

Uloga pedagoga u realizaciji nastave hrvatskog jezika za učenike sa specifičnim teškoćama u učenju

Mundjer, Antonia

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:131:903283>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2021-04-19**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**ULOGA PEDAGOGA U REALIZACIJI NASTAVE
HRVATSKOG JEZIKA ZA UČENIKE SA SPECIFIČNIM
TEŠKOĆAMA U UČENJU**

Diplomski rad

Antonia Mundjer

Zagreb, 2019.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**ULOGA PEDAGOGA U REALIZACIJI NASTAVE HRVATSKOG JEZIKA ZA
UČENIKE SA SPECIFIČNIM TEŠKOĆAMA U UČENJU**

Diplomski rad

Antonia Mundjer

Mentorica: dr. sc. Iva Ivanković

Zagreb, 2019.

Sadržaj:

1. Uvod.....	1
2. Specifične teškoće u učenju.....	2
2. 1. Disleksija.....	3
2. 2. Disgrafija.....	6
3. Specifičnost nastave hrvatskog jezika.....	8
4. Prilagodba nastave hrvatskog jezika učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom.....	11
4. 1. Prilagodba nastave u području jezika.....	12
4. 2. Prilagodba nastave u području književnosti.....	13
4. 3. Prilagodba ispitnih materijala i vrednovanja učenika.....	14
5. Suradnja pedagoga i učitelja hrvatskog jezika.....	16
5. 1. (Ne)osposobljenost učitelja hrvatskog jezika za rad s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom – prepreka suradnji?.....	18
6. Uloga pedagoga u suradnji i realizaciji nastave hrvatskog jezika.....	21
6. 1. Izrada primjerenog programa odgoja i obrazovanja za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom.....	23
6. 2. Savjetovanje učitelja hrvatskog jezika o prilagodbi nastave hrvatskog jezika učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom.....	24
6. 3. Stručno usavršavanje učitelja hrvatskog jezika.....	26
7. Empirijski dio rada – metodologija istraživanja	27
7. 1. Problem i cilj istraživanja.....	28
7. 2. Postupci i instrumenti istraživanja.....	28
7. 3. Uzorak.....	30
7. 4. Obrada podataka.....	31
8. Analiza rezultata i rasprava.....	31
8. 1. Uvod u temu istraživanja.....	31
8. 2. Uloga pedagoga u izradi i osmišljavanju primjerenog programa.....	35
8. 3. Uloga pedagoga u prilagodbi nastave hrvatskog jezika.....	40
8. 4. Uloga pedagoga u savjetovanju učitelja hrvatskog jezika.....	44
8. 5. Uloga pedagoga u stručnom usavršavanju učitelja hrvatskog jezika.....	49
9. Zaključak.....	54
10. Popis literature.....	58
11. Prilozi.....	62

Uloga pedagoga u realizaciji nastave hrvatskog jezika za učenike sa specifičnim teškoćama u učenju

Sažetak

Cilj ovog istraživanja bio je istražiti oblike rada pedagoga s učiteljima hrvatskog jezika koji rade s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom te utvrditi na koji način pedagog pomaže učiteljima hrvatskog jezika u osmišljavanju i realizaciji nastave. Korištena je kvalitativna metodologija te su podatci prikupljeni intervjuiranjem pet pedagoginja. Iz rezultata istraživanja proizlaze četiri ključne uloge koju pedagog ima u realizaciji nastave hrvatskog jezika za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom, a to su: izrada i osmišljavanje primjerenog programa, prilagodba nastave hrvatskog jezika, savjetovanje učitelja hrvatskog jezika i njihovo stručno usavršavanje. Rezultati istraživanja pokazuju da nekim učenicima disleksija i/ili disgrafija ne predstavljaju teškoću već - dar, da učenici s disleksijom i/ili disgrafijom imaju individualizirani pristup u čijoj je izradi i osmišljavanju ključna suradnja pedagoga i učitelja hrvatskog jezika te da je uloga pedagoga u prilagodbi nastave većinom savjetodavnog karaktera. Osim što pedagog savjetuje učitelje hrvatskog jezika u odabiru primjerenih metoda i oblika rada, svojim savjetima potiče i pozitivnu sliku o inkluziji učenika s disleksijom i/ili disgrafijom. Rezultati istraživanja pokazuju i da je ključna uloga pedagoga poticanje stručnog usavršavanja učitelja hrvatskog jezika te da pedagoginje najčešće potiču stručno usavršavanje organizacijom različitih predavanja i radionica. Također, rezultati istraživanja pokazuju da pedagoginje smatraju, na temelju iskustva rada s učiteljima hrvatskog jezika, kako učitelji hrvatskog jezika nisu dovoljno osposobljeni za rad s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom tijekom svog primarnog obrazovanja, ali ni da se one (većina ispitanica) ne osjećaju dovoljno kompetentnima, što može poslužiti kao poticaj za daljnja istraživanja.

Ključne riječi: uloga pedagoga, nastava hrvatskog jezika, disleksija, disgrafija

The role of pedagogues in realisation of the Croatian language teaching for students with specific difficulties in learning

Abstract

The purpose of this study was to explore forms of work between pedagogues and Croatian language teachers which are working with students with dyslexia and/or dysgraphia and to determine in what way a pedagogue can help Croatian language teachers in realisation of teaching. It was used qualitative methodology and data was collected through interviews with five pedagogues. Results indicate that every pedagogue has four essential roles in realisation of the Croatian language teaching for students with dyslexia and/or dysgraphia, and those roles are: composing the appropriate school program for those students, Croatian language teaching adjustment, consulting Croatian language teachers and their professional development. Also, results indicate that dyslexia and/or dysgraphia don't have to represent difficulties for students, yet they can be understood as a gift. Students with dyslexia and/or dysgraphia have individualized approach whose main feature is cooperation between pedagogues and Croatian language teachers, and finally, that the role of a pedagogue in teaching adjustment has mainly advisory character. Except his advices in choosing appropriate methods and forms of working, pedagogue also encourages teachers to have a positive mind of inclusion. As well, results indicate that the most common way of encouraging professional development of teachers is through lessons and seminars. All respondents think, based on their work with Croatian language teachers, that they and Croatian language teachers are not qualified enough to work with those students, but that should be left for some other researches.

Key words: the role of pedagogues, Croatian language teaching, dyslexia, dysgraphia

1. Uvod

U području specijalne pedagogije sve se više postavljaju pitanja i zahtjevi o važnosti inkluzije učenika s teškoćama, čemu doprinosi i činjenica da je u suvremeno doba vidljiv porast broja djece s određenim teškoćama. Upravo je zbog isticanja važnosti inkluzije učenika s teškoćama potrebno ponajprije razjasniti što se pod tim pojmom podrazumijeva. Inkluzija je postupno zamijenila termin integracije, čime se naglasak s mijenjanja i „poboljšanja“ učenika s teškoćama prebacio na promjene koje škola kao temeljna odgojno-obrazovna institucija mora provoditi kako bi svi učenici imali jednaka prava. Pa tako inkluzija „podrazumijeva nov odnos prema različitosti, potiče međusobno podržavanje, izgrađuje nove ideje, ističe različite mogućnosti, a ne nedostatke. Ona ne rabi pojmove „prosječan“ ni „normalan“, „ispodprosječan“ ni „abnormalan“. Ne izdvaja ni jednu kategoriju učenika u posebne uvjete, nego osigurava pomoć i podršku svima u redovitom okruženju“ (Zuckerman, 2016, 16). Samim time, inkluzija ne polazi od ideje da smo svi jednaki, već gleda na svaku osobu kao na pojedinca i ravnopravnog sudionika sustava odgoja i obrazovanja. Polazeći od takvog shvaćanja i važnosti inkluzije učenika s teškoćama, škola i svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa moraju osigurati potrebnu pomoć učenicima s teškoćama i prilagoditi svoje metode i oblike rada. Tu se najveći naglasak stavlja na učitelje¹ koji se svakodnevno u svome radu susreću s učenicima s teškoćama, posebice s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju, među koje ubrajamo učenike sa smetnjama u području čitanja (disleksijom) i smetnjama u području pisanja (disgrafijom). Učenici s teškoćama čitanja, tj. disleksijom imaju poteškoće u prepoznavanju napisanih riječi i razumijevanju pročitano, dok učenici s disgrafijom imaju poteškoće u ovladavanju vještinom pisanja. Povezanost ovih dviju teškoća vidljiva je u tome što se kod disleksije teškoće čitanja zrcale u teškoćama pisanja i u tome što se disgrafija vrlo rijetko javlja kao izolirana teškoća, a najčešće u kombinaciji s disleksijom (Buljubašić-Kuzmanović i Kelić, 2012). Budući da učenici s disleksijom i/ili disgrafijom imaju poteškoće u ovladavanju zakonitostima samog jezika (ponajprije materinskog) i poteškoće u vještinama čitanja i pisanja

¹ Prema *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2018, čl.100) odgojno-obrazovni rad u osnovnoj školi obavljaju učitelji razredne, učitelji predmetne nastave, učitelji edukatori rehabilitatori i stručni suradnici, dok odgojno-obrazovni rad u srednjoj školi obavljaju nastavnici i stručni suradnici. Potrebno je istaknuti da unatoč tome što je ovim zakonom propisano da u osnovnoj školi nastavu i druge oblike neposrednog odgojno-obrazovnog rada s učenicima izvode učitelji, u praksi se razlikuje pojam učitelja kao onog zaduženog za razrednu nastavu i pojam nastavnika kao onog koji je zadužen za predmetnu nastavu. Budući da je ovaj rad usmjeren na realizaciju nastave hrvatskog jezika u osnovnoj školi, u radu će se koristiti termin učitelj hrvatskog jezika.

koje su temelj nastave hrvatskoga jezika, njihove teškoće najizraženije su upravo na nastavi toga predmeta. Iz tog je razloga ovaj rad usmjeren prilagodbi nastave hrvatskoga jezika za učenike s disleksijom i disgrafijom.

Nerijetko se smatra kako je u radu s učenicima s teškoćama temeljna dijada: učitelj - učenik, čime se u prvi plan stavlja nastava i usvajanje gradiva. Međutim, taj rad podrazumijeva i uključenost drugih aktera toga odnosa, kao što su ostali učenici, roditelji i pedagog, čija je participacija prepoznatljiva u svim segmentima života u školi. „Stoga je i elementarna zadaća, ali i imperativ uspješnog djelovanja pedagoga u kontekstu suvremene škole, njegova sposobnost da zajedno s učiteljima školu učini sredinom u kojoj su učenici sretni, gdje doživljavaju pozitivna iskustva, ali i mjesto u kojoj uče na njima prihvatljiv, istraživački i suradnički način, uvažavajući pri tom sve učeničke različitosti i posebne potrebe“ (Zrilić, 2012, 91). Iz navedenog se citata može zaključiti kako je suradnja pedagoga i učitelja ključna za uspješnu inkluziju učenika s teškoćama, ali se upravo u tom odnosu ističe i jedna od glavnih prepreka u postizanju kvalitetnog obrazovanja djece s teškoćama. Riječ je o nužnim kompetencijama učitelja za rad s učenicima s teškoćama koje bi isti trebali razvijati tijekom studija, ali i kasnije – permanentnim stručnim usavršavanjem. Upravo je o tim kompetencijama riječ kada se govori o učiteljima hrvatskog jezika. Naime, oni na nastavničkim diplomskim studijima ne pohađaju dovoljan broj kolegija koji bi ih trebali osposobiti za rad s učenicima s disleksijom i disgrafijom, što će također biti raspravljeno u ovome radu. Time je odgovornost pedagoga, kao stručnjaka najšireg profila rada u školi, još veća. Upravo zbog toga, ali i činjenice da ima sve više učenika sa specifičnim teškoćama u učenju, učiteljima hrvatskog jezika u radu s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom veliku potporu moraju predstavljati upravo pedagozi, jer „odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama nije moguće zamisliti i ostvariti bez svekolikog sudjelovanja stručnjaka različitih profila, a angažman pedagoga praksu integriranog odgoja i obrazovanja čini potpunijom i kvalitetnijom“ (Zrilić, 2012, 89). Upravo je iz tog razloga naglasak ovog rada stavljen na ulogu pedagoga u realizaciji nastave hrvatskog jezika za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom.

Koja je uloga pedagoga u realizaciji nastave hrvatskog jezika za učenike s disleksijom i disgrafijom, na koji način u svome radu s učiteljima hrvatskog jezika koji rade s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom podižu kvalitetu nastave i odgojno-obrazovnog procesa te pomažu učiteljima u prilagodbi nastave, istraženo je u empirijskome dijelu rada.

2. Specifične teškoće u učenju

Kada je riječ o djeci s posebnim potrebama, važno je naglasiti da djecu s posebnim potrebama uz djecu s teškoćama, čine i darovita djeca. Ovaj rad usmjeren je na prvu skupinu djece, tj. djecu s teškoćama. Orijentacijskom listom vrsta teškoća *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015) utvrđeno je sedam skupina teškoća, među kojima su navedena i oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju. Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije (glas, govor, jezik) su ona u kojima je zbog organskih i funkcionalnih oštećenja komunikacija govorom otežana ili izostaje, a kao podskupina tih oštećenja navedene su specifične teškoće u učenju. Specifične teškoće u učenju obuhvaćaju smetnje u područjima čitanja, pisanja i računanja. Smetnje u području čitanja uključuju disleksiju i aleksiju, a smetnje u području pisanja odnose se na disgrafiju i agrafiju. Budući da se nastava hrvatskog jezika temelji na vještinama čitanja i pisanja, upravo su disleksija i disgrafija teškoće zbog kojih učenici imaju problema u praćenju i sudjelovanju u nastavi toga predmeta. Zbog toga je potrebno ponajprije odrediti koje su karakteristike disleksije i disgrafije kao specifičnih teškoća u učenju i kako se navedene teškoće manifestiraju kod učenika.

2. 1. Disleksija

Disleksija ili „majka svih poremećaja u učenju“ prvi je opći izraz kojim su se opisivali različiti problemi u učenju (Davis i Braun, 2001, 25). U početku disleksija je bila tretirana kao *prirođena sljepoća za riječi* čime se podrazumijeva da je riječ o prirođenoj manji koja se javlja kod djece s inače normalnim i neoštećenim mozgom, čije je obilježje teškoća u učenju čitanja (Hinshelwood, 1917). Hinshelwood (1917) je, proučavajući one za koje je prosudio da su *sljepi za riječi*, zaključio da se rijetkost zabilježenih slučajeva disleksije može objasniti činjenicom da uzroci disleksije nisu prepoznati na vrijeme. To može rezultirati etiketiranjem tih učenika kao lijenih, nemirnih i nezainteresiranih, ali i njihovim kažnjavanjem za „nedostatak, za koji nipošto nisu odgovorni“ (Hinshelwood, 1917, 42-43). Ovakvim se zaključkom ističe važnost pravovremenog otkrivanja disleksije kako bi se izbjegle posljedice pogubne za razvoj djeteta. Orton (1989) se nije slagao s terminom *prirođena sljepoća za riječi* smatrajući kako se prevelikim naglašavanjem prirođenosti ove teškoće zanemaruju ostali okolni čimbenici koji utječu na pojedinca, a to su nastavne metode te emocionalne i socijalne kompetencije. Iz tog razloga, on smatra da bi primjereniji naziv bio *strefosimbolija* što bi doslovno značilo izokretanje simbola (Orton, 1989; prema Miles i Miles, 2004). I Hinshelwood i Orton u bavljenju disleksijom prevelik naglasak stavljaju na vizualnu sliku riječi, zbog čega su oba termina odbačena, a među istraživačima je prihvaćen termin *disleksija*. Iako postoji mišljenje

da su rasprave o samome terminu, tj. nazivu nevažne sve dok se ne predloži ispravan naziv, postoje riječi koje imaju prednost zbog odgovarajuće teoretske konotacije. To je vidljivo i kod izraza *disleksija* jer „disleksija podrazumijeva mnogo više od zaostajanja u učenju čitanja, što je tek vrh ledenjaka. Etimologija naziva „disleksija“ izražava teškoću – ne u čitanju – već u upotrebi riječi, kako ih identificirati, što one označavaju, kako s njima postupati, kako se izgovaraju i kako se sriču“ (Critchley, 1981, 2; prema Miles i Miles, 2004, 22).

„Disleksija je blaži oblik aleksije. U literaturi se često odnosi na poteškoće u čitanju koje se najčešće javljaju kao razvojni poremećaj, a nisu uzrokovane vidnim, motoričkim ni intelektualnim manjkavostima. Manifestiraju se kao dubinska ili površinska disleksija“ (Mildner, 2003, 246). Jensen (2004) ističe kako službena definicija disleksije može zvučati porazno te navodi kako je disleksija „poremećaj s jezičnom osnovom, konstitucijskog porijekla, karakteriziran teškoćama u dekodiranju pojedine riječi, koji obično odražava nedovoljne sposobnosti fonološke obrade. Disleksija se očituje različitim teškoćama u različitim jezičnim oblicima, često uključujući, uz teškoće u čitanju, upadljive probleme stjecanja vještina pisanja i sricanja (engl. spelling)“ (Jensen, 2004, 35). Vidljivo je kako se u ovoj definiciji ističe nedovoljna sposobnost fonološke obrade kod učenika s disleksijom, zbog čega je prema brojnim interpretacijama, pristup pomoću fonologije kao znanosti o glasovima puno uspješniji od interpretacije disleksije koja se temelji na vizualnoj sličnosti znakova. Tako se npr. većina grešaka s reverzibilnim slovima koje čine učenici s disleksijom (zamjena b i p ili b i d) mogu protumačiti kao greške do kojih dolazi zbog artikulacijske sličnosti glasova (glasovi b i p su bezvučna i zvučna varijanta istog eksplozivnog suglasnika), što pripada području fonologije, prije nego zbog vizualne sličnosti. „Disleksija je specifično kognitivno funkcioniranje djeteta zbog kojega ono ima slabosti u nekim modalitetima primanja i obrade informacija kao što su vizualno-prostorna obrada pisanih simbola i/ili fonološka obrada glasova govora, te njihovo simultano procesuiranje i automatizacija, što su temeljni procesi za ovladavanje čitanja i pisanja“ (Galić-Jušić, 2004, 22). Vještine čitanja i pisanja, iako mlade sposobnosti, temelj su za stjecanje i razvijanje znanja, ali i napredak pojedinca i društva u cjelini. „Rast i razvoj znanja te formalno obrazovanje ovise o vještinama čitanja i pisanja. Te su vještine oruđe koje bi trebalo omogućiti stjecanje znanja, učenje činjenica, uspješnu komunikaciju, služenje računalom, praćenje tiskovina i elektroničkih medija i niz drugih vještina koje uključuju pismenost“ (Buljubašić-Kuzmanović i Kelić, 2012, 46). Međutim, za djecu s disleksijom i disgrafijom te vještine predstavljaju ogromnu prepreku u učenju.

Kako disleksija dovodi do problema u učenju opisano je sljedećim nizom (Davis i Braun, 2001):

1. Učenik se susreće s neprepoznatim sadržajem, tj. pisanom ili izgovorenom riječi, simbolom ili nekim neprepoznatim predmetom.
2. Neprepoznavanje izaziva zbrku kod učenika koja stimulira njegovu dezorijentaciju u kojoj učenik pokušava doći do prepoznavanja riječi, simbola ili predmeta. To mu obično uspijeva s materijalnim predmetima, ali s riječima ne.
3. Dezorijentacija izaziva asimilaciju netočnih podataka, što bi značilo da su perspektive koje učenik ispituje u mozgu percipirane kao prave percepcije, ali većina tih percepcija zapravo je neprecizna.
4. Asimilacija netočnih podataka navodi učenika da pogriješi i da ne može razlikovati točne i netočne podatke, jer su u njegovu mozgu i jedni i drugi percipirani kao pravi.
5. Pogreške izazivaju emocionalne reakcije, zato što nitko ne voli griješiti. Učenik proživljava normalnu ljudsku reakciju, ali to izaziva negativnu reakciju nastavnika i roditelja.
6. Emocionalna reakcija dovodi do frustracije koja je rezultat pogrešaka i emocionalnih reakcija, pojačanih negativnim reakcijama drugih.
7. Stvaraju se ili usvajaju rješenja za probleme koji proizlaze iz uporabe dezorijentacije u procesu prepoznavanja. Ta su rješenja metode kojima se naizgled nešto zna ili se obavljaju zadaće, što postaje prisilno ponašanje.
8. Nesposobnost učenja sastoji se od prisilnih rješenja koja učenik stekne jer su prisilna rješenja poput invalidskih štaka, učenja napamet ili trikova koje učenik primjenjuje da bi ostavio dojam da je shvatio pročitano.
9. Prisilna rješenja onemogućuju proces učenja jer učenik prisilnim rješenjima može naučiti „čitati“, kao što i papiga može naučiti „govoriti“, što znači bez razumijevanja sadržaja.

Cijeli ovaj niz postupno opisuje kako kod učenika s disleksijom dolazi do problema u učenju. Osim teškoća s kojima se sam učenik suočava tijekom procesa čitanja, cijelu situaciju najčešće još više otežavaju neprimjereni komentari drugih učenika, učitelja ili roditelja, što dovodi do frustracije učenika. Važno je shvatiti kako disleksija nije isključivo problem koji učenik ima u čitanju nekog teksta naglas, već puno veći problem zbog kojeg učenik ne razumije pročitano i

ne može naučiti ono što mora, što učitelji hrvatskog jezika, ostali učenici i roditelji trebaju uzimati u obzir.

Teškoće koje se javljaju kod učenika s disleksijom podijeljene su na specifične i nespecifične teškoće čitanja (one koje se mogu javiti i kod djece koja nemaju disleksiju). Specifične teškoće čitanja kod učenika s disleksijom su teškoće u povezivanju grafema s fonemom (slova s glasom), teškoće u povezivanju glasova i slogova u riječi, strukturalne pogreške (premještanje ili umetanje: vrata-trava), zamjene grafički sličnih slova (b-d, b-p, m-n u npr. dobar-bodar, bebica-dedica), zamjene fonetski sličnih slova (d-t, g-k u npr. drži-trži), zamjene slogova (on-no, je-ej), zamjene riječi (pogađanje: mračni-mačka), izostavljanje slova i slogova, ponavljanje dijelova riječi (nasmijanini), teškoće u slijedu smjera čitanja, vraćanje na već pročitani redak, izostavljanje riječi i cijelih redaka. Nespecifične teškoće čitanja kod učenika s disleksijom su slabo razumijevanje pročitano, čitanje napamet i po prilici, nejasna i površna artikulacija, sporost, različite blokade i stanke, poremećen ritam i izražajnost čitanja (Pavlič-Cottiero, 2007; prema Sulimanec, 2012). Postoje još neki simptomi koji se javljaju kod učenika s disleksijom, a to su: brzo umaranje učenika s obzirom na to da puno više pažnje usmjerava na ono što radi, učenik čita jednu riječi na nekoliko pogrešnih načina, ima teškoće s tablicama, glazbenim simbolima, stranim jezicima, ostavlja dojam zaboravljivosti, lijenosti i nekoncentriranosti. Zbog svega toga dijete može razviti lošu sliku o sebi što može dovesti do neprilagođenih oblika ponašanja. Čitajući sve ove teškoće i simptome disleksije, logično bi bilo pomisliti da je lako prepoznati učenika koji ima disleksiju, budući da postoje popisi simptoma tipičnih za tu teškoću. Međutim, upravo u tome i jest problem, budući da ne postoje dva učenika s disleksijom koji imaju potpuno istu fiziologiju i potpuno iste simptome. Time je zadaća učitelja, pedagoga i drugih stručnih suradnika u prepoznavanju i utvrđivanju disleksije još više otežana.

Kada učenik s disleksijom ima problem s rukopisom, to se obično dijagnosticira kao agrafija ili disgrafija. Kod učenika s disleksijom teškoće se čitanja često zrcale u teškoćama pisanja pa je potrebno reći nešto više i o samoj disgrafiji.

