Metode odgoja djece s posebnim potrebama

Savurdić, Aleksandra

Master's thesis / Diplomski rad

2015

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:978948

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-21**

FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek

zir.nsk.hr

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet

Diplomski studij filozofije i pedagogije

Aleksandra Savurdić

METODE ODGOJA DJECE S POSEBNIM POTREBAMA

Diplomski rad

Mentor:

doc. dr. sc. Branko Bognar

OSIJEK, 2015.

Sadržaj

POPIS SLIKA ... ii

POPIS TABLICA ... ii

1. TEORIJSKI DIO ... 1

1.1. Uvod ... 1

1.2. Određenje pojma odgoja ... 1

1.2.1. Područja odgoja ... 3

1.2.2. Metode odgoja ... 4

1.3. Specifičnosti djece s posebnim potrebama ... 7

1.3.1. Djeca s oštećenjem vida ... 8

1.3.2. Djeca s oštećenjem sluha ... 9

1.3.3. Djeca sa specifičnim teškoćama u učenju ... 9

1.3.4. Djeca s tjelesnim invaliditetom i kroničnim bolestima ... 11

1.3.5. Djeca sa sniženim intelektualnim sposobnostima ... 11

1.3.6. Djeca s poremećajima u ponašanju uvjetovanim organskim faktorima ili progradirajućim psihopatološkim stanjem ... 12

1.3.7. Djeca s poremećajima iz autističkog spektra ... 13

1.3.8. Djeca s višestrukim teškoćama ... 14

1.4. Inkluzivni odgoj ... 14

1.5. Metode odgoja djece s posebnim potrebama ... 15

2. EMPIRIJSKI DIO ... 16

2.1. Što je akcijsko istraživanje? ... 16

2.2. Kontekst i problem akcijskog istraživanja ... 18

2.3. Plan akcijskog istraživanja ... 20

2.4. Proces ostvarivanja akcijskog istraživanja ... 25

2.4.1. Radionica „Jedimo pravo, živimo zdravo“ ... 25

2.4.2. Radionica „Ovo sam ja“ ... 33

2.4.3. Radionica „Ne svađi!“ ... 37

2.4.4. Radionica „Oprez u prometu“ ... 41

2.4.5. Radionica „Kad se male ruke slože“ ... 45

3. ZAKLJUČAK ... 50

4. SAŽETAK ... 53

5. LITERATURA ... 54

6. PRILOZI ... 57

POPIS SLIKA

Slika 1. Učenici biraju namirnice koje će kupiti 27

Slika 2. Učenici izrađuju *„Piramidu zdrave prehrane“* 29

Slika 3. Predstavljanje piramide zdrave prehrane 30

Slika 4. Primjer evaluacijskog listića 32

Slika 5. Razgovor o svađi (jedan učenik se isključuje iz kruga okretanjem leđa) 38

Slika 6. Učenik je zaspao tijekom radionice 40

Slika 7. Najdraže mjesto za igru..... 42

Slika 8. Igra "Crveno- zeleno"..... 43

Slika 9. Učenici gledaju crtani film..... 44

Slika 10. Aktivnost "Krug povjerenja"..... 47

Slika 11. Učenici crtaju igralište 48

POPIS TABLICA

Tablica 1. Aktivnosti, ciljevi i kriteriji za Radionicu „Jedimo pravo – živimo zdravo“..... 22

Tablica 2. Aktivnosti, ciljevi i kriteriji za radionicu „Oprez u prometu“..... 22

Tablica 3. Aktivnosti, ciljevi i kriteriji za socijalni odgoj..... 23

Tablica 4. Aktivnosti, ciljevi i kriteriji za radionicu „Kad se male ruke slože“..... 24

Tablica 5. Aktivnosti, ciljevi i kriteriji za radionicu „Ovo sam ja“..... 24

1. TEORIJSKI DIO

1.1. Uvod

Djeca s posebnim potrebama često su predstavljena samo kao djeca s poteškoćama, poremećajima ili hendikepom, njihove mogućnosti i sposobnosti se podcjenjuju, te umjesto da ih se potiče često ih se zbog brojnih predrasuda ili neinformiranosti ograničava ili štiti.

Kroz povijest se mijenjao odnos prema djeci s posebnim potrebama. Dok su se prije smatrala nepoželjnim u regularnim razredima, te ih se ostavljalo po strani i isključivalo iz osnovnih, državnih, odgojnih i obrazovnih institucija, pokušavalo popraviti kroz različite medicinske modele, danas ih se pokušava uključiti u redvoni obrazovni sustav, ali i dalje su izloženi segregaciji.

Tek krajem šezdesetih godina 20. stoljeća u svijetu se počela preispitivati etička opravdanost izdvajanja djece s posebnim potrebama od ostale djece, međutim, i danas, dolazi do njihova isključivanja i marginalizacije unutar i izvan obrazovnog sustava.

Mnoga djeca s posebnim potrebama mogu ostvariti daleko veći napredak nego što se prije smatralo mogućim. Iako imaju određene teškoće većina djece imaju širok raspon mogućih sposobnosti koje umnogome ovise o vrsti iskustva u koja su uključena (Greenspan i sur., 2003). Kako bi im pomogli u razvoju svojih mogućnosti važno je upoznati različite kontekste u kojima djeca s posebnim potrebama žive, te surađivati sa svim zainteresiranim stranama koje bi djeci mogle pomoći u njihovom odgoju, obrazovanju i razvoju (Kostelnik i sur., 2003).

Ovu sam temu odabrala jer smatram da je od velike važnosti utjecati na promijene sustava odgoja i obrazovanja, te izmijeniti stav društva o djeci s posebnim potrebama, jer svatko dijete ima pravo na odgoj i obrazovanje, bilo ono zdravo ili s određenim psihosomatskim obilježjima, tjelesnim ili fizičkim nedostatcima. Potrebno je na ispravan način, korištenjem pravilnih metoda odgoja omogućiti djeci odgoj i obrazovanje koje je najkvalitetnije i najbolje za njihov razvoj i napredovanje a da ih se pri tome ne isključuje iz njihove zajednice.

1.2. Određenje pojma odgoja

Odgoj je važniji od obrazovanja!
Odgajati – ne suca, ne vojnika, nego čovjeka.
Jean – Jacques Rousseau

Odgoj djece nije samo zadaća roditelja, nego i institucija koje dijete pohađa, što bi značilo da funkciju odgoja uz roditelje izvršavaju vrtići, predškolske ustanove i škole.

Cilj odgoja nije uvijek isti i uvelike ovisi o društvenom kontekstu u kojemu se ostvaruje. Tako je u Sparti odgajan vojnik, u Ateni građanin, odgoj za vlastelu nije bio isti kao odgoj za puk. Ono što je zajedničko nekada i danas je da je potrebno odgojiti čovjeka. Međutim, osnovno je pitanje što je to čovjek?

Različito poimanje odgoja proizlazi iz različitog teorijskog shvaćanja čovjeka. Polić (1993) smatra kako čovjek bez odgoja ne bi bio čovjek, niti bi mogao preživjeti. On tvrdi da je čovjek kulturno biće koje stvara svoj svijet. Autor ističe (1993) kako je u biti odgoja i čovjeka sloboda koja mu nije dana prirodno ili društveno, nego kao mogućnost da kao čovjek, svijet i kultura uvijek bude drugačiji, te smatra kako je čovjekova ljudskost utemeljena u odgoju.

Ladislav Bognar (1999) ističe kako je prilično raširenо represivno poimanje odgoja, gdje se odgoj shvaća kao pokoravanje zle ljudske prirode i ima oblik nasilja. Za razliku od toga on zagovara sljedeću definiciju odgoja koja je utemeljena u humanističkoj teoriji:

> Odgoj je međuljudski odnos u kojem se stvaraju uvjeti za razvoj ljudske jedinke. To je odnos između roditelja i djece, djece i druge djece, odgajatelja i odgajanika, učitelja i učenika. Taj odnos nije nikad jednostran, on uvijek mijenja i odgajanika, ali i odgajatelja. Taj je odnos u funkciji poticanja rasta i razvoja ličnosti, a ako nije onda se ne može zvati odgojem. (Bognar, 1999, str. 35)

Vukasović (2010) smatra kako je odgoj star koliko i čovjek. Odgoj se pojavio na početku povijesti ljudskog društva i prati čovjeka na putu njegova očovječenja i društvenoga napretka. Bez odgoja ljudski razvoj i napredak ne bi bio moguć iz razloga što čovjek radi, istražuje, otkriva nove spoznaje, obogaćuje, razvija umijeća, uvjerenja i stavove te ih prenosi na mlađe naraštaje. Time je omogućen razvitak, stalni napredak rada, znanosti i tehnike, kulture i civilizacije, filozofije i umjetnosti, ljudskoga društva i u konačnici, samog čovjeka. On također ističe kako bez odgojne djelatnosti ne bi bilo čovjeka niti povijesti jer se odgojem omogućava očuvanje postojećih vrijednosti i stvaraju se temelji za učenje novih. Odgojem se kod svakog pojedinog čovjeka razvijaju tjelesne, intelektualne, moralne, estetske i radne sposobnosti.

Njegova svrha je razvoj potpune i cjelovite osobe koja je sposobna za ostvarivanje univerzalnih ljudskih vrijednosti.

Malić i Mužić (1986) definiraju odgoj kao svaku svjesnu djelatnost kojom se razvijaju psihičke i fizičke osobine čovjeka, bilo da je on ostvaruje na samom sebi (samoodgoj), bilo da je vrši prema drugim osobama. Odgoj je stalna i bitna funkcija čovjeka.

Senković (2007) determinira čovjeka kao biološko biće, te biće u nastajanju koje uči odrastanjem. Na čovjeka se prvo utječe odgojem, zatim se čovjek oslobađa toga utjecaja i na kraju postaje slobodan

Ebner (citirano u Huzjak, 2005, str. 21) je usporedio odgoj s podivljalim slonom u prodavaonici porculana. Na kraju, slučajno ostane i koji čitav komad. I, kad se odgoj završi, čovjek se prihvaća lijepljenja razbijenih komadića. Do kraja života možda i bude gotov s tim. Iz ovoga se očituje nezadovoljstvo autora školskim i obiteljskim odgojem općenito, te se upućuje na razmatranje problematike odgoja i školskoga sustava u cijelosti.

Ladislav Bognar (1999) iznosi obilježja i važnost različitih pristupa odgoju: bihevioristički, psiho-analitički i humanistički:

Bihevioristička teorija odgoja smatra da jedino možemo proučavati naše ponašanje. Ponašanja učimo pozitivnim ili negativnim potkrepljenjima Ponašanja koja izazivaju podršku i pohvalu, ponavljamo, a ponašanja koja izazivaju negativne reakcije, napuštamo.

Psiho-analitički pristup ponašanje vidi kao simptom, a uzroci takvog ponašanja mogu biti skriveni. U razvoju ličnosti posebno važnu ulogu imaju iskustva u ranom djetinjstvu zbog čega je uloga odgoja ključna posebno u djetinjstvu.

Humanistička teorija smatra da je ponašanje vezano uz zadovoljavanje osnovnih ljudskih potreba.

Ovaj rad utemeljila sam na humanističkom pristupu odgoja za koju Bognar i Simel (2013) navode kako samo pojedinac može objasniti smisao svoga ponašanja, ljudi sami biraju svoje ponašanje na osnovu subjektivne procjene, a ponašanje ovisi o svrsi ili vrijednostima koje osoba pridaje situaciji. (str. 137)

1.2.1. Područja odgoja

Prema Maslowu, čovjekovo je ponašanje motivirano osnovnim ljudskim potrebama, koje čine hijerarhijsku strukturu. Maslow (1954) opisuje ljudske potrebe i dijeli ih u fiziološke, koje su najvažnije, potrebe za sigurnošću, pripadanjem i ljubavlju, te poštovanjem, i na kraju se, nakon

zadovoljavanja svih ostalih potreba pridonosi razvoju identiteta, odnosno čovjekovoj samoaktualizaciji.

Bognar (1999) polazeći od osnovnih ljudskih potreba i društvenih vrijednosti razlikuje tri osnovna područja odgoja: egzistencijalni, socijalni i humanistički odgoj.

Egzistencijalni odgoj se odnosi na usvajanje vrijednosti kojima čovjek zadovoljava osnovne potrebe kao što su potreba za vodom, hranom, kretanjem. Dijelovi toga područja su zdravstveni odgoj, radni odgoj, samozaštitni odgoj i ekološki odgoj.

Socijalni odgoj odnosi se na zadovoljavanje potrebe za socijalnom sigurnošću, za pripadanjem i prihvaćanjem. Njegove sastavnice su odgoj za život u zajednici, odgoj za humane odnose među spolovima, odgoj za nenasilno rješavanje sukoba i odgoj za mir.

Humanistički odgoj potiče proces samoaktualizacije pojedinca, razvoj osjećaja vlastite vrijednosti i pozitivne slike o sebi. Sačinjavaju ga odgoj pozitivne slike o sebi, emancipacijski odgoj, te odgoj za ljudska prava.

1.2.2. Metode odgoja

Bognar (2009) ističe kako se svaki čin odgoja ostvaruje nekom metodom ili postupkom. Brojna istraživanja pokazala su kako su najdjelotvornije bile one metode koje su uključivale poticajne postupke (pohvale, ukazivanje povjerenja, suosjećanje, utjehu, poticanje, igru, dogovor, individualizaciju u nastavi…), dok su nedjelotvorne metode bile one koje su sadržavale pretežno represivne postupke (opomenu, kaznu, kritiku, ignoriranje, zanemarivanje, tjelesno kažnjavanje, negativne ocjene…). Danas postoji čitav niz odgojnih metoda, a svaka metoda javlja se u većem broju odgojnih postupaka koji se odnose na aktivnosti odgajatelja i odgajanika.

Bognar (2002) svrstava sve metode odgoja u tri osnovne strategije:

- strategiju egzistencije
- strategiju socijalizacije
- strategiju individuacije

Strategija egzistencije obuhvaća metode i postupke kojima se ostvaruju zadatci egzistencijalnog odgoja. Čine ju tri osnovne metode koje se ostvaruju igrom, simulacijom i akcijom ili kampanjom, a to su :

- metoda zdravog načina života
- metoda praktičnih radova
- metoda sigurnosti

Metoda zdravog načina života „obuhvaća velik broj postupaka kojima se potiče dječje zdravlje, higijenske navike, zdrav način prehrane, prevencija ovisnosti, svijest o zaštiti okoliša". (Bognar, 1999, str. 121)

Metoda praktičnih radova „obuhvaća sve aktivnosti kojima djeca i mladi preoblikuju stvarnost oko sebe. Koriste se konstruktorske igre i igre oponašanja". (Bognar, 1999, str. 125)

Metoda sigurnosti obuhvaća postupke kojima djecu i mlade osposobljavamo za zaštitu od opasnosti koje ugrožavaju njihov život. Najčešće su to igre uloga. (Bognar, 1999, str. 127)

Strategija socijalizacije podrazumijeva metode i postupke kojima se ostvaruju zadatci socijalnog odgoja. Tri osnovne metode su :

- metoda komunikacije
- metoda afirmacije
- metoda kooperacije

Metoda komunikacije „ obuhvaća postupke kojima djecu potičemo na uspostavljanje odnosa s drugim ljudima". (Bognar, 1999, str. 129)

Komunikacija je važan dio u ljudskom socijalnom životu i vrlo je bitno da djeca usvoje postupke komuniciranja kako bi mogla ostvariti svoju socijalnu prirodu i uspostaviti zdrave međuljudske odnose. To mogu biti igre međusobnog upoznavanja, predstavljanja, sporazumijevanja na različite načine. (Bognar, 1999, str. 129)

Metoda afirmacije „ uključuje niz postupaka kojima kod djece razvijamo pozitivnu sliku o sebi, te sposobnost da kod drugih uočavamo njihove dobre strane". . (Bognar, 1999, str.133)

Metoda kooperacije odnosi se na postupke za razvijanje međusobnog povjerenja, afirmaciju suradnje umjesto natjecanja, razvijanje tolerancije, učenje postupanja s negativnim emocijama, snalaženja u konfliktnim situacijama, te posredovanju u konfliktima. Ove postupke možemo podijeliti na kooperativne igre, simulacije konfliktnih situacija i kooperativno učenje. (Bognar, 1999, str. 135)

U *strategiju individuacije* ubrajamo metode i postupke koje koristimo u humanističkom odgoju, kojima se potiče samoaktualizacija kod učenika, suradnika, roditelja i samih sebe. Metode su:

- metoda slušanja
- metoda razgovora
- metoda poticanja
- metoda terapije

Metoda slušanja omogućuje učenicima da osvijeste svoje probleme. Razlikujemo aktivno i pasivno slušanje.

Metoda razgovora je u funkciji individuacije ako je razgovor otvoren i iskren, emocionalno topao i ako je razgovor prihvaćanja. Razlikujemo razgovor prihvaćanja i razgovor neprihvaćanja (ja govor – ti govor, govor zmije i žirafe).

Metoda poticanja odnosi se na postupke kojima pojedinca podržavamo, hrabrimo u nastojanjima za vlastitom samoaktualizacijom (topla riječ, osmjeh, ljubazan pogled, stisak ruke).

Metoda terapije koristi se s djecom kod koje je došlo do poremećaja u razvoju ličnosti, koji se manifestiraju neurotskim smetnjama. Terapija je postupak kojim pomažemo drugoj osobi da lakše savlada probleme na koje nailazi u procesu samoaktualizacije. (Bognar, 1999, str. 156) Tu spadaju terapije igrom, grupna psihodrama, realitetna terapija i desenzitivizacija. Terapija igrom namijenjena je djeci mlađeg uzrasta, a često se koristi lutkama pomoću kojih dijete izražava svoje osjećaje. Grupna psihodrama izvodi se za više djece (pet do šest). Voditelji igraju različite situacije u kojima oni i sva djeca igraju odgovarajuće uloge koje se mogu mijenjati. Realitetna terapija smatra kako čovjeku koji duže vrijeme ne uspijeva zadovoljiti svoje osnovne potrebe treba pomoći tako da ga se ohrabri na aktivnost kojom će prevladati postojeće stanje umjesto da padne u depresiju ili bježi u neurozu. Desenzitivizacija je postupak postepenog oslobađanja negativnih emocija izazvanih traumatskim doživljajem. (Bognar, 1999)

Suvremeno društvo susreće se s brojnim problemima, a među njima je i problem odgojnih metoda. Obrazovni sustav usmjeren je na znanost, tehnologiju i napredak te od učenika nastoji stvoriti kvalificiranu radnu snagu što djeca s posebnim potrebama ne mogu lako postići.

