

Rad s učenicima s teškoćama u nastavi hrvatskoga jezika i književnosti

Šokčević, Viktorija

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:142:407933>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-16**



Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Diplomski studij Filozofije i hrvatskog jezika i književnosti

Viktorija Šokčević

Rad s učenicima s teškoćama u nastavi hrvatskoga jezika i
književnosti

Diplomski rad

Mentor: izv. prof. dr. sc. Jakov Sabljčić

Osijek, 2020.

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za hrvatski jezik i književnost

Diplomski studij Filozofije i hrvatskog jezika i književnosti

Viktorija Šokčević

Rad s učenicima s teškoćama u nastavi hrvatskoga jezika i
književnosti

Diplomski rad

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

Mentor: izv. prof. dr. sc. Jakov Sabljčić

Osijek, 2020.

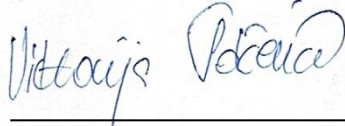
Prilog: Izjava o akademskoj čestitosti i o suglasnosti za javno objavljivanje

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 suglasan 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,

27. rujna 2020.

 ; 0122219274

ime i prezime studenta, JMBAG

Sadržaj:

1. Uvod.....	1
2. Teškoće u učenju.....	2
2.1. Disleksija	3
2.2. Disgrafija	10
2.3. ADHD (poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću)	16
2.4. Ostale teškoće u učenju	20
3. Teškoće u učenju kod učenika nekad i danas	22
4. Rad s učenicima s teškoćama u nastavi hrvatskoga jezika i književnosti.....	32
4.1. Kako prepoznati da učenik ima teškoće u učenju.....	32
4.1.1. Prepoznavanje disleksije; kako pomoći učenicima s disleksijom	33
4.1.2. Prepoznavanje disgrafije; kako pomoći učenicima s disgrafijom	37
4.1.3. Prepoznavanje ADHD-a; kako pomoći učenicima s ADHD-om.....	39
4.2. Savjeti za rad s učenicima s teškoćama nastavnica u osnovnoj školi.....	42
4.3. Metode za rad s učenicima s teškoćama	48
5. Iskustvo rada kao pomoćnik u nastavi učeniku s teškoćama u učenju	57
6. Kako nastava književnosti pomaže učenicima s teškoćama u učenju	63
7. Zaključak.....	65
Popis literature:	68

Sažetak: U ovome će se radu govoriti o radu s učenicima s teškoćama u nastavi hrvatskoga jezika i književnosti. Teškoće koje će se promatrati jesu disleksija, disgrafija i ADHD (poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću). Prvo će se teorijski odrediti obilježja navedenih teškoća, potom će se navesti koji je uzrok tomu što je danas više učenika s teškoćama te je li broj učenika s teškoćama doista veći u odnosu na prošlost, što će se potkrijepiti mišljenjima iz stručne literature. Naposljetku će se prikazati metode i oblici rada koji se mogu koristiti u nastavi, zatim koje su metode rada više, a koje manje učinkovite te i savjeti kako najbolje pristupiti učenicima s određenim teškoćama kako bi im se olakšalo praćenje nastave i izvršavanje zadataka. Pri utvrđivanju učinkovitosti metoda opisat će se iskustvo nastavnika Hrvatskog jezika u školama i iskustvo samostalnoga rada s učenicima s teškoćama.

Ključne riječi: *učenici s teškoćama, disleksija, disgrafija, adhd, Hrvatski jezik, nastava, nastavne metode i oblici rada*

1. Uvod

Odgojno-obrazovni proces velik je i važan dio života svakog pojedinca jer prolaskom kroz proces školovanja pojedinac gradi svoju budućnost, ostvaruje mogućnost zaposlenja i stvara uvjete za život. Nekome je proces školovanja lakši, a nekome teži, ali za svakoga pojedinca postoje neki problemi s kojima se susreće i koje rješava. Obrazovanje je potrebno svima kako bi ostvarili što bolje životne mogućnosti, a osnovnoškolsko obrazovanje obavezno je za sve. Ljudi s određenim teškoćama u učenju oni su kojima je odgojno-obrazovni proces dodatno otežan te im je često teže ostvariti sve potencijale koje imaju, ali ako se njihove teškoće prepoznaju, može im se olakšati obrazovanje i omogućiti im da se ostvare u što većoj mjeri. Ovim radom pojasnit će se obilježja i specifičnosti teškoća u učenju, s naglaskom na disleksiju, disgrafiju i ADHD, zatim koji su najbolji načini za prepoznavanje tih teškoća kod učenika te koji su najbolji načini rada s učenicima kod kojih su teškoće prepoznate. Obilježja i način prepoznavanja teškoća potkrijepit će se i primjerima učeničkih radova u kojima se vide obilježja teškoća u učenju. Osim toga, opisat će se stanje učestalosti i poznavanja teškoća u učenju u prošlosti te će se tadašnje stanje usporediti s današnjim. Osim opisivanja obilježja teškoća i savjeta za rad koji su obuhvaćeni literaturom koja je danas doista vrlo brojna, od velike su pomoći i savjeti nastavnica zaposlenih u osnovnim školama, a koje rade s učenicima s teškoćama i imaju iskustvo s tim koji postupci i metode su im se pokazali uspješnima u radu s učenicima s teškoćama u učenju. U radu će se prikazati i kako su prijedlozi metoda za nastavu jezika i književnosti koje su usmjerene prije svega na kreativnost i maštu učenika i prilagođene za učenike s teškoćama. Navedene metode daju mogućnost da učenici s teškoćama u učenju pokažu svoja znanja i razumijevanje gradiva, a da pri tome ne moraju pisati ili čitati koliko bi morali u nastavi koja se izvodi isključivo frontalno. Osim toga, neke od metoda potiču i rad u paru i skupinama, što učenicima s teškoćama pomaže da se lakše uklope među svoje vršnjake te da svojim kvalitetama pridonesu zajedničkom projektu koji će se prikazati. Naposljetku, radom će se istaknuti i kolika je važnost same nastave književnosti u radu s učenicima s teškoćama te kako im nastava književnosti ustvari pomaže u svladavanju njihovih teškoća.

2. Teškoće u učenju

Terminom „teškoće u učenju“ podrazumijevaju se posebne teškoće u nekom od područja učenja kod djeteta koje je uspješno u drugim područjima. Teškoće se često nalaze u obiteljima, a pojavljuju se u svim rasnim skupinama i neovisno o ekonomskom stanju osobe. Važno je napomenuti da se ljude s posebnim teškoćama u učenju ne može izliječiti, ali ih se može naučiti usvajanju niza alternativnih strategija za nošenje s problemima, čime bi im se pomoglo pri stjecanju znanja, polaganju ispita te da postanu uspješni odrasli ljudi. Ljudi s posebnim teškoćama u učenju obično imaju brojne talente i sposobnosti u drugim područjima. Vrlo je važno da učenicima s teškoćama nastavnici i roditelji budu od pomoći i prilagode im se, da im pomognu otkriti svoje snage i stilove učenja koji im odgovaraju. Time se može napraviti velika razlika u razvoju učenika i u njihovom konačnom uspjehu u školi i životu (Hudson, 2018: 12). Brojne definicije koje su nastale kao posljedica složenosti fenomena posebnih teškoća u učenju često zbunjuju i otežavaju shvaćanje suštine problema (Lenček, Blaži, Ivšac, 2007: 108). Kako se navodi u članku *Specifične teškoće učenja: osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju* Mirjane Lenček, Draženke Blaži i Jasmine Ivšac, odabiri definicija teškoća u učenju svode se na kombiniranje nekoliko postojećih i tvorbu novih, kojima se daje i novo stajalište i viđenje problema (2007: 108). Što se tiče zajedničkih crta specifičnih teškoća u učenju, navodi se da je riječ o teškoći ili poremećaju u jednom ili više procesa u živčanome sustavu koji se odnose na psihološke procese uključene u primanje, razumijevanje i korištenje koncepata verbalnim kodom (govoreni ili pisani) ili neverbalna značenja, a manifestacije su vidljive u jednom ili više područja: pažnji, shvaćanju, obradi, pamćenju, komunikaciji, čitanju, pisanju, računanju, koordinaciji, socijalnoj kompetenciji i emocionalnome sazrijevanju. Nadalje, isključeni su problemi učenja koji su primarno rezultat vidnih, slušnih, motoričkih ili emocionalnih teškoća, mentalne retardacije, kulturalne i socijalne depriviranosti (Lenček, Blaži, Ivšac, 2007: 108). Druga zajednička obilježja koja autori navode, a koja opisuju djecu i osobe sa specifičnim teškoćama učenja jesu prosječna i natprosječna inteligencija, neurološki nedostatak koji uvjetuje nedostatne procese obrade te nesrazmjer sposobnosti i postignuća u jednom ili u više područja (Lenček, Blaži, Ivšac, 2007: 108).

Najčešće teškoće na koje se nailazi kod učenika jesu: *disleksija, diskalkulija, disgrafija, dispraksija, deficit pažnje / hiperaktivni poremećaj – ADHD, poremećaji iz autističnog spektra – ASD (Aspergerov sindrom), opsesivno-kompulzivni poremećaj – OCD*. Važno je imati na umu da se teškoće nerijetko mogu i preklapati jedna s drugom te da svako dijete ima vlastitu

„kombinaciju“ problema. Potrebno je razumjeti svako dijete i težinu njegovih problema kako bi se s djetetom moglo što kvalitetnije raditi (Hudson, 2018: 14).

2.1. Disleksija

Prema navodima Ines Galić-Jušić, prof. logopedice na portalu Hrvatske udruge za disleksiju, riječ disleksija nastala je iz grčke riječi „dys“ za slab, loš, neprimjeren i „lexsis“ , što znači jezik, riječ. Disleksija je jedna od nekoliko teškoća u učenju, a poremećaj je jezično utemeljen. Disleksiju obilježavaju teškoće u kodiranju pojedinih riječi, a obično se odražavaju kao nedostatne sposobnosti fonološke obrade (prema: *Hrvatska udruga za disleksiju*, »Definicije disleksije«, url: <http://hud.hr/definicije-disleksije/>, zadnji posjet: 14.08.2020.). Naziv disleksija noviji je naziv, a nastao je prema opisivanjima ponašanja osobe i funkcija koje su kod osobe nedostatne. Prijašnji nazivi sadržavali su termine koji su se smatrali uzrokom smetnji u čitanju, a to su npr. medicinski nazivi „minimalna cerebralna disfunkcija“, „organski poremećaj“ ili „psihoneurološki poremećaj“. Osim navedenih naziva prema uzroku ponašanja, bilo je i naziva izvedenih iz opisa ponašanja, npr. smetnje čitanja, teškoće čitanja, poremećaji čitanja i teškoće učenja. Također, smatralo se da su teškoće čitanja blaže od poremećaja čitanja. Galić-Jušić navodi i kako se disleksija često naziva razvojnom, pri čemu neki kažu da je disleksija poremećaj u učenju koji započinje teškoćama pri učenju i čitanju, a poslije se očituje lošijim pravopisom i odsutnošću lakog baratanja pisanim jezikom, za razliku od govornog jezika. Galić-Jušić osvrće se na riječi britanskog neurologa MacDonalda Critchleyja iz 1978. godine. Smatra se da je disleksija kognitivne naravi i često genetski uvjetovana. Nadalje, disleksija nije uvjetovana intelektualnim nedostatcima, manjkom socio-kulturnih prilika, načinom poučavanja ili nekim poznatim neurološkim oštećenjem. Smatra se kako je kao poremećaj disleksija specifični poremećaj u sazrijevanju koji dijelom iščezava kako dijete postaje starije, a moguće ga je znatno smanjiti pravodobnom pomoći (»Definicije disleksije«, url: <http://hud.hr/definicije-disleksije/>, zadnji posjet: 14.08.2020.)

U knjizi *Igrom do čitanja: igre i aktivnosti za razvijanje vještina čitanja u djece od 3. do 10. godine* Mire Čudine-Obradović (1996: 22) navodi se da je u osnovi disleksije otežani proces obrade, a ne samo primanja podataka. Disleksična djeca imaju problem kod obrade vidnih i slušnih podataka, u fazi u kojoj je nužno provesti glasovnu reprezentaciju elemenata pisane riječi, tj. dešifriranja slova u glas. To znači da se kod disleksičnog pojedinca glavna teškoća pojavljuje u trenutku kad treba u svijesti „čuti“ i „zadržati“ u svijesti zvuk, zvukovnu reprezentaciju za svaki zasebni glas u riječi ili svako napisano slovo u riječi (Čudina-Obradović,

1996: 22) Disleksični pojedinci pokazuju izrazite teškoće u glasovnim raščlambama izgovorenih ili napisanih riječi, doživljavaju riječ kao slušnu ili vidnu cjelinu, nisu svjesni zvučnog strukture izgovorene ili pisane riječi i ne provode u svijesti automatsku raščlambu, odnosno podjelu svake riječi u glasovne jedinice, kao što je to slučaj kod vještih čitača (Čudina-Obradović, 1996: 22). Iz toga proizlaze i teškoće u pronalaženju rime (ne „čuju“ da „škola“ i „kola“ imaju isti završetak „-ola“), u prepoznavanju aliteracije (ne „čuju“ da stol, soba, sat i slika počinju istim glasom „s“) te ne mogu grupirati riječi prema početnom glasu ili zadnjem glasu (Čudina-Obradović, 1996: 23). Kako autorica navodi (1996: 23), danas se smatra da je neposredni uzrok disleksije upravo neuočavanje mogućnosti raščlanjivanja riječi na glasove (fonološka neosviještenost), a ta neosviještenost glasovne strukture onemogućava disleksičnome pojedincu da nizove glasova prevodi u nizove zasebnih pa povezanih glasova. Razvoj fonološke osviještenosti je postupan, a posebno snažan od pete i šeste godine života, a kod disleksične djece usporen je. Čudina-Obradović (1996: 23) navodi kako samo učenje čitanja pogoduje razvoju fonološkog osvješćivanja te se zbog toga u prvom razredu naglo povećava razlika u vještini dobrih i loših čitača, a osvješćivanje fonemske strukture izgovorenih i pisanih riječi drži se jednom od najboljih metoda za sprečavanje i uklanjanje teškoća u čitanju. Usvajanje vještine čitanja mogu olakšati programi rada s disleksičnom djecom koji potiču uočavanje glasovne strukture riječi i vježbanje raščlanjivanja riječi na glasove (Čudina-Obradović, 1996: 23).

U knjizi *Dar disleksije* autora Ronalda D. Davisa i Eldona M. Brauna navodi se kako ljudi kad uopće čuju riječ disleksija, obično pomisle na probleme koje dijete ima u školi što se tiče čitanja, pisanja, sricanja i matematike. Ponekad se povezuje samo s pogrešnim redanjem riječi i slova, a ponekad se s disleksijom povezuju oni koji sporo uče, a gotovo svi disleksiju smatraju nekom vrstom nesposobnosti učenja. Važno je napomenuti da je nesposobnost učenja samo jedno lice disleksije (Davis, Braun, 2001: 21). Davis opisuje i kako je, pri gostovanju u jednoj televizijskoj emisiji bio upitan o „pozitivnoj“ strani disleksije, a kao odgovor naveo je desetak čuvenih disleksičara među kojima su: Hans Christian Andersen, Alexander Graham Bell, Cher, Winston Churchill, Leonardo da Vinci, Walt Disney, Whoopi Goldberg, Quentin Tarantino i drugi. Voditeljica je bila iznenađena navedenim te je upitala nije li zapanjujuće da su svi ti ljudi geniji unatoč disleksiji, a Davis navodi kako voditeljica nije dobro razumjela njegovu poantu. Ronald D. Davis je htio ukazati na to kako su ti ljudi bili geniji ne unatoč disleksiji, nego upravo zbog nje. Također, Davis napominje i da neće svakog disleksičara disleksija učiniti genijem, ali je za njihovo samopoštovanje dobro znati da njihovi umovi rade na isti način kao i umovi genija.

Također, važno im je znati da to što imaju teškoće s čitanjem, pisanjem, sricanjem ili matematikom ne znači da su tupi ili glupi. Prema autorovim navodima, isti mentalni procesi koji proizvode genija, mogu proizvesti i navedene probleme. Osim toga, mentalna funkcija koja izaziva disleksiju je dar, prirodna sposobnost, talent i nešto što poboljšava pojedinca, tvrdi Davis. Nadalje, spominje se i nekoliko mentalnih funkcija koje disleksičari razvijaju, a koje su im zajedničke (Davis, Braun, 2001: 22):

- Mogu iskoristiti sposobnost mozga da mijenja i stvara percepcije (primarna sposobnost).
- Veoma su svjesni okruženja.
- Radoznaliji su od prosjeka.
- Uglavnom razmišljaju u slikama, a ne u riječima.
- Veoma su intuitivni i oštroumni.
- Razmišljaju i opažaju višedimenzionalno (koristeći sve osjete).
- Misao mogu doživjeti kao stvarnost.
- Imaju živahnu maštu.

Ovih će osam sposobnosti, ako ih ne potisnu roditelji ili obrazovni proces, rezultirati s dva obilježja: inteligencijom većom od uobičajene i iznimnim kreativnim sposobnostima (Davis, Braun, 2001: 22). Dalje u knjizi naglašava se kako se disleksijom obilježavalo razne probleme u učenju. Tek kasnije su se problemi dijelili i kategorizirali. Stoga bi se disleksija mogla nazvati „majkom svih poremećaja u učenju“. Istraživači su u početku mislili da disleksične osobe imaju neki oblik oštećenja mozga ili živaca ili urođenu manu koja ometa mentalne procese potrebne za čitanje. Teorija o tome što je uzrok disleksije ima mnogo, neke se dotiču toga koja je polutka mozga dominantnija, neke teorije tvrde da se događa „miješanje“ polutki mozga pa desna strana mozga radi što bi trebala lijeva i obrnuto. Zajedničko većini teorija jest to što su formulirane da bi objasnile simptome i svojstva disleksije te zašto dolazi do nesposobnosti. Budući da je Davis (2001:23) disleksičan, navodi da je otkrio da disleksija niti je rezultat oštećenja mozga ili živaca niti ju izazivaju deformacije mozga, unutarnjeg uha ili očiju, već je proizvod mišljenja i posebnog načina reagiranja na osjećaj zbunjenosti.

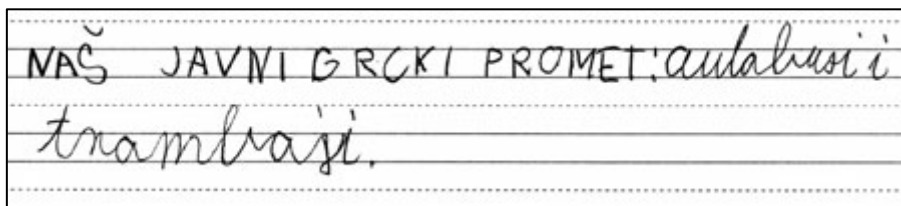
U knjizi *Disleksija i disgrafija: određenja, pristupi i smjernice* Emine Brebić Kolar, Igora Marka Gligorića i Marte Zečević također se iznose brojne definicije navedenih teškoća pa tako i disleksije. Između ostaloga, navode da je u priručnicima za logopede, psihologe i nastavnike disleksija naznačena kao sindrom složen od različitih neuroloških i psihopatoloških fenomena

(Berbić Kolar, Gligorić, Zečević, 2018: 16). Pri tome se kao osnovna teškoća navodi djelomična, ali stabilna nesposobnost djeteta u ovladavanju procesima spajanja slova i slogova, automatskog (glatkog) čitanja cijelih riječi te nerijetko razumijevanja pročitanaog teksta. Također, naglašava se kako disleksija nije oblik „sljepoće za riječi“, već se sa sigurnošću može tvrditi da disleksičari imaju problem s aspektom govornoga jezika, točnije u nemogućnosti su fonološke obrade, tj. imaju poteškoće s prepoznavanjem glasova govora (isto: 19). Nadalje, disleksija ili stil disleksične obrade nije samo barijera u učenju čitanja i pisanja, radi se i o refleksiji potpuno drukčijega uzroka organiziranosti mozga i obrade informacija (isto: 20).

Obilježja disleksije određuju i različita područja teškoća i osobitosti, primjerice: teškoće u čitanju, teškoće u fonološkoj obradi riječi, pisanju, vizualnoj percepciji, pamćenju, teškoće sekvenciranja, teškoće u organizaciji informacija, ali i osobitosti u načinu učenja novih sadržaja te jezične i pojmovne teškoće i neujednačenost u sposobnostima (Berbić Kolar, Gligorić, Zečević, 2018: 21). Nadalje, disleksija se javlja u do čak 10 posto populacije, s težinom raspona od blage do ozbiljne disleksije (Hudson. 2018: 28). Kad se govori o teškoćama u čitanju, one se odnose na brzinu i na preciznost čitanja, što je već objašnjeno. Osim toga, odnosi se i na razinu razumijevanja onoga što se pročitalo. Ono što karakterizira učenike s disleksijom jest dugo slovkanje i navika tihog izgovora riječi pri čitanju, odnosno disleksičari ne čitaju tečno. Pri slušanju učenika steći ćemo dojam da ne uočavaju točke na kraju rečenica, nego im ritam i način čitanja određuju povremeni zastoji kod nepreciznog čitanja riječi. Primijetit ćemo i odsutnost pauze te silazne i uzlazne intonacije kada čitaju izjavne i upitne rečenice, a sve to zajedno odaje dojam lošeg čitanja. U čitanju postoje različite zamjene, skraćivanja ili dodavanja slova, dijelova riječi ili čak cijelih riječi kojih u tekstu nema. Često zamjenjuju grafički slična slova kao što su „d“ i „b“ (riječ „bio“ postaje „dio“), a riječi kratke kao prijedlozi „do“ i „od“ postaju učenicima s disleksijom gotovo nesavladive. Stoga npr. „put do kuće“ postaje „put od kuće“, riječ „odnosi“ čita se „donosi“ ili „ptica brzo doleti“ postaje „ptica brzo odleti“. Takve pogreške mijenjaju cijelu poruku koja se prenosi nekim tekstom, što dovodi do problema. Učenici s disleksijom često zamjenjuju i riječi koje imaju sličnu osnovu, primjerice „presavijanje“ postaje „presađivanje“, „sumnjičav“ postaje „sumnjiv“ itd. Nadalje, neke riječi, kao što je i spomenuto, mogu dobiti nepostojeće dijelove, primjerice „radoznala uspavanka“ postaje „radoznavala uspavanka“, a neke se pak riječi krata pa riječ „odmahivala“ postaje „odmah“, a „poredanih“ se krati u „pored“. Iako ovakve pogreške narušavaju razumijevanje teksta koji se čita, mnoga djeca s disleksijom vrlo se rano nauče služiti rečeničnim kontekstom

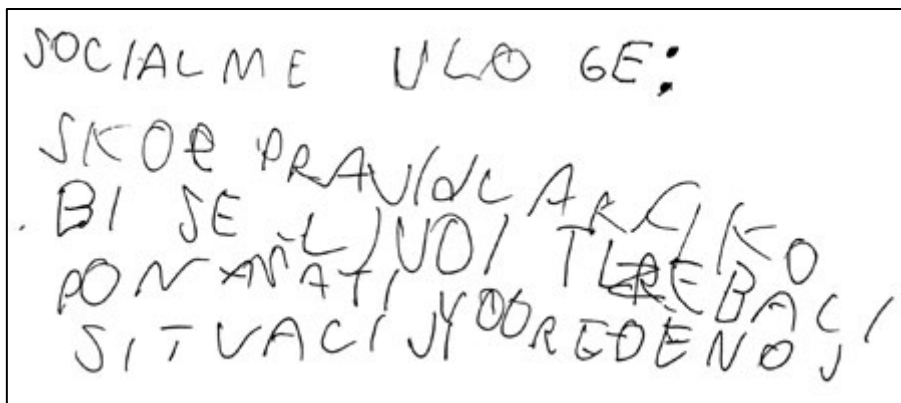
pa na taj način odgonetavaju značenja (prema: *Hrvatska udruga za disleksiju*, »Bitna obilježja disleksije«, URL: <http://hud.hr/bitna-obiljezja-disleksije/>, zadnji posjet: 04.09.2020.).

Što se tiče teškoća u fonološkoj obradi riječi, nedostatna fonološka obrada riječi podrazumijeva da dijete teško postaje svjesno glasova u riječi, ne može izdvojiti početni ili završni glas ili teško uočava ritam i rimu riječi, a to su sve predčitačke vještine. Teškoće fonološke obrade mogu se uočiti još u predškolskoj dobi, posebice ako se očituju u govoru djeteta kao npr. „svjeklo“ umjesto „svjetlo“, „mekla“ umjesto „metla“ ili „noka jako zaboljela kad je vozio picikl“ („noga“, „bicikl“), a ovakve pogreške upućuju da bi dijete moglo imati disleksiju.



Slika 1. Primjer nedostatne fonološke obrade riječi kod djevojčice u 2. razredu osnovne škole. Preuzeto s: url: <http://hud.hr/bitna-obiljezja-disleksije/>, (zadnji posjet: 04.09.2020.)

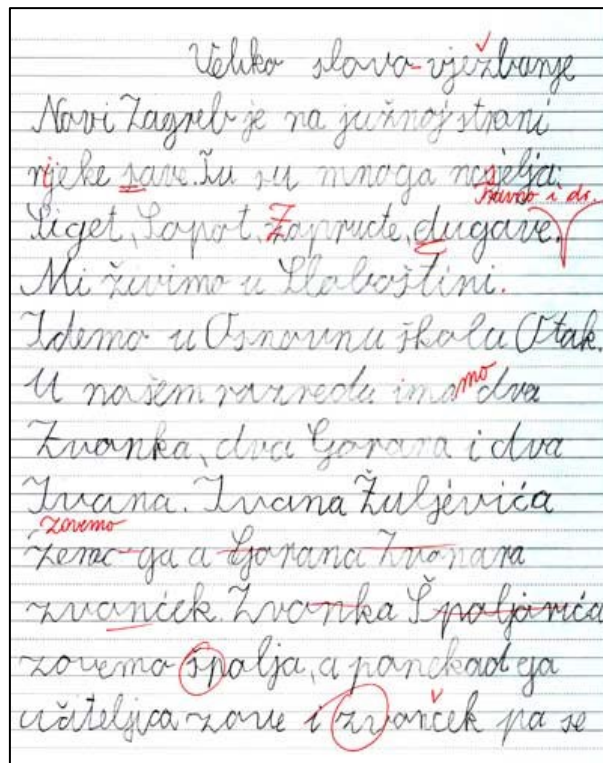
Što se tiče teškoća u pisanju, one su svrstane u dvije skupine. Prva skupina su one teškoće koje se tiču oblikovanja, pravilnosti i organiziranosti slova i rukopisa, a u drugoj skupini su smetnje u samostalnom sastavljanju teksta (priče, opisi događaja, odgovori na pitanja, pisanje tekstova za lektiru ili pisanje referata itd.). Ovakve teškoće onemogućuju pravilno nizanje slova u riječi koja se piše te mogu biti posljedica fonoloških nedostataka koji se pojavljuju u čitanju. Najčešće se ovakve pogreške uočavaju u pisanju diktata kada dijete piše onako kako čuje i izgovara, a neki od primjera su: „kost“ kao „gost“, „kosa“ je „koza“ i dr. Događaju se i zamjene grafički sličnih slova kao i u čitanju, a to je već navedena zamjena „b“ i „d“.



