

Vijeće mladih Grada Mostara i Udruženje mladih psihologa

**PRIRUČNIK**  
**„IZRADA PROGRAMA PO MJERI**  
**SVAKOG DJETETA“**

Naslov:

Priručnik „Izrada programa po mjeri svakog djeteta“

Autor:

Maida Rahimić

Saradnici:

Arnela Memić

Medina Vejzović

Amra Selimhodžić

Majda Šehić

Izdavači:

Vijeće mladih Grada Mostara i Udruženje mladih psihologa

Recenzent: Vesna Varunek

Godina: 2016.

Štamparija:

IC Štamparija

Tiraž:

50

Priručnik „Izrada programa po mjeri svakog djeteta“ objavljen je u okviru programa “Jednakost za sve: Koalicija organizacija civilnog društva u borbi protiv diskriminacije” kroz Program grantova u okviru kojeg Vijeće mladih Grada Mostara provodi projekat Podizanje kvalitete obrazovanja mladih s poteškoćama u razvoju “Zajedničkim snagama do kvalitetnijeg obrazovanja”. Projekat finansiraju USAID i Fond otvoreno društvo BiH.



**USAID**  
FROM THE AMERICAN PEOPLE

Open  
Society Fund  
Bosnia & Herzegovina



Fond  
otvoreno društvo  
Bosna i Hercegovina

Ovaj Priručnik je objavljen uz podršku američkog naroda preko Američke agencije za međunarodni razvoj (USAID). Autori ove publikacije su odgovorni za njen sadržaj i stavovi koji su u njoj izneseni ne odražavaju stavove USAID-a ili Vlade Sjedinjenih Američkih Država.

# Sadržaj

Uvod.....	5
Namjena i struktura Priručnika .....	5
<b>Inkluzivno obrazovanje.....</b>	<b>6</b>
Pravni okvir .....	8
<b>Opći principi u radu s učenicima s razvojnim poteškoćama .....</b>	<b>11</b>
<b>Učenici s razvojnim poteškoćama .....</b>	<b>12</b>
Smetnje u intelektualnom razvoju .....	13
Smetnje govora i glasa.....	13
Smetnje čula sluha .....	14
Smetnje čula vida.....	15
Smetnje u fizičkom razvoju .....	15
Smetnje u ponašanju .....	16
Problemi u učenju.....	16
<b>Dijete sa poteškoćama u razvoju i porodica u svjetlu ekološke systemske teorije .....</b>	<b>18</b>
1. Porodica .....	18
2. Škola .....	19
3. Društvo.....	21
<b>Motivacija učenika s razvojnim poteškoćama .....</b>	<b>22</b>
<b>Važnost pravilne komunikacije (JA poruke) .....</b>	<b>27</b>
Šta je to komunikacija? .....	27
<b>Razvoj empatije .....</b>	<b>30</b>
<b>Saradnja i komunikacija nastavnika i roditelja djece sa razvojnim poteškoćama .....</b>	<b>32</b>
Šta je važno za dobru komunikaciju stručnjaka i roditelja?.....	36
<b>Metodologija izrade individualno odgojno obrazovnih planova .....</b>	<b>40</b>
<b>Individualizacija nastavnog procesa .....</b>	<b>41</b>
<b>Individualno odgojno obrazovni plan (IOOP) .....</b>	<b>42</b>
<b>Vrste IOOP-a .....</b>	<b>43</b>
<b>Pitanja koja trebamo postaviti prije nego krenemo sa izradom individualnog plana za učenike? ...</b>	<b>44</b>
<b>KORACI U IZRADI INDIVIDUALNO ODGOJNO OBRAZOVNOG PLANA .....</b>	<b>44</b>
<b>INICIJALNA PROCJENA .....</b>	<b>45</b>
<b>PRILAGOĐAVANJE U EDUKACIJSKOM PROCESU/ PLAN I PROGRAM PODRŠKE.....</b>	<b>48</b>
<b>Određivanje nastavnih predmeta i sadržaja.....</b>	<b>48</b>
<b>ODREĐIVANJE UČENIČKIH POSTIGNUĆA (OČEKIVANIH ODGOJNO – OBRAZOVNIH ISHODA) .....</b>	<b>48</b>
Šta su učenička postignuća / odgojno – obrazovni ishodi? .....	48

<b>Zašto su učenička postignuća važna?</b> .....	49
<b>Revidirana Bloomova taksonomija (RBT) i njena upotreba</b> .....	51
<b>Kognitivni domen</b> .....	52
<b>Afektivno područje</b> .....	55
<b>Psihomotoričko područje</b> .....	57
<b>PREPORUKE ZA UPOTREBU</b> .....	58
<b>PRILAGODBA STRATEGIJA PODRŠKE (PRILAGODBA METODA, SREDSTAVA, OBLIKA, POSTUPAKA, ZAHTJEVA)</b> .....	60
<b>Aktivnosti za učenike</b> .....	60
<b>Plan podrške (Ivančić, Stančić, 2006.)</b> .....	61
<b>VREDNOVANJE I OCJENJIVANJE POSTIGUĆA UČENIKA</b> .....	65
<b>Prednosti i nedostaci IOOP</b> .....	67
<b>Literatura</b> .....	68
<b>Prilozi</b> .....	70

# Uvod

## Namjena i struktura Priručnika

Priručnik „Izrada programa po mjeri svakog djeteta“ temelji se na inkluzivnim principima, koji podrazumijevaju jednake prilike za sve učenike, kvalitetno obrazovanje za učenike s razvojnim poteškoćama u skladu s njihovim mogućnostima, interesovanjima i potrebama.

Priručnik sadrži dvije tematski podijeljene cjeline:

1. Opći principi u radu s učenicima s razvojnim poteškoćama
2. Metodologija izrade individualno odgojno obrazovnih planova (IOOP)

Prvi dio Priručnika „Opći principi u radu s učenicima s razvojnim poteškoćama“ je nastao s ciljem pružanja dodatnih informacija i preporuka učiteljima, nastavnicima, roditeljima i svima onima koji se u svom radu susreću s učenicima s poteškoćama.

Drugi dio Priručnika „Metodologija izrade individualno odgojno obrazovnih planova“ ima za cilj ojačati kompetencije i pružiti praktična znanja i primjere profesorima koji rade s učenicima s razvojnim poteškoćama o procesu kreiranja, metodologiji i praktičnoj primjeni individualno odgojno obrazovnih planova za učenike koji se susreću s određenim poteškoćama u razvoju.

Ova publikacija nastala je kao rezultat rada s profesorima, učenicima i stručnim osobljem Srednje tekstilne i poljoprivredne škole Mostar koji u svojoj školi svakodnevno imaju priliku da rade s učenicima s razvojnim poteškoćama i u praksi implementiraju principe inkluzivnog obrazovanja.

Ovom prilikom se zahvaljujemo pomenutoj školi za suradnju i iskazanu volju u profesionalnom osnaživanju, a s ciljem pomoći djeci koja imaju određene poteškoće u akademskim i socijalnim postignućima.

Priručnik je namijenjen nastavnicima, studentima nastavničkih fakulteta ali i roditeljima zainteresiranim za razvoj ideje inkluzije i uključivanje djece koja imaju određene poteškoće u doseganju akademskih i socijalnih postignuća. Priručnik je posebno značajan za profesionalce u školama u smislu kontinuiranog učenja i sticanja kompetencija u radu s djecom s posebnim potrebama.

Veliku zahvalnost iskazujemo recenzentici docentici Vesni Varunek koja nam je svojim znanjem, iskustvom i praktičnim savjetima olakšala izradu ovog priručnika.

## Inkluzivno obrazovanje

Obrazovanje je temelj i ogledalo društvenog napretka i društvene uključenosti. Kroz inkluzivno obrazovanje potičemo zajedničko djelovanje svih aktera obrazovnog sistema i gradimo društvo oslobođenje stereotipa i predrasuda.

Definicije inkluzije od strane UNESCO-a sa konferencije u Salamanki, 1994. godine glasi:

*“Inkluzija je proces rješavanja i reagovanja na raznovrsnost potreba svih učenika kroz sve veće učestvovanje u učenju, kulturama i zajednicama i sve manju isključenost u okviru obrazovanja i iz njega. Inkluzija obuhvata promjene i izmjene sadržaja, pristupa, struktura i strategija, sa zajedničkom vizijom koja obuhvata svu djecu odgovarajuće starosne dobi i sa ubjeđenjem da je redovni obrazovni sistem odgovoran za obrazovanje sve djece.”*

Jedan od osnovnih principa inkluzivnih škola je: „svako dijete ima neotuđivo pravo na obrazovanje i nijedno dijete se ne isključuje iz školovanja“. Da bi škola postala uspješna inkluzivna škola čvrsto mora vjerovati da sva djeca posjeduju potencijal za učenje i da uz konstantan rad i trud mogu razviti svoj potencijal do maksimuma. U praksi mnogi inkluziju doživljavaju samo kao uključivanje djece s razvojnim poteškoćama u redovni obrazovni sistem s naglaskom na obrazovna postignuća a često zanemaruju individualni pristup, razvijanje socijalnih odnosa i samostalnosti učenika u cjelokupnom procesu. Takav pristup ne može rezultirati pozitivnim rezultatima jer sam fokus na obrazovnim postignućima nije dovoljan za uspješnu integraciju učenika s poteškoćama u njihovu okolinu i ne priprema ih na samostalan život poslije završetka školovanja. Od krucijalnog je značaja da se jednaka pažnja posveti socijalnim i komunikacijskim vještinama učenika, razvoju empatije, samostalnosti, razvoju samopouzdanja i drugim socijalnim i životnim vještinama s naglaskom na individualizirani pristup u radu s učenicima s poteškoćama.

Za razvoj empatije od velikog su značaja zajedničke, saradničke aktivnosti. U BiH društvu smo često svjedoci segregacije učenika s razvojnim poteškoćama. Takva segregacija povećava jaz između ovih osoba i ostatka društva, stavljajući osobe i djecu s poteškoćama u nepogodan društveni položaj okarakterisan marginalizacijom. Zajedničke aktivnosti učenika sa i bez poteškoća doprinose smanjenju predrasuda i stereotipa, a jačaju međusobne odnose i empatiju. Kada govorimo o ovim aktivnostima, sadržaj je manje bitan. To mogu biti obrazovne, sportske ili rekreativne aktivnosti, ali je najvažnije učešće svih strana.

Nadalje, psihoedukacija učenika bez poteškoća o nastanku, uzrocima i vrstama razvojnih poteškoća dovodi do većeg razumijevanja. Ukratko, svaka školska inicijativa koja slavi različitosti, kao što su školske akcije, tekstovi i radovi izloženi po školi i sl. imaju pozitivan

efekat na razvoj empatije. Bez obzira na to za koju aktivnost se škola odluči jednu stvar je najbitnije imati na umu – Nikada ne isključujemo učenike s razvojnim poteškoćama. Ovi učenici su, kao i svi ostali, dio školskog kolektiva i kao takvi imaju ravnopravan odnos i pravo na učešće u donošenju odluka.

Dostupna istraživanja, kao i analize rada inkluzivnih škola pokazuju da je inkluzija jedan dug i kontinuiran proces u kojem važnu ulogu igraju učenici, nastavnici, roditelji, članovi lokalne zajednice i da samo zajedničkim djelovanjem u pravcu identificiranja i otklanjanja prepreka učenju i participaciji učenika s poteškoćama postaje moguće implementirati inkluzivne principe rada. Kada se škola odluči za veliki korak i inkluzivni pristup u svom radu postaje izuzetno značajno razvijati pozitivne stavove prema učenicima iz posebno osjetljivih i marginaliziranih grupa i obavezna je stalna usmjerenost na praćenje obrazovnih potreba i identificiranje prepreka za ostvarivanje tih potreba kod učenika s razvojnim poteškoćama

## Pravni okvir

Osnovni princip svih međunarodnih i domaćih instrumenata je princip nediskriminacije, što znači da osobama s invaliditetom ili bilo kakvim poteškoćama pripadaju sva prava propisana zakonom kao i svim ostalim građanima. Svaka država pa i Bosna i Hercegovina je dužna da u praktičnoj primjeni vodi računa o tome koliko su osobe s poteškoćama uključene u sistem i koliko se njihova zakonom propisana prava poštuju.

Bosanskohercegovačke vlasti su 2002. godine svojim građanima obećale osigurati uključivanje djece sa posebnim potrebama na svim nivoima sistema obrazovanja. Obećali su prikupiti podatke o djeci sa posebnim potrebama, te problemima sa kojima se suočavaju. Obećale su izraditi plan obrazovanja zajednice u pogledu uključivanja učenika sa posebnim potrebama i osigurati da učenike obrazuju dobro obučeni nastavnici u adekvatno opremljenim i efikasno vođenim školama. (Poruka građanima Bosne i Hercegovine, Obećanje 1.)

Usvajanjem Akcionog plana za djecu Bosne i Hercegovine (2011.-2014.), preporučuje se da obrazovanje treba da pruži jednake mogućnosti svoj djeci u skladu sa njihovim interesima i sposobnostima, što proizlazi iz općeprihvaćenih, univerzalnih vrijednosti i demokratskog društva, te vlastitih vrijednosti sistema zasnovanih na specifičnostima naroda i nacionalnih manjina koje žive u Bosni i Hercegovini. (Izveštaj o istraživanju mapiranje inkluzivnih praksi u osnovnom obrazovanju u BiH, Sarajevo 2008)

Glavni cilj Akcionog plana o djeci sa posebnim potrebama jeste da se osigura da djeca sa posebnim potrebama budu uključena u sve nivoe obrazovnog sistema tako što će se identificirati načini za prevladavanje izazova koji sprečavaju njihovo uključivanje u redovne učionice i tako što će se razviti plan za edukaciju zajednice u smislu inkluzije djece sa posebnim potrebama. Ovaj akcioni plan promovira tri komponente inkluzivnog obrazovanja: pristup, kvaliteta i učešće zajednice. Kako bi se postigla inkluzija odnosno uključivanje sve djece sa posebnim potrebama na svim nivoima obrazovnog sistema, u obrazovnom sistemu mora se osigurati redovna i sistematska procjena djece, precizno definirati vrsta onesposobljenja (sa terminologijom koja je manje etiketirajuća), uspostaviti stručni timovi, osigurati da djeca imaju razvojni portofolij, osigurati sadržajan program obuke prije službe i obuke uz rad, razviti jasne smjernice za ocjenjivanje učenika, razviti standarde za adekvatno obrazovno okruženje, uspostaviti program za ubrzano učenje, te razviti fleksibilan sistem pomoći zasnovan na učešću zajednice. (Izveštaj o istraživanju mapiranje inkluzivnih praksi u osnovnom obrazovanju u BiH, Sarajevo, 2008)



Također, Okvirnim zakonom o osnovnom i srednjem obrazovanju BiH (Službeni glasnik BiH, broj 18/03) osigurava se pravo na obrazovanje i za učenike s posebnim obrazovnim potrebama. U članu 3 Zakona ističe se „osiguravanje jednakih mogućnosti za obrazovanje i mogućnost izbora na svim nivoima obrazovanja, bez obzira na spol, rasu, nacionalnu pripadnost, socijalno i kulturno porijeklo i status, obiteljski status, vjeroispovijest, psiho-fizičke i druge vlastite osobine;...”

Prema članu 4 istog zakona:

- svi učenici imaju jednako pravo pristupa i jednake mogućnosti učešća u odgovarajućem obrazovanju, bez diskriminacije na bilo kojoj osnovi,
- svi učenici imaju pravo na osiguranje jednakih uslova i prilika za sve, za početak i nastavak daljeg obrazovanja,
- svi učenici imaju pravo na odgovarajuće obrazovanje koje, u skladu s utvrđenim standardima, osigurava djetetu da na najbolji način razvije svoje urođene i potencijalne umne, fizičke i moralne sposobnosti, na svim nivoima obrazovanja.

Pravilnikom o odgoju i obrazovanju djece sa posebnim potrebama (zasnovan na članu 19. Okvirnog zakona o osnovnom i srednjem obrazovanju) utvrđena je inkluzija djece sa posebnim potrebama u institucije osnovnog obrazovanja kao i kriteriji za formiranje grupa i odjeljenja sa djecom sa posebnim potrebama. Inkluzija djece sa posebnim potrebama u redovna odjeljenja vrši se na osnovu preporuke stručnog tima nakon perioda posmatranja u redovnoj školi. Period posmatranja inicira nastavnik ili roditelj i on traje 3 do 6 mjeseci. Stručni tim sastoji se od pedagoga/psihologa, psihologa, defektologa, logopeda te roditelja, tamo gdje je potrebno. Zadaće stručnog tima su: analiza postojeće dokumentacije, pred-kategorizacija, razvoj individualnog nastavnog plana i programa u saradnji sa nastavnikom, praćenje metodičke i didaktičke primjene nastavnog plana i programa, implementacija liječenja, saradnja sa nastavnicima i roditeljima i evaluacija individualnih nastavnih planova i programa. Najviše 3 djece sa posebnim potrebama može se integrirati u isto redovno odjeljenje. Za svako dijete sa posebnim potrebama maksimalni broj djece u tom odjeljenju smanjuje se za 3. (Izveštaj o istraživanju mapiranje inkluzivnih praksi u osnovnom obrazovanju u BiH, Sarajevo 2008)

Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju (Službeni glasnik BiH, broj 18/03) utvrđuje da se djeca sa većim i/ili višestrukim smetnjama obrazuju se u posebnim školama. Djeca sa posebnim potrebama koriste redovne ili prilagođene individualne nastavne planove i programe sa individualiziranim metodama uz podršku stručnog tima. Ministarstvo obrazovanja imenuje i odlučuje o broju mobilnih timova za pružanje podrške školama tamo gdje nema stručnog tima. Vlasti planiraju da uvedu pomoćnike nastavnika u redovna odjeljenja. Učenici završnih godina

pedagoških akademija mogu biti pomoćnici nastavnika u odjeljenju. (Izveštaj o istraživanju mapiranje inkluzivnih praksi u osnovnom obrazovanju u BiH, Sarajevo 2008)

Zakonskim odredbama na svim nivoima vlasti u BiH utvrđeno je da sva djeca trebaju biti upisana u osnovnu školu i trebaju dobiti obrazovanje u skladu sa svojim potrebama, sposobnostima i interesovanjima.

Mada je zakonima dopušteno razvijanje individualnih nastavnih programa za djecu sa posebnim potrebama, oni su ograničeni na djecu koja su službeno kategorizirana. Pored toga, terminologija korištena u zakonima na različitim nivoima /kantonima/entitetima nije ujednačena, pa se djeca sa posebnim potrebama nazivaju djecom sa onesposobljenjima, djecom sa poremećajima, mentalno zaostalom djecom, i sl. Fokus je primarno na djeci sa smanjenim mentalnim sposobnostima, dok se djeca sa problemima u ponašanju i emocionalnim problemima često izostavljaju iz teksta zakona. Općenito gledano, i pored usvajanja akcionih planova i pravilnika u vezi sa obrazovanjem djece sa posebnim potrebama i nacionalnim manjinama, sama implementacija odredbi kojima se osigurava kvalitetno inkluzivno obrazovanje nije na zadovoljavajućem nivou. (Izveštaj o istraživanju mapiranje inkluzivnih praksi u osnovnom obrazovanju u BiH, Sarajevo, 2008)

Opći principi u radu s učenicima s razvojnim poteškoćama

## Učenci s razvojnim poteškoćama

Pojam „teškoće u razvoju“ obuhvata razna prirodna i stečena oštećenja različite vrste i stepena, kao što su oštećenja sluha, vida, govorne komunikacije, invaliditet, intelektualne teškoće, različita oštećenja mozga koja se manifestuju u otežanoj sposobnosti kretanja, oštećenju mišića i živaca (cerebralna paraliza) ili pak u komunikaciji i nesposobnosti savladavanja društvenih vještina (autizam).

Učenci s posebnim potrebama je termin koji se mnogo češće upotrebljava ali on podrazumijevaju mnogo širi spektar kategorija od učenika s razvojnim poteškoćama. U kategoriju učenika s posebnim potrebama spadaju pored učenika s razvojnim poteškoćama i nadareni učenici, zlostavljana djeca kao i djeca iz marginaliziranih skupina.

Radna grupa za inkluziju (DUGA, UNICEF,2004) uradila je istraživanje o vrsti i stepenu posebnih potreba. Prema rezultatima istraživanja napravljena je sljedeća podjela na 18 kategorije:

- smetnje u intelektualnom razvoju;
- smetnje govora i glasa;
- smetnje čula sluha;
- smetnje čula vida;
- hronična oboljenja;
- višestruke smetnje;
- smetnje u ponašanju;
- epilepsija;
- pedagoški zanemarena djeca;
- zlostavljana djeca;
- samopovređivanje i suicidalnost;
- djeca sa posttraumatskim stresnim sindromom;
- djeca povratnici;
- pripadnici manjinskih grupa;
- djeca iz nepotpunih porodica;
- talentirana djeca (određene vještine);
- nadarena djeca (za pojedine oblasti);
- obdarena djeca (za sve oblasti).

U ovom radu osvrnut ćemo se na samo neke kategorije iz spomenutog istraživanja koje su značajne za teme kojima se bavi ovaj Priručnik:

## Smetnje u intelektualnom razvoju

Djeca sa smetnjama u intelektualnom razvoju često prolaze kroz tipične razvojne faze ali znatno sporije.

**Karakteristike:** mali omjer pažnje, lako odvratanje pažnje, pažnja fluktuirala, loša koncentracija; više voli da se igra sa mlađom djecom; plaši se probati nove stvari; poteškoće u rješavanju problema, nesigurno, anksiozno dijete; ne pamti dobro, naučeno često zaboravi, problem razumijevanja i zaključivanja, loše usmeno i pismeno izražavanje, nedostatak mašte; ne može dobro primijeniti naučeno u novoj situaciji; spotiče se i pada zbog smanjene tjelesne kontrole (centralna oštećenja); govori i koristi jezik kao mnogo mlađe dijete; uvijek iznova ponavlja iste pokrete; frustrirano je promjenama, ukoliko nije pripremljeno za njih.

Bitno je napomenuti da neće svako dijete sa smetnjama u intelektualnom razvoju imati sve karakteristike navedene u ovom tekstu i da većina učenika s intelektualnim smetnjama iskazuje samo neke od simptoma ili karakteristika koje su jako različite po intenzitetu i trajanju.

Klasičan primjer smetnji u intelektualnom razvoju su intelektualne poteškoće. Etiologija intelektualnih teškoća u većini slučajeva nije jasna i jednoznačna (Begić 2010), a često je kombinacija raznih uzorka: npr. genetskih, kromosomskih, pre/perinatalnih utjecaja.

Intelektualni deficiti očituju se u oštećenom prosuđivanju, rješavanju problema, planiranju, apstraktnom mišljenju, odlučivanju, akademskom učenju i učenju iz iskustva. Kritične komponente uključuju verbalno razumijevanje, radno pamćenje, perceptivno rezoniranje, kvantitativno rezoniranje, apstraktno mišljenje i kognitivnu učinkovitost (American Psychiatric Association 2013).

Djeca sa lakšim intelektualnim poteškoćama imaju blaža odstupanja u psihomotornom, govornom, socijalnom i emocionalnom razvoju. Ako nemaju dodatne smetnje sposobna su za odgoj, obrazovanje i učenje uz individualni prilagođeni program, što znači uz metode i sredstva rada prilagođenim njihovim smanjenim sposobnostima uz strogo provođenje načela individualizacije, poštujući velike individualne razlike među tom djecom.

## Smetnje govora i glasa

Smetnje u govorno jezičkom razvoju ispoljavaju se kao nerazvijen govor ili kao govor i jezik koji su poremećeni u toj mjeri da onemogućavaju ili značajno otežavaju sporazumijevanje djeteta putem govora i jezika, usmenog ili pisanog.

Ove teškoće se ne moraju pripisati oštećenju sluha niti sniženim intelektualnim sposobnostima. (Društvo ujedinjenih građanskih akcija "DUGA",2006.)

Karakteristike djece sa smetnjama u govorno jezičkom razvoju su: neodgovarajuća upotreba riječi i njihovog značenja, nesposobnost da se izraze ideje, neodgovarajući gramatički obrasci, siromašan rječnik, nesposobnost da se slijede uputstva.

Poremećaji izgovora glasova se mogu podijeliti na sljedeće kategorije :

DYSLALIA (funkcionalni);

DYSGLOSIA (orofacijalno oštećenje);

DYSARTHRIA (neurološki poremećaj);

DYSAUDIA (slušni poremećaj);

POREMEĆAJ GLASA (procjena fluentnosti);

POREMEĆAJ TAČNOSTI (mucanje, brzopletost, neurološko mucanje, psihološko mucanje). (Društvo ujedinjenih građanskih akcija "DUGA",2006.)

## Smetnje čula sluha

Djeca sa smetnjama čula sluha trebaju učiti kako da slušaju i pričaju. Korisne su aktivnosti koje ohrabruju komunikaciju i jezički razvoj. Aktivnosti sa vrlo malo verbalne interakcije su, također, veoma važne. Aktivnosti vezane za umjetnost i oblikovanje/skiciranje stvaraju dobre mogućnosti za zadovoljavajuću igru bez teških jezičkih zahtjeva ili komunikacije (Oesterreich, 1995.).

Sposobnost čujnosti je uvijek smanjena ukoliko je jedan ili više elemenata duž puta iz vanjskog uha pa do mozga oštećen. (Mostovi, Magazin za tematiku gluhih i nagluhih, broj 6., 2002.)

