

Poučavanje učenika s disleksijom i disgrafijom u nižim razredima osnovne škole

Krušić, Lucija

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:734342>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-20**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJ

Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja - Odsjek za razrednu nastavu

Sveučilišni integrirani preddiplomski i diplomski učiteljski studij

The seal of the University of Zadar is a circular emblem. It features a central illustration of a classical building with a dome and columns. The text 'SVEUČILIŠTE U ZADRU' is written in a semi-circle at the top, and 'UNIVERSITAS STUDIORUM JADERTINA' is written in a semi-circle at the bottom. The year '1396' is on the left and '2000' is on the right.

Lucija Krušić

**Poučavanje učenika s disleksijom i disgrafijom u
nižim razredima osnovne škole**

Diplomski rad

Zadar, 2022.

Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja - Odsjek za razrednu nastavu

Sveučilišni integrirani preddiplomski i diplomski učiteljski studij

**Poučavanje učenika s disleksijom i disgrafijom u nižim razredima
osnovne škole**

Diplomski rad

Student/ica:

Lucija Krušić

Mentor/ica:

izv. prof. dr. sc. Slavica Šimić Šašić

Zadar, 2022.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Lucija Krušić**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Pučavanje učenika s disleksijom i disgrafijom u nižim razredima osnovne škole** rezultat mogega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mogega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mogega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 27. rujna 2022.

SAŽETAK

Poučavanje učenika s disleksijom i disgrafijom u nižim razredima osnovne škole

Disleksija i disgrafija kao specifične teškoće učenja sveprisutnije su stoga je neophodna educiranost učitelja, prihvaćanje djetetove specifične teškoće, suradnja svih sudionika nastavnog procesa te poticanje i motiviranje učenika. Novija literatura ističe da učenike s disleksijom i disgrafijom ne bi smjeli gledati samo kao djecu s teškoćama već da njihovu različitost treba promatrati sa stajališta njihovih različitih vještina i sposobnosti pa tek onda specifičnih potreba. Koliko je poučavanje učenika sa specifičnim teškoćama učenja izazovno i složeno, pokazuju brojna istraživanja i različiti izvori.

Ovo kvalitativno istraživanje pruža uvid u načine poučavanja koje ispitanici primjenjuju u radu s učenicima s disleksijom i disgrafijom, osjećaj kompetentnosti za poučavanje tih učenika te eventualne probleme i promjene potrebne u poučavanju. Dobiveni rezultati prikupljeni su kroz sedam individualnih intervjua u kojima su sudjelovale učiteljice razredne nastave. Individualizirani pristup, različite prilagodbe i pozitivna natjecateljska atmosfera u razredu doprinose uspješnom poučavanju te učenicima s teškoćama čitanja i pisanja olakšavaju usvajanje nastavnih sadržaja. Iako se učiteljice osjećaju samo djelomično kompetentnima, svoja znanja i vještine uglavnom stječu iskustvom te stručnim usavršavanjima i samostalnim učenjem.

Kao potrebne promjene ističu se zapošljavanje više stručnih suradnika, posebice logopeda, te njihova bolja suradnja s učiteljima i roditeljima. Nekolicina učiteljica ipak smatra da promjene nisu potrebne jer učitelji imaju dovoljno slobode u radu da bi odlučili kako će poučavati učenike s disleksijom i disgrafijom.

Ključne riječi: *poučavanje, disleksija, disgrafija*

ABSTRACT

Teaching students with dyslexia and dysgraphia in lower grades of primary school

Dyslexia and dysgraphia as specific learning difficulties are becoming more frequent, therefore it is necessary to educate teachers, accept the child's specific difficulties, cooperate with all participants in the teaching process, and encourage and motivate students. Recent literature points out that students with dyslexia and dysgraphia should not be seen only as children with difficulties, but that their diversity should be viewed from the point of view of their different skills and abilities and only then specific needs. Numerous studies and various sources state how challenging and complex teaching students with specific learning difficulties is.

This qualitative research provides an insight into the teaching methods used by the respondents in working with students with dyslexia and dysgraphia, the sense of competence for teaching these students, and possible problems and changes needed in teaching. The obtained results were collected through seven individual interviews in which elementary school teachers participated. An individualized approach, various adaptations and a positive competitive atmosphere in the class contribute to successful teaching and facilitate the acquisition of teaching content for students with specific difficulties. Even though the interviewed teachers feel only partially competent, they mostly acquire their knowledge and skills through experience, professional training and independent learning.

Necessary changes that stand out are employing more professional associates, especially speech therapists, and their better cooperation with teachers and parents. However, a few teachers believe that changes are not necessary because teachers have enough freedom in their work to decide how they will teach students with dyslexia and dysgraphia.

Key words: *teaching, dyslexia, dysgraphia*

SADRŽAJ

UVOD.....	1
POUČAVANJE	2
<i>Uloga učitelja u poučavanju</i>	3
<i>Uspješno poučavanje.....</i>	4
METODE POUČAVANJA.....	7
<i>Izravno poučavanje</i>	8
<i>Problemsko poučavanje.....</i>	9
<i>Samostalno učenje i poučavanje</i>	11
<i>Aktivno poučavanje i nastavne strategije</i>	12
POUČAVANJE ČITANJA I PISANJA.....	14
<i>Čitanje</i>	14
<i>Pisanje</i>	15
UČENICI S POSEBNIM POTREBAMA.....	16
<i>Učenici sa specifičnim teškoćama učenja.....</i>	17
DISLEKSIJA	18
<i>Definiranje pojma</i>	18
<i>Uzroci i obilježja disleksije.....</i>	19
DISGRAFIJA	21
<i>Definiranje i obilježja disgrafije</i>	21
<i>Oblici disgrafije</i>	22
IDENTIFIKACIJA	24
NAČINI POUČAVANJA UČENIKA S DISLEKSIJOM I DISGRAFIJOM	25
<i>Inkluzivno i diferencirano poučavanje</i>	25
<i>Odgojno-obrazovni modeli i prilagodbe u poučavanju.....</i>	26
<i>Specifične nastavne metode i aktivnosti</i>	29

<i>Kompetentnost učitelja za poučavanje učenika s disleksijom i disgrafijom</i>	31
OPIS TIJEKA ISTRAŽIVANJA	33
<i>Cilj i problemi istraživanja</i>	33
<i>Uzorak ispitanika i mjerni instrument</i>	33
<i>Postupak</i>	34
REZULTATI ISTRAŽIVANJA	35
<i>Prepoznavanje teškoća i broj učenika s disleksijom i disgrafijom</i>	35
<i>Iskustva rada s učenicima s disleksijom i disgrafijom</i>	36
<i>Utjecaj razrednog ozračja na poučavanje</i>	38
<i>Načini poučavanja učenika s disleksijom i disgrafijom</i>	39
<i>Kompetentnost učitelja za poučavanje</i>	45
<i>Problemi i promjene potrebne u poučavanju</i>	48
RASPRAVA	50
ZAKLJUČAK	54
LITERATURA.....	55
ŽIVOTOPIS	59
POPIS SLIKA I TABLICA	60

UVOD

Uz odgoj, obrazovanje je jedan od ključnim faktora za razvoj pojedinca, skupine, ali i cijelog čovječanstva stoga bi se u 21. stoljeću trebalo sve više ulagati u školstvo i isticati važnost obrazovanja. U samom obrazovnom procesu središnji pojmovi su učenje i poučavanje, a o važnosti uloge učitelja u tom procesu svjedoči izjava: „*Dodirujem budućnost. Poučavam*“ (Vizek Vidović i sur., 2014). Dakle, u nastavnom procesu učitelj je osoba koja svojim poučavanjem potpomaže učeničko stjecanje znanja s ciljem da učenici postepeno preuzmu odgovornost za samostalno učenje te da svoje kompetencije znaju primijeniti kasnije u školovanju, kao i u životu (Terhart, 2001). Isto tako, učitelji kao kompetentni stručnjaci trebali bi moći procijeniti i prepoznati učeničke sposobnosti, interese i eventualne teškoće te poučavati u skladu s tim različitostima. Dakle, svim učenicima neophodno je pružiti jednake mogućnosti obrazovanja, stoga uspješno poučavanje nerijetko biva izazovno (Woolfolk, 2016).

U središtu ovog rada su učenici s disleksijom i disgrafijom kojih u školskoj populaciji ima oko 5 do 10 posto. Kao specifične teškoće učenja, disleksija i disgrafija nerijetko se javljaju zajedno, sveprisutnije su, te učenicima predstavljaju poseban problem u nižim razredima osnovne škole pri usvajanju čitanja i pisanja, a samim time utječu na stjecanje znanja (Berbić Kolar i sur., 2018). Stajališta o disleksiji i disgrafiji su kontradiktorna pa se tako u stranoj literaturi polazi od različitosti, a većina hrvatskih autora ove pojmove definira kao poremećaje. S obzirom da učenici s disleksijom i disgrafijom imaju posebne odgojno-obrazovne potrebe, poučavanje tih učenika zahtijeva posebna znanja i vještine, odnosno educiranost i kompetentnost učitelja. Iako prema istraživanjima učitelji imaju pozitivan stav prema učenicima s disleksijom i disgrafijom, većina ih se ne osjeća dovoljno kompetentnima za rad s učenicima s navedenim teškoćama učenja (Vizek Vidović i sur., 2014; Martan i sur., 2016).

Ovaj diplomski rad bavit će se temom poučavanja učenika s disleksijom i disgrafijom zbog sve češće pojave navedenih teškoća učenja te zbog osobnog interesa za navedenu temu. Iako je posljednjih desetak godina porasla informiranost o disleksiji i disgrafiji, postavlja se pitanje kako se zapravo pristupa poučavanju tih učenika u razredu. Kroz stručnu praksu u školama uočena je nužnost prilagodbe načina poučavanja i individualizacije pristupa učenicima s disleksijom i disgrafijom, a kroz edukacije o neurorazličitosti osviještena važnost isticanja učeničkih potencijala umjesto naglašavanja teškoća. Isto tako, nerijetko se traže gotovi recepti kako poučavati učenike s teškoćama čitanja i pisanja. No, odgovor na ovo pitanje nije univerzalan jer svaki učenik je poseban i upravo od tih različitosti bi trebalo polaziti u poučavanju.

POUČAVANJE

Uz planiranje i vrednovanje, poučavanje i učenje zauzimaju središnju poziciju u odgojno-obrazovnom procesu te bi, uvažavajući različitosti, svim učenicima trebalo pružiti jednake mogućnosti obrazovanja (Baylis, 2001). Proces učenja koji se u ovom kontekstu odnosi na učeničko stjecanje znanja i vještina, definira se kroz različite pristupe koji se usmjeravaju na aspekte ključne za pojedini pristup. Ipak, različitost pristupa pojmu učenja susreće se u definiciji da je „*učenje psihički proces koji dovodi do relativno trajnih, stečenih promjena u funkcioniranju pojedinca*“ (Vizek Vidović i sur., 2014: 149). Na proces učenja utječu brojni faktori koji zavise o učeniku kao pojedincu, o ostalim učenicima u razredu, o učitelju te o interakciji svih činitelja nastavnog procesa. Stoga se kao čimbenici učenja ističu osobnost i interesi učenika, motivacija, učitelj, sadržaj te načini poučavanja (Češi i Ivančić, 2019).

Brojni autori različito definiraju pojam poučavanja, ali zajednička im je spoznaja da procesi poučavanja i učenja zavise jedan o drugome. Urednik knjige *Uspješno učenje i poučavanje* polazi od pretpostavke da je glavna zadaća poučavanja u školi pomoći učenicima u učenju te navodi sljedeće: „*umijeće poučavanja odnosi se na oblikovanje i upravljanje učeničkim iskustvom u učionicama, sa svrhom poticanja učenja*“ (Desforges, 2001: 9). Dakle, procesi učenja i poučavanja odvijaju se kao interakcija učitelja koji poučava i učenika kao aktivnog sudionika procesa poučavanja (Terhart, 2001; Šimić Šašić, 2011). Poučavanje se odnosi na proces u kojem učitelj ima posredničku ulogu u učeničkom stjecanju znanja, a uspješno poučavanje nerijetko biva izazovno zbog potrebe uvažavanja različitih teškoća, sposobnosti i interesa učenika (Vizek Vidović i sur., 2014; Woolfolk, 2016). Iako neki od autora smatraju da učenje i poučavanje nisu nerazdvojni procesi te da za učenje nije neophodno poučavanje, ne može se osporiti veza učenja i poučavanja; „*Učiti se može i bez poučavanja. Poučavanje se, međutim, mora usmjeravati prema učenju, točnije prema njegovim različitim kvalitetama*“ (Terhart, 2001: 147).

Povijesno gledano, poučavanje ima korijene u dalekoj prošlosti, od postojanja prvih zajednica u kojima se poučavanje odvijalo spontano, a cilj je bio učeničko stjecanje vještina i osposobljavanje za rad. Škole su bile i intelektualno orijentirane jer se težilo uvježbavanju kognitivnog pa se najčešće primjenjivao izravan način poučavanja (Jensen, 2003). Prve škole javljaju se čak tisuću godina prije nove ere na područjima starog Istoka te Grčke i Rima. Grčki filozofi, posebice Sokrat i Aristotel, smatrani su vrsnim učiteljima pa ne čudi da se kasnije poučavanje temelji na njihovim idejama. Već tada naglašavala se važnost individualnog

pristupa učenicima te educiranost učitelja, no u srednjem vijeku se to zanemaruje i daje se prednost izravnom poučavanju i stjecanju činjeničnih znanja (Glazzard i sur., 2016). Zatim, tijekom 15. i 16. stoljeća vraćaju se ideje usmjerene na razumijevanje gradiva i učenika kao pojedinca, kroz 17. stoljeće poučava se gradivo koje je neophodno pojedincu za život, a u stoljećima koja slijede poučavanje se usmjerava prema interesu učenika te njegovom aktivnom sudjelovanju u obrazovnom procesu. Tada se javlja veća raznolikost primijenjenih metoda i strategija poučavanja kao što su kooperativno učenje, učenje kroz igru, zagonetke i slično (Jensen, 2003; Vizek Vidović i sur., 2014).

Iako se uloga poučavanja kao procesa kojim se potiče stjecanje znanja i vještina nije promijenila, brojne promjene u društvu postavljaju nove zahtjeve pred suvremeno poučavanje. Stoga je u 21. stoljeću velik naglasak na usmjerenosti na učenika, aktivnom sudjelovanju učenika u poučavanju, suradnji, razvoju strategija učenja i problemskom poučavanju (Grgin, 2004; Šimić Šašić, 2011). Učitelji, psiholozi i drugi stručni suradnici nerijetko promatraju učenje i poučavanje u razredima radi poboljšanja samog nastavnog procesa. Osim toga, važno je napomenuti da učitelji moraju biti dovoljno kompetentni za poučavanje, dakle moraju razumjeti sadržaj koji poučavaju te poznavati načine i sredstva za primjereno poučavanje tog sadržaja (Desforges, 2001). Koja je zapravo uloga učitelja u poučavanju, prikazat će se kroz sljedeći podnaslov.

Uloga učitelja u poučavanju

Važnost učitelja u procesu poučavanja je neupitna, a njegova uloga može se promatrati kroz tradicionalni i suvremeni pristup. Naime, s društvenim promjenama dolazi do promjena u poučavanju pa se samim time mijenja i učiteljeva uloga. U tradicionalnom pristupu učitelj je u središtu procesa učenja i poučavanja, stoga je riječ o pristupu usmjerenom na učitelja. Učitelj je autoritet i njegova uloga je prenijeti činjenično znanje učenicima kako bi oni te informacije mogli reproducirati (Tot, 2013; Glazzard i sur., 2016). Tradicionalni pristup poučavanja prema kojem je učenje usmjereno na učitelje nastoji se napustiti te bi učitelji trebali težiti suvremenoj koncepciji koja se povezuje s pristupom usmjerenim na učenika. Dakle, učenik i učitelj mijenjaju uloge pa tako učenik od pasivnog promatrača postaje aktivan sudionik, a učiteljeva uloga postaje sukreiranje nastavnog procesa i stvaranje preduvjeta za učenje (Woolfolk, 2016).

Prema suvremenom pristupu, učenje je usmjereno na učenika koji bi trebao oko 80 % vremena aktivno sudjelovati u nastavnom procesu, a učiteljeva uloga je da 20 % preostalog

vremena informira učenike o aktivnostima, pojašnjava nepoznate pojmove te ispravlja eventualne pogreške (Glazzard i sur., 2016). U ovome pristupu važnost učiteljeve uloge se ne dovodi u pitanje jer učiteljeva odgovornost nije manja, već upravo suprotno. Iako je učitelj manje aktivan u samom procesu poučavanja, njegova zadaća jest stvaranje preduvjeta za poučavanje i usmjeravanje da ono bude što uspješnije. Jedna od ključnih uloga učitelja jest, uz usavršavanje i razvoj vlastitih kompetencija, poticati osobni i afektivni razvoj učenika – posebice razvoj kritičkog mišljenja, kreativnosti i ostalih vještina važnih za cjeloživotno obrazovanje (Grgin, 2004; Tot, 2013; Lazzarich, 2021). Učitelj bi prvenstveno trebao analizirati učenički razvoj kroz procjenu interesa, sposobnosti, znanja i potreba kako bi mu mogao pružiti odgovarajuću podršku u učenju. Zatim, vodeći se stručnim znanjima i spoznajama o učenicima, učitelj treba znati odabrati ciljeve i načine poučavanja te stvarati pozitivno razredno ozračje. Uloga učitelja se nastavlja na primjenu odabranih načina poučavanja s ciljem motiviranja učenika za savladavanje nastavnih sadržaja i spoznavanje svega što ih okružuje. Nadalje, učitelj treba poučavati učenike samoreguliranom učenju kroz primjenu različitih oblika rada te pojedinim učenicima prilagoditi metode i strategije poučavanja uvažavajući nacionalne dokumente, posebice kurikulum, koji usklađuje s vlastitim planom poučavanja (*Okvir nacionalnog standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama*, 2016). Dakle, ključna uloga učitelja u poučavanju je osmisliti i provesti nastavne aktivnosti koje djelotvorno motiviraju učenike za postizanje pedagoških rezultata koje učitelj naknadno evaluira. Osim toga, važno je napomenuti da se učiteljeva uloga u poučavanju veže i uz odnose te suradnju sa stručnim suradnicima kao i s roditeljima učenika kako bi svi zajedno doprinijeli što uspješnijem poučavanju učenika (Mlinarević, 2002; Woolfolk, 2016).

Uspješno poučavanje

Jedna od upečatljivijih Glasserovih izjava jest: „*Uspješno je poučavanje vjerojatno najteži posao na svijetu*“ (Vizek Vidović i sur., 2014). Stoga ne čudi da se nerijetko postavlja pitanje o uspješnim načinima poučavanja, odnosno kakvo je to uspješno poučavanje i kako ga ostvariti. Često učitelji i drugi odgojno-obrazovni djelatnici kroz različite edukacije traže odgovor upravo na to pitanje. Autorice Češi i Ivančić (2019) navode da se učinkovitost poučavanja može ostvariti samo ako učitelj dobro poznaje učenike te ako se nastavni proces odvija smisleno i dinamično s usmjerenošću na učenika. Ipak, iako su početkom 20. stoljeća ovom temom bavili brojni autori, malo koji rezultati donose savjete i rješenja što je potrebno

mijenjati u nastavnom procesu da bi se unaprijedila djelotvornost poučavanja (Woolfolk, 2016). Zatim, sedamdesete godine 20. stoljeća donose istraživanja kojima se, polazeći od učenika kao subjekta u poučavanju, pokušavala utvrditi povezanost usvojenosti učeničkih znanja i procesa poučavanja. Prema rezultatima istraživanja Gagea i Berlinera (1998 prema Vizek Vidović i sur., 2014) utvrđena je povezanost između ponašanja učitelja tijekom procesa poučavanja i ishoda učenja, odnosno promjena učeničkih znanja.

Novija istraživanja o učinkovitosti poučavanja uglavnom se bave trima područjima o kojima ovisi uspješnost poučavanja, a to su: pokazatelji uspješnosti poučavanja, karakteristike uspješnih učitelja te povezanost metoda poučavanja i uspješnosti poučavanja. Kao faktori povezani s učinkovitošću poučavanja navode se: vrijeme posvećeno školskom učenju i poučavanju, usklađenost nastavnog sadržaja s učeničkim kognitivnim razvojem i ishodima poučavanja (Vizek Vidović i sur., 2014; Woolfolk, 2016).

