

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Marta Zečević

**DISLEKSIJA I DISGRAFIJA U DJECE MLAĐE ŠKOLSKE DOBI**

DIPLOMSKI RAD

Slavonski Brod, 2017.



SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU  
FAKULTET ZA ODGOJNE I OBRAZOVNE ZNANOSTI

Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni Učiteljski studij

**DISLEKSIJA I DISGRAFIJA U DJECE MLAĐE ŠKOLSKE DOBI**

DIPLOMSKI RAD

Kolegij: Hrvatski jezik  
Mentor: izv. prof. dr. sc. Emina Berbić Kolar  
Sumentor: Igor Marko Gligorić, asistent  
Student: Marta Zečević  
Matični broj: 2553  
Modul: Razvojni (A)

Slavonski Brod  
srpanj 2017.

Posebno zahvaljujem poštovanoj i dragoj mentorici izv. prof. dr. sc. Emini Berbić Kolar na velikoj podršci tijekom mogega studiranja, pomoći, strpljenju i svim savjetima pri izradi diplomskoga rada te vjeri u mene. I kada ju ni sama nisam imala.

Zahvaljujem poštovanome i dragome sumentoru Igoru Marku Gligoriću, asistentu, na pomoći i mnogobrojnim savjetima pri izradi diplomskoga rada.

Zahvaljujem svojim roditeljima na posebnoj ljubavi i velikome strpljenju koje im je trebalo za mene tijekom mogega odrastanja i studiranja.

Zahvaljujem sestrama i braći, ostaloj obitelji, dragome prijatelju Dominiku i dragome Josipu na podršci tijekom studiranja i izrade ovoga rada.

## **Disleksija i disgrafija u djece mlađe školske dobi**

### **SAŽETAK**

U radu se predstavljaju promišljanja o teoriji i praksi u kontekstu disleksije i(li) disgrafije u djece mlađe školske dobi. Polazi se od problematike definiranja i označavanja navedenih pojava te se razmatraju suprotstavljene strane njihovih obilježja. U tome se kontekstu razmatraju i odrednice te smjernice u nacionalnim obrazovnim dokumentima kao i individualizacijski pristupi s obzirom na dobre i loše strane obilježja tih dviju pojava. Osim toga, u obzir se uzima istraživanjem utvrđena činjenica o razlikama u procjeni ispitanika i svjetskih stručnjaka o broju učenika kod kojih (ni)su detektirane te jezične teškoće. S tim se u vezi promišlja o statusu, posljedicama i opravdanosti određenih individualizacijskih pristupa tim učenicima te nužnosti promjene društvene percepcije prema disleksiji i(li) disgrafiji.

**Ključne riječi:** disleksija, disgrafija, mlađa školska dob

## **Dyslexia and Dysgraphia in Younger School Age**

### **SUMMARY**

The paper deals with reflections about theory and practice in the context of dyslexia and dysgraphia in children of younger school age. The starting point is defining and denoting the mentioned phenomena and discussing the opposing sides of their features. In this context, the entries and guidelines in national educational documents are also considered, as well as the individualization approaches taking into account the good and bad aspects of these two phenomena. Additionally, overall picture of established differences in assessment of respondents and world experts on the number of students with (non)detected language difficulties is taken into account. With regard to this, one considers the status, consequences and justification of certain individualization approaches to these students, as well as the necessity of changing the social perception of dyslexia and (or) dysgraphia.

**Keywords:** dyslexia, dysgraphia, younger school age

# SADRŽAJ

1. UVOD .....	1
2. DISLEKSIJA I DISGRAFIJA U MEĐUNARODNIM KLASIFIKACIJAMA.....	3
3. DISLEKSIJA .....	5
3.1. Disleksija tijekom povijesti .....	5
3.2. Definiranje disleksije .....	6
3.2.1. Definicije hrvatskih autora i udruge .....	7
3.2.2. Definicije stranih autora i udruženja .....	8
3.2.3. Komparacija stajališta prema disleksiji .....	10
3.3. Obilježja disleksije .....	11
3.4. Pokazatelji disleksije u različitim dobnim skupinama .....	13
3.4.1. Rana, predškolska i školska dob .....	13
3.4.2. Viši razredi, srednjoškolska i studentska dob .....	14
3.5. Oblici disleksije .....	15
3.6. Prednost disleksije .....	16
3.6.1. Misli postaju stvarnost; visoka svijest o okruženju.....	19
3.6.2. Višedimenzionalnost; intuitivnost i razmišljanje u slikama.....	19
3.6.3. Radoznalost, znatiželja, pozornost .....	20
3.6.4. Kreativnost, maštovitost.....	21
3.7. Isključenost sniženih kognitivnih sposobnosti .....	22
3.8. Zanimljivosti o disleksiji .....	23
3.8.1. Poznati dislektičari .....	24
3.9. Sveobuhvatnost definiranja disleksije .....	25
4. DISGRAFIJA.....	28
4.1. Definicije disgrafije .....	28
4.2. Obilježja disgrafičnoga rukopisa .....	29
4.3. Oblici disgrafije .....	30
4.4. Pogreške u pisanim uradcima .....	30
5. DISLEKSIJA I DISGRAFIJA U OBRAZOVNIM DOKUMENTIMA .....	32
5.1. Pravilnici.....	32
5.2. Ostali dokumenti.....	34
5.3. Nacionalni okvirni kurikulum (NOK) .....	35
5.3.1. Djeca i učenici s teškoćama prema NOK-u .....	37
5.3.2. Talentirani i daroviti učenici prema NOK-u .....	37
6. OD TEŠKOĆE DO DAROVITOSTI .....	38

6.1.	Dislektičari i(li) disgrafičari kao specifična skupina učenika.....	39
6.2.	(Potencijalna) darovitost dislektičnih (i disgrafičnih) učenika.....	43
6.3.	Izvanjski utjecaj kao ključni faktor u razvoju darovitosti .....	45
6.4.	Opravdanost teza .....	46
7.	DISLEKSIJA I DISGRAFIJA U BROJKAMA .....	47
7.1.	Pojavnost disleksije i(li) disgrafije .....	47
7.2.	Stručna podrške u RH.....	49
7.3.	Educiranost učiteljskoga kadra .....	51
7.3.1.	Izvedbeni program učiteljskoga studija.....	52
8.	ODGOJNO-OBRAZOVNI PRISTUP DISLEKSIJI I DISGRAFIJI .....	53
8.1.	Individualizacija pristupa za smanjenje teškoća u učenju .....	53
8.2.	Ocjenjivanje učenika s teškoćama u učenju .....	54
8.3.	Problematika odgojno-obrazovnoga pristupa .....	55
9.	UPITNIK.....	58
9.1.	Cilj istraživanja.....	58
9.2.	Pretpostavke.....	58
9.3.	Rezultati i rasprava .....	59
10.	ZAKLJUČAK .....	66
	LITERATURA.....	67
	PRILOG .....	74

## 1. UVOD

Rad predstavlja proširene, dodatno argumentirane i kontekstualizirane zaključke koje iznose Berbić Kolar, Gligorić i Zečević (u tisku) što će se dodatno istaknuti ponegdje u radu. Disleksija i disgrafija sve su prisutniji problem u zajednici te se one (posljedično) češće i prepoznaju, posebice u mlađoj školskoj dobi. O tome govore i Muter i Likierman (2010) navodeći da je disleksija stvaran i određen problem prisutan kod brojne djece te je specifičan problem u učenju (*ibid*): treba poduzeti određene mjere da ta djeca ne zaostaju sve više za svojim vršnjacima. Djeca (i odrasli) s disleksijom i(li) disgrafijom zahtijevaju zbog toga posebnu pozornost tijekom svojega cjeloživotnoga obrazovanja, stoga je nužno osigurati kvalitetne uvjete za njihovo obrazovanje. U većini se slučajeva učenicima disleksija i(li) disgrafija ne otkriju, odnosno ne prepoznaju na vrijeme. Učitelji uglavnom nisu dovoljno kompetentni za prepoznavanje disleksije i(li) disgrafije što je vidljivo iz nekih izvedbenih planova i programa učiteljskih studija koji u izuzetno malome postotku posvećuju pozornost tima dvama stanjima. Tako se svakodnevno mogu uočiti primjeri kada se učitelji prema toj djeci, zbog neznanja, negativno ophode nazivajući ih sporima, lijenima, neurednima i sl. U takvome se školskome okružju, ali i društvu u cjelini, gdje mnogi nastavnici nemaju saznanja o tome stanju učenici s disleksijom i(li) disgrafijom mogu smatrati glupima ili lijenima.<sup>1</sup> Ti se učenici često *provlače* kroz osnovnoškolsko, srednjoškolsko te čak i visokoškolsko obrazovanje s najčešće lošijim ocjenama koje su zapravo nerealne s obzirom na njihove kognitivne sposobnosti. U tome smislu Krampač-Grljušić i Marinić (2007) navode kako su učenici sa specifičnim poremećajima učenja često natprosječne ili iznadprosječne inteligencije, a tijekom cijeloga obrazovanja njihova stvarna postignuća nisu usklađena s njihovim potencijalima. Nedovoljna se educiranost učitelja o obilježjima disleksije i(li) disgrafije može primijetiti i u njihovu usmjeravanju na *problem* ili *poremećaj* koji dijete ima, a ne na njegove (iznimne) kognitivne sposobnosti ili čak potencijalnu darovitost koju bi moglo imati u određenome području, kasnije i razvi(ja)ti. Time je zasigurno dislektičarima uglavnom uskraćeno otkrivanje i razvijanje njihova potencijalna talenta, odnosno darovitosti. Daljnji je problem što roditelji takve djece često negativno reagiraju na dijagnosticiranje te nastoje izbjeći dijagnozu misleći da to čine *za dobrobit djeteta*. Sam naziv disleksija, vjerojatno zbog svojega prefiksa *dis-* (grč. *dys* – 'loš, slab, neprimjeren'), zvuči negativno i

---

<sup>1</sup> *Dyslexia at glance*. <https://dyslexiaida.org/dyslexia-at-a-glance/>. Pristupljeno 23. svibnja 2017.



odbojno te upućuje na 'nešto što nije normalno', tj. 'ono što je nenormalno'. Takvo pogrešno razmišljanje može se tumačiti prije svega strahom od nepoznatoga, ali svakako i nedovoljnom educiranosti javnosti. Problem se dalje veže uz nedostatnost nastavnih sredstava koji su primjereni za učenike s disleksijom što učiteljima i nastavnicima dodatno otežava rad s tim učenicima. Osim toga, vrlo je mali broj stručnih suradnika zaposlenih u školama, odnosno stručne pomoći koja je učiteljima i nastavnicima neophodna za rad s dislektičarima i disgrafičarima te unapređenje kvalitete njihova obrazovanja. Često nisu dovoljno kompetentni prvenstveno za prepoznavanje tih specifičnih teškoća u učenju, a zatim i za individualizaciju programa za te učenike.

Potrebno je stoga ukazati na nedovoljnu osviještenost o broju pojavnosti disleksije i(li) disgrafije u populaciji (djece mlađe školske dobi) kao i na neprecizne i nepotpune nacionalne smjernice za individualizaciju programa za dislektične učenike. Valja ukazati i na nedovoljnu educiranost (posebice) učiteljskoga kadra kao i na štetu koju uzrokuje nepravovremeno detektiranje tih jezičnih teškoća u učenju za velik broj djece i odraslih. U tome bi smjeru i sama definicija disleksije kao pojave (i disgrafije kao česte supojave) trebala objediniti sva njezina obilježja uključujući i nedostatke i (moguće) prednosti.

## 2. DISLEKSIJA I DISGRAFIJA U MEĐUNARODNIM KLASIFIKACIJAMA

U desetoj je reviziji međunarodne klasifikacije bolesti *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-10)*<sup>2</sup> disleksija svrstana u XVIII. poglavlje *Simptomi, znakovi i abnormalni klinički i laboratorijski nalazi nesvrstani drugamo*, potpoglavlje *Simptomi i znakovi koji se odnose na govor i glas* te potpoglavlje *Disleksija i druge disfunkcije izražavanja, nesvrstane drugamo (R 48)*. U poglavlju *Poremećaji psihološkoga razvoja*, potpoglavlju *Specifični poremećaj čitanja* navodi se razvojna disleksija, no isključuje disleksija. Disgrafija se izravno ne spominje u gore navedenoj reviziji, no pretpostavka je da se ona svrstava u oznaku *Disleksija i druge disfunkcije izražavanja, nesvrstane drugamo* jer se radi o disfunkciji u pisanome izražavanju. Opće je poznato da se pod pojmom disleksija često uzima širi smisao te riječi koji obuhvaća teškoće i u čitanju, pisanju, matematici ili ostalim srodnim teškoće pa tako i disgrafiju.

U dijagnostičkom je priručniku mentalnih poremećaja *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder V (DSM-V)*<sup>3</sup> disleksija svrstana u kategoriju specifičnih poremećaja u učenju i to u potkategoriji *S poremećajem u čitanju* koja podrazumijeva:

- točnost čitanja
- brzinu ili tečnost čitanja
- razumijevanje čitanja.

Specifičan poremećaj učenja kombinira dijagnoze *DSM-IV* poremećaja čitanja, računanja, pisanoga izražavanja i drugih poremećaja učenja koji inače nisu specificirani. U toj je kategoriji karakterizirana problemima u točnome ili tečnome prepoznavanju riječi, slabim dekodiranjem riječi te lošim pravopisnih sposobnostima.

Iako se disgrafija niti ovdje izravno ne spominje, u kategoriji specifičnih poremećaja u učenju navodi se potkategorija *S poremećajem u pisanome izražavanju* u kojoj se navode:

- pravopisna točnost/preciznost
- gramatička i interpunkcijska točnost/preciznost
- jasnoća ili organizacija pisanoga izražavanja.

---

<sup>2</sup> *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* međunarodna je klasifikacija bolesti i srodnih zdravstvenih problema. <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en>. Pristupljeno 21. svibnja 2017.

<sup>3</sup> *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (DSM-V)* standardna je klasifikacija mentalnih poremećaja. <https://psicovalero.files.wordpress.com/2014/06/dsm-v-manual-diagn3b3stico-y-estadc3adstico-de-los-trastornos-mentales.pdf>. Pristupljeno 21. svibnja 2017.

Općenito teškoće/poremećaji u učenju mogu biti različite, no kako navode Krampač-Grljušić i Marinić (2007): kada je riječ o teškoćama u učenju, najčešće se radi o čitanju (disleksiji), pisanju (disgrafiji) i usvajanju matematičkih vještina (diskalkuliji). To je vjerojatno jedan od razloga zašto se u društvu i međunarodnim klasifikacijama disleksija i(li) disgrafija označavaju kao specifične teškoće/poremećaji u učenju. Tako se i iz navedenih klasifikacija može zaključiti da se svrstavaju u specifične poremećaje u učenju ili izražavanju. Na *Hrvatskome jezičnome portalu*<sup>4</sup> riječ *poremećaj* definirana je kao 'narušenost pravilnosti, reda, poretka, funkcioniranja čega', no s druge strane gledano, disleksija bi se mogla protumačiti kao drukčiji, ne nužno nepravilan, način percipiranja i obrade informacija ili samoga spoznavanja svijeta oko sebe. Više o tome govorit će se daljnje u tekstu gdje će se iznijeti definicije različitih autora i udruženja te analizirati njihova stajališta prema disleksiji i disgrafiji.

---

<sup>4</sup> *Hrvatski jezični portal* prva je i zasada jedina internetski distribuirana rječnička baza hrvatskoga jezika. Projekt je dobio inicijalnu potporu Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa. <http://hjp.znanje.hr/>. Pristupljeno 22. svibnja 2017.

### 3. DISLEKSIJA

Prema definiciji *British Dyslexia Association*<sup>5</sup> riječ *disleksija* nastala je od grčke riječi i znači *teškoće s riječima*.<sup>6</sup> Samo značenje te riječi detaljnije je obrazložila Galić-Jušić (2009a: 2): riječ *disleksija* nastala je iz grčke riječi *dys* što znači 'slab, loš, neprimjeren' i riječi *lexis* što znači 'jezik, riječ'. Izraz *disleksija* kao takav upotrebljuje se i u većini stranih stručnih literatura te je opće poznato da se može pojaviti kod svih ljudi neovisno o rasi, kulturi ili jeziku, niti o razini inteligencije. Isto tako, ne može se poistovjetiti s problemima ponašanja ili nedostatkom motivacije. U većini literature, kao što navodi i Čudina-Obradović (2003), često se uz *disleksiju*, koja je najčešća, pokazuju i druge srodne specifične teškoće poput *disgrafije*. Tako i Reid (2013) za *dislektičare* govori da mogu iskusiti neke elemente drugih poremećaja (*dispraksija*, *disgrafija*, *diskalkulija*, *ADHD*), ali u tome su slučaju to sekundarne teškoće u odnosu na glavne teškoće vezane uz *disleksiju*. U tome smislu i Malpas (2017) navodi kako u svojoj knjizi koristi izraz *disleksija* jer je najčešća među specifičnim teškoćama u učenju, ali da se ta stanja preklapaju i često koegzistiraju. Tako će stoga i u većini dijelova ovoga rada izraz *disleksija* podrazumijevati jednu ili više mogućih srodnih teškoća (najčešće *disgrafiju*). Također, valja napomenuti da je prema dosadašnjim istraživanjima *disleksija* jedna od vrsta teškoća u učenju koja se očituje u teškoćama čitanja. Ako netko ima teškoću u čitanju, ne znači nužno da ima *disleksiju*. Razlog tomu mogu biti brojni drugi čimbenici, no prema navodu kanadske udruge i mnogih drugih svjetskih udruženja *disleksija* predstavlja 80 – 90 % svih teškoća u učenju.<sup>7</sup>

#### 3.1. Disleksija tijekom povijesti

Mišljenja su se o *disleksiji* mijenjala tijekom povijesti. Smatra se da je istraživanje o toj pojavio započeo započeo njemački neurolog Adolph Kussmaul 70-ih godina 19. st. kada je primijetio da nekoliko njegovih pacijenata ne uspijeva čitati te upotrebljuju riječi pogrešnim redoslijedom. Stoga je stanje osoba s teškoćama u čitanju isprva odredio kao *sljepoću za*

---

<sup>5</sup> *British Dyslexia Association (BDA)* krovna je britanska udruga koja je u partnerstvu s *The Dyslexia Foundation* i u savjetovanju sa stotinama organizacija.

<sup>6</sup> *What is dyslexia?* <http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic/dyslexia-and-specific-difficulties-overview#What is Dyslexia>. Pristupljeno 25. svibnja 2017.

<sup>7</sup> *What is Dyslexia?* <http://www.dyslexiaassociation.ca/english/whatisdyslexia.shtml>. Pristupljeno 9. lipnja 2017.

*riječi*. Izraz *disleksija* (teškoće s riječima) nekoliko godina kasnije prvi je koristio njemački oftamolog Rudolf Berlin. O prvome je slučaju razvojne disleksije izvijestio Pringle-Morgan, liječnik opće prakse, koji je nagađao da su teškoće s čitanjem i pisanjem posljedica kongenitalne sljepoće riječi i dugo se vjerovalo da je disleksija uzrokovana nedostatkom vizualne obrade. Američki je neurolog Samuel T. Orton u prvoj četvrtini prošloga stoljeća predložio prvu teoriju o pojavi specifičnih teškoća u čitanju u kojoj je naglasak bio na dominaciji jedne strane mozga. Nastavne strategije koje je razvio tijekom svojega istraživanja i danas su u upotrebi. Nakon objave nalaza A. Straussa i R. H. Wernera o djeci s velikim brojem teškoća u učenju, naglasila se raznolikost prolema, odnosno teškoća u učenju i važnost individualnoga procjenjivanja posebnih odgojno-obrazovnih potreba svakoga djeteta. Tek sredinom dvadesetoga stoljeća djeca sa specifičnim teškoćama pismenosti više nisu pod sudbenošću, već se akumuliraju obrazovna i psihološka istraživanja proširujući razumijevanje koncepata dječjega razvoja.<sup>8</sup> Tako i Berbić Kolar, Gligorić i Zečević (u tisku) prema Galić-Jušić (2009a) navode kako su prijašnji nazivi za disleksiju ujedno i objašnjavali sam uzrok tih smetnji pri čitanju. Neki od tih medicinskih naziva bili su: *minimalna cerebralna disfunkcija*, *organski poremećaj* ili *psihoneurološki poremećaj*. Također su se prema uzroku stvorili i još neki nazivi poput *smetnje čitanja*, *teškoće čitanja*, *poremećaji čitanja* i *teškoće učenja* (*ibid.*): podrazumijevalo se da su teškoće čitanja blaže od poremećaja čitanja. Davis i Braun (2001) opisuju kako su u početku (prije 1920.) istraživači mislili kako osobe s disleksijom imaju nekakvo oštećenje mozga ili živaca, ili čak urođenu manu. Zatim navode kako ju je dr. Orton prikazao kao unakrsnu lateralizaciju mozga (lijeva strana mozga obavlja zadaće lijeve i obrnuto) za što je zaključio da nije točno te ju redefinirao kao miješanu dominaciju polutki (ponekad desna strana mozga čini ono što bi trebala lijeva i obrnuto). Prema Čudina-Obradović (2003) odbačene su teorije o disleksiji koje ju objašnjavaju kao nedostatak vizualne (*sljepoća za riječi*) ili slušne percepcije te je danas jasno da su u osnovi disleksije otežani procesi obrade, a ne samo primanja podataka.

### **3.2. Definiranje disleksije**

Postoje brojne definicije različitih autora i udruženja koji su istraživali disleksiju kao pojavu kod specifične skupine ljudi. Istraživanja o toj pojavi počinju od 70-ih godina 19.

---

<sup>8</sup>*History of Dyslexia*. <http://www.dyslexia-aware.com/dawn/history-of-dyslexia>. Pristupljeno 11. lipnja 2017.

stoljeća o čemu je više bilo riječi u prethodnome tekstu. U narednim će se poglavljima navesti novije definicije kao opći prikaz dosadašnjih spoznaja o disleksiji. Definicije disleksije domaćih i stranih autora i udruženja, kako su prikazali i Berbić Kolar, Gligorić i Zečević (u tisku), prikazat će se odvojeno radi bolje usporedbe njihovih stajališta i mišljenja, odnosno prikaza razine spoznaja u Hrvatskoj naspram ostatka svijeta o konkretnoj problematici.

### 3.2.1. Definicije hrvatskih autora i udruge

*Hrvatska udruga za disleksiju*<sup>9</sup> definira ju kao skup teškoća koje se očituju u čitanju, pisanju, orijentaciji, razumijevanju teksta, fonološkoj obradi riječi i slično. Naglašava se da disleksija nije bolest niti se liječi, već se prikladnim terapijama kod logopeda može znatno ublažiti.<sup>10</sup>

U svojoj je knjizi Bouillet (2010) prema Stančić i Sekušak-Galešev (2005) objasnila disleksiju kao složen poremećaj učenja koji predstavlja sklop kroničnih teškoća u postizanju vještine čitanja, koja je prikladna za dob, unatoč dostupnosti odgovarajućih obrazovnih uvjeta. Slično navodi i Kelić (2015) označavajući ju kao poremećaj čitanja koji se iskazuje u sporijemu čitanju, činjenju velikoga broja pogrešaka i nedostatnome razumijevanju pročitanaoga teksta. U tome smjeru i Krampač-Grljušić i Marinić (2007) prema Hallahan i Kauffman (1994) poremećaje učenja označuju neurološkim poremećajima. Vizek-Vidović i suradnici (2014) navode kako se teškoće u učenju odnose na specifične smetnje koje se odražavaju u psihičkim procesima, a zbog kojih je onemogućeno razumijevanje jezika kao i njegova upotreba. Te se smetnje odnose na govor, čitanje, pisanje ili računanje te ističu da djeca s teškoćama u učenju nisu mentalno zaostala niti imaju senzorna oštećenja ili emocionalne smetnje. Kao najčešće poremećaje koji uzrokuju teškoće u učenju navode disleksiju, disgrafiju i diskalkuliju. U Posokhovinu je priručniku za logopede, psihologe i učitelje (2000) disleksija naznačena kao složeni sindrom koji se sastoji od različitih neuroloških i psihopatoloških fenomena. Kao osnovna teškoća navodi se djelomična, ali stabilna djetetova nesposobnost u ovladavanju sljedećim procesima: spajanje slova i slogova,

---

<sup>9</sup> *Hrvatska udruga za disleksiju (HUD)* osnovana je kao udruga građana (stručnjaka, roditelja, učitelja i drugih) koji se bave ili zanimaju za poremećaje čitanja i pisanja.

<sup>10</sup> *Uvod.* <http://hud.hr/uvod/>. Pristupljeno 23. svibnja 2017.

automatsko (glatko) čitanje cijelih riječi i (nerijetko) razumijevanje pročitanoa teksta. S druge strane nešto drukčijim pristupom prema disleksiji Galić-Jušić (2009b) ističe kako nije bolest, već sindrom ili skup osobina primanja, obrade i pohranjivanja informacija zbog kojih osoba ima svoj određeni stil spoznavanja sebe i svoga okruženja, a zbog kojih se očituju određene teškoće, ali i moguće nadarenosti. O tome svjedoče natprosječni rezultati poznatih osoba s disleksijom u različitim područjima poput A. Einsteina, T. Edisona, P. Picassa i brojnih drugih.

### 3.2.2. Definicije stranih autora i udruženja

Na međunarodnoj se razini prema *International Dyslexia Association*<sup>11</sup> disleksija smatra neurološkim stanjem uzrokovanim različitim ožičenjima mozga. U toj se definiciji, osim što se disleksija navodi kao specifična teškoća u učenju neurobiološkoga podrijetla karakterizirana teškoćama u točnome i(li) tečnome prepoznavanju riječi, slabijemu pravopisu i sposobnosti dekodiranja, navodi i uzrok tih teškoća: manjak sposobnosti u jezičnoj fonološkoj obradi. Upravo su te teškoće često neočekivane u odnosu na druge kognitivne i intelektualne sposobnosti te normalne uvjete obrazovanja. Dalje je riječ o posljedicama koje se odražavaju u problemima razumijevanja pročitanoa (kao i smanjenoga čitačkoga iskustva) koji sprječavaju razvijanje i proširivanje rječnika i znanja.<sup>12</sup> Na europskoj se razini prema *European dyslexia Association*<sup>13</sup> o disleksiji govori kao o najraširenijoj razlici u stjecanju vještina čitanja, pravopisa i pisanja neurološkoga podrijetla, a koja ujedno i otežava stjecanje upravo tih vještina. Može biti uzrokovana kombinacijom teškoća u fonološkoj obradi, radnoj memoriji, sekvenciranju i automatizaciji osnovnih vještina i sl.<sup>14</sup> *British Dyslexia Association* definira ju kao neurološku razliku s obrazovnom implikacijom te ju svrstava u specifičnu teškoću u učenju u kojoj se radi o obradi informacija, odnosno poteškoći u obradi i pamćenju informacija koje dislektičari vide i čuju. Navodi se kao cjeloživotno, obično genetsko i naslijeđeno stanje koje se pojavljuje kod ljudi različitih rasa i sposobnosti i razlikuje od osobe

---

<sup>11</sup> *The International Dyslexia Association (IDA)* najstarija je organizacija posvećena proučavanju disleksije.

