razviti kroz školsko iskustvo (npr. učenik shvaća vrijednost provjeravanja svog rada), angažiranje učenika u aktivnostima koje zahtijevaju SRL (npr. suradničko učenje) te putem poduke o SRL-u (Paris i Paris, 2001 prema Mitchell, 2008).

Izravnim poučavanjem strategija samoregulacije učenicima se daju direktne upute o tome kako i kada koristiti pojedine strategije, koje ciljeve postaviti i kako ih ostvariti te kako nadgledati korištenje strategija i pomak prema ciljevima. Također, učenicima se objašnjava kakvu korist imaju od korištenja strategije (Vassallo, 2011; Montalvo i Torres, 2004 prema Lončarić i sur., 2014). Poučavanje strategijama samoregulacije trebalo bi se odvijati uz poučavanje gradiva kako bi učenici shvatili kako mogu primjenjivati te strategije (Schunk i Zimmerman, 2007 prema Lončarić i sur., 2014).

Ova strategija može se koristiti u različitim nastavnim predmetima te s učenicima s i bez posebnih odgojno-obrazovnih potreba (Mitchell, 2008).

3.3.14.3. NALAZI ISTRAŽIVANJA

Istraživanja pokazuju da SRL pozitivno utječe na opći uspjeh učenika, postignuća u području pisanja, samokontrolu, ponašanje u razredu i angažman oko zadatka te na smanjivanje pojave ometajućeg ponašanja (npr. Graham i Harris, 1989; Webber i sur., 1993; Kern i sur., 1994; Stage i Quiroz, 1997; Wood i sur., 1998 prema Mitchell, 2008).

3.3.15. Strategija 13: MNEMOTEHNIKE I OSTALE TEHNIKE ZA ZAPAMĆIVANJE

„Pomozi učenicima da zapamte bitne informacije“ (Mitchell, 2008).

Kod opisa ove strategije naglasak će biti na mnemotehnikama, no kratko će se spomenuti i nekoliko ostalih strategija koje su se pokazale učinkovite u radu s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

MNEMOTEHNIKE

3.3.15.1. STRATEGIJA

Mnemotehnike podrazumijevaju metodu koja pomaže u pamćenju sadržaja (Mitchell, 2008), a temelje se na korištenju prethodno dobro, najčešće do automatizma naučenog

materijala. Mnemotehnikama se nastoji povezati nepovezano, naći dobre znakove za dosjećanje i učiniti besmisleno smislenim (Zarevski, 1997).

Kako je za primjenu ove strategije potrebno imati određene jezične vještine, uključujući čitanje, mnemotehlike obično nisu prikladne za učenike s težim stupnjem intelektualnih teškoća. Korištenje mnemotehnika se posebno preporučuje za učenike s teškoćama učenja (Mitchell, 2008).

3.3.15.2. PRIMJENA

Mnemotehlike se mogu podijeliti na verbalne, vizualne i mješovite (Zarevski, 1997).

3.3.15.2.1. Verbalne mnemotehlike

3.3.15.2.1.1. Skraćivanje

Skraćivanje podrazumijeva smanjivanje broja činjenica kako bi se dobila jedna lako pamtljiva cjelina. Uzimanjem prvog slova riječi stvaraju se kratice (akronimi) te se tako više ne pamte cijele riječi već zvučne kovanice (npr. CIA, MMF) (Zarevski, 1997).

3.3.15.2.1.2. Elaborirano kodiranje

Elaborirano kodiranje podrazumijeva dodavanje informacija i njihovo prerađivanje na način da budu što bolje zapamćene. Na primjer, formula $E = mc^2$ može se zapamtiti kao rečenica „**E**instein **m**iriše **c**vijeta **d**va“ (Zarevski, 1997).

3.3.15.2.1.3. Rečenični mnemonici²³

Pod rečeničnim mnemonicima podrazumijeva se slaganje nepovezanih čestica koje treba upamtiti u logičnu rečenicu ili kraću priču (Zarevski, 1997).

3.3.15.2.1.4. Rime i ritam

Kod ove mnemotehlike sadržaj koji treba zapamtiti slaže se tako da se rimuju riječi ili se napravi pjesmica. Često se koristi kod djece mlađe dobi. Primjer: „Mala moja, dajem ti na znanje, sila kroz masa, daje ubrzanje!“ (Zarevski, 1997).

²³ Semantičko elaboriranje

3.3.15.2.2. Vizualne mnemotehnike

3.3.15.2.2.1. Metoda mjesta

Ova metoda koristi se tako da se vizualno predoči dobro poznati prostor i zatim se zamisle stvari koje se trebaju zapamtiti na određenim mjestima u tom prostoru. Kad se treba dosjetiti neke čestice osoba si predoči taj prostor i „pregleda“ ga te se tako dosjeća čestica koje želi pronaći (Zarevski, 1997).

3.3.15.2.2.2. Metoda prostornog uređenja stranice

Ovu metodu primjenjuje se tako da se zabilješke razmjesti na stranice sažetog teksta za učenje tako da se dobije prostorni raspored prikladan za zapamćivanje (Zarevski, 1997).

3.3.15.2.2.3. Bizarno predočavanje

Bizarno predočavanje je mnemotecnika kojom se za zapamćivanje određenog sadržaja koriste bizarne predodžbe koje trebaju biti što smješnije, nevjerojatnije i nelogičnije (Zarevski, 1997).

3.3.15.2.2.4. Mješovite mnemotehnike

Mješovite mnemotehnike koriste i verbalne i vizualne informacije. Neke od mješovitih mnemotecnika su „Sustav riječi-klinova“ te „Ključne riječi-rima“ (Zarevski, 1997).

3.3.15.2.2.5. Sustav riječi-klinova

Ova mnemotecnika koristi rime i svakodnevni jezik u kombinaciji s predočavanjem. Koristi se za olakšavanje zadržavanja asocijacije između čestice i njegove pozicije u nizu.

Primjer: Osoba si odredi riječi-klinove koje se rimuju, a bliske su mu (npr. jedan je klokan, dva su tava, tri su fratri) i zapamti ih. Kad treba zapamtiti redoslijed uvijek si predoči klokana s onim što je prvo po redu pa ako prvo treba zapamtiti pticu, predoči si klokana s krilima itd. (Zarevski, 1997).

3.3.15.2.2.6. Ključne riječi-rima

Ova mnemotecnika se zasniva na korištenju rime ili zvučnost s bizarnim predočavanjem, a najčešće se koristi kod učenja stranih riječi. Postupak uključuje dva koraka (Atkinson, 1975 prema Zarevski, 1997):

1. Pronalaženje ključne riječi na vlastitom jeziku koja zvuči što sličnije stranoj riječi (npr. za englesku riječ “lizzard“ (gušter), ključna riječ može biti lizati)
2. Stvaranje predodžbe koja povezuje ključnu riječ sa stranom riječi (npr. gušter liže sladoled – slika 3)



Slika 3: Bizarna predodžba

U odabiru mnemotehnike bitno je da je prikladna i za tu osobu i za taj zadatak pamćenja (Zarevski, 1997). Istraživanja u pokazala da je za djecu bolje kad im se uputom zada određen mnemonik (Levin i sur., 1973 prema Zarevski, 1997) jer ih sami teško osmišljavaju, dok stariji bolje zapamte ako sami osmisle mnemonik (Bobrow i Bower, 1969 prema Zarevski, 1997).

