

Specifične poteškoće u učenju: teorijska polazišta i dosadašnja istraživanja

UDK: 376.1-056.4

Stručni članak

Primljeno: 10. 1. 2013.

Prihvaćeno: 20. 5. 2013.

Sažetak: *Specifične poteškoće u učenju (disleksija, disgrafija i diskalkulija) postaju ozbiljan problem polaskom djeteta u školu, iako se javljaju puno ranije. Njihovi uzroci nisu do kraja ustvrđeni, a činjenica je da se javljaju unatoč urednoj inteligenciji, urednim senzornim sposobnostima i odgovarajućem poučavanju. Za djecu sa specifičnim poteškoćama u učenju, čitanje, pisanje i računanje postaje mučna, teško svladiva, a ponekad i nepremostiva poteškoća zbog koje osjećaju neuspjeh i zamor; što polako prelazi u frustriranost školom i nezadovoljstvo sobom.*

S tim u vezi nužno je da učitelj bude kompetentan u prepoznavanju istih, da posjeduje temeljna znanja i vještine potrebne za rad s takvim učenicima. Takva djeca, još uvijek na žalost, školsko doba uglavnom provode u nerazmjeru između vlastitih potencijala i stvarnih postignuća, usprkos činjenici da je pojam poteškoća u učenju dugo prisutan u istraživačkom i u neposrednom odgojno-obrazovnom radu.

Ključne riječi: *disleksija, disgrafija, diskalkulija, specifične poteškoće u učenju.*

Martina Malogorski Jurjevic*

Specific Learning Disabilities: Theoretical Background and Present Researches

UDC: 376.1-056.4
Professional articleAccepted: 10th January, 2013
Confirmed: 20th May, 2013

Summary: *Specific learning difficulties (dyslexia, dysgraphia and dyscalculia) become a serious problem when the child starts to go to school, although the disabilities occur much earlier. Their causes are not fully defined, and the fact is that they appear despite appropriate intelligence and appropriate sensory abilities and appropriate teaching. For children with specific learning difficulties, reading, writing and calculating become hardly manageable, and sometimes insurmountable difficulties because of which children feel failure and fatigue, which slowly turns into frustration and dissatisfaction with school and with themselves.*

In connection with that, it is necessary for teachers to be competent enough to recognize the difficulties, to possess a basic knowledge and skills needed to work with such students. Such children, still, unfortunately, mostly spend their time in schools feeling an enormous gap between their potential and actual achievement, despite the fact that the term learning disability has been present in researches and in immediate educational work for a longer period of time.

Keywords: *dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, specific learning disabilities.*

1. Teorijska polazišta specifičnih poteškoća u učenju

U osnovno školovanje uključuju se djeca s različitim odgojnim i obrazovnim posebnostima. To je vrijeme kada se pred dijete stavlja niz novih izazova gdje učenje postaje glavnom zadaćom. Međutim, učenje nije svakom djetetu prirodan i jednostavan proces. Neka djeca pokazivat će poteškoće u prijemu, obradi i iskazivanju informacija koje nisu povezane s vidnim ili slušnim fizičkim nedostacima, poremećajima u mentalnom zdravlju, emocionalnim poremećajima i neodgovarajućim faktorima u sredini. Učenici s poteškoćama u učenju, na žalost, školsko doba uglavnom provedu u nerazmjeru između vlastitih potencijala i stvarnih postignuća. Za djecu sa specifičnim poteškoćama u učenju – disleksijom,

disgrafijom i diskalkulijom čitanje, pisanje i računanje postaje mučna, teško svladiva, a ponekad i nepremostiva poteškoća zbog koje djeca osjećaju neuspjeh i zamor, što polako prelazi u frustriranost školom i nezadovoljstvo sobom.

Pojam poteškoće u učenju dugo je prisutan u istraživačkom i u neposrednom odgojno-obrazovnom radu. Iako se termin upotrebljava od 1963. (Kirk, 1963., prema: Reid, 2000.) radi opisa ozbiljnih poteškoća i problema koje su neka djeca imala pri učenju, brojne definicije (nastale kao posljedica složenosti samoga fenomena) nerijetko zbunjuju i otežavaju shvaćanje suštine samog problema. Odabiri definicija nerijetko se svode na kombiniranje nekoliko postojećih definicija i tvorbu novih kojima se, zapravo, daje i novo stajalište i viđenje problema.

Prvi opći izraz kojim su se opisivali razni problemi u učenju bio je disleksija. S vremenom su se problemi dijelili i kategorizirali kako bi se detaljnije opisale različite nesposobnosti učenja. Zbog toga bismo disleksiju mogli nazvati *majkom svih poremećaja u učenju* (Davis, Braun, 2001.).