<sup>12</sup> *Definition of dyslexia.* <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>. Pristupljeno 25. svibnja 2017.

<sup>13</sup> *European dyslexia Association (EDA)* krovna je organizacija za nacionalne i regionalne udruge osoba s disleksijom, dječjih roditelja, stručnjaka i akademskih istraživača.

<sup>14</sup> *Dyslexia in Europe.* <http://www.eda-info.eu/dyslexia-in-europe>. Pristupljeno 23. svibnja 2017.

do osobe.<sup>15</sup> Peer (2006) označava ju kao kombinaciju sposobnosti i poteškoća koje utječu na proces učenja. Na službenoj stranici *American Dyslexia Association*<sup>16</sup> nalazi se definicija Kopp-Dullera (1995) prema kojoj osoba s disleksijom prosječne inteligencije percipira svoje okruženje na drukčiji način, a njezina se pozornost smanjuje kada se suočava sa slovima ili brojkama. Zbog nedostatka njezina je percepcija tih simbola različita u odnosu na nedislektičare. To rezultira teškoćama u čitanju, pisanju i aritmetici (*ibid.*). U Australiji se prema *Australian Dyslexia Association*<sup>17</sup> disleksija smatra razlikom u procesuiranju mozga i izazovima u razvoju fonološke svijesti te visoko nasljednom, s naglaskom da nije bolest.<sup>18</sup> Kanadska ju udruga *Canadian Dyslexia Association*<sup>19</sup> označava kao poteškoću s abecedom, čitanjem, pisanjem i pravopisom unatoč normalnoj ili natprosječnoj inteligenciji, konvencionalnim metodama poučavanja i adekvatnom sociokulturnom prilikom. Smatra se genetskom i nasljednom te se procjenjuje da je 5 milijuna Kanađana dislektično.<sup>20</sup> Tako i *Japan Dyslexia Society*<sup>21</sup> izvještava o kontinuiranom istraživanju državnih institucija o broju pojavnosti teškoća u učenju te metodama poučavanja učenika s tim teškoćama<sup>22</sup> što upućuje na sve veću nacionalnu osviještenost o toj problematici. Više o postotku pojavnosti disleksije u populaciji bit će riječi u poglavlju 7. *Disleksija i disgrafija u brojkama*.

Objašnjavajući disleksiju kao specifičnu teškoću u učenju koja je najčešće naslijeđena Muter i Likierman (2010) naglašavaju da ona nije oblik *sljepoće za riječi*, već da se sa sigurnošću može utvrditi da dislektičari imaju problem s aspektom govornoga jezika, odnosno nemogućnost fonološke obrade (nesposobnost prepoznavanja glasova govora). Reid (2013) disleksiju vidi kao razliku u tome kako djeca i odrasli obrađuju informacije, odnosno kako preuzimaju, razumijevaju, pamte i organiziraju, ali i prikazuju informacije te da se djeca i mladi s disleksijom mogu razlikovati na svim tim razinama. Također, navodi da je ona stanje koje ne mora uvijek biti uočljivo (*ibid.*): neka ju djeca mogu vrlo vješto prikrivati, čak vrlo dobro voditi rasprave što ostavlja dojam da razumiju temu, no njihova se nemogućnost ipak

---

<sup>15</sup> *What is Dyslexia?* [http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic/dyslexia-and-specific-difficulties-overview#What is Dyslexia](http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic/dyslexia-and-specific-difficulties-overview#What%20is%20Dyslexia). Pristupljeno 23. svibnja 2017.

<sup>16</sup> *American Dyslexia Association (ADA)* američka je udruga za disleksiju. Navodi se da su informacije na toj stranici točne, potpune i ažurirane u skladu s najnovijim spoznajama.

<sup>17</sup> *Australian Dyslexia Association (ADA)* profesionalna je udruga koju su osnovali stručnjaci (s područja govora i jezika) i informirani psiholozi.

<sup>18</sup> *What causes Dyslexia?* <http://dyslexiaassociation.org.au/how-is-dyslexia-evaluated>. Pristupljeno 22. lipnja 2017.

<sup>19</sup> *Canadian Dyslexia Association (CDA)* osnovana je s ciljem promicanja svijesti o disleksiji radi poboljšanja kvalitete života dislektičara.

<sup>20</sup> *What is Dyslexia?* <http://www.dyslexiaassociation.ca/english/whatisdyslexia.shtml>. Pristupljeno 22. lipnja 2017.

<sup>21</sup> *Japan Dyslexia Society (JDS)* osnovana je s ciljem pružanja podrške osobama s razvojnim teškoćama.

<sup>22</sup> *Dyslexia Japan*. <http://www.npo-edge.jp/2009/09/30/about-us/>. Pristupljeno 22. lipnja 2017.



očituje u pisanome izražaju. Sasvim drukčijim stavom prema disleksiji Davis i Braun (2001) naglašavaju da je rezultat dara zapažanja i da nije uzrokovana oštećenjem mozga ili živaca niti je bolest, već samo-stvoreno stanje. Njihova su uvjerenja da bi se disleksiju trebalo istraživati kao dar te da posebna darovitost dislektičara proizlazi iz istih onih mentalnih funkcija koje im onemogućuju da dobro čitaju, pišu ili sriču. Na nekim se internetskim izvorima navodi kako se prije objavljivanja njihove knjige *The Gift of Dyslexia* ljude s teškoćama u učenju smatralo sporima, lijenima ili glupima<sup>23</sup> što upućuje na revolucionarnu promjenu gledišta i stajališta prema disleksiji. Slično viđenje za disleksiju imaju i Eide i Eide (2011) tvrdeći kako disleksija, odnosno *stil dislektične obrade* nije samo barijera u učenju čitanja i pisanja, već je refleksija potpuno drukčijega uzorka organiziranosti mozga i obrade informacija koji predisponira osobu za važne sposobnosti zajedno s poznatim izazovima.

### 3.2.3. Komparacija stajališta prema disleksiji

Uočljivo je da su sva prethodno navedena stajališta i mišljenja (definicije) o *disleksiji* kontroverzni što je vidljivo iz proturječnih izraza kojima ju autori i udruženja definiraju, od toga da je poremećaj do toga da je dar. Time ona (p)ostaje enigma koju znanstvenici dugi niz godina pokušavaju dokučiti. Prema Berbić Kolar, Gligorić i Zečević (u tisku), iz tih se (novijih) definiranja domaćih i stranih autora te udruženja mogu izdvojiti sljedeće ključne riječi kojima označavaju disleksiju: *poremećaj, nesposobnost, sindrom, smetnje, teškoća, stanje, razlika, dar*. Tako poredani izrazi zorno prikazuju ekstreme u njihovim mišljenjima. Iz toga je izbora leksema jasna razlika i nesuglasnost znanstvenika u definiranju i shvaćanju disleksije (i disgrafije koja se, kako se može primijetiti, supojavljuje s disleksijom) čak do danas. Fisher i Cumimings (2008) objašnjavaju kako danas mnogi liječnici smatraju da djeca s teškoćama u učenju imaju oštećenje mozga dok se drugi ne slažu s time, već smatraju da djeca s teškoćama u učenju imaju problem zbog preranoga kretanja u školu ili nedovoljno pružene (ispravne) pomoći. Nije stoga začuđujuća zbunjenost i moguće pogrešno poimanje disleksije u javnosti, posebice roditelja dislektične djece, a zatim i nedovoljno educiranih učitelja i odgojitelja. Ne samo da se definicije ne podudaraju već su i dijametralno suprotne. Nadalje, uočljiva je i razlika u korištenju izraza za disleksiju hrvatskih i stranih autora.

---

<sup>23</sup> *A positive view of dyslexia.* <http://www.gifteddyslexic.com/dyslexia-information/a-positive-view-of-dyslexia>. Pristupljeno 23. lipnja 2017.

Hrvatski ju autori pretežno označavaju kao *poremećaj* (ili *smetnje*) dok ju strani autori i udruženja uglavnom vide kao *razliku*, no većinski se slažu da disleksija predstavlja teškoću. Iako Muter i Likierman (2010) navode da izrazi *poremećaj* i *teškoća* imaju gotovo isto značenje, ipak postoje znatne razlike u tima dvama izrazima. Izraz *poremećaj* definirali bismo kao 'narušenost pravilnosti, reda, poretka, funkcioniranja čega'<sup>24</sup> (dakle, nepravilno), a termin *teškoća* kao nešto što otežava izvođenje neke djelatnosti. Na temelju prethodnoga razmatranja izraza ono u čemu bismo se mogli složiti jest da bi primjereniji izraz, od tih dvaju izraza, za disleksiju bio *teškoća* jer ona uistinu otežava ili onemogućuje izvođenje određene djelatnosti (čitanja, pisanja i sl.). Pritom treba imati na umu da te teškoće ne uzrokuju oštećenje mozga ili sl., već je razlog njihove pojave drukčije procesuiranje dislektičareva mozga ili pak sam pristup njihovu obrazovanju. Znanstvenici se također uglavnom slažu da se disleksija očituje u jezičnim teškoćama (fonološka obrada: sposobnost prepoznavanja glasova), teškoćama čitanja i pisanja (dekodiranje riječi: sposobnost povezivanja slova i odgovarajućih glasova, netočno i/ili netečno čitanje, slabiji pravopis) i u razumijevanju pročitano. S druge strane, na umu treba imati i spomenutu različitost. Pritom se misli na tezu da je disleksija drukčiji način percipiranja i obrade informacija, s naglaskom na izraz *drukčiji*. U tome smislu primjerice i Fisher i Cumimings (2008) ističu kako izraz *učiti drukčije* bolje opisuje djecu s poteškoćama u učenju te da su ona sposobna učiti, samo ponekad trebaju učiti neke stvari na drukčije načine. Slično je navedeno i na službenoj stranici BDA-a<sup>25</sup>, kao i mnogim drugim, u jednome od poglavlja pod nazivom *Kako je biti dislektičar* gdje je istaknut citat *Ja vidim stvari iz druge perspektive*.<sup>26</sup>

### 3.3. Obilježja disleksije

Unatoč pojavnosti različitih oblika disleksije Galić-Jušić (2009c) izdvaja njezina glavna obilježja koja se najviše očitavaju u teškoćama u usvajanju i razvoju čitanja i pisanja, ali i u perceptivnome, jezičnome i pojmovnome razvoju. Ističe kako je bitno obilježje disleksije i naglašena neujednačenost sposobnosti u različitim područjima. Disleksiju određuje teškoćama i osobitostima u sljedećim područjima:

---

<sup>24</sup> Izvor: Hrvatski jezični portal. Pristupljeno 27. lipnja 2017.

<sup>25</sup> Britanska udruga za disleksiju.

<sup>26</sup> *How it feels to be Dyslexic*. [http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic/dyslexia-and-specific-difficulties-overview#How it feels to be Dyslexic](http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic/dyslexia-and-specific-difficulties-overview#How%20it%20feels%20to%20be%20Dyslexic). Pristupljeno 25. svibnja 2017.

- čitanje: brzina, preciznost i razina razumijevanja pročitano, zamjene, skraćivanje ili dodavanje slova ili dijelova riječi
- fonološka obrada riječi: nesvjesnost glasova, nemogućnost izdvajanja početnoga ili završnoga glasa; može se i ne mora odražavati u djetetovu govoru
- pisanje: teškoće u oblikovanju, pravilnosti i organiziranosti slova i rukopisa (zamjene grafički sličnih slova kao i u čitanju, teškoće s uočavanjem početka rečenice kao početka nove misli i izostavljanje velikoga slova i sl.) ili u samostalnome sastavljanju teksta (priča, lektira, opisa događaja i sl.), teškoće oblikovanja misli u gramatički potpune i jasne rečenice
- vizualna percepcija: okretanje slova, pretapanje redova teksta, gubljenje dijelova rečenice, završetaka riječi, dezorijentacija u smjerovima lijevo - desno, gore – dolje
- pamćenje: teškoće u kratkoročnome i dugoročnome pamćenju
- teškoće sekvencioniranja: teškoće u vremensko–prostornome snalaženju, često ne znaju koji je dan u tjednu prije, a koji slijedi i sl., pamćenje slijeda u prostoru
- teškoće u organizaciji informacija: često uče pojedinačnu lekciju ne stvarajući veće ili manje cjeline u koje bi naučene podatke mogli smjestiti
- osobitosti u načinu učenja novih sadržaja: Taktilni (primjerice glina) i kinestetski način (ples, dramatizacija itd.) pokazali su se vrlo korisnima u učenju dislektičara
- jezične i pojmovne teškoće: zahtjevnije govorne situacije poput opisivanja nekoga događaja ili situacije otkrivaju prave nijanse u stupnju razvoja dječjega jezika
- neujednačenosti u sposobnostima: često primjerice imaju niske rezultate u podtestovima računanja, informiranosti i pamćenja brojeva dok su im rezultati iz testova pronalaženja sličnosti, razumijevanja i sastavljanja kocki jako dobri.

Treba napomenuti da djeca mogu imati teškoće u učenju, a da se ne pripisuju disleksiji. Tako Bjelica (2009a) navodi prolazne teškoće u čitanju i pisanju koje se mogu pojavljivati kod određene skupine djece, a to su:

- djeca koja dolaze iz sredine koja im ne omogućuje dovoljne uvjete za razvoj vještina potrebnih za usvajanje čitanja i pisanja, odnosno *zapuštena djeca*
- djeca koja su u fazi usvajanja početnoga čitanja i pisanja često bila odsutna iz škole zbog bolesti te sama nisu u stanju nadoknaditi propušteno
- djeca koja su *psihički odsutna*, iako redovito prisustvuju nastavi, zbog različitih uzroka poput emocionalnih teškoća zbog određenih situacija u obitelji (preseljenje, razvod itd.)

- nedovoljno *zrela* djeca kojima je tempo odvijanja nastave prebrz, a metodički postupci ne odgovaraju njihovu kognitivnome stilu
- djeca s blažim pasivnim ili aktivnim poremećajima u ponašanju: pokazuju otpor ili agresiju i čim se ukloni uzrok takva ponašanja, rezultati u radu su bolji.

Na temelju svih njezinih obilježja disleksije Reid (2013) izvodi četiri zaključka:

1. razvojna je (može postati uočljiva tek kad se osoba suoči sa zadacima koji uključuju čitanje i pisanje)
2. osnovno je obilježje vezano uz pismenost
3. nužni su drukčiji i posebni pristupi poučavanju i učenju
4. mogu postojati dodatni sekundarni čimbenici.

### **3.4. Pokazatelji disleksije u različitim dobnim skupinama**

Premda su prethodno navedeni brojni elementi kao pokazatelji disleksije, nužno je spomenuti da se oni mogu uočiti u vrlo ranoj djetetovoj dobi kako bi se na vrijeme disleksija mogla detektirati. Neka djeca pokazuju zaostatke u razvoju čitateljskih vještina što ukazuje na potencijalnoga dislektičara te neki pokazatelji ostaju tijekom cijeloga života. Elementi su disleksije različiti kod svakoga, stoga i jest otežano njezino prepoznavanje. Na to upozorava i Reid (2013) ističući da svi dislektičari mogu imati zajedničke sržne teškoće (primjerice u čitanju i pisanju), ali stvarna obilježja i priroda teškoća mogu biti različite; stoga je važno svakoga dislektičara sagledati pojedinačno. U tome će se kontekstu prema Berbić Kolar, Gligorić i Zečević (u tisku) pokazatelji disleksije prikazati prema različitim dobnim skupinama.

#### **3.4.1. Rana, predškolska i školska dob**

Dvogodišnjaci zaostaju u govoru, često kasnije progovore, a rečenice su im kratke i jednostavne s češće netočno izgovorenim riječima nego kod ostalih. Trogodišnjaci slabo prepoznaju rime, imaju teškoće s prepoznavanjem početnoga glasa u riječi te imaju oskudniji rječnik od ostalih trogodišnjaka. Kod četverogodišnjaka i petogodišnjaka uočavaju se teškoće

u pamćenju pjesmica te u nalasku rime. Slabije se dosjećaju imena i imaju teškoće u učenju napamet. Pokazuju teškoće i u fonološkoj obradi i prepoznavanju početnih i završnih glasova u rečenici. Šestogodišnjaci i sedmogodišnjaci skloni su izbjegavanju igara sa slovima i učenja napamet te su očite teškoće u glasovnoj raščlambi riječi (Čudina-Obradović 2003). Slične pokazatelje navodi i Reid (2013): zaboravljivost, govorne teškoće, zrcaljenje slova, teškoće u prisjećanju abecede, prisutnost disleksije u obitelji, teškoće pri kretanju, teškoće u zadacima fine motorike, usporene reakcije i miješanje riječi sličnih po zvučnosti.

Prvoškolci pokazuju različite oblike teškoća u glasovnoj raščlambi riječi (ne prepoznaju rime, početni glas u riječi i sl.), teško čitaju riječi koje nemaju smisao, teško rastavljaju riječi na glasove i sastavljaju glasove u riječi i ne razumiju značenja mnogih riječi. Često čitaju napamet, pogađaju riječi, izostavljaju slova i pri čitanju i pisanju te umeću, ispuštaju ili preokreću slova. Brzo se umaraju dok čitaju ili izbjegavaju čitanje, prate tekst prstom i pokazuju teškoće u pamćenju. Oko djetetove devete godine potencijalni dislektičari pokazuju jasne znakove. Dijete u toj dobi iskazuje negativan pristup čitanju tekstova, ne razumije smisao pročitane riječi, ritam njegova čitanja ne slijedi smisao rečenice te.- neprirodno povezuje glasove u riječ sa zastajkivanjem i slovkanjem. Često čita nepostojeće riječi ili iskrivljuje postojeće u skladu s onime što očekuje da piše. Takvo je čitanje tipično i za dislektičare u starijim razredima sve do odrasle dobi. Iako uglavnom ostavljaju dojam slabije uvježbanoga čitanja, oni zapravo nisu svladali vještine nužne za određene faze čitanja, a to su faza početne glasovne raščlambe, faza prevođenja slova u glas, faza složenog prevođenja grafičkih u glasovne jedinice (Čudina-Obradović 2003). Osim tih teškoća, Reid (2013) navodi i: slabu organizaciju materijala, odbijanje odlaska u školu i teškoće koordinacije, a Visinko (2014): čitanje bez gramatičkih stanki (ne razumiju značenje i postojanje interpunkcije).

### **3.4.2. Viši razredi, srednjoškolska i studentska dob**

Kako navode Davis i Braun (2001) u višim razredima za dislektičare školski predmeti koji imaju veze s čitanjem i pisanjem predstavljaju mentalne sobe za mučenje te su njihove ocjene iz pisanih testova loše. Uspijevaju naučiti određene predmete u kojima se nastavnici uglavnom baziraju na usmenu komunikaciju i pokazivanje (umjetnost, glazba, znanost i slično). Neke su od teškoća u učenju u višim razredima prema istraživanju Visinko (2014): teškoće u dekodiranju riječi, zamuckivanje, sricanje, nedostatna brzina čitanja, pogrešno

čitanje, nepoštivanje interpunkcije i nerazumijevanje sadržaja. Prema Reid (2013) u srednjoj se školi mogu uočiti (uz prethodno navedene) i: teškoće u ponašanju, frustriranost, sporost u izvršavanju obveza, pogrešno čitanje, ispitivanje drugih za informacije, slabo opće znanje te im je potrebno dulje vremena za pisane zadatke u odnosu na njihove vršnjake.

Neke su od teškoća s kojima se dislektičari susreću na fakultetu sljedeće: prisjećanje i organizacija rasporeda, vremensko planiranje studiranja, postignuća na završnim ispitima koji su na istoj razini kao i kod povremenoga ispitivanja tijekom godine, planiranje eseja te čitanje i pisanje istom brzinom kao i ostali. Navedene su teškoće neki pokazatelji, no dislektičari ne moraju iskazivati sve te pokazatelje, ipak dva ili tri kod nekih su dovoljna da bi se opravdala cijela procjena (Reid 2013). Iako dislektičari uspijevaju završiti fakultete (s pretpostavkom da ih manji broj uopće upiše), vrlo je vjerojatno (gotovo sigurno) da imaju lošija i manja postignuća na pisanim ispitima u odnosu na svoje kognitivne sposobnosti.

### 3.5. Oblici disleksije

Kako postoje različiti pogledi na disleksiju, tako se mogu i izdvojiti njezina dva podtipa: fonološka disleksija i prividna disleksija. Djeca koja pokazuju teškoće u fonološkoj obradi riječi teško čitaju, odnosno analiziraju i sinteziraju glasove zbog teškoća s dekodiranjem i fonološkom obradom istih. Djeca koja imaju prividnu disleksiju nemaju toliko teškoća s fonološkom obradom i dekodiranjem, ali imaju druge teškoće poput kratkoročnoga pamćenja i sl. te često ostaju teškoće u analizi i sintezi glasova. Oba mišljenja disleksiju opisuju kao rezultat govorno-jezične teškoće. Ponekad dijete ima teškoće i u vizualnoj percepciji, odnosno obradi informacija bez teškoća u fonološkoj obradi i dekodiranju (Muter i Likierman 2010).

Jensen (2004) navodi sljedeće oblike disleksije:

- duboka disleksija: uočavaju se semantičke pogreške (pogrešno se čita *ljut* umjesto *bijesan*), teško se ili nemoguće izgovaraju besmislene riječi i ne razumiju apstraktne riječi naspram konkretnih.
- površinska disleksija: očituje se u teškoćama glasovnoga izgovora riječi prilikom čitanja.
- aleksija: sporo čitanje slovo po slovo, prema nekim je autorima karakterizirana kao potpuna odsutnost vještine čitanja.

- disleksija zbog zanemarivanja: zamjenjivanje riječi čiji su završetci isti; nemogućnost prepoznavanja početka niza slova.
- disleksija vezana uz poremećaj pozornosti i pamćenja: manjak u kratkoročnome pamćenju i zadržavanju značenja neke riječi u različitome značenju konteksta rečenice.

### 3.6. Prednost disleksije

Vidljivo je da je prethodni opis obilježja/pokazatelja disleksije (i disgrafije), usmjeren na problem, odnosno teškoće koje oni uzrokuju. No, mnogi autori, udruženja i izvori govore o nekim njihovim neuobičajenim sposobnostima, ili prednostima. Stoga se postavlja pitanje, prema Berbić Kolar, Gligorić i Zečević (u tisku), mogu li se i zašto opisane teškoće razumjeti kao prednosti, odnosno je li disleksija *nedostatak* ili *prednost*? Kao moguć odgovor na tu kontradikciju navest će se ključne sposobnosti za koje mnogi autori i svjetska udruženja tvrde da dislektičari (s nerijetko prisutnom i disgrafijom) posjeduju. U tome smislu brojni izvori ukazuju na njihove jakosti, odnosno natprosječne sposobnosti koje često nadmašuju one kod nedislektičara. Tako se disleksiju u kontekstu natprosječnosti, kako navodi Čudina-Obradović (2003), promatra s obzirom na činjenicu da neka djeca visoke inteligencije koja mogu biti darovita u različitim područjima imaju izrazite teškoće u čitanju te da u učenju početnoga čitanja pokazuju slične simptome kao i dislektična djeca. Tu je činjenicu moguće dokazivati i neurološki. Naime, pojavu je *darovite/dislektične* djece pokušao objasniti neurolog Geschwind (*ibid.*): pretpostavka je da se u neke djece u prenatalnome razvoju pretjerano luči testosteron koji utječe na dominaciju desne moždane polutke. Posljedica je takve neuravnoteženosti u razvoju mozga obično povećana osjetljivost za matematičke, likovne ili glazbene sadržaje (za čiju je obradu zadužena desna hemisfera mozga). Negativne su popratne posljedice moguće govorne smetnje i disleksija te pretjerana osjetljivost imunološkoga sustava. Autorica dalje napominje kako se stoga može dogoditi da je dijete istodobno darovito, visoke inteligencije i kreativnosti, a ujedno ima teškoće u školi. Te su teškoće početkom školovanja obično mnogo očitije od talenta jer se iskazuju u osnovnoj aktivnosti: učenju čitanja. Djetetova darovitost tako ostaje neprimijećena te je ono svrstano među djecu s teškoćama u učenju (*ibid.*): često takav neprimjeren postupak u potpunosti onemogućuje, što je očekivano, daljnji razvoj darovitosti te je potreban velik trud škole i roditelja da se na vrijeme prepozna daroviti dislektičar i spriječi njegovo nazadovanje.

Međutim, prema Berbić Kolar, Gligorić i Zečević (*ibid.*), Bouillet (2010) u svojoj knjizi prema Galić-Jelušić (2004) objašnjava kako unatoč tome što su mnogi dislektičari razvili svoje osobite sposobnosti (Leonardo da Vinci, Walt Disney, Tomas Edison i brojni drugi), teza o uzročno-posljedičnoj povezanosti disleksije i darovitosti još nije znanstveno dokazana. Ipak, navodi činjenicu da djeca s disleksijom dobro rezoniraju, kreativna su i mogu mijenjati točku stajališta pri pronalaženju rješenja. U tome kontekstu Davis i Braun (2001) napominju da je poput negativne strane disleksije i dar disleksije različit u svake osobe te je razvojni i mora rasti; mora ga stvoriti sam dislektičar. Autori pritom izdvajaju osnovne sposobnosti dislektičara: doživljavanje misli kao stvarnosti, visoka svijest o okruženju, radoznalost, većinsko razmišljanje u slikama, oštromnost i intuitivnost, višedimenzionalno razmišljanje i maštovitost. Kao krajnji dar disleksije naglašavaju dar ovladavanja koji dislektičaru omogućuje ovladati mnogim vještinama brže nego što ih obični ljudi mogu shvatiti ili razumjeti (*ibid.*): kada se nečim ovlada to postaje dijelom pojedinčeva misaonoga i kreativnoga procesa što pridaje suštinsku kvalitetu kasnijim mislima i samoj kreativnosti pojedinca te se doima prirodnim kao i disanje. Prema nekim stručnjacima dislektičari koji nisu dobri u pojedinostima nauče shvaćati *veću sliku* i stvarati originalne ideje (Dowell 2003). Tako i Galić-Jušić (2009c) također govori o naglašenoj neujednačenosti njihovih sposobnosti, odnosno o izraženim sposobnostima u nekim područjima, a slabostima u drugim što potvrđuju testni rezultati njihovih kognitivnih sposobnosti. U tome smislu govori kako primjerice djeca koja s mukom čitaju prijevode filmova, a pogotovo lektire, mogu biti sklona istraživanju funkcioniranja električnih naprava, a ponekad i sama imati vrlo kreativna rješenja u konstruiranju istih. Neki su od njih domišljati u informatičkom polju i vrlo se vješto služe kompjutorskim programima. Neka djeca u višim razredima usprkos lošem pravopisu i gramatici, pišu priče i pjesme pokazujući maštovitost i snalaženje u vještom pripovijedanju, ili u poetskom izrazu. Neka se u ranoj dobi posvete proučavanju prirodnih znanosti i vladaju zavidnom količinom informacija s toga područja. Slično se iz različitih izvora može uvidjeti kako dislektičari mogu biti izvrsni pri povezivanju ideja, razmišljanju *izvan kutije*, trodimenzionalnome razmišljanju i viđenju *šire slike*<sup>27</sup> ili da su mnogi od njih dobri u arhitekturi, inženjerstvu i drugim kreativnim umjetnostima.<sup>28</sup> U tome smislu govori i West (2004) prema Morris (2002): pogled na osobe s disleksijom u svijetu rada ponekad može biti sasvim drukčiji od pogleda na njih u svijetu obrazovanja. O prednostima koje disleksija

---

<sup>27</sup> *Dyslexia Fact and Statistic.* <http://www.austinlearningsolutions.com/blog/38-dyslexia-facts-and-statistics.html>. Pristupljeno 23. lipnja 2017.