Slika 2. Primjer teškoća u oblikovanju, pravilnosti i organiziranosti slova i rukopisa, učenik 5. razreda.

Preuzeto s: url: <http://hud.hr/bitna-obiljezja-disleksije/>, zadnji posjet: 04.09.2020.

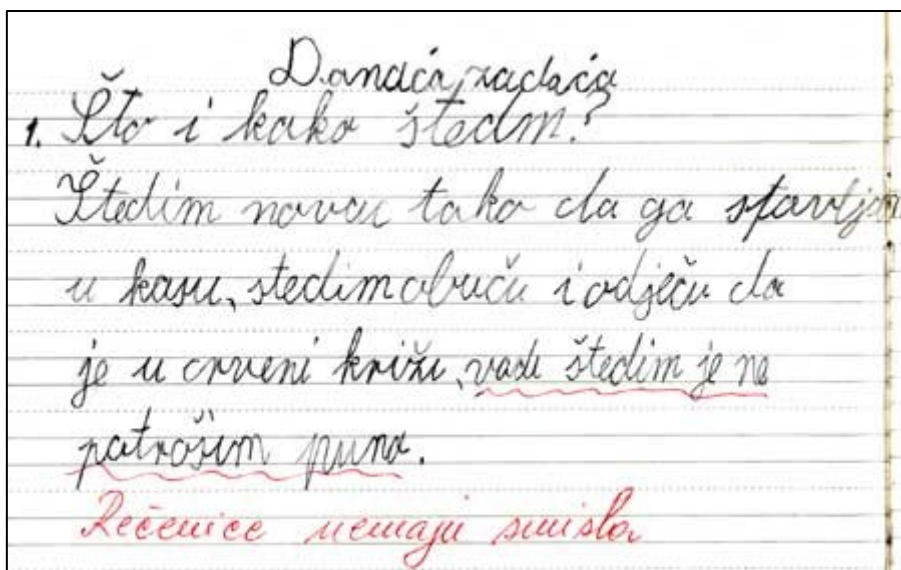
Djeca s disleksijom imaju i velike poteškoće s jednom od najtežih pravopisnih zadaća za učenike uopće, to jest s pisanjem velikog i malog slova.



Slika 3. Primjer pisanja velikog i malog slova prema pravilima kod učenice u 2. razredu osnovne škole.

Preuzeto s: url: <http://hud.hr/bitna-obiljezja-disleksije/>, zadnji posjet: 04.09.2020.

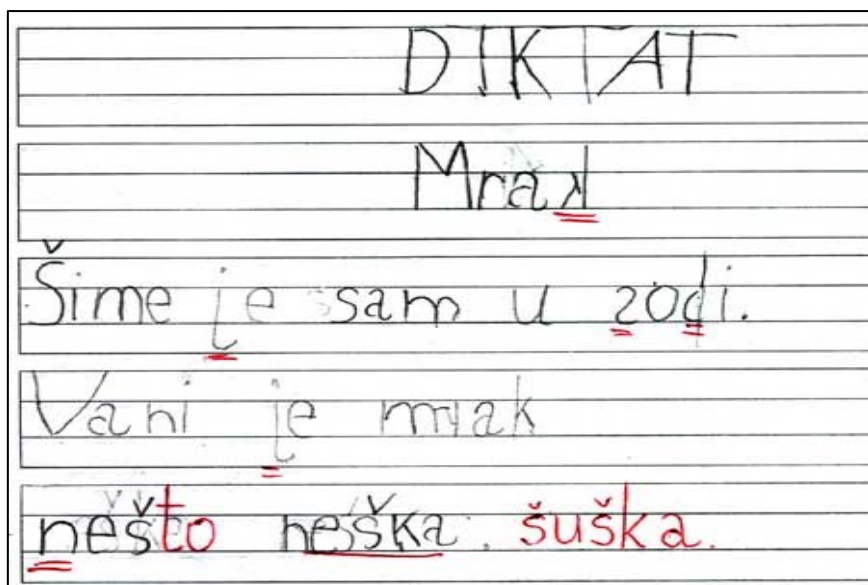
Teškoće nastaju i u samostalnom oblikovanju teksta u smislene cjeline koje poštuju pravopisnu normu. To nije problem samo djeci s disleksijom, nego i djeci mlađeg uzrasta koja se tek uče oblikovanju svojih misli u potpune i jasne rečenice. Kod djece s disleksijom početni pokušaji pisanja samostalnog teksta mogu izgledati ovako (vjerojatno je da u ovome slučaju učiteljica nije uočila da učenica 2. razreda osnove škole ima disleksiju):



Slika 4. Primjer početnog pisanja samostalnog teksta.

Preuzeto s: url: <http://hud.hr/bitna-obilježja-disleksije/>, zadnji posjet: 04.09.2020.)

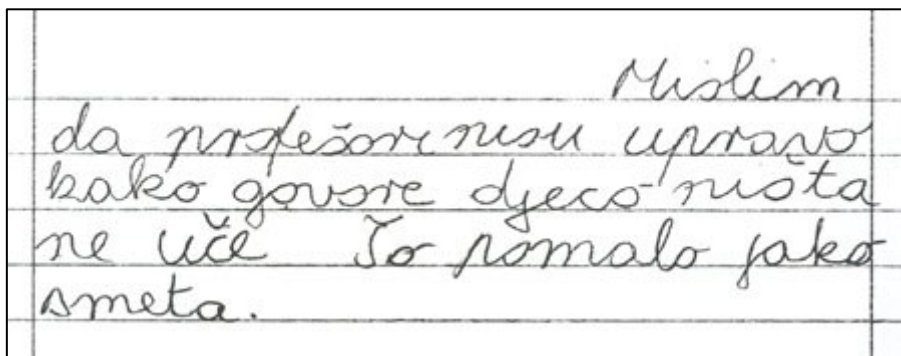
Jedno od područja teškoća kod disleksije jest i vizualna percepcija, a djeca ih opisuju kao: okretanje slova, pretapanje redova teksta, gubljenje dijelova rečenice, završetaka riječi, dezorijentacija u smjerovima lijevo – desno i gore – dolje. I R. Davis (2001) u knjizi *Dar disleksije* naglašava mijenjanje percepcije slova kao jedan od faktora koji imaju utjecaj na nemogućnost učenja ispravnog oblika riječi. Slova se okreću i riječ se krivo percipira ili dijete umjesto riječi vidi prazno polje. Zbog toga djeca otežano čitaju.



Slika 4. Primjer diktata učenice 1. razreda gdje se očituju teškoće s vizualnom percepcijom, tj. zrcalno okretanje slova.

Preuzeto s: url: <http://hud.hr/bitna-obiljezja-disleksije/>, zadnji posjet: 04.09.2020.

Nadalje, djeca s disleksijom mogu imati jezične i pojmovne teškoće, što se očituje u zahtjevnijim govornim situacijama kao što je opisivanje nekog događaja. Najčešće će se raditi o nijansama razvoja dječjeg jezika, a one znače nemogućnost da se upotrijebe točne riječi za prostorne odnose u nekoj situaciji ili događaju, kao što su riječi „pored“, „između“, „prednji“, „zadnji“, „ovdje“ ili „prije“, „poslije“, „slijedi“ i sl. Djeca mogu upotrebljavati i gramatički nepravilne oblike glagola, npr. „ideju“ za „idu“ ili „možeju“ za „mogu“ ili pogrešne padežne oblike: „imam mraka u sobi“, „posudio je bicikla“ (prema: »Bitna obilježja disleksije«, url: <http://hud.hr/bitna-obiljezja-disleksije/>, zadnji posjet: 04.09.2020.).



Slika 5. Primjer pojmovne teškoće kod učenika 7. razreda u slobodnom sastavku.

Preuzeto s: url: <http://hud.hr/bitna-obiljezja-disleksije/>, zadnji posjet 04.09.2020

2.2. Disgrafija

Disgrafija je još jedna od teškoća u učenju, a u većini se slučajeva povezuje s ranije opisanom disleksijom iako se može promatrati i zasebno. Iako se često ove dvije teškoće pojavljuju zajedno, mogu se pojaviti i odvojeno, a češće je slučaj pojave disgrafije bez disleksije (Berbić Kolar, Gligorić, Zečević, 2018: 45). Navodi se i kako je teško pronaći nekoga tko je isključivo disleksičan (bez drugih sličnih teškoća). Izraz disgrafija dolazi od grčke riječi *dys*, što znači „oslabljen“ i riječi *graphia*, što znači „ručno sastavljanje pisma“. *Hrvatska udruga za disleksiju* na svojem portalu disgrafiju definira prema navodima Ikone Posokhove, prof. logopedice, na sljedeći način: »Disgrafija je stabilna nesposobnost djeteta da svlada vještinu pisanja (prema pravopisnim načelima određenoga jezika), koja se očituje u mnogobrojnim, trajnim i tipičnim pogreškama. Teškoće, tj. pogreške, nisu povezane s neznanjem pravopisa i trajno su zastupljene bez obzira na dovoljan stupanj intelektualnog i govornog razvoja, normalno stanje sluha i vida te redovito školovanje.« (preuzeto s: *Hrvatska udruga za disleksiju*,

»Disgrafija«, url: <http://hud.hr/disgrafija/>, zadnji posjet: 17.08.2020.). Kako je navedeno, specifične teškoće u pisanju postoje zasebno, a dijete može teškoće u čitanju imati samo na početku školovanja, a ozbiljne teškoće u pisanju čak i mnogo duže iako je čitanje već svladalo. Također, poremećaji u pisanju u učenika 4., 5., i 6. razreda osnovne škole češći su čak dva do tri puta od poremećaja u čitanju.

Slično disleksiji i disgrafija može poprimiti različite oblike jer se ne ograničava samo na teškoće u ovladavanju pismom. Disgrafija uključuje teškoće u formiranju raznih funkcija i jezika. Također, u nastanku mnogih oblika disgrafije važna je uloga jezičnih teškoća odnosno teškoća u ovladavanju određenim elementima jezičnog sustava (preuzeto s: *Hrvatska udruga za disleksiju*, »Disgrafija«, url: <http://hud.hr/disgrafija/>, zadnji posjet: 17.08.2020. Različiti oblici disgrafije nastaju zbog djelovanja skupa uzroka, ali se i kod disgrafije u svakom od oblika može izdvojiti dominantni mehanizam te vrste tipičnih pogrešaka u pisanju. U knjizi *Disleksija i disgrafija: određenja, pristupi i smjernice* također se navode zaključci Ilone Posokhove o disgrafiji i klasifikacija pogrešaka koje se pojavljuju kod učenika s disleksijom. Te pogreške jesu: pogreške na razini slova i sloga, pogreške na razini riječi i pogreške na razini rečenice. Pogreške na razini slova i sloga podrazumijevaju izostavljanje, premještanje, dodavanje suvišnoga slova ili sloga te zamijene i miješanja. Pogreške na razini riječi jesu pogreške pri rastavljenom pisanju dijelova jedne riječi, sastavljeno pisanje nekoliko riječi itd. Posljednji tip pogrešaka jesu pogreške na razini rečenice odnosno pogreške povezivanja riječi u rečenici, neispravno korištenje interpunkcije, a ovakve pogreške česte su kod djece s nedovoljno razvijenim govorom (Berbić Kolar, Gligorić, Zečević, 2018: 48-49).

Što se tiče oblika disgrafije prema uzroku, to su: nasljedna disgrafija, teškoće u pisanju uzrokovane djelovanjem vanjskih nepovoljnih čimbenika na dijete u razvoju i kombinirani oblik. Važno je napomenuti da nasljedni čimbenik disgrafije rijetko kad sam za sebe uzrokuje disgrafiju, što znači da se u povoljnim uvjetima disgrafija može spriječiti. Što se tiče kombiniranog oblika, on je najčešći uzrok disgrafije i kombinacija je predispozicija s djelovanjem dva do tri vanjska nepovoljna čimbenika (preuzeto s: »Disgrafija«, url: <http://hud.hr/disgrafija/>, zadnji posjet: 17.08.2020.). Osim uzroka, oblici disgrafije razlikuju se i prema stupnju izraženosti te valja razlikovati laku disgrafiju, izraženu disgrafiju i agrafiju. Agrafija podrazumijeva potpunu nesposobnost pisanja, obično je prijelazno stanje, što znači da se radi o stanju koje nakon prve ili druge godine školovanja prelazi u stabilnu disgrafiju, a popraćena je ozbiljnim i specifičnim teškoćama u početnom učenju, odnosno dijete pokazuje velike probleme pri učenju slova.

Disgrafije se razlikuju i prema dominantnom sindromu, a dijele se na: fonološke, jezične, vizualne i motoričke. Fonološke su disgrafije one gdje su greške u pisanju uzrokovane teškoćama u izgovoru i/ili međusobnom slušnom razlikovanju glasova. U pismenim radovima djece očituju se na razini slova ili sloga, a prepoznaju po zamjenama i miješanjima slova tj. glasova sličnih po zvučenju i izgovaranju. Kod fonoloških disgrafija razlikuje se artikulatorno-akustička disgrafija i fonemska (akustička) disgrafija.

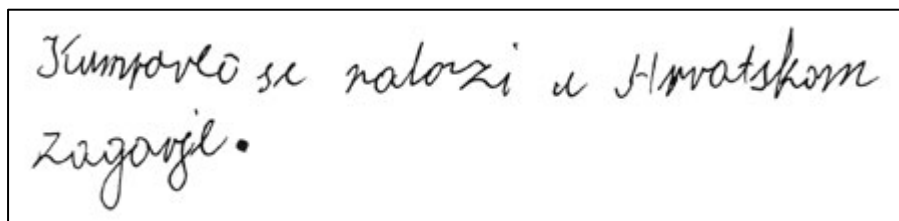
Primjer kod artikulatorno-akustičke disgrafije: učenik neispravno izgovara glasove te pogreške prenosi u pisanje (kako izgovara, tako piše): „gora – kora“, „rijeka – jeka“ i sl.

Primjer fonemske disgrafije: učenik ima teškoće u međusobnom slušnom razlikovanju glasova koji se slično izgovaraju i slično zvuče, npr.: „tavno – davno“, „sagonetka – zagonetka“, „šisalka – šišarka“ i sl.

Jezične disgrafije jesu disgrafije jezične analize i sinteze i disgramatička disgrafija. Disgrafija jezične analize i sinteze navodi se kao najčešći oblik u čijoj osnovi leži neformiranost jezične analize i sinteze na različitim stupnjevima: fonemske, slogovne, morfološke i sintaktičke. Što se tiče disgramatične disgrafije, ona se uglavnom manifestira u pogreškama na razini rečenice, a takva vrsta pogrešaka naziva se disgramatizam. Preciznije, radi se o neispravnom povezivanju riječi. Ova vrsta disgrafije često se susreće kod djece koja u predškolskoj dobi nisu stekla dovoljnu jezičnu zrelost, ali susreće se i kod djece s dobro razvijenim i gramatički ispravnim usmenim govorom. Obično se radi o djeci s teškoćama u kratkoročnoj slušno-govornoj memoriji (prema: »Disgrafija«, url: <http://hud.hr/disgrafija/>, zadnji posjet: 17.08.2020.).

Primjeri za greške kod disgrafije jezične analize i sinteze jesu: „za plakao“, „ja je“, „pas tele boja“ – „pastelna boja“, „svakamen“ – „svaki kamen“, „tamrlja“ – „tamna mrlja“, „glupatka“ – „glupa patka“ itd.

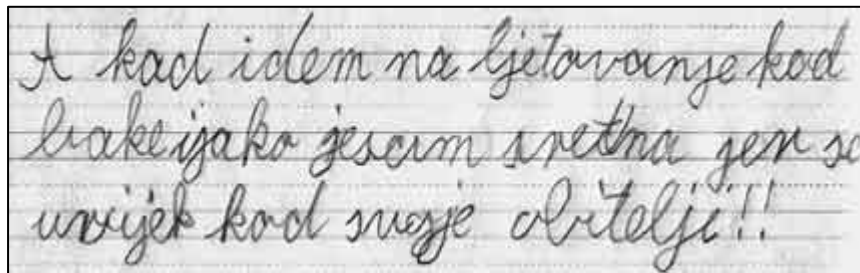
Disgramatična disgrafija se manifestira, kako je navedeno, u pogreškama na razini rečenice, npr.: „medvedni rep“, „vodna biljka“, „olujano more“, „veliko plavo mrlja“, „njega nije zadovoljavalo život na selu“ itd.



Kumpove se nalazi u Hrvatskom Zagorju.

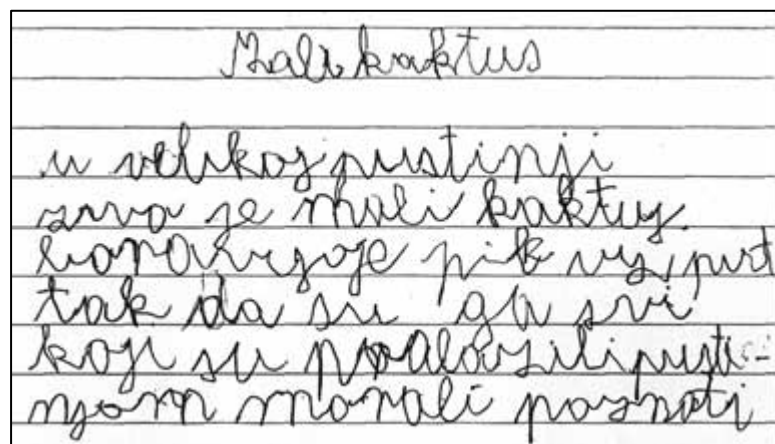
Slika 6. Primjer disgramatične disgrafije kod učenika 3. razreda osnovne škole.

Preuzeto s: url: <http://hud.hr/disgrafija/>, zadnji posjet: 04.09.2020.



Slika 7. Disgramatična disgrafija kod učenice u 3. razredu osnovne škole.

Preuzeto s: url: <http://hud.hr/disgrafija/>, zadnji posjet: 04.09.2020.



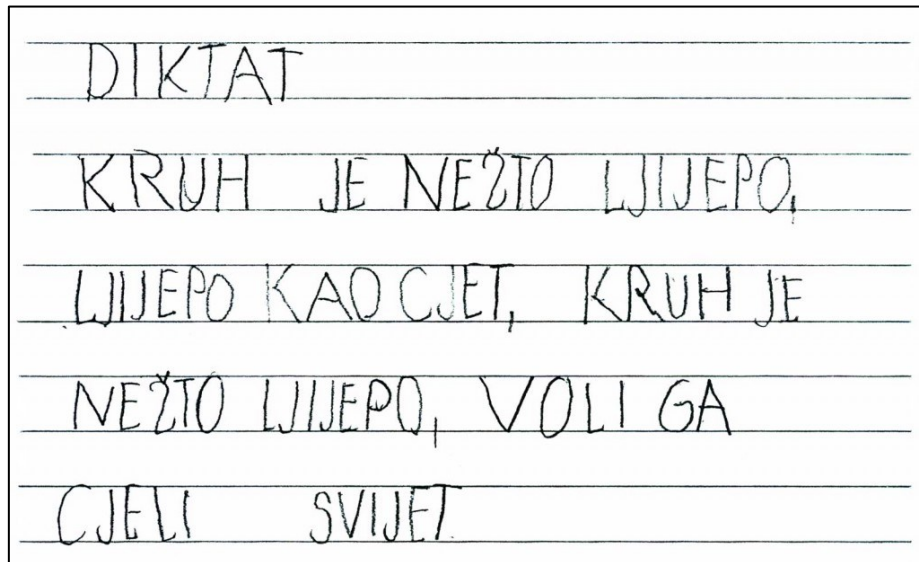
Slika 8. Disgramatična disgrafija kod učenika u 3. razredu osnovne škole u diktatu.

Preuzeto s: url: <http://hud.hr/disgrafija/>, zadnji posjet: 04.09.2020.

Što se vizualne disgrafije tiče, ona je uglavnom povezana s teškoćama u vizualno-prostornoj percepciji, analizi i sintezi vizualno-prostornih podataka i prostornog razlikovanja. Djeca koja imaju ovaj oblik disgrafije uglavnom imaju dobro razvijen usmeni govor, a teškoće se očituju u verbaliziranju prostorno-vremenskih odnosa (korištenju riječi koje nose vremensko ili prostorno značenje).

U pisanju se vizualna disgrafija manifestira u miješanju i deformiranju slova. Učenici miješaju prijedloge „ispred“, „iza“, „iznad“, „između“ ili parove pridjeva „tanak“ – „debeo“, „uzak“ – „širok“, „kratak“ – „dugačak“ i slično. Većinom te pojmove zamjenjuju pojmovima „veliki“ – „mali“. Također, većini djece s poremećajem u čitanju i pisanju teško je usvojiti pojmove „lijevo“ i „desno“, a kod djece s vizualnom disgrafijom to je osobito naporno. U pisanju se ova

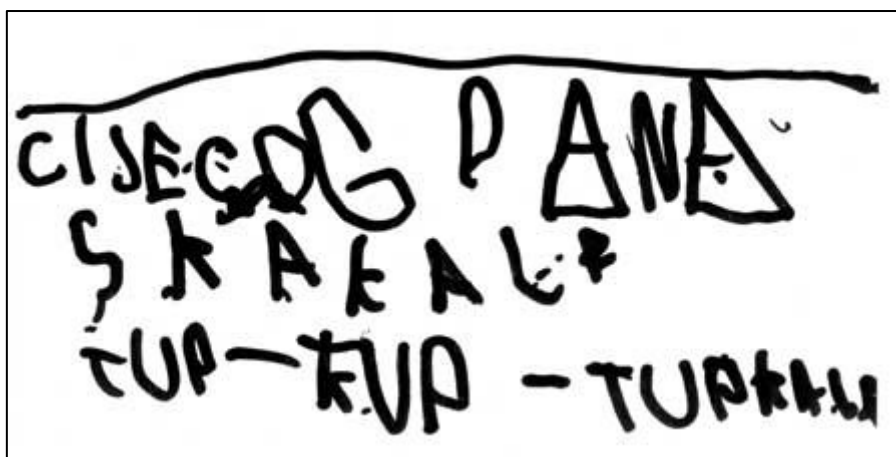
disgrafija manifestira u miješanju i deformiranju slova. Dijete teško usvaja grafički oblik slova, a kasnije miješa vizualno slična slova. Većina djece ima iste teškoće i u svladavanju čitanja (kao što je navedeno ranije kod vizualne disleksije). Problem primjerice predstavljaju pisana slova „n“ i „u“ te tiskana „b“ i „d“ jer se razlikuju samo položajem u prostoru.



Slika 9. Primjer je diktat učenika 1. razreda osnovne škole s vizualnom disgrafijom.

Preuzeto s: url: <http://hud.hr/disgrafija/>, zadnji posjet: 04.09.2020.

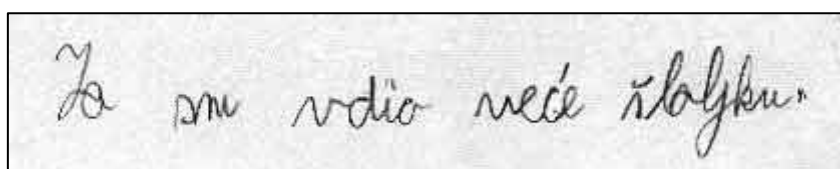
Motorička disgrafija povezana je s nedostatnom razvijenošću motoričkih funkcija, a manifestira se trajnim i brojnim miješanjima slova prema bliskosti načina pisanja slova i u nečitljivom rukopisu. Djeca ne mogu usvojiti motoričku formulu odnosno poteze pisanja slova. Djeca dopisuju i dodaju elemente slovima, zamjenjuju motorički slična slova, uglavnom pišu sporo i brzo se umaraju, a kada brzo pišu, tada čine i druge njima netipične pogreške. Rukopis je neravan, neujednačen, a kvaliteta pisanja smanjuje se što dijete duže piše (preuzeto s: »Disgrafija«, url: <http://hud.hr/disgrafija/>, zadnji posjet: 17.08.2020.).



Slika 10. Primjer motoričke disgrafije je fotografija diktata učenika 2. razreda osnovne škole.

Preuzeto s: url: <http://hud.hr/disgrafija/>, zadnji posjet: 04.09.2020.

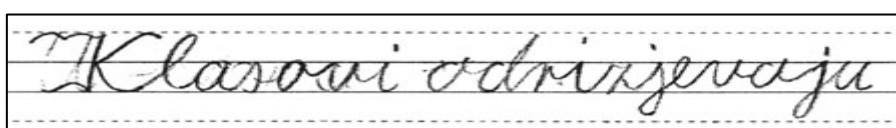
Što se tiče pogrešaka u pisanim radovima učenika s disgrafijom, učenici često čine neobične pogreške, ali nerijetko čine i prilično uobičajene greške. Određenost pogrešaka i njihova stalnost i mnogobrojnost, kako se navodi na stranici *Udruge za disleksiju i disgrafiju*, ključni su faktori za prepoznavanje disgrafične simptomatike u dječjim pisanim radovima. Svaki tip pogreške pokazuje da je kod djeteta nedostavno formirana određena vještina. Primjerice, može biti riječ o pogreškama na razini slova i sloga (izostavljanje, premještanje, dodavanje suvišnog slova ili sloga i slično):



Slika 11. Primjer slobodnog teksta učenika 2. razreda osnovne škole.

Preuzeto s: url: <http://hud.hr/disgrafija/>, zadnji posjet: 04.09.2020

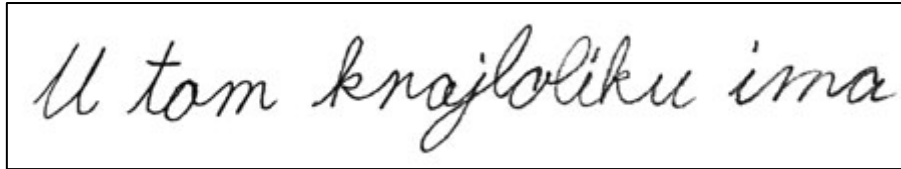
Što se tiče premještanja, to je manifestacija pri uočavanju redosljeda glasova u riječi. Dijete uspijeva uočiti svaki glas, ali neispravno bilježi redosljed: „jenda“ – „jedna“, „tapka“ – „patka“ i slično.



