

Metode poučavanja učenika s disleksijom u nastavi Hrvatskog jezika

Brestak, Maja

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:267350>

Rights / Prava: [Attribution 4.0 International](#)/[Imenovanje 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-28**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA KROATISTIKU

Maja Brestak

**Metode poučavanja učenika s disleksijom u
nastavi Hrvatskog jezika**

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2024.

Sveučilište u Rijeci
Filozofski fakultet u Rijeci
Odsjek za kroatistiku

Maja Brestak

Metode poučavanja učenika s disleksijom u
nastavi Hrvatskog jezika

DIPLOMSKI RAD

Mentor: dr. sc. Karol Visinko red. prof.

Rijeka, 2024.

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF CROATIAN LANGUAGE AND LITERATURE

Maja Brestak

Methods of teaching students with dyslexia in Croatian language teaching

MASTER THESIS

Mentor: dr. sc. Karol Visinko red. prof.

Rijeka, 2024.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime izjavljujem da sam diplomski rad naslova *Metode poučavanja učenika s disleksijom u nastavi Hrvatskog jezika* izradila samostalno pod mentorstvom *prof. dr. sc. Karol Visinko*.

Rad se oslanja na izvore, radove i istraživanja navedena u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši autorska prava. U radu je korišteno i opisano vlastito iskustvo koje je usko povezano s temom rada.

Studentica:

Maja Brestak

Vlastoručni potpis:

Zahvala

Na samom početku rada najprije bih se zahvalila svojoj mentorici, profesorici Karol Visinko.

Hvala Vam za pomoć pri odabiru teme te za sugestije tijekom pisanja rada.

Hvala Vam što ste na ovome putu bili uz mene.

Veliko Vam hvala za sve vaše nesebične savjete tijekom predavanja. Neki od njih pratit će me čitav život.

Još jedno veliko hvala dugujem svojoj majci koja je uz mene od prvih koraka pa sve do današnjega dana.

Mama, budno si pratila svaki moj mali i veliki korak. Hvala ti što si zajedno sa mnom sjela na vlak za Rijeku i bila moj stup tijekom cijelog obrazovanja.

Neizmjereno sam zahvalna za svaku tvoju žrtvu. Neizmjereno te volim.

Mama, ova diploma je i za tebe!

Moje fakultetsko obrazovanje ne bi bilo isto da nije bilo mojih najdražih kolegica i prijateljica, Dore i Nensi.

Cure, hvala vam za svaki sat zajedničkog učenja i ispitivanja.

Kave na balkonu uz knjigu ne bi bile iste da nije bilo vas.

Hvala svim prijateljima i kolegama koji su uljepšali moje fakultetske dane.

Hvala mom Marinu koji je bio uz mene na samom početku fakultetskog obrazovanja, a i sada na njegovom kraju.

Hvala djevojčici L. za motivaciju tijekom pisanja diplomskog rada.

Veliko HVALA svima.

Sadržaj:

1.	Uvod.....	1
2.	Čitanje u nastavi Hrvatskog jezika	2
2.1.	Proces razvoja čitanja	2
2.2.	Vrste čitanja	7
2.3.	Strategije poučavanja čitanja u nastavi Hrvatskoj jezika	10
3.	Specifične teškoće učenja.....	14
3.1.	Disleksija	19
3.1.1.	Pojam i definicije.....	19
3.1.2.	Uzroci disleksije	21
3.1.3.	Učinci disleksije	24
3.1.4.	Dijagnosticiranje disleksije	29
3.2.	Disgrafija	36
3.3.	Diskalkulija.....	37
4.	Rad s disleksičnom djecom u nastavi Hrvatskog jezika i književnosti	40
4.1.	Ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju	40
4.2.	Važnost kompetentnosti i motivacije učitelja za rad s disleksičnom djecom	44
4.3.	Poučavanje Hrvatskog jezika učenika s disleksijom – metode pomoći	47
4.4.	Uspjeh u nastavnom predmetu Hrvatski jezik kod učenika s disleksijom	59
5.	Osobno iskustvo poučavanja učenika s disleksijom	62
5.1.	Tijek rada s djevojčicom.....	62
6.	Zaključak.....	67
7.	Popis literature i izvora	69
8.	Sažetak	73
9.	Summary	74

1. Uvod

Čitanje, vještina kojom se služimo čitav život, neophodna je za osobni rast i razvoj tijekom cjeloživotnoga učenja. Već prvi doticaj s pisanom riječju djetetu omogućuje slušanje priča, a time razvija predispozicije za daljnji razvoj čitanja. Tijekom školovanja dijete razvija predispozicije te s pomoću poučavanja i učenja, dva usko povezana pojma odgojno-obrazovnog procesa, interakcijom učitelja/nastavnika stječe znanje. U prvom dijelu ovoga rada biti će govora o čitanju, čitanju u nastavi Hrvatskog jezika, vrstama čitanja te o strategijama poučavanja čitanja u nastavi Hrvatskog jezika. Dio populacije nailazi na prepreke prilikom ovladavanja vještinom čitanja, a u ovome radu temeljna prepreka savladavanja čitanja je disleksija. U radu ću potanko objasniti što su to specifične poteškoće učenja te pokušati definirati pojam disleksije. Uz disleksiju, u radu će biti spomena o disgrafiji i diskalkuliji, specifičnim teškoćama učenja koje se u zbilji nerijetko javljaju zajedno.

U središnjem će dijelu diplomskog rada biti govora o poučavanju disleksične djece u nastavi Hrvatskog jezika i književnosti. Uloga učitelja/nastavnika i njegova kompetentnost, stručnost i motiviranost u nastavi bilo kojeg predmeta od neupitne su važnosti, no kako bi učitelj/nastavnik mogao raditi s disleksičnom djecom važna je dodatna edukacija. Dodatnom edukacijom učitelji/nastavnici bi stekli potrebna znanja koja se nažalost na sveučilišnom studiju stječu vrlo malo u okviru kolegija Poučavanje učenika s posebnim potrebama, a dolaskom u škole takvo znanje im je vrlo brzo potrebno. Tim znanjem lakše bi i pravilnije poučavali dijete sa specifičnim teškoćama učenja te mu olakšali daljnje obrazovanje. U sljedećem poglavlju navode se metode pomoći pri poučavanju Hrvatskog jezika. Biti će govora i o uspjehu u nastavnom predmetu Hrvatski jezik kao i o ocjenjivanju djece s disleksijom.

Završni dio rada temelji se na osobnom iskustvu poučavanja djeteta s disleksijom. Upravo zbog navedenog iskustva tema se rada odnosi na disleksiju. Susret s disleksijom potiče me na širenje znanja kao i na dodatnu edukaciju o istom.

2. Čitanje u nastavi Hrvatskog jezika

Prije nego što se prouče metode poučavanja učenika s disleksijom u nastavi Hrvatskog jezika, potrebno je osvrnuti se na elemente usvajanja hrvatskog jezika na koje disleksija ponajviše utječe. Riječ je o čitanju i pisanju u nastavi Hrvatskog jezika. Proces usvajanja čitanja i pisanja započinje ranije nego što dijete krene u školu; štoviše, neka djeca mogu ovladati vještinom čitanja i pisanja u velikoj mjeri prije polaska u školu. No, većina djece čitanje i pisanje savlada u nižim razredima osnovne škole. Već i to upućuje na činjenicu da su usvajanje čitanja i pisanja procesi koji se sastoje od različitih koraka i faza.

2.1. Proces razvoja čitanja

Ramus (2004) navodi kako čitanje, za razliku od jezika, nije jedna od prirodnih ljudskih vještina koje su se mogle razviti pod utjecajem prirodne selekcije. Naprotiv, čitanje je kulturno dostignuće i „izum“. Ipak, u društvima gdje se čitanje poučava sistematski, većina djece to usvaja rano te postiže visoku razinu vještine. Oni koji ne uspiju u tome („disleksičari“) imaju značajne probleme u društvenoj integraciji.

Čitanje ima ključnu ulogu u procesu usvajanja znanja, osobito unutar akademskog okruženja. Nedostatak adekvatno razvijene vještine čitanja otežava učinkovito svladavanje školskog gradiva na svim razinama obrazovanja. Suprotno očekivanjima, čini se da razlike u čitalačkim sposobnostima koje postoje na početku školovanja ne nestaju s godinama obrazovanja, nego ostaju prilično konstantne. To znači da čak i na fakultetskoj razini postoje značajne individualne razlike u vještini čitanja, kako u brzini čitanja tako i u razumijevanju teksta (Rončević, 2005: 55). Ovo upućuje kako na usvajanje vještine čitanja te kvalitetu te vještine utječu različiti čimbenici, kao i na važnost usvajanja osnova vještine čitanja u ranoj dobi.

Proces čitanja predstavlja jednu od najizazovnijih i najkompleksnijih kognitivnih aktivnosti koja uključuje djelovanje obje hemisfere mozga. Osim toga, zahtijeva angažiranje pamćenja, iskustva, mašte, jezičnih i motoričkih vještina, vizualne percepcije te sposobnosti izvršavanja zadataka. Učenje čitanja događa se postupno i razvija se kroz različite faze (Ražman, 2023: 3).

Rončević (2005:55) navodi kako je usvajanje čitanja naporan, dugotrajan i kompliciran proces, iako se to možda na prvi pogled ne čini takvim. Čitanje je kompleksna kognitivna vještina koja iziskuje koordiniranost niza okulomotornih i perceptivnih procesa te procesa razumijevanja.

Grginić (2007: 2) navodi kako djeca postupno i u određenom vremenskom redoslijedu stječu predškolsko znanje o čitanju i pisanju. To znanje obuhvaća sljedeće:

- koncept tiska – upoznavanje s oblicima i funkcijama tiska, svijest djeteta da tisak i čitanje imaju smisao i značenje u svakodnevnom životu odraslih, prepoznavanje tiska (natpisa) u kontekstu okoline (čitanje slika), shvaćanje ideja o tisku (kao što je smjer čitanja)
- grafička svjesnost – prepoznavanje slova, imenovanje abecede.
- fonološka svjesnost
- svijest o asocijativnoj vezi između zvuka i slova
- čitanje riječi uz dekodiranje.

Dijete bi do polaska u školu trebalo razviti tzv. predčitačke vještine. Visinko (2014: 119) navodi kako ove vještine dijete stječe tako što uči slušati i pričati, prepričavati priče, razumijevati funkciju čitanja, rukovati knjigama, razumijevati jezične razine, prepoznavati pojedinačne glasove u riječi, poznavati slova abecede te tako što sudjeluje u aktivnostima nakon poslušane ili pročitane priče.

Naravno, razvoj svakog djeteta individualan je u svim područjima razvoja pa tako i u usvajanju čitanja. Osim općeg razvoja djeteta, na usvajanje vještina čitanja i pisanja veliki utjecaj ima poticajna okolina, prvenstveno roditelji, no i druge djetetu bliske osobe koje ga mogu potaknuti na usvajanje čitanja.

U djetetovom okruženju, tiskane riječi postaju prisutne veoma rano; već od samog rođenja, djeca nesvjesno i nenamjerno dolaze u dodir s pismenim jezikom. Kroz obiteljsko čitanje, upoznaju strukturu teksta koja se jasno ističe u pisanom obliku, često više nego u govoru. Njihovo ponašanje ukazuje na razumijevanje da pisanje i tisak nose sa sobom značenje, čak i kad sami još ne znaju pisati ili čitati. Kad odrasli čitaju knjige djeci, potiču procese čitanja koji doprinose razvoju općeg i jezičnog razumijevanja teksta te pohranjivanju značenja u pamćenje, čime se omogućuje djeci stvaranje vlastitih interpretacija. Iako sama djeca još ne čitaju, razvoj kognitivnih procesa povezanih s čitanjem iznimno je bitan za njihov kasniji

formalni proces učenja čitanja u školi (Grginić, 2007: 9-10). Zbog navedenoga jasno je kako je čitanje kod djece potrebno poticati jer to donosi i prednosti koje nisu vezane samo uz usvajanje vještine čitanja u kasnijoj dobi, već i uz kognitivni razvoj općenito.

Ražman (2023: 3) ističe korake koje roditelji mogu poduzimati kako bi dijete „izraslo“ u čitatelja:

- aktivni razgovori s novorođenčadi, malom djecom i školarcima; što više otkrivaju o abecedi, riječima i knjigama, to će im biti lakše razlikovati zvukove i slogove, što će rezultirati boljim izgovorom riječi

Što više jezične poticajne stimulacije dijete doživi od rođenja do osme godine, to će se više funkcionalnih veza razviti u mozgu.

- poticanje nesputane, prirodne igre i osiguranje vremena za slobodne aktivnosti ima iznimnu važnost za razvoj moždanih veza, stjecanje novih vještina te sposobnost rješavanja problema
- čitanje naglas i objašnjavanje kako, kada i što se čita

Cilj je povezati čitanje s užitkom, a tijekom čitanja djetetu treba biti ugodno.

- roditelji bi trebali pružiti podršku i ohrabrenje mladom čitatelju – bitno je pomagati djetetu da savlada početne izazove učenja kako bi stvorilo potrebne vještine i moglo uživati u čitanju

Trajanje i učestalost vježbanja čitanja trebaju se prilagoditi djetetovoj energiji, rasporedu i raspoloženju.

- tehnologiju koja pospješuje djetetov razvoj potrebno je koristiti umjereno, nalazeći ravnotežu između korištenja tehnologije i ostalih slobodnih aktivnosti djeteta (npr. komuniciranje, igranje, kretanje i sl.).

Ista autorica nadodaje jednu bitnu konstataciju, a to je da nije toliko važno kada će, odnosno u kojem trenutku, dijete naučiti čitati. Ako roditelji počnu inzistirati na ranom usvajanju čitanja te počnu djecu tjerati na čitanje, mogu izazvati probleme u razvoju djeteta. Upoznavanje s riječima te pomaganje u stjecanju predčitalačkih vještina, osiguravanje potpore i podrške djetetu važnije je negoli puko inzistiranje na učenju čitanja.

Gregorić (2022: 3) napominje kako mnogi autori sudjeluju u razvoju čitanja te da su mnogi od njih osmislili i razvojne faze čitanja. Svaka od tih faza karakterizirana je određenim specifičnim obrascima i strategijama učenja čitanja. Jedan od najpoznatijih modela je model Ute Frith, razvijen još 1985. godine.

Godine 1985. britanska psihologinja Uta Frith razvila je trofazni model o tome kako mozak stječe sposobnost čitanja. Iako se od tada pojavilo mnogo novih istraživanja o načinu na koji ljudi čitaju, ovaj model i dalje ostaje standardnim. Sažetak faza modela glasi (Sousa, 2014:34):

- prva faza se može smatrati slikovnom fazom, kada mozak djeteta fotografski bilježi riječi i vizualno se prilagođava obliku slova abecede
- druga faza je fonološka faza, kada mozak počinje dekodirati slova (grafeme) u zvukove (foneme)
- treća faza je ortografska faza, kada dijete može brzo i precizno prepoznati riječi.

Prva faza još se naziva i logografskom fazom, u kojoj dijete prepoznaje riječi kao simbole. U tome mu pomažu vizualna obilježja (font, boja pozadine i slova). Prva faza se ne smatra čitanjem jer je čitatelj na samom početku procesa te još ne poznaje vezu slova i glasa koju ta slova predstavljaju. Alfabetska faza, tj. druga faza, podrazumijeva podjelu riječi na manje jedinice (slogove i glasove), a ta vještina se naziva fonološkom svjesnošću (Kelić, 2022:15).

Fonološka svjesnost uključuje sposobnost prepoznavanja, izdvajanja i baratanja manjim dijelovima od same riječi kao što su fonemi, slogovi, rime, i dr. Podrazumijeva više vještina koje djeca uče u različitoj dobi, stoga se razvoj fonološke svjesnosti odvija postepeno. Razlikovanje fonema i glasova važno je za artikulirani govor, odnosno pravilnu artikulaciju već u ranoj dobi djeteta. Djeca s vremenom trebaju postati svjesna da se u govoru treba pridržavati određenih pravila, kao i da u izgovoru trebaju biti uključeni svi fonemi koji su dio riječi, a da one koje to nisu ne treba dodavati ili izgovarati (Vrsaljko i Paneka, 2018: 140). Kelić (2014: 140) navodi kako dobro razvijena fonološka svijest igra ključnu ulogu u podršci procesa učenja čitanja. U kombinaciji s radnim pamćenjem i brzim leksičkim prepoznavanjem, fonološka svijest predstavlja temeljni pokazatelj čitateljskih vještina. S druge strane, nedostaci u fonološkoj svijesti često su povezani s osnovnim problemima u čitanju.

Prema Kelić (2022: 15-16), drugi važan preduvjet razvoja čitanja je uočavanje povezanosti između govornoga i pisanoga jezika. U alfabetskim jezicima, kakvi su indoeuropski jezici, to znači uočavanje alfabetskog načela, odnosno prepoznavanje da zvukovima jezika – glasovima odgovaraju vizualni simboli slova. Najmanje zvučne jedinice koje prenose značenje nazivaju se fonemima, a vizualne grafemima. Fonemi se u govoru ostvaruju kao glasovi pa se često pojednostavljeno, iako ne potpuno točno, kaže da su fonemi glasovi nekog jezika. Grafemi se pak pojednostavljeno nazivaju slovima, iako ni to nije potpuno točno jer je slovo najmanja jedinica pisma. Npr., riječ „snjegović“ ima 8 grafema (jer ima 8 fonema), ali 9 slova, dok riječ „injekcija“ ima 9 grafema i 9 slova jer ona ne sadrži fonem /nj/, već foneme /n/ i /j/. Autorica nadodaje kako se jezici međusobno razlikuju u načinu na koji povezuju foneme i grafeme. U hrvatskome jeziku jednom fonemu odgovara jedan grafem (npr. fonem /s/ u riječima „smijeh“, „usko“ ili „kos“ uvijek se bilježi istim grafemom), što znači da su veze između grafema i fonema jednostruke i predvidive. Zbog toga se za hrvatski jezik kaže da ima površinsku ortografiju, za razliku od nekih drugih jezika koji imaju dubinsku ortografiju.

Dosljednost je karakteristika koja razdvaja različite ortografije: ortografske jedinice mogu biti povezane s različitim izgovorima, odnosno fonološke predodžbe mogu imati različite ortografske zapisnike. Npr., hrvatska ortografija je dosljednija od engleske ortografije, gdje jedan fonem može biti prikazan s više grafema ili nizova grafema, tj. jedan grafem može se povezati s različitim fonemima (primjerice, fonem „u“ može se prikazati kao „u“ u riječi *cube*, „ue“ u *glue* ili „oo“ u *school*) (Kelić, 2019: 141).

U drugoj, odnosno alfabetskoj fazi dijete čita tako da pretvara vizualne simbole u auditivne, a zatim te izolirane zvukove povezuje u cjelinu (riječi) kojoj pridodaje značenje. Dijete razvija sposobnost dekodiranja te primjenjuje vezu između grafema i fonema, što omogućuje čitanje bilo kojeg slijeda slova. U trećoj ili ortografskoj fazi razvija se tečno čitanje. Osobine treće faze jesu povezivanje ortografskog i semantičkog leksikona. Ortografski leksikon skladišti predodžbe svih riječi koje čitatelj čita, dok semantički sadrži značenja riječi. Uz semantički, čitatelj posjeduje i fonološki leksikon koji sadrži apstraktne forme s pomoću kojih dolazi do izgovaranja riječi. Model Ute Frith predviđa oslanjanje čitatelja na leksički put, odnosno na izravan pristup značenju riječi. Čitatelj čita brže i točnije poznate riječi, negoli nepoznate sljedove fonema. Kod nepoznatih riječi, čitatelj se oslanja na fonološki put, no čita brže i točnije ako se u riječi pojavljuje poznata kombinacija fonema u jeziku (Kelić, 2022).

Ramus (2004) navodi kako su mnogi ljudi sumnjičavi prema modelima koji zahtijevaju diskretne faze razvoja. No, to se događa samo ako se model shvati previše doslovno. Naravno, ne pretpostavlja se da su te razvojne faze odvojeni periodi označeni naglim kognitivnim promjenama. Umjesto toga, one odražavaju tri vrste čitalačkih strategija koje postupno preuzimaju prednost jedna nad drugom. Počeci alfabetskog stadija mogu doista sadržavati ostatke logografskog čitanja. Osim toga, alfabetsko čitanje nikada se potpuno ne napušta, budući da je često potrebno čitati nepoznate riječi; štoviše, što više raste ortografski leksikon, manje se koristi alfabetsko čitanje.

Kao što je rečeno, različiti autori razvili su različite modele kojima objašnjavaju stjecanje vještine i sposobnosti čitanja, od kojih svaki posjeduje određene specifičnosti i strategije, ali i prednosti i nedostatke u odnosu na druge modele. U svrhu ovog rada dovoljno je opisati standardni model razvoja, odnosno usvajanja čitanja.

Ono što je nedvojbeno je da se razvoj čitanja odvija postupno, korak po korak, uz nadogradnju već prethodno stečenih vještina čitanja (Kačić, 2022: 3). Prolazeći kroz različite faze i korake usvajanja čitanja, dijete se susreće i s različitim načinima i vrstama čitanja, o čemu se govori u nastavku.

2.2. Vrste čitanja

Čitanje se može podijeliti na različite načine, no u svrhu ovog rada govorit će se o onim podjelama i vrstama koje su važne za usvajanje procesa čitanja. O vrstama i načinima čitanja pisali su mnogi autori, a među istaknutima je i autorica Visinko, koja smatra kako je u neposrednom radu s učenicima početno čitanje odlučujuće za razvoj čitalačkih sposobnosti i vještina. Ova se vrsta čitanja odnosi na dekodiranje glasova. Uvježbavanjem dolazi do dekodiranja na razini automatizacije, odnosno automatiziranog čitanja (Visinko, 2014: 75).

Kada dijete počne razvijati vještinu čitanja, njegov je krajnji cilj postizanje automatizacije procesa čitanja, što uključuje brzu izvedbu i duboko razumijevanje teksta. Što prije postigne ovaj cilj, brže će čitanje postati učinkovit alat za učenje. Međutim, važno je napomenuti da sva djeca neće postići isti stupanj automatizacije čitanja u istom razdoblju. Ako se automatizacija čitanja ne postigne u ranoj fazi, to može predstavljati značajnu prepreku učenicima na njihovom obrazovnom putu i uspješnom ostvarivanju postavljenih akademskih ciljeva (Ademoski, 2019). Uspješnost u ovladavanju automatiziranog čitanja ovisna je, dakako,

o vježbi, ali i o određenim pretkazateljima, odnosno prediktorima koji pospješuju razvoj čitanja. Uz fonološku svjesnost, poznavanje slova, opseg rječnika, važno je i automatizirano brzo imenovanje. Automatizirano brzo imenovanje može se opisati kao sposobnost brzog dohvaćanja fonoloških kodova iz mentalnog leksikona ili dugotrajnog pamćenja. Uključuje niz procesa kao što su pažnja, percepcija, pamćenje te daljnje dohvaćanje konceptualnih, semantičkih i fonoloških reprezentacija riječi, ali također, i motoričko planiranje i artikulacijske procese. Svaki od ovih procesa vremenski je ograničen, brz i automatiziran (Kelić, Zelenika Zeba, Kuvač Kraljević, 2021: 163).

Kada se postigne automatizirano čitanje, dolazi do povećane brzine dekodiranja slova, što omogućava učenicima da čitaju brže. Unatoč tome, važno je napomenuti da postoje razne tehnike brzog čitanja koje nisu ključne za uspješno osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje. Brza sposobnost čitanja nužno ne rezultira boljim postignućem; učenici koji čitaju brže ne moraju biti automatski bolji ili uspješniji od onih koji čitaju sporije. Također, brzina čitanja nije uvijek pokazatelj preciznog razumijevanja teksta. Važnije je da učenici razumiju ono što su pročitali te da točno interpretiraju sadržaj, nego da se fokusiraju isključivo na brzinu čitanja.

Visinko (2014: 77) navodi kako je čitanje s razumijevanjem važnije od brzine čitanja te da je riječ o svojevrsno nadređenom pojmu u cjelokupnom razvijanju sposobnosti i vještine čitanja. Za poboljšavanje razumijevanja teksta važnije je čitanje u sebi, nego čitanje na glas. To su također dvije vrste, odnosno načini čitanja s kojima se učenici susreću tijekom cijelog trajanja obrazovanja. Čitanje na glas uključuje pretvaranje pročitane sadržaja u izgovor. Kačić (2022: 4) ističe kako se djeca u ranom razdoblju ili razdoblju kada imaju problema, teško snalaze u svim vezama između elemenata učenja, odnosno dekodiranja, pretvaranja pročitane u smisao i značenje te razumijevanja. Obično se jedan od elemenata izostavlja, a to je razumijevanje. Kada dijete čita naglas, učitelji/nastavnici lakše mogu pratiti njegov napredak, no s druge strane, tiho čitanje u pravilu rezultira boljim razumijevanjem i učenjem.