Razlikujemo dva osnovna tipa:

-Konduktivno oštećenje sluha kao posljedica poremećene provodljivosti zvuka u audiotornom kanalu, u srednjem uhu ili dijelu uha zvanom ovalni prozor. Ovo se oštećenje odnosi na oko 5-10% od svih oštećenja i često se rješava operativnim putem. (Mostovi, Magazin za tematiku gluhih i nagluhih, broj 6., 2002)

-Oštećenje sluha unutrašnjeg uha kod kojeg su stimuli-ćelije oštećene ili nedostaju, tako da se zvučni stimulans ne može pretvarati u nervni podražaj koji dalje prenosi podražaj do mozga. Tada se oštećenje uglavnom tretira slušnim aparatima.

U slučaju bezuspješnog pokušaja sa slušnim aparatima ili potpune gluhoće, treba razmotriti i mogućnost ugradnje kohlearnog implanta (umjetne pužnice). (Mostovi, Magazin za tematiku gluhih i nagluhih, broj 6., 2002)

**Karakteristike djece sa smetnjama čula sluha:** ne reaguje kada im se obraćate; guguću i grguću, ali nema napretka u izgovaranju riječi; ne pričaju puno; pričaju, ali ih je nemoguće razumjeti; ispuštaju mnogo zvukova dok pričaju; pričaju monotonim glasom; pričaju veoma glasnim ili mekanim glasom; čini se da nisu u stanju pratiti verbalne upute: često kaže "uh" ili "šta" – traže ponavljanje; prekidaju konverzaciju; čini se da nisu svjesni da drugi pričaju; drže glavu tako da je jedno uho okrenuto prema onome ko govori; oprezni su i pažljivi prema stvarima koje se vide, doimaju se nezainteresovani za one koje treba čuti.

### Smetnje čula vida

Kod djece sa oštećenjem vida često dolazi do odgođenog razvoja njihovih fizičkih i motornih vještina. Pomaganje djeci da razumiju pojam prostora i veličine pomoći će njihovom daljem razvoju (Oesterreich, 1995.).

**Karakteristike:** ponekad ili uvijek ukršta jedno ili oba oka; ne fokusira pogled; izbjegava jako svjetlo; često trepće ili trlja oči; spotiče se i pada, i preko malih predmeta; pokriva jedno oko; naginje glavu u stranu ili naprijed; često žmirka i često se mršti; žali se na vrtoglavicu, glavobolju ili mučninu nakon intenzivnog rada; ne može locirati i pokupiti bačene, male predmete; okreće lice kada mu se obratite, što ne mora znači nepažljivost, nego bolju perifernu viziju; ako postoji djelimičan vid, može biti u stanju vidjeti forme sjena, boje ili veće slike; drži knjige ili predmete veoma blizu lica.

### Smetnje u fizičkom razvoju

Teškoće u razvoju su urođena ili stečena stanja organizma koja prema svojoj prirodi zahtijevaju poseban stručni pristup kako bi se omogućilo izražavanje i razvoj sačuvanih sposobnosti, a time i što kvalitetniji život.

Bez obzira na uzrok koji dovodi do invalidnosti, ona predstavlja tri nedjeljive komponente: fizički aspekt, psihičke i socijalne posljedice invalidnosti.

Često se teži da se asistira djeci sa fizičkim smetnjama. Asistencija je poželjna ali treba ohrabrivati dijete da samo učini onoliko koliko može.

Ovo može značiti da zadaci i poslovi uzimaju malo više vremena, ali se samopouzdanje i neovisnost njeguju ohrabivanjem i strpljenjem (Oesterreich, 1995.). Mehanizmi i zakonitost razvojnog procesa djece sa fizičkim smetnjama i djece bez takvih smetnji teku po istim zakonitostima i na njih utječu isti faktori.

Ti faktori su prvenstveno: faktor naslijeđa, faktor sredine (fizičke, psihološke i socijalne činjenice) kojima je dijete izloženo tokom rasta i razvoja i koji imaju odlučujuću ulogu za dalji razvoj djeteta tokom života, faktor aktivnosti individue, opšte fizičko stanje, odnos porodice prema individui, naročito majke.

Za tjelesno invalidnu djecu svijet je polje ulaganja napora da se ovlada sasvim jednostavnim aktivnostima. Na taj način te aktivnosti ne samo da dobivaju hipertrofisan značaj za ove subjekte nego one i jesu važnije za njih nego za druge (Karić, 2006.)

## Smetnje u ponašanju

Djeca sa smetnjama u ponašanju često ispoljavaju jedno od tri tipa ekstremnog ponašanja: povlačenje, agresija i hiperaktivnost. Svaki tip ponašanja zahtijeva drugačiji pristup (Oesterreich, 1995.).

**Karakteristike:** koristi agresivno ponašanje da bi se nosilo sa različitim situacijama; povlači se ili je mirno i pasivno većinu vremena; pokazuje prekomjernu aktivnost, nemir ili nemogućnost fokusiranja na nešto; sklono regresiji ka infantilnom ponašanju u stresnim situacijama; često plače, čini se depresivno i nesretno, rijetko se smije; pokazuje ekstreman strah i anksioznost; čini se da ne prepoznaje osnovne emocije sreće, tuge, ljutnje ili straha; uvijek reaguje na isti način, kao što su plač i udaranje; ne dozvoljava da se dodiruje.

## Problemi u učenju

U populaciji djece u osnovnoj školi je 8 do 10% djece sa posebnim, odgojnim i obrazovnim potrebama. Raspoređene su od lakših do jako izraženih, te od kratkotrajnih do doživotnih. Najviše djece ima opšte i specifične probleme u učenju (Kavkler, 2003.):

Teškoće u učenju su raspoređene od lakših, umjerenih do težih, od kratkotrajnih do doživotnih, zato za djecu sa teškoćama u učenju moraju postojati različiti oblici pomoći u učenju. Djeca sa teškoćama u učenju se međusobno razlikuju, imaju različite probleme u učenju koji su uzrok različitih razloga.



### **Problemi u učenju su uslovljeni:**

*Unutrašnjim faktorima*, kao što su: ispodprosječne ili granične intelektualne sposobnosti, poremećaji u socio-emocionalnom prilagođavanju, slabije razvijene samoregulacijske sposobnosti, itd.

*Vanjskim faktorima*, kao što su: socio-kulturna različitost i uskraćenost, dvojezičnost, neodgovarajuće ili nezadovoljavajuće učenje, itd. (Kavkler, 2003.).

Treba biti oprezan prilikom korištenja izraza kojima u svakodnevnom životu označavamo dijete koje nije uspješno u učenju. Kada je to izraz "neuspješan" često dijete počnemo tretirati kao uopšte neuspješno. Međutim, ono nije neuspješno u svim zadacima, u svim situacijama, cijelo vrijeme i ne sa svim ljudima. Školski neuspjeh predstavlja samo jednu od osobina koje možemo ocjenjivati kod djeteta (Kavkler, 2003.).

Armstrong (2000.), naglašava da smo pri opisivanju osobina djece sa problemima u učenju previše usmjereni na njihova pomanjkanja, premalo poznajemo njihove talente (npr. za muziku, sport, ručne spretnosti, različite praktične i tehničke aktivnosti). Djeca sa problemima u učenju uspješnije uče ako im gradivo predstavimo u skladu sa njihovim potrebama i mogućnostima.

Svako dijete može kreativnijim, učinkovitijim i osmišljenijim načinima postići više. Može naučiti bolje misliti, bolje pamtit, osvijestiti kako naučiti što treba, prepoznati kako i na koji način nadomjestiti manje razvijene sposobnosti. Uz veliku podršku roditelja, znanje nastavnika, prilagođeni načini rada i ustrajan rad stručnjaka dijete će postići bolje rezultate.

## Dijete sa poteškoćama u razvoju i porodica u svjetlu ekološke systemske teorije

Teorija ekoloških sistema je model pristupa istraživanju dječijeg (čovjekovog) razvoja koji se fokusira na pojedinca u njegovom okolinskom kontekstu (Vasta, Haith, Miller, 2005, 59). Uriea Bronfenbrenner smatra da dijete i sredina neprekidno utječu jedno na drugo na dvosmjernan, transakcijski način (Bell, Sameroff, prema: Vasta, Haith, Miller, 2005, 60).

Ekološka teorija naglašava važnost razumijevanja razvoja djeteta u neposrednom okruženju. Brofenbrener smatra da razvoj djeteta ne treba biti izučavan samo u njegovoj porodici, nego i u školi, u susjedstvu, i u lokalnoj zajednici kojoj pripada. (Pašalić Kreso, 2012.)

On također ističe da se svi sistemi preklapaju, odnosno da se svaki naredni sistem povezuje s onim iz kojeg nastaje.

Ekosistem (okolina) transakcijskim (interaktivnim) putem na dijete (čovjeka) djeluje kroz mikrosistem (okolina najbliža djetetu: obitelj, škola, crkva, igralište...), mezosistem (sistem koji povezuje više djetetovih mikrosistema, npr. roditelje i učiteljicu), egzosistem (socijalna okruženja u kojima dijete neposredno ne sudjeluje: lokalna vlast, školsko vijeće...) i makrosistem (kultura i subkultura u kojoj dijete živi: država – zemlja, pojedini dijelovi zemlje...) (Vasta, Haith, Miller, 2005, 59–61). Ovi su sistemi međusobno povezani hronosistemom koji je »... struktura događaja iz okoline i promjena tokom života, kao i sociokulturalne okolnosti« (Santrock, 2008).

Svaki od navedenih sistema utiče na razvoj djeteta, identitet, ličnost djeteta, na njegovo ponašanje, socijalizaciju, emocionalni razvoj, a glavni sistemi koji imaju ključan utjecaj na djecu sa razvojnim poteškoćama su:

### 1. Porodica

Kako je svaka individua jedinstvena i neponovljiva ona svakako u porodični život unosi sve svoje specifičnosti, ali to nije dovoljno za nastajanje porodične jedinstvenosti; tek u interakciji sa drugim članovima, individue čine jedan neponovljiv sklop. Naglasak, dakle, nije samo na skupu pojedinaca, porodičnih članova nego na njihovoj međusobnoj interakciji. Svaki pojedinac u porodici može djelovati kao zasebna cjelina ili podsistem u skladu sa određenim pravilima u funkcionisanju, a njihova relativna trajnost kreira porodičnu klimu odnosa. (Pašalić Kreso, 2012.)

Porodica je, dakle poseban sistem odnosa, koji se ne temelje niti samo na individuama u braku, niti samo na roditeljstvu, niti samo na djeci, a nije samo ni zbir svih tih odnosa. Porodica je kompleksan porodični sistem koji teži procesima stalnog razvoja, mijenjanja, ali i uspostavljanja ravnoteže, pogotovo u periodima njenog narušavanja. Porodici treba pristupiti individualno, kad god je moguće, inače će izostati brojne šanse da je istinski upoznamo. (Pašalić Kreso, 2012.)

Dijete s razvojnim poteškoćama može predstavljati praktičan, kao i emocionalan problem za porodicu i porodični sistem, uključujući dodatne finansijske troškove (povećani troškovi pranja veša, specijalna odjeća, posebni proizvodi prilagođeni potrebama). Često se dešava da jedan od roditelja ne radi kako bi neko uvijek brinuo o djetetu, što smanjuje prihod finansijskih sredstava. Razlike između očekivanih i stvarnih mogućnosti često uzrokuju emocionalne reakcije koje nisu stresne samo za roditelje, braću i sestre, nego i za samo dijete. Wade and Moore (1993.) su pružili dokaze da odbijanje i isključivanje djece s razvojnim poteškoćama počinje u porodičnom okruženju. Postoji, prema tome, želja za većom brigom i razumijevanjem, kao i za boljim odnosima unutar porodice.

S obzirom da je prema teoriji ekoloških sistema porodični sistem stalno u interakciji s ostalim sistemima koji oblikuju život djeteta, u teškim trenucima za porodicu i u trenucima kada se porodični sistem susreće s izazovima potrebno je podršku tražiti u ostalim dijelovima mikrosistema. A najbliži mikrosistem koji je u konstantnoj interakciji s porodičnim sistemom je svakako škola.

Ipak, veza između porodice i drugih institucija, pogotovo u savremenim društvima ne nastaju spontano ili same od sebe (Pašalić Kreso, 2012.)

## 2. Škola

Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1997.) navodeći ekološke krugove u kojim se razvija dijete, pored porodice, na prvo mjesto stavlja školu.

Za mnogu djecu s razvojnim poteškoćama škola ne predstavlja pozitivno iskustvo kao što bi to trebalo biti i najčešće postaje glavni izvor stresa. Škole se razlikuju po svom okruženju, organizaciji, nastavnim metodama i, što je najvažnije, po tome kakav stav imaju prema djeci/adolescentima s razvojnim poteškoćama.

Barton (1993.) je istakao da su "takmičenje" i "izbor" postali slogani, a da je mjera do koje je škola institucija koja pruža dobrodošlicu svim učenicima neovisno od njihovih sposobnosti, rase, spola ili socijalne klase pod velikim upitnikom.

Mnogi faktori koji su prisutni u redovnim i specijalnim školama pojačavaju nivo stresa kod djece s razvojnim poteškoćama. Nastavnici i drugo osoblje su svjesni problema koje donose pritisci ispita, ruganja, etničke diskriminacije i često mijenjanje kadra. Postoje i drugi faktori o kojima se manje govori, a takođe uzrokuju brigu, frustraciju i stres kod djece s razvojnim poteškoćama, a uključuju: vulnerabilne periode u toku dana; izazovno ponašanje od strane drugih učenika; neočekivane događaje. Poteškoće se ne bi smjele posmatrati samo unutar djeteta, nego su sadržane u pravilima, nastavnom programu i metodama rada koje škola ima na raspolaganju.

Kao što smo već napomenuli, veze između porodica i drugih institucija ne nastaju spontano, moraju se postepeno i strpljivo izgrađivati, što je potvrđeno brojnim nalazima da ne mali broj porodica ostaje izoliran i otuđen od mnogih za njih važnih društvenih tokova kao i od djelatnosti pojedinih institucija. Nasuprot tome, porodice koje su dobro povezane sa institucijama i koje uspješno sarađuju sa školom imaju sadržajnije, kvalitetnije i bogatiji porodični život i ostvaruju mnogo uspješnije svoju odgojnu ulogu. Povezanost dva najvažnija miljea u djetetovom životu, za njegovo samopoštovanje, funkcionisanje, ponašanje, uspjeh doprinosi kvalitetnom jačanju kako porodice, tako i škole. Svaka aktivnost u školi, svaki problem, svako pitanje, svaki cilj bilo koje aktivnosti treba da podrazumjeva i prisustvo porodice, bilo indirektno, kroz osobine ili ponašanje djeteta, bilo direktno, kroz konkretnu angažovanost porodice. (Pašalić Kreso, 2012.)

Šanse za uspjeh djeteta u školi se značajno povećavaju ukoliko škola i porodica djeluju zajedno. (Davies, 1997.; Epstein, 1987,1995; Loucks 1992; Warner 1991). Ali sve to nije dovoljno ukoliko škola i porodica, prije svega ne izgrade uzajamno poštovanje i uvažavanje.

Prema Pašalić Kreso (2012.) ono čemu sve škole trebaju težiti jeste ostvarivanje prvenstveno onih ciljeva koji su u interesu djeteta, i koje dijete može dostići. Da bi se to uspjelo nije dovoljna samo saradnja škole i roditelja; potrebno je izgraditi partnerstvo koje će se temeljiti na otvorenosti i iskrenosti obje strane i otuda je partnersko susretanje roditelja, porodice i škole dalo mnogo vrijednije i dragocjenije rezultate nego što je to mogla saradnja.

Škole u Bosni i Hercegovini imaju velikih problema u pokušajima razvoja partnerskih odnosa s roditeljima. Jedan od ključnih razloga za to je nedefinisana i nejasna uloga koju roditelji trebaju imati u školskom životu svoje djece. Roditelji u tradicionalnoj školi su uglavnom marginalizirani kao potencijalni pomagači, (Varunek, 2009. ).Postojeća legislativa u BiH ne definira tačno uključivanje roditelja u rad i život škole. Roditelji prema Okvirnom zakonu o osnovnom i srednjem obrazovanju (Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u BiH, 2003) imaju pravo i obavezu sudjelovati u životu i radu škole, ali zakonodavac ostavlja školi „na dušu“ organizaciju i kvalitetu odnosa između škole i roditelja (Varunek, 2016).

### 3. Društvo

Svi sistemi utječu jedni na druge, ovise jedni o drugima i međusobno cirkuliraju, a pored porodičnih i školskih faktora, jako bitnu odrednicu čine i stavovi društva i okruženja u kojem se dijete kreće. Stavovi društva čine da mogućnosti i potencijali djece nisu određeni objektivnom procjenom njihovog uspjeha, već negativnim osjećanjima, emocijama i mišljenjima koji su uzburkani u nama i pod utjecajem tradicionalnih zabluda.

Stavovi koje ljudi imaju o osobama sa poteškoćama u razvoju su uglavnom formirani na osnovu vlastitih iskustava i onoga što primamo od drugih. Ono što je najvažnije i najefikasnije za samopouzdanje ove djece jeste strukturisana promjena stavova kada sva djeca od ranog djetinjstva imaju priliku da se druže i komuniciraju. Istraživanja su pokazala da se najbolji rezultati postižu uključivanjem djece u aktivnosti od zajedničkog interesa (sport, muzika ili umjetnost). Neprijatnost i neizvjesnost mogu se prevazići na ovaj način, a djeca/adolescenti više nisu viđeni kao različiti i „hendikepirani“ nego kao osobe sa svojom individualnošću, entuzijazmom i interesima.

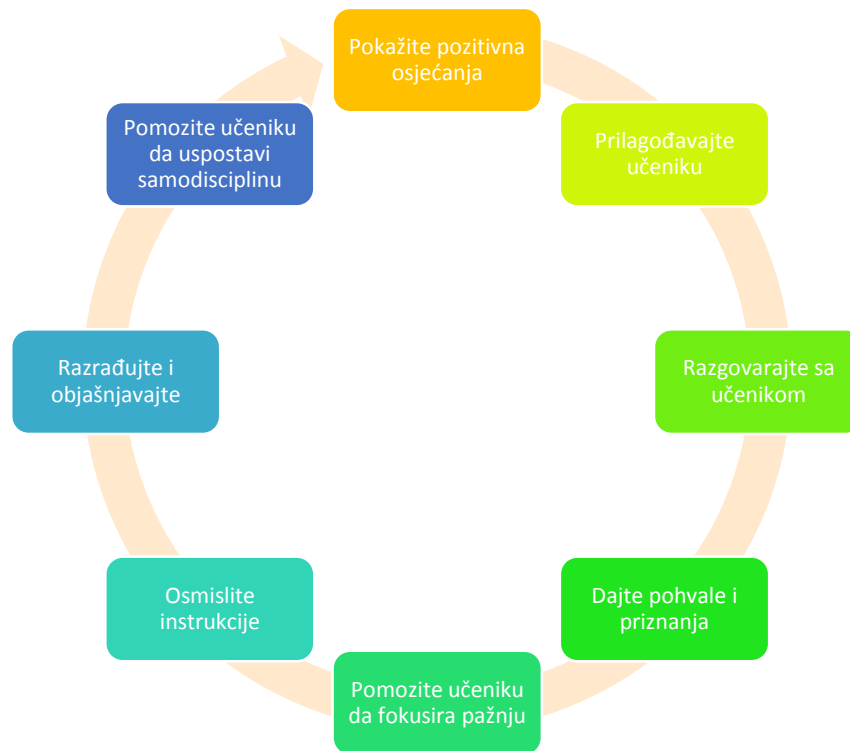
Život djece sa smetnjama u razvoju malo ili nimalo će se promijeniti ukoliko se ne promijene stavovi. Neznanje o prirodi i uzrocima nedostatka, nevidljivost same djece, ozbiljno podcjenjivanje njihovog potencijala i sposobnosti, i druge prepreke za jednake mogućnosti i tretman, urotili su se kako bi djecu sa smetnjama u razvoju držali u tišini i marginalizirane.

Predrasude se mogu smanjiti kroz interakcije, kao što su pokazale aktivnosti koje okupljaju djecu sa smetnjama u razvoju i djecu bez smetnji. Svi imaju koristi od socijalne integracije, a djeca koja su iskusila inkluziju, na primjer u obrazovanju, mogu biti najbolji učitelji društva za smanjenje nejednakosti i izgradnju inkluzivnog društva.

Sport je posebno pomogao da se prevaziđu mnoge društvene predrasude. Inspirativno je gledati dijete kako prevazilazi fizičke i psihološke barijere za učešće i na taj način ono može izazvati poštovanje – mada se mora voditi računa o tome da se djeca sa smetnjama u razvoju koja ne ostvaruju takve fizičke podvige ne osjećaju inferiornom u odnosu na onu djecu koja ih ostvaruju. Sport je također pomogao u kampanjama za smanjenje stigme, a atletičari sa smetnjama u razvoju često su među najpriznatijim predstavnicima osoba sa smetnjama u razvoju. Iskustva u nizu zemalja pokazuju da pristup sportu i rekreaciji ne samo da nosi direktne koristi za djecu sa smetnjama u razvoju, već pomaže i da se unaprijedi njihov položaj u zajednici zato što se vidi da oni učestvuju uz ostalu djecu u aktivnostima koje društvo cijeni. (Djeca sa smetnjama u razvoju, Rezime, Unicef, 2013.)

## Motivacija učenika s razvojnim poteškoćama

Za uspjeh u učenju najbitnija je pored kvalitetne komunikacija sa učenicima motivacija za rad. Za adekvatan kontakt sa učenicima u cilju osiguravanja motivacije potrebno se voditi principima pozitivne interakcije predstavljene na slici:



Grafikon 1.

Učitelj će motivirati dijete nudeći mu sadržaj primjeren njegovim interesima, jer će samo motivirano dijete biti spremno na učenje. Na to se osvrće i Brajša (1995) koji navodi da je uspješnost odgoja i podučavanja vezana uz probleme motivacije. Samo motivirani učenik može nešto stvarno i naučiti, a samo motivirani učitelj uspješno odgaja i podučava. Kao motivaciju Brajša (1995) navodi obostranu "ljubav" i zaključuje kako nema uspješnog odgoja i obrazovanja bez motiviranih učitelja i učenika, a ne postoje motivirani učitelji i učenici bez međusobne ljubavi.

Pozitivna interakcija (prilagođeno iz Rye,2001) povećava motivaciju učenika za rad i učenje, stvara osjećaj pouzdanosti, povjerenja i sigurnosti sa učiteljom/nastavnikom:

- *U školi ali i prilikom slučajnog susreta s učenikom potrebno je pokazati da ste zainteresovani za dijete i da ste mu spremni pomoći.*

Iz našeg iskustva tokom rada u Srednjoj tekstilnoj i poljoprivrednoj školi Mostar naišli smo na situaciju gdje su pojedini nastavnici spremni pomoći učenicima, čak i u situaciji kada se djetetova potreba odnosi i na vanškolske aktivnosti. U toku radionice profesorica je navela primjer gdje je inače primjeren i odličan učenik naglo „popustio“ u učenju i izvršavanju školskih obaveza. Potrebne informacije nije mogla dobiti od roditelja, te se sama upustila u individualni razgovor sa učenikom kojem je ponudila pomoć. Ispostavilo se da je učeniku potrebna pomoć da posjeti stomatologa. Nakon pružene pomoći izvršavanje školskih obaveza se vratilo u prvobitno stanje. Ukoliko se nastavnik trudi upoznati dijete u potpunosti, to može biti od pomoći u nastojanju da se učeniku pomogne u nastavi.

Nastavnici koji nisu spremni da pruže dodatnu pomoć imaju djecu koja bivaju „nevidljiva“, te u takvim slučajevima učenici dobijaju poruku da nastavnik nije zainteresiran za njega/nju. Ono što većina nastavnika izbjegava je razgovor o „privatnim“ poteškoćama učenika, bilo usljed nedostatka informacija, ili nečeg drugog. Razgovor o vanškolskim aktivnostima i životu djeteta se malo ili nikako vodi u školi.

- *Potrebno je prilagoditi svoj način rada učeniku kako bi učenik objašnjavano što bolje shvatio.*

Iz našeg primjera učenik koji je slabovidan otežano je pratio nastavu na bosanskog jezika, čija je osnovna metoda rada bila pisanje. Nastavnica kaže „Vježbe sam prilagodila mogućnostima djeteta, ali tako da sam otvoreno pitala dijete koji je način za njega najbolji. Učenik je prema svojim zahtjevima većinu zadataka izvršavao usmeno, radni materijali su bili napisani dovoljno uvećanim fontom slova, također pisanje na tabli je bilo velikim štampanim slovima, povećanim fontom, ... Kada je zavolio predmet i mene, nije bilo problema da dalje nastavi sa učenjem i da otvoreno kaže šta može i na koji način.“

- *Potrebno je učeniku gradivo objasniti na što jednostavniji način vežući ga za neke svakodnevne, njemu zanimljive situacije.*

Iako se ponekada čini da nema načina da zainteresujemo dijete za predmet, sljedeći primjer govori upravo suprotno: Nastavnica historije nastavne sadržaje izvodi na način da svaki historijski događaj učenici povezuju sa trenutnim stanjem u svijetu ili trenutnim ličnim interesovanjima. Takav način rada se pokazao jako uspješnim i zanimljivim. Tako npr. djevojčice tradicionalne nošnje iz prošlosti upoređuju sa današnjom odjećom i modnim stilovima što je u skladu s njihovim trenutnim interesovanjima.

Nastavnica je rekla: Pokušala sam razne načine i uvidjela, koji način najbolje odgovara. Uvidjela sam šta najviše zanima kojeg učenika iz mog predmeta i to sam iskoristila kao prednost i pripremanju sadržaja časova. Vježbe sam prilagodila mogućnostima djeteta, ali tako da sam otvoreno razgovarala o interesovanjima učenika i uvijek tražila načina da to dovedem u vezu sa predmetom. Kada učenici steknu povjerenje i uvide da sa mnom mogu razgovarati o svemu, učenje krene „uzlaznom putanjom“.