Vrijeme je važan faktor u raznim procesima pa tako i u poučavanju i učenju. Ključni aspekti poučavanja s obzirom na vrijeme su: kako se vrijeme planirano za poučavanje koristi te koliko su učenici aktivno uključeni u aktivnostima tijekom poučavanja. Rezultati istraživanja s kraja 20. stoljeća ističu da je vrijeme provedeno u školskom poučavanju pozitivno povezano s postignućem učenika, iako se ne može reći da vrijeme poučavanja izravno doprinosi kvaliteti poučavanja. Nadalje, najveća korelacija utvrđena je između vremena učeničkog aktivnog sudjelovanja u poučavanju i učeničkog postignuća (Rosenshine, 1980 prema Vizek Vidović i sur., 2014). Pomalo zabrinjavajuća činjenica jest da učitelji samo 51 % svog vremena posvećuju stvarnoj nastavi, a ostatak administraciji, uspostavljanju discipline i drugim aktivnostima. Stoga je upitno koliko vremena učitelji zapravo imaju za osmišljanje različitih aktivnosti i motiviranje učenika za uključivanje u njih (Terhart, 2001; Češi i Ivančić, 2019).

Zatim, za uspješno poučavanje značajna je usklađenost nastavnog sadržaja s učeničkim kognitivnim razvojem, ali i ishodima poučavanja i učenja. Ono što se često zanemaruje u korist savladavanja propisanog sadržaja jest napredak i razvoj učenika kao pojedinca. Stoga bi jedan od polaznih koraka prije samog poučavanja trebala biti procjena učeničkih znanja, sposobnosti i vještina kojom bi se učitelj vodio u određivanju ishoda poučavanja. Pritom se ne smije zanemariti usklađenost kognitivnog razvoja učenika s načinima poučavanja i međusobna usklađenost svih faktora (Terhart, 2001; Vizek Vidović i sur., 2014; Češi i Ivančić, 2019).

Mnoga istraživanja polaze od hipoteza da uspješno poučavanje ovisi o kompetentnosti učitelja i njihovim stavovima i očekivanjima. Neupitna je činjenica da učitelj treba posjedovati

odgovarajuća znanja i vještine kako bi kvalitetno poučavao učenike (Kyriacou, 1995). Učiteljeva znanja potrebna za poučavanje odnose se na poznavanje sadržaja iz nastavnih područja koja poučava, poznavanje motivacijskih i kognitivnih procesa te specifičnih znanja koja neprestano treba unaprjeđivati kroz cjeloživotno obrazovanje. Vještine koje učitelj treba posjedovati odnose se na vještine planiranja i provođenja procesa poučavanja te upravljanja razredom (Mlinarević, 2002; Tot, 2013; Woolfolk, 2016). Uz navedeno, učiteljeve osobine kao što su kreativnost, entuzijizam, fleksibilnost, toplina te jasnoća i organiziranost uvelike utječu na ostvarivanje i uspješno provođenje procesa poučavanja, a radno iskustvo dodatno potpomaže da poučavanje bude što uspješnije (Grgin, 2004; Glazzard i sur., 2016). Stavovi i očekivanja učitelja isto tako imaju značajan utjecaj na uspješno učenje i poučavanje što potvrđuje i stajalište da učenici postižu bolje rezultate ako njihovi učitelji koji imaju osjećaj odgovornosti za učeničku motivaciju, ako vjeruju u njihove sposobnosti i napredak te ako imaju realna očekivanja od njih. Prema Rogersovom istraživanju iz 1998. godine, čak 20 % učeničkog uspjeha ovisi o stavovima i očekivanjima učitelja (Vizek Vidović i sur., 2014).

Uspješno poučavanje isto tako ovisi o razrednom ozračju kao jednom od uvjeta za poučavanje. Razredno ozračje ima snažan utjecaj na motivaciju učenika i stav prema učenju, stoga bi trebalo biti što poticajnije. Pozitivnim razrednim ozračjem smatra se ugođaj koji potiče učenike na učenje, a karakteriziraju ga svrhovitost, radna atmosfera, opuštenost te osjećaj pripadnosti (Kyriacou, 1995; Mlinarević, 2002). Međusobno razumijevanje te poštivanje učenika i učitelja kao i poštivanje razrednih pravila doprinosi pozitivnom razrednom ozračju, a samim time pozitivno utječe na proces poučavanja. Brojna su istraživanja provedena na temu utjecaja razrednog ozračja na uspješno poučavanje te rezultati pokazuju pozitivnu korelaciju. Isto tako Walberg i Anderson (1968 prema Grgin, 2004) u svom istraživanju, koje je provedeno pomoću LEI skala (*Inventar okoline učenja*), iznose zaključak da postoji značajna povezanost između učeničkog zadovoljstva razrednim ozračjem i njihovih postignuća u učenju.

Nadalje, od ključne je važnosti prepoznavanje individualnih razlika među učenicima i njihovo uvažavanje tijekom odabira metoda i strategija poučavanja. Kroz prilagodbu načina poučavanja učenicima s pojedinim teškoćama nastoje im se pružiti jednaki uvjeti učenja kao i ostalim učenicima, što je njihovo pravo, a i dužnost je učitelja voditi se tom spoznajom. Prema tome, Terhart (2001) naglašava nužnost implementacije primjerenih i raznolikih metoda u poučavanje kako bi ono bilo što učinkovitije. Nadalje, uspješnost metoda poučavanja i njihova povezanost s učeničkim postignućem i učenjem bit će pojašnjene u sljedećem poglavlju.

METODE POUČAVANJA

Pojam metoda ima korijene u starogrčkoj riječi *methodos* koja označava „*put ili redoslijed koraka koji vodi do postavljena cilja*“ (Terhart, 2001: 37). Dakle, može se reći da metode predstavljaju sredstvo za postizanje željenog cilja, odnosno odabirom pojedinih metoda poučavanja nastoje se ostvariti ishodi učenja i poučavanja. U literaturi se različito definira pojam metode, izjednačava se s pojmom nastavne metode, a prema drugim izvorima sa pristupima poučavanja (Kyriacou, 2001; Woolfolk, 2016). Većina definicija naglašava povezanost metode poučavanja s ciljem ili sa sadržajima učenja i poučavanja. Ostale definicije metoda poučavanja uključuju sljedeće dimenzije: predmet poučavanja, susret s predmetom, školski okvir, institucija škole, učenik kao subjekt, ostvarivanje ishoda i pomoć u učenju (Terhart, 2001). Tako autori *Psihologije obrazovanja* navode da su metode poučavanja „*naučen generaliziran obrazac ponašanja koji se može sustavno primjenjivati u različitim nastavnim područjima s ciljem olakšavanja i poboljšanja ishoda učenja*“ (Vizek Vidović i sur., 2014: 368).

Metode poučavanja jedan su od faktora i (pred)uvjeta za proces učenja, a samim time i za uspješno poučavanje. Ipak, Terhart (2001) tvrdi da ne treba tražiti pravu metodu te način učenja i poučavanja jer one ne postoje, već ovise o kvaliteti učenja koja se želi postići. „*Pluralnost oblika učenja zahtijeva pluralnost metoda*“ (Terhart, 2001: 147) što znači da ne postoji jedinstvena metoda poučavanja koja će odgovarati svim učenicima jer svaki pojedinac stječe znanja i vještine na svoj način, svojim tempom, stoga metode trebaju biti raznolike. Pri odabiru metoda i tehnika poučavanja treba obratiti pozornost na činjenicu da učenici najviše sadržaja usvajaju promatranjem, dakle kroz vlastito iskustvo primjenom svih osjetila istovremeno (Woolfolk, 2016).

Prema Vizek Vidović i suradnicima (2014), ovisno o stupnju aktivacije učitelja i učenika u poučavanju te s obzirom na broj osoba koje se poučava, metode poučavanja dijele se na:

1. *izravno poučavanje*
2. *problemsko poučavanje/ problemska nastava*
3. *samostalno učenje i poučavanje.*

Izravno poučavanje

Iako je izravno poučavanje dominantno u tradicionalnom shvaćanju poučavanja, i dalje se ističe kao najraširenija metoda poučavanja koja je u svakodnevnoj upotrebi (Vizek Vidović i sur., 2014). Za pojam izravnog poučavanja upotrebljavaju se i izrazi poput frontalna nastava, predavačka nastava, eksplicitna nastava i didaktičko poučavanje (Terhart, 2001; Desforges, 2001; Vizek Vidović i sur., 2014). Izravno poučavanje definira se kao način poučavanja u kojem se neposrednim izlaganjem učenicima nastoje prenijeti informacije ili se demonstriraju koraci kojima se učenici trebaju voditi prilikom stjecanja znanja i vještina. Ova metoda ima svoju utemeljenost na modelu socijalnog učenja u usvajanje proceduralnih znanja (kognitivnih, psihomotornih i socijalnih vještina) te na modelu obrade informacija (Vizek Vidović i sur., 2014).

S obzirom na stupanj aktivacije, u ovoj metodi dominira učiteljeva uključenost i središnja uloga, što se smatra ključnim obilježjem izravnog poučavanja. Upravo zbog toga može se reći da je izravno poučavanje usko povezano s pristupom usmjerenim na učitelja. Time učenik postaje pasivni sudionik nastavnog procesa što otežava razumijevanje sadržaja i aktivno učenje (Kyriacou, 2001; Vizek Vidović i sur., 2014). Ovom metodom učitelj neposredno prikazuje i prenosi sposobnosti, znanja i stavove za koje smatra da bi ih učenici trebali razviti i usvojiti. S druge strane, Helmke i Weinert (1995 prema Woolfolk, 2016) obilježja izravnog poučavanje opisuju kroz učiteljevu kontrolu u razredu kojom se smanjuje učeničko ometanje nastavnog procesa, učiteljevu usmjerenost prema sadržajima koje poučava te usmjeravanje na cilj kroz praćenje i motiviranje učenika kako bi postigli što bolje rezultate i napredovali.

Berliner (1998 prema Vizek Vidović i sur., 2014) i Terhart (2001) ističu situacije u kojima je prikladno izravno poučavanje te one situacije u kojima nije. Situacije u kojima je cilj iznošenje podataka i činjenica, pri upoznavanju učenika s novim gradivom, kada je potrebno sintetizirati ili sažeti gradivo iz različitih izvora, kod nedostupnosti sadržaja u drugom obliku te ako je potrebno motivirati učenike za pojedini nastavni sadržaj, smatra se prikladnim primjena izravnog poučavanja. Da bi ova metoda poučavanja u potpunosti bila korisna, kao dodatne uvjete Woolfolk (2016) i Kyriacou (1995) navode razumljivost i organiziranost učitelja te upotrebu primjera i davanje povratnih informacija tijekom poučavanja sa svrhom pomoći učenicima u učenju. Ipak, ova metoda poučavanja najprimjerenija je samo za postizanje ciljeva na nižim afektivnim i kognitivnim razinama. Ako je pak riječ o primjeni znanja ili uvježbavanju, ako je gradivo nepoznato i vrlo složeno, ako postoje različiti izvori informacija, ako je prisutna

heterogenost učeničkog predznanja te ako je neophodno aktivno sudjelovanje učenika, ne sugerira se izravno poučavanje (Vizek Vidović i sur., 2014).

Proces izravnog poučavanja odvija se po etapama kroz:

- a) postavljanje i objašnjavanje ciljeva te motiviranje učenika
- b) izlaganje sadržaja pojedinog predmeta
- c) provjeru razumijevanja
- d) uvježbavanje gradiva uz učiteljevo nadgledanje te
- e) dodatno uvježbavanje i provjeru učeničkih radova (Rosenshine, 1987 prema Kyriacou, 2001; Arends, 2007 prema Vizek Vidović i sur., 2014).

Funkcije izravnog poučavanja autora Rosenshinea imaju dodirne točke s prethodno navedenim etapama izravnog poučavanja, a proizašle su iz rezultata istraživanja učinkovitosti poučavanja; provjera rada od prethodnog sata, poučavanje učenika novim sadržajima, vođeno vježbanje, davanje povratnih informacija, samostalno uvježbavanje i ponavljanje gradiva tjedno i mjesečno (Woolfolk, 2016).

Psiholog David Ausubel (1968 prema Vizek Vidović i sur., 2014), kao zagovornik izravnog poučavanja, navodi sustavno izlaganje sadržaja i vremensku ekonomičnost kao prednosti ove metode, a kao nedostaci ističu se pasivna uloga učenika, učenička nemogućnost zadržavanja pažnje zbog predugih izlaganja sadržaja te pogrešne polazne hipoteze prema kojima svi učenici trebaju istu vrstu informacija i smatraju se praznim pločama na koje treba prenijeti određeno znanje (Woolfolk, 2016). Prema istraživanju koje je provela Ivković (2017), većina ispitanika, učitelja razredne i predmetne nastave, gleda učenike kao *spužve* koje upijaju znanje što bi značilo da uglavnom primjenjuju izravno poučavanje u kojem je učenik pasivan sudionik nastavnog procesa.

Problemsko poučavanje

Prema Vizek Vidović i suradnicima (2014), problemskom poučavanju pripadaju poučavanje razgovorom i vođenim otkrivanjem, Terhart (2001) upotrebljava izraz problemska nastava kojim aludira na poučavanje i učenje otkrivanjem, dok se Fox (2001) usmjerava samo na poučavanje kroz razgovor. Osim toga, kao metode unutar problemskog poučavanja spominju se grupno (Terhart, 2001; Bennett, 2001; Woolfolk, 2016) i integrativno poučavanje (Terhart 2001; Čudina-Obradović i Brajković, 2009).

Može se reći da početci problemskog poučavanja imaju svoje korijene u antičkom vremenu kroz učenje filozofa Sokrata. Njegova majeutička metoda temeljila se na interakciji učitelja i učenika kroz koju se poticalo učeničko iskazivanje mišljenja te izvođenje zaključaka. Ova metoda poučavanja provodila se prema specifičnom obrascu kroz koji bi učitelj poticanjem i usmjeravanjem doveo učenike do novih spoznaja (Fox, 2001; Vizek Vidović i sur., 2014). Sokratova metoda smatra se podlogom za širu primjenu ove metode sedamdesetih godina prošlog stoljeća kao i za suvremeno problemsko poučavanje. Glavni napredak u tom razdoblju jest postupni prijelaz od deduktivnog načina promišljanja i zaključivanja prema induktivnom. Nadalje, osamdesetih godina dolazi do sve veće primjene metode problemskog poučavanja za što su zaslužni socijalni konstruktivisti koji ističu važnost razgovora kroz shvaćanje Vigotskog da je za kognitivni razvoj glavni pokretač govor (Terhart, 2001; Vizek Vidović i sur., 2014). Prema Foxu (2001), razgovor se odnosi na učeničku misaonu aktivaciju kojom se u interakciji s drugima stječu nove spoznaje te razvijaju komunikacijske vještine kao i kritičko mišljenje. Tako razredna rasprava može postati način iskazivanja mišljenja i stavova učenika, rješavanja problema i dolaženja do novih spoznaja kroz interakciju i aktivno slušanje (Kyriacou, 1995; Vizek Vidović i sur., 2014).

Problemskim poučavanjem u suvremenom nastavnom procesu nastoji se ostvariti što veća aktiviranost učenika te oblikovati znanja i spoznaje koja nadilaze predložene udžbeničke sadržaje. Interes učenika pobuđuje se kroz različite aktivnosti unutar kojih učenici na kreativan način pronalaze rješenja na postavljene probleme uz primjenu stečenih znanja. Dakle, učenici problemskim načinom poučavanja u interakciji s okolinom stječu nova znanja i vještine te već postojeća znanja dovode do više razine. Primarni zadatak poučavanja otkrivanjem jest pomoć učenicima pri traženju odgovora i rješenja te poticanje radoznalosti postavljanjem pitanja (Terhart, 2001; Vizek Vidović i sur., 2014).

Brojne rasprave vode se o tome je li učinkovitija metoda izravnog ili problemskog poučavanja. Jedna od poznatijih rasprava koja donosi sve relevantne argumente o toj temi jest ona između psihologa Davida Ausubela i Jerome Brunnera iz šezdesetih godina 20. stoljeća. Iako su kroz raspravu izneseni rezultati iz sada vrlo starih istraživanja, imaju relevantno značenje i danas te je zanimljiva činjenica da su se oba psihologa zalagala za podizanje kvalitete školskog učenja i poučavanja s ciljem poticanja učeničkog izražavanja mišljenja i rješavanja problema. Brunner kao zagovornik *otkrivajućeg učenja* učinkovitijim smatra poučavanje otkrivanjem i razgovorom, dok se Ausubel zalaže za izravno poučavanje kao način postizanja boljeg uspjeha. Kao što se ova dva psihologa nisu uspjeli usuglasiti koja je metoda primjerenija

i djelotvornija, tako ni rezultati istraživanja ne daju jednoznačna rješenja (Terhart, 2001; Vizek Vidović i sur., 2014). Isto se može zaključiti i prema pregledu istraživanja McKeachia i Kulika iz osamdesetih godina prošlog stoljeća koji donose zaključak da „*ne možemo govoriti o isključivoj prednosti jedne metode nad drugom, već da, ovisno o ciljevima poučavanja, vrsti gradiva i učeničkim mogućnostima, sve ove pristupe valja uravnoteženo kombinirati*“ (Vizek Vidović i sur., 2014: 393). Stoga se u literaturi navodi da se u današnje vrijeme sve češće metoda poučavanja otkrivanjem i razgovorom kombinira s grupnim poučavanjem te projektnom nastavom, ali primjenjuju se i razne druge kombinacije metoda.

Rezultati istraživanja pokazuju da učitelji imaju uglavnom pozitivan stav o suvremenim metodama poučavanja kao što je problemsko poučavanje, ali su je upitno koliko se one primjenjuju u nastavi. Osim toga, utvrđena je povezanost educiranosti učitelja i metoda koje primjenjuje u poučavanju, što znači da educiraniji učitelji više prihvaćaju i primjenjuju suvremenije metode poučavanja (Ivković, 2017).

Samostalno učenje i poučavanje

„*Učenje s najvišim stupnjem učeničke aktivacije samostalno je učenje potpomognuto povratnim informacijama o njegovu napredovanju*“ (Vizek Vidović i sur., 2014: 394). Ono što potiče ovakav oblik poučavanja jesu društvene promjene stoga se jedan od ključnijih ciljeva učitelja usmjerava na poučavanje učenika za samostalno učenje. Nužnost samostalnog poučavanja ističe se i u samom kurikulumu koji naglašava međupredmetnu temu *učiti kako učiti*. Ova vještina učenikima je od iznimne važnosti zbog potrebe za cjeloživotnim obrazovanjem koje omogućuje prilagođavanje čestim promjenama u okolini. Autorica Bobbitt Nolen (2001) razlikuje samostalnost u izboru sredstava i u određivanju svrhe. Učenička samostalnost s obzirom na izbor sredstava odnosi se na kontrolu strategija koje će se primjenjivati za izvršavanje zadatka bez učiteljeve pomoći. Zatim, samostalnost određivanja svrhe uključuje učeničku kontrolu razloga za učenjem što znači da učenik ovisno o svrsi učenja, mijenja strategije učenja. Osim toga, intelektualna samostalnost kao sposobnost samoprocjene zahtijeva što veću aktivnost učenika u razmatranju podataka i mišljenja tijekom poučavanja, dok uloga učitelja postaje pasivna. Poticanjem samostalnosti kod učenika nastoji ih se osvijestiti o preuzimanju odgovornosti za vlastito učenje i uspjeh (Desforges, 2001; Lončarić, 2014).

Osim toga, dokazano je da su vještine samostalnog učenja, uz praćenje procesa poučavanja i vještine primjene naučenog, ključni faktor školskog uspjeha (Desforges, 2001;

Vizek Vidović i sur., 2014). Prije nego se učenika pouči samostalnom učenju, neophodno je razviti vještine praćenja samog procesa poučavanja koje uključuju aktivno, svrhovito slušanje, samostalno zapisivanje bilježaka te povezivanje i uspoređivanje s usvojenim znanjem. Nadalje, učeniku su za samostalno učenje potrebne vještine organizacije i elaboriranja tekstova iz udžbenika, vještine pisanja sastavaka, vještine rješavanja matematičkih problema, zapamćivanje informacija te kritičko mišljenje i metakognitivne vještine. Uz sve navedeno, neophodno je razumijevanje te odabir odgovarajućih načina učenja kao i samorefleksija (Bobbitt Nolen, 2001; Vizek Vidović i sur., 2014). Iako neki psiholozi i pedagozi smatraju da učenici nižih razreda osnovne škole ne mogu samoregulirati proces učenja, većina ih navodi da učenici u toj dobi uspješno razvijaju vještinu samostalnog učenja. Učenici koji su stekli vještine samostalnog učenja, uglavnom imaju intrinzičnu motivaciju za učenje, samostalno odabiru načine učenja kako bi ostvarili zadane ciljeve, prate svoj napredak i povezuju postignuća s vlastitim trudom (Lončarić, 2014; Lazzarich, 2021).