Špelić i suradnici (2009) smatraju kako je uključivanje djece s posebnim potrebama u redovno osnovnoškolsko obrazovanje poseban izazov ne samo za tu djecu, već i za njihove vršnjake u razrednoj sredini, učitelje, te njihove roditelje i roditelje ostalih učenika koji se nalaze u

njihovim razrednim sredinama. Autori ističu kako je školovanje djece s posebnim potrebama u redovnim obrazovnim ustanovama novijeg datuma i utoliko su razumljive poteškoće i problemi njihove okoline u traženju odgovarajućih pristupa.

1.3. Specifičnosti djece s posebnim potrebama

Za djecu s različitim razvojnim fizičkim ili psihičkim problemima kojima je potrebna posebna skrb i školovanje koristili su se različiti nazivi (invalidna, onesposobljena, hendikepirana…), dok se danas koristi termin *djeca s posebnim potrebama*.

Iako kategorizacija djece može biti korisna jer im pomaže da dobiju pomoć stručnjaka za specijalni odgoj i obrazovanje one imaju i svoje negativne strane jer opisuju samo jednu dimenziju djetetova razvoja, te ne pružaju dovoljno podataka o njemu u cjelini jer postoje velike razlike među djecom koja su označena istom kategorijom. (Kostelnik i sur., 2003)

U današnjim školama u prosjeku ima oko 20-25% djece s posebnim odgojnim i/ili obrazovnim potrebama koje mogu bili lakše ili jače izražene te kratkotrajne ili doživotne.

Djeca s posebnim potrebama su djeca s:

- oštećenjem vida
- oštećenjem sluha
- poremećajem jezično-govorne komunikacije
- specifičnim teškoćama u učenju
- tjelesnim invaliditetom i kroničnim bolestima
- sniženim intelektualnim sposobnostima
- poremećajima u ponašanju uvjetovanim organskim faktorima ili progradirajućim psihopatološkim stanjem
- poremećajem iz autističnog spektra
- darovita djeca.

Svaka od navedenih vrsta i stupanj teškoća u razvoju kod djece izazivaju specifične probleme i potrebe koje zahtijevaju:

- primjenu posebnih odgojno-obrazovnih i rehabilitacijskih postupaka
- primjenu specifičnih pomagala, sredstava i opreme
- osposobljeno i educirano rehabilitacijsko osoblje (Borić i Tomić, 2012).

Najviše ima djece s problemima u učenju. Izraz „neuspješno dijete“ odrasli često pripisuju djeci koja imaju poteškoće u učenju. To je pogrešno jer dijete nije neuspješno u svim zadatcima, u svim situacijama, cijelo vrijeme i sa svim ljudima.

1.3.1. Djeca s oštećenjem vida

Djeca s oštećenjem vida su slijepa ili slabovidna djeca koja ne zaostaju u intelektualnom razvoju za vršnjacima, već oni upoznaju svijet, komuniciraju i uče uz pomoć drugih osjetila. Slijepoj djeci najvažnija je taktilna percepcija, sluh i govor (Zrilić; Košta, 2008).

Krampač-Grljušić i Marinić (2007) navode sljedeće načine prilagodbe prostora i postupaka:

- prostor treba biti jednostavan i ne prenatrpan
- predmeti i potreban materijal trebaju uvijek biti na istom mjestu
- vrata trebaju biti posve zatvorena ili širom otvorena
- učitelj ne treba napuštati učionicu bez prethodnog upozorenja
- odrediti najbolje mjesto s kojeg dijete vidi ploču
- paziti na refleksiju svjetla o ploču
- dijete je potrebno upoznati s učionicom i svim školskim prostorijama i osigurati njegovo snalaženje u školi
- kontaktirati stručnjake za rad s djecom s oštećenjem vida

Zrilić i Košta (2008) iznose metode koje pomažu učiteljima u radu sa slijepim i slabovidnim učenicima:

- Metoda usmenog izražavanja (učitelj treba govoriti glasno, razgovijetno, gramatički pravilno, dobre intonacije i ritma, te mirnog tona)
- Metoda razgovora (učitelj treba nastojati ublažavati verbalizam, on treba biti konkretan, precizan i kratak, te paziti da riječi uz sebe imaju i predodžbu, iskustvo)
- Metoda pisanih i ilustrativnih razgovora (učitelj treba dati učeniku plan ploče i sadržaj na brajici, glasno i razgovijetno izgovarati ono što zapisuje na ploču, te slijepi učenici mogu izrađivati neke tablice i dijagrame pomoću brajeva stroja, a za crtanje koriste pribor koji se sastoji od folije za pozitivno crtanje i gumene podloge)
- Metoda demonstracije (učitelj kad god je moguće treba imati stvaran predmet o kojem govori, prije gledanja dijapozitiva, filma, kazete, obvezatno je usmeno objasniti učeniku sadržaj koji će se prikazivati, karte, sheme, dijagrami, tablice i skica za učenika s oštećenjem vida trebaju biti individualne, jednostavne, reljefne i oštrog kontrasta)

- Metoda tiskanih radova (slijepi učenici koriste materijale tiskane na brajici, (slova, brojke, simbole i ostali znakovi), ali mogu koristiti takozvane zvučne knjige)
- Metoda laboratorijskih radova (slijepi učenici individualno uvježbavaju manipulaciju predmetima, alatima i instrumentima, rad u grupi provodi se uz pomoć učitelja, a za rad u prostoru izvan učionice potrebno je osigurati pomoć vodiča za kretanje i upoznavanje prostora)

1.3.2. Djeca s oštećenjem sluha

Djeca s oštećenjem sluha su gluha ili nagluha djeca, te se moraju više oslanjati na vid. Oštećenje sluha je jedno od najčešćih oštećenja. Problemi s auditivnom obradom stvara kod djece duboke teškoće u ophođenju, komunikaciji i razmišljanju. Odgajatelj u radu s djecom treba poticati vizualnu percepciju, ali se treba igrati i s drugim osjetilima, kako bi dijete zapažalo emocije, poput dodira, njuha, pokreta i ritma. Dijete s oštećenjem sluha treba dodatnu praksu u svladavanju različitih razvojnih faza (pažnje, ophođenja, jednostavnih emocionalnih gesti, kompleksnih problemskih gesta, upotrebi ideja i logičkog razmišljanja). (Greenspan i sur., 2003)

Krampač-Grljušić i Marinić (2007) navode sljedeće postupke i strategije poučavanja:

- odgajatelj treba govoriti jasno i glasno
- treba koristiti jednostavne riječi i rečenice uz geste ili slike
- praktično im pokazati što se od njih očekuje
- staviti ih u par s djetetom koje čuje
- provjeriti je li dijete razumjelo upute
- pohvaliti djetetov trud
- koristiti znakovni jezik za gluhe
- kontaktirati stručnjake (audiorehabilitatore, logopede i liječnike)
- osigurati pisane kopije predavanja

1.3.3. Djeca sa specifičnim teškoćama u učenju

Specifične teškoće u učenju su poremećaji u jednom ili više temeljnih psiholoških procesa uključenih u razumijevanje ili uporabu govornog ili pisanog jezika, a koje se mogu očitovati u smanjenoj sposobnosti slušanja, mišljenja, govorenja, čitanja, pisanja, pravopisa ili obavljanja matematičkih radnji. Radi se o problemima u percepciji, oštećenju mozga, minimalnoj disfunkciji mozga, disleksiji i razvojnoj afaziji. (Kostelnik i sur., 2003)

U radu s učenicima s teškoćama u učenju potrebno je usmjeriti se na ublažavanje glavnih simptoma, kako bi se kod djeteta razvile vještine. Odgajatelj u radu s djecom treba biti dosljedan, taktičan, strpljiv i uporan te koristiti različite metode poučavanja i raznolika nastavna sredstva i pomagala uz individualni pristup (Krampač-Grljušić;Marinić, 2007).

Kod djece s teškoćama u učenju najčešće se radi o teškoćama u:

- čitanju (disleksija)
- pisanju (disgrafija)
- usvajanju matematičkih vještina (diskalkulija). (Krampač-Grljušić; Marinić, 2007)

Grljušić i Marinić (2007) također navode neke od strategija poučavanja djece s teškoćama u učenju, pa tako ističu kako je kod poučavanja djece s disleksijom potrebno:

- poticati i vježbati prostornu orijentaciju, značenje pojma riječi i ulogu prostora između riječi, te vizualno razlikovanje slova i riječi
- prilagoditi tekst, označiti ključne dijelove, koristiti tiskani tekst, veći i podebljani font slova, veće razmake između riječi i redova, izbjegavati podcrtavanje naslova, pisati naslove i podnaslove…
- odabrati prihvatljive aktivnosti i zadatke
- osigurati uspješno rješavanje zadataka
- individualno pristupiti provjeravanju znanja

U radu s djecom s disgrafijom poželjno je:

- preferirati usmene oblike učenja i provjeravanja
- dozvoliti alternativne načine rješavanja zadataka
- dozvoliti upotrebu dogovorenih skraćenica
- smanjiti količinu pisanog rada
- omogućiti pisanje po modelu
- podijeliti određene pismene zadatke u faze
- ocjenjivati sadržaj a ne rukopis
- dozvoliti upotrebu olovke
- pogrješke ne podcrtavati

Neke od preporuka u radu s djecom s diskalkulijom jesu:

- zadatke poredati od jednostavnijim ka složenijim

- jasno definirati ciljeve provjere i ocjenjivanja
- poticati suradnju i suradničko učenje
- ograničiti vrijeme rješavanja zadataka
- poticati i pohvaljivati
- vrjednovati motivaciju i zalaganje na satu.

1.3.4. Djeca s tjelesnim invaliditetom i kroničnim bolestima

Krampač-Grljušić i Marinić (2007) iznose neke strategije poučavanja:

- isplanirati alternativna sredstva komunikacije ako je djetetov govor nejasan
- ohrabrivati dijete
- motivirati ga na aktivnost
- produžiti vrijeme rješavanja zadataka
- zadatke ocjenjivati s obzirom na motivaciju i uložen trud
- poticati interakciju s vršnjacima
- omogućiti pisane kopije predavanja
- surađivati s liječnikom, defektologom, psihologom, logopedom i roditeljima djeteta.

1.3.5. Djeca sa sniženim intelektualnim sposobnostima

Krampač-Grljušić i Marinić (2007) definiraju pojam mentalne retardacije. To je naziv za skup genetskih, medicinskih i socijalnih stanja iz kojih proizlazi značajno ispodprosječno intelektualno funkcioniranje osobe. Određuje se kao značajno ograničenje u ukupnom životu pojedinca, karakterizirano bitnim ispodprosječnim intelektualnim funkcioniranjem koje je istodobno popraćeno smanjenom razinom u dvije ili više adaptivnih vještina (komunikacija, briga o sebi, stanovanje, socijalne vještine, samousmjeravanje, zdravlje i sigurnost, funkcionalna akademska znanja, slobodno vrijeme i rad).

Dok društvo djecu bez teškoća uči da budu što samostalnija, to isto društvo, kroz institucionalizaciju, djecu s intelektualnim teškoćama prisiljava na potpunu nesamostalnost (Buljevac, 2012).

Not (2008) upućuje na problem segregacije djece s intelektualnim teškoćama i navodi kako redovite škole pohađaju djeca s lakšim intelektualnim teškoćama, međutim školuju se u dosta nepovoljnim uvjetima i time su onesposobljena za zapošljavanje.

Krampač-Grljušić i Marinić (2007) navode neke od strategija poučavanja djece s intelektualnim teškoćama:

- koristiti jednostavne riječi pri davanju uputa
- jasno strukturirati zadatke
- povezati gradivo s iskustvom
- koristiti metodu demonstracije, crtanja, praktičnih radova
- koristiti stvarne predmete koje može opipati
- raditi jednu po jednu stvar
- omogućiti dulje vrijeme za rad, vježbanje i ponavljanje
- djetetu verbalizirati završetak jedne i početak nove aktivnosti
- ohrabrivati
- zamoliti drugu djecu da pomognu djetetu dok su ostala djeca zauzeta drugim zadatcima, raditi individualno s djetetom

1.3.6. Djeca s poremećajima u ponašanju uvjetovanim organskim faktorima ili progradirajućim psihopatološkim stanjem

To su djeca koja imaju emocionalne teškoće/poremećaje u ponašanju jer nisu u stanju izgraditi i održati zadovoljavajuće odnose s vršnjacima i odgajateljima, jer se ponašaju ili pokazuju osjećaje koji su atipični u normalnim uvjetima, jer su općenito nesretni ili depresivni, te se kod njih znaju pojaviti tjelesni simptomi ili strahovi u vezi s osobnim problemima ili s problemima u školi (Kostelnik i sur., 2003).

U svijetu ima 8-12% djece s teškoćama pažnje, hiperaktivnosti i impulzivnosti koje počinju u djetinjstvu i onemogućuju djecu u realizaciji školskih zahtjeva, razvoju pravilnih socijalnih vještina, te kasnije u vožnji i radnom funkcioniranju. (Kudek Mirošević; Opić, 2010 prema Faraone i sur., 2003)

Iako uzroci poremećaja nisu u potpunosti poznati, među činiteljima se ubraja: genetika, tjelesne povrede, infekcija, oštećenja mozga, siromaštvo, zlostavljanje i zanemarivanje djece. Upozoravajući znakovi tih poremećaja nisu vidljivi, te se postupno razvijaju. Sva djeca često i većeg intenziteta izražavaju bijes, strah, tugu, povlačenje ili se suprotstavljaju autoritetu (Kostelnik i sur., 2003).

Postoje brojne rasprave o tome što uzrokuje taj poremećaj, a istraživanja upućuju na prisutnost bioloških i okolinskih utjecaja. Utvrđeno je da je kod takvih osoba moždana aktivnost znatno

sporija. Neki pedagoški stručnjaci i roditelji pak smatraju da se u posljednje vrijeme prečesto dijagnosticira ovaj poremećaj, te da je on zapravo posljedica nedovoljno aktivnosti i previše sjedilačke nastave u školi (Kostelnik i sur., 2003).

Kostelnik i sur. (2003) iznose savjete za odgajatelja koji se susreće s djecom s emocionalnim teškoćama i poremećajima u ponašanju: trebao bi vlastitim primjerom pokazati kako se neagresivno ponaša, bez vikanja, dati djeci priliku da se osjećaju kompetentnima tako što će im dati obveze primijenjene njihovoj dobi, organizirati aktivnosti koje će pomoći djeci da se nauče postaviti ili izraziti, ograničiti agresivno ponašanje djece, pomoći agresivnoj djeci da shvate kako njihovo ponašanje utječe na druge, pobrinuti se za žrtve agresije, po potrebi mijenjati okružje, svakodnevne radnje ili raspored kako bi se izbjegle problematične situacije, nagraditi djecu za neagresivno ponašanje, te potražiti pomoć drugog odgajatelja ili stručnog suradnika ukoliko je to potrebno.

1.3.7. Djeca s poremećajima iz autističkog spektra

Autizam je doživotni, razvojni poremećaj koji se najčešće otkriva u prve tri godine života i to većinom kod dječaka. Neurološki je poremećaj, odnosno posljedica je nepravilnog razvoja mozga. (Kostelnik i sur., 2003)

Neka djeca s teškoćama autističkog spektra proglašena su mentalno retardiranom jer su im neke intelektualne funkcije oštećene premda su neka autistična djeca napredna u određenim područjima ali nisu u stanju odrediti svrhu djelovanja. (Greenspan i sur., 2003)

Odgajatelj bi u radu s djetetom koje ima autizam trebao prvenstveno upoznati dijete i njegovu obitelj. Razvijati komunikaciju i pozitivne odnose s roditeljima, te raditi s njima na tome kako poučavati dijete.

Odgajatelj bi trebao utvrditi ciljeve, uvesti znakovni jezik, kombinirati znakove i glasove, povezivati strategije kod kuće i u školi/vrtiću, koristiti različite glasove za različite riječi, hrabriti dijete, pripremiti se za rad s djetetom, predvidjeti neugodne situacije i ohrabriti djecu prije zadataka, zadržati visoka očekivanja, analizirati situacije, ponovno se poslužiti tehnikama koje na početku nisu davale pozitivne rezultate… (Kostelnik, 2003).

1.3.8. Djeca s višestrukim teškoćama

To su djeca koja zbog različitih kroničnih ili akutnih zdravstvenih problema, poput bolesti srca, tuberkuloze, reumatske groznice, nefritisa, astme, anemije, hemofilije, epilepsije, trovanja olovom, leukemije ili dijabetesa trebaju pomoć jer njihove teškoće nepovoljno utječu na uspješnost u obrazovanju (Kostelnik, 2003).

Nastava se treba „ravnati" prema učeniku, a to znači da se na nastavi pomoću unutarnje diferencijacije i stupnjevanja svakom učeniku pruži mogućnost da napreduje u učenju koliko je to moguće i da ostvari samoga sebe prema svojim mogućnostima i svom tempu učenja, prema svojim interesima i slabim i jačim stranama. (Winkel, 1994)

1.4. Inkluzivni odgoj

Pojam inkluzivnog odgoja je pozitivno prihvaćen, naročito u razvijenim zemljama, međutim njegovo razumijevanje je raznoliko.

