

Individualizirani pristup učenicima s govorno-jezičnim teškoćama u osnovnoškolskoj nastavi

Jozić, Nikolina

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:631800>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-15**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za fonetiku

Odsjek za pedagogiju

Nikolina Jozić

**INDIVIDUALIZIRANI PRISTUP UČENICIMA S GOVORNO-JEZIČNIM TEŠKOĆAMA U
OSNOVNOŠKOLSKOJ NASTAVI**

Diplomski rad

Zagreb, kolovoz 2024.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za fonetiku

Odsjek za pedagogiju

Nikolina Jozić

**INDIVIDUALIZIRANI PRISTUP UČENICIMA S GOVORNO-JEZIČNIM TEŠKOĆAMA U
OSNOVNOŠKOLSKOJ NASTAVI**

Diplomski rad

Mentorica: prof. dr. sc. Jelena Vlašić Duić

Komentor: prof. dr. sc. Ante Kolak

Zagreb, kolovoz 2024.

PODACI O AUTORU

Ime i prezime: Nikolina Jozić

Naziv studija: Fonetika, smjer Rehabilitacija slušanja i govora; Pedagogija

PODACI O RADU

Naslov rada na hrvatskome jeziku: *Individualizirani pristup učenicima s govorno-jezičnim teškoćama u osnovnoškolskoj nastavi*

Naslov rada na engleskome jeziku: *Individualized approach to students with speech-language difficulties in primary school education*

Datum predaje rada: 3. rujna 2024.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOGA RADA

Ovim potvrđujem da sam osobno napisala diplomski rad pod naslovom

INDIVIDUALNI PRISTUP UČENICIMA S GOVORNO-JEZIČNIM TEŠKOĆAMA U OSNOVNOŠKOLSKOJ NASTAVI

i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, podaci ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežni izvori, knjige, znanstveni, stručni članci i sl.) u radu su jasno označeni kao takvi te su navedeni u popisu literature.

Nikolina Jozić

Zagreb, kolovoz 2024.

Zahvaljujem svojoj mentorici, prof. dr. sc. Jeleni Vlašić Duić, na nesebičnom dijeljenju znanja i savjetima te na povratnim informacijama koje su mi bile od velike važnosti u ovom procesu. Također, zahvaljujem komentoru, prof. dr. sc. Anti Kolaku, na stručnoj podršci i smjernicama koje su mi pomogle u oblikovanju i usavršavanju rada. Vaša stručnost i posvećenost bile su ključne za uspješnu izradu ovog diplomskog rada.

Zahvaljujem i svim sudionicima koji su pristali sudjelovati u istraživanju i time omogućili njegovu provedbu.

Najdublju zahvalnost upućujem svojim roditeljima i starijoj sestri, koji su mi pružili neizmjernu ljubav i podršku na svakom koraku mog školovanja. Njihova vjera u mene te pružene mogućnosti za studiranje omogućili su mi da uspješno dovršim ovaj rad. Kao znak zahvalnosti, ovaj rad posvećujem svojim roditeljima, majci i prerano preminulom ocu, čija su mi ljubav i uloga u životu uvijek bile od neprocjenjive vrijednosti.

Sadržaj

| | |
|---|----|
| 1. Uvod..... | 1 |
| 2. Učenici s govorno-jezičnim teškoćama | 2 |
| 2.1. Poremećaji govora..... | 2 |
| 2.1.1. Artikulacijski poremećaji govora | 3 |
| 2.1.2. Poremećaji fluentnosti govora | 3 |
| 2.2. Jezične teškoće..... | 6 |
| 3. Specifične teškoće učenja (čitavanja, pisanja i računanja)..... | 6 |
| 3.1. Disleksija | 7 |
| 3.2. Disgrafija | 9 |
| 3.3. Diskalkulija | 10 |
| 4. Odgoj i obrazovanje učenika s govorno-jezičnim teškoćama..... | 10 |
| 4.1. Individualizirana nastava | 11 |
| 4.1.1. Povijest individualizirane nastave..... | 12 |
| 4.1.2. Pravci individualizacije nastave kroz povijest | 13 |
| 4.2. Prilagodba u poučavanju učenika s disleksijom | 16 |
| 4.3. Profil učenika s disleksijom u školskoj hijerarhiji | 18 |
| 4.4. Integracija i obrazovna inkluzija učenika s disleksijom | 20 |
| 5. Pregled dosadašnjih istraživanja | 21 |
| 6. Metodologija rada | 24 |
| 6.1. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja | 24 |
| 6.2. Sudionici istraživanja | 25 |
| 6.3. Postupci i instrumenti istraživanja | 25 |
| 7. Analiza i interpretacija rezultata..... | 26 |
| 7.1. Provođenje individualizacije postupaka u nastavi učeniku s disleksijom | 28 |
| 7.1.1. Postupci individualizacije i način njihova primjenjivanja u radu s učenikom s disleksijom .. | 29 |
| 7.1.2. Pedagoško-didaktičke smjernice koje učitelji poštuju u radu s učenikom s disleksijom..... | 32 |
| 7.2. Profil učenika s disleksijom u školskoj hijerarhiji | 39 |
| 7.2.1. Učenički pomagači u svladavanju nastavnog sadržaja | 43 |
| 7.3. Ključni čimbenici koji potiču ili koče provedbu individualizirane nastave s učenikom s disleksijom | 44 |
| 7.3.1. Učinkovitost provedbe individualizirane nastave učeniku s disleksijom | 47 |
| 7.3.2. Mogućnosti poboljšanja provedbe individualizirane nastave učeniku s disleksijom..... | 47 |
| 8. Rasprava | 48 |
| 9. Zaključak..... | 54 |

10. Literatura:..... 56

1. Uvod

Čovjek je jedino biće s urođenom sposobnošću govora, a govorna komunikacija ključna je za organizaciju i funkcioniranje društva. Govor zauzima središnje mjesto u komunikacijskom dobu te omogućuje razmjenu informacija, misli, činjenica, osjećaja, želja i ideja (Škarić, 1988). Razvoj govora odvija se u specifičnim fazama djetetova fizičkog razvoja i slijedi određeni slijed pojavnih oblika (Ignjatović-Savić, 1981). Narušenost jedne sastavnice jezičnog, govornog i komunikacijskog razvoja narušava i nepovoljno utječe na kvalitetu ostalih (Bouillet, 2019). Kod učenika s disleksijom je najugroženija jezična sastavnica fonologije, svijest o glasovima jezika i njihovog realiziranja u riječima. Ostale jezične sastavnice poput semantike ili govorne pragmatike mogu biti prosječne. Učenici s disleksijom čine popriličan udio u školskoj populaciji, a učitelji često imaju razne zablude, kriva tumačenja i površna razumijevanja o disleksiji te vrlo teško pronalaze pravi pristup u radu s njima (Galić-Jušić, 2004). Čitanje i pisanje temelj su stjecanja akademskog znanja, a teškoće u ovim područjima utječu na uspješnost učenja i funkcioniranje u akademskom i društvenom okruženju.

Učenici s govorno-jezičnim teškoćama najčešće su uključeni u redovito osnovnoškolsko obrazovanje, no odgojno-obrazovni sustav dužan im je pružiti adekvatnu podršku kako bi iskoristili svoj puni potencijal. Individualizirani pristup učenicima s govorno-jezičnim teškoćama u osnovnoškolskoj nastavi nedovoljno je istražena tema u hrvatskom obrazovnom sustavu. Cilj je rada istražiti individualizirani pristup učeniku s disleksijom u osnovnoškolskoj nastavi, odnosno utvrditi koje postupke individualizacije učitelji provode sukladno potrebama učenika.

Rad se sastoji od teorijskog i empirijskog dijela. U teorijskom dijelu opisan će se govorno-jezične teškoće i specifične teškoće učenja. U poglavlju "Odgoj i obrazovanje učenika s govorno jezičnim teškoćama" definirat će se pojam individualizirane nastave, opisati njezina povijest te navesti različiti pravci individualizacije. Nadalje, bit će objašnjena prilagodba u poučavanju učenika s disleksijom, njihov položaj u školskoj hijerarhiji te kontekst integracije i obrazovne inkluzije. Slijedi kratak prikaz dosadašnjih istraživanja na ovu temu. Empirijski dio rada uključuje metodologiju istraživanja, analizu i interpretaciju dobivenih rezultata te raspravu.

2. Učenici s govorno-jezičnim teškoćama

Govor ima izražajnu i komunikativnu funkciju. Sposobnost učenja jezika duboko je ukorijenjena kod čovjeka, a djeca ga nauče unatoč značajnim preprekama, primjerice djeca roditelja koji ne govore (urođeno gluhi roditelji) ili djeca koja su žrtve roditeljskog zanemarivanja mogu naučiti govoriti uz minimalno odgađanje (Oldfield, 1971). Dječji neartikulirani glasovi (predgovorno ponašanje) postupno se povezuju u slogove koji čine prvu pripremnu fazu u kojoj su karakteristični gukanje, drečanje i razumijevanje tuđeg govora. Pripremna faza traje od trećeg do osmog mjeseca, a prve riječi javljaju se krajem prve godine života. U drugoj fazi započinje formiranje govora i pojava određenih riječi, a u trećoj fazi od treće do šeste godine govor se obogaćuje. U četvrtoj, ujedno i posljednjoj fazi ovladava se govorom i obogaćuje rječnik (Ribić i Matanović, 1966). Govorno-jezične teškoće obuhvaćaju sve poremećaje jezično-govorne komunikacije u kojoj osoba otežano ostvaruje komunikaciju govorom ili je uopće nema (Vuletić, 1987). Mogu se javiti u proizvodnji glasova ili u jezičnom razumijevanju i narušavaju razinu kvalitete svakodnevne komunikacije. Djeca s govorno-jezičnim teškoćama imaju probleme u usvajanju nastavnog sadržaja i drugačije uče od ostale djece (Fisher i Cummings, 2008).

Postavlja se, međutim, pitanje koliko su učenici s govorno-jezičnim poteškoćama u obrazovnom sustavu prepoznati, podržani, a koliko su prepušteni sami sebi. Na stranici Hrvatske udruge za disleksiju (<http://hud.hr/poznati/>) naveden je vrlo zanimljiv citat hrvatskoga glumca Bojana Navojca, koji ima disleksiju. U njemu otkriva kako se u svojem obrazovanju borio s disleksijom i kako ju je, kad je odrastao, prihvatio i shvatio da uz nju idu i neke specifične prednosti koje u svojem poslu može iskoristiti: „U školi sam se izvježbao učiti napamet jer mi je bilo lakše pamtit i što čitaju druga djeca nego se sam hrvati sa slovima, pa mi je danas možda lakše nego drugim glumcima zapamtiti tekst. Disleksija je česta, ali je mnogi skrivaju jer je nepopularna. Kao – odrastao čovjek, a teško čita... Kao klincu, u razredu ti se smiju, podcjenjuju te, no svaki se nedostatak uvijek negdje referira pozitivno, svaka mana donosi neku vrlinu.“

2.1. Poremećaji govora

Govor se definira kao „optimalna zvučna ljudska komunikacija oblikovana ritmom rečenica, riječi i slogova“ (Škarić, 1988: 16). Jednostavnije rečeno, govor je izgovor glasova koji oblikuju riječi, a riječi oblikuju komunikaciju (Posokhova, 1999). Poremećaji govora ometaju jasnoću, razumljivost i izobličuju govor, a obuhvaćaju sljedeće poremećaje: artikulacijske ili poremećaje izgovora, poremećaje tečnosti govora i motoričke govorne poremećaje. Rizik razvijanja poremećaja izgovora mogu povećati razni čimbenici poput usporenog razvoja fine psihomotorike i prostorne percepcije, pretjerane osjetljivosti živčanog sustava, rane emocionalne i senzorne deprivacije (Vuletić, 1987).

Nepravilan izgovor glasova može imati različite uzroke, biološke i socijalne, a vrlo često se događa i njihovo prepletanje. Do odstupanja u izgovoru dolazi zbog različitih, manjih ili većih nepravilnosti u anatomskoj građi govornih organa, koje se mogu pojaviti u embrionalnom razdoblju ili u ranom djetinjstvu (Posokhova, 1999). Neke od nepravilnosti anatomske građe mogu biti anomalije zagriža, usana, jezika, nepravilnosti zuba i nepca. Češći uzrok nepravilnog izgovora jest nedovoljna pokretljivost i opća nespretnost govornih organa, što ponekad može biti uzrokovano manjim ili većim disfunkcijama. Uzrok nepravilnog izgovora može biti i slabo razvijen fonematski sluh (specifični sluh čija je funkcija prepoznati i razlikovati glasove koji tvore riječ). Neispravni pristupi razvoju govora djeteta u obitelji također mogu biti potencijalni uzrok nepravilnog izgovora, primjerice predugo tepanje djetetu i prilagođavanje dječjem govoru ili, suprotan njemu, perfekcionizam roditelja – prevelika očekivanja i zahtjevi za koje dijete još nije spremno pa dolazi do mucanja ili težih govornih odstupanja (Vuletić, 1987). Uzrok izgovornih poremećaja mogu biti i (blaga) oštećenja fiziološkog sluha te (blago) zaostajanje u kognitivnom razvoju djeteta. Dijete bi trebalo do svoje pete godine usvojiti sve glasove hrvatskoga jezika. Poremećaji govora se dijele na artikulacijske i poremećaje fluentnosti, a najučestaliji govorni poremećaji kod djece jesu poremećaji izgovora.

2.1.1. Artikulacijski poremećaji govora

Vrlo se često u svakodnevnom govoru mogu čuti odstupanja u izgovoru pojedinih riječi. Poremećaj izgovora (artikulacije) svrstan je u skupinu poremećaja koji se nazivaju dislalijama (*dyslalia*). Dislalija je neispravan izgovor glasova, ispuštanje glasova i zamjena drugim glasovima, ali i mijenjanje njihova mjesta u riječima (Van Riper i Irwin, 1958; prema Vuletić, 1987).

Riječ je o teškoćama u izgovoru ili artikulaciji glasova koje se ostvaruju kroz omisije ili izostavljanje pojedinih glasova, supstitucije ili zamjene glasova i distorzije ili nejasno izgovorene glasove. Artikulacijski poremećaj podrazumijeva pojavu navedenih odstupanja u govoru, dok je upotreba sintakse i morfologije u skladu s dobi govornika te je ukupni vokabular dovoljno širok i govor je gramatički točan (Posokhova, 1999). Neispravan izgovor glasova dijeli se i prema skupini glasova koji su zahvaćeni poremećajem, a najčešći su: sigmatizam (neispravan izgovor glasova S, Z, C, Š, Ž, Č), rotacizam (neispravan izgovor glasa R) i lambdacizam (neispravan izgovor glasova L i LJ) (Vuletić, 1987).

2.1.2. Poremećaji fluentnosti govora

Poremećaji tečnosti ili fluentnosti govora uključuju mucanje, brzopletost i spor govor te su ujedno i najočitiiji govorni poremećaji, ali ne i najčešći. Normalan govor karakterizira fluentnost što označava kontinuirani tok, a poremećaj fluentnosti je „svako odstupanje od normalnog toka govora“ (Vladislavljević, 1982: 6). Normalni govorni tok ima 5 vremenskih dimenzija. Prva dimenzija normalnog toka je redosljed glasova, druga je trajanje svakog glasa, treća je brzina kojom se fonetski elementi i riječi izgovaraju, četvrta je ritam govornog toka i peta je tečnost govora koja se postiže nizanjem glasova i riječi u rečenici (Vladislavljević, 1982). Postoji li nesklad među dimenzijama, ako je neka dimenzija previše izražena, a druga potisnuta, to će dovesti do narušavanja normalnog govornog toka. Poremećaj fluentnosti govora karakterizira govor narušenog tempa i brzine.

a) Mucanje

Mucanje je jedan od najpoznatijih poremećaja govorne fluentnosti i često se koristi kao sinonim za govorni poremećaj. To je najsloženiji i najdugotrajniji poremećaj govora, koji karakteriziraju narušen tempo, ritam i tečnost govora (Vladislavljević, 1982). Prekidi u govoru mogu biti praćeni grčevima mišića govornih organa, lica i pokreta tijela, što često uzrokuje prekidanje govora (Škarić, 1988). Mucanje se očituje kroz sljedeće karakteristike: ponavljanje, produljivanje i umetanje riječi ili dijelova riječi, uz napete zastoje govora i disanja, neprikladne pauze, ubacivanje različitih glasova u riječi, poštapalice, dulje trajanje govora, nepotrebne zvukove i općenito manju količinu govorenja.

Mucanje se dijeli na fiziološko, primarno, sekundarno i akutno mucanje. Također, može biti i razvojno, što se najčešće javlja između druge i četvrte godine života, kada djeca prolaze kroz intenzivan govorni razvoj (Škarić, 1988). U ovoj dobi, zbog nedovoljne spretnosti u govoru i ograničenog opsega riječi, djeca mogu zastajkivati, ponavljati slogove i riječi, razvlačiti govor i ispravljati se (Galić-Jušić, 2001). Međutim, ponekad se ono zna zadržati i u odrasloj dobi. Iako se mucanje rjeđe pojavljuje u odrasloj dobi, ako se pojavi, veće su šanse da će se zadržati.

Uzroci mucanja mogu biti različiti, uključujući nasljednu sklonost, nedovoljnu razvijenost osjećaja za tempo i ritam, motoričku nespremnost, neuroticizam roditelja, psihičku nestabilnost djeteta, dobnu osjetljivost govornih organa, slabost i boležljivost djeteta, ubrzani razvoj govora, te socijalne ili psihološke uzroke (Posokhova, 1999). Uzroci mucanja obično se dijele na predispozicijske i proizvodne. Psihičke traume, šokovi ili neočekivani stres pripadaju proizvodnim uzrocima, dok ostali navedeni uzroci pripadaju predispozicijskim. Autor Škarić (1988) navodi da patogeneza mucanja nije utvrđena, iako

mnogi autori ističu neuropatsku i genetski uvjetovanu konstituciju kao značajne čimbenike. Također, neka istraživanja ističu da nepravilne strukture mozga mogu uzrokovati mucanje.

U mucanju se često pojavljuju i popratne pojave: “strah pred govorom i govornim situacijama, tikovi, različiti pokreti glavom, tijelom i udovima, neadekvatne fiziološke reakcije (znojenje, crvenilo, ubrzan rad srca), smanjena koncentracija, izbjegavanje kontakta očima sa sugovornikom“ i drugo (Škarić, 1988: 90). Važno je da dijete koje muca odrasta u obitelji koja mu pruža mirnu i podržavajuću okolinu, sa što manje uzbuđenja, pozitivnih ili negativnih. Također, djetetova okolina treba biti upozorena da ne prekida dijete dok govori i da ne ukazuje na njegove poteškoće, već da stvori uvjete za izlaganje ugodnom i smirenom govoru (Škarić, 1988).

b) Brzopletost

Brzopletost je poremećaj fluentnosti govora koji podrazumijeva nesvjesnost osobe o vlastitom nedostatku, i za koji su karakteristični: kraći raspon pažnje, prebrzo izražavanje, teškoće u percepciji, artikulaciji i formulaciji govora (Škarić, 1988). Brzopletost se očituje u kaotičnosti govora, prebrzim prelascima s jedne na drugu misao, u nesposobnosti poentiranja i zadržavanja glavne ideje. Fluktuirajuća pažnja dodatno otežava prihvaćanje norme okoline, osim toga brzopletom djetetu svaka aktivnost vrlo brzo dosadi, ima teškoća sa slušanjem i često zaboravlja knjige, zadaće pa i školsku torbu (Galić-Jušić, 2001). Brzopletost obuhvaća i poremećaje četiriju osnovnih komunikacijskih aktivnosti: razumijevanja, govora, čitanja i pisanja. Uzroci brzopletosti nisu pouzdano dokazani, mnogi autori spominju nasljedni faktor. Osim toga, spominju se i mentalno slabije razvijene osobe kao i oštećenja pojedinih struktura mozga (Škarić, 1988).

c) Spor govor

Bradilalija je pretjerano spor govor uzrokovan organskim oštećenjima. Bradilalija se pojavljuje kao posljedica organskih oboljenja živčanog sustava, a često i kod neke djece s metalnom retardacijom (Andrešić, 2009). Usporen govor karakteriziraju produženi glasovi, naročito samoglasnika i usporen tempo govora. Djeca s tako sporim govorom ostavljaj dojam lijenosti i nezainteresiranosti. Govor u njihovoj okolini im je često vrlo izazovan s obzirom na to da tempo i ritam ne odgovaraju njihovom (Vladisavljević, 1982). Pretjerano spor govor je izrazito zamorno slušati i često zna biti neugodan i nejasan. Kod takve djece korisno je primjenjivati ritmičke pokrete uz govor, brojalice i pjesmice kako bi poticali vježbanje motorike cijelog tijela, govornih organa i samog govora.

2.2. Jezične teškoće

Jezični sustav fonema koji se povezuju u riječ. Obuhvaća jezično razumijevanje (receptivnu) i jezično izražavanje (ekspresivnu), a jezične teškoće očituju se i kroz receptivni i ekspresivni jezik. Receptivni jezik odnosi se na učenikovo razumijevanje onoga što mu je upućeno (Andrešić i sur., 2009), a receptivni jezični problemi predstavljaju najveće teškoće kod učenika jer je bez kvalitetnog jezičnog razumijevanja učenici vrlo teško razvijaju svoj obrazac komunikacije, proširivanje vokabulara i jezično izražavanje. Velika je vjerojatnost da će djeca koja i nakon predškolske dobi imaju receptivne jezične teškoće, s odrastanjem imati sve veće i ozbiljnije komunikacijske teškoće, a nerijetko i probleme s učenjem u školi i ekspresivne jezične teškoće.

Ekspresivni jezik obuhvaća sposobnost izražavanja i komunikacije, uključujući sadržaj (semantiku), formu (fonologiju, morfologiju i sintaksu) i sposobnost komuniciranja s drugima. Učenici s ekspresivnim jezičnim teškoćama često imaju problema u jezičnom izražavanju zbog teškoće pronalaska pravih riječi, učenju i pamćenju novih riječi, pravilnoj gramatičkoj upotrebi riječi, pa ostavljaju slabiji dojam o svom znanju (Dulčić i Pavičić Dokoza, 2013). Učenici s receptivnom ili ekspresivnom teškoćom često imaju sužen i siromašniji rječnik te vrlo teže sastavljaju rečenice (Muter i Likierman, 2010).

3. Specifične teškoće učenja (čitanja, pisanja i računanja)

Karakteristične teškoće učenja uključuju poremećaj u jednom ili više ključnih procesa povezanih s razumijevanjem i uporabom govornog ili pisanog jezika (Bakota i Čilić, 2014). Pojam „teškoće u čitanju i pisanju“ izrazito je širok. Specifične teškoće učenja obuhvaćaju poremećaj u čitanju (disleksiju), poremećaj u pisanju (disgrafiju) i specifične matematičke teškoće (diskalkuliju) (Galić-Jušić, 2004). Navedene teškoće se prema Međunarodnoj klasifikaciji bolesti i srodnih zdravstvenih stanja svrstavaju u *Specifične razvojne poremećaje formalnih (školskih) vještina* (F81) (Hrvatski zavod za javno zdravstvo, 2012). U dijagnostici specifičnih teškoća čitanja, pisanja ili računanja nužna je multidisciplinarna obrada stručnjaka različitih profila, a osobito je važna psihološka obrada. Dijagnozu postavlja tim koji čine psiholog, liječnik, pedagog, socijalni radnik i drugi stručnjaci na temelju detaljne anamneze, različitih testiranja, analize te razgovora s učenikom, nastavnicima i roditeljima. Djeca s teškoćama u čitanju, pisanju ili računanju već u predškolskoj dobi pokazuju neka odstupanja koja upućuju na mogući razvoj navedenih teškoća (Dulčić i Dokoza, 2014). Učenike s takvim teškoćama tijekom cijelog obrazovanja prati nesklad između njihovih potencijala i stvarnih postignuća, a posljedice su vrlo negativne: nisko samopoštovanje, anksioznost, frustracija te lako odustajanje od zadataka i rada tijekom cijelog života.

Uzroci teškoća u svladavanju vještina čitanja i pisanja mogu biti različiti te ovise o raznim čimbenicima (obično su jedan ili dva od presudne uzročne važnosti). Utvrđivanjem pravih uzroka poteškoća moguće je ispravno reagirati i pružiti adekvatnu pomoć. Isprva su uzroci bili isključivo povezivani s organskim oštećenjima funkcija mozga, a daljnja su istraživanja pokazala da mogu biti urođeni i stečeni (Becker, 1970). Urođeni uzroci bi bili inteligencija i pojedina neurološka oštećenja, a u stečene se ubrajaju posljedice raznih oboljenja i utjecaji socijalnog okruženja. Postoji i tzv. praktična podjela uzročnih čimbenika: vidne nepravilnosti, nepravilnosti sluha i govora, inteligencija, neurološki simptomi, tjelesni nedostaci i socio-emocionalni faktori (Ribić i Matanović 1966).

3.1. Disleksija

Disleksija je specifičan poremećaj učenja koji dolazi od grčke riječi *dys* (što znači *slab, loš*) i riječi *lexis* (što znači *jezik, riječ*). Učenici s disleksijom suočavaju se s teškoćama u stjecanju vještine pisanja i s pisanim jezikom, što rezultira problemima u čitanju, pisanju i pravopisnom izražavanju (Leonard, 1998). Glavni uzrok teškoća u čitanju su poteškoće u glasovnoj raščlambi i sintezi riječi, što uzrokuje probleme s dešifriranjem riječi.