2. 2. *Disgrafija*

Najčešće udružene teškoće iz spektra specifičnih teškoća učenja su teškoće čitanja i pisanja. Budući da je pisanje kompleksnija vještina od čitanja, teškoće s pisanjem su češće pa se disgrafija očituje u nepravilnom držanju olovke, nepoštivanju crtovlja, nečitkom rukopisu, ispuštanju slova i slogova i zamjeni slova (Mesec, 2005). „Disgrafija je stabilna nesposobnost

ovladavanja vještinom pisanja koja se očituje u mnogobrojnim trajnim i tipičnim pogreškama, pri čemu pogreške nisu povezane s nepoznavanjem pravopisa i trajno su prisutne, bez obzira na dovoljan stupanj intelektualnog i govornog razvoja“ (Zrilić, 2011, 171; prema Sulimanec, 2012, 9). U ovoj definiciji disgrafije vidljiva je poveznica s disleksijom u segmentu intelektualnog razvoja, zato što su učenici s disleksijom i disgrafijom prosječnog, ponekad i iznadprosječnog intelektualnog razvoja. To se ističe i u definiciji disgrafije koju je Mildner (2003) zabilježila i koja polazi od toga da se disgrafija manifestira „kao loša vještina pisanja u djece najmanje prosječne inteligencije“ (Mildner, 2003, 246). Dakle, pogreške koje čini učenik s disgrafijom i/ili disleksijom ne ovise o intelektualnom razvoju ni stupnju školovanja učenika, tj. to nisu mentalne smetnje kod učenika. Učenik katkad lošim rukopisom nastoji prikriti probleme s pravopisom ili neki drugi nedostatak, a ponekad do teškoća u pisanju dolazi zbog toga što su upute za pisanje bile dane dok je učenik bio dezorijentiran. Pa se tako najuobičajeniji tip problema s pisanjem javlja kada učenik s disleksijom dobije toliko uputa o tome kako bi trebao izgledati njegov rukopis da dolazi do njegove dezorijentacije, tj. preklapanja višestrukih mentalnih slika riječi i slova u njegovu umu, što se manifestira kao disgrafija (Davis i Braun, 2001).

Kako bi što slikovitije prikazali zašto učenik s disgrafijom ne može pisati u svoju bilježnicu poštujući zadano crtovlje, Davis i Braun (2001) opisujući učenikov mozak koriste metaforu ribarske mreže koja se sastoji od okomitih i vodoravnih uzica. Na svakome mjestu gdje se uzice presijecaju nalazi se čvor koji predstavlja sinapse, dok uzice predstavljaju neurone (živce). Ta je mreža podijeljena u nekoliko stotina različitih područja, kao što su područje gledanja, slušanja, područje koje miče prste i tako za sve što čovjek može zamisliti da radi. Kada učenik vidi neprepoznatu riječ, sliku ili predmet koja predstavlja perceptivni podražaj, prvi se čvor u toj mreži stimulira i signal iz tog čvora šalje druge podražaje niz uzice do drugih čvorova sve dok izvorni podražaj (riječ, predmet, slika) ne dođe do svih čvorova do kojih mora doći. Kada se jednom neki put za određeni podražaj upotrijebi, on postaje jači, a što je on jači – to ga se više koristi. Postoje i oni putovi koji nikada ne primaju podražaj, tako da ostaju slabi i neupotrijebljeni. Kod učenika s disleksijom i/ili disgrafijom vjerojatno je da zbog dezorijentacije, prolaz uzicama u toj mreži za viđenje usporednih crta u bilježnici nikada nije bio podražen i učenik jednostavno ne može vidjeti ravne usporedne crte, tj. crtovlje u svojoj bilježnici, niti sam nacrtati ravne linije. To ne znači da osoba ne vidi usporedne crte i da on ne može vizualno prijeći očima preko crtovlja, već njegov mozak jednostavno neće obraditi slike usporednih crta. Inzistiranjem da učenik s disgrafijom sam nacrtava ravne linije, on će nacrtati

ono što njegov mozak vidi, tj. obrađuje kao ravne linije, tj. izobličenu percepciju ravne linije (Davis i Braun, 2001).

Kao što su teškoće čitanja vezane uz disleksiju podijeljene na specifične i nespecifične teškoće, ista podjela odnosi se i na disgrafiju. Pa tako učenik sa specifičnim teškoćama pisanja ima teškoće s povezivanjem fonema i grafema, zamjenjuje grafički ili fonetski slična slova, ima produljeno „zrcalno“ pisanje slova i brojki, čini strukturalne pogreške (umetanje, premještanje, dodavanje), izostavlja slova, riječi i dijelove riječi i ima teškoće u slijedu smjera pisanja. Nespecifične teškoće vezane uz pisanje su sporost, neurednost u radu, nečitak rukopis, teškoće pri uporabi gramatičkih i pravopisnih pravila te narušen osjećaj za sintaksu (Sulimanec, 2012). Sve te teškoće najviše dolaze do izražaja u nastavi hrvatskog jezika gdje se posebna pozornost pridaje poštivanju pravopisnih i gramatičkih pravila, urednom i čitkom pisanju i poštivanju sintakse hrvatskog jezika, zbog čega učenici s disgrafijom imaju problema s pisanjem diktata i drugih oblika provjere znanja.

Već iz samih definicija disleksije i disgrafije proizlazi kako su to teškoće čitanja i pisanja koje se najčešće javljaju zajedno, ali i da kao specifične teškoće učenja onemogućavaju učenicima normalno praćenje nastave i sudjelovanje u njoj. Budući da to nisu kognitivne teškoće, tj. nisu teškoće uzrokovane niskim intelektualnim sposobnostima učenika, već učenici s disleksijom i/ili disgrafijom imaju prosječne i iznadprosječne intelektualne sposobnosti, oni mogu naučiti propisani sadržaj, ali uz određenu metodičko-didaktičku prilagodbu nastave, tj. individualizirani pristup. S kakvim se teškoćama učenici s disleksijom i/ili disgrafijom susreću na nastavi hrvatskog jezika i na koje ju je načine potrebno prilagoditi, raspravljeno je u idućim poglavljima.

3. Specifičnost nastave hrvatskog jezika

Hrvatski jezik najopsežniji je predmet osnovnoškolskog obrazovanja. Osim što ga učenici u svojem rasporedu imaju gotovo svaki dan (četiri ili pet sati tjedno), on obuhvaća i četiri predmetna područja: hrvatski jezik, književnost, jezično izražavanje i medijsku kulturu (prema *Odluci o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* (2019) koja će se primjenjivati od školske godine 2019/2020. za učenike 1. i 5. razreda osnovne škole i 1. razreda gimnazije, nastavni predmet Hrvatski jezik neće više obuhvaćati navedena predmetna područja već predmetno područje hrvatski jezik i komunikacija, književnost i stvaralaštvo te kultura i mediji). *Nastavnim planom i programom osnovne škole* (2006) određeni su cilj nastave hrvatskog jezika i njegove zadaće. Temeljni je

cilj nastave hrvatskog jezika osposobiti učenike za jezičnu komunikaciju koja će im omogućiti ovladavanje sadržajima svih nastavnih predmeta i uključivanje u cjeloživotno učenje. Već se u navedenom cilju nastave hrvatskog jezika ističe kolika je važnost ovoga predmeta, pogotovo zato što znanje, vještine i sposobnosti koje učenici steknu na nastavi hrvatskog jezika omogućuju ovladavanje svim drugim nastavnim predmetima. Neke od temeljnih zadaća ovog nastavnog predmeta su ostvarivanje uspješne usmene i pisane komunikacije, razvijanje čitateljskih potreba, stvaranje čitateljskih navika, osposobljavanje za samostalno čitanje i recepciju književnih djela, osposobljavanje učenika za uspješno snalaženje u svakodnevnim priopćajnim situacijama, suzbijanje straha od jezika. *Odlukom o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019)* određeni su odgojno-obrazovni ciljevi učenja i poučavanja hrvatskog jezika, od kojih su neki sljedeći: učenik ovladava temeljnim jezičnim djelatnostima slušanja, govorenja, čitanja, pisanja; učenik stječe naviku i potrebu za čitanjem i pisanjem različitih neprekinutih, isprekidanih, mješovitih i višestrukih tekstova u osobne i javne svrhe; učenik čita i interpretira reprezentativne tekstove hrvatske i svjetske književnosti te razvija kritičko mišljenje; učenik otkriva različite načine čitanja razvijajući iskustva čitanja (NN, 2019). Dovoljno je pročitati samo neke od navedenih zadaća i ciljeva da bi se zaključilo u čemu će učenici s disleksijom i/ili disgrafijom imati teškoća tijekom nastave. Upravo u nastavi ovog predmeta, teškoće tih učenika najviše dolaze do izražaja u ovladavanju složenijim jezičnim strukturama, usvajanju složenijih književno-teorijskih i jezičnih pojmova te u komunikaciji s tekstom. Iz tog razloga „brojne jezično-govorno-interpretacijske aktivnosti vezane uz ovaj predmet mnogim učenicima predstavljaju teškoću, što je osobito vidljivo u populaciji učenika koji imaju govorno-jezične teškoće uz koje su često prisutne i teškoće u pisanju“ (Bošnjak, 2014, 57). Sulimanec (2012) provela je istraživanje vezano uz disleksiju i disgrafiju te specifične i nespecifične teškoće s učenicima od 1. do 8. razreda osnovne škole koji imaju disleksiju i disgrafiju. Rezultati istraživanja pokazali su da je svih deset ispitanika navelo da su im u školi teški hrvatski jezik, čitanje, učenje, razumijevanje pročitanoog teksta te zaključivanje. Budući da učenici s disleksijom i/ili disgrafijom imaju teškoće upravo u navedenim područjima, očekivano je da percipiraju nastavu hrvatskog jezika teškom. Također, sama nastava hrvatskog jezika, kao i učenje, temelje se na čitanju tekstova, a provjere znanja provode se testovima i rješavanjem pisanih zadataka koje je i vremenski ograničeno. Sve to može postati izvor frustracije učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom, pogotovo ako se učenik osjeća pod vremenskim pritiskom, jer on možda i zna odgovor na pitanje, ali nije u stanju brzo i ispravno pisati ili razumjeti uputu za rješavanje zadatka u tako kratkom vremenu (Bjelica i sur., 2009). Zbog svega toga, učitelj treba

prilagoditi nastavne metode i održavati pozitivnu motivaciju učenika prema nastavi hrvatskog jezika. On ne bi trebao dopustiti da učenik s teškoćama razvije frustracije ili odustane od sebe i od vlastitog napretka u tom predmetu. „Isto tako, treba razvijati kreativnost jer će u kreativnim zadacima učenici biti neopterećeni čvrstim strukturama i pravilima koja trebaju slijediti i osjetit će se uspješnima“ (Romić, 2014, 168). Budući da nastava hrvatskog jezika podrazumijeva osobni i socijalni razvoj učenika i uzimajući u obzir sve specifičnosti nastave hrvatskog jezika, nužno ju je prilagoditi učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom, što zahtijeva individualan pristup.

U nastavi hrvatskog jezika razlikuju se dogmatsko-reproduktivni, reproduktivno-eksplikativni, interpretativno-analitički, problemsko-stvaralački, korelacijsko-integracijski, timski i komunikacijski metodički sustav (Težak, 1996). Metodičkim se sustavom određuju odnosi unutar didaktičkog trokuta, kojeg čine učitelj, učenik i sadržaj poučavanja. Metodički sustav koji se najčešće primjenjuje u nastavi hrvatskog jezika je interpretativno-analitički. U interpretativno-analitičkom sustavu, učenik nije puki objekt poučavanja, već postaje subjektom poučavanja, zbog čega učitelj mora poznavati mogućnosti, interese, sposobnosti i znanja svih učenika pa tako i učenika s disleksijom i/ili disgrafijom. Ustroj nastavnog sata iz književnosti u ovome sustavu sastoji se od doživljajno-spoznajne motivacije, najave teksta i njegove lokalizacije, interpretativnog čitanja teksta, emocionalno-intelektualne stanke, objave doživljaja i njihove korekcije, interpretacije, sinteze i zadataka za samostalni rad učenika (Slavić, 2011). Ustroj nastavnog sata iz jezika u ovome sustavu sastoji se od motivacije, osvježavanja potrebnog predznanja, najave zadatka i pripreme polaznog teksta, čitanja i interpretacije polaznog teksta, zapažanja novih jezičnih jedinica, otkrivanja važnih obilježja, uopćavanja, provjere stečenih spoznaja, utvrđivanja znanja i davanja uputa za učenje i domaću zadaću (Težak, 1996). Iz oba ustroja sata vidljivo je da se nastava hrvatskog jezika temelji na samome tekstu, radu na njemu i da ona proizlazi iz teksta kao predložka. Radom na tekstu razvijaju se vještine čitanja i pisanja, a upravo s tim vještinama učenici s disleksijom i/ili disgrafijom imaju teškoća. Zato je važno prilagoditi nastavu učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom kako bi i oni mogli razvijati te vještine i pratiti ovakav ustroj sata. Također, u nastavi hrvatskog jezika koriste se i određene nastavne metode, kao što su metode razgovora, usmenog izlaganja, čitanja, pisanja, crtanja, slušanja i razmišljanja. Metode čitanja podrazumijevaju rad na tekstu i s tekstem, a razlikuju se logičko, interpretativno, usmjereno i stvaralačko čitanje. Učenici s disleksijom imaju teškoće u razumijevanju teksta pa samim time i s razvojem logičkog čitanja, koje podrazumijeva čitanje s razumijevanjem, ali i s

interpretativnim čitanjem pred cijelim razredom gdje se kod učenika javlja osjećaj straha čitanja pred drugima zbog sporog čitanja i pogrešaka u čitanju. Metode pisanja podrazumijevaju metode diktiranja, sastavljanja, prepisivanja, označivanja i upisivanja (Stjepanović, 2016). U tim se metodama, posebno diktatu, ističu teškoće učenika s disgrafijom. Na temelju svih tih specifičnosti nastave hrvatskog jezika, neupitna je potreba didaktičko-metodičke prilagodbe nastave toga predmeta učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom.

3. Prilagodba nastave hrvatskog jezika učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom

U prilagodbi nastave općenito, pa tako i nastave hrvatskog jezika, učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom razlikuju se percipitivno, spoznajno, govorno prilagođavanje i prilagođavanje zahtjeva. Percipitivno se prilagođavanje odnosi na prilagodbu sredstava, tiska, prostora za čitanje i pisanje te teksta. To podrazumijeva da se slike, karte i crteži kao sredstva koja se koriste u nastavi hrvatskog jezika, pojednostave i da se iz njih izdvoji ono bitno. Potrebno je uvećati tisak, povećati praznine među riječima, rečenicama ili redovima tiska. Prilagodba teksta podrazumijeva podcrtavanje bitnog, uokvirivanje, mijenjanje boje tiska i papira koji također otežavaju učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom čitanje. Percipitivna je prilagodba potrebna zato što „osobe s disleksijom često dok čitaju osjećaju vizualnu nelagodu. Na primjer, kada gledaju u stranicu s tekstem, neke osobe s disleksijom ne uspijevaju fokusirati pozornost na tekst, nego na praznine. To se često opisuje kao da tekst teče po stranici. Crni tisak na bijelom papiru uzrokuje nelagodu. Bijeli papir, osobito ako je sjajan, može zasljepljivati“ (Bjelica i sur., 2009, 80). Spoznajna prilagodba u nastavi hrvatskog jezika podrazumijeva postupno vođenje učenika kroz zadatak, uvođenje u postupak, planiranje teksta, primjenu shema i sažimanje teksta. Govorno se prilagođavanje odnosi na prilagodbu izražajnosti, razgovjetnosti, razumljivosti i na govorno usmjeravanje pažnje. Zahtjevi se prilagođavaju s obzirom na učenikovu samostalnost, vrijeme i način rada (Ivančić i Stančić, 2003; prema Stjepanović, 2016). Budući da se hrvatski jezik sastoji od 4 predmetna područja – jezika, književnosti, medijske kulture i jezičnog izražavanja, potrebno je sve te prilagodbe primjenjivati u svim područjima predmeta. Najveću ulogu u cijelom tom procesu ima upravo učitelj koji mora prilagoditi način poučavanja potrebama i mogućnostima učenika. On bi, u radu s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom, trebao pokazati razumijevanje za njihove teškoće, biti kritičan, dosljedan, oprezan, strpljiv i uporan, hrabriti, poticati i hvaliti učenike, prilagoditi vremenski raspored rada učenicima, prilagoditi zadatke učenicima, koristiti različite nastavne izvore i metode rada, omogućiti češće provjere znanja, omogućiti dopunsku nastavu kako bi učenici shvatili sadržaje koji im nisu jasni, graditi pozitivno razredno ozračje i

suradivati s roditeljima i stručnim suradnicima. Uz sve to, trebao bi dati prednost usmenom ispitivanju, izbjegavati čitanje ili pisanje tih učenika pred razredom, staviti učenika da sjedi bliže ploči, pripremiti nastavne materijale za učenike, tijekom ocjenjivanja vrednovati trud i tolerirati neuredan rukopis (Zrilić, 2011; prema Stjepanović, 2016). Kako bi učitelj osvijestio važnost prilagodbe nastave učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom, on mora znati da učenici s disleksijom i/ili disgrafijom uče na drugačiji način, što samo po sebi podrazumijeva i drugačiji način poučavanja jer, „ako dijete ne može učiti na način kako ga poučavamo, trebamo ga poučavati na način kako može učiti“ (Bjelica i sur., 2009, 118).

4. 1. Prilagodba nastave u području jezika

Jezično je područje nastave hrvatskog jezika prilično opširno i složeno. Da bi se učenicima olakšalo usvajanje i razumijevanje apstraktnih jezičnih pojava, najčešće se u nastavi kreće od konkretnih primjera na temelju kojih učenici zajedno s učiteljem dolaze do zaključaka i generalizacija. Takva se metoda poučavanja naziva metodom indukcije. Budući da učenici s disleksijom i/ili disgrafijom otežano usvajaju i percipiraju apstraktne jezične pojave, učitelj bi trebao procijeniti odgovara li njihovu načinu učenja induktivna metoda. Ako učitelj procijeni da je potrebno, on može prilagoditi metode poučavanja učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom tako da koristi deduktivnu metodu poučavanja kojom učenici mogu lakše usvojiti apstraktne jezične pojave. U deduktivnoj se metodi polazi od definicije, općeg, prema pojedinačnom, tj. konkretnim primjerima.

Najveću teškoću učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom u području jezika predstavlja područje morfologije, tj. „obličnih nastavaka riječi koji za njih nisu informativni, stoga su prisutne brojne gramatičke pogreške u njihovom jezičnom izrazu“ (Bošnjak, 2014, 59). Te se pogreške mogu vidjeti kod učenja padeža, glagolskih oblika, gramatičkih razlika između imenice i glagola koje druga djeca lako uočavaju, ali i na razini sintakse, točnije - u analizi rečenice. Zbog toga što učenicima s disleksijom gramatički nastavnici ne prenose nikakvu informaciju o samoj riječi, apstraktni su im te ih oni ne razlikuju. Oni često ne uočavaju razliku između imenice i glagola, pa će učenik tijekom čitanja teksta, riječ pljeskati pročitati kao imenicu i izgovoriti napisani glagol kao pljesak (Miles i Miles, 2004). Sve je to potrebno uzeti u obzir tijekom prilagodbe nastave. Kako ne bi sve ostalo samo u teoriji, slijede dva načina prilagodbe u nastavi jezika (Bošnjak, 2014):

1. Prilagodba pri obradi padežnih oblika – učitelj stavlja na ploču sliku čamca u kojem sjede dječak i djevojčica koji pecaju ribe. Imaju 7 štapova za pecanje. RIBE se nalaze u

kantici i učenici vade ribe iz kantice i spajaju ih na štapove za pecanje. Na svakoj ribi zapisana je rečenica koju učenik čita. Njegov zadatak je prepoznati imenicu, podcrtati ju i odrediti u kojem je ona padežu. Ova se igra zove *Igra pecanja* i u njoj učenici na kreativan i zanimljiv način razvijaju svoje vještine. Važno je dati jasne upute učenicima i ako je potrebno, podijeliti im nastavne listiće na kojima se nalaze padeži i odgovarajuća pitanja za svaki padež kako bi si učenici mogli pomoći tijekom igre.

2. Prilagodba pri obradi službe riječi u rečenici – važno je da se kod analize rečenice pojednostavi prikaz, da se izostave strelice iznad riječi, ponude jednostavnije rečenice, postupno širi dopunu subjektu ili predikatu do onog stupnja do kojeg učenik može razumjeti, umjesto tablica koristiti okomite nizove i sl. Zbog otežane vizualne obrade simbola, učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom složena analiza rečenice predstavlja dodatnu teškoću u praćenju obrade gradiva.

Učenici s disleksijom i/ili disgrafijom imaju problema i s pisanjem diktata koji objedinjuje dobro poznavanje jezičnih zakonitosti i praktičnu primjenu usvojenih pravopisnih pravila. Razlikovanje grafema č i ć, pisanje ije i je za njih je gotovo nemoguće pa na tome ne treba ni inzistirati. Neke od teškoća koje imaju s pisanjem diktata (posebno učenici s disgrafijom) su sastavljeno pisanje susjednih riječi, slabije zapamćivanje diktiranog teksta pa izostaju dijelovi rečenice, izostavljanje dijakritičkih znakova, inverzije glasova ili slogova (Šimunović, 2014). Prilagodbe koje mogu pomoći učenicima kod pisanja diktata su sporije čitanje, ponavljanje dijelova rečenice, čitanje s malim pauzama između riječi kojima bi se pridonijelo točnijem pisanju. Kod pisanja diktata preporuča se da se diktat ne ocjenjuje ili da učenik umjesto diktata vježba pravopisna pravila na gotovom tiskanom tekstu kako bi ih čim bolje izvježbao (Šimunović, 2014).

4. 2. Prilagodba nastave u području književnosti

Budući da se nastava književnosti temelji na tekstu, čitanju i interpretaciji književnoga djela, učenici s disleksijom i/ili disgrafijom imaju poteškoća i u tom predmetnom području. Najvećih teškoća imaju s prepričavanjem, a zatim i sa pisanjem sastavaka i čitanjem tekstova. Prilikom čitanja potrebno je poučavati djecu trodijelnom procesu čitanja koji obuhvaća pregledavanje teksta, organiziranje i raspravu. Pregledavanjem teksta učenik shvaća sve popratne informacije. Čitanje će im biti olakšano, ako učitelj pripremi listić s pitanjima u vezi sa samim tekstom jer se time usredotočuje njihova pažnja i poboljšava razumijevanje pročitano. Važno je poticati učenika da nakon čitanja kratkih dijelova teksta, sami postave

određena pitanja i da nakon čitanja raspravljaju o pročitanome kako bi se smanjila mogućnost da učenik krivo shvati određeni dio teksta. Potrebno je uvijek propitivati razumijevanje teksta jer nije dobro „pretpostaviti da djeca znaju čitati ili da su dobri čitači, čak ni u srednjoj školi“ (Jensen, 2004, 49). Bez razvijene vještine čitanja, učenik ne može pratiti nastavu hrvatskog jezika, posebno književnosti koja obuhvaća i čitanje lektira. Čitanje lektira kod učenika s disleksijom i/ili disgrafijom ne treba izbjegavati jer je za njih čitanje lektira jako korisna aktivnost. Čitanjem lektira potiče se unutarnji govor, simultano se odvijaju brojne kognitivne aktivnosti, usvajaju se pravilne rečenične konstrukcije, zbog čega je jako važno motivirati učenike na čitanje lektire. Potrebno je smanjiti opseg lektirnih djela učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom i zadati im određena poglavlja koja moraju pročitati. Nastavnik može sat započeti razgovorom o djelu u cjelini, a kada dođe do dijela koji je zadao učeniku s disleksijom i/ili disgrafijom, može uključiti i njega u raspravu. Kako bi učenik razvio trajnu čitateljsku naviku, preporuča se zajedničko čitanje kraćih cjelovitih tekstova na satu i u školskoj knjižnici, tj. interakcija: učenik – tekst, učenik – tekst – učenici, učenik – tekst – učitelj te aktivan razgovor u kojem sudjeluju svi učenici o tome koliko je učenik razumio tekst na temelju doživljaja (NN, 2019). Od učenika nije potrebno tražiti da uz čitanje lektire piše bilješke, već je dovoljno da učenik pročita djelo ili zadano poglavlje kako bi shvatio da to nije nemoguće (Šimunović, 2014).

Kod interpretacije pjesama, najveći problem učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom predstavlja prepoznavanje i imenovanje pjesničkih figura. Oni ih prepoznaju kao nešto neobično u pjesmi, ali ih ne razlikuju i ne mogu ih imenovati zato što su njima pjesničke figure poput simbola koje ne mogu percipirati. Zbog toga je potrebno učenicima pjesničke figure prikazati pomoću stvarnih predmeta (npr. usporedbe) kako bi ih oni mogli shvatiti. I oblikovanje poruke pjesme predstavlja problem ovim učenicima jer ona podrazumijeva apstraktno mišljenje, tj. uopćavanje na verbalnoj razini, što tim učenicima predstavlja problem pa im u tome treba pomoći. Učitelj bi trebao prije čitanja pjesme opisati kontekst nastanka pjesme, prepričati svaku strofu jednom rečenicom i stalno propitivati jesu li učenici razumjeli pjesmu. Učenici s disleksijom nikako ne bi trebali imati zadatak za domaću zadaću učenje pjesama napamet i njihovo diktiranje na satu (Šimunović, 2014).

