



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Zrinka Fišer

**KOMPETENCIJE BUDUĆIH I
SADAŠNJIH NASTAVNIKA STRANIH
JEZIKA U HRVATSKIM ŠKOLAMA
ZA POUČAVANJE UČENIKA
S DISLEKSIJOM**

DOKTORSKI RAD

Mentorice:
prof. dr. sc. Vesna Mildner
prof. dr. sc. Mirjana Lenček

Zagreb, 2019



University of Zagreb

Faculty of Humanities and Social Sciences

Zrinka Fišer

**COMPETENCE OF CROATIAN PRE-
AND IN- SERVICE TEACHERS OF
FOREIGN LANGUAGES IN TEACHING
STUDENTS WITH DYSLEXIA**

DOCTORAL THESIS

Supervisors:
prof. Vesna Mildner, PhD
prof. Mirjana Lenček, PhD


Zagreb, 2019

PODACI O MENTORICAMA

Dr. sc. Vesna Mildner redovita je profesorica u trajnom zvanju i predstojnica Katedre za primijenjenu fonetiku na Odsjeku za fonetiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Školovala se u Hrvatskoj i SAD-u. Predaje na preddiplomskom i diplomskom studiju fonetike te na doktorskim studijima glotodidaktike i lingvistike. Područja rada obuhvaćaju razvoj govora, bilingvizam, neurolingvistiku, percepciju govora, slušne poremećaje i fonetsku korekciju. Sudjelovala je u 11 znanstvenih projekata u Hrvatskoj i SAD te surađuje sa znanstvenicima iz Australije, Kanade, Norveške, SAD i UK; suradnik je na projektu HRZZ; bila je glavni je istraživač na projektu Neurolingvistički aspekti bilingvizma (MZOS 2002 - 2014). Objavila je dvije knjige, uredila desetak knjiga te zbornika radova i sažetaka, objavila 70-tak znanstvenih i stručnih članaka te poglavlja u međunarodnim i hrvatskim časopisima, zbornicima i knjigama, 40-tak sažetaka radova, te nekoliko prikaza knjiga i uvodnika u hrvatskim i međunarodnim časopisima. Održala je gotovo 30 pozvanih predavanja u Hrvatskoj te Austriji, Brazilu, Francuskoj, Italiji, Kini, Mađarskoj, Njemačkoj i Sloveniji; gostovala kao istraživač/predavač na sveučilištima u Brazilu i Kanadi, sudjelovala s izlaganjima na 70-ak, a organizirala 20-tak međunarodnih i domaćih skupova. U uredništvu je domaćih i jednog stranog časopisa te jednog on-line časopisa (2007 - 2015), bila je glavna urednica časopisa *Strani jezici* (2000 - 2004) i *Govor* (2010 - 2015). Recenzira knjige i članke za domaće i strane izdavače. Mentorica je 90-tak diplomskih i magistarskih radova, šest disertacija na Sveučilištu u Zagrebu i Sveučilištu u Ljubljani, te studentskih radova koji su dobili Rektorovu nagradu i Nagradu Filozofskog fakulteta. Bavi se prevoditeljskim radom. Članica je hrvatskih i međunarodnih udruga (*International Phonetic Association*, *International Clinical Phonetics and Linguistics Association* – od 2018 godine predsjednica, *International Association for the Study of Child Language*, HFD, HDPL, HDN). Dobitnica je AFS stipendije (1971 - 1972), Fulbrightove stipendije (1984-1986), Godišnje nagrade Filozofskog fakulteta (2004) i Nagrade Njemačkog istraživačkog vijeća (potpora za sudjelovanje na 16. međunarodnom kongresu fonetskih znanosti u Saarbrückenu, 2007). Od 2005. do 2010. godine bila je članica Upravnog vijeća Centra za ljudska prava. Članica je etičkog povjerenstva doktorskog studija lingvistike pri Filozofskom fakultetu. Od 2015. godine članica je Izdavačkog savjeta FF pressa.

Prof.dr.sc. Mirjana Lenček redovita je profesorica u trajnom zvanju, zaposlena na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu (Odsjeku za logopediju) Sveučilišta u Zagrebu. Voditeljica je Preddiplomskog i Diplomskog studija logopedije. Na ovim studijima je nositeljica predmeta Specifične teškoće učenja, Poremećaji matematičkih sposobnosti, Poremećaji čitanja i pisanja 1 i 2, Klinički praktikum u logopediji. Na doktorskom studiju Poremećaji jezika, govora i slušanja nositeljica je predmeta Komunikacijski i jezični poremećaji i specifične teškoće učenja te predmeta Disgrafija. Uže područje njenog znanstvenog interesa su istraživanja obilježja čitanja i pisanja, odnosno teškoća u ovim djelatnostima, fenomena disleksije i drugih specifičnih teškoća učenja. Mentorirala je više od 70 diplomskih radova, bila je mentorica jednom doktorskom radu, komentorica dva doktorska rada i komentorica jednog magistarskog rada. Do danas je objavila više od 60 znanstvenih radova, šest stručnih radova, urednica je dvaju stručnih priručnika i autorica šest brošura. Aktivno je, s ukupno 80 radova, sudjelovala na različitim domaćim i međunarodnim znanstvenim i znanstveno-stručnim skupovima te na 25 stručnih skupova. Bila je članica triju organizacijskih i tri znanstvena odbora (za dva međunarodna skupa i četiri domaća znanstvena skupa s međunarodnim sudjelovanjem). Sudjelovala je u provođenju deset znanstveno-istraživačkih projekata – na jednom međunarodnom i devet domaćih projekata (na sedam projekata kao suradnica, na jednom kao savjetnica, na jednom kao znanstvena novakinja te na jednom kao voditeljica poticajnoga projekta za znanstvene novake) i šest stručnih projekata (na tri projekta kao voditeljica, na dva projekta kao suradnica te kao glavna koordinatorica za Hrvatsku za *ISHEDS Tempus* projekt). Hrvatska je predstavnica i članica Upravnog odbora u Europskoj Mreži Pismenosti (*European Literacy Network*) u sklopu *COST Action IS1401 Strengthening Europeans' Capabilities by Establishing the European Literacy Network*. Recenzirala je značajan broj znanstvenih i stručnih članaka u domaćim i inozemnim znanstvenim časopisima te stručne priručnike i udžbenike namijenjene djeci s razvojnim teškoćama. U Centru za rehabilitaciju ERF-a obavlja stručni logopedski rad usmjeren osobito na procjenu (dijagnostiku) u području čitanja i pisanja te savjetovanje i terapijski rad. Bila je voditeljica Centra za rehabilitaciju ERF-a (2003 – 2011) i prodekanica za studije i studente ERF-a (2013-2017), glavna urednica znanstveno-stručnog časopisa *Logopedija* (2006 – 2012) te članica Matičnog odbora za područje društvenih znanosti polje pedagogije, logopedije, edukacijsko-rehabilitacijske znanosti i kineziologije (2013 – 2017). Članica je Upravnog odbora Hrvatske udruge za disleksiju (HUD) i članica Predsjedništva Hrvatskog udruženja za obrazovna

istraživanja. Suradnica je Povjerenstva za zaštitu pacijenata grada Zagreba i Ureda za studente s invaliditetom. Više godina bila je članica povjerenstava za izradu zakona iz područja Ministarstva obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti te više povjerenstava za ocjenu projekata u sklopu istog Ministarstva. Od 2015. sudjeluje kao članica u Povjerenstvu za procjenu zahtjeva za prilagodbu ispitne tehnologije na Državnoj maturi. Aktivna je članica Hrvatskog logopedskog društva (HLD), Akademije za razvojnu rehabilitaciju (ARR) i Hrvatske udruge za ranu intervenciju (HURID). Aktivno se služi engleskim jezikom.



SAŽETAK

Disleksija u užem smislu riječi obuhvaća teškoće u ovladavanju čitanjem i pisanjem. Jedna je od najčešćih teškoća u učenju. Engleski se kao strani jezik u hrvatskim osnovnim školama uči od prvog razreda. Zbog razlika u ortografiji engleskoga i hrvatskoga jezika, temeljenih na vezama glasa i slova, učitelji engleskoga kao stranoga (ESJ) jezika nerijetko prvi mogu uočiti teškoće učenika s disleksijom. Disleksija se kao zasebna tema ne obrađuje tijekom formalnog obrazovanja učitelja ESJ, a nalazi dosadašnjih istraživanja ukazuju na nedovoljnu obučenost učitelja stranih jezika za poučavanje učenika s disleksijom. Cilj je istraživanja opisanog u ovom radu istražiti kompetencije učitelja ESJ, absolvenata Učiteljskog fakulteta u Zagrebu i absolvenata Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Osijeku za poučavanje učenika s disleksijom te utvrditi odrednice njihove upoznatosti s prikladnim metodama poučavanja. Statističkom obradom podataka utvrđeno je da sudionici nemaju potpune spoznaje o općim značajkama disleksije i imaju umjereno pozitivne stavove prema prilagodbama u metodama poučavanja učenika s disleksijom. Nadalje, utvrđeno je da studijski programi Sveučilišta u Osijeku i Zagrebu, kao ni programi stručnog usavršavanja učitelja, ne nude dovoljno sadržaja vezanih uz poučavanje učenika s disleksijom. Istraživanje je provedeno na ukupno 88 absolvenata i 118 učitelja ESJ tijekom 2015. godine.

Ključne riječi: disleksija, kompetencije, metode poučavanja, učitelji, studenti

SUMMARY

There is still a certain disagreement among scientists regarding the definition of dyslexia. The currently leading ones are those provided by International Dyslexia Association (IDA, 2002), European Dyslexia Association (EDA, 2014) and British Dyslexia Association (BDA, 2009). The Croatian definition of dyslexia stems from BDA's and EDA's definitions and it states that dyslexia is a difficulty which affects mainly reading and writing skills but it can also affect phonological processing, visual perception, memory, sequencing, organizing information, linguistic and conceptual difficulties and discrepancy in person's abilities (Lenček & Anđel, 2011). A more precise Croatian definition states that dyslexia affects the speed and accuracy of reading (Galić-Jušić, 2005a).

The most widely accepted theory of the cause of dyslexia is the one that explains dyslexia as cognitive difficulties (Boets, Wouters, Van Wieringen & Ghesquiere, 2007; Boets, Wouters, Van Wieringen, De Smedt & Ghesquiere 2008; Catts, Adlof, Hogan & Weismer, 2005; Frith, 1997, 1999; Goswami, 2016; Peer & Reid, 2003; Rack, Snowling & Olsen, 1992; Ramus, Marshall, Rosen & van der Lely, 2013; Reid, Szczerbiński, Iskierka-Kasperek & Hansen, 2007; Snowling, 2000; Stanovich, 1988a; Thompson & Wattkins, 2000; etc.). According to this theory dyslexia is manifested as difficulties in recognizing and processing of voices and syllables which then affects the acquisition of a language. Reading and writing are complex cognitive activities which include decoding and understanding a language through phonological awareness. Although measuring phonological awareness was confirmed to be the most efficient way of predicting future difficulties in acquiring language skills, there is no universal test which could be applied to speakers of different languages.

Croatian language is a very transparent one due to its shallow orthography, meaning its phoneme-grapheme relationship is mainly unambiguous. English language, on the other hand, has a very deep orthography with very complex phoneme-grapheme relationship. According to some researchers, dyslexia can be detected as even in kindergarden age (Lenček et al., 2007; Vancaš 1999 according to Lenček & Gligora, 2010) but the traditional standpoint in Croatia is that children are diagnosed with dyslexia after they show a two-year discrepancy from their peers in acquiring reading and writing skills. That would mean that most children in Croatia can be diagnosed in the third grade of primary school (Gabrieli, 2009; Lenček et al. 2007).

Dyslexia is in Croatian legislation acts considered as a special education need or developmental difficulty but it is not specifically addressed in any of the educational rulebooks. Primary and secondary schools in Croatia are obliged to integrate most students with special education needs (SEN) into mainstream regular classes. Teachers have an obligation to develop specially adjusted teaching plans and programs for teaching such students with the help of school expert team. Unfortunately, Croatian post secondary education programs do not offer mandatory courses for methodology of teaching individual school subjects. Due to the nature of Croatian language, students may encounter difficulties in acquiring spelling rules while learning EFL but will not fully experience those same difficulties while learning how to read and write in Croatian language. EFL teachers in Croatia may then be the first to notice difficulties students with dyslexia might have in acquiring language skills and it is of outmost relevance that their teacher training prepares them for such a task.

Multisensory structured teaching of English language was developed in 1930s as a therapeutic technique in teaching students with dyslexia (Gillingham & Stillman, 1960). Although primarily designed for teaching English as a mother tongue, it was soon recognized to be effective in teaching a foreign language as well. A metacognitive component was added to the approach in 1999. A significant body of research have provided evidence of the benefits a multisensory, metacognitive, structured and direct or explicit (MMSE) method might have in teaching a foreign language to students with dyslexia (August & Shanahan, 2008; Hinkel & Fotos, 2002; Kałdonek-Crnjaković, 2013; Kormos & Kontra, 2008; Muranoi, 2000; as well as the research done by Sparks and Ganschow with their colleagues). Multisensory teaching of language skills implies simultaneous employment of visual, auditory, kinaesthetic and tactile modes of learning. Metacognitive teaching relates to creating an environment in which a student consciously thinks about regularities of a target language and their application during reading, writing, speaking and spelling. Explicit teaching involves detailed and clear instructions about a specific aspect of a language and its usage. Structured teaching and learning of a language relates to introducing new language material gradually where a more complex topic is built on an easier one.

In addition to MMSE teaching of target language, teachers should also apply other general adjustments which are recommended in teaching and which include the use of ICT and

computers, specially designed hand outs, certain fonts, colour coded texts, adjustments of the evaluation process, seating accommodations etc.

A significant body of research reported on the shortcomings in teacher training programs worldwide which result in incomplete competence of FL teachers to teach children with SEN/dyslexia (August & Shanahan, 2008; Moats & Foorman, 2003; Nijakowska 2000, 2008, 2010, 2014; Schneider, 1999; see also DysTEFL Needs Analysis Report, 2012). In Croatia, teachers of EFL can obtain their diploma at the Faculty of Humanities and Social Sciences and the Faculty of Education, but can gain competences to teach SEN students at only few mandatory courses: Psychology of education (*Psihologija odgoja i obrazovanja*), Inclusive pedagogy (*Inkluzivna pedagogija*) and Pedagogy of children with special needs (*Peagogija djece s posebnim potrebama*). Pre- and in- service EFL teachers in Croatia are also obliged to undergo professional development organized by Croatian Ministry of Education and Croatian Agency for Education.

There is substantiate evidence that teachers in Croatia (EFL teachers as well) are not fully competent in recognising the needs of SEN students (e.g. Bouillet, 2008; Erdeljac & Franc, 2012; Fišer, 2017; Fišer & Dumančić, 2015; Kuvač & Vancaš, 2003, etc.). There was a need for a thorough survey among Croatian EFL teachers and EFL final year students in order to gain insight in their attitudes towards and their competences in teaching students with dyslexia as well as to determine the causal factors of their familiarization with dyslexia and dyslexia-friendly teaching.

Five hypotheses were set:

1. EFL teachers and final year students are not entirely familiar with dyslexia features.
2. EFL teachers and students of their final year gain incomplete expertise in teaching students with dyslexia during their tertiary education in Croatia.
3. EFL teachers and final year students do not participate often in seminars and workshops where they are professionally trained to teach students with dyslexia.
 - 3.1. EFL teachers and final year students who participated in seminars and workshops covering the theme of dyslexia have a better knowledge of teaching methods adjusted to students with dyslexia than the ones who did not.
4. EFL teachers and final year students have a moderately positive attitude towards adjustments in teaching students with dyslexia.

5. EFL teachers who have more working experience and therefore had more opportunities for professional training in teaching students with dyslexia, have more positive attitudes towards teaching students with dyslexia than those teachers who have less working experience.

206 participants took part in the research: 88 EFL final year students of the University in Osijek and Zagreb (group **A**) and 118 EFL teachers working in Croatian primary schools in eastern Croatia (group **B**). Final year students were further grouped as followed:

- subgroup **A1**: final year ELT students of the Faculty of Education, University of Zagreb (n = 38)
- subgroup **A2**: final year EFL students of the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb and University of Osijek (n = 50).

Subgroup **A2** was further divided to subgroup **A2-1** (student of the University of Zagreb; n = 23) and subgroup **A2-2** (students of the University of Osijek; n = 50). EFL teachers could not be divided into subgroups according to their post secondary education because of the diversity of their post-secondary education. Most teachers obtained their diploma at faculties in Zagreb and Osijek.

Research conducted by Kuvač and Vancaš (2003), Erdeljac and Franc (2012), Fišer and Dumančić (2015) and Fišer (2017) served as a pilot research upon which a structured questionnaire was constructed. It consisted of four parts. First part examined descriptive features of participants; the second one gathered information related to courses and individual professional training; the third one examined participants' knowledge of dyslexia features and the final part examined participants' attitudes towards adjustments in teaching students with dyslexia. Participation in the research was voluntary and anonymous. The questionnaires were distributed and collected during professional training seminars and during lectures at the University. The data was analysed statistically using SPSS 21 program.

The mean value (M) of participants' responses on the Dyslexia Features Scale was 37,9 (maximum value being 50 and minimum 28) is an undoubted proof of the first hypothesis which states that EFL teachers and students lack the complete understanding of general features of dyslexia (Table 10). The hypothesis was confirmed on the level of all groups and subgroups with mean value on the same scale ranging from 37,7 to 37,8. Students showed somewhat greater

knowledge of the features of dyslexia than teachers which could probably be related to greater number of students who attended courses related to dyslexia. Experience in teaching students with dyslexia (Table 3) did not result in better knowledge of dyslexia among teachers.

Participants could have gained knowledge of dyslexia from various sources, the main formal one being courses where dyslexia was mentioned or talked about during post secondary education. Less than one third of participants attended such courses (Picture 6). Internet was the leading source of extracurricular information about dyslexia among all groups and subgroups of participants (Pictures 12, 13 and 14), while vocational literature and TV shows were their second choice. The majority of participants never participated in seminars and workshops covering the theme of dyslexia or participated in them once or twice (Table 15). Those who never took a course related to teaching students with dyslexia also never participated in seminars and workshops covering the same theme (Table 16).

Participants showed understanding of statements in particles 2, 3 and 7 of the Dyslexia Features Scale stating dyslexia cannot be treated by medications, it encompasses difficulties in processing written texts and IQ tests cannot be means for detecting dyslexia. Such results are not surprising since those are some well known facts about dyslexia usually shared in the media. The particles participants knew very little about are related to genetic features of dyslexia (statistical differences between boys and girls with dyslexia and the inheritance of dyslexia), neurolinguistics (dyslexia is caused by differences in which a brain processes information) and the effect dyslexia may have on motor control and the coordination. There are certain, almost statistically significant differences in the opinion of subgroups A1 and A2 regarding these particles. Although students of the Faculty of Education were enrolled in courses where dyslexia was talked about (Picture 7), participated in seminars and workshops covering the notion of dyslexia (Picture 10) and used extracurricular sources of informing about dyslexia more often than their colleagues from the Faculties of Humanities and Social Sciences, they showed less knowledge of the dyslexia features than the later group.

The analysis of A2-1 and A2-2 participants' answers on the Dyslexia Features Scale suggests that students of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb had some better knowledge of dyslexia than their colleagues from Osijek (Table 10), although this cannot be stated with complete certainty. Those differences can best be seen in answers to particles 1 and 9 (Table 6, Appendix 6): students from Zagreb's University were better acquainted with

genetic features of dyslexia than students from Osijek's University. It is very interesting that students from Zagreb knew more about specific features of dyslexia than students from Osijek although they participated in fewer courses featuring dyslexia. Students from Zagreb have also read vocational literature more often than students from Osijek which is probably due to the easier access they have to Zagreb's National Library, the biggest library in Croatia. That might have had some effect on their knowledge. Students from the Faculty of Humanities and Social Sciences in Zagreb, who showed better understanding or knowledge of dyslexia features, were also more interested in later teacher training in that area.

The second hypothesis was also confirmed, stating teachers and final-year students do not gain complete competence in teaching students with dyslexia during their post-secondary education in Croatia. A total of 67,3% of all participants had never been enrolled in courses where dyslexia was discussed. Both teachers and final-year students showed only a moderate knowledge of dyslexia features, as has been already discussed in previous chapters. The knowledge participants had about teaching adjustments were measured with the Attitudes Towards Adjustments Scale. The mean value (M) of students' answers was 45,1 (maximum being 60, minimum 31) and of teachers' answers 46,3 (maximum being 58, minimum 31), which confirmed the participants' attitudes towards adjustments in teaching students with dyslexia were not entirely positive (Table 11).

Subgroups of participants also had moderately positive attitudes towards adjustments. The mean value of their answers ranged from 43,8 to 46,1 (Table 11). Students of the Faculty of Education showed better understanding of dyslexia features but had less positive attitudes towards adjustments in teaching than their colleagues from the Faculties of Humanities and Social Sciences who knew more about dyslexia features but had less positive attitudes towards adjustments (Tables 10 and 11). Although such statement could not be confirmed by statistically significant difference, it clearly indicates that courses at the Faculty of Education were more oriented towards the education and methodic aspects of teaching children with dyslexia while courses at the Faculties of Humanities and Social Sciences were more related to applied linguistics.

Data analysis also revealed statistically relevant significance between students and teachers regarding their self-evaluation of the competences they had for teaching students with dyslexia: students believed they would be well prepared to teach children with dyslexia after the

completion of their post secondary education program than teachers who believed they did not receive enough qualifications for such work during their education (Picture 15, Table 17). Although teachers evaluated themselves less competent to teach students with dyslexia after the completion of their post secondary education than did final year students, their attitudes towards adjustments in teaching were more positive than those of final year students. Teachers with the least teaching experience have also evaluated themselves as being more competent to teach students with dyslexia than those who were most experienced (Table 18), which shows that teachers in Croatia lose the confidence in their competences as they gain more experience.

Almost all the participants entirely or partially agreed with the statement they are willing to undergo further training in teaching students with dyslexia (Picture 18) which means there was an overall sense of incompleteness of teacher training programs among Croatian future, pre- and in- service EFL teachers. Students of the Faculty of Education, though, were significantly more prone to further specialization in teaching children with dyslexia than their colleagues from the Faculties of Humanities and Social Sciences which came as a surprise since they showed more knowledge and more positive attitudes towards adjustments in teaching. Attitudes of students of the Faculties of Humanities and Social Sciences towards adjusted methods of teaching were the least positive ones as opposed to attitudes of participants of other groups and subgroups (Table 11), which again indicates the difference among teacher training programs of post secondary teacher training in Croatia.

According to the third hypothesis teachers and final year students do not participate in seminars and workshops related to dyslexia. Although pre- and in- service teachers have a legal obligation to enroll in such activities as part of their professional development, almost 40% of them said they had never participated in such seminars and workshops while less than 50% stated they had participated only once or twice (Picture 9). Final year students do not have such an obligation but could have participated in such activities during their post secondary education in relation to fulfilling their coursework. Nevertheless, almost half of students who participated in the study stated they had never participated in such activities, and slightly more than one third stated they had participated only once or twice (Picture 9). There is a statistically significant relation between participants who had never participated in seminar and workshops nor were enrolled in courses where they studied about dyslexia (Table 16), as well as those who had never participated in seminars and workshops and evaluated themselves as not being competent enough

to teach students with dyslexia (Table 24, 27 and 29). In other words, seminars and workshops also have a very important role in teacher training related to students with dyslexia. Failing to participate in them can affect teachers' competences to work with dyslexic students. The third hypothesis is, therefore, undoubtedly confirmed.

According to sub hypothesis III – I, participation in seminars and workshops can have an effect on teachers' and final year students' attitudes towards adjustments in teaching students with dyslexia. It was confirmed only in the case of students of the Faculty of Education in Zagreb where a statistically significant linear correlation was measured for those who showed positive attitudes towards the subscale 3 (adjustments in teaching to read and write) and who also participated in seminars and workshops (Table 26). Due to the relatively small number of participants of all subgroups, the results should be reviewed with certain caution but for the sake of this work one cannot say that this sub hypothesis has been confirmed.

The fourth hypothesis stated that teachers and final year students will have moderately positive attitudes towards adjustments in teaching students with dyslexia and it was confirmed on every group and subgroup level (Table 11) with mean value (M) ranging from 43,8 to 46,3 (maximum ranging 56 – 60, minimum 31 - 34). The hypothesis was confirmed on all the subscales' level: general approach to adjustments, adjustments to teaching methods, and adjustments in teaching to read and write. Teachers expressed more positive attitudes towards statements of the subscale 1 related to general adjustments in teaching than students (Table 20). Adjustments stated in the first subscale relate to individual as well as multisensory and structured approach in teaching students with dyslexia. The most surprising result is a very moderate positive attitude towards the implementation of individualized approach in teaching students with dyslexia among all participants (Particle 1 in the Appendix 7) which is a basic starting point in planning strategic steps in teaching such students. Findings also indicated that students of the Faculty of Humanities and Social Sciences had more positive attitudes towards general adjustments to teaching than their colleagues from Zagreb (Table 9). There are also differences between subgroups of students in their attitudes towards adjustments in the choice of teaching methods included in subscale 2. Students of the Faculty of Education in Zagreb had more positive attitudes to the implementation of drama and translation media than students of Faculties of Humanities and Social Sciences (Particles 5 and 6 in the Appendix 8) which again confirmed the variety of teacher training programs in Croatia. Analysis of subgroups A2-1 and A2-2

participants' answers showed that there were not many differences in their opinion regarding particles of the subscale 2 but it rather pointed out to the lack of their knowledge of the benefits such methods might have in teaching students with dyslexia (most participants opted for 'I do not agree nor do I agree with the statement' answer). In general, participants were most inclined to implementing drama into teaching students with dyslexia, while they were least familiar with the implementation of the structured teaching of language syntax as well as the use of computers and ICT.

The third subscale encompassed particles related to adjustments in teaching children with dyslexia how to read and write: allowing extra time in written assignments (particle 9), avoiding copying assignments (particle 10) and typing hand-outs as bullet point statements (particle 11). All groups and subgroups of participants had very positive attitudes towards giving extra time to complete writing tasks (Tables 7, 8 and 9; Particle 9 in the Appendixes 7, 8 and 9) but this is a general adjustment method suitable for teaching a variety of subjects. As for other two statements from the subscale 2, attitudes of all the participants varied to a great extent showing the lack of knowledge of how such specialized techniques might be helpful for students with dyslexia.

The correlation analysis showed that several groups and subgroups who expressed their willingness to be further educated in teaching students with dyslexia and/or had participated in seminars and workshops also had positive attitudes towards statements of one or more subscales (Tables 24, 25, 26, 27 and 28). In other words, those who had less positive attitudes towards adjusting in teaching students with dyslexia and were less skilled in applying them did not express willingness to learn more about how to accommodate the needs of such students.

The last hypothesis stated that teachers with less working experience have less positive attitudes towards adjustments in teaching students with dyslexia than more experienced teachers. The analysis of their answers indicated that less experienced teachers felt more confident to teach students with dyslexia (Table 18) but their self-confidence declined in proportion to years of teaching experience. Although teachers showed more positive attitudes towards adjustments in teaching than students (Table 11), the analysis did not reveal statistically significant linear correlation between teachers' attitudes in relation to participation in seminars and workshops nor the relationship of the experience in teaching students with dyslexia and positive attitudes to particles in ATA Scale. Fifth hypothesis, therefore, was not confirmed.

It is safe to conclude that EFL teachers in Croatia lack opportunities for developing holistic competence to teach students with dyslexia due to limited number of relevant mandatory courses during their post secondary education as well as relevant seminars and workshops during their professional development. The direct consequence of such teacher training system is the lack of positive attitudes towards implementing adjusted teaching methods and techniques which benefit students with dyslexia striving to successfully complete their primary school education. There is also an issue of differences between teacher training courses of post secondary institutions which also have a negative impact on the competences of future EFL teachers and an issue of teachers' motivation to further enrich their knowledge of dyslexia-friendly practice in teaching. Some of the subgroups consisted of a moderately low number of participants, therefore the conclusions based on the findings of this research might need to be confirmed on a larger number of participants. The findings of this research may be used as a ground point in discovering which areas of teacher training program and professional development opportunities might be improved.

Key words: dyslexia, teacher training, competences, adjusted teaching methods, teachers, students

Zahvaljujem se svim učenicima s teškoćama u učenju koje sam imala čast i privilegiju poučavati ovih posljednjih desetak godina. Posebno se zahvaljujem Stjepanu koji me s osmijehom pratio kroz moja nastojanja da postanem bolja učiteljica. Hvala vam što me učite kako poučavati.

The problem is not with the children. All are teachable with appropriate instruction.

(Henry, 1998)

SADRŽAJ:

1. Uvod.....	1
2. Definicija disleksije.....	2
3. Kognitivni uzroci disleksije.....	6
4. Postavljanje dijagnoze.....	10
5. Disleksija u hrvatskim zakonskim aktima.....	14
6. Čitanje, pisanje i disleksija.....	19
6.1. Modeli čitanja na materinskom jeziku.....	19
6.2. Početno čitanje na engleskom kao materinskom jeziku.....	22
6.3. Čitanje na stranom jeziku.....	25
6.4. Pisanje i disleksija.....	28
7. Disleksija i učenje stranog jezika.....	31
7.1. Pristupi poučavanju stranog jezika kroz povijest.....	31
7.2. Sadašnji pristup poučavanju stranog jezika.....	33
7.3. Prilagodbe u poučavanju učenika s disleksijom.....	36
7.3.1. Poučavanje materinskog jezika.....	36
7.3.2. Poučavanje stranog jezika.....	37
7.3.3. Višeosjetilno poučavanje.....	39
7.3.4. Metaspoznajno poučavanje.....	40
7.3.5. Strukturirano poučavanje.....	40
7.3.6. Izravno poučavanje.....	41
7.4. Primjena VMSI pristupa poučavanju stranih jezika.....	42
7.4.1. Izgovor i slušanje s razumijevanjem.....	42
7.4.2. Čitanje, pisanje i slovkanje.....	44
7.4.3. Rječnik.....	47
7.4.4. Gramatika.....	48
7.5. Nastavna pomagala u poučavanju učenika s disleksijom stranom jeziku.....	49
7.5.1. Informacijsko-komunikacijska tehnologija.....	49
7.5.2. Računala.....	51
7.5.3. Vidna pomagala.....	53
7.6. Opće prilagodbe u poučavanju.....	53

8. Obrazovanje učitelja i nastavnika engleskoga kao stranoga jezika.....	56
8.1.Povijesni pregled.....	56
8.2.Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.....	58
8.3.Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.....	60
8.4.Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.....	65
8.5.Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.....	68
8.6.Stručno usavršavanje učitelja i nastavnika.....	71
9. Dosadašnja istraživanja disleksije u hrvatskom obrazovnom sustavu.....	73
10. Metodologija istraživanja.....	78
10.1. Cilj i istraživačka pitanja.....	78
10.2. Hipoteze.....	78
10.3. Ispitanici.....	79
10.4. Mjerni instrument.....	83
10.5. Metode prikupljanja i obrade podataka.....	90
11. Rezultati.....	91
11.1. Analiza B dijela upitnika.....	91
11.2. Analiza C dijela upitnika.....	103
11.3. Analiza D dijela upitnika.....	107
12. Kreiranje skala i subskala.....	109
12.1. Skala o poznavanju disleksije.....	109
12.2. Skala stavova o prilagodbama u poučavanju.....	109
13. Testiranje razlika.....	112
13.1. Pohađanje kolegija o disleksiji.....	112
13.2. Sudjelovanje na seminarima i radionicama temom vezanim uz disleksiju.....	113
13.3. Samoprocjena spremnosti za poučavanje učenika s disleksijom.....	115
13.4. Želja za dodatnim usavršavanjem u području poučavanja učenika s disleksijom.....	117
13.5. Stavovi o prilagodbama u poučavanju učenika s disleksijom.....	119
13.6. Oblici izvannastavnog upoznavanja s disleksijom.....	120
14. Korelacijska analiza.....	122

15. Rasprava.....	127
15.1. Hipoteza I.....	127
15.2. Hipoteza II.....	143
15.3. Hipoteza III.....	151
15.3.1. Hipoteza III-I.....	152
15.4. Hipoteza IV.....	153
15.5. Hipoteza V.....	164
16. Zaključak.....	166
17. Popis literature.....	174
18. Prilozi.....	198

1. UVOD

Disleksija je međunarodno prihvaćeni pojam koji prema većini autora označava teškoće vezane uz čitanje i pisanje, a najbrojnija je od svih teškoća u učenju. Prema Europskoj udruzi za disleksiju (EDA, 2014, www.eda-info.eu) oko 8% ljudi na svijetu ima razvojnu (urođenu) disleksiju, a prema Međunarodnoj udruzi za disleksiju (IDA, 2012, <https://dyslexiaida.org/>), postotak osoba s disleksijom još je veći te se procjenjuje na oko 15-20%. Hrvatska udruga za disleksiju navodi da se u Hrvatskoj taj broj procjenjuje na oko 10% (<http://hud.hr>).

Disleksija utječe na različite aspekte života zbog teškoća u pamćenju, organizacijskim vještinama, brzini obrade informacija, tečnosti i automatizaciji, emocionalnom stanju, percepciji itd. Njena definicija predstavlja izazov istraživačima otkako su je koncem 19. stoljeća Pringle Morgan i James Kerr nazvali urođenom sljepoćom za riječi (eng. *Congenital Word Blindness*) (Morgan, 1896). Početkom stoljeća počinje se upotrebljavati i pojam „specifična teškoća učenja“ kako bi se naglasio utjecaj jezičnih teškoća i teškoća u ovladavanju čitanjem i pisanjem na obrazovni uspjeh, kao i mogućnost istovremenog postojanja više oblika teškoća (Kormos, 2017; Reid, 2013).

U školama se njeguju načela inkluzije i integracije pa učenici s disleksijom pohađaju nastavu u redovnim razrednim odjeljenjima. Od učitelja i nastavnika očekuje se da prepoznaju teškoće s kojima se učenici susreću i da im pristupe s odgovarajućim tehnikama poučavanja, ali u isto vrijeme učitelji i nastavnici ne poznaju dovoljno fenomen disleksije zbog čega može doći do primjene neodgovarajućih metoda poučavanja tih učenika (Kuvač i Vancaš, 2003; Lenček, Blaži i Ivšac, 2007). Ako se rizik za njeno razvijanje ne prepozna još u predškolskoj dobi (Arapović, 2003; Erdeljac i Franc, 2012; Lenček, 2010; Muter i Likierman, 2010; Scarborough, 1998), učitelji razredne nastave prvi primjećuju odstupanja u svladavanju školskih zahtjeva i gradiva, osobito čitanja i pisanja. Disleksija, dakle, utječe na ovladavanje čitanjem i pisanjem na materinskom, ali i na stranom jeziku, a najčešće se uoči kao teškoća u obradi jezika (Schneider i Kulmhofer, 2016).

Budući da se strani jezik u osnovnim školama uči od prvog razreda, i učitelji stranog jezika suočavaju se s izazovima poučavanja djece različitih jezičnih potreba. Diljem svijeta provedena su istraživanja čiji nalazi upućuju na nedovoljnu osposobljenost učitelja za

prepoznavanje učenika s disleksijom i njihovo poučavanje (npr. August i Shanahan, 2008; Erdeljac i Franc, 2012; Fišer, 2017; Fišer i Dumančić, 2015; Moats i Foorman, 2003; Schneider, 1999; također vidjeti DysTEFL Needs Analysis Report, 2012). Komunikacijski pristup poučavanju stranog jezika, koji se primjenjuje već skoro pola stoljeća, temelji se na prirodnom pristupu i implicitnom učenju jezika. No, implicitno poučavanje nije osobito prikladno za učenike s teškoćama u učenju (Birsh i Shaywitz, 2011; Moats, 2000; kao i McCardle i Chhabra, 2004 prema Schneider i Kulmhofer, 2016). Rezultati brojnih istraživanja ukazuju na pozitivne učinke primjene višeosjetilne, metaspoznajne, strukturirane i izravne metode u poučavanju učenika s disleksijom, ali i u poučavanju svih učenika općenito bez obzira na njihove individualne potrebe (August i Shanahan, 2008; Hinkel i Fotos, 2002; Kałdonek-Crnjaković, 2013; Kormos i Kontra, 2008; Muranoi, 2000; kao i brojna istraživanja koja su proveli Sparks i Ganschow).

Pregledom studijskih programa na Filozofskom fakultetu u Zagrebu i Osijeku te Učiteljskom fakultetu u Zagrebu, uočen je ograničen broj obveznih i izbornih kolegija na kojima budući učitelji i nastavnici engleskoga kao stranoga jezika mogu steći kompetencije neophodne za prikladno poučavanje učenika s disleksijom. Istraživanje opisano u ovom radu provedeno je 2015. godine na studentima, budućim učiteljima i nastavnicima engleskoga kao stranoga jezika, kao i na već zaposlenim učiteljima istog nastavnog predmeta s ciljem stjecanja uvida u znanja koje imaju o disleksiji i njenim osobitostima koje utječu na učenje engleskoga kao stranoga jezika te sklonost primjeni prilagodbi u načinu poučavanja učenika s disleksijom. Nalazi istraživanja ukazuju na umjereno poznavanje fenomena disleksije, utjecaja kojeg može imati na učenje stranog jezika kao i na umjerenu sklonost prema prilagodbi pristupa poučavanju učenika s disleksijom.

2. DEFINICIJA DISLEKSIJE

Na pitanje što je to točno disleksija odgovori su zaista različiti. Oko 5% značajki koje su karakteristične za disleksiju javljaju se kod svih osoba koje imaju tu teškoću zbog čega je ona izrazito heterogen fenomen (Frith, 1999). Definicije disleksije zaista su šarolike. Neke su krajnje opisnog karaktera i zasnovane na osobnom viđenju tog fenomena kao što je mišljenje Rona Davisa koji smatra da je disleksija rezultat dara zapažanja, odnosno proizvod mišljenja i

posebnog načina reagiranja na osjećaj zbunjenosti (Davis i Braun, 2001). No većina ih je ipak utemeljena isključivo na rezultatima znanstvenih istraživanja. Gavin Reid disleksiju vidi kao „...razliku u tome kako djeca (i odrasli) obrađuju informacije; odnosno, kako preuzimaju informacije (ulaz); kako ih razumijevaju, upamćuju i organiziraju u svom umu (spoznajna obrada); i kako prikazuju poznavanje te informacije (izlaz)...ove razlike mogu se očitovati u odnosu na pisani tekst, ali i druga područja učenja mogu biti pogođena.” (Reid, 2013: 3). Squires (2003 prema Squires i McKeown, 2003) disleksiju definira kao skup stanja koje karakterizira slabo čitanje i/ili loše djelatnosti slovanja i više kognitivnih procesa uključenih u obrasce jakih i slabih strana kod različite djece. Prema Zvui Breznitz (2008) disleksija je posljedica nemogućnosti sinhroniziranja/usklađivanja različitih entiteta mozga uključenih u proces obrade teksta. Navedena viđenja samo su neka od zaista brojnih pokušaja pronalaska prikladnog opisa disleksije.

Termin „teškoće u učenju” počeo se upotrebljavati 1963. g. u SAD-u (Schneider, 1999: 10) te je obuhvaćao, između ostalog, i teškoće u učenju jezika. Postoji mnogo dokaza da specifične teškoće u učenju (disleksija, posebne jezične teškoće, poremećaj pažnje i hiperaktivnosti te dispraksija) nisu zasebne dijagnoze već su često kontinuum teškoća koje se nerijetko preklapaju jedna s drugom (Kirby, 2015; Kormos, 2017; Kormos i Smith, 2012). Definicija specifičnih teškoća u učenju jednako je složen problem kao i pronalazak jedinstvene definicije za disleksiju, ali iz postojećih teorija mogu se izdvojiti neke zajedničke crte. Kavale i Forness (1995 prema Lenček i sur., 2007) smatraju da je disleksija poremećaj u jednom ili više procesa u živčanome sustavu koji se odnose na primanje, razumijevanje i/ili korištenje koncepata primljenih putem verbalnog ili neverbalnog inputa ako ti poremećaji nisu rezultat vidnih, slušnih, motoričkih ili emocionalnih teškoća, mentalne retardacije te kulturalne ili socijalne deprivanosti. Prema istim autorima disleksija se može manifestirati u području pažnje, shvaćanja, obrade, pamćenja, komunikacije, čitanja, pisanja, računanja, koordinacije, socijalne kompetencije i emocionalnog sazrijevanja.

Nadalje, disleksija je genetski uvjetovana teškoća koja se češće javlja kod dječaka (detaljnije o tome pisali su Brooks, Fulker i DeFries, 1990; Grigorenko, 2004, 2016 te Wolff i Melnegailis, 1994), a teškoće koje osobe s disleksijom imaju tijekom čitanja osnovna su značajka disleksije kao jedne od teškoća u učenju. Smatra se da oko 80% osoba s teškoćom u učenju ima teškoće s čitanjem, čime disleksija postaje i najčešći tip specifičnih teškoća u učenju

(Lyon, 1995). U tom kontekstu neophodno je naglasiti da disleksija nije isto što i teškoće u učenju (Miles, 1995 prema Frith, 1999: 193). Nadalje, neurobiološki aspekt u definiciji disleksije potvrđen je rezultatima istraživanja koji ukazuju na razlike u građi mozga između osoba s disleksijom i osoba koje tu teškoću nemaju.

Osobe s disleksijom ne postižu istu točnost i/ili tečnost u čitanju kao i osobe koje tu teškoću nemaju (Kormos i Smith, 2012), što je jedna od karakteristika nužnih za što točniju definiciju. Također, definicija disleksije može se razlikovati ovisno o jezičnom govornom području jer se, npr., u netransparentnim jezicima koji imaju složenu vezu glasa i simbola disleksija očituje i u slabo razvijenim djelatnostima slovanja koje omogućuju dekodiranje riječi na temelju redoslijeda slova. Prema široko prihvaćenoj teoriji fonoloških nedostataka, osobe s disleksijom imaju teškoće u povezivanju fonoloških i ortografskih reprezentacija jezika zbog nedostataka u fonološkoj sastavnici jezika, a Torgesen (2000) navodi kako je nepovezanost nedostataka u fonološkoj svjesnosti i primjene učinkovite školske poduke postala dio definicije disleksije kako bi se naglasila ograničenost učinkovitih programa intervencije u poučavanju osoba s disleksijom.

Pronalazak jedinstvene definicije za teškoće u učenju jezika stoga je složen problem koji je uvjetovan relativno kratkim periodom znanstvenog istraživanja ovoga fenomena kao i dokazima o složenosti kombinacija mogućih čimbenika i varijabli kojima bi se ta pojava mogla okarakterizirati i procijeniti (Gerber i Bryen, 1981 prema Schneider, 1999). Definicija disleksije se, tako, mijenjala kroz povijest ovisno o nalazima istraživanja koje su proveli različiti znanstvenici. Osamdesetih i devedesetih godina 19. stoljeća znanstvenici su se bavili proučavanjem stečene disleksije, stanja jezičnih teškoća uvjetovanih ozljedom, a 1896. godine James Kerr i Pringle Morgan dolaze na ideju o njevoj razvojnoj inačici (Morgan, 1896). Jednu od prvih šire prihvaćenih definicija disleksije postavila je Svjetska Udruga Neurologa (*World Federation of Neurology*) 1968. godine:

“[Disleksija je] poremećaj koji se manifestira teškoćama u ovladavanju čitanjem unatoč konvencionalnoj poduci, odgovarajućoj inteligenciji i socijalno-kulturnim prilikama. Ovisi o osnovnim kognitivnim teškoćama koje su često konstitucionalnog podrijetla.”

(Critchley, 1970)

Sporni termini su *konvencionalna poduka, odgovarajuća inteligencija i socijalno-kulturne prilike* zbog čega se ova definicija često kritizirala. Nešto kasnije disleksiju se počelo nazivati „specifičnom teškoćom u čitanju” (Vellutino, 1979) ili „specifičnom razvojnom disleksijom” (Miles i Miles, 1990; Snowling, 1987).

Početkom 90-ih godina prošlog stoljeća razvija se teorija da je za jedinstvenu definiciju disleksije potrebno prvo odgovoriti na pitanja o njenom podrijetlu (npr. je li disleksija genetski uvjetovana teškoća ili je posljedica neprikladnog odgoja i/ili obrazovanja), točnom području teškoće u učenju (temelji li se na jezičnom, vidnom ili slušnom nedostatku ili pak leži u obradi informacija, pažnji i teškoćama u pamćenju) i opusu djelatnosti na koje ova teškoća u učenju može utjecati (matematičke i socijalne djelatnosti te djelatnosti jezične obrade poput čitanja, pisanja, slušanja i govorenja, odnosno izgovora) (Kavale, 1993). Zbog takvih neodređenih kriterija za definiranje, varijacije su zaista brojne te se u literaturi često miješaju uzroci s definicijom disleksije.

Deskriptivne definicije disleksije u osnovi imaju termin netočnost i/ili netočnost u čitanju. Takva je npr. definicija disleksije Britanskog psihološkog društva (*British Psychological Society*, 1999: 18) prema kojoj se „Disleksiju [...] može uočiti kod nepotpuno ili teško usvojene djelatnosti čitanja i slovanja čime fokus ostaje na razini čitanja riječi što znači da je problem ozbiljan i trajan unatoč prikladnim situacijama za učenje”. Navedena definicija naglašava nedostatak točnog i tečnog čitanja ili slovanja, teškoće na razini riječi, potrebu za prikladnim poučavanjem, ozbiljnost i dugotrajnost teškoće te interakciju učenja i poučavanja. Definicija, međutim, nije dovoljno jasno određena pa podrazumijeva da bi svako dijete s dugotrajnim teškoćama pri učenju čitanja i slovanja uz tradicionalne metode poučavanja moglo imati disleksiju. Također, takva definicija nije u potpunosti primjenjiva na transparentne jezike koji imaju plitku ortografiju, poput hrvatskoga jezika koji ima uglavnom jednoznačnu vezu između glasa i slova (za detaljan opis primjera u kojem veza između glasa i slova nije uvijek jednoznačna vidjeti npr. Jelaska i Musulin, 2011 te Glušac i Mikić Čolić, 2019).

Među široko prihvaćenim definicijama disleksije ističe se i ona koju je objavila Međunarodna udruga za disleksiju (IDA, 2002). Prema toj definiciji disleksija je specifična teškoća u učenju neurobiološkog podrijetla koja se očituje u teškoćama s točnim i/ili tečnim prepoznavanjem riječi, lošem slovanju i sposobnostima dekodiranja. Prema istoj definiciji navedene teškoće tipično su rezultat nedostataka u fonološkoj sastavnici jezika i ne mogu se

predvidjeti zbog urednog razvoja kognitivnih sposobnosti i primjene učinkovitih tehnika poučavanja, a sekundarne posljedice mogu obuhvaćati i teškoće u razumijevanju pročitanog te slab razvoj rječnika i znanja. No, kako navode Kormos i Smith (2012), ova definicija ne objašnjava dovoljno neurobiološke karakteristike djece s disleksijom te disleksiju opisuje kao nemogućnost (eng. *disability*), a ne kao različitost (eng. *difference*) u učenju.

Nešto precizniju definiciju nudi Europska udruga za disleksiju (EDA, 2014) prema kojoj je disleksija „...različitost u stjecanju i korištenju djelatnosti čitanja, slovkanja i pisanja, neurološkoga porijekla. Može biti vidljiva u cijelom nizu posebnih i drugačijih načina rješavanja različitih zadataka.“ Navedena definicija sve se češće spominje u radovima mnogih autora.

I Britanska udruga za disleksiju (BDA, 2009) ima sličnu definiciju, nastalu na temelju izvještaja kojeg je napisao sir Jim Rose, prema kojoj se disleksiju definira kao teškoću u učenju koja utječe prvenstveno na djelatnosti točnog i tečnog čitanja i slovkanja. Prema tom viđenju, disleksija obuhvaća teškoće u fonološkoj svjesnosti, verbalnom pamćenju i brzini obrade riječi. Može utjecati na različite aspekte jezika, koordinaciju pokreta, mentalne operacije te koncentraciju i organiziranost osobe, a najbolji uvid u ozbiljnost i trajnost teškoće dobiva se primjenom prikladne intervencije. BDA priznaje i teškoće u vidnoj i slušnoj obradi podataka kao jednu od kombinacija teškoća u učenju povezanih s disleksijom (za detaljnu raspravu vidnih i slušnih teškoća povezanih s jezičnim izražavanjem vidjeti Mildner, 1995, 2003, 2008).

3. KOGNITIVNI UZROCI DISLEKSIJE

Teorija fonoloških nedostataka pripada skupini teorija koje disleksiju objašnjavaju kroz teškoće kognitivne prirode i najčešće je zastupljena teorija (Beaton, McDougall i Singleton, 1997; Boets, Wouters, Van Wieringen i Ghesquiere, 2007; Boets, Wouters, Van Wieringen, De Smedt i Ghesquiere 2008; Bruck, 1993; Catts, Adlof, Hogan i Weismer, 2005; Elbro, Nielsen i Petersen, 1994; Frith, 1997, 1999; Goswami, 2016; Peer i Reid, 2003; Rack, Snowling i Olsen, 1992; Ramus, Marshall, Rosen i van der Lely, 2013; Ramus i sur., 2003; Reid, Szczerbiński, Iskierka-Kasperek i Hansen, 2007; Snowling, 2000; Sparks i Ganschow, 1993; Sparks, Ganschow, Artzer i Patton, 1997; Sparks, Ganschow, Artzer, Siebenhar i Plageman 1997, 1998; Sparks, Ganschow i Pohlman, 1989; Stanovich, 1988a; Thompson i Wattkins, 2000; itd.). Preostale teorije vezane su uz biološke i bihevioralne čimbenike te uz čimbenike vezane uz

okoliš, no za temu ovog rada i teškoće vezane uz učenje stranog jezika od značaja su postavke vezane uz kognitivnu pozadinu mogućih uzroka disleksije. Prema teoriji fonoloških nedostataka teškoće uzrokovane disleksijom očituju se u prepoznavanju i obradi glasova i slogova, što se ispoljava teškoćama u ovladavanju jezičnim djelatnostima. No, debata glede jednostrukog ili višestrukog uzroka disleksije i dalje je aktualna među znanstvenicima.

Čitanje i pisanje su složene kognitivne aktivnosti koje uključuju dekodiranje i jezično razumijevanje (Gough i Tunmer, 1986), što podrazumijeva fonološku svjesnost. Goswami i Bryant (1990) postavili su teoriju uzročno-posljedične veze između fonološke svjesnosti i razvoja čitanja, pisanja i slovkanja; jezičnih djelatnosti za koje je nužna svjesnost o fonološko-ortografskim pravilima jezika (Shaywitz, 2003). Fonološka svjesnost omogućuje kodiranje i dekodiranje teksta pomoću eksplicitnog poznavanja strukture glasa i pripadajućeg mu simbola, mogućnosti pohranjivanja i prizivanja verbalnog materijala (fonološko-ortografsko pamćenje) te pomoću relativne brzine i lakoće pohranjivanja fonološko-ortografskih informacija u dugoročno pamćenje (fonološko-ortografska obrada) (Ganschow i Sparks, 1993 prema Kaldonek-Crnjaković, 2013)¹.

Unutar teorije fonoloških nedostataka razvile su se tijekom prošlog stoljeća dvije osnovne struje koje su vezane uz pretkazatelje razvoja teškoća u čitanju i pisanju: teškoće u fonološkoj svjesnosti (npr. Wagner i Torgesen, 1987) i teškoće s određivanjem *onseta* i *rime* (Goswami i Bryant, 1990). Zaključci obje struje bili su podložni kritici (za detaljniju raspravu vidjeti Nicholson, 2016), a osobito se izdvaja teorija Jean Émile Gomberta (1992, 2003) koji metajezičnu svijest dijeli na implicitnu ili nesvjesnu i eksplicitnu ili svjesnu. Prelazak iz jedne u drugu svijest uvjetovana je, prema ovom autoru, vanjskim čimbenicima kao što je formalna pouka u školi i učenje ortografskog sustava jezika. Prilikom formalnih instrukcija čitanja i pisanja, u učenicima se aktivira eksplicitna ili metajezična svijest o fonemima i odnosima glasa i slova (ovaj stupanj odgovarao bi abecednoj fazi prema U. Frith, 1985), proces kojim se postupno stvara mentalni leksikon pomoću kojega je moguće dekodirati pisane riječi (ortografska faza prema U. Frith) (Gombert, 2003). Osjetljivost za foneme uvjet je za ovladavanje čitanjem, a učenje tehnike čitanja okidač je svjesnosti o fonemima (ibid.). Poučavanjem fonoloških značajki

¹ Znanstvenici se još nisu složili jesu li fonološka svjesnost, fonološka svijest, fonološka osviještenost, fonemska svjesnost, fonološka osjetljivost te glasovna svjesnost ili osjetljivost istoznačnice. U ovom radu koristit će se izraz „fonološka svjesnost“ koji se odnosi na „...prepoznavanje, stvaranje i baratanje manjim dijelovima od riječi i očituje se kroz npr. prepoznavanje riječi koje se rimuju, prebrojavanje slogova, odvajanje početka riječi od kraja te izdvajanje glasova u riječi.“ (Ivšac Pavliša i Lenček, 2011: 2).

jezika prilikom poučavanja ortografije smanjuje se pojava teškoća u opismenjavanju (Bryant i Bradley, 1985; Cunningham, 1990; Elbro, Rasmussen i Spelling, 1996; Kormos, 2017; Olofsson i Lundberg, 1985; Pratt i Brady, 1988; Schneider, Küspert, Roth, Visé i Marx, 1997; Stanovich, 1988a; za kritiku ovog stajališta vidjeti Castles, Coltheart, Wilson, Valpied i Wedgewood, 2009; kao i Pape-Neumann, van Ermingen-Marbach, Grande, Willmes i Heim, 2015).

Iako su razlike u sposobnostima fonološke obrade najvjerojatnije glavni uzrok većini varijacija u djelatnosti čitanja, Gough i Turner (1986; vidjeti i Tunmer i Hoover, 1992) smatraju da se čitanje razvija iz dva povezana i relativno neovisna procesa: dekodiranja i jezičnog razumijevanja. Prema tom tzv. „jednostavnom modelu” sposobnosti razumijevanja i fonološke sposobnosti razvijaju se istovremeno kod djece urednog razvoja, dok općenito loši čitači imaju teškoće i s dekodiranjem i s razumijevanjem. Međutim, rezultati istraživanja koje su provele Nation i Snowling (1998) pokazuju da se djeca s disleksijom, za razliku od loših čitača, učinkovitije oslanjaju na kontekstualne ključeve kako bi kompenzirali loše fonološko dekodiranje. No, treba napomenuti da se tijekom čitanja osobe s disleksijom mogu osloniti na vidno percipiranje riječi kao cjeline ili na tekstualne tragove pomoću kojih mogu dekodirati riječ unatoč fonološkim teškoćama, ali na iste se tragove ne mogu osloniti i tijekom pisanja (Snowling, 2008 prema Kormos i Smith, 2012). Teškoće u slovanju (eng. *spelling*), koje su temelj razvoja pisanja u netransparentnim jezicima poput engleskog, nekad mogu biti jedini pokazatelj disleksije kod djeteta (ibid.). Prema drugim modelima čitanja, kao što je model leksičke kvalitete (eng. *Lexical quality account*), postoji međuovisna veza između dekodiranja riječi i jezičnog razumijevanja pa teškoće u čitanju s razumijevanjem mogu biti uzrokovane i sporim i netočnim prepoznavanjem riječi (Perfetti, 2007 prema Kormos, 2017).

Osim teškoća s fonološkom obradom, brzina imenovanja riječi se također smatra jednim od osnovnih pretkazatelja mogućih teškoća u čitanju pa se prema tome, uz teoriju fonološkog deficita, razvila i teorija dvostrukog deficita (eng. *Double-Deficit Hypothesis*). Što je brzina kojom se riječi artikuliraju veća, to se više riječi može kodirati i uvježbati unutar kritičnog perioda od 1,5 do 2 sekunde, koliki je kapacitet artikulacijske petlje (Baddeley, Thomson i Buchanan, 1975; Hitch, Halliday i Littler, 1989; Hulme, Thomson, Muir i Lawrence, 1984; Kormos i Smith, 2012). Ovu teoriju osporavaju McDugall i njegovi suradnici (1994 prema Nikolopoulos, 1999) koji smatraju da je brzina kojom se fonološki kodovi aktiviraju iz dugoročnog pamćenja najznačajniji aspekt fonološke obrade koji povezuje verbalno kratkoročno

pamćenje s čitanjem. Teorija dvostrukog deficita ne objašnjava u dovoljnoj mjeri različite podtipove disleksije (Kormos, 2017), ali se objašnjenje za preklapanje različitih varijacija disleksije i specifičnih teškoća u učenju može pronaći u modelu višestrukog deficita (eng. *Multiple-deficit model of dyslexia*) (Pennington, 2006 prema Kormos, 2017) prema kojem se uzrok disleksiji nalazi u teškoćama s fonološkom svjesnosti, brzini imenovanja i brzini obrade. Naposljetku, osmišljen je i četvrti model, tzv. hibridni model (eng. *Hybrid-model*) disleksije, prema kojem se jedan uzrok može ispoljiti različitim simptomima koji pak pojačavaju učinak drugih simptoma (tzv. *snowball effect*) (Scarborough, 2001 prema Kormos, 2017).

Mjerenje fonološke svjesnosti pokazalo se ipak najpouzdanijim u predviđanju razvoja teškoća prilikom početnog ovladavanja čitanjem i pisanjem (npr. Nation i Hulme, 1997; Wagner i Torgesen, 1987). Prilikom čitanja, riječ se zadržava u verbalnom kratkoročnom pamćenju dok se ne analizira na fonološkoj bazi kako bi joj se mogao pridružiti odgovarajući izgovor. Nemogućnost zadržavanja redosljeda fonema u kratkoročnom verbalnom pamćenju može biti predznak razvoja teškoća u čitanju (Kormos i Smith, 2012; Nikolopoulos, 1999). Od pretkazatelja mogućih teškoća u ovladavanju čitanjem izdvajaju se i brzina ponavljanja nizova slova, boja ili riječi (npr. Ackerman, Dykman i Gardner, 1990; Blachman, 1984; Denckla i Rudel, 1976; Spring i Davis, 1988) te testovi čitanja neriječi ili besmislenih riječi koje nemaju pohranjeno značenje u mentalnom leksikonu pa se njihov izgovor mora „sastaviti” fonološkim djelatnostima (Lenček i Gligora, 2010). Zbog slabog radnog pamćenja, učenici s disleksijom imaju teškoće u prepoznavanju besmislenih riječi (Rack i sur., 1992), ali Frith (1999) smatra da se testovi čitanja besmislenih riječi ne mogu primijeniti pri dijagnosticiranju disleksije u svim jezicima budući da razvoj čitanja ovisi o ortografiji samoga jezika (Frith, Wimmer i Landerl, 1998; kao i Csépe, 2006 te Reid, 2006 prema Kałdonek-Crnjaković, 2013). Budući da se jezici razlikuju prema ortografskom prikazu fonoloških jedinica, prema teoriji fonoloških nedostataka postojat će razlike u manifestacijama disleksije u različitim jezicima. Iz tog se razloga velik broj istraživanja usmjerio na otkrivanje fonoloških univerzalnosti kako bi se mogle uskladiti i metode procjene disleksije (za detaljniju diskusiju vidjeti Goswami, 1997, 2000; Smythe i Everatt, 2000, 2004; Zeigler i Goswami, 2005).

Teoriju fonoloških nedostataka kritizira se zbog nesuglasnosti oko grupiranja različitih testova kojima se mjere sposobnosti fonološke obrade (npr. zadaci brojanja fonema, zamjene fonema, rime i aliteracije, pridruživanja, segmentiranja na slogove i foneme itd.) (Nikolopoulos,

1999). Kritike se upućuju i zbog nemogućnosti objašnjavanja simptoma koji nisu vezani uz teškoće fonološkog dekodiranja: teškoće s kratkoročnim pamćenjem, teškoće u vidnoj obradi teškoće s ravnotežom i motoričkom koordinacijom (Snowling i Griffiths, 2003; kao i Uppstad i Tønnessen, 2007 prema Každonek-Crnjaković, 2013). Naposljetku, teoriju se kritizira i zbog temeljenja na fonološkoj svjesnosti i kao osnovnom značajkom i kao njenim uzrokom (Každonek-Crnjaković, 2013). Osim teorije fonoloških nedostataka prema kojoj su teškoće u kodiranju glasova i slogova jedini uzrok disleksije, u obzir se trebaju uzeti i druge teorije

4. POSTAVLJANJE DIJAGNOZE

Ne postoji jedinstveni i univerzalni test primjenjiv neovisno o jeziku kojim bi se moglo odrediti ima li osoba disleksiju ili ne. U slučajevima tzv. „malih jezika“, kao što je hrvatski, nije moguće samo prevesti testove i zadatke te ih primijeniti u procjeni disleksije budući da jezici imaju svoje osobitosti. Hrvatski jezik pripada grupi transparentnih jezika (jezici plitke ortografije s jednoznačnom vezom slova i glasa) i ima svoja obilježja koja su drugačija od engleskog (izrazito netransparentnog) ili njemačkog (donekle transparentnog) jezika. Za procjenu i određivanje prikladnih testova potrebno je prvenstveno odrediti značajke jezika kako bi se moglo predvidjeti u kojim područjima bi disleksija mogla uzrokovati teškoće. U engleskom će jeziku, na primjer, simptomi prvenstveno biti vezani uz slovanje zbog nedosljedne veze grafema i fonema, a u njemačkom uz brzinu čitanja zbog jednoznačnije veze grafema i fonema (Goswami, 1997; Lenček, 2012).

Prilikom procjene disleksije u hrvatskom jeziku stručnjaci polaze s pretpostavkom o jezično uvjetovanim teškoćama. Procjena se temelji na određivanju obilježja čitanja i pisanja te jezičnih znanja, posebno u domeni fonoloških nedostataka, ali i u domeni morfoloških i sintaktičkih te mogućim nedostacima rječnika (Lenček i sur., 2007).

Poimanje disleksije u Hrvatskoj temelji se na definicijama BDA (2009) i EDA (2014) (Lenček i Anđel, 2011). Najvažnija obilježja disleksije najviše su određena teškoćama koje se javljaju prilikom ovladavanja čitanjem i pisanjem, ali obuhvaćaju i teškoće u fonološkoj obradi teksta, vidnoj percepciji, pamćenju, sekvencioniranju, organizaciji informacija; jezične i pojmovne teškoće te nejednake sposobnosti (Galić-Jušić, 2005a, 2007). Kao teškoća u stjecanju

djelatnosti čitanja i pisanja nerijetko je povezana s posebnim jezičnim teškoćama² koje se kod djece hrvatskog govornog područja mogu primijetiti još u vrtićkoj dobi kroz uporabu kratkih i jednostavnih rečenica tzv. „telegrafskog stila“, agramatičnih rečenica, neprikladnih konjugacija i deklinacija, neslaganju imenica s ostalim vrstama riječi u rečenici te pogrešaka u rodu, broju, padežu, vremenu, vidu, licu i komparaciji pridjeva (Lenček i sur., 2007). Simptomi disleksije stoga su prisutni kod djece i prije formalne pouke u čitanju i mogu se kod djeteta dijagnosticirati u dobi od 5 godina na temelju uspjeha koji postigne na zadacima provjere motoričkog, vidnog i jezičnog funkcioniranja (Snowling, 2016; ali i Reid, 2000 te Snowling, 2001 prema Lenček i sur., 2007).

Gray (2012) navodi sljedeće moguće jezične nagovještaje razvoja disleksije kod djece predškolske dobi u engleskom govornom području:

- učestale zamjene slova u frazama (npr. „Vešam vješ.“ umjesto „Vješam veš.“)
- učestalu uporabu zamjenskih riječi u izrazima
- nemogućnost prisjećanja naziva objekata
- teškoće u pamćenju dječjih pjesmica i rime
- kašnjenje u razvoju govora.

Ista autorica (ibid.) navodi i više ne-jezičnih pokazatelja mogućeg razvoja disleksije kao što su rani početak hodanja bez perioda puzanja, trajne teškoće prilikom oblačenja i obuvanja, nespretnost i sl.

Disleksija kao specifična teškoća u učenju može uvelike utjecati na obrazovni uspjeh djece tijekom cjelokupnog školovanja. Smatra se da 4-15% djece školske dobi ima disleksiju te da ona utječe na čak 80% dijagnosticiranih teškoća u učenju (Shaywitz, 1998). Kao što je već navedeno, nedovoljno usvojene vještine analize i sinteze riječi mogu se kod djece primijetiti još u predškolskom uzrastu (Lenček i sur., 2007; vidjeti i Vancaš, 1999 prema Lenček i Gligora, 2010), ali od osobite je važnosti prepoznati postoje li takve teškoće kod učenika na samom početku obveznog školovanja. Prema tradicionalnom gledištu disleksiju se može dijagnosticirati tek kad dijete pokaže odstupanja od dvije godine u odnosu na svoje vršnjake u djelatnostima

² Dio istraživača skloniji je koristiti izraz „primarne jezične teškoće“ kako bi ukazali na to da su takve teškoće kod djece prisutne u području jezika, ali ne isključuju i slabija postignuća u drugim područjima koja su povezana s jezikom (Kologranić Belić, Matić, Olujić i Srebačić, 2015).

čitanja i pisanja, odnosno kad dijete krene u treći razred osnovne škole (Gabrieli, 2009; Lenček i sur., 2007).

McLean (2012) navodi opsežan popis mogućih pretkazatelja razvoja disleksije na samom početku školovanja kod djece u engleskom govornom području:

- teškoća i sporost u ovladavanju čitanjem, pisanjem i slovkanjem unatoč očitaj inteligenciji u mnogim drugim područjima,
- kasni razvoj govora,
- teškoće s izgovorom,
- gramatičke greške u govoru,
- teškoće s pronalaskom riječi,
- teškoće s pamćenjem dječjih pjesmica i rima,
- povijest bolesti uha,
- alergije,
- zamjena sličnih slova i brojeva,
- teškoće u pamćenju tablica i nizova brojeva,
- teškoće u iskazivanju točnog vremena,
- nespretnost u npr. pisanju, crtanju ili vožnji bicikla i hvatanju lopte,
- teškoće u pamćenju oblika slova te miješanje velikih i malih slova,
- ispuštanje ili zamjena slova u pisanju,
- slaba pažnja ili koncentracija prilikom čitanja, pisanja i slušanja,
- teškoće u praćenju više uputa odjednom,
- teškoće u pamćenju abecede, redoslijeda dana u tjednu ili mjeseca u godini,
- teškoće u povezivanju slova s pripadajućim glasom,
- teškoće u primjeni aliteracije ili smišljanju riječi s istim početnim slovom/glasom,
- teškoće u pamćenju poretka radnji u određenim aktivnostima (npr. vezanje cipela) te
- često veliki talent u kreativnom području poput slaganja lego kocki.

Nakon početnih godina školovanja neke od ovih teškoća mogu nestati, ali se mogu pojaviti druge uvjetovane sve većim kurikulumskim zahtjevima i ciljevima. U kasnijim godinama školovanja disleksija se uz već spomenute teškoće može očitovati u sljedećim područjima i značajkama (ibid.):

- čitanje (netočnost, sporost, loše vještine pretraživanja teksta, teškoće u određivanju teme teksta, teškoće u čitanju težih i složenih tekstova, bolje razumijevanje teksta prilikom čitanja u sebi),
- pisanje (stalne teškoće u slovkanju³, teškoće u prepisivanju s ploče, teškoće u organiziranju i strukturiranju pisanog sastavka, odabir jednostavnijih riječi⁴, teškoće u uočavanju grešaka, nečitak rukopis, sporo pisanje, teškoće s umetanjem interpunkcije),
- slušanje (teškoće s pisanjem natuknica zbog nemogućnosti istovremenog slušanja i pisanja, teškoće s koncentracijom i pažnjom),
- jezik (velika odstupanja između oralnih i pisanih djelatnosti, teškoće s prisjećanjem riječi, teškoće u određivanju naslova i teme tekstova, sporost prilikom odgovaranja na pitanja, nemogućnost obrade brzog verbalnog *input*-a, lako odvratanje pažnje bukom iz okoline),
- organizacija (loše vještine organizacije, teškoće u rješavanju većeg domaćeg rada i dužih zadataka, teškoće u odgovaranju na zahtjeve raznih učitelja i nastavnika) te
- općenito (teškoće s kratkoročnim pamćenjem, brzo umaranje, doživljaj većeg stresa prije ispita, teškoće u učenju jezika, često bolji uspjeh u predmetima praktične naravi, smanjeno samopouzdanje koje može voditi u probleme s ponašanjem).

Nalazi istraživanja ukazuju na to da je uspjeh u ovladavanju stranim jezikom proporcionalan razini stresa koje učenici doživljavaju tijekom školovanja (Ganschow i Sparks, 1996; Ganschow i sur., 1994 i 1997b.). Slično stajalište imaju i učitelji koji smatraju da učenici slabijeg akademskog uspjeha u stranom jeziku imaju negativan stav prema školovanju (Ganschow i Sparks, 1996). Postavljanjem pravilne dijagnoze i primjenom prikladne intervencije može se smanjiti potencijalni negativni utjecaj disleksije na obrazovni uspjeh, ali i moguće negativne posljedice emocionalne naravi koje takve teškoće mogu uzrokovati. Učenici bez teškoća postižu, u pravilu, bolji obrazovni uspjeh i imaju pozitivniji stav prema školi za razliku od učenika s teškoćama koji često postižu slabiji uspjeh i mogu razviti negativan stav prema nastavi i učenju (Ganschow, Sparks i Javorsky, 1998).

³ Teškoće u slovkanju karakteristične su za jezike složene ortografije poput engleskog jezika. U hrvatskom jeziku teškoće sa slovkanjem nisu toliko zamjetne zbog jednoznačne veze slova i glasa.

⁴ Prilikom pisanja na engleskom jeziku učenici s disleksijom birat će riječi koje je lakše slovati dok će u hrvatskom jeziku učenici s disleksijom odabirati riječi koje su kraće ili se često koriste.

5. DISLEKSIJA U HRVATSKIM ZAKONSKIM AKTIMA

Disleksija se kao teškoća ne pojavljuje zasebno niti u jednom zakonskom aktu u Hrvatskoj već se smatra oblikom posebnih potreba ili razvojnih teškoća i kao takva se spominje u pravilnicima o odgoju i obrazovanju.

Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Narodne novine, broj 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 94/13, 136/14 - RUSRH, 152/14 i 7/17) ciljevi odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj obuhvaćaju osiguravanje sustavnog načina poučavanja učenika te poticanje i unaprjeđivanje njihovog intelektualnog, tjelesnog, estetskog, društvenog, moralnog i duhovnog razvoja u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima. Prema istom Zakonu se učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama smatraju daroviti učenici i učenici s teškoćama. Učenicima s teškoćama omogućava se organiziranje razredne nastave od 5. do 8. razreda, za razliku od predviđene predmetne nastave. Pod krovnim nazivom „učenici s teškoćama“ zakon objedinjuje tri različite skupine učenika:

- a) učenici s teškoćama u razvoju
- b) učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima
- c) učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima

(članak 65. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, ibid.)

Povjerenstvo sačinjeno od liječnika, pedagoga, psihologa, stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila, učitelja i nastavnika određuje vrstu teškoća, primjereni oblik školovanja i pomoći te način ocjenjivanja (brojčano ili opisno) dok posebne nastavne planove i programe za njihovo školovanje donosi ministar (Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava, Narodne novine, 67/14, obrazac 1). Ministarstvo može odobriti uključivanje pomoćnika u nastavi učenicima s teškoćama, a način njihovog odabira te uvjete koje moraju ispunjavati propisuje ministar posebnim pravilnikom.

Prema članku 115. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Narodne novine, broj 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 94/13, 136/14 - RUSRH, 152/14 i 7/17), učitelji i nastavnici imaju pravo i obvezu trajno se stručno osposobljavati i usavršavati kroz programe koje je odobrilo Ministarstvo. Pod stalnim stručnim

osposobljavanjem i usavršavanjem podrazumijeva se pojedinačno i organizirano usavršavanje u matičnoj znanosti u području pedagogije, didaktike, obrazovne psihologije, metodike, informacijsko-komunikacijskih tehnologija, savjetodavnog rada, upravljanja, obrazovnih politika i drugih područja relevantnih za učinkovito i visokokvalitetno obavljanje odgojno-obrazovne djelatnosti u školskim ustanovama.

Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (Narodne novine, 24/15) pobliže se određuju vrste teškoća u razvoju te njima prikladni oblici školovanja i pomoći. Prema tom pravilniku, učenik s teškoćama je onaj

„...čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a proizlaze iz:

- tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija,
- kombinacije više vrsta gore navedenih oštećenja i poremećaja.”

(ibid. članak 2., stavak 2.)

U sklopu istog pravilnika navedena je orijentacijska lista vrsta teškoća prema kojoj je disleksija dio skupine oštećenja jezično-govorne glasovne komunikacije i specifičnih teškoća u učenju. U podskupini specifičnih teškoća u učenju navode se teškoće u čitanju (disleksija, aleksija), pisanju (disgrafija, agrafija), računanju (diskalkulija, akalkulija), specifični poremećaj razvoja motoričkih funkcija (dispraksija) te mješovite i ostale teškoće u učenju. Međutim, disleksija ne utječe samo na čitanje već može imati utjecaja i na razumijevanje, slušanje, pamćenje, pisanje, slovkanje, računanje, motoriku i održavanje pažnje. Osoba s disleksijom može imati teškoće u svim navedenim područjima ili samo u nekima. Disleksija se može javiti samostalno ili uz druge teškoće kao što su disgrafija (teškoće s pisanjem), diskalkulija (teškoće s brojevima), dispraksija (teškoće s koordinacijom i pokretima) i ADD/ADHD (poremećaji pažnje i/ili hiperaktivnosti).

Osnovne i srednje škole u Hrvatskoj zakonom su obavezne slijediti pravila inkluzivnog odgoja i obrazovanja, kako je navedeno u Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju:

„Odgoj i obrazovanje učenika temelji se na načelima prihvaćanja različitosti učenika, prihvaćanja različitih osobitosti razvoja učenika, osiguravanja uvjeta i potpore za ostvarivanje maksimalnoga razvoja potencijala svakoga pojedinog učenika, izjednačavanja mogućnosti za postizanje najvećeg mogućeg stupnja obrazovanja te osiguravanja odgoja i obrazovanja učenika što bliže njegovu mjestu stanovanja”.

(ibid., članak 2., stavak 2.)

Zakonom i propisima učenicima s teškoćama u razvoju i učenju osigurava se školovanje prema primjerenim programima odgoja i obrazovanja, ali nije precizno određeno kojim metodama i pristupima se takvi programi trebaju izvoditi. Drugim riječima, zakon osigurava učenicima s teškoćama pravo na primjereni oblik obrazovanja, ali ne osigurava i njegovo izvođenje u smislu točno određenih postupaka koje bi obrazovni djelatnici (učitelji i nastavnici) trebali primijeniti tijekom izvođenja neposredne nastave:

„Programska potpora obuhvaća različite vrste primjerenih programa odgoja i obrazovanja, dodatne odgojno-obrazovne i rehabilitacijske programe te privremene oblike odgoja i obrazovanja koji se provode u školama i drugim javnim ustanovama koje provode djelatnost odgoja i obrazovanja..., a sukladno Mreži školskih ustanova ili uz suglasnost ministarstva nadležnog za obrazovanje...”

(ibid., članak 3.)

Takve primjerene programe utvrđuje Stručno povjerenstvo ureda državne uprave u županiji nadležno za poslove obrazovanja odnosno Gradskom uredu Grada Zagreba nadležnom za poslove obrazovanja u postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta prije upisa u osnovnu školu, a definirani su kao nastavni planovi i programi i/ili kurikuli koji omogućavaju odgojno-obrazovno napredovanje učenika poštujući njihove teškoće i individualne potrebe.

Učenici s disleksijom nastavu najčešće pohađaju integrirani u redovna razredna odjeljenja i prema redovitom programu uz individualizirane postupke, čime se zadužuje njihove učitelje i nastavnike za izradu takvih programa prema eventualnim naputcima od strane Stručnog povjerenstva. Pravilnikom (ibid.) se takvi postupci definiraju kao svi oni koji učenicima s teškoćama nude potporu u skladu s njihovim potrebama (individualni pristup poučavanja) s obzirom na:

- njihovu samostalnost
- vrijeme rada
- metode rada
- provjeravanje vještina, znanja i sposobnosti
- praćenje i vrednovanje njihovih postignuća
- njihovu aktivnost
- tehnološka, didaktička i/ili rehabilitacijska sredstva za rad
- primjerene prostorne uvjete.

Nalazi istraživanja ukazuju na to da učitelji i nastavnici nisu u dovoljnoj mjeri obrazovani ni kompetentni za uočavanje teškoća kod učenika niti za primjenu prikladnih metoda poučavanja u skladu s njihovim individualiziranim potrebama (Erdeljac i Franc, 2012; Fišer, 2017; Fišer i Dumančić, 2015; Kuvač i Vancaš, 2003; Lenček i Anđel, 2011; Lenček i sur., 2007 i drugi). Često su učitelji i nastavnici nedovoljno ili pogrešno upoznati s pojmovima integracije i inkluzije (Avramidis, Bayliss i Burden, 2000; Bouillet, 2011; Loborec i Bouillet, 2012; Radojčić i Čičevska-Jovanova, 2013; Tomić, 2007), kao i s obilježjima disleksije (Fišer, 2017; Pavlič-Cottiero, 2005). Uspjeh integracije učenika s disleksijom također ovisi o sposobnosti i želji učitelja da prihvate učenike s teškoćama (Malone, Gallagher i Long, 2001; Staničić i Ivančić, 1999; Žic i Igrić, 2001).

Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama (Narodne novine, 24/15) samo su okvirno određene pedagoško-didaktičke prilagodbe u poučavanju učenika s teškoćama te se navodi sljedeće: prilagođena informatička oprema, specifična didaktička sredstva i pomagala, udžbenici prilagođeni posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (u jeziku, pismu i mediju), elektroakustička oprema, prilagođeni oblici komuniciranja itd. Profesionalnu potporu učeniku s teškoćama trebaju pružati, između ostalih, i učitelji/nastavnici obrazovani za rad s takvim učenicima. U Hrvatskoj postoji vrlo mali broj takvih učitelja i nastavnika te vrlo mali broj škola u kojima su oni zaposleni. Učenicima s teškoćama potporu pruža školski stručni tim koji čine edukacijski rehabilitator, logoped, pedagog, psiholog, učitelj i/ili nastavnik osposobljen za rad s učenicima s teškoćama u razvoju te drugi stručnjaci ovisno o potrebama učenika (ibid., članak 21.). U istom Pravilniku stoji da stručni tim daje savjetodavnu, stručnu i obrazovnu podršku odgojno-obrazovnim djelatnicima, no

samo je učitelj/nastavnik osposobljen i školovan za rad s učenicima s teškoćama u razvoju kompetentan dati detaljne upute za metodičke prilagodbe u pristupu poučavanja stranoga jezika. Najčešće se stručni tim sastoji od pedagoga, psihologa i logopeda ili defektologa čije fakultetsko obrazovanje ne uključuje pojmove poput načina poučavanja gramatike engleskoga kao stranoga jezika učenicima s disleksijom što vodi zaključku kako stručni tim može učiteljima i nastavnicima ponuditi objašnjenje teškoća s kojima se učenik sreće tijekom ovladavanja osnovnim djelatnostima (čitanje, pisanje, slušanje s razumijevanjem itd.), a oni trebaju samostalno i na temelju tih objašnjenja sastaviti zasebni plan i program poučavanja jezičnih aspekata i jezičnih djelatnosti na ciljnom jeziku uvažavajući učenikove individualne osobine.

Ovisno o težini posebnih jezičnih teškoća s kojom se dijete nosi, može ga se uputiti na redovni program bez prilagodbe uz individualizirani pristup, redovni program s prilagodbom i individualizacijom ili prilagođeni program s individualizacijom (Gorup, 2002 prema Lenček i sur., 2007). Sadržaji tih programa nisu prilagođeni učenicima s disleksijom jer se prilagodbe temelje uglavnom na praćenju redovnog školskog programa uz smanjenje obujma gradiva i oblika ispitivanja. Takvim oblikom školovanja učenici s disleksijom ne ispunjavaju svoje obrazovne potencijale, što nije u skladu s obrazovnom politikom kakva se primjenjuje u svijetu te mogu dovesti do neželjenih negativnih psiholoških, socijalnih i emocionalnih promjena (Lenček i sur., 2007). Svako dijete mora se individualno procijeniti i tim procjenitelja mora u suradnji s djetetovim učiteljima planirati metode poučavanja koje će djetetu najbolje odgovarati (ibid.).

U Obrascu 1. Pravilnika o osnovnoškolskom i srednješkolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (Narodne novine 24/15) za člana Stručnog povjerenstva Ureda za utvrđivanje psihofizičkog stanja djeteta/učenika za školu navedeni su, između ostalih, i učitelji razredne nastave ili nastavnici. Budući da nije pobliže određeno, navod se može shvatiti kao „učitelj razredne nastave ili bilo koji nastavnik“ jer se u sljedećem navodu spominje samo još učitelj ili nastavnik hrvatskog jezika od svih predmetnih učitelja i nastavnika u odgojno-obrazovnoj djelatnosti. Nameće se zaključak kako stoga i učitelji stranoga jezika mogu (i trebaju) snositi dio zadaće prepoznavanja jezičnih, govornih i komunikacijskih teškoća kod učenika. U prijašnjim poglavljima već je bilo govora o utjecaju naravi jezika na ispoljavanje različitih simptoma disleksije. Zbog plitke ortografije hrvatskog jezika neki od simptoma disleksije kod djeteta mogu ostati nezamijećeni prilikom poučavanja čitanja i pisanja na materinskom jeziku.

Učiteljima razredne nastave i nastavnicima hrvatskog jezika stoga može biti teško primijetiti teškoće učenika koje su uvjetovane disleksijom tijekom prvog razreda osnovne škole (vrijeme koje se određuje za promatranje učenika koji su u riziku od razvijanja teškoća u učenju) budući da se teškoće u ovladavanju čitanjem i pisanjem lako mogu pripisati teškoćama koje mnoga djeca urednog razvoja mogu imati tijekom početnih godina formalne poduke u tim djelatnostima. Ortografija engleskog jezika je „duboka“ jer je veza između slova i glasa u tom jeziku složena. Iz tog razloga učitelji engleskog jezika mogu lakše primijetiti teškoće koje djeca s disleksijom mogu imati u početnom učenju čitanja, pisanja i slovkanja na engleskome kao stranome jeziku, a koje se očituju u slabim sposobnostima fonološke obrade tog jezika. Učitelji engleskoga kao stranoga jezika tako također postaju odgovorni za prepoznavanje jezičnih, govornih i komunikacijskih teškoća kod djece.

6. ČITANJE, PISANJE I DISLEKSIJA

6.1. Modeli čitanja i pisanja na materinskom jeziku

Ovladavanje materinskim jezikom započinje usvajanjem govora u najranijoj dobi nakon čega se pristupa ovladavanju čitanjem kao jednom od temeljnih jezičnih disciplina.

Rane metode čitanja temeljile su se na pretpostavci da dijete može dekodirati tekst na način da povezuje slovo i pripadajući mu glas nakon što je usvojilo sustav materinskog jezika. Kao što je već navedeno, smatra se da se tekst pisan na različitim jezicima ne može dekodirati ovako pojednostavljenom formulom zbog razlika u ortografiji jezika. Osobito je složena ortografija engleskog jezika čiji abecedni sustav sadrži 26 grafema koji predstavljaju 44 fonema međusobno povezanih s više od 150 različitih pravila. Fonološko dekodiranje grafema u foneme od neupitnog je značenja prilikom čitanja budući da promjena samo jednog od njih može uvjetovati riječ drugačijeg značenja. Grafo-fonemska pravila ipak nisu jedini izvor podataka kojima se služimo prilikom dekodiranja teksta jer se značenje riječi može odrediti i iz konteksta. Danas se smatra da djeca uče čitati putem modela čitanja kao dinamičkog interaktivnog procesa. Tom su modelu prethodila dva potpuno oprečna modela: čitanje kao aktivnost mehaničkog dekodiranja i čitanje kao psiholingvistička igra pogađanja.

Prema modelu čitanja kao aktivnosti mehaničkog dekodiranja ili tzv. „vanjskom modelu čitanja“ (eng. *bottom-up* ili *outside-in*, odnosno model koji slijedi odozdo-prema gore način obrade teksta) tekstualni se podaci obrađuju i njihovo značenje određuje na temelju uzastopnog prepoznavanja slova, glasova, riječi i njihovih sintaktičkih obilježja. Model je nastao u duhu bihevioralnih teorija i pogodio je razvoj nastavnih metoda zasnovanih na čitanju izvan određenog konteksta.

Nakon razdoblja biheviorizma, sredinom prošlog stoljeća se u SAD-u razvija kognitivna psihologija te se javlja zanimanje za odnos između jezičnog ponašanja i psiholoških procesa za koje se smatra da leže u njegovoj osnovi. Psiholingvističkim pristupom nastoji se objasniti kako usvajamo jezik, kako se njime koristimo u komunikaciji te kako mozak obrađuje jezik (Fernández i Cairns, 2011 prema Šamo, 2014). Razvija se i drugačiji, unutarnji (odozgor prema dolje ili eng. *top-down, inside-out*) prema kojem čitanje započinje u svijesti čitatelja prilikom čega se malo pažnje posvećuje podudarnosti između grafema i fonema, a pažnja je više usmjerena prema izvorima podataka višeg reda kao što su pogađanje i predviđanje. Za razliku od vanjskog modela gdje je čitatelj u pasivnoj ulozi, po unutarnjem modelu čitatelj dobiva aktivnu ulogu jer sudjeluje u tvorbi značenja teksta na temelju svog znanja i iskustva.

Nalazi istraživanja koje su proveli supružnici Goodman (1977) ukazuju na ključnu ulogu konteksta prilikom otkrivanja značenja pročitano kod djece koja imaju teškoća s čitanjem. Čitanje se prema ovom modelu odvija na način da čitatelj odabire grafeme u tekstu koje zadržava u kratkoročnom pamćenju i pomoću kojih pokušava prepoznati pročitano riječ. Novu informaciju prenosi tad u srednjoročno pamćenje te radi selektivnu raščlambu teksta i provjerava značenje. Ako riječ sintaktički i semantički odgovara očekivanjima i predviđanjima, prihvaća se i prenosi u dugoročno pamćenje. Ako riječ pak ne odgovara očekivanjima, čitatelj nije u mogućnosti nastaviti čitanje i primoran je vratiti se na ono što je već pročitao kako bi odabrao nove podatke.

Eskey (1988 prema Šamo, 2014) je kritizirao ovaj model zbog nemogućnosti njegove primjene na čitanje stranog jezika budući da su tad čitatelju potrebni podaci o grafo-fonemskim i sintaktičkim značajkama jezika nego kad se čita na materinskom jeziku pa se prilikom čitanja na stranom jeziku ne mogu zanemarivati podaci koje doživljavamo putem vida. Eskey također kritizira model zbog pokušaja objašnjavanja ponašanja uspješnih odraslih čitatelja na temelju rezultata koji su dobiveni ispitivanjem čitača početnika. Wallace (1992 prema Šamo, 2014) ističe da je čitanje i dinamična i društvena interakcija, a ne samo individualna aktivnost, pa se unutarnji

model kritizira i zbog zanemarivanja utjecaja načina na koji čitatelj komunicira s okolinom u širem institucionalnom i društveno-kulturnom kontekstu. Ipak, unutarnji model čitanja utjecao je na raznovrsniji odabir tekstova za čitanje koji su sadržajno bili bliski djeci kako bi im njihovo iskustveno znanje moglo pomoći u dekodiranju pročitano.

Budući da ova dva modela čine oprečna stajališta, razvio se treći model kojim se pokušalo naći rješenje. Čitanje kao dinamični interaktivni proces treći je model kojim se pokušalo objasniti automatsko prepoznavanje riječi neovisno o razumijevanju; interakciju između znanja o svijetu i teksta; te ulogu društvenih, kontekstualnih i političkih čimbenika u procesu konstrukcije značenja (Šamo, 2014). U središtu pozornosti sad se nalaze konstruktivistička i strategijska obilježja čitanja pa se na nastavi sad kreće od razvijanja svjesnosti o važnosti čitanja pomoću eksplicitne (izravne) ili implicitne (neizravne) poduke. U opisivanje procesa ovladavanja čitanjem uvažava se i afektivna dimenzija te se pažljivo odabiru tekstovi koji su primjereni čitateljevim potrebama i mogućnostima kako bi se razvilo pozitivno ozračje i pozitivan odnos prema aktivnosti čitanja.

Opisanim modelima pokušalo se dati odgovore na pitanja što se događa na vidnoj i mentalnoj razini prilikom čitanja na materinskom jeziku budući da sposobnost čitanja ovisi i o situaciji u kojoj se čitatelj nalazi te o samim čitateljevim sposobnostima i mogućnostima. Iz svega proizlazi da ne postoji univerzalni model čitanja koji bi odgovarao različitim zadacima, žanrovima i ciljevima (ibid: 20).

Ako kod djeteta postoje komunikacijske teškoće u ranoj dobi, nastaje rizik od nedovoljno dobrog usvajanja jezičnog sustava što pak može dovesti do razvoja teškoća u učenju (Lenček i sur., 2007). Disleksija je jedna od specifičnih teškoća koja je jezično utemeljena. Ulaskom u osnovnu školu i početkom formalne poduke djelatnostima čitanja i pisanja, ova djeca pokazuju neke ili većinu od sljedećih značajki (Vancaš, 1999 u Lenček i sur., 2007):

- nedostatna vještina glasovne analize i sinteze,
- neprepoznavanje i neimenovanje slova,
- nedostatan ili nepostojeći „vidni rječnik“,
- teškoće u povezivanju glasa i slova,
- obrnuto pisanje slova i brojki,
- zrcalno pisanje,

- znatno produženo slovkanje,
- ispuštanje, dodavanje ili zamjena glasova i slova (osobito slova *p, b, d; m, n, u; a, o; š, ž*), slogova ili čak cijelih riječi u čitanju i pisanju,
- produženo vrijeme potrebno za čitanje i pisanje,
- nepoštivanje pravila ortografije te
- nerazumijevanje pročitano

U poučavanju čitanja i pisanja na hrvatskom jeziku razlikuju se analitičko-sintetička, globalna i kombinacijska metoda (Galić-Jušić, 2005b, 2007). U primjeni analitičko-sintetičke metode u poučavanju čitanja učitelji polaze od slova/glasa i sloga dok je u primjeni globalne metode polazna točka cijela riječ. Temeljno načelo pisanja hrvatskog jezika je glasovno načelo prilikom čega pišemo ono što i čujemo pa se u skladu s tim većinom primjenjuje analitičko-sintetička metoda poučavanja čitanja. U suvremenim školama sve je više djece koja prvi razred upisuju s već razvijenim predčitačkim i čitačkim djelatnostima pa se često dogodi da učitelji posvećuju više pažnje takvim učenicima i pritom zanemaruju poučavanje slogovnog čitanja (ibid.). Izostavljanje sinteze riječi (sastavljanje riječi na temelju slogova), te isključiva primjena analize u početnom čitanju (rastavljanje riječi na slova) nije prikladan oblik poučavanja učenika s disleksijom. Primjenom individualiziranog pristupa te ravnomjernim poučavanjem sinteze i analize riječi mogu se smanjiti uvjeti koji pogoduju razvoju teškoća kod učenika s disleksijom.

6.2. Početno čitanje na engleskom kao materinskom jeziku

Ako je riječ o početnom čitanju i pisanju na engleskom jeziku, izdvajaju se tri modela: model dvojnog puta (eng. *dual route*) (npr. Coltheart, 2005), kognitivno-razvojni model (npr. Frith, 1985) i konekcionistički model čitanja i pisanja (npr. Plaut, McClelland, Seidenberg i Patterson, 1996; Seidenberg i McClelland, 1989). Prema modelu dvojnog puta, prilikom čitanja poznatih riječi aktivira se izravni ili leksički put, a prilikom čitanja nepoznatih riječi aktivan je neizravni fonološki proces. Pristaše teorije modela dvojnog puta poučavaju djecu početnom čitanju na način da upamte što više riječi (pravilnog i nepravilnog ortografskog prikaza) koje se često javljaju u jeziku kako bi uspostavili leksički put na temelju kojeg bi pristupili

uspostavljanju fonološkog puta u čitanju. Ovaj se model vrlo često citira jer nudi objašnjenja za velik broj slučajeva tzv. površinske disleksije i disgrafije (slučajevi u kojima je oštećena leksički put obrade teksta, a fonološki put je netaknut), fonološke disleksije i disgrafije (slučajevi u kojima se oštećenim smatra fonološki put obrade teksta, dok je leksički put netaknut) te razvojne fonološke disleksije i razvojne površinske disleksije (za popis radova vidjeti Nikolopoulos, 1999). Međutim, model se kritizira zbog testiranja teorije većinom na odraslim osobama te na osobama sa stečenom disleksijom zbog čega se u obzir nisu uzimali razvojni čimbenici. Model dvojnog puta također ne nudi dovoljno dokaza za samostalno funkcioniranje leksičkog i fonološkog puta obrade teksta (npr. Glushko, 1979; Kay i Marcel, 1981).

Prema razvojnim teorijama čitanje je jedan od kognitivnih razvojnih procesa koji se odvija u nekoliko faza. Svaka sljedeća faza ovisi o ovladavanju prethodnom. Marsh, Friedman, Welsh i Desberg (1981) razlikuju fazu jezičnog/lingvističkog pogađanja, fazu tzv. „*discrimination net guessing*”, fazu sekvencionalnog dekodiranja i fazu hijerarhijskog dekodiranja. Tijekom faze lingvističkog pogađanja djeca čitaju na temelju vidnog ili kontekstualnog prepoznavanja riječi. U idućoj fazi djeca čitaju nepoznate riječi tako da ih uspoređuju s vizualno sličnima i u početku mogu procesirati samo početno slovo riječi. Sve veći opseg riječi koje djeca trebaju pohraniti u pamćenje autori začetnici ove teorije smatraju uvjetom za prelazak iz druge u treću fazu, što je u skladu i s teorijom o urednom tijeku razvoja po Piagetu (1936). U trećoj fazi djeca počinju čitati s lijeva na desno i mogu čitati kraće riječi koje su vrlo jednostavnoga sastava (samoglasnik-suglasnik-samoglasnik). Četvrta faza obilježena je primjenom sofisticiranih jezičnih pravila i analogija tijekom čitanja nepoznatih riječi.

Sličnu podjelu faza u ovladavanju čitanjem opisuje i Frith (1985) koja razlikuje logografsku, abecednu i ortografsku fazu. U logografskoj fazi djeca čitaju na temelju vidnog prepoznavanja riječi, a pravila odnosa grafema i fonema počinju se primjenjivati u abecednoj fazi. U ortografskoj fazi djeca automatski analiziraju riječi prema višeslovnim ortografskim jedinicama bez pretvaranja u foneme čime postaju vješti čitači. Frith (ibid.) smatra da je ovladavanje slovkanjem važno za mapiranje odnosa glasa i slova, odnosno za ovladavanje pisanjem.

U okviru razvojnih teorija teškoće u ovladavanju čitanjem i pisanjem objašnjavaju se kao zastoj u napredovanju k sljedećoj fazi. U slučajevima razvojne disleksije djeca ostaju „zarobljena“ u fazi vidnog prepoznavanja riječi (logografska faza ili faza jezičnog pogađanja) i

imaju teškoće u dekodiranju neriječi/pseudoriječi i nepoznatih riječi (ibid.). U primjerima jezika složenije ortografije, Frith smatra kako djeca koja ostanu zarobljena u idućoj fazi te ne uspiju napredovati u ortografsku fazu imaju tzv. površinsku disgrafiju (mogu donekle točno čitati riječi pravilnog pravopisa, ali imaju teškoće u čitanju i pisanju nepravilnih riječi) ili razviju B tip djelatnosti slovkanja (mogu izvrsno čitati, ali imaju teškoća sa slovkanjem).

Seymour i MacGregor (1984) razvili su još jednu teoriju u okviru razvojno-kognitivne struje. Prema njihovom modelu, tri faze koje razlikuje Uta Frith izjednačene su s tri modularne sastavnice sustava obrade informacija. U prvoj, također nazvanoj logografska faza, djeca prepoznaju riječi na temelju holističkih vidnih značajki i njihovih poveznica s već usvojenim semantičkim i fonološkim reprezentacijama. U drugoj, abecednoj fazi djeca usvajaju rudimentarna pravila odnosa grafema i fonema te stvaraju abecedni leksikon. Seymour i MacGregor smatraju da se logografska i abecedna faza odvijaju istovremeno i neovisno jedna o drugoj te ovise o instrukcijama i načinu poučavanja (Seymour i Elder, 1986). U posljednjoj, ortografskoj fazi djeca razvijaju ortografski leksikon na temelju ovladavanja abecednim vještinama, što se slaže s teorijom U. Frith (1985) prema kojoj je ortografska faza rezultat spajanja logografskih i abecednih strategija.

Prednost razvojnih teorija o ovladavanju čitanjem i pisanjem je u „dozvoljavanju“ individualnih razlika u brzini kojom se ti procesi odvijaju kod djeteta, kao i u pružanju okvira za razvoj kompenzacijskih tehnika prilikom zastoja u jednoj od faza, čime se objašnjava pojava heterogenosti u manifestacijama disleksije. Kritike razvojnih teorija tiču se tijekom sljedećih faza koji nije isti kod sve djece i razlikuje se ovisno o transparentnosti ortografije jezika te nedovoljno detaljnim opisima i objašnjenjima (Nikolopoulos, 1999). Zagovornici razvojne teorije također nisu uspjeli još objasniti pojavu slučajeva selektivnih teškoća kod neke djece s disleksijom koja razviju sposobnost prepoznavanja riječi unatoč teškoćama s fonološkim djelatnostima (Snowling, Hulme, Goulandris, 1994).

Konekcionistički modeli su potpuna suprotnost modela dvojnog puta jer pretpostavljaju samo jedan mehanizam za obradu pravilnih riječi, nepravilnih riječi i neriječi. Temelj mnogih konekcionističkih modela su fonološke jedinice, ortografske jedinice i međusloj skrivenih jedinica koji ih povezuje (npr. Brown i Loosemore, 1994; Glushko, 1979; Seidenberg i McClelland, 1989). Svakoj jedinici se pridruži vrijednost 0-1 kako bi se na temelju njih mogle odrediti fonološke značajke riječi, a ovladavanje čitanjem ovisi o uspostavljanju mreže jačina

veza između jedinica koje određuju izgovor i jedinica koje određuju pravopis. Zagovornici ovog modela objašnjavaju disleksiju kao ograničenja u izvoru podataka dostupnih mreži.

Prednost konekcionističkog nad ostalim modelima je u detaljno objašnjenim koracima u procesu čitanja i pisanja te u izjednačavanju procesa obrade pravilnih i nepravilnih riječi. Isti model se kritizira zbog nedovoljno objašnjenog procesa obrade lažnih riječi, jednosložnih i morfološko jednostavnih riječi, procesa razvoja ortografskih prikaza riječi i razvoja fonoloških djelatnosti prije školske poduke (Nikolopoulos, 1999).

Nalazi novijih istraživanja ukazuju na važnost svijesti o odnosu grafema i morfema (Gombert, 2003). Riječ se može analizirati na razini morfema pa tako djeca predčitačke dobi mogu raspoznati koja lažna riječ izgleda „više kao prava riječ” na temelju raspoznavanja prefiksa, a čitači početnici brže čitaju riječi sastavljene od prefiksa i korijena od riječi sastavljenih od pseudoprefiksa i korijena (ibid.). Osjetljivost na grafomorfološku strukturu riječi također treba uzeti u obzir prilikom uspostavljanja teorije o procesu ovladavanja čitanjem budući da ovakvi nalazi upućuju na razvoj svijesti o morfologiji jezika i prije nego ona postane način samoispravljanja kod vještih čitača (Seymour, 1997 prema Gombert 2003).

6.3. Čitanje na stranom jeziku

Čitanje na stranom jeziku razlikuje se od čitanja na materinskom jeziku. Djeca kreću u školu s već izgrađenim govornim jezičnim sustavom materinskog jezika dok se sa stranim jezikom sreću u manjoj ili većoj mjeri prvi put. Čitanje na stranom jeziku intenzivno se istražuje posljednjih dvadesetak godina kako bi se došlo do odgovora u kolikoj je mjeri sposobnost čitanja na materinskom jeziku prenosiva na čitanje na stranom jeziku. Cummins (1991 prema Šamo, 2014) govori o tzv. teoriji praga (eng. *Threshold Hypothesis*) prema kojoj se treba doseći određena razina znanja materinskog jezika kako bi mogli s uspjehom ovladati drugim jezikom. Teorija praga naišla je na kritike jer zanemaruje jezičnu interakciju u procesu čitanja, koja podrazumijeva najmanje dva jezika, kao i prirodu strategija koje su prenosive iz jednog u drugi jezik (Šamo, 2014). Cumminsovu je teoriju pokušao potvrditi i Brisbois (1995) koji je na temelju rezultata istraživanja o prijenosu sposobnosti čitanja zaključio kako su strategije međujezično prenosive. Čitanje se tako shvaća kao univerzalni proces i ovakvo stajalište proizlazi iz

psiholingvističkog modela. Međutim, teorija je samo donekle točna u tome što su mehanizmi za obradu podataka zajednički budući da se čitatelji koriste vidnim procesima prilikom prepoznavanja riječi nakon čega se aktivira fonološka razina obrade dok se sintaktičkom informacijom služimo kako bi bolje odredili značenje teksta. Navedeni procesi odvijaju se uz pomoć radnog pamćenja i dugoročnog pamćenja u kojem je pohranjeno čitateljevo znanje. No, unatoč univerzalnostima među jezicima koje obuhvaćaju znanje o postojanju veze između pisanog i govornog koda, jezici se međusobno razlikuju na nekoliko razina: ortografskoj, fonološkoj, morfološkoj, sintaktičkoj i semantičkoj. Zbog razlika na bilo kojoj od tih razina, jezični se podaci obrađuju na drugačiji način te prijenos kompetencija iz materinskog na drugi jezik postaje složen.

Tunmer, Nesdale i Wright (1987) smatraju da sintaktička svjesnost (sposobnost djeteta da manipulira aspektima unutarnje sintaktičke strukture rečenice) može dvojako utjecati na čitanje: omogućiti učinkovitiji nadzor nad strategijama razumijevanja i pomoći u sposobnosti prepoznavanja riječi. Ova teorija doprinosi razumijevanju teškoća koje učenici s disleksijom imaju u ovladavanju djelatnosti čitanja s razumijevanjem. Djeca s teškoćama u čitanju se poput početnih i loših čitača više oslanjaju na kontekst teksta kako bi kompenzirali teškoće s fonološkim dekodiranjem (Nation i Snowling, 1998). Iako je kod čitatelja urednog razvoja došlo do automatizacije prilikom čitanja na materinskom jeziku, čitanje na drugom ili stranom jeziku ipak zahtijeva veći napor zbog razlika u njihovim podsustavima.

Učenje stranog jezika podrazumijeva djelatnosti sekvencioniranja, optimalno korištenje kratkoročnog i dugoročnog pamćenja te fonološke djelatnosti. Učenici s disleksijom često imaju teškoće upravo s tim djelatnostima zbog čega im učenje stranog jezika može biti otežano. Sposobnost sekvencioniranja potrebna nam je da bi mogli odrediti poredak riječi u rečenici ili poredak slova u riječima, a složenost tog zadatka ovisi o složenosti jezika koje učimo (Robertson, 2000). Kratkoročno i dugoročno pamćenje nužno je radi pohrane znanja o leksičkim i gramatičkim strukturama ciljnog jezika dok fonološke sposobnosti koristimo prilikom segmentiranja riječi u foneme i proizvodnje riječi iz fonema.

Prema hipotezi razlika u lingvističkom kodiranju (eng. *Linguistic Coding Differences Hypothesis* ili LCDH) osnovni uzrok neuspjeha u učenju stranog jezika je lingvistički, što bi značilo da će teškoće u učenju materinskog jezika utjecati i na učenje stranog jezika (Ganschow i sur., 1998; Sparks i Ganschow, 1991; Sparks i sur., 1997b i 1989).

„Prijenos“ teškoća iz procesa usvajanja materinskog na učenje stranog jezika ovisi o transparentnosti jezika. Prema Hipotezi ortografske dubine (eng. *Orthographic depth hypothesis*), lakše je prepoznati riječi kod jezika transparentne ortografije jer se čitatelj može osloniti na fonološki oblik riječi (Katz i Frost, 1992 prema Zaretsky, Kuvač Kraljević, Core i Lenček, 2009). Rezultati usporedbe različitih jezika pokazuju kako se pismenost povećava sukladno transparentnosti ortografije (vidjeti izvještaj „The Cost A8” u Seymour, Aro i Erskine, 2003), iako bi se bar dio razloga mogao kriti i u kulturi opismenjavanja te u općem načinu poučavanja. Učenici s teškoćama u učenju i tzv. rizični učenici mogu tijekom učenja stranog jezika nailaziti na teškoće u području ortografije, fonologije, sintakse i semantike (Ganschow, Sparks, Patton i Javorsky, 1992; Sparks, Ganschow i Patton, 1995). Ako je materinski jezik učenika s disleksijom „transparentne” ili „plitke” ortografije, poput hrvatskog jezika, dijete nauči kako jedan glas odgovara jednom slovu. Tijekom učenja stranog jezika čija ortografija nije tako transparentna ta djeca mogu naići na osobite teškoće u usvajanju rječnika, pravilnog izgovora i gramatičkih koncepata; u području slušanja i čitanja s razumijevanjem te u izvođenju pismenih zadataka (Moats i Foorman, 2003; Swan i Smith, 2001). Važno je da su i učitelji i učenici svjesni mogućeg pozitivnog i negativnog prijenosa iz materinskog jezika kako bi znali što mogu očekivati tijekom učenja ciljnog jezika.

Nalazi istraživanja ukazuju na to da se prijenos iz materinskog u ini jezik odvija u svim jezičnim domenama i tijekom cjelokupnog učenja jezika (Schneider i Kulmhofer, 2016). Prema Cumminsovoj hipotezi lingvističke međuovisnosti (eng. *Linguistic Interdependence Hypothesis* ili skraćeno LCDH) dobro poznavanje strukture materinskog jezika olakšat će učenje inih jezika upravo zbog tog pozitivnog prijenosa (Cummins, 1979). Nalazi istraživanja u okviru prije spomenute LCDH koja su se vršila preko 15 godina dokazuju da se teškoće u materinskom jeziku mogu ponovo javiti u učenju inog jezika osobito u zadacima fonološke obrade ili usvajanja točnog izgovora te u zadacima fonološko-ortografske obrade; odnosno zadacima čitanja, pisanja i pravopisa (Ganschow i Sparks, 2000, 2001). Učenike koji pokažu rane znakove teškoća u usvajanju inog jezika preporuča se poučavati višeosjetilnom, metaspoznajnom, izravnom i strukturiranom metodom (Kahn-Horowitz, Shimron i Sparks, 2005; Nijakowska, 2008; Schneider, 1999; Schneider i Crombie, 2003; Sparks i Ganschow, 1993; Sparks i sur., 1997b, 1991 i 1992; Thomson, 1990 i drugi). Iako se teoretizira o nekoliko podtipova disleksije (površinski, fonološki i miješani), u osnovi će karakteristike teškoća u čitanju ovisiti o ozbiljnosti

deficita, transparentnosti ortografije jezika i učinkovitosti pedagoške ili obrazovne pomoći (Gombert, 2003).

6.4. Pisanje i disleksija

Disleksija ne utječe samo na ovladavanje čitanjem, već se njeni utjecaji mogu osjetiti i prilikom ovladavanja pisanjem. Pisanje je, poput čitanja, složena aktivnost koja osim jezičnog kodiranja i dekodiranja zahtijeva i određene grafomotoričke sposobnosti, sposobnost vidnog razlikovanja, fonemsku svjesnost⁵, poznavanje abecednog sustava, sposobnost pretvaranja glasova u slova, poznavanje morfologije i sintakse jezika te određenu razinu automatizma (Kormos, 2017). Čitanje i pisanje, stoga, dijele neke od kognitivnih i jezičnih uzroka, točnije fonološku svjesnost.

No, nije moguće postaviti jedinstveni model pisanja koji se može primijeniti na sve jezike zbog razlika u njihovoj ortografiji. Kao što je već objašnjeno u prethodnim poglavljima, jezici se razlikuju prema složenosti veze između glasa i slova. Stoga se i teškoće koje disleksija može uzrokovati u ovladavanju pisanjem neće jednako ispoljavati u svim jezicima.

Djeca s disleksijom koja uče pisati na engleskom kao materinskom jeziku trebaju, osim sposobnosti već navedenih u uvodnom odjeljku, naučiti *spelling* ili točno slovati riječi kako bi ih mogli točno i napisati. Modeli razvoja slovkanja slični su modelima razvoja čitanja (Frith, 1980; Ehri, 1997 prema Kormos, 2017): faza koja prethodi komunikaciji (eng. *precommunicative phase*), fonetska ili abecedna faza (eng. *phonetic* ili *alphabetic phase*) i ortografska faza (eng. *orthographic phase*). Djeca s disleksijom koja uče slovati na engleskom jeziku prvo trebaju naučiti pravilno analizirati glasove u govoru, zatim trebaju te foneme pravilno pretvoriti u grafeme, a u posljednjem koraku trebaju odabrati pravilne grafeme od svih mogućih kombinacija koje su karakteristične za engleski jezik. Greške koje djeca s disleksijom najčešće rade su fonetske greške u slovkanju koje su dio trećeg koraka u procesu slovkanja (Frith, 1980). Također, treba napomenuti da se teškoće s čitanjem riječi i teškoće sa slovkanjem kod djece s disleksijom engleskog govornog područja često pojavljuju zajedno, iako postoji jedan manji broj djece koja mogu točno i tečno čitati unatoč teškoćama sa slovkanjem (Wimmer i Mayringer,

⁵ Prema J. Ivšac Pavliša i M. Lenček (2010: 3) fonemska je svjesnost jedan aspekt fonološke svjesnosti, a fonološka je svjesnost sastavnica metajezične svjesnosti.

2002 prema Kormos, 2017). Također, postoje i djeca koja imaju teškoća s točnim i tečnim čitanjem iako nemaju teškoća sa slovkanjem (Moll i Landerl, 2009 prema Kormos, 2017) no istraživanje iz kojeg su potekli ovi nalazi vršena su na govornicima njemačkoga kao materinskoga jezika koji ima polusloženu ortografiju.

Neke od najčešćih grešaka koje djeca s disleksijom čine u pisanju na engleskom jeziku su zamjena slova sličnog izgleda (npr. *b/d, p/q, n/u, m/n, f/t, sh/ch*), zamjena slova ili slogova unutar riječi (npr. *sing/snig, not/ton*), dodavanje pojedinačnih slova ili skupine slova (npr. *pain/plain, happy/unhappy*), ispuštanje slova (npr. *hopeful/hope*), zamjena riječi (npr. *he saw a car/he saw a chair*), spajanje dvije riječi u jednu ili razdvajanje jedne riječi na dvije, pisanje riječi fonetski na način kako ih se izgovara, pisanje iste riječi na različit način u istom tekstu itd (izvor: <https://www.dyslexia-international.org/ONL/EN/Course/S2-3-2.htm>).

Djeca s disleksijom koja uče pisati na hrvatskom kao materinskom jeziku nailaze na nešto drugačije teškoće od djece koja uče pisati na jezicima manje transparentne ortografije. Pri pisanju na hrvatskom jeziku, učenici s disleksijom činit će greške u oblikovanju, pravilnosti i organiziranosti slova i rukopisa (Galić-Jušić, 2007). Neke od tih grešaka uvjetovane su teškoćama u fonološkoj obradi jezika (kao npr. zamjeni grafema čiji je fonološki oblik sličan).

Kao i kod djece s disleksijom koja pišu na engleskom kao materinskom jeziku, i ovdje će se greške najčešće očitovati u zamjeni slova koja slično zvuče (npr. *kosa/koza*), obrnutom pisanju slova, zrcalnom pisanju, zamjeni slova koja slično izgledaju (npr. *b/d*), krivom oblikovanju slova (npr. malo pisano slovo „l“ može imati kraću petlju i ličiti na slovo „i“, „t“ pišu bez crtice), spajanju kraćih riječi (npr. „*nemože*“), izostavljanju velikog slova na početku rečenice, nedostatku interpunkcije, izostavljanju ili dodavanju slova ili skupine slova uz dodatak ispuštanja dijakritičkih znakova karakterističnih za hrvatski jezik (Galić-Jušić, 2007; Lenček, 2012; Lenček i sur., 2007). Rukopis djece s disleksijom tako postaje nečitljiv, a rečenice agramatične bez poštivanja morfologije i semantike jezika.

Osim navedenih teškoća, djeca s disleksijom neovisno o jeziku kojim pišu mogu imati teškoće i u oblikovanju slobodnih sastava. U pisanju se djeca ne mogu osloniti na mimiku, gestikulaciju ili pauze u govoru kako bi poruku koju prenose lakše oblikovali u zadani kontekst. Zbog teškoća u morfološkom, sintaktičkom i semantičkom segmentu jezika, slobodni sastavi učenika s disleksijom mogu se činiti kao nasumične izjave i biti teško razumljive. Pri pisanju, djeca s disleksijom često spajaju redove koji trebaju biti odvojeni, izostavljaju dijelove rečenica

ili završetke riječi, gube orijentaciju lijevo-desno ili gore-dolje, teško razumiju i primjenjuju homonime i sinonime kao i metafore, pišu kratkim i jednostavnim rečenicama, rijetko koriste veznike, teško primjenjuju pravila konjugacije i deklinacije te čine pogreške u rodu, broju, vidu, licu i sl (Galić-Jušić, 2007; Kormos i Smith, 2012; Lenček i sur., 2007). Također, učenici s disleksijom imaju teškoću u praćenju redoslijeda prilikom pisanja npr. eseja budući da se inače teško snalaze u vremensko-prostornim sljedovima (Galić-Jušić, 2007).

Disleksija, dakle, utječe na ovladavanje pisanjem na svim jezicima neovisno o složenosti ortografije. U jezicima čija je veza slova i glasa složenija (npr. mađarski ili engleski jezik), učenici će imati više teškoća s ovladavanjem djelatnosti slovanja za razliku od učenika koji uče pisati na jezicima manje složene ortografije (poput talijanskog ili hrvatskog jezika). Rezultati istraživanja provedenog na 18 odraslih osoba, izvornih govornika hrvatskog jezika, koji uče engleski kao strani jezik, ukazali su na razlike koje disleksija može imati na djelatnost pisanja na hrvatskom i na engleskom jeziku (Každunek-Crnjaković, 2011 prema Každunek-Crnjaković, 2013). Ciljna skupina ispitanika (devet ispitanika s disleksijom i/ili disgrafijom) u navedenom istraživanju postigla je značajnije slabije rezultate na testu pisanja slobodnog sastava i na engleskom i na hrvatskom jeziku od kontrolne skupine ispitanika (devet ispitanika koji nemaju disleksiju ni disgrafiju), pri čemu je većina grešaka pri pisanju sastava na engleskom jeziku bila vezana uz slovanje (*spelling*) dok su pri pisanju sastava na hrvatskom jeziku činili samo gramatičke greške. Razlike u utjecaju disleksije na kontekst sastava nisu toliko izražene i očitovale su se samo u dužini teksta: sastavi koje su ispitanici s disleksijom pisali na hrvatskom jeziku duži su od sastava na engleskom jeziku, no sadržaj se rečenica često ponavljao. Može se, dakle, pretpostaviti da će učenici čiji je materinski jezik hrvatski prilikom pisanja na engleskom kao ciljnom ili stranom jeziku činiti više grešaka pri pisanju (slovanju ili *spelling-u*), dok teškoće u pisanju slobodnih sastava mogu biti jednako pristutne neovisno o jeziku na kojem pišu.

7. DISLEKSIJA I UČENJE STRANOG JEZIKA

7.1. Pristupi poučavanju stranog jezika kroz povijest

Prva metoda poučavanja stranoga jezika, gramatičko-prijevodna metoda (eng. *Grammar-translation*), razvila se za potrebe poučavanja latinskog jezika i temeljila se na eksplicitnom poučavanju (uglavnom) morfologije ciljnog jezika pri čemu su se rečenice razlagale na dijelove, svaki dio imenovao i zatim se učenicima predstavljalo gramatičko pravilo tvorbe potkrijepljeno još kojim primjerom. Čitanje i pisanje bile su ciljne djelatnosti koje se poučavalo, dok se slušanju i govorenju posvećivalo malo pažnje.

Krajem 19. stoljeća pojavila se nova struja lingvista koji su zagovarali drugačiji pristup poučavanju jezika. Prema novom, „prirodnom“ pristupu, u poučavanju stranog jezika fokus je bio na ovladavanju oralnim djelatnostima, a instrukcije su se temeljile na simulacijama situacija iz stvarnog života. Jedan od najpoznatijih reformatora tog doba je Francuz F. Gouin (1831-1896) koji je vjerovao kako je jezik povezan s kontekstualiziranim akcijama (teorija iz koje su proizašle tzv. *Total Physical Response* ili TPR metoda i tzv. *Situational language teaching*). Važan doprinos razvoju modernih metoda napravio je Henry Sweet (1845-1912) koji je opisao četiri principa u poučavanju stranog jezika: pažljiv odabir gradiva, ograničavanje opsega gradiva, organiziranje poučavanja oko četiri osnovne djelatnosti (čitanje, pisanje, govorenje i slušanje) te postupno napredovanje od jednostavnog k složenom (Sweet, 1899).

Reformatori tog doba odgovorni su za pojavu primijenjene lingvistike kao nove znanosti. Prva metoda proizašla iz naturalističke doktrine je tzv. izravna metoda (eng. *Direct method*) poučavanja prema kojoj su se instrukcije u razredu odvijale isključivo na ciljnom jeziku, glavna nastavna metoda bila je demonstracija, upotrebljavale su se riječi iz svakodnevnog rječnika, a gramatička svojstva jezika usvajala su se isključivo implicitno. Izravnu metodu poučavanja kritiziralo se zbog prevelikog pojednostavljivanja procesa učenja stranog jezika prema uzoru na usvajanje materinskog jezika, a nedostajalo je učitelja i instruktora koji su jezikom vladali poput izvornih govornika i koji se nisu morali oslanjati na udžbenike. Iako je metoda bila vrlo popularna u Europi početkom prošlog stoljeća, na području SAD-a raširilo se vjerovanje kako je potrebno kombinirati postupno uvođenje gramatičkih pravila i rječnika stranog jezika u svrhu ovladavanja čitanjem na ciljnom jeziku (Coleman, 1929 prema Richards i Rodgers, 2001).

Sljedeći period obilježen je biheviorističkom teorijom prema kojoj je jezik jedan od osnovnih dijelova ljudskog ponašanja te se uči putem usvajanja pravila i stvaranjem navika, kao i strukturalističkom teorijom čiji je fokus bio na oralnom vidu jezika. Osnovni pristupi poučavanja jezika proizašli iz ovih teorija su audio-jezična (eng. *Audio-lingual*) i oralno-situacijska metoda (eng. *The oral approach and situational language teaching*).

Audio-jezična metoda nastala je tijekom 2. svjetskog rata zbog nagle potrebe za komunikacijom na različitim jezicima. Temeljila se na tehnikama koje su razvili lingvisti predvođeni Leonardom Bloomfieldom, a koje su obuhvaćale oponašanje i memoriranje fraza, malu ili nikakvu uporabu materinskog jezika, odsustvo objašnjenja gramatičkih pravila, učenje rječnika kroz kontekst, neposrednu pozitivnu reakciju na točan odgovor, formiranje „jezičnih navika“ te uporabu slušnih i vidnih pomagala. Audio-jezičnu metodu kritiziralo se zbog predugog trajanja procesa formiranja jezičnih navika, nesklada između induktivnog načina poučavanja s individualnim potrebama i stilovima te zbog nedostatka komunikacijske sastavnice.

U zagrebačkoj poliklinici SUVAG i danas se koristi audio-vizualna globalno-strukturirana (ili AVGS) metoda, dio verbotonalnog sistema autora Petra Guberine (Guberina, 1976). Verbotonalni sistem razvijen je pedesetih godina prošlog stoljeća na temeljima lingvistike govora odnosno na temeljima rezultata istraživanja postupaka kojima se služimo u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji. AVGS metoda, kao i sam verbotonalni sistem, temelji se na poimanju odnosa između pojedinca i okoline. Dijete uči komunicirati kroz recipročni i neprekidni afektivni odnos s okolinom te tako razvija verbalni (jezični govor) i neverbalni (geste, pogled, intonacija itd.) govor. Nakon što ovlada govorom, osoba koristi riječi u horizontalnim poveznicama kako bi tvorila rečenice i izričaje. U isto vrijeme ti su izričaji i na globalnoj razini povezane s kontekstom u kojem se komunikacija odvija. AVGS metodu primjenjuje se u rehabilitaciji slušanja i govora na materinskom jeziku od rane kronološke dobi korištenjem slika i zvuka kako bi se poticalo slušanje, izgovor i usvajanje novog rječnika. Taj se rječnik poslije koristi za stvaranje komunikacijskih situacija. Ista metoda koristi se i kod učenja stranog jezika kod osoba koje imaju teškoće u percepciji i proizvodnji govora te se kroz primjenu elemenata kojima se naglašava struktura govora (pauza, intonacija, ritam i sl.) djeluje na korekciju nepravilnog izgovora.

Šezdesetih godina prošlog stoljeća pojavila se generativno-transformacijska struja lingvisti koji su bili pod utjecajem Noam Chomskyja (1959, 1966). Chomskyjevi sljedbenici

smatraju da je nemoguće učenike poučiti svim izrazima ciljnog jezika već ih se treba poučavati kako izraze samostalno proizvoditi. U metodama koje se temelje na ovoj teoriji (eng. *Community language learning*, *The Silent Way*, *Total Physical Response* i *Desuggestopedia*) zadržavaju se vježbe audio-jezične metode, ali im se dodaje eksplicitno objašnjavanje gramatičkih pravila i strukturni pristup poučavanju.

Sedamdesetih godina ponovo dolazi do promjene u stavu o optimalnom poučavanju jezika i razvija se komunikacijski pristup (eng. *Communicative language teaching*). Jezične instrukcije komunikacijskog pristupa sadrže imitacije stvarnih životnih situacija. Prema ideologiji tog pristupa i prema Krashenovoj teoriji inputa (Krashen, 1985; Krashen i Terrell, 1996), eksplicitno je poučavanje gramatike nepotrebno jer se smatra da djeca usvajaju jezik kroz neprestano izlaganje komunikaciji tog jezika. Međutim, istraživanja su potvrdila kako je upravo takav način poučavanja potreban da bi učenici razvili sposobnost komunikacije na ciljnom jeziku budući da je gramatička kompetencija uvjet za uspješnu komunikaciju na stranom jeziku (Larsen-Freeman i Long, 1991). Komunikacijski pristup kritizira se i zbog zanemarivanja pisanja i komuniciranja u akademske ili profesionalne svrhe koje se poučavaju eksplicitnim metodama (Ellis, 2005). Ovaj pristup poučavanju stranog jezika koristi se, uz primjenu određenih postupaka vezanih uz druge opisane pristupe, u današnjoj učionici stranog jezika.

7.2.Sadašnji pristup poučavanju stranog jezika

Komunikacijski pristup poučavanju je općeprihvaćeni pristup poučavanju engleskoga kao stranoga jezika u današnjim školama. Nove jezične strukture predstavljaju se učenicima kroz klasični komunikacijski pristup s ciljem osposobljavanja učenika za komunikaciju na ciljnom jeziku. Kako bi se input mogao pretvoriti u usvajanje znanja o jeziku, potrebno ga je prepoznati (Schmidt, 1990). Prepoznavanje inputa pedagoški je zadatak u učenju stranog jezika i Ellis (2005) smatra kako formalne instrukcije podižu svijest o značajkama ciljnog jezika koje učenik onda pamti i koristi u daljnjoj komunikaciji, čime dolazi do usvajanja jezika. Instrukcije mogu biti usmjerene na formu (oblik) ili na značenje. Instrukcije koje su usmjerene isključivo na formu imaju izvorište u tzv. *Grammar-translation* metodi jer se učenike poučava zasebnim strukturama i jedinicama jezika: riječima, izrazima, gramatičkim pravilima, fonemima, intonaciji, stresu u rečenicama itd. Pristup se smatra oprečnim komunikacijskom pristupu poučavanja jezika jer se

ne temelji na poveznici s komunikacijom izvan učionice. Tehnike poučavanja komunikacijskog pristupa usmjerene su na značenje te se vrlo malo pažnje posvećuje izoliranim jezičnim pravilima. Budući da se malo pažnje posvećuje i ispravljanju grešaka, ovakav pristup učenju može voditi k izgradnji jezičnog znanja s nepravilnom gramatikom i pravopisom (White, Spada, Lightbown i Ranta, 1991). Neki teoretičari smatraju kako isključiva primjena bilo kojeg od ova dva pristupa vodi nedovoljnoj jezičnoj kompetenciji učenika, a optimalan način poučavanja treba održavati ravnotežu između ta dva pristupa na način da učitelji i učenici paze na oblik izražavanja kad je to potrebno, a izražavanje se mora izvoditi u svrhu komunikacije (npr. Long, 1991; Long i Robinson, 1998).

Larsen-Freeman i Anderson (2011) razlikuju klasični komunikacijski pristup, kojemu je cilj naučiti komunicirati na stranom jeziku, i njegove tri rigoroznije verzije kojima je cilj sama komunikacija: pristup temeljen na sadržaju (eng. *Content-based approach*), pristup temeljen na zadacima (eng. *Task-based approach*) i pristup temeljen na sudjelovanju (eng. *Participatory approach*).

Content-based approach opisuje se još kao poučavanje jezika u posebne ili u akademske svrhe i temelji se na poučavanju sadržaja vezanog uz specifično zanimanje ili akademsku disciplinu. Tzv. CLIL (eng. *Content and Language Integrated Learning*), kao osnovni dio kurikuluma za engleski kao strani jezik u osnovnoj školi, primjer je europske inačice pristupa temeljenog na sadržaju gdje se na ciljnom jeziku poučava o nejezičnom sadržaju (Marsh, 2002 prema Larsen-Freeman i Anderson, 2011). Izvan granica Europe isti pristup se naziva „*Content-based instruction*“ (CBI). Tijekom CLIL-a i CBI-a, učitelj mora pažljivo odrediti cilj sata i rječnik koji će pritom koristiti. Nastavni sat obilježen je uporabom različitih vidnih pomagala, ponavljanjem i navođenjem mnogih primjera. Aktivnosti su osmišljene kako bi se poučavalo i sadržaj i jezik te su usmjerene uporabi novog rječnika u komunikacijske svrhe, a novi sadržaji vežu se uz već postojeće znanje učenika.

Tzv. „*Whole language*“ (WL) pristup slijedi teoriju L. Vygotskog (1978) prema kojemu je učenje najučinkovitije ako se odvija kroz socijalne interakcije i prema tehnikama koje se primjenjuju blizak je CLIL i CBI pristupu. Odvija se kroz tzv. „*top-down*“ proces učenja prilikom kojeg se učenike potiče da prvotno razumiju kontekst teksta nakon čega se obrađuju zasebni dijelovi jezika kao što su rječnik ili gramatika. Dotadašnji pristupi poučavanju jezika temeljili su se na tzv. „*bottom-up*“ pristupu jer se prvo poučavalo zasebnim cjelinama jezika koje

su se potom spajale u smislene tekstove. U primjeni WL pristupa koriste se tehnike jezičnog iskustva, tzv. „*dictogloss-a*“, grafičkih organizatora i procesnog pisanja u kojem je stalna interakcija učitelja i učenika (Larsen-Freeman, 2011).

U svom radu, Wilkins (1976 prema Larsen-Freeman i Anderson, 2011) opisuje poučavanje temeljeno na zadatku kao pristup koji se također zasniva na analitičkom silabu i na induktivnom tipu učenja. Jezik se poučava kroz niz komunikacijskih zadataka s jasno određenim ciljem i ishodom. Campbell (2001 prema Larsen-Freeman i Anderson, 2011) opisuju poučavanje temeljeno na sudjelovanju kao pristup u kojem se ne slijedi unaprijed zadani kurikulum, već se učenje odvija kroz opisivanje i rješavanje stvarnih životnih situacija učenika putem dijaloga s učiteljem/instruktorom i ostalim učenicima.

Larsen-Freeman i Anderson (2011) izdvajaju još tri metode koje smatraju komplementarnim dodatkom već postojećih i koje su usmjerene na učenika: treniranje strategija učenja (eng. *Learning strategy training*), kooperativno učenje (eng. *Cooperative learning*) i višestruke inteligencije (eng. *Multiple intelligences*).

Postoji nekoliko klasifikacija strategija učenja jezika (npr. O'Malley i Chamot, 1990; Oxford, 1990; Rubin, 1975; Stern, 1983; Tarone, 1981), a istraživanja su pokazala kako učinkovito poticanje razvoja različitih strategija učenja pridonosi uspješnom učenju jezika (Larsen-Freeman, 2011). Prilikom treniranja strategija učenja, učitelji/nastavnici stvaraju situacije za vježbanje ciljnog jezika kroz interakciju s drugim učenicima, jasno određuju ciljeve i ishode vježbi, provjeravaju razumijevanje tijekom čitanja i slušanja, upućuju učenike na izdvajanje ključnih ideja i pojmova iz teksta, pružaju povratnu informaciju, potiču pozitivan odnos prema sebi i drugima kroz zajedničko rješavanje jezičnog problema itd. Kooperativno učenje odvija se kroz međusobnu interakciju učenika, a učitelj poučava socijalnim vještinama timskog rada. Howard Gardner (1983) razlikuje osam različitih tipova inteligencije, a tehnike višestruke inteligencije temelje se na odabiru aktivnosti koje odgovaraju jednoj ili više od njih kako bi pogodovale individualnim razlikama među učenicima.

Unatoč razlikama u metodama poučavanja, nijedna od njih ne može se opisati kao potpuno prikladna ili potpuno neprikladna kako u poučavanju učenika s disleksijom, tako i u poučavanju općenito. U suvremenoj nastavi stranog jezika primjenjuju se tehnike koje pripadaju različitim metodama ili pristupima, a njihov odabir ovisi o više čimbenika. Individualne razlike među učenicima trebale bi biti jedan od njih, a odabir najprikladnijih tehnika ovisiti o naravi

teškoće koju dijete ima. Teškoće u učenju mogu se javiti samostalno ili u kombinaciji s drugim teškoćama zbog čega se prvenstveno treba odrediti djetetov „osobni karton“ u kojem će se nalaziti djetetove jake i slabe strane kao i smjernice za optimalni način poučavanja. Kako bi bolje razumjeli koje tehnike su najučinkovitije u poučavanju učenika s disleksijom, učitelji prvenstveno moraju razumjeti teškoće s kojima se takvi učenici nose.

7.3. Prilagodbe u poučavanju učenika s disleksijom

7.3.1. Poučavanje materinskog jezika

Ako se disleksiju smatra teškoćom vezanom uz obrazovanje, u stranoj literaturi se navodi da je intervencija usmjerena na primjenu prikladnih metoda poučavanja pa Coffield i njegovi suradnici (2008) naglašavaju važnost tzv. *dyslexia friendly* ozračja u školama, odnosno razrednog ozračja u kojem se pristupi poučavanju prilagođavaju potrebama i sposobnostima učenika s disleksijom. Fonološko uvježbavanje učenika s disleksijom odvija se kroz prilagodbe u pristupu poučavanja, a takvi postupci usmjereni su na ovladavanje pretvaranjem fonema u grafeme i obrnuto (Kormos, 2017; Kormos i Smith, 2012; Reid, 2015).

Sa stajališta teorije fonoloških nedostataka kao pozadine simptoma disleksije, fonološko uvježbavanje u ranim fazama poučavanja učenika u osnovnim školama od iznimne je važnosti u pružanju odgovarajuće intervencije. U pozadini tzv. *Linguistic Coding Difference Hypothesis* nalazi se teorija da loši čitači imaju nedovoljno razvijene strukturalne vještine (ortografija, fonologija i sintaktika) dok semantička svojstva jezika mogu usvojiti bez teškoća (Ganschow i sur., 1998; Nijakowska, 2000; Sparks i Ganschow, 1991; Sparks i sur., 1989). Osnovna teškoća loših čitača je odnos glasa i slova (Bradley i Bryant, 1985; Stanovich, 1988b; Wagner i Torgesen, 1987) pa poučavanje pretvaranja grafema u fonem i obrnuto može olakšati teškoće uvjetovane nedostatkom fonološke svjesnosti (Hatcher, Hulme i Ellis, 1994 prema Reid, 2015).

Višeosjetilno strukturirano poučavanje engleskoga kao materinskoga jezika počelo se primjenjivati od tridesetih godina 20. stoljeća (Birsh i Shaywitz, 2011; Bitter i White, 2011; kao i Henry i Hook, 2006 te McIntyre i Pickering, 2003 prema Schneider i Kulmhofer, 2016) i temelji se na terapijskoj metodi rada s učenicima koji imaju disleksiju (Gillingham i Stillman, 1960). Razvili su je polovicom prošlog stoljeća psihijatar dr. S. Orton i njegova suradnica Anna Gillingham, a temelji se na višeosjetilnom pristupu poučavanju. Danas postoji više višeosjetilnih

metoda ili pristupa poučavanju⁶, a neki od najpoznatijih su *Alphabetic Phonics*, *The Association Method*, *Herman Method*, *The Lindamood-Bell Learning Processes*, *The Montessori and Sequential English Education Approach*, *Orton-Gillingham Approach*, *Simultaneous Oral Spelling*, *Project Read*, *A Language Training Course for Teachers and Learners*, *Slingerland Method*, *Spalding Method*, *Starting Over*, *Alpha to Omega*, *Bangor Dyslexia Teaching System*, *Kingston Learning Difficulties Project*, *Spelling Made Easy*, *Units of Sound*, *Hickey Programme*, *Fernald Tracing Technique*, *Pictogram System*, *Signposts to spelling* i *Wilson Language Training*. Svima njima zajedničko je poučavanje temeljeno na istovremenoj uporabi vidnog, slušnog, kinestetičkog i taktilnog kanala te davanje sistematskih, sekvencionalnih, eksplicitnih i kumulativnih instrukcija (Miles i Miles, 1990; Naidoo, 1981; Thomson, 1990; kao i Joshi, Dahlgreen i Boulware-Gooden, 2002 prema Bitter i White, 2011).

7.3.2. Poučavanje stranog jezika

Višeosjetilno strukturirano poučavanje primjenjivalo se prvobitno u poučavanju materinskog jezika, ali stručnjaci su ubrzo uvidjeli prednosti njegove primjene i u poučavanju stranog jezika (Ganschow i sur., 1998). Pristupu se 1999. godine dodaje i metaspoznajna sastavnica. Ovakav pristup poučavanju stranog jezika kod učenika s disleksijom pozitivno djeluje na izgovor, slušanje, čitanje i pisanje te poboljšava kompetencije u području gramatike i rječnika (Kałdonek-Crnjaković, 2013; Kormos i Smith, 2012; Schneider, 1999; Schneider i Kulmhofer, 2016). Nalazi longitudinalnog istraživanja koje su proveli Sparks i njegovi kolege (1998) pokazuju da su nakon dvije godine učenja stranog jezika prema višeosjetilnom strukturiranom pristupu učenici s teškoćama postizali iste rezultate na testovima jezičnih djelatnosti kao njihovi vršnjaci bez teškoća u čitanju i pisanju.

Višeosjetilni, metaspoznajni, strukturirani i izravni (VMSI) pristup poučavanju temelji se na sedam principa koje učitelji i nastavnici trebaju primjenjivati tijekom poučavanja (Birsh i Shaywitz, 2011; Schneider i Kulmhofer, 2016):

⁶ Pojam „metoda” koristi se kao opći ili okvirni naziv za cjelokupan način poučavanja, dok se pojmom „pristup” opisuje skup specifičnih koraka ili radnji u poučavanju. U radovima koji se tiču teme poučavanja učenika s disleksijom koriste se i jedan i drugi termin zbog čega nekad nije jasno na što autori točno misle.

1. Višeosjetilno poučavanje jezičnim djelatnostima treba se odvijati putem simultane integracije vidnog, slušnog, kinestetičkog i taktalnog učenja kako bi se iskustvo učenja učinilo intenzivnijim i kako bi se kompenzirale teškoće koje učenici mogu imati sa slušnom i vidnom obradom informacija, pamćenjem i/ili pažnjom.
2. Metaspoznajno učenje i poučavanje odnosi se na stvaranje okruženja u kojem učenik svjesno razmišlja o pravilima ciljnog jezika i njihovoj primjeni tijekom izgovora, čitanja, slovanja i pisanja (Kormos i Smith, 2012; Yaden i Templeton, 1986 i Zipke, 2007 prema Schneider i Kulmhofer, 2016). Nalazi brojnih istraživanja ukazuju na učinkovitost eksplicitne metaspoznajne metode u poučavanju učenika na različitim stupnjevima ovladavanja jezičnim djelatnostima (za popis radova vidjeti Schneider i Kulmhofer, 2016: 6)
3. Eksplicitno poučavanje izgovora, slovanja, čitanja i pisanja od osobitog je značaja u poučavanju učenika koji imaju teškoće u samostalnom usvajanju jezičnih pravila ciljnog jezika. Eksplicitno poučavanje podrazumijeva detaljne i jasne instrukcije o određenom aspektu jezika i vježbanje/treniranje njihove primjene. Ova metoda poučavanja u osnovi je suprotna načelima komunikacijskog i prirodnog poučavanja jezika (Krashen i Terrell, 1996), a koji se mahom primjenjuje u nastavi stranog jezika od 80-ih godina prošlog stoljeća. Nalazi istraživanja koja su vršili Akakura (2012 prema Schneider i Kulmhofer 2016), Sanz i Leow (2011 prema Schneider i Kulmhofer, 2016) te Ellis i njegovi suradnici (2009) potvrđuju učinkovitost eksplicitne metode poučavanja učenika s teškoćama u usvajanju stranog jezika.
4. *Overlearning* ili naglašeno ponavljanje jezičnih koncepata potrebno je kako bi se osigurao automatizam njihove primjene. Prilikom opetovanog vježbanja učitelji i nastavnici trebaju koristiti različite oblike zadataka kako bi zadržali motiviranost i pažnju učenika.
5. Novi jezični materijal treba se uvoditi pažljivo osmišljenim redoslijedom na način da se nepoznate informacije uvode postepeno.
6. Nove spoznaje o jeziku trebaju se izgrađivati kumulativno na način da se nove informacije povežu s već usvojenima
7. Učitelji i nastavnici stranog jezika trebaju neprestano i dinamički vrednovati učenikov napredak u usvajanju jezika te biti spremni uvoditi promjene u svoj pristup poučavanju

na temelju međujezičnih aspekata (Schneider i Ganschow, 2000; Schneider i Kulmhofer, 2016).

Integracijom učenika s disleksijom u redovnu nastavu i usvajanjem načela inkluzivnog odgoja i obrazovanja, učitelji postaju izvršitelji netradicionalnih metoda poučavanja prikladnih potrebama učenika s teškoćama u učenju. Brojna su istraživanja diljem cijelog svijeta koja su za cilj imala utvrđivanje spremnosti učitelja za primjenu takvih metoda i pristupa, a rezultati su se u manjoj ili većoj mjeri pokazali negativnima u Australiji (Carroll, Forlin i Jobling, 2003), Americi (Trump i Hange, 1996; kao i Lombard i sur., 1998 prema Carroll i sur., 2003), Škotskoj i Sjevernoj Irskoj (Wishard i Manning, 1996 prema Carroll i sur., 2003), Hrvatskoj (Erdeljac i Franc, 2012; Fišer, 2017; Fišer i Dumančić, 2015; Kuvač i Vancaš, 2003; Skočić Mihić i sur., 2014) te u Austriji, Češkoj, Njemačkoj, Mađarskoj, Poljskoj i Ujedinjenom Kraljevstvu (DysTEFL, 2012) kao i u mnogim drugim zemljama diljem svijeta.

7.3.3. Višeosjetilno poučavanje

Jedan od temeljnih koncepata poučavanja po Orton-Gillingham metodi je višeosjetilni pristup: učenje putem istovremenog korištenja vida, sluha, dodira i pokreta (Ganschow, Sparks i Schneider, 1995; Gillingham i Stillman, 1960, Thomson, 1990). Učenici istovremeno vide, čuju i pišu slova. Poučavanje putem simultane uporabe različitih osjetila osnovni je princip metode *Total Physical Response* (TPR) metode (Asher, 2009) ili *The Format Approach* pristupa poučavanju (Read, 2004). Nalazi istraživanja potvrđuju i postojanje veze između sposobnosti točnog razlikovanja visine tona i djelatnosti čitanja te značajnu korelaciju između glazbenih sposobnosti, fonološke svjesnosti i razvoja čitanja kod djece predškolske dobi (za popis radova vidjeti Cogo-Moreira i sur., 2012: str. 4). Koncept višeosjetilnog pristupa poučavanju temelji se na teoriji da se, ako postoji slabost u određenom modalitetu (npr. slušnom ili vidnom), učenje može odvijati putem drugog modaliteta tako da integracija različitih osjetila može stvoriti dodatne puteve za razvoj pismenog izražavanja (Kormos i Smith, 2012; Thomson, 1990).