Lerner (1997.) za djecu s poteškoćama u učenju kaže da ona čine heterogenu grupu standardno inteligentne djece s različitim kognitivnim, socijalnim, emocionalnim i drugim osobinama, koja u učenju imaju znatno veće probleme nego većina djece njihove dobi.

DSM-IV (Dijagnostički i statistički priručnik za mentalne poremećaje, 1996.) poremećaje učenja dijeli na poremećaje čitanja, poremećaje matematičkih sposobnosti, poremećaje pisanog izražavanja te neodređen poremećaj učenja. U istom izvoru navodi se da se poteškoće u učenju mogu javiti izolirano, svaka za sebe, ili udruženo. Najčešće su udruženi poremećaji u učenju čitanja i pisanja. Pisanje je kompleksnija vještina od čitanja pa su i poremećaji pisanja češći. Prema Hallahanu i Kauffmanu (1994.), poremećaji učenja neurološki su poremećaji koji utječu na jednu ili više temeljnih psiholoških procesa uključenih u razumijevanje ili uporabu govornog ili pisanog jezika. Specifičnost tih poteškoća jest u njihovu mehanizmu. Primjerice, učenici sa specifičnim poteškoćama u čitanju i pisanju čine mnogobrojnije i stabilnije pogreške koje ne iščezavaju bez stručne pomoći. Za razliku od nespecifičnih poteškoća, nisu uzrokovane kognitivnim zaostajanjem, oštećenjima vida, sluha, nerazvijenim govorom ili prirodnim početničkim pogreškama (Posokhova, 2000.).

Galić-Jušić, (2004.) navodi da se naziv „poteškoće u učenju“ ili „specifične poteškoće u učenju“ upotrebljava za djecu koja ne mogu svladati temeljne školske vještine, dakle, ne mogu naučiti čitati, pisati ili služiti se brojevima u roku koji je za to predviđen i na način koji je kod većine druge djece doveo do uspjeha. Ista autorica navodi da sama riječ „poteškoća“ opisuje put napredovanja ove djece, pojavljuje se u većini zemalja s dobrim sustavom obrazovanja, znak je naprednog i angažiranog stava prema različitosti i vodi do pragmatičnih načina kojima se može osmisliti pomoć na putu osposobljavanja te djece za uspješan profesionalan život.

Zajedničke karakteristike specifičnih poteškoća učenja opisali su Kavale i Forness (1995.):

- riječ je o poteškoći ili poremećaju u jednom ili više procesa u živčanome sustavu koji se odnose na psihološke procese uključene u primanje, razumijevanje, i/ili upotrebu koncepata kroz verbalni kod (govoreni ili pisani) ili neverbalna značenja;
- manifestacije su vidljive u jednom ili više područja: pažnji, shvaćanju, obradi, pamćenju, komunikaciji, čitanju, pisanju, računanju, koordinaciji, socijalnoj kompetenciji, emocionalnome sazrijevanju;
- isključeni su problemi učenja koji su primarno rezultat vidnih, slušnih, motoričkih ili emocionalnih poteškoća, mentalne retardacije, kulturalne ili socijalne depriviranosti.

Ostala zajednička i vrlo važna obilježja djece sa specifičnim poteškoćama učenja, prema DSM-IV (1996.), jesu:

- prosječna ili natprosječna inteligencija
- neurološki nedostatak koji uvjetuje nedostatne procese obrade i
- nerazmjer između njihovih potencijala i stvarnih postignuća koji ih prati kroz čitavo njihovo obrazovanje, što u djetetu može razviti osjećaj frustracije, nisko samopoštovanje, te dovesti i do odustajanja od rada i učenja, ne samo tijekom školovanja već i kroz čitav život.

Jedna od najznačajnijih karakteristika specifičnih poteškoća učenja jest njihova nevidljiva i naizgled benigna priroda (Dyson, 1993., prema: Igrić, Cvitković, Wagner Jakab, 2009.). Tako uključivanje učenika sa specifičnim poteškoćama u redovno školovanje ne predstavlja veći problem jer učenici s disleksijom i disgrafijom na testiranjima općenito pokazuju prosječne rezultate, što im osigurava uključenje u redovni obrazovni sustav. Problem nastaje kada se posljedice specifičnih poteškoća očituju u nemogućnosti svladavanja školskih sadržaja.

Pozivajući se na autore O'Hare i Levya (1984.), iste autorice napominju da ta „nevidljiva” priroda često uzrokuje nedostatak tolerancije prema djetetu od strane obitelji i šire okoline. Takve osobitosti poteškoća u učenju kod roditelja može stvoriti lažnu nadu (Bergman, 1979., prema: Igrić, Cvitković, Wagner Jakab, 2009.) jer u početku reagiraju na dijagnozu s poricanjem i nerealnim očekivanjima vezanim uz djetetove mogućnosti (Abrams, Kaslow, 1976.; Bergman, 1979.; Kaslow, Cooper, 1978., prema: Igrić, Cvitković, Wagner Jakab, 2009.).

