

Down Syndrome International



**Međunarodne smjernice za
odgoj i obrazovanje učenika
s Down sindromom**

Međunarodne smjernice za odgoj i obrazovanje učenika s Down sindromom

Izdavač: Down Syndrome International

Godina izdanja: 2020.

ISBN: 978-1-78972-083-9

Autori: Rhonda Faragher 

<https://orcid.org/0000-0003-0245-9934> Penny Robertson, OAM

Gillian Bird

Prevod sa engleskoj jezika: Društvo za pružanje jezičkih i drugih usluga „Jezičke usluge Diwan“ d.o.o. Sarajevo Ovaj dokument je prevod originalne engleske verzije koju je objavio Down Syndrome International (DSI), ISBN: 978-1-78972-083-9 (2020). Prevodioci i prevoditeljice poduzeli su sve korake kako bi se kreirala kompletna i vjerodostojna replika originala. Međutim, DSI ne može prihvatiti odgovornost za bilo kakve pogrešno prevedene informacije koje se eventualno mogu pojaviti u ovom prevodu.

Translation from English: Diwan Translation Agency

This document is a translation of the original English version published by Down Syndrome International (DSI) ISBN: 978-1-78972-083-9 (2020). All steps have been taken by the translators to create a complete and accurate replica of the original. However, DSI cannot accept any responsibility for any misinformation or misinterpretation arising from this translation.



Registrirani ured

Down Syndrome International
Langdon Down Centre
2A Langdon Park
Teddington
Middlesex
TW11 9PS
Ujedinjeno Kraljevstvo

+44 (0)1395 493108
contact@ds-int.org

Citirati kao:

Faragher, R., Robertson, P., & Bird, G. (2020). *International guidelines for the education of learners with Down syndrome*. Teddington, UK: DSI

Copyright ©2020



Ovo djelo je licencirano pod međunarodnom licencom Creative Commons Imenovanje-Nekomercijalno-Bez prerada 4.0.

■ SADRŽAJ

Zahvale		i
1. Uvod		1
1.1	Cilj	1
1.2	Osnovne informacije	1
1.3	Struktura i prikaz ovih smjernica	2
2. Ključna razmatranja u odgoju i obrazovanju učenika s Down sindromom		4
2.1	Koncepti ljudskih prava iz UNCRPD-a	4
2.1.1	Inkluzivni odgoj i obrazovanje za učenike s Down sindromom	4
2.1.2	Cjeloživotno učenje	5
2.1.3	Jednake mogućnosti	5
2.2	Karakteristike učenika s Down sindromom	6
2.2.1	Vid	6
2.2.2	Sluh	6
2.2.3	Govor, jezik i komunikacija	7
2.2.4	Pamćenje i kognicija	8
2.2.5	Fina i gruba motorika	8
2.2.6	Zdravstveni problemi i bol	9
2.3	Preporuke	10
3. Smjernice za vođenje		11
3.1	Izgradnja inkluzivne kulture u odgojno-obrazovnom okruženju	12
3.1.1	Kako uspostaviti zajedničku svrhu kada je u pitanju inkluzija	13
3.1.2	Usklađivanje sa sistemskim politikama i procedurama	14
3.2	Vođenje, upravljanje i organizacija osoblja	15
3.2.1	Proces uvođenja novog osoblja u kulturu	15
3.2.2	Vođenje tima koji uključuje asistente u nastavi (LSA)	16
3.3	Preporuke za vođenje	18
4. Obrazovanje nastavnika		19
4.1	Obrazovanje nastavnika	19
4.1.1	Inicijalno obrazovanje nastavnika	19
4.1.2	Stručno učenje o Down sindromu	21
4.1.3	Nastavnici specijalne nastave	21
4.2	Planiranje nastave	22
4.2.1	Planiranje inkluzivne prakse	22
4.2.2	Strategije za podršku učenju	24
4.2.3	Individualizirano planiranje	25
4.3	Podučavanje u inkluzivnoj učionici	26
4.3.1	Priprema učionice za učenje	26
4.3.2	Ohrabrivanje ponašanja koje	26
4.4	Pogoduje učenju	28

5.	Smjernice za učenje	29
5.1	Prije škole	29
	5.1.1 Rana intervencija	29
	5.1.2 Prelazak u školu	30
5.2	Škola	31
	5.2.1 Osnovna škola	32
	5.2.2 Srednja škola	32
	5.2.3 Prelazak iz škole	34
5.3	Poslije škole	35
	5.3.1 Tercijarno i strukovno obrazovanje	36
	5.3.2 Učenje na radnom mjestu	37
	5.3.3 Cjeloživotno učenje	38
5.4	Preporuke za učenje	41
6.	Literatura	42
Dodatak		
Potpuni spisak preporuka		51
Ključna razmatranja		51
Vođenje		51
Podučavanje		52
Učenje		52

ZAHVALE

Ove Smjernice su za potrebe organizacije Down Syndrome International izradili Rhonda Faragher, Penny Robertson i Gillian Bird, uz doprinos i nadzor Helen Powell i Andrewa Boysa. Iffat Jahan pomogla je u pretraživanju literature.

Ime	Interes
Dr Rhonda Faragher, PhD	<ul style="list-style-type: none">• Direktorica, Istraživački program o Down sindromu na Univerzitetu u Queenslandu• Vanredna profesorica inkluzivnog obrazovanja, Odsjek za pedagogiju Univerziteta u Queenslandu• Povjerenica, Down Syndrome International• Nezavisna direktorica, Down Syndrome Australia• Predsjedavajuća, Istraživačka grupa za Down sindrom Međunarodne asocijacije za naučno istraživanje intelektualnih i razvojnih teškoća• Majka odrasle kćerke s Down sindromom
Penny Robertson, OAM	<ul style="list-style-type: none">• Majka odrasle kćerke s Down sindromom• Ranija predsjednica: Udruženje za Down sindrom Južne Australije Udruženje za Down sindrom Australije i Federacija za Down sindrom Azije i Pacifika• Osnivačka članica i povjerenica: Down Syndrome International• Osnivačica: Australijske međunarodne škole, Indonezija
Gillian Bird	<ul style="list-style-type: none">• Gillian Bird, Direktorica usluga, Udruženje za Down sindrom (Engleska, Vels i Sjeverna Irska)
Helen Powell	<ul style="list-style-type: none">• Program menadžerica, Down Syndrome International
Andrew Boys	<ul style="list-style-type: none">• Izvršni direktor, Down Syndrome International• Brat s Down sindromom• Majka je direktorica Udruženja za Down sindrom (Engleska, Vels i Sjeverna Irska)

■ 1. UVOD

1.1 CILJ

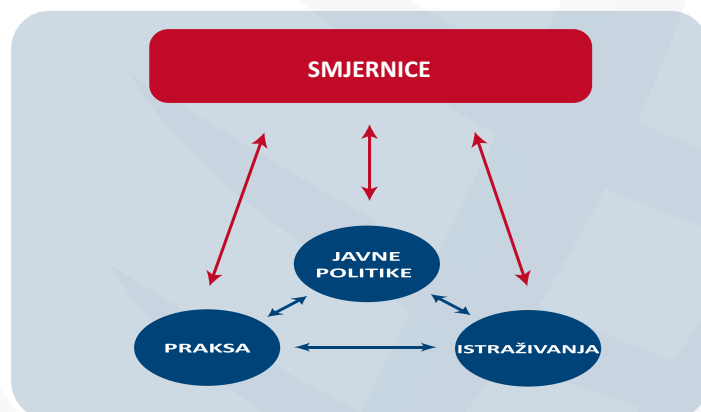
Objavlivanjem ovih Smjernica, organizacija Down Syndrome International (DSi) želi poboljšati odgoj i obrazovanje učenika s Down sindromom na međunarodnom nivou i želi doprinijeti realizaciji njihovog prava na inkluzivni i pravični kvalitetni odgoj i obrazovanje, kao i promociji prilika za cjeloživotno učenje, u skladu s članom 24. (Obrazovanje) UN Konvencije o pravima osoba s invaliditetom (UNCRPD, Ujedinjene nacije, 2006) i Ciljem održivog razvoja br. 4 (SDG 4 – Obrazovanje) iz Programa Ujedinjenih nacija o održivom razvoju do 2030. godine (Ujedinjene nacije, 2015).

Ovim Smjernicama, organizacija DSi želi postići sljedeće:

- prikazati preporuke iz istraživanja, dokumenata javnih politika i prakse,
- pomoći zemljama članicama organizacije DSi da ispune svoje obaveze iz UNCRPD-a u smislu obrazovanja,
- pomoći zainteresovanim stranama u oblasti odgoja i obrazovanja, što uključuje, bez ograničenja, nacionalne i regionalne svjetske članice organizacije, da zagovaraju pozitivne promjene i pozivaju organe nadležne za obrazovanje na odgovornost,
- dati smjernice svim zainteresovanim stranama u oblasti odgoja i obrazovanja (uključujući osobe s Down sindromom, njihove porodice, njegovatelje i zagovornike, obrazovne radnike, rukovodioce, ovlaštene davaoce usluga i nadležne organe, nacionalne, svjetske, regionalne i međunarodne organizacije i organe koje djeluju u oblasti invaliditeta i obrazovanja) o tome kako usvojiti najbolje prakse u odgoju i obrazovanju učenika s Down sindromom te
- podsticati izradu nacionalnih (ili drugih regionalnih) smjernica za realizaciju odgoja i obrazovanja za učenike s Down sindromom zasnovanog na dokazima i najboljim praksama, uz uzimanje u obzir razlika u resursima u odgojno-obrazovnim kontekstima širom svijeta.

1.2 OSNOVNE INFORMACIJE

Istraživanja, praksa i javne politike djeluju oko samog obrazovanja učenika (OECD, 2007), uključujući i one s Down sindromom. Ove Smjernice nalaze se van te tri navedene oblasti, uz potencijal da utiču na njih, ali i da tri navedene oblasti utiču na Smjernice. Na Slici 1. dajemo shematski prikaz položaja ovih Smjernica. Istraživanja, javne politike i praksa utiču jedni na druge u bilo kojoj zemlji ili kontekstu. Ove Smjernice mogu usmjeravati javne politike i praksu i mogu uticati na istraživanja koja se provode. Dvosmjerne strelice znače da su ove Smjernice razvijene na osnovu dokaza iz navedena tri aspekta.



Slika 1 – Odnos ovih Smjernica prema istraživanjima, javnim politikama i praksi

Mnogo je faktora koji utiču na obrazovanje učenika s Down sindromom, kao što su zdravlje, socioekonomski status (SES) i kontekst. Na Slici 2. naveli smo neke faktore koji mogu imati uticaja na učenje. Iako se njihova važnost prepoznaje, oni nisu glavni predmet našeg fokusa.



Slika 2 – Činjenice koje utiču na učenje i na mjesto Smjernica o obrazovanju

Treba napomenuti da su regije koje se preklapaju na Slici 2. često mjesta gdje se javljaju problemi u odgoju i obrazovanju učenika s Down sindromom. U Smjernicama je to prepoznato, a dokazi iz istraživanja, javnih politika i prakse služe kao usmjerenje. Ključne tačke opisane su u Preporukama.

1.3 STRUKTURA I PRIKAZ OVIH SMJERNICA

Faktori koji utiču na učenje osoba s Down sindromom tokom cijelog života organizovani su u tri dijela: vođenje (Odjeljak 3), nastava (Odjeljak 4) i učenje (Odjeljak 5). U svakom odjeljku navodimo glavne nalaze iz istraživanja, javnih politika i prakse te dajemo sažetak preporuka. Na Slici 3. dajemo grafički prikaz Smjernica koji treba slijediti.



Slika 3 – Grafički prikaz Smjernica za obrazovanje DSI

Prije toga, u Odjeljku 2. ovih Smjernica iznesena su neka ključna razmatranja o odgoju i obrazovanju učenika s Down sindromom, s preporukama kao pomagalom za tumačenje Smjernica u lokalnom kontekstu. Tri ključna koncepta ljudskih prava utvrđena članom 24. UNCRPD-a, koji su relevantni za odgoj i obrazovanje učenika s Down sindromom, razmatraju se u Odjeljku 2.1: inkluzivni odgoj i obrazovanje, cjeloživotno učenje i jednake mogućnosti. O tim konceptima govorimo u ovim bilješkama uz Smjernice. Nakon toga slijedi kratki pregled karakteristika učenja osoba s Down sindromom u Odjeljku 2.2.



■ 2. KLJUČNA RAZMATRANJA U ODGOJU I OBRAZOVANJU UČENIKA S DOWN SINDROMOM

2.1 KONCEPTI LJUDSKIH PRAVA IZ UNCRPD-a

U osnovi ovih Smjernica, kojima se daje podrška u provođenju UNCRPD-a, leže tri koncepta koja se odnose na odgoj i obrazovanje.

2.1.1 Inkluzivni odgoj i obrazovanje za učenike s Down sindromom

Na nedavnom Međunarodnom forumu UNESCO-a o inkluziji i ravnopravnosti u obrazovanju (UNESCO, 2019) inkluzija je definisana kao:

transformativni proces kojim se osigurava puno učešće i pristup kvalitetnim mogućnostima za učenje za svu djecu, mlade i odrasle, uz poštovanje i uvažavanje različitosti i eliminaciju svih oblika diskriminacije u obrazovanju i putem obrazovanja. Pojam inkluzije predstavlja opredjeljenje da vrtići, škole i druga odgojno-obrazovna okruženja budu mjesta na kojima je svako cijenjen i osjeća pripadnost tom mjestu, i gdje se različitost smatra bogatstvom.

Inkluzivni odgoj i obrazovanje znači da svi učenici pohađaju i dobrodošli su u lokalno odgojno-obrazovno okruženje i da im se pruža podrška da uče, doprinose i učestvuju u svim aspektima tog konteksta. **Inkluzivno školovanje** znači da su svi prihvaćeni u svojim najbližim školama i da se podučavaju u redovnim odjeljenjima koja odgovaraju njihovom uzrastu i da se uključuju u sve aspekte učeničkog života u školi, te da primaju podršku koja odgovara njihovim potrebama.

Prema ovim definicijama, specijalne škole i specijalna odjeljenja nisu inkluzivni, ali prepoznajemo da su oni možda jedina mogućnost koja je dostupna u nekim kontekstima, pa se uz razložnu prosudbu neki aspekti ovih Smjernica mogu primijeniti u takvim okruženjima. U tim kontekstima Smjernice se mogu smatrati nečim čemu treba težiti, s obzirom na iskazano opredjeljenje za inkluzivni odgoj i obrazovanje.

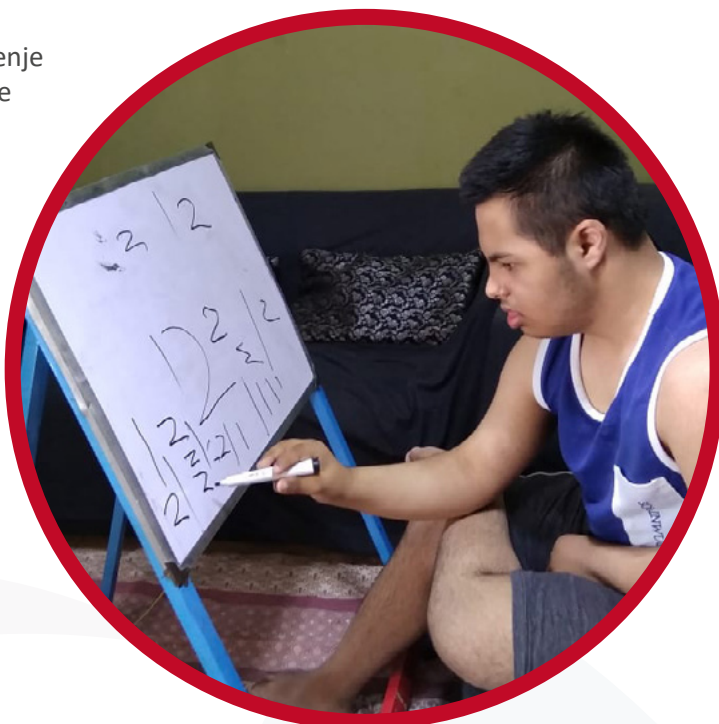
Slično tome, inkluzivni odgoj i obrazovanje razlikuje se od isključivanja, segregacije i integracije, kako ih je definisao Odbor za prava osoba s invaliditetom:

***Isključivanje** se javlja kada su učenici direktno ili indirektno spriječeni ili im je onemogućen pristup obrazovanju u bilo kojem obliku. **Segregacija** se javlja kada se odgoj i obrazovanje učenika s invaliditetom realizuje u odvojenim okruženjima koja su osmišljena ili se koriste na način da su primjerena određenim ili raznim teškoćama, izolovano od učenika bez invaliditeta. **Integracija** je proces smještanja osoba s invaliditetom u postojeće ustanove redovnog odgoja i obrazovanja, sve dok se te osobe mogu prilagoditi standardizovanim zahtjevima tih ustanova. (Odbor Ujedinjenih nacija za prava osoba s invaliditetom, 2016: 4)*

Učenici s invaliditetom koji su se školovali u redovnim učionicama pokazuju bolje rezultate od učenika koji su se školovali u segregiranim okruženjima (za pregled literature o istraživanjima, pogledati Hehir i dr., 2016). Istraživanja provedena posebno u kontekstu Down sindroma, također, podržavaju taj nalaz (De Graaf, Van Hove i Haveman, 2013). Socijalni/emocionalni razvoj veći je u inkluzivnim okruženjima (Buckley, Bird, Sacks i Archer, 2006). Utvrđena je i veza između inkluzivnog školovanja i socijalne inkluzije (Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje, 2018).

2.1.2 Cjeloživotno učenje

Drugi važan koncept UNCRPD-a je prepoznavanje da je učenje cjeloživotna aktivnost. Cjeloživotno učenje znači da se obrazovanje odvija cijeli život, uključujući i periode prije i nakon godina formalnog školovanja. Za osobe s Down sindromom navedeno povlači za sobom važne implikacije za obrazovanje. U ovom trenutku očekivani životni vijek je nešto preko pedeset godina, a jedna od deset osoba poživljava i preko sedamdeset godina (Torr, Strydom, Patti i Jokinen, 2010), pa se može očekivati duga odrasla dob. Iako se nekada smatralo da je vrhunac učenja u kasnoj adolescenciji, razne studije su opovrgnule tu tvrdnju i uz to su ukazale na veliku važnost stalnih mogućnosti za učenje nakon srednje škole (De Graaf i De Graaf, 2016; Moni i Jobling, 2001). Odrasli s Down sindromom imaju pravo da nastave formalno i neformalno učenje nakon završetka srednje škole.



2.1.3 Jednake mogućnosti

Odluke o tome čemu će se učenici s Down sindromom podučavati često se donose na osnovu predviđanja onoga što će im biti potrebno u odrasloj dobi. To u praksi može potencijalno ograničiti mogućnosti učenja, npr., u slučaju osnovnoškolca koji je povučen iz nastave stranih jezika ili srednjoškolca kome se ne nude tehnički predmeti. Pravo na širok i uravnotežen nastavni plan i program i na mogućnosti mimo nastavnog plana i programa, ravnopravno s ostalima – jeste pravo potvrđeno UNCRPD-om. U ovim Smjernicama dato je dodatno objašnjenje o načinima na koje se to može postići u raznim kontekstima učenja.

Bez obzira na gore navedeno, važno je napomenuti da su sva ljudska prava međusobno povezana. Nije moguće ostvariti pravo na obrazovanje bez ostvarivanja ostalih prava. A ako se pravo na obrazovanje ostvari, to može dovesti do ostvarivanja ostalih prava.

2.2 KARAKTERISTIKE UČENIKA S DOWN SINDROMOM

Učenici s Down sindromom su osobe s različitim prednostima i izazovima. Svi imaju sposobnost učenja i uče tokom cijelog života. Istraživanja i praksa već odavno osporavaju mit o zastojima (platoima) učenja tokom adolescencije. Širom svijeta osobe s Down sindromom primjeri su postignuća u mnogim oblastima obrazovanja u kojima su imali dobru nastavu, uz odgovarajuću podršku nastavnog kadra koji je od njih očekivao da uspiju. Postoje određene karakteristike Down sindroma za koje se zna da u većoj ili manjoj mjeri utiču na učenje kod pojedinih osoba. U ovom odjeljku dajemo kratki pregled važnih karakteristika koje treba uzeti u obzir prilikom planiranja učenja. Za više detalja, pogledajte Couzens i Cuskelly (2014). Važno je naglasiti da je svaki učenik koji ima Down sindrom jedinstven, te da navedene karakteristike predstavljaju probabilističke atribute i ne moraju nužno postojati kod svih učenika. U slučajevima poteškoća s učenjem, mora se omogućiti podrška u učenju i odgovarajuće prilagodbe. Izostanak uspjeha u učenju može biti rezultat nedostatka odgovarajućih prilagodbi, a ne nesposobnosti učenika da uči.