- *Pohvala i priznanje važi za najveće motivacijsku snagu. Pohvale i priznanja treba da dajete svim učenicima u razredu, pa tako i učeniku sa teškoćom.*

To znači da treba da se uzdržavamo od određene vrste pohvala – pohvala koje se odnose na njihovu inteligenciju ili talenat, ili pohvala koje podrazumevaju da se ponosimo njima zbog njihove pameti ili nadarenosti, a ne zbog rada koji su uložili. Možemo da ih hvalimo koliko god želimo zbog procesa orijentisanog ka razvoju – ka onome što su postigli vježbanjem, učenjem, istrajnošću i dobrim strategijama. Također, možemo da se raspitujemo za njihov rad tako da se vidi kako cijenimo njihov trud i odluke.

Primjer pohvala usmjerenih na ponašanje: „Mnogo si učio za test i to se vidi iz tvog napretka. Više puta si pročitao gradivo, izvukao si teze i sam si sebe preslišao. To je dalo odlične rezultate!“

- *U slučaju kod dekoncentracije i usmjeravanje pažnje učenika na neke druge aktivnosti umjesto na nastavne sadržaje, potapšite učenika po ramenu, ponoviti već ispričano i pokušajte motivisati učenika da se zainteresuje za trenutni sadržaj.*

Prilikom izrade individualnih planova, nastavnici su naglašavali kako se često suočavaju sa dekoncentracijom i manjkom pažnje kod učenika. Čak i kada jedan učenik ima teškoće s koncentracijom, to često utiče na sve učenike i ima negativan uticaj na kvalitetu provođenja nastavnog sadržaja. Predloženo im je da koriste kratke, zabavne vježbice za podizanje koncentracije, što se pokazalo uspješnim.

Primjer jedne takve vježbe: Vrijeme trajanja: 5 min. Djeca stoje u dva reda, jedan naspram drugih (svako ima svog partnera u drugom redu). Djeca iz prvog reda nastoje da zasmiju djecu iz drugog reda, a ovi nastoje da ostanu ozbiljni. Potom mijenjaju uloge.

- *Sve što se objašnjava potrebno je povezati sa konkretnim situacijama iz svakodnevnog života kako bi učenik to na praktičnom primjeru, njemu bliskom, mogao shvatiti i naučiti.* Na primjer, Nastavnica tehnologije tekstila, teorijski predmet o karakteristikama tekstilnih materijala, nastavni sadržaj uvijek učenicima nastoji prikazati na „opipljiv



način“. Tako da npr. učenici imaju zadaće da nauče od kojeg je materijala njihova odjeća kao i da kroz male eksperimente u razredu prate „ponašanja materijala“, te to povezuju sa teorijskim znanjem.

- *Važno je je da nastavne sadržaje povezujete i sa drugim školskim predmetima.*  
Npr. u radu sa nastavnicima u Srednjoj tekstilnoj i poljoprivrednoj školi uočeno je koliko je važno da učenici iz matematike dobro razumiju mjerenja, te da to naučeno mogu i primijeniti u praktičnom radu prilikom šivanja odjevnih predmeta. Bitno je naglasiti kako je važno da nastavnici ova dva predmeta imaju podudarne načine pojašnjavanja, te da se u radu pozivaju jedan na drugoga kako bi i prisjećanje na stečeno znanje iz matematike bilo primijenjeno u praksi.
- *Organizovati vježbe u kojima će učenici glumiti osobe koje su se našle u različitim situacijama, a kojima će cilj biti da na očiglednom primjeru vide koji su to lijepi oblici ponašanja*  
Primjer jedne takve vježbe: Vrijeme trajanja: (15 min.) Nastavnik uzima veliki papir, kači ga na zid i pri vrhu napiše SKRIVENO BLAGO. Zatim kaže: „Sada ću vas zamoliti da svako kaže po jednu svoju pozitivnu osobinu odnosno ono što voli kod sebe za koju mislite da je drugi ne vide. Ja ću sve zabilježiti na ovom papiru koji nosi naziv SKRIVENO BLAGO“. Naše pozitivne osobine nas krasi, ali je i prijatno i volimo da i drugi vide ono što je dobro kod nas i da nas po tome poznaju.

Za motivisanje djece sa razvojnim poteškoćama u odnosu na vrste smetnji također se preporučuje:

**Za djecu sa smetnjama u razvoju vidnih sposobnosti** (slijepa i slabovidna djeca) preporučuje se: stvaranje osjećaja sigurnosti u odnosu na učitelja i na svoje vršnjake, stvaranje osjećaja sigurnosti u prostoru, otkrivanje svijeta putem konkretnog i raznovrsnog materijala, angažovanje očuvanih čula u cilju kompenzacije čula vida ( dodirna, slušna, okusna, mirisna i kinestetička percepcija).

Iz našeg iskustva (vidi na str 21.) je potvrđeno kako su fleksibilnost nastavnika i pripremljena razredna sredina glavni preduslovi za razumijevanje potreba učenika sa smetnjama u razvoju vidnih sposobnosti. Međutim i savremena asistivna tehnologija nam može jako pomoći. Ukoliko dijete ima mogućnosti korištenja određenih programa poput „čitača teksta“, onda se sav materijal može prethodno pripremiti u elektronskoj formi i dati djetetu kada zatreba. Čak i ispitivanje znanja može biti pismeno kao i ostalim učenicima u razredu.

**Za djecu sa tjelesnim smetnjama preporučuje se:** stvaranje osjećaja sigurnosti i povjerenja u učitelja, stvaranje prostora bez barijera ( eksterijer, enterijer), podrška u svakodnevnim aktivnostima.

Bitno je spomenuti da Srednja tekstilna i poljoprivredna škola, u kojoj se projekat implementirao, ima arhitektonske mogućnosti koje djeci sa tjelesnim smetnjama omogućavaju jednostavno kretanje (škola je prizemna i nema stepenica niti bilo kakvih prepreka). Nažalost, arhitektonske barijere su još uvijek prisutne u našim školama, no pripremljena sredina to može riješiti. Uprkos tome, postoje brojni primjeri kako je dobra volja roditelja i nastavnog osoblja pronašla mogućnosti i sredstva da prevaziđu ovakve prepreke, u cilju poboljšanja kvalitete života djece sa tjelesnim smetnjama.

**Za djecu sa intelektualnim poteškoćama preporučuje se:** stvaranje osjećaja sigurnosti i povjerenja u učitelja, upotreba konkretnog materijala za rad, kratke , precizne i dovoljno jasne instrukcije u radu, zadatke rasčlaniti na male korake (segmente), obezbjediti jednostavne ilustracije, bez suvišnih detalja, uvježbavanje motornih funkcija.

Iz iskustva u radu sa nastavnicima Srednje tekstilne i poljoprivredne škole, gdje postoje kombinovana odjeljenja učenika, koji imaju različite teškoće (od slabovidnosti do teškog intelektualnog funkcionisanja) zaključeno je da su nastavnici na časovima morali praviti materijal i listiće koji su bili različitog stepena zahtjevnosti u zavisnosti od poteškoće sa kojom se suočava učenik. Prilikom izrade individualnih planova preporučena je redovna evaluacija materijala za svakog učenika. To znači da materijal treba biti konstruiran prema nivoima postignuća, te će dijete samo prelaziti na viši nivo zadataka nakon što uradi niži i nastavnik pregleda. Zadovoljstvo i samopouzdanje će motiviralo učenika na rad u razredu.

**Za djecu sa senzornim smetnjama/smetnje u razvoju slušnih sposobnosti (gluha i nagluha djeca) preporučuje se:** osjećaj sigurnosti i povjerenja u učitelja, direktno obraćanje, omogućiti djetetu da prati govor sa usana, naglašavanje riječi-jasno i razgovjetno, obraćanje pažnje na govor tijela.

Za djecu sa senzornim smetnjama preporučili smo profesorima Srednje tekstilne i poljoprivredne škole više praktičnih vježbi koje neće zahtijevati stalnu konverzaciju i gdje učenici mogu kroz izvođenje vježbi i eksperimenata usvojiti novo gradivo na lakši i kreativniji način.

**Za djecu sa smetnjama govora i glasa preporučuje se osiguravanje:** osjećaja sigurnosti i povjerenja od učitelja i prihvaćenosti od strane vršnjaka, direktno obraćanje, kratke, precizne i dovoljno jasne instrukcije u radu, zadatke raščlaniti na male korake, insistirati na kompletnoj

rečenici, ne požurivati dijete u davanju odgovora i pružiti pomoć u socijalnoj komunikaciji, suptilna i odmjerena podrška u pravilnom izgovoru riječi i redosljedu riječi u rečenici.

Kroz sve navedene preporuke i mogućnosti motivisanja djece sa smetnjama glavna i najvažnija preporuka je stvaranje i osiguravanje sigurnosti, povjerenja i podrške u odnosu sa nastavnikom i vršnjacima.

## Važnost pravilne komunikacije (JA poruke)

U radu s učenicima, a pogotovo učenicima s razvojnim poteškoćama najvažniji faktor predstavlja dobra komunikacija. Bez pravilne komunikacije nije moguće postići napredak u obrazovnim postignućima učenika s razvojnim poteškoćama niti je moguće osnažiti učenike za samostalno funkcionisanje u socijalnoj okolini.

### Šta je to komunikacija?

Komunikacija je proces dvosmjerne razmjene informacija preko dogovorenog sistema znakova. Pri tome se komunikacija između dvije osobe odvija na verbalnom i neverbalnom nivou. Komunikacija je proces koji je usko povezan i sa razvojem, uzme li se u obzir da dijete kroz učenje od drugih razvija svoje sposobnosti, vještine i navike. Stoga je značaj komunikacije u školi, čiji sistem preuzima ključnu ulogu u razvoju djeteta od početka školovanja, neosporan.

Istraživanja interakcije nastavnik-učenik jasno su pokazala da je vrsta i kvaliteta ostvarene interakcije u razredu povezana s ishodima učenja (Huitt, 2003). Boekaerts i Cascallar (2006) i Zimmerman (1989) slažu se da je interakcija koju učenici ostvaruju s vršnjacima i nastavnicima u razredu ključna za razvoj samoregulacijskih vještina. Wang, Heartel i Walberg (1993) ističu da skupina varijabli koje uključuju rukovođenje razredom, socijalne interakcije između nastavnika i učenika, poučavanje, razrednu klimu, akademske interakcije, procjenjivanje i razrednu implementaciju i podršku, imaju gotovo jednak utjecaj na učenje kao i sposobnosti učenika.

Činjenica jest da se najveći dio interakcija u odgojno-obrazovnom procesu ostvaruje verbalnom komunikacijom, ali nastavnik tokom interakcije ima različite uloge: obrazovnu, motivacijsku, evaluativnu, rukovoditeljsku i socijalnu, pa se tako interakcija shvata kao pojam puno "širi od komunikacije". Postoje tri široka područja istraživanja interakcije nastavnik-učenik: poučavanje, rukovođenje i socijalno-emocionalni odnos, a svako od njih uključuje veći broj pojedinačnih dijelova (Šimić, Šašić, 2011)

Kada govorimo o učenicima s razvojnim poteškoćama, upravo to identificiranje potreba je nekada osnovna prepreka u ostvarivanju učinkovite komunikacije. Naime, većina nastavnika nema prethodno iskustvo u interakciji s osobama s razvojnim poteškoćama. Nadalje, komunikacija s osobama s razvojnim poteškoćama je često pod uticajem jakih predrasuda i stereotipa koje su često rezultat pogrešnih uvjerenja o osobama s poteškoćama. Kako se komunikacijske sposobnosti često povezuju i s inteligencijom, prihvaćeno je mišljenje da je inteligencija proporcionalna jasnoći govora i drugim komunikacijskim sposobnostima. Uzmu li se u obzir ovakve i slične pretpostavke koje dalje vode do javljanja predrasuda i stereotipa, postaje jasno da je za stvaranje sigurnog i podržavajućeg okruženja za učenike s razvojnim poteškoćama neophodno procijeniti vlastite stavove i razmišljanja, te unaprijediti vlastite komunikacijske sposobnosti.

Kako bi komunikacija s učenicima s razvojnim poteškoćama bila efikasnija i usmjerena na identificiranje potreba, kako učenika tako i nastavnika, može se koristiti sredstvo „Ja poruka“. „Ja poruke“ su tvrdnje o osjećajima, vjerovanjima i potrebama osobe koja govori koje se izražavaju rečenicom koja počinje sa „Ja...“ za razliku od „Ti poruka“ koje počinju sa „Ti...“ te su uglavnom fokusirane na osobu kojoj se govori. Dakle, za razliku od „Ti poruka“ koje su u potpunosti usmjerene na drugu osobu, te je često okrivljuju ili etiketiraju po nekim osobinama, „Ja poruke“ omogućavaju jasno izražavanje vlastitih potreba bez optuživanja i/ili ugrožavanja druge osobe (Brašja, 1993.) One su temelj konstruktivnog dijaloga koji omogućava rješavanje problema i stvaranje sigurnog razrednog okruženja. A takvo razredno okruženje, koje obiluje otvorenom komunikacijom u kojoj je moguće izraziti vlastita osjećanja i potrebe, doprinosi obrazovnom i odgojnom radu. Naime, istraživanja pokazuju da je školska klima proporcionalna uspjehu (Hattie, 2009; Johnson & Stevens, 2006; Papanastasiou, 2008; Uline & TschannenMoran, 2008). Pri tome su faktori koji koreliraju sa postignućima učenika: mirna razredna klima, učiteljovo upravljanje ponašanjem koje ometa nastavu te učenikov osjećaj sigurnosti (Ma & Willms, 2004).

„Ja poruke“ uključuju sljedeće elemente : opis ponašanja koje ugrožava osobu koja govori, posljedice tog ponašanja, osjećaje koje ono izaziva i želju, odnosno potrebu, onoga što osoba koja govori želi da se dogodi. Formula „Ja poruke“ je sljedeća:

Kada ti ... (objektivan opis tuđeg ponašanja)

osjećam se ... (kako?)

jer ... (zašto? konkretni učinci)

pa bih ja ... (šta želiš da se dogodi?).

Pri tome je sa mlađim učenicima bolje koristiti kraće „Ja poruke“ dok se sa starijim učenicima mogu koristiti i duže verzije. Kada govorimo o učenicima s razvojnim poteškoćama, efikasnije je koristiti jednostavnije ja poruke.

Zamislimo sada da od učenika s razvojnim poteškoćama želimo da smanji ponašanje koje ometa nastavu. Kako bi prenijeli ovu potrebu možemo koristiti „Ja poruku“ koja će jasno izraziti naše potrebe i osjećaje. U tom slučaju bi „Ja poruka“ glasila :

„Kada ti ustaješ i hodaš po razredu,

Osjećam se ljutito,

Jer to ometa nastavu i ovaj zadatak koji radimo,

Pa bih da sjedneš na mjesto i pokušaš da se uključiš u zadatak.“

Skraćena verzija ove poruke bi glasila : „Cijenio bih kada bi se vratila na svoje mjesto kako bi mogli zajedno nastaviti raditi na zadatku“.

S druge strane, „Ti poruka“ bi u ovom slučaju glasila : „Sjedi na mjesto! Samo trčiš okolo i smetaš svakome, nemoguća si.“

Za radionice koje su imale za cilj vježbanje Ja poruka, koristili smo radni materijal Bognar, L. „Govor zmijske i žirafe“. Tokom radionica koje smo posvetili vježbanju komunikacije, polaznici su sami uvidjeli koliko je potrebno raditi na sebi i koliko je „Ti-poruka“ prisutna u svakodnevnom govoru. Primijećene poteškoće su imali i učenici, ali i nastavnici. Većina nastavnika i učenika nema problema s TI –porukama ili govorom zmijske jer je uvijek lakše koristiti osuđujući ton u razgovoru s drugima. Mnogo je teže koristiti JA-poruke ili govor žirafe jer to zahtijeva da naučimo iskazivati naše potrebe i osjećaje bez optuživanja i osuđivanja drugih. Kao pozitivno iskustvo iz prakse ističemo uočenu potrebu sudionika da rade na sebi u svakodnevnom životu kako bi usvojili vještinu nenasilne ili neosuđujuće komunikacije.

Kako je već na ovom primjeru vidljivo, „Ja poruke“ prenose potrebe i želje na jedan otvoren, nenapadački način koji privlači pažnju druge osobe, dok je „Ti poruka“ evidentno napadačka i zahtijeva odbrambeni stav koji često ima kontraefekat. Pored komunikacije na nivou učenik – nastavnik korištenje „Ja poruka“ potrebno je razvijati i u komunikaciji između učenika. Tako će učenik koji je fizički ili verbalno povrijeđen od strane vršnjaka reći : „Kada me udariš, ja se osjećam loše. Molim te da to više ne radiš“. Na taj način moguće je otvoriti konstruktivni dijalog, umjesto dalje razvijati konflikt.

Važno je imati na umu da je uvođenje „Ja poruka“ u razrednu komunikaciju proces koji nekada možda neće biti jednostavan, ali su ovo vještine koje se uče i vremenom postaju sve prirodnije i jednostavnije za korištenje.

Također, ne može se očekivati da će korištenje ovakve komunikacije magično riješiti sve probleme u razredu, ali će zasigurno vremenom jačati saradničko ponašanje, te stvoriti atmosferu u kojoj je moguće otvoreno izraziti vlastite potrebe.

Ključ za uspješnu radionicu jeste pomoć svim učenicima i mogućnost da nauče da na pravilan način izražavaju svoje potrebe. No, također je važno da nastavnici vladaju ovom vještinom, jer su osobe u koje se učenici ugledaju i koje nerijetko kopiraju.

## Razvoj empatije

Kako je već navedeno, pozitivna razredna klima od ključnog je značaja za pozitivan odgoj i obrazovanje učenika svih uzrasta. Naime, škola nije samo obrazovna institucija koja učenike podučava određenim vještinama, nego je neodvojiva od odgojnog aspekta koji ima nemjerljiv utjecaj na emocionalni, kognitivni i socijalni razvoj učenika. Pri tome, posebno su značajne emocije i potrebe učenika. Naime, škole se susreću sa nizom različitih učenika u odnosu na njihovu pozadinu, potrebe, potencijale i kompetencije. Stoga je razvoj empatije, odnosno sposobnosti uživanja i razumijevanja emocija, misli i ponašanja drugih od ključnog značaja.

U razredima sa pozitivnom razrednom klimom, u kojoj se učenici osjećaju sigurno i prihvaćeno, potiče se upravo razvoj ovih interpersonalnih vještina. Pri tome je važno poticanje empatije nastavnika prema učenicima, ali i poticanje međusobne empatije među učenicima. To je posebno značajno kada govorimo o školama koje pohađaju učenici s razvojnim poteškoćama. Naime, osnovne i srednje škole uglavnom pohađaju i učenici bez i oni sa razvojnim poteškoćama. U nekim slučajevima govorimo o inkluzivnim razredima, a nekada o odvojenim odjeljenjima za učenike sa i bez razvojnih poteškoća. Međutim, bez obzira o kojem obliku govorimo, učenici su u međusobnoj komunikaciji i odnosu te je neupitan utjecaj koji imaju jedni na druge.

Značaj koji odnos nastavnika i vršnjaka prema učenicima s razvojnim poteškoćama ima na njihov razvoj je velik. Prema dostupnim istraživanjima, potrebno je još uvijek mnogo rada kako bi učenici s razvojnim poteškoćama bili prihvaćeni i osjećali se sigurno u školama i razrednim okruženjima. Naime, istraživanja ukazuju na to da nastavnici i učenici imaju donekle negativne stavove prema učenicima s poteškoćama u odnosu na one bez poteškoća (Gething et al., 1994). Međutim, u novije vrijeme nastavnici, zbog novih zakonskih regulativa, imaju pristup nizu edukacija na ovu temu, u cilju smanjivanja negativnih stavova. Kada govorimo o vršnjacima, istraživanja pokazuju da učenici bez poteškoća radije stupaju u komunikaciju s učenicima bez poteškoća (Nowicki and Sandieson, 2002). Zbog ovakvih nalaza je razvoj pozitivne klime, koja zahtjeva vještine empatije, značajna za pozitivne ishode odgoja i obrazovanja učenika s poteškoćama.

Naime, učenici s poteškoćama manje učestvuju u nastavi od njihovih vršnjaka bez poteškoća ukoliko su pod uticajem negativnih stavova (Ison et. al, 2010).

Uzme li se navedeno u obzir, vidljivo je da su intervencije za razvoj empatije prema učenicima s razvojnim poteškoćama na nivou škole od ključnog značaja za razvoj i obrazovanje istih. Pored edukacija nastavnog osoblja, koje su preduslov za daljnje intervencije, jako je bitno provoditi edukacije za učenike koji pohađaju školu koju pohađaju i učenici s poteškoćama. Nastavno osoblje i ovdje igra glavnu ulogu. Naime, osoblje je to koje može promovirati saradničke odnose među učenicima sa i bez razvojnih poteškoća.

Radeći u Srednjoj tekstilnoj i poljoprivrednoj školi Mostar naišli smo na primjer dobre prakse gdje smo otvoreno pričali o poteškoći pri pisanju, ali je verbalno dijete moglo i znalo, te mu je omogućeno usmeno odgovaranje. Razredna zajednica nije pravila pitanje oko načina, jer se razvila empatije prema učeniku za čije postignuće su svi unutar razredne zajednice „navijali“. Svaki nastavnik unutar svog predmeta je odvojio vrijeme za razgovor i iznalaženje mogućnosti da se tom učeniku pomogne. To je dalo rezultate koji su bili vidljivi. Stav ostalih učenika se mijenjao iz dana u dan, naprosto su prihvaćali strategije mogućnosti i imali pozitivan stav prema tome.

Postavlja se pitanje kako razviti empatiju na nivou škole i razreda. Odgovor prije svega leži u komunikaciji. I ovdje se moguće vratiti na prethodno spomenute „Ja poruke“. Otvorena komunikacija, koja uključuje izražavanje vlastitih osjećaja i potreba, jača razumijevanje osjećaja i potreba drugih te samim tim razvija empatiju. Pozitivna razredna klima jednom uspostavljena, prenosi se i na druge segmente života učenika.

U našem primjeru otvoreno su učenici i nastavnici razgovarali ne samo o mogućnostima učenika koji ima određene poteškoće, već i o ostalim učenicima koji npr. ne vole odgovarati „lekcijski“, te su se mijenjali i načini ispitivanja nastavnika. Desilo se razumijevanje os strane nastavnika koji su uvidjeli da takav vid ispitivanja ne doprinosi kvaliteti znanja, ali su se i jačali pozitivni odnosi s nastavnicima u cilju partnerstva i povjerenja između nastavnika i učenika.

## Saradnja i komunikacija nastavnika i roditelja djece sa razvojnim poteškoćama

Pašalić Kreso ističe da „za pravilan razvoj i formiranje djeteta, škola i obitelj su upućene jedna na drugu i predodređene da surađuju više nego bilo koje dvije institucije“ (Pašalić Kreso, 2012: 380.). Autorica podcrtava da svaki problem ili svaki cilj podrazumijeva i prisustvo obitelji bilo indirektno ili direktno, te da zajednički rad „jača obe institucije“. Brojna istraživanja na tu temu (Mandić, 1969; Davies, 1997; Epstein, 1987, 1995; Loucks, 1992; Varunek, 2013) ističu i potvrđuju značajnu kvalitetu i uspjeh djece u školi zahvaljujući zajedničkom radu škole i obitelji. Roditelji su posebno važni u saradnji s nastavnikom, naročito s razrednikom djeteta. Stoga se učitelj zalaže za sistemsku i kvalitetnu saradnju s roditeljima.

Danas se mnogo piše i govori o partnerstvu između roditelja i škole, što podrazumijeva viši nivo uključenosti roditelja u život i rad škole. Dakle, u partnerstvu, kako ističe Pašalić Kreso (2012), partneri imaju iste interese, iste ciljeve koji su u interesu djeteta. „U partnerstvu obitelj i škola poštuju dijete, poštujući se uzajamno“ (Pašalić Kreso, 2012:384).

Mnogi roditelji/staratelji djece s razvojnim poteškoćama doživjeli su negativna iskustva u školovanju svog djeteta upravo zbog nepostojanja partnerskih i saradničkih odnosa između škole i porodice. Međutim, ukoliko postoji dobra volja i spremnost na otvoren i ravnopravan odnos moguće je ostvariti pozitivne rezultate o čemu govori sljedeći primjer:

Dvije učenice prvog razreda srednje škole, sestre, pripadnice Romske populacije su neredovno pohađale nastavu prvo polugodišta. Prema nalazima kategorizacije, jednoj učenici je utvrđeno granično intelektualno funkcionisanje, a druga učenica ima govorne teškoće i prema izdatom Rješenju isprodprosječne intelektualne sposobnosti. Nastojanja škole da stupi u kontakt sa roditeljima učenica nije bio uspješan, te su učenice bile na pragu ispisivanja iz škole zbog prevelikog broja izostanaka. Rad i napredovanje učenica u školi nije bilo izvodivo, jer nastavnici nisu imali priliku ni upoznati učenice.

U međuvremenu je jedna od učenica stupila u brak i njen zakonski staratelj je postala majka njenog muža. Starateljka, majka muža učenice, je stupila u kontakt sa razrednicom učenice, te su obavljani razgovori i uspostavljena je saradnja. Prilikom razgovora starateljka je saznala da već duži period učenica ne dolazi u školu, iako kod kuće kaže da ide u školu. Saradnja je uspostavljena na način da je razrednica bila slobodna pozvati staratelja za bilo koji problem u školi, a starateljka se odazivala na pozive i redovno, bez obzira na postojanje ili ne problema, odlazila na informativne razgovore i roditeljske sastanke. Druga učenica, koja je ostala u svojoj primarnoj porodice, je također pod uticajem sestre počela redovno pohađati nastavu.



