

Odgojno-obrazovna podrška školskog knjižničara učenicima s disleksijom

Zdjelarević, Ana

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, 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:131:405512>

Rights / Prava: [Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2021-09-23**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA INFORMACIJSKE I KOMUNIKACIJSKE ZNANOSTI
Ak. god. 2019./2020.

Ana Zdjelarević

**Odgojno-obrazovna podrška školskog knjižničara
učenicima s disleksijom**

Diplomski rad

Mentorica: prof. dr. sc. Ana Barbarić

Zagreb, listopad 2020.

Izjava o akademskoj čestitosti

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da je ovaj rad rezultat mog vlastitog rada koji se temelji na istraživanjima te objavljenoj i citiranoj literaturi. Izjavljujem da nijedan dio rada nije napisan na nedozvoljen način, odnosno da je prepisan iz necitiranog rada, te da nijedan dio rada ne krši bilo čija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio rada nije korišten za bilo koji drugi rad u bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili obrazovnoj ustanovi.

Ana Zdjelarević

(potpis)

Sadržaj

1. Uvod.....	1
2. Disleksija-pojam.....	2
2.1. Uzroci disleksije.....	4
2.2. Obilježja disleksije.....	5
2.3. Podtipovi disleksije.....	7
2.4. Disleksija u svijetu i kod nas.....	8
2.5. Disleksija i pravo na pristup informacijama.....	10
3. Školska knjižnica.....	12
3.1. Kompetencije školskog knjižničara.....	14
4. Školska knjižnica i učenici s posebnim potrebama.....	17
4.1. Intervencije školskog knjižničara u radu s učenicima s disleksijom.....	18
4.1.2. Ovladavanje čitanjem.....	20
4.1.3. Prilagodba građe.....	22
4.1.4. Multimedijalni alati.....	24
4.1.5. Emocionalna podrška.....	26
4.1.6. Biblioterapija.....	28
5. Stvaranje mreže podrške za učenike s disleksijom.....	30
5.1. Suradnja unutar škole.....	31
5.2. Suradnja s roditeljima.....	33
5.3. Primjeri podrške školskim knjižnicama u Hrvatskoj.....	35
6. Zaključak.....	36
7. Literatura.....	38

1. Uvod

Knjižnica je po svojoj prirodi demokratska organizacija; ima društvenu odgovornost da svakom pojedincu omogući pristup informacijama i znanjima kojima može ravnopravno sudjelovati u društvu. Takvu odgovornost nosi i školska knjižnica, tim više što ona kao dio odgojno-obrazovne ustanove, utječe na formiranje cjelokupne osobe kao odgovornog građanina.

Dio odgojno-obrazovnog sustava čine i učenici s posebnim potrebama, koji zahtijevaju drugačiji pristup kako bi ostvarili svoja prava i zadovoljili svoje potrebe. Ovaj će se rad usmjeriti na učenike s posebnim potrebama koji imaju specifične teškoće u čitanju – disleksiju, jer upravo oni predstavljaju najveći izazov školskom knjižničaru kao promicatelju čitalačke kulture u školi.

U radu će se prvo prikazati teorijski okvir važan za razumijevanje disleksije kao i prava osoba s disleksijom koja su školskim knjižničarima smjernice u planiranju rada s učenicima s disleksijom. Spomenut će se i udruge za disleksiju, jer suradnja s njima školskim knjižničarima može olakšati rad s ovim učenicima.

Nakon opisa rada školske knjižnice i potrebnih kompetencija knjižničara za rad s učenicima, prikazat će se i moguće intervencije školskog knjižničara u radu s ovim učenicima. One će biti usmjerene na podršku s ciljem svladavanja vještine čitanja, ali i na podršku razvoju samopoštovanja i emocionalnom razvoju jer, kako je prethodno spomenuto, škola utječe na formiranje cjelokupne ličnosti.

Osim škole koja u pružanju podrške treba djelovati timski, tu je i obiteljsko okruženje čija je podrška neophodna za prevladavanje prepreka na koje tijekom obrazovanja nailaze učenici s disleksijom. Prikazat će se i neki primjeri podrške školskim knjižnicama koji bi trebali ohrabriti školske knjižničare da osjećaj nedovoljne kompetentnosti zamjene prihvaćanjem izazova.

Rad će se usmjeriti i na obrazovni i na odgojni aspekt, te nastojati dati poticaj u radu školskim knjižničarima, ali njegova je vrijednost i u tome što se navedeni oblici rada mogu primijeniti i kod učenika s drugim teškoćama čitanja. Naime, takvih je učenika sve više i predstavljaju izazov svim odgojno-obrazovnim djelatnicima, zbog čega je opravdano reći kako je baš danas pravo vrijeme da se govori o doprinosu školskog knjižničara rješavanju ovog problema. Uz to,

isticanje važnosti pružanja odgojno-obrazovne podrške školskog knjižničara učenicima s disleksijom, možda potakne i nova istraživanja na tu temu kojih do danas nije bilo mnogo.

2. Disleksija – pojam

Iako je riječ o općepoznatom pojmu, još uvijek postoji puno nesporazuma o disleksiji, jer je mnogo načina na koje bi se mogla definirati. Vodeći se etimologijom riječi, grčke riječi “dys” (loš, slab, neprimjeren) i “lexis” (jezik, riječ) upućuju na jezični nedostatak.

Prema Međunarodnoj udruzi za disleksiju riječ je o specifičnoj teškoći koja je neurološki utemeljena, a obilježavaju ju teškoće točnog i/ili tečnog prepoznavanja riječi, siromašan spelling i sposobnost dekoriranja. Teškoće su posljedica nedovoljno razvijene fonološke sastavnice jezika koja je u neuobičajenom odnosu s drugim kognitivnim sposobnostima i izloženošću učinkovitoj školskoj poduci (Reid, 2013). Upravo zbog toga što razina pismenosti djece s disleksijom nije u skladu s njihovim ostalim sposobnostima i vještinama, disleksija predstavlja specifičnu teškoću čitanja.

Riječ je o neurološki uvjetovanom jezičnom poremećaju koji obuhvaća 5-10% populacije, a nastaje kao posljedica nedostatne sposobnosti fonološke obrade. Brojna istraživanja potvrđuju mogućnost organske podloge, iako disleksija može nastati i tijekom života. I problem fonološke obrade potvrđen je brojnim istraživanjima; gotovo sva djeca s disleksijom imaju poteškoća s onim što čuju, a ne s onim što vide (Muter i Likierman, 2010).

Termin „disleksija“ nastao je 1896. godine, prema kriterijima opisa ponašanja osobe i nedostatnih funkcija. Prethodili su mu nazivi temeljeni na uzrocima tada poznatih smetnji u čitanju (minimalna cerebralna disfunkcija, organski poremećaj, psihoneurološki poremećaj). Neki su raniji nazivi stvoreni i prema opisu ponašanja, poput smetnje čitanja, teškoće čitanja, poremećaji čitanja i teškoće učenja¹.

Danas je disleksija općeprihvaćen naziv koji se u medicinskoj klasifikaciji bolesti, odnosno Dijagnostičkom i statističkom priručniku za duševne poremećaje (DSM IV)² definira kao

¹Galić-Jušić. I. Definicija disleksije. // Hrvatska udruga za disleksiju. Dostupno na: <http://hud.hr/definicije-disleksije/>

² DSM-IV: Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje, Jastrebarsko: Naklada Slap, 1996.

poremećaj pri čitanju. Prema ovoj klasifikaciji bitno obilježje poremećaja u čitanju je dostignuta razina čitanja (točnost u čitanju, brzina i razumijevanje mjereni standardiziranim testovima) koja je znatno niža od očekivane obzirom na kronološku dob, inteligenciju i obrazovanje primjereno dobi.

I u Hrvatskoj je disleksija općeprihvaćen pojam koji i na znanstvenoj i na stručnoj razini rabe zdravstvene i obrazovne institucije. Koristi se i pojam specifične teškoće učenja kojim se nastoji naglasiti važnost utjecaja na obrazovanje kada su prisutne jezične teškoće i teškoće ovladavanja čitanjem i pisanjem. Upotrebom tog pojma naglašava se i mogućnost preklapanja teškoća kod djeteta (Reid, 2013).

Zbog mogućeg preklapanja disleksije s drugim teškoćama, moguće ju je promatrati u užem i širem smislu riječi. U užem smislu riječi ona se odnosi na smetnje u brzini i točnosti čitanja. Razlikuje se od nespecifičnih poremećaja čitanja brojnijim i stabilnijim smetnjama koje su podjednako prisutne u kraćim i dužim riječima, poznatim i manje poznatim riječima, a karakterizira ju i izostanak napretka u nekim aspektima čitanja, što je kod svakog djeteta individualno. Ukoliko se disleksija promatra kao teškoća čitanja kojoj su pridružene i ostale srodne teškoće učenja poput teškoća u pisanju (disgrafija), matematici (diskalkulija), koordinaciji (dispraksija) ili teškoća pažnje (ADHD), riječ je o disleksiji u širem smislu riječi. Teškoće u razvoju fonološke svjesnosti povezuju disleksiju s disgrafijom, dok problem radne memorije uz disleksiju veže i diskalkuliju te teškoće s održavanjem pažnje. Za združivanje disleksije s dispraksijom još nije utvrđen jasan uzrok. Istraživanja pokazuju da čak oko 70% djece s disleksijom ima jedan ili više ovakvih problema u učenju (Muter i Likierman, 2010).

Poznavanje ovakve podjele važno je za školskog knjižničara. Pristup disleksiji u užem smislu riječi omogućit će mu da ju lakše prepozna i razlikuje od ostalih nespecifičnih teškoća čitanja. Disleksija u širem smislu za školskog je knjižničara važna prilikom planiranja rada s učenicima s disleksijom, jer jedino uzimanjem u obzir svih teškoća moguće je planirati učinkovite intervencije.

Zbog individualnih razlika u mogućnosti napretka djece s disleksijom kao i zbog mogućih preklapanja s drugim teškoćama, važno je prije početka rada s ovim učenicima pobliže upoznati kako njih, tako i njihove teškoće.

Spomenute individualne razlike kod djece s disleksijom kao i još nepoznati uzroci preklapanja više teškoća, upućuju da je disleksija još uvijek zanimljivo područje istraživanja, posebno kad su u pitanju njeni uzroci.

2.1. Uzroci disleksije

Unatoč brojnim istraživanjima, uzroci disleksije još nisu točno definirani. Vjerojatno je da veliki dio njih leži u konstituciji osobe, ali i u onome što toj konstituciji pridonose faktori okoline.

O važnosti konstitucije, onoga što se nasljeđuje genetskim kodom, govori teorija prema kojoj disleksija nastaje kao posljedica kašnjenja u razvoju lijeve moždane polutke, a koju su 1970-ih godina razvili Albert Galaburda i Norman Geschwind. Prema njoj, zbog nepotpune prokrvljenosti mozga sredinom trudnoće, stanice odgovorne za govor detektiraju da lijeva polutka koja je kod većine dešnjaka mjesto predodređeno za govor i jezik, nije pripremljena za njihov smještaj, te se umjesto u lijevu polutku smještaju u desnu koja nije predodređena za to. To dovodi do dominacije desne polutke mozga uslijed čega djeca na drugačiji način primaju, obrađuju i pohranjuju informacije (Galaburda i sur, 2018).

Galaburda je i svojim zadnjim istraživanjima 1996. godine potvrdio anatomske razlike u mozgu djece s disleksijom. Naime, regija u moždanoj kori koja je inače šira u lijevoj moždanoj polutki, u djece s disleksijom je podjednako široka i lijevo i desno što može biti posljedicom migracija neurona predodređenih za lijevu (jezičnu) polutku u desnu moždanu polutku. Prema mišljenju Galaburde, simetrija ovog važnog područja je jedan od bioloških temelja disleksije³.

Ovakvi nalazi mogu potkrijepiti razmišljanja o disleksiji kao potencijalnom stanju nastalom nakon takvih preinaka. Takve preinake donose teškoće u klasičnom načinu učenja vještine čitanja, ali i stvaraju nove kvalitete zbog drugačijih stanica koje u novom okruženju stvaraju i drugačije funkcije. Zbog tih se funkcija potom razvijaju specifične nadarenosti u neke od djece s disleksijom⁴. To je iznimno važno uočiti obzirom da je riječ o djeci koja nailaze na česta iskustva neuspjeha tijekom školovanja.

Osim navedenih istraživanja simetrije regija u moždanoj kori, istraživači koji se bave genetskim uzrocima disleksije istražuju i ulogu nasljeđa u nastanku disleksije. Tu su od posebne vrijednosti istraživanja razlika između jednojajčanih i dvojajčanih blizanaca. U brojnim takvim usporedbama, uvijek je postotak podudaranja u teškoćama čitanja viši kod jednojajčanih blizanaca (Miles i Miles, 2004.)

³ Galić, Jušić, I. Uzroci disleksije. // Hrvatska udruga za disleksiju. Dostupno na: <http://hud.hr/uzroci-disleksije/>

⁴ „Ibid“

Osim genetskih utjecaja koji se odražavaju u izvedbi ranog čitanja, i faktori okoline mogu utjecati na kasniji razvoj ranih vještina čitanja (Petrill i sur., 2010; prema Duranović i sur., 2019). U brojnim istraživanjima se pokazalo kako je kvaliteta djetetove okoline i značajnija od nasljednih čimbenika. U prilog važnosti okoline, govore i naznake da rana intervencija može imati pozitivan učinak na razvoj djeteta i dati mu bolje šanse da razvije svoje potencijalne vještine (Law, 2004; prema Duranović i sur., 2019).

Kako bi okolina pravovremenom i primjerenom intervenirala, važno je upoznati i prepoznati obilježja disleksije.

2.2. Obilježja disleksije

Najuočljivije obilježje disleksije odnosi se na poteškoće u području čitanja. Teškoće čitanja mogu se očitovati u brzini i točnosti čitanja, razumijevanju pročitanoj ili njihovoj kombinaciji. Česte su i teškoće s ritmom i intonacijom kao i nepoštivanje rečeničnih znakova, teškoće s poznavanjem slova, spajanjem riječi u slogove. Djeca s disleksijom su sporija u čitanju, čitanje nije tečno ni precizno, rade pogreške zamjene, dodavanja i izostavljanja glasova, slogova i cijelih riječi prilikom čitanja⁵. Dijete koje još nije svladalo vještinu čitanja, usmjereno je samo na nju te nastaju i poteškoće s razumijevanjem pročitanoj teksta.