Disleksija je usko povezana s deficitima slušne obrade, što se manifestira kao slaba fokusiranost na nove slušne informacije i sporije prebacivanje pažnje (Jensen i Tadinac-Babić, 2004). Muter i Likierman (2010: 9) tvrde da se u disleksiji javlja problem „s aspektom govornog jezika, poznatijim pod terminom fonološka obrada.“ U ranoj dobi, djeca s disleksijom mogu imati poteškoće s razlikovanjem glasova, slušnom sintezom i analizom riječi, slušnim pamćenjem, te učenjem abecede.

Prema definiciji koju navodi Galić-Jušić (2024) na stranici Hrvatske udruge za disleksiju, razvojna disleksija predstavlja: „Poremećaj u učenju koji započinje s teškoćama pri učenju i čitanju, a poslije lošim pravopisom i odsutnošću lakog baratjanja pisanim jezikom, za razliku od govornog jezika. Kognitivne je naravi i često genetski uvjetovana. Nije uzrokovana intelektualnim nedostacima, manjkavim socio-kulturnim prilikama, načinom poučavanja niti ikakvim poznatim neurološkim oštećenjem. Najvjerojatnije je specifični poremećaj u sazrijevanju koji dijelom iščezava kako dijete postaje starije. Moguće ga je znatno smanjiti pravodobnom i ciljanom pomoći“ (Critchley, 1978; prema Galić-Jušić, <http://hud.hr/definicije-disleksije/>).

U literaturi se koristi naziv “teškoće učenja” kao krovni pojam koji obuhvaća disleksiju, dok se termini “poremećaj čitanja” i “disleksija” ponekad koriste kao sinonimi, iako postoji razlika među njima (Reid, 2013). Druge teškoće u učenju mogu biti posljedica poremećaja pažnje, oštećenja vida i sluha ili nižih

intelektualnih sposobnosti (Hudson, 2017). Disleksija se razlikuje od ovih teškoća po tome što je poremećaj razvoja sposobnosti čitanja, dok poremećaji čitanja često proizlaze iz kognitivnih deficita uzrokovanih problemima u području vida, sluha i bolesti (Jensen i Tadinac-Babić, 2004). Osobe s poremećajem u čitanju često se suočavaju s iskrivljavanjem, zamjenama ili ispuštanjima riječi pri glasnom čitanju, sporošću i pogreškama u razumijevanju (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder / Međunarodna klasifikacija mentalnih poremećaja 1996; prema Galić-Jušić, 2024).

Definicije disleksije se razlikuju. Miles i Miles (2004: 22) navode da disleksija podrazumijeva „mnogo više od zaostajanja u učenju čitanja, što je tek vrh ledenjaka“ te da etimologija naziva *disleksija* izražava u upotrebi riječi, a ne u čitanju, dakle u onome „kako ih identificirati, što one označavaju, kako s njima postupati, kako se izgovaraju i kako se sriču“. Europska udruga za disleksiju navodi da je disleksija teškoća koja podrazumijeva različitost u stjecanju i korištenju djelatnosti čitanja, slovanja i pisanja te da je neurološkog podrijetla (EDA, 2014). Britanska udruga za disleksiju naglašava teškoće u fonološkoj svjesnosti, verbalnoj memoriji i brzini obrade riječi (BDA, 2009).

Disleksija može uzrokovati teškoće u prostornoj i vremenskoj orijentaciji, praćenju uputa i prisjećanju riječi. Djeca s disleksijom mogu osjećati nelagodu zbog nesigurnosti u razumijevanju i čitanju (Posokhova, 1999). Iako učenik s disleksijom može biti uspješan u svim školskim predmetima, čitanje i pravopis predstavljaju velike izazove (Becker, 1970). Disleksija je jedna od najzastupljenijih teškoća u učenju, pogađajući do 80 % osoba s teškoćama u učenju (Lyon, 1995).

Prema težini, disleksija se dijeli na fonološku i prividnu disleksiju. Fonološka disleksija uključuje ozbiljne teškoće u čitanju i dekodiranju zbog neosjetljivosti na glasovnu strukturu riječi, dok prividna disleksija uključuje manji poremećaj s poteškoćama u kratkoročnoj verbalnoj memoriji i fonološkoj osjetljivosti (Jensen i Tadinac-Babić, 2004). Dakle, disleksija može varirati od blagog poremećaja do potpune onemogućenosti čitanja unatoč odgovarajućoj inteligenciji (Becker, 1970).

Disleksija također ima velik utjecaj na učenje stranog jezika. Učitelji stranog jezika trebali bi posjedovati kompetencije za poučavanje učenika s disleksijom. Rezultati istraživanja ukazuju na nedovoljnu kompetentnost učitelja stranih jezika u Hrvatskoj za rad s učenicima s disleksijom (Fišer, 2019), što se može povezati s ograničenim znanjem o fonološkoj i fonemskoj svjesnosti te morfologiji jezika.

Na stranici Hrvatske udruge za disleksiju (<http://hud.hr/definicije-disleksije/>) Galić-Jušić definira disleksiju u užem i širem smislu. U užem smislu, disleksija se odnosi na specifične smetnje u brzini i

točnosti čitanja, koje nisu posljedica općih razvojnih poteškoća, oštećenja vida ili sluha, niti nepovoljnih socijalnih uvjeta. "Ono što disleksiju opisuje u užem smislu jesu smetnje u brzini i točnosti čitanja. Ove su smetnje različite od nespecifičnih poremećaja čitanja uzrokovanih zaostajanjem u mentalnom razvoju, oštećenjem vida ili sluha, nedovoljno razvijenim govorom ili zanemarenošću djece iz nepovoljnih obiteljskih prilika. One su brojnije i stabilnije u svojem pojavljivanju te se podjednako mogu javljati u kraćim i dužim riječima, kao i u poznatim i manje poznatim riječima. Specifičnost disleksije također uključuje značajan izostanak napretka u određenim aspektima čitanja (kod svakoga individualno), poput razumijevanja apstraktnih riječi, riječi koje označavaju prostorno-vremenske odnose ili složenica."

U širem smislu, termin disleksija obuhvaća širi spektar teškoća koje se ne odnose samo na čitanje, već uključuju i druge specifične teškoće u učenju, poput pisanja i matematičkih sposobnosti. "Termin 'disleksija' u širem smislu riječi, što znači da su područja našeg interesa teškoće pri čitanju (disleksija u užem smislu), teškoće pri pisanju (disgrafija), teškoće u matematici (diskalkulija) i ostale srodne teškoće (učenja, pamćenja, organizacije vremena i prostora itd.), koje su u svake pojedine osobe zastupljene na različit način i u različitom intenzitetu. To znači da neka osoba vrlo teško čita, ali dobro piše; netko drugi imat će problema, npr., s pisanjem i matematikom, a čitanje će svladavati s lakoćom. Osobe s disleksijom često su nespretne, ali među njima će se naći i vrhunskih sportaša, često teško uče strane jezike, ali neke će baš u tome biti vrlo uspješne." (Galić-Jušić, <http://hud.hr/definicije-disleksije/>).

3.2. Disgrafija

Disgrafija je specifična teškoća pisanja, odnosno svladavanja vještine pisanja (prema pravopisnim pravilima materinskog jezika). Teškoće se očituju u mnogobrojnim, trajnim i tipičnim pogreškama koje se javljaju bez obzira na intelektualni razvoj te osjetilo sluha i vida (Matanović-Mamužić, 1982). Disgrafične osobe vrlo često ispuštaju slova ili slogove, nerijetko neka slova pišu obrnuto, zamjenjuju slična slova, ispuštaju pojedine dijakritičke znakove ili ispuštaju pojedine elemente u glasovima, primjerice na Č, Š, Đ ne stavljaju kvačicu ili crticu. Nerijetko im je izazovno prepisivanje s ploče ili pisanje diktata s obzirom na to da im je prebrz tempo pisanja (Ribić-Matanović, 1966). Vrlo često imaju neuredan rukopis, manje ili teže čitljiv, a na papiru bez crta rečenice pišu ukoso. Sastavci i eseji su dosta skromni i treba im puno više vremena da nešto napišu nego ostalim vršnjacima. U slučajevima disleksije nailazi se vrlo često i na disgrafične teškoće koje mogu biti više ili manje izražene.

3.3. Diskalkulija

Diskalkulija ili specifične matematičke teškoće definira se kao niska razina matematičkih sposobnosti s obzirom na očekivane dobne sposobnosti djeteta i inteligenciju. Termin diskalkulija označava teškoće svladavanja sadržaja u području aritmetike. Djeca s diskalkulijom razlikuju se od djece sa slabijim matematičkim uspjehom budući da je njihov temeljni problem nerazumijevanje jednostavnijih matematičkih pojmova. Također imaju velikih poteškoća u brojanju, u razlikovanju većeg od manjeg broja i nemaju sposobnost „odokativnog“ brojanja odnosno procjene pa ne mogu odrediti broj nekih predmeta dok ih ne prebroje (Fisher i Cummings, 2008). Neka obilježja teškoća diskalkulije su: teškoće u svladavanju aritmetike (pojam broja, količine, snalaženje na brojevnoj crti), teškoće u jednostavnim matematičkim operacijama, teškoće u razumijevanju i pamćenju matematičkih pojmova i postupaka, teškoće u pronalaženju rješenja matematičkih problema i nesposobnost pamćenja reda brojeva i povezivanja s brojanjem na prste (Muter i Likierman, 2010). Kod učenika s disleksijom mogu se javiti problemi s matematikom koji se razlikuju od diskalkulije jer primarno nije poremećeno matematičko mišljenje, nego baš suprotno, mogu imati odlično razumijevanje matematičkih sustava. Tipične pogreške koje učenici s disleksijom rade u matematici su: zamjena, dodavanje ili izostavljanje brojke, računanje u pogrešnom smjeru te imaju teškoće u usvajanju aritmetičkih sustava koji se temelje na shvaćanju prostornih i vremenskih odnosa (Arapović, 1997).

4. Odgoj i obrazovanje učenika s govorno-jezičnim teškoćama

Prava, obveze i načini odgoja i obrazovanja učenika s govorno-jezičnim teškoćama propisani su službenim dokumentima, od kojih najviše smjernica za poučavanje u osnovnoj školi donosi *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015). Uključuje razne teškoće među kojima su oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju te ističe da su učenici s disleksijom uglavnom poučavani prema modelu *redovitog programa uz individualizirane postupke*. Takav program provodi se s učenicima koji mogu pratiti i ispuniti obrazovna očekivanja nastavnog plana i programa, ali je zbog specifičnosti teškoće potrebno prilagoditi načine i postupke poučavanja i rada. Sukladno važećim pravilnicima i zakonima izrađuju se primjereni nastavni plan i program koji svakom učeniku s određenom teškoćom omogućuje adekvatan napredak uvažavajući njegove potrebe (Berbić Kolar i sur., 2018). Svaki primjereni program zahtijeva profesionalnu i programsku podršku te didaktičko-pedagošku prilagodbu, a utvrđuje ga Stručno povjerenstvo Ureda državne uprave u pojedinoj županiji nadležno za poslove obrazovanja. Različitim

individualiziranim postupcima nastoji se učenicima olakšati praćenje nastavnog sadržaja, a oblici potpore provode se ovisno o učenikovoj samostalnosti, aktivnosti i metodi rada (Bouillet, 2019).

4.1. Individualizirana nastava

Individualizirana nastava obuhvaća planiranje i organizaciju nastavnog programa koji poštuje interese, potrebe i mogućnosti svakog učenika tako da maksimalno razvije učenikove jake strane te osigura uvjete potrebne za uključivanje u nastavne procese (Mandić, 1972). U individualiziranoj nastavi posebna se pozornost posvećuje metodama rada, postupcima, organizaciji i sadržajima koji trebaju biti prilagođeni individualnim sklonostima, potrebama i mogućnostima učenika. Individualizirana nastava, odnosno odgoj prema individualitetu maksima je inkluzivne pedagogije (Zuckerman, 2016). Važno je napraviti distinkciju između pojmova individualizirane nastave i individualnog rada. Individualan ili samostalan rad oblik je rada koji podrazumijeva učenikovo samostalno rješavanje zadatka na nastavi. Individualizirana nastava obuhvaća individualni pristup i individualizaciju postupaka u nastavi. Trebala bi osigurati učenicima postizanje uspjeha tako da je kompleksnost sadržaja primjerena učeniku s teškoćom. Individualizacija postupaka u nastavi planira se, dogovara i razrađuje zajedno sa stručnom službom za svakog pojedinog učenika. Planira se individualizacija oblika rada, vrednovanja, nastavnih sadržaja, ispita i aktivnosti (Ivančić, 2010).

Individualizirana nastava mijenja ulogu učitelja pa on, osim što je organizator i menadžer nastavnog procesa postaje usmjerivač, suradnik, savjetnik i učenikov pomagač. Potrebno je, dakle, individualizirati one postupke u radu koji će potaknuti uspješno i lakše svladavanje nastavnog sadržaja učenika. Individualizacija postupaka u nastavi ne bi se trebala više fokusirati na djecu s teškoćama jer tako ostali učenici pate i ne dobivaju dovoljno pažnje. U nastavi bi se trebalo svakom učeniku jednako posvetiti tako da svaki pojedinac ostvari svoj maksimum (Đorđević, 1981). Teorijska podloga individualiziranoj nastavi su kognitivne teorije koje ističu razlike među učenicima u motivaciji, organiziranosti memorije za učenje, mentalnim strukturama, prethodnom znanju i načinu (strategiji) svladavanja novih pojmova. Piaget naglašava da svaki dobar učitelj prilikom planiranja i pripremanja izvođenja nastave treba uzeti u obzir intelektualnu i socijalnu razinu učenika i tomu prilagoditi nastavu, a Vigotski (prema: Lazarević, 2005) ističe da učitelj treba prvenstveno biti odgovaran u procesu planiranja i pripremanja nastave (Piaget, 1977). Osnovna pedagoška načela na kojima inzistiraju suvremeni obrazovni modeli i sistemi su: individualizacija odgojno-obrazovnog rada, demokratizacija odgojno-obrazovnog rada, razvoj kooperacije i komunikacijskih vještina, učenje kroz igru, aktivna suradnja obrazovne institucije s obitelji, mijenjanje uloge učitelja u odgojno-obrazovnom procesu (Milić, 2008)

Individualizirani pristup uključuje različite oblike pedagoško-didaktičkih prilagodbi u poučavanju te razlikuje: perceptivnu, spoznajnu, govorno-slušnu prilagodbu i prilagodbu zahtjeva. Perceptivna prilagodba obuhvaća prilagodbu vizualnih simbola i prikaza teksta, osigurava povećani prostor za čitanje i pisanje i vodi računa o uvećanom fontu i proredu. Spoznajna prilagodba podrazumijeva pružanje uvoda u nove zadatke i postepeno davanje pomoći. Govorna prilagodba odnosi se na razgovijetno izražavanje i razumljivost govora, a prilagodba zahtjeva na vrijeme i na način rada te na vrednovanje znanja (Kudek-Mirošević i Granić, 2004; prema Bouillet, 2019).

4.1.1. Povijest individualizirane nastave

Već u djelima filozofa Sokrata i rimskog retoričara Kvintilijana spominje se važnost uvažavanja individualnih osobina učenika u obrazovnom procesu. Kvintilijan, posebno, ističe da škola može biti dobra jedino ako se metode poučavanja prilagođavaju sposobnostima i potrebama pojedinca, što upućuje na začetke ideje individualizirane nastave. Iako ti pristupi nisu slični današnjima, povijest individualizacije nastave seže u daleku prošlost. Krajem 19. stoljeća zabilježeni su prvi konkretni pokušaji učinkovitog provođenja individualizirane nastave, što je doprinijelo njezinom današnjem razvoju (Quintilianus, 1996). Individualizirana nastava odstupa od univerzalnih zahtjeva prema učenicima, prilagođavajući se njihovim jedinstvenim stilovima, tempu i ritmu učenja, uz pružanje podrške učitelja i suradnju s vršnjacima (Mandić, 1972). Ovaj pristup se pojavljuje kao odgovor na kritiku tradicionalnog modela obrazovanja, koji primjenjuje uniformne metode poučavanja za sve učenike, zanemarujući njihove individualne razlike u brzini i načinu učenja. Postupci individualizacije nastave priznati su u različitim zemljama Europe i Amerike kao rješenje za izazove koje predstavlja implementacija jedinstvenih obrazovnih strategija za sve učenike.

Šimleša (1969) navodi neke individualne razlike među učenicima: razlika u dobi učenika u prvom razredu, odnosno razlike u kronološkoj dobi koje potencijalno aktiviraju individualne fizičke i psihičke razlike, predznanje s kojim djeca dolaze u školu, okruženje i stabilnost obitelji iz kojih dolaze. Sve navedeno može utjecati na formiranje učenikove osobnosti, a kasnije i na učenje. Učenici imaju različitu motivaciju za učenje, njihovi se temperamenti razlikuju, kao i način usvajanja znanja. Dottrens (1969) naglašava neodrživost tzv. homogenog razreda. Učiteljev odnos prema razredu kao homogenoj zajednici najviše je kočio iznadprosječne učenike koji su morali „čekati slabije“, usporevati vlastiti tempo i prilagođavati ga ostalima. Slabije, tj. sporije učenike učitelj požuruje i nameće im tempo rada koji ne uspijevaju pratiti. Svi navedeni razlozi zahtijevaju individualizaciju nastave i nastavnog sadržaja.

U prošlosti se individualizirana nastava (takvom se nazivala) nastojala implementirati, međutim, to zapravo nije bila individualizacija nastave kakvu danas poznajemo, nego se radilo o grupiranju učenika prema njihovim individualnim sklonostima, sposobnostima i osobinama. Primjerice, u Švicarskoj, Francuskoj, Velikoj Britaniji i Austriji provodila se individualizacija postupaka u nastavi na temelju ispitivanja individualnih razlika učenika i sukladno tome su ih grupirali u različite razrede s različitim nastavnim planovima i programima.

4.1.2. Pravci individualizacije nastave kroz povijest

Krajem devetnaestoga i početkom dvadesetoga stoljeća javljaju se mnogi pokušaji provođenja individualizirane nastave. Razni su pravci individualizacije nastave kroz povijest. Search je 1894. godine prvi pokušao ostvariti individualiziranu nastavu u SAD-u i te nazvao ju je "individualizirana nastava". Njegovu ideju nastavio je razvijati Burk, a Helen Parkhurst ju je pokušala realizirati kroz Dalton-plan u Americi. Nakon nje pojavljuje se i Washburne s Vinnetka-planom, zatim pokušavaju Decroly s Decroly-metodom, Sikinger s Manhajmskim sistemom, Petersen s Jena-planom, Klapared sa Školom po mjeri, Montessori s metodom Montessori i mnogi drugi. Izmijenjeni koncept individualizirane nastave osmislili su Dewey i Kilpatrick u Americi, a u Europi švicarski pedagog Dottrens (prema: Mandić, 1972).

Helen Parkhurst osnovala je Dalton-školu i Dalton-plan čija je osnovna ideja bila da učitelji s djecom rade na postizanju individualiziranih ciljeva. Takav plan uključivao je odabir obrazovnih sadržaja u skladu s tempom rada i napretkom učenika, pri čemu je u najvećoj mjeri bio usmjeren na koncept individualističkog odgoja. Nasuprot tome, individualizirana nastava nastoji izbjeći taj koncept, fokusirajući se na prilagodbu obrazovnih sadržaja specifičnim potrebama i sposobnostima svakog učenika. Odabir nastavnog sadržaja nije bio moguć, s obzirom na školske propise, nastavne planove i programe te nacionalne ispite koji su se provodili na kraju školovanja (Bognar i Matijević, 2002). Zasnivao se na trima pedagoškim principima: slobodi, nezavisnosti i suradnji (Milić, 2008). Dalton-škola je provodila postojeći nastavni program, ali su djeca bila slobodna izabrati svoj tempo napretka, točnije, tempo napretka ovisio je o stvarnom djetetovu postignuću. Dalton-plan se zasnivao na osnovnim pedagoškim principima John Deweya kao i Marije Montessori.

Decroly-metodu je osnovao Jean-Ovide Decroly i osnova njegova programa jest učionica poput radionice u kojoj su djeca slobodna raditi što žele. U Decroly-metodi nastava je usmjerena na dijete i prilagođena individualnim potrebama svakog pojedinca, a nastavni programi su isključivo individualne aktivnosti

(prema: Đorđević, 1981). Međutim, Decroly-program nije održiv jer pružanje slobode djeci da rade ono što žele narušava primjenjivost raznovrsnih oblika rada u nastavi.

Jena-plan je osnovao austrijski pedagog Peter Petersen koji obrazovanje vidi kao proces koji se odvija *u, kroz i za zajednicu* (prema: Milić, 2008). Petersen je isticao ulogu igre i rada. Djecu se potiče da izražavaju svoje emocije i misli te da slušaju jedni druge. Važna karakteristika Jena-plana jest posebno organizirana škola u tri temeljne grupe: mlađu, srednju i višu. U mlađoj su skupini djeca od 1. do 3. razreda, u srednjoj od 4. do 6. razreda i u višoj 7. i 8. razredi (prema: Matijević, 1994). Način rada u bazičnim grupama omogućavao je učenicima da prelaze iz jedne u drugu skupinu ovisno o napretku ili zaostatku iz nekog predmeta (Janjušević, 1964). Za Petersenov način rada karakteristično je raspoređivanje djece u velike grupe i stvaranje zajednica u koje učenici mogu prelaziti, ali ne i individualizirana nastava.

Vinnetka-plan osmislili su Berk i Carleton Washburne. Osnovne karakteristike su individualizacija, minimalni kvantum znanja, samoobrazovanje, kreativan rad i učenička samouprava (prema: Milić, 2008). Učenicima se pružala sloboda odabira nastavnih predmeta, sadržaja i takav načina rada omogućio je napredak svakom učeniku. Međutim, Vinnetka-plan nije primjenjiv u praksi jer postoje već zadani nastavni planovi i programi koji obuhvaćaju obavezne nastavne sadržaje.

Manhajmski sistem osnovao je njemački pedagog Jozef Sikinger i nastavni programi takva sistema prilagođeni su grupama, pri čemu svaka grupa ima svoj tempo napretka. Manhajmski sistem je, kao i Jena-plan, fokusiran isključivo na grupaciju učenika, a ne na identificiranje pojedinačnih karakteristika učenika i individualiziranje postupaka u nastavi.

Švicarski pedagog Robert Dottrens (1959) predstavio je model nastave koji se usredotočuje na napredak svakog učenika kao pojedinca, u nastojanju da se prevladaju nedostaci tradicionalne frontalne nastave. Dottrens i njegovi suradnici razvili su model koji koristi nastavne listiće za individualizaciju nastave, s ciljem poboljšanja vještina čitanja i pisanja te prilagodbe metoda rada potrebama i temperamentu svakog učenika. Taj se model temelji na dvjema ključnim idejama: individualnoj slobodi i prilagodbi prema dobi učenika. Individualna sloboda podrazumijeva stvaranje uvjeta u kojima učenici mogu napredovati vlastitim tempom, bez prepreka koje bi mogle usporiti njihov razvoj. Dottrensov pristup omogućava svakom učeniku da uči na način koji mu najviše odgovara, s ciljem pružanja potpune podrške njihovim individualnim potrebama i sposobnostima.

Uz individualiziranu nastavu, Dottrens naglašava važnost kolektivne nastave, koja doprinosi održavanju kontinuiranog odnosa između učitelja i učenika, potiče razvoj razrednog duha i kolektivnog osjećaja. U svojem modelu ističe da nastava ne smije izolirati učenike, već ih treba pripremiti za društveni život i omogućiti stjecanje znanja kroz društvenu interakciju. Dakle, iako se individualizacija usredotočuje na osobne potrebe učenika, ona je ujedinjena s kolektivnim aspektima obrazovanja kako bi se osigurala uravnotežena i potpuna obrazovna iskustva.

Sve navedene individualizacije su vanjske, organizacijske diferencijacije učenika. Takav pokušaj individualizacije nastave je neprihvatljiv jer su učenici probрани na temelju dobivenih ispitivanja individualnih razlika među učenicima. Individualizacija odgojnih postupaka i metoda za svakog učenika vodi najprikladnijem ostvarenju odgojnog cilja. Šimleša (1969) ističe da taj cilj nije za svakog učenika isti, ali da je odgojni smjer identičan. Stoga se nastavne metode trebaju prilagoditi učeničkim razlikama u mogućnosti usvajanja količine obrazovnog sadržaja. Princip individualizacije nastave podrazumijeva kolektivne i individualne oblike nastavnog rada te frontalni način rada koji poštuju princip individualnog pristupa učenicima. Terhart (2001: 83) definira nastavnu metodu kao postupak ostvarivanja cilja učenja, točnije način djelovanja te navodi četiri dimenzije nastavne metode: 1) postizanje cilja, 2) pomoć u učenju, 3) susret s predmetom i 4) institucionalni okvir. Nastavna metoda u individualiziranoj nastavi uključuje sve četiri dimenzije, ali u najvećoj se mjeri ističu prve dvije: postizanje cilja i pomoć u učenju“. U prvoj dimenziji nastavna metoda postaje primjena sredstva za postizanje određenih nastavnih ciljeva, a u drugoj podrazumijeva primjenu one metode koja stvara optimalne uvjete za učenje svakog učenika. Dakle, poučavanje se mora uskladiti s individualnim karakteristikama procesa učenja svakog učenika.

Itković (1997: 112) navodi šest metodičkih načina individualizacije: „rad u istom tematskom području s odabirom specifičnih zadataka koji ih zanimaju; rad na istim zadacima koristeći se različitim materijalom; proučavanje teme u različitim situacijama; odabir učitelja čiji se rad preferira; učenje na različite metode i učenje različitim tempom rada“. Međutim, metodički načini individualizacije koje je Itković opisala previše se oslanjaju na slobodu učenika, što dovodi do nedostatka stvarne individualizacije u nastavi. Svaka od metoda – bilo da se radi o različitim zadacima unutar istog tematskog područja, korištenju različitih materijala, ili proučavanju teme u različitim situacijama – omogućuje učenicima da biraju samo ono što im najviše odgovara, ali to ne osigurava pravi pristup svakom učeniku prema njegovim specifičnim potrebama. Individualizacija u nastavi ne bi trebala značiti samo pružanje različitih opcija za rad, već zahtijeva i aktivno prilagođavanje nastave svakom učeniku na temelju njegovih sposobnosti, sklonosti i znanja. Pravi cilj individualizirane nastave jest postići

jedinstvene obrazovne ciljeve uz uzimanje u obzir specifičnih karakteristika svakog učenika, uključujući njegovu razinu razvoja i potrebe.

