

UČENJE ENGLESKOG JEZIKA KAO STRANOG JEZIKA KOD DJECE S DISLEKSIJOM

Bilić, Ivana

Master's thesis / Diplomski rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:491455>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-23**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



**SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET**

DIPLOMSKI RAD

**UČENJE ENGLESKOG KAO STRANOG JEZIKA KOD
DJECE S DISLEKSIJOM**

IVANA BILIĆ

Split, 2024.

Sveučilišni diplomski studij Pedagogije i Anglistike

Odsjek za pedagogiju

**UČENJE ENGLESKOG KAO STRANOG JEZIKA KOD DJECE S
DISLEKSIJOM**

Student:

Ivana Bilić

Mentor:

prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić

Komentor:

doc. dr. sc. Danijela Šegedin Borovina

Split, travanj 2024.

Sadržaj

Tablice.....	2
Slike.....	2
1. Uvod.....	3
2. Općenito o disleksiji.....	5
2.1. Što je disleksija?.....	5
2.2. Početci istraživanja disleksije.....	8
2.3. Obilježja disleksije.....	10
2.3.1. Čitanje.....	10
2.3.2. Fonološke teškoće.....	11
2.3.3. Pisanje.....	11
3. Disleksija i strani jezici.....	13
3.1. Učenje stranih jezika učenika s disleksijom.....	13
3.2. Ortografija.....	14
3.3. Disleksija i fonološka svjesnost.....	16
3.4. Motivacija za učenje stranih jezika kod djece s disleksijom.....	17
4. Prilagodbe redovite nastave učenicima s disleksijom.....	19
5. Disleksija i engleski jezik.....	23
5.1. Metode poučavanja engleskog učenicima s disleksijom.....	23
5.2. Poučavanje čitanja engleskog učenicima s disleksijom.....	24
5.3. Poučavanje rječnika engleskog jezika učenika s disleksijom.....	25
5.4. Poučavanje pisanja engleskog učenicima s disleksijom.....	27
5.5. Poučavanje gramatike engleskog učenicima s disleksijom.....	28
5.6. Poučavanje vještini slušanja engleskog učenicima s disleksijom.....	29
5.7. Poučavanje vještini govorenja engleskog učenicima s disleksijom.....	30
6. Empirijsko istraživanje.....	32
6.1. Metodologija istraživanja.....	32
6.2. Predmet i cilj istraživanja.....	32
6.3. Metoda studije slučaja.....	33
6.3.1. Tehnike prikupljanja podataka.....	34
6.3.2. Analiza podataka.....	35
6.4. Etički aspekt istraživanja.....	37
6.5. Rezultati istraživanja.....	37
6.5.1. Studija slučaja 1 – Grace.....	38
6.5.2. Studija slučaja 2 – Olivia.....	41
6.5.3. Studija slučaja 3 – Emily.....	46
6.5.4. Studija slučaja 4 – Alice.....	51

7. Rasprava	56
8. Zaključak	59
Sažetak	62
Abstract	63
8. Literatura	64
Prilozi	69
Prilog 1: Pitanja za polustrukturirani intervju	70
Prilog 2: Suglasnost roditelja/skrbnika za sudjelovanje učenika u istraživanju	71
Prilog 3: Priprema za nastavni sat za peti razred	72
Prilog 4: Priprema za nastavni sat za šesti razred	81
Prilog 5: Priprema za nastavni sat za sedmi razred	89
Prilog 6: Tablica kodova	98

Tablice

Tablica 1. Tijek provedbe studije slučaja	33
---	----

Slike

Slika 1. Kartice s riječima	40
Slika 2. Primjer vježbe	41
Slika 3. Vježba asocijacija	44
Slika 4. Vježba razumijevanja sadržaja igranog filma	45
Slika 5. Vježba opisivanja elemenata igranog filma	45
Slika 6. Vježba asocijacija – Emily	48
Slika 7. Vježba spajanja riječi – Emily	48
Slika 8. Vježba razumijevanja teksta - Emily	49
Slika 9. Vježba prepoznavanja točnih i netočnih tvrdnji - Emily	50
Slika 10. Vježba ispravljanja pogreško napisanih rečenica – Emily	50
Slika 11. Vježba asocijacija - Alice	53
Slika 12. Vježba spajanja riječi - Alice	53
Slika 13. Definiranje pojmova	54
Slika 14. Vježba razumijevanja teksta - Alice	54
Slika 15. Vježba prepoznavanja točnih i netočnih tvrdnji - Alice	55
Slika 16. Vježba ispravljanja pogreško napisanih rečenica – Alice	55

1. Uvod

Autori Roitsch i Watson (2019) disleksiju označavaju kao poremećaj u učenju koji ima neurobiološko, razvojno i jezično utemeljenje. Sam poremećaj utječe na sposobnosti čitanja pojedinca i na razvoj vještine sricanja. Osobe s disleksijom imaju poteškoće pri spajanju govorenog jezika i pisane riječi jer imaju oštećenja u fonološkoj komponenti jezika. Disleksija se kao poremećaj danas sve više i više dijagnosticira. Ona utječe primarno na vještine čitanja i pisanja. Postoje razna pogrešna shvaćanja o djeci s disleksijom, kao da su takva djeca lijena ili da se ne trude dovoljno. Što se generalno usvajanja čitanja i pisanja tiče, ono zavisi o jeziku koji se uči. Tako se razlikuju jezici tzv. plitke i duboke ortografije. Hrvatski jezik spada u jezike plitke ortografije, gdje je veza između fonema i grafema transparentna, odnosno riječi se sriču dosljedno. Iz toga proizlazi da djeca s disleksijom imaju manje izražene poteškoće u učenju čitanja i pisanja hrvatskog jezika. Engleski pak ima duboku ortografiju, tj. veza između pisanja i čitanja nije toliko transparentna. Kuna (2021) navodi istraživanje Seymoura i sur. (2003), prema kojem djeca usvajaju čitanje u engleskom više od dva puta sporije nego u drugim jezicima s transparentnom ortografijom. Stoga je posebno zanimljivo kako djeca, kojima je hrvatski materinski jezik i imaju disleksiju, usvajaju engleski jezik. Rad se sastoji od dva dijela: teorijski dio, u kojem se navode glavne teorijske postavke o disleksiji i njezinoj vezi s učenjem engleskog kao stranog jezika. Rad počinje općim definicijama disleksije i njezinim primarnim obilježjima. Zatim se prelazi na temu usvajanja drugog jezika. Potom se povezuju disleksija i učenje stranog jezika te se spominju nužne prilagodbe redovite nastave učenicima s disleksijom. Posljednji dio teorijskog dijela rada odnosi se na specifične načine podučavanja engleskog jezika učenika s disleksijom. Govori se o višeosjetilnoj, metaspoznajnoj, strukturiranoj i izravnoj (VMSI ili Orton-Gillingham) metodi te se prelazi na specifične sastavnice poučavanja engleskog jezika: čitanje, rječnik, pisanje, gramatika, slušanje i govor (Rose i Zirkel, 2007).