<sup>28</sup> *Strengths and weaknesses.* <http://www.eda-info.eu/what-is-dyslexia>. Pristupljeno 25. lipnja 2017.



omogućuje govori i australijska udruga za disleksiju (*ADA*): prednosti se očituju u znatiželjnome umu, razumijevanju novih ideja, rješavanju problema, generiranju ideja, analitičkome i kreativnome razmišljanje, pronalaženju strategija, trodimenzionalnosti, viđenju *šire slike* i pronicljivome razmišljanju.<sup>29</sup> Isto tako i na stranici britanske udruge za disleksiju (*BDA*-a) možemo pronaći izjavu Peer (2006) o kombinaciji dislektičarskih teškoća i sposobnosti koje utječu na proces učenja te kako imaju jakosti u drugim područjima poput dizajna, rješavanja problema i kreativnih, interaktivnih i usmenih vještina. Na međunarodnoj se razini prema *IDA*<sup>30</sup> spominju istraživanja koja su pokazala da je ožičenje u mozgu osoba s disleksijom različito te kako mnogi smatraju da upravo to različito ožičenje uzrokuje to da osobe s disleksijom vide probleme na različite načine koji mogu podržavati inovativnost i uspjeh.<sup>31</sup> O tome govori i Galić-Jušić (2009d) navodeći novije nalaze znanstvenika prema kojima se da zaključiti kako je disleksija potencijalno stanje nastalo zbog određenih preinaka u mozgu koje mogu donijeti teškoće u klasičnome načinu učenja vještine čitanja, ali i neke nove kvalitete (upravo zbog tih preinaka stanica u mozgu koje stvaraju i pomalo drugačije funkcije) zbog kojih se razvijaju i specifične nadarenosti u neke od djece s disleksijom. Hodge (2000) također iznosi zaključak da dislektičari posjeduju mnoge jakosti poput usmenih vještina, razumijevanja i(li) umjetničkih sposobnosti. Tako i Eide i Eide (2011) tvrde kako je sve više dokaza koji podržavaju *prednosti disleksije* koje se pojavljuju iz istih varijacija u mozgovnoj strukturi, funkcioniraju i razvoju koje povećavaju izazove u pismenosti, jeziku i učenju kod dislektičnih osoba. Kao neke od tih prednosti koje obično (većina) posjeduju, odnosno (kako tvrde) izvanrednih sposobnosti, ističu:

- trodimenzionalno prostorno rasuđivanje i mehaničke sposobnosti
- sposobnost opažanja odnosa kao analogija, metafora, paradoksa, sličnosti, razlika, implikacija, praznina i neravnoteže
- sposobnost pamćenja važnih osobnih iskustava i razumijevanje apstraktnih informacija
- sposobnost primjećivanja i korištenja suptilnih obrazaca u složenim i neprekidno promjenjivim sustavima ili skupu podataka.

U brojnim se drugim izvorima (autora i udruženja) govori o visokorazvijenim sposobnostima koje imaju dislektičari za razliku od drugih ljudi, stoga će se u narednim poglavljima neke od njih istaknuti i detaljizirati. Svaka je od njih specifična i vrijedna.

---

<sup>29</sup> *Strengths of Dyslexia*. <http://dyslexiaassociation.org.au/how-is-dyslexia-evaluated>. Pristupljeno 23. lipnja 2017.

<sup>30</sup> International Dyslexia Association

<sup>31</sup> *Success Stories*. <https://dyslexiaida.org/success-stories/>. Pristupljeno 23. lipnja 2017.

### **3.6.1. Misli postaju stvarnost; visoka svijest o okruženju**

Kada govorimo o njihovim visokorazvijenim kognitivnim sposobnostima, potrebno je najprije shvatiti čime su uzrokovane. O tome govore Davis i Braun (2001) objašnjavajući dezorijentaciju (izmjenu percepcija) kao prirodan i uobičajen doživljaj koji se povremeno svima događa, no kod dislektičara je ona otišla puno dalje od običnoga. Prirodan je to rad mozga do kojega dolazi kada smo preopterećeni mislima ili nekim podražajima. Može se dogoditi i kada mozak primi različite suprotstavljene informacije pomoću različitih osjetila i pokušava ih posložiti (*ibid.*): dislektičari ju pak često izazivaju, a da toga nisu ni svjesni. Primjenjuju ju kako bi opažali višedimenzionalno i prepoznavali predmete u svome okruženju. Navode kako su nam prilikom dezorijentacije izmijenjena sva osjetila (osim okusa) i mozak mijenja stvarne percepcije, a izmijenjene se percepcije doživljavaju kao stvarnost. Mozak više ne vidi ono što gledaju oči, nego ono što osoba zamišlja da oči vide, ne čuje ono što čuju uši, već ono što misli da uši čuju, ne osjeća ono što prima osjetilima, već ono što misli da je primljeno itd. Tako misli osobe postaju njezine percepcije, odnosno misli postaju stvarnost. Dislektičari su stoga u mogućnosti prepoznavati predmete koji bi inače bili neprepoznatljivi. Autori sa sigurnošću navode kako te osobe nisu toga svjesni, već su svjesni onoga što im dezorijentacija omogućuje: bolje prepoznavanje trodimenzionalnih predmeta, zvukova i sl. Dezorijentacija tako postaje sastavni dio njihova procesa mišljenja. Njihovu vizualno-prostornu svijest kao jednu od njihovih jakosti spominje i Hodge (2000).

### **3.6.2. Višedimenzionalnost; intuitivnost i razmišljanje u slikama**

Kao što je prethodno spomenuto dislektičari nesvjesno izmjenjuju svoja osjetila, odnosno percepcije (dezorijentacija) kako bi opažali stvari višedimenzionalno, odnosno opažali iz više perspektiva o čemu govore Davis i Braun (2001): jedan je od aspekata multidimenzionalnoga mišljenja upravo sposobnost pojedinca da misli doživljava kao stvarnost. U mogućnosti su stoga višestruko doživjeti svijet i od tih različitih brojnih percepcija primiti više informacija i saznanja od ostalih ljudi. Sukladno tome, dalje govore o primarnome procesu dislektičareva mišljenja koji je neverbalni način razmišljanja u slikama i koji se odvija brzinom od 32 (konceptualizirane pojedinačne) slike u sekundi što je (ne)usporedivo s ostalim ljudima (verbalnoga načina razmišljanja) koji u jednoj sekundi mogu

imati 2 – 5 misli (konceptualizirane pojedinačne riječi). Matematički rečeno, dislektičari imaju 6 – 10 puta više misli. Na to se može dovezati i izreka *Jedna slika vrijedi tisuću riječi*. U tome se smjeru govori i o procjeni da razmišljanje u slikama približno 400 do 2000 puta brže od verbalnoga razmišljanja. Nije teško iz toga zaključiti da je mišljenje u slikama dublje, obuhvatnije, ali i iscrpnije (*ibid.*). O sposobnosti dislektičareve intuicije autori navode sljedeće: mišljenje u slikama prelazi aspekt svjesnosti te se smješta unutar subliminalnoga pojasa. Mozak, dakle, primi misao, ali osoba toga nije svjesna. Stoga je prema njihovome zaključku mišljenje u slikama jednako intuitivnome i pronicljivome mišljenju. Osoba zna odgovor iako ne zna zašto je to odgovor. U tome se kontekstu spominje i *sanjarenje* kao proces genija do kojega dolazi kada se dislektičari dezorijentiraju u misao i promatraju pojavljivanje pojedinačnih slika.

### **3.6.3. Radoznalost, znatiželja, pozornost**

Prema prethodnome govoru o primjeni dezorijentacije (izmjene percepcija) Davis i Braun (2001) navode da upravo ona uzrokuje sposobnost prepoznavanja predmeta u vrlo ranoj dobi što dislektičare čini veoma svjesnima svoga okruženja, a tako i neuobičajeno znatiželjnima ističući kako tom znatiželjom reagiraju na poriv koji će vremenom postati dio dara disleksije. O samoj znatiželji autori govore kao *sili jačoj od gravitacije* kao i da je važnija od znanja, odnosno da je korijen znanja; bez nje znanje ne bi ni postojalo. U tome smislu i Tough (2014) u predgovoru navodi da je mišljenje različitih ekonomista, odgajatelja, psihologa i neuroznanstvenika kako najvažnija stvar u razvoju djeteta nije maksimalna količina podataka koje mu trebamo usaditi u glavu tijekom njegova ranoga razvoja, već je najvažnije usmjeravati i pomoći djetetu da stekne sasvim drukčiji skup vrijednosti pod čime se podrazumijevaju ustrajnost, samokontrola, radoznalost, pažljivost, odlučnost i samopouzdanje. Govoreći o pozornosti Davis i Braun (2001) spominju da dislektičari održavaju pozornost rasprostranjeniju po okruženju negoli ostali.

Uočljiva je, između ostalih, važnost i prednost radoznalosti i znatiželje kao dviju osobina u svim aspektima čovjekova života, posebice u školskome uzrastu. Vidljivo je iz navedenoga da su dislektičari prirodno radoznaliji i znatiželjniji od ostalih. Osobina je radoznaloga/znatiželjnoga čovjeka/djeteta što u sebi nosi prirodnu želju za učenjem, istraživanjem, saznanjem, promišljanjem, propitkivanjem i sl. Te su osobine poželjne kod

svakoga djeteta, odnosno svake osobe kako bi konstantno težila otkrivanju novih spoznaja, istraživala okruženje i svijet oko sebe te divergentno razmišljala. U tome smjeru o radoznalosti govori i Jensen (2005) prema Restak (1979) navodeći kako su istraživanja potvrdila da su radoznalost ili čista težnja za informacijama vrijedni sami po sebi. Od neizmjerne je stoga važnosti tu osobinu poticati i razvijati kod svih učenika zbog brojnih izazova okruženja u kojemu živimo, a naročito kod dislektičara kod kojih je ona već, prema tvrdnjama nekih autora, prirodno postojana.

#### **3.6.4. Kreativnost, maštovitost**

U svojoj knjizi Škrbina (2013) navodi kako osobe s većim brojem ideja imaju i veće šanse uspijevati u određenim kreativnim aktivnostima. Kreativno razmišljanje započinje pitanjem iz kojega se nude raznolike ideje za rješenje određenoga problema. Jasno je da će veći broj ideja prije rezultirati pronalaskom pravoga rješenja. Ako to nadovežemo na izračun u prethodnome poglavlju da dislektičari imaju 6 – 10 puta više misli/ideja, zasigurno možemo tvrditi njihovu iznimnu sposobnost kreativnoga mišljenja. U tome smislu Davis i Braun (2001) govore o kreativnome nagonu koji je kod dislektičara znatno snažniji nego u drugih pojedinaca zbog razmišljanja u slikama, intuitivnoga i višedimenzionalnoga mišljenja i znatiželje, a zbog kreativnosti ljudi uče na znatno višoj razini. Sama se definicija kreativnosti (zamišljanje stvari kojih u stvarnosti nema) nadovezuje na prethodno spomenutu sposobnost dislektičara da misli doživljavaju kao stvarnost. O tome autori također govore navodeći kako zbog izmijenjenih percepcija koje dislektičari nesvjesno izazivaju, osim za uspostavljanje reda iz zbrke koja nastaje u njihovim glavama, u mogućnosti su kreativno izmišljati. Tako dislektičari mogu vidjeti rješenje matematičkoga zadatka bez konvencionalnoga načina rješavanja. Međutim, kako autori tvrde, većina se obrazovanja stječe na razini uvjetovanja i korištenju automatskih koraka. Ali zato u pravim životnim situacijama dislektičari mnogim stvarima ovladavaju brže nego što ih prosječna osoba može shvatiti. U tome smislu ističu da disleksiju ne bi trebalo nazivati nesposobnošću učenja, već *opterećenje uvjetovanošću*. Važno je napomenuti da je kreativnost jedan od triju prstena troprstenaste koncepcije darovitosti.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Cvetković Lay i Sekulić Majurec (2008) prema Renzulli i Reis (1985) navode troprstenastu koncepciju darovitosti: iznadprosječno razvijene sposobnosti, osobine ličnosti i kreativnost.

Brojni drugi izvori navode kreativno razmišljanje kao jednu od dislektičarskih sposobnosti. Primjerice tvrdnja je Peer (2006) da dislektičari imaju jake vizualne, kreativne i interaktivne vještine te vještine rješavanja problema. Te su vještine istaknute među poduzetnicima, izumiteljima, arhitektima, inženjerima te u umjetnosti i zabavi. A kako navodi, mnoge su slavne osobe dislektične.

### **3.7. Isključenost sniženih kognitivnih sposobnosti**

U prethodnome se poglavlju navelo prisutnost disleksije kod djece iznimnih kognitivnih sposobnosti. No ukoliko postoji sumnja da se disleksija i disgrafija pojavljuju i kod djece sniženih kognitivnih sposobnosti, valja je ukloniti. O tome govori Posokhova (2000) koja objašnjava da je glavna osobina intelektualnoga razvoja dislektične i(li) disgrafične djece neravnomjernost. Izražena je disproporcija među ocjenama podtestova koji ispituju različite aspekte kognitivne inteligencije (teže rješavaju verbalne nego neverbalne zadatke). Kako dalje navodi, ta djeca imaju veoma raznoliku i složenu strukturu inteligencije koja ovisi o obliku disleksije i disgrafije, a opći im je intelektualni stupanj uglavnom isti (izuzev djece s motornom disgrafijom) i odgovara stupnju razvoja ostale skupine djece s privremenim zakašnjenjem kognitivna razvoja. Na temelju tih saznanja autorica zaključuje da upravo ta naglašena neravnomjernost u strukturi kognitivne inteligencije (normalna razvijenost jednih i zaostajanje drugih sposobnosti) razlikuje dislektičare i disgrafičare od djece sa sniženim kognitivnim sposobnostima u kojih su sva mentalna područja skroz nedovoljno razvijena (*ibid.*): za razliku od djece sa sniženim kognitivnim sposobnostima djecu s teškoćama u čitanju i pisanju odlikuje sposobnost upotrebe organizirajuće pomoći pri rješavanju zadataka i sposobnost upotrebljavanja stečenih znanja i vještina u novoj situaciji. Isto tvrdi i Bouillet (2010) navodeći kako disleksiju karakterizira prosječan ili natprosječan razvoj kognitivnih sposobnosti u odnosu na slabiju sposobnost čitanja.

Na temelju ovoga, može se zaključiti da dislektičari i(li) disgrafičari ne mogu biti sniženih kognitivnih sposobnosti, a svakako mogu biti natprosječnih. O ovoj je spoznaji neophodno osvijestiti učitelje i roditelje dislektične djece, a i javnost, kako bi se zaustavila negativna ophođenja prema njima nazivajući ih glupima ili bolesnima (u najblažem slučaju). Svakako bi tada i zbunjenost roditelja, učitelja i nastavnika, koja se javlja zbog neravnomjernosti u dislektičarevu intelektualnome razvoju, bila manja, ili otklonjena.

### 3.8. Zanimljivosti o disleksiji

Na stranici je međunarodne udruge za disleksiju (IDA) navedeno kako prema nekim tvrdnjama način na koji pojedinci s disleksijom misle može biti sredstvo za postizanje uspjeha.<sup>33</sup> Tako je i u članku Dowell (2003) objavljenome u časopisu *The Sunday Times* naveden prikaz istraživanja tima psihologa i poslovnih stručnjaka koji su u pokušaju da saznaju više o umovima milijunaša proveli niz testova sa skupinom uspješnih poduzetnika.<sup>34</sup> Rezultati istraživanja pokazali su da je 40 % od 300 ispitanika imalo dijagnosticiranu disleksiju. Stoga on izjavljuje kako se za postizanje uspjeha ne mora imati disleksiju, ali da ona pomaže u tome. Premda je već bilo riječi o dislektičarskim visokorazvijenim sposobnostima, izdvojive su neke tvrdnje koje se mogu pronaći u različitim izvorima poput:

- osobe s disleksijom izvrsne su ili čak nadarene u područjima umjetnosti, informatike, dizajna, drame, elektronike, matematike, mehanike, glazbe, fizike, prodaje i sporta<sup>35</sup>
- mnogi su poznati i uspješni ljudi dislektični<sup>36</sup>
- 40 % od 300 samo-stvorenih je milijunaša dislektično (Malpas 2017)
- u prosjeku je 10 % populacije je dislektično (Muter i Likierman 2010)<sup>37</sup>
- procjenjuje se da primjenom neverbalne konceptualizacije predočavaju/zamišljaju 200 do 4000 puta brže od ostalih koji primjenjuju verbalnu konceptualizaciju (Davis i Braun 2001)
- mogu mijenjati perspektivu bilo gdje oko objekta: unutar, ispod, iza, iznad.<sup>38</sup>
- dislektičari su najzastupljeniji u rangu ljudi koji su neuobičajeno pronicljivi, koji donose novu perspektivu i misle *izvan kutije*<sup>39</sup>
- pojedinci su s disleksijom među najistaknutijim i najkreativnijim ljudima u širokome rasponu područja poput znanosti, arhitekture, inženjerstva, umjetnosti itd (Eide i Eide 2011)
- intuitivno mogu nešto rješavati bez da razmišljaju o tome (Davis i Braun 2001)
- dislektičari bi trebali uspjeti, ne unatoč disleksiji, već zbog nje (Brazeau-Ward 2003).

<sup>33</sup> *Dyslexia at glance*. <https://dyslexiaida.org/dyslexia-at-a-glance/>. Pristupljeno 23. lipnja 2017.

<sup>34</sup> *Are Dyslexia and Wealth Linked?* <http://www.ldonline.org/article/5665/>. Pristupljeno 7. lipnja 2017.

<sup>35</sup> *Dyslexia Fact and Statistic*. <http://www.austinlearningsolutions.com/blog/38-dyslexia-facts-and-statistics.html>. Pristupljeno 23. lipnja 2017.

<sup>36</sup> Više je riječi o tome u poglavlju 3.8.1. *Poznati dislektičari*.

<sup>37</sup> Više je o tome riječ u poglavlju 7. *Disleksija i disgrafija u brojkama*.

<sup>38</sup> *Dyslexic – Thinking*. <http://www.dyslexia-aware.com/dawn/dyslexic-thinking>. Pristupljeno 23. lipnja 2017.

<sup>39</sup> Isto.

### 3.8.1. Poznati dislektičari

Velik je broj dislektičnih (s disgrafijom koja se, kako se podrazumijeva, često supojavljuje) poznatih osoba koji su se pokazali vrlo uspješnima, mnogi i genijima. U svima se skoro izvorima navode neka od njihovih imena. Neki su od njih uvelike utjecali na različita područja ljudskoga djelovanja i poimanja. U tome smislu govori i međunarodna udruga za disleksiju (IDA) tvrdeći kako disleksija otežava stjecanje vještine čitanja, ponekad i drugih vještina, ali imati disleksiju nije prepreka uspjehu. Mnogi pojedinci s disleksijom ne samo da su bili uspješni, već su promijenili svijet. U tome se smjeru govori o činjenici kako, bila disleksija dar ili ne, mnogi dislektičari žive vrlo uspješne živote. Kao primjer navest će se samo neki najpoznatiji dislektičari prema Muter i Likierman (2010) i brojnim drugim mrežnim izvorima. Cjeloviti je popis njihovih imena vrlo dugačak, a zasigurno mnogo njih nije niti navedeno.<sup>40</sup>

Poznati su dislektičari i(li) disgrafičari:

- znanstvenici, istraživači, izumitelji: Albert Einstein, jedan od najpoznatijih fizičara svih vremena nazivan genijalcem: *misli mi nisu dolazile u verbalnome obliku. Vrlo rijetko mislim u riječima. Misao dolazi, a ja ju mogu pokušati izraziti nakon toga*,<sup>41</sup> Leonardo da Vinci, Michael Faraday, Thomas Edison, Alexandar Graham Bell, Isaac Newton, Henry Ford, nobelovci Archer J. P. Martin i Carol Greider: *možda se moja sposobnost da iz konteksta povučem više informacija i dokučim složene ideje mogla odraziti iz onoga što sam naučila raditi zbog disleksije*.<sup>42</sup>
- političari: George Patton, Winston Churchill, John F. Kennedy, Andrew Jackson
- umjetnici: Pablo Picasso, Walt Disney, John Lennon, Ludwig van Beethoven, Francis S. Fitzgerald, Richard G. Rogers
- pisci: Agatha Christie, Mark Twain, Ernest Hemingway, Hans Christian Andersen
- poduzetnici: Jamie Oliver, Steve Jobs, Richard Branson, Steven Spielberg i brojni drugi.

O poznatim dislektičarima zanimljivo izjavljuju Davis i Braun (2001) govoreći kako su ih u jednoj emisiji pitali nije li zapanjujuće da su svi ti ljudi bili geniji unatoč tome što su imali disleksiju. Njihov je odgovor bio kako ti ljudi nisu bili geniji unatoč disleksiji, nego upravo zbog nje. Slično tome Malpas (2017) navodi kako u svim područjima postoje nevjerojatno uspješni ljudi koji većinu svojega uspjeha pripisuju svojoj disleksiji. Isto tvrde i Eide i Eide

---

<sup>40</sup> *Famous People With Dyslexia*. <http://thepowerofdyslexia.com/famous-dyslexics/>. Pristupljeno 23. lipnja 2017.

<sup>41</sup> *Albert Einstein*. <https://www.dyslexia.com/famous/albert-einstein/>. Pristupljeno 23. lipnja 2017.

<sup>42</sup> *Carol Greider*. <https://www.dyslexia.com/famous/carol-greider/>. Pristupljeno 23. lipnja 2017.

(2011) navodeći kako su milijuni pojedinaca s disleksijom dobri u onome što rade i čime se bave, ne unatoč njihovim *dislektičnim razlikama u obradi*, već zbog njih.

### 3.9. Sveobuhvatnost definiranja disleksije

Kako zaključuju i Berbić Kolar, Gligorić i Zečević (u tisku), jasno je da se izraz za određivanje disleksije *ublažavao* tijekom povijesti novim saznanjima o ovoj pojavi. No i dalje se izmjenjuju i variraju izrazi poput *poremećaj*, *teškoća*, *nesposobnost* što se ne bi trebalo ponavljati s obzirom na (očekivanu) nadogradnju spoznaja brojnim istraživanjima provedenim na tu temu. Zanimljiva je činjenica da se i danas za definiciju disleksije na *Hrvatskome jezičnome portalu* (izvoru koji prikazuje značenja pojedinih jezičnih jedinica) navodi da je riječ o 'pat. poremećaju čitanja uzrokovanome oštećenjem središnjega živčanoga sustava, očituje se u brkanju, izostavljanju nadodavanju slova i sl. ili *razg.* pogreške pri čitanju.' Dakle, danas u Hrvatskoj postoji percepcija disleksije kao onoga što je *patološko*, 'koje ima svojstva bolesti, nenormalno, abnormalno, bolesno' unatoč dugogodišnjoj nadogradnji spoznaja i (prethodno navedenim) drukčijim stajalištima svjetskih znanstvenika prema disleksiji. Oprečno tome hrvatskome poimanju Davis i Braun (2001) jasno ističu da disleksija nije rezultat oštećenja mozga ili živaca niti ju izazivaju deformacije mozga te objašnjavaju da su teorije o oštećenju mozga ili živaca kao uzroku disleksije odbačene prije 20-ih godina 19. st. Svi ju navedeni strani autori i udruženja uglavnom opisuju kao *neurološku razliku u obradi informacija* što je vrlo različito od izraza *oštećenje središnjega živčanoga sustava*. *Biti različit* daleko je drukčiji izraz od *biti oštećen* kao što se i *biti poremećen* bitno razlikuje od *biti drukčiji*. Dislektičarevo čitanje, odnosno učenje ne mora nužno biti nepravilno. Oni uspijevaju čitati ako im se pruži potrebna (ispravna) pomoć i podrška te je prvenstveno potrebno naglasiti da oni uče *na svoj način*, drukčiji od ostalih. Između ostaloga, sam izraz poremećaj zrcali negativnu percepciju disleksije. Definiranje pojma zasigurno utječe na poimanje disleksije u (hrvatskoj) javnosti; ali i status samih dislektičara u široj zajednici. Krenuvši od pogrešnoga razumijevanja uzroka, obilježja i činjenica o disleksiji, stvara se kriva predodžba uglavnom zbog isticanja njezinih negativnih aspekata: nemogućnosti i teškoća s kojima se dislektična i(li) disgrafična djeca susreću tijekom svojega obrazovanja. Odabir pravoga izraza i definicije za disleksiju vrlo je bitan za informiranje i edukaciju javnosti kao i za utjecaj na samopouzdanje svih dislektičara. U tome smjeru i Reid (2013) napominje kako u stvarnosti



postoji puno nesporazuma i pogrešnih predodžbi o disleksiji i jako puno kontroverzi što ima izravan utjecaj na roditelje, posebice one koji se prvi puta suočavaju sa spoznajom da imaju dislektično dijete.