7.3.4. Metaspoznajno poučavanje

Squires i McKeown (2003: 26) kao i Kormos i Smith (2012) predlažu nekoliko postupaka za metaspoznajno poučavanje:

- Ukazivati na pravila slovkanja tijekom aktivnosti koju radi cijeli razred.
- Tijekom nastavnog sata provjeravati primjenjuje li učenik s disleksijom pravila slovkanja.
- Poučavati i podsjećati na pravila pravopisa tijekom grupne aktivnosti ili individualno raditi s dislektičnim učenikom.
- Postavljati različite podsjetnike na ciljana pravopisna pravila unutar učionice.
- Igrati se „Uoči razliku“ na način da učitelj namjerno napravi grešku tijekom pisanja na ploči i zatim traži učenike da grešku uoče i ponude ispravak.

Metaspoznajni pristup može se povezati s pojmom „zone proksimalnog razvoja“ (eng. *zone of proximal development* ili ZPD) (Vygotski, 1978) kojim se označava zadatak koji dijete može skoro samostalno izvršiti, odnosno može ga izvršiti uz malu pomoć odrasle osobe ili kompetetnijeg vršnjaka. Upravo takav tip zadataka potrebno je davati učenicima s disleksijom kako bi ih se motiviralo za daljnji napredak i spriječilo preveliko oslanjanje na pomoć odraslih osoba (učitelja ili nastavnika) (Squires i McKeown, 2003).

7.3.5. Strukturirano poučavanje

Miles (1993) navodi kako programi poučavanja jezika trebaju biti strukturirani, sistematski, kumulativni i temeljiti. Pravilo strukturiranog pristupa poučavanju također ima ishodište u Orton-Gillingham metodi prema kojoj se preporuča uporaba pomno planiranog redoslijeda u prezentaciji materijala, kontrolirani tempo i brzinu napredovanja te integraciju čitanja i pisanja (Ganschow i sur. 1995; Gillingham i Stillman, 1960).

Učenje stranoga jezika iznimno je složena aktivnost i stoga je predstavljanje novog jezičnog materijala u logički posloženim cjelinama, koje se sadržajem vežu uz prethodno naučeno gradivo, od iznimnog značaja za učenike s disleksijom (Kormos i Smith, 2012; Schneider i Crombie, 2003). Kroz primjenu strukturiranog pristupa poučavanju postiže se integriranje jezičnih pravila i izbjegava njihovo akumuliranje. Strukturirani program

podrazumijeva kumulativnu gradnju znanja od npr. slova i odnosa glasa i simbola prema spajanju glasova u pravilne riječi, višesložne riječi i podjeli na slogove (Thomson, 1990).

7.3.6. Izravno poučavanje

Sljedeći temeljni koncept Orton-Gillingham metode je izravni pristup poučavanju strukture i pravila jezika (Ganschow i sur. 1995; Gillingham i Stillman, 1960; Sparks i Ganschow, 1993; Sparks i sur., 1997 i 1992). Do 80-ih godina prošlog stoljeća, izravni pristup poučavanju ortografije, fonologije i gramatičkih struktura bio je sastavni dio većine pristupa poučavanju stranog jezika (Stern, 1983). Od 90-ih godina velika se većina učitelja i nastavnika stranog jezika odlučila za prirodni (eng. *natural*) pristup poučavanju koji naglašava značenje i kontekst te izbjegava izravno poučavanje ortografskog, fonološkog i gramatičkog sustava jezika.

Sparks i njegovi suradnici (1995) smatraju da su cjeloviti pristup poučavanju materinskog jezika i prirodni pristup poučavanju stranog jezika vrlo slični te da takav pristup poučavanju čitanja i pisanja nije ništa više učinkovit od drugih pristupa (Ganschow i sur., 1998) dok nalazi nekih istraživanja čak upućuju na nedovoljnu učinkovitost metode učenja čitanja i pisanja na ciljnom stranom jeziku koja se temelji na principima prirodnog učenja materinskog jezika (Adams i Bruck, 1993; Foorman, 1995; Liberman i Liberman, 1990; Stahl i Kuhn, 1995; Vellutino, 1991).

Za učenike sa specifičnim teškoćama u učenju optimalan način poučavanja stranog jezika je onaj koji se temelji na izravnom pristupu fonološkom i ortografskom sustavu kao i gramatičkim strukturama stranog jezika (Ganschow i sur., 1998). Primjena eksplicitnog poučavanja odnosa glasa i slova pomaže učenicima s disleksijom u ovladavanju čitanjem i pisanjem jer im takve jasne upute u procesu kodiranja i dekodiranja jezika olakšavaju teškoće koje imaju s obradom jezika (August i Shanahan, 2008; Ball i Blachman, 1991; Ganschow i Sparks, 2001; Kormos i Kontra, 2008; Kormos i Smith, 2012; Nijakowska, 2008; Schneider, 1999). Ipak, Gombert (2003) naglašava važnost implicitnog učenja tijekom ovladavanja čitanjem i pisanjem i poziva se na nalaze istraživanja Pactona i suradnika (2001 prema Gombert, 2003) koji ukazuju na postojanje svijesti o ortografskim svojstvima jezika kod predčitača i čitača početnika. Postojanje takvog jednostavnog ortografskog znanja kod djece prije formalnog poučavanja čitanju i pisanju ukazuje na implicitno učenje do kojeg dolazi prilikom početnog

izlaganja pisanom jeziku. No, Gombert ipak smatra da eksplicitno poučavanje čitanja i pisanja osnažuje implicitno učenje tih djelatnosti koje se odvija na temelju svijesti o ortografskim, grafofonološkim i grafomorfološkim pravilima. Isti autor smatra da je eksplicitno poučavanje odnosa grafema i fonema potrebno kako bi se razvila automatizacija u čitanju i kao pomoć prilikom potrebe za svjesnom kontrolom tijekom čitanja (npr. prilikom čitanja nepoznatih riječi). Nadalje, prema istom viđenju eksplicitno poučavanje morfologije učenicima daje oruđe za dekodiranje riječi nepravilne ortografije i pruža im pomoć u pisanju, dok je izravno poučavanje neophodno kako bi učenici razvili kontrolirani sustav svjesnog nadziranja i kako bi ih se opetovano izlagalo pismenim vježbama kojima bi se poticalo implicitno učenje. Eksplicitnim i izravnim poučavanjem odnosa grafema i fonema u učeniku se stvara metafonološka svijest te ovladavanje čitanjem prelazi iz nejezične obrade u izravno prepoznavanje pisane riječi kroz razumijevanje, primjenu i automatizaciju abecednog principa.

7.4. Primjena VMSI pristupa u poučavanju stranog jezika

Schneider i Kulmhofer (2016: 6) objašnjavaju kako VMSI metodu poučavanja implementirati u svakodnevnu nastavu slijedeći pravila primjene od 4 koraka:

1. eksplicitna demonstracija određenog jezičnog sadržaja,
2. vježbanje uz vodstvo učitelja/nastavnika,
3. vježbanje u slobodnom kontekstu jezika,
4. učenici sumiraju/sažimaju pravila uporabe naučenog jezičnog sadržaja.

U nastavku su navedeni primjeri primjene VMSI pristupa u nastavi engleskoga kao stranoga jezika.

7.4.1. Izgovor i slušanje s razumijevanjem

Ovladavanje točnim izgovorom ključno je za učinkovitu ekspresivnu komunikaciju (govor) i receptivno razumijevanje (slušanje) u materinskom i u inom jeziku (Jenkins, 2004; Schneider i Kulmhofer, 2016). Međutim, prijenos iz prvog na ini jezik može biti pozitivan ako su jezici slični ili negativan ako su razlike među njima veće. U usporedbi s fonologijom engleskog

jezika, hrvatski jezik ima transparentnu ortografiju zbog čega može doći do negativnog prijenosa prilikom učenja točnog izgovora engleskih riječi ako učenici pokušaju izravno prenijeti pravila izgovora i čitanja hrvatskih na engleske riječi. Izravno višeosjetilno eksplicitno poučavanje fonetskih obilježja jezika i osvještavanje pravila pretvaranja grafema u foneme može dovesti do značajnog poboljšanja u izgovoru kako materinskog, tako i inog jezika (Birsh i Shaywitz, 2011; Kormos, 2017; Kormos i Smith, 2012; Moats, 2000; Shaywitz i Shaywitz, 2005).

Eksplicitno poučavanje odnosa glasa i slova u engleskom jeziku može hrvatskim učenicima s disleksijom olakšati usvajanje pravilnog izgovora. Učitelji bi trebali osvijestiti učenicima vokalni mehanizam (eng. *aparatus*) koji se koristi u proizvodnji određenih glasova, osobito onih koji nisu sadržani u hrvatskoj fonologiji (na primjer /θ/ u *thing*). Osim kinestetičkog učenja glasovnih oblika ciljnog jezika, učenici mogu koristiti i mala ogledala kako bi i vidno osvjestili pokrete potrebne u proizvodnji novih glasova. Kako bi naglasili izravnu povezanost fonema i grafema, učitelji i nastavnici demonstriraju izgovor slova uz simultano „crtanje” slova u zraku, pladnju s pijeskom, na učenikovoju ruci ili pak na zidu učionice. Ovakav oblik poučavanja pomaže učenicima koji imaju teškoće u slušnoj i/ili vidnoj obradi jezika kao i onima s teškoćama u pamćenju i koncentraciji na način da jasno povezuju pokret s onim što vide (Birsh i Shaywitz, 2011).

Nakon što učenici usvoje izgovor određenog glasa i grafem kojemu pripada, učitelji ih mogu voditi kroz uporabu tih glasova u riječima korištenjem vidnih pomagala (slikovne kratice ili kartice sa slovima) kojima navode učenike na povezivanje fonema s grafemom. Slikovne kartice mogu biti nastavno pomagalo u službi vidnog, taktilnog i kinestetičkog učenja. Kartice sa slovima razlikuju se u složenosti i sadržaju te su uglavnom osmišljene kao kartice s licem i naličjem. Na licu se nalazi slovo (npr. „a“) ili uzorak od više slova (npr. „sh“ ili „tch“). Na poleđini kartice mogu biti oblici i pravila izgovora slova vezana uz položaj slova unutar riječi. Složeni oblici kartica s riječima mogu sadržavati i prefikse, sufikse, korijen riječi, prijevod na materinski jezik i primjere uporabe riječi u rečeničnom kontekstu. U izradi kartica mogu se koristiti različite boje za npr. sufikse i prefikse čime se naglašava vidno i mnemoničko učenje (Fišer i Dumančić, 2015; Fišer, 2017; Kałdonek-Crnjaković i Fišer, 2017). Učenici mogu i sami izrađivati kartice s riječima (vidjeti Schneider, 1999 za detaljne primjere) čime se povećava angažiranost učenika tijekom sata što može pozitivno djelovati na podizanje motivacije, povećati

učinke višeosjetilnog i metaspoznajnog učenja te poboljšati spremanje novih informacija u dugoročno pamćenje (Schneider, 1999; Schneider i Kulmhofer, 2016).

Povezivanje slika s riječima sljedeći je korak u razvoju djelatnosti slušanja (Schneider i Kulmhofer, 2016). U nižim razredima česta je aktivnost interaktivna igra u kojoj učenici podižu, dotaknu ili dotrče do slikovne kartice nakon što čuju odgovarajuću riječ na ciljnom jeziku (Každonek-Crnjaković i Fišer, 2017). Aktivnost se može izvesti i obrnuto: učenici podižu ili dotaknu odgovarajuće kartice s riječima nakon što vide slikovni prikaz riječi. Kartice se u hrvatskim školama uglavnom primjenjuju za učenike niže dobi koji se tek upoznavaju s ciljnim jezikom i pravilima točnog izgovora, a u sljedećim godinama učenja učitelji i nastavnici sve se više okreću uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi pa češće koriste interaktivne ploče i grafoskope/projektore (ibid.).

Slušanje izvornih govornika u audio i video formatu pruža učenicima priliku za učenje putem slušnog i vidnog kanala. CD uređaji, televizori, računala i projektori postali su neizostavni dio svake učionice u hrvatskim školama, a sve se više uvode i tableti te pametne ploče. Osim tehničkim pomagalicama, učitelji se često koriste gestikulacijom i mimikom prilikom poučavanja izgovora kako bi učenika naveli na točan odgovor (ibid.). U usvajanju izgovora učenicima mogu pomoći i mnemoničke tehnike (slike, predmeti ili radnje koje učenika asociraju na pravilan izgovor) koje su dio metaspoznajnog pristupa učenju i poučavanju.

7.4.2. Čitanje, pisanje i slovanje

Swan i Smith (2001) opisali su u svojoj knjizi ortografiju 22 jezika. Hrvatski jezik spominju u kontekstu govornika slavenskih jezika i teškoće s kojima se susreću govornici hrvatskog prilikom učenja engleskog jezika mogu se usporediti s teškoćama koje u učenju engleskog imaju govornici ruskog i poljskog jezika. Abeceda engleskog jezika ima 26 slova, ali 44 fonema. Zbog složene naravi ortografije, stručnjaci smatraju kako učenici s teškoćama mogu lakše učiti čitati na engleskom jeziku ako istovremeno uče i pravila njegovog slovanja (Kormos, 2017; Kormos i Smith, 2012; Moats, 2000).

Ehri i njeni suradnici (2001) smatraju kako je jedan od najvažnijih zadataka učitelja djece s teškoćama u učenju ojačati svijest o fonemima unutar riječi kako bi mogli ovladati izgovorom, usporedbom, segmentiranjem i spajanjem tih fonema. Učenici moraju biti svjesni fonološke

strukture riječi kako bi uočili suptilne razlike među njima (npr. „*shark*” i „*shock*” ili „*fill*”, „*fell*” i „*fail*”) (Moats, 2004). Nalazi istraživanja u kojima su sudjelovali učenici s disleksijom, a koja su provedena u posljednjih 20-ak godina, upućuju na pozitivne učinke eksplicitnog poučavanja odnosa grafema i fonema (Birsh i Shaywitz, 2011; Kormos i Kontra, 2008; Kormos, 2017; Kormos i Smith, 2012; Schneider, 1999).

Osim eksplicitnim načinom, učenike s teškoćama u ovladavanju čitanjem treba sistematski i strukturirano poučavati odnosu grafema i fonema kao i strukturi ciljnog jezika kako bi se osposobili za dekodiranje stranog jezika i čitanje s razumijevanjem (Kormos, 2017; Kormos i Smith, 2012; Moats, 2000). Kulmhofer, Schneider i Almaeida (2014) ističu kako su kod učenika s disleksijom teškoće u usvajanju pravopisa i slovkovanja uzrokovane slabim poznavanjem (osvješćenošću) odnosa glasa i slova, slabim kratkoročnim pamćenjem, nedostacima u motorici i koordinaciji te nedostacima u procesu metaspoznajne/metajezične obrade koji se očituju u nemogućnosti uviđanja jezičnog obrasca na temelju kojeg mogu riješiti jezični zadatak.

Prilikom eksplicitnog poučavanja odnosa grafema i fonema, učitelj ili nastavnik treba krenuti od jednostavnih pravila, poput pravila izgovora grafema /c/ u engleskom jeziku u odnosu na okolna slova u riječi, i napredovati prema složenijim zadacima slaganja i rastavljanja riječi na slogove. Tijekom učenja abecednog i fonetskog sustava ciljnog jezika, učenici mogu samostalno izrađivati tzv. *flash cards* i *word cards* (učenje kroz kinestetički i taktilni kanal primanja informacija), odnosno slikovne kartice s riječima i objašnjenjima, na koje će uz korištenje boja (vidni kanal višeosjetilnog pristupa učenju) zapisivati pravila izgovora i morfološka/sintaktička svojstva riječi (eksplicitni pristup učenju), primjere uporabe izraza u jednostavnim i složenijim kontekstima (kumulativni i strukturirani pristup učenju) te dodavati slikovne asocijacije i samostalno sažeta pravila korištenja (mnemoničke tehnike i metaspoznajni pristup učenju) (Schneider, 1999; Schneider i Kulmhofer, 2016).

Učenike s disleksijom treba izravno upoznavati s prijevodom riječi i izraza ciljnog na materinski jezik kako bi se osvijestio pozitivan prijenos (Cummins, 1979). Nakon što usvoje sve „trikove“ dekodiranja, kako ih nazivaju Schneider i Kulmhofer (2016), i rastavljanja riječi na slogove, učenici mogu napredovati k čitanju novih riječi u engleskom jeziku bez pogađanja (Moats, 2000; vidjeti i Henry, 2010 prema Schneider i Kulmhofer, 2016). Budući da engleski jezik ima mnogo izuzetaka od pravila, učitelji bi trebali zasebno poučavati i takve riječi (npr.

„talk“ ili „floor“) koristeći višeosjetilni pristup poučavanju njihovog pravopisa (npr. učenici pišu takve riječi na pladnju s pijeskom) i opetovanom upotrebom takvih riječi u rečenicama.

U poučavanju čitanja s razumijevanjem, učitelji se mogu poslužiti bojama (višeosjetilni pristup poučavanju putem vidnog kanala) kao pomagalom na način da npr. crvenom ili zelenom označe najvažnije rečenice u odlomku, a nekom drugom bojom sporedne informacije. Nakon što označe tekst bojama, učenici mogu napisati kratki sastav o tome što su pročitali oslanjajući se na označene rečenice (Schneider i Kulmhofer, 2016).

Mnemoničke tehnike poučavanja mogu se primijeniti u učenju svih djelatnosti. Schneider i Kulmhofer (ibid.) opisuju različite načine primjene te tehnike. Zanimljiv je, npr., način opisivanja nečujnog /e/ u riječima „lake“ i „debate“ kroz prikaz „medicinske sestre E“ koja injekcijom daje svu svoju moć prvom samoglasniku. U rastavljanju riječi na slogove te slogova na glasove, učenici si mogu pomoći tapkanjem prstima po ploči. Učenici mogu također nacrtati ilustracije, izrezati realistične slike iz novina i časopisa te napisati pjesmu, zagonetku ili akronim od ključnih pojmova novog jezičnog pravila koje uče i na taj način si pomoći u boljem pohranjivanju pravila. Izbor odgovarajućeg zadatka ovisit će o dobi učenika i njihovoj jezičnoj kompetenciji.

Učenici s disleksijom nevoljko izvršavaju zadatke pisanja zbog sporosti, netočnosti (ispuštanje, dodavanje, zamjene), potrebe za pauzama, neautomatizacije pokreta, teškoća u organizaciji teksta, ispuštanja i sl. (Lenček, 2012). Pisanje diktata im je osobito teško jer zahtijeva slušnu kontrolu, primjenu jezičnih znanja, fonološko dekodiranje i preciznost u motoričkoj izvedbi pokreta (ibid.; Lenček i Ivšac, 2007). Učenici s disleksijom često navode i pisanje eseja kao iznimno težak zadatak budući da podrazumijeva pravilnu tehniku pisanja i praćenje slijeda (Lenček, 2012). Budući da se takve teškoće javljaju i prilikom učenja stranog jezika, učitelji engleskoga kao stranoga jezika trebali bi primijeniti iste metode poučavanja koje se koriste prilikom poučavanja engleskoga kao materinskoga jezika, a koje su opisane u stranoj literaturi. Tijekom poučavanja pisanja, učitelji i nastavnici mogu učenicima s disleksijom zadati obrasce rečenica, a učenici u njih umeću informacije koje su prije označili različitim bojama ovisno o njihovoj namjeni. Savjetuje se učestalo ispitivanje učenika zašto su i koja su jezična pravila koristili kako bi se ojačala njihova metajezična svijest i, ujedno, dobio uvid u napredak učenika u učenju ciljnog jezika (Schneider, 1999; Schneider i Kulmhofer, 2016).

7.4.3. Rječnik

U poučavanju rječnika VMSI metodom, učitelji i nastavnici koriste različite prizore, geste i pokrete. Učenike se treba svakodnevno izlagati i tiskanom/pisanom obliku riječi i njenom slikovnom prizoru te je poželjno zadati učenicima da samostalno izrađuju kartice s novim riječima ili čak PPT prezentacije, ako je to moguće. Upravo je ta taktilno-kinestetička komponenta VMSI pristupa poučavanju od osobite važnosti za učenike s disleksijom i učenike s teškoćama u učenju općenito (Kormos i Smith, 2012; Schneider i Kulmhofer, 2016). Schneider (1999) daje detaljne upute za izradu takvih kartica s ciljnom riječi ili izrazom na prednjoj i prijevodom, primjerom uporabe, slikovnim prikazom te komparacijom ili izvedenicama na stražnjoj strani. Kao i u poučavanju prethodno opisanih djelatnosti, tijekom učenja rječnika ciljnog jezika poželjno je učenicima s teškoćama u učenju ukazivati na sličnosti s njihovim materinskim jezikom. (Cummins, 1979).

Na naprednijem stupnju učenja rječnika, učitelji i nastavnici mogu se poslužiti kodovima u bojama kad učenike poučavaju složenicama (višeosjetilno poučavanje). *Wordcard* s korijenom složenice (npr. „*back*“) pričvrsti se na podlogu jedne boje, a kartice s nastavcima/specifikatorima (npr. „*pack*“, „*ache*“ ili „*ground*“) pričvrste se na podlogu druge boje. Pomoću ovakvog višeosjetilnog načina poučavanja aktivira se metaspoznajno učenje kojim učenici osvještavaju značajke ciljnog jezika.

U poučavanju idioma, poredbi, metafora i frazalnih glagola u engleskom jeziku, osobito je važan eksplicitni pristup u kojem će se učenicima ponuditi izravan prijevod izraza na materinski jezik i naći najbliži izraz koji se koristi u njihovom jeziku i kulturi.

Višeosjetilno poučavanje rječnika uključuje i uporabu različitih slikovnih pomagala (vidni kanal), TPR metodu ili *The Format Approach* (kinestetički kanal) te igre poput pantomime, „*Memory game*“, igre slaganja riječi (spajanje korijena i nastavaka, spajanje riječi sa slikom ili prijevodom) ili *Pictionary* igra crtanja i pogađanja koja aktivira učenje putem svih kanala.

Kako bi se novonaučeni rječnik što bolje pohranio u dugoročno pamćenje, učenici vježbaju uporabu novih riječi u različitom kontekstu kroz glumu i igrokaze prilagođene njihovoj dobi i mogućnostima, kroz pisanje pjesama i kratkih sastava, smišljanje zagonetki ili čak pravljenja kratkih stripova (Schneider i Kulmhofer, 2016). Ovakvim kratkim i raznolikim

aktivnostima može se izbjeći monotonija i osjećaj dosade koji se često javlja tijekom *overlearning-a*.

U sumiranju i sažimanju novonaučenog rječnika, Schneider i Kulmohfer (ibid.) predlažu tri tehnike strukturnog pristupa poučavanju. Prva tehnika podrazumijeva izradu popisa napomena u koje učenici zapisuju specifičan obrazac ili strategiju za primjenu novih izraza, ilustracije ili zabilješke o gestama pomoću kojih će se lakše prisjetiti značenja riječi, komentare na materinskom jeziku u svrhu pozitivnog jezičnog prijenosa i natuknice o vrsti tekstova ili konteksta u kojim se takva riječ ili izraz najčešće pojavljuje. Sljedeći korak je izrada grafičkog organizatora u koje učenici zapisuju prefikse i sufikse korijena riječi. Posljednja tehnika je upotpunjavanje tablice sa semantičkim svojstvima riječi.

7.4.4. Gramatika

Boje su izvrsno pomagalo u poučavanju gramatike i koriste se u VMSI pristupu poučavanja stranoga jezika učenicima s teškoćama u učenju. Mogu se koristiti kao obojane kartice, obojane Lego kockice ili kao Cuisenaireovi štapići u boji⁷. U prvotnom stupnju uvođenja učenika u gramatičku strukturu stranog jezika, učitelji mogu djeci predstaviti subjekt-predikat-objekt-prilog rečenicu koristeći četiri različite boje: dok izgovara rečenicu takvog tipa, učitelj slaže kartice u četiri različite boje. Nakon što učenici samostalno na svojim klupama slože četiri boje u istom rasporedu, učitelj uvodi pisani dio vježbe na način da na svaku boju napiše riječ. Kako bi aktivirao metasvijest učenika, učitelj ih ispituje o strukturi rečenice i navodi ih na samostalno zaključivanje i spoznavanje jezičnih pravila na temelju obojanog predloška rečenice. Nakon toga učenici samostalno zapisuju rečenice na papire ili kartice u bojama koje su prvotno složili na svojim klupama. Tijekom ove vježbe učenici mogu raditi u manjim grupama oslanjajući se na pomagala u boji i objašnjavajući svoje izbore i korake na materinskom jeziku, a u kasnijim fazama počinju slagati rečenice bez pomagala i koristeći se ciljnim jezikom prilikom obrazlaganja.

⁷ Georges Cuisenaire (1891-1975), belgijski učitelj, izmislio je štapiće u boji kako bi olakšao svojim učenicima učenje matematike. Caleb Gattegno ih je popularizirao i uveo i u nastavu stranog jezika te su postale jedno od osnovnih pomagala u „The silent way” metodi poučavanja.

Boje se mogu koristiti u poučavanju odnosa riječi u rečenici, prefiksa i sufiksa, zavisnih i nezavisnih rečenica i drugih gramatičkih pravila ciljnog jezika, dok je u slučaju poučavanja neobičnih jezičnih struktura poželjno osloniti se na razvijanje mnemoničkih tehnika. Tijekom učenja gramatike, Schneider i Kulmhofer (2016) preporučuju poticanje razmišljanja naglas kako bi se stekao uvid u područja na kojima je još potrebno raditi.

Učenici mogu izrađivati kartice s jezičnim pravilima na sličan način kao i prilikom učenja rječnika i pravopisa. Na takve kartice učenici samostalno zapisuju jezična pravila i radne korake, ilustriraju pravila u bojama i crtežima ili slikama, zapisuju sve mnemoničke tehnike koje im pomažu u prisjećanju pravila, usporedbu s materinskim jezikom i primjere rečenica koje su im od osobnog značaja.

Jedna od VMSI vježbi za gramatiku je i samostalno ili grupno pisanje pjesama koje pomažu prevladati strah od pogrešaka (ibid.), no takva vježba zahtijeva od učenika određenu jezičnu kompetenciju koju stječu nakon više godina učenja engleskoga kao stranoga jezika.

7.5. Nastavna pomagala u poučavanju učenika s disleksijom stranome jeziku

Prema Konvenciji o pravima osoba s teškoćama (eng. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* ili CRPD), zemlje potpisnice moraju poduzeti sve mjere kako bi osigurale djeci s teškoćama i djeci bez teškoća jednake uvjete za život. Hrvatska je kao članica EU ratificirala CRPD 2007. godine čime se obavezala svim učenicima s teškoćama omogućiti pristup pomagalima u nastavi korištenjem kojih mogu poboljšati svoj obrazovni uspjeh. Učenici s teškoćama završavaju osnovnu školu u manjem postotku od njihovih vršnjaka urednog razvoja, a nedostatak pristupa tehnološkim pomagalima tu igra veliku ulogu (WHO Unicef, 2015).

7.5.1. Informacijsko-komunikacijska tehnologija

Informacijsko-komunikacijska tehnologija (u daljnjem tekstu: IKT) ima dokazano pozitivan učinak u terapiji osoba s jezičnim teškoćama, a koji su primijetni na području imenovanja, čitanja s razumijevanjem, slušanja s razumijevanjem i pisanja (Brosnan, 2000; Smythe, 2005, 2010; vidjeti i Kuhar, Prizl Jakovac i Ivšac Pavliša, 2016). Najveća prednost

primjene IKT-a u poučavanju osoba s teškoćama je u multimodalnosti, odnosno u višeosjetilnom pristupu (za oprečnu teoriju vidjeti Thomson, 1990).

U sklopu projekta „Kompetencijska mreža zasnovana na informacijsko-komunikacijskim tehnologijama za inovativne usluge namijenjene osobama sa složenim komunikacijskim potrebama ICT-AAC” koji je financirala Europska unija iz Europskog fonda za regionalni razvoj, razvijene su mnoge aplikacije koje se koriste u radu s djecom mlađe predškolske dobi sa složenim komunikacijskim potrebama, u radu s odraslim osobama nakon traumatskih ozljeda mozga i cerebrovaskularnog infarkta, ali i za rad s djecom starije predškolske i mlađe školske dobi kako bi razvijali sposobnosti koje prethode čitanju, pisanju i računanju (www.ict-aac.hr). Velik broj njih može se primijeniti kao dopunske ili pomoćne metode poučavanja čitanja i pisanja u osnovnoj školi.

Dimitriadi (2000) ističe nekoliko primjera pozitivnih učinaka primjene IKT-a u poučavanju učenika s disleksijom: poboljšava fonološko dekodiranje i čitanje s razumijevanjem, djeluje pozitivno na slušnu obradu i diskriminaciju glasova, poboljšava vidnu obradu i diskriminaciju, pruža priliku za vježbanje pamćenja, pomaže u svladavanju teškoća s praćenjem uputa te poboljšava koncentraciju i motoričku koordinaciju.

IKT se uglavnom smatra pomagalom u premošćivanju teškoća u učenju, ali učenicima s disleksijom internet, npr., može pomoći i u istraživanju njihovih jačih kognitivnih strana (Barden, 2014). Osim pristupa različitim izvorima informacija, internet nudi mogućnost povezivanja i komunikacije s drugim ljudima. Digitalne mrežne stranice mogu podići razinu samopouzdanja osoba s disleksijom i povećavati mogućnost opismenjavanja (za popis radova vidjeti Barden, 2014).

Facebook je jedna od najčešće korištenih društvenih mrežnih stranica. Tijekom korištenja ovakve društvene mrežne stranice, osoba s disleksijom može koristiti nekoliko tehnoloških pomagala u isto vrijeme: *spellcheck* programe, internetske tražilice, Youtube kao audio-vizualni izvor informacija itd. Barden (ibid.) je istražio utjecaj korištenja Facebook-a na manjoj skupini srednjoškolskih učenika s disleksijom. Nalazi njegovog istraživanju upućuju na to da učenici s disleksijom pozitivno gledaju na uporabu Facebooka u okviru inkluzivnog obrazovanja, a uporaba Facebook-a omogućila im je bolje poštivanje rokova te povećala metaspoznajnu svijest i kontrolu nad procesom učenja (ibid.).

Osim tradicionalne uporabe IKT-a u poučavanju izgovora i rječnika, Jenkins (2004) ističe i potencijalne pozitivne učinke primjene napredne jezične tehnologije u poučavanju djece s teškoćama kroz uporabu npr. SPECO Projekta ili Protea Textware CD-ROM Streaming Speech koji se koriste u poučavanju suprasegmentnih dijelova govora (za popis IKT tehnologije pogodne za poučavanje učenika s disleksijom vidjeti <http://bdatech.org>).

Baf, Radetić-Paić i Zarevski (2013) istraživali su stavove budućih učitelja prema IKT-u u odgoju i obrazovanju djece nižeg školskog uzrasta te utvrdili nedovoljnu upućenost kako u prednosti, tako i u moguće nedostatke takvih pomagala u nastavi. Rezultati pilot istraživanja u kojem su se, između ostalog, ispitali mišljenja i stavovi hrvatskih učitelja i nastavnika stranoga jezika o korištenju računala i IKT-a u poučavanju ukazuju na umjereno poznavanje pozitivnih učinaka koje njihova primjena može imati u poučavanju učenika s disleksijom kao i umjerenu sklonost ka korištenju istih (Fišer i Dumančić, 2015).

7.5.2. Računala

Uporaba računala u nastavi postala je neizostavni dio obrazovnog procesa, a nalazi brojnih istraživanja upućuju na prednosti njihove uporabe tijekom nastave.

Uporaba računala u nižim razredima osnovne škole nastavu čini kvalitetnom, kreativnom i zanimljivom. U širem smislu, uporaba računala pozitivno djeluje na razvoj pamćenja, metode učenja, vještine rješavanja problema, a isto tako i umanjuje razlike između spolova te povećava samopouzdanje kod djece (Dye, Green i Bavelier, 2009; Ferguson, Cruz i Rueda, 2007; Okagaki i Frensch, 1994).

Primjena tehnoloških pomagala u poučavanju učenika s teškoćama i u poučavanju općenito obuhvaća i pojavu CD ROM-ova s rječnicima koji dolaze u kompletu udžbenika mnogih poznatijih izdavača (npr. Oxford Publishing). Takvi rječnici potiču autonomiju učenika tijekom usvajanja točnog izgovora. Učenici mogu čuti riječi izdvojene iz rečeničnog konteksta ili se mogu snimati pa preslušati snimku kako bi usporedili svoj izgovor s verzijom iz rječnika. Neki rječnici, poput *Daniel Jones' English Pronouncing Dictionary* (Roach, Hartman i Sitter, 2003) s CD ROM-om nude detaljni opis razlika između britanskog i američkog izgovora.

Osim CD ROM-ova, postoje i mnoge verzije on-line prijevodnih alata i pomoći u pravopisu koje su lako dostupne (npr. Google Translate <https://translate.google.com> ili

Wiktionary (<https://hr.wiktionary.org>) kao i uređaji s istom funkcijom poput *Quicktionary Reading Pen-a* (Fišer, 2014) koji još nije dostupan za hrvatsko tržište. Važno je napomenuti da će elektronički rječnici biti korisni ako učenici već znaju približno točno napisati (slovkati) ciljnu riječ (Schneider i Kulmhofer, 2016). Ako se učenici s disleksijom u potpunosti oslanjaju na elektroničke alate za provjeru pravopisa, neće biti u mogućnosti među sličnim riječima odabrati onu koju traže ako bar približno ne znaju njen pravopis. Većina učitelja i nastavnika ne dozvoljava korištenje takvih programa tijekom pisanja testova (Fišer i Dumančić, 2015) iako ih Schneider i Crombie (2003) preporučuju i tijekom pismenih zadataka.

Djeca s disleksijom često imaju teškoće u području motorike, pamćenja i/ili pažnje. Igranje računalnih igrica potiče druženje, komunikaciju, pomaže razvijanju koordinacije, poimanju prostornih odnosa, vizualizacije itd. (Baf i sur., 2013). Ključne karakteristike akcijskih video igara uključuju brz tempo, potrebu za preciznom koordinacijom vidne obrade i pokreta te nužnost pažnje i vještina planiranja (Bavelier i sur., 2012 prema Bavelier, Green i Seidenberg, 2013). Prilikom odabira prikladnih video igara treba obratiti posebnu pažnju na tzv. „e-sigurnost” kako bi se djecu zaštitilo od mogućih negativnih posljedica (Computer Emergency Response Team [CERT], 2008)

Nalazi istraživanja utjecaja igranja akcijskih video igara na talijanske učenike s teškoćama u učenju ukazuju na pozitivni učinak koji takva aktivnost može imati na pažnju i djelatnost čitanja (Bavelier i sur., 2013; Franceschini i sur., 2013). Djeca koja su igrala kratkotrajne video igrice su na posttestovima pokazala povećanu brzinu čitanja bez negativnog utjecaja na točnost pročitano, što autori smatraju izravnom posljedicom treniranja pažnje tijekom igranja igrica. Franceschini i njegovi suradnici (2013) su proveli istraživanje na govornicima talijanskog jezika koji je prema složenosti ortografije i jednoznačnoj vezi grafema i fonema sličan hrvatskom jeziku. No potrebno je ipak utvrditi kakav učinak igranje akcijskih igrica može imati na govornike jezika složene ortografije prije nego se te igrice uključe u program intervencije za učenike s disleksijom koji uče ESJ. Također je nejasno hoće li igranje računalnih igrica imati pozitivni učinak na razumijevanje pročitano, u kolikoj će mjeri ovisiti o individualnim osobinama te koje točno odlike takve igrice moraju imati (Bavelier i sur., 2013).

7.5.3. Vidna pomagala

Squires i McKeown (2003) opisuju stvaranje podupirućeg razrednog okružja u osnovnoj školi putem postavljanja jasno označenih piktograma s natpisima na ciljnom jeziku unutar učionice. Takve *Flashcards* i *Wordcards* mogu pomoći u ovladavanju čitanjem temeljnih riječi (eng. *basic words*) koje se najčešće javljaju u razrednoj interakciji i u pisanju riječi iz svakodnevne komunikacije te pomažu učenicima jednostavno i samostalno pronaći potrebne informacije. Primjer uporabe ovakvih vidnih pomagala je postavljanje kartica s uobičajenim pozdravima na engleskom jeziku na zidove unutar učionice kako bi se učenici na početku svakog nastavnog sata mogli podsjetiti društvenim običajima (kulturi) vezanima uz ciljni jezik te ujedno i ponavljati rječnik vezan uz njih.

Uporaba boje u različitim oblicima i fazama poučavanja može učenicima s disleksijom olakšati teškoće u nastavnom procesu. Tijekom čitanja mogu koristiti tonirane prozirnice koje polože na stranice s tekстом kako bi smanjili kontrast boje tiska i bijele pozadine papira (ibid.). Utjecaj boja, osvjetljenja i kontrasta na tijek čitanja istraživao je Arnold Wilkins (2013) i zaključio kako će se učenici s teškoćama u ovladavanju čitanjem lakše nositi s izazovima tiskanog teksta ako se optimizira osvjetljenje učionice te ako se koriste olovke i prozirnice u boji.

Siva pozadina u tekstovima tiskanim crnim fontom manje napreže oči tijekom čitanja (Squires i McKeow, 2003), ali svaki učenik može birati boju pozadine prilikom rada na računalu tijekom nastave ili kod kuće. Kako bi si olakšali čitanje, učenici s disleksijom mogu koristiti i različita pomagala kao što su VTM (*Visual Tracking Magnifier*), Harrisove filtere, ChromaGen™ leće itd. (detaljan opis pojedinih pomagala vidjeti u Chivers, 2006).

7.6. Opće prilagodbe u poučavanju učenika s disleksijom

Osim pomoći učitelja, učenici s disleksijom mogu dobiti pomoć i podršku i od ostalih učenika u razredu. Učenici koji nemaju teškoća i ovladali su čitanjem i pisanjem, mogu učenicima s disleksijom pomoći na način da im čitaju i/ili pišu ili im provjeravati greške u radovima. Prije uparivanja učenika potrebno je obučiti učenike-tutore da budu pozitivnoga stava prema učenicima s disleksijom te da im pomažu samo koliko im je potrebno da bi uspješno riješili zadatak. Istovremeno učitelji moraju biti oprezni da pritom ne opterećuju previše učenike-

tutore i ne uskraćuju im mogućnost njihovog osobnog obrazovnog napretka. Također, prije uparivanja učenika, nužno je jasno postaviti ciljeve zadatka i ulogu svakog od uparenih učenika kako ne bi učenici tutori u potpunosti preuzeli izvedbu zadatka čime bi učenicima s disleksijom možda smanjili motivaciju i priliku za ovladavanje ciljnim jezikom. Nužno je i utvrditi postoji li želja učenika s disleksijom za takav oblik pomoći.

Iako se čini praktičnim grupirati učenike s posebnim obrazovnim potrebama u posebne klupe kako bi im se učitelj mogao posvetiti kao zasebnoj grupi (Thomson, 1984), takav raspored sjedenja nije u skladu s teorijom „zone proksimalnog razvoja“ (Vygotski, 1978). Squires i McKeown (2003) u svom radu navode nekoliko prilagodbi vezanih uz raspored sjedenja učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, a koje se spominju u idućim odlomcima. Učenike s disleksijom treba razmjestiti u grupe sastavljene od učenika različitih sposobnosti kako bi dobili dovoljnu intelektualnu pomoć i poticaj u rješavanju zadataka koje inače ne bi mogli samostalno rješavati, a takva organizacija sjedenja neće negativno utjecati na njihovo samopoštovanje. I u ovakvim rasporedima sjedenja bilo bi idealno da učenici s disleksijom sjede što bliže učiteljima kako bi mogli lakše pratiti njihov napredak u radu tijekom nastavnog sata. Razmještaj učenika, dakako, ovisi i o naravi zadatka koji se planira izvoditi.

Ako učenici s disleksijom sjede blizu ploče, okrenuti licem prema njoj, smanjit će im se opterećenje radnog pamćenja zbog lakšeg prepisivanja s ploče i skraćivanja vremena dizanja i spuštanja pogleda te zbog bolje usredotočenosti na prikazani sadržaj. Učenike s disleksijom bi također trebalo smjestiti blizu i okrenute k dijagramima i slikovnim/verbalnim pomagalima.

Zbog teškoća koje učenici s disleksijom mogu imati u čitanju i pisanju, učitelji se mogu odlučiti za sustav ocjenjivanja temeljen na slušanju i verbalnom izražavanju, a izbjegavati ocjenjivanje čitanja i pisanja. Na takav bi način učenici s disleksijom mogli postići puno bolji uspjeh u nastavnom predmetu stranog jezika (Ganschow i sur., 1998).

Prilikom pisanja, učenici s disleksijom rade mnoge greške koje se očituju u ispuštanju, dodavanju ili zamjeni slova, slogova ili čak i cijelih riječi. Pisani radovi tih učenika čine se neurednima jer nedostaje interpunkcije, velikih početnih slova i poštivanja margina. Od osobite je važnosti ne kažnjavati učenike za takve greške prilikom pismenih radova (Reid i Green, 2007 prema Lenček, 2012). Kao i u poučavanju čitanja, učenici mogu samostalno napraviti kartice u kojima će sažeti pravila pisanja i pravopisa te ih poduprijeti primjerima i crtežima/slikama. Također, poželjno je sustavno bilježiti napredak koji učenici s disleksijom ostvaruju tijekom

cijele školske godine te temeljiti ocjene na napretku, a ne na konačnom obujmu usvojenih jezičnih pravila (Buljubašić-Kuzmanović i Kelić, 2012).

Osim navedenih prilagodbi u procesu poučavanja stranog jezika, učitelji mogu primijeniti i sljedeće:

- sporiji tempo predavanja
- dodatno vrijeme za rješavanje zadataka
- tekstove tiskane u fontu koji je prilagođen osobama s disleksijom (npr. Comic Sans MS)
- unaprijed zadati temu koja će se obrađivati na idućem satu
- predvidjeti duže vremensko razdoblje za usvajanje leksičkih i gramatičkih pojmova
- izbjegavati učenikovo čitanje naglas ili pisanje na ploči pred razredom (osim ako učenik ne izrazi želju)
- koristiti prerađene, sažete, jednostavnije tekstove te smanjiti broj pojmova koje učenik mora naučiti
- u udžbeniku jasno označiti mjesta koja su bitna – rečenica, pravilo, primjer, slika, postupak
- zadavati manji broj zadataka
- rješavanje pisanih zadataka ne ograničiti vremenski, a greške koje su očita posljedica disleksije ne ocjenjivati
- greške u pisanju ne ispravljati nego ih samo naznačiti (podvući riječ u kojoj je greška) kako bi učenik sam uočio i ispravio greške uz pomoć udžbenika ili rječnika
- uputiti učenika da uči uz pomoć kognitivnih mapa (koje samostalno izrađuje prema područjima koje uči)
- zajedno s djetetom i roditeljem odabrati bilježnicu i sredstvo za pisanje koje djetetu najviše odgovara
- koristiti se rečeničnim ili tekstualnim slagalicama ili puzzlama itd.

8. OBRAZOVANJE UČITELJA I NASTAVNIKA ENGLESKOGA KAO STRANOGA JEZIKA U HRVATSKOJ

8.1. Povijesni pregled

Pregled obrazovanja učitelja u Hrvatskoj vrlo su detaljno opisale Vlasta Vizek Vidović i njene suradnice u prilogu Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu (Vizek Vidović, 2005), a sažetu verziju iznosim ovdje. Prvi pripremni studiji za učitelje organizirani su 1775. godine u Bjelovaru, a sljedeće godine je osnovana prva javna srednja škola u Zagrebu u kojoj su se školovali budući učitelji. „Pedagoška akademija“, kao prva specijalizirana ustanova za obrazovanje učitelja, osnovana je u Zagrebu 1849. godine. Program školovanja budućih učitelja trajao je dvije godine i imao je 18 predmeta od kojih su se dva bavila metodama nastave: *Opća didaktika* i *Posebna didaktika*.

Budući predmetni učitelji društvene i prirodne grupe predmeta školovali su se na Filozofskom fakultetu u Zagrebu koji je utemeljen 1874. godine. Učiteljske škole postaju četverogodišnje ustanove 1904. godine, a koncem Prvog svjetskog rata postojalo je sedam srednjih učiteljskih škola (četiri muške i tri ženske). Trajanje školovanja na učiteljskim školama produžilo se 1929. godine na pet godina, a 1936. godine osniva se dvogodišnja Učiteljska viša škola koju su mogli upisati samo oni koji su završili srednju učiteljsku školu i imali trogodišnje radno iskustvo.

Broj učiteljskih škola s vremenom raste pa ih je nakon Drugog svjetskog rata postojalo ukupno 17. U tom vremenu predmetni su se nastavnici školovali u višim učiteljskim školama u Splitu i Zagrebu, a srednjoškolski nastavnici na fakultetima. Osmogodišnja osnovna škola postala je 1955. godine obvezna zbog čega se javila potreba za boljim obrazovanjem predmetnih nastavnika pa se povećao opseg pedagoške skupine predmeta na dvogodišnjim učiteljskim višim školama kao i na Filozofskom i Prirodoslovno-matematičkom fakultetu u Zagrebu. Povećani opseg odnosio se na predmete razvojne i obrazovne psihologije, opće pedagogije s didaktikom, sociologije obrazovanja i posebne metodologije iz dvaju predmeta.

Godinu dana nakon proglašenja neovisnosti Republike Hrvatske, 1992. godine, učiteljske škole uključuju se u sustav visokog školstva i studij se produžuje s dvije na četiri godine. Potpisivanjem Bolonjske deklaracije 2001. godine Hrvatska se obvezuje primjenjivati dvostupanjski sustav studiranja do završne diplome na sveučilišnoj razini. Sustav stavlja težište

na „3 + 2“ model koji podrazumijeva trogodišnji preddiplomski studij završetkom kojeg se stječe naziv sveučilišnog/e prvostupnika/prvostupnice (lat. *baccalaureus/baccalaurea*) i dvogodišnji diplomski studij završetkom kojeg se stječe naziv sveučilišnog/e magistra/magistre struke.

Filozofski fakultet u Zagrebu ima najdužu tradiciju visokoškolske ustanove u Hrvatskoj i broji više odsjeka za različite strane jezike. Studiji stranih jezika u početku su organizirani kao jednopredmetni, a od 50-ih godina prošlog stoljeća i kao dvopredmetni. Odsjek za anglistiku počinje s radom 1934. godine i danas nudi studentima programe obrazovanja u području engleskog jezika, engleske književnosti, američkih studija, poučavanja engleskoga kao stranoga jezika, a od 90ih godina prošlog stoljeća i skandinavskih jezika.

Na diplomskom studiju anglistike studenti biraju između četiri ponuđena smjera: književno-kulturološkog, lingvističkog, prevoditeljskog i nastavničkog smjera. Studijske programe anglistike godišnje pohađa oko 600 studenata (http://anglist.ffzg.unizg.hr/?page_id=8661). Uvođenjem bolonjskog procesa u akademskoj godini 2005./06. prestaje se na Odsjeku za anglistiku izvoditi četverogodišnji dodiplomski studij kojim se stjecao naziv profesora/ice engleskog jezika i književnosti. Završetkom diplomskog studija nastavničkog smjera anglistike i obranom završnog rada stječe se naziv magistra/magistrice edukacije engleskog jezika i književnosti. Oba studija obučavaju buduće nastavnike engleskog jezika za rad u osnovnim i srednjim školama.

Pedagoška akademija u Zagrebu, Čakovcu i Petrinji integrira se 1981. godine s Odjelom za studij Pedagogije na Filozofskom fakultetu i Sveučilišnim centrom za pedagošku izobrazbu i istraživanje u Zagrebu u zasebnu cjelinu pod nazivom „Filozofski fakultet – OOUR Pedagogijskih znanosti“. Na navedenom fakultetu studiralo se pedagogiju, predškolski odgoj i razrednu nastavu, a provodila se i pedagoško-psihološka izobrazba za sve nastavničke studije na zagrebačkim fakultetima. Svi su ostali studiji u okviru Filozofskoga fakulteta bili okupljeni u zasebnu cjelinu kao “OOUR Humanističko-društvene znanosti”. Zasebne visoko obrazovne ustanove, Filozofski fakultet i Učiteljska akademija u Zagrebu, ustrojavaju se 1997. godine, a ponovo se ustrojavaju i Visoka učiteljska škola u Čakovcu i Petrinji. Na spomenutim višim školama izvodio se četverogodišnji stručni Učiteljski studij s pojačanim predmetom na temelju kojih se razvio današnji Učiteljski studij s modulima i Učiteljski studij s engleskim/njemačkim jezikom (http://www.ufzg.unizg.hr/?page_id=210&lang=hr).

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci osnovan je 2006. godine kao sljednik Visoke učiteljske škole u Gospiću i Visoke učiteljske škole u Rijeci. Na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu ustrojen je također Učiteljski studij, na Sveučilištu u Zadru ustrojen je Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, a na Sveučilištu u Puli Fakultet za odgojne i obrazovne djelatnosti. Anglistiku se još studira u Rijeci na Filozofskom fakultetu (prvotno na Pedagoškom fakultetu od 1996. godine kao dvopredmetni studij u kombinaciji sa studijem Hrvatskoga jezika i književnosti, a poslije kao odvojeni studij), na Odjelu za anglistiku Sveučilišta u Zadru i na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Splitu.

8.2. Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet u Osijeku ima dugogodišnju tradiciju čiji se počeci vežu uz dvogodišnji studij za obrazovanje osnovnoškolskih nastavnika engleskog jezika na nekadašnjoj Pedagoškoj akademiji još 1961. godine i koji je završilo 14, sad već mahom umirovljenih, naraštaja učitelja. Pedagoški fakultet osnovan je 1977. godine i tada započinje četverogodišnji Studij engleskog jezika i književnosti organiziran kao dvopredmetni studij u kombinaciji sa Studijem njemačkog jezika i književnosti. Od akademske godine 1996./97., Studij se počinje izvoditi i u dvopredmetnoj kombinaciji sa Studijem povijesti, a po utemeljenju Filozofskog fakulteta 2004. godine i u kombinaciji s drugim studijima na Fakultetu. Danas se studijski program engleskog jezika i književnosti izvodi kao dvopredmetni studij u kombinaciji sa studijima Filozofije, Pedagogije, Hrvatskoga jezika i književnosti, Povijesti, Njemačkoga jezika i književnosti te Mađarskoga jezika i književnosti. Nakon primjene bolonjskoga sustava na visoko obrazovanje, na Sveučilištu J. J. Strossmayera u Osijeku su u akademskoj godini 2004./05. ustrojeni Sveučilišni preddiplomski dvopredmetni studij engleskog jezika i književnosti te Sveučilišni diplomski dvopredmetni studij engleskog jezika i književnosti – nastavničkog, prevoditeljskog i filološkog smjera.

Od obveznih kolegija nastavničkog smjera prve godine diplomskog Studija engleskog jezika i književnosti izdvaja se Psihologija odgoja i obrazovanja kao kolegij izravno povezan s poučavanjem učenika s teškoćama, dok su kolegiji Usvajanje drugog i stranog jezika, Didaktika i Glotodidaktika tematski neizravno povezani s tom temom.

Na prvoj godini studija studenti upisuju obvezni kolegij Psihologija odgoja i obrazovanja na kojem se osposobljavaju za prepoznavanje specifičnosti u poučavanju učenika s posebnim potrebama, odnosno učenika s teškoćama. Budući da je disleksija najbrojnija od svih specifičnih teškoća u učenju (www.bda.com), studenti slušanjem ovog kolegija stječu izravne upute kako poučavati takve učenike. Opis sadržaja kolegija Psihologija odgoja i obrazovanja sličan je opisu sadržaja istoimenog kolegija na Učiteljskom studiju Fakulteta za odgojne i obrazovne djelatnosti te će polaganjem ispita studenti steći kompetencije i za:

- opisivanje specifičnosti u poučavanju učenika s posebnim potrebama
- opisivanje specifičnosti u poučavanju učenika s teškoćama.

U sljedećem semestru studenti su obvezni upisati kolegij Didaktike čime bi trebali steći kompetencije za primjenu različitih metoda i tehnika poučavanja. Iako kolegij nije izravno povezan s učenicima s teškoćama, važan je zbog stjecanja kompetencija u poučavanju takvih učenika različitim tehnikama (VMSI poučavanje). Kompetencije stečene odslušanim kolegijem Didaktike studenti bi trebali nastaviti razvijati slušanjem kolegija Metodike nastave engleskog jezika, obveznog kolegija u drugoj godini studiranja kojim se buduće učitelje i nastavnike osposobljava za primjenu teorijskog znanja u samoj učionici i u radu s učenicima. U opisu silaba spomenutog kolegija nema izravnog spomena učenika s teškoćama, ali se kao jedan od ishoda navodi i stjecanje sposobnosti polaznika za izbor prikladnih metoda, postupaka i pomagala u poučavanju učenika različitih razina znanja, što se može neizravno povezati s poučavanjem učenika s teškoćama koji imaju individualne potrebe i mogu se razlikovati od svojih vršnjaka u stečenim jezičnim vještinama. Na istoj godini studija obavezan je i kolegij Pedagogija, a u opisu njegovog sadržaja samo se cjeline vezane uz razlike u maturaciji te uz metode poučavanja općenito mogu dovesti u vezu s učenicima koji imaju teškoće u učenju.

Na kolegiju Usvajanje drugog i stranog jezika, koji je obavezan na prvom semestru nastavničkog smjera diplomskog studija anglistike, studenti uče o utjecajima različitih čimbenika na proces učenja i usvajanja jezika. U opisu sadržaja kolegija nisu spomenute individualne razlike među učenicima vezane uz teškoće u učenju.

Među ishodima učenja kolegija Glotodidaktike, također obveznog kolegija na prvom semestru, nabrajaju se kompetencije za usporedbu različitih načina poučavanja jezičnih znanja te

receptivnih i produktivnih jezičnih vještina, objašnjavanje razvoja učeničkog međujezika te za odabir prikladnih nastavnih materijala i pomagala u nastavi stranih jezika. Iako se ne spominju učenici s teškoćama u učenju, opisane kompetencije neizravno utječu na sposobnost budućih učitelja da odaberu koje bi nastavne metode bile prikladne za poučavanje takvih učenika.

Od izbornih kolegija koje studenti mogu slušati izdvajaju se Individualne razlike u učenju stranog jezika te Stilovi i strategije učenja stranog jezika kao kolegiji koji se mogu dovesti u vezu sa stjecanjem kompetencija za poučavanje učenika s disleksijom. U sadržaju silaba Individualnih razlika u učenju stranog jezika ne spominju se izravno učenici s disleksijom, ali ishodi odslušanog kolegija obuhvaćaju vještinu prepoznavanja individualnih razlika među učenicima čime bi trebala biti obuhvaćena i disleksija, odnosno individualne razlike u stilovima učenja i načinima ovladavanja čitanjem i pisanjem. Slušanjem kolegija Stilovi i strategije učenja stranog jezika budući nastavnici se obučavaju za uvažavanje različitosti među učenicima i individualiziranom pristupu poučavanju. U ishodima kolegija navodi se stjecanje kompetencija za prepoznavanje različitih stilova i strategija učenja uvjetovanih biološkim i drugim razlikama među učenicima te primjenu prilagodbi u načinu poučavanja kroz individualni pristup.

Situacija je vrlo slična i na drugim sveučilištima u Hrvatskoj. Na nastavničkom smjeru diplomskog studija engleskog jezika Sveučilišta u Rijeci, npr., trenutno su obvezna dva kolegija koja se mogu dovesti u vezu s poučavanjem učenika s teškoćama: Uvod u psiholingvistiku i Metodika nastave engleskog jezika. Od izbornih kolegija koji su tematski vezani uz učenike s teškoćama nudi se samo kolegij Metode poučavanja engleskog jezika.

Navedeno vodi zaključku kako se studenti izravno osposobljavaju za poučavanje učenika s disleksijom samo na jednom obveznom kolegiju, dok slušanjem nastave na preostalim obveznim i izbornim kolegijima stječu sposobnosti koje bi im neizravno mogle pomoći u prilagodbi pristupa poučavanju učenika s teškoćama u učenju.

8.3. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

Visoka učiteljska škola (VUŠ) osniva se 1988. godine u Osijeku, a 1999. godine s radom počinje i dislocirani Učiteljski studij u Slavonskom Brodu. VUŠ prerasta 2005. godine u Učiteljski fakultet u Osijeku koji 2014. godine mijenja naziv u Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera.

Na istoimenom fakultetu obrazuju se i učitelji razredne nastave, odnosno školski učitelji za odgoj i obrazovanje djece mlađe školske dobi. Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij traje pet godina i završetkom se stječe naziv magistra/magistre primarnoga obrazovanja. Završetkom školske godine 2014./2015. na tom fakultetu ukida se sustav studiranja po modulima kojima su se budući školski učitelji osposobljavali za određena područja u odgoju i obrazovanju djece:

- Modul A - razvojni smjer
- Modul B - smjer informatika
- Modul C - smjer strani jezik

Polaznici Modula A osposobljavali su se za specifičnosti pedagoškog, psihološkog i metodičkog rada s djecom, dok su se polaznici Modula C dodatno osposobljavali za rano poučavanje djece mlađe školske dobi stranome (engleskome) jeziku.

Plan učiteljskog studija predviđa 70% obveznih kolegija i 30% izbornih kolegija. Dvije trećine izbornih kolegija studenti su birali iz okvira izbornih modula, a jednu trećinu iz drugih izbornih modula te iz slobodnih izbornih kolegija koje nude nastavnici Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti ili nastavnici bilo koje sastavnice Sveučilišta. Iz opisa silaba učiteljskog studija izdvaja se nekoliko kolegija na kojima se studente izravno ili neizravno upoznaje s načinima poučavanja učenika s teškoćama.

Na drugoj godini studija studenti su obvezni slušati kolegij Razvojna psihologija koji se bavi temom dječjeg tjelesnog, spoznajnog, emocionalnog i socijalnog razvoja te njihovih individualnih razlika. Bilo bi neminovno da se takvim sadržajem obuhvaća i učenike s teškoćama u razvoju iako to nije izričito spomenuto u opisu sadržaja, ciljeva i ishoda.

Na istoj godini studija za studente je obvezna i stručno-pedagoška praksa u trajanju od tjedan dana koju izvode u osnovnoj školi. Očekivani ishodi prakse obuhvaćaju, između ostalog, stjecanje znanja i uvida u oblike nastave za djecu s posebnim potrebama. Nameće se pitanje zašto se od studenata očekuje stjecanje znanja o poučavanju djece s teškoćama na drugoj godini studija dok ih se tek na trećoj godini upoznaje sa specifičnostima biološke, ekonomske, socijalne i obrazovne „slike“ teškoća u učenju i razvoju na kolegiju Psihologija obrazovanja? Za pravovaljano razumijevanje prilagodbi u poučavanju djece s teškoćama i poznavanja načina odabira prikladnog pristupa poučavanju prvenstveno se moraju poznavati osnovni simptomi

teškoća i kako oni utječu na ovladavanje djelatnostima kojima ih se poučava tijekom obrazovanja.

Stručno-pedagoška praksa nastavlja se na trećoj, četvrtoj i petoj godini studija. Na stručno pedagoškoj praksi III (četvrta godina studija) i IV (peta godina studija) od studenata se očekuje stjecanje kompetencije za primjenu različitih teorijskih znanja u nastavi i za praćenje rada učenika s posebnim potrebama.

Na trećoj godini studija budući učitelji slušaju obvezni kolegij Psihologija obrazovanja koji je od iznimnog značaja za stjecanje kompetencija potrebnih prilikom poučavanja učenika s teškoćama. Polaganjem ispita iz navedenog kolegija, smatra se da će studenti znati pravilno tumačiti temeljne pojmove iz psihologije obrazovanja među koje su uvršteni učenici s posebnim potrebama. Osim općih, studenti će slušanjem i polaganjem ispita iz istog kolegija razviti i neke specifične kompetencije nužne za kvalitetno poučavanje i razumijevanje učenika s teškoćama:

- samostalnu primjenu i interpretaciju sociometrijske tehnike (razlikovanje sociometrijskog statusa učenika), provođenje ankete i izračunavanje korelacije odgovora ili školskih ocjena te pisanje učiteljskog mišljenja na temelju liste za opservaciju učenika za potrebe individualnog praćenja djeteta
- usporedbu različitih teorija učenja s obzirom na njihovu primjenu u poučavanju opisivanje karakteristika osjetilnog, kratkoročnog i dugoročnog pamćenja te primjenu savjeta i tehnika za olakšavanje učenja uzimajući u obzir karakteristike tih oblika pamćenja
- prepoznavanje individualnih razlika među učenicima
- objašnjavanje ciljne orijentacije prilikom učenja te opisivanje njenog učinka na izbor strategija i ishode učenja
- opisivanje i objašnjavanje strategija učenja kao i odnose tih strategija i školskog uspjeha, predlaganje konkretnih postupaka i aktivnosti za svaku strategiju učenja te
- primjenu zakonskih izvora pri rješavanju konkretnih pitanja iz djelokruga rada psihologa u školi u interakciji s učiteljima, djecom, roditeljima i zajednicom.

U opisu sadržaja kolegija kao zasebne teme izdvojene su one o učenicima s teškoćama te teškoćama u čitanju i pisanju. Spoznaje koje steknu slušajući ovaj kolegij, studenti mogu

primijeniti u praksi kroz različite aktivnosti, radionice i druge oblike rada u izbornom kolegiju Primijenjena razvojna psihologija na četvrtoj godini studija.

Začuđuje izostanak teme o poučavanju učenika s teškoćama u sadržajima i opisima obveznih kolegija o metodici hrvatskog jezika, dok se u opisu sadržaja kolegija Metodika matematike II (obveznog kolegija na IV godini studija) izričito navodi osposobljavanje studenata za rad s učenicima koji imaju poteškoće u nastavi matematike, odnosno za prepoznavanje i poučavanje učenika različitih potreba prikladnim metodama. Disleksija je najučestalija specifična teškoća u učenju, a u Hrvatskoj se definira kao teškoća koja se primarno očituje u čitanju i pisanju (www.hud.hr). Nameće se pitanje zašto obučavati buduće učitelje samo za rad s učenicima koji imaju teškoće u nastavi matematike, ali ih ne obučavati za prepoznavanje i poučavanje djece koja imaju teškoće na satu materinskog jezika? U popisu dopunske literature za kolegij Metodika matematike II nalaze se djela vezana isključivo za temu učenika s teškoćama i za nadarene učenike.

U sadržaju obveznog kolegija Metodika glazbene kulture II na četvrtoj godini studija studenti se osposobljavaju i za uključivanje djece s posebnim obrazovnim potrebama u nastavu glazbene kulture iako ideja nije dodatno razrađena u nastavku opisa.

Iz područja prirode i društva, studenti se osposobljavaju za rad s učenicima koji imaju posebne obrazovne potrebe na kolegiju Metodika prirode i društva II, obveznom kolegiju na četvrtoj godini studija. U opisu sadržaja tog kolegija navodi se i rad s djecom koja nastavu pohađaju po posebnim i prilagođenim programima.

Na petoj godini studija budući učitelji slušaju obvezni kolegij Pedagogija djece s posebnim potrebama koji je izravno i u cijelosti povezan s poučavanjem učenika s teškoćama. Na navedenom kolegiju studenti, između ostalog, uče o:

- terminologiji pedagogije djece s teškoćama u razvoju
- pedagogiji djece s teškoćama u razvoju
- definicijama teškoća u razvoju
- klasifikaciji teškoća u razvoju
- biološko-medicinskim, ekonomsko-socijalnim i ekološkim uzrocima teškoća u razvoju
- učestalosti djece, mladeži i odraslih osoba s teškoćama u razvoju
- značaju ranog otkrivanja i ranog stručnog tretmana djece s teškoćama u razvoju

- timskom radu u procesu dijagnosticiranja, odgoja, obrazovanja i rehabilitacije djece s teškoćama u razvoju
- sustavu odgoja, obrazovanja i rehabilitacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju
- stereotipnim stavovima prema djeci s teškoćama u razvoju
- mogućnostima odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju
- poznatim osobama s teškoćama u razvoju
- integriranom odgoju i obrazovanju djece i mladeži s teškoćama u razvoju
- načelima odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju
- općim karakteristikama, pedagoškim potrebama i problemima djece s teškoćama vida teškoćama sluha, teškoćama u govornom i jezičnom razvoju, tjelesnim smetnjama i kroničnim oboljenjima, poremećajima u ponašanju i osobnosti djece s mentalnom retardacijom te
- općim karakteristikama, pedagoškim potrebama i problemima djece s autizmom i djece s teškoćama u čitanju i pisanju.

Nakon položenog ispita iz navedenog kolegija, od studenata se očekuje posjedovanje kompetencija za osmišljavanje individualnih pedagoško-rehabilitacijskih programa za djecu s posebnim odgojnim potrebama (obzirom na razinu podrške), samostalno izrađivanje i primjenu prilagođenih didaktička sredstva i pomagala (ovisno o vrsti i razini posebne potrebe/teškoće u razvoju), praćenje i bilježenje djetetovog razvoja i postignuća (formalna i neformalna procjena), samostalnu i učinkovitu suradnju sa stručnim timom radi kreiranja prilagođenih i posebnih programa te posjedovanje znanja o temeljnim zakonskim odrednicama o osnovnoškolskom obrazovanju djece s teškoćama u razvoju.

U izbornom kolegiju Teorije učenja i usvajanja jezika na četvrtoj godini studija studenti se upoznaju sa suvremenim teorijama usvajanja stranog jezika, razvojem međujezika učenika, utjecaju afektivnih čimbenika i individualnih razlika na jezični razvoj učenika u stranom jeziku te o različitim pristupima nastavi stranog jezika. Iako u opisu sadržaja nije izričito navedeno poučavanje učenika s teškoćama, sadržane teme su ipak neizravno povezane i s tim područjem izobrazbe učitelja.

Slušanjem izbornog kolegija Alternativne škole na trećoj godini studija studenti se upoznaju s alternativnim školama (Montessori, Waldorf, Freinet, Summerhil, Laborschule itd.),

njihovim konceptima i didaktičko-metodičkim aspektima te mogućnostima njihove primjene u redovnoj nastavi.

Na izbornom kolegiju Metodičke vježbe engleskog jezika na petoj godini studiranja studenti se, između ostalog, osposobljavaju za organiziranje nastavnog sata sukladno dobi i stupnju jezičnoga znanja učenika, za prilagođavanje metoda i tehnika rada individualnim razlikama učenika te za razvijanje različitih strategija učenja i metajezičnih razmišljanja učenika sukladno njihovom spoznajnom razvoju. U opisu programa ovog kolegija ne spominju se učenici s teškoćama iako je to nužno za osposobljavanje budućih učitelja u navedenim područjima planiranja i izvođenja nastave. U popisu obvezne literature navode se Nacionalni okvirni kurikulum (MZOŠ RH, 2011), Hrvatski nacionalni obrazovni standard ili HNOS (MZOŠ RH, 2005) i Nastavni plan i program Republike Hrvatske (MZOŠ RH, 2006) u kojima se navode oblici i načini poučavanja učenika s teškoćama.

8.4. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu broji dvadeset i tri odsjeka, od kojih je Odsjek za anglistiku započeo s radom još davne 1934. godine. Na Odsjeku djeluju četiri katedre: Katedra za engleski jezik, Katedra za englesku književnost, Katedra za amerikanistiku te Katedra za metodiku engleskog jezika. Nastava se održava na preddiplomskom studiju engleskog jezika i književnosti te na diplomskim jednopredmetnim i dvopredmetnim studijima anglistike (smjer lingvistike, književnosti, prevoditeljstva i nastavnički smjer).

Jednopredmetni diplomski studij anglistike nastavničkog smjera traje četiri semestra, a njegovim završetkom stječe se akademski naziv: *magistar/magistra edukacije engleskog jezika i književnosti*. Studij čine anglistički kolegiji, kolegiji koji su zajednički svim diplomskim studijima nastavničkog smjera na Filozofskom fakultetu u Zagrebu i izborni kolegiji izvan struke. U opisu programa diplomskog studija anglistike nastavničkog smjera stoji da isti: „...osigurava studentu nužne uvjete za stjecanje licence za izvođenje nastave engleskog jezika u svim tipovima škola. Studij je koncipiran tako da, zajedno s preddiplomskim studijem anglistike, budućem nastavniku daje temelje anglističke struke i minimalnu nastavničku kompetenciju.

Studij kao cjelina predstavlja temelj za cjeloživotno obrazovanje budućega nastavnika engleskoga jezika.“ (http://anglist.ffzg.unizg.hr/?page_id=1922).

Obveza je studenata nastavničkog smjera jednopredmetnog i dvopredmetnog diplomskog studija anglistike skupiti 60 ECTS bodova čime se smatra da su stekli dovoljno nastavničkih kompetencija za izvođenje nastave engleskoga kao stranoga jezika u osnovnim i srednjim školama. 30 ECTS bodova stječu polažući ispite na kolegijima vezanima uz opće nastavničke kompetencije (kolegiji Centra za obrazovanje nastavnika), a 30 na kolegijima specifičnih metodičkih područja vezanih uz poučavanje engleskog jezika.

Za razliku od studenata jednopredmetnoga studija anglistike nastavničkoga smjera, studenti dvopredmetnog studija anglistike stječu nastavničke kompetencije najčešće kroz programe dvaju studija. Pritom se psihološke, pedagoške i didaktičke nastavničke kompetencije stječu kroz polaganje ispita na kolegijima koji su zajednički za sve studente nastavničkih smjerova, dok se predmetno-specifične kompetencije stječu kroz metodičke kolegije iz oba programa. Studenti koji završe dvopredmetni studij anglistike nastavničkog smjera u kombinaciji s drugim dvopredmetnim studijem nastavničkog smjera moći će predavati dva školska predmeta. Od akademske godine 2016./17. ukinut je jednopredmetni studij nastavničkog smjera anglistike.

Iz popisa kolegija koji se održavaju na odsjeku anglistike, a na kojima se studente izravno i neizravno obučava za rad s djecom s teškoćama u učenju, izdvaja se obvezni kolegij Proces ovladavanja jezikom, izborni kolegij Psiholingvistike te obvezna studentska praksa.

Kolegij Proces ovladavanja jezikom obavezan je za četvrtu godinu studija. Od navedenih tema koje se na tom kolegiju obrađuju, četvrta se može dovesti u vezu s učenicima koji imaju teškoće u učenju: „Individualni i kontekstualni čimbenici u ovladavanju jezikom“ (eng. *Individual and contextual factors in language acquisition*). Disleksija uvjetuje individualne stilove učenja kao i prilagodbe u pristupu poučavanja te je neizravno dio ove teme.