Dokaz nevidljivoj i benignoj prirodi specifičnih poteškoća u učenju činjenica je da poteškoće u učenju koje učenici pokazuju već u nižim razredima, uz pomoć, djecu u pravilu bitno ne onemogućavaju tako da ona postižu i solidan

školski uspjeh, iako su već i tada svjesna kako dosta teško čitaju, pamte ili pišu. Prekretnica dolazi početkom petoga razreda kad se mnoga djeca sa specifičnim poteškoćama u učenju suočavaju s velikim brojem sadržaja u kojima trebaju svladati na stotine novih pojmova koje moraju razumjeti, zapamtiti i povezati (Galić-Jušić, 2004.).

2. Zašto se javljaju?

Istraživanja Penningtona i Smitha (1988.) ukazuju da su jednostavne vještine čitanja i slovanja genetski uvjetovane, ali ne i razumijevanje govora. Studije napominju da neki neurološki problemi mogu biti odgovorni za poteškoće učenja (Davison, Neale, 1999.).

Istraživanja pokazuju da čak 60% učenika nižih razreda koji pate od disgrafije imaju zakašnjelu moždanu lateralizaciju (Posokhova, 2007.).

Pionir u istraživanju diskalkulije, Kosc (1974., 1986., prema: Chinn, Ashcroft, 2007.), razvojnu diskalkuliju određuje kao strukturalni poremećaj matematičkih sposobnosti koji vuče svoje korijene iz onih dijelova mozga koji su anatomski i psihološki neposredno odgovorni za sazrijevanje matematičkih sposobnosti u skladu s dobi, a pri tome nisu posljedica poremećaja općih mentalnih funkcija.

Albert Galaburdu (prema: Galić-Jušić, 2004.) krajem 70-ih godina zajedno je sa svojim kolegom Normanom Geschwindom postavio teoriju po kojoj disleksija, mucanje i autizam mogu biti posljedicom kašnjenja u razvoju lijeve moždane polutke. Zbog toga se stanice određene za govor, koje bi se trebale smjestiti u lijevoj polutki, premještaju u desnu polutku, manje prikladnu za prihvaćanje govorno-jezičnih funkcija. Tako desna strana mozga ostaje neko vrijeme dominantna za mnoge aktivnosti, a kod neke djece i trajno. Na taj način analiza riječi ili pamćenje točnog oblika pojedinačnog slova, koji su u domeni lijeve polutke, postaju teže dostupni. Stoga djeca s dominacijom desne polutke imaju drukčiji način primanja, obrade i pohranjivanja informacija ili drugačiji kognitivni stil. Istraživanja iz devedesetih godina 20. stoljeća govore o anatomskoj razlici u mozgu djece s disleksijom. Simetrija (nasuprot asimetriji kod djece bez disleksije) moždanih polutaka, prema mišljenju Galaburde, jedan je od bioloških temelja disleksije (prema: Galić-Jušić, 2004.).

Neki autori naglašavaju da je dokazano i da spolne razlike igraju ulogu u javljanju poteškoća učenja te ih pokušavaju objasniti strukturalnim ili hormonalnim razlikama muškog i ženskog mozga. Npr. oštećenja lijeve hemisfere uzrokuje više govornih nedostataka u muškaraca nego kod žena, jer u desnoj hemisferi žene imaju veću površinu za reprezentaciju govora od muškaraca. Ova činjenica upućuje i na to da su dječaci podložniji poteškoćama u učenju (Davison, Neale, 1999.).

Uglavnom, unatoč brojnim istraživanjima u neurologiji, psihologiji, logopediji i drugim znanostima, uzroci poteškoća u učenju nisu do kraja ustvrđeni. Činjenica je da se javljaju unatoč urednoj inteligenciji, urednim senzornim sposobnostima i odgovarajućem poučavanju.

Može se ipak reći da velik dio uzroka leži u konstituciji osobe, ali i u onome što toj konstituciji pridonesu faktori okoline, od najranijih dana intrauternog razvoja, ranog djetinjstva i okruženja u kojem se odrastalo, pa do načina podučavanja vještine čitanja. Konstitucija je ono što nasljeđujemo genetskim kodom i ono što stječemo u razdoblju prije i tijekom samog rođenja. Neposredno nakon rođenja svatko od nas ima već svoju specifičnu konstituciju. To je ono s čime dolazimo na svijet. Dio konstitucije jest i sklonost disleksiji ili disgrafiji (Galić-Jušić, 2004.).