Zaključno time, nužno je obratiti pozornost na upotrebu ispravnih (blažih) izraza koji su ujedno u skladu s recentnim znanstvenim spoznajama. Prethodni izbor iz određenja disleksije i disgrafije zrcali (moguće) različitosti u pristupu/poimanju opisanih stanja. Kako tvrde i Berbić Kolar; Gligorić i Zečević (*ibid.*), različitost ne označuje sama po sebi i manju uspješnost ili smanjen intelektualni kapacitet, ali predstavlja problem u svijetu koji je podešen prema većini. Tako se navedena stanja može smatrati teškoćom, ali i darom, ovisno o perspektivi. Uzmemo li tu činjenicu u obzir, sasvim je razložno i obilježja/pokazatelje disleksije i disgrafije smatrati i(li) teškoćama i(li) prednostima. U tome smislu i Hodge (2000) također napominje da je bitno, kako bismo bili u mogućnosti podučavati što je bolje moguće, svako dijete vidjeti kao cjelinu, zajedno s njegovim individualnim snagama i slabostima. Iako disleksiju brojni znanstvenici različito (i kontroverzno) opisuju, potrebno je izvesti definiciju koja ju sažeto, jasno i što je moguće preciznije tumači obuhvaćajući u jednakoj mjeri obje njezine strane: *prednosti* i *nedostatke*. Budući da, kako je ranije spomenuto, nije dokazana njihova darovitost, a nije lako niti dokazati njihove sposobnosti zbog brojnih čimbenika o kojima mogu ovisiti kao što su manjak samopouzdanja, nedostatnost podrške i sl. (više o tome v. poglavlje 6.), ne može se pogriješiti ako se u definiciji navede da se disleksija može očitovati u iznimnim kognitivnim sposobnostima, sasvim jednako kao i što autori navode da se može/ne mora odraziti u različitim poteškoćama. Bit je, dakle, disleksiju sagledati kao širu sliku, ne fokusirati se samo na njene nedostatke i teškoće koje uzrokuje, već je potrebno i neophodno definicijom obuhvatiti i njenu drugu stranu, pozitivnu. Između tih dviju krajnosti: *teškoće* i *dara*, pri definiranju bi svakako valjalo krenuti s neutralne točke: *različitost*, odnosno *prirodnost*.

Primjerice, prema dosadašnjim spoznajama i prethodnome promišljanju, definicija bi disleksije mogla glasiti: *Disleksija je prirodna razlika u procesuiranju i funkcioniranju mozga koja se očituje u specifičnim teškoćama u učenju, iznimnim kognitivnim sposobnostima i uglavnom urednoj ili visokoj inteligenciji. Teškoće se (ovisno o stupnju disleksije) mogu odraziti u pismenosti, aritmetici, pamćenju, razumijevanju pročitanoa ili sl., a iznimnost kognitivnih sposobnosti u darovitosti ili talentiranosti. Zbog boljega razumijevanja, valja razlučiti pojmove darovitost i talentiranost iako se često smatraju sinonimima. U tome smislu Cvetković Lay i Sekulić Majurec (2008) prema Gagne (1995) objašnjavaju da se darovitima smatraju oni pojedinci koji imaju visoko razvijene sposobnosti, a talentiranima oni koji*

postizu visoka postignuca u nekim aktivnostima. Takvom ili slicnom jasnijom i potpunijom definicijom moglo bi se pojačati postepeno odbacivanje mišljenja i predrasuda laika da je disleksija bolest ili poremećaj te voditi k spoznaji da je ona drukčiji (različit) i prirodan način percipiranja i obrade informacija i spoznavanja svijeta oko sebe. Sukladno tome, pojačala bi se i svijest (u hrvatskoj) o tome da dislektičari imaju određene teškoće u učenju, ali isto tako i visoke kognitivne sposobnosti; s naglaskom na različitost, odnosno prirodnost.

## 4. DISGRAFIJA

Izraz disgrafija dolazi od grčke riječi *dys* što znači 'oslabljen' i riječi *graphia* što znači 'ručno sastavljanje pisma'.<sup>43</sup> Spomenuto je već da se u većini slučajeva pod disleksijom podrazumijeva i disgrafija kao uz nju česta pojava, no ona se može promatrati i zasebno. Tako primjerice i Posokhova (2000) tvrdi kako se disleksija i disgrafija u velikome broju slučajeva pojavljuju istodobno, no u rjeđim slučajevima mogu biti prisutne i jedna bez druge, i to disgrafija bez disleksije češće nego obratno. To potvrđuje i Malpas (2017) navodeći kako je uistinu vrlo rijetko pronaći nekoga tko je *čisto dislektičan* (bez disgrafije ili sličnih srodnih teškoća). Više će o učestalosti pojavljivanja tih dvaju oblika specifičnih teškoća u učenju biti riječi u poglavlju 7. *Disleksija i disgrafija u brojkama*.

### 4.1. Definicije disgrafije

Različite definicije disgrafije navode i Berbić Kolar, Gligorić i Zečević (u tisku). Prema tim navodima Posokhova (2000) disgrafiju označuje kao stabilnu nesposobnost djeteta da svlada vještinu pisanja određenoga jezika, ovisno o pravopisnim načelima, koja se očituje u mnogobrojnim, trajnim i tipičnim pogreškama. Navodi kako je disgrafija kao i disleksija složeni sindrom koji se ne očituje samo u teškoćama u ovladavanju pisanjem, već uključuje teškoće u formiranju određenih predintelektualnih funkcija i komponenti usmenoga govora (najčešće fonematske analize). Ukratko ističe da je disgrafija uzrokovana neravnomjernim formiranjem određenih funkcionalnih sustava važnih za ovladavanje pisanjem, a teškoće u pisanju mogu biti zbog neadekvatnoga pristupa podučavanju. Slično navode i Krampač-Grljušić i Marinić (2007) opisujući kako pogreške u pisanju nisu povezane s neznanjem pravopisa i zastupljene su neovisno o stupnju intelektualnoga i govornoga razvoja, neoštećeno osjetilo sluha i vida te modelu školovanja. Kada se pojavljuje zajedno s disleksijom Davis i Braun (2001) navode kako se tada najčešće događa da takvi učenici dobiju previše uputa o tome kako bi rukopis trebao izgledati da imaju višestruke misaone slike riječi i slova što dovodi do zbrke crta koje su raštrkane po papiru. Jedna od definicija disgrafije koje se mogu

---

<sup>43</sup> *What is dysgraphia?* <https://www.understood.org/en/learning-attention-issues/child-learning-disabilities/dysgraphia/understanding-dysgraphia#item0>. Pristupljeno 24. lipnja 2017.

pronaći na internetskim stranicama glasi da je disgrafija stanje bazirano na mozgu koje uzrokuje probleme s pisanim izrazom.<sup>44</sup>

Iz tih je definicija vidljivo da su autori daleko složniji kada je u pitanju definiranje disgrafije te se njihova stajališta više-manje preklapaju za razliku od definiranja disleksije. Ipak, i dalje su uočljive suprotnosti u korištenju izraza poput *nesposobnost* i *stanje*. Stoga bi pri definiranju disgrafije, kao i u slučaju disleksije, valjalo krenuti sa stajališta različitosti, odnosno prirodnosti.

## 4.2. Obilježja disgrafičnoga rukopisa

Prema Krampač-Grljušić i Marinić (2007) obilježja su rukopisa učenika s disgrafijom: neurednost, nepoštivanje crtovlja, neujednačenost linija slova (tanje, deblje linije), ne nadovezivanje slova, postojanje većega broja karakterističnih pogrešaka, zamjena fonetski ili grafički sličnih slova, premještanje, umetanje i izostavljanje slova ili slogova. O disgrafičnim učenicima govori kako su spori u pisanju, često pišu odvojeno, čine duge pauze i mnogo suvišnih pokreta te nepravilno drže olovku. Naglašavajući kako disgrafija uzrokuje teškoće u učenju već u prvome razredu Bouillet (2010) prema *Koordinaciji Odbora za izradu HNOS-a* (2005) navodi da se disgrafija očituje u: sporij sintezi i analizi, izostavljanju, zamjeni, dodavanju ili okretanju slova, glasova ili riječi prilikom pisanja, nepoštivanju reda i prostora na papiru, neurednosti rukopisa, neujednačenosti veličine slova, nerazumijevanju pročitana i primljenih informacija.

Reid (2013) o disgrafičnome rukopisu slično piše navodeći još i disgrafičarevu neodlučnost u uporabi ruke, neorganiziran tekst, oskudnu finu motoriku i teškoće u prisjećanju pokreta za oblikovanje slova.

---

<sup>44</sup> *What is dysgraphia?* <https://www.understood.org/en/learning-attention-issues/child-learning-disabilities/dysgraphia/understanding-dysgraphia#item0>. Pristupljeno 24. lipnja 2017.

### 4.3. Oblici disgrafije

Disgrafija kao i disleksija može se pojavljivati u različitim oblicima. Posokhova (2009a) smatra da ona prema uzroku može biti: nasljedna disgrafija (rijedak oblik, slabo izražena), zatim disgrafija uzrokovana djelovanjem vanjskih štetnih čimbenika na djetetov razvoj te kombinirani oblik. Osim toga, tvrdi da se može odrediti i prema dominantnome sindromu pa tako razlikujemo:

- fonološke disgrafije (uzrokovane su teškoćama u izgovoru i(li) razlikovanju glasova, a u pisanim se radovima prepoznaju po zamjenama i miješanjima slova i glasova sličnih po zvučnosti) u koje se ubrajaju: artikularno-akustična disgrafija (neispravan izgovor glasova, pogreške iz izgovora prenose se u pisanje (dijete piše kako izgovara) i fonemska disgrafija (teškoće u razlikovanju glasova slične zvučnosti).
- jezične disgrafije: disgrafija jezične analize i sinteze (najčešći oblik disgrafije, dijete teško rastavlja tekstove na rečenice, rečenice na riječi, riječi na slogove itd.) i disgramatična disgrafija (pogreške na razini rečenice, neispravno povezivanje riječi).
- vizualna disgrafija (teškoće u analizi i sintezi vizualno-prostornih podataka i prostornoga razlikovanja, odnosno upotrebljavanju riječi koje imaju prostorno i vremensko značenje, djeca uglavnom imaju dobro razvijen govor)
- motorička disgrafija (nedostatna razvijenost motoričkih funkcija, manifestira se u nečitljivom rukopisu, miješanju slova prema sličnosti njihova načina pisanja i nesposobnosti automatizacije poteza pisanja slova).

Autorica dalje navodi da se disgrafija može odrediti i prema trećemu stupnju, odnosno stupnju izraženosti poremećaja pa tako razlikujemo: laku i izraženu disgrafiju te agrafiju (potpuna neformiranost funkcije grafičke simbolizacije, popraćena aleksijom ili disleksijom).

### 4.4. Pogreške u pisanim uradcima

Prema Posokhova (2009b) djeca s disgrafijom često čine neobične, odnosno specifične pogreške, ali isto tako često njihove pogreške izgledaju uobičajeno. Ono po čemu se te pogreške mogu prikazati kao specifične (i svrstati pod disgrafiju) jest to da su određene (tipične) i učestale (stalno se ponavljaju) u dječjim pisanim radovima. Određene pogreške u

dječjem pismenom radu ne nastaju bez razloga. Isto tako, kako navodi, svaki tip pogreške pokazuje nedostatnu formiranost određene vještine. Tako autorica navodi klasifikaciju prema vrsti pogrešaka koje se učestalo pojavljuju:

- pogreške na razini slova i sloga (izostavljanje, premještanje, dodavanje suvišnog slova ili sloga, zamjene i miješanja)
- pogreške na razini riječi (rastavljeno pisanje dijelova jedne riječi, sastavljeno pisanje nekoliko riječi i sl.)
- pogreške na razini rečenice (pogreške povezivanja riječi u rečenici, neispravno korištenje interpunkcije): česte su u djece s nedostatno razvijenim govorom.

## 5. DISLEKSIJA I DISGRAFIJA U OBRAZOVNIM DOKUMENTIMA

Prema važećim se pravilnicima za učenike s teškoćama u razvoju izrađuje primjereni program odgoja i obrazovanja. Primjereni je program odgoja i obrazovanja nastavni plan i program i(li) kurikul koji omogućava odgojno-obrazovno napredovanje učenika poštujući specifičnosti njegove utvrđene teškoće, specifičnosti njegova funkcioniranja i njegove odgojno-obrazovne potrebe. Primjereni programi odgoja i obrazovanja učenika ostvaruju se kao: redoviti program uz individualizirane postupke, redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, posebni program uz individualizirane postupke te posebni programi za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke. U ovome će se dijelu prema Berbić Kolar, Gligorić i Zečević (u tisku) prikazati zakonom regulirane smjernice za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama te klasifikacija djece s disleksijom i disgrafijom kao djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u različitim službenim dokumentima i pravilnicima Republike Hrvatske.

### 5.1. Pravilnici

Disleksija i disgrafija se u mnogim službenim pravilnicima svrstavaju kao teškoće u razvoju. U *Pravilniku o osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (2015) u orijentacijskoj je listi vrsta teškoća u jednoj od skupina navedena skupina *Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju*. U podskupini navodi se kako su specifične teškoće u učenju smetnje u području: čitanja (disleksija, aleksija), pisanja (disgrafija, agrafija), računanja (diskalkulija, akalkulija), specifičnoga poremećaja razvoja motoričkih funkcija (dispraksija), mješovitih teškoća u učenju, ostalih teškoća u učenju. Ovime se pravilnikom utvrđuju vrste teškoća učenika s teškoćama u razvoju na temelju kojih učenici ostvaruju pravo na primjerene programe školovanja i primjerene oblike pomoći školovanja. U *Pravilniku* je učenik s teškoćama u razvoju učenik 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 ili kombinacije više vrsta gore navedenih oštećenja i poremećaja. Prema ovome disleksija i disgrafija proizlaze iz jednoga od tih oštećenja i(li) poremećaja funkcija. Prethodno je bilo riječi o neslaganju mnogih autora u tome da disleksija proizlazi iz bilo kakve vrste oštećenja kao ni da se može nazivati poremećajem (v. poglavlje 3.2.). U *Pravilniku o elementima i kriterijima za izbor kandidata za upis u I. razred srednje škole* (2015) navodi se kako se kandidati s teškoćama u razvoju rangiraju na zasebnim ljestvicama poretka, a temeljem ostvarenoga ukupnoga broja bodova utvrđenoga tijekom postupka vrednovanja u programima obrazovanja za koje posjeduju stručno mišljenje službe za profesionalno usmjeravanje HZZ-a. Prema *Pravilniku o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava* (2014) za srednje se škole ne imenuje školsko povjerenstvo, ali su stručni suradnici i nastavnici škole obvezni pratiti razvoj i potrebe učenika te, ukoliko se uvidi potreba, predložiti nastavničkom vijeću u suradnji s nadležnim liječnikom školske medicine: utvrđivanje primjerenoga programa srednjega obrazovanja za učenike s teškoćama u razvoju, ukidanje rješenja o primjerenom programu osnovnoga ili srednjega obrazovanja za učenike s teškoćama u razvoju, privremeno oslobađanje od započeta školovanja ili uključivanje učenika u pripremu ili dopunsku nastavu hrvatskoga jezika, a u skladu s učenikovim potrebama i najboljim interesom učenika. U *Pravilniku o polaganju državne mature* (2013) učenici s teškoćama ispite državne mature polažu uz primjenu prilagođene ispitne tehnologije, a temeljem odluke NCVVO-a o vrsti prilagodbe.

Srednjoškolski bi nastavnici posebnu pozornost trebali usmjeriti na dislektične i(li) disgrafične učenike upravo zbog brojnih propusta u prepoznavanju istih. Ti su propusti u velikoj mjeri rezultat nedovoljne educiranosti nastavnoga kadra o samoj disleksiji i njenim obilježjima. Stoga ne samo osnovnoškolski učitelji i nastavnici, već i srednjoškolski nastavnici, posebice četverogodišnjih škola, trebali bi biti kompetentni prepoznati dislektične učenike kako bi im se pružio odgovarajući pristup u podučavanju i ispitivanju, a time i omogućilo ostvarivanje realnijih rezultata provjera znanja; i prilagodbu ispita prilikom polaganja državne mature. U tome slučaju upis fakulteta i studiranje za mnoge dislektičare i(li) disgrafičare ne bi bili *nemoguća misija*.



## 5.2. Ostali dokumenti

Prema *Uputama za vanjsko vrednovanje obrazovnih postignuća učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u osnovnim školama* NCVVO-a<sup>45</sup> (2007) disleksija i disgrafija definirane su kao specifična kognitivna funkcioniranja učenika i trajni poremećaji u pisanome jeziku, svladavanju čitanja, pisanja, a nerijetko i računanja zbog nemogućnosti da se ispravno dekodiraju pisani simboli jezika i da se automatiziraju mentalne akcije (primjerice vizualno-prostorna obradba pisanih simbola i(li) fonološka obradba glasova govora i sl.) koje su temelj toga dekodiranja. Time se bitno narušava preciznost i brzina čitanja te dobro razumijevanje pročitanošta što se odražava na usvajanje sadržaja iz svih nastavnih predmeta. Više o samim uputama za rad s dislektičnom djecom tome bit će riječi u poglavlju 8.1. Pavlič-Cottiero (2009) navodi kako se od lipnja 2005. na temelju nalogu MZOS-a u svjedodžbu i učeničku knjižicu se ne upisuje primjereni oblik školovanja po kojem je učenik završio razred (do toga se datuma upisivalo). Argumenti su za to da su svjedodžba i učenička knjižica javne isprave koje se izdaju na propisanim obrascima, a na postojećim obrascima nisu predviđeni ovi podaci. Isto tako i jer je riječ o redovitome programu, a ne o posebnome programu školovanja.

U *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2015) kao jedan od ciljeva navodi se razvijanje cjelovitoga sustava podrške učenicima. Kao jedan od najdjelotvornijih načina unapređivanja kvalitete obrazovnih sustava smatraju se intervencije na školskoj razini koje su usmjerene na učenika. Tim se intervencijama uspostavljaju mehanizmi identificiranja poteškoća u učenju i mehanizmi pružanja dodatne podrške učenicima pomoću kojih se unapređuju njihova postignuća. U obrazovnome sustavu postoji određen broj pojedinačnih oblika podrške učenicima koji su usmjereni na poboljšanje njihovih obrazovnih postignuća, razvoj njihovih osobnih potencijala i njihove sveukupne dobrobiti, no oni nemaju sustavan karakter. Stoga je glavni cilj osiguranje cjelovitoga sustava podrške djeci i učenicima koji ujedinjuje različite mehanizme podrške unutar odgojno-obrazovnih institucija i izvan njih. Neki od ciljeva vezanih za učenike s teškoćama u učenju su: uspostaviti standardizirane mehanizme rane identifikacije razvojnih potreba i mogućih teškoća djece, izgradnja kapaciteta cjelovita sustava podrške djeci i učenicima i dr. Između ostalih mjera za provođenje *Strategije* navodi se i: osigurati kadrovske (psiholozi, edukacijski rehabilitatori i logopedi), financijske i prostorne uvjete u vrtićima i osnovnim školama za provođenje standardiziranih postupaka

---

<sup>45</sup> Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

rane identifikacije teškoća kod djece, zatim promijeniti postupak utvrđivanja spremnosti djece za osnovnu školu koji regulira sastav stručnog povjerenstva za utvrđivanje spremnosti djece za osnovnu školu tako da u sastavu stručnog povjerenstva obvezno budu uključeni psiholozi, edukacijski rehabilitatori i logopedi koji su osposobljeni za korištenje standardiziranih postupaka za ranu identifikaciju posebnih odgojno-obrazovnih potreba djece, organizirati sustav dodatnoga individualnog savjetovanja učenika s teškoćama i njihovih roditelja s logopedom i dr. te zaposliti potreban broj stručnih suradnika tako da u svakom vrtiću, osnovnoj i srednjoj školi i učeničkom domu postoji stručni tim koji se obavezno sastoji od najmanje dva stručna suradnika, od kojih je jedan obavezno psiholog, a drugi stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila (edukator, logoped, socijalni pedagog) ili pedagog, ovisno o specifičnim potrebama ustanova pri čemu ukupan broj stručnih suradnika ne smije biti ispod broja propisanog važećim *Državnim pedagoškim standardom*. Vidljivo je da je poprilično visok teorijski stupanj svjestnosti o razvijanju cjelovita sustava podrške učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim interesima i nužnosti identificiranja poteškoća u učenju, no o tome koliko je to odraženo u praksi bit će više riječi u daljnjemu tekstu.

### 5.3. Nacionalni okvirni kurikulum (NOK)

Prema *Nacionalnome okvirnome kurikulumu*<sup>46</sup> djeci i učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama osiguravaju se uvjeti za učenje koji su u skladu s njihovim mogućnostima i potrebama. Prema strategijskome razvojnome dokumentu o odgoju i obrazovanju (*Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010.*) i *Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (2008.) među učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama ubrajaju se:

- učenici s teškoćama različite pojavnosti i stupnja oštećenja
- daroviti učenici.

Navedeno je kako se radi se o heterogenoj skupini djece i učenika za koje su nužne razlike u ciljevima, odnosno očekivanim postignućima, sadržajima i metodama učenja i poučavanja sukladno njihovim individualnim sposobnostima i posebnostima. Također, navodi se kako obje skupine zahtijevaju prilagodbe odgojno-obrazovnoga procesa, odnosno odgojno-

---

<sup>46</sup> Nacionalni okvirni kurikulum (2011) predstavlja osnovne sastavnice predškolskoga, općega obveznoga i srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja uključujući odgoj i obrazovanje za djecu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama.

obrazovnu potporu različite vrste i razine. Za precizno planiranje kurikula za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama nužno je trajno i kvalitetno profesionalno usavršavanje kadrova i suradnja svih nositelja odgojno-obrazovnoga procesa u radu s djecom i učenicima što uključuje:

- prepoznavanje potreba i poznavanje osobina djece i učenika s teškoćama i darovite djece i učenika
- poznavanje odgojno-obrazovnih metoda i oblika rada te njihovu stvarnu primjenu, naročito poznavanje izvođenja individualizirane i razlikovne nastave i vrjednovanja uspješnosti vodeći računa o mogućnostima, talentima i potrebama svakoga učenika.

Sa sigurnošću možemo reći da djeca s disleksijom i(li) disgrafijom pripadaju skupini djece s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, no razložno je postaviti pitanje kojoj od dviju skupina: učenicima s teškoćama ili darovitim učenicima? Skoro sva istraživanja potvrđuju da dislektična djeca većinom imaju teškoće u učenju, bilo u čitanju, pisanju, razumijevanju pročitana, povezivanju i rastavljanju glasova, odnosno percipiranju i obradi informacija i sl. No isto tako mnoga istraživanja pokazuju da su dislektičari uglavnom prosječne ili natprosječne inteligencije te mnogi znanstvenici ističu njihove iznimne kognitivne sposobnosti kao i njihovu postojeću, iako znanstveno nedokazanu, (potencijalnu) darovitost kao posljedicu disleksije o čemu je više bilo riječi u poglavlju 3.6. *Prednost disleksije*. U *NOK*-u je jasno vidljivo da se među učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama ubrajaju učenici s teškoćama i daroviti učenici, a često čak i stručnjaci kažu da se učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama *dijele* na učenike s teškoćama i darovite učenike. No, ako je tako, što je s onima koji imaju teškoće, a ujedno su i daroviti ili imaju, prema većini autora, izuzetne kognitivne sposobnosti kao što je to slučaj s dislektičnom djecom. Iz ovoga bi se moglo zaključiti da dislektični učenici zahtijevaju dvostruku preciznu pozornost pri izradi individualiziranoga programa, odnosno da bi se trebali sagledati i kao učenici s teškoćom i kao potencijalno daroviti učenici, ili učenici s iznimnim kognitivnim sposobnostima. U narednim će se poglavljima stoga ukratko opisati nacionalne smjernice za rad s učenicima obje skupine, odnosno učenicima s teškoćama i darovitim učenicima.

### **5.3.1. Djeca i učenici s teškoćama prema NOK-u**

U toj je skupini cilj omogućiti polaznicima odgojno-obrazovnih ustanova na predškolskoj, osnovnoj i srednjoškolskoj razini odgoja i obrazovanja stjecanje najviše razine znanja, sposobnosti i vještina koje su u skladu s njihovim mogućnostima za samostalan i uspješan život ispunjen učenjem, radom, samopoštovanjem i općim zadovoljstvom. Uključujuće (inkluzivno) obrazovanje temelji se na osiguranju uvjeta, koji u redovitome školskome sustavu, zajedno s vršnjacima, omogućuju djeci i učenicima s teškoćama stjecanje što više očekivanih postignuća. Odgojno-obrazovna ustanova postaje interaktivna zajednica koja uči i koja teži učenicima osigurati iskustvo uspješnosti i pripremu za svijet rada i život u odrasloj dobi. Individualizirani kurikulum temeljen je na jezgrovnomu i razlikovnomu kurikulu, a izrađuje se prema stručnoj procjeni učenikovih sposobnosti i mogućnosti kako bi se pratio njegov uspjeh u postizanju odgojno-obrazovnih ciljeva.

### **5.3.2. Talentirani i daroviti učenici prema NOK-u**

Talentiranoj i darovitoj djeci i učenicima osigurava se prepoznavanje i razvoj njihovih mogućnosti. Dužnost je odgojno-obrazovne ustanove otkrivati talentirane i darovite učenike te osigurati razvoj njihovih sposobnosti, usmjeriti se na zadovoljavanje posebnih spoznajnih, socijalnih, emocionalnih i tjelesnih potreba talentirane i darovite djece i učenika, uz stalno praćenje i vrjednovanje njihovih postignuća. Talentirana i darovita djeca i učenici mogu imati teškoće koje ometaju prepoznavanje postojanja talenta ili darovitosti. Teškoće mogu biti na motoričkom, osjetilnom, emocionalnom planu, odnosno u učenju i ponašanju. Nestalna su u radu, ne završavaju zadatke, u neprestanu su nemiru i slično. Doimaju se prosječnima i ispodprosječnima, postižu ishode ispod svojih mogućnosti. Ova djeca i učenici zahtijevaju posebno dijagnostičko ispitivanje i pažljivo osmišljenu potporu. Za darovite se učenike izrađuje individualizirani kurikulum koji sadržajem i količinom zadovoljava potrebe pojedinca ili skupine. Kurikulum treba odražavati naprednu razinu mišljenja i rješavanja problema, što i jest svojstvo ovih učenika, dubinu i složenost sadržaja koji im pružaju odgovarajući izazov i težinu te priliku za stvaralačko izražavanje. Individualizirani kurikulum učniku omogućuje i uključuje oblike potpore kojima se otklanjaju ili smanjuju prepreke za postizanje postavljenih ciljeva.