Žiljak (2013) govori o užem i širem shvaćanju inkluzivnog odgoja, pri čemu pod užim shvaćanjem inkluzivnog odgoja smatra uključivanje djece s posebnim potrebama u redovno obrazovanje, a šire shvaćanje ovoga pojma podrazumijeva općenito uključivanje sve djece u obrazovanje.

Bouillet i Bukvić (2015) definiraju inkluzivno obrazovanje kao „proces jačanja sudjelovanja, a smanjivanja isključivanja iz kulture, kurikuluma i zajednice redovnih škola", a to znači da bi redovite škole trebale osigurati uvjete i primjereno obrazovanje za svu djecu, neovisno o njihovim različitostima (Bouillet, Bukvić, 2015, str. 1).

Inkluzivni odgoj podrazumijeva jednak odgoj za *sve učenike* obuhvaćene obrazovanjem. To bi značilo da se u redovan odgojno obrazovni sustav uključuju djeca s invaliditetom, poremećajima ponašanja, učenici koji spadaju u rizičnu skupinu različitih isključivanja (siromašna djeca, manjine ili sl.). Osnovna ideja modela inkluzije je da se ne zanemaruje objektivan problem, no da se zbog toga problema ne umanjuje vrijednost osobe (Ivančić, Stančić, 2013).

Prema tome, smatram da je uloga pedagoga u inkluzivnom odgoju ključna jer jedna od dužnost pedagoga je osiguranje uvjete u kojima će se dijete koje je „različito" osjećati ugodno i prihvaćeno od strane ostale djece, a isto tako je bitno pobuditi senzibilitet ostale djece prema „različitima" kako bi se i ona osjećala ugodno u njihovom društvu.

1.5. Metode odgoja djece s posebnim potrebama

S obzirom da je u ovom radu već bilo govora o metodama odgoja, ovdje bih istaknula kako su metode odgoja djece raznolike jer svako dijete je različito, a samim time i pristup tome djetetu treba biti jedinstven. Svako dijete ima svoje potrebe, interese i mogućnosti pa je prema tome potrebno prilagoditi odgojne metode djetetu. Pri tome ne mislim samo na odgoj djece s posebnim potrebama, nego na odgoj djece općenito. Na ovom mjestu izdvojit ću tri primjera preuzeta iz literature o mogućnostima ostvarivanja inkluzivnog odgoja te korištenja različitih odgojnih metoda prilagođenih potrebama i mogućnostima djece i mladih.

Ivana Kljajić (2006) istraživala je kako poboljšati razumijevanje, dogovaranje i suradnju djece s teškoćama u učenju i susrela se sa brojnim problemima. Naime, u razredu koji je vodila nije postojalo suradničko ponašanje i zbog toga je dolazilo do sukoba interesa između učenika, ali i učenika i nastavnika. Zbog uočenih problema, provela je akcijsko istraživanje pri kojem je uzela u obzir potrebe djece: potrebe za ljubavlju, moći, slobodom, zabavom. Smatrala je kako je njezinom razredu potrebna modifikacija ponašanja kako bi kontrolirala učenike i na taj način održala red i disciplinu u razredu. Počela je koristiti nagrade i kazne kako bi oblikovala njihovo ponašanje na satu, međutim vrlo brzo je počela primjenjivati druge postupke – razumijevanje, dogovaranje i suradnju. Zaključila je kako učenici najviše preferiraju jednostavnije aktivnosti za koje je potrebna dobra ideja, volja i motivacija. Rezultat njezinog istraživanja bilo je povjerenje između nje i djece i djece međusobno koje je povezano s osjećajem prihvaćenosti. Iz ovog akcijskog istraživanja je vidljivo kako ne postoji popis metoda koje bi trebali koristiti, nego je bitno odgajateljevo razumijevanje djece – njihovih potreba i specifičnih mogućnosti te onoga što želimo s njima postići.

To potvrđuje i učiteljica Željka Rakitić (2009) u svome istraživanju „Kako kroz igru, pokret i zvuk potaknuti kreativnost djece s teškoćama u razvoju“. Naime, ona tvrdi kako svako dijete pa i ono s posebnim potrebama moramo vidjeti kao zasebnog pojedinca. Prije nego počnemo provođenje određenih aktivnosti, potrebno je djecu upoznati, vidjeti njihove mogućnosti, način na koji pristupaju problemima, a to možemo postići razgovarajući, slušajući i promatrajući ih. Ona ističe kako u radu s djecom s posebnim potrebama može doći i do različitih problema zbog nedovoljnog razvoja njihovih osnovnih sposobnosti. Zbog toga djeca mogu biti nezainteresirana za sudjelovanje u pojedinim aktivnostima pa je potrebno aktivno poticanje i usmjeravanje djece, što je dugotrajan proces, ali dovodi do određenih pomaka. Levandovski i

Teodorović (1991) ističu kako je kod djece izvor zadovoljstva pokret i slučajno uzrokovane promjene (citirano u Rakitić, 2009, str. 352). Dakle, vrlo je bitno osmisliti aktivnosti koje će djecu oraspoložiti, razveseliti i učiniti da se osjećaju opušteno.

Ovdje bih spomenula i akcijsko istraživanje volonterke na paraolimpijskim igrama Deirdree Flood (2011) . Naime, ona je svojim istraživanjem htjela pomoći ostalim volonterima tako što je prikazala opseg i mogućnosti volontiranja sa sudionicima paraolimpijskih igara. Svoje akcijsko istraživanje je započela jednostavnim pitanjem „Kako mogu poboljšati svoju praksu volontera?“. Flood je svoju obrazovnu teoriju proširila praksom na mjestu volontera te je opisala vrijednosti koje su je vodile tijekom ovoga istraživanja. Svoja nastojanja je prikazala u šest kratkih video zapisa jer smatra kako je video projekcija zanimljiviji način obrazovanja novih volontera od knjižice koje dobiju na samome početku volontiranja koju u većini slučajeva niti ne pročitaju. Flood je organizirala različite događaje sa sudionicima paraolimpijskih igara gdje su se oni ugodno zabavili, nasmijali i družili se međusobno.

Videom Changing Lives ona je privukla veliku pozornost javnosti, a i novim volonterima je predočila različite aktivnosti koje se mogu provoditi s osobama s posebnim potrebama, a koje nisu vezane samo za sportske aktivnosti. Neke od aktivnosti koje je koristila su zajedničko gledanje filma, uvježbavanje plesne koreografije koju su kasnije prezentirali gostima i večernja zabava.

Napomenula bih kako sam uvidjela sličnost u prikupljanju podataka u svom istraživanju i istraživanju ovih autorica. Naime, kako bi doprinijeli boljoj analizi prikupljenih podataka poslužile smo se istraživačkim dnevnicima, učeničkim radovima, evaluacijskim listićima i fotografijama.

2. EMPIRIJSKI DIO

2.1. Što je akcijsko istraživanje?

Bognar (2001) ističe kako se akcijska istraživanja temelje na pedagoškoj viziji koja iz korijenja mijenja postojeću školu. Ta pedagoška vizija zahtijeva kontinuitet djelovanja i kontinuitet propitivanja njegovih posljedica.

McNiff i Whitehead (2006) navode kako je akcijsko istraživanje oblik istraživanja koji omogućuje istraživačima da samostalno istražuju i evaluiraju svoj rad. Istraživač sam postavlja pitanje: Što istražujem? Što trebam dokazati? Kako ću to dokazati?

Isti autori (2006) ističu plan akcijskog istraživanja koji ima sljedeću strukturu:

1. Postavimo pitanje o fokusu istraživanja
2. Pojasnimo problem istraživanja
3. Razmislimo o mogućim koracima koji će nas dovesti do rješenja problema
4. Napravimo plan kako ćemo ih provesti
5. Ostvarimo ono što smo planirali
6. Prikupimo podatke o tome što smo učinili
7. Izvijestimo o rezultatima kako bismo mogli provesti samoevaluaciju i kako bismo mogli dobiti mišljenje ostalih o tome što smo postigli.

McNiff i Whitehead (citirano u Bognar, 2006, str. 182) smatraju kako je akcijsko istraživanje sistematičan proces promatranja, opisivanja, planiranja, djelovanja, refleksije, evaluacije, modificiranja, ali te etape se ne moraju nužno ostvarivati uzastopno već je moguće započeti istraživanje na jednom mjestu, a završiti ga negdje sasvim neočekivano. Bognar (2006) navodi kako često polazeći od jednog problema, tijekom istraživanja susretnemo neplanirane probleme koje je bitno uzeti u obzir jer time dobivamo kompleksnost onoga čime se bavimo. Bitno je napomenuti kako se promijene ne ostvaruju preko noći, nego je to kontinuirano djelovanje ljudi unutar i izvan škole.

Zuber – Skerritt (citirano u Bognar, 2006, str. 181) navode sljedeće tipove akcijskih istraživanja i njihove osnovne značajke:

1. *Tehnička* – osnovni ciljevi su učinkovitost – efikasnost edukacijske prakse, stručno usavršavanje
2. *Praktična* – osim ciljeva tehničkih akcijskih istraživanja, u praktičnim istraživanjima važno je postizanje razumijevanja praktičara i promjena njihove svijesti.
3. *Emancipacijska* – osim navedenih obilježja za tehnička i praktična, značajnu ulogu ima emancipacija sudionika što se postiže autonomnim izborom ciljeva, planiranjem i ostvarivanjem procesa promjena te samokritičkim propitivanjem ostvarenog na temelju prikupljenih podataka.

Mužić (2006) navodi sljedeće značajke akcijskih istraživanja:

a) okolnost da onaj koji sudjeluje u odgojno – obrazovnoj djelatnosti, nju ujedno i istražuje
b) akcijska istraživanja mogu biti zajednička, ne moraju biti individualna
c) visok stupanj elastičnosti, a osobito u svezi nacrta provođenja istraživanja
d) akcijsko istraživanje je empirijsko istraživanje.

Reason (1994) smatra kako se akcijska istraživanja ne provode na ljudima, nego s ljudima, a to znači da svi zajedno sudjeluju u istraživanju kako bi otkrili značajne aspekte istraživanja i kako bi svrha djelovanja bila potpunija.

Cain (2011) navodi kako je glavna svrha akcijskog istraživanja poboljšati postojeću situaciju, poboljšati sebe i zajednicu u kojoj se nalazimo. Još jedna bitna svrha ovoga istraživanja je izgradnja refleksivne i kritičke zajednice praktičara – istraživača. Na primjer, u akcijskim istraživanjima učitelja, najčešće se okuplja zajednica učitelja koji zajedno pokreću istraživanje i raspravljaju o njemu, a u provođenje istraživanja uključuju i učenike.

Akcijsko istraživanje završavamo pisanim izvještajem u kojem je potrebno postići sljedeće:

- u izvještaju treba detaljno opisati proces akcijskog istraživanja tako da svatko tko ga čita može zamisliti što se događalo
- potrebno je opisati promjene koje su se dogodile za vrijeme istraživanja
- važno je opisati kako smo ostvarivali naše vrijednosti u praksi
  u izvještaju treba navesti probleme koje smo uočili prilikom implementacije našeg akcijskog plana
- bitno je navesti sve ono što smo naučili za vrijeme našeg akcijskog istraživanja i kako smo stvarali našu odgojnu teoriju
- izvještaj akcijskog istraživanja treba otvoriti perspektive novom procesu promjena i istraživanjima. (Bognar, 2006, str. 185)

2.2. Kontekst i problem akcijskog istraživanja

Svoje akcijsko istraživanje na temu Metode odgoja djece s posebnim potrebama provela sam u OŠ "Josip Matoš" u Vukovaru. Osnovnu školu Josipa Matoša pohađa 66 učenika u školskoj godini 2012/2013. Odgojno-obrazovne aktivnosti odvijaju se u jednoj smjeni i traju od 8.00 do 13.05 sati. U školi je organiziran produžen stručni postupak u trajanju od pet školskih sati. Škola je didaktički vrlo dobro opremljena. Razredi imaju dosta materijala za rad s učenicima, ali namještaj unutar učionica nije u potpunosti prilagođen djeci s posebnim potrebama nego je više

rezultat improvizacije nastavnika. Radionice sam provela u petom razredu koji pohađa osam učenika.

Kao studentica pedagogije, smatrala sam da će mi rad s djecom s posebnim potrebama biti izazov jer do tada nisam imala iskustva u tom području odgoja. Tijekom posjeta školi, upoznala sam mladu učiteljicu Martinu Boričić Martić koja je po zanimanju defektolog i zajedno smo se dogovorile oko termina ostvarivanja planiranih aktivnosti. Učiteljica Martina se ponudila da ujedno bude i moj kritički prijatelj koji će mi davati savjete i povratne informacije o uspješnosti i kvaliteti mog djelovanja. Moj prijatelj, Ivan Augustinov, student ekonomskog fakulteta, koji je na kraju postao i moj kritički prijatelj, pratio je aktivnosti koje sam provodila s djecom i fotografirao ih. Istaknula bih njegovu ulogu jer je on, kao osoba koja nema dodirnih točaka sa studijem pedagogije i nije upućen u odgojnu problematiku, davao vrlo iskrene komentare i bitno utjecao na moje djelovanje.

Razred u kojem sam provodila akcijsko istraživanje pohađa 3 djevojčice i 5 dječaka koji su u dobi od 10 godina. Svako dijete unutar razreda ima specifične dijagnoze u koje sam dobila uvid, a neke karakteristike koje sam zamijetila o pojedinom djetetu sam sama zapisala.

D.S. je tih i povučen dječak. Rješava svoje zadatke samostalno, u paru ili u grupi, ovisno o dogovoru. Pristojan je i ne privlači pažnju na sebe neprimjerenim ponašanjem. Ima razvijen osjećaj za empatiju. Utvrđena mu je snižena intelektualna sposobnost na razini mentalne retardacije, teškoće u koncentraciji.

D. J. je razigrana i otvorena djevojčica. Uvijek je vesela i komunikativna, međutim njezin rječnik nije uvijek primjeren. Voli biti u centru pažnje i voditi glavnu riječ. Voli se lijepo oblačiti i ponekad u školu zna doći u odjeći starije sestre. Utvrđena joj je snižena mentalna sposobnost na razini lakše mentalne retardacije i ADHD.

N. Š. je razigran dječak koji voli biti u centru događanja. Često postavlja razna pitanja i voli izraziti svoje mišljenje ukoliko mu se nešto sviđa ili ne sviđa. Uživa u pažnji i pohvalama ostalih učenika i učiteljice. Ukoliko nije raspoložen za rad, ipak posluša naredbu učiteljice. Utvrđena mu je snižena intelektualna sposobnost na razini lakše mentalne retardacije, disleksija, disgrafija i poremećaj pažnje.

M. U. je jako tih i povučen dječak. Ne razgovara ukoliko mu se direktno ne obratim. Vrlo teško će izraziti svoje mišljenje. Uvijek prihvaća sve prijedloge i spreman je na suradnju. U rijetkim

situacijama će sam zamoliti za riječ ili za ulogu u nekoj aktivnosti. Utvrđena mu je snižena intelektualna sposobnost na razini lakše mentalne retardacije i dislalija.

A. H. Je tiha, povučena i sramežljiva. Rijetko priča i ukoliko joj se postavi neko pitanje, potrebno je jako dugo čekati na odgovor koji uobičajeno bude vrlo kratak. Ostavlja dojam jako nesigurne i zamišljene djevojčice. Utvrđena joj je snižena intelektualna sposobnost na razini lakše mentalne retardacije, poremećaj pažnje i govorna mana – mucanje.

J. B. je miran i nasmijan dječak u kolicima. Osjeća veliku odgovornost za ostale učenike u razredu i pomaže u održavanju discipline, ali u tišini. Ukoliko je neki nered unutar razreda, osjeća se posramljeno. Jako je spor u pisanju i govoru, ali se trudi iskazati svoje mišljenje. Utvrđena mu je snižena intelektualna sposobnost na razini lakše mentalne retardacije, spina bifida, kongenitalni hidrocefalus i teškoće jezične komunikacije.

M. Š. je razigrani dječak. Uvijek se smije na izjave drugih učenika, ali rijetko govori svoje mišljenje. Ne odbija suradnju i izvršavanje zadataka. Često zaboravi što treba raditi ili reći, pa ga je potrebno podsjećati i opominjati da završi ono što je započeo. Utvrđena mu je snižena intelektualna sposobnost na razini lakše mentalne retardacije, govorno jezične teškoće, nepravilan izgovor glasova.

M. R. je dječak koji ovisno o raspoloženju zna biti agresivan. U razredu je poznat po tome što pamti sve važne datume i jedini zna raspored sati. Ne voli nikakve promjene i organizacija mu je jako bitna. Često odbija suradnju. Utvrđena mu je snižena intelektualna sposobnost na razini lakše mentalne retardacije, ADHD, poremećaj iz autističkog spektra.

2.3. Plan akcijskog istraživanja

Smatrala sam kako je za učenike petog razreda vrlo bitno da savladaju osnovne vještine komunikacije, kooperacije, uvide svoje pozitivne osobine i ono u čemu su dobri, zatim da nauče nešto o zdravoj prehrani i sudjelovanju u prometu. Zbog toga sam se odlučila provesti pedagoške radionice u kojima je naglasak postavljen na odgojnu tematiku. U odabiru aktivnosti za radionice (tablica 1) trudila sam se da budu prilagođene i primjerene sposobnostima djece. Također sam određene aktivnosti morala prilagoditi i preoblikovati zbog učenika J. B. koji je u kolicima. Plan radionica sam mijenjala tijekom njihove provedbe nastojeći aktivnosti prilagoditi učeničkim mogućnostima i izbjeći neke od uočenih problema (npr. nedostatak

vremena za izvedbu pojedinih aktivnosti, učenici su često postajali neraspoloženi i nezainteresirani tijekom provedbe neke od aktivnosti).