Slika 12. Primjer slobodnog teksta učenice 3. razreda osnovne škole.

Preuzeto s: url: <http://hud.hr/disgrafija/>, zadnji posjet: 04.09.2020.

Jedan tip uobičajenih pogrešaka jest i dodavanje suvišnih slova pri neispravnom unutarnjem izgovaranju riječi tijekom pisanja: „varat“ – „vrat“, „šekola“ – „škola“ itd.



Slika 13. Primjer slobodnog teksta s greškama dodavanja kod učenice 3. razreda osnovne škole.

Preuzeto s: url: <http://hud.hr/disgrafija/>, zadnji posjet: 04.09.2020.

U knjizi *Specifične teškoće u učenju* Diane Hudson disgrafija se dijeli na slične tipove, s malim razlikama. Točnije, Hudson disgrafiju dijeli na spacijalnu, motoričku i procesuiranu disgrafiju. Spacijalna disgrafija podrazumijeva slabu vizualnu obradu i razumijevanje mjesta, što izaziva teškoće pri pisanju na linijama i teškoće u držanju razmaka između slova. Osim na pisanje, ovo utječe i na crtanje i bojanje. Što se tiče motoričke disgrafije, riječ je o slabim finim motoričkim kontrolama ruke i zglobnih mišića. Pisanje je zbog toga otežano i naporno, a rukopis je neuredan i nečitljiv, čak i kada je riječ o prepisivanju teksta. Treća vrsta disgrafije prema Hudson jest procesuirana disgrafija koja se ponekad naziva disleksijskom disgrafijom, a odnosi se na teškoću vizualiziranja izgleda slova u riječi. Posljedica ove vrste disgrafije jesu pogrešno oblikovana slova i pogrešan redosljed njihova pisanja. U ovom slučaju originalno napisan rad nečitljiv je, ali je prepisani rad prilično dobar (Hudson, 2018: 75).

2.3. ADHD (poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću)

Jedan od najčešćih dječjih poremećaja odnosno teškoća kod djece jest *hiperaktivni poremećaj deficita pažnje* poznatiji kao *ADHD*, od engleskog naziva *Attention Deficit Hiperactivity Disorder*. Simptomi uključuju nepažnju, impulzivnost i hiperaktivnost, a razlikuju se od osobe do osobe. Ranije se ova teškoća zvala *ADD*, točnije, *poremećaj nedostatka pažnje*, a danas ih se razlikuje. Važno je napomenuti da ADHD mogu imati i djeca i odrasli, ali simptomi uvijek počinju već u djetinjstvu (preuzeto s: *ADARTA POLIKLINIKA*, »ADHD«, url: <https://www.adarta.hr/adhd/>, zadnji posjet: 04.09.2020.). U knjizi *Disleksija; Vodič kroz disleksiju, dispraksiju i druge teškoće u učenju* za ADHD se navodi da je češći kod dječaka nego kod djevojčica. Ipak, primjećuje se da su kod djevojčica ove teškoće češće neprepoznate.

Djevojčice rjeđe dolaze u klinike gdje bi im se mogao otkriti ADHD, a uglavnom su djevojčice manje glasne od dječaka, manje zamijećene kao previše aktivne, a moguće je da one svoj poremećaj „preoblikuju“ u anksioznost i sramežljivost u socijalnim odnosima (Muter, Likierman, 2010: 79).

ADHD je ozbiljan problem i seže daleko, a poput drugih teškoća i on se pojavljuje u različitim oblicima, od umjerenih do težih. Muter i Likierman (2010: 79) navode kako mnogi stručnjaci odvajaju ADD i ADHD, a razlog je taj što pojedina djeca imaju problem s koncentracijom bez hiperaktivnosti ili elemenata visoke impulzivnosti. Razlog odvajanja ADD-a i ADHD-a jest i u tome što su mnogi stručnjaci došli do zaključaka kako neka djeca s ADD-om u dobi od četiri do šest godina sporije razvijaju vještine održavanja pažnje od očekivanog za njihov uzrast. Ipak, mnoga djeca s takvim sporim sazrijevanjem poboljšaju koncentraciju kako odrastaju, a naročito ako imaju odgovarajuću poduku unutar dobro strukturiranih razreda (Muter, Likierman, 2010: 79). S druge strane, djeca s ADHD-om pokazuju i dodatne probleme asocijalnog ponašanja u školi i izvan škole, a i probleme u odnosu s drugima (što je za djecu s ADD-om manje vjerojatno). Kako je i ranije rečeno, uzroci i oblici ADHD-a i ADD-a različiti su, kao i kod većine drugih teškoća u učenju. Muter i Likierman (2010: 80) navode da uzrok ADHD-a ima svoje korijene u funkcioniranju mozga, ali problem nije ni u desnoj strani mozga ni u odnosu polovica mozga jedne prema drugoj. Smatra se kako je za poremećaj ADHD odgovornost u frontalnom dijelu mozga, a frontalni režanj uključen je u egzekutivno funkcioniranje, odnosno planiranje i organiziranje aktivnosti, kompleksno mišljenje, samokontrolu i planiranje slijeda radnji. Nadalje, za ADHD je utvrđeno da se od svih teškoća najčešće nasljeđuje. Za djecu iz obitelji u kojoj ima više slučajeva ADHD-a veći je rizik da će imati tu teškoću. Od velike je važnosti i poznavanje uzroka od strane roditelja kako bi se teškoća prepoznala te kako bi se moglo djelovati. Na ADHD također utječe i okolina i to na različite načine, primjerice, niska porođajna težina i komplikacije pri porodu mogu se odraziti na funkcioniranje mozga – čime bi se mogao uzrokovati ADHD; obiteljski stresovi i pritisci također mogu doprinijeti pogoršavanju problema; djeca s ADHD-om češće su uznemirena i ljute druge svojim „iritantnim“ postupcima i govorom, a reakcije i ponašanja ljudi bit će odraz toga. Primjerice, nastavnici bi se mogli naljutiti kada dijete uznemirava druge i prekida nastavu, a kontrolirati takvu djecu puno je teže. Osim svega navedenoga, ADHD može promijeniti sposobnost sklapanja i održavanja prijateljstava. Razlog je najčešće taj što se mnoga djeca ne žele vezati uz dijete koje stvara probleme i ponekad se boje njegova nepredvidljivog ponašanja i agresivnosti. Osim što su mladi s ADHD-om često meta kritiziranja nastavnika, često se susreću i s odbacivanjem od strane

druge djece, a to dodatno pogoršava stanje djeteta s ADHD-om (Muter, Likierman, 2010: 81). Iako su određene nastavnikove reakcije i reakcije roditelja na postupke djeteta s ADHD-om (ljutnja, frustracija, osjećaj bespomoćnosti i sl.) često očekivane, važno je da se takve reakcije nastoji izbjegavati jer kod djece često izazivaju kontraefekt. Važno je pokazati razumijevanje za teškoću s kojom se dijete suočava i biti upoznat s obilježjima teškoće, a time će se i pozitivno utjecati na ponašanje djece s ADHD-om. Za djecu s ADHD-om vjerojatno je da će imati i neke druge teškoće u učenju. Najčešća popratna teškoća u učenju uz ADHD jest dispraksija ili DCD – razvojni poremećaj koordinacije, a djecu s obje teškoće opisuje termin DAMP, engl. deficit of attention and motor perception, tj. poremećaj pažnje i motoričke percepcije. Postotak djece s ADHD-om koja će imati i dispraksiju veći je od 30 posto, a barem 35 posto imat će ih problema s čitanjem. Upravo je iz navedenoga vidljiva važnost precizne procjene djeteta i dobivanje pomoći za sve teškoće. Djeca s ADHD-om (ali ne i djeca s ADD-om) često će pokazati ne samo teškoće u učenju, nego i probleme u ponašanju koji su dovoljno teški da će privući pozornost psihijatrijskih dijagnoza. Pri tome je najčešći poremećaj koji su psihijatri utvrdili kod 60 posto mladih s ADHD-om ODD, tj. poremećaj protivljenja i prkosa. Kod ODD-a riječ je o tome da djeca ne učine ono što im je rečeno, neposlušna su, a oblik kako se opiru i neposluh drugačiji im je od uobičajenog. Ako se s ovakvim teškoćama ne suoči na vrijeme, mogu prerasti u još teže oblike koji se objedinjuju pod zajedničkim nazivom „poremećaj ponašanja“ (Muter, Likierman, 2010: 82). Što se tiče školskih obaveza, ne pokazuju sva djeca s ADHD-om probleme u ispunjavanju svojih obaveza, ali im je učenje ipak puno teže, čak i za one koji su iznimno bistri. Budući da im je period koncentracije kratak, ne slušaju nastavnike te propuštaju rečeno na nastavi. Svoje zadatke često ne dovršavaju na vrijeme, a kada izvrše zadatke, nerijetko su površni i nepažljivi, pri čemu pokazuju impulzivnost. Dodamo li uz ADHD i disleksiju i dispraksiju, teškoće u izvršavanju su još veće te mnoga djeca s ADHD-om zaostaju za svojim vršnjacima (Muter, Likierman, 2010: 82). Ipak, postoje pojedinci s ADHD-om koji se snalaze vrlo dobro u svladavanju obaveza, razvijaju dobre jezične vještine, imaju više problema s održavanjem pažnje, a manje s hiperaktivnošću, a neki pojedinci neće imati dodatnih problema u učenju i ponašanju. No i djeci koja bolje funkcioniraju sa svojim teškoćama važna je podrška i pomoć nastavnika i roditelja.

Diana Hudson ADHD dijeli na tri vrste, prema različitim simptomima, a to su: *ADHD u kojemu dominira nepažnja* i koji se najčešće javlja kod djevojčica; *kombinirani ADHD koji je najčešće kombinacija nepažnje i hiperaktivnosti / impulzivnosti* i češće je dijagnosticiran kod dječaka te *pretežno hiperaktivni impulzivni ADHD*, a koji se dijagnosticira rijetko.

Hudson navodi (2018: 118) i da je trebalo zaista dosta vremena da se ADHD prizna formalno kao pravo zdravstveno stanje, a ne kao posljedica lošeg roditeljstva. ADHD je prihvatila i Svjetska zdravstvena organizacija.

O ADHD-u je detaljno istraživanje i osvrt napisao Marko Ferek u knjizi *Hiperaktivni sanjari: bolji, lošiji, drugačiji*. Osim prepričavanja situacija iz njegova života s ADHD-om, odrastanja i školovanja uz ADHD i prepričavanja svih problema s kojima se suočavao, Ferek je objasnio i načine kako razmišljaju i zaključuju osobe s ADHD-om, „hiperaktivni sanjari“. Navodi da hiperaktivni sanjari imaju drugačije stanje svijesti, a to dovodi i do drugačijeg načina razmišljanja. Hiperaktivni sanjari ne razmišljaju klasično, linearnim načinom razmišljanja, već sveobuhvatno uz pomoć slika i pojmova (Ferek, 2010: 99). Kako bi hiperaktivni sanjari nešto razumjeli, oni si to trebaju vizualno predočiti preko vlastitih pojmova, a ti pojmovi nisu nužno slike, već oblici koji njima predstavljaju shvaćanje nečega. Stoga, kad im se nešto objašnjava, oni će to najlakše usvojiti ako im se prvo predoči cjelina ili bit, a tek nakon toga detalji (Ferek, 2010: 99). Za osobe s ADHD-om, tj. hiperaktivne sanjare karakteristično je: razmišljanje bez riječi; njihove misli imaju oblik pojmova, slika; razmišljanje im je opsežnije i brže; potrebno im je da „uspore“ svoje misli kod pisanja ili izražavanja; vizualiziraju kako bi nešto shvatili; objašnjavaju na sebi svojstven način; ono što čuju ili pročitaju pretvaraju u vlastite slike i pojmove; imaju problem s pisanjem i izražavanjem iako znaju što misle te često misli objašnjavaju slikovitim primjerima (Ferek, 2010: 100). Za primjer se navodi učenje igranja šaha, odnosno hiperaktivnim sanjarima, kako autor navodi, potrebno je prvo objasniti bit igre i predočiti im ga – cilj igre je pojesti kralja. Sanjari si vizualiziraju i predočuju tu situaciju. Nakon toga im se objašnjavaju detalji kao što su način na koji se figure kreću po ploči, raspored figura itd. Svaki detalj tada sanjaru dobiva smisao i značenje i pojašnjava koncept igre. Autor se pritom osvrće i na njegovo školovanje te ističe da je 90 posto gradiva obrađivano na linearnom principu, gdje su učenici dobivali razne informacije i činjenice, a nisu imali uvid u širu sliku. Upravo to ističe kao jedan od najvećih problema kako za učenike s ADHD-om, tako i za ostale učenike. Učenje detalja po detalj te tek nakon toga dobivanje šire slike smatra lošijim, a ističe i kako mu je bilo vrlo teško pamtit i informacije bez smisla na takav način pa je vrlo brzo odustajao od učenja. To je bio i razlog zašto na kraju nije usvajao ni bit tematike. Ferek ističe kako ljudi s pojmovnim načinom razmišljanja nemaju nikakav deficit ili neurobiološki poremećaj, nego samo razmišljaju na drugačiji način. Osim toga, imaju prednost u mnogim područjima koja zahtijevaju vizualizaciju, razmišljanje u 3D, razumijevanje šire slike, razmišljanje izvan okvira, vizualizaciju apstraktnih matematičkih pojmova, razumijevanje

karata i grafova itd. Sve se to nalazi u područjima glazbe, umjetnosti, arhitekture, dizajna i znanosti. Zbog ovakvog načina razmišljanja za hiperaktivne sanjare bitno je da su predavanja obogaćena slikama, video i audio materijalima itd., kako bi se ono što se uči moglo vidjeti, čuti, gledati ili dotaknuti. Osim toga Ferek ističe, kao i mnogi drugi, da osobe koje razmišljaju na ovakav način najbolje uče iz iskustva kada prođu proces koji uče. Također, način objašnjavanja koji je u skladu s pojmovnim razmišljanjem prirodniji je te zbog toga ne odgovara samo hiperaktivnim sanjarima, već svima (Ferek, 2010: 102).

2.4. Ostale teškoće u učenju

Osim triju opisanih teškoća koje su temeljni predmet bavljenja u ovome radu jer najviše utječu na rad učenika u nastavi jezika i književnosti, kod djece se pojavljuju i druge teškoće. Neke od ostalih teškoća češće utječu na druge predmete u školi, kao npr. matematiku i fiziku, ali imaju utjecaj i na praćenje nastave drugih predmeta. Prema tome, osim disleksije, disgrafije i ADHD-a pojavljuju se: diskalkulija, dispraksija, poremećaji iz autističnog spektra i Aspergerov sindrom te opsesivno-kompulzivni poremećaj (OCD) (Hudson, 2018: 72).

Kod diskalkulije riječ je o problemu rada s brojevima i teškoćama pri računanju, a pogađa otprilike 5 posto populacije. Kao i kod drugih teškoća, i učenici s diskalkulijom mogu naučiti kompenzirati svoje teškoće. Od velike je pomoći pri tome svakodnevno vježbanje.

Što se tiče dispraksije, karakterizira ju stanje koje uzrokuje probleme s kretanjem i koordinacijom te njome mogu biti pogođeni kratkoročno pamćenje, opažanje i socijalna interakcija. Kao i diskalkulija, i dispraksija utječe na otprilike 5 posto populacije. Istraživanja su pokazala da se češće pojavljuje kod dječaka. I kod učenika s dispraksijom pokazuju se brojni talenti i vještine, ali često mogu biti socijalno izolirani (Hudson, 2018: 106).

Teškoće u učenju uzrokuju i poremećaji iz autističnog spektra ili Aspergerov sindrom, a osobe koje imaju takav tip teškoće imaju probleme s komunikacijom i socijalnom interakcijom. Kratica za poremećaje iz autističnog spektra jest ASD, a Aspergerov sindrom posebna je dijagnoza korištena za osobe s ASD-om s normalnom ili višom inteligencijom, a ekvivalent je novoj dijagnozi ASD-a, stupnja 1. Kako navodi Diana Hudson (2018: 150), učenike s ASD-om zbunjuju reakcije drugih osoba te ih zamaraju socijalne interakcije. Vole rutinu i red, a promjene ih uznemiravaju. Osim toga, osobe s ASD-om govor tumače doslovno i ne razumiju implicitno značenje. Također, često znaju vrlo puno činjenica o raznim temama, iskreni su, odani, ali često

odbacivani i zlostavljani od drugih osoba. U školi, uz valjanu podršku, mogu biti vrlo uspješni (Hudson, 2018: 150).

Što se tiče spomenutog opsesivno-kompulzivnog poremećaja ili OCD-a, on je utemeljen na anksioznosti te je stanje u kojem osoba doživljava uznemiravajuće misli i ponašanja. Opsesije su iracionalni strahovi, a pojavljuju se spontano i za učenika su neugodni i zastrašujući. Uz opsesiju dolaze i kompulzije koje podrazumijevaju rituale koje pojedinac osjeća da mora izvesti da bi zaustavio strah od neželjenog događaja. Što se tiče učestalosti ovog poremećaja, on se javlja u 1 do 2 posto populacije školske dobi te je zastupljen podjednako i kod djevojčica i kod dječaka. Razlika ima u težini poremećaja. Kada učenici imaju ozbiljniji OCD, teško se mogu nositi sa školskim obavezama, radom i prijateljstvima.

3. Teškoće u učenju kod učenika nekad i danas

Teškoće kod učenika nekad i danas razlikuju se, a ponajprije time što su teškoće danas klasificiranije nego što je to bilo prije te su bolje istražene. Područje bavljenja ovoga rada teškoće su u učenju, ali o njima se počelo govoriti nešto kasnije nego o ostalim teškoćama. Važno je naglasiti kako se o teškoćama kod osoba govori još od stare Grčke pa kroz čitave generacije kasnije. Najprije je bila riječ o tjelesnim i mentalnim teškoćama težeg tipa koje su se uočavale vrlo rano, odnosno o teškoćama u razvoju. Sam pristup osobama s teškoćama uvelike se razlikuje u odnosu na današnjicu. U brojnim radovima navode se činjenice o osobama s teškoćama u razvoju te o obrazovanju takvih osoba. Promjene su se dogodile u vidu toga što se danas nastoji što više integrirati takve osobe u obrazovnom sustavu te ih ne odvajati u „posebne“ škole i ustanove, dok ranije to nije bilo tako. Čak se išlo toliko daleko da su se osobe s teškoćama u razvoju prepuštale same sebi odnosno „prirodi da se pobrine za njih“. U staroj Grčkoj teškoće u razvoju smatrale su se „božjom kaznom“ te se djecu s teškoćama čak i ubijalo. Danas su teškoće u razvoju bolje istražene, a istraženije su i teškoće u učenju koje se sada ne povezuju nužno s teškoćama u razvoju. O odgoju i obrazovanju osoba s teškoćama u učenju pisali su Vladimir Stančić, Ruža Sabol i Gojko Zovko u članku *Disleksije i dizgrafije unutar populacije djece s teškoćama u učenju u Jugoslaviji* te navode potrebu za integracijom osoba s teškoćama kada i koliko god je to moguće u redovite programe i škole, ali ukazuju i na to koliko škole u Jugoslaviji nisu bile spremne i uređene da doista pruže mogućnosti osobama s teškoćama u razvoju da se ostvare u potpunosti u redovitim školama. U članku se raspravlja i o radu s učenicima s teškoćama u učenju u vrijeme Jugoslavije. Autori navode kako su za probleme odgoja i obrazovanja djece s oštećenjima vida, sluha te mentalno retardirane i tjelesno invalidne pronađena manje ili više adekvatna rješenja da se zadovolje, barem donekle, njihove odgojno-obrazovne potrebe. Zatim autori prelaze na učenike s teškoćama u učenju te navode kako je tu situacija drugačija, posebno kad se radi o osobama s teškoćama u učenju normalne inteligencije ili neznatno ispodprosječne, a koja nerijetko predstavljaju „smetnju“ u redovnom školovanju, a redovno školstvo u Jugoslaviji nije im pridalo dovoljnu pozornost. Autori navode kako je to moguće zbog toga što su njihova oštećenja „blaža“ po prirodi te su stoga takve teškoće izvan vidokruga specijalnog odgoja u Jugoslaviji (Stančić, Sabol, Zovko, 1979: 69).

U Jugoslaviji se problem djece s teškoćama u učenju nastojao riješiti organiziranjem razvojnih odjeljenja te dopunskom i produženom nastavom. Ipak, takvi oblici pomoći nisu mogli u potpunosti zadovoljiti svrhu jer teškoće u učenju niti su uvijek bile specificirane niti se postupak otklanjanja tih teškoća temeljio na valjanoj dijagnozi koja indicira primjenu

adekvatnih postupaka. Raznovrsnost uzroka teškoća u učenju primijetila se još za vrijeme pisanja navedenog članka, dakle 70-ih godina 20.stoljeća. U početku su se uzrocima teškoća u učenju smatrala zaostajanja u razvoju vizuo-perceptualnih i vizuo-motoričkih sposobnosti, a u vrijeme Jugoslavije prihvatilo se stajalište da su navedeni faktori samo dio kompleksne etiologije teškoća u učenju (Stančić, Sabol, Zovko, 1979: 69).

Dalje autori navode kako su djeca s teškoćama u učenju uglavnom prosječnih ili čak iznadprosječnih intelektualnih sposobnosti, uz posebnu situaciju određenog broja slučajeva kod kojih postoji deficit na području percepcije, što umanjuje njihov kvocijent inteligencije. Slična su razmišljanja o teškoćama u učenju i danas. Nadalje, u Jugoslaviji se smatralo da su poteškoće u učenju najviše izražene na području čitanja i u aritmetici, ali su se mogla izražavati i u drugim reakcijama djece. Autori navode i susretanje s razlikama u terminologiji kod određivanja teškoća te ukazuju na to kako se terminologija razlikovala zbog toga što su određeni termini proizašli iz toga kako se koja teškoća manifestira, a neki termini i nazivi iz toga što su se teškoće u učenju smatrale posljedicom cerebralnih oštećenja, što autori ističu kao pogrešno iz razloga što se utvrdilo kako djeca s teškoćama nemaju „minimalne cerebralne disfunkcije“, nego se jednim dijelom etiologija teškoća svodi i na socioekonomske varijable i druge čimbenike, stoga teškoća u učenju ne odgovara ni pojmu „opća smanjena sposobnost učenja“ (gdje spada i mentalna retardacija) ni pojmu „specifična smanjena sposobnost učenja“ (poremećaj u jednom ili više osnovnih psiholoških procesa uključenih u razumijevanje i korištenje jezika). Takva definiranja su, kako autori navode, proizlazila iz istraživanja i radova s područja SAD-a, a u Jugoslaviji je pojam teškoće u učenju uži jer isključuje mentalnu retardaciju i ostala somatopsihološka oštećenja, a širi jer ne obuhvaća samo teškoće povezane s lingvističkim funkcijama.

Što se tiče postotka djece s teškoćom u učenju u Jugoslaviji, navodi se kako pouzdanih podataka nema jer široko istraživanje nije bilo provedeno. Ipak, autori tvrde kako postotak nije neznan, što se moglo zaključiti iz istraživanja koja su za cilj imala ustanoviti rasprostranjenost nekih stanja koja mogu imati etiološko značenje u odnosu na teškoće u učenju. Prema određenim podacima, postotak djece s teškoćama tada u Jugoslaviji u SR Hrvatskoj iznosio je od 9,93 do 24 posto, ovisno o dobi i vrsti škole. Unatoč tome što istraživanja nisu pokazivala postotke vezane isključivo za teškoće u učenju, podatci koji su se prikupljali istraživanjima o postotku djece sa svim tipovima teškoća i oštećenja daju barem okvirnu sliku toga koliki je postotak djece i s teškoćama u učenju jer i samo iskustvo pokazuje kako djeca s lakšim oštećenjima u školskom radu i životu nailaze na poteškoće koje su veće i drugačije od onih s

kojima će se suočavati učenici bez oštećenja. Autori napominju i činjenicu kako se takvi učenici od strane vršnjaka, nastavnika ili roditelja češće susreću s drugačijim tretmanom u odnosu na svoje vršnjake koji nemaju nikakva oštećenja ili teškoće (Stančić, Sabol, Zovko, 1979: 71). Jedan od autora je 1973. godine proveo opsežno istraživanje na uzorku od 1049 učenika sedmih i osmih razreda u redovnom školovanju, a kako bi ispitao socijalnopsihološke i pedagoške utjecaje lakših oštećenja učenika u osnovnim školama. U uzorku je utvrđeno 13,32 posto učenika s lakšim oštećenjima vida, govora, tijela te onih s kroničnim oboljenjima. Navedeni podatci relevantni su i za utvrđivanje okvirnog postotka učenika s teškoćama u učenju budući da je primijećeno da učenici s lakšim oštećenjima vida, govora i tijela imaju osobito i jače izražene teškoće u čitanju i pisanju. Također, sve navedene podgrupe (osim učenika s tjelesnim oštećenjima), u nastavi se brže zamaraju od vršnjaka u razredu bez oštećenja. Iz istraživanja proizlaze četiri zaključka što se tiče učenika s teškoćama, a to su: 1. Učenici s lakšim oštećenjima vida, govora i tijela imaju izraženije teškoće u čitanju i pisanju; 2. Kronično bolesni učenici i učenici oštećena govora postižu u prosjeku niži školski uspjeh od učenika bez oštećenja; 3. Kronično bolesni učenici i učenici oštećena govora i tijela manje se uključuju u ispunjavanju širih školskih obveza i aktivnosti organiziranih od strane škole; 4. Učenici s lakšim oštećenjima uče, prema mišljenju njihovih nastavnika, pod manje primjerenim uvjetima.