U pozadini lako uočljivih teškoća u području čitanja, prema mišljenju mnogih autora, stoji temeljna teškoća obrade glasova jezika ili fonološka neosviještenost. Riječ je o tome da dijete teško postaje svjesno glasova u riječi, a fonološke se teškoće mogu sagledati s više razina poput svjesnosti u rimi i aliteraciji, te povezivanja fonema i raščlambe riječi na foneme. Baratanje fonemima ne znači da je dijete sposobno samo razumjeti i proizvoditi, već i dodavati, brisati, premještati foneme (Adams, 1990; prema Reid, 2013).

Teškoće s fonemima, odnosno povezivanjem fonema s pripadajućim slovom, uzrokovat će poteškoće i u području pisanja; upamćivanju i oblikovanju slova, povezivanju slova i probleme s rukopisom. Najčešće se pogreške zamjene i nerazlikovanja glasova tj. slova primjećuju u diktatima. Osim toga, smetnje mogu nastati i u samostalnom sastavljanju teksta

⁵ Galić- Jušić, I. Bitna obilježja disleksije. // Hrvatska udruga za disleksiju. Dostupno na: <http://hud.hr/bitna-obiljezja-disleksije>

što je posljedica neujednačenog stupnja u razvoju govornog jezika i pisanog jezika koji je puno složeniji. Pisani jezik zahtjeva točno napisane riječi, ispravan gramatički redoslijed, riječi koje trebaju biti odvojene točkama i zarezima što samostalno sastavljanje čini izrazito teškim dijelom jezičnog razvoja djece s disleksijom⁶.

Prilikom pisanja se često mogu javiti i poteškoće poput okretanja slova, gubitka dijelova riječi ili rečenica, dezorijentacije u smjerovima lijevo-desno, gore-dolje. Riječ je o nedostatku u području vizualne percepcije, a zadnjih se godina ponovno ističu osobitosti u vizualnoj obradi simbola u djece s disleksijom. Slova se okrenu, pa je percepcija izobličena i djeca ne mogu čitati tečno bez zastoja (Davis i Braun, 2001).

Osim što pogrešno čitaju i pišu riječi, djeca s disleksijom mogu i pogrešno izgovarati riječi što upućuje na jezične i pojmovne teškoće. One posebno mogu doći do izražaja u zahtjevnijim govornim situacijama, pa se može dogoditi da dijete upotrijebi pogrešnu riječ za prostorne odnose, vremenski protok događaja ili upotrijebi pogrešni gramatički ili padežni oblik. Govorni jezik djece s disleksijom može na početku školovanja odstupati manje nego u kasnijim godinama školovanja, jer se napredni govorni jezik gradi učenjem pisanog jezika tekstova koji se čitaju ili pišu u školi i izvan nje⁷.

No čak i ako djeca izvan škole provode više sati čitajući i učeći, moguć je neuspjeh ako postoje i poteškoće u području organizacije informacija. Naime, ukoliko djeca tijekom učenja ne stvaraju cjeline u koje bi naučene podatke mogla smjestiti, potrebno ih je poučiti nekim tehnikama učenja kako bi isto bilo uspješnije.

Osim teškoća u organizaciji informacija, učenje mogu otežati i teškoće u području sekvencioniranja što se očituje u praćenju vremensko-prostornih sljedova. Dijete čija disleksija nosi ovo obilježje teško će odrediti što se dogodilo prije ili poslije, te što se nalazi lijevo ili desno.

Još jedno područje u kojem djeca s disleksijom često pokazuju poteškoće je kratkoročno pamćenje. Njegova je uloga da zadržava informacije do jedne minute nakon nastalog podražaja; ukoliko tu postoje smetnje, povezivanje glasova u slogove te slogova u riječi bit će otežano.

⁶ „Ibid“

⁷ „Ibid“

Teškoće u kratkoročnom pamćenju i fonološkoj obradi dovode do problema u učenju koje učenici s disleksijom mogu imati ukoliko učitelj isključivo auditivno prezentira informacije. Isto tako, ranije spomenute vizualne teškoće mogu biti prepreka učenju pri vizualnom prezentiranju informacija. Uz auditivni i vizualni način, korisno je upotrijebiti i taktilni (pomoću modaliteta dodira) te kinestetički (pokret, ples) način učenja novih sadržaja koji su se pokazali korisni za učenje kod ove skupine učenika. Može se zaključiti da je i osobitost u načinu učenja novih sadržaja još jedno područje na koje je važno obratiti pozornost kod učenika s disleksijom⁸.

Postojanje većeg broja područja u kojima se teškoće mogu javiti i to različitim intenzitetom može biti zbunjujuće za okolinu učenika s disleksijom. No, ono što vjerojatno najviše zbunjuje je obilježje koje se odnosi na neujednačenost u sposobnostima. Dok čitanje lektire ovim učenicima predstavlja veliki problem, mogu biti vrlo kreativni i uspješni u nekom drugom području.

Iz navedenih obilježja koja u različitim kombinacijama mogu određivati disleksiju, jasno je da se radi o kompleksnom problemu. Poznavanje obilježja učinit će okolinu spremnom za pružanje kvalitetnije podrške djeci s disleksijom, a s istim je ciljem korisno upoznati i podtipove disleksije.

2.3. Podtipovi disleksije

Podjela disleksije prema podtipovima govori o vizualnoj i auditivnoj disleksiji, „P“ i „L“ tipu (perceptivnom i lingvističkom), te podtipovima koji se zasnivaju na obrascu stečene disleksije.

Vizualna i auditivna disleksija je najuobičajenija podjela. Ove su razlike prvi otkrili Johnson i Myklebust (1986; prema Miles i Miles, 2004). Kada dijete uči izgovorenu riječ i kako izgledaju slova, ali ne može povezati te slike s načinom kako zvuče, riječ je o auditivnom tipu. Vizualni tip disleksije javlja se kada dijete uči kako slova zvuče, ali ne može uspostaviti vezu između auditivnih slika i njihova izgleda. Kad je riječ o auditivnim teškoćama, djeca najbolje reagiraju na cijelu riječ i sposobni su za razvoj auditivnih vještina tek nakon što su naučili vidni vokabular. Kod vizualnog tipa disleksije, važno je sustavno pristupiti svladavanju nepoznatih riječi.

⁸ „Ibid“

Prema razlikama u dominaciji mozgovnih hemisfera, Bakker razlikuje L (lingvistički) tip i P (perceptivni) tip disleksije. On je smatrao da se neka djeca kod učenja čitanja nisu u pravo vrijeme prebacila na lijevu hemisferu. Ta nemogućnost prebacivanja čitanja iz desne u lijevu hemisferu pri čemu se javlja sporije čitanje s manje grešaka naziva perceptivni tip disleksije. U lingvističkom tipu disleksije lijeva hemisfera ranije preuzima proces čitanja uslijed čega dolazi do brzog čitanja s mnogo pogrešaka (Bakker, 2006; prema Miles i Miles, 2004). Te je razlike temeljio na podacima dobivenim nakon oštećenja mozga; pacijenti s povredom lijeve hemisfere obično su čitali sporo, dok su oni s ozljedama desne hemisfere čitali brzo i netočno. Istraživanje Bakker i sur. (1990; prema Miles i Miles, 2004) otkriva razliku P i L tipa disleksije uporabom taktilne stimulacije hemisfera. Pri tome su osobe s perceptivnom disleksijom više napredovale u čitanju što može upućivati da je taktilni podražaj primjereniji za perceptivne čitače. Unatoč tomu što su tretmani stimulacije hemisfera pokazali pozitivne rezultate, velika je mogućnost pogreške pri odabiru stimulacije, jer je ponekad teško odrediti kojoj skupini dijete pripada.

Podtipovi koji se temelje na obrascima stečene disleksije mogu se razmatrati kroz tri tipa: teška disleksija, laka disleksija i fonološka disleksija. Kod teške disleksije oštećen je „put“ kojim se dopušta fonična analiza zbog čega dolazi do teškoća u čitanju besmislenih riječi i pravljenja semantičkih grešaka. Laka disleksija, suprotno od teške disleksije, odnosi se na osobe koje imaju slab „vidni“ vokabular. Riječ je o osobama koje pri čitanju miješaju homofone, jer je oštećen put do predočavanja cijelih riječi. Posljednji tip, fonološka disleksija je nešto blaži tip teške disleksije, uz to da je prisutno manje grešaka kod besmislenih riječi i daleko manje izostavljanja (Sartori i sur., 1984; prema Miles i Miles, 2004).

Poznavanje navedenih podtipova kao i obilježja može pomoći u razumijevanju disleksije i kvalitetnijem radu s ovom skupinom osoba. No prije početka rada, važno je vidjeti kolika je osviještenost o tom problemu u određenom području, odnosno u kojoj se mjeri osobe s disleksijom kao i one koje im pružaju podršku, mogu osloniti na okruženje u kojem se nalaze.

2.4. Disleksija u svijetu i kod nas

Kad je riječ o prepoznavanju disleksije kao poremećaja u svijetu, tek je od 2000. godine taj problem dobio svoje pravo značenje. Stvaraju se organizacije, odvijaju tečajevi te se primjernije pristupa djeci s disleksijom. Poteškoće koje prate disleksiju postaju i dio fakultetske naobrazbe liječnika, psihologa, profesora i učitelja, što ukazuje na to da se i struka

počela više baviti ovim problemom. Unatoč napretku u ovom području, osviještenost o ovom problemu je vrlo različita između zemalja. Tako primjerice Kanada, SAD i Velika Britanija imaju dugogodišnje iskustvo rada s disleksijom, dok Filipini, Argentina i Novi Zeland, disleksiju još službeno niti ne priznaju kao teškoću (Čavlek i Tičinović, 2004). Pozitivan primjer je Amerika u kojoj veliki broj organizacija pruža podršku roditeljima i učiteljima osoba s disleksijom, poput National Center for Learning Disabilities, The International Dyslexia Association ili Learning Disabilities Association of America. Osviještenost o problemu određuje i zbrinjavanje ovakvih učenika, što znači da isto ovisi o državi, ali i o tome je li škola u državnom ili privatnom sektoru. O boljem stanju u privatnom sektoru svjedoče autori zemalja poput Kenije, Singapura i Japana, dok SAD, Engleska, Izrael, Poljska i Švedska imaju dovoljan broj stručnjaka i u redovitom školskom sustavu. U nekim je zemljama ova problematika prepuštena volonterskim udrugama, jer vlade zemalja poput Švicarske i Francuske nemaju sluha za to (Čavlek i Tičinović, 2004).

U Hrvatskoj se disleksija prepoznaje najčešće tek u školskoj dobi. Unatoč tomu što brojna istraživanja pokazuju kako je rizik za nastanak disleksije moguće prepoznati vrlo rano u djetinjstvu, već u ranom predškolskom razdoblju, taj rizik ostaje neprepoznat ili ne postoji primjeren način rada s takvom djecom (Lenček, 2012). Organizacija koja u Hrvatskoj prednjači poučavajući o disleksiji i usmjeravajući stručnjake koji se o istoj žele educirati je Hrvatska udruga za disleksiju. Udruga je osnovana u Zagrebu 1992. godine kao udruga građana koji se bave ili zanimaju za poremećaje čitanja i pisanja. Osnovni cilj udruge je pružiti pomoć djeci i odraslima s teškoćama čitanja i pisanja, a ostvaruje se kroz brojne djelatnosti poput povezivanja stručnjaka u zemlji i inozemstvu, educiranja učitelja i stručnjaka koji se bave odgojem i obrazovanjem djece, organizacije raznih oblika razmjene novih spoznaja i iskustava, tiskanja publikacija, razvijanja dijagnostičkog instrumentarija⁹.

Još jedna ustanova u Hrvatskoj koja može pružiti pomoć osobama s disleksijom kao i onima koji im pružaju podršku je Poliklinika za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG, specijalizirana za problematiku na području jezika, govora i sluha. Uz SUVAG postoji još nekoliko udruga i institucija koje se u Hrvatskoj bave ovom problematikom poput Centra za odgoj i obrazovanje „Ivan Štark“ Osijek, Udruge „Dyxy“ Split, Udruge „Ja to mogu“ Zagreb i drugih (Duvnjak i sur., 2015).

⁹ O nama. // Hrvatska udruga za disleksiju. Dostupno na: <http://hud.hr/o-nama-2/>

Kako je u ovom radu riječ upravo o podršci učenicima s disleksijom u odgojno-obrazovnim ustanovama, važno je spomenuti i osviještenost o disleksiji u hrvatskim školama. Učenici s disleksijom obično se školuju po redovitom programu uz individualizirane postupke u redovitom razrednom odjelu, što znači da im učitelji prilagođavaju metode i oblike rada, a sve to u suradnji s logopedom. Međutim, provođenje takvog oblika školovanja u praksi predstavlja veliki problem, jer u Hrvatskoj nedostaje stručnjaka tog profila; u velikim gradovima jedan logoped istovremeno radi u tri škole, a manja mjesta ponekad i nemaju logopeda (Čavlek i Tičinović, 2004). Stoga se kod nas, logoped koji radi u nekoj vanjskoj instituciji uključuje u proces utvrđivanja psihofizičkog stanja učenika s disleksijom kojeg provodi škola. Nakon toga je rad s učenikom i pružanje podrške najvećim dijelom prepušteno stručnim suradnicima koji u određenoj školi postoje, kao i učiteljima koji se najčešće u tome ne osjećaju dovoljno kompetentno. Tada dolazi do izražaja važnost aktivnog uključivanja stručnog suradnika knjižničara u ovu problematiku, za što je potrebno slijediti pravne propise i poznavati prava koja se odnose na osobe s disleksijom.

2.5. Disleksija i pravo na pristup informacijama

Poput svih drugih građana, i osobe s disleksijom imaju demokratsko pravo na pristup informacijama. Preduvjet ostvarivanja tog prava je mogućnost čitanja, a važnost promicanja čitanja za osobe s posebnim potrebama kojima pripadaju i osobe s disleksijom, prva je uočila organizacija Ujedinjenih naroda te 1993. godine usvojila Standardna pravila o izjednačavanju mogućnosti za osobe s posebnim potrebama. Dokument je to kojim se naglašava potreba da se publikacije učine dostupnima svim osobama s posebnim potrebama kako bi ostvarile svoje demokratsko pravo. O knjižnicama kao promicateljima demokratskih prava Ujedinjeni narodi govore i kroz Manifest za narodne knjižnice 1994. godine, a Međunarodna udruga izdavača i Međunarodni odbor za knjigu kroz Povelju za čitatelja 1992. godine (Nielsen i Irvall, 2004).