Drugi dio rada se odnosi na kvalitativno istraživanje provedeno u jednoj udruzi koja se bavi individualnom podrškom učenicima s teškoćama u učenju. Četiri učenice osnovne škole koje imaju disleksiju u intervjuu su govorile o svojim iskustvima u učenju engleskog jezika. Sa svakom je ispitanicom zatim proveden individualan sat engleskog jezika, kako bi se uočile greške koje učenice rade, te se odredile mjere za bolje podučavanje. Motivacija za pisanje ovog rada proizlazi iz osobnog iskustva autorice, koja volontira u jednoj udruzi koja se bavi pomaganjem u učenju djeci s disleksijom. Prilikom rada s djecom s disleksijom, autorica je uočila različite razine znanja engleskog jezika. Neka su djeca imala niže samopouzdanje i

veće poteškoće pri učenju engleskog jezika, dok su druga pokazala izrazitu fluentnost i manje poteškoće. Stoga je u fokusu ovog rada način na koji djeca s disleksijom uče engleski kao strani jezik te kako individualne instrukcije u udruzi utječu na učenje engleskog kao stranog jezika u školi.

2. Općenito o disleksiji

2.1. Što je disleksija?

Galić-Jušić (2009) navodi kako riječ disleksija ima korijene u grčkom jeziku. Riječ se sastoji od dva dijela – prvi dio, *dys*, ima značenje *loš, neprimjeren*. Drugi se dio, *lexis*, odnosi na *riječ*. Disleksija spada pod teškoće u učenju. Primarno joj je obilježje poteškoće u kodiranju riječi do kojih dolazi zbog nedovoljnih sposobnosti fonološke obrade. Potrebno je razlikovati teškoće koje nastaju kod disleksije od teškoća koje su očekivane za dob pojedinca. Naime, teškoće kod disleksije odskakuju od onih koje bi bile prikladne uzrastu osobe. Poremećaji se manifestiraju kao problemi u mnogim dijelovima jezika, što uključuje probleme u čitanju i teže probleme u vještini pisanja. Postoji i genetska uvjetovanost disleksije. Naime, ona je vezana uz X kromosom, pa je češća u dječaka (Kaldonek-Crnjaković i Fišer, 2021).

Najstarija američka nevladina udruga koja za fokus ima disleksiju (IDA - *International Dyslexia Association*, prije znana kao *Orton Dyslexia Association*, osnovana još 1949. godine) ovako definira disleksiju:

„Disleksija je specifična poteškoća u učenju koja je neurobiološkog podrijetla. Karakteriziraju je poteškoće s ispravnim i/ili fluentnim prepoznavanjem riječi i slabe sposobnosti sricanja i dekodiranja. Ove poteškoće obično proizlaze iz nedostatka fonološke komponente jezika koja je često neočekivana u odnosu na druge kognitivne sposobnosti i pružanje učinkovite nastave u učionici. Sekundarne posljedice mogu uključivati probleme s razumijevanjem pročitanog i smanjeno čitalačko iskustvo koje može spriječiti rast vokabulara i osnovnog znanja¹“ (International Dyslexia Association, 2002).

Na europskim prostorima djeluje *European Dyslexia Association* koja u svojoj definiciji disleksije također spominje neurobiološki korijen poremećaja i teškoće u fonološkoj obradi:

„Disleksija je neurobiološkog podrijetla, identificirani su genetski čimbenici, a okolišni čimbenici mogu odrediti njezin utjecaj. Najšire prihvaćena teorija jest da je uzrokovana poteškoćama u fonološkoj obradi: verbalno radno pamćenje, vještine brzog imenovanja i sekvenciranja također su pogođene²“ (European Dyslexia Association, 2020).

Sam naziv „disleksija“ modernog je podrijetla. On spada u skupinu naziva koji nastaju kako bi opisali ponašanje ljudi i funkcija koje nisu dostatne. Stariji se nazivi fokusiraju na ono što se smatralo uzrokom samih smetnji. Galić-Jušić (2009) tako navodi izraze poput

¹ prev. I.B.

² prev. I.B.

„minimalna cerebralna disfunkcija“, „organski poremećaj“ te „psihoneurološki poremećaj“. Uz ove nazive, koji u centar stavljaju uzrok smetnji, postoje i drugi nazivi koji se odnose na opis samog ponašanja, poput „smetnje čitanja, teškoće čitanja, poremećaji čitanja i teškoće učenja“ (Galić-Jušić 2009). Smatralo se da teškoće koje osobe s disleksijom imaju pri čitanju nisu toliko izražene da bi se mogle smatrati poremećajem. Disleksija se ponekad naziva razvojnom. Tako Galić-Jušić (2009) navodi britanskog neurologa Critchleya, koji 1978. godine opisuje stanje tada nazvano „razvojna disleksija“. On govori kako disleksija počinje s teškoćama čitanja i pisanja, koje se kasnije razvijaju u loš pravopis i teškoće u korištenju pisanog jezika u usporedbi s govorenim jezikom. On već tada naglašava kognitivnu komponentnu samog poremećaja, kao i njegovu genetsku uvjetovanost. Što se uzroka samog poremećaja tiče, prema Critchleyu, oni nisu intelektualni nedostaci, nedostatne socio-kulturne prilike, način poučavanja ili neka neurološka oštećenja. Za Critchleya, većina djece preraste disleksiju, a ukoliko dođe do pravovremene pomoći, postoji mogućnost znatnog smanjenja.

Disleksija spada u neurobiološke, razvojne i jezično utemeljene poremećaje u učenju. Ona utječe na sposobnost učenja čitanja, tj. na točnost i fluentnost u čitanju, kao i na razvoj vještina sricanja. Osobe s disleksijom teško spajaju govoreni jezik i pisanu riječ zbog nedostataka u fonološkoj komponenti jezika (Roitsch i Watson, 2019). Zbog poteškoća u točnosti i fluentnosti, dolazi do smetnji u čitalačkom razumijevanju i razvoju rječnika. Osobe s disleksijom često imaju lošije obrazovne ishode, niže samopouzdanje i nedostatak motivacije. Disleksija je specifična teškoća u učenju i kao takva se dijagnosticira kod osoba s prosječnom ili iznadprosječnom razinom inteligencije. (Lenček i sur., 2007).

