

ELEKTRONSKI ZBORNIK RADOVA I REZIMEA

I stručno-naučni skup sa međunarodnim učešćem
„Šta sve umem, šta sve znam-inkluzija u praksi“

Zemun, Surčin, Srbija

18-19. maj 2018. godine

OŠ “Sava Jovanović Sirogojno”, Zemun

Udruženje “Daj mi ruku”, Beograd

OŠ “Vuk Karadžić”, Surčin

ELEKTRONSKI ZBORNIK RADOVA I REZIMEA

I stručno-naučni skup sa međunarodnim učešćem
„Šta sve umem, šta sve znam-inkluzija u praksi“

OŠ „SAVA JOVANOVIĆ
SIROGOJNO“



www.skolasirogojno.edu.rs

Zemun, Surčin, Srbija
18-19. maj 2018. godine

IZDAVAČ:

OŠ “Sava Jovanović Sirogojno”, Zemun

ZA IZDAVAČA:

Salim Goranac

OŠ “Sava Jovanović Sirogojno”, Zemun

UREDNIK:

Doc. dr Aleksandra Đurić-Zdravković

Univerzitet u Beogradu - Fakultet za specijalnu edukaciju i
rehabilitaciju

DIZAJN I PRIPREMA:

Ana Nikolić

Osnovna škola “Sava Jovanović Sirogojno”, Zemun

Aleksandra Bokun

Osnovna škola “Sava Jovanović Sirogojno”, Zemun

ŠTAMPA:

Agencija za marketing i dizajn „Štampa Shop“,

Paunova 75/10, Beograd, PIB: 106858523, MB: 62326751,

tel. 064/175 21 57

Radovi i rezimei će biti publikovani u elektronskom obliku

TIRAŽ: 250

GODINA IZDANJA: 2018.

ISBN 978-86-908527-2-7

I stručno-naučni skup sa međunarodnim učešćem
„Šta sve umem, šta sve znam-inkluzija u praksi“

ORGANIZATORI:

OŠ “Sava Jovanović Sirogojno”, Zemun
Udruženje “Daj mi ruku”, Beograd
OŠ “Vuk Karadžić”, Surčin

PROGRAMSKI ODBOR

- Salim Goranac, predsednik Programskog odbora
dipl. defektolog-oligofrenolog i dipl. specijalni pedagog,
direktor Osnovne škole “Sava Jovanović Sirogojno” u Zemunu
- Aleksandra Đurić-Zdravković
Univerzitet u Beogradu - Fakultet za specijalnu edukaciju i
rehabilitaciju, Srbija
- Nenad Rudić
Institut za mentalno zdravlje, Beograd, Srbija
- Medina Vantić-Tanjić
Univerzitet u Tuzli - Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Bosna i
Hercegovina

ORGANIZACIONI ODBOR

- Ana Nikolić

Osnovna škola “Sava Jovanović Sirogojno”, Zemun

- Aleksandra Bokun

Osnovna škola “Sava Jovanović Sirogojno”, Zemun

- Bojana Stojanović

Osnovna škola “Sava Jovanović Sirogojno”, Zemun

- Tatjana Ilić

Osnovna škola “Sava Jovanović Sirogojno”, Zemun

- Iva Fila

Udruženje “Daj mi ruku”, Beograd

- Dragojle Sekulić

Osnovna škola “Vuk Karadžić”, Surčin

- Katarina Diklić

Osnovna škola “Vuk Karadžić”, Surčin

- Jelena Marković

Osnovna škola “Vuk Karadžić”, Surčin

SADRŽAJ

PLENARNA PREDAVANJA

1. Samoefikasnost učenika u školskim inkluzivnim uslovima Aleksandra Đurić-Zdravković.	2
2. Multisenzorno učenje Salim Goranac	7
3. Problemi mentalnog zdravlja kod dece i mladih sa poremećajem iz spektra autizma Nenad Rudić	12
4. Na poti do uključujuće škole Marija Horvat	13
RADOVI U CELOSTI	17
APSTRAKTI (USMENA IZLAGANJA)	81
POSTER PREZENTACIJE	116

PLENARNA IZLAGANJA

SELF-EFFICACY OF STUDENTS IN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT¹

Aleksandra Đurić-Zdravković

University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade
aleksandra.djuric.aa@gmail.com

Abstract:

The beliefs of self-efficacy play a significant role in regulating student's overall functioning. There are very few research data that describe the quality of perceived self-efficacy of elementary school students who attend classes in inclusive conditions. The aim of this paper is to offer several possibilities of assessing the self-efficacy of elementary school students in an inclusive class and, reviewing literature, to offer appropriate strategies for increasing the quality of self-efficacy.

Keywords: self-efficacy, elementary school age, inclusive class

SAMOEFIKASNOST UČENIKA U ŠKOLSKIM INKLUZIVNIM USLOVIMA

Aleksandra Đurić-Zdravković

Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd
aleksandra.djuric.aa@gmail.com

Rezime:

Uverenja o samoefikasnosti imaju značajnu ulogu u regulisanju učeničkog sveukupnog funkcionisanja. Postoji veoma malo istraživačkih podataka koji opisuju kvalitet percipirane samoefikasnosti učenika osnovnoškolskog uzrasta koji nastavu pohađaju u inkluzivnim uslovima. Cilj ovog rada je da ponudi neke od mogućnosti procene samoefikasnosti učenika osnovnoškolskog uzrasta u inkluzivnom razredu i da pregledom literature ponudi odgovarajuće strategije za povećavanje kvaliteta samoefikasnosti.

Ključne reči: samoefikasnost, osnovnoškolski uzrast, inkluzivni razred

UVOD

Samoefikasnost je centralni konstrukt Bandurine socijalno-kognitivne teorije (Bandura, 1997, 2001, 2012) i odnosi se na ličnu percepciju sposobnosti za stvaranje željenih rezultata. Dakle, samoefikasnost se određuje kao uverenje osobe o ličnim sposobnostima planiranja i realizovanja akcija potrebnih da bi se ostvario određeni cilj. Prema ovom konceptu, primarno je važna subjektivna procena lične kompetencije za realizaciju nekog cilja (Milanović-Dobrota i Radić-Šestić, 2012). Neki autori samoefikasnost definišu kao lično uverenje osobe da može da ostvari dobro postignuće na nekom zadatku koristeći sopstvena znanja i veštine (Zimmerman & Cleary, 2006).

Razvoj samoefikasnosti beleži se u detinjstvu kada dete počinje da uočava uzročne veze između događaja, zatim zaključuje da akcija drugih ljudi može da bude uzrok događaja i, konačno, prepoznaje sebe kao aktera određene akcije. Uverenja o samoefikasnosti imaju važnu ulogu u samorazvoju dece: utiču da dete/adolescent razmišlja optimistično ili pesimistično, deluju na

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektu: "Kreiranje Protokola za procenu edukativnih potencijala dece sa smetnjama u razvoju kao kriterijuma za izradu individualnih obrazovnih programa" (br. 179025) čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

kvalitet samomotivacije, određuju kvalitet emocionalnih reakcija i selektovanje izbora (Gambin & Świącicka, 2012).

Prema izvodima iz literature, postoje brojni radovi koji su se bavili proučavanjem samoeфикаsnosti nastavnika u različitim nastavnim okruženjima (razrednim, predmetnim, inkluzivnim, predškolskim, srednjoškolskim i slično) (Anglim, Prendeville, & Kinsella, 2018), ali je uočeno veoma malo podataka koji govore o samoeфикаsnosti učenika osnovnoškolskog uzrasta. Nesporno je važno procenjivati potencijal samoeфикаsnosti nastavnika, pogotovo u inkluzivnim uslovima. Kvalitet samoeфикаsnosti nastavnika, kao njegovo uverenje o posedovanju sposobnosti da realizuje aktivnosti koje su važne za obrazovne standarde jeste presudan faktor u inkluzivnom razredu (Ahsan, Sharma, & Deppeler, 2012). Ipak, smatramo da je nedovoljno istražena percepcija samoeфикаsnosti učenika sa i bez teškoća u razvoju u najmanju ruku - neopravdana. Bez stalnog tretiranja samoeфикаsnosti kod učenika osnovnoškolskog uzrasta neće biti ni efikasno ostvarene inkluzije. Samoprocena verovanja u sopstvene mogućnosti treba da bude visoka kod svih aktera u inkluzivnom procesu.

Zbog toga će se ovaj rad baviti nekim od mogućih predloga ispitivanja i procenjivanja samoeфикаsnosti kod učenika osnovnoškolskog uzrasta koji nastavu pohađaju u inkluzivnim uslovima. Samoeфикаsnost ćemo, shodno navedenom Bandurinom konceptu, u ovom radu posmatrati kao presudnu instancu za samoprocenu verovanja u sopstvena znanja i veštine kod učenika redovne osnovne škole, tačnije učenika tipične populacije koji nastavu pohađaju po redovnom planu i programu i učenika koji nastavu prate po izmenjenom i prilagođenom programu.

Cilj ovog rada je da ponudi neke od mogućnosti procene samoeфикаsnosti učenika osnovnoškolskog uzrasta u inkluzivnom razredu i da pregledom literature ponudi odgovarajuće strategije za povećavanje kvaliteta samoeфикаsnosti u navedenom okruženju.

SAMOEFIKASNOST: TIPIČNI I NETIPIČNI RAZVOJ

Brojni su faktori koji imaju ulogu u razvoju verovanja samoeфикаsnosti. Ova uverenja razvijaju se i ojačavaju kroz prethodno iskustvo uspeha na sličnim zadacima, zatim iskustva iz oblasti socijalnog modelovanja, verbalnog ubeđivanja, posmatranja sopstvenog fiziološkog stanja (nivo uzbuđenja u teškim situacijama), kao i kroz uočavanje svoje vičnosti pri nekoj radnji (Gambin & Świącicka, 2012). Uverenja o samoeфикаsnosti razvijaju se kroz uspešna iskustva u određenim situacijama, potom kroz posredna pozitivna iskustva (upoznati uspešnu osobu koja ima isti cilj), društvene potvrde o uspehu, kao i kroz pozitivno tumačenje događaja (smanjenje stresnih reakcija i negativnog uticaja) (Terlecki et al., 2010).

Ključnu ulogu u razvoju verovanja samoeфикаsnosti u školskom okruženju igraju sposobnosti samokontrole, akademski i socijalni uspesi, kao i pozitivne povratne informacije od roditelja, nastavnika i vršnjaka (Keown & Woodward, 2006). Uz povoljan kvalitet u okviru svih navedenih oblasti, učenik tipičnog razvoja ima sve predispozicije da ima dobre performance samoeфикаsnosti.

S druge strane, autori potvrđuju sa učenici s teškoćama u razvoju, koji u učionici ispoljavaju simptome hiperaktivnosti, impulsivnosti, nepažnje, ili neke druge uočavajuće teškoće, mogu da imaju probleme pri razvoju verovanja samoeфикаsnosti zbog poljuljanog kvaliteta faktora koji uzrokuju dobre performance u ovoj oblasti (Anglim, Prendeville, & Kinsella, 2018; Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012).

INTENZITET SAMOEFIKASNOSTI

Samoeфикаsnost je od suštinskog značaja za promenu ponašanja, jer verovanje osobe u sposobnost stvaranja željenog ishoda utiče na podsticaj delovanja, ili na promenu stava/ponašanja/mišljenja u određenoj situaciji. Slab kvalitet samoeфикаsnosti će oslabiti nameru da se istraje u suočavanju sa izazovima (Volkmar, 2013).

U velikom broju istraživanja, percepcija samoeфикаsnosti učenika tipične populacije i učenika s teškoćama, stavovi i brige dovođeni su u korelaciju. Rezultati su pokazali da viša

samoefikasnost ukazuje na pozitivnije stavove i manje briga u vezi sa ishodima inkluzivnog obrazovanja (Ahsan, Sharma & Deppeler, 2012; Savolainen, Engelbrecht, Nel, & Malinen, 2012). Salend i Donej (Salend & Dunahey, 1999) navode da su se učitelji osećali ugroženim od inkluzije učenika sa kognitivnim smetnjama i frustrirani inkluzijom učenika sa bihevioralnim smetnjama, dok su lakše prihvatili inkluziju učenika sa fizičkim ili slušnim smetnjama.

U navedenim situacijama, kvalitet samoefikasnosti učenika s teškoćama je svakako ugrožen. Zbog toga je veoma važno da se u inkluzivnim uslovima neizostavno uključi rad defektologa, koji će tretmansi delovati na podsticaj kvaliteta samoefikasnosti kod učenika s teškoćama u razvoju. Bez tretiranja i osnaživanja samoefikasnosti učenika s ometenošću, njegov kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj u inkluzivnim uslovima neće biti maksimalno stimulisan.

DOMENI SAMOEFIKASNOSTI

Funkcionalnu ulogu samoefikasnosti kod učenika osnovnoškolskog uzrasta moguće je sagledati kroz akademski, socijalni i emocionalni domen.

Uverenja o akademskoj samoefikasnosti (AS) predviđaju školsko angažovanje učenika i nivo akademskog uspeha. AS se, dakle, odnosi na učeničku percepciju sposobnosti da savladaju akademske zadatke, da upravljaju sopstvenim ponašanjem u učenju i da ispune akademska očekivanja. U literaturi se navodi nesumnjivo pozitivna korelacija između AS i prosečnih ocena učenika, kao i njihovih očekivanja u okviru obrazovnih standarda (Minter & Pritzker, 2017).

Forme socijalne samoefikasnosti (SS) predviđaju sposobnost učenika da se suočavaju sa društvenim izazovima, kao i asertivnost. Empirijski nalazi potvrđuju da je niska socijalna samoefikasnost povezana sa učestalijim tučama, izbegavanjem škole, viktimizacijom, konzumacijom droge i alkohola, kao i ranom prostitucijom (Zullig, Teoli, & Valois, 2011).

Emocionalna samoefikasnost (ES) odnosi se na percepciju sposobnosti suočavanja sa negativnim emocijama. Istraživanja pokazuju da niske vrednosti ES koreliraju sa pojavom anksioznih i paničnih poremećaja (Muris, 2002).

PROCENA SAMOEFIKASNOSTI

U istraživanjima i inkluzivnoj praksi u inostranim zemljama često se preporučuju merenja individualnih razlika u doživljaju samoefikasnosti putem instrumenata upitničkog tipa za decu i mlade (Anglim, Prendeville, & Kinsella, 2018; Volkmar, 2013).

Skala za merenje samoefikasnosti za decu (Self-Efficacy Scale for Children - SEQ-C, Muris, 2001) jedan je od najčešće korišćenih instrumenata u merenju individualnih razlika u okviru samoefikasnosti. Ajtemi koje čine strukturu SEQ-C u verziji za učenike podeljeni su u tri domena tj. tri supskale: AS, SS i ES. Originalni instrument brojao je 24 ajtema, sa po osam ajtema za svaku supskalu, a autori su tokom svojih istraživanja dodavali još tri probne stavke za svaki od tri uža aspekta doživljaja samoefikasnosti u akademskom, socijalnom i emocionalnom domenu (Basić, 2015). Skala je pouzdana, reprezentativna i brzo realizujuća (10-tak minuta). Procena se vrši na taj način što ispitanik bira jedan od ponuđenih odgovora na skali od pet tačaka i to u rasponu od 1 – uopšte se ne odnosi na mene, do 5 – u potpunosti se odnosi na mene. Ukupni rezultati samoefikasnosti i skorovi supskala se izračunavaju sumiranjem vrednosti relevantnih ajtema, svih ili pojedinačnih. Neka od pitanja ovog instrumenta su: *Kada naiđem na problem tokom učenja, spreman sam da zatražim pomoć nastavnika, Dobro se slažem i saradujem sa drugovima iz odeljenja...*

U upotpunjavanju rezultata o samoefikasnosti učenika u inkluzivnoj osnovnoj školi korisno je primeniti upitnik pod nazivom *Moja osnovna škola*. To je Upitnik 3, preuzet iz Priručnika za inkluzivni razvoj škole (Booth, Ainscow, 2010) u izdanju Zavoda za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije i Save the Children Programa za Srbiju. Navedeni instrument je integrativni deo grupe instrumenata za samovrednovanje i vrednovanje inkluzivnog razvoja škole koji je napravila komisija za sprovođenje Indeksa za inkluziju za razvoj inkluzivne kulture, politike i prakse. Ovaj instrument se sastoji od 20 tvrdnji. Ispitanik se odabirom odlučuje za

jedan od ponuđenih odgovora – potpuno se slažem, delimično se slažem, ne slažem se, potrebno mi je još informacija. Neka od pitanja tog instrumenta su: *Moj nastavnik voli da mi pomogne u radu, Neka deca u mom odeljenju nazivaju druge ružnim imenima...* (Booth, Ainscow, 2010).

UMESTO ZAKLJUČKA: PREPORUKE

Kako postići bolji kvalitet samoefikasnosti kod učenika? Iz prethodnih navoda Bandurine socijalno-kognitivne teorije zaključujemo da se kvalitet samoefikasnosti povećava kroz strukturisana iskustva u oblasti kognicije i socijalizacije. Napominje se da se preporučuju intervencije koje imaju kao ishod izazovne i situacije doziranog straha. Na taj način, kroz postepene izazovne situacije koje se plasiraju hijerarhijski, učenik stiče iskustvo *in vivo*, što omogućava sistematsko suočavanje i uspeh u situacijama koje inače izazivaju anksioznost (Volkmar, 2013). Autori predlažu primenu avanturističkih video igrica koji pospešuju kvalitet prevashodno socijalnih veština i time utiču na socijalnu samoefikasnost (Egenfeldt-Nielsen, 2006). Takođe, efikasnim načinima za podizanje kvaliteta samoefikasnosti smatraju se video modelovanje i video samodelovanje, pri kojima učesnici posmatraju uspešno izvršavanje postavljenih zadataka iz najrazličitijih oblasti razvoja (Volkmar, 2013). Na taj način, postepenom internalizacijom, tj. prenošenjem izvesnih spoljašnjih normi, akcija i standarda na unutrašnji mentalni plan, učenik počinje da ih doživljava kao vlastite i primenjuje ih kao svoju strategiju.

LITERATURA

1. Ahsan, M. T., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh. *International Journal of whole schooling*, 8(2), 1-20.
2. Anglim, J., Prendeville, P., & Kinsella, W. (2018). The self-efficacy of primary teachers in supporting the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Educational Psychology in Practice*, 34(1), 73-88.
3. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman.
4. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
5. Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
6. Booth, T., Ainscow, M. (2010). *Priručnik za inkluzivni razvoj škole*, Beograd: Save the Children UK SEE – Program za Srbiju i Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
7. Egenfeldt-Nielsen, S. (2006). Overview of research on the educational use of video games. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1(03), 184-214.
8. Gambin, M., & Świącicka, M. (2012). Construction and validation of Self-Efficacy Scale for early school-aged children. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(6), 723-729.
9. Keown, L., & Woodward, L. (2006). Preschool boys with pervasive hyperactivity: Early peer functioning and mother-child relationship influences. *Social Development*, 15(1), 23-45.
10. Minter, A., & Pritzker, S. (2017). Measuring Adolescent Social and Academic Self-Efficacy: Cross-Ethnic Validity of the SEQ-C. *Research on Social Work Practice*, 27(7), 818-826.
11. Muris, P. (2001). A Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149.
12. Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and individual differences*, 32(2), 337-348.

13. Милановић-Доброта, М., Радић-Шестић, М. (2012). Значај модела самоефикасности у васпитно-образовном раду са адолесцентима. *Специјална едукација и рехабилитација*, 11(4), 637-655.
14. Salend, S. J., & Duhaney, L. M. G. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.
15. Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68.
16. Terlecki, M., Brown, J., Harner-Steciw, L., Irvin-Hannum, J., Marchetto-Ryan, N., Ruhl, L., et al. (2010). Sex differences and similarities in video game experience, preferences, and self-efficacy: Implications for the gaming industry. *Current Psychology*, 30(1), 22-33.
17. Васић, А. (2015). Релације самоефикасности и академске мотивације у адолесценцији. *Часопис за хуманистичке и друштвене науке*, 22(2), <http://dx.doi.org/10.7251/RAD1622014V>.
18. Volkmar, F. R. (2013). *Encyclopedia of autism spectrum disorders*. New York: Springer.
19. Zimmerman, J. A., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency. The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In T. Urdan & F. Pajares (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45-69). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
20. Zullig, K. J., Teoli, D. A., & Valois, R. F. (2011). Evaluating a brief measure of social self-efficacy among US adolescents. *Psychological reports*, 109(3), 907-920.

MULTISENSORY LEARNING

Salim Goranac
Primary school "Sava Jovanović Sirogojno", Zemun
skolasirogojno@yahoo.com

Apstrakt:

Multisensory learning can be simple as: reading and visualizing the material which is already seen; read aloud the key points, make up questions and answers; write answers to their questions and mark the main part. There is a conviction that, on average, we remember 20% of what we read, 30% of what we hear, 40% of what we see, 50% of what we say, 60% of what we do, 90% of what we see, hear, say and do.

The human brain is an incredibly complex and capable apparatus - but it does not represent it if the owner can not handle it. Every time something gets to one of your senses (vision, hearing, smell, taste or touch, vestibular sense, proprioceptive sense), it creates a thought or impression that travels from the cerebral cord along one of these small fibers, like branches.

It's not the number of your brain cells, but the number of connections that is established between brain cells determines how much your brain is actually "useful", that is, how intelligent you are. We build tools to solve current problems by creating as many solid and lasting synaptic connections as possible. In terms of all the goals and purpose, the human brain is practically unlimited.

Keywords: learning, sensing, brain

MULTISENZORNO UČENJE

Salim Goranac
Osnovna škola "Sava Jovanović Sirogojno", Zemun
skolasirogojno@yahoo.com

Rezime:

Multisenzorno učenje može da bude tako jednostavno dok se čita i vizualizuje materijal koji je viđen; naglas čitaju ključne tačke, izmišljaju pitanja i odgovori; zapisuju odgovori na svoja pitanja i zaokružuje glavni deo. Postoji uverenje da, u proseku, pamtimo 20% onoga što pročitamo, 30% onoga što čujemo, 40% onoga što vidimo, 50% onoga što kažemo, 60% onoga što uradimo, 90% onoga što vidimo, čujemo, kažemo i uradimo.

Ljudski mozak je neverovatno kompleksan i sposoban aparat – ali on to ne predstavlja ukoliko vlasnik ne ume njime da rukuje. Svaki put kada nešto dopre do jednog od vaših čula (vida, sluha, mirisa, ukusa ili dodira, vestibularno čulo, proprioceptivno čulo), to stvara misao ili utisak koji putuje iz moždane ćelije duž jednog od tih malih vlakana, nalik granama.

Nije broj vaših moždanih ćelija, već je broj veza koji se uspostavlja između moždanih ćelija ono što određuje koliko je, u stvari, vaš mozak "koristan", to jest, koliko ste inteligentni. Alate za rešavanje aktuelnih problema gradimo stvarajući što veći broj čvrstih i trajnih sinaptičkih veza. U pogledu svih ciljeva i svrha ljudski mozak je praktično neograničen.

Ključne reči: učenje, čula, mozak

"Granice u učenju u velikoj meri sami sebi namećete". Kolin Rouz

"Postoji nešto smešno u vezi sa samim životom. Ako odbijete da primite bilo šta osim onog najboljeg, to često na kraju i dobijete. V. Somerset Mom

"Mozak može da bude kao čudesni kompjuter. Ali je on isto tako jedini koji se napaja glukozom, proizvodi 10 vati elektriciteta i stvoren je nevestim radom!" Dejvid Luis

VIZUELNO-VERBALNO-AUDITIVNO-FIZIČKI TIPOVI

Postoji uverenje da, u proseku, pamtimo 20% onoga što pročitamo, 30% onoga što čujemo, 40% onoga što vidimo, 50% onoga što kažemo, 60% onoga što uradimo, 90% onoga što vidimo, čujemo, kažemo i uradimo. Dakle, učenje koje uključuje istovremeno gledanje, slušanje, govor i delanje bi bilo vizuelno-auditivno-fizičko učenje.

Učenicima vizuelnog tipa pričinjava zadovoljstvo da crtaju dijagrame, slike i mape, kao i da posmatraju filmove. Učenici vizuelnog/verbalnog tipa vole da čitaju pisane tekstove. Oni vole knjige, postere sa sloganima, materijal sa jasno napisanim instrukcijama. Učenici auditivnog tipa uživaju u tome da slušaju nove informacije u vidu objašnjenja, komentara i traka. Oni najviše napreduju tako što naglas čitaju ključne pasuse i snimaju i slušaju trake. Učenici fizičkog tipa najradije uče iz prve ruke, kada istog momenta mogu sami da isprobaju stvari. Oni vole da rade dok uče, na primer, da pišu, podvlače, piskaraju, prave sopstvene izume. Multi-senzorno učenje može da bude tako jednostavno dok se čita i vizualizuje materija koji je viđen; Naglas čitaju ključne tačke, izmišljaju pitanja i odgovori; Zapisuju odgovori na svoja pitanja i zaokružuje glavni deo.

Senzorna obrada zavisi od toga kako se ljudi služe informacijama koja čulima primaju iz vlastitog tela i okoline. O čulima obično razmišljamo kao o zasebnim kanalima informacija, ali ona zapravo rade udruženo da bi nam pružila pouzdanu sliku sveta i našeg mesta u njemu. Naša čula se integrišu da bi obrazovala potpunu sliku o tome ko smo, gde se nalazimo i šta se događa oko nas. Pošto naš mozak na organizovan način koristi informacije o zvucima, dodirima, mirisima, ukusima i pokretima, mi svojim čulnim iskustvima određujemo značenje i znamo kako da reagujemo i ponašamo se u skladu sa tim.

Kroz razna istraživanja utvrđeno je da različite čulne preferencije i netolerancije utiču na igru, rad, učenje, socijalne interakcije i svakodnevne aktivnosti kao što su oblačenje i hranjenje, a utvrdili su da postoje specifične tehnike i strategije koje mogu poboljšati sposobnosti senzorne integracije i korišćenja senzornih informacija. Senzorne smetnje utiču na svaki aspekt života. (L. Biel and N. Peske, 2005)

LJUDSKI MOZAK

O ljudskom mozgu se više saznalo za poslednjih pedeset godina nego u celoj prethodnoj istoriji. To što smo naučili može da predstavlja revoluciju u učenju. Ljudski mozak je neverovatno kompleksan i sposoban aparat – ali on to ne predstavlja ukoliko vlasnik ne ume njime da rukuje. Retko se dešava da nam neko objasni kako on funkcioniše i na koji način možemo maksimalno da ga iskoristimo. To je u velikoj meri nalik tome kao da posedujemo super-kompjuter, ali bez svih onih programa koji mu omogućavaju da radi ispravno.

Prvo iznenađenje je da vi u stvari imate tri mozga. Svaki od njih se razvio jedan za drugim.

1. U osnovi lobanje nalazi se primitivan mozak. On održava vaše disanje i otkucaje srca. On vas upozorava na to da li treba da se sukobite ili da bežite onda kada vam pretili nekakva opasnost. On takođe, kontroliše neke vaše primitivne instinkte, kao što je vaš osećaj lične teritorije. I upravo iz tog razloga vi počnete da se osećate neprijatno kada vam se neko previše približi.

2. Sledeći se razvio vaš srednji mozak - tip mozga koji poseduju svi sisari. Međutim, mi smo tek nedavno saznali koliko je srednji mozak značajan za učenje. Srednji mozak kontroliše vaš hormonski sistem, zdravlje (imuni sistem), seksualnost, vaše emocije i važan deo vašeg dugoročnog pamćenja. Činjenica da i našim emocijama i dugoročnim pamćenjem upravlja isti taj srednji mozak objašnjava nešto što smo svi mogli da posmatramo. Kada nam nešto pokrene snažne emocije, to obično vrlo lako zapamtimo. Verovatno se sećate kada ste se, na primer, po prvi put poljubili, ili

gde ste bili u trenutku kada je umrla neka značajna osoba. To isto tako znači da su zadovoljstvo i zabava važni elementi u učenju, jer oni podrazumevaju pozitivne emocije.

3. Treći mozak je zaista izvanredan. Dobre vesti su da ovaj mozak raspolaže celokupnim kapacitetom koji će vam uopšte, biti potreban kada učite i pamтите sve ono što želite. Sve dotle dok budete znali kako! Neverovatno kapacitet mozga je shvaćen tek nedavno. Posedujete oko 100 milijardi moždanih ćelija, jednom rečju, gotovo nezamisliv broj. To je dvadeset puta više od celokupnog čovečanstva na zemlji.

Moždana ćelija pomalo liči na minijaturnog oktopoda.Ćelija je u sredini. A iz nje se granaju tanušna vlakna. Svaki put kada nešto dopre do jednog od vaših čula (vida, sluha, mirisa, ukusa ili dodira, vestibularno čulo, proprioceptivno čulo), to stvara misao ili utisak koji putuje iz moždane ćelije duž jednog od tih malih vlakana, nalik granama. (Ta vlakna se zovu "dendritima" na osnovu Grčke reči koja znači "grana"). Potom misao prelazi ka drugoj moždanoj ćeliji, putem svoje "grane". Proces se nastavlja kroz možda hiljade ili milione moždanih ćelija i nadovezuje se u sekvencama. To je trenutna mentalna lančana reakcija kojom upravlja električna aktivnost. Svaki put kada se odigra ova lančana aktivnost, formiraju se nove veze između nervnih ćelija. Neke od ovih veza su trajne. Upravo iz tog razloga sa lakoćom možete da se setite nekih stvari, kao što je na primer, vožnja biciklom. Evo posebno značajnog podatka. Nije broj vaših moždanih ćelija, već je broj veza koji se uspostavlja između moždanih ćelija ono što određuje koliko je, u stvari, vaš mozak "koristan", to jest, koliko ste inteligentni.

Zamislite da posmatrate svoj mozak odozgo i da gledate vrh svoje glave, pri čemu ste u stanju da kroz lobanju iznutra vidite vaš mozak odgovoran za funkciju mišljenja. Ono što biste videli jeste to da se vaš mozak odgovoran za funkciju mišljenja (neokorteks) sastoji iz dve odvojene polovine. To su Cerebralne hemisfere. Te dve polovine su povezane debelim snopom nerava (Corpus calozum-žuljevito telo). U okviru ingenioznih istraživanja postoji pretpostavka da svaka hemisfera, ili polovina mozga, na poseban način obrađuje informaciju za učenje.

Karakteristike leve hemisfere mozga: govor, logično razmišljanje korak-po-korak, brojevi, linearnost, analiza. Karakteristike desne hemisfere mozga: muzika-melodija, obrasci, intuicija, boje, trodimenzionalnost, prostorna orijentacija.

Kada informacija uđe u naš mozak, ona putuje u srednji mozak. Srednji mozak se ponaša kao neka vrsta razvodne table. On odlučuje o tome da li je informacija vredna, a potom je šalje u vaš "deo mozga koji je odgovoran za funkciju mišljenja". Sada se setite da ovaj srednji mozak nije zadužen samo da se ponaša kao razvodna tabla, već je to deo mozga koji takođe kontroliše vaše emocije. Dakle, kada vam nova prosleđena informacija pobuđuje pozitivne emocije, tada možete dobro i da učite i da pamтите. Kada ono što učimo obuhvata boje, ilustracije, igre i nekakvu muzičku pratnju, naše emocije su pozitivne, i mi učimo bolje i lakše. Koje nastavnike pamтите iz škole? Verovatno one koji zrače ili su zračili entuzijazmom. Entuzijazam se prenosi na nas i budi naše emocije. Međutim, kada su prisutne negativne emocije ili strah, srednji mozak može da potisne novopristiglu informaciju. Ako ste pod stresom, može se desiti da informacija nikada ni ne dospe do vašeg mozga odgovornog za funkciju mišljenja. Ona bude isfiltrirana. To se dešava onda kada vam je um prazan.

Stres, međutim, ne predstavlja samo one brige i strahovanja kojih ste svesni. Vrlo često ljudi koji imaju malo iskustva u učenju nesvesno osećaju pretnju od svakog novog gradiva koje treba da nauče. To postaje jedan začarani krug. Pošto osećaju da ne vladaju veštinom učenja, osećaju se ugroženima. A budući da su uplašeni, njihov mozak odgovoran za mišljenje prima manje informacija, tako da je nužna posledica jednog takvog stanja da slabije uče. Ako se osećate nesigurnim, manji deo potencijala vašeg mozga je dostupan. Upravo iz tog razloga, u onim trenucima kada ste zabrinuti, možete iznenada da shvatite da ste, u stvari, sve vreme zurili u stranicu, a da zapravo ništa niste pročitali niti usvojili bilo koju informaciju. Tajna se sastoji u tome da sebe dovedete u posebno smireno, pozitivno raspoloženje pre nego što počnete da učite.

SEDAM INTELIGENCIJA

1. Lingvistička inteligencija – ili talenat za jezik:

- *Sposobnost da lepo i pravilno pišemo ili pričamo.*
- *Neki ljudi izgleda da imaju govornički dar.*
- *Ili umeju dobro da pišu.*
- *Mnogi ljudi vole da čitaju dobre romane, ili čak da pišu poeziju.*

2. Matematička/Logička inteligencija – ili talenat za matematiku, logiku i sisteme:

- *Sposobnost baratanja brojevima i logičnog razmišljanja.*
- *Verovatno poznajete ljude koji sebe ne smatraju "inteligentnima," ali koji su izuzetno vešti kada proračunavaju izgleda na kladenju ili računaju statistiku u fudbalu ili bezbolu! Inženjeri, statističari i računovođe bi mogle da demonstriraju ovu inteligenciju.*

3. Vizuelna/Prostorna inteligencija – ili dar vizuelizacije:

- *Sposobnost vizualizacije kako bi stvari na kraju mogle izgledati. Reč je o sposobnosti da zamislite stvari u svom umu. Dizajneri, arhitekte i umetnici bi ovde poslužili kao dobar primer, ali i vi koristite ovu inteligenciju onda kada koristite svoj osećaj za pravac, navigaciju ili kada dobro crtate.*

4. Muzička inteligencija – ili talenat za muziku:

- *Sposobnost da se stvara i interpretira muzika,*
- *Osećaj za ritam.*
- *Većina nas ima razvijenu osnovnu muzičku inteligenciju, i svi možemo da je razvijamo.*

5. Telesna/Fizička inteligencija – ili fizički talenat:

- *Ovu inteligenciju koristite onda kada se lepo krećete,*
- *igrate,*
- *gradite i izgrađujete nešto. Svi umetnici i zanatlije koriste ovu inteligenciju. Ne podcenjujte važnost individualnosti. Testovi pokazuju da jednostavno pomeranje knjige ulevo ili udesno od tela može poboljšati brzinu kojom čitaju neki ljudi, kao i njihovo razumevanje pročitnog teksta! Mnogi ljudi koji su okretni i "vešto barataju rukama" nisu svesni toga da ispoljavaju jedan vid visoke inteligencije. One inteligencije koja je iste vrednosti kao i ostale.*

6. Inter-personalna inteligencija – ili društvena inteligencija:

- *Sposobnost da se dobro komunicira i lepo slaže sa drugima. Mnogi ljudi imaju posebnu sposobnost da u komunikaciji učine da se drugi ljudi osećaju prijatno i opušteno, da "pročitaju" reakcije drugih i da razumeju njihova osećanja. Ova ljudska inteligencija je od suštinskog značaja. Taj talenat se u potpunosti koristi u ulogama roditelja, kolege koji drugima pruža podršku ili dobrog učitelja.*

7. Intra-personalna inteligencija – ili unutrašnja kontrola:

- *Sposobnost za tihu, objektivnu samoanalizu. Ona doprinosi tome da razumete svoje ponašanje i svoja osećanja. Ovu inteligenciju koristite da osmislite svoje ciljeve i planove, i da proučite sopstveni uspeh i greške kao vodič u budućem usavršavanju.*

Korisno je da se povremeno vratite na ovaj spisak i provedete nekoliko minuta posmatrajući listu sedam inteligencija. Budite svesni toga da su sve one podjednako vredne. Ovaj nov način posmatranja ljudske sposobnosti doveo je dr. Hauarda Gardnera do toga da predloži novu definiciju "inteligencije." To je "sposobnost da se stvore korisni proizvodi i reše svakodnevni problemi."

ŠEST ETAPA UČENJA

- *Stanje uma-* Psihički se pripremite tako da vaš um učinite "dovijljivim". Ovo stanje uma podrazumeva da budete opušteni, samopouzdana i motivisani. Ako ste pod stresom, ili ako sumnjate u svoje sposobnosti, ili ne možete da sagledate suštinu predmeta koji učite, to znači da ne učite na ispravan način.
- *Usvajanje informacije-* Činjenice morate da usvojite na takav način da to odgovara onom modelu učenja koji vama najviše odgovara. Postoje razlike u pogledu toga koliko je

svakome od nas potrebno da vidimo, čujemo ili da budemo fizički angažovani dok učimo određeno gradivo. Kada nešto po prvi put čitate, slušate ili vidite, treba da uradite nešto što će vam tu informaciju učiniti lakšom za pamćenje. A to što budete učinili zavisiće od toga da li u samom procesu učenja više koristite čulo vida, sluha ili dodira – ili od toga da li vam možda najbolje odgovara kombinacija ova tri čula.

- *Istraživanje predmeta*- Potrebno je da istražite gradivo koje učite. Postoji razlika između toga da li o nečemu nešto znate ili zaista razumete. Kada temeljno istražite predmet koji učite, površno znanje pretvarate u duboko razumevanje. Kako ćete to postići zavisi od drugih važnih uslova koji vam više odgovaraju prilikom učenja – odnosno od onih činilaca koji zavise od jedinstvenog načina na koji vi koristite opseg svojih inteligencija.
- *Pamćenje informacije*- Potrebno je da zapamtite ključne elemente onoga što ste naučili. Cilj se sastoji u tome da memorišete jednu ili dve ključne činjenice kako biste se na taj način kasnije lakše prisetili i ostatka gradiva koje ste naučili.
- *Pokažite da znate- ponavljanje*- Ukoliko ne budete proveravali to koliko ste zaista uspeli da naučite iz pređenog gradiva, nećete moći da budete sigurni da li ste sve zaista razumeli. Treba da "pokažete da znate."
- *Razmislite o načinu na koji učite*- Treba da razmislite o tome koliko dobro učite. Cilj se sastoji u tome da ne unapredite samo to što znate, već i način na koji učite. Na taj način ćete postati sve bolji i bolji učenik.

ZAKLJUČAK

Raspoložete celokupnim kapacitetom koji vam je potreban da biste bili izvrstan učenik. U pogledu svih ciljeva i svrha ljudski mozak je praktično neograničen. Međutim, većina ljudi koriste samo jedan deo svog istinskog potencijala, iz tri razloga: Nedostatak samopouzdanja, nedostatak organizovanog pristupa učenju, ne znaju kako da uče i tako primene onaj način učenja (stil) koji im više odgovara i tako iskoriste svoj celokupan potencijal.

Ovaj simbol alata znači to da je ta ideja od suštinskog značaja u pogledu toga da postanete učenik koji uči i efikasnije i brže. Ovo je alternativni alat, koji ćete upotrebiti ako on u datom trenutku bude odgovarao vašem stilu učenja. Alati jačaju vaš prirodan potencijal. Tegovi jačaju vaše mišiće. Šrafčiger jača vaše ruke. Svetiljka povećava sposobnost vaših očiju da vide u mraku. Ovi alati za učenje jačaju prirodan potencijal vašeg mozga.

LITERATURA

1. Vilis, M. & Kindl, V. (2005): Otkrijte svoj stil učenja. *FINESA* Beograd
2. Buzan, T.(1984-96): Use your mind, *BBC Books*
3. Lindsey Biel and Nancy Peske (2005). Raising a Sensory Smart Child :The Definitive Handbook for Helping Your Child With Sensory Processing Issues

ПРОБЛЕМИ МЕНТАЛНОГ ЗДРАВЉА КОД ДЕЦЕ И МЛАДИХ СА ПОРЕМЕЋАЈЕМ ИЗ СПЕКТРА АУТИЗМА

Ненад Рудић

Институт за ментално здравље, Београд, Република Србија

nenad.rudic@imh.org.rs

Резиме:

Поремећај из спектра аутизма (ПСА) је неуроразвојни поремећај који се манифестује у раном детињству. Дијагноза се поставља на основу присутности специфичних одступања у области социјалног развоја и стереотипних, репетитивних интересовања и активности. Степен изражености тешкоћа је различит, као и њихов утицај на општи развој детета, процесе учења и адаптивно функционисање. Поред тога, придружене сметње у области когнитивног развоја, емоционалне тешкоће (примарне и секундарне природе) и проблеми понашања, су честе и представљају додатне изазове када је у питању развојно напредовање, учење и свакодневно функционисање детета.

Код деце и младих са ПСА, ризици за настанак проблема менталног здравља су велики. Код око 70% деце са поремећајем из спектра аутизма, присутне су тешкоће које испуњавају дијагностичке критеријуме за бар још један додатни психијатријски поремећај, а код 41% деце и за два или више значајних проблема менталног здравља која имају обележја психијатријског поремећаја. Тешкоће у области менталног здравља се манифестују у распону од блажих и пролазних реакција тешкоћа адаптације на животне промене, до тешких и хроничних стања која имају карактеристике психијатријског поремећаја. Обзиром на често атипичну клинику слику, могу да прођу непрепозната или да буду схваћена само као израз основног поремећаја, што има за последицу изостанак пружања адекватне помоћи.

У излагању се износе подаци о најчешћим манифестацијама проблема менталног здравља деце и младих са ПСА.

Обзиром на учесталост ових тешкоћа и изражене негативне ефекте које изостанак пружања помоћи има по дете и средину у којој живи, присутна је потреба за систематском проценом на коморбидне поремећаје у области менталног здравља код деце и младих са ПСА и благовремена стручна помоћ, од стране служби које се баве проблемима менталног здравља.

Кључне речи: деца и млади, аутизам, ментално здравље

NA POTI DO VKLJUČUJOČE ŠOLE

Marija Horvat
OŠ Franceta Prešerna Črenšovci, Slovenija
o-fpcrensovci.ms@guest.arnes.si

Abstract:

At the France Prešeren Črenšovci Primary School, we are already implementing an inclusive school, in accordance to Slovenia's legislation (the Elementary School Act). Article 11 of this Act states that students with special needs must have adequate conditions for their education. For students with special needs who are in primary school education programs with adapted implementation and additional professional help, individualized programs and evaluations are prepared. The school needs to adapt methods and forms of work, enabling them to be included in complementary classes and other forms of individual and group assistance. At our school, we currently have nine children with special needs, who are provided with individualized program of work and specific adjustments. These are mainly students with learning difficulties, which are commonly associated with educational problems. Such students have a qualified expert (special pedagogue, social pedagogue or inclusive pedagogue) who helps them overcome problems in the classroom or outside the class individually or in a group. At our school, we also have 16 identified gifted students, who also work according to the individualized program within classes and in enrichment activities. At the school, we also have 17 students from the Roma community.

On the way to an inclusive school (school for all students), we also perform various activities on school level. These are school parliament, older students as protectors of younger students, formative assessment of students, collaboration of school and kindergarten, students and teachers exchanging rolls, the celebration of the Roma day, the Roma assistant, public works at school, formative hours of learning assistance and counseling, office hours for students etc.

On the other hand, we also face difficulties at our work due to lack of qualified experts to deal with all students' problems. For example, we do not have a speech therapist or psychologist, although we would need them. We also lack special pedagogues and social pedagogues that have to come from other institutions, which often means that we have to adapt our work and schedules according to their availability.

The biggest problem we are facing recently is the non-attending of classes by Roma students.