Obje učenice su, nakon uspostavljene saradnje staratelj – škola, redovno nastavile pohađati nastavu, uz minimalan broj izostanaka, te uspješno završile razred.

U našem primjeru, taj iskorak u stvaranju boljih odnosa napravio je staratelj. Ali pravim načinom pristupa problemu, razrednica je omogućila da se komunikacija odvija dvosmjerno, što je jedan od preduslova za održavanje saradnje roditelj-škola i početka izgradnje partnerstva između roditelja/staratelja i škole. Prvi razgovor/roditeljski sastanak koji smo naveli, trajao je više od pola sata, jer je za razvoj partnerstva potrebno vrijeme za upoznavanje potreba, za dogovaranje i za postavljanje zajedničkog cilja. Kako je navedeno u primjeru iznad, sastanci su nastavljeni i održavani redovno, što je bilo nužno za ispunjavanje cilja. Učenice su dobili priliku razgovarati o svojim potrebama, jer su razgovori u porodici poprimili sasvim drugi oblik komunikacije. Staratelj je s uvažavanjem slušao učenicu, čuo potrebe i blagovremeno im odgovorio, što je uticalo na motivaciju učenica za pohađanjem nastave.

Programi koji rade istovremeno i s djetetom i s roditeljima pokazuju najveću učinkovitost, jer mijenjajući pojedince u porodici mijenjaju i porodicu kao sistem (Alvadaró i sur., 2001). Problem pri ovom, sveobuhvatnom pristupu, je još uvijek pitanje motivacije roditelja za rad. U školi je osigurana dostupnost djeteta, međutim ne i roditelja. Praksa pokazuje da najrizičniji roditelji imaju i najnižu motivaciju i da ih je teško pridobiti na saradnju. Međutim, odgovornost škole, kao i stručnih suradnika, je pružiti potrebne informacije kakvu pomoć mogu dobiti i gdje je mogu potražiti čak i ako pozivi i naponi škole ostaju bez odaziva roditelja. Mogućnosti porodice da se nosi s poteškoćama vlastitog djeteta, uz pomoć škole i stručnjaka je presudna za kasniji životni uspjeh takve djece. Trijada roditelj - dijete- škola neraskidiva je i koordinirana. Ukoliko sva tri čimženika daju optimalno unutar svojih mogućnosti, možemo predviđati gotovo siguran uspjeh završetka školovanja djeteta s poteškoćama. (Ajduk, Ferić, 2002.)

Unatoč iznimnoj važnosti saradnje, ona je slabo zastupljena u školskoj praksi. I nju treba učiti. Da bi roditelji i školski djelatnici postali dobri saradnici, potrebno je da se rukovode određenim principima, od kojih bi mogli izdvojiti sljedeće (Igrić, 2004):

- ravnopravnost
- uvažavanje
- povjerenje
- uzajamnost
- pravovremenost
- usmjerenost
- učinkovitost

## **Ravnopravnost**

U ravnopravnom odnosu i stručnjaci i roditelji imaju pravo iznositi svoja gledišta o problematici rada s određenim djetetom. Cilj je međusobni dogovor o sadržajima rada, pedagoškim pristupima i načinima saradnje.

U našem primjeru roditelju/staratelju je omogućeno vrijeme da iznese svoje mišljenje i da se to u školi čuje.

## **Uvažavanje**

Podrazumijeva spremnost stručnjaka i roditelja da saslušaju argumente druge strane, pokušaju ih razumjeti i prihvatiti za dobrobit djeteta. Uvažavanje se temelji na činjenici da svaka strana (stručnjak, roditelj) ima svoje razloge zbog čega zastupa neka svoja gledišta i postavlja svoje zahtjeve.

U našem primjeru, staratelj je nakon uspostavljenog kontakta sa razrednicom u potpunosti saslušao razrednicu i sa uvažavanjem prihvatio sve kritike iskazane kroz „ja poruke“ i izložene probleme, sa kojim nije bio upoznat. Učenica je uključena u razgovore i razvila se diskusija na prijateljskoj osnovi u želji da svi daju od sebe najbolje što mogu.

## **Povjerenje**

Proizlazi iz vjerovanja stručnjaka i roditelja da se druga strana istinski trudi za dobrobit djeteta, u skladu sa svojom ulogom i gledištima, te da će se u svom djelovanju zalagati u skladu sa svojim mogućnostima. Povjerenje stručnjaka u roditelja temelji se na polazištu da roditelj poznaje svoje dijete i da mu želi najbolje, iako to nije uvijek u mogućnosti i ostvariti. Povjerenje roditelja u stručnjaka zasniva se na vjerovanju da stručnjak zna i želi na stručno najbolji način pridonijeti napredovanju djeteta.

Međusobno povjerenje podrazumijeva da će obje strane postupati u skladu sa zajedničkim dogovorima i temelji se na njihovim ostvarenjima i sigurnosti da neke informacije ostaju zaštićene od drugih osoba.

Iz našeg primjera se može prepoznati početak razvoja povjerenja, jer na iskrenost razrednika i staratelj je iskreno reagovao, te su zajednički postigli dogovor koji je urodio zajedničkom cilju.

## **Uzajamnost**

Odnosi se na želju i potrebu stručnjaka i roditelja za zajedničkim radom, dogovorima i razmjenu potrebnih informacija s obzirom na dogovoreni zadatak. Učitelj i roditelj će, po principu uzajamnosti, međusobno razmjenjivati sve važne informacije o djetetu u vezi sa sticanjem znanja, razvijanjem sposobnosti, vještina i navika, zadovoljavanjem učenikovih interesa, želja i potreba, u vezi s kontaktima s vršnjacima, ponašanjem prema autoritetima, članovima obitelji itd.

U našem primjeru, staratelj je prenio nastavnicima informacije o porodičnim problemima s kojima se učenica suočava i kako je to utjecalo na školske obaveze, dok su s druge strane nastavnici pokazali više razumijevanja za potrebe učenica i redovno obavještavali staratelja o problemima učenice u školi, kao i o napretku učenice u učenju.

## **Pravovremenost**

Zahtijeva od stručnjaka i roditelja da na vrijeme jedni druge informišu o svim činjenicama važnim za početak ili tok rada s djetetom. Kao što roditelji treba da na vrijeme upoznaju učitelja/razrednika sa svim značajnim promjenama u djetetovu ličnom, školskom i porodičnom životu. Učitelj, također na vrijeme, upoznaje roditelja s napredovanjem djeteta, postojećim teškoćama u nastavnom radu i svojim postupcima ili zahtjevima.

U našem primjeru, savjesno reagovanje roditelja/staratelja i najbrže moguće uspostavljanje saradnje i postavljanje cilja se pokazalo ključnim da učenice redovno nastave školovanje.

## **Usmjerenost**

Upućuje stručnjake i roditelje na aktivnosti vezane uz isti dogovoreni cilj. U odnosu na taj cilj svaki od njih ima svoj zadatak kojim će pridonijeti njegovu ostvarenju. Svaki subjekt u suradnji razrađuje svoje oblike, metode ili načine rada s djetetom kako bi realizovao svoj zadatak. Ako se, npr., želi povećati samostalnost učenika u izradi domaće zadaće, stručnjak će, primjerice, olakšati zadatke za domaću zadaću, a roditelj će tražiti načine poticanja djeteta da ju izradi samostalno, bez njegova utjecaja i pomoći. Usmjerenost svih subjekata na dogovorene zadatke trebala bi brže dovesti do željene, planirane promjene.

Iz našeg primjera, cilj staratelja i razrednika je bio redovno pohađanje nastave, te je izvođenje aktivnosti (telefonski pozivi staratelja prilikom svakog izostanka učenice, prisustvovanje redovnim informativnim razgovorima i roditeljskim sastancima) usmjereno na cilj dovelo do ostvarenja istog.

## Učinkovitost

Traži od stručnjaka i roditelja preuzimanje odgovornosti da u određenom vremenu provedu dogovorenu aktivnost/zadatak, na što je moguće bolji način. Nakon obavljene aktivnosti međusobno se informiraju, razmatraju promjene i, ovisno o učincima, uspostavljaju nove dogovore. Učinak saradnje je postignut ako je došlo do pozitivne promjene kod učenika.

Iz našeg primjera staratelj je preuzeo odgovornost za dolazak na redovne sastanke i odgovore na pozive od strane razrednika, te rad sa djetetom kod kuće, po preporukama razrednika. Razrednik je preuzeo odgovornost za ponašanje i napredak djeteta u školi, te redovno informisanje staratelja. Motivacija za saradnjom i potpun angažman u provođenju dogovorenih koraka obje strane se pokazalo učinkovitim. Dogovor je bio da se za 15 dana nađu ponovo u istom sastavu kako bi podijelili zapažanja i napravili nove zajedničke korake.

## Šta je važno za dobru komunikaciju stručnjaka i roditelja?

Uspješnost odnosa u saradnji i kvaliteta saradnje između stručnjaka, roditelja, ali i učenika u velikoj mjeri ovisi o kvaliteti komunikacije.

Dijalogom se može postići dogovor u suradnji između stručnjaka (nastavnika) i roditelja ako se obje strane pridržavaju nekih odrednica dobrog dijaloga, od kojih se mogu izdvojiti sljedeće (Igrić,2004):

- *Važno mjesto u stručnom radu i u saradnji ima osposobljavanje stručnjaka za bolju komunikaciju.*
- *Razgovor s stručnjakom ne znači monolog već aktivno slušanje i dijalog –korištenja JA poruka.*
- *Stvarajte pozitivno emocionalno ozračje: Mi sarađujemo (stručnjak, roditelj, dijete), riječ je o zajedničkom problemu.*
- *Pokažite osjećaj i razumijevanje za stručnjakovo doživljavanje djeteta, škole, programa u koji je uključen.*
- *Aktivirajte roditeljske potencijale: Kako oni vide rješenje problema? Kako oni vide nastavak rada? Pritom ih vraćajte na stvarne mogućnosti djeteta – u školi, programu i u porodici – tu i sada. .*
- *Prepoznajete obrambene mehanizme (ljutnja, nezadovoljstvo) stručnjaka i procijenite koliko se taj dio odnosi na vas. Ako ne nađete elemenata, ne dopustite*

da razgovor skrene s problema zbog kojega razgovarate s roditeljem/stručnjakom. Ni roditelji/stručnjaci nisu savršeni.

- *Vraćajte sagovornika - roditelja na cilj razgovora i držite se jedne teme dok je ne zaokružite.*
- *Kroz neposredni primjer vaše komunikacije sa roditeljem i s djetetom pomožete drugoj strani da unapređuje komunikaciju.*
- *Stavite naglasak na ono što dijete može i dajte perspektivu.*
- *Razgovor dovršite dogovorom o konkretnim zadacima svih sudionika i dogovorom o sljedećem sastanku.*

U narednoj tabeli su prikazana očekivanja roditelja i učitelja pri vođenju dijaloga. Za oboje su navedeni primjeri nepoželjnog i poželjnog dijaloga s njihova stajališta. S lijeve su strane negativne poruke koje ne potiču komunikaciju, a s desne pozitivne poruke koje potiču komunikaciju:

Tabela 1. IDEALNE INFORMACIJE – S GLEDIŠTA RODITELJA

<b>UMJESTO DA POČINJETE SA ONIM LOŠIM</b>	<b>POČNITE S ONIM ŠTA JE DOBRO</b>
<b>Nastavnik:</b> Vaš sin u posljednje vrijeme ne ulaže puno truda za rad u školi.	<b>Nastavnik:</b> Dino je bio prvi dobrovoljac za školski program recikliranja
<b>UMJESTO NABRAJANJA NEDOSTATAKA</b>	<b>NAVEDITE ŠTA MU TREBA</b>
<b>Nastavnik:</b> On sanjari. I loše mu ide matematika, naročito množenje.	<b>Nastavnik:</b> Dino treba posvetiti više vremena tablici množenja.
<b>UMJESTO DA MI GOVORITE ŠTA DA ČINIM</b>	<b>OBJASNITE KAKO SE RADI U ŠKOLI</b>
<b>Nastavnik:</b> Vi i vaša supruga trebali biste s Dinom vježbati matematiku svaki dan. <b>Roditelj:</b> Moja žena i ja smo rastavljeni	<b>Nastavnik:</b> Primjetio sam da Dino dobro radi kad mu dam neki zadatak vezan uz matematiku, na primjer, da izbroji novac iz razredne kase.

Tabela 2. IDEALNE INFORMACIJE – S GLEDIŠTA RODITELJA

<b>UMJESTO DA ODUSTAJETE OD MOG DJETETA</b>	<b>RAZVIJTE PLAN ZAJEDNO SA MNOM</b>
<b>Nastavnik:</b> Moramo se suočiti sa činjenicom da neka djeca nemaju dara za matematiku	<b>Nastavnik:</b> U razredu ćemo se igrati prodavnice. Dinu ću odrediti za blagajnika
<b>UMJESTO DA ZABORAVITE PLAN</b>	<b>KASNIJE ME OBAVIJESTITE ŠTA SE DOGAĐA</b>
<b>Nastavnik:</b> Igra prodavnica? Ah, da. . . Imao sam toliko posla, nije bilo vremena za to.	<b>Nastavnik:</b> Drago mi je da vas mogu obavijestiti da se Marku svidjela uloga blagajnika i da se popravio u sabiranju i oduzimanju.
<b>UMJESTO DA ZLOUPOTREBLJAVATE POVJERENJE KOJE VAM UKAZUJEM</b>	<b>BUDITE DISKRETN I U ODNOSU NA MOJ PRIVATNI ŽIVOT</b>
<b>Kolega s posla (nastavnik):</b> Kako su prošle informacije sa Dininim ocem? <b>Nastavnik:</b> Jesi li znala da su on i njegova žena rastavljeni?	<b>Kolega s posla (nastavnik):</b> Šta ti je rekao Dinin otac? <b>Nastavnik:</b> Informacije su bile vrlo uspješne.

Tabela 3. IDEALNE INFORMACIJE – S GLEDIŠTA NASTAVNIKA

<b>UMJESTO DA MI GOVORITE ŠTA DA ČINIM</b>	<b>OPIŠITE ŠTA SE S MIJOM DOGAĐA KUĆI</b>
<b>Roditelj:</b> Ne biste Miji trebali davati tako dugačka gradiva.	<b>Roditelj:</b> Mija se jako brzo umori kad vježba čitanje.
<b>UMJESTO DA ODBIJATE SARADNJU</b>	<b>POMOŽITE MI U RJEŠAVANJU PROBLEMA</b>
<b>Nastavnik:</b> Možete li Miju katkad odvesti u biblioteku? <b>Roditelj:</b> U posljednje vrijeme uopće nemam vremena.	<b>Roditelj:</b> Pronaći ću vremena da Miji pomognem u čitanju. Obavijestit ću vas o svojim zapažanjima. <b>Nastavnik:</b> A ja ću vas svakog petka obavještavati o napretku ostvarenom tokom sedmice.
<b>UMJESTO DA ZABORAVITE PLAN</b>	<b>IZVRŠITE DOGOVORENO</b>
<b>Roditelj:</b> Ah, trebala sam vam se javiti? Potpuno sam zaboravila.	<b>Roditelj:</b> Mija rado sa mnom vježba čitanje. Ovog vikenda ići ćemo u biblioteku.

Tabela 4. IDEALNE INFORMACIJE – S GLEDIŠTA NASTAVNIKA

<b>UMJESTO DA POČINJETE S ONIM LOŠIM</b>	<b>POČNITE S ONIM ŠTO JE DOBRO</b>
<b>Roditelj:</b> Mija je vrlo nezadovoljna u vašem razredu. Kaže da je uvijek kritikujete.	<b>Roditelj:</b> Mija mi je rekla kako vam voli pomagati pri dijeljenju testova.
<b>UMJESTO DA ME NAPADATE</b>	<b>OPIŠITE ŠTA TREBA VAŠEM DJETETU</b>
<b>Roditelj:</b> Nije u redu što stalno govorite Miji da se mora više truditi.	Roditelj: Mija se lako obeshrabri, naročito kad je riječ o čitanju. Čini mi se da joj bolje ide kad je neko pohvali.
<b>UMJESTO DA ZA SEBE ZADRŽAVATE INFORMACIJE</b>	<b>OBAVIJESTITE ME O ONOME ŠTO JE VAŽNO</b>
Nastavnik: Kakav je Mijin život kod kuće? Roditelj: Sve je u najboljem redu.	Roditelj: Sad kad je došlo drugo dijete imam vrlo malo vremena za Miju.

## Metodologija izrade individualno odgojno obrazovnih planova



## Individualizacija nastavnog procesa

„Individualizacija nastave kroz individualizirani pristup svakom učeniku, posebno prilagođeni odgojno-obrazovni programi, primjerena nastavna sredstva i pomagala, psihološki pristup djeci s teškoćama u razvoju osnovne su osobine specijalnih škola, a koje su pak u redovnim školama često potpuno zanemarivane. Stvaranje nove škole otvorene za svu djecu, bez obzira na različitosti, postaje osnovni cilj integracije djece s teškoćama u razvoju u sistem redovnog školovanja s ciljem razvoja intelektualnih, emocionalnih i socijalnih osobina učenika.“ (Karamatić Brčić.M. 2012).

Kada se u redovnom nastavnom procesu nalaze učenici s posebnim potrebama, najčešće dolazi do nesklada između njihovih razvojnih sposobnosti, te sadržaja i didaktičko-metodičkih formi rada koje su uglavnom primjerene većini ostalih "prosječnih" učenika (Ivančić, Stančić, 2003). Neuspjeh u učenju i loša komunikacija mogu negativno djelovati na njihov emocionalni i socijalni razvoj, jer je za svakog učenika važan obrazovni uspjeh i prihvaćanje u razrednom okruženju. Ako je učenik neprihvaćen unutar razrednog kolektiva i ako stalno doživljava neuspjeh zbog postavljanja zahtjeva koje ne može zadovoljiti, neke njegove osnovne potrebe (uvažavanje, druženje, razvoj pozitivne slike o sebi) neće biti zadovoljene (Ivančić, Stančić 2003).

„Uključivanje djece s razvojnim poteškoćama u redovna razredna odjeljenja podrazumijeva više aktivnosti. Pri tome se misli na izradu nastavnog plana i programa za dijete s razvojnim poteškoćama, poboljšanje kompetencija nastavnika za provedbu obrazovne inkluzije u školi, priprema razrednog okruženja za uključivanje djeteta s razvojnim poteškoćama u proces redovne nastave, kvalitetnu međusobnu suradnju nastavnika i ostalog nastavnog i školskog osoblja škole, realizaciju nastavnog plana i programa te u konačnici njegovo praćenje i vrednovanje“ (Suzić, 2008).

Uspješnost nastavnog procesa u mnogočemu zavisi od nastavnika, od kvalitete odnosa nastavnik-učenik kao i mnogih drugih faktora koji najviše ovise o samom nastavniku. Inkluzija u školi nije samo cilj koji se treba realizovati, nego je to jedan cijeli proces koji u konačnici ima svoj cilj (Mittler, 2000). Pri tome se naglašava važnost procesa, a ne samo rezultate pojedine odgojno-obrazovne aktivnosti u školi. U tom procesu nastavnici svojim iskustvom u učenju i poučavanju nastoje primijeniti metode i oblike rada primjerene djeci različitih mogućnosti. Provođenje inkluzivnog odgoja i obrazovanja u školi zahtjeva jedan novi pristup usmjeren na novije metode, nove kompetencije koje su u skladu sa zahtjevima suvremenih obrazovnih reformi. Učitelji i nastavnici ključne su osobe za ostvarivanje postavljenih ciljeve, u razrednom okruženju i izvan njega.

## Individualno odgojno obrazovni plan (IOOP)

Individualni odgojno obrazovni plan (IOOP) je osnovni instrument i dokument kojim se reguliše i obezbjeđuje prilagođavanje škole i nastave obrazovnim potrebama učenika koji (iz bilo kog razloga) nisu u mogućnosti da se uklape u postojeći vaspitno-obrazovni proces ili školski program. IOOP je dokument ustanove kojim se, za određeno dijete/učenika i u datom vremenskom periodu, koriguje i zamjenjuje propisani vaspitno-obrazovni, odnosno školski program. (Prilog 1.) Razvoj IOOP-a je proces koji treba da se odvija u saradnji svih nadležnih osoba, obuhvatajući školski kadar, roditelje, djecu (kada i koliko je to moguće i prikladno) i ostalo kvalificirano osoblje).

Tim za procjenu i podršku (pedagog, psiholog, logoped/defektolog, nastavnik i roditelj/staratelj) treba da odluči koliko je učeniku potrebno obrazovanje sa razvojnim poteškoćama i kako treba organizovati nastavu. Svako dijete koje ima rješenje za obrazovanje sa razvojnim poteškoćama ("rješenje o razvrstavanju" ili "nalaz i mišljenje") treba da ima individualni plan obrazovanja (Vokić, 2015).

IOOP izrađuje se isključivo za pojedinog učenika škole. Praksa bi trebala biti da se ovaj dokument kreira i za nadarene učenke škole radi planiranja i praćenja uspješnosti i tih učenika na njima primjeren način. Ipak neovisno o tome da li je IOOP izrađen za nadarene učenike, uvijek se izrađuje za učenike u tzv. specijalnim programima ili školama.

Svaki individualizirani program treba se temeljiti prvenstveno na sposobnostima, vještinama, interesima, potrebama učenika, predznanjima, odnosno «jakim stranama», «područjima o kojima treba voditi brigu» a tek onda «područjima koja tek treba razvijati».

IOOP treba sadržavati posebnosti odgojno-obrazovnog rada (nastavni predmet, svrhu izrade programa, sažeti prikaz rezultata inicijalne procjene, obrazovna postignuća tj očekivane ciljeve, plan podrške, vrednovanje i ocjenjivanje postignuća).

Za izradu dobrog programa za učenika s razvojnim poteškoćama potrebno je dobro poznavati učenika za kojega se radi program, njegove mogućnosti i ograničenja (s naglaskom na potencijalima), njegovo predznanje, te opšte i specifične potrebe. Zbog ovog je nužno napraviti dobru procjenu. Na temelju dobre procjene može se pristupiti određivanju opštih i specifičnih ciljeva i potreba vaspitanja i obrazovanja konkretnog učenika s razvojnim poteškoćama. Tu se ne radi samo o pitanju "šta" podučavati, nego takođe i "kako" podučavati, odnosno koje su modifikacije neophodne da bi se učenje učinilo maksimalno efikasnim. (Vokić, 2015).

## Vrste IOOP-a

Svrha i glavni prioritet IOOP-a je podrška vaspitanju i obrazovanju učenika, tako da on/ona mogu pohađati odgovarajući nastavni plan i program. Kada je reč o ciljevima IOOP-a, dijelimo ih na kratkoročne i dugoročne (odnosno godišnje). Vremenski interval ostvarenja kratkoročnih ciljeva određuju, partnerskim dogovorom, članovi tima, uz prisustvo i odobravanje roditelja, i uglavnom se odnosi na period od dva do tri mjeseca. Oni predstavljaju prelazne faze u razvoju djeteta i trebalo bi da vode ostvarenju opštih, godišnjih ciljeva. Godišnji ciljevi predstavljaju očekivana postignuća djeteta u toku jedne školske godine (u okviru IOOP-a).

Kada je riječ o vrstama IOOP-a, on može da bude:

1. Po prilagođenom programu (IOP-PP), u kome se planira cilj pružanja podrške, koja se odnosi na prilagođavanje: (prostora i uslova u kojima se uči, metoda rada, udžbenika i nastavnih sredstava, aktivnosti i njihovog rasporeda, lica koja pružaju podršku ).
2. Po izmenjenom programu (IOP-IP), u kome se planira prilagođavanje: (opštih ishoda obrazovanja i vaspitanja, posebnih standarda postignuća učenika u odnosu na propisane, sadržaja za jedan, više ili za sve nastavne predmete.
3. Po obogaćenom i proširenom programu (IOP-OP), koji se primenjuje za učenike sa izuzetnim sposobnostima.

Koji će se oblik individualnog obrazovnog plana primjeniti zavisi od teškoća djeteta, odnosno njegovih mogućnosti da slijedi redovni nastavni plan i program (što se utvrđuje dijagnostičkim postupcima), odnosno individualnih potreba za obogaćenim nastavnim programom, u slučaju učenika sa izuzetnim sposobnostima.

IOP-PP je najčešća vrsta IOP-a i izrađuje se za svakog učenika koji i pored prethodno prilagođavanog pristupa, ne postiže propisane ishode/standarde, pa mu je potrebna dodatna podrška u obrazovanju i vaspitanju.

IOP-IP je namijenjen učenicima koji uz primjenu IOP-PP ne postižu propisane ishode u učenju. Izradi IOP-IP mora da prethodi primjena i vrednovanje IOP-PP, a da bi se on donio, potrebno je pribaviti saglasno mišljenje od stručnog tima ili komisije. IOP-IP treba da omogući napredovanje učenika i njegov ostanak u obrazovanju, kroz prilagođavanje sadržaja i ishoda, odnosno standarda postignuća, paralelno sa ostalim vidovima prilagođavanja.

