

Nastava jezičnog izražavanja prilagođena učenicima s poteškoćama u čitanju i pisanju

Kljaić, Željka

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:355283>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-23**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Diplomski studij Hrvatskog jezika i književnosti i Engleskog jezika i književnosti

Željka Kljaić

**Nastava jezičnog izražavanja prilagođena učenicima s poteškoćama u
čitanju i pisanju**

Diplomski rad

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Vesna Bjedov

Sumentorica: doc. dr. sc. Ana Kurtović

Osijek, 2020.

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet

Odsjek za hrvatski jezik i književnost / Katedra za hrvatski jezik i jezikoslovlje

Željka Kljaić

**Nastava jezičnog izražavanja prilagođena učenicima s poteškoćama u
čitanju i pisanju**

Diplomski rad

Humanističke znanosti, interdisciplinarne humanističke znanosti, metodike nastavnih
predmeta humanističkih znanosti

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Vesna Bjedov

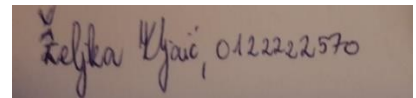
Sumentorica: doc. dr. sc Ana Kurtović

Osijek, 2020.

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravila te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s napisanim izvorom odakle su preneseni.

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasna da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta Osijek, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.



U Osijeku, 23. rujna 2020.

ime i prezime studenta, JMBAG

SAŽETAK

Hrvatski je jezik jedan od najvažnijih i satnicom najobuhvaćenijih nastavnih predmeta u osnovnoškolskom i srednjoškolskom sustavu u Republici Hrvatskoj te treba biti prilagođen potrebama svakog pojedinog učenika. U ovom je diplomskom radu riječ o nastavi jezičnog izražavanja prilagođenoj učenicima koji pate od specifičnih poteškoća učenja, disleksije i disgrafije. Svrha je ovog diplomskog rada prikazati načine i metode kojima nastavnik hrvatskog jezika učeniku sa specifičnim poteškoćama učenja može pomoći dosegnuti svoj pun potencijal pri nastavi jezičnog izražavanja, koja je takvim učenicima jedna od najkompleksnijih. Na kraju će diplomskog rada biti provedeno istraživanje među osnovnoškolskim i srednjoškolskim nastavnicima hrvatskoga jezika, kojim će se dokazati primjenjuju li se ti načini i u praksi.

Ključne riječi: jezično izražavanje, disleksija, disgrafija, specifične teškoće učenja

SADRŽAJ

1. Uvod	1
2. Nastava jezičnog izražavanja	2
2.1. Sadržaj nastave jezičnog izražavanja.....	3
2.2. Govorne vježbe u nastavi jezičnog izražavanja.....	3
2.3. Pismene vježbe u nastavi jezičnog izražavanja	3
2.4. Čitanje u nastavi jezičnog izražavanja.....	5
3. Specifične teškoće učenja	7
4. Disleksija	9
4.1. Simptomi disleksije.....	10
5. Disgrafija	13
6. Nastava prilagođena učenicima s poteškoćama u čitanju i pisanju	15
7. Nastava jezičnog izražavanja prilagođena učenicima s poteškoćama u čitanju i pisanju.....	18
8. Metodologija istraživanja.....	22
8.1. Predmet i cilj istraživanja	22
8.2. Instrument i uzorak istraživanja	22
9. Rezultati i rasprava	24
9.1. Spol sudionika istraživanja	24
9.2. Vrsta odgojno-obrazovne ustanove u kojoj sudionici istraživanja rade	24
9.3. Iskustvo rada s učenicima s poteškoćama u čitanju i/ili pisanju.....	25
9.4. Poteškoća koja je učeniku dijagnosticirana.....	26
9.5. Program prema kojemu je učenik s poteškoćama pohađao nastavu.....	26
9.6. Pomoćnik u nastavi.....	27
9.7. Karakteristike učenika s poteškoćama u čitanju i pisanju.....	28
9.8. Rad nastavnika s učenicima s poteškoćama u čitanju i pisanju	39
9.8.1. Nastavnikovo informiranje o učenikovim poteškoćama	39
9.8.2. Nastavni materijali u radu s učenicima s poteškoćama u čitanju i pisanju	40
9.8.3. Nastavne metode i pristup učeniku s poteškoćama u čitanju i pisanju.....	41
9.8.4. Način zadavanja uputa učeniku koji pati od poteškoća u čitanju i pisanju	43
9.8.5. Načini provjeravanja znanja učenika s poteškoćama u čitanju i pisanju	44
9.9. Primjeri poučavanja učenika s poteškoćama u čitanju i pisanju u nastavi jezičnog izražavanja koji su se pokazali učinkovitima	45
10. Zaključak.....	48
11. Popis literature.....	50
12. Prilozi.....	53

1. UVOD

Tijekom inicijalnoga obrazovanja na nastavničkim fakultetima stječu se nastavničke kompetencije među kojima posebno mjesto zauzima metodička kompetencija, inače vrlo važna za kasniji nastavni rad, odnosno posredovanje nastavnih sadržaja u okviru pojedinoga predmeta. Ipak, mnogi nastavnici, osobito stariji, nisu dovoljno educirani o sve češćoj pojavi učenika sa specifičnim poteškoćama u učenju te pristupu takvim učenicima. Razlog je tomu činjenica da su se specifične poteškoće učenja počele proučavati tek u novijoj povijesti, kada se postupno počelo i proučavati simptome takvih učenika te raditi na nastavnim metodama prilagođavanja nastave svakom pojedinom učeniku. U ovom je diplomskom radu riječ o specifičnim poteškoćama pri čitanju i pisanju u nastavi jezičnog izražavanja, u kojoj su pismeno i usmeno izražavanje najvažniji elementi. Brojni su takvi učenici kao posljedice svojih poteškoća osjetili odbačenost, odbojnost prema školi i demotiviranost uzrokovanu nepravilnim pristupima nastavnika. U prvom će poglavlju biti objašnjen sadržaj nastave jezičnog izražavanja, s naglaskom na vježbe čitanja i pisanja, zatim slijedi definiranje pojma *specifične teškoće učenja*. Uslijedit će poglavlja u kojima se opisuju disleksija i disgrafija, najčešće poteškoće čitanja i pisanja prisutne među učenicima te način na koji se nastava općenito i nastava jezičnog izražavanja mogu prilagoditi učenicima s navedenim poteškoćama. Završni dio diplomskog rada čini istraživanje provedeno među osnovnoškolskim i srednjoškolskim nastavnicima hrvatskog jezika, čiji je cilj dokazati primjenjuju li se u praksi teze navedene u diplomskom radu.

2. NASTAVA JEZIČNOG IZRAŽAVANJA

Hrvatski je jezik polazišna točka za učenje i razumijevanje svih drugih nastavnih predmeta te se kao nastavni predmet u Republici Hrvatskoj poučava na svim odgojno – obrazovnim razinama kao jedan od satnicom najopsežnijih predmeta, bilo kao materinski jezik ili kao jezik društvene sredine. Svrha je ovog nastavnog predmeta osposobljavanje učenika za jasno, točno i prikladno sporazumijevanje hrvatskim standardnim jezikom, usvajanje znanja o jeziku kao sustavu, slobodno izražavanje misli, osjećaja i stavova te spoznavanje vlastitog, narodnog i nacionalnog kulturno – jezičnog identiteta. (NOK, 2019:253) Nastava se hrvatskog jezika sastoji od triju predmetnih područja. Prvo predmetno područje obuhvaća ovladavanje jezičnom djelatnošću i standardnim idiomom hrvatskog jezika, kao i jezično osvješćivanje te fonološki razvoj i temeljne vještine čitanja i pisanja svakog učenika. Slijedi predmetno područje književnosti i stvaralaštva, koje se odnosi na interpretaciju i razumijevanje književnih djela s kojima se učenici susreću tijekom školovanja. Treće se predmetno područje odnosi na nastavu medijske kulture, tijekom koje učenici tumače i analiziraju različite oblike medija te stječu osnovnu medijsku pismenost. Nastava je jezičnog izražavanja, koja je ujedno i tema ovog diplomskog rada, poveznica triju navedenih predmetnih područja. Ona se odnosi na jezično primanje, proizvodnju i međudjelovanje; bavi se usmenom i pismenom uporabom hrvatskog jezika na recepcijskoj, produkcijskoj i interaktivnoj razini (Visinko, 2010.). Svrha je nastave jezičnog izražavanja, prema Stjepku Težaku (1996.), oslobađanje učenika za javnu i privatnu uporabu govorene i pisane riječi, razvijanje učeničke sposobnosti za usmenu i pismenu komunikaciju na svim razinama hrvatskog standardnog jezika, razvijanje učeničkih pravopisnih i pravogovornih navika te upoznavanje učenika s osnovama tekstne lingvistike i stilistike. Uvaženo je mišljenje brojnih lingvista kako su sposobnosti kvalitetnog jezičnog izražavanja zapravo najvažnije kompetencije koje učenici mogu steći nastavom hrvatskog jezika. Slijedom toga, Karol Visinko (2010.) navodi kako je iznimno važno tijekom školovanja poticati i razvijati učeničku govornu i pismenu uporabu jezika te učeničku svijest o vrijednosti jezičnih djelatnosti slušanja, govorenja, čitanja i pisanja. Navedene ciljeve nastavnici ostvaraju integriranjem različitih vrsta aktivnosti u nastavu gramatike, književnosti i medijske kulture, ali i na posebnim satima nastave usmenog i pismenog izražavanja od najranijih razreda osnovne škole do završetka srednje škole.

2.1. SADRŽAJ NASTAVE JEZIČNOG IZRAŽAVANJA

Nastava jezičnog izražavanja obuhvaća raznolike vrste vježbi i aktivnosti, kojima učenici stječu potrebne vještine komunikacije. Temeljna je podjela navedenih vježbi na usmene i pismene, no većina se aktivnosti zapravo može izvesti kao pismena i usmena vježba, ovisno o izboru nastavnika.

2.2. GOVORNE VJEŽBE U NASTAVI JEZIČNOG IZRAŽAVANJA

Vrsta su isključivo usmenih aktivnosti vježbe razgovaranja, koje uključuju aktivnosti poput razgovornih igara, telefonskog, poslovnog ili rekreativnog razgovora, preoblike tekstova, dramtizacije, rasprave, panel-diskusije i intervjua. Stjepko Težak (1998.) tvrdi kako je jedna od najvažnijih zadaća osposobiti za riječ kao put ka drugome. Drugim riječima, potrebno je razvijati učeničke komunikacijske vještine, osposobiti učenike za vođenje kvalitetnog i smislenog dijaloga. Pri odabiru je aktivnosti važno brinuti od tematskoj prikladnosti – potrebno je izabrati aktivnost prikladnu dobi i interesima učenika, kako bi njihova motivacija i inspiracija za komunikaciju bila na potrebnoj razini.

Osim vježbi razgovaranja, u nastavi su jezičnog izražavanja vrlo česte i vježbe pripovijedanja, koje se raslojavaju na vježbe pričanja, prepričavanja i izvješćivanja. U najnižim se razredima osnovne škole učenici postupno upoznaju s pojmom pripovijedanje i njegovim značajkama, a tijekom školovanja učenici nadograđuju svoje vještine pričanja i prepričavanja, kako bi postali kompetentni za izvješćivanje, najsloženiji oblik pripovijedanja. (Pavličević-Franić, 2005.) Izvješćivanje je objektivno, osjećajno neutralno, autentično, nestvaralačko priopćavanje zapažanja o stvarnim pojavama i promjenama u vremenu. (Težak, 1998:478) Ovakvim vježbama učenici uče razlučiti bitne od nebitnih informacija, uočiti ključne trenutke pročitanoog teksta ili doživljenog događaja te smisleno i koncizno obavijestiti slušatelja o pročitanoom ili doživljenom. Učenici na ovaj način također poboljšavaju svoje stvaralačke i komunikacijske vještine.

2.3. PISMENE VJEŽBE U NASTAVI JEZIČNOG IZRAŽAVANJA

Slijedeća su vrsta aktivnosti vježbe opisivanja, koje se zasnivaju na zapažanju pojava u prostoru. Provodeći vježbe opisivanja, nastavnik treba izabrati vježbe koje su učenicima korisne iz praktičkih i metodičkih razloga, vježbe kojima će učenici poboljšavati svoje vještine promatranja, zapažanja, pričanja i tumačenja, pazeći pritom na postupno uvođenje sve složenijih

predmeta i pojava koje treba opisati. (Težak, 1998:466) Vježbe opisivanja mogu biti aktivnosti pismenog ili usmenog izražavanja, a učenici pri opisivanju trebaju obratiti pozornost na vizualna, akustična, taktilna, olfaktivna i gustativna zapažanja, kao i na način na koji će zapaženo prenijeti na papir ili u govor.

Bliske su usmenim vježbama pripovijedanja pismene vježbe upućivanja, koji se zasnivaju na željama da se učine neke promjene u budućem vremenu, a uključuju aktivnosti poput pisanja obavijesti, molbi, čestitki, pravilnika i uputa. Za ovakve je aktivnosti karakteristična uporaba glagolskih oblika kojima se izriče optativno ili imperativno značenje – to su instruktivni tekstovi kojima učenici poboljšavaju svoje komunikacijske vještine. (Težak, 1998:496)

Slične vještine učenici razvijaju i vježbama tumačenja, kojima je cilj izlaganje već stečenih spoznaja određivanjem ili raščlambom pojava i pojmova. (Težak, 1998:487) Takve vježbe mogu biti govorne ili pismene, a nastavnici ih u nastavu najčešće uključuju kao aktivnosti predavanja, referata, izrade reklama te pisanja popularno-znanstvenog članka.

Cilj je nastave jezičnog izražavanja i rad na učeničkim vještinama komunikacije i jasnog i preciznog izražavanja vlastitih stavova i misli. Navedene se vještine, kao i vještine kritičkog razmišljanja, u nastavi jezičnog izražavanja najbolje njeguju različitim vježbama raspravljanja, koje se u nastavu mogu uključiti kao pismene i usmene aktivnosti. Učenici se raspravljačkim vježbama osposobljavaju za vrednovanje svega što zapažaju, ponirući pri tome u srž pojava i istražujući svijet oko sebe. (Težak, 1998.) Ako se nastavnik hrvatskog jezika odluči na uvođenje raspravljačkih vježbi u pismenom obliku, može to učiniti kao aktivnost pisanje rasprave (traktata), problemskog članka, kritike (ocjene), interpretacije književnog teksta, polemike, eseja (ogleda) ili meditacije (polemike). Navedenim aktivnostima učenici proučavaju, analiziraju i rješavaju svakodnevne probleme, prosuđuju, istražuju i tumače tuđa djela, suprotstavljaju svoje stavove tuđima, razjašnjavaju i stručno osvjetljavaju pojave, potkrepljujući ih pritom dokazima i citatima. (Težak, 1998:490) Ukoliko nastavnik, pak, želi naglasak staviti na vježbe usmenog izražavanja, u nastavu hrvatskog jezika tada može uključiti aktivnosti diskusije, panel-diskusije i debate. Učenici se pri takvim aktivnostima unaprijed pripreme proučavajući određenu temu, a potom na nastavi raspravljaju o uočenom, iznoseći pritom svoja mišljenja, potkrepljujući ih primjerima i donoseći zaključke. Samim tim, ciljevi su takvih aktivnosti ostvarivanje ishoda učenja poput razvoja vještina učinkovite komunikacije, usavršavanje vještina timskog rada i suradnje s vršnjacima, razvoj kritičkog mišljenja, analitičkih i istraživačkih vještina te vještina sažimanja, ali i unaprjeđivanje vještina javnog govorništva te izgradnje samopouzdanja. (Jiménez i sr., 2011.)

Navedene su aktivnosti sve popularnije u nastavi svih humanističkih predmeta, a učenici u njima rado sudjeluju.

Nastavnici hrvatskog jezika učeničke sposobnosti pismenog izražavanja najčešće provjeravaju koristeći aktivnost pisanja eseja ili obvezne školske zadaće, budući da takvim aktivnostima najlakše mogu provjeriti učenički napredak ili zaostatak u pismenosti te opći stupanj pismenosti u čitavom razredu. (Težak, 1998: 498) Školskom se zadaćom provjerava učenička samostalnost u uspostavljanju doživljajno-spoznajnog odnosa prema temi o kojoj se piše, u jezičnoj strani iskaza kojim se piše te u razvijanju samostalnog kritičkog mišljenja, ali i sveukupni rezultat jezične djelatnosti. (Gudelj-Velaga, 1990:157) Pri ocjenjivanju, nastavnik obraća pažnju na čak šest sastavnica školske zadaće. Prva je sastavnica sadržaj školske zadaće. Nastavnik ocjenjuje je li sadržaj usklađen s temom, je li točan i logičan, napisan u skladu s mogućnostima učenika, je li izvoran i predstavlja li učenikovo mišljenje i ideje (u novije je vrijeme potrebno računati na to da su neki učenički radovi plagijati prepisani s interneta) te je li cjelokupna školska zadaća zanimljiva i svrsishodna. Zatim se ocjenjuju tekstualna vrsta i kompozicija kojom je školska zadaća napisana – nastavnik određuje je li učenik izabrao tekstualnu vrstu najpogodniju tematici školske zadaće te je li poštivao karakteristike, pravila i kompoziciju izabrane tekstualne vrste, jesu li formalno označeni kompozicijski dijelovi te je li kompozicijski model dosljedno proveden. Bitna je sastavnica školske zadaće i stil kojim je ona pisana, a nastavnik pri ocjenjivanju promatra je li stil u skladu sa sadržajem i namjenom zadaće, jesu li prisutni stilski nedostaci te je li izraz pravilan. Školskom se zadaćom provjeravaju gramatika i pravopis svakog učenika, ali i njihova sposobnost stvaranja fizički urednog teksta, čija je vanjšina estetski uređena, čitljiva. Nastavnik može birati hoće li školsku zadaću ocijeniti jednom brojčanom ili verbalnom ocjenom ili će zasebno ocijeniti svaku sastavnicu školske zadaće te na kraju izvesti opću brojčanu ili verbalnu ocjenu i pismeno obrazloženje te ocjene. (Težak 1998:503)

2.4. ČITANJE U NASTAVI JEZIČNOG IZRAŽAVANJA

Težak (1996.) raslojava svrhu čitanja u nastavi jezičnog izražavanja u nekoliko različitih ciljeva i zadaća. Prva je vrsta čitanja logičko čitanje ili čitanje s razumijevanjem, kojemu je cilj razumijevanje poruke teksta. Slijedi izražajno čitanje, koje se dijeli na interpretativno i stvaralačko, a pri njemu je naglašena doživljajna razina. Pri interpretativnom se čitanju nastoji glasovno interpretirati doživljaj teksta, dok se pri stvaralačkom čitanju nastoji modificirati tekst koji se čita vlastitim osjećajnim nabojem. Treća je kategorija čitanja u nastavi jezičnog izražavanja

usmjereno čitanje, koje se dijeli na analitičko i kritičko. Pri analitičkom se čitanju zapažaju i vrednuju pojedinosti u tekstu, na primjer, analizira se karakterizacija glavnog lika u djelu, dok se pri kritičkom čitanju tvrdnje i postupci iz teksta stavljaju pod prosudbeno povećalo, na primjer, analiziraju se stavovi i stil života likova iz djela. Posljednja je kategorija čitanja čitanje s komentarom, gdje učenik nakon pročitane ulomka teksta komentira pročitano.

Osim po svrsi, Težak (1996.) čitanje dijeli i po glasnoći, pa tako razlikuje čitanje na glas i čitanje u sebi, pri čemu prednost daje čitanju u sebi, jer ga smatra mnogo potrebnijim i učestalijim u kasnijem životu učenika.

Karol Visinko (2014.) navodi različite strategije čitanja, koje nastavnik hrvatskog jezika treba rabiti i poučavati učenike o njima, pri čemu uvijek učenicima treba objasniti čemu svaka pojedina strategija služi. Prva je takva strategija primjena predznanja o temi te se ona najčešće događa nesvjesno. U slučaju primjene te strategije, učenik ima zadatak pročitati tekst povezan s temom o kojoj posjeduje neka prethodna saznanja, koja mu olakšavaju razumijevanje teksta koji čita. Slijedi strategija prepričavanja pročitane ulomka teksta vlastitim riječima, koja je najučinkovitija u slučaju teksta prepunog nepoznatih riječi ili nerazumljivog konteksta. Prepričavanjem pročitane, učenici samostalno nadgledaju vlastito razumijevanje teksta. Za učenike koji najbolje uče korištenjem vizualnih nastavnih materijala, idealna je strategija čitanja stvaranje vizualnih prezentacija, u kojima učenici na sebi razumljiv način vizualno prikazuju sadržaj pročitane teksta.

Visinko (2014.) navodi i različite vrste aktivnosti, kojima nastavnici hrvatskog jezika mogu provjeriti razumiju li učenici zaista ono što su pročitali, a među njima su postavljanje pitanja o tekstu, sažimanje i ustroj teksta, prepoznavanje glavnih ideja, vođenje bilješki za vrijeme čitanja, predviđanje sadržaja ili nastavka teksta te suradničko učenje. Cilj je svih navedenih strategija i aktivnosti poticanje učenikove samostalnosti pri čitanju s razumijevanjem, ali i buđenje interesa i ljubavi prema čitanju kod svakog učenika.