Key words: *students with special needs, individualized program of work, inclusive school*

Povzetek:

Na OŠ Franceta Prešerna Črenšovci že udeležujemo inkluzivno ali vključujočo šolo, saj nas zavezuje naša zakonodaja (Zakon o osnovni šoli). 11. člen tega zakona govori o tem, da se učencem s posebnimi potrebami morajo zagotoviti ustrezni pogoji za njihovo vzgojo in izobraževanje. Za učence s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v izobraževalne programe osnovne šole s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo se pripravijo individualizirani programi in evalvacija le teh. Šola takšnim učencem mora prilagoditi metode in oblike dela ter jim omogočiti vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči.

Na naši osnovni šoli imamo 9 otrok s posebnimi potrebami, ki jim je omogočen takšen način dela in prilagoditev. To so v glavnem učenci z učnimi težavami, na katere se sčasoma navežejo tudi vzgojne težave. Takšni učenci imajo z odločbo ZRSS zagotovljenega strokovnjaka (specialnega pedagoga, socialnega pedagoga ali inkluzivnega pedagoga), ki jim v razredu ali tudi izven razreda individualno ali v skupini pomaga premagovati težave. Na naši šoli imamo tudi 16 identificiranih nadarjenih učencev, ki prav tako delajo po individualiziranem programu znotraj pouka oziroma v obogatitvenih dejavnostih. Na šoli imamo tudi 15 učencev romske skupnosti.

Na poti do vključujoče šole (šole za vse učence) izvajamo tudi različne dejavnosti na celi šoli. To je šolski parlament, učenci zaščitniki, formativno spremljanje učencev, sodelovanje šole in vrtca, učenci postanejo učitelji, praznovanje romskega dneva, romska pomočnica, javna dela v šoli, formativne ure učne pomoči in svetovanja, govorilne ure za učence ...

Ob našem delu se srečujemo tudi s težavami, saj pogosto ne moremo dobiti ustreznega strokovnjaka za vse težave, ki jih imajo učenci. Tako na šoli nimamo logopeda ali psihologa, čeprav bi bil zelo potreben. Imamo tudi pomanjkanje specialnih pedagogov in socialnih pedagogov, ki si jih izposojamo iz drugih zavodov in zato moramo prilagajati delo in urnike.

Največja težava s katero se spoprijemamo v zadnjem času pa je neobiskovanje pouka s strani romskih učencev.

Ključne besede: učenci s posebnimi potrebami, individualizirani programi dela, inkluzivna ali vključujoča šola.

UVOD

Zakaj vključujoča ali inkluzivna šola?

Pojem inkluzivna šola se v svetu pojavlja že v devetdesetih letih prejšnjega stoletja. Osnovno načelo inkluzije temelji na človekovih pravicah, ki so zajete v mednarodnih dokumentih in zakonih številnih držav, bistvo pa je sprejemanje raznolikosti in omogočanje socialne vključenosti vseh.

Inkluzija v središče postavlja:

- zagotavljanje enakih možnosti,
- uspešno napredovanje,
- enakopravno sodelovanje vseh sodelujočih,
- družbeno pravičnost.

Za uresničevanje inkluzivne vzgoje v najširšem smislu je pomembno, da vključevanje razumemo kot vključevanje vseh učencev, vseh njihovih raznolikosti, vseh njihovih potreb, kot tudi profesionalni in osebni razvoj učiteljev ter ustvarjanje priložnosti za vse: učence, učitelje, starše in druge strokovne delavce. Vključujoča šola daje velik poudarek spodbudnemu učnemu okolju, v katerem se upoštevajo individualne potrebe vsakega posameznega učenca, razvoj posameznikovih močnih področij ter pridobivanje kakovostnega znanja in kompetenc za uspešno življenje.

Ključni elementi za uresničevanje vključujoče šole so:

- strategije formativnega spremljanja,
- vključujoče vodenje razreda,
- čustveno in socialno opismenjevanje ter
- ustvarjanje učeče se skupnosti.

Vključujoča šola je pomemben varovalni dejavnik pred socialno izključenostjo. Da šola zares postane vključujoča šola se morajo uvajati spremembe v sam proces poučevanja kot tudi vzgoje. Pri tem ima pomembno vlogo prav vodstvo šole. Posameznike in kolektiv spodbuja k ustvarjalnosti, samoiniciativnosti in iskanju novih rešitev ter jih podpira na poti profesionalnega razvoja. Na poti do vključujoče šole je pomembno sistematično usposabljanje učiteljev, izmenjava izkušenj in dobrih praks.

Kot prvi dejavnih vključujoče šole je **spodbudno učno** okolje, kjer se bodo vsi učenci, učitelji in tudi starši počutili sprejete in vključene in bodo lahko razvijali svoje potenciale. Poznamo šolsko učno okolje, domače učno okolje in razredno učno okolje. V povezavi vseh treh se lahko odvija učenje, ki je zares vključujoče.

Drugi dejavnik vključujoče šole je **dobra komunikacija s starši**. Starši, ki se vključujejo v komunikacijo s šolo, so občutljivejši za učenčeve potrebe, otroka znajo pozitivno spodbuditi k doseganju optimalnih dosežkov in krepijo zaupanje v svojo starševsko vlogo.

Tretji dejavnik je dobro **poznavanje učnega procesa in procesa učenja**. Vsakemu učencu je v podporo formativno spremljanje, kjer se učenje približa vsakemu otroku na svoj način.

Za vključenost otrok je zelo pomembno tudi **vodenje razreda za dobro klimo**. Tu imajo veliko in pomembno vlogo razredniki, kot tudi vsi ostali učitelji, ki poučujejo v oddelku. Klima skupnosti se kaže preko zadovoljstva njenih članov. V šolah z boljšo klimo so tudi rezultati boljši.

Socialno in čustveno opismenjevanje je ključno za ustvarjanje spodbudnega učnega okolja in uresničevanje vključenosti vseh učencev. Socialna vključenost in čustvena pismenost sta varovalna dejavnika in močno vplivata na učno uspešnost in dobro vključenost učencev. Ta dejavnost ponuja različne ideje v različnih okoliščinah in nanje ne smemo pozabiti.

V vključujoči šoli so učenci tudi učitelji. Šola mora postati učeča se skupnost za vse. V vključujoči šoli si vsi zavestno prizadevajo za sodelovalno kulturo. S tem se šola razvija v **učečo se skupnost**.

GLAVNI DEL

Kje smo na poti do vključujoče šole na OŠ Franceta Prešerna Črenšovci?

Na OŠ Franceta Prešerna Črenšovci vključujoča šola že živi, a jo iz dneva v dan izboljšujemo in dopolnjujemo, da bi se ji kar najbolj približali.

S čim udejanjamo vključujočo šolo?

1. Na šoli imamo 9 učencev s posebnimi potrebami, ki imajo odločbe komisije za razvrščanje in za te učence imamo individualizirane načrte, ki jih izvajajo za to usposobljeni strokovnjaki pri urah DSP individualno ali v skupini v razredu ali izven razreda. Ti strokovnjaki so: inkluzivni pedagog, socialni pedagog, specialni pedagog in pedagog. Učencem se nudi pomoč glede na ugotovljen primanjkljaj, ki ga učenci imajo. Učenci s posebnimi potrebami so v glavnem učenci, ki imajo primanjkljaj na različnih področjih učenja ali pa so učenci z motnjami vedenja in osebnosti.
2. Na šoli imamo tudi 17 učencev Romov, ki so integrirani v redne oddelke. Za njihove primanjkljaje izvajamo posebne ure dodatne strokovne pomoči za romske učence, ki so posebej sistemizirane z MIZŠ. Za 17 učencev nam je priznано 0,50 delovnega mesta strokovnega delavca oziroma 11 ur, ki jih šola sama razporeja glede na potrebe in primanjkljaje učencev. Glede na število romskih učencev v prvem razredu imamo sistemiziranih dodatnih 5 ur drugega strokovnega delavca v prvem razredu. Na naši šoli imamo zaposleno tudi romsko pomočnico, ki je po izobrazbi vzgojiteljica. Ona pomaga v šoli in v vrtcu pri premagovanju socializacijskih primanjkljajev kot tudi vzpostavlja sodelovanje in komunikacijo s starši.
3. Na šoli imamo tudi 16 identificiranih nadarjenih učencev, za katere izvajamo posebni obogatitveni program in individualizirano delo v razredu in izven razreda. Vsako leto pripravimo mednarodni Festival talentov (letos bo že deseti). Vabljeni tudi vaši učenci 19. junija 2018 na našo šolo.
4. Za vključujočo šolo izvajamo tudi program Etika in vrednote ali Zmagujemo z vrednotami, kjer se še posebej poudarjajo in izvajajo aktivnosti za čustveno in socialno pismenost v različnih modulih (narava, zdravje, kultura, tradicija, skrb za sočloveka, humanost, pravičnost, ustvarjalnost, delo ...).
5. Za to, da se še bolj približamo učencem in njihovem načinu učenja izvajamo formativno spremljanje, kjer učenec skupaj z učiteljem naredi načrt svojega učenja, ga sproti spremlja, evalvira in dopolnjuje glede na zastavljene cilje in prioritete. Pri tem so aktivno vključeni tudi starši.
6. Za aktivno vključenost učencev na naši šoli izvajamo tudi šolski parlament in vodimo skupnost učencev šole, kjer se učenci aktivno vključujejo s predstavitvijo programov in rednimi volitvami.
7. Na šoli že nekaj let izvajamo zaščitništvo, kjer so najstarejši učenci 9. razreda zaščitniki najmlajših učencev v 1. razredu. Zaščitništvo razširjamo sedaj še na vrtec, kjer učenci 8. razreda »posvojijo« oddelek vrtca in jih tako spremljajo dve leti. Izdelajo si celoletni program sodelovanja in iz tega se spletejo pristna in iskrena prijateljstva.

8. Na šoli izvajamo tudi program prostovoljstva in medgeneracijskega sodelovanja kjer naši učenci posebej pomagajo starejšim in bolnim pri vadbi – izvajanju različnih gibalnih spretnosti, skupaj z njimi telovadijo ali pa jih učijo računalniških veščin. Na račun medgeneracijskega sodelovanja smo pridobili naziv SIMBIOZA ŠOLA.
9. Da bi se učencem kar najbolj približali, izvajamo govorilne ure za učence, tudi na govorilne ure za starše povabimo učence, da se skupaj dogovorimo za sodelovanje. Že nekaj let na šoli podpišemo tripartitno pogodbo o sodelovanju (učenci, učitelji in starši).
10. Vsako leto izvedemo šolo za starše, saj so starši naši partnerji, ki se jih spleča izobraževati in sodelovati z njimi. Poleg formalnih sestankov in srečanj izvajamo tudi različne neformalne oblike sodelovanja s starši (pohodi, prireditve, nastopi, kolesarjenje, športna srečanja ...).
11. Da se poleg učencev učijo tudi učitelji, že 11. leto organiziramo mednarodni simpozij, kjer poteka strokovno izobraževanje iz prakse za prakso. Vsako leto si izberemo novo temo. Letos je bila tema Avtonomno učenje za zdravje.
12. Z namenom, da bi svoje poučevanje in učenje nenehno spremljali in evalvirali, izvajamo ESS projekte v partnerstvu z ZRSS, MIZŠ in drugih institucij. Ti projekti so: Skupaj do znanja, Glas učenca, most do učenja, Učenje za zdravje, Razvijanje kompetenc podjetnosti, bralna pismenost ... Namen teh projektov je, da dvignemo kakovost učenja in poučevanja ter učencem zagotovimo doseganje višjih taksonomskih ciljev z njihovo participacijo in večjo vključenostjo njihovega glasu.
13. Za namene vključujoče šole imamo zaposlene tudi delavce preko javnih del. Le ti so pedagoško izobraženi in pomagajo pri vzgojno-izobraževalnem delu. Opravljajo učno pomoč v razredu, pomagajo pri dežurstvih, pri raznih projektih, prireditvah, spremstvu, nadzoru ...
14. Vključujočo šolo uresničujemo tudi preko naše vizije Z znanjem in odgovornim ravnanjem gradimo varno in ustvarjalno šolo. S tem želimo omogočiti vsem dobro, varno in bogato delovno okolje, kjer bo vsak lahko prispeval k uspešnosti s svojim znanjem in sposobnostmi ter gradil uspešno in učečo se skupnost.
15. Za namene vključujoče šole se je naša šola prijavila tudi k uvajanju razširjenega programa, ki ga bomo preizkušali tri leta, zajemal pa bo tri področja: Gibanje in zdravje, Kultura in tradicija, Vsebine iz življenja in dela osnovne šole. Vsa ta področja se vsebinsko pokrivajo z vključujočo šolo in omogočajo še boljšo vključenost in pripadnost vsakemu učencu, zaposlenemu in tudi staršem.

ZAKLJUČEK

Uresničevanje vključujoče šole je naloga vsake vzgojno-izobraževalne organizacije. Vsak učitelj bi si moral prizadevati, da se ji čim bolj približa. Pri tem so zelo pomembna naša prepričanja. V ta namen je izdelan tudi vprašalnik, ki meri indeks inkluzivnosti (Booth in Ainscow, 2000 v Grah, Rogič Ožek, Žarkovič Adlešič, 2017). Glavni cilj vprašalnika je spodbujanje učiteljev in vodstev šol, da dejavno raziskujejo sodelovanje in odgovornost za vključevanje vseh učencev v vzgojno-izobraževalne sisteme.

Ugotovitve, ki sledijo izpolnjevanju in analizi vprašalnika, šolam pomagajo pri zmanjševanju ovir pri učenju, spodbujajo sodelovanje vseh učencev ter postavljajo okvir za razvoj vključujoče šole. Ta vprašalnik bomo izpolnili tudi na OŠ Franceta Prešerna Črenšovci in tako videli, kjer je naša šola pri uresničevanju inkluzivne ali vključujoče šole. Sama smatram, da na naši šoli že uresničujemo vključujočo šolo in z dejavnostmi, ki smo si jih zastavili, se bomo temu še bolj približali.

LITERATURA

1. Grah, J., Rogič Ožek, S. in Žarkovič Adlešič, B. (2017). Zakaj vključujoča šola – 1. zvezek. Ljubljana: ZRSS

RADOVI U CELOSTI

KULINARSTVO KROZ SENZORNU INTEGRACIJU

Salim Goranac, Nataša Mandić, Bojana Stojanović, Ana Nikolić
Osnovna škola "Sava Jovanović Sirogojno", Zemun
skolasirogojno@yahoo.com

Rezime:

Kroz vannastavne aktivnosti učenici škole "Sava Jovanović Sirogojno" rade na unapređivanju i razvoju veština samostalnosti, brige o sebi kao i poboljšanju socijalnih interakcija. Vođeni idejom da svako dete treba da u svojoj školi dobije dobro svrsishodno obrazovanje i odgovarajuća razvojna iskustva pripremamo učenike za život odnosno za rešavanje svakodnevnih izazova u porodici, na poslu i u sredini u kojoj žive. Učenici sa smetnjama u razvoju razvijaju samostalnost kroz svakodnevne životne aktivnosti, kao i samopouzdanje. Uključivanje dece u svakodnevne aktivnosti u školi, a i kod kuće utiče, kako na psihofizički razvoj, tako i na roditelje jer postaju svesni koliko njihova deca mogu da postignu i da u budućnosti mogu da žive ispunjenim životom kao aktivni članovi. Kuvanje je aktivnost za sve uzraste, a deca uživaju prilikom pripremanja hrane. Na ovaj zabavan način deca stiču nova znanja i iskustva kako na obrazovnom polju, tako obogaćuju senzorna iskustva i dolazi do poboljšanja senzorne integracije. Kad se dete suočava sa iskušenjima na koja može efikasno odgovoriti ono se zabavlja, a kroz zabavu dolazi do organizacije nadražaja. Kroz različite aktivnosti brige o biljkama i pripremanja hrane i napitaka učenici se susreću sa različitim ukusima, mirisima, teksturama, zvukovima. Izloženi su stimulaciji svih čula, koja za neku decu sa problemima senzorne integracije mogu predstavljati prepreku da učestvuju, ali kroz dobro osmišljene i prilagođene aktivnosti svako dete se sa radošću uključuje u ove zabavne izazove i prevazilazi prepreke. Svet je pun senzornih nadražaja koji mogu biti prijatni ili neprijatni, naši učenici kroz ove aktivnosti uče da žive u takvom svetu na ispunjen i kvalitetan način i budu srećni!

***Ključne reči:** samostalnost, senzorna integracija, svakodnevne aktivnosti*

UVOD

Svrha i cilj svih učesnika u obrazovno –vaspitanom procesu je da dete u svojoj školi dobije kvalitetno, svrsishodno obrazovanje. Uz odgovarajuća razvojna iskustva deca će se uspinjati na obrazovnoj lestvici, ali pored obrazovnih zadataka, posebno u radu sa učenicima sa smetnjama u razvoju, potrebno je raditi i na ostalim aspektima kroz defektološke tretmane. Na taj način najbolje pripremamo decu za život, da postanu refleksivni mislioci, da se jasno izražavaju i da organizovano rešavaju probleme sa kojima će se susretati u okruženju u kome žive. U radu sa decom sa smetnjama u psihofizičkom razvoju, u novije vreme, sve više se stavlja akcenat na habilitacioni ili rehabilitacioni proces koji bi trebalo kontinuirano sprovesti u cilju poboljšanja opšteg stanja organizma i kvaliteta života same osobe sa smetnjama u razvoju.

Pored brojnih nastavnih aktivnosti koje se planiraju i realizuju prema individualnom obrazovnom planu, učenici se sve više uključuju u vannastavne aktivnosti koje uz defektološki tretman kao podrazumevanu prateću aktivnost, imaju za cilj da obuče učenike za što samostalnije i nezavisnije funkcionisanje u društvu uopšte. U težnji za sprovođenjem integrativnog tretmana, grupe učenika, shodno svojim sposobnostima, mogućnostima i interesovanjima uključeni su u interne projekte: "Hortikulturalni tretman" i "Kulinarski izazov". Obe grupe dece uključuju decu sa pervazivnim poremećajima i decu sa smetnjama u intelektualnom razvoju.

SENZORNA INTEGRACIJA

Senzorna obrada zavisi od toga kako se ljudi služe informacijama koja čulima primaju iz vlastitog tela i okoline. O čulima obično razmišljamo kao o zasebnim kanalima informacija, ali ona zapravo rade udruženo da bi nam pružila pouzdanu sliku sveta i našeg mesta u njemu. Naša čula se integrišu da bi obrazovala potpunu sliku o tome ko smo, gde se nalazimo i šta se događa oko nas. Pošto naš mozak na organizovan način koristi informacije o zvucima, dodirima, mirisima, ukusima i pokretima, mi svojim čulnim iskustvima određujemo značenje i znamo kako da reagujemo i ponašamo se u skladu sa tim.

Kroz razna istraživanja utvrđeno je da različite čulne preferencije i netolerancije utiču na igru, rad, učenje, socijalne interakcije i svakodnevne aktivnosti kao što su oblačenje i hranjenje, a utvrdili su da postoje specifične tehnike i strategije koje mogu poboljšati sposobnosti senzorne integracije i korišćenja senzornih informacija. Senzorne smetnje utiču na svaki aspekt života deteta, život je multisenzorno iskustva i većina dece s disfunkcijom senzorne integracij ima problem sa više senzornih sistema (L. Biel and N. Peske, 2005).

Defektološki tretman, grupni ili individualni, kako u okviru planiranih nastavnih, tako i kroz vannastavne aktivnosti dovodi do: poboljšanja senzornog procesuiranja; podizanja nivoa samoregulacije, emocionalne stabilnosti i samopouzdanja; povećanja/smanjenja hipo/hiper osetljivosti čula na različite podražaje iz okoline; povećanja sigurnosti kretanja/spoznavanje sopstvenog tela i uočavanje odnosa tela i predmeta i prostornih odnosa; unapređivanja motoričkih veština i sposobnosti; proširivanja repertoara aktivnosti/igre; usvajanja pojmova koji leže u osnovi učenja.

KULINARSKI IZAZOV UZ HORTIKULTURALNI TRETMAN

Hortikultura predstavlja intenzivno gajenje biljaka koje ljudi koriste za ishranu, medicinske potrebe ili zbog njihove estetske vrednosti. Aktivnosti hortikulturalnog tretmana su obično podeljene u zavisnosti od vrste proizvoda i primene. Hortikultura često se koristi kao vid radno-okupacione terapije u radu sa pacijentima sa mentalnim problemima.

Uređeno školsko dvorište po projektu "Iscliteljski vrt" u svom sastavu sadrži i nekoliko kutaka koji su predviđeni za hortikulturalni tretman:

- Voćnjak koji se uređuje sezonski (košenje trave, okopavanje, krečenje stabala, prehrana) sve do konačnih proizvoda. Tu se nalaze: jabuke, kruške, šljive, kajsije, breskve, višnje, trešnje...Proizvodi se sakupljaju za ishranu svežim namirnicama, za proizvodnju dzemova, sokova, ya sada jos uvek za interne potrebe učenika.
- Rasadnik gde se uzgaja povrće, začinsko i lekovito bilje sto zahteva sezonske aktivnosti u koje su uključeni učenici sa svojim nastavnicima. Pored upotrebe svežih namirnica, paprika i paradajz se koriste i za pripremu zimnice.
- Ukrasno bilje se nalazi na više mesta u školskom dvorištu, redovno se uređuje, tako da učenici, nastavnici, kao i roditelji učenika, u toku svih aktivnosti, pored ciljanih efekata, mogu uživati u estetskim detaljima koje su sami izgradili.

Na taj način se pojačava motivacija učenika, dolazi do rasta samopouzdanja što vodi ka povećanju samostalnosti učenika. Biljke različite teksture i mirisa obogaćuju senzorno iskustvo, što je naročito važno u radu sa decom sa pervazivnim poremećajima.

Mnoga istraživanja su pokazala da deca uživaju u pripremi obroka sa odraslima, primećeno je i da se povećava samopouzdanje i stvara osećaj ponosa (S. Greenspan, 1998.). Deca koja su sama pripremala svoj obrok pojela su veći deo hrane iz svog tanjira i znatno veću količinu povrća, što nam govori da uključivanje najmlađih u kulinarske aktivnosti može pomoći u razvijanju zdravih navika u ishrani. Deca uživaju u pripremi jela, za njih to predstavlja posebnu igru u kojoj uživaju sa odraslima (roditeljima, nastavnicima), oni idu u nabavku namirnica, mere, mešaju satojke, seckaju –osećaju zadovoljstvo što pomažu i učestvuju u nečem važnom za svakodnevni život. Razlozi da

uključimo i naučimo decu da kuvaju su brojni ali najvažnije je da im ovim učenjem dajemo veće šanse da budu samostalni u svakodnevnim aktivnostima kao i da spoznaju značaj zdrave ishrane.

Osposobljavanje deteta da ode u prodavnicu i odabere sveže namirnice i da kupljene sastojke pretvori u ukusan obrok, poslasticu, je od neprocenjivog značaja za život, posebno kod dece sa smetnjama u razvoju. Kuvanje je aktivnost za sve generacije. Decu treba uključiti u pripremanje hrane još u ranom uzrastu u zavisnosti od njihove spretnosti i zainteresovanosti. Aktivnosti se trebaju dobro pripremiti i odmeriti kako bi svako dete moglo da u njima ušestvuje. Deca mogu da peru, ljušte voće i povrće, serviraju, čiste radne površine, asistiraju prilikom pripremanja hrane: dodaju namirnice, mere, mešaju sastojke u činiji, stavljaju papir za pečenje u pleh, oblikuju kolače pomoću modlica, mese testo, a pored kuvanja važno je i da deca održavaju higijenu kuhinje u zavisnosti od uzrasta i sposobnosti. Pored toga što ćemo preduzeti sve mere opreza i kuhinju učiniti bezbednom, decu treba naučiti da i sama budu oprezna.

Zajedničko kuvanje poboljšava društvene veštine deteta i omogućava mu da u stvaralačkoj atmosferi uči da deli i saraduje sa drugom decom. Deci sa smetnjama senzorne integracije kuvanje I sam boravak u kuhinji može biti veliki izazov. Susreću se sa različitim zvukovima, mirisima, ukusima, teksturama, usled toga mogu da odbijaju aktivnost, ali kroz dobro osmišljene i organizovane radnje, prilagođene svakom detetu, ono se uz podršku rado uključuje u aktivnost koju doživljava kao igru i prevazilazi sopstvene prepreke.

ZAKLJUČAK

Učenici koji su učestvovali u opisanim vannastavnim aktivnostima, na lak i zabavan način su stekli znanja koja mogu da primenjuju u svakodnevnom životu. Svet je pun senzornih nadražaja koja mogu biti prijatna i neprijatna, naši učenici kroz ove i slične aktivnosti uče da žive u takvom svetu na ispunjen i kvalitetan način i budu srećni !

LITERATURA

1. Lindsey Biel and Nancy Peske (2005). Raising a Sensory Smart Child :The Definitive Handbook for Helping Your Child With Sensory Processing Issues
2. Stanley I. Greenspan (1998). The Child With Special Needs :Encouraging Intellectual and Emotional Growth

УЛОГА И ЗНАЧАЈ ИНТЕРРЕСОРНЕ КОМИСИЈЕ (ИРК) (ПРИМЕР ДОБРЕ ПРАКСЕ)

Катарина Диклић
Основна школа „Вук Караџић“, Сурчин
katarinadiklic@gmail.com

Резиме:

Главни задатак интересорне комисије треба да буде заступање интереса и права детета. Тај задатак остварује кроз процену потреба детета за додатном подршком. Њен рад детаљније је уређен Правилником о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику. У општини Сурчин интересорна комисија формирана је и ради од самог почетка оснивања и рада интересорних комисија према законским прописима. Њени чланови су: лекар-педијатар, психолог из Центра за социјални рад у Сурчину и представник образовања из основне школе. Поред редовних чланова у раду те комисије суделују: наставници и стручни сарадници предшколског, основношколског и средњошколског сектора и стручњаци из подручја образовања, здравствене и социјалне заштите. Они се позивају на састанак комисије како би својим мишљењем допринели раду комисије с циљем доношења мишљења које ће препоручити најбољу додатну подршку у интересу детета којем је то потребно. Од њеног формирања до данас неколико пута измењен је њен састав тј. чланови. Последњих неколико година решавање захтева појединаца и установа се повећало. Само прошле године решено је 160 захтева. Комисија је радила на давању мишљења и решавању различитих захтева и проблема. У томе је активно и успешно сарађивала са разним институцијама и појединцима као и са локалном самоуправом. На основу повратних информација, ИРК Сурчин је дошла до сазнања да је већина деце добила додатну подршку. ИРК нема моћ одлучивање него давања стручног мишљења у интересу детета. Међутим, за део инклузивног образовања и васпитања, неопходна су мишљења ИРК.

Кључне речи: интересорна комисија, Сурчин, дете

УВОД

У нашу земљу инклузивно образовање уведено је 2009. године. Тада је Министарство просвете, науке и технолошког развоја прописима дефинисало инклузивно образовање као доступно, квалитетно и праведно образовање за свако дете. На почетку пројекта „Пружање унапређених услуга на локалном нивоу- ДИЛС " 2009. године, уложени су значајни финансијски и људски ресурси и развијени нови за остваривање првих корака на дугом путу успостављања инклузивног образовања.

За унапређивање инклузивне образовне праксе, развијен је и реализован програм подршке малим школским пројектима. Као и сваку уведену промену-иновацију, инклузију су такође пратили и још увек је прате недоумице, проблеми и расправе. Иако различите по обиму и фокусу, школске иницијативе су углавном биле усмерене на јачање капацитета запослених, уклањање физичких и комуникацијских баријера, промовисање сарадње са родитељима, подизање свести локалних заједница о значају инклузивног образовања и слично. У инклузији важну улогу су имале и имају интересорне комисије.

ЗНАЧАЈ И ФУНКЦИЈА ИНТЕРРЕСОРНЕ КОМИСИЈЕ

Рад интересорне комисије дефинисан је Законом о основама система образовања и васпитања у члану 77, и то: „Интересорна комисија је руковац података у поступку прикупљања и обраде података и врши следеће радње:

- 1) прикупља и обрађује податке о детету, ученику и одраслом за кога је покренут поступак процене потребе за пружањем помоћи и евиденцију о тој збирци података;
- 2) прикупља и обрађује податке и документацију о свом раду;
- 3) води збирку података о свом раду и евиденцију о тој збирци података;
- 4) извештава локалну самоуправу о свом раду и предложеној додатној подршци два пута годишње.“

Рад ИРК је детаљније уређен Правилником о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику. ("Сл. гласник РС", бр. 63/2010). Врсту додатне подршке која је најадекватнија за напредак детета процењује и предлаже Интерресорна комисија за процену потреба о пружању додатне образовне, здравствене или социјалне подршке детету и ученику, скраћено, интерресорна комисија (ИРК).

У периоду 2014-2016. године Центар за социјалну политику (ЦСП) је у сарадњи са УНИЦЕФ-ом, Министарством просвете, науке и технолошког развоја, Тимом за социјално укључивање и смањење сиромаштва Владе Републике Србије и Сталном конференцијом градова и општина (СКГО), реализовао пројекат Унапређење професионалне подршке у заједници – важан корак у инклузији деце. Основни циљ пројекта је оснаживање капацитета и подршка раду интерресорних комисија широм Србије за што ефикаснију и адекватнију процену потреба за пружањем додатне здравствене, образовне и социјалне подршке деци. Основни циљ пројекта је оснаживање капацитета и подршка раду интерресорних комисија широм Србије за што ефикаснију и адекватнију процену потреба за пружањем додатне здравствене, образовне и социјалне подршке деци. Пројекат се финансирао из средстава Аустријске развојне агенције и Швајцарске агенције за развој и сарадњу. Главни задатак интерресорне комисије је заступање дечјих интереса. Главна улога ИРК, у складу са Правилником, јесте да процени потребе детета за додатном подршком. Додатна подршка се, према Правилнику, односи на права и услуге које детету обезбеђују превазилажење физичких и социјалних препрека ка несметаном обављању свакодневних животних активности од значаја за укључивање у образовни процес, живот у заједници и напредовање.

Правилник групише те подршке у 2 категорије:

-
1. непосредна додатна подршка која захтева додатна финансијска средства
 2. посредна додатна подршка која захтева додатна финансијска средства.

Захтев за процену потреба детета за пружањем додатне подршке може поднети родитељ, односно старатељ детета и по службеној дужности - на иницијативу образовне, здравствене или установе социјалне заштите, односно пружаоца услуга социјалне заштите, уз сагласност родитеља, односно старатеља детета. Комисија је дужна да на основу захтева и процене, утврђене ситуације установи подршку коју дете већ добија и препоручи додатну подршку из области образовања, здравствене или социјалне заштите, укључујући и ону која захтева додатна финансијска средства, као и да одреди начин реализације координисане међуресорне сарадње, са циљем укључивања детета у живот заједнице и обезбеђивања услова за максимални развој детета. Захтев који се подноси ИРК је прописани образац. Овај образац подносилац може да добије у општини, али и да га копира са многобројних сајтова на интернету. Међутим, да би се олакшао поступак родитељу/старатељу, стручна служба школе требало би да помогне и да инструкције као и савете у ситуацијама када је то потребно. Уколико се подносилац захтева директно обрати ИРК, координатор комисије, председник или чланови дужни су да подносиоцу дају неопходне информације, инструкције и савете о поступку. На основу захтева комисија од три стална члана и два повремени доноси мишљење. Такође, на састанку ИРК кад се разматра захтев и кад се донесе мишљење, сваки члан Комисије дужан је да родитељима или старатељима, на разумљив и за њих јасан начин, образложи своје мишљење, а председник Комисије да образложи заједничко мишљење Комисије. У току поступка процене сваки члан Комисије треба да користи податке

добијене: од родитеља; из разговора са дететом; на основу примене инструмената за процену из домена његове стручности; увидом у школска постигнућа и друга практична знања и вештине; из образовне установе коју дете похађа или је претходно похађало. Уколико је потребно, члан Комисије упућује дете на додатне специјалистичке и друге прегледе, у складу са законом.

ИНТЕРРЕСОРНА КОМИСИЈА (ИРК) ОПШТИНЕ СУРЧИН

ИРК у општини Сурчин наилазила је на бројне проблеме, али добром сарадњом и координацијом многи од њих су решени. Чланови ове комисије су редовно присуствовали организованим усавршавањима и семинарима како би се едуковали и покушали решавати проблеме, али и упознати се са искуствима других. Мада су друге комисије као главни проблем истицали присуство 2 члана-сарадника, ова комисија није имала веће проблеме са тим питањем. Највећи проблем ове комисије био је велики број захтева, а самим тим и ангажман чланова комисије који су у редовном радном односу и имају различито радно време. Али и то се решавало у ходу.

У табели је видљив број решених захтева према годинама.

Година	Број поднетих захтева	Број решених захтева
2013.	61	52 (7 захтева поништено, 2 захтева пренета у 2014. г. па у 2015.)
2014.	72	72
2015.	115	117 (2 захтева су 2013. године)
2016.	207	206 (1 сторниран)
2017.	160	160

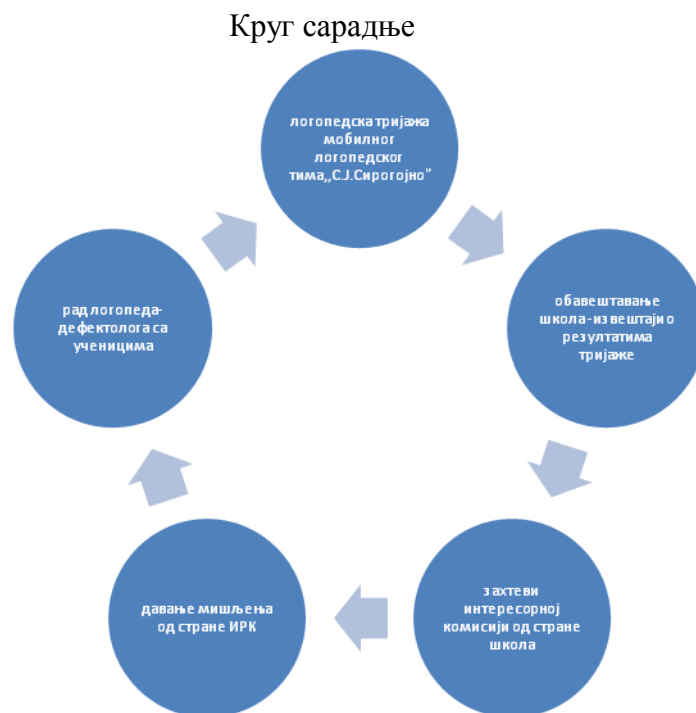
Интерресорна комисија општине Сурчин решавала је разноврсне захтеве и проблеме. Највише их је било из подручја образовања, али велики број био је из сфере социјалне и медицинске заштите.

Рад ИРК у општини Сурчин прошле године био је највише усмерен на решавање захтева за логопедску подршку као и подршку дефектолога. Највећи део тих захтева послале су основне школе, и то:

Број ученика по школама којима је била потребна логопедска и дефектолошка помоћ на основу логопедске тријаже:

Основна школа-назив	Број захтева за додатну подршку логопеда и дефектолога
Основна школа „Вук Караџић“ Сурчин	30
Основна школа „22.ОКТОБАР„ Сурчин	20
Основна школа „Вожд Карађорђе“ Јаково	6
Основна школа „Стеван Сремац“ Добановци	13
Основна школа „Душан Вукасовић Диоген“ Прогар	8
УКУПНО	77

Познато је да ниједна основна школа на подручју нема запосленог логопеда и дефектолога. Ипак тај проблем је добрим делом решен захваљујући помоћи и подршци стручњака Основне школе „Сава Јовановић Сирогојно“ из Земуна. Захваљујући доброј сарадњи ИРК са овом школом и свим основним школама, успостављена је сарадња између основних школа и Основне школе „Сава Јовановић Сирогојно“.



Сваке године стручни мобилни логопедски тим Основне школе „Сава Јовановић Сирогојно“ из Земуна долази у све основне школе на подручју општине Сурчин и уради логопедску тријажу. Након тријеже стручњаци тима обавештавају школе и ИРК Сурчин о деци којима је потребна додатна помоћ. На основу тог извештаја, школе Сурчина подносе захтеве ИРК Сурчин. Комисија доноси решења на основу којих логопеди и дефектолози Основне школе „Сава Јовановић Сирогојно“ из Земуна пружају помоћ логопеда и дефектолога ученицима сурчинских школа. Нажалост, не добија се потребна подршка због великог ангажмана ових стручњака у другим школама, али и оволика помоћ је драгоцену. Док није успостављена ова сарадња, мали проценат родитеља је одводио децу на логопедске и дефектолошке третмане у институције предвиђене за то.

Подршка Основне школе „Сава Јовановић Сирогојно“ из Земуна није изостала ни ове године. Дефектолози који су запослени тј. раде у издвојеним одељењима Основне школе „Сава Јовановић Сирогојно“ из Земуна у просторима основних школа Сурчина, пружају помоћ ученицима тих школа који раде по ИОП-2 и којима је њихова помоћ потребна. Логопеди долазе једном седмично у сурчинске школе и пружају додатну помоћ ученицима првих разреда.

Поред ове помоћи, стручњаци ове школе едуковали су наставнике основних школа Сурчина и одазивали се на позиве кад је била потребна помоћ у изради ИОП-а. Поред тога често су имали саветодавну улогу и у раду са учитељима, наставницима и одељењским старешинама али и са стручном службом. Њихова помоћ је била евидентна и у раду с родитељима ученика којима су пружали додатну помоћ. Они су били најкомпетентнији за стручне савете и инструкције које су добијали родитељи.

ИРК Сурчина је имала њихову помоћ јер ова комисија нема члана који је стручњак за дефектологију, а који је веома важан и пожељан за рад сваке комисије. Новим правилником предвиђено је да ИРК имају четвртог члана ове струке.

ЗАКЉУЧАК

Интересорна комисија Општине Сурчин спада у комисије које су изнеле разноврсна мишљења и решиле велики број проблема. То је због добре сарадње и помоћи са предшколским установама, школама, институтима, разним стручњацима и члановима комисије. Веома успешну сарадњу је имала са Основном школом „Сава Јовановић Сирогојно“ из Земуна због помоћи стручњака у пружању додатне помоћи ученицима основних школа на подручју општине Сурчин.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон о основама система образовања и васпитања („Сл.гласник РС“,бр88/17)
2. Правилник о додатној образовној, здравственој и социјалној подршци детету и ученику ("Сл. гласник РС", бр. 63/2010)
3. Водич за рад интересорних комисија (ИРК) за процену потреба за пружањем додатне образовне, здравствене и социјалне подршке детету и ученику (2016) Београд, Центар за социјалну политику
4. www.inkluzija.org (primeri dobre prakse)
5. Стратегије за подучавање ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом (Приредиле Раиса Веналаинен Милена Јеротијевић), Београд, 2010. Министарство просвете Републике Србије.

PREZENTACIJA USPEŠNOG UKLJUČIVANJA ROMSKE DEVOJČICE U OSNOVNU ŠKOLU NA PRIMERU DOBRE PRAKSE RADA U 1. RAZREDU

Mirjam Sedmak,
OŠ Vižmarje-Brod, Ljubljana, Slovenija

Abstract:

In the first year of elementary school, pupils are at the same time taught by a first-cycle teacher and a preschool teacher. I am going to present forms, methods and principles which we used in the classroom. We have developed them through the years of practice and they follow modern Slovenian and European education guidelines (Ken Robinson, J. Juul, M. Hosta, Kristijan Musek Lešnik etc.). The article will present in more detail all the classes, the principle of performance in class, differentiation of assignments and goals, the principle of build-up of a pupil's strong areas and specific learning settings adjusted to psychophysical needs of the children entering elementary school.

The only Roma girl who had mastered the standards of knowledge required in the first year of elementary school and is still successfully continuing her education was upon entering school included into our class. In order to enable a better understanding of the presented results of the education and training process, I will briefly introduce some statistical data defining the success of integrating Roma children into the elementary school.

The evaluation of the attained education and training standards at the end of the school year in case of the successful Roma girl proves that the Roma people and other pupils with special needs can, indeed, be successfully integrated into schools. In addition to the state financial aid, personal study assistance provided by the school counselling service, specific instructions and strategies provided by experts and state institutions, the key role is played by the forms and methods used throughout the teaching process, which take into consideration each individual pupil and their specifics, as well as build-up their strong areas and enable deeper identification and monitoring of specific deficiencies. It has been shown that only this type of work as well as cooperation and orientation towards a child, taking into consideration his/her individual specifics and circumstances, are effective. Here, one must not neglect the teacher's personality and his/her ability to understand the richness of cultural differences, to accept personal growth and overcome prejudice.

Keywords: *Roma, elementary school, personal assistance, comprehensive pupil-oriented classes, role of the teacher*

Sažetak:

U 1. razredu osnovne škole istovremeno nastavu drže učitelj razredne nastave i vaspitač predškolske dece. Prezentirani će biti oblici, metode i principi po kojim smo s vaspitačem izvodili nastavu, koju smo razvijali kroz višegodišnju praksu u skladu sa najnovijim direktivama u slovenskom i evropskom pedagoškom prostoru (K. Robinson, J. Juul, M. Hosta, K. Musek Lešnik...). U prezentaciji detaljnije ću predstaviti holističnu nastavu, princip uspešnosti nastave i diferenciaciju rada i ciljeva, princip jačanja snažnih strana i konkretnu edukacijsku sredinu, koja je prilagođena psihofizičkim posebnostima dece koja kreću u školu.

Jedina romska devojčica, koja je usvojila standarde znanja prvog razreda i još danas uspešno nastavlja školovanje u startu njezinog školovanja bila je uključena u naš razred. Za lakše razumevanje prezentacije nastavno-odgojnog procesa na kratko ću da vam predstavim nešto statističkih podataka, koji pokazuju uspešnost uključivanja roma u osnovnu školu.

Evalvacija dosegnutih nastavno-odgojnih ciljeva na kraju školske godine na primeru uspešne romske devojčice je dokaz za uspešnog uključivanja roma i drugih učenika sa posebnim potrebama u školski prostor. Uz finansijsku podršku države, uključivanje individualne edukacijske pomoći sa strane savetovalne službe, konkretnih upustava i strategija sa strane struke i državnih institucija, ključnu ulogu imaju oblici i metode u holističnom nastavnom procesu. Te metode uzimaju u obzir

svakog učenika individualno, njegove posebnosti, jačaju njegove snažne strane i omogućuju detaljnije upoznavanje i praćenje konkretnih deficita. Kao uspešan se je pokazao samo taj način rada kroz saradivanje i orijentiranost prema učeniku uzevši u obzir njegove individualne posebnosti i okolnosti. Kod toga ne sme se zanemariti ličnost učitelja, koji je svestan bogatsva kulturnih razlika te je sposoban ličnog rasta i prevladavanja predrasuda.

Bitne reči: Romi, osnovna škola, individualna pomoć, holistična nastava usmerena na učenika, uloga učitelja.