3. Dijagnosticiranje specifičnih poteškoća u učenju i njihove posljedice

Prema DSM-IV (1996.) poremećaji učenja dijagnosticiraju se kad su rezultati koje neka osoba postigne na individualno primijenjenim, standardiziranim testovima čitanja, matematičkih vještina ili pismenog izražavanja znatno ispod onih koji se očekuju s obzirom na dob, obrazovanje i razinu inteligencije.

Čitanje i pisanje najsloženija su fiziološka djelatnost ljudskog mozga pa se njihovom usvajanju treba ostaviti dovoljno vremena. Međutim, kada učenik ne može naučiti čitati, pisati ili služiti se brojevima u roku koji je za to predviđen i na način koji je kod većine druge djece doveo do uspjeha, kod učenika treba ustvrditi ili odbaciti postojanje specifične poteškoće.

Specifične poteškoće u učenju najlakše se uočavaju u školskoj dobi u vidu pogrešaka u čitanju i pisanju (ispuštanja, zamjena, dodavanja glasova, slogova, riječi) i/ili sporosti u izvođenju ovih radnja, a što će u konačnici rezultirati nerazumijevanjem pročitana i/ili napisana (Lenček, Ivšac, 2007.).

Iako je stav većine roditelja da su poteškoće u učenju vezane uz polazak djeteta u školu, poznato je da se preduvjeti tome „školskome učenju“ oblikuju mnogo, mnogo ranije. Uz uvjet postojanja dostatnih znanja, spomenute se poteškoće mogu otkriti u vrlo ranoj dobi te se na taj način mogu spriječiti negativne posljedice neprepoznatih problema koje nerijetko kulminiraju u adolescenata ili odraslih.

Znakovi disleksije su, na primjer, u istraživačkim radovima prepoznati i praćeni i znatno ranije – već u dobi od 2,5 godine (Scarborough, 1998.), no pouzdanost je dijagnosticiranja manja.

Stajališta o postavljanju dijagnoza različita su. Postoje „tradicionalna“ gledišta koja smatraju da se odstupanje u čitanju u smislu zaostajanja od dvije godine u odnosu na vršnjake može smatrati disleksijom, a što znači da se dijagnoza može postaviti tek u trećem razredu osnovne škole. Drugu skupinu čine gledišta

prema kojima se, na osnovi ranih znakova, poteškoća dijagnosticira znatno ranije: u dobi od pet godina već postoje odstupanja na zadatcima koji uključuju provjere u motoričkom, vizualnom i jezičnom funkcioniranju, a koja mogu biti pokazatelji dislektičnoga ishoda (Reid, 2000.; Snowling, 2001.).

Kod nas, u Hrvatskoj, dijagnoza disgrafije i disleksije službeno se postavlja nakon dviju godina formalnog školovanja – na kraju drugog razreda. Postojanje poteškoća u čitanju i pisanju može se ustanoviti detaljnim ispitivanjem u specijaliziranim ustanovama, nakon testiranja psiholingvističkih sposobnosti djeteta, odnosno smetnje tipa disleksije i disgrafije. Dijete kod kojega se ustvrdi postojanje ovih smetnji bit će upućeno na specijalne vježbe čitanja i pisanja, odnosno logopedski tretman. Takvo dijete ne smije se etiketirati kao lijeno, neinteligentno pa i zločesto, jer će to utjecati na njegovo samopouzdanje te stvaranje slike o sebi kao o neuspješnoj osobi. Valja napomenuti da svaki učenik tijekom obrazovanja može naići na prolazne poteškoće koje su sastavni dio odgojno obrazovnog procesa i nisu nužno pokazatelj poteškoća u učenju. Takve prolazne poteškoće treba znati razlikovati od specifičnih poteškoća u učenju. Pravodobno prepoznavanje, suradnja roditelja, učitelja i terapeuta kod takve djece posebno su važni. Put do destruktivnog i samodestruktivnog ponašanja u agresiji, delinkvenciji ili ovisnostima, što daju lažne nadomjeske temeljnom nedostatku pozitivnog samovrednovanja, svima nam je, na žalost, danas dobro poznat (Galić-Jušić, 2004.).

Mnogi autori, primjerice Morgan, (1997.), Reid, (2000.), Selenius i sur. (2006.), Macdonald, (2010.) ukazuju na podatke o visokoj povezanosti neprepoznate disleksije i kasnijih poremećaja u ponašanju, odnosno izvršenja kaznenih djela.

I autorice Igrić, Cvitković, Wagner Jakab (2009.) navode brojna istraživanja kojima je potvrđeno da djeca s poteškoćama učenja mogu imati niže samopoštovanje i veći stupanj anksioznosti, a oko 40% djece s poteškoćama učenja razvijaju socijalne, emocionalne i ponašajne poteškoće.