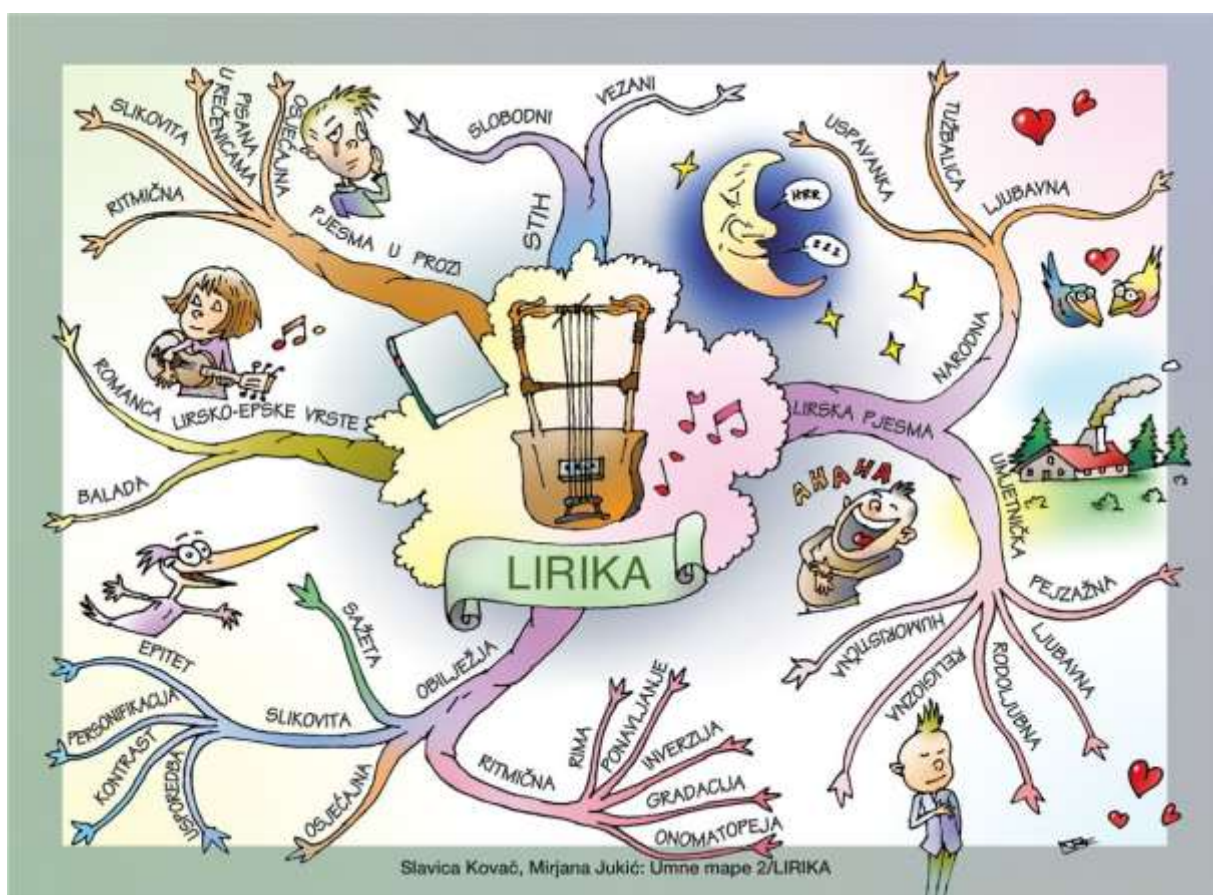
3.3.15.3. NALAZI ISTRAŽIVANJA

Više istraživanja je pokazalo da je učenike, uključujući one s različitim posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, moguće podučiti da samostalno koriste različite mnemotehnike u različitim nastavnim predmetima (Mastropieri i sur., 1989 prema Mitchell, 2008). No, poučavanje učenika primjeni mnemotehnika može se razlikovati ovisno o vrsti teškoće. Tako je primjerice poučavanje učenika s intelektualnim teškoćama trebalo bolje strukturirati i prilagoditi nego kad se učenike s teškoćama učenja podučavalo istim sadržajima (Mastropieri i sur., 1989 prema Mitchell, 2008).

OSTALE STRATEGIJE ZA ZAPAMĆIVANJE

U prikazivanju ostalih strategija koje poboljšavaju pamćenje Mitchell (2008) među ostalim ističe kako je pažnja ključno obilježje memorije te da je stoga važno da učitelj može usmjeriti pažnju svojih učenika na ono bitno i da pri tom zanemaruju sve nevažno što se

dogada oko njih. Osim toga, navodi kako je ponavljanje vrlo važno za pamćenje sadržaja jer koliko dugo i kako dobro će nešto biti spremljeno u dugoročnom pamćenju ovisi o tome koliko često će se osoba baviti time. Nadalje, ističe kako bi ključne činjenice trebale biti dostupne u učenikovo primarnoj memoriji stoga je bitno da učenici mnogo vježbaju i ponavljaju i tako grade svoje „skladište“ asocijacija. Tako se učenicima pomaže da razviju velik raspon automatskih odgovora. Osim toga, naglašava kako dugoročnom pamćenju pomažu grafički organizatori²⁴. Postoje deseci različitih vrsta grafičkih organizatora, a jedan od njih su mentalne mape.



Slika 4: Primjer mentalne mape

3.3.16. Strategija 14: RECIPROČNO POUČAVANJE²⁵

„Pomozi učenicima da razumiju ono što pročitaju“ (Mitchell, 2008).

²⁴ vizualne reprezentacije znanja, koncepata ili ideja

²⁵ engl. Reciprocal teaching

3.3.16.1. STRATEGIJA

Recipročno poučavanje je vrsta poučavanja koja je usmjerena na razvijanje metakognitivnih vještina u području čitanja. Uključuje postavljanje pitanja u vezi s tekstom usmjerenih na postizanje sve složenijih razina razumijevanja kod slabijih čitača (Vizek-Vidović i sur., 2003).

Ova strategija uglavnom je namijenjena učenicima koji čitaju, ali imaju poteškoća u razumijevanju pročitano (Mitchell, 2008).

3.3.16.2. PRIMJENA

Poučavanje se sastoji od nekoliko koraka (Palinscar i Brown, 1984 prema Mitchell, 2008):

1. Učitelj pročitati odlomak ili ga učenici sami pročitaju, ovisno o sposobnostima učenika.
2. Slijedi diskusija kroz *postavljanje pitanja* o sadržaju odlomka te se učenicima pruža mogućnost za postavljanje dodatnih pitanja.
3. Zatim učenici *sažimaju* odlomak na jednu, dvije ili tri rečenice koje izražavaju glavnu ideju tog odlomka.
4. Potom se *razjašnjavaju* riječi ili fraze koje su učenicima nejasne ili su dvosmislene.
5. Naposljetku, učitelj daje prijedlog *predviđanja* o tome što bi se sljedeće moglo dogoditi u tekstu te od učenika traži isto.

U početku, učitelj treba modelirati cijeli proces, objašnjavati svaki dio strategije i poučavati učenike kako postavljati dobra pitanja, izrađivati sažetke i imati dobra predviđanja, a s vremenom se njegova uloga smanjuje (Mitchell, 2008). Podrška koja se pruža određena je učenikovim potrebama i sposobnostima, privremena je i se ukida kad više nije potrebna (Swanson, 1999 prema Mitchell, 2008).

3.3.16.3. NALAZI ISTRAŽIVANJA

Istraživanja su pokazala da je recipročno poučavanje učinkovita strategija koja se može primjenjivati s učenicima s različitim odgojno-obrazovnim potrebama s ciljem unapređenja čitanja s razumijevanjem (npr. Palinscar i Brown, 1984; Lederer, 2000; Le Fevre i sur., 2003 prema Mitchell, 2008). Primjena ove strategije je vrlo ekonomična jer se u relativno kratkom vremenu strategijama čitanja može poučiti cijeli razred (Kolić-Vehovec i Muranović, 2002 prema Vizek-Vidović i sur., 2003).

„Koristi strategije čitanja na glas“ (Mitchell, 2008).

3.3.17.1. STRATEGIJA

Kako što joj i samo ime kaže, ova strategija usmjerena je na fonološku i fonemsku svjesnost i fonološku obradu.

- *Fonološka svjesnost* je oralna jezična vještina koja uključuje sposobnost primjećivanja, promišljanja i manipuliranja fonemima (izostavljanje, zamjena i kombiniranje) (Torgesen i Mathes, 1998 prema Mitchell, 2008).
- *Fonemska svjesnost*, kao dio fonološke svjesnosti, podrazumijeva svijest od tome da su riječi koje osoba čita sastavljene od niza odvojenih glasova (fonema) (Adams i sur., 1998 prema Mitchell, 2008).
- *Fonološka obrada* podrazumijeva sposobnost razdvajanja, pamćenja, miješanja i manipuliranja glasovima u našem govoru (Smith i sur.²⁷, prema Mitchell, 2008)

3.3.17.2. PRIMJENA

Kako bi učenici uspješno svladali čitanje važno je da među ostalim imaju razvijenu fonološku svjesnost koja je potrebna da bi se riječ mogla dekodirati (Rončević, 2005). U skladu s tim, učenicima koji nemaju dovoljno razvije fonološke vještine potrebno je pomoći da ih kroz primjerene vježbe poboljšaju kako bi se prevenirala pojava problema na području čitanja. Aktivnosti koje se provode u tu svrhu moguće je podijeliti u četiri grupe (Mitchell, 2008):

- *Strategije slušanja*²⁸ – aktivnosti namijenjene razvijanju aktivnog, pozornog i analitičkog slušanja; primjerice igranje „pokvarenog telefona“ ili slušanje različitih snimljenih zvukova koji su učenicima bliski i traženje da ih identificiraju
- *Strategije na razini riječi*²⁹ – aktivnosti namijenjene razvijanju svijesti o tome da riječi mogu stajati same; primjerice brojanje riječi u rečenici i slaganje riječi pravilnim redoslijedom u rečenici
- *Strategije koje se odnose na slogove* – aktivnosti namijenjene razvijanju svijesti o tome da su riječi sastavljene od slogova; primjerice brojanje i razlikovanje slogova uz pomoć pljeskanja ili traženje od učenika da riječima dodaju ili oduzmu slogove

²⁶ engl. Phonological awareness and phonological processing

²⁷ <http://idea.uoregon.edu/~ncite/documents/techrep/tech21.html> pristupljeno 08.01.2007

²⁸ engl. Listening strategies

²⁹ engl. Word-level strategies

(npr. pitati učenike što se dogodi kada slog *put* oduzmemo riječi *autoput* ili kada slog *ne* dodamo riječi *sretan*)

- *Strategije koje se odnose na rimu* – aktivnosti za poticanje svjesnosti o strukturi glasova u riječi i rimovanju; primjerice traženje riječi koje počinju određenim glasom ili da traženje od učenika da između različitih riječi/slika odaberu one koje se rimuju

3.3.17.3. NALAZI ISTRAŽIVANJA

Istraživanja pokazuju da trening fonološke i fonemske svjesnosti ima pozitivan učinak i na fonološke vještine i na vještine čitanja kod učenika sa specifičnim teškoćama učenja (Coyne i sur., 2001 prema Mitchell, 2008) i učenika sa složenim komunikacijskim potrebama (Clendon i sur., 2005 prema Mitchell, 2008). Strategija je najučinkovitija kad se trening provodi u ranoj dobi te na direktan, jasan i sustavan način (Mitchell, 2008).