Planirala sam i postupke prikupljanja podataka, načine njihove obrade te prezentacije u tekstu. Smatrala sam da je najprimjerenije koristiti *fotografije* jer fotografiranje ne ometa rad djece i djeca su opuštenija i smatram da bi im trebalo duže vremena da si priviknu na snimanje, opuste i djeluju prirodnije. Također sam koristila *istraživački dnevnik* u koji sam bilježila svoje utiske, ono što sam primijetila tijekom provođenja radionica, pisala sam kratke bilješke o učenicima, situacijama i sl. i učeničke radove.

U svrhu prikupljanja podataka na kraju svake radionice koristila sam *evaluacijske listiće* kako bih dobila povratnu informaciju učenika i kritičke prijateljice o uspješnosti provedene radionice.

U svrhu zadovoljavanja etičkog aspekta planirala sam koristiti potvrde na kojima roditelji na početku svake školske godine daju pristanak za snimanje svih aktivnosti u školi.

Bognar (1999) govori kako svaki odgojni čin ostvarujemo nekim postupkom ili metodom. Metode odgoja svrstavamo u tri osnovne strategije: strategiju egzistencije, strategiju socijalizacije i strategiju individuacije. Prema tome, razlikujemo tri područja odgoja: egzistencijalni, socijalni i humanistički. Za svako područje odgoja odlučila sam izabrati radionice koje sam smatrala prihvatljivima i korisnima za djecu – sudionike ovog istraživanja.

Tablica 1. Aktivnosti, ciljevi i kriteriji za Radionicu „Jedimo pravo – živimo zdravo“

EGZISTENCIJALNI ODGOJ – Metoda zdravog načina života			
Radionica	**Aktivnosti**	**Cilj aktivnosti**	**Kriteriji u određivanju postignutih promjena**
JEDIMO PRAVO - ŽIVIMO ZDRAVO	Moje ime Odlazak u kupovinu Piramida zdrave prehrane Točno ili netočno	Osvješćivanje važnosti zdrave prehrane	Učenici su u stanju razvrstati namirnice u piramidi zdrave prehrane i razlikuju zdravu od nezdrave hrane

Radionicu „Jedimo pravo – živimo zdravo“ sam izabrala kao svoju prvu radionicu jer sam je smatrala vrlo jednostavnom i poslužila mi je kao „ledolomac“. Željela sam da se djeca opuste kroz samostalnu aktivnost i otvore kroz razgovor kako bi izgradili suradnički odnos zasnovan na povjerenju i poštivanju. Kroz radionicu sam nastojala upoznati djecu i vidjeti koje aktivnosti najviše vole i u kojima se dobro snalaze kako bih mogla organizirati i prilagoditi sljedeće radionice. Izabrala sam različite aktivnosti i nastojala djeci aktivno sudjelovanje uz svoje minimalno vođenje, osim u završnom djelu gdje sam željela saznati što su učenici usvojili tijekom radionice. Kroz aktivnosti i zadatke sam nastojala uočiti koji odgojni postupak im najviše odgovara, dakle jesu li to zadaci u kojima se učenici pismeno ili usmeno izražavaju, vole li više individualne ili suradničke aktivnosti, vole li više pisati ili lijepiti sličice ili pak bojati. Htjela sam saznati više o njima i što ih najviše veseli, što doprinosi pozitivnim rezultatima i ostvarivanju postavljenog cilja.

Tablica 2. Aktivnosti, ciljevi i kriteriji za radionicu „Oprez u prometu“

EGZISTENCIJALNI ODGOJ – Metoda sigurnosti			
Radionica	**Aktivnosti**	**Cilj aktivnosti**	**Kriteriji u određivanju postignutih promjena**
OPREZ U PROMETU	Što sve vidim na putu do škole Najdraže mjesto za igru Igra crveno – zeleno Kviz Crtani film "Mjesto za igru"	Naučiti se pravilno ponašati u prometu i ograničiti mjesta za igru na sigurna mjesta	Učenici znaju da je igralište mjesto za igru Učenici se znaju ponašati u prometu Učenici su u stanju prepoznati boje semafora, stazu za pješake, pješački prijelaz

Temu sigurnosti u prometu sam izabrala jer sam smatrala važnim upoznati učenike s opasnostima u prometu. Željela sam saznati koje je njihovo prethodno znanje o ovoj temi i kako se oni samostalno snalaze u prometu. Za ovu radionicu sam predvidjela aktivnosti pomoću kojih sam željela saznati njihovo poznavanje i iskustva u svezi prometnih pravila. Zbog toga sam izabrala aktivnosti *Što sve vidim na putu do škole* i *Najdraže mjesto za igru*. Osim toga, željela sam da se učenici opuste i zabave pa sam izabrala igru *crveno- zeleno* gdje su učenici trebali učiti kako prelaziti cestu ukoliko postoji semafor. Na kraju sam im htjela na zanimljiv način prenijeti poruku o opasnostima u prometu pa sam namjeravala pustiti kratki video *Mjesto za igru,* u kojemu lik iz priče Ivane Brlić Mažuranić - Hlapić ima glavnu ulogu.

Tablica 3. Aktivnosti, ciljevi i kriteriji za socijalni odgoj

SOCIJALNI ODGOJ - Metoda komunikacije			
Radionica	**Aktivnosti**	**Cilj aktivnosti**	**Kriteriji u određivanju postignutih promjena**
NE SVAĐI!	Ruka prijateljstva Razgovor o svađi Kratka priča Što volim u razgovoru s drugima Kako riješiti svađu	Upoznati se s pravilima uspješne komunikacije i kako riješiti nesporazume	Učenici znaju koje su njihove potrebe, ali pri tome uvažavaju i razumiju tuđe Uviđaju da je aktivno slušanje vrlo bitan dio komunikacije Učenici koriste primjeren rječnik

Radionicu „Ne svađi!“ koja ulazi u područje socijalnog odgoja sam izabrala jer sam smatrala kako je za učenike od iznimne važnosti da nauče neka od pravila nenasilne komunikacije. Radionicu sam organizirala koristeći metodu razgovora u kojoj smo vježbali verbalno izražavanje i slušanje. Aktivnosti koje sam namjeravala koristiti sam smatrala primjerenijima za ove učenike jer kroz njih s lakoćom mogu izraziti svoje mišljenje, a ujedno mogu učiti poštivati i prihvaćati tuđe ideje te postići dogovor.

Tablica 4. Aktivnosti, ciljevi i kriteriji za radionicu „Kad se male ruke slože“

SOCIJALNI ODGOJ- Metoda kooperacije			
Radionica	**Aktivnosti**	**Cilj aktivnosti**	**Kriteriji u određivanju postignutih promjena**
Kad se male ruke slože	Krug povjerenja Vjerujem ti Nacrtajmo zajedno	Spoznati da se zadaci i problemi lakše rješavaju u suradnji s prijateljem	Učenici razumiju što znači imati povjerenje u nekoga Uviđaju da je lakše i brže doći do cilja ukoliko se napravi dobar plan rada i raspodjele poslova uz dogovor

„Kad se male ruke slože“ bila je sljedeća radionica koju sam planirala. Za nju sam predvidjela minimalan broj aktivnosti kroz koje sam nastojala učenicima približiti što znači suradnja. Odlučila sam se za aktivnosti navedene u Tablici 4 jer su dinamične, imaju poruku i jednostavne su, a pretpostavljala sam da to učenici vole.

Tablica 5. Aktivnosti, ciljevi i kriteriji za radionicu „Ovo sam ja“

HUMANISTIČKI ODGOJ- Metoda poticanja			
Radionica	**Aktivnosti**	**Cilj aktivnosti**	**Kriteriji u određivanju postignutih promjena**
Ovo sam ja	Draga voliš li me? Najveća tajna Vesela poruka Moj portret	Razvijanje pozitivne slike o sebi i osvješćivanje vlastite vrijednosti	Učenici znaju dati i primiti kompliment Učenici znaju nabrojati svoje pozitive strane i pozitivne strane svojih prijatelja

U okviru radionice „Ovo sam ja“ namjeravala sam ostvariti jednu od važnijih tema za učenike s posebnim potrebama. Kako je kod njih vrlo bitno razviti pozitivnu sliku o sebi, željela sam ostvariti aktivnosti u kojima će se dobro osjećati te razvijati osjećaj samopouzdanja. Prvom aktivnošću *Draga, voliš li me* namjeravala sam stvoriti pozitivno ozračje kako bi se učenici opustili. Drugom aktivnošću *Najveća tajna* željela sam im dati do znanja koliko su vrijedni i osnažiti njihovu ličnost. Aktivnost *Vesela poruka* im je trebala dati potvrdu da vrijede i u očima svojih prijatelja, a završnom aktivnošću sam htjela uokviriti sat izradom vlastitog profila gdje sami zapisuju ono po čemu se ističu i po čemu su vrijedni.

2.4. Proces ostvarivanja akcijskog istraživanja

2.4.1. Radionica „Jedimo pravo, živimo zdravo“

U okviru strategije egzistencije, odabrala sam s učenicima provesti radionicu zdravog načina života. Kako bi svi mogli sudjelovati u aktivnostima, odlučila sam da aktivnosti ne uključuju kretanje zbog učenika u kolicima.

Pedagošku radionicu „Jedimo pravo, živimo zdravo“ provela sam 28. svibnja 2013. i trajala je jedan školski sat, odnosno 45 minuta. U radionici su sudjelovali svi učenici, dakle njih 8.

Prije prvoga susreta s djecom, osjećala sam se vrlo nesigurno u sebe i u svoje pedagoške kompetencije. Bojala sam se kako će djeca prihvatiti moje odgojne metode i nisam znala što očekivati.

Kroz ovu radionicu sam prije svega htjela upoznati djecu i stvoriti pozitivno ozračje koje će nam omogućiti kvalitetnu daljnju suradnju i ugodno druženje kojem će se djeca veseliti. Također sam htjela djecu uključiti u suradničko učenja koje nije samo igra i zabava. Mlinarević, Peko i Vujnović, prema Richardson i sur. ističu kako je suradničko učenje:

> … oblik poučavanja i učenja glede rada u skupinama. Ono se javlja kada učenici rade zajedno, u parovima ili u manjim skupinama. Suradničko učenje uključuje zajedničko rješavanje problema, predlaganje i istraživanje dogovorenih tema, te stvaranje novih ideja, novih kombinacija ili jedinstvene inovacije. (Richardson i sur, citirano u Mlinarević, Peko i Vujnović, str. 290)

Vođena idejom o uspješnosti suradničkoga učenja, svoje akcijsko istraživanje sam osmislila u obliku radionica gdje će djeca u suradničkim skupinama moći sudjelovati u ostvarivanju postavljenih ciljeva.

S obzirom da nam je ovo bila prva radionica, za prvu aktivnost sam izabrala kratko upoznavanje pa sam se tako na samome početku predstavila učenicima i priopćila im kako ćemo se ovaj tjedan zajedno družiti kroz radionice. Rekla sam im kako se nadam da će im se svidjeti teme koje sam odabrala i kako se veselim suradnji i tome što će mi pomoći u ostvarenju moga diplomskoga rada. Pretpostavila sam kako ću tim otvorenim govorom pridobiti njihovu naklonost i kako ću ih potaknuti da se i oni predstave na sličan način. S obzirom da akcijska istraživanja nisu istraživanja na, nego s ljudima (Reason, 1994), smatrala sam kako je bitno učenike informirati o ciljevima ovoga istraživanja.

U prvoj aktivnosti svaki učenik je dobio karton izrezan u obliku pravokutnika na kojemu su trebali napisati svoje ime. J. B. je nesigurno uzeo flomaster i pogledavao prijatelje oko sebe, pa sam mu nakon nekoliko minuta ponudila svoju pomoć. Uočila sam kako je učeniku J. B.

potrebna pomoć u pismenom izražavanju. On ima teškoće jezične komunikacije uz lakšu mentalnu retardaciju. Prema onome što su naveli Grljušić i Marinić (2007), ovakvu djecu je potrebno poticati, potrebno im je prilagoditi tekstove, koristiti tiskane tekstove, preferirati usmeno izlaganje i omogućiti pisanje po modelu. Uzevši u obzir neke od njihovih smjernica, odlučila sam se za individualni pristup ovome učeniku kako bih mu pomogla u rješavanju zadatka.

Nakon što su napisali svoja imena, učenicima sam zalijepila kartončiće na majice i zamolila ih neka se predstave tako da svatko kaže svoje ime i čime se voli baviti u slobodno vrijeme. Učenici su na početku bili stidljivi, govorili su tiho i u sebi, pogotovo o aktivnostima kojima se vole baviti. Uglavnom su govorili kako se u slobodno vrijeme igraju sa svojim prijateljima, a većina dječaka je rekla kako se u slobodno vrijeme bave nekim sportom. Kada bih konkretizirala pitanje i upitala kojim sportom, dječaci bi odgovorili nogometom.

Smatram kako je slobodno vrijeme bitan aspekt života mladih ljudi. U slučaju kod djece s posebnim potrebama, bavljenje različitim tjelesnim aktivnostima je od iznimne važnosti zbog usavršavanja koordinacije pokreta, stjecanja samopouzdanja, oslobađanja negativne energije, a i druženja tijekom kojega promatraju pokrete ostale djece, oponašaju ih i usvajaju.

Od učenika J.B. bilo je jako teško dobiti odgovor što radi u svoje slobodno vrijeme, pa sam mu nastojala pomoći tako što sam mu postavila pitanje: „Možeš li mi reći što radiš kada dođeš iz škole?“ On je i dalje šutio i smješkao se. S obzirom da sam zamijetila kako mu postaje nelagodno postavila sam mu pitanje: „Voliš li se i ti družiti sa svojim prijateljima kao što su i ostali rekli?“, na što je on kroz smijeh odgovorio: „Da.“' Ovakvi odgovori su specifični za ovoga učenika jer je prilično sramežljiv, drži se po strani i promatra, ali izražava radost kada ga se uključi u neku aktivnost.

Smatrala sam kako je potrebno izdvojiti više vremena i pažnje samom upoznavanju jer to doprinosi grupnoj koheziji. Bognar (2007) ističe kako je u suradničkom učenju vrlo bitno uspostaviti grupnu koheziju. To je spor proces i zahtjeva vrijeme i strpljivost.

Druga aktivnost bila je *Odlazak u kupovinu*. Odlazak u trgovinu je jedna od svakodnevnih aktivnosti koju obavljaju sa svojim roditeljima i to im je poznata životna situacija. Ovom igrom sam ih htjela poučiti o različitim namirnicama koje su im potrebne za život, a jednoga dana će ih možda morati sami kupovati. Upravo iz tih razloga ovu aktivnost smatram vrlo važnom. Učenike sam podijelila u dvije skupine tako što je jedan učenik bio voće, drugi povrće. Kako bi ih uvela u aktivnost, pitala sam ih vole li ići u trgovinu sa svojim roditeljima na što su oni

odgovorili potvrdno jer si tada mogu kupiti nešto po svom izboru. Svaka skupina dobila je papirnatu vrećicu u kojoj su se nalazile sličice različitih proizvoda koje možemo naći u trgovinama (slatkiši, voće, povrće, mliječni proizvodi, meso, riba, kruh i žitarice). Učenici su dobili zadatak izabrati samo četiri proizvoda unutar grupe i „kupiti“ ih tako da svaki zalijepe na papir (Slika 1).

Tijekom ove aktivnosti promatrala sam učenike kako bi dobila potpuniju sliku o njihovom doživljaju, interesu i posvećenosti učenju. Zamijetila sam kako im je to bilo zanimljivo i kako su se međusobno dogovarali oko izbora namirnica što je bio dobar znak.

Slika 1. Učenici biraju namirnice koje će kupiti

Skupina „Voće“ izabrala je sljedeće namirnice: čokoladu, keks, nektarinu i jogurt, dok je skupina „Povrće“ od svih namirnica koje su bile ponuđene izabrala zelenu salatu, kupus, jagode i kruh. Nakon što je predstavnik svake skupine pokazao svoje namirnice, pitala sam ih zašto su uzeli baš te namirnice. Neki od odgovora koje sam dobila bili su: „Pa zato što nam se sviđaju. Zato što ih volimo jesti. Pa eto tako.“ Njihovi odgovori su bili vrlo kratki i neprecizni. S obzirom da nisam dobila odgovore koje sam željela čuti, učenike sam pitala mogu li mi te namirnice

koje su izabrali podijeliti na zdrave i nezdrave. Uslijedila je šutnja u razredu, a učenici su se zbunjeno gledali. Nastojeći im pomoći upitala sam ih mogu li mi reći što se smatra zdravom hranom. Odgovori koje sam dobila bili su: „Voće i povrće."

Zatim sam ih upitala: „Postoji li još nešto što je zdravo, a što su zaboravili?" Kako učenici nisu ništa odgovorili upitala sam ih: „Možemo li za mlijeko i jogurt reći da su zdravi?" Učenici su odgovorili da možemo. Zatim sam ih pitala: „Koja je skupina izabrala mlijeko ili jogurt u kupovini?" Javila se skupina Voće. Zatim sam ih pitala što je još zdravo od njihovih namirnica. Oni su mi rekli da su to nektarine. Skupina Povrće se odmah složila kako su oni izabrali sve namirnice koje su zdrave, na što sam ih pohvalila. Osobno smatram kako pohvala djeluje poticajno i motivirajuće na djecu te je nastojim često koristiti kako bi djeca uvidjela da se njihov trud cijeni.

Moj cilj je bio navesti učenike na samostalno razmišljanje o zdravim i nezdravim namirnicama što sam i uspjela. To sam uvidjela kada je nakon pitanja „Što je još zdravo osim voća i povrća?", zavladala tišina. Smatram kako sam u tom trenutku kod učenika pobudila znatiželju, a meni je to bio znak da su zainteresirani za ono o čemu smo razgovarali. Zaključila sam nakon ove aktivnosti da se učenici teško usmeno izražavaju. Naime, kod učenika se javljao strah od netočnih odgovora, bojali su se da ću ih osuditi. Zbog toga sam ih i nakon ove aktivnosti pohvalila zbog kreativnosti i uloženog truda. Smatram kako je i najmanje sudjelovanje i trud vrijedno pohvale te da treba istaknuti sve ono što je pozitivno kod učenika. Pohvalom sam ih nastojala motivirati i ohrabriti za sljedeću aktivnost.