2.2.1 Vid

Oštećenja vida česta su kod osoba s Down sindromom. Mnogima trebaju korektivne leće. Katarakta je također česta. Čak i ako osoba ne treba naočale ili nosi odgovarajuće naočale, oštrina vida može biti umanjena. Charleton i Woodhouse naglašavaju:

Izuzetno je važno je da su roditelji, odgajatelji i zdravstveni radnici svjesni da osobe s Down sindromom ne vide svijet tako jasno kao tipična populacija. Može se ispostaviti da materijali za učenje u školama koje tipična djeca lako vide mogu biti prepreka za djecu s Down sindromom. Prilagodba materijala, poput pisanja crnom olovkom i pojačavanja blijedih linija, može biti presudna za postizanje uspjeha u školskim zadacima. (Charleton i Woodhouse, 2015: 84)

2.2.2 Sluh

Većina osoba s Down sindromom doživi gubitak sluha. Najčešće se radi o provodnom gubitku sluha usljed upale srednjeg uha s izljevom (otitis media) koji pogađa do 93% male djece i 68% školske djece (McNeill, Sheehan i Marder, 2015). Ovo je vrijeme kada je jezički razvoj na vrhuncu, tako da je agresivno liječenje korisno kada je dostupno. Također prevladava senzorneuralni gubitak sluha (zbog bolesti unutrašnjeg uha ili oštećenja nerva) koji je najčešći tip gubitka sluha u odrasloj dobi.

Provodni gubitak sluha u ranim godinama može imati značajniji uticaj na kasniji jezičko-govorni razvoj učenika s Down sindromom u odnosu na ostalu djecu (Laws i Hall, 2014). Ako je dostupna, preporučuje se govorna i jezička terapija u kombinaciji s medicinskim liječenjem i odgojno-obrazovnim aktivnostima. Djeca s provodnim gubitkom sluha nužno ne pokazuju druge simptome, poput povišene temperature. Pored toga, ovo stanje fluktuiru zbog čega je posebno teško roditeljima i nastavnicima prepoznati kada je sluh ugrožen. Može se pretpostaviti da je sluh učenika smanjen.

2.2.3 Govor, jezik i komunikacija

Učenici s Down sindromom često imaju govorna i jezička oštećenja, iako priroda poteškoća u učenju jezika varira među pojedinim osobama. Pored toga, kako je navedeno u prethodnom odjeljku, stepen oštećenja sluha i dostupnost liječenja i podrške utiču na stepen oštećenjagovora, jezika i komunikacije.

Učenici pokazuju specifične relativne prednosti receptivnog vokabulara (ono što razumiju) i mogu imati napredniji vokabular od onoga na koji ukazuje njihovo gramatičko znanje. Profil učenja uključuje poteškoće u verbalnoj obradi (razumijevanje onoga što čuju) povezane s verbalnim ograničenjima kratkotrajnog pamćenja. Također mogu imati fonološke poteškoće – u smislu njihove svijesti o zvučnoj strukturi riječi (Couzens i Cuskelly, 2014). Čitanje je relativna prednost za učenike s Down sindromom (Cologon, 2013). Znakovi i geste pomažu u učenju novog vokabulara.



Učenici se mogu suočiti s nizom poteškoća koje utiču na jasnoću i tečnost njihovog govora. Razlog mogu biti fizičke prirode, poput niskog tonusa mišića, kao i kognitivne teškoće u proizvodnji govora. Znakovno pokazivanje ključnih riječi učinkovit je pristup koji podržava inicijalnu komunikaciju tokom razvoja govora. Govorna i jezička terapija mogu pomoći, ako su dostupne, kao i učestvovanje u horu ili klubu u kojem se vježba javni govor. Važno je naglasiti da komunikacija ima mnogo oblika, a osobe koje ne govore ili koje je teško razumjeti dok govore treba podržati da komuniciraju na druge načine, naprimjer, znakovnim jezikom, znakovnim pokazivanjem ključnih riječi i korištenjem softvera za pretvaranje teksta u govor. Podrška razvoju komunikacije treba se nastaviti kroz sve faze života osobe.

Neke osobe s Down sindromom imaju veće poteškoće u socijalnoj komunikaciji, a oko 10-18% njih ispunjava kriterije za dvostruku dijagnozu s poremećajima iz autističkog spektra (Rachubinski, Hepburn, Elias, Gardiner i Shaikh, 2017).

2.2.4 Pamćenje i kognicija

Dugo godina se proučavaju aspekti pamćenja osoba s Down sindromom, uglavnom koristeći model radne memorije Baddeleya i Hitcha (Baddeley, 2000). Couzens i Cuskelly (2014) saželi su nalaze istraživanja pamćenja i Down sindroma zaključivši sljedeće:

- Vizuelno-prostorna radna memorija relativna je prednost. Ovo je memorijski sistem uključen u zadržavanje vizuelnih ili prostornih podataka, poput slika ili predmeta i njihovih lokacija.
- Čini se da je verbalna radna memorija značajna slabost, čak i kod osoba s relativno naprednim govornim jezikom. Ovo je memorija za čuvanje govornih i akustičnih informacija i naziva se fonološka petlja u modelu Baddeley Hitch.
- Čini se da je dugotrajna memorija netaknuta i može biti relativna prednost. Dugotrajna memorija odnosi se na pohranu informacija u dužem trajanju od nekoliko sekundi pohrane u radnim memorijskim sistemima. Također, nakon što se materijal nauči, stopa zaboravljanja odgovara onoj kod osoba koje nemaju Down sindrom.

Nedavna Zimpelova istraživanja (2016) pokazuju da je povećana stopa pamćenja kod osoba s Down sindromom moguće posljedica snažnih emocionalnih reakcija uzrokovanih pojačanom aktivnošću limbičkog sistema mozga.

Ograničenja verbalne radne memorije za pohranu i obradu verbalnih informacija i sposobnost manipuliranja informacijama u radnoj memoriji trebaju se uzeti u obzir u planiranju obrazovanja.

Sposobnost učenja oponašanjem (I. Wright, Lewis i Collis, 2006) dobro je poznata i dokumentirao ju je John Langdon Down u devetnaestom stoljeću. Ova karakteristika je snažna prednost u inkluzivnoj učionici gdje su učenici s Down sindromom okruženi učenicima prema kojima oni mogu modelirati ponašanje u učenju.

Profil učenja učenika s Down sindromom oslanja se na dokaze o specifičnim vizuelno-prostornim sposobnostima učenja (Couzens i Cuskelly, 2014). Vizuelna podrška učenju je djelotvorna strategija za sve učenike, a zbog prednosti kognitivnog profila u Down sindromu ona je posebno vrijedna. Vizuelna podrška, za razliku od slušnog inputa, ostaje u okruženju u kojem se uči i time omogućava učenicima da se na nju oslanjaju onoliko često koliko im je potrebno.

2.2.5 Fina i gruba motorika

Obrazac grubog motoričkog razvoja isti je iako kasni u poređenju s normativnim razvojem. Također, to kašnjenje je veće za složenije fizičke pokrete (Capio, Mak, Tse i Masters, 2018). Nespretnost pokreta sveprisutna je odlika Down sindroma i proizvodi spore, manje efikasne grube motoričke pokrete uz veoma brze, neprecizne pokrete fine motorike (Vimercati et al., 2015).

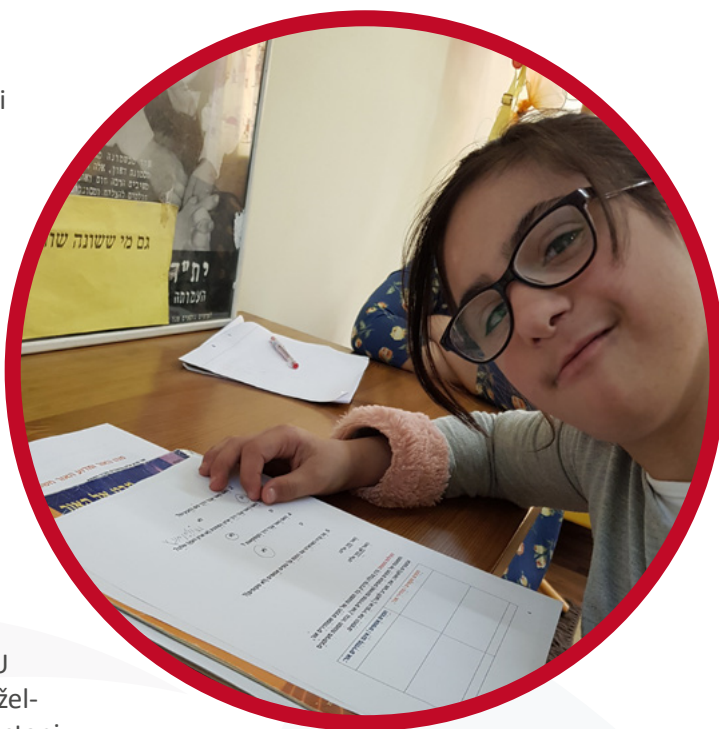
Poticanje aktivnog kretanja i učestvovanjem u tjelesnom odgoju, rekreaciji, sportu i plesu važno je, a potiče i zdrav život (Jobling, Virji-Babul i Nichols, 2006). Iako učenici nastave razvijati vještine rukopisa i crtanja tokom svog života, poticanje upotrebe kompjutera poboljšat će sposobnost učinkovite komunikacije. Radni terapeuti, tamo gdje su dostupni, mogu podržati razvoj fine motorike i savjetovati o uređajima i pomagalicama kojima se kompenziraju ograničenja.

2.2.6 Zdravstveni problemi i bol

Loše zdravlje utiče na učenje, dakle, preporučuju se redovni pregledi, kao za svako dijete. Trenutno se radi na posebnim smjernicama DSi-a za zdravstvene probleme i Down sindrom. Osobe s Down sindromom drugačije doživljavaju bol. Nakon pregleda niza istraživanja, McGuire i Defrin su načelno zaključili “da su osobe s Down sindromom osjetljivije na bol nego što je to uobičajeno. Dokazi pokazuju da kada se bol registrira, iako izražavanje bola kasni, reakcija na bol je pojačana” (McGuire i Defrin, 2015: 5). Također su primijetili da reakcija na bol duže traje.

Poznato je da čak i artikulirane osobe s Down sindromom imaju poteškoća s izražavanjem opsega boli i lociranjem boli na tijelu. Oni koji su im bliski mogu primijetiti promjene u ponašanju, npr., pojavu ljutnje ili agresivnosti, ili fizičke promjene, poput bljedila. U kontekstu odgoja i obrazovanja, ako učenici iskazuju nepoželjne oblike ponašanja, moguće je da ih nešto boli i da nisu u stanju izraziti ekstremnu nelagodu.

Kada se uoči uticaj boli na ponašanje, važno je znati da mogu postojati bitni faktori koji se očituju promjenom ponašanja. Ključno je da nepoželjni oblici ponašanja nisu sami po sebi karakteristika Down sindroma te da je potrebno pozabaviti se temeljnim uzrokom ili motivacijom. Ovo je posebno prisutno kada osoba ima ograničen govor. (Pogledajte Odjeljak 4.3.2 u kojem se više govori o upravljanju ponašanjem.)



2.3 PREPORUKE

1. U svakom školskom okruženju učenici s Down sindromom trebaju biti smješteni u redovne razrede koji odgovaraju njihovom uzrastu. Učenike treba izmještati iz takvog okruženja što je rjeđe moguće.
2. Odgojno-obrazovno okruženje za sve učenike, uključujući i one s Down sindromom, treba biti sigurno, ugodno i oslobođeno svih oblika nasilja, maltretiranja i zlostavljanja.
3. Prilike za učenje trebale bi postojati i nakon školskih godina i tokom odrasle dobi.
4. Odluke o sadržaju kojem se podučavaju učenici s Down sindromom trebale bi se rukovoditi njihovim pravom na opsežan i izbalansiran nastavni plan i program i vannastavne mogućnosti, na ravnopravnoj osnovi s drugima, a ne na temelju predviđanja o tome šta će im biti potrebno za odraslu dob.
5. Akademska postignuća se trebaju očekivati od svih učenika s Down sindromom, uz pružanje odgovarajuće podrške učenju.
6. Nastavni kadar treba biti svjestan velike vjerovatnosti oštećenja vida i sluha kod učenika s Down sindromom i moguće potrebe za odgovarajućim prilagodbama da bi se osiguralo djelotvorno učenje i komunikacija.
7. Govorno-jezička terapija i druge aktivnosti kojima se unapređuje jasnoća i tečnost govora trebaju biti dostupne učenicima s Down sindromom.
8. Nastavni kadar treba izvršiti odgovarajuće prilagodbe prema potrebi, imajući u vidu da se učenici s Down sindromom mogu suočavati s velikim poteškoćama u socijalnoj komunikaciji.
9. Nastava treba uzeti u obzir ograničenja verbalne radne memorije i manipulacije informacijama u radnoj memoriji.
10. Potrebno je koristiti vizuelnu podršku u učenju (uključujući napisane riječi).
11. Potrebno je primjenjivati aktivno kretanje i učešće gdje je to moguće.
12. Radna terapija može podržati kontinuirani razvoj finih motoričkih vještina tokom cijelog života.
13. Ako se učenik neobično ponaša, nastavnici prvo trebaju isključiti bol kao uzrok.

■ 3. SMJERNICE ZA VOĐENJE

Vođenje u odgoju i obrazovanju podrazumijeva mnogo više od ljudi na vodećim pozicijama (Gaffney, Bezzina i Branson, 2014). Vođenje može izvršavati bilo koja osoba koja radi s timom i svi mogu biti od ključnog značaja za razvoj praksi inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Riječima Riehla (2000: 58) „vođenje se može rasporediti na niz osoba i uloga u obrazovnom kontekstu, i zaista je u tom slučaju daleko efikasnije“. Direktor škole postaje „lider lidera“ (Ainscow i Sandill, 2010: 408).

Ključna je uloga direktora škole u pružanju odgoja i obrazovanja učenicima s Down sindromom. Razvojem školske kulture, vođenjem, upravljanjem i organiziranjem osoblja (uključujući i podršku učenju i specijalizirano osoblje), direktori škola mogu biti ključni faktor uspjeha u obrazovanju djeteta. Oni posebno mogu uticati na stavove osoblja (Jordan, Schwartz i McGhie-Richmond, 2009). Usklađenost sa sistemskim politikama je također izuzetno bitna (Gaffney, Clarke i Faragher, 2014). Riehl je sumirao ključne zadatke: „školska administracija koja želi da prihvati raznolikost rješava pitanja stvaranja značenja, promovira inkluzivnu školsku kulturu i pedagošku praksu i radi na tome da pozicionira školu u okvire zajednice te organizacijskih i mreža koje pružaju srodne usluge“ (Riehl, 2000: 68).



Često se priča o izazovima uspostavljanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja u zemljama niskog i srednjeg ekonomskog statusa, posebno o pitanjima izuzetno velikog broja učenika u odjeljenju, manjka kvalificiranog nastavnog osoblja te ograničenih odgojno-obrazovnih resursa. Međutim, istraživanja (Ahmmed i Mullick, 2014; Ainscow Sandill, 2010) pokazuju da iskustvo iz takvog konteksta može doprinijeti praksama u zemljama visokog ekonomskog statusa, uključujući i razvoj efikasnih praksi u situacijama kada su resursi ograničeni. Zemlje koje su u procesu uspostavljanja odgojno-obrazovnog sistema trebale bi izbjegavati kopiranje prevaziđenih i skupih modela segregacije kroz specijalne škole koji su se uveli u zapadne zemlje gdje se obrazovanje nije nudilo učenicima s intelektualnim teškoćama. To je bio početak, ali se u međuvremenu pokazalo da inkluzivni odgoj i obrazovanje pokazuje najbolje odgojno-obrazovne ishode.

Ove Smjernice za vođenje pokrivaju tri glavna područja koja su od ključnog značaja za odgoj i obrazovanje učenika s Down sindromom, i to: izgradnja inkluzivne školske kulture, usklađivanje s sistemskim politikama i procedurama i osoblje na vodećim pozicijama. Literatura korištena kao osnov za ovaj segment nastala je kao rezultat istraživanja koja su obuhvatala kontekst širi od samog Down sindroma, ali je potkrijepljena i dokazima iz prakse koji ukazuju da su spoznaje do kojih se došlo primjenjive i na vođenje odgoja i obrazovanja učenika s Down sindromom.

3.1 IZGRADNJA INKLUZIVNE KULTURE U ODGOJNO-OBRAZOVNOM OKRUŽENJU

Inkluzivna kultura proističe iz strateških smjernica i jake posvećenosti zajednice toj strategiji s kojom dijeli zajedničku moralnu svrhu. Četiri ključne grupe – obrazovni radnici, učenici, njegovatelji i zajednica – moraju sarađivati pri donošenju odluka i provođenju inkluzivnih politika (Ahmmed i Mullick, 2014). Lideri odgojno-obrazovnog sistema i svako odgojno-obrazovno okruženje trebaju biti u potpunosti usklađeni s članom 24. UNCRPD-a o obrazovanju, a zajednica mora i jedne i druge pozivati na odgovornost.

Promjena školske kulture na način da škola bude mjesto gdje će svi učenici napredovati ovisi o razumijevanju karakteristika procesa socijalnog učenja (Ainscow i Sandill, 2010). Jednostavna tehnička rješenja poput kontrolnih lista i standardiziranih procesa najvjerojatnije neće dovesti do dugotrajne promjene. Umjesto toga, izgradnja inkluzivne školske kulture je adaptivni izazov koji primjenjuje „praksu mobiliziranja ljudi da se suoče s izazovima i napreduju“ (Heifetz, Grashow i Linsky, 2009: 14). Lider može podržati ovaj proces tako što će pružiti priliku timovima nastavnika da izgrade zajednice prakse (Wenger, 1998) gdje će se razgovarati o podučavanju, reflektirati na praksu koja se primjenjuje i predlagati strategije za promjenu. Istraživanja pokazuju da upisivanje različitih učenika može pomoći cjelovitu reformu škole ka inkluzivnom odgoju i obrazovanju:

Prisustvo djece koja ne odgovaraju postojećoj ponudi škole može biti određeni podsticaj da se razmotri kultura intenzivnije saradnje unutar koje nastavnici podržavaju jedni druge u istraživanju novih nastavnih odgovora. Na ovaj način, aktivnosti usmjerene na rješavanje problema postepeno postaju funkcije koje definiraju stvarnost i uzimaju se zdravo za gotovo, čime postaju dio školske kulture koja je više usmjerena na pospješivanje inkluzivnih pristupa u radu. (Ainscow i Sandill, 2010: 407)

Raspodjela neophodnih sredstava da se podrži inkluzija označava namjeru da se primijene politike (Ahmmed Mullick, 2014). U većini situacija, ulaganje u inkluzivni odgoj i obrazovanje za učenike s Down sindromom nije skupo, pošto većinu prilagodbi može realizirati tim nastavnika unutar obične učionice. Voditelji škola koji podržavaju osoblje tako što omogućavaju pristup pravovremenom stručnom usavršavanju i planiraju vrijeme za timove nastavnika te ohrabruju upotrebu tehničke podrške, zapravo, pokazuju posvećenost efikasnom inkluzivnom odgoju i obrazovanju (Faragher i Clarke, 2016).

I sami direktori škola trebaju podršku. Promjena školske kulture je izazov i oni koji je predvode vjerovatno će se suočiti s otporom inovacijama, posebno onim kojima osoblje i zajednica ili nisu posvećeni ili ne smatraju inovativnu praksu bitnom (Osiname, 2018; Riehl, 2000). Od ključne je važnosti izgradnja vlastite zajednice bazirane na praksi unutar koje će moći razgovarati i dijeliti probleme i, istovremeno, osmišljavati strategije i dobijati podršku. Vritualne zajednice mogu pružati podršku liderima koji rade u ambijentima gdje podrška na lokalnom nivou nije dostupna.

3.1.1 Kako uspostaviti zajedničku svrhu kada je u pitanju inkluzija

Da bi imali zajedničku svrhu kada je u pitanju inkluzija, svi koji rade u odgojno-obrazovnom sistemu, od nastavnika u učionici, do savjetnika za obrazovanje na nivou vlasti moraju bitisvjesni da učenici s invaliditetom ostvaruju uspjeh kada, u najvećoj mogućoj mjeri, mogu da učestvuju u odgojno-obrazovnim i društvenim mogućnostima koje su dostupne drugim učenicima.

Inkluzivni odgoj i obrazovanje još uvijek je praksa u razvoju u mnogim školskim sistemima u svijetu i uglavnom prevladavaju zablude. Inkluzivne škole su otvorene za sve učenike. Škola nije inkluzivna kada ne prihvata sve učenike, čak i ako takva škola sebe smatra inkluzivnom (vidi odlomak 2.1). Potrebna je promjena u kulturi i stavu koja počiva na većoj o polazište za uspostavljanje zajedničkog razumijevanja o važnosti inkluzije. Ukupno 181 zemlja je ratificirala UNsvijesti o vrijednosti inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Najbolji zagovornici ovakve promjene su roditelji i organizacije za podršku (Riehl, 2000).



