



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Program uvodjenja učitelja - Nošenje s različitim učenicima (učenici s različitim potrebama)

<https://empowering-teachers.eu/>

The creation of this publication has been co-funded by the Erasmus+ grant program of the European Union under grant no. 626148-EPP-1-2020-2-PT-EPPKA3-PI-POLICY. This publication reflects the views only of the author. Neither the European Commission nor the project's national funding agency are responsible for the content or liable for any losses or damage resulting of the use of this publication.



© Copyright 2021 LOOP Consortium

Ovaj se dokument ne smije kopirati, reproducirati ili mijenjati u cijelosti ili djelomično u bilo koju svrhu bez pismenog dopuštenja LOOP udruge. Osim toga, mora se navesti priznanje autora dokumenta i svi primjenjivi dijelovi obavijesti o autorskim pravima.
Sva prava pridržana.

Ovaj se dokument može promijeniti bez prethodne najave.

Ovaj dokument sastavili su sljedeći članovi međunarodnog konzorcija:



Ovo djelo je licencirano pod [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Contents

| | | |
|-------------|--|----|
| 10. | Nošenje s različitim učenicima (učenici s različitim potrebama) | 4 |
| 10.1 | UČITELJEV ALAT ZA SAMOREFLEKSIJU O RAZLIČITOSTI | 6 |
| 10.2 | NACIONALNI/REGIONALNI OKVIR ZA RAZLIČITE UČENIKE | 8 |
| 10.3 | PREPOZNAVANJE GLAVNIH KATEGORIJA STUDENATA S RAZLIČITIM POTREBAMA MEĐU VLASTITIM STUDENTIMA | 9 |
| 10.4 | VODIČ ZA MENTORSKU RASPRAVU S UČITELJIMA PRIPRAVNICIMA O RAZLIČITIM UČENIČKIM POTREBAMA | 18 |
| Izvori..... | | 20 |



10. Nošenje s različitim učenicima (učenici s različitim potrebama)

A. Koja je glavna ideja/cilj/namjera ovog modula?

Glavni je cilj ovog modula upoznati nastavnike pripravnike sa svim glavnim kategorijama učenika s različitim potrebama koji se mogu naći među školskom populacijom, kao i osvijestiti ih o njihovim posebnim potrebama. Osim toga, prikazani su različiti načini podrške učiteljima i školi u cjelini, kako bi što učinkovitije odgovorili na njihove potrebe.

B. Očekivani ishodi učenja:

Do kraja ovog modula, učitelj(i) početnici i iskusni učitelj(i) moći će:

- Navesti osnovne kategorije učenika s različitim potrebama koji se mogu naći u školskoj populaciji
- Biti svjestan osnovnih karakteristika i potreba svojih učenika s različitim potrebama
- Prilagoditi svoju profesionalnu praksu na odgovarajući način kako bi ispunili potrebe svojih učenika s različitim potrebama
- Prepoznati potencijalne izvore stručne pomoći unutar i izvan školske zajednice za traženje relevantnih savjeta i smjernica.

C. Aktivnosti, prezentacije i drugi materijali uključeni u modul:

| ELEMENT | Ciljana publika | Vrsta izvora | Vrijeme za izvore | Područje |
|--|--------------------|------------------------------------|-------------------|-----------------------------|
| 10.1 Učiteljev alat za samorefleksiju o različitosti | Učitelj pripravnik | Upitnik | 30 min | Pedagoško/didaktičko |
| 10.2 Nacionalni/regionalni okvir za različite učenike | Učitelj pripravnik | Popis | 1,5 sat | Birokratsko/administrativno |
| 10.3 Prepoznavanje glavnih kategorija učenika s posebnim potrebama među vlastitim učenicima | Učitelj pripravnik | Popis sa sadržajnim prezentacijama | 1 sat | Pedagoško/didaktičko |
| 10.4 Vodič za mentorsku raspravu | Mentor | Vodič | 1 sat | Pedagoško/didaktičko |

1.1 Učiteljev alat za samorefleksiju o različitosti upitnik je koji nudi polazišnu točku za samorefleksiju o svijesti i navikavanju, kao i o prilagođavanju u suočavanju s različitostima. nudi sažeti pregled na temelju niza pitanja Likertove ljestvice.

1.2 Nacionalni/regionalni okvir za različite studente skup je zakonskih i drugih administrativnih propisa koji se odnose na studente s posebnim potrebama.



1.3 Prepoznavanje glavnih kategorija učenika s posebnim potrebama među vlastitim učenicima opsežan je popis širokog spektra potencijalnih posebnih potreba među učenicima. Ovaj popis detaljno opisuje neke osnovne karakteristike i odnosi se na prethodno financirani EU projekt koji osim definicija nudi i konkretne prijedloge za pravilnu prilagodbu i smještaj za ove studente.

1.4 Vodič za mentorsku raspravu srž je ovog modula i nudi mentoru neke smjernice za organiziranje rasprave o stvarnostima specifičnog lokalnog okruženja učitelja pripravnika.

D. Prijedlozi za provedbu modula

Najprije bi učitelj pripravnik trebao ispuniti upitnik za samorefleksiju (10.1) o različitosti u školi. Na temelju svojih odgovora na upitnik, učitelj početnik mora napisati kratak odlomak u kojem će sažimati i razmišljati o svojim zaključcima o sebi (kao osobama), svojim razredima, nastavi i školi.

Glavna aktivnost u ovom modulu trebala bi biti rasprava učitelja pripravnika i mentora. Ako je moguće u ovom slučaju, mentor može organizirati grupnu raspravu uz sudjelovanje pripravnika, ravnatelja škole i kolega (učitelja ili drugog osoblja) u školi koji su u prošlosti radili s istim učenicima ili učenicima s sličnim potrebama i roditelji ovih učenika. Svrha ove rasprave je da pripravnici osmisle realan akcijski plan za rješavanje potreba različitih učenika nakon savjetovanja s drugim iskusnim kolegama, potencijalnim vanjskim stručnjacima i roditeljima tih učenika. Poželjno je da se ova rasprava vodi osobno sa svim prisutnim sudionicima, ali sa svakim posebno, ili ako to nije moguće, može se voditi se nekim sudionicima osobno ili telefonom, e-poštom, Skypeom itd. iskusni učitelj može koristiti vodič u 10.4 kao pomoć u organiziranju debate.

Ako je moguće i primjereno, o osobnim sposobnostima temeljenim na upitniku (10.1) može se razgovarati na zajedničkoj raspravi, u protivnom, bilo bi mudro održati razgovor 1 na 1 prije zajedničke rasprave samo između mentora i pripravnika. U toj raspravi mogu se pozvati na upitnik (10.1), mentor može predstaviti relevantne pravne i programske dokumente o području (10.2), a mentor i pripravnik mogu proći kroz popis različitih vrsta posebnih potreba (10.3) kao



polazište za konkretan razgovor o određenim učenicima kojima će biti potrebna pripravnikova neposredna pozornost.

Osim na taj način, pripravnik može i samostalno pročitati prezentaciju glavnih kategorija različitih učenika s kratkim predstavljanjem njihovih karakteristika, fokusirajući se više na kategorije učenika koji postoje u njihovim razredima. Pozivaju se i pripravnici i mentori da pažljivo pročitaju materijal koji je uključen u *iDecide* alate navedene na korisnoj poveznici u nastavku. Kao rezultat toga, moći će prepoznati specifične ideje koje će se odmah implementirati u školi ili posebno u nekim razredima koji će to zahtijevati.

E. Korisna poveznica

Posjetite web stranicu projekta *iDecide* financiranog od strane Europe, čiji je cilj ravnateljima škola i učiteljima pružiti materijale i ideje kako njihove škole učiniti inkluzivnijima. Projekt pruža učiteljima i ravnateljima škola praktične savjete i pomoćnu literaturu o karakteristikama marginaliziranih učenika. Priručnik se fokusira na 23 kategorije odluka, koje zauzvrat utječu na marginaliziranu školsku populaciju. Tijekom izrade alata identificirano je 13 širokih kategorija marginaliziranih populacija i na temelju njih razvijene su konkretne preporuke kako bi se školskom osoblju omogućilo da daju svoj glas svim dionicima. Komplet alata dostupan je na grčkom, engleskom, portugalskom i rumunjskom i dostupan je na: <https://www.idecide-project.eu/index.php/en/toolkit/download-the-toolkit>

10.1 UČITELJEV ALAT ZA SAMOREFLEKSIJU O RAZLIČITOSTI

Na temelju svojih odgovora na pitanja u nastavku, pripravnici moraju napisati kratak odlomak u kojem će sažeti i razmišljati o svojim zaključcima koji se tiču njih samih, njihovih razreda, njihove nastave i njihove škole. Ovo se također može koristiti u mentorskoj raspravi kasnije u provedbi modula.

Označite razinu vašeg slaganja sa sljedećim izjavama:

U kojoj se mjeri slažete s tvrdnjom?

- 1 = Uopće se ne slažem
- 2 = Ne slažem se
- 3 = Niti se slažem niti se ne slažem
- 4 = Slažem se
- 5 = U potpunosti se slažem

O meni

1. Svjestan sam svojih pretpostavki o ljudima iz kultura i skupina različitih od moje.
2. Svjestan sam da moj identitet i kulturološka perspektiva utječu na moju prosudbu.
3. Shvaćam da postoji različitost **između skupina** pojedinaca s obzirom na rodni identitet, vjeru, rasu, etničku pripadnost, jezik, sposobnosti, seksualnu orijentaciju,



socioekonomski status itd.

4. Shvaćam da postoji različitost **unutar grupa** pojedinaca s istim rodnim identitetom, vjerom, rasom, etničkom pripadnošću, jezikom, sposobnostima, seksualnom orijentacijom, socioekonomskim statusom itd.

5. U vlastitom životu oblikujem **poštovanje** prema ljudima koji se razlikuju od mene po rodnom identitetu, vjeri, rasi, etničkoj pripadnosti, jeziku, sposobnostima, seksualnoj orijentaciji, socioekonomskom statusu itd.