3. SPECIFIČNE TEŠKOĆE UČENJA

Nastavnici se hrvatskog jezika u svome radu svakodnevno susreću s brojnim zahtjevnim zadaćama, a jedna je od njih svakako priprema i održavanje nastave prilagođene učenicima sa specifičnim teškoćama učenja. Zrilić (2011.) u skupinu učenika s teškoćama učenja uvrštava učenike sa sniženim intelektualnim sposobnostima ili autizmom, slijepi i slabovidne, gluhe i nagluhe učenike, učenike sa smetnjama u ponašanju, ali i darovite učenike, dok u skupinu učenika sa specifičnim teškoćama učenja uvrštava one koji pokazuju jak poremećaj u razumijevanju i ovladavanju jezikom, govorom i pismom. Atribut *specifične* označava kako uzroci navedenih poteškoća ne spadaju pod tipične uzroke jezičnih poremećaja, poput gore navedenih sniženih intelektualnih sposobnosti, neuroloških oštećenja, odgojne zapuštenosti ili jakih oštećenja sluha i vida. Dakle, one nisu nastale kao posljedica deficita u kognitivnom, motoričkom, senzoričkom, emocionalnom ili socijalnom razvoju učenika, već kao posljedica međudnosa genetike i specifičnog neurološkog funkcioniranja djeteta. (Galić-Jušić, 2004:21) Naime, autori koji se bave ovim problemom objašnjavaju kako se ponekad informacije kod takvih učenika, zbog slabije razvijenosti lijeve hemisfere mozga, ne šalju u pravi dio mozga ili se na putu do njega izmjene i samim tim utječu na obradu podataka, što rezultira poteškoćama u čitanju, pisanju i računanju. Istraživanja pokazuju kako 5 do 10 posto ukupnog broja učenika u Hrvatskoj pokazuje simptome specifičnih poteškoća u učenju, a najčešće su poteškoće disleksija (teškoće pri čitanju), disgrafija (teškoće pri pisanju) i diskalkulija (teškoće pri računanju). Neki znanstvenici u specifične poteškoće učenja ubrajaju i dispraksiju (motoričke teškoće) i ADHD poremećaj (hiperaktivnost). Što se hrvatskog školstva tiče, u *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s poteškoćama u razvoju* kao takve su poteškoće navedene sve smetnje u području čitanja, pisanja, računanja, specifični poremećaj razvoja motoričkih funkcija, mješovite teškoće učenja i ostale teškoće učenja. Postoji četiri programa po kojima se učenici s specifičnim poteškoćama u učenju mogu obrazovati. Učenici s navedenim poteškoćama najčešće pohađaju nastavu po redovitom programu, ali uz individualizirane postupke u radu. Takva se nastava određuje učenicima koji nastavni plan i program mogu savladati bez sadržajnog ograničavanja, a može se provoditi u redovitom ili posebnom razrednom odjelu škole, pri čemu je nastavnik dužan individualizirane postupke razraditi u pisanom dokumentu, surađujući pritom sa stručnim suradnicima škole. Pravilnikom je određena i mogućnost pohađanja redovite nastave uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, prilagođena učenicima koji ne mogu savladavati nastavni plan i program bez sadržajnog ograničavanja te im je potreban individualan pristup u radu. Takav pristup znači smanjenje ukupnog opsega nastavnih sadržaja, a provodi se u redovitom ili posebnom

razrednom odjelu, uz prethodno navedene uvjete. Iako opsegom smanjeni, nastavni sadržaji u srednjoškolskom obrazovanju i dalje učenike trebaju pripremiti za polaganje državne mature i stjecanje kompetencija potrebnih za pristup tržištu rada. Treća je mogućnost pohađanje nastave po posebnom programu uz individualizirane postupke, koja se provodi u posebnim razrednim odjelima. Posljednjoj se mogućnosti, posebnom programu za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke, u slučaju specifičnih poteškoća u čitanju i pisanju rijetko pribjegava. (NN 24/2015)

U prošlosti su učenici s poteškoćama u učenju bili stigmatizirani i odvojeni od svojih vršnjaka, pri čemu su im davani epiteti lijenih, nesposobnih, nezainteresiranih ili neinteligentnih. Smatralo se i kako su poteškoće u čitanju i pisanju jedan od indikatora zaostajanja u mentalnom razvoju djeteta. (Zrilić 2011.) Samim tim, nastavnici nisu bili dovoljno educirani o značenju i pristupima problemima poput specifičnih jezičnih poteškoća, a učenici su vrlo često zbog toga znali izgubiti motivaciju za rad, prihvaćajući neistinitu činjenicu da za učenje nisu dovoljno sposobni. Vremenom su nastavnici i roditelji postajali frustrirani neuspjesima učenika, očekujući sve manje od njih. Niska su očekivanja i negativan stav roditelja i nastavnika dodatno opteretili učeničku potrebu za komunikacijom te identifikacijom i prihvaćenošću među svojim vršnjacima. (Zrilić 2011.) Promjena je pristupa prema takvim učenicima započela prije tridesetak godina, kada se ovaj problem počeo detaljnije proučavati. Roditelji i nastavnici postali su svjesni definicija specifičnih teškoća učenja, koje nisu vezane isključivo za školski uspjeh, već i za komunikacijske vještine i socijalne odnose. (Hallahan, Pullen, Ward, 2013) Iako se spoznaje sve više činjenica o takvim poteškoćama, okolina često i dalje stigmatizira učenike koji od njih pate. Utjecaj okoline izuzetno je bitan za takve učenike – pozitivni utjecaji mogu djelovati poticajno i ohrabrujuće i pomoći učeniku da pomiče vlastite granice. Uloga je, stoga, nastavnika da takvim učenicima pristupe s posebnom količinom strpljenja i razumijevanja, prilagode nastavne metode učeničkim sposobnostima, individualiziraju pristup pri poučavanju i daju sve od sebe da ističu vrline i sposobnosti takvih učenika, integrirajući ih pritom u svakodnevne aktivnosti i trudeći se izbjeći stigmatizaciju učenika s poteškoćama u učenju.

4. DISLEKSIJA

Pojam *disleksija* nastao je kombinacijom grčkih riječi *dys* (slab, neprimjeren) i *lexis* (riječ, jezik). Disleksija je specifično kognitivno funkcioniranje djeteta zbog kojega ono ima slabosti pri nekim elementima primanja i obrade informacija, poput vizualno-prostorne obrade pisanih simbola ili fonološke obrade, simultanog procesuiranja i automatizacije glasova, što su temeljni procesi potrebni za ovladavanje čitanjem i pisanjem. (Galić-Jušić, 2004:24) Učenici koji pate od disleksije teško razlikuju glasove sličnog zvuka i izgleda, teško prate verbalni slijed, imaju neuredan rukopis. Svi su navedeni simptomi rezultat poteškoća pri kratkoročnom pamćenju, primanju, obradi i pohranjivanju informacija, percipiranja i lateralizaciji. (Kemp, Smith, Segal, 2017.)

Znanstvenici navode kako disleksija može biti prisutna u različitim oblicima. Bouillet (2010.) navodi pet vrsta disleksije – duboku disleksiju, površinsku disleksiju, aleksiju, disleksiju kao rezultat zanemarivanja te disleksiju vezanu uz poremećaje pažnje i pamćenja. Duboku disleksiju karakteriziraju semantičke pogriješke (učenici izgovore poznatu riječ sličnog značenja, zanemarujući pritom napisanu riječ; na primjer, umjesto riječi *bijesan* pročitaju riječ *ljut*), nemogućnost izgovaranja besmislenih riječi i nerazumijevanje riječi kojima su opisani apstraktni pojmovi. Površinsku, pak, disleksiju karakterizira nemogućnost glasnog izgovora riječi nepravilnog izgovora. Ovakav je problem prisutniji u učenju stranog jezika, budući da riječi nepravilnog izgovora nisu karakteristične za hrvatski jezik. Aleksija je nesposobnost čitanja uzrokovana oštećenjem lijeve hemisfere mozga, a dijeli se na agnostičku (učenik ne prepoznaje slova, ali čita i govori bez smetnji) i afazičnu (učeniku su poremećene vještine govora, pisanja i čitanja). Neki ju znanstvenici definiraju i kao sporo čitanje slovo po slovo, dok ju drugi nazivaju potpunom odsutnošću vještine čitanja (Kardaš 2015:7). Disleksiju vezanu uz poremećaje pažnje i pamćenja karakterizira deficit u kratkoročnom pamćenju i razumijevanju iste riječi u različitom kontekstu rečenice, dok disleksiju kao rezultat zanemarivanja karakterizira nemogućnost da se izrijekom prepozna početni dio niza slova. (Bouillet, 2010:136)

Poremećaji se mogu pojaviti u različitim stupnjevima, a variraju od lakših ka težima. Terapeuti se slažu kako ovaj poremećaj može biti znatno umanjen odgovarajućim pristupom i intervencijama stručnjaka te kako u poticajnoj i pozitivnoj okolini on ne priječi put uspješnom stjecanju znanja. Simptomi su disleksije najprisutniji u djetinjstvu, ali ne nestaju potpuno ni u odrasloj dobi – tada su simptomi disleksije i njezin intenzitet rezultat bavljenja problemom u ranijim godinama života. (Galić-Jušić, 2004) Istraživanjima je potvrđeno kako jedno od pet djece pati od poteškoća pri

čitanju, a u slučaju da jedan roditelj pati od disleksije, čak 25 do 50 posto djece i sama dobiju istu dijagnozu. Dakle, istraživanja pokazuju kako 10 posto ukupne svjetske populacije pati od disleksije. Disleksija je češća kod dječaka, nego kod djevojčica te kod ljevorukih učenika, nego kod dešnjaka. (Zrilić, 2011.)

4.1. SIMPTOMI DISLEKSIJE

Već u najranijoj predškolskoj dobi života svakog djeteta možemo primijetiti neke znakove koji upućuju na mogućnost dijagnoze disleksije. U predškolskoj su to dobi zrcaljenje slova, zaboravljivost, govorne teškoće, usporene reakcije i otežano kretanje te miješanje sličnih riječi, dok su u ranoj školskoj dobi prisutni znakovi poput odbijanja čitanja ili odlaska u školu, teškoće u učenju slova i riječi, teškoće u bojanju, koordinaciji i slabo pamćenje, osobito pri učenju slova i riječi. Zrilić (2011.) kao takve znakove navodi i kasno progovaranje, siromašan rječnik, poteškoće u prisjećanju na mjesta i događaje pri prepričavanju te poteškoće u izražavanju i učenju pjesmica i brojalica. U višim razredima osnovne škole i srednjoj školi navedeni se znakovi ponavljaju, ali su praćeni i frustracijom i poteškoćama u ponašanju, sporosti pri izvršavanju zadaća i slabijim općim znanjem. (Reid, 2013.) Usprkos otežanom učenju, velik broj disleksičnih učenika upiše fakultet, zbog čega je Sveučilište u Zagrebu objavilo *Smjernice za izjednačavanje mogućnosti studiranja osoba s disleksijom*, u kojima je navedeno kako takvi studenti i dalje imaju poteškoća pri čitanju, osjećaju nelagodu čitajući naglas, zahtijevaju više vremena za čitanje jedne stranice, pri čitanju znaju previdjeti jedan redak ili ga pročitati dvaput te čitaju nekoliko puta isti tekst kako bi uspjeli razumjeti pročitano. Također, takvi studenti pokazuju poteškoće pri vođenju bilješki za vrijeme predavanja, ali i pri pisanju ispita, kada nerijetko izostavljaju slova iz riječi ili koriste negramatične i neorganizirane rečenice pune pravopisnih pogrešaka. Rukopis im je teško čitljiv i imaju velike probleme pri prenošenju vlastitih misli na papir te planiranjem i strukturiranjem pismenog rada, što često rezultira negativnom ocjenom. Problemi su prisutni i u svakodnevnoj orijentaciji i organizaciji. Iako je veći broj navedenih znakova prisutan kod neke djece, ne treba brzati s dijagnozom disleksije. Postoji mogućnost da je riječ o pedagoški zapuštenoj djeci, djeci koja iz nekog razloga jednostavno zaostaju s učenjem čitanja (npr. zbog bolesti su dugo izostajali iz škole u periodu kada se to najviše učilo) ili djeci koja pate od poteškoća pri čitanju uzrokovanih emocionalnim ili obiteljskim poteškoćama. (Bjelica, 2005:26). Usprkos činjenici da je disleksija prisutna u različitim oblicima, postoje brojni simptomi i obilježja po kojima se u pravilu može prepoznati.

Prvi se simptomi odnose na vještine čitanja, točnije, na brzinu, preciznost i razumijevanje pročitano. Naime, djeca koja pate od disleksije čitaju tiho te dugo zadržavaju naviku slovkanja pri čitanju, dakle, njihovo čitanje često ostaje na razini čitanja učenika u ranoj školskoj dobi. Karakteristika je takvih učenika čitanje bez ritma i silazne ili uzlazne intonacije, praćeno stalnim zastajanjima uzrokovanim nesigurnošću. Nesigurnost uzrokuje i odabir slova pri čitanju, budući da takvi učenici vrlo lako miješaju grafički slična slova, poput slova *b* i *d*. Disleksični učenici rijetko znaju razlikovati velika i mala slova, a pri čitanju često preskaču kraće riječi jer ih previde. (Zrilić, 2011.) Velike se poteškoće javljaju i u prepoznavanju sličnih glasovnih kombinacija, ali i u prepoznavanju istih glasova u različitim riječima. (Reid, 2013.) Učenicima podjednak problem stvaraju jednostavne i komplicirane riječi, kojima pri čitanju konstantno zamjenjuju slogove (*od/do*) te ih skraćuju (*odmahivala/odmah*) ili im dodaju (*radoznala/radoznava*) slova. Učenici zamjenjuju i riječi sličnih osnova (*presavijanje/ presađivanje*), a vrlo često izmijene i čitav redoslijed slova u riječi (*lasta/talas*). Vrlo su česte i poteškoće u slijedu smjera čitanja, kao i nesvjesno vraćanje na već pročitani redak ili, suprotno tome, izostavljanje čitavog retka teksta. (Torma, 2019:7) Sve navedene poteškoće narušavaju mogućnost čitanja s razumijevanjem, a u učenicima bude prijezir i strah prema čitanju. Ipak, uz rano otkrivanje disleksije i pravilan rad s učenicima, mnogi uspiju naučiti služiti se kontekstom cjelokupnog teksta pri razumijevanju značenja određene riječi. (Galić-Jušić, 2005:6)

Sljedeći se simptomi odnose na fonološku obradu riječi, točnije, fonološku neosviještenost, koja je u većini slučajeva vidljiva još u ranoj predškolskoj dobi. Učenici koji pate od disleksije imaju problema s raščlambom riječi na glasove ili izdvajanjem glasova pa tako u njihovom izgovoru, na primjer, umjesto riječi *dlaka* možemo čuti riječ *glaka*. (Galić-Jušić, 2005:7) Učenici pri raščlambi najčešće griješe u dugačkim riječima s konsonantskim skupinama u središnjim pozicijama u riječi. Takvi učenici često imaju problem i s prepoznavanjem i proizvodnjom rime i prepoznavanjem početnog glasa u riječi, osobito kad je u pitanju konsonant. Kada je riječ o prepoznavanju posljednjeg glasa u riječi, učenici s disleksijom kao takav najčešće izdvajaju glas koji je perceptivno naglašen bez obzira na poziciju u riječi na kojoj se nalazi, na primjer, u riječi *dogovor*, kao posljednji glas izdvajaju *g*. Poteškoće su prisutne i u fonemskom stapanju, pri kojem učenik sluša glas po glas i zatim ga stapa u cjelinu, pa tako disleksični učenici umjesto, na primjer, riječi *crv*, često izgovore riječ *curv*. (Blaži i dr., 2016.)

Disleksični učenici često opisuju simptome vizualnog tipa, poput okretanja slova, preklapanja redova teksta i gubljenja dijelova riječi i rečenica nakon kojega ispred sebe vide samo prazno polje, koji su poznati i zajedničkim nazivom *strefosimbolija*. (Ropret, 2016:4) Navedeni

simptomi onemogućuju učenje i razumijevanje ispravnog oblika riječi, što rezultira čitanjem s nerazumijevanjem, punim zastajkivanja i nesigurnosti. (Davis, 2001.)

Dosad navedene poteškoće uzrokovane su poteškoćama koje disleksični učenici imaju pri kratkoročnom pamćenju, dakle, sposobnošću zadržavanja informacija do jedne minute nakon nastalog podražaja. (Ropret 2016:12) Naime, takvi učenici imaju problem upamtiti prethodno pročitani niz slova i uskladiti ih u slogove ili riječi te iz tog razloga vrlo neprecizno ili netočno izgovaraju ono što pročitaju ili ponavljaju ono što čuju. (Galić-Jušić, 2005:9)

Posljednja skupina simptoma disleksije su teškoće sekvencioniranja (problemi snalaženja u prostorno-vremenskim sljedovima) i poteškoće u organizaciji. Rezultati su tih poteškoća teško učenje sljedova (abecede, dana u tjednu, mjeseci u godini, rasporeda), neprecizno određivanje slijeda događaja (učenik, na primjer, ne zna je li matematika bila prije ili poslije glazbene kulture), teškoće u orijentaciji (nerazlikovanje pojmova lijevo/desno/gore/dolje). Pri učenju je disleksičnim učenicima teško organizirati informacije u skupine i povezivati gradivo. (Galić-Jušić, 2005:9) U nastavku će ovog diplomskog rada biti objašnjeno kako nastavnici takvim učenicima mogu prilagoditi pristup pri poučavanju i značajno im olakšati sve navedene poteškoće.

Usprkos svim poteškoćama, učenike koji pate od disleksije karakteriziraju i brojne jake strane. Prema *Smjernicama za izjednačavanje mogućnosti studiranja osoba s disleksijom*, to su jak predodžbeni kapacitet, originalnost i kreativnost pri rješavanju zadataka, *umjetnički* način razmišljanja, dobar vizualni kapacitet (razumijevanje grafova, dijagrama, slika), dobar kapacitet globalnog razumijevanja (shvaćaju suštinu onoga o čemu se govori te znaju izdvojiti bitne informacije) te intuitivni način donošenja odluka.

5. DISGRAFIJA

Disgrafija je specifična poteškoća u učenju, koja je nerijetko povezana s disleksijom, a odnosi se na nemogućnost učenika da u potpunosti ovlada vještinama pisanja. Definira se kao stabilna i dugoročna nemogućnost djeteta da ovlada vještinom pisanja prema pravopisnim načelima svog jezika. Istraživanja pokazuju kako je disgrafija u školskoj dobi češći i dugoročniji poremećaj od disleksije. (Posokhova., 2009.) Učenici koji pate od disgrafije nemaju oštećena audio-vizualna osjetila, nemaju intelektualnih niti govornih poteškoća te samim tim pohađaju redovitu nastavu. Njihov se zaostatak najčešće bilježi u razini od godine do godine i pol, dakle, dva školska razreda naspram njihovih vršnjaka. (Zrilić, 2011.) Disgrafija nije povezana s nepoznavanjem pravopisnih načela, već može biti uzrokovana genetikom, vanjskim nepovoljnim čimbenicima ili kombinacijom tih dvaju uzroka. Ona može biti prisutna u lakšem ili izraženijem obliku, a najteži se oblik naziva agrafija, koja označava potpunu nemogućnost pisanja.

Posokhova navodi kako se disgrafija može podijeliti i na fonološku i disgramatičnu disgrafiju te na disgrafiju jezične analize i sinteze. Fonološka se disgrafija očituje kada učenik razlikuje slična slova (na primjer, riječ *zagonetka* učenik izgovara i zapisuje kao riječ *sagonteka*) te kada ima teškoće pri izgovoru određenih glasova pa te teškoće prenosi i na pisanje (na primjer, riječ *rijeka* učenik izgovara i zapisuje kao riječ *jeka*). Uzrok je toj vrsti disgrafije nedovoljno razvijen fonemski sluh, pri kojem nisu izgrađene jasne predstave o glasovima niti je dobro razvijena auditivna memorija. Navedeni se tip disgrafije može prepoznati i po izostanku bilježenja interpunkcijskih znakova, nedovršenom pisanju riječi i rečenica te spojenom pisanju riječi, a najčešće je smetnja pri pisanju diktata i samostalnom pismenom izražavanju. (Zrilić, 2011.) Disgramatična se disgrafija očituje pri učeničkom netočnom gramatičkom formiranju riječi i rečenica u svim padežima, rodovima, brojevima i vremenima, na primjer, učenik će umjesto *veliki žuti cvijet* napisati *velika žuti cvijet*. (Posokhova, 2009.) Uzrokovana je neusvojenim sustavom kodiranja. (Zrilić, 2011.) Disgrafija je jezične analize i sinteze najčešća kod učenika, a rezultira poteškoćama i nerazumijevanjem međuodnosa dijelova rečenice. Učenik teško rastavlja rečenicu na riječi, riječ na slogove, a poteškoće pokazuje i pri morfološkom rastavljanju riječi na korijen, prefiks i sufiks pa tako, na primjer, riječ *jaje* zapisuju kao *ja je*. (Posokhova, 2009.) Rječnik je takvog učenika siromašan, uporaba je pravopisnih pravila slaba, a sintaksa narušena, što je najvidljivije pri samostalnom pismenom izražavanju. (Zrilić, 2011.) Nedostatak je motoričkih funkcija uzrok motoričke disgrafije, koja se očituje nečitkim rukopisom i nemogućnošću automatizacije pisanja (neusvajanje poteza pisanja). Učenici grafemima dodaju nepotrebne

elemente, brzo se umaraju kada pišu, a pri pisanju često mijenjaju nagib slova. Mogu se primijetiti i grčevi i manjak fluentnosti pri pisanju. Broj se pogrešaka pri pisanju povećava proporcionalno s trajanjem pisanja, budući da ovakvi učenici lako gube koncentraciju i umore se, što rezultira najvećim brojem pogrešaka na kraju teksta. Kao posljednji tip disgrafije, navodi se vizualna disgrafija, koja se očituje poteškoćama u opisivanju i razumijevanju prostornih (na primjer *gore, dolje, lijevo, desno*) i vremenskih (na primjer *prije, poslije*) odnosa te otežanim ovladavanjem lateralizacijom. Učenici koji pate od ovog tipa disleksije uglavnom nemaju poteškoće u govoru, no u njemu nikada ne koriste prijedloge. (HUD, 2007.) Uzroci su joj izmijenjena vizualna percepcija, diskriminacija memorije i poremećena prostorna orijentacija. (Zrilić, 2011.) Vrlo često ovakvi učenici mijenjaju i značenja antonimskih pridjeva, na primjer, *tanak* i *debeo*. Učenici koji pate od ovog oblika disgrafije, najčešće okreću i miješaju slova, te otežano usvajaju oblik pojedinih grafema. (Posokhova, 2009.)