Na izbornom kolegiju Psiholingvistike šesta tema obrađuje jezične i govorne poremećaje učenika te se u okviru jezičnih teškoća spominje i disleksija.

Tijekom obvezne studentske prakse studente se osposobljava za prilagodbu nastavnih strategija učenicima različite dobi i kompetencije u engleskome jeziku. Iako u silabu nije navedena tema učenika s teškoćama u učenju, na studentskoj praksi bi se trebala i ona obrađivati budući da se studente treba osposobiti za poučavanje različitih učenika. Tijekom školske prakse studenti samostalno održavaju određeni broj sati nastave u različitim razrednim odjeljenjima

kako bi stekli iskustvo poučavanja u različitim uvjetima, a jedan od ciljeva prakse je i razvoj sposobnosti za samoprocjenu osobne kompetencije te razvoj sposobnosti za prilagodbu nastavnih strategija učenicima različitih kompetencija.

Od 2011. do 2015. godine, studentima se nudio i izborni kolegij Individualne razlike u usvajanju jezika u kojemu su se osposobljavali za poučavanje učenika različitih spoznajnih, afektivnih, fizioloških i drugih osobina; čime bi okvirno bili obuhvaćeni i učenici s teškoćama u učenju. Cilj kolegija bio je stjecanje uvida u osnovna područja u kojima se učenici stranoga jezika međusobno razlikuju te spoznavanje uloge individualnih razlika u procesu ovladavanja i poučavanja engleskog jezika. Iz sadržaja se izdvajaju cjeline o ulozi individualnih razlika u ovladavanju jezikom, individualnim razlikama u teorijama usvajanja drugoga jezika i istraživanju individualnih razlika u ovladavanju jezikom kao teme neizravno povezane s učenicima koji imaju teškoće u učenju.

Od kolegija Centra za obrazovanje nastavnika na prvom mjestu se izdvaja Psihologija odgoja i obrazovanja kao temeljni kolegij za obučavanje budućih učitelja i nastavnika za poučavanje učenika s disleksijom i ostalim teškoćama u učenju. Kolegij je obvezan i sluša se na prvom semestru diplomskog studija, a studente se upoznaje s osobinama učenika koje utječu na učenje, individualnim razlikama u učeničkim spoznajnim osobinama te osobinama ličnosti i socio-emocionalnom razvoju učenika. Nakon odslušanog kolegija i položenog ispita, smatra se da će studenti moći opisati ključne razvojne promjene učenika i procese koji su u pozadini tih promjena te prepoznati odstupanja od uobičajenog razvoja.

Na obveznim kolegijima Didaktike i Metodike struke studenti se ne osposobljavaju izravno za poučavanje učenika s teškoćama u učenju, ali stječu okvirne kompetencije koje će im pomoći u osmišljavanju plana i programa nastave i njenog neposrednog izvođenja u razrednim odjeljenjima sačinjenima od učenika različitih sposobnosti.

Od izbornih kolegija na kojima može biti riječi o disleksiji ili teškoćama u učenju mogu se izdvojiti kolegiji Alternativne pedagoške ideje i škole te Razvojna psihologija za nastavnike. Studenti mogu dio izbornih kolegija birati i iz ponude ostalih smjerova na Filozofskom fakultetu od kojih su neki, poput smjera Rehabilitacije slušanja i govora na Odsjeku za fonetiku ili Psihologije obrazovanja učenika s teškoćama u učenju na Odsjeku za psihologiju vezani uz slušno-govorne teškoće.

8.5. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Učiteljski fakultet u Zagrebu kao takav postoji od 2005. godine, a uz središnjicu u Zagrebu obuhvaća i odsjeka u Petrinji i Čakovcu. Katedra za izobrazbu učitelja engleskog ili njemačkog jezika osnovana je 2006. godine, a nastavna djelatnost odvija se u okviru integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog studija. Na Učiteljskom studiju s engleskim jezikom studenti stječu opće učiteljske kompetencije kao i kompetencije za poučavanje engleskog jezika u ranom učenju tijekom cjelokupnog osnovnoškolskog obrazovanja.

Od 1997. do 2008. godine program Učiteljskog studija s engleskim jezikom izvodio se kao četverogodišnji stručni Učiteljski studij s pojačanim predmetom iz nastavnog predmeta engleskog jezika. Novi program integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog Učiteljskog studija s engleskim jezikom koji obuhvaća kolegije jezične izobrazbe, lingvističke kolegije, književnost za djecu i mlade na engleskom jeziku, kolegije koji obuhvaćaju kulturu i civilizaciju, metodičke kolegije s praksom u nastavi engleskog jezika i izborne kolegije osnovan je 2005. godine. Završetkom studija i prikupljenih 300 ECTS bodova stječe se naziv magistra/magistrice primarnog obrazovanja te se uz diplomu izdaje i dopunska isprava kojom se potvrđuje stjecanje kompetencija za izvođenje nastave engleskoga jezika.

U obveznim kolegijima Razvojne psihologije 1 i 2 na prvoj godini studija studente se osposobljava za prepoznavanje odstupanja u urednom spoznajnom, tjelesnom, socijalnom i emocionalnom razvoju djece čime su neizravno obuhvaćeni i učenici s disleksijom ako se povodimo teorijama kognitivnog uzroka disleksije. Jedan od ciljanih ishoda kolegija obuhvaća i kompetencije za prepoznavanje i profesionalno reagiranje na individualne potrebe učenika, uključujući i učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

Na istoj godini studija obavezan je i kolegij Psihologija učenja i poučavanja čiji je sadržaj izravno povezan s poučavanjem učenika s disleksijom. Cilj je ovog kolegija upoznati studente s individualnim razlikama kod učenika koji utječu na uspješnost u učenju, različitim teorijama učenja i njihove primjene u praksi te s psihološkim čimbenicima koji utječu na uspješno poučavanje. Odslušanim predavanjima i položenim ispitom studenti trebaju steći kompetencije za prilagodbu strategija poučavanja individualnim potrebama učenika. Učenici s posebnim obrazovnim potrebama jedna su od zasebnih tema u sadržaju ovog predmeta.

Na drugoj godini studija obavezna je studentska praksa u kojoj studenti primjenjuju spoznaje iz odslušanih didaktičkih, pedagoških i metodičkih kolegija, a tijekom koje se mogu

susresti i s osmišljavanjem nastavnih planova za poučavanje učenika s teškoćama u učenju koji su integrirani u redovnu nastavu.

Sadržaj obveznog kolegija Inkluzivna pedagogija izravno je povezan s prilagodbama poučavanja učenicima koji imaju disleksiju i ostale teškoće u učenju. Na tom kolegiju studente se osposobljava za odgoj i obrazovanje učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama i za stvaranje inkluzivnog odgojno-obrazovnog okruženja, a uspješnim ispunjavanjem obveza studenti će se osposobiti da:

- „definiraju odgojno-obrazovnu inkluziju, njezine elemente, pretpostavke i širi društveni značaj
- obrazlože ulogu učitelja u kreiranju i razvijanju inkluzivnih odgojno-obrazovnih okruženja temeljem suvremenih edukacijsko-rehabilitacijskih teorija
- opišu djelokrug rada pojedinih pomažućih profesija u ostvarivanju edukacijsko-rehabilitacijskih intervencija
- razvijaju inkluzivnu i suradničku klimu u razrednim odjelima i školama
- obrazlože etiološku osnovu i fenomenologiju socijalizacijskih teškoća učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama
- uoče, prepoznaju i zadovolje odgojno-obrazovne potrebe učenika s teškoćama u razvoju, problemima u ponašanju i drugim posebnim potrebama
- sudjeluju u timskom radu u sklopu edukacijsko-rehabilitacijskih intervencija te
- kritički analiziraju socijalne okolnosti u kontekstu ostvarivanja prava djece s posebnim potrebama na najbolje moguće obrazovanje.“

<http://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2013/12/U%C4%8Diteljski-studij-s-engleskim-ili-njema%C4%8Dkim-jezikom-Program-835.pdf>

U sadržaju navedenog kolegija tri sata nastave posvećuje se temi posebnih odgojno-obrazovnih potreba učenika, tri sata temi didaktičko-metodičkih aspekata inkluzivnog odgoja i obrazovanja (razine prilagodbe, teškoće u razvoju u školskom okruženju te individualizirani odgojno-obrazovni program) i 15 sati temi specifičnosti teškoća u razvoju (usporeni kognitivni razvoj, poremećaji govorno glasovno-jezične komunikacije, teškoće čitanja i pisanja, teškoće u senzoričkoj aktivnosti i ostalo).

Na trećoj godini studija studenti su obvezni slušati kolegij Likovna kultura 2. Jedan od ishoda učenja obuhvaća i razvijanje sposobnosti planiranja i vođenja odgojno-obrazovnih programa za učenike s posebnim potrebama: darovite učenike, učenike s teškoćama u razvoju i učenike s problemima u ponašanju. Iako kolegij nije namijenjen osposobljavanju učitelja za poticanje razvijanja čitanja i pisanja kod učenika, zanimljivo je da obuhvaća i temu učenika s teškoćama u učenju. Budući da navedeni ishodi učenja trebaju pridonijeti razvoju općih kompetencija budućih učitelja za poučavanje učenika s teškoćama u učenju, upitno je u kolikoj mjeri se točno spominju učenici s disleksijom i specifičnosti u pristupu poučavanja istih.

Na trećoj, četvrtoj i petoj godini studija obvezna je i Praksa u nastavi engleskog jezika tijekom koje studenti razvijaju kompetencije za samostalno planiranje, pripremanje i izvođenje nastave engleskoga kao stranoga jezika u skladu s individualnim potrebama učenika. Praksa se odvija pod stalnim nadzorom voditelja prakse. Tijekom petog i šestog semestra, studenti provode jedan sat tjedno s odabranim učenikom nižih razreda osnovne škole tijekom produženog boravka te prate i bilježe njegove stavove i eventualne teškoće koje ima u učenju engleskoga kao stranoga jezika. Nigdje nije navedeno može li takav učenik biti i onaj koji ima neku od teškoća u učenju iako se među ishodima učenja navodi i stjecanje sposobnosti za prilagodbu metoda i tehnika rada individualnim razlikama među djecom.

Tijekom Metodičkih vježbi nastave engleskog jezika na petoj godini studija studenti se osposobljavaju za prepoznavanje individualnih potreba učenika i prilagođavanju pristupa poučavanja tim potrebama, ali od navedenih tema iz sadržaja kolegija samo se ona vezana uz samostalno stvaranje dodatnih nastavnih materijala može donekle dovesti u vezu s poučavanjem učenika s teškoćama u učenju budući da je vrlo često u poučavanju učenika s teškoćama u učenju potrebno koristiti dodatne nastavne materijale ili sastavljati dodatne i prilagođene nastavne listiće.

Iz svega navedenog primijetno je da se budući učitelji razredne nastave, koji će izvoditi i nastavu engleskoga kao stranoga jezika tijekom nižih razreda osnovne škole i koji su stoga zaduženi za sveukupno poučavanje učenika početnom čitanju i pisanju na materinskom i na stranom jeziku, za poučavanje učenika s disleksijom obučavaju samo na dva obvezna kolegija: Psihologija učenja i poučavanja i Inkluzivna pedagogija. Na navedenim kolegijima buduće se učitelje osposobljava za prepoznavanje individualnih potreba učenika s disleksijom tijekom

odgojno-obrazovnog razdoblja djetinjstva, ali sadržajem tih kolegija nisu obuhvaćene metodičke prilagodbe koje je potrebno primijeniti u poučavanju pojedinačnih jezičnih djelatnosti.

Optimalan način poučavanja učenika s disleksijom temelji se na primjeni već opisane VMSI metode u poučavanju jezičnih sadržaja i jezičnih djelatnosti ciljnog jezika. No, na opisanim kolegijima studenti, budući učitelji i nastavnici ESJ, se relativno površno upoznaju sa značajkama disleksije koje mogu utjecati na ovladavanje ciljnim jezikom kao i s postupcima koji se trebaju primjenjivati prilikom poučavanja tih učenika. Iako se na kolegijima didaktike i metodike govori o različitim pristupima poučavanja, zbog specifičnosti poučavanja učenika s disleksijom potrebno je objediniti nastavne metode prilagođene njihovim potrebama u zasebnu cjelinu unutar nekog kolegija ili čak u zaseban kolegij. Unutar takve cjeline buduće bi se učitelje obučavalo na koji način poučavati učenike s disleksijom određenim jezičnim područjima i djelatnostima.

8.6. Stručno usavršavanje učitelja i nastavnika

Kvaliteta obrazovanja učenika uvelike ovisi o kompetencijama i motivaciji učitelja. Nalazi istraživanja provedenih u Hrvatskoj upućuju na nedovoljno osobno i profesionalno usavršavanje učitelja (Erdeljac i Franc, 2012; Fišer, 2017; Kuvač i Vancaš, 2003; Lenček i Gligora, 2010; Vizek Vidović, 2005).

Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, 07/17: članak 115.), Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN, 63/08 i 90/10: članak 20., stavak 1.) te Pravilniku o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN, 34/14: članak 5., stavak 1.) učitelji i nastavnici imaju obvezu stručno se usavršavati kroz programe odobrene od strane Ministarstva. Takvi programi podrazumijevaju organizirano usavršavanje u području didaktike, pedagogije, obrazovne psihologije, metodike i drugih područja koja su od značaja za ostvarivanje učinkovitog izvođenja nastave u odgojno-obrazovnim ustanovama. Programe organiziraju i izvode ustanove koje su nadležne za stručno usavršavanje (Agencija za odgoj i obrazovanje ili AZOO), ali i druge ustanove poput visokih učilišta, udruga (npr. Hrvatska udruga za disleksiju) ili hrvatskih i inozemnih izdavača. Stručni skupovi u organizaciji AZOO (najčešći oblik organizacije stručnih skupova u Hrvatskoj) odvijaju se najčešće jednom na državnoj, jednom do dva puta na

međužupanijskoj te tri do četiri puta na županijskoj razini. Takvi skupovi tematski su podijeljeni po nastavnim predmetima ili ciljnim skupinama.

Prema Strategiji za izradbu i razvoj nacionalnog kurikulumu (2007), Hrvatska se treba periodično usklađivati s potrebama koje nam nameće globalizacija i europska integracija. Takve potrebe uvjetuju restrukturiranje programa odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj čime su obuhvaćeni i programi izobrazbe učitelja i nastavnika kao i njihovo stručno usavršavanje:

„Uvidom u znanstvene i stručne analize hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava, uvidom u iskustva drugih zemalja, osobito europskih te u analizu dokumenata europskih i drugih međunarodnih organizacija (OECD, UNESCO)... [utvrđena je]...Nedovoljna (je) planska i programska diferenciranost koja se odnosi na učenike s posebnim potrebama, djecu s teškoćama u razvoju i učenju te darovitu djecu.”

(Strategija za izradbu i razvoj nacionalnog kurikulumu, 2007: 13)

Od učitelja i nastavnika očekuje se spremnost na cjeloživotno učenje kako bi bili u mogućnosti na kvalitetan i prikladan način odgovoriti na društvene promjene (Vizek Vidović, 2005; Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, NN 124/2014). Rastuća svijest o potrebama učenika s teškoćama u učenju i njihovoj integraciji u obrazovni sustav uvjetuje nužnost restrukturiranja postojećih studijskih programa kao i nužnost dodatnog obrazovanja i usavršavanja učitelja i nastavnika koji se već nalaze u obrazovnom sustavu.

Prema Europskom portfoliju za obrazovanje nastavnika jezika (EPONAJ, 2007), studenti trebaju sustavno pratiti i razvijati svoje kompetencije za poučavanje jezika kako tijekom studija, tako i nakon zaposlenja jer se osobine dobrog učitelja stječu cjeloživotnim učenjem. Nužnost cjeloživotnog i stalnog profesionalnog usavršavanja učitelja i nastavnika naglašena je i u *Green Paper on Teacher Education in Europe* (2000) kao i u *Key Data on Education in Europe* (2012), Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17; članak 115), Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011) te brojnim drugim aktima.

Prilikom stručnog usavršavanja učitelji imaju i posjećivanjem online poveznica na EU projekte kao što su Adystrain (<http://adystrain.project-platform.eu/>), Caldys2 (www.caldys2.eu), The Dyslexia Project (www.thedyslexiaproject.com), Dyslang (www.dyslang.eu), Dyslexia Action project (<http://www.dyslexiaaction.org.uk>) kao i raznim programima za usavršavanje

učitelja za rad s učenicima s disleksijom, a koji se periodično objavljuju na stranicama međunarodnih udruga za disleksiju. Pristup mnogim programima, webinarima i online materijalima često je oslobođen plaćanja participacije te zahtjeva samo odvajanje slobodnog vremena svih koji su zainteresirani za njihovo korištenje. Završetkom nekih od navedenih programa polaznici dobivaju potvrdu o sudjelovanju i stjecanju kompetencija za poučavanje učenika s disleksijom.

Svi učitelji dužni su tijekom školske godine izraditi svoj osobni plan za individualno trajno usavršavanje. Takvi planovi sastoje se od individualnog usavršavanja, kolektivnog usavršavanja u ustanovi u kojoj su zaposleni i od kolektivnog usavršavanja izvan te ustanove. Individualno usavršavanje odvija se kroz čitanje stručne literature iz područja struke i metodike te iz literature pedagoško-psihološkog sadržaja. Osim kroz literaturu, učitelji se individualno usavršavaju i putem sudjelovanja na seminarima i radionicama temom vezanim uz metodičke i pedagoško-psihološke sadržaje. Kolektivno usavršavanje unutar ustanove rada odvija se putem sudjelovanja na seminarima i radionicama na učiteljskim i razrednim vijećima te na školskim aktivima. Kolektivno usavršavanje izvan ustanove odvija se kroz sudjelovanje na županijskim, međuzupanijskim i državnim stručnim skupovima te na državnim i međunarodnim stručnim i znanstvenim skupovima. Predviđeni broj sati trajnog usavršavanja tijekom jedne školske godine je 120, a učitelji sami odlučuju koliko će sati utrošiti na koji oblik usavršavanja.

9. DOSADAŠNJA ISTRAŽIVANJA DISLEKSIJE U OKVIRU HRVATSKOG OBRAZOVNOG SUSTAVA

Disleksija se istražuje već više od jednog stoljeća pa se tema kompetencija i obrazovanja učitelja za rad s učenicima koji imaju disleksiju često sreće u stručnoj literaturi. Na temelju pregleda rezultata istraživanja kojima su obuhvaćeni učitelji zaposleni u osnovnim školama u Hrvatskoj vidljivo je da oni nisu u dovoljnoj mjeri kompetentni za prepoznavanje teškoća u učenju kod učenika, prepoznavanje utjecaja koje mogu imati na obrazovni uspjeh učenika niti za primjenu prilagodbi u poučavanju takvih učenika (npr. Bouillet, 2008; Dinnebeil, McInerney, Fox i Juchartz-Pendry, 1998; Erdeljac i Franc, 2012; Fišer, 2017; Kuvač i Vancaš, 2003).

Skočić Mihić, Lončarić i Kolombo (2014:306) opisuju kompetencije učitelja za poučavanje učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama kao one koje „...uključuju poznavanje specifičnosti pojedinih odgojno–obrazovnih potreba, sposobnost identifikacije posebnih odgojno–obrazovnih potreba, poznavanje didaktičko–metodičkog pristupa i planiranja prilagođenog kurikuluma, poznavanje dostupnih didaktičko–metodičkih metoda, sredstava i pomagala (uključujući informatičku tehnologiju), poznavanje savjetodavnih tehnika rada, praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim posebnim odgojno–obrazovnim potrebama te spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje.“

Disleksija kao jedna od najbrojnijih teškoća u učenju (www.bda.com) utječe i na učenje stranog jezika zbog čega su kompetencije učitelja stranoga jezika od iznimne važnosti za obrazovni uspjeh učenika s disleksijom. U hrvatskim osnovnim školama engleski se većinom uči kao prvi strani jezik. Nalazi istraživanja u svijetu i kod nas u kojima su sudjelovali učitelji ESJ upućuju na nedovoljnu kompetenciju za poučavanje učenika s disleksijom nakon stečene diplome na visokom učilištu (August i Shanahan, 2008; Fišer i Dumančić, 2015; Moats i Foorman, 2003; Nijakowska, 2000, 2008, 2010, 2014; Schneider, 1999; također vidjeti DysTEFL, 2012). Nedovoljna kompetencija učitelja i nastavnika stranih jezika može se povezati s ograničenim znanjem o fonološkoj i fonemskoj svjesnosti te fonetskim obilježjima i morfologiji ciljnog jezika (Joshi i sur., 2009a i b te Goldfus, 2012 prema Nijakowska 2014).

U idućim poglavljima opisat će se istraživanja kompetencije učitelja i nastavnika ESJ za poučavanje učenika s disleksijom koja su provedena u Hrvatskoj i na čijim se rezultatima temelji ovo istraživanje.

Kuvač i Vancaš ispitale su 2003. godine 57 studenata treće i četvrte godine Učiteljskog fakulteta u Zagrebu kako bi utvrdile koliko poznaju jezične i govorne teškoće kod djece. Nakon analize podataka prikupljenih anonimnim upitnikom sastavljenim od devet pitanja, utvrdile su da 41% studenata treće godine i 37% studenata četvrte godine ne zna točne odgovore na pitanja o disleksiji. Također, začuđujuće veliki broj ispitanika ne razlikuje govorne od jezičnih teškoća pa su autorice zaključile kako je potrebno dodatno obrazovati buduće učitelje za rad s učenicima koji imaju teškoće u učenju (Kuvač i Vancaš, 2003).

Nešto novije istraživanje provele su Erdeljac i Franc (2012). Autorice su uvidom u Nastavni plan i program Učiteljskog fakulteta u Zagrebu uočile kako se u samo tri kolegija spominje disleksija: Osnove specijalne pedagogije, Razvojna psihologija i Razvojna pedagogija.

Pilot istraživanje provele su 2012. godine kako bi utvrdile koliko učitelji i odgojitelji znaju o disleksiji općenito te kako bi stekle uvid u oblike obrazovanja ispitanika za rad s rizičnom skupinom djece i u načine poučavanja koje primjenjuju u radu s takvom djecom. Metodom anonimne ankete s osam pitanja ispitale su 141 ispitanika. Šest pitanja bilo je posebno postavljeno učiteljima i predmetnim nastavnicima, šest odgojiteljima i odgojiteljicama, a dva pitanja bila su zajednička za sve ispitanike. Većina predmetnih nastavnika diplomu je stekla na Učiteljskom i na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, a nešto više od polovice ispitanike je u trenutku ispitivanja imalo iskustvo rada s učenicima koji imaju disleksiju.

Upitnik namijenjen učiteljima i predmetnim nastavnicima sadržavao je sljedeća pitanja:

1. Koji ste fakultet završili?
2. Ima li djece s disleksijom u razredima u kojima radite?
3. Koliko ima takve djece?
4. Na koji ste način stekli obrazovanje o disleksiji i metodama rada s djecom s disleksijom?
5. Smatrate li da raspolazete s dovoljno znanja o disleksiji i metodama rada s rizičnom djecom?
6. Koji oblik dodatnog informiranja smatrate najprimjerenijim za osobno dodatno obrazovanje o disleksiji i znanstveno utemeljenom pristupu te pedagoškim metodama rada s djecom i učenicima s poteškoćama disleksije?

Prva dva pitanja upitnika služila su za prikupljanje općih podataka o ispitanicima. Rezultati odgovora na treće pitanje pokazali su da se učitelji i učiteljice u prosjeku susreću s dva do tri učenika s disleksijom u razredu, dok se predmetni nastavnici susreću u prosjeku s tri takva učenika u razredu. Četvrtim pitanjem ispitali su se oblici upoznavanja s disleksijom, a ispitanici su birali između nekoliko ponuđenih odgovora:

- a) u okviru programa tijekom redovnog studija,
- b) na specijaliziranim stručnim seminarima i radionicama tijekom radnoga vijeka,
- c) samostalno i na osobnu inicijativu putem interneta ili dostupne pisane literature (knjige članci),
- d) nisam stekao/stekla nikakvo obrazovanje o disleksiji.

Analiza odgovora pokazala je kako je najviše predmetnih nastavnika i nastavnica (ali i učitelja/učiteljica) obrazovanje o disleksiji steklo na osobnu inicijativu. Analizom odgovora na

peto pitanje autorice su došle do sljedećeg podatka: 100% predmetnih nastavnika koji su sudjelovali u istraživanju smatra se nedovoljno kompetentnim za poučavanje učenika s disleksijom. Od nekoliko ponuđenih odgovora na posljednje pitanje, predmetni nastavnici odlučili su se u gotovo podjednakim omjerima za redovite godišnje seminare i radionice te za samostalno informiranje kao najbolje opcije za dodatno obrazovanje o disleksiji. U zaključku autorice upozoravaju na problem nesustavne i nedovoljne obučenosti o disleksiji i metodama rada s rizičnom skupinom djece i na potrebu opsežnijeg istraživanja te predlažu ozbiljnije revidiranje postojećih studijskih programa.

Fišer i Dumančić provode 2014. godine pilot istraživanje s ciljem osmišljavanja upitnika kojim bi se moglo ispitati poznavanje prilagodbi u poučavanju učenika s disleksijom stranome jeziku kao i stavovi prema primjeni takvih metoda (Fišer i Dumančić, 2015). Zbog malog broja čestica (17) i relativno malog broja ispitanika (108) postignuta je srednje visoka pouzdanost skale (.73) za mjerenje stavova ispitanika prema prilagodbama u poučavanju. Od 108 sudionika, 80 je bilo zaposleno na radnom mjestu učitelja i nastavnika ESJ dok su preostali ispitanici bili zaposleni kao učitelji i nastavnici drugih stranih jezika. Deskriptivnom analizom utvrđeno je kako su u približno jednakom omjeru studirali na Sveučilištu u Zagrebu i Osijeku. Nalazi istraživanja ukazali su na potrebu dodatnog obrazovanja učiteljskog i nastavnog kadra o prilagodbama u nastavnom procesu kod poučavanja učenika s disleksijom kao i na umjerenu sklonost ispitanika k primjeni takvih prilagođenih postupaka. Analizom odgovora ispitanika utvrđena je srednja vrijednost (M) od 3,06 na podskali za mjerenje stavova prema prilagodbama u nastavnim metodama, 3,01 na podskali za mjerenje stavova prema prilagodbi u nastavnim pomagalicama te 3,42 na podskali za mjerenje stavova prema prilagodbama u oblicima rada (maksimalna srednja vrijednost sve tri podskale je pet). Upitnik razvijen za potrebe ovog pilot istraživanja korišten je u većoj mjeri u posljednjem D dijelu upitnika primijenjenog u ovom istraživanju, a kojim su se ispitali stavovi učitelja ESJ i apsolventata budućih učitelja istog školskog predmeta prema primjeni prilagodbi u poučavanju učenika s disleksijom (Prilog 1).

Na studentima devetog semestra Učiteljskog fakulteta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i dislociranog Učiteljskog studija u Slavonskom Brodu provelo se 2015. godine pilot istraživanje kako bi se ispitali oblici upoznavanja budućih učitelja razredne nastave s disleksijom tijekom redovnog školovanja na visokom učilištu te kako bi se stekao uvid u njihovu samoprocjenu kompetencija za poučavanje učenika s disleksijom i želju za dodatnim

usavršavanjem za poučavanje takvih učenika (Fišer, 2017). U istraživanju je sudjelovalo 39 studenata osječkog fakulteta i 26 studenata dislociranog studija u Slavonskom Brodu. Instrument istraživanja bio je anonimni upitnik sastavljen od osam pitanja osmišljen za potrebe tog istraživanja. Prva četiri pitanja odnosila su se na podatke korištene za opći opis ispitanika, a preostala četiri postavljena su kako bi se došlo do odgovora na sljedeća istraživačka pitanja:

1. Jeste li sudjelovali na seminarima i radionicama na kojima je bilo riječi o disleksiji?
2. Jeste li se upoznali s pojmom disleksije na neki drugi način osim gore spomenutih?
 - a) televizijske emisije
 - b) internet
 - c) novine i časopisi
 - d) stručna literatura (knjige, časopisi)
 - e) beletristika
 - f) osobno iskustvo (Vi imate disleksiju, imate slučaj/eve disleksije u obitelji, prijatelji, na radnom mjestu...)
3. Smatrate li da ćete nakon stečene diplome visokog učilišta koje pohađate biti spremni poučavati učenike s disleksijom?
4. Želim se dodatno usavršavati za poučavanje učenika s disleksijom.

Analizom podataka utvrđeno je kako je 60% ispitanika sudjelovalo na seminarima i radionicama (49% osječkih studenata i 78% studenata iz Slavenskog Broda), a internet je bio vodeći izvor informacija o disleksiji. Gotovo svi sudionici izrazili su želju za dodatnim usavršavanjem u području poučavanja učenika s disleksijom (98% osječkih studenata i 82% studenata iz Slavenskog Broda) dok je pitanje o samoprocjeni kompetencije za poučavanje istih polučilo dvojake rezultate (74% osječkih studenata smatra se nedovoljno kompetentnima, dok isto mišljenje ima samo 47% studenata iz Slavenskog Broda). Zbog relativno malog broja ispitanika, rezultate treba potvrditi istraživanjem koje bi se provelo na većem broju ispitanika i na studentima različitih učiteljskih fakulteta u Hrvatskoj. Pitanja korištena u ovom pilot upitniku uvrštena su u upitnik istraživanja opisan u ovom radu (Prilog 1 i 2).

10. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

10.1. Cilj i istraživačka pitanja

Za potrebe izrade ovog rada provedeno je istraživanje kako bi se ispitali stavovi i upoznatost apsolvenata engleskoga jezika s Filozofskog fakulteta u Zagrebu, Filozofskog fakulteta u Osijeku, apsolvenata s Učiteljskog fakulteta u Zagrebu te učitelja ESJ zaposlenih u osnovnim školama u Hrvatskoj s disleksijom i prilagodbama u poučavanju učenika s disleksijom te kako bi se utvrdile odrednice stupnja te upoznatosti.

Postavljena su sljedeća istraživačka pitanja :

- U kolikoj su mjeri absolventi i učitelji ESJ upoznati s disleksijom?
- Stječu li učitelji ESJ dovoljno znanja za poučavanje učenika s disleksijom tijekom školovanja na hrvatskim visokim učilištima?
- Stječu li učitelji ESJ dovoljno znanja za poučavanje učenika s disleksijom tijekom stručnog usavršavanja?
- Kakvi su stavovi apsolvenata i učitelja ESJ prema prilagodbama u poučavanju učenika s disleksijom?
- Postoje li razlike u stavovima o poučavanju učenika s disleksijom između apsolvenata ovisno o visokom učilištu kojeg pohađaju?
- Utječe li duljina radnog staža na stavove učitelja prema prilagodbama u poučavanju učenika s disleksijom?

10.2. Hipoteze

1. Učitelji i absolventi nisu u potpunosti upoznati s naravi i obilježjima disleksije.
2. Učitelji i absolventi stječu nedovoljno znanja za poučavanje učenika s disleksijom tijekom školovanja na hrvatskim visokim učilištima.
3. Učitelji i absolventi ne sudjeluju često na seminarima i radionicama na kojima se stručno osposobljavaju za poučavanje učenika s disleksijom.

- 3.1. Ispitanici koji su sudjelovali na seminarima i radionicama vezanima uz temu disleksije pokazat će bolje poznavanje metoda poučavanja učenika s disleksijom od onih koje to iskustvo nemaju.
4. Učitelji i absolventi imaju umjereno pozitivan stav prema prilagodbama u poučavanju učenika s disleksijom.
 5. Učitelji s dužim radnim stažem zbog kojeg su imali više prilika za stručno usavršavanje imat će pozitivnije stavove prema poučavanju učenika s tom teškoćom od učitelja s kraćim radnim stažem.

10.3. Ispitanici

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 206 sudionika, od čega je 88 absolvenata Sveučilišta u Osijeku i Zagrebu (skupina **A**) i 118 učitelja ESJ zaposlenih u osnovnim školama istočne regije Hrvatske (skupina **B**).

Apsolventi su podijeljeni u podskupine ovisno o visokom učilištu koje su pohađali u trenutku sudjelovanja u istraživanju (Tablica 1):

- podskupina **A1**: absolventi UFZG, smjer razredna nastava s pojačanim engleskim jezikom ($n = 38$),
- podskupina **A2**: absolventi koji su studirali na filozofskim fakultetima ($n = 50$), točnije Filozofskom fakultetu u Zagrebu i Filozofskom fakultetu u Osijeku.

Apsolventi su podijeljeni u dvije osnovne podskupine (A1 i A2) kako bi se ispitale razlike između stavova absolvenata koji su studirali prema studijskim programima učiteljskih fakulteta i onih koji su studirali po studijskim programima filozofskih fakulteta.

A1 podskupina čini jedinstvenu skupinu budući da je Učiteljski fakultet u Zagrebu trenutno jedini u Hrvatskoj koji polaznicima nudi program osposobljavanja za učitelje razredne nastave koji mogu predavati i ESJ. Nekadašnji studijski programi razredne nastave s pojačanim engleskim jezikom više se ne nude na ostalim učiteljskim fakultetima u Hrvatskoj.

Polaznici filozofskih fakulteta u Hrvatskoj osposobljavaju se za učitelje i nastavnike ESJ ukoliko odaberu smjer anglistike. Budući da se željelo istražiti i postoji li razlika između

apsolvenata Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Filozofskog fakulteta u Osijeku, a dovoljan broj ispitanika A2 skupine to dozvoljava, navedena podskupina podijeljena je u daljnje podskupine:

- podskupina **A2-1**: absolventi FFZG, nastavnički smjer anglistike (n = 23),
- podskupina **A2-2**: absolventi FFOS, nastavnički smjer anglistike (n = 27).

U trenutku ispunjavanja upitnika, oko dvije trećine studenata bilo je upisano u deseti semestar dok su preostali bili upisani u deveti semestar završne godine diplomskog studija.

Tablica 1: Prikaz obilježja ispitanika skupine apsolvenata (skupina A)

Ukupno N	Spol n (%)		Visoko učilište n (%)		Semestar n (%)	
	M	Ž	A1 UFZG	A2 FF	IX	X
88	11 (12,5)	77 (87,5)	38 (43,2)	50 (56,8)	22 (25,0)	66 (75,0)
				A2-1 FFZG 23 (26,1)	A2-2 FFOS 27 (30,7)	

Učitelji čine B skupinu ispitanika koji se uvelike razlikuju prema mjestu studiranja (Tablica 2). Najveći broj ispitanika diplomu je steklo na osječkom sveučilištu: na Filozofskom fakultetu u Osijeku (n = 30), nekadašnjem Pedagoškom fakultetu u Osijeku (n = 22), Učiteljskom fakultetu u Osijeku (n = 17), nekadašnjoj Visokoj učiteljskoj školi u Osijeku (n = 9), Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku i dislociranom studiju u Slavenskom Brodu (n = 4) te na nekadašnjoj Pedagoškoj akademiji u Osijeku (n = 1). Ovako velik postotak ispitanika koji su studirali u Osijeku može se dovesti u vezu s mjestom i načinom prikupljanja upitnika, a koje se odvijalo na seminarima stručnog usavršavanja u istočnoj regiji Hrvatske.

U Zagrebu je studiralo ukupno 17 ispitanika: osam na Filozofskom, sedam na Učiteljskom fakultetu i dva na nekadašnjoj Učiteljskoj akademiji u Zagrebu. Preostali ispitanici diplomu su stekli na filozofskim fakultetima u Zadru i Rijeci, visokim učiteljskim školama u Puli i Petrinji, filozofskim fakultetima u inozemstvu (Češka, Mađarska, Srbija te Bosna i Hercegovina) te na visokim učilištima na kojima se ne obrazuju budući učitelji i nastavnici ESJ (Kineziološki fakultet, Hotelijersko-turistički fakultet i Hrvatski studiji).

Tablica 2: Podjela učitelja (skupina B) prema visokom učilištu koje su pohađali

Visoko učilište:	n (%)
Filozofski fakultet u Osijeku (FFOS)	30 (25,4)
Filozofski fakultet u Rijeci (FFRI)	2 (1,7)
Filozofski fakultet u Zadru (FFZD)	2 (1,7)
Filozofski fakultet u Zagrebu (FFZG)	8 (6,8)
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti (FOOZOS)	4 (3,4)
Pedagoški fakultet u Osijeku (PFOS)	22 (18,6)
Učiteljski fakultet u Osijeku (UFOS)	17 (14,4)
Učiteljski fakultet u Zagrebu (UFZG)	7 (5,9)
Visoka učiteljska škola u Osijeku (VUŠOS)	9 (7,6)
Visoka učiteljska škola u Petrinji (VUŠPE)	2 (1,7)
Visoka učiteljska škola u Puli (VUŠPU)	1 (0,8)
Ostalo	14 (11,9)
Ukupno	118 (100)

Prvotno osmišljenu podjelu učitelja na podskupine onih koji predaju u nižim i onih koji predaju u višim razredima osnovne škole nije bilo moguće napraviti. Određeni broj ispitanika je u trenutku ispitivanja bio zaposlen i u nižim i u višim razredima, ali brojčano ne tvore dovoljno veliku skupinu koja bi se mogla zasebno analizirati.

Iako bi bilo korisno ispitanike učitelje podijeliti na podskupine koje bi studijskim programom visokog učilišta koja su pohađali odgovarale podjeli apsolvenata na podskupine s

Učiteljskog i s Filozofskog fakulteta, takva podjela nije bila moguća iz više razloga. Podjela učitelja prema mjestu studiranja, odnosno prema studijskim programima koji bi tvorili neku cjelinu nije bila moguća zbog prevelike raznolikosti visokih učilišta koje su pohađali. Dio visokih učilišta koja su učitelji ispitanici pohađali više ne postoji (npr. Pedagoška akademija u Osijeku i Pedagoški fakultet u Osijeku) pa nije bilo moguće usporediti njihove studijske programe s programima ostalih visokih učilišta kako bi se utvrdile zajedničke karakteristike na temelju kojih bi se odredile podskupine. Kao što je objašnjeno u poglavljima 8.1.- 8.5. ovog rada, visoka učilišta su se tijekom vremena mijenjala prema sastavu i prema studijskim programima te su, npr., od Pedagoškog fakulteta u Osijeku nastali i Filozofski i Učiteljski fakultet na kojima se obrazuju sasvim drugačiji nastavni kadrovi. Budući da ispitanici nisu u upitniku navodili koji su točno smjer pohađali, nije moguće ući u trag točnim detaljima studijskog programa kojeg su prošli.

Šest ispitanika diplomu je steklo na visokim učilištima na kojima se izravno ne obučavaju budući učitelji ESJ (Hotelijerski fakultet u Opatiji, Hrvatski studiji i Kineziološki fakultet u Zagrebu) te su vjerojatno morali polagati određenu razliku studijskih predmeta kao i predmete iz pedagoško-metodičke obuke. Zbog navedenog ovi ispitanici trebali bi tvoriti zasebnu podskupinu no za to brojčano nisu dovoljno veliki.

Stoga su za potrebe ovog istraživanja ispitanici analizirani prema sljedećim skupinama i podskupinama:

- ispitanici skupine A (apsolventi) u odnosu na ispitanike skupine B (učitelji)
- ispitanici podskupine A1 (apsolventi UFZG) u odnosu na ispitanike podskupine A2 (apsolventi FF)
- ispitanici podskupine A2-1 (apsolventi FFZG) u odnosu na ispitanike podskupine A2-2 (apsolventi FFOS)

Nadalje, ispitanici B skupine razlikuju se prema varijablama spola, radnog staža i iskustva poučavanja učenika s disleksijom (Tablica 3). Gotovo svi ispitanici ove skupine ženskog su spola (94,9%). Radni staž učitelja koji su sudjelovali u istraživanju kretao se u rasponu od pet mjeseci do 36 godina te su radi lakšeg računanja odnosa varijabli tijekom statističke obrade podataka podijeljeni u tri podskupine s približno jednakim brojem ispitanika:

- učitelji s maksimalno pet godina radnog staža,
- učitelji sa 6 do 11 godina radnog staža,
- učitelji s 12 i više godina radnog staža.

U trenutku ispunjavanja upitnika nešto više od polovice učitelja (50,8%) imalo je iskustva u poučavanju učenika s disleksijom.

Tablica 3: Prikaz socio-demografskih karakteristika skupine učitelja (skupina B) i njihovog iskustva u poučavanju učenika s disleksijom

Ukupno N	Spol n (%)		Stož n (%)			Iskustvo poučavanja učenika s disleksijom n (%)	
	M	Ž	do 5g	6-11g	12 i više	Da	Ne
118	6 (5,1)	112 (94,9)	41 (34,7)	32 (27,1)	45 (38,1)	60 (50,8)	58 (49,2)

10.4. Mjerni instrument

Strukturirani upitnik sastavljen od četiri dijela posebno je osmišljen za potrebe ovog istraživanja (Prilog 2 i 3). Temelji se na već provedenim i objavljenim istraživanjima u sklopu projekata DysTEFL i TEMPUS, mnogobrojnim istraživanjima koja su proveli Ganschow i Sparks (Ganschow i Sparks, 1991, 1995; Sparks i Ganschow, 1991, 1993; Sparks, Ganschow, Artzer i Patton, 1997; Sparks i sur. 1991, 1992, 1993), Nijakowska (2000, 2008, 2010 i 2014), Schneider i Crombie (Schneider, 1999; Schneider i Crombie 2003) te pilot istraživanjima s vrlo sličnim ciljem provedenima na području Hrvatske (Erdeljac i Franc, 2012; Fišer, 2017; Fišer i Dumančić, 2015).

Prvim ili A dijelom upitnika prikupili su se podaci potrebni za opis obilježja ispitanika. Upitnici namijenjeni apsolventima razlikovali su se od upitnika namijenjenih učiteljima u tri od ukupno četiri pitanja A dijela upitnika. Prvo pitanje bilo je vezano uz spol ispitanika. Apsolventi (Slika 1) su se u drugom pitanju izjašnjavali koje visoko učilište pohađaju, u trećem koji smjer pohađaju, a u četvrtom na koji su semestar bili upisani u trenutku ispunjavanja upitnika.

1. Spol	M	Ž
2. Naziv visokog učilišta koje pohađate (molim, navedite puni naziv učilišta i mjesto studiranja):	_____	
3. Upisani smjer na visokom učilištu koje pohađate	_____	
4. Semestar na koji ste trenutno upisani	_____	

Slika 1: Prikaz A dijela upitnika namijenjenog apsolventima

Učitelji (Slika 2) su se u drugom pitanju izjašnjavali koliko dugo poučavaju ESJ u školi, u trećem koje su visoko učilište pohađali, a u četvrtom imaju li iskustvo poučavanja učenika s disleksijom.

1. Spol	M	Ž
2. Koliko dugo predajete engleski kao strani jezik?	_____	godina
3. Vrsta visokog učilišta koje ste pohađali? (Molim, napišite puni naziv učilišta i mjesto studiranja)	_____	
4. Jeste li predavali ili predajete strani jezik učenicima s disleksijom?	Da	Ne

Slika 2: Prikaz A dijela upitnika namijenjenog učiteljima

Na temelju odgovora prikupljenih prvim dijelom upitnika, ispitanike se za potrebe analize podataka podijelilo na skupine apsolvenata i učitelja, a apsolvente na daljnje podskupine.

Također, temeljem podataka prikupljenih četvrtim pitanjem učitelje se analiziralo na temelju iskustva poučavanja učenika s disleksijom.

Drugi (B) dio upitnika sastojao se od šest pitanja kojima se ispitalo koje su kolegije tematski vezane uz disleksiju ispitanici slušali tijekom studiranja i koliko su često sudjelovali na seminarima i radionicama s takvom temom (Slika 3). U četvrtom pitanju ovog dijela upitnika ispitanici su birali oblike upoznavanja s disleksijom koji nisu vezani uz obrazovanje na visokim učilištima. Ispitanici su mogli odabrati više ponuđenih odgovora. Petim pitanjem tražilo se od ispitanika da sami procijene svoju kompetenciju za poučavanje učenika s disleksijom, a u šestom su se pitanju izjašnjavali uolikoj mjeri osjećaju želju za dodatnim usavršavanjem u području poučavanja učenika s disleksijom. Na ova posljednja dva pitanja ispitanici su odgovarali odabirom jednog od stupnjeva slaganja na petostupanjskoj Likertovoj skali: uopće se ne slažem, djelomično se ne slažem, niti se slažem niti se ne slažem, djelomično se slažem i u potpunosti se slažem.

Temeljem podataka prikupljenih B dijelom upitnika ispitanike se analiziralo prema varijablama odslušanih kolegija s temom disleksije te sudjelovanja na seminarima i radionicama s istom temom, a odgovori na četvrto pitanje analizirali su se prema učestalosti odabira ponuđenih opcija. Odgovori na peto i šesto pitanje analizirani su prema preostalim varijablama iz A i B dijela upitnika: skupinama i podskupinama, duljini radnog staža, iskustvu poučavanja učenika s disleksijom, pohađanju kolegija na temu disleksije, sudjelovanjem na seminarima i radionicama s temom disleksije te odabiru izvannastavnog izvora informiranja o disleksiji. Također, odgovori na peto i šesto pitanje analizirani su i međusobnom usporedbom rezultata.

1. Jeste li tijekom studija pohađali kolegije na kojima ste se obučavali za rad s učenicima s disleksijom?

Da Ne

2. Ako da, molim napišite nazive tih kolegija i zaokružite jesu li bili obvezni ili izborni:

_____	obvezni	/	izborni
_____	obvezni	/	izborni
_____	obvezni	/	izborni
_____	obvezni	/	izborni
_____	obvezni	/	izborni
_____	obvezni	/	izborni
_____	obvezni	/	izborni
_____	obvezni	/	izborni

3. Koliko puta ste sudjelovali na seminarima i/ili radionicama na kojima je tema bila disleksija (simptomi i/ili prepoznavanje disleksije, teškoće s kojima se učenici s disleksijom susreću, poučavanje takvih učenika...)?

(Molim, zaokružite broj jednoga od ponuđenih odgovora)

Niti jednom	1
1-2 puta	2
3-5 puta	3
6-10 puta	4
Više od 10 puta	5

4. Jeste li se upoznali s pojmom disleksije na neki drugi način osim gore spomenutih (molim, zaokružite sve što se na Vas odnosi)?:

- 1 televizijske emisije
- 2 internet
- 3 novine i časopisi
- 4 stručna literatura (knjige, časopisi)
- 5 beletristika
- 6 osobno iskustvo (Vi imate disleksiju, imate slučaj/eve disleksije u obitelji, prijatelji, na radnom mjestu...)

Slika 3: Prikaz B dijela upitnika

U pitanjima 5 i 6 molim zaokružite broj na skali 1-5 ovisno o stupnju do kojega se slažete s tvrdnjom.

LEGENDA:

- 1.....u potpunosti se ne slažem
2.....djelomično se ne slažem
3.....niti se slažem niti se ne slažem
4.....djelomično se slažem
5.....u potpunosti se slažem

5. Smatram da sam nakon stečene diplome visokog učilišta koje sam pohađao/la bio/bila spreman/spremna poučavati učenike s disleksijom.

1 2 3 4 5

6. Želim se dodatno usavršavati za poučavanje učenika s disleksijom.

1 2 3 4 5

Slika 3 (nastavak): Prikaz B dijela upitnika

Treći (C) dio upitnika sastoji se od deset čestica koje slijedi već opisana Likertova petostupanjska skala na kojoj su ispitanici zaokruživali stupanj slaganja sa svakom tvrdnjom. Deset tvrdnji temelje se na znanstveno dokazanim spoznajama o temeljnim značajkama disleksije opisanima u prethodnim poglavljima ovog rada, a zajedno čine Skalu o poznavanju disleksije (PD Skalu). Ovim dijelom upitnika ispitivalo se opće poznavanje značajki i etiologije disleksije (Slika 4). Odgovori su se analizirali prema skupinama i podskupinama ispitanika te na temelju usporedbe s preostalim varijablama prikupljenima A, B i D dijelom upitnika.

1.	Ne postoji statistički značajna razlika u postotku dječaka i djevojčica koji imaju disleksiju.	1	2	3	4	5
2.	Disleksiju je moguće izliječiti lijekovima.	1	2	3	4	5
3.	Disleksija podrazumijeva teškoće u obradi pisanoga teksta.	1	2	3	4	5
4.	Disleksija može utjecati na motoriku i koordinaciju djeteta.	1	2	3	4	5
5.	Učenici s disleksijom postižu loš obrazovni uspjeh u svim nastavnim predmetima.	1	2	3	4	5
6.	Disleksija se u hrvatskom jeziku očituje isključivo kao teškoća u pisanju.	1	2	3	4	5
7.	IQ testovi su osnovna mjera procjene i prepoznavanja disleksije.	1	2	3	4	5
8.	Disleksiju nije moguće prepoznati prije završetka prvoga razreda osnovne škole.	1	2	3	4	5
9.	Disleksiju se ne može naslijediti.	1	2	3	4	5
10.	Disleksiju uzrokuju razlike u funkcioniranju mozga.	1	2	3	4	5

Slika 4: C dio upitnika

Posljednji (D) dio upitnika osmišljen je na isti način kao i prethodni, ali čestice su sad tematski vezane uz prilagodbe u poučavanju učenika s disleksijom (Slika 5) i čine Skalu stavova o prilagodbama u poučavanju (SPP Skalu). Ovaj dio upitnika sastoji se od 12 tvrdnji, a temelji se na upitniku iz pilot istraživanja (Prilog 1) provedenog 2014. godine (Fišer i Dumančić, 2015) uz manje preinake.

1.	Učenici s disleksijom trebaju individualizirani pristup poučavanju stranoga jezika.	1	2	3	4	5
2.	Učenike s disleksijom treba poučavati strani jezik višeosjetilnim pristupom.	1	2	3	4	5
3.	Učenike s disleksijom treba poučavati stranom jeziku strukturiranim pristupom (novo gradivo predstavljati u manjim cjelinama povezujući ga s već usvojenim).	1	2	3	4	5
4.	Učenici s disleksijom mogu koristiti rječnike tijekom nastave.	1	2	3	4	5
5.	Gluma je prikladna nastavna metoda u poučavanju učenika s disleksijom.	1	2	3	4	5
6.	Učenicima s disleksijom treba dopustiti strojno potpomognuto prevođenje teksta tijekom i izvan nastave.	1	2	3	4	5
7.	Računalne igrice su prikladna nastavna metoda u poučavanju učenika s disleksijom.	1	2	3	4	5
8.	Učenike s disleksijom treba izravnim/eksplicitnim putem poučavati sintaksi jezika.	1	2	3	4	5
9.	Učenicima s disleksijom treba dopustiti dodatno vrijeme za rješavanje pisanih zadataka.	1	2	3	4	5
10.	Učenicima s disleksijom treba izbjegavati davanje zadataka s prepisivanjem.	1	2	3	4	5
11.	Nastavne listiće namijenjene učenicima s disleksijom treba pisati/tiskati u obliku natuknica.	1	2	3	4	5
12.	U tiskanim materijalima namijenjenima učenicima s disleksijom treba izbjegavati neobične oblike slova.	1	2	3	4	5

Slika 5: D dio upitnika

10.5. Metode prikupljanja i obrade podataka

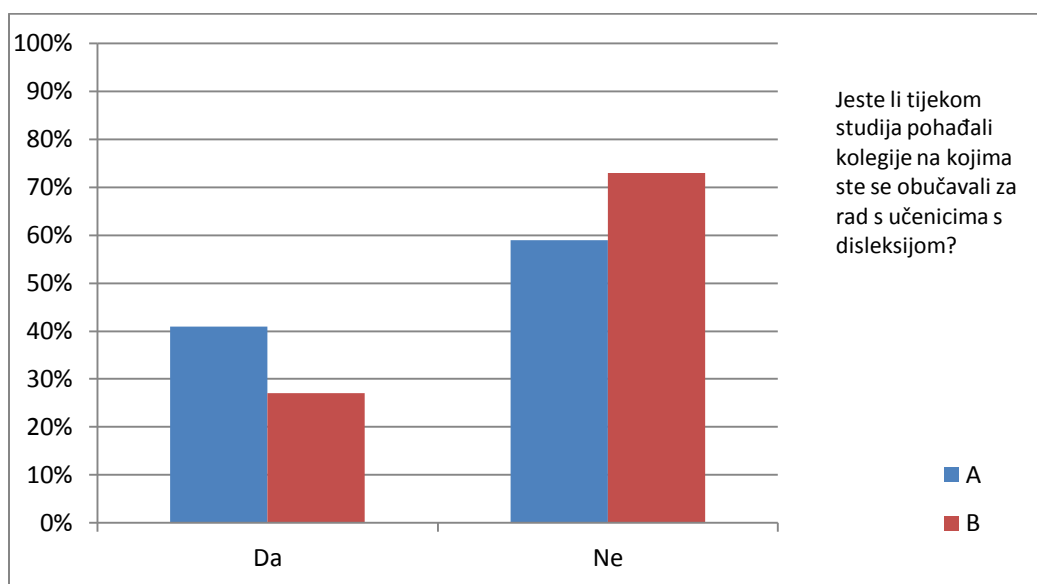
Podaci potrebni za kvantitativnu analizu prikupljeni su ispunjavanjem upitnika pri čemu je sudjelovanje bilo anonimno. Studenti su ispunjavali upitnik tijekom redovnih predavanja na svojim visokim učilištima u ožujku i travnju 2015. godine, a učitelji na županijskim i međuzupanijskim stručnim skupovima učitelja ESJ u Slavanskom Brodu, Požegi, Našicama i Osijeku (u organizaciji AZOO) tijekom prvih par mjeseci iste godine. Dobiveni rezultati analizirani su statističkom obradom podataka SPSS 21 programom.

Razina statističke značajnosti određena je na $p < 0.05$ i svi intervali pouzdanosti dani su na razini od 95%. U svim slučajevima upotrebljavalo se dvokračne (engl. *two-tail*) testove statističke značajnosti. Kao mjere centralne tendencije i raspršenja prikazane su aritmetička sredina i standardno raspršenje (standardna devijacija). U analizi razlika srednjih vrijednosti neovisnih grupa na kontinuiranoj, numeričkoj varijabli (rezultati na pojedinim dimenzijama ljestvica) upotrebljavao se t-test za nezavisne uzorke ili jednosmjerna analiza varijance (ANOVA), a homogenost varijanci provjeravala se Levenovim testom. U slučaju višestrukih usporedbi, inflacija pogreške tipa I (alfa) uvijek je kontrolirana Bonferronijevom korekcijom. U slučaju nezadovoljavanja kriterija za parametrijske testove (normalnost distribucije, ordinalni tip varijable), korištene su neparametrijske inačice s pridruženim mjerama centralne tendencije i raspršenosti (medijan i interkvartilni raspon). Povezanost između dviju numeričkih varijabli testiralo se Spearmanovom (r_s) korelacijom ranga. Statistički značajnu povezanost dvije nominalne varijable provjeravalo se hi-kvadrat testom. Komponentnu strukturu i dimenzionalnost ljestvica analiziralo se komponentnom analizom, s kriterijem ekstrakcije glavnih komponenata prema svojstvenoj vrijednosti većoj od 1, uz Varimax rotaciju glavnih komponenata. Kao pokazatelji pouzdanosti ljestvica prikazan je Cronbachov alfa koeficijent.

11. REZULTATI

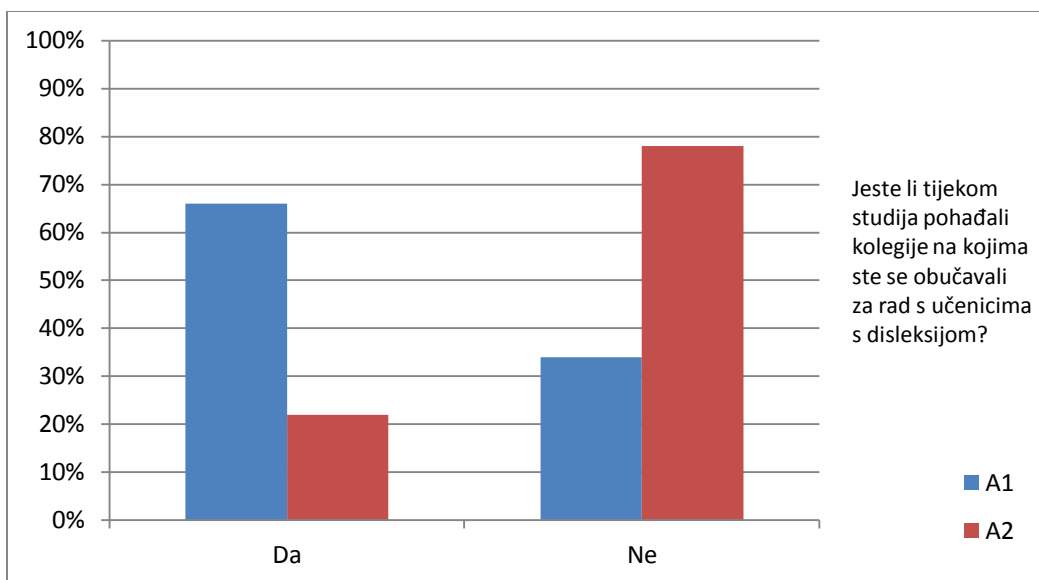
11.1. Analiza B dijela upitnika

Nakon analize podataka utvrđeno je kako čak 138 (67,3%) od ukupno 206 ispitanika nije pohađalo kolegije na kojima su se obučavali za poučavanje učenika s disleksijom tijekom obrazovanja na visokim učilištima, odnosno takve kolegije nije pohađalo 52 od ukupno 88 (59,1%) apsolvenata i 86 od ukupno 118 (72,9%) učitelja (Slika 6).

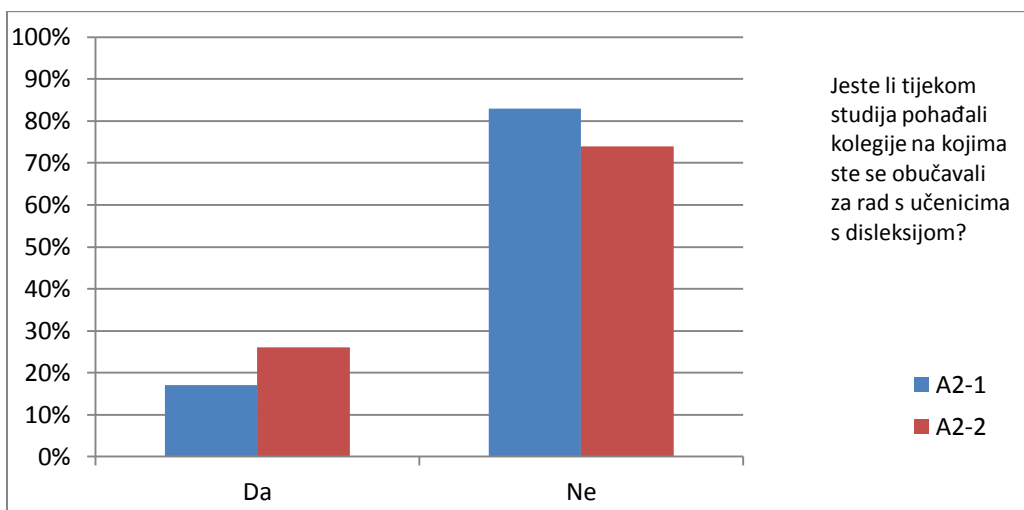


Slika 6: Usporedba odgovora skupine A (apsolventi) i B (učitelji) na pitanje o pohađanju kolegija na kojima su se obučavali za rad s učenicima s disleksijom

Na Slici 7 prikazana je usporedba odgovora ispitanika podskupina A1 (apsolventi UF) i A2 (apsolventi FF) na pitanje o pohađanju kolegija na kojima se obučavalo za rad s učenicima koji imaju disleksiju te se uočava kako je puno veći postotak studenata UFZG pohađao takve kolegije (25 od 38 ili 65,8%) nego studenata FFZG i FFOS (11 od 50 ili 22%).



Slika 7: Usporedba odgovora ispitanika podskupina A1 (apsolventi UF) i A2 (apsolventi FF) na pitanje o pohađanju kolegija na kojima su se obučavali za rad s učenicima s disleksijom.



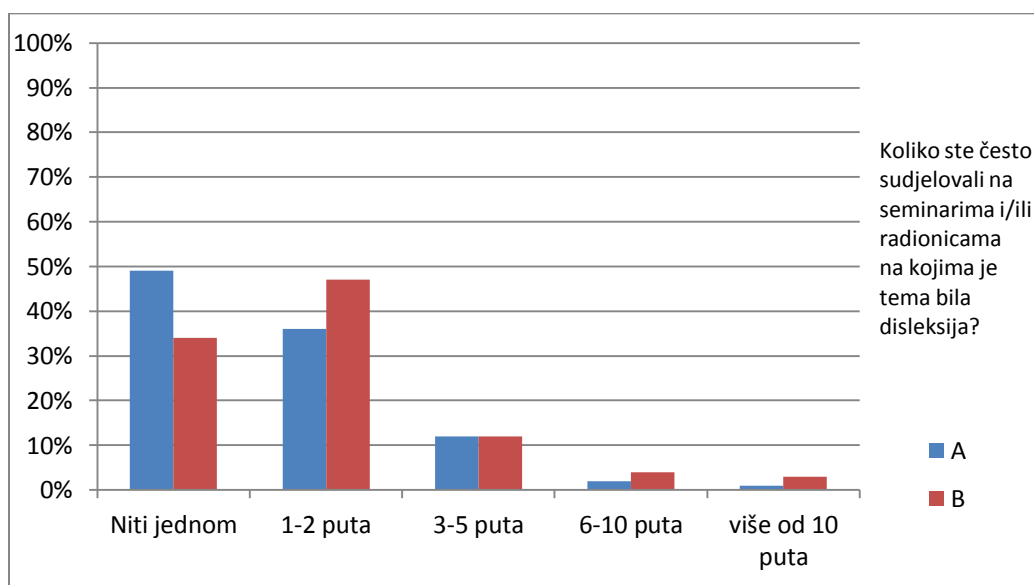
Slika 8: Usporedba odgovora ispitanika podskupina A2-1 (apsolventi FFZG) i A2-2 (apsolventi FFOS) na pitanje o pohađanju kolegija na kojima su se obučavali za rad s učenicima s disleksijom

Analizom odgovora ispitanika podskupina A2-1 i A2-2 na isto pitanje utvrđeno je da je kolegije na kojima su se obrazovali za poučavanje učenika s disleksijom pohađalo 17,4% (n = 4)

apsolvenata Filozofskog fakulteta u Zagrebu te 25,9% (n = 7) absolventa Filozofskog fakulteta u Osijeku (Slika 8).

Sljedećim pitanjem B dijela upitnika ispitivalo se koliko su često ispitanici sudjelovali na seminarima i/ili radionicama temom vezanom uz disleksiju. Rezultati su analizirani prema skupinama (Slika 9). Od ukupno 87 absolvenata koji su odgovorili na ovo pitanje, 43 (49,4%) ih nije sudjelovalo niti jednom, 31 (35,6%) ih je sudjelovalo jednom do dva puta, deset (11,5%) ih je sudjelovalo tri do pet puta, dva (2,3%) absolventa su sudjelovala šest do deset puta, a jedan (1,1%) je sudjelovao više od deset puta.

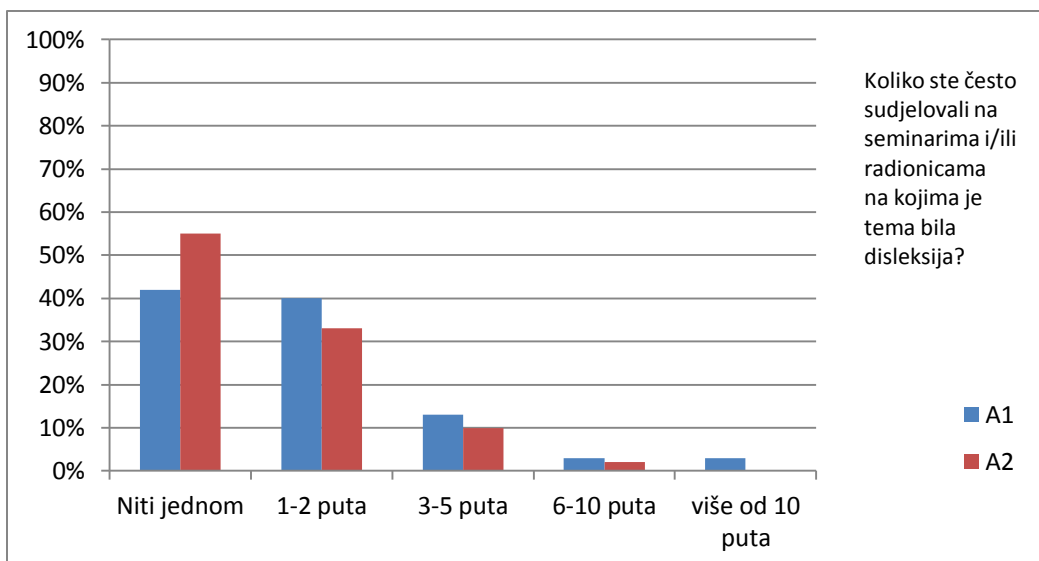
Od ukupno 118 učitelja, 40 (33,9%) nije sudjelovalo niti jednom, 56 (47,5%) ih je sudjelovalo jedan do dva puta, 14 (11,9%) tri do pet puta, pet (4,2%) učiteljica je sudjelovalo šest do deset puta, a tri (2,5%) učiteljice su sudjelovale više od deset puta.



Slika 9: Usporedba odgovora ispitanika skupine A (apsolventi) i B (učitelji) na pitanje o učestalosti sudjelovanja na seminarima i/ili radionicama na kojima je tema bila disleksija

Podaci prikupljeni odgovorima na isto pitanje analizirali su se i prema podskupinama absolvenata (Slika 10). Od ukupno 38 ispitanika podskupine A1, 16 (42,1%) ih nikad nije sudjelovalo na seminarima i/ili radionicama s temom vezanom uz disleksiju, 15 (39,5%) ih je sudjelovalo jednom do dva puta, pet (13,2%) ih je sudjelovalo tri do pet puta, a po jedan (2,6%) sudionik je sudjelovao šest do deset puta i više od deset puta.

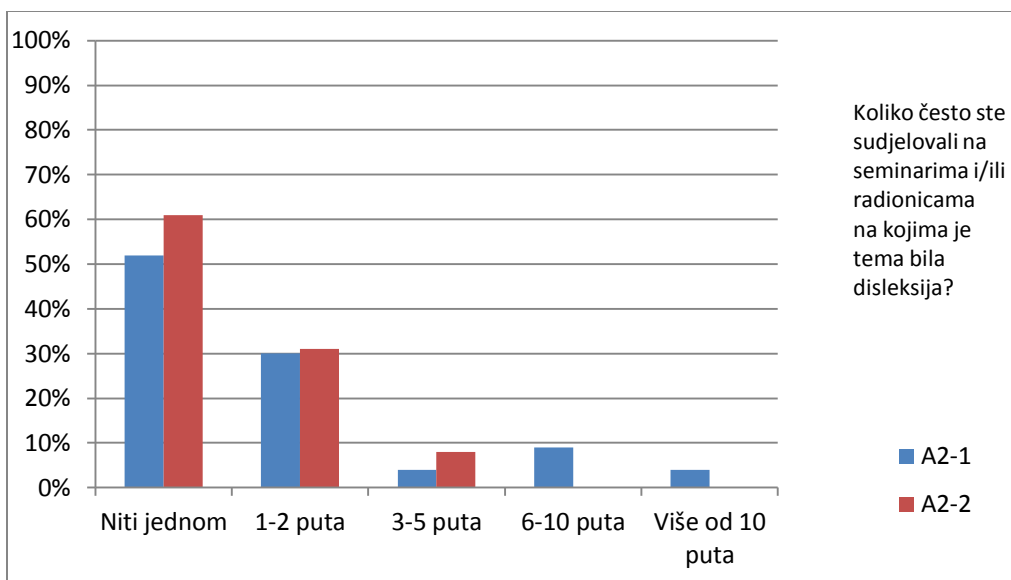
Od ukupno 49 ispitanika podskupine A2 koji su odgovorili na ovo pitanje, 27 (55,1%) ih nikad nije sudjelovalo na takvim radionicama i seminarima, 16 (32,7%) ih je sudjelovalo jednom ili dva puta, pet (10,2%) ih je sudjelovalo tri do pet puta, jedan (2%) je sudjelovao šest do deset puta, a niti jedan apsolvant iz ove podskupine nije sudjelovao više od deset puta.



Slika 10: Usporedba odgovora ispitanika podskupine A1 (apsolvanti UF) i A2 (apsolvanti FF) na pitanje o učestalosti sudjelovanja na seminarima i/ili radionicama na kojima je tema bila disleksija

Odgovore se analiziralo i prema podskupinama A2-1 i A2-2 (slika 11). Od ukupno 23 ispitanika podskupine A2-1, 12 (52,2%) ih nije sudjelovalo niti jednom, sedam (30,4%) ih je sudjelovalo jedan do dva puta, jedan (4,3%) je sudjelovalo tri do pet puta, dva (8,7%) su sudjelovala šest do deset puta, a jedan (4,3%) apsolvant je sudjelovao više od deset puta.

Od ukupno 26 ispitanika podskupine A2-2 koji su odgovorili na ovo pitanje, 16 (61,5%) ih nije sudjelovalo na seminarima i radionicama, 8 (30,8%) ih je sudjelovalo jednom do dva puta i dva (7,7%) su sudjelovala tri do pet puta.

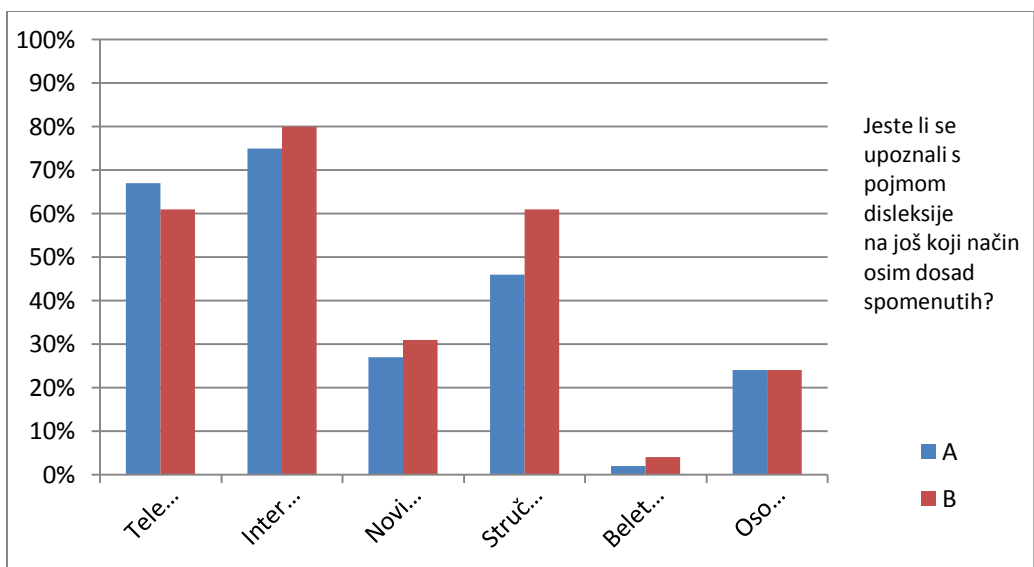


Slika 11: Usporedba odgovora ispitanika podskupine A2-1 (apsolventi FFZG) i A2-2 (apsolventi FFOS) na pitanje o učestalosti sudjelovanja na seminarima i/ili radionicama na kojima je tema bila disleksija

Četvrtim pitanjem B dijela upitnika istraživalo se iz kojih su izvora ispitanici stjecali znanje o disleksiji, a koji nisu vezani uz iskustvo nastave na visokom učilištu koje pohađaju ili su pohađali (Slika 12). Ispitanici su mogli odabrati više odgovora zbog čega zbroj odgovora može biti veći od broja ispitanika.