Čitanje u sebi češće se prakticira od čitanja na glas i predstavlja osnovni način čitanja. Razlika između te vrste čitanja i čitanja na glas očituje se u brzini (čitanje u sebi omogućuje neograničeno brzo čitanje, čak četiri do pet puta više nego pri čitanju na glas), redosljedu čitanja (omogućuje povremeno vraćanje na početne dijelove teksta, dok se kod čitanja na glas čita s lijeva na desno bez vraćanja ili preskakanja), te u potrošnji energije (čitanje na glas brzo dovodi do umora, dok se pri čitanju u sebi to ne događa) (Visinko, 2014: 77).

Čitanje na glas često je odraz same tehnike čitanja, dok je čitanje u sebi češće odraz razumijevanja pročitano. Tehnika čitanja i razumijevanje teksta ujedno su i dvije ključne komponente čitanja. Međutim, valja ukazati i na povezanost te dvije vrste jer bez određene razine kvalitete u tehnici čitanja ne može se postići razumijevanje pročitano. Skok (2022: 3) navodi kako tehnika čitanja uključuje osnovne korake, a jedan od ključnih procesa unutar tehnike je dekodiranje, što znači pretvaranje vizualnog znaka (slova) u zvučnu predstavu glasa. U razvoju tehnike čitanja, posebno je važno postići automatizaciju ovih koraka. Postizanje automatske tehnike čitanja često zahtijeva redovito vježbanje čitanja ili čak posebnu obuku. Kvalitetno i tečno čitanje potom omogućuje učeniku da se usredotoči na razumijevanje sadržaja dok čita jer se više ne mora intenzivno koncentrirati na mehaničke aspekte čitanja.

Visinko (2014) navodi i druge vrste čitanje koje su važne za ovladavanje čitanjem te koje se susreću u odgojno-obrazovnom programu. Ako se čita s namjerom pronalaska odgovora, tada je riječ o usmjerenom čitanju. Tijekom obrazovanja, cilj je razviti pojedinca u uspješnog čitatelja. Radi postizanja tog cilja, bitno ga je poticati na samostalno čitanje. Osim toga, u okviru obrazovnog procesa učenik se susreće sa spoznajnim čitanjem koje se odnosi na otkrivanje novih saznanja u tekstu i razumijevanje objektivnih činjenica, pri čemu učenik uključuje vlastito iskustvo, mišljenje i emocije o temi čitanja. Također, postoji analitičko čitanje, odnosno razlaganje teksta i pronalaženje odgovora unutar njega te sintetičko čitanje, koje ujedinjuje raščlanjene dijelove. Nadalje, problemsko čitanje uključuje identificiranje problema u tekstu, dok se kritičko čitanje razvija tijekom i nakon čitanja, potičući učenike na kritičko razmišljanje o sadržajima koje čitaju. Stvaralačko čitanje pak omogućuje da se na kreativan način stvore odgovori na izraženo u tekstu, ponekad čak stvarajući novi tekst u govoru ili pismu.

Sve vrste čitanja s kojima se susreću učenici u odgojno-obrazovnom procesu i programima utječu na razvoj vještine i sposobnosti čitanja, kao i na stvaranje navike čitanja u svakodnevnom životu. Sa stajališta korištenja čitanja u svakodnevnom životu, moguće je koristiti podjelu njemačkog pedagoga Giehrla na četiri vrste čitanja: informacijsko, evazivno, kognitivno i literarno. U informacijskom čitanju pristupa se, primjerice, tekstovima televizijskog programa, kuharskim receptima i slično, s ciljem razabiranja specifične informacije. Evazivno čitanje koristi se kako bi se osoba „udaljila“ iz svijeta u kojem živi i putem literarnih likova doživjela ono za čime čezne. Kognitivno čitanje usmjerava se na spoznavanje svijeta i njegovih zakonitosti, te organiziranje tih spoznaja u smislen i logičan

pogled na svijet. Naposljetku, literarno čitanje teži pronalaženju dubljeg smisla života i prelasku granica stvarne egzistencije (Stanić, Jelača, 2017: 181).

U konačnici, kako navodi Kačić (2022: 3), iako je čitanje samo jedan od oblika jezika, odnosno jezičnih djelatnosti, ono ima značajan utjecaj na uspješnost u korištenju i ovladavanju tih drugih oblika i djelatnosti. Čitanje postaje nezamjenjivo iskustvo zahvaljujući aktivnom angažmanu čitatelja te igra ključnu ulogu u razvoju jezičnih vještina. Kroz promatranje napisanih riječi tijekom čitanja, čitatelj poboljšava svoje pisanje, dok neprekidno pažljivo praćenje teksta jača sposobnost slušanja. Osim toga, čitanje obogaćuje vokabular i potiče razvoj govora, omogućujući čitatelju da usvoji nove riječi.

Zbog velike važnosti čitanja za djetetov razvoj, ali i svakodnevni život, osobni i profesionalni razvoj, i dr., jasno je kako je učenju vještine čitanja u obrazovnom procesu potrebno posvetiti posebnu pažnju. U tom smislu u nastavi Hrvatskog jezika i književnosti postoje različite strategije poučavanja čitanja, što se opisuje u nastavku.

2.3. Strategije poučavanja čitanja u nastavi Hrvatskoj jezika

U nastavi Hrvatskog jezika moguće je primjenjivati različite strategije poučavanja čitanja. Visinko (2014) ističe sljedeće strategije poučavanja čitanja:

1. strategija primjene prethodnog znanja
2. strategija nadgledanja
3. strategija stvaranja vizualnih prezentacija
4. strategija odgovaranja na pitanja
5. strategija izvođenja zaključaka ili tumačenja / postavljanja pitanja
6. strategija prepoznavanja glavnih ideja
7. strategija ustroja teksta / strategija povezivanja različitih dijelova teksta
8. strategija sažimanja
9. strategija predviđanja
10. strategija pregledavanja teksta
11. strategija suradničkog učenja.

Strategijom prethodnog znanja želi se naglasiti kako svaka radnja pa tako i čitanje, podrazumijeva svjesno ili nesvjesno uključivanje prethodnog znanja. U kontekstu čitanja, ova

strategija se može primijeniti te se javlja prije čitanja, za vrijeme čitanja i nakon čitanja. U nastavi, prethodno stjecano znanje priprema se prije čitanja teksta kroz aktivaciju učenikovih prethodnih iskustava i znanja, što se često postiže putem uputa ili pitanja učitelja/nastavnika. Korištenje već stečenog znanja tijekom čitanja može se dogoditi spontano. Međutim, kako bi se ta praksa bolje svjesno primijenila, učenicima se može dodijeliti određeni dio teksta koji će poslužiti kao okidač za aktiviranje njihovog prethodno stvorenog znanja (Visinko, 2014: 96). Postavljanje pitanja i zadataka s ciljem prizivanja prethodnog znanja odvija se i nakon čitanja teksta. Kolić-Vehovec (2013) ističe kako je prethodno znanje jedan od najvažnijih čimbenika teksta, neovisno o tome odnosi li se na znanje značenja riječi ili pak na poznavanje područja na koje se tekst odnosi. Važno je odabrati tekstove koji su primjereni rječniku učenika i prethodnom znanju, što ujedno doprinosi i motiviranju učenika za čitanje.

Strategija nadgledanja čitanja podrazumijeva nadgledanje čitanja od strane učenika, a kako bi učenici mogli pratiti razumijevanje teksta. Potrebno je postaviti cilj čitanja jer tako učenici uče planirati. Nadgledanje čitanja podrazumijeva i otklanjanje svega onoga što čitanje ometa te i vraćanje na pojedine dijelove teksta radi boljeg pamćenja i razumijevanja (Visinko, 2014: 98).

Stvaranje vizualnih prezentacija odnosi se na izražavanje pročitano, odnosno pisanog sadržaja na različite načine, kao što je izražavanje crtanjem, opisivanje razvoja teksta u obliku dijagrama, prezentiranje tekstova u obliku grafičkih prikaza, tablica, mreža i sl. Također, vizualne prezentacije mogu uključivati i prezentacije pročitano u književnom obliku (Eurydice, 2011: 59). Na umu je potrebno imati da nisu svi učenici jednako vješti u stvaranju vizualnih prezentacija (jednako kao i u čitanju), stoga je način stvaranja ovakve vrste prezentacija potrebno prilagoditi sposobnostima i mogućnostima učenika.

Strategija odgovora na pitanja započinje pripremom učitelja za postavljanje pitanja kojima će provjeriti razumijevanje pročitano teksta. Pitanja se razlikuju s obzirom na to o kakvom je tekstu riječ. Primjerice, ako je riječ o književnom tekstu, učenici trebaju razumjeti osnovni sloj djela, odnosno pronaći odgovore na pitanja: Tko?, Što?, Gdje?, Kada?, što omogućuje daljnju raspravu. Dublja analiza započinje pitanjima Zašto? i Kako?. Kada se analizira neknjiževni tekst, određivanje pitanja proizlazi iz postavljenih ciljeva čitanja tog istog teksta (Visinko, 2014: 103).

Kod strategije izvođenja zaključaka ili tumačenja, odnosno postavljanja pitanja, cilj je prepoznati dublje značenje, odnosno značenje izvan doslovnog značenja teksta. Cilj je, dakle,

doći do zaključaka i tumačenja, što se može dostići postavljenjem pitanja ili stvaranjem asocijacija (Eurydice, 2011: 59). Visinko (2014: 103) naglašava važnost uloge učitelja/nastavnika u kvaliteti izvedbe ove strategije. Naime, učitelj/nastavnik svojim primjerom pokazuje način osmišljavanja pitanja te tako učenike osamostaljuje za daljnji rad, što je od velikog značaja ne samo za poticanje čitanja, već i za razvijanje samostalnog učenja.

Strategija prepoznavanja glavnih ideja za razliku od nekih drugih strategija ne ide u dubinu, već se fokusira na uočavanje glavnih ideja u nekom tekstu. Uvježbani i odrasli čitatelji u većini slučajeva automatizmom mogu pronaći glavnu ideju teksta, no kod učenika mlađe dobi to još uvijek nije tako jednostavno. Važno je i kontekstualno povezivanje ideja, odnosno glavnih točaka (Kolić-Vehovec, 2013).

Strategija ustroja teksta, odnosno povezivanja različitih dijelova važna je za samostalni rad i napredak učenika. Ova se strategija može primjenjivati i u književnim i u neknjiževnim tekstovima. Kod književnih tekstova omogućuje bolje razumijevanje kronologije događaja, odnosa prije – poslije te odnosa uzrok – posljedice. Također, važna je i za kreativno prepričavanje pročitano. Kod neknjiževnih tekstova korištenjem ove strategije dolazi se do boljeg zapažanja dijelova teksta kako bi se zapamtili ključni pojmovi te vezani sadržaji. U konačnici, svrha ove strategije i srodnih vježbi je razumijevanje svih dijelova teksta uz uspostavljanje logičkih veza (Visinko, 2014: 104).

Strategiju sažimanja Kolić-Vehovec (2013) smatra jednom od najučinkovitijih strategija čitanja i učenja uopće. Ova strategija od čitatelja zahtijeva prepoznavanje suštine sadržaja, procjenu informacijske važnosti te zanemarivanje manje bitnih detalja. Također, zahtijeva organiziranje i sažimanje bitnih informacija. Kreiranje sažetaka učenicima omogućava povezivanje informacije unutar teksta i s prethodno stečenim znanjem. Ova praksa je osobito korisna kada učenici koriste vlastite formulacije. Sažimanje ne samo da naglašava bitne dijelove teksta, već potiče i samopraćenje razumijevanja. Dok se trude sažeti tekst, učenici mogu uočiti poteškoće u razumijevanju, što ih motivira da primijene i druge učinkovite strategije.

Strategija predviđanja zapravo se temelji na očekivanjima čitatelja. Uz pomoć naslova, glavnog motiva, autora ili drugih bitnih elemenata teksta, čitatelj može formulirati svoje pretpostavke i očekivanja, bilo usmeno ili pismeno. Postoji više načina za primjenu i vježbanje ove strategije. Primjerice, dajući učenicima naslov i uvodni dio priče, potiče ih se da predviđaju daljnji razvoj događaja. Ova tehnika može biti i vježba u dopunjavanju teksta, gdje učenici

nadopunjavaju priču usklađujući svoje dodatke sa sadržajem i izrazom originalnog teksta. Učitelj/nastavnik može postaviti dodatna pitanja i dati dodatne smjernice kako bi olakšao izvođenje takvih zadataka. Kada se radi o neknjiževnim tekstovima, učenicima je moguće ponuditi naslov, podnaslov i nekoliko rečenica iz određenog poglavlja kako bi razvili svoje predviđanje o sadržaju teksta. Kako bi oblikovali svoje pretpostavke, učenici mogu koristiti i naslov te podatke o autoru, kao što su životopisni podaci, stil i prethodna djela, i dr. (Visinko, 2014: 114).

Neke je strategije moguće koristiti u svim fazama čitanja, dok su neke prikladne samo za određene faze. Primjerice, strategija pregledavanja teksta, slika, naslova i podnaslova koristi se prije čitanja teksta. Cilj ove strategije je aktivacija postojećeg znanja i predviđanje nadolazećeg teksta (Kolić-Vehovec, 2013).

Strategija suradničkog učenja nije ograničena samo na područje čitanja, već je njena primjena prisutna i u poučavanju i učenju u općenitom smislu. Strategija se temelji na suradništvu među učenicima. U suradničkom odnosu učenici čitaju i rade na istom tekstu te tako razvijaju čitalačke sposobnosti. Ovakav način učenja pozitivno utječe na samopouzdanje i motivaciju učenika, uključujući i učenike sa specifičnim teškoćama učenja (Visinko, 2014: 116).

Primjetno je kako su strategije poučavanja čitanja komplementarne te se često nadopunjuju i jedna na drugu vežu. Važno je i napomenuti kako će različiti učenici imati i različiti stav prema različitim strategijama, odnosno, kako su neke strategije za određene učenike više ili manje prikladne. To posebno vrijedi za rad s učenicima sa specifičnim teškoćama učenja. Učitelj treba prepoznati koje su strategije najučinkovitije te najprikladnije mogućnostima i sposobnostima učenika.

3. Specifične teškoće učenja

Ovo poglavlje bavi se specifičnim teškoćama u učenju, a koje imaju utjecaj i na usvajanje vještine čitanja. Posebna pozornost posvetit će se disleksiji, dok će se ostale odabrane teškoće ukratko opisati. Međutim, osim specifičnih teškoća u učenju, postoje i drugi čimbenici koji mogu utjecati na probleme s čitanjem.

Čimbenici koji mogu utjecati na probleme s čitanjem obuhvaćaju socioekonomski status obitelji, prisutnost ugroženih obiteljskih uvjeta, dugotrajne zdravstvene tegobe i bolesti, nedostatak prisutnosti roditelja, roditelje s teškoćama u čitanju, nedostatan naglašavanje važnosti čitanja od strane roditelja, česte promjene prebivališta te svakodnevni stres. Pojedinci s izgrađenom vještinom funkcionalno pokazuju bolje sposobnosti u rješavanju zadataka, više samopouzdanja, veću snalažljivost, efikasnost i samostalnost u svakodnevnom životu, te su sposobnije prepoznati životne prilike i manje su podložne manipulacijama. Osobe s nedostatno razvijenom funkcionalnom pismenošću (uključujući čitanje) češće se suočavaju s nezaposlenošću, lošijim materijalnim uvjetima, smanjenom motivacijom, ograničenim mogućnostima za sudjelovanje u obrazovnim i drugim aktivnostima, te teškoćama u svakodnevnom životu i ostvarivanju svojih prava (Ražman, 2023: 3).

Određeni autori čimbenike koji utječu na probleme s čitanjem dijele u određene skupine. Gregurić (2022: 3) navodi kako većina autora ističe:

- percepcijske čimbenike, uključujući praćenje pokreta očiju, sposobnost vizualne i slušne diskriminacije
- kognitivne čimbenike, koji obuhvaćaju opće i specifične kognitivne sposobnosti
- motivaciju i zainteresiranost djeteta za čitanje
- socio-kulturne čimbenike koji se tiču socijalno-ekonomskog statusa obitelji te društvenih i kulturnih utjecaja iz bliže i šire okoline.

Specifične teškoće učenja dijelom pripadaju u percepcijske čimbenike, međutim, kao što im i samo ime kaže, zaista je riječ o specifičnim teškoćama koje se ne mogu ubrojiti ni u jednu drugu skupinu. Martan, Skočić Mihić i Puljar (2016: 139) navode kako su specifične teškoće učenja generički termin za teškoće čitanja (disleksija), pisanja (disgrafija) i računanja (diskalkulija), koje ometaju svladavanje akademskih vještina i znatno utječu na akademski

uspjeh, a traju dulje od šest mjeseci. Riječ je o teškoćama u savladavanju temeljnih školskih vještina, usprkos urednom intelektualnom i govornom razvoju i funkcioniranju osjetila te optimalnim uvjetima poučavanja koji kod većine druge djece dovode do uspjeha.

Kako navodi spomenuta radna inačica Smjernica (2021), učenici koji imaju specifične teškoće učenja obično nemaju teškoća van zahtjeva čitanja, pisanja i računanja, što nije slučaj kod većine vrsta iz općeg termina „teškoće učenja“. Kod specifičnih teškoća u učenju nisu prisutni niža razina funkcioniranja u intelektualnom smislu, senzorička ili motorička odstupanja, socijalno-kulturološki uvjeti ili neodgovarajuća poduka kao razlog neovladavanja vještinama čitanja, pisanja i računanja.

Iako svaka od specifičnih teškoća učenja (disleksija, disgrafija i diskalkulija) posjeduje svoje specifične karakteristike, moguće je izdvojiti i neke zajedničke karakteristike (Lenček, Blaži, Ivšac, 2007: 108):

- radi se o teškoćama ili poremećajima u jednom ili više procesa unutar živčanog sustava, koji su povezani s psihološkim procesima uključenima u prijam, razumijevanje i/ili upotrebu koncepata putem verbalnog koda (govor ili pisanje) ili neverbalnih značenja
- ove teškoće manifestiraju se u jednom ili više područja: pažnji, razumijevanju, obradi, pamćenju, komunikaciji, čitanju, pisanju, računanju, koordinaciji, socijalnoj kompetenciji i emocionalnom sazrijevanju
- isključeni su problemi učenja koji su pretežito rezultat problema s vidom, sluhom, motoričkim vještinama ili emocionalnim poteškoćama, kao i intelektualna zaostalost, kulturalna ili socijalna deprivacija.

Učinci pojedine specifične teškoće učenja individualni su, stoga i navedene karakteristike imaju opći karakter. Međutim, kako navodi Kelić (2022: 32), svaka od navedenih teškoća podrazumijeva uredne kognitivne sposobnosti, uključenost u sustavnu poduku te nedostatak oštećenja središnjeg živčanog sustava. To se može smatrati i temeljnom zajedničkom karakteristikom svih specifičnih teškoća učenja.

Radna inačica Smjernica za rad s učenicima s teškoćama (2021) navodi kako se mogućnost za prisutnost ovakvih poteškoća može zamijetiti i u predškolskoj dobi, no kako zahtjevi vezani uz čitanje i pisanje postaju sve veći, teškoće postaju izraženije i lakše uočljive. Kod mnoge djece, pa i učenika u kasnijim fazama obrazovanja, dolazi do izbjegavanja

aktivnosti koje zahtijevaju čitanje, pisanje, zbrajanje, oduzimanje... Iako teškoće učenja počinju tijekom školovanja, specifični poremećaji učenja ne moraju odmah biti potpuno očiti, sve dok zahtjevi vezani uz te „oštećene“ vještine ne premaše ograničene sposobnosti pojedinca ili učenika (npr. kada su vremenski rokovi prekratki ili kada je akademski teret prevelik). Kao glavne zajedničke karakteristike navode se:

- disfunkcionalno ili sporije čitanje, kao i poteškoće u čitanju riječi koje zahtijevaju trud (primjerice, čitanje pojedinačnih riječi s naporom, uz netočnost ili usporeno izgovaranje; često nagađanje riječi i izazovi u izgovaranju)
- izazovi u razumijevanju značenja pročitane teksta (na primjer, moguće je da netko čita tekst precizno, ali ima poteškoća u razumijevanju redoslijeda, veza, zaključaka ili dubljih implikacija sadržaja)
- teškoće s izgovaranjem (kao što su dodavanje, izostavljanje ili zamjena suglasnika i samoglasnika)
- problemi s pismenim izražavanjem (uključujući brojne gramatičke ili interpunkcijske greške unutar rečenica, slabo strukturirane odlomke i nejasno pismeno izražavanje)
- poteškoće u razumijevanju brojeva, numeričkih činjenica ili matematičkih računa (uključujući probleme s ispravnim prepoznavanjem i zapisivanjem brojeva i matematičkih simbola)
- izazovi u matematičkom zaključivanju (često i problemi u percepciji geometrijskih oblika).

U profilu djece i osoba sa specifičnim teškoćama učenja, također su prisutna druga zajednička i iznimno značajna obilježja. Osobe sa specifičnim teškoćama učenja mogu imati prosječnu ili iznadprosječnu inteligenciju, neurološki nedostatak koji uzrokuje deficite u procesima obrade informacija, što pak dovodi do nesrazmjera između postignuća i sposobnosti u jednom ili više područja. Osim toga, postoji niz drugih uobičajenih karakteristika koje se mogu prepoznati, no svako dijete ili osoba sa specifičnim teškoćama učenja nosi svoju jedinstvenu identifikaciju, oblikovanu kombinacijom „jačih strana“ i ograničenja, često rangiranih od blagih do izuzetno teških (Lenček, Blaži, Ivšac, 2007: 108).

Karakteristike specifičnih teškoća učenja mogu se promatrati zbirno i sa stajališta dvije od tri navedene teškoće: disleksije i disgrafije. Godec (2022: 3) ističe:

- izražen otpor prema čitanju i pisanju
- neautomatizirana tehnika čitanja, teškoće u razumijevanju pročitano­g teksta potreba za dodatnim pitanjima i uputama radi interpretacije sadržaja
- ograničen vokabular
- usporeno pamćenje verbalnih uputa ili novih pojmova
- problemi s vizualno-motoričkom koordinacijom (pisanje ili prepisivanje)
- problemi sa slušno-motoričkom koordinacijom (diktiranje)
- neuredno pisanje, nečitak rukopis, varijabilno oblikovanje slova
- sporiji napredak u učenju stranog jezika
- teškoće s koncentracijom pri čitanju, sklonost brzom gubitku motivacije, nedostatak ustrajnosti, nedostatak usvojenih tehnika učenja i strategija za rješavanje problema
- bolja uspješnost pri individualnom radu kod kuće, što rezultira boljim rezultatima u odnosu na školsko okruženje
- problemi u čitanju i razumijevanju uputa u matematičkim zadacima, teškoće u identifikaciji ključnih informacija, zamjena brojeva, nesnalaženje s mjesnim vrijednostima te poteškoće u rješavanju složenih zadataka.

Ove karakteristike važno je poznavati kako bi se specifične teškoće učenja mogle uočiti na vrijeme te kako bi započeo rad na njihovom uklanjanju. Gudec (2022: 3) nadodaje da se na ove karakteristike posljedično javljaju i problemi s motivacijom, emocionalni problemi te psihosomatske teškoće (npr. upala grla, bolovi u želucu, i sl.) ili paralelni poremećaji (npr. hiperkinetički poremećaj ili deficit pažnje), a što sve u konačnici otežava uspješno prevladavanje teškoća i poremećaja te razvijanje odgovarajuće slike o sebi.

Iz prethodnog proizlazi kako se specifične teškoće u učenju ponekad isprepliću i s drugim poremećajima i poteškoćama, zbog čega je za pretpostaviti da njihovo točno dijagnosticiranje ponekad nije jednostavno. Štoviše, kako navode Lenček, Usorac i Ivšac Pavliša (2017: 102) iako su disleksija, disgrafija i diskalkulija najčešće dijagnoze koje se ubrajaju u kategoriju specifičnih teškoća učenja u brojnim istraživačkim i stručnim radovima, dio istraživača u te teškoće još ubraja i jezične teškoće te dispraksiju, odnosno razvojnu motoričku teškoću.

Lenček, Blaži, Ivšac (2007: 110) navode kako posebne jezične teškoće predstavljaju specifičan oblik jezičnih izazova, a odnose se na djecu čije su jezične sposobnosti nerazmjerno slabije u odnosu na njihovu kronološku dob i neverbalne kapacitete, bez jasno definiranih uzroka. Ove teškoće mogu se pojaviti u različitim segmentima jezičnog razvoja. Njihova obilježja mogu pomoći ranom prepoznavanju rizika za nastanak teškoća učenja, a poteškoće su također često u školskoj dobi i vidljive kao neki od simptoma specifičnih teškoća učenja. Detaljnije analiziranje posebnih jezičnih teškoća otkriva poteškoće u strukturalnom aspektu jezičnog razvoja i ograničeno razumijevanje jezika. Ove teškoće mogu se manifestirati kao problemi u razumijevanju (receptivnim) i/ili izražavanju (ekspresivnim) jezika.