Savjeti iz Prava na inkluzivni odgoj i obrazovanje (Opći komentar br. 4) Konvencije UN-a o pravima osoba s invaliditetom (2016) predstavljaju prikladanCRPD do 2020. godine. Pasusi koji slijede preuzeti su iz Općeg komentara i važni su za ove Smjernice.

Osobe s invaliditetom, historijski posmatrane kao primatelji socijalne pomoći, po međunarodnom pravu su sada prepoznate kao nosioci prava, koje zahtijevaju pravo na obrazovanje bez diskriminacije i na osnovu jednakih mogućnosti. (I.1.)

Samo inkluzivno obrazovanje može pružiti i kvalitetan odgoj i obrazovanje i društveni razvoj osoba s invaliditetom i garantirati univerzalnost i nediskriminaciju u pravu na obrazovanje. (I.2.)

Sam zakon neće promijeniti vrijednosti u zajednici, iako pruža zaštitu i usmjerava one koji žele da provedu promjenu. Prilike za dijalog između svih članova školske zajednice praksa je koja podržava kulturnu promjenu (Osiname, 2018). Direktori škola trebaju prepoznati poteškoće s kojima se suočavaju nastavnici kada podučavaju različite učenike i trebaju im pružiti podršku. Međutim, ovu podršku treba pružiti kroz davanje pomoći kvalitetnom podučavanju svih učenika, a ne isticanju da su neki učenici problem.

Neophodno je odrediti i uključiti u rano planiranje ključno osoblje škole (a to nisu nužno osobe na određenim vodećim pozicijama) koje će raditi na provođenju politika i prakse novog inkluzivnog odgoja i obrazovanja (Poon-McBrayer, 2017). S druge strane, dodjeljivanje vodećih pozicija osobama koje nemaju vještine i iskustvo da vode promjenu može biti kontraproduktivno (Miskolci, Armstrong i Spandagou, 2016).

Vjerovatno će dosta napora biti potrebno da se izgradi zajednička vizija, ukoliko se promjena nametne onima koji će biti zaduženi za donošenje propisa. Poon-McBrayer je provela istraživanje (2017) u kojem se nude tri strategije za izgradnju zajedničke vizije: 1. stvaranje partnerstva s timovima lidera za pomoć pri učenju, 2. služiti kao uzor i 3. motivirati nastavnike kroz podršku.

Sljedeće su se strategije pokazale efikasnim u praksi uspostavljanja zajedničke kulture inkluzivnog odgoja i obrazovanja:

- Početi tako što će određeni tim za vođenje pokazati usklađenost sa sistemskim politikama. Bitno je da su zagovornici u stanju da drugima artikuliraju svoj cilj potpune inkluzije u školi i da uvjere školsku zajednicu.
- Proširiti tim na ključno osoblje i, u konačnici, na sve osoblje u školi kroz pružanje stručnog usavršavanja za sve.
- Okazati da je inkluzija od ključne važnosti za osnovnu djelatnost i da to nije tek dodatak na školski posao. Djelovati kao uzor, kontaktirati s učenicima u učionici i izvan nje kako bi se izgradio pozitivan odnos, podučavati ili ponuditi podršku pozitivnog ponašanja.
- Uvijek otvoreno i često adresirati pitanja koja se tiču osoblja i često podsjećati na zajedničku viziju škole.
- Ne očekivati od novog osoblja da posjeduje sve vještine. Ove se vještine izgrađuju s vremenom i, da bi se stekle, potreban je otvoren stav.
- Shvatiti da su vršnjaci bez invaliditeta u učionici važan resurs, baš kao i učenici s invaliditetom.

3.1.2 Usklađivanje sa sistemskim politikama i procedurama

Skoro sve zemlje na svijetu potpisale su i ratificirale UNCRPD. Taj proces podrazumijeva da zemlje donesu adekvatne zakone i formuliraju potrebne politike. Sistemskim politikama i procedurama se onda osigurava usklađenost na lokalnom nivou. Usklađivanje politike i prakse u individualnom odgojno-obrazovnom kontekstu sa sistemskim politikama vodi ka usvajanju inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Zagovaranje i osmišljavanje modela jeste nužno budući da zakonodavstvo i politike sami od sebe neće promijeniti praksu. Zagovaranje je od ključne važnosti kako bi se osiguralo da sistemske politike odgovaraju duhu i namjeri inkluzivnog odgoja i obrazovanja.

Očekuje se od svih u odgojno-obrazovnoj zajednici (uključujući i samozagovarače, roditelje i nastavnike) da osiguraju usklađenost između ovih sistemskih politika i primjene u samom kontekstu. Kako bi promjene u inkluzivnim strukturama i praksama bile održive, mora se desiti i promjena u uvjerenjima, stavovima i vrijednostima (Riehl, 2000).

3.2 VOĐENJE, UPRAVLJANJE I ORGANIZACIJA OSOBLJA

Sistem vrijednosti škole dolazi od školskog vodstva i gradi atmosferu u školi. To za posljedicu ima izgradnju i njegovanje kulture (Ainscow & Sandill, 2010) jer će nastavno osoblje i porodice koje smatraju da se njihova filozofija podudara s etosom škole ostati, dok će drugi, tamo gdje to bude moguće, ići dalje.

Nastavnici će se, kao i roditelji, odlučiti za onu školu u kojoj prepoznaju prednosti dobre i inkluzivne odgojno-obrazovne prakse. Odabir osoblja važan je faktor u izgradnji inkluzivne školske kulture (Riehl, 2000). Međutim, mnoge škole i dalje ukazuju na sisteme koji ograničavaju mogućnost direktora da biraju odgovarajuće nastavno osoblje (Ahmed i Mullick, 2014). U svakom slučaju, pažljivo uvođenje osoblja u kulturu škole presudno je za inkluzivnu praksu. To je naročito važno tamo gdje direktori nisu bili uključeni u odabir nastavnog osoblja.



3.2.1 Proces uvođenja novog osoblja u kulturu

Važno je da sve osoblje bude upoznato s politikom inkluzije i da prema UNCRPD-u svako dijete ima pravo na inkluzivni odgoj i obrazovanje. Ova poruka mora doći od uprave i nastavnog osoblja i treba biti ukorijenjena u tkivo škole. Ovo je važan mehanizam kojim se svim učenicima demonstrira da su prihvaćeni (Ainscow i Sandill, 2010). Nadalje, bitna je i stalna podrška novom osoblju, jer odgovornost za odgoj i obrazovanje osobe s Down sindromom snosi sve nastavno osoblje, a ne samo stručnjaci u toj oblasti.

Istraživanja pokazuju da se vještine, tehnike i svojstva koja se traže od nastavnika koji rade s učenicima s invaliditetom učinkovito mogu primijeniti u učionicama u korist svih učenika (vidi, naprimjer, Riehl, 2000). Istraživanja, također, pokazuju da postoje „jasni i dosljedni dokazi da inkluzivno odgojno-obrazovno okruženje može pružiti značajne kratkoročne i dugoročne koristi učenicima s invaliditetom i bez njega“ (Hehir et al., 2016: 1).

Orijentacijska obuka koja omogućava konkretan stručni razvoj u oblasti inkluzije (Baker-Ericzen, Garnand Mueggenborg i Shea, 2009), vizija škole (Gaffney i Faragher, 2010) i strategije za rad u inkluzivnom odgojno-obrazovnom okruženju (Baker-Ericzen et al., 2009) pomažu kod uvođenja osoblja u rad i pomažu im da se naviknu na novo odgojno-obrazovno okruženje. Podrška novom osoblju kroz početnu stručnu obuku bit će najkorisnija ako se kroz nju promoviraju kontinuirani profesionalni razvoj (Webster-Wright, 2009), te ako se novom osoblju da prilika da sudjeluju u viziji inkluzivnog odgoja i obrazovanja u školi i da daju doprinos usklađivanju nastavnih praksi.

3.2.2 Vođenje tima koji uključuje asistente u nastavi (LSA)

U mnogim zemljama nastavnici rade u timovima koji mogu uključivati asistente u nastavi, učitelje specijaliste, edukatore-rehabilitatore i administrativno osoblje. Asistenti u nastavi (koji se nazivaju i pomoćnici nastavnika, pomoćnici za inkluziju, paraprofesionalci, nastavnici u sjeni itd.) prisutni su u mnogim školama širom svijeta i dodatne su odrasle osobe u odgojno-obrazovnom okruženju. Opći komentar br. 4 (Odbor za prava osoba s invaliditetom, 2016, stav 32.) kaže: „podrška može obuhvaćati ... kvalificiranog asistenta u nastavi, zajedničkog ili individualnog, ovisno o zahtjevima učenika.“

Razrednik je dužan upravljati radom tih timova i koordinirati planiranje nastave u saradnji s asistentom u nastavi. Pitanje školske strukture trebalo bi razmotriti na nivou politike. Da bi se omogućile prilagodbe u učenju, potreban je odgovarajući broj osoblja. Individualna cjelodnevna podrška rijetko je potrebna. Međutim, da bi se prilagođene aktivnosti mogle koristiti na svakom času, važno je osigurati dovoljan broj osoblja koji će, npr., pomoći pri pripremi resursa.

Školski čelnici trebaju osigurati da je nastavno osoblje upoznato sa svojim odgovornostima u pogledu odgoja i obrazovanja svih učenika za koje su zaduženi. Nastavnici moraju posjedovati odgovarajuće vještine vođenja kako bi upravljali zajedničkim radom nastavnog tima, uključujući asistente u nastavi, druge stručnjake (npr., edukatore-rehabilitatore, pomoćne nastavnike) i paraprofesionalce.

Iako nismo našli nijedno istraživanje koje se eksplicitno bavilo ulogom asistenata u nastavi učenika s Down sindromom, rad asistenata vjerojatno će imati značajan utjecaj na obrazovno iskustvo tih učenika. Čini se da se uloga asistenata u nastavi mijenja s nizom studija koje istražuju njihovu ulogu i raspravljaju o njezinoj evoluciji od opće podrške u učionicama do poduzimanja sve sofisticiranijih uloga podrške učenju učenika sa specifičnim odgojno-obrazovnim potrebama u tom smislu (vidi, naprimjer, Cockroft i Atkinson, 2015).

Razna istraživanja naglašavaju značaj definiranih opisa poslova (Attwood i Bland, 2012; Keating i O'Connor, 2012; Roffey-Barentsen, 2014), koji omogućavaju zajedničko razumijevanje uloga nastavnika, direktora i asistenata u nastavi. Keating i O'Connor ukazuju na značaj uključivanja u planiranje, koje je prihvatio i Roffey-Barentsen čiji su učesnici studije naglasili potrebu detaljnog informisanja svih onih koji nisu bili uključeni u pripremu lekcija. Obje studije, također, ističu zabrinutost zbog prakse dodjeljivanja asistenata u nastavi učenicima s najslabijim uspjehom ili onima s neprihvatljivim ponašanjem, što učenike koji imaju stvarnu potrebu za visokokvalificiranom nastavom ostavlja bez kvalificiranih nastavnika. U detaljnoj studiji modela podrške asistenata u nastavi iz 2016. godine Butt ukazuje da je ova praksa nepravedna; učenici bez posebnih odgojno-obrazovnih potreba poduku dobivaju samo od kvalificiranog nastavnika, dok oni s potrebama za podrškom u učenju često imaju manje vremena s takvim nastavnicima.

Nalazi Cockrofta i Atkinsona razmatrali su uobičajenu praksu da vanjski edukatori-rehabilitatori daju upute asistentima u nastavi, ukazujući da je ovo specijalizirani zadatak za koji asistenti u nastavi smatraju da mu nisu dorasli.

Zajednička tema istraživačkih studija bila je obuka asistenata u nastavi (vidi, naprimjer, Butt, 2018) bilo kao stručno usavršavanje na poslu ili kroz stručno obrazovanje. Oboje se smatra važnim jer pruža mogućnost asistentima u nastavi da izgrade svoje vještine općenito, ali i za određene kontekste, poput sticanja vještina u određenom komunikacijskom sistemu u svrhu pružanja podrške učenicima za koje su zaduženi. Jedno istraživanje (Maher i Macbeth, 2013) bavilo se određivanjem prioriteta za neka predmetna područja poput engleskog i matematike. Istraživanje je ukazalo na ograničene prilike za stručno usavršavanje, odnosno, razvoj vještina asistenata u nastavi u neprioritetnim oblastima.



Jedno drugo istraživanje ukazuje na rizik korištenja asistenata u nastavi i utvrđuje da vremenski duža podrška ne rezultira nužno poboljšanim ishodima učenja (vidi, naprimjer, Blatchford, Bassett, Brown i Webster, 2013). Potrebno je, međutim, uzeti u obzir istraživanje koje ukazuje da asistenti u nastavi itekako donose dodanu vrijednost sve dok su usvojene prakse podržane istraživačkim dokazima.

Da bi se najučinkovitije upotrijebili, asistenti u nastavi trebaju dobiti:

- mogućnosti za uvodnu obuku i stalno stručno usavršavanje i, gdje je to moguće, formalne stručne kvalifikacije;
- jasno definirane linije supervizije;
- jasan opis poslova, iskorištavajući vještine koje oni donose, ne očekujući da asistent u nastavi preuzme nastavničke uloge za koje nisu kvalificirani;
- Jasne smjernice od nastavnika koji ostaje odgovoran za učenje svih učenika u razredu. Asistentima u nastavi naročito mora biti jasna svrha lekcije (ciljevi učenja).

Nadalje, nastavnicima treba dati:

- stručnu obuku iz oblasti vođenja i upravljanja osobljem, kako bi mogli upravljati radom dodijeljenih asistenata u nastavi;
- podršku školske uprave za provođenje inkluzivne politike u cijeloj školi s asistentima u nastavi i
- prilike da planiraju, u saradnji s asistentima u nastavi ili vrijeme da im daju izričite smjernice o ciljevima učenja i ulozi asistenata u nastavi u konkretnoj lekciji. Najizazovniji dio podučavanja mora ostati odgovornost nastavnika.

3.3 PREPORUKE ZA VOĐENJE

14. Školski čelnici moraju u potpunosti poštovati član 24. UNCPRD-a o obrazovanju i biti svjesni svoje uloge u pokretanju potrebnih kulturnih promjena.
15. Zemlje u procesu uspostavljanja odgojno-obrazovnog sistema trebaju izbjegavati uvođenje odvojenog specijalnog školskog sistema.
16. Školski čelnici trebaju pružiti mogućnosti svom osoblju, uključujući i asistente u nastavi, da se profesionalno usavršavaju u pogledu aspekata inkluzivne prakse.
17. Školski čelnici trebaju osigurati odgovarajuće vrijeme za planiranje nastavnih timova.
18. Vođe timova treba podržati kroz uspostavu mreža i zajednica prakse.
19. Školski čelnici trebaju uspostaviti zajedničku viziju uključivanja na svim nivoima odgojno-obrazovnog sistema, radeći u partnerstvu s porodicama i širom zajednicom.
20. Direktori trebaju biti odgovorni za odabir osoblja.
21. Nastavnici trebaju biti odgovorni za učenje svih učenika u svojim odjeljenjima i moraju upravljati radom dodijeljenih asistenata u nastavi.
22. Školska uprava treba podržati voditelje timova u provedbi školske inkluzivne politike s asistentima u nastavi.

■ 4. SMJERNICE ZA NASTAVU

Nastava učenika s Down sindromom ima sličnosti u raznim odgojno-obrazovnim kontekstima (uključujući i na poslu i kod kuće). Međutim, u ovom dijelu, Smjernice za nastavu se posebno odnose na nastavnike koji rade u školama. Obuhvaćene su tri glavne oblasti: prva se odnosi na obrazovanje nastavnika – inicijalno i dalje stručno usavršavanje; druga se odnosi na planiranje nastave; a treća se odnosi na nastavu u inkluzivnoj učionici.

4.1 OBRAZOVANJE NASTAVNIKA

Inkluzivni odgoj i obrazovanje, koje je predstavljeno praksom dobrodošlice, vrednovanjem i podrškom učenja svih učenika u općoj, zajedničkoj učionici, zahtijeva nastavnike koji su osposobljeni za uspješno upravljanje procesom učenja u ovim okruženjima. Inicijalno obrazovanje nastavnika ih mora pripremiti za inkluzivnu praksu. Diplomirani nastavnici moraju ući u profesiju sa znanjem, vještinama i pristupima koji će im omogućiti da podučavaju sve svoje učenike. To je uloga inicijalnog obrazovanja nastavnika (engl. initial teacher education – ITE).



Nastavna praksa zasnovana na istraživanjima oslanja se na jake povezanosti između univerziteta i škola. Efektivni nastavnici bave se svojim stručnim razvojem tokom cijele karijere. U slučaju da im je dodijeljeno odjeljenje s učenicom koji treba podršku u procesu učenja, kao što je Down sindrom, potrebno je ciljano stručno usavršavanje. U nekim jurisdikcijama, moguće je dobiti podršku nastavnika specijalne nastave, koji može da osigura smjernice i savjete.

4.1.1 Inicijalno obrazovanje nastavnika

Kako je inkluzivni odgoj i obrazovanje već preko deceniju cilj koji je postavljen na međunarodnom nivou, inicijalno obrazovanje nastavnika (ITE) je u mnogim državama reformisano kako bi se osiguralo da nastavnici koji počinju da rade budu osposobljeni za vođenje nastave u inkluzivnoj učionici s različitim učenicima. Naprimjer, u Australiji su znatno izmijenjeni uslovi za akreditaciju ITE diplomskih programa i Stručni standardni za nastavnike Australije (Australijski institut za podučavanje i liderstvo u školama /AITSL/ 2011), koji sadrže četiri standarda koja su eksplicitno usmjerena na inkluzivnu praksu. Čak i uz to, izazovi i dalje postoje u inicijalnom obrazovanju nastavnika. Nastavnici imaju tendenciju da ponavljaju prakse iz vlastitog obrazovanja, naročito u situacijama gdje neko pitanje koje treba riješiti nije jasno definisano ili nije direktno. Međutim, situacije promjena na poslu nalažu i promjene „konvencionalne pedagogije” nekog zanimanja (Shulman, 2005). Nastavnici prije stupanja u službu, a koji su pohađali inkluzivnu nastavu tokom vlastitog obrazovanja, mogu pokazivati veći stepen prihvatanja i razumijevanja inkluzivne prakse i kada se inkluzivni odgoj i obrazovanje razvije u svijetu, učenici će ulaziti u ITE programe s doživljenim iskustvom inkluzivne učionice i biće spremni da nauče kako da izgrade svoje učionice.

Efektivni inkluzivni odgoj i obrazovanje je rad nastavnika koji zahtijeva reflektivan stav prema stručnoj praksi, a koja je zasnovana na istraživačkoj orijentaciji. Potrebna je adekvatna podrška inicijalnog obrazovanja nastavnika (ITE) za razvoj etičke obaveznosti na inkluzivni odgoj i obrazovanje, kao i ličnih vrijednosti u vezi s tim (Symeonidou, 2017). Također je od ključne važnosti imati potpuno razumijevanje zakonskih i strateških uvjeta za inkluzivni odgoj i obrazovanje (Forlin, Sharma i Loreman, 2007).

Robinson (2017: 172) identifikuje sljedeće komponente efektivnog programa inicijalnog obrazovanja nastavnika (ITE):

- važnost saradnje;
- vrijednost usvajanja istraživačke orijentacije;
- važnost pažljivo strukturisanih iskustava s terena;
- relevantnost kritičkog-teoretisanja i reflektivnog rada;
- pozicioniranost dekonstrukcije diskursa koji nisu od pomoći;
- pozicioniranost sistema vjerovanja i
- model prelaska iz teorije u praksu.

Mogućnosti stručnog usavršavanja unutar programa inicijalnog obrazovanja nastavnika (ITE) su zajedničke prakse, gdje se kao važne prepoznaju mogućnosti sticanja iskustva i doživljaja uspjeha rada u inkluzivnim učionicama. Forlin i kolege su naveli da „programi obrazovanja nastavnika trebaju razmotriti postavljanje praktikuma u školama i učionicama, u kojima je inkluzija prigrljena kao filozofija i praksa, i gdje postoji adekvatna podrška kako bi se pomoglo da se osigura uspješno iskustvo nastavnika prije ulaska u službu” (Forlin et al., 2007, onlajn). Nažalost, trenutno su u većini država primjeri efektivne inkluzivne prakse, po čijem modelu bi nastavnici prije ulaska u službu mogli formirati svoju praksu, dostupni na nekonzistentan način (Robinson, 2017; Symeonidou, 2017). Time se može objasniti kombinacija istraživačkih rezultata o vrijednostima postavljanja praktikuma inkorporiranih u programe inicijalnog obrazovanja nastavnika (Symeonidou, 2017).