Aktivno poučavanje i nastavne strategije

Aktivno poučavanje odnosi se na aktivnosti u kojima je usmjerenost na učeničko aktivno stjecanje znanja i vještina kroz učiteljev nadzor i usmjeravanje po potrebi. Glazzard i suradnici (2016) ukazuju na usku povezanost aktivnog poučavanja i učenja usmjerenog na učenika. Aktivnosti koje uključuju aktivno poučavanje su individualno istraživanje ili projekt te različite suradničke aktivnosti kao što su grupne rasprave, plakati i slično (Kyriacou, 1995). U suvremenijem pristupu uglavnom se daje prednost aktivnom poučavanju nad frontalnim načinom poučavanja jer se smatra da će učenici kroz sudjelovanje u aktivnostima pokazati veći interes za pojedinu nastavnu jedinicu te će kroz primjere lakše razumjeti i zapamtiti nastavne sadržaje. Kao prednosti aktivnog poučavanja Kyriacou (1995) ističe: različite aktivnosti koje su učenicima intelektualno poticajnije i doprinose održavanju motivacije, razvoj komunikacijskih vještina i lakše praćenje tijekom učenja u suradničkim aktivnostima te poticanje pozitivnog odnosa prema samome sebi, drugim učenicima i nastavnom predmetu. Robson (1998 prema Šimić Šašić, 2011) kao pozitivne posljedice aktivnog poučavanja navodi: povećanje učeničke pažnje, razvoj komunikacijskih vještina, suradnja s drugima, empatija, aktivno slušanje, razvoj kritičkog i kreativnog mišljenja, podizanje motivacije, pozitivniji stavovi o učenju te smanjenje anksioznosti i stresa.

Za aktivno poučavanje, neophodna je upotreba strategija poučavanja koje povećavaju interakciju među učenicima, između učenika i učitelja te između učenika i nastavnih sadržaja. Nastavne tehnike ili strategije su uži pojam od metoda, a uključuju posebne postupke koji se primjenjuju u poučavanju različitih vrsta nastavnih sadržaja (Jensen, 2003; Marzano i sur., 2006). Brojni autor navode različite podjele nastavnih strategija, odnosno tehnika poučavanja. Kao izravne tehnike navode se predavanja te strukturirani pregledi u kojima učenici ne sudjeluju aktivno, ali su neophodne za stjecanje osnovnih teorijskih znanja. Indirektne strategije poučavanja su istraživanje slučaja i rješavanje problema, a mogu se odvijati individualno ili grupno. Zatim rasprave, kooperativno učenje, igre uloga i slične aktivnosti ubrajaju se u skupinu interaktivnih strategija poučavanja (Woolfolk, 2016). Različita istraživanja, projekti i eseji isto tako mogu biti individualni ili u skupinama, a pripadaju eksperimentalnim tehnikama poučavanja. S obzirom da se učeničko iskustvo naglašava kao polazište za stjecanje novih spoznaja, promatranje okoline, igre, izleti i slične aktivnosti vrsta su iskustvenog učenja (Marzano i sur., 2006; Šimić Šašić, 2011). Uz navedene, postoje još brojne tehnike poučavanja koje bi učitelji trebali primjenjivati osluškujući potrebe i sposobnosti svojih učenika u razredu.

POUČAVANJE ČITANJA I PISANJA

U nižim razredima osnovne škole primarna je zadaća učitelja poučiti učenike čitanju i pisanju. Kao osnovne ljudske vještine, čitanje i pisanje neophodni su u svim aspektima razvoja pojedinca te su preduvjet za učenje i poučavanje (Češi i Ivančić, 2019). Razvojem tehnologije i društva sve manje pažnje pridaje se pismenosti pa tako Graham (2019 prema Nikčević-Milković, 2022) navodi da se u brojnim školama ne uspijeva poučiti učenike učinkovitoj upotrebi vještina pisanja i čitanja, što je jedan od ciljeva obrazovanja. Razlozi tog neuspjeha su nedostatak vremena za poučavanje, izostanak čitanja i pisanja dužih tekstova, nedostatak motivacije, nedovoljna svijest o važnosti pismenosti, sve veći broj učenika u razredu, posebice onih s teškoćama te manjak suradničkog učenja. Kao jedan od problema ističe se i spoznaja da učitelji previše naglašavaju osnovne jezične vještine, a izostavljaju motivirati učenike te ih poučavati načinima upotrebe i usavršavanja vještina čitanja i pisanja (Nikčević-Milković, 2022).

Čitanje

„Čitanje je proces spoznavanja značenja pisanog teksta u svrhu informiranja, učenja ili zabave“ (Vizek Vidović i sur., 2014: 411), a vještina čitanja definira se kao „*niz automatiziranih procesa koji podrazumijevaju dekodiranje i razumijevanje pisane riječi*“ (Češi i Ivančić, 2019: 41). Proces dekodiranja uključuje prepoznavanje glasovnih struktura i njihovih značenja, a za razumijevanje je neophodna interpretacija pročitano. S obzirom da je čitanje vrlo složen proces koji iziskuje međupovezanost više aspekata, od senzornog do afektivnog, učitelj ima važnu ulogu u stjecanju čitalačke pismenosti učenika (Grgin, 2004; Mlaker Šušek, 2019).

Što se tiče poučavanja čitanja, svijest o glasovima i abecedno kodiranje ključne su vještine za poticanje čitalačkih vještina pa početničko čitanje zahtijeva upotrebu cjelovitog jezika i glasova. Dakle, glavne čitalačke vještine su prepoznavanje riječi te razumijevanje pročitano, a stječu se kroz četiri etape; *etapa cjelovitog prepoznavanja, etapa početne glasovne analize, etapa prevođenja slova u glas i etapa složenog prevođenja grafičkih jedinica u glasovne* (Vizek Vidović i sur., 2014). Prema navedenim etapama stvoreni su propisani postupci usvajanja čitalačke pismenosti. Ipak, kao što ne postoji univerzalna metoda uspješnog poučavanja, nema niti jedinstvenog načina poučavanja čitanja koji bi odgovarao svim učenicima. Upravo zbog toga, metodiku poučavanja čitanja trebalo bi prilagođavati potrebama i mogućnostima svakog učenika. Prvi korak u tome jest procjena čitalačkih vještina svakog učenika na temelju koje se radi na razvoju i poticanju napretka u procesu čitanja, a glavni cilj

jest čitanje s razumijevanjem (Vizek Vidović i sur., 2014, Mlaker Šušek, 2019). Pressley i suradnici (2007 prema Woolfolk, 2016) svojim istraživanjem u osnovnim školama došli su do zaključka da kvalitetan pristup poučavanju čitanja iziskuje učiteljevu angažiranost i spremnost da pomogne učenicima u razumijevanju, ali i poticajno okruženje ispunjeno dobrom literaturom.

Pisanje

Proces čitanja kao sastavni dio svih nastavnih predmeta, nerazdvojiv je od govora, slušanja, ali i pisanja. Potreba za pisanjem, kao i za čitanjem, javlja se od rane predškolske dobi, a s obzirom na složenost procesa pisanja, od ključne je važnosti i motivacija. Pisanje je jedna od temeljnih sposobnosti koje bi svaki pojedinac trebao posjedovati, a odnosi se na oblikovanje teksta. Komponente ključne za sam proces pisanja su samoregulacija i prijepis teksta, a kao strategije pisanja ističu se planiranje, izrada nacрта te ispravljanje teksta. Iako se u današnje vrijeme većinom piše na računalima, klasično pisanje olovkom po papiru ne smije biti zanemareno ni stavljeno u drugi plan (Nikčević-Milković, 2016).

„Pristup poučavanju pisanja posebice je važan na početku stjecanja sposobnosti pisanja zato što prva iskustva učenja nove vještine utječu na daljnji razvoj od sposobnosti do vještine i stvaralaštva“ (Češi i Ivančić, 2019: 49). Tako učenici najprije kroz grafomotoričku aktivnost povlače različite vrste crta, uče slova te postepeno samostalno oblikuju tekstove kroz stvaralačku aktivnost pisanja. Postoje različite tehnike kreativnog poučavanja čitanja i pisanja koje se uglavnom temelje na razvijanju grube i fine motorike te doprinose lakšem usvajanju pisanja, čitljivijem rukopisu i razgovjetnijem čitanju (Nikčević-Milković, 2016).

Brojna istraživanja provedena s ciljem ispitivanja učeničke pismenosti u posljednje vrijeme pokazuju nezadovoljavajuće rezultate, čak i u razvijenijim zemljama. Ipak, veći dio učenika u Republici Hrvatskoj prema PISA istraživanju iz 2018. godine pokazuje dobre rezultate na interpretativnoj i doslovnoj razini, a loše rezultate na višoj razini koja zahtijeva kreativnost i kritičnost (Graham, 2019 prema Nikčević-Milković, 2022). Prethodno navedeni rezultati ukazuju na potrebu za promjenama. Neophodno je mijenjati pristup i motivaciju za pisanje, ali i čitanje, jer je dokazano da učenici najčešće pišu samo da bi bili ocijenjeni. Tu veliku ulogu imaju učitelji koji bi kod učenika trebali osvijestiti važnost jezika, odnosno čitanja i pisanja, ne samo zbog školskog uspjeha već za osobni napredak i normalno funkcioniranje u svakodnevnom životu i u interakciji s drugima (Češi i Ivančić, 2019).

UČENICI S POSEBNIM POTREBAMA

Kada se govori o ravnopravnosti u obrazovanju i o potrebi za uvažavanjem posebnih mogućnosti i sposobnosti učenika, u središtu razgovora uglavnom su učenici s posebnim potrebama. Ovoj skupini pripadaju svi učenici koji se razlikuju od prosječnih učenika po senzornim, intelektualnim i komunikacijskim sposobnostima, ponašanju i emocionalnom doživljavanju te tjelesnim značajkama; a to su učenici s teškoćama i nadareni učenici. Iako učenika s posebnim potrebama u školskoj populaciji ima oko 10 do 15 posto, svaki učenik je individua i ima drugačije odgojno-obrazovne potrebe (Zrilić, 2013; Vizek Vidović i sur., 2014).

Odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama, kao i njihova prava i obaveze, određeni su *Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* te *Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Prema Članku 65. *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008) skupini učenika s teškoćama pripadaju: „učenici s teškoćama u razvoju, učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima, učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima“. Prema Orijentacijskoj listi u *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015), teškoće koje se javljaju kod učenika su: „oštećenja vida, oštećenja sluha, oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju, oštećenja organa i organskih sustava, intelektualne teškoće, poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja i postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju“.

Pristup učenicima s posebnim potrebama nekada je bio potpuno drugačiji i nepravedniji te su učenici nerijetko nailazili na nerazumijevanje i odbacivanje od strane društva. Zbog nepoznavanja pojedinih teškoća, ali i darovitosti, djecu s posebnim potrebama smatralo se nespremima za školu te su učenici bili zakinuti za poučavanje i učenje kakvo je bilo prisutno u školama (Šušnjara, 2008; Zrilić i Brzoja, 2013). Učenike s posebnim potrebama odvajalo se u posebne zdravstvene ustanove, zatim specijalne škole ili posebna odjeljenja. Takvim pristupom učeničke sposobnosti bile su podcijenjene i poučavanje se nije prilagođavalo svakom pojedinom učeniku zbog čega se ovakav segregacijski način poučavanja nije pokazao djelotvornim, a učenici su postajali kao nevidljivi. Upravo iz tog razloga došlo je do neophodne promjene; Werneckovim izvješćem 1978. godine uvodi se termin *posebne odgojno-obrazovne potrebe*, a 1980. godine učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama počinju se integrirati u redovite škole i razrede (Šušnjara, 2008; Thompson, 2016).

Učenici sa specifičnim teškoćama učenja

Učenici s teškoćama učenja, kojih u školskoj populaciji ima oko 5 do 10 %, pripadaju skupini učenika s teškoćama te samim time imaju posebne odgojno-obrazovne potrebe. Prema istraživanju koje je provedeno 2000. godine u osnovnim školama Republike Hrvatske, od svih teškoća, specifične teškoće učenja su najprisutnije. Čak 34 % učenika s teškoćama su učenici sa specifičnim teškoćama učenja (Vizek Vidović i sur., 2014).

Pojam *specifične teškoće učenja* primjenjuje se od 1963. godine, ali i dalje se javljaju nesuglasice pri definiranju pojma. Neke od definicija specifičnih teškoća učenja ukazuju da se pojam odnosi na posebne učenikove poteškoće u pisanju, čitanju ili računanju uz uspješno savladavanje ostalih područja učenja (Hudson, 2018). Zrilić (2013: 165) navodi da specifične teškoće učenja imaju „*djeca koja pokazuju jak poremećaj u jednome ili više psihičkih procesa, uključujući razumijevanje ili upotrebu jezika, govora ili pisma*“. Najčešće specifične teškoće u učenju koje se javljaju kod učenika su disleksija, disgrafija i diskalkulija, ali i dispraksija, poremećaj pažnje, ADHD te kombinacija više navedenih teškoća (Lenček i sur., 2007; Hudson, 2018). Iako postoji više teškoća u učenju i drugačije se manifestiraju kod svakog učenika, ipak se mogu izdvojiti neke zajedničke značajke: teškoće u procesima kao što su primanje i obrada informacija i razumijevanje, pamćenje, smanjena pažnja, komunikacija, čitanje, pisanje, teškoće u koordinaciji, poteškoće sa samoregulacijom ponašanja i motivacijom te slabija socijalna kompetencija. Unatoč navedenim teškoćama koje mogu biti prisutne, učenici s teškoćama učenja nemaju intelektualnih teškoća već su normalno ili iznadprosječno inteligentna. Kao primjer, brojni znanstvenici i poznati poput Alberta Einsteina imali su specifične teškoće učenja što ih nije spriječilo da budu uspješni (Zrilić, 2013; Vizek Vidović i sur., 2014; Bouillet, 2019).

Iako je područje specifičnih teškoća učenja podosta istraženo i održava se sve više edukacija na tu temu, i danas se zna čuti mišljenje da su učenici s tim teškoćama djeca koja nisu zainteresirana za učenje i školu općenito (Zrilić, 2013). Tu je velika uloga učitelja koji bi trebali prepoznati učenikove teškoće i sposobnosti te sukladno tome prilagođavati način poučavanja tim učenicima, ali i ohrabrivati ih. „*Ako prilagodljivi nastavnici pomognu tim učenicima da otkriju svoje jake snage i promijene stilove učenja, to može napraviti veliku razliku u njihovu razvoju i omogućiti im da procvjetaju*“ (Hudson, 2018: 12).

DISLEKSIJA

Definiranje pojma

S obzirom da većini učenika sa specifičnim teškoćama učenja najveći problem predstavlja početno čitanje i pisanje, jedna od najučestalijih teškoća učenja jest disleksija. Teškoća čitanja čini oko 80 – 90 % svih specifičnih teškoća učenja i češće se javlja kod dječaka (Berbić Kolar i sur., 2018). Stajališta o disleksiji su kontradiktorna pa se tako u stranoj literaturi češće polazi od različitosti, a ostali autori disleksiju određuju kao poremećaj ili teškoću (Vizek Vidović i sur., 2014; Thompson, 2016). U većini literature disleksija se definira kao teškoća čitanja pa tako Zrilić (2013: 167) navodi da je disleksija „*skup simptoma koji se manifestiraju sporim, netočnim čitanjem i slovanjem*“. Neki autori pri definiranju navode što disleksija isključuje pa ju određuju kao „*teškoća u interpretaciji pisanog jezika u osobe koja nema oštećenje vida, oštećenje sluha ili intelektualnog oštećenja*“ (Worthington, 2003 prema Hudson, 2018).

Pojam *disleksija* nastao je od grčke riječi *dys* koja označava nedostatak, slabost ili teškoću te riječi *lexis* koja znači riječi ili jezik. Prema tome, izraz disleksija odnosi se na teškoće s jezikom i riječima zbog čega neki od autora opravdano tvrde da je disleksija puno više od same teškoće u čitanju. Dakle, osim teškoća u čitanju, disleksija se manifestira i u ostalim jezičnim sastavnicama – fonologiji, morfologiji, semantici i sintaksi, a ponekad i u prostornoj orijentaciji te praćenju uputa (Posokhova, 2007; Bouillet, 2019). Pojam disleksije prvi je objasnio britanski liječnik Pringle Morgan krajem 19. stoljeća kao poteškoću s riječima i slovima (Mesec, 2005). Učenike s disleksijom se isprva podcjenjivalo te su smatrani nemarnima, manje pametnima, nezainteresiranima za školu i lijenima, a do 1925. vladalo je mišljenje da je disleksija vizualni problem (Zrilić, 2013; Thompson, 2016).

Suvremeni pristupi shvaćanja disleksije polaze od neurološke različitosti. Pojam *neurorazličitosti*, koji je 1990-ih opisala australska sociologinja Judy Singer, ističe neurološku različitost kao prirodnu, isto kao i biološku. Tako se primjerice neurorazličitost u učionici odnosi na raznolikost u načinima na koje učenički mozgovi funkcioniraju u učenju (Cooper, 2017). Tako prema *International Dyslexia Association*, disleksija je neurološka različitost koja se očituje u otežanom čitanju, ali i pisanju, zbog nemogućnosti fonološke obrade. Neurorazličitost ne odbacuje potrebu za drugačijim pristupom već se zalaže za promjenu pristupa učenicima s teškoćama, prihvaćanje, inkluziju i primjereno obrazovanje. Zagovornici ovog pokreta smatraju da sam izraz pozitivno utječe na osobe s teškoćama jer razlika je ako se za učenika kaže da ima poremećaj ili da je (neuro)različit. Upravo takav pristup pozitivno utječe

na učenikovo samopoštovanje i sliku o sebi, a i na način kako ga drugi doživljavaju (Cooper, 2017). Tako i autor Reid (2013) na disleksiju gleda kao različitost te ističe njene pozitivne strane dok autori Davis i Braun (2001) navode brojne sposobnosti i talente koje učenici s disleksijom posjeduju pa koriste izraz *dar disleksije*. Ovim pojmom autori naglašavaju da se ne smiju zanemariti jake strane učenika, bez obzira na teškoće. Kao prednosti i talenti učenika s disleksijom ističu se kreativnost, inovativnost, maštovitost, radoznalost, intuitivno rješavanje problema, holističko razmišljanje, ustrajnost i izražene interpersonalne sposobnosti (Davis i Braun, 2001; Hudson, 2018).

Uzroci i obilježja disleksije

Iako je posljednjih desetak godina dostupno sve više informacija o učenicima s disleksijom te se ukazuje na genetsku uvjetovanost i različito funkcioniranje područja mozga ključnih za procesiranje jezika, uzroci disleksije i dalje nisu u potpunosti utvrđeni. Autorica Čudina-Obradović (2000 prema Zrilić, 2013) navodi da su glavni uzroci disleksije problemi glasovne raščlambe i sinteze riječi, odnosno nedostatak glasovne osjetljivosti, zbog čega se javljaju teškoće s dešifriranjem riječi, to jest čitanjem. Dakle, disleksija nastaje zbog disfunkcije moždanih hemisfera u međudjelovanju vidnih, jezičnih, slušnih i motoričkih vještina te sposobnosti koje sudjeluju u usvajanju čitanja i pisanja (Mesec, 2005; Pavlić-Cottiero, 2007). Neki od autora navode da se kod osoba s disleksijom uočava drugačije funkcioniranje lijeve hemisfere mozga te da njihov mozak izvršava pojedine zadaće lijeve hemisfere u desnoj hemisferi što uzrokuje različitost. Osim toga, vjeruje se da su desna i lijeva hemisfera neusklađene stoga dolazi do teškoća koje ometaju normalno funkcioniranje kognitivnog sustava te usvajanje pisanja (Galić-Jušić, 2004 prema Zečić, 2018). Osim navedenih uzroka, nasljeđe i vanjski čimbenici navode se kao faktori koji mogu doprinijeti pojavi disleksije kod učenika (Berbić Kolar i sur., 2018).

Kada se govori o karakteristikama disleksije, važno je znati prepoznati razliku između specifičnih pogrešaka i nespecifičnih, uobičajenih pogrešaka koje se kod učenika javljaju u početnom čitanju i pisanju ili pogrešaka koje su uzrokovane nekom drugom teškoćom (Zrilić, 2013; Zečić, 2018). Kao nespecifične teškoće koje se javljaju i kod učenika koji nemaju disleksiju, na stranicama *Hrvatske udruge za disleksiju* navode se: sporost i stanke u čitanju, neizražajno čitanje, čitanje napamet, nejasna artikulacija i nepotpuno razumijevanje pročitano (http://hud.hr/bitna-obiljezja-disleksije/). Pogreške kod disleksičara nerijetko nalikuju na pogreške u početnom čitanju, ali ključna razlika je u brojnosti, izraženosti i učestalosti

pogrešaka. Dakle, kod učenika s disleksijom greške su izraženije, brojnije i češće (Posokhova, 2007). Ono što je važno naglasiti jest da učenici s disleksijom pokazuju određene nedostatke u čitanju, ali to ne znači da su u nemogućnosti usvojiti čitanje. Učenici koji nemaju sposobnost i mogućnost učenja čitanja imaju teškoću koja se naziva aleksija (Thompson, 2016).