Disleksija je, prema Reidu (2011), široko prihvaćen pojam i stanje koje pogađa odrasle i djecu u svim kulturama i obrazovnim sustavima. Brojni roditelji osjete olakšanje kada dobiju potvrdu stručnjaka za dijagnozu disleksije, jer upravo oni prvi primijete da njihovo dijete ima neke poteškoće. Tako da, kad im profesionalac potvrdi njihove sumnje, shvaćaju kako te poteškoće nisu „umislili“. Disleksija utječe na osobe od samog početka obrazovanja, pa tijekom adolescencije i odrasle dobi. Rose (2009) navodi kako ne iznenađuje činjenica kako osobe s disleksijom ne čitaju ako im to nije apsolutno potrebno. Oni ne čitaju za zadovoljstvo niti za učenje novih informacija. Rose nadalje navodi kako se osobe s disleksijom često znaju osjećati poniženo kad se od njih traži da čitaju. Može doći i do zlostavljanja i ismijavanja zbog njihovih slabih čitalačkih sposobnosti. Zbog činjenice da se cijeli školski sustav temelji na sposobnosti učenja čitanjem, djeca s disleksijom mogu imati ozbiljnih poteškoća u ostvarivanju obrazovnih ciljeva. Poneki razvijaju načine kompenziranja za svoje nedostatke, ali drugi, nažalost, potpuno zanemare obrazovanje. Što se učestalosti disleksije tiče, Rose (2009) navodi više mogućih

činitelja koji bi mogli utjecati na procjenu njezine raširenosti. Jedan od njih je i sama definicija disleksije koju procjenitelj odabere. Nadalje, s obzirom na to da disleksija, kao i drugi razvojni poremećaj, postoji na spektru, granične vrijednosti korištene pri dijagnozi osoba s teškoćama variraju. Posljednji činitelj koji bi mogao utjecati na procjenu prevalencije disleksije u populaciji jest pitanje jesu li podatci proizašli iz kliničke ili šire populacije. Rose se poziva na Snowlingovo istraživanje iz 2008. godine, prema kojem je pojavnost disleksije 4-8% u populaciji djece. Rose (2009) nadalje navodi da su ranija istraživanja pokazala kako disleksija može biti genetski uvjetovana, odnosno ako se ona pojavi u obitelji, vjerojatnost da će ju dijete imati povećava se. Ali, potrebno je zapamtiti da epigenetski faktori, poput okolišnih utjecaja, utječu na ekspresiju gena, što onda utječe na jakost same poteškoće i dugotrajnih ishoda kod osoba s disleksijom. Prepoznato je, što se disleksija ranije dijagnosticira, da su veće šanse da će dijete imati uspjeha u obrazovanju. Ali, Rose (2009) upozorava kako testovi za disleksiju u ranoj dobi djece nisu u potpunosti pouzdani. Autor spominje kako bi bolji način bio promatrati kako djeca reagiraju na prečitalačke i ranočitalačke aktivnosti u usporedbi s njihovim vršnjacima regularnog razvoja.

Reid (2011) na disleksiju gleda kao na različit način na koji odrasli i djeca obrađuju informacije. On ju dijeli na tri sfere : kako unose informacije (*input*), kako ih razumiju, pamte i organiziraju u svom umu (kognitivna obrada) i načine na koji pokazuju da znaju ove informacije (*output*). Kod osoba s disleksijom poteškoće se pojavljuju u svim ovim sferama. Poteškoće se većinom manifestiraju u vezi s pisanim tekstom, ali mogu se pojavljivati i u drugim područjima učenja, a navedene poteškoće se kod osoba s disleksijom nastavlja i kad im se poboljšaju vještine čitanja (Reid, 2011). Naime, oni i dalje imaju poteškoće s obradom informacija ukoliko im se poboljšaju vještine čitanja.

Još jednu definiciju disleksije nudi udruga British Dyslexia Association (2010). Oni navode kako disleksija primarno utječe na vještine čitanja i pisanja, ali ne isključivo na njih. Kao glavno obilježje disleksije, poput Reida, naglašavaju poteškoće u obradi i zapamćivanju informacija. Upravo ovo dovodi do problema u učenju i stjecanju pismenosti. Osim ovog, disleksija može utjecati i na druga područja, poput organizacijskih vještina. Udruga naglašava kako ljudi s disleksijom misle na različit način od ostalih, što može dovesti do toga da imaju veće snage u područjima rasuđivanja i često znaju biti uspješni u vizualnim i kreativnim područjima. Što se službene definicije tiče, Udruga ju preuzima iz Roseovog izvješća iz 2009. godine. Rose (2009, prema British Dyslexia Association, 2010) disleksiju označava kao poteškoću u učenju, koja prvenstveno utječe na vještine tečnosti u čitanju i sricanju. Nadalje, spominje probleme u fonološkoj svjesnosti, verbalnom pamćenju i verbalnoj brzini obrade

podataka. Za disleksiju je karakteristično što se ne veže uz inteligenciju. Prema Roseu, disleksija se pojavljuje kao kontinuum. Neka od pratećih stanja uz disleksiju mogu biti smetnje u jeziku, motoričkoj koordinaciji, mentalnoj kalkulaciji i osobnoj organizaciji, ali oni sami nisu pokazatelji disleksije.

Kao što je prikazano u ovom dijelu rada, definicija disleksije razlikuje se ovisno o fokusu same udruge ili istraživača. Tako se definicije mogu fokusirati na medicinsko, psihološko, pedagoško ili neko drugo područje. Rose (2009, str. 9) kaže kako se, unatoč ovim različitim definicijama, stručnjaci slažu u dvjema glavnim točkama: „Prvo, disleksija se može identificirati kao razvojna poteškoća učenja jezika i kognicije. Drugim riječima, sada je široko priznato da disleksija postoji. Drugo, dugogodišnju raspravu o njezinu postojanju trebalo bi zamijeniti građenje profesionalne stručnosti u prepoznavanju disleksije i razvijanje učinkovitih načina za pomoć učenicima u prevladavanju njezinih posljedica.”³

2.2. Počeci istraživanja disleksije

Disleksija se proučava već više od sto godina. U počecima istraživanja disleksije, Richardson (1992) navodi kako se ona ubrajala u afazije. Afazija, u medicinskom smislu, znači gubitak govora. Kasnije se sam pojam proširio tako da u njega ulaze i poteškoće u korištenju jezika, što uključuje čitanje i pisanje.