Takva su djeca često indolentna na školske (ne)uspjehe, a njihov motiv za učenjem na silaznoj je putanji. Ponekad im je daleko manje bolno odustati i ne truditi se više oko učenja. Neka postaju tiha i apatična, a druga izigravaju razredne klaune i buntovnike. Kao da sama stvore neki „amalgam“, neku mješavinu samosažaljenja i prkosa, odustajanja i pomirenosti sa željom da budu važna u nečemu, bez obzira što je to. U pubertetu je to naročite vidljivo – razredni zlostavljač ili na neki drugi način „uvrnuti“ inatlija zapravo je frustrirano i nesretno dijete koje negdje u dubini sumnja da je loše, glupo ili nevrijedno (Galić-Jušić, 2004.).

Posljedice razvoja u kojem dijete ne poznaje svoje potencijale mogu biti razni psihološki problemi.

U mnogim stranim istraživanjima potvrđeno je da su djeca i adolescenti s poteškoćama učenja više odbačeni i zanemareni od svojih vršnjaka i s većim rizikom za vršnjačko zlostavljanje (Nabuzoka, Smith, 1993., Whitney, Smith, Thompson, 1994., prema: Igrić, Cvitković, Wagner Jakab, 2009.). Moody (2007.) navodi da učenici kod kojih su poteškoće pravovremeno prepoznate uz odgovarajuću terapiju i psihosocijalnu podršku razvijaju pozitivan stav o sebi. Dijete će uz odgovarajuću pomoć svladati čitanje i pisanje, može steći i akademsko obrazovanje, ali ne prepozna li se, dijagnosticira i pravilno ne tretira, simptomi disleksije i disgrafije mogu ostati prisutni cijeli život.

Postojeći simptomi mogu se ukloniti, ublažiti, oblikovati i samim time pobijediti jer prestaju biti okosnicom onoga što čini negativni identitet (Galić-Jušić, 2004.).

Dakle, u svrhu ranog otkrivanja specifičnih poteškoća u učenju, među kojima su disleksija, disgrafija i diskalkulija, važno je poznavanje suštine poremećaja na svim razinama rada – od predškolske do odrasle dobi.

4. Tretiranje učenika sa specifičnim poteškoćama u učenju

U stručnoj literaturi ne nalazimo točne upute o pravilnom tretiranju djece s općim i specifičnim poteškoćama u učenju, zato je potrebno svako dijete tretirati po individualnom programu učenja u kojem se uzimaju u obzir individualne odgojno-obrazovne potrebe djeteta. Taj pristup u praksi je teško primijeniti, zato se koriste različiti, više ili manje djelotvorni, oblici tretiranja djece s problemima u učenju.

Nakon što je dijagnosticiran, poremećaj učenja nerijetko predstavlja velik izazov, kako za dijete, tako i za učitelja i roditelja. Samouvjerenost učitelja u radu s takvim učenicima nije uvijek onakva kakvoj bismo se nadali. Često poteškoće učenika u učenju postaju poteškoće učitelja u poučavanju (Squires, McKeown, 2003.).

Sljedeći razlog za neuspješno tretiranje djece sa specifičnim poteškoćama jest u prekasnim ili premalo odgovarajućim oblicima pomoći u učenju, što prouzrokuje nisku motivaciju djece za školski rad, slabu sliku o samom sebi, funkcionalnu nepismenost, besposlenost i slično (Rispen, 1994.).

Djeca s kojom roditelji i terapeuti ne rade na obogaćivanju jezika, a ona sama ne čitaju, tijekom godina razvijaju jak otpor prema čitanju i pisanju, a prilika da se iskoristi bogatstvo pisanog jezika kao najsnažnijeg pokretača govorno-jezičnog i spoznajnog razvoja propada. U takve djece, na žalost, postoji velika šansa za pretvaranje disleksije u poteškoću pri učenju u onom najdrastičnijem obliku koji je ozbiljna prepreka svakom uspješnom školovanju (Galić-Jušić, 2004.).

Miles (1992.) ističe ulogu neprimjerenih metoda u učenju matematike kod osoba s disleksijom. Kao najznačajnije faktore koji utječu na usvajanje matematičkih vještina navodi visoku razinu apstraktnosti, prevelike zahtjeve i ubrzan tempo učenja.

Inkluzivni pristup učeniku s poteškoćama u učenju podrazumijeva poštivanje stilova učenja pojedinca te prilagođavanja načina poučavanja.