3.3.18. Strategija 16: KOGNITIVNO-BIHEVIORALNA TERAPIJA

„Pomozi učenicima da promijene svoje negativno razmišljanje“ (Mitchell, 2008).

3.3.18.1. STRATEGIJA

Kognitivno-bihevioralna terapija (KBT) podrazumijeva aktivan proces mijenjanja negativnih obrazaca razmišljanja osobe što dovodi do promjena u ponašanju i naposljetku do smanjenja ili nestajanja osjećaja anksioznosti ili depresije. Radi se o obliku psihoterapije u kojoj se osobe uči da promijene način razmišljanja o sebi i svoje ponašanje. Iako kognitivno-bihevioralnu terapiju najčešće provode za to osposobljeni psiholozi i savjetnici, učitelji bi trebali razumjeti njene osnovne principe jer ih mogu primjenjivati u svom poučavanju ili zbog moguće suradnje s profesionalcima koji primjenjuju ovu terapiju s učenicima iz njihova razreda (Mitchell, 2008).

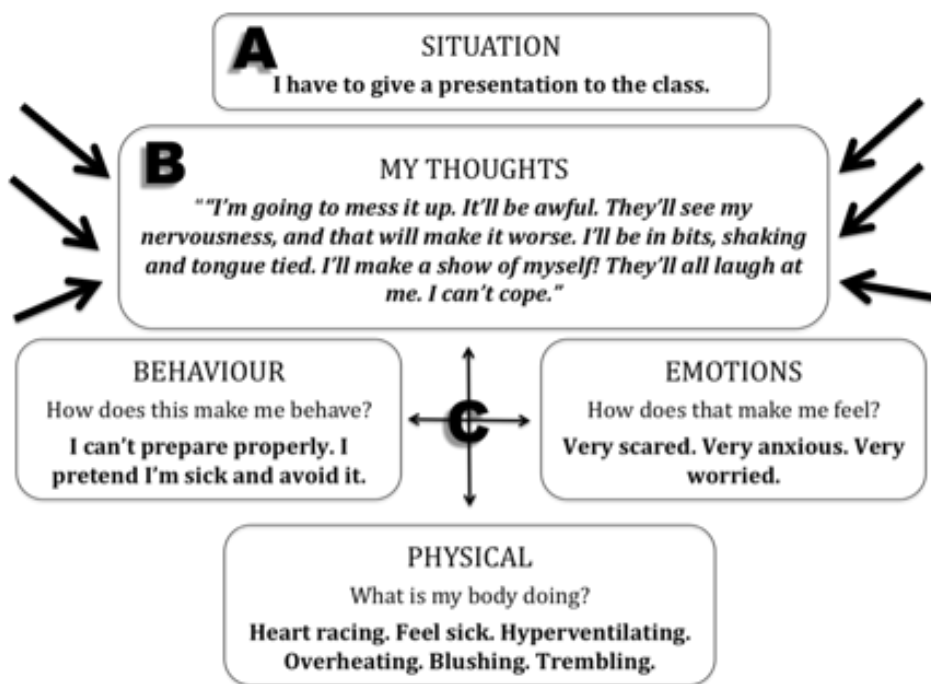
3.3.18.2. PRIMJENA

Učitelji svakodnevno rade s učenicima koji se možda ne osjećaju dobro u vezi sebe zbog doživljavanja teškoća povezanih s kurikulumom ili vršnjacima. Zadatak učitelja je da predvide takve teškoće te poduzmu korake kako bi ih izbjegli te pomognu učenicima da razviju vještine potrebne za suočavanje s teškoćama kad se one pojave pomažući im da osmisle rješenje problema (Mitchell, 2008).

Primjer tehnike koja se primjenjuje u KBT je „ABC tehnika za iracionalna vjerovanja“ koja započinje analizom problema:

- A. Aktiviranje događaja – situacije koje dovode do negativnog razmišljanja (npr. pad na ispitu iz matematike)
- B. Uvjerenje³⁰ – javljanje negativnih misli (npr. „ako ne mogu riješiti test, beskoristan sam“)
- C. Posljedica³¹ - negativni osjećaji i disfunkcionalna ponašanja (npr. „zbilja sam beskoristan, zapravo, ja sam bezvrijedan“ – kad osoba tako razmišljanja veća je vjerojatnost da će javiti depresija, ljutnja i anksioznost)

Kroz ovu analizu, terapeut radi s osobom na sagledavanju problema iz drugačije perspektive. To uključuje njihovo tumačenje na realniji način što vodi do racionalnijih uvjerenja i prikladnijih ponašanja (Ellis, 1975 prema Mitchell, 2008).



Slika 5: Primjer analize problema

Još jedan primjer KBT je poučavanje učenika da problemskoj situaciji pristupe tako da slijede određene korake (Etscheidt, 1991 prema Mitchell, 2008), primjerice za situacije koje rezultiraju agresivnim odgovorima:

1. Stani i razmisli prije nego djeluješ – suzdrži se od agresivnog odgovora korištenjem unutarnjeg govora³².

³⁰ engl. Belief = B

³¹ engl. Consequence = C

³² engl. covert speech

2. Prepoznavaj problem – razlikuj specifične aspekte problematičnih situacija koje bi mogle izazvati agresivne odgovore.
3. Razvij alternativna rješenja - stvori najmanje dva alternativna rješenja za problemsku situaciju.
4. Procijeni posljedice mogućih rješenja.
5. Odaberi i primijeni alternativno rješenje.

3.3.18.3. NALAZI ISTRAŽIVANJA

Kognitivno-bihevioralna terapija pokazala se učinkovitom u radu s učenicima, posebice s adolescentima s depresijom, anksioznim poremećajem, posttraumatskim stresnim poremećajem, kao i s agresivnim učenicima i onima koji odbijaju ići u školu. KBT doprinosi povećanju angažmana oko zadatka i samokontrole učenika te smanjenju socijalne i opće anksioznosti te učestalosti javljanja socijalno neprihvatljivih ponašanja (primjerice Robinson i sur., 1999; Compton i sur., 2002; Van de Wiel i sur., 2002 prema Mitchell, 2008)

3.3.19. Strategija 17: BIHEVIORALNI PRISTUP UČENJU

„Upravlja neposrednim podražajima i posljedicama kako bi se promijenilo ponašanje“
(Mitchell, 2008).

3.3.19.1. STRATEGIJA

Ova strategija je usmjerena na povezanost između događaja koji prethode ili slijede učenikovo ponašanje i njegova buduća ponašanja (Mitchell, 2008).

3.3.19.2. PRIMJENA

Bihevioralni pristup obuhvaća sljedeće postupke (Mitchell, 2008):

1) Upravljanje neposrednim podražajima

Prilikom postavljanja zadataka učenicima postoji nekoliko opcija između kojih se može odabrati, primjerice:

- kontroliranje težine zadatka
- davanje organizatora unaprijed
- osiguravanje pozitivnog okruženja za učenje (strategija 8 i 9)
- korištenje prikladnih i poticajnih materijala

- korištenje slikovnog rasporeda kao podsjetnika o koracima (strategija 23)

2) Upravljanje pojačanjima

Učitelj može na različite načine reagirati kad učenik nešto napravi:

- davanje učeniku ugodnog podražaja (*pozitivno pojačanje*)
- uklanjanje učeniku neugodnog podražaja (*negativno pojačanje*)
- davanje učeniku neugodnog podražaja ili uklanjanje ugodnog podražaja (*kazna*)
- uskraćivanje bilo kojeg pozitivnog pojačanja za bilo koje ponašanje (*gašenje*³³)

Bitno je naglasiti da i pozitivno i negativno pojačanje povećavaju vjerojatnost javljanja ponašanja u budućnosti, dok kazna smanjuje vjerojatnost javljanja ponašanja (Mitchell, 2008). Gašenje se također koristi s ciljem smanjivanja pojave ponašanja, no rijetko se koristi samostalno jer ne podučava učenika alternativnom ponašanju. Najčešće se koristi uz intervencije poput diferencijalnog pojačanja (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010). Ono ima tri osnove kategorije: diferencijalno pojačanje *drugog ponašanja* (pojačavanje bilo kojeg drugog ponašanja osim ciljanog) diferencijalno pojačanje *inkompatibilnog ponašanja* (pojačavanje ponašanja fizički inkompatibilnog s nepoželjnim ponašanjem) i diferencijalno pojačanje *alternativnog/zamjenskog ponašanja* (pojačavanje primjerenog ponašanja koje ima istu posljedicu kao nepoželjno ponašanje) (Mitchell, 2008).