## 6. OD TEŠKOĆE DO DAROVITOSTI

U obilježjima/pokazateljima disleksije (kako se podrazumijeva, i disgrafije) već je vidljivo zašto se smatraju teškoćama, no sve više udruženja i autora na temelju brojnih saznanja označuju je darom zbog kojega dislektičari imaju visokorazvijene sposobnosti i uglavnom prosječnu ili natprosječnu inteligenciju o čemu je više bilo riječi u poglavlju 3.6. *Prednost disleksije*. Prema nekim izvorima taj im dar nerijetko omogućuje da budu izvrsni u svojem području, ali cijena su za tu mogućnost problemi povezani s disleksijom.<sup>47</sup> Tako i Eide i Eide (2011) govore o snažnoj povezanosti *teškoća u čitanju, pisanju i(li) sricanju* i ujedno *neuobičajeno dobroj sposobnosti u nekome drugome području* kod pojedine osobe. Navode kako su mnogi od najvažnijih stručnjaka u području disleksije označili da su uočili poveznicu između disleksije i nadarenosti. U tome smislu i australijska udruga za disleksiju (ADA) govori o istraživanjima koja upućuju na to da treba biti oprezan pri pretpostavljanju da su razlike povezane s disleksijom deficiti. Neke od razlika koje dislektične osobe prikazuju mogu zapravo dati prednosti nekim vrstama razmišljanja ili ih ohrabriti u pronalasku različitih načina učenja. Potrebno je stoga dodatno razmotriti zašto bi se disleksija (s disgrafijom kao čestim supojavom) mogla smatrati darom. Kako je prethodno promišljano o tome je li disleksija *nedostatak* ili *prednost*, tako će se sada razmotriti dvije već spomenute krajnosti: je li ona *teškoća* ili *dar*? Prije nego što se u daljnjoj elaboraciji ponudi odgovor na to pitanje, na umu treba imati početnu poziciju iz koje se pristupa osobi s disleksijom i(li) disgrafijom. Definicije disleksije i disgrafije te prepoznavanje njihovih obilježja povezani su s pristupima osobama kod kojih se uočavaju te *teškoće*. U tome smislu Eide i Eide (2011) govore o često postavljanim pitanjima javnosti poput *Kako poremećaj učenja kod ljudi može rezultirati da su dobri i u čemu?* Njihovo je stajalište, kao odgovor na takva pitanja, da poremećaj u učenju ne može, kada bi bio samo poremećaj u učenju, no dislektičareva je priroda dvostruka (teškoće i sposobnosti) i kao takva vrlo je nevjerovatna i zbunjujuća. Kako dalje navode, zbog toga pojedinci s disleksijom mogu izgledati vrlo različito, a sve ovisi o perspektivi iz koje ih gledamo (*ibid.*): ako ih gledamo kako čitaju, pišu i sl. tada će izgledati kao učenici s poremećajem učenja, no kada ih gledamo u skoro svemu ostalome, posebno u onome što ih zanima, iz te (nove) perspektive ne samo da će prestati izgledati onesposobljeni, već će se često činiti izuzetno vještima ili posebno naprednima.

---

<sup>47</sup> *Dyslexic Characteristics*. <http://www.dyslexia-aware.com/dawn/dyslexic-characteristics>. Pristupljeno 12. lipnja 2017.

Sasvim je stoga razložno, kako zaključuju i Berbić Kolar, Gligorić i Zečević (u tisku) da pristup tim stanjima kao patološkima te usmjeravanje pozornosti na otežanost funkcioniranja najčešće neće imati iznadprosječan rezultat do kojega se (možda) moglo doći samo promjenom vizure. U tome se kontekstu najprije razmatraju i problematiziraju dokumenti koji propisuju odgojno-obrazovni proces osoba s disleksijom i disgrafijom.

### **6.1. Dislektičari i(li) disgrafičari kao specifična skupina učenika**

Kada bi se prema *NOK*-u pod ubrajanjem učenika s teškoćama i darovitih učenika u učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama podrazumijevalo da mogu biti i jedno i drugo, tada bi se zasebno definirao rad s jednim i rad s drugima što bi samo po sebi podrazumijevalo kombinaciju tih dviju smjernica rada u slučaju kombinacije *teškoće* i *darovitosti* kod pojedinca. Budući da se u opisu rada s talentiranom i darovitim djecom i učenicima posebno spominje i detaljnije objašnjava da mogu imati određene teškoće koje ometaju prepoznavanje postojanja talenta ili darovitost, moglo bi se zaključiti da se ipak radi o podjeli učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama na te dvije skupine: učenici s teškoćama i daroviti učenici, a podjela znači ili pripadaju jednoj skupini ili drugoj. To potvrđuje i navod u *Državnome pedagoškome standardu osnovnoškolskoga sustava odgoja i obrazovanja* (2008): *učenik s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama – učenik s teškoćama ili potencijalno daroviti učenik*. Gramatički gledano, rastavni veznik *ili* u citiranoj rečenici upućuje na to da sadržaj jedne surečenice isključuje sadržaj druge što potvrđuje tezu o podjeli: *ili su (potencijalno) daroviti ili su s teškoćama*. Postavlja se stoga pitanje u koju od tih dviju skupina spadaju disleksični (kako se podrazumijeva, nerijetko i disgrafični) učenici.

Sagledajmo najprije prema *NOK*-u disleksične učenike sa stajališta učenika s teškoćama, na što nas upućuje i gotovo sva literatura. U opisu smjernica za rad s takvim učenicima posebno se ne ističe specifična grupacija djece s iznimnim kognitivnim sposobnostima ili primjerice s potencijalnom darovitošću čije prepoznavanje može biti ometeno određenim teškoćama, kao što je često slučaj s disleksičnim učenicima. U tome slučaju usmjerenje odgojno-obrazovne ustanove i odgojno-obrazovnoga procesa uglavnom nije na prepoznavanju i otkrivanju darovitosti kao niti na razvijanju njihovih specifičnih kognitivnih sposobnosti i zadovoljavanju njihovih posebnih spoznajnih, socijalnih, emocionalnih i tjelesnih potreba uz stalno praćenje i vrjednovanje njihovih postignuća. Izrada individualiziranoga kurikula (u

daljnjemu tekstu: kurikulum) za učenike s disleksijom uglavnom neće odražavati naprednu razinu apstraktnoga mišljenja i poticanje kreativnoga rješavanja problema niti dubinu sadržaja određenoga područja (interesa) koji im pružaju izazov i zadovoljavaju njihovu znatiželju te dodatne (napredne) prilike za stvaralačko izražavanje, kao što je to navedeno u radu s talentiranom i darovitom djecom. Ako dislektičnu djecu svrstavamo u ovu skupinu, cilj je omogućiti im najvišu razinu znanja, sposobnosti i vještina koje su u skladu s njihovim mogućnostima. Iako je općenito navedeno da se pri radu s učenicima s različitim posebnim odgojno-obrazovnim potrebama treba voditi računa o mogućnostima svakoga učenika, njegovim talentima i potrebi za uspjehom, prilikom izrade kurikula za učenike s teškoćama ipak je naglasak na njihovim nemogućnostima dok se jednaku važnost, kao dijelu kurikula, ne pridaje razvijanju njihovih visokih kognitivnih sposobnosti, poticanju njihova kreativnoga, apstraktnoga i analitičkoga mišljenja kao niti na pružanju prilika za stvaralaštvo. Rad se s njima uglavnom usmjerava i svodi na olakšavanje praćenja redovnoga programa nastave kako bi bili *ukorak s prosjekom*. Vidljivo je da se takvo obrazovanje temelji na osiguranju uvjeta koji omogućuju djeci i učenicima s teškoćama stjecanje što više očekivanih postignuća. Očekivana su postignuća ono što je predvidivo i uobičajeno, no prema dosadašnjim spoznajama o njihovim sposobnostima dislektičari (što dokazuju i brojni slavni) mogu pružiti itekako više od očekivanoga. Iz toga bi se moglo zaključiti da dislektične učenike ne možemo u potpunosti sagledati sa stajališta učenika s teškoćama prema *NOK*-u jer ih izrada ovakvoga kurikula vrlo vjerojatno uvelike zakida. Uglavnom se njihove napredne kognitivne sposobnosti usmjereno i kontinuirano ne potiču niti razvijaju kao ni potencijalna darovitost ili talentiranost.

Kako promišljaju i Berbić Kolar, Gligorić i Zečević (u tisku), ako bismo dislektične učenike sagledali sa stajališta darovitih učenika prema *NOK*-u, mogli bismo ih donekle pronaći u sljedećemu opisu: *Talentirana i darovita djeca i učenici mogu imati teškoće koje ometaju prepoznavanje postojanja talenta ili darovitosti. Teškoće mogu biti na motoričkom, osjetilnom, emocionalnom planu, odnosno u učenju i ponašanju. Nestalna su u radu, ne završavaju zadatke, u neprestanu su nemiru i slično. Doimaju se prosječnima i ispodprosječnima, postižu ishode ispod svojih mogućnosti. Ova djeca i učenici zahtijevaju posebno dijagnostičko ispitivanje i pažljivo osmišljenu potporu.* Taj opis, iako bi većinskim dijelom mogao odgovarati, ipak ne može potpuno obuhvatiti dislektične učenike zbog ključne točke u toj klasifikaciji, a to je darovitost kao polazišna točka, odnosno da je učeniku prepoznata darovitost prije teškoće. Pri izradi kurikula polazi se, dakle, od zaključka da je dijete talentirano ili darovito, no to ipak za dislektične učenike nije znanstveno dokazano. U

nekim slučajevima dislektično dijete može biti u ranijoj dobi prepoznato kao darovito. Tada zasigurno takva skupina djece pripada ovome opisu iz skupine darovitih učenika, no takvi su slučajevi vrlo vjerojatno rijetki jer je općenito poznato da se u Hrvatskoj jako malo važnosti pridaje darovitima. Nadalje, izrada bi kurikula za darovite učenike približno mogla odgovarati izradi kurikula za dislektičare. Osim što im pruža i osigurava razvoj njihovih potencijala i kognitivnih sposobnosti i pruža prilike za stvaralaštvo kurikul za darovite učenike uključuje oblike potpore kojima se otklanjaju ili smanjuju prepreke za postizanje postavljenih ciljeva. Upravo bi se ti oblici potpore za dislektične učenike mogli održavati u poučavanju nastavnoga sadržaja na njima prilagođen način, odnosno način na koji oni primaju i obrađuju informacije uz preciznu opservaciju i poseban rad sa stručnjacima. Smanjenje bi prepreka za postizanje postavljenih ciljeva podrazumijevalo prilagodbu nastavnih sredstava, metoda i oblika rada. Dakako, za izradu je kurikula zasigurno neophodna procjena stručnjaka o vrsti i težini disleksije kao i prepoznavanje djetetovih interesa.

Gledajući u tome smjeru, prema Berbić Kolar, Gligorić i Zečević (*ibid.*), opis darovitih učenika u velikoj mjeri odgovara opisu dislektičnih učenika nekih autora o čemu je više riječi u poglavlju 3.6. *Prednost disleksije* (veće spoznajne mogućnosti, brže razumijevanje složenih ideja, velika znatiželja, stvaralačke mogućnosti, sposobnost stvaranja velikoga broja ideja te sposobnost sagledavanja s različitih motrišta). Valja imati na umu da nije rijetko da dislektična djeca ne pokazuju ova obilježja, ali to je vrlo vjerojatno jer žive u *svijetu bez disleksije*, odnosno često nisu prepoznata kao dislektična ili ako i jesu ne dobivaju određenu podršku i pravu vrstu pomoći te ih se smatra učenicima s teškoćom ili poremećajem umjesto možda učenicima *drukčijega spoznavanja svijeta oko sebe*. U tome smislu Davis i Braun (2001) govore kako će osnovne dislektičarske sposobnosti koje su zajedničke svim dislektičarima, ako ih ne potisnu, obogalje ili unište roditelji ili obrazovni proces, rezultirati inteligencijom većom od uobičajene i iznimnim kreativnim sposobnostima iz kojih se može razviti istinski dar disleksije.

Iz prethodnih se promišljanja može zaključiti da konkretno izrada kurikula za dislektične učenike ne odgovara u potpunosti izradi kurikula niti s gledišta učenika s teškoćama niti darovitih učenika, a zasigurno jesu učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. To bi, između ostaloga, moglo potvrditi tezu o zatvorenosti našega odgojno-obrazovnoga sustava općenito prema disleksiji i(li) disgrafiji, a tako i dislektičnim/disgrafičnim učenicima. U tome smislu Reid (2013) ističe kako se uvjeti mijenjaju te da mnoge zemlje imaju zakone o disleksiji i prepoznaju ju kao zasebno stanje (*ibid.*): dug je put podrške potreban djeci s disleksijom kako bi razvila vještinu pismenosti i



dosegnula vlastiti potencijal. Isto možemo uočiti i iz stajališta svjetskih udruženja prema disleksiji. Tako se da primijetiti kako u stranim zemljama postoje privatne škole za učenike s disleksijom i(li) srodnim teškoćama.<sup>48</sup> Kako bismo se približili takvome standardu, što tvrde i Berbić Kolar, Gligorić i Zečević (*ibid.*), s ciljem boljitka njihova obrazovanja, u obrazovnim bi dokumentima valjalo dodatno pojasniti da *određena skupina učenika, primjerice dislektični učenici, mogu imati teškoće u učenju (najčešće čitanju i pisanju), a ujedno i visoke kognitivne sposobnosti koje se mogu odraziti u darovitosti.* Takvi bi učenici pritom zahtijevali posebno dijagnostičko ispitivanje i pažljivo osmišljenu potporu, kao što je pojašnjeno i definirano sa stajališta darovitih učenika koji imaju određene teškoće. Preciznom, stručnom i pomno promišljenom kombinacijom smjernica za izradu kurikula za učenike s teškoćama i darovite trebalo bi dati posebne upute za izradu individualiziranoga kurikula za tu specifičnu skupinu učenika među kojima su (pretežno) dislektičari. Drugo je rješenje istaknuti treću kategoriju u podjeli učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama kao npr. *Specifični učenici s teškoćama u učenju i visokim kognitivnim sposobnostima* te u njoj dati preciznije smjernice za izradu individualiziranoga kurikula koji bio kombinacija za: *nesposobnost* i *darovitost*. Takav bi kurikulum u obama slučajevima bio usmjeren na primjereno podučavanje dislektične djece. Njime bi se u jednakoj mjeri pronalazio odgovarajući pristup svladavanju njihovih specifičnih teškoća u učenju (uz prilagodbu nastavnih sredstava i ponudu materijala) i razvijale te poticale njihove iznimne kognitivne sposobnosti i napredna razina kreativnoga, apstraktnoga i analitičkoga mišljenja, odnosno (potencijalna) darovitost. Pritom izrada kurikula ovisno o obliku i stupnju težine disleksije treba biti pomno, precizno i stručno osmišljena uz stalno praćenje i vrjednovanje učenikovih postignuća. Svakako bi trebalo imati na umu da su pokazatelji disleksije različiti kod svake osobe te da pristup koji je odgovarao jednom dislektičnom djetetu najčešće neće odgovarati drugome, no neke visoke kognitivne sposobnosti koje imaju zajedničke su im prema većini izvora; stoga ih neupitno treba razvijati kod svakoga dislektičnoga pojedinca.

Daljnijim promišljanjem u tome smjeru možemo se pozvati i na ranije citiran navod u *Državnome pedagoškome standardu osnovnoškolskoga sustava odgoja i obrazovanja* (2008): *učenik s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama – učenik s teškoćama ili potencijalno daroviti učenik* koji uz izraz *darovitost* navodi i izraz *potencijalni* što znači 's mogućnošću/vjerojatnošću'. Budući da je jasno da se učenici s disleksijom ne mogu potpuno sagledati sa stajališta darovitih jer nisu znanstveno dokazani kao daroviti, u ovoj bi pak

---

<sup>48</sup> *Schools for Dyslexia*. <http://www.dyslexia-reading-well.com/schools-for-dyslexia.html>. Pristupljeno 30. lipnja 2017.

podjeli oni mogli biti sagledani (zbog tvrdnji brojnih znanstvenika o njihovim sposobnostima), odnosno *podijeljeni* u skupinu *potencijalno darovitih* u kojoj je u *NOK*-u naznačeno da mogu imati određene teškoće (uključujući i teškoće u učenju).

## 6.2. (Potencijalna) darovitost dislektičnih (i disgrafičnih) učenika

Prethodnim se promišljanjem ukazalo na to da bi dislektičari vrlo vjerojatno mogli pripadati skupini potencijalno darovitih učenika, prije nego li skupini učenika s teškoćama, no isključilo se da bi se mogli sagledati sa stajališta darovitih. No, uđimo dublje u problematiku zašto se (ne) mogu sagledati sa stajališta darovitih učenika. U tome smjeru, sagledajmo najprije *darovitost* kao izraz/osobinu. Cvetković Lay i Sekulić Majurec (2008) prema Renzulli i Reis (1985) navode troprstenastu koncepciju darovitosti prema kojoj produktivnu darovitost uvjetuju tri osnovne skupine osobina:

- iznadprosječno razvijene sposobnosti
- osobine ličnosti, posebno specifična motivacija za rad
- kreativnost.

Isto se navodi u *Pravilniku o osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju darovitih učenika* (1991) gdje se darovitost označava kao spoj triju osnovnih skupina, osobina: natprosječnih općih ili specifičnih sposobnosti, motivacije i visokog stupnja kreativnosti.

U poglavlju 3.6. *Prednost disleksije* navedene su dislektičarske, kako se podrazumijeva, i disgrafičarske, osobitosti koje bi se mogle uklopiti u navedenu koncepciju darovitosti, stoga su daroviti i dislektični učenici neupitno usporedivi. Tako su već spomenute njihove kreativne sposobnosti (originalnost, inovativnost), specifična motivacija za rad (znatiželjan um, radoznalost i sl.) te nadprosječne sposobnosti (intuitivnost, visoka svijest o okruženju, oštroumnost, analitičko i pronicljivo razmišljanje, pronalaženje strategija, višedimenzionalnost, razmišljanje u slikama i sl.). Natprosječne se sposobnosti prema Cvetković Lay i Sekulić Majurec (2008) očituju u općim intelektualnim sposobnostima (iznimno kvalitetno spoznajno funkcioniranje, razvijena sposobnost apstraktnoga mišljenja, vještine spoznavanja i dr.) ili specifičnim sposobnostima koje se iskazuju kroz različita specifična područja djelovanja. Autorice navode kako su na različite načine klasificirana područja u kojemu dijete može iskazati darovitosti te prema Koren (1988) darovitim djetetom

smatraju ono koje iskazuje iznimne potencijale u jednom ili više područja. Područja darovitosti prema Koren (1998) i *Pravilniku o osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju darovitih učenika* (1991) uglavnom su jednaka te se označuju kao:

- opće intelektualne sposobnosti
- sposobnosti za pojedina nastavna i znanstvena područja
- stvaralačke (kreativne) sposobnosti
- sposobnost vođenja i rukovođenja
- sposobnosti i vještine za pojedina umjetnička područja
- psihomotorne sposobnosti.

Na temelju te usporedbe vidljive su značajne sličnosti dislektičnih i darovitih pojedinaca. Dalo bi se stoga iz prethodno navedenih prikaza istraživanja i mišljenja brojnih znanstvenika, autora i udruga za disleksiju zaključiti da dislektičari pokazuju iznimne potencijale u najmanje jednom od ovih područja darovitosti. Ako razmotrimo prema *Državnome pedagoškome standardu predškolskoga odgoja i naobrazbe* (2008) činjenicu da se darovitim djetetom smatra 'dijete kojemu je utvrđena iznadprosječna sposobnost u jednom ili više područja' ili prethodnu tvrdnju Koren (1998) da se darovitim djetetom smatra ono koje iskazuje iznimne potencijale u jednom ili više navedenih područja, dobivamo sljedeću (iznenađujuću) jednakost: *dislektično dijete = darovito dijete*. Prema mogućim ili postojećim teškoćama dakako se više ili manje razlikuju. Isto tako s njihovim je spomenutim visokorazvijenim sposobnostima koje brojni znanstvenici, autori te svjetska i međunarodna udruženja tvrde da posjeduju (v. poglavlje 3.6.) usporediv i opis darovitih/talentiranih učenika prema NOK-u: *iako među talentiranom i darovitom djecom i učenicima postoje znatne razlike, opisuje ih se kao one koji imaju veće spoznajne mogućnosti, razvijenu sposobnost bržega razumijevanja složenih ideja i pojmova, uče brže i s dubljim razumijevanjem od svojih vršnjaka, pokazuju veliku znatiželju za određeno područje, stvaralačke mogućnosti, domišljatost i sposobnost stvaranja velikoga broja ideja te sposobnost sagledavanja s različitih motrišta*. Na temelju te usporedbe uočljivo je da su ta dva opisa sasvim identična, stoga bi se i time mogla potvrditi istinitost prethodno izvedene jednakosti. O snažnoj povezanosti *teškoća u čitanju, pisanju i(li) sricanju* i ujedno *neuobičajeno dobroj sposobnosti u nekome drugome području* kod pojedine osobe govore i Eide i Eide (2011) tvrdeći kako su mnogi od najvažnijih stručnjaka u području disleksije označili da su uočili vezu između disleksije i nadarenosti. U tome smislu ističu kako takva veza ne bi bila moguća da je disleksija samo *teškoća u učenju*, stoga zasigurno moraju postojati dvije strane disleksije.

Mogli bismo i dublje promotriti o čemu bi eventualno moglo ovisiti je li dislektično dijete potencijalno darovito ili darovito. Ako prema troprstenastoj koncepciji darovitosti i navodima stručnjaka i znanstvenika o dislektičarskim visokorazvijenim sposobnostima zaključujemo da zasigurno posjeduju dva od triju tih prstenova: iznadprosječno razvijene sposobnosti i kreativnost, (donekle) upitne ostaju osobine ličnosti među kojima je glavna specifična motivacija. Donekle su upitne jer su između ostalih sposobnosti dislektičara navedeni i znatiželjan um, radoznalost i sl. No pretpostavimo da su upitne. Sukladno tome Cvetković Lay i Sekulić Majurec (2008) citiraju Čudina-Obradović (1990) koja navodi da su opće osobine ličnosti darovite djece: pozitivna slika o sebi, samopoštovanje, samopouzdanje, postavljanje visokih ciljeva, osjećaj vlastite vrijednosti i slično. Mogli bismo pretpostaviti da nije isključivo da dislektičari posjeduju te osobine ličnosti u ranoj i predškolskoj dobi, no ulazak u školski sustav koji za njih nije dovoljno otvoren, a nerijetko im zadaje prave muke i traume kao i faze usvajanja početnoga čitanja i pisanja, dovodi ih do stvaranja lošije slike o sebi, manjka samopouzdanja, osjećaja manje vrijednosti. Kao i njihovi učitelji, nastavnici, roditelji i sami se tada usredotočuju na svoj *problem* i teškoće kao i očekivanja istih da svladaju školsko gradivo (posebice fazu početnoga čitanja i pisanja). Pri nastojanju zadovoljenja tih očekivanja, i zbunjenosti u kojoj se nađu ulaskom u (prema njima zatvoren) školski sustav, zanemaruju svoje specifične interese ključne za razvoj svoje darovitosti. O tome govore i Krampač-Grljušić i Marinić (2007) ističući kako nesrazmjer između dislektičarevih potencijala i stvarnih postignuća može razviti osjećaj frustracije i nisko samopoštovanje te dovesti do gubitka motivacije. Također i Reid (2013) napominje kako su dislektična djeca svjesna svojih teškoća što najčešće vodi do niske razine samopoštovanja. Može se stoga zaključiti da ukoliko se učitelji, roditelji i nastavnici fokusiraju samo na djetetov (dislektičarev) problem i teškoće, gubi se jedan od triju ključnih prstena prikazane koncepcije darovitosti; time i sama darovitost.

### **6.3. Izvanjski utjecaj kao ključni faktor u razvoju darovitosti**

U daljnjemu/dubljemu promišljanju o dislektičarima (kako se podrazumijeva, nerijetko i s disgrafijom) kao potencijalno darovitim ili darovitim učenicima prema *Pravilniku o osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju darovitih učenika* (1991) darovitost je uvjetovana: visokim stupnjem razvijenosti pojedinih sposobnosti, osobnom

motivacijom i izvanjskim poticajem. Na temelju prethodnoga razmišljanja i zaključka o visokome stupnju razvijenosti dislektičarskih pojedinih sposobnosti, razvoj njihove darovitosti ovisi samo o motivaciji i izvanjskome poticaju. Njihova osobna motivacija također može biti uvjetovana izvanjskim utjecajem. Mogu ju pokazivati prije školske dobi u kojoj počinju zanemarivati iskazivanje svojih specifičnih interesa. Ulaskom u (za njih nemilosrdni) školski sustav gasi se energija koju su pokazivali pri zadovoljavanju istih te svu energiju i interes usmjeravaju na mukotrpne pokušaje usvajanja čitanja i(li) pisanja, odnosno gradiva. Čak i da u obzir uzmemo samo one dislektičare koji zadržavaju osobnu motivaciju bez obzira na teškoće u učenju, razvoj će darovitosti određene skupine dislektičara u tome slučaju ovisiti samo o izvanjskim utjecajima. Izvanjski su utjecaji pritom prije svega odgojno-obrazovna ustanova i odgojno-obrazovni proces, odnosno odgojno-obrazovni pristup dislektičnim i(li) disgrafičnim učenicima i stupanj roditeljske, odnosno skrbničke podrške. Tako i Jensen (2005) kao jedan od razloga nemotiviranosti općenito svih učenika navodi okolinske čimbenike, primjerice (mogući čimbenici koji umanjuju motivaciju kod dislektičara): nedostatak nastavnih sredstava, jezična barijera, primjena neodgovarajućih stilova učenja, nedostatak poštovanja, strah od nepriličnosti itd. O dislektičarima kao o djeci naše budućnosti govori i Hodge (2000) naglašavajući kako imaju pravo na pomoć i podršku prije nego što razviju podmukao osjećaj neuspjeha.