Metodološki pristupi pružaju slobodu učenicima u odabiru sadržaja i metoda rada, ali ne odgovaraju uvijek na sve aspekte individualizacije. Naime, prava individualizacija uključuje ne samo prilagodbu materijala i metoda, već i aktivno prepoznavanje i reagiranje na jedinstvene sposobnosti i potrebe svakog učenika. Umjesto samoga praćenja učenikovih izbora, učitelj treba prilagoditi nastavu na temelju detaljnog razumijevanja svakog učenika i njegove obrazovne situacije, čime se osigurava potpuna i učinkovita individualizacija nastave.

4.2. Prilagodba u poučavanju učenika s disleksijom

Prvi korak nakon dijagnosticiranja govorno-jezičnih teškoća kod djeteta jest traženje pomoći u školi i suradnja s učiteljima te stručnim osobama poput pedagoga, psihologa, logopeda i rehabilitatora (Muter i Likierman, 2010). Stručni tim u školi planira i provodi individualizaciju nastave prema specifičnim potrebama djeteta. Učitelji igraju ključnu ulogu jer uočavaju kako učenik uči i napreduje, što omogućuje roditeljima i učiteljima da zajednički planiraju potrebnu pomoć, kao što su dopunska nastava, rad s logopedom, asistencija u nastavi ili privatne instrukcije. Stručna procjena i postavljanje dijagnoze ključni su koraci koji usmjeravaju daljnje aktivnosti. Roditelji i učitelji trebaju kontinuirano surađivati na izradi i praćenju individualiziranog plana rada, prilagođenog učenikovim potrebama, kako bi se pravovremeno prilagodile nastavne metode i ciljevi te podržao učenikov napredak i postizanje obrazovnih ciljeva (Bouillet, 2010; Bouillet, 2019). Stručni tim treba izraditi pojedinačni nastavni program koji uzima u obzir specifične teškoće učenika, uključujući poremećaje govorno-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju kod disleksije (Kraljević, 2015). Ključan zadatak učitelja jest uspostaviti ravnotežu između učenikovih mogućnosti i izazova te osigurati kvalitetnu interakciju, uz pripremu i procjenu nastave. Uloga učitelja uključuje i stručno usavršavanje, timski rad i cjeloživotno učenje kako bi uspješno identificirao i zadovoljio potrebe učenika s disleksijom (Bouillet, 2010). Osim toga, važno je procijeniti potrebu za dodatnim podrškama, kao što su asistenti ili prijenosna računala za rješavanje ispita, ako učenik ima poteškoća s pisanjem (Muter i Likierman, 2010). Svaka odgojno-obrazovna ustanova trebala bi promicati inkluzivne vrijednosti koje uključuju poštivanje različitosti, solidarnost, toleranciju i socijalnu kompetenciju, u skladu s Nacionalnim okvirnim kurikulumom (Zrilić, 2022).

Učitelji bi trebali primjenjivati dugoročni pristup sa sustavnim praćenjem i procjenama uspješnosti individualizirane nastave te koristiti multisenzoričke tehnike u radu s učenicima, uz što više iskustvenog

učenja, poticajnih pitanja i smjernica koje će im pomoći da pri čitanju teksta obrate pozornost na najvažnije (Jensen i Tadinac-Babić, 2004). Budući da je riječ o slabosti fonematsko-kinestetičke i govorno-motoričke funkcije, metode poučavanja trebale bi obuhvaćati učvršćivanje veze glas-slovo, vježbe u diferenciranju i raščlanjivanju, vježbe s ciljem jačanja sigurnosti u čitanju i pravopisu (Becker, 1970). Gotovo sve dostupne smjernice za rad s učenikom s disleksijom usmjerene su na individualizaciju postupaka u nastavnom sadržaju, ispitima ili načinu učiteljeva iznošenja sadržaja, ali to nije dovoljno. Nužno je individualizirati nastavne oblike, metode i sredstva, tempo rada, planiranje i pripremu školskog rada sukladno sposobnostima učenika s disleksijom i senzibilizirati ostale učenike da im pomažu i da s njima surađuju.

Optimističan i podržavajući stav učitelja ključan je za uspjeh učenika s disleksijom. Razumijevanje njihovih teškoća i prepoznavanje njihovih kvaliteta uz primjenu modificiranih strategija učenja omogućuje postizanje ciljeva u skladu s očekivanjima za sve učenike. Kontinuirane povratne informacije su neophodne, i potrebno im je dati dovoljno vremena za rješavanje zadataka i prepisivanje. Preporučuje se da učenici s disleksijom sjede u prvom redu radi bolje čitljivosti i fokusiranosti te pokraj pouzdanih vršnjaka s jasnim rukopisom, od kojih prema potrebi može prepisati (Hudson, 2017). Spremnost učitelja na korištenje različitih metoda učenja i otkrivanje koja od njih najbolje odgovara učeniku doprinijet će uspješnosti rada. Primjerice, pisanje plana ploče na podlozi s različitim bojama, nastavni materijali pripremljeni na dovoljno velikom papiru s velikim i jasnim fontom. Naime, učeniku s disleksijom odgovaraju veća slova, jasan i jednostavan font i dvostruki prored s tekstom poravnatim ulijevo. U nastavi treba izbjegavati diktiranje, prozivanje za čitanje naglas bez najave, te prezentacije s malim slovima i previše informacija (Matanović-Mamužić, 1982). Bilo bi dobro omogućiti učeniku s disleksijom snimanje nastave kako bi snimke mogao kasnije preslušavati. U izradi nastavnih materijala je važno koristiti jednostavne i kratke rečenice, vizualne simbole, grafičke oznake i boje te osigurati učeniku s disleksijom da izrazi svoju kreativnost kroz projekte kao što su filmovi, modeli, monolozi ili crteži (Posokhova, 2007). Poticanje učenika da izrazi svoju kreativnost kroz projekte kao što su filmovi, modeli, monolozi ili crteži dodatno podržava angažiranost učenika. U udžbeniku je važno jasno označiti ključne pojmove i zadatke, dok se u ocjenjivanju treba fokusirati na sadržaj, a ne na pravopis, pružajući konstruktivne i poticajne komentare. Učitelji puni razumijevanja mogu biti od velike pomoći i mogu potaknuti učenike s disleksijom na kvalitetan, njima prilagođen rad koji će rezultirati boljim školskim uspjehom.

Coffield i sur. (2008) ističu važnost tzv. *dyslexia friendly* ozračja u školama, odnosno razrednog ozračja u kojem su pristupi poučavanja prilagođeni potrebama i mogućnostima učenika s disleksijom. Prilagođavanje pristupa poučavanja podrazumijeva i fonološko uvježbavanje, orijentirano na svladavanje pretvaranja fonema u grafeme i obrnuto. Naime, jedan od simptoma disleksije jesu fonološki nedostaci, a temeljni problem loših čitača jest upravo povezivanje glasova i slova. Stoga poučavanje metodom pretvorbe grafema u fonem i obrnuto može biti izrazito korisno za disleksičare jer razvija njihovu fonološku svjesnost. Američka Međunarodna udruga za disleksiju (The International Dyslexia Association) izradila je vodič za škole koje su *naklonjene disleksiji* i u njima je istaknuta važnost multisenzoričkog pristupa u poučavanju (Reid, 2013).

Već se tridesetih godina 20. stoljeća počelo primjenjivati višeosjetilno strukturirano poučavanje koje se zasniva na terapijskoj strategiji rada s učenicima s disleksijom. Najprije se primjenjivalo u poučavanju materinjeg jezika, a kasnije se prepoznala prednost uporabe i u poučavanju stranog jezika (Fišer, 2019). Metaspoznajni pristup omogućuje učenicima da, primjenjujući ovakav pristup, postižu ista postignuća na ispitima jezika kao i učenici bez teškoća. Višeosjetilnim konceptom poučavanja isprepleće se više podražaja istovremeno, a zasniva se na sljedećim principima: 1) višeosjetilno poučavanje osigurava vidno, slušno i taktilno učenje, 2) stvara se okruženje u kojem učenik aktivno razmišlja o jeziku, 3) jasno se i iscrpno poučava jezik, 4) ponavljaju se jezične sastavnice u svrhu poticanja automatskog primjenjivanja, 5) novi sadržaji uvode se postepeno i pažljivo tako da se nadograđuju na već usvojeni sadržaj, 6) učitelji stranog jezika kontinuirano vrednuju učenikov razvoj.

4.3. Profil učenika s disleksijom u školskoj hijerarhiji

Za profil učenika s disleksijom karakteristične su teškoće u čitanju, pisanju, sricanju, rukopisu, matematici, nesposobnost učenja, dezorijentacija, nespretnost, zaboravljivost, socioemotivne teškoće u prilagodbi, nisko mišljenje o samom sebi i frustracija, a s druge strane talent, kreativnost, inteligencija i znatiželja. Disleksija može imati izuzetno velik utjecaj na sveukupan aspekt života u školi – počevši od odnosa s drugim učenicima i s učiteljem, preko školskog uspjeha, vladanja i napredovanja (Davis i Braun, 2001). Osobe s disleksijom specifično obrađuju informacije, drugačije od ostalih ljudi. Već smo spomenuli da se disleksija često izjednačava s teškoćom u čitanju, ali da je zapravo riječ o kompleksnom stanju koje utječe i na ostala područja djetetova života (teškoće u organiziranosti, orijentaciji, prisjećanju riječi, učenju, sklapanju prijateljstva) (Posokhova, 1999).

Prema Hudson (2017), u nastavku će se navesti i opisati mogući indikatori koji mogu upućivati na disleksiju, premda najčešće nisu svi prisutni. Tijekom pisanja, učenici s disleksijom često čine pravopisne pogreške zbog pogrešno pročitano. Čitaju sporim tempom i netočno, ne mogu čitati s razumijevanjem jer se fokusiraju na dešifriranje riječi. Često i zamjenjuju riječi koje slično izgledaju, a počinju istim slovom, poput “silky“ za “silly“, ili zamjenjuju mjesto slova u riječima ili brojevima i čitaju “sing“ za “sign“ ili “28“ za “82“. (Hudson, 2017). Također, često preskoče slova, zamjenjuju vokale, i koriste neodgovarajuću intonaciju. Problemi se javljaju i pri sricanju, gdje izostavljaju slogove ili zamjenjuju suglasnike, te pri prepisivanju i bilježenju, gdje često ispuštaju slova i riječi, i imaju poteškoća u praćenju diktiranja (Posokhova, 2007). U sricanju vrlo često izostavljaju slogove u riječima, npr. *sumnjičav* postaje *sumnjiv* ili zamjenjuju suglasnike “g“ i “k“ ili “b“ i “p“ pa tako riječ “bio“ postaje “dio“. Griješe u prepisivanju kemijskih formula poput $C_6H_{12}O_6$. Vrlo često i sporo pišu, pisani uradak je kraći i jednostavniji jer izbjegavaju određene riječi i drže se “sigurnih“ kratkih riječi, nasumično pišu velika slova, nepotpuno oblikuju slova i izostavljaju interpunkciju pa je napisano zbrkano i teško za čitanje. Ne uspijevaju odgovoriti na pitanje jer ga netočno pročitaju, ne razumiju ga ili zbog lateralnog mišljenja skreću s teme. Lateralno mišljenje, prema De Bonu (1971), odnosi se na razmišljanje koje teži stvaranju novih ideja i rješenja promjenom uobičajenih obrazaca mišljenja. Ono otvara nove perspektive i omogućuje kreativne pristupe problemima, za razliku od tradicionalnog, linearno-logičnog razmišljanja. Učenici koji primjenjuju lateralno mišljenje ponekad skrenu s teme jer njihovo razmišljanje vodi u neočekivanim smjerovima. Time se objašnjava njihova nemogućnost da se u potpunosti usmjere na postavljeno pitanje ili zadatak (De Bono, 1971: 5).

U učenju matematike, učenici s disleksijom ne razumiju uvijek matematički rječnik, zamjenjuju simbole i imaju poteškoće s algebrom. Imaju teškoću s memoriranjem brojeva zbog slabijeg kratkoročnog pamćenja i ne uspijevaju ih upamtiti dovoljno dugo da bi prešli na idući korak u računanju (Becker, 1970). Sporo obrađuju informacije pa im vrlo dugo treba da odgovore na pitanja usmeno ili pismeno zbog toga što moraju vizualizirati pitanje prije nego što ga dekodiraju i obrade. Pod pritiskom ne funkcioniraju i ne znaju odgovor čak i kad je riječ o onomu što su vrlo dobro naučili. Njihovo kratko vrijeme koncentracije i sklonost ometanjima otežavaju rad i dovode do neorganiziranih misli. Također, zbog problema s čitanjem pitanja na ispitima, često se suočavaju s panikom i neskladom između usmene i pismene provjere, što uzrokuje veći umor, stres i tjeskobu (Hudson, 2017). Imaju poteškoća u organizaciji koje uključuju zaboravljanje važnih informacija, pogrešno čitanje rasporeda, gubitak stvari i zaboravljanje školskog pribora. Emocionalno su osjetljiviji, teško se nose s kritikama i često se

obeshrabre, što može dovesti do neprihvatljivog ponašanja. Nasreću, brojne su i prednosti učenika s disleksijom: inovativno i kreativno razmišljanje, dobre prostorne i verbalne sposobnosti, iznimne vještine u izvedbenim umjetnostima, visoku emocionalnu inteligenciju, i intuiciju u rješavanju problema. Oni su vrijedni, poduzetni, empatični, ustrajni i mogu biti duhoviti.

Nažalost, učenici s disleksijom nerijetko imaju negativnu sliku o sebi i razviju odbojnost prema školi zbog neuspjeha u čitanju i pisanju (Zuckerman, 2016). Često ih se naziva neodgovornima, lijenima i nezainteresiranima zbog toga što ne prepisuju s ploče, ne sudjeluju aktivno u nastavi i slično. Razlog tomu je što znaju biti okupirani previsokim zahtjevima koje ne uspijevaju ispuniti i okruženjem koje ih opterećuje pa se javlja umor. Javljaju se i neprikladna ponašanja učitelja poput isticanja deficita, negiranja teškoće, nepružanja mogućnosti za afirmacijom i negativnog vrednovanja, što dovodi i do odbačenosti u razredu (Posokhova, 2007). Socijalna izolacija vrlo je česta kod učenika s disleksijom, a spomenulo se da upravo socijalno okruženje može imati na takve učenike (i ne samo na njih) izuzetno pozitivan, ohrabrujuć i poticajan utjecaj. Budući da su usmene sposobnosti učenika s disleksijom izvrsne, potrebna je svakodnevna komunikacija učitelja i učenika jer razgovorom učenik dobiva sve bitne povratne informacije o svom napretku. Takvim pristupom im se omogućuje socijalna inkluzija.

4.4. Integracija i obrazovna inkluzija učenika s disleksijom

Inkluzija i integracija ključne su komponente obrazovanja učenika s govorno-jezičnim teškoćama. Integracija je prihvaćanje i uključivanje učenika s govorno-jezičnim i drugim teškoćama u društvenu zajednicu. Zrilić (2022: 22) navodi: „Integracija ističe potrebe djece s teškoćama, a inkluzija njihova prava.“ Inkluzija je pravo svake osobe da sudjeluje u zajednici bez obzira na osobne karakteristike po kojima odstupa od tzv. 'većine'. Podrazumijeva prihvaćanje međusobnih različitosti i isticanje mogućnosti, a ne nedostataka. Osigurava podršku i prihvaćenost svakoj osobi u svakodnevnom okruženju. Programi inkluzivnog obrazovanja obuhvaćaju suradnju svih stručnjaka u ostvarivanju podrške i osiguravanju školskog uspjeha, uključujući prilagođene individualne programe za učenike s govorno-jezičnim teškoćama. Principi inkluzivnog obrazovanja uključuju: razvijanje opuštenog ozračja u razredu, poštivanje načela individualizacije, poticanje socijalne prihvaćenosti učenika s teškoćama, upotrebu očuvanih senzornih sposobnosti, provođenje individualiziranih oblika rada, kvalitetnu suradnju s roditeljima i osiguravanje iskustvenog učenja (Zuckerman, 2016).

Učenici s disleksijom također prate nastavu uz korištenje individualiziranih programa kako bi ostvarili napredak. Učitelji trebaju prepoznati specifičnosti učenika s teškoćama, osigurati adekvatan pristup i

pomoći im u socijalnoj integraciji (Bouillet, 2019). Prihvaćenost od vršnjaka i lakoća snalaženja u okolini povećavaju motivaciju i smanjuju anksioznost, čime se potiče njihov rast i razvoj. Inkluzivno obrazovanje zahtijeva kompetentnost učitelja u identificiranju simptoma disleksije te provođenju individualizirane nastave.

5. Pregled dosadašnjih istraživanja

U ovom će se poglavlju dati pregled dosadašnjih empirijskih istraživanja o provedbi individualiziranog pristupa i inkluzivnog obrazovanja za učenike s govorno-jezičnim teškoćama i o osposobljenosti učitelja za njegovu provedbu.

Istraživanja Kuvač i Vancaš (2003), Erdeljac i Franc (2012) i Fišer (2019) pokazuju da učitelji i studenti na diplomskoj razini učiteljskih fakulteta često nemaju dovoljno znanja i kompetencija za rad s učenicima s disleksijom. Ta činjenica ima značajne implikacije na kvalitetu obrazovanja učenika s disleksijom te ukazuje na potrebu za dodatnim obrazovanjem i osposobljavanjem budućih učitelja. Isti autori uočavaju da velika većina učitelja i studenata na diplomskoj razini nema primjereno znanje o općim značajkama disleksije i da nisu dovoljno stručni u radu s učenicima s disleksijom. Erdeljac i Franc (2012) navode da se niti jedan predmetni nastavnik (!) ne smatra dovoljno kompetentnim za poučavanje učenika s disleksijom, dok Fišer (2017) iznosi podatak da se 70 % nastavnika ne smatra dovoljno kompetentnim, što je potvrđeno i kod Bukvić (2014).

Fišer (2017 i 2019) ističe da učitelji zaposleni u osnovnim školama nisu dovoljno kompetentni za prepoznavanje teškoća u učenju niti za individualizaciju pristupa učenicima s disleksijom. Kuvač i Vancaš (2003) zaključuju da velik broj ispitanika ne zna razliku između govornih i jezičnih teškoća. Pavlić-Cottiero (2007) ističe da Okvirne upute za individualizirane programe nisu dovoljne za kvalitetnu provedbu individualizirane nastave te napominje da učitelji često nemaju priliku za dodatnu edukaciju zbog rijetkih edukativnih prilika i nedostatka resursa. Ova ograničenja u osposobljavanju i resursima dodatno pogoršavaju postojeće teškoće u radu s učenicima s disleksijom.

Skočić i Mihić (2017) istražili su područja u kojima učitelji pokazuju najveću, a u kojima najmanju osposobljenost. Najbolje je rangirano upravljanje razrednom disciplinom, dok je najniže izrada i vrednovanje programske podrške za učenike s teškoćama. Stjepanović (2016) potvrđuje da nastavnici Hrvatskog jezika ne prilagođavaju nastavu prema specifičnim potrebama učenika s disleksijom, što dodatno ukazuje na nedostatak prilagodbi u obrazovanju. Martan i sur. (2016) te Galović (2023) istražili

su učestalost korištenja pojedinih nastavnih strategija i postupaka učitelja u poučavanju učenika sa specifičnim teškoćama u učenju. Najčešće korištene strategije uključuju pružanje dodatnog vremena za pisanje ispita, neposrednu pomoć te poticanje ostalih učenika na pomoć. Najmanji broj ispitanika koristi raznovrsne metode rada, surađuje sa stručnim suradnicima i organizira usmene provjere umjesto pismenih. Učitelji razredne nastave, učitelji s više od pet godina radnog staža, oni koji su slušali kolegij o poučavanju takvih učenika te oni koji su stekli volontersko iskustvo u radu s njima, češće primjenjuju adekvatne didaktičke postupke. Hrženjak (2017) pokazuje da nastavnici Njemačkog jezika također nedovoljno prilagođavaju nastavu za učenike s disleksijom, čime se naglašava potreba za opsežnijim obrazovanjem u različitim predmetnim područjima. Slično tome, Kardaš (2015) utvrđuje da samo 53 % nastavnika uvijek provodi individualizirane postupke s učenicima s teškoćama u čitanju, pisanju i računanju. Ovi nalazi zajedno ukazuju na nedostatak sveobuhvatnih prilagodbi i individualiziranih pristupa u nastavi, što dodatno naglašava potrebu za opsežnijim obrazovanjem učitelja u različitim predmetnim područjima.

Kardaš (2015) istražuje koliko učitelji potiču socijalizaciju učenika, obrazlažu ocjene učenicima s teškoćama u čitanju, pisanju i računanju te uspostavljaju dodatnu suradnju s roditeljima izvan redovnih konzultacija. Rezultati pokazuju da 53,33 % učitelja uvijek potiče socijalizaciju učenika s poteškoćama, 36,66 % to čini često, dok 10 % to ne čini nikada, a samo 10 % nastavnika uspostavlja dodatnu suradnju s roditeljima. Stjepanović (2016) ističe da učenici ne mogu birati preferirani način ispitivanja, pri čemu više od 60 % učenika preferira usmeno ispitivanje. Skočić i Mihić (2017) potvrđuju da na učiteljsku osposobljenost za provođenje individualizirane nastave utječu čimbenici poput spola, dobi, godina radnog staža, stečenog iskustva rada s učenicima s teškoćama, stručne spreme, profesionalnog razvoja, obrazovne razine koju poučavaju, materijalnih resursa i dostupne stručne podrške. Martan i sur. (2016) utvrdili su da nedostatak profesionalne podrške, materijalnih resursa i kompetentnosti nastavnog osoblja predstavljaju izazove za uspješnu provedbu individualizirane nastave. Učenici često dobivaju odgovarajuću podršku tek kada već zaostaju za vršnjacima, što može dovesti do ozbiljnijih posljedica poput neuspješnog školovanja i straha od neuspjeha.

Neki su autori ispitivali stavove osnovnoškolskih učitelja i absolvenata prema poučavanju učenika s disleksijom. Fišer i Dumančić (2015) te Fišer (2019) otkrivaju da osnovnoškolski učitelji i absolventi imaju umjereno pozitivne stavove prema primjeni individualiziranih metoda u nastavi s učenicima s disleksijom. Istraživanje Martana i suradnika (2017) pokazuje da osnovnoškolski učitelji imaju izrazito povoljne stavove prema poučavanju takve djece, pri čemu učitelji podupiru individualizirani pristup u

poučavanju, shvaćaju važnost prilagodbe nastavnih materijala i postupaka vrednovanja te kreiranja pozitivnog razrednog ozračja za učenike s disleksijom.

Lakuš i Erdeljac (2012) jedine su istraživale poteškoće u matematici kod učenika s disleksijom. Zaključile su da učenici s disleksijom imaju poteškoće u rješavanju matematičkih zadataka s riječima, pri čemu najveću prepreku predstavlja nerazumijevanje zadatka. Česte greške uključuju zadatke oduzimanja, slabo poznavanje matematičkog rječnika te inverzije i zamjene brojeva. Slične poteškoće u drugim obrazovnim područjima također su identificirane. Sulimanec (2012) pokazuje da su učenicima s disleksijom i disgrafijom najveći izazovi hrvatski jezik, čitanje, razumijevanje pročitano i zaključivanje.

Čagalj i suradnici (2016) istražili su utjecaj fonta na vještinu čitanja kod odraslih osoba s disleksijom. Rezultati pokazuju da nema statistički značajne razlike u učinkovitosti čitanja s obzirom na font, što se međutim može objasniti malim uzorkom ispitanika.

Zaključci istraživanja Kuvača i Vancaša (2003), Pavlić-Cottiero (2007) Fišer i Dumančić (2015) i Galović (2023) ukazuju na potrebu dodatnog obrazovanja budućih učitelja za rad s učenicima koji imaju teškoće u učenju i osvještavanja o nužnosti provedbe individualizirane nastave. Erdeljac i Franc (2012) ističu da predmetni učitelji u prosjeku imaju dva do tri učenika s disleksijom po razredu, što čini njihovu nedovoljnu obučenosť posebno opasnom.

Erdeljac i Franc (2012) analizom Nastavnog plana i programa Učiteljskog fakulteta u Zagrebu dolaze do zaključka da se disleksija spominje u samo u tri kolegija, što objašnjava nedovoljnu osposobljenost učitelja za rad s učenicima s disleksijom. Hrženjak (2017) pokazuje da su nastavnici izrazili nezadovoljstvo vlastitim osposobljavanjem i potrebom za dodatnim usavršavanjem. Fišer (2019) navodi da ispitanici najčešće koriste internet kao izvor informacija o disleksiji, dok stručna literatura i televizijske emisije dolaze na drugo mjesto. Većina učitelja nije pohađala seminare i radionice vezane uz disleksiju, a obrazovanje o disleksiji stječu na osobnu inicijativu putem redovitih seminara i samostalnim informiranjem (Erdeljac i Franc, 2012). Fišer (2017) te Fišer (2019) potvrđuju da se gotovo svi ispitanici žele dodatno usavršavati u području disleksije i poučavanja učenika s disleksijom.