Hrvatski Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) specifične teškoće u učenju, zajedno s oštećenjima jezično-govorne glasovne komunikacije, smatra jednom od skupina vrsta teškoća. Ostale su skupine vrsta: oštećenje vida, oštećenje sluha, oštećenja organa i organskih sustava, intelektualne teškoće, poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja te postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju. Ono što je zanimljivo da pod specifičnim teškoćama u učenju pravilnik podrazumijeva smetnje u području:

- čitanja (disleksija, aleksija)
- pisanja (disgrafija, agrafija)
- računanja (diskalkulija, akalkulija)
- specifični poremećaj razvoja motoričkih funkcija (dispraksija)
- mješovite teškoće u učenju
- ostale teškoće u učenju.

Disleksija, disgrafija i diskalkulija uzrokovane su oštećenjima mozga, dok je dispraksija neurološki poremećaj, što bi prema definicijama iznesenima u radu značilo da takve smetnje ne spadaju u specifične teškoće učenja. Međutim, u radnoj inačici Smjernica za rad s učenicima s teškoćama (2021) koje je objavilo Ministarstvo znanosti i obrazovanja navodi se drugačija klasifikacija. Teškoće u razvoju dijele se u sljedeće kategorije:

- oštećenja vida
- oštećenja sluha
- oštećenja jezično-govorno-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju

- razvojne teškoće učenja
- motorički poremećaji i kronične bolesti
- intelektualne teškoće
- deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj (ADHD)
- poremećaj u ponašanju
- poremećaji iz spektra autizma.

U specifične teškoće učenja Smjernice (2021) ubrajaju samo disleksiju, disgrafiju i diskalkuliju, no također ističe i kako do ovih teškoća mogu dovesti i ostale teškoće jezično govorne i glasovne komunikacije kao što su: jezični poremećaj (razvojni jezični poremećaj, jezične teškoće), govorni poremećaji kao što su mucanje (poremećaj tečnosti/fluentnosti govora, mucanje s elementima brzopletosti) i dječja govorna apraksija (verbalna dispraksija, razvojna dispraksija) te komunikacijski poremećaji kao što su socijalni (pragmatički) komunikacijski poremećaj (teškoće socijalne komunikacije), nespecificirani komunikacijski poremećaj i selektivni mutizam.

Neovisno o klasifikaciji teškoća u razvoju, pa i specifičnih teškoća učenja, može se primijetiti kako poremećaj jedne vrste može dovesti do poremećaja druge ili drugih vrsta. S obzirom na to da se u većini znanstvenih i stručnih radova, pa i u spomenutoj radnoj inačica hrvatskih Smjernica iz 2021. u specifične teškoće učenja ubrajaju disleksija, disgrafija i diskalkulija, ta će se podjela koristiti i u ovom radu.

3.1. Disleksija

Uz pojam „disleksija“ često se koristi i termin „razvojna disleksija“. U principu, riječ je o sinonimima, no razvojna disleksija označava da se radi o specifičnoj teškoći učenja koja se javlja, odnosno razvija tijekom djetinjstva. Iako disleksija može biti prisutna tijekom cijelog života, najčešće se primjećuje u školskoj dobi kada dijete počinje učiti čitati i pisati.

3.1.1. Pojam i definicije

Razvojna disleksija je poseban oblik poteškoća u učenju koji se očituje kroz izazove u stjecanju vještina čitanja i pisanja. Iako se jezici značajno razlikuju u svojim pravopisima, disleksija se javlja u svim jezicima, no ispoljava se na različite načine. Prema Međunarodnom

udruženju za disleksiju (*International Dyslexia Association*), disleksija je poremećaj koji ima korijene u genetskim faktorima, odnosno nije uzrokovana strukturnim oštećenjem središnjeg živčanog sustava koje bi direktno doprinijelo navedenim teškoćama (Buljubašić-Kuzmanović, Kelić, 2012: 46).

Različite definicije disleksije prisutne u suvremenoj literaturi mogu pokazivati varijacije (ovisno o teorijskim ili metodološkim perspektivama autora), ali najčešće se disleksija opisuje kao trajni poremećaj u pismenom jeziku koji utječe na sposobnost usvajanja čitanja, pisanja i djelomično računanja. Također, najčešće se opisuje kao trajni poremećaj koji proizlazi iz nesposobnosti ispravnog tumačenja pisanih jezičnih simbola te nemogućnosti automatskog izvođenja kognitivnih radnji koje čine temelj za takvo tumačenje. Kao rezultat, preciznost i brzina čitanja te duboko razumijevanje pročitano teksta mogu znatno biti ugroženi (Lakuš i Erdeljac, 2012: 101).

Disleksija se opisuje kao jedna od specifičnih poteškoća u učenju, na temelju u jeziku. Ovaj poremećaj ima svoje korijene u konstitucionalnom podrijetlu, a manifestira se kroz izazove u usvajanju pisanog jezika, unatoč normalnoj inteligenciji, redovitom obrazovanju i odgovarajućim društveno-kulturnim uvjetima. Nije neuobičajeno da se takve teškoće javljaju u okruženjima koja ne potiču pedagoški napredak, što može dovesti do školskog i akademskog neuspjeha (Lenček, Blaži, Ivšac, 2007: 113).

Podaci iz istraživanja ukazuju da između 15 % i 20 % populacije iskazuje određene znakove disleksije, uključujući sporije čitanje, netočno čitanje te poteškoće u pisanju i pravopisu. Oko 13 % do 14 % ukupne svjetske školske populacije čine učenici koji trebaju neki oblik dodatne podrške. Disleksija također ima određenu genetsku komponentu, što implicira značajnu vjerojatnost da djeca čiji su roditelji disleksični mogu naslijediti iste teškoće (Miholić, 2022: 3).

Lakuš i Erdeljac (2012: 100) navode kako postoje različite definicije disleksije, no među njima je moguće uočiti zajedničke karakteristike: riječ je o poremećaju čitanja i pisanja, a ne bolesti; disleksija nije vezana uz dob, obrazovanje ni inteligenciju, već se dovodi u vezu s teškoćama usvajanja školskog gradiva budući da dijete teže čita i piše, a ponekad ima i probleme s rješavanjem matematičkih zadataka; kao jedna od specifičnih poteškoća učenja, osim u čitanju i pisanju, može se pojaviti i u brojevnom, odnosno notnom zapisu. Dakle, disleksija rezultira poteškoćama u različitim područjima te može imati različite učinke.

3.1.2. Uzroci disleksije

Disleksija je poremećaj s neurobiološkom osnovom, a suvremena istraživanja usmjerena su na razotkrivanje njenih uzroka putem elektrofizioloških metoda za praćenje neuronske aktivnosti i metoda funkcionalnog snimanja mozga. Razumijevanje uzroka specifičnih poteškoća u učenju ima ključnu ulogu u razvoju terapijskih pristupa i metoda nastave (Buljubašić-Kuzmanović i Kelić, 2012: 47).

Kelić (2022:33) navodi kako se teorije o uzrocima disleksije mogu podijeliti u tri osnovne skupine:

- teorije koje uzroke poremećaja traže u obradi vidnih podražaja
- teorije koje se usredotočuju na obradu zvučnih podražaja
- teorije koje disleksiju promatraju kao poremećaj u općoj obradi (bez obzira na modalitet podražaja).

Buljubašić Kuzmanović i Kelić (2012:47) navode kako su se od početaka istraživanja disleksije istraživači usmjeravali na različite simptome te shodno tomu, tražili i različite uzroke poremećaja. Jedna od prvih teorija o uzrocima bila je razvijena zbog činjenice da je velik broj disleksične djece ljevoruk, zbog čega su se teškoće čitanja povezivale s nediferenciranom i zakašnjelom lateralnošću.

Ramus (2004:817) navodi kako su počeci istraživanja disleksije bili usmjereni na vizualnu percepciju. Prema teoriji, izuzimajući veće oftalmološke probleme iz definicije disleksije, preostali vizualni uzroci moraju biti relativno suptilni, odnosno imati malen utjecaj na svakodnevni život osim čitanja. Ovaj koncept je ilustriran izrazom „sljepoća za riječi“ koji je prvotno korišten za opisivanje jednog od prvih prijavljenih slučajeva disleksije. Postoji nekoliko mogućih objašnjenja: poteškoće poput loših vergentnih pokreta¹, što bi moglo utjecati na sposobnost fokusiranja na objekte na kratkoj udaljenosti; nestabilnost binokularnih fiksacija što dovodi do nestabilnih vizualnih slika; i poteškoće u planiranju sakada², što može ometati glatko čitanje teksta. Još jedan od mogućih faktora koji utječe na poteškoće u obradi vidnih podražaja je i vizualni stres, koji se očituje migrenama, vizualnim distorzijama i prividnim pokretima kada osoba čita crno-bijeli tekst visokog kontrasta.

¹ istovremeni pokreti oba oka u suprotnim smjerovima (obostrani pokret očiju prema nosu ili obostrani pokret očiju udalj od nosa) koji omogućuju razvijanje binokularnog vida.

² brzi, simultani pokreti oba oka u istom smjeru koje kontrolira frontalni režanj mozga

Prvi opis disleksije dao je Orton 1925. godine, upravo usredotočivši se na vizualne simptome. Orton je pokušao povezati disleksiju s vizualnim pamćenjem za slova i riječi. Gotovo stoljeće kasnije, vizualni sustav je i dalje vrlo zanimljiv za istraživanja disleksije. Razvijena je i magnocelularna teorija uzroka disleksije, koja predlaže da je za poremećaj čitanja odgovorna disfunkcija u vizualnim putevima gdje dva vidna sustava koja obrađuju različite vrste obavijesti (magnocelularni i parvocelularni sustav) ne surađuju na pravi način tijekom čitanja (Kelić, 2022: 33).

Međutim, Ramus (2004: 817) navodi kako je istraživanje vizualnih uzroka disleksije kontroverzno i predmet intenzivne rasprave. Razumno je reći da postoje dokazi koji podržavaju i disfunkciju binokularne kontrole i vizualni stres kao potencijalne čimbenike poteškoća u čitanju. Tretmani temeljeni na vizualnim pristupima mogu biti korisni u takvim slučajevima. Međutim, većina praktičara i istraživača se slaže da ovi vizualni poremećaji pogađaju samo malen dio osoba s disleksijom.

Za postizanje uspješnog čitanja, osim vizualnih sposobnosti poput vizualne percepcije i pamćenja, također su ključne dobro razvijene slušne sposobnosti kao što su slušno razlikovanje i slušno pamćenje. Velik broj istraživanja fokusira se na auditivnu percepciju. Neki istraživači povezuju teškoće u čitanju i pisanju sa sposobnošću procesiranja brzih i kratkih zvučnih stimulacija, dok drugi stavljaju naglasak na međudnos između vremenske i frekvencijske obrade zvučnih podražaja (Buljubašić Kuzmanović i Kelić, 2012: 47).

Rončević (2005: 59) ističe kako se u objašnjenju razvoja disleksije ističe i uloga fonološke svjesnosti. Određeni istraživači deficit u reprezentaciji i korištenju fonoloških informacija smatraju ključnim čimbenicima u etiologiji razvojne disleksije. Ramus (2004:818) smatra kako je ovo najšire prihvaćen pristup u objašnjenju razvojne disleksije. Hipotezu o deficitima u reprezentaciji i korištenju fonoloških informacija podržava rasprostranjena evidencija da većina osoba s disleksijom ima teškoće s najmanje tri vrste zadataka koji uključuju fonološke reprezentacije i procesiranje, što uključuje: zadatke svjesnosti o fonemima, verbalno kratkotrajno pamćenje te brzo imenovanje objekata (ili znamenaka, slova ili boja). Među različitim manifestacijama fonološkog deficita, čini se da je slaba svjesnost o fonemima najbliži uzrok poteškoća u čitanju. Svjesnost o fonemima je svjesnost da je govor kombinatoran, sastavljen od ograničenog broja zvukova koji su spojeni kako bi se stvorile riječi. To se smatra ključnim za savladavanje alfabetske faze u razvoju čitanja; hipoteza je da djeca s disleksijom imaju nedostatnu svjesnost o fonemima i stoga imaju teškoća u dostizanju

abecedne faze čitanja. Važnost abecedne faze u procesu usvajanja čitanja implicira da će fonološki deficit imati daljnje razvojne posljedice, narušavajući cijelo usvajanje čitalačkog sustava, posebno usvajanje ortografskog leksikona.

Rončević (2005: 59) navodi kako se disleksična djeca na fonološko kodiranje oslanjaju u većoj mjeri nego njihovi vršnjaci koji se koriste vizualnim pristupom. No, bez obzira na to što se disleksična djeca u većoj mjeri oslanjaju na fonološke informacije, posjeduju relativno slabo ili nepotpuno znanje o vezama između grafema i fonema.

Većina istraživača smatra da je fonološki deficit najvjerojatniji neposredni uzrok disleksije (Ramus, 2004:818). Međutim, na umu treba imati kako je čitanje kombinacija, odnosno rezultat interakcije slušnih i vidnih podražaja i percepcija. Ti su procesi složeni, stoga je uzrok disleksije, kao uostalom i većeg broja drugih jezičnih poremećaja, problematično utvrditi.

Kelić (2022:33) navodi dvije glavne teorije koje se usredotočuju na obradu zvučnih podražaja: teorija teškoća u brzom obradi kratkih slušnih podražaja i teorija vremenskog uzorkovanja. Prva teorija govori da djeca s disleksijom imaju poteškoća u obradi kratkih zvučnih podražaja i to kada je njihovo vrijeme pojavljivanja vrlo brzo, tj. kada je razdoblje između zvukova vrlo kratko. Kako navodi autorica, iako je u okviru ove teorije nastao velik broj radova koji su značajno pridonijeli razumijevanju disleksije te je teorija potaknula i nastanak terapijskih programa koji se temelje na njenim postavkama, riječ je o jednoj od najčešće kritiziranih teorija. Neka su istraživanja pokazala da je određenje disleksije u okviru ove teorije preusko: iako djeca s disleksijom pokazuju teškoće u razlikovanju zvučnih podražaja, one nisu nužno povezane uz duljinu podražaja niti brzinu kojom se podražaji izmjenjuju. S druge strane, neka istraživanja pokazuju da je traženje uzroka u obradi zvučnih podražaja općenito preširoko shvaćanje uzroka disleksije i da teškoće nastaju samo u obradi govora, tj. fonoloških kodova. Obradom zvučnih podražaja bavi se i teorija vremenskog uzorkovanja, koja naglasak stavlja na percepciju ritma i međuodnos vremenske frekvencije i frekvencijske obrade zvučnog podražaja.

Treća skupina teorija uzroke disleksije pronalazi u poteškoćama u općoj obradi. Za jezične funkcije, uključujući čitanje i pisanje, odgovorna je lijeva, analitička hemisfera mozga, dok kod osoba s disleksijom ove funkcije često preuzima desna hemisfera mozga. Pretpostavlja se da takva zamjena funkcija između hemisfera proizlazi iz kašnjenja u razvoju lijeve hemisfere mozga, što rezultira smještanjem stanica odgovornih za jezične funkcije, kao što je govor, u

desnu hemisferu koja je u tom trenutku razvijenija i spremna preuzeti te zadatke. Tako desna hemisfera privremeno, a kod nekih pojedinaca čak i trajno, preuzima ove funkcije. S obzirom na to da je glavna uloga desne hemisfere mozga sinteza auditivnih ili vizualnih informacija, javljaju se teškoće u analizi riječi, odnosno u pamćenju točnog oblika pojedinih slova (Lakuš i Erdeljac, 2012: 104).

Vežano uz poteškoće u općoj obradi, Kelić (2022:33) navodi također dvije teorije: teoriju trome pažnje i teoriju malog mozga. Prema teoriji trome pažnje, disleksija se opisuje kao poremećaj koji nastaje zbog „trome“ pažnje, i to ne nužno samo za vidne podražaje, nego i za podražaje drugih modaliteta. Teorija malog mozga u središte problema stavlja poteškoće u automatizaciji ponašanja i aktivnosti. Prema toj teoriji, minimalna disfunkcija malog mozga dovodi do nemogućnosti automatizacije veze grafema i fonema tijekom čitanja. Teškoće u nadziranju i koordinaciji artikulacijskih pokreta za koje je odgovoran sustav malog mozga povezuju se s fonološkim teškoćama, ali i općenitom motoričkom nespretnošću i nekoordiniranošću djece s disleksijom.

Može se zaključiti kako ni jedna teorija samostalno ne može u potpunosti objasniti razvoj disleksije. Osim toga, teorije jednog područja u određenoj se mjeri dotiču i drugih područja. To upućuje na složenost razvoja disleksije, što pak otežava njeno dijagnosticiranje te sukladno tomu, i adekvatne terapijske postupke. Zbog složenosti uzroka, javljaju se i različiti učinci disleksije.

3.1.3. Učinci disleksije

Učinci disleksije mogu se promatrati po pojedinim područjima. Unutar svakog područja javljaju se određene teškoće. Iako se disleksija primarno odnosi na područja čitanja i pisanja, kao što je prikazano u tablici 1, postoje i druga područja na koja disleksija može utjecati.

Tablica 1. Područja i poteškoće učenika s disleksijom

Područje	Pojava teškoća
Slovkanje	teško pamćenje pravila slovkanja, slova nisu u ispravnom redosljedju, fonološke greške u slovkanju, teškoće u spajanju sufiksa
Pamćenje	loše kratkotrajno i dugotrajno pamćenje
Govor	loša artikulacija, teškoće kod povezivanja glasova i riječi, teškoće imenovanja i prisjećanja riječi

Organizacija	loše organizacijske sposobnosti koje rezultiraju lošijim planiranjem ispunjavanja školskih obaveza (rad u školi, učenje, raspored, pisanje zadaća, itd.), loša organizacija pisanja
Motorika	moguće izražene teškoće u koordinaciji
Čitanje	teškoće s prepoznavanjem glasova u riječima, teškoće s redoslijedom glasova i slova u riječima, teškoće s izgovorom određenih glasova u riječi, teškoće u tvorbi i prepoznavanju rima, otpor prema čitanju
Pisanje	sporo i nedosljedno pisanje, zaboravljanje na veliko početno slovo i nepoštivanje pravopisnih pravila, odmor pri duljem pisanju

Izvor: Miholić, 2022: 3-4

Pojava poteškoća iz jednog područja ne mora značiti da učenik pati od disleksije, no, s drugim područjima, može biti indikator. O dijagnosticiranju disleksije bit će govora u zasebnom potpoglavlju, no na ovom mjestu na umu je potrebno imati da disleksija ne obuhvaća jedino područja čitanja i pisanja. Osim toga, iako poteškoće prvenstveno proizlaze iz područja čitanja, druga područja na te se poteškoće nadovezuju.

S obzirom na to da se disleksija prvenstveno odnosi na poteškoće stjecanja vještina čitanja i pisanja, a da pisanje nije moguće savladati bez savladavanja čitanja, potrebno je reći nešto detaljnije o načinu na koji se poteškoće manifestiraju u čitanju. Kelić (2022: 32) napominje kako se disleksija kao poremećaj čitanja očituje u sporijoj brzini, nižoj razini točnosti te nerazumijevanju pročitano. Nesvladavanje vještine čitanja ograničava daljnji razvoj kognitivnih vještina, utječe na akademska postignuća djeteta te mu onemogućuje napredovanje u obrazovanju.

Kod djece s disleksijom primjećuju se izazovi u vezi s kodiranjem, odnosno povezivanjem slova (grafema) s njegovom zvučnom realizacijom, tj. glasom (fonemom). Prilikom čitanja, često slovkaju i teško povezuju glasove u riječi. Čitanje se odvija sporije, uz specifične pogreške poput zamjena slova ili glasova koji su vizualno ili auditivno slični (npr., *b* i *d* ili *k* i *g*). Također, mogu dodavati, izostavljati ili obrtati slova i slogove. Kada je riječ o čitanju liste riječi, posebno se javljaju teškoće s glasovima karakterističnim za hrvatsku latinicu (Buljubašić-Kuzmanović, Kelić, 2012: 46).

Lenček, Blažić i Ivšac (2007: 108) navode simptome koji govore o problemima u čitanju kada dijete uđe u sustav osnovnog školovanja. To su nedostatna vještina glasovne

analize i sinteze, neprepoznavanje i neimenovanje slova, nedostatan ili nepostojeći „vizualni rječnik“, teškoće povezivanja glas – slovo, znatno produženo slovanje ili sricanje, ispuštanja, dodavanja, zamjene glasova i slova (posebno u skupini malih tiskanih slova: *b, p, d; m, n, u; a, o; š, ž*), slogova pa i cijelih riječi u čitanju, produženo vrijeme potrebno za čitanje, nepoštivanje ortografije, nerazumijevanje pročitano, i dr.

Kod djece s disleksijom primjećuju se izazovi u vezi s prepoznavanjem i razlikovanjem govornih zvukova. Te poteškoće fonematskog sluha povezane su s nemogućnošću prepoznavanja manjih promjena u frekvenciji i jačini zvuka koje su karakteristične za određene glasove. Često se, posebno tijekom početnih faza učenja čitanja, teškoće javljaju u razlikovanju fonološki sličnih glasova, poput *s* i *š* ili *b* i *d*. Postoji i teškoća u segmentiranju riječi na slogove i glasove (slogovna i glasovna analiza), kao i u njihovom spajanju (slogovna i glasovna sinteza) (Buljubašić-Kuzmanović, Kelić, 2012: 48).

Iz prethodnoga proizlazi kako djeca s disleksijom imaju problema u razlikovanju glasova koji se tvore na sličan način. Najčešća podjela glasova je s obzirom na slobodu prolaska zračne struje. Sukladno toj podjeli, glasovi se dijele na otvornike (samoglasnike) i zatvornike (suglasnike). Maksimović (2011: 163) otvornike prema artikulacijskim svojstvima dijeli prema tri kriterija:

- prema položaju jezika u odnosu na tvrdo nepce dijele se na prednje ili palatalne (*i, e, ie*), središnje (*a*) i stražnje (*o, u*)
- prema uzdignutosti jezika prema nepcu dijele se na visoke (*i, u*), srednje (*e, o*) i niske (*a*)
- prema položaju usana dijele se na one koji zahtijevaju široki, uski i neutralni otvor usana.

Zatvornici se prema Maksimoviću (2011: 165) dijele prema dva kriterija:

- prema mjestu tvorbe, odnosno sudjelovanju pomoćnih govornih organa
- prema načinu prolaza zračne struje.

Tablica 2 navodi podjelu i glasove sukladno mjestu tvorbe. Uvidom u glasove s obzirom na mjesto tvorbe postaje i jasnije zašto disleksična djeca miješaju neke glasove.

Tablica 2. Glasovi s obzirom na mjesto tvorbe

Naziv	Mjesto tvorbe	Glasovi
dvousnenici (bilabijali)	usne se dodiruju	b, p, m
zubnousnenici (labiodentali)	gornji zubi dodiruju donju usnu	f, v
zubnici (dentali)	vrh ili prednji dio jezika dodiruje zube	d, t, n, c, z, s
desnici (alveolari, dešnjaci)	jezik dodiruje desni	l, r
nepčanici (tvrdonepčanici, palatali)	srednji dio jezika dodiruje tvrdo nepce	prednepčanici: č, dž, š, ž (jezik dodiruje desni i tvrdo nepce)
		pravi nepčanici: ć, đ, j, lj, nj (jezik dodiruje samo tvrdo nepce)
jedrenici (mekonepčanici, velari)	stražnji dio jezika djelomično ili potpuno dodiruje meko nepce (jedro)	k, g, h

Izvor: Hrvatska školska gramatika, 2023

Osim ove podjele, zatvornici se mogu podijeliti i sukladno načinu prolaza struje. Prema toj podjeli zatvornici se dijele na sljedeće kategorije (Maksimović, 2011: 165):

1. sonanti (zvonačnici, sonornici):
 - nosnici (nazali): m, n, nj
 - nenosnici (orali) koji se dalje dijele na približnike (aproksimante): v, j te tekućnike ili likvide: l, lj, r. Glas r je treptajnik (vibrant), a lj i r su bočnici (laterali);
2. konsonanti (šumnici) koji se dijele na:
 - tjesnačnike (frikative): s, z, š, ž, f, h
 - zastojnike koji se dijele na zapornike (b, p, d, t, g, k) i slivenike (c, č, ć, dž, đ).