#### **6.4. Opravdanost teza**

Na temelju prethodnoga razmatranja, opravdana je teza o potrebi sveobuhvatnoga definiranja disleksije (podrazumijeva se i disgrafije). Opravdana je i sama predložena definicija navedena u poglavlju 3.9. *Sveobuhvatnost definiranja disleksije* u kojoj se, između ostaloga, iznimne kognitivne sposobnosti, u najmanju ruku, mogu odraziti u darovitosti (ako već nisu i odražene). Isto tako, opravdana je i teza da individualizirani program za dislektičare treba u jednakoj mjeri obuhvatiti i smanjenje njihovih teškoća u učenju i razvoj darovitosti (v. poglavlje 6.1.). Svakako je nužno imati na umu, bez obzira na promišljanja o tome jesu li dislektičari i(li) disgrafičari potencijalno daroviti ili daroviti, ili čak niti jedno od toga, kako navode Cvetković Lay i Sekulić Majurec (2008: 31): *manje je pogrešno uvrstiti u grupu darovitih i neko nedarovito dijete, nego neko darovito dijete proglasiti nedarovitim i ne osigurati mu poticaje za razvoj njegove darovitosti.*

## 7. DISLEKSIJA I DISGRAFIJA U BROJKAMA

Naznačene kao nužne predložene su, i argumentirane, različite promjene kompletnoga gledišta i poimanja disleksije i disgrafije (u Hrvatskoj). Iz toga je vidljivo da bi se trebalo mijenjati puno toga, od pristupa (pridavanjem daleko veće pozornosti) cijeloga odgojno-obrazovnog sustava tima dvjema pojavama do educiranosti nastavnickoga kadra (posebice učiteljskoga) i razine osviještenosti javnosti o tome što one uistinu jesu. U tome se kontekstu prema Berbić Kolar, Gligorić i Zečević (u tisku) postavlja pitanje o kojemu je broju osoba s disleksijom i(li) disgrafijom riječ, a posljedično je jednako tako važno koliko je potrebno stručnjaka koji će se baviti tom pojavom te koji izvori ukazuju na nedovoljnu educiranost (primjerice) učiteljskoga kadra. S namjerom opravdanja spomenute nužnosti promjene gledišta i pristupa prema disleksiji i(li) disgrafiji i potrebe povećanja razine osviještenosti (u Hrvatskoj), ponudit će se odgovori na iznesena pitanja.

### 7.1. Pojavnost disleksije i(li) disgrafije

Prije nego što više bude riječi o pojavnosti disleksije i(li) disgrafije, najprije razlučimo ta dva pojma. Nekoliko je već puta spomenuto da su u velikome broju slučajeva disleksija i disgrafija u osobe prisutne istodobno, kako tvrde brojni autori. Isto navodi i Posokhova (2000) dodajući tvrdnju kako su mogući rijetki slučajevi odvojene pojavnosti tih dviju specifičnih teškoća u učenju. U tim su rijetkim slučajevima češći slučajevi *čiste disgrafije* (bez disleksije), prema nekim statističkim istraživanjima 2 - 3 puta češći, nego *čiste disleksije* (bez disgrafije). Uzevši u obzir tvrdnje da se uglavnom pojavljuju istodobno i da je disleksija najčešća teškoća u učenju te se uglavnom za obje pojave koristi izraz *disleksija*, u tome će se kontekstu razmatrati i u daljnjemu tekstu.

Na međunarodnoj se razini (*IDA*), kako piše Bowman (2010), smatra da disleksiju posjeduje jedan od 10-ero pojedinaca što znači 10 % populacije. Sličan je postotak, 5 – 12 %, procijenjen i na europskoj razini.<sup>49</sup> Takve procjene potvrđuju i Muter i Likierman (2010) govoreći kako se smatra da disleksija pogađa oko 10 % stanovništva. Isto se prema službenim mrežnim stranicama svjetskih udruga, centara i instituta za disleksiju navodi na blogu *Austin*

---

<sup>49</sup> *Dyslexia in Europe*. <http://www.eda-info.eu/dyslexia-in-europe>. Pristupljeno 25. lipnja 2017.

*Learning Solution* kao i da se procjenjuje kako je preko 40 milijuna odraslih Amerikanaca dislektično, a da je od njih samo 2 milijuna svjesno toga. Također se procjenjuje da je u SAD-u čak 20 % djece školske dobi dislektično.<sup>50</sup> Na stranici *Dyslexia Help*<sup>51</sup> navodi se da je disleksija najčešća teškoća i procjena da je 5 do 10 posto populacije dislektično, ali da ta brojka može biti i do 17 %. *Dyslexia International* napominje se kako se disleksija pojavljuje kod najmanje jednog od 10-ero ljudi stavlajući više od 700 milijuna djece i odraslih diljem svijeta u opasnost od cjeloživotne nepismenosti i socijalne isključenosti.<sup>52</sup> Britanci također procjenjuju da disleksija zahvaća 10 % populacije.<sup>53</sup> I Finci daju slične procjene o kojima Pearson (2003) izvještava kako prema potkrijepljenim znanstvenim procjenama u Europi 5 – 15 % populacije posjeduje disleksiju i(li) srodnu specifičnu razliku u učenju<sup>54</sup> dok Kanađani prema Brazeau-Ward (2003) navode da je čak 23 % dislektičara u populaciji.

Iz tih procjena o kojima je riječ u puno više različitih izvora, zasigurno bismo mogli uzeti srednju mjeru od 10 % kao prosjek udjela dislektičara u populaciji, što je vrlo velik postotak. Tako je i na službenoj stranici udruge za disleksiju (*HUD*) također navedena procjena da u Hrvatskoj 10 posto stanovništva ima disleksiju koja stvara izrazito velike probleme u školovanju. Ta procjena prema popisu stanovništva RH iz 2011. rezultira pretpostavkom da je dislektičara u Hrvatskoj oko 428 000. Prema istim podacima osnovne škole pohađa(lo) oko od 356 000 djece, od toga oko 164 tisuće djece niže razrede što znači da, prema tim procjenama i statistikama, više od 35 000 djece, od toga preko 16 000 u nižim razredima, treba pomoć u prevladanju teškoća u učenju, a pomoć je potrebna i srednjoškolcima (kojih je prema istim procjenama oko 19 000 dislektično), studentima i odraslim dislektičarima. Tako bi se moglo procijeniti da je disleksija u Hrvatskoj prisutna kod oko 86 000 polaznika odgojno-obrazovnih ustanova od predškolskoga do visokoškolskoga obrazovanja. Ako 16 tisuća procijenjenih dislektičnih učenika u nižim razredima osnovne škole podijelimo brojkom 850 koliko je osnovnih škola bilo 2011.<sup>55</sup> dobivamo da se u prosjeku u nižim razredima osnovnih škola nalazi(lo) oko 19 dislektičnih učenika. Uzevši u obzir područne škole, u nižim se razredima svake matične ili područne škole u prosjeku

---

<sup>50</sup> *Dyslexia Facts and Statistic*. <http://www.austinlearningsolutions.com/blog/38-dyslexia-facts-and-statistics.html>. Pristupljeno 14. lipnja 2017.

<sup>51</sup> *Frequently Asked Questions*. <http://dyslexiahelp.umich.edu/answers/faq>. Pristupljeno 14. lipnja 2017.

<sup>52</sup> *Dyslexia and the individual*. <http://www.dyslexia-international.org/the-problem/>. Pristupljeno 25. lipnja 2017.

<sup>53</sup> *What is Dyslexia?* [http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic/dyslexia-and-specific-difficulties-overview#What is Dyslexia](http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic/dyslexia-and-specific-difficulties-overview#What%20is%20Dyslexia). Pristupljeno 25. lipnja 2017.

<sup>54</sup> *Finns point to dyslexia*. <http://www.nature.com/news/1998/030428/full/news030428-11.html>. Pristupljeno 25. lipnja 2017.

<sup>55</sup> Broj osnovnih škola prema *Priopćenju* iz 2012. [http://www.dzs.hr/Hrv\\_Eng/publication/2012/08-01-02\\_01\\_2012.htm](http://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2012/08-01-02_01_2012.htm). Pristupljeno 14. lipnja 2017.

nalazi(lo) oko 8 dislektičnih učenika. Statistika dalje govori da je u svakome prosječnome razredu/generaciji od 20 - 30 učenika dvoje, troje dislektično. To znači da učitelj(ica) u svome radnome stažu u deset generacija utječe na sudbinu 20 – 30 dislektičara. Utječe na pravovremeno detektiranje njihove teškoće, a time i pružanje ispravne pomoći i razvoj samopouzdanja te (potencijalne) darovitosti. Zbog nedovoljne educiranosti učitelja, nedovoljne osviještenosti o statističkome broju dislektičara i nedostatno pridane važnosti toj problematici, mnogi od njih ili napuštaju školu ili ju jedva završavaju. Veći dio njih vrlo vjerojatno počne pokazivati poremećaje u ponašanju te bivaju socijalno isključeni. Prema Bognaru (1999) sve vidove odgoja svrstavaju se u: egzistencijalni, socijalni i humanistički odgoj. Sukladno tome nepravovremenim se detektiranjem disleksije i(li) ostalih srodnih teškoća kod učenika ne ispunjavaju ciljevi socijalnoga (osjećaj socijalne pripadnosti i prihvaćenosti i sl.) i humanističkoga odgoja (njihova samoaktualizacija, pozitivna slika o sebi, osjećaj vlastite vrijednosti, razvoj autentičnosti i originalnosti) dislektičnih učenika.

Iz ovih je procjena jasno vidljivo da disleksija i(li) disgrafija nisu nimalo rijetko prisutne pojave, stoga zahtijevaju puno veću pozornost nego što im je trenutno usmjerena u Hrvatskoj. U tome kontekstu i Muter i Likierman (2010) za nju govore kako nije rijetka pojava, već opći problem s učenjem. Strane su zemlje ipak, kako je već spomenuto prema Reid (2013), odavno prepoznale disleksiju kao zasebno stanje i uveli zakone o disleksiji. Tako se primjerice u SAD-u mogu pronaći brojne privatne škole (oko 155 škola) za učenike s disleksijom. Nužno je stoga da se stupanj svjesnosti o broju pojavnosti disleksije i(li) disgrafije u Hrvatskoj znatno povisi jer, kako je na samome početku rečeno, one postaju sve prisutniji problem u zajednici što je i vidljivo iz procjena na svjetskoj razini. Naročito u Hrvatskoj postaju problemom upravo zbog nedovoljne osviještenosti o broju njihovih pojavnosti kao i zbog zanemarivanja nužnosti i potrebe dubljega i širega proučavanja njihovih obilježja te pomnijega pristupa dislektičnim i disgrafičnim učenicima.

## **7.2. Stručna podrške u RH**

Iz prethodno se navedenih brojnih izvora, na što ukazuju i Berbić Kolar, Gligorić i Zečević (u tisku), doznaje da je broj učenika sa specifičnim teškoćama u učenju sve veći, a broj logopeda u Republici Hrvatskoj odavno nije ni približno dovoljan kako bi se pružila pravovaljana podrška dislektičnim učenicima. Deficit broja logopeda u Republici Hrvatskoj



potvrdit će statistički izračuni daljnje u tekstu. Nadalje, u prikazanoj *Strategiji*<sup>56</sup> obrazovanja u poglavlju 5.2. uočavamo da je prilično visoka teorijska svjesnost o nužnosti povećanja broj stručnjaka po školama u cijeloj Hrvatskoj, konkretno logopeda koji su, između ostaloga, ključni za pravovremeno detektiranje učenika sa specifičnim teškoćama u učenju te pružanje odgovarajuće pomoći i podrške. Blaži i Kologranić Belić, ugledne hrvatske logopetkinje, u svome intervjuu<sup>57</sup> iz 2014. navode kako u Hrvatskoj radi oko 650 logopeda što je ispod europskoga prosjeka, no glavni je problem neravnomjerna zastupljenost u svim regijama; u nekim dijelovima RH skoro da i nema logopeda. Napominju i da više od 60 posto djece kojima su ustanovljeni poremećaji u ponašanju ima dijagnosticirane jezične teškoće te teškoće s čitanjem i pisanjem. Prema procjenama, kako dalje tvrde, u školskoj populaciji 10 do 15 posto djece ima neki oblik jezično-govornog poremećaja (u koji spadaju i disleksija i disgrafija kao dio jezične djelatnosti) dok se u odrasloj dobi ti poremećaji javljaju u oko 4 posto osoba. Pavlić-Cottiero (2009) navodi da je prema podacima MZOS-a iz 2002. u 805 osnovnih škola bilo zaposleno tek 70 logopeda što znači da jedan logoped radi na više od 11 škola.

Na stranici Hrvatske udruge za disleksiju, kako navode i Berbić Kolar, Gligorić i Zečević (*ibid.*), nabrojani su logopedi po županijama. Tako ih je primjerice u Brodsko-posavskoj županiji navedeno 11-ero zaposlenih od kojih 6-ero radi u osnovnim školama. Od tih 6-ero, 4-ero ih je u Gradu Slavonskome Brodu<sup>58</sup>. U istoj se županiji nalazi trideset i tri matične/samostalne osnovne škole.<sup>59</sup> Od trideset i tri matične/samostalne osnovne škole, 10 je slavonskobrodskih. Izračunom dobivamo da je u većem središtu (sjedištu) županije zaposleno 4 logopeda na 10 osnovnih matičnih/samostalnih škola, a u ostalim dijelovima županije i manjim gradovima zaposleno je 2 logopeda na 23 matične/samostalne škole što dijelom potvrđuje tezu o neravnomjernoj zastupljenosti u svim regijama kao i statistički prosjek da na državnoj razini 1 logoped pokriva područje više od 11 matičnih/samostalnih škola.

---

<sup>56</sup> *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2015).

<sup>57</sup> Dubravka Blaško: *Logopedi na marginama, razgovor s logopetkinjama D. Blaži i L. Kologranić Belić.* <http://www.h-alter.org/vijesti/logopedi-na-marginama>. Pristupljeno 14. lipnja 2017.

<sup>58</sup> *Brodsko-posavska županija.* <http://hud.hr/brodsko-posavska-zupanija/>. Pristupljeno 18. lipnja 2017.

<sup>59</sup> *Popis škola.* <http://www.skole.hr/skole/popis>. Pristupljeno 14. lipnja 2017.

### 7.3. Educiranost učiteljskoga kadra

Iz prethodno navedenoga jasno je vidljivo da se disleksija i(li) disgrafija pojavljuju u velikome broju u cjelokupnoj populaciji, stoga je neupitna važnost educiranosti nastavnčkoga kadra u osnovnim i srednjim školama. Tim više što je deficit logopeda u Hrvatskoj vrlo velik, što je uočljivo iz prethodnoga prikaza i izračuna, učitelji i nastavnici trebali bi biti kompetentni(ji) za detektiranje disleksije i(li) ostalih jezičnih teškoća te znatno bolje poznavati njezina obilježja. Trebali bi biti kompetentni(ji) pružati preciznu i pravu vrstu pomoći i podrške te individualizirati pravilan pristup svakome pojedincu s jezičnim teškoćama. O važnosti razumijevanja specifičnih teškoća u učenju govori i Hodge (2000) navodeći kako takvo razumijevanje može omogućiti učitelju/nastavniku usvajanje metoda i strategija podučavanja za uspješno integriranje djece s disleksijom. Prema statistikama o broju dislektičara u populaciji jasno je da ih je u stvarnosti jako malo detektirano. Zasigurno je jedan od razloga tomu nedovoljna upućenost javnosti, odnosno roditelja te *strah od nepoznatoga* i izbjegavanje suočavanja s otkrivenim problemom, no svakako je i jedan od većih razloga nedovoljna educiranost nastavnčkoga i učiteljskoga kadra. Od iznimne je važnosti kvalitetna educiranost posebice učiteljskoga kadra zbog pravovremenoga detektiranja postojećih jezičnih teškoća i uočavanja njihovih elemenata kao i višega stupnja osviještenosti o sposobnostima/jakostima koje posjeduju dislektičari u odnosu na ostale. U različitim definiranjima disleksije iz poglavlja 3.2. vidljiva je nesuglasnost brojnih istraživača i znanstvenika. Ta se nesuglasnost koja je i danas postojeća uvelike odražava na poimanje disleksije u javnosti. Dovodi do zbunjenosti i nesigurnosti i učitelja i roditelja pri suočavanju s problemima koje donose jezične teškoće. Bitna je stoga kvalitetna i kvantitativna edukacija učitelja, nastavnika i odgojitelja, a srž problema needuciranosti započinje na njihovim studijima o čemu govore i Berbić Kolar, Gligorić i Zečević (u tisku). Stoga će se kao primjer razmotriti dva izvedbena programa učiteljskih studija. Također, Vrlo je bitno da učitelji imaju u vidu vršnjačko ophođenje prema dislektičnim i(li) disgrafičnim učenicima. O tome govori i Hodge (2000) navodeći kako djeca s disleksijom koja teško stječu vještine pismenosti mogu pretrpjeti veliku tjeskobu i traumu kada se osjećaju psihički zlostavljana od svojih vršnjaka u školskome okruženju zbog svojih teškoća u učenju. Naročito bi učitelji razredne nastave koji imaju dislektičnoga učenika u razredu trebali ostalim učenicima u razredu pojasniti kako on primjerice *ima drukčiji stil učenja, drukčije uči, čita i piše (zbog toga smije dulje pisati testove itd.), ali ima i vrlo razvijene druge sposobnosti.*

### 7.3.1. Izvedbeni program učiteljskoga studija

Kao primjer za prethodne tvrdnje istražena su dva izvedbena programa učiteljskih studija o kojima govore i Berbić Kolar, Gligorić i Zečević (u tisku). U izvedbenim se programima Integriranoga preddiplomskoga i diplomskoga sveučilišnoga Učiteljskoga studija Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku te dislociranoga studija u Slavonskome Brodu za ak. 2016./17. od oko 80 kolegija nalazi otprilike 1 kolegij koji je usmjeren na djecu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama što je oko 1,25 %. Naziv je toga kolegija *Pedagogija djece s posebnim potrebama*, satnica je 4 sata tjedno (2P + 2S), nosi 4 ECTS boda te je jednosemestralan. Taj kolegij zauzima 1.33% od ukupno stečenih ECTS bodova pri završetku studija. Navedeno je već da u djecu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (u daljnjemu tekstu: posebnim potrebama) ubrajamo djecu s različitim teškoćama i darovite učenike, stoga ovaj kolegij obuhvaća širok spektar djece s različitim posebnim potrebama. U učenike s teškoćama u razvoju prema Velki i Romstein (2015) ubrajaju se:

- učenici s poremećajima u ponašanju i doživljavanju: eksternalizirani problemi, poremećaji ponašanja, hiperaktivni poremećaj/poremećaj pažnje, internalizirani problemi, depresivnost, spektar anksioznih poremećaja
- učenici s intelektualnim teškoćama i teškoćama u učenju: intelektualne teškoće i specifične teškoće u učenju
- učenici s poremećajima iz spektra autizma
- učenici sa senzoričkim oštećenjima: oštećenje vida, sluha, gluhošljepoća, poremećaj senzorne integracije
- učenici s motoričkim oštećenjima i kroničkim bolestima.

U tih 1.33 % studenti bi trebali prvenstveno upoznati sve ove vrste učenika s teškoćama u razvoju, a zatim i poznavati zakonske odrednice, temeljna znanja o individualiziranim programima, oblike suradnje i tako dalje. Sve navedeno vrijedi i za darovite učenike. U kolikoj je mjeri u tome širokome spektru učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama riječ o dislektičnim i disgrafičnim učenicima vrlo se lako može zaključiti: premaloj i nedostatnoj. U tako maloj satnici i općenito malome broju kolegija usmjerenih na učenike s posebnim potrebama može se reći da je nedovoljna educiranost i nespремnost učitelja za prepoznavanje i rad s dislektičnim i disgrafičnim učenicima i očekivana.

## 8. ODGOJNO-OBRAZOVNI PRISTUP DISLEKSISI I DISGRAFIJI

U prethodnim je poglavljima bilo riječi o tome zašto disleksija, podrazumijeva se i(li) disgrafija, ne mora biti definirana kao poremećaj ili nesposobnost, no istina je da predstavlja problem uglavnom iz razloga jer učitelji, roditelji, a tako ni sami dislektičari nisu osviješteni o tome što disleksija zapravo jest. Na to napominje i Reid (2013) navodeći kako je važno da roditelji razumiju što je disleksija i da im se treba objasniti odmah nakon procjene djeteta kao dislektičnoga, a jednako je važna i svjesnost učitelja o različitim razmjerima disleksije. S obzirom na to da je prethodno bilo riječi o problematiziranju nekih načela izrade kurikula, u daljnjemu će se tekstu ukratko tematizirati konkretni individualizacijski postupci koji se primjenjuju kod učenika s disleksijom i(li) disgrafijom<sup>60</sup> (Berbić Kolar, Gligorić, Zečević (u tisku)), a zatim problematizirati sam pristup njihovu odgoju i obrazovanju.

### 8.1. Individualizacija pristupa za smanjenje teškoća u učenju

Prema Berbić Kolar; Gligorić i Zečević (u tisku) unutar hrvatskoga obrazovnoga sustava učenici s disleksijom i(li) disgrafijom obrazuju se prema redovitome programu uz individualizirane postupke (usp. *Pravilnik* 2015).<sup>61</sup> Tako se za dislektične učenike predviđa duže vremensko razdoblje za usvajanje nekih tema, korištenje različitih vrsta podražaja, davanje prednosti češćim usmenim oblicima u poučavanju i provjeravanju znanja, izbjegavanje čitanje naglas ili pisanja na ploči pred razredom, korištenje prerađenih, sažetih, jednostavnijih tekstova i dr.; predviđena je i tehnička prilagodba izbjegavanjem većih tekstualnih cjelina, rabiti *sans serif* slova, izbjegavati kurziv, jednostavno oblikovati stranicu, ne upotrebljavati sjajni papir, omogućiti pisanje na računalu, snimiti zvučni zapis teksta i dr. (usp. *Učenici s posebnim obrazovnim potrebama, HNOS; Upute za vanjsko vrednovanje obrazovnih postignuća učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u osnovnim školama*). Dakle, riječ je o postupcima koji su više ili manje općepoznati: načelno se radi o olakšavanju primanja i proizvodnje pisanih tekstova. Iako je osobama s disleksijom i disgrafijom nužno različitim postupcima olakšati jezičnu situaciju, postavlja se pitanje može li

---

<sup>60</sup> Konkretni će se postupci navesti i razmotriti na teorijskoj razini. Detaljnije bi problematiziranje pojedinoga postupka prelazilo okvire rada, tj. načelno bavljenje konceptom disleksije i disgrafije kao *poremećaja*.

<sup>61</sup> O primjerima individualizacije u nastavi više v. Pavlić-Cottiero (2009) te Reid (2013) za disgrafiju.

se u svim slučajevima predviđene individualizacije govoriti o olakšavanju. Ovdje se ponajprije misli na (primjerice) zvučne zapise koji dokidaju pisani tekst u cijelosti. U tome se smislu barem dijelom čini razložnim postaviti i pitanje u kojim je slučajevima opravdano potpuno dokinuti pisani tekst te na koji način njegovo dokidanje utječe na funkcioniranje osobe u budućnosti. Na temelju te činjenice ističe se važnost sustavnoga bavljenja i pomnoga planiranja individualiziranih programa kako se ne bi postigli protuučinci (Berbić Kolar, Gligorić, Zečević (*ibid.*)). Tu se veže i problematika postojanja nastavnih sredstava koji bi bili primjereni za dislektične učenike, primjerice udžbenici i lektirna djela. Što se tiče samoga pristupa Bjelica (2009b) daje brojne savjete učiteljima o dobrim i lošim postupcima prilikom rada s dislektičnom i(li) disgrafičnom djecom.<sup>62</sup> Važno je, kako navode i Krampač-Grljušić i Marinić (2007), u radu s učenicima s teškoćama biti dosljedan, taktičan, strpljiv i uporan te koristiti različite metode poučavanja i raznovrsna nastavna sredstva i pomagala uz individualizirani pristup.

## 8.2. Ocjenjivanje učenika s teškoćama u učenju

Kada je riječ o individualizaciji ocjenjivanja prema Matijević i Radovanović (2011) učitelji problematika se nalazi u tome što se smatra banalnim (pr)ocjenjivati napredak učenika s obzirom na njegovo početno, odnosno inicijalno stanje (što bi čak trebalo vrijediti za sve učenike). Ta se problematika odražava na to da se, kao što je opće poznato, učenici dijele na *one s četvorkama i peticama* i *one s trojkama, dvojkama i jedinicama*, ili često rečeno na *dobru* i *lošu* djecu. Navode kako su nastavnici u dilemi kako ocjenjivati učenike s posebnim potrebama te kako ostatku razreda pojasniti da njihova ocjena (četvorka ili petica) nije ista kao njihova koju su trebali *zaraditi*. Tako nerijetko i dislektični i(li) disgrafični učenici spadaju u skupinu *lošijih* jer se vještina čitanja i pisanja proteže u većini školskih predmeta pa se njihove teškoće u stjecanju tih vještina vežu uz lošije ocjene u svim predmetima.

Što se tiče ocjenjivanja učenika s teškoćama u učenju, odnosno čitanju, pisanju itd. (u daljnjemu tekstu: dislektičnih učenika) prema *NOK*-u je propisano da učenici koje su stručna povjerenstva prepoznala kao učenike s teškoćama i teškoćama u učenju ne mogu biti ocijenjeni negativnom ocjenom, neovisno u kojoj su godini obveznoga školovanja. Nastavni zadatci i aktivnosti trebaju im se prilagođavati kako bi se što više poticao njihov razvoj i

---

<sup>62</sup> Za mnogobrojne savjete za rad s dislektičarima više v. Bjelica (2009b).

napredak, odnosno kako bi se potpuno uklonio bilo kakav loš utjecaj na njihov razvoj (stigmatiziranje, isticanje njihovih poteškoća, a zanemarivanje napretka i tomu slično).

Ako, dakle, dijete nije prepoznato kao dislektično, tada će nerijetko biti ocjenjivano lošijim ocjenama (zbog mišljenja da su lijeni učiti i slično) što zasigurno dovodi do frustracije i djeteta i roditelja. Tako i Jusufbegović (1999) govori kako se teškoće koje ima dijete s disleksijom i disgrafijom katkad ne tretiraju kao specifične poteškoće, nego se generaliziraju na djetetovo ponašanje te se ono proglašava neodgovornim, lijenim i nezainteresiranim. To dakako utječe na razvoj djetetove osobnosti i samopouzdanja, no utječe i na realnost i pravednost vrednovanja djetetova postignuća ili zalaganja. Problem se dalje odražava na djetetov upis u željenu srednju školu, zbog lošijih ocjena, a zatim i na upis fakulteta. Dislektično dijete, ukoliko nije prepoznato kao takvo, ako se i *provuče* kroz osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje nerijetko neće biti u mogućnosti položiti državnu maturu. Time neće uspjeti niti upisati fakultet što upućuje na uzročno-posljedičnu povezanost detektiranja disleksije i(li) disgrafije i studiranja: ako ne prepoznamo dislektičnu i(li) disgrafičnu osobu *zatvaramo* joj mogućnost studiranja i daljnje naobrazbe. O polaganju državne mature za dijagnosticirane dislektičare i(li) disgrafičare više je bilo riječi u poglavlju 5.1. *Pravilnici*.