UVOD

U Sloveniji živi od 7.000 do 12.000 Roma. To je 0,5% populacije. Svrstavamo jih među pripadnike najnižih socialnih slojeva koje je pogodilo siromaštvo. Njihov socialni status po pojedinim regijama bitno se razlikuje. Kriterij za to su obrazovanje, zanimanje i mogućnosti zaposlenja. Karakteristike Roma koje bitno utiču na njihovu (ne)moć u društvu je njihova slaba međusobna povezanost. Često su napredniji pojedinci između njih onemogućeni u njihovoj vlastitoj sredini. Najbolji društveni položaj imaju prekmurski Romi kojim njihova sredina omogućava redovno uključivanje u vrtiće, osnovne škole i srednje stručne škole. Njihove stambeni uslovi su bolje uređeni te jim omogućuju pripremu uključivanja dece u odgojno-edukacijske institucije. To ne važi za ostale regije u Sloveniji, gde često nemaju uređenih ni osnovnih životnih uslova (voda, električna, kanalizacija...). Neki Romi decu ne šalju u vrtiće i škole, zato jer nemaju uređenog legalnog statusa za boravak. Romska deca neredno dolaze u osnovnu školu, puno izostaju te školovanje završavaju u petom ili šestom razredu. Malo njih završi osnovno školovanje, a čestosu uključeni u programe za decu sa posebnim potrebama. Razlog tome je mnogo puta neznanje jezika i nerazumevanja romske kulture.

Država posebno uzima u obzir i školama priznaje beneficije za odgoj i edukaciju romskih učenika. U tu svrhu daje dodatna finansijska sredstva. Finansira dodatne časove, dodatnu stručnu pomoć, smanjuje normative broja učenika u odeljenjima te educira romske asistente. 2004 godine bila je prihvaćena strategija odgoja i edukacije Roma u Republici Sloveniji. 2011 godine prihvaćena je još dopunska verzija strategije, u kojoj se više pažnje daje odgoju i edukaciji romske dece. Zato se postavlja pitanje, zašto još uvek tako mali procenat romske dece završi osnovno školovanje. Iako gledamo šire u sveukupnom evropskom prostoru manje nego 50% romske dece završi osnovno školu. Uprkos preporukama Saveta Evrope o edukaciji Roma. Romi su po celoj Evropi poznati kao manjina koja trpi zbog siromaštva, nezaposlenosti i diskriminacije. Nizak stupanj obrazovanja je istorijska posledica predrasuda negativnih stereotipa, rasizma i socialne isključenosti. Pripadnicima manjina, koji dobiju osnovno obrazovanje, tako su omogućene veće mogućnosti za saradnju u ekonomskom razvoju zemlje u kojoj žive, mogućnosti za saradivanje kod odlučivanja o stvarima, koje se odvijaju unutar njihovih zajednica i u društvu kao celini (Kirlova, Repaire 2003 str. 3).

Po istraživanjima koja su navedena u evalvacijskim studijama i koje su bile izvedene u okviru projekta *Zagotavljanje enakih možnosti za izobraževanje romskih otrok (Vonta in sodelavke 2005)*, detaljno su opisani osnovni problemi kod uključivanja Roma u osnovnu školu. U skraćenoj verziji nabrojaću najznačajnije probleme, one koje sam i sama kod svog rada prepoznala kao najbitnije:

- slaba uključenost u predškolske programe,
- potpuno drugčije predznanje, koje je potrebno za početak školovanja,
- drugčiji principi razmišljanja i kulturne navike,
- nepoznavanje većinskog (slovenskog) jezika,
- njihovo znanje dolazi od onoga, što se naučili u njihovoj sredini,
- njihov socialni i kulturni razvoj,
- učitelji su na taj izazov pramalo pripremljeni, zato imaju probleme kod pripreme pedagoških strategija,
- učitelji deluju više u smeru asimilacije umesto integracije, što znači, da bi morali, da deluju u smeru postojanja i razvijanja romske kulture te nuđenju mogućnosti za razvoj njihovih snažnih strana odnosno nadarenosti,
- tretiranje romske dece kao manje sposobnih te da imaju manja očekivanja

- u edukacijskom procesu je narušavajući i tradicionalni način nastave, što znači »svi isto i u isto vreme«,
- Roditelji romske dece obrazovanja često ne cene visoko, ne veruju školskom sistemu i ne saraduju sa školom.

Izveštaj sa obučavanja za rad sa romskim učenicima u Sloveniji (ZIK Črnomelj, maj 2011) pokazuje, da još uvek velik procenat učesnika ne završi obučavanje. Velika očekivanja idu u pravcu nabavke edukacijskih pomagala, metoda i rešenja, koja bi jim olakšala rad i romske učenike što više asimilirala sa ostalima, a manje su pripremljeni upoznati se sa romskom kulturom, istorijom, jezikom i specifikama.

Einstein je nekad napisao:

Ljudsko biće je deo celine, koju zovemo Univerzum, deo ograničen u prostoru i vremenu. Svoje misli i doživljaje shvaća kao nešto odvojeno od ostalog, a to je samo neke vrste optična prevara, iluzija njegove savesti. Ta iluzija predstavlja za nas neke vrste zatvor i ograničava nas na lične odluke i na osjećaje do samo malog broja ljudi, koji su nama najbliže. Naša zadaća mora biti, da se oslobodimo tog zatvora i širimo krug svojih osjećaja tako, da će zagrliti sva živa bića i svu prirodu u celoj njezinoj lepoti.

Kao zanimljivost dodajem, da je u Švedskoj romski jezik jedan od pet službenih manjinskih jezika.

U Strategiji koja je bila prihvaćena u republici Sloveniji zapisana su osnovna načela za rad u odgojno-edukacijskim institucijama:

- uključivanje romske kulture i jezika
- implementacija različitih oblika i metoda rada
- poštovanje romske kulture
- svestnost značenja uključivanja romske dece u edukacijski sistem
- saradivanje sa roditeljima
- suočavati se i prevazići predrasude
- biti svestan značenja kulturne raznolikosti
- omogućavanje dodatne i dopunske nastave
- edukacijski nacrt, koji dozvoljava dopunjavanje
- uzeti u obzir specifiku romske kulture
- stručno obučavanje
- edukacijski oblici, koji omogućuju integraciju umesto segregacije

Vonta (2007) potvrđuje tezu, da je uspešna integracija učenika moguća samo u odeljenjima gde se učitelj trudi za kvalitetan pristup i ima humani odnos do sve dece.

PREZENTACIJA METODA I NAČELA NASTAVE, U KOJU JE BILA UKLJUČENA ROMSKA DEVOJČICA

U Sloveniji su u prvom razredu svo vreme nastave prisutni učitelj razredne nastave i vaspitač. To je bilo uvedena devetogodišnja osnovna škola. Tako su sa novim načinom školovanja u školu počeli dolaziti čak i učenici sa pet godina starosti. Taj način je meni i vaspitaču omogućio širi pogled i diferenciranu nastavu, bolje prilagođavanje razvojnim potrebama učenika te njihovim specifikama. Više godina razvijali smo nastavu po sledećem metodu i načelima. U taj oblik nastave bila je uključena i romska devojčica.

HOLISTIČNA NASTAVA

Nastava se ne izvodi po pojedinim predmetima (matematika, jezik, upoznavanje prirode...), nego je razdeljena na logične tematske jedinice (npr: recikliranje smeća, prometna pravila, život nekad i danas...). Nastava se odvija istovremeno u svim dimenzijama učenikovog upoznavanja, tako da se ne deli na pojedine predmete. Ne postoji ni standardno vreme časa nastave (45 min). U Teorij dečijeg razvoja Piaget navodi, da holističan pristup detetu omogućava proces asimilacije (svrtavanje novih informacija u postojeće misaone strukture i akomodacije (prilagođavanje starih

struktura novim informacijama), kojim daje zajednički termin proces izbalansiranja. Taj način učenicima omogućuje, da u procesu učenja uključe sve svoje sposobnosti. Zbog različitih težina zadataka u određenom segmentu neizbežno dožive uspeh (zadatak reše uspešno), to jim daje potrebno motivaciju za smireno i ustrajno prevladavanje deficta na slabim oblastima. Romskoj devojčici omogućili smo, da je u vezi sa edukacijskom temom na nastavi delila izkustvo iz svoje sredine i kulture te jih povezivala sa vrlinama društva.

NAČELO USPEŠNOSTI I DIFERENCIJACIJAMA EDUKACIJSKIH ZADATAKA I CILJEVA

Tokom rešavanja zadataka svi su učenici aktivni bez obzira na edukacijski oblik. Kad zadatak rešavaju individualno, učitelj jim nudi povratne informacije i vođenje (prema njihovim sposobnostima) toliko vremena, dok zadatak, koji je primeren njihovim sposobnostima, nije rešen pravilno. Tako da učitelj ne markira pravilna ili pogrešna rešenja, nego učenika vodi, dok ne nađe pravo rešenje. Učitelj u posebnoj mapi čuva učenikova dostignuća i skupa sa njim pravi plan, sledeći korak sa kojim učenik napreduje... Dostignuća su na pogled i roditeljima. Sve zadatke smo sa vaspitačem pripremili sami uzevši u obzir specifikum učenika u izabranom razredu. Nismo upotrebljavali udžbenika i radne sveske. Nastava je tekla po svim senzornim putevima (slušno, vidno, kinetičko...). Sve edukacijske potrepštine bile su veliko brezcrtna sveska, pernica i lenjir, sav ostali material bio je konkretan u konkretnim životnim situacijama (npr. saksija, zemlja i seme-rad u bašti u proljeće, štap, karton, bojice, plastelin- prometni znak, lončić od jogurta, pirinač- instrument, različite sorte voća, nož, zdjela- pripremanje voćne salate...). U procesu provere usvojenih ciljeva pripremili smo i edukacijske listove sa zadacima, koji su bili diferencirani na već usvojen stepen znanja. Svaki učenik mogao je samoinicijativno uzeti teži zadatak, kad je osvojio jedan pred njim. Zato što su učenici rešavali različite zadatke među njima nije dolazilo do uspoređivanja ili osećanja neuspeha. U tom vremenu mi smo se lakše posvetili devojčici je usmeravali te joj ponovno objasnili uputstva, te joj pomogli sa konkretnim didaktičkim materialom. Podsticali smo početno čitanje, tako da smo sami sastavljali uputstva. Bila su kratka i jasna sastavljena samo iz nekoliko slova koja smo dotad poznali na nastavi. (npr. Dopuni!)

NAČELO JAČANJA SNAŽNIH OBLASTI (STRANA)

Svaki učenik ima jače strane i oseća se suveren u tome uživa i samoinicijativno ima želju po napredku. Nekad su te strane skrivene, kod nastave se ne pokažu, ili jih učitelj ne može povezati sa temom koju imaju na času. Po mom mišljenju svaku jaku stranu učenika možemo upotrebiti za njegov brži rast i razvoj na svim stranama i jačanje osećaja vlastite vrednosti. Romka devojčica je u početku imala velik deficit u predznanju, ali je imala vrlo dobru orijentaciju u prostoru (brzo se je snašla u školskom prostoru, zato je više puta otišla iz razreda, nekog pozvala, je nešto donela ili nekome nešto saopštila, tako je zadovoljila svoju potrebu po kretanju i tako pomagala i drugima koji su se bojali izaći iz razreda. Na taj način je i sama uskoro dobila pomoć od školskih drugova), znala je puno o kućanskim poslovima, kao što je mesti, očistiti stol... Bila je uzor drugima, jer znamo, da imaju moderna deca deficit baš na toj strani i tako je briga za sređen razred danas pravi odgojni izazov. Lepo je pevala, zato smo je ohrabljivali, da se je uključila u školski hor, na školskim nastopima je takođe plesala. Više puta nam je zapevala neku romsku pesmu, više puta tada kada nije mogla slediti učenju novih pesama na slovenačkom.

STVARANJE EDUKACIJSKE SREDINE, KOJA JE PRILAGODENA PSIHOFIZIČKIM POTREBAMA DECE

Učenici koji imaju određene deficite i teško slede nastavi sa obzirom na ostalu populaciju još intenzivnije pokazuju želju po odmoru i kretanju. Pre neko vreme naša je škola bila obnovljena. Tad smo stručni radnici na školi dali inicijativu, da ima svaki razredi izlaz na školsko igralište i u bašti uređeno drvenu terasu koja je namenjena učenju i igri. Ta želja se je ostvarila i pokazala se

kao vrlo korisna. Učiteljski stol u razredu imali smo obrnut tako da smo videli i igralište. Devojčica je teško izdržala dugo u prostoru, zbog problema sa socializacijom, više puta je napustila razred. Sa vremenom je to ponašanje prevazišla i prihvatila pravila u razredu, jer joj je taj način omogućio da je prevazišla početno patnju sredine na koju je bila naviknuta (u prirodi). Zanimljivo je, da se niko u razredu nad time nije žalio ili je imitirao, jer je svako u razredu bio prihvaćen kao poseban, unikatan i vredan da se ga čuje.

REZULTATI NA KRAJU ŠKOLSKE GODINE SA OBZIROM NA POČETNO STANJE

Devojčica je imala velik deficit u znanju, koji je potreban za početak školovanja. Poznavanje slovenskog jezika je bilo vrlo slabo, zato je imala velike teškoće u sporazumevanju. U igri sa školskim drugovima više puta došlo je do nesporazuma. Orientacija na listu je bila vrlo slaba, nikako nije mogla prepoznati pravi put za zapis određenog slova ili broja. U početku školovanja nije znala ni prvo slovo svog imena. Kasnije je okretala slova in brojeve, koji su bez reda »plesali po sveski«. Motive koje je nacrtala su bili neprepoznatljivi. Po zrelosti i fizičkoj konstituciji je više odgovarala godinu dana mlađoj generaciji. U početku školovanja bilo joj je pet godina. Pošto nije razumela uputstva, teško je sledila nastavi. Kod individualnog rešavanja zadataka puno se puta izgubila, potrebno joj je bilo vođenje učitelja, a kasnije su joj u tom pomogli školski drugovi. Slabo je bilo njeno opšte znanje o njezinoj okolini (godišnja doba, dani u sedmici, meseci u godini.). U suradnji sa savetovalnom službom za nju sastavili smo individualni program. Individualna edukacijska pomoć bila joj je omogućena dva puta sedmično. Roditelji su hteli, da se devojčica obrazuje, imali su poverenje u nas te je pripremili sa svim potrebnim i redovno je vozili u školu. Zbog lošeg prihvatanja okoline, na konsultacije su dolazili individualno, što smo jim naravno omogućili. Jednom smo posetili njihovu zajednicu i tamo se predstavili, a drugi put smo bili pozvani na romsko slavlje. Na kraju školske godine je devojčica znala sva velika štampana slova abecede, znala se podpisati i samostalno zapisala kraće reči, a po diktatu i jednostavne rečenice. Polako i sa razumevanjem pročitala je kraće reči i rečenice. Samostalno je računala do deset i sa nekoliko pomoći napisala i prepoznala brojeve do dvadeset. Njeni crteži se nisu razlikovali od crteža njenih školskih drugova. Sa školskim drugovima komunicirala je na slovenačkom jeziku i sa njima se puno družila. Njen napredak je bio izuzetan, a još uvek je bilo potrebno mnogo vremena, da se je naučila nešto novo. Istovremeno sa materijom učila je i slovenački jezik. Iako je na kraju školske godine usvojila osnovne standarde znanja, u stručnom smo se timu i u saglasnosti sa roditeljima odlučili, da devojčica ponavlja prvi razred zbog manje psihofizičke zrelosti i što intenzitet nastave u drugom razredu mogao da joj oduzme volju i stvori obrazovne probleme preko kojih najverovatnije ne bi mogla.

Danas je u trećem razredu. Svake godine joj pripremimo individualni program, individualno pomoć dobiva jedan put sedmično. Osvojiti će sve standarde znanja te napredovati u četvrti razred. Voli da ide u školu i odlazi na časove individualne nastave, samostalna je, razigrana i omiljena te aktivna u raznim dodatnim školskim aktivnostima.

ZAKLJUČAK

S obzirom na to, da ide za početno uključivanje romske dece u našu školu, i da učitelji nismo imali velikog iskustva i znanja u toj oblasti te da je devojčica najuspešnija romska učenica na školi, možemo da zaključimo, da je za uspešno uključivanje dece sa odgojno-edukacijskim deficitom u osnovnu školu uz individualni plan i individualnu edukacijsku pomoć važno vreme polaska u školu, odnosno iskustvo sa početkom školovanja sa strane roditelja i dece. Jedan od najznačajnijih faktora je pozitivna usmerenost učitelja, koji može nastavu voditi tako, da se svaki učenik oseća važnim, uspešnim, da ga se čuje, da ima mogućnost razvijati svoje jake strane, kroz njih se stalno jačati i da ima mogućnost osmisliti naučeno, tako da znanje kontinuirano povezuje sa svojim iskustvom i životom, iz čega može da crpi motivaciju za naredno učenje.

LITERATURA

1. Dežman, E. (2012). *Razredni učitelji o dejavnikih šolske uspešnosti romskih otrok*. Diplomsko delo. Ljubljana.
2. RS, Ministrstvo za šolstvo in šport (2004). *Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji*. Ljubljana.
3. RS, Ministrstvo za šolstvo in šport (2011). *Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji (Dopolnilo k strategiji 2004)*. Ljubljana.
4. Vonta, T. in sodelavci (2011). *Nacionalna evalvacijska študija uspešnosti romskih učencev o osnovni šoli*. Končno poročilo. Ljubljana.
5. Bohte, I. in sodelavci (2011). *Zbornik projekta: Uspešno vključevanje Romov v vzgojo in izobraževanje*. Črnomelj.

ИНКЛУЗИЈА КРОЗ ЕКО – ШКОЛУ

Марина Максић
ОШ „Вук Караџић“ Сурчин
marinapegi@outlook.com

Сажетак

Развијањем љубави према природи и очувањем природе укључујемо децу са посебним потребама у школске активности. Љубав и поштовање су основна правила комуникације са природом, али и са децом која имају посебне потребе.

Кључне речи: екологија, деца са посебним потребама, инклузија

УВОД

Интеграција деце са посебним потребама кроз основно школско образовање подразумева васпитање деце са посебним потребама заједно са децом која немају тешкоће у развоју. Деци са посебним потребама се пружају исте могућности за васпитање, образовање, укључивање у друштвени живот и стицање угледа на основу заслуга, без обзира на тешкоће и ограничења. Укључивање деце са посебним потребама у процес образовања и васпитања и њихово повезивање са децом која немају те потребе има двоструки значај. Ометеној деци се пружа могућност за укључивање у заједницу, а са друге стране деца без посебних потреба постају свесна људске различитости и специфичности. На тај начин се развија емпатија, хуманизам и поштовање људских различитости. Понекад се, као синоними, користе изрази интеграција и инклузија.

Међутим, иако слични, изрази објашњавају различите приступе. Интеграција детета са посебним потребама значи дете по мери школе, док инклузија значи школа по мери детета. Циљеве корективног педагошког рада са децом са посебним потребама могуће је остварити и инклузијом деце кроз основно школско образовање. Успех се постиже корелативним радом наставника, педагога, психолога, педагошког асистента.

Еко - школа и инклузија

Еко - школа је међународни програм образовања о животној средини у којем школе које га прихватају као основно опредељење имају развој еколошке свести код ученика остваривањем различитих програмских задатака. Програм се остварује еколошким радионицама, обележавањем значајних еколошких датума, амбијенталном наставом, угледним часовима, еколошким кампом и сличним активностима. Инклузија деце са посебним потребама кроз овај програм је веома лака и једноставна. То је учење кроз игру, дружење где се лако успоставља социјализација деце са потребама са децом која исте немају. Учење кроз игру, имитацију, посматрање, дружење су и методолошки прихватљив приступ за децу са поремећајем у развоју. Такав програм наставнику пружа могућност да на једноставна начин укључи децу у различите активности. У нашој школи је подржан програм инклузије и сваке школске године имамо неколико ученика који улазе у инклузивни програм. Као наставник ја их најлакше укључујем у активности из екологије иако они имају и свој део рада на часовима биологије.

Рад у еколошкој секцији

Еколошка секција је вид додатног васпитно - образовног рада који омогућава ученицима да стекну навике правилног односа према природи и животној средини и да уочавају утицај човека на животну средину. Ученици треба да схвате да је њихова улога у заштити животне средине значајна, што их мотивише да се укључују у акције заштите животне средине. То у дугорочном периоду резултира еколошки пожељним понашањем. На овим часовима деца се укључују у израду различитих радова. То су еколошке разгледнице,

колажи од папира, фигуре живог света од пластике, картона, тетра пака, костими од рециклажног материјала и сл. Ово је нарочито подесно за децу са посебним потребама јер неки од њих се могу укључити у рад само преко чула додира. Развијање вештина, руковања алатима утиче на развој њихових мануалних способности. Успешност у групи са децом која немају потребе додатно их афирмише јер се осећају прихваћено. Радови се месечно излажу у холу школе заједно са радовима других ученика. У сарадњи са децом из школе са посебним потребама организовали смо заједничку израду модела од тетра-пак амбалаже за наградни конкурс Еко - школе. Тема рада је био Амазонска прашума - плућа света.



Сл.бр.1. Еколошка секција



Сл.бр.2. Амазонска прашума - рад

Амбијентална настава

Остваривање програма Еко-школа изместило је традиционалан рад наставника из учионице у природно окружење. Амбијентална настава је учење у директном природном, географском и културном окружењу. Оваковом наставом наставник се оспособљава за интердисциплинарно повезивање наставних садржаја и коришћење расположивих ресурса локалне средине у циљу унапређења квалитета наставе. Школа се отвара према локалној заједници и њеним ресурсима. Наставник се отвара за нове облике рада, а ученици уче кроз игру, откривање, тимски. Обезбеђује се трајност стеченог знања кроз повезивање наставних садржаја са животним ситуацијама, што унапређује наставни процес. Моја школа је остварила сарадњу са салашом у нашој локалној заједници. Салашу су места где се чува природа, старе и ретке врсте биљака, али и гаје животиње. У сарадњи са РТ Војводина снимили смо дечију еколошку емисију о коњима и салашу као месту очуваних природних вредности. У снимање емисије укључена су деца са посебним потребама из наше школе, девојчица са Дауновим синдромом. Учесће на снимању емисије са другом децом социјализује дете и чини да буде прихваћено у одабраној групи. На салашу постоји и могућност хипотерапије за децу са посебним потребама. У емисији смо причали и о значају хипотерапије. Контакт са животињом сензибилизује децу, јача и синхронизује рад мишића тела, утиче на формирање правилних образаца кретања. Такође, развија мотивацију и жељу за побољшањем стања.



Сл.бр.3. Амбијентална настава - на салашу

Еколошки камп

Еколошки камп је замишљен као дневни еколошки камп са еколошким радионицама. У раду кампа учествују ученици наше школе, а радионице осмишљавају наставници и учитељи. Тематски осмишљене радионице се реализују у природном окружењу. За школу „Вук Караџић“ то је Бојчинска шума. Учење у природи знатно се разликује од класичне наставе у учионици, дозвољава иновативне наставне методе, развија већ постојећу дечију радозналост, лакше повезивње садржаја из више наставних области. Код ученика се развија позитиван однос према живом свету. Током боравка у природи деца се уче да живе у колективу и стичу знања и умења која ће им бити потребна у животу. Могу се организовати сакупљачке активности, истраживачке, илустративне и мешовите. За децу са потребама веома је битно кретање у развојном периоду, тако да учешће у свим активностима у природи позитивно делује на њихов развој. Децу са посебним потребама сам укључила у сакупљачке активности. Задатак је био да сакупљају плодове биљака, жир и лешнике у шуми. Након сакупљања у заједничкој активности, низали су плодове и правили украсне предмете од плодова, огрлице, наруквице и сл.



Сл.бр.4.Рад учесника кампа

ЗАКЉУЧАК

Упоредо са великим друштвеним променама, политичким, економским, социјалним, културним мењају се и моралне вредности друштва. Знање и савест постају основни услов за рад. Прихватање деце са посебним потребама у свакодневном животу могуће је само ако смо отворени за различитост. Укључивање у друштвене и школске активности са другом децом подиже квалитет њиховог живота и подстиче њихов социјални раст и развој.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мирјана Станковић - Ђорђевић, спец „Деца са посебним потребама“, ПИ-ПРЕСС ПИРОТ, 2002
2. Интернет презентација: „Dete sa Daunovim sindromom“, Prof. dr Vesna Radoman
3. Група аутора програма SAVE THE CHILDREN, Деца са сметњама у развоју у Пироту, Colorgrafx, Београд, 2007. године, <http://sh.wikipedia.org/wiki/Autizam>
4. Еко - школа, приручник за наставнике, Удружење грађана „Школа за опстанак“, Београд, др Вера Матановић, мр Гордана Брун.

ДОДАТНА ПОДРШКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ЗА ОБРАЗОВАЊЕ УЧЕНИКА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ МИОДРАГ В.МАТИЋ , ДЕЦИ/УЧЕНИЦИМА У РЕДОВНОМ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОМ СИСТЕМУ

Весна Боричић, Зорица Весовић
ОШ „Миодраг В. Матић“, Ужице
specijalnaskola@mts.rs
website:[htt://www.mvmtatic.edu.rs](http://www.mvmtatic.edu.rs)

Резиме:

Основна школа за образовање ученика са сметњама у развоју Миодраг В. Матић у Ужицу, у складу са расположивим капацитетима, пружа додатну подршку у образовању деци и ученицима са сметњама у развоју у 4 општине Златиборског округа. Подршка се реализује у предшколским установама и основним школама општина: Ужице, Севојно, Пожега, Нова Варош и Прибој, волонтерски од школске 2011. године. На основу тријажних логопедских тестирања на почетку школске године, мапирају се деца којој је потребан логопедски третман и спроводи се у у школи и вртићу једном недељно, два пута месечно или три пута месечно, у зависности од говорно-језичке патологије или распореда логопеда. На основу захтева интересорне комисије Ужица деца/ ученици са различитим сметњама у развоју спроводи се дефектолошки третмани два пута седмично. Обухват деце/ученика по општинама у текућој, школској 2017/18. години је **523**.

Циљ овог рада је презентовање начина рада додатне подршке школе која укључује школе и вртиће из општина региона и ефекте квалитета рада и сарадње професионалаца и родитеља при пружању додатне подршке детету/ученику.

Обједињавање подршке детету и ученику у установи у којој стиче образовање се показује као вишеструко корисно и веома ефективно. Не оптерећује материјалну основу породице и отвара простор за квалитетније односе између деце и родитеља. Истовремено, обезбеђује сарадничку подршку васпитача/учитеља и дефектолога као стручњака за говорно-језичке (или друге) сметње код деце и ученика. Деца/ученици брже напредују, у краћем року стичу опште компетенције које су им потребне за наставак учења и успешније се социјализују. Ефекти у пољу самопоуздања и задовољства деце/ученика собом и својим напретком се рефлектују на све сфере живота деце и породице

Кључне речи : додатна подршка , третмани, родитељи

УВОД

Основна школа за образовање ученика са сметњама у развоју „Миодраг В. Матић“ у Ужицу, сагласно чл.89. Закона о основама система образовања и у складу са расположивим капацитетима, пружа додатну подршку у образовању деце и ученика са сметњама у развоју и инвалидитетом у васпитној групи (предшколске установе) и основној школи. Подршка се реализује у предшколским установама и основним школама општина: Ужице, Севојно, Пожега, Нова Варош и Прибој, волонтерски од школске 2011. године.

Потреба за додатном подршком јавила се одмах по доношењу Закона о основама система образовања и васпитања у августу 2009. године . Већ наредне године школа организује и спроводи подршку редовни школама и вртићима како у Ужицу , тако и на региону .

У подршку је било укључено осам дефектолога .Процену деце вршио је стручни тим школе једном седмично. Подршка се одвијала у просторијама школе а у вртићима је организована подршка(за децу која нису могли да долазе са родитељима у школу) доласком дефектолога у вртић . Број деце на додатној подршци је било 33.

Први проблеми у реализацији додатне подршке односио се на неинформисаности и неразумевање

- од стране директора установеа о концепту додатне подршке (права, обавеза и одговорности... дефектолога који пружа подршку деци)

- васпитача/учитеља, као и њихова доживљај да је њихова компетентност доведена у питање укључивањем дефектолога као пружаоца додатне подршке (а са друге стране пружали су отпор инклузији као довољно неедуковани за рад са децом са сметњама у развоју)

- родитеља о врсти и начину подршке коју деца/ученици добијају, па је дефектолошки третман схватан као необавезан и спорадичан те се није одржавао континуитет у раду

Уз помоћ Школске управе Ужице, која је препознала школу као важан ресурс, квалитет сарадње са предшколским установама и основним школама порастао. Директори су прихватили концепт додатне подршке и уочили значај дефектолога као сарадника; васпитачи и наставници у већој мери сарађују и размењују релевантне информације, а школски тимови за инклузивно образовање се ослањају на експертизу дефектолога када је у питању израда педагошких профила, одређивање мера отклањања физичких и комуникацијских препрека (индивидуализација) и израда ИОП-а.

ДОДАТНА ПОДРШКА у Основној школи за образовање ученика са сметњама у развоју „Миодраг В. Матић“ у Ужицу

Од текуће 2017/2018. школске године, подршка се пружа у складу са одредницама Закона. Претходни Закон о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС бр. 72/2009, 52/2011. и 55/2013.) је чланом 77. налагао нужна прилагођавања образовно-васпитног процеса, али је и предвиђао иницирање свеобухватне подршке деци и ученицима, кроз паралелно дејство три ресора: образовања, здравствене и социјалне заштите. Правилником о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање (Службени гласник РС бр. 76/10), прецизиране су све неопходне процедуре, рокови и носиоци активности

Основна школа за образовање ученика са сметњама у развоју „Миодраг В. Матић“, пружала је током школске 2016/17. године подршку деци и ученицима из редовног система образовања и васпитања, у 4 општине Златиборског округа. Обухват деце/ученика по општинама у текућој, школској 2017/18. години је приказан Табелом 1.

ОПШТИНА	УСТАНОВА	БРОЈ ДЕЦЕ
Прибој	ОШ „Вук Караџић“	27
Прибој	ОШ „Десанка Максимовић“	27
Прибој	ОШ „Бранко Радичевић“	39
Прибој	ПУ „Невен“	147
Нова Варош	ОШ „Момир Пуцаревић“	17
Нова Варош	ПУ „Паша и Наташа“	47
Ужице	ОШ „Стари град“	99
Ужице	ОШ „Слободан Секулић“	55
Ужице	ОШ „Миодраг В. Матић“	33
Севојно	ОШ „Алекса Дејовић“	32
УКУПНО		523

Табела 1. Број деце/ученика у установама Златиборског округа којима се пружа додатна подршка дефектолога у школској 2017/18.години.

Дефектолози запослени у ОШ „Миодраг В. Матић“ пружају додатну подршку у предшколским установама и основним школама 4 општине Златиборског округа. У општини Нова Варош се због кадровског распореда, додатна подршка пружа деци и ученицима из две установе (ПУ „Паша и Наташа“ и ОШ „Момир Пуцаревић“) и обавља га дефектолог. У општини Прибој, логопед пружа подршку деци и ученицима из 4 установе (ОШ „Вук Караџић“, ОШ „Десанка Максимовић“, ОШ „Бранко Радичевић“ и ПУ „Невен“). У општини Севојно, логопед пружа додатну подршку ученицима из једне установе (ОШ „Алекса Дејовић“). У општини Ужице логопед пружа додатну подршку деци и ученицима из две установе (ОШ „Слободан Секулић“ и ОШ „Стари град“). У ОШ „Миодраг В. Матић“ се додатна подршка пружа и деци и ученицима које родитељи доводе, а похађају редовне основне школе или предшколску установу.

Потреба за проширивањем додатне подршке на друге општине иницирале су делом саме општине, делом Основна школа за образовање ученика са сметњама у развоју Миодраг В. Матић, а све уз подршку Школске управе Ужице. На основу анализе потреба деце и ученика од стране интерресорних комисија и стручних сарадника основних школа и предшколских установа, обезбеђена је логопедска дијагностика и третман у овим општинама, а у општинама Севојно и Ужице, понуђено је растерећење постојећег кадра (општина Ужице има два запослена логопеда у Дому за мајку и дете и логопеда запосленог на 50% радног времена у ОШ «Душан Јерковић»).

Логопедски третмани у школи и вртићу се спроводе једном недељно, два пута месечно или три пута месечно, у зависности од говорно-језичке патологије или распореда логопеда, што је недовољно обзиром да се сваке године број деце повећава.

Дефектолошки третмани у ОШ „Миодраг В. Матић“ одвија се два пута седмично, а ангажовани дефектолози додатно су едуковани за рад за различите врсте сметњи и тешкоћа у развоју.

На основу тријажних логопедских тестирања на почетку школске године, мапирају се деца којој је потребан логопедски третман, као и по потреби у току школске године у зависности од тога када се јави одређен проблем, односно када се дете упише у предшколску установу. Највећи број сметњи је у виду неправилног изговора гласова (дислалија), тешкоћа које се јављају у савладавању технике писања (дисграфија), технике читања и разумевања прочитаног (дислексија), сметње у употреби и разумевању рачунских операција (дискалкулија), као и сметње у виду нарушеног ритма и темпа говора (муцање).

На основу захтева интересорне комисије Ужица на почетку школске године (или у току године) за децу са различитим сметњама у развоју који се не односе на говорно-језичку патологију организују се индивидуални дефектолошки третмани на основу процене тестирањем.

Презентоваћемо неке закључке из педагошког истраживања урађене јануара 2017. (ДОДАТНА ПОДРШКА ДЕЦИ/ УЧЕНИЦИМА У РЕДОВНОМ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОМ СИСТЕМУ- Весовић Зорице) чији је општи циљ истраживања - унапређивање квалитета додатне подршке деци и ученицима у редовном образовно-васпитном систему, а специфични задаци истраживања су били утврђивање потреба за подршком, одређивања динамике и садржаја подршке, реализације подршке и процена њених ефеката.

Упитник су радили (и скалу процене за родитеље) родитељи деце са додатне подршке и њихови васпитачи / учитељи.

Учитељи и васпитачи о ефектима додатне подршке и о квалитету сарадње

1. Ефекти додатне подршке значајни за учитеље и васпитаче су у сфери постигнућа, а напредак се рефлектује на самопоуздање детета .
2. Учитељи/васпитачи сарадњу са дефектологом оцењују као успешну, мањи број (око 10%) као формалну , подршку деци и ученицима перцепирају као одвојену активност у односу на свакодневни васпитно-образовни рад, са стриктном поделом задужења и одговорности. Саветодавни рад дефектолога са родитељима и колегама перцепирају као најзначајнији вид подршке дефектолога

Родитељи о ефектима додатне подршке и о квалитету сарадње

1. Ефекти захваљујући дефектолошком третману по родитељима се уочавају у комуникације која је по њима сигурнија, успешнија и фреквентнија .
2. Преко 90% родитеља квалитет сарадње са дефектологом оцењује као веома висок, свесни су значаја дефектолошког третмана за развој њихове деце и имају позитивна искуства у сарадњи са дефектологом

Дефектолози о ефектима додатне подршке и о квалитету сарадње

1. Ефекти постигнућа, напредак детета и ученика подједнаки је и у сфери постигнућа и самопоуздање и задовољство.
2. Квалитет сарадње са васпитачима/учитељима када је у питању заједнички рад на отклањању говорно-језичких и других проблема, дефектолози оцењују као висок (веома успешна и успешна сарадња), мада постоје искуства (20%) формалне сарадње која се заснива на размени основних информација.

Све три групе испитаника сагледавају добити детета и ученика од континуираног рада са дефектологом и препознају ове добити у различитим сферама живота детета и ученика. Постоји простор за унапређивање међусобне сарадње професионалаца у образовању, односно за изградњу свести о заједничкој одговорности и тимском раду на пољу пружања додатне подршке , још увек један део васпитача/учитеља и дефектолога подршку деци и ученицима перцепира као одвојену активност, истовремено (90%) родитеља квалитет сарадње са дефектологом оцењује као веома висок.

Што се тиче **предлога за унапређење у области додатне подршке** од стране учитеља/васпитача, родитеља и дефектолога издвајају се следећи предлози:

1. потреба за повећањем учесталости третмана
2. унапређивање сарадње дефектолога са родитељима - интензивнија, фреквентнија и квалитетнија сарадња са родитељима и заједничке активности и радионице са учитељима и родитељима, како би се учитељи/васпитачи и родитељи упознали са начином рада дефектолога; дужа присутност дефектолога у школи/вртићу.
3. унапређивање квалитета рада на додатној подршци – ангажовањем већег броја дефектолога/логопеда, стална едукацији, боља опремљености, простор за рад са више дидактичког материјала и асистивном технологијом, више радних дана у оквиру једне школе и боља сарадња са осталим стручним сарадницима на нивоу установе и општине.
4. боља редовност похађања третмана, повећање свести родитеља о проблемима са којима се њихова деца суочавају, као и о значају континуираног похађања третмана за напредак детета и на крају боље усклађивање термина са обавезама родитеља, школским распоредом, превозом итд.

ЗАКЉУЧАК

На основу досадашњих искустава може се истаћи да је обједињавање додатне подршке ученику/детету у установи у којој стиче образовање(школи, вртићу) вишеструко корисно и веома ефективно

1. не оптерећује материјално породицу
2. брже напредују, у краћем року стичу опште компетенције које су им потребне за наставак учења и успешније се социјализују
3. обезбеђује сарадњу васпитача/учитеља и дефектолога као стручњака за говорно-језичке (или друге) сметње код деце и ученика

На региону се истиче потреба за повећање учесталост и интензитет логопедских и дефектолошких третмана, односно упућивање већег броја стручњака у средине које их немају (Косјерић) или додавањем логопеда постојећим срединама (Прибој) чиме бисмо постигли значајнији и правовремени утицај на развој деце.

Рад дефектолога у оквиру додатне подршке још увек није у потпуности искоришћен ресурс. Значај дефектолога у редовним школама, који су на почетку наилазили на многе препреке, све више се посматра као додатна вредност у квалитету рада предшколске установе или школе. Њихову стручну помоћ и подршку као ресурс препознаје све већи број васпитача и наставника.

За што већи обухват деце и ученика на додатну подршку неопходан је даљи рад на едукацији васпитача/учитеља и свих служби које раде са децом, посебно информисане родитеља ученика са сметњама у развоју о могућностима додатне дефектолошке подршке и њиховој сензибилизацији за заједнички рад са професионалцима у интересу њихове деце.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон о основама система образовања и васпитања. Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије бр. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2015. – аутентично тумачење, 68/2015. и 62/2016
2. Закон о основама система образовања и васпитања. Службени гласник РС 88/2017
3. Правилником о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање (Службени гласник РС бр. 76/10),
4. Педагошко истраживање ДОДАТНА ПОДРШКА ДЕЦИ/УЧЕНИЦИМА У РЕДОВНОМ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНОМ СИСТЕМУ- Весовић Зорица

ИЗАЗОВ У ПРИМЕНИ ЕДУКАТИВНОГ МАТЕРИЈАЛА У ВАСПИТНО – ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ ПРИЛАГОЂЕНОГ ДЕЦИ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ

Јелена Савић, Злата Марвучић
ОШ „Радивој Поповић“ Земун
rapozemun@gmail.com

Резиме:

Основни елементи васпитно – образовног процеса су васпитање, образовање и настава. На тој основи са једне стране је Наставни план и програм који се званично примењује у школи а са друге стране ученик са сметњама у развоју. Наставни програм је креиран за просечног ученика, и као такав не може да одговори потребама сваког ученика са специфичним сметњама у развоју. Израдили смо Индивидуалне образовне планове уз поштовање индивидуалних разлика између ученика у погледу начина учења и брзине напредовања. Пратили смо њихово напредовање, примењивали очигледна наставна средства, и тако дошли на идеју да израдим прилагођене едукативне материјале.

У раду је приказан процес креирања, израде и примене посебно израђеног едукативног материјала у складу са индивидуалним специфичностима сваког ученика. Израђени су у виду адаптираних свезака поштујући наставни план и програм, индивидуалне карактеристике сваког ученика, уз уважавање основне концепције наставе. Циљ адаптираних свезака је да се помогне ученику да својим темпом усвоји основна елементарна знања. Оне обухватају различите врсте визуелних материјала који на очигледан, прегледан и сажет начин представљају садржаје српског језика и математике. Поред тога на непосредан начин стимулишу развој fine моторике, пажње, опажања, концентрације, прецизности, визуелне перцепције, истрајности и самосталности у раду.

Применом адаптираних свезака у наставном процесу, појединачно са сваким учеником, уважавајући индивидуалне специфичности, уочен је напредак у стицању знања, умећа и вештина, и ублажавање постојећих тешкоћа код сваког ученика појединачно где ученик јача мишљење, користи и унапређује сопствене вештине. Кључни аспект је пружање добре, прилагођене подршке што омогућава напредак сваког конкретног ученика.

Кључне речи: едукативни материјал, адаптиране свеске, образовно – васпитни процес, индивидуални образовни план, ученик са сметњама у развоју

УВОД

Основни елементи васпитно – образовног процеса су васпитање, образовање и настава. Васпитање је процес развијања позитивних особина личности као и усклађивање индивидуалних и друштвених односа. образовање је процес стицања знања, вештина и навика. Настава је дидактички организован васпитно образовни рад у коме учествују наставник и ученик са намером да се развије комплетна личност ученика.

На ту основу са једне стране смо ставили Наставни план и програм који се званично примењује у школи која се бави васпитањем и образовањем деце са оштећеним слухом, развојном дисфазом, аутизмом, дисхармоничним развојем и говорно – језичким проблемима, а са друге стране, ученика са сметњама у развоју и марљиво радили, пратили и тако дошли до прилагођеног едукативног материјала.

НАСТАВНИ ПЛАН И ПРОГРАМ

Наставни план и програм је обавезујући документ сваке школе када је у питању образовни процес. Наставни план прописује који наставни предмети ће се изучавати, којим редоследом, на ком узрасту и са колико часова недељно, односно годишње. Он се

конкретизује наставним програмима који прописују шта ће се у одређеним предметима изучавати тј. која знања, умења и навике ученици треба да стекну.

Истичемо да су наставни програми креирани за замишљеног просечног ученика одређеног узраста, који не постоји. Па у случају „редовног наставног плана и програма„ за основну школу, садржаји су намењени свим ученицима, али не и сваком ученику, тако да, као такви не могу да одговоре потребама сваког ученика са специфичним сметњама у развоју.

УЧЕНИЦИ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ

Ученици са сметњама у развоју имају различите нивое потешкоћа у различитим областима способности. Те тешкоће могу да се сврстају у три основне области:

1. Комуникација;
2. Социјална интеграција;
3. Имагинација.

Свака ова област потешкоћа код сваког ученика може се испољити на различите начине:

1. Потешкоће из области комуникације могу бити:
 - Недостатак жеље за комуникацијом;
 - Комуникација само у вези потреба;
 - Спорији развој говора;
 - Оскудна невербална комуникација;
 - Стереотипан говор кога обликује буквалност и слабо или никакво разумевање фраза;
 - Развијен говор, али без свести о социјалној функцији.
2. Потешкоће у области социјалне интеграције могу бити:
 - Одсуство жеље за интеракцијом са другим особама;
 - Заинтересованост за друге да би се само задовољиле своје потребе;
 - Специфично емотивно реаговање;
 - Недостатак мотивације;
 - Необичне интеракције;
 - Неразумевање написаних друштвених правила;
 - Ограничена реакција са непознатим особама или непознатим околностима.
3. Потешкоће из области имагинације могу бити:
 - Немогућност коришћења имагинације током игре или у писаном изражавању;
 - Отпор према променама;
 - Стално понављање игре, видео игрице или филма;
 - Учење напамет без разумевања;
 - Ригидно праћење правила;
 - Ограничена могућност предвиђања.

Све ове потешкоће утичу на стицање знања, вештина и умења у васпитно – образовном процесу што може да доведе до последица као што су:

- Недостатак разумевања оног што је речено;
- Разумевање неких речи али не и комплексног значења тих речи;
- Слабија способност слушања;
- Слабија пажња;
- Усмереност на то да раде шта желе а не шта се тражи;
- Немогућност да се прилагођавају другима.