Kod disleksične djece dolazi i do „čitanja napamet“ jer dijete pogađa sljedeću riječ u rečenici prema kontekstu i značenju. Kod djece s disleksijom često se gubi redoslijed pri

čitanju, izostavljaju se cijele riječi te se nepotrebno vraća na prethodno pročitano. Nekad se suočavaju s glavoboljom tijekom čitanja jer im se čini da se slova pomiču na stranici ili da se pojedini dijelovi teksta zatamnjuju. Posebne poteškoće nastaju pri čitanju funkcionalnih riječi (primjerice, prijedloga i pomoćnih glagola). U čitanju se često narušava intonacija, a neobične ili složene jezične konstrukcije dodatno uzrokuju gubitak koncentracije i prekide. Posljedica ovakvog načina čitanja je slabije razumijevanje teksta te poteškoće u pamćenju i povezivanju informacija iz teksta, što rezultira nemogućnošću samostalnog učenja. Samostalno učenje dodatno otežavaju sekvencijske teškoće koje dovode do problema u slijeđenju niza radnji, kao i izazovi u vremenskoj i prostornoj orijentaciji te organizaciji (Buljubašić-Kuzmanović, Kelić, 2012: 47).

Prethodno jasno upućuje na povezanost poteškoća u čitanju s drugim područjima (navedenima u tablici 1). Isto tako, ukazuje i na važnost čitanja, odnosno usvajanja vještine čitanja još od ranog razdoblja djetetova života.

Disleksija se reflektira i na fonološko pamćenje. Kako ističu Buljubašić-Kuzmanović i Kelić (2012: 48) kod djece s disleksijom primjećuju se izazovi u fonološkom radnom pamćenju, što uključuje kratkotrajno zadržavanje informacija kojima se manipulira. Kratkotrajno pamćenje može se ilustrirati ponavljanjem telefonskog broja prije nego ga se zapiše, dok je radno pamćenje mjesto gdje se informacije aktivno koriste tijekom govora, razmišljanja i čitanja. Djeca s disleksijom susreću se s poteškoćama u zapamćivanju riječi, posebno kada nemaju smisao te moraju pamtiti nizove glasova koje podsjećaju ili asociraju na neku riječi (tzv. pseudoriječi). Važno je da čitanje uključuje brzu povezanost vizualnih simbola s auditivnom reprezentacijom i značenjem. Međutim, kod disleksije, protok informacija sporije teče, što stvara izazove u povezivanju ortografske, fonološke i semantičke komponente riječi.

Kelić (2022: 36) navodi kako djeca s disleksijom često imaju dobro razvijene nefonološke jezične vještine, odnosno morfologiju i sintaksu, što im omogućuje da unatoč nerazvijenoj tehnici čitanja, bar djelomično razumiju pročitano. Dok čitaju jednostavnije tekstove, svoja dobra jezična znanja koriste kako bi nadomjestili teškoće čitanja pa uspijevaju odgovoriti na pitanja, a često tekst vrlo brzo nauče napamet. Međutim, kako ističe autorica, kod ove skupine djece teškoće razumijevanja pojavit će se posljedično. Sporo čitanje, u kojem se kapacitet radnog pamćenja koristi za dekodiranje, a ne za razumijevanje, i velik broj pogrešaka, dovode do teškoća razumijevanja složenijih i jezično zahtjevnijih tekstova.

Teškoće u čitanju kod djece s disleksijom mogu se odraziti i na teškoće u pisanju. Npr., među teškoćama mogu se pojaviti i obrnuto pisanje slova i brojki, zrcalno pisanje, ispuštanje, dodavanje i zamjena slova pa i cijelih riječi, produženo vrijeme pisanja, nepoštivanje ortografije, i sl. (Lenček, Blaži, Ivšac, 2007: 113). Vrlo je često i izostavljanje dijakritičkih znakova te dijelova pojedinih slova, npr. točke na *i* ili *j* te crtice na *t*. Susreću se i poteškoće u prepoznavanju granica između riječi, što može rezultirati pogreškama u pisanju, uključujući spajanje funkcionalnih riječi s punoznačnim riječima (npr.: „Vidioje psa.“). U suštini pogreške u pisanju refleksija su teškoća u čitanju; drugim riječima, u pisanju se pojavljuju iste specifične pogreške kao one u čitanju: zamjene glasova/slova po vizualnoj i auditivnoj sličnosti, brisanje ili dodavanje glasova i slogova, zamjene riječi fonološki sličnima (Buljubašić-Kuzmanović, Kelić, 2012: 48-49). Isto tako, iako se disleksija reflektira i na područje matematike, ona ne podrazumijeva i diskalkuliju.

S obzirom na sličnosti i relativno slične učinke različitih razvojnih poremećaja, postavlja se pitanje na koje je načine moguće dijagnosticirati disleksiju, odnosno, koji kriteriji moraju biti zadovoljeni kako bi se moglo govoriti o toj specifičnoj teškoći učenja. O tome se govori u nastavku.

3.1.4. Dijagnosticiranje disleksije

Dijagnoza disleksije se postavlja kada postoji značajna nerazmjernost između očekivane razine čitanja, uzimajući u obzir dob, kognitivne sposobnosti te sustavnu i primjerenu poduku. Posebno je bitan nesklad između intelektualnih kapaciteta i postignuća u čitanju koji disleksiju čini specifičnim poremećajem. Kada dijete s urednim ili iznadprosječnim intelektualnim sposobnostima ne uspijeva savladati vještinu čitanja, to značajno utječe na njegove akademske rezultate te mu onemogućuje iskorištavanje svojih intelektualnih potencijala i napredovanje u obrazovanju (Buljubašić-Kuzmanović, Kelić, 2012: 46).

Buljubašić-Kuzmanović i Kelić (2012: 48) navode kako se disleksija dijagnosticira nakon drugog razreda, odnosno u dobi od osam ili devet godina, kod one djece koja iskazuju teškoće u čitanju i pisanju, unatoč urednim kognitivnim sposobnostima i organiziranoj poduci, dok je istovremeno većina vršnjaka čitanje automatizirala.

Simptomi disleksije ponekad se mogu primijetiti i ranije. Primjerice, simptome mogu uočiti logopedi ili odgajatelji u vrtiću, no često se događa da se dijete u vrtiću ne susreće s logopedom, a nemaju ni svi odgajatelji znanja za prepoznavanje simptoma. U osnovnoj školi

provjera sposobnosti za upis u školu najčešće ne uključuje i provjeru simptoma koji bi mogli upućivati na disleksiju. Nisu niti svi učitelji/nastavnici upoznati s disleksijom te se disleksija često može zamijeniti za nedovoljno uvježbano čitanje (ali i obrnuto). S druge strane, roditelji ili skrbnici mogu biti svjesni da dijete ima problema, no nije rijetkost da ne znaju o čemu je zapravo riječ niti kome se obratiti za pomoć (Hrvatska udruga za disleksiju, 2023). Zbog svega toga gubi se puno vremena, a simptomi se bez adekvatnog tretmana s vremenom najčešće pogoršavaju.

Kelić (2022: 13) navodi kako hrvatski sustav ne prepoznaje teškoće čitanja u ranoj dobi, dok se istovremeno dijagnoza disleksije postavlja u dobi u kojoj bi čitanje trebalo biti automatizirano. Zbog toga je najveći broj djece uključen u logopedsku terapiju čitanja u trećem razredu. Međutim, najčešće se radi o lošim i neuvježbanim čitateljima, a ne o pravom poremećaju čitanja. Razloge postojanja velikog broja djece s teškoćama čitanja zasigurno između ostaloga treba tražiti i u nepostojanju programa za poticanje predvještina čitanja, nedovoljno dobro razrađenoj sustavnoj poduci čitanja u hrvatskom osnovnoškolskom kurikulumu te nerazmjernu između zahtjeva u pojedinim razredima bez uvježbavanja vještina koje bi omogućile uspješne prijelaze.

S obzirom na učinke disleksije, uključujući sporije čitanje, poteškoće u razumijevanju teksta, usporeno i neujednačeno pisanje, izostavljanje i zamjenu slova, narušenu orijentaciju u vremenu i prostoru te smanjenu koncentraciju, izuzetno je važno što prije dijagnosticirati tu specifičnu teškoću učenja. Rana dijagnoza omogućuje ciljane vježbe i sustavan rad usmjeren na ublažavanje ili čak eliminaciju simptoma koji ometaju napredak u učenju i obrazovanju (Lakuš i Erdeljac, 2012: 117).

U ranoj dijagnozi od pomoći može biti i proučavanje anamnestičkih podataka o djetetu, kao i različiti uputnici koji mogu potvrditi sumnje i dati smjernice za daljnje ispitivanje i tretman. Jedan od primjera upitnika za roditelje prikazan je na slici 1.

Redni broj	Pitanje	DA	NE
1.	Obiteljska anamneza – je li netko u obitelji imao slične teškoće?		
2.	Je li bilo većih problema tijekom trudnoće?		
3.	Je li bilo većih problema neposredno prije, za vrijeme i neposredno nakon porođaja?		
4.	Je li kasnio razvoj motorike?		
5.	Je li kasnio razvoj govora?		
6.	Je li dijete dulje upotrebljavalo fraze koje zamjenjuju riječi?		
7.	Ima li dijete teškoće pri pravoj uporabi neke riječi?		
8.	Je li dijete „konfuzno“ u prostoru i vremenu?		
9.	Ima li dijete teškoće u verbalnom izražavanju svojih misli?		
10.	Pokazuje li dijete „čudnu“ motoričku nespretnost u nekim područjima?		
11.	Je li dijete nesigurno u tomu koju ruku upotrijebiti u uobičajenim i inače automatskim postupcima?		
12.	Ima li dijete i dalje teškoće s oblačenjem, obuvanjem, vezivanjem?		
13.	Pokazuje li dijete „čudne“ teškoće u učenju pjesmica s rimom?		
14.	Ima li dijete teškoće pri ponavljanju i oponašanju ritma?		
15.	Ima li dijete neuobičajene teškoće pamćenja?		
16.	Pokazuje li dijete posebno zanimanje za slušanje priča?		
17.	Ima li dijete teškoće pri praćenju i ponavljanju slijeda riječi u rečenici?		
18.	Ima li dijete teškoće u pamćenju i svladavanju dviju i više govornih instrukcija u nizu?		
19.	Ima li dijete razdoblja „blistavosti“ i potpunih „blokada“?		
20.	Ima li dijete „dobre“ i „loše“ dane bez vidljivog razloga?		
21.	Ima li dijete teškoće u organiziranju radnog dana i slobodnog vremena?		

Slika 1. Primjer upitnika za roditelje

Izvor: izrada autorice prema: Bjelica et. al., 2005: 23

Ako je na većinu pitanja iz upitnika odgovor „da“, savjetuje se konzultiranje stručnjaka. Rezultati ovog upitnika od koristi mogu biti i učiteljima/nastavnicima jer mogu dati smjernice za daljnje ispitivanje. Spomenuto je kako se disleksično dijete u školskom okruženju lako može zamijeniti za nedovoljno uvježbanog čitača, i obrnuto. Kako bi se to spriječilo,

učitelji/nastavnici trebaju poznavati specifične i nespecifične teškoće povezane s čitanjem i pisanjem. Nespecifične teškoće mogu imati i djeca koja nemaju disleksiju.

Neke od specifičnih teškoća koje mogu poslužiti kao indikator specifične teškoće učenja u školskom okruženju su (Bjelica et. al., 2005: 23):

- teškoće u povezivanju grafema s fonemom (slovo – glas)
- teškoće u povezivanju glasova i slogova u riječi
- strukturalne pogreške – premještanje ili umetanje (vrata–trava, novi–vino)
- zamjene grafički sličnih slova (dobar – bodar, bebica – dedica, bili – pili, nema – mene)
- zamjene fonetski sličnih slova (drži – trži, brati – prati, grije – krije)
- zamjene slogova (on – no, ej – je, mi – im, do – od)
- zamjene riječi – pogađanje (mračni – mačka, dobar – obad)
- dodavanje slova i slogova (brada – barada, mrkva – markva, brod – borod)
- ponavljanje dijelova riječi (nasmijanini, ramemena)
- teškoće u praćenju slovnog ili brojčanog niza (slon – soln, 12 – 21)
- teškoće u slijedu smjera čitanja (gore – dolje, lijevo – desno)
- vraćanje na već pročitani redak
- izostavljanje riječi i cijelih redaka
- čitanje jedne riječi na nekoliko pogrešnih načina.

Navedene su neke od uobičajenih pogrešaka koje čine disleksična djeca. Međutim, potrebno je napomenuti kako su stajališta o postavljanju dijagnoze različita. Kako navode Lenček, Blažić, Ivšac (2007: 113) prema tradicionalnom stajalištu, disleksija se smatra prisutnom ako postoji zaostajanje od dvije godine u čitanju u usporedbi s vršnjacima. Prema ovom pristupu, dijagnoza se često uspostavlja tek u trećem razredu osnovne škole. S druge strane, druga skupina stajališta prepoznaje rane znakove disleksije i zagovara ranu dijagnozu. Već u dobi od pet godina primjećuju se odstupanja u zadacima koji uključuju motoričke, vizualne i jezične funkcije te se takva odstupanja smatraju indikatorima disleksičnog ishoda. Neki su istraživački radovi primijetili znakove disleksije znatno ranije, već u dobi od dvije i pol godine, iako pouzdanost dijagnosticiranja u toj dobi nije visoka.

Iz prethodnoga proizlazi da pouzdanost dijagnosticiranja disleksije raste s dobi djeteta, što je i razumljivo s obzirom na to da se usvajanje vještina čitanja očekuje u prvim razredima

osnovne škole. Osim toga, potrebno je eliminirati i određene nespecifične teškoće vezane s čitanjem, a koje mogu imati i djeca koja nemaju disleksiju. One se odnose na sporo čitanje, različite blokade i stanke, poremećaje u ritmu i izražajnosti čitanja, nejasnoj i površnoj artikulaciji, čitanju napamet i „otprilike“ te slabom razumijevanju pročitano (Bjelica et. al., 2005: 23).

Kelić (2022: 37) ističe da je disleksija po svojoj definiciji strogo i usko određen poremećaj, no unatoč tomu velik broj djece s ovom dijagnozom u hrvatskom obrazovnom sustavu nisu djeca s poremećajem čitanja, već nedovoljno uvježbani čitatelji, odnosno djeca s teškoćama u ovladavanju čitanja. Zbog nesustavnosti u provjeravanju usvojenosti čitanja u prvim godinama sustavne poduke čitanja, neuvježbani čitatelji ne dobivaju nikakvu podršku sve dok teškoće čitanja ne počnu utjecati na učenje. Za razliku od djece s teškoćama čitanja kod kojih je dovoljno uvježbavati čitanje i razumijevanje pročitano, tretman i terapija disleksije znatno je veći izazov i uvelike se razvija od poticanja čitanja kod loših i neuvježbanih čitatelja.

Indikatori disleksije mogu biti i specifične teškoće povezane s pisanjem kao što su teškoće u povezivanju fonema s grafemom, zamjene grafički ili fonetski sličnih slova, zrcalno pisanje slova i brojeva, strukturalne pogreške (umetanje, dodavanje, premještanje), izostavljanje slova, dijelova riječi ili riječi, teškoće u slijedu smjera pisanja i sl. S druge strane, nespecifične teškoće vezane uz pisanje uključuju sporu brzinu pisanja, neuredan i slabo čitljiv rukopis, teškoće pri uporabi pravopisnih i gramatičkih pravila, narušen osjećaj za sintaksu, i sl. Iako se većina simptoma disleksije može pojaviti i kod većeg broja djece koja nemaju disleksiju (što često zbunjuje roditelje i učitelje/nastavnike), simptomi u djece koja imaju disleksiju brojniji su, jače izraženi i dugo traju (Bjelica et. al., 2005: 25). Kako bi se u obrazovanju izbjeglo nerazumijevanje učenika sa specifičnim teškoćama učenja, potrebno je osvijestiti i širiti znanja o navedenoj problematici upravo u osoba koje se bave djecom – odgojitelja, učitelja/nastavnika, profesora, pedagoga i stručnih suradnika (Lenček, Blaži, Ivšac, 2007: 115).

Učitelji/nastavnici bi trebali poznavati opće pokazatelje disleksije, i to ne samo one koje se odnose na područja čitanja, već i na druga područja. Kao i roditelji, i učitelji/nastavnici mogu koristiti različite upitnike ne bi li utvrdili postoje li indikatori za disleksiju. Jedan od primjera takvog upitnika prikazan je na slici 2.

Redni broj	Pitanje	DA	NE
1.	Čini li vam se da vas dijete često zbunjuje, a ne znate razlog?		
2.	Jesu li standardi njegova rada nepostojani, nepouzdana?		
3.	Ima li teškoće zapamtiti nekoliko instrukcija?		
4.	Pravi li „čudne“ pogreške u čitanju i pisanju?		
6.	Ima li teškoće ili radi matematiku na „čudan“ način?		
7.	Iznenaduje li vas količinom truda koji ulaže u rad i slabim rezultatima rada?		
8.	Je li nespretno u nekim područjima, a vrlo spretno u nekim drugim?		
9.	Ponaša li se često kao razredni „klaun“, a vama se čini da nije stvarno veselo i sretno?		
10.	Čini li vam se da vas uglavnom ne sluša?		
11.	Čini li vam se da je lijeno i da mu nije stalo?		
12.	Čini li vam se da nije koncentrirano, da je lako otklonjive pažnje?		
13.	Ima li „dobre“ i „loše“ faze i dane?		
14.	Je li zbunjeno u prostoru i vremenu, posebno u određivanju lijevo – desno?		
15.	Puno je bolje u usmenom izražavanju?		

Slika 2. Primjer upitnika za učitelje

Izvor: izrada autorice prema: Bjelica et. al., 2005: 23

Kao i u prethodnom slučaju, ako je odgovor na većinu pitanja „da“, potrebno je provesti dodatna ispitivanja, odnosno dijete uputiti kod stručnjaka – ako je moguće, kod logopeda. Zbog preklapanja disleksije i jezičnih teškoća, ali i isprepletenosti čitanja i jezika općenito, od izrazite je važnosti tijekom logopedске procjene djece s teškoćama čitanja, sustavno ispitati sve jezične sastavnice te planirati terapiju ovisno o djetetovim primarnim teškoćama (Kelić, 2022: 37).

Hrvatska udruga za disleksiju (2023) ističe da procjena prisutnosti disleksije kod djeteta obično zahtijeva timski pristup. Logoped će provesti procjenu sposobnosti govora, čitanja i pisanja, dok će psiholog istražiti inteligenciju, pažnju, pamćenje, percepciju, osobnost i slično. Ponekad se također može savjetovati s neurologom i otorinolaringologom kako bi se isključile

eventualne bolesti središnjeg živčanog sustava, naglušnost ili slično. Nakon postavljanja dijagnoze, dijete će biti upućeno na logopedsku terapiju koja se može provoditi u školi, domu zdravlja, bolnici ili specijaliziranoj ustanovi. Ovisno o vrsti i težini poremećaja, logoped će provoditi vježbe usmjerene na rješavanje problema u čitanju, pisanju i razumijevanju teksta. Također, logoped će pružiti smjernice učiteljima i roditeljima kako najbolje podržati dijete, pružiti mu pomoć i pravilno vježbati s njim.

Stručnjaci iz područja logopedije ističu nužnost jezične i grafičke prilagodbe tekstova za osobe koje se suočavaju s izazovima u čitanju i disleksijom, s ciljem poticanja čitanja s posebnim naglaskom na razumijevanje pročitano. Važno je da teškoće u čitanju i disleksija budu identificirane do osme ili devete godine života kako bi se tim pojedincima mogla pružiti odgovarajuća podrška tijekom njihovog obrazovnog puta (Mišćin i Gabriel, 2017: 294).

Uz kvalitetnu potporu i podršku u obrazovnom sustavu, pojedinac se može uspješno nositi s ovom poteškoćom te ona ne mora biti prepreka za životna postignuća i usmjerenja. Ivanić (2015) navodi kako su brojne poznate ličnosti imale ili imaju iskustvo s disleksijom – od znanstvenika i istraživača do umjetnika, pisaca, glumaca i sportaša, što jasno ukazuje na to da disleksija ne utječe negativno na razvoj inteligencije. Neke od poznatih ličnosti su:

- područje znanosti i istraživanja: Albert Einstein, Thomas Edison, Isaac Newton, Alexander Graham Bell, Michael Faraday
- područje umjetnosti: Leonardo da Vinci, Pablo Picasso, Walt Disney, Auguste Rodin
- područje sporta: Magic Johnson, Muhammada Ali, Greg Lougains, Johnny Herbert, Bruce Jenner
- područje glume: Marlon Brando, Anthony Hopkins, Harrison Ford, Cher, Tom Cruise, Whoopi Goldberg
- područje spisateljstva: Agatha Christie, Hans Christian Anderson, Ernest Hemingway, Mark Twain
- područje glazbe: John Lennon, Noel Gallagher, Enrico Caruso, Nigel Kennedy.

Navedeni su samo neki od primjera poznatih osoba s disleksijom, no i iz njih jasno je kako disleksija ne mora biti prepreka za različita dostignuća i postignuća, pa čak i iz područja

direktno vezanih uz čitanje i pisanje (npr. spisateljstvo). Osim toga, ovi primjeri idu i u prilog tezi kako su osobe s disleksijom nerijetko i iznadprosječno inteligentne u mnogim područjima.

3.2. Disgrafija

Disgrafija predstavlja poremećaj na razini rukopisa, a koji nije rezultat smanjenih intelektualnih kapaciteta. Ovaj poremećaj se svrstava među specifične teškoće u učenju, odnosno specifične nedostatke u procesima koji povezuju vidne i motoričke vještine te uzrokuju teškoće u pisanju. Termin disgrafija obuhvaća poteškoće u oblikovanju slova i općenito u vještinama pisanja. Učenici koji se suočavaju s disgrafijom mogu imati izazove vezane uz čitljivost napisanog teksta, automatizaciju pisanja te brzinu pisanja (Miholić, 2022: 5).

Buljubašić-Kuzmanović i Kelić (2012: 45) navode kako se disgrafija javlja u različitim trajnim, prolaznim ili tipičnim oblicima, a najčešće je kombinirana i uz teškoće čitanja. Prema autorima, izolirane disgrafije vrlo su rijetke, dok se kod disleksije teškoće čitanja reflektiraju i u teškoćama pisanja. Disgrafija također može biti dio šireg spektra razvojnih poremećaja te se osim uz disleksiju može javiti i uz druge teškoće kao i poremećaje kao što su dispraksija te ADHD.

S druge strane, Posokhova (2014) navodi kako u mnogim slučajevima specifične teškoće u pisanju postoje zasebno. Osim toga, dijete može imati teškoće u čitanju samo na početku školovanja, dok ozbiljne teškoće u pisanju ostaju mnogo duže, kada je čitanje već savladano. Određena su istraživanja pokazala kako su poremećaji u pisanju kod učenika 4., 5., i 6. razreda dva do tri puta češći nego poremećaji u čitanju.

Miholić (2022: 6) ističe kako se u promatranju učenika s disgrafijom može uočiti niz karakterističnih obilježja. Njegovo tijelo je napeto, primjećuje se nepravilna pozicija trupa i glave. Ruka je podignuta na ramenu te izbačena laktom, što može rezultirati nelagodnim osjećajem i bolovima u rukama. Način na koji drži olovku nije konzistentan, a pritisak olovke na površinu je često ili prejak ili preblag. Sam proces pisanja ga brzo umara. Učenik ima izazove u orijentaciji na površini za pisanje i u bilježnici. Često preskače stranice ili retke, počinje pisati usred stranice. Također ima teškoća u povezivanju slova, posebno kod onih koja su slična po obliku (poput b, d, p ili a, o, e). Održavanje ravnomjernog razmaka između redaka mu predstavlja problem, što rezultira slovima koja su napisana iznad, ispod ili na liniji. Veličina fonta varira, a često gura slova zajedno kako bi stala na kraj reda. Slova koja piše često su

različitih veličina, a pravopis slova i riječi može biti stisnut ili rastegnut. Razmaci između riječi su neujednačeni, povremeno čak i izostavlja linije. Učeniku je teško zapamtiti oblike pojedinih slova i kako pravilno izvesti motoričke pokrete za njihovu izradu. Kao rezultat, njegovo pisanje je neuredno i teško čitljivo. Fokusiranost na oblikovanje slova često dovodi do zanemarivanja pravopisa i jezičnih aspekata. U cjelini, učenikov rukopis je neprecizan i teško čitak.