Sljedeća aktivnost bila je *Piramida zdrave prehrane.* Cilj ove aktivnosti bio je vizualno predočiti učenicima zdrave i nezdrave namirnice. Učenici su unutar istih skupina trebali rangirati sličice namirnica od najzdravijih prema nezdravima. Svaka skupina dobila je nacrtanu piramidu kako bi im olakšala zadatak. Kad su čuli zadatak, rekli su mi kako su to već učili sa svojom nastavnicom. Saznavši da je njima piramida zdrave prehrane već poznata i s obzirom da je već imaju izloženu na zidu, zamolila sam ih neka ipak urade zadatak kako bi ponovili naučeno. Učenici su pristali na moj prijedlog.

Bila sam iznenađena činjenicom da su već učili piramidu zdrave prehrane. Unatoč tome, razveselila me je pomisao kako će nam ovaj zadatak poslužiti za ponavljanje onoga što su već učili s nastavnicom. Međutim djeca su se odmah na početku zadatka susrela s problemima

Slika 2. Učenici izrađuju *„Piramidu zdrave prehrane“*

Kako bih pomogla učenicima, na ploču sam im nacrtala shematski prikaz piramide zdrave prehrane, s točno obilježenim mjestima gdje koja namirnica stoji. Tijekom rješavanja zadatka imali su problema prilikom rangiranja i lijepljenja namirnica. Neki učenici nisu sudjelovali nego su samo sjedili unutar skupine (Slika 2). Bili su opterećeni time da svaku namirnicu stave na točno mjesto i bojali su se zalijepiti sličicu. Ono što sam zamijetila tijekom ove aktivnosti zabilježila sam u svoj istraživački dnevnik:

> Zamijetila sam kako učenici unutar grupe nisu izabirali namirnice po dogovoru, nego je za odabir bio odgovoran jedan učenik unutar skupine. Učenik koji je izabrao namirnice je i zalijepio iste na papir. Iz tog razloga sam ih pitala je li bilo teško dogovoriti se unutar skupine, međutim većina učenika mi je odgovorila kako im to nije bio problem. U ovoj aktivnosti nije sudjelovao učenik M. R. koji se ustao od stola i otišao do prozora. Nakon nekog vremena upitala sam ga zašto ne želi kupovati namirnice sa svojim prijateljima, na što mi je M.R. odgovorio „Neću“. Nakon toga mu je učiteljica rekla da se vrati na svoje mjesto i učenik se poslušno vratio iako nije sudjelovao u odabiru namirnica nego je samo sjedio prekriženih ruku. (A. Savurdić, osobna komunikacija, 28. svibanj 2013.)

Problem u svezi suradnje između učenika nisam shvatila kao njihovo odbijanje da sudjeluju u ovoj aktivnosti, nego smatram kako pojedini učenici unutar grupe teže dolaze do izražaja što je značajka njihovog ponašanja. Na primjer, učenica D.J. je vrlo komunikativna i otvorena isto kao i učenik N.Š. Njima nije teško voditi glavnu riječ unutar skupine. Cijela skupina se oslanja na njihovu aktivnost. Međutim, učenik poput M.U. koji je uvijek za suradnju, ali ima teškoće u komunikaciji i u samostalnom radu, ne može doći do izražaja, a većina učenika u ovome razredu je poput njega

Zadatak je trajao duže od predviđenog vremena, ali su ga učenici na kraju uz pomoć nastavnice i mene riješili. Zamolila sam ih neka prezentiraju svoje radove ostalima. Tijekom izrade plakata zamijetila sam da M. R. ne želi sudjelovati u suradničkoj aktivnosti. Zamolila sam M.R. iz skupine *Povrće* neka predstavi njihov uradak. Iako sam očekivala da će M. R. odbiti moju zamolbu, on je uzeo prikaz piramide zdrave prehrane i počeo nabrajati namirnice koje su zalijepili od dna do vrha (Slika 3).

U razgovoru s nastavnicom Martinom o učeniku M.R. saznala sam kako je za njega sasvim normalno da odbija sudjelovati u aktivnostima te je prema njemu potrebno zauzeti stroži stav u suprotnom se neće uključiti u aktivnost i dodatno će ometati aktivnost ostalih učenika.

Slika 3. Predstavljanje piramide zdrave prehrane

Nakon što sam čula izlaganje njihovih radova, upitala sam ih što je s namirnicama koje se nalaze na vrhu, jesu li one zdrave? Odgovorili su kako te namirnice ne smijemo jesti. Ovu rečenicu iskoristila sam kako bih završila aktivnost tako što sam im rekla da se u piramidi zdrave prehrane ne nalaze namirnice koje se uopće ne smiju jesti, nego se pri vrhu piramide nalaze one koje bi trebali jesti manje od namirnica koje se nalaze pri dnu piramide. U svom istraživačkom dnevniku sam napisala sljedeću bilješku: „Učenici su se jako trudili da točno riješe zadatak unatoč tome što sam im rekla da ćemo u slučaju pogrješke zajedno staviti namirnicu na pravo mjesto“ (A. Savurdić, osobna komunikacija, 28. svibanj 2013.).

Nakon ove aktivnosti zaključila sam kako je to učenicima bio pretežak zadatak. Također sam imala problema prilikom objašnjavanja zadatka jer sam ga pokušala što više pojednostaviti, međutim veliki trud je rezultirao slabijim učinkom, odnosno zadatak je učenicima izgledao komplicirano zbog čega su ostali zbunjeni. Shvatila sam kako im nisam dala konkretne upute nego sam zakomplicirala nešto što je trebalo biti vrlo jednostavno i kratko objašnjeno. Ipak, zajedničkim snagama smo uspjeli izraditi piramidu zdrave prehrane i po učenicima se moglo zamijetiti kako su vrlo ponosni zbog toga.

Kako bih opustila atmosferu, a ujedno i završila radionicu u veselom tonu, učenicima sam pripremila pet rečenica. Nakon svake pročitane rečenice, ukoliko je rečenica točna, učenici su trebali podignuti ruku, a ukoliko rečenica nije bila točna, njihova je ruka trebala ostati spuštena. Rečenice su glasile:

1. Meso, riba i jaja su potrebni za rast.
2. Kruh, krumpir i riža daju nam energiju.
3. Trebamo izbjegavati jesti povrće.
4. Trebamo izbjegavati jesti slatkiše.
5. Svaki dan je potrebno jesti najmanje tri obroka.

Većina je učenika dobro procijenila koje su rečenice točne, ali kako bi im dodatno objasnila svaku rečenicu, povezala sam ovaj zadatak sa prethodnim u kojemu su izradili piramidu zdrave prehrane.

Kao zaključak radionice, odnosno ono što smo naučili, istakla sam da naša prehrana treba biti raznovrsna, kako trebamo imati najmanje tri obroka dnevno i obvezno jesti voće i povrće koje nam daje potrebne vitamine. Za kraj sam im rekla kako se također preporuča dnevno piti bar 8 čaša vode i zamolila ih neka pod odmorom uzmu barem jednu čašu tekućine. Učenici su mi se pohvalili kako oni već imaju plastične čaše pored umivaonika sa svojim imenom i prezimenom te prakticiraju zdrave navike života.

O ovoj radionici sam u istraživačkom dnevniku napisala sljedeću bilješku:

> Nekim je učenicima, poput J.B. i M. R. ova aktivnost bila teža. Ipak, na posljednjoj rečenici M. R. je dao točan odgovor i kada sam ga zamolila da mi nabroji tri dnevna obroka on je odgovorio: doručak, užina, ručak, užina, večera. Svi smo se nasmijali. Pohvalila sam njegov odgovor i ostalim sam učenicima rekla kako su doručak, ručak i večera najbitniji obroci, ali između tih obroka bi bilo jako zdravo ukoliko uzimamo manje obroke poput nekog voća. (A. Savurdić, osobna komunikacija, 28. svibnja 2013.)

Na kraju, učenici su ispunili evaluacijski listić. Trebali su nacrtati sretnog smajlića ukoliko su zadovoljni radionicom, neodlučnog smajlića ukoliko im je radionica bila obična i nije im se pretjerano svidjela i na kraju tužnog smajlića ukoliko im se radionica nije svidjela i nisu ništa naučili. Primjer smajlića sam im nacrtala na ploču i svi učenici su nacrtali sretnog smajlića iz čega sam zaključila da im se radionica svidjela (Slika 4).

Slika 4. Primjer evaluacijskog listića

Nakon provedene radionice osjetila sam olakšanje, ali i dalje je u meni bio osjećaj nesigurnosti. Zaključila sam kako sam zbog neiskustva u radu s ovakvom djecom krivo procijenila koliko bi nam vremena trebalo za pojedinu aktivnost i zbog toga sam ih morala konstantno ubrzavati zbog čega sam se osjećala loše jer sam time utjecala na njihovu kreativnost i slobodu izražavanja.

Nakon što su učenici napustili učionicu, ostala sam porazgovarati s nastavnicom Martinom o njenom doživljaju radionice koju sam provela. Zajedno smo prokomentirale uspješnost radionice, a Martina je tijekom radionice na papiriću zapisala sljedeće:

> Trebaš im prilagoditi pojmove i vokabular. Njima je potrebno puno više objašnjavanja i uporabe lakših riječi nego ostaloj djeci. Radionica je bila dobra, ali trebala bi staviti različite aktivnosti gdje će se učenici kretati, neovisno o učeniku koji je u kolicima, njemu ćemo tu aktivnost prilagoditi. (M. Boričić Martić 28. svibnja 2013)

Na putu kući, razgovarala sam s kritičkim prijateljem Ivanom, on je također rekao svoj osvrt na radionicu:

> Vidi se da si opuštena u radu s djecom, ali moraš prilagoditi vokabular i usporiti kada pričaš. To mora izgledati ovako: Rečenica, točka, rečenica, točka. Jeste razumjeli što trebate? Vrlo jednostavno. Nakon što si im ti objasnila zadatak, učenici su te blijedo gledali. (I. Augustinov 28. svibnja 2013)

Za sljedeći susret sam odlučila prihvatiti i primijeniti komentare svojih kritičkih prijatelja i potruditi se da osmislim kvalitetniju radionicu. Naime, kritički prijatelji su mi rekli ono što sam već i sama mogla zamijetiti, ali naravno, takve stvari nisam mogla prethodno znati jer mi je bilo potrebno iskustvo rada s djecom.

2.4.2. Radionica „Ovo sam ja“

U okviru humanističkog odgoja odlučila sam provesti s učenicima radionicu na temu razvoja pozitivne slike o sebi jer smatram kako je to za njih vrlo bitno. To im može pomoći da uvide svoje kvalitete, a time razviju samopouzdanje jer razvoj samopouzdanja doprinosi razvoju socijalnih kompetencija, a to je ovim učenicima potrebno.

Mika i Roudi (2012) iznose neke od pedagoških metoda kojima se može potaknuti razvoj socijanih kompetencija:

- osigurati djetetu s teškoćama sigurno mjesto s kojeg će moći promatrati aktivnosti ostale djece u skupini – promatrajući dijete može dosta naučiti
- stvoriti ustaljene predvidive rutine jer se dijete u takvim situacijama osjeća sigurnije
- poticati djecu na sudjelovanje
- služiti se pozitivnim potkrepljenjem – dodir ruke ili osmjeh mogu biti izrazito učinkoviti u motiviranju djeteta
- usmjeriti se na trud (tijek), a ne na ishod (rezultat) – poticati dijete i davati podršku. (Mikas, Roudi, 2012, str. 210)

Pedagošku radionicu „Ovo sam ja“, provela sam 29. svibnja 2013. i trajala je jedan školski sat, odnosno 45 minuta. U radionici je sudjelovalo 6 učenika jer učenice D.J. i A.H. nisu bile u školi.

Kao uvodnu aktivnost izabrala sam igru „Draga voliš li me?“, kako bih podigla atmosferu i razbudila učenike jer im je to bio prvi sat. Cilj ove aktivnosti bio je pripremiti učenike za temu

i poslati im na samome početku lijepu poruku kako su dragocjeni. Smatram kako je učenike na početku sata potrebno oraspoložiti i pripremiti za nadolazeće aktivnosti jer se time ptiče njihova suradnja i kreativnost.

Ozimec definira kreativnost kao „stvaralaštvo kojim se stvara nešto novo, drugačije od dotadašnjeg, koje uključuje rješavanje problema na svoj način, otkrivanje do tada nepoznatog“ (Ozimec, citirano u Bognar, Somolanji, str. 88.)

U ovoj igri učenici stoje u krugu, jedan učenik se okrene drugom i postavi mu pitanje: „Draga, voliš li me?“ Drugi učenik odgovara: „Da, draga, volim te ali se ne smijem nasmijati.“ Zatim se okreće prema sljedećem prijatelju i postavlja isto pitanje, ovaj mu odgovara, i tako u krug. Cilj igre je da se tijekom pitanja i odgovora nitko ne nasmije, u suprotnom ispada iz igre. Nakon što sam im objasnila pravila igre učenici su lijepo prihvatili ovu aktivnost i pozvali su fotografa i nastavnicu da im se pridruže.

Njihov otvoren poziv da se Ivan i Martina uključe u krug mi je značio kako su nas učenici prihvatili te su spremni sudjelovati u planiranim aktivnostima i ostvarivanju zajedničkih ciljeva. Aktivnost nije trajala dugo jer su se svi počeli smijati već nakon prvog kruga. O tome sam napisala sljedeću bilješku u istraživačkom dnevniku:

> Zamijetila sam kako neki učenici nakon dane upute zaborave što trebaju napraviti ili reći. N.Š. sam svaki puta morala izgovoriti pitanje koje on treba ponoviti poslije mene. M. R. je sudjelovao u aktivnosti što me je jako iznenadilo jer je na početku bio jako ljut što opet imamo radionicu. Igra je završila kada je M. R. pitao Ivana, fotografa, „Dragi, voliš li me“, umjesto „Draga, voliš li me“ i svi učenici su se počeli smijati. (A. Savurdić, osobna komunikacija, 29.svibnja 2013.)

Učenik M. R. ima ADHD uz autizam i ponekad zna biti vrlo agresivan. Njemu je potrebno davati kratke i jasne upute zadatka u obliku naređenja inače je jako teško doprijeti do njega i uključiti ga u aktivnost. Takav odnos s učenikom mi je bio nepoznat, međutim, morala sam ga usvojiti i prakticirati.

Kao uvod u temu sam izabrala aktivnost „Vesela poruka“ u kojoj je svaki učenik izvlačio papirić s imenom učenika iz kutije. Ukoliko je netko izvukao svoje ime, zamijenio je izvučeni papirić. Zadatak je bio da učeniku čije su ime izvukli napišu neku lijepu poruku.

Tijekom provedbe ove aktivnosti naišla sam na niz problema. Naime, učenici su bili vrlo spori u pismenom izražavanju što je otežalo provođenje aktivnosti. Većina učenika nije imala ideju što napisati pa je bilo potrebno davati im primjere rečenica koje su oni na kraju iskoristili kao svoje lijepe poruke prijatelju. Njihove lijepe poruke su glasile: „Dobar si prijatelj“, „Imaš lijepe tenisice“, „Zabavan si“, „Dobar si“. Dakle, odgovori su bili vrlo kratki i direktni.

Aktivnost koju sam pripremila trebala je biti zanimljiva, jednostavna i dinamična, međutim, nisam predvidjela kako će nam pisanje poruka ipak uzeti previše vremena. Većina učenika u ovom razredu ima lakše ili teže intelektualne teškoće i na kraju je učenicima bila potrebna velika koncentracija i individualna pomoć kako bi napisali poruku.

Kada su učenici završili, pitala sam ih kako su se osjećali dok su razmišljali o tome što napisati prijatelju, a oni su odgovorili kako im je bilo zabavno, ali se nisu mogli sjetiti što napisati. Zaključila sam kako je učenicima potrebno davati jasnije i konkretnije zadatke te ih točnije definirati i precizirati.

Za sljedeću aktivnost učenici su trebali izraditi svoj profil. Na ploču sam im napisala smjernice o čemu bi mogli pisati: „boja kose, u slobodno vrijeme, živim s...., moj kućni ljubimac...., najdraža boja, najbolji prijatelj/ica...“ Zamolila sam ih neka na portret napišu svoje ime. Cilj ove aktivnosti bio je poticanje učenika na razmišljanje o tome što je karakteristično za njih, što cijene kod sebe i da se pokušaju predstaviti kroz neke svoje kvalitete i specifičnosti. Tijekom ove aktivnosti dogodio se već očekivani problem, a to je da je učenicima trebalo dosta vremena za pisanje profila. Zatim neki učenici nisu razumjeli zadatak pa su samo krenuli prepisivati ono što sam im napisala na ploči, a jedan od učenika je odbio sudjelovati u aktivnosti jer mu je bila nezanimljiva te se uključio tek na moju zamolbu. Napisani odgovori su većinom bili nerazumljivi, neprecizni, netočno napisani: „zovem se….Nikola, smeđa kosa, volim plestešun, volim crtati, ždivim u Borovu.“

Tijekom zadatka sam shvatila kako sam ih mogla zamoliti da se nacrtaju i usmeno kažu što je karakteristično za svakoga njih ili sam im mogla dati više vremena da napišu ono što su željeli i ne prekidati ih u radu.