U dijagnosticanju i terapiji specifičnih poremećaja u čitanju i pisanju treba uzeti u obzir sav raspon poteškoća koje zajedno čine njezin sindrom. Tek kada disleksiju shvatimo kao složeni multifaktorni sindrom, možemo ispravno pristupiti tom problemu i učinkovito pomoći djetetu, ne samo uklanjajući poteškoće u čitanju i pisanju nego djelujući na cijelu njegovu osobnost (Posokhova, 2007.).

Ne postoji samo jedan znak koji pokazuje da dijete ima poteškoće u učenju. Oni se razlikuju od osobe do osobe. Jedno dijete s poteškoćama učenja ne mora imati istu vrstu problema s učenjem kao i drugo dijete s poteškoćama u učenju (Squires, McKeown, 2003.). Jedno dijete može imati problema s čitanjem i pisanjem, drugo može imati problema s razumijevanjem matematike, a treće dijete može imati problema u svakom od tih područja, kao i razumijevanju onoga što ljudi govore. Iz toga slijedi da ne može postojati univerzalni program pomoći, nego i program i pristup za svako dijete treba biti individualan.

Drugim riječima, individualizirani i individualno prilagođen pristup učenicima sa specifičnim poteškoćama u učenju jest temeljni stav, bez kojeg nema odgovarajućeg rada sa svim kategorijama učenika. Ključno je da učitelji prihvate odgovornost za poboljšanje sudjelovanja i učenja sve djece u razredu. Kako bi to postigli, oni moraju razviti kompetencije koje uključuju znanje, vještine i karakteristike za jednakopravno poučavanje i promicanje obrazovanja svih učenika. Ipak, ako koncept inkluzije (uključivanja) te načelo inkluzivnog odgoja i obrazovanja ne prepoznaju kao nešto što osigurava da se svako dijete obrazuje do maksimalno mogućih ostvarenja i osiguravanjem sustava podrške na način da ono ima koristi od okruženja u kojem se nalazi, odabiri individualiziranih ili prilagođenih programa koji su najčešći za ovu djecu zapravo nemaju inkluzivni karakter.

Činjenica je, naime, da učenici s poteškoćama učenja mogu postići izuzetne rezultate, ali samo uz primjenu odgovarajućih metoda i postupaka poučavanja kao i edukacijsko-rehabilitacijsku pomoć. Drugim riječima, učitelji učenika s poteškoćama u učenju trebaju posjedovati posebne vještine i znanja kako bi mogli sudjelovati u obrazovnom, kognitivnom i emocionalnom razvoju takvih učenika. Vrlo je važno imati vjeru u dobar ishod, pokazati strpljivost u radu, pohvaljivati dijete za postignuća i podizati mu samopouzdanje. Strpljivost, optimizam i pohvale učitelja, uz pojačan individualni tretman u okviru produžene

nastave i kod kuće, bit će presudan činitelj u prevladavanju poteškoća čitanja i pisanja (Zorić, 1998.), ali i drugih poteškoća koje tijekom školovanja imaju mnogi učenici.

Učenicima sa specifičnim poteškoćama u učenju važno je osigurati učenje svim osjetilima i pronaći način koji najbolje odgovara takvom djetetu. Učitelji bi svakako trebali takvim učenicima pomoći prilagođavanjem nastavnog plana i programa (Squires, McKeown, 2003.).

Kompetencije učitelja u tom slučaju trebaju uključivati svestranu pedagogiju koja će prepoznati da odluke na kojima se temelji poučavanje moraju uključivati individualna obilježja djece, procese učenja koji se odvijaju izvan škole, prijašnje obrazovanje učenika te individualna i kulturološka iskustva i interese (Florian i Rouse, 2009.).

Naposljetku, u unaprjeđivanju dobrobiti učenika s poteškoćama učenja naglasak ne smije biti na naglašavanju djetetovih poteškoća nego na određivanju onih individualnih i okolinskih čimbenika koji utječu na učenika (Igrić, Cvitković, Wagner Jakab, 2009.).

Individualni tretman prema učeniku koji pokazuje znakove disleksije, disgrafije i/ili diskalkulije trebao bi biti put kojim će nastavnik usavršavati svoj rad i bogatiti svoje iskustvo.

Dakle, pred učitelja su postavljena mnogobrojna očekivanja. Otvara se pitanje: može li učitelj spontano odgovoriti svim zahtjevima koja se pred njega postavljaju? Imamo li inicijalno obrazovanje koje nas osposobljava za preuzimanje tih zahtjevnih uloga? Jesmo li dovoljno motivirani iznova se hvatati u koštac s učenicima koji zahtijevaju puno više našeg (pedagoškog) znanja i uloženog truda?

Kako se radeći u prevelikim razrednim odjelima, prema zahtjevnim, preopširnim nastavnim planovima i programima, s neodgovarajućom školskom opremom, neprimjerenim organizacijskim oblicima obrazovnog rada koji smanjuju mogućnost individualizacije na minimum, uz nedovoljnu orijentaciju, kvalificiranost i kompetenciju suočavamo s individualnim razlikama takve djece?