Kirby (2020) početke istraživanja disleksije pronalazi u radu njemačkog profesora medicine Adolpha Kussmaula, koji 1877. godine prvi opisuje poteškoće u čitanju i pisanju karakteristične za disleksiju. On ove smetnje naziva „slijepost za riječi“, jer je pogrešno smatrao da je njihov uzrok u vidnim sposobnostima pojedinca. Samu riječ *disleksija* uvodi Rudolph Berlin, Kussmaulov suvremenik, inače oftalmolog i akademik. Riječ je uveo kao sukladnu s tada već postojećim dijagnozama aleksije i paraleksije⁴. Ove se dijagnoze odnose na postojeće fizičke uzroke u mozgu, kod kojih je posebno pogođena sposobnost čitanja i pisanja. Kirby (2020) također kao važnu osobu u proučavanju disleksije navodi britanskog oftalmologa Jamesa Hinshelwooda koji, uz druge britanske liječnike, pokazuje istraživanja i opise disleksije koji su bliski suvremenoj definiciji. Kuerten, Mota i Segart (2019) spominju još i Johanna

³ prev. I.B.

⁴ Aleksija – potpuna nemogućnost razumijevanja pisanog materijala, paraleksija – smanjena sposobnost čitanja i razumijevanja pročitnog. Oba stanja su stečena, često uslijed ozljede mozga ili moždanog udara.

Schmidta, Williama Broadbenta i Josepha Dejerinea koji u svojim radovima također opisuju disleksiju. Oni opisuju odrasle osobe koje su prije ozljede mozga imale normalne razine vještine čitanja. Primarno su se bavili stečenom disleksijom, poznatom i kao aleksijom. Ona se pojavljuje u ljudi koji su znali čitati i pisati, ali su izgubili te vještine uslijed ozljede mozga. S druge strane, postoji razvojna disleksija, kod koje se vještine čitanja i pisanja nikad ne razvijaju do očekivane razine. Prvu studiju slučaja razvojne disleksije objavio je britanski liječnik dr. William Pringle Morgan, 1896. godine. Naziva ju *A Case of Congenital Word Blindness* („slučaj urođene sljepoće za riječi“). U studiji opisuje 14-godišnjeg dječaka nazvanog Percy F. Dječak je bio bistar i inteligentan, ali imao je velike teškoće u učenju čitanja. Teško mu je bilo čitati i jednostavnije rečenice te je radio greške u svim riječima osim u kratkim vrstama riječi, poput prijedloga i veznika. Imao je brojne pravopisne pogreške, čak je i svoje ime pisao netočno, *Precy*. Morgan je testirao dječaka u matematičkim zadacima poput množenja, a testirao je i njegovu sposobnost čitanja brojeva. Morgan je primijetio da dječak nema poteškoća u ovom, što ga je zbunilo. Zbog ovih dokaza, zaključuje kako dječak ima urođenu promjenu u lijevom angularnom girusu⁵ jer su slični simptomi nađeni u odraslih koji su imali oštećene ove regije.

Kako je prolazilo vrijeme, tako je pronađeno sve više slučajeva razvojne disleksije. Godine 1937. američki neurolog dr. Samuel Orton objavljuje knjigu *Reading, Writing and Speech Difficulties in Children*. Kuerten, Mota i Segart (2019) navode kako je on u svojoj knjizi uveo teoriju cerebralne dominacije. Orton je naime tvrdio kako kod djece s disleksijom nijedna moždana hemisfera nije dominantna, što bi objasnilo osnovne simptome razvojne disleksije, poput okretanja slova, riječi i slogova. Njegove su hipoteze odbačene, ali su njegova istraživanja imala velik utjecaj na opće razumijevanje disleksije. Godinu dana nakon Ortonove smrti (1948.), osnovana je udruga *Orton Dyslexia Society* u Americi. Njezin je cilj bio nastaviti daljnje proučavanje, prevenciju i liječenje disleksije. Udruga je do danas promijenila ime te je poznata kao International Dyslexia Association (IDA).

Od početka istraživanja disleksije prije više od sto godina, napravljeni su brojni doprinosi prema njezinu razumijevanju. Suvremene teorije uzorke disleksije pronalaze u neurobiološkom području. Danas postoje alati poput EEG-a i fMRI-a, uz pomoću kojih je moguće primijetiti neuronske abnormalnosti u mozgu osoba s disleksijom. Kuerten, Mota i Segart (2019) upozoravaju na to da i danas postoje brojne rasprave o definiciji razvojne disleksije. Ono s čime

⁵ Dio moždane kore koji je odgovoran za povezivanje jezičnih, slušnih i vizualnih podražaja

se većina istraživača slaže jest da sama disleksija može imati više unutarnjih uzroka, a često dolazi i s drugim razvojnim poremećajima u komorbiditetu (npr. ADHD).

2.3. Obilježja disleksije

Roitsch i Watson (2019) navode kako je disleksija slična drugim poteškoćama učenja, u tome što se predstavlja u raznim karakteristikama za pojedince koje pogađa. Osobe s disleksijom mogu imati neke osnovne zajedničke poteškoće, ali se mogu bitno razlikovati u karakteristikama i prirodi tih teškoća. Stoga je nužno svaku osobu s disleksijom promatrati zasebno budući da pokazivanje disleksije također zavisi o dobi pojedinca. Kod mlađe djece dolazi do poteškoća u spajanju glasova i slova, dok se kod starijih češće pojavljuju problemi u tečnosti čitanja, sricanju i pisanom izražavanju. Svi ovi problemi osobu prate od djetinjstva kroz odraslu dob. Kako bi se prepoznali znakovi disleksije, potrebno je poznavati njene karakteristike zavisno o dobi kad se dijagnosticira. Reid (2011) naglašava kako disleksija utječe na način kako se informacije obrađuju, zbog čega ne uključuje samo čitanje i pisanje, već i slijeđenje uputa i njihovo razumijevanje, tečnost i točnost čitanja, ali i prikazivanje pisanih uradaka. Uz to što imaju probleme u učenju čitanjem, Reid (2011) navodi kako često imaju i probleme u učenju slušanjem, tj. učenju kroz auditivni modalitet.