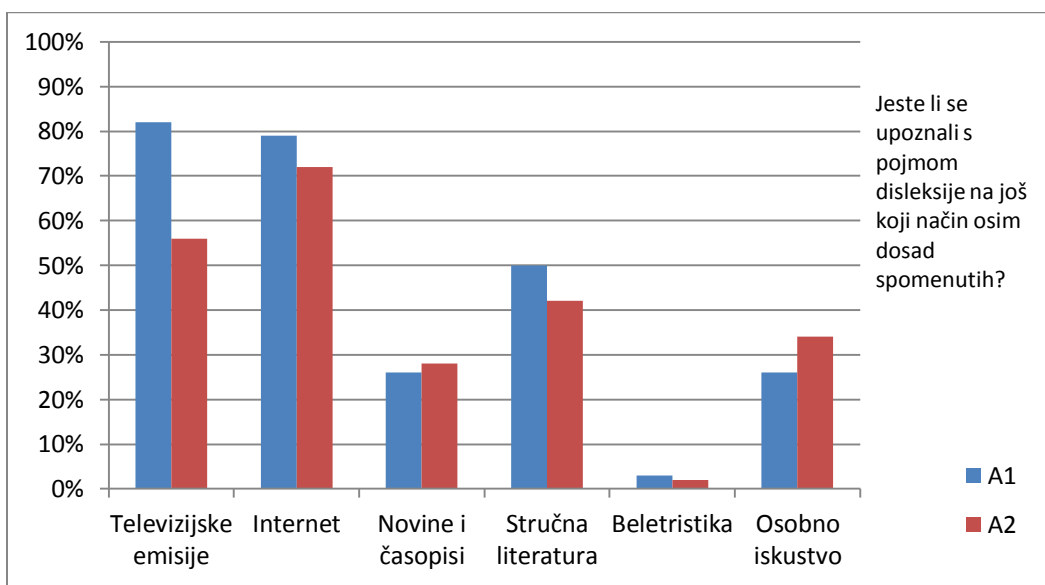
Od ukupno 88 apsolvenata, 59 (67%) je odabralo televizijske emisije, 66 (75%) internet, 24 (27,3%) novine i časopise, 40 (45,5%) stručnu literaturu, dva (2,3%) beletristiku, a 27 (30,7%) osobno iskustvo.

Televizijske emisije odabralo je 72 (61%), internet 94 (79,7%), novine i časopise 37 (31,4%), stručnu literaturu 72 (61,1%), beletristiku pet (4,2%), a osobno iskustvo 28 (23,7%) od ukupno 118 učitelja.



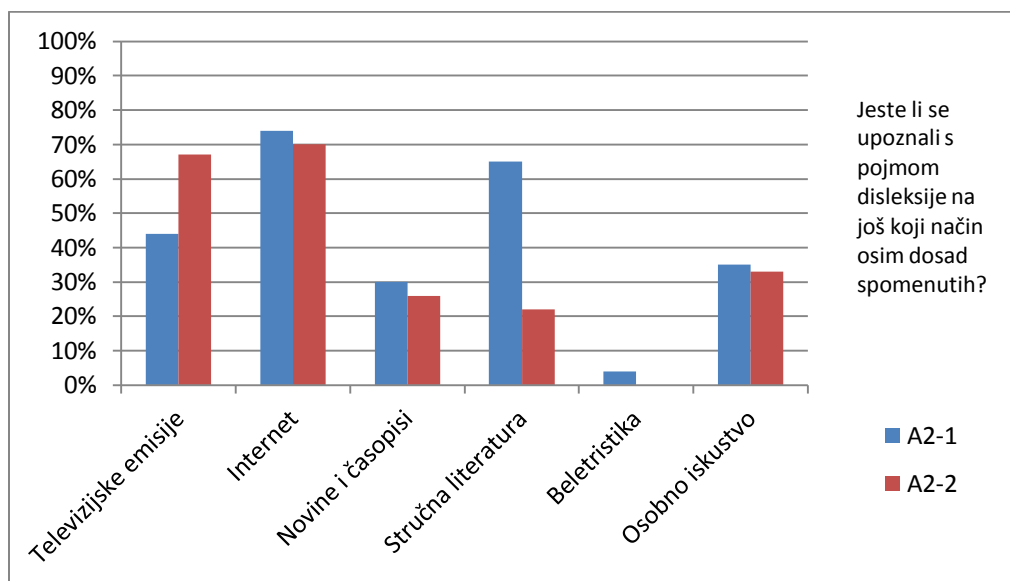
Slika 12: Usporedba odgovora ispitanika skupine A (apsolventi) i B (učitelji) na pitanje o upoznavanju s disleksijom putem drugih izvora

Odgovori su analizirani i prema podskupinama A1 i A2 (slika 13). Od 38 apsolvenata podskupine A1, 31 (81,6%) je odabrao televizijske emisije, 30 (78,9%) internet, deset (26,3%) novine i časopise, 19 (50%) stručnu literaturu, jedan (2,6%) beletristiku, a deset (26,3%) osobno iskustvo.



Slika 13: Usporedba odgovora ispitanika podskupine A1 (apsolventi UF) i A2 (apsolventi FF) na pitanje o upoznavanju s disleksijom putem drugih izvora

Od 50 apsolenata podskupine A2, 28 (56%) je odabralo televizijske emisije, 36 (72%) internet, 14 (28%) novine i časopise, 21 (42%) stručnu literaturu, jedan (2%) beletristiku, a 17 (34%) osobno iskustvo.



Slika 14: Usporedba odgovora ispitanika podskupine A2-1 (apsolventi FFZG) i A2-2 (apsolventi FFOS) na pitanje o upoznavanju s disleksijom putem drugih izvora

Rezultati su se analizirali i prema podskupinama apsolenata A2-1 i A2-2 (Slika 14). Od 23 apsolenata A2-1 podskupine, deset (43,5%) ih je odabralo televizijske emisije, 17 (73,9%) internet, sedam (30,4%) novine i časopise, 15 (65,2%) stručnu literaturu, jedan (4,3%) beletristiku, a osam (34,8%) osobno iskustvo.

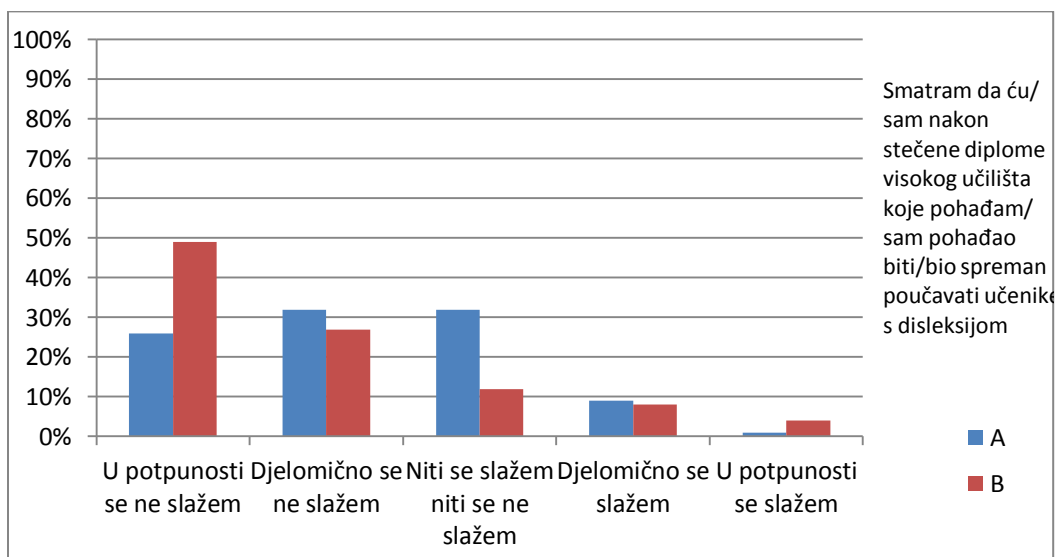
Od 27 apsolenata podskupine A2-2, 18 (66,7%) je odabralo televizijske emisije, 19 (70,4%) internet, sedam (25,9%) novine i časopise, šest (22,2%) stručnu literaturu, devet (33,3%) osobno iskustvo, a nijedan beletristiku.

Petim pitanjem B dijela upitnika od ispitanika se tražilo da odabirom jednog od pet stupnjeva slaganja na Likertovoj skali samoprocijene svoje kompetencije za poučavanje učenika s disleksijom nakon stečene diplome (Slika 15). Na pitanje je odgovorilo ukupno 205 ispitanika: 117 učitelja i 88 apsolenata.

Od 88 apsolenata, 23 (26,1%) se u potpunosti ne slaže, 28 (31,8%) se djelomično ne slaže, 28 (31,8%) niti se slaže niti ne slaže, osam (9,1%) se djelomično slaže, a samo jedan

(1,1%) se u potpunosti slaže s tvrdnjom da će stjecanjem diplome biti dovoljno osposobljen za poučavanje učenika s disleksijom.

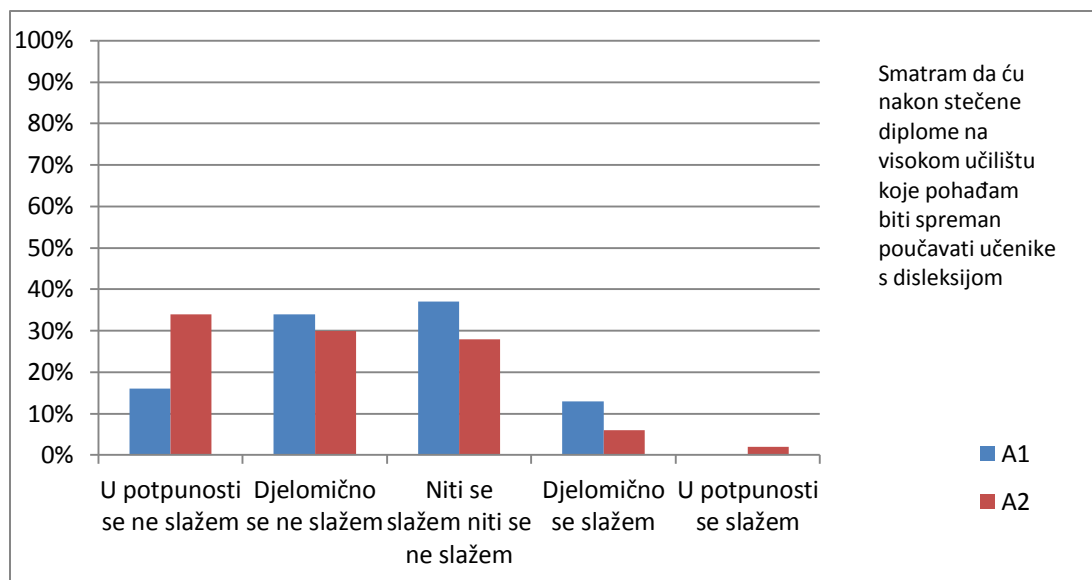
Od 117 učitelja, 57 (48,7%) ih se u potpunosti ne slaže, 32 (27,4%) se djelomično ne slaže, 14 (12%) niti se slaže niti ne slaže, devet (7,7%) ih se djelomično slaže, a pet (4,3%) se u potpunosti slaže s tvrdnjom da su stečenom diplomom postali dovoljno kompetentni za poučavanje učenika s disleksijom.



Slika 15: Analiza samoprocjene ispitanika skupine A (apsolventi) i B (učitelji) o spremnosti za poučavanje učenika s disleksijom nakon stečene diplome

Slika 16 prikazuje stupnjeve slaganja s tvrdnjom prema podskupinama A1 i A2. Od ukupno 38 ispitanika podskupine A1, šest (15,8%) ih u potpunosti ne smatra da će stečenom diplomom biti dovoljno osposobljeni za poučavanje učenika s disleksijom, 13 (34,2%) se djelomično ne slaže s tvrdnjom, 14 (36,8%) se niti slaže niti ne slaže, pet (13,2%) se djelomično slaže, a nijedan absolvent nije zaokružio stupanj potpunog slaganja s tvrdnjom.

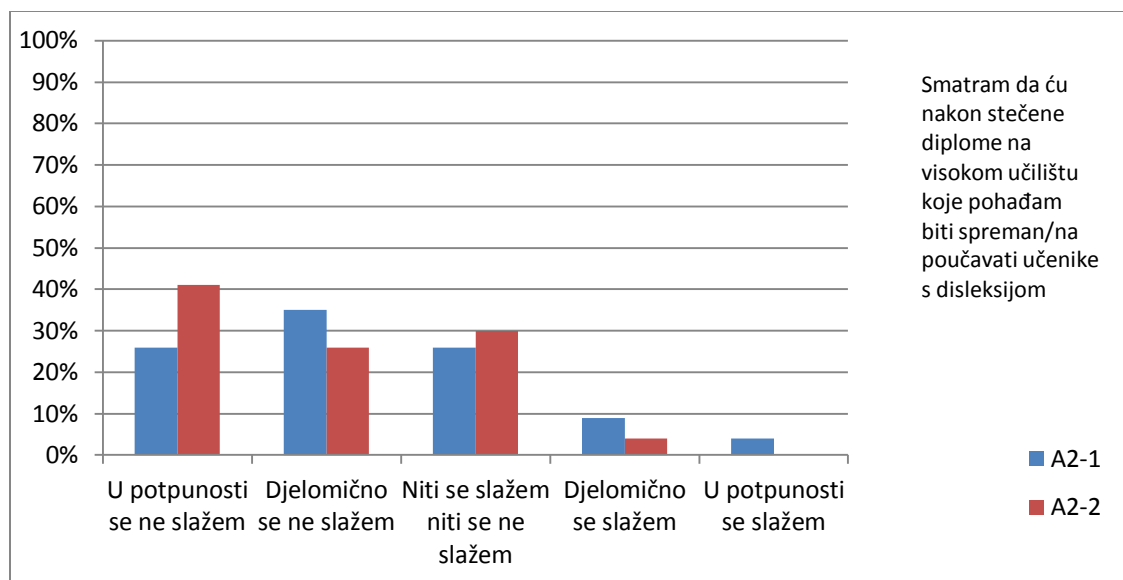
Od 50 ispitanika podskupine A2, u potpunosti se ne slaže 17 (34%), djelomično se ne slaže 15 (30%), niti se slaže niti ne slaže 14 (28%) ispitanika, djelomično se slažu tri (6%) ispitanika, a u potpunosti se s tvrdnjom slaže samo jedan (2%) ispitanik.



Slika 16: Analiza samoprocjene ispitanika podskupine A1(apsolventi UF) i A2 (apsolventi FF) podskupine o spremnosti za poučavanje učenika s disleksijom nakon stečene diplome

Analizirani su i odgovori apsolvenata filozofskih fakulteta prema podskupinama A2-1 i A2-2 (Slika 17). Od 23 ispitanika podskupine A2-1, u potpunosti se ne slaže šest (26,1%), djelomično se ne slaže osam (34,8%), niti se slaže niti ne slaže šest (26,1%), djelomično se slažu dva (8,7%), a u potpunosti se slaže samo jedan (4,3%) ispitanik.

Od 27 ispitanika podskupine A2-2 njih 11 (40,7%) se u potpunosti ne slaže s tvrdnjom, sedam (25,9%) se djelomično ne slaže, osam (29,6%) se niti slaže niti ne slaže te se samo jedan (3,7%) ispitanik djelomično slaže s tvrdnjom. Niti jedan ispitanik ove podskupine nije izrazio potpuno slaganje s tvrdnjom.

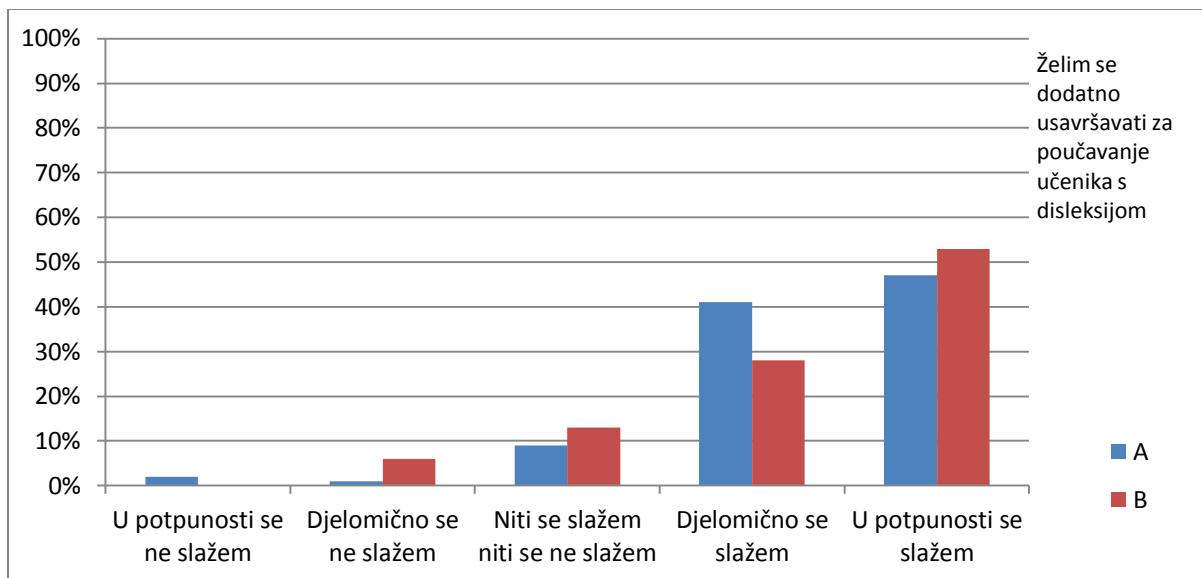


Slika 17: Analiza samoprocjene ispitanika podskupine A2-1 (apsolventi FFZG) i A2-2 (apsolventi FFOS) o spremnosti za poučavanje učenika s disleksijom nakon stečene diplome

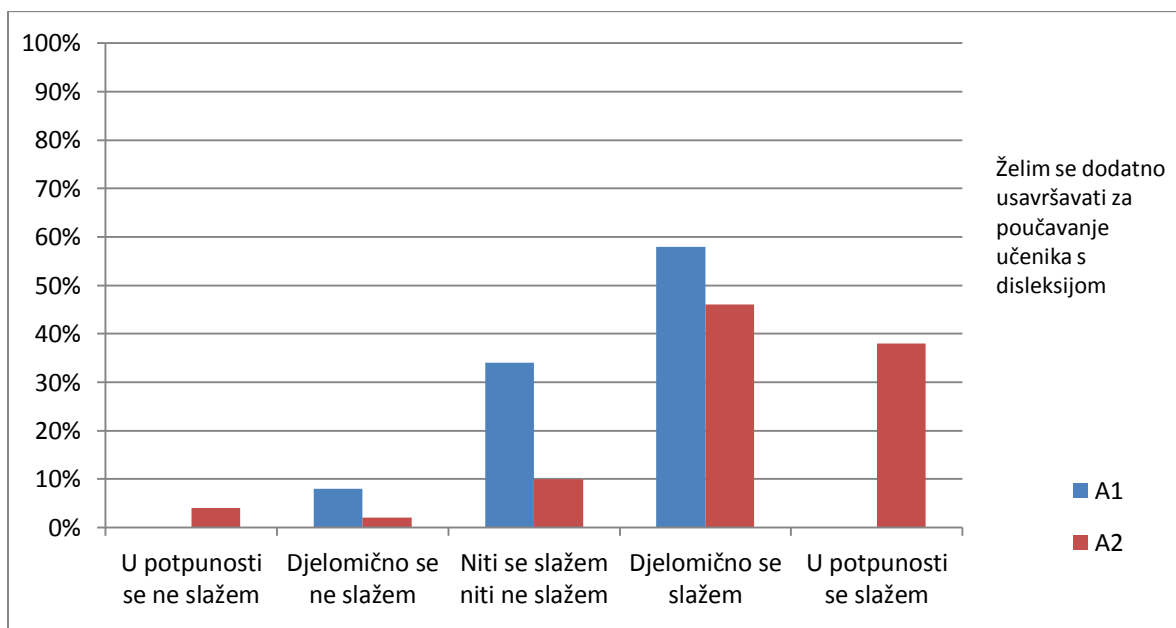
U posljednjem pitanju B dijela upitnika ispitanici su se izjašnjavali u kolikoj mjeri osjećaju želju za daljnjim usavršavanjem u području poučavanja učenika s disleksijom na način da zaokruže jedan od stupnjeva slaganja na Likertovoj petostupanjskoj skali (Slika 18). Na pitanje su odgovorili svi ispitanici.

U skupini apsolvenata s tvrdnjom da imaju želju za daljnjim usavršavanjem u području poučavanja učenika s disleksijom u potpunosti se ne slažu dva (2,3%), djelomično se ne slaže jedan (1,1%), neodlučno je osam (9,1%), djelomično se slaže 36 (40,9%), a u potpunosti se slaže 41 (46,6%) ispitanik.

U skupini učitelja niti jedan ispitanik se u potpunosti ne slaže, sedam (5,9%) se djelomično ne slaže, 15 (12,7%) se niti slaže niti ne slaže, 33 (28%) se djelomično slažu, a 63 (53,4%) se u potpunosti slažu s tvrdnjom.



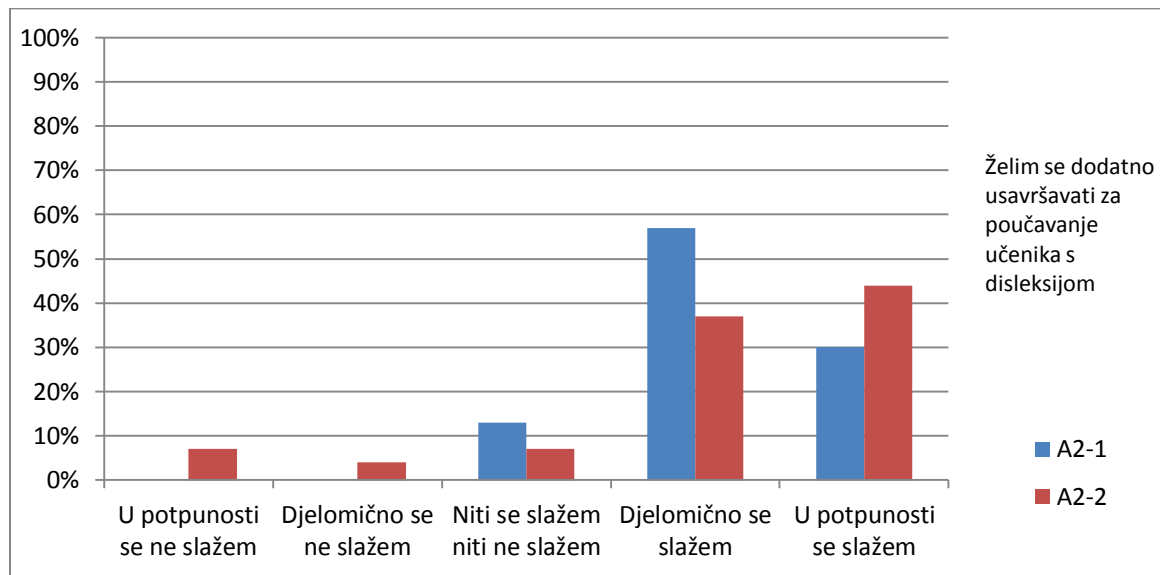
Slika 18: Usporedba odgovora ispitanika skupine A (apsolventi) i B (učitelji) na pitanje o želji za dodatnim usavršavanjem za poučavanje učenika s disleksijom



Slika 19: Usporedba odgovora ispitanika podskupine A1 (apsolventi UF) i A2 (apsolventi FF) na pitanje o želji za dodatnim usavršavanjem za poučavanje učenika s disleksijom

Slika 19 prikazuje analizu odgovora na isto pitanje prema podskupinama A1 i A2. Tri (7,9%) ispitanika podskupine A1 se djelomično ne slažu s tvrdnjom, 13 (34,2%) se niti slaže niti ne slaže, a 22 (57,9%) ih se djelomično slaže s tvrdnjom.

Dva (4%) ispitanika podskupine A2 se u potpunosti ne slažu, jedan (2%) se djelomično ne slaže, pet (10%) se niti slaže niti ne slaže, 23 (46%) se djelomično slažu, a 19 (38%) se u potpunosti slaže s tvrdnjom.



Slika 20: Usporedba odgovora ispitanika podskupine A2-1 (apsolventi FFZG) i A2-2 (apsolventi FFOS) na pitanje o želji za dodatnim usavršavanjem za poučavanje učenika s disleksijom

Odgovori su analizirani i prema podskupinama A2-1 i A2-2 (slika 20).

Tri (13%) ispitanika podskupine A2-1 je ostalo neodlučno, 13 (56,5%) ih se djelomično slaže, a sedam (30,4%) se u potpunosti slaže s tvrdnjom.

Dva (7,4%) ispitanika podskupine A2-2 se u potpunosti ne slažu, jedan (3,7%) se djelomično slaže, dva (7,4%) su neodlučna, deset (37%) se djelomično slaže, a 12 (44,4%) se u potpunosti slaže s tvrdnjom.

11.2. Analiza C dijela upitnika

Kao što je već navedeno, C dijelom upitnika ispitivalo se poznavanje, odnosno stavovi ispitanika prema tvrdnjama vezanim uz opće značajke disleksije. Ispitanici su na Likertovoj petostupanjskoj skali zaokruživali jedan od stupnjeva slaganja sa svakom od deset tvrdnji na Skali o poznavanju općih značajki disleksije (PD Skali). Stupnjevi slaganja su sljedeći:

- 1 = u potpunosti se ne slažem
- 2 = djelomično se ne slažem
- 3 = niti se slažem niti se ne slažem
- 4 = djelomično se slažem
- 5 = u potpunosti se slažem.

Raspodjela stupnjeva slaganja sa svakom od deset tvrdnji na PD Skali prikazana je u Prilogu 4 za skupine A i B, Prilogu 5 za podskupine A1 i A2 te u Prilogu 6 za podskupine A2-1 i A2-2, a koji se nalaze na kraju rada. Srednje vrijednosti za svaku tvrdnju i standardno raspršenje stupnjeva slaganja za svaku od deset tvrdnji iz PD Skale za cjelokupni uzorak te skupine A i B prikazani su u Tablici 4; za podskupine A1 i A2 u Tablici 5 te za podskupine A2-1 i A2-2 u Tablici 6.

Tablica 4: Prikaz srednjih vrijednosti (M) i raspršenja (sd) stavova apsolutenata (A) i učitelja (B) prema tvrdnjama na PD Skali

Tvrdnja:		n	M	Sd
Ne postoji statistički značajna razlika u postotku dječaka i djevojčica koji imaju disleksiju.	Svi	204	3,09	1,01
	A	86	3,03	0,94
	B	118	3,13	1,08
Disleksiju je moguće izliječiti lijekovima.	Svi	206	1,37	0,70
	A	88	1,40	0,77
	B	118	1,36	0,66
Disleksija podrazumijeva teškoće u obradi pisanoga teksta.	Svi	204	4,15	1,08
	A	88	4,11	1,03
	B	116	4,17	1,13
Disleksija može utjecati na motoriku i koordinaciju djeteta.	Svi	206	3,26	1,07
	A	88	3,20	1,07
	B	118	3,31	1,08
Učenici s disleksijom postižu loš obrazovni uspjeh u svim nastavnim predmetima.	Svi	206	1,99	1,13
	A	88	1,75	0,85
	B	118	2,16	1,29
Disleksija se u hrvatskom jeziku očituje isključivo kao teškoća u pisanju.	Svi	205	1,97	1,07
	A	88	1,92	1,01
	B	117	2,00	1,12
IQ testovi su osnovna mjera procjene i prepoznavanja disleksije.	Svi	205	1,55	0,83
	A	88	1,47	0,80
	B	117	1,61	0,86
Disleksiju nije moguće prepoznati prije završetka 1. razreda osnovne škole.	Svi	206	2,14	1,00
	A	88	2,17	1,04
	B	118	2,11	1,04
Disleksiju se ne može naslijediti.	Svi	205	2,83	1,11
	A	88	2,78	1,16
	B	117	2,86	1,06
Disleksiju uzrokuju razlike u funkcioniranju mozga.	Svi	206	3,53	0,90
	A	88	3,41	0,87
	B	118	3,62	0,85

Tablica 5: Prikaz srednjih vrijednosti (M) i raspršenja (sd) stavova ispitanika podskupine A1(apsolventi UF) i A2 (apsolventi FF) prema tvrdnjama na PD Skali

Tvrdnja:	Poskupina:	n	M	Sd
Ne postoji statistički značajna razlika u postotku dječaka i djevojčica koji imaju disleksiju.	A1	38	3,21	1,02
	A2	48	2,90	0,86
Disleksiju je moguće izliječiti lijekovima.	A1	38	1,39	0,68
	A2	50	1,40	0,83
Disleksija podrazumijeva teškoće u obradi pisanoga teksta.	A1	38	3,61	1,13
	A2	50	4,50	0,76
Disleksija može utjecati na motoriku i koordinaciju djeteta.	A1	38	3,32	1,02
	A2	50	3,12	1,12
Učenici s disleksijom postižu loš obrazovni uspjeh u svim nastavnim predmetima.	A1	38	1,82	0,90
	A2	50	1,70	0,81
Disleksija se u hrvatskom jeziku očituje isključivo kao teškoća u pisanju.	A1	38	1,87	0,94
	A2	50	1,96	1,07
IQ testovi su osnovna mjera procjene i prepoznavanja disleksije.	A1	38	1,53	0,92
	A2	50	1,42	0,70
Disleksiju nije moguće prepoznati prije završetka 1. razreda osnovne škole.	A1	38	2,03	1,03
	A2	50	2,28	1,05
Disleksiju se ne može naslijediti.	A1	38	2,63	1,13
	A2	50	2,90	1,18
Disleksiju uzrokuju razlike u funkcioniranju mozga.	A1	38	3,34	0,75
	A2	50	3,46	0,95

Tablica 6: Prikaz srednjih vrijednosti (M) i raspršenja (sd) stavova ispitanika podskupine A2-1 (apsolventi FFZG) i A2-2 (apsolventi FFOS) na PD Skali

Tvrdnja:	Poskupina:	n	M	Sd
Ne postoji statistički značajna razlika u postotku dječaka i djevojčica koji imaju disleksiju.	A2-1	23	2,74	1,14
	A2-2	25	3,04	0,46
Disleksiju je moguće izliječiti lijekovima.	A2-1	23	1,39	0,94
	A2-2	27	1,41	0,75
Disleksija podrazumijeva teškoće u obradi pisanoga teksta.	A2-1	23	4,35	0,94
	A2-2	27	4,63	0,57
Disleksija može utjecati na motoriku i koordinaciju djeteta.	A2-1	23	3,22	1,13
	A2-2	27	3,04	1,13
Učenici s disleksijom postižu loš obrazovni uspjeh u svim nastavnim predmetima.	A2-1	23	1,57	0,66
	A2-2	27	1,81	0,92
Disleksija se u hrvatskom jeziku očituje isključivo kao teškoća u pisanju.	A2-1	23	1,83	1,11
	A2-2	27	2,07	1,04
IQ testovi su osnovna mjera procjene i prepoznavanja disleksije.	A2-1	23	1,43	0,73
	A2-2	27	1,41	0,69
Disleksiju nije moguće prepoznati prije završetka 1. razreda osnovne škole.	A2-1	23	2,43	0,84
	A2-2	27	2,15	1,20
Disleksiju se ne može naslijediti.	A2-1	23	2,65	1,11
	A2-2	27	3,11	1,22
Disleksiju uzrokuju razlike u funkcioniranju mozga.	A2-1	23	3,30	1,11
	A2-2	27	3,59	0,80

11.3. Analiza D dijela upitnika

U posljednjem dijelu upitnika ispitivali su se stavovi ispitanika prema prilagodbama u poučavanju učenika s disleksijom. Ispitanici su na već opisanoj Likertovoj petostupanjskoj skali zaokruživali stupanj slaganja s 12 tvrdnji na Skali stavova o prilagodbama u poučavanju (SPP Skali). Tvrdnje će u tablicama biti prikazane samo rednim brojem prema sljedećoj legendi:

1. Učenici s disleksijom trebaju individualizirani pristup poučavanju stranog jezika.
2. Učenike s disleksijom treba poučavati strani jezik višeosjetilnim pristupom.
3. Učenike s disleksijom treba poučavati stranom jeziku strukturiranim pristupom.
4. Učenici s disleksijom mogu koristiti rječnike tijekom nastave.
5. Gluma je prikladna nastavna metoda u poučavanju učenika s disleksijom.
6. Učenicima s disleksijom treba dopustiti strojno potpomognuto prevođenje teksta tijekom i izvan nastave.
7. Računalne igrice su prikladna nastavna metoda u poučavanju učenika s disleksijom.
8. Učenike s disleksijom treba izravnim/eksplicitnim načinom poučavati sintaksi jezika.
9. Učenicima s disleksijom treba dopustiti dodatno vrijeme za rješavanje pisanih zadataka.
10. Učenicima s disleksijom treba izbjegavati davanje zadataka s prepisivanjem.
11. Nastavne listiće namijenjene učenicima s disleksijom treba pisati/tiskati u obliku natuknica.
12. U tiskanim materijalima namijenjenima učenicima s disleksijom treba izbjegavati neobične oblike slova.

Raspodjela stupnjeva slaganja sa svakom od 12 tvrdnji na SPP Skali prikazana je u Prilogu 7 za skupine A i B, Prilogu 8 za podskupine A1 i A2 te u Prilogu 9 za podskupine A2-1 i A2-2, a koji se nalaze na kraju rada.

U Tablici 7 prikazani su rezultati analize odgovora apsolutenata i učitelja, Tablici 8 odgovora ispitanika podskupine A1 i A2, a u Tablici 9 odgovora ispitanika podskupine A2-1 i A2-2.

Tablica 7: Prikaz srednje vrijednosti (M) i raspršenja (sd) stavova ispitanika skupine A (apsolventi) i B (učitelji) prema tvrdnjama na SPP Skali

Tvrdnja Skupina		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
A	N	88	88	88	88	88	88	88	88	87	88	88	88
	M	3,7	4,0	4,1	3,7	4,0	3,3	3,5	3,2	4,4	3,5	3,6	4,2
	Sd	1,1	0,9	0,9	1,0	0,8	0,9	1,0	1,0	0,7	1,1	1,1	1,0
B	N	117	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118	118
	M	4,5	4,2	4,3	3,7	4,1	3,3	3,4	3,0	4,7	3,2	3,4	4,4
	Sd	0,7	0,9	0,9	1,0	0,8	1,0	1,0	1,1	0,5	1,2	1,0	1,1

Tablica 8: Prikaz srednje vrijednosti (M) i raspršenja (sd) stavova ispitanika podskupine A1(apsolventi UF) i A2 (apsolventi FF) prema tvrdnjama na SPP Skali

Tvrdnja Skupina		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
A1	N	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38	38
	M	3,66	3,97	4,16	3,79	4,24	3,47	3,45	3,24	4,47	3,66	3,63	4,37
	Sd	1,12	1,10	1,00	0,99	0,82	0,92	1,00	1,00	0,56	1,02	1,00	0,82
A2	N	50	50	50	50	50	50	50	50	49	50	50	50
	M	3,76	4,02	4,12	3,64	3,86	3,22	3,46	3,16	4,39	3,30	3,48	4,04
	Sd	1,00	0,80	0,85	1,05	0,83	0,91	0,99	1,00	0,84	1,11	1,2	1,12

Tablica 9: Prikaz srednje vrijednosti (M) i raspršenja (sd) stavova ispitanika podskupine A2-1 (apsolventi FFZG) i A2-2 (apsolventi FFOS) prema tvrdnjama na SPP Skali

Tvrdnja Skupina		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
A2-1	N	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
	M	3,52	3,83	4,00	3,57	3,96	3,04	3,30	3,39	4,30	3,35	3,43	4,13
	Sd	0,90	0,58	0,91	1,04	0,77	0,83	0,93	1,03	0,93	1,03	1,08	0,97
A2-2	N	27	27	27	27	27	27	27	27	26	27	27	27
	M	3,96	4,19	4,22	3,70	3,78	3,37	3,59	2,96	4,46	3,26	3,52	3,96
	Sd	1,06	0,92	0,80	1,07	0,89	0,97	1,05	0,94	0,76	1,20	1,31	1,26

12. KREIRANJE SKALA I SUBSKALA

Za svakog se ispitanika izračunala vrijednost koja predstavlja zbroj svih njegovih odgovora nakon čega se izračunala srednja vrijednost odgovora za cjelokupni uzorak, obje skupine i sve podskupine ispitanika. U sljedećim potpoglavljima prikazan je izračun vrijednosti za obje skale: Skalu o poznavanju disleksije (PD Skala) i Skalu stavova o prilagodabama u poučavanju (SPP Skala).

12.1. Skala o poznavanju disleksije

U tablici 10 prikazane su minimalne, maksimalne i srednje vrijednosti te raspršenje odgovora cjelokupnog uzorka, skupina i podskupina na PD Skali. Budući da je navedena skala osmišljena kao test znanja o značajkama disleksije, nije se provjeravala njena dimenzionalnost niti se radila raščlamba na subskale.

Tablica 10: Prikaz minimalnih (Min.), maksimalnih (Max.) i srednjih (M) vrijednosti te raspršenja (sd) odgovora ispitanika na PD Skali

Ispitanici	N	Min.	Max.	M	Sd
Svi	206	28	50	37,9	4,0
A	88	29	46	38,1	3,7
B	118	28	50	37,7	4,1
A1	38	29	43	37,8	3,6
A2	50	30	46	38,4	3,8
A2-1	23	30	46	38,8	4,0
A2-2	27	30	46	38,0	3,7

12.2. Skala stavova o prilagodabama u poučavanju

Skalom stavova o prilagodabama u poučavanju učenika s disleksijom ispitivali su se stavovi ispitanika o prilagodabama u primjeni nastavnih metoda, oblika rada i nastavnih pomagala

te nekih općih prilagodbi koje se preporučuju u radu s učenicima koji imaju disleksiju. U tablici 11 prikazane su minimalne, maksimalne i srednje vrijednosti te raspršenja odgovora cjelokupnog uzorka, svih skupina i podskupina ispitanika.

Tablica 11: Prikaz minimalnih (Min.), maksimalnih (Max.) i srednjih (M) vrijednosti te raspršenja (sd) odgovora ispitanika na SPP Skali

Ispitanici	N	Min.	Max.	M	Sd
Svi	206	31	60	45,8	5,4
A	88	31	60	45,1	5,7
B	118	31	58	46,3	5,0
A1	38	33	60	46,1	6,0
A2	50	31	56	44,4	5,4
A2-1	23	34	56	43,8	5,5
A2-2	27	31	56	44,8	5,5

Kako bi se otkrilo koje su latentne čestice međusobno povezane, izračunala se dimenzionalnost SPP Skale pomoću varimaxa rotirane matrice strukture (Tablica 12). Komponentnom analizom s kriterijem ekstrakcije glavnih komponenata svojstvene vrijednosti veće od jedan, izolirano je pet latentnih dimenzija od 12 manifestnih čestica SPP Skale. Komponente ukupno objašnjavaju 64% varijance izvornih čestica. Četvrtu i petu komponentu čini jedna čestica, odnosno te čestice mjere sadržaj koji je metrijski nepovezan s ostalim komponentama. Za daljnju analizu koristit će se samo prve tri komponente koje predstavljaju subskale SPP instrumenta.

Analizom rezultata izdvojene su tri subskale: opći pristup, nastavne metode te pisanje i čitanje (Tablica 13). Testiranje razlika provedeno je zasebno za svaku od dobivenih subskala.

Tablica 12: Prikaz dimenzionalnosti SPP Skale

Čestica	Komponenta				
	1	2	3	4	5
1. Učenici s disleksijom trebaju individualizirani pristup poučavanju stranoga jezika.	0,733	-0,014	0,085	-0,05	0,127
2. Učenike s disleksijom treba poučavati strani jezik višeosjetilnim pristupom.	0,783	0,19	0,077	0,002	-0,124
3. Učenike s disleksijom treba poučavati stranom jeziku strukturiranim pristupom (novo gradivo predstavljati u manjim cjelinama povezujući ga s već usvojenim).	0,728	0,166	0,022	0,169	0,275
4. Učenici s disleksijom mogu koristiti rječnike tijekom nastave.	0,114	0,015	0,12	-0,091	0,888
5. Gluma je prikladna nastavna metoda u poučavanju učenika s disleksijom.	0,182	0,707	0,152	-0,013	-0,027
6. Učenicima s disleksijom treba dopustiti strojno potpomognuto prevođenje teksta tijekom i izvan nastave.	0,259	0,616	-0,077	0,051	0,433
7. Računalne igrice su prikladna nastavna metoda u poučavanju učenika s disleksijom.	0,095	0,629	0,256	-0,36	-0,111
8. Učenike s disleksijom treba izravnim/eksplicitnim putem poučavati sintaksi jezika.	-0,144	0,651	-0,05	0,491	0,085
9. Učenicima s disleksijom treba dopustiti dodatno vrijeme za rješavanje pisanih zadataka.	0,374	0,037	0,622	0,037	-0,137
10. Učenicima s disleksijom treba izbjegavati davanje zadataka s prepisivanjem.	-0,069	0,149	0,757	-0,014	0,148
11. Nastavne listiće namijenjene učenicima s disleksijom treba pisati/tiskati u obliku natuknica.	0,067	0,044	0,634	0,464	0,11
12. U tiskanim materijalima namjenjenima učenicima s disleksijom treba izbjegavati neobične oblike slova.	0,09	-0,044	0,142	0,764	-0,124

Tablica 13: Prikaz čestica i mjera unutarnje konzistencije (Cronbach alpha) SPP Subskala

Komponenta	Naziv subskale	Čestice	Cronbach α
Prva	<i>Opći pristup</i>	1, 2, 3	0,69
Druga	<i>Nastavne metode</i>	5, 6, 7, 8	0,59
Treća	<i>Pisanje i čitanje</i>	9, 10, 11	0,52

13. TESTIRANJE RAZLIKA

U daljnjem tekstu prikazat će se statistički značajne razlike između skupina i podskupina ispitanika prema sljedećim varijablama:

- pohađanje kolegija na kojima se govorilo o disleksiji,
- učestalost sudjelovanja na seminarima i/ili radionicama temom vezanih uz disleksiju,
- samoprocjena o spremnosti za poučavanje učenika s disleksijom,
- želja za dodatnim usavršavanjem u području poučavanja učenika s disleksijom,
- stavovi o prilagodbama u poučavanju učenika s disleksijom (rezultati na SPP Skali i njenim podskalama) te
- oblici izvannastavnog upoznavanja s disleksijom.

Statistički značajna razlika nije utvrđena usporedbom rezultata na PD Skali i ostalih varijabli.

13.1. Pohađanje kolegija o disleksiji

Prvim pitanjem B dijela upitnika ispitivalo se imaju li ispitanici iskustvo pohađanja kolegija na kojima se govorilo o disleksiji. Izračunom χ^2 testa i razine statističke značajnosti, nije uočena statistički značajna razlika između pohađanja kolegija o disleksiji prema varijabli iskustva poučavanja učenika s disleksijom ni između sljedećih skupina i podskupina:

- skupina A i B te
- podskupina A2-1 i A2-2.

Postoji statistički značajna razlika između podskupina A1 i A2 (Tablica 14): absolventi Učiteljskog fakulteta u Zagrebu u većem su broju (65,8%) pohađali takve kolegije nego absolventi filozofskih fakulteta u Zagrebu i Osijeku (22%). Također, utvrđena je statistički značajna razlika između učitelja u odnosu na duljinu njihovog radnog staža: učitelji s najvećim radnim stažom su u najmanjem broju (13,3%) pohađali takve kolegije, a oni s najmanje radnog staža u najvećem broju (46,3%).

Tablica 14: Izračun χ^2 testa i razina statističke značajnosti (P) prema varijablama pohađanja kolegija o disleksiji i duljini radnog staža, prema podskupinama A1 (absolventi UF) i A2 (absolventi FF)

	Pohađanje kolegija o disleksiji			
	Da	Ne	χ^2	P
Podskupina				
A1	25	13	15,363	0,000
A2	11	39		
Radni staž (samo učitelji)				
do 5 godina	19	22	12,347	0,002
6 do 11 godina	7	25		
12 godina i više	6	39		

13.2. Sudjelovanje na seminarima i radionicama temom vezanim uz disleksiju

Učestalost sudjelovanja na seminarima i radionicama prvotno se mjerila prema sljedećem kriteriju: niti jednom, 1-2 puta, 3-5 puta, 6-10 puta i više od 10 puta. Zbog malog broja ispitanika koji su sudjelovali 6-10 ili više puta, posljednje dvije kategorije spojene su u jednu (više od šest puta) za potrebe daljnje analize (Tablica 15).

Tablica 15: Podjela ispitanika u kategorije prema učestalosti sudjelovanja na seminarima i/ili radionicama

Pohađali seminar i/ili radionicu o disleksiji	N	(%)
niti jednom	83	(40,5)
1-2 puta	87	(42,4)
3-5 puta	24	(11,7)
6 puta ili više	11	(5,4)
ukupno	205	(100,0)

Izračunom χ^2 testa i razine statističke značajnosti nije uočena statistički značajna razlika između učestalosti sudjelovanja na seminarima i radionicama prema varijablama iskustva poučavanja učenika s disleksijom i duljini radnog staža, kao ni između sljedećih skupina i podskupina:

- skupina A i B,
- podskupina A1 i A2 te
- podskupina A2-1 i A2-2.

Statistički značajna razlika uočena je između učestalosti sudjelovanja na seminarima/radionicama i pohađanja kolegija o disleksiji: veći je broj onih koji nisu pohađali kolegij te ujedno nisu ni jednom sudjelovali na seminarima/radionicama ili su sudjelovali 1-2 puta (Tablica 16).

Tablica 16: Izračun χ^2 testa i razine statističke značajnosti prema varijablama pohađanja kolegija o disleksiji i učestalosti sudjelovanja na seminarima/radionicama

	Pohađali kolegij o disleksiji				χ^2	P
	Da		Ne			
	N	(%)	N	(%)		
Pohađali seminar i/ili radionicu o disleksiji						
niti jednom	26	(38,2)	57	(41,6)	14,910	0,002
1-2 puta	21	(30,9)	66	(48,2)		
3-5 puta	15	(22,1)	9	(6,6)		
6 puta ili više	6	(8,8)	5	(3,6)		
ukupno	68	(100,0)	137	(100,0)		

13.3. Samoprocjena spremnosti za poučavanje učenika s disleksijom

Petim pitanjem B dijela upitnika tražilo se od ispitanika da procijene koliko stečenom diplomom na visokom učilištu koje pohađaju ili su pohađali postaju spremni poučavati učenike s disleksijom. Njihove odgovore usporedilo se s ostalim varijablama iz upitnika (Tablica 17). Korištena je neparametrijska inačica t-testa za nezavisne uzorke (Mann–Whitney U test) jer zavisna varijabla ne zadovoljava kriterije za parametrijsko testiranje (odstupa od normalne distribucije te je ordinalnog tipa). Medijan i interkvartilni raspon predstavljaju prikladne mjere centralne tendencije i raspršenja za taj tip testiranja. Aritmetička sredina i standardna devijacija navedene su zbog lakšeg razumijevanja mjerenih razlika.

Statistički značajno veći stupanj spremnosti za rad s učenicima s disleksijom pokazali su:

- absolventi u odnosu na učitelje te
- ispitanici koji su pohađali kolegije o disleksiji u odnosu na one koji ih nisu pohađali.

Tablica 17: Prikaz izračuna medijana (Mdn), interkvartilnog raspona (IQR), aritmetičke sredine (M), standardne devijacije (sd), Mann-Whitney U testa (U) i razine statističke značajnosti ili vjerojatnosti pogreške tipa I (alfa) (P) za spremnost na rad s učenicima s disleksijom u odnosu na različite varijable ispitanika

	Spremnost na rad s učenicima s disleksijom						
	N	Mdn	IQR	M	Sd	U	P
Spol							
muški	17	2	1,5-3	2,1	0,7	1495,5	0,646
ženski	188	2	1-2	2,1	1,1		
Grupa							
učitelji/nastavnici	117	2	1-2	1,9	1,1	3934,0	0,002
apsolventi	88	2,5	1-3	2,3	1,0		
Podgrupa 1							
A1	38	2,5	1-3	2,5	0,9	747,0	0,074
A2	50	2	1-3	2,1	1,0		
Podgrupa 2							
A2-1	23	2	1-3	2,0	0,8	260,0	0,303
A2-2	27	2	1-3	1,9	0,9		
Pohađali kolegij o disleksiji							
da	67	3	2-3	2,6	1,1	2616,5	0,000
ne	138	1	1-2	1,8	1,0		
Predavali učenicima s disleksijom							
da	59	2	1-3	2,0	1,2	1660,5	0,767
ne	58	2	1-2	1,9	1,1		

Analizirali su se i rezultati samoprocjene učitelja za poučavanje učenika s disleksijom nakon stečene diplome u odnosu na duljinu radnog staža (Tablica 18), a pritom je korišten Kruskal Wallis test koji predstavlja neparametrijsku inačicu ANOVA-e. Nakon utvrđene

statističke značajnosti, razlike između pojedinih parova provjerene su Mann–Whitney U testom. Uočava se opadanje stupnja spremnosti s duljinom radnog staža, ali statistički značajna razlika utvrđena je samo između ispitanika s do pet godina radnog staža i onih koji rade 12 ili više godina: prva skupina pokazuje veći stupanj spremnosti na rad s učenicima koji imaju disleksiju.

Tablica 18: Prikaz izračuna medijana (Mdn), interkvartilnog raspona (IQR), aritmetičke sredine (M), standardne devijacije (sd), Kruskal Wallis testa (χ^2) i razine statističke značajnosti ili vjerojatnosti pogreške tipa I (alfa) (P) za spremnost na rad s učenicima s disleksijom u odnosu na duljinu radnog staža učitelja

	Spremnost na rad s učenicima s disleksijom						
	N	Mdn	IQR	M	Sd	χ^2	P
Radni staž							
do 5 godina	41	2	2-3	2,4	1,2	15,591	0,000
6 do 11 godina	32	1	1-2,75	1,8	1,1		
12 godina i više	44	1	1-2	1,6	1,0		

13.4. Želja za dodatnim usavršavanjem u području poučavanja učenika s disleksijom

Statistički značajno veći stupanj želje za dodatnim usavršavanjem pokazali su samo absolventi s Učiteljskog fakulteta u Zagrebu u odnosu na absolvente s filozofskih fakulteta (Tablica 19). Nije utvrđena statistički značajna razlika za spremnost na rad s učenicima koji imaju disleksiju u odnosu na preostale varijable.

Tablica 19: Prikaz izračuna medijana (Mdn), interkvartalnog raspona (IQR), aritmetičke sredine (M), standardne devijacije (sd), Mann-Whitney U testa (U) i razine statističke značajnosti ili vjerojatnosti pogreške tipa I (alfa) spremnosti za poučavanje učenika s disleksijom u odnosu na skupine i podskupine ispitanika te pohađanja kolegija o disleksiji i iskustva poučavanja učenika s disleksijom

		Želja za dodatnim usavršavanjem						
		N	Mdn	IQR	M	Sd	U	P
Spol								
	muški	17	4	3-5	4,0	1,0	1317,0	0,178
	ženski	189	5	4-5	4,3	0,89		
Grupa								
	učitelji	118	5	4-5	4,2	0,9	5052,0	0,717
	apsolventi	88	4	4-5	4,2	0,8		
Podgrupa 1								
	A1	38	5	4-5	4,5	0,7	739,0	0,050
	A2	50	4	4-5	4,1	1,0		
Podgrupa 2								
	A2-1	38	5	3-5	4,6	0,8	307,5	0,949
	A2-2	27	5	2-5	4,3	1,0		
Pohađali kolegij o disleksiji								
	da	68	5	4-5	4,4	0,8	4045,0	0,078
	ne	138	4	4-5	4,2	0,9		
Predavali učenicima s disleksijom								
	da	60	5	4-5	4,2	1,0	1655,0	0,614
	ne	58	5	4-5	4,3	0,9		

13.5. Stavovi o prilagodbama u poučavanju učenika s disleksijom

SPP Skalom ispitivali su se stavovi apsolutenata i učitelja prema prilagodbama u poučavanju učenika s disleksijom. Rezultati na tri subskele (opći pristup, nastavne metode te čitanje i pisanje) uspoređeni su s ostalim varijablama, a statistički značajna razlika uočena je samo na subskali o općem pristupu.

U usporedbi rezultata analize subskele o stavovima prema prilagođenom pristupu općenito statistički značajno veći stupanj prihvatanja njenog sadržaja pokazuju učitelji u odnosu na apsolute (Tablica 20).

Tablica 20: Prikaz izračuna medijana (Mdn), interkvartalnog raspona (IQR), aritmetičke sredine (M), standardne devijacije (sd), T-testa (t) i razine statističke značajnosti ili vjerojatnosti pogreške tipa I (alfa) između stavova ispitanika na podskali o općem pristupu

Subskala 1 (opći pristup)					
	N	M	Sd	T	P
Grupa					
apsolutenti	88	11,8	2,3	3,547	0,000
učitelji	118	12,9	1,9		
Podgrupa 1					
A1	38	11,8	2,8	-0,217	0,829
A2	50	11,9	2,0		
Podgrupa 2					
A2-1	23	13,0	1,8	0,147	0,884
A2-2	27	12,9	1,7		
Pohađali kolegij o disleksiji					
da	68	12,4	2,3	0,343	0,732
ne	138	12,5	2,1		
Predavali učenicima s disleksijom					
da	60	12,7	2,0	-1,491	0,139
ne	58	13,1	1,8		

Nije utvrđena statistički značajna razlika obzirom na radni staž ispitanika.

13.6. Oblici upoznavanja s disleksijom

Odgovori ispitanika na pitanje o načinima informiranja o disleksiji analizirani su u odnosu na skupine i podskupine ispitanika te prema sljedećim varijablama:

- pohađanju kolegija u kojima se govorilo o disleksiji,
- iskustvu poučavanja učenika s disleksijom i
- duljini radnog staža.

U tablicama će se prikazati samo statistički značajne razlike između skupina i podskupina ispitanika te varijabli koje ih određuju u odnosu na učestalost odabira svakog izvora informacija o disleksiji.

Statistički značajna razlika uočena je između podskupina A1 i A2: televizijske emisije odabralo je 81,6% absolvenata s UFZG i 56% absolvenata s filozofskih fakulteta (Tablica 21).

Tablica 21: Prikaz izračuna χ^2 testa i razine statističke značajnosti (P) za odabir varijable televizijskih emisija prema podskupinama A1 (absolventi UF) i A2 (absolventi FF)

	Televizijske emisije			
	Da	Ne	χ^2	P
Podskupina:				
A1	31	7	5,288	0,013
A2	28	22		

Statistički značajna razlika uočena je i između ispitanika koji su pohađali kolegije u kojima se govorilo o disleksiji: internet je odabralo 88,2% ispitanika koji su pohađali takve kolegije za razliku od 72,5% ispitanika koji takav kolegij nisu pohađali (Tablica 22).

Tablica 22: Prikaz izračuna χ^2 testa i razine statističke značajnosti (P) za odabir interneta prema varijabli pohađanja kolegija

	Internet		χ^2	P
	Da	Ne		
Pohađali kolegij o disleksiji				
da	60	8	5,655	0,017
ne	100	38		

Tablica 23: Prikaz izračuna χ^2 testa i razine statističke značajnosti (P) za odabir stručne literature prema skupinama ispitanika

	Stručna literatura		χ^2	P
	Da	Ne		
Skupina				
učitelji	72	46	4,314	0,038
apsolventi	40	48		
Podskupina				
A2-1	15	8	7,743	0,005
A2-2	6	21		

Statistički značajna razlika uočena je između skupina učitelja i apsolvenata, kao i između podskupina A2-1 i A2-2 u odabiru stručne literature kao izvora informacija o disleksiji. Učitelji u većem broju (61%) koriste stručnu literaturu nego apsolventi (45,5%), a apsolventi zagrebačkog (65,2%) više nego apsolventi osječkog Filozofskog fakulteta (22,2%) (Tablica 23).

14. KORELACIJSKA ANALIZA

U izračunu korelacijskih analiza korištena je Spearmanova (ro) korelacija ranga.

Analizom odgovora apsolvenata (Tablica 24), utvrđena je statistički značajna slaba linearna povezanost između:

- učestalosti sudjelovanja na seminarima/radionicama i spremnosti na rad s učenicima koji imaju disleksiju,
- iskazivanju želje za dodatnim usavršavanjem i SPP Subskale 2 (nastavne metode) te
- stavova na SPP Subskali 1 (opći pristup) i SPP Subskali 2 (nastavne metode).

Tablica 24: Spearmanova (ro) korelacija ranga u izračunu korelacijske analize skupine A (apsolventi)

	1	2	3	4	5	6	7
Seminari/radionice o disleksiji	1						
Spremnost na rad s učenicima s disleksijom	0,36**	1					
Želja za dodatnim usavršavanjem	0,00	0,13	1				
PD	0,11	0,10	-0,20	1			
SPP 1	-0,06	0,04	0,21	-0,01	1		
SPP 2	0,10	0,16	0,22*	-0,06	0,33**	1	
SPP 3	0,03	0,00	0,06	0,10	0,18	0,18	1

* = statistički značajno na $P < 0,05$; ** = statistički značajno na $P < 0,01$

Analizom odgovora učitelja (Tablica 25) utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna linearna povezanost između:

- iskazivanja želje za dodatnim usavršavanjem i stavova na SPP Subskale 1 (opći pristup),
- stavova na PD Skali i stavova na SPP Subskali 1 (opći pristup),
- stavova na SPP Subskali 1 (opći pristup) i SPP Subskali 2 (nastavne metode),
- stavova na SPP Subskali 1 (opći pristup) i SPP Subskali 3 (čitanje i pisanje) te
- stavova na SPP Subskali 2 (nastavne metode) i SPP Subskali 3 (čitanje i pisanje).

Tablica 25: Spearmanova (ro) korelacija ranga u izračunu korelacijske analize skupine B (učitelji)

	1	2	3	4	5	6	7
Seminari/radionice o disleksiji	1						
Spremnost na rad s učenicima s disleksijom	0,15	1					
Želja za dodatnim usavršavanjem	0,05	-0,02	1				
PD	-0,02	-0,11	0,05	1			
SPP 1	0,16	-0,03	0,22*	0,20*	1		
SPP 2	0,05	0,03	0,01	0,13	0,25**	1	
SPP 3	0,08	-0,13	0,10	0,09	0,30**	0,25**	1

* = statistički značajno na $P < 0,05$; ** = statistički značajno na $P < 0,01$

Analizom odgovora podskupine A1 (Tablica 26) utvrđena je statistički značajna pozitivna linearna povezanost između stavova na SPP Subskali 1 (opći pristup) i stavova na SPP Subskali 2 (nastavne metode) te statistički značajna negativna linearna povezanost između učestalosti

sudjelovanja na seminarima i radionicama o disleksiji i stavova na SPP Subskali 3 (čitanje i pisanje).

Tablica 26: Spearmanova (ro) korelacija ranga u izračunu korelacijske analize odgovora ispitanika podskupine A1 (apsolventi UFZG)

	1	2	3	4	5	6	7
Seminari/radionice o disleksiji	1						
Spremnost na rad s učenicima s disleksijom	0,21	1					
Želja za dodatnim usavršavanjem	0,17	0,12	1				
PD	-0,06	0,05	-0,27	1			
SPP 1	-0,14	0,04	0,09	-0,12	1		
SPP 2	0,11	0,18	-0,07	0,11	0,45**	1	
SPP 3	-0,35*	0,21	0,01	0,25	0,22	0,04	1

* = statistički značajno na $P < 0,05$; ** = statistički značajno na $P < 0,01$

Analizom odgovora apsolvenata A2 podskupine (Tablica 27) utvrđena je statistički značajna pozitivna linearna povezanost između:

- učestalosti sudjelovanja na seminarima/radionicama o disleksiji i samoprocjene spremnosti na rad s učenicima s disleksijom,
- iskazivanja želje za dodatnim usavršavanjem i stavova na SPP Subskali 1 (opći pristup) te
- iskazivanja želje za dodatnim usavršavanjem i stavova na SPP Subskali 2 (nastavne metode).

Tablica 27: Spearmanova (ro) korelacija ranga u izračunu korelacijske analize odgovora ispitanika podskupine A2 (apsolventi FF)

	1	2	3	4	5	6	7
Seminari/radionice o disleksiji	1						
Spremnost na rad s učenicima s disleksijom	0,42**	1					
Želja za dodatnim usavršavanjem	-0,17	0,09	1				
PD	0,24	0,13	-0,12	1			
SPP 1	0,00	0,00	0,30*	0,07	1		
SPP 2	0,05	0,11	0,39**	-0,18	0,21	1	
SPP 3	0,25	-0,15	0,06	0,01	0,13	0,26	1

* = statistički značajno na $P < 0,05$; ** = statistički značajno na $P < 0,01$

Analizom odgovora ispitanika A2-1 podskupine (Tablica 28) utvrđena je statistički značajna pozitivna linearna povezanost između iskazivanja želje za dodatnim usavršavanjem i stavova na SPP Subskali 2 (nastavne metode) te između stavova na SPP Subskali 2 (nastavne metode) i stavova na SPP Subskali 3 (čitanje i pisanje). Istom analizom utvrđena je i statistički značajna negativna linearna povezanost između spremnosti na rad s učenicima s disleksijom i stavova na SPP Subskali 3 (čitanje i pisanje) te između iskazivanja želje za dodatnim usavršavanjem i stavova na PD Skali (Tablica 28).

Analizom odgovora ispitanika posljednje A2-2 podskupine apsolvenata utvrđena je statistički značajna pozitivna linearna povezanost između spremnosti na rad s učenicima s disleksijom i učestalosti sudjelovanja na seminarima i radionicama o disleksiji (Tablica 29).

Tablica 28: Spearmanova (ro) korelacija ranga u izračunu korelacijske analize odgovora ispitanika podskupine A2-1 (apsolventi FFZG)

	1	2	3	4	5	6	7
Seminari/radionice o disleksiji	1						
Spremnost na rad s učenicima s disleksijom	0,34	1					
Želja za dodatnim usavršavanjem	-0,01	0,01	1				
PD	0,25	-0,00	-0,44*	1			
SPP 1	0,01	-0,03	0,25	0,01	1		
SPP 2	-0,10	-0,03	0,57**	-0,20	0,04	1	
SPP 3	0,19	-0,47*	0,204	0,08	0,23	0,45*	1

* = statistički značajno na $P < 0,05$; ** = statistički značajno na $P < 0,01$

Tablica 29: Spearmanova (ro) korelacija ranga u izračunu korelacijske analize odgovora ispitanika podskupine A2-2 (apsolventi FFOS)

	1	2	3	4	5	6	7
Seminari/radionice o disleksiji	1						
Spremnost na rad s učenicima s disleksijom	0,48*	1					
Želja za dodatnim usavršavanjem	-0,28	0,18	1				
PD	0,23	0,25	0,11	1			
SPP 1	0,04	0,07	0,34	0,14	1		
SPP 2	0,15	0,2	0,30	-0,19	0,30	1	
SPP 3	0,24	0,00	-0,05	-0,05	0,02	0,11	1

* = statistički značajno na $P < 0,05$; ** = statistički značajno na $P < 0,01$

15. RASPRAVA

Nakon analize rezultata provedene SPSS programom, dobivene rezultate usporedilo se u odnosu na postavljene hipoteze:

1. Učitelji i absolventi nisu u potpunosti upoznati s naravi i obilježjima disleksije.
2. Učitelji i absolventi stječu nedovoljno znanja za poučavanje učenika s disleksijom tijekom školovanja na hrvatskim visokim učilištima.
3. Učitelji i absolventi ne sudjeluju često na seminarima i radionicama na kojima se stručno osposobljavaju za poučavanje učenika s disleksijom.
 - 3.1. Ispitanici koji su sudjelovali na seminarima i radionicama vezanima uz temu disleksije pokazat će bolje poznavanje metoda poučavanja učenika s disleksijom od onih koji to iskustvo nemaju.
4. Učitelji i absolventi imaju umjereno pozitivan stav prema prilagodbama u poučavanju učenika s disleksijom.
5. Učitelji s dužim radnim stažem zbog kojeg su imali više prilika za stručno usavršavanje imat će pozitivnije stavove prema poučavanju učenika s tom teškoćom od učitelja s kraćim radnim stažem.

15.1. Hipoteza 1

Prema prvoj postavljenoj hipotezi, učitelji i absolventi nisu u potpunosti upoznati s naravi i obilježjima disleksije. Hipotezu se pokušalo dokazati podacima koji su prikupljeni C dijelom upitnika i čije su čestice na PD Skali sadržajem bile vezane uz opće značajke disleksije, znanstveno dokazane istraživanjima (Bouillet, 2008; Dinnebeil, McInerney, Fox i Juchartz-Pendry; 1998; Erdeljac i Franc, 2012; Fišer, 2017; Kuvač i Vancaš, 2003; Skočić Mihić, 2011 prema Skočić Mihić i sur., 2014; itd.) te opisane u drugom i trećem poglavlju ovog rada. Postavljena hipoteza odgovara prvom istraživačkom pitanju: „U kolikoj su mjeri absolventi i učitelji ESJ upoznati s disleksijom?“.

Kao što je već dokazano istraživanjem provedenim 2014. godine (Fišer i Dumančić, 2015), ujedno i pilot istraživanjem provedenim s ciljem osmišljavanja upitnika za istraživanje na

većem broju ispitanika, dobiveni nalazi ukazuju na nepostojanje dovoljno širokog i dovoljno detaljnog znanja o značajkama disleksije među učiteljima ESJ. Novost obrađena u ovom radu jest pokušaj dokazivanja hipoteze na različitim skupinama ispitanika (učiteljima i apsolvencima) te ukazivanje na odrednice njihovih stavova.

U Tablici 10 prikazane su srednje vrijednosti odgovora ispitanika cjelokupnog uzorka i podskupina ispitanika na tvrdnje iz PD Skale. Iz navedene tablice uočava se kako je srednja vrijednost (M) cjelokupnog uzorka 37,9 (maksimalna vrijednost je 50, a minimalna 28) tako da se sa sigurnošću može tvrditi kako absolventi i učitelji imaju ograničeno, odnosno nemaju potpuno znanje o općim značajkama disleksije čime je prva hipoteza nedvojbeno potvrđena.

Varijablama pohađanja kolegija tijekom studija, upoznavanja s disleksijom putem izvannastavnog informiranja te sudjelovanja na seminarima/radionicama mjerila se upoznatost ispitanika sa značajkama disleksije.

Analiza rezultata pokazala je da postoji statistički značajna razlika u pohađanju kolegija u sklopu kojih se govorilo o disleksiji samo između podskupina absolvenata UFZG i absolvenata filozofskih fakulteta te između učitelja u odnosu na duljinu njihovog radnog staža (Tablica 14). Detaljnije će se o tome govoriti u idućim poglavljima prilikom obrade rezultata vezanih uz drugu hipotezu, a u okviru ovog poglavlja dovoljno je reći da postoji velik broj ispitanika koji nisu tijekom studija pohađali kolegije na kojima su se obučavali za poučavanje učenika s disleksijom.

Analizom odgovora ispitanika na pitanje o izvannastavnim izvorima informiranja o disleksiji (Slika 12, 13 i 14) utvrđeno je da se internet pokazao kao vodeći izvor informacija (što je u skladu s informacijsko-komunikacijskim dostignućima i trendovima današnjice), dok su stručna literatura i televizijske emisije sljedeće prema učestalosti u odabiru ispitanika. Iz sva tri navedena izvora ispitanici su mogli saznati korisne informacije o disleksiji. No, statistički značajne razlike uočene su između odabira izvannastavnih izvora informacija o disleksiji i određenih varijabli u odnosu na skupine i podskupine ispitanika:

- televizijske emisije odabrao je statistički značajno veći udio absolvenata UFZG u odnosu na ukupni broj ispitanika podskupine A1 nego absolvenata filozofskih fakulteta u odnosu na ukupni broj ispitanika podskupine A2 (Tablica 21),

- internet je odabralo statistički značajno više ispitanika koji su pohađali kolegije na kojima se govorilo o disleksiji nego onih koji nisu pohađali takve kolegije (Tablica 22),
- stručnu literaturu odabralo je statistički značajno više učitelja nego absolvenata te statistički značajno više absolvenata FFZG nego absolvenata FFOS (Tablica 23).

Može se zaključiti kako absolventi UFZG češće prate televizijske emisije u kojima se govori o disleksiji nego njihovi kolege s filozofskih fakulteta. Uzrok tome vjerojatno se krije u naravi samih televizijskih emisija: često se na programu mogu naći različiti „talk-show“, intervjui ili reportaže vezani uz osnovnoškolsko obrazovanje i rad u posebnim uvjetima, prilikom čega se često spominju učenici s teškoćama u razvoju i učenju. Budući da se absolventi UFZG obučavaju isključivo za rad u osnovnim školama, takve emisije su im sadržajem zanimljive i bliske području njihovog budućeg zanimanja. Utjecaj disleksije na učenje ESJ nije toliko česta tema televizijskih zanimanja pa absolventi filozofskih fakulteta možda nemaju toliko prilika u televizijskim programima pogledati emisije usko vezane uz područje njihovog budućeg zanimanja.

Internetske stranice koje obrađuju područje disleksije zaista su mnogobrojne i mnoge od njih su iznimno kvalitetne i korisne kako učiteljima/nastavnicima tako i samim osobama s disleksijom (npr. internetske stranice British Dyslexia Association, International Dyslexia Association ili European Dyslexia Association neke su od najpoznatijih) te ne bi bilo čudno da se kao sekundarni izvor literature spominju na kolegijima na kojima se obrađuje ili bar spominje disleksija.