Obilježja disleksije grupiraju se u nekoliko skupina, ovisno o specifičnim greškama, a to su: čitanje i fonološka obrada riječi, pisanje, pamćenje i učenje. Pogreške u čitanju očituju se u sporom i netočnom čitanju te nerazumijevanju pročitano. Zbog teškoća u glasovnoj obradi riječi tijekom čitanja, česte su zamjene, izostavljanja ili dodavanja slova, slogova ili cijelih riječi koje čak i ne postoje u tekstu. Najčešća je zamjena slova koja se slično pišu ili izgovaraju (b – p, d – b, i – l, m – n, š – ž, u – n). Upravo zbog navedenih pogrešaka u čitanju, teškoće se odražavaju i u pisanom jeziku (Reid, 2013; Thompson, 2016). Učenici s disleksijom pišu sporije, rukopis je nečitak, a poseban problem učenicima predstavlja prepisivanje s ploče. Tijekom pisanja, zbog otežanog čitanja, učenici teže povezuju slova, ostavljaju veće razmake među riječima i slovima, ne oblikuju slova u potpunosti, ali isto tako pri sastavljanju tekstova često rade brojne pogreške, a rečenice su nesmislene i neorganizirane (Hudson, 2018). Što se tiče pamćenja i učenja, učenici s disleksijom nerijetko imaju probleme s koncentracijom, prostornom i vremenskom orijentacijom i organizacijom informacija što im otežava razumijevanje, zapamćivanje i učenje. Isto tako, učenici ulažu mnogo vremena i truda, a rezultati često izostaju što postaje demotivirajuće te se zna odražavati na ponašanje učenika (Pavlič-Cottiero, 2007; Zrilić, 2013).

Već od polaska u školu ili čak u predškolskoj dobi mogu se uočiti pogreške koje ukazuju na teškoću čitanja. U predškolskoj dobi indikatori disleksije mogu biti: siromašan rječnik, usporen jezični razvoj, teškoće i pogreške u iznošenju misli, poteškoće s finom i grubom motorikom, zamjena riječi koje slično zvuče, otežano učenje i pamćenje brojalica, teškoće s organiziranjem informacija, teškoće s prisjećanjem imena objekata, fonološka neosvijestjenost, slabo razvijena grafomotorika, slabo snalaženje u vremenskim i prostornim odnosima, slaba koncentracija i pažnja te nedostatak interesa za pojedine aktivnosti kao što su crtanje, čitanje i pisanje (Mesec, 2005; Pavlič-Cottiero, 2007; Zrilić, 2013). Neke od istaknutijih poteškoća u ranoj školskoj dobi su vidljive na slabijoj razini ovladavanja veze slovo-glas zbog čega dolazi do zamjene glasova koji slično izgledaju ili zvuče, kod spajanja slova u slogove i riječi te kasnije narušavanje glasovno-slogovne strukture riječi što uzrokuje nerazumijevanje pročitano. Upravo zbog toga, neki učenici s disleksijom imaju teškoća u rješavanju matematičkih problemskih zadataka (Posokhova, 2007; Vizek Vidović i sur., 2014).

DISGRAFIJA

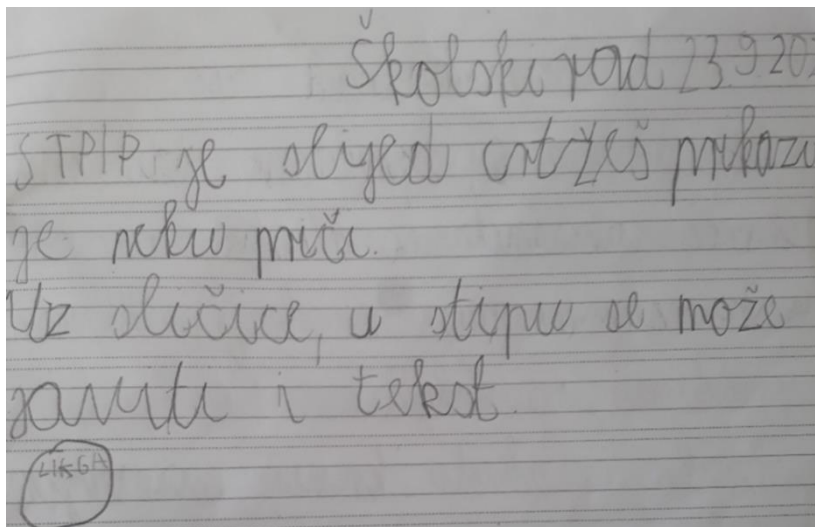
Kao teškoća pisanja, disgrafija je uglavnom prisutna u kombinaciji s disleksijom, a u rijetkim slučajevima zasebne pojave javlja se dva do tri puta češće nego *čista disleksija* (bez disgrafije). Dokazano je da čak 10 % populacije ima disgrafiju, a u posljednjih nekoliko godina sve je više učenika s teškoćama učenja stoga je važno pravovremeno prepoznavanje i adekvatan pristup (Posokhova, 2007; Hudson, 2018). No, da bi to bilo moguće, potrebno je znati što je disgrafija i koja su njena obilježja.

Definiranje i obilježja disgrafije

Riječ *disgrafija* grčkog je podrijetla, a nastala je od riječi *dys* koja označava teškoću i riječi *graphia* što znači pisanje; prema tome disgrafija je teškoća pisanja. S obzirom na složenost disgrafije kao teškoće učenja, ne postoji jedinstvena definicija ovog pojma (Hudson, 2018). Ipak, većina autora disgrafiju određuje kao teškoću pisanja pa tako jedna od definicija glasi: „*Disgrafija je stabilna nesposobnost ovladavanja vještinom pisanja koja se ispoljava u mnogobrojnim trajnim i tipičnim pogreškama, pri čemu pogreške nisu povezane s nepoznavanjem pravopisa i trajno su prisutne, bez obzira na dovoljan stupanj intelektualnog i govornog razvoja*“ (Zrilić, 2013: 171).

Navedena definicija osim što definira sam pojam, ističe i obilježja disgrafije. Dakle, neopravdano je učenike s disgrafijom karakterizirati kao lijene, nemarne i nezainteresirane za školu jer oni to nisu. Disgrafija, kao poteškoća koja se odnosi na rukopis i oblikovanje slova, ne odražava se na učenikove sposobnosti ni inteligenciju (Berbić Kolar i sur., 2018; Brown, 2019). Učenici s disgrafijom su djeca normalne ili više inteligencije, vrlo su kreativni i maštoviti te mogu biti iznimno dobri u usmenom izražavanju. Ipak, disgrafija donosi određene teškoće učenicima, koje se odražavaju u finoj motorici pa učenik ima problema s pravilnim držanjem olovke i pisanjem unutar crtovlja i oblikovanjem slova (Zrilić, 2013; Hudson, 2018). Učenik piše vrlo sporo, a rukopis je nezgrapan i nečitak. Ono što je učenicima s disgrafijom vrlo teško jest prepisivanje s ploče, posebice ako imaju i teškoće s čitanjem koje se odražavaju na pisani tekst. Tijekom prepisivanja ili sastavljanja vlastitog teksta, učenici izostavljaju, dodaju ili zamjenjuju slova u riječima, izostavljaju riječi, pogrešno odvajaju riječi ili ih pišu zajedno, slova i neke brojke pišu zrcalno, a tekst na stranicama bilježnice je neorganiziran i zbrčkan. Dakle, pogreške se mogu uočiti na razini slova i slogova, na razini riječi te na razini rečenice (Reid, 2013; Vizek Vidović i sur., 2014). Osim poteškoća u pisanom tekstu, kod učenika s

disgrafijom mogu se pojaviti emocionalne teškoće kao što su razočaranje, stres i frustracije jer učenik ulaže puno truda, a rezultati su uglavnom loši. Zbog toga učenici doživljavaju velik stres i frustracije što dovodi do niskog samopouzdanja. Učitelji bi trebali biti upoznati s obilježjima disgrafije te razlikovati disgrafične pogreške, koje su specifičnije, češće i brojnije, od početničkih grešaka u pisanju. Uglavnom je riječ o učeničkom zaostajanju u pisanju do dva razreda u školi s obzirom na razinu usvojenosti pisanja drugih učenika. Ipak, svaki učenik koji pokazuje neka od navedenih obilježja ima kombinaciju različitih simptoma pa tako razlikujemo nekoliko oblika disgrafije (Zrilić, 2013; Hudson, 2018).



Slika 1. Primjer disgrafije – bilježnica učenika 3. razreda (autorska fotografija)

Oblici disgrafije

Postoji nekoliko oblika disgrafije koji se dijele u skupine ovisno o uzrocima, stupnju izraženosti i dominantnom sindromu. Vrste disgrafije prema uzroku su: nasljedna disgrafija, disgrafija uzrokovana vanjskim čimbenicima i kombinirani oblik. Nekolicina stručnjaka smatra da je nasljeđe jedini faktor za nastanak disgrafije, dok se većina vodi mišlju da veliku ulogu imaju vanjski nepovoljni čimbenici koji potpomažu nastanak disgrafije. Kombinirani oblik, kao najčešći uzrok, uključuje kombinaciju nasljeđa i nepovoljnih vanjskih čimbenika (Posokhova, 2007; Berbić Kolar i sur., 2018). Zatim, prema stupnju izraženosti, disgrafija može biti teška ili laka, a javlja se i oblik koji se odnosi na potpunu nesposobnost ovladavanja vještinom pisanja – agrafija. S obzirom na dominantni sindrom, prema Posokhova (2007), tipovi disleksije su:

- vizualna (optička) disgrafija
- fonološke disgrafije
- jezične disgrafije

- grafomotorička (dispraksična) disgrafija.

Vizualna ili optička disgrafija nastaje zbog slabo razvijene vizualno-prostorne percepcije te slabije analize i sinteze informacija. Iako učenici s ovim oblikom disgrafije imaju dobre verbalne sposobnosti, teškoće se javljaju u izražavanju prostorno-vremenskih odnosa stoga takvi učenici nerado upotrebljavaju prijedloge *ispod, iznad, ispred, između*, a zbog neshvaćanja značenja pridjeva *debeo – tanak, visok – nizak* koriste samo pridjeve *veliki – mali*. Isto tako, zbog nerazumijevanja odnosa *lijevo – desno* učenici često zamjenjuju grafički slična slova i znakove (*b – p, n – u, m – n*), zrcalno pišu slova te ih nepravilno oblikuju jer imaju i teškoće s prisjećanjem kako se koje slovo zapisuje (Posokhova, 2007; Zrilić, 2013).

Fonološke disgrafije vežu se uz teškoće s usmenim izražavanjem pa tako razlikujemo artikulacijsko-akustičku disgrafiju i akustičku disgrafiju. Dakle, teškoće u govoru otežavaju pisanje te kod artikulacijsko-akustičke disgrafije učenik piše onako kako izgovara pa često glasovno pojednostavljuje riječi. Učenici s ovim oblikom disgrafije nemaju razvijenu vezu između motoričkog i slušnog dijela govornog sustava zbog čega ne prepoznaju svoj pogrešan izgovor kojim se vode i tijekom pisanja. Kod fonemske ili akustičke disgrafije učenikovo usmeno izražavanje je uredno razvijeno, ali se pogreške javljaju zbog nedovoljno razvijene slušne diferencijacije. Zbog toga učenici često u pisanju zamjenjuju različite samoglasnike i suglasnike (Posokhova, 2007; Brown, 2019).

Disgrafija jezične analize i sinteze te disgramatična disgrafija vrste su jezičnih disgrafija. Ove teškoće se odražavaju na razini riječi i rečenica te je rječnik učenika siromašniji, a najlakše ih je prepoznati kod samostalnog pismenog izražavanja. Disgrafija jezične sinteze i analize smatra se najčešćim oblikom disgrafije kod koje učenik otežano analizira i sintetizira riječi i rečenice, a najveći mu problem stvara fonemska analiza. Pogreške koje učenik ponavlja su izostavljanje, dodavanje i premještanje slova te nepravilno rastavljanje i sastavljanje riječi. Učenici s disgramatičnom disgrafijom imaju teškoće s gramatički ispravnim oblikovanjem i povezivanjem riječi pa tako nepravilno tvore riječi, ne upotrebljavaju ispravan rod, broj i padež te pogrešno sastavljaju rečenice (Posokhova, 2007; Zrilić, 2013).

(Grafo)motorička ili dispraksična disgrafija odnosi se na slabije razvijenu finu motoriku što učenicima otežava pisanje pa rukopis biva neuredan i nečitak. Učenici ne mogu automatizirati pokrete pisanja pa pišu sporo, brzo se umaraju, a javljaju se i pogreške izostavljanja ili dopisivanja rečeničnih dijelova (Hudson, 2018; Brown, 2019).

IDENTIFIKACIJA

Jedan od važnijih preduvjeta za uspješno poučavanje učenika s disleksijom i disgrafijom jest pravovremena identifikacija. Thompson (2016) smatra da bi učitelji osnovnih škola trebali biti kompetentni za prepoznavanje poteškoća koje se mogu javiti tijekom usvajanja čitanja i pisanja. Od ključne je važnosti što ranije prepoznavanje teškoća kod učenika kako bi stručni suradnici kroz daljnje praćenje utvrdili je li doista riječ o nekoj od specifičnih teškoća učenja, odnosno o disleksiji i disgrafiji. Prema istraživanju u kojem je sudjelovalo 120 učitelja i nastavnika, čak 87 % ispitanika smatra da mogu prepoznati teškoće u čitanju i pisanju kod učenika u osnovnoj školi. U istom istraživanju, učitelji su podijeljeni prema godinama radnog staža u 2 grupe: 5 do 10 godina te 11 do 25 godina radnog staža. Rezultati pokazuju da su mlađi ispitanici bolje prepoznavali teškoće u čitanju i pisanju što navodi na zaključak da su educiraniji u tom području, odnosno da se tijekom sveučilišnog obrazovanja buduće učitelje sve više poučava o radu s učenicima sa specifičnim teškoćama učenja (Zečić, 2018).

Iako su neke od teškoća vidljive od predškolske dobi, disleksija i disgrafija se ne dijagnosticiraju prije 2. ili 3. razreda osnovne škole. Ako učitelj uoči učestalost navedenih pogrešaka koje ukazuju na disleksiju, trebaju posebnu pažnju posvetiti tome učeniku. Isto tako, važno je da učitelj zna prepoznati radi li se o nekim pogreškama koje su karakteristične za početno čitanje i pisanje ili se može govoriti o obilježjima disleksije i disgrafije. Učitelji bi trebali pratiti učenike i njihov napredak, prikupiti specifičnu evidenciju, savjetovati sa stručnim suradnicima, provesti opservaciju te, ako je potrebno, uputiti učenike na dodatne satove kod logopeda (Posokhova, 2007; Pavlić-Cottiero, 2007).

Brown (2019) navodi da se uglavnom samo na temelju testova za utvrđivanje disleksije i disgrafije dijagnosticira je li riječ o teškoći učenja, što nije dovoljno. Sukladno tome, o identifikaciji disleksije i disgrafije jedan od autora smatra da: *„Disleksija se ne može identificirati samo na temelju primjene testova: procjena disleksije je proces koji u obzir uzima faktore razreda i kurikuluma te djetetove preferencije učenja, kao i njegove ili njezine specifične teškoće u učenju“* (Reid, 2007 prema Thompson, 2016: 83).

Kada se specifična teškoća učenja utvrdi kod učenika, učitelji dodatno prilagođavaju načine poučavanja svakom pojedinom učeniku kako bi što uspješnije savladao čitanje, pisanje, ali i sve ishode koje je potrebno usvojiti (Posokhova, 2007). Dakle, uz identifikaciju, uvažavanje i poticanje učenika te metodička prilagodba ključne su pretpostavke za školski uspjeh učenika (Zrilić, 2013).

NAČINI POUČAVANJA UČENIKA S DISLEKSIJOM I DISGRAFIJOM

Inkluzivno i diferencirano poučavanje

Učenici sa specifičnim teškoćama učenja mogu biti vrlo uspješni i postizati iznimne rezultate, ali je potrebno primjenjivati adekvatne metode i pristupe poučavanja. Učenike s disleksijom i disgrafijom kao neurorazličite nije dovoljno samo smjestiti u redovite razredne odjele s ostalim neurotipičnim učenicima već su ključni prilagodba, prihvaćanje te individualizirani pristup. Dakle, suvremeni načini poučavanja podrazumijevaju inkluzivni pristup u nastavi (Češi i Ivančić, 2019).

Važno je razlikovati pojmove integracija i inkluzija, ali i diferencijacija. Naime, integracija je proces uključivanja učenika s lakšim teškoćama u redovite razredne odjele u školama. Prvi zakon o integraciji donesen je u skandinavskim zemljama 1960-ih godina, a u Hrvatskoj dvadesetak godina kasnije (Zrilić i Brzoja, 2013). Inkluzija donosi sve što i integracija, ali se veći naglasak stavlja na individualizirani pristup i stvaranje uvjeta za uspješno poučavanje učenika s teškoćama, uključujući primjerenu okolinu te poštivanje prava i potrebe učenika (Baylis, 2001; Čudina-Obradović i Brajković, 2009). Diferencirano poučavanje je pristup koji u fokus stavlja učenikove individualne osobine te se njima vodi tijekom planiranja i provođenja poučavanja. Diferencijacija zapravo predstavlja individualizirani pristup učenicima u okviru načina i pristupa poučavanja. Prema suvremenom diferenciranom pristupu, važno je prepoznati učenikove posebne potrebe i sposobnosti te prilagodbom osigurati maksimalan razvoj učeničkih potencijala. Dakle, neophodna je inkluzija učenika i prilagodba pristupa, ali ključno je imati na umu da je svaki učenik individua i da treba cijeniti različitosti te od njih polaziti u poučavaju (Čudina-Obradović i Brajković, 2009; Bouillet, 2019).

U novije vrijeme sve je više istraživanja na temu učiteljskih stavova o inkluziji učenika sa specifičnim teškoćama učenja. Rezultati istraživanja pokazuju da učitelji imaju pozitivne stavove o inkluziji učenika s teškoćama čitanja i pisanja, posebice učitelji razredne nastave. Ipak, vidljiva je potreba za sustavnijom edukacijom učitelja o disleksiji i disgrafiji te se smatra da bi se više trebalo usmjeriti na učenike s teškoćama učenja te njihove potrebe i sposobnosti, posebno na njihove jake strane, a ne uvijek polaziti od teškoća (Martan i sur., 2016).

S druge strane, u razvijenijim zemljama veća je usmjerenost na učenike s disleksijom i disgrafijom te se polazi od njihove različitosti stoga primjenjuju brojne inovativne metode i tehnike poučavanja. U Sjedinjenim Američkim Državama gdje je velika usmjerenost na učenike

s teškoćama učenja uvedeni su posebni zakoni o disleksiji te su osnovane zasebne privatne škole za učenike s teškoćama čitanja i pisanja (Berbić Kolar i sur., 2018). Ipak, upitno je koliko je takav oblik školovanja primjeren učenicima sa specifičnim teškoćama učenja jer ih se, nakon toliko govora o inkluziji, sada ponovno odvaja u posebne škole.

Odgajno-obrazovni modeli i prilagodbe u poučavanju

Prava, obveze i načini odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama čitanja i pisanja propisani su službenim dokumentima, od kojih najviše smjernica za poučavanje u osnovnoj školi donosi *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015). Sukladno važećim pravilnicima i zakonima izrađuje se primjereni nastavni plan i program, odnosno kurikulum, koji svakom učeniku sa specifičnim teškoćama učenja omogućuje napredak i postizanje ciljeva uvažavajući njegove posebne odgojno-obrazovne potrebe te različitost u načinu učenja i poučavanja. Svaki primjereni program iziskuje profesionalnu i programsku podršku te didaktičko-pedagošku prilagodbu, a utvrđuje ga Stručno povjerenstvo Ureda državne uprave u pojedinoj županiji nadležno za poslove obrazovanja (Berbić Kolar i sur., 2018).

U hrvatskom obrazovnom sustavu, sukladno *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015), učenici s disleksijom i disgrafijom u inkluzivnom okruženju uglavnom su poučavani prema modelu *redovitog programa uz individualizirane postupke*. Ako je riječ o težem obliku disleksije i disgrafije ili dodatnim teškoćama učenja, učitelj se u poučavanju tih učenika vodi modelom *redovitog programa uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke*, a ako učenik ima neku dodatnu teškoću koja iziskuje poučavanje u posebnim razrednim odjelima primjenjuje se *posebni program uz individualizirane postupke* (Bouillet, 2019).

Prema Članku 5. *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015) redoviti program uz individualizirane postupke primjenjuje se kod učenika koji mogu pratiti i ispuniti obrazovna očekivanja nastavnog plana i programa bez dodatne prilagodbe nastavnih sadržaja, ali zbog specifičnih teškoća u učenju potrebno je prilagoditi načine i postupke poučavanja te rada tim učenicima. Ovaj odgojno-obrazovni model provodi se u školi u redovitim razrednim odjelima s ostalim učenicima, a provode ga i sastavljaju učitelji i nastavnici. U razrednoj nastavi, učitelji u suradnji sa stručnim

suradnicima sastavljaju primjereni program za svakog učenika s disleksijom i disgrafijom zasebno i to uz individualizirane postupke iz jednog ili više nastavnih predmeta, ovisno o potrebama prilagodbe, te kao pisani dokument daju na uvid roditeljima učenika. Različitim individualiziranim postupcima nastoji se pomoći učenicima u savladavanju nastavnih sadržaja, a oblici potpore provode se s obzirom na učenikovu aktivnost i samostalnost, metode rada, provjeravanje znanja, vještina i sposobnosti, vrijeme rada, tehnološka i didaktička sredstva za rad te adekvatne prostorne uvjete (Bouillet, 2019).