Za učenje novog ponašanja može se koristiti (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010):

- *nizanje* - učenika poučavamo kompleksno ponašanje korak po korak te mu pri tom pružamo podršku koja se postupno ukida (slika, gesta, modeliranje itd.) i dajemo mu pojačanje nakon svakog usvojenog niza; poučavanje je moguće započeti od prvog (nizanje od naprijed) ili zadnjeg koraka (nizanje unatrag)
- *oblikovanje* - postupak u kojem pojačavamo najbližu aproksimaciju ciljanog ponašanja, a najčešće se koristi pri oblikovanju govora

3) Tri koraka implementacije

U korištenju bihevioralnog pristupa bitno je slijediti sljedeće faze (Mitchell, 2008):

1. Faza prije modifikacije – uključuje:

- identifikaciju ponašanja, neposrednih podražaja i posljedica te mjerenje frekvencije ponašanja

³³ Gašenje se definira kao prestanak davanja pojačanja za ponašanja koja su prije rezultirala pojačanjem, s ciljem smanjivanja pojave tog ponašanja (Leaf i McEachin, 1999 prema Bujas Petković i sur., 2010)

- raščlanjivanje ponašanja na niz koraka (analiza zadatka) i prepoznavanje koraka koje učenik već zna
 - određivanje primjerenog pojačivača te bihevioralne metode ili kombinacije metoda koje će se koristiti od prethodno nabrojanih
 - izrada plana za sljedeće faze
2. Faza modifikacije: implementacija bihevioralne metode i bilježenje učenikova ponašanja
3. Faza poslije modifikacije – obuhvaća sljedeće korake:
- prestanak korištenja metode i opservacija učenikova ponašanja; ako nema mjerljivog napretka, potrebno je unijeti promjene u program (primjerice promjena pojačivača ili promjene u analizi zadatka)
 - provođenje dugotrajnog praćenja (nakon dva tjedna, mjesec dana i pola godine) te provjeravanje je li došlo do generalizacije ponašanja

3.3.19.3. NALAZI ISTRAŽIVANJA

Niz istraživanja pokazao je da je bihevioralni pristup učinkovit u poučavanju djece s poremećajem iz spektra autizma (npr. Scheinkopf i Siegel, 1999; Luisseli, Cannon i Sisson, 2000; Sallows i Graupner, 2005; Remington i dr. 2007 prema Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010) kao i u:

- poticanju komunikacije korištenjem PECS³⁴ i znakovnog sustava (npr. Charlop-Christy i dr., 2000; Tinzani, 2004; Hyun Son i sur., 2006 prema Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010)
- poticanju socijalne interakcije (npr. Hwang i Hughes, 2000; Mc Coneell, 2002; McGee i Daly., 2007 prema Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010),
- poučavanju akademskih vještina (Dunlap, Kern i Worcester, 2001 prema Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010)
- poučavanju igre (npr. Charlop – Christy i sur., 2000; MacDonald i sur., 2005 prema Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010).

Osim što je učinkovit za učenike s poremećajem iz spektra autizma, nalazi istraživanja potvrđuju da se uspješno može primjenjivati i s drugim učenicima s posebni odgojno-obrazovnim potrebama (npr. Brophy, 1983 prema Mitchell, 2008).

³⁴ Sustav komunikacije razmjenom slika

3.3.20. Strategija 18: FUNKCIONALNA PROCJENA PONAŠANJA

„Upravlja nepoželjnim ponašanjima mijenjanjem neposrednih podražaja koji im prethode i posljedicama koje ih održavaju“ (Mitchell, 2008).

3.3.20.1. STRATEGIJA

Funkcionalna procjena ponašanja jedna je od komponenti primijenjene analize ponašanja (ABA) te podrazumijeva postupke kojima se želi odrediti funkcija, odnosno svrha učenikova nepoželjna ponašanja³⁵. Nastoji se otkriti što učenik dobiva ili izbjegava ponašajući se na određen način, odnosno što je tim ponašanjem uspio postići (Mitchell, 2008). Slikom 6 prikazane su moguće funkcije nepoželjnog ponašanja prema Bujas Petković, Frey Škrinjar i suradnicima (2010).



Slika 6: Funkcije nepoželjnog ponašanja

3.3.20.2. PRIMJENA

Primjena ove strategije zahtjeva pažljivo analiziranje nepoželjnog ponašanja, neposrednih podražaja koji mu prethode i njegovih posljedica te povezanosti između njih. Strategija se provodi sljedeći ovih šest koraka (Mitchell, 2008):

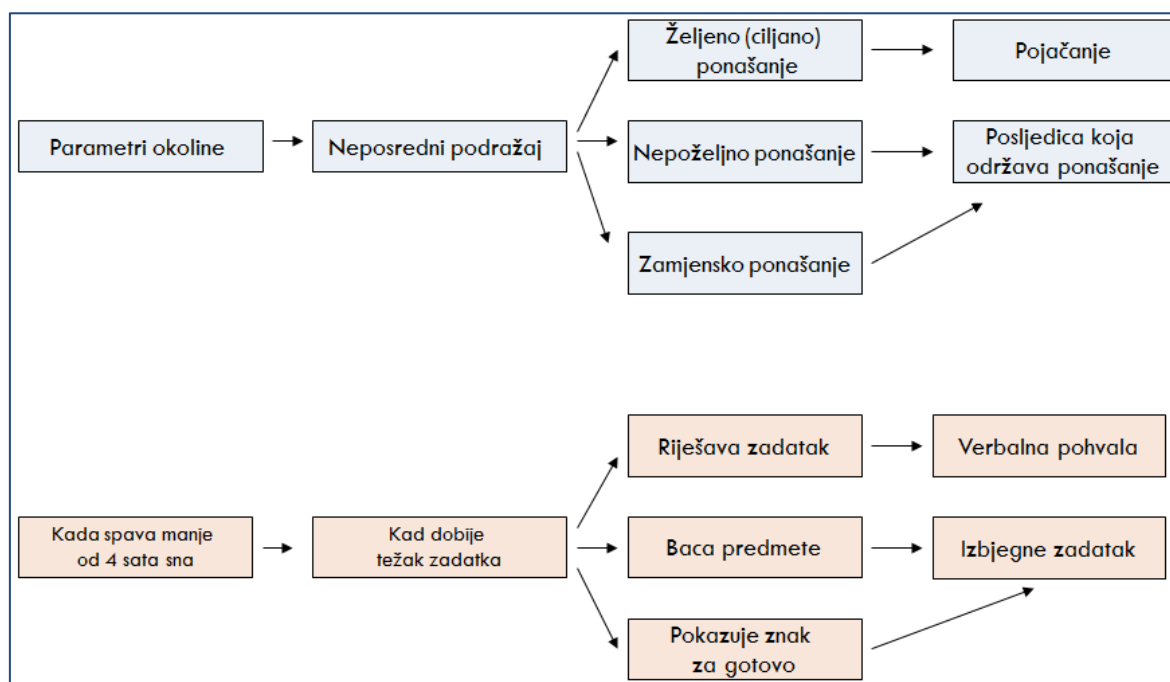
- 1) Određivanje nepoželjnog ponašanja koje najviše ometa i njegovo detaljno opisivanje
- 2) Prikupljanje podataka o odabranom ponašanju neposrednim opažanjem u različitim okruženjima, provođenjem intervjua, na temelju školskih izvješća i učenikovih radova; potrebno je bilježiti frekvenciju, intenzitet, trajanje, mjesto javljanja i

³⁵ Agresija i destrukcija, autoagresija, samostimulacija (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010)

posljedice ponašanja (Cooperative Educational Service Agency 12 i FBA Task Force, 1999)

- 3) Određivanje funkcije ponašanja i pretpostavki o argumentima okoline za koje se čini da su „uzrok“ javljanja nepoželjnog ponašanja te posljedice ponašanja koje ga održavaju
- 4) Izrada plana podrške s ciljem smanjivanja ili uklanjanja nepoželjnog ponašanja; plan podrške uključuje: definiciju nepoželjnog ponašanja, bihevioralne strategije poučavanja zamjenskog³⁶ ponašanja i strategije za upravljanje neposrednim podražajima i posljedicama;
- 5) implementacija plana podrške i sustavno vođenje bilješki
- 6) evaluacija plana podrške i unošenje potrebnih preinaka

U kreiranju i provođenju plana ravnopravno trebaju sudjelovati stručnjaci, roditelji i učenik s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (Mitchell, 2008).



Slika 7: Model zamjenskog ponašanja i primjer za učenika M. (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010)

³⁶ Primjereno ponašanje koje ima istu funkciju kao i nepoželjno ponašanje (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010)

Strategije za parametre okoline	Strategije za neposredne podražaje	Bihevioralne strategije poučavanja	Strategije upravljanja posljedicama
Majka će napisati poruku učitelju kad M. loše spava	Kombinirati teške i lake zadatke	Poučiti M. da traži pomoć učitelja	Pokušati M. preusmjeriti na zadatak
Učitelj će M. omogućiti odmor u školi na strunjači	Razdijeliti zadatak na više manjih i omogućiti odmor	Podučiti M. da pokaže znak za gotovo	Dati mu pojačanje kada riješi teško zadatak i nekoliko minuta odmora
	Ponuditi pomoć prije nego što se M. uznemiri te ponuditi izbor pri postavljanju zadatka		Ako traži odmor dati mu da se odmori; ako traži pomoć, dati mu podršku u rješavanju zadatka

Tablica 3: Strategije za učenika M. (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010)

3.3.20.3. NALAZI ISTRAŽIVANJA

Istraživanja pokazuju da je funkcionalna procjena ponašanja učinkovita u smanjivanju učestalosti javljanja nepoželjnih ponašanja i povećanju učestalosti javljanja poželjnih ponašanja kod svih učenika (npr. Heckaman i sur., 2000; Ervin i sur., 2001; Reid i Nelson, 2002 prema Mitchell, 2008).

3.3.21. Strategija 19: DIREKTNE INSTRUKCIJE (NEPOSREDNO POUČAVANJE)³⁷

„Neka lekcije budu visoko strukturirane, dinamične i uspješne“ (Mitchell, 2008).