Vođen spomenutim dokumentima, Međunarodni savez knjižničarskih društava i ustanova (IFLA), točnije IFLA-ina Sekcija za knjižnične usluge za osobe s posebnim potrebama objavljuje Smjernice za knjižnične službe i usluge za osobe s disleksijom i Smjernice za građu laganu za čitanje. Potaknuto IFLA-inim primjerom, Hrvatsko knjižničarsko društvo (HKD) osniva Radnu grupu za knjižnične usluge za osobe s posebnim potrebama. Radna grupa 2002. godine mijenja ime u Komisiju za knjižnične usluge za osobe s invaliditetom i osobe s

posebnim potrebama, a djeluje s ciljem poboljšanja kvalitete pružanja knjižničnih usluga za osobe s posebnim potrebama u narodnim, sveučilišnim, fakultetskim i školskim knjižnicama (Frajtag i Gabriel, 2010). Cilj nastoji ostvariti i putem suradnje sa osobama s posebnim potrebama; sa stručnjacima iz područja defektologije, logopedije, pedagogije; sa ustanovama, udrugama i organizacijama iz područja knjižničarstva, kulture, obrazovanja i nakladništva; sa udrugama i ustanovama za osobe s posebnim potrebama, poteškoćama i oštećenjima u Hrvatskoj (poput Hrvatske udruge za disleksiju).

U spomenutim IFLA-inim Smjernicama za knjižnične službe i usluge za osobe s disleksijom detaljnije su prikazana Standardna pravila Ujedinjenih naroda, IFLA-in/Unescov Manifest za narodne knjižnice te Povelja za čitatelja kojima se zagovara promicanje čitanja.

Smjernice također veliku važnost pridaju i educiranju knjižničara o specifičnostima osoba s disleksijom. Educiranje bi trebalo kod knjižničara formirati ispravan stav prema osobama s disleksijom; to će im pomoći u kvalitetnijem pružanju usluga i podrške ovoj skupini što je od iznimne važnosti, jer je često riječ o osobama kod kojih su iskustva tijekom školovanja stvorila otpor prema boravku u knjižnici. U svrhu kvalitetnijeg educiranja o osobama s disleksijom, knjižničar može povezati i više sustava koji pružaju podršku osobama s disleksijom poput predstavnika lokalnih vlasti, uprava škola i udruga za disleksiju (Nielsen i Irvall, 2004).

Smjernice za knjižnične službe i usluge za osobe s disleksijom govore i o građi koja je lagana za čitanje, a o važnosti takve građe govori i činjenica da je IFLA izdala i zasebnu publikaciju „Smjernice za građu laganu za čitanje“¹⁰. Riječ je o građi namijenjenoj osobama s posebnim potrebama i čitateljima s nedostatnim poznavanjem jezika ili nedostatnom sposobnošću čitanja. Dvije su vrste knjiga laganih za čitanje: one posebno pisane za osobe s teškoćama čitanja i prilagođene „obične“ knjige. O građi koja je prilagođena osobama s disleksijom bit će više govora prilikom prikazivanja intervencija u radu s ovom skupinom osoba.

Od iznimne je važnosti za školskog knjižničara i Manifest za školske knjižnice¹¹ objavljen 1999. godine. U njemu se ističe važnost da se svim članovima školske zajednice, bez obzira na razlike, pruže jednake usluge. Isto tako, posebne usluge i građa moraju se osigurati onima

¹⁰ Smjernice za građu laganu za čitanje. 2. prerađeno hrvatsko izd. / prerađili Misako Nomura, Gyda Skat Nielsen i Bror Tronbacke u ime IFLA-ine Sekcije za knjižnične usluge za osobe s posebnim potrebama. Zagreb : Hrvatsko knjižničarsko društvo, 2011. Dostupno na: <http://www.hkdrustvo.hr/hr/izdanja/kategorija/elektronicka/>

¹¹ UNESCO-ov Manifest za školske knjižnice. Dostupno na: www.dzs.ffzg.hr/text/une-sca-pdf

koji nisu u mogućnosti koristiti uobičajene knjižnične usluge i građu kao što su učenici s disleksijom. Svim je učenicima važno omogućiti svladavanje gradiva koje im onda može omogućiti puni razvoj sposobnosti.

O pravu na didaktičku podršku koja će omogućiti pristup informacijama, odnosno na primjerene oblike pomoći tijekom obrazovanja učenika s disleksijom, govori i Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15). Sastavni dio Pravilnika je i Orijentacijska lista vrsta teškoća koja disleksiju određuje kao posebnu potrebu, razvojnu teškoću te specifičnu teškoću učenja, a svrha joj je definirati programske i profesionalne potpore za ove učenike.

3. Školska knjižnica

Školska knjižnica kao dio odgojno-obrazovnog sustava dužna je slijediti brojne dokumente kao polazište u svom radu. Tek uzimajući u obzir sve dokumente koji određuju mjesto školske knjižnice u odgoju i obrazovanju, školski knjižničar može planirati i rad s učenicima s disleksijom. Obzirom da je riječ o velikom broju zakonskih i podzakonskih akata, ovdje će biti spomenuti tek neki od njih.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08) kao i Zakon o knjižnicama i knjižničnoj djelatnosti (NN 17/19) naglašavaju kako je važno da knjižnice udovoljavaju uvjetima koji su propisani standardima. Standard za rad školskih knjižnica (NN 34/00) predstavlja optimalni okvir stručnih, tehničkih i drugih materijalnih uvjeta koje mora postići svaka školska knjižnica u primjerenom razdoblju, sukladno mogućnostima i sredstvima koje će se za knjižnicu moći izdvajati iz financijskih izvora (Kovačević i sur., 2004). Prema njemu „djelatnost školske knjižnice je dio odgojno-obrazovnog i knjižničnog sustava i izravno je uključena u nastavni proces i učenje. Djelatnost školske knjižnice ostvaruje se kao sljedeće: neposredna odgojno-obrazovna djelatnost, stručna knjižnična djelatnost, kulturna i javna djelatnost. Zadaće školske knjižnice jesu: promicanje i unaprjeđivanje svih oblika odgojno-obrazovnog procesa, stvaranje uvjeta za učenje, mogućnost prilagodbe prema različitim oblicima učenja i očekivanjima sudionika u procesu učenja, pomoć učenicima u učenju, poticanje istraživačkog duha i osobnog prosuđivanja, poticanje odgoja za demokraciju, razvijanje svijesti o vrijednostima nacionalne kulture,

posebno jezika, umjetnosti i znanosti te vrijednosti multikulturalnosti, stvaranje uvjeta za interdisciplinarni pristup nastavi te poticanje duhovnog ozračja škole“.

Osim Standarda, za rad školskih knjižnica važan je i UNESCO-v Manifest za školske knjižnice. On također navodi zadaće školske knjižnice, ali i ostala područja važna za rad knjižnice poput financiranja, pravnih propisa i mreža, ciljeva školske knjižnice, osoblja, rada i upravljanja. Na kraju Manifesta pozivaju se vlade da putem ministarstava obrazovanja donose planove vodeći se upravo načelima Manifesta. Potrebno je raditi i na proširenju Manifesta osnovnim programima školovanja i programa stalnog stručnog usavršavanja učitelja i knjižničara (Kovačević i sur., 2004). Pri planiranju podrške školskim knjižnicama treba imati na umu da je riječ o posebnoj vrsti knjižnica gledajući namjenu, korisnike i knjižnični fond. Školske su knjižnice, knjižnice zatvorenog tipa koje služe potrebama učenika i nastavnog osoblja unutar škole. Ponekad, iako vrlo rijetko, preuzimaju ulogu javne knjižnice u mjestima gdje javnih knjižnica nema (Blaženković i Furlan, 1993).

Uz ministarstvo nadležno za poslove obrazovanja, školskim knjižnicama pomoć pruža i Hrvatska udruga školskih knjižničara. Osnovana je s ciljem podizanja razine školskog knjižničarstva u osnovnim i srednjim školama, unapređivanja suvremene teorije i prakse odgojno-obrazovnog procesa, permanentnog obrazovanja, suradnje s nadležnim tijelima te ostvarivanja godišnjeg plana i programa rada školske knjižnice (Kovačević i sur., 2004).

Spominjući planove i programe rada školskih knjižnica, važno je da oni budu prilagođeni novom dobu tehnološkog napretka i informacijskog društva. Pitanje je svih, pa tako i školskih knjižnica, kako osigurati opstanak profesije s jedne strane, a s druge strane omogućiti nužnu modernizaciju. Izostanak brzih i značajnih promjena koje bi se trebale dogoditi pod pritiskom tehnološkog napretka, poseban problem može predstavljati upravo školskim knjižnicama, jer su njeni korisnici takozvane - digitalne generacije učenika.

Iz ovoga slijedi da školski knjižničar treba biti pokretač promjena te vlastitom kreativnošću i zalaganjem pokušati školsku knjižnicu približiti vremenu u kojem se nalazi. Školski je knjižničar nositelj odgojno-obrazovnog procesa u školskoj knjižnici i iz svega navedenog može se zaključiti da o njegovom radu i kompetencijama uvelike ovisi u kojoj će mjeri i koliko kvalitetno školska knjižnica ostvariti svoje ciljeve.

3.1. Kompetencije školskog knjižničara

Kompetencije uključuju znanja i razumijevanje (teorijsko znanje o akademskom području, kapacitet za spoznaju i razumijevanje), znanje o tome kako djelovati (praktična primjena znanja u određenim situacijama) te znanje o tome kako biti (vrijednosti kao element življenja u društvenom kontekstu). Osoba ne posjeduje kompetencije u apsolutnom smislu, već u određenom stupnju koji se može razvijati vježbom i obrazovanjem (Mahcala, 2015).

Kad je riječ o knjižničarskim kompetencijama, Korpus znanja usvojen od strane CILIP-a (Chartered Institute of Library and Information Professionals) određuje okvir znanja i prakse karakterističnih za informacijski i knjižničarski posao te razlikuje knjižničare i informacijske stručnjake od stručnjaka iz drugih područja. U Korpusu su sadržane i jasno razdvojene generičke od područno-specifičnih kompetencija, a posebnom kategorijom smatra se okružje primjene. Okružje primjene naglašava važnost etičkih, pravih, organizacijskih i političkih pitanja vezanih za specifično okruženje (Barbarić, 2009).

Iako Hrvatsko knjižničarsko društvo još nije izradilo nacionalni kompetencijski profil, u sklopu radionice projekta pod nazivom „CUK - Cjeloživotno učenje knjižničara: ishodi učenja i fleksibilnost“ nastao je inicijalni nacionalni kompetencijski profil knjižničarske struke koji je polazište pronašao u Korpusu. On u generičke ili opće kompetencije ubraja: opću, osobnu i jezičnu kulturu, komunikacijske vještine, informatičku i informacijsku pismenost, spremnost na kontinuirano učenje, sposobnost prenošenja znanja i vještina te etičnost u postupanju s građom i ljudima. Područno-specifične ili stručne kompetencije odnose se na kvalitetnu pohranu, izgradnju zbirke, poznavanje standarda i propisa, upravljanje građom, identifikaciju i selekciju građe, vrijednosnu procjenu građe, poznavanje i primjenu metoda istraživanja itd. Iako je riječ samo o inicijalnom profilu nastalom kao rezultat radionice u sklopu „CUK“ projekta, ovakva inicijativa procjenjuje se potrebnom u svrhu daljnjeg profiliranja knjižničarske struke u Hrvatskoj (Barbarić, 2009).

Uz kompetencije kojima se nastoji profilirati knjižničarska struka, od školskog se knjižničara očekuju i kompetencije određene karakteristikama poslova koje obavlja. Stručni suradnik knjižničar planira i programira rad, priprema se i obavlja poslove u neposrednom pedagoškom radu, stručno-knjižnične i informacijsko-referalne poslove te poslove vezane za kulturnu i javnu djelatnost škole. Program ostvaruje u suradnji s odgojno-obrazovnim djelatnicima, roditeljima te ustanovama koje se bave obrazovanjem i odgojem djece i mladeži. Uz to,

stručno se usavršava te surađuje s matičnom službom, knjižnicama, knjižarama i nakladnicima. Obavlja i druge poslove vezane za rad školske knjižnice (Kovačević i sur., 2004).

Smjernice za rad stručnog suradnika školskog knjižničara zasnivaju se na sustavnom praćenju i razvijanju općih kompetencija koje je Hrvatska prihvatila iz Europske unije i uključila u obrazovni sustav. One uključuju komunikaciju na materinjem jeziku, odnosno osposobljenost za pravilno i stvaralačko usmeno i pismeno izražavanje te potrebu uporabe jezika na društveno prihvatljiv način. Digitalna kompetencija odnosi se na osposobljenost za sigurnu i kritičku upotrebu informacijsko-komunikacijske tehnologije za rad i komunikaciju. Učiti kako učiti podrazumijeva osposobljenost za proces učenja; organiziranje vlastitog učenja, učinkovito upravljanje vremenom i informacijama u samostalnom učenju i učenju u skupini. Osposobljenost za međuljudsku i međukulturnu suradnju predstavlja socijalnu i građansku kompetenciju, dok sposobnost pojedinca da ideje pretvori u djelovanje predstavlja inicijativnost i poduzetnost. Kulturna svijest i izražavanje odnose se na svijest o važnosti stvaralačkog izražavanja ideja, iskustva i emocija. Uključuju i poznavanje nacionalne i europske kulturne baštine te osposobljavanje učenika za razumijevanje kulturne i jezične raznolikosti Europe i svijeta. Razvojna dimenzija usmjerena prema učenicima uključuje i savjetodavnu i stručnu pomoć svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa (Kovačević i Lovrinčević, 2012).

Pokazivanje stručnih kompetencija knjižničara navodi se i kao jedna od glavnih smjernica u radu s učenicima. Pri tome knjižničar treba biti informacijski stručnjak i menadžer iz čega je očito da je došlo novo vrijeme za školske knjižničare. To vrijeme traži knjižničara koji voli promjene, koji je sposoban situacije pretvoriti u mogućnosti, povezati staro i novo, te je slobodan za drugačije i bolje, istraživanja i inovacije (Kovačević i Lovrinčević, 2012).

Sve navedeno govori o opsegu i odgovornosti rada školskog knjižničara, pri čemu je on istovremeno i nastavnik i suradnik i profesionalac. Kao nastavnik, obavlja neposredan odgojno-obrazovni rad s učenicima i, posebno važno kada je riječ o učenicima s disleksijom, u potrazi je za novim metodama kojima može pomoći učenicima koji imaju probleme s čitanjem. Kao stručni suradnik, član je stručnog tima škole te zajednički radi s nastavnicima i roditeljima u interesu svakog učenika, pa tako i onih s teškoćama. I naposljetku kao profesionalac obavlja niz zadaća kojima doprinosi ciljevima škole, a u kontekstu podrške

učenicima s disleksijom, pomaže u oblikovanju materijala koji nisu dostupni iz uobičajenih izvora (Kovačević i sur., 2004).