Individualizirani pristup uključuje različite oblike pedagoško-didaktičkih prilagodbi u poučavanju, a Kudek Mirošević i Granić (2004 prema Bouillet, 2019) ih dijele na: perceptivnu, spoznajnu, govorno-slušnu prilagodbu te prilagodbu zahtjeva.

Perceptivna prilagodba odnosi se na primjenu jednostavnih i preglednih materijala bez suvišnih informacija i detalja, isticanje važnih informacija na način koji odgovara učeniku, prilagodbu pisanog teksta, sugerirati učeniku da koristi prst kao orijentir za praćenje teksta te označavanje pojedinog zadatka ili prostora za čitanje i pisanje (Bouillet, 2019). Učitelj pri planiranju nastavnog sata, ako ima u razredu učenika s disleksijom i disgrafijom, treba se zapitati jesu li dovoljno uvećana slova, je li dovoljan razmak između riječi, rečenica i redova te je li font riječi primjeren (Thompson, 2016). Ako se učenicima s disleksijom i disgrafijom daje nastavni listić sa zadacima za ispunjavanje, predlaže se otiskivanje na mat papiru krem boje te što jednostavnije oblikovanje stranice s lijevim poravnanjem teksta kao i podjela na kraće odlomke. Za isticanje ključnih pojmova savjetuje se korištenje podebljanih slova, a podcrtavanje teksta i slova u kurzivu treba izbjegavati jer učenicima vizualno spajaju riječi. Radi bolje preglednosti nužno je koristiti dvostruki prored te povećati veličinu slova na minimalno 14, a kao primjeren font slova predlaže se *sans serif*, odnosno slova bez kratkih crtica na krajevima. Isto tako, važno je ostaviti učeniku dovoljno prostora za zapisivanje odgovora (Lukačić, 2009; Hudson, 2018).

Spoznajna prilagodba uključuje konstantno vođeno promatranje, reduciranje tekstova izdvajanjem ključnih pojmova i činjenica, korištenje jednostavnijih izraza te slikovnih prikaza u pojašnjavanju nastavnog sadržaja, detaljna analiza složenijih nastavnih zadataka te postupno i stupnjevito pružanje pomoći učeniku s ciljem poticanja na samostalnost (Bouillet, 2019). Kod učenika s disleksijom i disgrafijom savjetuje se korištenje vizualnih prikaza, primjera ili pokusa koji dodatno pojašnjavaju pojmove. Ako učenik ne razumije pojedini pojam, u pojašnjavanju se polazi od njemu poznatijih i jednostavnijih pojmova te se povezuje s nepoznatim pojmom. Ako se učeniku zadaju zadatci za samostalno rješavanje na satu, potrebno je zadatke podijeliti

tako da se polazi od jednostavnijih, učeniku spoznajno bližih, zadataka ili pitanja prema težima i na kraju opet lakši te, ako je potrebno, smanjiti broj zadataka (Zrilić, 2013; Hudson, 2018).

Govorno-slušna prilagodba odnosi se na učiteljevu izražajnost govora koja je posebno važna učenicima s disleksijom i disgrafijom kako ne bi pogrešno čuli riječ te ju tako reproducirali u pisanom ili govornom jeziku. Učitelj tijekom poučavanja mora govoriti jasno, glasno, razumljivo te govor popratiti primjerenim gestama i mimikom. Često kroz nastavni sat učitelj bi trebao provjeravati jesu li učenici razumjeli pojašnjene pojmove te poticati učenika na razgovor i pojašnjavanje novih pojmova svojim riječima (Bouillet, 2019). Za učenika s disleksijom najprimjereniji je pristup kojim nove spoznaje usvaja kroz iskustvo i komunikaciju unutar grupnih zadataka, odnosno suradničkim učenjem. Za uvježbavanje nastavnih sadržaja potrebno je pročitati zadatak te provjeriti razumije li učenik. Isto tako, tijekom čitanja tekstova ne smije se izostavljati i preskakati učenike s disleksijom nego ih pitati žele li čitati početni dio teksta koji je uglavnom jednostavniji. Ako učenik pogrešno pročita, ne ispravlja ga se odmah nego kasnije u osvrtu na učenikov napredak treba navesti pozitivnosti, a tek onda upozoriti na pogreške (Lukačić, 2009). Isto tako, poželjno je da učenik sjedi u prvim redovima da bolje razumije što učitelj govori te da učitelj može lakše prati njegov napredak (Hudson, 2018).

Posljednja vrsta prilagodbe odnosi se na *prilagodbu zahtjeva*. Pri ovoj prilagodbi potrebno je postupno pojašnjavanje pojmova i zadataka te poticanje učeničke samostalnosti. Kada se učeniku daju upute za samostalan rad, treba izreći jednu po jednu uputu te nastavne zadatke podijeliti u manje dijelove i jasno ih strukturirati da bi učenik uspješno shvatio što se od njega očekuje (Thompson, 2016). Nadalje, od ključne je važnosti pružiti učeniku individualizirani način rada te mu dati dovoljno vremena za izvršavanje zadataka ili za usvajanje nekih nastavnih sadržaja. Rezultati istraživanja Rowea iz 1974. godine prikazuju da učitelji ne ostavljaju učenicima dovoljno vremena za odgovor na postavljena pitanja što znači da vrijeme čekanja ne omogućava učenicima obradu pitanja ni sastavljanje odgovora (prema Vizek Vidović i sur., 2014). Ipak, u novijim istraživanjima učitelji navode da daju učenicima dovoljno vremena za odgovore na pitanja te za izvršavanje zadataka (Zečić, 2018), a prema rezultatima istraživanja Martan i suradnika (2016) osiguravanje dodatnog vremena je najučestalija strategija prilagodbe. Zatim, kod učenika s disgrafijom predlaže se smanjiti količinu traženog pisanog teksta ili više ispitivati usmeno te po potrebi dati napisan plan ploče ili bilješke sa sata s gradivom za učenje. Savjetuje se i dati dopuštenje za snimanjem pojedinih tekstova kada učitelj čita, da bi učenik mogao lakše samostalno, uz slušanje, naučiti čitati tekst s razumijevanjem (Zrilić, 2013). Isto tako, preporuča se dopuštanje računala pri pisanju dužih

radova. Uz različite dostupne nastavne i didaktičke materijale i pomagala za što lakšu prilagodbu, važno je pronaći način poučavanja koji najbolje odgovara učeniku. Učitelj pritom mora biti ustrajan, dosljedan i strpljiv te spreman na neprestano usavršavanje, suradnju s drugim učiteljima i stručnim suradnicima, roditeljima te učenje zajedno s učenikom (Berbić Kolar i sur., 2018; Hudson, 2018).

Autorica Berbić Kolar te suradnici Gligorić i Zečević proveli su istraživanje u obliku upitnika koje je ispunilo 89 učitelja i nastavnika. Jedno od pitanja vezano je uz konkretnu individualizaciju, odnosno prilagodbu, te rezultati istraživanja pokazuju da 28 % učitelja provodi tehničku prilagodbu teksta (font, prored), 11 % izbjegava pisano ispitivanje, 11 % prilagođava složenost i količinu zadataka, 10 % umjesto teksta upotrebljava slikovni prikaz, 8 % koristi posebne didaktičke materijale, a ostali ispitanici još navode pomoć učenicima pri rješavanju zadataka, davanje kraćih tekstova, dopunski rad, pohvale pri čitanju i pisanju te davanje plana ploče (Berbić Kolar i sur., 2018).

Specifične nastavne metode i aktivnosti

U poučavanju učenika sa specifičnim teškoćama učenja, učitelj mora biti dovoljno kompetentan da zna odabrati primjerenu tehniku poučavanja ili aktivnost u skladu s učeničkim potrebama te s odgojno-obrazovnim ciljevima za svaki nastavni predmet (Češi i Ivančić, 2019). „*Uskladiti vrstu učenja s razinom sposobnosti, interesa i potreba svakog učenika u razredu jedno je od najvećih umijeća poučavanja*“ (Kyriacou, 1995: 57).

Učenicima s disleksijom i disgrafijom potrebno je omogućiti spoznavanje sadržaja u neposrednoj okolini na temelju *višeosjetilnosti* te otkriti način poučavanja koja odgovara učeniku. Naime, pojam višeosjetilnosti uključuje vizualne, taktilne, motoričke i auditivne komponente tijekom čitanja utemeljene na znanju o jeziku i njegovoj strukturi. Riječ je o procesu čitanja koji aktivira sva osjetila te doprinosi učinkovitijem usvajanju čitanja. U kombinaciji s višeosjetilnošću koriste se i tehnike okoline učenja utemeljenog na mozgu (*brain-based learning; BBL*). Kroz istraživanja utvrđeno je da okolina prilagođena radu mozga bez stresa i napetosti te aktivnosti kao što su pozitivne emocije, kretanje i povratne informacije pozitivno utječu na čitanje. Soliman i Al-Madani (2017) nastojali su u svom istraživanju prikazati učinkovitost poučavanja temeljenog na višeosjetilnosti u kombinaciji s okolinom prilagođenom radu mozga na razumijevanje i tečnost čitanja kod učenika s disleksijom. Rezultati njihovog istraživanja u kojem je sudjelovalo 38 disleksičnih učenika četvrtih razreda

osnovne škole pokazuju da su primijenjene tehnike pozitivno utjecale na tečnost čitanja i razumijevanje pročitanog. Dopuštanje učenicima da samostalno odaberu tekst za čitanje, pisanje slova u zraku i po pijesku dodatno je motiviralo učenike za čitanje, ali i pisanje (Soliman i Al-Madani, 2017).

Nadalje, tehnika *Brain Gym* primjerena je učenicima s različitim teškoćama, ali i bez njih. Stres i različite teškoće koje nerijetko koče učenike nastoje se ukloniti različitim vježbama koje integriraju tijelo i um. Tehnika *Brain Gym* koristi se u 80-ak država, a o njevoj učinkovitosti svjedoče brojna istraživanja koja prikazuju pozitivan utjecaj na učeničke teškoće. Rezultati istraživanja u kojima su sudjelovali učenici nižih razreda osnovne škole donose zaključak da bolji školski uspjeh postižu učenici koji se bave tjelesnim aktivnostima. Isto tako, dokazano je da učenici sa specifičnim teškoćama učenja koji izvode *Brain Gym* aktivnosti imaju bolju koncentraciju, pokazuju napredak i bolje rezultate u čitanje i pisanju te postepeno grade samopouzdanje i pozitivnu sliku o sebi. Nažalost, u Hrvatskoj učitelji razredne nastave su slabo upoznati s ovom tehnikom i njenom učinkovitošću te ju vrlo rijetko primjenjuju u nastavnoj praksi (Zrilić i sur., 2009; Reid, 2013).

Play Attention tehnika je koja primjenjuje suvremeni oblik tehnologije namijenjen djeci i odraslima, posebice učenicima s ADHD-om, autizmom te disleksijom i disgrafijom. Ova tehnika nastala je s ciljem poboljšanja i produljenja pažnje, razvoja pamćenja i organizacije te odbacivanja distraktora tijekom rješavanja zadataka. Riječ je o računalnom sustavu unutar kojeg osoba uvidom u vlastitu pažnju i zadržavanjem iste kontrolira video igre, a po završetku dobiva povratnu informaciju o razini pažnje. *Play Attention* tehnika upotrebljava se u školama diljem svijeta te je dokazana njena učinkovitost u poboljšanju koncentracije, a samim time i napredak u vještinama čitanja i pisanja. U Hrvatskoj održava sve više edukacija za učitelje i stručne suradnike o primjeni i korisnosti ove metode, a sama tehnika provodi se u desetak hrvatskih škola (<http://budenje.hr/play-attention-sustav-ucenja/>).

Osim navedenih tehnika, u poučavanju učenika s disleksijom i disgrafijom predlaže se izrada pojmovnih (umnih) mapa te provođenje aktivnosti koje potiču učenike na iznošenje vlastitih ideja i misli, primjerice *oluja ideja*. Postoje brojne igre s riječima i slikovnim prikazima koje navode učenike na izražavanje, slovanje i prepoznavanje predmeta te potiču usvajanje čitanja i pisanja (Čudina-Obradović i Brajković, 2009; Bouillet, 2019).

Kompetentnost učitelja za poučavanje učenika s disleksijom i disgrafijom

„Važnost kompetentnog učitelja ogleda se u kvaliteti učiteljeva odgojno-obrazovnog rada u smislu podrške djetetova razvoja. Na učitelja se više ne gleda kao na osobu koja prenosi znanja“ (Tot, 2013: 814). Različitim promjenama u društvu mijenja se i uloga učitelja pa tako oni sami ključnim kompetencijama smatraju topao odnos prema svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, kompetenciju za otkrivanje učeničkih potreba i sposobnosti te socijalnu kompetentnost (Hudson, 2018).

S obzirom na činjenicu da u školskoj populaciji ima oko 10 % učenika s disleksijom i/ili disgrafijom, u svakom razredu ima dvoje ili troje disleksičnih učenika, što znači da učitelj(ica) kroz svoj radni vijek utječe na čak 20 do 30 učenika s navedenim teškoćama učenja. Dakle, učiteljeva je odgovornost prepoznavanje disleksije i disgrafije i poučavanje u skladu s potrebama i mogućnostima tih učenika (Berbić Kolar i sur., 2018). Stav i mišljenje učitelja o učenicima koji imaju disleksiju i disgrafiju imaju velik utjecaj na učenike stoga je važno da učitelj pokaže razumijevanje i suosjećanje te da podrškom pomaže graditi učenikovo samopouzdanje i uspjeh (Hudson, 2018).

Neki autori smatraju da u Hrvatskoj učitelji nisu dovoljno osviješteni ni educirani o disleksiji i disgrafiji te da je potrebno više pozornosti pridavati tim učenicima. Rezultati istraživanja u kojem je sudjelovalo 89 učitelja i nastavnika hrvatskih škola prikazuju da čak 75 % ispitanika disleksiju (i disgrafiju) smatraju poremećajem ili problemom, a 6 % navodi da je riječ o (po)teškoći. Na pitanje o kompetentnosti za prepoznavanje učenika s disleksijom i disgrafijom, 19 % učitelja se smatra kompetentnima dok 61 % navodi da su djelomično kompetentni (Berbić Kolar i sur., 2018). Ipak, prema drugom istraživanju provedenom na uzorku od 120 ispitanika, 86 % učitelja smatra da su kompetentni za prepoznavanje teškoća u čitanju i pisanju (Zečić, 2018). Nadalje, kada je riječ o radu s učenicima s disleksijom i disgrafijom, 20 % učitelja smatra se kompetentnima, a 22 % smatra da nije kompetentno dok se 56 % ispitanih učitelja osjeća djelomično kompetentnima. Prema istraživanju Zečić (2018) 60 % učitelja nije sigurno ili smatraju da nisu dovoljno kompetentni za rad s učenicima s teškoćama čitanja i pisanja, ali imaju pozitivan stav i interes za usavršavanjem.

Pojedini učitelji pokušavaju prilagoditi pristup poučavanja učenicima s disleksijom i disgrafijom tako da im pružaju neposrednu pomoć u učenju, potiču druge učenike na toleranciju i pomoć te im osiguravaju dodatno vrijeme za čitanje ili pisanje (Martan i sur., 2016). Prema već navedenom istraživanju, 28 % učitelja provodi tehničku prilagodbu teksta (font, prored),

11 % izbjegava pisano ispitivanje te prilagođava složenost i količinu zadataka, 10 % umjesto teksta upotrebljava slikovni prikaz, a ostali ispitanici još navode korištenje posebnih didaktičkih materijala, pomoć učenicima pri rješavanju zadataka, davanje kraćih tekstova, dopunski rad, pohvale pri čitanju i pisanju te davanje plana ploče (Berbić Kolar i sur., 2018). Prema drugom istraživanju, većina učitelja smatra da treba planirati zadatke prema sposobnostima učenika, dati im više vremena za izvršavanje zadataka, dati prednost usmenom izražavanju i prilagoditi materijale za rad (Zečić, 2018).

Kada je riječ o suradnji s roditeljima i prihvaćanju teškoće kod djeteta, čak 55 % ispitanika navodi da se roditelji teško prihvaćaju teškoću, odnosno ne žele se suočiti s djetetovom teškoćom ili ne žele da se teškoće dijagnosticiraju. U slučajevima kada roditelji ne prihvaćaju teškoću, velik dio učitelja (81 %) ipak samostalno individualizira pristup i program tome učeniku (Berbić Kolar i sur., 2018). Ono što je ključno, a izvodi se kao zaključak istraživanja, jest da većina ispitanika smatra da treba isticati napredak u čitanju i pisanju, stvarati pozitivno razredno ozračje, educirati roditelje te da je suradnja s učiteljima i stručnim suradnicima neophodna (Zečić, 2018).

OPIS TIJEKA ISTRAŽIVANJA

Cilj i problemi istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati na koji način učitelji razredne nastave poučavaju učenike s disleksijom i disgrafijom, osjećaju li se kompetentnima za rad s tim učenicima te njihovo mišljenje o potrebi za promjenama u poučavanju učenika s teškoćama čitanja i pisanja. Problemi ovog kvalitativnog istraživanja su:

- ispitati koje metode, strategije i pristupe učitelji razredne nastave upotrebljavaju u poučavanju učenika s disleksijom i disgrafijom te na koji način ih odabiru,
- ispitati osjećaju li se učitelji razredne nastave kompetentnima za poučavanje učenika s disleksijom i disgrafijom
- te utvrditi koje su potrebne promjene u poučavanju tih učenika.

Uzorak ispitanika i mjerni instrument

U provedenom istraživanju sudjelovalo je sedam učiteljica razredne nastave s iskustvom poučavanja učenika s disleksijom i disgrafijom stoga je uzorak ispitanika namjeran. Kao što je već navedeno, svi ispitanici su ženskog spola, a njihova dob kreće se u rasponu od 41 do 55 godina ($M= 49,1$). Dvije intervjuirane učiteljice razredne nastave zaposlene su u školama na području Koprivničko-križevačke županije, a ostalih pet u Zadarskoj županiji. Što se tiče godina radnog staža ispitanika, kreću se od 15 do 32 godine radnog staža u školi ($M= 23,3$). Svih sedam ispitanica kao stupanj obrazovanja navodi visoku stručnu spremu, odnosno dvogodišnji učiteljski studij, a četiri učiteljice ističu dodatne dvije godine školovanja. Većina ispitanica, njih četiri, je prema zvanju učitelj razredne nastave, dvije učitelj-mentor, a jedna učitelj-savjetnik.

Zbog dubljeg uvida u načine poučavanja koji se primjenjuju u radu s učenicima s disleksijom i disgrafijom te razumijevanja učiteljskog doživljaja osobne kompetentnosti, kao mjerni instrument korišten je polustrukturirani intervju. Za provedbu intervjua primijenjeno je devet glavnih pitanja, a dodatna pitanja oblikovana su tijekom intervjua ovisno o odgovorima učiteljica. Svaki od ukupno sedam intervjua provodio se licem-u-lice u prostorijama škola. Prije početka samog intervjua prikupljeni su socio-demografski podatci o ispitanicima koji su se odnosili na spol, dob, mjesto rada, stupanj obrazovanja te godine radnog staža. Pitanja otvorenog tipa koja su uslijedila odnosila su se na iskustvo rada s učenicima s disleksijom i

disgrafijom, načine poučavanja tih učenika, osjećaj kompetentnosti za poučavanje te eventualne probleme i potrebne promjene u radu s učenicima s disleksijom i disgrafijom.

Postupak

Ovo istraživanje provodilo se od sredine svibnja do početka srpnja 2022. godine. Ispitanici su odabrani pomoću poznanstava stečenih kroz stručnu praksu i volontiranje u školama, a detalji oko provedbe intervjua dogovoreni su usmeno ili putem poruka. Sudionice su na samome početku bile upoznate s ciljem istraživanja te im je zagarantirana anonimnost. Učiteljice su usmeno dale svoj dobrovoljni pristanak za sudjelovanje u intervjuu, snimanje razgovora te za korištenje prikupljenih informacija u svrhu provedbe istraživanja, odnosno pisanja diplomskog rada.

U dogovoru s učiteljicama razredne nastave, sa svakom od njih, proveden je individualni intervju u njihovoj učionici ili prostoriji za sastanke u mirnom okruženju bez ometajućih čimbenika, a razgovor je sniman diktafonom. Na početku su prikupljeni socio-demografski podaci o ispitanicama te je uslijedio glavni dio u kojem se ispitivač vodio prethodno sastavljenim pitanjima otvorenog tipa, a tijekom razgovora kao i postavljanje dodatnih pitanja ovisili su o odgovorima ispitanika. Trajanje intervjua variralo je od 20 do 45 minuta ($M= 35.5$); ovisno o odgovorima učiteljica, dodatnim pitanjima, ali i vremenu koje su učiteljice imale na raspolaganju.