Kod disleksije, smetnje pri pisanju mogu se svrstati u dvije skupine. U prvoj skupini nalaze se teškoće u oblikovanju, pravilnosti i organiziranosti slova i rukopisa. Te se teškoće javljaju kada dijete teško povezuje glas koji čuje s pripadajućim slovom u pisanju. Onemogućuju pravilno nizanje slova u riječi koja se piše i mogu biti posljedica istih onih fonoloških nedostataka koji se pojavljuju i u čitanju. U drugoj su skupini smetnje u samostalnom sastavljanju teksta (sastavljanju priče, opisa događaja, odgovora na pitanja, pisanja dužeg teksta u lektiri ili referatu). Druga skupina teškoća vidljiva je u samostalnom pisanju nekog teksta. One su posljedica neujednačenog stupnja u razvoju govornog i pisanog jezika (Galić-Jušić, 2014).

Kako kod disleksije postoje različite teorije o uzrocima, takav je slučaj i s disgrafijom. Nadalje, disgrafija također ima složenu psiho-neurološku osnovu, no u nastanku mnogih oblika disgrafije važnu ulogu imaju i jezične teškoće, odnosno teškoće u ovladavanju određenim elementima jezičnog sustava. Zbog složenosti isprepletanja različitih neuropsiholoških i jezičnih čimbenika, disgrafija se javlja u vrlo različitim oblicima, kao što su fonološka, jezična, vizualna, motorička, i dr. (Posokhova, 2014).

Dakle, iako se disleksija i disgrafija često javljaju zajedno, disgrafija se može javiti i zasebno. Zbog toga postoje određene sličnosti, ali i različitosti između ove dvije specifične teškoće u učenju. Uzroci obje teškoće često su rezultat djelovanja više čimbenika, no može se primijetiti kako se disgrafija javlja u više različitih oblika negoli disleksija. U konačnici, proizlazi zaključak kako učenik može imati teškoće u pisanju, a da pritom nema teškoće u čitanju.

3.3. Diskalkulija

Matematika je prisutna u svakodnevnom životu te ju čovjek koristi u mnogim životnim situacijama npr., potrebna je u računanju vremena, razumijevanju kalendara i sata, organizaciji rasporeda, podmirenju mjesečnih bankovnih obveza, razumijevanju i računanju količina, aktivnosti u kuhinji, trgovini, banci, itd. (Kukovec, 2023: 2). Osobe koje imaju problema s

usvajanjem, razumijevanjem i korištenjem matematičkih koncepata mogu imati problema i u više različitih aspekata svakodnevnog života.

Diskalkulija se može pojaviti kao samostalna i primarna poteškoća učenika ili se može javiti s drugim teškoćama, kao što je disleksija. Diskalkulija predstavlja djelomičan poremećaj u procesu usvajanja matematičkih vještina, koji se može manifestirati u različitim ili samo određenim matematičkim područjima. Kod djece s disleksijom, osnovno matematičko razmišljanje nije nužno narušeno što je ključno za stjecanje matematičkih koncepata. Disleksija obično podrazumijeva kratkotrajnu slušno-govornu memoriju, probleme s vizualnom percepcijom, probleme s vizualno-motoričkom koordinacijom, probleme sukcesivne funkcije održavanja prostornog i vremenskog redoslijeda, probleme s prostornom orijentacijom, i dr. S obzirom na to da se većina ovih funkcija koristi i pri učenju matematike, mnoga djeca sa specifičnim teškoćama u čitanju također susreću dodatne poteškoće u usvajanju matematičkih vještina (Lakuš i Erdeljac, 2012: 102).

Dakle, kao i u slučaju disgrafije, diskalkulija se također može pojaviti u kombinaciji s disleksijom (kao i disgrafijom te drugim teškoćama), ali i samostalno. Katić (2023) ističe kako je diskalkulija dugo vremena bila neprepoznata, ali i da je ta teškoća mnogo kompleksnija od disleksije s obzirom na to da uključuje više vještina kao što su vještine brojanja, kratkotrajno i dugotrajno pamćenje, vizualno prostorne vještine, sposobnosti planiranja i organiziranja i dr.

Kod djece se najčešće radi o razvojnoj, a ne o stečenoj diskalkuliji. Razvojna diskalkulija je poteškoća učenja koja ukazuje na teškoće u matematičkom obrazovanju, rezultirajući značajno nižim postignućima u tom području kod djeteta u odnosu na očekivane rezultate, a uzimajući u obzir njegovu dob, inteligenciju i obrazovni put. Ova poteškoća povezana je s ograničenim razumijevanjem matematičkih koncepata, nedostatkom deklarativnog i proceduralnog znanja te teškoćama u rješavanju matematičkih problema. Procjenjuje se da se diskalkulija javlja kod 3% do 7% školske populacije. Iako je njezina učestalost slična disleksiji, u javnosti se diskalkuliji posvećuje mnogo manje pažnje (Kukovec, 2023: 3).

Postoje različiti oblici diskalkulije:

- verbalna diskalkulija koja obuhvaća poteškoće u razumijevanju i korištenju matematičkog jezika
- praktognostička diskalkulija koja se odnosi na teškoće u manipulaciji matematičkim objektima

- leksička diskalkulija karakterizirana problemima u čitanju matematičkih simbola
- grafička diskalkulija koja se manifestira kao nespretnost u pisanju matematičkih simbola
- ideognostička diskalkulija koja utječe na razumijevanje matematičkih koncepata i na računanje u sebi
- operacijska diskalkulija koja obuhvaća teškoće u izvođenju računskih operacija (Hrvatska udruga za disleksiju, 2014).

Po oblicima diskalkulije može se zaključiti kako se i ta teškoća u učenju, kao i disgrafija, javlja u više različitih oblika negoli disleksija. Zbog toga su i brojnije specifične teškoće koje se mogu javiti. Kukovec (2023: 3-4) navodi kako dijete koje ima problema u učenju brojeva, razumijevanju količina, uspoređivanju prema različitim kriterijima (dužina, visina, širina, težina i dr.), brojanju unaprijed i unatrag, geometriji, zamjeni znamenki, konceptu vremena, čitanju podataka iz tablice, praćenju rezultata u igrama, određivanju strana (lijevo – desno, sjever – jug, i dr.), vremenu rješavanja matematičkih zadataka, usvajanju matematičke terminologije, i dr., može imati diskalkuliju zbog čega je potrebno detaljno praćenje i promatranje te provođenje odgovarajućih testova.

Kao i kod drugih specifičnih teškoća u učenju te razvojnih i drugih poremećaja, također je važno razlikovati djecu kojima matematika nije „jača strana“ od djece koja imaju diskalkuliju. To često nije jednostavno i u praksi se javlja da se diskalkulija ne dijagnosticira ili da se „krivo“ dijagnosticira.

Potrebno je uputiti i na činjenicu kako specifične teškoće učenja nisu bolest te shodno tomu za njih nema lijeka. Te teškoće pojedinca prate kroz život, no kvalitetnom podukom i vježbanjem, ali i zalaganjem samog pojedinca, njegovim radom, trudom i strpljenjem, ove se teškoće mogu znatno umanjiti i ublažiti do mjere da ne predstavljaju nepremostivu prepreku u određenim aspektima svakodnevnog života. Veliku ulogu u tome imaju i nastavnici Hrvatskog jezika i književnosti koji s obzirom na sadržaj i prirodu tog predmeta mogu biti jedni od prvih koji takve teškoće mogu uočiti ili na njih posumnjati.

4. Rad s disleksičnom djecom u nastavi Hrvatskog jezika i književnosti

Disleksičnoj djeci u nastavi Hrvatskog jezika i književnosti, kao uostalom i u drugim nastavnim predmetima, potrebno je pružiti odgovarajuću podršku i potporu te prilagoditi rad u nastavi njihovim mogućnostima i potrebama. Jedan od osnovnih preduvjeta za to je kompetentnost učitelja/nastavnika za prepoznavanje specifičnih teškoća učenja, a potom i kompetentnost te motiviranost za rad s djecom.

4.1. Ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju

Buljubašić-Kuzmanović i Kelić (2012: 48) navode kako disleksični učenik zbog svojih specifičnih teškoća nema jednake mogućnosti stjecanja znanja. Između ostaloga, teškoće uzrokuju probleme u iščitavanju zadatka stoga učenik ponekad ni ne razumije što se od njega traži, a u odgovorima se često javljaju specifične pogreške kao što je npr. zamjena fonološki sličnih glasova. Važno je ne kažnjavati takve pogreške, što je ujedno i jedna od važnih odrednica individualiziranog pristupa poučavanja.

Prethodno je još važnije kada se u obzir uzme kako iskustvo govori da su brojni učenici s teškoćama i njihovi roditelji nezadovoljni ocjenama jer smatraju kako ocjene često ne odgovaraju uloženom trudu. Istovremeno, učitelji/nastavnici još uvijek se suočavaju s nedoumicama po pitanju ocjenjivanja, tj. vrednovanja rada učenika s teškoćama (Igričić, 2017: 18).

Važno je ukazati i na još jednu od čestih grešaka koje učitelji/nastavnici rade u ocjenjivanju djece sa specifičnim teškoćama učenja, ali i s drugim teškoćama i poremećajima. Naime, često se događa da umjesto primjene alternativnih metoda, učitelji/nastavnici kod rada s djetetom koje ima disleksiju jednostavno reduciraju količinu informacija koje dijete treba naučiti. Ovakav pristup nije odgovarajući za učenika koji već zbog svojih specifičnih poteškoća nema iste mogućnosti za usvajanje znanja, ali ima kognitivne kapacitete koji mu omogućuju svladavanje svih obrazovnih sadržaja. Konkretno, teškoće učenja mogu rezultirati smanjenim samopouzdanjem, gubitkom motivacije za obavljanje školskih zadataka i često čak psihosomatskim smetnjama. Smanjenje obima gradiva dovodi do nastanka novih frustracija i smanjenja motivacije (Buljubašić-Kuzmanović i Kelić, 2012: 49).

Iako je točno da u hrvatskom obrazovnom sustavu postoji samo pet različitih ocjena za sve učenike te da u znanju učenika s istom ocjenom mogu postojati relativno velike razlike, ključno je prilagoditi ishode poučavanja za učenike s disleksijom (kao i za učenike s drugim teškoćama). Ishodi se utvrđuju na temelju inicijalne procjene učenika, a nastoje se ostvariti korištenjem različitih nastavnih metoda i strategija poučavanja učenika sa specifičnim teškoćama učenja. Također, potrebno je i utvrditi metode i strategije ocjenjivanja učenika s disleksijom koje će se provoditi.

Buljubašić-Kuzmanović i Kelić (2012: 50) ističu kako se u razvojnim smjernicama kurikuluma naglašavaju suvremeni pristupi vrednovanju i samovrednovanju učenika, za razliku od tradicionalnih, odnosno prevladavajućih (dominantnih). Suvremeno, odnosno kontinuirano vrednovanje, za razliku od tradicionalnog, tj. sumativnog i povremenog vrednovanja (nakon određene teme ili cjeline) omogućuje bolji uvid u napredovanje svih učenika pa tako i učenika sa specifičnim teškoćama učenja. Završna procjena i napredovanje učenika može se iskazati i u obliku izvješća po pojedinim obrazovnim razdobljima. Iako stručni suradnici, poput logopeda, ne sudjeluju u ocjenjivanju učenika s disleksijom, njihova uloga važna je u praćenju razvoja učenika.

Postupci prilagođavanja u nastavi (navedeni u Tablici 3) odnose se i na načine vrednovanja, odnosno ocjenjivanja znanja. To znači da učenik s disleksijom zapravo treba dobiti u određenoj mjeri individualiziranu provjeru znanja. Ta individualizirana provjera znanja treba biti predviđena i individualiziranim kurikulumom.

U Smjernicama (2021) u sklopu primjera individualiziranog kurikuluma Hrvatskog jezika za učenike petog razreda navedene su i neke strategije ocjenjivanja učenika s teškoćama. Primjerice, ispitate znanja potrebno je pripremiti sukladno s planiranim ishodima i mogućnostima učenika, uz povremeno obraćanje pozornosti na oblikovanje kratkih i jasnih pitanja s istaknutim ključnim riječima (podebljane ili podcrtane riječi). Učeniku se mogu ponuditi zadaci s odabirom jednog od ponuđenih odgovora, a po potrebi mu treba omogućiti i više vremena pri provjerama znanja (posebno u pismenim) te provjeriti razumije li učenik postavljena pitanja i zadatke. Kao jedna od strategija navodi se i češće usmeno provjeravanje sadržaja u manjim cjelinama ako to učeniku više odgovara.

Martan, Skočić Mihić i Puljar (2016: 139) na uzorku od 109 osnovnoškolskih učiteljica/nastavnica istraživali su nastavne strategije učitelja u poučavanju učenika sa specifičnim teškoćama učenja. Rezultati istraživanja pokazali su da je osiguravanje dodatnog

vremena najčešće korištena nastavna strategija. Međutim, jasno je kako to ne smije biti jedina niti isključiva strategija koju učitelji/nastavnici koriste.

Smjernice (2021) navode postupke individualizacije tijekom usmene provjere znanja učenika s teškoćama. Sukladno Smjernicama, potrebno je:

- postavljati kratka i jasna pitanja te kraća potpitanja, odnosno pomoćna pitanja koja mogu služiti za usmjeravanje odgovora
- izbjegavati igre riječima
- provjeravati je li učenik razumio upute
- postavljati pitanja koja zahtijevaju kratak odgovor te izbjegavati zadatke postavljen na način: „Ispričaj mi sve što znaš o...“
- omogućiti više vremena za davanje usmenog odgovora uz poticanje i podršku učenika; moguće je i ponuditi opciju da učenik svoj odgovor napiše u pismenom obliku.

Valja ukazati da se prethodne smjernice odnose na učenika s različitim oblicima teškoća, a ne samo na učenike s disleksijom. Imajući to na umu, učenik s disleksijom može, primjerice, vrlo dobro davati i opisne, široke odgovore, dok mu za davanje usmenog odgovora često neće niti trebati više vremena.

Vezano uz ocjenjivanje učenika koji imaju poteškoće u pisanju, fokus treba biti na procjeni sadržaja, a ne na vizualnom izgledu onoga što su stvorili. Pri davanju prijedloga, bitno je uvijek zadržavati konstruktivan i poticajan pristup te cijeliti svaki korak naprijed u njihovom radu. Upotrebu crvene kemijske olovke potrebno je izbjegavati. Kod prisustva određenih vrsta poteškoća (npr. određenih oblika disgrafije), važno je i poticati razvijanje fine motorike kroz vježbe ruku, što će postupno olakšati proces pisanja. Neovisno o specifičnoj teškoći učenja i problema u pisanju (osim ako problem nije fizičke prirode u tolikoj mjeri da je učenik fizički nesposoban pisati u svim situacijama), pisanje ne treba u potpunosti izbjegavati (Hudson, 2018: 39). Važno je, kao i kod usmene provjere znanja, primjenjivati individualizirane postupke vrednovanja. U Smjernicama (2021) navodi se niz takvih postupaka o kojima je, između ostaloga, u radu već bilo ponešto govora. Spominje se nizanje zadataka od jednostavnih ka složenijim, postavljanje kratkih, jasnih i nedvosmislenih pitanja, provjeravanja razumijevanja uputa i zadatka, određivanje prioriteta u pisanom uratku (pravopis ili sadržaj), pružanje pomoći u uočavanju pogrešaka, davanje povratne informacije o razumijevanja odgovora, i dr.

U nastavi Hrvatskog jezika, od velike je važnosti i provođenje postupaka individualizacije prilikom pisanja diktata. Neke od mogućnosti su (Smjernice za rad s učenicima s teškoćama – radna inačica, 2021):

- prilagodba tempa, dužine teksta, izražajnosti i zahtjevnosti diktata mogućnostima i potrebama učenika
- ustupanje pripremljenog teksta koji se diktira s određenim zadacima (primjerice, u provjeri pisanja velikim početnim slovom može se pripremiti tekst u kojem učenik treba označiti slovo ili riječi koja se treba pisati velikim početnim slovom; u provjeri upravnog i neupravnog govora osigurati tekst na koji će učenik samo upisati znakove na potrebna mjesta)
- zadavanje pisanja samo određenih riječi ili dijelova rečenice (npr., u provjeri pisanja određenih glasova učenik treba pisati samo riječi koje sadrže te glasove, a ostale ne).

Neovisno o korištenoj metodi i strategiji ocjenjivanja znanja, odnosno načina provjere znanja, na umu valja imati kako se planirani ciljevi i ishodi obrazovanja periodično, ali i redovno, mogu revidirati. Učitelji/nastavnici zajedno s učenikom mogu tražiti da se neki dijelovi ishoda i ciljeva obrazovanja preoblikuju (npr. vremenski okvir, sadržaj). Kada učenici, a time i njihovi učitelji/nastavnici, ostvare ciljeve i ishode učenja, važno je pohvaliti uloženi napor. S druge strane, ako se pred učenika i njegova učitelja/nastavnika postave ciljevi i ishodi koji se ne mogu dostići ili se mogu dostići samo uz iznimno velik trud i napor (nerazmjern u odnosu na vršnjake), onemogućuje se daljnje napredovanje i razvoj kompetencija za budući život, kao i daljnje učenje (Igrčić et. al., 2017: 18).

Iz ovog poglavlja jasno se može zaključiti kako je i ocjenjivanje učenika sa specifičnim teškoćama učenja, pa tako i onih s poteškoćama u čitanju, složen i zahtjevan zadatak. Ocjenjivanje je samo po sebi složeno, no s obzirom na potrebe i mogućnosti učenika s disleksijom, ali i individualizirani plan i program rada, ocjenjivanje učenika s teškoćama u čitanju još je i znatno složenije. Dodatan problem predstavljaju neke od čestih grešaka i izazova o kojima je bilo govora, a koje negativno utječu na zadovoljstvo učenika i roditelja, kao i na daljnju motivaciju učenika za učenjem. Zbog toga se još jednom nameće zaključak kako je kompetentnost učitelja/nastavnika i njihova motiviranost jedna od ključnih sastavnica za osiguranje uspjeha u nastavnom predmetu Hrvatski jezik kod učenika s disleksijom.

4.2. Važnost kompetentnosti i motivacije učitelja za rad s disleksičnom djecom

Uzimajući u obzir da je početak školovanja ujedno i vrijeme kada postojanje neke teškoće počinje stvarati probleme te vrijeme kada teškoće postaju više uočljive, kompetentnost učitelja/nastavnika u prepoznavanju istih te posjedovanje znanja i vještina potrebnih za rad s takvim učenicima od velikog je značaja. Mnoga su istraživanja u svijetu, ali i Hrvatskoj, pokazala kako postoji visoki stupanj nepoznavanja specifičnih teškoća u učenju, kao i to da se učitelji/nastavnici ne osjećaju dovoljno kompetentnima za edukaciju djece s teškoćama (Malogorski Jurjević, 2014: 679-670). S obzirom na to da su učitelji/nastavnici ti koji najčešće mogu prvi prepoznati specifične teškoće učenja, jasna je potreba za njihovom kompetentnošću. Samo će kompetentan učitelj/nastavnik koji posjeduje dovoljno znanja, stručnosti, sposobnosti i vještina, ali i motivacije, moći ispuniti svoju ulogu u radu s disleksičnom djecom te doprinijeti umanjenju teškoća.

Jasno je da i u slučajevima kada je učitelj/nastavnik u potpunosti kompetentan za rad s disleksičnom djecom, treba posjedovati i visoku motivaciju kako bi sve svoje znanje, sposobnosti i vještine koristio na način koji će djetetu biti najviše od pomoći. Naravno, to ne vrijedi samo za rad s djecom koja imaju specifične teškoće učenja, već i općenito. Po tom pitanju, učiteljska/nastavnička struka nije drugačija od drugih profesija; naime, svaki zaposlenik davat će svoj maksimum samo onda ako je zadovoljan i motiviran na radnom mjestu.

Zadovoljstvo se često poistovjećuje s motivacijom, međutim, motivacija se odnosi na želju ili težnju za postizanjem određenog rezultata, dok je zadovoljstvo posljedica tog postignutog rezultata. Raspodjelom ovih pojmova moguće je zaključiti da zaposlenici mogu biti motivirani za postizanje ciljeva čak i ako nisu zadovoljni poslom koji obavljaju. Također je moguće da su zaposlenici zadovoljni poslom koji obavljaju, ali nisu motivirani za postizanje dodatnih rezultata. Ovako definirane kategorije omogućuju različite kombinacije odnosa između zadovoljstva i motivacije (Brnad, Stilin, Tomljenović, 2016: 111).

Mnogi istraživači bavili su se istraživanjem čimbenika motivacije učitelja/nastavnika u radu. Za razliku od mnogih drugih profesija, brojna su istraživanja pokazala kako dobra plaća nije od presudnog značaja za motivaciju učitelja/nastavnika. Umjesto toga, kao ključni čimbenici motivacije pronađeni su zadovoljstvo poslom, osjećaj da je rad učitelja/nastavnika cijenjen, zadovoljstvo zbog napretka učenika, povoljni radni uvjeti, mogućnosti za

profesionalni razvoj, mogućnost primjene vlastitih znanja i vještina, autonomija i odgovornost u radu te osiguranje stabilne budućnosti, itd. (Borić, 2017: 25).

Malogorski Jurčević (2014: 679) ističe da je uloga učitelja/nastavnika iznimno značajna i ne može se ograničiti samo na organizaciju nastavnih aktivnosti prema predviđenom planu i programu. Dok nastavni plan i program određuju načine stjecanja znanja, stvarna funkcionalnost tih znanja ovisi o interakciji učenika i okoline u kojoj se obrazovanje odvija. U tu okolinu, naravno, ulazi i sam učitelj/nastavnik koji ima ključnu ulogu u postavljanju jasnih ciljeva i zadataka koji će biti relevantni u konkretnim situacijama. Učitelj/nastavnik je ključan čimbenik uspjeha u obrazovanju jer samo njegova sposobnost postavljanja tih ciljeva i zadataka unutar stvarnih okolnosti omogućava stvaranje uspješne učinkovite nastave. S obzirom na važnost koju učitelj/nastavnik ima, posjedovanje motivacije je ključno. Ta motivacija djeluje kao gorivo koje potiče učitelja/nastavnika da svakodnevno ostvaruje svoju važnu ulogu.

S druge strane, učenici sa specifičnim teškoćama u učenju često i sami imaju problema s motivacijom za učenje. To je problematično jer između motivacije za učenje i rezultata u učenju postoji velika povezanost. Motivirani učenici zainteresirani su, znatiželjni, aktivni, uporniji te ne odustaju kada naiđu na teškoće (Borić, 2017: 27). Zbog postizanja lošijih rezultata u određenim područjima, učenici s disleksijom trebaju imati prilagođeni nastavni program i prilagođene nastavne sadržaje, a također, i drugačiji sustav ocjenjivanja o čemu je bilo govora u prethodnom poglavlju.

Treba ukazati i na to kako učitelji/nastavnici pa i djeca mogu biti motivirani za rad, no to neće biti dovoljno ako učitelj/nastavnik nije kompetentan za rad s djecom koja imaju određene teškoće. Malogorski Jurčević (2014: 680) navodi kako se nedovoljno razumijevanje potreba djece može smatrati ključnim faktorom zbog kojeg se učitelji/nastavnici osjećaju obeshrabreno ili nesigurno za rad s djecom koja posjeduju teškoće u učenju. Situacija u kojoj učitelji/nastavnici nisu svjesni specifičnih potreba i karakteristika djece s posebnim izazovima često rezultira situacijama u kojima učitelji/nastavnici ne uspijevaju pružiti odgovarajuću podršku. Ponekad, zbog nedostatka razumijevanja, učitelji/nastavnici mogu negativno reagirati na teškoće djece, često ih evaluirati lošim ocjenama ili izdvajati iz redovnog nastavnog okruženja u posebne ili dodatne programe. Međutim, ti dodatni programi često nisu prilagođeni konkretnim teškoćama i ne sadrže prave metode i pristupe za rad. Kada se koriste neprikladni oblici rada i metode koje ne uzimaju u obzir djetetove mogućnosti te kada se primjenjuju standardi ocjenjivanja koji nisu prilagođeni, to može dovesti do velikih frustracija, niskog

samopouzdanja, stresa i negativnog stava prema obrazovanju. To znači da se nekompetentnost učitelja/nastavnika može negativno odraziti na motivaciju učenika za učenjem te stvoriti još i dodatne probleme u usvajanju nastavnih sadržaja, ali i druge probleme, npr. probleme emocionalne i socijalne prirode.

Bilač (2008: 27) navodi kako dijete s neurološkim poremećajima, u slučaju neadekvatne potpore i podrške, može razviti i psihijatrijske simptome te kao primjer navodi i jednu studiju slučaja. Podrška i potpora učitelja/nastavnika i okoline, kao i prilagodba nastavnih sadržaja, nisu stoga važni samo zbog postizanja obrazovnih ishoda, već i zbog sprječavanja daljnjih negativnih utjecaja koji u konačnici mogu negativno utjecati i na mentalno zdravlje djeteta.