Što se tiče populacije djece s teškoćama u učenju, autori izdvajaju jednu posebnu skupinu kod koje se teškoće u učenju svode pretežno ili potpuno na neuspjeh u čitanju i pisanju. U Jugoslaviji su se za djecu s tim teškoćama rabili različiti nazivi, npr. retardacija u čitanju, nedostaci ili poteškoće u čitanju i pisanju, poremećaji čitanja i pisanja, legastenija, disleksija i disgrafija. Neki od termina imali su šire, a neki uže značenje iako im upotreba nije uvijek bila dosljedna. U današnje vrijeme u Hrvatskoj su se zadržali termini disleksija i disgrafija (sa svojim tipovima). Godine 1972. u Zagrebu je održano *Savjetovanje o disleksiji i disgrafiji*, gdje je P. Trenc predložio niz definicija za disleksičnu i disgrafičnu djecu, a definicije se međusobno nadopunjuju (Stančić, Sabol, Zovko, 1979: 73). Neke od definicija jesu:

- *To je poteškoća u ovladavanju čitanjem i pisanjem iako postoje prikladne mogućnosti za učenje tih vještina za većinu djece iste dobi i inteligencije;*
- *Za tu djecu može se reći da ne napreduju uz uobičajene i inače podobne oblike poduke u čitanju i pisanju;*
- *To su djeca čija je inteligencija prosječna ili čak iznadprosječna, uz napomenu da se disleksija, ako pretpostavimo da je uvjetovana nasljednim faktorima ili*

oštećenjima centralnog nervnog sistema, može javiti i u osoba čija inteligencija nije u okvirima normale priznate po današnjoj koncepciji;

- *To su djeca koja mogu pokazivati vidne razlike u uspjehu iz pojedinih školskih predmeta: poznata je npr. razlika između uspjeha u materinskom jeziku i matematici. Treba ipak napomenuti da neuspjeh u matematici može biti prisutan i u disleksičara, kada rješavanje zadataka od njih traži da se pismeno izražavaju ili pak da razumiju zadatak koji su morali pročitati;*
- *To su djeca koja imaju veće ili manje popratne ili pak osnovne neurotske znakove;*
- *To su djeca koja trebaju našu pomoć, djeca koju je potrebno što ranije prepoznati i za koju moramo pronaći što prikladnije oblike otklanjanja njihovih poteškoća (Stančić, Sabol, Zovko, 1979: 73).*

Osim navedenoga, autori tvrde kako je problem disleksične i disgrafične djece u Jugoslaviji bio niz godina relativno zanemaren. Neke medicinske ustanove duže vremena bavile su se teškim slučajevima disleksije i disgrafije, a postojale su i ustanove koje se bave istraživanjima i praktičnim radom na području smetnji čitanja i pisanja, no u Jugoslaviji sve do pojave ovoga članka nisu postojali šire razrađeni nacionalni programi za ranu detekciju (čak i u predškolskoj dobi), dijagnostiku i terapiju disleksične i disgrafične djece. Autori naglašavaju kako je to vjerojatno i odraz činjenice da na tom području ima relativno malo istraživanja u usporedbi s drugim područjima oštećenosti. Ipak, 60-ih i 70-ih godina 20. stoljeća interes stručnjaka za ovu problematiku porastao je, a time raste i broj istraživanja i objavljenih radova. Paralelno s time počinju se pisati priručnici za rad i analiziraju se teoretski pristupi. Na konferencijama počinju se pojavljivati prvi referati na temu disleksije i disgrafije, postavljaju se prve razlike između tipova tih teškoća, razlike u osobitostima itd. Također, pojavljuju se i prva istraživanja o tome kako dob utječe na zastupljenost pojedine teškoće. Osim referata počinju izlaziti prve knjige koje se bave ovom tematikom, a svrha im je bila zainteresirati osnovne škole za problem disleksije i disgrafije, ali i pomoći nastavnicima u pristupu ovim problemima (Stančić, Sabol, Zovko, 1979: 74). Nadalje, 1972. godine u Zagrebu održano je *Savjetovanje o disleksiji i disgrafiji* na kojemu su sudjelovali defektolozi, logopedi, pedagozi, psiholozi i liječnici. Cilj je *Savjetovanja* bio stručnjacima i široj javnosti približiti postojanje disleksije, upozoriti na postojanje te teškoće i kod djece i kod odraslih osoba te potaknuti rad na otkrivanju i sustavnom i organiziranom tretiranju teškoća. Na spomenutom savjetovanju došlo se do brojnih zaključaka, a između ostaloga i do zaključaka o potrebi da se teškoće prepoznaju što ranije, da se slučajevi timski obrađuju, da matične škole provode tretmane, ali se ističe i potreba za

izradom nastavnih programa za obuhvaćanje disleksije i disgrafije na fakultetima i u školama za obrazovanje nastavnika za redovne škole te na odsjecima za pedagogiju i psihologiju filozofskih fakulteta (Stančić, Sabol, Zovko, 1979: 75).

Autori su iznijeli i određene činjenice što se tiče utvrđivanja postotka učenika s teškoćama u čitanju i pisanju 60-ih i 70-ih godina. Autori navode (isto: 75) da u bivšoj Jugoslaviji (što se odnosi i na Hrvatsku) nije bilo širih i sistematskih ispitivanja koja bi za cilj imala utvrditi postotak učenika s poremećajima čitanja i pisanja odnosno disleksičnih i disgrafičnih učenika. Nadalje, postotak takvih učenika u Jugoslaviji s obzirom na fonetski način pisanja vjerojatno je manji nego primjerice u onim zemljama u kojima preteže etimološki pravopis. Pretpostavlja se da je lakše ovladati fonetskim nego etimološkim načinom čitanja i pisanja, ali ističe se i činjenica da su učenici osnovnih škola u Jugoslaviji učili dva alfabeta, latinicu i ćirilicu, koji se dosta razlikuju, a što može stvarati teškoće jer se neka slova jednako pišu, a izgovaraju različito (npr. slovo B u ćirilici se čita kao V u latinici, ili H koje se čita N). Već s obzirom na to ne bi trebalo očekivati da je postotak djece s teškoćama u čitanju i pisanju manji nego u nekim drugim zemljama, a neka ispitivanja to i potvrđuju (Stančić, Sabol, Zovko, 1979: 76). Primjerice, jedno ispitivanje koje spominju autori (1979: 76) pokazuje da je u trećim razredima u jednoj školi 12,7 posto djece sa smetnjama u čitanju i pisanju; u drugoj školi je od 425 učenika od drugog do petog razreda njih 9,7 posto imalo teškoće u čitanju i pisanju, a jedno ispitivanje je pokazalo da je u zagrebačkim osnovnim školama nađen identičan postotak učenika sa specifičnom disleksijom, točnije od 421 ispitanika, 9,7 posto ih je imalo disleksiju (Stančić, Sabol, Zovko, 1979: 76). Jedno istraživanje pokazalo je da na 578 učenika u jednoj osnovnoj školi 8,7 posto djece ima smetnje u čitanju i pisanju, a u Varaždinu od 579 učenika trećih razreda javlja se 16 posto i od 572 učenika četvrtih razreda 13 posto s poremećajima čitanja i pisanja (Stančić, Sabol, Zovko, 1979: 76). Neka istraživanja čak su prikazala postotak teškoća u čitanju i pisanju kod učenika s poremećajima ponašanja. Naime, ne ulazeći u uzročno-posljedičnu analizu, pronađeno je da je u 137 slučajeva djece i omladine s problemima u ponašanju (od kojih su svi osim njih sedam normalne inteligencije), koji su upućeni u dijagnostičke odsjeke ustanova za resocijalizaciju u SR Hrvatskoj, čitalo sporo njih 40,59 posto, pogrešno njih 22,45 posto, gutalo slova njih 12,16 posto, prebrzo je čitalo 9,45 posto, a gutalo riječi njih 2,20 posto (Stančić, Sabol, Zovko, 1979: 76).

Pred kraj članka *Disleksije i disgrafije unutar populacije djece s teškoćama učenja u Jugoslaviji* navode se i savjeti i preporuke za rad s učenicima s teškoćama u čitanju i pisanju. Preporučuje se suradnja razrednika, nastavnika i roditelja, ukazuje se na važnost što ranije

dijagnostike tih teškoća te utvrđivanje težine poremećaja. Također, daju se savjeti kako pristupiti djeci s teškoćama u čitanju i pisanju te im tako pomoći pri svladavanju njihovih teškoća. Preporučuje se individualni pristup, dopunska nastava ili svakodnevnih 20 do 30 minuta nakon nastave u kojima bi se pažnja posvetila samo njima, ali se ukazuje i na potrebu uključivanja ostatka vršnjaka u pomoć učenicima s teškoćama te smanjivanje stigmatiziranja učenika s teškoćama. Naravno, ističu se i problemi manjka materijala i aparata koji su potrebni za dijagnosticiranje i pomoć pri svladavanju teškoća kod učenika te manjak kadra koji bi se bavio učenicima s teškoćama u svakoj školi. Idealnim se smatra da se učenicima s teškoćama bavi osoblje u njihovoj školi, ali i druge ustanove, no to se 60-ih i 70-ih godina ispostavlja kao nemoguće budući da nisu sve škole dovoljno opremljene za valjani pristup.

U drugim zemljama u svijetu različit je pristup disleksiji te definiranju teškoće. Kao što se ranije naveo primjer dvaju pisama koja su učenici učili u osnovnoj školi u Jugoslaviji, treba napomenuti da postoje i višejezične zemlje u kojima zbog obveznog učenja više jezika u školama otkrivanje disleksije kod učenika biva dodatno otežano (Filipini, Luksemburg, Indija, Kenija itd.) (Čavlek, Tičinović, 2004: 80). U članku *Specifične poteškoće učenja – zbrinjavanje djece s disleksijom u svijetu i kod nas* Tonke Čavlek i Angelike Tičinović opisuje se stanje u drugim zemljama svijeta što se tiče disleksije te se uspoređuje s Hrvatskom. Autorice navode da osim SAD-a, Velike Britanije, Poljske, Mađarske i Izraela, zemalja koje navode podatke o praćenju disleksije unatrag pedeset godina, većina zemalja tek od kraja 90-ih i početka 2000-ih prepoznaje disleksiju kao stvarnu teškoću, a ne kao problem (dijete ne želi učiti). Čak 30 do 40 zemalja navelo je kako tek od 2000. godine problem disleksije dobiva svoje pravo značenje, odnosno stvaraju se organizacije, počinju se odvijati tečajevi za nastavnike, roditelje i djecu s disleksijom pristupa se adekvatnije (Čavlek, Tičinović, 2004: 80). U članku se navodi (isto: 80) kako je u Hrvatskoj od tada pa više od 30 godina unazad, edukacija o disleksiji, disgrafiji i diskalkuliji za specijalizaciju školskih liječnika obavezan dio programa. Što se tiče stanja s disleksijom u vrijeme nastanka članka, u Argentini, Filipinima i na Novom Zelandu postoji limitirano znanje o disleksiji te se navodi (isto:80). kako disleksiju tada nije službeno priznavalo ni ministarstvo školstva ni psiholozi. S druge strane, Velika Britanija, SAD i Kanada tada su već imale dugogodišnje iskustvo u radu s disleksijom (Čavlek, Tičinović, 2004: 80). Za većinu ostalih zemalja Čavlek i Tičinović (2004: 81) tvrde da su tada bile u zlatnoj sredini što se tiče bavljenja disleksijom. Većinu zemalja karakterizira rad logopeda s djecom koja imaju disleksiju, u velikim je gradovima broj stručnjaka bio zadovoljavajući, dok su manje sredine imale problem s pronalaskom logopeda i ostalih stručnjaka za rad s djecom s disleksijom

(Čavlek, Tičinović, 2004: 80). U Hrvatskoj tada nije bio zaposlen dovoljan broj stručnjaka iako je zakonom bila predviđena pomoć logopeda djeci s teškoćama. Danas, u 2020. godini, i dalje su zanimanja poput logopeda iznimno tražena i kadar još uvijek nije dostatan kako bi se svima pružila adekvatna pomoć.

Što se tiče otkrivanja disleksije, u većini zemalja se disleksiju najčešće otkriva kod učenika u 2. razredu osnovne škole, osim u slučaju zemalja koje imaju obvezno pohađanje tzv. „male škole“. Autorice (2004: 81) navode i da u dosta zemalja otkrivanje disleksije počinje problemom u ponašanju, npr. u Škotskoj je 50 posto mladih u popravnim domovima disleksično, a u Japanu su disleksična djeca zajedno s grupom vršnjaka s ADHD-om i autizmom. Također, tadašnji podatci iz nekih istraživanja pokazuju i da su djeca ljevaci koji su „priučeni“ dešnjaci često pokazivali kompleksnije oblike disleksije (Čavlek, Tičinović, 2004: 80). Što se tiče Hrvatske, 2004. godine, prema navodima Čavlek i Tičinović, zahvaljujući timskoj suradnji u komisijama, disleksija se uglavnom rano otkrivala te se povećavao broj zbrinute djece s disleksijom koja završavaju srednje i visoke škole. Praćenjem djece s disleksijom tijekom deset godina utvrđeno je da je disleksija uočena kod 8,5 posto djece s teškoćama (Čavlek, Tičinović, 2004: 81). Kad se prelazi u srednju školu, u većini je zemalja to problem budući da je za upis potrebno proći pismeni test, a on je za učenike s disleksijom diskvalificirajući. Neke škole to su rješavale tako da su učenicima s potvrđenom disleksijom produžili vrijeme pisanja testa, dopustili im korištenje velikih tiskanih slova i računala (Čavlek, Tičinović, 2004: 81). Podatci o disleksičnim studentima tada nisu prikupljeni budući da ih je vrlo malo pristupalo fakultetima. U nekim zemljama fakulteti imaju posebne programe za studente s disleksijom, što u Hrvatskoj nije slučaj ni za srednje škole, a tako ni za fakultete.

Prema mišljenju Ade Pavlič-Cottiero, dipl. ing. arh., u *Priručniku o disleksiji, disgrafiji i sličnim teškoćama u čitanju, pisanju i učenju* iz 2005. godine, mnoge se preporuke za rad s učenicima s teškoćama u školama nisu mogle provoditi (preporuka da se produlji vrijeme pismenog ispitivanja i slično). Osim toga, tadašnji postojeći školski programi, udžbenici i nastavna pomagala nisu bili prilagođeni potrebama i mogućnostima djeteta s disleksijom. Učenje se u većini škola tada (a slično je i danas), temeljilo na čitanju teksta, tekstovi često zahtijevaju znatnu vještinu čitanja i educiranost. Nadalje, provjera znanja uglavnom se i dalje obavlja testovima i rješavanjem pisanih zadataka s ograničenim vremenom, a to je vrlo nepovoljno za dijete koje, čak i kad zna odgovor, nije u stanju napisati ga brzo i ispravno. U višim razredima problemi rastu jer i gradivo postaje opsežnije i zahtjevnije (Pavlič-Cottiero, 2005: 38). Autorica ističe da su tada nastavnici najčešće bili needucirani, nisu znali prepoznati

ni ograničenja disleksije ni stvarne kapacitete djeteta koji su često bili bolji od onoga što pokazuje njihov školski uspjeh. O navedenim problematikama rijetki su nastavnici učili tek na ponekim edukacijama koje provode logopedi u školama, Hrvatska udruga za disleksiju ili Ministarstvo znanosti i obrazovanja, ali je tada tih edukacija bilo premalo.

U razgovoru s osobama koje su 60-ih i 70-ih godina 20. stoljeća pohađale osnovne i srednje škole, a koji su danas ljudi od oko 50 godina, ustanovljeno je kako nisu bili doista upućeni u to postoje li u njihovim školama djeca s teškoćama u čitanju i pisanju. Znali su da su neki učenici jednostavno slabiji u učenju, da im teže ide čitanje i pisanje (nekima je to čak bilo i nemoguće izvršiti), ali uzrok toga im je nepoznat. Češće napominju da su neki učenici imali teškoće u razvoju, što im je bilo jasno, ali sami pojmovi i definicije teškoća u učenju kao što su disleksija i disgrafija nisu im bili poznati. Jedna osoba za primjer navodi i slučaj učenika s kojim je pohađala osnovnu školu, a koji je pokazivao određene teškoće u čitanju lektirnih naslova, a s druge strane pri čitanju knjiga koje su ga interesirale ne pokazuje velik problem s čitanjem i razumijevanjem pročitane sadržaja te čak uživa u čitanju. Učenik pri čitanju djela koja mu nisu zanimljiva nije mogao održati koncentraciju niti je mogao prepričati što je pročitao u nekom djelu. Taj slučaj im tijekom školovanja nije pojašnjen iako su razrednik i nastavnica jezika često komentirali nelogičnost u čitanju jedne i druge vrste knjiga. Osoba također naglašava kako se nastavnica nije trudila shvatiti koji je uzrok toj pojavi kod spomenutog učenika.

Što se tiče učestalosti učenika s teškoćama u učenju početkom 2000-ih godina, teško je odrediti koliko je to područje bilo istraženo. Učenika s problemima u učenju bilo je i spominjali su se, ali su se uglavnom ti problemi povezivali s lošim ponašanjem te se te učenike smirivalo raznim disciplinskim mjerama. Što se tiče čitanja i pisanja, još u nižim razredima osnovne škole moglo se za poneke učenike zaključiti da možda imaju određenu teškoću kao što je disleksija ili disgrafija, ali to nikada kroz školovanje nije istaknuto i definirano kao takvo. Problemi sa svladavanjem čitanja i pisanja povezivali su se s nižom inteligencijom i otežanim svladavanjem čitanja i pisanja kao posljedicom niže inteligencije. Učenici koji su imali izraženijih problema sa svladavanjem odgojno-obrazovnih ishoda bili su upućivani na rad s defektologom (što je danas edukacijski rehabilitator) ili na rad sa školskim pedagogom, a neki učenici imali su prilagođena ispitivanja i testove. Ostalim učenicima u razredu i školi nije objašnjavano zašto neki učenici imaju problema s učenjem te se vršnjaci nisu opterećivali time zašto nekome ne ide učenje. Najčešće su se teškoće u učenju pripisivale ili lijenosti učenika ili nižoj inteligenciji, što vrlo vjerojatno nije uvijek bio uzrok. Također, nešto što je danas vrlo uobičajeno u školama,

osnovnim pa i srednjim, jesu pomoćnici u nastavi za učenike s teškoćama u učenju. To nije bio slučaj prije 50 godina, ali ni prije 15-ak godina. Pomoćnici u nastavi zapošljavali su se za one učenike koji su imali fizička oštećenja i teškoće u razvoju, a za učenike s teškoćama u učenju pomoćnika u nastavi nije bilo. Danas se ipak učenicima brže i češće postavi valjana dijagnoza još u nižim razredima, čime se olakšava i način rada nastavnicima, a olakšava se i odgojno-obrazovni proces učenicima. Također, vršnjaci su upućeni ako netko iz njihovog razreda ima određenu teškoću u učenju te ga prihvaćaju kao takvog i također mu pomažu, a ne smatraju tog učenika lijenim ili glupim. Osim toga, velika je pomoć mogućnost dobivanja pomoćnika u nastavi, čime je prije svega učeniku lakše izvršavati školske obaveze.

Prema mišljenju nastavnice Ivane Macan zaposlene u osnovnoj školi društvo i struka su u današnje vrijeme puno osjetljiviji prema učenicima s obrazovnim teškoćama, a i u sustavu dijagnostike postoje novi pristupi i testovi za otkrivanje teškoća. Nastavnica smatra da je veći broj učenika s teškoćama (ako je doista veći) uvjetovan novim sustavima testiranja, a ističe i da se danas više učenika uključuje u logopedске tretmane, postoje kabineti za ranu intervenciju i mnoga djeca predškolske dobi uključuju se u sustav logopedskih vježbi iako su im teškoće često razvojne i prolazne. Nastavnica je također mišljenja da su u prošlosti mnogi učenici s teškoćama u učenju prolazili neprimijećeni te bez dijagnoza. Nadalje, ističe i da je iskustvo odrastanja i doživljaj stvarnosti danas bitno drugačiji u odnosu na prošlost, što također ima veliku ulogu. U nastavnoj praksi nastavnica je primijetila određene poteškoće povezane s razumijevanjem pročitanoга, siromaštvo rječnika i percepciju pisane riječi, a uzrok tome pronalazi u neadekvatnoj i nekritičkoј izloženosti digitalnim uređajima te premaloј količini vremena provedenog u spontanog igri i razgovoru s roditeljima, vršnjacima i ostalim osobama kojima su djeca okružena.

Ipak, nakon svih navoda u ovome poglavlju nemoguće je ne doći do zaključka kako se nije sve promijenilo od navedenog razdoblja do danas s obzirom na to da se i dalje u raznim priručnicima i istraživanjima ističe sama potreba za prepoznavanjem teškoća, potreba za valjanim reakcijama prema osobama s teškoćama, potreba izobrazbe budućih nastavnika i nastavnika za rad s djecom s teškoćama te stalno isticanje potrebe oblikovanja nastavnog programa za učenike s teškoćama, umjesto da u današnje vrijeme više nema posebnog naglašavanja ovih problema i dovođenja u pitanje treba li učenicima s teškoćama pomoći ili ne te na koji način. Do sada se sve od navedenoga već trebalo uvriježiti u odgojno-obrazovnom sustavu kao nešto posve uobičajeno i kao nešto o čemu se više ne raspravlja. Studenti nastavničkih smjerova trebali bi biti potpuno obučeni za rad s djecom s teškoćama te poznavati

teškoće bolje nego njihovi kolege profesori i nastavnici u prošlosti, što nažalost nije uvijek pravilo. Poneki fakulteti provode predavanja iz kolegija koji se bave djecom s teškoćama i posebnim potrebama, ali to i dalje nije slučaj na svim fakultetima. Ipak, napredak je jasan u istraženosti teškoća u učenju te u količini dostupne literature sa savjetima i prijedlozima kako prepoznati i kako raditi s učenicima s teškoćama, dok je ranijih godina takvih radova bilo znatno manje. Osim toga, velika je prednost spomenutih pomoćnika u nastavi i uopće osviještenost ljudi o tome da postoje teškoće u učenju.

4. Rad s učenicima s teškoćama u nastavi hrvatskoga jezika i književnosti

U radu s učenicima s teškoćama pristup nastavnika iznimno je važan, no također i međusobna suradnja roditelja i nastavnika. Jedino je tako moguće djeci s teškoćama pružiti pomoć i olakšati im svladavanje obaveza. Djeca se trebaju osjećati sigurno, trebaju se osjećati slobodnima tražiti pomoć i znati da će kod nastavnika, ali i roditelja naići na razumijevanje oko problema s kojima se susreću. Nastavnici i roditelji ne smiju djecu s teškoćama ostaviti da se sami snalaze sa svojim problemima. Potrebno je razumjeti dijete, znati koji je tip njegove teškoće i kako mu najbolje pristupiti. Također, važno je da djeca znaju koje su granice i kako se ne smiju ponašati te nije dobro djeci dopuštati da se ponašaju kako god žele zbog toga što imaju određene teškoće i djecu se ne smije isključivo sažalijevati. Treba im pomoći da svoje teškoće prihvate i kao dar, kao njihovu posebnost, a ne kao nešto zbog čega se trebaju osjećati manje vrijednima. Uz roditelje, ali i nastavnike, djecu s teškoćama će bolje prihvatiti i njihovi vršnjaci. Ako dijete koje ima određenu teškoću prihvati samo sebe i u potpunosti shvati koji su njegovi problemi i čime su uzrokovani (ako je moguće to utvrditi), moći će lakše to objasniti i svojim prijateljima iz razreda, a upravo nastavnici su ti koji će svojim stavom prema učeniku s teškoćama u razredu pokazati i ostatku učenika kako se trebaju odnositi prema svojem kolegi iz razreda, ali i kako mu svi mogu pomoći ako je to potrebno. Osim navedenoga, važno je i da se na dijete s teškoćama ne vrši pritisak, da se ne postavljaju očekivanja veća od onih koje može ostvariti te da se učeniku daje prostor da radi samostalno koliko god je to moguće. Vrlo je loše smatrati kako se učenicima s teškoćama pomaže ako se odradi njihove zadatke umjesto njih ili ako im se „gleda kroz prste“ ako nisu izvršili svoje zadatke. Kako bi se učenici s teškoćama uklopili u svoju sredinu, posebno što se tiče škole, važno je da se prema njima odnosi kao i prema ostaloj djeci.

4.1. Kako prepoznati da učenik ima teškoće u učenju

Nekoliko savjeta o tome kako prepoznati učenike s teškoćama daje Diana Hudson u svojoj knjizi *Specifične teškoće u učenju; što učitelji i nastavnici trebaju znati*. Da bi se uopće uočila mogućnost toga da učenik ima određenu teškoću u učenju, potrebno je prije svega neko vrijeme pratiti sve učenike, svakom se učeniku nastojati što češće individualno posvetiti i promišljati o tome kako se izražava usmeno, pismeno, kako se ponaša u određenoj situaciji itd. Čimbenika i obilježja teškoća u učenju mnogo je, neke su manje, a neke više uočljive, ali uz posvećenost radu s djecom teškoće će se uočiti u velikom dijelu slučajeva.

4.1.1. Prepoznavanje disleksije; kako pomoći učenicima s disleksijom

Što se tiče disleksije, ona se često otkrije zbog nesuglasnosti učenikovih dobrih usmenih sposobnosti, a osrednje do slabe pismene izvedbe. Treba pratiti učenika koji daje pametne i inteligentne odgovore i ideje u razredu, ali testovi i ispitni rezultati konstantno su mu ispod očekivanja unatoč tome što pokazuje uloženi trud i napor. Kod učenika s disleksijom također su česte i vrlo „nespretne“ pogreške zbog pogrešno pročitano pitanja ili uputa (Hudson, 2018: 29). Neki od pokazatelja koji se često javljaju kod osoba s disleksijom jesu primjerice pogreške kod čitanja, sricanja, pravljenja bilješki i pisanja. Kod čitanja se pogreške očituju u: brzini pisanja (osobe pišu sporije), čitanje je često netočno, osoba povremeno ne razumije što je pročitala (što se događa zbog koncentriranja na dešifriranje riječi, a ne na ono o čemu se čita), učestalije griješi kada čita pod pritiskom (pri pisanju testova pokazuje se više pogrešaka), osoba mijenja riječi koje slično izgledaju (koje npr. počinju istim slovom), osobe često imaju teškoće s razumijevanjem teksta upravo zbog pogrešno pročitanih riječi ili čak ispuštanja ključnih riječi u tekstu. Kod sricanja se pogreške očituju u nedosljednosti kod sricanja iste riječi često i u istom tekstu, u poteškoćama s fonologijom (izostavljanje čitavih slogova), zamjenjivanje suglasnika (npr. „g“ i „k“, „p“ i „b“) ili osoba zamjenjuje redoslijed slova pri čitanju. Što se tiče greški u pisanju i pravljenju bilješki, one se očituju u netočnom prepisivanju s ploče, nemogućnosti praćenja diktiranja te u tome što osoba nije u mogućnosti istodobno dok radi bilješke obrađivati i razumjeti informacije, osoba je spora u pisanju, loša je kvaliteta što se tiče sricanja i interpunkcija, osoba ne može u isto vrijeme biti koncentrirana i na sricanje i sadržaj (često ako je sadržaj u redu, sricanje je pogrešno, a ako se osoba usredotoči na to kako se riječ piše, sadržaj je lošije kvalitete), kod pisanog uratka događa se da je kraći od očekivanoga i zbog toga što osoba izbjegava određene riječi (jer je nesigurna u pisanje tih riječi), u pisanju se nasumično pišu velika slova, rukopis je težak za čitanje, eseji su zbrkani jer osoba pokazuje teškoće u organiziranju misli ili ne uspijeva odgovoriti na pitanja jer ih je netočno pročitala ili nije shvatila pitanje (Hudson, 2018: 31).