Karakteristični su simptomi disgrafije i nečitak rukopis, pisanje slova različitih veličina, u pravilu prelazeći crte redova, ispuštanje ili mijenjanje slogova ili riječi u pisanom tekstu te nepravilan hvat olovke. (Leneček i dr., 2007.) Pri pisanju, učenici grafemima dodaju ili oduzimaju elemente, zamjenjuju grafeme koji se slično pišu te pišu sporo i nerijetko nekvalitetno (Posokhova, 2009.), odvojeno pišu svaki grafički element, rade duge i nepotrebne pauze i puno nepotrebnih pokreta. (Krampač-Grljušič, Marinić, 2007.) Često su prisutni i simptomi zrcalnog pisanja te teškoće u praćenju smjera pisanja (Bjelica, 2009.), ali i preskakanje riječi te nepotrebna inverzija u rečenici.

6. NASTAVA PRILAGOĐENA UČENICIMA S POTEŠKOĆAMA U ČITANJU I PISANJU

Metodičari se i teoretičari slažu u tezi da svako dijete ima pravo na inkluzivno školovanje, za koje su neophodni pozitivna i bodreća okolina te kvalitetni suradnički odnosi. Škola pri tome treba biti ohrabrujuća okolina, u kojoj se treba raditi na tome da svako dijete bude jednako prihvaćeno i dosegne svoj pun potencijal. (Ivančić i Stančić, 2013.) U prethodnim je poglavljima spomenuto kako većina djece koja pate od specifičnih poteškoća pri učenju, nastavu pohađaju po redovitom nastavnom programu, ali uz individualizirane postupke pri radu ili po redovitom nastavnom programu uz individualizirane postupke i prilagodbu sadržaja. Pri takvom načinu uključivanja djece sa specifičnim poteškoćama u redovitu nastavu, potrebna je pozitivna komunikacija i međusobna suradnja nastavnika, učenika, roditelja i stručnjaka, čiji su rezultati uočavanje učenikovih potreba, odabir prikladnih metoda rada te evaluacija i praćenje učenikovog uspjeha. (Pavlič-Cottiero, 2009.) U posljednje vrijeme takvi učenici u Hrvatskoj vrlo često imaju osobnog asistenta u nastavi, čiji je zadatak posvetiti se isključivo pomoći i napretku tog učenika, pomažući mu pri rješavanju zadataka koristeći individualizirane postupke, omogućujući tako nesmetan tok redovite nastave, ali uz postupke prilagođene učeniku sa specifičnim teškoćama učenja.

Postupci se individualizacije razlikuju od učenika do učenika, a uvjetovani su učenikovom osobnošću, mogućnostima i stilu učenja. Neki su takvi postupci produljenje vremena za rješavanje pismenih ispita, davanje kratkih i jasnih uputa, često provjeravanje učenikovog razumijevanja uputa, korištenje lako čitljivih tekstova pisanih prikladnim fontovima, korištenje vizualnih, auditivnih i taktilnih nastavnih sredstava i pomagala te podjela jednog složenog zadatka na više jednostavnih. (Pavlič-Cottiero, 2009.) Kako bi se dosegao pun potencijal učenika s poteškoćama u učenju, potrebno je aktivno poticati njihove vještine aktivnog slušanja, poučavati ih kognitivnim i metakognitivnim metodama te ih poticati na samostalno učenje. (Galić-Jušić, 2004.) Ipak, ovakvu je nastavu u brojnim školama u Hrvatskoj teško održati. Neki su od razloga to što nastavni plan i program te nastavna sredstva i pomagala nisu prilagođeni poučavanju učenika s poteškoćama, a udžbenici su prepuni detaljnih informacija, što takvim učenicima otežava odabir i usredotočivanje na one bitne. Nadalje, brojni nastavnici, ali i roditelji, nisu dovoljno educirani o načinu rada s takvim učenicima, pa se tako često događa da nastavnik negativno vrednuje učenika na temelju njegovih poteškoća, ali i da roditelj ne prihvaća činjenicu da njegovo dijete pati od poteškoća pri učenju pa inzistira na pohađanju redovite nastave bez ikakve dodatne pomoći, što njegovom djetetu samo odmaže. Česte su, nažalost, i situacije u kojima su djeca sa specifičnim poteškoćama odbačene od strane svojih vršnjaka, trpe izrugivanje ili čak nasilje. (Pavlič-Cottiero,

2009.) Sve navedene situacije koje učeniku s poteškoćama dodatno otežavaju školovanje, u njemu bude frustraciju i odbojnost prema učenju. Kako bi se takvim učenicima pomoglo, potrebno se educirati o pravovremenom uočavanju poteškoća u učenju te steći metodičke kompetencije vezane za individualizaciju nastave na način da ona bude prilagođena svakom učeniku (Galić-Jušić,2004). Takvim učenicima treba postaviti realne i primjerene odgojno-obrazovne ciljeve, vrednovati njihove kvalitete, a ne poteškoće, poučavati ih kroz igru ili prilagođene aktivnosti, poticati ih na aktivnost i izražavanje vlastitih želja vezanih za nastavu, a u razredu inzistirati na prihvaćanju različitosti i dati sve od sebe da se izbjegne odbacivanje tih učenika. Uz pravilan pristup, akademski se uspjesi, samopouzdanje te međuljudski odnosi s vršnjacima takvih učenika mogu značajno poboljšati. (Pan, Xi, Shen, Zhang, 2018.)

Moderno su doba, nova saznanja o poteškoćama i razvoj tehnologije znatno olakšali pristup i pomoć učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju pa su tako danas na tržištu prisutne i različite asistivne tehnologije, koje pomažu učenicima s poteškoćama u čitanju i pisanju u borbi protiv problema uzrokovanih njihovom teškoćom. Asistivne se tehnologije dijele na jednostavne, umjerene i složene. Jednostavne asistivne tehnologije čine svakodnevna pomagala za učenje, koja ne sadrže elektroničke dijelove, a u njih ubrajamo olovke u boji i markere, koji služe za naglašavanje ključnih informacija, papir u boji, koji smanjuje odsjaj crnog teksta na bijeloj podlozi, dodatak za olovku, koji pomaže u boljoj kontroli olovke i samoljepljivi papirići koji služe za označavanje stranica ili bilježenje kratkih informacija. Pod kategoriju umjerenih asistivnih tehnologija spadaju povećalo, diktafon i tekstovi snimljeni na audio-kaseti. Kategoriju složenih asistivnih tehnologija čine svi alati koji sadrže elektroničke dijelove. Alat poznat pod nazivom *reading pen* skenira i čita dio teksta čije je značenje učeniku nejasno te zatim prikazuje rječničku definiciju tog izraza. Sličan je alat i ručni elektronički rječnik, poznat i pod nazivom *Franklin*, koji sadrži definicije riječi i memoriju koja učeniku omogućuje pohranjivanje svih nepoznatih riječi te nudi mogućnost ispravljanja pravopisnih pogrešaka. Kao što je ranije spomenuto, učenici s poteškoćama u čitanju i pisanju imaju problema s vođenjem zabilješki na satu, a pri tome im može pomoći alat poznat pod nazivom *livescribe smartpen*, koji omogućuje snimanje predavanja i samostalno bilježi važne informacije te na taj način omogućava učeniku da se na školskom satu posveti slušanju, a kod kuće ima ponovni pristup svim bitnim informacijama. Učenicima s poteškoćama u pisanju učenje može olakšati i software za prepoznavanje glasa, poznat pod nazivom *Dragon*. Učenik u mikrofona diktira ono što želi zapisati, a računalo zapisuje ono što učenik govori te učenik samim tim izražava svoje misli, pri čemu mu ne smetaju simptomi poput plesanja slova na papiru ili prenošenju vlastitih misli na papir. Koristan je software i takozvani

linijar na ekranu, koji pomaže učeniku s poteškoćama u čitanju slijediti linije pri čitanju teksta. Poznati su još i alati *Inspiracija i Mind Manager*, koji kreiraju i modificiraju konceptualne mape kao vizualna sredstva za pomoć pri učenju te alati *Kurzweil 3000* i *Text help Read and Write*, koji skeniraju napisane tekstove i čitaju ih naglas, kako bi učenici s poteškoćama u čitanju bolje razumjeli napisano. (Bijelić, Dizdarević, Duranović, 2013.)

7. NASTAVA JEZIČNOG IZRAŽAVANJA PRILAGOĐENA UČENICIMA S POTEŠKOĆAMA U ČITANJU I PISANJU

Ne postoji univerzalan način individualizacije nastave, budući da je svaki učenik s poteškoćama poseban, no postoje različite didaktičko-metodičke prilagodbe, kojima se takvim učenicima nastava može olakšati. U ovom će poglavlju biti riječ o prilagodbama potrebnim za nastavu jezičnog izražavanja. Ivančić i Stančić (2002.) navode kako postoji četiri vrste postupaka prilagodbe nastave takvim učenicima.

Prva je takva vrsta perceptivno prilagođavanje, koje se odnosi na prilagođavanje sredstava predočavanja i tekstova. Pri nastavi bi jezičnog izražavanja trebalo učenicima sa specifičnim teškoćama učenja ostaviti više vremena za čitanje i pisanje tekstova. Pripremajući tekstove koje će takvi učenici kasnije trebati pročitati, prepričati ili sažeti, najvažnije dijelove treba vizualno naglasiti, koristeći posebnu boju ili prethodno dogovorenu oznaku te ih je na kraju teksta poželjno grupirati na jednom mjestu. Font bi pri tome trebao biti jednak kroz čitav tekst, a istraživanjem je dokazano da učenici s poteškoćama preferiraju font *Arial*, veličine minimalno 12 pt. Istraživanjima je dokazano i da takvim učenicima riječi u kurzivu ili podcrtane riječi otežavaju čitanje te ih stoga u prilagođenim tekstovima treba izostaviti, no pri oblikovanju je svakako poželjno naglašavati bitne informacije podebljavanjem ili naglašavanjem u drugoj boji. Pri oblikovanju tekstova, poželjno je lijevo poravnanje. Učenicima s poteškoćama čitanje olakšava i oblikovanje teksta na način da je svaki novi ulomak uvučen ili odvojen preskakanjem reda, da je razmak između slova i redaka povećan te da su sve rečenice odvojene duplim razmakom. Individualizirani tekstovi trebali bi se tiskati na papiru bez odsjaja, po mogućnosti krem boje. Učenici bi s poteškoćama trebali sjediti bliže ploči, kako bi lakše mogli uočiti i pratiti upute nastavnika. (Ivančić i Stančić, 2002.)

Slijedi spoznajno prilagođavanje, koje se odnosi na davanje uputa, planiranje i sažimanje teksta, pojednostavljivanje sadržaja te predočavanje sadržaja na pregledan način. Naime, učenicima sa specifičnim poteškoćama u učenju, prilikom rješavanja zadatka treba postupno pružati pomoć. Nastavnik ili asistent u nastavi učenika treba bodriti pri samostalnom rješavanju zadataka, no, ako je potrebno, treba mu pomoći postavljanjem potpitanja ili navođenjem na točan odgovor. U nastavi jezičnog izražavanja, na primjer, učeniku koji opisuje svoje ljeto ili piše školsku zadaću, nastavnik može probuditi inspiraciju potpitanjima ili postavljanjem pitanja u obliku uvod-razrada-zaključak, kako bi produkt bio smislen tekst s početkom i krajem. Pri davanju uputa za rad, treba paziti da su one opisane kratko i jasno, pri čemu treba koristiti učeniku poznate pojmove, umjesto stručnu terminologiju te izostaviti sve suvišne tekstualne informacije. Ukoliko

tekstualni predložak sadrži neki oblik nabiranja, ono ne bi trebalo biti u jednom rečeničnom nizu, odvojeno zarezom, već bi svaka natuknica trebala biti zapisana u posebnom nizu. Pri vježbama čitanja, pisanja i razgovaranja, učenika treba usmjeravati na praćenje slijeda radnje i oblikovanje teksta na način da on ima svoj početak, razradu i kraj. Sadržaj treba preraditi u skladu s mogućnostima učenika, na primjer, ukoliko ostatak razreda čita tekst prepun stručnih pojmova, učeniku sa specifičnim poteškoćama navedeni tekst treba pojednostaviti, kako bi ga mogao razumjeti. Također, učenici s poteškoćama teže i sporije čitaju s razumijevanjem pa bi bilo poželjno takvim učenicima smanjiti opseg zadatka te bi tako umjesto, na primjer, zadatka prepričavanja čitave lektire, takvom učeniku trebalo zadati prepričavanje jednog ulomka lektire. (Ivančić i Stančić, 2002.)

Treća se vrsta prilagodbe nastave odnosi na govorno prilagođavanje. Ono podrazumijeva jasno i artikulirano govorenje, davanje glasnih i sažetih verbalnih uputa, pri kojima valja naglašavati sve što je u zadatku bitno. S obzirom na činjenicu da učenici sa specifičnim poteškoćama imaju problem s kratkoročnim pamćenjem, nastavnik se treba pobrinuti da upute ponovi nekoliko puta tijekom rješavanja zadatka, provjeravajući pritom je li učenik uistinu razumio što se od njega traži. Također, poželjno je i verbalne upute pratiti gestama, kako bi učenik sa specifičnim poteškoćama bolje razumio ono o čemu se govori. Svaki novi pojam koji se na nastavi uči, treba objasniti te po mogućnosti oprimeriti na način na koji taj učenik najbolje reagira (vizualno, auditivno, taktilno itd.) Kada je riječ o postavljanju pitanja, treba paziti na to razumije li učenik zaista što se od njega traži te po potrebi preoblikovati pitanje. U slučaju kontinuiranog postavljanja pitanja, ona trebaju biti upućena učeniku odvojeno, budući da će ga niz odjednom postavljenih pitanja zbuniti. Pri usmenom je izražavanju također poželjno učeniku sa specifičnim poteškoćama u učenju postavljati potpitanja, kako bi mu bilo lakše pratiti tijek vlastitih misli i oblikovati smislen usmeni produkt. (Ivančić i Stančić, 2002.)

Posljednja se vrsta prilagodbe odnosi na prilagođavanje zahtjeva u radu, pri kojoj je najvažnije surađivati s učenikom, njegovim roditeljima i stručnjacima, kako bi se metodički postupci i pristup učeniku mogli što bolje individualizirati. Samog učenika treba promatrati i samostalno zaključiti o strategijama učenja koje mu najbolje odgovaraju. Potom nastavnik treba materijale koje koristi pri poučavanju prilagoditi učenikovoj dominantnoj strategiji učenja te educirati učenika kako da dosegne svoj pun potencijal koristeći ju. Pri tom je koraku važno educirati i roditelje takvog učenika, koji mu na taj način mogu pomoći pri izvršavanju domaće zadaće. Na primjer, umjesto zadatka opisivanja jeseni, učenikove sposobnosti opisivanja nastavnik može provjeriti i njegovati na učeniku zanimljiviji način, koristeći pritom materijale iz prirode, društvenu igru (na primjer

igru *Pogodi tko sam*) ili tehnologiju. Dobra je ideja i pokušati učeniku približiti nastavnu metodu izrade mentalnih mapa, koja je dokazana kao metoda koja uvelike olakšava rad i razumijevanje učenika sa specifičnim poteškoćama u učenju ili bilo kojeg drugog načina vizualnog predočavanja koji bi učeniku mogao koristiti. Kao što je prethodno spomenuto, takvi učenici lakše pamte i uočavaju vizualne sadržaje. Mentalne mape učenici kreiraju sami te na taj način povezuju ključne činjenice, prate njihov slijed i uzročno-posljedične veze puno lakše nego pukim iščitavanjem teksta. (Zrilić, 2011.) U nastavi bi jezičnog izražavanja nastavnik mogao koristiti mentalnu mapu kao motivaciju pred zadatak prepričavanja. Na taj bi si način učenik prvo samostalno predočio najvažnije dijelove onoga što prepričava, stvorio priču i slijed radnje od pojedinačnih pojmova te bi s manje smetnji potom prepričao tekst. Mentalne su mape korisne i pri aktivnostima sažimanja i pojednostavljivanja teksta o kojemu se govori, budući da je učenik na taj način sposoban prikazati sve nejasnoće i tražiti pomoć od nastavnika. Osim motivacije, mentalne mape potiču i kreativnost svakog učenika, što je ujedno i jedna od dokazanih jačih strana učenika sa specifičnim poteškoćama učenja. Također, takvog je učenika moguće motivirati davanjem slobode da opiše ili prepriča nešto što je njemu samom zanimljivo ili otprije poznato, na primjer, svoj omiljeni nogometni klub ili najdražu glazbenu grupu. Dakako, zadatci koje nastavnik izabere moraju biti zanimljivi, ali i prikladni razvojnoj dobi učenika, kako bi cilj stjecanja akademskih i općih znanja bio ispunjen. Pri odabiru nastavnih materijala i sredstava, nastavnik se treba usmjeriti na učenika kao pojedinca, na njegove potrebe i jake strane koje treba njegovati, te na ciljeve koje učenik i nastavnik žele postići. (Pan, Xi, Shen, Zhang, 2018.) Nadalje, učeniku s poteškoćama u radu treba pružati podršku pri samostalnom izvršavanju zadataka, koju postupno treba ukidati kada postane evidentno da učenik napreduje. Na primjer, takvog učenika na početku poučavanja za svaki uspjeh treba pohvaliti te zabraniti bilo kakvu vrstu vršnjačkog izrugivanja ili podsmijeha dok učenik izlaže ili odgovara, dakle, treba njegovati pozitivno razredno ozračje i naglašavati pravo na različitost. Ako nastavnik vremenom shvati da učenik napreduje i ne treba toliko pomoći, postupno treba pustiti učenika da samostalno izvršava zadatke, jer će na taj način poboljšati i njegovo samopouzdanje. Vrlo je bitno izbjegavati vraćanje školskih radova (na primjer, eseja i zadaćnica) prepunih crvenom kemijskom olovkom ispravljenih rečenica i tjeranje takvih učenika da kod kuće ponovno napišu rad, ali ovaj put točno. Takav pristup kod učenika uzrokuje još veći pad samopouzdanja i otpor prema školi te izaziva niz neuspjeha na socijalnom i emotivnom području. Pogriješke u pisanju ne treba ispravljati, već ih samo naznačiti, kako bi ih učenik kasnije samostalno mogao ispraviti. Treba izbjegavati situacije u kojima se učenik može osjetiti poniženo ili neuspješno, na primjer, učenika s disleksijom nikada ne treba tjerati da naglas čita tekst, osim ako sam izrazi želju za tim. Takvom učeniku prije ocjenjivanja treba dati mogućnost detaljne pripreme

i koristiti način provjere znanja koji učeniku najbolje odgovara. Ipak, takvog je učenika najbolje poticati na spontano izražavanje, jer je na taj način puno opušteniji i rezultat će usmenog ili pismenog biti puno bolji i smisleniji. (Zrilić, 2011.) Učenike sa specifičnim teškoćama u učenju nikako ne treba podcijeniti te im stoga treba zadavati zadatke različitih težina, ali u količini sukladnoj njegovim mogućnostima. Na taj način učenik neće biti demotiviran zbog prejednostavnih zadataka, niti stigmatiziran kao netko tko nije sposoban izvršiti sve što se od njega traži. Pri usmenom ispitivanju, takvom učeniku treba omogućiti odgovaranje u kraćim vremenskim intervalima, ispitujući ga pri tome manji broj lekcija. To bi u nastavi jezičnog izražavanja značilo da učenik, na primjer, ne mora prepričati čitav tekst odjednom, nego jedan ulomak teksta na prvom satu, drugi ulomak na drugom satu. (Ivančić i Stančić, 2002.) Pri pismenom bi izražavanju, pak, nastavnik učeniku sa specifičnim poteškoćama trebao prilagoditi i modificirati tematiku, dužinu i vrijeme potrebno za izvršenje pismenog zadatka pa bi tako takav učenik, umjesto školske zadaće duge 250 riječi, u jednom školskom satu trebao napisati školsku zadaću dugu 100 riječi. Takvom je učeniku potrebno i dopustiti korištenje pomoćnih sredstava pisanja te odobriti jednostavniji način izražavanja. Pri ispravljanju pogrješaka treba biti dosljedan te imati razumijevanja za pogrješke uzrokovane specifičnom poteškoćom od koje učenik pati. Takve pogrješke treba naznačiti, ali i ne uzimati u obzir pri ocjenjivanju rada. (Zrilić, 2011.) Nasuprot tomu, nastavnik treba obratiti pažnju na kreativnost i smisao ukupnog produkta pismenog zadatka te ocjenjivati učenikove jake strane, čime će učenika dodatno motivirati i ohrabriti za daljnji rad.

8. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Provedenim istraživanjem za potrebe ovog diplomskog rada, osnovnoškolski i srednjoškolski nastavnici ispitani su o njihovim iskustvima i pristupu učenicima koji pate od specifičnih poteškoća u čitanju i pisanju. U nastavku će rada biti prikazani predmet i cilj te instrument i uzorak provedenog istraživanja.

8.1. PREDMET I CILJ ISTRAŽIVANJA

Predmetom je ovog istraživanja nastava jezičnog izražavanja prilagođena učenicima s poteškoćama u čitanju pisanju te iskustva i odnos osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika prema istoj. Cilj je istraživanja ispitivanje iskustava i odnosa nastavnika hrvatskog jezika prema učenicima koji pate od specifičnih poteškoća u čitanju i pisanju.

8.2. INSTRUMENT I UZORAK ISTRAŽIVANJA

U istraživanju o nastavi jezičnog izražavanja prilagođenoj učenicima s poteškoćama u čitanju i pisanju, podatci su prikupljeni anketiranjem. Uzorak je istraživanja činilo 40 osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika hrvatskog jezika. Anketa¹ je bila anonimna i sastojala se od osam obveznih i jednog neobveznog pitanja, pri čemu dva pitanja sadrže tvrdnje o kojima sudionici trebaju procijeniti koliko se odnosi na njih i na učenike s poteškoćama kojima su imali priliku predavati. U prvom su pitanju sudionici trebali označiti jesu li muškog ili ženskog spola. U drugom su pitanju sudionici trebali označiti u kakvoj odgojno-obrazovnoj ustanovi rade, a ponuđeni su odgovori bili *osnovna škola*, *srednja škola* i *neka druga ustanova*, pri čemu su trebali naglasiti o kojoj je ustanovi riječ. U trećem su pitanju sudionici trebali naznačiti jesu li dosada imali iskustvo rada s učenikom ili učenicima s poteškoćama u čitanju i/ili pisanju, a ponuđeni su odgovori bili *da* i *ne*. Nadalje, u četvrtom su pitanju sudionici trebali odrediti od koje je poteškoće navedeni učenik patio, a ponuđeni su odgovori bili *disleksija*, *disgrafija*, *kombinirani oblik disleksije i disgrafije* te izjava da *učenik nije imao dijagnosticiranu poteškoću, no ona je bila evidentna*. Potom su sudionici u petom pitanju trebali odrediti prema kakvom je programu navedeni učenik radio, a ponuđeni su odgovori bili *redoviti program uz individualizirane postupke pri radu*, *redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke pri radu*, *posebni*

¹ Anketa se nalazi u Prilogu 1.

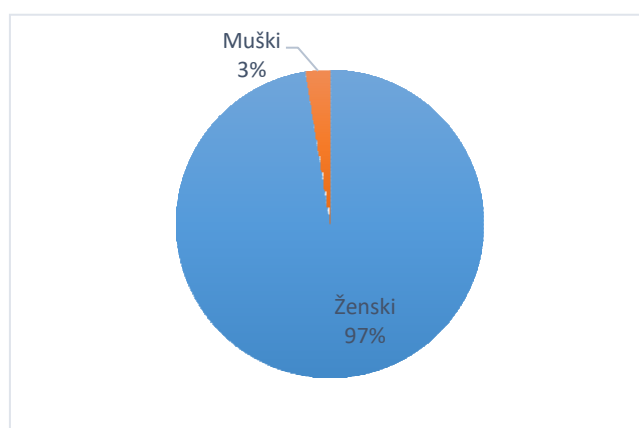
program uz individualizirane postupke pri radu te posebni program za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke. U šestom su pitanju sudionici trebali označiti je li navedeni učenik s poteškoćama imao pomoćnika u nastavi, a ponuđeni su odgovori bili *da* i *ne*. Sedmo se pitanje sastojalo od 24 tvrdnje, a sudionici su imali zadatak procijeniti koliko se tvrdnje odnose na učenika s poteškoćama u čitanju i pisanju s kojima imaju iskustvo u nastavi jezičnoga izražavanja. Tvrdnje su se odnosile na jačinu učenikovih poteškoća, simptome koje je pokazivao prilikom nastave jezičnog izražavanja, nastavne metode na koje je učenik dobro ili loše reagirao te na učenikov odnos s roditeljima i kolegama iz razreda, a sudionici su mogli označiti jesu li se navedene tvrdnje na učenika odnosile *uvijek, često, rijetko* ili *nikada*. Osmo se pitanje sastojalo od 31 tvrdnje, a sudionici su imali zadatak procijeniti koliko se one odnose na njihov rad s učenicima s poteškoćama u čitanju i pisanju, pri čemu su mogli odlučiti odnose li se tvrdnje na njih *uvijek, često, rijetko* ili *nikada*. Deveto pitanje nije bilo obvezno, a u njemu su sudionici trebali navesti primjer poučavanja učenika s poteškoćama u čitanju i pisanju u nastavi jezičnog izražavanja koji se njima pokazao učinkovitim. Njihovi će odgovori na to pitanje u nastavku rada biti u cijelosti objavljeni u izvornom obliku. Svi su dobiveni rezultati u nastavku rada prikazani u brojčanom i postotnom omjeru te analizirani i interpretirani. Anketiranje je provedeno u rujnu 2020. godine. Sudionici su kontaktirani putem elektronske pošte te su anketu rješavali u digitalnom obliku.

9. REZULTATI I RASPRAVA

U ovome će se poglavlju prikazati odgovori dobiveni provedenom anketom na ukupnom uzorku od 40 ispitanih nastavnika hrvatskog jezika osnovnih i srednjih škola. Svako će se anketno pitanje i tvrdnja postavljena u anketi prikazati i analizirati u zasebnom potpoglavlju.

9.1. SPOL SUDIONIKA ISTRAŽIVANJA

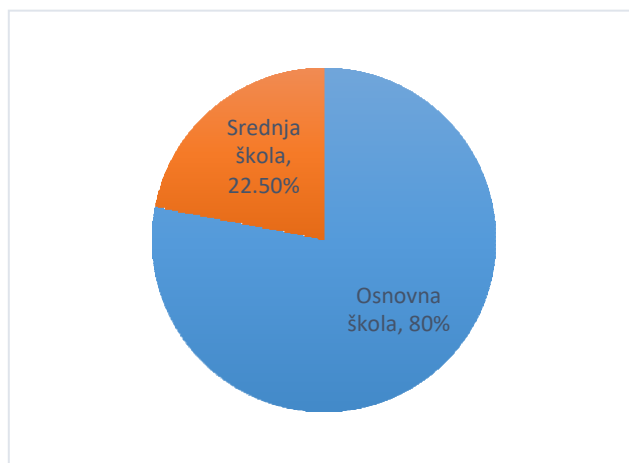
Od ukupno 40 sudionika istraživanja, 39 sudionika (97,5 %) se izjasnilo da je ženskog spola, dok se tek jedan sudionik (2,5 %) izjasnio da je muškog spola. Navedeni omjer prikazan je na slici 1.



Slika 1. Spol sudionika istraživanja

9.2. VRSTA ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE U KOJOJ SUDIONICI ISTRAŽIVANJA RADE

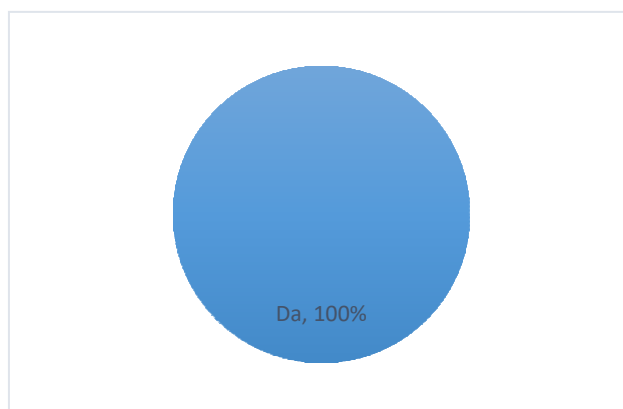
Od ukupno 40 ispitanih nastavnika, njih 32 (80 %) se izjasnilo da radi u osnovnoj školi, dok je njih 9 (22,5 %) označilo kako radi u srednjoj školi. Jedan sudionik istovremeno nastavu održava u osnovnoj i srednjoj školi. Niti jedan sudionik nije naveo da radi u nekoj drugoj vrsti odgojno-obrazovne ustanove. Navedeni omjer prikazan je na slici 2.



Slika 2. Vrsta odgojno-obrazovne ustanove u kojoj sudionici istraživanja rade

9.3. ISKUSTVO RADA S UČENICIMA S POTEŠKOĆAMA U ČITANJU I/ILI PISANJU

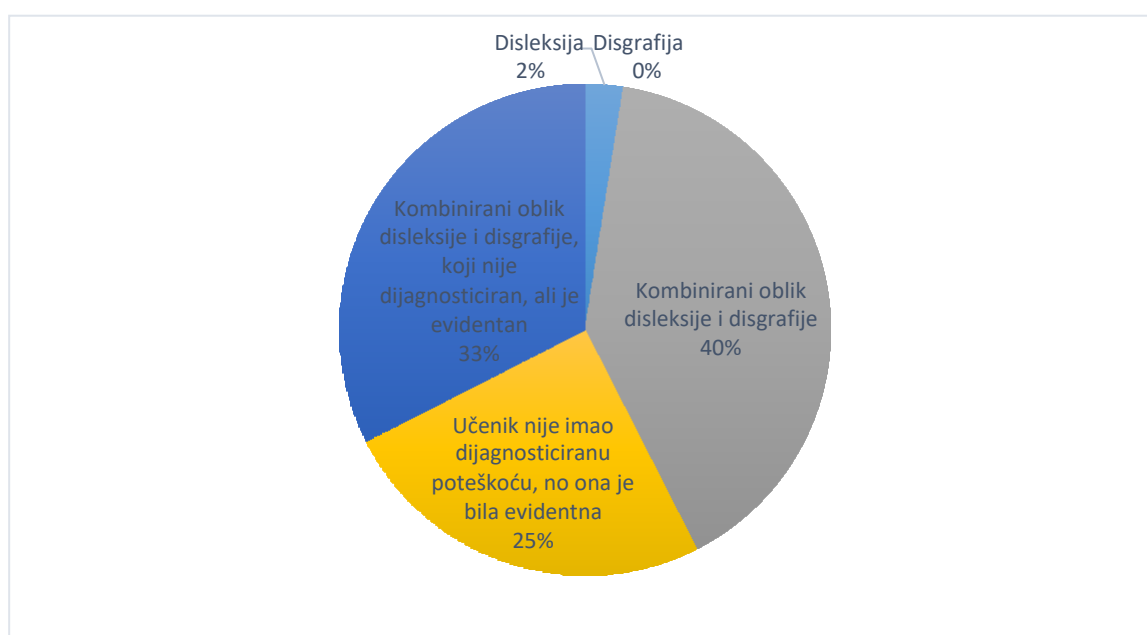
Od 40 sudionika istraživanja, svi su izjavili kako imaju iskustvo rada s učenicima s poteškoćama u čitanju i/ili pisanju. Navedeni rezultat prikazan je na slici 3.



Slika 3. Iskustvo sudionika istraživanja u radu s učenicima s poteškoćama u čitanju i/ili pisanju

9.4. POTEŠKOĆA KOJA JE UČENIKU DIJAGNOSTICIRANA

Ovo je pitanje bilo pitanje višestrukog izbora pa su samim tim sudionici mogli označiti i više odgovora koji se odnose na njih. Od 40 sudionika, samo je jedan izjavio da je učenik imao dijagnosticiranu isključivo disleksiju, a niti jedan nije izjavio da je učeniku dijagnosticirana isključivo disgrafija. Trinaest je sudionika označilo kako je njihov učenik patio od kombiniranog oblika disleksije i disgrafije te da su ti poremećaji bili evidentni, ali ne i dijagnosticirani, dakle, na pitanje su dali dupli odgovor. Samim tim, 29 sudionika izjavilo je kako je učenik patio od kombiniranog oblika disleksije i disgrafije, a 23 sudionika je izjavilo kako učenik nije imao dijagnosticiranu poteškoću, no ona je bila evidentna (slika 4).

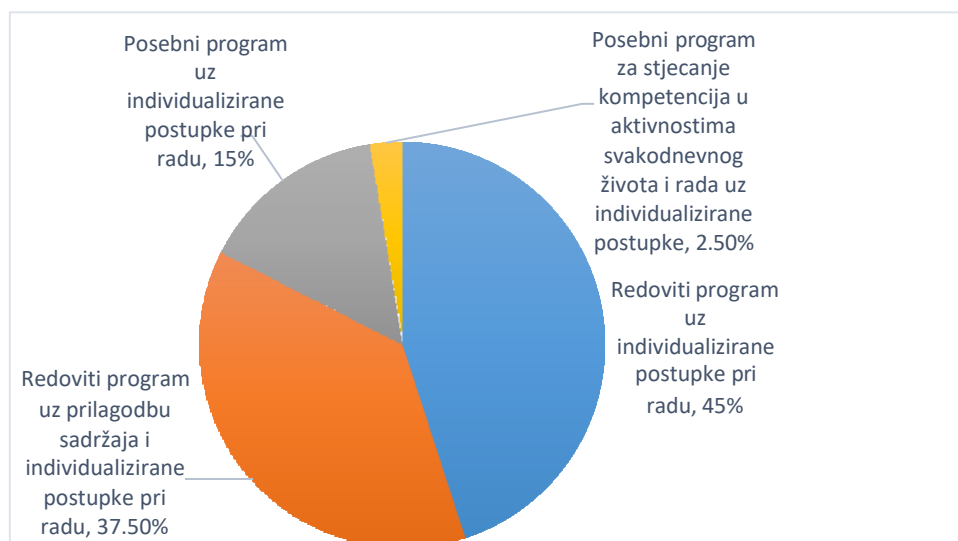


Slika 4. Poremećaj koji je učeniku dijagnosticiran

9.5. PROGRAM PREMA KOJEMU JE UČENIK S POTEŠKOĆAMA POHAĐAO NASTAVU

Od 40 sudionika istraživanja, njih 18 (45 %) izjavilo je kako je učenik radio prema *redovitom programu uz individualizirane postupke pri radu*, 15 (37,5 %) je izjavilo kako je učenik radio prema *redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke pri radu*, 6 (15 %) je sudionika izjavilo da je učenik nastavu pohađao prema *posebnom programu uz individualizirane postupke pri radu*, dok je jedan sudionik (2,5 %) izjavio da je učenik pohađao

nastavu prema *posebnom programu za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke*. Navedeni je omjer prikazan na slici 5.



Slika 5. Program prema kojemu je učenik s poteškoćama pohađao nastavu

9.6. POMOĆNIK U NASTAVI

Na pitanje je li učenik s poteškoćama u čitanju i pisanju imao pomoćnika u nastavi, 32 (80 %) je sudionika odgovorilo negativno, a 8 (20 %) pozitivno. Navedeni je omjer prikazan na slici 6.

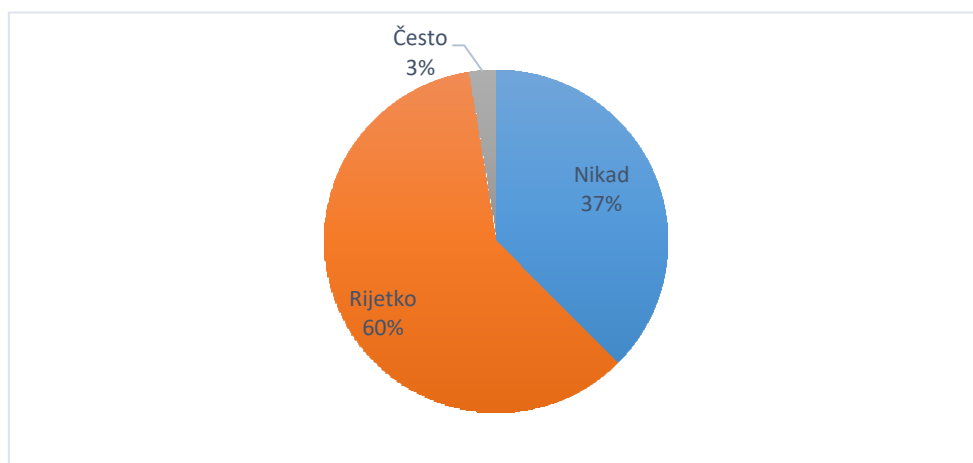


Slika 6. Prikaz udjela učenika s poteškoćom koji su imali pomoćnika u nastavi

9.7. KARAKTERISTIKE UČENIKA S POTEŠKOĆAMA U ČITANJU I PISANJU

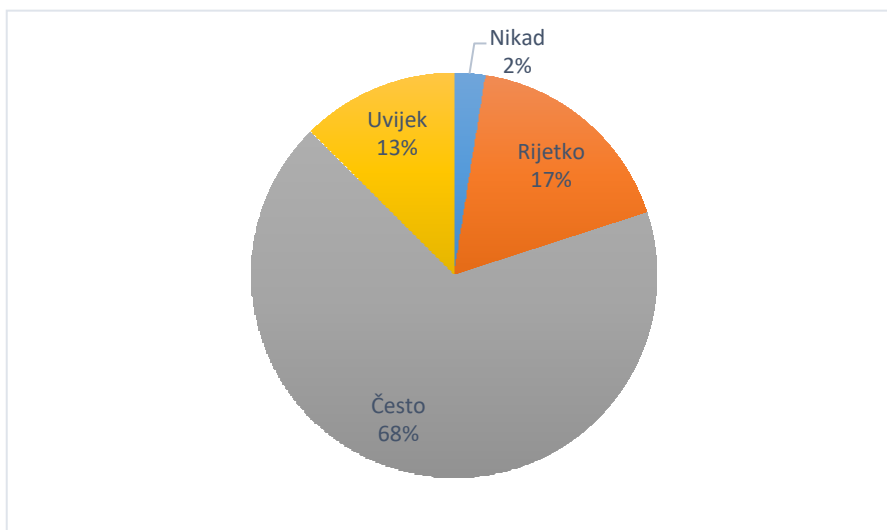
Sedmo se pitanje sastojalo od 24 tvrdnje koje se odnose na jačinu učenikovih poteškoća, simptome koje je pokazivao prilikom nastave jezičnog izražavanja, nastavne metode na koje je učenik dobro ili loše reagirao te na učenikov odnos s roditeljima i kolegama iz razreda. Sudionici su mogli označiti da se tvrdnje na njihove učenike odnose *uvijek*, *često*, *rijetko* ili *nikada*. U nastavku će brojčano i postotno biti prikazani odgovori nastavnika na svaku pojedinačnu tvrdnju.

Na tvrdnju *učenik je bio izrugivan od strane svojih vršnjaka*, 15 (37,5 %) je sudionika označilo da to *nikada* nije bio slučaj, 24 (60 %) je sudionika odgovorilo da je to bilo *rijetko*, jedan (2,5 %) je sudionik odgovorio da se to događalo *često*, a niti jedan sudionik nije rekao da se to događalo *uvijek* (slika 7.1.).



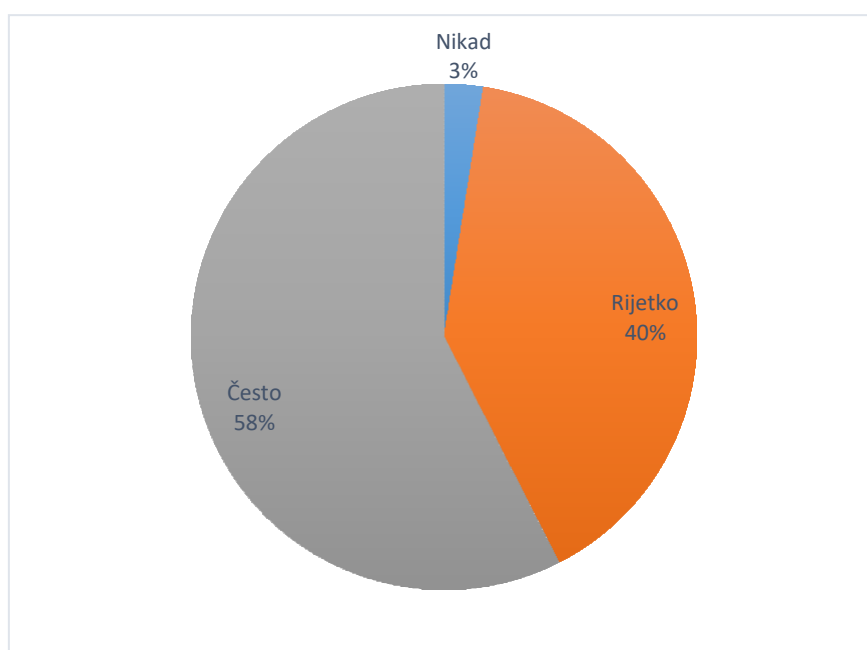
Slika 7.1. Učenik je bio izrugivan od strane svojih vršnjaka.

Jedan (2,5 %) je sudionik odgovorio da se *učenik nikada nije socijalizirao s kolegama iz razreda jednako koliko i ostali učenici*, a 7 (17,5 %) je sudionika izjavilo da se to događalo *rijetko*. Dvadeset i sedam (67,5 %) je sudionika odgovorilo da se učenik *često* socijalizirao s kolegama, dok je 5 (12,5 %) sudionika izjavilo da se to događalo *uvijek* (slika 7.2.).



Slika 7.2. Učenik se socijalizirao s kolegama iz razreda jednako koliko i ostali učenici.