Motivacija za učenje i različiti pristupi samom procesu učenja su u velikoj mjeri usko povezani s učiteljem/nastavnikom. Konceptije učitelja/nastavnika o tome kako učenje i poučavanje funkcioniraju, a posebno pristup poučavanju, imaju značajan utjecaj na to kako učenje napreduje. Učitelji/nastavnici koji vjeruju da je ključno osnažiti razumijevanje kod učenika ili oni koji naglašavaju prenošenje informacija kao osnovnu funkciju poučavanja, vjerojatno će primjenjivati bitno različite metode poučavanja u konkretnim situacijama (Borić, 2017: 27). S obzirom na kompetentnost, razumijevanje potreba učenika sa specifičnim teškoćama učenja te motivaciju, jasno je kako se pristupi poučavanju mogu još i značajnije razlikovati.

Bitno je naglasiti da učenici s teškoćama u učenju mogu postići izvanredne rezultate uz primjenu pravilnih metoda poučavanja i edukacijsko-rehabilitacijske podrške. U isto vrijeme, učitelji/nastavnici koji rade s takvim učenicima također trebaju podršku i stručnu pomoć. Nadalje, od učitelja/nastavnika koji rade s učenicima s teškoćama u učenju očekuje se dodatno znanje, puno individualne pažnje i truda, velika doza tolerancije te spremnost za prihvaćanje izazova vezanih uz učenje i ponašanje djece (Malogorski Jurčević, 2014: 680-681). Međutim, pitanje je koliko se navedeno može propisati i osigurati nastavnim planom i programom, a koliko je rezultat motiviranosti i entuzijazma pojedinačnih učitelja/nastavnika.

4.3. Poučavanje Hrvatskog jezika učenika s disleksijom – metode pomoći

Poučavanje je učiteljska/nastavnička aktivnost koja je usmjerena na pružanje potpore i stvaranje uvjeta za kvalitetno učenje. Ključni elementi procesa poučavanja su pojedinac sa svojim dispozicijama, iskustvom i stupnjem razvoja pojedinih osobina, djelotvorno učenje te socijalna okolina i sadržaji s kojima učenik dolazi u interakciju kako bi stvorio potrebna iskustva (Martan, Skočić Mihić i Puljar, 2016: 139).

Iako je uloga učitelja/nastavnika od najveće važnosti za postizanje obrazovnih ishoda djece s disleksijom, treba ukazati i na neophodnost suradnje između roditelja, učitelja/nastavnika te stručnog tima škole. Potrebno je zajedno napraviti individualizirani plan rada s učenikom koji će ujedno pružiti odgovarajuće načine za stjecanje znanja učenika iz bilo kojeg nastavnog predmeta, pa tako i iz Hrvatskog jezika (Peretić, 2014).

U općenitom smislu, učenicima s teškoćama u učenju izuzetno je bitno omogućiti učenje kroz različite osjetilne kanale te pronaći pristup koji optimalno odgovara njihovim potrebama. Važno je i imati pozitivno uvjerenje u postizanje uspješnih rezultata, iskazivati strpljivost u radu, priznavati i naglašavati njihova postignuća te podizati njihovo samopouzdanje. Strpljenje, pozitivan pogled na situaciju i pohvale od strane učitelja/nastavnika, uz dodatni fokus na individualni pristup kroz produženu nastavu i kućni rad, od presudnog su značaja u prevladavanju poteškoća u čitanju i pisanju (Malogorski Jurčević, 2014: 680).

Martan, Skočić Mihić i Puljar (2016: 140) navode kako je u poučavanju učenika sa specifičnim teškoćama učenja važno da svaki učitelj/nastavnik stvori strategije koje su praktične i korisne, no istovremeno uravnotežene s potrebama svih učenika u razredu. Sukladno hrvatskom Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) moguće je organizirati i provoditi redovite programe uz individualizirane postupke, redovite programe uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebne programe uz individualizirane postupke te posebne programe za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke. Navedeni programi odgoja i obrazovanja mogu se provoditi u redovitom razrednom odjelu, posebnom razrednom odjelu, kombinirano u oba odjela te u odgojno-obrazovnoj skupini. Ovi programi svrstani su u kategoriju „primjereni program odgoja i obrazovanja učenika u školi“. Osim njih, Pravilnik prepoznaje i dodatne odgojno-obrazovne i rehabilitacijske programe koji se određuju kao dio primjerenog programa odgoja i obrazovanja. U tu kategoriju spadaju

programi edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka, programi produženog stručnog postupka te rehabilitacijski programi. Konačno, Pravilnik prepoznaje i privremene oblike odgoja i obrazovanja, što uključuje nastavu u kući, nastavu u zdravstvenoj ustanovi te nastavu na daljinu.

U zakonskom i normativnom smislu postoje različiti načini provođenja odgoja i obrazovanja učenika sa specifičnim teškoćama. U redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke moguće je provoditi i individualizirane kurikulume. Radna inačica Smjernica za rad s učenicima s teškoćama (2021) navodi primjer izrađenoga individualiziranog kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik. Važno je napomenuti kako navedene Smjernice ne daju primjere, prijedloge i preporuke sukladno pojedinačnim specifičnim teškoćama učenja te drugim teškoćama, već je riječ o općenitim smjernicama za planiranje i izradu individualiziranih kurikuluma za učenike s teškoćama.

Valja i istaknuti kako se u Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) ne spominju načini identifikacije i prepoznavanja učenika sa specifičnim teškoćama u učenju, dok Smjernice pružaju temeljne informacije vezane uz prepoznavanje učenika s teškoćama u razvoju, procese odgojno-obrazovnih potreba, planiranje, implementaciju i vrednovanje procesa učenja te poučavanja učenika s teškoćama u razvoju.

Prema Martan, Skočić Mihić i Puljar (2016: 140) u određivanju najprikladnijeg pristupa poučavanja učenika sa specifičnim teškoćama učenja u obzir je potrebno uzeti:

- kontekst, tj. zakonsku osnovu, oblik školovanja učenika, veličinu razreda, dob učenika, educiranost učitelja/nastavnika
- rezultate procjene koji ukazuju na jake strane i teškoće učenika
- kurikulum
- samog učenika, odnosno njegovu motivaciju i stil učenja.

Jasno je kako određivanje najprikladnijeg pristupa poučavanja učenika s disleksijom nije jednostavan zadatak jer ovisi o nizu čimbenika. Od navedenih elemenata jedino su zakonska osnova i kurikulum tzv. statični čimbenici, odnosno čimbenici koji su jednaki za sve učenike sa specifičnim teškoćama učenja. Ostali čimbenici individualne su prirode, stoga se i pristupi poučavanja učenika u općenitom smislu pa tako i poučavanja Hrvatskog jezika, u praksi mogu značajno razlikovati.

Unutar pojedinih načina odgoja i obrazovanja učenika s disleksijom, kao i individualiziranih kurikuluma Hrvatskog jezika, učiteljima/nastavnicima su dostupne brojne i raznolike strategije poučavanja. Smjernice (2021) navode primjere nekih od strategija poučavanja Hrvatskog jezika u sklopu individualiziranog kurikuluma za učenike petog razreda. Primjerice, spominje se interpretiranje pročitanog teksta uz pomoć postavljanja kratkih i usmjerenih pitanja, učenje jedne strofe lirske pjesme napamet po odabiru učenika, dodatno pojašnjavanje pravila o pisanju velikog slova te priređivanje gotovog tiskanog teksta pisanog malim slovima na koji učenik treba upisati veliko početno slovo, mogućnost rada u paru, pohvaljivanje angažmana i rada učenika, povremeno davanje unaprijed tiskanog plana ploče (ako je isti opširniji), posebno kada učenik sporije piše ili u prepisivanju pravi greške, i dr.

Godec (2022: 4-5) navodi različite metode rada koje učitelji/nastavnici mogu koristiti u poučavanju učenika s disleksijom, koje su univerzalne i prikladne za svaki nastavni predmet, no čini se kako važnost njihove uporabe do izražaja najviše dolazi upravo u nastavi Hrvatskog jezika. Kao strategije poučavanja navode se:

- prilagođeni materijali za čitanje
- unaprijed pripremljeni dodatni nastavni materijali
- pozitivan i podržavajući stav
- poticanje jakih područja učenika
- korištenje pozitivno usmjerenih i trenutnih povratnih informacija
- razumljive i usmeno dane upute
- multisenzorno učenje
- samostalno traženje pomoći
- suradničko učenje
- eksplicitno ili izravno podučavanje
- čitanje kao ugodna aktivnost.

Ove se strategije vrlo rijetko koriste zasebno i odvojeno. Za najbolji učinak korisno je kombinirati više različitih strategija, ovisno o različitim čimbenicima koji utječu na najkvalitetnije pristupe poučavanja učenika sa specifičnim teškoćama učenja.

U strategiji prilagođenih materijala za čitanje učitelj/nastavnik osigurava materijale za čitanje koji su napisani odgovarajućom veličinom fonta, pravilnim razmakom između redaka te prilagođenom dužinom teksta. Također, bira odgovarajuću boju lista ili dopušta uporabu

obojenih folija radi postizanja kontrasta između teksta i pozadine. Ovo omogućuje veću preglednost, olakšava praćenje teksta te smanjuje zamor pri čitanju. Vezano uz ovu strategiju, Hrvatska udruga za disleksiju (2014) navodi i sljedeće korisne savjete. Tekst bi trebao biti napisan u kratkim rečenicama, izbjegavajući stvaranje velikih blokova teksta. Preporučuje se upotreba „sans serif“ fontova (sadrže slova koja nemaju kratke crtice na krajevima) kao što su Arial i Comic Sans, uz veličinu slova od 12 pt ili više, izbjegavajući slova manja od 11 pt. Povećanje razmaka između slova i redaka može značajno poboljšati čitljivost. Kako bi se naglasak postavio na određene dijelove, preporučuje se korištenje podebljanih ili istaknutih fontova, izbjegavajući kosa slova i podcrtavanje. Preporučuje se poravnavanje teksta s lijeve strane te povremeno uvlačenje pojedinih redaka kako bi se tekst razdijelio na manje cjeline. Organizacija teksta s pomoću natuknica ili numeriranja također olakšava čitanje, a između odlomaka je korisno ostaviti prazan redak kako bi se olakšalo praćenje teksta. Kada je moguće, preporučuje se korištenje papira u boji umjesto bijelog, pri čemu je krem boja često preferirani izbor. Važno je jednostavno oblikovanje stranice kako bi se izbjegla otežana čitljivost uzrokovana pozadinskom grafikom.

Koristeći strategiju unaprijed pripremljenih materijala, učitelj/nastavnik priprema materijale obrađenog gradiva u koje učenik upisuje samo riječi koje nedostaju (a ne cijeli tekst) te potom te materijale lijepi u bilježnicu. Ova je strategija korisna za djecu koja imaju poteškoća u pisanju te koja pišu sporijim tempom. Korištenje ove strategije učenicima olakšava praćenje gradiva (Godec, 2022: 4). Kada je riječ o učenicima koji imaju i poteškoće u pisanju, bitno je prilagoditi količinu pisanih zadataka kako bi se smanjio teret pisanja. Od učenika koji imaju teškoće u pisanju ne treba zahtijevati količinu bilješki ili pisanja kao od učenika koji nemaju ove poteškoće. Hudson (2018: 79) preporučuje da se učenicima s disgrafijom pruže već pripremljene bilješke koje mogu koristiti za učenje ili bilješke s prazninama koje će popuniti. Važno je i osigurati dovoljno prostora za pisanje jer je učenicima s teškoćama u pisanju obično potrebno više prostora. U postavljanju pismenih uputa od koristi može biti i korištenje kratkih i zatvorenih pitanja, čime se potiče strukturirano razmišljanje učenika te organizacija ideja. Kod pismenih zadataka važno je pratiti brzinu učenika s teškoćama kako bi se osiguralo da ne zaostaju za ostalima u razredu.

Pozitivan i podržavajući stav zapravo bi trebala biti univerzalna strategija u poučavanju učenika s bilo kojom teškoćom ili poremećajem. U sklopu ove strategije, kako navodi Godec (2022: 4) učitelj/nastavnik osigurava optimalnu klimu za učenje, što može uključivati poticanje učenika na učenja, sprječavanje doživljavanja emocionalnih kriza, jačanje slike o sebi i sl.

Martan, Skočić Mihić i Puljar (2016: 145) u zaključcima svojeg istraživanja navode kako pomoć učenicima sa specifičnim teškoćama učenja treba biti diskretna i nenametljiva. To bi trebalo imati na umu prilikom korištenja bilo koje strategije pa tako i strategije pozitivnog i podržavajućeg stava.

U poticanju jakih područja učitelj/nastavnik bira aktivnosti u nastavi Hrvatskog jezika u kojima učenik iskazuje svoja jaka područja. Primjerice, to mogu biti usmeno izražavanje i korištenje bogatog rječnika. To dovodi do povećanja samopouzdanja učenika i osjećaja uspjeha (Godec, 2022: 4). Primjerice, nakon aktivnosti slušanja kod pripovjednog teksta učeniku se može omogućiti pokazivanje znanja na razini prepoznavanja i imenovanja, kao što je prepoznavanje i imenovanje autora, djela, teme i likova, i dr. (Radna inačica Smjernica za rad s učenicima s teškoćama, 2021).

Pozitivno usmjerene i trenutne povratne informacije mogu se smatrati još jednom od univerzalnih strategija. Koristeći ovu strategiju, učitelj/nastavnik dosljedno prati učenikov rad i pruža mu trenutnu povratnu informaciju. Tako učenik lakše vrednuje svoj rad, razvija svijest o svom napretku te o područjima na kojima su problemi prisutni (Godec, 2022: 4).

Iako je krajnji cilj formalno odgojno-obrazovnog procesa razvoj kompetencija za život, što uključuje i samoregulaciju, odnosno vještinu upravljanja emocijama, nošenje sa stresom, ustrajnost u prevladavanju prepreka i dr. (Smjernice za rad s učenicima s teškoćama – radna inačica, 2021), u radu s učenicima sa specifičnim teškoćama učenja ponekad je dobro koristiti i strategiju nepotrebnog izlaganja stresu. Primjerice, stres kod disleksičnog učenika povećava se izlaganju čitanja naglas pred razredom. Koristeći spomenutu strategiju, učitelj/nastavnik ne zahtijeva čitanje naglas pred cijelim razredom te izbjegava izlaganje učenikovih slabih područja, a posljedično i nastajanje emocionalnih kriza (Godec, 2022: 4). Umjesto toga, učitelj/nastavnik može poticati učenikova jaka područja. No, iako disleksija podrazumijeva izazove u vezi s čitanjem i pisanjem, nije preporučljivo njihovo potpuno izbjegavanje. Bez obzira na teškoće koje učenici s disleksijom mogu iskusiti, važno je pronaći strategije koje će olakšati njihovo suočavanje s tekstovima i pismenim sadržajem. Prilagodбом tekstova i materijala prema njihovim potrebama značajno se može olakšati proces čitanja i pisanja te potaknuti njihova motivacija za daljnjim napretkom. U općenitom smislu, kako navodi Hudson (2018: 37) učenicima s disleksijom je korisno preporučiti da tijekom čitanja i pisanja primijene tehniku označavanja teksta različitim bojama te istaknu ključne riječi. Kako bi lakše pratili redoslijed teksta, mogu koristiti pomoćna sredstva poput običnih ravnala i posebnih ravnala za

čitanje, koja olakšavaju proces praćenja teksta. Pri odabiru tekstova za čitanje, preporučljivo je da se učenici s disleksijom usmjere prema onim pričama koje se brzo razvijaju, imaju jasan i veći ispis, kao i ilustracije uz što manje suvišnih opisa.

Jedna od jednostavnih, a često i učinkovitih strategija je dodatno pojašnjavanje pismenih uputa usmenim putem. Ta se strategija koristi zato što disleksični učenici mogu imati problema s razumijevanjem pročitano g zadatka. Istovremeno, i pismeni zadatci mogu biti prilagođeni. Prilikom njihova odabira potrebno je voditi računa o količini zadataka, a također, i o jezičnoj i perceptivnoj prilagodbi pisanih materijala radi lakšeg čitanja i razumijevanja (Martan, Skočić Mihić i Puljar, 2016: 145). Hudson (2018: 44) navodi kako učenici s teškoćama, kao i svi drugi, trebaju obavljati i pismene zadatke te domaće zadaće. Za njih je korisno da im se zadatak postavi na početku nastavnog sata, pruže jasne upute te se osigura precizno definirano razdoblje u kojem trebaju izvršiti zadatke. Važno je posebno istaknuti ključne elemente koje bi trebali obraditi ili riješiti, kako bi njihova pažnja bila usmjerena na te bitne aspekte. Ovo će im pomoći da se bolje usmjere na ono što je naglašeno i da se lakše suoče s izazovima.

Još jedna od dostupnih strategija poučavanju u nastavi Hrvatskoj jezika je multisenzorno učenje, što obuhvaća poučavanje kroz različite senzorne kanale. Tako disleksičnim učenicima omogućuje se lakše razumijevanje gradiva te usvajanje i očuvanje naučenog (Godac, 2022: 4). Martan, Skočić Mihić i Puljar (2016: 140) navode kako je primjena multisenzoričkog pristupa, u kojem se aktivacijom više senzoričkih modaliteta i slanjem podražaja različitim putevima mozak prilagođava različitim stilovima učenika, jedna od najučinkovitijih metoda u poučavanju učenika sa specifičnim teškoćama učenja. Takve prilagodbe učitelji/nastavnici smatraju preporučljivima i potrebnima, no često postoje poteškoće u njihovoj implementaciji, posebno uzimajući u obzir količinu vremena i truda potrebnog za pripremu. No, i drugi akteri osim učitelja/nastavnika mogu i trebaju dati doprinos u izradi multisenzornog materijala i učenja. Jedan od dobrih primjera u nastavi Hrvatskog jezika je projekt e-lektire, dostupan na poveznici <https://lektire.skole.hr/e-lektire-danas/>. Na platformi e-lektire, dostupna su cjelokupna književna djela domaćih i stranih autora, i to u različitim digitalnim formatima prilagođenim suvremenim standardima responzivnosti i kompatibilnosti s različitim uređajima. Ova djela u velikoj mjeri pokrivaju popis obveznih književnih tekstova, klasičnih i svjetskih književnih djela za cjelovito čitanje ili analizu odabranih ulomaka prema kurikulumu predmeta Hrvatski jezik. Ukupno je dostupno više od 370 književnih djela, 160 zvučnih knjiga, 52 literarna kviza, 52 audiomamca i 5 videomamca.

Pristup lektirnim sadržajima potpuno je besplatan za članove obrazovne zajednice, kao i za sve druge zaljubljenike u knjige i čitanje. Značajno je istaknuti da uz književna djela dolaze i bilješke o autorima i njihovim djelima, a čak 72 djela dodatno su opremljena metodičkim alatima koji nude smjernice za prilagodbu lektirnih sadržaja za potrebe nastave Hrvatskog jezika. Ove smjernice su iznimno korisne za učitelje/nastavnike jer olakšavaju prilagodbu nastave pojedinačnim potrebama, potiču samostalan rad i istraživanje učenika te pružaju podršku u primjeni digitalnih tehnologija. Također, ova su djela dostupna i u posebnom formatu prilagođenom za čitanje na Braillovim digitalnim uređajima. Martan, Skočić Mihić i Puljar (2016: 145) navode kako se računalna tehnologija sve češće koristi kao pomoć u poticanju učenika na čitanje te da se njome mogu kompenzirati područja slabosti i poticati samostalnost u učenju. U situacijama kada multisenzorno učenje nije moguće, važno je poticati učenike s disleksijom da rade s tekstovima. S obzirom na to da je u nastavi književnosti nemoguće zaobići tekstualni materijal, ključno je razumjeti da su učenici s disleksijom holistički orijentirani. To implicira da žele steći cjeloviti dojam o tekstu ili priči prije nego što se usmjere na detalje. Stoga je korisno predstaviti sažeti pregled sadržaja nekog teksta ili učenika unaprijed upoznati s materijalom koji će se obrađivati, ili čak s određenim poglavljima. Ovo učenicima omogućava da se prije dolaska na nastavu pripreme, dajući im više vremena za obradu informacija (Hudson, 2018: 42).

Jedna od strategija koja nije vezana samo uz poučavanje djece sa specifičnim teškoćama učenja (iako im ista može biti više od koristi nego drugoj djeci) je i strategija učenja traženja pomoći. U ovoj strategiji učitelj/nastavnik učenika osnažuje za samostalno rješavanje problema te traženje potrebnih informacija i rješenja. To može biti, primjerice, upotreba informacijsko-komunikacijske tehnologije, konzultacija s vršnjacima, i sl. (Godac, 2022: 4). Jasno je da je pretpostavka djelotvornosti ove strategija ta da postoji dovoljno visoka motiviranost učenika kako bi uopće učenik želio samostalno potražiti rješenje problema, ali i da zna na koje je to načine moguće učiniti te da među njima odabere onaj najprimjereniji, tj. najučinkovitiji.

Strategija suradničkog učenja vezana je uz osiguranje povoljne klime za učenje. Poticajno okruženje za učenje važno je za sve učenike, no posebnu važnost ima za učenike sa specifičnim teškoćama učenja. Poticajna atmosfera promiče raznolikost i cijeni individualne kapacitete i izazove putem suradničkog pristupa učenju te sposobnosti da se uči iz vlastitih i tuđih grešaka (Smjernice za rad s učenicima s teškoćama – radna inačica, 2021). Može se primijetiti da je ova strategija i usko vezana uz strategiju samostalnog traženja pomoći.

U poučavanju Hrvatskog jezika učitelji/nastavnici se mogu koristiti i eksplicitnim i izravnim poučavanjem. Takva strategija, odnosno metoda, obuhvaća modeliranje, upotrebu pomagala ili ključeva, pružanje povratnih informacija te vođene vježbe. Ova vrsta poučavanja predstavlja izravan, sustavan i planiran pristup, uključujući redovito praćenje napretka, provjeru i evaluaciju. Strategija ujedno omogućuje prilagodbu tempa rada prema potrebama svakog učenika te potiče osjećaj postignuća (Godac, 2022: 5).

Spomenuto je kako učenici sa specifičnim teškoćama posjeduju i puno snažnih područja, između ostalih dobru imaginaciju, divergentno mišljenje, originalnost, kreativnost, „umjetnički“ način razmišljanja, itd. (Miholić, 2022: 4). Imajući to na umu, korisno je primjenjivati i strategiju poticanja čitanja kao ugodne aktivnosti. Cilj ove strategije je poticati čitanje koristeći zanimljive tekstove, strukturirano vrijeme za čitanje, gradivo primjereno vještini čitanja, učiteljevo/nastavnikovo čitanje i zajednički pregled teksta, i sl. (Godec, 2022: 5). Naravno, sadržaji trebaju biti prilagođeni učeničkim sposobnostima i mogućnostima.

Važna je i opća prilagodba fizičkog okruženja za učenje. Učenicima s disleksijom treba omogućiti da sjede u prvim redovima učionice. Više je razloga za to; prvo, sjedenje naprijed omogućuje im jasniji pogled na sadržaj ploče i olakšava čitanje; smanjuje se vjerojatnost da će ih ometati vanjski faktori jer su više usredotočeni na ploču; olakšava se praćenje rada i aktivnosti učenika, njihov napredak te provjera točnosti zabilježenih informacija i uputa koje dobiju (Hudson, 2018: 36). Osim toga, učenik s disleksijom trebao bi sjediti do kolege iz razreda koji mu po potrebi može pružiti pomoć u obavljanju zadataka i aktivnosti. Učionica bi trebala biti dovoljna svijetla te u pastelnim bojama. Ako učenik po želji želi biti sam, treba osigurati mjesto predviđeno za takve situacije (Godec, 2022: 5).

Poučavanje bilo kojeg nastavnog predmeta učenika s disleksijom, a posebno u onim predmetima gdje je naglašena vještina čitanja i pisanja (Hrvatski jezik), treba se temeljiti na individualiziranom pristupu. Individualizirani pristup uključuje pravilno izabrane metode i pristupe u poučavanju, uz korištenje strategija i prilagodbi koje odgovaraju sposobnostima učenika. Ovi pristupi ciljaju na postizanje uspjeha učenika kroz primjenu adekvatnih individualiziranih didaktičko-metodičkih strategija (Kani, Matejčić i Vinski, 2017: 55). Postupci prilagodbe poučavanja u nastavi Hrvatskog jezika mogu se sumirati na način kako je prikazano u narednoj tablici.