Iako postoji značajan broj istraživanja o poučavanju učenika s govorno-jezičnim teškoćama, u hrvatskom obrazovnom sustavu, istraživanja usmjerenih na primjenu nastavnih metoda i individualiziranog pristupa učenicima s disleksijom vrlo je malo. Ovim se istraživanjem nastoji pružiti doprinos u identifikaciji faktora koji bi mogli pridonijeti kvaliteti individualizirane nastave i razvoju smjernica za specifične

kompetencije u radu s učenicima s govorno-jezičnim teškoćama. Diferencirana nastava i primjena odgovarajućih nastavnih strategija potrebama učenika s govorno-jezičnim teškoćama ima preventivni utjecaj na razvijanje svijesti i jačanje snažnih strana i razvoja (pred)vještina nužnih za efikasno usvajanje čitanja, pisanja i računanja.

6. Metodologija rada

Prema *Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* učitelji bi trebali učenicima s disleksijom individualizirati ispitne materijale tako da koriste *sans serif* slova (slova bez kratkih crtica na krajevima), veličina slova bi trebala biti najmanje 14 pt, slova istaknuta ili podebljana, trebali bi lijevo poravnati tekst i podijeliti ga u kraće odlomke, upotrebljavati mat papir umjesto sjajnog bijelog papira, ne koristiti pozadinsku grafiku koja čini tekst nečitkim i produljiti vrijeme pisanja ispita. Upute za rješavanje zadatka trebaju biti konkretne i jasne i preporučuje se započeti rečenicu glagolom (*podcrtaj, napiši, zaokruži..*), za vrijeme pisanja ispita nastavnik treba pružiti učeniku pomoć, motivirati ga i kontinuirano provjeravati kako napreduje. Vrsta zadataka koja se preporučuje za učenike s disleksijom jesu pitanja na koja je potrebno odgovoriti jednom riječju ili rečenicom, a esejske tipove zadataka potrebno je izbjegavati.

6.1. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Većina opisanih istraživanja usmjerena je na samoprocjenu kompetentnosti učitelja za provođenje individualizirane nastave učenicima s govorno-jezičnim teškoćama, ispitivanje učiteljskih stavova o primjeni individualizacije postupaka u nastavi i na otkrivanje razloga neprovođenja individualiziranog pristupa. Rijetka su istraživanja koja pokazuju koje postupke individualizacije učitelji primjenjuju u nastavi učenicima s disleksijom. Provedba individualiziranog pristupa učeniku u ovom se istraživanju promotrla kroz tri perspektive: učeničku, nastavničku i roditeljsku, a cilj je bio ispitati sve tri perspektive kako bi se dobila cjelovita slika o provedbi individualizirane nastave. Identificirat će se pedagoško-didaktički oblici koji se koriste u provedbi individualizirane nastave učenicima s govorno-jezičnim teškoćama. Da bi se dobila cjelovita slika trenutnog stanja u praksi, koristila se istraživačka strategija studije slučaja.

U odnosu na cilj istraživanja postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Provode li učitelji postupke individualizacije u poučavanju učenika s disleksijom?
2. Koje postupke individualizacije primjenjuju učitelji u učenju i poučavanju te na koji način?

3. Koje pedagoške didaktičke smjernice učitelji poštuju u radu s učenikom s disleksijom?
4. Jesu li postupci individualizacije u nastavi učinkoviti kod učenika s disleksijom?
5. Kakav je učenikov profil s obzirom na individualiziranu nastavu?
6. Tko sve učeniku s disleksijom pomaže u svladavanju nastavnog sadržaja?
7. Koji su ključni čimbenici koji potiču ili koče provedbu individualizirane nastave s učenikom s disleksijom?
8. U kojim aspektima sudionici istraživanja vide mogućnost za poboljšanje individualizirane nastave s učenikom s disleksijom?

6.2. Sudionici istraživanja

Sudionici istraživanja su tri predmetna učitelja i učenik redovite Osnovne škole na području Grada Zagreba i učenikov roditelj. Učenik pohađa 7. razred i ima teškoću disleksije. Budući da učenici s disleksijom često imaju problema s čitanjem, pisanjem i algebrom, u istraživanju su sudjelovali predmetni učitelji iz matematike, povijesti i hrvatskog jezika.

6.3. Postupci i instrumenti istraživanja

Istraživanje se provelo u lipnju 2024. godine u osnovnoškolskoj ustanovi na području Grada Zagreba. Preduvjet za provođenje istraživanja je bio pronaći redovitu školu koja ima učenika s govorno-jezičnom teškoćom. S ciljem da se dobije sveobuhvatna slika trenutnog stanja u odgojno obrazovnoj praksi u provedbi individualizirane nastave, u istraživanju su uključene sve tri perspektive: učenička, učiteljska i roditeljska. Za prikupljanje podataka koristila se kvalitativna metodologija istraživanja. Proveden je polustrukturirani intervju s tri predmetna učitelja, učenikom s disleksijom i s učenikovim roditeljem. Prilikom provedbe polustrukturiranog intervjua sa svim sudionicama istraživanja, koristio se postupak audio-snimanja. Za razgovor s učenikom dobiven je pisani roditeljski pristanak i poštivao se Etički kodeks istraživanja s djecom, dok su nastavnici dobrovoljno pristali na razgovor i snimanje istog. Svim sudionicima je poslan poziv za istraživanje u kojem je navedeno o kakvom je istraživanju riječ, a u svibnju je, dakle prije provedbe, istraživanje odobrilo Etičko povjerenstvo (*Prilog 1*). Sudionici istraživanja pristali su na sudjelovanje potpisivanjem "Pristanka na sudjelovanju u istraživanju" (*Prilog 2*).

Polazište za izradu istraživačkih pitanja i anketnoga upitnika bili su sljedeći dokumenti: *Zakon o osnovnom školstvu*; *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s*

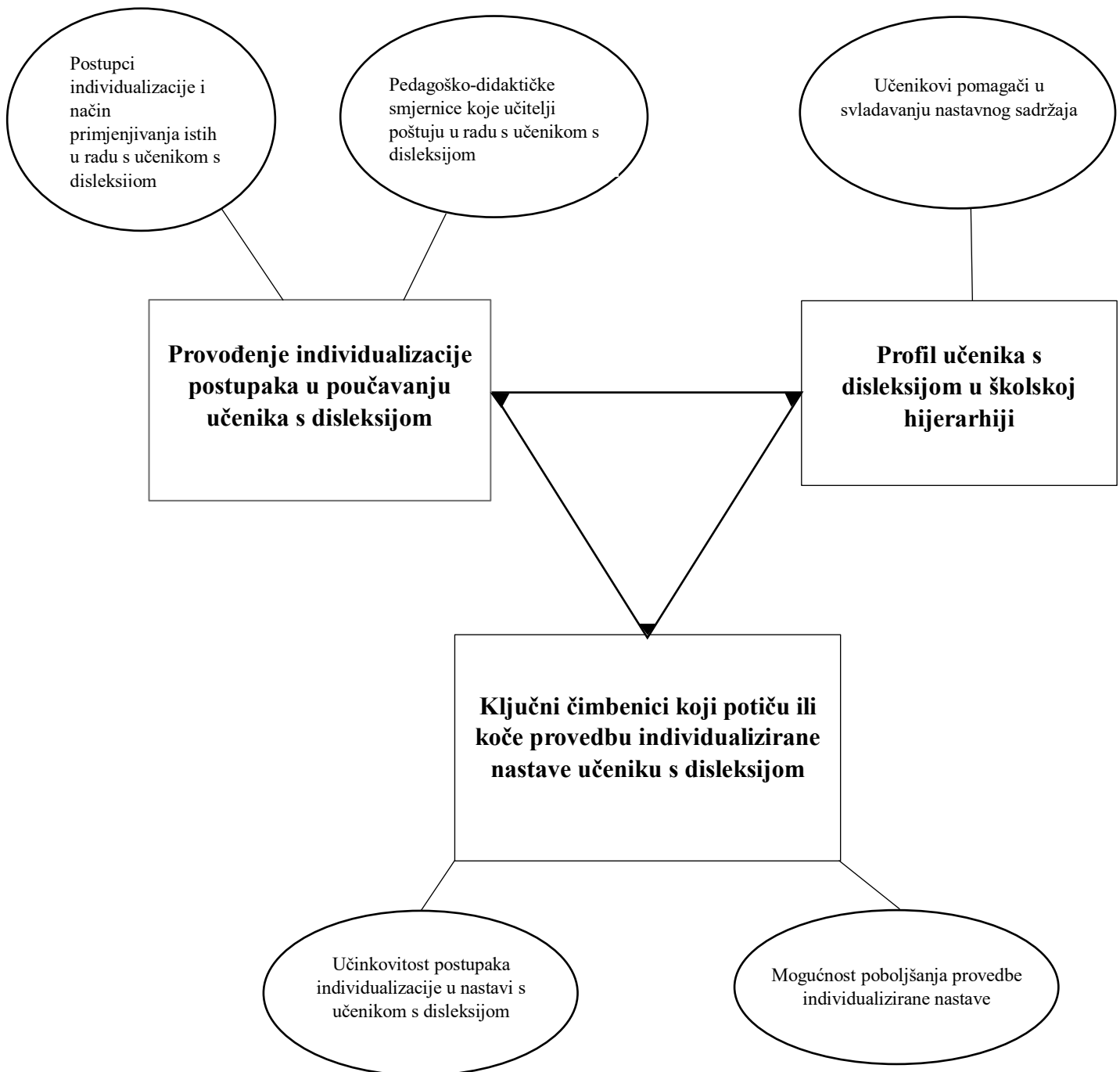
teškoćama u razvoju; Smjernice za rad s učenicima s teškoćama i Upute za vanjsko vrednovanje obrazovnih postignuća učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u osnovnim školama.

Polustrukturirani intervju sastojao se od 15-ak otvorenih pitanja koja ne prate visoko strukturirani protokol (*Prilog 3*). Proveo se sa svakim sudionikom nasamo, a svaki je razgovor trajao oko 30 minuta. Pitanja za intervju oblikovana su na temelju istraživačkih pitanja i njima se provjeravalo što sve učitelji individualiziraju u radu s učenicom s disleksijom na nastavi te su se tražili konkretni odgovori učitelja o svojem iskustvu pripreme i provedbe individualizirane nastave s učenicom s disleksijom. Svoje mišljenje i iskustvo o provedbi individualizirane nastave iznijeli su također i učenik i učenikov roditelj. Sudionicima je poslano "Popratno pismo zahvale za sudjelovanje u istraživanju" (*Prilog 4*).

7. Analiza i interpretacija rezultata

Provedeni polustrukturirani intervju snimljeni su osobnim računalom isključivo u svrhe istraživanja. Odgovori su zatim transkribirani i transkripti obrađeni. Audiosnimke pohranjene na osobnom računalu osigurane su dvostrukom zaštitom i obrisane u cijelosti mjesec dana nakon istraživanja. Odgovori sudionika istraživanja (učenika, roditelja i triju učitelja) analizirani su i grupirani su prema temama koje proizlaze iz istraživačkih pitanja: 1) provođenje individualizacije postupaka u poučavanju učenika s disleksijom, 2) profil učenika s disleksijom u školskoj hijerarhiji i 3) ključni čimbenici koji potiču ili koče provedbu individualizirane nastave s učenicom s disleksijom. Tema provođenja individualizirane nastave učeniku s disleksijom opisana je kombinacijom dviju podtema: postupci individualizacije u nastavi s učenicom s disleksijom i način njihova primjenjivanja te pedagoško-didaktičke smjernice koje učitelji poštuju u radu s učenicom s disleksijom. Podtema koja dodatno opisuje profil učenika s disleksijom u školskoj hijerarhiji jesu učenikovi pomagači u svladavanju nastavnog sadržaja. Podteme koje obilježavaju ključne čimbenike koji potiču ili koče provedbu individualizirane nastave učeniku s disleksijom su: učinkovitost postupaka individualizacije u nastavi s učenicom s disleksijom i mogućnosti poboljšanja. Podaci će biti prikazani prema tematskim cjelinama i njezinim podtemama (Slika 1) te analizirani i interpretirani s aspekta triju sudionika: učitelja (S1, S2 i S3), učenika i učenikova roditelja. Napominjem da će se, u svrhu dodatne zaštite identiteta sudionika, izrazi s rodnim značenjem u prikazu rezultata koristiti neutralno, odnoseći se jednako na osobe muškoga i ženskoga spola, čime se minimizira mogućnost ciljanog pretraživanja i otkrivanja identiteta sudionika.

Slika 1. Grafički prikaz odnosa tema i podtema u istraživanju individualizirane nastave u radu s učenicu s disleksijom u osnovnoškolskoj nastavi



7.1. Provođenje individualizacije postupaka u nastavi učeniku s disleksijom

Sva tri učitelja odgovorila su da provode individualizaciju postupaka u nastavi s učenikom s disleksijom. Ističu da im to nije naporno, da surađuju sa stručnom službom i od nje dobivaju pedagoško-didaktičke smjernice koje primjenjuju u radu s učenikom s disleksijom. Individualiziraju nastavne materijale, ispite i opseg nastavnog sadržaja.

Učenik ističe da mu učitelji iz svih predmeta individualiziraju nastavu, osim iz glazbenog, likovnog i tjelesne zdravstvene kulture iz kojih mu ona nije ni potrebna.

Roditelj navodi da se učitelji trude individualizirati postupke u nastavi učeniku, ali da to čine po istim smjernicama i istom modelu za sve učenike jer im je tako jednostavnije. Kao temeljni problem ističe kopiranje individualizacije postupaka u planiranju individualizirane nastave.

Učenikov roditelj: Kada učitelji izrađuju plan i program nastave, izrađuju i individualizirane planove za učenike s disleksijom i drugim teškoćama i tada učitelji vrlo često individualiziraju postupke u nastavi prema istom principu za sve učenike s istom teškoćom. Ne može se jedan isti individualizirani plan postupaka primjenjivati na sve učenike s disleksijom. Potrebno je svakom učeniku individualizirati postupke u nastavi konkretno baš za njega i sukladno teškoćama koje ima. Sva djeca s istom teškoćom najčešće imaju iste individualizirane postupke u nastavi što je nedopustivo jer ne odgovara ista individualizacija postupaka svima i nije potrebna svakom učeniku. Ja imam disleksiju i moja djeca također, i svako moje dijete se razlikuje u potrebama, svaka teškoća disleksije je različita i često se uz nju javljaju popratne teškoće. Sukladno tomu svaka osoba ima različit spektar individualnih potreba. Uostalom svaki čovjek je individua za sebe i ima različite individualne potrebe, a naročito kad se dijagnosticira nekome teškoća.

Roditelj dodatno navodi da se samo pojedini učitelji, često mlađi, trude individualizirati postupke u nastavi za svakog učenika pojedinačno. Ističe da se naročito trude oni učitelji koji vole raditi s djecom. Roditelj se osjeća jako dobro što učenik ima individualiziranu nastavu jer smatra da je to dobro za djecu s teškoćom i da bi je trebala imati sva djeca koja imaju bilo kakvu vrstu teškoće.

Iz navedenog je vidljivo da učitelji daju socijalno poželjne odgovore jer roditelj ističe problematiku kopiranja individualizacije postupaka za sve učenike s istom teškoćom. Osim toga, navodi kako se „trude“, što upućuje na činjenicu da učitelji ne provode u potpunosti individualiziranu nastavu.

7.1.1. Postupci individualizacije i način njihova primjenjivanja u radu s učenikom s disleksijom

Učitelji učeniku s disleksijom na nastavi uglavnom smanje redovan nastavni sadržaj, prilagode ispite i pridržavaju se nekih smjernica koje su dobili od stručne službe.

Sudionik S1: *Nisam radio posebno individualiziran program za učenika, nego mu smanjim sadržaj iz Godišnjeg izvedbenog kurikula i tematskog planiranja. Sadržaj smanjim samo gdje je potrebno s obzirom na procjenu njegovih mogućnosti i karakteristika, a kod učenika nije svugdje potrebno. Dakle, iz dostupnih smjernica i programa za rad s učenicima s disleksijom uzmem i individualiziram samo one postupke za koje smatram da su učeniku potrebni.*

Sudionik S3: *Najprije stupim u kontakt sa stručnom službom od kojih dobijem oblike individualizacije. Na program i preporučene smjernice individualizacije koje dobijem dodam ili maknem one postupke za koje smatram da nisu potrebne učeniku. Vrlo dobro ga poznajem sad u 7.razredu i individualizirane postupke prilagođavam ovisno o učeniku i o teškoći koju ima. Recimo u 5. razredu je dosta teško raditi s djecom s disleksijom jer se ne poznajemo i trebam neko vrijeme da dobijem cjelovitu sliku učenika. Najviše surađujem s kolegama koji imaju slične predmete kao što je povijest, primjerice geografija, hrvatski jezik i onda razmjenjujemo iskustva i mišljenja kako se kome čini što učeniku odgovara, što mu smeta i slično. Imam dosta učenika s individualiziranim postupcima u nastavi i svaki se učenik s teškoćom razlikuje.*

Učitelji ističu da svakodnevno komuniciraju s kolegama i surađuju sa stručnom službom. Sudionik S3 dodatno ističe da dobiva savjete od stručne službe vezano za opseg sadržaja i sastavljanje ispita: *Imamo sreću jer škola dosta vodi brigu o učenicima s teškoćama, nakon što sastavim ispit odnesem ga u stručnu službu i ostavim ga na dan-dva. Edukacijska rehabilitatorica i pedagoginja pregledaju ispit i napišu svoja mišljenja i daju sugestiju što treba promijeniti i što bi učeniku potencijalno moglo biti teško i što bi bilo bolje staviti.*

Učitelji uglavnom individualiziraju nastavne materijale i ispite tako da je manje zadataka ili da je jedan ispit podijeljen na dva. Dvoje učitelja usmeno ispituje manje cjeline i nastoje smanjiti količinu teksta, a treći učitelj svaki sat daje učeniku isprintani plan ploče sa svime što taj dan obrađuju i ono što je za domaću zadaću.

Sudionik S1: *Učeniku individualiziram pisane ispite, a usmeno ga ispitujem manje cjeline, ne pitam ga čitave cjeline kao ostale učenike. Moj predmet je specifičan predmet jer se ne može u interpretaciji lirske pjesme ili književnog teksta promijeniti sadržaj.*

Sudionik S2: *Svaki sat mu pripremam plan ploče na kojem su teorija i zadaci koji se obrađuju i svime što treba rješavati tijekom sata. Ponekad mu ne dajem na početku sata plan ploče jer sam primijetio po učeniku da kada dobije plan ploče više nije fokusiran na rješavanje zadataka nego na ometanje nastave. Tako da mu onda na početku sata dam ono što će rješavati, a onda tek na kraju sata dobije cijeli plan ploče. Stvarno mi nije teško pripremiti za učenika sve potrebno, ali mi teško pada kada vidim da učenik ne pokazuje ni minimum što se od njega traži.*

Sudionik S3 navodi da individualizira sve postupke u obradi sadržaja i provjeri znanja. Vodi računa o tome da učenik sjedi u prvoj klupi i da ga prozove da čita vrlo kratak tekst ili da ne mora uopće čitati nego da objasni svojim riječima. Pri izradi planova ploče vodi brigu o tome da je što više slikovnih, shematskih prikaza i tablica u nastavnom sadržaju kako bi učenik mogao sve vizualizirati. Nastoji isprintati sve slikovne prikaze u boji. Koristi što je više moguće pisanje na pametnoj ploči jer je digitalna olovka deblja od obične, pa je s nje još preglednije i jasnije čitati. Daje mu kraće povijesne izvore i manje pisanih izvora. Učenik nikad ne dobije zadatak koji nisu prošli na satu i odgovara manje cjeline. Savjetovao je učeniku da koristi označivač pri čitanju tekstova, da uzme bijeli papir i pomiče ga red po red tijekom čitanja. Nastoji da bude što više terenske nastave u raznim muzejima ili da nastavu imaju vani, u sjenici ispred škole. Učenici nakon toga izrađuju samostalne istraživačke radove. Također, s učenikom provodi analizu karikatura tek u 7. razredu, ograničavajući se na one obrađene na nastavi, poput povijesnih karikatura koje prikazuju političke i društvene odnose kroz satiru, kako bi mogao razumjeti preneseno značenje. Do tada mu daje samo fotografije i tekstualne materijale.

Navodi da mu se učenik vrlo otvoreno obraća u nastavi i tijekom pisanja ispita kada mu nešto nije jasno.

Sudionik S3: *U pisanim provjerama znanja dijelim sadržaj na manje dijelove/cjeline i izbjegavam tipove zadataka u kojima učenik mora dugo govoriti ili objašnjavati. Neke dijelove sadržaja preskočim pa učenika ni ne vrednujem. Uvijek vodim računa da vrednujem učenikove jake strane. Kurikul mi omogućava da ne moram uopće imati pisane radove, i mogu imati samo usmene. Predmet povijesti je malo izazovan jer ima dosta apstraktnih pojmova i onda je to učeniku teško. Nastojim izbjegavati pojmove "Društvo francuske uoči revolucije" i umjesto toga mu dam karikaturu koja prikazuje odnose u društvu. S obzirom na to da su sve ocjene jednako vrijedne, njemu uvijek dajem više kreativnih zadataka da se izrazi... U ispitu su prisutne razne pravopisne greške, napisana polovična riječ, ali ja to priznam jer ocjenjujem točan odgovor, a ne pravopis... Mijenjam svake godine individualizaciju postupaka u nastavi i prilagođavam ovisno o djetetu.*

Učenik ističe da se sudionik S1 prema njemu odnosi kao i prema svim učenicima. Ispite mu prilagođava tako da je manje jednostavnijih pitanja i da su zadaci kraći. Navodi da se ponekad dogodi da se u ispitu zadaci ponavljaju ili da je učitelj zaboravio pripremiti posebne materijale za njega. U tom mu slučaju daje redovan ispit kao i ostalim učenicima, ali prekriži zadatke koje ne treba riješiti i prilagodi što treba. Učenik ističe: *Poprilično mi je zbunjujuće kada učitelj prekriži zadatke koje ne trebam riješiti jer nisam više siguran što trebam riješiti, a što ne. Neka pitanja ne budu jasna jer su neke riječi prekrižene.*

Učitelji mu dopuštaju odabir teme sastavka unaprijed kako bi se mogao pripremiti. Sudionik S1 individualizira mu odgovaranja i ne proziva ga da čita tijekom nastave.

Učeniku je to odlično i ističe: *Ne želim čitati pošto bi se čitanje odužilo na cijeli sat i to cijelom razredu smeta, a i učenici ne bi razumjeli što sam pročitao. Uvijek se nadam da me učitelji iz hrvatskog ili stranih jezika neće prozvati za čitanje jer mi treba stvarno dugo da nešto pročitam i cijeli razred me požuruje. Osim toga, najteže mi je čitati na tim predmetima jer dok čitam dođem do dijelova gdje ne mogu razaznati što piše, pa u tom slučaju čitam slovo po slovo ili slog po slog. Znalo mi se dogoditi da dok pišem slučajno umjesto slova napišem broj, a nekada prije sam i zamuckivao tijekom čitanja.*

Sudionik S2 učeniku individualizira nastavni materijal i ispite. Učitelj učeniku svaki sat daje plan ploče na kojoj je nastavna tema, razdvojeni su teorija i zadaci te dobiva poseban listić na kojem se nalazi što je za domaću zadaću. Jasno je naznačeno što od zadataka rješava na satu, a što treba za zadaću. Ispite mu skraćuje, daje manji broj zadataka i vrlo često u zagradi napiše istoznačnice, primjerice pokraj „duljine kruga“ navede i „opseg kruga“. Učitelj ima dojam da učeniku odgovara način prilagodbe ispita i nastavnih materijala. Navodi da baš i ne voli raditi na satu iz matematike jer vrlo često ne shvati što treba, pa onda radije uči kod kuće s roditeljima, instruktorom ili na internetu provjerava kako riješiti neki zadatak. Ističe i da mu svi učitelji u e-dnevnik upisuju kad ima koji ispit, koja će biti tema te da navode stranice u udžbeniku. Učenik potvrđuje da mu je odlično što uvijek ima dogovoreno sa svim učiteljima kada točno i što odgovara jer se uspije pripremiti. Neki učitelji daju mu primjerak starog ispita kako bi mogao okvirno znati što se očekuje da zna. Učenik navodi da su učitelji dobri prema njemu i da mu „ne zamjeraju zato što ima disleksiju“.

Sudionik S3 prilagođava ispitivanja tako da u ispitu bude manje pitanja i sadržaja. Ističe da sa smanjenjem pitanja u ispitu automatski ima manje bodova nego ostali učenici i veće šanse da dobije nižu ocjenu ako nešto krivo odgovori. Unatoč tomu učeniku je drago što ima manji broj pitanja u ispitu jer prije završi rješavanje ispita i može pregledati svoj ispit i ispraviti što je krivo. Učitelj mu napravi

odlomke teksta za svaku nastavnu temu i lako mu je prepisivati s ploče. Nije mu teško pratiti nastavu iz povijesti „jer mu je lagan predmet“, a i učitelj jako puno priča i objašnjava pa skoro uopće ne mora čitati iz udžbenika. Navodi da udžbenik koristi samo za pregledavanje raznih fotografija. Također, vrlo često imaju grupni zadatak da analiziraju neke fotografije, što mu „ide super jer nije potrebno čitanje teksta“. Nastavu iz povijesti vrlo lako prati jer govor učiteljice podupiru prezentacija i slikovni prikazi. Osim toga, sudionik S3 jedini pruža mogućnost da se učenici ispričaju ako nisu spremni za odgovaranje. Na nastavi iz povijesti izazovne su mu slijepe karte jer se ne snalazi na njima. Ponekad mu je teško učiti povijesti, ali iz udžbenika uči s roditeljima. Navodi da tekst u udžbeniku obrađuju tako da, dok učenik čita ulomak teksta iz udžbenika, roditelj sjedi pored njega (sluša ga pijući kavu), a onda roditelj pročita isto i komentiraju pročitano.