6. U svom vlastitom životu nalazim način za **uključivanje** ljudi koji se od mene razlikuju po rodnom identitetu, vjeri, rasi, etničkoj pripadnosti, jeziku, sposobnostima, seksualnoj orijentaciji, socioekonomskom statusu itd.

7. Koristim prilike da se stavim na mjesta ili situacije u kojima mogu naučiti o razlikama i stvoriti nove odnose.

O mojim učenicima i mojoj učionici

8. Upoznat sam s različitim **podrijetlima** i pozadinama (rodni identitet, vjera, rasa, etnička pripadnost, jezik, sposobnosti, seksualna orijentacija, socioekonomski status, itd.) mojih učenika i njihovih obitelji.

9. Upoznat sam s različitim **interesima** (rodni identitet, religija, rasa, etnička pripadnost, jezik, sposobnosti, seksualna orijentacija, socioekonomski status, itd.) mojih učenika i njihovih obitelji.

10. Pazim da nemam predrasude o uspjehu učenika na temelju kulturnih ili identitetskih razlika.

11. Aktivno pomažem izgradnji zajednice u svojoj učionici.

12. Moji si učenici međusobno znaju imena, podrijetlo i interese.

13. Moji se učenici osjećaju ugodno u mojoj učionici.

14. Moji učenici iznose u učionici svoja osobna iskustva koja odražavaju njihova **različita podrijetla**.

15. Moji učenici iznose u učionici osobne primjere koji odražavaju njihove **različite interese**.

16. **Prepoznajem** sukobe između pojedinaca i grupa temeljene na njihovim razlikama.

17. **Konstruktivno rješavam** sukobe temeljene na razlikama između pojedinaca i grupa.

18. **Shvaćam** kako moja učiteljska moć i privilegija utječu na moje odnose s učenicima različitog porijekla i identiteta.

O mom planu i programu i nastavi

19. Moji materijali za učionicu su inkluzivni, raznoliki i nestereotipni.

20. Pružam priliku učenicima da povežu koncepte mog predmeta s pitanjima raznolikosti od *lokalnog značaja*.

21. Pružam priliku učenicima da povežu koncepte mog predmeta s pitanjima raznolikosti od *globalnog značaja*.

22. Osiguravam da odgovornosti, aktivnosti i interakcije u učionici budu **inkluzivne** (npr. Pravedan sustav za prozivanje učenika; rodno neutralan jezik).

23. **Poštujem** različita ponašanja, vrijednosti, komunikacijske stilove i jezike u svojoj učionici.

24. Materijali koje koristim u nastavi dostupni su i prikladni za učenike s **različitim fizičkim nedostacima**.



25. Pripremam učenike za buduća okruženja koja se mogu razlikovati od njihovih trenutnih iskustava (npr. koledž, posao).
26. **Ustrajem** kada treba objasniti kontroverzne ili osjetljive lekcije vezane uz različitost te stvari postanu neugodne.

O mojoj školi

27. Svjestan sam različitosti unutar moje školske zajednice.
28. Moja škola slavi različitost.
29. Moja škola podržava različitost u:
 - javnim prostorima
 - programima, povjerenstvima i studentskim grupama
 - uslugama podrške
30. Moja školska politika (npr. raspored i/ili preduvjeti) nerazmjerno negativno utječe na učenike različitog podrijetla i identiteta.
31. Članstvo u grupama roditelja (npr. Udruga roditelja i nastavnika – PTA ili Organizacija roditelja i nastavnika – PTO) odražava demografiju školske zajednice.
32. Moja je škola otvorena za povratne informacije od obitelji kako bi razmijenili uvide i iskustva u vezi s problemima koji se tiču različitosti.

Prilagođeno prema:

<https://www.apa.org/ed/precollege/topss/considering-diversity/considering-diversity-tool>

10.2 NACIONALNI/REGIONALNI OKVIR ZA RAZLIČITE UČENIKE

U prijevodu molimo navedite relevantne zakonske i programske dokumente koje bi učitelji pripravnici trebali poznavati.



10.3 PREPOZNAVANJE GLAVNIH KATEGORIJA STUDENATA S RAZLIČITIM POTREBAMA MEĐU VLASTITIM STUDENTIMA

| Kategorija | Podkategorija | Kratak opis |
|----------------------------|---------------------|--|
| Religijske manjine | | Manjinska je religija ona koju ima manjina stanovništva zemlje, države ili regije. Manjinske religije mogu biti izložene stigmati ili diskriminaciji. Osobe koje pripadaju manjinskoj vjeri mogu biti izložene diskriminaciji i predrasudama, osobito kada su vjerske razlike povezane s etničkim razlikama. |
| Učenici romskog podrijetla | | Vijeće Europe koristi naziv 'Romi' kao krovni pojam. Odnosi se na Rome, Sintu, Kale i srodne skupine u Europi, uključujući Putnike i istočne skupine (Dom i Lom), i pokriva široku raznolikost dotičnih skupina, uključujući osobe koje se identificiraju kao Cigani. Mnogi Romi žive u izrazito lošim uvjetima na marginama društva i suočavaju se s ekstremnim razinama rasizma, diskriminacije i društvene isključenosti, čak i u svakodnevnom životu. |
| Mentalni nedostaci | Kognitivne funkcije | Nedostaci u kognitivnom funkcioniranju i karakteristikama učenja kod osoba s intelektualnim teškoćama uključuju slabo pamćenje, sporo učenje, probleme s pažnjom, poteškoće u kapitaliziranju onoga što su naučili i nedostatak motivacije (Heward, 2013.) |
| | Adaptivno ponašanje | Adaptivno ponašanje skup je konceptualnih, društvenih i praktičnih vještina koje svi ljudi uče kako bi funkcionirali u svakodnevnom životu (https://aaid.org). Prema definiciji, djeca s intelektualnim teškoćama imaju značajne nedostatke u adaptivnom ponašanju. Konkretno, obično imaju nedostatke u sljedećim područjima vještina: Konceptualne vještine, kao što su planiranje i ponašanje te korištenje apstraktnih pojmova; Društvene vještine, kao što su opće ponašanje, osjećaji o sebi, razumijevanje drugih, rješavanje problema, utjecaj drugih ljudi, poštivanje pravila i poštivanje zakona i praktične vještine uključujući upravljanje kućom i osobnom njegom, upravljanje novcem, korištenje telefona, kretanje od mjesta do mjesta, ostati siguran i zdrav, slijediti rasporede i rutine i održavati radni život. Ova ograničenja mogu poprimiti mnoge oblike i obično se pojavljuju u različitim domenama funkcioniranja. Ograničenja u vještinama samozbrinjavanja i društvenim odnosima, kao i ekscesi u ponašanju uobičajene su karakteristike osoba s intelektualnim teškoćama. Osobe s intelektualnim teškoćama kojima je potrebna opsežna podrška često se moraju poučavati osnovnim vještinama brige o sebi kao što su odijevanje, jedenje i higijena. [Prilagođeno prema: Heward, W. L. (2013). Exceptional children: An introduction to special education. Pearson College Div.] |
| | Downov sindrom | Pojam sindrom odnosi se na nekoliko simptoma ili karakteristika koje se pojavljuju zajedno i daju značajke definiranja određene bolesti ili stanja. Downov sindrom jedan je od najčešćih genetskih uzroka intelektualnih poteškoća (Roberts i sur., 2005.). Downov sindrom: uzrokovan kromosomskom abnormalnošću. Najčešće rezultira umjerenom razinom intelektualnog invaliditeta, iako neki pojedinci funkcioniraju u užem ili širem rasponu. Pogađa oko 1 od 691 živorođene djece; Učestalost Downovog sindroma raste s dobi majke na otprilike 1 od 30 za žene u dobi od 45 godina. Obilježja Downovog sindroma: Najpoznatije i dobro istraženo biološko stanje povezano s intelektualnim nedostatkom; procjenjuje se na 5%–6% svih slučajeva. Karakteristične tjelesne osobine: nizak rast; ravno, široko lice s malim ušima i nosom; oči ukošene prema gore; mala usta s kratkim nepcem, isturen jezik može uzrokovati probleme s artikulacijom; hipotonija (mlitavi mišići); česte srčane mane; sklonost infekcijama uha i dišnog sustava. Izvor: Heward, W. L. (2013). Exceptional children: An introduction to special education. Pearson College Div |
| | Društveni razvoj | Stvaranje i održavanje prijateljstava i osobnih odnosa predstavljaju značajan izazov za mnogu djecu s intelektualnim teškoćama (Guralnick, Connor, Neville i Hammond, 2006.). Loše komunikacijske vještine, nesposobnost prilagodbe ponašanja prema emocionalnom stanju drugih te neuobičajena ili neprikladna ponašanja u interakciji s drugima mogu dovesti do društvene izolacije (Matheson, Olsen i Weisner, 2007; Williams, Wishart, Pitcarin i Willis, 2005). Nekome tko nije profesionalni odgajatelj ili plaćeni čuvar u najboljem je slučaju teško poželjeti potrošiti vrijeme potrebno da upozna osobu koja stoji preblizu, često prekida, ne održava kontakt očima i skreće s teme razgovora. Društvene situacije koje predstavljaju poteškoće za učenike s teškoćama u razvoju mogu varirati od prilično jednostavnih (upuštanje u razgovor s vršnjakom) do iznimno složenih: utvrđivanje šteti li Vam netko tko se čini prijateljski raspoložen (De Bildt et al., 2005.). |