Из овога се види да је сваки ученик различит и да има различите нивое потреба, и као такав сваки ученик захтева посебну и добру подршку која ће му омогућити да буде центар наставног процеса, а сами наставни планови и програми само оквир за планирање усмерено на исходе.

ИНДИВИДУАЛНИ ОБРАЗОВНИ ПЛАНОВИ

Сада долазимо до израде Индивидуалних образовних планова, односно до једног и основног принципа на коме се заснива образовни процес ученика са сметњама у развоју, а од кога је важно полазити у конципирању наставе, а то је поштовање индивидуалних разлика између ученика у погледу начина учења и брзине напредовања.

Индивидуални образовни план је инструмент којим се на најдискретнији начин обезбеђује прилагођавање образовног процеса детету са сметњама у развоју тј. његова индивидуализација. Он се креира за свако дете посебно. И као такав обезбеђује да се ученик осећа прихваћено и задовољно.

Индивидуални образовни план покрива и академска и ванакадемска знања и вештине, обезбеђује облик, ниво, врсту и учесталост подршке ученику са постављеним циљевима који указују на жељене исходе или постигнућа.

Реализација Индивидуалних образовних планова у наставном прицесу захтева примену широке палете очигледних наставних средстава.

ЕДУКАТИВНИ МАТЕРИЈАЛ – АДАПТИРАНЕ СВЕСКЕ

И на крају долазимо до ставке која је покретач за наш рад, а то је примена у настави, посебно израђеног едукативног материјала у складу са индивидуалним специфичностима сваког ученика.

Едукативни материјали су израђени у виду адаптираних свезака за сваког ученика посебно, уважавајући наставни план и програм, индивидуалне карактеристике сваког ученика и уз уважавање основне концепције наставе српског језика и наставе математике.

Адаптиране - прилагођене свеске обухватају различите врсте визуелних материјала који на очигледан, прегледан и сажет начин представљају наставне садржаје.

Поред тога што помажу у савладавању градива на непосредан начин стимулишу развој фине моторике, развој пажње, опажања, концентрације, прецизности, развој визуелне перцепције, развој истрајности и самосталности у раду.

У току самог раду ученик јача мишљење, користи сопствене вештине, сам долази до решења, рад му је занимљив, лак, неоптерећујући.

Ученици на овакав начин уче кроз игру и стичу навике за самосталан рад.

АДАПТИРАНЕ СВЕСКЕ ИЗ СРПСКОГ ЈЕЗИКА

Адаптиране свеске из српског језика садрже листове за вежбе графомоторике које утичу на развој визуелне перцепције, окуломоторне координације и фине моторике шаке. Кроз моторичке вежбе ученик увежбава покрете руке, шаке, прстију, пише различите црте и линије као основна елемента слова.

Свеске садрже листове за вежбање, поред почетног писања, и почетно читање. Кроз рад на овим странама ученик развија способност за визуелно опажање знакова поштујући принцип очигледности и поступке учења читања. Иде се од делова ка већим целинама (глас/слово – слоговна вокализација – речи од три слова – речи од четири слова – вишесложне речи – краће реченице).

На ово се надовезује активно поимање гласовних облика (изговарање визуелно опаженог материјала) који доводи до почетног читања.

Акустичко препознавање гласовних облика временом постаје аутоматизована радња. Што је степен аутоматизације већи читање је боље.

Коришћен је мултисензорни приступ где је свака реч повезана са симболом – ученик повезује одговарајућу реч/назив са сликом и качи реч испод слике или слику испод речи.

Пошто читање и писање захтевају праћење следа, свеске садрже стране са картицама које показују сличности, разлике и догађаје где их ученик ређа правилним редоследом.

АДАПТИРАНЕ СВЕСКЕ ИЗ МАТЕМАТИКЕ

Циљ адаптираних свезака из математике је да се помогне ученику са сметњама у развоју да својим темпом усвоји основна елементарна математичка знања, да примени усвојена знања у животним ситуацијама и да се допринесе развоју менталних способности.

Свеска обухвата садржаје за уочавање предмета у простору и односа међу њима, уочавање релације међу предметима, уочавање различитих облика и предмета, садржај за уочавање кривих, правих, изломљених линија, садржаје за класификацију предмета као и садржаје за учење бројева и савладавање рачунских операција сабирања и одузимања.

Адаптирана свеска из математике је конципирана тако да ученик опажа, манипулише, да открива и схвата просторне односе, геометријске односе, величине, скупове, појам броја и бројних количина, и тако кроз игру активно учи, активира мисаоне операције и превазилази потешкоће у учењу.

ЗАКЉУЧАК

Едукативни материјал у виду адаптираних свезака омогућава да се ученик заинтересује за учење, да му градиво буде интересантније, занимљивије, разумљивије, доступније, што повећава мотивисаност, истрајност и продужава време усмерености на дату наставну активност, односно пажњу и концентрацију.

Применом адаптираних свезака у наставном процесу, појединачно са сваким учеником, уважавајући индивидуалне специфичности, уочен је напредак у стицању знања, умећа и вештина, и ублажавање постојећих тешкоћа код сваког ученика појединачно.

Кључни аспект је пружање добре, прилагођене подршке што омогућава напредак сваког конкретног ученика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Домски, Н. (2002) *Дневник једног аудиолингвисте*, Институт за експерименталну фонетику и патологију говора, Београд.
2. Дејић, М., Егерић, М. (2005). *Методика наставе математике*, Учитељски факултет, Јагодина.
3. Јаблан, Б., Ковачевић, Ј., & Вујачић, М. (2010). Специфичности почетне наставе математике за децу са тешкоћама у развоју у редовним основним школама. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 165-184.
4. Карић, Ј. (2006). Методика почетне наставе математике у школама за децу оштећеног слуха, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд; Карић Ј. *Родитељ као партнер у будућем систему образовања, Београдска дефектолошка школа, бр, 1-2.*
5. Лазор, М., Марковић, С., Николић, С. (2008). *Приручник за рад са децом са сметњама у развоју*, Новосадски хуманитарни центар (НСНС).
6. Милатовић, В. (1986). *Настава почетног читања и писања*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
7. Николић, М. (1999). *Методика наставе српског језика и књижевности*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
8. Соколовски, Ж. (1995). *Педагогија (за студенте Дефектолошког факултета)*, Дефектолошки факултет, Универзитет у Београду.
9. Тордић, А., Бојанин, С. (1992). *Опита дефектолошка дијагностика*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
10. Hannah, L. (2001). *Teaching young children with autistic spectrum disorders to learn, A practical guide for parents and staff in mainstream schools and nurseries*, Printed in Great Britain by Crowes Print.

ПРИМЕНА ИНФОРМАЦИОНО-КОМУНИКАЦИОНИХ ТЕХНОЛОГИЈА У ИНКЛУЗИЈИ

Марина Тешић
ОШ „22. октобар“, Сурчин
os22okt@gmail.com

Abstract:

After the Government of Serbia established inclusion in educational system the children with disabilities gained an opportunity to enroll in schools and preschool. Almost ten years after the inclusion started we can say that it shows a lot of success and many issues that need to be resolved. One of those certainly is a fact that a lot of students with disabilities cannot benefit fully from a traditional educational program because they have a disability that impairs their ability to participate in a typical classroom environment. For these students, computer-based technologies can play an especially important role. Not only can computer technology facilitate a broader range of educational activities to meet a variety of needs for students with mild learning disorders, but adaptive technology now exists that can enable even those students with severe disabilities to become active learners in the classroom alongside their peers who do not have disabilities. This article provides an overview of the role information-communicational technology can play in promoting the education of children with disabilities within the regular classroom. For instance, use of computer technology for word processing, communication, research, and multimedia projects can help students with learning and emotional disorders keep up with their peers. However, many teachers are not adequately trained on how to use technology effectively in their classrooms, and the cost of the technology is a serious consideration for all schools. Thus, although computer technology has the potential to act as an equalizer by freeing many students from their disabilities, the barriers of inadequate training and cost must first be overcome before more widespread use can become a reality. Also, the law and customs regulations in Serbia are not equal so a lot of assistive technologies cannot be imported to our country. Because of all mentioned above, we focused on informational communicational technologies that our schools can imprint in the learning processes.

Резиме:

Након што је Влада Републике Србије увела инклузију у образовни систем, деца са сметњама у развоју добила су могућност за укључивање у школе и предшколске установе. Готово десет година након увођења инклузије можемо да кажемо да је довела до бројних постигнућа али и доста недостатака које морамо регулисати. Један од таквих свакако је чињеница да мноштво ученика са сметњама у развоју не могу у потпуности да остваре предности образовног програма јер имају сметње које онемогућавају њихове способности укључивања у типичну учионичку околину. За такве ученике, информационо-комуникационе технологије могу играти кључну улогу. Не само да информационе технологије могу олакшати усклађивање образовних активности са потребама лакших сметњи у учењу, већ асистивне технологије које данас постоје могу омогућити и деци са тежим сметњама да постану активни ученици у учионици уз своје вршњаке који немају никакве сметње. Овај чланак пружа преглед колику улогу информационо-комуникационе технологије имају у промовисању образовања деце са сметњама у развоју у просечним учионицама. На пример, могу се користити компјутерске технологије за обраду речи, комуникацију, истраживања и мултимедијалне пројекте који могу помоћи ученицима са сметњама у учењу и емоционалним сметњама да прате своје вршњаке у учењу. Међутим, велики део наставног кадра није адекватно обучен за употребу ових врста технологија у учионицама, као и цена ових технологија која представља велику ставку свим школама. Према, иако компјутерске технологије имају потенцијал да постану средство изједначавања ослобађањем деце њихових сметњи, баријере неадекватне обуке и трошкови морају

првенствено бити превазиђени пре него што примена постане реалност. Такође, закони и царински прописи у Србији нису уједначени па мноштво асистивних технологија не може бити увезено у нашу земљу. Због свега горе поменутог, фокусирали смо се на информационо комуникационе технологије које можемо усвојити и образовном процесу.

ИНФОРМАЦИОНО-КОМУНИКАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У НАСТАВИ

Појам информационо-комуникационе технологије (ИКТ) односи се на примену компјутера, компјутерских мрежа, периферних апарата и мултимедије у настави. ИКТ се најчешће користе као средство у настави, за учење, комуникацију, терапију и дијагнозу по потреби (Molnár, Radványi & Kovács, 2008). Примена ове врсте технологија су веома погодне за обрађивање података ученицима јер омогућавају једноставније разумевање садржаја.

Инклузивно образовање, засновано на прилагођавању наставног процеса индивидуалним потребама ученика у циљу максималног остваривања њихових способности, поставља нове захтеве пред образовне системе широм света. Инклузија у практичном смислу представља потребу прилагођавања образовног процеса индивидуалним потребама сваког ученика, па и ученика са сметњама у развоју. Једном речју – једнакост за све и изједначавање права на образовање свих. Увођење овог програма у наставни процес, захтевало је адаптацију свих учесника, а самим тим и дограђивање и усклађивање помоћних средстава у настави. То је и довело до потребе за увођењем асистивних технологија у образовни процес, међу које спадају и информационо-комуникационе технологије.

Информационо-комуникационе технологије у настави могу се примењивати код деце која имају сметње из бројних сфера развоја: оштећења вида, оштећења слуха, когнитивна успореност, первазивне развојне сметње, неуролошка и друга хронична обољења, психолошке и емоционалне сметње, говорне сметње, моторне сметње и др. У настави се користе посебни стандардизовани и специјализовани компјутерски хардвери и софтвериали о додатна средства која се користе у раду са децом са сметњама у развоју, у циљу изједначавања могућности за образовање свих ученика.

На светском тржишту постоји велики број асистивних технологија из ИКТ, али је њихова доступност и примена у настави за нас веома ограничена. Први проблем који се јавља јесте недостатак ове врсте средстава на тржишту Србије. Увозници и дистрибутери светски познатих комерцијалних компанија чије производе користи већина људи из наше земље, нажалост, опрему из ИКТ сектора не увозе због мале потражње. Имајући у виду да је наше тржиште ограничено и да је цена ових средстава висока, потребно је да се укључе и државни органи у регулацију овакве врсте сметњи са којима се суочавамо. Такође, законска регулатива допушта увоз асистивних технологија из иностранства, али царински прописи нека од ових средстава забрањују, што је још једна од потешкоћа са којом се суочавамо. И, она последња, али и најзначајнија, јесте превисока цена и неадекватна обука, којом се неретко изговарају наставници и учитељи. За поједина средства која можемо применити у школама, цена средстава не мора бити препрека, као ни обученост. Како је то могуће? За неколицину средстава из ИКТ-а потребан је таблет или мобилни телефон, коју већина деце и поседује, а која није прескупа ни за набавку. У њих је могуће уградити адекватан програм прилагођен потребама детета које има одређену врсту сметњи. Такви програми постоје и на нашем тржишту, али у недостатку истих, постоје поменути програми и на енглеском језику. Такође, могућност прављења једноставних апликација данас је омасовљена, тако да сматрамо да и наставници информатике могу исте смернице осмислити и на српском језику и тиме омогућити прилагођавање наставних садржаја деци. За олакшавање тешкоћа приликом примене увек се можемо обратити ресурсним центрима за едукацију и саветодавну подршку.

ПРАКТИЧАН ПРИМЕР ПРИМЕНЕ ИКТ У НАСТАВИ

У овом поглављу навешћемо примере доступне и приступачне свима, за које је потребан минималан износ средстава и само мало труда и сарадње наставничког кадра. Да би

се деци омогућила доступност и равноправност образовног процеса за све, потребно је да смањимо различитости и оснажимо децу која се због поједине сметње осећају ускраћено. Применом ИКТ пружићемо им могућност да добију неопходно образовање које је потребно свима и оснажићемо њихове капацитете за каснији живот.

Деци са говорним сметњама можемо умногоме олакшати уколико у школе уведемо поједина средства ИКТ. Комуникација код деце са језичким потешкоћама је отежана, па им можемо омогућити лакше разумевање и споразумевање применом појединих апликација. На првом месту, неопходне су апликације које омогућавају вербално изражавање деце, попут апликација које имају визуелне или текстуалне приказе одређених појмова. На додир прстом на екран или слику, активира се глас који дати појам именује или задату команду изговара. Такође, ту су и тзв. „читачи“ текста, које сада можемо имати и на мобилним телефонима. Читачи служе да текст, који скенирамо камером телефона или напишемо на екрану, прочитају уз помоћ аутоматског гласа. Иако су поједине апликације доступне и на нашем тржишту, за одређени део деце са сметњама у развоју потребан је једноставнији интерфејс за руковање. У томе, сматрамо, да кључну помоћ треба да пружи наставници информатике, који могу поједноставити апликацију и олакшати коришћење.

Ученицима са лакшим моторним сметњама олакшаћемо наставни процес, ако омогућимо да користе програме за писање оловком на таблети или телефону. За теже моторне сметње потребна су додатна улагања у компјутере који користе оперативне системе прилагођене њиховим потребама. На тржишту постоје и тзв. „мишеви“ који се померају погледом, ногом, прстом и сл. Тастатуре на екрану или телефону које реагују на говор, такође, умногоме упрошћавају записивање текста за децу која имају моторне сметње.

Слабодивој деци олакшаћемо уколико им омогућимо коришћење тастатура чији су тастери увећани и рељефни. Рељефни прекривачи за регуларне тастатуре су веома јефтине јер су направљени од пластике, тако да се могу приуштити. Тиме ученицима олакшавамо записивање. Програми које деца са сметњама вида могу користити реагују и на говорне команде, што деца која имају тежи облик слабовидости могу користити у наставном процесу. Скенери за читање су, такође, веома применљиви за децу са поменутих врста сметњи. Као што смо раније поменули, данас постоји више сличних програма намењених рачунарима, таблетима и телефонима са овом функцијом. Електронска лупа која зумира камером телефона или таблета омогућава слабовидој деци да читају идентичне текстове као и остали ученици.

ЗАКЉУЧАК

На основу свих поменутих чињеница, можемо да закључимо да иако је инклузивни процес успешно реализован у пракси, потребно је и додатна дорада да би се сваком индивидуалном детету које има одређене сметње у развоју омогућио једнак приступ и шанса за образовање. Поред бројних потешкоћа са којима се сусрећемо у примени инклузивног процеса у раду, највећа препрека је обезбеђивање равноправности и једнакости деце у учионици. Деца са сметњама у развоју морају добити све неопходне асистенције да би се успешно укључила у наставни систем рада и осетила се прихваћеном и мање различитом од других. У томе нам умногоме могу помоћи информационо-комуникационе технологије. За примену појединих средстава ИКТ у настави не требају нам огромни ресурси, већ само воља, труд и пожртвованост свих учесника у процесу укључивања деце са развојним сметњама у школе. У раду смо навели позитивне примере из праксе које готово све школе могу имплементирати у свом раду. Не смемо допустити да се деца са сметњама у развоју осећају као да имају „посебне потребе“. Свако од нас има неку „посебну потребу“, што само значи да смо сви једнаки у том смислу. Пружимо свима једнаку могућност да осете колико је леп школски период и омогућимо да сви добију шансу за образовање које је одредница будућег живота сваког детета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Molnár, I.T., Radványi, T., & Kovács, E. (2008). The usage of adapted ICT in the education of children with special educational need in different countries of Europe. *Annales Mathematicae et Informaticae*, 35, 189–204
2. https://www.cipcentar.org/i_roditelji_se_pitaju/PDF/strategija/SMERNICE%20IKT%20sazetak.pdf
3. http://asistivnatehnologija.weebly.com/uploads/9/8/1/7/98170488/zbornik_rezimea_ikt_za_sve.pdf
4. <http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio2014/PDF/604%20Obradovic,%20Vucetic.pdf>
5. <http://www.child-autism-parent-cafe.com/assistive-technology-for-children-with-autism.html>
6. https://www.princeton.edu/futureofchildren/publications/docs/10_02_04.pdf
7. <http://www.readingrockets.org/article/assistive-technology-kids-learning-disabilities-overview>
8. <https://www.unicef.org/disabilities/files/Assistive-Tech-Web.pdf>
9. https://www.gloria-ferrari.com/pdf/asistivna_tehnologija_u_skoli.pdf
10. <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/11/KATALOG-fin.pdf>
11. <http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0144008>
12. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15391523.2016.1175856?src=recsys&journalCode=ujrt20>

ЗНАЧАЈ ЛИКОВНИХ АКТИВНОСТИ ЗА СОЦИЈАЛИЗАЦИЈУ ДЕЦЕ СА ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ

Мирјана Милановић
ОШ „Бановић Страхиња“, Београд
pedagogosbs@hotmail.com

Abstract:

A school curriculum that focuses only on cognitive content and mental processes cannot meet the needs of every student in today's education. If we start from the fact that each child is unique and different from other children regarding his or her way of acting and experiencing the world, it is essential to strengthen the capacities of schools and educational work in the direction of developing and providing incentive programs in whose centre child will be. In addition, they should lead to strengthening social and emotional skills of every child, regardless of the individual differences that exist between him or her and other children. If we want to enable every child to have equal and incentive conditions for living, achieving positive results at school, making personal progress and development, educational work should contain work programmes that are based on the integration of social, emotional and motivational aspects. Combining all these aspects will influence the development of mutual cooperation, the acceptance of the differences between children and an increase in the degree of tolerance towards each other.

Keywords: *children's socialisation, the development and encouragement of creative artistic abilities and skills, motivational contents and incentives for school work, school curriculum*

Апстракт:

Програм рада у школама које је усмерен само на когнитивне садржаје и процесе, не може изаћи у сусрет потребама сваког ученика у данашњем образовању. Ако кренемо од тога да је свако дете јединствено и различито од остале деце према начину деловања и доживљаја света, неопходно је јачати капацитете школе и васпитно-образовног рада у смеру развијања и пружања подстицајних програма у којима ће центар бити дете а исходи водити у смеру јачања социјалних и емоционалних вештина сваког детета, без обзира на индивидуалне разлике које постоје међу њима. Уколико желимо да сваком детету омогућимо једнаке и подстицајне услове за живот и рад у школи, лични напредак и развој, васпитно-образовни рад мора садржати у себи програме рада који се темеље на укључивању социјалних, емоционалних и мотивационих аспеката у циљу развоја међусобне сарадње, прихватања разлика међу децом и повећања степена толеранције једних према другима.

Кључне речи: *социјализација деце, развијање и подстицање креативних ликовних способности, мотивациони садржаји и подстицаји за рад, програм рада у школама*

УВОД

Свако дете је посебно, јединствено, непоновљиво, а његов начин проматрања, деловања и доживљаја света је различито. Право да се разликује од других има свако дете. Дете је личност којем је због његове специфичности призната посебна вредност од друштва. Дете, са својим богатим искуствима и унутрашњим доживљајима једино кроз сталну интеракцију са околином и широм објективном стварношћу може спознати своје могућности, потенцијале и ограничења, градити темеље самосталности или несамосталности, увиђати своје и туђе границе, градити сопствени идентитет и развијати самосвест и самопоуздање. У интеракцији са другима, између осталог, гради се и јача способност препознавања и суочавања са властитим жељама, потребама, осећањима и могућностима. Право на интеракцију са околином и богатством доживљаја има свако дете. И поред

истакнутих чињеница, као појединци и као друштво суочавамо се са тим да се често услед специфичности на развојном путу, поједина деца не осећају као прихваћена, поштована и равноправна. Одговорност за то подједнако деле сви, и систем, и појединац.

Веома често се намеће питање „Зашто би живот неке деце био у сталној фрустрацији, а квалитет живота трајно нарушен?“. Породица чини први и најважнији агенс социјализације у животу сваког детета. Ништа мање значајан агенс јесте школа и школско окружење. Улога школе, између осталог, јесте да сваком детету омогући и пружи подстицајну средину за учење, развој и напредовање. Школа својим радом, активностима и целокупним контекстом носи одговорност за стварање једнаких услова и шанси свима, услова који омогућавају да се свако дете (обдарено, просечно или смањених способности) једнако развија у границама својих способности, а да се притом осећа сигурно, прихваћено и подстицајно.

Свакодневна пракса у школама често покаже једну другачију слику са невидљивим сличностима а видљивим разликама. Слика где је одређена циљна група социјално изолована од вршњака, са отежаном адаптацијом на колективни начин живота, са недовољно развијеним комуникацијским и социјалним вештинама, емоционално лабилна, несигурна, са слабијом мотивацијом за активност, са проблемом изражавања сопствених потреба или нераздевања ситуација у којима се налазе, изложени осећају фрустрација и изолација (према Guralnick & Groom, 1987).

Занемарује се чињеница да свако дете, без обзира да ли има одређене сметње на развојном путу или не, поседује урођени развојни потенцијал. Према теорији вишеструке интелигенције коју је развио амерички психолог Х.Гарднер, деца могу да буду интелигентна на различите начине. Теорија вишеструке интелигенције сматра да свако од нас поседује девет врста интелигенција. Сваки тип интелигенције пружа могућност свакоме од нас да дамо допринос свету у којем живимо. Оно што нас чини другачијим и посебним је да се свака врста интелигенције различито изражава од особе до особе. Препознавањем унутрашње интелигенције можемо да помогнемо детету да ојача своје унутрашње снаге. Важно је са дететом пронаћи и препознати његове потенцијале и снаге, пружити му могућност и дозволу да истражује свет који га окружује и развија своје способности. Разумевање вишеструке интелигенције много је више од самог фокусирања на посебне карактеристике сваког детета. За снажавање у свакодневном животу и савладавање свакодневних вештина, особа мора да буде вишеструко надарена, а самим тим и вишеструко интелигентна. Истражујући и пролазећи кроз све врсте интелигенције деца постају обликоване индивидуе, успешне у многим животним областима. Задатак родитеља, васпитача, наставника или породице и школе јесте да препознамо све дететове различите снаге и помогнемо му да их даље што боље развије. Кроз рад, осећаје према њима, стварање подстицајних услова, равноправности, једнакости и социјализације, међусобног прихватања и подршке стварамо добро утабану стазу развоја њихових потенцијала и могућности. Задатак одраслих је да омогуће и пусте децу да истражују и да се слободно изражавају. Ако деца имају прилику да уче оно што им се свиђа, да буду део окружења које им прија, ако им створимо услове да искажу своје потребе и жеље, ако их мотивишемо на укључивање у радње у којима су добри или мање добри, ако им створимо прилике да се докажу и у областима у којима су слабији, подржимо њихов потенцијал и обезбедимо позитивну интеракцију са околином, атмосферу прихватања и уважавања свих њихових разлика које су дар а не осуда и одбацивање, тиме им пружамо могућност да се развију у вишеструко интелигентне људе пуне самопоуздања.

УТИЦАЈ ШКОЛЕ И КРЕАТИВНИХ НАЧИНА РАДА НА СОЦИЈАЛИЗАЦИЈУ ДЕЦЕ СА ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ

Постоје бројни начини кроз које школа својим окружењем и контекстом може да омогући да видљиве разлике у пракси постану потпуно занемарене, а да видљиве сличности повезују децу у процесу међусобног поштовања, подршке, препознавању и развијању

потенцијала сваког појединца. Школским програмом школа може да омогући и пружи садржаје који ће бити флексибилни, креативни, отворени, интерактивни и да у том процесу обједини више циљева, задатака и аспеката, а све са сврхом пружања једнаких услова и могућности за све. Кроз познавање деце, разумевање њихових потреба и жеља, стварање подстицајне атмосфере, неговање партнерског односа између детета и детета, детета и наставника стварамо читав низ предуслова да се свако дете осећа сигурно, мотивисано и прихваћено у односима са вршњацима и групе у којој се налази.

Један од занимљивих начина је уметност која својом вишеструком улогом помаже и утиче на процес стваралачког, едукативног и емотивног сазнавања. Васпитање путем уметности свакако доприноси развијању стваралачких потенцијала личности. Једни од других можемо пуно научити и то из домена највишег знања, а то је мудрост срећног живљења и остварења у разноликој заједници, где ће свако имати прилику да допринесе друштву са оним што најбоље уме и зна, и уз то да оправдано верује да то што даје и доприноси има своје место у људском друштву и природном окружењу. Схватимо ли живот на описани начин, а школску средину као погодно тло заједничких доприноса себи, другима и свету око нас, налазимо се на сигурном путу јачања капацитета за учење и спознају себе и света око себе.

Ликовно васпитање као наставни предмет у великом мери доприноси овако схваћеном моделу и начину васпитања, социјализације и развоја личности сваког детета. Кроз различите програме у школама базиране на уметности и окосницама ликовног васпитања, у којима ће центар бити дете, а општи циљеви таквог програма и рада чинити: обogaћивање сопствене личности, слобода стварања, откривање непознатог, упознавање света са једне комплексније стране, богаћење емоционалности и маште, осећање задовољства и среће приликом откривања ликовних вредности и хуманих тежњи ка изграђивању уметничких дела (према Карлаварис, 1963.), који ће даље водити ка постизању и остваривању специфичних циљева а то су: уважавање индивидуалних разлика ученика, развијање стваралачких потенцијала сваког детета, превазилажење разлика међу децом, омогућавање сталне интеракције, размене идеја, јачање комуникацијских и других вештина кроз заједнички рад, развијање креативних способности сваког детета без обзира на застоје на развојном путу, неговање вредности које се темеље на једнакости и равноправности свих, стицање самопоуздања, адекватно изражавање потреба и јачање капацитета развоја потенцијала сваког детета.

Као што је наведено на почетку, свакодневно се срећемо са чињеницама да су деца која имају одређене тешкоће у развоју, често несхваћена, усамљена, изолована а њихови потенцијали нису препознати на прави начин и као такви подстакнути ка даљем унапређивању и развоју. Програмом рада који би се базирао на превазилажењу разлика, активном укључивању свих актера школског окружења и поспешивању комуникације и дружења међу вршњацима, битно би се утицало на превазилажење разлика међу децом и стварања услова позитивне и повољне климе. Ако се ослонимо на све предности и погодности које нам пружа ликовно васпитање и уметничко стварање, заједничким снагама, улагањем и вођени истим циљевима и ентузијазмом, школа би могла да креира програм слободних ликовних активности. Тиме би се успоставила једна чврста платформа за стално промишљање о померању/отклањању постојећих граница и разлика и успостављању дијалога пре свега међу децом, како бисмо створили јединствени, интерактивни животни простор где су разлике добродошле као изазов и подстицај, а не као блокада и сажалење. Програм ликовних активности школа би могла да организује сама или удружена са другим школама у околини. Сврха програма, изнад свега, треба да буде укључивање деце која похађају школу по инклузивном образовању и друге деце ван тог програма. Мотивација за њихово укључивање и повезивање са својим вршњацима треба да буде базирана на темељима превазилажења разлика међу њима са узајамним прихватањем и поштовањем индивидуалних разлика сваког детета, а све са циљем јачања потенцијала њихових личности и социјализације међу њима. Програм рада не треба да буде строго фиксиран, већ да се

непрекидно прилагођава ученицима и њиховим способностима које се развијају. Један од најбољих и ефикасних начина био би програм који је базиран на креативним, едукативним и уметничким радионицама, којим би се утицало на складнији развој способности и начина учења животних вештина и улога. Програм би омогућио промену личног односа према својим могућностима, стицање самопоуздања, грађење успешнијих односа са вршњацима, богаћење свакодневног животног искуства, бољу социјалну интеграцију у окружењу и заједници у којој живе, промену односа школе, вршњака и заједнице према потребама и потенцијалима деце са одређеним тешкоћама и сметњама у развоју. Учешће у развоју и реализацији програма треба да понесу наставници ликовног васпитања у школама уз помоћ колега, стручних сарадника и породица деце као важних актера и сарадника програма.

Програм треба да обезбедити активно укључење и учешће свих, прецизну израду плана и начина рада, са одабиром адекватних метода, облика рада, материјала и средстава који су неопходни за реализацију свих општих и специфичних циљева програма. Тематика програма и материјали са којима би се радило треба да омогуће да се развија интересовање код сваког детета, осећање љубави, задовољства и заједништва. Методика рада у области свих активности треба да буде заснована на већој слободи рада, слободном приступу у избору материјала и задатака, јер су деца та која треба да бирају и на тај начин подстичемо узајамно грађење поверења (према Карлаварис, 1963.). Наставник, односно реализатор програма је деци друг који им помаже да кроз уметничко и креативно стварање заједнички пролазе пут стваралачке чаролије заснован на активном и једнаком укључивању свих, грађењу поверења у позитивној и топлој атмосфери. У припремној фази програма, школа или више удружених школа треба да створе све потребне просторне и техничке услове за почетак реализације програма. Веома је важна мотивација деце за укључивање у програм рада. Мотив је код деце веома значајан јер их покреће на активност, одржава и усмерава ка циљу. Од јачине и врсте подстицаја и потребе зависи и јачина мотивације, њена усмереност и рок трајања. Мотивација је ослонац свакој радњи. Један од првих задатака јесте буђење унутрашње мотивације код деце да се укључе у програм и допринесу личном развоју сопствених потенцијала и потенцијала друге деце. Подстицање потребе за знањем, љубављу и стваралаштвом које ученик са задовољством ствара за себе, представља унутрашњу мотивацију. Улога одраслих је веома важан фактор у подстицању унутрашње мотивације, у овом случају. Од њихове способности, ентузијазма, воље и жеље, као носиоци програма, зависиће и успех у остваривању свих предвиђених циљева. Начини на којима се постиже подстицање мотивације код деце је: указивање на практичну страну ликовног стварања, указивање на машту која не мења постојећу стварност али ствара другачију слику, стварање топле, ведре и сарадничке радне атмосфере, буђење оптимизма и вере сваком детету, препознавање могућности и јаких страна детета у циљу постизања успеха, неговање личног ликовног израза детета.

Након мотивисања деце за укључивање у програм, важан сегмент је добро упознавање деце са и без сметњи у развоју. У фокусу програма и рада је дете, а даља мотивација и развој самопоуздања код сваког детета, развијаће се само ако добро упознамо свако дете, јер на тај начин све даље активности зависе од тога. Важно је омогућити сваком детету да пронађе своје место и да осети припадност како би могао да испољи све своје индивидуалне снаге и потенцијале и помогне и себи и другима у развоју истих.

Правилан одабир метода, техника, облика рада и материјала представља један од најважнијих сегмената програма. Сви проблеми који се буду решавали и сви материјали са којима се буде радило треба да интересују сваког ученика у циљу да се у раду осети љубав и одушевљење. У раду доминира рад у пару и групни облик рада. Кроз рад у пару важно је будити код ученика жељу за кооперацијом и уважавање друга са којим ради. Захваљајући томе остварује се битан васпитни утицај-међусобног уважавања и сарадње. Групни рад доприноси даљем удруживању, подели задатака, стваралачком испољавању сваког члана групе. Значај групног облика наставног рада у настави ликовне културе је у томе што такође, васпитно делујемо на појединца и групу и тиме утичемо на развој међусобне сарадње, свести

о личној и групној вредности и жељи за афирмацијом (Лекић, 1997.). Богатством ликовних техника и одабира материјала будимо код деце радозналост, интересовање и мотивацију за рад. У програм рада треба да доминирају основне радионице цртања, сликања и вајања, које се допуњују допунским радионицама које даље утичу на проширивање знања, развој вештина, усмереност једних на друге и јачање жеље за радом. Предлози допунских радионица које су едукативног и креативног карактера су: радионице из области фотографије, сценске уметности, уметности маске, модног дизајна и други сродни креативни програми који утичу на развој сарадње и комуникације међу децом која су укључена и између предавача и деце.

Свака активност са децом треба да буде оријентисана на крајњи позитиван резултат и на испуњавање специфичних циљева унутар тих активности. Радионице и активности везане за сликање и цртање, кроз употребу различитих ликовних техника: колаж, деколаж, фротаж, асамблаж, упознавање са бојом и осталим сликарских материјалима треба да развијају креативне способности код деце, визуелне и моторне способности, индивидуално и групно изражавање, развој осећаја самозадовољства и размена искустава међу децом. Програм треба да покрије и вајарске радионице и пружање могућности деци да се упознају са материјалима и техникама вајања, да кроз употребу глине, пластелина кроз практичан рад даље развијају моторичке способности, осећај за додир, умереност, свест о практичној примени уметничког дела. Фотографске радионице су део програма који пружа нова знања, размену искустава и утичу на развој креативности и осећаја за композицију. Важан и незаобилазан део су и радионице које су едукативног карактера, оријентисане ка јачању комуникације међу децом, пружање могућности да спознају себе и друге, сопствене потребе и потребе других, да јачају вештине комуникације и вештине активног слушања других. Најважнији циљ рада треба да буде социјализација деце и њихова међусобна интеракција и комуникација, стварање повољних услова за превазилажење баријера између њих и спознаја да свако дете има свој потенцијал који као такав заслужује да буде признат и подпомогнут ка даљој афирмацији и развоју. Крајњи продукт рада води га заједничкој изложби дечјих радова који треба да буду показатељ заједништва, прихватања и уважавања разлика и доказ да рад у пријатној и сарадничкој атмосфери даје ефекте да сличности међу децом постану видљиве, а разлике невидљиве. Завршна изложба треба да је доживљај и за саме ученике и за средину у којој се школа налази. Њен педагошки значај не треба занемарити и омаловажавати. Изложба заузима значајно место јер својом улогом и изгледом, пружа личну и заједничку афирмацију свих уложених напора и тежњи да активном укључивању деце и повећање степена толеранције на разлике међу њима.

ЗАКЉУЧАК

Мотивација, осећај заједништва, припадности, сарадње, јачање капацитета за учење, жеља и ентузијазам су по себи изузетно важан педагошки циљ. Жељу за учењем, стварањем, неговањем сарадничких односа треба да подстиче свака школа и сваки наставник као педагог. Различитим начинима рада стварамо средину која треба да буде подстицај за све учеснике васпитно-образовног процеса. Важно је напоменути да су добробити таквог приступа вишезначне и као такве незаменљиве. У овом случају добробити су најважнији циљ сам по себи. Неговањем рада који у основи има стварање осећаја задовољства и прихватања разлика помажемо сваком учеснику да развије своје потенцијале и квалитете. За ученике са тешкоћама у развоју остварујемо да постигну бољу социјалну интеграцију и социјализацију, да открију и даље развијају своје очуване способности, да развију осећај сигурности и једнакости, да ојачају своје комуникацијске способности и тиме избегну пасивну социјализацију и недовољно могућности за изражавање сопствених потреба, жеља и намера. За ученике без тешкоћа у развоју остварујемо циљеве који у себи садрже: развијање осетљивости и повећан степен толеранције за потребе својих вршњака који теже напредују у развоју, развијање мотивације за помагање другом детету, развијање вредности које су засноване на реалном искуству о прихватавању других као себи равних. Велику добит

добијају и породице деце са тешкоћама у развоју, као и родитељи деце без тешкоћа у развоју а заснован је на развијању позитивних ставова према сваком детету и овладање вештинама подстицања дечјег развоја кроз упознавање свих очуваних и неоткривених дечијих могућности (према Хрњица, 2009). Схватајући васпитно-образовни рад на описани начин, у стању смо да помогнемо сваком детету да се развија у границама својих могућности, а што представља наш најзначајнији задатак као васпитача и едукатора деце.

ЛИТЕРАТУРА

1. Guralnick, M.J. i J.M. Groom (1987): *The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed playgroups*, Child Development, No. 58, 1556-1572.
2. Дивљан, С. (2006): *Методика наставе ликовне културе*, Јагодина, Учитељски факултет.
3. Карлаварис, Б. (1963): *Ликовно васпитање*, Београд, Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
4. Лекић, Д. (1997): *Методика разредне наставе*, Београд, Просветни преглед.
5. Хрњица, С. (2009): *Школа по мери детета 2*, Београд, Save the Children UK, Програм за Србију.

DOMINANTNA LATERALIZOVANOST I KONSTRUKTIVNA PRAKSIJA KOD OSOBA SA DAUNOVIM SINDROMOM: STUDIJA SLUČAJA

Kristina Kržanović, Andrea Spasojević
Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
(studenti master akademskih studija)
Mentor: Doc. dr Aleksandra Đurić-Zdravković

Apstrakt:

Daunov sindrom smatra se jednim od najčešćih uzročnika intelektualne ometenosti. Pretpostavlja se da se ovaj sindrom javlja kod 1 od 600 do 800 živorođene dece, dok naučna istraživanja pokazuju da incidencija ovog sindroma značajno raste sa starošću majki. Autori navode da se čak u 95% slučajeva Daunov sindrom javlja kao posledica trizomije 21. hromozoma (proste trizomije), koja nastaje kao posledica nerazdvajanja hromozoma u mejozi. Lateralizovanost predstavlja podeljenost tela na dve simetrične polovine. Mogućnost kontrole pokreta (počevši od prvih voljnih, pa do složenih formi pokreta utkanih u adaptivno ponašanje) predstavlja jasan razvojni miljokaz koji vodi skladnom motoričkom razvoju.

Ključne reči: Daunov sindrom, lateralizacija, konstruktivna prakcija

Abstract:

Down syndrome is considered one of the most common causes of intellectual disability. It is assumed that this syndrome occurs in 1 of 600 to 800 of live children, while scientific studies show that the incidence of this syndrome is significantly increasing with the mothers age. The authors state that even in 95% cases the syndrome occurs as a consequence of trisomy of 21. Chromosomes (simple trisomy), which occurs as a result of the non-separation of chromosomes in the meiosis. Lateralization represents the division of the body into two symmetrical halves. The ability of control the movement, starting from the first volunteers to the complex forms of movements embedded in adaptive behavior, represent a clear developmental miliocosis that leads to consistent motor development.

Keywords: Down syndrome, lateralization, constructive practice

UVOD

Daunov sindrom

Daunov sindrom smatra se jednim od najčešćih uzročnika intelektualne ometenosti. Istraživanja pokazuju da je mozak osoba sa Daunovim sindromom u celini smanjenih, iregularnih dimenzija, sa strukturalnim abnormalnostima (Gligorović, 2015). Iako deca sa Daunovim sindromom mogu da prepoznaju i identifikuju emocije sreće, tuge, ljutnje i straha, gotovo podjednako uspešno kao i deca istog mentalnog uzrasta, lošije to čine u odnosu na vršnjake. Može se reći da je *socijalizacija* jedna od oblasti potencijala dece sa Daunovim sindromom, međutim, i pored toga često se desi da postaju socijalno izolovani od vršnjaka. Autori se slažu da je *kognitivni razvoj* ove dece ograničenog dometa, kao i da teče sporije, ali u skladu sa očekivanim razvojnim sekvencama (prolaze kroz iste razvojne sekvence kao i deca tipične populacije, ali sporije uz nedostizanje "najviših" razvojnih sekvenci). Kasnije nego kod ostale dece počinje razumevanje prvih reči, dok izgovaranje prve reči obično kasni, ponekad i izraženo. *Razvoj motorike* dodatno usporava mišićna hipotonija i hiperfleksibilnost (Jakulić, 1981), te se hvatanje, sedenje, stajanje i hod razvijaju kasnije nego što je očekivano.

Dominantna lateralizovanost

Doživljaj lateralizovanosti omogućava se određivanjem položaja subjekta u aktuelnom prostoru. Tako se, objekti iz okoline nalaze levo i desno, napred ili nazad u odnosu na osobu.

Dominantnu lateralizovanost možemo definisati kao podeljenost tela na dve simetrične polovine, tj. Opisati kao 'opredeljenost' ekstremiteta i senzornih organa u vršenju akcija, jednostavnih i složenih, (Nedović i Rapaić, 2011).

Konstruktivna praksija

Najpre se razvija gruba motorika, sačinjena od pokreta velikih zglobova, a zatim fina motorička aktivnost, pod kojom podrazumevamo pokrete šaka i prstiju (neki autori u finu motoriku ubrajaju i oralno-motoričku praksiju koja obuhvata pokrete facijalne muskulature, koji omogućavaju govor i hranjenje). Motoričko ponašanje direktno zavisi od usklađenosti razvoja motoričkih sposobnosti, ali i broja i kvaliteta (efikasnosti) motoričkih navika i veština. Jasno je da se teškoće u motoričkom razvoju reflektuju na praktične veštine, ali i socijalne, kognitivne i jezičke sposobnosti (Gligorović, 2013). Višu motornu aktivnost predstavlja praksička aktivnost, koja je pod odgovornošću parijetalnog i frontalnog režnja (Gligorović, 2013). Praksička funkcija predstavlja sposobnost motorne integracije prilikom izvršavanja kompleksnih naučenih pokreta (Stub, Block, 1983, prema Nedović i Rapaić, 2011).

Konstruktivna praksija podrazumeva viši nivo integracije prakto-gnostičkih funkcija. Pod terminom se podrazumeva sposobnost (re)predukcije, odnosno crtanja ili konstrukcije dvodimenzionalnih i/ili trodimenzionalnih figura ili oblika.

PROBLEM, CILJ I ZADACI

Cilj istraživanja bio je da se utvrdi nivo razvijenosti konstruktivne praksije, kao i dominantna lateralizovanost gornjih i donjih ekstremiteta, vida i sluha, dece školskog uzrasta sa Daunovim sindromom. Zadaci u istraživanju odnosili su se na procenu svake pojedinačne sposobnosti i veštine, kao i analize dobijenih rezultata, u cilju rasvetljavanja specifičnosti dece sa Daunovim sindromom, učenika specijalne osnovne škole.