Po završetku inicijalnog obrazovanja nastavnika (ITE), studenti moraju završiti s:

- dobro formiranom ličnom filozofijom prema inkluzivnom odgoju i obrazovanju, koja je zasnovana na istraživanjima;
- vještinama da upravljaju učenjem u učionici različitih učenika i
- razumijevanjem zakonskih i strateških okvira koji omogućavaju takve prakse.

4.1.2 Stručno usavršavanje o Down sindromu

Dobijanje kvalifikacije na nivou inicijalnog obrazovanja nastavnika priprema nastavnike za inkluzivne učionice. Istraživanja pokazuju povezanost između obuke nastavnika i pozitivnih stavova prema inkluziji (Forlin, Sharma i Loreman, 2014; Hoskin, Boyle i Anderson, 2015). U nekoj fazi svojih karijera, nastavnici mogu da dobiju u razred učenika s Down sindromom. U toj fazi, potrebno je ciljano stručno usavršavanje (Faragher i Clarke, 2016). Identificirano je da su nastavnici cijenili sljedeće komponente stručnog usavršavanja, koje bi u idealnom slučaju trebale biti dostupne tokom cijele školske godine:



1. Osiguranje specifičnih informacija o sindromu:

- fenotipske karakteristike Down sindroma;
- uticaj Down sindroma na učenje, fokusiranje na snage i strategije rada za rješavanje izazova i
- uspostavljanje produktivnog ponašanja u učenju, kao i za sve učenike u odjeljenju, uključujući i to kako nastavni tim može da omogući pozitivne interakcije s vršnjacima.

2. Fokus na akademsko učenje i prilagođavanje nastavnog plana i programa:

- angažovanje u stručnom usavršavanju koje ima za cilj pitanja prilagođavanja nastavnog plana i programa, a ne informacije specifične za sindrom i
- mogućnosti angažovanja u zajednici za razmjenu iskustava iz prakse (Wenger, 1998) s drugim kolegama i mentorima ili savjetnicima za podršku u učenju.

3. Razmjena postignuća:

- mogućnosti razmatranja o razvoju inkluzivne prakse nastavnika i
- mogućnosti razmjene znanja s drugim nastavnicima, naročito ako učenici s Down sindromom budu sljedeće godine pohađali nastavu kod drugog nastavnika.

4.1.3 Nastavnici specijalne nastave

Neki nastavnici mogu pohađati postdiplomski studijski program kako bi postali kvalificirani nastavnici specijalne nastave (Florian, 2012) i za podučavanje učenika s Down sindromom. Nastavnici specijalne nastave mogu da pomažu nastavnicima u redovnom odjeljenju s učenicima s invaliditetom, čime postaju vitalan dio zajednice za razmjenu iskustava iz prakse. U nekim državama ovi nastavnici specijalne nastave zaposleni su u centrima za obrazovanje ili u udruženjima osoba s Down sindromom, te su tako raspoloživi za pružanje podrške nastavnicima na svim područjima, u skladu s potrebama. Nastavnici navode potrebu za specifičnim informacijama o sindromu, podršci u kreiranju prilagođenog nastavnog plana i programa, strategijama podrške u ponašanju i pristupa upravljanja učionicom (Faragher i Clarke, 2016).

Studij specijalne nastave treba da osposobi stručnjake za pomoć svojim kolegama u ovim aspektima. Nastavnicima specijalne nastave je potrebna obuka iz strategija mentorstva, pristupa u izgradnji zajednica za razmjenu iskustva iz prakse i kako da usmjeravaju nastavnike da rade u timovima i s porodicama (Robinson, 2017; Staples i Diliberto, 2010). Opsežne mogućnosti rada s osobama s Down sindromom različite starosne dobi i učenja od njih trebale bi omogućiti da prakse podrške u učenju budu zasnovane na proživljenim iskustvima (Forlin et al., 2007).

Ukratko, postdiplomski studij specijalne nastave za rad s učenicima s Down sindromom treba da sadrži:

- specifične informacije o sindromu;
- strategije za podršku u ponašanju;
- strategije upravljanja inkluzivnim učionicama;
- strategije mentorstva;
- podrška nastavnicima za vođenje timova i rad s porodicama i
- opsežna stručna/terenska iskustva s osobama s Down sindromom.

4.2 PLANIRANJE NASTAVE

Učinkovita inkluzivna nastavna praksa potkrijepljena je stavovima nastavnika prema inkluzivnom odgoju i obrazovanju. Stavovi su jako važni, a negativni stavovi nastavnika mogu utjecati na reakciju učenika na osobe s invaliditetom u odjeljenjima (Jordan et al., 2009). Neophodno je da se nastavnici i direktori škola suoče s tim stavovima i da pokažu da uspješno uključivanje daje dobre rezultate (Jordan et al., 2009).

Inkluzivna odgojno-obrazovna praksa nije tehnički proces ili postupak. Umjesto toga, potrebno je zajedničko rješavanje problema. Kroz razvoj kulture zajedničkog rješavanja problema, istraživanje pokazuje da rad na uključivanju svih učenika dovodi do poboljšanih ishoda svih učenika (Florian, 2012; Jordan et al., 2009). Ovaj pristup orijentisan ka rješavanju problema u temelju je stručno strukturisano učenje i glavni je faktor u poboljšanju cjelokupnog školovanja, kao što su primijetili Ainscow i Sandill, „učenici će vjerojatno biti uspješniji u školi ako su njihovi nastavnici aktivno uključeni u učenje kako podučavati u lokalnom kontekstu škola“ (2010: 409).

Ovaj odjeljak Smjernica daje uputstva za planiranje inkluzivnog odgoja i obrazovanja učenika s Down sindromom uz pretpostavke da „obrazovno programiranje i planiranje moraju započeti iz ugla postojanja kompetencija“ (Toson, Burrello i Knollman, 2012: 503).

4.2.1 Planiranje inkluzivne prakse

Inkluzivni odgoj i obrazovanje kao filozofija i praksa izbjegavaju težište staviti na neke učenike koji su drugačiji od ostalih u odjeljenju i kojima je potrebna dopunska nastava. Umjesto toga, pažnja se posvećuje prilagođavanju za učenje i strukturisanom kurikulumu koji je pogodan za učenje svih učenika u odjeljenju. Kao što Florian objašnjava,

[Učinkoviti nastavnici inkluzivnog obrazovanja] promijenili su način na koji razmišljaju o konceptu inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Umjesto da se prilagođava razlikama učenika, oni se usmjeravaju na širenje onoga što je dostupno svima. Ovaj fokus na učenju kao zajedničkoj aktivnosti suptilan je, ali važan pomak u razmišljanju o individualnim razlikama među učenicima, i na taj način izbjegava potencijalno negativne posljedice tretiranja nekih učenika kroz vizuru i etiketu različitih. (Florian, 2012: 277)

Tehnike planiranja u učionicama, kao što je okvir Univerzalnog dizajna za učenje (UDL) (Rose, Gravel i Gordon, 2014) podupiru inkluzivnu praksu. Osmišljavajući prilagodbe za učenje lekcije dostupne i korisne svakom učeniku, nastavnici razvijaju nastavne pripreme koje uvažavaju različite sposobnosti i izazove s kojima se svi učenici suočavaju, smanjujući potrebu za dodatnim prilagodbama.

Važan koncept u inkluzivnoj praksi je realizaciju kurikuluma na godišnjem nivou s prilagodbama (Spooner i Browder, 2006), poznat i kao kurikulum 'prilagođen dobi'. U ovom pristupu nastavnik u učionici započinje planiranje s materijalima kurikuluma utvrđenim na nivou godine u razredu. Tada se planiraju odgovarajuće prilagodbe, uzimajući u obzir predviđene potrebe različitih učenika u razredu i pažljivo pazeći na prilagodbe navedene u Individualnim planovima i programima. Poticaji za omogućavanje osmišljeni su kako bi pomogli učeniku da može sudjelovati u zadatku, ali nude se tek nakon što učenik ukaže na potrebu za ovom podrškom. Poticaji za proširenje osmišljeni su tako da učenicima pruže izazov i veći stepen vremenskog okvira da prijeđu zadani zadatak. Ovo je poželjnije od dodjeljivanja zadataka s viših godine što bi posljedično dovelo do dosade u sljedećim razredima. Primjere ovog pristupa u kontekstu matematike razvili su Sullivan i suradnici (Sullivan, Mousley i Zevenbergen, 2006). Mitchell i kolege u pregledu istraživanja identificirali su sljedeće pristupe prilagodbi i modifikaciji kurikuluma:

Da bi kurikulum bio dostupan, treba razmotriti sljedeće alternative u vezi sa sadržajem, nastavnim materijalima i odgovorima koji se očekuju od učenika:

- a. preinake (npr., računalni odgovori umjesto usmenih odgovora, povećanje ispisa),
- b. zamjene (npr., Brajevo pismo za pisane materijale);
- c. propusti (npr., izostavljanje vrlo složenog rada) i
- d. naknade (npr., vještine samopomoći).

Ostale izmjene mogu uključivati:

- a. očekujući isto, ali samo manje,
- b. usmjeravanje kurikuluma smanjenjem njegove veličine ili širine,
- c. postavljanje iste aktivnosti, ali unošenje ciljeva IPP-a i
- d. preklapanje nastavnih planova i programa kako bi se učenicima pomoglo da shvate veze između različitih predmeta, naprimjer. (Mitchell, Morton i Hornby, 2010: 51)

Praćenje pristupa prilagođavanja kurikuluma za razinu godine dovelo je do izvanrednih rezultata na području matematike. Prijavljeni su primjeri učenika s Down sindromom koji nisu pokazali postizanje jednostavne aritmetike postizanjem ciljeva učenja u područjima poput algebre i trigonometrije (Faragher, 2014; Monari Martinez, 1998; Monari Martinez i Pellegrini, 2010). Važno je napomenuti da su ovi učenici podržani upotrebom kalkulatora po potrebi.

4.2.2 Strategije za podršku učenju

Učenje učenika s Down sindromom u redovnoj nastavi poboljšat će se dobrim podučavanjem i pravom podrškom. U osnovi, najvažniji faktor inkluzivnog odgoja i obrazovanja jeste primjena učinkovitog podučavanja, kao što su primijetili Jordan i suradnici, „učinkovita je nastava učinkovita intervencija za sve učenike“ (Jordan et al., 2009: 536) i podupire nalaze istraživanja da visokokvalitetni inkluzivni odgoj i obrazovanje koriste svim učenicima (Hehir et al., 2016).

Učenici s Down sindromom dobit će učinkovitu podršku usmjerenu na individualne potrebe. U skladu s inkluzivnom praksom, svim učenicima u odjeljenju treba biti dostupna dodatna podrška i prilagodbe ako ih žele iskoristiti (Florian, 2012). Sljedeće podrške identifikovane su iz opsežnih dokaza u praksi, koji su učinkoviti za mnoge učenike s Down sindromom. Važno je ponoviti da su učenici s Down sindromom pojedinci, a nastavnici bi trebali utvrditi jesu li im ove ili druge podrške potrebne. U učionici će učenicima s ograničenjima kratkotrajnog pamćenja možda trebati praktična podrška koja zahtijeva produbljenu pažnju i slušanje, kao što su rasprave cijelog razreda, slušanje priče, sudjelovanje na školskim skupštinama i odgovaranje na duge rečenice ili složene zahtjeve. Učinkovite strategije uključuju upotrebu:

- vizuelnu podršku za usmjeravanje pažnje;
- vizuelne skele, kao što su fotografije i slike za podršku podučavanju jezika;
- uobičajena pomagala u učionici poput brojevnih linija, kalkulatora, slova, grafikoni, rešetke i dijagrami (dostupnost ove podrške smanjuje opterećenje učeničke radne memorije i vizuelne podrške, poput grafikona sa slovima i brojevima) mogu se pričvrstiti na dječiji stol ili držati na poleđini radne bilježnice starijeg učenika);
- uobičajeno dostupni alati, poput upotrebe kalendara na pametnim telefonima za raspored u učionici (to podržava pažnju i pruža mogućnosti za vještinu s uređajima u uobičajenoj upotrebi);
- modeli izvedenih radova kao vodiča, tamo gdje je to potrebno.



4.2.3 Individualno planiranje

Praksa izrade individualnih planova i programa (IPP) za učenike s invaliditetom nastala je u Sjedinjenim Državama 1970-ih (Mitchell et al., 2010), a sada je uobičajena praksa u mnogim zemljama svijeta (King, Ni Bhroin i Prunty, 2018). U posljednje vrijeme IPP se kritizira zbog učvršćivanja teorijske perspektive koja se kosi s inkluzivnom praksom s naglaskom na individualne razlike koje zahtijevaju sanaciju (Shaddock, MacDonald, Hook, Giorcelli i Arthur-Kelly, 2009). U pregledu literature koji su proveli Mitchell i suradnici (2010) identificirane su tri glavne kritike IPP-a: (i) neprimjeren uticaj na psihologiju ponašanja gdje se učenje svodi na postizanje sastavnih dijelova; (ii) pretjerano naglašavanje pojedinca, suprotno ciljevima inkluzivne prakse i (iii) nedokazana djelotvornost, kada osim planova ponašanja koji imaju određenu bazu dokaza, ne postoje dokazi o učinkovitosti IPP-a.

Individualno planiranje uobičajen je pristup, stoga je važno osigurati da postupak planiranja slijedi načela najbolje prakse. Sljedeće preporuke proizlaze iz dokaza istraživanja, politike i prakse.

- Planovi se moraju razvijati u saradnji, uključujući porodicu, i s učenicom kao ključnim članom. Sastanci za planiranje trebaju se organizirati u prikladno vrijeme za porodicu, a ne uvrijeme koje odgovara školskom osoblju. Planiranje bi, također, trebalo uključiti doprinos drugih resursa ako su uključeni u podršku učenju djeteta, poput terapeuta i stručnjaka za podršku učenju.
- Uključivanje učenika u planiranje sastanaka mora biti omogućeno i može poslužiti kao razvoj sposobnosti u samozastupanju. Učenicima se može pružiti podrška u razumijevanju planiranja sastanaka i poboljšanju njihove uključenosti. Gibbons i suradnici (2016: 89) napominju da „korištenje jasnog i jednostavnog jezika razumljivog učeniku, izravno obraćanje učeniku i priprema učenika prije sastanka može pomoći u poboljšanju uspjeha učenika i povećanju samoodređenja“.
- Učenike se može ohrabriti da postave vlastite ciljeve učenja koji bi mogli biti generičke vještine učenja, poput održavanja usmenih prezentacija ili identificiranja ključnih riječi u rečenici. Nastavnici tada te ciljeve mogu složiti u planiranje kurikuluma.
- Planove treba redovno pregledati i ciljeve ne treba prenositi s jednog plana na drugi. To osigurava da je plan ‘živi’ dokument koji istinski podržava učenje. Ciljevi koji nisu postignuti proučavaju se kako bi se shvatilo razlog njihovog neostvarivanja.
- Cjelokupno osoblje uključeno u proces planiranja (uključujući sve nastavnike u razredima u srednjim školama) trebalo bi da se stručno usavršava (Stephenson i Carter, 2015) s naglaskom na razvoj IPP-a i načinima saradnje s porodicom.
- Planovi trebaju biti sveobuhvatni za svaki oblik školskog učenja, uključujući socijalno (socijalno uključivanje i prijateljstva) i akademsko učenje te imati predložene prilagodbe. Planiranje tranzicije za učenike u odgovarajućoj dobi trebalo bi biti uključeno u plan. (Za strategije planiranja, pogledajte Browder i Spooner, 2014).

4.3 PODUČAVANJE U INKLUZIVNOJ UČIONICI

Inkluzija učenika s Down sindromom u redovne učionice iziskuje slična razmatranja kao i kada se radi o radu u bilo kojem drugom odjeljenju. Djelotvorno upravljanje odjeljenjem podrazumijeva prethodno planiranje i kreiranje aktivnosti koje će podržati postizanje ciljeva učenja određene lekcije. Uzimanje u obzir pojedinaca koji čine to odjeljenje dovodi do odluka o formiranju grupa, rasporedu namještaja i vremenu, osim planiranja aktivnosti učenja. U ovom odjeljku Smjernice razmatraju dva pitanja koja brinu nastavnike kad prvi put preuzmu ovu ulogu, a to su: priprema učionice za učenje i upravljanje ponašanjem.

4.3.1 Priprema učionice za učenje

Suštinska karakteristika uspostave inkluzivne učionice jeste da se polazi od pretpostavke da svi učenici mogu učiti (Toson et al., 2012), da su svi dobrodošli i da pripadaju tu (Swinton, 2012) i da nastavnici imaju snažan uticaj na kulturu inkluzije u učionici, jer „učenici bez posebnih potreba će vjerovatnije imati pozitivne osjećaje prema učenicima s posebnim potrebama ako ih imaju i njihovi nastavnici, jer stav učitelja dijelom posreduje u prihvaćanju učenika od strane djece“ (Silverman, 2007: 42). Dokazi pronađeni u istraživanju snažno pokazuju da svi učenici imaju koristi kada im se predaje u efektivno inkluzivnim učionicama (Hehir et al., 2016).

U novije vrijeme vršena su proučavanja praksi djelotvornih učitelja u inkluzivnom odjeljenju gdje ima učenika s Down sindromom (Clarke i Faragher, 2015). U ključnim aspektima rada, nastavnici:

- eksplicitno planiraju lekciju, uključujući i zadatke koje će izvršavati asistent u nastavi;
- objašnjavaju ciljeve učenja lekcije asistentu u nastavi prije časa, uključujući rezervne planove, kao što su alternativne aktivnosti, ako se za njima ukaže potreba;
- uključuju učenika s Down sindromom u sve faze lekcije, uključujući i instrukcije cijelom odjeljenju, i oni podržavaju ove aktivnosti kroz planirane prilagodbe;
- prate učenje svih učenika u odjeljenju, uključujući i učenika s Down sindromom, tako što se kreću po učionici tokom grupnih i individualnih aktivnosti;
- vrše prilagodbe procesa učenja koje će biti dostupno svim učenicima;
- procjenjuju učenje tokom cijelog časa postavljanjem pitanja, promatrajući i prikupljajući primjere rada;
- osiguravaju prilagodbe zadatka kako bi se osiguralo da i učenik s Down sindromom može učestvovati;
- služe kao uzor poštovanja i imaju velika očekivanja od svih učenika u odjeljenju i
- pokazuju uživanje u predavanju i govore s nježnosti o učeniku s Down sindromom.

4.3.2 Ohrabrivanje ponašanja koje pogoduje učenju

Ponašanje je komunikacija i ima svoju inherentnu svrhu. Ovo je posebno tačno kada neka osoba raspolaže ograničenim verbalnim vještinama koje može iskoristiti. Ponašanje koje postiže ovu svrhu se nagrađuje, pa se time ohrabruje, što znači da će se vjerovatno ponoviti. Ponašanje koje ne postiže ovu svrhu će nestati. Ljudska bića su jako dobra u učenju iz vlastitih iskustava, pa tako nauče koje ponašanje donosi željeni rezultat.

Modeli ponašanja osoba s Down sindromom imaju neke dodatne pokretače. Već je neko vrijeme poznato da čak i vrlo mala djeca posežu za određenim ponašanjima kako bi izbjegla zadatke učenja, čak i kada su ti zadaci u okviru njihovih sposobnosti (Wishart, 1993). Drugi važan uticaj na način ponašanja jeste posljedica različitog limbičkog sistema (Zimpel, 2016), što rezultira time da emocionalni odgovor traje duže i dovodi do dugoročnih memorijskih asocijacija. Treći faktor koji treba uzeti u obzir jeste da je nivo izražajnog jezika najčešće ispod normativno očekivanog za dati uzrast. To rezultira smanjenjem sposobnosti osobe da pregovara, pa može ostavljati dojam da je tvrdoglava ili drska.

Kad se želi izgraditi način ponašanja koji podržava učenje, treba uzeti u obzir svaki od ovih faktora. Podrška pozitivnom ponašanju je pristup, zasnovan na dokazima, za koji je obuka dostupna u velikom broju zemalja. Važno se fokusirati na učenje. Ako neko ponašanje ne ometa učenje, može se ignorirati (naprimjer, ako dijete želi pisati zelenom olovkom umjesto plavom). Kada se radi o ponašanjima koja ometaju učenje, prvi korak je da se razmisli o svrsi tog ponašanja. Ne treba reagirati na samo ponašanje, jer će se time to ponašanje ojačati (čak i kazna može biti ojačanje) (Stein, 2016). Pažljivo pratiti i razmatrati kontekst u kojemu se javlja neko ponašanje.