LOOP - Osnajivanje nastavnika za kontinuirani osobni, profesionalni i društveni razvoj kroz inovativne programe uvođenja



| | | |
|-------------------------|---------------------------------|---|
| | | [Izvor: Heward, W. L. (2013). Exceptional children: An introduction to special education. Pearson College Div.] |
| | Problematično ponašanje | <p>Veća je vjerojatnost da će učenici s intelektualnim teškoćama pokazivati probleme u ponašanju od djece bez teškoća (Dekker, Koot, van der Ende i Verhulst, 2002.). Dok mladi s blagim ili graničnim intelektualnim teškoćama pokazuju više antisocijalnog ponašanja nego adolescenti bez invaliditeta (Douma, Dekker, de Ruiter, Tick i Koot, 2007.), općenito gledajući, što je intelektualno oštećenje teže, to je veća učestalost i težina problematično ponašanje.</p> <p>Karakteristike: Poteškoće u prihvaćanju kritike, ograničena samokontrola te bizarna i neprikladna ponašanja poput agresije ili samoozljeđivanja češće se uočavaju kod djece s intelektualnim teškoćama nego kod djece bez teškoća. Neki genetski sindromi povezani s intelektualnim teškoćama obično uključuju atipično i neprilagodljivo ponašanje. Na primjer, djeca s Prader-Willijevim sindromom često se samoozljeđuju, opsesivno-kompulzivno ponašaju, a <i>pica</i> uzrokuje da djeca jedu nehranjive stvari kao što su konac, kosa ili zemlja (Ali, 2001; Dimitropoulos, Feurer, Butler, & Thompson, 2001; Symons, Butler, Sanders, Feurer i Thompson, 1999).</p> <p>Prilagođeno prema: Heward, W. L. (2013). Exceptional children: An introduction to special education. Pearson College Div.</p> |
| Teškoće u učenju | Disleksija | <p>“Disleksija je poteškoća u učenju koja prvenstveno utječe na vještine uključene u točno i tečno čitanje riječi i sricanje. Karakteristične značajke disleksije su poteškoće u fonološkoj svijesti, verbalnom pamćenju i brzini verbalne obrade. Disleksija se javlja kod djece s različitim intelektualnim sposobnostima. Najbolje ga je promatrati kao kontinuum, a ne kao posebnu kategoriju, i nema jasnih graničnih točaka. Istodobne poteškoće mogu se vidjeti u aspektima jezika, motoričke koordinacije, mentalnog računanja, koncentracije i osobnog ponašanja, ali one same po sebi nisu oznake disleksije. Dobar pokazatelj ozbiljnosti i postojanosti disleksije može se dobiti ispitivanjem kako pojedinac reagira ili je reagirao na dobro utemeljenu intervenciju” (časopis Rose, 2009., str. 30).</p> <p>[Izvor: General signs: Dyslexia Friendly Pack, BDA (2012, pp.4-5)]</p> |
| | Problemi s čitanjem | <p>Poteškoće u čitanju daleko su najčešća karakteristika učenika s teškoćama u učenju. Problemi čitanja učenika s poteškoćama u učenju uključuju poteškoće na razini obrade riječi, na primjer, nemogućnost točnog i tečnog dekodiranja pojedinačnih riječi. Osim toga, ti učenici imaju nedostatke u području fonološke svijesti o izgovorenim riječima (Torgesen i Wagner, 1998). Fonološka svijest odnosi se na "svjesno razumijevanje i znanje da je jezik sastavljen od glasova" (Simmons, Kame'nui, Coyne, Chard & Hairrell, 2011., str. 54). Učenik koji se suočava s poteškoćama u čitanju može pokazivati sljedeće karakteristike:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Slabo napreduje u čitanju • Teško mu je spojiti slova u riječi • Neodlučan je u čitanju, posebno kada čita naglas • Propušta riječi/retke prilikom čitanja ili dodaje dodatne riječi • Ima poteškoća u odabiru najvažnijih točaka iz odlomka (teškoće s razumijevanjem) |
| | Problemi s pisanim izražavanjem | <p>Učenici s poteškoćama u učenju postižu znatno slabije rezultate od svojih vršnjaka iste dobi bez poteškoća u svim zadacima pisanog izražavanja, uključujući prepisivanje rukopisa, pravopis, interpunkciju, vokabular, gramatiku i ekspozitorno pisanje (De La Paz i Graham 1997; Englert, Wu i Zhao, 2005).</p> <p>Karakteristike:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Učenici s nedostacima u pisanom jeziku obično pokazuju minimalno planiranje, trud i metakognitivnu kontrolu s obzirom na pisanje. • Učenici s nedostacima u pisanju također imaju poteškoća s pravopisom, gramatikom i interpunkcijom • Učenici s nedostacima u pisanju stvaraju sastave koji sadrže slabo razvijene ideje (Heward, 2013.). |



| | | |
|--|------------------------------------|---|
| | <p>Loši rezultati u matematici</p> | <p>Numeričko razmišljanje i računanje predstavljaju velike probleme za mnoge učenike s poteškoćama u učenju. Učenici s poteškoćama u učenju postižu slabije rezultate od uobičajenog uspjeha djece u svakoj vrsti aritmetičkih problema na svakoj razini razreda (Cawley, Parmar, Foley, Salmon i Roy, 2001.). Osobito su vidljivi nedostaci u razumijevanju činjenica o brojevima i rješavanju zadataka s riječima (Fuchs i sur., 2010.; Geary, 2004.).</p> <p>Izvor: Heward, W. L. (2013.). Exceptional children: An introduction to special education. Pearson College Div.</p> <p>Karakteristično je da učenici sa slabijim uspjehom iz matematike:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pokazuju zbunjenost s redoslijedom brojeva, npr. jedinice, desetice, stotice • zbunjuju ih matematički simboli • imaju poteškoća s podsjećanjem bilo čega po redu, npr. tablice, dani u tjednu, abeceda • imaju poteškoća u učenju i pamćenju tablice množenja • mogu obrnuti brojeve kao što su 2 i 5 <p>Učenici s poteškoćama u učenju također su skloniji društvenim problemima. Loše socijalne vještine učenika s poteškoćama u učenju mogu biti posljedica načina na koji tumače</p> |
|--|------------------------------------|---|

| | | |
|--|---|---|
| | <p>Manjak društvenih vještina</p> | <p>društvene situacije u odnosu na vlastita iskustva i njihove nesposobnosti da percipiraju neverbalne izraze afektivnosti drugih (Meadan i Halle, 2004; Most i Greenbank, 2000). Društvene situacije koje predstavljaju poteškoće za učenike s invaliditetom mogu biti jednostavne ili složene (De Bildt et al, 2005.):</p> <ul style="list-style-type: none"> - uključivanje u razgovor s vršnjakom - odlučivanje želi li Vam netko tko se čini prijateljski nauditi |
| | <p>Poremećaj pažnje uzrokovan hiperaktivnošću</p> | <p>"Bitna značajka poremećaja pažnje/hiperaktivnost trajni je obrazac nepažnje i/ili hiperaktivnosti-impulzivnosti koji je češći i teži nego što se obično opaža kod pojedinaca na usporedivoj razini razvoja" (American Psychiatric Association, 2000a, str. 85).</p> <p>Neki učenici s poteškoćama u učenju imaju poteškoća u obavljanju zadatka i/ili pokazuju visoku stopu hiperaktivnosti. Djeci koja stalno pokazuju ove probleme može se dijagnosticirati poremećaj pažnje/hiperaktivnost (ADHD).</p> <p>Karakteristike učenika s ADHD-om:</p> <p>Nepažnja</p> <ul style="list-style-type: none"> - ne obaziru se na detalje - imaju poteškoće u zadržavanju pažnje na zadacima ili aktivnostima - čini se da ne slušaju - ne slijede upute (npr. započinju zadatak, ali ubrzo skrenu s puta) - u zadacima i aktivnostima imaju poteškoća u ponašanju (npr. nered u poslu) - ne vole zadatke koji zahtijevaju stalni mentalni napor - često gube stvari - lako budu ometeni - često su zaboravni <p>Hiperaktivnost i impulzivnost</p> <ul style="list-style-type: none"> - vrpolje se - nemirni su - trče okolo ili se penju po namještaju, često preglasno ili bučno - često su u pokretu kao da su na motorni pogon - pretjerano pričaju, viču odgovore, teško čekaju da dođe na red, prekidaju druge - djeluju bez razmišljanja (npr. započinju zadatak bez čitanja ili slušanja uputa) - nestrpljivi, žure kroz aktivnosti ili zadatke, teško se odupiru iskušenjima. <p>(preuzeto iz American Psychiatric Association, 2011c)</p> |



| | | |
|---|--|--|
| <p>Poremećaji iz spektra autizma</p> | | <p>Karakteristike poremećaja iz spektra autizma (prilagođeno prema: DSM-5 Autism Spectrum Disorder 299.00 (F84.0))</p> <p>A. Stalni nedostaci u društvenoj komunikaciji i društvenoj interakciji u višestrukim kontekstima, koji se očituju u sljedećem, trenutačno ili u povijesti (primjeri su ilustrativni, nisu iscrpni, vidi tekst):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nedostaci u socijalno-emocionalnoj uzajamnosti, u, naprimjer, abnormalni društveni pristup i neuspjeh u normalnom razgovoru; smanjeno dijeljenje interesa, emocija ili afekta; neuspjeh u iniciranju ili odgovoru na društvene interakcije. 2. Nedostaci u neverbalnom komunikacijskom ponašanju koje se koristi za društvenu interakciju, naprimjer, slabo integrirana verbalna i neverbalna komunikacije; abnormalnost u kontaktu očima i govoru tijela ili nedostaci u razumijevanju i korištenju gesta; potpuni nedostatak mimike i neverbalne komunikacije. 3. Nedostaci u razvoju, održavanju i razumijevanju odnosa, naprimjer, poteškoće u prilagodbi ponašanja različitim društvenim kontekstima; poteškoće u dijeljenju maštovite igre ili u sklapanju prijateljstva; odsustvo interesa za vršnjake. <p>B. Ograničeni, ponavljajući obrasci ponašanja, interesa ili aktivnosti, koji se očituju u najmanje dva od sljedećeg, trenutno ili kroz povijest (primjeri su ilustrativni, nisu iscrpni):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Stereotipni ili repetitivni motorički pokreti, uporaba predmeta ili govora (npr. jednostavni motorički stereotipi, redanje igračka ili okretanje predmeta, eholalija, idiosinkratične rečenice). 2. Inzistiranje na istovjetnosti, nefleksibilno pridržavanje rutina ili ritualiziranih obrazaca verbalnog ili neverbalnog ponašanja (npr. ekstremna uznemirenost zbog malih promjena, poteškoće s prijelazima, kruti obrasci razmišljanja, rituali pozdravljanja, potreba za istim putem ili jedenje iste hrane svaki dan). 3. Visoko ograničeni, fiksni interesi abnormalnog intenziteta ili fokusa, poput snažne privrženosti ili preokupacije neobičnim objektima, s pretjerano ograničenim ili ustrajnim interesom. 4. Hiperreaktivnost ili hiporeaktivnost na senzorski unos ili neuobičajeni interesi za senzorne aspekte okoline (npr. očita ravnodušnost prema boli/temperaturi, negativan odgovor na specifične zvukove ili teksture, pretjerano mirisanje ili dodirivanje predmeta, vizualna fascinacija svjetlima ili pokretima). |
|---|--|--|