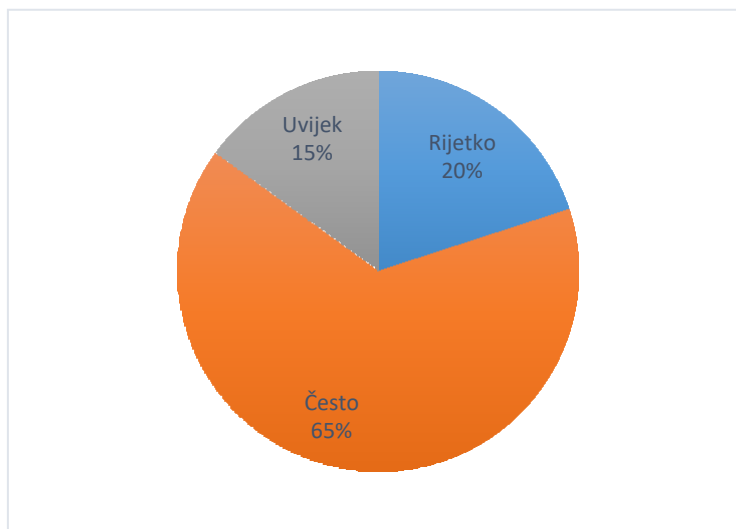
Jedan (2,5 %) je sudionik izjavio kako *učenik s poteškoćama nikada nije pokazivao poteškoće pri kratkoročnom pamćenju*, 16 (40 %) je sudionika izjavilo kako je učenik *rijetko* pokazivao poteškoće, a 23 (57,5 %) sudionika je izjavilo kako je učenik *često* pokazivao poteškoće pri kratkoročnom pamćenju. Nijedan sudionik nije izjavio kako je učenik *uvijek* pokazivao poteškoće pri kratkoročnom pamćenju. (slika 7.3.)



Slika 7.3. Učenik je pokazivao poteškoće pri kratkoročnom pamćenju.

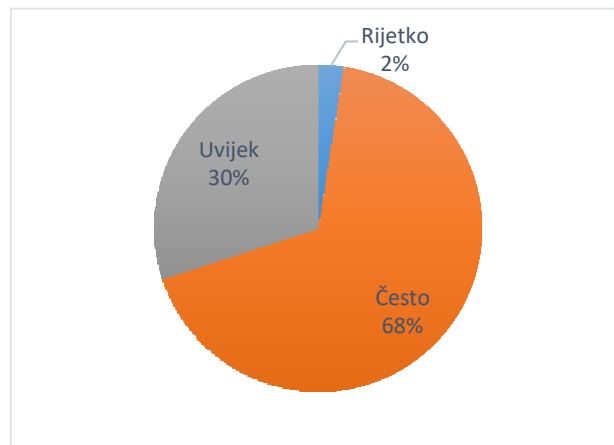
Četvrta se tvrdnja odnosila na znakove koji ukazuju da učenik pati od poteškoća u čitanju. Sudionici su istraživanja trebali odrediti *je li učenik izbjegavao čitanje naglas ili je čitao s puno zastajkivanja i nesigurnosti, je li znao previdjeti jedan redak ili ga pročitati dvaput, je li pri čitanju slovkaio, iako to nije primjereno njegovoj dobi te je li pokazivao otvoren strah i/ili prijezir prema*

čitanju. Niti jedan sudionik nije izjavio da učenik *nikad* nije pokazao neki od navedenih znakova, 8 (20 %) je sudionika izjavilo da je učenik navedene znakove pokazivao *rijetko*, 26 (65 %) je sudionika izjavilo da ih je pokazivao *često*, a 6 (15 %) je sudionika izjavilo da se to događalo *uvijek* (slika 7.4.)



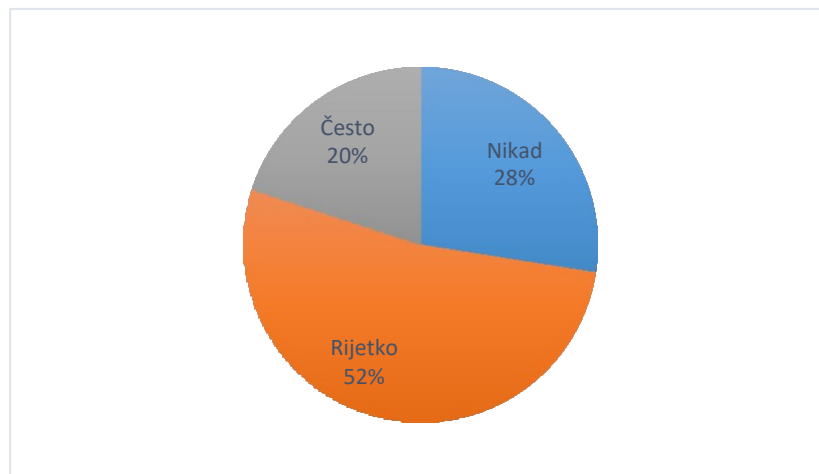
Slika 7.4. Znakovi poteškoća u čitanju

Peta se tvrdnja odnosila na znakove da učenik pati od poteškoća u pisanju. Sudionici su trebali *odrediti je li učeniku trebalo puno više vremena da završi pismeni zadatak, je li teško prepisivao podatke s ploče, je li njegov rukopis bio nečitak i neuredan, je li pri pisanju mijenjao grafički slična slova, je li pokazivao otvoren strah i/ili prijezir prema zadatcima pismenog izražavanja i je li pri takvim zadatcima pravio pravopisne i/ili gramatičke pogriješke te je li ostvarivao loše rezultate pri pismenim vježbama*. Niti jedan sudionik nije izjavio kako učenik *nikada* nije pokazao navedene znakove, jedan (2,5 %) je sudionik rekao da je učenik znakove pokazivao *rijetko*. Čak 27 (67, 5 %) sudionika izjavilo je kako je učenik *često* pokazivao znakove poteškoća u pisanju, a 12 (30 %) je sudionika izjavilo da ih je pokazivao *uvijek*. (slika 7.5.)



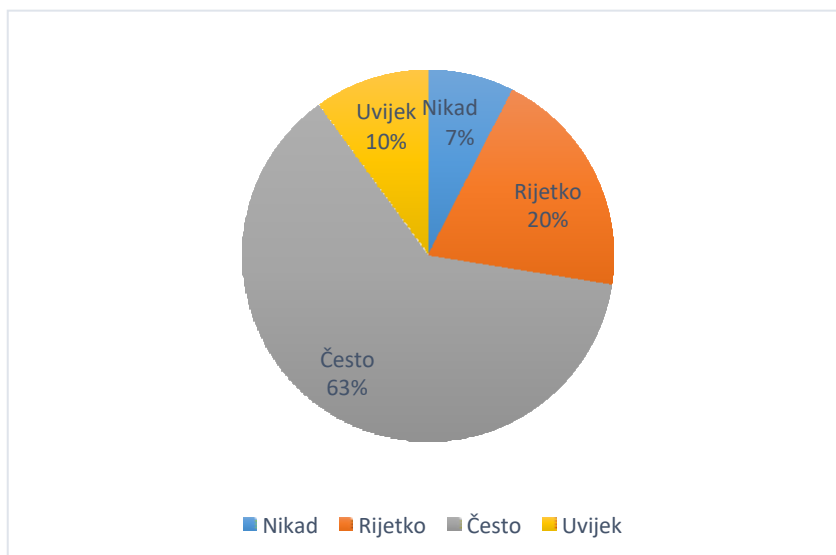
Slika 7.5. Znakovi poteškoća u pisanju.

Jedanaest (27,5 %) je sudionika izjavilo da učenik *nikad* nije *ostvarivao bolje rezultate u zadacima pismenog izražavanja*, a 21 (52,5 %) je sudionik izjavio da se to događalo *rijetko*. Osam (20 %) je sudionika izjavilo da je učenik *često* ostvarivao bolje rezultate u zadacima pismenog izražaja, a niti jedan nije izjavio da se to događalo *uvijek* (slika 7.6.).



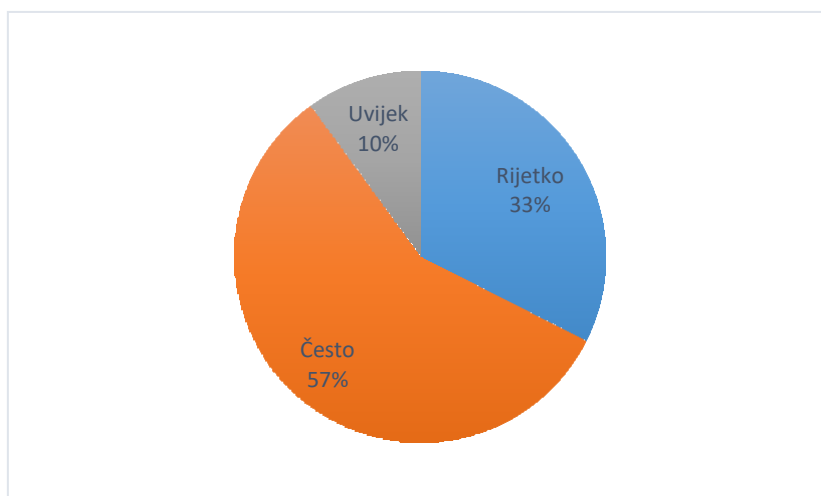
Slika 7.6. Učenik je bolje rezultate ostvarivao u zadacima pismenog izražavanja.

Nasuprot tome, 3 (7,5 %) je sudionika izjavilo da učenik *nikada* nije *ostvarivao bolje rezultate u zadacima usmenog izražavanja*, dok ih je 8 (20 %) odgovorilo kako se to događalo *rijetko*. Čak je 25 (62,5 %) sudionika izjavilo da je učenik *često* ostvarivao bolje rezultate u zadacima usmenog izražavanja, a 4 (10 %) je sudionika izjavilo da se to događalo *uvijek* (slika 7.7.)



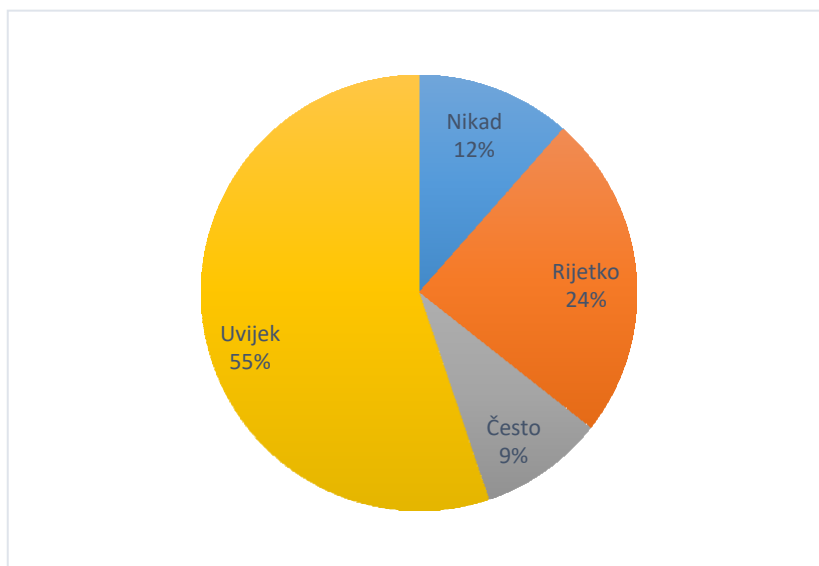
Slika 7.7. Učenik je bolje rezultate ostvarivao u zadacima usmenog izražavanja.

Niti jedan sudionik nije izjavio da učenik *nikada* nije *teško pratio slijed čitanja i/ili pisanja*, dok je 13 (32,5 %) sudionika izjavilo da je to *rijetko* bio slučaj. Dvadeset i tri (57,5 %) sudionika izjavilo je da je učenik *često* teško pratio slijed čitanja i/ili pisanja, dok je 4 (10 %) sudionika navelo da se to događalo *uvijek* (slika 7.8.).



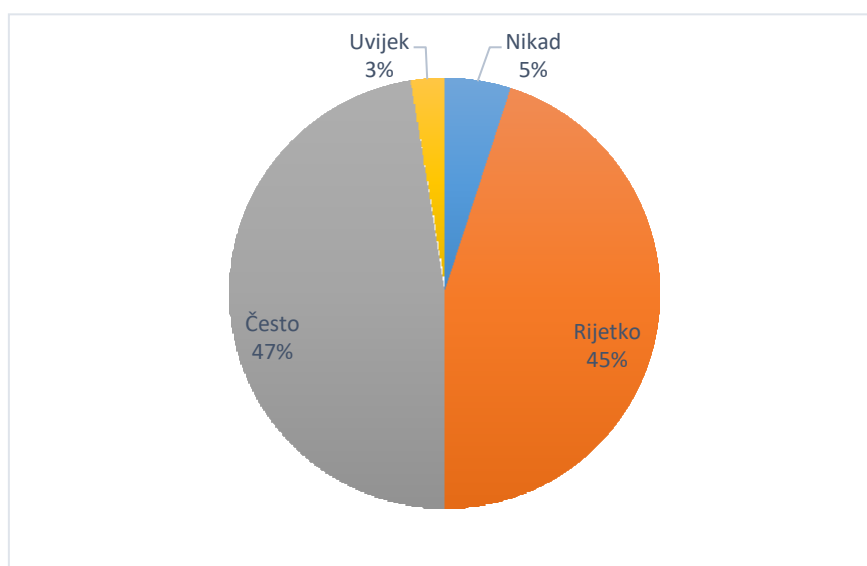
Slika 7.8. Učenik je teško pratio slijed čitanja i/ili pisanja.

Deset (25 %) je sudionika izjavilo da učenik *nikada* nije *pokazivao otvoren strah i/ili prijezir prema zadacima usmenog izražavanja*, dok je 21 (52,5 %) sudionik izjavio da ga je učenik pokazivao *rijetko*. Osam (20 %) je sudionika izjavilo kako se to događalo *često*, a samo je jedan (2,5 %) izjavio kako se to događalo *uvijek* (slika 7.9.).



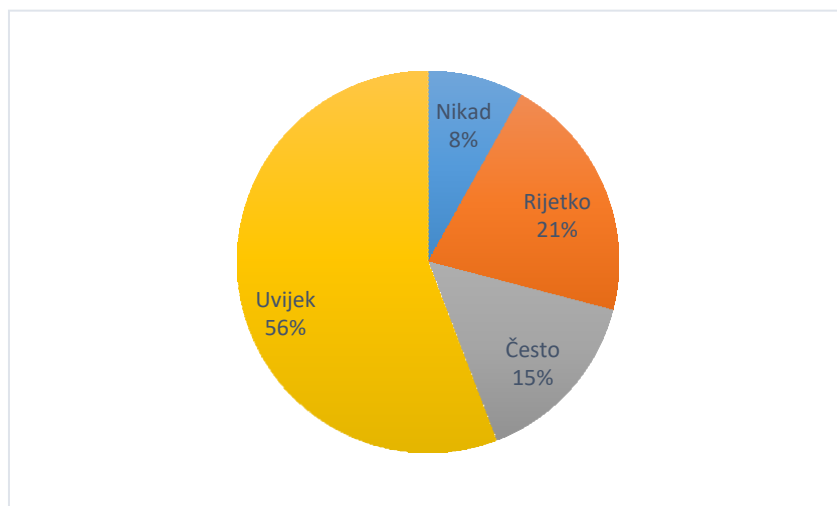
Slika 7.9. Učenik je pokazivao otvoren strah i/ili prijezir prema zadacima usmenog izražavanja.

Dvoje (5 %) je sudionika izjavilo da učenik *nikada* nije imao problema s raščlanjivanjem riječi glasove i/ili slogove, dok je njih 18 (45 %) izjavilo da se to događalo *rijetko*. Devetnaest (47,5 %) je sudionika izjavilo da se to događalo *često*, a samo je jedan (2,5 %) sudionik izjavio da je učenik *uvijek* imao takvih problema (slika 7.10.).



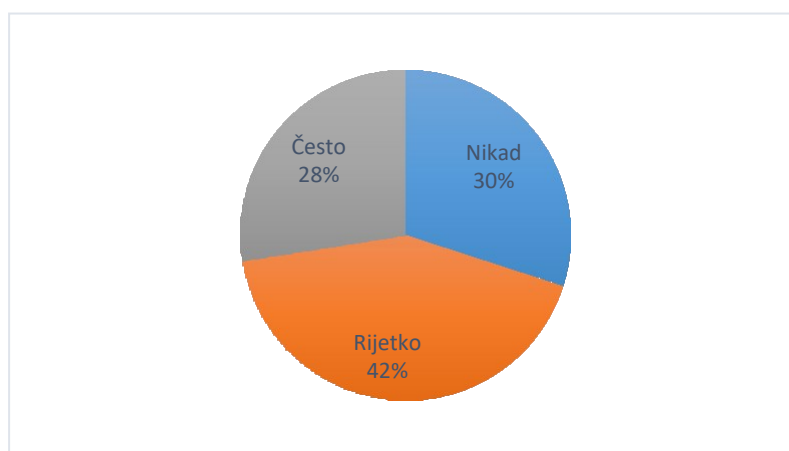
Slika 7.10. Učenik je imao problema s raščlanjivanjem riječi na glasove i/ili slogove.

Sedam (17,5 %) je sudionika izjavilo kako učenik *nikada* nije imao problema s prepoznavanjem rime, dok je njih 18 (45 %) izjavilo da se to događalo *rijetko*. Trinaest (32,5 %) je sudionika izjavilo da se to događalo *često*, dok je samo jedan sudionik (2,5 %) izjavio da je učenik *uvijek* imao problem s prepoznavanjem rime (slika 7.11.)



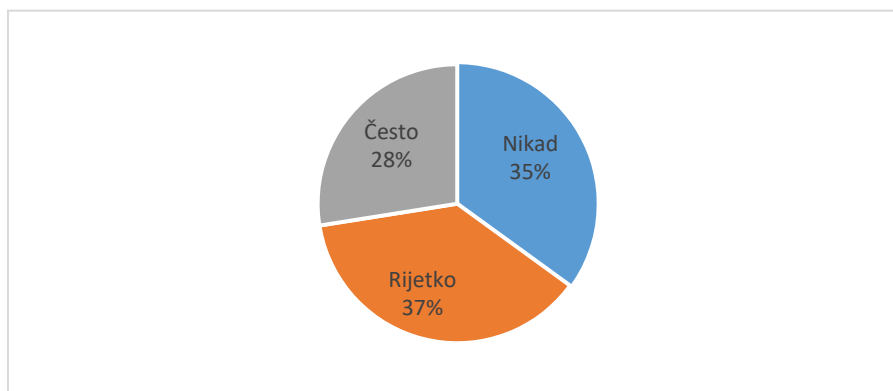
Slika 7.11. Učenik je imao problema s prepoznavanjem rime.

Usprkos dokazanoj činjenici da brojni učenici s poteškoćama u čitanju *za svoje probleme krive pojavu zrcaljenja slova ili „ples“ slova po papiru*, niti jedan sudionik nije izjavio da se to događa *uvijek*, a samo je njih 11 (27,5 %) izjavilo da se to događa *često*. Čak je 17 (42,5 %) sudionika izjavilo da se to događa *rijetko*, a njih je 12 (30 %) izjavilo da se to ne događa *nikad* (slika 7.12.).



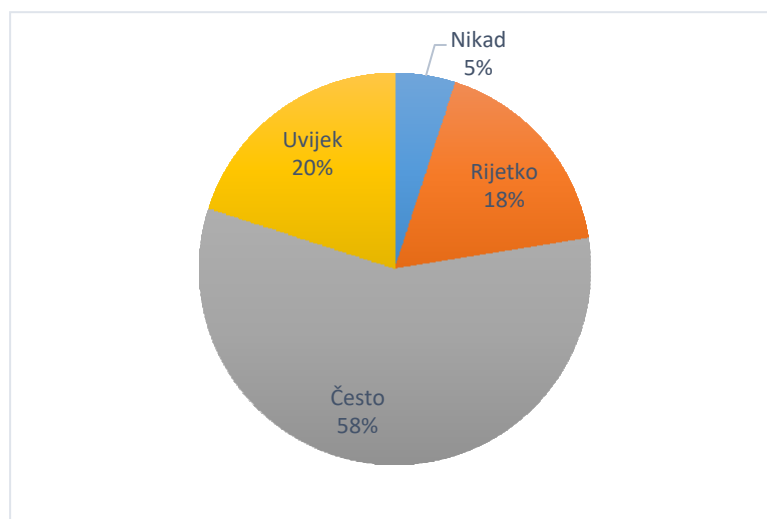
Slika 7.12. Učenik je za svoje probleme pri čitanju krivi pojavu zrcaljenja slova ili „ples“ slova po papiru.

Iako su *poteškoće pri navođenju sljedova poput abecede, dana u tjednu i mjeseca u godini* također čest simptom poteškoća u čitanju i pisanju, čak je 14 (35 %) sudionika izjavilo da ih učenik *nikada* nije pokazao, a 15 (37,5 %) je sudionika izjavilo da se to događalo *rijetko*. Niti jedan sudionik nije izjavio da se to događalo *uvijek*, a 11 (27,5 %) ih je izjavilo da se to događalo *često* (slika 7.13.).