Po završetku svakog intervjua, snimljen zvučni zapis pretipkan je u word dokument, odnosno napravljen je transkript razgovora. Nakon provedbe svih sedam intervjua, uslijedila je kvalitativna obrada podataka. Prikupljeni podaci su iščitavani te je tematskom analizom napravljena kategorizacija glavnih tema koje su prikazane u *Rezultatima istraživanja*. Na temelju dobivenih činjenica koje su potkrijepljene odgovorima učiteljica na pojedina pitanja izvedeni su zaključci ovog istraživanja.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Sukladno odgovorima učiteljica na postavljena pitanja te dodatnom analizom transkripata razgovora, rezultati istraživanja kategorizirani su prema sljedećim temama:

- *Prepoznavanje teškoća i broj učenika s disleksijom i disgrafijom*
- *Iskustva rada s učenicima s disleksijom i disgrafijom*
- *Utjecaj razrednog ozračja na poučavanje*
- *Načini poučavanja učenika s disleksijom i disgrafijom*
- *Kompetentnost učitelja za poučavanje*
- *Problemi i potrebne promjene u poučavanju*

Prepoznavanje teškoća i broj učenika s disleksijom i disgrafijom

Kao što je već navedeno, identifikacija je ključan korak za uspješno i primjereno poučavanje učenika s disleksijom i disgrafijom stoga se prvo pitanje u intervjuu odnosilo na broj učenika s navedenim teškoćama učenja u razredu te je povezano s prepoznavanjem učeničkih specifičnih teškoća.

Sve ispitane učiteljice razredne nastave u trenutku provedbe intervjua, u školskoj godini 2021./ 2022., imale su u razredu od jednog do četiri učenika s disleksijom i disgrafijom. Od sedam učiteljica, tri su navele da u razredu imaju po jednog učenika s disleksijom i disgrafijom, dvije učiteljice po tri učenika te po jedan slučaj s dvoje i četvero učenika, s tim da se za nekolicinu učenika još čeka službena potvrda o teškoći. Isto tako, sve ispitanice izjavljuju da su kroz dosadašnje radno iskustvo u svakoj generaciji imale barem jednog učenika s disleksijom i disgrafijom, a većina ih smatra da ima sve više učenika čije specifične teškoće ostaju neprepoznate ili neutvrđene:

„U svakoj generaciji sam imala jednog učenika, službeno, ali mislim da ima sve više takve djece. Trenutno sumnjam na njih nekoliko, u obradi su, ali još nismo dobili službeno papir. (...) Mislim da prije nismo uočavali te učenike; defektologinja sumnja da ih u mom razredu ima bar pet. U svakom razredu imamo jedan do dva registriranih plus par potencijalnih.“ (UČ1)

Kako bi što manje učenika ostalo neprimijećeno, važno je znati prepoznati specifične pogreške koje ukazuju na disleksiju i disgrafiju. Prema iskazima ispitanica, učiteljice razredne nastave već u 1. razredu primjećuju naznake disleksije i disgrafije te navode da specifične teškoće budu dijagnosticirane tek u 3. ili čak 4. razredu. Kao obilježja disleksije i disgrafije zbog kojih najčešće posumnjaju na teškoću, učiteljice ističu nečitak i neuredan rukopis, zamjenu slova koja se slično pišu ili izgovaraju te pravopisne pogreške:

„Sada u 3. razredu je i službeno stavljena na individualizirani program s obzirom da ima težu disleksiju i disgrafiju. (...) Ona najčešće izostavlja slova u riječima ili zamijeni slova u riječima, poremeti glasovnu strukturu u riječi, rukopis joj je teže čitljiv, nespretno oblikuje slova i povezuje ih, rukopis je nezgrapnan. Vidljive su i pravopisne greške pa krivo piše č i ć u riječima, griješi ponekad veliko i malo slovo, izostavlja dijakritičke znakove.“ (UČ4)

Dakle, većina ispitanica navodi pogreške koje se vežu uz teškoće pisanja, a od poteškoća povezanih s disleksijom navode sporo čitanje i zamjenu slova u čitanju. Iako ispitanice ističu zaostajanje u čitanju od dva ili čak tri razreda, tri ispitane učiteljice navode i pozitivne strane, odnosno učeničke sposobnosti i vještine:

„Učenik je isto bio jako bistar, ali čitanje mu je bilo jako, jako loše. Recimo, on je išao na regionalna natjecanja iz matematike, ali čitanje mu je u 4. razredu bilo na nivou 1. razreda i mislim da mu je bilo baš jako teško.“ (UČ3)

Iskustva rada s učenicima s disleksijom i disgrafijom

Što se tiče učiteljskih iskustava rada, svih sedam intervjuiranih učiteljica ističe više pozitivnih nego negativnih iskustava u radu s učenicima s disleksijom i disgrafijom. Prema izjavama sudionica intervjua može se zaključiti da su učenik, roditelji, stručni suradnici i ostali učenici u razredu ključni čimbenici koji utječu na iskustva rada učitelja. Ipak, i stavovi te pristup učiteljica također uvelike utječu na to hoće li iskustva rada biti pozitivna ili negativna. Koliko je suradnja svih koji su uključeni u obrazovanje učenika s disleksijom i disgrafijom važna za pozitivna iskustva rada, pojašnjava jedna od učiteljica: *„Da svi zajedno radimo, mi i stručna služba i roditelji, i da je učenik uključen, bilo bi lakše, ali ne bude uvijek tako.“* (UČ2)

U nastavku su u *tablici 1*, prema učestalosti navođenja, raspoređeni spomenuti čimbenici koji mogu imati pozitivan i negativan utjecaj na iskustvo rada učitelja u poučavanju učenika s disleksijom i disgrafijom.

Tablica 1. Čimbenici koji utječu na iskustva rada s učenicima s disleksijom i disgrafijom

Čimbenici	Primjeri
Učenik s disleksijom i disgrafijom	<i>Je teško i primjećuje se da im ide teže nego ostalima, ali uglavnom se trude djeca. Nisam imala učenika koji se nije trudio. (UČ5)</i> <i>S tom učenicom su pozitivna iskustva jer je bila uporna, ali s dječakom ne toliko jer je bio lijen i nezainteresiran. (UČ7)</i>
Roditelji	<i>Roditelji su uglavnom izlazili u susret (...) i sami znaju zvati stručnu službu da pokrenu opservaciju ako kod kuće primijete neke teškoće u pisanju i čitanju. (UČ3)</i> <i>U toj prvoj generaciji roditelji nisu vidjeli problem pa suradnja nije bila zadovoljavajuća. (UČ2)</i>
Stručni suradnici	<i>Možda sam prije više očekivala potporu od stručne službe ili više da odlaze na te vježbe, iako znam da je njima gužva i da ne stignu. (UČ2)</i>
Stav učitelja	<i>Da mi učitelji imamo pozitivan stav, da ublažimo, okrenemo na dobro, uvijek roditeljima kažem da ćemo sve riješiti razgovorom. (UČ4)</i>
Ostali učenici u razredu	<i>Posebno treba obratiti pažnju na to da nema etiketiranja od strane drugih učenika jer onda se i dijete dobro osjeća. (UČ5)</i>

U isticanju pozitivnih iskustava rada učiteljice se najviše osvrću na same učenike sa specifičnim teškoćama učenja, odnosno na njihov trud i ustrajnost. Sve ispitane učiteljice ističu da učenici ulažu mnogo truda i da su uporni u radu, bez obzira na poteškoće koje im otežavaju učenje i napredak. Iako jedna učiteljica navodi negativna iskustva zbog nezainteresiranosti i lijenosti učenika, prema izjavi bi se moglo zaključiti da je riječ o negativnom stavu učiteljice prema samoj teškoći.

Zatim, većina učiteljica kao ključan čimbenik navodi dobru suradnju s roditeljima te prihvaćanje i razumijevanje djetetove teškoće. Četiri učiteljice iskazuju pozitivna iskustva s obzirom na suradnju s roditeljima, a tri navode negativna iskustva. Naime, prema iskazima učiteljica, pozitivna iskustva vežu se uz razumijevanje i susretljivost roditelja, prepoznavanje teškoće te interes za suradnju s ciljem osiguravanja primjerenog pristupa poučavanju učenika.

S druge strane, roditeljsko nerazumijevanje i neprihvatanje djetetove teškoće, slab interes za dijete i za suradnju s učiteljima neki su od faktora koje ispitanici povezuju s negativnim iskustvima rada. Kao najčešći razlog roditeljskog neprihvatanja djetetove specifične teškoće, učiteljice navode strah od etiketiranja ili samo nerazumijevanje teškoće.

Nadalje, kada je riječ o suradnji sa stručnim suradnicima, jedna od učiteljica navodi slabu suradnju i susretljivost stručnih suradnika u školi. Kao razlog slabe podrške, navodi se nedostatak vremena stručnih suradnika.

Sljedeći čimbenik – stav učitelja. Iako samo dvije učiteljice konkretno spominju važnost pozitivnog učiteljskog stava te pogleda na učenike i njihove poteškoće, iz učiteljskih iskaza vidljivo je koliko to utječe na njihovo iskustvo rada. Sve ispitanice koje učenike s disleksijom i disgrafijom smatraju inteligentnim i ustrajnim sudionicima nastavnog procesa „*sa specifičnim teškoćama, ali urednim sposobnostima koje su malo disharmonične*“ (UČ4), imaju uglavnom pozitivna iskustva rada s tim učenicima. Jedna od ispitanih učiteljica koja učenika opisuje kao nezainteresiranog i lijenog, zapravo iznosi svoj negativan stav koji se odražava na njen rad s učenicima sa specifičnim teškoćama učenja te sukladno tome svoja iskustva opisuje kao negativna.

I posljednji, ali ne i manje važan faktor koji utječe na učiteljsko iskustvo rada jest odnos ostalih učenika u razredu prema učeniku s disleksijom i disgrafijom. Učiteljice navode da prihvaćanje od strane drugih učenika u razredu pozitivno utječe na disleksične i disgrafične učenike, a samim time i na iskustvo rada učitelja s tim učenicima.

Utjecaj razrednog ozračja na poučavanje

Sljedeće pitanje odnosilo se na učiteljsko mišljenje o utjecaju razrednog ozračja na poučavanje učenika s disleksijom i disgrafijom. Od sedam ispitanica, sve su naglasile važnost pozitivnog razrednog ozračja koje ima velik utjecaj na uspješno poučavanje učenika s navedenim teškoćama učenja. Jedna učiteljica iznosi vrlo zanimljivu tezu koja govori koji je zapravo preduvjet za stvaranje pozitivnog ozračja u razredu:

„Odnos i ozračje u razredu je ključni element da bi postigli cilj. Tu je relacija roditelj-dijete-učitelj i jako je važno na toj relaciji da svi surađuju. Da učitelj poštuje roditelje, roditelji učitelje, učitelj dijete, ali i da roditelj poštuje svoje dijete. Ako se stvori takvo ozračje na početku, onda se stvori takvo ozračje i u razredu jer djeca od kuće nose stav o

školi, o učitelju i o tome kako će se u školi ponašati. Ako se od toga krene, onda će učitelj u razredu lako napraviti pozitivno ozračje.“ (UČ5)

Nadalje, većina učiteljica u pojašnjavanju utjecaja razrednog ozračja na poučavanje ističe središnju ulogu učitelja u stvaranju pozitivnog i poticajnog ozračja u razredu:

„Najvažnija je tu uloga učitelja. Da im objasnim da smo svi različiti i da smo svi po nečemu specifični. (...) Ako mi loše pristupimo tom djetetu kao da ne zna ništa, demotivirajuće, onda će i drugi učenici to tako prihvatiti.“ (UČ1)

Dakle, većina ispitanica navodi da je ključno ostalim učenicima u razredu pojasniti i približiti da je riječ o različitosti te da je učeniku s disleksijom i disgrafijom za uspješno učenje potrebna podrška učitelja i kolega u razredu. Većina učiteljica ističe pozitivno i motivirajuće ozračje u svom razredu u kojem učenici prihvaćaju jedni druge, pomažu si međusobno te su jedni drugima podrška u učenju, što ih dodatno motivira za rad. Jedna od učiteljica navodi da kada učenik s disleksijom točno pročita neku riječ, ostali mu plješću što svakako ohrabruje učenika. Isto tako, nekolicina učiteljica ističe da ostali učenici u razredu vole pomagati učeniku s disleksijom i disgrafijom pa kroz suradničko učenje lakše uče i usvajaju nastavne sadržaje. Prema izjavama većine učiteljica može se zaključiti da je za pozitivan utjecaj razrednog ozračja na poučavanje ključno stvoriti *pozitivnu natjecateljsku atmosferu*:

„Stvara se natjecateljska, ali ona pozitivna natjecateljska atmosfera. Kad dijete ne želi biti bolje od prijatelja jer ne može utjecati na to kakav je prijatelj, ali želi biti bolji nego jučer a i prijatelj želi biti bolji; kada se stvori radna atmosfera i pozitivno ozračje, kada svi navijaju da svi nauče – onda dalje stvarno nema problema. Znači ozračje bitno utječe na djecu koja imaju teškoće, ali i na ostale učenike.“ (UČ5)

Načini poučavanja učenika s disleksijom i disgrafijom

Unutar ovog podnaslova, načini poučavanja učenika s disleksijom i disgrafijom prikazani su s obzirom na metode i strategije poučavanja te ovisno o pristupu i različitim prilagodbama u poučavanju. Zatim, istaknute su razlike u poučavanju s obzirom na nastavne predmete te su učitelji opisali način na koji odabiru pristup, strategije i metode poučavanja koje primjenjuju u radu s učenicima s disleksijom i disgrafijom.

U tablici 2 prikazane su, prema učestalosti navođenja, metode i strategije koje učiteljice primjenjuju u poučavanju učenika s disleksijom i disgrafijom.

Tablica 2. Metode i strategije u poučavanju učenika s disleksijom i disgrafijom

Metode i strategije poučavanja	Primjeri
Dopunski rad	<i>Način na koji ja s njima radim u školi to je da s njima često radim individualno, na dopunskoj. (UČ3)</i>
Samostalno	<i>Ako rade nešto sami onda češće prošetam pokraj njih i pročitam im pa pojasnim neki zadatak ako treba. (UČ2)</i>
Grupni rad	<i>Ako imaju grupni rad onda ga stavim s učenicima koji se pokažu kao vođe da im oni objasne što bi trebali raditi. (UČ1)</i>
Iskustveno učenje i poučavanje	<i>Tu mi je važna zornost u nastavi, da im sve bude opipljivo, da im približim kroz njihovo iskustvo, da povežemo sa svakodnevicom. (UČ4)</i>
Umne mape	<i>Kada rade umne mape, ako ne razumiju neki pojam, dajem ostalim učenicima da im pojasne jer će lakše tako razumjeti. (UČ7)</i>

Prema odgovorima ispitanica, može se zaključiti da je najprisutnija metoda u poučavanju učenika s disleksijom i disgrafijom rad jedan na jedan, odnosno individualan pristup na dopunskoj nastavi. Učiteljice navode da ne mogu tijekom nastavnog sata individualno posvetiti dovoljno vremena učeniku s teškoćama čitanja i pisanja te se događa da učenik ne shvati pojedine pojmove ili ne uspije izvršiti sve zadatke. Upravo iz tog razloga, učiteljice ostaju dodatno s učenicima barem jedan sat tjedno na dopunskoj nastavi.

Zatim, četiri ispitanice navode primjere samostalnog rada učenika, ali ističu da je učenicima s navedenim teškoćama učenja uglavnom potrebno dodatno pojašnjenje i usmene upute da bi samostalno došli do zaključaka i novih spoznaja.

Dvije ispitanice navode primjere grupnog rada i suradničkog učenja. Ipak, učiteljice ističu da se učenici s disleksijom i disgrafijom uglavnom povuku u grupnom radu, posebice

kada je riječ o izradi plakata, ali kasnije svi zajedno prezentiraju i tu sudjeluju. Ovaj način poučavanja učiteljice smatraju iznimno važnim jer učenici uče jedni od drugih i međusobno si pomažu te kroz zajedničke aktivnosti dolaze do novih spoznaja.

Jedna od učiteljica ističe iskustveno učenje kao metodu koju primjenjuje u radu sa svojim učenicima. Zorno prikazivanje, učenje kroz iskustvo i povezivanje nastavnih sadržaja sa svakodnevicom ističe kao ključne elemente iskustvenog učenja koje uglavnom provodi s učenicima kroz grupni rad.

Kao jedna od nastavnih strategija, spominje se učenje uz pomoć umnih mapa. Jedna od učiteljica navodi da samostalna izrada umnih mapa može biti izazovna za učenike s disleksijom i disgrafijom, ali drugi učenici su uglavnom spremni pomoći i pojasniti pojedini pojam. Učiteljica smatra da ova strategija učenicima omogućava bolje razumijevanje nastavnih sadržaja.

Nadalje, kada je riječ o samom pristupu učenicima s disleksijom i disgrafijom, učiteljice primjenjuju individualizirani pristup. Šest od sedam ispitanica navodi da učenici u razredu, kojima je utvrđena specifična teškoća učenja, pohađaju redoviti program uz individualizirane postupke, a jedan je slučaj da učenik prati posebni program zbog dodatnih teškoća koje su mu utvrđene.

Prema iskazima ispitanica, individualizirani pristup iziskuje različite prilagodbe koje su u *tablici 3* prema kategorizaciji autora Kudek Mirošević i Granić (2004 prema Bouillet, 2019) podijeljene na perceptivnu, prilagodbu zahtjeva, spoznajnu i glasovno-slušnu prilagodbu. Većina ispitanica, njih šest od sedam, prvo navodi prilagodbu teksta koja se odnosi na povećanje fonta slova kao najučestaliju prilagodbu koju primjenjuju. Zatim ispitanice navode prilagodbu zahtjeva unutar kojih se najčešće daje učenicima više vremena te se inzistira na usmenom izražavanju. U kategoriji spoznajnih prilagodbi, učiteljice uglavnom u pojašnjavanju pojmova upotrebljavaju više slikovnih prikaza te smanjuju broj zadataka, a kod glasovno-slušne prilagodbe najviše se ističe usmeno motiviranje i poticanje učenika.

Tablica 3. Prilagodbe u poučavanju učenika s disleksijom i disgrafijom

Vrsta prilagodbe	Primjeri
Perceptivna	<p><u>prilagodba pisanog teksta:</u> <i>...prilagodim joj zadatke kada je pisani izraz, obavezno veći font i prored da bude jasnije i preglednije. (UČ4)</i></p>
Prilagodba zahtjeva	<p><u>više vremena za izvršavanje zadataka:</u> <i>Njima bih davala više vremena dok ne riješe sve što znaju. (UČ4)</i></p> <p><u>usmjeravanje na usmenu komunikaciju:</u> <i>...njima manje dajem pismenoga, više usmenih odgovora tražim od njih, više se baziram na usmenu komunikaciju. (UČ5)</i></p> <p><u>dati plan ploče ili bilješke:</u> <i>Kad ima više teksta dam plan ploče da izrežu i zalijepu u bilježnicu. (UČ2)</i></p> <p><u>snimanje tekstova:</u> <i>Pokušavam učenike motivirati pa im kažem da snimaju kad im netko čita pa da samo slušaju taj tekst i tako uče. (UČ1)</i></p>
Spoznajna	<p><u>primjena slikovnih prikaza:</u> <i>...uglavnom to bude više slika, a manje teksta. (UČ3)</i></p> <p><u>manji broj zadataka:</u> <i>Smanjivala sam im broj zadataka za rješavanje. (UČ7)</i></p> <p><u>vođeno promatranje i pomoć u radu:</u> <i>Na satu dođem češće do tog učenika, pročitam pitanje ili objasnim što treba raditi u zadatku. (UČ1)</i></p> <p><u>reduciranje tekstova:</u> <i>...kod takvog djeteta kojem je to opterećenje izostavljala sam sve suvišne podatke pa je ostajalo samo ono najvažnije što treba. (UČ5)</i></p>
Govorno-slušna	<p><u>poticanje učenika:</u> <i>Pohvala im mnogo znači i važno je hrabriti ih i poticati jer onda će oni još bolje vraćati i savladavati. (UČ4)</i></p> <p><u>uključivanje učenika u aktivnosti čitanja:</u> <i>Ali naravno da ih pitam i čitanje da se oni razvijaju i trude, da uče i da vidim koliko mogu. (UČ3)</i></p> <p><u>učenik sjedi bliže učiteljici:</u> <i>... češće ga kontroliram ili ga stavim da sjedi bliže meni. (UČ1)</i></p>

Kao što je prikazano u *tablici 3*, najviše ispitanica navodi primjenu perceptivne prilagodbe u poučavanju. Učiteljice najčešće povećavaju font slova i razmak među redovima (prored) radi bolje preglednosti što učenicima olakšava čitanje i učenje. Jedna od ispitanih učiteljica čak navodi prilagodbu teksta tako da svaku rečenicu zapisuje u novi red kako bi se učenici što bolje snalazili i lakše pročitali zadani tekst ili tekstualni zadatak.