4. 3. Prilagodba ispitnih materijala i vrednovanja učenika

Osim što se od učitelja hrvatskog jezika očekuje prilagodba metoda i oblika rada s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom u obradi nastavnih sadržaja, očekuje se i prilagodba

ispitnih materijala i vrednovanja učenika. Odrednice i kriteriji vrednovanja učenika s teškoćama, tako i onih s disleksijom i/ili disgrafijom, usmjereni su na ishode učenja i razvojne procese, a ne teškoće uzrokovane poremećajem. Sam proces vrednovanja obuhvaća praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje učenika. Prema *Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (2010) kod učenika se s teškoćama treba vrednovati učenikov odnos prema radu i postavljenim zadacima te odgojnim vrijednostima. Način provjere razine razvijenosti kompetencija učenika treba biti u onome obliku u kojemu učeniku njegova teškoća najmanje smeta i u kojemu se najbolje može izraziti. Što bi značilo da je učeniku potrebno omogućiti odabir između usmenog i pisanog ispitivanja. Također, formativnim se vrednovanjem (suvremenim, kontinuiranim) postiže bolji uvid u učenikovo napredovanje nego sumativnim (tradicionalnim, povremenim, nakon određene teme ili cjeline) vrednovanjem (Ivančić, 2010). Uz brojčanu, učitelj treba dati i opisnu ocjenu učeniku s disleksijom i/ili disgrafijom.

Kod sastavljanja ispita iz hrvatskog jezika za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom potrebno je tekst podijeliti u kraće odlomke, za tekst koji treba pročitati učenik s disleksijom potrebno je koristiti *sans serif* slova, veličina slova trebala bi biti najmanje 14 pt, trebala bi biti podebljana ili istaknuta, potrebno je izbjegavati obostrano poravnavanje teksta i tekst poravnati jednostrano, upotrebljavati mat papir umjesto sjajnog bijelog papira, ne koristiti pozadinsku grafiku koja može tekst učiniti nečitkim, potrebno je pojasniti pjesničke slike koje su teške za razumijevanje, vrijeme pisanja produljiti za 50% u odnosu na uobičajeno (Horvatić, 2007; prema Buljubašić-Kuzmanović i Kelić, 2012). Važno je da upute za rješavanje zadatka budu kratke, jasne i nedvosmislene te ih je dobro započeti glagolom, tj. radnjom koju tražimo od učenika (podcrtaj, ispiši, dopuni). Za vrijeme trajanja pisanih provjera, učitelj bi trebao prići svakom učeniku s teškoćama, dodatno ih potaknuti i motivirati te provjeriti kako napreduju. Vrsta zadataka koja se preporuča za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom su pitanja na koja se odgovara jednom riječju ili rečenicom, dok je zadatke esejističkog tipa, koji su ujedno i najkompleksniji, potrebno izbjegavati.

Prema rezultatima istraživanja koje su provele Buljubašić-Kuzmanović i Kelić (2012), učitelji razredne i predmetne nastave često se pridržavaju općih načela praćenja i ocjenjivanja učenika s teškoćama čitanja i pisanja tijekom nastave hrvatskog jezika. To se u prosjeku odnosi na prilagođavanje djetetovim mogućnostima, poticanje društveno-emocionalnog razvoja, pozitivne slike o sebi i empatije. Kao najslabija odrednica vrednovanja učenika s teškoćama u čitanju i pisanju ističe se nedovoljna primjena različitih vrsta i oblika vrednovanja i

ocjenjivanja. Prema rezultatima istraživanja provedenog 2012. godine u osnovnim školama u Osijeku, pod nazivom „Ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju i pisanju: Vrednujemo li znanja ili sposobnosti?“, učitelji hrvatskog jezika u višim razredima osnovnih škola uglavnom prilagođavaju svoj metodički pristup učenicima s disleksijom. Problem s tim rezultatima je činjenica da je riječ o samoprocjeni učitelja pa su njihovi odgovori bili subjektivni, a ne objektivni (Stjepanović, 2016). Potaknuta rezultatima tog istraživanja, Stjepanović (2016) je provela istraživanje u kojem su anketirani učenici s disleksijom. Rezultati istraživanja pokazali su da većina učenika s disleksijom ne može birati želi li usmeno ili pismeno ispitivanje, a čak se 69% njih izjasnilo da im više odgovara usmeno ispitivanje. O tome koliko usmeno ispitivanje učenika s disleksijom i/ili disgrafijom umjesto pisanih ispita i rada na tekstu dovodi do boljih rezultata učenika svjedoči i izjava jednog učitelja o dječaku Percyju, koji je imao disleksiju, u kojoj učitelj kaže „da bi on bio najbistriji dječak u školi kad bi pouka bila samo usmena“ (Morgan, 1896, 1378; prema Miles i Miles, 2004). Također, prema rezultatima istraživanja koje je provela Stjepanović (2016) potvrđena je hipoteza da se nastava hrvatskog jezika ne prilagođava u potpunosti potrebama i mogućnostima (interesima, znanjima i sposobnostima) učenika. Zabrinjavajući je podatak da 31% učitelja hrvatskog jezika ne koristi ništa drugo osim ploče i krede (Stjepanović, 2016).

Rezultati ovih istraživanja trebali bi potaknuti učitelje hrvatskog jezika na poduzimanje mjera kako bi nastava bila što kvalitetnija i što učinkovitija za sve učenike, a time i učenike s disleksijom i/ili disgrafijom. Iz svega toga proizlazi i pitanje samog uzroka. Jesu li učitelji nedovoljno osposobljeni za rad s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom tijekom svog primarnog obrazovanja ili je posrijedi nešto drugo. Možda činjenica da inkluzivno obrazovanje stavlja brojne zahtjeve pred učitelje hrvatskog jezika - od njih se očekuje prilagodba nastave, prilagodba vrednovanja učenika, prilagodba ispitnih materijala, tempa obrade nastavnih sadržaja, stvaranje pozitivnog školskog ozračja, senzibiliziranje ostalih učenika, suradnja s roditeljima i brojni drugi zahtjevi koji mogu dovesti do *burn out sindroma* kod učitelja. U svemu tome nužna je suradnja učitelja sa stručnim suradnicima, posebno pedagogima koji mogu pomoći učitelju hrvatskog jezika u prilagodbi nastave i podići razinu kvalitete inkluzivnog obrazovanja za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom na bolju razinu od razine istaknute rezultatima navedenih istraživanja.

5. Suradnja pedagoga i učitelja hrvatskog jezika

Polazeći već od normativnih odredbi rada s djecom s teškoćama, u prvome planu ističe se važnost suradnje učitelja i pedagoga. Tako se u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2010) ističe kako je jedna od nužnih pretpostavki za odgojno-obrazovni rad s djecom s teškoćama suradnja među svim nositeljima odgojno-obrazovnog procesa, i to „od nositelja odgojno-obrazovne politike do osoblja u odgojno-obrazovnoj ustanovi, vanjskih stručnjaka i suradnika, međuresornih ustanova, obitelji, lokalne zajednice i udruga“ (MZOŠ, 2010, 201). Na sličan se način i u *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (2006) ističe kako rad na planiranju i provedbi odgojno-obrazovnog rada s učenicima s teškoćama uključuje „intenzivnu suradnju učitelja, ostalih učenika, stručnih suradnika, ravnatelja, roditelja/skrbnika i članova obitelji, lokalne zajednice, udruga“ (MZOŠ, 2006, 16). Međutim, za uključivanje djece s teškoćama u redovite škole i kvalitetan odgojno-obrazovni rad s njima, nije dovoljno samo zakonski propisati okvire takvoga školovanja, već učiniti puno više od pukog „slova na papiru“. Stoga je potrebno zaista i ostvariti kvalitetnu suradnju između pedagoga i učitelja hrvatskog jezika u praksi kako bi bili usmjereni na učenikovo napredovanje i kako disleksija i/ili disgrafija ne bi predstavljale učenicima nesavladivu prepreku ka ostvarenju dobrog uspjeha. Jer, uspjeh djeteta najviše ovisi o osobama koje s njim rade, pa tako pedagog i učitelj moraju ponuditi one putove koji omogućavaju prevladavanje učenikovih teškoća, a to mogu ostvariti samo suradnjom (Bjelica, 2007; prema Sulimanec, 2012). Kako bi suradnja bila kvalitetna, ona se mora temeljiti na povjerenju, međusobnom pomaganju i uvažavanju, te zajedničkom rješavanju odgojno-obrazovnih problema. Stoga sama kvaliteta suradnje ovisi o odnosu koji postoji između dviju različitih strana, u ovome slučaju između pedagoga i učitelja hrvatskog jezika. Tako u praksi možemo naići na zahtjeve koji taj odnos vide u smislu hijerarhijskog odnosa vladanja i moći. Nedostatak takvog poimanja suradnje između pedagoga i učitelja hrvatskog jezika vidljiv je u prevladavanju samo jedne strane, tj. onog aspekta kojeg zastupa određeni vrh (prema obrazovnom, iskustvenom i interesnom gledištu), čime se druga strana u suradnji osjeća manje vrijednom i nepoželjnom (Bach, 2004). Samim time, priječi se put za ostvarenje kvalitetne suradnje, ali i pružanja kvalitetnog odgojno-obrazovnog pristupa učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom. Zato je potrebno u suradnji uložiti sav svoj trud u uzajamno poštovanje predstavnika druge discipline, u propitivanje drugih i novih načina gledanja na samu problematiku i mogućnosti pospješivanja, uložiti trud u zajedništvo prilikom planiranja odgovarajućih mjera i u međusobnu razmjenu savjeta umjesto savjetovanja od strane distanciranih savjetnika, do čega često dolazi u hijerarhijskom odnosu vladanja i moći (Bach, 2004). Potrebno je prisjetiti se koji je zaista motiv koji je potaknuo obje strane na suradnju i tek

tada, kada i jedna i druga strana osvijeste da u tom odnosu nije riječ o tome tko je kompetentniji za rad s djecom s disleksijom i/ili disgrafijom ili tko ima više diploma, već da je najvažniji u cijelom tom procesu sam učenik i njegovo pravo na kvalitetan odgoj i obrazovanje, onda će suradnja krenuti u pravome smjeru.

Isticanjem karakteristika suvremene škole koja je otvorena za suradnju prema vani (prema roditeljima, lokalnoj zajednici, udrugama i različitim institucijama) i koja nije više zatvorena poput tvrđave, ističe se i njezina potreba za otvorenost na suradnju unutar nje same, u svakodnevnim interakcijama svih sudionika života škole (Zrilić, 2012). Suradnja pedagoga i učitelja hrvatskog jezika, neupitna je u kontekstu suvremene škole, a još više i zbog same činjenice da učitelji hrvatskog jezika nisu dovoljno osposobljeni za rad s djecom s teškoćama kroz svoj studij i dovoljno podržani i vođeni tijekom svoje karijere. Upravo zbog toga, ali i činjenice da je sve više učenika sa specifičnim teškoćama u učenju, učiteljima hrvatskog jezika u radu s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju, veliku potporu moraju predstavljati upravo pedagozi. Jako je važno da obje strane u suradnji budu kompetentne za rad s djecom s disleksijom i/ili disgrafijom pa se postavlja pitanje je li (ne)osposobljenost učitelja hrvatskog jezika o radu s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom prepreka ostvarenju kvalitetne suradnje.

5. 1. (Ne)osposobljenost učitelja hrvatskog jezika za rad s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom – prepreka suradnji?

Od suvremenog se učitelja očekuje jako puno. Kako bi mogao kvalitetno obavljati svoj posao i ispuniti sva ta očekivanja, nužno je da posjeduje i određene kompetencije, kao što su: pedagoške, psihološke, metodičke, socijalne, komunikacijske, intelektualne, informatičko-komunikacijske, organizacijske te kompetencije za rad s djecom s posebnim potrebama (Blažević, 2015; prema Kolar, 2017). Upravo se posljednje navedene kompetencije koje bi učitelji trebali steći (barem jednim dijelom) već tijekom svog primarnog obrazovanja dovode u pitanje brojnim istraživanjima. U našoj se zemlji o odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama na studiju govori jako malo, kroz svega nekoliko kolegija što nije dovoljno za kvalitetnu osposobljenost učitelja za rad s djecom s teškoćama (Opić i dr., 2015; prema Kolar, 2017). Iako se učitelji sve češće susreću u svom radu s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom, samo rijetki znaju prepoznati znakove tih teškoća kod djeteta, a tek je nekolicina upoznata s metodama rada s tim učenicima. Ako se disleksija i/ili disgrafija uoče na vrijeme i učitelj hrvatskog jezika primjenjuje odgovarajući individualizirani pristup, teškoće koje učenici imaju mogu se znatno umanjiti, ali za to je potrebna obrazovanost i osposobljenost samog učitelja. Problem disleksije

i disgrafije itekako je aktualan, prije svega zbog nedovoljne „educiranosti učitelja u primarnom obrazovanju“ (Erdeljac i Franc, 2012). Potaknuti takvim razmišljanjem, Erdeljac i Franc (2012) proveli su istraživanje kako bi ispitali koliko odgajatelji, učitelji i predmetni nastavnici znaju o disleksiji, s kolikim se brojem djece s disleksijom svakodnevno susreću, na koji način rade s tom djecom i na koje su se načine educirali o toj teškoći. Rezultati anketiranja pokazali su da se od svih ispitanika, ukupno 141, samo jedna učiteljica (koja je završila defektologiju) osjeća dovoljno obrazovanom i kompetentnom za rad s učenicima s disleksijom (od predmetnih učitelja i odgajatelja svi su odgovorili da nisu dovoljno obrazovani ni kompetentni). Iako je to subjektivan stav ispitanika, zabrinjavajuće je da se samo jedna učiteljica osjeća kompetentnom i dovoljno obrazovanom za rad s učenicima s disleksijom nakon završenog primarnog obrazovanja. Iz toga proizlazi zaključak da studijski programi koje su pohađali, ne pružaju dovoljno teorijskog ni praktičnog znanja o specifičnim problemima disleksije. Imajući na umu činjenicu da djetetov „uspjeh ovisi prije svega o učiteljima koji znaju što rade i zbog čega to rade“, potrebno je revidirati postojeće studijske programe i uvrstiti one kolegije koji će buduće učitelje adekvatno obrazovati i osposobiti za rad s djecom s disleksijom (Rose, 2009, 16; prema Erdeljac i Franc, 2012, 648). Rezultati drugih istraživanja u Hrvatskoj (Kuvač i Vančaš, 2003; Lenček i dr., 2007; prema Hrženjak, 2017) pokazuju da postoji visoki stupanj nepoznavanja nekih oblika specifičnih teškoća među djelatnicima koji se neposredno bave djecom jer tijekom svog obrazovanja ne uče o toj tematici. Slična je situacija i s učiteljima hrvatskog jezika koji tijekom svog obrazovanja na nastavničkim diplomskim studijima kroatistike nisu dovoljno osposobljeni za rad s djecom s teškoćama, a samim time ni djecom s disleksijom i/ili disgrafijom. Naime, ni u jednom planu diplomskog nastavničkog studija kroatistike na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, Osijeku, Splitu i Zadru ne postoji kolegij na kojem bi budući učitelji hrvatskog jezika dobili potrebne informacije za rad s djecom s disleksijom i/ili disgrafijom. Jedino na Filozofskom fakultetu u Rijeci studenti moraju kao obvezatni predmet upisati Poučavanje učenika s posebnim potrebama, a kao izborni predmet mogu upisati Podršku učenicima s teškoćama u redovnoj nastavi. Očekivani ishodi kolegija Poučavanje učenika s posebnim potrebama su sljedeći: „Očekuje se da će nakon položenog ispita iz kolegija Poučavanje učenika s posebnim potrebama studenti moći: razlikovati i opisati različite kategorije učenika s posebnim potrebama, opisati specifične probleme u obrazovanju s kojima se susreću učenici s posebnim potrebama, opisati primjerene metode rada s učenicima različitih kategorija posebnih potreba“ (prema *Studijskom programu nastavničkog modula na nastavničkim diplomskim studijima Filozofskog fakulteta u Rijeci*, 2017). Također, u popisu literature navodi se i djelo *Dar disleksije: zašto neki od najpametnijih ljudi ne znaju čitati i*

kako mogu naučiti, autora Davisa i Brauna (2001). U opisu kolegija Podrška učenicima s teškoćama u redovnoj nastavi navode se sljedeći ishodi: „Nakon odslušanog i položenog kolegija studenti će biti u stanju: prepoznati probleme s kojima se susreću učenici s teškoćama u razvoju u redovnoj nastavi, izraditi prilagođeni nastavni materijal za dijete s određenom vrstom teškoća u razvoju, pružiti vođenu potporu učeniku s teškoćama u razvoju u školskom okruženju, analizirati vlastite stavove i stavove okoline prema učenicima s teškoćama u razvoju“ (ibid.). Ni u jednom silabusu kolegija na drugim Filozofskim fakultetima u Hrvatskoj osim u Rijeci (prema uvidu u planove studija na internetskim stranicama svih Filozofskih fakulteta u Hrvatskoj), ne navodi se eksplicitno rad s djecom s disleksijom i/ili disgrafijom, što je zabrinjavajuće i potvrđuje rezultate prethodnih istraživanja u kojima su učitelji procijenili da nisu dovoljno osposobljeni za rad s djecom s disleksijom i/ili disgrafijom. Zbog toga je jako važno stručno usavršavanje učitelja o svim temama vezanima za učenike s teškoćama, pa tako i učenike s disleksijom i/ili disgrafijom, te kontinuirana suradnja s pedagozima i drugim stručnim suradnicima koji im mogu pomoći u njihovu radu. Stoga se, u skladu sa zahtjevima suvremenoga društva, od učitelja očekuje da prihvaća i primjenjuje inovativne pristupe u teoriji i praksi i kontinuirano unaprjeđuje svoje kompetencije da bi se održala visoka profesionalna kvaliteta poučavanja (NN, 2019). Bez njihova konstantnog obrazovanja i razvoja kompetencija na svim poljima, daljnje obrazovanje djece s disleksijom i/ili disgrafijom ne bi bilo moguće (Opić i dr., 2015; prema Kolar, 2017).

Osim što se kao problem u radu s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom ističe problem nedovoljne osposobljenosti učitelja tijekom primarnog obrazovanja za rad s tim učenicima kroz premalo odgovarajućih kolegija na nastavničkim studijima kroatistike, problem je i činjenica da sve više slabi odgojno djelovanje učitelja u školi. Uzroke slabljenju odgojnog djelovanja učitelja u školi moguće je sagledati također u pripremi budućih nastavnika i njihovom pedagoškom obrazovanju na nastavničkim fakultetima, „jer je zamjetno da ih se više priprema za predavačku funkciju – poučavanje u nastavnom procesu, a manje za odgojnu ulogu u užem smislu. Zbog toga neki među njima veoma kompetentno realiziraju materijalne i funkcionalne zadatke nastave, a slabije njezine odgojne“ (Jurčić, 2014, 80). Budući da su odgoj i obrazovanje dvije strane jedne medalje i da kod svakog učitelja razlikujemo njegovu razinu pedagoške i didaktičke kompetencije, odgoj se ne može svesti na obrazovanje, kao što se ni obrazovanje ne može svesti na odgoj. Poučavanjem i pripremanjem studenata kao budućih učitelja hrvatskog jezika isključivo za stjecanje obrazovnih kompetencija i zanemarivanjem odgojne uloge koju kao budući učitelji trebaju imati, fokus se stavlja isključivo na nastavu i nastavni sadržaj, dok

se razvoj socijalizacije učenika stavlja u drugi plan. „Krajnji rezultat kompetentnog nastavnika jesu ishodi učenikove odgojnosti i obrazovanosti, postignuti autoritetom, kojeg učenici prihvaćaju i pedagoškim taktom, kojim izaziva zadovoljstvo učenika nastavom“ (Jurčić, 2014, 79). Bez pedagoškog takta učitelja, nema ni zadovoljstva učenika nastavom, a nastava bi trebala biti usmjerena upravo potrebama učenika. Dok učenici s teškoćama iziskuju učitelje koji uvažavaju njihov način učenja, istraživanja neprestano potvrđuju njihovu nespремnost i nedovoljnu kompetenciju za udovoljavanje posebnim odgojno-obrazovnim potrebama različitih skupina učenika, posebice onih s teškoćama (Paterson, 2010; Spratt i Florian, 2013; Kudek-Mirošević i Jurčević-Lozančić, 2014; prema Bouillet i Bukvić, 2015). Stoga ne iznenađuje da se upravo (ne)osposobljenost učitelja ističe kao značajna komponenta inkluzivnog obrazovanja te da se postavlja pitanje u kolikoj mjeri (ne)osposobljenost učitelja predstavlja prepreku uspješnoj inkluziji učenika s teškoćama. Uzimajući u obzir sve navedene činjenice, uloga pedagoga u suradnji s učiteljima hrvatskog jezika koji rade s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom još više dobiva na važnosti.

6. Uloga pedagoga u suradnji i realizaciji nastave hrvatskog jezika

Razvojni put školskog pedagoga i uloge koju on ima u životu škole, mijenjao se kroz godine. U počecima je pedagog smatran pomoćnikom ravnatelja za stručna pitanja gdje je vidljiv otklon od struke zbog činjenice da se pedagog bavio rukovodnim i administrativnim poslovima, a ne stručno-pedagoškim radom. Pediček (1967) potencirao je kao temeljnu ulogu pedagoga njegov savjetodavni rad s učenicima, dok je Rozmarić (1985) pomaknuo težište rada pedagoga sa savjetodavnog rada s učenicima na pružanje pomoći nastavniku kako bi on bio što djelotvorniji u svome radu s učenicima (prema Staničić, 2005). On može pomoći nastavnicima tako da „specijalističkim poznavanjem problematike koju nastavnik u tolikoj mjeri ne poznaje, učenika približi nastavniku u svim onim aspektima o kojima nastavnik mora brinuti u odgojno-obrazovnom radu ako želi omogućiti najveći mogući napredak svakom učeniku respektirajući njegove mogućnosti, kako bi svaki pojedini učenik maksimalno iskoristio svoje šanse u razvoju i napretku” (Rozmarić, 1985, 9; prema Staničić, 2005, 38). Iz navedenog je citata vidljivo koliko je važna suradnja pedagoga i učitelja kako bi učenici napredovali, ali i uloga pedagoga kao posrednika između učitelja i učenika koji osigurava odgovarajući pristup svakom učeniku.

Budući da je pedagog najšire profiliran stručni suradnik, on sudjeluje u svim fazama odgojno-obrazovne djelatnosti. Od planiranja i programiranja, sve do vrednovanja rezultata. Njegova je uloga propisana i *Nastavnim planom i programom osnovne škole* (2006) u kojem je

istaknuto da pedagog „suraduje sa svim drugim sudionicima odgojno-obrazovne djelatnosti/procesa u školi. Prati, istražuje i analizira nastavni rad, te predlaže načine i sadržaje za unaprjeđivanje i poboljšavanje nastave i cjelovitoga odgojno-obrazovnog rada u školi. Težište rada pedagoga je na pedagoško-didaktičkom području školskog i nastavnog rada“ (MZOŠ, 2006, 18). Pedagog kao nositelj razvojno-pedagoške djelatnosti pruža savjetodavnu pomoć učenicima, roditeljima, učiteljima, stručnim tijelima i drugim sudionicima odgojno-obrazovne djelatnosti; sudjeluje u stručnom usavršavanju odgojno-obrazovnih djelatnika; sudjeluje u izradi individualiziranih programa za darovite učenike i učenike s teškoćama; pruža stručnu pomoć učenicima s teškoćama u učenju, s lošim obiteljskim prilikama i drugim otežavajućim okolnostima; potiče učitelje, roditelje i učenike na korištenje znanstvene i stručne literature; pruža individualnu i skupnu savjetodavnu pomoć učenicima, roditeljima i učiteljima; planira i provodi obvezno stručno usavršavanje učitelja i stručnih suradnika; prati i pruža stručnu pomoć učiteljima početnicima i pripravnicima (ibid.). Aktivnosti u djelokrugu poslova pedagoga vezanih isključivo za rad s učenicima s teškoćama, samim time i disleksijom i/ili disgrafijom, jesu i koordiniranje timskog rada, iniciranje individualnog rada s učenicima i roditeljima, organiziranje pedagoških radionica, organizacija seminara i predavanja na temu cjeloživotnog učenja i izrade individualiziranih programa te evaluacija postignutih rezultata (Zrilić, 2012).