Kod učenika s disleksijom nerijetko se javlja slaba koncentracija, lako ih se ometa te često stvaraju brze lateralne mentalne skokove i veze (čime se lako udaljavaju od teme). Osim toga, misli osoba s disleksijom često su nepovezane, nisu organizirane. Osim problema s koncentracijom, važno je znati da je osobama s disleksijom potrebno više vremena kako bi odgovorili na pitanja (usmeno ili pismeno), a razlog tomu ponekad je to što mentalne informacije treba preoblikovati u slike prije nego ih se dekodira i obradi. Kod učenika s disleksijom česti su i problemi s kratkoročnim pamćenjem, što se očituje primjerice u teškom

pamćenju brojeva ili onoga što treba zapisati, a za učenje mu treba više vremena da nešto pohrani u dugoročno pamćenje. Kod pisanja testova i ispita učenika bi zbog vremena često mogla uhvatiti panika, što rezultira dodatno slabijim rezultatima koje postiže. Takve se stvari mogu izbjeći ako se učenicima vrijeme za pisanje ispita produži po potrebi. Nadalje, učenik često zaboravlja upute ili preporuke, pokazuje probleme s osjećajem za smjer te zbunjenost (je li nešto lijevo ili desno), učenik je često i zaboravljiv te gubi svoje stvari, a sklon je i zamjenjivanju imena mjesta i ljudi, naročito ako počinju istim slovom (Hudson, 2018: 34).

Što se tiče emocionalne razine, kod učenika s disleksijom može se primijetiti da se lako osjeća poniženo, obeshrabljeno i zakinuto. Također, učenici često imaju manjak samopouzdanja i izrazito su osjetljivi. Često za „obrambeni mehanizam“ koriste priliku da postanu razredni zabavljači među vršnjacima, čime smatraju da su opravdali slabije rezultate. Svi navedeni problemi dovode i do posljednjeg koji se navodi, a to je umor. Kako je rečeno, učenici s disleksijom u svoje učenje i izvršavanje svojih obaveza moraju uložiti više napora da bi mogli pratiti rad, što dovodi do većeg umora te do stvaranja stresa i tjeskobe. Nakon navođenja obilježja prema kojima se može prepoznati učenika s disleksijom važno je napomenuti najčešće načine na koje se učenicima s disleksijom može pomoći te olakšati odgojno-obrazovni proces i svladavanje ishoda učenja.

Učenicima s disleksijom važno je pomoći i pristupiti na pravilan način. Pogrešno tretiranje učenika i „pomaganje“ može im prilično naštetiti. Prije svega treba se dovoljno educirati o tome o kakvoj je teškoći riječ i što su stručnjaci zaključili o postupcima koji pomažu te kako je najbolje pristupiti djeci s disleksijom. Iako je kod disleksije riječ o teškoćama s čitanjem i pisanjem, nikako nije dobra opcija dovesti učenika do potpunog izbjegavanja čitanja i pisanja. Koliko god im to bio mukotrpan proces, prilagođavanjem tekstova i sadržaja njihovoj teškoći može im se uvelike olakšati čitanje i pisanje te ih se tako može motivirati na daljnje čitanje i uzimanje sve većih tekstova i svladavanje vlastite teškoće u što većoj mjeri.

Učenicima s disleksijom prije svega treba omogućiti sjedenje naprijed u učionici iz više razloga. Neke razloge navodi i Diana Hudson, a oni su (2018: 36): jasniji pogled na ono što je napisano na ploči i lakše čitanje, manja šansa za odvratanje pozornosti budući da su usredotočeniji na ploču, lakše praćenje rada učenika i napredak te provjeravanje točnosti zapisivanja informacija i uputa koje se daju učeniku. Nakon rasporeda sjedenja treba se pozabaviti čitanjem i time kako učenicima s disleksijom olakšati taj najteži proces. Važno je razumjeti da učenici s disleksijom trebaju više vremena za čitanje te da nisu u stanju u isto

vrijeme dok čitaju obrađivati sadržaj koji čitaju. Točnost čitanja može biti slaba, stoga je dobro učenicima naglasiti da upute čitaju polagano i više puta. Preporučuje se i korištenje raznobojnih podloga na papiru na kojemu se ispisuje sadržaj potreban za nastavu. Pri tome je važno pitati učenika koja mu podloga najbolje odgovara te tako postupiti. Veličina fonta vrlo je važna, ali i vrsta fonta koja se odabire za učenike s disleksijom. U priručnicima se može pronaći popis fontova koji su nepogodni za učenike s disleksijom te ih treba izbjegavati. Također, treba upotrebljavati velike papire za ispisivanje zadataka. Učenicima s disleksijom ne treba davati papiriće na kojima pišu zadatci (Hudson, 2018: 37). Što se tiče čitanja naglas, ono može kod učenika s disleksijom izazivati paniku, stoga čitanje naglas treba prakticirati samo ako učenik pokaže želju, a to će najčešće učiniti ako je s tekstom već upoznat. Dobro je učeniku ranije odrediti koji će se tekstovi čitati ili odrediti dio koji može pregledati pa se javiti da ga i pročita ostatku razreda. Učenicima s disleksijom dobro je preporučiti da se za vrijeme čitanja i pisanja koriste obilježavanjem teksta bojama i istaknu si ključne riječi. Učenici dok čitaju mogu upotrijebiti neko pomagalo, npr. ravnalo, da bi lakše pratili mjesto na kojemu se tekst nalazi (postoje i posebna ravnala za čitanje koja mogu biti od velike pomoći). Nadalje, kod samog odabira tekstova za čitanje, učenici s disleksijom trebali bi čitati one tekstove u kojima se priče brzo odvijaju, koje imaju veći i jasniji ispis, ilustracije i koje ne obiluju suvišnim opisima.

Što se tiče izrade bilješki, dobro je dati ih u tiskanom obliku. Ako ne želimo učeniku dati potpuno gotove bilješke, može se pripremiti listić s bilješkama s prazninama, a učenik tijekom praćenja nastave popunjava praznine kako se obrađuje nastavno gradivo. Ako se učeniku pripremaju nastavni listići s tekstom, dobro je svaki novi odlomak prikazati u drugoj boji, čime će se spriječiti učenikovo preskakanje odlomaka ili redova. Dobro je i učeniku dozvoliti da sjedi pokraj nekoga koga smatra pouzdanim, a tko ima jasan i čitak rukopis, kako bi mogao prepisati ono što eventualno propusti za vrijeme predavanja. Što se tiče diktiranja, stručnjaci preporučuju da ga se izbjegava, ali dobro je ponekad učenicima i tako vježbati pisanje i izradu bilješki. U tome slučaju na ploči je važno napisati ključne riječi za učenike s teškoćama, a posebno riječi koje se sriču specifičnije nego što je uobičajeno. Naglašava se da je potrebno provjeriti učenikove bilješke s predavanja budući da oni nisu u mogućnosti odrađivati i razumjeti informacije koje zapisuju dok ih slušaju te je moguća velika količina pogrešaka u zapisivanju. U nekim školama je učenicima s disleksijom dozvoljeno zvučno snimanje nastave, čime si olakšavaju učenje.

Kako je važno učenike s disleksijom poticati da rade na tekstovima, a u nastavi književnosti je i nemoguće izbjeći tekstove, važno je znati da su učenici s disleksijom holistički (Hudson, 2018:

42), što znači da prije nego što obrate pozornost na detalje žele imati cjelovit dojam o tekstu ili priči. Dobro je stoga učenicima prepričati ukratko o čemu se u nekom tekstu govori ili ih unaprijed upoznati s tekstovima koji će se obrađivati ili s poglavljima koja će se obrađivati. Tako se učenici mogu pripremiti prije dolaska na nastavu kad imaju više vremena. Osim toga, treba provjeriti jesu li neki tekstovi ili knjige dostupni u velikim formatima ili u audio verziji, a ako jesu, trebaju se te verzije preporučiti učeniku s disleksijom. Nije loše učenicima na raspolaganje staviti filmsku verziju neke knjige, ali ih valja upozoriti kako filmske interpretacije ponekad nisu identične priči u knjizi (važno je reći učenicima što se razlikuje u knjizi i filmu). Nekad je dobro neke priče oživjeti i dovesti ih do dugoročnog pamćenja glumom likova ili pisaca nekih djela itd. Također, dobro je savjetovati učenicima da osmisle pjesmu na temu sadržaja koji su čitali i obrađivali.

Kako je u nastavi književnosti pisanje eseja i projekata vrlo važan dio, treba i te oblike rada prilagoditi učenicima s disleksijom. Takvi veliki zadatci za njih će biti izvor panike te je važno učenicima razdijeliti veliki zadatak u manje dijelove, odrediti im vrijeme u kojemu trebaju napisati određeni dio te koju količinu riječi treba koji dio sadržavati.

Učenici s teškoćama trebaju, kao i svi ostali učenici, pisati domaće zadaće. Njima je dobro zadati zadaću na početku sata i dati im jasne upute. Važno je i dati točan vremenski okvir u kojemu učenici trebaju izvršiti zadatke. Pri zadavanju zadaće potrebno je učenicima s disleksijom ukazati na ono što je vrlo bitno i što bi mogli riješiti. Time će se njihova pozornost usmjeriti na ono što je istaknuto. U nekim školama dozvoljeno je i snimanje uputa za zadaću na diktafon ili mobitel (Hudson, 2018: 44). Osim jasnih uputa i ograničenja za pisanje zadaće važno je promisliti i o tome koji ćemo tip zadatka zadati učenicima s teškoćama. Budući da svaki učenik pokazuje različite interese i sklonosti, takav je slučaj i s učenicima s disleksijom. Nastavnik s vremenom prepoznaje koji su talenti svakog učenika, a kad to prepozna, može učenicima zadati maštovite zadatke koji će njihove talente dovesti u prvi plan i osigurati veću uspješnost izvršavanja zadatka, a time će i učenik biti zadovoljniji i sigurniji u sebe. Primjerice, može se kod učenika poticati crtanje u zadatku umjesto opisivanja npr. likova ili događaja. Može se učeniku zadati određena slika koju će opisivati bilješkama i u tome uživati više budući da voli umjetnost. Zatim je moguće učeniku reći da osmisli raspravu na neku temu, da osmisli neku igru za cijeli razred koja će biti vezana uz gradivo koje obrađuju na nastavi ili se mogu poticati učenikove dramske sposobnosti te mu zadati osmišljavanje nekog dramskog prikaza vezanog uz tekst o kojemu se na nastavi govorilo. Ako učenik voli filmove, može mu se predložiti da izradi vlastiti film na zadanu temu. Kod zadataka ovakvoga tipa lakše je ocijeniti

učenikovu uključenost i kreativnost, a time eventualne pogreške u pisanju lakše ostaviti u drugom planu. Kod ocjenjivanja je važno ne upotrebljavati crvenu kemijsku, a kod čitanja tekstova koje su učenici napisali, riječi koje su ključne, a u kojima griješe, dobro je istaknuti te reči učenicima da ih zapišu u svoje rječnike kako bi naučili način na koji se pravilno pišu te umanjili svoje pogreške pri pisanju.

Učenicima je važno pomagati i oko organizacije učenja, ali i naučiti ih kako će im biti lakše učiti za testove i provjere. Bitno je i roditelje uputiti u to koji su načini učenja najbolji za njihovo dijete kako bi i oni mogli pomagati učeniku kod pripremanja za ispite.

4.1.2. Prepoznavanje disgrafije; kako pomoći učenicima s disgrafijom

Što se tiče disgrafije, postoje razna obilježja koja je potrebno uočiti, razumjeti te prema njima prepoznati da u učionici imamo učenika s disgrafijom. Kako je ranije navedeno, disgrafija vrlo često ide uz disleksiju, stoga su i obilježja pomoću kojih ju prepoznavamo slična. Najopćenitije, vrlo je vjerojatno da je učenik inteligentan i elokventan, ali njegov pisani rad nije odraz toga. Ono što piše često je neuredno i ispod kvalitete koju bi se očekivalo od učenika. Kada primijetimo takve učenike, potrebno je promatrati ga dok piše, pri čemu se uočava koliko mu je taj proces naporan te da položaj učenika i držanje olovke izgledaju neugodno. Osim toga, učenik će biti spor pri prepisivanju s ploče ili iz knjige te se žaliti da ga boli ruka (Hudson, 2018: 75). Ako je u pitanju spacijalna disgrafija, uočiti će se da učenik ne piše u redcima, ne uspijeva slijediti margine, ima problem u organiziranju riječi s lijeva na desno, razmaci između slova i riječi su nejednaki, a isti je slučaj i s veličinom slova, oblikom i nagibom slova. Također, učenik pokazuje probleme s čitanjem zemljovida, slijedenjem uputa, crtanjem i bojenjem, ali i računanjem i geometrijom. Kada je u pitanju motorička disgrafija, pisanje kod učenika je vrlo loše, a ono napisano teško čitljivo. Pisanje je i vrlo sporo, nevezano uz to je li riječ o prepisivanju ili pisanju originalnog teksta. Učenik se brzo umara, a dok nešto duže piše, može patiti od bolnih grčeva. Položaj držanja olovke je neprirodan, kao i položaj ruke, zglobovi su neobični, a položaj tijela ili papira nepravilan. Učeniku su pogođene i druge vještine koje uključuju finu motoriku, kao npr. rad s gumbima, manipulacija aparatima u prirodoslovnim aparatima, rukovanje matematičkim instrumentima itd. Kod procesuirane disgrafije fizički čin pisanja zahtijeva povećanu koncentraciju, a to kao posljedicu ima nemogućnost osobe da obrađuje informacije za vrijeme pisanja. Teškoće se pokazuju i u pamćenju toga kako se koje slovo oblikuje, neka slova ostaju nedovršena ili napisana unatrag, učenik miješa mala i velika

slova u istoj liniji, miješa tiskana i pisana slova u istoj liniji, ispušta slova ili cijele riječi, ponavlja slova ili riječi. Osim toga, učenik pokazuje i loš pravopis i nepravilno korištenje interpunkcija. Učenik s procesuiranom disgrafijom pokazuje teškoće u logičnom organiziranju misli na papiru (gubi nit misli), zaboravlja ključne informacije, ali i pisati dugačke, preopširne rečenice koje ponavlja. Učenik s procesuiranom disgrafijom razmišlja vrlo sporo i sporo sastavlja rečenice, a postiže i slabije rezultate na testovima i ispitima. Drugi pokazatelji jesu i tečno govorenje, izvještačen jezik i ograničene ideje izražene na papiru te ponekad glasno izgovaranje riječi prilikom pisanja. Što se emocionalnih reakcija tiče, učenik može biti razočaran jer pisanje traži puno truda, a ono što je napisao uvijek izgleda loše te mu pismeni zadatci mogu izazivati ekstremne frustracije i stres (Hudson, 2018: 77). Kod učenika s disgrafijom moguće je i zaostajanje u ispunjavanju školskih obveza jer svaki pismeni rad traži znatno više vremena te ne mogu završiti ono što je traženo u određenom terminu, a ponekad učenici s disgrafijom pokušavaju izbjeći pismene zadatke ili pisati što manje.

Kod pomoći učenika s teškoćama važno im je pokazati da ih se razumije, da se shvaća da su njihovi problemi stvarni te da njihovi pisani radovi ne izgledaju neuredno jer su oni neuredni jer je uzrok tome njihova teškoća (Hudson, 2018: 79). Učenicima će pomoći i suosjećajnost te podsjećanje na to da su inteligentni i sposobni postići razne uspjehe. Važno je učeniku pokazati da mu je nastavnik uvijek na raspolaganju, a neki učenici će posebno dobro reagirati na omogućavanje samostalnih razgovora s nastavnikom o problemima ili na dodatno vrijeme izdvojeno da im nastavnik pomogne sa zadacima koje moraju izvršiti. Važno je učenicima s disgrafijom smanjiti količinu pisanih radova te ne zahtijevati od njih jednaku količinu bilješki kao od učenika bez teškoće. Učenicima s disgrafijom, kako savjetuje Hudson (2018: 79), mogu se dati gotove bilješke iz kojih će učiti ili bilješke s prazninama koje oni trebaju popuniti vodeći pri tome računa o tome da njima za pisanje treba više prostora nego što je uobičajeno te je zato dobro koristiti se većim proredom i većim papirima pri izradi listića. Osim toga, učenicima je pri radu dobro dati kratka, zatvorena pitanja za odgovor, umjesto uputa poput „Napišite odlomak o...“ jer se tako vodi učenikovo razmišljanje i pomaže mu se u organiziranju ideja. Ako se od učenika traže pismeni zadatci, treba provjeravati prate li brzinom ostatak učenika u razredu. Kad god je moguće, učenicima s disgrafijom dobro je i omogućiti rad na računalima, posebno kod izrade projekata ili pisanja eseja. Osim računala učenicima bi od velike pomoći moglo biti snimanje predavanja, ali to naravno treba biti u skladu s pravilnikom škole. Naravno, učenicima s disgrafijom, ako im se znanje provjerava pismeno, treba omogućiti više vremena za rješavanje ispita. Isto treba razmišljati i kada se učenicima zadaje domaća zadaća. Pri tome

je također dobro dati im manje zadataka i više vremena te omogućiti da svoje zadatke izrađuju pomoću tehnologije (kad god je to moguće). Što se ocjenjivanja tiče, kod učenika s disgrafijom ocjenjivat će se sadržaj, a ne izgled toga što su napravili, a kod prijedloga uvijek treba biti konstruktivan i poticajan te vrednovati svako poboljšanje u radu i treba izbjegavati korištenje crvene olovke. Kod provjeravanja znanja treba izbjegavati pismene provjere za učenike s teškoćama, trebaju se upotrebljavati usmene provjere, pripremanja prezentacija ili upotrebljavati testove s pitanjima višestrukog izbora. Osim navedenoga, kod učenika s disgrafijom važno je poticati i vježbanje ruku zbog kontrole fine motorike, čime će se i proces pisanja postupno olakšavati. Ipak, ne treba potpuno izbaciti pisanje za učenike s disgrafijom. Vježbe su dobre i potrebne, ali uvijek treba biti svjestan toga koliko je to za njih spor i težak proces te tome pristupiti s puno razumijevanja i podrške.

4.1.3. Prepoznavanje ADHD-a; kako pomoći učenicima s ADHD-om

Učenike koji pokazuju hiperaktivnost ili impulzivnost nije teško uočiti u razredu. Obično su to učenici koji ne mogu mirno sjediti, koji se u razredu često javljaju, razgovaraju s osobama u blizini, komentiraju i iznose naglas većinu svojih misli, koji teško održavaju nit misli, u razgovoru često prelaze s teme na temu, postavljaju puno pitanja, a svojim ponašanjem uglavnom privlače pozornost (bilo roditelja, nastavnika ili svojih vršnjaka). Ovi učenici mogu biti bistri, iskreni, pokazivati inovativnost u svojim rješenjima za određene situacije, ali ostavljaju dojam prevelikog traženja pozornosti i potrebno ih je često opominjati zbog održavanja discipline. Ako je učenicima s ADHD-om dosadno, postaju razredni zabavljači, ali mogu postati i prilično ljutiti, nemirni ili prilično bijesni (često s nemogućnošću kontroliranja svojih izljeva bijesa) ili postaju iznimno tužni (Hudson, 2018: 110). Ako je pitanju ADHD u kojemu prevladava nepažnja, njega je teže prepoznati. Učenici će izgledati sanjivo, odaju dojam da ne slušaju pozorno ono što im se priča, izgledaju nezainteresirano ili kao da se dosađuju, a često su i neorganizirani. Također, informacije ne primaju baš najuspješnije. Često izbjegavaju teže zadatke i osjećaju se kao da se s njima ne mogu nositi (što ne mora uvijek biti slučaj). Ipak, učenici s bilo kojim oblikom ADHD-a često iskreno žele raditi i zadovoljiti želje učitelja i nastavnika, ali „vode borbe“ s organizacijom i odrađivanjem obaveza na pravi način. U pismenim radovima mogu pokazati neadekvatnost i nepotpunost, iako su s radovima počeli uz velike i dobre ideje. Jedan od češćih problema mladih ljudi s ADHD-om jest depresija budući da uglavnom smatraju da neće uspjeti zadržati prijatelje ili biti uspješni u školi, što im izaziva stres, tjeskobu te vodi u depresiju.

Neki od najčešćih indikatora ADHD-a jesu: lako ometanje, kratka pozornost, problem zadržavanja pozornosti na jednoj aktivnosti, nepozorno slušanje, pogreške zbog neopreznosti, nedostatak organiziranosti (gubljenje stvari, kašnjenje, zaboravljanje rokova za predaju radova itd.), slabo kratkoročno pamćenje, teškoće u praćenju nastave, odavanje dojma izdvojenosti i odsutnosti, izbjegavanje zadataka koji zahtijevaju mentalni napor, neuspješnost u izvršavanju zadataka unatoč uloženom trudu (Hudson, 2018: 110-113). Hiperaktivnost se očituje u tome što učenik dok sjedi vrpolti se rukama i nogama, izgleda nemirno, nepažljivo, često se ustaje u učionici sa svog mjesta te je često živahan. Također, učenik će trčati ili će se penjati u neprikladno vrijeme, pretjerano će pričati, neće se uspijevati opustiti i sjediti mirno, a ponašanje u cijelosti djelovat će kaotično. Što se tiče impulzivnosti, ona se prikazuje kroz često vikanje u učionici, nestrpljivost, lako uzbuđivanje i uznemiravanje, teško čekanje u redu, prekidanje razgovora drugih učenika i emocionalno reagiranje. Učenik može postati ljut i agresivan te je iznimno spreman na rizik i prkosan je, a često traži kako će napraviti najuzbudljiviju stvar. Učenici s ADHD-om često će se boriti s razvijanjem vještina izvršne funkcije, a to su vještine koje nam omogućavaju organizirati i planirati aktivnosti, logički razmišljati te uspješno izvršavati zadatke (Hudson, 2018: 113).

Kod rada s učenikom s ADHD-om u učionici važno je biti svjestan toga da rad s njima može biti doista težak. Učenici s ADHD-om često su vrlo neorganizirani i kasne s izvršavanjem svojih zadataka. Unatoč njihovoj impulzivnosti i tome što znaju biti prilično nemirni te ometati nastavu, ne treba zaboraviti i to da nerijetko mogu imati vrlo dobre i zanimljive ideje te vlastite originalne pristupe nastavi. Važno je, posebno one učenike koji imaju oblik ADHD-a pretežno s manjkom pažnje, držati ih angažiranim i motiviranim te ne shvaćati njihova ponašanja osobno (Hudson, 2018: 116). Također, većina učenika s ADHD-om želi biti uspješna i raditi dobro te su vrlo nesretni kada im svladavanje zadataka nije uspješno koliko žele. Zbog toga je vrlo važno pokazati učenicima da nastavnik vjeruje u njih te djelovati na njih poticajno i optimistično. Treba biti pristupačan u radu s učenicima s teškoćama, ali i čvrst te dosljedan. I učenicima s ADHD-om kao i učenicima s drugim teškoćama puno će značiti ako znaju da mogu nastavnicima pristupiti i zatražiti od njih individualnu pomoć te ako vide da nastavnici brinu za njih.

Što se tiče samog planiranja sata, Hudson (2018: 117) savjetuje, prije svega, da se sat uvijek započinje na isti način, čime se osigurava struktura i učeniku pruža sigurnost. Vrlo je važno opisati cilj nastavne jedinice i način na koji će se ciljevi ostvariti. Nadalje, upute trebaju biti kratke i jasne te se treba jasno naznačiti način na koji će se podijeliti vrijeme tijekom sata. Još

jedna dobra ideja koju predlaže Diana Hudson (2018:117) jest i izrada tzv. liste za provjeru. Pomoću te liste učenik će si moći označiti zadatke koje je riješio i vidjeti koliko ih još mora riješiti.

Za sve učenike, a posebno učenike s teškoćama, važno je naglašavati koliko im je vremena preostalo za određenu aktivnost, ali i mijenjati metode i održavati tempo rada. Za učenike s ADHD-om dobri su sadržaji koji su vezani uz osobni život, čime će se dodatno potaknuti njihova zainteresiranost. Kod odabira metoda vrlo je važna kreativnost nastavnika, ali i poticanje kreativnosti kod učenika, a kreativne metode posebno su dobre za učenike s teškoćama u učenju jer ne samo da im pomažu pri izvršavanju zadataka, nego im omogućavaju i lakše učenje gradiva.

Što se tiče rasporeda sjedenja, za učenike s ADHD-om dobro je držati se tradicionalnog načina sjedenja u redovima, što je manje ometajuće nego sjedenje u grupama kada su učenici okrenuti jedni prema drugima, a osim toga dobro je i da učenici s teškoćama sjede naprijed ili iza kako bi im se lakše moglo pristupiti i kako bi se lakše održavao kontakt s njima, a učenicima treba omogućiti i da zadržavaju svoje mjesto sjedenja ako to žele. Osim toga, vrlo je važno da učenike smjestimo što dalje od onoga što bi ih moglo ometati, kao što su npr. prozori ili vrata. Vrlo je dobro i da sjede s nekim od prijatelja ili uzornih učenika koji im mogu pomoći u radu. Također, dobro je, ako je to moguće, pripremiti učeniku jedan kutak u razredu u koji može otići ako želi promijeniti aktivnost ili svoj položaj, čime se razbija monotonost.

Kod rada s učenicima s ADHD-om dosljednost je jedna od najbitnijih stvari te osim toga i pravednost kako kod pohvaljivanja tako i kod kažnjavanja učenika, a važno je i ne dolaziti javno u sukob s učenikom, posebno pred ostatkom razreda. Kako bi se izbjegle potencijalno neprimjerene situacije, važno je prepoznati znakove da je učenik stresan ili ljutit te mu omogućiti promjenu mjesta ili aktivnosti kako bi se smanjio njegov stres, strah ili uznemirenost. Za rad s učenicima s ADHD-om često se navodi i savjetuje omogućavanje kretanja tijekom sata ili igranje nečim što će umanjiti potrebu za npr. kuckanjem olovkom po stolu, a što bi ometalo ostatak razreda. Kretanje se učeniku koji ima problem s hiperaktivnošću može omogućiti i time da ga se zaduži za dijeljenje udžbenika, materijala i testova, za brisanje ploče ili volontiranje u određenim aktivnostima, ali se ne smije zanemariti ni potrebe ostalih učenika. I u slučaju učenika s ADHD-om može se vrlo dobro iskoristiti rad na računalima. Osim što će učenici moći urednije izvršiti svoje zadatke, bit će im i zanimljivije. Ako se koristi timskim radom, važno je

dobro organizirati rad, a isto je i s radom u paru. Također, treba posebno obraćati pozornost na potencijalne sukobe te na dobru podjelu zadataka među učenicima (Hudson, 2018: 121).