Učitelji u prvom istraživačkom pitanju potvrđuju provedbu individualizirane nastave učeniku s disleksijom, pri čemu se individualizacija postupaka najčešće odnosi na smanjivanje sadržaja na ispitu i tijekom usmenog ispitivanja. Učitelji pod „smanjivanjem sadržaja“ podrazumijevaju da umjesto 3 pitanja za 1 obrazovni ishod učeniku s disleksijom postave samo 1 pitanje. Osim toga, sudionik S3 osigurava veću zastupljenost shematskih prikaza i izbjegavanja pojmova s prenesenim značenjem, dok sudionik S2 priprema plan ploče učeniku. Međutim, izjava sudionika S3 je problematična jer smanjenje broja pitanja bez primjene odgovarajuće prilagođene skale ocjenjivanja stavlja učenika s disleksijom u nepovoljan položaj, povećavajući rizik za nižu ocjenu. Prema *Naputku o praćenju i ocjenjivanju učenika s teškoćama u razvoju u osnovnoj i srednjoj školi* iz 2015. godine, potrebno je primijeniti diferencirane kriterije bodovanja, uključujući prilagodbu broja bodova i težine zadataka, kako bi se učenicima s teškoćama omogućilo postizanje uspjeha u skladu s njihovim specifičnim potrebama. Prilagođena skala ocjenjivanja trebala bi omogućiti pravednu procjenu znanja, tako da učenik s manjim brojem zadataka ima jednake mogućnosti za postizanje usporedivih ocjena kao i njegovi vršnjaci. S obzirom na navedeno, nameće se pitanje provode li učitelji uistinu potpuno individualiziranu nastavu koja osigurava jednake obrazovne uvjete za sve učenike.

7.1.2. Pedagoško-didaktičke smjernice koje učitelji poštuju u radu s učenikom s disleksijom

Učitelji ističu da od stručne službe dobivaju preporučene smjernice individualizacije postupaka u radu s učenikom s disleksijom. Međutim, ne izrađuju poseban program za pojedinačnog učenika, već iz dostupnih smjernica uzimaju i individualiziraju samo one postupke koji su nužni s obzirom na učenikove mogućnosti. Sudionik S2, s druge strane, ne provodi nikakve prilagodbe i koristi dostupne smjernice doslovno, bez ikakvih individualnih izmjena. Učitelji doista ne poštuju sve pedagoško-didaktičke

smjernice u radu s učenicom s disleksijom. U nastavku je navedena tablica s njihovim kratkim odgovorima (Tablica 1.), a ispod nje će biti prikazani detaljniji odgovori za svaku smjernicu.

Tablica 1. Prikaz odgovora sudionika o poštivanju pedagoško-didaktičkih smjernica u radu s učenicom s disleksijom

| Pedagoško-didaktičke smjernice | Sudionik S1 | Sudionik S2 | Sudionik S3 |
|--|--|--|--|
| Pružate li mu pristupanje nastavnim materijalima prije same nastave? | NE | NE | NE |
| Pazite li na vrstu papiru? | NE | NE | NE |
| Koji oblik i veličinu slova koristite u nastavnim materijalima? | <i>Calibri, 14</i> | <i>Arial, 14</i> | <i>Calibri, 16</i> |
| Koji prored i poravnanje koristite u tekstu? | dvostruki, obostrano | dvostruki, lijevo | dvostruki, lijevo |
| Na što posebno obraćate pozornost pri sastavljanju pitanja? | Zatvoreni tip pitanja s jednosmjernim odgovorom, 1 pitanje =1 glagol (npr. zaokruži) | Kratka pitanja s grafičkim, slikovnim prikazom, svako pitanje odvojeno | Jednoznačna pitanja, pitanje započinje glagolom, naveden očekivani broj odgovora i 1 odgovor = 1 bod |
| Produljujete li mu vrijeme za rješavanje pisanih zadataka? | NE | NE | NE |
| Omogućujete li mu izbor preferiranog načina provjeravanja znanja? | DA | DA | DA |
| Dopuštate li mu da ne sudjeluje na nekom dijelu sata? | DA | DA | DA |

| | | | |
|---|--------|--------|--------|
| Dopuštate li korištenje prijenosnog računala za vođenje bilješki tijekom sata? | DA | NE | DA |
| Koristite li digitalne alate za pretvaranje teksta u govor? | NE | NE | NE |
| Dopuštate li audiosnimanje nastave? | NE | NE | NE |
| Koristite li na ploči pisanje u bojama radi lakšeg uočavanja? Koristite li prezentacije koje imaju kontrastne boje i manje teksta? | DA, DA | DA, NE | DA, DA |

Učitelji ne pružaju učeniku mogućnost pristupanja nastavnim materijalima prije same nastave, nego mu ih uglavnom daju tijekom nastave ili na kraju nastavnog sata. Sudionik S1 ističe da učenik „zna što ga očekuje idući sat“. Sudionik S2 mu ponekad zna dati nastavni materijal prije, ako najavljuje što će raditi idući nastavni sat, pa je potrebno pogledati nešto vezano za to. Svi učitelji koriste bijeli i sjajan papir za učenika s disleksijom, a sudionik S1 ne zna da su krem i mat papiri prikladniji za njega. U školi je zabranjena upotreba bilo kakve tehnologije na nastavi, pa navode da učenik nikada nije ni pitao da koristi prijenosno računalo za vođenje bilješki tijekom sata, ali unatoč zabrani sudionici S1 i S3 bi mu dopustili korištenje. Učitelji ne dopuštaju audiosnimanje nastave, niti koriste digitalne alate za pretvaranje teksta u govor i audioknjige, ali pojedini navode: *Ja im dopuštam da se služe s mobilnim uređajima ili tabletima kad imaju neki istraživački rad (S1). Dopuštam mu korištenje prijenosnog računala/tableta za vođenje bilješki tijekom sata, ali učenik to ne radi, najčešće piše u bilježnicu, a ako ne stigne sve prepisati, onda mu dajem plan ploče da ponese kući. U nastavi su dosta zastupljeni filmski materijali i audiozapisi u smislu da slušaju političke govore. Često učenici koriste digitalne alate i rade digitalnu umnu mapu, videe, prezentacije i slično. Nastojim koristiti sve dostupne digitalne sadržaje kako bi im olakšala nastavni sadržaj. (S3)*

Učitelji koriste pisanje na ploči u bojama radi lakšeg uočavanja i prezentacije kontrastnih boja i s manje teksta, osim sudionika S2 koji navodi: *Na prezentaciji ne koristim boje jer on ima svoj plan ploče kojeg*

dobije i tamo je sve sažeto i prilagođeno njemu. Plan ploče je u crno-bijeloj boji, ali je tekst dvostrukog proreda, lijevo poravnat i veličina i font slova su primjereni učeniku.

Učitelji mu dopuštaju da ne sudjeluje u nekom dijelu sata (npr. čitanje naglas ili pisanje na ploči pred razredom), ali tvrde da se učenik samostalno javlja za čitanje naglas ili pisanje na ploči pred razredom i uspješan je u tome. Učitelji kažu da mu uvijek pomažu kada piše ili rješava zadatak na ploči. Sudionik S1 ga pošteđuje nekih dijelova lektira i dijela lektire, može odabrati neku priču ili dio koji želi pročitati, primjerice ako se radi o više pripovijetki, može odabrati jednu ili više njih po izboru. Navodi da „izbjegava represivne metode obrađivanja lektire“ i pruža mogućnost svim učenicima odabir načina prezentacije neke lektire. Sudionik S2 navodi da na njegovom satu ponekad zna odbiti rješavanje zadatka na ploči, ali da je razlog tomu što ne zna riješiti zadatak: *Vrlo često učenik u startu govori kako ne želi i ne zna riješiti zadatak, ali svejedno izađe na ploču i uz moju pomoć ga uspješno rješava. Često pruža otpor na nastavi te ne želi ništa pisati, rješavati i sudjelovati. Njemu je potreban poseban poticaj i motivacija da se pokrene. Potrebno ga je neprestano kontrolirati i ohrabrivati.*

Sudionik S3: *Svi smiju odabrati način i oblik rada, ako je grupni rad ima pravo tražiti samostalno raditi. Smatram da treba poštovati osobnost djeteta i omogućiti im slobodu izbora oko takvih stvari. Čak im dajem pravo da se jednom u polugodištu ispričaju ako nisu spremni odgovarati.*

Svi učitelji omogućuju učeniku izbor preferiranog načina provjeravanja znanja, no navode da on nema problem ni s usmenim ni pismenim provjeravanjem. Uglavnom bira način provjere kakvu imaju i ostali učenici, tako da bude i usmenog i pismenog ispitivanja, ali konkretno iz matematike je izrazio želju za pismenim ispitom. Iz hrvatskog jezika odgovara usmeno isključivo ako ispravlja neku ocjenu. Sudionik S1 gramatiku provjerava usmeno i pismeno, ali kaže da učeniku to ne predstavlja problem. Učitelji ne produljuju vrijeme rješavanja ispita jer nemaju mogućnosti za to. Navode da nije ni potrebno učeniku produljivati vrijeme rješavanja ispita jer je ispit individualiziran, sadrži manji opseg sadržaja, manji broj pitanja i zadataka. Velike cjeline podijele na više dijelova, pa ostatak cjeline učenik piše idući nastavni sat. Sudionici S1 i S2 imaju dvosate, ali kažu da ispit ipak ne bude uvijek tada.

Sudionik S3: *Drugi dio koji mu smanjim na ispitu odgovara usmeno ili ga napravi kroz samostalan rad. Na satu ponavljanja s učenicima prođem što će se konkretno provjeriti i koji povijesni izvori. Produžim rješavanje ispita svima 5 minuta za vrijeme malog odmora, ne prakticiram ostavljanje jedino učenika s disleksijom da duže piše neki ispit i kasni na idući sat jer može biti nepogodno pošto ga izdvajam iz razreda.*

Učitelji koriste prilagođene, sažete i jednostavne tekstove, osim sudionika S1 koji skрати tekst, ali ga ne prilagođava dodatno jer ističe da nije potrebno s obzirom na to da učenik ima vrlo razvijeno metarazmišljanje i metajezik. Učitelji posebno obraćaju pozornost pri sastavljanju da su pitanja jasna, kratka i sa što manje teksta.

Sudionik S1: *Učeniku jedan zadatak razlomim na tri odvojena, npr. pitanje: "Podcrtaj atribut i apoziciju, i zaokruži priložnu oznaku." razlomim na tri odvojena zadatka: „Podcrtaj atribut. Podcrtaj apoziciju. Zaokruži priložnu oznaku.“*

Sudionik S2: *Pri sastavljanju pitanja posebno obraćam pozornost da ima grafičkih i slikovnih prikaza da učenik iz tog iščitava podatke. Svaka rečenica je u svom redu, rečenice su maksimalno skraćene. Zadatke s tekstom skratim i unutar te jedne rečenice su navedene sve bitne činjenice.*

Sudionik S3: *Izbjegavam neke dijelove sadržaje s prenesenim značenjem i slijepe karte jer mu je teško s obzirom na to da mora precizno označiti traženo. Uvijek mu kažem koji dio teksta ne mora čitati i u radnoj bilježnici označim koje zadatke da riješi. Neke dijelove teksta obradim s pomoću analize dokumentarnog filma, primjerice, prvu i drugu industrijsku revoluciju smo obrađivali gledajući dokumentarni film s povijesne platforme koji imaju prijevod i traju do 10 minuta. Također, vodim računa da nema uvod u pitanja kako ga ne bi dodatno zbunjivala poput: "Pažljivo pogledaj sliku pa odgovori na pitanje". Učenika zbunjuje dužina linije koju ostavim za odgovor, pa pazim na to da nema viška linija, nego točno onoliko koliko mu je potrebno da stane odgovor ili mu napišem odmah "Opiši u dvije rečenice."*

Učenik ističe da ni od jednog učitelja ne dobiva nastavne materijale prije nastave, nego ih dobije tijekom nastave. Učitelji mu ne osiguravaju krem mat papir, niti prilagođenu veličinu i font slova.

Učenik: *Bijeli i sjajan papir su mi u redu i lakše mi je kad su crna slova na bijelom papiru. Odgovaraju mi krupnija slova, veličine 14, dvostruki prored i lijevo poravnanje teksta. Odgovara mi font slova Arial, ali materijale koje dobijem su uglavnom iste veličine i fonta slova kako dobiju i ostali učenici, koji su često Times New Roman.*

Učitelji ne koriste prilagođeniji i sažetiji tekst za učenika, ali mu svi smanjuju količinu nastavnog sadržaja u ispitima. Ima udžbenik isti kao i svi ostali učenici. Vrijeme rješavanja ispita mu nitko ne produžuje, ima 45 minuta i uglavnom mu to bude dovoljno vremena da riješi.

Učenik: *Ponekad mi zna nedostajati malo vremena, ali vjerojatno radi tog što mi treba puno vremena da se sjetim odgovora. Učitelji uglavnom uvijek produže par minuta za rješavanje ispita svima, osim ako ne dežuraju na hodnicima.*

Navodi da ima mogućnost biranja načina provjere znanja (usmeno ili pismeno) kod većine učitelja, ali da uvijek radije bira pismeni ispit, unatoč tomu što mu je lakše slušati, nego čitati i pisati.

Učenik: *Ako malo bolje pročitam pitanje i duže razmislim, odmah se sjetim što mi je učitelj rekao na satu i to vizualiziram.*

Učenik kaže da ima tremu kada treba odgovarati usmeno i da mu zna biti jako stresno hoće li nešto krivo reći ili objasniti, da mora „pretjerano razmišljati“ kako će se izraziti, često misli i da će dobiti negativnu ocjenu. Nikada mu se nije dogodilo da je u jednom satu morao odgovarati usmeno i pismeno. Ponekad mu učitelji dopuste da izabere želi li pročitati nešto ili sudjelovati u nekom dijelu satu, ali da ipak mora prezentirati rad jer prezentiraju svi učenici, no da je to unaprijed najavljeno pa se uspije pripremiti. Ne voli i boji se čitati naglas jer sporo čita, često zamuckuje, radi pauze u čitanju, isto mu se događa kad treba nešto prezentirati pred razredom. Učenik navodi da se ne javlja za čitanje, osim ako ne misli da je nešto dobro napisao.

Učenik: *Ne volim pisati na ploči i rješavati zadatke pred cijelim razredom, osim ako ne želim provjeriti jesam li nešto dobro shvatio i kako bi mi učitelj još dodatno objasnio.*

Ističe da učitelji većinom na ploči koriste plavu ili crnu boju, ali nekada znaju obilježiti neke natuknice ili pojmove tako da ih podcrtaju. Učitelji ponekad koriste flomastere u boji za pisanje na ploči radi boljeg isticanja informacija. Međutim, tekst u prezentacijama koje učitelji koriste tijekom nastave nije u boji. Na satu mu nije dozvoljena upotreba prijenosnog računala za vođenje bilješki ni audiosnimanje nastave. Učitelji ne koriste digitalne alate za pretvaranje teksta u govor. Učenik s disleksijom može birati koju će pripovijetku pročitati, dok ostale lektire mora pročitati u cijelosti, bez mogućnosti odabira ili čitanja samo dijelova. Učitelj ga ocjenjuje prema prilagođenim kriterijima. Učenik navodi: *Lektire mi čitaju roditelji jer me ne zanimaju, a i čitanje mi ide teško.*

Roditelj vrlo često ima uvid u testove i navodi da učitelji prilagođavaju vrstu pitanja i izbjegavaju negacijska pitanja. Osim negacijskih pitanja, općenito ima prilagođenu, drugačiju vrstu pitanja. Učenika ispituju prema dogovoru, no zbog disleksije i poteškoća s percepcijom vremena, često se događa da zaboravi koji je dan ili datum te se zbuni u vezi s rokovima. Iako je točan datum ispitivanja zabilježen u

e-dnevniku, učenik često smatra da ima više vremena za pripremu nego što je u stvarnosti slučaj, jer mu je teško točno procijeniti koliko je vremena preostalo do ispita.

Nastavne materijale većinom ne dobije prije nastave, ali mu nisu ni potrebni jer teškoća nije tako velika. Roditelj pohvaljuje način rada učitelja koji učeniku daju 30 ispitnih pitanja, a u ispitu ih od toga bude 10 jer učenik tako okvirno zna što ga očekuje. Osim toga, učenik vježba i uči prema dobivenim pitanjima i dodatno proširi nastavni sadržaj, instruktori ili roditelji mu samo izmijene formu pitanja. Ističe da je izvrsno što iz matematike dobije plan ploče i zadatke prema kojima može vježbati. Roditelj potvrđuje da je plan ploče crno-bijeli i da su sve prezentacije na školskoj platformi uglavnom takve. Tvrdi da učitelji ne prilagođavaju font i veličinu slova, da ne primjenjuju prored i poravnanje teksta koji su mu potrebni. Ne paze na vrstu papira pa dobiva bijeli i sjajan papir, nema mogućnost odabira preferiranog načina odgovaranja, ne dopuštaju mu audiosnimanje nastave ni korištenje tableta ili prijenosnog računala za vođenje bilješki. Učenik ne dobije sažetke tekstualnih cjelina, ali roditelji kod kuće naprave sažetak za većinu tekstova. Nije pošteđen dijelova ili djela lektira, ima cijelu lektiru kao i svi ostali učenici u razredu, ali roditelj navodi da nisu nikad ni tražili od učitelja poštedu. Stoga mu oni čitaju i prepričaju lektiru te rade sažetak s odgovarajućim fontom i veličinom slova. Roditelj navodi da mu djetetova disleksija ne predstavlja značajan problem, osim u vezi s obvezom čitanja lektire, jer unatoč tomu što postoje audiosnimljene lektire, one često nisu dostupne u školskoj knjižnici. Učenik je sposoban sam pročitati lektiru, ali ne čita s razumijevanjem stoga dio čita roditelj, dio čita on. Roditelji mu pomažu i oko rješavanja lektirnih zadataka. Učitelji mu ne produljuju vrijeme za rješavanje ispita i roditelj pokazuje razumijevanje za to navodeći nedostatak tehničkih mogućnosti i gust raspored. Smatra da pisanje ispita pod dvosatom nije idealno jer dok učenik piše ispit, učitelj s ostalim učenicima radi nešto drugo i onda opet ne prati nastavni sadržaj, izdvojen je. Učitelji mu daju dio ispita na jednom školskom satu, a drugi dio na idućem, ali to rade samo dva do tri učitelja. Učeniku smeta kada radi u grupi i više voli raditi samostalno jer kad dobiju nižu ocjenu za zajednički rad, „najčešće optuže njega da je kriv“.

Vidljivo je da učitelji ne poštuju sve pedagoško-didaktičke smjernice jer se odgovori sudionika ne podudaraju. Učenik i roditelji navode da učitelji ne koriste pisanje u boji na ploči i u prezentacijama, primjeren font, veličinu slova i prored te da ne sažimaju tekstove učeniku, a učitelji tvrde da sve to čine. Sudionici S1 i S2 imaju dvosate u svom rasporedu, no ispite pišu samo povremeno tijekom tih sati, unatoč mogućnosti da se učeniku s disleksijom produlji vrijeme za rješavanje ispita. Sudionik S1 ističe da je učenik pošteđen dijelova lektire i da može odabrati dio po izboru koji želi čitati, a roditelj i učenik to negiraju. Učitelji s jedne strane tvrde da učenik uspješno čita naglas, piše na ploči, odgovara usmeno i

da nema nikakvih problema s tim, dok učenik s druge strane tvrdi suprotno, da ne voli čitati naglas ni prezentirati, a da mu usmeno odgovaranje stvara stres. Iz analize proizlazi da učitelji ne poznaju učenika i da ne znaju što mu odgovara i kakve probleme ima, pa se nameće pitanje mogu li doista individualizirati postupke na adekvatan način. Iz analize dosadašnjih triju istraživačkih pitanja može se zaključiti da učitelji daju socijalno poželjne odgovore.

7.2. Profil učenika s disleksijom u školskoj hijerarhiji

Učitelji ističu da je učenik nježan, pristojan, jako senzibilan na nepravdu i na isključivanje od strane vršnjaka te da ima bogat rječnik i vrlodobar uspjeh. Također napominju da se vrlo često zna žaliti ili ljutiti kad nešto nije kako je on zamislio, a zna se naći i uvrijeđenim kad ga učitelj ne prozove kad se javlja na satu. Navode da je potrebno puno više energije i pažnje usmjeriti na njegovu emocionalnu komponentu, nego na teškoću disleksije. Učenik s disleksijom pokazuje odgovornost prema školskim obvezama, no često je roditeljima više stalo do školskog uspjeha nego samim učenicima. Visoko je motiviran, zanimaju ga različite teme, trudi se ponekad i više nego djeca bez teškoća. Navode da su njegovi najveći pomagači roditelji i instruktori.

Sudionik S1: Netipičan je primjer disleksije jer nema teškoća u području čitanja naglas i pisanja na ploči pred razredom, barem ne na mom predmetu. On se javlja čitati, odgovarati pred razredom, želi prezentirati... Učenik nije tipičan, "udžbenički primjer". Za razliku od druge djece s istom teškoćom, koja se povlače i odbijaju govoriti, on želi i vrlo je aktivan te na nastavi sudjeluje i funkcionira posve normalno, čak se ljuti ako nema prednost da odgovori. On ističe da ima disleksiju i nema problema da to podijeli pred svima. Kod njega su više izražene emotivne poteškoće, često se ljuti, zaplače i slično. Uspješan je u školi, ali bi mogao biti daleko uspješniji da se ne „izvlači“ na individualizirane postupke u nastavi. Smatram da bi mogao puno više od onog što postiže. Teškoću u mom predmetu mu predstavljaju zastupljenost ogromnih količina teksta, pisanje školskih zadataka i pravopis. Sporije piše na satu, ali ne mogu točno procijeniti je li to zbog teškoće ili se zabavlja dodatno s nekim, čemu je sklon.

Sudionik S2: Tražim od njega na satu minimalno, a nema povrata zainteresiranosti i sudjelovanja. Ima prevelika očekivanja od mene i traži dodatne povlastice i očekuje da ću ga pitati za bolji prosjek, a zaključna ocjena mu ostaje ista. U zadnje vrijeme je vrlo često nemiran na satu, potrebno je poticati njegov rad i suradnju.

Sudionik S3: Dok ne vidim njegov pisani rad, ni ne primjećujem da ima disleksiju. Vrlo je poseban po emocionalnoj i socijalnoj inteligenciji. Ponekad zna odgovoriti tiho ili se neće javiti jer se osjeća

nelagodno zbog širine svog znanja. Jako dobro reagira na pohvalu i stalno mu je potreban poticaj i povratna informacija s moje strane... Smatram da učenika frustrira učionica i ta zatvorenost u školi i da bi bilo sjajno kad bi učionice izgledale drugačije ili kad bi škola imala neki prostor u kojem bi mogla obrađivati lakše teme, gdje bi razgovor bio otvoren i gdje bi vladala opuštена atmosfera "dnevnog boravka".

Učitelji smatraju da učenik jako dobro funkcionira s teškoćom te da se vrlo rano detektirala disleksija i sukladno tomu se pravovremeno reagiralo. Učeničari roditelji se aktivno bave učenikovim napretkom, jako puno mu čitaju, često putuju s njim i odlaze na kazališne predstave. Učenik s disleksijom je odličan primjer naprednog i uspješnog učenika širokih interesa. Učitelji navode da ima odličnu sliku o sebi i samopouzdanje na vrlo visokoj razini te da je svjestan svojeg znanja i svojih prava s obzirom na disleksiju.

Sudionik S2: Učenik ima jako dobru sliku o sebi, ali lošu o drugima. Konkretno o meni ima mišljenje da ga učim za nedovoljnu ocjenu, a učim ga za znanje, ne za ocjenu. No ne gledam ja na to loše. Žao mi je što učenik tako doživljava mene i druge oko sebe i smatram da bi trebao promijeniti to viđenje o drugima.

Svi učitelji tvrde da „nije prihvaćen od strane vršnjaka“ i da nema baš prijatelja u razredu s kojim se intenzivno druži, već je „više sam, po strani“. Kao glavni razlog neprihvatanja navode učenikovo ponašanje, za koje kažu da je ostalim učenicima ponekad smiješno ili da im smeta. Navode da mu vjerojatno vrlo teško pada izdvojenost jer da bi volio biti uključen.

Sudionik S3: Smatram da mu je jako teško u ovom svijetu jer će radije birati društvo odraslih nego vršnjaka jer voli razgovarati o intelektualnim temama. Nisam siguran je li sretan u međuvršnjačkim odnosima. Prihvaćen je od strane vršnjaka, ali su vršnjaci svjesni da je on drugačiji i ponekad to ostalima ide na živce. Vrlo često mu znaju reći da se ne okreće svijet oko njega i da ne bude „drama queen“.

Učenik navodi: *U školi se osjećam „u redu“, ali se znam vrlo često osjećati i poniženo jer učenici ne razumiju što je to disleksija i kako učenik s disleksijom funkcionira.*

Ističe da, kad se ponekad spomene disleksija, zna doći do male prepirke s ostalim učenicima jer ne prihvaćaju da on ima disleksiju i individualiziranu nastavu. Kaže da ima dojam da oni misle da glumata da ima disleksiju i da to nije istina, a da je to zato što je elokventniji i ima širi vokabular od ostalih učenika. Navodi i to da učenici iz razreda misle „da nije pošteno što učenik ima individualiziranu nastavu“ i da su „ljubomorni jer ima olakšanu nastavu“, a oni moraju imati normalnu – klasičnu nastavu.