METOD

Uzorak i anamnestički podaci

Uzorak u istraživanju činile su tri učenice sa Daunovim sindromom, iz Osnovne škole "Boško Buha" u Beogradu. Uzorak su činile devojčice (100%), prosečne starosti 14,4 godina (dve devojčice starosti 15 godina i jedna devojčica starosti 12 godina), odnosno 43,4 meseca. Jedna devojčica živi sa majkom i bratom, druga uz staratelja, dok treća živi sa očuhom, majkom i dvojicom polubraće. Braća ispitanica su skladnog razvoja, tipične populacije. Devojčica koja živi uz staratelja je izrazito agresivna, naročito prema novim ljudima, ali i prema vršnjacima iz razreda. Zbog agresivnosti prema ispitivaču, njena procena je prekinuta (procenjena je dominantna lateralizovanost, dok radi bezbednosti ispitanice (pokušavala da grize, žvaće i guta materijal korišćen u svrhu procene) i ispitivača (počela sa ispoljavanjem agresivnog ponašanja u vidu grebanja, udaranja i guranja ispitivača), procena konstruktivne nije sprovedena. Osim nivoa i kvaliteta razvijenosti konstruktivne praksije, kao i utvrđene dominantne lateralizovanosti gornjih i donjih ekstremiteta i sluha i vida (zavisne varijable), u istraživanju su prikupljeni i podaci koji se tiču pola, tipa porodičnog okruženja, kao i uzrasta i razreda ispitanica. S obzirom na to da u trenutku sprovođenja istraživanja psiholog i socijalni radnik nisu radili, podaci o nivou ometenosti, kao i eventualnim pridruženim smetnjama, nisu pribavljeni.

Instrumenti procene

Procena dominantne lateralizovanosti

Dominantna lateralizovanost procenjena je instrumentom procene dominantne lateralizovanosti (Povše-Ivkić, Govedarica, 2000) Instituta za mentalno zdravlje, s ciljem utvrđivanja dominantne lateralizovanosti čula i motorike, što direktno ukazuje na dominaciju funkcija centralnog nervnog sistema. Test se sastoji iz pet oblasti procene: upotrebne dominantne

lateralizovanosti gornjih ekstremiteta, gestualne dominantne lateralizovanosti gornjih ekstremiteta, dominantne lateralizovanosti donjih ekstremiteta, dominantne lateralizovanosti sluha i vida.

Procena konstruktivne praksije

Instrument procene pri ispitivanju konstruktivne praksije Baterija testova za procenu praksičke organizovnosti (Povše-Ivkić, Govedarica, 2000). Uz pomoć šibica, procenjujvana je konstruktivna praksija, koja se sastoji u sposobnosti konstruisanja, u manipulativnom polju, stapićima (šibicama) i izvođenjem grafomotorne aktivnosti. Beleži se mogućnost reprodukcije, kao i praćenje detalja (da li postoji mogućnost globalne reprodukcije, uz zanemarivanje detalja, ili postoji reprodukcija modela uz prisutne detalje – vrha šibice), odnosno mogućnost reprodukcije oblika i perspektive.

REZULTATI

Dominantna lateralizovanost

Kod sve tri ispitanice uspešno je ispitana dominantna lateralizovanost gornjih i donjih ekstremiteta, vida i sluha.

Dominantna upotrebna lateralizovanost ruke definisana je kod sve tri ispitanice: dvema ispitanicama je dominantna ruka desna, dok je jednoj "vodeća ruka" (u upotrebnom aspektu) leva. Rezultati učestalosti leve, odnosno desne ruke, kao "vodeće", odnosno dominantne, u aspektu izvršenja gestualnih aktivnosti ista je kao i upotrebnom aspektu: kod dve ispitanice dominantna je desna ruka, dok je kod jedne "vodeća" leva ruka (kod iste ispitanice je leva ruka dominantna u oba aspekta – u upotrebnom i gestualnom).

Što se tiče dominantne lateralizovanosti vida i sluha, odnosno "vodećeg oka" i "vodećeg uha", rezultati su sledeći: kod sve tri ispitanice desno oko je vodeće, odnosno dominantno u odnosu na levo. Dvema ispitanicama vodeće uho je desno, dok je kod jedne dominantno levo uho.

Prilikom procene dominantne lateralizovanosti noge, utvrđeno je da je kod jedne ispitanice dominantna, odnosno "vodeća" noga desna, dok je kod ostale dve ispitanice nedefinisano (imaju podjednak broj izvršenih aktivnosti i desnom i levom nogom). Interesantno je da je kod devojčice kod koje je leva ruka dominantna u oba aspekta, dominantna lateralizovanost noge nedefinisana, baš kao i kod jedne ispitanice kojoj je dominantno uho levo.

Konstruktivna praksija

Na žalost, iz bezbednosnih razloga, samo kod dve ispitanice uspešno je sprovedena procena konstruktivne praksije. Postignuća na ovom zadatku data su opisno.

Konstrukcija po konstruisanom modelu

Obe ispitanice uspešno su uspele da konstruišu pred njima konstruisane modele. Jednostavne modele (plus, kvadrat, trougao) ispitanice su vrlo brzo uspevale da konstruišu (za približno isto vreme), obe ispravno okretajuću vrh na istu stranu na kojoj je i na modelu. Konstrukcija romba obema je oduzela nešto više vremena nego prethodna tri zahteva, ali su i pored toga uspešno konstruisale model (i globalno, ali i uz praćenje detalja – vrha šibice). Primećeno je da im je bilo potrebno znatno više vremena za složene modele, kod kojih je neophodno konstrukcijom predstaviti i treću dimenziju (kocka, piramida, kuća). Jedna ispitanica imala je nešto dužu latenciju u započinjanju konstrukcije, ali je zato mnogo brže uspela da konstruiše modele (bilo joj je potrebno više vremena da se priseti na koji način je započeta konstrukcija modela, kao i da osmisli plan konstrukcije, dok je druga ispitanica započela konstrukcije bez prethodnog razmišljanja, te je strategije i plan konstrukcije osmišljavala "korak po korak", odnosno tokom izvođenja zadatka). Iako je ispitanicama najviše vremena oduzelo konstruisanje kuće, obe su ovaj zahtev uspešno izvršile.

Konstrukcija po nacrtanom modelu

U sledećem zadatku, ispitanicama je zadat zahtev da na osnovu crteža konstruišu model. Primećeno je da je ispitanicama bilo potrebno značajno više vremena nego prilikom prethodnog zadatka. Međutim, kao i prilikom prethodnog zadatka, najveće teškoće u konstruisanju, ispitanice su imale sa složenim modelima (kocka, piramida, kuća), dok sa rombom, koji im je zadavao teškoće prilikom prethodnog zadatka, nisu imale većih poteškoća. Nekada im je prilikom konstruisanja bila potrebna sugestija da provere da li su sve vrhove šibica pravilno okrenule. Nakon sugestija uspele su uvek da uoče grešku i zatim pravilno postavе šibicu. Obe ispitanice nisu uspele da konstruišu model kuće na pravilan način. Jedna ispitanica imala je poteškoće i sa konstrukcijom piramide i kocke, te je uspela da konstruiše samo jednostavne modele (plus, kvadrat, trougao i romb uz sugestiju).

Crtanje po nacrtanom modelu

Analiziranjem nacrtanog, može se reći da su ispitanice bile delimično uspešne – obe su uspele da nacrtaju po tri jednostavna modela (plus, kvadrat, trougao), dok su prilikom crtanja romba i složenih modela imale velike poteškoće, te nacrtani modeli ne odgovaraju zadatim crtežima modela.

Može se zaključiti da su složeni modeli, u kojima postoji prikazana treća dimenzija, prilikom sva tri zadatka, predstavljala najveću poteškoću ispitanicama da ih rekonstruišu odnosno nacrtaju. Ovakvi rezultati mogu ukazivati na postojanje teškoća u organizovanju, odnosno doživljaju prostora, lateralizaciji, ali i u teškoćama u opštem kognitivnom razvoju. Takođe, primećemo je da obe ispitanice imaju problem sa izborom najadekvatnije strategije, kao i u osmišljavanju počenih koraka u konstrukciji, naročito ukoliko su modeli prikazani crtežom.

DISKUSIJA

U skladu sa dobijenim rezultatima možemo predložiti niz vežbi radi poboljšanja i unapređivanja procenjenih sposobnosti. Neophodno je sa ispitanicama sprovesti intenzivne vežbe reedukacije psihomotorike (doživljaj prostora-gestualnog, objektivnog i manipulativnog, vežbe za definisanje doživljaja telesne celovitosti, vežbe za uočavanje, stabilizovanje i usmeravanje lateralizovanosti, vežbe za orijentaciju u objektivnom prostoru kao i vežbe za osamostaljivanje pokreta). Ovakvim vežbama dete se zapravo priprema za primenu specifičnih vežbi i niza tretmana usmeranih ka razvoju i uvežbavanju specifičnih sposobnosti i veština. Takođe, neophodno je sprovesti i vežbe za razvoj praksičkih sposobnosti (poželjno je da se počne od vežbi za razvoj i uvežbavanje melokinetičke i ideomotorne praksije, kao bazičnih sposobnosti neophodnih za razvoj konstruktivne praksije), kao i vežbi za uvežbavanje vizuomotornih i vizuokonstruktivnih sposobnosti. Neophodno je da vežbe budu inkorporirane u svakodnevni rad sa devojkicama, kao i da budu usklađene sa njihovim sposobnostima i potencijalima.

ZAKLJUČAK

Sprovedena procena može da doprinese defektološkoj praksi i saradnicima u radu sa decom sa Daunovim sindromom pružajući uvid u mogućnosti napretka u razvoju sposobnosti konstruktivne praksije i osnaživanja doživljaja lateralizovanosti tela i svesnosti telesne celovitosti. Ovakve i slične postupke neophodno je sprovesti tokom kontinuiranih i intenzivnih oblika rada kako bi se na što efikasniji način mogao pratiti napredak. Na osnovu dobijenih rezultata stručni tim koji radi sa devojkicama može pristupiti izradi plana razvoja pomenutih sposobnosti, i kroz inovativne pristupe poput Brain Gym-a, terapije plesom i pokretom, terapije igrom i sl.

LITERATURA

1. Gligorović, M. (2013). *Klinička procena i tretman teškoća u mentalnom razvoju*. Beograd: FASPER.
2. Jakulić, S. (1981). *Mentalna zaostalost*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
3. Nedović, G., Rapać, D. (2011). *Cerebralna paraliza: praksičke i kognitivne funkcije*. Beograd: FASPER.
4. Govedarica, T., Povše-Ivčić, V. (2000). *Praktikum opšte defektološke dijagnostike*. Beograd: Institut za mentalno zdravlje.

PROCENA TEORIJE UMA KOD ISPITANIKA SA POREMEĆAJEM IZ SPEKTRA AUTIZMA: STUDIJA SLUČAJA

Kristina Kržanović, Andrea Spasojević
Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
(studenti master akademskih studija)
Mentor: Doc. dr Aleksandra Đurić-Zdravković

Apstrakt:

Sposobnost teorije uma značajna je za uspešno razvijanje socijalne interakcije, responzivnosti kao i svakodnevnih socijalnih odnosa u životu. Poznato je da kod osoba sa intelektualnom ometenošću razvoj ove sposobnosti značajno kasni dok se kod nekih osoba nikada i ne razvije. Poremećaji iz spektra autizma predstavljaju razvojne poremećaje koji se ogledaju u teškoćama socijalne interakcije i komunikacije uz prisustvo stereotipnog ponašanja, interesovanja i aktivnosti. Nova naučna saznanja, poremećaje iz spektra autizma objašnjavaju primarno kao poremećaj egzekutivnih funkcija, ili kao deficit u teoriji uma koja se opisuje kao sposobnost pripisivanja mentalnih stanja sebi i drugima. Neke studije ga objašnjavaju i kao poremećaj nastao slabom centralnom povezanošću. Cilj rada bio je da prikazemo profil sposobnosti teorije uma kod ispitanika sa poremećajem iz spektra autizma.

Ključne reči: autizam, teorija uma, intelektualna ometenost

Abstract:

The ability of the theory of the mind is important for the successful development of the social interaction of responsiveness as well as everyday social relations in life. It is known that the development of this ability in people with intellectual disability is significantly delayed until it develops in some people. Autism spectrum disorders are developmental disorders manifested through difficulties in social interaction and communication as well as by displaying stereotypical behavior, interests and activities. New theories explain autism spectrum disorder as primarily an executive function disorder or as deficit in the theory of mind defined as capability of ascribing mental states to oneself and others. Some theory defined autism spectrum disorder primarily as deficit in central coherence. The aim of this paper was to show the profile of the ability of the theory of mind in the respondents with autism spectrum disorder.

Keywords: autism, theory of mind, intellectual disability

UVOD

Autizam je neurorazvojni poremećaj i pripada grupi poremećaja autističkog spektra koju karakterišu dve grupe poremećaja: socijalno-komunikacioni deficiti i stereotipno ponašanje. Simptomi poremećaja iz spektra autizma prisutni su od ranog detinjstva i ograničavaju i otežavaju svakodnevno funkcionisanje individue (APA, 2013).

Sposobnost teorije uma predstavlja bazični ljudski kapacitet potreban da bi se u potpunosti razumelo socijalno okruženje i pokazalo socijalno odgovarajuće ponašanje. Važna je za socijalne interakcije (da bi se objasnile i predvidele aktivnosti drugih), komunikaciju (da bi se prepoznalo znanje slušaoca i u skladu sa njim prilagodila poruka) i naraciju (da bi se razumeli motivi namere, želje i verovanje likova) (Blijd-Hoogewys et al., 2010).

Mnogi autori navode da je jedan od glavnih indikatora nedostatka teorije uma kod dece, saznanje da dete u određenom razvojnom periodu uopšte ne uspostavlja zajedničku pažnju, ne igra se pretvaranja ili ne upotrebljava izraze koji označavaju mentalna stanja u svakodnevnom govoru. Izostanak ranih pokazatelja teorije uma može upućivati na rizik od određenih poremećaja, najčešće poremećaja autističkog spektra (Šakić, Topić, Ljubešić, 2012).

Potvrdu o tome da je kod poremećaja autističkog spektra prisutno razvojno kašnjenje, a ne deficit daju nam rezultati meta-analize (Happe, 1995). Autorka je ustanovila da kod poremećaja autističkog spektra postoji velika povezanost između verbalnog mentalnog uzrasta i uspeha na zadacima pogrešnog verovanja. Ispitanici sa verbalnim mentalnim uzrastom od 12 godina i više uspešno rešavaju zadatke pogrešnog verovanja. U poređenju sa ispitanicima tipičnog razvoja kod kojih se ova sposobnost razvija u četvrtoj godini, zaključak je da se kod ispitanika sa poremećajem iz autističkog spektra može govoriti o kašnjenju razvoja teorije uma.

CILJ

Cilj rada je utvrđivanje nivoa razvoja teorije uma (prvi i drugi nivo) kod ispitanika s poremećajem iz spektra autizma.

METOD RADA

Uzorak

Ispitanik muškog pola N.S. rođen 24.5.1994 godine u Zemunu. Prvi put se roditelji obraćaju za pomoć pedijaru u trećoj godini zbog izostanka govora. Prva dijagnoza bila je pervazivni razvojni poremećaj koju je dobio u četvrtoj godini u Palmotićevoj. Nema udruženih somatskih deficita, nema dualne dijagnoze i ne koristi ništa od farmakoterapije. U detinjstvu su se javljale stereotipije (lupanje rukama, roking) i samopovređivanje (udaranje po glavi i nogama). Procenjene intelektualne sposobnosti su granične, uz postojanje razlike između verbalnog i neverbalnog IQ-a (u korist neverbalnog). Poslednja uspostavljena dijagnoza od strane ineresorne komisije je poremećaj autističkog spektra. Individualni tretman sproveden je sa defektologim od četvrte godine, kao i tretmani u Zavodu za govorno jezičke poremećaje. U predškolsku ustanovu je krenuo sa šest godina (redovna predškolska ustanova). Završio je redovnu osnovnu školu "Svetozar Miletić", sa opštim uspehom "vrlo dobar". Nakon osnovne škole upisuje i uspešno završava srednju zanatsku školu "Stefan Dečanski", smer pomoćnik knjigovesca. Nakon završetka školovanja na inicijativu dečaka nastavlja školovanje uz prekvalifikaciju za smer kartonažer. Opšti uspeh u Srednjoj školi je odličan. N.S. živi sa roditeljima i sestrama, ukupno pet člana porodice. Majka i otac visoko obrazovani građani, oboje zaposleni. Ekonomski status porodice dobar. Dijagnoza i sama ometenost prihvaćena od strane uže i šire porodice, povoljna porodična klima i povezanost članova porodice (kohezivnost).

Instrument procene

Za potrebe ispitivanja korišćen je Zadatak lažnog verovanja za lokaciju (*Sally-Anne task*, Carlson & Moses, 2011, prema Gligorović, 2013) i Zadatak interpretativne raznovrsnosti (*Drudl*, Chandler Helm, 1984).

Procedura istraživanja

Prvo ispitivanje sprovedeno je novembra 2017. godine u kućnim uslovima. Ispitivanje je sproveo defektolog – oligofrenolog. Drugo ispitivanje je sprovedeno je decembra 2017. godine. Ispitanik je tokom perioda ispitivanja imao pune 23 godine. U periodu od mesec dana između dva ispitivanja, ispitanik je imao tri oligofrenološka tretmana u trajanju od 45 minuta. Tokom same procene ispitanik je pokazao veliku saradljivost i interesovanje za samu temu ispitivanja i zadatke koje smo radili. Procena je rađena u dečijoj sobi i prirodnom ambijentalnom okruženju. Zbog nesigurnih odgovora inicijalna procena je urađena više puta. Tretman se primenjivao isključivo u zaštićenim (kućnim uslovima), u tretmanu su učestvovali ispitanik, defektolog-oligofrenolog i članovi porodice. Tretman je sproveden u roku od tri nedelje svakog ponedeljka u trajanju od 45 minuta. Tretman se sastojao od dve uzajamne etape koje su pažljivo i koncizno obrađene.

Obrada podataka

U Tabeli broj 1 zapisujemo dobijene podatke iz prvog zadatka (Zadatak lažnog verovanja za lokaciju). Maksimalan broj poena na ovom zadatku je dva. Procenu teorije uma prvog nivoa dobićemo postavljanjem drugog pitanja: "Gde je lopta stvarno?". Ukoliko dobijemo pogrešan odgovor zaključićemo da kod ispitanika nemamo razvijenu teoriju uma prvog nivoa.

Tabela br. 1

Teorija uma prvog nivoa	
Gde Ana misli da je lopta?	1 bod
Gde je lopta stvarno?	1 bod

Tabela broj 2 predstavlja sistem bodovanja zadatka "Drudl" prilikom ispitivanja postojanja teorije uma drugog nivoa. Ukoliko ispitanik daje pogrešne odgovore dobija nula poena. Takođe ukoliko daje odgovor da Sanja i Ana imaju isto uverenje o predmetu dobija nula poena. Jedan poen se dobija ukoliko ispitanik navede da Ana ima jedno uverenje, a Sanja drugačije u odnosu na Anu.

Tabela br. 2

Teorija uma drugog nivoa	
Ana i Sanja imaju isto uverenje	0 bodova
Ana ima jedno uverenje, Sanja ima drugačije uverenje u odnosu na Anu	1 bod

REZULTATI

Rezultati ovog istraživanja govore u prilog tome da sposobnost teorije uma možemo uvežbavati i podsticati njen razvoj. Inicijalno ispitivanje je ponovljano više puta zbog nerazumevanja samog zadatka, i tada su rezultati bili jednoznačni, nula poena na oba testa, odnosno odsustvo teorije uma prvog i drugog nivoa. Napredak koji je ispitanik postigao je minimalan, ali ne i zanemarujući. Na ponovljenom ispitivanju oba zadatka su urađena bez ponavljanja, sa većim stepenom saradnje između ispitivača i ispitanika. U drugom ispitivanju ispitanik je pokazao veći nivo motivisanosti i uključenosti u samu aktivnost. Rezultati drugog ispitivanja ostaju na istom nivou kao i kod inicijalnog, odnosno 0 poena za oba zadatka, međutim uz postojanje tendencije da se to promeni u narednom periodu, sprovođenjem oligofrenološkog tretmana.

DISKUSIJA

S obzirom na to da ne postoji jedinstveni metod u tretmanu teorije uma, fokus strategije bazirao se na stimulativnom tretmanu u domenu socijalizacije i komunikacije (u užem smislu adaptivne veštine). Poznato je da osobe sa visokofunkcionalnim autizmom ne uče spontano socijalne odnose, niti posmatranjem drugih ljudi usvajaju socijalne veštine, te je stoga preporuka da se socijalne veštine usvajaju, uvežbavaju i primenjuju kroz:

1. usmereno posmatranje, komentarisanje, postavljanje pitanja i sl. korišćenjem video snimaka
2. igranje uloga (individualno i u grupi), odnosno simuliranje realne socijalne situacije

Etape tretmana:

A. Prezentovanje 3 video snimka (na kojima je prikazano nasilje u školi)

Tretman u ovoj etapi ima sledeće ciljeve: prepoznavanje i uočavanje opasnosti, kao i socijalno negativnog ponašanja u društvenoj sredini; razvijanje i jačanje komunikacioni sposobnosti (tzv. socijalne komunikacije) i podsticanje razvoja teorije uma. Kroz sledeće aktivnosti je sproveden tretman u prvoj etapi: uočavanje i razlikovanje žrtve nasilja od nasilnika; zatim opisivanje -

verbalizovanje izgleda i ponašanja kako žrtve tako i nasilnika; podsticanje osobe da samostalno primećuje, komentariše, postavlja pitanja vezana za snimak; definisanje pojma nasilja – šta je nasilje u ovom snimku, a šta još može biti nasilje – dati primere; podsticati osobu da posmatra poziciju žrtve iz više uglova (šta je žrtva zaista uradila, a šta je trebalo da učini); podsticati osobu da uz oligofrenologa razvije strategije i mehanizme kojima se može zaštititi od nasilnika (kojoj osobi se treba obratiti, a zatim kako opisati događaj, prijaviti nasilnika).

B. Igranje uloga – Na samom početku tretmana oligofrenolog radi individualno sa ispitanikom, kasnije uključuje i članove porodice (sestre, roditelje). Cilj ove etape tretmana jeste: primena stečenih veština iz prethodne etape u zaštićenim okolnostima; uvežbavanje i jačanje komunikacionih obrazaca (opisivanje nasilnika, opisivanje događaja, sagledavanje sopstvene pozicije, osećanja i sl.); primena strategija kojima se štitimo od nasilja u simuliranoj socijalnoj situaciji.

Kratak opis početka tretmana

Oligofrenolog prezentuje N.S. snimak od nekoliko minuta u celosti (bez prekidanja, bez postavljanja pitanja...) i objašnjava ispitaniku da se od njega trenutno očekuje samo posmatranje. Nakon toga se posmatra njegova inicijalna reakcija. Zatim je opet prikazan snimak s tim što su ovde vršeni prekidi iz sledećih razloga: da bi osoba mogla da uoči i razlikuje ko je žrtva, a ko nasilnik; da bi mogla da da opis žrtve, a zatim i nasilnika; da bi mogla da uoči i definiše nasilničko ponašanje (udaranje, šutiranje, guranje); kako bi se uočio način rešavanja ove negativne situacije (šta je učinila žrtva, kako su reagovali njeni roditelji). Na kraju snimka postavlja se pitanje šta je trebalo učiniti da bi se zaustavilo nasilje, zaštitila žrtva – delanje žrtve, roditelja, nastavnika. Na početku tretmana N.S. se smejao, nije procenjivao situaciju kao opasnu, delovao je nezainteresovano, motivacija je bila dosta niska. Tokom druge etape je bila najpovoljnija psihosocijalna klima – visoka motivacija, interesovanje, fokusirana pažnja. U početku, iako je znao da je u pitanju simulacija, N.S. je davao diskretne znake straha, stajanja u mestu, uznemirenosti, iznenađenja, svaki put kada bi oligofrenolog simulirao nasilničko ponašanje (hvatanje za vrat, prilazak sa leđa, guranje). Međutim, nakon uvežbavanja i razlikovanja slučajnog i namernog guranja, odnosno bezazlenog i pravog nasilničkog ponašanja, N.S. se oslobodio straha i počeo da traži od oligofrenologa pomoć u rešavanju te situacije. Oligofrenolog pomaže tako što daje verbalna uputstva – strategije, npr: ako si u autobusu – izađi iz njega; uzmi mobilni telefon i pozovi tatu; objasni šta se dogodilo – “neki čovek me je jako gurnuo na ulici”; objasni svoju poziciju – “nalazim se na stanici koja se zove Džona Kenedija”. Nakon nekoliko ponavljanja, N.S. je počeo samostalno da reaguje, verbalizovao je svaki svoj potez, delovao je sigurno u sebe, smireno i zadovoljno svojom kontrolom nad situacijom.

ZAKLJUČAK

Jedna od prednosti ovog istraživanja je ta što stručnjak koji je vršio procenu poznaje dete i porodicu dečaka. Između oligofrenologa i čitave porodice izgrađen je lep odnos, te roditelji imaju poverenja u ispitivača. Samim tim, roditelji i sestre koje dosta vremena provode sa ispitanikom se pridržavaju saveta oligofrenologa i sa ispitanikom rade kod kuće i vežbaju strategije koje smo zajedno sprovedeli u tretmanu. Suština prve etape je formiranje prvog utiska i prve reakcije, a zatim se na to nadovezuje definisanje i razlikovanje šta je opasno od onoga što nije u prikazanom snimku, zatim postavljanje pitanja, komentarisanje i definisanje strategija za zaštitu od nasilja. Suština druge etape jeste spoznaja nasilja u simuliranoj situaciji, ali i podsticanje deteta da je reši – tako što će primeniti već naučene startegije, igrajući se uloga. U daljem tretmanu najveću pažnju posvetiti poboljšanju razumevanja i tumačenju namera drugih ljudi, u isto vreme i podstaknuti razumevanje sopstvene pozicije u odnosu na druge ljude.

LITERATURA

1. Blijd-Hoogewys, E. M. A., Van Geert, P. L. C., Serra, M., Minderaa, R. B. (2010). Development of Theory-of-Mind and the Theory-of-Mind storybooks – research in typically

- developing children and children with autism spectrum disorders. *European Psychiatric Review*, 3(2), 34-38.
2. Topić, K., Šakić, M., Ljubešić, M. (2012). Pristupi procjeni teorije uma u dojenačkoj i predškolskoj dobi. *Psiholgijske teme* 21(2), 359-381,
 3. Happé, F. G. (1995). The role of age and verbal ability in the theory of mind task performance of subjects with autism. *Child Development*, 66(3), 843-855.
 4. Chandler, M. J., & Helm, D. (1984). Developmental changes in the contribution of shared experience to social role-taking competence. *International Journal of Behavioral Development*, 7(2), 145-156
 5. Gligorović M. (2013). *Klinička procena i tretman teškoća u mentalnom razvoju*. Fasper, Beograd.
 6. Brojčin, B., Glumbić, N., Đorđević, M. (2014). Usvojenost teorije uma kod dece i adolescenata sa lakom intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija* 13(1), 11-34.

EFIKASNOST TRETMANA RADNE MEMORIJE KOD UČENIKA SA TEŠKOĆAMA U MENTALNOM RAZVOJU: STUDIJA SLUČAJA

Andrea Spasojević, Kristina Kržanović
Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
(studenti master akademskih studija)
Mentor: Doc. dr Aleksandra Đurić-Zdravković

Apstrakt:

Istraživanje je sprovedeno sa ciljem ispitivanja mogućnosti unapređivanja radne memorije, odnosno dokazivanja efikasnosti tretmana radne memorije, kod dece sa intelektualnom ometenošću. Ispitanici su inicijalno procenjeni – procenjena je razvijenost radne memorije, testovima procene koji se nalaze u Protokolu za procenu edukativnih potencijala dece sa smetnjama u razvoju. Nakon inicijalne procene usledili su tretmani radne memorije, osmišljeni prema potrebama svakog učenika, u skladu sa njegovim sposobnostima i ograničenjima.

Ključne reči: radna memorija, verbalna i neverbalna radna memorija, intelektualna ometenost

Abstract:

The research was conducted with the aim of examining the possibilities of improving the working memory, more precisely proving the efficiency of working memory treatment in children with intellectual disability. Respondents were initially assessed-evaluation of the development of the working memory, the assessment tests contained in the Protocol for assessing the educational potential of children with developmental disabilities. After the initial assessment, work-memory treatments, designed according to the needs of each student, followed in accordance with his abilities and limitations.

Keywords: working memory, verbal and nonverbal working memory, intellectual disability

UVOD

Radna memorija se, uz inhibitornu kontrolu i fleksibilnost mentalnog seta, smatra jednim od bazičnih aspekata egzekutivnih funkcija (Miyake et al., 2000). Radna memorija predstavlja multikomponentni sistem koji omogućava aktivno održavanje i manipulaciju informacijama koje se aktuelno obrađuju (Gligorović, 2013). Prema Bedlijevom modelu (Baddeley, 1986), radnu memoriju čini jedan središnji sistem (*centralni izvršilac*) i više modalno specifičnih (pod)sistema. Bedli izdvaja dva – jedan odgovoran za obradu verbalnih podataka (*artikulatorna ili fonološka petlja*) i drugi, zadužen za obradu vizuospcijalnih (*vizuoprostorna matrica*, izvorno "visuospatial schretchpad"). Osnov radne memorije je centralni egzekutivni sistem, zadužen za manipulaciju trenutnim, aktuelnim informacijama.

Tretman radne memorije

Kako su kod dece sa teškoćama u oblasti egzekutivnih funkcija najčešće pogođene složene sposobnosti planiranja i organizacije, praćenja i evaluacije, važno je sprovođenje stimulativnog i korektivnog tretmana. Na taj način, razvijaju se i uvežbavaju kompenzatorne strategije. Neophodno je sprovođenje sveobuhvatne tretmane, s obzirom na to da se egzekutivne funkcije javljaju u svim svakodnevnim aktivnostima. Zbog toga je od velike važnosti da tretmani radne memorije podrazumevaju uvežbavanje sposobnosti segmentiranja i uvežbavanje različitih tehnika upamćivanja. Vežbe za razvoj radne memorije se primenjuju s ciljem širenja opsega i mogućnosti

manipulacije informacijama koje se trenutno obrađuju. Bitno je da se sam tretman podređuje sposobnostima i potrebama deteta, te ćemo tako u skladu sa detetovim mogućnostima prilagođavati broj ajtema i dužinu zadatka. U tretmanima verbalne radne memorije najčešće se kreće od zadataka raspona unazad, reprodukcije reči, rečenica ili priča. Vežbe i zadaci za razvoj neverbalne radne memorije podrazumevaju, takođe, vežbe raspona, reprodukcije pojmova/objekata/slika prema zadatom kriterijumu (Gligorović, 2013). To se uvežbava u uslovima serijske i simultane prezentacije, dok se kao stimuli mogu koristiti različiti objekti – kartice sa slikama, oblicima, kocke različitih boja i/ili veličina, itd.

Uzorak

Uzorak je činilo 5 učenika škole (100% uzorka činili su dečaci), učenici Osnovne škole "Boško Buha" u Beogradu.. Ispitanici su bili učenici četvrtog (2 učenika), petog (2 učenika) i šestog razreda (1 učenik); dok je prosečan uzrast učenika 134 meseca.

Procena verbalne radne memorije

Zadaci raspona, korišćeni za procenu pažnje i pamćenja, koriste se i za procenu radne memorije, uslošnjanjem sadržaja i/ili naloga. Najčešće se koriste zadaci upamćivanja priča, zadaci raspona (brojevi unazad – nakon što se ispitaniku pročita niz cifara (od dve do devet), njegov zadatak je da ih ponovi unazad, obrnutim redosledom od onog kojim su pročitani). Može se koristiti i zadatak ređanja veličina, što predstavlja modifikovan zadatak raspona reči, kao i raspon radne memorije. U ovom istraživanju korišćen je zadatak Raspon brojeva unazad (*Protokol za procenu edukativnih potencijala dece sa smetnjama u razvoju – Oligofrenološka procena*, Gligorović i sar., 2015). Ovaj zadatak sadrži nizove od dve do osam cifara, slučajno raspoređenih, koje ispitanik treba da ponovi unazad. Svaki nivo nizova sastoji se od tri ajtema. Od ispitanika se očekuje da ponovi cifre koje je čuo, ali obrnutim redosledom. Nivo označava raspon brojeva unazad koje ispitanik može bez teškoća da reprodukuje. Svaki nivo sadrži po tri ajtema, a ispitanik prelazi na sledeći nivo ukoliko uspešno reprodukuje dva od tri ajtema iz nivoa. Beleži se broj ukupno ponovljenih nizova, kao i dostignuti nivo (Gligorović i sar, 2015).

Procena neverbalne radne memorije

Najčešći zadaci za procenu neverbalne radne memorije podrazumevaju modifikovane zadatke iz seta za procenu vizuo-spacijalne kratkoročne memorije. Često korišćeni prilikom procene su i zadaci reprodukcije kocaka unazad, zadatak pamćenja lavirinta, kao i "izbaci uljeza". Prilikom istraživanja korišćen je test procene neverbalne radne memorije, opisan u Protokolu za procenu edukativnih potencijala dece sa smetnjama u razvoju – Izbaci uljeza (*Protokol za procenu edukativnih potencijala dece sa smetnjama u razvoju – Oligofrenološka procena*, Gligorović i sar, 2015). Zadatak "Izbaci uljeza" podrazumeva testovni materijal koji se sastoji od stimulusnih kartica na kojima su nacrtane po tri figure, apstraktnog sadržaja i matrice sa po tri prazna odeljka za odgovore. Zadatak ispitanika je da utvrdi, a zatim zapamti koja je figura u nizu različita, kako bi kasnije na matrici za odgovore zabeležio njihove pozicije. Raspon podrazumeva nizove od dve do pet figura. Svaki nivo podrazumeva prikazivanje tri stimulusne kartice, a beleže se tačni odgovori (maksimalno 12 poena) i dostignuti nivo razvijenosti neverbalne radne memorije. Učenik prelazi na naredni nivo ukoliko uspešno reprodukuje poziciju na dva od tri pokušaja.

Rezultati sprovedenih tretmana

Sa učenicima su, individualno, rađeni tretmani iz oblasti radne memorije, koji su podrazumevali uvežbavanje njenih verbalnih i neverbalnih aspekata. Tretmani su sekundarno uvežbavali i sposobnosti koje imaju uticaj na postignuća ispitanika u domenu radne memorije, kao i na kapacitet radne memorije.

Verbalna radna memorija tretirana je kroz različite zadatke raspona unazad, čime je uvežbavana mogućnost održavanja verbalno prezentovane informacije, aktivne manipulacije tom

informacijom. Tretmani su podsticali i proširivanje kapaciteta verbalne radne memorije (mogućnost upamćivanja većeg broja ajtema, naloga ili dužine zadatka).

Jedan od zadataka raspona unazad bio je raspon brojeva unazad (sličan onome kao prilikom procenjivanja). Modifikacija ovog zadatka bila je raspon cifara od zadatog broja, u kojem je cilj zadatka da učenik zapamti zadati niz nasumično raspoređenih cifara, verbalno prezentovan, a zatim da kaže koji broj se nalazio pre ili posle zadatog broja iz niza. Na početnim tretmanima, primarni cilj bio je uvežbavanje biranja strategije upamćivanja, razumevanja naloga, osmišljavanja adekvatnog odgovora, u skladu sa zadatkom. Sledeći zadaci iz serije vežbi verbalne radne memorije bili su reprodukcija reči i rečenica. Jedan zadatak podrazumevao je upamćivanje grupe, odnosno niza reči, a zatim njihova verbalna reprodukcija prema zadatom kriterijumu. Sa ispitanicima se vežbalo upamćivanje verbalno prezentovanih reči, nasumičnog redosleda, i njihova reprodukcija tako da čine smislenu celinu. Jedan od zadataka za razvoj i uvežbavanje verbalnog aspekta radne memorije, uključivao je u sebe i uvežbavanje sposobnosti kategorizacije prema različitim principima. Učeniku bi se pročitala grupa reči, a zatim je od njega traženo da upamti sve reči, ali da prvo reprodukuje samo onu koja ne pripada grupi ("izbaci uljeza" tip zadatka), a zatim sve ostale koje zajedno čine neku kategoriju. Tokom zadatka koristili su se različiti principi kategorizacije – u nekima se koristila taksonomska, u nekima tematska ili vizuelna. Nakon reprodukcije, od učenika se tražilo da objasni svoj odgovor, kao i da kaže kako je pamtiio zadate reči. Cilj ovog razgovora bilo je razvijanje metakognicije, koja ima ulogu, između ostalog i, u biranju strategija prilikom rešavanja zadataka na koje nailazimo (proceduralni aspekt neke veštine, odnosno znanje o strategijama i aktivnostima i njihovim odabirima prilikom reavanja nekog zadatka). Modifikacija zadatka reprodukcije, bila je i ta da učenik nakon pročitane rečenice ponovi samo prvu ili samo poslednju reč iz rečenice. Nakon toga, od njega bi se tražilo da proba da se seti svih reči koje je izgovorio tokom zadatka. Broj primera u zadatku, kao i dužina rečenice i reči koje su se u njoj spominjale varirale su u zavisnosti od sposobnosti učenika, kao i odmaklosti tretmana – u početnim tretmanima rečenice su bile kraće i konkretnije, sastavljene od reči koje učenik poznaje i zna šta označavaju. Nesumnjivo je, takođe, da zadaci raspona i reprodukcije reči i rečenica utiču i na uvežbavanje verbalnog pamćenja – uvežbavanja veštine upamćivanja, biranja strategije upamćivanja, kao i proširivanja kapaciteta verbalnog pamćenja.

Jedan od najčešće sprovedenih zadataka iz oblasti tretmana neverbalne radne memorije bio je reprodukcija pozicije kockica, različitih boja, odnosno upamćivanje početnog (zadatog) redosleda boja, a zatim vraćanje u njihov prvobitni redosled nakon neke promene. Tok zadatka je sledeći: ispred učenika su postavljene kockice razlicite boje (broj kockica u nizu zavisio je od nivoa sposobnosti svakog učenika), a od učenika se traži da upamti njihov redosled; kada upamti redosled i ponovi ga u više navrata, kockice se sklone iza i njihov redosled se promeni (prvobitno menjamo poziciju jedne, a zatim svih kockica; kada dete ovlada rešavanjem ovih zadataka, boja kockica se može promeniti, npr. bela se zameni crnom), nakon čega je od učenika zatraženo da uoči promenu i vrati kockice u prvobitni redosled. Broj kockica u nizu, kao i "težina" promene zavisila je od sposobnosti učenika i njegovog prethodnog postignuća na inicijalnom procenjivanju. Zadaci reprodukcije pozicije modifikovani su na više načina, pa je tako često sproveden sledeći zadatak: učeniku se nacrtala "orman sa nekoliko polica" (široki pravougaonik, podeljen na više užih), zatim se na svaku "policu" nacrtala neki element, a od učenika se traži da upamti poziciju svakog elementa (šta se nalazi na kojoj poziciji). Nakon toga, od učenika se traži da na praznom modelu, docrta elemente, onako kako stoje na zadatom modelu. Varijacija ovog zadatka jeste da se učeniku "police" označe brojevima, te da svaka polica ima svoje elemente; nakon toga se učeniku daju prazni modeli "ormana", sa zadatim redosledom polica (npr. 2-3-1), te je onda zadatak učenika da docrta zadate elemente, ovog puta vodeći računa o tome koji broj police je povezan sa kojim elementom. Ovakvi zadaci uvežbavaju neverbalnu radnu memoriju, odnosno mogućnost aktivne manipulacije neverbalno, simultano prezentovanim informacijama. Sličan zadatak ovom jeste onaj u kojem se informacije prezentuju serijski, odnosno sekvencionalno ("jedna po jedna"). Broj elemenata, kao i težina zadatka zavisila je od postignuća učenika, kao i od njegovih rezultata na pređašnjoj proceni.

Nešto teži zadaci bili su oni u koje su se koristile bockalice i tabla za bockanje – učeniku je dat određeni broj bockalica, različitih boja. Od njega se tražilo da pažljivo posmatra redosled zadatog bockanja, a zatim da bocka bockalice obrnutim redosledom ili preskačući određene boje ili pozicije. Kod onih koji su prikazivali bolje rezultate, zadatak je otežavan time što bi se neka boja ponovila (npr. zadati niz bi bio žuta-crvena-plava-žuta) ili bi niz bockalica bio duži. Pre zadavanja ovog zadatka, sa učenicima se uvežbavao prostorni odnos "unapred/unazad", na različite načine, kako bi razumeli koncept koji treba da primene u zadatku. Takođe, uvežbavane su i različite strategije upamćivanja (npr. izgovaranje zadatog niza određenim ritmom, korišćenje prstiju kao sredstva pamćenja pozicije boje, pamćenje boje izgovaranjem njenog prvog slova, npr. ž-p-z). Razumevanje koncepta "unapred-unazad – obrnuto od.." uvežbavano je prvo nezavisno od zadatka, kroz konkretan materijal (početno hodom, zatim crtanjem pozicija i "hodanjem po nacrtanom modelu"...), kako bi učenici razumeli nalog i mogli adekvatno da odgovore na zadatak.

Tokom tretmana zadavan je i zadatak "praćenja putanje". Uz pomoć drvenih pločica napravljena je tabela. Zatim su se pijuni iz društvenih igara postavili na polja napravljene tabele. Od učenika je zatim traženo da tako obeležena polja zapamti, a zatim, nakon sklanjanja figurica, svoje pijune postavi na polja koja su ostala neobeležena. Pijuni su se tokom zadatka naizmenično postavljali sekvencionalno ("jedan po jedan") ili simultano (svi su odjednom postavljani svaki na određeno polje). Modifikacija ovog zadatka bila je i ta da učenik prilikom sekvencionalnog postavljanja figurica zapamti kojim redosledom su polja obeležavana, a zatim da i on obeleži ista polja, ali obrnutim redosledom. Zadavan je i zadatak koji uključuje motoričku aktivnost, odnosno upamćivanje jednostavnih isloženih motornih aktivnosti i njihovog izvođenja prema zadatom kriterijumu. Detetu se zada određeni niz pokreta, a zatim se od njega traži da ponovi niz poštujući neki kriterijum. Na ovaj način, osim neverbalne radne memorije, uvežbava se i motoričko funkcionisanje učenika. U zavisnosti od naloga, uvežbavaju se koordinacija pokreta, ravnoteža, melokinetička prasija, kao i organizovanje pokreta.

INTREPRETACIJA REZULTATA

Tumačeći rezultate dobijenih prilikom inicijalne i završne procene, možemo izvući zaključke o efikasnosti sprovedenih tretmana radne memorije. Kada tumačimo rezultate na testu procene verbalnog aspekta radne memorije, možemo primetiti da je napretka bilo kod trojice, od petorice učenika, i to i u ukupnom broju datih tačnih odgovora, ali i u dostignutim nivoima raspona verbalnog kapaciteta radne memorije. Kod jednog učenika primećena je regresija (prilikom inicijalne procene učenik je dao jedan tačan odgovor, dok prilikom završne procene učenik nije uspeo da da nijedan tačan odgovor). Kod jednog učenika primećena je stagnacija u postignućima na testu Raspona cifara unazad.

Tabela 1. Prikaz rezultata na testu Raspon cifara unazad, na inicijalnom i završnom testiranju

Inicijali ispitanika	Raspon cifara unazad – inicijalno (broj tačnih odgovora)	Raspon cifara unazad – inicijalno (dostignut nivo)	Raspon cifara unazad – završno (broj tačnih odgovora)	Raspon cifara unazad – završno (dostignut nivo)
L.Z.	13	4	13	4
N.T.	5	2	9	3
P.R.	7	2	9	3
S.B.	1	0	0	0
P.S.	8	3	9	3

Na testu procene neverbalnog aspekta radne memorije, takođe je došlo do napretka u postignućima nekih učenika, dok je kod drugih zabeležena stagnacija. Ni kod jednog učenika nije došlo do regresije u postignućima. Kod jednog učenika primećena je stagnacija, dok je kod ostale četvorice primećen napredak u postignućima.