Kako bi pedagog mogao kvalitetno obavljati sve zadane uloge, on mora imati određene kompetencije. Budući da još uvijek ne postoji jedinstven i općeprihvaćen model o tome koje kompetencije bi pedagog trebao imati za razvojnu djelatnost škole, Staničić (2001) navodi pet kompetencija pedagoga na temelju kompetencija koje oni pokazuju u svom neposrednom radu u školi, tj. u praksi. To su osobna, razvojna, stručna, socijalna i akcijska kompetencija (Staničić, 2001; prema Staničić, 2005). Osobna kompetencija prepoznatljiva je u marljivosti, komunikativnosti, samopouzdanju, inteligenciji, iskrenosti i povjerenju, dok razvojna kompetencija uključuje znanja vezana uz uvođenje inovacija, poznavanje potreba učenika i učitelja ili korištenje tehnologije u funkciji razvoja. Stručna kompetencija pedagoga odnosi se na znanja iz struke potrebna za razvoj odgojno-obrazovnog rada te između ostalog uključuje programiranje, poznavanje i didaktičko oblikovanje nastavnog rada zahvaljujući čemu pedagog kao stručni suradnik ima znanja i sposobnosti kako pomoći učiteljima u prilagodbi nastave učenicima s teškoćama, pa tako i pomoći učiteljima hrvatskog jezika u radu s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom. Socijalna kompetencija odnosi se na znanja i sposobnosti u području međuljudskih odnosa, komunikacije, konstruktivnog rješavanja sukoba i umijeća

motiviranja učitelja na kvalitetniji rad. Razvojem socijalne kompetencije, pedagog razvija i bolje suradničke odnose s učiteljima hrvatskog jezika, što uvelike pomaže učiteljima u radu s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom, budući da sami nemaju dovoljno znanja i nisu dovoljno osposobljeni za rad s takvim učenicima. I posljednja se kompetencija – akcijska, odnosi se na neposredno djelovanje pedagoga u odgojno-obrazovnoj ustanovi i izvan nje, što podrazumijeva osiguravanje uvjeta za ostvarivanje ciljeva škole, poticanje na rad osobnim primjerom i vođenje prema prepoznatljivoj viziji (Staničić, 2005).

Budući da je tema ovoga rada uloga pedagoga u suradnji s učiteljima hrvatskog jezika i realizaciji nastave hrvatskog jezika za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom, sve spomenute uloge i kompetencije pedagoga u nastavku su rada uvjetno podijeljene u nekoliko sljedećih poglavlja kako bi se na jedan sistematičniji način prikazalo na koje sve načine pedagog može pomoći učiteljima hrvatskog jezika u pripremi i realizaciji nastave.

6. 1. Izrada primjerenog programa odgoja i obrazovanja za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom

Prema *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015) primjereni program odgoja i obrazovanja označava „nastavni plan i program i/ili kurikulum koji omogućava odgojno-obrazovno napredovanje učenika poštujući specifičnosti njegove utvrđene teškoće, specifičnosti njegova funkcioniranja i njegove odgojno-obrazovne potrebe“ (NN, 2015). Učenici s lakim teškoćama u razvoju, u koje se ubrajaju i učenici s disleksijom i/ili disgrafijom, uglavnom se uključuju u redovite razredne odjele i svladavaju redovite nastavne programe uz individualizirane načine rada (MZOŠ, 2006). Takav se oblik primjerenog programa odgoja i obrazovanja naziva redovitim programom uz individualizirane postupke u koji su najčešće uključeni učenici s disleksijom, disgrafijom, diskalkulijom, jezičnim teškoćama, hiperaktivnim sindromima i djeca s kombiniranim teškoćama (Kolar, 2017). Ta se vrsta programa odnosi na upotrebu individualiziranih postupaka u radu s obzirom na samostalnost učenika, vrijeme rada, metode rada, provjeravanje vještina, znanja i sposobnosti učenika, praćenje i vrednovanje postignuća učenika, aktivnost učenika, tehnološka i didaktička sredstva za rad i primjerene prostorne uvjete (NN, 2015). Osim redovitog programa uz individualizirane postupke, postoji i redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, koji nije toliko čest kod učenika s disleksijom i/ili disgrafijom budući da kod njih nema potrebe za prilagodbom nastavnog sadržaja jer su urednog intelektualnog razvoja, već samo prilagodba nastavnih metoda. Ponekad je pohađanje redovitog

programa uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke opravdano, dok se ponekad na taj način samo želi „smanjiti posao“ učiteljima i roditeljima. Ako se učeniku smanji opseg nastavnog sadržaja, on dobiva dobre ocjene, a učitelj ima manje posla oko same pripreme (Mrđen i Kralj, 2010; prema Hrženjak, 2017). Kada je riječ o potpunoj integraciji, prema *Pravilniku o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi* (2009) u redoviti razredni odjel mogu se uključiti najviše 3 učenika s teškoćama kojima je utvrđen primjereni program obrazovanja, tako da odjel s jednim učenikom s teškoćama može imati najviše 26 učenika, odjel s dva učenika s teškoćama može imati najviše 23 učenika i odjel s tri učenika s teškoćama može imati najviše 20 učenika.

Budući da učitelji hrvatskog jezika tijekom svog primarnog obrazovanja, prema kvalitativnoj analizi silabusa već navedenih fakulteta, nisu dovoljno osposobljeni za rad s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom, uloga pedagoga je da zajedno s učiteljem hrvatskog jezika isplanira i osmisli na koje je sve načine potrebno individualizirati metode i oblike rada toga učitelja, kako bi svaki učenik s teškoćom imao odgovarajući pristup. Pedagog koji prati učenika s disleksijom i/ili disgrafijom još od početka njegovog školovanja, zna točno s kojim se teškoćama taj učenik susreće i na koje je načine napredovao u dotadašnjem obrazovanju. Zato je potrebno da pedagog upozna učitelja hrvatskog jezika sa specifičnostima disleksije i/ili disgrafije koje učenik ima, kako bi učitelj mogao procijeniti na koje sve načine treba prilagoditi svoje metode rada. Pedagog pomaže učiteljima hrvatskog jezika u izradi individualiziranog pristupa kao stručnjak koji prati, istražuje i analizira nastavu, predlaže načine za poboljšanje nastave i rada s djetetom, imajući na umu već spomenute prilagodbe koje su potrebne za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom u nastavi hrvatskog jezika (percipitivne, spoznajne, govorne, prilagodbe zahtjeva, prilagodbe ispita i vrednovanja i dr.). Praćenjem nastave i konkretnim uvidima u nastavni proces, pedagog provjerava ostvaruje li se zaista primjereni program za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom na nastavi hrvatskog jezika. Uvid u nastavu omogućuje pedagogu da zajedno s nastavnikom provjerava uspješnost nastavnog procesa, ovisno o izboru nastavnih sredstava, oblika i metoda rada; da uvodi nastavnika u inoviranje nastavnog procesa; da prenosi svoja pedagoška iskustva na nastavnika, ali isto tako da uvažava nastavnikova iskustva kako bi unaprijedio svoja znanja i samu nastavu; da prati pojedine učenike s različitih interesnih stajališta te da prati učenike kojima je određen poseban pedagoški tretman ili se ispituje potreba takvog tretmana (Jurić, 1989; prema Šimić, 2010).

6. 2. Savjetovanje učitelja hrvatskog jezika o prilagodbi nastave hrvatskog jezika učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom

Osim što pedagog pomaže učiteljima hrvatskog jezika u radu s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom tako da zajedno s njima izrađuje i osmišljava primjereni program, on ima veliku ulogu u samom savjetovanju učitelja hrvatskog jezika. On bi trebao svojim savjetodavnim radom ponajprije osvijestiti svakom učitelju hrvatskog jezika kolika je važnost njegove uloge i osobna odgovornost u pripremama uspješnog inkluzivnog odgoja i obrazovanja učenika s disleksijom i/ili disgrafijom. Osvijestiti da on kao učitelj ima važnu ulogu, ne samo u poučavanju, već i u razvoju djetetove osobnosti, samopoštovanja i uspješnosti jer, on je taj koji svojim primjerom formira stavove učenika i roditelja (Bakota i Čilić Burušić, 2014). Ako učitelji imaju predrasude prema učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom, ne može se očekivati ni od drugih učenika da će ih oni prihvatiti u razredu. Zato je ključna uloga pedagoga u savjetovanju učitelja hrvatskog jezika da eliminiraju negativne stavove o učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom ili bilo kojim drugim oblikom teškoće, zato što negativni stavovi općenito snažno utječu na socijalni status učenika s teškoćama u razredu i prenose se na ostale učenike (Sekulić-Majurec, 1997; prema Zrilić, 2012).

Kao najjednostavniji oblik savjetovanja kojeg pedagog može pružiti učitelju hrvatskog jezika izdvaja se izvještavanje o specijalnim savjetodavnim i ostalim pomoćnim mogućnostima pedagoške, psihološke i slične naravi. U ovom se obliku savjetovanja ne ulazi dublje u problem i samu teškoću, već se na jednoj površinskoj razini daju naputci o mogućnostima učiteljeva rada. Malo zahtjevniji oblik savjetovanja je opća obavijest o mogućnostima i oblicima specijalnih načina pomoći koja podrazumijeva rasprave u vidu razgovora, letaka, priredaba, seminara i slično, dok se savjetovanjem u užem smislu smatra davanje stručnih savjeta u vezi s individualnim pitanjima prilikom kojeg se ulazi dublje u sam problem i teškoću, a realizira se u pojedinačnim ili grupnim razgovorima ili kao davanje praktičnih uputa. Ovdje je važno da obje strane sudjeluju i zajedničkim znanjem traže put do rješenja (Bach, 2004). Nužno je da tijekom savjetovanja pedagog i učitelj u središte problema stave samog učenika s disleksijom i/ili disgrafijom, nikako njihove međusobne odnose moći ili nadmetanja.

Osim što je uloga pedagoga da svojim savjetodavnim radom eliminira negativne stavove učitelja hrvatskog jezika o učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom, veliku savjetodavnu potporu mora pružiti učitelju i u vidu didaktičko-metodičke prilagodbe same nastave. Učitelji hrvatskog jezika nisu toliko upoznati s načinima prilagodbe oblika i metoda rada u nastavi za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom tijekom svog obrazovanja, pa je uloga pedagoga da savjetuje učitelje na koje je sve načine potrebno prilagoditi metode i oblike rada. Tako bi pedagog trebao savjetovati učitelje kako prilagoditi nastavne materijale, nastavne listiće

(pojednostaviti slike ili crteže, uvećati tisak i razmak između riječi, promijeniti boju teksta i papira i sl.), kako prilagoditi vrijeme i način rada učenika s disleksijom i/ili disgrafijom (da im je potrebno pružiti više vremena u radu), da moraju razgovjetno, razumljivo i jasno predavati učenicima, stupnjevito ih uvoditi u zadatke, pomoći im u radu tako da im izrađuju nastavne listiće s pitanjima vezanima uz tekst kako bi se izbjeglo nerazumijevanje pročitaneog teksta, dati im savjete kako izraditi ispit iz hrvatskog jezika za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom, kako vrednovati njihovo znanje (pridržavajući se *Pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (2010), poticati njihovu kreativnost te ih motivirati za rad s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom. Svi će ti savjeti biti od velike pomoći učiteljima u njihovoj pripremi nastave, ali ono što je još važnije, bit će od velike pomoći samim učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom, što je zapravo i najvažnije.

Razumljivo je da se učitelji hrvatskog jezika mogu naći u nezavidnoj situaciji prilikom rada s učenicima s teškoćama, pogotovo ako se ne osjećaju dovoljno kompetentnima za rad s tom djecom. Velika očekivanja od njih, velik opseg posla i pripreme potrebne za rad s učenicima s teškoćama, a nedovoljno čvrsti temelji koje su trebali izgraditi prilikom svojeg primarnog obrazovanja za taj rad, mogu dovesti do *burn out* sindroma kod samih učitelja. Zato je važno da pedagog svojim savjetima i stručnim znanjem pomogne učiteljima u realizaciji nastave hrvatskog jezika, ali i da ih motivira, pruža savjetodavnu pomoć kad god oni osjete da im je potrebna i razviju s njima odnos međusobnog razumijevanja i suradnje u kojoj se obje strane osjećaju ugodno i prihvaćaju međusobne savjete.

6. 3. *Stručno usavršavanje učitelja hrvatskog jezika*

Stručno usavršavanje učitelja o temama vezanima uz učenike s teškoćama, u ovome slučaju s disleksijom i/ili disgrafijom, ključne su za uspješno i kvalitetno inkluzivno obrazovanje. Sustavnim stručnim usavršavanjem učitelja, ali i pedagoga postiže se potrebna razina osposobljenosti za rad s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom. U mjerama vezanima uz odgoj i obrazovanje *Nacionalne strategije izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine*, kao potrebna mjera predviđa se profesionalni razvoj učitelja/nastavnika/stručnih suradnika za inkluzivno obrazovanje (NN, 2017). U *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2010) također se ističe kako je nužna pretpostavka u planiranju kurikuluma za rad s djecom s teškoćama trajno i kvalitetno profesionalno usavršavanje svih kadrova (MZOŠ, 2010). Jedna od uloga pedagoga koja proizlazi iz njegove razvojne djelatnosti je i

osposobljavanje i stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih radnika (trajno osposobljavanje i stručno usavršavanje svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa) (Staničić, 2005). Prema *Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (2008) ravnatelji, učitelji i stručni suradnici imaju obvezu trajnog profesionalnog usavršavanja tako da najmanje jednom u dvije godine sudjeluju u profesionalnom usavršavanju na državnoj razini i najmanje tri puta godišnje na županijskoj razini, da redovito sudjeluju u usavršavanjima u školi u kojoj rade i da se osobno profesionalno usavršavaju u skladu s poslovima za koje su zaduženi (NN, 2008). Uzimajući u obzir normativna određenja i naglašavanje važnosti stručnog usavršavanja učitelja u stručnoj literaturi, obveza svakog učitelja trajno je profesionalno usavršavanje u čemu im uvelike pomaže pedagog.

Uloga pedagoga je da kroz različite oblike radionica, seminara ili predavanja koja može organizirati u školi omogući učiteljima hrvatskog jezika stjecanje znanja o području rada s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom. Te bi edukacije trebale obuhvatiti razvojne značajke učenikove teškoće, tj. terminologiju, etiologiju, definicije, fenomenologiju i klasifikaciju teškoća. Osim toga, edukacije bi trebale obuhvatiti i nove obrazovne pristupe, metode i strategije, načine vođenja razreda u uvjetima odgojno-obrazovne integracije, ali i pružanje podrške učiteljima u provedbi nastavnih planova i programa (Bakota i Čilić Burušić, 2014). Također, uloga pedagoga je i da u dogovoru s Agencijom za odgoj i obrazovanje, drugim udrugama vezanima uz pružanje pomoći u radu s učenicima s teškoćama ili konkretno s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom (kao što je Hrvatska udruga za disleksiju), nacionalnim kampanjama vezanima uz te teškoće (kao što je Nacionalna kampanja za osobe s teškoćama čitanja i disleksijom *I ja želim čitati!*), organizira različita predavanja, edukacije u samoj školi ili upućuje učitelje na usavršavanje izvan same škole. Također, jedna od aktivnosti pedagoga je i poticanje učitelja na korištenje znanstvene i stručne literature koja im može pomoći u radu s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom. Učitelji bi trebali osvijestiti važnost cjeloživotnog učenja i iskoristiti što više mogućnosti za usavršavanje, ne samo zbog svoje profesionalne, već i zbog svoje moralne odgovornosti koju imaju prema svim svojim učenicima.

7. Empirijski dio rada – metodologija istraživanja

Brojna istraživanja vezana uz odgoj i obrazovanje učenika s disleksijom i/ili disgrafijom usredotočena su na prilagodbu nastave koja je potrebna tim učenicima iz perspektive samih učenika ili učitelja razredne i predmetne nastave, čiji su rezultati već spomenuti u teorijskome dijelu rada (Sulimanec, 2012; Stjepanović, 2016; Hrženjak, 2017 i dr). U većini se tih

istraživanja fokus stavlja na način prilagodbe nastave učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom gdje se često spominje koliko je u cijelom procesu prilagodbe nastave važna uloga pedagoga pa je poticaj za provođenje ovog istraživanja nedovoljan broj radova o tome koja je konkretno uloga pedagoga (a ne isključivo učitelja) u realizaciji nastave hrvatskog jezika za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom.

7. 1. Problem i cilj istraživanja

Problem istraživanja uloga je pedagoga u realizaciji nastave hrvatskog jezika za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom. Budući da je prilagodba nastave hrvatskog jezika u kojem se najviše ističu teškoće učenika s disleksijom i/ili disgrafijom neophodna, na učiteljima hrvatskog jezika velika je odgovornost kako bi učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom osigurali pravo na kvalitetan odgoj i obrazovanje. Od pripreme primjerenog programa za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom sve do realizacije istog u konkretnoj odgojno-obrazovnoj praksi, veliku im podršku moraju pružati pedagozi kao stručni suradnici. Zbog toga je cilj ovog istraživanja istražiti oblike rada pedagoga s učiteljima hrvatskog jezika koji rade s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom, utvrditi na koji način pedagog pomaže učiteljima hrvatskog jezika u osmišljavanju i realizaciji nastave i na koji način podiže kvalitetu iste.

7. 2. Postupci i instrumenti istraživanja

U istraživanju je korišten kvalitativan pristup koji, za razliku od kvantitativnog, obilježava stjecanje razumijevanja bez prethodnog postavljanja hipoteza (Halmi, 2005), u kojem se najčešće radi o manjem broju ispitanika i pokušava se dublje razumjeti određeni problem (Baker i Edwards, 2012). Kao postupak istraživanja korišten je polustrukturirani intervju zbog prednosti koje kao postupak istraživanja ima, a to su: neposrednost – omogućuje istraživaču da odmah dobi odgovore na pitanja, zajedničko propitivanje teme – obje strane zajednički propituju značenje postavljenih pitanja i danih odgovora kako bi se riješile eventualne nejasnoće ili dvosmislenosti, istraživanje uzročnosti – istraživač može istražiti zašto se pojedinci ponašaju na određen način, osobni kontakt – zahvaljujući njemu sam proces istraživanja dobiva prijateljsku i osobniju notu što je od velikog značaja kada je u istraživanju riječ o osjetljivim temama i konačno, brzina – budući da većina ljudi brže govori nego što piše, intervjuom se u kratkom vremenu može doći do velikog broja podataka (Gorman i Clayton, 2005; prema Žentil Barić, 2016). S obzirom na broj sudionika, odabran je individualni intervju, a s obzirom na strukturu odabran je polustrukturirani intervju. Polustrukturirani je intervju fleksibilniji od strukturiranog jer se u njemu ne koristi set strogo formuliranih pitanja koja se

tijekom intervjua postavljaju istim riječima, već se pitanja pripremaju unaprijed u formi tema za razgovor gdje protokol praćenja intervjua služi kao baza na kojoj se temelji intervju, a ispitivač ima slobodu pitati i druga pitanja koja sama proizlaze iz razgovora s ispitanikom (Halmi, 2005; Dragija Ivanović, 2012; prema Žentil Barić, 2016). S obzirom na način provedbe intervjua, proveden je intervju licem u lice, koji podrazumijeva da se ispitivač i ispitanik nalaze u istom prostoru u isto vrijeme čime se od ispitanika dobivaju spontaniji odgovori jer nema vremena za pretjerano razmišljanje. Također, ispitivač može provođenjem intervjua licem u lice obratiti pozornost na neverbalne znakove koje ispitanik pokazuje tijekom ispitivanja, a koji obogaćuju značenje izgovorenih riječi (Carr i Worth, 2001; prema Žentil Barić, 2016).

Mjerni instrument korišten u istraživanju je *Protokol praćenja intervjua* (Prilog 1) koji se sastoji od 22 pitanja koja su tematski podijeljena u šest skupina. Kod postavljanja i osmišljavanja pitanja, tematski su slična pitanja grupirana u blokove koji su zatim poredani logičnim slijedom (Gray, 2009; prema Žentil Barić, 2016). Teme i pitanja koja sadrži *Protokol* zapravo su preoblikovana istraživačka pitanja. Prve dvije skupine pitanja čine uvod u istraživanje: prvu skupinu čine osobni podaci o pedagogu/pedagoginji dok drugu skupinu čine pitanja koja služe kao uvod u samo temu istraživanja. Ostatak je pitanja podijeljen u četiri tematske skupine usmjerene na ulogu pedagoga u realizaciji nastave hrvatskog jezika i koje ujedno čine i četiri temeljna istraživačka pitanja. Tako prvu skupinu čine pitanja o ulozi koju pedagog ima u izradi i osmišljavanju primjerenog programa za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom, drugu skupinu čine pitanja koja propituju ulogu pedagoga u prilagodbi nastave hrvatskog jezika (s naglaskom na didaktičko-metodičkoj prilagodbi), treća skupina pitanja propituje ulogu pedagoga u savjetovanju učitelja hrvatskog jezika i četvrta skupina obuhvaća pitanja o ulozi pedagoga u stručnom usavršavanju učitelja hrvatskog jezika o temama važnima za rad s djecom s teškoćama, posebice s disleksijom i/ili disgrafijom.

Prije samog intervjua, ispitanice su bile upoznate s temom i svrhom istraživanja te okvirnim vremenom trajanja samog intervjua. Postupak intervjuiranja proveden je u lipnju 2019. godine u školama u kojima pedagoginje rade. Provedba intervjua u prosjeku je trajala 22 minute čime se poštivalo orijentacijsko pravilo da intervju zbog zainteresiranosti i umora ispitanika ne smije trajati dulje od 40 minuta (Žugaj, 2007; prema Žentil Barić, 2016). U skladu s Etičkim kodeksom istraživanja, ispitanice su upoznate s anonimnošću podataka, da će se intervju snimati audiozapisom i da će se snimke koristiti isključivo za potrebe rada, da dobrovoljno pristaju na intervju i da imaju pravo odustati u bilo kojem trenutku provođenja intervjua. Osim usmenih uputa, ispitanice su potpisale i *Suglasnost* koja se nalazi u Prilogu 2.

7. 3. Uzorak

Uzorak je sačinjavalo pet pedagoginja iz četiri zagrebačke škole i jedne velikogoričke. Prosječna je dob ispitanica 39,2 godine (najmlađa ima 26 godina, a najstarija 52 godine), a prosječna je duljina radnog iskustva 14,3 godine (najkraći radni staž iznosi 1,5 godinu, a najduži 27 godina). Kao važan podatak u ovom istraživanju uzeto je i završeno obrazovanje pedagoginja zbog činjenice da nisu sve pedagoginje nužno morale završiti studij jednopredmetne pedagogije. Štoviše, u istraživanje se krenulo sa stavom da ako je neka od ispitanica završila uz pedagogiju i kroatistiku, ona će možda imati više znanja o prilagodbi nastave hrvatskog jezika učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom pa samim time imati i više kompetencija u obavljanju uloga koje kao pedagog ima u realizaciji nastave hrvatskog jezika za te učenike. Pedagoginje su zbog poštivanja anonimnosti, označene oznakama P1, P2, P3, P4 i P5 (Tablica 1).

Tablica 1 Struktura uzorka ispitanika

OZNAKA ISPITANIKA	DOB PEDAGOGA/ PEDAGOGINJE (godine)	SPOL	GODINE RADNOG ISKUSTVA (kao pedagog)	GODINE RADNOG ISKUSTVA U TRENUTNOJ ŠKOLI	ZAVRŠENO OBRAZOVANJE
P1	27	Ž	2	0*	VSS (mag. pedagogije i informatičkih znanosti)
P2	51	Ž	24	10	VSS (mag. pedagogije)
P3	26	Ž	1,5	2,5**	VSS (mag. pedagogije i kroatistike)
P4	52	Ž	27	5	VSS (mag. pedagogije)
P5	40	Ž	17	17	VSS (mag. pedagogije i sociologije)

*Deset (10) mjeseci radi u trenutnoj školi.

**Pedagoginja je bila jednu (1) godinu na stručnom usavršavanju kao učiteljica hrvatskog jezika, a godinu i pol (1,5) radi u istoj školi kao pedagoginja.