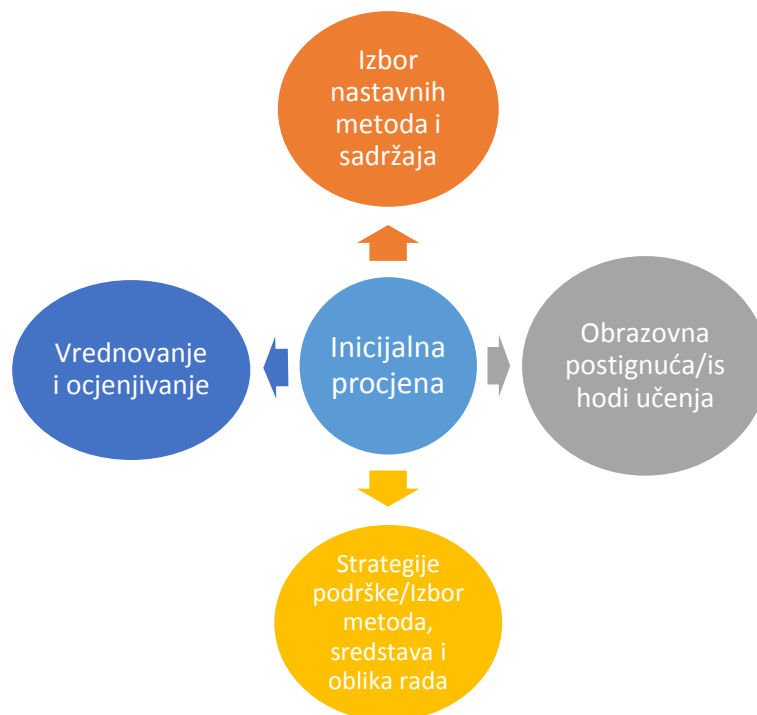
IOP-OP je namijenjen učenicima osnovnih i srednjih škola koji imaju izuzetne sposobnosti, tj. koji u nekom domenu postižu ili je procijenjeno da bi mogli postići izuzetne rezultate.

## Pitanja koja trebamo postaviti prije nego krenemo sa izradom individualnog plana za učenike?

1. Postoji li potreba za IOOP-om u nastavnom procesu?
2. Na osnovu kojih pokazatelja zaključujemo o potrebi izrade IOOP-a?
3. Koji su za učenika problemski nastavni predmeti?
4. Koje strategije rada nisu učinkovite?
5. Koja su područja teškoća učenika ?
6. Kako teškoće učenika utječu na razrednu klimu i komunikaciju?
7. Koje su posebnosti učenika u odnosu na specifično područje teškoća?
8. Koje su obrazovne osobitosti i kako se iskazuju u nastavnim predmetima u stjecanju znanja i obrazovnih vještina?
9. Kakav plan podrške je potrebno izraditi i što je potrebno prilagoditi: razine kompetencija, ciljevi, sadržaji, strategije, aktivnosti, zahtjevi u podučavanju?
10. Kolika je uspješnost učenika po izvođenju programa kreiranja individualne podrške?

## KORACI U IZRADI INDIVIDUALNO ODGOJNO OBRAZOVNOG PLANA

- inicijalna procjena ( na početku školske godine, procjenjuju se: školsko znanje, socijalne vještine, komunikacijske vještine, samostalnost i briga o sebi )
- prilagođavanje u edukacijskom procesu/plan i program podrške (određivanje nastavnih predmeta i sadržaja, određivanje obrazovnih postignuća/ciljeva, prilagodba sadržaja, prilagodba strategija poučavanja, ostvarene zadaće)
- ocjenjivanje i finalna procjena ( učenika uspoređujemo sa samim sobom, a ne s drugim učenicima/cama i vrednujemo prema njegovom programu)



Grafikon 2

## INICIJALNA PROCJENA

Inicijalna procjena predstavlja prvi korak u izradi individualno odgojno obrazovnih planova. Prilikom inicijalne procjene značajno je utvrditi učenikove sposobnosti (šta učenik može uraditi), interese (šta učenik voli raditi) i potrebe (šta učeniku treba). Navedene procjene osnova su za određivanje daljeg rada učitelja/nastavnika u odnosu na planiranje i provođenje prilagođavanja u edukacijskom procesu u svim njegovim etapama.

Inicijalna procjena učenika se sastoji iz dva dijela:

### 1. Razvojne teškoće učenika

- Ko je moj učenik?
- Koja je njegova historija?
- Koje su njegove vještine, sposobnosti, interesi, potrebe, „jake i slabe strane“?

## 2. Specifičnosti školskog učenja

Procjenom se utvrđuje koja je razina razvijenosti određenih vještina/ sposobnosti unutar pojedinih područja.

Instrumenti koje stručni tim škole koristi u praksi prilikom kreiranja individualne procjene za učenike su:

- Lista procjene osobitosti školskog učenja (Bujanović, Ivančić.2006)
- Identifikacija i mjerenje sposobnosti djeteta (Unicef i Ministarstvo nauke i prosvjete, Crna Gora)

Lista procjene osobitosti školskog učenja (Prilog 2.) se koristi za utvrđivanje specifičnosti školskog učenju za svakog učenika pojedinačno. Školski tim procjenjuje sljedeće specifičnosti školskog učenja: komunikacijske vještine, vještine brojanja, računanja i mjerenja, praktičan rad, vještine orijetacije, strategije učenja, mogućnost usvajanja i iskazivanja znanja i sociološke oblike rada)

Instrument „Identifikacija i mjerenje sposobnosti djeteta“ procjenjuje 6 ključnih sposobnosti učenika: intelektualne sposobnosti, govorne sposobnosti, ponašanje učenika, čulo i percepciju, motorne sposobnosti i toleranciju i otpor učenika (Prilog 3).

Prilikom kreiranja individualno odgojno obrazovnih planova kao primarni alat preporučuje se korištenje „Liste procjene osobitosti školskog učenja“. Instrument „Identifikacija i mjerenje sposobnosti djeteta“ koristi se kao dodatni instrument koji daje opsežnije i detaljnije informacije o pojedinom učeniku.

Pored navedenih instrumenata nastavnik može koristiti instrumente koje sam kreira (upitnici, zadaci za procjenu pojedinih vještina, skale procjene i dr.) Ono što je ključno je svakako još jednom napomenuti da ni u kojem slučaju ne smije izostati opservacija (promatranje) učenika za vrijeme nastave te razgovori s učenikom.

Tabela 5. Primjer inicijalne procjene ( IOOP, Srednja tekstilna i poljoprivredna škola Mostar, 2016.)

<b>Komunikacijske vještine (govor jezik i pismenost):</b>
Učenica se dobro usmeno izražava, odgovori na pitanja su uglavnom potpuni i smisleni, posjeduje razvijenu sposobnost razumjevanja neverbalnih informacija, kao i mogućnost prilagođavanja sagovorniku. Usvojeni su potrebni nazivi i njihovo razumjevanje, usvojeno čitanje i pisanje štampanih i pisanih slova, uz razumjevanje bitnih odrednica pročitano, kao i pamćenja većeg broja činjenica. Preporučuje se: korištenje orijentira pri čitanju, češće čitanje kraćih, jednostavnih tekstova, odlomaka obrađenih tekstova, višekratno ponavljanje, češće ispitivanje kao i kreativna prezentacija sadržaja.
<b>Brojanje, računanje i mjerenje:</b>
Sabiranje i oduzimanje potpuno usvojeno. Množenje i dijeljenje je usvojeno samo s nekim brojevima i preporučuje se računanje s manjim brojevima uz pojednostavljivanje zadataka za učenicu u budućem radu. Učenica posjeduje samostalnost u primjermjivanju naučenih mjera u nastavnom radu ali postoji potreba za povezivanjem materije s konkretnim potrebama života (uređenje prostora, izrada predmeta, planiranje aktivnosti u vremenu)
<b>Praktičan rad:</b>
Pokazuje samostalnost u jednostavnijim oblicima praktičnog rada i pravilno se služi samo određenim priborom.
<b>Vještine orijentacije:</b>
Orijentacija u vremenu i prostoru je potpuno razvijena, kao i orijentacija u odnosu na radnu površinu. Učenica nema problema s korištenjem informacija vezanih za vrijeme (planiranje, poštivanje rokova).
<b>Motorne sposobnosti:</b>
Motorne sposobnosti su bez ograničenja.
<b>Odnos prema nastavi:</b>
Sposobnost učenja konkretnih procedura je bez ograničenja, a učenje apstraktnih procedura je s lakšim ograničenjima. Rješavanje brojčanih zadataka kao i mogućnost anticipiranja odvija se s lakšim ograničenjima. Učenica posjeduje dobru organizaciju u samostalnom učenju, kao i motivisanost učenja za bolju ocjenu, zadatke uglavnom rješava po naučenom modelu, poznatog tipa.
<b>Socio emocionalne kompetencije:</b>
Slabija sposobnost uspostavljanja i širenja socijalnih mreža, predstavljanja sebe, kao i kontrole impulsivnosti, česte promjene raspoloženja, tokom testiranja dosta anksiozna, jako umanjena sposobnost preuzimanja inicijativa, poštuje autoritet i pravila, timski rad u nastavnom procesu zadovoljavajući, dobro razvijen osjećaj vlastite i društvene odgovornosti. Teško se uklapa u nepoznatu sredinu i najbolje funkcioniše u poznatoj okolini.

## PRILAGOĐAVANJE U EDUKACIJSKOM PROCESU/ PLAN I PROGRAM PODRŠKE

Plan podrške u odgojno-obrazovnom procesu najvažniji je dio individualno odgojno obrazovnog plana. Uzimajući u obzir specifičnosti razvoja određenog učenika i njihov utjecaj na njegovo učenje, nastavnik treba otkriti koje će dijelove plana/programa podrške razrađivati. Učitelju je važno znati hoće li planirati sve dijelove (prilagodba sadržaja, ishoda, aktivnosti, strategije podrške npr. za učenika sa sniženim intelektualnim sposobnostima) ili samo neke (teme, aktivnosti, strategije podrške npr. za učenika s kroničnim bolestima).

### Određivanje nastavnih predmeta i sadržaja

Individualno odgojno obrazovni plan se kreira za svakog učenika pojedinačno iz predmeta za koji je procijenjeno da je učeniku potrebna dodatna podrška. Za svaki predmet pravi se plan i program gdje se određuje sadržaj edukacije, ključne teme i pojmovi koje učenik treba usvojiti iz određenog predmeta.

Sadržaj edukacije, teme koje će se obrađivati i pojmovi koje je potrebno usvojiti se planiraju na osnovu godišnjeg plana i programa škole za svaki pojedinačni predmet za koji se kreira individualni plan. Zajedno sa određivanjem nastavnih predmeta i sadržaja stručni tim za kreiranje individualnog plana određuje i planira odgojno-obrazovne ishode za učenika/učenička postignuća koji su relevantni za taj nastavni plan i program.

### ODREĐIVANJE UČENIČKIH POSTIGNUĆA (OČEKIVANIH ODGOJNO – OBRAZOVNIH ISHODA)

Šta su učenička postignuća / odgojno – obrazovni ishodi?

Učenička postignuća ili odgojno-obrazovni ishodi predstavljaju jasno iskazane kompetencije, tj. očekivana znanja, vještine i sposobnosti, te vrijednosti i stavove koje učenici trebaju steći i moći pokazati po uspješnom završetku određene nastavne teme, programa, stepena obrazovanja ili odgojno-obrazovnog ciklusa. Ona, dakle, trebaju jasno iskazivati što učenici trebaju znati i biti u stanju činiti, ali i način na koji će stečeno znanje, vještine i stavove trebati pokazati. (Radna verzija priručnika COI Step by Step – Projekat „Obrazovanje za pravično društvo“, 2013-16)



Odgojno obrazovni ishodi ili učenička postignuća nisu iskazi koji eksplicitno nabrajaju ili opisuju odgojno-obrazovne sadržaje, tj. nastavne teme (kao što je npr. slučaj s nastavnim programima) niti govore što učitelji ili nastavnici u nastavi trebaju raditi. Prema Bloomovoj taksonomiji odgojni obrazovni ishodi su usmjereni na učenike i njihove aktivnosti i zato se uvijek iskazuju aktivnim glagolima koji izražavaju učeničku aktivnost (prepoznati, opisati, analizirati, uporediti, razvrstati, interpretirati, primijeniti itd.)

Zašto su učenička postignuća važna?

Zato što:

1. Učiteljima i nastavnicima pružaju jasnu i preciznu osnovu za:

- određivanje: sadržaja koje će poučavati, nastavnih strategija i metoda koje će primjenjivati,
- određivanje aktivnosti koje učenici trebaju izvesti,
- definisanje ispitnih zadataka za vrednovanje učeničkog uspjeha i napredovanja,
- vrednovanje ostvarenosti kurikuluma koji primjenjuju.

2. Učenicima pružaju:

- jasnu i konkretnu sliku šta će morati znati i umjeti na kraju pojedine teme, cjeline, razreda, odgojno-obrazovnog ciklusa, odnosno školovanja,
- jasan okvir koji usmjerava njihovo učenje,
- jasno artikulisanu osnovu za pripremanje za ispite, odnosno provjere njihovih postignuća.

3. Roditeljima omogućuju:

- sticanje jasne slike o tome koju vrstu i dubinu znanja, vještina i vrijednosti će djeca moći steći u školi,
- uspješno pomaganje i praćenje napredovanja njihovog djeteta i dr.

Prema općim osnovama školskog programa ishodi ne definišu način i konkretne aktivnosti kojima se učenicima omogućuje da steknu, razviju i formiraju određena znanja, sposobnosti, vještine i stavove. Polazi se od pretpostavke da različita djeca, koja se razvijaju i uče pod različitim okolnostima, mogu na različite načine i na osnovu različitih aktivnosti i sadržaja da razviju i formiraju znanja i vještine.

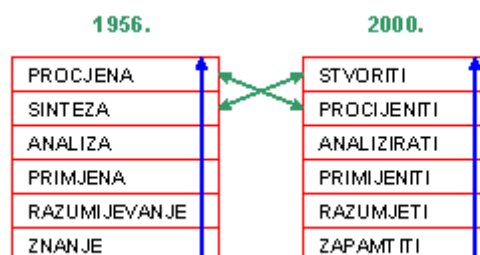
Nastavnicima je ostavljena mogućnost (ali i odgovornost) da izaberu način i postupke kako njihovi učenici mogu da ostvare određeni ishod. Nastavnici dobijaju mnogo značajniju ulogu u kreiranju nastavnog procesa, ali istovremeno preuzimaju i profesionalnu odgovornost za rezultate programa i nastavnih aktivnosti koje su osmislili i realizovali.

Opravdano je očekivati da će nastavnici vremenom biti sve spremniji za preuzimanje i ostvarivanje te uloge.

Nastava i nastavni proces treba da su koncipirani i organizovani tako da polaznu i završnu tačku u njihovoj realizaciji predstavljaju definisani ishodi obrazovanja.

Već više od pedeset godina nastavnici za definiranje ishoda učenja koriste najpoznatiju taksonomiju koju je predložio američki psiholog Benjamin Bloom sa svojim saradnicima. Bloomova taksonomija (Bloom i dr. 1956) u kognitivnoj domeni učenje razvrstava u šest temeljnih nivoa koje su hijerarhijski organizovane od nižih prema višim, zahtjevnijim: znanje, razumijevanje, primjena, analiza, sinteza i procjena. Svaki viši novo uključuje u sebi niže nivoe učenja. Cilj nastavnih procesa je da učenike uvijek vode ka što većem nivou taksonomije gdje god je to moguće.

Revidirana Bloomova taksonomija (Anderson i dr., 2001) objavljena je nakon šestogodišnjeg rada brojnog tima stručnjaka među kojima su bili i Bloomov učenik Lorin Anderson i njegov saradnik David Krathwohl: imenice koje su označavale nivoe zamijenili su glagolima, proširili su sintezu na stvaranje, promijenili redoslijed najviše dva nivoa. I što je najvažnije, kognitivnu domenu učenja (znanja) proširili su tako da uključuje afektivnu (stavovi) i psihomotornu domenu učenja (vještine). Namjera im je bila Bloomovu taksonomiju prilagoditi nastavniku i učeniku 21. stoljeća.



Bloomova originalna (1956) i revidirana (2000) taksonomija

## Revidirana Bloomova taksonomija (RBT) i njena upotreba

Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje je pri razvoju Zajedničke jezgre nastavnih planova i programa u Razvojne programe u predškolskom odgoju i obrazovanju, definisala ishode učenja upotrebom Revidirane Bloomove taksonomije (RBT), premda se, u daljnjem radu, shodno karakteristikama nastavnog predmeta, mogu koristiti i druge taksonomije, kao što su Marzanova i Gagneova taksonomija. Naime, Revidirana Bloomova Taksonomija upravo služi za usklađivanje i provjeru valjanosti kurikuluma, odnosno, povezivanje osnovnih komponenti kurikuluma: ishoda učenja, podučavanja i ocjenjivanja. RBT daje okvir za klasifikaciju izjava o tome što očekujemo od učenika da nauče u okviru nastavnog procesa.

Benjamin S. Bloom je, sa grupom stručnjaka iz SAD-a, već 1956. godine, u djelu Taksonomija obrazovnih ciljeva: Klasifikacija obrazovnih ciljeva, identificirao tri područja učenja: kognitivno, afektivno psihomotoričko. Osnovni cilj Bloom-ove taksonomije ogleda se u izradi svrsishodnih i dosljednih pravila koja bi polazila od logičko-sadržajnih, pedagoških i psiholoških zakonitosti i principa učenja i podučavanja uopće. Također, svrha ove taksonomije je da olakša sporazumjevanje na relaciji ciljeva i zadataka odgojno - obrazovnih procesa s posebnim naglaskom na područje nastave.

Tokom godina, najviše se proučavalo kognitivno područje, u okviru kojeg je postavio taksonomiju tako da ciljeve obrazovanja sistematizuje u šest hijerarhijski strukturnih kognitivnih domena:

1. znanje,
2. razumijevanje,
3. primjena,
4. analiza,
5. sinteza,
6. evaluacija.

Revizija ovog okvira, posebno u kognitivnom domenu, urađena je 45 godina kasnije (Anderson, Krathwohl, i dr., 2001.) i dobila je naziv Revidirana Bloomova taksonomija.

U nastavku Priručnika slijede praktične informacije o upotrebi kognitivne, afektivne i psihomotoričke domene Bloomove taksonomije.

## Kognitivni domen

Originalna taksonomija razvila je definicije za šest osnovnih kategorija kognitivnog domena: znanje, razumijevanje, primjenu, analizu, sintezu i procjenu. Kategorije se nižu od jednostavne do složene, odnosno od konkretne do apstraktne. Također, postojala je pretpostavka da taksonomija predstavlja kumulativni poredak, što podrazumijeva da pojedinačna kategorija predstavlja preduvjet za savladavanje naredne složenije kategorije. Potrebno je napomenuti da taksonomija nije jednostavna klasifikacija, nego je pokušaj organiziranja različitih procesa razmišljanja u hijerarhiji. Dimenzija kognitivnih procesa predstavlja kontinuum rastuće kognitivne složenosti, od vještina nižeg reda mišljenja, do vještina višeg reda mišljenja.

NIŽI NIVO MIŠLJENJA            VIŠI NIVO MIŠLJENJA

Tabela 6. Dimenzija kognitivnih procesa

ZAPAMTITI	RAZUMJETI	PRIMIENITI	ANALIZIRATI	PROCIJENITI	KREIRATI
<p>Prisjećanje znanja iz dugoročne memorije.</p> <p>Potkategorije:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prepoznati</li> <li>• Sjetiti se</li> </ul>	<p>Prepoznavanje (izgradnja) značenja/ smisla na osnovu nastavnih poruka (usmenih, pisanih, grafičkih).</p> <p>Potkategorije:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tumačiti</li> <li>• Dati primjer</li> <li>• Razvrstati</li> <li>• Rezimirati</li> <li>• Zaključiti</li> <li>• Uporediti</li> <li>• Objašnjavati</li> </ul>	<p>Provedba ili upotreba postupaka/ znanja izvođenjem ili implementacijom (rješavanje problema)</p> <p>Potkategorije:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Izvršiti</li> <li>• Provesti/ implementirati</li> </ul>	<p>Identificiranje organizacijske strukture, rastavljanje cjeline na dijelove, određivanje kako su dijelovi međusobno povezani ili kako se povezuju u cjelinu (razumjeti zašto)</p> <p>Potkategorije:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Razlikovati</li> <li>• Organizirati</li> <li>• Pripisati</li> </ul>	<p>Donošenje procjena (odluka) na temelju kriterija i standarda kroz provjeravanje i kritikom</p> <p>Potkategorije:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Provjeriti</li> <li>• Kritikovati</li> </ul>	<p>Povezivanje nepovezanih elemenata u nove koherentne i funkcionalne cjeline, integracija ideja u rješenje, izrada novih proizvoda</p> <p>Potkategorije:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prouzrokovati/ generisati</li> <li>• Planirati</li> <li>• Proizvesti</li> </ul>

Osnovna struktura zapisa ishoda učenja jeste: glagol (označava kognitivni proces) i sadržaj (znanje). Taksonomska tabela predstavlja koristan okvir za klasificiranje i analizu ishoda učenja, nastavnih aktivnosti i ocjenjivanja, kao i za procjenu usklađenosti kurikuluma u svim nastavnim predmetima i u svim razredima. Analize su pokazale da se kurikulum treba bazirati na ciljevima svrstanim u složenije kategorije.

Pomoću taksonomske tabele možemo uraditi taksonomsku analizu postojećih ishoda učenja i ciljeva po područjima i predmetima, ili je upotrijebiti kao pomagalo za određivanje ishoda učenja. Pogled na tako ispunjenu tabelu ukazuje kreatorima nastavnih programa na ishode učenja koje treba dodati, odnosno, na kojim dimenzijama ih nema, ili ih je premalo, odnosno previše.

Tokom prakse, izrađeno je dosta praktičnih primjera za izradu ishoda učenja na osnovu Bloomove taksonomije kao, naprimjer, Tabela br. 7, gdje su dati primjeri aktivnih glagola za pojedine dimenzije kognitivnih procesa i potencijalnih aktivnosti i produkta učenika.

Tabela 7. Kognitivno područje

<b>NIVO KOGNITIVNIH PROCESA</b>	<b>PRIMJERI GLAGOLA</b>	<b>AKTIVNOSTI I MOGUĆI PRODUKTI UČENIKA</b>
<i>ZAPAMTITI</i>	opisati, identificirati, prepoznati, označiti, nabrojati, imenovati, naći ...	Napraviti listu glavnih događaja u priči. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Napraviti vremensku liniju događaja.</li> <li>• Napraviti listu činjenica.</li> <li>• Napisati listu informacija o ....., kojih se možete sjetiti.</li> <li>• Koje su životinje spominjane u toj priči?</li> <li>• Napraviti grafikon koji prikazuje....</li> <li>• Napraviti akrostih.</li> <li>• Recitirati pjesmu.</li> </ul>
<i>RAZUMJETI</i>	klasificirati, uporediti, navoditi primjere, objašnjavati, zaključiti, objasniti, parafrazirati, sažeti ...	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ilustrirati ono što mislite da bi mogla biti glavna ideja.</li> <li>• Napraviti crtani strip i prikazati slijed događaja.</li> <li>• Napisati i prikazati igru koja se temelji na priči.</li> <li>• Prepričati priču svojim riječima.</li> <li>• Napisati sažet izvještaj o događaju.</li> <li>• Pripremati dijagram toka za ilustraciju slijeda</li> </ul>

		<p>događaja.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Napraviti bojanku.</li> <li>• Izrezati ili nacrtati slike koje pokazuju određeni događaj.</li> <li>• Ilustrirati ono što mislite da je glavna ideja.</li> <li>• Napisati scensku igru koja se temelji na priči.</li> </ul>
<i>PRIMIENITI</i>	<p>primijeniti, riješiti, demonstrirati, pripremiti, koristiti, upotrijebiti, proizvesti, izvršiti ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Napraviti model i pokazati kako radi.</li> <li>• Napraviti dijagram za ilustraciju događaja.</li> <li>• Napraviti spomenar o područjima učenja.</li> <li>• Uzeti zbirku fotografija i pokazati određeni sadržaj.</li> <li>• Napisati tekst o temi za ostale.</li> <li>• Odjenuti lutku u narodnu nošnju.</li> <li>• Napraviti glineni model.</li> <li>• Izraditi marketinšku strategiju za vaš proizvod pomoću nekog već poznatog modela.</li> </ul>
<i>ANALIZIRATI</i>	<p>analizirati, raščlaniti, razlikovati, izdvojiti, identificirati, odabirati, uporediti, staviti u odnos, struktuisati, kategorizirati...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Struktuisati upitnik za prikupljanje informacija.</li> <li>• Napraviti dijagram kritičnih faza.</li> <li>• Izraditi porodično stablo i prikazati odnose.</li> <li>• Napisati biografiju značajne osobe.</li> <li>• Pripremiti analizu o području učenja.</li> <li>• Raščlaniti umjetničko djelo u smislu forme, boje i teksture.</li> </ul>
<i>PROCIJENITI</i>	<p>utvrditi, provjeriti, procijeniti, predvidjeti, vrednovati, ocijeniti, prosuditi, kritiKOVATI, eksperimentisati ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pripremiti listu kriterija za prosuđivanje...</li> <li>• Ocijeniti TV debatu o pitanjima od posebnog interesa.</li> <li>• Napraviti pet pravila koje vidite kao važna, i uvjeriti druge o tome.</li> <li>• Oblikovati diskusijski panel (sa kriterijima), kako bi razgovarali o različitim pogledima.</li> <li>• Argumentovati prijedlog potrebnih promjena u društvu/razredu.....</li> <li>• Napisati kritiku polugodišnjih izvještaja o .....</li> <li>• Pripremiti slučaj i iznijeti svoj stav o tome ...</li> </ul>
<i>KREIRATI</i>	<p>konstruisati, izraditi, razviti,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Izraditi napravu/instrument da se uradi određeni</li> </ul>

	planirati, stvoriti, generisati, rekonstruisati ...	zadatak. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dizajnirati namještaj za svoj stan.</li> <li>• Stvoriti nov proizvod. Dati mu naziv i planirati marketinšku kampanju.</li> <li>• Pisati o svojim osjećajima u odnosu na ...</li> <li>• Napisati TV show, igru, lutkarsku predstavu, pjesmu ili pantomimu o ....</li> <li>• Dizajnirati naslovnicu za CD, knjigu ili časopis...</li> <li>• Prodati ideju.</li> <li>• Smisliti način da bi ...</li> <li>• Ostvariti novi jezik i koristiti ga na primjeru.</li> </ul>
--	---	---

### Afektivno područje

Iako je kognitivni domen najviše istraživani i najčešće se koristi, Bloom i njegovi saradnici istraživali su i afektivni domen, koji obuhvata stavove, osjećaje i vrijednosti. Ovo područje bavi se pitanjima koja se odnose na emocionalnu komponentu učenja i kreće se od osnovne spremnosti za primanje informacija do integracije uvjerenja, ideja i stavova. Kako bi opisali način na koji se emocionalno nosimo s učenjem, Bloom i njegovi saradnici razvili su pet kategorija, u kojim se opisuje emocionalna komponenta učenja.