Zahtjevnost poslova i višestrukih uloga koje se traže od školskog knjižničara iziskuju visoku razinu kompetentnosti, dok se istovremeno u nekim zemljama u to područje ne ulaže dovoljno. Tako nalazi istraživanja BlancheWollsa (1999; prema Kovačević i Lovrinčević, 2012) godine navode da se u Americi može čuti pitanje je li uopće potrebno ići u školu za da bi netko postao školski knjižničar, dok Hoebell (1999; prema Kovačević i Lovrinčević, 2012) navodi da u Njemačkoj nema područja u koje se manje ulaže. Kad se sagledaju podaci iz svijeta i usporede sa stanjem kod nas, školski knjižničari i školske knjižnice su kod nas u bitno povoljnijem položaju, posebno zadnjih godina (Kovačević i Lovrinčević, 2012). Brojni primjeri pokazuju da se našoj zemlji brine o unapređenju kompetencija školskog knjižničara. Tako pri Ministarstvu kulture i medija djeluje Hrvatsko knjižničarsko vijeće koje brine o unapređenju knjižničarske struke što uključuje i školsko knjižničarstvo. Nadalje, unapređenjem djelatnosti školskog knjižničarstva bavi se i Matična služba za školske knjižnice koja je dio Centra za razvoj knjižnica i knjižničarstva u sklopu Hrvatskog zavoda za knjižničarstvo Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu. Promicanje školskog knjižničarstva u svim njegovim aspektima zagovara i već spomenuto Hrvatsko knjižničarsko društvo kroz djelovanje svoje Sekcije za školske knjižnice. Kontinuiranom razvoju kompetencija školskog knjižničara aktivno doprinosi i Hrvatska udruga školskih knjižničara. Posebno je značajno istaknuti doprinos Proljetne škole školskih knjižničara, najdugovječnijeg skupa posvećenog školskom knjižničarstvu, koji se održava u Hrvatskoj u kontinuitetu od 1991. do danas.

Kad je riječ o statusu školskog knjižničara unutar organizacije, on varira od škole do škole i najvećim dijelom ovisi o svakodnevnom radu samog knjižničara kao i o naslijeđenim okolnostima. Iz toga proizlazi da bi školski knjižničar svoj rad trebao oblikovati s ciljem promicanja vlastitog statusa (Posavec, 2012). Upravo rad s učenicima s posebnim potrebama od strane školskog knjižničara može biti uočen kao vrijedan napor, jer je riječ o učenicima za rad s kojima se i učitelji sami često osjećaju nedovoljno kompetentnima i traže podršku.

Svakako su potrebni dodatni naponi školskog knjižničara kako bi doprinio ugledu svog zvanja i radnog mjesta unutar odgojno-obrazovne ustanove. Za takve je napore neophodno i postojanje svijesti knjižničara o važnosti misije koja mu je povjerena.

4. Školska knjižnica i učenici s posebnim potrebama

Gledajući u prošlost, moglo bi se reći da su knjižnice brinule o osobama s posebnim potrebama i prije nego su ih na to usmjerili pravni propisi. Tako primjerice, nacionalne knjižnice i profesionalne knjižnične udruge u SAD-u, Kanadi i Australiji pružaju usluge i prikupljaju građu za osobe s posebnim potrebama već desetljećima (Hill, 2013).

O pravima i pravnim propisima koji se odnose na knjižnične usluge za osobe s posebnim potrebama bilo je govora ranije, a uz njih treba naglasiti i usluge koje narodna knjižnica treba osigurati za osobe s posebnim potrebama. Iste se mogu primijeniti na druge, pa tako i na školsku knjižnicu. Prvo je potrebno osigurati fizički pristup zgradama; on može uključivati različite prilagodbe poput prikladne rasvjete, kontrasta boja, te oznake s jednostavno čitljivim tipom slova što je važno i za osobe s disleksijom. Još jedna prilagodba je intelektualni pristup, odnosno osiguravanje dostupnosti građe alternativnih formata kojoj pripada i građa lagana za čitanje. Naposljetku, nužno je osigurati i obrazovanje knjižničnog osoblja za pružanje usluga osobama s posebnim potrebama¹².

Kad je riječ o obrazovanju školskih knjižničara koje bi ih pripremiло za rad s učenicima s posebnim potrebama, ono se odnosi na pedagoško i metodičko obrazovanje, visoku motivaciju i spremnost za cjeloživotno učenje. Uz to, potrebna je i inicijativa za prikupljanjem znanja iz područja logopedije te stalna suradnja sa stručnjacima tog profila. Ta se suradnja odvija kroz promatranje učenika, rad s njim kao i organizaciju nastave koja podržava napredovanje korak po korak.

Osim suradnje s logopedima, preporučljivo je surađivati i s ostalim stručnim suradnicima u cilju što uspješnijeg funkcioniranja učenika. Kada se stručni suradnici u školi zajedno angažiraju kako bi pružili podršku učeniku s posebnim potrebama, učenik će zasigurno vidjeti da im je stalo do njegova napretka. Na taj će način učenik osjećati veće samopouzdanje, što je kod učenika s posebnim potrebama bitno narušeno, a isto se često zanemaruje. Brigu o odgojnim aspektima kao što je samopouzdanje, školski knjižničar ne može zanemariti, jer već i kroz neposredan rad na svladavanju vještine čitanja utječe na samopouzdanje i emocije učenika. Uz to, i kontinuiranim radom usmjerenim prvenstveno na razvoj pozitivne slike o

¹² Pulman-smjernice : Pulman Digital Guideline Manuals, 2002. Dostupno na: <https://gkr.hr/O-nama/Za-knjiznicare/Zakonski-propisi-pravilnici-i-standardi/Medunarodni-dokumenti>

sebi, može pomoći učeniku s posebnim potrebama da lakše i brže prevlada krizne trenutke (Cigrovski 2008).

Planirajući rad s učenicima s teškoćama, treba imati na umu da određena teškoća uvijek stvara otpor prema onim aktivnostima u kojima je ona jasno vidljiva. Obzirom da knjižnica sama po sebi asocira na čitanje, prvi izazov za školskog knjižničara je da prevlada mogući otpor učenika s disleksijom da uopće provode vrijeme u školskoj knjižnici. Motivaciji da borave u knjižnici može pridonijeti rad osmišljen kroz igru i zabavu te kroz razne oblike rada, poput scensko-lutkarske improvizacije.

Kompleksnost rada s ovim učenicima i brojne kompetencije potrebne za taj rad, mogu se činiti kao prezahtjevan izazov, što je vjerojatno uzrokom toga da u školskim knjižnicama rad s djecom s posebnim potrebama nije česta praksa. Slijedom toga, o obrazovnoj podršci školskog knjižničara učenicima s posebnim potrebama je jako malo izvora, a o posrednom ili neposrednom utjecaju školskog knjižničara na odgojne vrijednosti tih učenika još i manje.

4.1. Intervencija školskog knjižničara u radu s učenicima s disleksijom

Prihvaćajući zahtjevan izazov rada s učenicima s disleksijom važno je da, zbog kompleksnosti problema, školski knjižničar pomno planira intervencije u radu s ovim učenicima. Uzimajući u obzir sva navedena obilježja disleksije, treba uzeti u obzir i još neke važne činjenice koje će utjecati na rezultate rada.

Osim planiranja intervencija usmjerenih na sam proces čitanja, treba imati na umu veliku vjerojatnost da takvo dijete prolazi težak put obrazovanja u osnovnoj i u srednjoj školi. To može imati na njega veliki utjecaj prilikom stvaranja slike o sebi i samopouzdanja (Miles i Miles, 2004). Posebno ukoliko se disleksija ne otkrije u ranoj dobi, može doći i do straha od čitanja naglas, treme i anksioznosti, što će onda utjecati na konačan školski i akademski uspjeh pojedinca. Obzirom da se cijeli nastavni proces i svladavanje nastavnog gradiva temelji pretežno na čitanju, očekivano je da će to kod ovih učenika biti praćeno i neugodnim emocionalnim stanjima. Drugim riječima, ovakvo dijete zahtjeva uz obrazovnu i odgojnu podršku u školi.

Uz neposredne oblike rada školskog knjižničara, ovim učenicima su potrebni i učitelji koji su educirani u ovome području. Na taj će se način učenicima omogućiti okruženje u kojem bi mogli maksimalno iskoristiti svoje kapacitete. Učitelji i nastavnici bi tako mogli pružiti

potporu, ne samo djeci nego i njihovim roditeljima (Matanović-Mamužić, 1982). Potrebno je dakle da cijela školska zajednica bude tolerantna i motivirajuća okolina za učenika.

Rad s roditeljima je kod ovog problema neophodan, pri čemu treba uzeti u obzir i moguće probleme uzrokovane ranijim iskustvima. Moguće je da su roditelji ranije nailazili na nerazumijevanje od strane nastavnika koji nisu bili dovoljno stručni prepoznati disleksiju i pružiti primjerenu pomoć. S druge strane, može se dogoditi da su roditelji zanemarivali ranija upozorenja učitelja na probleme djeteta, jer nisu bili spremni prihvatiti djetetovu teškoću. Stoga je vrlo važno da školski knjižničar osim planiranja intervencija, bude spreman i na moguće teškoće na putu ka cilju, te potrebnu strpljivost i upornost u radu. Važno je motivirati se činjenicom da svaka pružena pomoć djetetu pokaže dobrobit, iako ponekad nije odmah vidljiva ili mjerljiva.

Važno je i da se s tretmanom krene što ranije, jer djeca s teškoćama čitanja koja se u prvom razredu uključe u logopedski tretman ili primaju dodatnu podršku od učitelja u školi, pokazuju bolji napredak u čitanju kao i manje negativnih emocija u usporedbi s onom djecom kojoj je podrška pružena tek u trećem razredu (Eden i Moats, 2002). Pravovremeno uočavanje teškoća i tretman, donijet će vidljive rezultate i umanjiti negativne posljedice. Što se duže čeka na rješavanje problema, problem postaje veći, a dijete opterećenije, nezainteresirano za učenje, što će stvoriti u njemu averziju prema školi (Galić-Jušić, 2004). Zbog toga se i intervencije školskog knjižničara u ovom radu odnose prvenstveno na učenike razredne nastave, odnosno dob kada učenici trebaju ovladati vještinom čitanja.

Osim usmjeravanja na obrazovnu podršku (ovladavanje čitanjem, prilagodba građe, multimedijalni alati), ovaj će se rad usmjeriti i na pružanje emocionalne podrške učenicima s disleksijom, kako bi se naglasila važnost odgojne zadaće škola i njenih djelatnika, uključujući i školskog knjižničara.

Naime, danas je tema odgoja posvuda aktualna, jer vlada opća kriza odgoja koja se odražava i na odgoj unutar školskog sustava. Stoga se i u Hrvatskim školama posljednjih godina uočava sve veći interes za jačanjem odgojnog djelovanja škole, dok se istovremeno pod pritiskom opsežnih nastavnih programa, sve više potiskuje odgojni aspekt na račun obrazovnog. A škole u Hrvatskoj su odgojno-obrazovne ustanove i nikako se ne bi smjele odreći jedne od svojih uloga. Važnost odgojnog aspekta zorno prikazuje izjava predsjednika Njemačke udruge filologa koja vrijedi i danas: „Odgojna zadaća škole danas ima novu i posebnu kvalitetu. Na

svim razinama i u svim nastavnim predmetima škola mora danas naći i vremena i prostora za rasprave o osjećajima, razmišljanjima i raspoloženjima učenika, mora ih proraditi i analizirati. Dugoročno gledano, ova odgojna vrijednost vrijedi više nego nužno ispunjenje kognitivnih ciljeva učenja“ (Razum, 2007).

4.1.2 Ovladavanje čitanjem

Svoja znanja o potrebnim vještinama za ovladavanje čitanjem, knjižničar može primijeniti i na učenike s disleksijom, uzimajući pri tome u obzir da neće biti dovoljno samo uvježbavanje čitanja kao kod djece s nespecifičnim teškoćama čitanja, već je potrebno poticati i sve one sposobnosti na kojima se čitanje temelji.

Jedan od načina da se učenicima s disleksijom pomogne u ovladavanju čitanjem je poticanje razvoja fonološke obrade. Naime, bez obzira na to što se istraživači ne slažu oko toga što je uzrok disleksiji, ipak se većina njih slaže da osnovni simptomi proizlaze iz teškoća fonološke obrade.

Tijekom proučavanja disleksije napisane su brojne vježbe i programi koji mogu pomoći ovom problemu, no obzirom da školski knjižničar ne posjeduje kompetencije logopeda, važno je da se odluči za proces kojeg razumije i smatra da može provesti u školskoj knjižnici. Školski knjižničar može se usmjeriti na poticanje fonološke obrade kroz rad na tri područja uključena u teškoće fonološke obrade: teškoće fonološke svjesnosti, smanjen opseg radnog pamćenja te spor leksički priziv (Kelić, 2015).

O djetetovoj fonološkoj svjesnosti ovisi sposobnost dekodiranja – dijeljenja riječi na manje jedinice (foneme) i njihovo spajanje u riječ. Aktivnosti za razvoj dekodiranja uključuju zadatke za prepoznavanje rime. Prepoznavanje i proizvodnja rime su jedne od temeljnih fonološki vještina, no djeca s disleksijom ih nauče rješavati pomoću metakognitivnih vještina, pa traže riječi koje završavaju istim glasovima, a pri tome rimu slušno ne uočavaju. Nakon što dijete svlada rimu, može se početi s učenjem slogova koji će omogućiti lakše čitanje; percepcija rime je i percepcija sloga¹³. Osim fonemske i slogovne raščlambe, fonološka svjesnost uključuje i baratanje glasovima, njihovo brisanje, dodavanje i premještanje, pa je

¹³ Galić- Jušić, I. Bitna obilježja disleksije. Op.cit.

važno u rad uključiti i ovakve zadatke. Složeniji zadaci fonološke svjesnosti odnose se na izbacivanje fonema i stapanje fonema u novonastalu riječ. Za rješavanje ovakvih zadataka, kao i ostalih zadataka fonološke svjesnosti, potrebno je odsječke riječi zadržati u pamćenju, za što je zaduženo radno pamćenje (Kelić, 2015).

Fonološko radno pamćenje je jedan od najboljih prediktora ranog čitanja, dok je radno pamćenje općenito među najvažnijim prediktorima školskog uspjeha. Radno je pamćenje sustav koji omogućava privremeno zadržavanje i baratanje informacijama. Opseg radnog pamćenja moguće je proširivati kroz različite igre u kojima je potrebno zapamtiti određen broj riječi ili brojeva. Osim ponavljanja riječi ili brojeva, pokazatelj razvijenosti radnog pamćenja je i sposobnost ponavljanja po nekom kriteriju poput ponavljanja riječi abecednim redom. Zadaci se također mogu usmjeriti i na pamćenje zadnjih riječi u rečenici ili postavljanje pitanja na odslušane rečenice. Za nešto teži izazov, moguće je planirati zadatke u kojima je potrebno zapamtiti i mijenjati sadržaj rečenice, poput pretvaranja imenica u rečenici iz jednine u množinu (Kelić, 2015).