| | | |
|--|----------------------------------|---|
| <p>Poremećaji u komunikaciji i jeziku</p> | <p>Poremećaji u komunikaciji</p> | <p>Poremećaj u komunikaciji oštećenje je sposobnosti primanja, slanja, obrade i razumijevanja koncepata ili verbalnih, neverbalnih i grafičkih sustava simbola. Komunikacijski poremećaj može se očitovati u procesima sluha, jezika i/ili govora. Komunikacijski poremećaj može varirati u težini od blagog do teškog. Može biti razvojni ili stečen. Pojedinci mogu pokazati jedan ili bilo koju kombinaciju komunikacijskih poremećaja. Komunikacijski poremećaj može rezultirati kao primarni invaliditet ili može biti sekundaran u odnosu na druge invaliditete.</p> <p>[Izvor: American Speech-Language-Hearing Association. (1993). Definitions of communication disorders and variations [Relevant Paper]. Available from www.asha.org/policy.]</p> |
| | <p>Poremećaji u jeziku</p> | <p>Poremećaj u jeziku loše je razumijevanje i/ili korištenje govornog, pisanog i/ili drugog sustava simbola. Poremećaj može uključivati (1) formu jezika (fonologiju, morfologiju, sintaksu), (2) sadržaj jezika (semantika) i/ili (3) funkciju jezika u komunikaciji (pragmatika) u bilo kojoj kombinaciji.</p> |
| | <p>Poremećaji u govoru</p> | <p>Tri osnovne vrste poremećaja u govoru su (a) poremećaji u artikulaciji (pogreške u produkciji govornih zvukova), (b) poremećaji u fluentnosti (poteškoće s tečnošću ili ritmom govora) i (c) poremećaji glasa (problemi s kvalitetom ili korištenjem vlastitog glasa).</p> |
| <p>Osjetilni nedostaci</p> | <p>Oštećenje sluha</p> | <p>Oštećenje sluha prema definiciji je "oštećenje sluha, trajno ili povremeno, koje nepovoljno utječe na djetetovu obrazovni uspjeh, ali ne spada pod definiciju 'gluhoće'" kako je definirano Zakonom o obrazovanju osoba s invaliditetom (IDEA).</p> <p>[Izvor: http://www.specialeducationguide.com/disability-profiles/hearing-impairments/]</p> |



| | | |
|--------------------|---|--|
| | Oštećenje vida | <p>"Oštećenje vida smanjena je mogućnost vida do stupnja da uzrokuje probleme koji se ne mogu riješiti uobičajenim sredstvima, kao što su naočale." ("Promijenite definiciju sljepoće" (PDF). Svjetska zdravstvena organizacija. Preuzeto 22. svibnja 2022.).</p> <p>Najčešće oštećenja vida pogađaju:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oštrinu ili jasnoću vida • Normalni raspon onoga što možete vidjeti (vidna polja) • Boja |
| Tjelesni nedostaci | Urođene malformacije kostiju i zglobova | <p>Urođene malformacije su strukturne, funkcionalne ili metaboličke anomalije, koje se mogu manifestirati od rođenja ili u ranom djetinjstvu. „Različite vrste patogenih procesa koji dovode do strukturnih abnormalnosti označene su pojmovima malformacija, poremećaj i deformacija. Anomalije se mogu smjestiti u jednu od ovih kategorija na temelju razvojne faze tijekom koje se promjena dogodila, procesa koji je prouzročio promjenu ili krajnjeg rezultata. (Roger E. Stevenson, Benjamin D. Solomon, David B. Everman, Human Malformations and Related Anomalies, Oxford University Press, 2015).</p> <p>Osobe kojima je procijenjen srednji invaliditet usmjerene su na profesionalne aktivnosti sa smanjenim tjelesnim naporom, bez putovanja na velike udaljenosti ili podizanja teških predmeta. Potrebna su im određena pomagala i tretman za oporavak kako bi se spriječilo pogoršanje funkcija zglobova. Osobe kojima se procijeni teški invaliditet trebaju kompenzatorna sredstva (proteze, ortoze i sl.), prilagođena njihovoj aktivnosti i zahvaćenim udovima. Mogu također trebati posebna sredstva za kretanje (invalidska kolica, prilagođeni automobili itd.), prilagođen životni/radni prostor i pomoć u svakodnevnim aktivnostima (za osobe s teškim nedostacima).</p> |
| | Skolioza | <p>Skolioza je trodimenzionalna deformacija koja nastaje kada se kralježnica abnormalno zakrene i zakrivi u stranu. Izraz je izveden iz grčke riječi koja znači 'krivo', a prvi ga je put upotrijebio Galen (131.-201. po Kr.) da bi opisao deformaciju kralježnice u obliku slova "S" ili "C". Iako definirana kao bočna zakrivljenost, kako se vidi radiografijom u ravnini, deformacija je zapravo trodimenzionalna i uključuje promjene u frontalnoj, sagitalnoj i transverzalnoj ravnini kralježnice. Može se pojaviti u gornjem ili donjem dijelu leđa, a vrlo rijetko se može vidjeti u području vrata. Uzrok većine zakrivljenosti kralježnice je nepoznat (idiopatska skolioza)" (Dolores M. Huffman, Karen Lee Fontaine, Bernadette K. Price, Health Problems in the Classroom prek-6: An A-Z Reference Guide for Educators, p. 275).</p> |
| | Kifoza | <p>Općenito govoreći, kifoza je stanje koje uključuje pretjerano zaobljenje leđa. Prema specijaliziranoj definiciji, "strukturna kifoza je posteriorna konveksna deformacija kralježnice koja se može pojaviti u djetinjstvu, a zatim pogoršati s rastom, najviše tijekom pubertetskog zamaha rasta. Abnormalna zakrivljenost može biti glatka, definirajući okruglu kifoza, ili može imati oštar kutni uzorak. [...] Angularna kifoza je teži od ova dva oblika. Glavni uzroci okrugle kifoze su posturalna kifoza i Scheuermannova bolest. Okrugla kifoza se dobro podnosi u odrasloj dobi. [...] (Kyphosis: New Insights for the Healthcare Professional, Atlanta, Scholarly Editions, 2013)</p> |
| | Somatska disfunkcija | <p>"Somatska disfunkcija može se definirati kao 'oslabljena ili promijenjena funkcija povezanih komponenti somatskog (tjelesnog okvira) sustava: skeletne, artrodijalne i miofascijalne strukture i njihovi povezani vaskularni, limfni i neuralni elementi' (Educational Council on Osteopathic Principles, 2009)".</p> <p>"Somatska disfunkcija nije oštećenje tkiva, koje tijelo mora zaliječiti. Umjesto toga, somatska disfunkcija je poremećaj tjelesnog programiranja za duljinu, napetost i položaj zglobne površine koji utječe na pokretljivost, učinkovitost protoka tkivne tekućine i neurološku ravnotežu. [...]" (Marc Micozzi, Fundamentals of Complementary and Alternative Medicine, Saunders Elsevier, 2010, p. 244)</p> |
| | Ozljeda leđne moždine | <p>Leđna moždina može se općenito definirati kao skupina živaca koji se protežu sredinom leđa osobe i prenose signale naprijed-natrag između tijela i mozga, prolazeći kroz vrat i leđa. Ozljeda leđne moždine, koja se obično naziva ozljeda leđne moždine (SCI), predstavlja oštećenje nastalo na leđnoj moždini koje uzrokuje promjene u njezinoj funkciji, promjene koje mogu biti privremene ili trajne. Odgovarajuće promjene općenito uključuju gubitak mišićne funkcije, osjeta ili autonomne funkcije u onim dijelovima ljudskog tijela koje opslužuje leđna moždina, a koji su ispod razine lezije. Kao posljedica toga, pacijenti s ozljedama leđne moždine obično doživljavaju trajne i često razorne neurološke nedostatke i invaliditete.</p> |
| | Mišićna distrofija | <p>Definicija: Mišićna distrofija, obično skraćeno MD, može se definirati kao skupna skupina nasljednih neupalnih, ali progresivnih poremećaja koji utječu na funkciju mišića (Alan E. H. Emery, Muscular Dystrophy, Oxford University Press, 2008, 3).</p> |