7. 4. Obrada podataka

U obradi podataka polazilo se od tematske analize odgovora dobivenih intervjuom i to teorijske tematske analize koja se oslanja na teoriju proučenu prije istraživanja i u kojoj su se na temelju proučene teorije formirala istraživačka pitanja. Iako sama tematska analiza nije linearan proces, njezine ustaljene faze bile bi familijariziranje s podacima, generiranje inicijalnih kodova, potraga za temama, provjera tema, definiranje i imenovanje tema te kreiranje izvještaja (Braun i Clarke, 2006). Tako je prije samog istraživanja konzultirana teorijska literatura kao podloga za samo istraživanje. Nakon teorijskog dijela provedeni su intervjui s pedagoginjama nakon čega su audiozapisi istih transkribirani na računalo. U transkribiranim su odgovorima pronađene slične teme ili zajedničke osobine pojedinih dijelova intervjua koje su se više puta ponavljale, tzv. kodovi. Kodovi su se zatim grupirali u veće teme koje su naposljetku rezultirale izvještajem koji se temelji na teorijskome dijelu rada (Aronson, 1995; Boyatzis, 1998; prema Braun i Clarke, 2006). Na temelju odgovora ispitanica izvedeni su zaključci koji su prikazani u tekstualnoj formi i koji su dovedeni u vezu s teorijskim dijelom rada te je analiza obrađena prema ranije spomenutim uvodnim pitanjima i četirima istraživačkim pitanjima, a to su:

1. Koja je uloga pedagoga u izradi i osmišljavanju primjerenog programa za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom?
2. Koja je uloga pedagoga u prilagodbi nastave hrvatskog jezika učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom?
3. Koja je uloga pedagoga u savjetovanju učitelja hrvatskog jezika o temama vezanima uz rad s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom?
4. Koja je uloga pedagoga u stručnom usavršavanju učitelja hrvatskog jezika o temama vezanima uz rad s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom?

8. Analiza rezultata i rasprava

8. 1. Uvod u temu istraživanja

Na samom se početku intervjua htjelo doznati nekoliko osobnih podataka o pedagoginjama koje su pristale sudjelovati u istraživanju te su oni prikazani u Tablici 1. Osim osobnih podataka pedagginja, svaki intervju započet je jednostavnijim i općenitijim pitanjima koja su služila kao uvod u samo istraživanje i kako bi se postigla malo opuštenija atmosfera samog intervjuiranja.

Svih se pet pedagoginja u svome radu često susreće s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom, pri čemu su dvije naglasile kako su primijetile da se taj broj učenika povećava s godinama. To je vidljivo i u njihovim iskazima:

Da, jako često. Gotovo u svakom razredu imamo barem jednog učenika do dva, tri. Ono što definitivno je, porast je veći (nego prije), e sad je li to i prije bilo prisutno pa nije bilo dijagnosticirano ili ovaj, zaista se nešto događa, sad to treba netko drugi istražiti. Ja mislim da jedno i drugo. Vjerojatno se prije možda nije toliko prepoznavalo kada su djeca imala problem sa disleksijom, možda disgrafijom još se moglo uočiti, disleksiju možda teže, ali mi se čini da zaista i inače svake godine pri upisu vidimo veći broj prvašića da ima poteškoća, odnosno vještinama općenito učenja i znanja, tako da sve veći i veći broj nam djece ima individualizirani pristup i dosta je onda tu prisutna i disleksija i disgrafija. Ali taj broj raste. (P4)

Pa da, često se susrećemo i nekako, zapravo, s obzirom na početak mog radnog staža i sada, taj broj učenika s poteškoćama vezano uz čitanje i pisanje se zapravo povećava. (P5)

Ti odgovori potvrđuju i teorijski dio rada u kojem se ističe kako u suvremeno doba sve više djece ima određene teškoće koje postavljaju sve veće zahtjeve za provođenjem inkluzivnog obrazovanja. U prvom se odgovoru ističe i najčešći oblik primjerenog programa za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom, a to je individualizirani pristup. Dvije su pedagoginje posebno istaknule kako učenici s disleksijom i/ili disgrafijom mogu pokazivati potpuno drugačije simptome, a imati dijagnosticiranu istu teškoću, što se vidi u sljedećim odgovorima:

Pa, općenito, različiti su, individualci, jel.. Ima i onih koji su povučeniji u tom smislu, jer ih to nekako koči, najviše je takvih. Ali ima čak i onih kojima to ne predstavlja nikakvu barijeru, ne. Čak nekad to i iskorištavaju. Ima čak i toga. (P1)

Recimo, imamo u tom jednom petom razredu učenika, dvoje učenika u tom istom razredu, koji imaju istu dijagnozu – disleksiju, disgrafiju, ali su po ponašanju potpuno drugačiji. Ovaj mali dječak je puno hiperaktivniji, puno više problema u ponašanju, ima i dosta zahtjevne roditelje koji nam prave probleme, a ova učenica ima identične poteškoće, ali je jako mirna, jako onako samozatajna, marljiva je i zapravo se uopće na nastavi niti ne skuži da ona ima neku poteškoću. I puno se više mora individualizirati ovom učeniku koji i puno više priča, i zahtijeva, i teže prati i sve. Njemu se puno više posvećujemo i puno više individualiziramo jer on to baš traži, a ova učenica kako je ona dobra, ona će sve to odraditi, samo joj treba malo više vremena, ono, tu i tamo provjeriti je li napravila dobro, prilagodit' malo materijale, ali to je to. S njom nikakvih problema u ponašanju. Recimo, s ovim imamo puno više. (P3)

Iz tih je odgovora vidljivo da iako brojni učenici imaju dijagnosticiranu disleksiju i/ili disgrafiju, oni ne moraju imati nužno i iste simptome i najčešće ih ni nemaju. Time se proces dijagnosticiranja tih teškoća još više usložnjava i potrebno je uložiti jako puno truda u upoznavanje načina na koji učenik funkcionira i uči, kako bi učitelj u suradnji s pedagogom mogao osmisliti primjereni program (individualizirani pristup) za svakog učenika pojedinačno. Iz prvog je odgovora isto tako vidljivo i da nekim učenicima disleksija i/ili disgrafija ne predstavljaju nikakvu barijeru u učenju. To se može povezati sa shvaćanjem disleksije ne kao nesposobnosti, već kao dara. Brojni disleksičari (kao što su Alexander Graham Bell, Hans Christian Andersen, Leonardo da Vinci, Albert Einstein, Henry Ford) nisu bili geniji unatoč disleksiji, već upravo zbog nje. Tako osobe s disleksijom karakterizira inteligencija veća od uobičajene i oni imaju iznimne kreativne sposobnosti (Davis i Braun, 2001).

Na pitanje o tome što učiteljima hrvatskog jezika (na temelju njihova iskustva rada s učiteljima hrvatskog jezika) predstavlja najveći problem u radu s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom, jedna je pedagoginja odgovorila kako misli da im je najveći problem prilagodba pripreme, ali i samog nastavnog sata učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom (P1). Ostatak pedagoginja istaknulo je kako misle da im najveći problem predstavlja nedovoljno znanje o tim teškoćama, ali i o prilagodbi nastave tim učenicima:

Pa može biti da isto nedostatak znanja, imam jednu mladu kolegicu koja eto dvije-tri godine iskustva ima i eto, dobila je sad baš taj peti razred u koji idu baš to dvoje učenika pa na početku, ono, nije toliko znala. Je ono što je disleksija i disgrafija, ali nije znala točno na koji način prilagoditi i nastavu i materijale, koje metode koristiti, tako da vidim da s te strane možda nije bila dovoljno educirana. (P3)

Pa, ako površno tumače samu disleksiju - to su poteškoće čitanja, disgrafija - to je ružan rukopis, i dobro ja ću onda to tolerirati na način da povećam font, povećam i napravim veći razmak, na način da ću smanjiti odlomke itd, je prva pomoć koja može pomoći, ali zapravo ono što učitelji koji se više pozabave tom temom, koji bolje prouče i koji se bolje educiraju, onda znaju da se može puno više i puno bolje pomoći. Prvenstveno je stvar dobre volje za edukacijom. (P4)

Ti se odgovori iz iskustva rada pedagoginja s učiteljima hrvatskog jezika nadovezuju i na pitanje (ne)dovoljnog obrazovanja i osposobljenosti učitelja hrvatskog jezika za rad s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom. Budući da su brojna istraživanja, već navedena u teorijskome dijelu rada (Kuvač i Vancaš, 2003; Lenček i dr., 2007; Erdeljac i Franc, 2012; Kolar, 2017; Hrženjak, 2017), potvrdila nedostatak znanja i sposobnosti učitelja za prilagodbu nastave učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom, ovi odgovori isto tako idu u prilog rezultatima

tih istraživanja. Svih je pet pedagoginja izrazilo mišljenje, na temelju svog iskustva rada s učiteljima hrvatskog jezika, da učitelji nisu dovoljno kompetentni ni osposobljeni za rad s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom. Sve pedagoginje smatraju kako fakultetsko obrazovanje koje učitelji imaju nije dovoljno za rad s djecom s teškoćama, ali sve naglašavaju da kroz iskustvo i rad s drugim stručnim suradnicima, međusobnom komunikacijom i brojnim usavršavanjima koje organizira škola, učitelji postaju kompetentniji:

A ne, ne. Naši učitelji uopće nisu osposobljeni za rad s djecom s teškoćama. I onda mi u školi, evo ja sam konkretno u svojoj školi organizirala edukaciju za učitelje, baš kako raditi s djecom s teškoćama, i onda zapravo oni meni dolaze, dolaze i pitaju, konzultiraju se, tako da imamo tu suradnju nekakvu. Ali, oni uopće nisu, ma kakvi. (P2)

Mislim da zapravo onako, da bi sad to rekli da su oni konkretno tijekom studija osposobljeni, mislim da u toj mjeri ne. Mislim da kroz iskustvo i kroz praksu se učitelji usavršavaju i osposobljavaju kroz rad sa stručnom službom, što kroz odlaske na stručna osposobljavanja. (P5)

Na pitanje o tome smatraju li one da su dovoljno kompetentne za rad s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom, iznenađujuće je da je samo jedna pedagoginja odgovorila da se smatra dovoljno kompetentnom, dok je ostatak ispitanica izrazilo mišljenje da nisu dovoljno kompetentne. Smatraju da znanje koje su stekle na fakultetu nije dovoljno za kvalitetan rad s tim učenicima i da su jako puno znanja stekle same, usavršavajući se i dodatno se obrazujući:

Pa, ako gledam po svom, znači fakultetu tom što sam završila, znači uopće nisam kompetentna. Ali jednostavno sve ono što znam i sve što sam naučila, vidjela sam da postoji potreba da znam i onda sam sama kopala, što bi se reklo, rukama i nogama. Išla na stručna usavršavanja i jednostavno, eto, kroz ta stručna usavršavanja, rad, praksa, isprobavanje. (P2)

Jedna je pedagoginja odgovorila da se osjeća dovoljno kompetentnom za rad s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom, što je začuđujuće s obzirom na to da ima tek 1,5 godinu radnog iskustva, a druge pedagoginje koje imaju 17, 24 i 27 godina radnog iskustva smatraju da još uvijek nisu dovoljno kompetentne za taj rad. Budući da je pedagoginja po zanimanju i profesorica hrvatskog jezika, postavljeno joj je pitanje je li sva ta znanja stekla na studiju pedagogije ili kroatistike, na što je ona odgovorila da na studiju kroatistike nije naučila puno, skoro pa ništa o radu s učenicima s teškoćama, dok je na studiju pedagogije stekla sva svoja znanja i kompetencije. To je vidljivo u njezinu odgovoru:

Pa mislim da, da. Mislim da smo i na fakultetu dosta dobili, ovoga, kroz nekakvu literaturu koju smo iščitavali, a i sad isto ovako, kroz praksu, ono, zapravo i s drugim stručnim suradnicima isto, pogotovo socijalnom pedagogicom našom koja je u školi nekako najviše zadužena za učenike s teškoćama, a ja k'o pedagog i naš kolega psiholog – mi ovako pomažemo isto u cijelom tom poslu. Tako

da sam i od nje dosta naučila, ali nekako ovako usput, kad se radi s tom djecom, čak i da ne znam kako nešto prilagoditi, pa se proba, pa se vidi jel' to uspjelo ili nije, pa na taj način se usput i uči isto. Ali mislim da sam dosta (kompetentna), bar što se te dijagnoze tiče, da, puno više nego možda za autizam ili za neke druge teškoće težih oblika... Na kroatistici i nismo baš, zapravo se nismo uopće susretali s djecom s teškoćama, da. A iako ovo je baš nekako najviše poteškoća koja dolazi do izražaja u hrvatskom jeziku. (P3)

Ovakav se odgovor, uzimajući u obzir teorijski dio rada i odgovore koje su izrazile pedagoginje s više godina radnog iskustva od nje, može smatrati i društveno poželjnim odgovorom što je jedan od nedostataka kvalitativnih istraživanja. Također, riječ je o subjektivnim odgovorima koji su karakteristični za intervju i kod samoprocjene ispitanika. Osim toga, u njezinu se odgovoru također ističe, a time i potvrđuje teorijski dio rada, da disleksija i disgrafija dolaze najviše do izražaja upravo na nastavi hrvatskog jezika.

Ovim se uvodnim pitanjima uvelo pedagoginje u intervju i postigla se opuštenija atmosfera. Iako je izgledalo kao da je intervju tek počeo, već su na samome početku pedagoginje dale nekoliko zanimljivih odgovora općenito o tome koliko se često susreću s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom, što predstavlja najveću prepreku učiteljima hrvatskog jezika u radu s njima, smatraju li da su učitelji dovoljno osposobljeni za rad s njima i smatraju li da su oni kao stručni suradnici najšireg profila osposobljeni za rad s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom. Nakon uvodnih pitanja, pedagoginjama je postavljeno nekoliko pitanja o ulozi koju imaju u izradi i osmišljavanju primjerenog programa za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom.

8. 2. Uloga pedagoga u izradi i osmišljavanju primjerenog programa

Ova je skupina pitanja usmjerena na ulogu koju pedagog ima u izradi individualiziranog pristupa za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom, tko sve osim njega sudjeluje u toj izradi, koji je najčešći oblik primjerenog programa za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom u njihovoj školi i imaju li dopunsku nastavu iz hrvatskog jezika za te učenike. Pedagoginje su istaknule da učenici s disleksijom i/ili disgrafijom u njihovim školama imaju individualizirani pristup. Dakle, uključeni su u redoviti program, ali uz individualizirane postupke koji podrazumijevaju prilagodbu metoda rada tim učenicima. U izradi tog programa sve pedagoginje istaknule su da sudjeluju stručna služba i učitelji pojedinog predmeta (u ovome slučaju hrvatskog jezika). Kod nekih je pedagoginja u školama napravljena raspodjela poslova među djelatnicima stručne službe, pa je tako P2 odgovorila da je u njezinoj školi logopedinja zadužena za izradu individualiziranog pristupa zajedno s učiteljima, a ne više ona, zbog prevelikog opsega poslova koje mora obavljati. U njezinu se odgovoru ističe i nužnost suradnje između pedagoga i učitelja

koja se poput crvene niti provlači kroz cijeli ovaj rad. To je vidljivo u sljedećem odgovoru pedagoginje:

Jer tu mi, stručni suradnici moramo pomagati učiteljima u tome, postoji taj jedan obrazac i način kako treba, što treba. (P2)

P3 istaknula je kako u njezinoj školi socijalna pedagoginja u suradnji s njom sudjeluje u izradi individualiziranog pristupa, dok učitelj hrvatskog jezika ne toliko. Pritom je ona mislila na postupak dijagnosticiranja disleksije i/ili disgrafije, a tek je nakon toga odgovorila tko sudjeluje u izradi individualiziranih postupaka, tj. prvo je odgovorila na pitanje koje joj nije ni bilo postavljeno, a tek onda na ono što ju se zaista pitalo. Međutim, u njezinu se odgovoru o postupku dijagnosticiranja učenika i tome tko sve u njemu sudjeluje ističe nešto problematično:

I sad je stvar u tome, recimo mi kad uzmemo to dijete na inicijalnu procjenu, na nekakvu obradu, mi ga vidimo i mi na temelju toga i nekakvih nalaza koje dobijemo u Kukuljevićevoj ili nekoj drugoj instituciji, mi na temelju toga imamo neko mišljenje i možemo napisati u tom obrascu svoje mišljenje. Ali profesor hrvatskoga, recimo, nije s nama na tom inicijalnom testiranju tako da zapravo mi pišemo mišljenje za njega, samo malo drugačijim riječima, a on se na kraju potpiše. Tako da, evo, ja ne znam je li to praksa u drugim školama, jer to je logistički dosta teško sve uskladiti jer kad bi mi uzeli dijete i kad nama odgovara i djetetu, onda možda profesor hrvatskog nije taj dan na nastavi, sad da budemo baš svi, kompletna komisija sa tim djetetom, to je dosta teško. Tako da, mi smo ti koji napišemo mišljenje, malo drugim riječima to preformuliramo, stavimo u taj obrazac i na temelju toga dijete dobiva individualizirani. Druga stvar je kasnije, kad dijete dobije status da radi po individualiziranom, onda mi obavijestimo sve profesore koji tom djetetu predaju, pa i tog profesora hrvatskoga isto, pa onda mi njima damo listu sa preporukama kako djetetu individualizirati i kroz metode, koje materijale koristiti. To oni sve dobiju. I zapravo tražimo od njih onda na početku da nam i oni daju nekakvu svoju inicijalnu procjenu, u smislu – ja na svom satu njemu moram dati više vremena da prepíše zadatak ili mu trebam dati, ne znam, više usmeno ispitivanje nego pismeno itd. I onda zapravo sami profesori na temelju toga vide koji dio već od tih metoda koriste, a dobe i od nas još neke nove načine kako to individualizirati. (P3)

Ono što je problematično u ovome odgovoru je činjenica da profesor hrvatskog jezika ne sudjeluje u procjeni učenikove teškoće, već samo potpiše obrazac koji povjerenstvo zaduženo za inicijalnu procjenu sastavi, a u čijem bi sastavljanju trebao sudjelovati on. Samim time profesor nije vidio učenika uživo i ne može znati koje točno simptome disleksije i/ili disgrafije učenik ima. Budući da ne postoje dva učenika s disleksijom i/ili disgrafijom koji imaju identične simptome, a učitelj hrvatskog jezika koji bi na temelju inicijalne procjene učenika trebao utvrditi koje točno simptome on ima i koji bi se načini prilagodbe metoda rada trebali poduzimati nije prisutan na samoj procjeni, cijelo se mišljenje o primjerenom programu

za te učenike može dovesti pod veliki upitnik. U drugome dijelu odgovora, odgovarajući zapravo na ono što ju se pitalo, pedagoginja ističe kako je njezina uloga nakon odobrenja individualiziranog pristupa, obavijestiti učitelja hrvatskog jezika o tome, dati mu upute za rad s učenikom s disleksijom i/ili disgrafijom i listu s preporukama. P4 je u svome odgovoru isto istaknula kako se individualizirani pristup osmišljava u suradnji stručne službe i učitelja. U njezinoj školi to izgleda ovako:

Učitelji i stručna služba (sudjeluju u izradi). Znači mi na sjednici razrednih vijeća, kada mi razgovaramo o određenom razrednom odjelu, u tom razredu imamo djece sa tom, tom i tom teškoćom, imenom i prezimenom, XY ima tu teškoću, tu je sada potrebno to, to i to, takve metode, takvi oblici. Zajedno to onda pišu, zajedno slože i onda to logopedinja pohranjuje kod sebe. S tim da je dogovor da svako pisano provjeravanje prije toga donesu njoj na pregled. Znači za redovne učenike test koji ide, jedan primjerak, a onda za individualizirane ili za prilagođene, mislim sad pričamo o disleksiji i disgrafiji, ali i druge teškoće imaju isti princip. Znači, moraju donijeti do nje ispit znanja kako bi ona provjerila je li on zapravo primjenjiv onda za njih. (P4)

Osim toga, u njezinu je odgovoru vidljiv i način na koji logopedinja provjerava realizaciju individualiziranog pristupa u nastavi i to kroz provjeru kvalitete i primjerenosti sastavljenih ispita za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom. I druge su pedagoginje navele kako provedbu individualiziranog pristupa provjeravaju kroz uvid u testove sastavljene za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom:

A, pa edukacija za učitelje s ispitima koje su mi morali slati za učenike s individualiziranim i prilagođenim programom, bila je jako dobra kontrola. (P2)

Osim što provjeravaju kvalitetu i primjerenost sastavljenih ispita, pedagoginje su istaknule da provjeravaju ostvaruje li se individualizirani pristup zaista u nastavi uvidima u nastavu, tj. konkretnim odlaskom u učionice.

...i obavezno kad idem, recimo kod učitelja hrvatskog jezika, onda si pokušavam namjestit' da idem u te razredne odjele gdje imam tako učenika sa primjerenim školovanjem, da vidim kako oni to provode. Tako da, u tom vidu, da. (P1)

E sada, s obzirom da imam logopedicu, onda sam dogovorila s njom jer ona je ipak stručnjak za djecu s teškoćama, da ona isto ide na nastavu i da mora ići u razrede. Ona mora otići u razrede, na pola radnog vremena je, ne može ona svu djecu obuhvatiti, ne može ona sa svima njima raditi, jer jednostavno ne stigne. Ali onda sam joj ja rekla: „Ali gledaj, ovo ne možeš stići, ali možeš otići, napraviš si raspored i ideš u razred. Ti vidiš kakva su tamo djeca, vidiš kako učitelj radi i educiraš učitelja da on, jer on je stalno u razredu i on je stalno sa tim djetetom i tako ćeš najviše dobiti.“ A, ja isto, znači kad idem na uvid u nastavu, onda gledam zapravo sve. Gledam i taj rad sa djecom s teškoćama. (P2)

I logopedinja i ja i psihologinja i ravnateljica jako često idemo na nastavu. U biti, svaka od nas je prošla barem jednom godišnje sve učitelje, a nekima idemo i više puta, pogotovo tamo di je potrebno. Neki ljudi koji, zbilja neke kolege koji jako dobro rade, njima više niti ne idem, ide ravnateljica jer je nova pa onda ide još to provjeriti. Za neke ljude evo već znam godinama kako rade tako da tu sad više ne dolazim, ali zato kod nekih drugih kontinuirano dolazim i pratim. (P4)

Izravnim uvidom u nastavu pedagog kao reflektivni praktičar i kritički prijatelj osim što provjerava pridržava li se učitelj hrvatskog jezika individualiziranih postupaka u radu ili ne, on daje konstruktivne kritike samom učitelju na koji način može dodatno poboljšati pristup primjenom nekih drugih metoda ili oblika rada. Može vidjeti i kako učenik prihvaća individualizirane postupke i ima li potrebe za kakvim promjenama. Sve to uvelike pomaže učitelju hrvatskog jezika u njegovu radu, iako se nitko ne osjeća ugodno kada netko nadgleda njegov rad. Zato je potrebno praksu odlaska na satove učiniti redovitom, kako bi se učitelji, a i učenici priviknuli i prestali ju doživljavati na taj način. Osim uvidom u nastavu, pedagoginje su istaknule da individualnim razgovorima i sastancima s učiteljima hrvatskog jezika propituju provođenje individualiziranih postupaka, zatim kroz praćenje učenika i elemente ocjenjivanja. Tako je jedna pedagoginja istaknula sljedeće:

...onda imamo kolegice/kolege koji povremeno ne reagiraju kako treba, bez obzira što su dobili dobre upute, ali vidi se kod praćenja učenika, vidi se kroz elemente ocjenjivanja, vidi se jel' ima dovoljno ocjena, jel' ima sve elemente, pogotovo ako dijete nema dovoljno ocjena iz usmenog odgovaranja, onda se postavlja pitanje je li to dijete onda zaista ima individualizirani pristup ili ne. Onda se tu dodatno radi s nekim ljudima. (P4)

Jedna je pedagoginja odgovorila kako odlazi na uvide u nastavu, ali ne kako bi provjerila ostvaruju li se doista individualizirani postupci u nastavi hrvatskog jezika, već da općenito vidi kako pojedini profesori rade. Osim razgovora s učiteljima, razrednih vijeća, praćenja učenikova uspjeha i elemenata ocjenjivanja te uvida na satove, roditelji često budu ti koji informiraju pedagoginje o tome provodi li se primjereni program u nastavi ili ne:

U principu, ono što mi saznajemo je kad se neki roditelj pobuni, ali se najčešće pobuni iz nedostatka informacija, jer roditelji često misle da je individualizacija isto kao prilagodba. A učitelj zaista radi onako kako bi trebao. Čak možda nekad i previše izlaze u susret, ali uglavnom kod nas rade. (P1)

To zapravo najviše dolazi do izražaja baš kod tog jednog učenika iz tog petog razreda. Njegova mama je jako angažirana i jako je žena koja se stvarno bori za prava svog djeteta i točno zna što dijete ima pravo po individualiziranom i ako, ovoga, jako je osjetljiva ako profesori ne poštuju taj njegov individualizirani program. I onda svako malo, ako se dogodi da je nešto napravljeno što nije trebalo bit', evo nje, ona već tu kuca, dolazi, taj i taj profesor nije napravio to i to i na taj način mi zapravo

znamo da se netko ne pridržava (primjerenog programa), ali više manje, u ovih godinu i pol kojih sam ja tu, stvarno se većina profesora pridržava i ta djeca ne zahtijevaju toliko puno prilagodbe, to je više manje da im se da više vremena, da ih se ne ispituje toliko možda pismeno nego usmeno, da im se materijali, dakle ispit malo drugačije pripremi itd. Tako da nisu to neke velike teškoće koje puno otežavaju i djeci i profesorima. (P3)

Ove su odgovore pedagoginje izrekle s podsmijehom, zbog čega se može zaključiti da suradnja pedagoginja s roditeljima nije u potpunosti otvorena i iskrena. Čak bi se moglo zaključiti i da je vidljiva hijerarhija u tom odnosu gdje su roditelji shvaćeni kao „zanovijetala“ koja dolaze prigovarati bez osnove i prevelikog znanja, dok su pedagozi i učitelji ti koji su uvijek u pravu, ali tim bi se problemom trebalo pozabaviti u nekom drugom radu. Sve su pedagoginje potvrdile da u njihovim školama svi učenici s disleksijom i/ili disgrafijom imaju redoviti program uz individualizirane postupke i da nijedan od tih učenika uz individualizirane postupke nema prilagodbu sadržaja budući da učenici s tim tipom teškoća imaju prosječne i iznadprosječne intelektualne sposobnosti pa za to nema potrebe. To se potvrđuje i odgovorom jedne pedagoginje:

Ne, zato što nemamo situaciju da ima neku drugu teškoću koja je recimo kognitivnog tipa, nego je samo taj ometajući faktor – disleksija/disgrafija. Oni imaju kognitivne sposobnosti vrlo uredne, dapače, čak neki od njih su iznadprosječni. (P4)

Sve su pedagoginje potvrdile da u njihovim školama postoji dopunska nastava iz hrvatskog jezika općenito za sve učenike kojima je ona potrebna i koju mogu pohađati i učenici s disleksijom i/ili disgrafijom.