Nadalje, u kategoriji prilagodbe zahtjeva većina ispitanica primjenjuje osiguravanje dodatnog vremena za izvršavanje nastavnih zadataka učenicima s disleksijom i disgrafijom. Učiteljice navode da je učenicima zbog specifičnih teškoća potrebno više vremena za čitanje s razumijevanjem i zapisivanje odgovora, stoga tim učenicima daju dodatno vrijeme kako bi imali iste mogućnosti kao i ostali učenici u razredu. Zatim, nekoliko učiteljica navodi da smanjuju broj zadataka učenicima jer smatraju da su im preteški ili da neće stići riješiti sve postavljene zadatke. Većina učiteljica ističe da je učenike s disleksijom i disgrafijom potrebno češće kontrolirati i pomoći im u radu usmjeravanjem te pojašnjavanjem pojedinih pojmova i zadataka. Nadalje, zbog težeg razumijevanja tekstova s mnogo informacija, učiteljice nerijetko reduciraju tekstove izbacivanjem suvišnih podataka što učenicima olakšava razumijevanje i učenje. Osim toga, nekolicina učiteljica čak smanjuje količinu sadržaja, što nije u skladu s njihovim programom jer redoviti program uz individualizirane postupke ne uključuje sadržajnu prilagodbu.

Što se tiče govorno-slušne prilagodbe, većina učiteljica se usmjerava na poticanje i motiviranje učenika za rad i samostalno učenje. Ispitane učiteljice ističu da učenicima pohvala mnogo znači te da prvo pohvale učenika za uspješno riješen zadatak pa tek onda ukažu na eventualne teškoće i pogreške u radu. Nadalje, učiteljice navode da iako učenici imaju poteškoća u čitanju i pisanju, ne smije ih se izostavljati iz nastavnih aktivnosti koje primjerice uključuju čitanje teksta. Većina učiteljica potiče učenike na čitanje, ali biraju kraće i jednostavnije ulomke te ih uglavnom prozivaju među prvima. Iako, kako navode, ima učenika koji su vrlo aktivni i sami se javljaju da bi pročitali neki tekst, kada učenik odbija čitati pred ostatkom razreda naglas, one ga ne prisiljavaju već čekaju da bude spreman za uključivanje u takve aktivnosti. Dakle, osim što je neophodno poticati učenike, nekolicina učiteljica ističe da je dobro da učenik sjedi bliže učiteljici kako bi što bolje razumio upute te da učiteljica može pratiti njegov napredak i pomoći mu kada je potrebno.

Što se tiče razlika u poučavanju s obzirom na nastavni predmet, većina učiteljica navodi da učenici s disleksijom i disgrafijom najviše poteškoća imaju s Hrvatskim jezikom stoga je potrebno više prilagodbe na razini teksta kako bi učenici lakše razumjeli pročitano:

„Veliki problem im je razumijevanje pročitano pa im dajem manji tekst (...) prilagodim, povećam, postavim manje pitanja ili stavim tip zadataka a, b, c, d tako da im bude lakše.“ (UČ1)

Nadalje, na satu Matematike učiteljice nemaju potrebu za većom prilagodbom zadataka učenicima s disleksijom i disgrafijom, osim ako imaju i diskalkuliju, jedino im tekstualni, problemski zadatci predstavljaju poteškoće:

„U matematici nema problema što se tiče brojčanih zadataka, jedino im je problem kod zadataka riječima pa im pojasnim to. Osim toga, nije trebalo nešto ekstra, osim povećati font slova.“ (UČ3)

Zatim, nekolicina učiteljica navodi da nastavni predmet Priroda i društvo iziskuje učenje brojnih nepoznatih pojmova zbog čega primjenjuju više slikovnih prikaza u pojašnjavanju nastavnih sadržaja iz tog nastavnog predmeta:

„Kada radimo Prirodu ima podataka koji su im apstraktni i koji su im novi; onda to nastojim prikazati slikama jer dosta njih je vizualni tip. Dakle, slike i što manje teksta i podebljati ono što je bitno, na taj način.“ (UČ5)

Nadalje, nekoliko učiteljica naglašava da učenicima s disleksijom i disgrafijom nije potrebna prilagodba na satu Likovne kulture već da vole taj nastavni predmet te da su vrlo uspješni u likovnom izražavanju:

„Likovni je super, to valjda je odlika disleksije i disgrafije da su kreativni.“ (UČ2)

Na pitanje kako odabiru načine poučavanja, odnosno prema čemu se usmjeravaju pri odabiru metoda, strategija i pristupa u poučavanju učenika s disleksijom i disgrafijom, većina ispitanica slično odgovara. Šest ispitanica naglašava da prilagođavaju način poučavanja učeniku te da je on u središtu:

„To uvijek ovisi o učenicima, o svakom pojedinom učeniku jer svako dijete je svijet za sebe i treba mu drugačiji pristup.“ (UČ5)

Dakle, većina ispitanih učiteljica nema univerzalan način poučavanja učenika s disleksijom i disgrafijom već pristup, strategije i metode prilagođava samom učeniku ovisno o njegovim specifičnim potrebama i mogućnostima. Ipak, jedna učiteljica na prvo mjesto stavlja plan i program kojim se vodi u odabiru načina na koji će poučavati učenike s navedenim teškoćama učenja: „...*ovisno o planu i programu te propisanim sadržajima.*“ (UČ7)

Kompetentnost učitelja za poučavanje

Kompetentnost učitelja za poučavanje učenika s disleksijom i disgrafijom ispitana je kroz pitanja o načinima stjecanja znanja za rad s učenicima s navedenim teškoćama učenja, pitanje o kompetencijama koje učitelj treba posjedovati da bi mogao primjereno poučavati učenike te kroz pitanje o osjećaju osobne kompetentnosti za rad s učenicima s disleksijom i disgrafijom.

U nastavku je prikazana *tablica 4* u kojoj su, sukladno iskazima ispitanica, navedeni načini na koje su ispitane učiteljice stekle kompetencije potrebne za rad s učenicima s disleksijom i disgrafijom.

Tablica 4. Načini stjecanja znanja o radu s učenicima s disleksijom i disgrafijom

Načini stjecanja znanja	Primjeri
Iskustvo	<i>... kada mi je došao prvi takav učenik, učili smo zajedno. Učili smo na način da sam ja pratila njega, naoružala se literaturom i to je bilo iskustveno učenje. (UČ5)</i> <i>Sve je došlo kroz iskustvo i bila je bliska suradnja s defektologom i logopedom. (UČ3)</i>
Stručna usavršavanja	<i>Stručna usavršavanja, stručni skupovi i seminari. Pratim koliko god mogu jer tu se često znaju iznijeti primjeri dobre prakse i može se čuti novih ideja i pristupa. (UČ4)</i>
Samostalno učenje	<i>... kad bih vidjela da imam u razredu takvog učenika onda bih pročitala neku knjigu ili na internetu istraživala. (UČ2)</i>
Formalno obrazovanje (studij)	<i>Kroz psihologiju, didaktiku i defektologiju spominjali smo te teme, ali nismo imali baš predmet o tome. (UČ3)</i> <i>Školovala sam se dodatno 2 godine, tu sam imala specijalnu pedagogiju vezano za te probleme, ali to je bilo jako malo. (UČ1)</i>

Na pitanje o načinima stjecanja znanja za poučavanje učenika s disleksijom i disgrafijom većina ispitanica, njih pet od sedam, kao najvažniji čimbenik ističe iskustvo. Ostatak ispitanica također spominje iskustvo rada kao važan način stjecanja znanja, ali ga ne stavlja na prvo mjesto. Učiteljice navode da su kroz dosadašnje radno iskustvo, oslušujući specifične potrebe i mogućnosti učenika, stekle znanja i vještine potrebne za primjeren rad s tim učenicima. Ipak, nekolicina ispitanica navodi nesigurnost i nedostatak iskustva na početku rada u razrednoj nastavi, ali iskustvenim učenjem, uz pomoć literature i kroz suradnju sa stručnim suradnicima, naučili su kako pristupiti i pravilno poučavati učenike s teškoćama čitanja i pisanja.

Sljedeći čimbenik, koji većina učiteljica smatra ključnim, uz iskustvo, su stručna usavršavanja, odnosno seminari o disleksiji i disgrafiji. Ispitanice ističu da su se samostalno prijavljivale i pohađale seminare te različite stručne skupove koji su uglavnom bili organizirani od strane Agencije za odgoj i obrazovanje. Većina učiteljica smatra da su ondje dosta naučile kroz praćenje predavanja te razmjenu iskustava i ideja koje su kasnije mogle prilagoditi svojim učenicima i primijeniti u radu u učionici.

Nadalje, manji dio ispitanica navodi samostalno učenje kao jedan od značajnijih načina stjecanja znanja potrebnih za poučavanje učenika s disleksijom i disgrafijom. Ističući potrebu cjeloživotnog obrazovanja, učiteljice navode samostalno istraživanje literature, čitanje knjiga, članaka i raznih drugih izvora pomoću kojih grade sebe kao osobu i kao učitelja.

Posljednji čimbenik koji se spominje jest obrazovanje, odnosno studij. Nekoliko učiteljica ističe nedovoljno sadržaja na fakultetu vezanih uz poučavanje učenika s disleksijom i disgrafijom. Većina ispitanica na fakultetu nije imala ni jedan kolegij vezan uz disleksiju i disgrafiju, a nekoliko ih navodi da su se kroz kolegije Pedagogija, Didaktika i Defektologija navedene teme samo spominjale i to vrlo šturo. Prema izjavama svih učiteljica, može se zaključiti da smatraju kako nakon fakulteta nisu došle u školu nimalo spremne za rad s tim učenicima.

Nadalje, ispitanicama je postavljeno pitanje kako bi opisali učitelja kompetentnog za rad s učenicima s disleksijom i disgrafijom, odnosno koje kompetencije treba imati da bi mogao uspješno poučavati učenike. Iako su odgovori ispitanica različiti, mogu se svrstati u kategorije osobnih i profesionalnih kompetencija. Od sedam ispitanica, njih pet na prvo mjesto stavlja osobne kompetencije učitelja. Ispitanice kao ključne osobine kompetentnog učitelja ističu empatiju i razumijevanje, zatim strpljivost, pozitivan i optimističan stav te vjeru u vlastiti i

učnički uspjeh. Koliko ispitanice osobine učitelja smatraju važnima za uspješno poučavanje, potvrđuje sljedeća izjava:

„Uvijek kažem da je za učitelja najvažnije da bude čovjek, prvenstveno čovjek. Ako je on čovjek onda će bit odgovoran, vrijedan, volit će tu djecu. Najvažnije je da ste čovjek i da im pružite ljubav jer čim imaju povjerenja pružit će više, tražit će pomoć. A ovo drugo ćemo naučiti iz literature, iz iskustva. Najvažnije je biti čovjek i da te neke osobine gradimo i kod učenika.“ (UČ1)

Dvije učiteljice u opisu kompetentnog učitelja na prvo mjesto stavljaju profesionalne kompetencije, odnosno stručnost, široko znanje te spremnost za neprestanim učenjem i usavršavanjem:

„Stručnost, široko znanje, strpljivost. I mi sami moramo sebe najprije izgraditi u tome smjeru. Nama je vrlo kompleksno i zahtjevno; vrlo slojevit i kompleksan rad. Moramo biti stručnjaci za desetak obrazovnih područja.“ (UČ4)

Posljednje pitanje vezano za kompetentnost učitelja u poučavanju učenika s disleksijom i disgrafijom odnosilo se na osjećaj osobne kompetentnosti učitelja. Prema dobivenim rezultatima, tri ispitanice se osjećaju djelomično kompetentno, dvije se uopće ne osjećaju kompetentno, a dvije smatraju da su kompetentne za poučavanje tih učenika. Učiteljice koje navode da su djelomično kompetentne ističu nesigurnost i djelomično zadovoljstvo svojim načinom poučavanja, ali naglašavaju da se trude i daju sve od sebe kako bi što bolje pristupile učenicima:

„Iskreno, ne znam. Za sada sam uspjela, pitam i tražim, ali ima tu još puno mjesta za napredak.“ (UČ2)

Nadalje, učiteljice koje se ne osjećaju nimalo kompetentnima za poučavanje kao razloge navode nedostatak znanja i iskustva u radu s tim učenicima:

„Mislim da ne znam raditi s tom djecom kako treba.“ (UČ7)

Dvije učiteljice koje smatraju da su kompetentne za poučavanje učenika s disleksijom i disgrafijom kao razloge navode dugogodišnje iskustvo, rad i trud te dobre rezultate kod učenika, ali isto tako naglašavaju važnost stalnog učenja i osobnog razvoja:

„Osjećam se dobro kompetentnom jer vidim da dijete dobro prihvaća sve, dobro surađujemo i nema neke negativnosti. Znači da ima efekta, da imam povratnu informaciju

da je ta sinergija dobra. Da vidim averziju, odbijanje, onda bih se dovela u sumnju. (...)
Da se uvijek može bolje i da učimo dok smo živi, to stoji. “ (UČ4)

Problemi i promjene potrebne u poučavanju

Kada je riječ o problemima u poučavanju učenika s disleksijom i disgrafijom, ispitanice najčešće navode nerazumijevanje i slabu suradnju s roditeljima. Ispitane učiteljice ističu da roditelji ne žele prihvatiti da dijete ima specifičnu teškoću učenja ili prihvate dijagnozu pa misle da se više ne treba truditi:

„...imam osjećaj da onda oni mahnu i misle moje dijete je takvo i ne trebam se truditi ni on se ne treba truditi. “ (UČ1)

Osim toga, učiteljice navode da roditelji ne dolaze redovito na informacije te ne pokazuju interes za suradnju s učiteljima. Uz slabu suradnju s roditeljima, učiteljice kao problem navode i nedostatak suradnje svih koji su uključeni u odgoj i obrazovanje djeteta:

„Nedostaje mi suradnje svih da olakšamo zajedno učenicima. “ (UČ2)

Sukladno tome, nekoliko ispitanica kao potrebne promjene ističe češće sastanke ili edukacije u svrhu boljeg razumijevanja specifičnih teškoća učenika kao i bolje suradnje:

„Isto tako, možda češći sastanci s roditeljima i stručnom službom, svaka 2 mjeseca. “ (UČ2)

Nadalje, nekoliko ispitanica kao problem ističe prevelik broj učenika u razredu od kojih svatko ima svoje potrebe koje je nerijetko teško popratiti:

„Problem je što ima puno učenika, svatko ima svoje zahtjeve i prohtjeve. “ (UČ3)

Osim toga, neki učenici uz disleksiju i disgrafiju imaju i dodatne teškoće kao što je primjerice poremećaj pažnje, stoga treba tim učenicima individualno posvetiti još dodatnog vremena. Dakle, tu se naglašava i nedostatak vremena za individualne potrebe svakog učenika. Kao prijedlog rješenja za navedeni problem i potrebu za promjenom u tom kontekstu naglašava jedna od učiteljica:

„Da se prilagodi, da budu manja odjeljenja, manje učenika u razredima. “ (UČ3)

Druga učiteljica pak smatra da bi trebalo organizirati posebna odjeljenja ili dodatne satove za učenike s disleksijom i disgrafijom kako bi im se učitelji mogli više posvetiti:

„Možda ne bi bilo loše osmisliti još koji sat kao što je dopunska nastava za djecu s disleksijom i disgrafijom. Pa možda ujediniti sve učenike iz primjerice 3. razreda pa jedan sat njima posvetiti, jednom ili dva puta tjedno. Osim šta imaju integraciju u nastavu u svom razredu, da se integriraju u neku svoju grupicu. Da se više individualnije možemo posvetiti tim učenicima.“ (UČ4)

Jedan od problema, koji je već prethodno spomenut, jest neprepoznavanje učeničkih teškoća na vrijeme i predugo trajanje procesa utvrđivanja specifične teškoće kao i utvrđivanje specifične teškoće *„da se učenika samo pusti da prođe jer, eto, ima teškoću.“ (UČ3)* Učiteljice predlažu da bi u školama trebalo zaposliti više stručnih suradnika koji bi individualno radili s učenicima, ali i savjetovali učitelje kako prepoznati teškoće i kako uspješno poučavati učenike s pojedinim teškoćama:

„Možda da se zaposli više logopeda, više stručnih osoba. (...) Treba raditi na tome da se ne dobiva samo papir radi nečega da se učeniku otvore neka vrata, tek toliko da prođe, nego da mu se olakša.“ (UČ1)

Jedna od ispitanih učiteljica kao problem navodi neusklađenost nastavnih sadržaja i načina poučavanja u predškoli, razrednoj nastavi, predmetnoj nastavi i kasnije u srednjoj školi, ali i preveliku usmjerenost na plan i program pri poučavanju. Ipak, nijedna od ostalih ispitanica nije se dotaknula ovog problema niti ukazala na promjene koje su potrebne u tom kontekstu:

„Najprije sadržaj gradiva. Neko gradivo je nagomilano ili izbačeno bez razloga, čini se da previše trčimo za planom i programom, a nismo usklađeni – ni mi s vrtićima, ni razredna s predmetnom nastavom ni osnovna sa srednjom. Nema normalnog slijeda.“ (UČ7)

Nadalje, dvije ispitanice navode da ima manjih problema koji se vežu uz specifične teškoće učenika kao što su teškoće u pisanom izražavanju i nerazumijevanje pročitanog, ali da promjene nisu potrebne jer je sve na učitelju, njegovom načinu poučavanja i pristupu učenicima. Ispitanice ističu da trenutno učitelj ima dovoljno slobode te da sam može odrediti kako će primjereno pristupiti učeniku s disleksijom i disgrafijom, ali i ostalim učenicima u razredu:

„Svi traže nekakvu reformu, ali ja mislim da se ne treba promijeniti ništa. Jer ionako što god da se promijeni, sve ostaje na učitelju. Mislim da jedino što je dobro krenulo s ovom reformom je dati učitelju što više slobode. Jer učitelj je jedini koji zna koliko treba vremena tom učeniku i koliko treba ostalim učenicima u razredu. Treba dati priliku i vremena tom djetetu, ali učitelj se treba posvetiti cijelom razredu.“ (UČ5)

RASPRAVA

Brojni autori navode da su disleksija i disgrafija sveprisutnije poteškoće koje učenicima zadaju probleme u učenju, a nerijetko ostaju neprepoznate. Dakle, prije nego se utvrdi da je riječ o specifičnim teškoćama učenja, neophodno je pravovremeno prepoznavanje teškoća te opservacija. Često se u literaturi navodi da se javlja sve veća potreba za kompetencijama koje su učiteljima neophodne za prepoznavanje učeničkih teškoća jer se broj učenika s disleksijom i disgrafijom iz generacije u generaciju povećava (Thompson, 2016). Da se sve više pažnje usmjerava na prepoznavanje učenika sa specifičnim teškoćama učenja te da ima sve više takvih učenika, utvrđeno je i ovim istraživanjem na temelju iskaza ispitanih učiteljica razredne nastave. Učiteljice ističu da u razredu imaju od jednog do četvero učenika s teškoćama čitanja i pisanja te da je nekoliko učenika u procesu opservacije. Istraživanje autorice Berbić Kolar i suradnika (2018) donosi slične rezultate prema kojima većina ispitanih učitelja i nastavnika navodi da u razredu imaju od jednog do tri učenika s disleksijom i disgrafijom, a isto navodi i svih 120 ispitanika u istraživanju autorice Zečić (2018).

S obzirom na važnost prepoznavanja specifičnih teškoća, ključan zadatak učitelja je razlikovanje pogrešaka pri početnom čitanju i pisanju te specifičnih pogrešaka koje su karakteristične za disleksiju i disgrafiju. U ovome istraživanju, učiteljice navode da već u 1. razredu uočavaju neke od pogrešaka koje ukazuju na teškoće čitanja i pisanja. Zbog sve veće dostupnosti podataka i educiranosti o spomenutim teškoćama, rezultati jednog od istraživanja pokazuju da 87 % ispitanih učitelja i nastavnika smatra da su kompetentni za prepoznavanje stvarnih poteškoća kod disleksije i disgrafije (Zević, 2018). Iako su naznake disleksije i disgrafije vidljive već polaskom u školu, specifične teškoće se uglavnom dijagnosticiraju u 2. ili 3. razredu (Posokhova, 2007; Pavlić-Cottiero, 2007), a sudionici ovog istraživanja navode da je kroz njihovo radno iskustvo učenicima teškoća utvrđena u 3. ili čak 4. razredu.