| | | |
|--|------------------------------|---|
| | Reumatoidni poliartritis | Mladenački reumatoidni artritis vrsta je artritisa koja uzrokuje upalu zglobova i ukočenost dulje od šest tjedana kod djeteta u dobi od 16 godina ili mlađeg. Upala uzrokuje crvenilo, oticanje, toplinu i bol u zglobovima, iako se mnoga djeca s tom bolešću ne žale na bolove u zglobovima. Svaki zglob može biti zahvaćen, a upala može ograničiti pokretljivost zahvaćenih zglobova. |
| | Paraliza | Lanac živčanih stanica koji ide od mozga preko leđne moždine do mišića naziva se motorički put. Normalna funkcija mišića zahtijeva netaknute veze duž cijelog ovog motoričkog puta. Oštećenje u bilo kojem trenutku smanjuje sposobnost mozga da kontrolira pokrete mišića. Ova smanjena učinkovitost uzrokuje slabost, koja se također naziva pareza. Potpuni gubitak komunikacije onemogućuje bilo kakav voljni pokret. Ovaj nedostatak kontrole naziva se paraliza. Određene nasljedne abnormalnosti u mišićima uzrokuju povremenu paralizu u kojoj slabost dolazi i odlazi. |
| Lezbijke, homoseksualci, biseksualci, transrodni (LGBT) | | <p>Lezbijka: Lezbijku romantično, seksualno i/ili emocionalno privlače žene. Mnoge lezbijke više vole da ih se naziva lezbijkama nego homoseksualcima.</p> <p>Homoseksualac: homoseksualnog muškarca romantično, seksualno i/ili emocionalno privlače muškarci. Riječ gay općenito se može koristiti za lezbijke, homoseksualce i biseksualne osobe, ali mnoge žene više vole da ih se naziva lezbijkama. Većina homoseksualaca ne voli da ih se naziva homoseksualcima zbog negativnih povijesnih asocijacija na tu riječ i zato što riječ <i>gay</i> bolje odražava njihov identitet.</p> <p>Biseksualac: Biseksualna osoba je netko koga romantično, seksualno i/ili emocionalno privlače osobe obaju spolova.</p> <p>Transrodni: Ovo je krovni pojam koji se koristi za opisivanje ljudi čiji se rodni identitet (unutarnji osjećaj da su muškarac, žena ili transrodna osoba) i/ili rodno izražavanje razlikuje od onog koji se obično povezuje sa spolom s kojim su se rodili. Neće se svatko čiji je izgled ili ponašanje rodno netipično identificirati kao transrodna osoba. Mnoge transrodne osobe žive stalno ili povremeno u drugom spolu. Transrodne osobe mogu se identificirati kao transseksualci, transvestiti ili nekim drugim rodnim identitetom. [Reference: These definitions are adapted from More Than a Phase (Pobal, 2006), For a Better Understanding of Sexual Orientation (APA, 2008) and Answers to Your Questions About Transgender Individuals and Gender Identity (APA, 2006). Available at: http://www.lgbt.ie/about/what-is-lgbt/]</p> |
| Učenici iz siromašnijih sredina | Obitelji s jednim roditeljem | Samohrani roditelj osoba je koja nije u vezi i koja preuzima većinu ili sve svakodnevne odgovornosti u odgoju jednog ili više djece. Majka je češće primarna skrbnica u jednoroditeljskoj obiteljskoj strukturi koja je nastala zbog smrti partnera, razvoda ili neplanirane trudnoće. |
| | Siromašne obitelji | Za ljude se kaže da žive u siromaštvu ako su im prihodi i resursi toliko nedovoljni da im onemogućuju životni standard koji se smatra prihvatljivim u društvu u kojem žive. Zbog svog siromaštva, mogu iskusiti višestruke nedostatke kroz nezaposlenost, niske prihode, loše stanovanje, neadekvatnu zdravstvenu skrb i prepreke cjeloživotnom učenju, kulturi, sportu i rekreaciji. |
| | Nasilničke obitelji | Nasilje u obitelji odnosi se na zlostavljanje i/ili na napade na djecu ili adolescente od strane njihovih roditelja ili na odrasle od strane njihovih intimnih partnera. Izraz se koristi kao |
| | | <p>sinonim za zlostavljanje intimnog partnera i nasilje među roditeljima. Znakovi da učenik ima poteškoća kao posljedicu obiteljskog nasilja:</p> <ul style="list-style-type: none"> - fizičke tegobe - umor - stalna zabrinutost zbog moguće opasnosti i/ili sigurnosti bližnjih; - tuga i/ili povlačenje od drugih i aktivnosti - poteškoće u pažnji na nastavi; - izljevi bijesa usmjereni prema vršnjacima, učiteljima ili sebi; - nasilničko ponašanje <p>[Reference: L. Baker, P. Jaffé, L. Ashbourne, Children Exposed to Domestic Violence, A Teacher's Handbook to Increase Understanding and Improve Community Responses, p. 9]</p> |
| | Udaljena područja | Učenici koji putuju izdaleka kako bi stigli u školu |



| | | |
|--|---|---|
| Učenici migranti, izbjeglice, tražitelji azila | Izbjeglice, tražitelji azila i maloljetnici bez pratnje | <p>Prema UN-ovoj Konvenciji o izbjeglicama iz 1951., koja je ključni pravni dokument koji ocrta status i prava izbjeglica, koju su potpisale 144 države članice, "izbjeglica je netko tko zbog opravdanog straha od proganjanja zbog rase, vjere, nacionalnosti, pripadnosti određenoj društvenoj skupini ili političkog mišljenja, nalazi se izvan zemlje svoje nacionalnosti, te ne može ili, zbog straha, ne želi koristiti tu zaštitu te zemlje".</p> <p>Prema Agenciji UN-a za izbjeglice, tražitelj azila je netko čiji zahtjev za azil tek treba biti obrađen.</p> <p>Maloljetnik bez pratnje osoba je mlađa od osamnaest godina, osim ako prema zakonu koji se primjenjuje na dijete, punoljetnost nije ranije stečena; osoba koja je odvojena od oba roditelja i o njoj se ne brine punoljetna osoba koja prema zakonu ili običaju ima odgovornost da to učini (UN, "Refugee Children: Guidelines on Protection and Care", p.121).</p> |
| | Učenici migranti | <p>Konvencija UN-a o pravima migranata definira migrante na sljedeći način: „Pojam 'migrant' u članku 1.1 (a) treba shvatiti tako da pokriva sve slučajeve u kojima odluku o migraciji dotični pojedinac donosi slobodno, iz razloga 'osobne pogodnosti' i bez intervencije vanjskog prisilnog čimbenika.”</p> |
| Učenici sa zdravstvenim problemima | Astma | <p>Astma je kronična (dugotrajna) bolest pluća koja izaziva upalu i sužavanje dišnih puteva. Astma uzrokuje ponavljajuće periode piskanja, stezanja u prsima, nedostatka zraka i kašlja. Kašalj se često javlja noću ili rano ujutro. Učenici s astmom mogu u bilo kojem trenutku:</p> <ul style="list-style-type: none"> • imate napade koji uzrokuju kašalj, zviždanje i ozbiljne probleme s disanjem • potreba za uzimanjem oralnih ili inhalacijskih lijekova, obično u ordinaciji školske medicinske sestre • osjećaju nervozu, tjeskobu ili hipertrofiju nakon korištenja inhalatora (koji se nazivaju i bronhodilatatori) • propuštaju izlete koji bi mogli pogoršati njihovo stanje • zahtijevaju uklanjanje alergena iz učionica koji mogu izazvati napade • trebaju biti izostavljeni s tjelesnog odgoja ili drugih aktivnosti kada imaju napade (NHLBI, 2014.). |
| | Dijabetes | <p>Dijabetes je kronična bolest u kojoj je razina glukoze (šećera) u krvi iznad normale. Dijabetes tipa 1 ili juvenilni dijabetes bolest je imunološkog sustava. Kod osoba s dijabetesom tipa 1, imunološki sustav napada stanice gušterače koje proizvode inzulin i uništava ih. Budući da gušterača više ne može proizvoditi inzulin, ljudi s dijabetesom tipa 1 moraju svakodnevno uzimati inzulin kako bi živjeli.</p> |
| | Anemija | <p>Anemija se javlja kada krv ima manji broj crvenih krvnih stanica od normalnog ili ako crvene krvne stanice nemaju dovoljno hemoglobina. Hemoglobin je protein koji krvi daje crvenu boju i pomaže tim stanicama da dovedu kisik iz pluća u ostatak tijela. Ako je osoba anemična, tijelo jednostavno ne prima dovoljno krvi bogate kisikom, zbog čega se osoba osjeća umorno i slabo. Teška anemija može oštetiti srce, mozak i druge organe u tijelu, a može čak uzrokovati i smrt. Sve u svemu, nedostatak željeza je najčešći uzrok anemije u razvijenom svijetu (Sills et al, 2016.). Nedostatak željeza mora postojati dulje vrijeme prije nego što se pojavi anemija. Nedostatak željeza pedijatri obično rano otkriju tijekom rutinskog pregleda jer pokazuje vrlo osebujne simptome kao što su grickanje noktiju i želja za žvakanjem leda ili zemlje (<i>pica</i>). U zapadnom svijetu anemija bi mogla biti rezultat dugotrajnog nedostatka željeza zbog pothranjenosti kao što se vidi kod anoreksije.</p> <p>Simptomi anemije Poteškoće u održavanju tjelesne temperature, povećana vjerojatnost infekcija, umor, slabost, blijeda koža, ubrzani ili nepravilni otkucaji srca, otežano disanje, bol u prsima, vrtoglavica, kognitivni problemi, hladne ruke i noge, glavobolje i razdražljivost.</p> |
| | Epilepsija | <p>Epilepsija je neurološki poremećaj. Mozak sadrži milijune živčanih stanica zvanih neuroni koji šalju električne naboje jedni drugima. Napadaj se javlja kada dođe do iznenađenog i kratkotrajnog pojačanog izbijanja električne aktivnosti u mozgu između živčanih stanica.</p> |