Teškoće fonološke obrade uključuju i teškoće leksičkog priziva, odnosno priziva segmenata riječi iz mentalnoga leksikona te njihovo neprecizno i teško povezivanje s nizom slova u napisanoj riječi. U našem se mentalnom leksikonu nalaze sve riječi koje aktivno i pasivno poznamo, a osobe s teškoćama čitanja imaju poteškoća u prizivanju tih riječi. Zbog toga je u tretmanu disleksije jako važno povećanje rječničkog znanja, a posebnu ulogu u učenju novih riječi imaju glagoli. Naime, glagoli su temelj rečeničnog iskaza, a u hrvatskom pisanom i govornom jeziku su najčešća vrsta riječi (Vuletić, 1991; prema Kelić, 2015). Pri učenju novih riječi važno je sustavno ih učiti u različitim kontekstima, jer učenje nije određeno samo učestalošću ponavljanja, nego i kontekstom u kojem se pojavljuje.

Nakon što svlada navedene predvještine čitanja, učenik može preći u fazu ranog čitanja, počevši s najjednostavnijim riječima i rečenicama. Uz to, potrebno je podučavati jezičnim pravilima kako bi učenik mogao razumjeti tekst. Naime, djeca s teškoćama čitanja usmjerena su na tehniku čitanja, zbog čega unatoč urednim kognitivnim sposobnostima ne uspijevaju razumjeti pročitano. Tako problemi djece s disleksijom postaju najočitiji tijekom trećeg razreda kada čitanje zbog čitanja postaje čitanje zbog učenja i zahtjeva razumijevanje pročitano teksta. Ovaj je fenomen nazvan "pad u četvrtom razredu" (Chall, 1983; prema Kelić, 2015) kada mnoga djeca upravo zbog promjene svrhe čitanja pokazuju otpor prema čitanju. Ako se to primjeni na hrvatski školski sustav u kojem školovanje započinje godinu

dana ranije nego u engleskom govornom području, taj se fenomen javlja pri prijelazu u treći razred. Upravo je to razlog što se u Hrvatskoj najveći broj djece uključuju u logoterapiju u trećem razredu.

Iz navedenoga proizlazi da bi se školski knjižničar, uz poticanje predvještina čitanja, trebao baviti i tehnikama koje pomažu razumijevanju pročitano. Zadaci za razumijevanje pročitano mogu biti usmjereni na to da učenik procijeni istinitost tvrdnje koja se odnosi na pročitani tekst, da uoči unesene pogreške ili nelogične elemente u tekstu tijekom čitanja i sl.

Na kraju je važno navesti kako se veliki broj primjera zadataka poticanja razvoja fonološke obrade i razumijevanja pročitano danas može lako pronaći u literaturi poput “200 logopedskih igara” (I. Posokhova) i “Ovladavanje čitanjem” (M. Kelić). To može biti ohrabrenje i olakšanje za školskog knjižničara koji nema iskustvo rada u ovom području. Zadatke će izabrati i rad započeti ovisno o razini na kojoj se nalazi djetetova sposobnost čitanja. Koristeći gotove predloške zadataka, vremenom može početi stvarati i vlastite.

4.1.3. Prilagodba građe

O prilagodbi građe osobama s nedostatnom sposobnošću čitanja govore „Smjernice za građu laganu za čitanje“. Smjernice mogu poslužiti školskom knjižničaru da sam prilagodi dostupnu građu i da o tome pouči učitelje, ali je također važno i da priskrbi takvu građu u knjižnicu svoje škole. U Hrvatskoj je sve veći broj i lektirnih naslova s oznakom “lagano za čitanje” na koju učenici s disleksijom imaju pravo, a na koje bi školski knjižničar trebao ukazati.

„Lagano za čitanje“ je jezična prilagodba teksta kojom je olakšano njegovo čitanje, pri čemu je tekst dostupniji od prosječnog teksta. Jezik i sadržaj su sažeti, logični, konkretni i jednostavni, a izbjegavaju se metafore, apstraktnosti i teške riječi. Složene odnose tako treba objasniti na logičan i konkretan način, a događaje nizati logičnim i kronološkim slijedom. Tekst pristupačnijim čine i veliki razmaci, šire margine, veliko pismo te kontrast slova i pozadine. Što se ilustracija tiče, one u ovakvoj građi imaju još važniju ulogu nego kod druge vrste publikacija, jer zorno pokazuju ono što je napisano u tekstu i tako povećavaju razumijevanje. U izravnoj su vezi s tekstem, bez apstraktnosti koje čitatelja mogu navesti na pogrešne zaključke.

Neke knjige lagane za čitanje prati i isti tekst snimljen na vrpci; riječ je o zvučnim knjigama koje omogućuju čitanje slušanjem koje zamjenjuje čitanje gledanjem. Proizvode se

prvenstveno za osobe s oštećenjem vida, pa je za školskog knjižničara važna i suradnja s knjižnicama za slijepe kako bi osigurao dostupnost zvučnih knjiga u školskoj knjižnici. Smjernice preporučuju i zvučne časopise zbog raznolikosti tema i zadovoljavanja različitih interesa pojedinaca. Ono što bi današnjim generacijama učenika moglo biti posebno zanimljivo su filmovi koje prate titlovi lagani za čitanje kakve je razvila Danska (Nielsen i Irvall, 2004).

Uz Smjernice, Manifest za školske knjižnice naglašava važnost dostupnosti ovakve građe i učenicima. On navodi kako posebne usluge i građa moraju biti osigurani onim učenicima koji nisu u mogućnosti koristiti uobičajene knjižnične usluge i građu.

Unatoč Smjernicama i Manifestu koji ukazuju da učenici s disleksijom imaju pravo na građu laganu za čitanje, činjenica je kako će školski knjižničar pri zahtijevanju iste vjerojatno naići na probleme. Naime, materijalna opremljenost školskih knjižnica u Hrvatskoj je većinom skromna. No znajući koliko je dostupnost ove građe važna učenicima s disleksijom, knjižničar ne bih trebao odustati već na toj prepri. Štoviše, školska je knjižnica idealno mjesto za pokretanje školskih projekata kojima danas škole mogu na različitim natjecanjima konkurirati za dobivanje materijalnih sredstava. Ono što ju čini pogodnom za ovakav obrazovni oblik je činjenica da može sama kreirati svoj kurikulum kroz neobavezne programe, samostalna je i slobodna u kreiranju opsega, količine i vrste znanja koju će korisnici usvajati. Osnovni uvjet kvalitetnog rada u školskim projektima je knjižničar koji je u stanju biti inicijator i voditelj takvih aktivnosti; materijalna podloga je pri tome manje važna od motivacije i angažmana knjižničara, nastavnika i učenika (Kovačević i sur., 2004).

Uz to, knjižničar može i sam raditi na prilagodbi nekih tekstova i učitelje poučiti o istom. Pri prilagodbi tekstova važno je imati na umu da osobe s disleksijom često osjećaju nelagodu pri čitanju. Primjerice, često se može čuti da im tekst teče po stranici; riječ je o tome da nisu uspjeli usmjeriti pozornost na tekst, nego na praznine. Osobe s disleksijom i drugim teškoćama čitanja zato trebaju više koncentracije da bi ispravno interpretirale i zapamtile tekst, pa će sve što smeta koncentraciji, povećavati problem. Oni koji rade s učenicima trebaju imati na umu da će tekst koji je oblikovan za učenike s disleksijom, i drugim učenicima biti lakši za čitanje. Preporučljivo je pri koncipiranju teksta izbjegavati velike tekstualne cjeline, te pisati u kratkim odlomcima i kratkim rečenicama. Neki od savjeta su i da se kod upotrebe slova izbjegavaju kosa slova i podcrtani tekst; podcrtavanje može uzrokovati spajanje riječi. Nasuprot tome, treba preferirati podebljana, uvećana ili istaknuta slova te veći razmak između

slova i redaka. Važno je pisati naslove i podnaslove i ostavljati prazan redak između odlomaka. Ukoliko se želi objasniti neki postupak, lista uputa u obliku natuknica svakako je korisnija od kontinuiranog teksta. Ove i brojne druge upute koje mogu biti jako korisne u radu svim odgojno-obrazovnim djelatnicima koji se susreću s učenicima s disleksijom dostupne su na mrežnoj stranici Hrvatske udruge za disleksiju¹⁴. Ovdje je posebno važna suradnja školskog knjižničara i učitelja koji takve prilagođene materijale treba u nastavi. Upravo je najveća korist školske knjižnice za učitelje u ovoj “neslužbenoj” djelatnosti koja se odnosi na proizvodnju didaktičkog materijala koji ne postoji, a može se izraditi (Kovačević i sur., 2004).

Iako građa oblikovana unutar škole vjerojatno neće biti iste kvalitete kao građa oblikovana od strane stručnjaka koji se primarno time bave, u određenoj će mjeri ipak zadovoljiti potrebe i prava ovih učenika da građa bude primjerenija njihovim čitalačkim sposobnostima.

4.1.4. Multimedijalni alati

Prava učenika s disleksijom u nekoj se mjeri mogu ostvariti i pomoću multimedijalnih alata. O privlačnosti istih ne treba dvojiti, obzirom da škole danas pohađaju „digitalne generacije“ učenika. Uz to, školska knjižnica je izvrsno mjesto za učenje putem različitih medija, o čemu govori i činjenica da ju se često naziva „multimedijalnim središtem“. Školska knjižnica tako može i treba proširiti svoje usluge za osobe s disleksijom kontinuirano prateći razvoj računalnih programa i aplikacija namijenjenih toj skupini učenika. Riječ je o alatima koji omogućavaju vježbe čitanja i spellinga, te omogućavaju prilagodbu teksta, a mogu se koristiti kao dio logopedskog tretmana ili samostalno. O važnosti korištenja ovakvih alata za učenike, govore i istraživanja navodeći da računalni programi pozitivno utječu na brzinu i točnost čitanja te na razumijevanje i dekodiranje (Kazakou i sur., 2011). Kad je riječ o programima za mobilne telefone, istraživanja je manje, ali prva istraživanja pokazuju da takvi programi mogu biti djeci dobra potpora za učenje, a uz to su im i zanimljivi (Mohd Daud i Abas, 2013). Nažalost, unatoč pozitivnim učincima, mnogi računalni programi još su uvijek dostupni samo na engleskom jeziku, no i u Hrvatskoj je moguće pronaći neke računalne programe i programe za mobilne telefone koji se mogu koristiti kao podrška u radu s ovim učenicima.

¹⁴ Galić, Jušić, I. Tekst prilagođen disleksiji. // Hrvatska udruga za disleksiju. Dostupno na: <http://hud.hr/tekst-prilagodjen-disleksiji/>

Jedan takav primjer je aplikacija OmoReader¹⁵ koja sadrži slova visoke čitljivosti (OmoType). Korištenjem ove aplikacije moguće je pristupiti besplatnim elektroničkim knjigama, među kojima su i brojni lektirni naslovi s mogućnošću prilagodbe teksta za osobe s disleksijom. Ove su e-knjige obogaćene 3D sadržajima, slikama, animacijama, video i audio zapisima i sl. Uz ponuđene knjige, velika prednost ove aplikacije je konvertiranje, uređivanje i spremanje tekstova koji su slikani mobitelom, što omogućava podršku učeniku na svakom nastavnom predmetu, a ne samo prilikom čitanja lektire.

Primjeri još nekih aplikacija koje mogu pomoći učenicima s disleksijom u usvajanju predvještina čitanja i učenju su Slovarica, Glaskalica te Pametnica; omogućuju učenje kroz igru i zabavu te ih rado koriste sva djeca.

Isto tako, mnoga djeca rado pristupaju interaktivnim računalnim programima, jer su zanimljivi i mogu olakšati učenje. Jedan takav računalni program dostupan učenicima u našim školama je Izzi¹⁶ koji, kombinirajući različite načine prezentiranja informacija, i učenicima s disleksijom može bitno olakšati učenje. Osim vizualnih prezentacija koje ponekad sadrže i 3D oblike, omogućene su i auditivne prezentacije sadržaja. Ovaj program kroz digitalne sadržaje upotpunjuje tiskane udžbenike; učenje se odvija kroz igru, pitalice i kvizove. Na ovaj način Izzi omogućuje da svaki učenik uči na način koji mu najbolje odgovara.

Uz programe za mobilne telefone i računalne programe, u Hrvatskoj se javljaju i CD izdanja sa svrhom olakšavanja početnog čitanja. Tako je Hrvatska udruga za disleksiju izdala 2 CD-a¹⁷ koji pomažu u usvajanju čitanja - „Čitajmo zajedno“ i „Čitajmo zajedno 2“, a proizvod su rada logopeda i stručnih suradnika. I u autorstvu djelatnika Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu nastao je CD „Putovanje kroz znanje“¹⁸; multimedijalni edukativni program koji doprinosi proširivanju znanja iz materinjeg jezika i bogaćenju rječnika koji je kod učenika s disleksijom vrlo siromašan.

Svi spomenuti multimedijalni alati svakako su poželjni i potrebni u školskim knjižnicama, no ne treba zaboraviti da su i sama računala koja danas posjeduju sve škole koristan

¹⁵ Sadržaj prilagodljiv individualnim potrebama osoba s teškoćama čitanja. // Omoguru. Dostupno na: <https://omoreader.com>

¹⁶ IZZI. Dostupno na: <https://www.profil-klett.hr/izzi>

¹⁷ Kreativno učenje uz interaktivni CD (2006.-2014). // Hrvatska udruga za disleksiju. Dostupno na: <http://hud.hr/kreativno-ucenje-uz-interaktivni-cd>

¹⁸ Putovanje kroz znanje. Dostupno na: <http://putovanjekrozoznanje.ffzg.hr/>

multimedijalni alat školskom knjižničaru. Ona dolaze s osnovnim Microsoft Office programskim paketom, unutar kojega program Microsoft Word omogućuje oblikovanje teksta vodeći se ranije navedenim preporukama pri oblikovanju teksta za učenike s disleksijom.

Sveukupno govoreći, multimedijalni alati mogu biti velika pomoć školskim knjižničarima u radu s ovom skupinom učenika, tim više što je učinkovitost njihove uporabe potvrđena i brojnim istraživanjima.

Istraživanja u ovom području, osim vještine čitanja, spominju i emocionalna stanja ovih učenika. Pa tako istraživanje Van Daala i Reitsma (2000; prema Kazakou i sur., 2011) koje je uključivalo i učenike s teškoćama čitanja, govori o tome da su takva djeca smanjene motivacije i samopouzdanja, no unatoč tomu postižu pozitivne rezultate uporabom računalnih programa. O njihovim emocijama, govori i istraživanje Gregora i sur. (2003; prema Kazakou i sur., 2011) ukazujući na smanjeni stres i zadovoljstvo prilikom korištenja računalnih programa.