Tabela 2. Prikaz rezultata na testu "Izbaci uljeza", inicijalnog i završnog testiranja

Inicijali ispitanika	"Izbaci uljeza" – inicijalno (broj tačnih odgovora)	"Izbaci uljeza" – inicijalno (dostignut nivo)	"Izbaci uljeza" – završno (broj tačnih odgovora)	"Izbaci uljeza" – završno (dostignut nivo)
L.Z.	6	2	6	2
N.T.	2	1	4	1
P.R.	4	1	5	2
S.B.	0	0	1	0
P.S.	3	1	4	2

DISKUSIJA

Tumačenje performanse učenika na testovima procene upućuje nas na važnost sprovođenja kontinuiranih i intenzivnih tretmana u oblasti radne memorije. Neophodno je osmisliti tretmane i vežbe podređene sposobnostima svakog učenika, jer samo takve mogu biti efikasne i omogućiti napredak i poboljšanje sposobnosti. Dobijeni podaci ukazuju nam na mogućnosti, iako usporenog, veoma značajnog napretka u oblasti kako verbalnog, tako i neverbalnog aspekta radne memorije kod učenika sa intelektualnom ometenošću. Predlog mera za dalji defektološki tretman obuhvata intenzivan i individualizovan rad sa učenicima u oblasti, kako radne memorije, tako i svih sposobnosti koje na direktan ili indirektan način utiču na performanse u oblasti radne memorije (poput kratkoročne i dugoročne memorije, pažnje, simultane i sekvencionalne obrade podataka, kognitivne fleksibilnosti mentalnog seta i sl). Neke od vežbi koje se mogu koristiti s ciljem poboljšanja i uvežavanja sposobnosti su: Corsi kocke, redosled boja unazad, upamćivanje trase lavirinta, raspon cifara i reči unazad, upamćivanje radnje priče, upamćivanje pozicije piuna, i sl.

ZAKLJUČAK

Uzevši u obzir sva dosadašnja znanja o sposobnostima i mogućnostima uvežavanja sposobnosti kod osoba i dece sa intelektualnom ometenošću, možemo reći da je trajanje tretmana bilo kratko. Sigurno je da je neophodno da tretmani traju kontinuirano, u trajanju od barem šest meseci, kako bismo mogli da izvučemo zaključke koje će biti moguće generalizovati na deo populacije intelektualno ometenih. Međutim, i pored ovih ograničenja istraživanja, sigurno je da rezultati mogu poslužiti kao motivacija za sprovođenje opsežnijih istraživanja, s ciljem proširivanja znanja iz oblasti tretmana radne memorije kod dece sa intelektualnom ometenošću. Takođe, ovakva istraživanja mogu nam dati značajne rezultate iz oblasti tretmana – koliko dugo bi trebalo da traju tretmani kako bi doveli do značajnog poboljšanja, koje vežbe najviše, a koje najmanje utiču na širenje kapaciteta radne memorije, na koji način treba osmisliti tretman, kako bi njegov učinak bio značajniji, odnosno delotvorniji.

LITERATURA

1. Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford: Oxford University Press.
2. Gligorović, M, i sar. (2015). *Protokol za procenu edukativnih potencijala dece sa smetnjama u razvoju*. Beograd: FASPER.
3. Gligorović, M. (2013). *Klinička procena i tretman teškoća u mentalnom razvoju*. Beograd; FASPER.
4. Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). "The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex „frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49-100.

СОЦИОМЕТРИЈСКИ СТАТУС УЧЕНИКА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ У УСЛОВИМА ИНКЛУЗИВНЕ НАСТАВЕ

Андреа Спасојевић, Кристина Кржановић
Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију
(студенти мастер академских студија)
Ментор: Доц. др Александра Ђурић-Здравковић

Апстракт:

Услови редовног образовног окружења пружају више прилика за успостављање различитих социјалних односа са вршњацима типичног развоја те управо зато родитељи деце са ометеношћу се одлучију да своју децу уписују у редован образовни систем. Циљ рада био је да се испита социометријски статус ученика са различитим облицима ометености у условима инклузивне наставе. Уопштено говорећи резултати су показали да се социометријски статус деце са ометеношћу тешко мења, те да је неповољнији у односу на децу типичног развоја.

Кључне речи: инклузија, интелектуална ометеност, социометријски статус

Abstract:

The conditions of a regular educational environment provide more opportunities for establishing different social relationships with peers of typical development, and that is why parents of children with disabilities choose to enroll their children in a regular education system. The aim of the study was to examine the sociometric status of pupils with different forms of interference in the conditions of inclusive teaching. Generally speaking, the results showed that the sociometric status of children with disabilities is difficult to change and that it is less favorable compared to children of typical development.

Keywords: inclusion, intellectual disability, sociometric status

УВОД

Дуго година уназад особе са тешкоћама у развоју налазиле су се на маргинама друштва, често институционализоване и изоловане од вршњака и околине којој припадају (Цветко, Гудељ, Хргован, 2000). Развијањем друштвене свести о вредностима сваког појединца развија се инклузија као резултат социјалног модела дефинисања ометености. Свесни стигме коју интелектуална ометеност или било који други облик тешкоћа у развоју носи са собом, желели смо да испитамо да ли у условима инклузивне наставе, ученици са сметњама успевају да стекну бољи друштвени статус, као и да ли индивидуализована настава побољшава статус ученика са сметњама.

ПРОБЛЕМ, ЦИЉ И ЗАДАЦИ

Циљ истраживања био је утврђивање социометријског статуса ученика са сметњама у развоју, након двомесечног спровођења индивидуализоване наставе и кооперативног учења на појединим часовима. Задаци истраживања били су: иницијално испитивање социометријског статуса свих ученика, спровођење индивидуализоване наставе и кооперативног учења у трајању од два месеца, током часова Српског језика, Света око нас и Математике (три пута недељно), спровођење завршног испитивања социометријског статуса ученика и доношење закључака из добијених резултата истраживања. Очекивано је да се социометријски статус ученика са сметњама поправи након двомесечног спровођења

индивидуализоване наставе и кооперативног учења, чији је циљ укључивање сваког појединачног ученика у активности на часу, као и пружање шансе и давање могућности да покаже своје потенцијале и могућности.

МЕТОД И ТОК ПРИКУПЉАЊА ПОДАТАКА

Како Фаљгеј наводи, социометријско испитивање представља технику процене прихваћености особе у њеном непосредном социјалном окружењу. Испитивање подразумева низ ајтема који представљају репрезенте социјалних односа, од којих се сваки процењује најчешће скалом Ликертовог типа (Фајгељ, 2004, према Глигоровић, 2015). За прикупљање података о социометријском статусу коришћен је одговарајући социометријски упитник конструисан по узору на процену типа HFTO (How I Feel Toward Others; Agard, Veldman, Kaufman, & Semmel, 1978, према Morrison, 1981). Приликом истраживања, испитаници (ученици) су били замољени да оцене остале ученике из њиховог одељења. Скала се односила на два аспекта школског живота: дружење и заједнички рад током часова, односно – дружење током одмора („Колико би волео да се дружиш током одмора у школи са сваким од наведених ученика?“) и заједнички рад током часа („Колико би волео да радиш заједно на часу са сваким од наведених ученика?“). Тиме је добијена мера прихваћености сваког ученика у свом одељењу, односно школском окружењу. Добијена средња вредност свих ајтема представља меру прихваћености особе, док вредности појединачних ајтема одражавају прихваћеност у различитим аспектима социјалне интеракције.

Потенцијална неосетљивост на промене у ситуацијама успостављања стабилнијих пријатељстава, односно симпатија и антипатија, као и немогућност честог коришћења, најчешће се наводе као недостаци ове методе. Међутим, социометријско испитивање као техника процене нуди бројне предности у односу на друге технике – процена је усмерена на социјално вредновање особе од стране специфичне групе људи, у конкретном, не симулираном или вештачком, окружењу. Такође, овај приступ показује значајну предиктивну вредност и сензитивност на промене социјалног понашања, као и усклађеност са проценама понашања. Управо све ово пружа могућност добијања нормативних вредности. Приликом употребе ове технике, неопходно је водити рачуна да се не подстакне одбацивање особа за које претпостављамо да се налазе на маргинама група у којима припадају (попут ученика са сметњама у развоју у својим одељењима), што се често јави као нежељени резултат употребе негативних номинација).

Спроведено је иницијално истраживање са циљем утврђивања социометријског статуса ученика. Испитивало се коришћењем упитника за процену прихваћености ученика, у домену спремности за рад у групи и дружења са учеником. Упитнике је попуњавало 22 ученика (што је 84.6% од укупног броја ученика), што значи да је четворо ученика било одсутно током првобитног испитивања. Након два месеца спровођења прилагођене наставе, током различитих часова на којима су студенти једном недељно по један час спроводили кооперативно учење, уз прилагођену наставу, за ученике којима су потребне акомодације и/или модификације у настави, поновљено је испитивање о прихваћености, односно испитивању социометријског статуса ученика. У испитивању је учествовало 22 ученика одељења, односно четири ученика нису попуњавала упитнике. . Истраживање је спроведено у инклузивном одељењу школе у Железнику.

РЕЗУЛТАТИ

Статистичком анализом којом су обрађени подаци иницијалне процене који се односе на спремност на дружење током одмора са наведеним учеником, утврђено је да је од укупно 26 ученика, осморо означено као "популарно", шесторо као "одбачено", двоје као "занемарени" и десеторо као "просечни". Међу "популарне" ђаке уврштени су углавном ученици са високим оценама – односно, ученици који су током часова најактивнији и најзапаженији, док су међу "одбаченим" ђацима ученици који имају слабије оцене или који

имају академске тешкоће и заостају током праћења наставе. Сви ученици за које је предвиђена индивидуализација наставе (акомодације и/или модификације током часова) имају статус "одбачених" када је у питању спремност и жењу осталих ученика за дружењем са њима. Нико од ученика није посматран као "контроверзан".

Табела 1: Приказ расподеле социјалног статуса, за критеријум "дружење" (иницијална процена)

СОЦИЈАЛНИ СТАТУС	Учесталост (бр. Ученика)	Процент (у %)
Популаран	8	30.8
Одбачен	6	23.1
Занемарен	2	7.7
Просечан	10	38.5
Контроверзан	0	0

У домену спремности и жеље за заједничким радом на часу са другим учеником, на иницијалној процени, расподела социјалног статуса изгледала је на следећи начин: десет ученика проглашено је "популарнима", шесторо је сврстано у категорију "одбачених", један ученик је "занемарен" од стране осталих ђака, док девет ученика спада у групу "просечних". Као и у домену спремности на дружење, и у категорији спремности на рад у групи или пару, ученици за које је прилагођавана настава или који имају тешкоће у испуњавању академских очекивања током часова, одбачени су од стране већинског дела разреда. Исти ученик који је "занемарен" од већинског дела одељења, када је дружење у питању, остао је у тој категорији и при испитивању спремности на рад са њим у пару или групи. Ученици са високим оценама махом су означавањем као радо виђени су својим групама за рад (категија "популаран"). Ни током испитивања ове димензије, нико од ученика није био означен као "контроверзан".

Табела 2: Приказ расподеле социјалног статуса, за критеријум "рад" (иницијална процена)

Социјални статус	Учесталост (бр. Ученика)	Процент (у %)
Популаран	10	38.5
Одбачен	6	23.1
Занемарен	1	3.8
Просечан	9	34.6
Контроверзан	0	0

Ученици за које је прилагођавана настава, у обе димензије испитивања ("дружење" и "рад"), сврстани су у категорију "одбачених". Махом су имали изузетно низак број позитивних номинација, док су чешће него остали означавањем као особе коју ученици "не познају довољно" или им је "свеједно" да ли ће се дружити и радити са њима.

Статистичком анализом којом су обрађени подаци са завршне процене који се односе на спремност на дружење са наведеним учеником, утврђено је да је од укупно 26 ученика, чак 11 избарано је за "популарне", шесторо ученика остало је "одбачено", два ученика су "занемарена" од стране већине одељења, док статус "просечних" има седморо ученика. Број "занемарених" и "одбачених" ученика остао је исти, а тим групама припадају исти ученици као и при иницијалном испитивању. Број "просечних" ученика смањено се у корист "популарних", док "контроверзних" ученика нема ни при поновном испитивању.

Табела 3: Приказ расподеле социјалног статуса, за критеријум "дружење" (завршна процена)

Социјални статус	Учесталост (бр. Ученика)	Процент (у %)
Популаран	11	42.3
Одбачен	6	23.1
Занемарен	2	7.7
Просечан	7	26.9
Контроверзан	0	0

У домену "рада" (спремности и жење за радом са другим учеником) расподела статуса променила се на следећи начин: број просечних ученика (првобитних 9, садашњих 6) смањило се у корист популарних (са 10, се повећао на 12) и "одбачених" ученика (са 6 ученика, повећао се на 7 ученика), док је број "контроверзних" (0) и "занемарених" остао исти (1).

Табела 4: Приказ расподеле социјалног статуса, за критеријум "рад" (завршна процена)

Социјални статус	Учесталост (бр. Ученика)	Процент (у %)
Популаран	12	46.2
Одбачен	7	26.9
Занемарен	1	3.8
Просечан	6	23.1
Контроверзан	0	0

Иако је број занемарених ученика остао исти, у тој категорији дошло је до "ротације", наиме ученик који је раније спадао у категорију "одбачених", сада је према мишљењу већине "занемарен", док је ученик који је првобитно био "занемарен", сада постао "одбачен".

ДИСКУСИЈА

Овим испитивањима утврђено је да непуна два месеца током којих се спроводила прилагођена и индивидуализована настава, односно током које је три пута недељно по један час спровођена прилагођена настава уз примену кооперативног учења, нису била довољна да би се социометријски статус маргинализованих ученика (означених као "одбачени" и "занемарени") променио, односно побољшао. Разлике у броју негативних и позитивних номинација код ових ученика, разликовао се тек за једну до две номинације, што није било довољно да промени њихов социјални статус (нема статистичке значајности). Такође, утврђено је да се ученици који припадају мањинским или маргинализованим друштвеним групама (националне мањине, припадници религијске мањине, ученици са специфичним сметњама у учењу или ученици са сметњама у развоју...) углавном заузимају неповољан социјални статус (одбачени су или занемарени), те да су ређе бирани за чланове радних група или пријатеље. Ученици који су током рада на часу најактивнији, нису мењали своју социометријску категорију, и поново су се нашли у групи "популарних". Резултати нас наводе на то да је неопходно спровођење интензивније индивидуализоване наставе, с циљем истицања потенцијала и могућности ученика припадника мањинских група, као и ученика са тешкоћама у менталном развоју. Такође, препоручљиво је да кроз разговор и интерпретацију социјалних прича утичемо на побољшање ставова ученика о прихватању различитости.

ЗАКЉУЧАК

Резултати истраживања могу нас навести на то да је неопходно чешће спровођење индивидуализоване наставе, али и да се једном стечени социометријски статуси тешко мењају, нарочито у правцу побољшања истих.

ЛИТЕРАТУРА

1. Глигоровић, М. (2015). Процена радних способности особа са интелектуалном ометеношћу. Београд: ФАСПЕР.
2. Цветко, Ј., Гудељ, М-Т., Хргован, Л. (2000). Инклузија. *Дискрепанција*, 1(1), 24-28.
3. Банковић, С. (2016). Социјометријски статус ученика са интелектуалном ометеношћу у редовном образовном окружењу. *Београдска дефектолошка школа* 22(1), 59-84.

ИНДИВИДУАЛИЗОВАНИ НАЧИН РАДА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ: ПРИКАЗ ЈЕДНОГ СЛУЧАЈА

Весна Живковић
ОШ "Милош Црњански", Нови Сад

Апстракт:

Рад има за циљ да прикаже примењене мере индивидуализације које су спроведене код ученика који је уписан у редовну основну школу. У раду је дат таксативни навод дечакових почетних тешкоћа које је испољавао у учионици. Описан је поступак примене индивидуализације која је примењена у свим предметима. Дата је детаљна дескрипција његових садашњих евидентираних потенцијала, наставних средстава која су се користила током вишегодишњег рада са учеником, као и начина оцењивања његових постигнућа.

Кључне речи: мере индивидуализације, приказ случаја, основна школа

УВОД И ОСНОВНЕ ГЕНЕРАЛИЈЕ

Филип је рођен у Крушевцу, 2007.год. Живи у породици са оба родитеља. Са две године је укључен у вртић, годину дана. Због адекватније и боље подршке, родитељи су одлучили да се преселе у Нови Сад. Филип је 2 године провео у специјалном одељењу вртића са децом са сметњама из спектра аутизма. У припремну предшколску групу је уписан у редован вртић, 4 сата дневно. Од 2014. године похађа редовно О.Ш. "Милош Црњански" у Новом Саду.

ДЕСКРИПЦИЈА ПОТЕНЦИЈАЛА УЧЕНИКА

По маминим речима: Разговарао је са са познатим особама, родитељима и пријатељима породице, постојао је на нивоу задовољења личних потреба. На питање је одговарао после више пута поновљеног питања, никад одмах, или уз подстицај понуђеног одговора да одабере. Контакт са другом децом је постојао, препознавао их је, нису му сметала, али није имао потребу да са њима контактира. Свакодневно је на игралишту са децом, одлази са мамом у набавке, пошту, банку... и на тај начин учи да чека у реду. Емоције су пренаглашене, од тога да када је тужан он плаче (што је ретко), до расположења среће где „вришти“ од смеха. Укључен је редовно у третмане подршке логопеда и дефектолога, по један пут недељно.

На поласку у школу пажња на часовима је била краткотрајна. Седео је до 10 минута по часу, шетајући између клупа. Имао је потребу да изађе из учионице (одлази у друге школске просторије) и по неколико пута на дан. Обраћала сам му се више пута по имену са одређеним задатком, на који он није сваки пут одговорио. Стално је препричавао садржаје из цртаних филмова и свакодневних, њему битних, ситуација. Причао је у току часа, иако би био замољен да то не ради. Желео је стално да врти кофицу са кредама, јер га подсећа на бубањ веш машине. Он окретањем у круг симулира њен рад. Деца су му прилазила, обраћала му се по имену, а он је био незаинтересован, окренуо би се и отишао. Када бих му се обратила, кратко би ме погледао, понекад незаинтересовано, наставио би са својом активношћу. Правилно је изговарао мањи број речи (мама, тата, не ради, дај). Обраћао ми се у ситуацијама када нешто жели и када му је нешто потребно. Следио је једноставне захтеве уз више понављања (дођи, седи, донеси, баци). Изразима лица је показивао читав низ осећања. При јаким емоцијама, нарочито пријатним, стезао би песнице, и правио гримасу на лицу. Одговарао би кратко, на нивоу задовољења својих личних потреба. Није препознавао ризике који га могу угрозити у свакодневном школском животу, а посебно на часу физичког. Из револта, на часовима, кад није хтео да ради, реаговао је тако што је бацао у вис бојице и оловке или их је из све снаге притискао на папир до ломљења. Шарао је клупе. На свим

часовима писао је мало. Познавао је оба писма, и штампана и писана, читао је без разумевања, тихо. Графомоторика је била слаба. Препознавао је бројеве и њихов графички запис. Сабирање и одузимање је било на нивоу пребројавања. Из ликовног је краткотрајно користио дрвене боје, углавном на нивоу шкрабања, највише 2-3мин. Показивао је велико интересовање за час музичког. Гледао је ЦД док се вртео у плејеру. Појединачно је певао песме које учимо, никада у групи. Није имао осећај за простор у ком се налази. Имао је сталну потребу за кретањем ван групе. На физичком се није укључивао ни у једну игру. Паковао је књиге и прибор уз помоћ другара. Када би успешно урадио задатак, осмехом би се радовао похвали. Филип је радо прихваћен од стране деце из одељења и њихових родитеља. Мама је у честом контакту са родитељима.

Због недовољне самосталности и потребе за кретањем у току часа, ангажован је лични пратилац пред крај 1. разреда.

Филип је сада ученик 4. разреда, редовно долази у школу. Наставу данас успешно прати уз мере индивидуализације по предметима. Домаће задатке редовно ради.

Уз непрестану подршку деце, учитељице и родитеља Филип се осећао сигурније. То је резултирало његовом већом самосталношћу и мотивацијом за рад у школским активностима.

КОРИШЋЕНА НАСТАВНА СРЕДСТВА

У настави сам користила:

- малу белу таблу, школску таблу, компјутер (по његовом избору),
- унапред припремљене слике због визуализације текста,
- увек исту терминологију приликом израде задатака (користим „Читај јако“ уместо „Читај гласније“),
- у обраћању користим динамичнији говор,
- читам текстове са мимиком и гестом (пажљивије слуша),
- радне и наставне листове са вежбама пажње,
- социјалне приче из живота (код писања састава),
- кратке недвосмислене реченице из живота које он разуме,
- дозвољавам му да седи на часу тамо где жели,
- уз моју молбу извршава активности које му задам,
- дечије часописе, пазле и друштвене игре за део часа када заврши са радом („тихи кутак“),
- користи велике свеске,
- сам бира којим писмом пише, као и прибор (оловке, пенкало, маркери...),
- од материјала: дугмиће, жетоне, штапиће за уши (за учење римских бројева), математичке картоне, новац (код сабирања), чепове и различите посуде (скупови), корпе за јаја (сабирање и одузимање), житарице...

Када смо учили сабирање и одузимање са математичким картицама на моја питања колико је нпр. $5+3$ сва деца би подигла картицу са написаним бројем 8, што би и Филипа подстицало да уради исто. Као повратну информацију за тачан одговор сви би подигли зелену заставицу, а ако је нетачан црвену.

САДАШЊИ ПОТЕНЦИЈАЛИ

Филип је посебно мотивисан када радимо групни рад. Његов задатак је да напише назив групе, учеснике групе, да залепи неку слику, да одговори на кратка питања. На пример, на тему „Другарство“, деца су говорила речи које их асоцирају на другарство, Филип је рекао „Игра“.

На свим часовима правила понашања и учења смо више пута понављали и доследно их спроводили. Како је време пролазило Филипу је расло самопоуздање. Све више се укључивао у рад групе. Деца су га подстицала на сарадњу, када би излазио из групе деца би га враћала, показивали су му оно што они раде понављајући му и по неколико пута,

доследно. Код његових успеха деца су користила речи “Браво”, “Одлично” и аплауз. Као резултат свега Филип је на часу физичког самоиницијативно у делу часа где се показују вежбе обликовања изашао пред одељење и деца показивао вежбе (слика у прилогу).

Филип је мотивисан да пева и да слуша музику на свим предметима, по потреби. Са стицањем поверења у децу, мене и себе, Филип је спонтано почео да пева са групом, гласно, на мој захтев и са различитим налозима. Укључује се у музичке игре.

Користим амбијенталну наставу током сва 4 годишња доба у којој Филип радо учествује препознавањем појмова, сналажењем у простору кроз сакупљање биљака, препознавањем и именованом воћа и поврћа, животиња, појава...

Код израде контролних задатака припремам задатке унапред. Користим његову свеску и радну свеску за додатни материјал у састављању контролног. Он на припремним часовима вежба те задатке, као и код куће. На самом часу, када је контролни, Филип га са лакоћом и веома успешно самостално уради, јер га је добро увежбао. Све контролне чувам због Филипових будућих радова.

Филип је од већег дела одељења деце прихваћен и деца му радо прилазе и желе да ступе у комуникацију са њим. Деце су доследна, временом их је прихватио и са њима ушао у социјалну интеракцију. Са њима иде у школу и из ње. Иде на рођендане и деца долазе код њега. Са децом учи игре и имитира их у играма. Воли у пару да ради и да се игра.

Филипов напредак на свим пољима је резултат дугогодишње сарадње са родитељима који су му веома посвећени. Моја сарадња са мамом ми је помогла да дете брже упознам. Упутила ме је како Филип неке ствари учи и разуме. Уз договоре са њом сам Филипу лакше и брже прилагодила наставу, а самим тим и његово учење. Недељно се састајемо и правимо евалуацију постигнућа.

Устаљен распоред часова Филип помаже да се добро осећа и да зна унапред шта ће радити на следећем часу.

Филип је учествовао на приредби поводом пријема првака у школу.

Своја сазнања и искуства сам пренела члановима стручног већа у школи, учешћем на семинарима и конференцијама. Као примером своје успешне праксе упознавала сам их са стратегијама које доносе успешан рад.

Осећам личну и професионалну сатисфакцију када су моји ђаци у школи ведри, насмејани и задовољни, пуни љубави према себи и другима.

СМЕТЊЕ У РАЗВОЈУ И КАКО ИХ РАЗУМЕТИ У КОНТЕКСТУ РАЗЛИЧИТОСТИ: ПРЕЗЕНТАЦИЈА ЛИЧНОГ СТАВА

Светлана Вуковић
ОШ „Зага Маливук“, Београд
svetlana.vukovic.psiholog@gmail.com

Апстракт:

У раду је дат приказ појединих правних тумачења појавности инклузивног образовања у Србији, као и лични став психолога са вишедеценијским искуством у посредном образовно-васпитном раду. Рад третира неке од идеја које би требало разматрати на стручним скуповима, а тичу се квалитета и изводљивости инклузивног образовања у нашој земљи.

Кључне речи: сметње у развоју, инклузија, редовна школа, основна школа, интерресорна комисија

УВОД

Моја потреба да говорим на дату тему произилази из искуства које имам од 25.г. радећи као психолог у ОШ „Зага Маливук,“ и проблема са којима се суочавамо свих година од како је инклузивно образовање уведено у Основне школе.

Наиме 1989. године Конвенција УН о правима детета каже - Уважити посебне потребе детета са инвалидитетом, тако што ће му се обезбедити делотворан приступ и стицање образовања... које воде постизању социјалне интеграције и индивидуалног развоја детета-члан 23.

Ја као психолог имам 300 сати стручног усавршавања на тему Инклузивног образовања, као и моје колеге, у школи у којој радим од 700 ученика имамо 30 ученика који наставу похађају по ИОП-У-1 и 36 уч. по ИОП-У-2.

КАКО ПРОЦЕНИТИ ДЕТЕ СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА И КО ТРЕБА ДА ОДЛУЧИ ДА ЛИ ЋЕ ПОХАЂАТИ РЕДОВНУ ИЛИ СОШ?

Инклузија од теорије до праксе у многим сегментима није постављена како треба а то ћу и навести у мом излагању:

Некада су при ОШ постојала Специјална одељења у која су ишла ЛМЗ деца које је комисија за категоризацију проценила и укидањем тих одељења смањено се број стручњака – дефектолога, а са друге стране уведено инклузивно образовање где нико од нас није стручан осим дефектолога да ради са таквом децом. Да не схватите погрешно, ја јесам за инклузивно образовање, али ме нико не може убедити да децу са аутизмом примамо у редовне школе а сви знамо да је и за ту децу и родитеље боље да похађају СОШ.

2010-11 дато је право родитељима да они одлучују где ће уписати своје дете, и ми данас имамо 5-оро деце из спектра аутизма –не говорим о Аспергеру-такво имамо 1 дете.

Питама уважени скуп ко је тај који класификује дијагнозе детета пре поласка у школу и ко може родитељима аутистичне деце или са Дауновим синдромом да каже „Вашем детету ће бити боље у СОШ.....“

Дакле ја немам проблем као професионалац и човек за примање деце са телесним инвалидитетом, психијатријским дијагнозама, развојним дисфазивним поремећајима, лмз, адхд поремећајима, поремећајима било које врсте у колико дете уме да вербализује основне потребе и разуме основне налоге.

Учитељ који у одељењу има 25 ученика, од тога 10 просечних интелектуалних способности, 3 изнад просечних интелектуалних способности 5 у ИОП-1, 3 у ИОП-У 2 од тога 1 аутистичан, и 5-оро ученика са различитим поремећајима-од депривираних социјалних

средине у којој дете живи до разних дијагноза и третмана на које деца иду уз наш труд да убедимо родитеље да је третман: логопеда, психијатра, социотерапеута....и др. стручњака неопходан.

Да ли ИРК има овлашћења да упути дете са спектром аутизма у СОШ?

Теорија о увођењу **ИНКЛУЗИВНОГ ОБРАЗОВАЊА И ПРАКСА** СУ показале многе мањкавости, а чињеница је да они који су донели такву одлуку, посебно да родитељи одлучују у коју ће школу уписати дете, говори о томе да су само теоријски направили и осмислили добар план, али нису 7 дана провели у учионици да виде како то изгледа.

Могли би сте помислити да сам психолог старог кова, не све савремене технологије и радове, едукације пратим не само ја већ цео мој колектив, могу да кажем да је директорка наше школе креативна, иновативна, отворена за сваку сарадњу, упућује нас на све едукације које би биле од користи ученицима, нама, родитељима.

Сам наслов-**СМЕТЊЕ У РАЗВОЈУ И КАКО ИХ РАЗУМЕТИ У КОНТЕКСТУ РАЗЛИЧИТОСИ**-говори о мом личном искуству као искуству Тима за инклузивно образовање, као и Педагошког колегијума.

Дакле децидно се морају разврстати дијагнозе, болести, и ко је задужен да одлучује да ли ће се дете уписати у редовну или специјалну основну школу.

СОШ-Ваша као и многе дају оваквој деци све што је потребно, од стручног кадра, индивидуалног и индивидуализованог приступа у раду са сваким дететом, до огромног временског периода у коме дете може да борави-8-17ч. где родитељ на сигурном и поузданом месту оставља своје дете, где је обезбеђен превоз, храна, аудитивне, сензорне, слане собе, парк, све прилагођено потребама детета.

У свим тачкама Закона говори се о подршци деци са сметњама посебно истичући инвалидитет, али приметите да нигде нисам нашла како? Ко? На који начин радити са аутистичним дететом у редовној ОШ?

И поред персоналних асистената-које ми немамо за децу у нашој школи-немогуће је нажалост било шта урадити са таквим дететом-осим како су им реакције непредвидиве бити чувар и тог детета и друге деце од њега. Присутствовала сам не малом броју часова код учитеља који имају дете са спектром аутизма- оно у секунди скаче,вришти, поруши све јакне, дечије радове, учитељица га грли, смирује,покушава да нађе решење доводи га у пп службу...и да ли ту друга деца испаштају јер немају наставу у континуитету, или још теже како смо ми као пп служба отворени за дечије проблеме, деца из тог одељења дођу и кажу нам „ми се плашимо...да ће нас ударити, гурнути, не могу да се сконцентришем на задатак, жао ми учитељице....“

Да бих била конкретнија навешћу **СМЕТЊЕ У РАЗВОЈУ**

F 80-89

F 80-СПЕЦИФИЧНИ РАЗВОЈНИ ПОРЕМЕЊАЈИ ГОВОРА И ЈЕЗИКА

F 81-СПЕЦИФИЧНИ РАЗВОЈНИ ПОРЕМЕЊАЈИ ШКОЛСКИХ СПОСОБНОСТИ

F 84.0-ДЕЧИЈИ АУТИЗАМ

F 90-99-ПОРЕМЕЊАЈИ ПОНАШАЊА И ОСЕЋАЈНИ ПОРЕМЕЊАЈИ СА СПЕЦИФИЧНИМ ПОЧЕТКОМ У ДЕТИЊСТВУ И МЛАДОСТИ

(Н.Гадић- Психијатрија детињства и младости)

Нисам детаљисала све психијатријске дијагнозе,то сами можете прочитати, али бих се осврнула на дефиницију инклузије

-Дефиниција инклузије коју даје УНЕСКО потичу са конференције у Саламанки, 1994г. Где се наводи-

“Инклузија је процес решавања и реаговања на разноврсност потреба свих ученика кроз све веће учествовање у учењу,културама и заједницама и све мању искљученост у оквиру образовања и из њега. Он обухвата промене и измене садржаја,приступа,структура и стратегија,са заједничком визијом која обухвата сву децу одговарајуће старосне доби и са убеђењем да је редовни образовни систем одговоран за образовање све деце,,

Ова уопштена дефиниција не говори о укидању редовних СОШ, не говори да свако дете само зато што то „родитељ има право,, треба да буде у редовној ОШ.

Не желим да схватите да вршим сегрегацију одређене популације , али пракса и чињенице децидно говоре у прилог моје опсервације.

АУТИСТИЧНО ДЕТЕ-од грчке речи-сам-дете које има рани дечији аутизам или инфантилни аутизам „дете у љуштури,, које није у стању да успостави нормалне социјалне односе са околином, искључиво окренуто себи, свом фантазматском свету, изоловано од друге деце, озбиљно је поремећено памћење,мишљење,говор-неразумљив,емоционално хладно, равнодушно... (Ж.Требјешанин-речник психолопгије).

Без да кажете да немам емпатију, питам ВАС да ли овакво дете треба да похађа редовну ОШ само зато што је родитељима дато право избора?

ДЕЦИДНО ТВРДИМ – НЕ! САМО ЈЕ ПИТАЊЕ КО ТО ТРЕБА ДА КАЖЕ РОДИТЕЉУ, и упуту га тамо где стручни људи раде свој посао, а то су СОШ.

ПОСТОЈИ ДРУГИ МОДЕЛ КОЈИ МИНИСТАРСТВО ПРОСВЕТЕ НЕ ОДОБРАВА

1. Да дефектолог у редовној ОШ има своје одељење са 3-4 аутистична детета
2. Да се приме у радни однос други дефектолози који би помагали учитељима и деци у раду – деци која су у ИОП-У1-2
3. Да се схвати да педагошки асистент- који код нас дивно ради са децом, али се зна шта може да ради-**није дефектолог**
4. Да школе које нису у истом положају немају исти третман- што се кадра тиче, јер постоје школе које уопште немају ученике у ИОП-У-можда у ИОП-У3, што не значи да деца наше школе нису сјајна , освајају Општинска, Републичка такмичења, али се на жалост мање бавимо њима због великог броја ученика који имају различите врсте проблема ,од породичних до проблема у понашању и усвајању градива.
5. Да се зна да поједине школе када им дође дете са решењем ИРК кажу : „немамо места,, што се у школи где ја радим никада десило није.

У теоријском приказу Зборника „ИНКЛУЗИЈА ОД ТЕОРИЈЕ ДО ПРАКСЕ“ -аутора- (Б.Грујич,Б.Филиовић) све је идеално теоријски написано од свих Конвенција УН-1989, Светска декларација о образовању за све. Јомтиен 1990г. Изјава из Саламанке и Оквир за акцију 1994г..... Светски форум образовања ,Дакар2000г. Закон о основама система образовања и васпитања РС 2009.г са свим битним члановима закона..члан 3,5,6,9,77 став 2 и члан 107. који се односи на горе наведене одредбе.

Нигде не пише разврставање деце по одређеним категоријама , а у одељку –**ИНКЛУЗИЈА КАО КВАЛИТЕТНО ОБРАЗОВАЊЕ** у тачки 6 каже се „Не постоји ни један вид подучавања или бриге у специјалној школи који не може бити реализован у редовној школи „што је подпуно бесмислено , нереално и нетачно.

ОНО ШТО НУДЕ СОШ-НЕ МОЖЕ ДАТИ НИ ЈЕДНА РЕДОВНА ОШ. ОВО ДЕЦИДНО ТВРДИМ И СТОЈИМ ИЗА СВОГ УВЕРЕЊА, СПРЕМНА ДА МОЈУ ОПСЕРВАЦИЈУ ПОШАЉЕМ МИНИСТРУ ПРОСВЕТЕ, Г. ШАРЧЕВИЧУ, ОБЈАВИМ У НОВИНАМА ИЛИ ТВ.ЕМИСИЈИ КОЈА СЕ БАВИ ОВОМ ТЕМОМ.

ЗАКЉУЧАК

Ако све време причамо о интересу детета, бољим условима и подршци у раду деци са сметњама у развоју, морамо децидно знати о каквим је сметњама реч, формирати Комисију која ће валидно проценити да ли сва деца требају бити уписана у редовне ОШ, водити рачуна о стручном кадру који је потрбан деци са различитим сметњама у развоју. Веома важна чињеница је социјализација детета, емоционални развој и очекивано напредовање.

Аутистично дете код кога није формиран ИД, ЕГО, СУПЕР-ЕГО-не може вербализовати и живети у социјалном окружењу редовних школа већ искључиво у СОШ.

Посебно се захваљујем на сарадњи СОШ „Сава Јовановић Сирогојно,, директору и колегама дефектолозима који годинама долазе као помоћ у нашу школу али једном недељно што је јако мало, али због њиховог обима посла разумљиво.

Част ми је да присуствујем I СТРУЧХО-НАУЧНОМ СКУПУ СА МЕЂУНАРОДНИМ УЧЕШЋЕМ

„ШТА СВЕ УМЕМ, ШТА СВЕ ЗНАМ-ИНКЛУЗИЈА У ПРАКСИ,,

APSTRAKTI
(USMENA IZLAGANJA)

UTICAJ MARKETINGA NA USLOVE RADA U ŠKOLI

Ana Nikolić

Osnovna škola "Sava Jovanović Sirogojno", Zemun
skolasirogojno@yahoo.com

Promovisanje škole predstavlja različite oblike javnog informisanja, od kojih se očekuje da stvore dobru reputaciju u javnosti o školi. Strategije marketinga koje se koriste u školi „Sava Jovanović Sirogojno“ su na specifične potrebe učenika. U tom smeru rad sa decom sa smetnjama u psihofizičkom razvoju zahteva između ostalog i pružanje specifičnih usluga. Vidljivost rezultata rada obezbeđuje se preko sajtova, društvenih mreža, učešća na takmičenjima, smotrama, sajmovima i drugim manifestacijama, kao i putem realizacije projekata, čijom implementacijom Škola postaje specifična i prepoznatljiva u sredini. Kroz saradnju sa drugim institucijama i organizacijama učenici Škole uključeni su u nekoliko zajedničkih projekata regionalnog karaktera čime se jača inkluzija i promoviše poštovanje različitosti. Međunarodna saradnja donosi veću vidljivost i ugled, što se odražava u povećanju broja upisane dece.

Zahvaljujući projektnom angažovanju, marketingškim potezima i ljudima dobre volje, Škola ima opremljen rehabilitaciono-terapeutski blok koji je deci sa smetnjama u psihofizičkom razvoju praktično neophodan. Pored osnovne delatnosti, učenici Škole imaju priliku da u procesu celodnevne nastave budu uključeni u individualne i grupne aktivnosti koje se planiraju i realizuju u savremenim kabinetima, opremljenim sredstvima za rad u cilju stimulacije čulnih oseta, adekvatnog opažanja i odgovarajućih motornih aktivnosti. Programski sadržaji obuhvataju oblasti fizičkog razvoja, senzornog, senzomotornog i psihomotornog razvoja, govorno-jezičkog, intelektualnog, emocionalnog i socijalnog razvoja.

Imajući u vidu savremene pristupe obrazovanju Osnovna škola „Sava Jovanović Sirogojno“ u Zemunu se trudi da isprati svetske trendove i inovacije kako bi svojim učenicima, a i učenicima drugih škola koje koriste usluge defektološkog tretmana, omogućila što kvalitetniji boravak i rehabilitaciju kako u ustanovi, tako i van nje. Osnovni zadatak je obrazovanje i vaspitanje dece sa smetnjama u razvoju, a **jedan od glavnih ciljeva je pružanje podrške i pomoći deci da se što bolje socijalizuju i integrišu u društvenu zajednicu.** Sa inkluzivnim pristupom rehabilitaciji, otklanjanjem socijalnih prepreka, povećava se stepen prihvatanja različitosti i poboljšava kvalitet života dece sa smetnjama u psihofizičkom razvoju.

Ključne reči: marketing, obrazovanje, specifične usluge

ПОСТУЛАТИ ПРОГРАМА СВАКОДНЕВНИХ ЖИВОТНИХ ВЕШТИНА

Александра Бокун, Татјана Илић, Салим Горанац
ОШ "Сава Јовановић-Сирогојно", Земун
skolasirogojno@yahoo.com

Свакодневне животне вештине развојно представљају одговарајуће практичне вештине које су неопходне да би се појединац бринуо о себи и функционисао у свакодневним ситуацијама. Ове вештине обухватају велики број активности које особа свакодневно обавља, а које омогућавају успешно и самостално живљење. У ово подручје убрајају се: брига о себи (одржавање личне хигијене, вештине храђења, вештине одевања, одржавање одеће) и извођење кућних послова (чишћење, уобичајене радње у домаћинству и сл).

Ограничења у извођењу практичних вештина код ученика са интелектуалном ометеношћу (ИО) утичу на понашања у свакодневним животним активностима и отежавају способност сналажења у захтевима средине. Важно је дефинисати коју и какву врсту подршке је потребно пружити како би се развијала самосталност у овој области код ученика с ИО. Без обзира на стање клиничке слике ученика, стицање вештине бриге о себи може довести до повећања независности и сматра се да ће смањити пасивност и научену беспомоћност.

Први корак у процени развоја практичних вештина код деце/ученика с ИО је процена у обављању елементарних практичних вештина. Процена практичних вештина се врши батеријом тестова којима се утврђују капацитети активности неопходних за свакодневно животно функционисање. Након процене, за ученика с ИО креира се индивидуални програм који третира његову независност. У Основној школи "Сава Јовановић-Сирогојно" постоји Програм свакодневних животних вештина креиран од стране аутора рада.

Правило у раду са децом/ученицима с ИО је да се свака активност разложи на најједноставније кораке, јер извођење алтернативних корака захтева посебну пажњу и концентрацију. Програм обучавања се заснива на систему корак по корак. Развој сваке вештине креће од једноставног ка сложеном кораку. Овакав начин увежбавања вештина представља погодан начин рада да ученици ефикасно усвоје вештине неопходне за вођење што самосталнијег живота.

Приликом реализације Програма уобичавају се дужа увежбавања активности уз асистенцију, али крајњи циљ је извођење активности што самосталније. Извођење вештина временом постаје мање варијабилно. Интензиван тренинг (вежба) резултује повећањем брзине, смањује се број грешака и повећава прецизност.

При реализацији Програма у Школи користе се демонстрације, видео снимци или низ фотографија са корацима који су представљени као једноставна прича у учењу вештина.

Кључне речи: свакодневне животне вештине, интелектуална ометеност, социјална средина

ДИНАМИКА РЕАЛИЗАЦИЈЕ ОБРАЗОВНО-ВАСПИТНИХ АКТИВНОСТИ У ХЕТЕРОГЕНОЈ ГРУПИ УЧЕНИКА

Мирела Стијовић
ОШ“Сава Јовановић Сирогојно“, Земун
skolasirogojno@yahoo.com

У раду је приказан један од могућих начина суочавања са изазовима у реализацији плана и програма рада у школама за ученике са сметњама у развоју. Циљ рада јесте представљање практичног приказа динамике реализације образовно-васпитних активности у хетерогеној групи ученика која је обухватала петоро деце – једну девојчицу и четири дечака са различитим врстама и степеном изражености сметњи. Хетерогеност групе се огледала како у саставу тако и у узрасту деце, наиме, група је обухватала децу припремно-предшколског узраста и ученика првог разреда.

Програмски садржаји су планирани индивидуално – свако дете је након периода опсервације реализовало активности по индивидуалном образовном плану који је поред програма активности обухватао и очекиване исходе за васпитно-образовна подручја кад су у питању деца припремно-предшколског узраста, односно, наставне предмете за ученика првог разреда. Индивидуалним образовним планом је предвиђено да свако дете током једног часа реализује по две активности. Прва активност је захтевнија и изискује веће ангажовање детета. Приликом реализације, у зависности од расположења деце и сложености планираних активности, комбиноване су тако да део деце реализује прву док остатак деце реализује другу активност и обрнуто. Начин расподеле активности зависи и од степена самосталности детета, односно, потребе за подршком.