| | | |
|---|-----------|---|
| | | <p>To dovodi do promjene u osjetu, ponašanju i svijesti. Osim potencijalnih poteškoća s radnim pamćenjem, učenici s epilepsijom mogu imati specifične probleme s učenjem kao što su nepažnja i poteškoće s obradom ili nuspojave povezane s njihovim antiepileptičkim lijekovima koji su prepoznati kao prepreka koja može utjecati na učenje (Reilly i Ballantine 2011.). Umor, promjene raspoloženja, razdražljivost i poteškoće s koncentracijom mogu se pripisati nuspojavama lijekova. Poremećen san i umor kao posljedica noćnih napadaja još su jedan faktor koji se tiče utjecaja epilepsije na učenje.</p> |
| | Rak | <p>Vrste raka u djetinjstvu</p> <p>Leukemija je rak krvnih stanica koji nastaje iz koštane srži i čini oko 40% svih slučajeva raka u dječjoj dobi. Najčešći od njih je akutna limfoblastična leukemija (ALL). Akutna mijeloidna leukemija (AML) odgovorna je za većinu ostalih slučajeva.</p> <p>Tumori središnjeg živčanog sustava na mozgu i leđnoj moždini najčešći su čvrsti tumori u djece.</p> <p>Limfomi potječu iz stanica u limfnim čvorovima ili drugim limfnim tkivima i uključuju Hodgkinsov limfom i nekoliko ne-Hodgkinsovih limfoma.</p> <p>Tumori bubrega češće se javljaju u prvih pet godina života.</p> <p>Rabdomiosarkom je rak vezivnog tkiva koji može nastati na nekoliko različitih mjesta u tijelu.</p> <p>Osteosarkom je najčešći tumor kostiju u dječjoj dobi i često zahvaća duge kosti ruku i nogu.</p> <p>Ewingsov sarkom tumor je koji se javlja u kostima ili mekom tkivu. Često se javlja u zdjelici ili kostima nogu.</p> <p>Neuroblastom nastaje u primitivnim živčanim stanicama u nadbubrežnoj žlijezdi i lancu živaca duž kralježnice. Dok neuroblastom u dojenačkoj dobi obično ima dobre ishode, kod starije djece je agresivniji i zahtjevniji za liječenje.</p> <p>Ostali karcinomi: Djeca također mogu razviti tumore zamatnih stanica, koji nastaju iz reproduktivnih stanica, tumore koji nastaju u jetri, kao i druge rijetke oblike raka.</p> |
| Učenici s poteškoćama s mentalnim zdravljem | Ovisnosti | <p>Ovisnost se definira kao kompulzivno korištenje tvari ili nastavak određenog ponašanja koje čini da se osjećate dobro ili izbjegavate loše osjećaje. Postoje dvije vrste ovisnosti: fizička i psihička.</p> <p>Fizička ovisnost</p> <p>Ona se razvije nakon što se tvar koristi toliko da zapravo mijenja tjelesnu kemiju. Tijelo razvija glad za određenom drogom koju treba stalno hraniti. Ako se glad ne utaži, tijelo ide u stanje krize, što dovodi do niza neugodnih simptoma sve dok se glad ponovno ne utaži.</p> <p>Psihološka ovisnost</p> <p>To se događa kada mozak postane ovisan o određenoj tvari ili ponašanju koje ga 'nagrađuje' tj. stvara osjećaj da se 'osjeća dobro'. Um je moćan i stoga ovisan mozak može proizvesti fizičke manifestacije krize, uključujući žudnju, razdražljivost, nesanicu i depresiju.</p> <p>Kada je riječ o alkoholu, nikotinu i ilegalnim drogama, moguće je razviti fizičku ovisnost i psihičku ovisnost ili kombinaciju jednog i drugog.</p> <p>Koji su znakovi?</p> <p>Iako različiti ljudi mogu razviti bilo koju vrstu ovisnosti, znakovi upozorenja prilično su slični i uključuju:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nezdrava usredotočenost na traženje supstance/ponašanje • Isključivanje drugih aktivnosti koje nisu povezane s uporabom supstance • Izlazak uglavnom radi konzumiranja supstance • Potreba za više supstanci/ponašanja kako bi se dobili isti osjećaji ushićenja • Zanemarivanje drugih područja života, uključujući odnose, zdravlje ili posao. (Reachout.com) |
| | Depresija | <p>Depresija je „čest mentalni poremećaj, koji se manifestira tugom, gubitkom interesa ili zadovoljstva, osjećajem krivnje ili niskog samopoštovanja, poremećajem sna ili apetita, osjećajem umora i lošom koncentracijom.</p> |



| | | |
|--|---|--|
| | <p>Poremećaji u prehrani – anoreksija, bulimija</p> | <p>Pojam “poremećaj prehrane” odnosi se na složeno, potencijalno po život opasno stanje ponašanje obilježeno ozbiljnim poremećajima u prehrani. Poremećaji u prehrani mogu se promatrati kao način suočavanja s emocionalnim stresom ili kao simptom dubljih problema.</p> <p>Anoreksija</p> <ul style="list-style-type: none"> • Osoba će se odlučno truditi postići i održati tjelesnu težinu nižu od normalne tjelesne težine za svoju dob, spol i visinu • Bit će zaokupljena mislima o hrani i potrebom da smršavi • Osoba može pretjerano vježbati i mogu se baviti pročišćavanjem. |
| | | <p>Bulimija</p> <ul style="list-style-type: none"> • Osoba će uložiti odlučne napore da se očisti od svake pojedene hrane, ponekad nakon prejedanja, a često nakon 'normalnog' unosa hrane. • Sudjelovat će u visokorizičnim ponašanjima koja mogu uključivati gladovanje, prekomjerno vježbanje, namjerno povraćanje i/ili zloupotrebu laksativa, diuretika ili drugih lijekova • Mogu održavati tjelesnu težinu unutar normalnog raspona njihove dobi, spola i visine. Kao rezultat toga, bulimija je često manje očita od anoreksije i može dulje ostati nezapažena. <p>Poremećaj prejedanja</p> <ul style="list-style-type: none"> • Osoba će se upustiti u ponovljene epizode prejedanja bez čišćenja • Vjerojatno će se znatno udebljati • Nalazi se zarobljena u krugu dijeta, prejedanja, samoopušivanja i samoprijezira. |
| | <p>Opsesivno-kompulzivni poremećaj</p> | <p>Opsesivno kompulzivni poremećaj (OKP) poremećaj je mentalnog zdravlja koji pogađa ljude svih dobi i društvenih slojeva, a javlja se kada osoba bude uhvaćena u krug opsesija i kompulzija. Opsesije su neželjene, nametljive misli, slike ili porivi koji izazivaju jako uznemirujuće osjećaje. Kompulzije su ponašanja u koja se pojedinac upušta kako bi se pokušao riješiti opsesija i/ili umanjiti svoju nevolju. [Izvor: International OCD Foundation]</p> |
| | <p>Shizofrenija</p> | <p>Shizofrenija je naziv za skupinu psihotičnih poremećaja povezanih sa značajnim poremećajima mišljenja, emocija i ponašanja.</p> <p>Simptomi koji se najčešće povezuju s poremećajem su sljedeći:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Halucinacije. Osoba sa shizofrenijom može vidjeti, čuti, okusiti, namirisati i osjetiti stvari koje jednostavno ne postoje. Ta iskustva izgledaju toliko stvarna da im je teško povjerovati i suprotno. - Deluzije su čudna ili neuobičajena uvjerenja koja se ne temelje na stvarnosti i često su u suprotnosti s dokazima iz stvarnog života. Na primjer, netko sa shizofrenijom može vjerovati da razlog zbog kojeg čuje glasove koje nitko drugi ne može jest to što neka vrsta tajnog agenta sluša sve njihove razgovore. Drugi oblik zablude može biti vjerovanje da netko u TV emisiji šalje poruke njima i samo njima ili da automobili koji prolaze ulicom sadrže skrivene poruke za njih. Zablude mogu početi iznenada ili se mogu razviti tijekom nekoliko tjedana ili mjeseci. - Neorganizirano razmišljanje: Nekome tko prolazi kroz shizofreničnu epizodu može biti teško pratiti vlastite misli. Čitanje novinskog članka ili gledanje nečega na TV-u moglo biti teško jer se teško pravilno koncentrirati; misli i sjećanja mogu se opisati kao magloviti ili magloviti. - Neorganizirano ponašanje: Nepredvidivo ponašanje i izgled također mogu biti simptomi shizofrenije, poput iznenadnog neobičnog odijevanja ili potpuno novog ponašanja. Osobe sa shizofrenijom mogu postati uznemirene, vikati i psovati bez razloga. Ako vjeruju da netko drugi kontrolira njihove misli, mogli bi osjetiti, kao da ne vladaju vlastitim tijelom. |
| | <p>Samoozljeđivanje</p> | <p>Samoozljeđivanje je kada netko namjerno povrijedi ili ozlijedi sebe. To može imati nekoliko oblika, uključujući:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rezanje • Predoziranje lijekovima ili tabletama • Udaranje samog sebe • Bacanje samog sebe na nešto • Grebanje, bodenje ili kidanje kože koje uzrokuje rane ili ožiljke • Čupanje kose ili trepavica • Spaljivanje • Udisanje ili ušmrkavanje štetnih tvari • Opasna vožnja • Pretjerana uporaba i zlouporaba alkohola i/ili drugih droga |



| | | |
|--|-------|--|
| | Stres | <p>Stres je stanje mentalne napetosti i zabrinutosti uzrokovano problemima u vašem životu, poslu itd. Stres uzrokuje snažne osjećaje zabrinutosti ili tjeskobe. Stres kod učenika može imati puno uzroka:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ispiti • Problemi u školi ili na poslu • Seksualno, fizičko ili emocionalno zlostavljanje • Veze s ljudima • Nove odgovornosti • Preseljenje na novo mjesto • Traumatski događaj – poput smrti voljene osobe • Nova ili kronična bolest ili invaliditet • Pritisak vršnjaka ili maltretiranje • Nerealna očekivanja od sebe, obitelji, prijatelja ili društva • Bavljenje prevelikim brojem aktivnosti |
|--|-------|--|

| | | |
|--|---------------------|--|
| | Bipolarni poremećaj | <p>Bipolarni poremećaj je biološki poremećaj mozga koji uzrokuje ozbiljne fluktuacije u raspoloženju, energiji, razmišljanju i ponašanju. Prethodno je bila poznata kao manična depresija, jer uzrokuje promjenu raspoloženja između manije i depresije.</p> |
|--|---------------------|--|

Prilagođeno prema: <https://www.idecide-project.eu/index.php/en/>

Konzultirajte se i s kompletom alata kako biste ne samo prepoznali osnovne posebne potrebe, već se i upoznali s potencijalnim prilagodbama, modifikacijama, resursima, tehnikama i drugim idejama za prihvaćanje učenika s određenim posebnim potrebama:

<https://www.idecide-project.eu/index.php/en/toolkit/download-the-toolkit>

10.4 VODIČ ZA MENTORSKU RASPRAVU S UČITELJIMA PRIPRAVNICIMA O RALIČITIM UČENIČKIM POTREBAMA

Ova se rasprava može voditi uz sudjelovanje mentora, učitelja pripravnika, ravnatelja škole i kolega (učitelja ili drugog osoblja) u školi koji su u prošlosti radili s istim učenicima ili učenicima sa sličnim potrebama i s njihovim roditeljima. Rasprava se može provoditi osobno, a ako to nije moguće, dijelovi rasprave mogu se provoditi telefonom, e-mailom, Skypeom i sl.