2.3.1. Čitanje

Osobe s disleksijom imaju poteškoće s najmanjim zvukovnim jedinicama u riječima, odnosno fonemima. Imaju poteškoće u razlikovanju sličnih zvukova i zvučnih kombinacija. Često im je otežana i fonološka svijest, odnosno prepoznavanje gdje u riječi dolazi neki zvuk ili shvaćanje istog zvuka u različitim riječima. Upravo ovo često zna biti jedan od najranijih pokazatelja disleksije, a pokazuje se već u ranoj dobi kao problemi s dječjim pjesmicama. Galić-Jušić (2009b) ovako opisuje smetnje u čitanju kod djece s disleksijom „Djeca s disleksijom dugo slovkaju, zadržavaju naviku tihog izgovora riječi pri čitanju, ne čitaju tečno. Slušajući ih kad čitaju naglas, imamo dojam da ne uočavaju točke kao znakove razgraničenja rečenica. Ritam i način čitanja uglavnom su određeni povremenim zastojima zbog nepreciznog iščitavanja riječi, ali i odsutnošću pauze, silazne ili uzlazne intonacije kada se čitaju izjavne i upitne rečenice, što sve zajedno daje dojam netečnog, lošeg čitanja.“ Nadalje, govori kako se kod djece s disleksijom javlja nepreciznost i kod kratkih riječi poput *od*, *do*, *uz* i *iz*, ali i kod dužih i višesložnih riječi. Grafički slična slova se zamjenjuju, pa *d* postaje *b* i obrnuto. Umjesto *odnosi*, čitaju *donosi*, ptica brzo *odleti* umjesto *doleti*. Zamjenjuju se i riječi sličnih osnova,

presavijanje se pretvara u *presađivanje*. Zbog ovako pročitanih riječi i opće sporosti u čitanju, dolazi do narušavanja razumijevanja teksta. Ali, djeca s disleksijom se često od rane dobi nauče služiti rečeničnim kontekstom kako bi razumjeli značenje pročitano.

2.3.2. Fonološke teškoće

Upravo su poteškoće u fonološkoj neosviještenosti jedna od bitnih karakteristika disleksije, mada se često na njih prve ne pomisli kad se govori o disleksiji. Prema Galić-Jušić (2009b), zbog nedovoljne fonološke obrade riječi, dijete teško postaje svjesno glasova u riječi. To dovodi do toga da ne zna koji je početni ili završni glas u riječi, a ima i probleme u uočavanju ritma i rime u riječi. Djetetov govor također može odražavati nedostatnu fonološku obradu. Na primjer, kod djece predškolske dobi znaju se čuti riječi poput *svjeklo*, *mekla*, *glaka*, umjesto *svjetlo*, *metla* i *dlaka*. Galić-Jušić također navodi kako dijete može reći da je nekog *noka* *jako zaboljela kad je vozio picikl*. Ovakvi i slični izrazi upućuju na moguće teškoće u učenju ili pravu disleksiju.

Reid (2011) naglašava kako se intervencija treba odnositi na fonološku obradu. Ovo je često lakše kod mlađe djece, jer se većina programa kojima je čitanje u fokusu odnose na fonološku obradu, a i sam materijal koji djeca čitaju u središte stavlja zvukove u riječima. Ali, kad djeca dođu u doba adolescencije, više ih zanima sadržaj knjiga iako s druge strane imaju poteškoća u čitanju. Fonetički programi, poput onih usmjerenih na mlađu djecu, mogu ih obeshrabrivati. Stoga im je potrebno pristupiti i sa stajališta značenja kao i fonetike.

2.3.3. Pisanje

Galić-Jušić (2009b) poteškoće u pisanju u disleksiji dijeli na dvije kategorije. U prvu kategoriju spadaju teškoće u oblikovanju, pravilnosti i organiziranosti slova i rukopisa, dok se druga kategorija odnosi na poteškoće u sastavljanju teksta. Tu spadaju smetnje u pisanju dužih odgovora na pitanja ili pisanje eseja. Što se poteškoća iz prve skupine tiče, one se pojavljuju jer dijete ne uspijeva povezati glas koji čuje sa slovom koji mu odgovara u pisanju. Ovo dovodi do nepravilnog nizanja slova u pisanim riječima, a postoji i mogućnost da su posljedica fonoloških nedostataka koja se pronalaze u čitanju. Dijete piše kako čuje i izgovara. *Kost* postaje *gost*, *kosa* se pretvara u *koza*, a *dom* u *tom*.

Kao drugu skupinu poteškoća, Galić-Jušić (2009b) navodi teškoće koje se pojavljuju u samostalnom pisanju teksta. Do njih dolazi jer je razvoj govora i pisanja neujednačen. Razlog tomu je veća složenost pisanog jezika. U pisanom jeziku, sve se mora izraziti riječima, a u

govorenom se jeziku mogu koristiti geste, mimika i pauze. Potrebno je poštovati pravila organizacije u pisanom jeziku, poput točno napisanih riječi, paziti na gramatiku, interpunkciju i slično. Kod djece općenito u početku učenja pisanja dolazi do teškoće u oblikovanju misli u pisani tekst. Samostalno je pisanje težak dio u jezičnom razvoju, a često je i potpuno zanemaren.

Hebert i sur. (2018) navode dva razloga zbog kojih dolazi do problema u pisanju kod djece s disleksijom. Prvi se razlog odnosi na to da se i pisanje i čitanje oslanjaju na povezane procese. Kod disleksije se pojavljuju problemi s fonološkom obradom podataka koji su nužni za dekodiranje riječi. S druge strane, kod pisanja dolazi do kodiranja fonoloških informacija. Disleksija utječe na procese u pozadini čitanja i pisanja, stoga poteškoće kod čitanja i pisanja ne iznenađuju. Drugi razlog jest činjenica da su kod pisanja vještine čitanja nužne. Kod pisanja je potrebno čitati razne izvore prije produciranja teksta, kao i više puta pročitati vlastiti napisani tekst, kako bi se izbjegla neorganiziranost informacija i gramatičke i pravopisne pogreške. Poteškoće u čitanju koje se javljaju u disleksiji ovo dodatno otežavaju. Učenici s disleksijom često imaju i loš rukopis, tako da svoje pisanje čitaju s teškoćom. Isti autori (2018) također navode moguće karakteristike pisanih uradaka učenika s disleksijom: nečitljiv rukopis, mnogo pogrešno napisanih riječi, nedovoljna organizacija, siromašan rječnik i nerazvijene ideje.

Disleksija se može definirati na razne načine, ali većini definicija je zajednički naglasak na teškoćama u čitanju, pisanju i fonološkoj obradi. Nužno je osobe s disleksijom promatrati kao pojedince, jer se disleksija može iskazivati na različite načine kod osoba koje ju imaju. Nakon ovog pregleda definicija, obilježja i povijesti istraživanja disleksije, sljedeći se dio rada odnosi na odnos disleksije i učenja stranih jezika, kako bi se dao širi okvir za poučavanje engleskog kao stranog jezika.