1. Isključiti bol. Svaku promjena ponašanja (kao kad, npr., dijete koje je inače nježno udari učitelja ili drugog učenika) treba ispitati ljekar kako bi se isključio neki fizički uzrok, npr., vosak u ušima, menstrualna bol, predmenstrualna napetost (čak i prije pojave prve menstruacije) ili konstipacija.
2. Da li se radi o ponašanju s ciljem izbjegavanja? Mnoga djeca s Down sindromom (a i neki odrasli) koriste svoje socijalne vještine kako bi izbjegli bavljenje potencijalno teškim zadatkom. Nije uvijek pravi odgovor olakšati taj zadatak jer, kako se navodi u radu Wisharta (1993), ovakvo ponašanje s ciljem izbjegavanja se primjećuje i kada je zadatak unutar okvira sposobnosti djeteta. Podrška učeniku, koje god dobi, da istraje i potom davanje priznanja za postignuti rezultat, izgrađuje naviku učenja.
3. Je li osoba u nemogućnosti da pregovara? Mit vezan za Down sindrom jeste da su učenici tvrdoglavi. Tvrdoglavost je osobina koja se može opisati kao „upornost“ kod odraslih osoba bez invaliditeta i obično je pokazatelj da neka osoba neće uraditi ono što od nje traži druga odrasla osoba. U ovakvoj situaciji, jedno od rješenja može biti da se ponudi izbor. Drugo moguće rješenje jeste da se ponudi eksplicitnije objašnjenje razloga zašto se nešto traži. Treći pristup jeste da se pažljivo razmotre svi potrebni koraci za izvršenje zadatka. Možda se radi o tome da osoba ne razumije ili nije u stanju uraditi ono što se od nje traži.

Kad se radi o učenicima sa značajno izazovnim ponašanjem koje ima ozbiljan utjecaj na učenje i socijalnu inkluziju, možda će trebati potražiti pomoć psihologa koji je obučen da vrši procjenu funkcionalnog ponašanja.



4.4 PREPORUKE ZA PODUČAVANJE

23. Inicijalno obrazovanje nastavnika treba pripremiti buduće nastavnike kako da upravljaju učenjem svih učenika u inkluzivnoj učionici.
24. U trenutku kada se učitelju dodijeli odjeljenje u kojemu se nalazi i učenik s Down sindromom, treba mu ponuditi ciljano stručno usavršavanje. Prepoznato je da je u nekim zemljama dostupnost podrške ograničena; s druge strane, sve su dostupniji onlajn resursi za profesionalni razvoj.
25. Učenicima s Down sindromom treba dati priliku da uče po nastavnom programu predviđenom za njihov razred, uz potrebne prilagodbe koje će omogućiti njihov angažman na ishodima učenja.
26. Dodatna podrška i prilagodba treba biti ponuđena svim učenicima u odjeljenju, ukoliko ih žele koristiti.
27. Kada se koriste individualni planovi i programi, svi članovi nastavnog tima, uključujući i jednog člana liderskog tima škole, trebaju biti uključeni u planiranje i napredak i njegovu procjenu. U ovaj proces treba biti uključen barem jedan član porodice, odnosno zastupnik. Učenik se treba uključiti i dobiti podršku kako bi dao svoj doprinos.
28. Podučavanje u inkluzivnoj učionici zahtijeva da potrebe učenja svih učenika budu zadovoljene.
29. Ponašanje je komunikacija. Neophodno je utvrditi svrhu nekog ponašanja i djelovati na uzroke.
30. Često se djeca ponašaju tako da izbjegavaju rad, i nastavnici trebaju primjenjivati ove strategije da bi se od toga odbranili i na taj način postigli istrajnost u učenju.

31.

■ 5. SMJERNICE ZA UČENJE

Većina djece s Down sindromom treba dodatnu podršku da bi postigla optimalne rezultate u učenju u svim vrstama škola. Ove Smjernice za učenje treba čitati zajedno sa Smjernicama za vođenje i podučavanje, zato što su sva ova tri aspekta međusobno povezana. U ovom odjeljku, fokus se stavlja na to šta će učenici učiti i kako to najbolje podržati. Odjeljci su podijeljeni po nivou školovanja, jer daje kontekst u kojemu se odvija učenje.

5.1 PRIJE ŠKOLE

5.1.1 Rana intervencija

Dobri programi rane intervencije pružaju važnu osnovu za buduće odgojno-obrazovne ishode (Kendall, 2018). Programi koji pružaju informacije i podršku za porodice mogu ohrabriti uspostavljanje toplih i brižnih odnosa i mogu pomoći porodicama da se prilagode invaliditetu u vlastitim kućnim i društvenim kontekstima. Potencijalno postoje poteškoće s nekim pristupima ranoj intervenciji gdje je naglasak na popravljajući percipiranih teškoća kod djeteta (Bridle i Mann, 2000). Treba izbjeći pretjerano opterećenje porodica i podržavanje perspektive da su samo roditelji odgovorni za razvoj svog djeteta (Paige-Smith i Rix, 2006).

Svrha programa rane intervencije jeste da promoviraju optimalan rast tokom cijelog djetinjstva u osnovnim područjima razvoja: tjelesni razvoj (uključujući grubu i finu motoriku), kognitivni razvoj, jezički razvoj i socijalni i emocionalni razvoj. Istraživanja, politika i praksa već najmanje stotinu godina istražuju razne pristupe razvoju djeteta (Slee, Campbell i Spears, 2014). Pokazalo se da rana intervencija u inkluzivnom okruženju (Baker-Ericzen et al., 2009) vodi višem stepenu učenja i boljim ishodima od programa koji se provode u segregiranim okruženjima. Istraživanja, također, ukazuju na prednosti za djecu s invaliditetom u inkluzivnim okruženjima (Baker-Ericzen et al., 2009). Poznato je da aktivnosti, kao što su igra, okruženja bogata jezikom, muzikom, umjetnošću i sportom pospješuju razvoj. Osim toga, djeca uživaju u tim aktivnostima. Dragocjen pristup ranoj intervenciji podrazumijeva podršku učešću djeteta u tipičnim iskustvima za koja je poznato da promoviraju razvoj.

Radeći pregled rane intervencije, Guralnick (2017: 222) bilježi sljedeće principe prakse:

- važnost osiguranja visokog nivoa koordinacije i odgovornosti;
- individualizacija intervencijâ;
- fokusiranje na porodice;
- upotreba strategija zasnovanih na dokazima;
- uspostavljanje procedura nadzora;
- osiguranje učešća u inkluzivnim okruženjima;
- izrada programa i strategija intervencije koji su kulturološki prilagođeni i
- osiguranje dobre obučenosti stručnog osoblja.



Guralnickov model (2013) naglašava interakcije između tri bitna aspekta: društvenih i kognitivnih sposobnosti djeteta, resursa porodice i obrazaca interakcije u porodici. Iz ovog modela jasno proizlazi središnja važnost porodice. Kada terapeuti rade s djetetom izolirano od porodice, to nije najprimjereniji model intervencije. Učinkovit pristup je kada se roditelje nauči strategijama za razvoj kroz format vođene obuke gdje se usvojene tehnike mogu vježbati u porodičnom okruženju svakodnevno. Kućne posjete terapeuta, gdje je to moguće, pomažu da se porodica uključi i unapređuju ispravno provođenje intervencije. Vrijednost organizacija koje okupljaju porodice, kao što su udruženja Down sindroma, priznata je u izvještaju Rani razvoj djeteta i invaliditet: Dokument za raspravu Svjetske zdravstvene organizacije i UNICEF-a (2012).

Odlike učinkovitog inkluzivnog odgoja i obrazovanja za malu djecu s Down sindromom su:

- informacije o invaliditetu djeteta i razvojnom napredovanju, koji se koraci mogu i trebaju poduzeti i koji su resursi na raspolaganju za podršku i tretman (Svjetska zdravstvena organizacija i UNICEF, 2012: 28);
- grupe za podršku koje pružaju mogućnosti za diskusiju i za uzajamnu podršku (Svjetska zdravstvena organizacija i UNICEF, 2012: 29) i
- aktivnosti koje uzimaju u obzir razvojne razlike usljed Down sindroma, uključujući priznavanje razvojnih prednosti (Guralnick, 2017).

Primjer aktivnosti koja specifično odgovara razvojnim prednostima djece s Down sindromom je upotreba gestikulacije u komunikaciji (C. A. Wright, Kaiser, Reikowsky i Roberts, 2013). Dok većina ljudi prirodno koristi gestikulaciju u komunikaciji, moguće je da će biti potrebno roditelje naučiti kako da koriste znakovni jezik za ključne riječi i kako da tome nauče svoje dijete.

Interakcija s roditeljima utiče na usvajanje jezika (Chapman i Bird, 2012; Cologon, Wicks i Salvador, 2017) i izvršnih funkcija (Schworer, Fidler, Lunkenheimer i Daunhauer, 2018), što ukazuje na važnost podrške porodičnih interakcija uz pružanje terapije za dijete.

5.1.2. Tranzicija u školu

Jedan od ishoda uspješne rane intervencije je olakšana tranzicija u inkluzivno odgojno-obrazovno okruženje (Svjetska zdravstvena organizacija i UNICEF, 2012) koje bi trebalo biti spremno da primi i podrži sve učenike.

Roditelji u mnogim kontekstima imaju priliku izabrati koju će školu njihovo dijete s invaliditetom pohađati, ali nisu uvijek u poziciji da donesu informirane odluke, pa se zato oslanjaju na stručne savjete (Wilder i Lillvist, 2017). Stoga je ključno da stručnjaci, kao što su direktori škola i obrazovne vlasti, podrže porodice u pristupanju inkluzivnim školskim okruženjima. Ova podrška može podrazumijevati da se porodice pozivaju da prisustvuju inicijalnim posjetama školi sa zagovaračem koji je upoznat s procesima i pravima osoba s invaliditetom. Wilder i Lillvist u svom izvještaju navode da na roditelje utiču i mišljenja doktora prenesena u trenutku dijagnoze. Odluke o upisu u školu stoga se mogu donositi tokom dugog vremenskog perioda, a medicinski stručnjaci ne bi trebali davati savjete o odgoju i obrazovanju osim ako za to nemaju potrebno znanje i tačne informacije.

Kod tranzicije u mnogim fazama života pojavljuje se i pitanje resursa koji, tamo gdje ih ima, također prelaze od jednog do drugog pružatelja usluga (npr., od službe za osobe s invaliditetom do obrazovnih vlasti). To može prouzrokovati izazove i prekide u pružanju usluga i može dovesti do toga da djeca kreću u školu bez neophodne podrške (Dockett, Perry i Kearney, 2011). Osim toga, dostupne informacije kao što su procjene i dijagnostičke informacije možda neće biti adekvatno podijeljene što će dovesti do dupliranja procjena ili kašnjenja u pružanju neophodne podrške (Janus, Kopechanski, Cameron i Hughes, 2008).

Tranzicije uključuju dijete, porodicu i obrazovne kontekste (iz kojih se odlazi i u koje se ulazi). Sve ih je potrebno razmotriti. Porodicama je potrebno da budu podržane u svojim brigama za svoju djecu i cijenjene zbog znanja kojima doprinose (Dockett et al., 2011). Porodice bi, također, mogle biti zabrinute oko uticaja uspostavljanja odnosa i navika s novom školom (Wilder i Lillvist, 2017). Kod tranzicije u formalno obrazovanje važno je posvetiti pažnju izgradnji partnerstava među svim uključenim akterima. Istraživanje koje su proveli Villeneuve i kolege (Villeneuve et al., 2013) naglašava vrijednost profesionalca kojeg će imenovati škola među svojim osobljem da pruži podršku bar u prvoj godini tranzicije u školu.

Škole ne trebaju nametati proizvoljne uvjete za tranziciju u školu za učenike s invaliditetom, kao što je poludnevno pohađanje nastave, dozvoljavanje pohađanja nastave samo kad postoje sredstva za asistenta u nastavi ili pohađanje nastave samo određenim danima u sedmici. Ova praksa predstavlja oblik isključivanja.



5.2 ŠKOLA

Škola je drugi najvažniji kontekst u životu djeteta nakon porodice. Kako je ranije navedeno, prednosti odgoja i obrazovanja u inkluzivnom okruženju jasno su dokazane. Međutim, praksa odgoja i obrazovanja u lokalnoj školi nije uvijek dobro provedena, a to može dovesti do velikog opterećenja za porodicu, zbog čega će se neki odlučiti da svoje dijete premjeste u segregirano okruženje (Mann, Cuskelly i Moni, 2018). Loša praksa inkluzije ne bi trebala prisiljavati porodice da izaberu segregirana okruženja; imperativ je unaprijediti kvalitet inkluzivnog odgoja i obrazovanja. Slično tome, učenike ne treba obavezivati da ponavljaju razred zbog nedovoljnog uspjeha. Umjesto toga, potrebno je prilagoditi nastavne planove i programe (vidi 4.2.1) kako bi se učeniku omogućilo da nastavi napredovati. U ovom poglavlju Smjernica predstavljeni su nalazi iz istraživanja, politike i prakse koji pružaju podršku svima uključenima u pružanju najboljeg inkluzivnog odgoja i obrazovanja.

U redovnoj nastavi može doći do indirektnog učenja, pored onoga što je eventualno uključeno u individualne planove i programe (IPP) u područjima, kao što su društveni običaji, i u nastavnim predmetima, kao što su prirodne nauke, uključujući i učenje stranih jezika. Mogu biti potrebni kreativni pristupi nastavi, a to će vjerovatno biti korisno i za druge učenike u razredu. Sljedeće strategije pružaju podršku učenicima s Down sindromom:

- osiguranje situacija i struktura za učenje kroz imitiranje;
- svakodnevno vježbanje ciljanih vještina je ugrađeno u razredne aktivnosti koje potiču učešće;
- planirane aktivnosti koje postaju dio rutine djeteta;
- podrška za pozitivno ponašanje i za prijateljstva i
- prilagodbe koje koriste učeničke jake strane i podržavaju područja s teškoćama.

5.2.1. Osnovna škola

Učenici s Down sindromom u osnovnoj školi prvobitno se fokusiraju da nauče kako 'ići u školu', odnosno kako biti učenik u osnovnoj školi. Školske rutine razlikuju se od škole do škole, od sistema do sistema i od zemlje do zemlje, a sva djeca moraju naučiti šta se od njih očekuje. Neophodno je da ih se izričito i strpljivo uči. Ovdje će učenicima s Down sindromom biti korisna njihova izražena sposobnost učenja kroz imitaciju. Drugari (vršnjaci ili starija djeca) mogu im pomoći da razumiju šta se od njih očekuje. Pružanje prilike učenicima s Down sindromom da budu lideri također je moćna strategija. Naprimjer, kada je potrebno završiti odmor za igru i vratiti se u učionicu od njih se može tražiti da pozovu drugu djecu ili da budu prvi u redu za povratak u učionicu.

Mnogi roditelji starije djece s Down sindromom sjećaju se značajnih problema s ponašanjem koje su ispoljavala njihova djeca u ranim razredima osnovne škole. Neki od tih roditelja su u tom razdoblju ozbiljno razgovarali s osobljem škole o mogućnosti da njihovo dijete pređe u specijalnu školu. Nastavnici su ponekad strahovali da se dijete neće moći nositi sa zahtjevnijim gradivom u višim razredima i da će se problemi u ponašanju pogoršati. Iskustvo prikupljeno iz dokumentiranih iskustava nebrojene djece je da kako sazrijevaju i uklapaju se u rane razrede, tako postaju sve više sposobna da se primjereno ponašaju na nastavi i žele da ih se posmatra kao odgovorne učenike poput drugih.

Prijateljstva su važan dio osnovne škole (kao i u svakom drugom kontekstu učenja). Važno je djeci pružiti prilike da se upoznaju. Blizak nadzor odraslih za vrijeme odmora za igru može narušiti sklapanje prijateljstava. Također treba izbjegavati izoliranje djeteta u odvojene prostorije, recimo u biblioteku, za vrijeme odmora za užinu. Prilike izvan škole, kao i u aktivnostima vezanim za školu (kao što su izviđačke grupe i amatersko pozorište) mogu podržati sklapanje prijateljstava. U mnogim slučajevima mogu biti potrebne namjenske aktivnosti za pospješivanje društvenog učešća.

Bitna aktivnost učenja za djecu s Down sindromom u prvim godinama osnovne škole jeste razvijanje vještina pismenosti, naročito učenje čitanja. S ovim se obično počne prije škole, a nastavlja se tokom cijelog života (Cologon, 2013; Moni i Jobling, 2001). Za mnogu djecu je čitanje relativna prednost i čini važan temelj kada učenje čitanja zamjenjuje čitanje da bi se učilo.

5.2.2. Srednja škola

Od učenika koji su imali uspješno iskustvo i dobili odgovarajuću podršku u osnovnoj školi može se očekivati nesmetana tranzicija u inkluzivnu srednju školu. Istraživanja pokazuju da učenici s invaliditetom u srednju školu prelaze jednako dobro kao i ostali učenici (Lightfoot i Bond, 2013; Vaz et al., 2015).

Lightfoot i Bond (2013) iznose statističke podatke za Veliku Britaniju koji pokazuju da inkluzivno osnovno obrazovanje završi do 80% učenika, dok inkluzivno srednje obrazovanje završi tek njih 20-25%. Slični statistički podaci su, vjerovatno, prisutni i u drugim zemljama. Mogući razlog za to jeste uvriježeno shvatanje da je predmete iz nastavnog plana i programa srednje škole teže prilagoditi učenicima s intelektualnim teškoćama. S obzirom na manji broj učenika sa značajnim potrebama za podrškom u učenju koji pohađaju inkluzivnu srednjoškolsku nastavu, primjetni su nedostaci u stručnosti nastavnika i tradiciji prakse, iako se kroz istraživanja pojavljuju nova saznanja u ovoj oblasti (Buckley et al., 2006; Faragher, 2014; Monari Martinez i Benedetti, 2011).

Istraživanja ukazuju na značaj inkluzivnog srednjoškolskog obrazovanja (Buckley et al., 2006), uz statistički značajne pomake u komunikaciji, jezičkom izražavanju i pismenim vještinama u poređenju s obrazovanjem koje su stekli učenici specijalnih škola. Nadalje, učenici koji pohađaju redovne škole ispoljavaju manje problema u ponašanju i uživaju u prednostima poput društvenog i emocionalnog razvoja, boljih odnosa s vršnjacima i boljeg kognitivnog i psihološkog

razvoja. Po završetku srednje škole, mogućnosti za zaposlenje ili nastavak školovanja veće su kod učenika koji su pohađali inkluzivnu nastavu (Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje, 2018). Stoga je važno podsticati učenike da pohađaju inkluzivnu srednjoškolsku nastavu i podržati ih da istraju u tome do kraja srednje škole.

Razvoj pismenosti nastavlja se i tokom srednje škole. Istraživanja pokazuju da su se u tom pogledu učinkovitima pokazali popularni tekstovi (Moni i Jobling, 2008). Od koristi je i prilagođavanje tekstova koji se obrađuju u redovnoj nastavi. U mnogim zemljama se obrađuju Šekspirova djela iako se radi o tekstovima koji su nastali prije više vijekova. Ova djela se i dalje izvode u pozorištima i objavljuju kao filmovi, televizijske serije i moderne adaptacije budući da su teme koje se u njima obrađuju bezvremene te, kao takve, aktuelne i danas. Osobe s Down sindromom imaju pravo da im se omogući uživanje i u ovim sadržajima. Sadržaji se mogu prilagoditi na različite načine, npr., u vidu filmskih adaptacija, audio knjiga i predstava. To predstavlja primjer općeg principa – ako je neki sadržaj u obrazovnom smislu koristan za učenike koji pohađaju redovne škole, trebalo bi ga, uz odgovarajuće prilagodbe, učiniti dostupnim svima.



Jedno od pitanja koje može izazvati zabrinutost u srednjoškolskoj dobi jeste upravljanje seksualnim razvojem. Djevojke koje samostalno koriste toalet vjerovatno će same voditi računa i o menstrualnoj higijeni (Mills et al., 2015), ali možda neće biti u stanju navesti da imaju menstrualne bolove ili povezati ciklus s promjenama raspoloženja. Analgetici, u kombinaciji s medicinskom podrškom, mogu pomoći mladim ženama da upravljaju svojim ciklusom i da poteškoće u školovanju svedu na minimum. I muškarci i žene s Down sindromom imaju ista seksualna osjećanja kao i druge osobe u općoj populaciji. Po potrebi ih treba uputiti kako da upravljaju tim osjećanjima na kulturno prikladan način. Zabrinutost zbog neprikladnog seksualnog ponašanja mladića ponekad može rezultirati preporukama za njihov smještaj u specijalnu školu. Međutim, vjerovatnoća da će u odvojenoj školi bolje naučiti kako da na kulturno prikladan način izražavaju svoju seksualnost nije ništa veća nego u redovnim školama. Mills i saradnici navode da osobe s Down sindromom imaju pravo na „seksualno obrazovanje, uključujući savjete o ličnim odnosima i društvenim pravilima koja se tiču seksa i seksualnosti, savjete o kontracepciji i usluge podrške seksualnom zdravlju“ (Mills et al., 2015: 53). Kao i bilo koju drugu temu okviru obrazovanja, i ovu temu treba obraditi na način koji omogućava razumijevanje.