Tablica 3. Postupci prilagođavanja u nastavi Hrvatskog jezika

Perceptivno	Spoznajno	Govorno	Prilagodavanje zahtjeva
slike, shematski prikazi, crteži	uvođenje u postupak	izražajnost	stupnjevito pružanje pomoći
izdvajanje bitnog	planiranje teksta	razgovjetnost	vrijeme rada
izostavljanje suvišnih detalja	sažimanje teksta	razumljivost	način rada – pojedinačno
oblikovanje tiska (uvećanje/podebljavanje/ podcrtavanje teksta)	semantičko pojednostavljenje	usmjeravanje pažnje	zadavanje zadataka
razmak između riječi, rečenica, redaka	sadržaja na pregledan način		provjera znanja – više usmene
razni oblici isticanja u tekstu	perceptivno potkrepljenje		provjere, češće provjere znanja
prostor za čitanje/pisanje			aktivnost – zajedničko planiranje

Izvor: Kani, Matejčić i Vinski, 2017: 55

Kao što je vidljivo iz tablice, postupci prilagođavanja mogu se podijeliti u četiri skupine. Perceptivno prilagođavanje odnosi se na prilagođavanje sredstava predočavanja i tekstova. Spoznajno prilagođavanje podrazumijeva prilagodbe u davanju uputa, planiranju i sažimanju teksta, pojednostavljivanju sadržaja te predočavanju sadržaja na pregledan način. Govorno prilagođavanje podrazumijeva prilagodbe u usmenom izražavanju, dok se prilagođavanje zahtjeva odnosi na prilagodbu onoga što se od učenika očekuje.

Učiteljima/nastavnicima su na raspolaganju i različite vježbe za poboljšanje čitanja učenika s disleksijom. Miholić (2022: 4-5) vježbe čitanja dijeli u sljedeće skupine:

1. metode i tehnike za poboljšanje brzine čitanja:
 - vježbe za razvoj vizualne percepcije
 - vježbe za razvoj vizualne i slušne diskriminacije
 - vježbe za proširenje vidnog polja

2. metode i tehnike za poboljšanje čitanja s razumijevanjem
3. metode i tehnike za poboljšanje koncentracije kod čitanja.

Vježbe za razvoj vizualne percepcije za cilj imaju postići da učenik slijedi određene linije, što je vrlo važno za samo čitanje. Kao jedan od primjera vježbi ovakvog tipa, Miholić (2022: 4) navodi vježbu u kojoj učenik treba čitati riječi koje su napisane u okvirima. Riječi su međusobno povezane linijom, a učenik treba pratiti liniju te pročitati rečenicu. U slučaju da riječi nisu povezane, učenik treba na različite načine i u različitom redosljedu samostalno spojiti riječi i rečenice.

Cilj vježbi za razvoj vizualne i slušne diskriminacije je razvijanje vještine razlikovanja slova i glasova, što je od izuzetne važnosti za razvoj pismenosti, kao i pažljivog i preciznog čitanja. Jedna od vježbi za razvoj vizualne diskriminacije odvija se tako da se riječi napišu u redove, a učenik potom treba pronaći dvije identične riječi u skupu te ih podrtati. S obzirom na to da su riječi vizualno slične, naglasak se stavlja na preciznost (Miholić, 2022: 4). Kelić (2022: 38) navodi jednu vježbu koja bi se također mogla uvrstiti u ovu kategoriju. Riječ je o čitanju s upitnicima. Umjesto pojedinih slova u rečenici stoje upitnici. Cilj vježbe je predvidjeti riječ na temelju konteksta. Riječ je zapravo o predviđanju funkcionalnih riječi, tj. riječi koje nemaju samostalno značenje, već ovise o značenju drugih riječi u rečenici. To su riječi koje uvježban čitatelj ne dekodira, već tijekom čitanja preskače i njihovo značenje razaznaje iz konteksta. Djeca s teškoćama čitanja često imaju poteškoća upravo s čitanjem funkcionalnih riječi te ih iznova slovkaju. Cilj čitanja teksta s upitnicima je pokazati učeniku da na temelju konteksta može uspješno predvidjeti o kojoj se riječi radi te ju pročitati bez slovkanja. Miholić (2022: 4-5) navodi i neke primjere vježbi za razvoj slušne diskriminacije. U jednoj od njih učeniku se čita riječ koju mora dobro zapamtiti nakon čega se čita niz riječi koje su po izgovoru slične. Kada učenik čuje riječ koju je morao zapamtiti, treba kimnuti ili dati neki drugi unaprijed dogovoreni znak. U drugoj vježbi učeniku se čitaju parovi riječi, a njegov je zadatak shvatiti koji je glas promijenio značenje te riječi (primjerice, prvi, srednji, zadnji).

Vježbe za proširenje vidnog polja poboljšavaju tehniku čitanja. S tehnike čitanja pojedinih riječi, učenik prelazi na tehniku čitanja skupina riječi. Riječi trebaju biti poredane od kraćih prema dužim, s tim da maksimalna dužina riječi može iznositi 10 slova (Miholić, 2022: 5).

Jedna skupina vježbi odnosi se na poboljšavanje čitanja s razumijevanjem. Kelić (2022:41) ističe da je razumijevanje pročitanog i pamćenje informacija uspješnije kada učenik unaprijed zna o čemu će čitati. Učenike je stoga važno i naučiti da na temelju naslova i ilustracija mogu dobiti dojam o čemu se u priči radi. Ta će im sposobnost omogućiti lakše učenje i pamćenje informacija kada pred sobom budu imali tekst iz udžbenika. Čitanje je moguće i voditi pitanjima koja se postavljaju prije teksta kako bi čitatelj znao na što treba obratiti pozornost prilikom čitanja. Prije čitanja priče moguće je i pročitati njezin sažetak, no u kojem su neke od označenih riječi točne, a neke pogrešne. To potiče postavljanje pitanja na temelju konteksta (npr. „Lujo je **tatin** i **Lirgulov** ljubimac.“ Kako bi učenik saznao jesu li označene riječi točne, potrebno je postaviti pitanje: Čiji je ljubimac Lujo?). No, treba istaknuti kako je postavljanje pitanja zahtjevna jezična vještina koja uključuje poznavanje morfoloških i sintaktičkih pravila, no i razumijevanje namjera sugovornika i odnosa informativnog i redundantnoga u diskursu. Ako su pitanja uspješno postavljena, dijete će čitajući priču pokazati da je naišlo na informaciju koja je u sažetku bila sporna te će ju i lakše zapamtiti.

Postoje i različite vježbe za poboljšanje koncentracije kod čitanja. Npr., učenik može u nizu brojeva trebati pronaći one koji se ponavljaju više puta, pronaći i podvući u nizu sve riječi koje počinju ili završavaju određenim slovom, čitati riječi tiho i čitati naglas samo riječi koje počinju ili završavaju određenim slovom, i dr. (Miholić, 2022: 5).

Kelić (2022) osim navedenih vježbi navodi i brojne druge. Sve su vježbe grupirane u dvije skupine: prije čitanja i poslije čitanja. U vježbe prije čitanja pripadaju:

- čitanje s odvojenim naglasnim cjelinama – Djeca s teškoćama čitanja često ne prate intonacijske cjeline, staju tamo gdje se umore, što pak dovodi do nerazumijevanja. Ova vrsta vježbi usporava čitanje, pomaže učeniku da stane tamo gdje su stanke logičke te tako omogućava bolje razumijevanje diskursa.
- traženje pogrešaka u tekstu – Navedena vježba pridonosi uvježbavanju točnosti čitanja. Prije čitanja priče važno je uvježbati čitanje pojedinih riječi koje se u priči pojavljuju, a mogle bi biti izazov. Jedan od načina je traženje pogrešaka u listi takvih riječi, pri čemu su pogreške u riječima često upravo one koje i sam čitatelj čini tijekom čitanja, a još češće i tijekom pisanja. Pogreške mogu biti fonološke (zamjena glasova po zvučnosti i mjestu tvorbe, neprovođenje glasovnih promjena i sl.) ili ortografske (zamjene slijeda slova u riječi, zamjene slova po vizualnoj sličnosti).

- čitanje negramatičnih rečenica – Navedena vježba je vrlo dobra za čitatelje koji čitaju „napamet“. Iako je krajnji cilj ovih vježbi negramatičnu rečenicu pretvoriti u gramatičku, tj. ispraviti pogreške, pažljivo iščitavanje i razumijevanje na temelju konteksta važniji su za uvježbavanje čitanja i često su veći izazov za dijete s teškoćama čitanja.
- čitanje rečenica sastavljenih od pseudoriječi – Vježba omogućuje uvježbavanje čitanja na razini rečenice. Za razliku od čitanja negramatičnih rečenica, sadržaj rečenice sastavljene od pseudoriječi ne može se razumjeti ni uz pomoć konteksta. Iako takve rečenice nemaju značenje, imaju gramatičku strukturu hrvatskog jezika, sadrže pomoćne glagole i prijedloge, stoga njihovo čitanje omogućuje uvježbavanje intonacije i osvještavanje prirodnih naglasnih cjelina, uz istovremeno dekodiranje pseudoriječi od kojih se sastoje.
- ostale vježbe kao što su zadatci za uvježbavanje rime, zadatci radnog pamćenja, vježbanje čitanje prijedloga, traženje uljeza u listi riječi, i dr.

Među zadatke koji se rješavaju poslije čitanja, Kelić (2022: 45) ističe nekoliko različitih skupina zadataka: zadatci za fonološku obradu i fonološko radno pamćenje, zadatci za razvijanje tvorbene morfologije, zadatci čitanja kojima je cilj uvježbavanje određenih mehanizama tehnike čitanja te zadatci razumijevanja. Ti su zadatci, kao i zadatci prije čitanja, tek primjer onoga što je potrebno vježbati, a prema kojem logopedi, učitelji/nastavnici ili roditelji mogu oblikovati iste ili slične zadatke za drugu priču ili tekst. Dakle, popis vježbi i zadataka iznesenih u ovom radu nikako se ne treba smatrati konačnim.

Postoje i različite vježbe za pomoć učeniku s poteškoćama u pisanju. Miholić (2022: 6) navodi primjere iz sljedećih skupina vježbi: vježbe za razvoj velikih pokreta, vježbe opuštanja ruku, vježbe za tečnost pisanja, vježbe za razvijanje taktilne percepcije, vježbe orijentacije, vježbe za automatizaciju oblika slova te vježbe za vizualno usmjeravanje pažnje.

Važno je napomenuti kako se nikada ne provodi samo jedna vrsta vježbi (kako za čitanje, tako i za pisanje), već se u poučavanju koriste različite skupine i pojedinačne vrste vježbi. Za istu poteškoću postoje različite pojedinačne vježbe, od kojih su neke manje, a neke više prikladne za konkretnog učenika. To je još jedan od razloga zašto u poučavanju Hrvatskog jezika učenika s disleksijom treba koristiti individualizirani pristup, što je ujedno jedan od preduvjeta za ostvarivanje uspjeha u tom nastavnom predmetu.

4.4. Uspjeh u nastavnom predmetu Hrvatski jezik kod učenika s disleksijom

Igrić et. al. (2017: 10) navode kako uspjeh učenika s teškoćama u redovitoj školi neće izostati ako se primjenjuje suvremeni pristup u nastavnom radu, a koji obuhvaća tri glavna koraka:

- provođenje inicijalne procjene
- izrada plana potpore
- vrednovanje i ocjenjivanje ishoda učenja i evaluacija samog programa.

Inicijalna procjena odnosi se na otkrivanje i utvrđivanje jakih strana učenika, njihovih znanja, vještina, sposobnosti i interesa na kojima će se temeljiti daljnji rad, kao i na utvrđivanju teškoća u učenju učenika. Cilj inicijalne procjene je utvrditi sposobnosti, vještine, te razine ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda, posebne odgojno-obrazovne potrebe, oblike podrške i interese učenika s teškoćama u razvoju (Smjernice za rad s učenicima s teškoćama – radna inačica, 2021). Navedeno predstavlja temelj za određivanje potreba učenika te strategija poučavanja. Izrada plana potpore obuhvaća izradu individualiziranog odgojno-obrazovnog programa koji se očituje u prilagodbi sadržaja i/ili individualizaciji postupaka (Igrić et. al., 2017: 10). O vrednovanju i ocjenjivanju ishoda učenja više će govora biti u narednom potpoglavlju.

Prema Nacionalnom kurikulumu nastavnoga predmeta Hrvatski jezik (2019), postoje tri međusobno povezana predmetna područja:

- hrvatski jezik i komunikacija
- književnost i stvaralaštvo
- kultura i mediji.

U svim predmetnim područjima razvija se komunikacijska jezična kompetencija te se potiče ovladavanje jezičnim djelatnostima, odnosno slušanjem, govorenjem, čitanjem i pisanjem te njihovim međudjelovanjem. Ujedno, potiče se i razvoj rječnika učenika (Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj, 2019).

Kao što je rečeno, uspjeh učenika s teškoćama, uključujući i uspjeh učenika s disleksijom u nastavi Hrvatskog jezika, neće izostati ako se primjenjuje suvremeni pristup poučavanju. Ipak, istraživanja upućuju na nešto slabije rezultate učenika s disleksijom u nastavi Hrvatskog jezika nego što je to slučaj kod učenika koji nemaju specifične teškoće učenja. Lakuš i Erdeljac (2012) proveli su istraživanje uspjeha u nastavnim predmetima Hrvatski jezik i Matematika kod učenika s disleksijom. U istraživanju je ukupno sudjelovalo 22 učenika s disleksijom te 22 učenika kontrolne skupine. Svi učenici pohađali su treći razred osnovne škole. Autori su zaključili kako su učenici s disleksijom i u hrvatskom i u matematici pokazali lošije rezultate od ispitanika kontrolne skupine. Ukupan broj točnih odgovora za ciljane skupine iz nastavnog predmeta Hrvatski jezik predstavljao je 79,7 % točnih odgovora, dok je isti broj točnih odgovora za kontrolnu skupinu predstavljao 89,4 % točnih odgovora. U matematici razlika je još i veća; ukupan broj točnih odgovora ciljane skupine predstavljao je 73,6 %, dok je taj postotak kod kontrolne skupine iznosio 87,6 %. Nadalje, broj netočnih odgovora kod učenika s disleksijom gotovo je dvostruko veći nego kod kontrolne skupine i u hrvatskom (15,9 % u odnosu na 9,4 %) i u matematici (22,2 % u odnosu na 11,7 %). Najčešće greške u ispitnom materijalu iz Hrvatskog jezika za obje skupine ispitanika bile su u zadacima derivacijske morfologije – dakle, u stvaranju pridjeva iz imenica i glagola iz imenica. S druge strane, najčešće greške u ispitnom materijalu iz Hrvatskog jezika za ciljane skupine bile su u zadacima gdje se tražila izrada uvećanica ili umanjenica imenica. Umjesto toga, neki su ispitanici upisivali množinu imenica. Na primjer, umjesto „tjelešće“, napisali bi „tijela“, umjesto „zvonce“, napisali bi „zvona“, ili umjesto „nožić“, napisali bi „noži“. Učenici s disleksijom također su pravili greške u načinu odgovaranja na zadatke. Često bi zamijenili upute za označavanje točnog odgovora, kao što je zaokruživanje ili podcrtavanje, što je dodatno otežavalo procjenu njihovih odgovora. Zanimljivo je da su neki odgovori bili iznimno „kreativni“. Na primjer, u zadacima gdje je trebalo stvoriti pridjev iz imenice, neki su ispitanici umjesto očekivanog „drven“ za imenicu „drvo“ napisali „moje“. Također, umjesto stvarnog pridjeva „Lukin“ iz imenice „Luka“, neki su odgovorili sa „zločest“.

Kelić (2019) je u svom istraživanju uspoređivala rezultate u različitim zadacima fonološke svjesnosti kod čitatelja s poremećajem čitanja te njihovih vršnjaka urednog razvoja. U istraživanju je ukupno sudjelovalo 77 ispitanika, od čega je 25 ispitanika imalo poremećaj čitanja. Svi ispitanici pohađali su četvrti razred osnovne škole. Rezultati istraživanja ukazali su da se, usprkos iznimno visokoj razini točnosti, svi zadaci (uključujući analizu i sintezu glasova, brisanje fonema te dodavanje i premještanje fonema) bitno razlikuju između navedenih dviju

skupina. Pri tome treba istaknuti da je neophodno uzeti u obzir i varijable točnosti i brzine. Na primjer, djeca s disleksijom nemaju značajne razlike u točnosti u zadatku brisanja fonema u usporedbi s redovitim čitačima. Međutim, u statističkom su smislu značajno sporija u izvršavanju tog zadatka. Što se tiče zadatka glasovne analize, sva djeca postižu visoku točnost, no razlike postaju vidljive u testnim situacijama u kojima se riječi razlikuju od transparentne ortografije. Autorica ističe da se zahtjevniji zadaci, poput dodavanja i premještanja fonema, značajno razlikuju između skupina s visokim stupnjem pouzdanosti. To naglašava važnost odabira dovoljno izazovnih zadataka.

Kuna (2021: 64) upućuje na metaanalizu koja uključuje istraživanja u kojima su uspoređivana djeca s disleksijom do 13. godine te djeca njihove čitalačke razine u isključivo visokotransparentnim europskim ortografijama. Rezultati otkrivaju da djeca s disleksijom nemaju značajne razlike u odnosu na kontrolnu skupinu čitatelja istog nivoa u brzom imenovanju, fonološkom pamćenju i slušnoj obradi. Međutim, razlike između skupina postaju uočljive u zadacima koji uključuju različite aspekte fonološke svijesti. Konkretno, razlike se pojavljuju u zadacima koji zahtijevaju manipulaciju fonemima, ali ne i u onima koji uključuju manipulaciju slogovima.

Izneseni rezultati istraživanja upućuju kako disleksična djeca u određenim segmentima i područjima Hrvatskog jezika ostvaruju jednake ili podjednake rezultate u odnosu na njihove vršnjake koji nemaju disleksiju, dok u drugim, a posebno složenijim područjima, ostvaruju nešto lošije rezultate. Valja i napomenuti kako broj istraživanja na temu rezultata i uspjeha disleksične djece u nastavi Hrvatskog jezika nije velik. Dodatno, uzorci postojećih istraživanja relativno su mali, stoga rezultate istraživanja svakako treba tumačiti s oprezom. Ujedno se nameće i potreba za provođenjem istraživanja ovakvog tipa, odnosno istraživanja koja bi se specifično fokusirala na uspjeh disleksične djece u nastavnom predmetu Hrvatski jezik.

Ono što je neosporno je da i disleksična djeca mogu biti uspješna u savladavanju jezičnih kompetencija i gradiva iz nastavnog predmeta Hrvatski jezik. Kako navodi Zrilić (2018: 175), uloga učitelja/nastavnika u osiguravanju uspjeha je velika. Kako bi postigao uspjeh, učitelj/nastavnik treba: prilagoditi proces učenja sposobnostima učenika, provoditi procjene s očekivanjem postizanja uspjeha, uspostaviti pozitivnu afirmaciju, uspostaviti jasne granice i očekivanja, razumjeti potrebe i ponašanje učenika, poticati izgradnju pozitivne slike o sebi, poticati pozitivan razvoj, prepoznati socijalne i emocionalne kompetencije, razvijati empatiju, stvarati osjećaj prihvaćenosti kod učenika, stvoriti prilike za odgovorno ponašanje s

vršnjacima i odraslima, stvoriti uvjete u kojima učenici osjećaju pripadnost i privrženost školi te izvršavati druge relevantne zadaće. Ovo također upućuje na ne samo važnu, nego i složenu i proširenu ulogu učitelja/nastavnika u osiguravanju uspjeha učenika s disleksijom, i to ne samo u smislu obrazovnih ishoda, već i puno šire (npr. u smislu pripreme za budući život, razvoja dobrih osobina učenika, izgradnje dobrih odnosa među učenicima i dr.).

5. Osobno iskustvo poučavanja učenika s disleksijom

Susret sa specifičnom poteškoćom učenja dogodio se i meni, studentici kroatistike, prilikom davanja instrukcija i pomoći u učenju devetogodišnjoj djevojčici L.M. Djevojčica je pohađala četvrti razred Osnovne škole „Milan Brozović“ Kastav. Bila je vrlo simpatična, razgovorljiva, maštovita i kreativna, a često je to izražavala različitim likovnim kreacijama. U početku nisam zapazila da postoji neki specifični problem jer me nitko na to nije uputio. Rečeno mi je kako je djevojčici potrebna pomoć s učenjem jer majka ne može posvetiti dovoljno vremena njoj i sestri uz posao koji radi. Tjedno sam s djevojčicom provodila tri dana po nekoliko sati. Već sam na samom početku našeg druženja primijetila da djevojčica ima odbojnost prema čitanju, poteškoće u čitanju te pogreške u pisanju stoga sam svoja zapažanja priopćila majci. Utvrdilo se da je za opisane poteškoće roditeljica znala, ali bilo je razvidno da nije shvaćala zahtjevnost situacije. Pristala sam na pružanje pomoći pri čitanju i pisanju lektire, kao i za pomoć pri rješavanju zadaće ostalih predmeta i učenju.

5.1. Tijek rada s djevojčicom

Naši susreti bi uvijek počinjali s pitanjem „Kako je bilo u školi?“. Djevojčica bi često brzo odgovorila te preokrenula temu na nešto sasvim drugo. Nije iznosila detalje s nastave dok nije stekla povjerenje u mene i u moju dobru namjeru prema njoj. Kako su dani prolazili sve sam više uočavala njenu odbojnost prema školi koja je bila ponajviše povezana s predmetom Hrvatski jezik. Iščitavajući njene bilježnice i tražeći zapisane zadatke za domaću zadaću uočila sam konstantne greške u pisanju. Rukopis L.M. bio je teško čitljiv, slova previše nakrivljena, crte koje su razdvajale retke gotovo da i nisu postojale jer su slova bila napisana ispod ili iznad njih, a ne na njima. U rečenicama su često nedostajali dijakritički znakovi, sastavni dijelovi slova (točna na i ili j), a nekad je bilo teže razlučiti početak i kraj rečenice zato što djevojčica nije uvijek pisala veliko slovo. Problem sam uočila i u pisanju grafički sličnih slova poput „b“

i „d“ ili „z“ i „s“ koja je L. gotovo u svakoj riječi zamijenila. Isti slučaj bio je i s prijedlozima. Iz konteksta napisane rečenice pokušavala sam shvatiti njen smisao te dokučiti koji je prijedlog (u, na, od, do, iz, iza, o, pod, po, nad, uz, kod, oko, zbog, radi...) potreban. Učiteljica/nastavnica je jasno crvenom kemijskom olovkom označavala pogreške u rukopisu u bilježnici kako bi djevojčici skrenula pažnju na njih, no L. pogreške nije ispravljala već ponavljala. Kada bih je upitala zašto ne ispravlja pogreške, djevojčica je sramežljivo odgovorila kako će ih ispraviti, no to se nije dogodilo. Bila sam uvjerena kako je djevojčici L. neugodno zbog crvenih naputaka i ispravaka u bilježnici jer nije voljela da joj je netko pregledava. Djevojčica je koji put nakon nastave ostala na dodatnoj (dopunskoj) nastavi iz Hrvatskog jezika kako bi ispravljala pogreške, kontrolne zadatke ili kako bi dodatno vježbala čitati. Njena učiteljica/nastavnica nije sumnjala u neki određeni problem već je naglašavala kako L. ne zna čitati dovoljno dobro te da treba mnogo više pažnje pridati čitanju negoli što je to djevojčica činila. Povodeći se učiteljičinim savjetom uz rješavanje zadaće i učenje prionule smo na čitanje lektire. Kako bi djevojčicu uvela u sadržaj knjige te je zainteresirala za samo čitanje, u kratkim crtama ispričala sam joj sadržaj te je potanko upoznala s glavnim likovima. Djevojčicu sam uključila u razgovor o knjizi te je pokušala povezati s likovima i njihovim dogodovštinama kako bi njenu zbilju približila onoj u knjizi. Na L. sam primijetila zainteresiranost za čitanje te sam joj dala knjigu u ruke. Čim je uzela knjigu, na njoj sam primijetila nesigurnost i predomišljanje oko predstojeće radnje. Djevojčica me zamolila da započnem s čitanjem, a ona bi nastavila nakon koje stranice. Pristala sam na kompromis. Prve dvije stranice sam pročitala i predala knjigu ponovno djevojčici. L. je počela čitati, no odmah je zapela na prvim riječima. Primijetila sam da djevojčica sporo i otežano čita, riječi veće od dva sloga slovka, čita napamet te ima problema s raspoznavanjem slova. Već na samom početku njenog čitanja razmišljala sam je li njeno čitanje primjereno njenoj dobi, razredu, jesu li to potpuno nepoznate i duge riječi ili postoji nešto više. Uz moju pomoć došle smo do kraja njenih stranica te sam ponovno čitala ja. Primijetila sam da djevojčica prati čitanje. Ponovno je došao red na nju, a uz to je došla i glavobolja te umor i odbijanje čitanja. Nisam željela prisiljavati djevojčicu na čitanje kako joj ne bi postalo još odbojnije te sam nastavila čitati dalje. Prije sljedećeg susreta s L.M. na fakultetu sam slušala kolegij Poučavanje učenika s posebnim potrebama gdje je tema predavanja bila disleksija. Slušajući predavanje razmišljala sam o djevojčici i njenim poteškoćama. Nakon nekoliko predavanja o disleksiji naravno da nisam bila kompetentna odrediti ima li djevojčica disleksiju, no osjećala sam potrebu napraviti nešto više po tom pitanju. Predavanje o disleksiji dalo mi je osnovne informacije o toj specifičnoj poteškoći tako

da sam prionula na vlastito istraživanje kako bi što bolje mogla pristupiti djevojčici. Počela sam proučavati načine prilagodbe materijala, osmišljavala sam igre kojima bih je potaknula na razmišljanje i učenje dok bi mislila da se igra te sam odlučila ponovno porazgovarati s njenom majkom. Na sljedeće učenje donijela sam jednu od igri. Na dvadesetak kartica napisala sam lakše i teže, odnosno kraće i duže riječi te sam ponijela škare. Zadatak djevojčice bio je rastaviti riječi na slogove te od dobivenih slogova pokušati spojiti nove riječi. Primijetila sam da djevojčica ima poteškoća s nekim riječima, no kako je zadatak shvatila kao igru, prionula mu je s većim entuzijazmom negoli da je morala čitati. Pri osmišljavanju zadatka obratila sam pažnju na veličinu, razmak i font slova. Istraživanjem sam došla do informacija kako su sans serif fontovi čitljiviji disleksičarima zato što su takvi fontovi funkcionalniji iz više razloga. U navedene fontove spadaju: Arial, Comic Sans, Verdana, Helvetica, Calibri, i dr. Sans serif fontovi nemaju dodanu crticu³ na horizontalnim rubovima te imaju veći razmak između grafema zbog čega su čitljiviji. Prilikom pisanja riječi za igru koristila sam font Comic Sans, veličinu 16, a razmak između slova sam povećala kako bi prepoznavanje riječi bilo što lakše. Minimalna preporučena veličina fonta za disleksičare je veličina 14. Uz spomenutu igru, osmišljavala sam i druge zadatke/igre koristeći se primjerima iz *Ovladavanje čitanjem – priručnik za logopede, učitelje i roditelje*. Prilikom učenja odnosno instrukcija nije uvijek bilo vremena za osmišljene vježbe. Domaća zadaća i zadaci iz drugih predmeta oduzimali su nam mnogo vremena kojeg bi nam uvijek nedostajalo. Željela sam pomoći L. koliko god je to bilo u mojoj moći jer sam shvatila da su se problemi počeli gomilati, a bili su usko povezani sa situacijom u kojoj sam bila i ja. Naime, učinak našeg rada kod kuće varirao je s obzirom na situacije u školi u kojima L. nije bila u zavidnoj poziciji. Od kuće bi odlazila motivirana i pohvaljena s naučenim i napravljenim zadatkom, a doma bi se vraćala razočarana. Primjer takvog razočaranja je neprestano prozivanje djevojčice kako bi čitala pred cijelim razredom. Njena nesigurnost i specifične poteškoće rezultirale bi sporim i pogrešnim čitanjem za što bi dobivala pogrde ili izrugivanje. Na jednom našem susretu zadatak nam je bio uz zadaću, naučiti pjesmicu napamet za predmet Hrvatski jezik. Pjesmicu sam isprintala na krem boji papira, napisanu Comic Sans fontom i većom veličinom. Jednom sam je pročitala djevojčici koja je već upamtila poneku riječ, no kada ju je ona krenula čitati počela ju je govoriti napamet samo kako ne bi morala čitati. Iz toga sam zaključila kako je pjesmicu prvo ona trebala pročitati jer tada ne bi mogla čitati napamet. Djevojčica je nekoliko puta pročitala pjesmu, nekoliko puta