Tabela 8. Afektivno područje

<b>NIVOI AFEKTIVNOG PODRUČJA</b> (Kratwohl i saradnici, 1964.)	<b>PRIMJERI I TIPIČNI GLAGOLI</b>
<b>PRIHVATANJE</b> učenici svjesno i pažljivo prate, prisutna je usmjerena pažnja	<b>Primjer:</b> Sluša ostale sa poštovanjem. Sluša i pamti imena nepoznatih ljudi, koji mu se predstavljaju. Glagoli: pitati, izabrati, opisati, dati, držati, identificirati, smjestiti, imenovati, ukazati, izabrati, odgovoriti, upotrebljavati, prihvatiti, potvrditi, prepoznati, osvijestiti, slušati, bilježiti, slijediti, uvažavati.
<b>REAGOVANJE / ODGOVARANJE</b> učenici aktivno učestvuju, pažljivo prate i reaguju, motivisani su. Ishodi učenja trebaju	<b>Primjeri:</b> Aktivno učestvuje u diskusiji u odjeljenju. Izvodi prezentaciju. Postavlja pitanja o novim idejama, modelima, konceptima, kako bi

<p>istaknuti usklađenost odgovora, spremnost da se odgovori, ili zadovoljstvo u odgovoru</p>	<p>ih bolje razumio. Poznaje sigurnosna pravila i poštuje ih.</p> <p>Glagoli: odgovoriti, pomoći, sastaviti, prilagoditi se, usaglasiti se, prihvatiti, pristati, raspraviti, pozdraviti, označiti, izvesti, praktikovati, predstaviti, izvijestiti, izdvojiti, reći, napisati, doprinijeti, sarađivati, slijediti, izvršavati, s voljom učestvovati, posjetiti, volontirati.</p>
<p><b>USVAJANJE VRIJEDNOSTI</b></p> <p>učenici poštuju ili vrednuju osobu vezanu s određenim objektom, događajem ili ponašanjem, u rasponu od prihvatanja do složenijeg stanja posvećivanja.</p>	<p><b>Primjeri:</b> Demokratično predstavlja svoje stavove. Razvija individualne i kulturne različitosti. Pokazuje težnju za rješavanje problema. Predlaže plan socijalnog poboljšanja i predan mu je.</p> <p>Glagoli: dovršiti, opisati, razlikovati, objasniti, slijediti, oblikovati, inicirati, pozvati, uključiti, opravdati, prosuditi, predložiti, izvijestiti, odabrati, podijeliti, proučiti, izraditi, usvojiti, suprotstaviti se, ponašati se u skladu s..., posvetiti se, željeti, iskazati odanost, izraziti, tražiti, iskazati zabrinutost/brigu.</p>
<p><b>ORGANIZOVANJE VRIJEDNOSTI</b></p> <p>učenik organizuje vrijednosti po prioritetima proučavanjem kontrasta među različitim vrijednostima, rješavajući konflikt među njima; stvara jedinstveni sistem vrijednosti; naglasak je na uporedbi, proučavanju odnosa i sintezi vrijednosti</p>	<p><b>Primjeri:</b> Prepoznaje potrebu po ravnoteži između slobode i odgovornog ponašanja. Prihvata odgovornost za nečije ponašanje. Objašnjava ulogu sistemskog planiranja u rješavanju problema. Prihvata profesionalne i etičke standarde. Stvara plan života u skladu sa svojim sposobnostima, interesima i uvjerenjima. Pravilno i efikasno raspoređuje svoje vrijeme, kako bi bile zadovoljene potrebe organizacije, porodice i vlastite potrebe.</p> <p>Glagoli: prilagoditi, urediti, kombinovati, uporediti, dopuniti, odbraniti, uravnotežiti, objasniti, generalizovati, identificirati, integrisati, poredati, staviti u odnos, modifikovati, organizovati, grupisati, pripremiti, sintetizovati, konceptualizirati, formulisati.</p>



<p><b>USVAJANJE SISTEMA VRIJEDNOSTI/ INTEGRITET</b></p> <p>učenik posjeduje sistem vrijednosti koji kontroliše njegovo ponašanje (karakter) i predstavlja njegovu ličnost.</p>	<p><b>Primjeri:</b> Pokazuje samopovjerenje u samostalnom radu. Sarađuje u grupnim aktivnostima (timski rad). Koristi objektivni pristup u rješavanju problema. Prikazuje svakodnevnu profesionalnu predanost etičkim praksama. Revidira svoja prosuđivanja i mijenja ponašanje na osnovu novih dokaza. Vrednuje ljude na osnovu toga što jesu, a ne kako izgledaju.</p> <p>Glagoli: djelovati, razlikovati, prikazati, uticati, modifikovati, prilagoditi, izvesti, primijeniti, predložiti, kvalificirati, ispitati, revidirati, riješiti, koristiti, vrednovati, odbraniti, održati, služiti, podržati.</p>
--	--

### Psihomotoričko područje

Treće područje Bloomove taksonomije je psihomotoričko područje. Psihomotoričko područje uglavnom naglašava fizičke sposobnosti, koje uključuju koordinaciju mozga i mišićne aktivnosti. Na osnovu podataka iz literature, ovaj domen je manje razvijen u području obrazovanja nego kognitivni i afektivni. Psihomotoričko područje obično se koristi kod nastavnih predmeta zdravstvenog područja, umjetnosti, muzike, drame i tjelesnog odgoja i predmeta sa laboratorijskim radom.

Tabela 9. Psihomotorično područje

<b>NIVOI PSIHOMOTORIČKOG PODRUČJA</b> <b>(Simpson, 1972.)</b>	<b>TIPIČNI GLAGOLI</b>
<p><b>PERCEPCIJA / MOĆ ZAPAŽANJA</b></p> <p>učenik upotrebljava osjetila kao vodstvo u motoričkim aktivnostima.</p>	<p>Izabrati, prepoznati, uočiti, izdvojiti, povezati, čuti, slušati, primijetiti, vidjeti, osjetiti, namirisati, okusiti, gledati, pratiti.</p>
<p><b>SPREMNOST</b></p> <p>učenik je mentalno, emotivno i fizički spreman za aktivnost</p>	<p>Početi, objasniti, pokrenuti, nastaviti, reagovati, odgovoriti.</p>

<p><b>VOĐENI ODGOVOR</b></p> <p>Rani stepen učenja kompleksnih vještina koji uključuje imitaciju i metodu pokušaja i greške. Adekvatnost izvođenja vještine postiže se vježbom/treningom</p>	<p>Oponašati, kopirati, izvršiti uz nadzor, vježbati, pokušati, ponoviti, rastaviti, razdvojiti, sastaviti, kalibrirati, skicirati, popravljati.</p>
<p><b>AUTOMATIZIRANI ODGOVOR</b></p> <p>učenik s povećanom efikasnošću, sigurnošću i okretnošću izvršava radnje. Radnje postaju neke vrste navika/automatizma (uobičajenih pokreta)</p>	<p>Izvesti, konstruisati, podići, provesti, voditi, izvršiti, proizvesti.</p>
<p><b>SLOŽENA OPERACIJA (AUTOMATIZACIJA)</b></p> <p>učenik automatizovano izvršava kompleksne radnje: visoka koordiniranost i preciznost, minimalna prisutnost grešaka.</p>	<p>Popraviti, izgraditi, upravljati, demonstrirati, kontrolisati, voditi, održavati efikasnost, ovladati.</p>
<p><b>PRILAGOĐAVANJE</b></p> <p>Vještine su već tako razvijene, da ih učenik može prilagođavati problemskoj situaciji ili specifičnim zahtjevima.</p>	<p>Prilagoditi, uskladiti, preokrenuti, revidirati, reorganizovati, promijeniti.</p>
<p><b>STVARANJE</b></p> <p>Spretnosti su već tako razvijene, da učenik stvara nove obrasce ponašanja, koji su prilagođeni posebnim situacijama ili slučajevima</p>	<p>Mijenjati, konstruisati, urediti, sastaviti, kombinirati, inovirati, kreirati.</p>

## PREPORUKE ZA UPOTREBU

Na osnovu Zajedničke jezgre nastavnih planova i programa, definisane na ishodima učenja za odgojno-obrazovna područja, Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje ("Službeni glasnik BiH", broj 88/07) izdala je sljedeće preporuke:

1. Identificirati koji indikatori trebaju biti realizovani unutar pojedinog nastavnog predmeta prema pojedinim obrazovnim periodima (indikator je potrebno povezati sa predmetom).
2. Izraditi taksonomsku analizu indikatora kognitivnog domena po pojedinim obrazovnim periodima, služeći se Taksonomskom tabelom.
3. Definisati ishode učenja po pojedinim nastavnim predmetima za određenu godinu, odnosno razred, izvođenja predmeta. Pri tome treba uvažiti razvojni stepen učenika i taksonomsku hijerarhiju, jer učenik mora prvenstveno razumjeti, kako bi to mogao

primijeniti. Kod tog postupka, dobro je upotrijebiti odgovarajuće ciljeve iz važećih nastavnih programa u BiH i iz nastavnih programa ostalih država iz regije, a i šire, ako odgovaraju konceptu, odnosno kriterijima ishoda učenja i moguće ih je smjestiti u taksonomsku tabelu. Autori nastavnih programa trebaju dopisati i svoje ciljeve. Svakom cilju treba odrediti taksonomski nivo u skladu s taksonomskom tabelom.

Kod određivanja ishoda učenja, potrebno je dodatno uvažiti još i sljedeće preporuke:

- Ishodi učenja nastavnih predmeta trebaju slijediti ishode učenja za pojedina odgojno-obrazovna područja.
- Ishodi učenja trebaju biti jasno utvrđeni i mjerljivi.
- Ishod učenja započinje aktivnim glagolom u prezentu, kojem slijedi znanje/sadržaj ili kontekst.
- Koristi se samo jedan aktivni glagol za ishod učenja.
- Izbjegavaju se nejasni pojmovi, kao što su: zna, razumije, uči se, biti upoznat sa..., biti izložen, biti
- svjestan...
- Izbjegavaju se složene, kompleksne rečenice, koristi se više rečenica kako bi se osigurala jasnoća.
- Ishodi učenja, naprimjer, nastavnih jedinica, moraju odgovarati općim ciljevima predmeta/programa i odgojno-obrazovnog područja.
- Potrebno je uvažavati vremenski okvir, unutar kojeg trebaju biti postizani ishodi učenja. Treba izbjegavati pretjeranu ambicioznost prilikom pisanja ishoda (previše ishoda, previše obuhvatni, prezahtjevni...). Isto tako, treba misliti na vremenski okvir i resurse koji su na raspolaganju.
- Obratiti pažnju na ocjenjivanje – kako će nastavnik znati je li učenik postigao ishod učenja. Ako su ishodi učenja vrlo široko napisani, njih je teško efikasno i kvalitetno ocijeniti. Ako su vrlo uski, lista može biti previše detaljna i nepregledna.
- Izbjegavati preopterećenja s ishodima učenja na nižim nivoima Bloomove taksonomije (naprimjer, pamtiti i razumjeti - u kognitivnom domenu). Ishodi učenja trebaju motivirati učenike, tako da se kombinira ono što su već naučili, uključujući i neke ishode učenja sa viših nivoa.
- Kod utvrđivanja ishoda učenja, treba imati na umu da ishodi učenja nisu sami po sebi cilj, nego se trebaju koristiti kao integralni dio definiranja kurikuluma i procesa podučavanja. U kreiranju NPP-a treba imati spremne odgovore na tri temeljna pitanja:
  - Što će učenik znati ili moći uraditi nakon položenog nastavnog predmeta (željeni ishodi učenja)?

- Koje metode podučavanja će nastavnik primijeniti, kako bi učenici bili potaknuti na rad u cilju
- Postizanja zacrtanih ishoda?
- Kako osmisliti vrednovanje (procjenjivanje/ocjenjivanje), uz uslov da postavljeni kriteriji i zadaci pomognu učeniku i nastavniku u saznanju kako su ispunjeni zamišljeni ishodi učenja?

Ispravnim osmišljavanjem odgovora na navedena pitanja, ishodi učenja prestaju biti puki alat i olakšavaju nastavnicima i učenicima definiranje cijelog procesa učenja.

Kod izrade ishoda učenja, potrebno je obratiti pažnju na to da ishodi učenja određuju procese učenja i podučavanja i metode vrednovanja znanja.

Da bi se ostvarili planirani ishodi za učenike, da bi profesori maksimizirali mogućnost ostvarivanja ciljeva za učenike u okviru individualno odgojno obrazovnih planova ključno je da planirani ishodi za učenike budu jednostavi, realni, mjerljivi i vremenski ograničeni.

## PRILAGODBA STRATEGIJA PODRŠKE (PRILAGODBA METODA, SREDSTAVA, OBLIKA, POSTUPAKA, ZAHTJEVA)

Strategije podrške u radu odnose se na primjenu odgovarajućih :

- samostalnih aktivnosti učenika
- didaktičko-metodičkih oblika rada
- socijalnih oblika
- poticaja učenicima da razvijaju pozitivnu socio-emocionalnu klimu u razredu

### Aktivnosti za učenike

Kako bi nastavnici ostvarili planirane ciljeve, jako je bitno da se biraju one aktivnosti u kojima učenici mogu imati uspjeha, bilo da se radi o individualnom ili grupnom radu. Neki učenici/ce preferiraju da rade sami dok je drugima potrebna stalna grupna podrška. Ipak, u osmišljavanju i odabiru pristupa u radu bitno je uvijek imati na umu stvaranje pozitivne radne atmosfere i poticati suradničko učenje.

Za učenike s razvojnim poteškoćama u razredu izuzetno je bitno da sve aktivnosti budu prilagođene njihovim potrebama i zbog toga profesori i stručno osoblje škole moraju imati na umu da u individualni plan uključi dosadašnje aktivnosti u kojima je učenik bio uspješan.

Neki od prijedloga aktivnosti koji nastavnici mogu koristiti u svom radu (za planirane ishode učenja):

- napraviti mapu priče
- napisati ključne riječi iz teksta ili nabrojati ključne riječi iz teksta
- pripremiti i provesti raspravu
- organizovati debatu na određenu temu
- označiti glavne događaje u priči
- uvježbati i izvesti igrokaz pred razredom
- izrecitirati pjesmu
- nabrojati padeže
- prepisati tekst sa table
- napraviti figuru od gline ili plastelina
- napisati pismo.....

Nastavnici imaju potpunu slobodu u svom radu i ohrabruju se da budu što kreativniji i otvoreniji prema novim iskustvima kako bi učenicima u razredu pružili nova i zanimljiva iskustva i prilike da usvoje planirana znanja.

Plan podrške (Ivančić, Stančić, 2006.)

Prilagodba sadržaja učenja, metoda, sredstava i oblika rada je ključna i odabir pravih nastavnih metoda je odlika dobrog nastavnika koji poznaje svoje učenike i zna koje su njihove jake i slabe strane.

Neke od prijedloga za prilagodbom u radu s učenicima s razvojnim poteškoćama su dali u svojim radovima Ivančić i Stančić (2006.).

Prilagodba sadržaja učenja

- primjereno, ciljano, osmišljeno perceptivno potkrijepljenje (neposredna stvarnost, slika, simbol).
- vođeno promatranje, postepeno perceptivno potkrijepljenje istog sadržaja rada,
- isticanje bitnoga različitim tipovima obilježavanja i/ili, slikovnog predočavanja,
- sažimanje teksta izdvajanjem bitnih odrednica sadržaja ili bitnih činjenica, smanjivanjem broja činjenica,
- semantičko pojednostavljivanje sadržaja učenja preradom sadržaja u smislu upotrebe jednostavnog govornog izraza,

- planiranje teksta uz pomoć različitih dispozicija (slike, rečenice, pitanja, riječi), primjena shematskih prikaza
- uvođenje u postupak rješavanja zadataka postepenim pružanjem pomoći s namjerom postepenog poticanja sve veće samostalnosti u radu,
- analitički plan rada zbog preglednost i jasnoće ukupnih aktivnosti (Ivančić, Stančić 2006).

#### Prilagodba metoda, sredstava i oblika rada:

- primjerena glasnoća govora učitelja,
- preciznost i kratkoća u davanju uputa,
- provjera razumijevanja slušanog, gledanog,
- materijal lagan za čitanje (pojednostavljivanje i vizualizacija teksta, IFLA, 2005.)
- jednostavne kratke rečenice s poznatim riječima
- poticajna pitanja zatvorenog tipa
- čitanje kraćih jednostavnih tekstova uz provjeru razumijevanja
- samostalno pisanje na osnovu zadanih odrednica (slike, pitanja)
- praktičan rad uz podršku
- nastavna sredstva pročišćena od detalja, usmjerena na zadatak (slika, karata, crteža, shema),
- individualizirani nastavni listiće (zadaci), prilagođavanje teksta (povećani razmaci između riječi, rečenica, redova teksta, uvećanje teksta, isticanje pravila podcrtavanjem, označavanje osnovnog prostora za čitanje i pisanje),
- specifična oprema i didaktički materijali (npr. diktafona, brojilica, Braillovih strojeva i pločica, uporaba magnetne ploče i podloge stola za pisanje, tekstovi za lijepljenje u tekama, računalni programi i dr.) (Ivančić, Stančić 2006).

#### Prilagodba zahtjeva:

(u odnosu na samostalnost učenika/ce, vrijeme rada, način rada, aktivnost, prostor):

- samostalnost učenika/ce: pružanje podrške pri samostalnom radu npr. čitanje umjesto učenika, pomoć pri čitanju, primjereno uključivanje u rad (čitanje na početku teksta, na početku odlomaka), usmjeravanje pri rješavanju različitih zadataka, izvođenju eksperimenata, rukovanju priborom i sl.,

- vrijeme rada: produljeno vrijeme za rješavanje zadataka, čitanje i pismene radove, učenje, korištenje nastavnih materijala,
- način rada: pojedinačno zadavanje zadataka, odabir tipova zadataka koji motivišu učenika prema načelu lakši – teži – lakši, odabir zadataka različite težine, raščlanjivanje složenih zadataka na jednostavnije, manji broj zadataka za samostalan rad, provjera višekratno uvježbavanih i ponavljanih sadržaja, upućivanje na korištenje orijentira pri čitanju (praćenje slijeda čitanja prstom, povlačenje crta pri čitanju), usmjeravanje na preglednost i čitkost napisanog (razmaci pri pisanju, isticanje pravila, definicija)
- način provjere: samo usmena provjera ili davanje mogućnosti da učeniku neko drugi čita, češća provjera znanja u kraćim vremenskim jedinicama i s manjim brojem zadataka ili pitanja u ispitivanju,
- aktivnosti učenika/učitelja: zajedničko planiranje rada s učenikom, češće promjene aktivnosti; fizičko približavanje učenika izvoru promatranja, jasna struktura izmjene aktivnosti, upoznavanje s planom-redosljedom i trajanjem pojedinih aktivnosti i odmora u radu, poštivanje zajedničkih dogovora u odnosu na provođenje aktivnosti,
- prostor: npr. sjedenje učenika na mjestu koje mu najbolje odgovara, u blizini učitelja zbog lakšeg nadziranja i pružanja podrške u radu, obavještanje o promjenama u organizaciji prostora, omogućavanje izmjena aktivnosti/prostora sa zadatkom vezanim uz sadržaj rada. (Ivančić, Stančić 2006).

#### Poticanje socijalnih odnosa

- uspostavljanje pozitivnog i dobronamjernog odnosa, pohvala truda koji učenik ulaže, fizičko približavanje učeniku kod zadavanja zadataka
- motivacijski plan (razrađeni sistem poticajnih postupaka i aktivnosti s ciljem jačanja interesa, volje i želje učenika za provođenjem planiranog rada),
- pružanje podrške u radu: učitelj/ca, vršnjak, drugi učenici, asistent (Ivančić, Stančić 2006).

Pored navedenog „Plana podrške“ (Ivančić, Stančić. 2006) preporučuju se još dodatni alati koji omogućavaju lakši i efikasniji pristup u radu s učenicima s razvojnim poteškoćama.

U tabeli koja slijedi navedeni su opći prijedlozi za rad:

Tabela 10. Prijedlozi za rad

<b>Opći prijedlozi za rad</b>
Osigurati učeniku odgovarajuće mjesto u učionici koje će mu omogućiti dobro praćenje nastave
Pomoći učeniku označavanjem bitnih mjesta u udžbenicima (preporučuje se koristiti olovke različitih boja)
Ostaviti dovoljno prostora za pisanje odgovora te označiti mjesto za odgovor ( npr. crtama)
Smanjiti broj zadataka, teksta, definicija, pojmova
Koristiti jednostavnije i sažetije tekstove npr: za lektire
Utvrđiti dominantni stil učenja
Podvlačite greške u pisanju, nemojte ih ispravljati
Zadaća uvijek podijeljena na više faza i zasebno ocjenjivanje svake faze
Dajte kratke i jasne povratne informacije
Mnogo više vježbanja i ponavljanje bitnih dijelova sadržaja
Uvijek duže čekajte na odgovor; dajte više vremena za završetak zadatka
Rasporediti zadatke po težini, od lakših ka težim
Izbjegavati zadatke tipa "opiši, zaključi..."
Koristiti jednostavne riječi ( regenerirati –obnoviti)
Koristiti različite oblike grupnog rada; poticati učenika i vršnjake na pozitivnu interakciju i zajedničke aktivnosti
Vrednujte zalaganje i motivaciju za rad pri ocjenjivanju
Uvijek najavite dan kada ćete ispitivati učenika
Koristite tehniku umnih mapa
Nikada ne prelaziti na novu nastavnu jedinicu bez da ste utvrdili razumijevanje do tada obrađenog materijala
Jačajte samopouzdanje učenika kroz pohvale i nagrade
Uvijek pohvaliti trud uloženi u rad
Kraće ispitne cjeline
Otkrijete kojim učenicima više paše usmeni oblik ispitivanje (kratka i jasna pitanja) a kojim pismeno ispitivanje (bez vremenskog ograničenja),
S učenikom uspostaviti pozitivan i prijateljski odnos
Poticati aktivnosti u kojima će učenik moći izraziti vlastitu kreativnost



## VREDNOVANJE I OCJENJIVANJE POSTIGUĆA UČENIKA

Vrednovanje i ocjenjivanje postignuća učenika se može ostvariti:

- usmeno ili pismeno
- individualno ili grupno
- uz prilagođavanje zahtjeva osobitostima učenika
- načini i oblici provjeravanja trebaju djelovati poticajno na učenike
- na tako odabranim sadržajima gdje učenici mogu stjecati funkcionalna znanja i razvijati sposobnost samoocjenjivanja

Uspješnost provedbe IOOP-a većinom se bilježi se na polugodištu i na kraju školske godine. Učitelj najčešće daje kratak prikaz ostvarenih zadaća. Izuzetno je bitno da nastavnik naglasi u kojim je aktivnostima i oblicima rada učenik najčešće uspješno sudjelovao tj. koji su motivirajući postupci posebno značajni za rad s određenim učenicima.

Vrednovanje i ocjenjivanje postignuća učenika s posebnim obrazovnim potrebama, je, kao i kod svih ostalih učenika, "sistemski proces u kojem učitelj prikuplja podatke, analizira ih i tumači, kako bi odredio u kojoj su mjeri učenici usvojili znanja i razvili vještine u odnosu na postavljene obrazovne ciljeve" (Jelavić, F. 2003).

Osnovna pitanja na koja moramo dobiti odgovor u ovoj fazi kreiranja individualnih planova su:

- Da li je učenik kroz realizovane aktivnosti i planirane strategije podrške ostvario planirane ishode?
- Koje od planiranih zadaća su ostvarene u određenom mjesecu?
- U kojoj mjeri su ishodi učenja ostvareni?

Praksa je pokazala da učitelji često griješe kada je riječ o vrednovanju i ocjenjivanju učenika s razvojnim poteškoćama. Učenici za koje su rješenjem propisani prilagođeni programi i/ili individualizirani postupci vrlo često dobivaju niske ocjene, posebno u predmetnoj nastavi, i vrlo rijetko dobijaju objašnjenja za tako niske ocjene što im slabo pomaže pri poboljšavanju njihovih postignuća. Stalna neuspješnost bez obzira na njihov trud s vremenom dovodi do gubitka samopouzdanja i samopoštovanja učenika, ističe Jelavić, 2003.