- Od svih ideja koje se mogu pronaći u iDecide projektnom alatu (<https://www.idecide-project.eu/index.php/en/toolkit/download-the-toolkit>) o rješavanju različitih potreba učenika (fokusirajte se samo na kategorije koje pripravnici imaju u svojim razredima), koja bi se ideja mogla lako implementirati u našoj školi?

Prije sastanka mentor traži od pripravnika da prouči relevantan materijal iz alata iDecide i identificira u obliku popisa sve praktične ideje koje su u njemu uključene. Zatim obojica procjenjuju koji se od njih mogu provesti u školi.



- Koje procedure bismo kao škola trebali slijediti za provedbu više ovih ideja?

Zatim identificiraju više ideja koje bi se mogle provesti ako škola može izdvojiti sredstva ili slijediti neke administrativne procedure. Oboje osmišljavaju relevantan akcijski plan uključujući ideje koje se isplati implementirati i potrebne korake koje treba slijediti zajedno s realnim vremenskim rasporedom tih koraka.

- Kakva su iskustva drugih kolega koji su u prošlosti radili s istim ili sličnim studentima? (jake i slabe strane, prakse koje su uspjele ili nisu)

Mentor organizira grupnu raspravu s drugim kolegama koji su radili s istim ili sličnim učenicima u prošlosti i učiteljima pripravnicima kako bi razmijenili iskustva i dobre prakse ili pak potiče pripravnike da prikupe te informacije vodeći slične pojedinačne rasprave s ostalim kolegama.

- Kakva su iskustva roditelja?

Od roditelja se traži da podijele s mentorom i ostalim učiteljima iskustva sa svojom djecom kod kuće i prepoznaju njihove ključne potrebe koje bi škola trebala uzeti u obzir.

- Postoje li vanjski stručni izvori (npr. posebne usluge podrške ili savjetovanja dostupne školama) koji bi učitelju pripravniku mogli pružiti dodatnu pomoć u ispunjavanju potreba različitih učenika?

Mentor u suradnji s učiteljima pripravnicima prepoznaje potencijalne vanjske stručne izvore te organizira kontakt s njima radi traženja savjeta.



Izvori

Allen, D. W. 1967. *Microteaching. A description.* San Francisco: Stanford University Press

Antoniou, Alexander-Stamatios, Fotini Polychroni in A. N. Vlachakis. 2006. Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology* 21, nr. 7:682–690.

Aversano, N., Di Carlo, F., Sannino, G., Tartaglia Polcini, P., & Lombardi, R. 2020. Corporate social responsibility, stakeholder engagement, and universities: New evidence from the Italian scenario. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 27(4), 1892-1899.

Azman, N. 2012. Choosing teaching as a career: Perspectives of male and female Malaysian student teachers in training. *European Journal of Teacher Education*, 36(1), 113-130.

Barnett, B. G., Matthews, R. J., & O'Mahony, G. R. 2004. *Reflective practice: The cornerstone for school improvement.* Hawker Brownlow Education.

Bergland, Christopher. 2021. Cortisol: Why the "Stress Hormone" Is Public Enemy No. 1. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-athletes-way/201301/cortisol-why-the-stress-hormone-is-public-enemy-no-1> (15. 11. 2021).

Bruinsma, M., & Jansen, E. P. 2010. Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession?. *European journal of teacher education*, 33(2), 185- 200.

CHAMPS, A Proactive & Positive Approach to Classroom Management, 2009 Pacific Northwest Publishing

Chan, David W. 2003. Hardiness and its role in the stress–burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education* 19, št. 4:381–395.

Chang-Mei. 2009. An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review* 21, 193–218.

Chung, I. F., & Yi-Cheng, H. 2012. Still seeking for an "Iron Bowl"? Pre-service teachers' journeys of career choice in Taiwan. *Asia-Pacific Education Researcher* (De La Salle University Manila), 21(2), 315- 324.

Cohen, Y., & Kedar, S. 2011. Teacher–student relationships: Two case studies. In *The Oxford handbook of cuneiform culture.*



Cross, M., & Ndofirepi, E. 2015. On becoming and remaining a teacher: Rethinking strategies for developing teacher professional identity in South Africa. *Research Papers in Education*, 30(1), 95-113.

Davidson Richard J., Jon Kabat-Zinn, Jessica Schumacher, Melissa Rosenkranz, Daniel Muller, Saki F. Santorelli, Ferris Urbanowski, Anne Harrington, Katherine Bonus in John F. Sheriden. 2003. Alterations in Brain and Immune Function Product by Mindfulness Meditation. *Psychosomatic Medicine* 65, št. 4:564–570.

Davidson, Richard J. In Antonie Lutz. 2008. Buddhas Brain: Neuroplasticity and Meditation. *IEEE Signal Processing Magazine* 25, št. 1:176–184.

Department of Education and Training, A Teacher's Guide to Effective Mentoring, State of Victoria, 2014
https://education.nt.gov.au/data/assets/pdf_file/0011/427583/2017_teachers_guide_to_effective_experienced_teaching.pdf

Dormann, Christian in Dieter Zapf. 2004. Customer-Related Social Stressors and Burnout. *Journal of Occupational Health Psychology* 9, št. 1:61–82.

Eileen Mooney Cambria, "A Study of the Qualities of Effective Mentor Teachers", Seton Hall University, (2006)
<https://core.ac.uk/download/pdf/151532214.pdf>

Elkin, Allen. 2013. *Stress Management For Dummies*. Hoboken: Wiley.

Epel, Elissa, Jennifer Daubenmier, Judith M. Moskowitz, Susan Folkmann in Elizabeth Blackburn. 2009. Can Meditation Slow Rate of Cellular Aging? Cognitive Stress, Mindfulness, and Telomeres. *Annals of the New York Academy of Science* 1172, št. 1:34–53.

Fink, D.L. 2003. *A Self-Directed Guide to Designing Courses for Significant Learning*.

Fiorilli, C., P. Gabola, A. Pepe, N. Meylan, D. Curchod-Ruedi, O. Albanese in A. A. Doudin. 2015. The effect of teachers' emotional intensity and social support on burnout syndrome. A comparison between Italy and Switzerland. *European Review of Applied Psychology* 65, št. 6:275–283.

Flett, Gordon L., Paul L. Hewitt in C. Jahyne Hallett. 1995. Perfectionism and Job Stress in Teachers. *Canadian Journal of School Psychology* 11, št. 1:32–42.

Flores, M. A., & Niklasson, L. 2014. Why do student teachers enrol for a teaching degree? A study of teacher recruitment in Portugal and Sweden. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 328-343.

Freixa, M. 2017. Professorat novell: competències docents a l'inici de l'exercici professional [Beginning teachers: teaching



competencies at the beginning of the professional practice]. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Friedman, Iscaac A. 2000. Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Organizational Behavior* 10, št. 2:179–188.

Gayle Furlow, "How to be an exceptional experienced teacher teacher", *teacherready*, June 28, 2019

<https://www.teacherready.org/exceptional-experienced-teacher-teachers/>

Gilchrist, Lauren. 2019. "Teaching our Teachers: The Value of Teacher Mentorship", *Skyward*,

<https://www.skyward.com/discover/blog/skyward-blogs/skyward-executive-blog/september-2019/teaching-our-teachers-the-value-of-teacher-experienced-teachers>

Gonser, Sarah. 2022 "The Qualities of Exceptional Mentor Teachers", *Edutopia*,

<https://www.edutopia.org/article/qualities-exceptional-experienced-teacher-teachers>

Gore, J., Holmes, K., Smith, M., & Fray, L. 2015. Investigating the factors that influence the choice of teaching as a first career. A Report commissioned by the Queensland College of Teachers. Australia: University of Newcastle.

Hölzel, Britta K., James Carmody, Mark Vangel, Christina Congleton, Sitta M. Yerramsetti, Tim Gard in Sara W. Lazar. 2011. Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density.

Psychiatry Research: Neuroimaging 191, št. 1:36–43.

Horneffer, P. 2020. Implementing a Flipped Classroom in Medical Education.

Ingersoll, R. M., Merrill, E., Stuckey, D. I Collins, G. 2018. Seven trends: The transformation of the teaching force. Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.

Isidori, E. 2003. La formazione degli insegnanti principianti. *Problemi e strategie*. Perugia: Morlacchi Editore

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525

Johari, J., Yean Tan, F. And Tjik Zulkarnain, Z.I. 2018. "Autonomy, workload, work-life balance and job performance among teachers", *International Journal of Educational Management*, Vol. 32 No. 1, pp.

107-120. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2016-0226>



Jugović, I., Marušić, I., Pavin Ivanec, T., & Vizek Vidović, V. 2012. Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 271-287.

Jungert, T., Alm, F., & Thornberg, R. 2014. Motives for becoming a teacher and their relations to academic engagement and dropout among student teachers. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), 173- 185.

Kabat-Zinn, John, Ann O. Massion, Jean Kristelle, Linda Gay Peterson, Kenneth E. Fletcher, Lori Pbert, William R. Lenderking in Saki F. Santrorelli. 1992. Effectiveness of a meditation-based stress reduction program in the treatment of anxiety disorders. *The American Journal of Psychiatry* 149, št. 7:936–943.