³ Crtice označavaju završetak grafema.

sam joj je ja pročitala, a zatim smo krenule učiti pjesmicu napamet. Jedna i druga smo ponavljale riječi, retke, kitice, sve dok nismo obje naučile pjesmicu. Isprva smo zajedno, a zatim smo je jedna drugoj recitirale. Takvim zajedničkim radom, poticanjem i motivacijom L. je stjecala sigurnost u sebe i svoje mogućnosti. Na sljedećem susretu već pri samom dolasku primjećujem razočaranje na licu djevojčice. Odmah sam je pitala kako je prošla recitacija jer sam očekivala da s njome neće imati problema. Njen odgovor je ovaj puta bio opširniji. Naime, došao je red na nju i njenu pjesmicu. Ustala je i izašla pred razred te nije mogla ni progovoriti. Osjetila je tremu, strah, uzbuđenje i nelagodu, a sve je to bilo potaknuto i reakcijom učiteljice/nastavnice. Njena reakcija nije bila podržavajuća ili ohrabrujuća već gruba te demotivirajuća. Učiteljica/nastavnica je poslala djevojčicu na mjesto te joj rekla kako opet ništa ne zna. Slične reakcije bi bile na rezultate testova, čitanje, a sad i na recitiranje. Učiteljica/nastavnica nije primijetila da djevojčica ima poteškoće već ju je smatrala lijenom i neodgovornom, a njene reakcije su loše utjecale na daljnji tijek školskog razvoja kod djevojčice. Pokušala sam utješiti djevojčicu, krenuti na neki drugi zadatak, a ispravak pjesmice ostaviti za sljedeći put. No, za sljedeći put nisam željela ostaviti i razgovor s njenom majkom. Iznijela sam joj svoje sumnje na problem s kojim se borimo te spomenula i odnos učiteljice/nastavnice prema njenoj djevojčici. Majku djevojčice nisam iznenadila pitanjima o disleksiji, nasljednosti iste te o razgovoru s logopedom. Ona priznaje kako se kao mlađa borila s disleksijom, disgrafijom i diskalkulijom te kako i dan danas mora dva puta nešto pogledati i uvjeriti se u istinitost vlastite percepcije. Njena dijagnoza isprva nije bila jasna i javna, a kada je postala očita, naišla je na nedovoljno educiranu učiteljicu/nastavnicu koja nije prepoznavala naznake specifičnih poteškoća te je konstantno napadno ispravljala njene pogreške, a nije joj ukazala kako da se izbori s njima. Naravno, pola odgovornosti je bilo i na njenim roditeljima. Oni nisu bili educirani o specifičnim teškoćama tako da se tada još manje pažnje pridavalo na njih, a ona nije znala ili htjela tražiti pomoć iz neugodnosti, neznanja i srama. Zbog vlastitog iskustva sa specifičnim teškoćama majka djevojčice je svjesno nijekala pojavu prvih naznaka teškoće pri kćeri. Kad je postala svjesna da je djevojčici sve teže, da je opseg gradiva i školskih zahtjeva sve veći, odlučila je potražiti pomoć u obliku kućne posjete educirane osobe koja bi s njenom kćeri učila, rješavala zadaću i vježbala čitati. Nakon razgovora obje smo shvatile da je mogućnost disleksije veća s obzirom na to da je nju moguće naslijediti. Zamolila sam majku da posjeti s djevojčicom logopeda kako bi se utvrdilo ima li disleksiju ili ne, na što je pristala. Smatrala sam da je veliku važnost imala ta potvrda zato što je djevojčica već sada gubila samopouzdanje, osjećala strah od pisanih ispita, gubila previše vremena na čitanje i

razumijevanje zadataka, prepisivanje s ploče bi joj bilo djelomično, a počele su se javljati i sve češće zdravstvene tegobe. Prilikom kratkog čitanja već bi osjećala zamor ili bi se pojavila bol u truhu kada je na rasporedu bio Hrvatski jezik. Utvrđivanjem disleksije logoped bi osmišljavao vježbe za određeni tip disleksije, a s druge strane, učitelji/nastavnici bi morali biti obaviješteni o postavljenoj dijagnozi kako bi mogli prilagoditi materijale učenici. No, na nastavi nije riječ samo o prilagodbi materijala ili isprintanom planu ploče i zalijepljenom u bilježnicu. Učitelj/nastavnik bi trebao biti motiviran, dovoljno educiran, tolerantan i suosjećajan kako bi mogao raditi s takvim djetetom. Takvo dijete je potrebno motivirati i poticati, prilagoditi mu načine ispitivanja i upoznati razrednu okolinu s dijagnozom kako ne bi došlo do ismijavanja već do podržavanja. Takvu radnu okolinu želim i djevojčici s kojom sam radila. Nije u redu da ona prolazi kroz isti proces kroz koji je prolazila i njena majka prije tridesetak godina.

Nakon određenog perioda, djevojčici je dijagnosticirana disleksija. Kod kuće je nastavila imati podršku educirane osobe, roditelji su bili svjesniji situacije u kojoj im se nalazila kćer, a u školi se situacija počela mijenjati. Potvrdom o disleksiji učiteljica/nastavnica je morala prilagoditi svoje materijale, stav i ispitivanje djevojčice. Prilikom ispitivanja znanja djevojčice preferiralo se usmeno ispitivanje, a kada bi pisala ispit dobila bi više vremena. Djevojčica je nastavila vježbati s logopedom kako bi si olakšala svakodnevnu borbu sa specifičnom teškoćom učenja.

Nakon poučavanja djevojčice sa specifičnom teškoćom učenja shvaćam kako me fakultet nije pripremio na takvo iskustvo. Teorija i praksa uvijek su dvije različite stvari, no teorija o disleksiji meni nije bila dovoljna kako bi me pripremila za rad s djetetom koje ima disleksiju. Dobra volja, interes, motivacija, znatiželja i želja za pomaganjem potaknule su me na istraživanje i educiranje o specifičnim teškoćama i metodama pomoći pri poučavanju djeteta s nekom teškoćom. Čitajući literaturu o specifičnim teškoćama učenja, dolazim do Brain Gym metode pomoći pri čitanju što me potiče na upis stručnog usavršavanja u tom smjeru. Dolazim do imena Melita Novinčak, magistre predškolskog odgoja, odgojiteljice mentorice, waldorfske odgojiteljice i mentorice, terapeutkinje senzorne integracije i reedukatorice psihomotorike. U suradnji s Edukacijskim centrom Oaza (Regionalna waldorfska edukacija) gospođa Novinčak održala je stručno usavršavanje pod imenom **Pokret, ritam, govor – Odgoj djeteta glavom, srcem i rukama**. Usavršavanju su prisustvovali profesori, odgojitelji i roditelji koji su željeli saznati informaciju više o Melitinim metodama specijalne edukacije i rehabilitacije koja svoj rad temelji na waldorfskoj pedagogiji i na terapiji pokretom. Gospođa Novinčak pruža podršku

djeci urednog razvoja kao i djeci s teškoćama u razvoju (spektar autizma, ADHD, poremećaj pažnje i koncentracije, disharmoničan razvoj – disleksija, disgrafija, diskalkulija). Ona pokretom, igrom i dodirrom pomaže pri rješavanju navedenih teškoća, a njena misao vodilja dotakla je i mene. Gospođa Novinčak smatra da *je svako dijete došlo na svijet kako bi nas naučilo nešto novo i mijenjalo nas same*. Ovom prilikom joj zahvaljujem na dodatnim informacijama, pokazanim primjerima i nesebičnom dijeljenju informacija koje mogu promijeniti stav i unaprijediti znanje nekog učitelja/nastavnika, profesora i roditelja.

6. Zaključak

Zaključno, susret s disleksijom, specifičnom teškoćom učenja potiče me na dodatno educiranje kako bi što bolje mogla pristupiti djevojčici koja se s njome bori. Već na prvim susretima s djevojčicom shvaćam kako nisam dovoljno educirana i pripremljena, a već tada sam bila na završetku školovanja i na pragu ulaska u školu. Podaci iz istraživanja korišteni u ovome radu ukazuju da između 15 % i 20 % populacije iskazuje određene znakove disleksije, prema tome, edukacija osoba koje rade s disleksičnim učenicima je od prijeko važnosti.

Moram napomenuti kako disleksija nije bolest, kako nije vezana uz dob, obrazovanje, inteligenciju već kako je to poremećaj čitanja i pisanja, a može rezultirati s poteškoćama u različitim područjima i s različitim učincima. Poučavanje svakog djeteta zahtijeva procjenu mogućnosti i potporu tijekom nastave, no poučavanje disleksičnog djeteta zahtijeva prilagođeni rad, specifičnu podršku i potporu u nastavi kao i procjenu mogućnosti i potreba. Najčešće korištena nastavna strategija pri poučavanju učenika s teškoćama je osiguravanje dodatnog vremena, no napominjem kako to ne smije biti jedina strategija koju nastavnici koriste. U radu su nabrojene mogućnosti prilagodbe materijala, poučavanja kao i samog ocjenjivanja disleksičnog djeteta, no nastavnicima, roditeljima ili nekoj drugoj zainteresiranoj osobi preporučujem vlastito istraživanje pri kojem se može poslužiti relevantnom literaturom. Svako je dijete individua za sebe te je najprije potrebno procijeniti dijete kako bi mu se na najbolji način pomoglo pri svladavanju školskih obveza. U radu spominjem važnost motivacije nastavnika koja je prijeko potrebna uz njegovu adekvatnu edukaciju (dodatnu). Motivirani učitelj/nastavnik djetetu i nastavi pristupa korektnije od demotiviranog učitelja/nastavnika, a s druge strane, učenika motivira vlastitim primjerom te ga potiče na napredovanje.

Učitelj/nastavnik koji poučava disleksično dijete trebao bi imati konstruktivan i poticajan pristup, njegova pomoć bi trebala biti diskretna i nenametljiva, a svaki pokušaj prema naprijed u djetetovom obrazovanju bi trebao uvažavati. S obzirom na vlastiti primjer, shvaćam kako je i dalje potrebna dodatna edukacija učitelja/nastavnika kako bi bili kompetentniji u nastavi s djecom sa specifičnim teškoćama. Isto tako, nazire se potreba i za edukacijom roditelja kako bi im se olakšala borba s takvom i sličnom poteškoćom.

7. Popis literature i izvora

1. Ademoski, L. (2019) Proces učenja čitanja, pristupljeno 27. srpnja 2023. s: <https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2019/06/30/proces-ucenja-citanja/>
2. Bilac, S. (2008) Što kada dijete s neurološkim poremećajima razvije psihijatrijske simptome? – prikaz slučaja školskog neuspjeha. *Paediatrica Croatica*, Vol. 52, No. 3, str. 227-227.
3. Bjelica, J. et. al. (2005) *Priručnik o disleksiji, disgrafiji i sličnim teškoćama u čitanju, pisanju i učenju*, pristupljeno 6. kolovoza 2023. s <http://os-ludbreg.skole.hr/upload/os-ludbreg/images/static3/2225/attachment/disleksija.pdf>
4. Borić, E. (2017) Zadovoljstvo poslom, motivacija učitelja za rad i poticanje razvoja kompetencija učenika. *Metodički ogledi*, Vol. 24, No. 2, str. 23-38.
5. Brnad, A.; Stilin, A.; Tomljenović, Lj. (2016) Istraživanje motivacije i zadovoljstva zaposlenika u Republici Hrvatskoj. *Zbornik Veleučilišta u Rijeci*, Vol. 4, No. 1, str. 109-122.
6. Buljubašić-Kuzmanović, V., Kelić, M. (2022) Ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju i pisanju: vrednujemo li znanja ili sposobnosti? *Život i škola*, Vol. 58, No. 28, str. 45-62.
7. Eurydice (2011) *Poučavanje čitanja u Europi: Konteksti, politike i prakse*. Bruxelles: Europska komisija.
8. Galić-Jušić, I. (2014) *Bitna obilježja disleksije*, pristupljeno 8. kolovoza 2023. s <http://hud.hr/bitna-obiljezja-disleksije/>
9. Godec, M. (2022) Specifične teškoće u čitanju i pisanju: Kako pomoći? *Varaždinski učitelj*, Vol. 5, No. 9, str. 422-430.
10. Gregurić, S. (2022) Čitalačka pismenost djece. *Varaždinski učitelj*, Vol. 5, No. 10, str. 1-5.
11. Grginić, M. (2007) Što petogodišnjaci znaju o pismenosti. *Život i škola*, Vol. 53, No. 17, str. 7-27.
12. Hrvatska školska gramatika (2023) *Podjela glasova*, pristupljeno 6. kolovoza 2023. s <http://gramatika.hr/pravilo/podjela-glasova/1/>
13. Hrvatska udruga za disleksiju (2014) *Kako koncipirati i oblikovati tekst da ga lakše čitaju osobe s disleksijom*, pristupljeno 16. kolovoza 2023. s <http://hud.hr/tekst-prilagodan-disleksiji/>

14. Hrvatska udruga za disleksiju (2023). *Otkrivanje disleksije*, pristupljeno 6. kolovoza 2023. s <http://hud.hr/otkrivanje-disleksije/>
15. Hrvatska udruga za disleksiju. *Diskalkulija*, pristupljeno 9. kolovoza 2023. s <http://hud.hr/diskalkulija/>
16. Hudson, D. (2018). *Specifične teškoće u učenju: Što učitelji i nastavnici trebaju znati?* Zagreb: Educa.
17. Igričić, Lj. et. al. (2017) *Didaktičko-metodičke upute za prirodoslovne predmete i matematiku za učenike s teškoćama*. Zagreb: Hrvatska akademska i istraživačka mreža CARNET
18. Ivanić, T. (2015) Koliko muka stvara disleksija?, pristupljeno 9. kolovoza 2023 s <https://studentski.hr/zabava/zanimljivosti/koliko-muka-stvara-disleksija>
19. Kačić, V. (2022) Čitanje. *Varaždinski učitelj*, Vol. 5, No. 9, str. 1-9.
20. Kani, V., Matejčić, L., Vinski, L. (2017) Didaktičko-metodičke prilagodbe u radu s učenicima s teškoćama u nastavi matematike. *Poučak*, Vol. 18, No. 69, str. 54-64.
21. Katić, M. (2023) *Množenje i dijeljenje je lako*, pristupljeno 9. kolovoza 2023. s <https://www.skolskiportal.hr/nastava-na-daljini/srednja-skola/matematika-srednja-skola/mnozenje-i-dijeljenje-je-lako/>
22. Kelić, M. (2019) Od fonemske raščlambe i stapanja do premetanja – nedostaci u fonološkoj svjesnosti u djece s poremećajem čitanja u hrvatskome. *Govor*, Vol. 36, No. 2, str. 139-166.
23. Kelić, M. (2019) Od fonemske raščlambe i stapanja do premetanja – nedostaci u fonološkoj svjesnosti u djece s poremećajem čitanja u hrvatskome. *Govor*, Vol. 36, No. 2, str. 139-166.
24. Kelić, M. (2019) Od fonemske raščlambe i stapanja do premetanja – nedostaci u fonološkoj svjesnosti u djece s poremećajem čitanja u hrvatskome. *Govor*, Vol. 36, No. 2, str. 139-166.
25. Kelić, M. (2022) *Ovladavanje čitanjem – priručnik za logopede, učitelje i roditelje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
26. Kelić, M., Zelenika Zeba, M., Kuvač Kraljević, J. (2021) Reading Predictors in Croatian: Contribution of (Meta) Phonological Variables. *Psihologijske teme*, Vol. 30, No. 2, str. 161-184.

27. Kolić-Vehovec, S. (2013). Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja. *Čitanje za školu i život. IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika – Zbornik radova*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
28. Kukovec, S. (2023) Diskalkulija. *Varaždinski učitelj*, Vol. 6, No. 12, str. 1-5.
29. Kuna, Z. (2021) Disleksija u različitim jezicima s obzirom na pismo i ortografsku transparentnost. *Logopedija*, Vol. 11, No. 2, str. 61-68.
30. Lakuš, M., Erdeljac, V. (2012) Uspjeh u nastavnim predmetima hrvatskome jeziku i matematici kod učenika s disleksijom. *Govor*, Vol. 29, No. 2, str. 97-119.
31. Lenček, M., Blaži, D., Ivšac, J. (2016) Specifične teškoće učenja: osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju. *Magistra Iadertina*, Vol. 2, No. 2, str. 107-119.
32. Lenček, M., Usorac, M., Ivšac Pavliša, J. (2017) Specifične teškoće učenja i cerebelarna teorija – uvid u zadatke ravnoteže i motorike. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Vol. 53, No. 1, str. 101-114.
33. Maksimović, T. (2011) Usporedba hrvatske i engleske fonetike i fonologije. *Hrvatistika*, Vol. 5, No. 5, str. 163-171.
34. Malogorski Jurčević, M. (2014) Zadovoljenost motiva učitelja za rad s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju. *Školski vjesnik*, Vol. 64, No. 4, str. 677-700.
35. Martan, V., Skočić Mihić, S., Puljar, A. (2016) Nastavne strategije učitelja u poučavanju učenika sa specifičnim teškoćama učenja. *Život i škola*, Vol. 52, No. 3, str. 139-150.
36. Miholić, B. (2022) Pomoć učenicima s disleksijom i disgrafijom. *Varaždinski učitelj*, Vol. 5, No. 10, str. 1-7.
37. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2021) *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama – radna inačica*, pristupljeno 3. kolovoza 2023. s <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Smjernice%20za%20rad%20s%20ucenicima%20s%20teskocama.pdf>
38. Mišćin, M., Gabriel, D. M. (2017) Nacionalna kampanja za osobe s teškoćama čitanja i disleksijom „I ja želim čitati!“ *Vjesnik bibliotekara Hrvatske* 60 (1), str. 289-310.
39. *Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Narodne novine 10/2019, pristupljeno 24. kolovoza 2023. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html
40. Peretić, M. (2014) *Disleksija*, pristupljeno 15. kolovoza 2023. s <http://www.adopta.hr/images/adoptateka/Disleksija.pdf>

41. *Portal e-lektire danas*, pristupljeno 20. kolovoza 2023. s <https://lektire.skole.hr/e-lektire-danas/>
42. Posokhova, I. (2014) *Disgrafija*, pristupljeno 8. kolovoza 2023. s <http://hud.hr/disgrafija/>
43. *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Zagreb: Narodne novine 24/2015, pristupljeno 3. kolovoza 2023. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html
44. Ramus, F. (2004) The neural basis of reading acquisition, in: Gazzaniga, M. S. (ed.) *The Cognitive Neurosciences*. Cambridge: MA: MIT Press.
45. Ramus, L. (2004) *The neural basis of reading acquisition*, pristupljeno 26. srpnja 2023. s: <http://www.lscp.net/persons/ramus/docs/TCNS3.pdf>
46. Ražman, L. (2023) Razvoj čitateljske pismenosti, motivacije i tečnosti čitanja kod djece. *Varaždinski učitelj*, Vol. 6., No. 11, str. 1-6.
47. Rončević, B. (2005) Individualne razlike u razumijevanju pri čitanju. *Psihologijske teme*, Vol. 14, No. 2, str. 55-77.
48. Skok, A. (2022) Razvijanje čitalačkog razumijevanja u 3. Razredu. *Varaždinski učitelj*, Vol. 5, No. 9, str. 1-8.
49. Sousa, D. A. (2014) *How the Brain Learns to Read*. Victoria, Australia: Hawker Brownlow Education.
50. Stanić, S., Jelača, L. (2017) Društveni kontekst čitanja i knjige: mišljenja i stavovi učenika. *Školski vjesnik*, Vol. 66, No. 2, str. 180-198.
51. Visinko, K. (2014) *Čitanje poučavanje i učenje*. Zagreb: Školska knjiga.
52. Vrsaljko, S., Paleka, P. (2018) Pregled ranoga govorno-jezičnoga razvoja. *Magistra ladertina*, Vol. 13, No. 1, str. 139-159.
53. Zrilić, S. (2018) Razlikovni kurikulum kao pretpostavka uspješne inkluzije. *Magistra ladertina*, Vol. 13, No. 1, str. 161-180.

8. Sažetak

Rad se bavi metodama pomoći pri poučavanju učenika s disleksijom u nastavi Hrvatskog jezika. Uz navedeno, u radu se objašnjava ocjenjivanje djece s teškoćama čitanja, napominje važnost kompetentnosti i motivacije učitelja/nastavnika za rad s disleksičnom djecom. U empirijskom dijelu rada navodi se osobno iskustvo poučavanja djeteta s disleksijom. Cilj rada je prikazati metode poučavanja djeteta s disleksijom u nastavi Hrvatskog jezika pretežito na predlošku doživljenog iskustva.

Ključne riječi: disleksija, čitanje, poučavanje, ocjenjivanje, motivacija

9. Summary

The paper deals with methods of assistance in teaching students with dyslexia in the teaching of the Croatian language. In addition, the paper explains the assessment of children with reading difficulties, and notes the importance of teacher competence and motivation to work with dyslexic children. The empirical part of the paper lists the personal experience of teaching a child with dyslexia. The aim of the paper is to present the methods of teaching a child with dyslexia in the Croatian language class, mainly based on the model of lived experience.

Keywords: dyslexia, reading, teaching, grading, motivation