Učenik: *Smatram da im smeta što imam individualiziranu nastavu jer uvijek imaju komentare poput: „Blago se tebi, ja isto mogu doći sad i izmisliti da imam disleksiju ili ako piše “mama je vozila auto“ ja mogu reći “tata je šetao psa“. „On ima individualiziranu nastavu, mogu i ja otići na to, i onda se praviti da imam disleksiju“.*

Učenik također navodi da se druži sa svima u razredu, ali da ima samo nekoliko prijatelja s kojima se druži intenzivnije i da se u nižim razredima družio isključivo s učenicama jer ga učenici nisu prihvaćali, nego su ga ismijavali. Zbog toga se prestao družiti s učenicima iz svog razreda i počeo se družiti s učenicima iz drugog razreda.

Učenik: *Učenici iz mog razreda su me često nazivali pogrđnim imenima zbog “netipičnih“ aktivnosti kojima sam se bavio. Bilo je problema u odnosu s vršnjacima dok nisam uspostavio komunikaciju sa svim učenicima, i sad se normalno družim sa svima u razredu.*

Učenik ima vrlo dobar opći uspjeh. Najlakši su mu predmeti glazbeni, likovni, tjelesni, povijest i biologija, a najteži predmeti iz prirodnih znanosti i jezici. Jako mu je teško čitanje dugih tekstova jer s u njima izgubi, teško prati redoslijed teksta i teško mu je nastaviti čitati.

Učenik navodi: *Kada pročitam jedan redak teksta, moram se vratiti prstom do početka istog i spustiti ga redak ispod jer u protivnom pročitam isti red dvaput, što mi oduzima jako puno vremena.*

Teško mu ide učenje hrvatskog, engleskog i njemačkog jezika. Engleski jezik je učio od prvog razreda osnovne škole, ali njemački je počeo učiti u četvrtom i znatno mu je teži. Navodi da na satu iz njemačkog jezika mora učiteljicu pažljivo slušati zbog izgovora. Najveći izazov mu trenutno predstavljaju brojevi na njemačkom koje nikako ne može savladati. Na hrvatskom jeziku mu je izazovno čitanje lektira. U predmetima iz prirodnih znanosti vrlo mu je težak periodni sustav elemenata, teški su mu znakovi u formulama iz fizike i osnovne matematičke operacije. Roditelj, a i učenik navode kako je dosta kasno usvojio osnovne matematičke operacije poput zbrajanja, oduzimanja i tablice množenja koji su preduvjet za sve zadatke. Učenik navodi da mu treba više vremena da usvoji neki novi sadržaj od ostalih učenika, pa teško prati i svaki idući sadržaj.

Učenik: *Ja imam dosta specifičan sistem množenja, primjerice 7×8 . Broj 8 podijelim na pola i dobijem broj 4, i 4 pomnožim sa 7 i dobijem 28. Na kraju zbrojim 28 s 28 i tako dobijem 56. Meni je jedino ovaj način množenja jednostavan.*

Roditelj govori da je učenik uspješan u školi i da ima odgovarajuće rezultate s obzirom na to koliko uči, koliko mu je učenje u fokusu. Roditelj navodi da bi mogao puno više postići da se malo više potruži. Učenik ne ide rado u školu i roditelj smatra da je to zbog neugodne atmosfere u razredu i puberteta, ali ipak najviše zbog neprihvaćenosti od strane vršnjaka. Ne pohađa "tipične" aktivnosti koje pohađaju njegovi vršnjaci u tim godinama. Bavio se aktivnostima koje nisu društveno prihvatljive i samim tim učenik nije „cool“ u razredu. "Netipičnim" aktivnostima bavio se zbog zdravstvenih teškoća, npr. svirao je da bi ojačao motoriku ruku. Roditelj također navodi da se češće druži s učenicama i da ga zbog toga dodatno ismijavaju te da je slabije prihvaćen od strane vršnjaka zbog toga što ima individualizirane postupke u nastavi, što djeci u toj dobi zna vrlo često smetati. Kao i učenik, i roditelj navodi da u razredu ima poteškoće u komunikaciji te da više prijatelja ima u drugim razredima, kao i da ponekad zna imati neprihvatljivo ponašanje da bi ispao "cool" i svidio se vršnjacima.

Roditelj: Radi prevelikog pritiska u razredu i želje za prihvaćanjem od strane vršnjaka prestao se baviti nekim sportskim aktivnostima. Sad i organizira rođendan na koji zove sve učenike iz svog razreda i neke i iz drugog kako bi uspostavio odnose s učenicima.

Iz ovog komentara saznajemo da učenik ima velikih teškoća u uspostavljanju socijalnih odnosa s vršnjacima. Njegova želja za međuvršnjačkim prihvaćanjem i uklapanjem je toliko velika da je spreman prestati se baviti aktivnostima koje ga zanimaju (ali koje vršnjaci smatraju „netipičnima“). Osim toga, često se naglašava njegova sklonost druženja s osobama suprotnog spola jer ga učenici u svoje društvo nisu prihvaćali. Odgovori učitelja upućuju na to da učenikov problem predstavljaju neka učenikova nezrela ponašanja poput ljutnje, plača, razmaženosti i frustracije. Istaknuli su da učenik, uz disleksiju, ima i nekih emocionalnih teškoća. S1 navodi da on nije „tipičan disleksičar“ i da se njegovi problemi „više tiču plakanja i borbe za sebe i svoja prava i jer je elokventan“. Iz komentara učitelja proizlazi da im je učenikovo ponašanje iritantno i ne smatraju da je povezano s disleksijom. Iz toga se može zaključiti da specifičnost disleksije ne poznaju u potpunosti.

Učenik navodi da mu najveći izazov u školi i učenju predstavlja čitanje velike količine teksta i lektira. Sudionik S1 ga ne pošteduje lektira, a ni jedan učitelj ne prilagođava niti sažima velike tekstualne cjeline. Sudionik S2 navodi da, čim vidi učenikov ispit, zna da ima disleksiju, što je nejasno jer učenik ima disleksiju, nema disgrafiju. Iz svega navedenoga može se zaključiti da učitelji ne znaju koje sve teškoće učenik ima i koje su njegove mogućnosti i potrebe.

7.2.1. Učenicovi pomagači u svladavanju nastavnog sadržaja

Učitelji navode da učeniku ostali učenici u razredu pomažu kada ih pita za pomoć i da sjedi u klupi s izvrsnom učenicom koja mu također ponekad pomaže. Ističu i da su mu oni kao učitelji također na raspolaganju, da mu pomažu, često ga obilaze, a da ih i on sam često zove i pita za pomoć i pojašnjenje. Sudionik S3 ističe: *Uvijek provjeravam je li shvatio pojedina značenja riječi te je li potrebno da mu pročitam pitanja s ispita.*

Sudionik S2 naglašava da bi učenik trebao ići na dopunsku iz njegovog predmeta, ali ne dolazi: *Često se žali na satu kako nešto ne zna i ne razumije, a ne iskorištava benefite dopunske nastave gdje je individualan pristup i smanjen broj učenika. Ne znam razlog njegova nedolaženja i neiskorištavanja tih pogodnosti. Ja ga stalno potičem da krene redovito dolaziti na dopunsku jer dođe isključivo samo kad mu kažem da mora doći.*

Učenik ističe da su njegovi najveći pomagači instruktori, a privatne instrukcije ima iz engleskog i njemačkog jezika, matematike, kemije i fizike. Ostale predmete pokušava učiti „kao i svi ostali učenici tako da na list papira ispisuje sve najvažnije“. Navodi i da bi trebao bi ići još na dopunsku iz matematike i engleskog jezika te da „na dopunsku iz jednog predmeta ne ide jer ima loša iskustva i nakon dopunske i dalje ne razumije zadatke i ne objasne mu se“. Kod kuće mu najviše pomažu roditelji i obitelj koji znaju kako raditi s njim jer imaju još članova koji imaju teškoću disleksije i/ili disgrafije.

Učenik navodi: *U školi mi nitko od učenika ne pomaže, osim ako im se ne obratim direktno i pitam ih da mi objasne, a i sjedim s odličnom učenicom koja mi zna ponekad pomoći. S lakoćom se mogu obratiti učiteljima za pomoć, ali me je često sram pitati ih jer uvijek smatram da mogu sam, ali kad ih zatražim, uvijek mi pomognu. Ponekad pitam učitelje da sjedim u srednjem redu da bi bolje vidio i čitao s ploče i uglavnom mi svi to i dopuste.*

Roditelj navodi da učeniku u usvajanju nastavnog sadržaja pomažu roditelji, instruktori i logopedске terapije na koje odlazi dva puta mjesečno. Roditelji mu najčešće pomažu oko hrvatskog jezika i čitanja lektira. Dnevno rade s njim oko 30 minuta i uključeni su naizmjenično te uspijevaju uskladiti svoje roditeljske i ostale obveze. Roditelji su jako dobro upoznati s učenikovom teškoćom i vrlo dobro razumiju sve simptome disleksije, pa ne dolazi do razmirica. Prihvatili su teškoću vrlo dobro, u čemu su im pomogle i edukacije koje su pohađali o disleksiji, a i to što imaju još djece s teškoćom disleksije. Roditelj ističe: *Dijete nam ima individualiziranu nastavu, roditelji rade svoj posao, učenik može samostalno pisati domaće zadaće jer je već toliko izvježban i sve dobro funkcionira bez ikakvih prepreka.*

Roditelji su mu omogućili da ima instrukcije iz više predmeta (kemija, matematika, fizika, engleski i njemački jezik) i za to su tražili osobe koje su educirane za rad s učenicima. Učenik ima istog instruktora iz matematike, fizike i kemije, a sve instruktore poznaje jako dugo i s njima dobro i uspješno surađuje. Instrukcije ima jednom do dvaput tjedno po dva školska sata. Roditelj navodi da na dopunsku nastavu ne ide: *Shvatili smo da ništa ne nauči i da ona nije za njega jer je pohađaju učenici iz više razreda pa pristup nije individualan.*

Iz odgovora roditelja može se zaključiti da su vrlo angažirani u procesu učenju, pa u ovom slučaju govorimo o roditelju koji je partner u obrazovanju i koji je intenzivno uključen u svladavanje nastavnog sadržaja kod kuće. U školi pak učenik dobiva pomoć isključivo od učitelja i to pretežno samo onda kad ih pozove. Pogledamo li odgovore na prethodna tri istraživačka pitanja, to i ne iznenađuje jer je jasno da učitelji ne znaju što točno podrazumijeva individualizirana nastava s učenicima s disleksijom.

7.3. Ključni čimbenici koji potiču ili koče provedbu individualizirane nastave s učenicima s disleksijom
Kao ključne čimbenike koji potiču provedbu individualizirane nastave sudionici su naveli učinkovitost individualizirane nastave i mogućnosti njezina poboljšanja. Učitelji navode sljedeće čimbenike koji koče provedbu: nedovoljna osposobljenost za rad s djecom s disleksijom, prevelik broj učenika u jednom razredu, nedostatak vremena da se dovoljno posvete učeniku s individualnim pristupom i kaotičnost u istodobnom provođenju individualiziranih postupaka u nastavi s učenicima s disleksijom i redovne nastave s učenicima bez teškoća. Kao problem ističu i ulaganje dodatnog vremena i truda izvan radnog vremena, odnosno prekovremeni rad na pripremi nastavnih materijala za učenika s disleksijom. Ističu kako su prepušteni sami sebi u individualiziranju postupaka u nastavi za svu djecu s teškoćama i da je vrlo izazovno raditi s učenicima s bilo kakvom teškoćom. Nisu sigurni bi li bilo bolje da su djeca s istom teškoćom u istom razredu, odvojena, bez integracije s djecom koji nemaju teškoća. Primjećuju i porast broja djece s govorno-jezičnim i drugim teškoćama koji, međutim, ne prati i porast broja nastavnog osoblja.

Ističu da bi provedba individualizirane nastave s učenicima s disleksijom bila uspješnija kad bi postojala adekvatna osposobljenost za rad s takvim učenicima, kad bi ta tema bila zastupljenija na seminarima i stručnim skupovima koje pohađaju. Stručna pomoć potiče provedbu individualizirane nastave tako što im se učitelji mogu slobodno obratiti da pregledaju ispit i sugeriraju što treba ispraviti za učenika s disleksijom, ali je svakako najveći dio posla i pripreme ipak i dalje na učiteljima.

Sudionik S1: *Izazovno je objasniti učeniku koji nema teškoću što je „služba riječi u rečenici“, a kamoli učeniku s disleksijom, osim toga nisu ni sva djeca s disleksijom ista, konkretno ovaj dječak je elokventan. Osim toga, frustrira me jer sam rastrgan u izradi individualiziranog programa, individualiziranog ispita za učenika s disleksijom, a u razredu je i puno učenika koji nemaju nikakvih teškoća i njima se potrebno posvetiti. Teško je raditi u razredu u kojem su prisutni učenici s različitim teškoćama.*

Sudionik S2: *Ne mogu se dovoljno posvetiti učeniku s individualnim pristupom unutar 45 minuta, konkretno učeniku s disleksijom treba više pažnje i pomoći, učenika u razredu je previše, a i ostali trebaju pažnju i podršku. Nedostatak vremena je temeljni problem, jednostavno treba smanjiti broj učenika u razredu. Osim toga, nedostaje mi i suradnja s roditeljima, roditelje nisam još uvijek upoznala, a cijela školska godina je prošla.*

Sudionik S3: *Nedostatak vremena koči provedbu individualizirane nastave, sadržaj je preopsežan, trči se kroz nastavno gradivo i nemamo vremena za razgovor jedan na jedan. Nedostaju mi mentorske minute što postoji u privatnim školama, u smislu da imam nekakvo vrijeme kad sam u školi i kad učenici mogu slobodno doći na moja vrata da porazgovaramo. Ističe da mu provedbu individualizirane nastave olakšava znanje koje je stekao na edukaciji 2003. godine, na kojoj se upoznao s ključnim postupcima individualizacije u radu s učenicima s disleksijom: *Meni osobno je najkorisnija bila edukacija u sklopu udruge „Idem“ za pomoć djeci s posebnim potrebama. Na fakultetu nisam imao prilike čuti ništa o disleksiji i upravo zbog toga mi je edukacija bile od iznimne pomoći jer smo prošli što se događa kod djece s disleksijom i kako raditi s njima. Dobio sam preporuku da učenik s disleksijom mora sjediti u prvoj klupi, da tekst razlomim u manje dijelove, da mu omogućim označivače teksta, da obilazim učenika te da mu ponekad pokucam po radnom stolu kako bi mu usmjerio pažnju. Shvatio sam što učeniku najbolje odgovara, tako da mi uistinu nije zahtjevno pripremiti sve ono što mu olakšava svladavanje učenja.**

Iz perspektive učenika provedbu individualizirane nastave koči prepisivanje s ploče (sjedi u desnom redu, a pametna ploča mu je s lijeve strane, pa mu je teško pročitati što piše), sporost u pisanju i to što ne može zapamtiti više riječi odjednom, nego prepisuje riječ po riječ i to ga umara. Učitelji uglavnom imaju razumijevanja za njegovu sporost u pisanju, a ponekad znaju i prigovarati da požuri. Učenik navodi i da mu je učitelj jednom rekao: *Zašto se javljaš kad znaš da teže čitaš, radije ću prozvati nekog drugog.* Lakše mu je tipkati na računalu i voditi bilješke nego da mora pisati rukom te smatra da bi mu korištenje

tableta ili prijenosnog računala na satu za vođenje bilješki pomoglo, ali nikada nije ni pitao za dopuštenje jer je školsko pravilo da ne smiju koristiti nikakvu računalnu tehnologiju. Učitelji mu ne dopuštaju audiosnimanje nastave, a smatra da bi mu bilo od pomoći jer vrlo često zna roditelje snimati dok mu čitaju lektiru i onda kasnije preslušava snimku jer mu to olakšava učenje.

Roditelj navodi da mu je najveći problem u individualiziranoj nastavi to što nema dovoljno vremena za rješavanje ispita, a ni za prepisivanje s ploče i rješavanje zadataka. Smatra da bi bilo puno bolje da ima više vremena za ispit ili da piše ispit u dva dijela (dva različita školska sata) te da bi trebao imati priliku odgovarati usmeno.

Roditelj ističe da udžbenici nisu prilagođeni učenicima s disleksijom te da nemaju audiozapise, iako bi im to znatno olakšalo učenje. Zato su lektire, udžbenici i radne bilježnice velik izazov za učenika i oduzimaju mu jako puno vremena. Također, ističe da učenik najviše voli povijest i geografiju, ali se ne snalazi na geografskoj karti jer su slova jako sitna, pa i ono što bi mogao pročitati ne vidi. Za učenika s disleksijom svaka je geografska karta slijeпа karta i on vidi samo boje, a ne vidi slova niti ih uspijeva pročitati. Roditelj navodi da je potrebna veća posvećenost učeniku da bi ostvario bolji rezultat iz nekog predmeta.

Iz odgovora na ovo istraživačko pitanje saznali smo da učitelji ne pružaju dovoljno vremena za prepisivanje i rješavanje zadataka na nastavi, da ne daju mogućnost usmenog odgovaranja nakon pismenog, da nema adekvatne povratne informacije i mogućnost korištenja tableta za vođenje bilješki niti audiosnimanja nastave. Može se zaključiti da učenik i ne zna koja su sve njegova prava i da nije u potpunosti svjestan mogućnosti individualizacije nastave. Nejasno je zašto učenik mora prepisivati s ploče, ako mu to stvara napor i ako ne uspijeva prepisati u zadano vrijeme, a k tome ga učitelji često i požuruju. Učeniku s disleksijom učitelj bi trebao pripremiti plan ploče i olakšati mu time praćenje nastavnog sadržaja. Sudionici S1 i S3 ističu da bi mu dopustili korištenje prijenosnog računala za vođenje bilješki, ali mu to nisu rekli. Stručna služba i učitelji trebali bi se pobrinuti da se učeniku osiguraju sve mogućnosti individualizacije nastave sukladno njegovoj teškoći. Osim toga, ozvučene lektire su sve dostupnije, s rastućim brojem naslova prilagođenih djeci s teškoćama u čitanju, uključujući djecu s disleksijom. Platforme poput eLektire, Hrvatske knjižnice za slijepe te inicijative *Čitajmo svi* omogućuju učenicima pristup lektirama u audio-formatu, no sudionici nisu naveli niti pokazali da su upućeni u postojanje tih resursa koje bi im značajno olakšale svladavanje lektire.

7.3.1. Učinkovitost provedbe individualizirane nastave učeniku s disleksijom

Učitelji smatraju da učenik uspješno svladava nastavni sadržaj primjenjujući individualizaciju nastavu. Navode da su najučinkovitiji ispitni materijali sa smanjenim opsegom zadataka i pitanja, a da zadaci ne moraju nužno biti lakši, već je važno da ih je manje kako bi imao dovoljno vremena.

Sudionik S1: *Odgovorno tvrdim da on može sve, ali ipak smatram da uspješnije svladava nastavni sadržaj primjenjujući individualizaciju nastave. Najkorisniji mu je smanjen broj zadataka jer ima dovoljno vremena za pročitati i riješiti sve.*

Sudionik S2: *Zadaci u ispitu mu nisu olakšani nego ima manji broj zadataka da ih stigne riješiti u 45 minuta. Mislim da bi i bez smanjenog broja zadataka uspješno svladavao nastavni sadržaj, ali mu je potreban kontinuiran rad.*

Sudionik S3: *Učenik je vrlo dobar u mom predmetu. Bilo bi mu teže bez individualizacije postupaka u nastavi jer je puno predmeta općenito u školi i učenik zna biti dosta umoran popodne. Bilo bi sjajno kad bi imao samo jutarnju nastavu jer 6. sat popodne mu je teško funkcionirati i vidi se umor na njemu. No unatoč tomu učenik nikada nije odbio nešto raditi na satu i vrlo je strpljiv.*

I učenik i roditelj smatraju da individualizirana nastava olakšava praćenje i svladavanje nastavnog sadržaja.

Iz ovog istraživačkog pitanja proizlazi da je individualizirana nastava učinkovita, no to treba uzeti s oprezom jer učenik ide na mnogobrojne instrukcije i roditelji mu pomažu u učenju. Roditelj ističe da imaju dogovor sa stručnom službom da učenik dobije plan ploče, a učenik i roditelj ističu da ga dobiva isključivo od sudionika S2 ili iz pojedinih predmeta ako ga nema u školi. Može se zaključiti da je učinkovitost individualizirane nastave upitna.

7.3.2. Mogućnosti poboljšanja provedbe individualizirane nastave učeniku s disleksijom

Mogućnost poboljšanja provedbe individualizirane nastave s učenikom s disleksijom učitelji vide u dodatnoj edukaciji, smanjenju broja učenika u razredu, produljenju nastavnog sata i u odvajanju učenika s disleksijom u razred s manje učenika.

Mogućnost u poboljšanju provedbe individualizirane nastave učeniku s disleksijom sudionik S3 vidi u dobivanju prilike i dostatnog vremena da redovito razgovara s učenikom s disleksijom, da provjeri što mu je teško i što mu nije jasno. Volio bi imati vremena vratiti se sadržaju koji učeniku nije jasan, a da to nije pred ostalim učenicima i da nije za vrijeme redovne nastave. Ističe da bi bilo poželjno povećati broj

stručnih suradnika raznih profila ili čak studenata koji bi sudjelovali u nastavi, bili podrška i pomagali učenicima s teškoćama.

Sudionik S3: *Bilo bi sjajno kad bi Hrvatska imala bogati sustav da može zaposliti još stručnjaka rehabilitatora u školama kojima bi se učitelji mogli obratiti kada ne znaju kako obraditi neku nastavnu jedinicu ili kada nisu sigurni je li to što su pripremili adekvatno za učenika s disleksijom. I naravno da država krene s izdavanjem nastavnih materijala za učenike s disleksijom i disgrafijom.*

Mogućnost poboljšanja provedbe individualizirane nastave učenik vidi u prilagodbi udžbenika i nastavnih materijala:

Pomoglo bi mi još kada bi učitelji povećali veličinu slova i istaknuli ih na ploči i u prezentacijama jer bi mi bilo lakše vidjeti i pročitati što piše.

Roditelj vidi mogućnost poboljšanja u primjeni pojedinačnih, individualiziranih postupaka za svakog učenika zasebno, s obzirom na teškoću koju ima. Suradnja između odgojno-obrazovne ustanove i obitelji u ovom slučaju nije učinkovita. Roditelj smatra da bi od iznimne koristi bilo kad bi učitelji surađivali se s roditeljima i savjetovali se o tome što bi bilo najprikladnije. Roditelj navodi da s učiteljima općenito surađuje vrlo malo i da roditelji imaju jako lošu komunikaciju s razrednom učiteljicom. Tek s nekoliko učitelja ima dobru komunikaciju i može im reći što misli da bi učeniku bilo od koristi i pomoći u nastavi. Pružanje prilike učeniku za usmeno odgovaranje nakon napisanog ispita također bi pomoglo.

Roditelj: *Jasno mi je da se pozitivna ocjena ne ispravlja i da mora imati ocjenu iz pismenog dijela, ali smatram da to ne bi trebalo vrijediti i za učenika s disleksijom koji se ne izražava jednako lako pismeno i usmeno...na koncu ponekad ne razumije pitanje u ispitu i pogriješi vrlo brzo, a nema druge prilike da ispravi. Trebali bi mu dopustiti da izabere način odgovaranja, ako ga već ne žele pitati usmeno.*

Roditelj završava intervju rečenicom: *Uistinu bi se trebala provoditi individualizirana nastava.*

Iz tog se komentara roditelja, a i iz odgovora na istraživačka pitanja, može zaključiti da učitelji ne provode individualiziranu nastavu.

8. Rasprava

Prvim istraživačkim pitanjem nastojalo se utvrditi provode li učitelji postupke individualizacije u poučavanju učenika s disleksijom. Svi su učitelji potvrdno odgovorili, dok roditelj ističe da se učitelji “trude“ individualizirati postupke u nastavi, ali da to čine primjenom istih individualiziranih planova na

sve učenike, bez obzira na njihovu teškoću. Dakako da je to nedopustivo jer ne postoje dva učenika s jednakim sposobnostima (Davis i Braun, 2001), pa je tako i svaki učenik s disleksijom različit. Postoje neke opće karakteristike koje su svim učenicima s disleksijom zajedničke, no svejedno njihove druge sposobnosti nisu iste. Učenici mogu imati iste teškoće, ali obilježja i priroda teškoća mogu biti u potpunosti različite, stoga je od presudne važnosti svakog učenika s disleksijom promatrati pojedinačno (Reid, 2013).

Drugim istraživačkim pitanjem nastojali su se identificirati postupci individualizacije koje učitelji primjenjuju u učenju i poučavanju s učenikom s disleksijom te način na koji ih primjenjuju. Analiza odgovora pokazala je da učitelji u individualizaciji pretežno smanjuju opseg zadataka i broj pitanja u ispitima te, po potrebi, nastavni sadržaj. Dva od tri učitelja korigiraju dobivene smjernice ovisno o učenikovoju potrebi. Učenik ističe individualizaciju ispita i dobivanje plana ploče na nekim predmetima. Navedeni rezultati potvrđuju prethodna istraživanja u kojima individualizacija postupaka uključuje samo individualiziran ispit (Kardaš, 2015; Fišer i Dumančić; 2015; Galović, 2023). Međutim, jedan od učitelja (S1) ponekad zaboravi pripremiti individualiziran ispit, pa je učenik s disleksijom zbunjen učiteljevim zaokruživanjem i križanjem zadataka u redovnom ispitu. Učitelji koji pokazuje najveći angažman (S3) vodi brigu o svim pojedinačnim elementima: individualizira nastavni sadržaj, oblik i metodu rada, zadatke, pristup i nastavne materijal. Najkompetentniji je za rad s učenikom s disleksijom te je jedini od učitelja koji se i educirao o radu s učenicima s disleksijom. Već se susreo u radu s učenikom s disleksijom, surađuje sa stručnim timom i trenutačno se educira u pedagoško – psihološko i didaktičko – metodičkom obrazovanju. Prvi od triju ključnih koraka koja vode uspješnom provođenju individualizirane nastave (Reid, 2013) upravo je prepoznavanje učenikove teškoće, dakle, upoznatost s disleksijom, dok su sljedeći koraci upoznavanje slabih i jakih strana, razumijevanje i djelovanje. Rezultati potvrđuju tvrdnju Jukić (2006) da je jedan od razloga zbog kojeg učitelji nisu osposobljeni za uspješno provođenje individualizirane nastave to što je na gotovo svim fakultetima zanemareno pedagoško – psihološko i didaktičko – metodičko obrazovanje ili je ono vrlo siromašno. Klasična nastava dominira i na fakultetima koji studente poučavaju metodici, metodike naučnih sfera su nerazvijene, pa su učitelji, sukladno tomu, često nedovoljno metodički kompetentni. Jasno je da nekompetentnost učitelja onemogućuje uspješnu provedbu individualizacije postupaka u nastavi učeniku s disleksijom.