3.3.21.1. STRATEGIJA

Direktne instrukcije (DI) podrazumijevaju strategiju poučavanja usmjerenu na sustavno, jasno, učitelju usmjereno poučavanje temeljeno na pisanoj pripremi lekcije te čestim procjenama. (SRA/McGraw-Hill³⁸ prema Mitchell, 2008).

3.3.21.2. PRIMJENA

Deset je glavnih obilježja ove strategije (Mitchell, 2008):

³⁷ engl. Direct instruction

³⁸ www.sraonline.com/download/DI/Research/General/special_ed.pdf preuzeto 22.01.2007.

- *Jasno, sustavno poučavanje* – lekcije su isplanirane logično i u skladu s razvojem te su usklađene sa školskim kurikulumom
- *Pisana priprema lekcije* – učitelji rade pomoću pažljivo stupnjevanih dijelova zadataka i pažljivo vremenski određenim komentarima (učitelji točno znaju što reći i što pitati kako bi vidjeli koliko učenici razumiju i koliko im treba pomoći)
- *Dinamika* – učenicima se omogućavaju brojne prilike za interakciju
- *Visoka uspješnost* – krajnji cilj svake DI lekcije je da svi učenici izvode vještinu samostalno i bez pogrešaka; učitelji trebaju upozoriti na pogreške i naučiti učenike kako da ih odmah prepoznaju i isprave
- *Česte prilike za vježbanje ciljanih vještina* – učenicima se pružaju mnoge prilike za vježbanje i ponavljanje kako bi usvojili sadržaj i vještine; uključuje zbornu (svi učenici odgovaraju na pitanje u isto vrijeme) i individualno odgovaranje
- *Često ocjenjivanje temeljeno na školskom kurikulumu* – periodično korištenje kratkih testova za provjeru usvojenosti vještina (otprilike nakon svakih deset lekcija)
- *Grupe učenika sa sličnim sposobnostima* – učenike se poučava u grupama od osam do dvanaest učenika kako bi učitelj lakše mogao nadzirati napredak i pružiti pomoć
- *Postupno ukidanje podrške* – prvo se osigurava da učenici svladaju zadane zadatke, a potom ih s poučava strategijama rješavanja problema i postupno se smanjuje razina podrške
- *Korištenje uz uvođenje druge/nove strategije* – ova strategija se najčešće koristi na početku nekog nastavnog sata kako bi se ponovili prijašnji koncepti i kako bi se nadograđivalo već stečeno znanje
- *Integracija strategija* – koncepti, pravila i kognitivne strategije ne uče se u izolaciji jedne od drugih već poučavanje uključuje integraciju strategija unutar i među predmetima

3.3.21.3. NALAZI ISTRAŽIVANJA

Nalazi istraživanja dosljedno pokazuju da direktne instrukcije imaju pozitivne učinke ne samo na učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama već i na ostale učenike. Ova strategija doprinosi općem uspjehu učenika, postignućima u području čitanja, matematike i znanosti te pozitivno utječe na sliku o sebi (primjerice Gersten, 1985; White, 1988; Swanson, 2000 prema Mitchell, 2008).

3.3.22. Strategija 20: PONAVLJANJE I VJEŽBAVANJE

„Vježbom do savršenstva“ (Mitchell, 2008).

3.3.22.1. STRATEGIJA

Ova strategija zahtjeva planiranje i nadziranje prilika u kojima se učenici u nekoliko navrata susreću s istim vještinama ili konceptima. Time se osigurava da te vještine i koncepti budu odmah dostupni u njihovom kratkoročnom ili dugoročnom pamćenju (Mitchell, 2008).

Prema Bognaru i Matijeвиću (2002) strategija vježbanja uključuje „višekratno i dugotrajno izvođenje određenih radnji i postupaka što vodi njihovu usavršavanju i automatizaciji, odnosno izvođenju bez većeg napora uz minimum pogrešaka“.

3.3.22.2. PRIMJENA

Učenicima je potrebno dati dovoljno prilika³⁹ da se bave s određenom idejom ili konceptom u različitim prilikama kako bi ih zapamtili (Nuthall i Alton-Lee, 1994 prema Mitchell, 2008). Potrebno im je pružiti otprilike četiri takve prilike, a neke od smjernica koje barem djelomično pomažu u ostvarivanju toga su (Mitchell, 2008):

- nadzirati uvježbavanje vještina, odmah nakon poučavanja, s čestim provjeravanjem i davanjem povratnih informacija
- redovita ponavljanja unutar razreda
- vježbanje izvan razreda, uključujući domaće zadaće
- vježbanje uz pomoć računala

Osim toga, učenicima je potrebno pružiti dovoljno prilika za uvježbavanje novih vještina u različitim okolinama kako bi ih generalizirali (Ysseldyke i Christensen, 1993-1998; Greeno i sur., 1993; Council for Exceptional Children, 1997 prema Mitchell, 2008). Učenici trebaju biti svjesni da te vještine mogu primjenjivati u rješavanju različitih problema u školi, doma i u zajednici (Mitchell, 2008).

Naposljetku, učenicima treba davati prikladnu domaću zadaću koja bi trebala biti u skladu s njihovim sposobnostima i znanjem, redovito pregledavana i iako je potrebno ponovno obrađena (Ivančić i Stančić, 2006; Mitchell, 2008; Ivančić i Stančić, 2015).

³⁹ Od tri (za starije i uspješnije učenike) do pet ili više (za manje uspješne učenike) (Nuthall i Alton-Lee, 1994 prema Mitchell, 2008)

3.3.22.3. NALAZI ISTRAŽIVANJA

Vježbanje i ponavljanje predstavljaju važan dio učenja i doprinose internalizaciji vještina i koncepata (Ivančić i Stančić, 2006; Mitchell, 2008; Ivančić i Stančić, 2015).

3.3.23. Strategija 21: FORMATIVNO OCJENJIVANJE I POVRATNE INFORMACIJE

„Redovito provjeravaj i informiraj učenike o njihovom napretku“(Mitchell, 2008).

3.3.23.1. STRATEGIJA

Ova strategija uključuje ispitivanje znanja unutar lekcije, davanje čestih povratnih informacija učenicima⁴⁰ te prilagođavanje strategija poučavanja, kada je to potrebno, s ciljem poboljšanja učenikove izvedbe (Mitchell, 2008).

3.3.23.2. PRIMJENA

Formativno ocjenjivanje podrazumijeva kontinuiranu procjenu kvalitete procesa učenja/poučavanja koja daje informacije o predznanju (kroz inicijalne provjere) i razvoju kompetencija tijekom učenja (Ivančić i Stančić, 2006; Buljubašić-Kuzmanović i Kretić Majer, 2008), a usmjereno je na pronalaženje greški i nedostataka u učeničkom radu (Kyriacou, 2001 prema Medak, 2015). Formativnim ocjenjivanjem evaluira se učenikov napredak tijekom nastavne godine i tako se pruža mogućnost učeniku da se poboljša te se omogućava učiteljima da prilagođavaju svoje poučavanje. Ono podrazumijeva često ispitivanje znanja učenika pa se tako navodi da bi učitelji tjedno trebali provoditi najmanje jednu procjenu svakog učenika iz svakog predmeta. Formativno ocjenjivanje može se ostvarivati putem ček-lista, kvizova, testova, portfolija, opservacija itd.(Mitchell, 2008).

Povratnim informacijama nastoji se motivirati učenike, informirati ih o tome koliko dobro su nešto učinili i pokazati im kako se mogu poboljšati (Brown, 2001 prema Mitchell, 2008). Kako bi se to ostvarilo, povratna informacija treba biti (Mitchell, 2008):

- *pravovremena* – pružanje povratne informacije što je prije moguće nakon provođenja procjene
- *jasna* – opisivanje onoga što je učenik točno i netočno riješio (npr. „ovdje si upotrijebio pravilnu formulu“)

⁴⁰ poznato kao engl. corrective feedback

- *usmjerena na korištene strategije više nego na učenikove sposobnosti ili trud* – npr. „uspješno si to riješio jer si primjenjivao korake pravilnim redoslijedom“ (Schunk i Cox, 1986)
- *prilagođena složenosti zadatka* – za jednostavne vještine, poput pamćenja pravilnog pisanja riječi, učinkovitije je dati povratnu informaciju (točno/netočno) odmah dok je za složenije zadatke, poput izvlačenja zaključka na temelju dvije izjave, potrebna složenija povratna informacija (Woodward i Rieth, 1997)
- *prikladna za korištenje od strane učenika* – učenike će možda trebati poučiti kako da koriste povratnu informaciju i povremeno provjeravati koriste li je u svom radu

3.3.23.3. NALAZI ISTRAŽIVANJA

Istraživanja pokazuju da redovito provjeravanje i informiranje učenika o njihovom napretku doprinosi njihovim boljim postignućima (npr. Fuchs i Fuchs, 1986; Ysseldyke, 2001 prema Mitchell, 2008). Osim toga, pokazalo se da je „korištenje opisnih povratnih informacija poslužilo kao proces učenja i učenikima koji su znali što su naučili, a što ne, i učiteljici koja je vidjela što su učenici usvojili, kako su to napravili i kada može krenuti s daljnjim poučavanjem nastavnog gradiva“ (Stiggins, 2006 prema Barry, 2008 prema Medak, 2015).

3.3.24. Strategija 22: ASISTIVNE TEHNOLOGIJE

„Nadoknadi deficit vještina kod učenika“ (Mitchell, 2008).