4.1.5. Emocionalna podrška

Zbog brojnih neuspjeha tijekom školovanja, učenici s disleksijom trebaju i emocionalnu podršku, jer su vrlo niskog samopoštovanja. O tome govore i istraživanja prema kojima djecu s disleksijom prati niže samopoštovanje i osjećaj niže kompetentnosti u školskim aktivnostima kao i više depresivne simptomatologije u usporedbi s vršnjacima. Uz to, kada odrastu podložniji su psihološkom stresu, manje su društvene pokretljivosti, a sami sebe doživljavaju manje inteligentnima od osoba svoje dobi (Boetsch i sur. 1996; prema Miličević i Milošević, 2019).

O izloženosti stresu osoba s disleksijom tijekom povijesti napisane su i brojne knjige poput „Posljedice disleksije“ i „Živjeti s disleksijom“, a svima je zajedničko da govore o tjeskobi koju djeca dožive prilikom neuspjeha, stresu roditelja uslijed izostanka podrške odgojnog sustava i olakšanju koje dožive roditelji i djeca kada se disleksija dijagnosticira (Miles i Miles, 2004).

Obzirom da su učenici s disleksijom često suočeni s potencijalnim neuspjesima i moraju upotrijebiti svoje emocionalne zalihe, važno je da od rane dobi dobiju podršku u razvoju emocionalne snage i pozitivnog samopoštovanja koje će ih pripremiti za budućnost (Reid,

2013). Iz toga proizlazi da je u radu s ovim učenicima emocionalna podrška nužna, a i jedna od zadaće školske knjižnice je upravo da kod učenika potiče pozitivnu sliku o sebi kao osnovni preduvjet za stvaralačko djelovanje i ostvarenje individualnog maksimuma (Kovačević i sur., 2004).

Samopoštovanje učenika ključno je ne samo za školski uspjeh, nego će se odraziti na sva područja njegovog života. Jedan od efekata niskog samopoštovanja je nedostatak motivacije. Ključno je dakle motivirati učenike s disleksijom, jer uz više motivacije učenje će biti uspješnije, a upravo je uspjeh ono što će dovesti do emocionalne stabilnosti i osjećaja samopoštovanja. Ovaj je proces jednak kod svih učenika, što znači da školski knjižničar svoja općenita znanja o motivaciji, može primjenjivati i kod učenika s disleksijom. Tako prije početka samog rada s učenicom, treba osmisliti motivirajuće zadatke, bilo da je riječ o čitanju ili učenju određenog predmeta. Motivacija se može postići zadacima koji su podijeljeni u manje korake, pri čemu svaki korak treba biti izvediv, što znači da je potrebno i dobro upoznati mogućnosti učenika prije planiranja rada. Poznavanjem učenika i dosegnute razine vještine ili znanja, moguće je planirati izvedive zadatke koji pri tome pobuđuju i zanimanje. Isto kao zadatke, i postignuća je preporučljivo podijeliti u manje korake. Postignuće za učenike s disleksijom sigurno nije istovjetno postignuću koje je učitelj postavio za druge učenike u razredu. Nerealna očekivanja demotiviraju i često su glavni uzrok neuspjeha u školi. Nadalje, učenika je moguće motivirati i povratnom informacijom koja je pozitivna i koja će ga uvjeriti da ide u pravom smjeru. Primjedbe je uvijek dobro popratiti ohrabrujućim porukama. Učenika je isto tako moguće, makar kratkoročno, motivirati i nagradom. Nagrade su prihvatljive samo za uspjeh u kratkom vremenu, kod teških zadataka, kako učenik ne bi odustao (Reid, 2013). Njih je najbolje dogovoriti sa samim učenicom, a školski knjižničar koji kontinuirano radi s učenicom, može u dogovor uključiti i roditelja koji vjerojatno zna koja nagrada motivira njegovo dijete.

Kontinuirani i podržavajući neposredni rad s učenicom koji će posredno utjecati na motivaciju i samopoštovanje, vodi ka stvaranju povjerenja učenika u osobu koja mu pomaže. U takvom sigurnom okruženju, učenik će vjerojatno otkrivati uzroke svog stresa i govoriti o svojim neuspjesima, što osobu koja radi s učenicom neminovno stavlja i u ulogu savjetnika. Toga se školski knjižničari mogu pribojavati zbog osjećaja nedovoljne kompetentnosti. Zato treba napomenuti kako savjetnik ne treba imati vještine terapeuta ili odgojnog psihologa;

važnije je biti dobar slušač i ne dopustiti da njegove ideje utječu na osobu s disleksijom (Miles i Miles, 2004).

Obzirom da često doživljavaju neuspjehe, učenici s disleksijom mogu steći dojam da su „tupi“ zbog čega im je potrebno pomoći u procjeni njihovih dobrih i loših strana. Važno je istaknuti ono što učenik čini dobro, a za lošije uratke objasniti da su obzirom na teškoće razumljivi i prihvatljivi. Treba imati na umu da je riječ o djeci koja su neprestano kritizirana, pa svaka situacija u kojoj se opaža čitanje može izazvati nesigurnost; može pomoći ako znaju da je odrasla osoba koja mu pomaže naviknuta na slovkanje i probleme s čitanjem kod djece, te da je tu da pruži pomoć. Isto tako, važno je djecu osloboditi krivnje za njihove teškoće. Savjetniku nije potrebno znanje stručnjaka da bi objasnio djetetu kako njegova disleksija ima fiziološku osnovu. Može pomoći i ako savjetnik pokaže veće razumijevanje disleksije, pa pomogne djetetu da naizgled nepovezana ponašanja poput zaboravljanja poruka objasni disleksijom. Moguće je da će na taj način učenik početi i sam navoditi različita ponašanja koja su ga zbunjivala, a koja se uklapaju u cjelokupni obrazac disleksije. Učenike s disleksijom potrebno je i često ohrabriti spominjući im poznate i uspješne osobe s disleksijom, kao i neke zanimljivosti o njima. Iako „dis“ podrazumijeva da je osoba loša u nečemu, učenicima će sigurno biti ugodno i da ih se povremeno podsjeti da nisu loši nego drugačiji. I kada je na dobrom putu ka uspjehu, korisno je učeniku objasniti kako prošla iskustva mogu ponekad ponovno vratiti osjećaj sumnje u sebe te da zbog istoga ne trebaju osjećati krivnju.

Ovi i još brojni drugi savjeti koji mogu pomoći školskom knjižničaru sadržani su u knjigama poput „Disleksija tijekom života“ autorice M. Rawson (Miles i Miles, 2004).

4.1.6. Bibiloterapija

Pružanje emocionalne podrške učenicima može se ostvariti i kroz čitanje, odnosno pomoću biblioterapije. U najširem smislu riječi biblioterapija označava uporabu bilo kakvog literarnog medija za tretman tjelesnih i emocionalnih problema. Riječ je o planiranoj i unaprijed pripremljenoj upotrebi književnog djela koja je namijenjena određenoj grupi i tretmanu (Barath i sur., 1996).

Postoje različite podjele bibiloterapije, a kad se biblioterapija koristi u radu s učenicima, riječ je o razvojnoj biblioterapiji koja stavlja naglasak na razvoj ličnosti. Razvojnu biblioterapiju

provodi učitelj, knjižničar, pedagog ili profesor, a cilj je normalan razvoj i samoaktualizacija (Bašić, 2011). U odgojno-obrazovnim ustanovama, razvojna biblioterapija može pomoći pojedincima različitih dobnih skupina u svladavanju osobnih problema. Koristi se kao prilagodba za razvojne krize te za razvoj samopouzdanja i samopoštovanja (Škrbina, 2013). Uz to, želi se postići i spoznaja da više ljudi ima sličan problem, realno sagledavanje situacije te rješavanje problema (Lack, 1985; prema Škrbina 2013). Tekstovi koji omogućavaju identifikaciju daju pozitivne ishode smanjenja osjećaja beznađa, a kod djece mogu razviti maštu te pozitivno mišljenje o budućnosti (Koić, 2008).

Knjižničar koji provodi biblioterapiju treba imati razvijene verbalne i neverbalne komunikacijske vještine, biti empatičan, humorističan, razumjeti pojedinca i biti osjetljiv na njegove potrebe kako bi se stvorio osjećaj povjerenja između njega i slušatelja. Prije same provedbe važno je da školski knjižničar pomno odabere literaturu koja je prilagođena dobi i problemu učenika, ali treba paziti i da se učenik ne osjeća prozvanim. U biblioterapiji su djelotvorni književni tekstovi poput proze, poezije, bajke, basne, i sl., ali za učenike razredne nastave na koje je ovaj rad usmjeren, najproduktivnijom se pokazala bajka. U bajkama se djeca lako poistovjećuju s glavnim junacima, a uz to bajka ističe prepreke koje se uz trud mogu prevladati (Škrbina, 2013).

Sam biblioterapijski proces odvija se u nekoliko faza. U prvoj fazi se učenik poistovjećuje sa pročitanim sadržajem, likom ili situacijom. Riječ je o identifikaciji koja izaziva emocionalne reakcije i ukoliko ona izostane, biblioterapija neće biti uspješna. Poistovjećivanje je važno jer će omogućiti učeniku da prepozna ponašanja koja će mu ubuduće biti korisna u vlastitim sličnim situacijama (Ayalon, 1995). U drugoj fazi, učenik projicira sebe i svoje osjećaje u lik s kojim se identificirao; ispituje vlastite stavove i načine rješavanja problema. Pri tome nema opasnosti od izvrgavanja kritici drugih ljudi (Barath i sur., 1996). Treća se faza odnosi na slobodno iskazivanje svojih doživljaja u okolini čime se oslobađa napetost i dolazi do emocionalnog rasterećenja kod učenika. Uz to je vrlo važna i činjenica da učenik shvaća da se takvi problemi ne događaju samo njemu (Ayalon, 1995). U posljednjoj, četvrtoj fazi, učenik je sposoban sagledati svoj problem i tražiti moguća rješenja. To je faza uvida u kojoj učenik može doživjeti promjenu u svojim stavovima ili osobnosti tj. iskusiti učinke biblioterapije.

Osim čitanja, pozitivni učinci unutar biblioterapije mogu se ostvariti i kreativnim pisanjem. Kreativno pisanje temelji se na izlaganju pisanog pregleda pročitane knjige s različitih

stajališta, primjerice s točke gledišta sporednog lika ili stvaranjem drugačijeg završetka (Škrbina, 2013).

Iz navedenog je jasno da su upravo učenici s disleksijom koji najčešće imaju nisko samopoštovanje pogodna ciljna skupina za ovakvu vrstu intervencije, a školska knjižnica kao mjesto lišeno pritiska ocjenjivanja gdje učenici slobodno govore o svojim problemima i emocijama, idealno mjesto za provedbu iste. Uz to, biblioterapija se može provoditi i individualno i grupno. Grupni rad školski knjižničar može organizirati u knjižnici, ali može i provoditi isti u razredu gdje su učenici s disleksijom. Uz to, može poučiti i učitelja kako da radi isto. Nažalost, u Hrvatskoj mnogi učitelji uopće nisu upoznati s ovim tretmanom i važna je uloga školskog knjižničara da ih educira o ovom korisnom tretmanu za prevladavanje različitih problema.

O korisnosti biblioterapije govori i činjenica da je ona danas dio naobrazbe knjižničara. Uz to, ona se danas na Klinici za psihijatriju Kliničke bolnice sestara milosrdnica primjenjuje kao pomoćna metoda u psihoterapiji. Unatoč pozitivnim učincima, ova je metoda i prema mišljenju nekih naših psihijatara, u Hrvatskoj nepravedno zanemarena (Rudež, 2005). Rješavanju toga problema sigurno mogu doprinijeti školski knjižničari uvodeći ovu metodu u svoje škole; u obliku izvannastavne aktivnosti, projekta, radionice, individualnog rada ili educiranja i poticanja učitelja na provedbu iste. U provedbi im može pomoći i popis knjiga dostupan na mrežnim stranicama Hrvatskog knjižničarskog društva koje se predlažu za primjenu biblioterapije u radu s djecom mlađe školske dobi. Na inicijativu školskog knjižničara, i ostali stručni suradnici u školama mogu zajednički pokrenuti inicijativu biblioterapije kroz različite oblike rada. Osim dobrobiti za učenike s teškoćama, biblioterapija može biti korisno sredstvo za poticanje zdravog rasta i razvoja svih učenika, što je cilj rada svih stručnih suradnika u školama.

5. Stvaranje mreže podrške za učenike s disleksijom

Kad je riječ o učenicima s teškoćama u razvoju, njihova integracija u redovan školski sustav je vrlo kompleksan proces koji zahtjeva interdisciplinarni pristup. Tako je u ostvarivanju njihovog programa rada, važno zajedničko djelovanje učitelja i stručnih suradnika prisutnih u određenoj školi poput školskog knjižničara, psihologa, pedagoga, stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila i drugih. Pri tome ne treba zaboraviti ni važnost podrške ravnatelja.

Prilikom pružanja podrške učenicima s disleksijom, za školskog je knjižničar posebno važna suradnja sa stručnjakom edukacijsko-rehabilitacijskog profila (prvenstveno logopedom), te učiteljima koji provode najviše vremena u neposrednom radu s učenikom. No, i svi ostali mogu dati doprinos stvaranju što efikasnijih metoda rada i tretmana za učenike s disleksijom. Prisutnost timskog rada rezultira najnovijim spoznajama i omogućuje pronalaženje novih, inovativnih rješenja (Kovačević i Lovrinčević, 2012). Timski rad može predstavljati veliki izazov. Naime, učenici su cjelovite osobe koje nije moguće razdijeliti na različite struke, pa svi stručnjaci moraju zajednički djelovati, čak i onda kada se njihova mišljenja naizgled nepremostivo razlikuju. No, ukoliko svi djelatnici imaju za cilj dobrobit učenika, imat će i dovoljno motivacije da premoste razlike na teorijskoj ili praktičnoj razini (Skupnjak, 2018). Osim što će interdisciplinarni pristup značiti sveobuhvatniju podršku učeniku s disleksijom, i školski bi se knjižničar mogao osjećati spremniji za rad s ovom skupinom učenika uz podršku ostalih stručnjaka unutar škole.