3. Disleksija i strani jezici

3.1. Učenje stranih jezika učenika s disleksijom

U današnjim se obrazovnim sustavima velik naglasak stavlja na učenje stranih jezika (Vijeće Europe, 2020.) Prema Nastavnom planu za osnovnu školu (Narodne novine, broj 66/19), djeca u Hrvatskoj od prvog razreda osnovne škole uče engleski jezik, a drugi strani jezik počinju učiti od četvrtog razreda kao izborni predmet. Stoga je nužno da uspješno ovladaju vještinama čitanja, pisanja i govorenja, kako bi bili uspješni u učenju stranih jezika. Djeca s disleksijom imaju poteškoće s fonološkom obradom, što dovodi do toga da teško usvajaju gradivo iz stranih jezika. Mogu imati poteškoće s bilo kojim dijelom jezika, fonologijom, morfologijom, sintaksom, ali i samim leksikom, tj. rječnikom jezika. Ono s čim imaju najviše problema su vještine čitanja i sricanja (Duff i Clarke, 2011; Rose, 2009, prema Terzić, 2015).

Bošnjak Terzić (2015) navodi neka istraživanja prema kojima se uspjeh djece s disleksijom u učenju jezika pripisuje individualnim razlikama, poput motivacije učenika, stilova učenja, sposobnosti samih učenika i izbora strategija. Ali, već je Pimselur (1963, prema Bošnjak Terzić, 2015) pronašao da ovi faktori ne utječu na uspješnost učenja jezika. On navodi da je uzrok neuspjeha u učenju stranog jezika niska razina auditornih vještina, tj. smetnje u primanju i obradi informacije koje dolaze slušno. Upravo je to karakteristično za disleksiju – poteškoće u povezivanju grafema i fonema. Crombie i Schneider (2003) navode kako su problemi u pozadini disleksije uzrok frustracija i emocionalnih problema koje imaju učenici s disleksijom. Autorice spominju neke od tih problema: „loše fonološke vještine obrade podataka, slabo kratkoročno i radno pamćenje, teškoće u pronalaženju riječi, sporija obrada, poteškoće sa slušnom percepcijom i razlikovanjem, poteškoće u slušnom sekvenciranju, problemi u automatizaciji i poteškoće u sintaksi i gramatici⁶“. Ovi problemi su često pogoršani niskim samopouzdanjem i niskom motivacijom. Sve ove smetnje mogu predstavljati velik izazov za samog učenika, ali i za učitelja. Ove smetnje ovise o pojedinim učenicima. Nemaju svi učenici s disleksijom izražene iste smetnje.

Ganschow i Sparks (1991, prema Kaldonek-Crnjaković i Fišer, 2021) povezali su teškoće u učenju na materinskom jeziku s teškoćama u usvajanju stranih jezika. Oni te teškoće objašnjavaju u vidu hipoteze razlika u lingvističkom kodiranju. Uvode hipotezu koju nazivaju LCDH - *the linguistic coding differences hypothesis*. Ova hipoteza povezuje materinski i strani

⁶ prev. I.B.

jezik, tako što daje pretpostavku da učenje stranog jezika ovisi o stupnju kontrole fonoloških, sintaktičkih i semantičkih komponenti jezičnog koda u materinskom jeziku. Do teškoća u učenju stranog jezika dolazi zbog fonoloških i sintaktičkih elemenata jezika. Suvremeno shvaćanje učenja stranog jezika ne stavlja učenike u kategorije sposobnosti ili nesposobnosti, već cijeli proces promatra kao kontinuum. Primjeni li se LCD hipoteza na učenike s disleksijom, oni u učenju stranog jezika pokazuju slične pogreške kao i one koje rade u materinskom jeziku. Dob učenika također igra ulogu kada se govori o disleksiji i učenju stranog jezika. Autorice smatraju kako mlađi učenici pritom imaju veće poteškoće od starijih (Nijakowska, 2010, prema Kaldonek-Crnjaković i Fišer, 2021).

Crombie i Schneider (2003) govore o problemu koji djeca s disleksijom imaju, a veže se uz smetnje s automatizacijom u materinskom jeziku i lošim radnim pamćenjem. Ovi problemi često dovode do loše složenih rečenica, ali i prijevoda u kojima nedostaje riječi. Djeca s disleksijom često ne uspijevaju prepoznati dijelove riječi koji su im poznati u većim strukturama. Kao primjer daju njemačku riječ *unglaublich*. Čitatelji tipičnog kognitivnog razvoja mogli bi prepoznati značenje prefiksa *un* kao označavanje nečeg negativnog, zatim prepoznati korijen riječi *glaub* i povezati ga s poznatom riječi *glauben* (vjerovati), a *lich* identificirati kao oznaku vrste riječi. Iz svega ovog bi onda čitatelj zaključio da riječ *unglaublich* znači *nevjerojatno*. Autorice ovo nazivaju prijenosom znanja, koji se automatski javlja kod osoba koje nemaju disleksiju, a što je osobu s disleksijom potrebno naučiti. Biti izložen stranom jeziku i ponavljati riječi i rečenice nije dovoljno kako bi se ova vještina razvila kod učenika s disleksijom, već im se eksplicitno mora privući pažnja na nju.

3.2. Ortografija

Jezici se prema ortografiji dijele na tri sustava: logografski, slogovni i alfabetski. Najjednostavniji od ovih je sustav alfabetski, u koji spadaju i hrvatski i engleski jezik. U ovom sustavu, svaki grafem predstavlja jedan fonem. Ali, kod alfabetskih jezika razlikujemo i ortografsku dubinu ili transparentnost. U alfabetski sustav tako spadaju jezici kod kojih odnosi između grafema i fonema nisu predvidljivi i manje su transparentni. Kod nekih jezika složeni grafemi se mogu prikazivati kao jedan fonem, a odnos između grafema i fonema može ovisiti i o kontekstu. Ortografska dubina predviđa kako se riječi izgovaraju s obzirom na način kako se pišu. Razlikuju se jezici duboke i plitke ortografije. Kod duboke ortografije (u koju spada engleski jezik), ortografija nema konzistentnosti, a kod jezika plitke ortografije (hrvatski) odnos između grafema i fonema je jednoznačan. Hascoet (2016) govori i o zrnatosti jezika, odnosno,