Nakon što se učenicima utvrdi da je riječ o specifičnoj teškoći učenja, neophodan je primjeren način poučavanja te različite prilagodbe kako bi učenici napredovali u čitanju i pisanju te postizali što više uspjeha. Individualizacija pristupa zahtijeva i određene prilagodbe od kojih se najčešće primjenjuju prilagodba fonta i proreda, odnosno prilagodba teksta (Berbić Kolar i sur., 2018), motiviranje učenika isticanjem napretka u čitanju i pisanju (Zević, 2018) te omogućavanje dodatnog vremena učeniku za izvršavanje postavljenih zadataka (Martan i sur., 2016). Upravo ove tri prilagodbe ističu se kao najčešće korištene i u radu učiteljica koje su sudjelovale u ovome kvalitativnom istraživanju. Isto tako, neophodno je istaknuti da treba

poticati učenike na aktivnosti u kojima su dobri, primjerice različite likovne radionice i aktivnosti. Treba se usmjeriti na pozitivne strane, a ne samo isticati poteškoće i probleme u učenju koje donose disleksija i disgrafija (Reid, 2013). Nadalje, u spomenutim istraživanjima velik postotak ispitanika daje prednost usmenom ispitivanju (Martan i sur., 2016; Berbić Kolar i sur., 2018), no Galić-Jušić (2004 prema Zečić, 2018) ističe da iako se time olakšava učenicima s teškoćama čitanja i pisanja, to nikako ne smije postati jedini način provjere znanja. Učenici ulažu veliki napor u dekodiranje teksta te im je, osim ostavljanja više vremena, potrebno i prilagoditi broj i složenost zadataka te koristiti više slikovnih prikaza (Martan i sur., 2016). Iako učitelji nastoje olakšati učenje učenicima s teškoćama, ponekad ih time isključuju iz pojedinih aktivnosti. Učiteljice u ovome istraživanju ipak navode da nastoje aktivirati učenike u aktivnostima koje uključuju čitanje i pisanje, ali ih nikako ne prisiljavaju ako im to stvara nelagodu. Prema istraživanju Berbić Kolar i suradnika (2018) 40 % ispitanika nastoji učenike poticati na čitanje, oko 20% ispitanika smatra da ih treba poštediti takvih aktivnosti, dok ostatak ispitanika navodi da treba kombinirati. Zatim, postavlja se pitanje treba li učenicima naglašavati u čemu su pogriješili, odnosno je li u redu isticati greške u čitanju i pisanju kod učenika s disleksijom i disgrafijom. Iako većina ispitanika smatra da ne bi trebalo isticati greške u čitanju i pisanju, ipak ima onih koji smatraju da to treba činiti (Zečić, 2018). Mišljenja i načini poučavanja učitelja se u raznim segmentima poučavanja razlikuju te ne postoji jedinstven način koji je ispravan u radu s učenicima s disleksijom i disgrafijom. Ključno je da učitelj razumije učenika, da osluškuje njegove potrebe i mogućnosti te tome prilagođava način poučavanja i tako uspjeh neće izostati.

Neupitno je da bi učitelji trebali biti kompetentni za prepoznavanje specifičnih teškoća i za rad s učenicima s disleksijom i disgrafijom (Thompson, 2016), a rezultati ovog istraživanja pokazuju da se ispitane učiteljice uglavnom osjećaju (djelomično) kompetentnima. Naime dvije ispitane učiteljice izjavile su da se osjećaju kompetentnima, tri djelomično kompetentnima dok dvije smatraju da nisu uopće kompetentne za poučavanje učenika s teškoćama čitanja i pisanja. Učiteljice koje se smatraju kompetentnima ističu da ne sumnjaju u uspjeh svog rada jer vide da učenici dobro reagiraju te da napreduju u čitanju i pisanju. Tako se 20 % ispitanika u istraživanju autorice Berbić Kolar i suradnika (2018) osjeća kompetentno za rad s učenicima s disleksijom i disgrafijom, 56 % smatra da su djelomično kompetentni, dok se 24 % ispitanika ne osjeća kompetentnima za rad s tim učenicima. Slične rezultate pokazuje i istraživanje autorice Zečić (2018) u kojem od 120 sudionika, 61 % učitelja procjenjuje da se ne osjećaju kompetentnima za rad s učenicima s disleksijom i disgrafijom ili da nisu sigurni. Kao što navode

ispitanici, da bi učitelji postali što kompetentniji za rad s učenicima s teškoćama čitanja i pisanja, potrebno je iskustvo, ali i stručna usavršavanja, samostalno učenje i neprestano stjecanje znanja. Ispitanici ovog istraživanja navode da su najviše znanja potrebnih za poučavanje stekli dugogodišnjim radom, odnosno iskustvom, na drugo mjesto stavljaju stručna usavršavanja, zatim samostalno učenje, a što se tiče studijskog obrazovanja smatraju da nije bilo dovoljno sadržaja vezanih uz navedene teme. Kada se govori o učitelju kao kompetentnom stručnjaku, opisuje se kroz osobne i profesionalne kompetencije (Tot, 2013). Ispitanici ovog istraživanja u opisu učitelja kompetentnog za rad s učenicima s disleksijom i disgrafijom na prvo mjesto stavljaju osobine učitelja, odnosno smatraju da učitelj mora biti dobra osoba, puna empatije i razumijevanja, ali treba posjedovati i određena znanja i vještine potrebne za uspješan rad s učenicima sa specifičnim teškoćama.

Prema izjavama učiteljica u ovome istraživanju, može se zaključiti da iskustva rada s učenicima s disleksijom i disgrafijom ovise o nekoliko čimbenika. Ispitanice uglavnom navode pozitivna iskustva rada koja uglavnom povezuju s učeničkim pristupom prema radu, odnosno njihovim trudom i zalaganjem. Naravno, ako učitelji imaju pozitivan stav i pravilan pristup u poučavanju tih učenika, iskustva rada su još pozitivnija. Sukladno tome, nekoliko istraživanja potvrđuje da većina učitelja ima pozitivan stav prema specifičnim teškoćama učenja kao i prema inkluziji tih učenika (Martan i sur., 2016). Stav i mišljenje učitelja o učenicima sa specifičnim teškoćama učenja imaju velik utjecaj na učenike i njihovo poučavanje pa tako i na iskustvo rada stoga je neophodno da učitelj ima razumijevanja i empatije te da motivira učenike i pomaže im da napreduju (Hudson, 2018).

Suradnja s roditeljima i razumijevanje učeničkih teškoća čimbenik je za koji većina učiteljica u ovome istraživanju navodi da ima pozitivna iskustva, a manji broj učiteljica zbog loše suradnje i roditeljskog nerazumijevanja teškoće ističe negativna iskustva. Učiteljice koje iskustvo rada s učenicima s disleksijom i disgrafijom opisuju kao negativna, navode i slabu podršku stručne službe, a jedna učiteljica i sama ima negativan stav prema specifičnim teškoćama učenja zbog čega je rad otežan, a iskustva negativna. Prema istraživanju Berbić Kolar i suradnika (2018), čak 55 % ispitanika navodi da roditelji ne prihvaćaju da dijete ima teškoću te ne žele surađivati što negativno utječe na iskustva rada učitelja. Ipak, 21% ispitanika navodi da roditelji dobro prihvaćaju djetetove teškoće i da surađuju, a ostatak ispitanika ističe dobru suradnju s roditeljima, ali neprihvatanje djetetove specifične teškoće učenja u potpunosti. Isto tako, za pozitivna iskustva rada neophodno je ugodno i poticajno razredno ozračje koje više od 70 % ispitanika u istraživanju autorice Zečić (2018) smatra neophodnim za poučavanje.

U provedenom istraživanju, učiteljice naglašavaju važnost stvaranja pozitivne natjecateljske klime u kojoj se svi trude biti što bolji, međusobno si pomagati i bodriti jedni druge. U takvome ozračju učenici se osjećaju ugodno, lakše uče te su iskustva pozitivnija.

Ipak, postoje određeni problemi zbog kojih učiteljice smatraju da treba uvesti promjene u radu s učenicima s disleksijom i disgrafijom. U jednom od istraživanja kao neophodne promjene ističu se edukacija roditelja ali i učitelja te zapošljavanje više stručnih suradnika, posebice logopeda, čija je pomoć neophodna u radu s učenicima s teškoćama čitanja i pisanja (Zečić, 2018). U ovome kvalitativnom istraživanju ispitanici naglašavaju nužnost bolje suradnje svih koji sudjeluju u odgoju i obrazovanju učenika, dakle – roditelja, učitelja i stručnih suradnika. Isto tako, ističe se potreba za manjim brojem učenika u razredu kako bi se učitelj mogao kvalitetnije individualno posvetiti svakom pojedinom učeniku te usklađenost sadržaja i pristupa u vrtićima, osnovnoškolskim i srednjoškolskim ustanovama. Ipak, nekolicina ispitanika smatra da promjene nisu potrebne jer su učitelji novom reformom dobili više slobode u svom radu stoga je na njima što će i kako mijenjati u radu sa svojim učenicima, neovisno o tome imaju li specifične teškoće učenja ili ne.

ZAKLJUČAK

S obzirom na činjenicu da je broj učenika s disleksijom i disgrafijom sve veći, ključne su kompetencije učitelja za pravovremeno prepoznavanje i primjeren pristup učenicima s navedenim specifičnim teškoćama učenja. Iako učitelji iz generacije u generaciju imaju u razredima barem jednog učenika s teškoćama čitanja i pisanja, uspješno poučavanje i dalje biva izazovno zbog specifičnih potreba i sposobnosti svakog pojedinog učenika. Da bi se ostvarili odgojno-obrazovni ciljevi i da bi učenik mogao razvijati svoje potencijale, neophodno je razumijevanje i uvažavanje te usavršavanje učitelja koje bi doprinijelo primjerenom pristupu poučavanja tih učenika.

Ovim istraživanjem nastojalo se prikazati kako zapravo u praksi učitelji pristupaju učenicima s disleksijom i disgrafijom, kako ih poučavaju, kakva su njihova iskustva rada, osjećaju li se kompetentnima za poučavanje tih učenika te s kojim se problemima susreću i koje bi promjene bile potrebne. Kroz sedam individualnih intervjua u kojima su sudjelovale učiteljice razredne nastave dobiveni su rezultati istraživanja koji odgovaraju na postavljena pitanja. Na temelju dobivenih podataka utvrđeno je da ispitane učiteljice u razredu imaju od jednog do četiri učenika s disleksijom i disgrafijom te da se naznake specifičnih teškoća uočavaju već polaskom u školu, a utvrđuju u trećem ili četvrtom razredu. Učiteljice ističu uglavnom pozitivna iskustva rada koja najviše ovise o ustrajnosti i radu učenika s disleksijom i disgrafijom, razumijevanju roditelja, stavu i pristupu učitelja te suradnji svih koji su uključeni u odgoj i obrazovanje učenika. Dopunski rad, iskustveno učenje kroz grupni rad i umne mape metode su i strategije koje se primjenjuju u poučavanju, a njihov odabir ovisi o učeniku kao individui sa specifičnim potrebama. Individualizirani pristup popraćen je različitim prilagodbama; od prilagodbe pisanog teksta, osiguravanja dodatnog vremena za rad, primjene slikovnih prikaza do poticanja i motiviranja učenika. Ispitane učiteljice uglavnom se osjećaju djelomično kompetentnima, a kompetencije su stekle većinom kroz iskustvo te kroz stručna usavršavanja i samostalno učenje. Ipak, ključnim kompetencijama dobrog učitelja smatraju osobine učitelja pa tek onda znanja i vještine.

Zaključno, kao potrebne promjene koje učiteljice predlažu za uspješnije poučavanje učenika s disleksijom i disgrafijom su bolja suradnja svih sudionika, zapošljavanje više stručnih suradnika te manja razredna odjeljenja. Ipak, prema izjavama nekolicine ispitanika, nedavnom reformom pruženo je više slobode učitelju stoga je sve na njemu i velike promjene nisu potrebne – učitelj sam kreira i prilagođava nastavni proces te metode rada u svome razredu.

LITERATURA

1. Baylis, P. (2001). Poučavanje i različitost. u: C. Desforges (ur.). *Uspješno učenje i poučavanje - psihologijski pristupi*, str. 211-230. Zagreb: Educa.
2. Bennett, N. (2001). Učenje kroz grupni rad. u: C. Desforges (ur.). *Uspješno učenje i poučavanje – psihologijski pristupi*, str. 267-280. Zagreb: Educa.
3. Berbić Kolar, E., Gligorić, I. M. i Zečević, M. (2018). *Disleksija i disgrafija: određenja, pristupi i smjernice*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.
4. Bobbitt Nolen, S. (2001). *Poučavanje samostalnosti u učenju*. u: C. Desforges (ur.). *Uspješno učenje i poučavanje - psihologijski pristupi*, str. 193-210. Zagreb: Educa.
5. Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
6. Brown, M. (2019). Dysgraphia. *Classical Conversations*. 2. Preuzeto s: <https://firescholars.seu.edu/ccplus/2>
7. Cooper, R. (2017). *Neurodiversity and dyslexia: Compensatory strategies, or different approaches?*. Dostupno na: <https://www.achieveability.org.uk/files/1460064671/neurodiversity-and-dyslexia-by-ross-cooper.pdf>
8. Češi, M. i Ivančić, Đ. (2019). *Izazovi i umijeća učenja i poučavanja – hrvatski jezik i inkluzivni pristup*. Zagreb: Ljevak.
9. Čudina-Obradović, M. i Brajković, S. (2009). *Integrirano poučavanje*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
10. Davis, R. D. i Braun, E. M. (2001). *Dar disleksije: zašto neki od najpametnijih ljudi ne znaju čitati i kako mogu naučiti*. Zagreb: Alinea.
11. Desforges, C. (ur.) (2001). *Uspješno učenje i poučavanje*. Zagreb: Educa.
12. Fox, R. (2001). Poučavanje kroz razgovor. u: C. Desforges (ur.) *Uspješno učenje i poučavanje – psihologijski pristupi*, str. 57-72. Zagreb: Educa.
13. Glazzard, J., Denby, N. i Price, J. (2016). *Kako poučavati: priručnik za odgojitelje, učitelje i nastavnike*. Zagreb: Educa.
14. Grgin, T. (2004). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
15. Hudson, D. (2018). *Specifične teškoće u učenju: što učitelji i nastavnici trebaju znati*. Zagreb: Educa.
16. Ines Galić-Jušić, *Bitna obilježja disleksije*: <http://hud.hr/bitna-obiljezja-disleksije/>

17. Ivković, A. (2017). *Zastupljenost različitih pristupa poučavanja u primarnom obrazovanju*. Diplomski rad. Zadar: Sveučilište u Zadru.
18. Jensen, E. (2003). *Super-nastava: nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa.
19. Kyriacou, C. (1995). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
20. Kyriacou, C. (2001). Izravno poučavanje. u: C. Desforges (ur.). *Uspješno učenje i poučavanje – psihologijski pristupi*, str. 113-129. Zagreb: Educa.
21. Lazzarich, M. (2021). Učinkovite strategije učenja i kreativne metode poučavanja Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi. *Školski vjesnik*, 70 (1), 275-307. Preuzeto s: <https://doi.org/10.38003/sv.70.1.10>
22. Lenček, M., Blaži, D. i Ivšac, J. (2007). Specifične teškoće učenja: osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju. *Magistra Iadertina*, 2 (1), 107-121. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/21162>
23. Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
24. Lukačić, G. (2009). Pristup učeniku s posebnim potrebama: disleksija i disgrafija. *Strani jezici* (38), 4; str. 469.-476. Dostupno na: https://stranijezici.ffzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2020/06/SJ_38_4_8.pdf
25. Martan, V., Skočić Mihić, S. i Puljar, A. (2016). Nastavne strategije učitelja u poučavanju učenika sa specifičnim teškoćama učenja. *Život i škola*, LXII (3), 139-150. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/176912>
26. Marzano, R. J., Pickering, D. J. i Pollock, J. E. (2006). *Nastavne strategije: kako primijeniti devet najuspješnijih nastavnih strategija*. Zagreb: Educa.
27. Mesec, I. (2005). Disleksija. *Dijete, vrtić, obitelj*, 11 (39), 20-23. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/178178>
28. Mlaker Šušek, S. (2019). Učenje čitanja i strategije u ranom poučavanju. *Život i škola*, LXV (1-2), 281-290. Preuzeto s: <https://doi.org/10.32903/zs.65.1-2.22>
29. Mlinarević, V. (2002). Učitelj i odrednice uspješnog poučavanja. *Život i škola*, 47 (7), 140-141. Dostupno na: https://bib.irb.hr/datoteka/505871.505871.Ucitelji_i_odrednice_uspjesnog_poucavanja.pdf
30. Nacionalno vijeće za odgoj i obrazovanje (2016). *Okvir nacionalnog standarda kvalifikacija za učitelje u osnovnim i srednjim školama*. Dostupno na: <http://nvo.hr/wp-content/uploads/2016/03/Okvir-standarda-kvalifikacije-final..pdf>

31. Nikčević-Milković, A. (2016). Psihologija pisanja – određene područja, motivacija, samoregulacija, poučavanje, metode istraživanja, esejsko ispitivanje. *Napredak*, 157 (1-2), 125-144. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/177227>
32. Nikčević-Milković, A. (2022). Poučavanje čitanja i pisanja u 21. stoljeću. *Lingua Montenegrina*, god. XV/1, br. 29, 431-455. Preuzeto s: <https://www.bib.irb.hr/1154482>
33. Pavlić-Cottiero, A. (2007). *Disleksija: disgrafija, diskalkulija i slične teškoće u čitanju, pisanju i učenju*. Zagreb: Hrvatska udruga za disleksiju.
34. *Play Attention – sustav učenja*. <http://budenje.hr/play-attention-sustav-ucenja/>
35. Posokhova, I. (2007). *Kako pomoći djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju*. Lekenik: Ostvarenje.
36. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. *Narodne novine*, 24/2015.
37. Reid, G. (2013). *Disleksija : potpuni vodič za roditelje i one koji im pomažu*. Jastrebarsko: Naklada Slap
38. Soliman, M. S. i Al-Madani, F. M. (2017). The effects of multisensory-based instruction combined with brain-compatible environment techniques on reading fluency and reading comprehension of fourth-grade students with dyslexia. *Croatian Journal of Education*, 19 (2), 363-397. Preuzeto s: <https://doi.org/10.15516/cje.v19i2.2190>
39. Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje. *Psihologijske teme*, 20(2), str. 233-260. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/74207>
40. Šušnjara, S. (2008). Odnos prema djeci s posebnim potrebama. *Školski vjesnik*, 57 (3-4.), 321-337. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/82636>
41. Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja: uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
42. Thompson, J. (2016). *Vodič za rad s djecom i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama*. Zagreb: Educa.
43. Tot, D. (2013). Procjene učenika, učitelja i vodstva škole o indikatorima suvremene učiteljske kompetentnosti, *Croatian Journal of Education*, 15(3), str. 801-821. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/109278>
44. Vizek Vidović, V., Vlahović Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-Vern.
45. Woolfolk, A. (2016). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

46. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. *Narodne novine*, 87/08.
47. Zečić, S. (2018). Stavovi učitelja i nastavnika o poteškoćama u čitanju i pisanju kod učenika osnovne škole. *Putokazi*, VI (2), str. 239–256. Dostupno na:
<https://putokazi.eu/web/wp-content/uploads/2021/05/Putokazi-2.-2018.1.pdf>
48. Zrilić, S. (2013). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole – Priručnik za roditelje, odgajatelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
49. Zrilić, S. i Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Iadertina*, 8(1). Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/122647>
50. Zrilić, S., Marasović, D. i Perović, A. (2009). Učinkovitost metode Brain Gym u radu s djecom sa specifičnim teškoćama u učenju. *Školski vjesnik*, 58 (2.), 199-208.
Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/82596>

ŽIVOTOPIS

LUCIJA KRUŠIĆ

Datum i mjesto rođenja: 13. studenog 1998., Koprivnica

Adresa: Štefanci 14, 48214 Sveti Ivan Žabno

Broj mobitela: 099 750 3247

E-mail: lucijakrusic13@gmail.com

Obrazovanje

- Sveučilište u Zadru || Integrirani preddiplomski i diplomski učiteljski studij (listopad 2017. – danas)
- Gimnazija Ivana Zakmardija Dijankovečkoga Križevci || opći smjer (rujan 2013. – lipanj 2017.)
- Osnovna škola *Grigor Vitez* Sveti Ivan Žabno (rujan 2005. – lipanj 2013.)

Stručna praksa i volontiranje

- Stručno-pedagoška praksa || Osnovna škola *Zadarski otoci*, Zadar
- Suradnja vrtića i škole (program predškole) || Dječji vrtić *Vladimir Nazor*, Zadar
- Volontiranje u programu poludnevnog boravka || Osnovna škola *Krune Krstića*, Zadar

Znanja i vještine

- poznavanje stranih jezika: engleski jezik (dobro) i njemački jezik (osnovno)
- osnove rada na računalu, poznavanje Microsoft Office paketa (Word, PowerPoint i Excel) te Interneta
- vozačka dozvola B kategorije

POPIS SLIKA I TABLICA

Slika 1. Primjer disgrafije – bilježnica učenika 3. razreda	22
Tablica 1. Čimbenici koji utječu na iskustva rada s učenicima s disleksijom i disgrafijom	37
Tablica 2. Metode i strategije u poučavanju učenika s disleksijom i disgrafijom	40
Tablica 3. Prilagodbe u poučavanju učenika s disleksijom i disgrafijom	42
Tablica 4. Načini stjecanja znanja o radu s učenicima s disleksijom i disgrafijom	45