No, ova suradnja nije dovoljna za stvaranje optimalnih uvjeta za razvoj djeteta. Za isto je neophodna suradnja odgojno-obrazovnih djelatnika i roditelja. Važnost suradnje s roditeljima isticali su brojni pedagozi. Jedan od njih je i Jan Amos Komensky, češki i moravski pedagog, koji je bio poznat po raspravama o odnosu škole i obitelji. On ističe da rajске biljčice ne mogu rasti poput šume već trebaju njegu, ali se treba i dobro razmisliti tko je za tu njegu zadužen. Ističe da je najprirodnije da su to roditelji, začetnici života, ali im se kao pomoć pridružuju učitelji. Nadalje, posebnu pozornost suradnji roditelja i učitelja pridaju i brojne alternativne škole poput škole Marije Montessori i waldorfske škole koje se i razvijaju kao zajednica roditelja i učitelja, što je vidljivo u njihovim djelatnostima. Kvalitetna suradnja djelatnika škole i roditelja pozitivno djeluje na samopouzdanje i samopoštovanje učenika, pa je jasno da je ona kod djece s disleksijom od posebnog značaja (Kolak, 2006). Zato je za kvalitetan odnos i uspješan rad školskog knjižničara s učenikom s disleksijom, nužno i uključivanje roditelja.

Uz suradnike u školi i roditelje, školski knjižničar može osigurati kvalitetniju podršku ovim učenicima i kroz suradnju s institucijama koje pokreću aktivnosti usmjerene na učenike s disleksijom. Stoga je važno da neprestano prati rad takvih institucija i zalaže se za uključivanje svoje škole u takve inicijative.

5.1. Suradnja unutar škole

Rezultati timskog rada unutar škole s učenicima s disleksijom ovise o stručnosti, kreativnosti i motivaciji suradnika za taj oblik rada.

Za školskog je knjižničara iznimno bitna suradnja s učiteljima, jer upravo oni trebaju primijeniti metode rada koje će učeniku s disleksijom olakšati svladavanje nastavnog gradiva. No, nastavnici su često skloni primjenjivati konvencionalne metode koje su im dobro poznate poput pitanja i odgovora, zadaće uz udžbenik ili izlaganja (Kovačević i sur., 2004). To predstavlja problem jer svi učenici nisu jednako uspješni u učenju istim metodama, čime se može diskriminirati učenika s disleksijom. Stoga je zadaća školskog knjižničara da pomogne učitelju u metodičkom osmišljavanju nastave, kao i uvođenju novih alata poput računalnih programa koji mogu olakšati praćenje nastavnog procesa ovim učenicima. Sva znanja i iskustva vlastitog rada s ovim učenicima, školski knjižničar treba prenijeti i učiteljima kako bi se oblikovao individualizirani pristup prema ovim učenicima. Tako primjerice učitelju može pomoći u osmišljavanju dopunske nastave za ove učenike kroz usmjeravanje na tehnike ovladavanja čitanjem, a važno ih je i upoznati s građom laganom za čitanje kako bi planirali lektiru prilagođenu učenike. Zbog mogućih problema na nastavi matematike ili tjelesne i zdravstvene kulture, može ih poučiti mogućnosti preklapanja disleksije s diskalkulijom i/ili dispraksijom. Neovisno o kojem se predmetu radi, knjižničar je učitelju najveća podrška na putu ka potrebnoj literaturi. Obzirom na ranije spomenute poražavajuće rezultate o upućenosti učitelja u biblioterapiju, može ih istom poučiti i time naglasiti važnost emocionalne podrške o čemu učitelji pod pritiskom količine nastavnog gradiva često ne uspijevaju brinuti. Obzirom da je riječ o timskom radu, važno je i da školski knjižničar posluša učitelja dok govori o specifičnostima njegovog predmeta jer primjerice, nastava engleskog jezika je za djecu s disleksijom daleko veći izazov u odnosu na sve druge predmete.

Upravo zbog učenika s posebnim potrebama koji zahtijevaju posebnu pozornost kako bi napredovali u skladu sa svojim mogućnostima, školi su potrebni i stručni suradnici. Jedan od njih je i školski knjižničar čime je suodgovoran za uspješan rad ovog tima u školi. U cilju uspješnog rada, važno je da surađuje sa svim stručnim suradnicima i s njima dijeli svoja znanja. Obzirom na obilježja disleksije, ta bi suradnja trebala biti posebno intenzivna s logopedom, no kvalitetna suradnju u svrhu podrške učeniku s disleksijom moguća je i s pedagogom ili psihologom motiviranim za doprinos napretku ovih učenika. Školski knjižničar

s logopedom može surađivati u cilju uspješnijeg ovladavanja čitanjem, dok će mu suradnja sa psihologom

pomoći u pružanju emocionalne podrške učeniku. Kroz suradnju s pedagogom, može se doprinijeti kvalitetnijem metodičkom oblikovanju nastave. Svatko sa svog stajališta, uvažavajući međusobna mišljenja, može doprinijeti stvaranju primjerenih strategija potpore za učenika s disleksijom.

No, mnoge od planiranih strategija potpore za ove učenike ostat će samo plan, ukoliko izostane podrška ravnatelja. Položaj i autoritet ravnatelja omogućavaju mu da olakša provođenje planiranih intervencija, programa i projekata školske knjižnice. Nažalost, iskustva iz svijeta pa tako i ona kod nas, upućuje na to da ravnatelji često ne daju potrebnu podršku školskom knjižničaru. Razlog se može tražiti u starim percepcijama knjižnice i knjižničara (Kovačević i sur., 2004). To kod rada s učenicima s disleksijom može predstavljati veliki problem, jer mnogi didaktički materijali zahtijevaju i financijska sredstva kojima raspolaže ravnatelj. Uz financijsku potporu, školski bi knjižničar ravnatelja trebao poticati i da bude vidljiv u školskoj knjižnici kroz programe i projekte u kojima i sam sudjeluje. Različiti programi i projekti stvorit će dinamiku rada knjižnice i ukazati na njen doprinos odgojno-obrazovnom procesu, što može promijeniti percepciju ravnatelja o školskoj knjižnici.

5.2. Suradnja s roditeljima

Suradnja svakog roditelja i škole, roditelja i školskog knjižničara, vrijedna je pomoć u zdravom odrastanju djeteta. Istraživanja pokazuju da postoji trajan interes za suradnju obitelji i škole, potreba za zajedničkim djelovanjem i međusobnim savjetovanjem. Neki pak roditelji smatraju da sve treba prepustiti učiteljima, no ipak su brojni oni koji žele znati više o razvoju svog djeteta (Kovačević i sur., 2004).

Kad je riječ o roditeljima učenika s disleksijom, oni posebno trebaju povezanost i podršku škole, jer je disleksija kod djeteta za roditelje dodatan izvor tjeskobe i straha. Naime, inkluzija kod mnogih roditelja stvara napetost; mnogi unaprijed strepe jer osjećaju da u školama potrebe njihovog djeteta neće biti zadovoljene. Ako se i pokaže da potrebe djeteta s disleksijom nisu zadovoljene, to predstavlja dodatan stres. Naime, uz to što se sami bave djetetovom disleksijom, otkriće da učitelji i stručni suradnici ne znaju dovoljno o disleksiji i

da ne mogu pomoći njima i djetetu, sigurno će prouzrokovati dodatan šok. S druge strane, nepoznavanje disleksije od strane školskog osoblja i nije iznenađujuće, jer ranije generacije učitelja nisu bile educirane o istom, pa su samo senzibilniji bili u stanju izdvojiti učenike s disleksijom (Miles i Miles, 2004).

Danas su u školama prisutni stručni timovi pa je prepoznavanje češće, ali zbog nedostatka logopeda u školama, često izostaje rad s ovim učenicima i primjena odgovarajućih metoda rada. Unatoč tom nedostatku, ovo su i dalje roditelji koji trebaju dodatnu podršku i savjete, jer mnogi roditelji djece s disleksijom također imaju disleksiju i ne mogu pomoći djeci (Nielsen i Irvall, 2004). Uzimajući u obzir njihovu tjeskobu i brigu kao i povećanu potrebu za podrškom, jasno je da će suradnja školskog knjižničara i roditelja, osim za učenika, biti višestruko korisna i za roditelje. Osim što će roditelj moći djetetu olakšati čitanje i učenje kod kuće, osjećaj da netko u školi razumije i brine, ponekad je već sam po sebi dovoljan da ih umiri i ohrabri.

Školski knjižničar suradnju može ostvariti kroz kvalitetnu komunikaciju s roditeljima u nekoliko područja. Može pomoći roditeljima da prepoznaju individualne potrebe svoje djece; posebno jer su potrebe učenika s disleksijom bitno drugačije od potreba ostalih učenika. Također im mogu preporučiti izvore na različitim medijima; mnogi roditelji u manjim sredinama gdje nema bogato opremljenih knjižnica, niti ne znaju za građu laganu za čitanje kao ni za multimedijalne alate koje mogu pomoći djeci u čitanju. Uz izvore primjerene djeci, mogu ih uputiti i na pedagoško-psihološku literaturu koja im može pomoći da bolje razumiju disleksiju i kvalitetnije potiču razvoj svoje djece. Također, roditelje se može potaknuti da i sami sudjeluju u različitim programima školske knjižnice te na taj način budu pozitivan i poticajan model ponašanja svojoj djeci (Kovačević i Lovrinčević, 2012). Uz to, obzirom da školski knjižničar kao odgojno-obrazovni djelatnik treba poznavati sve pravne propise kojima se škola vodi u radu, u iste treba uputiti i roditelje učenika s disleksijom.

Ni u radu s roditeljima ne treba zaboraviti osvrnuti se na učenikov cjelokupni razvoj ličnosti i odgojnu podršku. Naime, slično kao i učitelji, roditelji pod pritiskom svladavanja opsežnog gradiva i nastojanja da dijete bude ocjenjeno visokim ocjenama, često zaboravljaju na emocionalne potrebe svoje djece. Pokazivanje otpora prema učenju i školi, većina roditelja smatra prihvatljivim ukoliko se na kraju izvrši zadatak i dobije zaslužena ocjena. Većina je roditelja svjesna emocionalnih čimbenika koji prate disleksiju, ali ne i dugotrajnosti tih čimbenika, čak i onda kad životni događaji postanu povoljni za osobu (Reid, 2013). Stoga

roditelje treba poučiti važnosti razvoja samopoštovanja koje se odražava na sva područja života i čiji razvoj treba imati prednost u odnosu na akademski uspjeh.

Obzirom da je suradnja proces koji se odvija u dva smjera, važno je da školski knjižničar sluša i razumije roditelja, jer on zasigurno najbolje poznaje osobine svog djeteta. Ukoliko se ostvari kvalitetna komunikacija kojoj školski knjižničar doprinosi empatijom i stručnim znanjima, a roditelj povjerenjem i poznavanjem jakih strana svog djeteta, napredak učenika ne bi trebao izostati.

5. 3. Primjeri podrške školskim knjižnicama u Hrvatskoj

Kako bi stručni djelatnici u školama pružili što kvalitetniju podršku učenicima s disleksijom, u novije vrijeme u Hrvatskoj su omogućene brojne edukacije osoblja u školskim knjižnicama

Zasigurno jedna od najpoznatijih takvih inicijativa u Hrvatskoj je Kampanja „I ja želim čitati“ pokrenuta od strane Komisije za knjižnične usluge za osobe s invaliditetom i osobe s posebnim potrebama Hrvatskog knjižničarskog društva u suorganizaciji s Nacionalnom i sveučilišnom knjižnicom u Zagrebu. Riječ je o Kampanji za osobe s teškoćama čitanja i disleksijom koja se prvi puta provodila od 2016. do 2017. godine. Kampanja je nudila brojna logopedska predavanja i radionice koje su ponuđene odgojno-obrazovnim ustanovama i knjižnicama. Po završetku Kampanje, povratne informacije govore o uspješnom provođenju aktivnosti u vrtićima, osnovnim i srednjim školama, fakultetima i knjižnicama (Račković Uvodić i Popović, 2018). Vrijednost je ove Kampanje i u aktivnoj Facebook stranici koja neprestano nudi mnoštvo korisnih i lako dostupnih sadržaja, čime predstavlja podršku u svakodnevnom radu školskim knjižničarima.

Primjer dobre prakse je i nešto starija inicijativa iz 2002. godine kada je također na poticaj Hrvatskoga knjižničarskog društva i Nacionalne i sveučilišne knjižnice, Hrvatska udruga za disleksiju priredila prijedlog programa za djecu s disleksijom u školskim knjižnicama. Rad je bio organiziran na način da su se uz školske knjižničare, u rad s djecom mogli uključiti i studenti Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta u Zagrebu, a sve uz početno vođenje te nadzor logopeda koji ima iskustvo rada u praksi. Kako bi se programi mogli provoditi, prethodno su održani seminari u Nacionalnoj i sveučilišnoj knjižnici u Zagrebu čiji je cilj bio uputiti knjižničare kako prepoznati djecu s poteškoćama u čitanju i pisanju te ostvariti kontakt

s logopedima iz njihovih sredina. Nakon ovih seminara, iste su organizacije nastavile pripremati edukaciju i seminare za knjižničare čiji su korisnici osobe s poteškoćama u čitanju i pisanju, što su neke osnovne škole rado prihvatile. Tako je primjerice OŠ Donja Stubica organizirala predavanje o disleksiji za članove Učiteljskog vijeća, dok je OŠ Matija Gubec iz Gornje Stubice organizirala seminar o prepoznavanju djece s poteškoćama u čitanju i pisanju za svoje djelatnike. Slično tome, organizirani su i seminari u I. osnovnoj školi Čakovec za učitelje, nastavnike i školske knjižničare na temu "Kreativni rad logopeda i knjižničara na suzbijanju otpora prema pisanoj riječi u djece s poteškoćama u čitanju i pisanju"¹⁹.

U školskim se knjižnicama i danas provode slične aktivnosti. Ipak, čini se da se takve aktivnosti u školskim knjižnicama provode u znatno manjem broju nego što je to u gradskim knjižnicama, barem sudeći po broju dostupnih izvora koji govore o tome.

6. Zaključak

Školski knjižničar kao djelatnik odgojno-obrazovne ustanove dužan je svakom učeniku pružiti podršku, pa tako i učenicima s posebnim potrebama među kojima su i učenici s disleksijom. O tome postoje i pravni propisi, a školska knjižnica dužna je slijediti i one koje usmjeravaju rad knjižnica i one koji se odnose na odgojno-obrazovne ustanove.

Uz pravne propise koji se odnose na disleksiju, poznavanje obilježja disleksije kao i ustanova koje su posvećene problemu disleksije u Hrvatskoj, može pomoći školskom knjižničaru u planiranju intervencija u radu s ovim učenicima. Uz to, školski knjižničar mora imati i socijalne, digitalne i brojne druge kompetencije te ujedno biti i nastavnik i suradnik i profesionalan.