„Na onima koji su se tek opredijelili za učiteljski posao ostaje samo da zamisle što ih sve u tom poslu očekuje, te kako će oni tome pristupiti. Osim stručnih znanja i sposobnosti iz područja pedagogije, psihologije, didaktike i metodika učitelj mora biti spreman prihvatiti djecu takvom kakva jesu i pomagati im da ostvare svoje optimalne povijesne mogućnosti“ (Bognar, Matijević, 1993., str. 177.).

5. Zaključak

Poteškoće u učenju ne nastaju zbog načina poučavanja ili intelektualnog deficita, a da se ne bi produbile i ostavile trajnije posljedice, neophodno je upravo rano otkrivanje i pružanje pomoći. Dijete će uz adekvatnu pomoć svladati čitanje i pisanje, može steći i akademsko obrazovanje, no ne prepozna li se i ne dijagnosticira na vrijeme, bez pravilnog tretmana, simptomi disleksije i disgrafije mogu ostati prisutni cijeli život.

Danas je sve većem broju djece dijagnosticiran neki oblik poteškoće u učenju. Djeca sa specifičnim poteškoćama u učenju (STUU) čine priličan udio u cjelokupnoj populaciji djece s razvojnim poteškoćama. Takva djeca uistinu imaju posebne potrebe koje se ponajviše odnose na potrebu prilagodbe didaktičko-metodičkog pristupa ovim učenicima.

Učenici s STUU nailaze na prepreke s kojima se učenici bez takvih poteškoća ne susreću. Oni mogu postići izuzetne rezultate, ali samo uz primjenu odgovarajućih metoda i postupaka poučavanja kao i terapijsku pomoć.

Kod nas je, na žalost, još uvijek školska dob, tj. polazak u školu, period u kojemu se otkriva najveći broj djece s poteškoćama, tako da je učitelj taj koji prvi treba znati razlikovati specifične i nespecifične poteškoće u učenju od početničkih poteškoća koje se vežu uz složenost jezika.

Odgoj i obrazovanje djece, a posebice djece s STUU u učenju trebao bi biti prioritet javnog interesa. Svakom učeniku treba omogućiti da postigne najvišu razinu znanja u skladu s njegovim sposobnostima. Učenike treba osposobiti za što samostalniji i ispunjeniji život na osobnom, društvenom i profesionalnom području te za cjeloživotno učenje, što je bez sudjelovanja i primjerene motivacije učitelja za rad s tom djecom iznimno teško zamislivo. Poteškoće su međusobno isprepletene, što, kako je već rečeno, onemogućuje tipiziranje podučavanja učenika temeljem poteškoće. Ipak, možemo reći da se općenito učenicima s poteškoćama u učenju posvećuje sve veća pažnja te se na taj način stvaraju uvjeti koji doprinose maksimalnom i svestranom razvoju učenika, njihovu doživljavanju uspjeha, sreće i pripadnosti grupi. Danas škola nastoji biti zajednica koja uči podupirući razvoj svakog pojedinca u skladu s njegovim sposobnostima, posebnostima i poteškoćama te nastoji osigurati jednakost mogućnosti uz zajamčenu kvalitetu odgojno-obrazovnih ponuda.

Literatura

1. Bognar, L.; Matijević, M. (1993.): *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga.
2. Chinn S.; Ashcroft R., (2007.): *Mathematics for dyslexics: Including dyscalculia*, third edition, Great Britain: TJ international.
3. Davison, G. C.; Neale, J. M. (1999.): *Psihologija abnormalnog ponašanja i doživljavanja*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
4. Florian, L.; Rouse, M., (2009.): The Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher education for inclusive education, *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, <http://www.sciencedirect.com/science/journal/0742051X/25> (28. 8. 2012.).
5. Folnegović-Šmalc, V. (stručni urednik hrvatskog izdanja), (1996.): *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje (DSM-IV)*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
6. Galić-Jušić, I. (2004.): *Djeca s poteškoćama u učenju*, Lekenik: Ostvarenje.
7. Hallahan, D. P.; Kauffman, J. M. (1994.): *Exceptional Child*, Boston: Allyn & Bacon.
8. Igrić, Lj.; Cvitković, D.; Wagner Jakab, A. (2009.): Djeca s teškoćama učenja u interaktivnom sustavu obitelj – škola – vršnjaci, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, vol 45, http://hrcaak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=70567 (3. 9. 2012.)
9. Kavale, K. A.; Forness, S. A. (1995.): *The nature of learning disabilities. Critical Elements of Diagnosis and Classification*, New Jersey: LEA Publ.
10. Lenček, M.; Ivšac, J. (2007.): Pišemo li dobro? O pogreškama i rukopisu. Prema novom kurikulumu u odgoju i obrazovanju, *Zbornik radova s međunarodnoga znanstveno-stručnog skupa*, Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece.
11. Lerner, J. (1997.): *Learning Disabilities. Theories, Diagnosis and Teaching Strategies*, Boston: Houghton Mifflin Company.
12. Macdonald, S. J. (2010.): *Dyslexia and Crime: a social model approach*, Saarbrücken: VDM Publishing House Ltd.
13. Miles, E. (1992.): Reading and writing in mathematics, u: Miles T. R., Miles, E. (ur.), *Dyslexia and Mathematics*, London: Routledge.
14. Moody, S.(2007.): *Surviving and succeeding at college*, London and New York: Routledge.
15. Morgan, W. (1997.): Dyslexia and Crime, *Dyslexia*, vol. 3(4), London: An International Journal of Research and Practice.
16. Pennington, B. F., Smith, S. D. (1988.): Genetic influences on learning disabilities: An update, vol 56(6). London: Journal of Consulting and Clinical Psychology.