Na temelju svih ovih odgovora može se zaključiti kako je u izradi i osmišljavanju primjerenog programa za učenike s teškoćama (u ovome slučaju redovitog programa uz individualizirane postupke) ključna suradnja između pedagoga i učitelja, ali i drugih stručnih suradnika koji također imaju mnogo znanja o određenim teškoćama. Tako je od velike pomoći pedagoginjama u njihovu radu logoped koji je stručan upravo za područje disleksije i disgrafije i koji svojim znanjem i sposobnostima može uvelike doprinijeti kvaliteti pristupa učenicima s tim teškoćama. Međutim, nemaju sve škole u Hrvatskoj cjeloviti stručni tim, pa je tako ponekad cijeli posao sveden isključivo na pedagoga i učitelja. Osim što je potrebno puno truda, znanja i suradnje oko same izrade primjerenog programa, on nema nikakvog učinka ako ostane samo slovo na papiru i ne realizira se u nastavi. Zato je uloga pedagoga i provjeriti ostvaruje li se on uistinu u praksi kroz uvide u nastavu, razgovore s učiteljima i roditeljima, sastancima na razrednim vijećima i ako je potrebno, kroz osmišljavanje načina kako ga dodatno poboljšati.

8. 3. Uloga pedagoga u prilagodbi nastave hrvatskog jezika

Ovom se skupinom pitanja htjelo saznati na koje sve načine pedagoginje sudjeluju u prilagodbi nastave hrvatskog jezika, gdje je fokus stavljen ponajprije na metodičko-didaktičku prilagodbu nastave hrvatskog jezika, a onda i na sve ostalo. Na koji način pomažu učiteljima u prilagodbi ispita iz hrvatskog jezika za učenike s disleksijom i/ili disgrafiju i pomažu li im uopće u tome, provjeravaju li pridržavaju li se učitelji hrvatskog jezika pravila o ocjenjivanju i vrednovanju tih učenika uređenih *Pravilnikom o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* također je ispitano ovim intervjuom.

Pedagoginje većinom sudjeluju u prilagodbi nastave hrvatskog jezika tako da pomažu učiteljima u sastavljanju ispita ili davanjem savjeta kako što bolje prilagoditi ispitne materijale za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom. Samo je jedna pedagoginja odgovorila da ne sudjeluje u osmišljavanju prilagodbe nastave iz hrvatskog jezika za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom jer je u njezinoj školi logopedinja zadužena za rad s učenicima s teškoćama, ali je ona upoznata sa svime. Istaknula je da se ona izravno uključuje u osmišljavanje prilagodbe nastave kada je riječ o uskoj povezanosti s metodikom samog predmeta (P1). Jedna je pedagoginja odgovorila da pomaže učiteljici koja je nedavno počela raditi i koja nije toliko upoznata s disleksijom i/ili disgrafijom u prilagodbi nastave tako da ju savjetuje kako izraditi kratke sažetke svakog sata kako bi učenik mogao lakše naučiti ono što se obrađuje na satu:

Aaa, pa recimo, ovaj mi je učenik najbolji primjer, stvarno, na dnevnoj bazi se bavimo s njime, tako da moja kolegica iz hrvatskog koja je došla i nije baš bila jako puno upoznata sa tom disgrafijom i disleksijom, onda je ona zapravo imala jako veliku želju to naučiti tako da smo u dogovoru s njom, a i da bi malo mamu umirili, svaki put kad recimo on piše test, mama zahtijeva da se djetetu da na kraju svakog sata na listiću jedan sažetak te lekcije i da to bude onako malo veće napisano, da to bude tipa po natuknicama, sa slikama i da se iz toga uči. To je njemu neki sažetak i lakše mu se na neki način snaći i pratiti nego da on sad iščitava pedeset stranica iz udžbenika ili nešto. I onda je ta kolegica doslovno, svaki put kad nije znala, kad nije bila sigurna je li to dobro napravila, dolazila kod nas – ajde pogledaj taj listić, jel' dobar, jel' bi trebalo što promijeniti, dodati... (P3)

Naravno da učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom puno znače takvi sažetci, budući da oni sadržavaju sve što je potrebno naučiti i ono što je važno za određenu lekciju. Na taj način oni brže i efikasnije uče jer su usmjereni na ono što je važno i ne gube vrijeme na čitanje velike količine teksta. Budući da učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom veliki problem u nastavi hrvatskog jezika predstavlja i čitanje lektire, jedna je pedagoginja istaknula kako ona pomaže učiteljima hrvatskog jezika i u prilagodbi lektire:

Recimo kod obrade lektire, tu recimo isto dajemo sugestije. Ali zapravo, ja moram priznati što se tiče profesora hrvatskog, situacija je jako dobra jer imam vrhunske profesorice... I jako jako puno rade na sebi tako da one same zapravo svakom tom djetetu pronalaze neki bolji način i kako tom djetetu paše tako da evo, kolegica XY napravi takvu lijepu skraćenu lektiru za dijete da ne mora samo, jel', jer nije njima ni lako napraviti sažetak inače (djeci), prepoznati bitno od nebitnoga, a kamoli učenicima koji imaju disleksiju. Tako da ona napravi lijepi skraćeni prikaz cijele lektire i oni zapravo i rade poprilično neobično lektiru, tako da nije ono – standardna pitanja, glavni likovi, sadržaj i ostalo, nego jako puno kritički promišljaju tako da, kažem, napravi sažetak, iz tog sažetka da oni mogu razumjeti priču da bi onda nakon toga mogli argumentirano razgovarati o toj priči. Vrlo često koriste i druge medije, film kao medij koji puno puta dodatno emocionalno pojača knjigu, tako da vidim da to jako često rade. I onda im bude dobra motivacija za čitanje, tako da nekad koriste film prije, pogotovo ako prepoznaju da je recimo knjiga možda tipa arhaičnog pisanja, govora ili područje ili teme koje možda njima ne izgleda na prvu uopće zanimljivo, ali kad pogledaju film onda nakon toga krenu čitati knjigu i onda oni bolje razumiju. Recimo, znam da je bila takva situacija sa filmom „Breza“ kad je trebalo čitati knjigu „Breza“ i tako neke situacije koje im nisu bile uopće atraktivne, međutim, kasnije su drugačije doživjeli. (P4)

I ovim se citatom sažetci ističu kao odlična metoda rada za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom, posebice u obradi lektire, pomoću kojeg mogu razlikovati bitno od nebitnoga, razumjeti o čemu se zaista u tekstu radi kako bi se spriječilo krivo razumijevanje teksta što je karakteristično za učenike s disleksijom. Također, pedagoginja kod učitelja hrvatskog jezika potiče kreativnost u osmišljavanju metoda rada pa navodi primjer učiteljice koja lektiru obrađuje tako da potiče kod učenika razvoj kritičkog mišljenja, a ne traži od njih površno prepričavanje sadržaja. Time učenik razumije priču i kritičkim promišljanjem o samome djelu razvija kognitivne sposobnosti te dovodi svoje znanje na višu razinu. Osim poticanja kreativnosti kod učitelja hrvatskog jezika, poželjno je poticati učitelje na korištenje različitih medija u nastavi poput filma, audio i videozapisa, prezentacija i dr. Na taj način učenicima nastava postaje zanimljivija i veća je razina motivacije za učenjem.

Kod prilagodbe ispitivanja iz hrvatskog jezika samo je jedna pedagoginja odgovorila da u tome sudjeluje logopedinja koja je u školi zadužena za rad s djecom s teškoćama, a ne ona (P1). Sve su druge pedagoginje istaknule kako upravo u tome najviše sudjeluju u prilagodbi nastave hrvatskog jezika jer im učitelji najviše dolaze upravo zbog toga. U njihovim se odgovorima mogu iščitati svi načini prilagodbe nastave hrvatskog jezika koji su potrebni u radu s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom, a to su percipitivna prilagodba, spoznajna, govorna i prilagodba zahtjeva (Ivančić i Stančić, 2003; prema Stjepanović, 2016). Tako je idući odgovor

dobar primjer kako pedagog potiče učitelje na prilagođavanje zahtjeva (vrijeme i način rada te provjeravanje znanja) gdje je jako važno omogućiti učeniku odgovaranje u dogovorenim terminima i fleksibilnost oko količine gradiva koja se odgovara:

...jedna od važnih stvari je da se učeniku omogući da odgovara po manjim cjelinama. I to je velika pomoć, jer njima treba puno više vremena, jer kako bi nešto naučili, napravili, moraju se više pomučiti, napraviti nego druga djeca. I njima jako puno znači kada, ne znam, ako će sad odgovarati pa ne znam, trebaju odgovarati u petom razredu npr. vrste riječi pa odgovaraju svih šest vrsta riječi, a s takvim učenikom se dogovori – danas ćeš odgovarati dvije vrste riječi, pa ne znam, za tjedan dana druge dvije.. Znači, dogovara se taj tempo kako će odgovarati i isto tako recimo kad pišu ispit, onda ne pišu ispit sve u jednom komadu nego im se isto tako ispit podijeli, da li na dva, da li na tri dijela, ovisi sad o kojoj količini gradiva se radi. (P2)

U idućem se odgovoru dobro vide primjeri poticanja percipitivne, spoznajne, govorne prilagodbe ispita i prilagođavanja zahtjeva. Percipitivna prilagodba se vidi u prilagodbi sredstava (izbacivanje tabličnih prikaza) i tiska (povećanje razmaka i fonta slova). Spoznajna se ističe u stupnjevitom pružanju pomoći učeniku u rješavanju zadataka i razlamanju pitanja na više manjih zadataka. Govorna se prilagodba vidi u razgovijetnom i razumljivom objašnjavanju onoga što se od učenika traži u određenom zadatku. Prilagođavanje zahtjeva podrazumijeva prilagođavanje načina provjeravanja znanja, što se u odgovoru pedagoginje također ističe jer ona smatra da je djecu s disleksijom i/ili disgrafijom dobro uvijek ispitati i usmeno kako bi se zaista provjerilo koliko učenik zna. Odgovor u kojem se mogu prepoznati svi ti oblici prilagodbe ispita koje jedna od pedagoginja potiče kod učitelja hrvatskog jezika je sljedeći:

...gdje vodimo računa jesu li učitelji npr. prilikom provjeravanja znanja – jesu li ispite znanja napravili tako da je djetetu prihvatljivo. To znači da će recimo prvo biti veći font, veći razmak, da je preglednije, da će možda izbaciti nekakve tablične prikaze koji će dijete zbuniti, da će recimo postaviti više pitanja, npr. ako je pitanje o nekakvom odlomku ili rečenici koja je višesložna pa će biti zapravo tri aktivnosti koje se traže, dijete neće više povezati prvu, drugu i treću aktivnost koju treba napraviti, nego ćemo to onda podijeliti u tri pitanja. Znači nekako razlomiti pitanja, tako da budu jasna, da budu precizna, da budu podijeljena u korake kako bi onda mogli razumjeti. I onda radije ispitati u dva ili tri puta, ako je negdje tekst koji je jako dugačak i jako opširan, onda ga svesti na jednostavniji i ono, u svako slučaju što se njima stalno govori, provjeravajte što dijete zna, a ne što dijete ne zna. Znači, nemojte tražiti kod njega greške, nego provjerite je li dijete dobro razumjelo zadatak, znači još jednom doći do djeteta pa provjeriti jesi li razumio zadatak, znaš li što tu trebaš napraviti, ako ne, još jednom objasniti djetetu, ako nije ispisano provjerilo i recimo, ono što uvijek sugeriramo – dajte tu djecu još

pitajte usmeno jer možda dijete nije u potpunosti shvatilo ili nije stiglo jer mu je bilo prekratko vrijeme, ajde provjerite još i usmeno jel' zna i onda je ta ocjena relevantna i ona se upisuje. (P4)

Pedagoginja je u ovome odgovoru izrekla i zanimljivu rečenicu kako kod učenika s disleksijom i/ili disgrafijom učitelji ne trebaju prilikom ispitivanja tražiti što oni ne znaju, već što ti učenici znaju. Učitelj ne bi trebao prilikom ispitivanja ocjenjivati učenikovu teškoću, već njegovo znanje pa ovaj odgovor slijedi i tu misao. Jedna je pedagoginja u svome odgovoru o načinu na koji pomaže učiteljici hrvatskog jezika u prilagodbi ispita rekla da joj najviše pomaže u prilagodbi ispita iz jezika, tj. gramatike, što je u skladu s istraživanjima i promišljanjima drugih autora (Miles i Miles, 2004; Bošnjak, 2014) o tome da učenici s disleksijom i/ili disgrafijom imaju puno teškoća s morfologijom i gramatičkim nastavcima koji ne prenose sami po sebi nikakvu informaciju pa ih učenici s disleksijom i/ili disgrafijom ne mogu percipirati i tu dolazi do nerazumijevanja same riječi:

...pogotovo za testove kad su pismeni testovi, pogotovo gramatika gdje on ima najviše problema, onda ona dođe pa pita jel' to pitanje dobro postavljeno, hoće li on to shvatiti, jel' treba tu možda, evo sad su pisali padeže, jel' mu treba tu možda staviti tri rečenice, a ne pet rečenica, jel' su mu preteške rečenice. Znači baš mi prođemo onda zajedno s njom kroz taj test pa joj onda kažem, ovo on neće baš shvatiti, tu mu daj neki lakši primjer koji je možda tipičniji za naš jezik tipa neku opću imenicu ili tako nešto. Tako da, evo, baš s njom najviše surađujemo po tom pitanju. (P3)

Jedna je pedagoginja odgovorila da ne sudjeluje u prilagodbi ispita iz hrvatskog jezika za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom, već da to uglavnom učitelji sami naprave (P5). Osim same prilagodbe načina i oblika ispitivanja, uloga pedagoga je da upozna učitelje sa zakonskim okvirom, tj. normativnim određenjima vrednovanja učenika s teškoćama. Sve su pedagoginje odgovorile da su učitelji hrvatskog jezika u njihovim školama upoznati s *Pravilnikom o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* (2010). Jedna je pedagoginja u svome odgovoru vezanom uz pitanje provjerava li pridržavaju li se učitelji pravila propisanih tim *Pravilnikom* rekla da čak i kada ona ne bi provjeravala, roditelji bi ju „upozorili“ na to:

Jesu. Mi zaista nastojimo maksimalno, pogotovo tamo gdje znamo da su neki učitelji mladi, da možda su bili prije u nekoj školi gdje se to nije do te mjere toliko provjeravalo, pa mi to zaista pratimo. A slučajno kada ne bi pratili, roditelji nas odmah informiraju tamo gdje nije stvar tako kako treba. Ovaj, imamo mi dodatne inspeksijske nadzore. I odmah reagiraju. To je takav kvart i visokoobrazovani su roditelji, pročitali su sve pravilnike, a i umreženi su svi tako da su svi informirani. Ponekad i krivo, ali nema veze, u svakom slučaju odmah dolaze, pitaju, šalju mail, zovu na telefon, dođu direktno i odmah

kažu je li to u redu ili nije u redu ili kažu da to nije u redu pa onda mi kažemo što je, što nije. Ali idem onda odmah u nadzor. (P4)

U ovom se odgovoru ponovno ističe uloga roditelja u odgoju i obrazovanju njihove djece. Samim time, osim što pedagozi trebaju surađivati s učiteljima hrvatskog jezika i drugim stručnim suradnicima, oni moraju surađivati i s roditeljima kako bi učenici imali pravo na kvalitetan odgoj i obrazovanje. Što se tiče brojčanog ocjenjivanja učenika s teškoćama, P2 ističe:

Zapravo, kad učenik ima individualizirani ili prilagođeni program, njegova je ocjena od 1 do 5, međutim, to je dijete s teškoćama i onda ćemo mi sve napraviti da to dijete ne dobije 1. Sve ćemo napraviti, smislit ćemo način ili ono, kako god, bit ćemo jako kreativni. Znači o tome se radi, pazi, možeš imati dijete koje ima teškoću, međutim što god ti njemu daš, napraviš, ono apsolutno ništa neće napraviti. I nemaš nikakvoga rezultata. Ali, recimo danas ćeš rijetko vidjeti da negdje učenici padnu razred. Jer što si time napravio? Ako se odluče i donosi se odluka da li će netko pasti razred - da li će to dovesti do poboljšanja? Ako je to mjera koja će dovesti do poboljšanja, znači dijete je zaslužilo 1 i ako se procjenjuje da bi to stvarno potaknulo nešto i da bi se dijete popravilo, onda je to ok. Međutim, u najvećem broju slučajeva, to neće ništa promijeniti. Onda ti to nema smisla i onda treba zapravo iznaći način kako da on uspije dobiti pozitivnu ocjenu, jer ovo ti je muka zapravo svima. To je samo produžavanje. (P2)

Nakon ovakvog odgovora, logično je da se nameće pitanje koja je uopće svrha ocjenjivanja učenika, ako im se ocjene na neki način „poklanjaju“. Ako neki učenik nije naučio i ne zna za ocjenu dovoljan, koji je smisao dati mu ocjenu dovoljan samo kako on ne bi produživao svoje školovanje? Postavlja se onda i pitanje jesu li ocjene u suvremenom sustavu odgoja i obrazovanja zaista mjerilo znanja učenika. Uzimajući u obzir ovakav odgovor pedagoginje, nisu, ali to je problem kojim bi se valjalo pozabaviti u nekom drugom istraživanju.

Na temelju odgovora pedagoginja na pitanja iz ove skupine može se zaključiti da je uloga pedagoga u prilagodbi nastave hrvatskog jezika ponajprije savjetodavnog karaktera. Pedagoginje su svojim odgovorima istaknule kako najviše sudjeluju u prilagodbi nastave tako da savjetuju učitelje na koje načine prilagoditi nastavne listiće, sažetke, obradu lektire, ispite i vrednovanje učenika. Na koje još načine pedagoginje sudjeluju u savjetovanju učitelja hrvatskog jezika o radu s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom raspravljeno je u sljedećem poglavlju.

8. 4. Uloga pedagoga u savjetovanju učitelja hrvatskog jezika

Savjetodavni rad jedna je od temeljnih zadaća koju pedagog ima pa se tako savjetovanje učitelja hrvatskog jezika o radu s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom ističe kao jedna od najvažnijih uloga kojom pedagog omogućava djeci s tim teškoćama pravo na inkluzivno obrazovanje. Osim savjetovanja učitelja o didaktičko-metodičkoj prilagodbi nastave hrvatskog jezika, velika je uloga pedagoga osvijestiti postojeće negativne stavove učitelja o radu s djecom s disleksijom i/ili disgrafijom i poticati pozitivne stavove o njihovoj inkluziji. Ako učitelj ima negativne stavove prema radu s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom, predrasude ili određene strahove (što je i razumljivo budući da nema dovoljno znanja o načinu rada s učenicima s teškoćama stečenog primarnim obrazovanjem) to se reflektira i na njegov odnos prema tom učeniku, ali i na odnos koji će drugi učenici izgraditi prema učenicima s teškoćama. Zato je ključno da pedagog svojim radom i djelovanjem potiče pozitivne stavove o inkluziji djece s disleksijom i/ili disgrafijom. Većina je pedagoginja istaknula da se nisu susrele u svome radu s učiteljima koji bi imali predrasude prema učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom. Jedna je čak odgovorila da je u današnje vrijeme imati učenika s teškoćama u razredu gotovo svakodnevna pojava:

Ma nemaju. Ne, ne. Danas je tako nekako normalna stvar imati djecu s teškoćama, tako da više, ono valjda su se svi naviknuli i danas je nemoguće zapravo imati razred u kojem nije neko dijete sa teškoćama. Danas je to nemoguća misija. (P2)

Osim isticanja učestalosti pojave učenika s teškoćama u suvremenom sustavu odgoja i obrazovanja, pedagoginje su svojim odgovorima pokazale da postoje različiti stavovi učitelja o učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom. Tako je jedna pedagoginja istaknula kako ne misli da učitelji imaju predrasude, ali učiteljica hrvatskog jezika koja radi već dugi niz godina ima drugačiji stav i pogled na rad s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom od učiteljice koja je tek počela raditi. Kako se njihovi stavovi razlikuju vidi se u sljedećem odgovoru:

Pa nisam, ali ne znam. Možda ova starija kolegica iz hrvatskog, ona će sve to odraditi, ali ne vidim recimo na njoj da baš pretjerano, da kažem, vjeruje u tu teškoću. U smislu, ma joj oni, neću reći da glume, mi znamo da djeca imaju teškoću i da im je teško, ali da se možda kao njima previše izlazi u susret, da im se previše individualizira, da im se previše toga pojednostavljuje, a zapravo ono, nije da imaju kognitivne teškoće, da oni ne mogu nešto naučiti, nego jednostavno da im je taj proces kako će naučiti, da im za to treba, da im je to teško. Tako da s te strane vidim ono, i ona nekad s te strane zaboravi da djeca imaju teškoću. Ne vjerujem da to radi namjerno, ali mislim da ima taj stav. Recimo ova mlada kolegica, ona nema takav stav. Ona stvarno ovoga, i sama je rekla da je išla iščitavati literaturu i baš se trudi i vidi da je to nešto novo što ne zna i baš se hoće educirati i prilagođava se i prihvaća sve savjete. (P3)

Sličan je odgovor dala i P4:

Ma u pravilu, ja čak ne bih rekla da oni imaju nekakve predrasude, nego ako recimo je dijete dugo vremena prikrivalo tu disleksiju i znalo se snalaziti na kojekakve načine i onda mi recimo npr. u sedmom razredu tek uočimo da tu zaista ima teškoću i onda dođe dijete sa papirima i onda se ustanovi, e onda počinju one predrasude a kako je do sada mogao ili mogla, kako sad više ne može, to je sad zato što želi bolje ocjene i tako. Ali to je jedan mali broj učitelja, koji, kažem, ovdje recimo to ni nisam doživjela, ali u bivšoj školi trebalo mi je puno puno vremena za osvijestiti i naprosto ne dopustiti jer ne želim to slušati jer to nije tako. Ali je opravdanje čovjeku da ne mora mijenjati metode i oblike rada. (P4)

U odgovorima i jedne i druge pedagoginje ističe se stav učitelja hrvatskog jezika da učenici s teškoćama „glume“ da imaju teškoću i to sve kako bi im se olakšalo ili da bi imali bolje ocjene. Ovakav je stav učitelja neprihvatljiv u inkluzivnom odgoju i obrazovanju te je uloga pedagoga osvijestiti učiteljima koliko je njihov stav problematičan i poticati pozitivne stavove o inkluziji tih učenika. Iz drugog odgovora proizlazi da je učiteljima hrvatskog jezika problem prilagođavati svoje metode i oblike rada pa im ovakvi stavovi služe kao dobro opravdanje zašto to ne bi trebali činiti i zašto je besmisleno ulagati dodatno vrijeme za individualizaciju pristupa učeniku. Na takve je stavove potrebno odmah reagirati, gdje se javlja problem kojeg je istaknula jedna od pedagoginja:

Pa, ne možete vi promijeniti takvog čovjeka. Vi možete pričati, pričati i pričati, hoće li ili neće, ono će uvijek naći argumente i onda će doći i reći: „Gledaj, kako je on sad uspio pročitati ovo ovdje?!“ Pa je, uspio je, možda zato što je zanimljivija tema, zato što je kraće, možda zato što je već netko pročitao, možda zato što je čulo, ali ne možemo osporiti da dijete ima disleksiju. Samim time, dijete ima teškoće, hajmo mu pomoći. Onda naravno da onda krećemo kroz priču, je li svrha našeg obrazovanja da djeca sva uče na isti način ili je svrha obrazovanja da djeca nauče pa svatko na svoj način, jel'? Ja njima pokušavam objasniti da se sve može naučiti apsolutno bez ijednog papira, knjige ili bilježnice, može se naučiti isto to znanje kroz tjelesnu aktivnost. I onda mi ljudi to ne vjeruju, jel'? Ali, matematiku, evo zbrajanje do deset možemo naučiti na stablu, penjući se, spuštajući se niz tobogan, itd, i opet ćemo naučiti. Možemo i tablicu množenja tako učiti. Motoričku djecu ćemo učiti tako matematiku, za dislektičare sigurno nećemo učiti tako da ćemo im dati čitati tekst, pogotovo ne onaj koji je sitan, koji je gust i koji je sadržajno jako jako nabijen, ako to sve možemo kroz nekakve sliko-priče, ili slično, a djeci može biti jako zanimljivo jer oni zaista mogu imati veliki i lijepi vokabular i biti elokventni. Pogotovo ako im se puno čita, ako im se puno priča, ako puno slušaju. (P4)

Ako učitelj nije otvoren za suradnju i prihvaćanje savjeta kako učiniti svoj rad još boljim, uvijek će pronaći izgovor i opravdanje za svoje neprihvatljive postupke. Ali uloga je

pedagoga, kao što je izvrsno istaknula pedagoginja ovim odgovorom, stalno podsjećati učitelja da svrha obrazovanja nije da sva djeca uče na isti način, već da sva djeca nauče, ali svatko na svoj način. Time se ističe pravo svakog djeteta na kvalitetan odgoj i obrazovanje u kojem se uvažava njegova osobnost i u kojem je svaki učenik individua za sebe, što je i temeljna postavka inkluzije. Tek kad učitelji shvate da je učenik u središtu odgojno-obrazovnog procesa i da je on polazna točka u osmišljavanju nastavnog procesa, učenicima će biti omogućena kvalitetna inkluzija. Još jedan od problema koji je proizašao iz odgovora pedagoginja je nedovoljna osposobljenost učitelja za rad s učenicima s teškoćama, koja se vidi u njihovoj nemogućnosti razlikovanja ponašajnog segmenta od same teškoće. Na što se pritom misli, istaknuto je u sljedećem odgovoru:

Pa mi pokušavamo njoj objasniti, podsjetiti je, vratiti je, objasniti koja je primarno njegova teškoća jer nekad se ta djeca, ovoga, učitelji ih znaju gledati kroz prizmu njihova ponašanja, a ne toliko poteškoće. Tako da ako dijete ima poteškoću, a pritom je zločesto, bahato i bezobrazno, onda učitelji zaboravljaju taj segment da ima poteškoću nego se samo usredotoče na njegovo loše ponašanje. I onda tu ono - a on ti je takav, on ti meni radi nered na satu, zašto bih ja njemu izlazila u susret ili nešto. A teško mogu odvojiti ta dva segmenta, ponašanja i poteškoće. Tako da onda recimo kod nje, baš nju treba stalno vraćati, podsjećati da ono, gle ok, to ponašanje, to ćemo mi sankcionirati, to će roditelji, to će razrednik, ti se samo prisjeti da ipak ima teškoću i da i to ponašanje je dijelom možda rezultat njegove teškoće. I recimo, baš kod tog malog iz petog razreda, kod njega se javlja stvar da ako sad tu nešto ne razumije, nije stigao napraviti, nije mu jasno, on jako brzo odustaje i onda krene pričati, zezati se, ometati, glupirati se, hoda po razredu itd. Znači, nije da on to radi namjerno, da bi napakostio profesoru, nego jednostavno ne zna što bi, ne razumije gradivo i odustaje, a ako mu profesor ne pomogne, onda on sam sebi ne može pomoć'...Uglavnom su (savjeti) vezani za didaktičko-metodičku prilagodbu i tih materijala i načina na koji njemu pristupiti i kako možda zaobići taj dio ponašanja i kako doprijeti do učenika. I zapravo baš to, osvijestiti im da to ponašanje je dijelom rezultat te njihove teškoće. (P3)

Nužno je osvijestiti kod učitelja uzročno-posljedičnu vezu između učenikove teškoće, ponašanja i prilagodbe metoda i oblika rada. Ako učitelj prilagođava svoje metode i oblike rada na način koji odgovara učeniku, njemu teškoća ne predstavlja nikakvu barijeru u učenju, on je motiviran za rad i nema potrebu za ometanjem nastave neprilagođenim ponašanjem. Ako učitelj svojim radom ne pokazuje nikakav interes za prilagodbu svojih metoda i oblika rada, učenik ne može pratiti nastavu te se polako razvija osjećaj frustracije kod učenika s disleksijom i/ili disgrafijom (kako do frustracije dolazi opisano je u teorijskom dijelu prema Davis i Braun, 2001). Ta frustracija rezultira neprilagođenim oblicima ponašanja koji su tada destruktivni za proces nastave, ali i samog učenika. Jako je važno da prilikom davanja takvih savjeta učiteljima

hrvatskog jezika, pedagog potiče ravnopravan odnos u toj komunikaciji, nikako hijerarhijski odnos. Po tom se pitanju odgovori pedagoginja razlikuju. Dvije su pedagoginje istaknule da je prilikom njihova savjetovanja učitelja hrvatskog jezika uvijek ravnopravan odnos između njih i učitelja. Jedna je od njih posebno naglasila važnost te ravnopravnosti, ali i same suradnje pedagoga i učitelja jer i jedni i drugi imaju zajednički zadatak, a to je pomoći učenicima:

Ravnopravan je odnos u smislu zato što su učitelji suradnici, tu smo zapravo na zajedničkom zadatku, da pomognemo učenicima, tako da u toj hijerarhiji ne, nego jednostavno oni kada traže pomoć osjećam se da im moram pružiti pomoć i podršku i nekako ih osnažiti u pomoći tim učenicima. (P5)

Jedna je pedagoginja odgovorila kako je u njezinoj školi vidljiva podjela između stručnih suradnika i učitelja, koju ona ne podržava jer smatra da bi oni trebali biti ujedinjeni i zajedno raditi na tome da nastava za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom bude što kvalitetnija:

Ovako, zapravo većina učitelja imaju stav da mi stručni suradnici smo jedna ekipa, oni su druga ekipa i ne vole uopće da se njima nešto govori, to doživljavaju kao pametovanje. Mi pametujemo, mi sad tu nešto izmišljamo, kao nemamo mi tu posla, ništa drugo za raditi i to je jedan proces koji treba izgraditi. Znači stručni suradnici u odnosu sa kolektivom. Ja moram reći da sam ja prošla drvlje i kamenje, što bi se reklo, i sad sam negdje zadovoljna, što smo napravili, najviše možeš utjecati na ljude jedan na jedan. I stalno ponavljam da to ne smiju doživljavati sad kao nekakvo pametovanje. Nisam ja iznad njih, moj posao je da njima budem kao pomoć i moj posao je njima ukazati kako ispravno treba i ako nešto slučajno nije, da im ukažem kako moraju raditi. To je jednostavno moj posao. A danas je jako teško, znači ne mogu se ja sada praviti da ja nešto ne vidim, jer tu su djeca, tu su roditelji. Ali to je, ne vole (savjete). (P2)

Osim što pedagoginja naglašava podjelu između stručnih suradnika i učitelja, iz njezina je odgovora vidljivo i generalno shvaćanje uloge pedagoga kao onog koji nema što raditi osim razgovarati s učenicima koje učitelji pošalju na razgovor zbog lošeg ponašanja. Postoji generalna slika o pedagogima kao o onima koji su povezani s odgojem i obrazovanjem i kojima „zločesta“ djeca idu na razgovor. Nastavnici ih često percipiraju kao osobe koje im dolazi u nadzor i zahtjevaju nešto novo u radu. Također, nerijetko se događa da i učenici najčešće definiraju pedagoge u kontekstu rješavanja konflikata te kao one koji kontroliraju disciplinu. Sve to rezultira time da „zbog nedovoljno definiranih odrednica profesije pedagoga, njihova je prepoznatljivost u društvu niska“ (Markušić, 2015, 34). Jedna je pedagoginja izričito naglasila kako je prilikom njezina savjetovanja učitelja hrvatskog jezika uvijek vidljiva hijerarhija u odnosu:

Ne, uvijek je prisutna ta hijerarhija, uvijek je to onaj osjećaj da iz poštovanja prema meni kao po hijerarhijskoj toj liniji, kao će reći – da, da, da, je, u pravu si, ali sad ću ti ja reći kako to ide. Ali

imam osjećaj da puno puta, nisu ulazili dalje u dublju komunikaciju samo zbog toga što uvažavaju stručnu službu po hijerarhiji kao višu razinu. Neće se buniti, ali neće ni primijeniti. (P4)

Na takvom bi odnosu valjalo poraditi jer je uloga pedagoga, ali i svih drugih stručnih suradnika pomoći učiteljima u njihovu radu, a ako je komunikacija jednosmjerna i nema odnosa međusobnog poštivanja, nerealno je očekivati pozitivno školsko ozračje. Jer, kao što je rekla i jedna od pedagoginja, „mi smo tu da surađujemo, mi smo stručni suradnici i zato i naziv kaže suradnici. Nismo mi tu iznad vas, mi smo tu jednostavno da surađujemo i da si pomažemo“ (P2). Sve su se pedagoginje većinom složile oko toga da učitelji slušaju njihove savjete, ali je na njima hoće li ih primijeniti ili ne jer su to ipak samo savjeti. Samo je P4 naglasila da učitelji ne uvažavaju njezine savjete vezane uz rad s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom jer općenito ne vole primati savjete.

Na temelju ove skupine pitanja vezanih uz savjetovanje učitelja hrvatskog jezika o radu s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom vidljivo je da u praksi postoje različiti odnosi između pedagoga i učitelja. Od odnosa u kojima je vidljiva ravnopravnost i u kojima učitelji i pedagozi zajedničkim snagama dolaze do rješenja koje je nabolje za učenika, do odnosa u kojima je vidljiv hijerarhijski odnos u moći u kojem učitelji ne prihvaćaju savjete pedagoga, što rezultira lošijim obrazovnim postignućima učenika s teškoćama. Zato je još jedna od uloga pedagoga da svojim savjetima osvijeste učiteljima koliku odgovornost imaju prema učenicima koje poučavaju i zašto je nužna prilagodba njihovih metoda i oblika rada u radu s učenicima s teškoćama. Kada to osvijeste, uloga pedagoga je savjetovati ih kako osmisliti i prilagoditi svoje oblike rada te ih poticati na izgradnju pozitivnih stavova o inkluziji učenika s teškoćama.

8. 5. Uloga pedagoga u stručnom usavršavanju učitelja hrvatskog jezika

Posljednja skupina pitanja postavljenih pedagoginjama u ovom istraživanju vezana je uz ulogu koju pedagog ima u poticanju i organiziranju stručnog usavršavanja učitelja hrvatskog jezika o radu s učenicima s teškoćama, a samim time i učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom. Ovim se pitanjima htjelo vidjeti potiču li pedagoginje učitelje na stručno usavršavanje u školi i izvan nje te u kojim se oblicima ta usavršavanja najčešće provode. Budući da je obveza svakog učitelja trajno stručno usavršavanje, pedagog mu kao stručno suradnik u tome treba pomoći tako da organizira osposobljavanje i stručno usavršavanje svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa (Staničić, 2005). Sve pedagoginje sudjeluju u osmišljavanju i organizaciji stručnog usavršavanja učitelja. Jedna je pedagoginja navela da je sav posao vezan uz organizaciju stručnog usavršavanja na njoj, dok su druge navele da sudjeluju u organizaciji stručnog

usavršavanja zajedno s ravnateljem (ravnateljicom) i drugim stručnim suradnicima. Planiranje se najčešće odvija na početku svake školske godine, što je vidljivo u njihovim odgovorima:

Zapravo, kada se radi Godišnji plan škole, onda tamo postoji plan stručnog usavršavanja za tu godinu i zapravo mi pedagozi to radimo. Ovdje u školi ja sam ta koja radi taj plan. I izmišljam, i dogovaram tko će, što će, i koga ću dovući i koje su nam potrebe i svašta nešto. (P2)

Da. Zajedno s ravnateljem. Sad je ravnateljica, prije je bio ravnatelj. Znači na početku školske godine se dogovaramo tko će imati koju temu tijekom godine na učiteljskim vijećima, svatko od nas treba imati barem jednu, takav je dogovor. Tako da smo onda išli vidjeti što nam je najviše prisutno i što nam je najvažnije. (P4)

Prema odgovorima pedagoginja, najčešći oblici stručnog usavršavanja koje one organiziraju u školama jesu radionice i predavanja (njihova ili vanjskih suradnika). Samo je jedna pedagoginja odgovorila da od kad ona radi u školi nisu imali radionice, seminare ni skupove vezane uz temu rada s učenicima s teškoćama, već na učiteljskim vijećima ili aktivnima razrednika najčešće raspravljaju o tim temama (P1). Budući da je pedagoginja zaposlena u ovoj školi tek deset mjeseci, potrebno je razdoblje prilagodbe na novi posao i novu okolinu pa je razumljivo da još nije organizirala radionice ili slične oblike stručnog usavršavanja. P2 i P4 u svojim su odgovorima istaknule da je kod stručnog usavršavanja učitelja (kroz radionice ili neki drugi oblik stručnog usavršavanja) jako važno učiteljima objasniti na teorijskoj razini o kojoj se vrsti teškoće radi i koje su njezine karakteristike. Osim teorije, nužno je pokazati učiteljima na koje načine je potrebno prilagoditi nastavu i svoje pripreme tim učenicima, ali i kako ne bi sve ostalo u teoriji, nužno je da učitelji isprobaju na konkretnim primjerima načine prilagodbe. To je vidljivo u njihovim odgovorima:

Mogu biti ili predavanje ili radionica, predavanje i radionica u kombinaciji što je najčešće. Mora biti predavanje, moraš imati neki teoretski dio, recimo baš kad sam imala tu edukaciju za učenike s teškoćama prvo su morali dobiti teorijski okvir, i pravila kako se izrađuje, onda su praktično radili – znači oni su donijeli svoj redoviti ispit i onda smo od tog redovitog ispita radili individualizirani. Imaš učenika, on ti ima takvu i takvu dijagnozu, ajde kako ćemo mu sada napraviti ispit. I onda smo isto tako imali za prilagođeni program. (P2)

Mi smo znači prve tri godine imali, pogotovo prve dvije godine, ali i treću, jako puno. Znači zimski praznici koji su za djecu, mi smo imali prve tri godine dva-tri tjedna edukacije za rad s djecom s disleksijom i disgrafijom, diskalkulijom. Znači, prvo je bila edukacija, upoznavanje sa temom i koje su to teškoće, nakon toga smo imali primjere pisanja priprava za njih, nakon toga provjera i ispiti kako se trebaju sastaviti, konkretne radionice i primjere. To smo tri godine imali, ravnatelj je jako inzistirao na

tome. Onda smo nakon toga imali autizam, Downov sindrom itd. Ali, prvo što smo počeli, smo prve tri godine temeljito, jako temeljito radili na tome. (P4)

Ovakvo se osmišljavanje radionica i edukacija podudara i s mišljenjima nekih drugih autora koji navode da bi svaki oblik edukacije trebao polaziti od teorijskih postavki, zatim novih metoda i pristupa kako prilagoditi rad učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom i na kraju od pružanja podrške učiteljima u provedbi nastavnih planova i programa (Bakota i Čilić Burušić, 2014). Osim organiziranja radionica i predavanja, uloga pedagoga je i pribavljanje stručne literature učiteljima hrvatskog jezika o disleksiji i/ili disgrafiji. Sve su pedagoginje navele da u njihovim knjižnicama učitelji mogu sami potražiti knjige koje će im pomoći u radu s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom, ako učitelji sami žele određenu literaturu, pedagoginje u dogovoru s knjižničarkom pokušavaju nabaviti i tu literaturu, sve kako bi poticali stručno usavršavanje učitelja. P2 istaknula je da u novije vrijeme nema toliko problema s nabavljanjem stručne literature budući da je većina djela dostupna putem interneta. P4 svojim je odgovorom istaknula problem s kojim se ona susreće u svom radu s učiteljima, a vezan je uz stručnu literaturu koju ona svake godine preporuča učiteljima za čitanje. Riječ je o premalom odazivu učitelja za čitanje preporučenih djela za koje ona smatra da su jako važni za rad s djecom i koja bi mogla pomoći učiteljima u stjecanju kompetencija za rad s njima:

Znači svake godine, na početku godine ja njima pošaljem popis literature koju preporučamo, ja kao pedagog, a onda još i stavim u zbornicu tako da u zbornici imaju taj popis. Kada ja radim nekakve edukacije, uvijek na kraju dajem popis literature koji sam ja koristila ili koji preporučam za koristiti, međutim, ne mogu baš reći da je neki veliki odaziv. Taj papir visi tijekom cijele školske godine, ali kolegice koje su sad već, ono, ovako malo zrelije i iskusnije, one redovito čitaju i onda ja s njima izmjenjujem iskustva, ali ja bih rekla ovako, otprilike negdje od četrdesete do četrdeset i pete učitelji te dobi jako se educiraju, mlađi učitelji koji su baš ono novi, novi, mladi, bez iskustva, godina, dvije do pet godina uopće ne educiraju se putem stručne literature niti ih zanima niti pitaju niti bilo što s ovog popisa uzimaju, a da se jako puno naučiti. Čini mi se, iz mog iskustva da je to ono sad sam doš'o s fakulteta – sve znam. Tako da onako, stav je ili nemam vremena ili sve znam ili mi to ne treba, to mi je poznato, ali ono izignorirali su skroz tako da evo već petu godinu gledam da zaista, jedna kolegica i jedna vjeroučiteljica su mi došle i pitale što bih preporučila. Tako da, nemam dobra iskustva s ljudima koji su mi friški i za koje mislim da bi najviše trebali. (P4)

Budući da to predstavlja veliki problem, zato što učitelji ne uviđaju potrebu za neprestanim stručnim usavršavanjem, to bi mogao biti poticaj za provođenje još jednog istraživanja koje bi se pozabavilo tim problemom. Osim stručnog usavršavanja u školi, uloga pedagoga je poticanje učitelja na stručno usavršavanje izvan same škole. Sve su pedagoginje

odgovorile da škola dobiva na svoju e-mail adresu obavijesti od različitih agencija ili udruga koje onda prosljeđuju učiteljima pa oni sami odlaze na edukacije koje smatraju korisnima. P3 istaknula je da je njihova praksa u školi isprintati sve te oblike dodatnog stručnog usavršavanja izvan škole i postaviti na oglasnu ploču pored zbornice kako bi učitelji u prolazu mogli pročitati što sve imaju u ponudi. Kod odgovora svih pedagoginja vidljivo je da zaista potiču učitelje i sve druge stručne suradnike na dodatna usavršavanja, što se vidi i u sljedećem odgovoru:

Ali kod nas se jako potiče stručno usavršavanje, što god se nudi. Znači mi smo ove godine imali zaista po recimo četiri, pet kolegica odlazi na čitanje i pisanje za kritičko mišljenje, po četiri, pet kolegica nas ide na edukacije vezano za darovite. Znači, gdje god što se nudi, koje god udruge nude, građanske inicijative, nevladine udruge, što god bude o edukaciji što smatramo da nam je potrebno.
(P4)

Prema *Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja* (2008) dužnost je učitelja barem jednom godišnje podnijeti izvješće o svom profesionalnom usavršavanju, što su pedagoginje potvrdile svojim odgovorima (NN, 2008). Sve su istaknule kako je u opisu njihova posla na kraju svake školske godine pregledati obrazac koji im donose učitelji u kojima oni sami navode na kojim su sve oblicima stručnog usavršavanja sudjelovali i što su sve čitali od stručne literature tijekom cijele školske godine. Korak prema poboljšanju ovog aspekta uloge pedagoga, vidljiv je u suradnji s različitim udrugama ili inicijativama za disleksiju i/ili disgrafiju, budući da je većina pedagoginja odgovorila da ne surađuje s udrugama za disleksiju i/ili disgrafiju, a koje mogu uvelike pomoći učiteljima hrvatskog jezika u njihovu radu.

Na samome kraju svim je pedagoginjama postavljeno isto pitanje koje je proizišlo iz cjelokupnog razgovora s njima, a nije bilo planirano *Protokolom praćenja intervjua* (zbog čega je naknadno dodano kao završno pitanje). Pitanje je glasilo: na koji način Vi kao pedagog možete najbolje pomoći učiteljima hrvatskog jezika u radu s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom? Tri su pedagoginje odgovorile da misle kako mogu najbolje pomoći učiteljima hrvatskog jezika u radu s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom savjetodavnim radom. Jedna je od njih pritom mislila na savjetodavni rad s učenicima, a ne učiteljima, zato što smatra da na taj način može saznati od učenika imaju li neki otpor prema tom nastavnom predmetu baš zbog pristupa učitelja, pa onda to pokušava izjednačiti (s jedne strane mišljenje učenika, a s druge mišljenje učitelja) (P1). Također, P1 smatra da uz savjetodavni rad s učenicima, učiteljima hrvatskog jezika može najbolje pomoći kolegijalnim opažanjem nastave. P3 smatra da može

više utjecati na učitelje hrvatskog jezika savjetodavnim radom nego organizacijom dodatnog usavršavanja, što se vidi u njezinu odgovoru:

Pa ja mislim najviše kroz taj savjetodavni rad, baš kroz tu suradnju ako ima nekakvih pitanja, nedoumica, da oni dođu, pitaju, da im ja onda pomognem kako neku lekciju možda prilagoditi, koji dio obraditi na koji način, možda pomoći prilikom izrade tih materijala, listića, testova itd. Mislim da tu zapravo najviše mogu, a što se tiče samog tog nekakvog njihovog educiranja, ja ih mogu samo recimo možda malo usmjeriti. Ili im eventualno reć' da si pročitaju neku knjigu, ali to je na njima više, ako su oni zainteresirani da oni sami to naprave. (P3)

U ovom se odgovoru kao ključna riječ može izdvojiti suradnja koja je ključna u odgojno-obrazovnom procesu. Suradnja između pedagoga i učitelja hrvatskog jezika crvena je nit koja se provlači kroz cijeli ovaj rad upravo zbog toga što je za kvalitetan inkluzivni odgoj i obrazovanje suradnja stručnjaka različitog profila nužna. Također, u ovom se odgovoru ističe i zainteresiranost učitelja za dodatna stručna usavršavanja i čitanje stručne literature koja ovisi o samom učitelju. Veliku ulogu u tome ima i sustav odgoja i obrazovanja kroz koji je svaki učitelj prošao i u kojem bi se trebalo već od osnovne škole poticati učenike na važnost cjeloživotnog učenja te da se potrebno uvijek dodatno usavršavati. Pogotovo tijekom fakultetskog obrazovanja kada se budući učitelji odlučuju za nastavnički smjer. Tada je ključno da kroz svoje fakultetske obaveze i učenje, steknu naviku za dodatnim usavršavanjem. Ako učitelji žele surađivati, uvažavaju sve prijedloge pedagoga i dodatno se usavršavaju, problemi u prilagodbi nastave hrvatskog jezika učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom ne bi trebali postojati ili bi se barem trebali smanjiti. To je istaknula i P4 svojim odgovorom:

Ali kažem, zbilja vam imam profesore hrvatskog koji su mi jako, jako dobri tako da s njima uopće nemam problema. Oni zapravo kasnije kada prepričavaju kažu – gle, radila sam to i to, vidjela sam da mu to odgovara, vidiš mogla bih ubuduće tako, to mu je jednostavnije. Znači oni stalno preispituju, ali to je osobnost učitelja i to je motivacija, to je entuzijizam i onda rade jako puno na tome, čitaju jako puno, zbilja se trude. Tako da možete puno toga napraviti ako ljudi žele surađivati, tamo gdje ljudi ne žele, tamo se jako jako malo može, ali onda to nije vezano za disleksiju nego za bilo koju poteškoću. (P4)

Ključne osobine učitelja hrvatskog jezika za rad s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom na temelju ovog odgovora su samorefleksija i samokritičnost, motiviranost, entuzijizam, radišnost, marljivost i trud. Kada pedagog ima priliku raditi s takvim učiteljima, tada je i njegova motivacija za suradnjom veća, što se reflektira na odgojno-obrazovnu praksu u cijeloj školi.