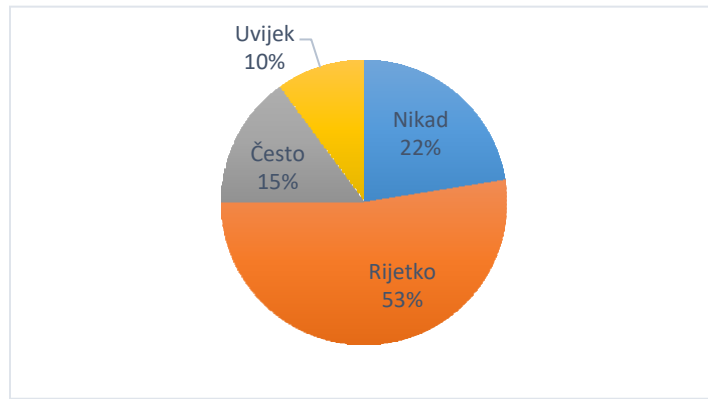
Slika 7.13. Učenik je imao poteškoće pri navođenju sljedova.

Jedan je od simptoma koji je zbilja dokazan ovim istraživanjem, simptom *poteškoća pri sažimanju teksta i/ili izdvajanju bitnih informacija*. Naime, 8 (20 %) je sudionika izjavilo da se to događalo *uvijek*, a čak 23 (57,5 %) sudionika da se to događalo *često*. Samo je 7 (17,5 %) sudionika izjavilo da su se poteškoće pri sažimanju i izdvajanju informacija događale *rijetko*, a tek je dvoje (5 %) izjavilo da se navedene poteškoće nikada nisu događale (slika 7.14.).



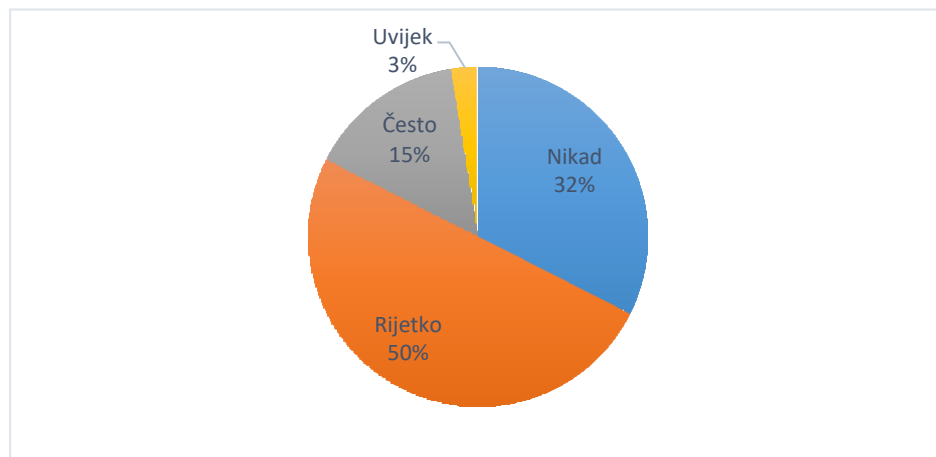
Slika 7.14. Učenik je imao probleme sa sažimanjem teksta i/ili izdvajanjem bitnih informacija.

Devet (22,5 %) je sudionika izjavilo da se učenik *nikada nije teško orijentirao u vremenu i prostoru*, a 21 (52,5 %) je sudionik izjavio da se to događalo *rijetko*. Samo je 6 (15 %) sudionika izjavilo da su ovaj simptom *često* znali uočiti, dok je njih 4 (10 %) izjavilo da su ga uočavali *uvijek* (slika 7.15.).



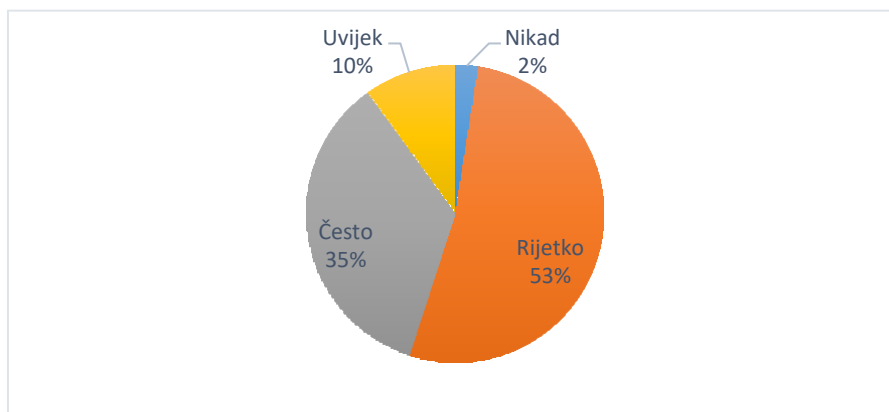
Slika 7.15. Učenik se teško orijentirao u vremenu i prostoru.

Simptom koji većina sudionika nije primijetila kod svojih učenika je taj da je *učenik u svakodnevnom govoru izbjegavao koristiti prijedloge*. Naime, 13 (32,5 %) je sudionika izjavilo da taj simptom nije uočilo *nikada*, a čak 20 (50 %) da je simptom uočen *rijetko*. Samo je 6 (15 %) sudionika izjavilo da je učenik *često* izbjegavao koristiti prijedloge, dok je jedan (2,5 %) izjavio da se to događalo *uvijek* (slika 7.16.).



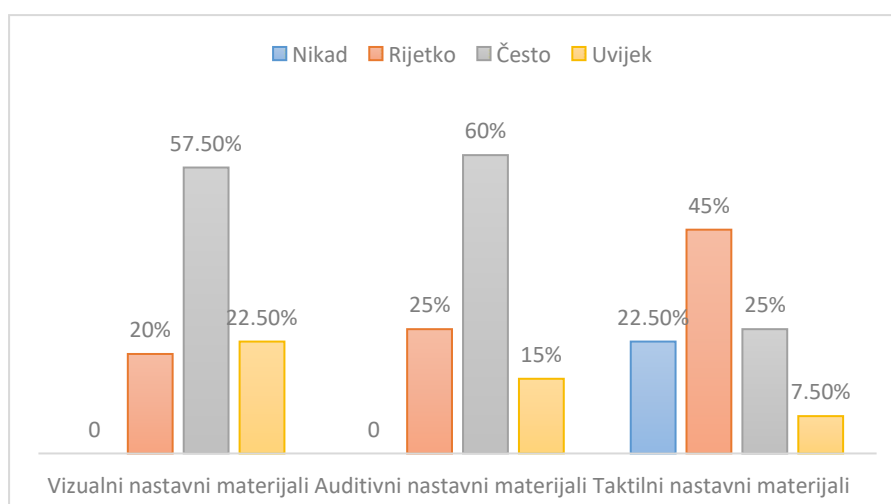
Slika 7.16. Učenik je u svakodnevnom govoru izbjegavao koristiti prijedloge.

Iako su *maštovitost i kreativnost* jake strane učenika s poteškoćama u čitanju i pisanju, iskustva su sudionika podijeljena. Naime, jedan (2,5 %) je sudionik izjavio da učenik *nikada* nije bio kreativan i maštovit, a njih 21 (52,5 %) je izjavilo da je učenik *rijetko* pokazivao kreativnost i maštovitost. Nasuprot tome, 14 (35 %) je sudionika izjavilo da je učenik *često* pokazivao navedene vrline, dok je njih 4 (10 %) izjavilo da se to događalo *uvijek* (slika 7.17.).



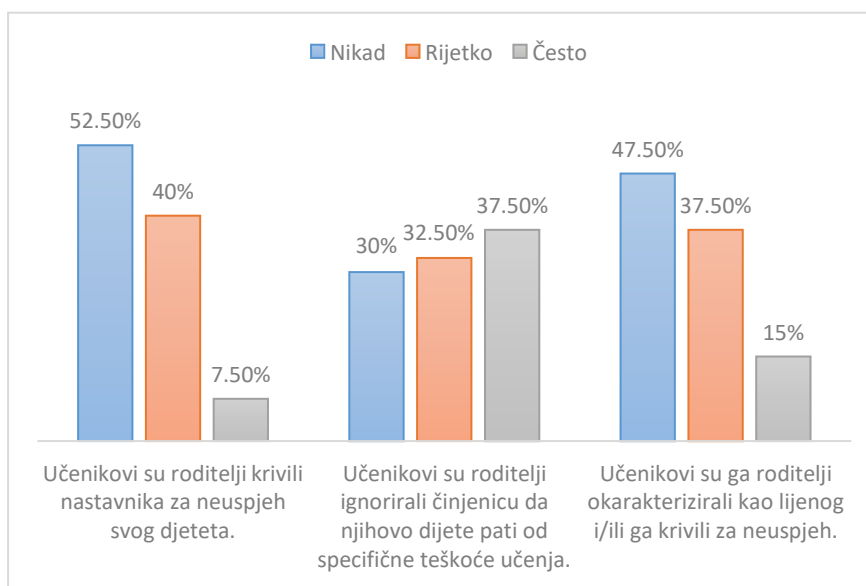
Slika 7.17. Učenik je bio izrazito kreativan i maštovit.

Sljedeća su se tri pitanja odnosila na vrstu nastavnih materijala koji su učeniku s poteškoćama najviše pomagali pri učenju i razumijevanju. Što se vizualnih nastavnih materijala tiče, niti jedan sudionik nije izjavio da *nikada* nisu pomogli njegovom učeniku, dok je njih 8 (20 %) izjavilo da su pomogli *rijetko*. Čak je 23 (57,5 %) sudionika izjavilo da su se vizualni materijali *često* pokazali učinkovitima, dok je njih 9 (22,5 %) izjavilo da su takvi materijali *uvijek* bili učinkoviti. Kada je riječ o *auditivnim nastavnim materijalima*, niti jedan sudionik također nije izjavio da *nikada* nisu pomogli učeniku, dok je 10 (25 %) sudionika izjavilo da su pomogli *rijetko*. Čak je 24 (60 %) sudionika izjavilo da su takvi materijali *često* bili učinkoviti, dok je njih 6 (15 %) izjavilo da su učinkoviti bili *uvijek*. *Taktilni* su se *nastavni materijali* pokazali najmanje učinkovitima pa je tako 9 (22,5 %) sudionika izjavilo da oni učeniku *nikada* nisu pomogli, a 18 (45 %) ih je izjavilo da su pomogli *rijetko*. Deset (25 %) je sudionika izjavilo da su taktilni materijali *često* bili učinkoviti, a samo ih je troje (7,5 %) izjavilo da su *uvijek* bili učinkoviti (slika 7.18.).



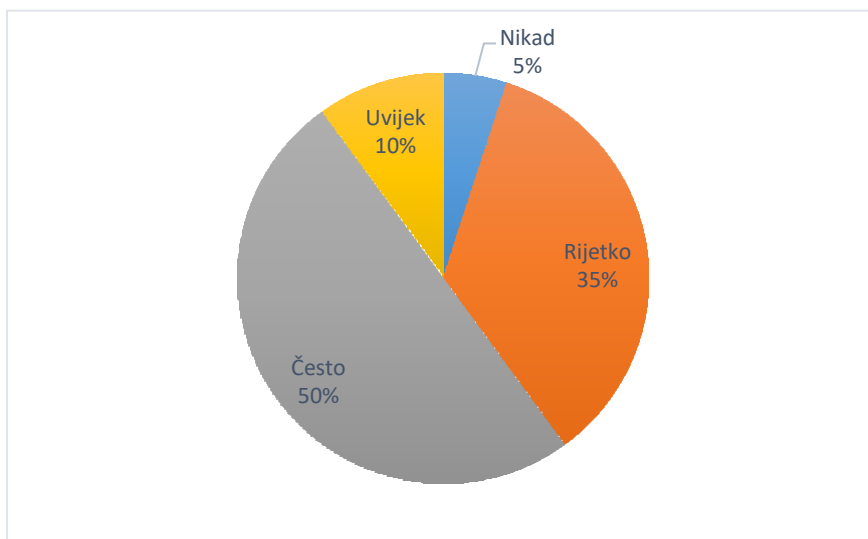
Slika 7.18. Učinkovite vrste nastavnih materijala.

U sljedećem je setu pitanja riječ bila o odnosu učenikovih roditelja prema njegovoj poteškoći. Pozitivno je iznenađenje da je čak 21 (52,5 %) sudionik izjavio kako *učenikovi roditelji nikada nisu krivili nastavnika za neuspjeh svog djeteta*, a njih 16 (40 %) je izjavilo da se to događalo *rijetko*. Samo je troje (7,5 %) sudionika izjavilo da su roditelji *često* krivili nastavnika za djetetov neuspjeh, dok niti jedan sudionik nije izjavio da se to događalo *uvijek*. Kada je riječ o pitanju jesu li *roditelji ignorirali činjenicu da njihovo dijete pati od specifične poteškoće učenja*, iskustva su podijeljena. Dvanaest (30 %) je sudionika izjavilo da roditelji *nikada* nisu ignorirali djetetovu poteškoću, a njih je 13 (32,5 %) izjavilo da se to događalo *rijetko*; 15 (37,5 %) je sudionika izjavilo da su roditelji navedenu činjenicu *često* ignorirali, a niti jedan nije izjavio da su ju ignorirali *uvijek*. Pozitivno je iznenađenje i činjenica da je čak 19 (47,5 %) sudionika izjavilo kako *roditelji učenika nikada nisu okarakterizirali kao lijenog i/ili ga krivili za neuspjeh*, a 15 (37,5 %) ih je izjavilo da se to događalo *rijetko*. Samo je 6 (15 %) sudionika izjavilo da se to događalo *često*, a niti jedan nije izjavio da se to događalo *uvijek* (slika 7.19.).



Slika 7.19. Odnos roditelja prema učeniku s poteškoćama.

Posljednja je tvrdnja u ovom setu glasila da je *učenik pri pismenom i/ili usmenom izražavanju imao dobre ideje, no poteškoće su ga sprječavale da se kvalitetno izrazi*. Dvoje (5 %) je sudionika izjavilo kako to *nikada* nije bio slučaj, dok je njih 14 (35 %) izjavilo da se to događalo *rijetko*. Dvadeset (50 %) je sudionika izjavilo da se to *često* događalo, a 4 (10 %) je izjavilo da se to događalo *uvijek* (slika 7.20.).



Slika 7.20. Učenik je pri pismenom i/ili usmenom izražavanju imao dobre ideje, no poteškoće su ga sprječavale da se kvalitetno izrazi.

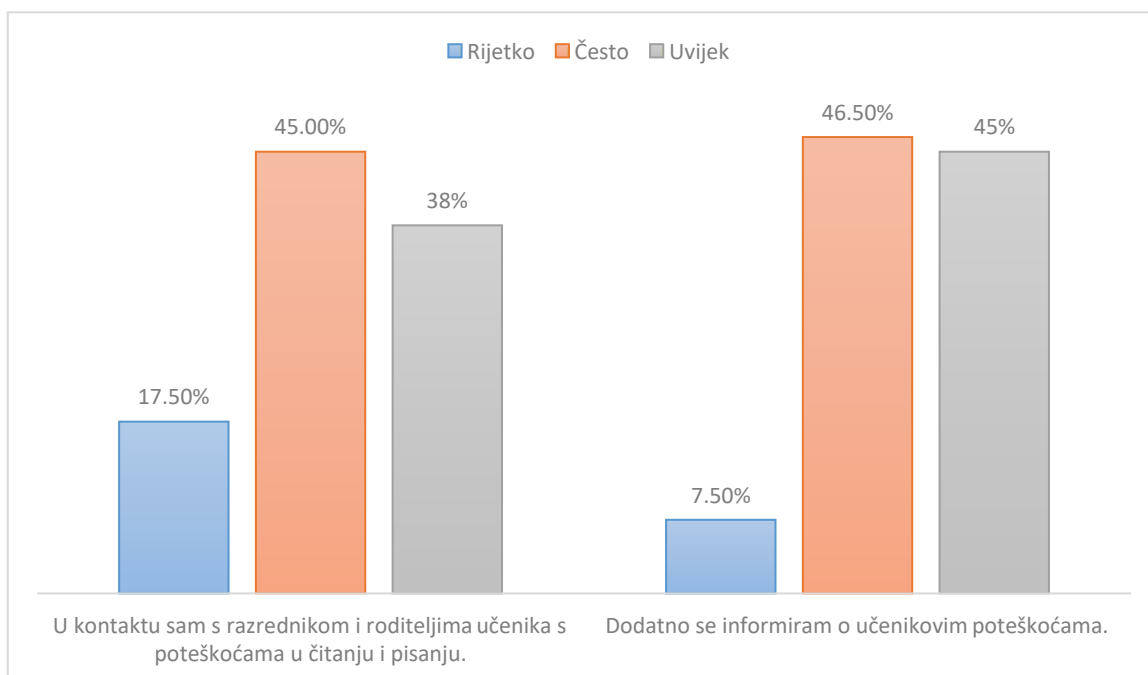
9.8. RAD NASTAVNIKA S UČENICIMA S POTEŠKOĆAMA U ČITANJU I PISANJU

Osmo se pitanje sastojalo od tvrdnji vezanih za odnos i rad nastavnika s učenicima s poteškoćama u čitanju i pisanju. U nastavku će brojčano i postotno biti prikazani odgovori nastavnika na svaku pojedinačnu tvrdnju. Povezane će tvrdnje i odgovori sudionika biti opisani u zajedničkom odlomku te će zajednički biti grafički prikazani.

9.8.1. NASTAVNIKOVO INFORMIRANJE O UČENIKOVIM POTEŠKOĆAMA

Prvi se set pitanja odnosi na nastavnikovo informiranje o učenikovim poteškoćama. Od 40 sudionika, niti jedan nije izjavio da *nikada* nije u kontaktu s razrednikom i roditeljima učenika s poteškoćama u čitanju i pisanju, a 7 (17,5 %) ih je izjavilo da su u kontaktu *rijetko*. Velik je broj, čak 18 (45 %), sudionika izjavio da roditelje i razrednika kontaktiraju *često*, a 15 (37,5%) ih je izjavilo da ih kontaktiraju *uvijek*. Osamnaest (45 %) je sudionika izjavilo da se *uvijek dodatno*

informira o učenikovim poteškoćama, a 19 (47,5 %) je izjavilo da to čini često. Samo je troje (7,5 %) sudionika izjavilo da to čini rijetko, a niti jedan nije izjavio da to ne čini nikad (slika 8.1.).

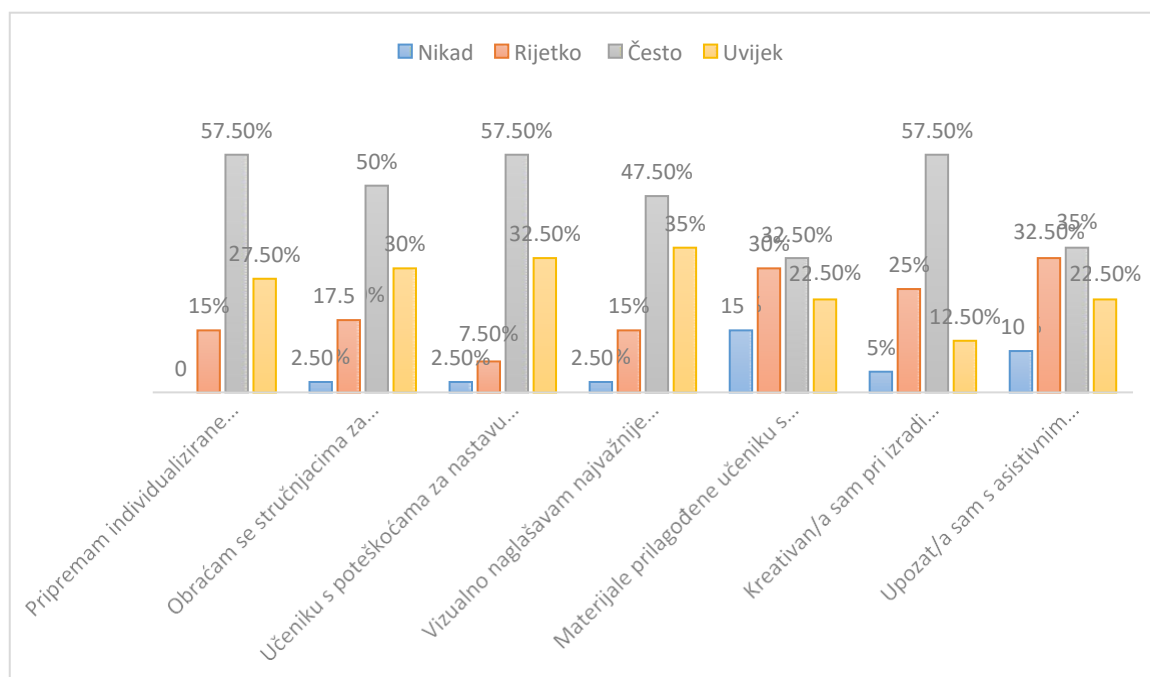


Slika 8.1. Nastavnikovo informiranje o učenikovim poteškoćama.