Nakon što je zadovoljio preduvjete za uspješno planiranje rada, školski knjižničar može provoditi različite intervencije u radu s učenikom. Iznimno je važno da njegove intervencije ne budu usmjerene samo ka svladavanju vještine čitanja, nego i pružanju emocionalne podrške koju pod pritiskom opsežnog nastavnog gradiva i učitelji i roditelji često zanemaruju.

¹⁹ Knjižnice i disleksija 2002.-2010. : Program za djecu s disleksijom u knjižnicama 2002.-2003. Dostupno na: <http://hud.hr/knjiznice-i-disleksija/>

No, podrška samo školskog knjižničara za napredovanje učenika s disleksijom nije dovoljna. U školi je važno djelovati timski; počevši od učitelja koji provede najviše vremena u neposrednom radu s učenikom, do ostalih stručnih suradnika i ravnatelja. Isto tako, neophodna je i suradnja s roditeljima koji poput svoje djece, također imaju drugačije potrebe i naglašenu emocionalnu osjetljivost. Osim suradnje unutar škole i suradnje s roditeljima, podrška u radu s ovim učenicima mogu biti i edukacije za odgojno-obrazovne djelatnike organizirane od strane institucija poput Hrvatskog knjižničarskog društva i Hrvatske udruge za disleksiju.

Sve intervencije o kojima se govori u ovom radu kao i sve važne suradnje koje čine mrežu podrške za ove učenike, zahtijevaju od školskog knjižničara motiviranost, kompetentnost i dodatni angažman koji će ujedno utjecati i na njegovu afirmaciju u školskoj sredini. Od knjižničara se danas i očekuje da bude nositelj novih trendova u obrazovanju bilo da je riječ o doprinosu obrazovnom aspektu kroz primjerice rukovanje suvremenom opremom ili odgojnom aspektu kroz poticanje zdravog razvoja učenika kao cjelokupne osobe u vremenu opće krize odgoja. Ova su očekivanja vrlo zahtjevna, no obzirom da su brojni školski knjižničari danas nakon stjecanja svoje osnovne struke, završili još i studij knjižničarstva, ovakva su očekivanja dijelom i opravdana.

7. Literatura

1. Ayalon, O. Spasimo djecu : priručnik grupnih aktivnosti za pomoć djeci u stresu. Zagreb: Školska knjiga, 1995.
2. Barath, A.; Matul, D.; Sabljak, Lj. Korak po korak : priručnik za kreativne susrete s djecom u ratnim i poslijeratnim vremenima. Zagreb: Tipex, 1996.
3. Barbarić, A. Knjižničarske kompetencije. // Cjeloživotno učenje knjižničara : ishodi učenja i fleksibilnost / urednice Aleksandra Horvat, Dijana Machala. Zagreb : Nacionalna i sveučilišna knjižnica, 2009. Str.57-68. Dostupno na: <https://www.nsk.hr/cuk/cuk.pdf> (4.11.2020).
4. Bašić, I. Biblioterapija i poetska terapija : priručnik za početnike. Zagreb: Balans centar, 2011.
5. Blažeković, T.; Furlan, B. Knjižnica osnovne škole. Zagreb: Školska knjiga., 1993.
6. Cigrovski, D. Školovanje učenika s posebnim potrebama: poticajno iskustveno učenje. // Zrno: časopis za obitelj, vrtić i školu 9(2008), str. 36-37.
7. Čavlek, T.; Tičinović, A. Specifične poteškoće učenja - zbrinjavanje djece s disleksijom u svijetu i kod nas. // Medix 10, 52(2004), str. 80-81. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/20256> (11.10.2020).
8. Davis, R. D.; Braun, E. M. Dar disleksije. Zagreb: Alinea, 2001.
9. DSM-IV: Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje. Jastrebarsko: Naklada Slap, 1996.
10. Duranović, M. ... et al. Jezik i jezički poremećaji. Foča; Medicinski fakultet, 2019.
11. Duvnjak, I.; Soudil-Prokopec J.; Škrobo, S. Učimo zajedno: Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, 2015.

12. Eden, G. F.; Moats, L. The role of neuroscience in the remediation of students with dyslexia. // *Nature Neuroscience* 5(2002), str. 1080-1084. Dostupno na: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.538.1814&rep=rep1&type=pdf> (4.10.2020).
13. Frajtag, S.; Gabriel, D. M. Komisija za knjižnične usluge za osobe s posebnim potrebama : deset godina djelovanja (2000.-2010). // *Vjesnik bibliotekara Hrvatske* 53, 2(2010), str. 1-9. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/120428/> (2.10.2020).
14. Galaburda, A. ... et al. *Dyslexia and Neuroscience : The Geschwind-Galaburda Hypothesis 30 Years Later*. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing CoBrookes Publishing Co, 2018.
15. Galić-Jušić, I. *Djeca s teškoćama u učenju : rad na spoznajnom razvoju, vještinama učenja, emocijama i motivaciji*, Lekenik: Ostvarenje, 2004. Dostupno na: <https://www.izvorznanja.com/teaser//170.pdf> (5.10.2020).
16. Galić- Jušić, I. Bitna obilježja disleksije. // Hrvatska udruga za disleksiju. Dostupno na: <http://hud.hr/bitna-obiljezja-disleksije> (3.10.2020).
17. Galić-Jušić. I. Definicija disleksije. // Hrvatska udruga za disleksiju. Dostupno na: <http://www.hud.hr/definicije-disleksije> (1.10.2020).
18. Galić-Jušić, I. Tekst prilagođen disleksiji. // Hrvatska udruga za disleksiju. Dostupno na: <http://hud.hr/tekst-prilagodjen-disleksiji/> (7.10.2020).
19. Galić-Jušić, I. Uzroci disleksije. // Hrvatska udruga za disleksiju. Dostupno na: <http://hud.hr/uzroci-disleksije/> (1.10.2020).
20. Hill, H. Disability and accessibility in the library and information science literature : a content analysis. // *Library and Information Science Research* 35, 2(2013), str. 137-142. Dostupno na: <https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1133&context=fimspub> (2.10.2020).
21. IZZI. Dostupno na: <https://www.profil-klett.hr/izzi> (5.10.2020).
22. Kazakou, M. ... et al. Phonological Awareness Software for Dyslexic Children. // *Themes in Science and Technology Education* 4, 1 (2011), str. 33-51. Dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131287.pdf> (7.10.2020).

23. Kelić, M. Ovladavanje čitanjem : priručnik za logopede, učitelje i roditelje. Jastrebarsko : Naklada Slap, 2015.
24. Knjižnice i disleksija 2002.-2010. : Program za djecu s disleksijom u knjižnicama 2002.-2003. Dostupno na: <http://hud.hr/knjiznice-i-disleksija/> (16.10.2020).
25. Koić, E. Bajkama i pričama do stvarnosti. // Hrvatski časopis za javno zdravstvo 4, 16(2008). Dostupno na: <https://www.hcjz.hr/index.php/hcjz/article/view/910/871> (9.10.2020).
26. Kolak, A. (2006). Suradnja roditelja i škole. // Pedagogijska istraživanja 3, 2(2006), str. 123-138. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=205286 (15.10.2020).
27. Kovačević, D.; Lasić-Lazić, J.; Lovrinčević, J. Školska knjižnica-korak dalje. Zagreb: Altagama, 2004.
28. Kovačević, D.; Lovrinčević, J. Školski knjižničar. Zagreb: Zavod za informacijske studije, 2012.
29. Kreativno učenje uz interaktivni CD (2006.-2014). // Hrvatska udruga za disleksiju. Dostupno na: <http://hud.hr/kreativno-ucenje-uz-interaktivni-cd> (5.10.2020).
30. Lenček, M. Procjena disleksije u hrvatskome : neke značajke čitanja i pisanja odraslih. // Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 48, 1(2012), str. 11-26. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/79016> (3.10.2020).
31. Machala, D. Knjižničarske kompetencije : pogled na razvoj profesije. Zagreb : Hrvatska sveučilišna naklada, 2015.
32. Matanović-Mamužić, M. Teškoće u čitanju i pisanju : priručnik za nastavnike i terapeute. Zagreb: Školska knjiga, 1982.
33. Miles, T. R.; Miles, E. Sto godina disleksije. Jastrebarsko: Naklada Slap, 2004.
34. Milićević, M.; Milošević, N. Bihevioralne, emocionalne i socijalne teškoće dece i adolescenata sa disleksijom i smetnjama u razvoju govorno-jezičkih sposobnosti. // Zbornik Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja 1, 2019. Str. 99-111. Dostupno na:

https://www.iksi.ac.rs/zbornik_arhiva/zbornik_iksi_1_2019/zbornik_iksi_1_2019_milena_milicevic_neda_milosevic.pdf (10.10.2020).

35. Muter V.; Likiermann H. Vodič kroz disleksiju, dispraksiju i druge teškoće u učenju. Zagreb: Kigen, 2010.

36. Mohd Daud, S.; Abas, H. „Dyslexia Baca“ Mobile App – the learning ecosystem for Dyslexic Children, December 2013. // ResearchGate. Dostupno na:

https://www.researchgate.net/publication/269032733_%27Dyslexia_Baca%27_Mobile_App--_The_Learning_Ecosystem_for_Dyslexic_Children (7.10.2020).

37. Nielsen, G. S.; Irvall, B. Smjernice za knjižnične službe i usluge za osobe s disleksijom. Zagreb: Hrvatsko knjižničarsko društvo, 2004.

38. O nama. // Hrvatska udruga za disleksiju. Dostupno na: <http://hud.hr/o-nama-2/> (3.10.2020).

39. Posavec, R. Status školskog knjižničara unutar organizacije u kojima djeluje. // XXIV. Proletna škola školskih knjižničara Republike Hrvatske : smjernice za rad školskog knjižničara / urednik Miroslav Mićanović. Zagreb : Agencija za odgoj i obrazovanje, 2012. Str. 91. Dostupno na: https://www.azoo.hr/images/razno/24_proljetna_skola_knjiznicara.pdf (3.11.2020).

40. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. Narodne novine 24(2015). Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1991_07_34_967.html (4.10.2020).

41. Pulman-smjernice : Pulman Digital Guideline Manuals, 2002. // Gradska knjižnica Rijeka. Dostupno na: <https://gkr.hr/O-nama/Za-knjiznicare/Zakonski-propisi-pravilnici-istandardi/Medunarodni-dokumenti> (4.10.2020).

42. Putovanje kroz znanje. Dostupno na: <http://putovanjekrozoznanje.ffzg.hr/> (7.10.2020).

43. Račković Uvodić, M.; Popović, M. Nacionalna kampanja za osobe s teškoćama čitanja i disleksijom „I ja želim čitati!“. // HKD Novosti 76 (2018). Dostupno na: <https://www.hkdrustvo.hr/hkdnovosti/clanak/1455> (13.10.2020)

44. Razum, R. Odgojno djelovanje suvremene škole : izazovi i mogućnosti za religiozni odgoj. // Bogoslovska smotra 77, 4(2007), str. 857-880. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/22539> (7.10.2020).
45. Reid, G. Disleksija : Potpuni vodič za roditelje i one koji im pomažu. Zagreb: Naklada Slap, 2013.
46. Rudež, J. Biblioterapija. // Hrvatski: časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture 3, 1-2(2005), str. 99-121.
47. Sadržaj prilagodljiv individualnim potrebama osoba s teškoćama čitanja. // Omoguru. Dostupno na: <https://omoreader.com> (7.10.2020).
48. Skupnjak, D. Timski rad i supervizija školskih timova. // Varaždinski učitelj-digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje godina 1, 1(2018), str. 1-11. Dostupno na: file:///C:/Users/admin/AppData/Local/Temp/drac5beenka_skupnjak_timski_rad_i_supervizija_c5a1kolskih_timova4.pdf (11.10.2020).
49. Smjernice za građu laganu za čitanje. 2. prerađeno hrvatsko izd. / prerađili Misako Nomura, Gyda Skat Nielsen i Bror Tronbacke u ime IFLA-ine Sekcije za knjižnične usluge za osobe s posebnim potrebama. Zagreb : Hrvatsko knjižničarsko društvo, 2011. Dostupno na: <http://www.hkdrustvo.hr/hr/izdanja/kategorija/elektronicka/> (3.10.2020).
50. Standard za školske knjižnice. Narodne novine 34(2000). Dostupno na: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2000_03_34_698.html (4.10.2020).
51. Škrbina, D. Art terapija i kreativnost. Zagreb: Veble Commerce, 2013.
52. UNESCO-ov Manifest za školske knjižnice. Dostupno na: www.dzs.ffzg.hr/text/une-sca-pdf (3.10.2020).
53. Zakon o knjižnicama i knjižničnoj djelatnosti. Narodne novine 17(2019). Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_02_17_356.html (4.10.2020).
54. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. Narodne novine 87(2008). Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_07_87_2789.html (4.10.2020).

Odgojno-obrazovna podrška školskog knjižničara učenicima s disleksijom

Sažetak

Disleksija kao poremećaj čitanja predstavlja veliku teškoću učenicima u svladavanju obrazovnih zahtjeva; takvih je učenika u hrvatskih školama sve više, dok istovremeno postoji nedostatak stručnjaka koji bi im pružali podršku. Zbog toga je važno da se školski knjižničar uključi u pružanje odgojno-obrazovne podrške učenicima s disleksijom. Nakon što se upozna sa pravnim propisima i obilježjima disleksije, može planirati intervencije u radu. Intervencije trebaju biti usmjerene na obrazovnu podršku kako bi učenici što uspješnije ovladali čitanjem, ali i na odgojnu podršku kako bi doprinijeli razvoju cjelokupne ličnosti učenika. Uz neposredan rad s učenikom, važno je i stvaranje mreže podrške koju čini tim stručnjaka unutar škole, roditelji i institucije izvan škole s kojima školski knjižničar može surađivati. Koristeći sve izvore podrške kao i vlastite kompetencije, motivirani školski knjižničar može znatno doprinijeti napretku učenika s disleksijom.

Ključne riječi: disleksija, školski knjižničar, odgoj, obrazovanje, podrška

School librarian's educational support and care for pupils with dyslexia

Summary

Dyslexia as a reading disorder represents a great difficulty in overcoming educational requests for school children; the number of pupils with dyslexia in Croatian schools has risen, while there is a shortage of experts who would give their support to those children. Therefore, it is crucial to involve school librarians in giving educational support for children with dyslexia. After they familiarize themselves with the legal rules and common characteristics of dyslexia, school librarians can plan their interventions in working with children. Those interventions should target educational support in order for pupils to master reading as successfully as they can, but should also target care support in order to encourage a holistic child development. Along with direct work with a pupil, it is important to create a supporting team which is made of school experts, as well as parents and relevant institutions that the librarians can cooperate with. By using diverse sources of support as well as their own competence, motivated school librarians can significantly contribute to the progress of children diagnosed with dyslexia disorder.

Key words: dyslexia, school librarian, care, education, support