Kao i kod svih učenika, tako i kod učenika s teškoćama važno je nagrađivati ih za ono što odrade uspješno, a sustav nagrađivanja treba unaprijed osmisliti. Kako je ranije rečeno, učenici s ADHD-om iznimno ne vole iznenađenja i promjene rutine, stoga im je bilo kakvu promjenu dobro najaviti ranije kad god je to moguće (posjetitelji na satu, nastavnici na zamjeni itd.). Što se tiče domaće zadaće i kod učenika s ADHD-om treba obratiti pozornost na to koliko će im se zadataka zadati te biti svjestan toga da njima treba trostruko više vremena za izvršavanje zadataka nego učenicima bez teškoća. Zbog navedenih razloga dobro je odrediti ono što učenici obavezno moraju odraditi, a koji dio zadaće je neobavezan. Dobro je pohvaliti učenika kada napravi zadatke koje nije morao odraditi. Osim toga, važno je i da zadaće budu što zanimljivije i kreativnije, ali to je dobro i za ostale učenike, ne samo učenike s teškoćama. Kao i kod učenika s drugim teškoćama, učenicima s ADHD-om vrlo je važno prilagoditi načine pisanja testova i provjeravanje znanja. Također im se treba produžiti vrijeme za testove, pružiti im mogućnost pauza i upotreba tehnologije. Bilo bi dobro, ako je to moguće, omogućiti učeniku provjeravanje znanja u posebnoj prostoriji nastojeći odabrati onu prostoriju koja će ih što manje ometati pri razmišljanju. Nadalje, kako se navodi u *Priručniku o disleksiji, disgrafiji i sličnim teškoćama u čitanju, pisanju i učenju*, važno je imati na umu da hiperaktivna djeca mogu biti i često su vrlo zahtjevni učenici. Uspješno će učiti u sredini koja podržava individualne razlike unutar fleksibilnog, strukturiranog pristupa, dok će usmjeravanje na razlike dovesti do njihove stigmatizacije i osamljivanja. Hiperaktivna će djeca vrlo dobro reagirati na brižnost nastavnika, a to će pokazati visokom motiviranošću i boljim rezultatima (Prvčić, Rister, 2005: 67).

4.2. Savjeti za rad s učenicima s teškoćama nastavnica u osnovnoj školi

Kad se govori o teškoćama u učenju i učenicima koji imaju određene teškoće, najbolje se način rada s takvim učenicima uči kroz praksu. Danas se teškoće kod djece u odgojno-obrazovnom procesu prepoznaju brže i češće nego što je to bilo u prošlosti. Osim toga, teškoće su preciznije određene te je i samim nastavnicima lakše prepoznati to da neki učenik ima teškoće u učenju jer je dostupniji znatno veći broj pisanih radova, istraživanja i knjiga sa savjetima za rad s učenicima s teškoćama.

Ono što je posebno zanimljivo jest čuti i promatrati kako s učenicima s teškoćama rade nastavnici u praksi. Za pomoć pri opisivanju načina rada s učenicima s teškoćama dogovorena

je suradnja s nastavnicom Ivanom Macan, nastavnicom Hrvatskog jezika u Osnovnoj školi „Vijenac“ u Osijeku.

Nastavnica je iznijela svoje zaključke te opisala kako radi i što je sve u svojoj nastavi prilagodila učenicima ovisno o njihovim teškoćama. Prije svega, nastavnica Macan ističe da je u suvremenom nastavnom procesu od izuzetne važnosti uvažavati sve individualne razlike među učenicima. Važnost navedenoga ističe se i u svojoj metodičkoj i pedagoškoj literaturi, ali tome se poučava i studente za vrijeme studiranja nastavničkih smjerova na fakultetima. Uvažavanje individualnosti kod ljudi važno je i za čitav život općenito i za zdrav odnos s drugim ljudima oko nas. Nastavnica ističe da se svim učenicima nastoji omogućiti da u što većoj mjeri ostvare željene ishode učenja, a za poučavanje to znači da ono mora biti prilagodljivo, mora uvažavati i prihvaćati različite okolnosti, različita iskustva i mogućnosti svakog učenika. Kad se način učenja i poučavanja prilagodi učenikovim individualnim potrebama, osim što će se ishodi ostvarivati lakše, postići će se i veća motiviranost učenika za učenje, ali i veće zadovoljstvo samom školom i veće samopoštovanje (što je više puta ranije u radu navedeno kao jedan od problema s kojima se susreće učenik s bilo kojom od navedenih teškoća u učenju).

Što se tiče konkretno učenika s teškoćama, nastavnica potvrđuje činjenice ranije navedene u ovome radu, a to je da tim učenicima treba omogućiti posebnu podršku, od pravodobnoga prepoznavanja njihovih potreba do oblikovanja pristupa koji im je primjeren. U vlastitoj nastavnoj praksi nastavnica se susretala s učenicima koji su pokazivali razne poteškoće pri uspješnom praćenju nastave, izvršavanju školskih obaveza i ostvarivanju odgojno-obrazovnih ishoda. Naime, nastavnica radi u predmetnoj nastavi te ističe da kada preuzima učenike u 5. razredu, nastoji se prije svega konzultirati s njihovim učiteljicama razredne nastave te prikupiti što više informacija o dosadašnjem načinu rada i učenja učenika koje preuzima. Ističe i kako je u školi praksa na početku 5. razreda održati Razredno vijeće tih razreda na kojem budu prisutne dotadašnje učiteljice i učitelji razredne nastave, pri čemu novim, predmetnim nastavnicima prikazuju individualne osobine svakog učenika s naglaskom na učenike s teškoćama. Nastavnica Macan ističe kako tijekom rujna i početkom listopada vrijeme upotrebljava za što bolje upoznavanje učenika i prikupljanje informacija te za isprobavanje različitih pristupa u olakšavanju ostvarivanja ishoda učenja. Osim poteškoća važnim se drži i prepoznavanje i isticanje područja u kojem je određeni učenik dobar i uspješan te ga se nastoji što više postavljati u situacije u kojima će se osjećati važno i u kojima će zaslužiti divljenje svojih vršnjaka. Nastavnica ističe da to ne mora biti vezano isključivo uz odgojno-obrazovne ishode, nego uz određene vještine u kojima je neki učenik uspješan. Kao primjer nastavnica navodi

učenika koji je bio vješt u imitiranju/pantomimi, što je otkriveno potpuno slučajno, pa je nastavnica često za metode u skupinskome radu birala upravo tipove zadataka koji iziskuju nekakvo imitiranje ili pantomimu.

Jednostavniji primjeri rada s učenicima s teškoćama jesu svakodnevne nastavne situacije u koje se uključuje učenike kroz ulogu pomagača u organiziranju određenih aktivnosti, npr. podjela listića sa zadacima, uključivanje ili isključivanje i namještanje uređaja i slično. Nastavnica ističe da se u nastavnoj praksi često događa da učenici s teškoćama sebe doživljavaju drugačije, imaju lošu sliku o sebi i nisko samopouzdanje te pokazuju visoku razinu frustracije, što će se negativno odraziti i na aktivnosti koje su organizirane upravo za njih koliko god zadatci bili dobro osmišljeni i prilagođeni određenoj teškoći. Budući da je potvrđeno da se neki učenici s teškoćama povlače u sebe i nastoje biti neprimjetni ili, upravo suprotno, da se nastoje istaknuti pod svaku cijenu (što uključuje i negativne oblike privlačenja pozornosti), nastavnica donosi svoje iskustvo u ovladavanju takvim situacijama. Uočila je da dio učenika s teškoćama vrlo dobro funkcionira u timskim oblicima rada kad svaki član tima ima specifičan zadatak. U tome slučaju svi učenici imaju drugačiji zadatak, a zadatci se zatim povezuju u zajedničko izvješće, što dovodi do toga da se ni učenici s teškoćama neće osjećati različito.

Ono što nastavnica ističe kao iznimno važno u radu s učenicima s teškoćama jest to da listići, koji se pripremaju za njih prema njihovom programu ili u skladu s teškoćom koju imaju, uvijek izgledaju jednako ili vrlo slično listićima za ostale učenike u razredu. Primjerice, ilustracije će biti jednake ili naslovi i podnaslovi. Time će se izbjeći da se učenici s teškoćama u prvi tren podjela zadataka osjećaju drugačijima ili „obilježenima“. Nadalje, stvaranje pozitivnog ozračja i sredine u kojoj se svi učenici osjećaju ugodno i motivirano za rad iznimno je važno za sve učenike, a osobito za učenike s teškoćama. Učenici s teškoćama uvijek, makar i samo intuitivno, osjećaju svoje različitosti.

U nastavnoj praksi nastavnici pri pripremi Individualnog mjesečnog odgojno-obrazovnog plana uzimaju u obzir nekoliko vrsta prilagođavanja, sukladno utvrđenim sposobnostima i teškoćama učenika. Neki od primjera prilagođavanja koje je nastavnica Macan navela jesu:

- perceptivno prilagođavanje koje se odnosi na prilagođavanje sredstava za predočavanje – ilustracije, slike, preglednici, prikazi (time se nastoji izdvojiti bitno, pojednostaviti i izostaviti suvišne detalje); prilagođavanje tiska – veći font, izbjegavanje određene vrste fonta, veći razmak između

riječi, rečenica, redaka; prilagođavanje prostora za čitanje/pisanje i različiti načini isticanja;

- spoznajno prilagođavanje – odnosi se na stupnjevito pružanje pomoći pri rješavanju (korak po korak), planiranje teksta, sažimanje teksta, pojednostavljivanje sadržaja učenja, primjena shematskih prikaza;
- govorno prilagođavanje – odnosi se na prilagođavanje izražajnosti glasa, razgovijetnosti, razumljivosti te govorno usmjeravanje pozornosti (primjerice izrazima poput „ovo je važno“, „molim te, pogledaj ovo“ ...;
- prilagođavanje zahtjeva – odnosi se na: a) učenikovu samostalnost (pružanje pomoći i nadzor pri rješavanju), b) vrijeme rada (dulje vrijeme za rješavanje zadataka), c) način rada (različiti tipovi zadataka, skupinski ili pojedinačni rad), d) provjeravanje (npr. samo usmeno ili samo pisano provjeravanje znanja, učeniku netko čita zadatak, manje zadataka na ispitu itd.), e) aktivnost (češće promjene aktivnosti, fizičko približavanje učeniku ili približavanje učenika izvoru spoznaja itd.)

Nastavnica Macan izdvojila je neke od postupaka koji su joj se pokazali uspješnima i korisnima u radu s učenicima s disleksijom, disgrafijom, agrafijom itd. Dakle, nastavnica kod učenika s teškoćama smanjuje zahtjeve prepisivanja s ploče ili slikokaza, prilagođava pisani materijal – npr. tekst razlomi na više manjih jedinica, upotrebljava vizualni materijal kao potkrepu ili objašnjenje teksta, koristi se širokim marginama i poravnanjem teksta po lijevom rubu te dvostrukim razmakom, većim fontom, podcrtanim ili tekstom u boji i slično. Također, nastavnica nastoji unaprijed osigurati preslike radnog materijala, osigurati dulje vrijeme obavljanja zadataka, ali upotrebljava i softverska rješenja kao što su snimanje izlaganja na diktafon, pretvaranje teksta u govor, odnosno koristi se različitim vrstama podražaja – vidnim, slušnim, dodirnim kod obrade novih sadržaja. Osim toga, prednost se daje češćim usmenim oblicima u poučavanju i provjeravanju znanja te sustavnom provjeravanju je li i u kojoj mjeri učeniku jasan sadržaj te mu se nude dodatna objašnjenja po potrebi. Također, kod učenika će se izbjegavati čitanje naglas ili pisanje na ploči pred razredom (osim ako učenik sam izrazi želju za pisanjem). Kod čitanja djela za cjelovito čitanje, npr. lektirnih djela, uporabiti će se prerađeni, sažeti i jednostavniji tekstovi. Što se tiče upotrebe udžbenika, važno je jasno označiti mjesta koja su bitna: rečenicu, pravilo, primjere, sliku i postupak. Nadalje, vrlo je bitno služiti se s mnogo konkretnih primjera, slika i pokusa koji su povezani s poznatim sadržajima.

Što se tiče zadataka i zadaće, potrebno je obratiti pozornost na raspored zadataka prema težini i zadati manji broj zadataka. Kad se zadatci raspoređuju, dobro je rasporediti ih tako da prvo na redu bude lakši zadatak, zatim teži te na kraju opet lakši zadatak. Što se tiče zadaće, treba ju podijeliti na više faza. Kad se zadatci rješavaju pismeno, ne treba ih vremenski ograničiti, a greške u pisanju kod učenika s disleksijom i disgrafijom ne ocjenjivati. Kada se uoče greške u pisanju, treba ih samo naznačiti, a ne ispravljati; učenik treba samostalno ispraviti pogreške pomoću udžbenika ili rječnika. Također, nastavnica savjetuje da se učenika nauči upotrebljavati slikovne podsjetnike i tehniku vizualizacije i bržeg zapamćivanja te da uči uz pomoć kognitivnih mapa, a materijale će samostalno izrađivati po području koje uči. Učenika također treba poticati na spontano izražavanje i samostalnost u radu. Učenika treba upoznati s planom izvođenja nastavne cjeline zbog mogućnosti predviđanja cjeline zadatka te opažati ponašanje učenika za vrijeme izvođenja zadatka. Učenicima s teškoćama važno je naglasiti što će se u lekciji učiti i lekciju završiti sažetim prikazom onog što se naučilo (kako bi se informacije bolje pohranile iz kratkoročnog u dugotrajno pamćenje). Dobro je koristiti se audiovizualnim sredstvima za ilustraciju izlaganja i teksta za učenje. Skupinski rad također se pokazuje kao dobar oblik rada zbog podrške vršnjaka, a dobro je koristiti se i nagradama za dobre radove i ponašanje. Učenicima s teškoćama važno je prilagoditi načine ispitivanja, bilo da je riječ o korištenju usmenog ispitivanja, bilo ispitivanju u više navrata ili pak o kraćim testovima. Pri ocjenjivanju važno je vrednovati elemente zalaganja na satu i motivaciju za rad, a ocjena iz znanja treba biti motivirajuća. Nadalje, vrlo je bitan i položaj učenika u razredu, a preporučuje se postaviti ga da sjedi tako da mu nastavnik može lako pristupiti. Ako se u nastavi koristimo tekstovima za čitanje s razumijevanjem (što je važan dio nastave), važno je učenicima povećati font (isto tako i u ispitnim materijalima) te naglašavati važnost urednosti rukopisa, ali učenika ne treba kažnjavati ako ne može urednije pisati. Uvijek je kod učenika važno isticati ono što je učinjeno dobro, a eventualne pogreške ispraviti uredno i kvalitetno (ne preko učenikova rukopisa), kako bi učenik i roditelj mogli vidjeti i razumjeti pogrešku. Ako je potrebno iznijeti poneku negativnu primjedb, treba ih na kraju ublažiti pozitivnom i motivirajućom primjedbom te isticati što je učenik dobro napravio.

Ako je u nastavi riječ o učenicima s intelektualnim teškoćama ili nespecifičnim teškoćama učenja, nastavnica Macan ističe sljedeće načine prilagodbe:

- prilagođavanje materijala (nepoznate riječi objasniti slikovno, poznatim sinonimom, demonstracijom ili primjenom – funkcionalno);

- prilagoditi sadržaje (smanjiti opseg/broj informacija/pojmova koji se obrađuju/spominju na satu);
- zadatak rastaviti na manje korake;
- tijekom postupka rješavanja usmjeravati grafičkim organizatorom, verbalnom i/ili fizičkom podrškom;
- služiti se pojačanjima percepcije (npr. vizualna podrška kroz slike);
- upotrebljavati različite didaktičke materijale.

Nekoliko ideja i savjeta za rad s učenicima s teškoćama iznijela je nastavnica Ivana Rašić, zaposlena u Osnovnoj školi „Franje Krežme“ u Osijeku. Primjerice, nastavnica nekoliko metoda smatra djelotvornima za promjenu ponašanja kod djece s ADHD-om, a to su: pozitivno potkrepljenje koje podrazumijeva davanje povlastica kada dijete nešto dobro učini, npr. dijete se može igrati na računalu kada završi zadatak; time-out koji podrazumijeva uklanjanje iz situacije koja potiče neželjeno ponašanje, npr. u situaciji kada dijete impulzivno tuče brata ili sestru pa zbog toga mora nekoliko minuta sjediti samo u sobi; oduzimanje privilegija zbog neželjenog ili problematičnog ponašanja, npr. dijete gubi privilegiju rada na računalu ili gledanja željenog filma jer nije završilo domaću zadaću; ekonomija žetona koja znači kombiniranje pozitivnog potkrepljenja i oduzimanja privilegija. Dijete zaradi privilegije zbog izvođenja željenog ponašanja i gubi privilegije zbog neželjenog ponašanja, odnosno dijete zarađuje „zvjezdice“ ili nešto slično kada izvrši zadatak, a gubi ih ako učini nešto što nije smjelo. Dijete skupljene zvjezdice „unovčuje“ za dogovorenu nagradu.

Nastavnica preporučuje i da se djecu uputi u dobre navike i metode učenja te da ih se potiče da uče češće, ali u manjim dijelovima. Osim toga, nastavnica Rašić smatra vrlo dobrim i omogućiti djeci s teškoćama manje i spontane odmore, o čemu je bilo i ranije riječi, u vidu toga da prošetaju, pregledaju panoe, pročitaju nešto iz časopisa i slično. Više je puta navedeno kako je vrlo važno pozitivno djelovati na dijete, ohrabrivati ga i hvaliti, ali nastavnica Rašić ističe da učenike hvaliti treba povremeno i onda kada to dijete zaista zasluži. Nadalje, nastavnica ističe i važnost toga da komentari budu ograničeni na postupke, a ne na osobnost učenika (nije dobro učeniku reći „Ti si neodgojen“, već „Ne smiješ...“). Što se tiče ispitivanja učenika s teškoćama, ističe se važnost kombiniranja različitih vrsta zadataka i načina provjeravanja znanja. Primjerice, znanje se može provjeravati korištenjem kartica pri usmenom ispitivanju, može se pripremiti listić u kojemu će učenik tražiti pogreške (što je dobar način provjere gradiva iz područja jezika), može se pripremiti ispit u kojemu će učenik zaokruživati točne odgovore, a kod pisanog ispita pitanja treba rasporediti po principu lakši – teži – lakši.

Također je vrlo bitno provjeriti je li dijete u potpunosti razumjelo pitanje te češće ispitivati učenika, ali manji broj lekcija.

Što se tiče savjeta za rad s učenicima s disleksijom, nastavnica preporučuje čitanje s odvojenim naglasnim cjelinama. Pokazalo se kako je učenicima lakše čitati tako oblikovane rečenice, npr. „Stigla je jesen.“, „Djeca se vuku u školu i sa sobom vuku torbe.“, „Nebom se vuku oblaci. I vrijeme se vuče.“ i slično.

4.3. Metode za rad s učenicima s teškoćama

Kao dobar postupak za učenike s teškoćama, za zadatke slične pantomimi ili imitaciji koje je nastavnica Macan istaknula kao uspješne, može se upotrebljavati metoda „Smrznute slike“ ili metoda „Kipovi“. Spomenute su metode opisane u *Priručniku aktivnih metoda za građanski odgoj i obrazovanje s primjerima dobre prakse – Odgoj za građanstvo, odgoj za život* Snježane Čubrilo, Vladimira Krušića i Maše Rimac Jurinović. U metodi „Smrznute slike“ odabrani učenici svojim tijelom stvaraju sliku, a ostatak učenika tu sliku opisuje. Učenici će sliku stvarati na osnovi predložka koji se na satu obrađuje, primjerice predložka pjesme koja se interpretira na satu. Nastavnik će učenicima koji će biti „slike“ zadati stihove koje trebaju prikazati (ako učenik s teškoćom stvara sliku, nastavnik mu može pročitati zadane stihove ili mu može ranije opisati zadatak kako bi učenik imao više vremena pripremiti se za njega). Učenici prvo stvore smrznutu sliku, ostali učenici imenuju slike koje vide, a zatim nastavnik daje znak i slike se počinju micati te primjerice pokretima prikazuju zadani stih. Učenici sada opisuju viđene slike. Nakon toga, učenici na osnovi opisa prepoznaju stihove u predlošku koji im je prethodno zadan (Čubrilo, Krušić, Rimac Jurinović, 2017: 24). Učenici s teškoćama sudjelovanjem u ovoj metodi osjećat će se dobro bilo da su u ulozi smrznute slike bilo da opisuju ono što vide. Interpretacija pjesme će im također biti lakša budući da su dijelove pjesme obradili na ovaj način, što će olakšati čitanje cijele pjesme. Također, učenici neće imati potrebu zapisivati duge interpretacije u bilježnice.

Druga spomenuta metoda su „Kipovi“. U ovoj metodi jedan učenik je kipar, a drugi je glina te potom kip. Može koristiti u interpretaciji nekog književnog djela, na način da se ključni događaji, likovi i emocije djela prikažu kroz izradu kipova. Nastavnik će pripremiti nastavne listiće s tekstovima na osnovu kojih će se oblikovati kipovi. Tekstovi će npr. biti opis bijesa, svađe u djelu, ljubavnog odnosa, prijateljskog odnosa, kraja djela itd. Učenik s teškoćama može

biti kipar i kip. Na je ovaj način uključen u nastavni proces, ne osjeća se izolirano i ne strahuje od problema pri izvršavanju zadatka. Učeniku s teškoćama se može tekstove dati ranije na čitanje kako bi se mogao pripremiti ili mu tekst može pročitati učenik s kojim radi u paru. Učenik s teškoćom može biti i kip, čime mu je uloga olakšana jer nema potrebu čitanja teksta. Ovom metodom na zanimljiv se način prikazuju ključni dijelovi nekog književnog djela, izbjegava se pisanje i čitanje velikih dijelova teksta na nastavi, a svi učenici dobivaju pregled sadržaja djela te im se ukazuje na najbitnije elemente u nekom djelu. Osim toga, ovom aktivnošću i aktivnošću „Smrznute slike“ potiče se mašta i kreativnost učenika te se učenici dodatno aktiviraju na nastavi i izbjegava se pasivnost u obradi nastavne jedinice (Čubrilo, Krušić, Rimac Jurinović, 2017: 43).

Kao primjer tinskog načina rada učenicima se može zadati rad u družinama. Učenicima će se odrediti, ovisno o veličini razreda, koliko će članova njihova družina imati te učenici odabiru tip družine. Konačni proizvod svog rada prikazuju nakon dužeg perioda, primjerice nakon mjesec dana ili na kraju polugodišta, ovisno o veličini zadatka. Učenicima se može ponuditi novinarska družina, časopisna družina, filmska ili kazališna družina, lutkarska družina itd. Tako će se učenici s teškoćama osjećati ravnopravno u odnosu na svoje vršnjake, a tome u prilog ići će i jednaka ocjena za svakog člana družine.

Učenicima se može zadati i izrada zajedničkog projekta, u kojemu može sudjelovati cijeli razred, a mogu se podijeliti i u skupine. Tema im se zadaje ovisno o nastavnom sadržaju. Primjerice, metoda u obliku projekta može biti „Biografski poster“. Cilj ove metode jest odabrati književnika te navesti bitne činjenice koje su vezane uz njega, izdvojiti najpoznatije citate književnika i slično, a učenici se pri tome mogu koristiti mrežnim stranicama, knjižnicom itd. Nekoliko književnika može predložiti i nastavnica te ih dati učenicima na biranje. Učenici mogu književnika ilustrirati na sredini plakata te oko ilustracije pisati biografske natuknice ili mogu ispisati fotografiju koju su pronašli na mrežnim stranicama, dakle način i kreiranje plakata slobodno je i dano na odabir učenicima.

U ovakvim zadacima svi učenici mogu odabrati uloge za koje se smatraju najsposobnijima te se prikazati u najboljem svjetlu, a njihove teškoće neće dolaziti do izražaja u jednakoj mjeri kao što je to slučaj pri individualnom radu.

Metoda „Putovanje u mašti“ također je primjer dobre metode za učenike s teškoćama bilo da je riječ o učenicima s disleksijom i disgrafijom bilo s učenicima s ADHD-om. Naime, u ovoj metodi nastavnik će dati upute učenicima da sjede mirno i zatvore oči te npr. poslušaju određeni

odlomak iz djela ili pjesmu (odlomak/pjesmu može čitati nastavnik ili se može pustiti zvučni zapis ako postoji). Za postizanje dodatnog opuštajućeg ugođaja, ako nastavnik čita tekst, u pozadini se može pustiti tiha glazba. Nakon što je tekst pročitano, učenicima se daje stanka od nekoliko sekundi i zatim se učenicima kaže da otvore oči. Sljedeće što učenici trebaju napraviti jest prenijeti svoje misli i osjećaje tijekom „putovanja“ (kako su se osjećali, o čemu su razmišljali itd.). Učenici sami odabiru način kojim će to prikazati (natuknice, rečenice, crtež). Nakon toga usmeno izlažu svoje radove. Tako se učenicima s disleksijom daje prilika da neometano razmišljaju o tekstu koji im je pročitano i u tome ih ne ometa njihova teškoća. Također, samostalnim odabirom načina na koji će prenijeti svoje misli daje im se mogućnost da se kreativno i pravilno izraze bez straha od pogrešaka uzrokovanih teškoćom u učenju. Učenici s disleksijom ili disgrafijom primjerice mogu napraviti ilustraciju i usmeno ju opisati vlastitim riječima, a da pri tome ne moraju čitati ili pisati. Također, ova metoda dobra je i za učenike s poremećajem pozornosti. Budući da su za vrijeme izvođenja zadatka u njezinu glavnom dijelu učenici žmirili, smanjuje im se količina toga što ih vizualno može dekoncentrirati, a cijelo vrijeme im se nešto čita, što smanjuje mogućnost da im misli „odlutaju“. Ako se nastava održava u razredu koji pohađaju učenici s ADHD-om, pri čitanju teksta preporučuje se da se ne pušta glazba kako bi se smanjila količina onoga što bi učenike eventualno moglo ometati. Također, učenici iznose svoje misli i osjećaje tijekom slušanja teksta, čime se umanjuje njihov strah od pogrešnog odgovora budući da se ne traži od učenika da nužno opisuju sam sadržaj teksta. Ova je metoda dobra kao uvodna aktivnost na satu književnosti ili jezika.