### **8.3. Problematika odgojno-obrazovnog pristupa**

Iz vertikalnoga je pregleda obrazovnih razina (poglavlje 3.4.) vidljivo da se dislektične osobe suočavaju s određenim teškoćama od predškolskoga do visokoškolskoga obrazovanja. U obrazovnome sustavu gdje se znanja i sposobnosti izrazito brojčano vrednuju i standardizirano ispituju, kako navode i Berbić Kolar, Gligorić i Zečević (u tisku), dislektična djeca i osobe uvelike bivaju zakinuta. Fokusiranjem učitelja, roditelja, a naročito samoga djeteta na te probleme i teškoće zaboravlja se ona druga strana disleksije, može se reći pozitivna (poglavlje 3.6.). Do izražaja dolazi djetetova nesposobnost, a ne njegove iznimne kognitivne sposobnosti što je opet u velikoj suprotnosti kao i izrazi *poremećaj* i *dar* kojima se disleksija prema brojnim autorima definira. U tome smislu govori i Hodge (2000) zaključujući kako bi sve više i više djece s disleksijom moglo postati talentirani i nadareni članovi našega društva ako ne radimo samo s njihovim specifičnim područjima teškoća, već ujedno i s njihovim specifičnim područjima jakosti od rane dobi. Nadalje, autorica poziva na odbacivanje zastarjelih gledišta da dijete najprije treba pokazati neuspjeh kako bi ga se

identificiralo. Zbog uglavnom zatvorenoga (ili zastarjeloga) pristupa našega odgojno-obrazovnoga sustava prema dislektičnim učenicima, ne razvijaju se njihove spomenute sposobnosti, a primarni je problem prekasna detekcija disleksije i(li) disgrafije), ako do nje uopće dođe. Ne samo da se ne potiče razvijanje tih sposobnosti, njihovih osobina ličnosti te kreativnoga i analitičkoga mišljenja, ili (potencijalne) darovitosti, već ih se svrstava u skupinu djece s teškoćama i proglašava nesposobnima ili poremećenima, u nekim slučajevima i glupima ili bolesnima. Nije stoga isključujuće da neki dislektičari od *genija* bivaju svrstavani među *učenike s teškoćom*, ili *poremećene*. U tome uočavamo veliku važnost i nužnost pravovremenoga detektiranja djece sa specifičnim teškoćama u učenju kako bi im se adekvatno pristupilo u skladu s njihovim *načinima učenja* i razvi(ja)lo njihove sposobnosti, potencijalne talente i samopouzdanje. O njima kao o djeci naše budućnosti govori Hodge (2000) naglašavajući kako imaju pravo na pomoć i podršku prije nego što razviju podmukao osjećaj neuspjeha te da iznad svega svi koji ih podučavaju moraju razumjeti da dislektičari mogu imati mnogo talenata i vještina. Kako dalje napominje, njihove se sposobnosti ne smiju mjeriti isključivo na temelju njihovih teškoća u stjecanju pismenosti. Vrlo je bitno spomenuti i da učitelji i nastavnici trebaju imati u vidu vršnjačko ophođenje prema dislektičnim i(li) disgrafičnim učenicima. O tome govori i Hodge (2000) navodeći kako djeca s disleksijom koja teško stječu vještine pismenosti mogu pretrpjeti veliku tjeskobu i traumu kada se osjećaju psihički zlostavljana od svojih vršnjaka u školskome okruženju zbog svojih teškoća u učenju. Naročito bi učitelji razredne nastave koji imaju dislektičnoga učenika u razredu trebali ostalim učenicima pojasniti (zbog primjerice duljega pisanja testa i sl.) o disleksiji kao različitoj obradi informacija zbog koje je otežano učenje, a poboljšane neke druge sposobnosti. Ako ćemo govoriti o njihovoj (potencijalnoj) darovitosti, ili darovitosti pojedinih dislektičara, najprije treba spomenuti kako je općepoznato (u Hrvatskoj) da se u vrlo maloj (jedva postojećoj) mjeri pridaje važnost darovitim učenicima. Iako postoje učenici i djeca koji su prepoznati kao daroviti i čije se sposobnosti i vještine dodatno potiču i razvijaju, njihov je broj i učestalost vrlo mala jer se učitelji, kako se može čuti, *ne stižu baviti njima*. Stoga su u našem obrazovnome sustavu šanse da će daroviti učenik dobiti posebnu odgojno-obrazovnu podršku vrlo male. A ako govorimo o dislektičnim učenicima, učitelji bi trebali ne samo raditi s njihovim teškoćama, već i njihovim sposobnostima ili potencijalnim talentima. Jedan dislektičan učenik u tome smislu vrijedi kao dvojica (učenik s teškoćom i potencijalno daroviti učenik), a, kako je već rečeno, jedva se uspiju baviti jednima iz tih dviju skupina, uglavnom s učenicima s teškoćama. Kako su stoga šanse da darovito dijete dobije posebnu podršku i individualizirani pristup vrlo male, zbog nedostatka vremena i(li) asistenata u

nastavi, tako bismo mogli zaključiti da su šanse da se (potencijalna) darovitost (pojedinih) dislektičara razvija i potiče, ujedno s upornim i strpljivim trudom i radom na smanjenju njihovih teškoća, gotovo nepostojeće. U tome se smislu postavlja pitanje u kolikoj mjeri možemo govoriti o pravednosti našega školstva i nastavi usmjerenoj na učenika.



## 9. UPITNIK

Prema Berbić Kolar, Gligorić i Zečević (u tisku) promišljajući disleksiju i disgrafiju te implikacije koje imaju teorijska određenja i modeli iz prakse, za potrebe rada izrađen je upitnik namijenjen nastavničkom kadru. U istraživanju je sudjelovalo 89 ispitanika. Upitnik je postavljen na mrežnim stranicama, a ispunjavali su ga učitelji i nastavnici osnovnih i srednjih škola u Brodsko-posavskoj županiji.

### 9.1. Cilj istraživanja

Cilj je istraživanja prema Berbić Kolar, Gligorić i Zečević (u tisku) ispitati razmišljanja i postupke učitelja u radu s djecom koja imaju obilježja disleksije i(li) disgrafije. Česticama se željelo provjeriti kako se pristupa dislektičnim učenicima, osjećaju li se učitelji kompetentnima za rad s njima te se željelo dobiti podatak o njihovoj procjeni broja učenika s tim jezičnim teškoćama u školstvu. Također, provjerila se i učiteljska percepcija odnosa roditelja prema disleksiji i(li) disgrafiji u kontekstu njihova djeteta.

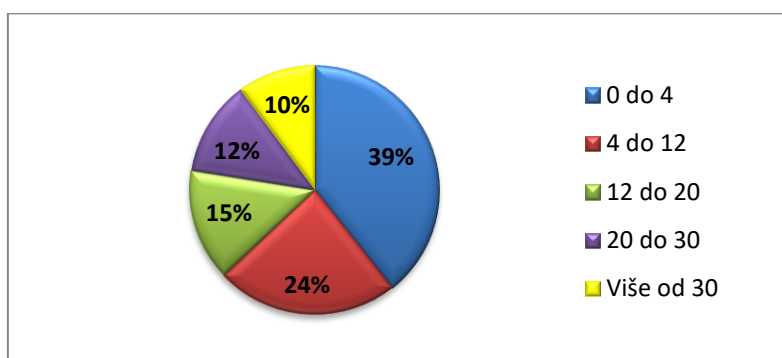
### 9.2. Pretpostavke

Prije istraživanja pretpostavljeno je sljedeće:

- disleksija i disgrafija negativno se percipiraju
- učitelji najvećim dijelom nisu (dovoljno) kompetentni za prepoznavanje i rad s osobama koje imaju disleksiju i(li) disgrafiju
- većina učenika s jezičnim teškoćama ostaje izvan sustava rehabilitacije
- roditelji uglavnom odbijaju detektiranje specifičnih teškoća u učenju
- u odnosu na stručne procjene u stvarnosti je mali broj dijagnosticiranih učenika s disleksijom i(li) disgrafijom te onih koji su prepoznati kao potencijalni dislektičari i(li) disgrafičari.

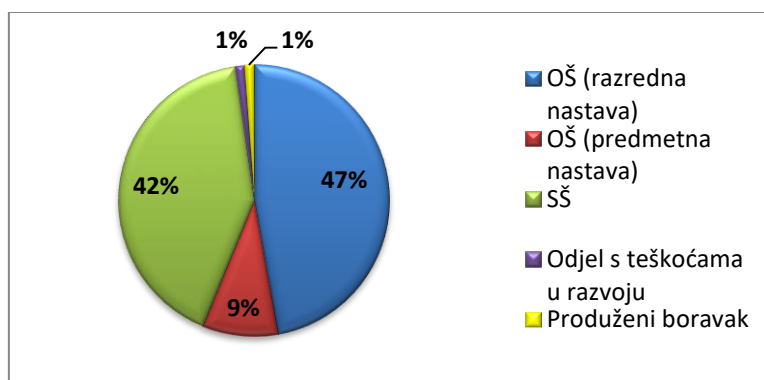
### 9.3. Rezultati i rasprava

Upitnike je ispunilo 89 ispitanika. Prema Berbić Kolar, Gligorić i Zečević (u tisku) jedan je od ciljeva bio ispitati razmišljanja i postupke učitelja u radu s djecom koja imaju obilježja disleksije i(li) disgrafije te provjeriti kako pristupaju dislektičnim učenicima, osjećaju li se kompetentnima za rad s njima te ispitati njihovu procjenu o broju učenika s tim jezičnim teškoćama u školstvu. Podatci iz upitnika obrađeni su u programu Microsoft Office Excel 2010 te su analizom dobiveni sljedeći rezultati (*ibid.*):



Graf 1. Godine radnoga staža ispitanika

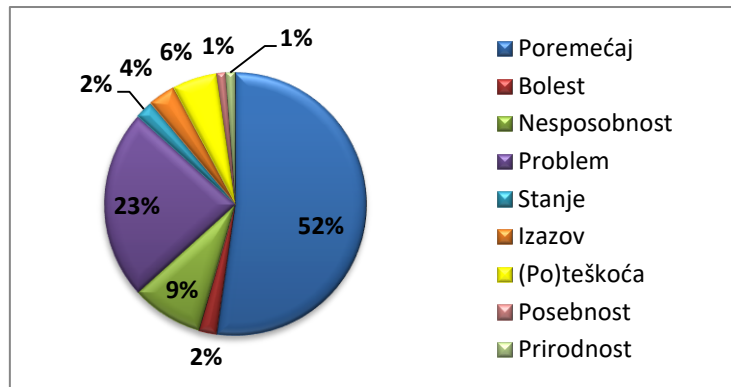
63 % ispitanih imalo je do 12 godina radnoga staža, a svega 10% imalo je više od 30 godina radnoga staža. Dakle, riječ je o mlađim učiteljima, pa je pretpostavka da bi trebali biti upućeniji i senzibiliziraniji za teškoće.



Graf 2. Institucija u kojoj rade ispitanici

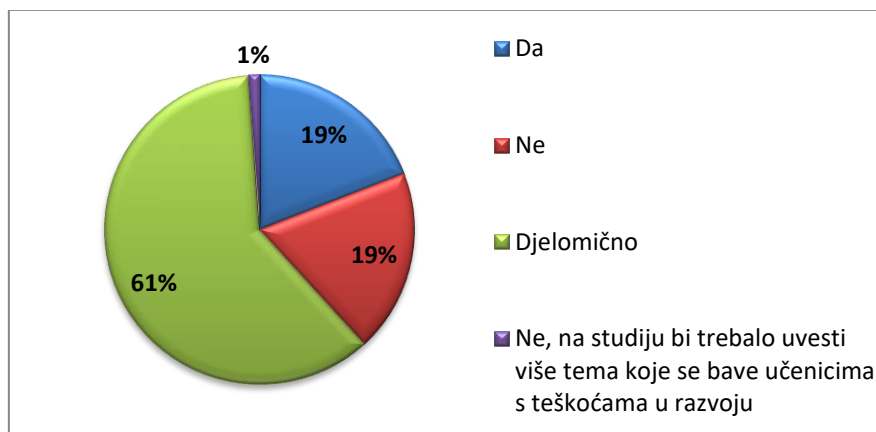
Upitnik su uglavnom ispunili učitelji razredne nastave (47 %) i srednjoškolski nastavnici (42 %).

Slijedi prikaz rezultata obrade podataka prema česticama kako su navedene u upitniku (v. prilog):



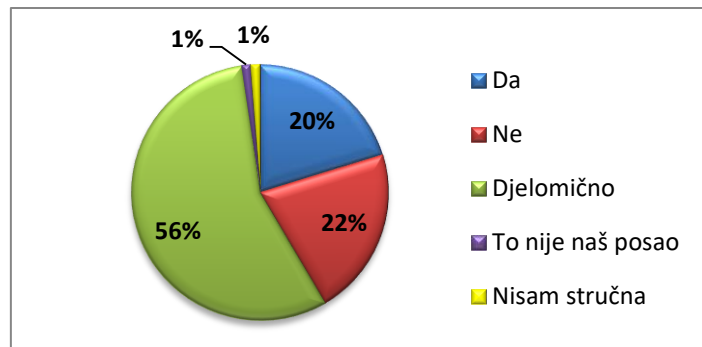
Graf 3. Opisivanje disleksije jednom riječju ili izrazom.

Unatoč tome što su upitnik ispunili pretežno mlađi učitelji, ipak 75 % ispitanika disleksiju određuje kao poremećaj ili problem; 9 % određuje ju kao nesposobnost, a ostali kao (po)teškoću, stanje, izazov, posebnost, prirodnost. U negativnome ju, dakle, kontekstu označuje 92 % ispitanika dok u pozitivnome ili neutralnome tek njih 8 %.



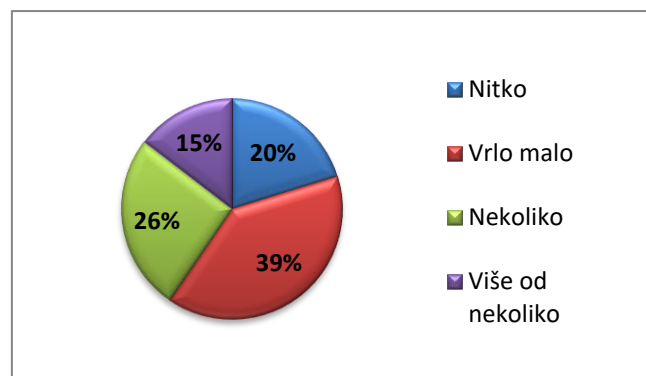
Graf 4. Kompetencije nastavnika za prepoznavanje disleksije i(li) disgrafije

Upitani o kompetencijama za prepoznavanje disleksije i(li) disgrafije samo 19 % učitelja odgovara pozitivno, a 61 % smatra se djelomično kompetentnima.



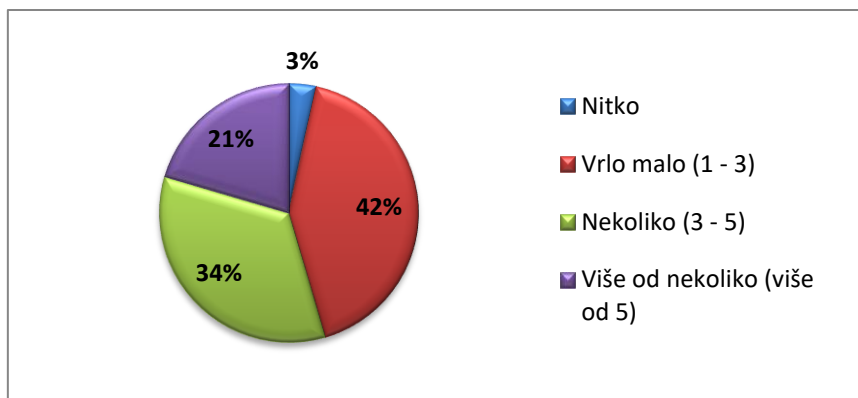
Graf 5. Kompetencije nastavnika za rad u nastavi s dislektičnim i(li) disgrafičnim učenicima

Upitani o kompetencijama za rad u nastavi s dislektičnim i(li) disgrafičnim učenicima odgovori su tek nešto drukčiji: 20 % smatra se kompetentnima, a 56 % djelomično kompetentnima.



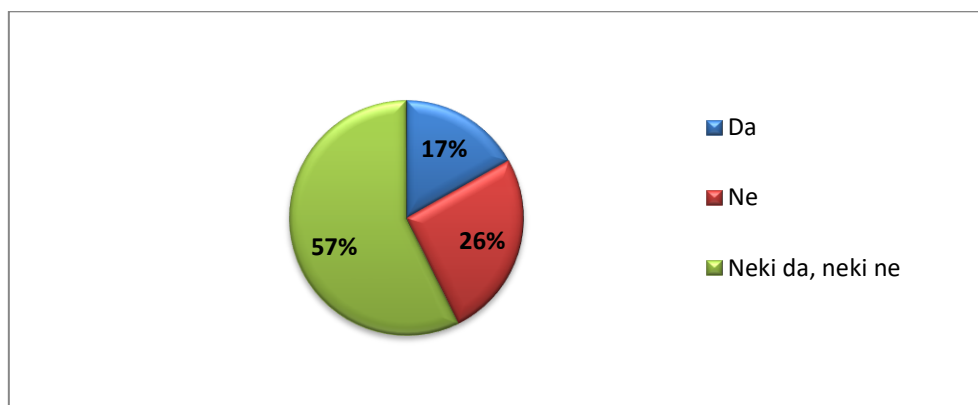
Graf 6. Procjena broja dijagnosticiranih dislektičara i(li) disgrafičara

85 % ispitanika navodi kako je svega vrlo malo učenika, njih nekoliko ili pak nitko s dijagnozom disleksije i(li) disgrafije. Ostali navode kako su u radnome iskustvu imali više od nekoliko takvih učenika. Ti odgovori mogu biti odgovori nastavnika nastavnika s većim radnim iskustvom.



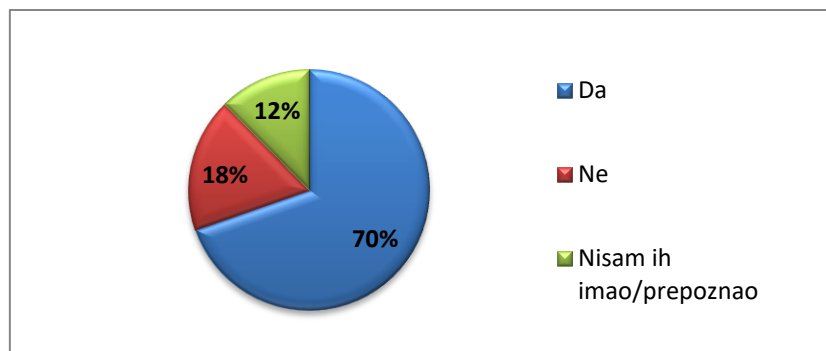
Graf 7. Procjena broja nedijagnosticiranih dislektičara i(li) disgrafičara

79 % ispitanika navodi da je vrlo malo (ili nitko) ili svega nekoliko i onih potencijalnih dislektičara i(li) disgrafičara, što je suprotno stručnim procjenama o njihovom broju (o čemu je prethodno bilo govora). Sukladno prethodnim navodima kako ih je i vrlo malo dijagnosticirano može se zaključiti da (ne)dijagnosticirana disleksija zapravo nije *vidljiva*.



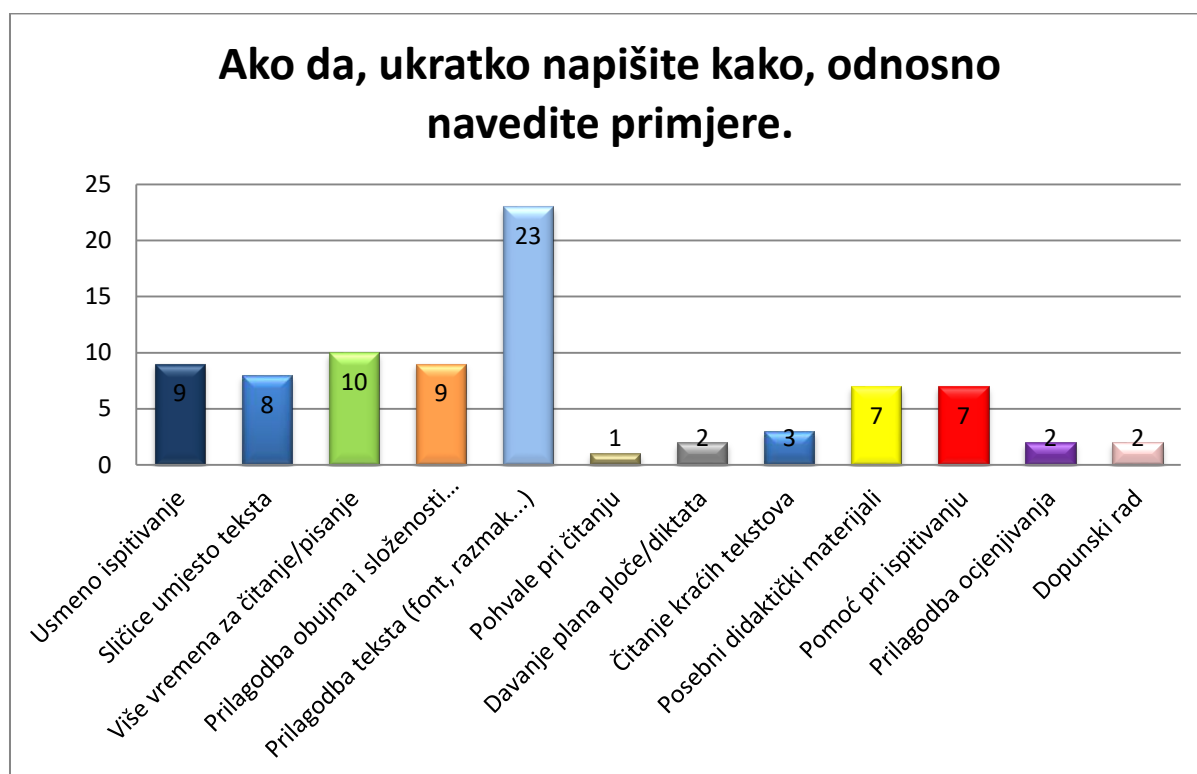
Graf 8. Procjena broja učenika s jezičnim teškoćama koji su (bili) uključeni u rehabilitaciju

Samo 17 % ispitanika navodi da su učenici s tim jezičnim teškoćama odlazili k logopedu, što znači da velika većina nedijagnosticiranih dislektičara ostaje izvan rehabilitacije.



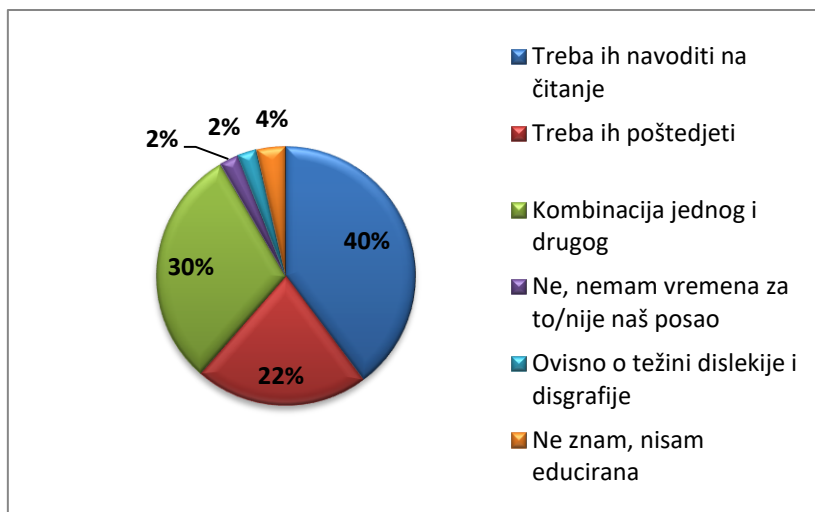
Graf 9. Individualizacija pristupa dislektičarima i(li) disgrafičarima

70 % učitelja navodi da samostalno individualizira pristup nedijagnosticiranim dislektičarima, a 30 % ili ne individualizira ili nije prepoznalo disleksiju (ni) disgrafiju.



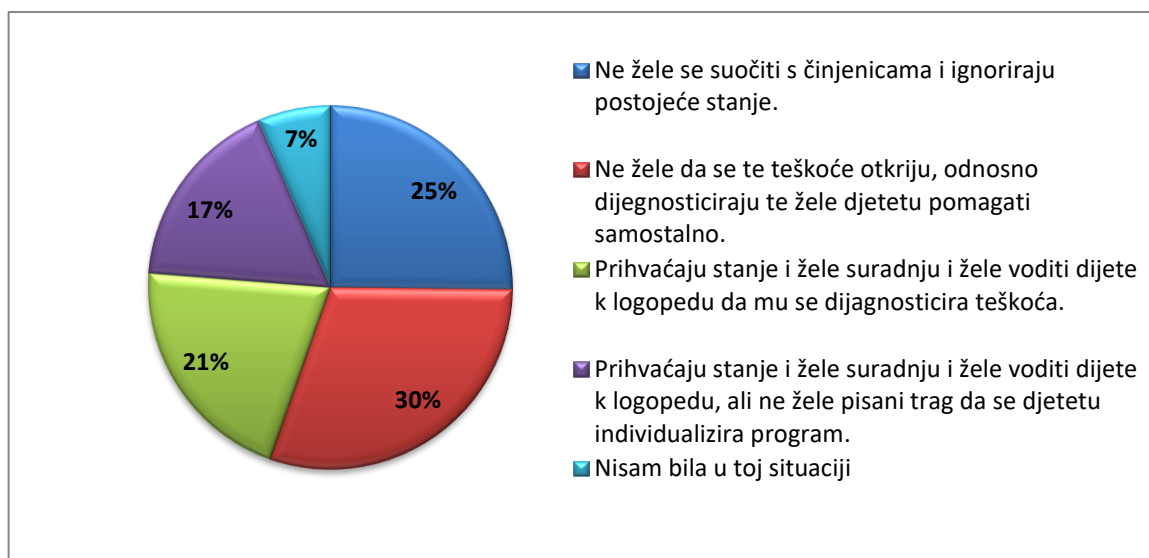
Graf 10. Primjeri individualizacije u nastavi za dislektičare i(li) disgrafičare

Od 83 odgovora na pitanje o konkretnoj individualizaciji oko 28 % odnosi se na tehničku prilagodbu teksta, 11 % na prilagodbu količine i složenosti zadataka, 11 % na izbjegavanje pisanoga ispitivanja, 10 % na uporabu sličica umjesto teksta, 8 % poseban didaktički materijal, 8 % pomoć pri ispitivanju; navode se još čitanje kraćih tekstova, dopunski rad, prilagodba ocjenjivanja, pohvale pri čitanju i davanje plana ploče.