9.8.2. NATAVNI MATERIJALI U RADU S UČENICIMA S POTEŠKOĆAMA U ČITANJU I PISANJU

Slijedi set tvrdnji koje se odnose na nastavne materijale koje nastavnici pripremaju za učenike s poteškoćama u čitanju i pisanju. Jedanaest (27,5 %) je sudionika izjavilo kako *uvijek priprema individualizirane nastavne materijale za učenika s poteškoćama u čitanju i pisanju*, dok je njih 23 (57,5 %) izjavilo kako to čini često. Samo je 6 (15 %) sudionika izjavilo da rijetko priprema individualizirane materijale, dok nijedan nije izjavio da to nikada ne čini. Nadalje, zadovoljavajuća je količina sudionika izjavila kako se obraća stručnjacima (npr. psihologu i logopedu) za pomoć u pripravi prikladnih nastavnih materijala za učenika s poteškoćama u čitanju i pisanju. Naime, 12 (30 %) je sudionika izjavilo da to čini uvijek, dok je 20 (50 %) sudionika izjavilo da to čini često. Nasuprot tomu, 7 (17,5 %) je sudionika izjavilo da to čini rijetko, dok je jedan (2,5 %) sudionik izjavio da to ne čini nikad. Trinaest (32,5 %) je sudionika izjavilo da učeniku s poteškoćama za nastavu uvijek priređuje individualizirane tekstualne predloške, oblikovane na način primjeren njegovim poteškoćama, dakle, tekstualne predloške prikladnog

fonta, poravnanja teksta i oblikovanja, dok je njih 23 (57,5 %) izjavilo da to čini često. Troje (7,5 %) je sudionika izjavilo da to čini rijetko, dok je jedan (2,5 %) izjavio da to ne čini nikada. Nadalje, 14 (35 %) je sudionika izjavilo kako uvijek vizualno naglašava najvažnije dijelove teksta koje učenik s poteškoćom čita, njih 19 (47,5 %) to čini često, 6 (15 %) rijetko, a samo jedan (2,5 %) nikada. Malo je manji omjer sudionika koji materijale prilagođene učeniku s poteškoćama tiskaju na papir bez odsjaja. Naime, njih 9 (22,5 %) to čini uvijek, 13 (32,5 %) često, 12 (30 %) rijetko, a jedan (2,5 %) to ne čini nikada. Samo malen broj sudionika, njih 5 (12,5 %), smatra da je uvijek kreativan pri izradi nastavnih materijala i da učenik s poteškoćama na njih dobro reagira. Čak 23 (57,5 %) sudionika smatra da je često kreativno, dok ih 10 (25 %) smatra da je rijetko kreativno. Dvoje (5 %) sudionika tvrdi da nikada nije kreativno pri izradi nastavnih materijala. Kada su asistivne tehnologije u nastavi i njihova primjena u nastavi jezičnog izražavanja u pitanju, rezultati su podijeljeni. Naime, 9 (22,5 %) je sudionika izjavilo da ih koristi uvijek, 14 (35 %) da ih koristi često, 13 (32,5 %) da ih koristi rijetko i 4 (10 %) da ih ne koriste nikada (slika 8.2.).

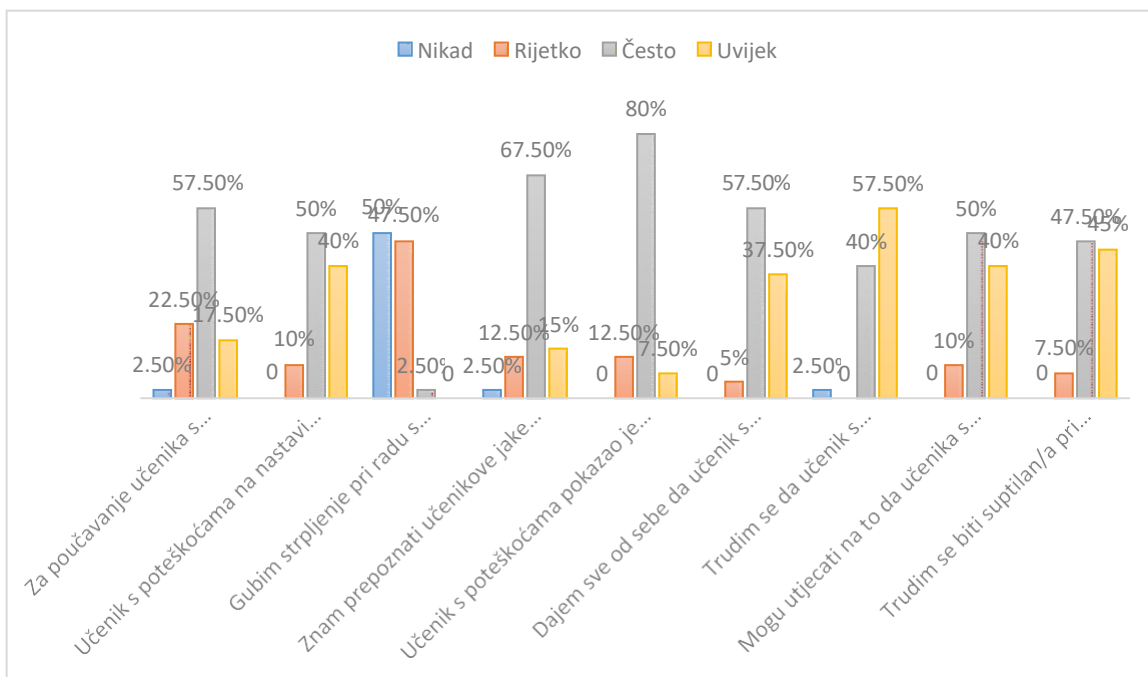


Slika 8.2. Nastavni materijali u radu s učenicima s poteškoćama u čitanju i pisanju.

9.8.3. NASTAVNE METODE I PRISTUP UČENIKU S POTEŠKOĆAMA U ČITANJU I PISANJU

Naredni se set pitanja odnosi na nastavne metode i pristup učeniku koji pati od poteškoća u čitanju i pisanju. Sedam (17,5 %) je sudionika izjavilo kako za poučavanje učenika s

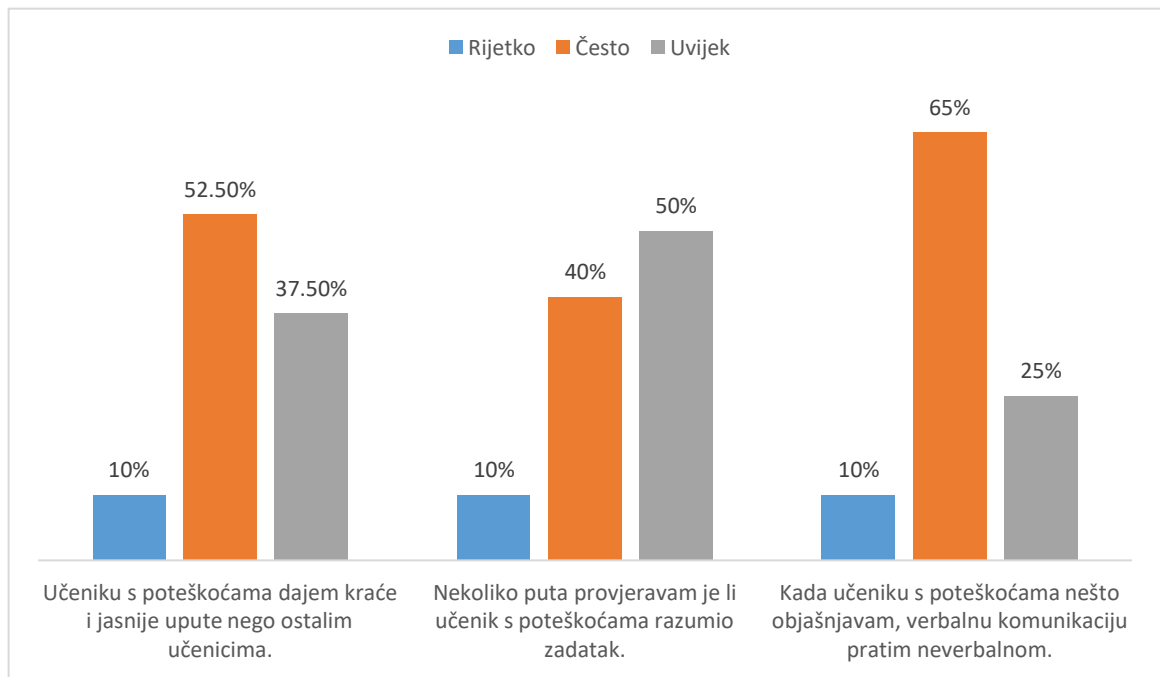
poteškoćama u čitanju i pisanju uvijek koristi drukčije metode od metoda poučavanja ostalih učenika, dok je njih 23 (57,5 %) izjavilo da to čini često. Devet (22,5 %) je sudionika odgovorilo da to čini rijetko, a jedan (2,5 %) je sudionik izjavio da nikada ne koristi drukčije metode. Većina je sudionika odgovorila da učenik s poteškoćama na nastavi hrvatskog jezika sjedi blizu ploči uvijek (16 sudionika – 40 %) ili često (20 sudionika – 50 %), dok je 4 (10 %) sudionika izjavilo da se to događa rijetko. Niti jedan sudionik nije izjavio da učenik s poteškoćom nikad ne sjedi blizu ploče. Dvadeset (50 %) sudionika tvrdi kako nikada ne gubi strpljenje pri radu s učenikom s poteškoćama, dok njih 19 (47,5 %) tvrdi da se to događa rijetko. Samo je jedan (2,5 %) sudionik izjavio da često gubi strpljenje u radu s učenikom, dok nijedan nije izjavio da se to događa uvijek. Šest (15 %) sudionika za sebe tvrdi da uvijek zna prepoznati učenikove jake strane i dominantan stil i strategiju učenja, dok njih 27 (67,5 %) tvrdi da je za to često sposobno. Četiri (10 %) sudionika smatra da rijetko zna prepoznati učenikove jake strane te dominantan stil i strategiju učenja, dok niti jedan sudionik ne smatra da to nikad ne zna procijeniti. Zadovoljavajuć je podatak činjenica da je čak 32 (80 %) sudionika izjavilo da je učenik s poteškoćama često pokazuje napredak otkako mu predaje hrvatski jezik. Tri (7,5 %) je sudionika izjavilo da učenik uvijek pokazuje napredak, a 5 (12,5 %) da ga učenik pokazuje rijetko. Niti jedan sudionik nije izjavio da učenik nikada ne pokazuje napredak, kao ni da on kao nastavnik nikada ne daje sve od sebe da učenik s poteškoćama ostvari svoj pun potencijal. Dvadeset i tri (57,5 %) sudionika često daje sve od sebe kako bi se to dogodilo, 15 (37,5 %) ih to čini uvijek, a samo 2 (5 %) rijetko. Većina se sudionika trudi da učenik s poteškoćama razvije pozitivnu sliku o sebi i svojim mogućnostima – 23 (57,5 %) ih to čini uvijek, 16 (40 %) često, niti jedan rijetko, a samo jedan (2,5 %) to ne čini nikad. Ohrabrujuća je i činjenica da 16 (40 %) sudionika uvijek može utjecati na to da učenika s poteškoćama vršnjaci poštuju i ne izruguju, dok ih 20 (50 %) to uspijeva često. Samo su 4 (10 %) sudionika izjavila kako to uspijevaju rijetko, a nijedan nije izjavio da u tome nikad ne uspijeva. Posljednja se tvrdnja iz ovog seta odnosila na trud nastavnika vezan za suptilnost pri individualiziranom pristupu učeniku s poteškoćama, kako on ne bi bio stigmatiziran. 20 (50 %) je sudionika izjavilo kako se uvijek trude biti suptilni, a 17 (42,5 %) se trudi često. Tri (7,5 %) su sudionika izjavila da se to događa rijetko, a niti jedan da se to ne događa nikad (slika 8.3.).



Slika 8.3. Nastavne metode i pristup učeniku s poteškoćama.

9.8.4. NAČIN ZADAVANJA UPUTA UČENIKU KOJI PATI OD POTEŠKOĆA U ČITANJU I PISANJU

Slijedi set pitanja koji se odnosi na način zadavanja uputa učeniku koji pati od poteškoća u čitanju i pisanju. Petnaest (37,5 %) je sudionika izjavilo kako *učeniku s poteškoćama uvijek daje kraće i jasnije upute nego ostalim učenicima*, a 21 (52,5 %) sudionik je izjavio kako to čini *često*. Samo je 4 (10 %) sudionika izjavilo kako *rijetko* učeniku s poteškoćom daje kraće i jasnije upute, a nijedan nije izjavio da to ne čini *nikad*. Također, 20 (50 %) je sudionika izjavilo kako *uvijek nekoliko puta provjerava je li učenik s poteškoćama razumio zadatak*, 16 (40 %) ih to čini *često*, 4 (10 %) *rijetko*, a niti jedan to ne čini *nikad*. Deset (25 %) je sudionika izjavilo da *kada učeniku s poteškoćama nešto objašnjava, verbalnu komunikaciju uvijek prati neverbalnom*, dok 26 (65 %) sudionika to čini *često*. Četiri (10 %) sudionika to čine *rijetko*, dok nijedan to ne čini *nikad* (slika 8.4.).

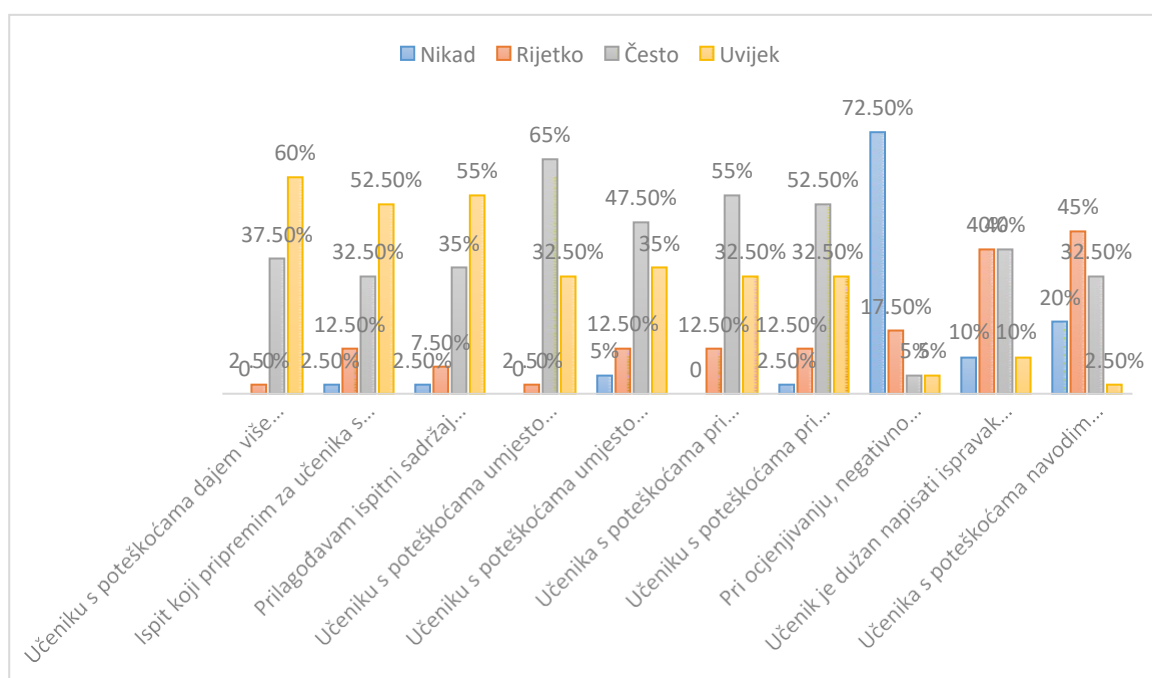


Slika 8.4. Način zadavanja uputa učeniku s poteškoćama u čitanju i pisanju.

9.8.5. NAČINI PROVJERAVANJA ZNANJA UČENIKA S POTEŠKOĆAMA U ČITANJU I PISANJU

Posljednji se set pitanja odnosi na načine provjere znanja učenika s poteškoćama u čitanju i pisanju. Čak je 24 (60 %) sudionika izjavilo kako *učeniku s poteškoćama uvijek daje više vremena za izvršavanje zadatka ili pisanje ispita*, dok njih 15 (37,5 %) to čini *često*. Samo jedan sudionik (2,5 %) to čini *rijetko*, dok nijedan to ne čini *nikad*. Dvadeset i jedan (52,5 %) sudionik *učeniku s poteškoćama uvijek pripremi ispit koji sadrži manje zadataka nego ispit za ostale učenike*, njih 13 (32,5 %) to čini *često*, 5 (12,5 %) *rijetko*, a 1 (2,5 %) *nikad*. Ipak, 22 (55 %) sudionika *prilagođava ispitni sadržaj mogućnostima učenika s poteškoćama uvijek*, 14 (35 %) ih to čini *često*, 3 (7,5 %) *rijetko*, a 1 (2,5 %) *nikad*. Pri provjeravanju znanja, 13 (32,5 %) sudionika *učeniku s poteškoćama u čitanju i pisanju umjesto jednog dugačkog pitanja, postavlja niz potpitanja uvijek*, 26 (65 %) ih to radi *često*, 1 (2,5 %) *rijetko*, a nijedan to ne radi *nikada*. Četrnaest (35 %) sudionika *učeniku s poteškoćama umjesto jednog kompleksnog zadatka, uvijek zada više jednostavnijih*, 19 (47,5 %) ih to radi *često*, 5 (12,5 %) *rijetko*, a 2 (5 %) *nikada*. Također, *učenika s poteškoćama pri usmenom ili pismenom izlaganju* 13 (32,5 %) sudionika *uvijek suptilno potpitanjima usmjerava na oblikovanje smislenog teksta*, 22 (55 %) ih to čini *često*, 5 (12,5 %) *rijetko*, a nijedan *nikada*. Nadalje, 13 (32,5 %) sudionika *uvijek učeniku s poteškoćama pri zadatcima usmenog ili pismenog izražavanja zadaje zadatke manjeg opsega*, 21 (52,5 %) to radi *često*, 5 (12,5 %) *rijetko*, a samo

jedan (2,5 %) nikada. Čak 29 (72,5 %) sudionika pri ocjenjivanju nikada negativno ne vrednuje pogreške uzrokovane učenikovim poteškoćama, 7 (17,5 %) ih to čini rijetko, 2 (5 %) često i 2 (5 %) uvijek. Kada je u pitanju ispravljanje pogreški načinjenih pri vježbi pismenog izražavanja, rezultati su sudionika raznoliki. Naime, 4 (10 %) sudionika tvrdi da učenik uvijek mora napisati ispravak pogreški koje je načinio pri vježbi pismenog izražavanja, 16 (40 %) tvrdi da je ta situacija česta, 16 (40 %) da je rijetka, a 4 (10 %) da učenik nikada ne mora napisati ispravak. Samo jedan (2,5 %) sudionik tvrdi da učenika uvijek navodi na to da čita naglas ili se često pismeno izražava, jer smatra da će tako postati bolji u tome, 13 (32,5 %) ih to radi često, 18 (45 %) rijetko, a 8 (20 %) nikad (slika 8.6).



Slika 8.6. Načini provjeravanja znanja učenika s poteškoćama u čitanju i pisanju.

9.9. PRIMJERI POUČAVANJA UČENIKA S POTEŠKOĆAMA U ČITANJU I PISANJU U NASTAVI JEZIČNOG IZRAŽAVANJA KOJI SU SE POKAZALI UČINKOVITIMA

Deveto pitanje nije bilo obvezno, a od sudionika se tražilo navođenje primjera poučavanja učenika s poteškoćama u čitanju i pisanju u nastavi jezičnog izražavanja koji se njima pokazao učinkovitim. Od 40 sudionika, njih petoro nije odgovorilo na ovo pitanje. Primjeri će sudionika koji su odgovorili biti navedeni u cijelosti te u izvornom obliku.

Primjena stripa, digitalnih alata./ Učinkovito je stajati jako blizu učeniku i sporije objašnjavati što očekujem od njega, kao i pomoći mu napraviti plan pisanja pomoću ključnih riječi./ Na kolicama su na svakoj strani napisani različiti podatci od kojih će sastaviti priču. Tako su ponuđeni: mjesto radnje, vrijeme, lik, čarobni predmet. Nakon bacanja kocke, učenik lakše od ponuđenoga napravi zadano, naravno, uz pomoć nastavnice i dodatnih uputa./ Npr. učeniku dati da piše o temi koja njega zanima!/ Pri pisanju sastavaka ponudim više riječi za opise te slike koje prikazuju onog o čemu želim da piše./ Prilagodba fonta./ Dopunska nastava i učenje jedan na jedan./ Ako je disleksija u pitanju, veći font, veći prored i printanje na pastelno žutom papiru. Ako je disgrafija u pitanju, na ispitu umjesto crte za odgovor ispisati isprekidane crtice kojih ima onoliko koliko odgovor ima slova./ Istraživačka nastava u kojoj taj učenik predstavlja u kratkim crtama rad grupe./ Mali broj učenika u skupini, snimanje vlastitog govora uz interpretativne prezentacije učitelja, igre dopunjavanja slova i riječi, oblikovanje slova u kinestetičkom pijesku i glinamolu.../ Kreativni jednostavni problemski zadaci vizualnoga tipa./ Strpljenje u objašnjavanju./ Posebni jasniji predlošci bilo za usmeno ili pisano izražavanje./ Korištenje prilagođenih udžbenika izdavačke kuće NLJ, skraćivanje teksta prema IFLA-nim smjernicama./ Poučavanje temeljeno na digitalnim tehnologijama kao potpora pokazalo se vrlo učinkovitim. Procesno pisanje, kao i razvijanje različitih strategija čitanja kod učenika bitni su koraci u postizanju očekivanih ishoda./ Pisanje teksta u manjim cjelinama./ Izrada mentalnih mapa ili prikazivanje sadržaja crtežima ili slikama./ Individualizirani pristup./ Odmah ispraviti pogrešku u čitanju, tada učenik, kada čuje riječ, ponovi ju ispravno; pregledati bilježnicu više puta i redovito tijekom sata./ Dajem učeniku detaljne pisane upute za pisanje školske zadaće. Učeniku s jako izraženom disgrafijom dozvoljavam pisanje testova i sastava velikim slovima (uz poštivanje pravila o pisanju velikoga slova-naglasiti veliko slovo drugom bojom ili slično). Pripremam učeniku plan ploče s istaknutim ključnim pojmovima. Učeniku prilagođavam lekturu tako da dajem kraće tekstove za čitanje i pripremim pitanja za lakše razumijevanje teksta./ Pripremam materijale odgovarajućega fonta, veličine fonta i proreda. Tekstove razlomim na više manjih cjelina, više puta ponavljam upute i pratim je li ih učenik razumio./ Poseban tip jezičnih vježbi pisanih ili govornih, uvažavanje i pohvala i minimalnog napretka, izrada umnih mapa se pokazala korisnom i učeniku zanimljivom kao i izrada kartica sa određenim pojmovima koje učenik slaže za određenu nastavnu jedinicu./ Kreiranje materijala ovisno o poteškoćama svakog pojedinog učenika./ Vizualno naglasiti najvažnije dijelove teksta koji učenik s poteškoćom čita, odvojiti bitnije dijelove, ali najvažnije je strpljenje, upornost, ne odustati nakon prve prepreke./ U pisanju samostalnog literarnog rada razgovaram s učenikom o temi, zajedno pokušavamo otkriti o čemu bi želio pisati... Nakon toga mu velikim slovima ponudim pet ili šest pitanja, vezanih za temu, na koje će pokušati

odgovoriti. Na takav način, usmjerenim pitanjima, učenik može uspješno napisati sastav./ Ukoliko dijete ima problem s artikulacijom određenih glasova ili zamuckuje, kod krasnoslova ili usmenog prepričavanja dajemo prednost pisanom obliku provjere./ Propisivanje teksta i ponavljanje uz glazbu./ Nemam učenika koji ima složene poteškoće, tako da svoj rad samo malo prilagodim; više vremena za pokoji zadatak./ Pisanje priče prema slikama./ Više vremena, veći font slova, vizualni sadržaji./ Čitanje svoje školske zadaće za koju je pohvaljen pred razredom ili čitanje pjesme./ Pohvala, pohvala, kontrola uratka, pohvala.../ Potrebno je omogućiti učeniku puno više vremena, dati mu prostora i usmjeravati ga. Također razlomiti vježbu na više kraćih zadataka.