Trećim istraživačkim pitanjem nastojalo se saznati koje pedagoško-didaktičke smjernice učitelji poštuju u radu s učenikom s disleksijom. U dobivenim odgovorima javio se nesklad između sudionika: učitelji navode da poštuju pedagoško-didaktičke smjernice, a učenik i roditelj to negiraju. Naime, učitelji doista

i misle da provode individualizirane postupke u nastavi, ali u suštini ih ne provode te daju socijalno poželjne odgovore. Istraživanje Skočić Mihić (2017) pokazalo je da su učitelji imali najnižu razinu osposobljenosti upravo u kreiranju i vrednovanju programske podrške za učenike s teškoćama. Šimleša (1969) oštro odbacuje postavljanje identičnih zahtjeva za sve učenike u individualiziranoj nastavi jer se ne uzimaju u obzir stil, tempo, ritam i efekt obrazovnog rada učenika, ali nažalost, rezultati ovog istraživanja, prema iskazu roditelja, ukazuju na to da učitelji pri izradi individualizacije kopiraju programe i primjenjuju ih za sve učenike s istom teškoćom. Učitelji najčešće individualiziraju ispite i tako omogućuju adekvatno vrijeme za rješavanje te pružaju učeniku pomoć tijekom nastave. Rezultati se također podudaraju s prethodno provedenim istraživanjima u kojima se pokazalo da se u radu s učenicima s disleksijom najčešće produljuje vrijeme rješavanja zadatka, dok se vrlo malo provode raznovrsne metode rada u nastavi (Martan i sur., 2016; Galović, 2023). Učenik navodi da mu odgovara font slova *Arial*, što se navodi i u istraživanju Čaglja i suradnika (2016) te se u tom istraživanju također pokazuje da osobama s disleksijom nije nužan prilagođen font *Dyslexie*, posebno osmišljen kako bi im olakšao čitanje.

Četvrtim istraživačkim pitanjem željelo se provjeriti jesu li postupci individualizacije u nastavi učinkoviti, olakšava li se učeniku s disleksijom učenje i svladavanje nastavnog sadržaja. Svi su sudionici na to pitanje odgovorili potvrdno. Najučinkovitija je individualizacija nastavnih ispita – učenik ima dovoljno vremena da riješi cijeli ispit. Jedan učitelj (S1) ne zna da je za učenika primjereniji krem i matiran papir i poravnanje teksta u lijevo. Roditelj ističe da su, uz individualizaciju ispita, učeniku najkorisniji planovi ploče koje dobije. Učinkovitost individualizirane nastave je upitna s obzirom na to da učenik pohađa instrukcije iz skoro svih predmeta i roditelji su aktivno uključeni u proces učenja. Iz odgovora je jasno da učiteljima koncept individualizacije postupaka u nastavi nije u potpunosti jasan, kao ni teškoća disleksije. Ti su rezultati također u skladu s prethodno provedenim istraživanjima, prema kojima su učitelji nedovoljno informirani o općim značajkama disleksije, ne znaju kako treba poučavati učenike s disleksijom, te su umjereno skloni primjenjivati prilagođene metode djeci s teškoćama (Erdeljac i Franc, 2012; Bukvić, 2014; Fišer i Dumančić, 2015; Fišer, 2017; Fišer, 2019).

Petim istraživačkim pitanjem nastojao se opisati profil učenika s disleksijom u školskoj hijerarhiji. Odgovori sudionika ukazuju na to da se učenik u razredu osjeća odbačeno i da osim disleksije ima i emocionalne teškoće te da je često ljut ili frustriran. To što je učenik 7. razreda osnovne škole socijalno izoliran, vrlo je zabrinjavajuće jer ukazuje na izostanak angažmana učitelja i drugih stručnjaka koji bi trebali sudjelovati u razvijanju učenikove socijalizacije. Time se, nažalost, potvrđuju rezultati istraživanja

Kardaš (2015) koji pokazuju da tek svaki drugi učitelj stalno potiče socijalizaciju učenika s poteškoćama čitanja, pisanja i računanja. Dvoje učitelja (S1 i S2) navode da je učeniku ponekad potreban poticaj jer često ne sudjeluje u nastavi i nezainteresiran je. Učiteljima je iritantno učenikovo ponašanje, što upućuje i na njihovo nepoznavanje obilježja disleksije jer se upravo spomenute emocionalne reakcije, poput frustracije, ljutnje ili lijenosti, često javljaju kod takvih učenika (Posokhova, 2007). O tome da se u višim razredima kod učenika s disleksijom javljaju frustriranost i teškoće u ponašanju, govori i istraživanje Reid (2013). Učitelji ističu da je učenik kreativan, elokventan, da se iznimno trudi na nastavi, da ima bogat vokabular, da je sklon intelektualnim razgovorima i da je vrlo uspješan u usmenom odgovaranju. Sve je to u skladu s osobinama disleksičara koje je istražio Hudson (2017) i koje ističe kao njihove prednosti: inteligenciju, kreativnost i ustrajnost, a zahvaljujući kojima učenici s disleksijom mogu i zavarati jer mogu biti vrlo uspješni u anuliranju svog nedostatka te ostaviti dojam da su za nešto izrazito sposobni, iako nisu (Reid, 2013). Primjerice, u usmenom odgovaranju mogu ostaviti dobar dojam te učitelji mogu povjerovati da razumiju temu, ali da je zbog svoje teškoće nisu sposobni pisano izložiti.

Šestim istraživačkim pitanjem nastojalo se otkriti tko sve pomaže učeniku s disleksijom u svladavanju nastavnog sadržaja. Odgovori upućuju na to da je roditelj najviše uključen u svladavanje nastavnog sadržaja te ima i roditeljsku pomoć i podršku. Roditelj čita lektire s djetetom i neke predmete (povijest) s njim uči (dnevno minimalno 30 minuta), a uz to učenik pohađa još i instrukcije. Zbog svega navedenoga ne može se govoriti o uspješnom provođenju individualizirane nastave jer su u učenje uključeni i roditelji i instruktori. Učenik i roditelj ističu da najteže svladava nastavni sadržaj iz matematike, a učitelj (S2) navodi da učenik odbija surađivati na nastavi, da ne dolazi na dopunsku nastavu i da „učenik ima nešto protiv njega“. Dakako da to ukazuje na nedovoljnu informiranost učitelja o teškoćama koje prate disleksiju. Istraživanje Lakuš i Erdeljac (2012) pokazalo je da učenici s disleksijom imaju teškoće upravo s rješavanjem matematičkih zadataka te da im najveću prepreku predstavlja razumijevanje zadatka.

Sedmim istraživačkim pitanjem nastojao se dobiti uvid u ključne čimbenike koji potiču ili koče provedbu individualizirane nastave s učenikom s disleksijom. Analiza odgovora ispitanika pokazuje da je više čimbenika koji koče, nego onih koji potiču provedbu individualizirane nastave učeniku s disleksijom. Nedovoljna osposobljenost za rad i nedostatanno provođenje adekvatnih metoda rada s učenikom s disleksijom, rijetka ili nikakva zastupljenost disleksije na stručnim seminarima i nedostatak vremena za posvećivanje učeniku s teškoćom u redovnoj nastavi, ključni su čimbenici koji koče provedbu individualizirane nastave, a podudaraju se i s dosad provedenim istraživanjima (Kuvač i Vancaš, 2003; Erdeljac i Franc, 2012; Bukvić, 2014; Martan i sur., 2016; Fišer, 2017). Ovo istraživanje pokazuje da još

jedan čimbenik koči provedbu individualizirane nastave: nedostatak suradnje učitelja s roditeljima, što navode i učitelj (S2) i roditelj. Kardaš (2015) u svojem istraživanju također utvrđuje da samo 10 % učitelja uspostavlja dodatnu suradnju izvan redovnih konzultacija. Učitelji nisu skloni čuti roditeljske sugestije koje bi mogle unaprijediti individualizaciju postupaka, a jasno je da je uloga roditelja u obrazovanju učenika s disleksijom vrlo važna jer su oni ključan faktor u školskoj mreži djelovanja i podrške te da trebaju i moraju biti u izravnoj komunikaciji sa školom (Reid, 2013). Jedan je učitelj (S3) naveo da je za uspješnost provedbe individualizirane nastave ključno dobro upoznati učenikov profil. Dakako, zadatak je učitelja da otkrije sposobnosti učenika i identificira (ne)razvijenost njegovih psihofizičkih funkcija, a individualiziranim pristupom treba osigurati uvjete za izvođenje nastave sukladno učenikovim sposobnostima i mogućnostima (Lazarević, 2005). Učitelji (S1 i S2) imaju dvosate u nastavi, ali ih ne iskorištavaju za pisanje ispita (iako bi tada imao vremena za dulje rješavanje). Neki od čimbenika koji dodatno koči nastavu jest i raspored sjedenja. Učenik navodi da mu više odgovara sjediti u srednjem redu zbog kuta gledanja na ploču, ali da često ne sjedi u tom redu. Također ističe da mu nije dopušteno korištenja tableta za vođenje bilješki i čitanje lektira. Iz svega navedenoga može se zaključiti da stručna služba ne obavlja svoj zadatak i da nedovoljno vodi brigu o učeniku s disleksijom, da se ne poštuju učenikova prava i da učitelji nisu upućeni u mogućnosti koje mu mogu pomoći, poput korištenja tableta na nastavi, audiosnimanja ili audiozapisa lektira. Začuduje to što roditelj spominje samo knjižnicu i izražava zabrinutost zbog nedostatka ozvučenih lektira, iako su zvučni zapisi većine lektira za djecu s teškoćama već dostupni. Ovaj podatak sugerira da dostupni resursi nisu dovoljno iskorištavani ili da njihova dostupnost nije prepoznata među sudionicima u odgojno-obrazovnom procesu.

Osmim istraživačkim pitanjem nastojao se dobiti uvid u kojim aspektima sudionici istraživanja vide mogućnosti za poboljšanje individualizirane nastave s učenikom s disleksijom. Odgovori učitelja su najčešće usmjereni na želju za dodatnim educiranjem o disleksiji i o načinu individualiziranja nastave te dobivanjem veće stručne podrške. Rezultati su u skladu s prethodno provedenim istraživanjima, prema kojima se učitelji žele dodatno obrazovati u području disleksije i u vidu pristupa poučavanja i o pedagoškim metodama rada s učenicima s disleksijom (Erdeljac i Franc, 2012; Martan i sur., 2016; Fišer, 2017; Fišer, 2019).

Svi navedeni rezultati istraživanja pokazuju da učitelji nisu upoznati s općim značajkama disleksije ni s adekvatnim metodičkim postupcima u poučavanju učenika, što može imati negativan utjecaj na izradu i primjenu individualiziranog plana i programa poučavanja učenika s tom teškoćom. Stoga se, kao i u prethodno provedenim istraživanjima, ponovno mora istaknuti potreba za dodatnim educiranjem učitelja

(Kuvač i Vancaš, 2003; Erdeljac i Franc, 2012; Fišer i Dumančić, 2015; Galović, 2023). Nužno je osvijestiti učitelje o važnosti provedbe individualizirane nastave sukladno *Smjernicama za rad s učenicima s teškoćama* i sukladno mogućnostima i potrebama pojedinoga učenika. Zabrinjavajuće je biti nekompetentan u radu s učenicima s disleksijom jer neadekvatno provođenje individualiziranog pristupa u nastavi ima velik utjecaj na obrazovni uspjeh učenika s disleksijom. Svrha obrazovanja jest poboljšati kvalitetu života svakog pojedinca, ali nekompetentni stručnjaci tu svrhu teško mogu ostvariti (Pastuović, 1999).

9. Zaključak

Individualizirana nastava uključuje individualni pristup učeniku u nastavi. Učenicima s disleksijom ili nekom drugom govorno-jezičnom teškoćom potrebno je osigurati primjerene metode rada u nastavi. Dodatno treba voditi računa o inkluziji djece s disleksijom i zaštititi njihova prava te poticati njihovu socijalizaciju. Neprovođenje primjerenog individualiziranog pristupa učeniku s disleksijom u nastavi može se negativno odraziti na školski obrazovni uspjeh, pa on može i izostati, unatoč učenikovim sposobnostima.

U ovom se diplomskom radu, primjenom istraživačke strategije studije slučaja, individualizirani pristup proučio iz triju perspektiva: učiteljske, učeničke i roditeljske, u tome je i specifičnost i glavni doprinos ovoga rada. Rezultati su pokazali da koncept individualizacije učiteljima nije u potpunosti jasan te da često ne primjenjuju adekvatne metode prilagođene učenicima s disleksijom. Iako osiguravaju dodatno vrijeme za rješavanje ispita i pružaju neposrednu pomoć tijekom nastave, izostaje primjena učinkovitih didaktičko-metodičkih pristupa. Nije neočekivano da se u praksi individualiziran pristup provodi ovisno o tome kakav je učiteljev stav prema njemu, bez obzira na to što je individualiziran pristup znanstveno vrlo jasno određen koncept. Također postoji i mogućnost da su zahtjevi individualizacije postupaka u nastavi prezahtjevni za učitelje. Nesklad između percepcije učitelja i roditelja te percepcije učenika, upućuje i na moguću neiskrenost u odgovorima učitelja, ali može biti i rezultat prethodno spomenutog nedovoljnog razumijevanja individualiziranog pristupa.

Učenika s disleksijom u školskoj hijerarhiji sudionici opisuju kao motiviranog, elokventnog, kreativnog i uspješnog, ali navode odbačenost od strane vršnjaka, postojanje emocionalnih teškoća, teškoća u ponašanju, česte emocionalne reakcije poput ljutnje, frustracije, nezainteresiranosti i lijenosti. Roditelji pružaju najveću pomoć učeniku, osiguravaju mu svakodnevnu pomoć u učenju i dodatne instrukcije i terapije. Roditelj je u ovom slučaju jako dobro upoznat s teškoćom disleksije i duboko je involviran u obrazovanje svog djeteta te je upoznat s pravima koja učenik s disleksijom ima, ali bi trebalo dodatno senzibilizirati školu da postane prijateljski nastrojena prema učeniku i teškoći disleksiji te da surađuje s roditeljima.

Ključne prepreke u provedbi individualizirane nastave uključuju nedostatak vremena, neosposobljenost učitelja za rad s učenicima s disleksijom, nedovoljno stručnih seminara i nedostatak suradnje između škole i obitelji. Roditelj i učenik navode da individualiziranu nastavu koči i nepoštivanje pedagoško-

didaktičkih smjernica, konkretnije neosiguravanje primjerenih nastavnih metoda, sredstava, sadržaja i aktivnosti.

Unaprjeđenje individualizirane nastave moguće je kroz dodatnu edukaciju učitelja o disleksiji i o primjeni prilagođenih nastavnih metoda te je važno osigurati više vremena za rad s učenicima. Povećana suradnja između učitelja i roditelja te veća podrška stručnih suradnika, također su ključni faktori za uspješnu provedbu individualiziranog pristupa. Dobra upoznatost s učenikom, njegovom teškoćom, mogućnostima i sposobnostima, potaknut će provedbu individualizirane nastave.

Problematična je, pa čak i opasna nekompetentna provedba nastave s učenicima s disleksijom. Potrebno je osvijestiti učitelje da se kod učenika s disleksijom moraju poštovati individualne razlike u učenju i da svaki pojedinac s disleksijom nema isti profil, iako će možda imati iste opće značajke disleksije. Uspostava ispravnog individualiziranog pristupa i provođenje individualizacije postupaka u nastavi moguće je samo ako su učitelji dobro upoznati s disleksijom, ako razumiju simptome disleksije i ako imaju sve kompetencije koje su potrebne za provođenje individualiziranog pristupa u radu s takvim učenicima.

Ograničenja ovog istraživanja uključuju metodu prikupljanja podataka koja može biti podložna subjektivnosti i davanju socijalno poželjnih odgovora. Buduća istraživanja trebala bi uključivati neposredno promatranje nastave kako bi se osigurala veća točnost podataka. Dakako, neposredno promatranje izazovnije je ne samo u provedbi istraživanja, nego i etički. Rezultati ovog istraživanja, utemeljenog na strategiji studije slučaja, mogu poslužiti kao polazište za buduća istraživanja o provođenju individualiziranih postupaka u nastavi s učenicima s disleksijom. Zaključno, samo dobro educirani i senzibilizirani učitelji mogu adekvatno prepoznati i zadovoljiti potrebe učenika s disleksijom, što će pozitivno utjecati ne samo na njihov obrazovni uspjeh, nego i na kvalitetu života.

10. Literatura

1. American Speech-Language-Hearing Association. (2007). *Childhood Apraxia of speech (technical report): Ad Hoc Committee on Apraxia of Speech in Children*. Dostupno na: <https://www.asha.org/policy/tr2007-00278/> (Pristupljeno 17. svibnja 2024).
2. Andrešić, D., Benc Štuka, N., Gugo-Crevar, N., Ivanković, I., Mance, V., Mesec, I., i Tambić, M. (2009). *Najčešći poremećaji jezično-govorne komunikacije djece predškolske dobi*. Zagreb: HLD.
3. Anić Kuhar, K., Blaži, D., Butorac, Ž., Cvijanović, K., Horvatić, S., Kovačić, M., Kudek Mirošević, J., Ljubić, M., Matok, D., Pribanić, LJ., Špoljarec, M. (2007). *Upute za vanjsko vrjednovanje obrazovnih postignuća učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u osnovnim školama*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
4. Arapović, D. (1997). *Jezične teškoće školske djece*. Zagreb: Školske novine.
5. Bakota, K. i Čilić Burušić, L. (2014). *Pretpostavke uspješnog inkluzivnog odgoja i obrazovanja učenika oštećena sluha i/ili govora*. K. Bakota (ur.), *Čujete li razliku*: 39-55. Zagreb: OŠ Davorina Trstenjaka.
6. Becker, R. (1970). *Disleksija i disortografija s logopedskog aspekta*. Beograd: Savez društava defektologa Jugoslavije.
7. Berbić Kolar, E., Gligorić, I. M. i Zečević, M. (2018). *Disleksija i disgrafija: određenja, pristupi i smjernice*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.
8. Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
9. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
10. Bouillet, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
11. British Dyslexia Association. (2009). Dostupno na: <https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/about-dyslexia/what-is-dyslexia> (Pristupljeno 19. svibnja 2024).
12. Bukvić, Z. (2014). Teachers competency for Inclusive Education. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 111(4): 1585–1590.
13. Coffield, M., Riddick, B., Barmby, P., i O'Neill, J. (2008). Dyslexia friendly primary schools: what can we learn from asking the pupils. *The SAGE handbook of dyslexia*, 356-368.
14. Čagalj, M., Krilčić, P., Perić, T., Šimir, A., i Usorac, M. (2016). Utjecaj fonta na čitanje osoba s disleksijom. *Logopedija*, 6(1), 1-5.

15. Davis, R. D., Braun, E. M. (2001). *Dar disleksije: zašto neki od najpametnijih ljudi ne znaju čitati i kako mogu naučiti*. Zagreb: Alinea.
16. De Bono, E. (1972). *Lateral thinking for management*. London: Penguin Books.
17. Dottrens, R. (1959). *Individualizirana nastava*. Zagreb: Zavod za unapređenje školstva Republike Hrvatske.
18. Dulčić, A. i Pavičić Dokoza, K. (2013). Djeca s teškoćama sluha, slušanja i govora. U: Bakota, K., ur., *Čujete li razliku? Priručnik za edukaciju odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s djecom oštećena sluha i/ili govora*. Zagreb: OŠ Davorina Trstenjaka, str. 9–26.
19. Đorđević, J. (1981). *Savremena nastava*. Beograd: Naučna knjiga.
20. Erdeljac, V., i Franc, V. (2012). Disleksija-nezaobilazna tema u edukaciji odgojitelja, učitelja i predmetnih nastavnika. In *Znanstveno-sručna konferencija s međunarodnim učešćem "Teorija i praksa ranog odgoja": Suvremeni tokovi u ranom odgoju* (pp. 637-649).
21. European Dyslexia Association. (2014). *About Dyslexia*. Dostupno na: <https://eda-info.eu/what-is-dyslexia/> (Pristupljeno 19. svibnja 2024).
22. Fisher, G., Cummings, R. (2008). *Djeca s poteškoćama u učenju*. Zagreb: Veble commerce.
23. Fišer, Z. (2017). How and how much do I know about dyslexia? Self-evaluation of students of teacher training studies at the Faculty of Education at University of Josip Juraj Strossmayer in Osijek. In *Proceedings of International Scientific and Professional Conference OMEP. Opatija, Croatia*. <https://www.omep.hr/assets/zbornik.pdf#page=88> (Pristupljeno 4. svibnja 2024).
24. Fišer, Z. (2019). *Kompetencije budućih i sadašnjih nastavnika stranih jezika u hrvatskim školama za poučavanje učenika s disleksijom* (Doctoral dissertation). Zagreb: Filozofski fakultet.
25. Fišer, Z., i Dumančić, D. (2015). How do I'unjumbel'this? Study of EFL teachers' competences and preferences in teaching students with dyslexia. *UZRT 2014: Empirical Studies in Applied Linguistics*, 20.
26. Galić-Jušić, I. (2001). *Što učiniti s mucanjem: cjelovit pristup govoru i psihi*. Zagreb: Ostvarenje d.o.o.
27. Galić-Jušić, I. (2004). *Djeca s teškoćama u učenju: rad na spoznajnom razvoju, vještinama učenja, emocijama i motivaciji*. Zagreb: Ostvarenje d.o.o.
28. Galić-Jušić, I. Definicije disleksije. *Hrvatska udruga za disleksiju*. Preuzeto s <http://hud.hr/definicije-disleksije/> (Pristupljeno 23. kolovoza 2024).

29. Galović, I. (2023). *Individualizirana podrška učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju u primarnom obrazovanju*. Diplomski rad. Zagreb: Učiteljski fakultet.
30. Hrvatski zavod za javno zdravstvo. (2012). *Međunarodna klasifikacija bolesti i srodnih zdravstvenih problema: MKB-10*. Zagreb: Medicinska naklada.
31. Hudson, D. (2017.) *Specifične teškoće u učenju: Što učitelji i nastavnici trebaju znati*. Zagreb: Educa.
32. Ignjatović-Savić, N. (1981). *Razvoj govora kod deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
33. Itković, Z. (1997). *Opća metodika nastave*. Split: Književni krug.
34. Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi*. Zagreb: Alka script.
35. Janjušević, M. (1964). *Organizacija nastave*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
36. Jensen, E., i Tadinac-Babić, M. (2004). *Različiti mozgovi, različiti učenici: kako doprijeti do onih kojih se teško dopire*. Zagreb: Educa.
37. Kardaš, S. (2015). *Teškoće čitanja, pisanja i računanja učenika s teškoćama u razvoju*. Diplomski rad. Osijek: Filozofski fakultet.
38. Kraljević, J. K. (2015). *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta.
39. Kuvač, J., i Vancaš, M. (2003). Učiteljska uloga i znanje-ključ uspjeha rada. U Pavličević–Franić, D., Kovačević, M. (ur.): *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II.: teorijska razmatranja, primjena u praksi* (str. 64-74). Jastrebarsko: Naklada Slap i Sveučilište u Zagrebu.
40. Lakuš, M., i Erdeljac, V. (2012). Uspjeh u nastavnim predmetima hrvatskome jeziku i matematici kod učenika s disleksijom. *Govor*, 29(2), 97-119.
41. Lazarević, V. (2005). Individualizovana nastava. *Obrazovna tehnologija*, 2(2005), 47-60.
42. Leonard, L. B. (1998): *Language, speech, and communication. Children with specific language impairment*. Cambridge, MA, US: The MIT Press.
43. Likierman, H., i Muter, V. (2010). *Disleksija: vodič kroz disleksiju, dispraksiju i druge teškoće u učenju*. Zagreb: Kigen.
44. Lyon, G. R. (1995). Towards a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 45, 3-27.
45. Mandić, P. (1972). *Inovacije u nastavi i njihov pedagoški smisao*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.