Greške u ocjenjivanju i vrednovanju učeničkih postignuća, vode do loših rezultata i neispunjavanja planiranih ishoda za učenike (Jelavić,2003). Ključno je da nastavnici u radu s učenicima s razvojnim poteškoćama razvija načine samovrednovanja kojima će poticati samopoštovanje i samopouzdanje te tako pridonijeti razvoju pozitivne slike o sebi.

Vrednovanje i ocjenjivanje može postići samo svrhu samo ako su ispunjeni sljedeći uslovi:

1. Vrednovanje i ocjenjivanje je povezano s dostižnim obrazovnim ciljevima

Kako bi vrednovanje i ocjenjivanje omogućilo uspješnost učenika i time na njega poticajno djelovalo, potrebno je da se učenikova postignuća vrednuju u odnosu na njemu dostižne postavljene obrazovne ciljeve i sadržaje.

2. Vrednovanje i ocjenjivanje je povezano s prilagodbom strategija podučavanja

Pri provođenju aktivnosti vrednovanja i ocjenjivanja učenika s razvojnim poteškoćama nužno je primjenjivati metode, sredstva i oblike rada koji su u skladu s perceptivnim, govornim, motoričkim i interakcijskim potrebama učenika. Također je potrebno individualizirati sve zahtjeve u odnosu na rad učenika (zahtjevi vezani uz samostalnost u radu, vrijeme rada, način rada, aktivnost, prostor itd.).

3. Vrednovanje i ocjenjivanje je povezano s odabirom ocjenjivačkih postupaka i aktivnosti

Jako je bitno izbjegavati normativno ocjenjivanje kojim se uspjeh mjeri u usporedbi s drugim učenicima što učeniku s razvojnim poteškoćama daje male šanse za uspjeh u školi. Poželjno je provoditi što više ocjenjivačkih aktivnosti koje je osmislio učitelj kao što su npr. zadaci koje je osmislio sam učitelj i koji su prilagođeni za svakog učenika posebno. Prednost takvih zadataka u odnosu na standardizovane testove je u provjeravanju znanja učenika s teškoćama u razvoju. Standardizovani testovi predviđaju jednake zadatke po broju, sadržaju i vremenu rješavanja čime su učenici s poteškoćama unaprijed osuđeni na neuspjeh u poređenju s njihovim kolegama. Ocjenjivanje učenika s poteškoćama treba biti temenjeno na njihovim mogućnostima i potencijalima.

Vrednovanje i ocjenjivanje je povezano s izbjegavanjem ličnih grešaka

Prilikom vrednovanja i ocjenjivanja jako je bitno voditi računa o ličnim karakteristikama nastavnika i «Halo efektu» koji utiče da se znanje procjenjuje u skladu s općim stavom o učeniku. U praksi nastavnici su češće skloni da učenicima s poteškoćama pristupaju s predrasudama i unaprijed formiranim stavovima koje teško mijenjaju (npr. "zločest je", „ne pazi“ i slično kad su u pitanju npr. hiperaktivni učenici, učenici sniženih intelektualnih sposobnosti..). Postignuća učenika s poteškoćama često se znaju promatrati niža nego što to zaslužuju jer ih se poredi s vršnjacima.

Zato je nužno da učitelji pokušaju sagledati svoje lične pogreške i na taj način osigurati da njihovo vrednovanje i ocjenjivanje bude objektivnije i motivirajuće po učenika.

Ono što je ključno i što svakako ne smijemo zaboraviti napomenuti još jedanput jest da izrada individualno odgojno obrazovnog plana znači individualizirano ocjenjivanje.

## Prednosti i nedostaci IOOP

Prema Vokić (2015.) jedna od osnovnih prednosti IOOP je u tome što se u interpretaciji nastavnih sadržaja polazi od psihofizičkih mogućnosti svakog učenika u odjeljenju. Također, u izradi nacrtu programa, kroz timsko planiranje razvijaju se saradnički odnosi. Saradnja učitelja i drugih stručnjaka pridonosi boljem razumijevanju učenika s čime se potiče cjelovit pristup djetetu. Ukoliko je IOOP kreiran od strane stručnog osoblja i uz poštovanje osnovnih metodoloških principa ciljevi programa su realni i dostižni za učenika i uvažavaju njihove obrazovne potrebe. Najčešći nedostaci individualizovane nastave su (pre)velik broj učenika u odjeljenju i nedostatak odgovarajućih didaktičkih materijala za rad, što realizaciju programa čini otežanom do nemogućom. (Vokić, 2015) Pored toga, u praksi se često dešava da je pri izradi nacrtu programa, izvedbi i provedbi premalo timskog rada a samim tim ciljevi programa su preopsežni, neprecizno definirani, za učenike nedostižni. Vrlo često u praksi izrade individualnih planova za učenike izostaje funkcionalnost obrazovnih ciljeva, program je statičan i izostaje osmišljen pristup odabira aktivnosti za učenike, provedba i vrednovanje postignuća nije usklađeno s obrazovnim ciljevima i potrebama učenika, program je samo administrativni dokument koji se ne prepoznaje u radu s učenikom u razredu, na realizaciji programa sudjeluje samo učitelj, roditelji nisu upoznati s programom. (Pulec, Lah, 2005). Ne bi trebali postojati „posebni ili specijalni uslovi“ osmišljeni za djecu s poteškoćama u razvoju, već uslovi za učenje kreirani u skladu s potrebama svakog djeteta. Mnogi učenici sa teškoćama u razvoju mogu pokazati dobre rezultate u učenju i na polju socijalnih odnosa ako se za njih kreiraju individualni programi rada i ako se primjenjuje individualni pristup rada u skladu sa njihovim sposobnostima. Krajnji cilj IOOP-a jeste maksimiziranje školskih postignuća djeteta/učenika i njegovo osposobljavanje za kvalitetan i samostalan život u zajednici.

## Literatura

Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S., et al. (2010). 'Just Like You': A Disability Awareness Programme For Children That Enhanced Knowledge, Attitudes And Acceptance: Pilot Study Findings. *Developmental Neurorehabilitation*, 13, 360-368.

Gething, L., Lacour, J., Wheeler, B. (1994) Attitudes of nursing home administrators and nurses towards people with disabilities, *Journal of Rehabilitation*

Nowicki, E. A. Sandieson, R. (2002) A Meta-Analysis of School-Age Children's Attitudes Towards Persons with Physical or Intellectual Disabilities, *International Journal of Disability, Development and Education*, Volume 49, Issue 3, 2002

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge & Kegan Paul.

Johnson, B. & Stevens, J. J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environments Research*, 9, 111-122.

Ma, X. & Willms, J. D. (2004). School disciplinary climate: Characteristics and effects on eight grade achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(2), 169-188.

Papanastasiou, C. (2008). Factors distinguishing most and least effective schools in terms of reading achievement: A residual approach. *Educational Research and Evaluation*, 14(6), 539-549.

Uline, C. & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: The interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 55-73.

Rye, H. (2001) *Helping Children and Families with Special Needs: A Resource-Oriented Approach* (Pomoć djeci i porodicama s posebnim potrebama: Izvorno orjentran pristup).

U B.H. Johnson, & M. D. Skjørten (eds.), *Education - Special Needs Education. An Introduction* (Obrazovanje za posebne potrebe. Oslo: Unipub.

-Guidelines for Writing Student Learning Outcomes; Assessment & Research Studies, November, 2008, Division of Undergraduate Education, University of California, Irvine,

Karamatić-Brčić.M.(2012). IMPLEMENTACIJA I PROVEDBA INKLUZIVNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA U SUSTAVU REDOVNIH ŠKOLA,Pregledni članak, UDK: 376.1-053.5

Izetbegović.A., Matković.S., Veljković.V., Šipka.J., Jahić.S., Hodžić.S., Dautović.N.(2013), Smjerice za školovanje djece sa posebnim potrebama u srednjim školama u BiH, Udruženje „Društvo ujedinjenih građanskih akcija“

Bulatović, M., Mićunovi, G., Radulović, J., Dašić, S., Šćekić, A., Dujović, S., Priručnik za rad komisije za usmjeravanje djece s posebnim potrebama u vaspitno – obrazovni sistem , Unicef i Ministarstvo nauke i prosvjete, Crna Gora

Pašalić Kreso, A. (2012) *Koordinate obiteljskog odgoja*. Filozofski fakultet Univerziteta Sarajevo. Dobra knjiga Sarajevo

Varunek, V. (2009) *Sretna porodica, sretno dijete. Doprinos razvoju kompetencija za rad sa djecom s posebnim potrebama i njihovu školsku i socijalnu inkluziju*. Udruženje „Život sa Down sindromom“, Bemust, Sarajevo.

Varunek, V. (2016)Uključivanje roditelja u život i rad škole. Vodič za ravnatelje škola. Zbornik radova sa znanstveno-stručne međunarodne konferencije „Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju“  
Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu  
<http://www.ffeizdavastvo.ba/SerijskepublikacijePedagogija.aspx>

Vodič kroz inkluziju u obrazovanju (2006), Društvo ujedinenih građanskih akcija “DUGA”

Barković.N., Što je individualizirani odgojno-obrazovni program - IOOP?, Osnovna škola bana Josipa Jelačića, Zagreb

Vokić.N.(2015.), Osnovne karakteristike individualnog obrazovnog plana djece s posebnim potrebama, JU OŠ „Desanka Maksimović“, Oštra Luka

Kovač.V., Kalić – Vehovec.S.(2008), Izrada nastavnih programa prema pristupu temeljenom na ishodima učenja, Priručnik za sveučilišne nastavnike, Rijeka

- Ajduk.R, Ferić.M, Zapušteno dijete u školi; - Stručni rad, Kriminologija & socijalna integracija : časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju, Vol.10 No.1 Datum izdavanja: Lipanj 2002.

[http://skolegijum.ba/static/biblioteka/5460fd4f1b800\\_07InkluzivnoobrazovanjeuBiH.pdf](http://skolegijum.ba/static/biblioteka/5460fd4f1b800_07InkluzivnoobrazovanjeuBiH.pdf)

-<http://aposo.gov.ba/wp-content/uploads/2015/Smjernice%20za%20implementaciju%20ZJNPP.pdf>

-Teaching with the Revised Bloom's Taxonomy;

<http://www.niu.edu/facdev/programs/handouts/blooms.shtml>; 25.3.2014

<http://www.monkstk.ba/attachments/article/115/Prirucnik%20Uvod%20u%20inkluziju.pdf>

file:///C:/Users/VMGM/Downloads/MO\_35\_Eret%20(1).pdf

<http://mizbijeljina.ba teme/od-segregacije-preko-integracije-ka-inkluziji-kroz-zakonsku-regulativu/>

<http://www.antabogicevic.rs/wp-content/uploads/Karakteristike-DECE-SA-SMETNJAMA-U-RAZVOJU.pdf>

[http://www.ucilisteidem.hr/dokumenti/moje\\_dijete\\_u\\_skoli\\_2011121201426.pdf](http://www.ucilisteidem.hr/dokumenti/moje_dijete_u_skoli_2011121201426.pdf)

<http://inskola.com/Dokumenti/Prirucnici/COI%20Step%20by%20Step%20-%20PRIRUCNIK%20ZA%20PLANIRANJE.pdf, str.11>

[http://www.unicef.org/bih/ba/MAP\\_BHS\\_Osnovno\\_Obrzovanje\\_web1.pdf](http://www.unicef.org/bih/ba/MAP_BHS_Osnovno_Obrzovanje_web1.pdf)

<https://www.scribd.com/doc/19981434/Pavao-Braj%C5%A1a-Pedago%C5%A1ka-komunikologija-seminar>

[http://ladislav-bognar.net/files/Govor%20nenasilja\\_0.pdf](http://ladislav-bognar.net/files/Govor%20nenasilja_0.pdf)

<http://www.poliklinika-djeca.hr/publikacije/i-ja-mogu-uspjeti/>

## Prilozi

### Prilog 1.

#### **INDIVIDUALIZIRANI ODGOJNO OBRAZOVNI PROGRAM (IOOP)<sup>1</sup>**

nastavni predmet: \_\_\_\_\_ Šk.god: \_\_\_\_\_

početak i trajanje primjene programa: \_\_\_\_\_

IME I PREZIME UČENIKA: \_\_\_\_\_

datum rođenja \_\_\_\_\_

razred: \_\_\_\_\_

broj učenika u razredu: \_\_\_\_\_

IME I PREZIME NASTAVNIKA: \_\_\_\_\_, STRUČNI SURADNIK \_\_\_\_\_

IME I PREZIME (druge osobe koje stalno/povremeno sudjeluju i uloga):  
\_\_\_\_\_

ČASOVI/DANI učenika po sedmici u nastavi) i DRUGIM AKTIVNOSTIMA (izvannastavne, izvanškolske i dr.): \_\_\_\_\_

**INICIJALNA PROCJENA** : navesti sažeto osobitosti školskog učenja (sposobnosti, vještine, potrebe, interese, predznanja) značajna unutar nastavnog predmeta

--

Mjesec	Sadržaj edukacije (područja/ teme/ključni pojmovi)	Cilje/evi za učenika/cu (obrazovna postignuća)	Aktivnosti za učenika/cu	Strategije podrške (prilagodba metoda, sredstava, oblika, postupaka, zahtjeva)	Ostvarene zadaje

**Praćenje i procjena postignuća učenika u IOOP** (sažeti prikaz postignuća na kraju polugodišta, šk.god.)

**Sudjelovanje učenika i samovrednovanje** (osvrt na uključenost učenika u izvedenim oblicima rada, nastave, motiviranost učenika/ce i dr.)

**Uključivanje roditelj/staratelja** (osvrt na uključenost roditelja/staratelja/pomoćnika, osvrt na strategije rada kod kuće, priprema aktivnosti za potrebe škole)

**Preporuke za nastavak rada** (uspješne strategije i napredak učenika, razlozi o kojima treba voditi brigu, sljedeći koraci):

Potpis odgovornih osoba škole: učitelj, stručni suradnik

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Potpis roditelj:

\_\_\_\_\_



## Prilog 2.

### LISTA PROCJENE OSOBITOSTI ŠKOLSKOG UČENJA u šk.god. \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Učenik \_\_\_\_\_  
Dob: \_\_\_\_\_  
Razred: \_\_\_\_\_  
Osnovna/srednja škola \_\_\_\_\_  
Ime i prezime nastavnika \_\_\_\_\_  
Predmet \_\_\_\_\_  
Redovnost pohađanja nastave: \_\_\_\_\_

#### Program podrške:

1. A) individualizacija ciljeva/obrazovnih postignuća (opseg i dubina sadržaja)  
B) individualizacija didaktičko-metodičkih postupaka
2. Opservacija

#### Razvojne osobitosti izražene na području:

- percepcije
- mišljenja
- govora
- pažnje
- koncentracije
- pamćenja
- motorike
- emocija
- ponašanja

<b>Osobitosti školskog učenja</b>
<b><i>KOMUNIKACIJSKE VJEŠTINE</i></b>
<b>Rječnik i bogaćenje jezičnog izraza</b>
<input type="checkbox"/> siromašan rječnik, oskudno usvajanje novih pojmova
<input type="checkbox"/> rječnik na jednostavnoj razini, otežano proširivanje novih pojmova
<input type="checkbox"/> rječnik svakodnevne komunikacije, djelomično usvojeni pojmovi
<input type="checkbox"/> uglavnom usvojeni potrebni nazivi i njihovo razumijevanje
<input type="checkbox"/> bogat rječnik, usvojeno predviđeni pojmovi
<b><i>Postoji li potreba:</i></b>
<input type="checkbox"/> za uvođenjem slikovnog rječnika
<input type="checkbox"/> za reduciranjem predviđene količine novih pojmova
<input type="checkbox"/> za slikovnom podrškom uz pojašnjavanje novog pojma (pri izlaganju ili uz tekst za čitanje, zadatak)
<input type="checkbox"/> za vrlo postupnim proširivanjem novih pojmova
<input type="checkbox"/> za češćim ponavljanjem ključnih pojmova
<input type="checkbox"/> _____
<b>Odgovori na pitanja</b>
<input type="checkbox"/> uglavnom na razini pokazivanja
<input type="checkbox"/> odgovaranje riječima
<input type="checkbox"/> odgovori nepotpunim rečenicama
<input type="checkbox"/> djelomično potpuni i smisleni odgovori
<input type="checkbox"/> potpuni i smisleni odgovori
<b><i>Postoji li potreba:</i></b>
<input type="checkbox"/> za poticanjem slikom, zvukom, pokretom, dramatizacijom (što, tko, kako...)
<input type="checkbox"/> za postavljanjem usmjerenih pitanja
<input type="checkbox"/> za započinjanjem odgovora uz učenikovo ponavljanje i nastavljanje odgovora
<input type="checkbox"/> za dopunskim pitanjima
<input type="checkbox"/> za jednostavnom i preciznom formulacijom pitanja
<input type="checkbox"/> _____
<b>Povezano usmeno izražavanje (prepričavanje, pričanje, opisivanje, izvještavanje)</b>
<input type="checkbox"/> uglavnom na razini odgovora na pitanja
<input type="checkbox"/> nepovezano u odnosu na tok
<input type="checkbox"/> siromašno, na preskok
<input type="checkbox"/> uglavnom potpuno u odnosu na tok
<input type="checkbox"/> potpuno u odnosu na tok iznošenja sadržaja
<b><i>Postoji li potreba:</i></b>
<input type="checkbox"/> za drugačijim medijem (npr. umjesto teksta slika, zvučni predložak i sl.)
<input type="checkbox"/> za davanjem slijeda u vidu slika ili rečenica, isticanjem ključnih dijelova
<input type="checkbox"/> za uspostavljenim slijedom nedovršenih rečenica
<input type="checkbox"/> za skraćivanjem sadržaja prepričavanja (npr. odlomak, sažetak itd.)
<input type="checkbox"/> za višekratnim slušanjem jednostavnog modela, dopunskim pitanjima
<input type="checkbox"/> _____
<b>Tehnika čitanja (pravilnost, brzina, izražajnost)</b>
<input type="checkbox"/> ne poznaje slova
<input type="checkbox"/> čita velika štampana slova
<input type="checkbox"/> čita sva štampana slova

<input type="checkbox"/> čita štampana i pisana slova
<input type="checkbox"/> prisutne teškoće u čitanju i pisanju
<input type="checkbox"/> nerazvijena tehnika čitanja
<input type="checkbox"/> slabo razvijena tehnika (ščitavanje, slovkanje, sinteza 2-4 slova)
<input type="checkbox"/> djelomično razvijena tehnika čitanja (sinteza 4-6 slova)
<input type="checkbox"/> uglavnom zadovoljavajuća tehnika čitanja
<input type="checkbox"/> dobro razvijene sve kvalitete čitanja
<b>Postoji li potreba:</b>
<input type="checkbox"/> za drugom metodom učenja čitanja, sigurnijim poznavanjem nekih slova
<input type="checkbox"/> za postupnijim učenjem slova, upotrebom osjeta dodira, dužom vježbom
<input type="checkbox"/> za čitanjem tekstova pisanih samo velikim slovima
<input type="checkbox"/> za čitanjem druge osobe, češćim konsultacijama s logopedom
<input type="checkbox"/> za globalnim/slikovnim „čitanjem“
<input type="checkbox"/> za čitanjem slikovno uređenih rečenica s riječima od 2/3–4/5 slova
<input type="checkbox"/> za čitanjem vrlo jednostavnih rečenica s kraćim, poznatim riječima do 6 slova
<input type="checkbox"/> za uređenjem tiska (jači tisak, veličina slova, razmaci između riječi, odlomaka...)
<input type="checkbox"/> za upotrebom orijentira pri čitanju, češćim čitanjem kraćih, jednostavnih tekstova, odlomaka obrađenih tekstova
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<b>Razumijevanje pročitano/gledano/slušano</b>
<input type="checkbox"/> nerazumijevanje pročitano/gledano/slušano
<input type="checkbox"/> razumijevanje poznatih elemenata pročitano/gledano/slušano
<input type="checkbox"/> razumijevanje bliskih sadržaja pročitano/gledano/slušano
<input type="checkbox"/> razumijevanjem bitnih odrednica pročitano/gledano/slušano sadržaja
<b>Postoji li potreba:</b>
<input type="checkbox"/> za vidnom, slušnom ili drugom osjetnom podrškom, promjenom medija
<input type="checkbox"/> za reduciranjem složenosti sadržaja koji se čita, gleda, sluša (dužina teksta, jezično pojmovna struktura rečenice, broj činjenica)
<input type="checkbox"/> za usmjeravanjem na bitno, povezivanjem s konkretnim, iz života
<input type="checkbox"/> za dodatnim pojašnjavanjem ili poučavanjem, češćom provjerom razumijevanja
<input type="checkbox"/> potpuno razumijevanje pročitano/gledano/slušano
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<b>Pamćenje pročitano/gledano/slušano</b>
<input type="checkbox"/> pamćenje samo nekih elemenata
<input type="checkbox"/> nepovezano pamćenje pročitano/gledano/slušano
<input type="checkbox"/> neselektivno pamćenje pročitano/gledano/slušano
<input type="checkbox"/> pamćenje bitnih odrednica pročitano/gledano/slušano
<input type="checkbox"/> pamćenje većeg broja činjenica i tijeka
<input type="checkbox"/> detaljno pamćenje pročitano u odnosu na tijek i sadržaj
<b>Postoji li potreba:</b>
<input type="checkbox"/> za smanjenjem sadržaja za pamćenje
<input type="checkbox"/> za uvođenjem dodatne perceptivne potpore
<input type="checkbox"/> za smanjenjem broja činjenica, pojednostavljanjem
<input type="checkbox"/> za rastavljanjem sadržaja na manje cjeline
<input type="checkbox"/> za višekratnim ponavljanjem, primjenom igre, češćim ispitivanjem
<input type="checkbox"/> za interesantnijom prezentacijom sadržaja
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<b>Prepisivanje</b>
<input type="checkbox"/> nepotpuno i netačno
<input type="checkbox"/> u manjoj mjeri potpuno i tačno
<input type="checkbox"/> djelomično potpuno i tačno

<input type="checkbox"/> uglavnom potpuno i tačno
<input type="checkbox"/> tačno, potpuno i pregledno
<b>Postoji li potreba:</b>
<input type="checkbox"/> za sigurnijim poznavanjem slova, pravilnijim oblikovanjem slova
<input type="checkbox"/> za perceptivnom prilagodbom (udaljenošću šablona za prepisivanje, uređenjem tiska, uređenjem površine i predloška za pisanje)
<input type="checkbox"/> za uvođenjem pomagala za pisanje ili računala za pisanje
<input type="checkbox"/> za smanjenjem količine teksta, kopiranjem plana ploče, teksta
<input type="checkbox"/>
<b>Pisanje</b>
<input type="checkbox"/> nepoznavanje slova
<input type="checkbox"/> pisanje štampanim slovima
<input type="checkbox"/> pisanje pisanim slovima
<input type="checkbox"/> na razini prepisivanja
<input type="checkbox"/> na razini dopunjavanja
<input type="checkbox"/> na razini odgovora na pitanja
<input type="checkbox"/> djelomično povezano pisanje kraćeg sadržaja
<input type="checkbox"/> uglavnom povezano pisanje sadržaja
<input type="checkbox"/> razvijeno samostalno pisanje
<b>Postoji li potreba:</b>
<input type="checkbox"/> za učenjem nekih novih slova, pisanjem velikim štampanim ili pisanim slovima
<input type="checkbox"/> za postupnijim učenjem štampanih ili pisanih slova
<input type="checkbox"/> za slikovnom podrškom
<input type="checkbox"/> za dopunjavanjem rečenica riječima na kraju
<input type="checkbox"/> za započetim odgovorom (dio pitanja) za davanjem plana u vidu slika, rečenica, naziva odlomaka
<input type="checkbox"/> za poticanjem i usmjeravanjem toka pisanja (pitanja, pokazivanje, model)
<input type="checkbox"/> za prilagodbom površine za pisanje
<input type="checkbox"/>

<b><i>BROJENJE, RAČUNANJE I MJERENJE (u odnosu na razred)</i></b>
<b>Poznavanje brojeva i brojenje</b>
<input type="checkbox"/> ne poznaje sve obrađene brojeve
<input type="checkbox"/> poznaje obrađene brojeve, broji nepravilnim slijedom
<input type="checkbox"/> poznaje brojeve i mehanički broji
<input type="checkbox"/> poznaje obrađene brojeve i broji uvijek slijedom
<input type="checkbox"/> snalazi se u različitim odbrojavanjima
<b>Postoji li potreba:</b>
<input type="checkbox"/> za postupnijim učenjem brojeva
<input type="checkbox"/> za dužim vježbanjima s poznatim brojevima
<input type="checkbox"/> za povezivanjem brojenja s konkretnim predmetima iz okruženja, slikama, simbolima
<input type="checkbox"/> za postupnim perceptivnim smanjivanjem (odbrojavanje, slikovno predočavanje određene količine, simboli)
<input type="checkbox"/>
<b>Računske operacije zbrajanja i oduzimanja</b>
<input type="checkbox"/> nisu usvojene
<input type="checkbox"/> sabira i oduzima bez prelaza
<input type="checkbox"/> sabira i oduzima s prelazom
<input type="checkbox"/> pismeno sabira i oduzima
<input type="checkbox"/> potpuno usvojene
<b>Postoji li potreba:</b>
<input type="checkbox"/> za baratanjem konkretima (predmetima iz okoline, didaktičkim materijalom)