10. ZAKLJUČAK

Svrha je ovog diplomskog rada bila prikazati načine i nastavne metode kojima nastavnici hrvatskog jezika mogu prilagoditi nastavu jezičnog izražavanja učenicima s poteškoćama u čitanju i pisanju te im na taj način pomoći da dosegnu svoj pun potencijal u nastavnom predmetu koji im je zbog poteškoća otežan. Budući da većina učenika koji pate od specifičnih teškoća učenja pohađa nastavu prema redovitom nastavnom programu uz individualizirane postupke pri radu, svaki bi nastavnik hrvatskog jezika trebao biti dovoljno informiran o simptomima od kojih učenici s poteškoćama u čitanju i pisanju pate te kompetentan da nastavne materijale i pristup učeniku prilagodi na način da učenik s poteškoćom može uspješno sudjelovati u nastavi te steći znanja i vještine jednake svojim vršnjacima. Poteškoće u čitanju i pisanju, disleksija i disgrafija, takvim učenicima uvelike otežavaju sudjelovanje u nastavi jezičnog izražavanja, koja se, osim na razgovornim vježbama, temelji na vježbama čitanja i pisanja. Kada je riječ o prilagođavanju nastave jezičnog izražavanja učenicima s poteškoćama u čitanju i pisanju, provedeno je istraživanje pokazalo uglavnom zadovoljavajuće rezultate. Većina se nastavnika hrvatskog jezika trudi nastavne materijale i metode prilagoditi učeniku s poteškoćama, pazeći pri tome na oblikovanje teksta, vizualno naglašavanje najvažnijih pojmova i generalno na kreativnost pri izradi i na taj mu način olakšati boravak u školi i smanjiti utjecaj njegovih poteškoća na uspjeh u radu. Vjerojatno je to rezultat sve češćeg informiranja nastavnika o učenikovim poteškoćama te suradnjom nastavnika, razrednika, roditelja i stručnjaka poput logopeda i psihologa, ali i činjenice da se učenike s poteškoćama više ne smatra lijenima i nesposobnima, već se radi na tome da oni ostvare svoj pun potencijal, ne budu stigmatizirani i njeguju svoje jake strane. Hvale je vrijedan i podatak da većina nastavnika hrvatskog jezika nikada ne gubi strpljenje pri radu s učenikom s poteškoćama, već suptilno i smireno daje sve od sebe da pomogne učeniku da ostvari uspješne rezultate, bilo to smanjivanjem ili preoblikovanjem ispitnog sadržaja ili jednostavno drukčijim pristupom. Nastavnici su svojim odgovorima dokazali kako su upoznati s najvažnijim metodama prilagodbe nastavnih materijala i pristupu učeniku s poteškoćama, pa tako učeniku s poteškoćama daju detaljnije i sažetije upute za zadatak, koriste brojne vizualne i auditivne metode kako bi se učenik lakše mogao pismeno ili usmeno izraziti te razgovorom s učenikom dolaze do pozitivnih rezultata. Većina nastavnika nikada ne vrednuje negativno pogriješke uzrokovane poteškoćom, već daje sve od sebe da istakne učenikove dominantne kvalitete. Zadovoljavajuća je činjenica da je čak 35 sudionika izjavilo kako je učenik s poteškoćama pokazao napredak otkako im oni predaju hrvatski jezik, što znači da individualizirani pristup i prilagodba sadržaja zaista donose odlične rezultate. Jedina su negativna iznenađenja provedene ankete činjenica da velik broj nastavnika

učenika s poteškoćama u pisanju navode na pisanje ispravka pogriješki te ga navode da čita naglas i često se pismeno izražava, jer smatraju da će tako postati bolji u tome. Nasuprot mišljenju navedenih sudionika, takve su se metode pokazale demotivirajućima u radu s učenicima s poteškoćama. Prema rezultatima provedenoga anketiranja može se reći da je pristup nastavnika prema učenicima s opisanim poteškoćama u nastavi jezičnoga izražavanja kvalitetan, iako bi se dodatnom edukacijom kvaliteta mogla još poboljšati. Također, izdvajanjem dodatnih materijalnih sredstava namijenjenih nastavnim materijalima za rad s učenicima s poteškoćama ne samo u čitanju i pisanju, kvaliteta bi mogla biti i veća. To bi se svakako odrazilo i na nastavnikovu veću osposobljenost korištenja modernih mrežnih alata čime bi olakšali obrazovanje učenicima s poteškoćama u čitanju i pisanju. Tomu bi svakako pomoglo i zapošljavanje većeg broja pomoćnika u nastavi čime bi pristup učenicima s poteškoćama bio individualiziran i rezultati bolji.

11. POPIS LITERATURE

- Bijelić, Meliha. Dizdarević, Alma. Duranović, Melita. 2013. *Disleksija u visokom obrazovanju*. Tiskarija Fojnica. Sarajevo.
- Bjelica, Jadranka. 2009. *Kako prepoznati disleksiju – simptomi disleksije* u: Pavlič-Cottiero, A.(ed.), *Disleksija*. Hrvatska udruga za disleksiju. Zagreb.
- Bjelica, Jadranka. Galić-Jušić, Ines. Pavlič-Cottiero, Ada. Posokhova, Ilona. Prvčić, Iva. Rister, Mihaela. 2005. *Disleksija – Zbornik tekstova*. Hrvatska udruga za disleksiju. Zagreb.
- Blaži, Draženka. Farago, Emica. Pavić, Petra. 2016. *Karakteristike fonološke obrade djece s teškoćama čitanja* u: *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, vol. 185, No. 1-2. Zagreb.
- Bouillet, Dejana. 2010. *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Školska knjiga. Zagreb.
- Davis, Ronald. Brown, Eldon. 2001. *Dar disleksije*. Alineja. Zagreb.
- Galić-Jušić, Ines. 2004. *Djeca s teškoćama u učenju: Rad na spoznajnom razvoju, vještinama učenja, emocijama i motivaciji*. Ostvarenje. Lekenik.
- Gudelj-Velaga, Zdenka. 1990. *Nastava stvaralačke pismenosti*. Školska knjiga. Zagreb.
- Hallahan, Daniel. Pullen, Paige. Ward, Devery. 2013. *A Brief History of the Field of Learning Disabilities* u: Swanson, Harris & Graham: *Handbook of Learning Disabilities*. The Guilford Press.
- Hrvatska udruga za disleksiju: <https://hud.hr> Pristupljeno 4. kolovoza 2020.
- Ivančić, Đurđica. Stančić, Zrinjka. 2002. *Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama* u: Kiš-Glavaš, Leila. Fulgosi-Masnjak, Rea. *Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama – priručnik za učitelje*. Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama – IDEM. Zagreb.
- Ivančić, Đurđica. Stančić, Zrinjka. 2013. *Stvaranje inkluzivne kulture škole* u: *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. Vol.49., No.2. Zagreb.
- Jiménez, Juan Luis. Perdiguero, Jordi. Suárez, Ancor. 2011. *Debata kao nastavni alat za usklađivanje ishoda učenja europskog visokoobrazovnog područja*. Institut za primijenjenu ekonomiju sveučilišta u Barceloni. Radni dokument.

- Kardaš, Sanja. 2015. *Teškoće čitanja, pisanja i računanja učenika s teškoćama u razvoju*. Diplomski rad. Filozofski fakultet u Osijeku.
- Kemp, Gina. Smith, Melinda. Segal, Jeanne. 2017. *Learning Disabilities and Disorders*. https://ctdinstitute.org/sites/default/files/file_attachments/learning-disabilities-and-disorders.pdf Pristupljeno 4.kolovoza 2020.
- Krampač-Grljušić, Aleksandra. Marinić, Ivana. 2007. *Posebno dijete: Priručnik za učitelje u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama*. Osijek. Grafika.
- Lenček, Mirjana. Blaži, Draženka. Ivšac, Jasmina. 2007. *Specifične teškoće učenja: Osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju u: Magistra Iadertina 2(1)*.
- Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. 2019. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Zagreb. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html Pristupljeno 4. kolovoza 2020
- Pan, Lei. Xi, Hui-Quin. Shen, Xiao-Wei. Zhang, Chen-Yu. 2018. *Toolbox of Teaching Strategies u: Frontiers of Nursing, 5(4)*. Shanxi Medical Periodical Press. Šangaj.
- Pavličević-Franjić, Dunja. 2005. *Komunikacijom do gramatike*. Alfa. Zagreb.
- Pavlić-Cottiero, Ada. 2009. *Otkrivanje disleksije u: Pavlić-Cottiero, A.(ed), Disleksija*. Hrvatska udruga za disleksiju. Zagreb.
- Posokhova, Ilona. 2009. *Disgrafija u: Pavlić-Cottiero, A.(ed), Disleksija*. Hrvatska udruga za disleksiju. Zagreb.
- Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. 2015. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. NN 24/2015. Zagreb. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html Pristupljeno 4. kolovoza 2020.
- Reid, Gavin. 2013. *Disleksija: Potpuni vodič za roditelje i one koji im pomažu*. Naklada Slap. Zagreb.
- Ropret, Anamarija. 2016. *Tretman disleksije*. Diplomski rad. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Zagreb.
- Smjernice za izjednačavanje mogućnosti studiranja osoba s disleksijom*. Sveučilište u Zagrebu.
- Težak, Stjepko. 1996. *Teorija i praska nastave hrvatskog jezika 1*. Školska knjiga. Zagreb.

Težak, Stjepko. 1998. *Teorija i praksa nastave hrvatskog jezika 2*. Školska knjiga. Zagreb.

Torma, Luka. 2019. *Individualni pristup učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju u nastavi geografije*. Diplomski rad. Prirodoslovno-matematički fakultet. Zagreb.

Visinko, Karol. 2010. *Jezično izražavanje u nastavi hrvatskoga jezika : pisanje*. Školska knjiga. Zagreb.

Visinko, Karol. 2014. *Čitanje: poučavanje i učenje*. Školska knjiga. Zagreb.

Zrilić, Smiljana. 2011. *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole. Priručnik za roditelje, odgajatelje i učitelje*. Sveučilište u Zadru. Zadar.

12. PRILOZI

Prilog 1. - Anketa za nastavnike hrvatskog jezika o načinu rada s učenicima s poteškoćama u čitanju i pisanju u nastavi jezičnog izražavanja.

Poštovani nastavnici, za potrebe svojega diplomskoga rada o nastavi jezičnog izražavanja prilagođenoj učenicima s poteškoćama u čitanju i pisanju, provodim istraživanje među nastavnicima Hrvatskoga jezika i s obzirom na to, ljubazno vas molim ispunite anketu u nastavku. Vaši će odgovori pomoći u rasvjetljavanju ove teme i biti vrijedan doprinos u mom diplomskom radu. Anketa je anonimna.

Hvala vam na suradnji!

1. **Molim Vas, zaokružite svoj spol. M / Ž**

2. **Nastavnik sam koji radi u:**

- a) osnovnoj školi
- b) srednjoj školi
- c) nekoj drugoj ustanovi (molim Vas, napišite kojoj) _____

Molim, zaokružite jedan ili više odgovora.

3. **Imam iskustvo rada s učenicima ili učenicima s poteškoćama u čitanju i/ili pisanju.**

- a) da
- b) ne

Molim, zaokružite odgovor.

4. **Učenik je imao dijagnosticiranu:**

- a) disleksiju
- b) disgrafiju
- c) kombinirani oblik disleksije i disgrafije
- d) učenik nije imao dijagnosticiranu poteškoću, no ona je bila evidentna
- e) nešto drugo (molim Vas, napišite što) _____

Molim, zaokružite jedan ili više odgovora.

5. **Učenik s poteškoćama u čitanju i pisanju radio je prema:**

- a) redovitom programu uz individualizirane postupke pri radu
- b) redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke pri radu
- c) posebnom programu uz individualizirane postupke pri radu
- d) posebnom programu za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života i rada uz individualizirane postupke

Molim, zaokružite odgovor.

6. **Učenik s poteškoćama u čitanju i pisanju imao je pomoćnika u nastavi.**

- a) da
- b) ne

Molim, zaokružite odgovor.

7. U ovome pitanju navedeno je 24 tvrdnje i uz svaku su ponudeni odgovori. Procijenite koliko se navedene tvrdnje odnose na učenika ili učenike s poteškoćama u čitanju i pisanju s kojima imate iskustvo u nastavi jezičnoga izražavanja i označite odgovor za svaku tvrdnju.

	Tvrdnje	Nikad	Rijetko	Često	Uvijek
1.	Učenik je bio izrugivan od strane svojih vršnjaka.				
2.	Učenik se socijalizirao s kolegama iz razreda jednako koliko i ostali učenici.				
3.	Učenik je pokazivao poteškoće pri kratkoročnom pamćenju.				
4.	Učenik je pokazivao neki od ovih simptoma: izbjegavao je čitanje naglas ili je čitao s puno zastajkivanja i nesigurnosti / znao je previdjeti jedan redak ili ga pročitati dvaput / pri čitanju je slovka, iako to nije karakteristično njegovoj dobi/ pokazivao je strah i/ili prijezir prema čitanju.				
5.	Učenik je pokazivao neki od ovih simptoma: trebalo mu je puno više vremena da završi pismeni zadatak / teško je prepisivao podatke s ploče / imao je neuredan i nečitak rukopis / pri pisanju je mijenjao grafički slična slova / pokazivao je otvoren strah i/ili prijezir prema zadacima pismenog izražavanja / pravio je pravopisne i/ili gramatičke pogriješke pri pismenom izražavanju / ostvarivao je loše rezultate pri pismenim vježbama (npr. diktatu) / nije stizao voditi bilješke na satu.				
6.	Učenik je bolje rezultate ostvarivao u zadacima pismenog izražavanja.				
7.	Učenik je bolje rezultate ostvarivao u zadacima usmenog izražavanja.				
8.	Učenik je teško pratio slijed čitanja i/ili pisanja.				
9.	Učenik je pokazivao otvoren strah i/ili prijezir prema zadacima usmenog izražavanja.				
10.	Učenik je imao problema s raščlanjivanjem riječi na glasove i/ili slogove.				
11.	Učenik je imao problema s prepoznavanjem rime.				
12.	Učenik je za svoje probleme pri čitanju krivio pojavu zrcaljenja slova ili „ples“ slova po papiru.				
13.	Učenik je imao poteškoće pri navođenju sljedova (npr. abecede, dana u tjednu, mjeseca u godini)				
14.	Učenik je imao probleme sa sažimanjem teksta i/ili izdvajanjem bitnih informacija.				
15.	Učenik se teško orijentirao u vremenu i prostoru.				
16.	Učenik je u svakodnevnom govoru izbjegavao koristiti prijedloge.				
17.	Učenik je bio izrazito kreativan i maštovit.				
18.	Učeniku su pri razumijevanju i učenju najviše pomagali vizualni nastavni materijali.				
19.	Učeniku su pri razumijevanju i učenju najviše pomagali auditivni nastavni materijali.				
20.	Učeniku su pri razumijevanju i učenju najviše pomagali taktilni materijali.				

21.	Učenicima su roditelji krivili nastavnika za neuspjeh svojeg djeteta.				
22.	Učenicima su roditelji ignorirali činjenicu da njihovo dijete pati od specifične teškoće učenja.				
23.	Učenicima su ga roditelji okarakterizirali kao lijenog i/ili ga krivili za neuspjeh.				
24.	Učenik je pri pismenom i/ili usmenom izražavanju imao dobre ideje, no poteškoće su ga sprječavale da se kvalitetno izrazi.				

8. Molim Vas, procijenite koliko se sljedeće izjave odnose na Vaš rad s učenicima s poteškoćama u čitanju i pisanju. Označite odgovor za svaku tvrdnju.

	Tvrdnje	Nikad	Rijetko	Često	Uvijek
1.	Pripremam individualizirane nastavne materijale za učenika s poteškoćama u čitanju i pisanju.				
2.	U kontaktu sam s razrednikom i roditeljima učenika s poteškoćama u čitanju i pisanju.				
3.	Obraćam se stručnjacima (npr. logopedu, psihologu) za pomoć u pripravi prikladnih nastavnih materijala za učenika s poteškoćama u čitanju i pisanju.				
4.	Učeniku s poteškoćama dajem kraće i jasnije upute nego ostalim učenicima.				
5.	Nekoliko puta provjeravam je li učenik s poteškoćama razumio zadatak.				
6.	Učeniku s poteškoćama dajem više vremena za izvršavanje zadatka ili pisanje ispita.				
7.	Ispit koji pripremim za učenika s poteškoćama sadrži manje zadataka nego ispit za ostale učenike.				
8.	Prilagođavam ispitni sadržaj mogućnostima učenika s poteškoćama.				
9.	Za poučavanje učenika s poteškoćama koristim drugačije metode od metoda poučavanja ostalih učenika.				
10.	Učeniku s poteškoćama za nastavu priređujem individualizirane tekstualne predloške, oblikovane na način primjeren njegovim poteškoćama (npr. prikladan font, prikladno poravnanje i oblikovanje teksta)				
11.	Vizualno naglašavam najvažnije dijelove teksta koji učenik s poteškoćom čita.				
12.	Materijale prilagođene učeniku s poteškoćama tiskam na papir bez odsjaja.				
13.	Učenik s poteškoćama na nastavi hrvatskog jezika sjedi blizu ploči.				
14.	Učeniku s poteškoćama umjesto jednog dugačkog pitanja, postavljam niz potpitanja.				
15.	Učenika s poteškoćama pri usmenom ili pismenom izlaganju suptilno potpitanjima usmjeravam na oblikovanje smislenog teksta.				
16.	Učeniku s poteškoćama pri zadacima usmenog ili pismenog izražavanja zadajem zadatke manjeg opsega.				

17.	Kada učeniku s poteškoćama nešto objašnjavam, verbalnu komunikaciju pratim neverbalnom.				
18.	Gubim strpljenje pri radu s učenicom s poteškoćama.				
19.	Znam prepoznati učenikove jake strane i dominantan stil i strategiju učenja.				
20.	Kreativan/a sam pri izradi nastavnih materijala i učenik s poteškoćama na njih dobro reagira.				
21.	Učenik s poteškoćama pokazao je napredak otkako mu predajem hrvatski jezik.				
22.	Dajem sve od sebe da učenik s poteškoćama ostvari svoj pun potencijal.				
23.	Pri ocjenjivanju, negativno vrednujem pogreške uzrokovane učenikovim poteškoćama.				
24.	Učenik je dužan napisati ispravak pogreški koje je načinio pri vježbi pismenog izražavanja.				
25.	Učenika s poteškoćama navodim na to da čita naglas ili se često pismeno izražava, jer smatram da će tako postati bolji u tome.				
26.	Učeniku s poteškoćama umjesto jednog kompleksnog zadatka, zadam više jednostavnijih.				
27.	Trudim se da učenik s poteškoćama razvije pozitivnu sliku o sebi i svojim mogućnostima.				
28.	Mogu utjecati na to da učenika s poteškoćama vršnjaci poštuju i ne izruguju.				
29.	Trudim se biti suptilan/a pri individualiziranom pristupu učeniku s poteškoćama, kako on ne bi bio stigmatiziran.				
30.	Dodatno se informiram o učenikovim poteškoćama.				
31.	Upoznat/a sam s asistivnim tehnologijama u nastavi i koristim ih u nastavi jezičnog izražavanja.				

9. Navedite primjer poučavanja učenika s poteškoćama u čitanju i pisanju u nastavi jezičnoga izražavanja koji se Vama pokazao učinkovitim.

Hvala Vam na suradnji!