Metoda prikladna za sve učenike, a tako i učenike s teškoćama jest i metoda „Kuglični ležaj“. Učenicima se pušta videoisječak na određenu temu (ovisno o nastavnoj jedinici koja se obrađuje, sadržaj može biti vezan i uz književnost i uz jezik) te ga trebaju pažljivo pogledati. Nakon što završi videoisječak, učenici sjedaju u parove okrenuti jedno drugome licem u lice. Osoba 1 prepričat će najbitnije dijelove iz videoisječka koji je odgledan, a Osoba 2 pažljivo sluša izlaganje, što traje dvije do tri minute. Nakon što Osoba 1 završi s pričanjem, Osoba 2 zapisuje ono što je upamtila i što smatra najbitnijim. Kod primjene ove metode učenik s teškoćama može biti osoba koja prepričava sadržaj, a zatim će od Osobe 2 prepisati važne natuknice koje će mu kasnije pomoći u učenju. Tako obje osobe ravnopravno sudjeluju u radu te jedna drugoj pomažu, čime se izbjegava mogućnost da se učenik s teškoćama osjeća kao da jedini treba pomoć vršnjaka.

Izrada umne mape također je dobra metoda za učenike s teškoćama budući da sadrži najbitnije činjenice i ne zahtijeva od učenika previše čitanja i pisanja, a opet ih motivira na vježbanje tih vještina. Pri korištenju ove metode treba obratiti pozornost na to da učenik umnu mapu sastavi od zaista važnih činjenica i da se ne okupira podacima koji mu neće biti od koristi pri učenju. Učenika se može potaknuti na ilustriranje umne mape i time zadovoljiti potrebu za kreativnim izražavanjem. Što kreativnije i ukrašenije budu umne mape učenika, to će bolje pamtiti činjenice koje se ondje nalaze i time si olakšati učenje određenog sadržaja. Ovakav način rada posebno se preporučuje za učenje sadržaja iz područja jezika kada učenici često moraju pamtiti i razlikovati razne pojmove i definicije.

Sljedeća je metoda „Zadatak iz balona“. Učenici su podijeljeni u grupe. Svaki član grupe dobije balon, a u balonu je zadatak. Zadatci se sastoje od glume, crtanja, plesanja određene scene iz nekog poznatog književnog djela itd. Osim zadataka netko od članova može dobiti i džoker-zadatak, odnosno mogućnost da zatraži od nekog drugog člana u grupi da odradi njegov zadatak ili mogućnost da prikaže scenu iz djela po svome odabiru. Grupa odabire međusobno dva najbolja primjera te ih izvode pred ostalim grupama. Ovakva metoda dobra je za ponavljanje gradiva književnosti na kraju polugodišta ili na kraju školske godine ili za sat lektire.

Sljedeća metoda primjerenija je učenicima srednjih škola, ali može se prilagoditi i za učenike u osnovnoj školi. Naziv metode jest „Veliki pisci kao učenici“. Učenici sjede u grupama. Nastavnik dolazi do svake grupe s omotnicama u kojima se nalaze imena pisaca s nekoliko riječi koje opisuju njihov stil pisanja. Nakon što su svi dobili svoje pisce, imaju zadatak napisati zajedničku priču ili pjesmu u stilu zadanog pisca na temu učeničkog života proteklih godina. Za zadatak imaju 20 minuta nakon čega će svaka grupa pročitati svoje radove. Ovakvom aktivnošću utvrđuje se koliko učenici poznaju gradivo koje su do tad naučili, kako vladaju znanjem o razdobljima u književnosti, ali i književnim rodovima te različitim stilovima pisanja. Također, učenici s teškoćama pokazuju svoje znanje, a ne moraju nužno biti oni koji čitaju ili pišu, čime bi im se otežalo izvršavanje zadatka. Naravno, ako učenici pokažu želju, mogu zadatak odraditi i samostalno. Ovakvom aktivnošću smatram da je lakše zadržati pozornost čak i učenika s ADHD-om.

Metoda „Lik na plakatu“ još je jedna metoda koja kod učenika potiče učenje na kreativan način. Na plakatu većeg formata može biti fotografija, ilustracija ili crtež neke stvarne ili izmišljene osobe. Lik može biti netko iz književnog djela ili pisac književnih djela koja se

obrađuju na nastavi. Učenici tijekom sata saznaju informacije o liku na plakatu, dolaze do spoznaja ili grade stavove o liku. Tijekom sata učenici mogu biti prozvani da iste spoznaje i stavove zapišu na plakat s ilustracijom lika. Tako lik na plakatu postaje dio nastavnog sadržaja. Ovakva metoda dobra je i za učenike s teškoćama budući da im se lakše uključiti u obradu nastavne jedinice, a i ne zahtijeva se velika količina pisanja ili čitanja teksta, no ipak vježbaju pisanje i čitanje u određenoj količini (Čubrilo, Krušić, Rimac Jurinović, 2017: 35).

Za učenike s teškoćama, a posebno učenike s poremećajem pozornosti, dobro je pripremati zadatke pomoću digitalnih alata. Danas je većina alata dostupna svima, većina učenika ima računala i mobilne uređaje te većinu vremena troši upravo koristeći se njima. Zbog toga je dobro te uređaje uključiti u odgojno-obrazovni proces. Za pripremu sati predvidi se rad s digitalnim alatima, a oni mogu biti posebno korisni baš za učenike s teškoćama. Učenicima s disleksijom i disgrafijom radni materijali mogu biti jasniji i jednostavniji za korištenje ako su napravljeni na računalu te im i izvršavanje zadataka može biti jednostavnije ako im se dozvoli upotreba računala ili mobilnog uređaja. Računala se ne trebaju upotrebljavati samo u svrhu toga da učenici pomoću njih rade bilješke, nego je dobro pripremiti čitave zadatke u digitalnim alatima. Osim materijala za učenje mogu se pripremiti razne igre (kvizovi i slično) putem kojih će učenici učiti novo gradivo i moći ga kasnije ponoviti. Uporabom digitalnih alata nastava se može učiniti zanimljivijom čak i učenicima s poremećajem pozornosti te se na tako smanjuje mogućnost pojave nezainteresiranosti kod tih učenika i impulzivnost koja je često potaknuta dosadom kod učenika koji imaju poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću.

Dobra metoda za sve učenike, ali osobito učenike s teškoćama jest igra „Pričosvijet“. Ova igra učenicima pomaže osmišljavati priče pomoću kartica koje sadrži, a osmišljavanjem priča učenici vježbaju vještine jezičnog izražavanja koje su vrlo važne za razvoj i napredak učenika. Učenici u ovoj igri ne moraju potpuno samostalno osmisliti svaki dio priče, olakšano im je budući da pred sobom imaju kartice s npr. imenima likova, mjesta ili određenih predmeta koje će uključiti u svoje priče. Učenici svoje priče mogu zapisati, ali učenicima s teškoćama može se dati mogućnost i da priču samo prepričaju ili snime zvučni zapis dok pričaju priču. Ovu metodu predložila je nastavnica Rašić istaknuvši kako joj se pokazala iznimno dobrom u nastavi budući da su svi učenici vrlo pozitivno reagirali na igru.

Još jedna dobra metoda jest „Književna narukvica“. Ova metoda se može koristiti pri interpretaciji odlomka književnog djela te biti pomoć učenicima pri čitanju djela u cijelosti, što je velika prednost i za učenike s teškoćama. Dakle, na satu se interpretira odlomak iz nekog

djela, a potom učenici u paru izrađuju „književne narukvice“ na sljedeći način: vodili su bilješke tijekom interpretacije, a nakon toga uzimaju materijale koje su dobili od nastavnika: jedan papir s obrisima ukrasa za narukvicu te prazne papire koje su dobili na početku sata na koje će nacrtati obris ruke i na kraju izrezati ruke s papira, bojice, vrpce, škare itd. Oblike ukrasa za narukvicu uporabit će za ispisivanje bitnih dijelova iz djela koje se interpretiralo (karakterizacija likova, problematika djela, motivi, razdoblje kojemu djelo pripada, tema, svoje mišljenje itd.), rezati ih te njima ukrašavati narukvicu i ruku na način koji sami odaberu. Autora i naslov djela napisat će na dlan gotove ukrašene ruke. Osim tijekom interpretacije na satu, ovakav zadatak se može primijeniti i kao oblik dokazivanja pročitane lektire kada će ukrasa biti više i bit će detaljniji budući da će obuhvaćati cijelo djelo. No, kao što je navedeno, ovakva metoda može pomoći učenicima u kasnijem čitanju cijelog djela budući da na jednom mjestu imaju bitne elemente djela kojima će se voditi tijekom daljnjeg čitanja i već su dijelom upućeni u sadržaj djela. Učenicima s teškoćama dobro je ovakve zadatke raditi u paru kada oni mogu biti zaduženi za ukrašavanje, izrezivanje itd., a pisanje će odrađivati njihov par. Učenicima s ADHD-om pri ovakvim će zadacima biti lakše održati pozornost i uključiti se u zadatak jer mogu pokazati svoje kreativne vještine, mogu se koristiti raznim materijalima i izrađivati nove stvari (što se često pokazuje kao vrlo zanimljivo učenicima s ADHD-om), a najbitnije je što se ovakvom aktivnošću izbjegava monotonost. Izradom ovakvih predmeta vjerojatnije je da će učenicima biti lakše i upamtiti sve što je bitno za djelo koje se obrađuje i te će činjenice znati i kasnije.

Većina predstavljenih metoda najčešće će se uporabiti u nastavi književnosti, ali brojne su metode i za primjenu u obradi nastavnih jedinica iz jezika. Unatoč tome što se najčešće smatra kako se gramatička i pravopisna pravila trebaju učiti napamet i kako je nastava jezika samo činjenična, to nije tako. Takvi stavovi o nastavi Hrvatskog jezika mogu stvoriti i dodatne predrasude prema tom predmetu i kod učenika s teškoćama.

I u jezičnim temama može se poticati kreativnost i nastava ne mora biti isključivo frontalna (što je za učenike koji imaju ADHD izrazito naporan oblik nastave) i ne mora se svoditi samo na to da učenici nešto čitaju i zapisuju te to kasnije uče. Brojne jezične teme mogu se pripremiti kroz igre, čime će se učenike dodatno zainteresirati, vjerojatno će više toga upamtiti i lakše će usvajati pravila, pojmove i definicije.

Primjer metode koja se temelji na igri jest npr. „Jezični domino“. Svi učenici trebali bi poznavati pravila igranja „Domina“, a u ovome slučaju pločice će biti ispisane riječima koje su

važne za nastavnu jedinicu koja se obrađuje. Jezične teme mogu se obrađivati i igrom „Memory“, što može biti od posebne koristi pri ponavljanju gradiva za ispit.

Nadalje, djelotvorna je metoda „Novo ime“, primjerice za obradu pridjeva. Od učenika će se u ovome zadatku tražiti da kažu svoje ime te se opišu jednom riječju koja počinje na prvo slovo njihova imena. Naposljetku se dolazi do zaključka da su se učenici služili pridjevima te slijedi daljnja obrada nastavne jedinice. Na isti način može se uvesti učenike npr. u obradu nastavne jedinice o atributima.

Za nastavu jezika djelotvorne su razne križaljke i igre asocijacija.

U nastavi jezika posebno su važne metode i aktivnosti koje se upotrebljavaju na početku sata za uvod učenika u nastavnu jedinicu. Vrlo je bitno da konačni rezultati primijenjenih aktivnosti i metoda budu jasni i da su metode poticajne za nastavak obrade nastavne jedinice.

Spomenute metode dobre su za sve učenike pa tako i za učenike s teškoćama. Učenici s teškoćama uporabom opisanih metoda lakše će se snalaziti sa zadacima, neće se osjećati ugroženo i pokazivati da su sporiji od ostalih vršnjaka. Na ovaj način lakše će i doći do dobrih ocjena te se odvažiti na sudjelovanje u rješavanju zadataka pred ostatkom razreda. Budući da se od učenika u zadacima ovoga tipa traže razne vještine i potiče ih se na kreativnost, vrlo je vjerojatno kako će im i kasnije ponavljanje gradiva koje su obrađivali biti lakše i jednostavnije. Budući da su metode ovoga tipa nesvakidašnje i neočekivane za učenike, posebice ako učenici očekuju frontalnu obradu gradiva, čak i učenici s poremećajem pozornosti vjerojatno će bolje reagirati na nastavi kada se zadatci rješavaju na ovakve načine.

Sve opisane metode i savjeti korisni su za nastavne sate kada se obrađuje novo gradivo ili se ponavlja gradivo. Ono što učenicima s teškoćama predstavlja najveće izazove što se tiče nastave jezika i književnosti jest lektira, pisanje eseja i školskih zadaća. Nikako nije dobro učenike s teškoćama potpuno osloboditi ovih načina jezičnog izražavanja budući da upravo s pomoću njih najbolje mogu vježbati i suočavati se sa svojim teškoćama.

Što se tiče lektire, ona za učenike s disleksijom predstavlja poseban izazov. Učenici s disleksijom ne vole čitanje budući da je ono za njih mukotrpan proces i često ne urodi željenim plodom. U današnje se vrijeme sve više radi na prilagođavanju lektirnih naslova učenicima s teškoćama, s posebnim naglaskom na učenike s disleksijom i disgrafijom. Lektirni se naslovi prilagođavaju jezično, ali i grafički, čime je učenicima olakšano razumijevanje sadržaja.

Kako bi se učenicima s teškoćama olakšalo svladavanje lektire, treba ih kratko uvesti u sadržaj onoga što trebaju čitati te im dati smjernice na što da obraćaju pozornost pri čitanju. Također, poželjno je, kada god je to moguće, odabrati im naslove koji su im zanimljiviji, odnosno koji su odabrani prema njihovim interesima. Osim toga, budući da je čitanje za njih iznimno težak proces, može im se smanjiti broj naslova koje trebaju pročitati tijekom godine i, ako smatraju da je potrebno, dati im više vremena za čitanje nekog djela. Nakon što pročitaju djelo, potrebno provjeriti njegovo razumijevanje. Kod učenika općenito, a posebno kod učenika s teškoćama, dobro je ne provjeravati pročitanoost lektire ispitom, nego na neki kreativniji način i na način koji je njima draži. Učenicima s teškoćama može se predložiti npr. da izrade „Instagram“ profil glavnog lika u djelu, da naprave reklamu za knjigu koju su čitali ili da izrade „Facebook“ profile likovima iz djela ili im se može predložiti izrada straničnika na kojemu će biti napisani, na kreativan način, važni dijelovi lektire koja se čitala i slično. Može im se dati i sloboda da samostalno izrade nešto čime će dokazati da su pročitali djelo. U osnovnoj školi se od učenika može tražiti izrada „Lektirnog sendviča“ u kojemu će se moći vidjeti jesu li pročitali djelo ili ne te koliko su ga razumjeli, a samo izvršavanje zadatka neće im biti toliko teško kao što bi bilo pisanje dnevnika čitanja ili pisanje ispita zato što shema za izradu „sendviča“ već bude gotova i na svakom je dijelu sendviča unaprijed označeno ono što je potrebno zapisati. Ovakav način provjere lektire dobar je za učenike i s disleksijom i disgrafijom, ali i učenike s ADHD-om.

Kod učenika s ADHD-om glavni je problem pomanjkanje pozornosti, stoga je kod njih iznimno važno da se u zadacima kao što je čitanje lektire pažljivo odaberu naslovi koje će čitati i da teme budu ono što im je zanimljivo, da je radnja što napetija i da teče brzo. Budući da je glavna svrha čitanja lektire poticanje i razvijanje kulture čitanja, učenici mogu i samostalno birati naslove koje će čitati dokle god pokazuju interes za čitanjem. Budući da su za svaki razred propisana djela čije sadržaje učenici moraju poznavati, postoje i drugi načini da se učenike upozna sa sadržajima tih djela, čak i ako ih nisu uspjeli pročitati do kraja. Obrati li se pozornost još u osnovnoj školi na to da se kod učenika razvije kultura čitanja, povećava se i vjerojatnost da će u srednjoj školi moći samostalnije i lakše čitati i obraditi čak i djela koja im nisu najzanimljivija, ali čije sadržaje moraju poznavati zbog pristupanja državnoj maturi na kraju školovanja (ako je riječ o učenicima koji završavaju gimnazije i učenicima koji planiraju upisati fakultete). Osim navedenih načina, još jedan dobar način provjere pročitanoosti lektire za cijeli razred jest i osnivanje razrednog čitateljskog kluba, čime će se učenici osjećati opuštenije dok razgovaraju o lektiri i moći će lakše izražavati i svoja mišljenja vezana uz djelo koje se čitalo,

a da se pritom ne osjećaju kao da su na usmenoj provjeri znanja. Ovakav način provjere lektire može se organizirati jednom u polugodištu za djelo koje se učenicima najviše sviđjelo. Poželjno je da se za voditelje čitateljskog kluba odabere netko od učenika, a ne nastavnik, čime se dodatno postiže opuštenost u komentiranju djela.

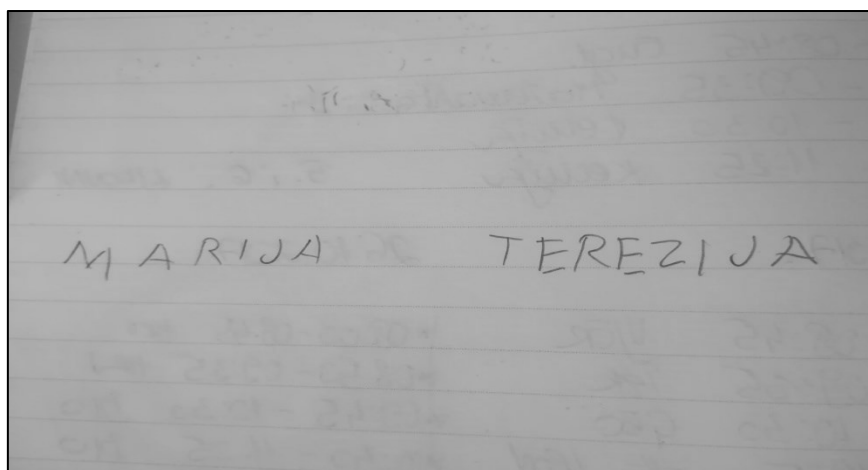
Osim lektire velik problem učenicima s teškoćama jesu i pisanje eseja i školskih zadaća. Budući da je ovakav oblik jezičnog izražavanja važan za svladavanje, ne mogu ga preskočiti ni učenici s teškoćama. Učenicima s teškoćama može se ponuditi više tema za pisanje, a može im se i dati sloboda da samostalno odrede, prema vlastitim interesima, o čemu žele napisati tekst u zadanom opsegu. Također, vrlo je važno dati im jasne i precizne upute te im prilagoditi vrijeme i način pisanja eseja ili školskih zadaća. Učenicima s teškoćama, a ovdje se posebno misli na učenike s disgrafijom i disleksijom, dobro je dati više vremena za pisanje, ali i omogućiti im pregledavanje njihovih uradaka dio po dio. Kod pregledavanja i ispravljanja njihovih uradaka treba biti posebno pažljiv. Važno je da svaki komentar učeniku bude poticaj, ali da mu i pokaže u čemu griješi. Naravno, ponekad su u pitanju greške kod kojih si učenici s teškoćama teško mogu pomoći, ali treba im ih naznačiti i biti dosljedan kod ispravljanja pogrešaka. Važno je ipak učenike s teškoćama poticati i na ovakve oblike izražavanja, budući da će upravo i kroz činjenje pogrešaka s vremenom naučiti i vrlo vjerojatno prestati ponavljati neke pogreške. Ako im se dozvoli da gotovo nimalo ne čitaju ili ne pišu na nastavi, čini im se daleko više štete nego koristi. Dobrim pristupom i komentiranjem njihovih radova može ih se potaknuti na sve lakše i slobodnije izražavanje kako vrijeme odmiče, a možda se pokaže i da su neki od učenika s teškoćama iznimno talentirani za pisanje tekstova bilo kreativnog bilo znanstvenog tipa. Ako nikada ne budu pisali, njihovi će talenti ostati neprepoznati ne samo od strane nastavnika, nego i sami neće moći postati svjesni svojih vještina.

5. Iskustvo rada kao pomoćnik u nastavi učeniku s teškoćama u učenju

Rad s učenikom s teškoćama trajao je devet mjeseci odnosno gotovo cijelu jednu školsku godinu. Riječ je o učeniku sedmoga razreda s primarnom dijagnozom ADHD-a. S vremenom se pokazalo da učenik doista ima ADHD, ali pokazivao je i obilježja drugih teškoća, pa tako i disleksije i disgrafije. Nažalost, kod učenika te teškoće nisu prepoznate u najranijoj dobi, što je otežavalo njegov napredak u odgojno-obrazovnom procesu i ovladavanje ishodima na nastavi.

Prije svega, učenik je bio iznimno komunikativan i moglo se uvidjeti da nije riječ o zločestom djetetu, nego djetetu s teškoćom koje vrlo teško kontrolira svoje ponašanje. Ipak, učenik je pokazivao da je svjestan problema koje ima te je i samostalno tražio da mu škola dodijeli pomoćnika u nastavi u godinama kada nije ostvario pravo na pomoćnika. Učenik je imao problema u gotovo svim predmetima koje je slušao, a ponajviše u predmetima koji su zahtijevali više čitanja i pisanja, a to je upravo Hrvatski jezik. Predmeti na kojima se mogao izražavati na druge načine bili su mu omiljeniji i pristupao im je zadovoljnije nego ostalim predmetima. Program je iz svih predmeta za učenika bio prilagođen, kako opsegom tako i načinom rada. Učenik je većinom bio spreman na suradnju, voljan raditi zadatke koji su mu zanimljivi i za koje mu se objasni poanta. Najčešće je rješavanju zadataka pristupao na vrlo zaigran način, ponekad neprimjeren njegovom uzrastu.

Učeniku su nastavnici većinom pripremali posebne listiće i zadatke, kraće i jednostavnije nego što su bili listići i zadatci za ostatak razreda, ali i dalje sa svim bitnim što je potrebno naučiti. Također, iz većine predmeta učenik je uglavnom provjeravan usmeno iako to nije uvijek bio slučaj (premda je učenik imao na to pravo). Jedan od najvećih problema učenika bila je činjenica da nije svladao samostalno čitanje i pisanje. Poznao je sva slova, i tiskana i pisana, ali nije znao samostalno povezivati slova u riječi. Najviša razina do koje je došao uz pomoć tijekom sedmoga razreda jest čitanje riječi rastavljenih na slogove i pisanje na taj isti način, ali i tada je proces čitanja i pisanja bio iznimno spor. Kod učenika se ipak poticalo pisanje iako je to značilo samo prepisivanje označenih dijelova iz udžbenika ili s nastavnih listića. Tekstovi za njega uglavnom su bili pisani velikim tiskanim slovima iako je učenik mogao prepisivati i mala slova, ali sporije nego tiskana. Rukopis je bio neuredan i ponekad nepregledan, ali uz više pozornosti usmjerene na pisanje pokazivao se napredak i mogućnost da rukopis bude donekle čitkiji nego kad piše s minimalnom pozornošću. Očekivano, pri pisanju je učenik pokazivao posebno nezadovoljstvo i negodovanje.

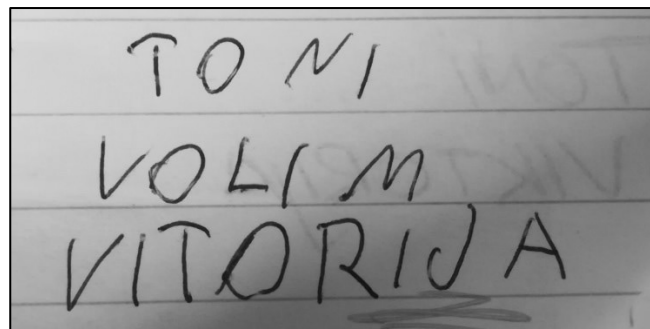


Slika 15. Primjer učenikova prepisivanja s ploče kada je uložena poseban trud da rukopis bude što uredniji.

Budući da je učenik morao, unatoč svojim teškoćama, pisati školske zadaće kad i ostali učenici, za njega je način pisanja morao biti prilagođen. Primjerice, nastavnica je za njega birala temu koja mu je bliska (najčešće je to bio sastav o konjima zato što učenik ima svog konja i rado o njemu priča) te mu je uz tu temu postavila nekoliko pitanja (šest ili sedam pitanja) na koja bi učenik trebao odgovoriti jednom ili više rečenica. Učeniku se pitanja pročitaju, zatim on na njih odgovara i odlučuje što bi volio zapisati, a što ne bi zapisao. Nakon toga učenik ponavlja rečenicu po rečenicu te sam mu slovkala ono što želi napisati. Sadržaj onoga što je učenik govorio nisam mijenjala ili ispravljala njegove pogreške, pravopisne ili gramatičke. Učenik je, unatoč svojim teškoćama, neke pogreške mogao samostalno uočavati. Osim toga, nastavnica je prvenstveno ocjenjivala sadržaj, a kod pravopisa jedino što je tada ocjenjivala bilo je poznavanje pravila o pisanju velikog i malog slova. Nadalje, budući da učenik nije mogao samostalno čitati, a kod kuće nije imao odgovarajuću pomoć, lektiru niti je čitao niti je za pročitanoš lektire dobivao ocjene. Jedini način na koji ga se moglo ocijeniti bilo je u slučaju postojanja ekranizacije nekog djela koje je učenik mogao pogledati. U tom slučaju razumijevanje djela provjeravano je usmeno. Ako je učenik provjeravan pismeno, također je bilo potrebno slovkati mu riječi koje želi zapisati. Pri tome je uvijek trebalo obraćati pozornost na to da ono što se očekuje da zapiše ne bude predugačko i preopširno budući da vremenski ne bi stigao odgovoriti na više pitanja jer je pisao izrazito sporo.

U nastavi književnosti snalazio se bolje nego u nastavi jezika, ponajviše zbog toga što je uvijek postojala mogućnost da pokaže svoje znanje na neki drugi način osim čitanja i pisanja. U nastavi jezika to nije bilo toliko jednostavno budući da neke lekcije nužno zahtijevaju pisanje.

Osim toga, u književnosti su metode češće bile kreativne, na što je dobro reagirao, a dobro je reagirao i u skupinskom radu budući da je obično bio zadužen za oslikavanje nečega što skupina izrađuje ili za predstavljanje onoga što su napravili itd. Od pravopisnih i gramatičkih pravila neka je usvojio, ali s nekim pravilima imao je poteškoća, iako rjeđe u govoru nego u pismu, npr. kod korištenja glagola u pismu obično upotrebljava infinitive ili prvu osobu jednine (ako piše riječi samostalno, bez slovanja pomoćnika), a kad govori, pravilno konjugira glagole kroz glagolske osobe. Slično je i s imenicama, dakle, u pismu najčešće se koristi nominativom, a u govoru imenice pravilno deklinira.