5.2.3. Tranzicija iz škole

Uključivanje u redovne osnovne i srednje škole donosi akademske koristi i povećava vjerovatnoću upisa u tercijarno obrazovanje te zaposlenja i samostalnog života (Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje, 2018). Tranzicijski programi, odnosno programi za tranziciju iz škole, povećavaju šanse za zapošljavanje nakon srednjeg obrazovanja: „Kvalitetni tranzicijski programi koji se realizuju u srednjim školama mogu povećati šanse za zapošljavanje osoba s invaliditetom“ (Ibid, 15). Ovdje je bitna riječ „kvalitetni“ te stoga na kraju odjeljka navodimo karakteristike kvalitetnih programa. Također, bitna je odrednica „mogu povećati ... zapošljavanje“ jer podsjeća na postojanje drugih faktora koji utiču na zapošljavanje. Prilikom rasprava o tranziciji iz škole od presudne je važnosti uzeti u obzir radno mjesto na koji učenik prelazi. Radna okruženja moraju biti spremna. Pored toga, radna okruženja moraju biti fleksibilna i spremna na promjenu.

U studiji kojom se istražuje učinkovitost programa pripreme za zaposlenje, Joshi, Bouck i Maeda (2012) primjećuju koristi radnog iskustva koje se stiče van nastavnog procesa (za razliku od rada koji se odvija pod okriljem škole).

S obzirom na pozitivnu korelaciju između učešća u nekom obliku radnog iskustva tokom školovanja i zaposlenja po završetku školovanja, osiguravanje radnog iskustva učenicima s blagim intelektualnim teškoćama predstavlja presudan prvi korak u nastojanju da se ovim osobama pomogne da postignu pozitivnije ishode. (str. 105)

Studija koju su proveli Siperstein, Heiman i Stokes (2014), također, prepoznaje značaj radnog iskustva u zajednici, gdje postoje mogućnosti za razvijanje neakademske osobine neophodne za zapošljavanje, poput emocionalnih vještina i vještina ponašanja. Valja napomenuti da radno iskustvo u zaštićenim radionicama ili drugim odvojenim okruženjima tokom školovanja ne pruža potrebne mogućnosti za učenje o inkluzivnom zapošljavanju, jednako kao što rad u odvojenim okruženjima ne dovodi do inkluzivnog zaposlenja.

Studija koju su proveli Baer et al. (2011) preporučuje da se posvećivanju obimnog vremena tranzicijskim programima u srednjoj školi pristupi oprezno, uz napomenu da je „inkluzija bila jedini prediktor programa zasnovanih na dokazima za zaposlenje učenika s IT [intelektualnim teškoćama] nakon školovanja“ (Baer, Daviso III, Fleker, McMahan Queen i Meindl, 2011: 139). Nadalje, u studiji autora Cimera (2010) primjećuje se da tranzicijski programi koje u školama realizira specijalizirano osoblje nisu učinkoviti u jednakoj mjeri kao stvarna radna praksa poput volonterskog rada, plaćenog rada i radnog iskustva. Adolescenti s Down sindromom mogu očekivati najmanje dvadeset do trideset godina aktivnog punoljetstva. Trošenje dragocjenog i ograničenog vremena u srednjoj školi na podučavanje o poslu može biti kontraproduktivno. Srednju školu treba posvetiti usvajanju gradiva predviđenog srednjoškolskim nastavnim planom i programom jer se po završetku školovanja mogućnosti za usvajanje tog gradiva sužavaju. U studiji kojom se istražuje razumijevanje raspoloživih opcija po završetku srednje škole, Gibbons et al. (2016) iznose prijedloge za poboljšanje tranzicijskih programa. Informacije o mogućnostima za zapošljavanje i studiranje nakon srednjoškolskog obrazovanja (uključujući tercijarne studije) treba da pružaju savjetnici za profesionalno usmjeravanje. Primijećeno je da roditelji imaju značajan uticaj na odluke o karijeri, pa bi trebalo osigurati metode koje će im omogućiti pristup ovim informacijama.

Preporuke za kvalitetne tranzicijske programe

- **Gdje** – ako je moguće, u zajednici (radno iskustvo, volonterski rad, plaćeni rad...) (Cimera, 2010).
- **Šta uključiti**
 - informacije o poslijesrednjoškolskom obrazovanju, uključujući programe tercijarnog i stručnog obrazovanja i
 - „namjerno pomagati učenicima da steknu ne samo radno iskustvo već i saznanja o različitim vrstama poslova, zahtjevima radnih mjesta i svrhama određenih poslova“ (Gibbons et al.: 89).
- **Ko** – treba da ga realizuju redovni nastavnici u školama, a ne nastavnici specijalne nastave. Gdje postoje školski pedagozi ili savjetnici koji pružaju savjete o planiranju karijere učenicima bez invaliditeta treba te usluge da pružaju i učenicima s invaliditetom (Gibbons et al., 2016).



5.3 POSLIJE ŠKOLE

Po završetku školovanja vjerovatnoća da će se upisati u poslijesrednjoškolsko obrazovanje te da će se zaposliti i živjeti samostalno veća je kod učenika s invaliditetom koji su bili uključeni u redovno školsko obrazovanje (Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje, 2018). Doživotno učenje treba da bude dostupno svima, pa tako i osobama s Down sindromom. Mogućnosti za nastavak učenja, kako u formalnom, tako i u neformalnom okruženju, mogu biti manje dostupne odraslim osobama s Down sindromom, zbog čega će možda biti neophodno planiranje kontinuiranog obrazovanja.

U ovom odjeljku dokazi proistekli iz istraživanja, politike i prakse dovode do Smjernica o učenju odraslih. U nekim su zemljama dostupne mogućnosti za studiranje i sticanje univerzitetske diplome (Hendrickson, Carson, Woods-Groves, Mendenhall i Scheidecker, 2013; Izuzquiza Gasset, 2012; O'Brien et al., 2009; Rillotta, Arthur, Hutchinson i Raghavendra, 2018; Ryan, 2014; Uditsky i Hughson, 2012). Obično su dostupniji programi stručnog osposobljavanja, od kojih mnogi po završetku omogućavaju sticanje strukovnih diploma i drugih oblika akreditacije radi zapošljavanja. Istraživanja rađena specifično s učesnicima koji imaju Down sindrom nema mnogo, mada ih je više u široj oblasti koja se bavi intelektualnim teškoćama. Učenje se odvija i u drugim životnim kontekstima, poput radnog mjesta i rekreativnih aktivnosti.

5.3.1. Tercijarno i stručno obrazovanje

Uobičajeni zaključak jeste da postoji pozitivan odnos između obrazovanja poslije škole i zapošljavanja osoba s intelektualnim teškoćama (vidi, naprimjer, Grigal, Hart i Migliore, 2011; Moore i Schelling, 2015; Zafft, Hart i Zimbrich, 2004). Uditsky i Hughson iskazuju vrijednost inkluzivnog odgoja i obrazovanja različitih oblika nakon srednje škole, napominjući da se ono „pokazalo važnim i učinkovitim sredstvom za prelazak učenika s IT [intelektualnim teškoćama] u odraslu dob“ (2012: 298). Dalje, oni tvrde da bi principi, koji proizlaze iz dokaza prikupljenih u istraživanjima, a koji podržavaju inkluzivno osnovno i srednje obrazovanje, trebali biti temelj obrazovanja poslije srednje škole.

Tercijarno obrazovanje (studij na fakultetu) sve je više moguće za učenike s Down sindromom. Kao što je navedeno u podnaslovu 4.2.3, u srednjoj školi učenicima treba dati informacije i nadu da tercijarno obrazovanje postoji i da je to mogućnost koja postoji za njih, ako se odluče za njega. Prepoznavanje mogućih prepreka, poput kvalifikacija stečenih u srednjoj školi i rad na prevladavanju tih zapreka važan je dio planiranja tranzicije.

Što se tiče opće populacije, putevi ulaska u tercijarno obrazovanje mogu biti direktno iz škole ili putem formalnih ili neformalnih programa pripreme za tercijarno obrazovanje. Stoga postoje tri moguće grupe koje bi mogle imati utjecaja na podršku tom vidu obrazovanja ili ometanje pristupa tom obrazovanju: škole iz kojih učenici izlaze, agencije za podršku/posrednici i univerzitet koji prima te učenike. Uvjerenje da osobe s intelektualnim teškoćama mogu imati koristi od učešća u visokom obrazovanju vjerojatno će biti važno u motivaciji da se pojedincima pomogne da se pripreme i dobiju pristup predavanjima i studijskim programima (Sheppard-Jones, Kleinert, Druckemiller i Ray, 2015).

Moguće su tri vrste obrazovanja nakon srednje škole (Hart, Grigal, Sax, Martinez i Will, 2006):

1. Posebna, naročito osmišljena predavanja za grupe s intelektualnim teškoćama;
2. Programi (nebodovni) u kojima studenti s intelektualnim teškoćama pohađaju predavanja ali ih se ne ocjenjuje;
3. Upis u redovne programe, gdje studenti s intelektualnim teškoćama pohađaju programe s prilagodbama u izvođenju i ocjenjivanju prema potrebi, kako bi ih se podržalo u postizanju istih ishoda učenja koji su utvrđeni za sve studente.

Programi su, po svemu sudeći, najčešća mogućnost dostupna na nivou fakulteta, uz pojavu nekih istraživanja o iskustvima zaposlenika, studenata s intelektualnim teškoćama i drugih studenata (O'Connor, Kubiak, Espiner i O'Brien, 2012; Rillotta et al., 2018). Uticaj na predavače i ostale studente, također, postaje predmetom istraživanja. May (2012) je utvrdio da inkluzivni predmeti na koledžima među ostalim studentima potiču pozitivne stavove o prihvaćanju i uvažavanju različitosti. Uticaj na nastavno osoblje istražili su O'Connor i dr. (2012) koji su primijetili spremnost predavača da izrade pristupačniju nastavnu praksu. To se poklapa s istraživanjima u osnovnoj i srednjoj školi koja ukazuju na to da učinkovita inkluzivna praksa dovodi do poboljšanja za sve učenike u školi (Hehir et al., 2016).

Studija Grigala et al. (Grigal, Hart i Weir, 2012) otkrila je da većina programa koji se nude u Sjedinjenim Državama naglašava samostalan život i pripremu za zapošljavanje sa smanjenim fokusom na akademske ciljeve. Smatra se da je to u suprotnosti s univerzitetskim programima koji se nude studentima bez intelektualnih teškoća. Zapošljavanje i samostalan život iskazani su ciljevi mnogih osoba s intelektualnim teškoćama, međutim, vrijednost učenja zbog samog učenja o temama od interesa poštuje se u općoj zajednici i ne bi se smjela umanjiti za osobe s intelektualnim teškoćama.

Naravno, za studente koji pohađaju univerzitet postoje ishodi izvan akademskog učenja. Studenti su uključeni u fakultetski život, uče uz podršku mentora (akademske i socijalne) (Jones i Goble, 2012), imaju priliku učlaniti se u klubove i druge organizacije koje okupljaju osobe sa zajedničkim interesovanjima i možda će imati priliku steći radno iskustvo i praksu. Uditsky i Hughson (2012), također, primjećuju da se porodični kontekst može promijeniti ondje gdje član porodice s IT postane student fakulteta ili koledža.

Mogućnosti za studente s intelektualnim teškoćama da studiraju na nivou fakulteta trenutno su ograničene. Politike u mnogim zemljama podržavaju inkluzivnu praksu na tercijarnom nivou, ali dokazi iz istraživanja i prakse i dalje su ograničeni. Ovisno o daljem istraživanju kroz iskustvo neke od preporuka su:

1. Uspostavljanje programa. Univerzitetima će možda trebati poticaji ili obavezne politike da bi pokrenuli program jer studenti s intelektualnim teškoćama i Down sindromom nisu njihova ciljna populacija.
2. Pružanje informacije o programima učenicima s Down sindromom i drugima koji mogu uticati na njihove odluke, uključujući roditelje, školske savjetnike za posao i agencije za podršku osobama s teškoćama.
3. Osiguravanje i osposobljavanje mentora za akademsku i socijalnu podršku.



5.3.2. Učenje na radnom mjestu

Prednost zaposlenja je neprekidna prilika i, zapravo, uvjet za učenje. Učenje se može događati posredno, dok zaposlenici rade na pristupu zadacima ili izričito, naprimjer, kada se instalira nova mašina za fotokopiranje i zaposlenici se obučavaju za njeno korištenje. Pokazalo se da posebno osposobljavanje i podrška na radnom mjestu imaju pozitivan uticaj na ishode zapošljavanja zaposlenika s intelektualnim teškoćama (Kaya, 2018).

Proces pružanja podrške odraslim osobama s intelektualnim teškoćama da steknu i zadrže zaposlenje kod inkluzivnog zapošljavanja se istražuje. Nekad se mislilo da bi zapošljavanje u izdvojenim okruženjima moglo dovesti do inkluzivnog zapošljavanja, međutim, istraživanja ukazuju na suprotno. „Kreatori politike moraju spoznati da zaštićeno zapošljavanje nije stepenica ka zapošljavanju u konkurentnom okruženju.“ (Siperstein et al, 2014: 165).

Podrška zaposleniku s intelektualnim teškoćama u inkluzivnom zapošljavanju može uključivati obuku na licu mjesta koji vrši trener za posao (Noonan Walsh, Lynch i deLacey, 1994). Učinkovitost ovog pristupa dobro je istražena i utvrđena je vrijednost finansirane podrške vlasti ili drugih agencija (Wehman, Chan, Ditchman i Kang, 2014).

Međutim, Fillary i Pernice (2006) upozoravaju na sljedeće: uobičajene prakse mogu loše uticati na socijalnu uključenost na radnom mjestu. Uvodnu ili orijentacijsku obuku trebali bi provoditi stalno zaposleni u poduzećima ili organizacijama, a ne samo treneri vanjskih agencija. Raspored sa skraćenim radnim vremenom i povremeni rad mogu dovesti do nepristvovanja sastancima zaposlenika i ostalim obukama na radnom mjestu, pa treba preduzeti korake kako bi se osiguralo da su svi zaposlenici uključeni u obuke. Slično tome, provjere učinka, mogućnosti za priznanje zalaganja i unapređenja treba planirati i provoditi nadređeni u poduzeću ili organizaciji, a ne vanjska agencija. Uključivanje u društvene funkcije još je jedan aspekt zapošljavanja koji podrazumijeva socijalno uključivanje i mogućnost učenja. Može se javiti potreba za posebnim planiranjem kako bi se osiguralo da zaposlenici s intelektualnim teškoćama mogu učestvovati u tome.

Pristupi obuci na radnom mjestu mogu zahtijevati posebne nastavne tehnike, međutim, one ne moraju biti skupe i zahtijevati veliki broj stručnog osoblja da bi se provele. Becerra i kolege (Becerra, Montanero i Lucero, 2018) pokazali su efikasnost davanja grafičkih uputa odštampanih na karticama, koje nakon kratke obuke omogućuju progresivan razvoj samostalnosti radnika. Ovaj način se pokazao efikasnijim od usmenih uputa zatraženih od kolega.

Također se proučavala upotreba skupljih vidova podrške, poput videomodeliranja, uz mješovite rezultate (Allen, Burke, Howard, Wallace i Bowen, 2012; Goh i Bambara, 2013). Videomodeliranje je tehnika koju najbolje podržavaju druge tehnike, kao što su povratne informacije i vježbe, kao i audiosinhronizacija. Sofisticiraniji pristupi obuci pomoću uređaja, tableta i slušalica s tehnologijom bluetooth pokazali su se efikasnim (Cavkaytar, Acungil i Tomris, 2017). Međutim, uspješan prenos u kontekst u stvarnom vremenu imao je mješovite rezultate. Javlja se i korištenje virtualne stvarnosti (Koplick i Beaumont, 2018), iako dokazi iz istraživanja tek trebaju biti utvrđeni. Moguće su koristi od upotrebe ovih tehnologija tamo gdje je učenje u kontekstu teško ili opasno. Međutim, općenito, učenje u kontekstu eliminira potrebu za dodatnom obukom radi prijenosa znanja.

Implikacije za obuku na radnom mjestu su:

- trajnu obuku trebaju provoditi nadređeni koji su stalni zaposlenici poduzeća ili organizacije, a ne vanjski treneri za posao;
- vanjski treneri za posao mogu biti od pomoći u pružanju podrške zaposlenima na radnim mjestima za obučavanje zaposlenika s Down sindromom i praćenje učinka;
- efikasna su jednostavna pomagala i tehnike uz korištenje manje napredne tehnologije. Vizuelna pomoć, poput fotografija štampanih na karticama, omogućuju radnicima da postanu samostalni nakon početne buke.

5.3.3. Cjeloživotno učenje

Prve bebe rođene u doba nakon trenda smještanja u institucije u mnogim zemljama sada ulaze u četrdesete godine života. Očekivani životni vijek ove generacije produžio se u odnosu na prethodne generacije, jer svaka deseta osoba sada doživi sedamdesete (Torr et al., 2010). Utvrđena je veza između Down sindroma i demencije tipa Alzheimer (Hithersay, Hamburg, Knight i Strydom, 2017). Međutim, starenje ne mora imati negativne konotacije koje se često ističu (Burke, McCarron, Carroll, McGlinchey i McCallion, 2014). Aktivno starenje, uz mogućnosti nastavka učenja, dovodi do poboljšane kvalitete života odraslih s Down sindromom. Prilike za cjeloživotno učenje „obogaćuju i nude smislene aktivnosti koje mogu pomoći u suzbijanju usamljenosti i drugih osjećaja nezadovoljstva ili dosade“ (Fesko, Hall, Quinlan, i Jockell, 2012: 503). Odavno je utvrđeno da se osobe s Down sindromom, bez drugih komplicirajućih stanja, nastavljaju intelektualno razvijati kroz odraslu dob (Moni i Jobling, 2001).

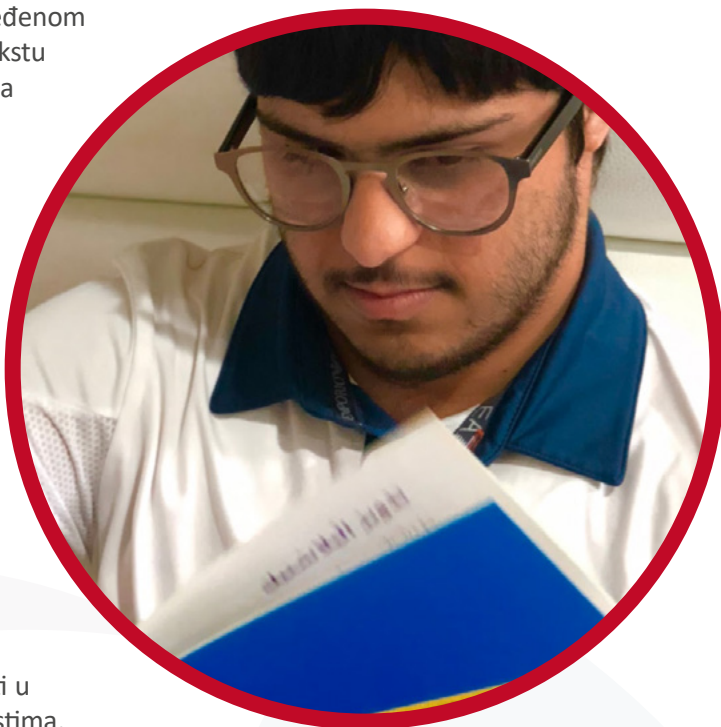
Napravljeno je jedno manje istraživanja o tome koji bi aspekti obrazovanja odraslih bili od najveće pomoći. Neke rane studije ukazale su na potrebu za osnovnim obrazovanjem i vještinama planiranja budžeta (McCausland et al., 2010; McConkey, 1998). Istraživanje provedeno na starijim osobama s intelektualnim teškoćama donosi nalaze iz vremena kada je školovanje učenika s intelektualnim teškoćama bilo ograničeno, a inkluzivno školovanje bilo je posebno rijetko. Potrebu za individualnim, personaliziranim obrazovanjem uočio je McConkey (1998) i možda je to način da se identificiraju određena područja života gdje postoji potreba za njim ili gdje bi osoba željela razviti dodatna znanja ili vještine. Nadalje, Faragher je primijetio da brzi tehnološki napredak koji se događa u cijelom društvu zahtijeva promjenu onoga što je obuhvaćeno funkcionalnim programima ili programima životnih vještina (Faragher, 2019).