Kinman, Gail, Siobhan Wray in Calista Strange. Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: the role of workplace social support. *Educational Psychology* 31, št. 7:843–856.

Klassen, R. M., Al-Dhafri, S., Hannok, W., & Betts, S. M. 2011. Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers' Ten Statements Test. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 579-588.

König, J., & Rothland, M. 2012. Motivations for choosing teaching as a career: Effects on general pedagogical knowledge during initial teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 289-315.

Koopsen Cyndie in Caroline Young. 2009. *Integrative Health: a holistic approach for health professionals*. Sudbury, MA: Jones and Bartlett.

Korthagen Fred, A. J. In Angelo Vasalos. 2010. *Going to the Core: Deepening Reflection by Connecting the Person to the Profession*. V: *Handbook of reflection and reflective inquiry*, 529–552. Ur. Nona Lyons. New York: Springer.

Križaj, Robert. 2019. *Čuječnost. Trening za obvladovanje stresa in polno prisotnost v življenju*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kyriacou, C., & Coulthard, M. 2000. Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of education for Teaching*, 26(2), 117-126.

Kyriacou, C., & Kobori, M. 1998. Motivation to learn and teach English in Slovenia. *Educational studies*, 24(3), 345-351.

Kyriacou, C., Hultgren, Å., & Stephens, P. 1999. Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway. *Teacher Development*, 3(3), 373-381.



Lai, K. C., Chan, K. W., Ko, K. W., & So, K. S. 2005. Teaching as a career: A perspective from Hong Kong senior secondary students. *Journal of Education for Teaching*, 31(3), 153-168.

Leddy, Susan Kum. 2006. *Integrative health promotion: conceptual bases for nursing practice*. Sudbury, MA: Jones and Bartlett.

Levy, David. M., Jacob O. Wobbrock, Alfred W. Kaszniak in Marilyn Ostergen. 2021. Initial results from a study of the effects of meditation on multitasking performance, *Proceeding of the 2011 annual conference extended abstracts on Human factors in computing systems – CHI EA 11*, <https://doi.org/10.1145/1979742.1979862> (15. 11. 2021).

Lovett, S. 2007. "Teachers of promise": Is teaching their first career choice. *New Zealand Annual Review of Education*, 16, 29-53.

Manuel, J., & Hughes, J. 2006. 'It has always been my dream': Exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5-24.

Marín, A., Martín, M i Riera, J. 2019. Reptes de l'educació a Catalunya. *Anuari 2018. De la formació inicial a la professió docent: la inducció a la docència [Challenges of education in Catalonia. Yearbook 2018. From the initial training of the teaching profession: induction into teaching]*. Fundació Jaume Bofill i Bonal·letra Alcompàs.

Maslach, Christina, Wilmar B. Schaufeli in Michael P. Leiter. 2001. Job burnout. *Annual Review of Psychology* 52, 397–422.

Mccormick, M. P., & O'Connor, E. E. 2014. Teacher-child relationship quality and academic achievement in elementary school: Does gender matter? *Journal of Educational Psychology*. Advanced online publication.

Mcgonigal, Kelly. 2015. *The Upside of Stress. Why Stress Is Good for You, and How to Get Good at It*. London: Ebury Publishing.

Mckenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P., & Hiroyuki, H. 2005. *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, France: OECD.

Mckenzie, P., Weldon, P. R., Rowley, G., Murphy, M., & mcmillan, J. 2014. *Staff in Australia's Schools 2013: Main report on the survey*. Retrieved from http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?Article=1021&context=tl_l_misc

Mentoring Guide: a guide for experienced teachers. 2003. Center for Health Leadership & Practice, Public Health Institute, for the State Health Principals Executive Mentoring and Consultation Program of the State Health Leadership Initiative (SHLI).

Middleton, Kate. 2009. *Stress. How to de-Stress Without Doing Less*. Oxford: Lion Hudson.



Mojša-Kaja, Justyna, Kristana Golonka in Tadeusz Marek. 2015. Job burnout and engagement among teachers : worklife areas and personality traits as predictors of relationships with work. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health* 28, št. 1:102–119.

Müller, K., Alliata, R., & Benninghoff, F. 2009. Attracting and retaining teachers: A question of motivation. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 574-599.

Nesje, K., Brandmo, C., & Berger, J. L. 2018. Motivation to become a teacher: A Norwegian validation of the factors influencing teaching choice scale. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 813-831.

OECD. 2018. *Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre*. OECD Publishing.

OECD. 2018. *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OECD Publishing.

Olsen, B. 2008. How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development. *Teacher Education Quarterly*, 23-40.

Pace, Thaddeus W. W., Lobsang Tezin Negi, Daniel D. Adame, Steven P. Cole, Teresa I. Sivill, Thimoty D. Brown, Michael J. Issa in Charles L. Raison. 2009. Effect of compassion meditation on neuroendocrine, innate immune and behavioral responses to psychosocial stress. *Psychoneuroendocrinology* 34, št. 1:87–98.

Pedersen, Traci. 2021. Meditation's Effects on Emotion Shown to Persist, <https://psychcentral.com/news/2013/06/23/meditations-effects-on-emotion-shown-to-persist#1> (15. 11. 2021).

Pedone, F., & Ferrara, G. 2014. La formazione iniziale degli insegnanti attraverso la pratica del microteaching. *Italian Journal of Educational Research*, (13), 85-98.

Perry, M., Corpuz, G. M., Higbee, B., Jaffe, C., & Kanga, D. 2019. Promising Practices in Local Stakeholder Engagement in School Governance. *Policy Analysis for California Education*, PACE.

Pianta, R. 2001. *Student–Teacher Relationship Scale–Short Form*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc

Pšeničny, Andreja. 2008. Prepoznavanje in preprečevanje izgorelosti. Didakta. Spletni vir: [https://www.burnout.si/uploads/clanki/izgorelost%20poljudni/08_11didak taizgorelost.pdf](https://www.burnout.si/uploads/clanki/izgorelost%20poljudni/08_11didak%20taizgorelost.pdf) (pridobljeno 28. 1. 2022).



Raymond, Larissa, Jill Flack & Peter Burrows. 2016. "A Reflective Guide to Mentoring and being a teacher-experienced teacher", Early Childhood & School Education Group, Department of Education and Training (DET), Victoria, <https://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/profdev/Reflectiveguidetoexperiencedteacheringschools.pdf>

Richardson, P. W., & Watt, H. M. 2006. Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27- 56.

Rimm-Kaufman, S. 2015. Improving students' relationships with teachers. American Psychological Association. <https://www.apa.org/education-career/k12/relationships>

Roness, D. 2011. Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 628-638.

Roness, D., & Smith, K. 2010. Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 169-185.

Schaufeli, Wilmar B. In Dirk Enzmann. 1998. *The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*. Philadelphia, PA: Taylor and Francis, Ltd.

Spector, N. 2017. This is your brain on prayer and meditation. <https://www.nbcnews.com/better/health/your-brain-prayer-meditation-ncna812376> (13. 11. 2021).

Spittle, M., Jackson, K., & Casey, M. 2009. Applying self-determination theory to understand the motivation for becoming a physical education teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 190- 197.

Struyven, K., Jacobs, K., & Dochy, F. 2013. Why do they want to teach? The multiple reasons of different groups of students for undertaking teacher education. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 1007-1022.

Sugai & Colvin. 2004. *Self-Assessment of Classroom Management*. Adapted by Sandy Washburn

Talbert, R. 2021. *Flipped Learning Can Be a Key to Transforming Teaching and Learning Post- Pandemic*. EdSurge.

Vieten, Cassandra. 2011. *Mindfulness for Moms: The Basics*. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/consciousness-matters/201105/mindfulness-moms-the-basics> (15. 11. 2021).

Walker, Matthew. 2017. *Why We Sleep: Unlocking the Power of Sleep and Dreams*. New York: Scribner.



Washburn, Sandy. 2010. Center on Education and Lifelong Learning, Classroom Management Self- Assessment.

Watson, David in Brock Hubbard. 1996. Adaptational Style and Dispositional Structure: Coping in the Context of the Five-Factor Model. *Journal of Personality* 64, št. 4:737–774.

Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. 2012. Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791-805. Doi:10.1016/j.tate.2012.03.003

Watt, H. M., & Richardson, P. W. 2007. Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of experimental education*, 75(3), 167- 202.

Watt, H. M., & Richardson, P. W. 2012. An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185-197.

Xia, Lulu, Hongyi Kang, Qiwu Xu, Michael J. Chen, Yonghong Liao, Meenakshisundaram Thiyagarajan, John O'Donnell, Daniel J. Christensen, Charles Nicholson, Jeffrey Iliff, Takahiro Takano, Rashid Deane in Maiken. Nedergaar. 2014. Sleep drives metabolite clearance from the adult brain. *Science* 342, št. 6156:373–377.

Yüce, K., Şahin, E., Koçer, Ö., & Kana, F. 2013. Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 295- 306.

Svim elektroničkim izvorima bilo je pristupljeno u listopadu 2022.

INOVA+

INOVA + Innovation Services SA



Ministry of Education and
Science of Portugal



REPUBLIC OF SLOVENIA
MINISTRY OF EDUCATION

Ministry of Education, Republic of
Slovenia



Instituto Ekpedeftikis Politikis (Insti-
tute of Educational Policy)



Casa do Professor



Institute of Education of the
University of Lisbon



Univerza v Ljubljani

University of Ljubljana



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
UNIVERSITY of the PELOPONNESE

University of Peloponnese



IDEC SA



UNIVERSITAT DE VIC
UNIVERSITAT CENTRAL
DE CATALUNYA

Fundación Universitaria Balmes



Association Petit Philosophy



UNIVERSITÀ
LUM
Jean Monnet

Libera Università del
Mediterraneo Jean Monnet

LOOP

EMPOWERING TEACHERS PERSONAL, PROFESSIONAL AND SOCIAL

CONTINUOUS DEVELOPMENT THROUGH INNOVATIVE PEER - INDUCTION PROGRAMMES

<https://empowering-teachers.eu/>