9. Zaključak

Učitelji se hrvatskog jezika u svom radu sve češće susreću s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju. Specifičnost nastave toga predmeta je tekst koji je „sredstvo učenja i poučavanja na kojemu i pomoću kojega učenik razvija jezične djelatnosti primanja (slušanje i čitanje), proizvodnje (govorenje i pisanje) i njihova međudjelovanja (razgovaranje i dopisivanje) te njima ovladava“ (NN, 2019). Budući da nastava hrvatskog jezika proizlazi iz teksta kao predložka, temeljne vještine koje su učenicima potrebne za praćenje nastave toga predmeta i sudjelovanje u njoj su vještine čitanja i pisanja. Osim toga, temelj nastave hrvatskog jezika usvajanje je zakonitosti materinskog jezika zbog čega učenici s disleksijom i/ili disgrafijom imaju teškoće u praćenju iste. Teškoće s čitanjem i razumijevanjem teksta te teškoće s pisanjem, koje učenici s disleksijom i/ili disgrafijom imaju u nastavi hrvatskog jezika, onemogućuju im praćenje i drugih predmeta, kao što su geografija ili povijest, pa njihove teškoće nisu prisutne samo u nastavi hrvatskog jezika, ali su u nastavi tog predmeta najviše izražene. Zato je nužno da učitelji hrvatskog jezika budu upoznati s karakteristikama disleksije i disgrafije, ali i načinima kako prilagoditi metode i oblike rada kako bi učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom osigurali kvalitetan individualizirani pristup.

Polazeći od rezultata brojnih istraživanja (Kuvač i Vancaš, 2003; Lenček i dr., 2007; Erdeljac i Franc, 2012; Stjepanović, 2016; Hrženjak, 2017), ali i vlastitog iskustva, učitelji hrvatskog jezika nisu dovoljno osposobljeni za rad s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom kroz svoje primarno obrazovanje, zbog čega im je neophodna pomoć stručnih suradnika gdje se posebice ističe uloga pedagoga koji je najšire profiliran stručni suradnik. Brojna su se istraživanja bavila problemom prilagodbe nastave hrvatskog jezika učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom (Buljubašić-Kuzmanović i Kelić, 2012; Erdeljac i Franc, 2012; Stjepanović, 2016; Hrženjak, 2017;), ali nijedno ne propituje koja je uloga pedagoga u cijelom tom procesu. Iz tog su razloga nakon teorijskog dijela rada u kojem su iznesene karakteristike disleksije i/ili disgrafije, specifičnosti nastave hrvatskog jezika, važnost suradnje pedagoga i učitelja hrvatskog jezika te koja je ključna „prepreka“ te suradnje, izneseni rezultati istraživanja usmjerenog na propitivanje uloge koju pedagog ima u realizaciji nastave hrvatskog jezika, na koje načine pomaže učiteljima u prilagodbi metoda i oblika rada te obogaćuje odgojno-obrazovni proces.

Učenici s disleksijom i/ili disgrafijom najčešće pohađaju redoviti program uz individualizirane postupke, što znači da učitelji moraju u suradnji s pedagogom i drugim

stručnim suradnicima osmisлити i izraditi primjereni program. U radu s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom u nastavi hrvatskog jezika potrebno je obuhvatiti nekoliko vrsta prilagodbe: perceptivnu prilagodbu koja obuhvaća prilagodbu sredstava, tiska, prostora za čitanje i pisanje te teksta, spoznajnu prilagodbu, govornu i prilagodbu zahtjeva. Svi se ti oblici prilagodbe moraju primjenjivati u svim predmetnim područjima hrvatskog jezika (književnosti, jeziku, medijskoj kulturi i jezičnom izražavanju), ali ne samo u obradi gradiva već i prilikom ispitivanja učenika i vrednovanja njihova znanja. Zbog toga je jedna od ključnih uloga pedagoga sudjelovanje u izradi i osmišljavanju primjerenog programa, ali i sudjelovanje u prilagodbi nastave hrvatskog jezika. Budući da se pred učitelje hrvatskog jezika u njihovu radu s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom stavljaju brojni zahtjevi (razumijevanje za učenikove teškoće, kritičnost u radu, dosljednost, strpljivost i upornost, poticanje i motiviranje učenika na rad, prilagođavanje vremenskog rasporeda rada učenicima, prilagođavanje zadataka i oblika provjere znanja, omogućavanje dopunske nastave učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom, izgradnja pozitivnog razrednog ozračja i suradnja s roditeljima i stručnim suradnicima i dr.) postoji mogućnost da će doći do *burn out sindroma* kod učitelja. Ključnu ulogu u toj situaciji ima pedagog koji bi savjetodavnim radom trebao pomoći učiteljima u rješavanju stresa izazvanog količinom posla koji se pred njih stavlja, poticati pozitivne stavove o inkluziji učenika s disleksijom i/ili disgrafijom i biti im na raspolaganju kad god im je potreban savjet. Osim što im pomaže savjetodavnim radom, pedagog bi trebao sudjelovati u organizaciji stručnog usavršavanja učitelja koje im je prijeko potrebno, uzimajući u obzir njihovo obrazovanje stečeno školovanjem.

Na temelju teorijskog dijela rada koncipiran je i empirijski dio koji se temelji na kvalitativnom pristupu i polustrukturiranom intervjuu. Rezultati istraživanja obrađeni su teorijskom tematskom analizom u kojoj su se na temelju proučene teorije osmislila istraživačka pitanja koja su grupirana u skupine po sličnim temama. Analiza odgovora obrađena je prema sljedećim skupinama: uvod u temu istraživanja, uloga pedagoga u izradi i osmišljavanju primjerenog programa, uloga pedagoga u prilagodbi nastave hrvatskog jezika, uloga pedagoga u savjetovanju učitelja hrvatskog jezika i uloga pedagoga u stručnom usavršavanju učitelja hrvatskog jezika. Ove su četiri skupine nakon uvoda u temu istraživanja uvjetno odabrane kao najbitniji načini na koje pedagog može pomoći učiteljima hrvatskog jezika u njihovu radu s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom. Iz prve skupine pitanja proizlazi da u današnjem sustavu odgoja i obrazovanja sve više učenika ima određene teškoće, da nekim učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom one ne predstavljaju teškoću, već upravo suprotno – dar, da

pedagoginje smatraju, na temelju svog iskustva rada s učiteljima hrvatskog jezika, da učitelji hrvatskog jezika nisu dovoljno osposobljeni za rad s učenicima s teškoćama, ali ni da se one (većina) ne osjećaju dovoljno kompetentnima za rad s djecom s teškoćama. Odgovori na drugu skupinu pitanja pokazali su da učenici s disleksijom i/ili disgrafijom u školama svih ispitanica imaju individualizirani pristup i da nitko s disleksijom i/ili disgrafijom nema prilagodbu sadržaja. Također, na temelju odgovora vezanih uz drugu skupinu pitanja može se zaključiti da je u izradi i osmišljavanju primjerenog programa za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom ključna suradnja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, pogotovo pedagoga i učitelja, čime se potvrđuje i teorijski dio rada. U svim se školama provodi i dopunska nastava iz hrvatskog jezika u kojoj mogu sudjelovati učenici s disleksijom i/ili disgrafijom. Što se tiče treće skupine pitanja, vezane uz prilagodbu nastave hrvatskog jezika, na temelju odgovora pedagoginja zaključuje se da je uloga pedagoga u prilagodbi nastave većinom savjetodavnog karaktera, gdje pedagoginje najviše pomažu učiteljima upravo savjetujući ih kako prilagoditi metode i oblike rada. Na temelju pitanja vezanih uz ulogu pedagoga u savjetovanju učitelja hrvatskog jezika, zaključuje se da je uloga pedagoga stalno podsjećati učitelje da su to učenici s teškoćama kojima je nužno prilagoditi metode i oblike rada jer je to najbolje za njih. Oni bi trebali biti najvažniji u cijelom odgojno-obrazovnom procesu pa je potrebno omogućiti svim učenicima da uče, svatko na svoj način, a ne da svi učenici uče na isti način. Također, odgovori pedagoginja doveli su do zaključka da u praksi postoje različiti odnosi između pedagoga i učitelja hrvatskog jezika prilikom savjetovanja, od ravnopravnog odnosa do onoga u kojem je vidljiva hijerarhija, na čemu bi se trebalo dodatno poraditi. Posljednjom skupinom odgovora na pitanja vezana uz stručno usavršavanje učitelja, zaključuje se da je uloga pedagoga poticati učitelje što je više moguće na različite oblike usavršavanja, što u školi u obliku predavanja i radionica, što izvan škole na edukacijama i seminarima koje organiziraju različite organizacije i udruge. Međutim, to se opet može smatrati kao jedan od oblika savjetodavnog rada pedagoga jer oni mogu organizirati različite oblike usavršavanja i obavještavati učitelje o dostupnim edukacijama, ali na kraju krajeva sve je na učiteljima i njihovoj odluci žele li se i u kojoj mjeri dodatno usavršavati, a pedagog ih može samo savjetovati i poticati. S obzirom na razlike u godinama iskustva pedagoginja, ne postoje razlike u oblicima rada pedagoginja s učiteljima hrvatskog jezika. Budući da je većina pedagoginja istaknula da njihove škole ne surađuju s udrugama vezanima uz odgoj i obrazovanje djece s teškoćama, trebao bi se poticati napredak u tom segmentu suradnje.

Naposljetku, potrebno je ukazati na određena ograničenja ovog istraživanja. Budući da se radi o kvalitativnom pristupu i metodi intervjua, pedagoginje su mogle davati društveno poželjne odgovore, što se uvijek ističe kao jedna od zamki kvalitativnog pristupa. Također, radi se o subjektivnim odgovorima u kojima su pedagoginje izražavale svoje mišljenje i svoja iskustva u radu s učiteljima hrvatskog jezika, pa se postavlja pitanje koliko su njihovi odgovori vjerodostojni, tj. koliko su oni društveno prihvatljivi. Tim više što su razgovori snimani, pa su se pedagoginje mogle osjećati nelagodno. Još jedno ograničenje mogla bi biti i pristranost samog istraživača u interpretaciji odgovora. Budući da je u ovom istraživanju broj ispitanika mali, pet pedagoginja, rezultati se ne mogu generalizirati. Svemu tomu moglo bi se doskočiti provođenjem istraživanja na većem uzorku u kojem bi se uz ispitivanje pedagoga, ispitivalo i učitelje koliko zaista pedagozi sudjeluju u prilagodbi i realizaciji nastave hrvatskog jezika pa na taj način usporediti njihove odgovore i vidjeti podudaraju li se oni ili ne. Također, iz ovog su rada proizišla još neka pitanja vezana uz različita područja odgoja i obrazovanja koja bi mogla biti poticaj za daljnja istraživanja, a koja su već naznačena u samome radu.

Na samome kraju, nije naodmet još jednom spomenuti citat koji izražava temeljnu misao ovoga rada i koji može poslužiti kao motivacija pedagozima i učiteljima za suradnju, a on glasi: „Stoga je i elementarna zadaća, ali i imperativ uspješnog djelovanja pedagoga u kontekstu suvremene škole, njegova sposobnost da zajedno s učiteljima školu učini sredinom u kojoj su učenici sretni, gdje doživljavaju pozitivna iskustva, ali i mjesto u kojoj uče na njima prihvatljiv, istraživački i suradnički način, uvažavajući pri tom sve učeničke različitosti i posebne potrebe“ (Zrilić, 2012, 91).

10. Popis literature

Bach, H. (2004) *Osnove posebne pedagogije*. Zagreb: Educa.

Baker, S. E. i Edwards, R. (2012) *How many qualitative interviews is enough? Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research*. Southampton: ESRC National Centre for Research Methods, University of Southampton.

Bakota, K. i Čilić Burušić, L. (2014) Pretpostavke uspješnog inkluzivnog odgoja i obrazovanja učenika oštećena sluha i/ili govora. U: Bakota, K., ur., *Čujete li razliku?* Zagreb: OŠ Davorina Trstenjaka, str. 39-57.

Bjelica, J. i sur. (2009) *Disleksija, disgrafija, diskalkulija i slične teškoće u čitanju, pisanju, učenju*. Zagreb: Hrvatska udruga za disleksiju.

Bošnjak, K. (2014) Prilagodbe u području jezika za učenike s govorno-jezičnim teškoćama. U: Bakota, K., ur., *Čujete li razliku?* Zagreb: OŠ Davorina Trstenjaka, str. 57-69.

Bouillet, D. i Bukvić, Z. (2015) Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51 (1), str. 9-23.

Braun, V., Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), str. 77-101.

Buljubašić-Kuzmanović, V. i Kelić, M. (2012) Ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju i pisanju: vrednujemo li znanja ili sposobnosti? *Život i škola*, 58 (28), str. 45-62.

Davis, R. D. i Braun, E. M. (2001) *Dar disleksije: zašto neki od najpametnijih ljudi ne znaju čitati i kako mogu naučiti*. Zagreb: Alinea.

Erdeljac, V. i Franc, V. (2012) Disleksija – nezaobilazna tema u edukaciji odgojitelja, učitelja i predmetnih nastavnika. U: Hasanagić, A., ur., *Znanstveno-stručna konferencija s međunarodnim učešćem "Teorija i praksa ranog odgoja": Suvremeni tokovi u ranom odgoju: zbornik radova*. Zenica: Islamski pedagoški fakultet, str. 637-649.

Galić-Jušić, I. (2004) *Djeca s teškoćama u učenju*. Lekenik: Ostvarenje.

Halmi, A. (2005) *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.

Hinshelwood, J. (1917) *Congenital Word-Blindness*. London: H. K. Lewis.

- Hrženjak, A. (2017) *Prilagodba nastave njemačkog jezika učenicima s disleksijom*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Ivančić, Đ. (2010) *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi: procjena, poučavanje i vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama*. Zagreb: Alka script.
- Jensen, E. (2004) *Različiti mozgovi, različiti učenici: kako doprijeti do onih do kojih se teško dopire*. Zagreb: Educa.
- Jurčić, M. (2014) Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), str. 77-93.
- Kolar, D. (2017) *Odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama u razvoju u primarnom obrazovanju*. Diplomski rad. Zagreb: Učiteljski fakultet.
- Markušić, P. (2015) *Percepcija profesionalnog statusa i ugleda pedagoga*. Diplomski rad. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Mesec, I. (2005) Disleksija. *Dijete, vrtić, obitelj*, (39), str. 20-23.
- Mildner, V. (2003) *Govor između lijeve i desne hemisfere*. Zagreb: IPC grupa d.o.o.
- Miles, E. i Miles, T. R. (2004) *Sto godina disleksije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2006) *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2010) *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
- Narodne novine (2008) *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Narodne novine d.d.
- Narodne novine (2009) *Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi*. Zagreb: Narodne novine d.d.
- Narodne novine (2010) *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*. Zagreb: Narodne novine d.d.

Narodne novine (2015) *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Zagreb: Narodne novine d.d. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2015_03_24_510.html [02. srpnja 2019.]

Narodne novine (2017) *Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020. godine*. Zagreb: Narodne novine d.d.

Narodne novine (2018) *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*. Zagreb: Narodne novine d.d. Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-skoli> [14. kolovoza 2019.]

Narodne novine (2019) *Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Narodne novine d.d. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html [09. srpnja 2019.]

Romić, Z. (2014) Rad s učenicima u inkluzivnome obrazovanju. U: Bakota, K., ur., *Čujete li razliku?* Zagreb: OŠ Davorina Trstenjaka, str. 163-175.

Slavić, D. (2011) *Peljar za tumače: književnost u nastavi*. Zagreb: Profil International.

Staničić, S. (2005) Uloga i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (1), str. 35-47.

Stjepanović, D. (2016) *Metodički pristup nastavi hrvatskog jezika u višim razredima osnovne škole u radu s učenicima s disleksijom*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.

Studijski program nastavničkog modula na nastavničkim diplomskim studijima Filozofskog fakulteta u Rijeci (2017). Dostupno na: https://www.ffri.uniri.hr/files/dokumentiodsjeka/CON/NM_program_2017.pdf [02. srpnja 2019.]

Sulimanec, E. (2012) *Disleksija i disgrafija*. Diplomski rad. Osijek: Filozofski fakultet.

Šimić, A. (2010) *Pedagog – kritički prijatelj*. Završni rad. Osijek: Filozofski fakultet.

Šimunović, Z. (2014) Prilagodbe u području književnosti za učenike s govorno-jezičnim teškoćama. U: Bakota, K., ur., *Čujete li razliku?* Zagreb: OŠ Davorina Trstenjaka, str. 69-79.

Težak, S. (1996) *Teorija i praksa nastave hrvatskog jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.

Zrilić, S. (2012) Uloga pedagoga u integriranom odgoju i obrazovanju. *Magistra Iadertina*, 7 (7), str. 89-100.

Zuckerman Z. (2016) *Summa pedagogica: Inkluzivno obrazovanje učenika s razvojnim teškoćama*. Velika Gorica: Naklada Benedikta.

Žentil Barić, Ž. (2016) *Primjena intervjua kao istraživačke metode u knjižničarstvu*. Diplomski rad. Zadar: Filozofski fakultet.

11. Prilozi

Prilog 1- Protokol praćenja intervjua:

PROTOKOL PRAĆENJA INTERVIJUA	
<i>Uloga pedagoga u realizaciji nastave hrvatskog jezika za učenike sa specifičnim teškoćama</i>	
KATEGORIJE (TEME)	ISTRAŽIVAČKA PITANJA
OSOBNİ PODATCI PEDAGOGA/ PEDAGOĐINJE	Osnovna škola: Pedagog/pedagođinja: 1. Dob pedagoga/pedagođinje: 2. Godine radnog iskustva kao pedagog: Godine radnog iskustva u trenutnoj školi: 3. Završeno obrazovanje:
UVOD U TEMU ISTRAĐIVANJA	4. Jeste li se u svome radu često susretali s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom? _____ 5. Kako biste opisali te učenike? _____ 6. Smatrate li da ste dovoljno kompetentni i osposobljeni za rad s tim učenicima? Ako da, gdje ste stekli to znanje i sposobnosti? Ako ne, zbog čega to zaključujete? _____ 7. Što mislite, što predstavlja najveći problem učiteljima hrvatskog jezika u radu s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom? _____ 8. Jesu li oni kompetentni i dovoljno obrazovani za rad s tim učenicima? Možete li to povezati s vašim iskustvom rada i suradnje s njima? _____

<p style="text-align: center;"> ULOGA PEDAGOGA U IZRADI I OSMIŠLJAVANJU PRIMJERENOG PROGRAMA </p>	<p>9. Koji je oblik primjerenog programa najčešći za djecu s disleksijom i/ili disgrafijom u vašoj školi? Kakav je to program i tko ga izrađuje?</p> <hr/> <hr/> <p>10. Imaju li neki učenici s disleksijom i/ili disgrafijom uz individualizirani pristup i prilagodbu sadržaja? Ako da, zašto?</p> <hr/> <p>11. Provjeravate li realizaciju predviđenog programa u nastavi hrvatskog jezika? Na koje sve načine?</p> <hr/> <p>12. Organizirate li dopunsku nastavu za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom? Ako da, kako ona izgleda? (prema napatku <i>Nastavnog plana i programa za osnovnu školu „bonus nastava“</i>)</p> <hr/> <hr/>
<p style="text-align: center;"> ULOGA PEDAGOGA U PRILAGODBI NASTAVE HJ-a </p>	<p>13. Sudjelujete li u prilagodbi nastave hrvatskog jezika za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom? Na koje sve načine?</p> <hr/> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ✓ perceptivna prilagodba: <ul style="list-style-type: none"> ✓ prilagodba sredstava (pojednostavljivanje slika, karata i crteža) ✓ tiska (uvećanje tiska, povećanje razmaka između riječi, rečenica) ✓ prostora za čitanje i pisanje (povećanje prostora za čitanje i pisanje) ✓ teksta (podcrtavanje, uokviravanje, mijenjanje boje tiska i papira) ✓ spoznajna (stupnjevito pružanje pomoći u rješavanju zadatka, uvođenje u postupak, planiranje teksta, sažimanje teksta..) ✓ govorna (izražajnost, razgovjetnost, razumljivost) ✓ prilagođavanje zahtjeva (vrijeme i način rada i provjeravanje znanja) <p>14. Sudjelujete li u prilagodbi ispita iz hrvatskog jezika za učenike s disleksijom i/ili disgrafijom? Na koji način?</p>

	<p>15. Jesu li učitelji hrvatskog jezika upoznati s <i>Pravilnikom o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi</i>? Provjeravate li na koji se način učitelji hrvatskog jezika pridržavaju <i>Pravilnikom</i> propisanih pravila ocjenjivanja?</p> <hr/> <hr/>
<p>ULOGA PEDAGOGA U SAVJETOVANJU UČITELJA HJ-a</p>	<p>16. Imaju li učitelji hrvatskog jezika negativan stav prema učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom? Kako ih oni doživljavaju? Imaju li predrasude?</p> <hr/> <hr/> <p>17. Na koje načine vi utječete na njihov negativan stav/strahove? Na koji način potičete pozitivne stavove o inkluziji kod učitelja hrvatskog jezika? Kakve savjete im dajete?</p> <hr/> <hr/> <p>18. Kako se osjećate prilikom savjetovanja učitelja hrvatskog jezika? Osjećate li uvijek da je to ravnopravan odnos ili mislite da ponekad dolazi do hijerarhijskih odnosa? Zašto?</p> <hr/> <hr/> <p>19. Prihvaćaju li učitelji hrvatskog jezika vaše savjete? Ako ne, što mislite zašto?</p> <hr/> <hr/>
<p>ULOGA PEDAGOGA U STRUČNOM USAVRŠAVANJU UČITELJA HJ-a</p>	<p>20. Sudjelujete li u organizaciji stručnog usavršavanja učitelja hrvatskog jezika na temu disleksije i disgrafije ili neke druge teme koja im može pomoći u radu s tim učenicima? Ako ne, tko organizira stručno usavršavanje učitelja u vašoj školi?</p> <hr/> <hr/> <p>21. Kako najčešće izgledaju ta usavršavanja? U kojim ih sve oblicima provodite?</p> <hr/> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> ✓ radionice za učitelje ✓ pribavljanje stručne literature

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ odlasci na skupove i seminare ✓ suradnja s Agencijom za odgoj i obrazovanje ✓ suradnja s udrugama za disleksiju i disgrafiju <p>22. Usavršavaju li se učitelji i izvan škole? Na koje načine potičete stručno usavršavanje učitelja?</p> <hr/> <hr/>
<p>ZAVRŠNO PITANJE</p>	<p>Na koji način Vi kao pedagog možete najbolje pomoći učiteljima hrvatskog jezika u radu s učenicima s disleksijom i/ili disgrafijom?</p> <hr/> <hr/>

Prilog 2 – Suglasnost za pedagoginje:

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

SUGLASNOST

Ovu suglasnost dajem u svrhu sudjelovanja u istraživanju koje se provodi za potrebe izrade diplomskog rada studentice Antonie Mundjer, a koji se bavi ulogom pedagoga i njegovom suradnjom s učiteljima hrvatskog jezika u radu s učenicima sa specifičnim teškoćama (disleksijom i/ili disgrafijom).

Suglasan/suglasna sam s time da sudjelujem u intervjuu koji će se snimati diktafonom, a čiji će audiozapis biti korišten isključivo za potrebe pisanja rada. Pristup audiozapisu imat će isključivo studentica. Također sam suglasan/suglasna s time da će se pojedini dijelovi intervjua citirati/parafrazirati u diplomskom radu, sve uz strogo poštivanje moje anonimnosti i u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja.

Svjestan/svjesna sam da je moj pristanak na istraživanje dobrovoljan i da imam pravo odustati u bilo kojem trenutku.

Izjavljujem i vlastoručnim potpisom potvrđujem da navedene naputke u cijelosti razumijem i prihvaćam.

Datum i mjesto _____

Ime i prezime (tiskanim slovima): _____

Potpis _____