Slika 16. Primjer načina korištenja glagola i imenica kada učenik samostalno nešto zapisuje.

Pravila za pisanje velikog i malog slova usvojio je samo za one riječi koje je naučio napamet, a vlastite imenice koje piše prvi put najčešće je pisao pogrešno. Budući da je sintaksa dio gradiva sedmog razreda, morao je pokazati poznavanje tog dijela gradiva u kojem je uspješniji bio u provjeravanju znanja o nezavisnosloženim rečenicama budući da je i u njihovom slučaju istaknute veznike mogao lakše naučiti napamet te po njima razlikovati vrste rečenica iako je unatoč tome često griješio. Budući da je na nastavi Hrvatskog jezika učenik često griješio i da su njegove pogreške bile lakše uočljive nego na nekim drugim predmetima, nije pretjerano ni volio nastavu Hrvatskog jezika. U Matematici je učenik pokazivao manje probleme premda je za sedmi razred njegovo znanje bilo vrlo slabo. Računao je isključivo pomoću kalkulatora, ali onaj dio gradiva koji je morao naučiti (prema tome što obuhvaća njegov program) uspijevaio je relativno dobro svladati, ponekad čak i odlično. Najveći problem za njega je i u ovome slučaju bilo održavanje koncentracije, posebno u slučajevima zadataka koji su postavljeni riječima i u kojima treba odraditi više operacija. Osim toga, problem mu je stvarala i urednost, ali ako se više trudio, mogao je urednije pisati zadatke. Budući da je lako gubio zanimanje za ono o čemu se govori na satu, pozornost mu je moglo održati ako mu se dozvoli korištenje različitih boja na nastavi, npr. u geometriji crtanje olovkama različitih boja. Isto tako i nastavu Hrvatskog jezika bolje je pratio uz zanimljivije ilustracije i radije je rješavao zadatke na šarenim listićima.

Jedan od većih problema ovog učenika bila je njegova impulzivnost, posebno u situacijama kad smatra da nije učinio ništa pogrešno, a bude opomenut ili kažnjen. Tada reagira vrlo naglo, a najčešće čini nažao sam sebi. Postaje izuzetno nemiran i živčan te često agresivan. Povremeno se znao dovoditi u situaciju da sam sebe ozlijedi zbog izbacivanja bijesa. Ponekad je dolazio i u sukob s učenicima, ali to nije bilo toliko često koliko bi se očekivalo, češće je burno reagirao na odluke nekih nastavnika iako nije uvijek direktno napadao nastavnike. Ipak, nije uvijek jednako nemiran i impulzivan kod svih nastavnika. Tijekom nastave na nekim predmetima (a takav je bio slučaj i s Hrvatskim jezikom), naleti bijesa bili su zaista rijetki budući da nije često bio kažnjavan i uglavnom se trudio izvršiti zadatke koji su mu zadani. Također, njegovo raspoloženje često je ovisilo i tome kakva je cjelokupna atmosfera na satu kod pojedinog nastavnika određenog predmeta. Bilo je nastavnika s lošijim pristupom svim učenicima pa tako i učenicima s teškoćama i stoga je očekivano i da će učenik lošije i nezadovoljnije pristupiti nastavi na tim predmetima.

Nadalje, učenik je bio dobro prihvaćen od ostatka svojih vršnjaka i nije se moglo lako primijetiti da ga se tretira drugačije iako su i drugi učenici znali da učenik ima prilagođen program zbog teškoća. Sukobi nisu bili jako česti, a češće se događao sukob s njegovom braćom koja su pohađala istu školu i puno su ga češće provocirali i izazivali kod njega napade bijesa. U takvim situacijama povremeno je morala reagirati i stručna služba škole iako ponekad ni to nije bilo dovoljno. Sukobi su najčešće bili vezani uz neke privatne situacije izvan škole koje bi se u školi nastavljale. Zbog nekoliko ovakvih situacija, učenici su upozoreni da se u školi izbjegavaju, a i sama sam po preporuci stručne službe vodila računa da njihove kontakte u školi svedem na minimum iako je do sukoba u mojoj prisutnosti vrlo rijetko dolazilo jer su učenici na mene gledali jednako kao na nastavnike u školi i znali su da ću obavijestiti pedagoginju i ravnatelja u školi i roditelje. Učenik je s braćom obično dolazio u sukob u trenucima kad su bez nadzora, a bilo je lako uočljivo da mu je vrlo teško kontrolirati svoj bijes. Ako sam ih zatekla u svađama, najčešće sam probleme riješila razgovorom o tome zašto su učinili to što su učinili te buđenjem svijesti o tome koje mogu biti posljedice njihovih sukoba, na što su učenici uvijek dobro reagirali i vrlo brzo se ispričali jedan drugome. Najlošije su reagirali na pokušaje nastavnika da smire njihova ponašanja vikanjem i prijetnjama. Naime takvim situacijama češće se događao kontra-efekt i dodatni nalet bijesa kod učenika. Kad ih se primora da razgovaraju o tome što su učinili i zaokupira njihova pozornost, puno se prije umire i zaborave razloge svađe. Ono što mi je dodatno olakšavalo kontroliranje učenika i discipliniranje bila je činjenica da je učenik bio svjestan pomoći koju dobiva zbog toga što sam zaposlena kao njegov pomoćnik i da

mu samome ne bi bilo nimalo lako svladavati školske obaveze, zbog čega je pokazivao izuzetno poštovanje prema meni i često se samostalno ispričavao ako je shvatio da je pogriješio u svojem ponašanju. Dodatni razlog zašto je učenik bio sretan što ima pomoćnika bila je i činjenica da ima nekoga tko je posvećen samo njemu i tko se prilagodio njegovoj brzini rada i pomaže mu u onome što mu ide vrlo loše, a unatoč tome što nije pokazivao da mu je doista stalno do izvrsnih ocjena te unatoč tome što nije bio izvrstan učenik, ipak mu je bilo drago kad god je bio nagrađen za svoj uspjeh u školi. U školi je bilo i učenika koji nisu htjeli pomoćnika u nastavi i koji su se trudili na bilo koji način da pomoćnici ili daju otkaz ili dobiju otkaz od strane škole. Niti su željeli pomoć niti su marili za uspjeh u školi iako su bili svjesni teškoća u učenju i poremećaja u ponašanju koje imaju.

Kad god je ostajalo slobodnog vremena na satima u školi, a povremeno se to događalo jer je učenik uz pomoćnika brže rješavao zadatke, trudila sam se poticati ga na vježbanje pisanja i čitanja. Za vježbe pisanja birala sam neke od pjesama iz njegove čitanke koje sam prepisivala na papire i nosila sa sobom te ih njemu pokazivala i dala na prepisivanje. Također, pripremila sam mu abecedu ispisanu tiskanim i pisanim slovima na papirima te sam ju svakodnevno nosila sa sobom i nudila mu je kao pomoć kad nešto želi samostalno zapisati što urednije, a ne može se sjetiti točnog izgleda nekog slova (češće je to bio slučaj s pisanim slovima).

Osim toga, ako se na satu prepisivalo sa slikokaza, učenik često nije mogao pratiti tempo ostatka svojih vršnjaka, stoga sam i ja prepisivala potrebne definicije u posebnu bilježnicu ili na papire te ih davala učeniku kako bi on mogao biti siguran da će u svojoj bilježnici imati zapisano sve što je potrebno. Kako sam često imala dovoljno vremena dok učenik prepisuje neke dijelove teksta, trudila sam se u preostalom tekstu upotrebljavati što više boja kako bih mu istaknula ključne riječi ili dijelove rečenica i obilježila ono što je najvažnije. Uvijek je morao prepisati sve što treba u svoju bilježnicu i nastavnici su mu povremeno pregledavali bilješke u bilježnici kako bi bili sigurni da vježba pisanje i prepisuje kod kuće ono što nije stigao u školi. Kako bi mu prepisivanje bilo lakše, uglavnom sam pisala velikim tiskanim slovima. Na taj način su mu i nastavnici najčešće izrađivali listiće s kojih je prepisivao. Uvijek se mogao koristiti velikim tiskanim slovima osim kada je pisao pisane provjere u kojima je bilo bitno da pokaže poznavanje pravopisnih pravila, npr. pisanja velikog i malog slova.

Kod pripremanja za provjere znanja, učeniku su često nastavnici znali označiti što mora naučiti, ponekad izradom posebnih listića, ali ponekad je u pitanju bilo samo određivanje dijelova iz udžbenika. U takvim slučajevima poticala sam učenika da prepíše bitne činjenice iz

udžbenika te si je samostalno izrađivao bilješke za učenje. Uvijek sam ga poticala na uporabu raznih boja pri označavanju, a zbog toga je učenik lakše pamtio neke pojmove koje je morao naučiti. Često je pri pisanju ispita sam sebe podsjećao pomoću boja koju riječ mora nadopuniti u nekom pitanju. Kod pismenih provjera najteži su mu bili zadatci u kojima je morao pisati duže odgovore i odgovarati punim rečenicama, a neki nastavnici zadavali su mu takve zadatke unatoč tome što se preporučivalo da mu se ne zadaju zadatci takvog tipa.

Na kraju sedmog razreda učenik je ostvario prosječan uspjeh, bolji nego u prethodnom razredu, uspio je ispraviti sve negativne ocjene i pokazao je napredak u gotovo svim predmetima. I sam je bio zadovoljniji svojim uspjehom. Što se tiče čitanja i pisanja, napredak nije bio velik. Učenik i dalje nije mogao samostalno čitati i povezivati riječi u rečenice, ali je lakše raspoznao određene riječi koje je često viđao, što mu je pružalo određeno zadovoljstvo. Također, kada je češće vježbao pisanje i sam je primjećivao da mu je rukopis malo uredniji nego što je to bilo na početku školske godine. Što se tiče kontrole ponašanja, napredak je bio velik i impulzivnost je smanjena te je nekontroliranih izljeva bijesa bilo znatno manje nego na početku godine, a uzrok tome je navodio i sam učenik spominjući to kako je zadovoljniji svojim uspjehom u školi i time što lakše svladava određene zadatke kada ima pomoć pri rješavanju zadataka. Zbog toga se rjeđe osjeća bespomoćno i nezadovoljno i spreman je na suradnju s nastavnicima. Problema s koncentracijom i dalje je bilo, posebno na posljednja dva nastavna sata u danu i najčešće se značajniji pad koncentracije i manjak strpljenja kod učenika mogao primijetiti petkom. Pred sam kraj školske godine učenik je pokazivao znakove značajnog umora od pritiska da svlada sve školske obveze i popravi ocjene i često je govorio kako mu se ne da više raditi i pokušavao je pronalaziti načine da izbjegne određene zadatke, ali ih je ipak rješavao kad je shvatio da ih mora riješiti. Zadnjeg dana nastave pohvaljen je od razrednice za promjene u ponašanju i bolji uspjeh u učenju, što je za njega predstavljalo zadovoljstvo iako je to pokušavao sakriti.

6. Kako nastava književnosti pomaže učenicima s teškoćama u učenju

Nastava književnosti, iako često nije omiljena među učenicima, može biti od velike pomoći za sve pa tako i za učenike s teškoćama. Budući da je jezik nešto bez čega pojedinac ne može opstati, u njega je potrebno stalno ulagati i obogaćivati ga. Da je vještina čitanja nužna za opstanak, ističe i Mira Čudina-Obradović u knjizi *Igrom do čitanja*, a ističe i da vještina čitanja nije posljedica biološkog nego kulturnog razvoja čovjeka. Čovjek se pri čitanju služi nizom različitih kognitivnih sposobnosti od kojih svaka sudjeluje u jednom dijelu, fazi ili aspektu aktivnosti čitanja (Čudina-Obradović, 1996: 15). Smisao čitanja leži u razumijevanju poruke koju je pisac ostavio u pisanom obliku, a koji su pisac i čitatelj poruke prihvatili kao zajednički. Poruka sadrži simbole, zamjene za riječi složene u rečenice koje iznose smisao poruke. Upravo nastava književnosti vodi do razumijevanja i pronalaženja smisla poruka koje književna djela donose. Dragutin Rosandić u knjizi *Metodika književnoga odgoja* (2005: 44) ističe kako je bavljenje književnošću (doživljavanje, spoznavanje, razumijevanje i tumačenje) u posebnom tipu djelatnosti i pretpostavlja posebne literarne sposobnosti. To su sposobnosti koje čovjeku omogućuju komunikaciju s književnim djelom, čitanje djela, recepciju djela, razumijevanje njegovih poruka i izražavanje doživljaja, dojmova, stavova, sudova i ocjena u različitim oblicima izražavanja. Upravo zbog razvijanja navedenih sposobnosti nastava književnosti vrlo je važna.

Važno je osvijestiti učenike koliko je književnost važna za njih same i njihove živote i koliko toga pozitivnog im nudi te im nastavu književnosti učiniti što bližom i što zanimljivijom. Popisi djela koja se čitaju u školi, posebno srednjoj školi, nisu uvijek zanimljivi i jednostavni za čitanje. Stoga kulturu čitanja kod djece treba razvijati od osnovne škole kako bi do dolaska u srednju školu već bili spremni na čitanje djela koja im vremenom nastajanja i sadržajem i stilom nisu toliko bliska, ali da učenici svejedno ta djela pokušaju razumjeti i cijeniti njihove vrijednosti. Učenike za čitanje i književnost treba zainteresirati najprije tako da sami biraju što žele čitati, da im se nastava književnosti koliko god je to moguće prilagodi prema njihovim interesima i da im se u početku nude teme koje su im bliske i privlačnije, a radnje djela napetije. Na taj način velike su šanse da će više učenika čitanje i književnost prihvatiti kao nešto pozitivno.

Na nastavi književnosti moguće je biti iznimno kreativan, moguće je pokazati svoje afinitete prema svim vrstama umjetnosti (glazbi, likovnoj umjetnosti itd.) budući da književnost povezuje sve vrste umjetnosti. Sama nastava književnosti može se održavati u vrlo opuštenom

tonu i pružiti učenicima mogućnost obrade djela kroz razne zanimljive aktivnosti i radionice. Čitanjem učenici vježbaju i svoje izražavanje, bogate svoje rječnike te razvijaju maštu, a bez čitanja teško će napredovati u tim područjima. Nastava književnosti donosi kulturni napredak pojedinca i svakim pročitanim djelom obogaćuje ga raznim spoznajama.

Kako je nastava književnosti i razvijanje kulture čitanja važno za učenike u svim školama, tako je važna i za učenike s teškoćama i njima također nudi priliku za veliki napredak. Iako je upravo čitanje i pisanje najveći problem učenika s teškoćama u učenju, upravo kroz nastavu književnosti učenici s teškoćama imaju priliku najviše raditi na smanjivanju i uklanjanju tih teškoća. Nastava iz drugih predmeta neće toliko njegovati pisanje i književnu riječ kao što je to slučaj s jezičnim predmetima i baš zbog toga je nastava književnosti toliko važna. Učenici će morati čitati, na bilo koji način, nekim svojim tempom, budući da moraju dobiti ocjene iz nekih elemenata koji zahtijevaju čitanje, a morat će povremeno i pisati. Koliko god im taj proces bio omražen, s vremenom i upornim radom pokazivat će napredak baš zbog toga što nisu odustali od čitanja lektira ili drugih djela i zbog nedozvoljavanja da se pisanje potpuno izbaci iz navike učenika. Osim što nastava književnosti daje učenicima mogućnost vježbe i ublažavanja njihovih teškoća, ona im otvara razne mogućnosti da pokažu svoje talente, kao što su npr. glumački talent ili talent za slikanje, crtanje, kreativno pisanje itd. U nastavi književnosti talenti ovog tipa najlakše dolaze do izražaja i najlakše ih se može uvježbavati.

Osim što nastava književnosti pomaže i osigurava vježbanje za svladavanje teškoća, upravo ona pomaže i s drugim problemima koje imaju učenici s teškoćama, a to je osjećaj manje vrijednosti, manjak samopouzdanja, nezadovoljstvo. Kroz književnost i interpretiranje djela provlače se razne teme često bliske učenicima i njihovoj dobi te se govori o situacijama u kojima se ponekad i netko od učenika našao, a na taj način učenici mogu dobiti poticaj da pričaju o svojim problemima iako ne moraju istaknuti da je riječ o njima, nego mogu samo analizirati postupke likova iz književnog djela, a da pritom analiziraju sami sebe. Odabirom dobrih tema učenici će vježbati i svoje jezično izražavanje, makar ponekad toga nisu ni svjesni. Lakše je poticati ih na usmeno prepričavanje nekog sadržaja, na iznošenje ideja i mišljenja. Osim toga, kroz nastavu književnosti često je lako organizirati rad u paru i skupinski rad, čime se učenike potiče na suradnju i razvija njihove komunikacijske vještine.

7. Zaključak

Obradom ove teme pokazalo se kakvo je stanje u školstvu i obrazovanju što se tiče učenika s teškoćama u učenju te koji su sve mogući načini rada s učenicima s teškoćama. Teškoće u učenju nešto su s čime se svi nastavnici susreću, a danas je učestalije i uočljivije nego što je to bio slučaj u prošlosti. U prošlosti su ljudi uglavnom poznavali i uočavali samo teškoće u razvoju te su i teškoće u učenju svrstavali pod isti tip teškoća, a kasnije su se počele uočavati razlike. Teškoće u učenju podrazumijevaju učenikove smanjene mogućnosti učenja, svladavanja gradiva, čitanja, pisanja, ostvarivanja odgojno-obrazovnih ishoda, računanja, emocionalnog razvoja itd. zbog određenih deficita u jednom ili više procesa u živčanome sustavu, a odnose se na psihološke procese uključene u primanje, razumijevanje i korištenje koncepata verbalnim kodom (govoreni ili pisani) ili neverbalna značenja, a isključeni su problemi učenja koji su primarno rezultat vidnih, slušnih, motoričkih ili emocionalnih teškoća, mentalne retardacije te kulturalne i socijalne depriviranosti. Druga zajednička obilježja koja opisuju djecu i osobe sa specifičnim teškoćama učenja jesu prosječna i natprosječna inteligencija, neurološki nedostatak koji uvjetuje nedostatne procese obrade te nesrazmjer sposobnosti i postignuća u jednom ili u više područja.

Učenike s teškoćama potrebno je uključiti u odgojno-obrazovni proces u potpunosti i pomoći im prilagođavanjem programa i načina rada njihovim teškoćama i mogućnostima. Pravilnim pristupom nastavnika i roditelja tim učenicima te pravovremenim prepoznavanjem vrste teškoće u učenju koju učenici imaju može im se izrazito pomoći i olakšati im svladavanje školskih obaveza te ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda. Od velike je važnosti i biti na raspolaganju tim učenicima te s njima izgraditi odnos pun povjerenja i pokazati im da se njihovi problemi razumiju te dati sve od sebe kako bi se izbjeglo stigmatiziranje i odbacivanje učenika s teškoćama. Učenike zbog njihovih teškoća ne treba sažalijevati i izdvajati u odnosu na ostale vršnjake, nego se treba nastojati postići što veća ravnopravnost među svim učenicima. Vrlo je važno da nastavnici i ostali stručnjaci koji rade s djecom budu što bolje educirani o svim vrstama teškoća koje su poznate jer će se time postići što ranije otkrivanje toga da neki učenik ima teškoću, a time će mu se i pomoć početi pružati dovoljno brzo te će postojati veća mogućnost da se učenikove teškoće umanje koliko god je to moguće. Učenici će zbog svojih teškoća u nekim predmetima imati više, a u nekim manje problema s izvršavanjem obaveza.

Što se tiče disleksije, disgrafije i ADHD-a, o kojima je ovdje najviše bilo riječi, u nastavi Hrvatskog jezika nerazumno je očekivati da će te teškoće biti povezane s malim brojem

problema. Kako nastava jezika počiva na riječima, čitanju i pisanju, očekivano je da će navedene teškoće u učenju vrlo lako doći do izražaja i u velikoj mjeri ograničavati učenika u izvršavanju njegovih obveza. Ipak, način rada moguće je uz pomoć raznih savjeta i priručnika prilagoditi učenicima s teškoćama, a dobro je i metode koje se upotrebljavaju na nastavi učiniti što kreativnijima i truditi se da se u njima pronađe mogućnost sudjelovanja i učenika s teškoćama. Odabirom dobrih metoda za rad postići će se uključenost svih učenika i dobit će se dovoljno materijala koji se mogu vrednovati i pratiti. Treba odabrati metode koje će prije svega služiti održavanju pozornosti učenika (posebno je to važno za učenike s ADHD-om), metode koje neće biti monotone i koje će nastavu jezika i književnosti učiniti dinamičnijom te koje će ponuditi mogućnost rada i učenicima s teškoćama u čitanju i pisanju (dakle metode koje im nude mogućnost da se izraze i pokažu svoja znanja, a da pri tome ne moraju pisati duge, opširne rečenice i slično).

Učenicima se treba pristupati što slobodnije, oblikovati nastavne jedinice prema interesima učenika kad god je to moguće itd. Također, svaki učenik pa tako i učenik s teškoćama ima neki talent i pokazat će veće zanimanje prema nekim temama, a na nastavnicima je da to prepoznaju i iskoriste u nastavnom procesu. Time će i učenicima i nastavnicima nastavni proces biti ugodniji i uspješniji. Osim toga, nikako ne treba zaboraviti mogućnost digitalnih alata i upotrebu tehnologije u nastavi jer ona može u velikoj mjeri olakšati odgojno-obrazovni proces i ima brojne prednosti, posebno za učenike s teškoćama i njihovo obrazovanje. Ponekad je dobro individualno raditi s učenikom s teškoćama kako bi se osiguralo to da učenik zna koje su njegove obaveze, da mu se pojasni ono što nije shvatio tijekom sata te da ima točno zapisane sve upute koje su mu potrebne za rad u školi ili za domaću zadaću.

Isto tako, ako se učenike zanemari i ne posveti im se pozornost na pravilan način, učenici će vjerojatno imati velikih problema sa samopouzdanjem te će pokazivati vrlo loše rezultate kroz proces školovanja i neće ostvariti svoje potencijale misleći kako su doista manje vrijedni, a ponekad će steći dojam da su i manje inteligentni od ostalih vršnjaka. Rezultat toga bit će i neuspjeh u drugim segmentima života.

Naposljetku, upravo je nastava jezika i književnosti ono što učenicima s teškoćama, ako im se kroz nastavu pristupa na pravilan način, može donijeti velik napredak što se tiče svladavanja školskih obveza, spoznavanja svojih talenata i kvaliteta te oblikovanja ličnosti i rada na samopouzdanju. Unatoč tome što im je vjerojatno najteže pratiti predmete ovakvog tipa, važno je objasniti im koji je cilj takvih predmeta te kako sve mogu napredovati i što im

poznavanje sadržaja svih predmeta nudi za njihov daljnji život. Kad se učenicima tematski prilagodi nastava književnosti, kad im se da dovoljno vremena za čitanje i pisanje i dopusti im se određena doza slobode u radu na nastavi književnosti, lako je očekivati da će im uspjeh biti bolji i da će i sami zavoljeti književnost i čitanje unatoč tome koliko im je čitanje ili pisanje teško za svladavanje. Osim toga, ako se nastavnici potrude nastavu učiniti što kreativnijom, ako učenicima ponude različite načine izražavanja, ona će biti zanimljivija za sve učenike pa tako i za učenike s teškoćama.

Popis literature:

1. Berbić, Kolar, Emina, Gligorić, Igor Marko, Zečević, Marta. 2018. *Disleksija i disgrafija: određenja, pristupi i smjernice*, Osijek, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, 2018.;
2. Čavlek, T., Tičinović, A., 2004. »Specifične poteškoće učenja – zbrinjavanje djece s disleksijom u svijetu i kod nas«, u: *Medix : specijalizirani medicinski dvomjesečnik*, Vol. 10 No. 52, str. 80-81, 2004.;
3. Čubrilo, Snježana, Krušić, Vladimir, Rimac Jurinović, Maša, 2017. *Odgoj za građanstvo, odgoj za život : Priručnik aktivnih metoda za građanski odgoj i obrazovanje s primjerima dobre prakse*, Hrvatski centar za dramski odgoj / Školska knjiga, Zagreb, 2017.;
4. Čudina-Obradović, Mira. 1996. *Igrom do čitanja: Igre i aktivnosti za razvijanje vještina čitanja u djece od 3. do 10. godine*, Školska knjiga, Zagreb, 1996.;
5. Davis, Ronald D., Braun, Eldon M. 2001. *Dar disleksije: zašto neki od najpametnijih ljudi ne znaju čitati i kako mogu naučiti*, Alinea, Zagreb, 2001.;
6. Ferek, Marko. 2010. *Hiperaktivni sanjari. Bolji, lošiji, drugačiji*, „Buđenje“ udruga za razumijevanje ADHD-a, Zagreb, 2010.;
7. Hudson, Diana. 2018. *Specifične teškoće u učenju : Što učitelji i nastavnici trebaju znati*, Educa, Zagreb, 2018.;
8. Lenček, Mirjana, Blaži, Draženka, Ivšac, Jasmina. 2007. »Specifične teškoće učenja: osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju«, u: *Magistra Iadertina*, Vol. 2 No 1, 2007, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, 2007., str. 107-121;

9. Muter, Valerie, Likierman, Helen, 2010. *Disleksija : vodič kroz disleksiju, dispraksiju i druge teškoće u učenju*, Kiggen, Zagreb, 2010.;
10. Rosandić, Dragutin. 2005. *Metodika književnoga odgoja*, Školska knjiga, Zagreb, 2005.;
11. Stančić, Vladimir, Sabol, Ruža, Zovko, Gojko. 1979. »Disleksije i dizgrafije unutar populacije djece s teškoćama učenja u Jugoslaviji«, u: *Defektologija*, Vol. 15 No.1, Zagreb, 1979., str. 65-82;

Internetski izvori:

1. *ADARTA POLIKLINIKA*, »ADHD«, URL: <https://www.adarta.hr/adhd/>, (zadnji posjet: 04.09.2020.);
2. *Hrvatska udruga za disleksiju*, »Bitna obilježja disleksije«, URL: <http://hud.hr/bitna-obiljezja-disleksije/>, (zadnji posjet: 04.09.2020.);
3. *Hrvatska udruga za disleksiju*, »Definicije disleksije«, URL: <http://hud.hr/definicije-disleksije/> (zadnji posjet: 14.08.2020.);
4. *Hrvatska udruga za disleksiju*, »Disgrafija«, url: <http://hud.hr/disgrafija/>, (zadnji posjet: 17.08.2020.).
5. *Priručnik o disleksiji, disgrafiji i sličnim teškoćama u čitanju, pisanju i učenju*, url: <http://os-ludbreg.skole.hr/upload/os-ludbreg/images/static3/2225/attachment/disleksija.pdf>, (zadnji posjet: 16.09.2020.);