Stručna literatura i dalje je vodeći izvor informacija prilikom stručnog i individualnog usavršavanja učitelja zbog čega su vjerojatno takav oblik izvannastavnog izvora informacija učitelji birali češće nego absolventi. A razlog zbog kojeg su absolventi FFZG češće birali stručnu literaturu nego njihovi kolege s FFOS možda se krije u načinu pristupa samoj literaturi: studentima zagrebačkih fakulteta na raspolaganju su osim knjižnice njihovih fakulteta i Nacionalna knjižnica kojoj studenti iz drugih gradova ne mogu tako lako pristupiti.

Analizom podataka o učestalosti sudjelovanja na seminarima i radionicama na kojima je tema bila disleksija utvrđeno je da najveći postotak ispitanika nije sudjelovao na takvom obliku stručnog usavršavanja ili su sudjelovali jedan do dva puta (Tablica 15). Također, statistički su

značajno rjeđe na takvim seminarima/radionicama sudjelovali ispitanici koji nisu pohađali kolegije na kojima su se obučavali za poučavanje učenika s disleksijom (Tablica 16).

Poznavanje disleksije tako je izmjereno s više varijabli koje će biti zasebno analizirane u idućim poglavljima. No u okviru obrane prve hipoteze nužno je stvoriti detaljniju sliku o razlikama između ispitanika u odnosu na poznavanje općih značajki disleksije pa se odgovore ispitanika analiziralo prema različitim skupinama i podskupinama.

Apsolventi i učitelji

Srednja vrijednost (M) odgovora učitelja na PD Skali još je manja od srednje vrijednosti cjelokupnog uzorka i iznosi 37,7 od maksimalnih 50; dok srednja vrijednost odgovora apsolvenata iznosi 38,1 od maksimalnih 46 (Tablica 10). Hipoteza je, dakle, obranjena i na razini skupina apsolvenata i učitelja.

No, iako je znanje koje su ispitanici pokazali odabirom stupnja slaganja s tvrdnjama na PD Skali umjereno, određene čestice ističu se prema tome je li većina ispitanika s njima dobro upoznata ili nije.

Iz Tablica 4, 5 i 6 te tablice iz Priloga 4 uočava se kako su ispitanici dobro poznavali određene značajke disleksije navedene u sljedećim česticama:

- Disleksiju je moguće izliječiti lijekovima (druga čestica),
- Disleksija podrazumijeva teškoće u obradi pisanog teksta (treća čestica),
- IQ testovi su osnovna mjera procjene i prepoznavanja disleksije (sedma čestica).

U te tri čestice, srednja vrijednost (M) odgovora svih ispitanika te obje skupine (A i B) kreće se do 1,9 ili je veća od 4,1 (Tablica 4), odnosno ispitanici su pokazali slaganje s česticama koje su istinite i neslaganje s česticama koje to nisu, što ukazuje na vrlo dobro poznavanje tih značajki disleksije.

Ovakav nalaz ne začuđuje budući da je već nekoliko desetljeća poznato kako disleksija nije zdravstveno stanje koje se liječi lijekovima kao i to da testovi procjene stupnja inteligencije nisu mjerodavni za utvrđivanje disleksije, kako je to bilo navedeno u danas već zastarjeloj Critchleyjevoj definiciji (Critchley, 1970). Budući da se disleksija često spominje u kontekstu

teškoća čitanja i pisanja, što je i njena definicija u hrvatskim znanstvenim okvirima (Galić-Jušić, 2005a, 2007), ne začuđuje i sigurnost ispitanika u poznavanju utjecaja koji disleksija može imati na obradu pisanog teksta.

Osim te tri tvrdnje s kojima su apsolvenci i učitelji dobro upoznati, rezultati analize PD Skale otkrili su kako postoje neke značajke disleksije s kojima zaista nisu dovoljno upoznati. Na četiri čestice PD Skale ispitanici su dali neujednačene odgovore te je srednja vrijednost (M) za te čestice iznosila oko tri od maksimalno pet (Tablica 4, Prilog 4):

- Ne postoji statistički značajna razlika u postotku dječaka i djevojčica koji imaju disleksiju (prva čestica),
- Disleksija može utjecati na motoriku i koordinaciju djeteta (četvrta čestica),
- Disleksiju se ne može naslijediti (deveta čestica),
- Disleksiju uzrokuju razlike u funkcioniranju mozga (deseta čestica).

Takva srednja vrijednost posljedica je najčešćeg zaokruživanja srednjeg stupnja na Likertovoj petostupanjskoj skali, odnosno odgovora „Niti se slažem, niti se ne slažem”. Dvije od navedenih izjava (prva i deveta čestica) vezane su uz genetska obilježja disleksije: nasljednost i genetsku osjetljivost. Iako se dosta istraživalo genetska obilježja disleksije (Brooks, Fulker i DeFries, 1990; DeFries, 1992; Grigorenko, 2004; 2016 te Wolff i Melnegailis, 1994), tema tih istraživanja nije usko povezana s učiteljskom strukom i metodikom poučavanja stranog jezika. Drugim riječima, ovakva istraživanja nisu se nalazila na popisu obvezne literature tijekom studiranja, a također je i malo vjerojatno da su ih učitelji samostalno birali kao stručnu literaturu prilikom osobnog usavršavanja u tolikoj mjeri da je to moglo statistički značajno utjecati na rezultat analize prikupljenih podataka.

Disleksija je genetski vezana uz X kromosom, što ju čini teškoćom koja se češće javlja kod dječaka (ibid.). Prva čestica koja govori o genetskoj osjetljivosti na disleksiju navedena je u PD Skali kao neistinita tvrdnja, te se stupanj slaganja mjerio kao egalitarni. Srednja vrijednost odgovora apsolvenata (M = 3,0 od maksimalnih 5) približno je jednaka srednjoj vrijednosti odgovora učitelja (M = 3,1 od maksimalnih 5) za ovu česticu i standardno je raspršenje odgovora obje skupine približno jednako, a rezultati analize pokazuju da je vrlo velik postotak i apsolvenata i učitelja nesiguran u tu izjavu (58,1% apsolvenata i 50% učitelja odabralo je odgovor „Niti se slažem niti ne slažem“). Zbog navedenog se može zaključiti da većina

ispitanika obje skupine nije tijekom obrazovanja i stručnog usavršavanja stekla spoznaje o genetskim značajkama disleksije kako bi sa sigurnošću znali je li tvrdnja točna ili ne. Dakako, poznavanje statističkih razlika između postotka djevojčica i dječaka s disleksijom ne utječe na poznavanje i primjenu prikladnih metoda poučavanja, a svrha uvrštavanja prve čestice na PD Skalu bila je vezana isključivo uz utvrđivanje poznavanja općih značajki disleksije.

I deveta se čestica, koja je sadržajem vezana uz genetsko naslijeđe disleksije, obrnuto bodovala te su ispitanici trebali izraziti potpuno neslaganje s tom tvrdnjom ako dovoljno dobro poznaju tu značajku disleksije. Za stupanj potpunog neslaganja s tvrdnjom odlučilo se 15,1% od ukupnog broja sudionika (18,2% apsolvenata i 12,8% učitelja), što je nešto veći postotak poznavanje te značajke disleksije nego u prethodno opisanoj tvrdnji. Ova tvrdnja izazvala je zaista raznovrsne reakcije sudionika pa je čak 10,7% ispitanika (11,4% apsolvenata i 10,3% učitelja) izrazilo apsolutno slaganje s tvrdnjom. No i dalje je postotak ispitanika za koje se može reći da ne znaju odgovor na pitanje o nasljednosti disleksije velik, pa je čak 54,1% ispitanika (51,1% apsolvenata i 56,4% učitelja) odabralo odgovor „Niti se slažem niti ne slažem“. Dakle, s velikom se sigurnošću može reći da većina apsolvenata i učitelja nije upoznata s činjenicom da je disleksiju moguće naslijediti. Ovakvi nalazi ipak nisu zabrinjavajući budući da poznavanje navedenih značajki disleksije nije nužno za kvalitetan pristup poučavanju učenika s disleksijom, već mogu samo biti korisne prilikom utvrđivanja djetetove spremnosti za školu i utvrđivanja sumnje na postojanje disleksije kod djeteta.

Srednje vrijednosti odgovora na četvrtu i desetu česticu PD Skale također ukazuju na nesigurnost glede stavova ispitanika. Utjecaj disleksije na motoriku i koordinaciju kao i neurolingvistička istraživanja tog fenomena također nisu usko vezana uz metodiku poučavanja stranog jezika pa ispitanici s njima vrlo vjerojatno nisu upoznati zbog već opisanih razloga. Neurolingvistika nije u dovoljnoj mjeri zastupljena u silabima studijskih programa budućih učitelja ESJ (opisano u poglavljima 9. 2. - 9. 6.) iako nudi odgovore na pitanja koja mogu biti od značaja za preciznije određivanje individualnih potreba i teškoća svakog učenika. Motorika i koordinacija djece važan je čimbenik u ovladavanju pisanjem, ali i u drugim školskim aktivnostima kao što su rezanje, lijepljenje ili izrađivanje modela od različitih materijala. Ovakve aktivnosti ne primjenjuju se samo na satu likovne ili tehničke kulture, niti je koordinacija potrebna samo za sat tjelesnog odgoja, već se uvelike primjenjuju i u nastavi stranog jezika u nižim razredima dok djeca još ne vladaju u potpunosti čitanjem i pisanjem pa jezik uče kroz

različite kinestetičke i taktilne aktivnosti. Također, u višim razredima učitelji ESJ mogu biti i razrednici te je nužno da budu upoznati s činjenicom da disleksija može imati utjecaja na uspjeh u raznim nastavnim predmetima u kojima je potrebna veća tjelesna angažiranost učenika te kako bi mogli upoznati učitelje tih predmeta s mogućim utjecajem disleksije na uspjeh učenika.

Srednja vrijednost (M) odgovora svih ispitanika na četvrtu česticu je 3,3 (3,2 za apsolvente i 3,3 za učitelje) od maksimalnih 5 (Tablica 4). Ako se pogledaju detaljni prikazi odgovora skupine A i B (Prilog 4), uočava se ujednačenost odgovora ispitanika obje skupine, pri čemu trećina njih nema jasno izražen stupanj slaganja ili neslaganja s tvrdnjom dok svega 10,2% apsolvenata i 15,3% učitelja smatra da disleksija može biti povezana s motorikom djeteta. Iako nije uočena statistički značajna razlika između srednje vrijednosti odgovora učitelja na PD Skali i iskustva poučavanja učenika s disleksijom, takvo iskustvo je ipak moglo donekle utjecati na stavove učitelja prema pojedinim česticama skale kao što je ova. Isto se može reći i za mogući utjecaj duljine radnog staža: učitelji koji duže rade vjerojatno imaju više iskustva u poučavanju učenika s disleksijom zbog čega su mogli imati više prilika za uočavanje moguće povezanosti disleksije i motorike. Razlike između varijabli nisu testirane za pojedine čestice na skalama pa se navedeno ne može tvrditi sa sigurnošću.

Srednja vrijednost odgovora učitelja i apsolvenata na desetu česticu PD Skale također otkriva nedovoljno znanje ispitanika o mogućoj povezanosti disleksije i načina na koji mozak funkcionira. Prema nekim autorima, osobe s disleksijom imaju i funkcionalne i anatomske razlike mozga u odnosu na osobe koje tu teškoću nemaju (npr. Galaburda i Kemper, 1979 te Galaburda i sur. 1985 prema tekstualnom dijelu web stranice IDA <https://dyslexiaida.org/dyslexia-and-the-brain-fact-sheet/>). Iz neurološkog aspekta, disleksiju se na temelju dosadašnjih istraživanja karakteriziralo kao nemogućnost pravilnog funkcioniranja stražnjeg područja lijeve polutke mozga tijekom čitanja (Price i Mecheli, 2005; Shaywitz i Shaywitz, 2005; Shaywitz i sur., 2002, 2007). Cilj većine istraživanja temeljenih na slikovnom prikazivanju mozga bio je pokušati izdvojiti i prepoznati posebna područja mozga u kojima obrasci aktivnosti razlikuju uspješne čitače od čitača s disleksijom, a nalazi mnogih od njih potvrđuju prekid u funkcionalnoj povezanosti unutar stražnjeg sustava u mozgu zaduženog za čitanje kod ispitanika s disleksijom (Pugh i sur., 2000, 2001; Shaywitz i sur., 2002, 2007). Finn i njezini kolege (2014) su, npr., otkrili da osobe s disleksijom imaju posebnu povezanost unutar vidnog puta i između područja vidne asocijacije te prefrontalnih područja za pažnju, povećanu

funkcionalnu povezanost unutar desne polutke, smanjenu funkcionalnu povezanost u području vidnog oblikovanja riječi i neprestanu funkcionalnu povezanost prednjih područja za jezik oko donje čeonje vijuge. Uspješni čitači mogu bolje integrirati vidne informacije i usmjeriti pažnju prema vidnom podražaju što im omogućava prepoznati riječ na temelju vidnih značajki, a čitači s disleksijom aktiviraju izmijenjene krugove aktivnosti tijekom čitanja kako bi mogli fonološki dekodirati riječi.

Opisani nalazi istraživanja obrađivali bi se na naprednom stupnju poznavanja neurolingvističke pozadine procesa čitanja te se kao takvi ne bi nalazili u redovnom obrazovanju budućih učitelja. Stoga ne začuđuju odgovori ispitanika kojima su potvrdili nepoznavanje razlika između neurobioloških procesa tijekom čitanja osoba s disleksijom i osoba koje nemaju tu teškoću. Najšire prihvaćene definicije disleksije ne sadržavaju neurobiološki opis značajki te teškoće pa one i nisu u tolikoj mjeri poznate javnosti. Odgovori ispitanika u skladu su s tom činjenicom. Srednja vrijednost (M) odgovora ispitanika na ovu tvrdnju kreće se oko 3,5 od maksimalnih 5 (Tablica 5, 6 i 7), što upućuje na zaključak kako većina ispitanika nije u potpunosti sigurna u točnost ove tvrdnje. Iz tablice u Prilogu 4 vidi se kako su stavovi apsolvenata i učitelja glede desete čestice prilično usuglašeni te je 50% apsolvenata i 44% učitelja izjavilo kako se niti slaže niti ne slaže s tom tvrdnjom. Dakle, oko polovice ispitanika nije sigurno u ovu tvrdnju i nema dovoljno spoznaja kako bi moglo utvrditi njenu točnost, no ipak se mora spomenuti da je i prilično velik postotak onih koji su se s tvrdnjom ipak djelomično ili potpuno složili (oko 40% apsolvenata i 50% učitelja). Drugim riječima, iako skoro polovica ispitanika ima spoznaje o neurolingvističkim značajkama disleksije, još uvijek je vrlo velik postotak onih koji s tim značajkama nisu upoznati.

Na navedene rezultate moglo je utjecati nekoliko čimbenika: pohađanje kolegija o disleksiji, sudjelovanje na seminarima i radionicama i/ili upoznavanje s disleksijom putem izvannastavnih izvora (televizijske emisije, internet, stručna literatura, novine i časopisi te osobno iskustvo).

Kolegije na kojima su se upoznavali s fenomenom disleksije pohađalo je svega 32,7% cjelokupnog uzorka, odnosno 27,1% učitelja i 40,9% apsolvenata (Slika 6). Dakle, samo je jedna trećina ispitanika pohađala kolegije na kojima se poučavalo o disleksiji što se može dovesti u vezu s umjerenim poznavanjem značajki disleksije. Iako nije utvrđena statistički značajna razlika između apsolvenata i učitelja u poznavanju općih značajki disleksije, ne može se zanemariti da je

srednja vrijednost odgovora apsolutenata na PD Skali ipak veća od srednje vrijednosti odgovora učitelja (Tablica 10) i da su absolventi češće pohađali kolegije na kojima se govorilo o disleksiji nego učitelji.

Osim razlika u pohađanju kolegija o disleksiji što je moglo u manjoj mjeri utjecati na stavove ispitanika na PD Skali, analizom su utvrđene i neke druge razlike između preostalih varijabli koje su mogle uvjetovati razlike u poznavanju disleksije. Kao što je već spomenuto, ispitanici koji su pohađali kolegije o disleksiji češće su birali internet kao izvannastavni izvor informacija o toj teškoći (Tablica 22). Moguće je da su bili više motivirani da znanje o disleksiji steknu putem drugih izvora izvan studija ili su možda internetske stranice na kojima se piše o disleksiji bile dio priprema za ispite iz tih kolegija. Internet je vrijedan izvor informacija o disleksiji. Kao što je već rečeno, dovoljno je posjetiti neke vodeće internetske stranice poput stranice British Dyslexia Association (www.bda.uk.com), European Dyslexia Association (www.eda-info.eu), International Dyslexia Association (<http://dyslexiaida.org>) ili internetske stranice Hrvatske udruge za disleksiju (www.hud.hr) kako bi se na vrlo jednostavan i brz način moglo upoznati sa značajkama disleksije.

Trajno usavršavanje učitelja i nastavnika obuhvaća individualno usavršavanje koje se u najvećem omjeru izvodi putem čitanja stručne literature te sudjelovanja na stručnim i znanstvenim skupovima. Na Slici 9 prikazana je učestalost sudjelovanja ispitanika na seminarima i radionicama na kojima je bilo riječi o disleksiji. Veći je broj učitelja koji su barem jednom sudjelovali na seminarima i radionicama za razliku od apsolutenata, što je i posve razumljivo jer su takvi oblici stručnog usavršavanja zakonom propisani za zaposlene učitelje, dok je sudjelovanje apsolutenata ipak većinom dobrovoljne prirode. No, testiranjem razlika ipak nije uočena statistički značajna razlika između sudjelovanja na seminarima i radionicama između apsolutenata i učitelja iako su učitelji u većem broju bar jednom sudjelovali na takvim oblicima usavršavanja. Također, absolventi bolje poznaju disleksiju od učitelja iako su rjeđe sudjelovali na seminarima i radionicama što se može povezati s češćim pohađanjem kolegija temom vezanim uz disleksiju. Razlika između pohađanja kolegija na kojima su se obučavali za disleksiju između grupe apsolutenata i grupe učitelja na granici je statistički značajnog rezultata, što se ipak ne može zanemariti prilikom utvrđivanja mogućeg utjecaja te varijable na preostale ispitane varijable. Prema tome, absolventi su češće pohađali kolegije na kojima su učili o disleksiji nego učitelji, a učitelji su češće sudjelovali na seminarima i radionicama, no absolventi su pokazali

bolje poznavanje općih značajki disleksije. Na kolegijima se, onda, više govorilo o općim značajkama disleksije (na što i upućuje analiza studijskih programa u kojima se disleksija spominje u sadržajima kolegija opće pedagoško-psihološke naobrazbe), a na seminarima i radionicama o drugim aspektima disleksije, što će potvrditi analiza preostalih prikupljenih podataka obrađenih u okviru preostalih hipoteza.

Osim stručnim usavršavanjem i obrazovanjem na visokim učilištima te na seminarima/radionicama, ispitanici su i na druge načine mogli steći spoznaje o disleksiji. Gledajući prikaz odgovora ispitanika prikazanih na Slici 12, primjećuje se kako su učitelji puno češće birali internet, novine i časopise, stručnu literaturu pa čak i beletristiku kao izvannastavni izvor informacija o disleksiji, za razliku od apsolvenata. Statistički značajna razlika između učitelja i apsolvenata otkrivena je, doduše, samo u slučaju stručne literature (Tablica 23) koja je nadasve vrijedan i vjerodostojan izvor spoznaja o bilo kojem području odgoja i obrazovanja. No internet, kao najčešće biran izvor informacija, također je neizostavni dio usavršavanja u današnje vrijeme (Fišer, 2017). Televizijske emisije jedino su medijsko područje koje su absolventi birali češće od učitelja, no teško je zamisliti da su dokumentarne i znanstvene emisije koje su absolventi gledali mogle toliko utjecati na stjecanje znanja o disleksiji da su absolventi pokazali pozitivnije stavove prema poznavanju značajki disleksije od učitelja koji su znanje više stekli čitanjem stručne literature i članaka na internetskim stranicama. Također, razlika između ove dvije skupine prema odabiru televizijskih emisija nije statistički značajna. Dakle, iako su učitelji češće posezali za različitim izvannastavnim izvorima informacija o disleksiji nego absolventi, to nije utjecalo na povećanje njihovog znanja o općim značajkama disleksije pa se i dalje slušanje kolegija na fakultetima nameće kao imperativni način upoznavanja s fenomenom disleksije.

Čak ni iskustvo poučavanja učenika s disleksijom koje učitelji imaju, za razliku od apsolvenata, nije utjecalo na bolje poznavanje značajki disleksije. Više od polovice učitelja izjavilo je kako ima iskustvo poučavanja učenika s disleksijom (Tablica 3), ali takvo iskustvo nije utjecalo na njihovo poznavanje značajki disleksije u tolikoj mjeri da pokažu pozitivnije stavove na PD Skali od apsolvenata.

Slijedom iznesenih zapažanja može se sa sigurnošću tvrditi da su absolventi pokazali bolje poznavanje značajki disleksije zbog češćeg pohađanja kolegija na kojima se govorilo o disleksiji iako između te dvije podskupine postoji još razlika koje su mogle u manjoj mjeri utjecati na takav nalaz. Moguća ograničenja tog zaključka mogu se povezati samo uz različita

visoka učilišta koja su učitelji pohađali (Tablica 2) jer je skoro 12% učitelja pohađalo kolegije na kojima se ne obučavaju učitelji ESJ, te u činjenici da je skoro 40% učitelja diplomu steklo prije 12 i više godina (Tablica 3) zbog čega su možda i zaboravili što su o disleksiji čuli tijekom studiranja (osobito ako se disleksija samo sporadično pojavljivala kao tema tijekom slušanja kolegija).

Apsolventi UFZG i absolventi FF

Ako se rezultati analize PD Skale promotre na razini podskupina apsolvenata, uviđa se kako absolventi UFZG (podskupina A1) nešto slabije poznaju opće značajke disleksije ($M = 37,8$ od maksimalnih 43) nego absolventi filozofskih fakulteta (podskupina A2) ($M = 38,4$ od maksimalnih 46), a standardno raspršenje njihovih odgovora približno je jednakih vrijednosti (Tablica 10). Kao i u slučaju skupina apsolvenata i učitelja, i ispitanici ove dvije podskupine pokazali su sigurnost u poznavanju tvrdnji iz druge (M za A1 je 1,39, a za A2 je 1,40 od maksimalnih 5) i sedme (M za A1 je 1,53, a za A2 je 1,42 od maksimalnih 5) čestice (Tablica 5), odnosno ispitanici obje skupine dobro su upoznati s već općeprihvaćenim značajkama disleksije koje se tiču njene nevezanosti za inteligenciju i nemogućnost „liječenja“ lijekovima.

No rezultati analize pokazali su nešto drugačiju sliku glede stavova za treću česticu: absolventi filozofskih fakulteta bolje su upoznati s tvrdnjom da disleksija ima utjecaja na obradu pisanog teksta ($M = 4,50$ od maksimalnih 5) nego absolventi UFZG ($M = 3,61$ od maksimalnih 5). Iz Tablice u Prilogu 5 vidljivo je da vrlo mali postotak apsolvenata UFZG zna da disleksija utječe na obradu pisanog teksta jer se samo 15,8% njih u potpunosti složilo s tom tvrdnjom za razliku od 62% apsolvenata filozofskih fakulteta, a čak četiri od 38 apsolvenata UFZG (10,5%) se u potpunosti ne slaže s tom tvrdnjom. Iako ispitanika podskupine A2 ima nešto više nego ispitanika skupine A1, na temelju odnosa udjela ispitanika u tim podskupinama koji su se složili s tvrdnjom treće čestice i ukupnog broja ispitanika podskupine, može se s određenom sigurnošću tvrditi da absolventi UFZG nisu dovoljno upoznati s utjecajem disleksije na razvoj čitanja. Ovakav nalaz vodi zaključku da je studijski program UFZG više usmjeren prema odgoju i obrazovanju učenika, dok je studijski program filozofskih fakulteta više usmjeren prema lingvističkoj podlozi poučavanja učenika stranom jeziku.

Kao i u prijašnjem poglavlju, opisat će se sličnosti i razlike između ispitanika ove dvije skupine u odnosu na čestice za koje su pokazali najmanje poznavanja značajki disleksije: prve, četvrte, devete i desete čestice.

Analizom odgovora ispitanika podskupine A1 i A2 (Prilog 5) uočava se da između njihovih stavova prema tvrdnji iz prve čestice na PD Skali ipak postoje razlike. Iako je manji postotak apsolvenata podskupine A1 (50%) koji nisu sigurni u postojanje statistički značajne razlike u postotku dječaka i djevojčica koji imaju disleksiju (odnosno koji su se odlučili za „Niti se slažem niti ne slažem“ odgovor) nego apsolvenata podskupine A2 (64,6%), srednja vrijednost (M) odgovora ispitanika podskupine A1 za tu česticu je 3,21, a ispitanika podskupine A2 je 2,9 od maksimalnih 5 (Tablica 5). Razlog tome leži u podatku da se više od četvrtine ispitanika podskupine A1 djelomično složilo s tom tvrdnjom, dok se za djelomično ili potpuno slaganje s tvrdnjom odlučilo svega šest ispitanika podskupine A2 ili manje od jedne četvrtine (Prilog 5). Dakle, veliki broj ispitanika obje skupine nije upoznat s tom genetskom značajkom disleksije no ipak je više apsolvenata filozofskih fakulteta znalo za nju nego apsolvenata UFZG.

I deveta je čestica vezana uz genetske značajke disleksije („Disleksiju se ne može naslijediti“), a srednja vrijednost (M) odgovora ispitanika podskupine A1 iznosila je 2,63 od maksimalnih 5 te 2,90 od maksimalnih 5 za ispitanike podskupine A2 (Tablica 5). I u ovom se slučaju polovica ili više od polovice ispitanika ovih podskupina odlučilo za odgovor „Niti se slažem niti ne slažem“, odnosno minimalno polovica apsolvenata obje podskupine nije sigurna u istinitost tvrdnje o nasljednosti disleksije (Prilog 5).

Može se zaključiti da su apsolvenci UFZG manje upoznati s genetskom osjetljivošću na disleksiju nego njihovi kolege s filozofskih fakulteta u Osijeku i Zagrebu iako su ispitanici obje skupine općenito slabo informirani o tim značajkama disleksije.

Srednja vrijednost (M) odgovora ispitanika podskupine A1 i A2 na četvrtu česticu, odnosno tvrdnju da disleksija može utjecati na motoriku i koordinaciju djeteta, iznosi 3,32 za absolvente UFZG i 3,12 za absolvente filozofskih fakulteta od maksimalnih 5. Takvo umjereno poznavanje ove značajke disleksije također je posljedica najčešćeg zaokruživanja srednjeg stupnja slaganja s tom tvrdnjom (Prilog 5) pa više od trećine ispitanika obje skupine zapravo nema stav prema toj tvrdnji što znači da im takva informacija nije poznata.

Razlike su uočene između podskupina apsolvenata zagrebačkog Učiteljskog fakulteta i apsolvenata filozofskih fakulteta glede tvrdnje iz desete čestice. Iako se srednje vrijednosti

odgovora ispitanika te dvije skupine ne razlikuju previše ($M = 3,34$ za podskupinu A1 i $M = 3,46$ za podskupinu A2 od maksimalnih 5), suptilne razlike ipak postoje. Iz tablice u Prilogu 5 vidi se kako puno manji udio apsolvenata filozofskih fakulteta u odnosu na podskupinu A-2 (44%) nije sigurno u uzročno-posljedičnu povezanost disleksije i razlika u funkcioniranju mozga osoba s disleksijom i onih koji tu teškoću nemaju nego apsolvenata Učiteljskog fakulteta u odnosu na podskupinu A-1 (57,9%), što se može zaključiti prema učestalosti odabira odgovora „Niti se slažem, niti ne slažem“. Nadalje, iz navedene se tablice može uočiti i kako je manji udio apsolvenata UFZG (oko 36%) izrazilo djelomično ili potpuno slaganja s tom tvrdnjom nego apsolvenata filozofskih fakulteta (42%) u odnosu na njihove podskupine. Iz navedenog se može zaključiti kako su studenti filozofskih fakulteta ipak nešto bolje upoznati s nalazima neurolingvističkih istraživanja disleksije nego njihovi kolege s UFZG. Ovakav nalaz također upućuje na razlike između studijskih programa ove dvije visoko obrazovne ustanove (opisane u poglavljima 8.2., 8.4. i 8.5.) iz kojih je vidljivo da studijski programi obrazovanja budućih učitelja i nastavnika na filozofskim fakultetima obrađuju šire područje procesa usvajanja jezika (glotodidaktiku), dok su studijski programi Učiteljskog fakulteta više usmjereni prema odgojno-obrazovnim i metodičkim izazovima učiteljske struke.

Analizom podskupina apsolvenata prema pohađanju kolegija na kojima se govorilo o disleksiji otkrilo se da je takve kolegije pohađalo čak 65,8% apsolvenata UFZG i samo 22% studenata filozofskih fakulteta (Slika 7). No absolventi UFZG pokazali su manje znanja o općim značajkama disleksije nego njihovi kolege s filozofskih fakulteta. I ovaj rezultat ukazuje na razlike u sadržaju kolegija na tim visoko-obrazovnim ustanovama uočene prilikom analize studijskih programa i opisane u poglavljima 8.2., 8.4. i 8.5.

Usporedbom srednjih vrijednosti odgovora ispitanika podskupine A1 i A2 na PD Skali i učestalosti sudjelovanja na seminarima i radionicama na kojima se govorilo o disleksiji nisu utvrđene statistički značajne razlike iako su absolventi UFZG češće pohađali takve oblike usavršavanja (Slika 10). Čak 55% apsolvenata filozofskih fakulteta nikad nije sudjelovalo na takvim seminarima i radionicama za razliku od 42% apsolvenata UFZG.

Znanje o disleksiji absolventi su mogli steći i putem medijskih izvora, novina i časopisa, beletristike te osobnog iskustva. Analizom odgovora na četvrto pitanje iz B dijela upitnika došlo se do sljedećeg zaključka: absolventi UFZG su statistički značajno češće gledali televizijske emisije nego absolventi filozofskih fakulteta (Tablica 21). Razlike, iako statistički neznačajne,

postoje između ove dvije skupine i u drugim izvannastavnim oblicima upoznavanje s disleksijom pa se na Slici 13 vidi kako su absolventi UFZG češće posjećivali internetske stranice i čitali stručnu literaturu tematski vezanu uz disleksiju nego absolventi filozofskih fakulteta. Novine i časopisi te osobno iskustvo jedini su izvannastavni izvor informacija koje su absolventi filozofskih fakulteta češće birali nego absolventi UFZG.

Dakle, unatoč češćem pohađanju kolegija na kojima se govorilo o disleksiji, češćim sudjelovanjem na seminarima i radionicama te češćim susretanjem s pojmom disleksije kroz različite medijske i literarne izvore, absolventi UFZG ipak slabije poznaju opće značajke disleksije od absolvenata s FFZG i FFOS. Može se zaključiti kako se studenti filozofskih fakulteta češće susreću s pojmovima vezanim uz opće značajke disleksije kroz oskudan broj kolegija koje su pohađali, a na kojima se govorilo o disleksiji, nego studenti UFZG koji su unatoč pohađanju većeg broja kolegija na kojima se govori o disleksiji stekli manje takvog znanja.

Apsolventi FFZG i absolventi FFOS

Kad se usporede rezultati podskupina A2-1 i A2-2 (Tablica 10), može se uočiti kako uz manje razlike u standardnom raspršenju absolventi FFZG nešto bolje poznaju opće značajke disleksije ($M = 38,8$ od maksimalnih 46) nego absolventi FFOS ($M = 38,0$ od maksimalnih 46).

Usporedbom stavova ispitanika ove dvije podskupine prema svakoj od deset čestica PD Skale uviđa se, kao i prilikom usporedbe rezultata skupina učitelja i absolvenata, kako su dobro upoznati s tvrdnjama iz druge, treće i sedme čestice (Tablica 6). Ovakav rezultat u skladu je s već opisanim rezultatima analize podskupine A2, odnosno ovakav se rezultat slaže sa zaključkom kako su absolventi filozofskih fakulteta dobro upoznati s tim značajkama disleksije.

Kad se govori o značajkama disleksije s kojima ispitanici podskupine A2-1 i A2-2 nisu dobro upoznati, potrebno je proučiti njihove odgovore na prvu, četvrtu, devetu i desetu tvrdnju. Razlike između stavova absolvenata FFZG i FFOS prema tvrdnjama iz četvrte („Disleksija može utjecati na motoriku i koordinaciju djeteta“) i desete („Disleksiju uzrokuju razlike u funkcioniranju mozga“) čestice su zanemarive pa će se u daljnjem tekstu razmotriti samo razlike u odgovorima na prvu („Ne postoji statistički značajna razlika u postotku dječaka i djevojčica

koji imaju disleksiju“ i devetu („Disleksija može utjecati na motoriku i koordinaciju djeteta „) tvrdnju.

Srednja vrijednost (M) odgovora ispitanika podskupine A2-1 na tvrdnju iz prve čestice iznosi 2,74, a podskupine A2-2 3,04 od maksimalnih 5 (Tablica 6). Dakle, veći je postotak apsolvenata FFZG upoznat s genetskom osjetljivošću na disleksiju nego apsolvenata FFOS budući da se veći broj ispitanika podskupine A2-1 nije složio s tvrdnjom da ne postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica koji imaju disleksiju nego ispitanika podskupine A2-2 (Prilog 6). No treba uzeti u obzir i standardno raspršenje odgovora osječkih apsolvenata koje je manje nego raspršenje odgovora njihovih zagrebačkih kolega (Tablica 6) što ukazuje na manju raznolikost odgovora osječkih studenata. Tablica u Prilogu 6 otkriva što je uzrok takvom rezultatu: gotovo svi absolventi osječkog fakulteta (92%) izjavili su kako se niti slažu niti ne slažu s tom tvrdnjom. Dakle, može se reći kako gotovo svi absolventi FFOS nemaju spoznaja o ovoj značajki disleksije. Za ovakav stav odlučilo se svega 34,8% apsolvenata FFZG. Iako jedna čestica ne određuje značajke cijelog studijskog programa, zanimljivo je kako studenti fakulteta koji trebaju slijediti iste studijske programe imaju toliko različite spoznaje o disleksiji.

I analizom odgovora na devetu česticu (Tablica 6) otkrilo se da su absolventi FFZG bolje upoznati s genetskom osnovom (M = 2,65 od maksimalnih 5) nego absolventi FFOS (M = 3,11 od maksimalnih 5), što potvrđuje zaključak iz prethodnog odjeljka. Veći se postotak apsolvenata FFOS slaže s tvrdnjom ili o njoj nema određen stav za razliku od apsolvenata FFZG koji su bolje upoznati s ovom činjenicom te ih se gotovo polovica u potpunosti ili bar djelomično ne slaže s tom tvrdnjom (Prilog 6). Ponovo se nameće pitanje zašto absolventi ova dva filozofska fakulteta imaju različite spoznaje o disleksiji i je li to uvjetovano studijskim programima ili su neki drugi čimbenici utjecali na ovakav rezultat?

Dobivene rezultate podskupina općenito treba razmatrati i uspoređivati s oprezom zbog relativno malog broja ispitanika, no detaljnijom analizom i usporedbom rezultata odgovora na druga pitanja iz upitnika otkrivaju se neka zanimljiva pitanja i mogući zaključci.

Postotak pohađanja kolegija na kojima se govorilo o disleksiji nije proporcionalan pokazanom znanju činjenica o toj teškoći: iako su absolventi FFZG pokazali nešto bolje znanje o disleksiji nego absolventi FFOS, rezultati analize pokazuju da su manje pohađali kolegije na kojima se o toj teškoći govorilo (Slika 8). No budući da je riječ o svega četiri od 23 absolventa FFZG, odnosno o sedam od 27 apsolvenata FFOS, ovaj se rezultat treba razmatrati s oprezom.

Ako apsolvenci podskupina A2-1 i A2-2 nisu svoje znanje o disleksiji u potpunosti stekli na fakultetu (zaključujući tako iz učestalosti pohađanja kolegija), možda su o disleksiji naučili iz nekih drugih izvora pa se trebaju razmotriti njihovi odgovori na pitanja o učestalosti sudjelovanja na seminarima i radionicama te pitanja o izvannastavnom upoznavanju s disleksijom putem medijskih i inih izvora.

Više od pola apsolvenata FFZG (52,2%) i apsolvenata FFOS (61,5%) izjavilo je kako nikad nije sudjelovalo na seminarima i radionicama na kojima se govorilo o disleksiji, a jednom do dva puta sudjelovalo je 30,4% apsolvenata FFZG i 30,8% apsolvenata FFOS (Slika 11) u odnosu na podskupine kojima pripadaju. U manjem postotku su sudjelovali više od dva puta. Dakle, više od polovice apsolvenata filozofskih fakulteta svoje znanje o disleksiji nije steklo sudjelovanjem na seminarima i radionicama te se odgovor na razlike između njihovog poznavanja općih značajki disleksije vjerojatno ne mogu povezati s takvim oblikom stručnog usavršavanja.

Ako se promotre razlike između ispitanika ove dvije podskupine glede upoznavanja s disleksijom putem medijskih izvora i stručne literature (Slika 14), uviđa se da su apsolvenci FFZG skloniji čitanju stručne literature, dok su apsolvenci FFOS skloniji gledati televizijske emisije. Stručna literatura daleko je kvalitetniji izvor znanja o disleksiji nego televizijske emisije te i ovaj rezultat ide u prilog tome da apsolvenci sa zagrebačkog fakulteta bolje poznaju disleksiju nego apsolvenci s osječkog fakulteta. Iako su oba fakulteta vrlo dobro opremljena stručnom literaturom u svojim knjižnicama, zagrebački studenti imaju brži pristup Nacionalnoj knjižnici zbog čega su možda u povoljnijem položaju glede istraživanja za studentske obaveze.

Rezultati analize pokazuju i statistički značajnu negativnu linearnu povezanost između iskazivanja želje za dodatnim usavršavanjem i stavova na PD Skali: apsolvenci FFZG koji su pokazali slabije poznavanje općih značajki disleksije su bili i sigurniji u iskazivanju želje za dodatnim usavršavanjem (Tablica 28). Prema tom rezultatu, apsolvenci FFZG svjesniji su nedostataka u svom obrazovanju na visokom učilištu vezanom uz poučavanje učenika s disleksijom te su i više motivirani za stjecanjem boljih kompetencija u tom području.

15.2. Hipoteza II

Prema drugoj hipotezi, učitelji i apsolventi stječu nedovoljno znanja za poučavanje učenika s disleksijom tijekom školovanja na hrvatskim visokim učilištima. Hipotezu se potvrdilo analizom odgovora na prvo pitanje iz B dijela upitnika („Jeste li tijekom studija pohađali kolegije na kojima ste se obučavali za rad s učenicima s disleksijom?“) te analizom odgovora ispitanika na PD i SPP Skali. Uz navedeno, u obranu hipoteze uključeni su i rezultati analize stavova ispitanika prema tvrdnjama iz petog i šestog pitanja u upitniku, odnosno odgovori na pitanje o samoprocjeni stečenih kompetencija za poučavanje učenika s disleksijom te želje za dodatnim usavršavanjem u tom području. Odgovore ispitanika analizirat će se prema skupinama i podskupinama.

Apsolventi i učitelji

Analiza odgovora ispitanika na prvo pitanje iz B dijela upitnika pokazala je da čak 138 (67,3%) od ukupno 206 ispitanika nije tijekom školovanja na visokom učilištu pohađalo kolegije na kojima bi se obučavali za rad s učenicima koji imaju disleksiju. Kad se usporede odgovori ispitanika skupina A i B, uviđa se da je više apsolvenata (40,9%) nego učitelja (27,1%) pohađalo takve kolegije (Slika 6). Razlika između te dvije skupine skoro je značajna, odnosno t-test je izgledno slabije statističke snage (vjerojatno zbog veličine uzorka) stoga je moguće da veza ipak postoji pa bi ju trebalo iznova analizirati na većem uzorku.

Na učestalost pohađanja kolegija vjerojatno su utjecale i razlike u vrsti visokih učilišta koje su učitelji pohađali. Apsolventi koji su sudjelovali u istraživanju pohađali su samo tri fakulteta (UFZG, FFZG i FFOS), a učitelji čak 18 različitih vrsta visokih učilišta u Hrvatskoj i inozemstvu (Tablica 2) koji se studijskim programima uvelike razlikuju jedan od drugoga. Ne treba zanemariti ni to da je više od trećine učitelja studij pohađalo prije 12 i više godina te se možda i ne sjećaju sadržaja svih kolegija. Na to upućuju i rezultati testiranja razlika kojima je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika između učitelja u odnosu na duljinu njihovog radnog staža: učitelji s najvećim radnim stažom su u najmanjem postotku, a oni s najmanje

radnog staža u najvećem postotku pohađali kolegije na kojima se govorilo o disleksiji (Tablica 14).

Stavovi ispitanika na PD Skali već su detaljno opisani u prijašnjem poglavlju te će se za potrebe obrane druge hipoteze navesti samo srednji rezultati njihovih odgovora. Srednja vrijednost (M) odgovora ispitanika na tvrdnje iz PD Skale iznosi 37,9 od maksimalnih 50, pri čemu je srednja vrijednost odgovora apsolvenata 38,1 od maksimalnih 46, a učitelja 37,7 od maksimalnih 50 (Tablica 10). Apsolventi i učitelji pokazali umjereno poznavanje općih značajki disleksije, ali iz prijašnjeg poglavlja zaključeno je kako nisu znali dati točne odgovore na mnoge čestice iz PD Skale zbog čega je ovakav rezultat u velikoj mjeri posljedica čestog zaokruživanja odgovora „Niti se slažem, niti ne slažem“.

Analiza SPP Skale bit će detaljnije opisana u idućim poglavljima, ali za potvrdu druge hipoteze važno je osvrnuti se na srednje vrijednosti odgovora ispitanika. SPP Skalom ispitali su se stavovi prema prilagodbama u pristupu poučavanja učenika s disleksijom. Srednja vrijednost (M) cjelokupnog uzorka iznosi 45,8 od maksimalnih 60, odnosno 45,1 od maksimalnih 60 za apsolvante i 46,3 od maksimalnih 58 za učitelje (Tablica 11). Na razini cjelokupnog uzorka može se reći da ispitanici imaju umjereno pozitivne stavove prema takvim prilagodbama. Isto se može reći i za apsolvante čija je srednja vrijednost odgovora tek nešto manja, dok su učitelji ipak pokazali nešto pozitivnije stavove. U svakom slučaju, ne može se tvrditi da učitelji i apsolventi imaju potpuno pozitivne stavove prema preporučenim prilagodbama u poučavanju učenika s disleksijom što se može tumačiti kao nepotpuno poznavanje takvih prilagodbi.

Analizom odgovora ispitanika na pitanje samoprocjene spremnosti za poučavanje učenika s disleksijom otkrilo se da postoje statistički značajne razlike između skupine A i B te između onih koji su pohađali kolegije na kojima se govorilo o disleksiji i onih koji nisu. Statistički značajno veći broj apsolvenata smatra da će nakon završetka studija biti djelomično ili u potpunosti spremni za poučavanje učenika s disleksijom nego učitelja, odnosno manji je postotak apsolvenata koji smatraju da neće steći dovoljno kompetencija nego učitelja (Slika 15, Tablica 17). Također, ispitanici koji su pohađali kolegije na kojima su se bar djelomično obučavali za poučavanje učenika s disleksijom smatraju da će nakon stečene diplome biti dovoljno kompetentni za poučavanje učenika s tom teškoćom (Tablica 17). Apsolventi su u većoj mjeri pohađali takve kolegije nego učitelji stoga ne začuđuje da se smatraju kompetentnijima.

Zanimljivo je da su učitelji pokazali pozitivnije stavove prema primjeni prilagodbi u pristupu poučavanja učenika s disleksijom (Tablica 11) nego absolventi iako su se potonji ocijenili spremnijima za poučavanje učenika s disleksijom. Statistički značajna povezanost između iskustva poučavanja učenika s disleksijom i rezultata samoprocjene kompetencije nije utvrđena, ali je takva povezanost utvrđena između učitelja koji imaju do pet godina radnog iskustva i onih s preko 12 godina radnog staža: učitelji s najmanje radnog staža smatraju se spremnijima za poučavanje učenika s disleksijom nego učitelji s najviše radnog staža (Tablica 18). Ovakav rezultat ide u prilog teoriji kako absolventi netom nakon diplomiranja smatraju kako će biti dovoljno kompetentni za poučavanje takvih učenika, no sa stjecanjem radnog iskustva uviđaju kako za poučavanje učenika s disleksijom ipak nisu dovoljno osposobljeni. Učitelji također imaju mogućnost retrospektivnog pogleda na svoj studij te ga mogu vjerodostojnije ocijeniti u pogledu kvalitete osposobljavanja za poučavanje u različitim razrednim situacijama, a stekli su i praktično iskustvo poučavanja učenika koje mogu usporediti s teorijskim spoznajama stečenima tijekom visokog obrazovanja. Posljednju tvrdnju ipak treba dodatno istražiti budući da je određeni broj učitelja koji su sudjelovali u istraživanju pohađao fakultete i visoke škole koje više ne postoje ili se na njima ne obučavaju učitelji i nastavnici (ESJ) te su morali naknadno polagati pedagoško-metodičku razliku (Tablica 2).

Analiza odgovora ispitanika glede želje za dodatnim stjecanjem kompetencija za poučavanje učenika s disleksijom pokazala je kako nema statistički značajnih razlika između stavova absolvenata i učitelja niti je utvrđena statistički značajna povezanost između želje za dodatnim usavršavanjem i pohađanjem kolegija na kojima se učilo o disleksiji. Ipak, potrebno je spomenuti da se nešto veći postotak učitelja (53,4%) odlučio za potpuno slaganje s tvrdnjom kako imaju želju za dodatnim usavršavanjem za razliku od absolvenata (46,6%), a nijedan se učitelj nije odlučio za potpuno neslaganje s tvrdnjom za razliku od dva absolventa (Slika 18).

Budući da je analizom odgovora ispitanika utvrđeno kako većina ispitanika (učitelja nešto više nego absolvenata) tijekom studija ne pohađa kolegije na kojima se stječu kompetencije za poučavanje učenika s disleksijom, ima nepotpuno znanje o općim značajkama disleksije i umjereno pozitivne stavove prema prilagodbama u poučavanju učenika s disleksijom, ne smatra se dovoljno kompetentnima za takav posao te iskazuje želju za dodatnim usavršavanjem u tom području, sa sigurnošću se može tvrditi kako učitelji i nastavnici ESJ ne

stječu dovoljno kompetencija za poučavanje učenika s disleksijom na studijskim programima visokih obrazovnih ustanova u Hrvatskoj.

Apsolventi UFZG i absolventi FF

S obzirom na heterogenost visokih učilišta koja su učitelji pohađali, B skupinu ispitanika nije se moglo podijeliti na daljnje podskupine kako bi se detaljnije istražilo na kojim su se učilištima češće održavali kolegiji na kojima se govori o disleksiji. No absolvente je bilo lako podijeliti na podskupine pa se analizom odgovora na pitanje o pohađanju kolegija na kojima se učilo o disleksiji otkrilo značajne razlike između različitih studijskih programa obučavanja budućih učitelja ESJ.

Kolegije na kojima su se obučavali za poučavanje učenika s disleksijom pohađalo je 65,8% absolvenata UFZG i samo 22% absolvenata filozofskih fakulteta u Zagrebu i Osijeku (Slika 7) te je razlika između te dvije podskupine statistički značajna. Iako nije utvrđena statistički značajna razlika između absolvenata podskupine A1 i A2 koji su slušali kolegije i onih koji nisu u odnosu na varijable stavova na PD i SPP Skali, niti je korelacijskom analizom utvrđena statistički značajna linearna povezanost tih varijabli, analizom stavova te dvije podskupine absolvenata prema tvrdnjama iz PD i SPP Skali ipak se otkrilo neke suptilne razlike.

Apsolventi UFZG slabije poznaju opće značajke disleksije ($M = 37,8$ od maksimalnih 43) i imaju pozitivnije stavove prema prilagodbama u poučavanju (46,1 od maksimalnih 60) dok absolventi filozofskih fakulteta bolje poznaju opće značajke disleksije ($M = 38,4$ od maksimalnih 46) i imaju manje pozitivne stavove prema prilagodbama u poučavanju učenika s disleksijom ($M = 44,4$ od maksimalnih 56) (Tablica 10 i 11). Može se zaključiti kako absolventi UFZG češće slušaju kolegije na kojima se govori o disleksiji no to je možda utjecalo samo na njihovo bolje poznavanje prilagodbi u poučavanju učenika s disleksijom. S druge strane, absolventi filozofskih fakulteta vrlo rijetko pohađaju kolegije na kojima se govori o disleksiji no možda su sadržaji tih kolegija više usmjereni prema stjecanju znanja o općim značajkama disleksije, a manje prema metodičkim postupcima u nastavi. Dakako, na stavove absolvenata prema tvrdnjama iz ove dvije skale utjecali su u manjoj ili većoj mjeri i druge varijable poput sudjelovanja na seminarima i radionicama s temom disleksije te izvannastavnim upoznavanjem s disleksijom, ali za potvrdu

druge hipoteze na razini podskupina A1 i A2 trenutno nije nužno analizirati podatke prikupljene tim pitanjima već će se analizirati u okviru drugih hipoteza.

Tijekom analize studijskih programa filozofskih i učiteljskih fakulteta u sjevernoj Hrvatskoj (poglavlja 8.2. - 8.5.) uočeno je kako se budući učitelji i nastavnici ESJ za poučavanje učenika s disleksijom izravno obučavaju samo na jednom obveznom kolegiju na FFZG (Psihologija odgoja i obrazovanja), jednom obveznom kolegiju na FFOS (Psihologija odgoja i obrazovanja) te na dva obvezna kolegija na UFZG (Psihologija učenja i poučavanja te Inkluzivna pedagogija). Budući da se disleksija u većini tih kolegija spominje u tek nekoliko sati nastave, može se sa sigurnošću tvrditi kako takav studijski program nije dovoljan za obučavanje budućih učitelja za poučavanje učenika s disleksijom, što potvrđuje i analiza odgovora ispitanika na još dva pitanja iz upitnika: „Smatram da ću nakon stečene diplome na visokom učilištu koje pohađam biti spreman/spremna poučavati učenike s disleksijom.“ i „Želim se dodatno usavršavati za poučavanje učenika s disleksijom.“.

Srednja vrijednost odgovora apsolvenata UFZG na pitanje o samoprocjeni spremnosti za poučavanje učenika s disleksijom nakon završetka studija je veća ($M = 2,5$) nego srednja vrijednost odgovora apsolvenata filozofskih fakulteta u Osijeku i Zagrebu ($M = 2,1$). Čak se 34% apsolvenata filozofskih fakulteta u Osijeku i Zagrebu nije u potpunosti složilo s tvrdnjom da će nakon završetka studija biti spremni za poučavanje učenika s disleksijom za razliku od samo 16% apsolvenata UFZG (Slika 16). Također, statistički je značajno više apsolvenata UFZG iskazalo želju za dodatnim usavršavanjem u području poučavanja učenika s disleksijom nego apsolvenata filozofskih fakulteta (Slika 19). 38% apsolvenata filozofskih fakulteta u Osijeku i Zagrebu se u potpunosti, a 46% djelomično složilo s tvrdnjom da se žele dodatno usavršavati za poučavanje učenika s disleksijom. Većina apsolvenata UFZG se samo djelomično složila (58%) dok se čak 34% njih djelomično nije složilo s navedenom tvrdnjom.

Može se onda reći kako je veći broj apsolvenata UFZG siguran u nedostatak svojih kompetencija za poučavanje učenika s disleksijom te se za isto žele dalje usavršavati za razliku od apsolvenata filozofskih fakulteta koji su nešto sigurniji u svoje kompetencije za poučavanje učenika s disleksijom te su slabije iskazali želju za dodatnim usavršavanjem u tom području. Sa sigurnošću se, ipak, može utvrditi jedino razlika u iskazivanju želje za dodatnim usavršavanjem, a postavljenu hipotezu glede veza između varijabli samoprocjene kompetentnosti i želje za

daljnjim usavršavanjem ispitanika ove dvije podskupine treba potvrditi istraživanjem u kojem bi trebao sudjelovati veći broj ispitanika.

U konačnici se može sa sigurnošću tvrditi kako apsolventi UFZG i apsolventi filozofskih fakulteta ne stječu dovoljno kompetencija za poučavanje učenika s disleksijom tijekom studija na svojim visokim učilištima što se očituje u njihovom umjerenom poznavanju općih značajki disleksije, umjereno pozitivnim stavovima prema prilagodbama u poučavanju učenika s disleksijom, izraženoj želji za dodatnim usavršavanjem te samoprocjeni slabe spremnosti za poučavanje takvih učenika.

Apsolventi FFZG i apsolventi FFOS

Studijski programi FFZG i FFOS slični su prema pitanju obrađivanja teme disleksije kroz obvezne i izborne kolegije, što se može vidjeti iz analize odgovora ispitanika podskupine A2-1 i A2-2 na pitanje o pohađanju kolegija na kojima su se obučavali za rad s učenicima s disleksijom: svega 17,4% apsolvenata FFZG i 25,9% apsolvenata FFOS pohađalo je takve kolegije (Slika 8). U poglavljima 8.2. i 8.4. obrađeni su studijski programi ova dva fakulteta, a studenti ESJ mogli su se za poučavanje učenika s disleksijom obrazovati samo na jednom obveznom kolegiju: Psihologija odgoja i obrazovanja. Fakulteti nude još nekoliko izbornih kolegija čiji bi se sadržaj mogao povezati s disleksijom. U sadržaju kolegija Psihologije odgoja i obrazovanja navodi se i tema učenika s teškoćama u učenju, no ipak je tri četvrtine apsolvenata zaniijekalo da je tijekom studija pohađalo kolegije na kojima su učili o toj teškoći. Moguće je da se disleksija tek sporadično pojavljivala kroz izvedbu nastave na tom kolegiju te da nije bila uvrštena u ispitna pitanja zbog čega je ostala „nezamijećena“ većini studenata. Dakle, može se tvrditi da velika većina apsolvenata oba fakulteta nije tijekom studija pohađala kolegije na kojima bi stekli kompetencije za poučavanje učenika s disleksijom zbog čega je druga hipoteza potvrđena i na razini podskupina A2-1 i A2-2.

Kao i u prethodnim odlomcima, potvrdu tog zaključka može se naći u analizi stavova ispitanika obje podskupine na tvrdnje PD i SPP Skale te u analizi odgovora na pitanje o samoprocjeni spremnosti za rad s učenicima s disleksijom i želji za dodatnim usavršavanjem u tom području.

Srednja vrijednost (M) odgovora apsolvenata FFZG na PD Skali iznosi 38,8, a apsolvenata FFOS 38,0 od maksimalnih 46 (Tablica 10). Ispitanici obje skupine pokazali su bolje poznavanje općih značajki disleksije nego učitelji i absolventi UFZG, no i dalje su stavovi prema tvrdnjama na PD Skali umjereni te otkrivaju umjereno poznavanje disleksije.

Srednja vrijednost (M) odgovora apsolvenata FFZG na SPP Skali iznosi 43,8; a apsolvenata FFOS 44,8 od maksimalnih 56 (Tablica 11). Stavovi apsolvenata ove dvije podskupine prema prilagodbama u poučavanju učenika su među najslabije pozitivnima u usporedbi s ostalim skupinama i podskupinama te se može zaključiti kako je metodička obuka studenata ovih filozofskih fakulteta za rad s učenicima s disleksijom slabija nego na ostalim visokim učilištima obuhvaćenima ovim istraživanjem.

Statistički značajne razlike nisu utvrđene između apsolvenata FFZG i FFOS po pitanju samoprocjene spremnosti za poučavanje učenika s disleksijom, no neke razlike između te dvije podskupine ipak postoje i ne treba ih zanemariti. Absolventi obje podskupine najmanje su se odlučivali za djelomično ili potpuno slaganje s tvrdnjom da će stečenom diplomom biti dovoljno kompetentni za poučavanje takvih učenika (Slika 17). No dok se čak 40,7% apsolvenata FFOS odlučilo za potpuno neslaganje za tvrdnjom, takvo mišljenje ima svega 26,1% apsolvenata FFZG. Dakle, veći je postotak apsolvenata FFOS nego apsolvenata FFZG koji su potpuno sigurni da stečenom diplomom neće biti dovoljno spremni za poučavanje učenika s disleksijom.

Korelacijskom analizom utvrđena je statistički značajna linearna povezanost između samoprocjene spremnosti apsolvenata FFOS za rad s učenicima s disleksijom i učestalosti sudjelovanja na seminarima i radionicama na kojima je bilo govora o disleksiji. Absolventi FFOS slabije poznaju opće značajke disleksije nego absolventi FFZG, ali imaju pozitivnije stavove prema prilagodbama u poučavanju učenika s disleksijom nego njihovi kolege sa zagrebačkog fakulteta (Tablica 10 i 11) na što je moralo bar u manjoj mjeri utjecati njihovo češće sudjelovanje na seminarima i radionicama na kojima je bilo govora o disleksiji.

Dakle, absolventi FFZG rjeđe pohađaju kolegije na kojima se obučavaju za poučavanje učenika s disleksijom, bolje poznaju opće značajke disleksije, slabije su obučeni za metodičke prilagodbe u poučavanju učenika s disleksijom, ali nešto su sigurniji u svoje kompetencije za poučavanje takvih učenika. Absolventi FFOS, za razliku od njihovih kolega iz Zagreba, češće pohađaju kolegije na kojima uče o disleksiji, slabije poznaju opće značajke disleksije, bolje poznaju prilagođene metode u poučavanju učenika s disleksijom, ali su vrlo nesigurni u stečene

kompetencije za poučavanje takvih učenika. Vrlo zanimljiva korelacija nalaza koju bi trebalo potvrditi istraživanjem na većem broju ispitanika kako bi se došlo do čvrsto utemeljenih zaključaka.

Želju za dodatnim usavršavanjem iskazala je djelomično ili u potpunosti velika većina apsolvenata oba filozofska fakulteta što dodatno potvrđuje hipotezu kako se absolventi ne obučavaju u dovoljnoj mjeri za poučavanje učenika s disleksijom tijekom studija.

No na Slici 20 može se vidjeti i kako ipak postoje neke suptilne razlike između ove dvije podskupine apsolvenata. Jedina dva absolventa koji se u potpunosti ne slažu s tvrdnjom da imaju želju za dodatnim obrazovanjem su absolventi FFOS, a najviše je apsolvenata tog fakulteta izrazilo djelomično i potpuno slaganje s tvrdnjom. Odgovori zagrebačkih apsolvenata nisu toliko neujednačeni i najviše ih se odlučilo za djelomično i potpuno slaganje s tvrdnjom, a zanimljivo je da nijedan nije odabrao odgovor djelomičnog ili potpunog neslaganja.

Može se, dakle, zaključiti kako absolventima FFZG i FFOS tijekom studija nije ponuđen dovoljan izbor kolegija na kojima bi se obučavali za rad s učenicima s disleksijom što se očituje u njihovom umjerenom poznavanju općih značajki disleksije, umjereno pozitivnim stavovima prema prilagodba u poučavanju učenika s disleksijom, negativnoj samoprocjeni kompetencija za poučavanje učenika s disleksijom koje stječu tijekom studija te izraženoj želji za dodatnim usavršavanjem. Rezultate bi trebalo potvrditi istraživanjem na većem broju ispitanika u koje bi trebalo uključiti i absolvente drugih filozofskih fakulteta u Hrvatskoj čime bi se možda ipak utvrdile statistički značajne razlike između takvih podskupina. Istraživanje bi se moglo proširiti i s pitanjem motivacije za poučavanje učenika s disleksijom čime bi se moglo otkriti neke druge čimbenike koji utječu na njihove stavove.

15.3. Hipoteza III

Prema trećoj hipotezi učitelji i absolventi ne sudjeluju često na seminarima i radionicama na kojima se stručno osposobljavaju za poučavanje učenika s disleksijom.

U prijašnjim poglavljima već je bilo govora o pohađanju seminara i radionica koji su temom bili vezani uz disleksiju i poučavanje učenika s disleksijom budući da je uočena povezanost s varijablom poznavanja značajki disleksije i varijablom pohađanja kolegija sa sličnom temom tijekom fakultetskog obrazovanja.

Iako zaposleni učitelji i nastavnici imaju obvezu trajnog stručnog i osobnog usavršavanja, čak 33,9% njih nikad nije sudjelovalo na seminarima i radionicama koji su temom bili vezani uz disleksiju (Slika 9). Najveći postotak učitelja (47,5%) sudjelovao je na seminarima i radionicama jednom do dva puta. Apsolventi su se u još većem postotku izjasnili o nesudjelovanju na takvim seminarima i radionicama. Gotovo polovica absolvenata (49,4%) nijednom nije sudjelovala na takvom obliku usavršavanja, a nešto više od jedne trećine (35,6%) ih je sudjelovalo jednom do dva puta.

Razloga ovako slabom odazivu na stručno usavršavanje može biti nekoliko: nedovoljno često organizirani seminari i radionice koji se bave temom disleksije, nedovoljna motiviranost za sudjelovanje na istima ili kratak radni staž učitelja koji podrazumijeva i kraću obvezu stručnog usavršavanja. Ponovo se javlja pitanje motivacije kao i u prethodnim poglavljima: jesu li i zašto učitelji nemotivirani za daljnje usavršavanje budući da je dokazana hipoteza kako nisu tijekom studija stekli dovoljno kompetencija za poučavanje učenika s disleksijom? Također bi trebalo istražiti zašto studenti ne sudjeluju na takvom obliku usavršavanja na koje imaju prilike ići u sklopu znanstvenih i stručnih međunarodnih i tuzemnih konferencija.

Statistički značajna povezanost uočena je između ispitanika koji nisu pohađali kolegij na kojem se govorilo o disleksiji i koji nisu nijednom sudjelovali na seminarima i radionicama s istom temom (Tablica 16), što govori u prilog tome da se velik broj sudionika istraživanja nije ni na koji način stručnog i metodičkog obrazovanja usavršavao za poučavanje učenika s disleksijom.

Statistički značajna linearna povezanost uočena je i između samoprocjene kompetencija absolvenata za poučavanje učenika s disleksijom i učestalosti sudjelovanja na seminarima i radionicama na temu disleksije (Tablica 24). Takva linearna povezanost potvrđena je i kod absolvenata filozofskih fakulteta (Tablica 27), odnosno kod absolvenata FFOS (Tablica 29). Dakle, absolventi koji su češće pohađali takve seminare i radionice smatraju se kompetentnijima za poučavanje učenika s disleksijom od onih koji su rjeđe ili uopće nisu sudjelovali na takvom obliku usavršavanja.

Sa sigurnošću se može tvrditi da absolventi i učitelji ne sudjeluju u dovoljnoj mjeri na seminarima i radionicama s temom disleksije što, uz vrlo slabo pohađanje kolegija na kojima se tijekom studija obrazuju za poučavanje učenika s disleksijom, ima izravne posljedice na njihovo

poznavanje disleksije i utjecaja koji ona ima tijekom obrazovanja djece te na samoprocjenu kompetencija za poučavanje učenika s disleksijom.

15.3.1. Hipoteza III-I

Sudjelovanje na seminarima i radionicama može imati utjecaja na stavove prema prilagodbama u poučavanju ESJ učenicima s disleksijom ako se na njima sudjeluje dovoljno često i ako je sadržajem kvalitetno obrađena tema poučavanja učenika s disleksijom. Prema hipotezi III-I ispitanici koji su sudjelovali na seminarima i radionicama vezanima uz temu disleksije pokazat će bolje poznavanje metoda poučavanja učenika s disleksijom od onih koji to iskustvo nemaju.

Navedena hipoteza nije potvrđena ni na jednoj skupini ni podskupini ispitanika. Utvrđena je čak i statistički značajna negativna linearna povezanost između pozitivnih stavova apsolvenata UFZG prema tvrdnjama iz SPP Subskale 3 (čitanje i pisanje) i varijabli sudjelovanja na seminarima i radionicama (Tablica 26): što su apsolventi UFZG više sudjelovali na seminarima i radionicama na kojima se razgovaralo o disleksiji, to su pokazali manje pozitivne stavove prema prilagodbama u poučavanju učenika s disleksijom čitanju i pisanju. Dakle, sudjelovanje na takvim seminarima i radionicama ne samo da nije poboljšalo kompetencije učitelja i apsolvenata za poučavanje učenika s disleksijom, već je utvrđeno da je kod određenog broja ispitanika čak djelovalo i negativno na njihove stavove prema prilagodbama u poučavanju.

Vjerojatan uzrok ovakvim rezultatima leži u samoj naravi seminara i radionica, odnosno u naravi njihovog sadržaja. Velika većina ispitanika nije nijednom ili je samo jedan do dva puta sudjelovala na seminarima i radionicama na kojima se govorilo o disleksiji. Ako sadržajima tih radionica i seminara nisu bile obuhvaćene metode poučavanja učenika s disleksijom, sudionici nisu niti mogli steći dovoljno teorijskog znanja koje bi promijenilo njihove kompetencije. Bilo bi korisno istražiti u kolikoj je mjeri disleksija zastupljena na stručnim i znanstvenim skupovima koji se održavaju u Hrvatskoj te koji je aspekt disleksije tematski zastupljen na takvim skupovima, odnosno na koji se način disleksija kao tema obrađuje na takvim skupovima te jesu li spoznaje koje sudionici tih skupova steknu primjenjive u nastavi ESJ.

15.4. Hipoteza IV

Prema četvrtoj hipotezi, učitelji i absolventi imaju umjereno pozitivne stavove prema prilagodbama u poučavanju učenika s disleksijom. Hipoteza je utemeljena na rezultatima pilot istraživanja opisanog u poglavlju 9 (Fišer i Dumančić, 2015), a sad ju se potvrdilo na većem broju ispitanika. Podacima prikupljenima D dijelom upitnika ispitivali su se stavovi ispitanika prema prilagodbama u poučavanju učenika s disleksijom koje su iskazivali zaokruživanjem jednog od pet stupnjeva Likertove skale. Analizom podataka iz SPP Skale izdvojene su tri subskale: opći prilagođeni pristup, nastavne metode te pisanje i čitanje. Zbog malog broja čestica utvrđena je umjerena pouzdanost (Cronbach α) subskala.

Srednja vrijednost (M) odgovora absolvenata na tvrdnje iz SPP Skale iznosi 45,1 od maksimalnih 60, a učitelja 46,3 od maksimalnih 58 (Tablica 11). Ispitanici obje skupine imaju umjeren, ali ne i u potpunosti pozitivan stav prema primjeni takvih prilagodbi čime je četvrta hipoteza obranjena.

Razlike postoje i unutar podskupina iako analiza odgovora nije pokazala da su te razlike statistički značajne (Tablica 20): absolventi UFZG pokazali su nešto pozitivnije stavove prema prilagodbama u poučavanju nego absolventi filozofskih fakulteta, a absolventi FFOS nešto pozitivnije stavove nego absolventi FFZG (Tablica 11).

Korelacijskom analizom odgovora absolvenata utvrđeno je da absolventi koji su iskazali želju za dodatnim usavršavanjem za poučavanje učenika s disleksijom imaju i pozitivne stavove na SPP Subskali 2, odnosno prema tvrdnjama vezanim uz nastavne metode (Tablica 24). Može se reći da oni absolventi koji već posjeduju određeno znanje o prilagodbama u nastavnim metodama poučavanja učenika s disleksijom imaju želju još se dodatno usavršavati i obrazovati dok oni koji nemaju dovoljno spoznaja o prilagodbama nastavnih metoda nisu ni iskazali želju da ih steknu. Daljnjom analizom odgovora absolvenata otkrivena je i linearna povezanost stavova na SPP Subskali 1 i SPP Subskali 2: absolventi koji imaju pozitivne stavove prema prilagodbama u pristupu poučavanja učenika s disleksijom općenito imaju i pozitivne stavove prema prilagodbama u nastavnim metodama (Tablica 24). Odnosno, absolventi koji poznaju prilagodbe u nastavnom procesu općenito poznaju i posebne metodičke prilagodbe u poučavanju ESJ. Budući da je korelacijskom analizom potvrđena statistički značajna linearna povezanost tih varijabli, može se ponovo postaviti pitanje motivacije: zašto su absolventi koji već imaju znanja

o prilagodba nastavnog procesa potrebama učenika s disleksijom više motivirani za stjecanje daljnjih kompetencija u tom području? Ponovo se nameće potreba istraživanja motiviranosti za poučavanje učenika s disleksijom.

Analizom odgovora učitelja otkrilo se nekoliko linearnih povezanosti (Tablica 25). Učitelji koji imaju pozitivnije stavove prema prilagodba u općem pristupu poučavanja učenika s disleksijom su i s većom sigurnošću skazali želju za dodatnim usavršavanjem u tom području. Ista linearna povezanost utvrđena je i kod apsolvenata pa se i za učitelje može postaviti pitanje motivacije: zašto su učitelji koji već imaju neke spoznaje i pozitivne stavove prema prilagodba u poučavanju učenika s disleksijom više motivirani za nastavak stručnog usavršavanja u tom području? Također, učitelji koji imaju pozitivnije stavove prema općim prilagodba poučavanja imaju i pozitivne stavove prema tvrdnjama iz PD Skale (bolje poznaju opće značajke disleksije), prema prilagođenim nastavnim metodama i prema prilagodba u poučavanju čitanja i pisanja. Statistički značajna linearna povezanost otkrivena je i između učitelja koji imaju pozitivne stavove prema prilagodba u nastavnim metodama i prilagodba u poučavanju čitanja i pisanja. Dakle, može se reći da učitelji koji znaju kako prilagoditi poučavanje učenika s disleksijom, poznaju i opće značajke disleksije te su još voljni i dodatno se usavršavati za poučavanje takvih učenika. Odnosno, učitelji koji ne poznaju dovoljno prilagodbe nastavnog procesa i nemaju dovoljno spoznaja o disleksiji općenito nisu iskazali želju da takvo što i nauče.

Korelacijska analiza odgovora apsolvenata filozofskih fakulteta otkrila je zanimljivu statistički značajnu linearnu povezanost između iskazivanja želje za dodatnim usavršavanjem i stavova na subskali općeg pristupa te između iskazivanja želje za dodatnim usavršavanjem i stavova na subskali o nastavnim metodama (Tablica 27). Dakle, što absolventi filozofskih fakulteta više znaju o prilagodba u općem pristupu poučavanja i o prilagodba nastavnih metoda, to su i sigurniji u iskazivanju želje za dodatnim usavršavanjem za poučavanje učenika s disleksijom.