У раду су представљена четири примера: ПРИМЕР 1 – час српског језика, односно, развоја говора и језика, ПРИМЕР 2- час математике, односно, основних математичко-логичких појмова, ПРИМЕР 3 – час света око нас, односно, упознавање природне и друштвене средине и ПРИМЕР 4 – час физичког васпитања. Током свих часова поред обавезних активности планираних ИОП-ом, деца, односно, ученици су имали своје мотиваторе или “пауза” активности. У питању су активности које радо изводе и у којима су самостални, а које су коришћене као награда или стимулација за извођење обавезних, обично, мање “омиљених” активности.

Кључне речи: хетерогена група ученика, час, активност, пауза

ПРИКАЗ РЕАЛИЗАЦИЈЕ ИНДИВИДУАЛНИХ АКТИВНОСТИ КРОЗ ТЕМАТСКО ПЛАНИРАЊЕ И ВРШЊАЧКО УЧЕЊЕ – СВЕТСКИ ДАН ЛЕПТИРА

Тања Думановић, Биљана Котевска
ОШ „Сава Јовановић Сирогојно“, Земун
skolasirogojno@yahoo.com

Рад презентује један од начина реализације различитих индивидуално планираних наставних садржаја из више предмета кроз заједничку тему у току једног наставног дана.

Тематско планирање је интердисциплинарни и динамичан приступ у реализацији различитих наставних садржаја, којима је заједничка линија водиља одређена тема (лептир у оквиру обележавања Светског дана лептира). Заснива се на индивидуализованом и диференцираном приступу у раду са децом различитих интересовања и могућности, психофизичких способности, стилова учења, перципирања и доживљавања ситуација и света око себе, са различитим предходним искуствима, карактерним особинама, темпом рада и мотивације за активним учествовањем. Тематском наставом ефикасније се остварују постављени циљеви, јер динамику рада, поред занимљивих садржаја, поспешују и различити мултимедијални подстицаји, технике и средства, као и игра и активно учествовање у свакој активности.

Све активности реализоване су са ученицима I и VI разреда према усвојеном дневном распореду кроз: српски језик, математика, свет око нас/биологија, од играчке до рачунара/информатика и рачунарство, ликовна култура/техничко и информатичко образовање.

У реализацији се водило рачуна о:

- усклађивању садржаја из ИОПа и постављених циљева са жељама и могућностима деце различитог узраста,
- избору наставних средстава и техника, метода рада
- активном учествовању ученика у активностима

Вршњачко учење, у коме се разлике међу ученицима користе као ресурс за подршку учењу, има вишеструке позитивне ефекте: ученици су заинтересованији за рад, лакше уче, постижу боље резултате; уче се уважавању различитости, неговању толеранције, смањивању предрасуда и стицању самопоуздања, што у суштини води стварању инклузивног окружења.

Сврсисходност реализације тематски планираних индивидуалних активности уз вршњачко учење огледа се у постизању активне, савремене и динамичне наставе, бољој корелацији садржаја, усвајању функционалног знања, активирању и повезивању предходних искустава ученика и бољој мотивацији.

Кључне речи: *уклопљеност индивидуалних активности у задату тему, тематско планирање, вршњачко учење*

SLANA PEĆINA

Sladana Dimitrijević
OŠ „Sava Jovanović Sirogojno“, Zemun
skolasirogojno@gmail.com

Slana pećina za razliku od slane sobe, pored toga što je cela pećina prekrivena solju (pod u pećini je posut solju iz mrtvog mora, zidovi su takođe posuti solju) poseduje i halogenerator u kojeg se ubacuje medicinska so, i koji dovodi do dodatne zasićenosti.

Slana terapija je klinički dokazana kao osnovna ili pomoćna terapija kod oboljenja gornjih i donjih respiratornih puteva, kožnih bolesti, ali i drugih poremećaja zdravlja. Haloterapija je nemedikamentozna i neinvazivna metoda lečenja koja ne zamenjuje klasičnu medikamentoznu terapiju, ali je u većini slučajeva znatno redukuje i skraćuje vreme oporavka, a dovodi i do poboljšanja psihofizičkog stanja i imunološkog sistema čoveka. Haloterapija (“halos” na grčkom znači so) je moderna metoda lečenja koja predstavlja kombinaciju boravka pacijenta u slanoj sobi u koju se istovremeno, pomoću halogeneratora, sistematski ubacuje suvi aerosol medicinske soli koju pacijent udiše, stvarajući atmosferu sa visokom koncentracijom soli i negativnih jona, što povoljno utiče na zdravlje čoveka.

Efikasnost terapije solju je evidentna i preporučuju je pulmolozi i otorinolaringolozi, pošto je utvrđeno da su simptomi nestali kod 85 do 95% dece nakon 3 tretmana terapijom solju, dok su odrasli primetili da nakon 10-12 meseci dolazi do značajnog poboljšanja, što im omogućava smanjenje redovne terapije lekovima 65-75%. Terapija takođe poboljšava kvalitet njihovog života.

Prednost slane sobe nad lekovima - Terapija solju je 100% prirodna, bez veštačkih elemenata. Klinički je dokazano da su prirodne metode lečenja efikasnije kod dece zato što deca reaguju intenzivnije nego odrasli. Kliničari preporučuju roditeljima da prvo probaju prirodne metode (na primer slane pećine) za svoju decu pre nego što počnu da koriste lekove. Količina hormona koju lekovi sadrže ima mnogo ozbiljnije opasne neželjene nus pojave kod dece.

Ključne reči: slana pećina, terapija solju, haloterapija

''ПОКРЕНИ СВОЈЕ ТЕЛО''

Салим Горанац, Невена Љубисављевић, Милица Јевтић, Ана Николић
Основна школа „Сава Јовановић - Сирогојно“, Земун
skolasirogojno@gmail.com

Спровођење терапије покретом и плесом огледа се кроз процес чији је примарни циљ да подстиче и развија когнитивну, психичку, емоционалну и социјалну интеграцију особе која је обухваћена њоме. Применом ове терапије редукује се импулсивност, развија се осетљивост за особе око нас, као и осећај за невербалне знакове и подстиче се иницијатива и учествовање у групним активностима, а све то доприноси да особа побољша слику о себи. Специфичност третмана терапије покретом који је примењиван јесте у приступу деци са различитим сметњама, с обзиром да је група била хетерогеног састава. Циљ овог рада је да се кроз извођење различитих покрета и кроз импровизацију плеса развије осећај за свест о себи код деце са первазивним развојним поремећајима, Дауновим синдромом, као и са интелектуалном ометеношћу. Фокус рада је био на посматрању уочавања и разумевања просторних односа, уочавању присуства другог, усвајању имитативних покрета кроз извођење кореографије и разумевању налога, јачању осећаја припадности групи. Терапија покретом је реализована кроз три фазе: загревање, масажа и извођење саме плесне кореографије која доприноси осећају припадности групи и утиче на побољшање комуникације међу ученицима. Позитивни исходи примењеног третмана усмерени су на унапређивање моторичких способности деце, подстицање емоционалне и социјалне компетенције, али и побољшање животног задовољства код особа са интелектуалним тешкоћама. Фокус даљих истраживања која се баве темом примене терапије покретом и плесом треба бити на приказу специфичних приступа у креирању терапијског програма и опису могућих начина вредновања деловања терапије покретом и плесом на децу која имају различите сметње у развоју.

Кључне речи: терапија покретом и плесом, деца са интелектуалном ометеношћу, слика о себи, комуникација, припадност групи

PLANIRANJE I REALIZACIJA OBRAZOVNE PODRŠKE DECI/UČENICIMA KROZ INDIVIDUALNI OBRAZOVNI PLAN

Salim Goranac, Bojana Stojanović, Ana Nikolić
Osnovna škola "Sava Jovanović Sirogojno", Zemun
skolasirogojno@yahoo.com

Rezime:

Stručni mobilni tim je tim stručnjaka u obrazovno-vaspitnom sistemu škole, koji pruža svu potrebnu podršku redovnim/tipičnim školama u obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju koji su uključeni u OVS u redovan plan i program u procesu inkluzije, a ne mogu da savladaju ili sa velikim teškoćama savladavaju predviđene programske sadržaje. Stručni mobilni tim škole svojim radom obuhvata sve vrste dodatne podrške predviđene Stručnim uputstvom koje definiše načine pružanja dodatne podrške od strane škola za učenike sa smetnjama u razvoju. U radu sa decom sa smetnjama u razvoju, učitelji/nastavnici, stručni saradnici nailaze na brojne probleme sa kojima se susreću. Iako su prošli kroz obuku za inkluziju sve češće se obraćaju stručnjacima defektolozima, logopedima za dodatnom podrškom i pomoći, a u cilju unapređenja položaja dece i poboljšanja kvaliteta postojećih usluga u radu sa decom sa smetnjama u razvoju. Dodatna podrška se ogleda u potrebi za procenom i stimulacijom određenih funkcija, sposobnosti i veština kod dece, pružanju podrške porodici kroz savetodavni rad i obuku roditelja za uvežbavanje i primenu stečenih veština u svakodnevnim životnim situacijama. Glavni segment podrške jeste podrška nastavnicima i stručnim saradnicima pri izboru i prilagođavanju metoda, učila, izboru i korišćenju asistivnih tehnologija, ali i prilikom izrade individualnih obrazovnih planova (IOP-a). Dodatna podrška učenicima sa smetnjama u razvoju može se pružati individualno, u paru, u manjim grupama, u odeljenju tokom nastave, ili kao dodatna aktivnost posle časova. Sadržaj IOP-a: lični podaci o učeniku, pedagoški profil sa preciziranim jakim i slabim stranama i interesovanjima deteta na osnovu kojih se identifikuju prioritetne oblasti u dodatnoj podršci, procenu potreba za podrškom sa opisom vrste i svrhe dodatne podrške, definisan cilj podrške za svaki predmet/oblast plan aktivnosti razrađen za svaki predmet/oblast; vremensku dinamiku, očekivane ishode za svaku planiranu aktivnost (ili grupu aktivnosti).

Ključne reči: zakonske osnove, stručni mobilni tim, dodatna podrška, individualni obrazovni plan

КРЕАТИВНОСТ У НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Марија Миленковић

Основна школа „Сава Јовановић Сирогојно“, Земун

skolasirogojno@gmail.com

Под креативношћу подразумевамо менталне процесе који доводе до нових решења, идеја, замисли, као и производа који су јединствени и нови. Креативно је оно што је спонтано, неуобичајено, ново и оригинално. Многобројне критике упућене школи говоре у прилог томе да школа није место у коме се подстиче креативност.

Циљ овог рада је да оповргне овакво мишљење и да покаже да се креативност може подстицати не само кроз наставу музичке и ликовне културе, већ и кроз наставу математике. Према речима С. Маринковића “ креативан наставник је пре свега у позицији организатора, човека који мотивише, моделира, помаже, прати и стално трага за новим видовима организације налазећи и сам задовољство у својој креативности и креативности својих ученика.“

Пошто је математика предмет који ученици најмање воле због сувопарности чињеница и апстрактности садржаја наш задатак је био да математичке садржаје учинимо занимљивим, да ученике мотивишемо за рад и да градиво савладамо кроз игру. Доказано је да деца кроз игру најлакше уче, јер она у њима побуђује осећај задовољства и успеха. Велику важност смо дали активном учешћу ученика у настави. Они су заједно са наставником од материјала који су доступни израдили дидактичка средства која су касније и сама користила у решавању задатака. Такође смо направили математички кутак у којем су смештена сва очигледна наставна средства (рачунаљка, таблица множења, магнетна табла са бројевима и остала дидактичка средства).

Оно што смо потврдили кроз праксу је да су ученици који уче на овај начин много активнији на часу, усвојене садржаје дуже памте и научено примењују у новим ситуацијама.

Кључне речи: креативност, математика, дидактичка средства

UNAPREĐIVANJE SOCIJALNIH VEŠTINA I PODSTICANJE SOCIJALNIH INTERAKCIJA KROZ AKTIVNOST ROĐENDAONICE

Sara Đorđić, Vanja Biberdžić, Salim Goranac
Osnovna škola "Sava Jovanović Sirogojno", Zemun
skolasirogojno@yahoo.com

Opšti cilj rada je predstavljanje aktivnosti Rođendaonica osmišljene u cilju razvoja, poboljšanja, i podsticanja socijalnih veština i interackija između učenika sa smetnjama u intelektualnom razvoju, kao i podsticanja uspostavljanja interakcije između njih i učenika romske populacije. Kao specifični ciljevi proizašli iz realizacije aktivnosti ističu se: povećanje stepena saradnje između škole, odnosno nastavnika, i porodice, odnosno roditelja; poboljšana saradnja između nastavnika; poboljšana komunikacija između učenika; stvaranje uslova za razvoj vršnjačke podrške; kao i kreiranje pozitivne atmosfere u školskoj sredini. Aktivnost Rođendaonica, u formi u kojoj postoji danas, osmišljena je nakon uočene potrebe za podsticanjem neformalnih formi komunikacije i učenja socijalnih veština u kontekstu vannastavnih aktivnosti u okviru škole. U samoj aktivnosti učenici su aktivni učesnici, od prve do poslednje faze. U saradnji, i uz pomoć nastavnika, učenici osmišljavaju temu rođendana koji se proslavlja, sastavljaju spisak gostiju (kako učenika, tako i nastavnika) i samostalno prave pozivnice. U drugoj fazi aktivnosti učenici i nastavnici u saradnji sa roditeljima, sastavljaju spisak potrebnih namirnica i obavljaju kupovinu. Nakon toga se bira učionica u kojoj će se proslaviti rođendan te učenici i zaduženi nastavnik vrše dekorisanje prostora. Finalna faza aktivnosti sastoji se u samoj proslavi rođendana, što uključuje dočekivanje gostiju, izbor muzike, duvanje svećica i pevanje rođendanske pesme. Evaluacija aktivnosti se vrši u toku i nakon proslave, a meri se zadovoljstvom učesnika. Pozitivna atmosfera, zadovoljstvo učenika, nastavnika i roditelja, želja za ponovnim okupljanjem i uspomene zabeležene na fotografijama koje govore više od reči dokaz su da se ovom aktivnošću ispunjavaju svi postavljeni ciljevi.

Ključne reči: socijalizacija, socijalne veštine, socijalna interakcija

INKLUZIVNE DRUŽIONICE

Mira Lemić

Osnovna škola "Sava Jovanović Sirogojno", Zemun

skolasirogojno@yahoo.com

Družionice spajaju decu sa smetnjama u razvoju sa decom iz redovne škole i decom uključenom u Mobilni tim kroz zajednički rad, kreativnost, komunikaciju i druženje. Time utičemo na razvijanje potrebe da se kroz posmatranje i poštovanje drugih stvaraju nove vrednosti. Ovakovim raznovrsnim oblicima druženja utičemo na razvijanje kulturnih i estetskim navikama učenja. Družionicu su realizovali učenici OŠ "Sava Jovanović Sirogojno" područnog odeljenja u Batajnici i područnog odeljenja u Dobanovcima, OŠ "Branko Radičević" i OŠ "Boško Palkovljević Pinki" iz Batajnice.

Cilj ovih družionica je uključivanje dece sa smetnjama u razvoju i dece dve batajničke osnovne škole, na izgradnji socijalnih veština. Druženje i razmena iskustava među decom. Učestvovanje u zajedničkom radu kroz osposobljavanje za vizuelnu komunikaciju i doživljavanje umetničkih vrednosti, kreativnosti, timski duh, emocionalnu inteligenciju i toleranciju. Detaljan rad priložen je na prikazanoj prezentaciji sa slikama.

Ključne reči: inkluzivne družionice, zajednički rad, komunikacija, kreativnost, tolerancija.

ПРИМЕНА МАПЕ УМА У ОБРАДИ ИМЕНИЦА КАО ВРСТЕ РЕЧИ

Марија Арсић
Osnovna škola "Sava Jovanović Sirogojno", Zemun
skolasirogojno@yahoo.com

Мапа ума као техника организовања и вођења бележака омогућава јасан и креативан начин да се кључна идеја наставних садржаја обрађује и усваја кроз графички приказ. Представља универзални кључ за покретање потенцијала мозга, омогућава сагледавање целине, веза између делова и грана што упамћивање садржаја чини лакшим. При изради мапе ума, полази се од основног појма или теме који се разлаже на кључне речи које су асоцијације на одређени садржај, изузимајући небитне детаље. Може се применити на све аспекте живота и рада. Посебна примена је значајна у школском раду са децом са сметњама у развоју. Ефикасност ове технике је изражена приликом реализације оних активности које подстичу синергетски рад обе хемисфере мозга, а компатибилне су са постојећим наставним планом и програмом и усклађене са способностима и могућностима ученика.

Употребом мапе ума на часу српског језика остварује се циљ којим се достиже брзо и ефикасно уочавање и усвајање именица, као врсте речи, њихове поделе, рода и броја, а при томе ученици усвајају садржаје кроз забаву. Комбиновано одељење петог, шестог, седмог и осмог разреда броји седам ученика са интелектуалним тешкоћама, дефицитом впажње и психијатријским поремећајем. Задатак ученика је да кроз групни рад, у складу са индивидуалним способностима креирају мапу ума, издвајајући кључне речи у писаној форми или у виду слика. Провера усвојености садржаја врши се на основу прилагођених наставних листића и кроз играње улога што подстиче самопоуздање и пружа могућност ефикасног унапређења и примене наученог.

Приликом репродуковања садржаја уочено је код деце да је складиштење информација организовано, док је проналажење истих на основу креативних мапа успешно, јер се брзо и лако стварају смислени односи и везе међу елементима.

Даљи рад усмерен је на примену технике мапирања у планирању, обради, утврђивању и систематизацији градива из различитих предмета, како би омогућили мултисензоран приступ учењу у складу са потенцијалима и могућностима деце.

Кључне речи: мапа ума, креативност, брзо учење, обрада и усвајање наставног садржаја, јачање самопоуздања, групни рад

ZNAČAJ TERAPIJE SENZORNE INTEGRACIJE U RAZVOJU DECE S TEŠKOĆAMA U MENTALNOM RAZVOJU

Katarina Vulović
OŠ "Sava Jovanović-Sirogojno", Zemun
skolasirogojno@yahoo.com

Senzorna integracija predstavlja povezivanje vremenskih prostornih aspekata stimulusa različitih čulnih modaliteta, u cilju objedinjavanja i interpretacije tih stimulusa. To je sposobnost sređivanja čulnih utisaka u svrhu njihovog smislenog korišćenja. Sve do uzrasta od 7 godina, mozak je primarno aparat za senzornu obradu. U najranijem životnom dobu, dete ne razmišlja mnogo o stvarima oko sebe, već je usmereno na to da ih oseti i da na njih daje primarno motoričke odgovore. Iz tog razloga se ono naziva razdobljem senzomotornog razvoja. Disfunkcija senzorne integracije predstavlja nemogućnost mozga i nervnog sistema da bez poteškoća integrišu senzorne informacije iz sedam naših čula (taktalnog, vestibularnog, proprioceptivnog, čula vida, sluha, ukusa i mirisa), što rezultira problemima u opažanju, ponašanju i učenju. Terapija senzorne integracije je holistički pristup. Ona uključuje sva ili veći broj čula, čitavo telo i mozak. Terapija senzorne integracije ne podrazumeva učenje deteta da pravilno izvede određenu aktivnost ili bilo koju drugu konkretnu motoričku veštinu. Cilj je da se, putem precizno isplanirane senzorne i senzomotorne stimulacije, unaprede detetove sposobnosti za što bolje funkcionisanje na fizičkom, emotivnom i kognitivnom planu.

Cilj ovog rada je da obezbedi sažet pregled značaja terapije senzorne integracije kroz prikaz sprovođenja individualnog tretmana kod učenika sa teškoćama u mentalnom razvoju. Primenom Testa za procenu disfunkcije senzorne integracije (Viola, 2002; Prevod i adaptacija: Fulgosi-Masnjak, Osmačević, Lang, 2004), uzimanjem anamnestičkih podataka, kao i analizom polučasovnog snimka spontanog, ali usmerenog ponašanja učenika, konstatovana je hiperosetljivost primarno vezana za vestibularni sistem. Određeni su ciljevi, izrađen je individualni plan podsticanja senzorne integracije, sprovedena je intervencija (sprovođenje isplaniranih aktivnosti), i na kraju je prikazan rezultat koji je sprovedenim planom postignut. Rad sadrži vizuelni prikaz planiranih aktivnosti: hod po jastučićima ispunjenim zrnavljem, aktivnosti na pilates lopti, spuštanje niz strmu platformu, ljuljanje na ljuljaškama u različitim položajima, aktivnosti na valjku i na balans platformi. Vizuelni prikaz prezentuje postignut napredak, kao i ostvarenje zadatih ciljeva.

Ključne reči: senzorna integracija, disfunkcija, terapija

УПОРЕДНА ДЕСКРИПТИВНА АНАЛИЗА УЧИНКОВИТОСТИ ВАННАСТАВНИХ АКТИВНОСТИ У РАДУ СА МЛАДИМА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ

Николић Небојша

Школа за основно и средње образовање „Милан Петровић“ са домом ученика, Нови Сад

Ранковић Синиша

ОШ „Бошко Буха“, Београд

Марковић Милован

Средња занатска школа, Београд

Млади са сметњама у развоју представљају категорију популације која се одликује бројним специфичностима психо соматског развоја и сазревања, посебно акцептирања различитих социјалних норми и превладавања отпора у периоду формулисања личног идентитета.

Сама одредница млади указује да је фокус група на особама у пубертетској и тинејџерској доби, што даље имплицира дивергентност у погледу комплексности образаца у понашању, али и динамике њихових флукуација, понекад са врло непредвидивим распонима манифестовања.

До сад примењиван и код популације типичног развоја поуздан, хибридни приступ у процесу наставе, чини се недовољно делотворним за усвајање, развијање и стабилизацију одређених животних и примењених социјалних вештина код младих са сметњама у развоју, у првом реду оних са интелектуалним тешкоћама.

Стога, глорификовање ваннаставних активности као парадигме успешног социјално културалног оснаживања младих са сметњама у развоју проналази своје место у систему образовања и васпитања ове популације.

Прецизно планирање ваннаставних активности, анализа оптерећења ученика, испитивање заинтересованости, те реализација са честим евалуацијама процеса и ефеката, постављају ваннаставне активности у зону подршке васпитном утицају породице, градећи реверзибилну везу међу овим параметрима.

Кроз реферат аутори анализирају ваннаставне активности са аспекта примењивости и учинковитости према различитим категоријама ученика, те указују на најзначајније параметре у процесу планирања, организовања и реализације самих активности.

Кључне речи: млади са сметњама у развоју, ваннаставне активности, хибридна настава

INKLUZIJA U PRAKSI – PRIMENA STEČENIH ZNANJA

Ranko Davidović, Nada Stevanović
SŠ „Sveti Ahilije“ Arilje
sssahilije@ptt.rs
Verica Davidović
Predškolska ustanova Arilje

Kažu da ništa nije tako nepouzđano kao prošlost. Iako nepouzđana, prošlost nam je dobar orijentir za budućnost. Neki umovi poput Rodžera Bekona imali su snagu i hrabrost da se smelo vinu u neslućene daljine budućnosti. Zamislimo samo kako je "suludo" morao izgledati Bekon u očima savremenika, ili kako bi danas izgledao neko sa sličnim proricanjima. Sve doskora bilo je značajno proricati tehnološka čuda, ali danas se čini još atraktivnijim proricati ljudsku budućnost, predvideti kakve će odnose čovek izgraditi u svojoj zajednici. Jedan dokumenat UNESCO-a predviđa drugačije socijalne odnose u budućnosti.

"Doći će dan kada zemlje nećemo ceniti prema njihovoj vojnoj ili ekonomskoj moći, niti prema blještavilu njihovih glavnih gradova i javnih zgrada, nego prema blagostanju njihovih naroda; prema nivou na kojem je zdravlje, prehrana, obrazovanje; prema njihovim šansama da dobiju zaslužene nagrade za svoj trud; prema mogućnosti da učestvuju u donošenju odluka koje se tiču njihovog života; prema poštovanju iskazanom za njihove građanske i političke slobode; prema pomoći koju pružaju onima koji su ugroženi i u nepovoljnom položaju; i prema nivou zaštite koja je osigurana za fizički i psihički razvoj njihove dece" (UNICEF, 2000).

U dokumentu "Razvoj nacija" UNICEF je 2000. godine dao jednu optimističku **simesonijsku** projekciju budućnosti. Pažljivom čitaocu ne može promaći da će u budućem svetu biti cenjene one nacije i države koje ostvare viši nivo demokratije, građanskih i političkih sloboda, koje pomažu drugima, koje se brinu o deci i blagostanju naroda. To je šansa za male narode, za balkanske nacije. Ako ne možemo tako lako i tako brzo dostići svetski tehnološki nivo razvijenosti naše privrede, možemo sada i odmah početi uređivati svoje odnose, možemo razvijati sve humane pretpostavke inkluzije. I najduži put počinje prvim korakom.

Cilj ovog rada, sa jedne strane, je iskustvo u radu sa decom ometenom u razvoju, nastavnika i vaspitača, koji u svom školovanju nisu izučavali konkretnu metodiku rada sa ovakom decom, a sa druge strane, iz primera dobre prakse, koliko je kvalitetno izučavana klasična metodika, pedagogija i psihologija, kao i elementi sociologije u sistemu koji školovao odlične kadrove, koji svoja stečena znanja i veštine uspešno primenjuju u svom radu bez obzira kakav su zadatak dobili, ali. "Postoji opasnost da inkluziju preuzmemo kao evropski trend bez dovoljno pripreme za njeno uvođenje, te da se ovaj humani proces pretvori u nehumanu obaveznu koju uvodimo nasilno i nedovoljno humano".

Obrazovanje je sfera života u kojoj ne možemo biti efikasni ako ne predviđamo budućnost. Da bismo čoveka pripremili za taj period, potrebno je predvideti šta će biti za 20 ili 50 godina. Ako pustimo mašti na volju kao Rodžer Bekon, proglasioće nas nenaučnim, neozbiljnim, neodgovornim. Ako smo dovoljno oprezni, ali i hrabri da uđemo u ta proročanstva, iznenadićemo se na prvim predviđanjima...

Ključne reči: simesonijska projekcija, human inkluzija, metodika

„FINDME“ UREĐAJ ZA PRUŽANJE POMOĆI I SIGURNOSTI OSOBAMA SA INVALIDITETOM

Nada Stevanović, Ranko Davidović
SŠ ‘Sveti Ahilije’, Arilje
sssahilije@ptt.rs

„FindMe“ je uređaj koji proizvodi učenička kompanija Srednje škole „Sveti Ahilije“ Arilje. Uređaj je programirani element kojim se može obezbediti povećana sigurnost i pomoć osobama sa invaliditetom. Ovo je aparat iz grupe asistivnih tehnologija lepo dizajniran u vidu bedža, priveska ili ogrlice malih dimenzija i jednostavne konfiguracije. Sastoji se od tela uređaja u koje je smeštena štampana pločica, baterija, SMS kartica i dugme za poziv u pomoć. Pločica je programirana tako da se klikom na dugme za pomoć šalje SMS poruka na broj telefona koji je uparen sa ovom karticom. Na taj način se prosleđuje link koji upućuje na Google Maps na kome se prikazuje lokacija osobe kojoj je pomoć potrebna. „FindMe“ uređaj je uz odobrenje korisnika povezan sa do pet različitih brojeva telefona. Ako je korisniku potrebna pomoć ili iz bilo kog razloga ne ume ili ne može da objasni svoju trenutnu poziciju dovoljno je samo da pritisne SOS dugme i unapred odabranim redom će stizati poruka na ove brojeve telefona.

Najveći problem osoba s nekom vrstom invaliditeta je da nisu samostalne kao oni bez invaliditeta. Slepe i slabovide osobe, autizam, cerebralna paraliza, telesna oštećenja i smetnje i poremećaji u motoričkom funkcionisanju su problemi koji mogu izazvati konfuziju i nepovoljno ponašanje. Zato je jasno definisano i sigurno okruženje od vitalnog značaja za stvaranje pozitivnih ishoda.

Osnovni cilj predstavljanja „FindMe“ tehnološkog alata je uočavanje mogućnosti podrške osobama sa invaliditetom u postizanju punog akademskog potencijala primenom funkcionalnih alternativa koje im pomažu pri snalaženju u prostoru i komuniciranju.

Ključne reči: „FindMe“ uređaj, SOS dugme, invaliditet, sigurnost i pomoć

ZNAČAJ UČENIČKOG PREDUZETNIŠTVA KROZ PRIMER DOBRE PRAKSE U RAZVOJU DECE SA POSEBNIM POTREBAMA

Nada Stevanović, Ranko Davidović
Srednja škola "Sveti Ahilije", Arilje
sssahilije@ptt.rs

U cilju razvoja omladinskog preduzetništva u Srednjoj školi "Sveti Ahilije" Arilje već duži niz godina se organizuju i uspešno rade učeničke kompanije. Ovi učenici tokom svog rada treba da nauče osnovne norme u vezi sa preduzetništvom, da shvate značaj timskog rada i saradnje sa poslovnim partnerima, da savladaju tajne tržišta i marketinga. Među najuspešnijim učeničkim kompanijama je "Plantagenet" koja može da posluži kao dobar primer mogućnosti uključivanja učenika sa smetnjama u razvoju u sferu preduzetništva.

Učenička kompanija Plantagenet se bavi proizvodnjom ekoloških kompleta za kućno uzgajanje začinsko bilja i čajeva. Ideja se razvijala s ciljem stvaranja proizvoda koj će doprineti zdravijem, lakšem i praktičnijem životu koji nameće urbana sredina. Svaki komplet koji je u formi kutije sadrži seme odgovarajuće biljke, podlogu i organsko đubrivo kao i biorazgradivu saksiju izgrađenu od kokosovih vlakana.

Delatnost jedne ovakve kompanije dozvoljava nesmetano učešće u radu osoba sa fizičkim, vizuelnim ili radnim invaliditetom. Učenici sa teškoćama u razvoju mogu ravnopravno i bezbedno da stvaraju u okviru kompanije, čime stiču potrebna znanja i iskustva u oblasti preduzetništva.

Uključivanje učenika sa posebnim potrebama u progrm učeničkog preduzetništva je s ciljem da se podstiču uspešan angažman i povećana nezavisnost , pomažući na taj način u čeniku da upravlja društvenim i akademskim pritiscima koji se odnose na različita okruženja. Saglasni smo da je preduzetništvo stanje duha, pa uz dobar program i posvećenost ovim učenicima kroz nastavu, na društvu ostaje da se postara da u ovaj dragoceni resurs ulaže kako bi ga kasnije i koristilo.

Ključne reči: Plantagenet, učenička kompanija, invaliditet, preduzetništvo

AVTENTIČNE NALOGE, KOT PRIMER FORMATIVNEGA OCENJEVANJA ZNANJA PRI DRUŽBOSLOVNIH PREDMETIH

Poučevanje in ocenjevanje znanja pri učencih s posebnimi potrebami

Barbara Purkat
OŠ Vižmarje Brod, Ljubljana, Slovenija
barbara.ion@hotmail.com

Z aktivnim in ustvarjalnim delom lahko spreminjamo pristope k ocenjevanju znanja učencev s posebnimi potrebami in s tem tudi izboljšujemo metode in oblike učenja in poučevanja. Eden izmed zelo uspešnih načinov je lahko preverjanje in ocenjevanje znanja s pomočjo avtentičnih nalog, ki so primerne še posebej za učence s posebnimi potrebami, predvsem učenci s specifičnimi učnimi težavami in motnjami pozornosti in hiperaktivnosti. Sama uvajam in razvijam portfolio učenca, ki vsebuje avtentične naloge, ki ne zahtevajo znanja nižjih taksonomskih ravni, kot je na primer pomnjenje faktografskega gradiva, temveč učenje, ki vključuje ustvarjalen pristop.

Avtentične naloge, ki jih pri pouku zgodovine uvajam tudi za učence s posebnimi potrebami, omogočajo procesno učenje, odkrivanje in vključevanje učenčevih močnih področij, razvoj njihovih spretnosti še posebej pri njihovih šibkih področjih, dialog, skupno načrtovanje dela in formativno spremljanje razvoja med stopnjami učenja posameznega učenca. Tak način podajanja snovi, preverjanja in ocenjevanja spodbuja razvoj učne motivacije in željo po znanju.

Prednosti avtentičnih nalog pred klasičnimi oblikami ocenjevanja znanja je veliko. Avtentične naloge pri učencih s posebnimi potrebami namreč skozi proces zbiranja in organiziranja podatkov, raziskovanja, analiziranja omogočajo, da konstruirajo lastno znanja, hkrati pa spodbujajo tudi razvoj empatije, pozitivne akademske samopodobe, socialnih veščin, komunikacijskih veščin in učnih delovnih navad. Pri takšnem načinu dela pa gre pravzaprav za multisenzorno učenje, ki omogoča tudi medpredmetno povezovanje, neformalne oblike sodelovanje s starši, medvrstniško pomoč, timsko delo, vključevanje šolske svetovalne službe...

Rezultati raziskave, ki sem jo naredila, so pokazali, da take naloge spodbujajo tudi inovativnost in notranjo motivacijo, ki jo takšni otroci še posebej potrebujejo, saj omogočajo vključevanje učenčevih interesov. Učenci na tak način pridobijo uporabno znanje, spremljajo lasten napredek, spoznavajo samega sebe, so aktivni, saj sami s svojim delom dosežejo zastavljene cilje.

Najpogostejše avtentične naloge: igre vlog in simulacije, izdelovanje modelov, časopisov, delo na terenu, nastopi, okrogla miza, dnevniki, reportaže, reportaža iz muzeja, izdelovanje stripov...

Ključne besede: avtentična naloga, portfolio, formativno spremljanje učenca

AUTENTIČNE ZADACE KAO PRIMER FORMATIVNOG OCENJIVANJA ZNANJA DRUŽBOSLOVNIH PREDMETA

Predavanje i ocenjivanje znanja kod učenika sa posebnim potrebama

Barbara Purkat
OŠ Vižmarje Brod, Ljubljana, Slovenija
barbara.ion@hotmail.com

Sa aktivnim i kreativnim radom možemo menjati pristup ocenjivanja znanja učenika sa posebnim potrebama i takođe možemo razvijati metode i forme učenja i nastave. Jedan od jako uspešnih načina za proveru i ocenjivanje znanja može biti provera i ocenjivanje znanja uz pomoć autentičnih zadataka, koje su prilagođene učenicima sa posebnim potrebama, posebno sa učenicima sa specifičnim učnim teškoćama, teškoćama pažnje i hiperaktivnosti. Sama uvodim i razvijam portfolio učenika, koji sadrži autentične zadatke, koji ne zahtevaju znanja nižih taksonomskih razina, kao što je na primer pamćenje faktografskog gradiva, nego učenje, koje uključuje kreativni pristup.

Autentične zadaci, koje na časovima istorije izvodim i za učenike sa posebnim potrebama omogućavaju procesno učenje, otkrivanje i uključivanje učenikovih moćnih područja, razvoj njihovih spretnosti posebno kod njihovog slabog područja, dialoga, zajedničkog planiranja rada i formativno praćenje razvoja među stupnjevima učenja pojedinačnog deteta. Takav način predavanja, provere i ocenjivanja potiče razvoj motivacije i želje po napredku.

Prednosti autentičnih zadataka pred klasnim načinom ocenjivanja znanja je mnogo. Autentične zadaci kod učenika sa posebnim potrebama naime kroz proces skupljanja i organiziranja podataka, istraživanja, analiziranja omogućavaju da konstruišu vlastito znanje, ujedno pa potiču razvoj empatije, pozitivnog akademskog samopoštovanja, socialnih i komunikacijskih veština i radnih navika. Kod takvog načina rada pre svega se ide za multisenzorno učenje koje omogućuje međupredmetno povezivanje, neformalni oblik saradnje s roditeljima, timski rad, uključivanje školske socialne službe...

Rezultati istraživanja, koje sam izvela, su pokazali, da takvi zadaci potiču takođe na inovacije i unutrašnju motivaciju, koju takva deca trebaju, jer omogućavaju uključivanje učenikovih interesa. Učenici na takav način dobivaju praktično znanje, prate vlastiti napredak, upoznavaju sami sebe, su aktivni, jer sami svojim radom dostižu zadane ciljeve.

Najčešći autentični zadaci su: igre uloga i simulacija, izrađivanje modela (modeliranje), časopisa, rad na terenu, nastupi, okrugli sto, dnevници, reportaže, reportaže iz muzeja, izrada stripa...

Ključne reči: autentične zadace, portfolio, formativno praćenje učenika

INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN SLOVENIA

Nina Pavlin
OŠ Vižmarje Brod, Ljubljana, Slovenia
ninci.pavlin@gmail.com

Slovenia is included in European and global process of inclusion. The formal framework for the inclusion of children with special needs was given with the Placement of Children with Special Needs Act/ZUOPP. Children with special needs are divided into nine formal groups: those with intellectual disabilities, sight impairments, hearing impairments, speech and language disorders, physical disabilities, deficits in specific areas of learning, chronic diseases, personal and behavioural disturbances and with autism spectrum. We can include children with special needs into the Program for preschool children with special needs and the implementation of additional professional help (kindergartens), adapted program for preschool children (kindergartens), educational program with adapted implementation and additional professional support (elementary schools, secondary schools), customized educational program with equivalent educational standard (primary schools, secondary schools, institutions for the hearing impaired, visually impaired and movement-impaired persons), customized educational program with lower educational standards (special schools), a special educational program for children with moderate, severe and profound intellectual disabilities. There are 8% of children with special needs in Slovenia.

We can discover children who are vulnerable to specific learning difficulties very early, thanks to the 5-scale model called Response to treatment. The model helps to detect child deficits, together with its strengths and special needs and enables them to offer an effective and supportive learning environment. "The model enables a preventive and an early elimination of educational problems of each child. When a school commits to the implementation of the model Response to treatment, it enables prevention and with that also realizes the idea of an inclusion. Slovenian special education experts have developed a model in which teamwork and cooperation of all relevant members (parents, children, teachers, and experts) are expected.

Some good examples of inclusion are good teaching practice, peer help, additional education for students and for school workers, help from volunteers, teamwork, cooperating with external experts, support from school leadership...

Keywords: *inclusion, children with special needs, groups of special needs, programs for children with special needs, Response to treatment*

ČEMU TUDI UČENCE S PRIMANJKLJAJI NA POSAMEZNIH PODROČJIH UČENJA UČITI RAZMIŠLJANJA

Anita Dernovšek
OŠ Vižmarje Brod, Ljubljana, Slovenija
[aniita.dernovsek@gmail.com](mailto:anita.dernovsek@gmail.com)

V prispevku bodo predstavljena orodja razmišljanja Edwarda de Bona, s katerimi lahko tudi poučujemo otroke razmišljanja. Na konkretnih primerih bo prikazano, kako in čemu tudi učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja poučevati spretnosti razmišljanja, ki jih potrebujejo v vsakdanjem življenju v primerjavi z razmišljanjem, ki ga od njih zahteva usvajanje nove učne snovi pri posameznih šolskih predmetih, kjer učenci običajno doživljajo neuspeh in vložen trud ni premo sorazmeren v primerjavi z učenčevo uspešnostjo, kar lahko zaznamuje učenčevo samopodobo in prepričanje, da ne zna razmišljati. Zdravnik in psiholog dr. Edward de Bono, ki se najraje predstavi kot mislec – razmišljevalec, je vodilna svetovna avtoriteta na področju kreativnega razmišljanja in neposrednega poučevanja razmišljanja kot spretnosti. S pomočjo svojih metod uči ustvarjati ideje, ustvarjalno in domiselno razmišljati ter uporabljati možgane na drugačen način, kot smo se jih "učili" uporabljati.

Edward de Bono učenje razmišljanja definira kot operacijsko spretnost, s pomočjo katere inteligenca ravna v skladu z izkušnjami, ki obstajajo ne glede na učenčeve sposobnosti. Učenčevo razmišljanje se vedno izkaže kot uspešno, produktivno in uporabno, saj učence vodi v razmišljanje s preprostimi in jasnimi navodili. Učenec se uči razmišljanja, ki ga potrebuje, da bi znal presojati o pozitivnih in negativnih okoliščinah, prepoznati tudi zanimivo, kar ga bo navdušilo in vzbudilo v njem tudi ustvarjalno razmišljanje, učil se bo prepoznati namen svojega početja, postavljati prioritete, predvidevati posledice in upoštevati tudi poglede drugih ljudi.

Učitelj z učenci razvija načrtno razmišljanje, tako da načrtuje aktivnosti, ki na enostaven način od učencev zahtevajo osredotočeno, konstruktivno in ustvarjalno razmišljanje, predvsem pa predanost delu, kar razvija njihove veščine, ki jih zaradi vloženega truda zagotovo vodijo v uspeh, kar jih motivira za nadaljnje delo in krepi njihovo samozavest.

Ključne besede: Edward de Bono, učenje razmišljanja, konstruktivno razmišljanje, učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja

PRIMENA INFORMACIONO – KOMUNIKACIONIH TEHNOLOGIJA KAO ASISTIVNIH TEHNOLOGIJA U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU

Radmila Laban

Škola za učenike oštećenog vida „Veljko Ramadanović“, Zemun
skolaveljkoramadanovic@yahoo.com

Većina nastavnika u inkluzivnom obrazovanju se tek sada upoznaje sa potrebama učenika sa smetnjama u razvoju i asistivnim tehnologijama. Govorne tehnologije kao asistivne tehnologije pomažu učenicima sa različitim vrstama oštećenja: slepim i slabovidim, učenicima koje otežano govore, ne mogu da čuju, učenicima sa disleksijom, sa dečijom i cerebralnom paralizom itd.

Mogućnosti primene asistivnih tehnologija u školovanju učenika sa smetnjama u razvoju zavise od vrste smetnje i dostignuća u razvoju govornih tehnologija za srpski jezik.

Slepi učenici će moći samostalno da se dopisuju preko e-mail-a i pristupaju informacijama na Internetu (govorni portali), dok osobe sa dečijom i cerebralnom paralizom uglavnom koriste sintetizator govora tako što im učitelj pusti sintezu određenog teksta.

Kada se upoznaju sa novim alatima koje učenici sa smetnjama u razvoju koriste u svakodnevnom životu, učenju i radu, nastavnici će moći da prilagode svoje programe novim mogućnostima svojih učenika i tako doprinesu usavršavanju i razvoju njihovih intelektualnih potencijala i radnih sposobnosti.

Ključne reči: asistivne tehnologije, govorne tehnologije, sintetizator govora, novi alati

ИНКЛУЗИЈА У ПРАКСИ: КРЕТИВНЕ РАДИОНИЦЕ НА ЧАСУ ГРАЂАНСКОГ ВАСПИТАЊА

Терезија Спасојевић
Основна школа „Вук Караџић“, Сурчин
terezija.spasojevic@gmail.com

Циљ грађанског васпитања јесте да од ученика створи будуће грађане који неће бити само пуки становници своје државе, већ како одговорни тако и активни у политичком животу. Ученици се оцењују описно што умањује страх и стрес од оцењивања, а рад се базира на истраживачком и радионичарском раду. Смисао спроведених радионица је развијање социјалних вештина ученика, боље међусобно разумевање, тимски рад, развијање асертивне комуникације код ученика. Овакав начин рада може бити од велике користи ученицима у социјализацији, али може представљати и тешкоћу за ученике који су социјално или емотивно неприлагођени или са друге стране имају потешкоће у когнитивном функционисању.