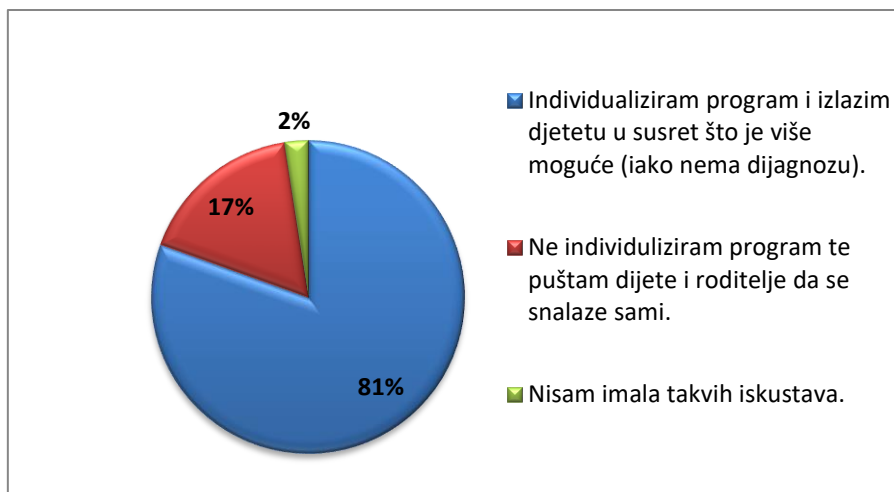
Graf 11. Stav učitelja o izmještanju pisanoga teksta

Kako bi se ispitaio stav učitelja o izmještanju pisanoga teksta (što je prethodno problematizirano), postavljeno im je pitanje smatraju li da treba učenike u nastavi navoditi na čitanje ili ne. 70 % ispitanika smatra da je navođenje na čitanje potrebno (od čega 30 % smatra da katkada treba učenika i poštediti).



Graf 12. Reakcije roditelja nakon otkrivanja jezičnih teškoća kod njihova djeteta

55 % ispitanika navodi da se roditelji ili ne žele suočiti s činjenicama ili ne žele da se disleksija i(li) disgrafija dijagnosticiraju. 17 % učitelja navelo je da su roditelji suradljivi, ali ne žele pisani trag o uključenosti djeteta u ikakvu rehabilitaciju. 21 % navodi da roditelji nemaju nikakvih ograda po tome pitanju; ostali se nisu našli u takvoj situaciji.



Graf 13. Postupci učitelja u slučaju roditeljskoga odbijanja prihvaćanja stanja

Učitelji upitani o svojim postupcima u većini situacija, dakle onda kada roditelj odbija prihvatiti stanje, u velikoj većini (81 %) navode da samostalno individualiziraju program, a ostali prepuštaju djecu i roditelje samima sebi ili nisu bili u takvom kontaktu s roditeljima (2 %).



## 10. ZAKLJUČAK

U radu se nastojalo progovoriti o disleksiji i disgrafiji kao važnome i učestalome problemu s kojime se susreću i znanost i praksa. Pritom se naglasila važnost destigmatizacije tih dvaju stanja te mogućnost i potrebitost njihova percipiranja kao samo drukčijega (prirodnoga) načina funkcioniranja mozga koji uzrokuje određene teškoće u učenju, ali isto tako podrazumijeva i brojne sposobnosti koje nadilaze prosječne. Provedenim su se upitnikom prema Berbić Kolar, Gligorić i Zečević (u tisku) potvrdile određene teze iznesene u radu kao i prethodno navedena problematika odgojno-obrazovnoga pristupa dislektičnim i(li) disgrafičnim učenicima: disleksija i disgrafija negativno se percipiraju, učitelji najvećim dijelom nisu (dovoljno) kompetentni za prepoznavanje i rad s osobama koje imaju disleksiju i(li) disgrafiju, većina učenika ostaje izvan sustava rehabilitacije jer je najčešće riječ o slučajevima kada stanje nije prepoznato, pri čemu su djeca prepuštena učiteljima koji uglavnom samostalno individualiziraju pristup u takvim slučajevima, u velikoj većini roditelji ne žele pisani trag o uključenosti djeteta u ikakvu rehabilitaciju ili ne žele uopće da se teškoće otkriju, što je zasigurno uzrokovano pogrešnom društvenom percepcijom disleksije i(li) disgrafije te (ne)dijagnosticirana disleksija zapravo nije *vidljiva* (procjene učitelja nisu u skladu s procjenama stručnjaka o broju dislektičnih i disgrafičnih učenika). Uzimajući u obzir promjene u teorijskim određenjima disleksije i(li) disgrafije, ovdje se ističe nužnost promjene i društvene svijesti o tome što predstavljaju ta dva stanja. Pritom ta promjena svijesti treba krenuti od državnih institucija te potom svih odgojno-obrazovnih institucija, od predškolskoga do visokoškolskoga obrazovanja. U teorijskome i praktičnome pristupu presudno je pomno planiranje pristupa osobama s disleksijom i(li) disgrafijom kako bi im se omogućila ravnopravnost u obrazovanju i maksimalno razvijanje njihovih potencijala. Kao ključnu stavku za razumijevanje i razmatranje tih dviju pojava, osim što je potrebno osvijestiti o velikome broju njihove pojavnosti, treba imati na umu i viđenje šire slike obiju suprotstavljenih strana njihovih obilježja koje uključuju i *prednosti* i *nedostatke*. Pritom samo definiranje i određivanje tih pojava treba polaziti s neutralne točke *različitost*, odnosno *prirodnost* te obuhvatiti (istaknuti) iznimne sposobnosti tih učenika u jednakoj mjeri kao i njihove teškoće. Takva bi promjena srži problema pogrešne društvene percepcije disleksije i(li) disgrafije izravno utjecala i na promjenu samoga odgojno-obrazovnoga pristupa tim učenicima. Rad se stoga može (treba) shvatiti kao smjerokaz narednim promišljanjima.

## LITERATURA

1. American Psychiatric Association. 2013. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder: Fifth Edition*. American Psychiatric Association. Arlington VA.
2. Berbić Kolar, Emina; Gligorić, Igor Marko; Zečević, Marta. U tisku. Disleksija i disgrafija u mlađoj školskoj dobi. Međunarodna znanstvena konferencija Učiteljskoga fakulteta na mađarskome jeziku u Subotici Univerziteta u Novome Sadu.
3. Bjelica, Jadranka. 2009a. *Kako prepoznati disleksiju: Simptomi disleksije*. Ur. Pavlić-Cottiero, Ada. *Priručnik o disleksiji, disgrafiji i sličnim teškoćama u čitanju, pisanju i učenju*. 23. Zagreb. <http://hud.hr/wp-content/uploads/sites/168/2014/11/hud-web-tekst.pdf> (pristupljeno 25. svibnja 2017.).
4. Bjelica, Jadranka. 2009b. *Kako pomoći*. Ur. Pavlić-Cottiero, Ada. *Priručnik o disleksiji, disgrafiji i sličnim teškoćama u čitanju, pisanju i učenju*. 44 – 47. Zagreb. <http://hud.hr/wp-content/uploads/sites/168/2014/11/hud-web-tekst.pdf> (pristupljeno 25. svibnja 2017.).
5. Bognar, Ladislav. 1999. *Metodika odgoja*. Pedagoški fakultet Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Osijek.
6. Bouillet, Dejana. 2010. *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Školska knjiga. Zagreb.
7. Bowman, Fran Levin. 2010. *Self-Assesment Tool*. <https://dyslexiaida.org/dyslexia-test/> (pristupljeno 14. lipnja 2017.).
8. Brazeau-Ward, Louise. 2005. *I'm confused, is it Dyslexia or is it learning disability*. Canadian Dyslexia Centre. Ottawa.
9. Cvetković Lay, Jasna; Sekulić Majurec, Ana. 2008. *Darovito je, što ću s njim?: Priručnik za odgoj i obrazovanje darovite djece predškolske dobi*. Alinea. Zagreb.
10. Čudina-Obradović, Mira. 2003. *Igrom do čitanja: Igre i aktivnosti za razvijanje vještine čitanja*. Školska knjiga. Zagreb.
11. Davis, Ronald D. i Braun, Eldon. M. 2001. *Dar disleksije: Zašto neki od najpametnijih ljudi ne znaju čitati i kako mogu naučiti*. Alinea. Zagreb.
12. Dowell, Ben. 2003. Secret of the super successful... they're dyslexic. *The Sunday Times*. <https://www.thetimes.co.uk/article/secret-of-the-super-successful-theyre-dyslexic-dhjsfhztm2d> (pristupljeno 20. lipnja 2017.).

13. *Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja*. 2008. NN 63/2008. Hrvatski sabor. Zagreb.
14. *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*. 2008. NN 63/2008. Hrvatski sabor. Zagreb.
15. Eide, Brock L. i Eide Fernetta F. 2011. *The Dyslexic Advantage: Unlocking the Hidden Potential of the Dyslexic Brain*. Hudson Street Press – Hay House. New York – London – Alexandria – Witkoppen – New Delhi.
16. Fisher, Gary; Cummings Rhonda. 2008. *Djeca s poteškoćama u učenju*. Veble commerce. Zagreb.
17. Galić-Jušić, Ines. 2009a. *Što je disleksija?: Definicije disleksije*. Ur. Pavlič-Cottiero, Ada. *Priručnik o disleksiji, disgrafiji i sličnim teškoćama u čitanju, pisanju i učenju*. 2 - 3. Zagreb. <http://hud.hr/wp-content/uploads/sites/168/2014/11/hud-web-tekst.pdf> (pristupljeno 25. svibnja 2017.).
18. Galić-Jušić, Ines. 2009b. *Disleksija i psihološki problemi*. Ur. Pavlič-Cottiero, Ada. *Priručnik o disleksiji, disgrafiji i sličnim teškoćama u čitanju, pisanju i učenju*. 18. Zagreb. <http://hud.hr/wp-content/uploads/sites/168/2014/11/hud-web-tekst.pdf> (pristupljeno 25. svibnja 2017.).
19. Galić-Jušić, Ines. 2009c. *Bitna obilježja disleksije*. Ur. Pavlič-Cottiero, Ada. *Priručnik o disleksiji, disgrafiji i sličnim teškoćama u čitanju, pisanju i učenju*. 3 - 9. Zagreb. <http://hud.hr/wp-content/uploads/sites/168/2014/11/hud-web-tekst.pdf> (pristupljeno 25. svibnja 2017.).
20. Galić-Jušić, Ines. 2009d. *Uzroci disleksije: Novija istraživanja: 'nature vs. nurture' – geni ili okruženje*. Ur. Pavlič-Cottiero, Ada. *Priručnik o disleksiji, disgrafiji i sličnim teškoćama u čitanju, pisanju i učenju*. 12. - 13. Zagreb. <http://hud.hr/wp-content/uploads/sites/168/2014/11/hud-web-tekst.pdf> (pristupljeno 25. svibnja 2017.).
21. Hodge, Patricia. 2000. *A Dyslexic Child in the Classroom: A guide for teachers and parents*. <https://www.dyslexia.com/about-dyslexia/understanding-dyslexia/guide-for-classroom-teachers/> (pristupljeno 19. svibnja 2017.).
22. Jensen, Eric. 2005. *Poučavanje s mozgom na umu*. Educa. Zagreb.
23. Jensen, Eric. 2004. *Različiti mozgovi, različiti učenici: Kako doprijeti do onih do kojih se teško dopire*. Educa. Zagreb.
24. Jusufbegović, Sanja. 1999. Poteškoće u socioemotivnoj prilagodbi djece sa smetnjama čitanja i pisanja. *Bilten*. Hrvatska udruga za disleksiju – Edukacijsko-rehabilitacijski

- fakultet. Zagreb. 2. <http://hud.hr/wp-content/uploads/sites/168/2014/11/bilten4.pdf> (pristupljeno 26. lipnja 2017.).
25. Kelić, Maja. 2015. *Ovladavanje čitanjem: Priručnik za logopede, učitelje i roditelje*. Naklada Slap. Jastrebarsko.
26. Kopp-Duller, Astrid. 1995. *Scholarly Definition*. <http://www.american-dyslexia-association.com/Dyslexia.html> (pristupljeno 18. lipnja 2017.).
27. Krampač-Grljušić, Aleksandra; Marinić, Ivana. 2007. *Posebno dijete: Priručnik za učitelje u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama*. Grafika. Osijek.
28. Malpas, Margaret. D. 2017. *Self-fulfilment with dyslexia: A blueprint for success*. Jessica Kingsley Publishers. London - Philadelphia.
29. Matijević, Milan; Radovanović, Diana. 2011. *Nastava usmjerena na učenika*. Školske novine d.o.o. Zagreb.
30. Muter, Valerie; Likierman, Helen. 2010. *Disleksija: Vodič kroz disleksiju, dispraksiju i druge teškoće u učenju*. Kigen d.o.o. Zagreb.
31. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. 2011. Ur. Fuchs, Radovan; Vican, Dijana; Milanović Litre, Ivan. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb.
32. *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. 2006. Ur. Vican, Dijana; Milanović Litre, Ivan. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Zagreb.
33. *Nove boje znanja: Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. 2015. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Zagreb.
34. Osnovne škole: kraj šk. g. 2010./2011. i početak šk. g. 2011./2012. *Priopćenje* 8.1.2. 4/2012. Priredile Škegro Vidović, Matija; Avilov, Marija. 2012. Zagreb. [http://www.dzs.hr/Hrv\\_Eng/publication/2012/08-01-02\\_01\\_2012.htm](http://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2012/08-01-02_01_2012.htm) (pristupljeno 29. lipnja 2017.).
35. Pavlić-Cottiero, Ada (ur.). 2009. *Priručnik o disleksiji, disgrafiji i sličnim teškoćama u čitanju, pisanju i učenju*. Zagreb. <http://hud.hr/wp-content/uploads/sites/168/2014/11/hud-web-tekst.pdf> (pristupljeno 25. svibnja 2017.).
36. Pearson, Helen. 2003. *Gene hint to human reading ability*. <http://www.nature.com/news/1998/030428/full/news030428-11.html> (pristupljeno 25. lipnja 2017.).
37. Peer, Lindsay. 2006. *Definitions*. <http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic/definitions> (pristupljeno 11. lipnja 2017.).

38. *Popis stanovništva, kućanstava i stanova 2011.: Stanovništvo prema obrazovnim obilježjima*. 2016. Priredio Grizelj, Marinko. Državni zavod za statistiku RH. Zagreb.
39. *Popis stanovništva, kućanstava i stanova 2011.: Stanovništvo prema spolu i starosti*. Priredila Buršić, Ivana. 2013. Državni zavod za statistiku RH. Zagreb.
40. *Popis škola*. CARNet. Zagreb. <http://www.skole.hr/skole/popis> (pristupljeno 14. lipnja 2017.).
41. *Pravilnik o elementima i kriterijima za izbor kandidata za upis u I. razred srednje škole*. 2015. NN 49/2015. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Zagreb.
42. *Pravilnik o osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. 2015. NN 24/2015. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Zagreb.
43. *Pravilnik o osnovnoškolskome odgoju i obrazovanju darovitih učenika*. 1991. NN 34/1991. Ministarstvo prosvjete i kulture. Zagreb.
44. *Pravilnik o polaganju državne mature*. 2013. NN 1/2013. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Zagreb.
45. *Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkoga stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava*. 2014. NN 67/2014. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Zagreb.
46. Posokhova, Ilona (ur.). 2000. *Kako pomoći djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju*. Ostvarenje. Lekenik.
47. Posokhova, Ilona. 2009a. *Disgrafija: Oblici disgrafije*. Ur. Pavlić-Cottiero, Ada. *Priručnik o disleksiji, disgrafiji i sličnim teškoćama u čitanju, pisanju i učenju*. 25 – 27. Zagreb. <http://hud.hr/wp-content/uploads/sites/168/2014/11/hud-web-tekst.pdf> (pristupljeno 25. svibnja 2017.).
48. Posokhova, Ilona. 2009b. *Disgrafija: Pogreške u pisanim radovima učenika s digrafijom*. Ur. Pavlić-Cottiero, Ada. *Priručnik o disleksiji, disgrafiji i sličnim teškoćama u čitanju, pisanju i učenju*. 27 – 28. Zagreb. <http://hud.hr/wp-content/uploads/sites/168/2014/11/hud-web-tekst.pdf> (pristupljeno 25. svibnja 2017.).
49. Reid, Gavin. 2013. *Disleksija: Potpuni vodič za roditelje i one koji im pomažu*. Naklada Slap. Jastrebarsko.
50. Škrbina, Dijana. 2013. *Art terapija i kreativnost: multidimenzionalni pristup u odgoju i obrazovanju, dijagnostici i terapiji*. Veble commerce. Zagreb.
51. Tough, Paul. 2014. *Kako djeca uspijevaju: Borbenost, radoznalost i snaga karaktera*. Profil knjiga d.o.o. Zagreb.

52. *Upute za vanjsko vrednovanje obrazovnih postignuća učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u osnovnim školama*. 2007. Ur. Horvatić, Sanja. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Zagreb.
53. Velki, Tena; Romstein, Ksenija. (ur.); Duvnjak, Ivana; Soudil-Prokopec, Jelena; Škrobo, Svijetlana. 2015. *Učimo zajedno: Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju*. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Osijek.
54. Visinko, Karol. 2014. *Čitanje: Poučavanje i učenje*. Školska knjiga. Zagreb.
55. Vizek Vidović, Vlasta; Rijavec, Majda; Vlahović-Štetić, Vesna; Miljković, Dubravka. 2014. *Psihologija obrazovanja*. IEP – Vern. Zagreb.
56. West, Thomas G. 2004. *School Failure, Work Success*. <http://eyetoeyenational.org/news/successful-dyslexics.html> (pristupljeno 30. lipnja 2017.).
57. World Health Organization. 2016. *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems: tenth revision*. World Health Organization. Geneva.
58. Drugi mrežni izvori:
1. *Austin Learning Solutions*
    - a. *Dyslexia Fact and Statistic*. <http://www.austinlearningsolutions.com/blog/38-dyslexia-facts-and-statistics.html> (pristupljeno 23. lipnja 2017.).
  2. *Australian Dyslexia Association*
    - a. *What causes Dyslexia?* <http://dyslexiaassociation.org.au/how-is-dyslexia-evaluated> (pristupljeno 22. lipnja 2017.).
    - b. *Strengths of Dyslexia*. <http://dyslexiaassociation.org.au/how-is-dyslexia-evaluated> (pristupljeno 23. lipnja 2017.).
  1. *British Dyslexia Association*
    - a. *What is Dyslexia?* [http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic/dyslexia-and-specific-difficulties-overview#What is Dyslexia](http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic/dyslexia-and-specific-difficulties-overview#What%20is%20Dyslexia) (pristupljeno 23. svibnja 2017.).
    - b. *How it feels to be Dyslexic*. [http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic/dyslexia-and-specific-difficulties-overview#How it feels to be Dyslexic](http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic/dyslexia-and-specific-difficulties-overview#How%20it%20feels%20to%20be%20Dyslexic) (pristupljeno 23. svibnja 2017.).
  2. *Canadian Dyslexia Association*
    - a. *What is Dyslexia?* <http://www.dyslexiaassociation.ca/english/whatisdyslexia.shtml> (pristupljeno 9. lipnja 2017.).
  3. *Dyslexia Awareness*

- a. *History of dyslexia*. <http://www.dyslexia-aware.com/dawn/history-of-dyslexia> (pristupljeno 11. lipnja 2017.).
- b. *Dyslexic – Thinking*. <http://www.dyslexia-aware.com/dawn/dyslexic-thinking> (pristupljeno 23. lipnja 2017.).
- c. *Dyslexic Characteristics*. <http://www.dyslexia-aware.com/dawn/dyslexic-characteristics> (pristupljeno 12. lipnja 2017.).
4. *Dyslexia International*
  - a. *Dyslexia and the individual*. <http://www.dyslexia-international.org/the-problem/> (pristupljeno 25. lipnja 2017.).
5. *Dyslexia Reading Well*
  - a. *Schools for Dyslexia*. <http://www.dyslexia-reading-well.com/schools-for-dyslexia.html> (pristupljeno 30. lipnja 2017.).
  - b. *Schools for Dyslexia in the United States*. <http://www.dyslexia-reading-well.com/schools-for-dyslexia-united-states.html> (pristupljeno 30. lipnja 2017.).
6. *European Dyslexia Association*
  - a. *Dyslexia in Europe*. <http://www.eda-info.eu/dyslexia-in-europe> (pristupljeno 23. svibnja 2017.).
  - b. *Strengths and weaknesses*. <http://www.eda-info.eu/what-is-dyslexia> (pristupljeno 25. lipnja 2017.).
7. *Gifted Dyslexic*
  - a. *A positive view of dyslexia*. <http://www.gifteddyslexic.com/dyslexia-information/a-positive-view-of-dyslexia> (pristupljeno 23. lipnja 2017.).
8. *Hrvatska udruga za disleksiju*
  - a. *Uvod*. <http://hud.hr/uvod/> (pristupljeno 23. svibnja 2017.).
  - b. *Brodsko-posavska županija*. <http://hud.hr/brodsko-posavska-zupanija/> (pristupljeno 18. lipnja 2017.).
9. *Hrvatski jezični portal*. <http://hjp.znanje.hr/> (pristupljeno 22. svibnja 2017.).
10. *H-Alter*
  - a. *Dubravka Blaško: Logopedi na marginama, razgovor s logopetkinjama D. Blaži i L. Kologranić Belić*. <http://www.h-alter.org/vijesti/logopedi-na-marginama> (pristupljeno 14. lipnja 2017.).
11. *International Dyslexia Association*
  - a. *Dyslexia at glance*. <https://dyslexiaida.org/dyslexia-at-a-glance/> (pristupljeno 23. svibnja 2017.).

- b. *Definition of dyslexia*. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/> (pristupljeno 25. svibnja 2017.).
  - c. *Success Stories*. <https://dyslexiaida.org/success-stories/> (pristupljeno 23. lipnja 2017.).
12. *International weekly journal of science nature*
- a. *Finns point to dyslexia*. <http://www.nature.com/news/1998/030428/full/news030428-11.html> (pristupljeno 25. lipnja 2017.).
13. *Japan Dyslexia Society*
- a. *Dyslexia Japan*. <http://www.npo-edge.jp/2009/09/30/about-us/> (pristupljeno 22. lipnja 2017.).
14. *LD online*
- a. *Are Dyslexia and Wealth Linked?* <http://www.ldonline.org/article/5665/> (pristupljeno 7. lipnja 2017.).
15. *Portal za škole*
- a. *Popis škola*. <http://www.skole.hr/skole/popis> (pristupljeno 14. lipnja 2017.).
16. *The Power Of dyslexia*
- a. *Famous People With Dyslexia*. <http://thepowerofdyslexia.com/famous-dyslexics/> (pristupljeno 23. lipnja 2017.).
  - b. *Albert Einstein*. <https://www.dyslexia.com/famous/albert-einstein/> (pristupljeno 23. lipnja 2017.).
  - c. *Carol Greider*. <https://www.dyslexia.com/famous/carol-greider/> (pristupljeno 23. lipnja 2017.).
17. *Understood for learning & attention issues*
- a. *What is dysgraphia?* <https://www.understood.org/en/learning-attention-issues/child-learning-disabilities/dysgraphia/understanding-dysgraphia#item0> (pristupljeno 24. lipnja 2017.).



## PRILOG

**Prilog:** Upitnik za nastavnike svih obrazovnih razina

Poštovani, ova je anketa anonimna. Rezultati istraživanja koristit će se za iz radu diplomskoga rada *Disleksija i disgrafija u djece mlađe školske dobi*. Cilj je istraživanja ispitati razmišljanja i postupke učitelja u radu s djecom koja imaju obilježja disleksije i/(li) disgrafije.

**Godine radnoga staža:** a) 0 – 4      b) 4 – 12      c) 12 – 20      d) 20 – 30      e) više od 30

**Institucija:** a) OŠ (razredna nastava)    b) OŠ (predmetna nastava)    c) SŠ    d) Ostalo \_\_\_\_\_

**1. Ako biste trebali jednom riječju opisati *disleksiju*, koja bi to bila (moguće je navesti više odgovora)?**

a) poremećaj    b) bolest    c) nesposobnost    d) problem    e) Ostalo \_\_\_\_\_

**2. Smatrate li da ste dovoljno kompetentni za prepoznavanje elemenata disleksije i/ili disgrafije te educirani o svim njihovim obilježjima?**

a) Da    b) Ne    c) Djelomično    d) Ostalo (navesti) \_\_\_\_\_

**3. Smatrate li da ste dovoljno kompetentni za rad u nastavi s djecom koja imaju disleksiju i/ili disgrafiju?**

a) Da    b) Ne    c) Djelomično    d) Ostalo (navesti) \_\_\_\_\_

**4. Prema Vašemu radnome iskustvu, koliko je učenika imalo dijagnosticiranu (s pisanim tragom) disleksiju i/ili disgrafiju?**

a) Nitko    b) Vrlo malo    c) Nekoliko    d) Više od nekoliko

**5. Prema Vašemu radnome iskustvu, koliko učenika (u prosjeku) po generaciji pokazuje obilježja disleksije i/ili disgrafije, a da im nije dijagnosticirana disleksija i/ili disgrafija?**

a) Nitko    b) Vrlo malo (1 – 3)    c) Nekoliko (3 – 5)    d) Više od nekoliko (5 i više)

**6. Jesu li ti učenici (koji nemaju dijagnozu) išli k logopedu?**

a) Da    b) Ne    c) Neki da, neki ne

**7. Individualizirate li program (olakšavate li pristup) za učenike koji pokazuju obilježja disleksije i/ili disgrafije, a nije im dijagnosticirana?**

a) Da    b) Ne    c) Nisam ih imao/prepoznao

**Ako da, ukratko napišite kako, odnosno navedite primjere.**

---

---

**8. Smatrate li da disleksične učenike treba u nastavi kontinuirano navoditi na čitanje tekstova ili ih maksimalno moguće od toga poštedjeti (primjerice zvučne lektire ili film, zadaci za vježbu sa sličicama umjesto teksta i sl.)?**

---

**9. Kakve su uglavom reakcije roditelja kada im ukažete da je njihovo dijete potencijalni dislektičar i/ili disgrafičar (moguće je navesti više odgovora)?**

- a) Ne žele se suočiti s činjenicama i ignoriraju postojeće stanje.
  - b) Ne žele da se teškoće otkriju, odnosno dijagnosticiraju te žele djetetu pomagati samostalno.
  - c) Prihvaćaju stanje i žele suradnju i žele voditi dijete k logopedu da mu se dijagnosticira teškoća.
  - d) Prihvaćaju stanje i žele suradnju i žele voditi dijete k logopedu, ali ne žele pisani trag da se djetetu individualizira program.
  - e) **Ostalo (navesti).**
- 

**10. Ukoliko roditelji negiraju ili izbjegavaju istinu, što poduzimate?**

- a) Individualiziram program i izlazim djetetu u susret što je više moguće (iako nema dijagnozu).
- b) Ne individualiziram program te puštam dijete i roditelje da se snalaze sami.
- c) Ostalo (navesti).