<input type="checkbox"/> za skupovnim pristupom (slikovnom prezentacijom)
<input type="checkbox"/> za jednostavnijim zadacima, češćim vježbanjem
<input type="checkbox"/> za raščlanjivanjem složenijih zadataka na jednostavnije
<input type="checkbox"/> za upotrebom kalkulatora
<input type="checkbox"/>
<b>Računske operacije množenja i dijeljenja</b>
<input type="checkbox"/> nisu usvojene
<input type="checkbox"/> usvojena tablica množenja i dijeljenja samo s nekim brojevima
<input type="checkbox"/> usvojena tablica množenja i dijeljenja
<input type="checkbox"/> pismeno množi i dijeli
<input type="checkbox"/> potpuno usvojene
<b>Postoji li potreba:</b>
<input type="checkbox"/> za učenje množenja i dijeljenja
<input type="checkbox"/> za boljim razumijevanjem povezanosti sa sabiranjem i oduzimanjem
<input type="checkbox"/> za slikovnim predočavanjem računskih operacija
<input type="checkbox"/> za računanjem s manjim brojevima, jednostavnijim zadacima
<input type="checkbox"/> za dužim vježbanjima poznatog, upotrebom kalkulatora
<input type="checkbox"/>
<b>Poznavanje mjera i mjerenje</b>
<input type="checkbox"/> ne poznaje obrađene mjere
<input type="checkbox"/> poznaje samo neke obrađene mjere koje nepravilno primjenjuje
<input type="checkbox"/> neke obrađene mjere pravilno primjenjuje uz usmjeravanje
<input type="checkbox"/> samostalno primjenjuje neke obrađene mjere
<input type="checkbox"/> uspješno primjenjuje naučene mjere u nastavnom radu
<b>Postoji li potreba:</b>
<input type="checkbox"/> za poznavanjem svih mjera i svih mjernih jedinica
<input type="checkbox"/> za računanjem s mjernim jedinicama
<input type="checkbox"/> za postupnijim učenjem, dužim i višekratnim vježbanjem
<input type="checkbox"/> za povezivanjem s konkretnim potrebama života (kupovina, kuhanje, uređenje prostora, izrada predmeta, planiranje aktivnosti u vremenu
<input type="checkbox"/>
<b>PRAKTIČAN RAD</b>
<b>Izvođenje praktičnog rada</b>
<input type="checkbox"/> nesamostalnost u izvođenju praktičnog rada
<input type="checkbox"/> izvođenje jednostavnog praktičnog rada uz pomoć i usmjeravanje
<input type="checkbox"/> izvođenje jednostavnog praktičnog rada po rađenom modelu
<input type="checkbox"/> rad po etapno zadanim uputama
<input type="checkbox"/> samostalnost u jednostavnijim oblicima praktičnog rada
<input type="checkbox"/> samostalnost u praktičnom radu
<b>Postoji li potreba:</b>
<input type="checkbox"/> za stalnom tuđom pomoći i usmjeravanjem (vršnjak, asistent)
<input type="checkbox"/> za prilagodbom prostora, pomagala i sredstava
<input type="checkbox"/> za izvođenjem rada uz promatranje modela po etapama
<input type="checkbox"/> za slikovnim prikazom ključnih etapa rada, pisano datim etapnim uputama
<input type="checkbox"/> za demonstracijom po koracima ili skiciranjem
<input type="checkbox"/> za češćim ponavljanjem istih radnih operacija/istog praktičnog rada
<input type="checkbox"/>
<b>Služenje tehničkim i radioničkim priborom</b>
<input type="checkbox"/> ne služi se priborom
<input type="checkbox"/> služi se priborom samo uz pomoć
<input type="checkbox"/> skicira ono što je potrebno nacrtati ili načiniti priborom
<input type="checkbox"/> služi se pravilno samo određenim priborom

<input type="checkbox"/> služi se različitim vrstama pribora precizno i tačno
<b><i>Postoji li potreba:</i></b>
<input type="checkbox"/> za tuđom pomoći pri upotrebi pribora
<input type="checkbox"/> za upotrebom specifičnog pribora
<input type="checkbox"/> za češćom demonstracijom upotrebe određenog pribora
<input type="checkbox"/> za demonstracijom po koracima ili skiciranjem
<input type="checkbox"/> za više vježbanja u upotrebi pribora
<input type="checkbox"/>
<b>Informatička pismenost</b>
<input type="checkbox"/> ne koristi se računalom
<input type="checkbox"/> koristi se računalom samo za igre
<input type="checkbox"/> koristi se računalom i za pisanje
<input type="checkbox"/> koristi elektroničku poštu i Internet uz podršku
<input type="checkbox"/> samostalno koristi učene računalne programe i Internet
<b><i>Postoji li potreba:</i></b>
<input type="checkbox"/> za uporabom računala radi jačanja pažnje, pamćenja, koncentracije i smanjivanja hiperaktivnosti uz pomoć igrica i programa za djecu
<input type="checkbox"/> za uporabom računala radi učenja slova, brojeva, čitanja i pisanja
<input type="checkbox"/> za računanja, razvoj komunikacije
<input type="checkbox"/> za demonstracijom po koracima ili skiciranjem
<input type="checkbox"/>
<b>VJEŠTINA ORIJENTACIJE</b>
<b>Orijentacija u vremenu</b>
<input type="checkbox"/> dezorijentacija u vremenu
<input type="checkbox"/> orijentacija u odnosu na dan
<input type="checkbox"/> razvijena tjedna orijentacija
<input type="checkbox"/> orijentacija u odnosu na mjesec
<input type="checkbox"/> uspješno snalaženje na kalendaru
<input type="checkbox"/> orijentacija u odnosu na duža vremenska razdoblja
<input type="checkbox"/> potpuno razvijena vremenska orijentacija
<b><i>Postoji li potreba:</i></b>
<input type="checkbox"/> za povezivanjem aktivnosti s pojedinim dijelovima dana (sata)
<input type="checkbox"/> za planiranjem aktivnosti u tjednu po danima
<input type="checkbox"/> za planiranjem aktivnosti u mjesecu
<input type="checkbox"/> za bilježenjem (pisanjem, crtanjem) važnih događaja
<input type="checkbox"/> za dnevnim utvrđivanjem i analizom datuma
<input type="checkbox"/> za slikovnim predočavanjem toka vremena (jednostavne vremenske crte dopunjene riječima i slikama)
<input type="checkbox"/>
<b>Orijentacija u prostoru-kretanje i sredstva predočavanja</b>
<input type="checkbox"/> dezorijentacija u prostoru
<input type="checkbox"/> orijentiranost u neposrednoj poznatoj okolini
<input type="checkbox"/> orijentiranost u poznatoj okolini
<input type="checkbox"/> djelomično razvijena orijentacija u prostoru
<input type="checkbox"/> u većoj mjeri razvijena orijentacija u prostoru
<input type="checkbox"/> razvijena orijentacija u prostoru
<b><i>Postoji li potreba:</i></b>
<input type="checkbox"/> za postupnim usvajanjem prostornih odnosa od jednostavnijih ka složenijima uz česta praktična ponavljanja manipuliranjem predmetima i kretanjem u poznatom užem prostoru
<input type="checkbox"/> za postupnim usvajanjem prostornih odnosa na sredstvima predočavanja

<input type="checkbox"/> za boljim upoznavanjem i snalaženjem u prostoru neposredne i šire okoline
<input type="checkbox"/> za raščlanivanjem, objašnjavanjem uputa i stalnim vježbanjem
<input type="checkbox"/>
<b>Orijentacija u prostoru-radne površine</b>
<input type="checkbox"/> dezorijentacija na radnoj površini
<input type="checkbox"/> potreban stalni nadzor i usmjeravanje u pravilnom snalaženju
<input type="checkbox"/> povremeno potrebna kontrola i usmjeravanje
<input type="checkbox"/> potrebno davanje upute u odnosu na nove etape rada
<input type="checkbox"/> orijentiran u odnosu na radnu površinu
<b>Postoji li potreba:</b>
<input type="checkbox"/> za stalnim usmjeravanjem na raspored i upotrebu radne površine
<input type="checkbox"/> za obilježavanjem određenog rasporeda na radnoj površini
<input type="checkbox"/> za povremenom kontrolom i nadzorom pri upotrebi radne površine
<input type="checkbox"/> za davanjem uputa prema etapama rada
<input type="checkbox"/> za jačanjem odgovornosti i samodiscipline
<input type="checkbox"/>
<b>STRATEGIJE UČENJA</b>
<b>Organizacija učenja</b>
<input type="checkbox"/> potpuna nesamostalnost u učenju
<input type="checkbox"/> potrebna stalna pomoć i usmjeravanje
<input type="checkbox"/> potrebna povremena pomoć i usmjeravanje
<input type="checkbox"/> uglavnom uspješno organiziranje sadržaje i načina učenja
<input type="checkbox"/> uspješnost u samostalnom učenju
<b>Postoji li potreba:</b>
<input type="checkbox"/> prilagodbom sadržaja/zadataka za učenje (dužina teksta za učenje, broj činjenica, jezični izraz, broj, težina, složenost zadataka, jasnoća uputa)
<input type="checkbox"/> prilagodbom tiska, slika, karata, shema, tablica, pomagala
<input type="checkbox"/> jačanjem samopouzdanja i motivacije (mogućnost uspješnosti, pohvale)
<input type="checkbox"/> zajedničkim dogovorom s učenicom i roditeljem o planu samostalnog rada u školi i kod kuće, za određenom strukturom i pravilima pri radu
<input type="checkbox"/>
<b>Odnos prema učenju</b>
<input type="checkbox"/> nezainteresiranost za učenje
<input type="checkbox"/> minimalna motivacija za učenje
<input type="checkbox"/> interes samo za one sadržaje učenja koji se usvajaju bez teškoća
<input type="checkbox"/> motivacija samo za neke učeniku zanimljive sadržaje
<input type="checkbox"/> djelomična motiviranost za sve sadržaje
<input type="checkbox"/> motivacija da se nauči za što bolju ocjenu
<input type="checkbox"/> visoki stupanj motivacije
<b>Postoji li potreba:</b>
<input type="checkbox"/> postavljanjem zadataka na učeniku interesantan način
<input type="checkbox"/> uvođenjem pomagača u rješavanju težih zadataka (vršnjak, asistent)
<input type="checkbox"/> vrednovanjem manjih postignuća
<input type="checkbox"/> češćim praćenjem i vrednovanjem
<input type="checkbox"/> upoznavanja s rasporedom (planom) rada i očekivanjima
<input type="checkbox"/> poticanjem i isticanjem aktivnosti u kojima je učenik uspješan
<input type="checkbox"/> smanjivanjem zahtjeva
<input type="checkbox"/>
<b>Primjena pravila, definicija</b>

<input type="checkbox"/> nepoznavanje učenih pravila, definicija
<input type="checkbox"/> uopće se ne rabe naučena pravila, definicije
<input type="checkbox"/> korištenje samo nekih (temeljnih) pravila, definicija
<input type="checkbox"/> uglavnom se primjenjuju naučena pravila, definicije
<input type="checkbox"/> primjenjuju se sva naučena pravila, definicije
<b>Postoji li potreba:</b>
<input type="checkbox"/> nižom razinom poučavanja i učenja
<input type="checkbox"/> za dodatnim pojašnjavanjem uz zorno prikazivanje
<input type="checkbox"/> češćim ponavljanjem pravila neposredno pred rješavanjem zadatka
<input type="checkbox"/> pojašnjavanje primjerom prije rješavanja, uvođenjem u postupak
<input type="checkbox"/> za isticanjem pravila prije svake primjene
<input type="checkbox"/>
<b>Način rješavanja zadataka</b>
<input type="checkbox"/> ne rješava zadatke
<input type="checkbox"/> rješavanje jednostavnih zadataka
<input type="checkbox"/> rješava zadatke uz etapne upute (u koracima)
<input type="checkbox"/> rješavanje rađenih zadataka
<input type="checkbox"/> rješavanje zadataka po naučenom modelu, poznatog tipa
<input type="checkbox"/> uspješno rješavanje različitih vrsta zadataka
<b>Postoji li potreba:</b>
<input type="checkbox"/> dokazivanjem, upućivanjem i usmjeravanjem, promjenom upute
<input type="checkbox"/> konkretiziranjem putem stalne podrške
<input type="checkbox"/> preispitivanjem zahtjeva (u odnosu na količinu, složenost, vrijeme rješavanja)
<input type="checkbox"/> proradom etapa prije rješavanja zadataka, promjenom zadataka
<input type="checkbox"/> raščlanjivanjem složenih zadataka na njegove logične sastavnice
<input type="checkbox"/>
<b>USVOJENOST I ISKAZIVANJE ZNANJA</b>
<b>Dostignute razine znanja (u odnosu na nastavni predmet)</b>
<input type="checkbox"/> temeljna znanja nisu usvojena
<input type="checkbox"/> poznavanje nekih činjenica koje se ne povezuju
<input type="checkbox"/> reproduktivno usvajanje sadržaja i primjena prema poznatom modelu
<input type="checkbox"/> primjena sadržaja bliskih svakodnevnom životu
<input type="checkbox"/> uspješnost u usvajanju obrađenih sadržaja, uz usmjeravanje
<input type="checkbox"/> uglavnom uspješno usvajanje sadržaja
<input type="checkbox"/> produktivno ovladavanje obrađenim sadržajima
<b>Postoji li potreba:</b>
<input type="checkbox"/> za preciznijim i određenijim definiranjem dostižnih ciljeva i aktivnosti učenika
<input type="checkbox"/> za preispitivanje postupaka prilagodbe sadržaja
<input type="checkbox"/> za drukčijom prilagodbom metoda, pristupa, sredstava, oblika i zahtjeva u radu
<input type="checkbox"/> za većom količinom praktičnog rada učenika, uvažavanjem stila učenja
<input type="checkbox"/> za razmatranjem primjerenosti načina provođenja praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja (vrste ocjenjivanja, ocjenjivačke aktivnosti)
<input type="checkbox"/>
<b>Način iskazivanja znanja</b>
<input type="checkbox"/> usmeno uz stalno usmjeravanje i podršku
<input type="checkbox"/> pismeno na jednostavnoj razini uz podršku
<input type="checkbox"/> dozirano usmeno i pismeno uz usmjeravanje
<input type="checkbox"/> usmeno i pismeno uz poticaj
<input type="checkbox"/> uspješno usmeno iskazivanje znanja
<input type="checkbox"/> uspješno usmeno i pismeno iskazivanje znanja



<b><i>Postoji li potreba:</i></b>
<input type="checkbox"/> za većom zastupljenošću usmenog iskazivanja znanja (uz usmjeravanje, dodatna pitanja, prilagodbu metoda i zahtjeva)
<input type="checkbox"/> za pismenim iskazivanjem znanja (uz prilagodbu strategija i zahtjeva u rješavanju zadataka)
<input type="checkbox"/> za većom zastupljenošću praktičnog rada (samostalno, u skupini uz poticaje i podršku)
<input type="checkbox"/> za jačanjem samopouzdanja i usvajanjem tehnika iskazivanja znanja
<input type="checkbox"/>
<b>SOCIOLOŠKI OBLICI RADA</b>
<input type="checkbox"/> ne prihvaća rad u grupi
<input type="checkbox"/> drugi učenici ne prihvaćaju rad s njim/njom
<input type="checkbox"/> radi samo s kime želi
<input type="checkbox"/> povremeno se uključuje u zajednički rad (u paru, grupi)
<input type="checkbox"/> uglavnom prihvaća razne oblike zajedničkog rada
<input type="checkbox"/> uključuje se u sve oblike zajedničkog rada
<b><i>Postoji li potreba:</i></b>
<input type="checkbox"/> za jačanjem motivacije i samopouzdanja
<input type="checkbox"/> za postavljanjem zadataka koji dovode do uspješnosti
<input type="checkbox"/> za većom zastupljenošću individualnog rada
<input type="checkbox"/> za radom u paru (vršnjak, asistent)
<input type="checkbox"/> za detaljnijim upoznavanjem sa zahtjevima i očekivanjima
<input type="checkbox"/> za utjecajem na vršnjake iz razreda u pogledu prihvaćanja i podrške
<input type="checkbox"/>

### Prilog 3.

## IDENTIFIKACIJA I MJERENJE SPOSOBNOSTI DJETETA u šk.god. \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Učenik \_\_\_\_\_  
Dob \_\_\_\_\_  
Razred \_\_\_\_\_  
Osnovna/srednja škola \_\_\_\_\_  
Ime i prezime nastavnika \_\_\_\_\_  
Predmet \_\_\_\_\_  
Redovnost pohađanja nastave \_\_\_\_\_

Upute za ispunjavanje tabele:

#### **4 poena - SPOSOBNOST bez ograničenja**

Sva 3 kriterijuma u realizaciji aktivnosti su STALNI.

1. EFIKASNOST: trajanje i preciznost u realizaciji aktivnosti
2. UDOBNOST: racionalno izvršavanje fizičkog i/ili psihičkog napora tokom realizacije aktivnosti
3. BEZBJEDNOST: fizička i/ili ekonomska bezbjednost tokom aktivnosti

#### **3 poena - SPOSOBNOST s lakšim ograničenjem**

Aktivnost NIJE poremećena.

Pomagala NISU potrebna.

ALI, realizacija jednog od 3 kriterijuma nije STALNA.

1. EFIKASNOST: trajanje je duže nego za uobičajenu realizaciju (fizičko ili psihičko ustezanje)
2. UDOBNOST: uz aktivnost vremenom se javlja fizički i/ili psihički napor veći nego za uobičajenu realizaciju
3. BEZBJEDNOST: aktivnost se realizuje u nižim bezbjednosnim uslovima (fizički ili ekonomski uslovi) nego za uobičajenu realizaciju

#### **2 poena - SPOSOBNOST UMJERENO UMANJENA**

Aktivnost se PONEKAD otežano odvija.

Pomagala su PONEKAD potrebna u nekim situacijama:

- tehničko pomagalo ili treće lice
- psihološka podrška ili stimulacija
- povremeni nadzor
- PROMJENA U IZVRŠENJU AKTIVNOSTI radi kompenzacije:
- velika usporenost
- disproporcionalan fizički ili psihički napor

#### **1 poen- SPOSOBNOST JAKO UMANJENA**

- Izvođenje aktivnosti je REDOVNO otežano.

- Pomagala su UVIJEK POTREBNA u brojnim prilikama.

#### **0 poena - TOTALNA ONESPOSOBLJENOST**

Bez obzira na pomagala, aktivnost se UVIJEK i POTPUNO i u svim prilikama NE izvodi.

N°	kt	SPOSOBNOSTI DJETETA	4	3	2	1	0
<b>INTELEKTUALNE SPOSOBNOSTI</b>							
1	1.1	SPOSOBNOST FIKSIRANJA PAŽNJE NA JEDNU AKTIVNOST					
2	1.2	SPOSOBNOST SVJESNOSTI I PREPOZNAVANJA DIJELOVA TIJELA					
3	1.3	SPOSOBNOST KORIŠTENJA INFORMACIJA VEZANIH ZA PROSTOR (razlikovanje desne od lijeve strane)					
4	1.4	SPOSOBNOST KORIŠTENJA INFORMACIJA VEZANIH ZA VRIJEME (planirati vrijeme, poštovati rokove ...)					
5	1.5	SPOSOBNOST UČENJA KONKRETNIH PROCEDURA ++					
6	1.6	SPOSOBNOST UČENJA APSTRAKTNIH PROCEDURA ++					
7	1.7	SPOSOBNOST PAMĆENJA INFORMACIJA ++					
8	1.8	SPOSOBNOST RJEŠAVANJA APSTRAKTNIH PROBLEMA					
9	1.9	SPOSOBNOST RJEŠAVANJA KONKRETNIH PROBLEMA					
10	1.10	SPOSOBNOST RJEŠAVANJA BROJČANIH ZADATAKA					
11	1.11	SPOSOBNOST ANTICIPIRANJA					
12	1.12	SPOSOBNOST STVARANJA, ZAMIŠLJANJA					
13	1.13	SPOSOBNOST ANALIZIRANJA KONKRETNE SITUACIJE					
14	1.14	SPOSOBNOST IZVJEŠTAVANJA O SVOM RADU					
<b>GOVORNE SPOSOBNOSTI</b>							
15	2.1	SPOSOBNOST USMENOG IZRAŽAVANJA					
16	2.2	SPOSOBNOST PISMENOG IZRAŽAVANJA					
17	2.3	SPOSOBNOST RAZUMIJEVANJA USMENIH INFORMACIJA					
18	2.4	SPOSOBNOST RAZUMIJEVANJA PISMENIH INFORMACIJA					
19	2.5	SPOSOBNOST RAZUMIJEVANJA NEVERBALNIH INFORMACIJA					
20	2.6	SPOSOBNOST PRILAGOĐAVANJA SAGOVORNIKU					
<b>PONAŠANJE</b>							
21	3.1	SPOSOBNOST DONOŠENJA ODLUKA					
22	3.2	SPOSOBNOST PREUZIMANJA INICIJATIVA					
23	3.3	SPOSOBNOST UPORNOSTI					
24	3.4	SPOSOBNOST STRPLJIVOSTI					
25	3.5	SPOSOBNOST SAMOSTALNOG RADA					
26	3.6	SPOSOBNOST TIMSKOG RADA					
27	3.7	SPOSOBNOST PREUZIMANJA SVOJIH OBAVEZA					
28	3.8	SPOSOBNOST ZA SNOŠENJE ODGOVORNOSTI					
29	3.9	SPOSOBNOST USPOSTAVLJANJA SOCIJALNIH VEZA					
30	3.10	SPOSOBNOSTI PREDSTAVLJANJA (predstavljanje sebe, samopouzdanje...)					
31	3.11	SPOSOBNOST POŠTOVANJA AUTORITETA, PRAVILA					
32	3.12	SPOSOBNOST ZA OČUVANJE LIČNE I BEZBJEDNOSTI DRUGIH					
33	3.13	SPOSOBNOST PRILAGOĐAVANJE SITUACIJAMA UČENJA					
34	3.14	SPOSOBNOST SLUŠANJA (usmjeravanja pažnje ka porukama)					
35	3.15	SPOSOBNOST KONTROLE IMPULSIVNOSTI					
<b>ČULO I PERCEPCIJA</b>							
36	4.1	SPOSOBNOST ZA ODRŽAVANJE TJELESNE RAVNOTEŽE					
37	4.2	SPOSOBNOST VIĐENJA DETALJA MALIH DIMENZIJA					
38	4.4	SPOSOBNOST VIĐENJA BOJA					
39	4.5	SPOSOBNOST VIĐENJA OBIMA, PROSTORA I POKRETA					
40	4.6	SPOSOBNOST PRILAGODLJIVOSTI NA JAČINU SVJETLOSTI					
41	4.7	SPOSOBNOST DISKRIMINACIJE RAZNIH ZVUKOVA					
42	4.8	SPOSOBNOST ORIJENTACIJE PREMA SLUHU					
43	4.9	SPOSOBNOST PERCEPCIJE UKUSA					
44	4.10	SPOSOBNOST PERCEPCIJE MIRISA					

45	4.11	SPOSOBNOST PERCEPCIJE KONTAKATA JEDNOM RUKOM					
46	4.12	SPOSOBNOST PERCEPCIJE KONTAKATA S OBJE RUKU					
<b>MOTORNE SPOSOBNOSTI</b>							
47	5.1	SPOSOBNOST ODRŽAVANJA U SJEDEĆEM POLOŽAJU					
48	5.2	SPOSOBNOST ODRŽAVANJA U STOJEĆEM POLOŽAJU ++					
49	5.3	SPOSOBNOST ZA ČUČANJE/POLOŽAJ NA KOLJENIMA ++					
50	5.4	SPOSOBNOST PROMJENE POLOŽAJA: SJEDEĆI STOJEĆI ČUČEĆI ++					
51	5.5	SPOSOBNOST POKRETA GLAVE (fleksija, ekstenzija, rotacija, ...) ++					
52	5.6	SPOSOBNOST POKRETA TRUPA (fleksija, ekstenzija, rotacija, ...) ++					
53	5.7	SPOSOBNOST POKRETA GORNJEG UDA (rame, lakat, podlaktice) ++					
54	5.8	SPOSOBNOST POKRETA OBA GORNJA UDA (bilateralni pokreti) ++					
55	5.9	SPOSOBNOST HVATANJA RUKOM (približiti, uhvatiti, pustiti predmet)					
56	5.11	SPOSOBNOST PRINOŠENJA USTIMA					
57	5.12	SPOSOBNOST KOREKTNE UPOTREBE NEKOG PREDMETA U JEDNOSTAVNIM ILI SLOŽENIM AKTIVNOSTIMA					
58	5.13	SPOSOBNOST KOORDINACIJE POKRETA GORNJIH UDOVA					
59	5.14	SPOSOBNOST MICANJA JEDNE NOGE (kuk, koljeno, članak, prsti)					
60	5.15	SPOSOBNOST MICANJA DVIJE NOGE (BILATERALNI POKRETI) ++					
61	5.16	SPOSOBNOST HODA, PREKORAČENJA ++					
62	5.17	SPOSOBNOST PENJANJA/SPUŠTANJA ++					
63	5.18	SPOSOBNOST TRČANJA ++					
64	5.19	SPOSOBNOST PODIZANJA I NOŠENJA PREDMETA – TERETA					
<b>TOLERANCIJA I OTPOR</b>							
65	6.1	TOLERANCIJA NA TERMIČKE PROMJENA					
66	6.2	TOLERANCIJA NA SVJETLO					
67	6.3	TOLERANCIJA NA BUKU					
68	6.4	TOLERANCIJA NA VLAŽNOST					
69	6.5	TOLERANCIJA NA ALERGOGENE SUPSTANCE (prašina)					
70	6.6	TOLERANCIJA NA PATOGENE SUPSTANCE (virusi, bakterije...)					
71	6.8	OTPORNOST NA DUŽI FIZIČKI NAPOR					
72	6.9	OTPORNOST NA DUŽI MENTALNI NAPOR					