3.3.24.1. STRATEGIJA

Asistivne tehnologije (AT) podrazumijevaju „svaki proizvod, dio opreme ili sustav, bez obzira da li se upotrebljava u izvornom obliku, modificiran ili prilagođen, koji se koristi da bi se povećale, održale ili unaprijedile funkcionalne sposobnosti osoba s teškoćama“ (Individuals with Disabilities Education Act of 1990 USC prema Mitchell, 2008).

U okviru ove strategije opisat će se neke asistivne tehnologije i način na koji se one mogu koristiti kako bi se pomoglo učenikima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u ostvarivanju veće samostalnosti i boljoj izvedbi u školi i kod kuće (Mitchell, 2008; Stančić i sur. 2011; Stančić i sur., 2013).

3.3.24.2. PRIMJENA

AT obuhvaća razne instrumente, aparate, sredstva i uređaje koji mogu biti industrijske proizvodnje ili kućne izrade – od jednostavnih hvataljki za olovku do skupocjene opreme kao što su računala. AT je moguće klasificirati prema zadatku u čijem izvršenju pomaže: stabilnost, sjedenje i pokretljivost; radno mjesto; komunikacija; pristup računalu; motorički aspekti pisanja; pisanje teksta; teškoće u učenju - čitanje, matematika; vid; sluh; svakodnevne životne aktivnosti i upravljanje aparatima; odmor i rekreacija (Lazor i sur., 2012). S obzirom na složenost razlikujemo Nisko-tehnološke (*Low-Tech*) asistivne tehnologije, Srednje-tehnološke (*Medium-Tech*) asistivne tehnologije te Visoko-tehnološke (*High-Tech*) asistivne tehnologije⁴¹.

Neki od primjera AT visoke tehnologije i načina njihove primjene kod učenika s različitim potrebama (Mitchell, 2008):

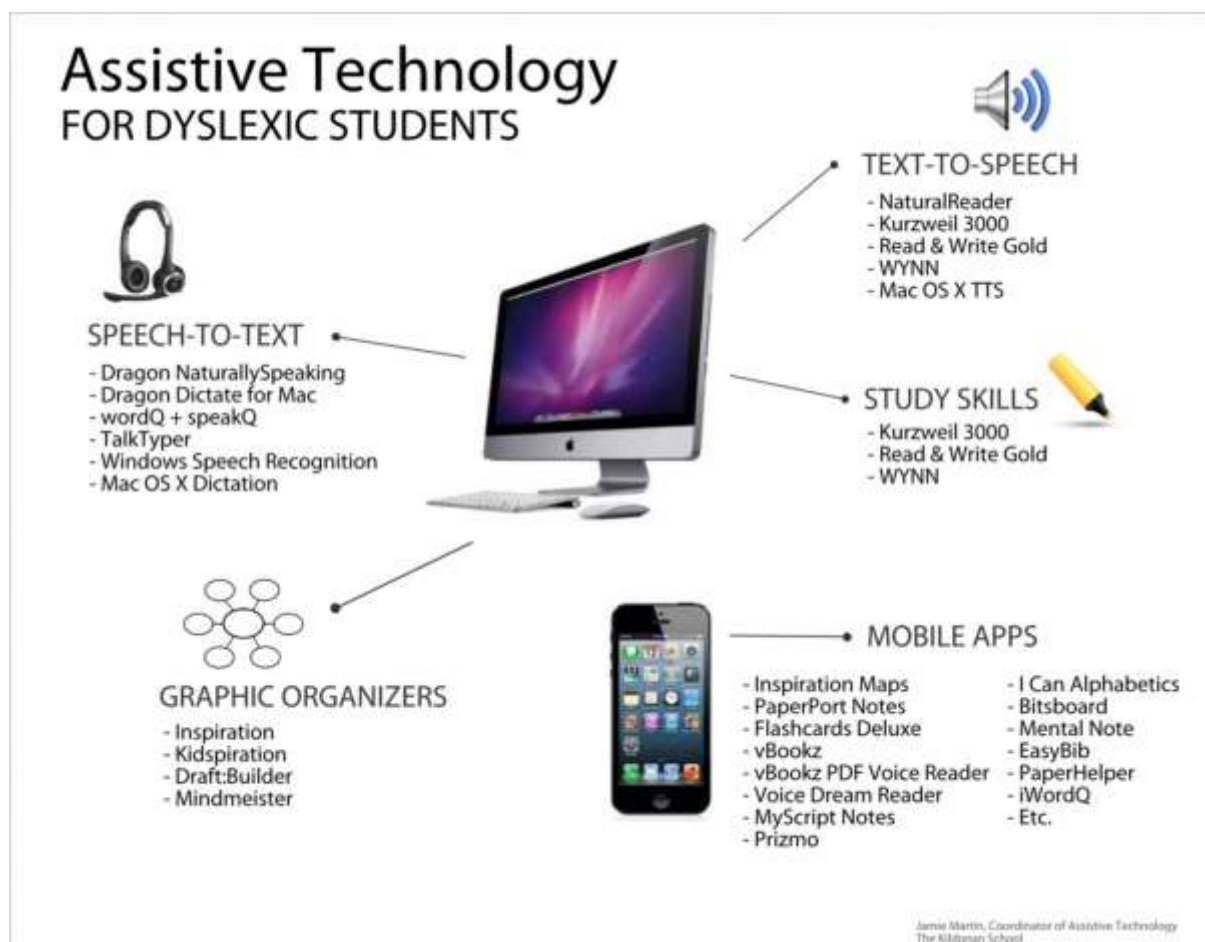
- učenici s motoričkim teškoćama – proširena tipkovnica⁴²; joystick umjesto miša (kojim se može upravljati prstima, stopalima, laktovima itd.); touch screen monitor (učenik dodiruje objekte direktno na ekranu i premješta ih); key-guard ili “čuvar tipki” (metalni ili plastični okvira koji se postavlja na tipkovnicu i ima izbušene rupe pomoću kojih pri tipkanju prst ne može pritisnuti dvije tipke istovremeno); programi i hardveri za prepoznavanje glasa⁴³
- slabovidni ili slijepi učenici – veći monitori, čitač ekrana i sintetizator govora (program koji omogućava da sintetizirani glas iščitava sadržaj ekrana)
- učenici s teškoćama čitanja - audio knjige (knjige snimljene na kazetama, CD-ima itd.); čitač ekrana; OCR softver (optičko prepoznavanje znakova – omogućava pretvaranje ispisanog materijala skeniranjem u digitalnu sliku koja se potom pretvara u tekstualni oblik kojeg sintetizator čita naglas)
- učenicima s teškoćama u rješavanju matematičkih zadataka – glasovni kalkulatori (sintetizatora glasa izgovara brojeve, simbole i znakove koje učenik pritisne); različiti softveri za vježbanje i ponavljanje
- učenici s teškoćama pisanja – programi za prepoznavanje govora (pretvara riječi izgovorene u mikrofona u računalno čitljiv format); čitač ekrana; alati za skraćivanje⁴⁴ (omogućavaju stvaranje, spremanje i ponovno korištenje često korištenih riječi i fraza)

⁴¹ <http://www.education.com/reference/article/assistive-technology-learning-disabilities/> posjećeno 01.09.2016.

⁴² engl. expanded keyboard

⁴³ Softver za prepoznavanje glasa pretvara riječi izgovorene u mikrofona u računalno čitljiv format (Čop i Topolovec, 2009)

⁴⁴ Koriste se kako bi se smanjila potreba za korištenjem tastature (Lazor i sur., 2012)



Slika 8: Primjer asistivnih tehnologija koje mogu biti korisne za učenike s disleksijom

Odabir najprikladnije AT za određenog učenika od iznimne je važnosti, a zahtjeva intenzivan rad multidisciplinarnog tima stručnjaka s učenikom i njegovim roditeljima. Članovi stručnog tima određuju se ovisno o učenikovim potrebama, a mogu ga na primjer činiti oftalmolog, logoped, edukacijski rehabilitator, psiholog, stručnjak za IT, fizioterapeut itd. (Mitchell, 2008).

3.3.24.3. NALAZI ISTRAŽIVANJA

Aдекватно odabrana i korištena AT može snažno utjecati na učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama doprinoseći njihovom učenju, samostalnosti, samopouzdanju i kvalitetu života (Lazor i sur., 2012). Istraživanja potvrđuju kako upotreba AT doprinosi generalnom uspjehu kao i postignućima na području čitanja, matematike i znanosti učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (npr. Fitzgerald i Koury, 1996; Raskind i Higgins, 1999; McDonald i sur., 2005 prema Mitchell, 2008; Stančić i sur., 2011; Stančić i sur., 2013).

„Upotrijebi sva sredstva kako bi se razvile komunikacijske vještine,, (Mitchell, 2008).

3.3.25.1. STRATEGIJA

Neki učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama imaju teškoće u komuniciraju s drugim ljudima putem govorom (npr. neki učenici s poremećajem iz spektra autizam, cerebralnom paralizom, razvojnom apraksijom, traumatskim oštećenjem mozga itd.) (Mitchell, 2008). Radi se o učenicima sa složenim komunikacijskim potrebama, a metode komunikacije koje podupiru (augmentativna komunikacija) ili nadomještaju (alternativna komunikacija) njihov govor podrazumijevaju uporabu potpomognute komunikacije (Car, 2013).