Većina studija o učenju odraslih istraživala je razvoj pismenosti i utjecaje na druge aspekte života (Lynch, 2013; Moni i Jobling, 2001, 2008; Moni, Jobling, Morgan i Lloyd, 2011; Morgan, Moni i Cuskelly, 2013). Važnost razvoja pismenosti za prijateljstvo i druga područja socijalne uključenosti impliciraju štetu koja nastaje ako nisu dostupne mogućnosti za nastavak učenja i razvoja pismenosti (Forts i Luckasson, 2011). Pitanje koje se javlja u odrasloj dobi (a često i prije) jeste pronalazak razvojno i socijalno prikladne aktivnosti opismenjavanja (Moni et al., 2011). Moni i Cuskelly (2008) zagovaraju upotrebu tekstova iz popularne kulture.

Odrasli s Down sindromom koriste se nizom strategija opismenjivanja (Morgan et al., 2013) koje su mogli naučiti ili u školi ili u određenom kontekstu i koje su, vjerovatno, bile prilagođene kontekstu u kojem su korištene. Morgan i kolege radili su s odraslima s Down sindromom kao partneri na istraživanju i utvrdili da su vizuelni tekstovi, kao što su fotografije pored napisanih riječi, bili posebni korisni kao podrška razvoju značenja u kontekstu. Važno otkriće ovog istraživanja jest da će odraslima s Down sindromom možda i dalje trebati pomoć u korištenju strategija opismenjivanja koje su, možda, samo djelomično savladali u školi. Primjer je usmjerenost čitanja teksta (primijećeno je da su oni koji su učestvovali u studiji čitali riječi nasumice kad je tekst bio težak).

Studija je istraživala prakse opismenjivanja u kontekstu po izboru učesnika, pa tako pruža dokaze o situiranoj prirodi prakse opismenjivanja. Uočene su poteškoće u prenošenju strategija naučenih u školi u drugi kontekst, a to sugerira da se kontinuirano učenje pismenosti u odrasloj dobi može učinkovito poduzimati u samim kontekstima, kad se ukaže potreba, a poduku daju kolege.

Ograničen je broj studija o područjima izvan pismenosti. Faragher i Brown (2005) proučavali su vezu između upotrebe matematike u životnim kontekstima (računanje) i kvalitete života. Razvoj matematičke pismenosti može zahtijevati posebno planiranje za osobe s intelektualnim teškoćama, jer mogućnosti za njen posredni razvoj mogu biti ograničene (Faragher, 2010). Finansijska pismenost česta je briga osoba s intelektualnim teškoćama, a posebno s Down sindromom. Elementi starog nastavnog plana i programa, poput brojanja kovanica i računanja kusura, nisu važni u zemljama s elektronskim bankarstvom i digitalnim finansijama (Faragher, 2019). Od presudne su važnosti sveobuhvatni koncepti poput planiranja budžeta, štednje, potrošnje, zarade od kamata i posuđivanja novca. To bi trebalo podučavati kao koncepte, a ne oslanjajući se na određene tehnike koje bi s vremenom mogle zastarjeti. Korištenje matematičkih alata, poput bankomata, internetskog bankarstva i tabela za budžet, eliminira potrebu za računanjem. Gotovo sve odrasle osobe u općoj populaciji trebaju finansijske savjete, posebno oko kompleksnih oblasti, kao što su oporezivanje i štednja za penziju. Tako i osobe s Down sindromom trebaju savjete onih kojima vjeruju. Nažalost, osjetljivi su na finansijske zloupotrebe, pa je potrebno razmisliti o strategijama za zaštitu od tog rizika (Australijska komisija za vrijednosne papire i ulaganja (ASIC), 2018). To uključuje postojanje više od jednog pouzdanog savjetnika koji nadgleda troškove i daje smjernice, koristeći podržani model donošenja odluka, kako bi se osobi s Down sindromom omogućilo da samostalno donosi odluke uz odgovarajuću podršku.



PREPORUKE ZA UČENJE

31. Rana intervencija u inkluzivnim okruženjima dovodi do obuhvatnijeg učenja i boljih socijalnih ishoda od programa koji se provode u izdvojenom okruženju. Podržati djecu da se uključe u uobičajena iskustva za koja se zna da potiču razvoj.
32. Stručno osoblje, poput direktora škola i obrazovnih vlasti, moraju podržati porodice pri tranziciji u inkluzivne odgojne-obrazovne institucije.
33. Jasno i strpljivo podučavanje uobičajenih školskih aktivnosti je od presudne važnosti.
34. Inkluzivne učionice nude mogućnosti za posredno učenje znanja vezanih za kulturu i životnu dob.
35. Učenike se mora poticati da pohađaju inkluzivnu srednjoškolsku nastavu i moraju imati podršku da je pohađaju do kraja srednje škole.
36. Srednju školu treba posvetiti podučavanju nastavnog plana i programa srednje škole jer mogućnosti učenja tog gradiva postaju ograničene nakon što prođe školska životna dob.
37. Osobe s Down sindromom imaju pravo na poduku o vezama, seksualnosti i seksualnom zdravlju.
38. Radno iskustvo u okruženju razvija neakademske osobine bitne za zapošljavanje, poput emocionalnih vještina i vještina ponašanja. Radno iskustvo u radionicama koje predstavljaju zaštićeni prostor ili drugim izdvojenim okruženjima tokom školske dobi ne pruža potrebne mogućnosti za učenje o inkluzivnom zapošljavanju.
39. Prilike za nastavak učenja u formalnim i neformalnim okruženjima mogu zahtijevati posebno planiranje i nakon školske dobi.
40. Učenicima s Down sindromom na raspolaganju treba biti obrazovanje nakon srednje škole, ukoliko žele nastaviti studirati. Treba osigurati potrebne prilagodbe i podršku, kao i za ostale nivoe obrazovanja.
41. Stalnu obuku na radnom mjestu trebali bi izvoditi nadređeni koji su stalni zaposlenici tog poduzeća ili organizacije, a ne vanjski treneri za posao.
42. Vanjski treneri za posao mogu biti korisni u pružanju podrške zaposlenima na radnim mjestima koje vrši obuku zaposlenika s Down sindromom i praćenje njihovog rada.
43. Osobe s Down sindromom, bez drugih komplicirajućih stanja, nastavljaju se intelektualno razvijati tokom odrasle dobi i trebali bi imati pristup mogućnostima za cjeloživotno učenje.
44. Stalno učenje pismenosti u odrasloj dobi djelotvorno je u životnim kontekstima, kad se za njim ukaže potreba, a mogu ga podučavati i kolege u tim kontekstima.
45. Matematičke vještine mijenjaju se s tehnološkim napretkom i odraslima s Down sindromom treba pomoći da nauče koristiti uređaje poput pametnih telefona i kompjuterskih aplikacija, u okruženjima gdje ih koristi i opća zajednica.
46. Kako bi se osobi s Down sindromom omogućilo upravljanje finansijama, vjerovatno će biti potrebna podrška odraslih osoba od povjerenja.

■ 6. LITERATURA

Ahmed, M., & Mullick, J. (2014). Implementing inclusive education in primary schools in Bangladesh: recommended strategies. *Educational Research for Policy and Practice*, 13(2), 167-180. doi:10.1007/s10671-013-9156-2

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416
doi:10.1080/13603110802504903

Allen, K. D., Burke, R. V., Howard, M. R., Wallace, D. P., & Bowen, S. L. (2012). Use of audio cuing to expand employment opportunities for adolescents with autism spectrum disorders and intellectual disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(11), 2410-2419. doi:10.1007/s10803-012-1519-7

Attwood, T., & Bland, K. (2012). Deployment and impact of higher level teaching assistants – how do small-scale local studies fit into the bigger picture? *Management in Education*, 26(2), 82-88.
doi:10.1177/0892020611431390

Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). (2011). *Australian Professional Standards for Teachers*. Retrieved from http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/apst-resources/australian_professional_standard_for_teachers_final.pdf

Australian Securities and Investment Commission (ASIC). (2018). Financial abuse. Protecting your money from others. Retrieved from <https://www.moneysmart.gov.au/life-events-and-you/families/financial-abuse>

Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in cognitive science*, 4, 417-423.

Baer, R. M., Daviso III, A. W., Flexer, R. W., McMahan Queen, R., & Meindl, R. S. (2011). Students with intellectual disabilities: Predictors of transition outcomes. *Career development for exceptional individuals*, 34(3), 132-141. doi:10.1177/0885728811399090

Baker-Ericzen, M. J., Garnand Mueggenborg, M., & Shea, M. M. (2009). Impact of trainings on child care providers' attitudes and perceived competence toward inclusion: What factors are associated with change? *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(4), 196-208. doi:10.1177/0271121408323273

Becerra, M.-T., Montanero, M., & Lucero, M. (2018). Graphic support resources for workers with intellectual disability engaged in office tasks: a comparison with verbal instructions from a work mate. *Disability and Rehabilitation*, 40(4), 435-443. doi:10.1080/09638288.2016.1258739

Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., & Webster, R. (2013). The effect of support staff on pupil engagement and individual attention. *British Educational Research Journal*, 35(5), 661-686.
doi:10.1080/01411920902878917

Bridle, L., & Mann, G. (2000). *Mixed feelings - A parental perspective on early intervention*. Paper presented at the Supporting not controlling: Strategies for the new millennium. Proceedings of the Early Childhood Intervention Australia National Conference. <http://www.riverbendds.org/eibridle.html>

Browder, D. M., & Spooner, F. (Eds.). (2014). *More Language Arts, Math and Science for Students with Severe Disabilities*. Baltimore, MA: Brookes.

Buckley, S., Bird, G., Sacks, B., & Archer, T. (2006). A comparison of mainstream and special education for teenagers with Down syndrome: implications for parents and teachers. *Down Syndrome Research and Practice*, 9(3), 54-67.

Burke, E., McCarron, M., Carroll, R., McGlinchey, E., & McCallion, P. (2014). What it's like to grow older: The aging perceptions of people with an intellectual disability in Ireland. *Intellectual and developmental disabilities*, 52(3), 205-219.

Butt, R. (2016). Teacher assistant support and deployment in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(9), 995-1007. doi:10.1080/13603116.2016.1145260

Butt, R. (2018). 'Pulled in off the street' and available: What qualifications and training do Teacher Assistants really need? *International Journal of Inclusive Education*, 22(3), 217-234. doi:10.1080/13603116.2017.1362478

Capio, C. M., Mak, T. C. T., Tse, M. A., & Masters, R. S. W. (2018). Fundamental movement skills and balance of children with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(3), 225-236. doi:10.1111/jir.12458

Cavkaytar, A., Acungil, A. T., & Tomris, G. (2017). Effectiveness of teaching cafe waitering to adults with intellectual disability through audio-visual technologies. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(1), 77-90.

Chapman, R. S., & Bird, E. K.-R. (2012). Language development in childhood, adolescence, and young adulthood in persons with Down syndrome. In J. A. Burack, R. M. Hodapp, G. Iarocci, & E. Zigler (Eds.), *The Oxford handbook of intellectual disability and development* (pp. 167-183). New York, NY: Oxford University Press.

Charleton, P., & Woodhouse, M. (2015). Vision and eye disorders. In R. W. Newton, S. Puri, & L. Marder (Eds.), *Down syndrome. Current perspectives*. (pp. 77-87). London, UK: Mac Keith Press.

Cimera, R. E. (2010). Can community-based high school transition programs improve the cost-efficiency of supported employment? *Career development for exceptional individuals*, 33(1), 4-12. doi:10.1177/0885728809346959

Clarke, B., & Faragher, R. (2015). Inclusive practices in the teaching of mathematics: Supporting the work of effective primary teachers. In M. Marshman, V. Geiger, & A. Bennison (Eds.), *Mathematics education in the margins. Proceedings of the 38th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*. (pp. 173-180). Sunshine Coast: MERGA.

Cockroft, C., & Atkinson, C. (2015). Using the Wider Pedagogical Role model to establish learning support assistants' views about facilitators and barriers to effective practice. *Support for Learning*, 30(2), 88-104. doi:10.1111/1467-9604.12081

Cologon, K. (2013). Debunking myths: Reading development in children with Down syndrome. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 130-151. doi:10.14221/ajte.2013v38n3.10

Cologon, K., Wicks, L., & Salvador, A. (2017). Supporting caregivers in developing responsive communication partnerships with their children: Extending a caregiver-led interactive language program. *Child Language Teaching and Therapy*, 33(2), 157-169. doi:10.1177/0265659016650978

Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). *General Comment No.4, Article 24: Right to inclusive education*. Retrieved from <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G16/263/00/PDF/G1626300.pdf?OpenElement>

Couzens, D., & Cuskelly, M. (2014). Cognitive strengths and weaknesses for informing educational practice. In R. Faragher & B. Clarke (Eds.), *Educating learners with Down syndrome. Research, theory and practice with children and adolescents*. (pp. 40-59). London, UK: Routledge.

de Graaf, G., & de Graaf, E. (2016). Development of self-help, language, and academic skills in persons with Down syndrome. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 13(2), 120-131. doi:10.1111/jppi.12161

de Graaf, G., van Hove, G., & Haveman, M. (2013). More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(1), 21-38. doi:10.1111/j.1365-2788.2011.01512.x

Dockett, S., Perry, B., & Kearney, E. (2011). Starting school with special needs: Issues for families with complex support needs as their children start school. *Exceptionality Education International*, 21(2), 45-61.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Evidence of the link between inclusive education and social inclusion: A review of the literature*. (S. Symeonidou Ed.). Odense, Denmark: Author.

Faragher, R. (2010). Developing numeracy to enhance quality of life. In R. Kober (Ed.), *Enhancing the quality of life of people with intellectual disabilities*. From theory to practice. (pp. 401-411). London: Springer.

Faragher, R. (2014). Learning mathematics in the secondary school: Possibilities for students with Down syndrome. In R. Faragher & B. Clarke (Eds.), *Educating learners with Down syndrome: Research, theory and practice with children and adolescents* (pp. 174-191). London, UK: Routledge.

Faragher, R. (2019). The new 'functional mathematics' for learners with Down syndrome: Numeracy for a digital world. *International Journal of Disability, Development & Education*, 66(2), 206-217. doi:10.1080/1034912X.2019.1571172

Faragher, R., & Brown, R. I. (2005). Numeracy for adults with Down syndrome: it's a matter of quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 761-765.

Faragher, R., & Clarke, B. (2016). Teacher identified professional learning needs to effectively include a child with Down syndrome in primary mathematics. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 13(2), 132-141. doi:10.1111/jppi.12159

Fesko, S. L., Hall, A. C., Quinlan, J., & Jockell, C. (2012). Active aging for individuals with intellectual disability: Meaningful community participation through employment, retirement, service, and volunteerism. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(6), 497-508.

Fillary, R., & Pernice, R. (2006). Social inclusion in workplaces where people with intellectual disabilities are employed: implications for supported employment professionals. *International Journal of Rehabilitation Research*, 29(1), 31-36.

Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's Inclusive Practice Project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275-285. doi:10.1177/0022487112447112

Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2007). An international comparison of pre-service teacher attitudes towards inclusive education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4). doi:10.18061/dsq.v27i4.53

Forlin, C., Sharma, U., & Loreman, T. (2014). Predictors of improved teaching efficacy following basic training for inclusion in Hong Kong. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 718-730. doi:10.1080/13603116.2013.819941

Forts, A. M., & Luckasson, R. (2011). Reading, writing, and friendship: Adult implications of effective literacy instruction for students with intellectual disability. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(3-4), 121-125.

Gaffney, M., Bezzina, M., & Branson, C. (2014). Leading mathematics teaching. In M. Gaffney & R. Faragher (Eds.), *Leading improvements in student numeracy*. Camberwell, Vic: ACER.

Gaffney, M., Clarke, D., & Faragher, R. (2014). The numeracy challenge: Student achievement, teacher quality, school leadership and system policy. In M. Gaffney & R. Faragher (Eds.), *Leading improvements in student numeracy* (pp. 3-23). Camberwell, Vic: ACER.

Gaffney, M., & Faragher, R. (2010). Sustaining improvement in numeracy: Developing pedagogical content knowledge and leadership capabilities in tandem. *Mathematics Teacher Education and Development*, 12(2), 72-83.

Gibbons, M. M., Hyfantis, J., Cihak, D. F., Wright, R., & Mynatt, B. (2016). A social-cognitive exploration of the career and college understanding of young adults with intellectual disabilities. *Professional School Counseling*, 19(1). doi:10.5330/1096-2409-19.1.80

Goh, A. E., & Bambara, L. M. (2013). Video self-modeling: A job skills intervention with individuals with intellectual disability in employment settings. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(1), 103-119.

Grigal, M., Hart, D., & Migliore, A. (2011). Comparing the transition planning, postsecondary education, and employment outcomes of students with intellectual and other disabilities. *Career development for exceptional individuals*, 34(1), 4-17. doi:10.1177/0885728811399091

Grigal, M., Hart, D., & Weir, C. (2012). A survey of postsecondary education programs for students with intellectual disabilities in the United States. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 223-233.

Guralnick, M. J. (2013). Developmental science and preventive interventions for children at environmental risk. *Infants & Young Children*, 26(4), 270-285. doi:10.1097/IYC.0b013e3182a6832f

Guralnick, M. J. (2017). Early intervention for children with intellectual disabilities: an update. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30, 211-229. doi:10.1111/jar.12233

Hart, D., Grigal, M., Sax, C., Martinez, D., & Will, M. (2006). *Postsecondary education options for students with intellectual disabilities (Research to Practice Brief No. 45)*. Boston: Institute for Community Inclusion, University of Massachusetts, Boston.

Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). *A summary of the evidence on inclusive education*. Retrieved from Instituto Alana: http://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf

Heifetz, R., Grashow, A., & Linsky, M. (2009). The theory behind the practice. *The practice of adaptive leadership: Tools and tactics for changing your organization and the world*. (pp. 13-40). Boston, MA: Harvard Business Press.

Hendrickson, J., Carson, R., Woods-Groves, S., Mendenhall, J., & Scheidecker, B. (2013). UI REACH: A Postsecondary Program Serving Students with Autism and Intellectual Disabilities. *Education and Treatment of Children*, 36(4), 169-194.