Isto tako se može reći da absolventi filozofskih fakulteta koji nemaju pozitivne stavove prema prilagodba općeg pristupa i nastavnih metoda u poučavanju učenika s disleksijom nemaju želju steći takve kompetencije. Detaljnijom analizom odgovora u idućim poglavljima pokušat će se razjasniti zašto nije otkrivena povezanost varijabli sa stavovima na trećoj subskali.

Analizom odgovora apsolvenata FFZG otkrila se složenija povezanost varijabli. Korelacijskom analizom utvrđeno je da što apsolvenci FFZG imaju pozitivnije stavove prema tvrdnjama iz SPP Subskale 2, imaju i pozitivnije stavove prema tvrdnjama iz SPP Subskale 3 (Tablica 28). Apsolvenci FFZG su najslabije pohađali kolegije na kojima su se obrazovali za poučavanje učenika s disleksijom od svih skupina i podskupina (Slika 8) i imaju najslabije pozitivne stavove prema tvrdnjama iz SPP Skale općenito (Tablica 11), ali su pokazali i najbolje poznavanje općih značajki disleksije (Tablica 10). No rezultati analize otkrili su negativnu linearnu povezanost između varijabli poznavanja općih značajki disleksije i želje za dodatnim usavršavanjem: što su apsolvenci FFZG pokazali bolje poznavanje općih značajki disleksije, to su i bili manje sigurni u iskazivanju želje za dodatnim usavršavanjem. Istom analizom otkrila se još jedna statistički značajna negativna linearna povezanost: što su se procijenili spremnijima za poučavanje učenika s disleksijom, to su manje poznavali prilagodbe u poučavanju čitanja i pisanja. Daljnjom analizom odgovora apsolvenata FFZG na tvrdnje iz SPP Skale dodatno će se razjasniti s kojim se točno područjem prilagođavanja nastavnog procesa studenti ovog fakulteta upoznaju tijekom studija.

Analizom odgovora apsolvenata FFOS nije utvrđena statistički značajna linearna povezanost između stavova na SPP Subskalama i ostalih ispitanih varijabli, ali detaljnija analiza njihovih odgovora opisana u idućim poglavljima pružit će jasniju sliku stavova prema svakoj od tri subskale.

SPP Subskala 1

SPP Subskala 1 ima najvišu pouzdanost od sve tri podskale (Cronbach $\alpha = 0,69$) i obuhvaća sljedeće tvrdnje:

Čestica 1: Učenici s disleksijom trebaju individualizirani pristup poučavanju stranog jezika.

Čestica 2: Učenike s disleksijom treba poučavati strani jezik višeosjetilnim pristupom.

Čestica 3: Učenike s disleksijom treba poučavati stranom jeziku strukturiranim pristupom (novo gradivo predstavljati u manjim cjelinama povezujući ga s već usvojenim).

Prva subskala nazvana je subskalom općeg pristupa jer obuhvaća tvrdnje vezane uz potrebu individualiziranog, višeosjetilnog i strukturiranog pristupa koji su opće primjenjivi u nastavi mnogih predmeta.

Statistički značajna razlika uočena je samo između stavova učitelja i absolventata prema tvrdnjama iz SPP Subskale 1: statistički značajno pozitivniji stav prema primjeni općih prilagodbi imaju učitelji u odnosu na absolvente (Tablica 20). Ako se pogleda Tablicu 7, uočava se da je srednja vrijednost (M) odgovora za tvrdnju iz prve čestice iznosi 3,7 za absolvente, a 4,5 za učitelje; srednja vrijednost (M) odgovora za tvrdnju iz druge čestice iznosi 4,0 za absolvente, a 4,2 za učitelje; a srednja vrijednost (M) za tvrdnju iz treće čestice iznosi 4,1 za absolvente, a 4,3 za učitelje. Dakle, učitelji su pokazali pozitivnije stavove na tvrdnje iz sve tri čestice SPP Subskale 1.

Tvrdnja iz prve čestice govori o potrebi individualiziranog pristupa poučavanju učenika s disleksijom. Takav pristup poučavanju učenika s teškoćama u učenju (u koje se disleksija ubraja) propisan je zakonima i propisima vezanima uz osnovno i srednjoškolsko obrazovanje opisanima u petom poglavlju. No začuđuje podatak da su čak četiri absolventa i jedan učitelj zaokružili odgovor potpunog neslaganja s tom tvrdnjom (Prilog 7). Analizom odgovora ispitanika ove dvije podskupine glede tvrdnje iz prve čestice otkriveno je da se više od polovice učitelja u potpunosti, a više od jedne trećine djelomično složilo s tvrdnjom. Budući da bi učitelji koji su već zaposleni u osnovnim školama trebali biti upoznati sa zakonima kojima se propisuje individualizirani pristup učenicima s teškoćama u učenju, odnosno s disleksijom, nužno je otkriti zašto se ipak nešto manje od polovice njih ne slaže s potrebom individualiziranog pristupa. Jedan od mogućih, ali manje vjerojatnih, razloga može biti nepoznavanje zakona i propisa. No takvo što je zaista teško pretpostaviti budući da svega par ispitanika iz skupine učitelja radi kraće od godinu dana što bi značilo da nisu još položili stručni ispit (http://www.azoo.hr/index.php?option=com_content&view=article&id=4234:struno-usavravanje-pripravnika-&catid=329:vremenik&Itemid=527). Stručni ispit sastoji se, između ostalog, od poznavanja općih i posebnih zakona i propisa Republike Hrvatske čime su obuhvaćeni Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14 i 07/17) te Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN,

24/15) u kojima se nalaže individualizirani pristup poučavanju učenika s disleksijom. Drugi i vjerojatniji razlog mogao bi se kriti u osobnom stavu učitelja koji smatraju kako se ne treba pristup poučavanju prilagođavati potrebama i mogućnostima učenika. Ponovo se nameće pitanje motivacije učitelja i nastavnika za poučavanje stranog jezika učenicima s teškoćama. Nadalje, svega se 22,7% apsolvenata u potpunosti složilo s tvrdnjom, dok se djelomično složilo 43,2% njih (Prilog 7). Začuđuje i vrlo visok postotak neodlučnih studenata: čak 21,6% ih se odlučilo za odgovor „Niti se slažem, niti ne slažem“. Najveći postotak apsolvenata (43,2%) djelomično se složilo s tvrdnjom dok se svega 22,7% njih u potpunosti složilo s tvrdnjom. Budući da su apsolvenci puno češće nego učitelji pohađali kolegije na kojima je bilo govora o disleksiji, zanimljivo je što ih puno manje prepoznaje neophodnost individualiziranog pristupa poučavanju. Odnosno, začuđuje rezultat tako umjereno pozitivnog slaganja s tvrdnjom o potrebi individualiziranog pristupa poučavanju učenika s disleksijom među apsolvencima koji, sudeći prema prikupljenim podacima, prednjače nad učiteljima po kvantiteti kolegija na kojima je bilo govora o toj teškoći.

Dok prva tvrdnja obuhvaća opće značajke prilagodbi u poučavanju učenika s disleksijom, druga i treća su nešto više specifične. Druga tvrdnja vezana je uz VMSI metodu, točnije uz potrebu višeosjetilnog poučavanja. Višeosjetilno poučavanje, kao što je opisano u poglavlju 7.3.2., odvija se putem istovremenog korištenja vidnog, slušnog, kinestetičkog i taktalnog kanala kako bi učenici s disleksijom imali što više načina i mogućnosti kompenzirati teškoće koje imaju prilikom obrade jezika. U nižim razredima osnovne škole višeosjetilno poučavanje dio je svakodnevice. Učenici se, u pravilu, u školu upisuju prije nego (u potpunosti) ovladaju čitanjem i pisanjem pa su pjesma, ples, rezanje i ljepljenje te slušanje CD-a i gledanje sličica temeljne aktivnosti u udžbenicima i radnim bilježnicama raznih izdavača. Kako je kurikulumom predviđeno da učenici svladaju izazove čitanja i pisanja na engleskom jeziku do treće godine učenja ESJ (https://mzo.hr/sites/default/files/dokumenti/2017/OBRAZOVANJE/NACION-KURIK/PREDMETNI-KURIK/engleski_jezik.pdf), u višim razredima polako se naglasak nastavnog sata stavlja na obradu pisanog teksta i govorenje prilikom čega se sve više koriste metaspoznajne metode. No, kad je riječ o učenicima s disleksijom, višeosjetilne metode itekako su i dalje korisne za njih budući da im pomažu prevladati teškoće koje imaju s pretvorbom fonema u grafeme i obrnuto (Ganschow i sur., 1995; Gillinham i Stillman, 1960, Thomson, 1990).

Stavovi ispitanika prema drugoj tvrdnji relativno su jednaki iako je srednja vrijednost odgovora učitelja nešto viša nego srednja vrijednost odgovora apsolvenata. Učitelji su bili nešto sigurniji u istinitost tvrdnje pa ih se 46,6% u potpunosti složilo s njom, dok isto mišljenje ima 34,1% apsolvenata. Iako je oko četvrtine apsolvenata i učitelja bilo nesigurno u istinitost tvrdnje ili se s njom nije složilo, može se reći da većina ispitanika prepoznaje dobrobiti višesjetilnog poučavanja ESJ učenicima s disleksijom. Moguće je da određeni dio ispitanika, osobito učitelja koji rade u višim razredima osnovne škole, ne smatra da je korisno i primjenjivo učenike starije dobi poučavati višesjetilnim putem. Ovakav zaključak temelji se i na rezultatima nedavnog istraživanja provedenog na osam učitelja i osam nastavnika ESJ u školama u Hrvatskoj (Kađonek-Crnjaković i Fišer, 2017): učitelji u osnovnoj školi češće su primjenjivali slušne, taktilne i kinestetičke metode poučavanja nego nastavnici zaposleni u srednjoj školi

Treća tvrdnja obuhvaća pojam strukturiranog pristupa poučavanju učenika s disleksijom i s njom se složilo 52,2% učitelja i 40,9% apsolvenata. I ovdje učitelji imaju nešto pozitivnije stavove prema primjeni strukturiranog pristupa poučavanju od apsolvenata. Uz tvrdnju treće čestice ispitanicima je i navedeno što se podrazumijeva strukturiranim pristupom („Novo gradivo predstavljati u manjim cjelinama povezujući ga s već usvojenim“). Strukturirani pristup, odnosno poučavanje složenijeg jezičnog sadržaja nakon obrade jednostavnijeg, temeljni je princip po kojem su osmišljeni udžbenici ESJ. Kađonek-Crnjaković i Fišer (ibid.) potvrdile su, iako na malom broju ispitanika, kako većina učitelja i nastavnika primjenjuje strukturirane metode poučavanja (poučavanje jednine i množine imenica zasebno, poučavanje modalnih glagola prvo u sadašnjem pa u prošlom obliku, poučavanje priloga nakon pridjeva itd.). Iako je navedenim istraživanjem potvrđena uporaba strukturirane metode poučavanja, zanimljivo je što se nije veći broj sudionika u potpunosti složio s tom tvrdnjom. Budući da se jezični materijali inače poučavaju strukturiranim načinom u redovnim razrednim odjeljenjima, možda je ispitanike zbunila tvrdnja usmjerena prema učinku primjene takve metode na učenike s disleksijom. Ako je to točno, onda se dodatno potvrđuje hipoteza da se na visokim učilištima koje ispitanici pohađaju ili su pohađali nije u dovoljnoj mjeri govorilo o pozitivnim učincima strukturiranog poučavanja učenika s disleksijom niti su ispitanici u dovoljnoj mjeri sudjelovali na seminarima/radionicama na kojima se govorilo o preporučenim metodama poučavanja učenika s disleksijom.

Iako su apsolvanti UFZG češće pohađali kolegije na kojima su se obrazovali za poučavanje učenika s disleksijom nego apsolvanti filozofskih fakulteta (Tablica 14), to ipak nije

utjecalo na njihove stavove prema općim prilagodbama u nastavi ESJ jer su razlike između njihovih stavova zaista neznatne. No između stavova apsolvenata FFZG i FFOS postoje neke razlike koje su manje suptilne, iako nisu statistički značajne, te ih se može analizirati. Iz Tablice 9 vidljivo je kako su srednje vrijednosti (M) odgovora apsolvenata FFOS na prve tri tvrdnje SPP Skale dosta veće od srednjih vrijednosti apsolvenata FFZG. Apsolventi FFOS imaju pozitivnije stavove prema primjeni individualiziranog pristupa poučavanju učenika s disleksijom (prva čestica) što se očituje u većem broju onih koji su se u potpunosti složili s tom tvrdnjom (37%) u usporedbi s apsolventima FFZG (4,3%) (Prilog 9). Najveći postotak apsolvenata FFZG samo se djelomično složio s tom tvrdnjom (60,9%). Vrlo je slična situacija i sa stavovima prema drugoj tvrdnji: apsolventi FFOS su se u velikom postotku (48,1%) u potpunosti složili s tvrdnjom da učenike s disleksijom treba poučavati višeosjetilnom metodom, za razliku od apsolvenata FFZG koji su se u najvećem broju (65,2%) samo djelomično složili s tom tvrdnjom. Razlike između stavova apsolvenata ta dva fakulteta nešto su manje u slučaju treće čestice gdje se 44,4% apsolvenata FFOS u potpunosti, a 47,8% apsolvenata FFZG djelomično složilo s tvrdnjom da učenike s disleksijom treba poučavati strukturiranim pristupom.

Na navedene razlike moglo je utjecati nekoliko varijabli. Apsolventi FFZG rjeđe su pohađali kolegije na kojima su učili o disleksiji (Slika 8), ali su (iako statistički nedovoljno značajno) nešto češće sudjelovali na seminarima i radionicama na kojima se govorilo o disleksiji (Slika 11) te su češće koristili stručnu literaturu kao izvannastavni oblik upoznavanja s disleksijom (Slika 14) neg apsolventi FFOS. Korelacijskom analizom nije utvrđena linearna povezanost između navedenih varijabli i stavova na SPP Subskali 1 unatoč navedenim razlikama između te dvije podskupine, no ipak razlike koje su navedene ne mogu se u potpunosti zanemariti prilikom prepoznavanja odrednica njihovih stavova i mogle su u međusobnoj kombinaciji ipak imati utjecaja.

SPP Subskala 2

Subskala nastavnih metoda ima nešto nižu pouzdanost (Cronbach $\alpha = 0,59$) i obuhvaća četiri čestice:

Čestica 5: Gluma je prikladna nastavna metoda u poučavanju učenika s disleksijom.

Čestica 6: Učenicima s disleksijom treba dopustiti strojno potpomognuto prevođenje teksta tijekom i izvan nastave.

Čestica 7: Računalne igrice su prikladna nastavna metoda u poučavanju učenika s disleksijom.

Čestica 8: Učenike s disleksijom treba izravnim/eksplicitnim putem poučavati sintaksi jezika.

Analizom odgovora učitelja i absolvenata na tvrdnje iz SPP Subskale 2 uočava se kako su razlike između srednjih vrijednosti njihovih odgovora (Tablica 7) na sve četiri tvrdnje zaista zanemarive. No između podskupina A1 i A2 te između podskupina A2-1 i A2-2 postoje neke razlike koje se mogu detaljnije analizirati.

Apsolventi UFZG pozitivnije gledaju na primjenu glume u poučavanju učenika s disleksijom ($M = 4,24$) nego absolventi filozofskih fakulteta ($M = 3,86$) (Tablica 8), a iz tablice u Prilogu 8 vidi se kako su se absolventi UFZG u većem broju nego absolventi filozofskih fakulteta u potpunosti složili s petom tvrdnjom. Najveći broj absolvenata filozofskih fakulteta djelomično se složio s tvrdnjom ili je ostao neodlučan. Ovakav rezultat govori u prilog raznovrsnosti sadržaja studijskog programa UFZG. Gluma nije samo nastavna metoda prilagođena mlađim uzrastima čime bi njena primjena bila prikladnija u poučavanju nižih uzrasta učenika, već može biti vrlo korisna metoda i u poučavanju učenika srednjih škola. Tijekom obrazovanja, absolventi UFZG slušaju dva kolegija Kreativnih nastavnih aktivnosti na engleskom jeziku tijekom kojih se obučavaju za primjenu različitih metodičkih postupaka unutar kojih je nabrojana i drama (gluma). Absolventi FFZG slušaju dva kolegija na kojima se govori o primjeni različitih metoda poučavanja prilagođenima učenicima različite dobi (Praktikum 1 i Praktikum 2), no u opisu kolegija nije nigdje spomenuta gluma kao što se izričito spominje u kolegijima na UFZG. Studenti FFZG slušaju kolegij Metodike nastave engleskog jezika, no u opisu silaba nigdje se izričito ne spominje gluma kao jedna od metoda poučavanja. Studenti FFZG imaju mogućnost slušati izborni kolegij Dramske tehnike u nastavi engleskog kao stranog jezika, no upitno je koliko je ispitanika podskupina A2 i A2-2 taj kolegij i slušalo.

Šestom tvrdnjom ispitivalo se stavove ispitanika prema strojno potpomognutom prevođenju teksta tijekom i izvan nastave, a pozitivnije stavove prema toj tvrdnji imali su

apsolventi UFZG ($M = 3,47$) od apsolvenata filozofskih fakulteta ($M = 3,22$) (Tablica 8). No, same srednje vrijednosti odgovora obje skupine odaju nesigurnost ispitanika u istinitost tvrdnje što se može vidjeti i u najčešćem odabiru srednjeg stupnja slaganja na Likertovoj skali (Prilog 8). Prema smjernicama nove kurikularne reforme, primjena računala i IKT-a u nastavi postat će nezaobilazna sastavnica svakog nastavnog sata i svake učionice ESJ. No upitno je koliko se u obrazovanju budućih učitelja ESJ govori o načinu uporabe računala i IKT-a u poučavanju učenika s disleksijom, odnosno govori li se dovoljno na koji se način može usmjeriti učenika s disleksijom da pravilno koristi računalo i IKT u svrhu usvajanja ESJ. Iako postoje istraživanja koja govore o pozitivnim učincima Quicktationary Reading Pen-a (Fišer, 2014), elektroničkih rječnika (Schneider i Crombie, 2003), računalnih igrica (Baf i sur., 2013; Bavelier i sur., 2013; Franceschini i sur., 2013) pa čak i Facebook-a (Barden, 2014), njihovi nalazi još se trebaju potvrditi na većem broju ispitanika kako bi se ustanovilo točno koliko pozitivnih učinaka njihova primjena može imati isključivo u procesu obrazovanja. Stoga i nije čudno što većina ispitanika o tome još uvijek nema jasno izraženo mišljenje budući da će se taj mali dio literature koji govori o navedenim istraživanjima teško naći na popisu obvezne literature za neki od kolegija na studijskim smjerovima obrazovanja budućih učitelja i nastavnika ESJ.

Između podskupina ispitanika A1 i A2 gotovo da nema razlika u stavovima prema sedmoj tvrdnji koja je vezana uz primjenu računalnih igrica u poučavanju učenika s disleksijom kao ni prema osmoj tvrdnji koja govori o potrebi eksplicitnog pristupa poučavanju sintakse stranog jezika te se iz srednjih vrijednosti može vidjeti kako ni o ovom metodičkom postupku velika većina ispitanika nema izgrađeno pozitivno ili negativno mišljenje (Tablica 8). Primjena računalnih igrica opisana je u prethodnom poglavlju, ali nužno je dotaknuti se nakratko tvrdnje o primjeni eksplicitnog poučavanja sintakse jezika. U svom istraživanju Kaldonek-Crnjaković i Fišer (2017) utvrdile su kako su svi ispitanici, dakle i učitelji i nastavnici, koristili eksplicitne metode poučavanja prilikom obrade svih nastavnih sadržaja. Tijekom svog obrazovanja studenti UFZG, FFZG i FFOS slušaju kolegije na kojima se specijalno obrazuju za poučavanje gramatike engleskog jezika i slušaju kolegije metodike ESJ na kojima se obučavaju za primjenu različitih načina poučavanja jezičnog sadržaja. No, absolventi možda nisu sigurni koliki je pozitivni učinak primjene eksplicitnog poučavanja sintakse jezika prilikom poučavanja učenika s disleksijom ako nisu slušali takvo predavanje.

Analizom odgovora podskupina A2-1 i A2-2 uočavaju se također neke razlike između stavova na SPP Subskali 2. Apsolventi FFZG imaju nešto pozitivnije stavove prema primjeni glume kao i prema eksplicitnom poučavanju sintakse stranog jezika, dok absolventi FFOS imaju nešto pozitivnije stavove prema primjeni strojno potpomognutog prevođenja teksta i prema primjeni računalnih igrica (Tablica 9). Gledajući postotke odgovora ispitanika ove dvije podskupine prikazane u tablici Priloga 9, uviđa se kako najveći postotak absolvenata oba fakulteta zapravo nema čvrst stav prema šestoj i osmoj tvrdnji te se može reći kako im nedostaje obuke u tom području metodike nastave ESJ ili su za takve nastavne postupke čuli tijekom studija, ali nisu sigurni u njihov pozitivan učinak na učenike s disleksijom. No, srednje vrijednosti odgovora ispitanika ove dvije podskupine na sve četiri tvrdnje iz SPP Subskale 2 zapravo otkrivaju nedovoljno poznavanje specifičnih metodičkih postupaka vezanih uz eksplicitno poučavanje učenika s disleksijom obogaćeno glumom te primjenom računala i IKT-a.

Može se zaključiti kako od nastavnih metoda prilagođenih poučavanju učenika s disleksijom ispitanici na razini cjelokupnog uzorka najbolje poznaju i imaju najpozitivnije stavove samo prema glumi kao nastavnoj metodi, dok su najmanje upoznati s pozitivnim učincima primjene IKT-a i eksplicitnog poučavanja sintakse ciljnog jezika.

SPP Subskala 3

Subskala pisanja i čitanja ima najnižu, ali i dalje zadovoljavajuću pouzdanost (Cronbach $\alpha = 0,52$) te obuhvaća tri čestice:

Čestica 9: Učenicima s disleksijom treba dopustiti dodatno vrijeme za rješavanje pisanih zadataka.

Čestica 10: Učenicima s disleksijom treba izbjegavati davanje zadataka s prepisivanjem.

Čestica 11: Nastavne listiće namijenjene učenicima s disleksijom treba pisati/tiskati u obliku natuknica.

Prilagodbe obuhvaćene s ove tri tvrdnje odnose se na opće prilagodbe primjenjive na različite nastavne predmete, ali vezane isključivo na zadatke čitanja i pisanja.

Učitelji i absolventi imaju najpozitivnije stavove prema devetoj tvrdnji, odnosno smatraju da učenicima treba dozvoliti dodatno vrijeme za rješavanje pisanih zadataka. Učitelji imaju nešto pozitivnije stavove ($M = 4,7$) nego absolventi ($M = 4,4$) što bi se možda moglo dovesti u vezu s iskustvom koje učitelji stječu tijekom radnog staža i sa stručnim usavršavanjem (Tablica 7). No, zasad se sa sigurnošću može tvrditi samo da obje skupine imaju izrazito pozitivan stav prema ovom obliku prilagodbe, ali nužno je napomenuti i da je davanje dodatnog vremena za rješavanje pismenog zadatka zapravo opća prilagodba i nije vezana ni uz kakvu prilagodbu u metodama poučavanja. Drugim riječima, davanje dodatnog vremena za rješavanje pismenih zadataka primjenjivo je u svim nastavnim predmetima u kojima postoji takav oblik zadataka i to nije metoda koja je specifična za poučavanje ESJ učenicima s disleksijom. Iz analize pojedinačnih stupnjeva slaganja s tom tvrdnjom (Prilog 7) vidi se kako se čak 78% učitelja u potpunosti složilo s tom tvrdnjom.

Razlike između srednjih vrijednosti stavova učitelja i absolvenata postoje i u slučaju desete i jedanaeste čestice te se može tvrditi kako absolventi imaju pozitivnije stavove prema izbjegavanju davanja pismenih zadataka učenicima s disleksijom i prema pisanju/tipkanju nastavnih listića u obliku natuknica. Zanimljivo je kako su odgovori učitelja na desetu česticu gotovo ravnomjerno raspoređeni na petostupanjskoj skali što govori o tome da su stavovi učitelja prema ovoj tvrdnji zaista raznovrsni pa se npr. gotovo jednak broj učitelja djelomično slaže i djelomično ne slaže s tvrdnjom. Odgovori absolvenata nisu tako šaroliki i većina ih je ostala neodlučna ili se djelomično složila s tvrdnjom.

Analizom odgovora absolvenata UFZG i absolvenata filozofskih fakulteta (Tablica 8, Prilog 8) također se uviđa kako obje podskupine imaju izrazito pozitivne stavove prema dodatnom vremenu za pismene zadatke kao jednoj od prilagodbi u poučavanju učenika s disleksijom. Absolventi UFZG imaju pozitivnije stavove prema sve tri tvrdnje iz SPP Subskale 3, ali srednje vrijednosti odgovora ispitanika obje podskupine govore o njihovoj nesigurnosti prema izbjegavanju prepisivanja i pisanju nastavnih listića u obliku natuknica. Dakle, zaključak analize odgovora učitelja i absolvenata ponavlja se i u slučaju podskupina A1 i A2.

Situacija je vrlo slična i na razini podskupina A2-1 i A2-2 (Tablica 9). Absolventi obje podskupine imaju vrlo pozitivne stavove prema primjeni glume u poučavanju učenika s disleksijom. Absolventi FFZG imaju nešto pozitivnije stavove ($M = 3,35$) prema izbjegavanju prepisivanja nego absolventi FFOS ($M = 3,26$), ali absolventi FFOS imaju pozitivnije stavove

($M = 3,52$) prema pisanju u natuknicama nego apsolventi FFZG ($M = 3,43$). No, srednje vrijednosti odgovora obje podskupine na desetu i jedanaestu tvrdnju upućuju na blago pozitivan stav prema te dvije tvrdnje i posljedica su vrlo čestog zaokruživanja srednjeg stupnja na Likertovoj skali.

Sa sigurnošću se može reći da ispitanici svih skupina i podskupina imaju zaista umjereno pozitivne stavove na dvije od tri čestice SPP Subskale 3: tvrdnju da treba izbjegavati prepisivanje i tvrdnju da nastavne listiće treba pisati u natuknicama. No, ispitanici svih skupina i podskupina imaju vrlo pozitivan stav prema davanju dodatnog vremena učenicima s disleksijom za rješavanje pismenih zadataka. Deseta tvrdnja ipak predstavlja samo opću prilagodbu primjenjivu na širokom spektru individualnih potreba različitih učenika (npr. učenici s poremećajem pažnje ili hiperaktivnosti) no ne i prilagodbu nastavnih metoda u poučavanju učenika s disleksijom

15.5. Hipoteza V

Prema petoj hipotezi, učitelji s kraćim radnim stažem zbog kojeg su imali manje prilika za stručno usavršavanje i poučavanje učenika s disleksijom imat će manje pozitivne stavove prema poučavanju učenika s tom teškoćom od učitelja s dužim radnim stažem koji su imali više prilika za stručno usavršavanje i stjecanje iskustva poučavanja učenika s disleksijom.

Testiranjem razlika već je utvrđeno da se učitelji s najmanje radnog staža osjećaju najspremnijima za poučavanje učenika s disleksijom (Tablica 18), a samoprocjena spremnosti učitelja opada s dužinom radnog staža. Iako su učitelji pokazali pozitivnije stavove prema prilagodbama u poučavanju učenika s disleksijom nego apsolventi (Tablica 11), nije utvrđena statistički značajna linearna povezanost između stavova na SPP Skali i varijable sudjelovanja na seminarima i radionicama s temom vezanom uz disleksiju, što znači da peta hipoteza nije potvrđena.

Ni iskustvo poučavanja učenika s disleksijom nije utjecalo na stavove učitelja prema prilagodbama u nastavnim metodama i postupcima, kao što je opisano u prethodnom poglavlju.

Početnom pretpostavkom smatralo se da će učitelji tijekom svog radnog staža stjecati iskustvo poučavanja učenika s disleksijom koje će moći kombinirati s kompetencijama za poučavanje istih, a koje će stjecati tijekom obveznog individualnog stručnog usavršavanja, kako

bi stvorili tzv. *dyslexia-friendly* ozračje u učionicama ESJ. No, budući da je dokazano opadanje samoprocjene spremnosti za poučavanje učenika s disleksijom s protjecanjem radnog staža te nije utvrđena povezanost iskustva poučavanja učenika s disleksijom i pozitivnih stavova na SPP Skali, može se reći kako učitelji s vremenom postaju nesigurni u poučavanje učenika s disleksijom jer ne stječu kompetencije za njihovo poučavanje.

Prema svemu navedenom može se zaključiti kako učiteljima nedostaje prilika za usavršavanje u području poučavanja učenika s disleksijom, a koje se treba formalno provoditi tijekom obveznog individualnog stručnog usavršavanja. Učitelji na početku radnog staža još pamte sadržaje kolegija koje su slušali tijekom studija, a na kojima se bar donekle govorilo o poučavanju učenika s disleksijom dok se može pretpostaviti da su učiteljima koji rade deset ili više godina te informacije već počele „blijediti“ ako ih se nisu učestalo prisjećali ili ih koristili u praktičnom radu. Neobranjenost pete hipoteze vodi, dakle, zaključku kako je nužno raditi na sadržajima radionica i seminara koji se organiziraju za učitelje i koji bi za cilj imali daljnje osposobljavanje učitelja ESJ za primjenu odgovarajućih metodičkih postupaka u poučavanju učenika s disleksijom.

16. ZAKLJUČAK

Tijekom posljednjih petnaestak godina na području Hrvatske vršena su istraživanja s ciljem utvrđivanja kompetencije učitelja i nastavnika za poučavanje učenika s teškoćama. Budući da je disleksija najbrojnija od svih teškoća u učenju, od osobitog je značaja da su djetetovi prvi učitelji i učiteljice dovoljno osposobljeni za primjenu odgovarajućih metoda u poučavanju osnovnih jezičnih djelatnosti. Učitelji ESJ poučavaju učenike već od prvog razreda čime je stavljen naglasak i na potrebu njihove osposobljenosti za poučavanje učenika s disleksijom, osobito iz razloga što je disleksiju možda i lakše uočiti tijekom učenja engleskog jezika zbog njegove složene veze fonema i grafema. Istraživanje koje je opisano u ovom radu za cilj je imalo utvrditi kompetencije budućih i trenutno zaposlenih učitelja engleskoga kao stranoga jezika za poučavanje učenika s disleksijom.

Analizom prikupljenih podataka ustanovljeno je da je manje od jedne trećine učitelja tijekom studiranja pohađalo kolegije na kojima su se obrazovali za poučavanje učenika s disleksijom. Uzimajući u obzir da se na tim kolegijima disleksija vrlo vjerojatno nije obrađivala detaljno, učitelji nisu ni mogli steći dovoljno znanja i vještina za poučavanje učenika s disleksijom što se očituje i u njihovom umjerenom poznavanju općih značajki disleksije te umjereno pozitivnim stavovima prema prilagodbama u poučavanju. Budući da su učitelji mogli o disleksiji učiti i na druge načine osim tijekom pohađanja kolegija na fakultetima, istražio se i način stručnog usavršavanja nakon stjecanja diplome te oblici vannastavnog informiranja o disleksiji.

Daljnjom analizom prikupljenih podataka utvrđeno je da najveći postotak učitelja nije niti jednom sudjelovao na seminarima i radionicama koje su temom bile vezane uz disleksiju ili je na njima sudjelovao jedan do dva puta. Može se zaključiti kako ni tim načinom usavršavanja učitelji nisu mogli steći dovoljno kompetencija za rad s učenicima koji imaju disleksiju. Budućim istraživanjima trebalo bi istražiti i kakve je naravi bio sadržaj tih seminara i radionica, odnosno je li se na njima govorilo o utjecaju kojeg disleksija može imati na učenje ESJ i načinu na koji se onda takve učenike treba i poučavati.

Treći oblik stjecanja kompetencija za poučavanje učenika s disleksijom su izvannastavni izvori informacija kao što su mediji, literatura i osobno iskustvo. Učitelji su najčešće od svih skupina i podskupina birali internet, televizijske emisije i stručnu literaturu kao oblike

upoznavanja s disleksijom izvan visokoobrazovnih institucija. Statistički značajno češći odabir stručne literature vjerojatno se može dovesti u vezu s obvezom individualnog stručnog usavršavanja tijekom radnog staža. No zanimljivo je da ni čitanje stručne literature nije u većoj mjeri utjecalo na njihovo poznavanje disleksije niti su učitelji u potpunosti iskazali pozitivne stavove prema prilagodbama u poučavanju učenika s disleksijom. Čak štoviše, učitelji su pokazali umjerenije poznavanje disleksije i manje pozitivne stavove prema prilagodbama u poučavanju nego absolventi. Absolventi su prema tom pitanju u prednosti zbog općenito boljeg prepoznavanja i poznavanja disleksije što bi se moglo izravno povezati s brojem kolegija koje su slušali tijekom studija i na kojima su se upoznavali s fenomenom disleksije.

Kod svih skupina i podskupina općenito uočeno je iznimno nisko samopouzdanje glede kompetencija koje su stekli za poučavanje učenika s disleksijom. Učitelji s najmanje radnog staža najmanje su se procjenjivali kao nekompetentni za poučavanje takvih učenika, a njihovo samopouzdanje opada s godinama radnog staža što ukazuje na to da učitelji tijekom vremena shvaćaju kako se tijekom studiranja ipak ne osposobljavaju u dovoljnoj mjeri za poučavanje učenika s disleksijom niti takve kompetencije stječu obveznim stručnim usavršavanjem. Rezultati, dakle, upućuju na to da iskustvo mijenja percepciju vlastitih znanja, što se u ovom slučaju odnosi na percepciju vlastitih znanja o disleksiji.

Između absolvenata i učitelja postoje mnoge razlike u programu stjecanja kompetencija za poučavanje učenika s disleksijom. Absolventi su u puno većem postotku pohađali kolegije na kojima se govorilo o disleksiji, a analizom prikupljenih podataka utvrđeno je da je razlika između učitelja i absolvenata glede pohađanja takvih kolegija na granici statistički značajnog rezultata. Ako bi se utvrdilo da su kolegiji na kojima se govori o disleksiji kvantitativno i kvalitativno u porastu tijekom posljednjih nekoliko desetljeća, onda bi se moglo tvrditi da u sustavu visokog obrazovanja ima pomaka prema boljoj osposobljenosti učitelja za rad s učenicima koji imaju disleksiju čime se još više naglašava potreba za daljnjim razvojem programa osposobljavanja učitelja ESJ za poučavanje učenika s disleksijom. Izravna posljedica češćeg pohađanja kolegija je i bolje poznavanje općih značajki disleksije, no absolventi su pokazali manje pozitivne stavove prema prilagodbama u načinu poučavanja učenika s disleksijom od učitelja. Budući da nije dokazano kako je iskustvo poučavanja učenika s disleksijom utjecalo na pozitivne stavove prema prilagodbama u poučavanju, na tu su varijablu onda vjerojatno utjecali drugi oblici usavršavanja.

Apsolventi su u manjoj mjeri koristili izvannastavne oblike informiranja o disleksiji i u manjoj su mjeri sudjelovali na seminarima i radionicama s temom disleksije nego učitelji što je vrlo vjerojatno utjecalo na njihovo nešto slabije poznavanje prilagodbi u nastavnom procesu. No unatoč tome, apsolventi se zbog češćeg pohađanja kolegija procjenjuju nešto kompetentnijima za poučavanje učenika s disleksijom nego učitelji.

Apsolventi su, kao i učitelji, u iznimno velikom postotku iskazali želju za daljnjim usavršavanjem za poučavanje učenika s disleksijom. Uzimajući u obzir i samoprocjenu apsolvenata o nedovoljnim kompetencijama za poučavanje učenika s disleksijom, može se reći da njihov program izobrazbe tijekom studiranja nije dovoljno detaljan i opsežan. Trenutno se na FFOS i na FFZG učitelji ESJ izravno osposobljavaju za poučavanje učenika s disleksijom samo na obveznom kolegiju Psihologije odgoja i obrazovanja, a na UFZG na obveznom kolegiju Psihologije učenja i poučavanja te na obveznom kolegiju Inkluzivne pedagogije. Navedeni kolegiji, sudeći prema nalazima ovog istraživanja, ne osiguravaju dovoljno informacija vezanih uz poučavanje učenika s disleksijom. Takve informacije trebale bi biti vezane uz metode poučavanja učenika s disleksijom i uz opće značajke disleksije kako bi učitelji mogli izradivati individualizirani plan i program poučavanja takve djece.

Osim razlika između skupine učitelja i skupine apsolvenata, razlike su uočene i između apsolvenata određenih fakulteta. Studenti UFZG su u najvećem postotku pohađali kolegije na kojima se govorilo o disleksiji (čak 66%) u odnosu na sve druge skupine i podskupine. No znanje koje su na tim kolegijima stekli vezano je uglavnom uz poznavanje prilagodbi u poučavanju učenika s disleksijom, ali ne i uz detaljno poznavanje općih značajki disleksije. Apsolventi Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Osijeku u najmanjem su postotku pohađali takve kolegije. Na njima su stekli opće znanje o disleksiji, no ne i znanje o primjeni nužnih prilagodbi tijekom poučavanja učenika s disleksijom.

Opisani nalazi upućuju na razlike u studijskim programima te se može sa sigurnošću tvrditi da se budući učitelji ESJ na UFZG obučavaju više za praktični i neposredni rad s učenicima koji imaju disleksiju dok su studijski programi izobrazbe budućih učitelja i nastavnika ESJ na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu i Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku više usmjereni prema stjecanju znanstvene i stručne podloge za primjenu prilagodbi u poučavanju takvih učenika. S obzirom da je za kvalitetan rad s učenicima koji imaju teškoće u učenju nužno poznavati temeljne odlike teškoće kako bi se moglo prepoznati teškoće koje

učenici s disleksijom mogu imati i kako bi se moglo izraditi individualizirani plan i program rada za svakog od tih učenika, može se onda reći kako obuka budućih učitelja i nastavnika ESJ nije potpuna ni na jednom od navedenih fakulteta.

Objektive skupine apsolventata su u iznimno malom postotku sudjelovale na seminarima i radionicama na kojima su se mogli dodatno usavršavati za poučavanje učenika s disleksijom, a u manjoj su mjeri posezali za izvannastavnim medijskim i inim izvorima informacija o toj teškoći nego učitelji. Neke razlike ipak postoje između ove dvije podskupine. Apsolventi UFZG nešto su češće sudjelovali na seminarima i radionicama temom vezanima uz disleksiju; češće su koristili internet, stručnu literaturu i televizijske emisije kao izvannastavni izvor informacija o disleksiji; u većem su omjeru iskazali želju za dodatnim usavršavanjem te su se procijenili kao manje spremnima za poučavanje učenika s disleksijom nego apsolventi filozofskih fakulteta. Navedene razlike osobito su značajne u definiranju konačne slike osposobljenosti studenata ove dvije vrste fakulteta u Hrvatskoj. Studenti Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Osijeku stječu umjerene kompetencije za prepoznavanje i razumijevanje disleksije tijekom studija dok su u isto vrijeme u manjoj mjeri izloženi drugim oblicima usavršavanja. Za razliku od njih, studenti UFZG tijekom studija stječu bolje kompetencije za primjenu prilagodbi u poučavanju i manje opsežne spoznaje o samoj naravi disleksije te se još češće usavršavaju izvan nastave na fakultetu. No ono što je zanimljivo jest da se unatoč slabijim kompetencijama za primjenu prilagođenih postupaka u poučavanju učenika s disleksijom i slabijim odazivom na različite oblike stručnog usavršavanja, apsolventi filozofskih fakulteta procjenjuju spremnijima za poučavanje učenika s disleksijom nego apsolventi UFZG. Drugim riječima, apsolventi UFZG stječu više znanja o primjeni prikladnih metoda poučavanja nego apsolventi filozofskih fakulteta u Osijeku i Zagrebu te se unatoč tome smatraju manje kompetentnima za poučavanje učenika s disleksijom. Apsolventi filozofskih fakulteta napredniji su u stjecanju kompetencija za poučavanje učenika s disleksijom samo u pogledu informiranja o općim značajkama disleksije koje su ipak manje važne u osmišljavanju i provođenju prikladnih planova i programa u poučavanju takvih učenika u odnosu na poznavanje samih prilagodbi. Bilo bi logično, stoga, da se apsolventi UFZG osjećaju spremnijima za poučavanje učenika s disleksijom budući da imaju opsežniji program izobrazbe tijekom studiranja, češće se služe izvannastavnim izvorima informacija (izuzev stručne literature) te češće sudjeluju na seminarima i radionicama s temom vezanom uz disleksiju.

Razlike se uočavaju i između absolvenata FFZG i FFOS. Iako je broj ispitanika te dvije podskupine relativno malen da bi se zaključke moglo donositi s većom sigurnošću, ne mogu se zanemariti očite razlike između kompetencija koje studenti ta dva fakulteta stječu tijekom studiranja. Absolventi FFZG u manjem omjeru pohađaju kolegije na kojima se obučavaju za rad s učenicima s disleksijom, no češće sudjeluju na seminarima i radionicama gdje se za to mogu usavršavati nego absolventi FFOS. Također, zagrebački absolventi u puno većem omjeru čitaju stručnu literaturu temom vezanom uz disleksiju što je vjerojatno posljedica lakšeg pristupa istoj zbog blizine Nacionalne knjižnice u Zagrebu. No absolventi FFOS se u većem omjeru smatraju nedovoljno kompetentnima za poučavanje učenika s disleksijom te su sigurniji u iskazivanju želje za dodatnim usavršavanjem u tom području nego njihovi kolege iz Zagreba. Uzimajući u obzir da su osječki absolventi iskazali nešto pozitivnije stavove prema prilagodbama u poučavanju, a opće značajke disleksije poznaju jednako umjereno kao i zagrebački absolventi, može se reći da su osječki studenti svjesniji nedostataka u kompetencijama koje stječu tijekom studiranja.

Istraživanjem je, dakle, utvrđeno da postoje neupitne razlike između načina stjecanja kompetencija za poučavanje učenika s disleksijom koje su izravna posljedica razlika između studijskih programa na visokim učilištima u Hrvatskoj. Na kompetencije učitelja za poučavanje učenika s disleksijom neizravno utječu i seminari i radionice koji programom i učestalošću održavanja nisu na razini na kojoj bi trebali biti kako bi učiteljima ponudili dodatnu priliku za stjecanjem ili obogaćivanjem tih kompetencija. Stručna literatura i internet kao izvannastavni izvori informiranja o disleksiji također ne mogu u dovoljnoj mjeri nadomjestiti nedostatke u studijskoj i stručnoj izobrazbi učitelja i absolvenata što se očituje u umjerenom poznavanju općih značajki disleksije i umjereno pozitivnim stavovima prema prilagodbama u poučavanju učenika s disleksijom.

Iako se može reći da su ispitanici pokazali umjereno poznavanje općih značajki disleksije, detaljnijom analizom stupnjeva slaganja s pojedinačnim tvrdnjama uočava se da postoje određene značajke s kojima su vrlo dobro upoznati, dok su s nekima upoznati malo ili nisu s njima upoznati uopće. Ispitanici svih skupina i podskupina vrlo dobro znaju da se disleksiju ne može izliječiti lijekovima, da se ne može procijeniti postojanje disleksije kod djece na temelju mjerenja kvocijenta inteligencije te da disleksija podrazumijeva teškoće u obradi pisanog teksta. Navedeno su, zapravo, opće poznate činjenice o disleksiji koje su lako dostupne

široj javnosti i koje se često spominju u kontekstu disleksije. No analiza rezultata stavova prema preostalim tvrdnjama iz PD Skale pokazala je da su ispitanici vrlo slabo upoznati s genetskim obilježjima disleksije, mogućim uzrocima disleksije te utjecajem koje disleksija može imati i na druge aspekte djetetova života i školovanja. Za odabir prikladnog programa izobrazbe učenika s disleksijom nužno je poznavati koje utjecaje disleksija može imati na obrazovni uspjeh i postignuća djeteta te upoznati sve učenikove učitelje s odrednicama teškoća na koje to dijete može nailaziti u svladavanju nastavnih sadržaja u npr. Tehničkoj kulturi ili u tjelesnom ili likovnom odgoju. Ni za preostale tvrdnje iz PD Skale ispitanici nisu izrazili čvrste stavove već su se mahom odlučivali za odgovor „Niti se slažem niti ne slažem“, a standardno raspršenje njihovih odgovora je veće nego za preostale tvrdnje. Stoga se može zaključiti kako su ispitanici svih skupina i podskupina zapravo vrlo slabo informirani o općim značajkama disleksije što može utjecati na kvalitetu njihovog rada s učenicima koji imaju disleksiju u smislu pravovremenog uočavanja teškoća koje dijete ima i izrade individualiziranog programa.

SPP skalom mjerili su se stavovi ispitanika prema prilagodbama u poučavanju učenika s disleksijom. Najpozitivnije stavove pokazali su učitelji, a najmanje pozitivne stavove apsolventi, osobito apsolventi FFZG. SPP skala podijeljena je na tri subskale od kojih je prva mjerila stavove prema općim prilagodbama u nastavi, druga stavove prema prilagodbama u nastavnim metodama, a treća stavove prema prilagodbama u poučavanju čitanja i pisanja. Najpozitivnije stavove ispitanici su pokazali prema prvoj Subskali, odnosno prema individualiziranom pristupu poučavanja uz primjenu višeosjetilne i strukturirane metode, iako se ne može reći da su svi ispitanici dovoljno upućeni u učinkovitost primjene opisanog pristupa na što upućuje nedovoljno visoke srednje vrijednosti njihovih odgovora. Najslabije poznavanje, odnosno najmanje pozitivne stavove, ispitanici su pokazali prema primjeni IKT-a u nastavi ESJ i primjeni strukturiranog poučavanja sintakse tog jezika (Subskala 2) te prema načinu prilagođavanja tiskanog materijala namijenjenoga učenicima s disleksijom i izbjegavanju zadataka s prepisivanjem (Subskala 3).

Uzimajući u obzir da ispitanici na razini cjelokupnog uzorka vrlo dobro poznaju samo opće prilagodbe u poučavanju učenika s disleksijom, koje nisu usko vezane uz narav poučavanja ESJ i specifične metodičke postupke tijekom poučavanja jezičnim djelatnostima na tom jeziku, te koje su široko primjenjive na sve nastavne predmete koji zahtijevaju djelatnosti čitanja i pisanja, može se reći da učiteljima nedostaje temeljne obuke za primjenu individualiziranih

postupaka u poučavanju ESJ učenicima s disleksijom. Osobito je zanimljivo da su učitelji i apsolventi, koji su iskazali pozitivne stavove prema prilagodbama u poučavanju učenika s disleksijom te koji su pokazali da poznaju opće značajke disleksije, bili sigurniji u iskazivanju želje za dodatnim usavršavanjem od onih ispitanika koji su bili manje sigurni u iskazivanju takve želje i koji nisu iskazali osobito pozitivne stavove prema prilagodbama u poučavanju. Bilo bi korisno proširiti spoznaje stečene ovim istraživanjem spoznajama o motiviranosti učitelja za daljnje usavršavanje nakon završetka studija, odnosno istražiti zašto su nemotivirani za daljnje usavršavanje oni učitelji koji imaju vrlo umjereno poznavanje metodičkih prilagodbi u poučavanju učenika s disleksijom.

S obzirom da su učitelji zakonski obvezni usavršavati se tijekom svog rada u školama, ovakav nalaz je zabrinjavajući. Ako tijekom studija učitelji i ne stječu dovoljno kompetencija za primjenu prilagodbi u poučavanju učenika s disleksijom, nužno je pružiti im priliku za takvim usavršavanjem nakon stjecanja diplome i zaposlenja u školama u vidu seminara i radionica na kojima bi se tema disleksije obrađivala na način da učiteljima ponudi konkretne upute o osmišljavanju i primjeni individualiziranog pristupa s učinkovitim metodičkim postupcima prilagođenima potrebama svakog pojedinačnog djeteta.

Na temelju rezultata provedene analize podataka može se, dakle, sa sigurnošću tvrditi da učitelji ESJ u Hrvatskoj ne stječu potpune kompetencije za poučavanje učenika s disleksijom tijekom studiranja ni tijekom obveznog stručnog usavršavanja nakon što se zaposle u školama. Nedostaci se očituju u nedovoljnom poznavanju značajki disleksije i prikladnih metodičkih postupaka u poučavanju učenika s disleksijom, što može utjecati na izradu i primjenu individualiziranih planova i programa poučavanja učenika s tom teškoćom. Studijski program izobrazbe učitelja ESJ na UFZG trebalo bi obogatiti sadržajima vezanima uz osnovne značajke disleksije, a studijske programe na FFZG i FFOS sadržajima vezanima uz prilagodbe u poučavanju učenika s disleksijom kako bi se takvim učenicima osigurala prikladna pomoć i podrška tijekom obveznog osnovnoškolskog obrazovanja. Programi izobrazbe učitelja trebali bi obuhvatiti primjenu višesjetilne, metaspoznaje, strukturirane i izravne metode poučavanja svih aspekata engleskoga kao stranoga, odnosno ciljnog jezika, i biti primjenjive u poučavanju temeljnih jezičnih djelatnosti. Također bi trebalo provesti analizu radionica i stručnih seminara koji se održavaju za buduće i već zaposlene učitelje ESJ kako bi se utvrdilo u kojoj mjeri i koliko detaljno su njihovi sadržaji prilagođeni potrebama stjecanja kompetencija za poučavanje učenika

s disleksijom. Takva analiza pružila bi smjernice za njihovo unapređenje u svrhu usavršavanja učitelja ESJ za neposredni rad s učenicima koji imaju disleksiju. Analiza studijskih programa UFZG, FFZG i FFOS pokazala je kako postoje velike razlike između studijskih programa tih fakulteta koje bi se proširenjem sadržaja postojećih ili dodavanjem novih kolegija te obogaćivanjem sadržaja stručnih seminara i radionica mogle smanjiti kako bi se učiteljima omogućilo stjecanje neophodnih kompetencija za rad s učenicima s disleksijom i tako slijedilo odrednice zakonskih okvira prema kojima svako dijete ima pravo na odgoj i obrazovanje u skladu s njegovim potrebama i sposobnostima.

Opsežnija istraživanja s ujednačenim uzorkom nastavnika s obzirom na staž i vrstu učilišta koje su pohađali pružila bi jasnije odrednice o uzročno-posljedičnim vezama mjerenih varijabli, a istraživanje bi se moglo proširiti i na apsolvente i učitelje drugih stranih jezika koji se poučavaju u školama u Hrvatskoj. Rezultati provedenog istraživanja mogu biti korisni u osmišljavanju daljnjih postupaka u reformi hrvatskog obrazovanja te mogu poslužiti kao podloga za planiranje daljnjeg istraživanja hrvatskog nastavničkog kadra u svrhu njegovog unapređenja.

17. POPIS LITERATURE

- Ackerman, P. I., Dykman, R. A. i Gardner M. (1990). Counting rate, naming rate, phonological sensitivity, and memory span: Major factors in dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 325 - 327.
- Adams, M. i Bruck, M. (1993). Word recognition: The interface of educational policies and scientific research. *Reading and Writing*, 5, 113 - 139.
- Arapović, D. (2003). Djeca s govorno-jezičnim teškoćama u osnovnoj školi. U D. Pavličević-Franić i M. Kovačević (Ur.), *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini* (str. 87 - 91). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu i Naklada Slap.
- Asher, J. 2009. *Learning Another Language Through Actions*. Los Gatos, CA: Sky Oak Productions.
- August, D. i Shanahan, T. (2008). *Developing Reading and Writing in Second Language Learners. Lessons from the Report of the National Literacy Panel on Language Minority Children and Youth*. New York: Routledge.
- Avramidis, E., Bayliss, P. i Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 191 - 211.
- Baddeley, A. I., Thomson, N. i Buchanan, M. (1975). Word length and the structure of short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14, 575 - 589.
- Baf, M. R., Radetić-Paić, M. i Zarevski, P. (2013). Stavovi budućih učitelja o nekim aspektima informacijskih i komunikacijskih tehnologija. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15 (sp.ed.3), 149 - 175.
- Ball, A. i Blach man, B. (1991). Does phoneme segmentation training in kindergarten make a difference in early word recognition and development spelling. *Reading Research Quarterly*, 26, 49 - 66.
- Barden, O. (2014). Facebook levels the playing field: Dyslexic students learning through digital literacies. *Research in Learning Technology*, 22, <<http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v22.18535>> Pristupljeno 20. veljače 2017.

- Bave ller, D., Green, C. S., Seidenberg, M. S. (2013). Cognitive development: gaming your way out of dyslexia? *Current Biology*, 23 (7), 282 – 283, <doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cub.2013.02.051>>. Pristupljeno 27. veljače 2017.
- BDA (2009). British Dyslexia Association, <<http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic/definitions>>. Pristupljeno 16. ožujka 2017.
- Beaton, A, McDougall S i Singleton, C. (1997). Editorial: Humpty Dumpty grows up?- Diagnosing dyslexia in adults. *Journal of Research in Reading*, 20 (1), 1 - 6.
- Birsh, J. i Shaywitz, S. (2011). *Multisensory Teaching of Basic Language Skills*. Baltimore, MD: Brookes.
- Bitter, G. i White, M. A. (2011). Effects of Explicit, Multisensory, Structured Language Arts Instruction Compared to Conventional Reading Instruction. Arizona State University, <<http://tblr.asu.edu/bitter/Bitter%20Article%209-12-2011.pdf>>. Pristupljeno 3. ožujka 2017.
- Blachman, B. A. (1984). Relationship of rapid naming ability and language analysis skills to kindergarten and first-grade reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 76, 610 - 622.
- Boets, B., Wouters, J., Van Wieringen, A. i Ghesquiere, P. (2007). Auditory processing, speech perception and phonological ability in pre-school children at high-risk for dyslexia: a longitudinal study of the auditory temporal processing theory. *Neuropsychologia*, 45 (8), 1608 - 1620.
- Boets, B., Wouters, J., Van Wieringen, A., De Smedt, B. i Ghesquiere, P. (2008). Modeling relations between sensory processing, speech perception, orthographic and phonological ability, and literacy achievement. *Brain and Language*, 106, 29-40.
- Bouillet, D. (2008.). Ključne kompetencije u odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju. U zborniku *Pedagogija i društvo znanja*, 2. međunarodna konferencija u Zadru, 13.-15. studenog 2008 (str. 37 – 45). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagojska istraživanja*, 8 (2), 323 - 340.
- Bradley, L. i Bryant, P. (1985). *Rhyme and reason in reading and spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Breznitz, Z (2008) The Origin of Dyslexia: The Asynchrony Phenomenon. U G. Reid, A. Fawcett, F. Manis i L.Siegel (Ur.), *The Sage Dyslexia Handbook* (str. 1 – 30). London: Sage publications.
- Brisbois, J. I. (1995). Connections between first- and second-language reading. *Journal of Reading Behavior*, 27, 565 - 584.
- British Psychological Society (1999). *Dyslexia, Literacy and Psychological Assessment. Report of a Working Party of the Division of Educational and Child Psychology*. Leicester: British Psychological Society.
- Brooks, A., Fulker, D. W. i DeFries, J. (1990). Reading performance and general cognitive ability: A multivariate genetic analysis of twin data. *Personality and Individual Differences*, 11, 141 - 146.
- Brosnan, T. (2000). Dyslexia and ICT. *BECTA* free, <<http://tim-brosnan.net/ITPGCE/coursematerials/SEN/docs/dyslexia.pdf>>. Pristupljeno 3. ožujka 2018.
- Brown, G. D. A. i Loosemore, R. (1994). Computational approaches to normal and impaired spelling. U G. D. A. Brown i N. C. Ellis (Ur.), *Handbook of Spelling: Theory. Process and Intervention* (str. 319 – 335). Chichester: John Willey & Sons Ltd.
- Bruck, M (1993). Word recognition and component phonological processing skills of adults with childhood diagnosis of dyslexia. *Developmental Review*, 13, 258 - 268.
- Bryant, P. i Bradley, L. (1985). *Children's Reading Problems*. Oxford: Blackwell.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. i Kelić, M. (2012). Ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju i pisanju: vrednujemo li znanja ili sposobnosti? *Život i škola*, 28 (2), 45 - 62.
- Carroll, A., Forlin, C i Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30 (3), 65 - 79.
- Castles, A., Coltheart, M., Wilson, K., Valpied, J. i Wedgwood, J. (2009). The genesis of reading ability: What helps children learn letter-sound correspondences? *Journal of Experimental Psychology*, 104, 68 - 88.

- Catts, H. W., Adlof, S. M., Hogan, T. P. i Weismer, S. E. (2005). Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders? *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 48 (6), 1378 - 1396.
- CERT (2008). Computer Emergency Response Team. *Sigurnost djece na internetu /online/*, <www.cert.hr>. Pristupljeno 27. veljače 2017.
- Chivers, M. (2006). *Dyslexia and Alternative Therapies*. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, <https://books.google.hr/books?id=blOHj16MeLsC&pg=PA68&lpg=PA68&dq=Ian+Jordan+VTM&source=bl&ots=2AK54xpZzr&sig=B_ITCy9ZSunIz_o79qyAUD_GxLs&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwjiofScwpzSAhULwBQKHU_vAqkQ6AEIHjAB#v=onepage&q=Ian%20Jordan%20VTM&f=false>. Pristupljeno 19. veljače 2017.
- Chomsky, Noam (1959) A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35 (1), 26 - 58.
- Chomsky, N. (1966). *Topics in the Theory of Generative Grammar*. The Hague: Mouton.
- Coffield, M., Riddick, B., Barmby, P. i O'Neill, J. (2008). Dyslexia friendly primary schools: what can we learn from asking the pupils? U G. Reid, A. Fawcett, F. Manis i L. Siegel (Ur.), *The Sage Handbook of Dyslexia* (str. 356 – 369). London: Sage Publications, <https://books.google.hr/books?hl=en&lr=&id=937rqz4Ryc8C&oi=fnd&pg=PA290&dq=siegel+lipka+2008&ots=8BxwkTJR7D&sig=NSIikM5B76Fmt2nv-nU8OxTglyU&redir_esc=y#v=onepage&q=siegel%20lipka%202008&f=false> Pristupljeno 23. travnja 2017.
- Cogo-Moreira, H., Andriolo, R. B., Yazigi, L., Ploubidis, G. B., Brandão de Ávila, C. R. i Mari, J. J. (2012). Music education for improving reading skills in children and adolescents with dyslexia. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 8, 1-24. DOI 10.1002/14651858.CD009133.pub2, <https://www.researchgate.net/publication/230678767_Music_education_for_improving_reading_skills_in_children_and_adolescents_with_dyslexia>. Pristupljeno 21. travnja 2017.
- Coltheart, M. (2005). Modeling Reading: The Dual-Route Approach. U M. Snowling i C. Hulme (Ur.), *The science of reading: A handbook* (str. 6 – 23). Oxford: Blackwell.
- Critchley, M. A. (1970). *The Dyslexic Child*. London: Heinemann Medical Books.

- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222 - 251.
- Cunningham, A. E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental and Child Psychology*, 50, 429 - 444.
- Davis, R. i Braun, E. (2001). *Dar disleksije- zašto neki od najpametnijih ljudi ne znaju čitati i kako mogu naučiti*. Zagreb: Alinea.
- DeFries, J. C. (1992). Genetics and overview: an overview. U M. Snowling i M. Thomson (Ur.), *Dyslexia: Integrating Theory and Practice* (str. 3-20). London: BDA & Whurr Publishers Ltd.
- Denckla, M. B. i Rudel, R. G. (1976). Rapid 'Automatized' naming (R.A.N.). Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14, 471 - 479.
- Dimitriadi, Y. (2000). Using information and communications technology (ICT) to support bilingual dyslexic learners. U L. Peer i G. Reid (Ur.), *Multilingualism, Literacy and Dyslexia. A Challenge for Educators* (str. 102 – 110). London: David Fulton Publishers & BDA.
- Dinnebeil, L.A., McInerney, W., Fox, C. i Juchartz-Pendry, K. (1998.). An Analysis of the Perceptions and Characteristics of Childcare Personnel Regarding Inclusion of Young Children with Special needs in Community-Based Programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18 (2), 118 - 128.
- Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, Narodne Novine 63/08 i 90/10.
- Dye, M. W. G., Green, C. S. i Bavelier, D. (2009). The development of attention skills in action video game players. *Neuropsychologia*, 47, 1780 - 1789.
- DysTEFL (2012). DysTEFL Needs analysis report (WP3) Project-Number: 518466-LLP-1-2011-PL-COMENIUS-CMP Grant agreement number: 2011-3631/001-001, <http://dystefl.eu/uploads/media/DysTEFL-Needs_analysis_report_04.pdf> i <http://dystefl.eu/uploads/media/DysTEFL-Needs_analysis_report_01.pdf>. Pristupljeno 15. kolovoza 2016.

- EDA (2014). European Dyslexia Association. About Dyslexia, <<http://www.eda-info.eu/what-is-dyslexia>>. Pristupljeno 22. svibnja 2017.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D., Schuster, B., Yaghoub-Zadeh, Z. i Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 3, 250 – 257.
- Elbro, C., Nielsen, I. i Petersen, D. K. (1994). Dyslexia in adults: Evidence for deficits in non-word reading and in the phonological representation of lexical items. *Annals of Dyslexia*, 44, 205 - 226.
- Elbro, C., Rasmussen, I. i Spelling, B. (1996). Teaching reading to disabled readers with language disorders: A controlled evaluation of synthetic speech feedback. *Scandinavian Journal of Psychology*, 37, 140 - 155.
- Ellis, R. (2005). Principles of Instructured Language Learning. *System*, 7 (2), 209 - 224.
- Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philip, J. I Reinders, H. (2009). *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- EPONAJ (2007). Europski portfolio za obrazovanje nastavnika jezika: refleksijski instrument za obrazovanje nastavnika jezika, European Centre for Modern Languages. Vijeće Europe, <<http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=h7WE9dxmYc4%3D&tabid=505&language=en-GB>>. Pristupljeno 10. srpnja 2017.
- Erdeljac, V. i Franc, V. (2012). Disleksija-nezaobilazna tema u edukaciji odgojitelja, učitelja i predmetnih nastavnika. U I.Pehlić, E.Vejo i A. Hasanagić (Ur.), *Suvremeni tokovi u ranom odgoju-znanstvena monografija/Contemporary Trends in Early Education, scientific monography* (str. 637 – 650). Zenica: Islamski pedagoški fakultet Sveučilišta u Zenici.
- Ferguson, C. J., Cruz, A. M. i Rueda S. M. (2007). Gender, video game playing habits and visual memory tasks. *Sex roles*, 58, 279 - 286.
- Finn, E. S., Shen, X., Holehan, J. M., Scheinost, D., Lacadie, C., Papademetris, X., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Constable, R. T. (2014). Disruption of functional

networks in dyslexia. A whole-brain, data-driven analysis of connectivity. *Biological Psychiatry*, 76, 397 - 404.

- Fišer, Z. (2014). Primjena Quicktation Reading Pena u radu s djecom s poteškoćama u čitanju. *Govor*, 31 (2), 133 - 146.
- Fišer, Z. (2017). How and how much do I know about dyslexia? Self-evaluation of students of teacher training studies at Faculty of Education at University of Josip Juraj Strossmayer in Osijek. *Proceedings of international scientific and professional conference OMEP 2017 „Early Childhood Relationships: The Foundation for a Sustainable Future“*, Opatija, Croatia, 19th-24th June, 2017 (str. 69 – 79), <<http://omep.hr/assets/zbornik.pdf>>. Pristupljeno 14. svibnja 2018.
- Fišer, Z., i Dumančić, D. (2015). How do I ‘unjumbel’ this? Study of EFL teachers’ competences and preferences in teaching students with dyslexia. U S. Letica Krevelj i J. Mihaljević Djigunović (Ur.), *UZRT 2014. Empirical Studies in Applied Linguistics* (str. 20-30). Zagreb: FF Press.
- Foorman, B. (1995). Research on the "great debate": Code-oriented versus whole language approaches to reading instruction. *School Psychology Review*, 24, 376 - 392.
- Franceschini, S., Gori, S., Ruffino, M., Viola, S., Molteni, M. i Facoetti, A. (2013). Action video games make dyslexic children read better. *Current biology*, 23, 462 – 466.
- Frith, U. (1980). Unexpected spelling problems. U U. Frith (Ur.), *Cognitive processes in spelling* (str. 495-515). London Academic Press.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. U K. E Patterson, J. C. Marshall i M. Coltheart (Ur.), *Surface Dyslexia* (str. 301 - 330). Hillsdale. NJ: Erlbaum.
- Frith, U. (1997). Brain, Mind and Behaviour in Dyslexia. U C. Hulme i M. Snowling (Ur.), *Dyslexia: Cognition and Intervention* (str. 1 – 19). London: Whurr Publishers LTD.
- Frith, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia*, 5 (4), 192 - 214.
- Frith, U., Wimmer, H. i Landerll, K. (1998). Differences in phonological recoding in German and English speaking children. *Scientific Study of Reading*, 2 (1), 31 - 54.

- Gabrieli, J. D. (2009). Dyslexia: a new synergy between education and cognitive neuroscience. *Science*, 325, 280 - 283.
- Galić-Jušić, I. (2005a). Što je disleksija? U A. Pavlić-Cottiero (Ur.), *Priručnik o disleksiji, disgrafiji i sličnim teškoćama u čitanju, pisanju i učenju* (tekstualni dio Web-stranice Hrvatske udruge za disleksiju dostupan na <http://www.hud.hr>) (str. 5 – 34). Zagreb: HUD.
- Galić-Jušić, I. (2005b). Utjecaj jezika i načina poučavanja čitanja i pisanja na disleksiju. U A. Pavlić-Cottiero (Ur.), *Priručnik o disleksiji, disgrafiji i sličnim teškoćama u čitanju, pisanju i učenju* (tekstualni dio Web-stranice Hrvatske udruge za disleksiju dostupan na <http://www.hud.hr>) (str. 46 - 54). Zagreb: HUD.
- Galić-Jušić, I. (2007). Disleksija u širem i užem smislu. U A. Pavlić-Cottiero (Ur.), *Disleksija, disgrafija, diskalkulija i slične teškoće u čitanju, pisanju i učenju* (str. 30 – 40). Zagreb: HUD.
- Ganschow, L. i Sparks, R. (1991). A screening instrument for the identification of foreign language learning problems: Evidence for a relationship between native and second language learning problems. *Foreign Language Annals*, 24, 383 - 98.
- Ganschow, L. i Sparks, R. (1995). Effects of direct instruction in Spanish phonology on the native language skills and foreign language aptitude of at-risk foreign language learners. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 107 – 20.
- Ganschow, L. i Sparks, R. (1996). Foreign language anxiety among high school women. *Modern Language Journal*, 80, 199 - 212.
- Ganschow, L. i Sparks, R. (2000). Reflections on foreign language study for students with language learning problems: Research, issues, and challenges. *Dyslexia*, 6, 87 – 100.
- Ganschow, L. i Sparks, R. (2001). Learning difficulties and foreign language learning: A review of research and instruction. *Language Teaching*, 34(2), 79 - 98. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444800015895>. Pristupljeno 24. rujna 2017.
- Ganschow, L., Sparks, R., Anderson, R., Javorsky, J., Skinner, S. i Patton, J. (1994). Differences in anxiety and language performance among high- and low-anxious college foreign language learners. *Modern Language Journal*, 78, 41 - 55.

- Ganschow, L., Sparks, R. L. i Javorsky, J. (1998). Foreign Language Learning Difficulties: An Historical Perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 31 (3), 248 - 258.
- Ganschow, L., Sparks, R., Patton, J., i Javorsky, J. (1992). Factors relating to learning a foreign language among high and low risk high school students and students with learning disabilities. *Applied Language Learning*, 3, 37 - 63.
- Ganschow, L., Sparks, R. i Schneider, E. (1995). Learning a foreign language: Challenges for students with language learning difficulties. *Dyslexia*, 1, 75 - 95.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gillingham, A. i Stillman, B. (1960). *Remedial training for children with specific disabilities in reading, writing, and penmanship*. Cambridge, MA: Educators Publishing.
- Glushko, R. J. (1979). The organization and activation of orthographic knowledge in reading aloud. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 5, 647 - 691.
- Glušac, M. i Mikić Čolić, A. (2019). *Gramatikom kroz onomastiku. Zbornik radova*. Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Gombert, J. E. (2003). Implicit and explicit learning to read: Implications as for subtypes of dyslexia. *Current psychology letters [Online]*, 10 (1), <<http://cpl.revues.org/202>>. Pristupljeno 30. rujna 2016.
- Goodman, K. S. i Goodman, Y. M. (1977). Learning about psycholinguistic processes by analysing oral reading. *Harvard Educational Review*, 47 (3), 317 - 333.
- Goswami, U. (1997). Learning to read in different ortographies: Phonological awareness, ortographic representations and dyslexia. U C. Hulme i M. Snowling (Ur.), *Dyslexia: Biology, Cognition and Intervention* (str. 131 – 152). London: Whurr Publishers Ltd.
- Goswami, U. (2000). Phonological representations, reading development and dyslexia: Towards a cross-linguistic theoretical framework. *Dyslexia*, 6, 133 - 151.

- Goswami, U. (2016). Dyslexia-in tune but out of time. U V. van Daal i P. Tomalin (Ur.), *The Dyslexia Handbook 2016* (str. 87-95). Bracknell: BDA.
- Goswami, U. i Bryant P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. London: Erlbaum.
- Gough, P. i Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6 – 10.
- Gray, D. (2012). Early Identification of Possible Dyslexia. U J. Stein i K. Saunders (Ur.), *The Dyslexia Handbook 2012* (str. 20 – 23). Bracknell: BDA.
- *Green Paper on Teacher Education in Europe* (2000). High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training. U F. Buchberger, B. P. Campos, D. Kallos, J. Stephenson (Ur.), *Thematic Network on Teacher Education in Europe*. <<http://www.cep.edu.rs/sites/default/files/greenpaper.pdf>>. Pristupljeno 27. srpnja 2017.
- Grigorenko, E. L. (2004). Genetic bases of developmental dyslexia: A capsule review of heritability estimates. *Enfance*, 3, 273 - 287.
- Grigorenko, E. L. (2016). The genetics of S.R.D.:The state of Affairs. U V. van Daal i P. Tomalin (Ur.), *The Dyslexia Handbook 2016* (str. 75 - 79). Bracknell: BDA.
- Guberina, P. (1976) Premašivanje psiholingvističkih i psihoakustičnih struktura po AVGS metodi, *Strani jezici : časopis za unapređenje nastave stranih jezika*, 4, 278 - 283.
- Henry, M. K. (1998). Structured, sequential, multisensory teaching. *Annals of Dyslexia*, 48 (1), 1 - 26.
- Hinkel, E. i Fotos, S. (2002). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Class rooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hitch, G. J., Halliday, M. S. i Littler, J. E. (1989). Item identification time and rehearsal as predictors of memory span in children. *Quarterly Journal of Experimental Child Psychology*, 41A, 321 - 338.
- Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS) od 1. do 8. razreda osnovne škole (2005). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (MZOS).