Iako je potpomognuta komunikacija područje kojim se najviše bave logopedi, učitelji bi trebali imati određeno znanje o njoj ako je neki učenik u njihovom razredu koristi (Mitchell, 2008). Posljednjih godina u Hrvatskoj su učinjeni značajni naponi u području razvoja tehnologija za osobe sa složenim komunikacijskim potrebama. Takve napore svakako treba pozdraviti i poduprijeti jer samo zajedničkom suradnjom osoba sa složenim komunikacijskim potrebama, članova njihovih obitelji, stručnjaka na području logopedije, psihologije, edukacijske-rehabilitacije, IT stručnjaka, ali i institucija, poput Tiflološkog muzeja, poliklinike SUVAG, nevladinog sektora koje će prepoznati potrebe korisnika i potencijale korištenja uslugama potpomognute komunikacije – mogu se učiniti važni i prepoznatljivi pomaci koji će ovo društvo doista učiniti društvom jednakih mogućnosti (Stančić i sur., 2011; Car, 2013).

3.3.25.2. PRIMJENA

Dvije su glavne vrste tehnika koje se koriste u potpomognutoj komunikaciji (Mitchell, 2008):

- 1) *Tehnike bez uporabe pomagala* – uključuju neverbalni dio prirodne komunikacije i ručne znakove, primjerice:
 - a) facijalna ekspresija
 - b) geste
 - c) ručni znakovi ili znakovni jezik
- 2) *Tehnike s pomagalima* – zahtijevaju dodatnu vanjsku podršku da bi učenik komunicirao, primjerice:

⁴⁵ hrvatski termin za engl. *alternative and augmentative communication* – AAC (Car, 2013)

- a) sustav grafičkih znakova – npr. PECS⁴⁶, PIC⁴⁷, Blissymbols
- b) slike
- c) grafički prikaz simbola
- d) uređaji koji generiraju govor – npr. sintetizator govora



Slika 9: Primjeri asistivnih tehnologija koje se mogu koristiti za komunikaciju

Jedan od poznatijih sustava potpomognute komunikacije je PECS čijom primjenom učenici uče uzeti sliku i predati je drugoj osobi (npr. učitelj, roditelj, vršnjak itd.) u zamjenu za stvaran predmet (Mitchell, 2008). Takav način komuniciranja prikladan je za poučavanje učenika s poremećajem iz spektra autizam jer postupak omogućuje primjenu bihevioralnih postupaka u učenju iniciranja interakcije i time shvaćanje koncepta komunikacije (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010).

Suradnjom pojedinih fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, udruga, institucija i tvrtki uspostavljenja je Kompetencijska mreža ICT-AAC iz koje su iznjedrile različite inovativne usluge za poboljšanje kvalitete komunikacije, obrazovanja i socijalne uključenosti osoba sa složenim komunikacijskim potrebama. Na web stranici www.ict.aac.hr moguće je primjerice preuzeti aplikaciju ICT-AAC Komunikator+ koji omogućava prijenos složenijih jezičnih poruka na hrvatskom jeziku⁴⁸.

⁴⁶ Picture Exchange Communication System

⁴⁷ Pictogram Ideogram Communicatio

⁴⁸ <http://www.ict-aac.hr/index.php/hr/>

Odabir i implementacija potpomognute komunikacije za određenog učenika zahtjeva intenzivan rad multidisciplinarnog tima stručnjaka s učenikom i njegovom obitelji. Iako je svaki od ovih pristupa koristan kad se primjenjuje samostalno, sve više je prisutan multimodalni pristup u korištenju potpomognute komunikacije (Mitchell, 2008).

3.3.25.3. NALAZI ISTRAŽIVANJA

Istraživanja pokazuju da su metode potpomognute komunikacije korisne u pomaganju učenicima sa složenim komunikacijskim potrebama da usvoje funkcionalne komunikacijske vještine (npr. Hall i sur., 1995; Bondy i Frost, 1998; Cafiero, 2001 prema Mitchell, 2008). Osim što potpomognuta komunikacija pozitivno utječe na komunikacijske vještine, doprinosi povećanju socijalnih interakcija s vršnjacima (Carter i Maxwell, 1998 prema Mitchell, 2008; Stančić i sur., 2011, 2013; Car, 2013).

3.3.26. Strategija 24: PRILIKE ZA UČENJE

„Osiguraj dovoljno kvalitetnog vremena za učenje“ (Mitchell, 2008).

3.3.26.1. STRATEGIJA

Ova strategija podrazumijeva pružanje dovoljno vremena učenicima za učenje, što je određeno kurikulumom, ali i osiguravanje da su te prilike najveće moguće kvalitete (Mitchell, 2008).

3.3.26.2. PRIMJENA

Važno je da učitelj čini sve što može kako bi se uklonile ili umanjile postojeće prepreke učenju te pruža stimulativna i kvalitetna obrazovna iskustva temeljena na znanstveno dokazanim strategijama poučavanja (Brophy i Good, 1986 prema Mitchell, 2008).

Četiri su glavna aspekta ove strategije usmjerena učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (Mitchell, 2008):

- *osiguravanje pristupačnosti obrazovanja* – fizički dostupno (blizina škole i sigurnost pri putovanju) ekonomski dostupno (npr. besplatna ili minimalna školarina), dostupno osjetljivim skupinama (dostupno svoj djeci uključujući npr. izbjeglice i djecu s teškoćama), jezično dostupno (učitelj i učenik govore istim jezikom ili dijalektom) te pružano od obrazovanog učitelja

- *omogućavanje pristupa okvirnom kurikulumu* – pristup okvirnom kurikulumu, iako u izmijenjenom obliku kako bi odgovarao njihovim sposobnostima
- *pružanje visoko kvalitetnog poučavanja* temeljeno na strategijama spomenutim u ovom radu
- *pružanje učenicima primjerene količine aktivnog učenja* – naglasak je na učinkovitom upravljanju vremenom za učenje unutar lekcija, tijekom dana i školske godine (Arlin, 1984); neke od smjernica za to su (Mitchell, 2008):
 - postavljanje jasnih ciljeva učenja i redovito procjenjivanje njihova ostvarivanja
 - pripremanje materijala za poučavanje unaprijed
 - održavanje dinamike tijekom nastavnog sata – treba brinuti o ritmu učenja koji odgovara pojedinačnom učeniku (Dunlap i sur., 1983)
 - pružanje učenicima dovoljno vremena da odgovore na pitanja (3 do 5 sekundi) (Rowe, 1986; Stahl, 1994)
 - uspostavljanje rutina kako bi se minimalo vremena izgubilo na administrativne poslove ili ispravljanje ponašanja (Christensen i sur., 1989; Englert i sur., 1992; Stanovich i Jordan, 2000; McIntosh i sur, 2004)
 - poduzimanje potrebnih koraka kako bi se smanjila učestalost javljanja problema s disciplinom i izostajanje iz škole primjenom strategija poput funkcionalne procjene ponašanja i poticanja pozitivnog ponašanja na razini škole

3.3.26.3. NALAZI ISTRAŽIVANJA

Pružanje dovoljno kvalitetnog vremena za učenje pozitivno utječe na opća postignuća učenika i njihova postignuća na području čitanja. Istraživanja, među ostalim, pokazuju da kvantiteta poučavanja snažno utječe na učenje (Hattie, 1999 prema Mitchell, 2008), da duže vrijeme čekanja na odgovor učenika (3-5 sekundi) pozitivno utječe na duljinu i ispravnost njegova odgovora (Rowe, 1986; Stahl, 1994 prema Mitchell, 2008) te da smanjene problema u ponašanju učenika dovodi do povećanja vremena za poučavanje (Scott i Barrett, 2004 prema Mitchell, 2008).

4. ZAKLJUČAK

Kako bi inkluzivno obrazovanje imalo pozitivne učinke na učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i njihove vršnjake tipičnog razvoja potrebno je mnogo više od samog fizičkog smještavanja učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u redovne škole. To potvrđuju i istraživanja prema kojima samo fizičko uključivanje učenika s teškoćama u redovne razrede nije dovoljno da bi se razvijale njihove socijalne, komunikacijske i prijateljske vještine (Carter i sur., 2005; Hughes i sur., 2002; Schnorr, 1997 prema Downing i Eichinger, 2008). Škole trebaju preispitati što poučavaju, kako poučavaju i kako procjenjuju učenikove izvedbe (Mitchell, 2009). Potrebno je primjenjivati nove metoda i oblike rada koje su primjerene mogućnostima svakog učenika (Booth i Ainscow, 2002 prema Karamatić-Brčić, 2012).

U uspješnoj provedbi inkluzivnog obrazovanja ključnu ulogu imaju učitelji. Ako žele poboljšati ishode učenja i ponašanje učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, nužno je da u svom radu koriste one strategije poučavanja koje su dokazano učinkovite. Postoje mnoge znanstveno dokazane strategije poučavanja koje pogoduju ne samo učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, već i ostalim učenicima. Njihovom primjenom učitelji mogu postati učinkovitiji u poučavanju učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u inkluzivnoj školi (Mitchell, 2008).

Ovim diplomskim radom dan je pregled dvadeset i četiri znanstveno dokazane strategije poučavanja koje učitelji i nastavnici mogu primijeniti u radu s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama uključenim u osnovne i srednje škole. Uključene su različite strategije koje se kreću od strategija usmjerenih na uređenje konteksta učenja (primjerice suradničko učenje, klima u razredu), različitih kognitivnih (primjerice samoregulirano učenje, kognitivno bihevioralna terapija) i bihevioralnih strategija (primjerice funkcionalna procjena ponašanja i direktne instrukcije) sve do strategija kao što su formativno ocjenjivanje i povratne informacije te asistivne tehnologije (Mitchell, 2008). Uvidom u literaturu, stranu i nacionalnu, mogu se vidjeti prednosti korištenja ovih strategija, kao i mogućnosti implementacije istih u školske sustave.