koliko je slova potrebno kako bi se transkribirao jedan zvuk. Kelić (2019) daje objašnjenje pojmova zrnatosti i zrna. Zrna su osnovne jedinice u jeziku. Ako se u jeziku fonološka i ortografska predodžba povezuju na većim zrnima, učenik treba naučiti više ortografskih jedinica nego u jezicima temeljenim na manjim zrnima. „Jezičnoj je produktivnosti svojstvena veća varijabilnost većih jezičnih jedinica. Dakle, riječi je više nego slogova, slogova je više nego mogućih pristupa ili odstupa sloga, dijelova sloga je više nego grafema“ (Kelić, 2019). Zrnatost je veća u jezicima u kojima se upotrebljavaju veća zrna. Hascoet (2016) daje primjer talijanskog, gdje je riječ za psa *cane*, /k/+a/+n+/e/, u finskom „koira“ /koira/, a u velškom „ci“ /kii/ (gdje se pojavljuje dugi zvuk *i*). Autorica s druge strane navodi primjer irskog, gdje ponekad tri slova mogu označavati jedan zvuk, *aoi* za zvuk /i/ u riječi *cathaoir* ili *bhf* za /w/ ili /v/ u riječi *bhfuil*. Također naglašava i nedostatak konzistencije u pravopisu engleskog, gdje se riječi *two*, *too* i *to* izgovaraju na isti način. Landerl i sur. (1997) i Goswami (2000) (prema Bošnjak Terzić, 2015) proveli su istraživanja među djecom s disleksijom osnovnoškolske dobi koja su učila čitati engleski i njemački jezik. Zaključili su kako djeca s disleksijom bolje usvajaju jezike transparentne ortografije. Hascoet (2016) naglašava kako intenzivno i specifično učenje novog ortografskog sustava u ranim fazama poučavanja može pomoći osobi s disleksijom da svlada većinu izazova.

Engleski je jezik duboke ortografije i kao takav posebno predstavlja prepreku učenicima s disleksijom, 26 slova predstavlja 44 fonema, a Selikowitz (2012) navodi 577 korespondencija grafema i fonema koje je potrebno usvojiti pri učenju jezika. U engleskom jeziku fonološko čitanje ne znači spajanje pojedinačnih fonema s grafemima kao što je slučaj u hrvatskom. Autor navodi kako je pri čitanju potrebno uzeti u obzir kontekst i na riječ gledati kao na cjelinu te procijeniti i primijeniti naučena pravila o fonemima. Kako više razvijaju sposobnost spajanja grafema s fonemima, djeca pune svoj mentalni leksikon⁷. Uskoro automatski zaobilaze fonološki sustav, umjesto kojeg koriste razvijen rječnik poznatih riječi, što dovodi do toga da počinju čitati kao odrasli. Fonološke su vještine nužne kako bi djeca ispunila svoj mentalni leksikon, a ukoliko su one slabe ili nepostojeće, ne može se razviti automatsko čitanje. Upravo je ovo slučaj kod disleksije.

⁷ Prema Erdeljac i Willer Gold (2009), mentalni leksikon sadrži podatke o riječima i jezicima koje učimo i kojima se služimo

3.3. Disleksija i fonološka svjesnost

Knudsen (2012) navodi kako je fonološka svijest sposobnost povezivanja grafema kao pojedinačnih slova s fonemima ili zvukom slova. Djeca s disleksijom uz teškoće s ortografijom jezika imaju i probleme s fonološkom svijesti. Autorica posebno navodi kako se disleksija može prepoznati kada se ispitaniku daju besmislene riječi, jer po kontekstu ne mogu odrediti njihovo značenje. Crombie (1997) spominje test besmislenih riječi kao dobar pokazatelj fonoloških vještina u istraživanju usvajanja novih jezika. Autorica objašnjava kako ovaj test mjeri sposobnost pisanja, čitanja i ponavljanja riječi bez oslanjanja na jednostavno prepoznavanje riječi. Budući da nema semantičkog konteksta, ovaj je test prikladan za učenike na svim razinama poznavanja rječnika. Riječi se čitaju fonološki. Autorica naglašava kako je ovaj test primjeren učenicima s disleksijom jer ih se ne sudi po njihovoj nesposobnosti prepoznavanja riječi, već se isključivo mjere fonološke vještine. Knudsen (2012) navodi kako se smetnje s kojim se učenici s disleksijom suočavaju u čitanju također zrcale i u pisanju, jer je u njemu također potrebno razumjeti fonološko-ortografsku vezu u jeziku. Kako bi se riječ uspješno napisala, potrebno je čuti određene foneme i povezati ih s poznatim grafemima. Upravo ovdje djeca s disleksijom imaju poteškoće. Bošnjak Terzić (2015) razlikuje poteškoće kod dubinske i površinske disleksije. Prema Siegel (1985), dubinska je disleksija stečeno stanje (zbog ozljede mozga), kod kojeg dolazi do zamjene riječi koje ne izgledaju slično vizualno, ali su slične po značenju ili gramatičkoj kategoriji. Kod površinske disleksije s druge strane, osobe imaju poteškoća u čitanju riječi koje se izgovaraju drukčije nego što se pišu. Bošnjak Terzić (1985) navodi kako kod dubinske disleksije dolazi do oštećenja u fonološkom kodiranju, odnosno neizravnog puta. Osobama je teško čitati nepoznate i besmislene riječi, jer nisu u mogućnosti fonološki ih dekodirati. Ne mogu pročitati riječi koje već nisu dio njihovog mentalnog leksika, a riječi mogu i zamjenjivati po značenju. S druge strane, u površinskoj disleksiji, učenici uspijevaju u fonološkom dekodiranju riječi, ali dolazi do teškoća u potpunom čitanju riječi. Autorica navodi primjer koji je dala Mildner (2003). Učenici točno čitaju pravilno napisane riječi, poput *sin*, a to mogu činiti čak i s riječima bez značenja. To se događa jer ih mogu fonološki dekodirati, a kod ortografski složenih riječi (poput *mother*) javljaju se teškoće.