Nakon što su učenici završili s izradom svojih profila, uzela sam njihove papire i počela čitati opise, a njih sam zamolila da pokušaju pogoditi o kome se radi. Ovaj dio aktivnosti ih je jako razveselio jer su svi mogli slobodno sudjelovati. Učenici su dobro pogađali o kome je riječ, što me je iznenadilo jer sam uvidjela da se dobro poznaju. Učenički profili bili su dosta nejasni pa sam ih nakon zadatka pitala je li im bilo teško pisati o sebi, na što su mi odgovorili da jeste i da se nisu mogli sjetiti ničega posebnog. Pohvalila sam njihove radove i rekla kako svi mi imamo nešto u čemu smo dobri ili po čemu se osjećamo lijepo i kako nije sramota podijeliti te svoje osobine i mišljenja s ostalima. U svoj istraživački dnevnik zabilježila sam sljedeće:

> Zasmetalo mi je što je nastavnica pokušala prisiliti M. R. da sudjeluje u ovoj aktivnosti. M. R. nije bio raspoložen i htio je gledati kroz prozor što meni nije smetalo. Ipak, kada sam ga zamolila

> da sudjeluje, on je pristao. Također sam saznala kako M. R. zna sve datuma rođenja svojih prijatelja i da zna sve bitne datume u školi. Uvidjela sam kako je na ovu aktivnost potrošeno puno više vremena nego što je predviđeno i morala sam učenike zamoliti da završe s pisanjem neovisno o tome koliko su napisali. Njihov profil bio je kratak i dosta nejasan, s vrlo malo opisa. (A. Savurdić, osobna komunikacija, 29. svibanj 2013.)

Naime, ono što bih kao pedagog napravila u situaciji kada je M.R. odbio sudjelovati u radionici jeste da bih ga pustila raditi ono što želi sve dok ne ometa aktivnost ostalih. Osobno sam protiv prisiljavanja djece na ono što u tom trenutku ne žele činiti.

Kao završnu aktivnost izabrala sam aktivnost „Zahvaljujem". Pitala sam ih tko bi se htio dobrovoljno javiti da sjedne u krug. Gotovo svi učenici su se javili, pa sam za ovu igru izabrala učenika M. M. koji je sjeo u krug, a učenicima sam objasnila kako ćemo mu sada svi reći neku pohvalu, a on će na svaku pohvalu reći „Hvala". Na ovaj sam im način htjela pokazati kako uvijek postoji nešto što možemo pohvaliti kod prijatelja kako bi se on bolje osjećao.

Aktivnost je protekla u lijepom ugođaju i učenici su nastojali reći učeniku M.M. što ljepše stvari, a M.M. je na svaku pohvalu pristojno zahvalio. Izdvojila bih neke učeničke pohvale poput: „Dobar si prijatelj", „Dobar si", „Volim se družiti s tobom", „Imaš dobru trenerku".

Za evaluaciju sam ih zamolila neka samo mahnu ukoliko im se radionica svidjela i izađu na odmor jer je već bilo zvonilo. Svi učenici su mahnuli i izašli iz učionice.

Primijetila sam kako se učenici vesele svakoj aktivnosti jer vole nove nastavne metode, a time su i zainteresirani za učenje i puni su očekivanja. Kritička prijateljica Martina mi je dala sljedeću povratnu informaciju u svezi ove radionice:

> Ova radionica je bolja od prethodne jer su se učenici kretali i mislim da je i njima bilo zanimljivije. Kada im kreneš davati upute, napravi to na način da im kažeš kratku uputu, staneš, provjeriš jesu li razumjeli što se od njih traži, zatim nastaviš dalje na isti način. Poslije svake rečenice potrebno je provjeriti jesu li oni razumjeli što se od njih traži. (M. Borčić Marić, osobna komunikacija, 28.svibanja 2013.)

Nakon završene radionice uz opušten razgovor s kritičkim prijateljem Ivanom, došli smo do zajedničkog zaključka: ukoliko djeca nisu dobra u pismenom izražavanju i ukoliko ih to ne veseli, treba promijeniti odgojni postupak.

Ono o čemu sam tada razmišljala bila je činjenica kako ću sutra morati samostalno održati radionicu jer je nastavnica Martina najavila kako neće biti u školi. Učenici su trebali dobiti drugačiji raspored sati za taj dan, ali radionica je ostala u planu za prvi školski sat. To je u meni izazvalo uzbuđenje i strah, ali sam razmišljala kako je to jedinstvena prilika da upoznam učenike i njihovo ponašanje koje nije kontrolirano od strane njihove nastavnice. Ovo je također

u meni izazvalo osjećaj ponosa jer je nastavnica očito imala dovoljno povjerenja u mene da mi ostavi učenike. Svi ti osjećaji su me motivirali i stvorili pozitivnu tremu.

2.4.3. Radionica „Ne svađi!“

Iz područja socijalnog odgoja odlučila sam provesti pedagošku radionicu na temu nenasilnog rješavanja sukoba: „Ne svađi!“. Tu radionicu sam provela 30. svibnja 2013. i trajala je jedan školski sat, odnosno 45 minuta. U radionici je sudjelovalo 7 učenika jer M. R. nije htio sudjelovati i otišao je s drugom nastavnicom na sat tehničke kulture. Naime, učenik je izjavio kako je u njihovom školskom rasporedu prvi sat tehnička kultura, a ne radionica i nije htio mijenjati raspored. Unatoč mojim nagovorima i uvjerenjima kako će mu na radionici biti zanimljivo i zabavno, učenik je tražio da bude s nastavnicom tehničke kulture. Nakon što je došla nastavnica, odlučile smo kako je možda najbolje da učenik ode s njom i pridruži se drugom razredu na satu tehničke kulture. U planiranju ove radionice nastojala sam izbjeći strogu organizaciju i plan predviđenih aktivnosti. Željela sa putem spontane komunikacije na zadanu temu poučiti djecu o važnosti aktivnog slušanja i nenasilnom rješavanju sukoba.

Kao uvodnu aktivnost izabrala sam „Ruku prijateljstva“. Zamolila sam učenike neka slobodno ustanu, prošetaju po učionici i međusobno si pruže ruku, popričaju o tome što planiraju poslije škole, kako se osjećaju i sl. Cilj ove aktivnosti bio je da se učenici opuste, međusobno popričaju, zabave i nasmiju. Učenici su ovu aktivnost prihvatili jako dobro te su šetali razredom i razmjenjivali svoja iskustva, planove i osjećaje.

Sljedeća je aktivnost bila razgovor o svađi. Izabrala sam izraz „svađa“" jer je djeci to razumljivije, nego riječ sukob, a kroz razgovor o svađi sam namjeravala predočiti im što je to sukob. U svezi sukoba Kelman ističe:

> Sukob je proces uzajamnog djelovanja s dinamikom i eskalacijom. Potrebe i strahovi strana koje su u sukobu dovode do opažajnih i spoznajnih ograničenja u procesu obrađivanja novih podataka. Napori u rješavanju sukoba zahtijevaju uvođenje drugačije vrste komunikacije koju bi mogla zamijeniti dinamika rasta sukoba, komuniciranja koje dovodi do zajedničkih shvaćanja, do izmjene slike neprijatelja i do uvida u procese koji pridonose radu sukoba. (Kelman, cititano u Ajduković, 1995, str. 52)

Na početku aktivnosti upitala sam učenike jesu li se u posljednje vrijeme posvađali s nekim, odnosno jesu li se sukobili s nekim i mogu li se prisjetiti te situacije. Nastojala sam temu sukoba prilagoditi njihovoj dobi i mogućnostima razumijevanja kroz jednostavnu temu o svađi kako bi zajedno proširili tematiku na rješavanje sukoba i prilagođenu komunikaciju unutar sukoba. Cilj

te aktivnosti bio je ohrabriti učenike za iznošenje svojih iskustava i mišljenja, a ujedno i stvaranje pozitivnog ozračja u kojem učenici aktivno sudjeluju i komuniciraju.

Kada sam im postavila pitanje, počeli su odgovarati u isti glas pa sam ih zamolila neka svatko kaže svoje iskustvo te da govore jedan po jedan. Prva je bila učenica D. J. koja je navela sukob sa svojom najboljom prijateljicom. U svome prepričavanju počela je koristiti ružne riječi pa sam ju morala zaustaviti i zamoliti neka ih ne koristi. D.J. se ispričala i nastavila dalje opisivati svoj doživljaj svađe. Kada je završila, pitala sam ostale učenike bi li još netko htio ispričati neki svoj doživljaj, međutim, oni su izjavili kako se nikada nisu posvađali ni s kim.

Slika 5. Razgovor o svađi (jedan učenik se isključuje iz kruga okretanjem leđa)

Nakon toga upitala sam učenike mogu li razmisliti o svađi D. J. s prijateljicom i reći nam što je trebala napraviti u trenutku sukoba. Neki od odgovora učenika bili su: „Okrenuti se i otići“, „Razgovarati s prijateljicom“, „Pitati je zašto se ljuti.“ Pohvalila sam njihove ideje i rekla kako niti jedan odgovor nije netočan i da su svađe i nesporazumi sastavni dio života te da bi trebali razmisliti o najboljim načinima kako ih izbjeći ili riješiti, ali kao najbolji način za rješavanje problema izdvajam upravo razgovor. Neki učenici su se osjećali slobodnije jer nije bilo njihove nastavnice pa su se tijekom radionice ponašali neprikladno, nisu htjeli sudjelovati, govorili su kako su umorni i kako im se spava (Slika 5 i Slika 6).

Nakon radionice u istraživačkom dnevniku sam istakla problem s disciplinom učenika:

> Tijekom ove aktivnosti imala sam problema s disciplinom kod učenika. Njihova nastavnica nije bila na radionici pa su učenici bili malo glasniji nego na prijašnjim učionicama. Morala sam ih podsjetiti na pravila razgovora: Kada netko priča, ja slušam! Ukoliko želim nešto reći, podignut ću ruku! Učenik N.Š. nije htio sudjelovati u ovoj aktivnosti i cijelo je vrijeme sjedio okrenut leđima od ostatka grupe i mene. (A. Savurdić, osobna komunikacija, 29. svibanj 2013.)

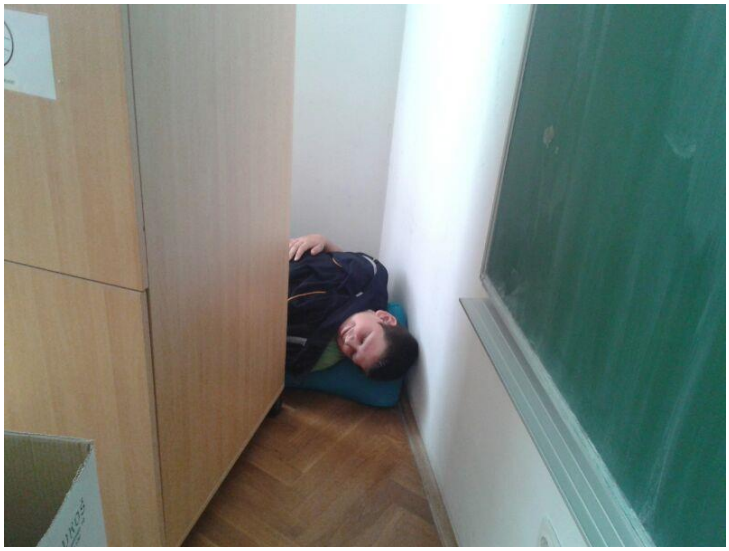
Nakon ove uvodne aktivnosti učenicima sam odlučila pročitati kratku priču o dvjema sestrama (Prilog 1). Ispričala sam im kako su dvije sestre poslije škole došle kući i na stolu je bila jedna jabuka. Jedna sestra je posegnula za jabukom i uzela ju je, a druga je rekla da i ona želi jabuku. U tom trenutku je nastala svađa između sestara. Nakon toga sam ih zamolila neka razmisle u sebi o opisanoj situaciji. Zatim sam je pročitala još jednom i upitala ih kako bi dvije sestre iz priče mogle riješiti nastalu svađu. Svi učenici složili su se kako bi sestre trebale podijeliti naranču.

Priču sam pročitala dvaput jer sam htjela da učenici nakon što pročitam priču prvi puta – priču čuju, a nakon toga vizualno predoče ono što su čuli i razmisle o tome.

S obzirom na to da su učenici bili jako raspoloženi za razgovor, ali za oblik razgovora koji je bio neprikladan jer su svi razgovarali u isto vrijeme, upitala sam ih što oni ne vole da se događa za vrijeme razgovora. Ovo im pitanje nisam trebala dodatno pojašnjavati jer sam odmah počela dobivati odgovore. Učenici su rekli kako ne vole kada pričaju, a netko ih ne sluša, ne vole kada netko galami, kada netko psuje, i kada ne razumiju što netko priča.

Na temelju onoga što su rekli, napisala sam kratka pravila razgovora na ploču i oblikovala ih u jednostavne rečenice koje su opisivale što ne činiti u razgovoru s drugima te smo se dogovorili kako ćemo se ovih pravila često sjetiti i koristiti ih. Ova pravila nisam imala namjeru pisati na ploču i nisam mislila kako ću ih morati spominjati, ali s obzirom da su onemogućivali tijek radionice, morala sam ih podsjetiti kakvo je ponašanje poželjno na satu i što se od njih očekuje.

Učenik N.Š. nije bio raspoložen za sudjelovanje u radionici što me iznenadilo jer je prije toga uvijek bio aktivan. Pitala sam ga što mu je, a on je odgovorio kako mu se spava i pitao me može li spavati. Bila sam iznenađena ovim upitom, ali sam mu rekla da uzme vreću za spavanje i ode u kut odmoriti se (Slika 6).



Slika 6. Učenik je zaspao tijekom radionice

U ovoj situaciji nisam znala što je ispravno, ali sam napravila ono što sam osjećala da bi bilo dobro učiniti – pustila sam učenika neka se odmori. N.Š. nije bio raspoložen za učenje i ja sam to prihvatila. Tijekom studiranja sam više puta čitala knjigu o školi Summerhill Alexandra S. Niella (1999). Možda je to nesvjesno utjecalo na ovakvu moju reakciju. Naime, A. S. Niell u školi Summerhil zagovara odgoj temeljen na slobodi i ljubavi: „ Pružanje slobode jest pružanje ljubavi, a samo ljubav može spasiti svijet“ (Niell, 1999, str. 151). Također sam na prvo mjesto stavila djetetove osnovne životne potrebe. U ovoj situaciji dijete ima potrebu za snom i tu potrebu je prema Maslowljevoj (1954) teoriji odgoja potrebno zadovoljiti.

Za sljedeću aktivnost „Pravila rješavanja nesporazuma/svađe“, napisala sam primjer na ploči koji nam je olakšao ovaj zadatak. Osim toga, učenike sam podijelila u dvije skupine tako da je u svakoj skupini bio jedan broj. Zamolila sam ih neka se dogovore o zajedničkim pravilima kojih bi se trebali pridržavati kako bi lakše riješili situaciju u kojoj je došlo do svađe. Ovaj zadatak bio im je lagan s obzirom na prethodno prihvaćena pravila razgovora.

Kada su završili aktivnost u skupini zamolila sam predstavnike skupina neka pročitaju pravila koja su donijeli, a ja sam ih zapisala na ploču u skraćenom obliku te svako pravilo pojasnila. Pravila koja smo zajednički donijeli jesu da prije svega trebamo razmisliti, zatim razgovarati o nastalom problemu, reći kako se osjećamo zbog tog problema, ne derati se i koristiti ružne riječi i obavezno se ispričati kada smo pogriješili.

Kao zaključak radionice, učenicima sam rekla kako svakodnevno razgovaramo s puno ljudi, i svatko od nas ima vlastito mišljenje, što je pohvalno. Međutim, zbog te različitosti u

razmišljanju dolazi do neslaganja i mogućih svađa. Kako bi izbjegli takve situacije, dobro je razmišljati o tome da treba uvažiti tuđe mišljenje i porazgovarati o mogućim nesuglasicama. Isto tako, dobro je izraziti vlastite osjećaje, ali i tuđe uzeti u obzir.

Kao završnu aktivnost izabrala sam opuštajuće masiranje gdje sam zamolila učenike naka stanu u kolonu jedan iza drugoga i svaki je učenik trebao kratko masirati učenika koji stoji ispred njega. Nakon kraćeg vremena zamijenili smo se tako da je učenik koji je bio na kraju kolone stao na prvo mjesto.

Ova radionica je na mene ostavila poseban dojam jer sam se prvi put morala sama snaći u neočekivanim situacijama. Smatram kako je odgoj pun izazova i neplaniranih situacija u kojima je potrebno brzo i adekvatno reagirati. Kvalitetan odgoj zahtijeva refleksiju u akciji koju Schon (1995) uspoređuje s jazzom: refleksija se događa vrlo brzo, u trenutku. Na primjer, dobar jazz umjetnik sluša ostale jazz umjetnike kako sviraju, improvizira melodiju i svira drugačije jer ono što on čuje i njegovo ponavljanje je njihov odgovor njemu, a upravo to radimo i u razgovoru. To je povezano i s novim profesionalnim ulogama učitelja - refleksivnog praktičara i akcijskog istraživača.

Ova radionica je na kraju izgledala drugačije nego što sam ju zamislila, ali je ipak ostavila pozitivan dojam na djecu. To mogu zaključiti na temelju evaluacije koju sam provela tako što sam zamolila učenike neka glasno kažu DA ako im se radionica svidjela ili NE ukoliko nije. Svi učenici su izjavili kako im se radionica svidjela.

2.4.4. Radionica „Oprez u prometu“

Iz područja egzistencijalnog odgoja, u okviru metode sigurnosti, odlučila sam s učenicima provesti radionicu „Oprez u prometu“. Radionicu sam provela 4. lipnja 2013. i trajala je jedan školski sat, odnosno 45 min, a sudjelovali su svi učenici, dakle njih 8. Oko pripreme te radionice sam se posebno potrudila: izradila sam model semafora za pješake, pronašla videoklip o ponašanju u prometu gdje je glavni akter Hlapić koji je poznat djeci i smanjila broj aktivnosti. Ovom radionicom sam nastojala utvrditi koliko učenici znaju o ponašanju u prometu te prepoznati njihove socijalne kompetencije. Premda ne postoji suglasnost oko definiranja socijalnih kompetencija izdvojila bih definiciju autorice Jurčević- Lozančić (2011) koja ističe sljedeće: „Socijalna kompetencija uključuje socijalne vještine, sposobnost razboritog postupanja u međuljudskim odnosima, održavanje međusobnih veza i sposobnost donošenja prikladnih socijalnih odluka te ponašanje u skladu s njima“ (Jurčević-Lozančić, 2011, str. 272).