Kako je većina istraživanja na koje se autor Mitchell (2008) poziva provedena u razvijenim zemljama, posebice u SAD-u, autor, ističući važnost konteksta, priznaje da je moguće da se neke od strategija neće moći lako prenijeti u zemlje u razvoju. Također, spomenuti autor

smatra kako ne postoji jedna strategija ili program koji trebaju koristiti svi učitelji u radu s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama jer se učenici međusobno jako razlikuju u svojim potrebama (čak i ako imaju istu vrstu teškoće). Navodi kako učitelji trebaju razviti repertoar onih znanstveno dokazanih strategija koje su u skladu s njihovom filozofijom, osobnošću, praktičnim i profesionalnim znanjem te ponajviše poznavanjem karakteristika i potreba svojih učenika te lokalnih okolnosti.

5. LITERATURA

1. Baranović, B., Domović, V., Štibrić, M. (2007). O aspektima školske klime u osnovnim školama u Hrvatskoj. *Sociologija i prostor*, 44 (174 (4)), 485 - 504.
2. Bogner L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga
3. Bujas Petković, Z., Frey Škrinjar, J. i suradnici (2010). *Poremećaji autističnog spektra, značajke i edukacijsko-rehabilitacijska podrška*. Zagreb: Školska knjiga
4. Buljubašić-Kuzmanović, V., Kretić Majer, J. (2008). Vrednovanje i samovrednovanje u funkciji istraživanja i unapređivanja kvalitete škole. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (2), 139 – 149
5. Car, Ž. (2013). ICT sustavi za osobe sa složenim komunikacijskim potrebama. *Informatica Museologica*, 43(1-4), 224 - 225.
6. Cvitković, D. (2014). *Skripta za kolegij - Kognitivne strategije učenja*, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet
7. Cvitković, D., Wagner Jakab, A. (2006). Ispitna anksioznost kod djece i mladih s teškoćama učenja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42 (2), 113-119.
8. Čop, M., Topolovec, V. (2009). Upotreba informacijske i komunikacijske tehnologije (ICT) u obrazovanju djece s posebnim potrebama. *Informatologia*, 42(4), 304 - 313.
9. Downing, J. with invited contributors (2008). *Including Students with Severe and Multiple Disabilities in Typical Classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
10. Fajdetić, A. (2012). Studenti s oštećenjima vida. U Kiš-Glavaš, L. (ur). *Opće smjernice* (str 73-142). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
11. Ferić, M., Kranželić Tavra, V. (2003). Trening socijalnih vještina-planiranje, primjena i evaluacija. *Kriminologija i socijalna integracija*, 11 (2), 143 - 150.
12. Hawken, L. S., O'Neill, R. E. (2006). *Including Students With Severe Disabilities in All Levels of School-Wide Positive Behavior Support*. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31 (1), 46 – 53.
13. Igrić, Lj. (2015). Odgojno-obrazovna praksa i različitost. U Igrić, Lj i sur. (ur). *Osnove edukacijskog uključivanja. Škola po mjeri svakog djeteta je moguća* (str 73-109). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga
14. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2004). *Roditelji - suradnici škole*. U Igrić, Lj (ur). *Moje dijete u školi, priručnik za roditelje* (str. 65-85). Zagreb: Državni zavod za zaštitu

obitelji, materinstva i mladeži i Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM

15. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2006). Individualizirani odgojno-obrazovni programi. Od teškoća u razvoju prema planu podrške učenicima s posebnim potrebama. Časopis S vama, Polugodišnjak Hrvatske udruge za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM, 3 (2/3), 91-119.
16. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 49 (2), 139-157.
17. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2015). Razlikovni pristup u inkluzivnoj školi. U Igrić, Lj. i sur. (ur). Osnove edukacijskog uključivanja. Škola po mjeri svakog djeteta je moguća (str. 159-203). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Školska knjiga.
18. Kadum-Bošnjak, S. (2012). Suradničko učenje. Metodički ogledi, 19 (1), 181–199.
19. Karamatić Brčić, M. (2012). Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola. Magistra Iadertina, 7(1), 101-109.
20. Karamatić Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 59 (30), 67- 78.
21. Kiš-Glavaš, L., Ljubić, M., Jelić, S. (2003). Stavovi ravnatelja srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 39 (1), 137-145.
22. Lazor, M., Isakov, M., Ivković N. (2012). Asistivna tehnologija u školi. Novi Sad: Škola za osnovno i srednje obrazovanje "Milan Petrović"
23. Lončarić, D., Nikčević-Milković, A., Močibob, M. (2014). Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena (e-izdanje). Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci
24. Medak, S. (2015). Opisno praćenje i ocjenjivanje u osnovnoj školi [Diplomski rad]. Zagreb: Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju
25. Miljević-Ridički, R., Pahić, T., Vizek Vidović, V. (2011). Suradnja roditelja i škole u Hrvatskoj: sličnosti i razlike urbanih i ruralnih sredina. Sociologija i prostor, 190 (2), 165 – 184.
26. Mitchell, D. (2008). What Really Works in Special and Inclusive Education – Using evidence-based teaching strategies. Oxon: Routledge
27. Mitchell, D. (2009). Inclusive education. Preuzeto 28.06.2016. sa mrežne stranice www.cedol.org/wp-content/uploads/2012/02/55-57-20091.pdf

28. Mlinarević, V., Peko, A., Vujnović, M. Suradničkim učenjem ka zajedničkom učenju. Preuzeto 06.07.2016. sa mrežne stranice:
www.bib.irb.hr/datoteka/506095.Suradnickim.ucenjem.ka.zajednickom.cilju.pdf
29. Pribanić, Lj. (2012). Studenti s oštećenjima sluha. U Kiš-Glavaš, L. (ur). Opće smjernice (str 145-193). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
30. Rončević, B. (2005). Individualne razlike u razumijevanju pri čitanju. Psihologijske teme, 14(2), 55 -77.
31. Slavić, A., Matić, D. (2016). Strategija mentorskog rada. Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja, 65 (Tematski broj), 249-259.
32. Stančić, Z. (2014). Strategije poučavanje učenika s intelektualnim teškoćama 1 [Interna skripta za pripremu ispita]. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
33. Stančić, Z., Frey Škrinjar, J. Ljubešić, M, Car, Ž. (2011): Multidisciplinary Collaboration and ICT Services for People with Complex Communication Needs. MIPRO proceedings from 34th International Convention. Microelectronics, Electronics and Electronic Technology/MEET, "Grid and Visualization Systems" (str. 265-271), U Biljanović, P., Skala, K. (ur): 23.-27.05.2011. Opatija: Croatian Society for International and Communication Technology, Electronics and Microelectronics-MIPRO.
34. Stančić, Z., Frey Škrinjar, J., Car, Ž., Vlahović Štetić, V., Pibernik, J. (2013). Systems of support for persons with complex communication needs. MIPRO proceedings from 36th International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics „Computers in Education” (str. 830-836), U Biljanović, P., Skala, K. (ur.): 20.-24.05.2013. Opatija: Croatian Society for International and Communication Technology, Electronics and Microelectronics-MIPRO.
35. Stančić, Z., Horvatić, S., Nikolić, B. (2011). Neki aspekti percipirane kompetencije za ulogu učitelja u inkluzivnoj školi. Zbornik radova s 5. međunarodne konferencije o naprednim i sustavnim istraživanjima „Škola, odgoj i učenja za budućnost“ (str. 343-354), Jurčević Lozančić, A., Opić, S. (ur), 10.-12.11.2012. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
36. Stančić, Z., Ivančan, A., Periša, D., Vučić-Pavković, M., Dobrić Fajl, E. (2006). Stilovi učenja-novi putevi učenja i poučavanja. Zbornik radova 6. Međunarodnog seminara „Živjeti zajedno“ (str. 109-119), Đurek, V. (ur.), 20.-22.04.2006. Varaždin.
37. Škutor, M. (2014). Partnerstvo škole i obitelji - temelj dječjeg uspjeha. Napredak, 154 (3), 209 – 222

38. Valjan Vukić, V. (2012). Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi. *Magistra Iadertina*, 7 (1), 123 - 132.
39. Velišek-Braško, O., Beljanski, M. (2013). Uloga roditelja u procesu učenja u inkluzivnom obrazovanju. U Perić, D. (ur.), *Razvojne karakteristike deteta predškolskog uzrasta* (str. 9-18). Novi Sad: Fakultet za sport i turizam **tims** i Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad.
40. Vican, D. (2013). Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59 (30), 17-37.
41. Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP [etc.]
42. Zarevski, P. (1997). *Psihologija pamćenja i učenja*. Jastrebarsko: Naklada slap
43. Zrilić, S., Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8 (1), 141-154.
44. Žic Ralić, A. (2014). Odnos s vršnjacima, skripta za studente, Interni materijal. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet
45. Žic Ralić, A. (2015). Suradnja, skripta za studente, Interni materijal. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Mrežni izvori:

1. <http://www.ict-aac.hr/index.php/hr/>; posjećeno 29.07.2016.
2. <http://www.education.com/reference/article/assistive-technology-learning-disabilities/>; posjećeno 01.09.2016.