У овом раду биће представљене практичне радионице спроведене на часовима грађанског а које нису предвиђене приручником намењеним наставницима за извођење наставе. Смисао ових креативних радионица било је боље укључивање ученика који иду на овај изборни предмет, али се школују по ИОП-у 2. Ове радионице обухватале су креативан рад на изради одређених украса на којима су ученици могли да се истакну, сарађују са својим вршњацима, али и кроз практичан рад стекну одређена знања. У раду ће бити описане и неке технике за неприметно укључивање ученика који су на социјалном плану избачени из вршњачке групе.

Кључне речи: ученици, ИОП 2, грађанско васпитање, креативне радионице

ROLE OF EXPERT TEAM IN INCLUSIVE EDUCATION AND UPBRINGING IN A REGULAR SCHOOL

Katarina Diklić, Terezija Spasojević
Primary School „Vuk Karadžić“, Surčin
katarinadiklic@gmail.com
terezija.spasojevic@gmail.com

Expert team in Primary School „Vuk Karadžić“ in Surčin consists of:

- pedagogue who works 100% of working hours, and
- psychologist who works 50% of working hours.

The School has 772 pupils. When it comes to the students who go to schools by the IOP (individual education program), expert team is the fundamental factor. Expert team have several functions in working with inclusive students:

- Informative function
- Instructive function
- Educational function
- Therapeutic function
- Administrative function
- The function of coordination and cooperation
- Other (if applicable).

Informative function consists of activities in order to inform:

- Teacher
- Parents
- Principal
- Associates (Experts of institutes, health institutions, social work centers and others).

The instructional function is reflected in giving all instructions concerning IOP work from writing a plan to working with these students.

The educational function of the expert service is educating all persons who work on inclusion. This function was very important when inclusion was introduced into regular schools, but it still has a great significance today. Considering that teachers were not educated to work with such children, a great burden has fallen on the psychologist and pedagogue.

The therapeutic function consists of working directly with such children. The role of the psychologists is especially expressed here.

The administrative function is reflected in running the administration. In our school, the psychologist or pedagogue are leading the Inclusion Team and they are in charge of running the administration.

The function of coordination and cooperation - Inclusion requires team work and cooperation, and that is why this is an important function because only good team work and cooperation can achieve success.

Other functions - There are many other functions which appear in certain cases, and can not be classified into any of the above.

Expert team in Primary School should have a defectologists too, or experts of similar profiles. This problem in our school was partly solved by cooperation with the experts of the elementary school "S.J.Sirogojno".

Keywords: *expert team, school, inclusion, functions*

TEMA: „LJUBAV NE BROJI HROMOZOME“

Milica Mitić, Maja Obradović
Predškolska ustanova „Rakila Kotarov-Vuka“
Lazarevac

Inkluzivno vaspitanje i obrazovanje je inovativni proces koji se u našoj zemlji realizuje poslednju deceniju. Inkluzija izaziva pažnju stručnjaka različitih profila, ali vaspitača posebno, jer su oni u sistemu vaspitanja i obrazovanja prvi realizatori vaspitno obrazovne prakse. Predškolska ustanova „Rakila Kotarov-Vuka“ u periodu 2010. godine počinje sa realizacijom inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja.

Cilj ovog rada je razumevanje i prihvatanje deteta sa smetnjama u razvoju od strane vaspitača, razvijanje pozitivnog stava i empatije kod dece u grupi i stvaranje partnerskog odnosa sa roditeljima deteta.

Dečak sa Daunovim sindromom ima saradnički i drugarski odnos sa decom ne samo iz svoje grupe, nego i iz ostalih grupa vrtača, kao i sa odraslim osobama u objektu u kom boravi. Učestvuje u svim oblicima rada: aktivnost, manifestacije, javni nastupi, izleti, druženja. Kroz različite oblike rada i aktivnosti postigle smo da: sam pere i briše ruke, izuva obuću, odlaže na mesto, slaže kocke jednu na drugu, klasifikuje po boji, šutira, kotrlja, baca loptu, penje se uz stepenice samostalno, stoji u paru, prati red, pokazuje pojam kada drugi imenuje, vraća igračke na mesto, drži bojicu, razume i izvršava naloge.

Ostvarena je saradnja sa roditeljima u cilju optimalnog razvoja deteta, učestvuje u svim obavezama i programima u vrtiću i grupi, organizatori su i realizatori nekih aktivnosti. Različitost je shvaćena i prihvaćena od strane okruženja.

Iz jaslene grupe u mladju grupu vrtica prelazi dečak koji ima Daunov sindrom. Početak našeg rada sa njim zasniva se na prilagodjavanju i otklanjanju prepreka, prikupljanju podataka, praćenju i posmatranju deteta i izradi pedagoškog profila. Uz angažovanje roditelja i mišljenje interesorne komisije dečak dobija personalnog asistenta, a vaspitači počinju sa realizacijom IVOP 2, kao prvi i jedini u ustanovi. Mišljenje i iskustvo vaspitača vezano za realizaciju IVOP 2 da je rad konkretizovan i jasno su postavljeni ciljevi, zadaci i očekivanja.

Ključne reči: Daunov sindrom, inkluzija, vaspitač, grupa, roditelj partner u grupi.

ULOGA PROGRAMA „STARIJI BRAT, STARIJA SESTRA“ U SOCIJALNOM UKLJUČIVANJU DECE I MLADIH SA SMETNJAMA U RAZVOJU

Iva Fila Ivanov, Gordana Marčetić Radunović, Bojana Krstić Marković
Udruženje "DAJ MI RUKU", Beograd
office@dajmiruku.org

Program "Stariji brat, starija sestra" sprovodi udruženje "DAJ MI RUKU", kontinuirano od 2011. godine. Ovim programom je zamišljeno da se deci i mladima sa smetnjama u razvoju, kao i iz ostalih rizičnih grupa, pruži psiho-socijalna pomoć u cilju socijalnog uključivanja u lokalnu sredinu. Realizuje se u ciklusima, u saradnji sa udruženjem "SOCIATIVA" i redovnim i školama za obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju. Glavni princip rada je uspostavljanje trajnog odnos i interakcije između jednog studenta humanističkih nauka i jednog deteta u trajanju od najmanje 15 meseci. Učenje po modelu je ključno za ovaj program, a asertivna komunikacija, kao izraz zastupanja sebe uz poštovanje sagovornika je baza programa.

Cilj ovog rada je da pruži uvid u različite metode kojima se obučavaju i osnažuju studenti kako bi deci i mladima sa smetnjama u razvoju pomogli da razviju prvenstveno komunikacijske veštine, ali i steknu znanja i iskustva i razviju svoje potencijale uz pomoć kojih bi se što brže integrisala u društvo. U program smo aktivno uključili i lokalnu zajednicu, a naročito firme i kompanije koje imaju česte i direktne kontakte sa našim korisnicima.

Programu smo pristupili na više načina, razvijajući uslugu Pomoć pomagačima. Usluga predstavlja kontinuiranu i fokusiranu podršku studentima u radu sa decom i mladima, koja sa sobom mogu da nose traumatične sadržaje. Studenti putem grupnog rada (psihodramska terapija, supervizija volontera, grupe podrške, radioničarski rad) rade na prepoznavanju sopstvenih reakcija, uče strategije za prevenciju sindroma izgaranja, obezbeđuju najbolji interes dece. Podaci o zadovoljstvu korisnika ovim programom prikupljeni su od 2011. do 2017. godine od ukupno 60 korisnika. Prikupljeni podaci govore da program koristi i deci i mladima i studentima i roditeljima. Npr, na skali od 1 do 10 studenti su uslugu Pomoć pomagačima su ocenili procečnom ocenom 9,1: prvi ciklus 9,8, drugi 9,7, treći 7,9.

Ključne reči: program "Stariji brat, starija sestra", pomoć pomagačima, asertivnost, studenti, grupni rad, socijalno uključivanje

IZLETI I PODRŠKA INKLUZIJI U PRAKSI NA OTVORENOM PROSTORU NA PRIMERU GRADSKE OPŠTINE SURČIN

Sara Stanić Jovanović
Kulturni centar Surčin

Ana Nikolić, Salim Goranac
Osnovna škola "Sava Jovanović Sirogojno"
skolasirogojno@yahoo.com

Gradska opština Surčin je najmlađa ili sedamnesta beogradska opština koja se poslednjih godina izdvaja na turističkom tržištu prestonice interesantnom i nesvakidašnjom izletničkom ponudom i sadržajima za posetioce. Očuvani biodiverzitet značajnih vodenih površina, kao i šume, lovišta i uređena izletišta (Bojčinska šuma, Gibavac, Dobanovački zabran, reka Sava, Nautičko selo "Biser", ribnjaci "Bečmenska bara", Živača i drugo) predstavljaju zanimljivu destinaciju za podršku inkluziji u praksi na otvorenom prostoru kroz izlete, događaje i pojedinačne programe i projekte od značaja za jačanje kapaciteta za učenje i primenu principa inkluzije u praksi. Kulturni centar Surčin uz redovno funkcionisanje i organizaciju brojnih kulturnih i turističkih manifestacija i događaja, pruža institucionalnu podršku i participira u realizaciji inkluzivnih projekata i programa za decu.

Uslovi u kojima žive deca sa smetnjama u psihofizičkom razvoju svedoče u kojoj meri sredina obezbeđuje mogućnosti za njihov razvoj. Brojne su prepreke jer uslovi nisu podsticajni, često su ometajući zbog predrasuda i stereotipa i na njima zasnovanih negativnih stavova. Kada se obezbede uslovi i uvedu organizovane aktivnosti u procesu inkluzivnog obrazovanja dolazi do menjanja stavova i odnosa prema deci sa smetnjama u psihofizičkom razvoju čime se stvaraju uslovi za njihovo kvalitetno obrazovanje i razvoj u celini. Kroz saradnju sa drugim institucijama i organizacijama učenici škole "Sava Jovanović Sirogojno" u Zemunu, uključeni su u nekoliko zajedničkih projekata čime se jača inkluzija i promovise poštovanje različitosti.

Vidljivost rezultata saradnje obezbeđuje se preko sajtova, društvenih mreža, učešćem na takmičenjima, smotrama, sajmovima i drugim manifestacijama, kao i putem realizacije zajedničkih projekata, čijom implementacijom škole i njihovi partneri u pružanju usluga, postaju specifične i prepoznatljive u sredini.

Ključne reči: izleti, inkluzija, Surčin, saradnja

ДЕТЕ ЈЕ ДЕТЕ

Јелена Марковић, Рада Рончевић, Јасминка Јевић
ОШ „Вук Караџић“, Сурчин

Стоја Прибићевић, Јована Кнежевић
ОШ „Сава Јовановић Сирогојно“, Земун
skolasirogojno@yahoo.com

Дугогодишње искуство рада у школи нам је показало да сва деца, било да су у основном образовању или су обухваћена инклузијом због развојних сметњи, подједнако позитивно реагују на игру, плес, маскирање, сцену. Користећи та сазнања као и искуство колегица Стоје Прибићевић и Јоване Кнежевић, одлучиле смо да креирамо заједно угледни час у који смо имплементирале игру, плес, глуму, костиме и извођење свега на сцени. Укључиле смо ученике различитог узраста, различитих интересовања, нивоа развоја. Желимо да прикажемо час у којем се превазилазе изазови, које имају деца обухваћена инклузијом. Могуће је преношење нових сазнања ученицима, подстицање њихове креативности, јачање самопоуздања деце без обзира на то како се и у ком облику образују.

Знања која усвајају на овај начин подстичу њихову креативност, показују њихове таленте, јачају њихово самопоуздање. Инклузијом, односно укључивањем деце, да и сами учествују у креирању сценарија, намештању сцене, изради костима постиже се изузетна повезаност и ствара се осећај да смо сви део целине која ствара нешто добро и лепо.

На овај начин се постиже и међусобна сарадња на релацији наставник ученик као и велика добит за децу и њихов сазнајни процес и развој. Знања која стичу на овај начин постају трајна и лако применљива у свакодневном животу, што је основа образовања.

Угледни час и рад којим се желимо представити на стручном скупу носи назив „ДЕТЕ ЈЕ ДЕТЕ“, а осмишљен је тако да приказује живот у Србији у 19. веку и живот у Србији у 21. веку, породичне односе, поделу посла, одећу, слободне активности и слично. Кроз наставу историје, народну традицију, српски језик, музичку и ликовну културу остварена је вертикална и хоризонтална корелација. А такође је остварена и сарадња две школе ОШ „Вук Караџић“ и ОШ „Сава Јовановић Сирогојно“

Различити предмети, различите наставне теме и искуства нас наставника из обе школе допринели су размени знања која су унапредила нашу досадашњу праксу. На овај начин смо се отворили за рад са ученицима који су обухваћени инклузивним образовањем без икаквог страха од неуспеха, јер деца су деца, она сва траже пажњу, љубав и игру.

Кључне речи: инклузија, социјализација, сарадња, учење, *inkluzija u praksi i jačanje kapaciteta za učenje*

KORIŠĆENJE MUZIKE U RADU SA DECOM SA SMETNJAMA U RAZVOJU

Slavica Đurić Pavlović, Jelena Kundović, Ivana Aleksić
Udruženje za pomoć mentalno nedovoljno razvijenim osobama "Zagrljaj", Topola

Rani tretman i edukacija dece sa smetnjama u razvoju značajno poboljšavaju njihove mogućnosti svrsishodnog učestvovanja u porodičnom i životu šire društvene zajednice. Muzikoterapija je disciplina koja koristi jezik zvukova i muzike u odnosu klijenta i terapeuta kao sredstvo unutar sistematičnog procesa intervencije sa preventivnim, terapijskim i rehabilitacijskim ciljevima. Osnovna struktura terapijskog procesa uključuje definisanje potreba, planiranje intervencije i evaluaciju ishoda.

Njena primena može unaprediti kvalitet života i doprineti razvoju različitih veština bez obzira na vrstu smetnji. Uz pravilan pristup, adekvatne metode i edukovan stručni tim na čelu sa muzikoterapeutom- muzika je snažno oruđe u borbi sa razvojnim poteškoćama, a rezultati su evidentna promena ponašanja, bolja komunikacija i socijalna interakcija, emocionalna regulacija, tolerancija.

U prvom delu rada teorijski se obrađuje koncept muzikoterapije- istorijat, pojam, vrste, proces, efekti. Ideja o primeni muzike u školskim uslovima, u okviru vannastavne aktivnosti za decu sa raznim smetnjama a narocito mentalnim i smetnjama u okviru autisticnog spectra. Sledi prikaz iskustava realizovanog projekta "Muzikoterapija-tretman osoba sa smetnjama u razvoju i invaliditetom", kjoj je Udruženje "Zagrljaj" realizovalo tko 2017 godine, uz kratke video klipove i fotografije.

Ključne reči: muzika, muzikoterapija, deca sa smetnjama, efekti muzikoterapije.

MODEL IMPLEMENTACIJE INKLUZIVNIH VREDNOSTI U PREDŠKOLSKOJ USTANOVI ČUKARICA

Biljana Gajić, Ivona Šujak
PU "Čukarica", Beograd
neutralna@gmail.com

Model inkluzivnog obrazovanja u PU "Čukarica" podrazumeva uključivanje dece iz osetljivih grupa kojima je usled socijalne uskraćenosti, smetnji u razvoju, specifičnih teškoća u učenju i iz drugih razloga, potrebna dodatna podrška u obrazovanju. Predškolska Ustanova Čukarica svojom upisnom politikom i vaspitnom praksom intenzivno zastupa inkluzivnost kao prioritetnu vrednost.

Kako bi se izradio ovakav model ustanova je pristupila formiranju stručnog tima za inkluzivno obrazovanje na nivou ustanove. Sledeći korak je bila realizacija intenzivnih i mnogobrojnih seminara u oblasti inkluzivnog obrazovanja kao podrške stručnih kompetencija vaspitača ali i kao načina da se ojača senzitivnost za vrednosti različitosti i tolerancije. Sticanjem znanja i veština u radu sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška u razvoju nametnula se neophodnost unapređivanja forme vođenja adekvatne i pregledne pedagoške dokumentacije u vidu izrade pedagoških profila i IOP-a. Jedan od zadataka predškolskog obrazovanja je i priprema dece za uključivanje u naredne nivoe formalnog obrazovanja, te su uspostavljeni protokoli o saradnji sa školama tokom tranzicionih perioda u okviru lokalne zajednice.

Kao vid dodatne podrške putem različitih programa ostvaruje se i kroz saradnju naše ustanove sa partnerima na nivou opštine od kojih su O.Š Miloje Pavlović, udruženje "Potkovića" kao i putem konkretnih programa podrške inkluzivnom obrazovanju od strane opštine "Čukarica".

Ulogu roditelja kao aktivnih partnera u podizanju kvaliteta života dece sa teškoćama ustanova je prepoznala i podržala uključivanjem roditelja ove dece u savete roditelja na nivou vrtića i u na nivou ustanove.

Svoj najveći doprinos zaposleni ove ustanove vide u napretku u domenu profesionalne prakse i kao aktivnih učesnika u menjanju stavova koji još uvek nisu senzibilisani da različitosti vrednuju i neguju etosom tolerancije kao i da se stručnoj javnosti i kreatorima obrazovnih politika ukažu na nove zone razvoja ranog inkluzivnog obrazovanja i unaprede neke od objektivno nepovoljnih okolnosti u kojima se ono planira i sprovodi.

Ključne reči: rano inkluzivno obrazovanje, predškolsko obrazovanje, lokalna zajednica, saradnja sa roditeljima

PRIMER USPEŠNE SARADNJE OŠ „VUK KARADŽIĆ” IZ SURČINA I OŠ „SAVA JOVANOVIĆ SIROGOJNO“ IZ ZEMUNA

Katarina Diklić
Osnovna škola „Vuk Karadžić“, Surčin
katarinadiklic@gmail.com

Osnovna škola „Vuk Karadžić“ je redovna osnovna škola sa 728 učenika raspoređenih u 27 odeljenja kao i 2 izdvojena odeljenja učenika specijalne škole „Sava Jovanović Sirogojno“ iz Zemuna sa 12 učenika od prvog do osmog razreda. Osim što dele isti prostor, učenici se međusobno druže i uče, a nastavnici obe škole su dobar primer uspešne saradnje. Svake godine se organizuju zajedničke aktivnosti kroz radionice, ugledne časove, sportske susrete i ostale aktivnosti. U OŠ „Vuk Karadžić“ se uspešno sprovodi međunarodni eko-projekat „Eko-škola“ u okviru kojeg je aktivna saradnja ovih škola. Jedan od uglednih časova posvećen je izradi predmeta od eko-otpada. Učenici su zajednički izrađivali predmete od kojih su kasnije pravili izložbu. Takođe, jedan uspešan primer druženja je naša čajanka. Čajanka ima značajnu ulogu za saradnju jer je ona mesto druženja učenika, nastavnika i roditelja. Osim zabavnog ima i edukativni karakter. Obeležavanje značajnih datuma, bilo iz prošlosti, ekologije, vere, običaja također su povod za saradnju i druženja. Već tradicionalno se obeležavaju dani: zdrave hrane, planete zemlje, voda, prolećnog bazara i sportskih susreta. Osim druženja učenika, važna je i saradnja nastavnika i stručnih saradnika kao i menadžmenta škole. Nastavnici-stručnjaci OŠ „S.J.Sirogojno“ kao što su defektolozi, logopedi, specijalni pedagozi i ostali, pomažu svojim kolegama iz OŠ „Vuk Karadžić“ u radu sa učenicima koji imaju problema koji prevazilaze oblasti rada redovnih nastavnika. Tako sa učenicima redovne osnovne škole rade defektolozi jednom sedmično. Svake godine mobilni logopedski tim uradi logopedsku trijažu i na osnovu toga logoped radi sa decom koja imaju probleme iz ovog domena. Kod samog uvođenja inkluzije a često i danas, stručnjaci OŠ „S.J.Sirogojno“ pomažu nastavnicima redovne škole u izradi IOP-a, dijagnostici, prevenciji, predavanjima, savetodavnim radom i sl. Škole imaju i zajedničku međunarodnu saradnju sa školom iz Črenšovaca (Slovenija). Od ove godine su surorganizatori zajedničkog naučnog skupa koji je međunarodnog karaktera. Dobra, stručna i iskrena saradnja je dobra podloga da sve što se zajednički organizuje ima odličan rezultat.

Ključne reči: saradnja, škola, učenici, nastavnici

VKLJUČEVANJE UČENCEV ROMOV V ŽIVLJENJE IN DELO ODDELČNE SKUPNOSTI NA OŠ FRANCETA PREŠERNA ČRENŠOVCI

Romana Glavač
OŠ Franceta Prešerna Črenšovci, Slovenija
romana.glavac@gmail.com

OŠ Franceta Prešerna Črenšovci že od 1971 obiskujejo učenci Romi iz romskih naselij Kamenci in Trnje. Drugačnost romske kulture, predvsem pa jezikovno drugačnost, zato na ravni dela šole in posameznih oddelkov v največji možni meri upoštevamo pri načrtovanju vseh dejavnosti. Šola se vseskozi vključuje v različne projekte, preko katerih posebno pozornost posvečamo delu z romskimi učenci, naša praksa v oddelkih pa se s posameznim projektom ne zaključi, ampak se le nadgrajuje. Na šoli je zaposlena romska pomočnica, ki se vključuje v učno-vzgojno delo z učenci pri pouku, prav tako načrtuje in izvaja posamezne dejavnosti za učence Rome ter njihove starše tako v šoli kot tudi v romskem naselju. V romskem naselju na različne načine spodbujamo in ohranjamo romsko kulturo in jim preko različnih dejavnosti skušamo približati našo, večinsko kulturo. Pomembno je, da preko vseh dejavnosti zagotavljamo občutek varnosti in sprejetosti, saj so lahko le tako učenci Romi dejavni akterji vzgoje in izobraževanja, pri čemer so tudi ustrezno motivirani za dosego ciljev.

Na ravni oddelka 2. razreda kot učiteljica razredničarka v vse aktivnosti, ki presegajo delo po učnem načrtu, vključujem vse učence, tudi 4 učence Rome. Vsekakor menim, da se tako ustvarjajo ustrezni pogoji za čim boljše povezovanje med učenci, sprejemanje drugačnosti in krepitev odgovornosti ter ustvarjalnosti vseh, tudi romskih učencev. Kot najbolj primerno področje za tovrstno vključevanje vidim dejavnost na področju kulturnega ustvarjanja in izražanja. Tako učenci kot razred sodelujejo pri plesni aktivnosti, posebej uspešno se je pokazalo njihovo udejstvovanje na področju dramske igre Trnuljčica v prekmurskem narečju. Vsi učenci s vključeni tudi v pripravo kulturnega programa v mesecu decembru in pripravo kulturnega programa za starše. Kot učiteljica ocenjujem, da imajo učenci Romi tako priložnost, da prevzemajo odgovornost, da krepijo svojo ustvarjalnost in občutek pripadnosti. Obenem ugotavljam, da tovrstno delo pozitivno vpliva na vse učence in celotno oddelčno skupnost, saj se učenci v večji meri sprejemajo, presegajo drugačnost, se pri dejavnostih vseskozi spodbujajo in si pomagajo ter na ta način krepijo medsebojno povezanost.

Ključne besede: učenci Romi, romska kultura, romska pomočnica, dejavnosti na kulturnem področju na ravni oddelčne skupnosti.

INCLUSION OF ROMA STUDENTS IN THE LIFE AND WORK OF THE CLASS COMMUNITY AT THE PRIMARY SCHOOL OF FRANCE PREŠEREN ČRENŠOVCI

Romana Glavač
Primary School of France Prešeren Črenšovci, Slovenia
romana.glavac@gmail.com

Roma students from the Roma settlements of Kamenci and Trnje have been attending Primary school of France Prešeren Črenšovci since 1971. The difference of the Roma culture and, above all, the language difference, is therefore taken into account as far as possible in the planning of all activities at the level of the school and individual departments. The school is constantly involved in various projects, through which we pay special attention to working with Roma pupils, and our practice in departments does not end with the individual project, but is only upgraded. At the school, there is a Roma assistant who is involved in educational work with pupils in class and also plans and implements individual activities for Roma students and their parents in both school and in Roma settlements. In the Roma settlement, we encourage and preserve Roma culture in various ways and through various activities, we try to bring our culture closer to theirs. It is important to provide a sense of security and acceptance through all activities since they are the only way for Roma pupils to be active actors of education, which makes them appropriately motivated to achieve goals.

As a class teacher of the 2nd grade I include all pupils, including 4 Roma students in all activities that go beyond the curriculum. In any case, I believe that this creates the right conditions for the best possible connection between pupils, the acceptance of differences and the strengthening of the responsibility and creativity of all, including Roma pupils. I find the field of cultural creation and expression the most appropriate area for this kind of integration activity. Both pupils and class participate in dance activities, and their participation in the drama *Trnuljčica* (The Sleeping Beauty) in the Prekmurje dialect has been particularly successful. All pupils are also involved in the preparation of the cultural program in December and the preparation of a cultural program for parents. As a teacher, I believe that in this way Roma students have the opportunity to take responsibility to strengthen their creativity and sense of belonging. At the same time, I find that this kind of work has a positive impact on all students and the entire class community, since pupils are more accepted, go beyond the differences, they are constantly encouraged and assisted in the activities and in this way, they strengthen interconnection.

Keywords: *Roma pupils, Roma culture, Roma assistants, cultural activities at the level of the class community.*

INKLUZIJA V OKVIRU PROGRAMA ETIKA IN VREDNOTE

Metka Husar Černjavič
OŠ Franceta Prešerna Črenšovci, Slovenija

Področje izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami je v Sloveniji v zadnjih dveh desetletjih doživljalo velike spremembe. Od sprejetja Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami v letu 2000 se povečuje število otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, ki so vključeni v običajne oblike izobraževanja. Toda pravni okvir za dejansko inkluzijo in socialno vključenost otrok s posebnimi potrebami v redne osnovnošolske programe ni dovolj, pomembno je oblikovati spodbudno učno okolje, razvijati šolsko kulturo in klimo, ki podpira vse posebnosti in razlike. Vključujoča (inkluzivna) šola pomeni širjenje vrednot sodelovanja, solidarnosti in enakopravnosti, ki jih v današnjem času še kako potrebujemo.

V prispevku so predstavljene dejavnosti, ki jih na OŠ Franceta Prešerna Črenšovci že četrto leto izvajamo v okviru programa Etika in vrednote. Program temelji na spoznanju, da imajo osnovne šole pomembno vlogo pri razvoju osebnosti učencev. Skozi dejavnosti delavnic utrjujemo etiko in obče človeške vrednote med otroki in mladostniki, s čemer na šoli razvijamo inkluzivno kulturo ter ustvarjamo pogoje za socialno sprejetost in vključitev vseh otrok.

Rezultati izvajanja programa kažejo, da program prispeva h kakovostnejšemu moralnemu razvoju posameznika in ustvarja ugodnejšo socialno okolje za vse vključene. Zavedamo se, da je vsak otrok edinstven in hkrati različen, in da je ravno to kakovost, ki nas lahko bogati.

***Ključne besede:** otroci s posebnimi potrebami, inkluzivna (vključujoča) šola, Etika in vrednote*

INCLUSION WITHIN THE PROGRAM OF ETHICS AND VALUES

Metka Husar Černjavič
Primary School of France Prešeren Črenšovci, Slovenia

In the last two decades, the field of education of children and adolescents with special needs has undergone major changes. Since the acceptance of the Placement of Children with Special Needs Act in 2000, the number of children and adolescents with special needs, who are included in the usual forms of education, is increasing. However, the legal framework for the actual inclusion and social inclusion of children with special needs in regular primary education programs is not enough; it is important to create a stimulating learning environment, develop a school culture and climate that supports all the specifics and differences. Inclusive school means spreading the values of cooperation, solidarity and equality, which we still need today.

The paper presents activities that are carried out at the Primary school of France Prešeren Črenšovci for the fourth year within the Ethics and Values Program. The program is based on the recognition that primary schools play an important role in the development of pupils' personalities, through the activities in the workshops we consolidate ethics and common human values among children and adolescents, thus developing an inclusive culture at school and creating the conditions for social acceptance and inclusion of all children.

The results of the implementation of the program show that the program contributes to a higher quality moral development of the individual and creates a more favorable social environment for all involved. We are aware that every child is unique and different, and that it is precisely this quality that can enrich us.

Keywords: *children with special needs, inclusive school, Ethics and values*

POSTER PREZENTACIJE

PRIMENA VAN HILEOVE TEORIJE GEOMETRIJSKOG MIŠLJENJA U OSNOVNOJ ŠKOLI²

Mirjana Japundža-Milisavljević, Aleksandra Đurić-Zdravković, Biljana Milanović-Dobrota
Univerzitet u Beogradu - Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd
mikikilj@gmail.com

Van Hileova teorija definiše nivoe mišljenja kroz koje se prolazi pri učenju geometrijskih sadržaja. Teorija podrazumeva pet razvojnih nivoa geometrijskog mišljenja (vizuelizacija, analiziranje, apstrakcija, dedukcija, strogost) i pet faza koje omogućavaju savladavanje datih nivoa (informisanje, usmereno vođenje, objašnjavanje, slobodno usmeravanje, integrisanje). Svaki naredni nivo podrazumeva usvajanje novih znanja, a da bi se dosegao sledeći nivo, neophodno je usvojiti prethodni. Usvajanje datih nivoa zavisi od razumevanja gradiva kao i od percepcije celokupnog koncepta, a ne od usvajanja činjeničnog znanja. Glavna uloga nastavnika je u tome da neformalna učenička znanja pretoči u formalna.

Osnovni cilj ovako koncipiranog rada bio je da se na osnovu teorijskih i empirijskih saznanja ukaže na značaj primene van Hileove teorije pri usvajanju geometrijskih sadržaja kod učenika osnovnoškolskog uzrasta. Istraživanja pokazuju da je teoriju moguće primeniti kod učenika koji nastavu geometrije prate uz dodatnu podršku, po prilagođenom (IOP 1) i po izmenjenom programu (IOP 2). Podaci su dobijeni na osnovu detaljne analize radova koji su u svom fokusu imali empirijsku proveru primene van Hileove teorije pri usvajanju geometrijskih sadržaja kod učenika koji ovaj program prate uz dodatnu podršku.

Na osnovu analize domaće i inostrane literature potvrđeno je da se svaki učenik koji prati nastavu geometrije prema navedenom stepenu podrške nalazi na određenom van Hileovom nivou geometrijskog mišljenja. Isto tako, uočeno je da su učenici istog kalendarskog uzrasta često na različitim nivoima ovog tipa mišljenja, što se objašnjava specifičnostima kliničkih slika. Većina učenika osnovnog obrazovanja se nalazi na nivou vizuelizacije, dok veoma mali procenat osmaka doseže treći nivo. Takođe, rezultati pokazuju da nije moguće strogo odrediti granicu niti trenutak kada je pojedini učenik s nivoa vizuelizacije prešao na nivo analize. Pre realizacije geometrijskih nastavnih sadržaja neophodno je proceniti nivo mišljenja na kom se učenik nalazi kako bi se izbeglo prezentovanje sadržaja koji ne mogu da se prate. Takođe, neophodno je posmatrati reakcije učenika na postavljene zadatke i uočiti koje reči učenik koristi pri opisivanju geometrijskih pojmova. Učeničke aktivnosti treba da budu primerene njihovom nivou mišljenja i usmerene ka njihovom prelasku na sledeći nivo.

U skladu sa nivoom geometrijskog mišljenja na kome se učenici koji prate nastavu po prilagođenom/izmenjenom programu nalaze, neophodno je realizovati nastavu koja podrazumeva aktivni doživljaj sadržaja koji se izučavaju.

Ključne reči: nivoi geometrijskog mišljenja, aktivno učestvovanje u nastavi, IOP 1, IOP 2, dodatna podrška

² Apstrakt predstavlja rezultat rada na projektima: "Socijalna participacija osoba sa intelektualnom ometenošću" (br. 179017) i "Kreiranje Protokola za procenu edukativnih potencijala dece sa smetnjama u razvoju kao kriterijuma za izradu individualnih obrazovnih programa" (br. 179025), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

МУЛТИФУНКЦИОНАЛНИ ДИДАКТИЧКИ СЕТ РУЧНЕ ИЗРАДЕ КАО СРЕДСТВО ЗА ЈАЧАЊЕ КАПАЦИТЕТА ЗА РАЗВОЈ И УЧЕЊЕ

Биљана Котевска, Тања Думановић
ОШ „Сава Јовановић Сирогојно“, Земун
skolasirogojno@yahoo.com

Постером приказан мултифункционални дидактички сет представља оригинално идејно решење специјализованог материјала прилагођеног индивидуалним способностима ученика.

Циљ израде и примене дидактичког материјала је пружање могућности ученицима да на једноставан, интересантан и очигледан начин усвајају програмске садржаје, превазилазе сазнајне-интелектуалне, психомоторне, сензорне и психолошке потешкоће. Основни критеријуми за потребом креирања и израде средстава су степен очуваних способности ученика и очекивани исход применом конкретног средства.

Сет се састоји из три дела који садрже:

I квадратну мрежу на пластифицираној подлози, сет фломастера;

II таблу са црно-белом квадратном мрежом и разнобојним чиодама, сет разнобојних гумица;

III таблу са разнобојном квадратном мрежом и чиодама, сет разнобојних гумица.

Сваки део сета садржи картице са сликовним и писаним налозима.

Редослед побројених делова сета није насумично дат, већ су елементи сета градирани по тежини и сложености захтева, што се односи и на картице, које поред разноврсно датих налога садрже и контролу грешке.

Наведени сетови су ручно израђени од различитог приручног и потрошног материјала, настали као продукт сарадње наставника и ученика у оквиру наставног процеса и ваннаставних активности.

Примена дидактичког сета је вишенаменска, а условљена је индивидуалним предзнањима, предходним искуствима, начинима усвајања садржаја и другим способностима и могућностима ученика са једне стране и јасно дефинисаним циљевима и исходима планираног наставног садржаја.

Радам са поменутиим сетом уочен је бенефит у развоју и увежбавању визуомоторне координације, перцепције облика и боја, просторне оријентације, манипулативне спретности и праћењу налога, што иде у прилог јачању капацитета за развој и учење у оквиру наставних предмета (предвежбе за писање, уочавање линија и геометријских облика и њихово позиционирање, уочавање дела и целине, увод у анализу и синтезу...).

Кључне речи: дидактичко средство, ручна израда, вишеструка примена, развој и учење

TRETIRANJE VIZUOMOTORNE KOORDINACIJE KROZ CRTANJE UZ POMOĆ KONTURA KOD UČENIKA S INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU

Aleksandra Bokun, Dragana Čelarević, Salim Goranac
OŠ "Sava Jovanović-Sirogojno", Zemun
skolasirogojno@yahoo.com

Vizuomotorna koordinacija predstavlja složenu kognitivnu veštinu i kao takva zahteva sinhronizovanu upotrebu vizuelnih i motoričkih veština.

Određeni radovi koji su se bavili ispitivanjem kvaliteta vizuomotorne koordinacije učenika s intelektualnom ometenošću (IO) ukazuju na ograničen raspon izvođenja operacija u ovoj oblasti. Imajući u vidu signifikantnost kvaliteta ovih sposobnosti i ulogu vizuomotorne koordinacije u edukaciji učenika s IO, svesni smo neophodnosti traganja za metodološki utemeljenim načinima kako bi podigli kvalitet ovih sposobnosti. Kroz istraživanja ukazano je na doprinos art terapije u socijalnom, emocionalnom i akademskom postignuću učenika s IO. Likovni izražaj se često koristi kao medijum pri navedenim aktivnostima.

Cilj ovog rada je prikaz mogućnosti upotrebe tehnike crtanja uz pomoć kontura u svrhu tretiranja funkcija vizuomotorne koordinacije kod učenika s IO.

Nakon primene podobne zbirke instrumenata u svrhu procene kvaliteta sposobnosti vizuomotorne koordinacije kod učenika s IO, pristupa se primeni tehnike crtanja uz pomoć kontura. Ova tehnika sadrži nizove zadataka sistematizovane po kompleksnosti, što omogućava prilagođavanje težine zadatka prethodno procenjenim sposobnostima vizuomotorne koordinacije svakog učenika ponaosob. Stepem složenosti obuhvata modulisane zadatke od, npr. podebljavanja postojeće konture, kako na manjim tako postupno i na većim površinama, do samostalnog konturisanja uz pomoć modela (koristeći paus papir i projektor). Nivo procene izvršenja zadataka graduisan je u tri modaliteta: savladanost određenog stepena u potpunosti, delimična savladanost (ili uz pomoć) i nedovoljna savladanost.

Ovako organizovan način tretiranja vizuomotorne koordinacije, koristeći tehniku crtanja uz pomoć kontura, podstiče brojne sposobnosti učenika s IO. Primarno, to je svakako vizuomotorna koordinacija, a sekundarno aktivira se fina motorika, usmeravanje pažnje, vizuospacijalne veštine, vizuokonstruktivne sposobnosti (pogotovo pri crtanju u prisustvu modela, ili samostalnog formiranja slike), kao i upoznavanje i ovladavanje izgleda geometrijskih oblika i tela.

Ključne reči: tehnika crtanja uz pomoć kontura, vizuomotorna koordinacija, učenici s IO

KOOPERATIVNO PODUČAVANJE KAO OBLIK DIREKTNE PODRŠKE UČENICIMA SA OMETENOŠĆU U REDOVNOM ODELJENJU

Slobodan Banković, Branislav Brojčin
Univerzitet u Beogradu - Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd
slobodan2008@yahoo.com

Uključivanje učenika sa ometenošću u redovna odeljenja zahteva da se škola prilagodi različitim potrebama svojih učenika. Škola može izaći u susret tim potrebama, između ostalog, i kroz saradnju specijalnih edukatora i redovnih nastavnika. Međutim, kako se obično radi o saradnji van redovnog odeljenja, od nastavnika se očekuje da samostalno primene predložene nastavne strategije i prilagode nastavu. U drugim slučajevima, učenici sa ometenošću dobijaju direktnu podršku specijalnih edukatora izdvajanjem iz redovnih odeljenja u određenom periodu u toku školskog dana. Za razliku od pomenutih modela podrške, kooperativno podučavanje omogućava pružanje direktne podrške učenicima sa ometenošću, ali i nastavnicima, unutar redovnog odeljenja. Cilj ovog rada je da se prikažu uobičajeni načini realizacije kooperativnog podučavanja.

Kooperativno podučavanje uključuje dva ili više stručnjaka koji zajedno, na koordinisan način, izvode nastavu heterogenim grupama učenika unutar redovnog odeljenja. Iako se klasifikacije modela kooperativnog podučavanja donekle razlikuju, u literaturi se najčešće pominju sledećih pet pristupa: jedan predaje, drugi pomaže; alternativno podučavanje; paralelno podučavanje; stanično podučavanje i timsko podučavanje. Navedeni pristupi variraju u pogledu odgovornosti koju stručnjaci dele oko različitih aspekata nastave, pri čemu svaki od modela ima određene prednosti, ali i neka ograničenja. Stoga, različiti faktori, poput potreba učenika, sklonosti nastavnika, programskih zahteva ili, pak, konkretnih uslova u školi, mogu usmeriti izbor pristupa.

Kako bi se prednosti kooperativnog podučavanja u potpunosti iskoristile, neophodno je uvažiti određene preporuke, poput dobrovoljnog uključivanja, obezbeđivanja administrativne podrške i vremena za zajedničko planiranje, kao i podsticanja podjednake odgovornosti uključenih stručnjaka. Iako nastavnici, specijalni edukatori, roditelji i učenici pozitivno vrednuju ovaj model inkluzivne nastave, neophodna je dalja empirijska provera njegove efikasnosti.

Ključne reči: inkluzija, učenici sa ometenošću, zajedničko podučavanje

НЕ ОДГАЂАЈ, ГРАЂАНСКО ВАСПИТАЊЕ ПОХАЂАЈ

Николић Небојша¹, Станковић Борислав¹, Мошо Стеван¹, Балтић Урош², Радосављевић Павле³, Боковић Светлана⁴

¹Школа за основно и средње образовање „Милан Петровић“ са домом ученика, Нови Сад

²Школа за основно и средње образовање „Иво Лола Рибар“, Краљево

³Средња занатска школа, Београд

⁴ОШ „Херој Пинки“, Бачка Паланка

Специфичности процеса образовања младих са сметњама у развоју могу се окарактерисати као један врло разгранат сноп различитих утицаја, примеса и потреба, како самих ученика, тако и њихових родитеља, хранитеља, породица и фамилије.

Како се говори о особама са различитим сметњама у моторичком, визуелном, аудитивном, те интелектуалном развоју, које при том пролазе и обиље изазовних ситуација спрам пубертета и адолесценције у којој се налазе, поставља се питање омогућавања спознаје социјалних ситуација, контроверзи и сегмената важних за развој, акцептирање и употребу различитих социјалних вештина.

Предмет Грађанско васпитање по свом концепту је врло дивергентан, што предавачу отвара велики маневарски простор у погледу оријентације самог часа према ситуационим захтевима, могућностима или пак потребама ученика за одређеним образовним или васпитним садржајима.

Основни циљ предмета Грађанско васпитање може се дефинисати и тумачити на више начина, али у бити то је свакако свестрани одгој младе особе и њено припремање за суочавање са изазовима живота у микросоцијалном окружењу. Моралност, професионалност и надахнутост предавача, само су неки од параметара важних за успех педагошко инструкторних активности којима се предмет реализује.

Кроз постер презентацију биће представљен један од концепата предмета Грађанског васпитања у школи за ученике са сметњама у развоју, те анализиран велики број значајних елемената који индивидуализацијом и адекватном педагошко-вербалном обрадом стварају референтни оквир што потпунијег формирања ученика у социјално флексибилне особе, понашања усклађеног са друштвеним вредностима и са развијеним елементарним механизмима самозаштите у социјалним интеракцијама.

Кључне речи: *млади са сметњама у развоју, Грађанско васпитање, развој, морална одговорност*

CIP - Каталогизација у публикацији - Народна библиотека Србије, Београд

376.1-056.26/.36(082)(0.034.2)
364-787-056.26/.36-053.2(082)(0.034.2)

СТРУЧНО-научни скуп са међународним учешћем Шта све умем, шта све
знам-инклузија у пракси (1 ; 2018 ; Земун)
Elektronski zbornik radova i rezimea [Elektronski izvor] / I
stručno-naučni skup sa međunarodnim učešćem 'Šta sve umem, šta sve
znam-inkluzija u praksi' Zemun, 18-19. maj 2018. godine ; [organizatori OŠ
"Sava Jovanović Sirogojno" Zemun, Udruženje "Daj mi ruku" Beograd, OŠ "Vuk
Karadžić" Surčin]. - Zemun : Osnovna škola "Sava Jovanović Sirogojno", 2018
(Beograd : Agencija za marketing i dizajn). - 1 elektronski optički disk
(CD-ROM) : tekst ; 12 cm

Sistemske zahteve: Nisu navedeni. - Tekst ćir. i lat. - Radovi na srp. ,
engl. i slov. jeziku. - Nasl. sa naslovnog ekrana. - Tiraž 250

ISBN 978-86-908527-2-7

1. Osnovna škola "Sava Jovanović Sirogojno" (Земун) 2. Удружење "Дај ми
руку" (Београд) 3. Основна школа "Вук Караџић" (Сурчин)
а) Инклузивно образовање - Зборници б) Деца са посебним потребама -
Социјална интеграција - Зборници
COBISS.SR-ID 263122700