Socijalno kompetenta osoba je osoba koja posjeduje socijalne vještine i upotrebljava ih kako bi se pravilno snašla u društvenim situacijama. Socijalne vještine se razvijaju interakcijom s odraslima i vršnjacima, a upravo to može utjecati na smanjenu socijalnu kompetentnost kod djece s posebnim potrebama jer oni imaju smanjenu interakciju s ostalom djecom. Zbog toga sam već u prvoj aktivnosti nastojala utvrditi nešto više o njihovoj interakciji na putu do škole i kolika je njihova samostalnost kao sudionika prometa.

Na početku radionice pozdravila sam učenike i kroz opušten razgovor upitala ih kako su, jesu li se naspavali, na koji su način došli u školu. Ovakvim uvodom sam željela učenicima poslati poruku da njihove osjećaje i raspoloženje stavljam u prvi plan i da me iskreno zanima što imaju za reći. Također sam im pitanjem o načinu dolaska u školu najavila temu kojom ćemo se baviti. Saznala sam da većina učenika ovoga razreda u školu dolazi kombijem koji ih pokupi pred kućom i doveze u školu ili ih u školu dovozi jedan od roditelja.

Slika 7. Najdraže mjesto za igru

Zatim sam pitala učenike mogu li se sjetiti što sve vide na putu do škole. Ovo pitanje je također bilo uvod u temu. Učenici su nabrajali: drveće, cestu, aute, autobus, ljude i sl. Pohvalila sam njihove odgovore i rekla im kako su nabrojali dosta toga što se događa u prometu i najavila temu „Pravila ponašanja u prometu“ Nakon opuštajućeg uvodnog razgovora, učenicima sam podijelila papire i zamolila ih neka nacrtaju njihovo najdraže mjesto za igru. Također sam im rekla da mogu napisati koje je njihovo najdraže mjesto za igru ukoliko nisu raspoloženi za crtanje. Ovom metodom izbora: crtanje ili pisanje sam im nastojala dati mogućnost da sami izaberu tehniku u kojoj se bolje snalaze (Slika 7).

Nakon što su učenici završili sa svojim radovima rekla sam neka ih svima pokažu i objasne što predstavljaju. Kada bi učenik pokazao svoj rad, pitala bih ga gdje se to mjesto nalazi i ima li cesta u blizini toga mjesta. Nakon što su svi pokazali svoje radove, zaključila sam kako su sva mjesta u blizini prometnica pa sam ih pitala znaju li nešto o pravilima ponašanja u blizinu ceste. Učenici su počeli govoriti kako moramo paziti kada prelazimo cestu, moramo paziti da nas auto ne pogazi, moramo gledati lijevo i desno kada prelazimo cestu. Uvidjela sam kako učenici znaju puno o ovoj temi i pohvalila njihovo znanje. Za sljedeću aktivnost pripremila sam model semafora za pješake koji sam sama izradila i pokazala sam ga učenicima. Upitala sam ih što znači crveno i zeleno svjetlo na semaforu. Svi učenici znali su da, ukoliko je upaljeno crveno svjetlo, moraju stati, a ukoliko je upaljeno zeleno svjetlo, mogu prijeći cestu.

Slika 8. Igra „Crveno- zeleno“

Zamolila sam učenike neka svi prijeđu na jednu stranu razreda, a ja sam držala semafor u ruci (Slika 8). Objasnila sam im da kada prekrijem npr. crveno svjetlo, to znači da je upaljeno zeleno i da mogu prijeći na drugu stranu razreda i obrnuto. Ovu vježbu napravili smo nekoliko puta i nakon toga zamolila sam učenike neka sjednu na svoja mjesta. Učenicima se svidjela ova simulacija ponašanja u prometu jer su se kretali po razredu i to im je bilo zanimljivo.

Kada su se učenici vratili na svoja mjesta, pitala sam ih mogu li se sjetiti još nekih prometnih znakova koji nam govore kako se trebamo ponašati u prometu. Učenici su spomenuli pješački prijelaz i pješačku stazu te su se pohvalili kako su to sve već učili.

Za sljedeću aktivnost učenike sam podijelila u dvije skupine te sam provela kviz koji se sastojao od četiri pitanja na koja su trebali odgovoriti. Cilj ove aktivnosti bilo je naučiti prometna pravila. Pitanja su bila sljedeća:

1. Kako se zove prometni znak koji stoji uz cestu i ima crveno i zeleno svjetlo?
2. Kako se zove staza kojom hodaju pješaci?
3. Što trebam napraviti ukoliko je na semaforu upaljeno crveno svjetlo?
4. Što trebam napraviti ukoliko je na semaforu upaljeno zeleno svjetlo?

Kada su učenici odgovorili na pitanja, zamolila sam ih neka se vrate u krug i pročitaju svoje odgovore.

Kao završnu aktivnost pripremila sam učenicima kratki crtić (Slika 9) u kojemu je istaknuto kako bi se djeca trebala igrati na igralištima i kako blizina ceste nije mjesto za igru.

Slika 9. Učenici gledaju crtani film

Nakon što smo pogledali crtani film, zamolila sam učenike neka se vrate u krug i kažu što su vidjeli i kako su se osjećali dok su gledali crtani film. Ovaj postupak u radionici se naziva refleksija. Buljubašić – Kuzmanović ističe kako je refleksija „ono što slijedi nakon aktivnosti“ kako bi provjerili učinke „onoga što učimo sudionike, gdje svatko treba dobiti prostora da iskaže svoje misli, želje ili osjećaje i imati pravo na različito mišljenje“ (Buljubašić -Kuzmanić, 2006, str. 129).

Ovim postupkom sam zaključila temu o prometu. Na kraju radionice, kao kratka evaluacija o onome o čemu smo razgovarali, zamolila sam učenike neka mahnu ukoliko im se radionica svidjela ili da slobodno izađu na odmor ukoliko im nije bilo zanimljivo. Svi su učenici mahnuli i na kraju se ponudili da zajedno pospremimo učionicu.

Nakon provedene radionice, kao i obično, ostala sam prokomentirati uspjeh radionice s nastavnicom Martinom, a ona mi je sugerirala sljedeće:

> Aktivnost crtanja i bojanja ograničiti. Dati manje opsežnu temu ili direktnu uputu, npr. crtajte mjesto na kojem se igrate vani ili nacrtajte igru koju volite igrati vani. Možda ne zahtijevati bojanje, samo crno – bijeli crtež. Mogu se dati unaprijed zadani okviri za crtanje (manji papiri ili okviri na papiru). Dati uputu da ne crtaju detalje (npr. oblake, sunce, drveće), mislim da bi bilo brže. Pohvala za odabir crteža umjesto pisanja. Pomoćni materijali ili modeli moraju biti istovjetni originalu. (M. Boričić Martić, osobna komunikacija, 4.lipanja 2013.)

Nakon ove radionice sam se sjećala vrlo uspješno jer sam shvatila kako sam već upoznala djecu i mogla sam predvidjeti njihovo ponašanje. Bila sam ponosna što sam uspjela ograničiti aktivnosti i predvidjeti koliko će nam biti potrebno vremena za svaku od njih. Također mi je bilo drago što je radionica napokon imala vidljiv početak, glavni dio i završetak, što do sada nije bio slučaj. Naime, u prijašnjim radionicama su neke aktivnosti ostale nezavršene i nedorečene, ali sada zbog boljeg poznavanja učenika mogla sam organizirati aktivnosti koje su prilagođene njima i njihovim mogućnostima. Radionica se sastojala od pripravnih, izvedbenih i završnih aktivnosti. Pripravna aktivnost je bila prva aktivnost u kojoj sam s učenicima razgovarala o njihovom načinu dolaska u školu. Buljubašić- Kuzmanović (2006) navodi kako se pripravne i završne aktivnosti izvode najčešće u krugu jer su svi ravnopravni, komunikacija je olakšana i nema hijerarhije među učenicima. Za izvedbene aktivnosti sam izabrala kratku igru gdje su učenici stavljeni u situaciju kada trebaju prijeći cestu pomoću modela semafora, zatim kratak kviz o pravilima ponašanja u prometu. Buljubašić Kuzmanović (2006) navodi kako bi izvedbene aktivnosti trebale biti usko povezane uz temu radionice te sam te aktivnosti organizirala upravo na takav način. U završnoj aktivnosti učenici su imali priliku gledati crtani film o prometu i na kraju sudjelovati u refleksiji o onome što su naučili. Ovakvom organizacijom sam ispunila preduvjete za kvalitetnu organizaciju pedagoške radionice.

2.4.5. Radionica „Kad se male ruke slože“

U okviru socijalnog odgoja, odlučila sam učenike poučiti metodi kooperacije kroz radionicu „Kad se male ruke slože“. Tu radionicu provela sam 5. lipnja 2013. godine i trajala je jedan školski sat, odnosno 45 minuta. U radionici su sudjelovali svi učenici, dakle njih 8.

Za ovaj sat sam se posebno pripremila jer sam željela da učenicima ova radionice ostanu u lijepom sjećanju, a i željela sam ih poučiti metodi kooperacije koja će im biti od iznimne pomoći u budućnosti. Buljubašić- Kuzmanović ističe:

> …dijete svoje potrebe ne zadovoljava samo kroz susretanje samo sa sobom, nego i sa svojom socijalnom okolinom. U tom smislu kooperativnost znači suradnju i prilagođavanje…

> Sudjelovanjem u kooperativnim skupinama postiže se: jačanje individualne motiviranosti i ustrajnosti, javlja se odgovornost prema dugima, poboljšava se komunikacija u grupi, razvijaju se prijateljski osjećaji prema članovima grupe, grupna djelotvornost i produktivnost se povećava, socioemocionalni problemi članova grupe rješavaju se bolje i na kvalitetniji način (Buljubašić Kuzmanović, 2009, str. 52)

Odlučila sam smanjiti broj aktivnosti kako bi učenici imali više vremena, a i željela sam izbjeći požurivanje. Radionicu sam nastojala provesti kroz tri jednostavne aktivnosti: krug povjerenja, testiranje i učvršćivanje povjerenja i zajednički crtež. Nakon svake aktivnosti sam predvidjela kratku refleksiju u kojoj su učenici trebali reći kako su se osjećali. Ovom radionicom sam također željela potaknuti daljnje stvaranje pozitivnog razrednog ozračja.

Anđić, Pejić Papak, Vidulin Orbanić (2010) ističu četiri aspekta pozitivnog razrednog ozračja. Prvi aspekt je aspekt dobrodošlice, drugi aspekt je društveno ozračje koje promiče komunikaciju i interakciju, treći aspekt je emotivno ozračje koje potiče samopouzdanje i osjećaj pripadnosti te stručno ozračje koje promiče učenje i rad. Postizanje pozitivnog ozračja mi je bio vrlo bitno jer je ovo bila posljednja radionicu koju sam provodila s učenicima.

Radionicu sam započela uvodnom aktivnošću koju sam nazvala „Krug povjerenja“, zamolila sam učenike neka sjednemo u krug i objasnila im kako ćemo uz pomoć toaletnog papira napraviti krug povjerenja. Učenicima je bilo smiješno što nam je u ovoj igri bio potreban toaletni papir, međutim objasnila sam im kako toaletni papir ima tanke listove koji se mogu prekinuti ukoliko ne budemo pažljivi, kao što možemo izgubiti povjerenje u nekoga ukoliko nas iznevjeri. Također sam im napomenula kako listovi toaletnog papira predstavljaju nit povjerenja kojom ćemo se povezati i kako moramo biti oprezni da se nit povjerenja ne prekine. Krug povjerenja napravili smo tako da je učenik uzeo rolu papira, odmotao dio listova, zadržao jedan kraj, a ostatak dobacio drugom prijatelju u krugu. Učenici su bili jako oprezni i koncentrirani tijekom ove aktivnosti i nije im bila potrebna moja dodatna asistencija (Slika 10).

Slika 10. Aktivnost "Krug povjerenja"

Djeca su s lakoćom shvatila zadatak. Bilo mi je drago što su pažljivo slušali moje upute i što su vrlo oprezno prosljeđivali toaletni papir kako listovi ne bi pukli. Također sam zamijetila da su na početku odmah proslijedili rolu prijatelju pored kojega sjede, ali su se kasnije oslobodili i počeli dodavati papir i udaljenijim prijateljima.

Nakon što smo uspješno povezali krug, podijelila sam učenike u parove i rekla im kako ćemo sada testirati povjerenje na zanimljiv način. Cilj ove aktivnosti bilo je podizanje raspoloženja kod učenika, zabava i relaksacija.

Učenici su se u paru uhvatili za ruke, tako da je jedan učenik zatvorio oči, a drugi ga je trebao voditi po razredu. Naglasila sam im da trebaju paziti na prijatelja kojega vode kako se ne bi ozlijedio ili udario u nešto i da je to vrlo ozbiljan zadatak. Učenici su krenuli vrlo ozbiljno kroz učionicu i pazili su na svoje partnere. Nakon nekoliko minuta, rekla sam im neka zamijene uloge, odnosno, učenik koji je bio voditelj, trebao je zatvoriti oči i biti vođen.

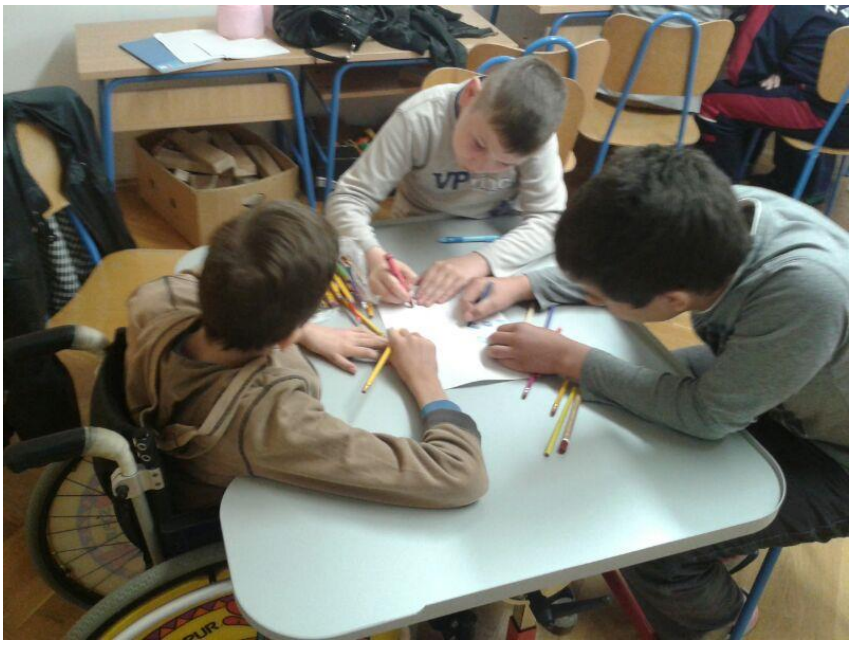
Kada sam procijenila da su učenici dovoljno prošetali po razredu, zamolila sam ih neka se vrate na mjesta i pitala sam ih kako su se osjećali kada su trebali zatvoriti oči i prepustiti se prijatelju da ih vodi po razredu. Rekli su da se nisu bojali i kako im je bilo super i zabavno. Jedan od učenika je rekao kako se bojao da će se negdje udariti. O toj aktivnosti sam u istraživačkom dnevniku napisala da je učenike jako razveselila ta aktivnost. Osim toga:

> Zamijetila sam kako nisu „varali“ tijekom ove aktivnosti i otvarali oči kako bi vidjeli kamo idu. Također mi se svidjelo što su na kraju bili raspoloženi da prokomentiraju svoje osjećaje tijekom igre. N. Š. je danas izrazio želju da bude u paru s J. B. pa smo se dogovorili da će on gurati

njegova kolica dok J. B. ima zatvorene oči, a on će se uhvatiti za njegova kolica dok ga bude vodio po učionici. (A. Savurdić, osobna komunikacija, 5. lipnja 2013.)

Ova aktivnost je bila vrlo opuštajuća za djecu, a meni je bilo zadovoljstvo promatrati ih kako se zabavljaju. Moram priznati kako sam bila vrlo skeptična prije nego su počeli šetati po razredu jer sam se bojala kako ću ih morati opominjati o pravilima igre, međutim za to nije bilo potrebe.

U glavnoj aktivnosti učenike sam podijelila u grupe po četvero i svaka grupa je dobila papir A4 formata. Cilj ove aktivnosti bio je da se učenici uče međusobnom dogovoru i suradnji kako bi postigli zajednički cilj. Ovu aktivnost sam utemeljila na kooperativnom zakonu međusobne ovisnosti. Učenici su unutar grupe trebali surađivati, komunicirati, uvažavati tuđe mišljenje, a ujedno poštivati temeljne humane vrijednosti: prijateljstvo, suradnju, solidarnost, pravednost i nenasilje. Na ploču sam nacrtala prikaz papira i objasnila im što trebaju učiniti: Svake grupa je trebala podijeliti poslove i zajedno nacrtati igralište. Jedan je učenik trebao bojati a drugi crtati neke elemente koji se nalaze na igralištu (Slika 11).



Slika 11. Učenici crtaju igralište

Kada su učenici postigli dogovor i završili svoje crteže, zamolila sam ih neka prezentiraju svoje radove te kažu svoje doživljaje tijekom crtanja. Njihovi dojmovi su bili pozitivni. Izjavili su kako im nije bilo teško crtati na ovakav način te im se svidjelo. Jedan učenik je rekao kako je to bilo puno bolje nego da sami crtaju igralište i da je on u svojoj grupi crtao jer to zna najbolje, dok su ostali bojali, što on ne voli raditi.