17. Posokhova, I. (2000.): *Kako pomoći djetetu s poteškoćama u čitanju i pisanju*, Lekenik: Ostvarenje.
18. Posokhova, I. (2007.): *Kako pomoći djetetu s poteškoćama u čitanju i pisanju*, Lekenik: Ostvarenje.
19. Reid, G. (2000.): *Dyslexia: A Complete Guide for Parents*, Edinburgh: University of Edinburgh.
20. Rispens, J. (1994.): *Rethinking the course of integration: What can we learn from the past? New Perspectives in Special Education*, London: Routledge.
21. 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. J. Accardo; A. J. Capute (ur.), *Specific reading disability: A view of the spectrum* (str. 75. – 119.), Timonium, MD: York Press.
22. Selenius, H.; Daderman, A. M.; Meurling, A. W.; Levander, S. (2006.): Assessment of dyslexia in a group of male offenders with immigrant backgrounds undergoing a forensic psychiatric investigation, *Journal of Forensic Psychiatry and Psychology*, vol. 17(1) 1 – 22, Sunderland: The University of Sunderland.
23. Squires, G.; McKeown S. (2003.): *Supporting Children with Dyslexia*, Birmingham: The Question publishing Company.
24. Zorić, A. (1998.): Strpljivost, pohvale, rad, *Bilten Hrvatske udruge za disleksiju*, vol. I., br. 2, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Martina Malogorski Jurjević*

Le difficoltà specifiche nello studio: i punti di partenza teorici e lo stato attuale delle ricerche

UDK: 376.1-056.4
Articolo compilativo

Ricevuto: 10.1. 2013.
Accettato per la stampa: 25. 6. 2013.

Riassunto: *Le difficoltà specifiche nello studio (dislessia, disgrafia e discalcolia) diventano un problema serio quando il bambino inizia a frequentare la scuola anche se fanno la loro comparsa anche prima. Le loro cause non sono state ancora comprese fino in fondo fermo restando il fatto che possono essere notati anche nei soggetti dall'intelligenza normale, dalle capacità sensoriali normali e che hanno ricevuto degli insegnamenti adeguati.*

Per i bimbi con delle difficoltà specifiche nello studio, la lettura, la scrittura, e il calcolo diventano un ostacolo angosciante e difficilmente superabile che genera in loro il senso d'insuccesso e di stanchezza che gradualmente si tramutano nella frustrazione legata alla scuola e nell'insoddisfazione con se stessi.

In relazione con questo, è necessario che l'insegnante sia competente nel riconoscere le menzionate difficoltà, che abbia delle nozioni di base e le capacità necessarie per il lavoro con gli alunni con simili difficoltà. Ancora oggi, i bimbi con queste difficoltà passano la loro età scolastica principalmente senza sfruttare le loro potenzialità e senza realizzarsi appieno, nonostante il fatto che il concetto delle difficoltà nell'apprendimento sia ormai da tempo presente nella ricerca e nella pratica educativa.

Parole chiave: *dislessia, disgrafija, discalcolia, difficoltà specifiche nello studio.*

*mr. Martina Malogorski
Jurjević,
uĉiteljica razredne nastave
OŠ Petra Preradovića,
Zagreb
mmjurjevic@yahoo.com

**Martina Malogorski
Jurjevic, Mr.
Teacher of Primary Education
Petar Preradovic
Primary School
mmjurjevic@yahoo.com

*mr. Martina Malogorski
Jurjević,
Insegnante
OŠ Petra Preradovića,
Zagreb
mmjurjevic@yahoo.com