Hithersay, R., Hamburg, S., Knight, B., & Strydom, A. (2017). Cognitive decline and dementia in Down syndrome. *Current Opinion in Psychiatry*, 30(2), 102-107. doi:10.1097/YCO.0000000000000307

Hoskin, J., Boyle, C., & Anderson, J. (2015). Inclusive education in pre-schools: predictors of pre-service teacher attitudes in Australia. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21(8), 974-989. doi:10.1080/13540602.2015.1005867

- Izuzquiza Gasset, D. (2012). The value of educational inclusion of young people with intellectual disabilities in higher education: the Promentor program. *Bordon. Revista de Pedagogia. [Bordon. Journal of Education.]*, 64(1), 66-80.
- Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R., & Hughes, D. (2008). In transition: Experiences of parents of children with special needs at school entry. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 479-485. doi:10.1007/s10643-007-0217-0
- Jobling, A., Virji-Babul, N., & Nichols, D. (2006). Children with Down syndrome. Discovering the joy of movement. *Journal of physical education, recreation and dance.*, 77(6), 34-54. doi:10.1080/07303084.2006.10597892
- Jones, M. M., & Goble, Z. (2012). Creating effective mentoring partnerships for students with intellectual disabilities on campus. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 270-278.
- Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 55-542. doi:10.1016/j.tate.2009.02.010
- Joshi, G. S., Bouck, E. C., & Maeda, Y. (2012). Exploring employment preparation and postschool outcomes for students with mild intellectual disability. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 35(2), 97-107. doi:10.1177/0885728811433822
- Kaya, C. (2018). Demographic variables, vocational rehabilitation services, and employment outcomes for transition-age youth with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 15(3), 226-236. doi:10.1111/jppi.12249
- Keating, S., & O'Connor, U. (2012). The shifting role of the special needs assistant in Irish classrooms: a time for change? *European Journal of Special Needs Education*, 27(4), 533-544. doi:10.1080/08856257.2012.711960
- Kendall, L. (2018). Supporting children with Down syndrome within mainstream education settings: parental reflections. *Education 3-13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education., online.* doi:10.1080/03004279.2017.1412488
- King, F., Ni Bhroin, O., & Prunty, A. (2018). Professional learning and the individual education plan process: implications for teacher educators. *Professional Development in Education*, 44(5), 607-621. doi:10.1080/19415257.2017.1398180
- Koplick, S., & Beaumont, C. (2018). *My right to an education, but does virtual reality educate?* Paper presented at the Let's shake it up, human rights for everyone! Australasian Society for Intellectual Disability. 52nd Conference, Gold Coast, Australia.
- Laws, G., & Hall, A. (2014). Early hearing loss and language abilities in children with Down syndrome. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(3), 333-342. doi:10.1111/1460-6984.12077
- Lightfoot, L., & Bond, C. (2013). An exploration of primary to secondary school transition planning for children with Down's syndrome. *Educational Psychology in Practice. Theory, research and practice in educational psychology.*, 29(2), 163-179. doi:10.1080/02667363.2013.800024
- Lynch, J. (2013). A case study of a volunteer-based literacy class with adults with developmental disabilities. *Australian Journal of Adult Learning*, 53(2), 302-325.
- Maher, A., & Macbeth, J. (2013). The perspective of special educational needs coordinators working in secondary schools in North-West England. *Physical education, resources and training*, 20(1), 90-103. doi:10.1177/1356336X13496003

- Mann, G., Cuskelly, M., & Moni, K. B. (2018). An investigation of parents' decisions to transfer children from regular to special schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 15(3), 183-192. doi:10.1111/jppi.12238
- May, C. (2012). An investigation of attitude change in inclusive college classes including young adults with an intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 240-246.
- McCausland, D., Guerin, S., Tyrrell, J., Donohoe, C., O'Donoghue, I., & Dodd, P. (2010). Self-reported needs among older persons with intellectual disabilities in an Irish community-based service. *Research in Developmental Disabilities*, 31(2), 381-387.
- McConkey, R. (1998). Education for life? *British Journal of Special Education*, 25(2), 55-59.
- McGuire, B. E., & Defrin, R. (2015). Pain perception in people with Down syndrome: A synthesis of clinical and experimental research. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 9(Article 194), 1-9. doi:10.3389/fnbeh.2015.00194
- McNeill, E., Sheehan, P., & Marder, L. (2015). Hearing issues. In R. W. Newton, S. Puri, & L. Marder (Eds.), *Down syndrome. Current perspectives*. (pp. 70-76). London, UK: Mac Keith Press.
- Mills, S., Bird, G., Black, L., Ridley, V., Heslam, S., Marsden, L., . . . Straw, F. (2015). Life with and for a person with Down syndrome. In R. W. Newton, S. Puri, & L. Marder (Eds.), *Down syndrome. Current perspectives*. (pp. 23-69). London, UK: Mac Keith Press.
- Miskolci, J., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2016). Teachers' perceptions of the relationship between inclusive education and distributed leadership in two primary schools in Slovakia and New South Wales (Australia). *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 53-65. doi:10.1515/jtes-2016-0014
- Mitchell, D., Morton, M., & Hornby, G. (2010). *Review of the literature on individual education plans: Report to the New Zealand Ministry of Education*. Wellington, NZ: Ministry of Education.
- Monari Martinez, E. (1998). Teenagers with Down syndrome study algebra in high school. *Down Syndrome Research and Practice*, 5(1), 34-38.
- Monari Martinez, E., & Benedetti, N. (2011). Learning mathematics in mainstream secondary schools: experiences of students with Down's syndrome. *European Journal of Special Needs Education*, 26(4), 531-540. doi:10.1080/08856257.2011.597179
- Monari Martinez, E., & Pellegrini, K. (2010). Algebra and problem-solving in Down syndrome: a study with 15 teenagers. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 13-29. doi:10.1080/08856250903450814
- Moni, K. B., & Jobling, A. (2001). Reading-related literacy learning of young adults with Down syndrome: Findings from a three year teaching and research program. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(4), 377-394.
- Moni, K. B., & Jobling, A. (2008). A case for including popular culture in literacy education for young adults with Down syndrome. *Australian Journal of Language & Literacy*, 31(3), 260-277.
- Moni, K. B., Jobling, A., Morgan, M., & Lloyd, J. (2011). Promoting literacy for adults with intellectual disabilities in a community-based service organisation. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(3), 456-478.
- Moore, E. J., & Schelling, A. (2015). Postsecondary inclusion for individuals with an intellectual disability and its effects on employment. *Journal of Intellectual Disabilities*, 19(2), 130-148. doi:10.1177/1744629514564448
- Morgan, M., Moni, K. B., & Cuskelly, M. (2013). Literacy strategies used by adults with intellectual disability in negotiating their everyday community environments. *Australian Journal of Adult Learning*, 53(3), 411-435.

Noonan Walsh, P., Lynch, C., & deLacey, E. (1994). Supported employment for Irish adults with intellectual disability: The OPEN ROAD experience. *International Journal of Rehabilitation Research*, 17(1), 15-24.

O'Brien, P., Shevlin, M., O'Keefe, M., Fitzgerald, S., Curtis, S., & Kenny, M. (2009). Opening up a whole new world for students with intellectual disabilities within a third level setting. *British Journal of Learning Disabilities*, 37, 285-292. doi:10.1111/j.1468-3156.2009.00584.x

O'Connor, B., Kubiak, J., Espiner, D., & O'Brien, P. (2012). Lecturer responses to the inclusion of students with intellectual disabilities auditing undergraduate classes. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 247-256.

OECD. (2007). *Evidence in Education. Linking research and policy*. Paris, France: OECD.

Osiname, A. T. (2018). Utilizing the critical inclusive praxis: The voyage of five selected school principals in building inclusive school cultures. *Improving schools*, 21(1), 63-83. doi:10.1177/1365480217717529

Paige-Smith, A., & Rix, J. (2006). Parents' perceptions and children's experiences of early intervention - inclusive practice? *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6(2), 92-98. doi:10.1111/J.1471-3802.2006.00064.x

Poon-McBrayer, K. F. (2017). School leaders' dilemmas and measures to instigate changes for inclusive education in Hong Kong. *Journal of Educational Change*, 18(3), 295-309. doi:10.1007/s10833-017-9300-5

Rachubinski, A. L., Hepburn, S., Elias, E. R., Gardiner, K., & Shaikh, T. H. (2017). The co-occurrence of Down syndrome and autism spectrum disorder: is it because of additional genetic variations? *Prenatal Diagnosis*, 37, 31-36. doi:10.1002/pd.4957

Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.

Rillotta, F., Arthur, J., Hutchinson, C., & Raghavendra, P. (2018). Inclusive university experience in Australia: Perspectives of students with intellectual disability and their mentors. *Journal of Intellectual Disabilities, early view*. doi:10.1177/1744629518769421

Robinson, D. (2017). Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 61(January), 164-178. doi:10.1016/j.tate.2016.09.007

Roffey-Barentsen, J. (2014). The Voices of Teaching Assistants (Are We Value for Money?). *Research in Education*, 92(1), 18-31. doi:10.7227/RIE.0002

Rose, D. H., Gravel, J. W., & Gordon, D. T. (2014). Universal design for learning. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of Special Education* (pp. 475-489). London: SAGE.

Ryan, S. M. (2014). An inclusive rural post secondary education program for students with intellectual disabilities. *Rural Special Education Quarterly*, 33(2), 18-28. doi:10.1177/875687051403300204

Schworer, E., Fidler, D. J., Lunkenheimer, E., & Daunhauer, L. A. (2018). Parenting behaviour and executive function in children with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research, Early view*. doi:10.1111/jir.12575

Shaddock, A., MacDonald, N., Hook, J., Giorcelli, L., & Arthur-Kelly, M. (2009). *Disability, diversity and tides that lift all boats: Review of special education in the ACT*. Chiswick, NSW: Service Initiatives.

- Sheppard-Jones, K., Kleinert, H. L., Druckemiller, W., & Ray, M. K. (2015). Students with intellectual disability in higher education: Adult service provider perspectives. *Intellectual and developmental disabilities, 53*(2), 120-128. doi:10.1352/1934-9556-53.2.120
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus, 134*(3), 52-59. doi:10.1162/0011526054622015
- Silverman, J. C. (2007). Epistemological beliefs and attitudes toward inclusion in pre-service teachers. *Teacher Education and Special Education, 30*(1), 42-51. doi:10.1177/088840640703000105
- Siperstein, G. N., Heyman, M., & Stokes, J. E. (2014). Pathways to employment: A national survey of adults with intellectual disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation, 41*, 165-178. doi:10.3233/JVR-140711
- Slee, P., Campbell, M., & Spears, B. (2014). *Child, adolescent and family development* (3rd ed.). Port Melbourne, Australia: Cambridge University Press.
- Spooner, F., & Browder, D. M. (2006). Why Teach the General Curriculum? In D. M. Browder & F. Spooner (Eds.), *Teaching Language Arts, Math, and Science to Students with Significant Cognitive Disabilities*. (pp. 1-13). Baltimore, MA: Brookes.
- Staples, K. E., & Diliberto, J. A. (2010). Guidelines for successful parent involvement: Working with parents of students with disabilities. *Teaching Exceptional Children, 42*(6), 58-63. doi:10.1177/004005991004200607
- Stein, D. S. (2016). *Supporting positive behavior in children and teens with Down syndrome. The respond but don't react method*. Bethesda, USA: Woodbine House.
- Stephenson, J., & Carter, M. (2015). Improving educational planning for students with severe disabilities: An evaluation of school-based professional learning. *Australasian Journal of Special Education, 39*(1), 2-14. doi:10.1017/jse.2015.2
- Sullivan, P., Mousley, J., & Zevenbergen, R. (2006). Teacher actions to maximize mathematics learning opportunities in heterogeneous classrooms. *International journal of science and mathematics education, 4*, 117-143.
- Swinton, J. (2012). From Inclusion to Belonging: A Practical Theology of Community, Disability and Humanness. *Journal of Religion, Disability & Health, 16*(2), 172-190. doi:10.1080/15228967.2012.676243
- Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: A review of the literature. *Disability and Society, 32*(3), 401-422. doi:10.1080/09687599.2017.1298992
- Torr, J., Strydom, A., Patti, P., & Jokinen, N. (2010). Aging in Down syndrome: Morbidity and mortality. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 7*(1), 70-81.
- Toson, A. L.-M., Burrello, L. C., & Knollman, G. (2012). Educational justice for all: the capability approach and inclusive education leadership. *International Journal of Inclusive Education, 17*(5), 1-17. doi:10.1080/13603116.2012.687015
- Uditsky, B., & Hughson, E. (2012). Inclusive postsecondary education - An evidence-based moral imperative. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 9*(4), 298-302.
- UNESCO. (2019). Cali commitment to equity and inclusion in education. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910>
- United Nations. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities and its optional protocol*. Retrieved from <http://www.un.org/disabilities/default.asp?navid=15&pid=150>

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. A/RES/70/1*. New York, NY: United Nations Department of Public Information.

United Nations Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). *General comment No. 4*. Retrieved from <http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CRPD/GC/RighttoEducation/CRPD-C-GC-4.doc>

Vaz, S., Falkmer, M., Ciccarelli, M., Passmore, A., Parsons, R., Black, M., . . . Falkmer, T. (2015). Belongingness in early secondary school: Key factors that primary and secondary schools need to consider. *PLoS One*, *10*(9), e0136053. doi:10.1371/journal.pone.0136053

Villeneuve, M., Chatenoud, C., Hutchinson, N. L., Minnes, P., Perry, A., Dionne, C., . . . Weiss, J. (2013). The experience of parents as their children with developmental disabilities transition from early intervention to kindergarten. *Canadian Journal of Education*, *36*(1), 4-43.

Vimercati, S. L., Galli, M., Stella, G., Caiazza, G., Ancillao, A., & Albertini, G. (2015). Clumsiness in fine motor tasks: evidence from the quantitative drawing evaluation of children with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, *59*(3), 248-256. doi:10.1111/jir.12132

Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, *79*(2), 702-739. doi:10.3102/0034654308330970

Wehman, P., Chan, F., Ditchman, N., & Kang, H. (2014). Effect of supported employment on vocational rehabilitation outcomes of transition-age youth with intellectual and developmental disabilities: A case control study. *Intellectual and developmental disabilities*, *52*(4), 296-310. doi:10.1352/1934-9556-52.4.296

Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Wilder, J., & Lillvist, A. (2017). Hope, despair and everything in between - parental expectations of educational transition for young children with intellectual disability. In S. Dockett, W. Griebel, & B. Perry (Eds.), *Families and transition to school* (Vol. 21). Cham, Switzerland: Springer.

Wishart, J. G. (1993). Learning the hard way: Avoidance strategies in young children with Down's syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, *1*(2), 47-55.

World Health Organization, & UNICEF. (2012). *Early childhood development and disability: A discussion paper*. Malta: World Health Organization. Available: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/75355/9789241504065_eng.pdf;jsessionid=E3D7C48A463719270508DD0B6CB37036?sequence=1.

Wright, C. A., Kaiser, A. P., Reikowsky, D. I., & Roberts, M. Y. (2013). Effects of a naturalistic sign intervention on expressive language of toddlers with Down syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *56*, 994-1008. doi:10.1044/1092-4388(2012/12-0060)

Wright, I., Lewis, V., & Collis, G. M. (2006). Imitation and representational development in young children with Down syndrome. *British Journal of Developmental Psychology*, *24*, 429-450. doi:10.1348/026151005X51257

Zafft, C., Hart, D., & Zimbrich, K. (2004). College career connection: A study of youth with intellectual disabilities and the impact of postsecondary education. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *39*(1), 45-53.

Zimpel, A. F. (2016). *Trisomy 21. What we can learn from people with Down syndrome*. Gottingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

■ DODATAK

Međunarodne smjernice za odgoj i obrazovanje učenika s Down sindromom POTPUNI SPISAK PREPORUKA

KLJUČNA RAZMATRANJA

1. U svakom školskom okruženju, učenici s Down sindromom trebaju biti smješteni u redovna odjeljenja koja odgovaraju njihovom uzrastu. Učenike treba izmještati iz takvog okruženja što je rjeđe moguće.
2. Odgojno-obrazovno okruženje za sve učenike, uključujući i one s Down sindromom, treba biti sigurno, ugodno i oslobođeno svih oblika nasilja, maltretiranja i zlostavljanja.
3. Prilike za učenje trebale bi postojati i nakon školskih godina i tokom odrasle dobi.
4. Odluke o sadržaju kojem se podučavaju učenici s Down sindromom trebale bi se rukovoditi njihovim pravom na opsežan i izbalansiran nastavni plan i program i vannastavne aktivnosti, na ravnopravnoj osnovi s drugima, a ne na temelju predviđanja o tome šta će im biti potrebno za odraslu dob.
5. Akademska postignuća se trebaju očekivati od svih učenika s Down sindromom, uz pružanje odgovarajuće podrške u učenju.
6. Nastavni kadar treba biti svjestan velike vjerovatnosti oštećenja vida i sluha kod učenika s Down sindromom i moguće potrebe za odgovarajućim prilagodbama da bi se osiguralo djelotvorno učenje i komunikacija.
7. Govorno-jezička terapija i druge aktivnosti kojima se unapređuje jasnoća i tečnost govora trebaju biti dostupne učenicima s Down sindromom.
8. Nastavni kadar treba izvršiti odgovarajuće prilagodbe prema potrebi, imajući u vidu da se učenici s Down sindromom mogu suočavati s velikim poteškoćama u socijalnoj komunikaciji.
9. Nastava treba uzeti u obzir ograničenja verbalne radne memorije i manipulacije informacijama u radnoj memoriji.
10. Potrebno je koristiti vizuelnu podršku u učenju (uključujući napisane riječi).
11. Potrebno je primjenjivati aktivno kretanje i učešće gdje je to moguće.
12. Radna terapija može podržati kontinuirani razvoj finih motoričkih vještina tokom cijelog života.
13. Ako se učenik neobično ponaša, nastavnici prvo trebaju isključiti bol kao uzrok.

VOĐENJE

14. Školski čelnici moraju u potpunosti poštovati član 24. UN CRPD-a o obrazovanju i biti svjesni svoje uloge u pokretanju potrebnih kulturnih promjena.
15. Zemlje u procesu uspostavljanja odgojno-obrazovnog sistema trebaju izbjegavati uvođenje posebnog školskog sistema.
16. Školski čelnici trebaju pružiti mogućnosti svom osoblju, uključujući i asistente u nastavi, da se profesionalno usavršavaju u pogledu aspekata inkluzivne prakse.

17. Školski čelnici trebaju osigurati odgovarajuće vrijeme za planiranje nastavnih timova.
18. Vođe timova treba podržati kroz uspostavu mreža i zajednica prakse.
19. Školski čelnici trebaju uspostaviti zajedničku viziju uključivanja na svim nivoima odgojno-obrazovnog sistema, radeći u partnerstvu s porodicama i širom zajednicom.
20. Direktori trebaju biti odgovorni za odabir osoblja.
21. Nastavnici trebaju biti odgovorni za učenje svih učenika u svojim odjeljenjima i moraju upravljati radom dodijeljenih asistenata u nastavi.
22. Support must be provided by the school leadership team to implement school-wide inclusive policy around learning support teams.

PODUČAVANJE

23. Inicijalno obrazovanje nastavnika treba pripremiti buduće nastavnike kako da upravljaju učenjem svih učenika u inkluzivnoj učionici.
24. U trenutku kada se učitelju dodijeli odjeljenje u kojemu se nalazi i učenik s Down sindromom, treba mu ponuditi ciljano stručno usavršavanje. Prepoznato je da je u nekim zemljama dostupnost podrške ograničena; s druge strane, sve su dostupniji onlajn resursi za profesionalni razvoj.
25. Učenicima s Down sindromom treba dati priliku da uče po nastavnom planu i programu predviđenom za njihov razred, uz potrebne prilagodbe koje će omogućiti njihov angažman na ishodima učenja.
26. Dodatna podrška i prilagodba treba biti ponuđena svim učenicima u odjeljenju, ukoliko ih žele koristiti.
27. Kada se koriste individualni planovi i programi, svi članovi nastavnog tima, uključujući i jednog člana lider-skog tima škole, trebaju biti uključeni u planiranje i napredak individualnog plana učenja i njegovu procjenu. U ovaj proces treba biti uključen barem jedan član porodice, odnosno zastupnik. Učenik se treba uključiti i dobiti podršku kako bi dao svoj doprinos.
28. Podučavanje u inkluzivnoj učionici zahtijeva da potrebe učenja svih učenika budu zadovoljene.
29. Ponašanje je komunikacija. Neophodno je utvrditi svrhu ponašanja i djelovati na uzroke.
30. Često se djeca ponašaju tako da izbjegavaju rad i nastavnici trebaju primjenjivati ove strategije da bi se od toga odbranili i na taj način postigli istrajnost u učenju.

UČENJE

31. Rana intervencija u inkluzivnim okruženjima dovodi do obuhvatnijeg učenja i boljih socijalnih ishoda od programa koji se provode u izdvojenom okruženju. Podržati djecu da se uključe u uobičajena iskustva za koja se zna da potiču razvoj.
32. Stručno osoblje, poput direktora škola i obrazovne vlasti, moraju podržati porodice pri tranziciji u inkluzivne odgojno-obrazovne institucije.
33. Jasno i strpljivo podučavanje uobičajenih školskih aktivnosti je od presudne važnosti.
34. Inkluzivne učionice nude mogućnosti za posredno učenje znanja vezanih za kulturu i životnu dob.
35. Učenike se mora poticati da pohađaju inkluzivnu srednjoškolsku nastavu i moraju imati podršku da je pohađaju do kraja srednje škole.

36. Srednju školu treba posvetiti podučavanju nastavnog plana i programa srednje škole jer mogućnosti učenja tog gradiva postaju ograničene nakon što prođe školska životna dob.
37. Osobe s Down sindromom imaju pravo na poduku o vezama, seksualnosti i seksualnom zdravlju.
38. Radno iskustvo u okruženju razvija neakademske osobine bitne za zapošljavanje, poput emocionalnih vještina i vještina ponašanja. Radno iskustvo u radionicama koje predstavljaju zaštićeni prostor ili drugim izdvojenim okruženjima tokom školske dobi ne pruža potrebne mogućnosti za učenje o inkluzivnom zapošljavanju.
39. Prilike za nastavak učenja u formalnim i neformalnim okruženjima mogu zahtijevati posebno planiranje i nakon školske dobi.
40. Učenicima s Down sindromom na raspolaganju treba biti obrazovanje nakon srednje škole, ukoliko žele nastaviti studirati. Treba osigurati potrebne prilagodbe i podršku, kao i za ostale nivoe obrazovanja.
41. Stalnu obuku na radnom mjestu trebali bi izvoditi nadređeni koji su stalni zaposlenici tog poduzeća ili organizacije, a ne vanjski treneri za posao.
42. Vanjski treneri za posao mogu biti korisni u pružanju podrške zaposlenima na radnim mjestima koje vrši obuku zaposlenika s Down sindromom i praćenje njihovog rada.
43. Osobe s Down sindromom, bez drugih složenih stanja, nastavljaju se intelektualno razvijati tokom odrasle dobi i trebali bi imati pristup mogućnostima za cjeloživotno učenje.
44. Stalno učenje pismenosti u odrasloj dobi djelotvorno je u životnim kontekstima, kad se za njim ukaže potreba, a mogu ga podučavati i kolege u tim kontekstima.
45. Matematičke vještine se mijenjaju s tehnološkim napretkom i odraslima s Down sindromom treba pomoći da nauče koristiti uređaje poput pametnih telefona i kompjuterskih aplikacija, u okruženjima gdje ih koristi i opća zajednica.
46. Kako bi se osobi s Down sindromom omogućilo upravljanje finansijama, vjerovatno će biti potrebna podrška odraslih osoba od povjerenja.



ISBN 978-1-78972-083-9



9 781789 720839 >