U istraživačkom dnevniku sam istakla kako su učenici zadatak ostvarili u potpunoj tišini:

> …pa sam ih nekoliko puta pitala jesu li se dogovorili kako će crtati. Svidjelo mi se što su se samoinicijativno dosjetili razmjenjivati boje između grupa. M. na početku nije sudjelovao u radu svoje grupe, ali kada sam došla do njega i rekla kako bi bilo jako lijepo da i on nešto nacrta i pomogne prijateljima u rješavanju zadatka, uzeo je bojice i počeo crtati. J. je imao velikih poteškoća oko crtanja, nije se mogao odlučiti što bi nacrtao, promatrao je što ostali crtaju, ali je na kraju dao svoj doprinos crtežu. (A. Savurdić, osobna komunikacija, 5. lipnja 2013.)

Na kraju radionice, pohvalila sam njihove radove, zahvalila im se na trudu i rekla im kako u budućnosti, ukoliko imaju neki težak zadatak koji trebaju napraviti, mogu zamoliti prijatelja da im pomogne jer će rješavanje zadatka biti zanimljivije i lakše, a i uspjeh će vjerojatno biti bolji.

Za evaluaciju sam učenike zamolila neka nacrtaju sunce ukoliko im je na satu bilo zabavno, sunce s oblakom ukoliko im je bilo dosadno i kišne oblake ukoliko im se nije svidjelo. Kritička prijateljica Martina je napisala sljedeće: „Zanimljiv odabir aktivnosti i zanimljiva radionica. Pohvala za evaluaciju, međutim u evaluaciji si trebala koristi jednostavnije pojmove npr. sretan, tužan...“ (M. Boričić Martić 4.lipanj 2013.).

Nakon što sam provela posljednju radionicu, zaključila sam kako sam dosta toga naučila o radu s učenicima s posebnim potrebama. Naime, nakon ovoga istraživanja mogla sam sama procijeniti koje metode ću izabrati, koliko vremena će učenicima trebati za pojedine aktivnosti i koje aktivnosti učenici preferiraju.

Zaključila sam kako je potrebno svakog učenika individualno upoznati kako bi mu mogla pristupiti i kako bi mogla od njega očekivati određeno ponašanje. Dakle, kvalitetan odgoj zahtjeva individualni pristup svakom učeniku unutar skupine U svemu tome posebno su važni strpljenje, ljubav i razumijevanje za potrebe, interese i mogućnosti svakog učenika.

3. ZAKLJUČAK

Svako dijete ima pravo na obrazovanje, a obrazovni sustavi trebaju omogućiti djeci programe koji uzimaju u obzir veliku raznolikost mogućnosti i potreba djece. Djeca s posebnim obrazovnim potrebama trebaju imati pristup redovitim školama koje provode inkluziju, te pružaju priliku svakom djetetu i prihvaćaju obrazovanje za sve.

Ovakva djeca zahtijevaju drugačiji pristup odgajatelja. Odgajatelj bi trebao prilagoditi svoje zahtjeve i očekivanja njima te pronaći najbolje metode s ciljem postizanja očekivanih rezultata. Kako bi proširila svoje pedagoško iskustvo, izabrala sam ulogu akcijskog istraživača u radu s djecom s posebnim potrebama. Prema Markowitzu (2011) svrha akcijskog istraživanja jeste unaprjeđenje vlastite prakse. Tijekom svog akcijskog istraživanja željela sam utvrditi koje su metode odgoja najdjelotvornije kod djece s posebnim potrebama, kako djeca reagiraju na određene metode, koliko im treba vremena, te koliko su uspješni u izvođenju aktivnosti.

Akcijsko istraživanje provodila sam kao studij slučaja. Proučavala sam ponašanja učenika i bilježila sve što bih primijetila, bilo to pozitivno ili negativno.

Prema postavljenim ciljevima (utvrditi najdjelotvornije metode, motivirati učenike na sudjelovanje u aktivnostima, pratiti učeničku aktivnost) izradila sam plan predvidjevši različite aktivnosti. Željela sam pomoći učenicima s posebnim potrebama koristeći njima najprikladnije metode odgoja, motivirati ih na aktivnost, ohrabrivati i poticati da ne posustaju u raznolikim aktivnostima.

Prvi cilj je bio upoznati djecu, vidjeti koje su njihove mogućnosti, i naučiti ih nešto o zdravoj prehrani. Aktivnosti koje sam pripremila za ostvarivanje tog cilja pokazale su se dosta neuspješnim prije svega zbog njihovog broja. Osim toga, učenici su imali problem s pisanim izražavanjem i trebalo im je više vremena od predviđenoga. Također su im aktivnosti bile nezanimljive jer nisu najbolje razumjeli upute koje sam im davala zbog korištenja suviše složenog rječnika. Ukratko, stvari je trebalo pojednostaviti, a ja sam imala prevelika očekivanja i preteške zadatke. Ipak, ovaj cilj sam ostvarila uz pomoć kritičke prijateljice. Upoznala sam učenike, napisali smo svoja imena na kartone, i svi zajedno ponovili ono što smo već znali o zdravoj i nezdravoj prehrani, a da smo ipak uspjeli ostvariti cilj potvrđuju njihove piramide zdrave prehrane.

Drugi cilj je bio razviti osjećaj vrijednosti i pozitivnu sliku o sebi, a također i uvidjeti pozitivne osobine kod svojih prijatelja. Ovaj cilj sam djelomično uspjela ostvariti jer su učenici

sramežljivi i povučeni. Lakše im je bilo napisati lijepu poruku prijatelju i istaknuti pozitivne osobine prijatelja nego napisati nešto o sebi. Iz toga sam zaključila da bi na ovu temu trebalo provesti više radionica kako bi se učenici oslobodili i otvorili.

Treći cilj mi je bio pokazati učenicima neke od načina rješavanja sukoba. Unatoč velikim problemima koje sam imala tijekom ostvarivanja tog cilja, smatram kako sam ga ipak uspjela ostvariti. Naime, prvi put sam ostala sama s učenicima, njihova učiteljica nije bila u školi i bilo mi je teško održavati disciplinu u razredu, a neki učenici su odbijali suradnju. Ipak, uz velike napore i promjene predviđenih aktivnosti, uspjeli smo dogovoriti zajednička pravila rješavanja sukoba, što potvrđuje popis pravila koja smo dogovorili i napisali na ploču.

Četvrti cilj mi je bio pokazati učenicima kako se treba ponašati u prometu. Ovu radionicu bih izdvojila kao jednu od uspješnijih što je rezultat moga detaljnijeg planiranja i pripremanja za sat ali i iskustva stečenog u prethodnim radionicama. Naime, naučila sam kako trebam izabrati jednostavnije i zanimljivije aktivnosti. Učenici su bili sretni i zadovoljni jer su se zabavili na satu, a ujedno smo ostvarili i cilj što potvrđuje improvizirano kretanje u prometu pomoću modela semafora koji sam sâma izradila.

Peti cilj mi je bio upoznati učenike sa suradničkim učenjem i ovaj cilj je u potpunosti ostvaren što potvrđuje zajednička slika koju su napravili.

Ovim istraživanjem došla sam do sljedećih zaključaka:

- Učenicima s posebnim potrebama više odgovaraju metode crtanja i demonstriranja od metoda pisanja i verbalnog izražavanja
- Učenicima treba dati više vremena za rješavanje aktivnosti
- Potrebno ih je poticati i motivirati
- Svakom učeniku treba individualno pristupati
- Potrebno je ponoviti naputke i više puta
- Ne treba pretjerivati s brojem aktivnosti.

Zaključke do kojih sam došla nakon provedenih radionica, naravno ne bih mogla generalizirati na svu djecu jer je ova skupina bila specifična, ali bih osobno mogla generalizirati zaključke u radu s djecom koja imaju slične poremećaje. Na primjer, ukoliko u budućnosti u skupini imam učenika koji ima ADHD, koristit ću neke od metoda i postupaka za koje sam zamijetila da učenici s ADHD-om dobro prihvaćaju (stalno poticanje na rad, crtanje, bojanje, usmeno izražavanje, aktivnosti u kojima se učenik kreće…).

Tijekom istraživanja naišla sam na niz problema, a najveći problem mi je bio nedostatak iskustva u radu s djecom s posebnim potrebama, iako sam smatrala kako sam ga stekla kao volonter u ovoj školi. Kao drugi problem pokazalo se vremensko ograničenje trajanja radionica od 45 minuta. Zbog toga sam neke aktivnosti morala prekidati, a i požurivala sam djecu što je negativno utjecalo na njihovu aktivnost i kreativnost.

U provedbi radionica značajnu pomoć mi je dala kritička prijateljica Martina Boričić Martić koja je ujedno i razrednica učenicima s kojima sam radila. Ona mi je savjetovala što promijeniti i što učiniti kako bi sljedeći sat bio uspješniji. Uvelike mi je pomogla i činjenica što je Martina s učenicima često provodila radionice pa su učenici bili upoznati s ovakvim načinom rada.

Ovo istraživanje je za mene bilo sasvim novo i poučno iskustvo jer nikada prije nisam bila u ulozi akcijskog istraživača. Mogla bih reći kako mi je ovo istraživanje uvelike promijenilo poglede na rad s djecom s posebnim potrebama jer sam uvidjela koliko je truda potrebno kako bi ostvarila ono što sam predvidjela. Unatoč tome, tijekom analize evaluacijskih listića vidjela sam kako djeca ipak cijene sav uložen rad i trud i to me je ohrabrilo.

Svojim istraživanjem sam ostavila pozitivan dojam kod djece jer sam im pokazala neke nove i zanimljive metode učenja. To potvrđuju učenički radovi, fotografije i evaluacijski listići. Nadam se da će učenicima ove radionice ostati u dobrom sjećanju i da će učiteljica neke od metoda nastaviti razvijati te primjenjivati u nastavi.

4. SAŽETAK

Mogućnosti djece s posebnim potrebama se često zanemaruju i zbog toga su ona u većini slučajeva zanemarena u odnosu na ostalu djecu unutar odgojno-obrazovnog sustava. Pojavom modela inkluzije nastoji se osigurati najprikladnije odgojne mogućnosti za sve učenike, uključujući i one s posebnim potrebama.

Djeca s posebnim potrebama zahtijevaju individualizirani pristup što uključuje raznovrsne odgojne metode. Naravno, ne postoji pravilnik o izboru metoda, već o izboru, prilagodbi i osmišljavanju metoda i postupaka treba odlučiti odgajatelj na temelju dobrog poznavanja djece, odnosno njihovih potreba, interesa i mogućnosti. To je ujedno bio osnovni cilj ovoga istraživanja - pronaći prikladne metode odgoja za specifičnu skupinu djece s posebnim potrebama.

Ovim istraživanjem sam unaprijedila svoje znanje, profesionalno umijeće i promijenila svoj stav o djeci s posebnim potrebama jer sam uvidjela njihov širok spektar mogućnosti. Na kraju djeci i njihovoj učiteljici sam pokazala neke od metoda odgoja koje bi mogli i ubuduće koristiti.

Ključne riječi: odgoj, metode odgoja, djeca s posebnim potrebama, inkluzija

5. LITERATURA

1. Ajduković, M. (1995). Psihosocijalni aspekti nenasilnog rješavanja sukoba. *Društvena istraživanja,* 15(4), 49-55.
2. Bašić, S. (1999). Odgoj. U A. Mijatović (ur.), *Osnove suvremene pedagogije* (str. 175 - 203). Zagreb: Pedagoško- književni zbor.
3. Bognar, L., Somolanji, I., (2008). Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima. *Život i škola, 54*(1), 87-94.
4. Bognar, B. (2006). Akcijska istraživanja u školi. *Odgojne znanosti, 8*(1), 209-227.
5. Bognar, B., i Simel, S. (2013). Filozofska polazišta pozitivne pedagogije. *Metodički ogledi, 20*(1), 137-168.
6. Bognar, L. (2001). Metodika odgoja. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Osijek: Pedagoški fakultet.
7. Bognar, L., i Matijević, M. (1993.). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
8. Borić, S, i Tomić, R. (2012). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluziji. *Metodički obzori, 7*(3), str. 75-86.
9. Bouillet, D, i Bukvić, Z.(2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 51*(1), 9-23.
10. Bratković, D.; Teodorović, B. (2002). Inkluzivna edukacija. Zbornik radova sa okruglog stola: Vaspitanje, obrazovanje i rehabilitacija djece i mladeži s posebnim potrebama (str. 13 – 22).
11. Buljubašić – Kuzmanović, V. (2009). Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja. *Život i škola, 21*(1), 50-57.
12. Cain, T. (2011). Pregled ciklusa akcijskog istraživanja. U D. Kovačević i R. Ozorlić Dominić (ur.), *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika* (str. 27-33). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
13. Čulo, K., i Skendrović, V. (2012). Communication in the process of negotiation. *Informatologia, 45*(4), 323- 327.

14. Flood, D. (2011). How can I produce a web-accessed video to educate volunteers on how they can contribute their time at Club level in Special Olympics?. *Educational Journal of Living Theories, 4*(1), 25-78.

15. Greenspan, S. I., Wieder, S., i Simons, R. (2003). *Dijete s posebnim potrebama: poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja*. Zagreb. Ostvarenje

16. Ivančić, Đ, i Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 49*(2), 139-157.

17. Kavkler, M. (2008). *Odgoj i obrazovanje djece s posebnim potrebama*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani.

18. Kljajić, I. (2006). Kako poboljšati razumijevanje, dogovaranje i suradnju djece s teškoćama u učenju?, *Metodički ogledi, 13*(2), 95-118.

19. Kostelnik, M. J. (2004). *Djeca s posebnim potrebama: Priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje*. Zagreb: EDUCA

20. Krampač-Grljušić, A. i Marinić, I. (2007). *Posebno dijete: Priručnik za učitelje u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama*. Grafika: Osijek

21. Markowitz, A. (2011). Akcijska istraživanja učitelja u nastavi: Drugačiji pogled. U D. Kovačević, R. Ozorlić Dominić (ur.). *Akcijsko istraživanje i profesionalni razvoj učitelja i nastavnika* (str. 11-26). Zagreb: AZZO.

22. Maslow, H. A. (1954). *Motivacija i ličnost*. Beograd, Nolit

23. McNiff, J. i Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London: Sage

24. Mikas, D., i Roudi, B. (2012). Socijalizacija djece s teškoćama u razvoju u ustanovama predškolskog odgoja. *Paediatria Croatica, 56*(1), 207-214.

25. Mirošević, J. K., i Opić, S. (2010). Ponašanja karakteristična za ADHD. *Odgojne znanosti, 12*(1), 167-183.

26. Mlinarević, V., Peko, A.Vujnović, M., (2003): Suradničkim učenjem prema zajednici učenja, Zbornik radova Sabora pedagoga Hrvatske, Odgoj obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva (str. 289-294). Zagreb: Hrvatski pedagoško – književni zbor.

27. Mužić, V. (1999). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.

28. Mužić, V., i Malić, J. (1986). *Pedagogija*. Zagreb. Školska knjiga

29. Polić, M. (1993). *Odgoj i svije(s)t*. Zagreb. Hrvatsko filozofsko društvo.

30. Polić, M. (2001). Odgoj i stvaralaštvo. *Metodički ogledi, 2*(16), 9-17.

31. Rakitić, Ž. (2009). Kako kroz igru, pokret i zvuk potaknuti kreativnost djece s teškoćama u razvoju. U Bognar, L., Whitehead, J. Bognar, B. Perić-Kraljik, M. i Munk, K. (ur.), *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju: Knjiga radova - Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje* (str. 178-190). Zagreb: Profil..

32. Senković, Ž. (2007). Antopološki temelji odgoja. *Život i škola, 17*(1), 62-69.

33. Stošić, J. (2013). Spontana komunikacija i njena učinkovitost u djece s poremećajem iz autističnog spektra. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 49*(supplement), 115-129.

34. Špelić, A., Zuliani, Đ., i Krizmanić, M. (2009). Socijalizacija učenika s posebnim potrebama u razrednim sredinama. U V. Kardum (ur.), *Međunarodni znanstveni skup: Škola po mjeri* (str. 175-195). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja.

35. Šušnjara, S. (2008). Odnos prema djeci s posebnim potrebama. *Časopis za pedagoška i školska pitanja, 57*(3-4), 321-337.

36. Vukasović, A. (1994). *Pedagogija*. Zagreb: Alfa.

37. Zrilić, S., i Košta, T. (2008). Specifičnost rada sa slijepim djetetom u vrtiću i školi s posebnim naglaskom na slušnu percepciju. *Zbornik radova Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja, 4*(4), 171-187.

38. Schon, D. A. (1995). Reflective practise: Its implications for classroom, administration and reserch, Javno predavanje održano na Dept. of Language, Literacy & Arts Education, The University of Melbourne. Preuzeto 9. studenog 2015. sa http://www.uni.edu/~eastk/109/sp08/270905.pdf

39. A. S. Neill (1999). *Škola Summerhill – novi pogled na djetinjstvo*. Zagreb: Sara – 93.

40. Anđić, D, Pejić Papak, P. i Vidulin – Orbanić, S. (2010). Stavovi studenata i učitelja i razrednom ozračju kao prediktoru kvalitete nastave u osnovnoj školi. *Pedagogijska istraživanja, 7*(1), 67-83.

6. PRILOZI

PRILOG 1. Potvrde za provedbu akcijskog istraživanja

PRILOG 2. Priča o dvije sestre

Kada su se vratile iz škole, dvije sestre su ušle u dnevnu sobu kako bi se odmorile. Na stolu je bila jedna jabuka. Obje sestre su bile jako gladne i obje su je željele. Starija sestra je prišla stolu i uzela jabuku, a mlađa sestra je potrčala i rekla: "Ja je želim!". Starija sestra je viknula: "Ne, ja je želim!". Mlađa sestra je počela plakati i kroz suze rekla: "Ne, ja želim tu jabuku!". Starija sestra nije željela odustati od jabuke.