- Hulme, C., Thomson, N., Muir, C. i Lawrence, A. (1984). Speech rate and the development of short-term memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, 241 - 253.
- IDA (2012). International Dyslexia Association, <<https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>> Pristupljeno 6. lipnja 2017.
- Jelaska, Z. i Musulin, M. (2011). Slovo i slovopis španjolskoga i hrvatskoga jezika. *Lahor*, 12, 211 – 239.
- Jenkins, J. (2004). Research in teaching pronunciation and intonation. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 109 - 125.
- Kahn-Horowitz, J., Shimron, J. i Sparks, R. (2005). Predicting foreign language reading achievement in elementary school students. *Journal of Reading and Writing*, 18, 527 - 558.
- Každonek-Crnjaković, A. (2013). *Multisensory structured metacognitive instruction in the light of the age factor in teaching English as a foreign language to dyslexic learners* (neobjavljeni doktorski rad). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Každonek-Crnjaković, A. i Fišer, Z. (2017). ‘Dyslexia-friendly’ Approaches in the Teaching Practice of Croatian English as a Foreign Language (EFL) Teachers. U R. Geld i S. Letica Krevelj (Ur.), *UZRT 2016: Empirical Studies in Applied Linguistics* (str. 139 - 146). FF Press.
- Kavale, K. A. (1993). A science and theory in learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 215 - 218.
- Kay, J. i Marcel, T. (1981). One process not two in reading aloud: Lexical analogies do the work of non-lexical rules. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 33A, 397 - 413.
- *Key Data on Education in Europe* (2012). Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice), Brussels, <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf>. Pristupljeno 10. srpnja 2017.
- Kirby, A. (2015). Co-Occurring Difficulties: Introduction. U A. Fawcett i K. Saunders (Ur.), *The Dyslexia Handbook* (str. 77 – 78). Oxford: BDA.

- Kologranić Belić, L., Matić, A., Olujić, M. i Srebačić, I. (2015). Jezični, govorni i komunikacijski poremećaji djece predškolske i školske dobi. U J. Kuvač Kraljević (Ur.), *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama* (str. 64 – 77). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Kormos, J. (2017). *The Second Language Learning Processes of Students With Specific Learning Difficulties*. New York: Routledge.
- Kormos, J. i Kontra, E. (2008). *Language Learners with Special Needs. An International Perspective*. Toronto: Multilingual Matters.
- Kormos, J. i Smith, A. M. (2012). *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Bristol: Multilingual Matters.
- Krashen, S. (1985). *The Input hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Krashen, S. i Terrell, T. (1996). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Kuhar, I., Prizl Jakovac, T. i Ivšac Pavliša, J. (2016). Primjena informacijsko-komunikacijske tehnologije u logopedskom radu osoba s afazijom. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52 (2), 104 - 115.
- Kulmhofer, A., Schneider, E. i Almeida, F. (2014). Cross-linguistic interventions of spelling issues for students with dyslexia in native and second/foreign languages: Examples from four languages. *Conference paper at 65th IDA Conference*, 26. - 29. 10. 2016, San Diego, California, USA.
- Kuvač, J. i Vancaš, M. (2003). Učiteljska uloga i znanje-ključ uspješnog rada. U D. Pavličević-Franić i M. Kovačević (Ur.), *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini* (str. 64 - 72). Zagreb: Slap.
- Larsen-Freeman, D. i Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching – third edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. i Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- Lenček, M. (2012). Procjena disleksije u Hrvatskome: neke značajke čitanja i pisanja odraslih. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48 (1), 11 - 26.

- Lenček, M. i Anđel, M. (2011). Dyslexia in Croatian – some specific features with respect to spoken and written language. *Learning Disabilities at School: Research and Education*. Locarno, Switzerland, 9. - 10. 9. 2011., <http://www.convegnodas.dfa.supsi.ch/wp-content/uploads/2011/04/LENCEK-ANDEL_Dyslexia-in-Croatian-%E2%80%93-some-specific-features-with-respect-to-spoken-and-written-language.pdf>. Pristupljeno 20. travnja 2017.
- Lenček, M., Blaži, D. i Ivšac, J. (2007). Specifične teškoće učenja: Osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju. *Magistra Iadertina*, 2 (2), 107 - 119.
- Lenček, M. i Gligora, J. (2010). U početku bijaše riječ: o početnicama i čitanju. *Logopedija*, 2 (1), 36 - 44.
- Lenček, M. i Ivšac, J. (2007). Pišemo li dobro? O pogreškama i rukopisu. *Prema novom kurikulumu u odgoju i obrazovanju. Zbornik radova s međunarodnog znanstveno-stručnog skupa.*, 11 -24. Zadar: Sveučilište u Zadru. Stručni odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece.
- Liberman, I. i Liberman, A. (1990). Whole language vs. code emphasis: Underlying assumptions and their implications for reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 40, 51 - 76.
- Loborec, M. i Bouillet, D. (2012). Istraživanje procjena odgojitelja o mogućnosti inkluzije djece s ADHDom u redovni program dječjih vrtića. *Napredak*, 153 (1), 21 - 38.
- Long, M. (1991). Focus on form: a design feature in language methodology. U K. de Bot, R. Ginsberg i Kramsch (Ur.), *Foreign Language research in Cross- cultural perspective* (str. 39 - 52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. H. i Robinson, P. (1998). Focus on form: theory, research and practice. U U C. Doughty i J. Williams (Ur.), *Focus on form in classroom L2 Acquisition* (str. 85 – 114). New York: Cambridge.
- Lyon, G. R. (1995). Towards a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 45, 3 - 27.
- Malone, D. M., Gallagher, P. A. i Long, S. R. (2001). General education teachers' attitude and perception of teamwork supporting children with developmental concerns. *Early Education and Development*, 12 (4), 577 - 592.

- Marsh G., Friedman, M., Welsh, V. i Desberg, P. (1981). A cognitive-developmental theory of reading acquisition. *Reading Research: Advances in Theory and Practice*, 3, 199 - 221.
- McLean, B. (2012). Indicators of Dyslexia. U J. Stein i K. Saunders (Ur.), *The Dyslexia Handbook 2012* (str. 24 – 29). Bracknell: BDA.
- Mildner, V. (1995). Reprzentacija jezičnih i govornih procesa u mozgu. *Govor XII* (2), 85 - 109.
- Mildner, V. (2003). *Govor između lijeve i desne hemisphere*. Zagreb: IPC Grupa.
- Mildner, V. (2008). *The Cognitive Neuroscience of Human Communication*. New York: Taylor and Francis.
- Miles, T. R. (1993). *Understanding dyslexia*. Bath, UK: Amethyst Books.
- Miles, T. R. i Miles, E. (1990). *Dyslexia: a hundred years on*. Philadelphia, USA: Open University Press.
- Moats, L. C. (2000). *Speech to Print: Language Essentials for Teachers*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Moats, L. (2004). Science, Language, and Imagination in the Professional Development of Reading Teachers. U P. McCardle i V. Chhabra (Ur.), *The Voice of Evidence in Reading Research* (str. 269 – 288). Baltimore: Brookes Publishing.
- Moats, L. i Foorman, B. (2003). Measuring teachers' content knowledge of language and Reading. *Annals of Dyslexia*, 53, 23 - 45.
- Morgan, W. M. (1896). A case of congenital word blindness. *The British Medical Journal*, 2, 1378 - 1379.
- Muranoi, H. (2000). Focus on form through interaction enhancement: Integrating formal instruction into a communicative task in EFL classrooms. *Language Learning*, 50, 617 - 673.
- Muter, V. i Likierman, H. (2010). *Vodič kroz disleksiju, dispraksiju i druge teškoće u učenju*, Split: Kigen d.o.o.

- Nacionalni okvirni kurikulum (2011). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (MZOS RH).
- Naidoo, S. (1981). Teaching methods and their rationale. U G. T. Pavlidis i T. R. Miles (Ur.), *Dyslexia Research and its Application to Education* (str. 263 – 288). Chichester, New York, Brisbane, Toronto: John Wiley & Sons.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (MZOS HR).
- Nation, K. i Hulme, C. (1997). Phonemic segmentation, not onset-rime segmentation, predicts early reading and spelling skills. *Reading Research Quarterly*, 32 (2), 154 - 167.
- Nation, K. i Snowling, M. (1998). Individual Differences in Contextual Facilitation: Evidence from Dyslexia and Poor Reading Comprehension. *Child Development*, 69 (4), 996 – 1011.
- Nicholson, T. (2016). Phonological awareness and learning to read. U V. van Daal i P. Tomalin (Ur.), *The Dyslexia Handbook 2016* (str. 115 – 119). Bracknell: BDA.
- Nijakowska, J. (2000). Dyslexia- Does it mean anything to a foreign language teacher? U L. Peer i G. Reid (Ur.), *Multilingualism, Literacy and Dyslexia. A Challenge to Educators* (str. 248 – 256). London: David Fulton Publishers & BDA.
- Nijakowska, J. (2008). An experiment with direct multisensory instruction in teaching word reading and spelling to Polish dyslexic learners of English. U J. Kormos i E. Kontra (Ur.), *Language learners with Special Needs. An international perspective* (str. 130 – 157). Toronto: Multilingual Matters.
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia the Foreign Language Classroom*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Nijakowska, J. (2014). Dyslexia in the European EFL Teacher Training Context. U M. Pawlak i L. Aronin (Ur.), *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism: Studies in Honor of David Singleton, Second Language Learning and Teaching*. Switzerland: Springer International Publishing. DOI: 10.1007/978-3-319-01414-2_8, 129-154.
- Nikolopoulos, D. S. (1999). *Cognitive and linguistic predictors of literacy skills in the Greek language. The manifestation of reading and spelling difficulties in a regular*

orthography. Objavljena doktorska disertacija. London: University College London; Department of Human Communication; Sciences.

- O' Malley, J.M., i Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Okagaki, L. i Frensch P.A. (1994). Effects of video game playing on measures of spatial performance: Gender effects in late adolescence. *Journal of applied developmental psychology*, 15, 33 - 58.
- Olofsson, A. i Lundberg, I. (1985). Evaluation of long-term effects of phonemic awareness training in kindergarten: Illustrations of some methodological problems in evaluation research. *Scandinavian Journal of Psychology*, 16, 21 - 34.
- Oxford, R. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Pape-Neumann, J., van Ermingen-Marbach, M., Grande, M., Willmes, K. i Heim, S. (2015). The role of PA in treatments of dyslexic primary school children. *Acta Neurobiologiae Experimentalis*, 75, 80 - 106.
- Pavlić-Cottiero, A. (2005). Što činiti? Kome se javiti? U A. Pavlić-Cottiero (Ur.): Priručnik o disleksiji, disgrafiji i sličnim teškoćama u čitanju, pisanju i učenju. Tekstualni dio Web-stranice Hrvatske udruge za disleksiju (str. 35). Zagreb: HUD, <<http://www.hud.hr>>. Pristupljeno 12. veljače 2016.
- Peer, L. i Reid, G. (2003). *Introduction to Dyslexia*. London: David Fulton Publishers.
- Piaget, J. (1936). *Origins of intelligence in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Plaut, D. C., McClelland, J. L., Seidenberg, M. S. i Patterson, K. (1996). Understanding normal and impaired word reading: Computational principles in quasiregular domains. *Psychological Review*, 103 (1), 56 - 115.
- Pratt, A. C. i Brady, S. (1988). Relation of phonological awareness to reading disability in children and adults. *Journal of Educational Psychology*, 80, 319 - 323.
- Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, Narodne novine, 24/15.

- Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava, Narodne novine, 67/14.
- Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi, Narodne Novine 34/14.
- Price, C. i Mechelli, A. (2005). Reading and reading disturbance. *Current Opinion in Neurobiology*, 15, 231 - 238.
- Pugh, K. R., Mencl, W. E., Jenner, A.R., Katz, L., Frost, S. J., Lee, J. R., Shaywitz, S. E. i Shaywitz, B. A. (2000). Functional neuroimaging studies of reading and reading disability (developmental dyslexia). *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 6, 207 – 213.
- Pugh, K. R., Mencl, W. E., Jenner, A. R., Lee, J. R., Katz, L., Frost, S., J., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A. (2001). Neuroimaging studies of reading development and reading disability. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16 (4), 240 - 249.
- Rack, J. P., Snowling, M. J. i Olsen, R. K. (1992). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: A review. *Reading Research Quarterly*, 27, 29 - 53.
- Radojčić, D. i Čičevska-Jovanova, N. (2013). Stavovi nastavnika osnovnih škola o inkluzivnom odgoju i obrazovanju u Republici Makedoniji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49 (Supplement), 164 - 172.
- Ramus, F., Marshall, C. R., Rosen, S. i van der Lely, H. K. J. (2013). *Brain*, 136 (2), 630 - 645. <<https://doi.org/10.1093/brain/aws356>>. Pristupljeno 19. listopada 2017.
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S. C., Day, B. L., Castellote, J. M.; White, S. i Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126 (4), 841 – 865, < <https://doi.org/10.1093/brain/awg076> >. Pristupljeno 19. listopada 2017.
- Read, C. (2004). Scaffolding children's talk and learning. Neobjavljeni rad s Cambridge ESOL Young Learner Symposium konferencije, <<http://www.carolread.com/?wpdmdl=2137>>. Pristupljeno 27. listopada 2017.
- Reid, G. (2013). *Disleksija-potpuni vodič za roditelje i one koji im pomažu* (prijevod drugog izdanja). Zagreb: Naklada Slap.

- Reid, G. (2015). Dyslexia: an overview of recent research, <http://www.drgavinreid.com/wpcontent/uploads/2013/07/GR_article3_dyslexia_research.pdf>. Pristupljeno 9. veljače 2015.
- Reid, A. A., Szczerbiński, M., Iskierka-Kasperek, E. i Hansen, P. (2007). Cognitive profiles of adult developmental dyslexics: theoretical implications. *Dyslexia*, 13 (1), 1 - 24.
- Richards, J. C. i Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd Ed.). UK: Cambridge University Press.
- Roach, P., Hartman, J. i Setter, J. (2003). *English Pronouncing Dictionary (16th Ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robertson, J. (2000). The neuropsychology of modern foreign language learning. U L. Peer i G. Reid (Ur.), *Multilingualism, Literacy and Dyslexia* (str. 203 – 210). Oxford: BDA, David Fulton Publishers.
- Rubin, J. (1975). What the ‘good language learner’ can teach us. *TESOL Quarterly*, 9, 41-51.
- Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: phonological awareness and some other promising predictors. U B. K. Shapiro, P. Accardo i A. J. Capute (Ur.), *Specific Reading Disability: A view of the spectrum* (str. 75 – 119). Timonium, MD: York Press.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129 - 158.
- Schneider, E. (1999). *Multisensory Structured Metacognitive Instruction- An Approach to Teaching a Foreign Language to At-Risk Students*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schneider, E. i Crombie, M. (2003). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. New York: David Fulton Publishers.
- Schneider, E. i Ganschow, L. (2000). Dynamic assessment and instructional strategies for learners who struggle to learn a foreign language. *Dyslexia*, 6 (1), 72 - 82.
- Schneider, E. i Kulmhofer, A. (2016). Helping struggling learners of English as an additional language succeed with interactive multisensory structured strategies. *BELT- Brazilian English Language Teaching Journal*, 7 (1), 3 - 25.

- Schneider, W., Küspert, P., Roth, E., Visé, M. i Marx, H. (1997). Short- and long-term effects of training phonological awareness in kindergarten: Evidence from two German studies. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66, 311 - 40.
- Seidenberg, M. S. i McClelland, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96 (4), 523 - 568.
- Seymour, P. H. K., Aro, M. i Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143 - 174.
- Seymour, P. H. K. i Elder, L. (1986). Beginning reading without phonology. *Cognitive Neuropsychology*, 3 (1), 1 - 36.
- Seymour, P. H. K. i MacGregor, C. J. (1984). Developmental dyslexia: A cognitive experimental analysis of phonological, morphemic and visual impairments. *Cognitive Neuropsychology*, 1 (1), 43 - 83.
- Shaywitz S. E. (1998). Dyslexia. *New England Journal of Medicine*, 338, 307 – 312.
- Shaywitz, S. E. (2003). *Overcoming dyslexia. A new and competence science-based program for reading problems at any level*. New York: Vintage Books.
- Shaywitz, S. E. i Shaywitz, B. (2005). Dyslexia (Specific Reading Disability). *Biological Psychiatry*, 57 (11), 1301 - 1309.
- Shaywitz, B. A., Shaywitz, S. E., Pugh, K., Mencl, E., Fulbright, R. K., Constable, R. T., Skudlarski, P., Jenner, A., Letcher, J., Marchione, K. E., Shankweiler, D., Katz, L., Lacadie, C. i Gore, J. (2002). Disruption of posterior brain systems for reading in children with developmental dyslexia. *Biological Psychiatry*, 52 (2), 101 - 110.
- Shaywitz, B. A., Skudlarski, P., Holahan, J. M., Marchione, K. E., Constable, R. T., Fulbright, R. K., Zelterman, D., Lacadie, C. i Shaywitz, S. E. (2007). Age related changes in reading systems of dyslexic children. *Annals of Neurology* 61 (4), 363 - 370.
- Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolombo, M., Perger, S., Nastić, M. i Trgovčić, E. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak*, 155 (3), 303-322.

- Smythe, I. (2005). Provision and Use of Information Technology with Dyslexic Students in University in Europe, < https://eprints.soton.ac.uk/264150/1/The_Book.pdf>. Pristupljeno 3. ožujka 2018.
- Smythe, I. (2010). *Dyslexia in the digital Age: Making IT Work*. London, New York: Continuum International Publishing Group.
- Smythe, I. i Everatt, J. (2000). Dyslexia diagnosis in different languages. U L. Peer i G. Reid (Ur.), *Multilingualism, Literacy and Dyslexia. A Challenge for Educators* (str. 12 – 21). London: David Fulton Publishers Ltd.
- Smythe, I. i Everatt, J. (2004). Dyslexia: A cross-linguistic framework. U I. Smythe, J. Everatt i R. Salter (Ur.), *The international book of dyslexia, A cross language comparison and practice guide* (str. 1 – 31). Chicester: Wiley.
- Snowling, M. J. (1987). *Dyslexia: A Cognitive Developmental Perspective*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia (second edition)*. Oxford: Blackwell.
- Snowling, M. (2016). Wellcome Language and Reading Project: A Short Guide to the Outcomes. U V. van Daal i P. Tomalin (Ur.), *The Dyslexia Handbook 2016* (str. 81 – 86). Bracknell: BDA.
- Snowling, M. J. i Griffiths, Y. M. (2003). Individual differences in dyslexia. U T. Nunes i P. Bryant (Ur.), *Handbook of Children's Literacy* (str. 3 – 10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Snowling, M., Hulme, C. i Goulandris, N. (1994). Word recognition in developmental dyslexia: A connectionist interpretation. *The quarterly Journal of Experimental Psychology, 47A* (4), 895 - 916.
- Sparks, R. i Ganschow, L. (1991). Foreign language learning difficulties: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal, 75*, 3 - 16.
- Sparks, R. i Ganschow, L. (1993). The impact of native language learning problems on foreign language learning: Case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis. *Modern Language Journal, 77*, 58 - 74.

- Sparks, R., Ganschow, L., Artzer M. i Patton, J. (1997). Foreign language proficiency of at-risk and not-at-risk learners over two years of foreign language instruction. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 92 - 98.
- Sparks, R., Ganschow, L., Artzer, M., Siebenhar, D. i Plageman, M. (1997). Anxiety and proficiency in a foreign language. *Perceptual and Motor Skills*, 185, 559 - 562.
- Sparks, R., Ganschow, L., Artzer, M., Siebenhar, D. i Plageman, M. (1998). Difficulties in native language skills, foreign language aptitude, and foreign language grades among high, average, and low proficiency learners: Two studies. *Language Testing*, 15, 181 - 216.
- Sparks, R., Ganschow, L. i Javorsky, J. (1993). Perceptions of low and high risk students and students with learning disabilities about high school foreign language courses. *Foreign Language Annals*, 26, 491 – 510.
- Sparks, R., Ganschow, L., Kennewig, S. i Miller, K. (1991). Using Orton-Gillingham methodologies to teach language to learning disabled dyslexic students. Explicit teaching of phonology in a second language. *Annals of Dyslexia*, 41, 96 - 118.
- Sparks, R., Ganschow, L. i Patton, J. (1995). Prediction of performance in first year foreign language courses: Connections between native and foreign language learning. *Journal of Educational Psychology*, 87, 638 - 655.
- Sparks, R., Ganschow, L. i Pohlman, J. (1989). Linguistic coding deficits in foreign language learners. *Annals of Dyslexia*, 39, 179 - 195.
- Sparks, R., Ganschow, L., Pohlman, J., Artzer, M. i Skinner, S. (1992). The effects of a multisensory, structured language approach on the native and foreign language aptitude skills of high risk, foreign language learners. *Annals of Dyslexia*, 42, 25 - 53.
- Spring, C. i Davis, J. M. (1988). Relations of digit naming speed with three components of reading. *Applied Psycholinguistics*, 9, 315 - 334.
- Squires, G. i McKeown, S. (2003). *Supporting children with dyslexia*. Birmnigham: The Questions Publishing Company Ltd., <https://books.google.hr/books?id=dDYEMMeLR1oC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Pristupljeno 17. ožujka 2017.

- Stahl, S. i Kuhn, M. (1995). Does whole language or instruction matched to learning styles help children learn to read? *School Psychology Review*, 24, 393 - 404.
- Staničić, E. i Ivančić, D. (1999). Nastavnik, čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju učenika usporenog kognitivnog razvoja. U V. Rosić (Ur.), *Drugi međunarodni znanstveni kolokvij: Nastavnik-čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju* (str. 469 – 482). Rijeka: Filozofski fakultet.
- Stanovich, K. E. (1988a). Explaining the difference between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590 - 612.
- Stanovich, K. (1988b). The right and wrong places to look for the cognitive locus of reading disability. *Annals of Dyslexia*, 38, 154 - 177.
- Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 34, 304 - 318.
- Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, Narodne Novine 124/2014.
- Strategija za izradu i razvoj nacionalnog kurikulumu (2007). Strategija za izradu i razvoj nacionalnog kurikulumu za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. <https://www.draganprimorac.com/wp-content/uploads/2011/11/Nacionalni-kurikulum.pdf>. Pristupljeno 2. srpnja, 2016.
- Swan, M. i Smith, B. (2001). *Learner Language. A Teacher's Guide to Inference and Other Problems*. Boston, MA: Cambridge University Press.
- Sweet, H. (1899). *The Practical Study of Languages*. London: Oxford University Press, <https://archive.org/stream/practicalstudy100sweegoog/practicalstudy100sweegoog_djvu.txt>. Pristupljeno 24. svibnja 2017.
- Šamo, R. (2014). *Čitanjem do spoznaje, spoznajom do čitanja* (monografija). Zagreb: Učiteljski fakultet.

- Tarone, E. (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly*, 15(3), 285 - 295.
- Thomson, M. (1984). *Developmental Dyslexia: Its nature, assessment and remediation*. London: Arnold Press.
- Thomson, M. (1990). *Developmental dyslexia. Studies in disorders of communication (third edition)*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Thompson, M. E. i Watkins, E. J. (2000). *Dyslexia, A Teaching Handbook*. London: Whurr Publishers.
- Tomić, R. (2007). *Integrativna pedagogija*. Tuzla: OFF-SET.
- Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15 (1), 55 - 64.
- Tunmer, W. E. i Hoover, W. A. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. U P. Gough, L. Ehri i R. Treiman (Ur.), *Reading acquisition* (str. 175 – 214). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tunmer, W. E., Nesdale, A. R. i Wright, D. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*. 5 (1) , 25-34.
- Vellutino, F. R. (1979). *Dyslexia: Theory and Research*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vellutino, F. (1991). Introduction to three studies on reading acquisition: Convergent findings on theoretical foundations of code-oriented versus whole-language approaches to reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 83, 437 - 443.
- Vizek Vidović, V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Vygotski, L. (1978). Interaction between learning and development. U M. Gauvain i M. Cole (Ur.), *Readings on the Development of Children* (str. 29 – 36). New York: W. H. Freeman and Company.
- Wagner, R.. i Torgesen, J. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192 - 212.

- White, L., Spada, N., Lightbown, P. i Ranta, L. (1991). Input enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics*, 12 (4), 416 - 432.
- WHO Unicef (2015). *Assistive Technology for Children with Disabilities: Creating Opportunities for Education, Inclusion and Participation: a discussion paper*.
- Wilkins, A. J. (2013). Seeing text. U A. Fawcett i K. Saunders (Ur.), *The Dyslexia Handbook* (str. 116 – 123). Bracknell: The British Dyslexia Association, <<https://www1.essex.ac.uk/psychology/overlays/2013-213.pdf>>. Pristupljeno 20. veljače 2017.
- Wolff, P. H. i Melengailis, I. (1994). Family patterns of developmental dyslexia. *American Journal of Medical Genetics (Neuropsychiatric genetics)*, 54, 122 - 131.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Narodne Novine, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 94/13, 136/14 - RUSRH, 152/14 i 7/17.
- Zaretsky, E., Kuvač Kraljević, J., Core, C. i Lenček, M. (2009). Literacy predictors and early reading and spelling skills as a factor of ortography: Cross-linguistic evidence. *Written Language and Literacy*, 12 (1), 52 - 81.
- Zeigler, J. C. i Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3 - 29.
- Žic, A. i Igrić, Lj. (2001). Self-assessment of relationship with peers in children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45 (3), 202 - 211.

18. PRILOZI

Prilog 1: Izračun unutarnje konzistencije (Cronbach alfa) skale za mjerenje stavova učitelja i nastavnika stranoga jezika prema prilagodbama u metodama poučavanja učenika s disleksijom (Fišer i Dumančić, 2015: 26)

Statement	M	A If a statement is eliminated
1. Students with dyslexia should be allowed asking questions related to the current lesson at any time during the class.	4.074	.714
2. Students with dyslexia should be allowed to walk freely in the back of the classroom.	2.287	.716
3. In the process of learning new vocabulary, students with dyslexia should practice assembling a word out of wooden or plastic letters before attempting to use it in context.	3.380	.715
4. Drama is one of more desirable methods in teaching students with dyslexia.	4.000	.701
5. Students with dyslexia should be allowed to use a computer and the "Spellcheck" program when doing written tasks.	3.944	.718
6. "Overlearning"/repetitive revision or practice of a language structure is useful for students with dyslexia.	3.204	.734
7. Students with dyslexia should be allowed to write tests at home.	1.954	.719
8. Teachers should make everyday actions (such as assigning homework at a specific time, doing class activities always in the same order, etc.) a matter of routine.	3.519	.727
9. Students with dyslexia should be allowed to wear headphones while doing written tasks, so as to eliminate the classroom noise.	3.306	.700
10. Students with dyslexia can do tasks in a separate room, away from other students.	2.815	.699
11. Students with dyslexia should be taught/given instructions and explanations indirectly. *	3.370	.728
12. Computer games can be used to teach students with dyslexia.	4.019	.724
13. Working in smaller groups is preferable for students with dyslexia to working in larger groups.	4.139	.724
14. Teachers should allow students with dyslexia the right to choose the modes of presenting what's been learned /taught (written, orally, etc.)	4.139	.719
15. Students with dyslexia can be allowed to use devices intended for translating words, such as "Quicktionary pen" or "Reading pen", should they own them.	3.407	.696
16. Multiple choice tasks are preferable types of tasks in written tests for students with dyslexia.	3.157	.735
17. The use of acronyms can be useful to students with dyslexia when learning new vocabulary in the foreign language.	3.260	.731

* This statement is reversely scored.

Prilog 2: Upitnik za apsolvante

A) Opći podaci

(Molim, zaokružite jedan od ponuđenih odgovora ili odgovorite prema uputama.)

1. Spol M Ž

2. Naziv visokog učilišta koje pohađate (molim, navedite puni naziv učilišta i mjesto studiranja):

3. Upisani smjer na visokom učilištu koje pohađate

4. Semestar na koji ste trenutno upisani

B) Podaci o obrazovanju i stručnom usavršavanju

(Molim, zaokružite jedan od ponuđenih odgovora ili postupite prema uputama.)

1. Jeste li tijekom studija pohađali ili pohađate kolegije u kojima se buduće učitelje i nastavnike stranoga jezika obučava za rad s učenicima s disleksijom?
Da Ne

2. Ako da, molim napišite nazive tih kolegija i zaokružite jesu li obvezni ili izborni:

	obvezni	/	izborni
	obvezni	/	izborni
	obvezni	/	izborni

_____	obvezni	/	izborni
_____	obvezni	/	izborni
_____	obvezni	/	izborni
_____	obvezni	/	izborni
_____	obvezni	/	izborni

3. Koliko puta ste sudjelovali na seminarima i/ili radionicama na kojima je tema bila disleksija (simptomi i/ili prepoznavanje disleksije, teškoće s kojima se učenici s disleksijom susreću, poučavanje takvih učenika...)?

(Molim, zaokružite broj jednoga od ponuđenih odgovora)

Niti jednom	1
1-2 puta	2
3-5 puta	3
6-10 puta	4
Više od 10 puta	5

4. Jeste li se upoznali s pojmom disleksije na neki drugi način osim gore spomenutih (molim zaokružiti sve što se na Vas odnosi):
- a) televizijske emisije
 - b) internet
 - c) novine i časopisi
 - d) stručna literatura (knjige, časopisi)
 - e) beletristika
 - f) osobno iskustvo (Vi imate disleksiju, imate slučaj/eve disleksije u obitelji, prijatelji, na radnom mjestu...).

U pitanjima 5 i 6 molim zaokružite broj na skali 1-5 ovisno o stupnju do kojega se slažete s tvrdnjom.

LEGENDA:

- 1.....u potpunosti se ne slažem
- 2.....djelomično se ne slažem
- 3.....niti se slažem niti se ne slažem
- 4.....djelomično se slažem
- 5.....u potpunosti se slažem

5. Smatram da ću nakon stečene diplome visokog učilišta koje sam pohađao/la biti spreman/spremna poučavati učenike s disleksijom.

- 1 2 3 4 5

6. Želim se dodatno usavršavati za poučavanje učenika s disleksijom.

- 1 2 3 4 5

C) Opće poznavanje disleksije

(Molim, zaokružite broj na skali 1-5 ovisno o stupnju do kojega se slažete s tvrdnjom.)

- 1.....u potpunosti se ne slažem
- 2.....djelomično se ne slažem
- 3.....niti se slažem niti se ne slažem
- 4.....djelomično se slažem
- 5.....u potpunosti se slažem

1.	Ne postoji statistički značajna razlika u postotku dječaka i djevojčica koji imaju disleksiju.	1	2	3	4	5
2.	Disleksiju je moguće izliječiti lijekovima.	1	2	3	4	5
3.	Disleksija podrazumijeva teškoće u obradi pisanoga teksta.	1	2	3	4	5
4.	Disleksija može utjecati na motoriku i koordinaciju djeteta.	1	2	3	4	5
5.	Učenici s disleksijom postižu loš obrazovni uspjeh u svim nastavnim	1	2	3	4	5

	predmetima.					
6.	Disleksija se u hrvatskom jeziku očituje isključivo kao teškoća u pisanju.	1	2	3	4	5
7.	IQ testovi su osnovna mjera procjene i prepoznavanja disleksije.	1	2	3	4	5
8.	Disleksiju nije moguće prepoznati prije završetka prvoga razreda osnovne škole.	1	2	3	4	5
9.	Disleksiju se ne može naslijediti.	1	2	3	4	5
10.	Disleksiju uzrokuju razlike u funkcioniranju mozga.	1	2	3	4	5

D) Stavovi o pristupu poučavanja učenika s disleksijom

(Molim, zaokružite broj na skali 1-5 ovisno o stupnju do kojega se slažete s tvrdnjom.)

- 1.....u potpunosti se ne slažem
2.....djelomično se ne slažem
3.....niti se slažem niti se ne slažem
4.....djelomično se slažem
5.....u potpunosti se slažem

1.	Učenici s disleksijom trebaju individualizirani pristup poučavanju stranoga jezika.	1	2	3	4	5
2.	Učenike s disleksijom treba poučavati strani jezik višeosjetilnim pristupom	1	2	3	4	5
3.	Učenike s disleksijom treba poučavati stranom jeziku strukturiranim pristupom (novo gradivo predstavljati u manjim cjelinama povezujući ga s već usvojenim).	1	2	3	4	5
4.	Učenici s disleksijom mogu koristiti rječnike tijekom nastave.	1	2	3	4	5
5.	Gluma je prikladna nastavna metoda u poučavanju učenika s disleksijom.	1	2	3	4	5
6.	Učenicima s disleksijom treba dopustiti strojno potpomognuto prevođenje teksta tijekom i izvan nastave.	1	2	3	4	5
7.	Računalne igrice su prikladna nastavna metoda u poučavanju	1	2	3	4	5

	učenika s disleksijom.					
8.	Učenike s disleksijom treba izravnim/eksplicitnim putem poučavati sintaksi jezika.	1	2	3	4	5
9.	Učenicima s disleksijom treba dopustiti dodatno vrijeme za rješavanje pisanih zadataka.	1	2	3	4	5
10.	Učenicima s disleksijom treba izbjegavati davanje zadataka s prepisivanjem.	1	2	3	4	5
11.	Nastavne listiće namijenjene učenicima s disleksijom treba pisati/tiskati u obliku natuknica.	1	2	3	4	5
12.	U tiskanim materijalima namjenjenima učenicima s disleksijom treba izbjegavati neobične oblike slova.	1	2	3	4	5

Prilog 3: Upitnik za učitelje

A) Opći podaci

(molim zaokružiti jedan od ponuđenih odgovora ili odgovoriti prema uputama)

1. Spol M Ž
2. Koliko dugo predajete engleski kao strani jezik? _____ godina
3. Vrsta visokog učilišta koje ste pohađali? (Molim, napišite puni naziv učilišta i mjesto studiranja)

4. Jeste li predavali ili predajete strani jezik učenicima s disleksijom? Da Ne

B) Podaci o obrazovanju i stručnom usavršavanju

(Molim, zaokružite jedan od ponuđenih odgovora ili postupite prema uputama.)

1. Jeste li tijekom studija pohađali kolegije u kojima ste se obučavali za rad s učenicima s disleksijom?
 Da Ne
2. Ako da, molim napišite nazive tih kolegija i zaokružite jesu li bili obvezni ili izborni:

_____	obvezni	/	izborni
_____	obvezni	/	izborni
_____	obvezni	/	izborni
_____	obvezni	/	izborni
_____	obvezni	/	izborni
_____	obvezni	/	izborni
_____	obvezni	/	izborni

3. Koliko puta ste sudjelovali na seminarima i/ili radionicama na kojima je tema bila disleksija (simptomi i/ili prepoznavanje disleksije, teškoće s kojima se učenici s disleksijom susreću, poučavanje takvih učenika...)?

(Molim, zaokružite broj jednoga od ponuđenih odgovora)

Niti jednom	1
1-2 puta	2
3-5 puta	3
6-10 puta	4
Više od 10 puta	5

4. Jeste li se upoznali s pojmom disleksije na neki drugi način osim gore spomenutih (molim, zaokružite sve što se na Vas odnosi)?:
- a) televizijske emisije
 - b) internet
 - c) novine i časopisi
 - d) stručna literatura (knjige, časopisi)
 - e) beletristika
 - f) osobno iskustvo (Vi imate disleksiju, imate slučaj/eve disleksije u obitelji, prijatelji, na radnom mjestu...)

U pitanjima 5 i 6 molim zaokružite broj na skali 1-5 ovisno o stupnju do kojega se slažete s tvrdnjom.

LEGENDA:

- 1.....u potpunosti se ne slažem
 2.....djelomično se ne
 slažem
 3.....niti se slažem niti se ne slažem
 4.....djelomično se
 slažem
 5.....u potpunosti se slažem

5. Smatram da sam nakon stečene diplome visokog učilišta koje sam pohađao/la bio/bila spreman/spremna poučavati učenike s disleksijom.

1 2 3 4 5

6. Želim se dodatno usavršavati za poučavanje učenika s disleksijom.

1 2 3 4 5

C) Opće poznavanje disleksije

(Molim, zaokružite broj na skali 1-5 ovisno o stupnju do kojega se slažete s tvrdnjom.)

- 1.....u potpunosti se ne slažem
 2.....djelomično se ne slažem
 3.....niti se slažem niti se ne slažem
 4.....djelomično se slažem
 5.....u potpunosti se slažem

1.	Ne postoji statistički značajna razlika u postotku dječaka i djevojčica koji imaju disleksiju.	1	2	3	4	5
2.	Disleksiju je moguće izliječiti lijekovima.	1	2	3	4	5
3.	Disleksija podrazumijeva teškoće u obradi pisanoga teksta.	1	2	3	4	5
4.	Disleksija može utjecati na motoriku i koordinaciju djeteta.	1	2	3	4	5
5.	Učenici s disleksijom postižu loš obrazovni uspjeh u svim nastavnim	1	2	3	4	5

	predmetima.					
6.	Disleksija se u hrvatskom jeziku očituje isključivo kao teškoća u pisanju.	1	2	3	4	5
7.	IQ testovi su osnovna mjera procjene i prepoznavanja disleksije.	1	2	3	4	5
8.	Disleksiju nije moguće prepoznati prije završetka prvoga razreda osnovne škole.	1	2	3	4	5
9.	Disleksiju se ne može naslijediti.	1	2	3	4	5
10.	Disleksiju uzrokuju razlike u funkcioniranju mozga.	1	2	3	4	5

D) Stavovi o pristupu poučavanja učenika s disleksijom

(Molim, zaokružite broj na skali 1-5 ovisno o stupnju do kojega se slažete s tvrdnjom.)

- 1.....u potpunosti se ne slažem
- 2.....djelomično se ne slažem
- 3.....niti se slažem niti se ne slažem
- 4.....djelomično se slažem
- 5.....u potpunosti se slažem

1.	Učenici s disleksijom trebaju individualizirani pristup poučavanju stranoga jezika.	1	2	3	4	5
2.	Učenike s disleksijom treba poučavati strani jezik višeosjetilnim pristupom.	1	2	3	4	5
3.	Učenike s disleksijom treba poučavati stranom jeziku strukturiranim pristupom (novo gradivo predstavljati u manjim cjelinama povezujući ga s već usvojenim).	1	2	3	4	5
4.	Učenici s disleksijom mogu koristiti rječnike tijekom nastave.	1	2	3	4	5
5.	Gluma je prikladna nastavna metoda u poučavanju učenika s disleksijom.	1	2	3	4	5
6.	Učenicima s disleksijom treba dopustiti strojno potpomognuto prevođenje teksta tijekom i izvan nastave.	1	2	3	4	5

7.	Računalne igrice su prikladna nastavna metoda u poučavanju učenika s disleksijom.	1	2	3	4	5
8.	Učenike s disleksijom treba izravnim/eksplicitnim putem poučavati sintaksi jezika.	1	2	3	4	5
9.	Učenicima s disleksijom treba dopustiti dodatno vrijeme za rješavanje pisanih zadataka.	1	2	3	4	5
10.	Učenicima s disleksijom treba izbjegavati davanje zadataka s prepisivanjem.	1	2	3	4	5
11.	Nastavne listiće namijenjene učenicima s disleksijom treba pisati/tiskati u obliku natuknica.	1	2	3	4	5
12.	U tiskanim materijalima namjenjenima učenicima s disleksijom treba izbjegavati neobične oblike slova.	1	2	3	4	5

Prilog 4: Prikaz slaganja svih ispitanika te ispitanika skupine A (apsolventi) i B (učitelji) sa svakom od deset tvrdnji iz PD Skale izražen postotcima

Stupanj slaganja : Tvrdnja:	Ispitanici	1 n (%)	2 n (%)	3 n (%)	4 n (%)	5 n (%)	Ukupno: n (%)
Ne postoji statistički značajna razlika u % dječaka i djevojčica koji imaju disleksiju.	Svi	15 (7,4)	28 (13,7)	109 (53,4)	28 (13,7)	24 (11,8)	204 (100,0)
	A	7 (8,1)	9 (10,5)	50 (58,1)	14 (16,3)	6 (7,0)	86 (100,0)
	B	8 (6,8)	19 (16,1)	59 (50,0)	14 (11,9)	18 (15,3)	118 (100,0)
Disleksiju je moguće izliječiti lijekovima.	Svi	152(73,8)	34 (16,5)	18 (8,7)	1 (0,5)	1 (0,5)	206 (100,0)
	A	65 (73,9)	13 (14,8)	9 (10,2)	0 (0,0)	1 (1,1)	88 (100,0)
	B	87 (73,7)	21 (17,8)	9 (7,6)	1 (0,8)	0 (0,0)	118 (100,0)
Disleksija podrazumijeva teškoće u obradi pisanoga teksta.	Svi	10 (4,9)	8 (3,9)	23 (11,3)	64 (31,4)	99 (48,5)	204 (100,0)
	A	4 (4,5)	3 (3,4)	9 (10,2)	35 (39,8)	37 (42,0)	88 (100,0)
	B	6 (5,2)	5 (4,3)	14 (12,1)	29 (25,0)	62 (53,4)	116 (100,0)
Disleksija može utjecati na motoriku i koordinaciju djeteta.	Svi	13 (6,3)	33 (16,0)	74 (35,9)	59 (28,6)	27 (13,1)	206 (100,0)
	A	7 (8,0)	13 (14,8)	32 (36,4)	27 (30,7)	9 (10,2)	88 (100,0)
	B	6 (5,1)	20 (16,9)	42 (35,6)	32 (27,1)	18 (15,3)	118 (100,0)
Učenici s disleksijom postižu loš uspjeh u svim nastavnim predmetima.	Svi	97 (47,1)	48 (23,3)	32 (15,5)	25 (12,1)	4 (1,9)	206 (100,0)
	A	43 (48,9)	26 (29,5)	17 (19,3)	2 (2,3)	0 (0,0)	88 (100,0)
	B	54 (45,8)	22 (18,6)	15 (12,7)	23 (19,5)	4 (3,4)	118 (100,0)
Disleksija se u hrvatskom jeziku očituje isključivo kao teškoća u pisanju.	Svi	96 (46,8)	43 (21,0)	45 (22,0)	19 (9,3)	2 (1,0)	205 (100,0)
	A	41 (46,6)	20 (22,7)	20 (22,7)	7 (8,0)	0 (0,0)	88 (100,0)
	B	55 (47,0)	23 (19,7)	25 (21,4)	12 (10,3)	2 (1,7)	117 (100,0)
IQ testovi su osnovna mjera procjene i prepoznavanja disleksije.	Svi	133 (64,9)	37 (18,0)	31 (15,1)	3 (1,5)	1 (0,5)	205 (100,0)
	A	61 (69,3)	15 (17,0)	11 (12,5)	0 (0,0)	1 (1,1)	88 (100,0)
	B	72 (61,5)	22 (18,8)	20 (17,1)	3 (2,6)	0 (0,0)	117 (100,0)
Disleksiju nije moguće prepoznati prije završetka 1. razreda osnovne škole.	Svi	72 (35,0)	57 (27,7)	58 (28,2)	15 (7,3)	4 (1,9)	206 (100,0)
	A	29 (33,0)	25 (28,4)	26 (29,5)	6 (6,8)	2 (2,3)	88 (100,0)
	B	43 (36,4)	32 (27,1)	32 (27,1)	9 (7,6)	2 (1,7)	118 (100,0)
Disleksiju se ne može naslijediti.	Svi	31 (15,1)	29 (14,1)	111 (54,1)	12 (5,9)	22 (10,7)	205 (100,0)
	A	16 (18,2)	12 (13,6)	45 (51,1)	5 (5,7)	10 (11,4)	88 (100,0)
	B	15 (12,8)	17 (14,5)	66 (56,4)	7 (6,0)	12 (10,3)	117 (100,0)
Disleksiju uzrokuju razlike u funkcioniranju mozga.	Svi	6 (2,9)	5 (2,4)	96 (46,6)	72 (35,0)	27 (13,1)	206 (100,0)
	A	3 (3,4)	4 (4,5)	44 (50,0)	28 (31,8)	9 (10,2)	88 (100,0)
	B	3 (2,5)	1 (0,8)	52 (44,1)	44 (37,3)	18 (15,3)	118 (100,0)

Prilog 5: Prikaz slaganja ispitanika podskupine A1 (apsolventi UF) i A2 (apsolventi FF) sa svakom od deset tvrdnji iz PD Skale izražen postotcima

Stupanj slaganja : Tvrdnja:	Ispitanici	1 n (%)	2 n (%)	3 n (%)	4 n (%)	5 n (%)	Ukupno: n (%)
Ne postoji statistički značajna razlika u % dječaka i djevojčica koji imaju disleksiju.	A1	4 (10,5)	1 (2,6)	19 (50,0)	11 (28,9)	3 (7,9)	38 (100,0)
	A2	3 (6,3)	8 (16,7)	31 (64,6)	3 (6,3)	3 (6,3)	48 (100,0)
Disleksiju je moguće izliječiti lijekovima.	A1	27 (71,1)	7 (18,4)	4 (10,5)	0 (0)	0 (0)	38 (100,0)
	A2	38 (76,0)	6 (12,0)	5 (10,0)	0 (0)	1 (2,0)	50 (100,0)
Disleksija podrazumijeva teškoće u obradi pisanoga teksta.	A1	4 (10,5)	1 (2,6)	7 (18,4)	20 (52,6)	6 (15,8)	38 (100,0)
	A2	0 (0)	2 (4,0)	2 (4,0)	15 (30,0)	31 (62,0)	50 (100,0)
Disleksija može utjecati na motoriku i koordinaciju djeteta.	A1	2 (5,3)	5 (13,2)	14 (36,8)	13 (34,2)	4 (10,5)	38 (100,0)
	A2	5 (10,0)	8 (16,0)	18 (36,0)	14 (28,0)	5 (10,0)	50 (100,0)
Učenici s disleksijom postižu loš obrazovni uspjeh u svim nastavnim predmetima.	A1	18 (47,4)	10 (26,3)	9 (23,7)	1 (2,6)	0 (0)	38 (100,0)
	A2	25 (50)	16 (32,0)	8 (16,0)	1 (2,0)	0 (0)	50 (100,0)
Disleksija se u hrvatskom jeziku očituje isključivo kao teškoća u pisanju.	A1	17 (44,7)	11 (28,9)	8 (21,1)	2 (5,3)	0 (0)	38 (100,0)
	A2	24 (48,0)	9 (18,0)	12 (24,0)	5 (10,0)	0 (0)	50 (100,0)
IQ testovi su osnovna mjera procjene i prepoznavanja disleksije.	A1	26 (68,4)	6 (15,8)	5 (13,2)	0 (0)	1 (2,6)	38 (100,0)
	A2	35 (70,0)	9 (18,0)	6 (12,0)	0 (0)	0 (0)	50 (100,0)
Disleksiju nije moguće prepoznati prije završetka 1. razreda osnovne škole.	A1	16 (42,1)	8 (21,1)	11 (28,9)	3 (7,9)	0 (0)	38 (100,0)
	A2	13 (26,0)	17 (34,0)	15 (30,0)	3 (6,0)	2 (4,0)	50 (100,0)
Disleksiju se ne može naslijediti.	A1	8 (21,1)	6 (15,8)	19 (50,0)	2 (5,3)	3 (7,9)	38 (100,0)
	A2	8 (16,0)	6 (12,0)	26 (52,0)	3 (6,0)	7 (14,0)	50 (100,0)
Disleksiju uzrokuju razlike u funkcioniranju mozga.	A1	1 (2,6)	1 (2,6)	22 (57,9)	12 (31,6)	2 (5,3)	38 (100,0)
	A2	2 (4,0)	3 (6,0)	22 (44,0)	16 (32,0)	7 (14,0)	50 (100,0)

Prilog 6: Prikaz slaganja ispitanika podskupine A2-1 (apsolventi FFZG) i A2-2 (apsolventi FFOS) sa svakom od deset tvrdnji iz PD Skale izražen postotcima

Stupanj slaganja : Tvrdnja:	Ispitanici	1 n (%)	2 n (%)	3 n (%)	4 n (%)	5 n (%)	Ukupno: n (%)
Ne postoji statistički značajna razlika u % dječaka i djevojčica koji imaju disleksiju.	A2-1	3 (13,0)	7 (30,4)	8 (34,8)	3 (13,0)	2 (8,7)	23 (100,0)
	A2-2	0 (0)	1 (4,0)	23 (92,0)	0 (0)	1 (4,0)	25 (100,0)
Disleksiju je moguće izliječiti lijekovima.	A2-1	18 (78,3)	3 (13,0)	1 (4,3)	0 (0)	1 (4,3)	23 (100,0)
	A2-2	20 (74,1)	3 (11,1)	4 (14,8)	0 (0)	0 (0)	27 (100,0)
Disleksija podrazumijeva teškoće u obradi pisanoga teksta.	A2-1	0 (0)	2 (8,7)	1 (4,3)	7 (30,4)	13 (56,5)	23 (100,0)
	A2-2	0 (0)	0 (0)	1 (3,7)	8 (29,6)	18 (66,7)	27 (100,0)
Disleksija može utjecati na motoriku i koordinaciju djeteta.	A2-1	2 (8,7)	3 (13,0)	9 (39,1)	6 (26,1)	3 (13,0)	23 (100,0)
	A2-2	3 (11,1)	5 (18,5)	9 (33,3)	8 (29,6)	2 (7,4)	27 (100,0)
Učenici s disleksijom postižu loš obrazovni uspjeh u svim nastavnim predmetima.	A2-1	12 (52,2)	9 (39,1)	2 (8,7)	0 (0)	0 (0)	23 (100,0)
	A2-2	13 (48,1)	7 (25,9)	6 (22,2)	1 (3,7)	0 (0)	27 (100,0)
Disleksija se u hrvatskom jeziku očituje isključivo kao teškoća u pisanju.	A2-1	13 (56,5)	4 (17,4)	3 (13,0)	3 (13,0)	0 (0)	23 (100,0)
	A2-2	11 (40,7)	5 (18,5)	9 (33,3)	2 (7,4)	0 (0)	27 (100,0)
IQ testovi su osnovna mjera procjene i prepoznavanja disleksije.	A2-1	16 (69,6)	4 (17,4)	3 (13,0)	0 (0)	0 (0)	23 (100,0)
	A2-2	19 (70,4)	5 (18,5)	3 (11,1)	0 (0)	0 (0)	27 (100,0)
Disleksiju nije moguće prepoznati prije završetka 1. razreda osnovne škole.	A2-1	3 (13,0)	9 (39,1)	9 (39,1)	2 (8,7)	0 (0)	23 (100,0)
	A2-2	10 (37,0)	8 (29,6)	6 (22,2)	1 (3,7)	2 (7,4)	27 (100,0)
Disleksiju se ne može naslijediti.	A2-1	4 (17,4)	5 (21,7)	11 (47,8)	1 (4,3)	2 (8,7)	23 (100,0)
	A2-2	4 (14,8)	1 (3,7)	15 (55,6)	2 (7,4)	5 (18,5)	27 (100,0)
Disleksiju uzrokuju razlike u funkcioniranju mozga.	A2-1	2 (8,7)	2 (8,7)	9 (39,1)	9 (33,3)	3 (13,0)	23 (100,0)
	A2-2	0 (0)	1 (3,7)	13 (48,1)	7 (30,4)	4 (14,8)	27 (100,0)

Prilog 7: Prikaz slaganja apsolutnata (A) i učitelja (B) sa svakom od dvanaest tvrdnji iz SPP Skale izražen postotcima

Stupanj slaganja : Tvrdnja:	Ispitanici	1	2	3	4	5	Ukupno: n (%)
		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	
Učenici s disleksijom trebaju individualizirani pristup poučavanju SJ.	A B	4 (4,5) 1 (0,9)	7 (8,0) 1 (0,9)	19 (21,6) 6 (5,1)	38 (43,2) 45 (38,5)	20 (22,7) 64 (54,7)	88 (100) 117 (100)
Učenike s disleksijom treba poučavati SJ višeosjetilnom metodom.	A B	2 (2,3) 0 (0,0)	2 (2,3) 4 (3,4)	20 (22,7) 24 (20,3)	34 (38,6) 35 (29,7)	30 (34,1) 55 (46,6)	88 (100) 118 (100)
Učenike s disleksijom treba poučavati SJ strukturiranim pristupom.	A B	1 (1,1) 0 (0,0)	4 (4,5) 4 (3,4)	13 (14,8) 19 (16,1)	34 (38,6) 33 (28,0)	36 (40,9) 62 (52,5)	88 (100) 118 (100)
Učenici s disleksijom mogu koristiti rječnike tijekom nastave.	A B	3 (3,4) 3 (2,5)	5 (5,7) 6 (5,1)	29 (33,0) 40 (33,9)	29 (33,0) 40 (33,9)	22 (25,0) 29 (24,6)	88 (100) 118 (100)
Gluma je prikladan oblik nastavne metode u poučavanju učenika s disleksijom.	A B	0 (0,0) 0 (0,0)	3 (3,4) 2 (1,7)	21 (23,9) 23 (19,5)	35 (39,8) 49 (41,5)	29 (33,0) 44 (37,3)	88 (100) 118 (100)
Učenicima s disleksijom treba dopustiti strojno potpomognuto prevođenje teksta tijekom i izvan nastave.	A B	4 (4,5) 8 (6,8)	6 (6,8) 6 (5,1)	44 (50,0) 58 (49,2)	25 (28,4) 34 (28,8)	9 (10,2) 12 (10,2)	88 (100) 118 (100)
Računalne igrice prikladan su oblik nastavne metode u poučavanju učenika s disleksijom.	A B	1 (1,1) 4 (3,4)	15 (17,0) 12 (10,2)	29 (33,0) 49 (41,5)	29 (33,0) 35 (29,7)	14 (15,9) 18 (15,3)	88 (100) 118 (100)
Učenike s disleksijom treba izravnim putem poučavati sintaksi jezika.	A B	7 (8,0) 11 (9,3)	7 (8,0) 22 (18,6)	44 (50,0) 47 (39,8)	22 (25,0) 29 (24,6)	8 (9,1) 9 (7,6)	88 (100) 118 (100)
Učenicima s disleksijom treba dozvoliti dodatno vrijeme za rješavanje pisanih zadataka.	A B	0 (0,0) 0 (0,0)	2 (2,3) 1 (0,8)	6 (6,9) 3 (2,5)	32 (36,8) 22 (18,6)	47 (54,0) 92 (78,0)	87 (100) 118 (100)
Učenicima s disleksijom treba izbjegavati davanje zadataka s prepisivanjem.	A B	5 (5,7) 10 (8,5)	9 (10,2) 25 (21,2)	31 (35,2) 34 (28,8)	27 (30,7) 27 (22,9)	16 (18,2) 22 (18,6)	88 (100) 118 (100)
Nastavne listiće namijenjene učenicima s disleksijom treba pisati/tiskati kao natuknice.	A B	5 (5,7) 6 (5,1)	5 (5,7) 9 (7,6)	38 (43,2) 49 (41,5)	17 (19,3) 38 (32,2)	23 (26,1) 16 (13,6)	88 (100) 118 (100)
U tiskanim materijalima namijenjenima učenicima s disleksijom treba izbjegavati neobične fontove.	A B	1 (1,1) 4 (3,4)	6 (6,8) 4 (3,4)	14 (15,9) 15 (12,7)	22 (25,0) 15 (12,7)	45 (51,1) 80 (67,8)	88 (100) 118 (100)

Prilog 8: Prikaz slaganja ispitanika podskupine A1 (apsolventi UF) i A2 (apsolventi FF) sa svakom od dvanaest tvrdnji iz SPP Skale izražen postotcima

Stupanj slaganja : Tvrdnja:	Ispitanici	1 n (%)	2 n (%)	3 n (%)	4 n (%)	5 n (%)	Ukupno: n (%)
Učenici s disleksijom trebaju individualizirani pristup poučavanju SJ.	A1	2 (5,3)	4 (10,5)	8 (21,1)	15 (39,5)	9 (23,7)	38 (100)
	A2	2 (4,0)	3 (6,0)	11 (22,0)	23 (46,0)	11 (22,0)	50 (100)
Učenike s disleksijom treba poučavati SJ višeosjetilnom metodom.	A1	2 (5,3)	1 (2,6)	8 (21,1)	12 (31,6)	15 (39,5)	38 (100)
	A2	0 (0,0)	1 (2,0)	12 (24,0)	22 (44,0)	15 (30,0)	50 (100)
Učenike s disleksijom treba poučavati SJ strukturiranim pristupom.	A1	1 (2,6)	2 (5,3)	4 (10,5)	14 (36,8)	17 (44,7)	38 (100)
	A2	0 (0,0)	2 (4,0)	9 (18,0)	20 (40,0)	19 (38,0)	50 (100)
Učenici s disleksijom mogu koristiti rječnike tijekom nastave.	A1	1 (2,6)	2 (5,3)	11 (28,9)	14 (36,8)	10 (26,3)	38 (100)
	A2	2 (4,0)	3 (6,0)	18 (36,9)	15 (30,0)	12 (24,0)	50 (100)
Gluma je prikladan oblik nastavne metode u poučavanju učenika s disleksijom.	A1	0 (0,0)	1 (2,6)	6 (15,8)	14 (36,8)	17 (44,7)	38 (100)
	A2	0 (0,0)	2 (4,0)	15 (30,0)	21 (42,0)	12 (24,0)	50 (100)
Učenicima s disleksijom treba dopustiti strojno potpomognuto prevođenje teksta tijekom i izvan nastave.	A1	1 (2,6)	3 (7,9)	16 (42,1)	13 (34,2)	5 (13,2)	38 (100)
	A2	3 (6,0)	3 (6,0)	28 (56,0)	12 (24,0)	4 (8,0)	50 (100)
Računalne igrice prikladan su oblik nastavne metode u poučavanju učenika s disleksijom.	A1	0 (0,0)	8 (21,1)	11 (28,6)	13 (34,2)	6 (15,8)	38 (100)
	A2	1 (2,0)	7 (14,0)	18 (36,0)	16 (32,0)	8 (16,0)	50 (100)
Učenike s disleksijom treba izravnim putem poučavati sintaksi jezika.	A1	3 (7,9)	3 (7,9)	17 (44,7)	12 (31,6)	3 (7,9)	38 (100)
	A2	4 (8,0)	4 (8,0)	27 (54,0)	10 (20,0)	5 (10,0)	50 (100)
Učenicima s disleksijom treba dozvoliti dodatno vrijeme za rješavanje pisanih zadataka.	A1	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (2,6)	18 (47,4)	19 (50,0)	38 (100)
	A2	0 (0,0)	2 (4,1)	5 (10,2)	14 (28,6)	28 (57,1)	49 (100)
Učenicima s disleksijom treba izbjegavati davanje zadataka s prepisivanjem.	A1	1 (2,6)	3 (7,9)	13 (34,2)	12 (31,6)	9 (23,7)	38 (100)
	A2	4 (8,0)	6 (12,0)	18 (36,0)	15 (30,0)	7 (14,0)	50 (100)
Nastavne listiće namijenjene učenicima s disleksijom treba pisati/tiskati kao natuknice.	A1	1 (2,6)	1 (2,6)	19 (50,0)	7 (18,4)	10 (26,3)	38 (100)
	A2	4 (8,0)	4 (8,0)	19 (38,0)	10 (20,0)	13 (26,0)	50 (100)
U tiskanim materijalima namijenjenima učenicima s disleksijom treba izbjegavati neobične fontove.	A1	0 (0,0)	1 (2,6)	5 (13,2)	11 (28,9)	21 (55,3)	38 (100)
	A2	1 (2,0)	5 (10,0)	9 (18,0)	11 (22,0)	24 (48,0)	50 (100)

Prilog 9: Prikaz slaganja ispitanika podskupine A2-1 (apsolventi FFZG) i A2-2 (apsolventi FFOS) sa svakom od dvanaest tvrdnji iz SPP Skale izražen postotcima

Stupanj slaganja : Tvrdnja:	Ispitanici	1 n (%)	2 n (%)	3 n (%)	4 n (%)	5 n (%)	Ukupno: n (%)
Učenici s disleksijom trebaju individualizirani pristup poučavanju SJ.	A2-1	1 (4,3)	2 (8,7)	5 (21,7)	14 (60,9)	1 (4,3)	23 (100)
	A2-2	1 (3,7)	1 (3,7)	6 (22,2)	9 (33,3)	10 (37,0)	27 (100)
Učenike s disleksijom treba poučavati SJ višeosjetilnom metodom.	A2-1	0 (0,0)	0 (0,0)	6 (26,1)	15 (65,2)	2 (8,7)	23 (100)
	A2-2	0 (0,0)	1 (3,7)	6 (22,2)	7 (25,9)	13 (48,1)	27 (100)
Učenike s disleksijom treba poučavati SJ strukturiranim pristupom.	A2-1	0 (0,0)	2 (8,7)	3 (13,0)	11 (47,8)	7 (30,4)	23 (100)
	A2-2	0 (0,0)	0 (0,0)	6 (22,2)	9 (33,3)	12 (44,4)	27 (100)
Učenici s disleksijom mogu koristiti rječnike tijekom nastave.	A2-1	1 (4,3)	2 (8,7)	7 (30,4)	9 (39,1)	4 (17,4)	23 (100)
	A2-2	1 (3,7)	1 (3,7)	11 (40,7)	6 (22,2)	8 (29,6)	27 (100)
Gluma je prikladan oblik nastavne metode u poučavanju učenika s disleksijom.	A2-1	0 (0,0)	1 (4,3)	4 (17,4)	13 (56,5)	5 (21,7)	23 (100)
	A2-2	0 (0,0)	1 (3,7)	11 (40,7)	8 (29,6)	7 (25,9)	27 (100)
Učenicima s disleksijom treba dopustiti strojno potpomognuto prevođenje teksta tijekom i izvan nastave.	A2-1	1 (4,3)	3 (13,0)	14 (60,9)	4 (17,4)	1 (4,3)	23 (100)
	A2-2	2 (7,4)	0 (0,0)	14 (51,9)	8 (29,6)	3 (11,1)	27 (100)
Računalne igrice prikladan su oblik nastavne metode u poučavanju učenika s disleksijom.	A2-1	1 (4,3)	3 (13,0)	8 (34,8)	10 (43,5)	1 (4,3)	23 (100)
	A2-2	0 (0,0)	4 (14,8)	10 (37,0)	6 (22,2)	7 (25,9)	27 (100)
Učenike s disleksijom treba izravnim putem poučavati sintaksi jezika.	A2-1	1 (4,3)	2 (8,7)	11 (47,8)	5 (21,7)	4 (17,4)	23 (100)
	A2-2	3 (11,1)	2 (7,4)	16 (59,3)	5 (18,5)	1 (3,7)	27 (100)
Učenicima s disleksijom treba dozvoliti dodatno vrijeme za rješavanje pisanih zadataka.	A2-1	0 (0,0)	2 (8,7)	1 (4,3)	8 (34,8)	12 (52,2)	23 (100)
	A2-2	0 (0,0)	0 (0,0)	4 (15,4)	6 (23,1)	16 (61,5)	26 (100)
Učenicima s disleksijom treba izbjegavati davanje zadataka s prepisivanjem.	A2-1	1 (4,3)	3 (13,0)	9 (39,1)	7 (30,4)	3 (13,0)	23 (100)
	A2-2	3 (11,1)	3 (11,1)	9 (33,3)	8 (29,6)	4 (14,8)	27 (100)
Nastavne listiće namijenjene učenicima s disleksijom treba pisati/tiskati kao natuknice.	A2-1	1 (4,3)	2 (8,7)	11 (47,8)	4 (17,4)	5 (21,7)	23 (100)
	A2-2	3 (11,1)	2 (7,4)	8 (29,6)	6 (22,2)	8 (29,6)	27 (100)
U tiskanim materijalima namijenjenima učenicima s disleksijom treba izbjegavati neobične fontove.	A2-1	0 (0,0)	2 (8,7)	3 (13,0)	8 (34,8)	10 (43,5)	23 (100)
	A2-2	1 (3,7)	3 (11,1)	6 (22,2)	3 (11,1)	14 (51,9)	27 (100)

ŽIVOTOPIS AUTORICE

Zrinka Fišer je rođena 1980. u Travniku, Bosni i Hercegovini. U Slavonski Brod preselila se 1984. gdje je pohađala osnovnu školu i Gimnaziju „Matija Mesić“. Arheologiju i engleski jezik i književnost redovno je studirala na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zadru od 1998. do 2005., kad je obranom diplomskog rada „Tehnike ukrašavanja starčevačke kulture s naglaskom na nalazišta sjeverne Hrvatske“ stekla naziv magistre arheologije i magistre engleskog jezika i književnosti. Kao profesorica engleskog jezika radila je u Srednjoj medicinskoj školi u Slavonskom Brodu, u Obrtničkoj školi u Požegi te kao kustosica u Gradskom muzeju u Požegi. Trenutno je zaposlena kao učiteljica engleskog jezika u Osnovnoj školi „Vladimir Nazor“ u Slavonskom Brodu. Položila je državni stručni ispit, stručni ispit za kustosicu i stručni ispit za rad u školi. 2015. napreduje u zvanje mentorice. Poslijediplomski doktorski studij Glotodidaktike upisuje 2012 te ubrzo stječe naziv najuspješnije doktorandice svoje generacije po broju izvršenih studijskih obveza. Uže područje njenog interesa je poučavanje učenika s disleksijom, a rezultate svojih istraživanja izlaže na međunarodnim (*UZRT International conference* 2014. godine, *BDA Intenational Conference* 2016. godine te *OMEP International conference* 2017. godine) i domaćim (*HDPL* 2014. godine te „17. Dani Mate Demarina“ 2018. godine) znanstveno-stručnim skupovima. Tijekom 2015.-2017. održava seriju predavanja i radionica na temu poučavanja učenika s disleksijom na županijskim, međuzupanijskim i državnim stručnim skupovima u organizaciji AZOO. Članica je OMEP-a, svjetske organizacije za rani odgoj i obrazovanje. Autorica je priručnika za učenje engleskog jezika s prilagođenim sadržajem za učenike s teškoćama od 1. do 4. razreda osnovne škole „DIP IN 1 – 4“ te recenzentica udžbenika i radne bilježnice za poučavanje engleskog jezika u 1. razredu osnovne škole „Smiles 1“. Koautorica je knjige/nastavničkog priručnika za poučavanje učenika s disleksijom engleskom jeziku (u tisku).

POPIS OBJAVLJENIH RADOVA

Izvorni znanstveni radovi:

1. Fišer, Z. i Dumančić, D. (2015). How do I 'unjumbel' this- study of EFL teachers' competences and preferences in teaching students with dyslexia. U J. Mihaljević-Djigunović i S. Letica- Krevelj (ur.): *UZRT 2014: Empirical Studies in Applied Linguistics*, str. 20-30, Zagreb: FF Press. (https://books.google.hr/books/about/UZRT_2014.html?id=f7zmBwAAQBAJ&redir_esc=y)
2. Kaldonek-Crnjaković, A. i Fišer, Z. (2017). 'Dyslexia-friendly' approaches in the teaching practice of Croatian English as a foreign language (EFL) teachers. U R. Geld i S. Letica-Krevelj (ur.): *UZRT 2016: empirical Studies in Applied Linguistics*, str. 139-149. Zagreb: FFPress. (https://books.google.hr/books/about/UZRT_2016.html?id=ErctDwAAQBAJ&redir_esc=y)
3. Fišer, Z. (2017). How and how much do I know about dyslexia? Self-evaluation of students of teacher training studies at Faculty of Education at University of Josip Juraj Strossmayer in Osijek. *Proceedings of international scientific and professional conference OMEP 2017 „Early Childhood Relationships: The Foundation for a Sustainable Future“*, Opatija, Croatia, 19th-24th June, 2017, str. 69 – 79. (<http://omep.hr/assets/zbornik.pdf>)

Pregledni rad:

1. Fišer, Z. (2013). Odnos strategija učenja jezika i ostalih individualnih čimbenika: što kažu istraživanja?, *Strani jezici*, 42 (3), 279-292.

Stručni rad:

1. Fišer, Z. (2014). Primjena *Quicktationary Reading Pena* u radu s djecom s poteškoćama u čitanju. *Govor*, 31 (2), 133-146 (<https://hrcak.srce.hr/166002>).

Sažeci:

1. Fišer, Z. (2014). Poučavanje učenika s disleksijom: kreativnost i mašta. U K. Cergol Kovačević i S. Lucija Udler (ur.): *Višejezičnost kao predmet multidisciplinarnih istraživanja. XXVII međunarodni znanstveni skup 25.-27. travnja, 2014.*, 69. HDPL/CALS, srednja europa, 2014. (https://issuu.com/hdpl-cals/docs/2014_hdpl_sazetci_cals_abstracts).
2. Fišer, Z. i Každonek-Crnjaković, A. (2018). Kompetencije hrvatskih učitelja i nastavnika engleskoga i njemačkoga kao stranoga jezika za poučavanje učenika s disleksijom. U I. Prskalo, Z. Braičić i M. Badrić (ur.): *Međunarodni znanstveno-stručni simpozij: 17. Dani Mate Demarina: Odgoj i obrazovanje – budućnost civilizacije, 7.-8. lipnja 2018.*, Petrinja, 32. Petrinja, Hrvatska.
3. Každonek-Crnjaković, A. i Fišer, Z. (2016.). How much do I know, I need to know and I want to know about dyslexia? Moving forward with vocational training for EFL teachers in Croatia. U E. Abdulaal (ur.): *Moving Forward: Challenges and Transitions. The Tenth BDA International Conference, 10th to 12th March 2016, The King's Centre Oxford*, 140-141. Oxford, UK.

Prevoditeljski rad:

1. Brander, P., Gomes, R., Keen, E., Lemineur, M. L., Oliveira, B., Ondrackova, J., Surian, A., Suslova, O. (2004). *Kompas- priručnik o odgoju i obrazovanju mladih za ljudska prava*. Božica Sedlić (ur.), Europski dom Slavonski Brod, Slavonski Brod.

Udžbenici i priručnici:

1. Fišer, Z. (2016). DIP IN 1- prilagođeni sadržaji za učenike s teškoćama, Školska knjiga, Školski portal, www.skolskiportal.hr
2. Fišer, Z. (2016). DIP IN 2- prilagođeni sadržaji za učenike s teškoćama, Školska knjiga, Školski portal, www.skolskiportal.hr
3. Fišer, Z. (2016). DIP IN 3- prilagođeni sadržaji za učenike s teškoćama, Školska knjiga, Školski portal, www.skolskiportal.hr
4. Fišer, Z. (2016). DIP IN 4- prilagođeni sadržaji za učenike s teškoćama, Školska knjiga, Školski portal, www.skolskiportal.hr
5. Kaldonek-Crnjaković, A., Fišer, Z. (u pripremi). Disleksija na nastavi engleskoga kao stranoga jezika- priručnik za učitelje i nastavnike. Zagreb: Alfa Publishing.