46. Martan, V. (2018). Pregled istraživanja inkluzivnog odgoja i obrazovanja iz perspektive učitelja i studenata. *Journal for Pedagogical & Educational Matters/Školski Vjesnik*, 67(2).
47. Martan, V., Mihić, S. S., i Matošević, A. (2017). Teachers' attitudes toward teaching students with dyslexia. *Croatian Journal of Education*, 19(3), 75-97.
48. Martan, V., Skočić Mihić, S., i Puljar, A. (2016). Nastavne strategije učitelja u poučavanju učenika sa specifičnim teškoćama učenja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62(3), 139-150.
49. Matanović-Mamužić, M. (1982). *Teškoće u čitanju i pisanju: Priručnik za nastavnike i terapeute*. Zagreb: Školska knjiga.
50. Matijević, M. (1994). *Alternativne škole: didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Institut za pedagoška istraživanja.
51. Mihić, S. S. (2017). Učiteljska osposobljenost za izvedbu individualizirane nastave u inkuzivnim razredima. *Teacher qualifications for inclusive teaching] in Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije*, R. Čepić and J. Kalin, Eds. Rijeka: Grafika Helvetica, 139-156.
52. Miles, T. R. i Miles, E. (2004). *Sto godina disleksije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
53. Milić, S. (2008). *Savremeni obrazovni sistemi*. Podgorica: Univerzitet Crne Gore.
54. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (2021). *Smjernice za rad s učenicima s teškoćama*. Dostupno na: <https://mzom.gov.hr/vijesti/smjernice-za-rad-s-ucenicima-s-teskocama/4450> (Pristupljeno 1. rujna 2024).
55. Mirošević, J. K. (2016). The Assessment of the Competences of the Teacher Training College Students and the Teachers for Inclusive Practice/Procjene kompetentnosti studenata Učiteljskog studija i učitelja za inkluzivnu praksu. *Croatian Journal of Education-Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 18.
56. Oldfield, R.C. (1971). *Language*. Harmondsworth: Penguin Books.
57. Pastuović, N. (1999). Temeljne zakonitosti odgoja i obrazovanja. U: A. Mijatović (ur.), *Osnove suvremene pedagogije* (str. 149-175). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
58. Pavlić-Cottiero, A. (2007). Priručnik o disleksiji, disgrafiji i sličnim teškoćama u čitanju, pisanju i učenju. *Elektroničko izdanje: <http://hud.hr/>*.
59. Piaget, J. (1977). *The origin of intelligence in the child*. Harmondsworth: Penguin Books.

60. Posokhova, I. (1999). *Razvoj govora i govornih poremećaja u djece*. Priručnik za roditelje. Zagreb: Ostvarenje.
61. Posokhova, I. (2007). *Kako pomoći djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju*. Lekenik: Ostvarenje.
62. Narodne novine (2015). Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. Narodne novine d.d., 24.
63. Quintilianus, M. F. (1996). *Institutio oratoria*. London-Cambridge: Harvard University Press.
64. Reid, G. (2013). *Disleksija: Potpuni vodič za roditelje i one koji im pomažu*. Zagreb: Naklada Slap.
65. Ribić, K., i Matanović, M. (1966). *Teškoće čitanja i pisanja u školi*. Zagreb: Školska knjiga.
66. Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolombo, M., Perger, S., Nastić, M., i Trgovčić, E. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154(3), 303-322.
67. Stojaković, P. (2006). Korišćenje taksonomije (kognitivno područje) u individualizaciji nastave i razvoju sposobnosti učenja. U: *Darovitost, interakcija i individualizacija u nastavi*, Zbornik, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača, 17-41.
68. Sulimanec, E. (2012). *Disleksija i disgrafija*. Diplomski rad. Osijek: Filozofski fakultet.
69. Šimleša, P. (1969). *Suvremena nastava*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
70. Škarić, I. (1988). *Govorne poteškoće i njihovo uklanjanje*. U: *Govorne poteškoće i njihovo uklanjanje. Svladao sam mucanje*. Škarić I. i Čimbur, P. Zagreb: Mladost.
71. Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja : uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
72. Torma, L. (2019). *Individualni pristup učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju u nastavi Geografije*. Diplomski rad. Zagreb: Prirodoslovno-matematički fakultet.
73. Vladisavljević Spasenija. (1982). *Mucanje : logopedija II*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
74. Vuletić, D. (1987). *Govorni poremećaji: izgovor*. Zagreb: Školska knjiga.
75. Zakon o osnovnom školstvu. *Narodne novine*, 69/2003-819.
76. Zrilić, S. (2011). *Djeca posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: Priručnik za roditelje, odgajatelje i učitelje*. Zadar: Sveučilište u Zadru.

77. Zrilić, S. (2022). *Djeca s teškoćama u inkluzivnom vrtiću i školi, Suvremeni pristup i metode učenja*. Zagreb – Zadar: Hrvatska sveučilišna naklada.
78. Zuckerman, Z. (2016). *Summa pedagogica: inkluzivno obrazovanje učenika s razvojnim teškoćama*. Zagreb: Naklada Benedikta.

Sažetak

Cilj ovog diplomskog rada bio je istražiti individualizirani pristup učeniku s disleksijom u osnovnoškolskoj nastavi, s naglaskom na postupke koje učitelji provode u skladu s potrebama učenika. Istraživanje je provedeno kroz tri ključne perspektive: učeničke, nastavničke i roditeljske, kako bi se dobila sveobuhvatna slika o implementaciji individualizirane nastave učeniku s disleksijom. Korištena je istraživačka strategija studije slučaja, pri čemu su sudionici istraživanja bili učenik sedmog razreda s disleksijom, tri predmetna učitelja i učenikov roditelj. Podaci su prikupljeni putem polustrukturiranih intervjua, a rezultati pokazuju da koncept individualizacije postupaka u nastavi nije u potpunosti razumljiv učiteljima, što dovodi do neadekvatne primjene prilagođenih postupaka u nastavi. Iako učitelji osiguravaju dodatno vrijeme za rješavanje ispita i pružaju podršku tijekom nastave, izostaje dosljedna primjena pedagoško-didaktičkih smjernica i prilagodba nastavnih postupaka prema individualnim potrebama učenika s disleksijom. Zaključci istraživanja ističu nužnost dodatne edukacije učitelja o disleksiji i primjeni individualiziranih postupaka u nastavi, kao i važnost jačanja suradnje između škole i obitelji radi osiguranja učinkovitije podrške učenicima s disleksijom.

Ključne riječi: *disleksija, govorno-jezične teškoće, individualizirani pristup, osnovnoškolsko obrazovanje*

Summary

The aim of this research is to explore the individualized approach to a student with dyslexia in primary school teaching, with an emphasis on the procedures that teachers implement according to the students needs. The research was conducted from three key perspectives: the student's, the teacher's, and the parent's, in order to gain a comprehensive understanding of the implementation of individualized teaching for a student with dyslexia. A case study research strategy was used, with participants including a seventh-grade student with dyslexia, three subject teachers, and the student's parent. Data were collected through semi-structured interviews, and the results indicate that the concept of individualized teaching procedures is not fully understood by teachers, leading to inadequate application of adapted methods in teaching. Although teachers provide additional time for taking exams and offer support during lessons, there is a lack of consistent implementation of pedagogical-didactic guidelines and adjustment of teaching methods to meet the individual needs of students with dyslexia. The study's conclusions highlight the necessity for further teacher education on dyslexia and the application of individualized teaching procedures, as well as the importance of strengthening cooperation between the school and the family to ensure more effective support for students with dyslexia.

Key words: *dyslexia, speech-language difficulties, individualized approach, primary school education*

PRILOZI

Prilog 1. Odobrenje istraživanja od strane etičkog povjerenstva

Etičko povjerenstvo Odsjeka za fonetiku

Zagreb, 6. svibnja 2024.

Predmet: odluka Etičkoga povjerenstva o odobrenju prijavljenoga istraživanja

Na temelju predane dokumentacije Etičko povjerenstvo Odsjeka za fonetiku na sjednici održanoj 6. svibnja 2024. godine donijelo je jednoglasnu odluku o odobrenju istraživanja studentice Nikoline Jozić (od 29. travnja 2024.) pod nazivom „Individualizirani pristup učeniku s govorno-jezičnim teškoćama u osnovnoškolskoj nastavi“ (mentori: prof. dr. sc. Jelena Vlašić Duić i prof. dr. sc. Ante Kolak).

Etičko povjerenstvo:

:

doc. dr. sc. Ines Carović (predsjednica)



doc. dr. sc. Diana Tomić (članica)



izv. prof. dr. sc. Gabrijela Kišiček (pročelnica)



e-pošta: eticko-fonetika@m.ffzg.hr

Prilog 2. Pristanak za sudjelovanje u istraživanju

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA FONETIKU

Mentorica: prof. dr. sc. Jelena Vlašić Duić

Komentor: prof. dr. sc. Ante Kolak

Studentica: Nikolina Jozić

OŠ
Ravnatelj

PRISTANAK

Ja, _____ svojim potpisom pristajem na sudjelovanje u istraživanju
Individualizacija pristupa učeniku s govorno-jezičnim teškoćama u osnovnoškolskoj nastavi.

Potpis

U _____ 2024. godine

- Istraživanje se provodi u sklopu Diplomskog studija fonetike koji se izvodi na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.
- Istraživanje provodi studentica **Nikolina Jozić** na Odsjeku za fonetiku Filozofskog fakulteta pod mentorstvom prof. dr. sc. Jelene Vlašić Duić i komentorstvom prof. dr. sc. Ante Kolaka.
- Istraživanje se provodi u Osnovnoj školi, ispitanici su zaposlenici OŠ, učenik OŠ i učenikova majka
- Istraživanje će se provoditi intervjuiranjem te audio snimanjem odgovora.
- Po završetku istraživanja i obrade rezultata nastavnicima, učenikovoј majci i učeniku će se pružiti povratna informacija pisanim putem (preko pedagoginje u osnovnoškolskoј ustanovi).

Kratak opis istraživanja

Ovo istraživanje bavi se individualizacijom pristupa učeniku s govorno-jezičnim teškoćama u osnovnoškolskoј nastavi. Istraživanje se provodi po uzoru na brojna istraživanja provedena u stranim jezicima. Intervjuiranje ispitanika o individualizaciji pristupa učeniku s govorno-jezičnim teškoćama može nam otkriti izuzetno puno o provedbi same individualizacije pristupa učeniku s govorno-jezičnim teškoćama, ali i o kompetentnosti nastavnika o individualizaciji pristupa općenito.

Nastavnici, roditelj i učenik će biti intervjuirani prema unaprijed zadanim pitanjima. Svaki ispitanik će se ispitati pojedinačno u nekoј od slobodnih učionica u OŠ. Snimljeni odgovori koristit će se isključivo u svrhu istraživanja. Istraživanje se provodi u skladu s etičkim načelima istraživanja u znanosti koji uključuju i anonimnost ispitanika.

Unaprijed Vam zahvaljujem na pristanku na sudjelovanju.

Srdačno,

Nikolina Jozić

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA FONETIKU
Mentorica: prof. dr. sc. Jelena Vlašić Duić
Komentor: prof. dr. sc. Ante Kolak
Studentica: Nikolina Jozić

OŠ
Ravnatelj

SUGLASNOST

Ja, _____ (roditelj, staratelj, skrbnik) svojim potpisom dajem suglasnost da moje dijete _____ (ime i prezime djeteta) rođeno _____ (datum i godina) sudjeluje u istraživanju *Individualizacija pristupa učeniku s govorno-jezičnim teškoćama u osnovnoškolskoj nastavi*.

Potpis

(roditelj, staratelj, skrbnik)

U _____ 2024. godine

INFORMACIJE O ISTRAŽIVANJU ZA DIPLOMSKI RAD

- Istraživanje se provodi u sklopu Diplomskog studija fonetike koji se izvodi na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.
- Istraživanje provodi studentica **Nikolina Jozić** na Odsjeku za fonetiku Filozofskog fakulteta pod mentorstvom prof. dr. sc. Jelene Vlašić Duić i komentorstvom prof. dr. sc. Ante Kolaka.
- Istraživanje se provodi u Osnovnoj školi, ispitanici su zaposlenici OŠ, učenik OŠ i učenikova majka
- Istraživanje će se provoditi intervjuiranjem te audio snimanjem odgovora.
- Po završetku istraživanja i obrade rezultata nastavnicima, učenikovoј majci i učeniku će se pružiti povratna informacija pisanim putem (preko pedagoginje u osnovnoškolskoј ustanovi).

Kratak opis istraživanja

Ovo istraživanje bavi se individualizacijom pristupa učeniku s govorno-jezičnim teškoćama u osnovnoškolskoј nastavi. Istraživanje se provodi po uzoru na brojna istraživanja provedena u stranim jezicima. Intervjuiranje ispitanika o individualizaciji pristupa učeniku s govorno-jezičnim teškoćama može nam otkriti izuzetno puno o provedbi same individualizacije pristupa učeniku s govorno-jezičnim teškoćama, ali i o kompetentnosti nastavnika o individualizaciji pristupa općenito.

Nastavnici, roditelj i učenik će biti intervjuirani prema unaprijed zadanim pitanjima. Svaki ispitanik će se ispitati pojedinačno u nekoј od slobodnih učionica u OŠ. Snimljeni odgovori koristit će se isključivo u svrhu istraživanja. Istraživanje se provodi u skladu s etičkim načelima istraživanja u znanosti koji uključuju i anonimnost ispitanika.

Unaprijed Vam zahvaljujem na pristanku na sudjelovanju.

Srdačno,

Nikolina Jozić

Prilog 3. Pitanja za intervju

Pitanja za intervju s učenicima

1. Kako se osjećaš u školi? (Kako se osjećaš na pojedinim nastavnim predmetima? Jesi li zadovoljan školom? Imaš li kakvih problema? Je li ti nekad netko prigovarao jer imaš individualiziranu nastavu? Kakav je tvoj školski uspjeh? Kakvi su tvoji odnosi s učiteljima i učenicima? Imaš li prijatelje?)
2. Što ti predstavlja teškoću u školi? (Koji predmet ti je najteži, a koji najlakši u školi? Zašto?, Što ti je najteže pri čitanju i pisanju?)
3. Individualiziraju li ti nastavu učitelji u školi? (Ako da, individualiziraju li svi?)
4. Pomaže li ti veći oblik i veličina slova? Koji oblik i veličina slova ti odgovaraju? Jesu li tako pisani udžbenici, nastavni i ispitni materijali? Primjenjuju li to svi učitelji uvijek?
5. Pomaže li ti jednostrano poravnanje, dvostruki prored, specifičan papir? Kakav papir?
6. Koliko vremena imaš za rješavanje zadataka i ispita? Imaš li uvijek dovoljno vremena? Produljuju li ti svi učitelji vrijeme pisanja ispita? Što ti učiteljica iz povijesti prilagođava u nastavi?
7. Imaš li mogućnost biranja načina provjere znanja? (Što radije biraš usmeno ili pismeno provjeravanja znanja? Je li ti ikad dogodilo da si morao u istom nastavnom satu odgovarati usmeno i pismeno? Kako si se tada osjećao?) Imaš li dovoljno vremena za rješavanje testa? Produljuju li ti svi učitelji vrijeme pisanja ispita? Ako ne, koji učitelji ti ne produže?
8. Tko su tvoji najveći pomagači u svladavanju nastavnog sadržaja? (U školi, kod kuće, netko od učenika?)
9. Kakav je pristup učiteljice iz hrvatskog jezika, kako se odnosi prema tebi na nastavi?
10. Kakav je pristup učiteljice iz povijesti, kako se odnosi prema tebi na nastavi?
11. Kakav je pristup učiteljice iz matematike, kako se odnosi prema tebi na nastavi?
12. Ako imaš poteškoća, možeš li se s lakoćom i bez ustručavanja obratiti učitelju da ti pročitaju pitanja?
13. Olakšava li ti individualizirani pristup praćenje i svladavanje nastavnog sadržaja? Što bi ti još pomoglo, a učitelji to ne primjenjuju?
14. Želiš li kakvu promjenu u individualiziranoj nastavi? Ako da, što bi to bilo?
15. Je li ti teško prepisivati s ploče?

Pitanja za intervju s učenikovim roditeljem

1. Kako se Vi osjećate s obzirom na to da ima individualiziranu nastavu? (Možete li uskladiti svoje roditeljske obaveze s obzirom na teškoću koju ima? Koliko vi radite s njim? Kako se vi nosite s obzirom na to da ima individualizirani program?)
2. Ima li prijatelje u školi? (Je li prihvaćen među vršnjacima? Što Vi mislite je li uspješan u školi? Ide li rado u školu?)
3. Što mu je najveći problem u nastavi? (Koji predmet mu najbolje ide, a koji najteže? Što mu je najveći izazov u nastavi, npr. pristup učitelja, nastavni materijali..?)
4. Individualiziraju li mu učitelji nastavu u školi? (Ako da, individualiziraju li svi?)
5. Što sve učitelji individualiziraju u nastavi? (Dobije li unaprijed plan ploče? Kakav je font, kakva je veličina slova? Ima li mogućnost odabira preferiranog načina odgovaranja?)
6. Tko mu sve pomaže oko školskih obaveza? (U školi, kod kuće, od učenika? Ide li na instrukcije iz nekog predmeta? Ide li na dopunsku/dodatnu nastavu iz nekih predmeta? Je li mu potrebna Vaša pomoć?)
7. Olakšava li mu individualizirana nastava praćenje i svladavanje nastavnog sadržaja?
8. Smatrate li da bi se nešto trebalo promijeniti vezano za individualizaciju programa?

Pitanja za intervju s učiteljem iz hrvatskog jezika

1. Individualizirate li nastavu učeniku s disleksijom? (Što sve individualizirate u nastavi s učenikom s disleksijom? Jeste li napravili individualiziran program baš za njega? Tko Vam je pomogao u izradi takvog programa, s kim ste sve surađivali? Je li Vam teško provoditi individualiziranu nastavu? Jeste ikad prije to provodili? Pomaže li Vam stručna služba?)
2. Pružate li učeniku mogućnost pristupanja nastavnim materijalima prije same nastave?
3. Pazite li na vrstu papira? Zna li da su mat i krem papiri prikladniji za učenika s disleksijom?
4. Koji oblik (font), veličinu slova koristite u tekstu i koji prored i poravnanje? (Koristite li to samo za ispit ili svaki put? Je li vam to naporno u pripremi? Koja bi Vam pomoć dobrodošla?)
5. Na što posebno obraćate pozornost pri sastavljanju pitanja?
6. Koristite li prilagođene, sažete i jednostavnije tekstove (konkretni primjeri i logični sadržaji bez prenesenih značenja, slikovni prikazi)?
7. Produljujete li vrijeme za rješavanje pisanih zadataka? Ako produljujete, koliko? (Svaki put produljujete ili ponekad? Imate li kad dvosat? Možete li tražiti pomoć stručnih suradnika?)
8. Omogućujete li mu izbor preferiranog načina provjeravanja znanja? (Primjenjujete li to na svakom satu? Je li se kad dogodilo da ga isti nastavni sadržaj ispitajte i usmeno i pismeno? Može li se ostvarenje obrazovnog ishoda provjeriti na jedan način ili je nužno da bude i usmeno i pismeno? Za koje nastavne sadržaje je to nužno?)
9. Dopuštate li mu da ne sudjeluje na nekom dijelu sata (npr. čitanje naglas ili pisanje na ploči pred razredom ako u tom području ima teškoće (osim ako učenik ne izrazi želju))?
10. Je li učenik pošteđen nekih lektira/dijelova lektira?
11. Dopuštate li mu korištenje prijenosnog računala/tableta za vođenje bilješki tijekom sata?
12. Koristite li na ploči pisanje u bojama radi lakšeg uočavanja? Koristite li prezentacije koje imaju kontrastne boje i manje teksta?
13. Koristite li digitalne alate za pretvaranje teksta u govor, audioknjige? Dopuštate li mu audiosnimanje nastave?
14. Svladava li učenik uspješno nastavni sadržaj primjenjujući individualizaciju nastave?
15. Tko mu sve pomaže u svladavanju nastavnog sadržaja? (U školi, netko od učenika?)
16. Što Vi mislite je li učenik uspješan u školi? Kakvu sliku ima o sebi? Ima li prijatelje?
17. Koji su izazovi, problemi s kojima se susrećete u provedbi ovakve nastave?
18. Na koji još način prilagođavate nastavu učeniku?

Pitanja za intervju s učiteljem iz povijesti

1. Individualizirate li nastavu učeniku s disleksijom? (Što sve individualizirate u nastavi s učenikom s disleksijom? Jeste li napravili individualiziran program baš za njega? Tko Vam je pomogao u izradi takvog programa, s kim ste sve surađivali? Je li Vam teško provoditi individualiziranu nastavu? Jeste ikad prije to provodili? Pomaže li Vam stručna služba?)
2. Pružate li učeniku mogućnost pristupanja nastavnim materijalima prije same nastave?
3. Pazite li na vrstu papira? Zna li da su mat i krem papiri prikladniji za učenika s disleksijom?
4. Koji oblik (font), veličinu slova koristite u tekstu i koji prored i poravnanje? (Koristite li to samo za ispit ili svaki put? Je li vam to naporno u pripremi? Koja bi Vam pomoć dobrodošla?)
5. Na što posebno obraćate pozornost pri sastavljanju pitanja?
6. Koristite li prilagođene, sažete i jednostavnije tekstove (konkretni primjeri i logični sadržaji, bez prenesenih značenja, slikovni prikazi)?
7. Produljujete li vrijeme za rješavanje pisanih zadataka? Ako produljujete, koliko? (Svaki put produljujete ili ponekad? Imate li kad dvosat? Možete li tražiti pomoć stručnih suradnika?)
8. Omogućujete li mu izbor preferiranog načina provjeravanja znanja? (Primjenjujete li to na svakom satu? Je li se kad dogodilo da ga isti nastavni sadržaj ispitajte i usmeno i pismeno? Može li se ostvarenje obrazovnog ishoda provjeriti na jedan način ili je nužno da bude i usmeno i pismeno? Za koje nastavne sadržaje je to nužno?)
9. Dopuštate li mu da ne sudjeluje na nekom dijelu sata (npr. čitanje naglas ili pisanje na ploči pred razredom ako u tom području ima teškoće (osim ako učenik ne izrazi želju))?
10. Dopuštate li mu korištenje prijenosnog računala/tableta za vođenje bilješki tijekom sata?
11. Koristite li digitalne alate za pretvaranje teksta u govor, audioknjige? Dopuštate li mu audiosnimanje nastave?
12. Koristite li na ploči pisanje u bojama radi lakšeg uočavanja? Koristite li prezentacije koje imaju kontrastne boje i manje teksta?
13. Svladava li učenik uspješno nastavni sadržaj primjenjujući individualizaciju nastave?
14. Tko mu sve pomaže u svladavanju nastavnog sadržaja? (U školi, netko od učenika?)
15. Što Vi mislite je li učenik uspješan u školi? Kakvu sliku ima o sebi? Ima li prijatelje?
16. Koji su izazovi, problemi s kojima se susrećete u provedbi ovakve nastave?
17. Na koji mu još način prilagođavate nastavu?

Pitanja za intervju s učiteljem iz matematike

1. Individualizirate li nastavu učeniku s disleksijom? (Što sve individualizirate u nastavi s učenikom s disleksijom? Jeste li napravili individualiziran program baš za njega? Tko Vam je pomogao u izradi takvog programa, s kim ste sve surađivali? Je li Vam teško provoditi individualiziranu nastavu? Jeste ikad prije to provodili? Pomaže li Vam stručna služba?)
2. Pružate li učeniku mogućnost pristupanja nastavnim materijalima prije same nastave?
3. Pazite li na vrstu papira? Zna li da su mat i krem papiri prikladniji za učenika s disleksijom?
4. Koji oblik (font), veličinu slova koristite u tekstu i koji prored i poravnanje? (Koristite li to samo za ispit ili svaki put? Je li vam to jako naporno u pripremi? Koja bi Vam pomoć dobrodošla?)
5. Na što posebno obraćate pozornost pri sastavljanju pitanja?
6. Koristite li prilagođene, sažete i jednostavnije zadatke s riječima? (Konkretni primjeri i logični sadržaji, slikovni prikazi)?
7. Produljujete li vrijeme za rješavanje pisanih zadataka? Ako produljujete, koliko? (Svaki put produljujete ili ponekad? Imate li kad dvosat? Možete li tražiti pomoć stručnih suradnika?)
8. Omogućujete li mu izbor preferiranog načina provjeravanja znanja? (Primjenjujete li to na svakom satu? Je li se kad dogodilo da ga isti nastavni sadržaj ispitajte i usmeno i pismeno? Može li se ostvarenje obrazovnog ishoda provjeriti na jedan način ili je nužno da bude i usmeno i pismeno? Za koje nastavne sadržaje je to nužno?)
9. Dopuštate li mu da ne sudjeluje na nekom dijelu sata (npr. čitanje naglas ili pisanje na ploči pred razredom ako u tom području ima teškoće (osim ako učenik ne izrazi želju))?
10. Dopuštate li mu korištenje prijenosnog računala/tableta za vođenje bilješki tijekom sata?
11. Dopuštate li mu audiosnimanje nastave?
12. Koristite li na ploči pisanje u bojama radi lakšeg uočavanja? Koristite li prezentacije koje imaju kontrastne boje i manje teksta?
13. Svladava li učenik uspješno nastavni sadržaj primjenjujući individualizaciju nastave?
14. Tko mu sve pomaže u svladavanju nastavnog sadržaja? (U školi, netko od učenika?)
15. Što Vi mislite je li učenik uspješan u školi? Kakvu sliku ima o sebi? Ima li prijatelje?
16. Koji su izazovi, problemi s kojima se susrećete u provedbi ovakve nastave?
17. Na koji još način prilagođavate nastavu učeniku?

Prilog 4. Popratno pismo zahvale za sudjelovanje u istraživanju

Popratno pismo

Poštovani,

srdačno Vam zahvaljujem što ste mi ukazali povjerenje i omogućili da zahvaljujući Vama i Vašem djetetu, uspješno provedem istraživanje *Individualiziranog pristupa učeniku s govorno-jezičnim teškoćama u osnovnoškolskoj nastavi*. Prikupljeni podaci od iznimne su mi koristi u izradi diplomskog rada. Omogućili su mi da ispitam i dobijem dublji uvid u provedbu individualizacije te će rad biti od velike koristi za unapređenje individualizacije pristupa takvim učenicima.

Ako imate bilo kakvih dodatnih pitanja slobodno mi se obratite na e-adresu: njozic@m.ffzg.hr

Još jedanput zahvaljujem!

Srdačno,

Nikolina Jozić