Kelić (2019) je provela istraživanje razlika fonološke svjesnosti učenika 4. razreda, u kojem su sudjelovali uredni čitatelji i čitatelji s poremećajem čitanja. Upotrijebila je pet zadataka fonološke svjesnosti: fonemska raščlamba, fonemsko stapanje, brisanje fonema, dodavanje fonema i premetanje, a u česticama je došlo do varijacije po fonološkoj dubini i složenosti, s tim da su uzete u obzir odrednice ortografije. Također je mjerena točnost i vrijeme odgovora. Prema njenim rezultatima, iako je postotak točnosti bio vrlo visok, kod svih je

zadataka došlo do razlika između dviju skupina učenika. Posebno se to odnosi na varijable brzine i točnosti. Kod zadatka brisanja fonema nema razlika u točnosti između djece koja su uredni čitatelji i djece s poremećajem čitanja, ali zato su se djeca s poremećajem čitanja pokazala kao sporija. Sva su djeca zadatak glasovne analize riješila točno, ali razlike su primjetne u riječima koje ne spadaju pod transparentnu ortografiju. Kod težih zadataka, a primarno se misli na zadatke dodavanja i premetanja fonema, dolazi do velike pouzdanosti u razlikovanju skupina. Zbog toga je potrebno birati dovoljno zahtjevne zadatke. Ovo istraživanje potvrđuje hipotezu kako su smetnje u fonološkoj svjesnosti opća karakteristika osoba s disleksijom nevezano uz ortografiju jezika.

3.4. Motivacija za učenje stranih jezika kod djece s disleksijom

Ellis (2015) motivaciju za učenje stranog jezika objašnjava kao složen koncept. U nju spadaju razlozi koje učenici imaju za učenje stranog jezika, ciljevi koje žele postići, trud koji ulažu u učenje, kao i svojstva koja učenici dobivaju kao rezultat svojih pokušaja učenja. Nadalje ističe kako postoje razne teorije o ulozi koju motivacija igra u učenju stranih jezika. Rane su teorije razlikovale instrumentalnu i integrativnu, kao i ekstrinzičnu (vanjsku, poput ocjena ili nagrada) i intrinzičnu (unutarnju, poput znatiželje ili oduševljenosti jezikom). Teorije motivacije su se nastavile razvijati i u svom suvremenom obliku te naglašavaju njezinu dinamičnu prirodu i utjecaj konteksta.

Kako navode Kormos i Smith (2012), učenici s disleksijom trebaju biti uporniji u učenju stranog jezika nego njihovi vršnjaci urednog razvoja, kako bi nadomjestili razlike u kognitivnom funkcioniranju koje su potrebne za učenje stranog jezika. Stoga bitnu ulogu igra motivacija. Kormos i Csizér (2010) proveli su istraživanje s mađarskim učenicima s disleksijom i učenicima koji su uredno čitali, pri čemu su analizirali razlike u motivaciji za učenje stranog jezika između grupa. Proučavali su motivaciju za učenje engleskog i njemačkog jezika. Učenici su pohađali osmi razred osnovne škole, a imali su 13 ili 14 godina. Kao instrument korištena je anketa, koja se sastojala od 75 pitanja za učenike s disleksijom i 72 pitanja za učenike urednog razvoja. Učenici su za prva 52 pitanja na ljestvici od 1 do 5 trebali zaokružiti koliko se slažu ili ne slažu s tvrdnjama. Neke od tvrdnja su bile: *Sebe smatram osobom koja može govoriti engleski/ njemački jezik, Ako doživim neuspjeh u učenju engleskog jezika, razočarat ću druge osobe, Spreman sam marljivo raditi kako bih naučio engleski, Uživam na nastavi*

*engleskog/njemačkog jezika.*⁸ Autorice su zaključile kako učenici s disleksijom imaju negativniju sliku o sebi kada uče strani jezik u usporedbi s urednim čitateljima. U vidu teškoća koje imaju u učenju jezika, svoje trenutačno i buduće učenje stranog jezika smatraju neuspješnim. Iako neki preporučaju da djeca s disleksijom uče njemački jezik zbog transparentnije ortografije tog jezika, u njihovom istraživanju nisu pronašli značajnu razinu motivacije za učenje njemačkog jezika kod djece s disleksijom. Djeca s disleksijom čak tvrde da više vole učiti engleski jezik zbog njegova internacionalnog statusa. Autorice također naglašavaju kako je kod učenika s disleksijom izostala potpora roditelja u učenju stranog jezika. Kao mogući razlog navode činjenicu da djeca s disleksijom primaju više potpore za učenje materinskog jezika i da njihovi roditelji smatraju učenje stranog jezika manje važnim. Drugi mogući razlog je rašireno stajalište da djeca s disleksijom uopće ne mogu uspješno usvojiti strani jezik, stoga roditelji i ne pokušavaju dati potporu djeci prilikom učenja stranog jezika. Posljednje je objašnjenje mogućnost da i sami roditelji imaju disleksiju (koja je nasljedna), pa čak i ako žele, nisu u mogućnosti pružiti adekvatnu potporu u učenju stranog jezika. Autorice zaključuju kako je jedan od najvažnijih pokazatelja količina truda koju učenici ulažu u učenje stranog jezika njihova osobna predodžba o sebi kao učeniku jezika. Rezultati istraživanja pokazuju kako učenici s disleksijom pokazuju manje pozitivnih motivacijskih osobina od učenika urednih čitatelja. Navode kako postoji mogući začarani krug, gdje učenici s disleksijom od početka učenja stranog jezika imaju poteškoća, što dovodi do toga da gube motivaciju i time doživljavaju više neuspjeha.

U ovom se dijelu rada govorilo o odnosu disleksije i učenja stranih jezika. Istraživanja koja je prikazala Bošnjak Terzić pokazala su da učenici s disleksijom teže usvajaju strane jezike zbog poteškoća u fonološkoj obradi. Spomenuta je i hipoteza razlika u lingvističkom kodiranju, prema kojoj učenici s disleksijom u usvajanju stranog jezika rade slične pogreške kao i u materinskom jeziku. Također je spomenuta razlika između jezika duboke i plitke ortografije, pri čemu jezici duboke ortografije učenicima s disleksijom predstavljaju veći izazov nego jezici plitke ortografije. U posljednjem dijelu poglavlja govorilo se o motivaciji za učenje jezika. Sljedeći se dio rada odnosi na opće prilagodbe redovite nastave učenicima s disleksijom.

⁸ prev. I.B.

4. Prilagodbe redovite nastave učenicima s disleksijom

Učenici s disleksijom spadaju pod inkluzivno obrazovanje⁹ i kao takvi bi trebali imati pravo na individualizirani pristup u poučavanju. „Individualizirani postupci omogućavaju različite oblike potpore, prema potrebama učenika, i to s obzirom na: samostalnost učenika; vrijeme rada; metode rada; provjeravanje vještina, znanja i sposobnosti učenika; praćenje i vrednovanje postignuća učenika; aktivnost učenika; tehnološka, didaktička i/ili rehabilitacijska sredstva za rad i primjerene prostorne uvjete“ (*Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*, 2015).

Crombie i Schneider (2003) navode 9 strategija poučavanja učenika s disleksijom u okruženju učenja stranog jezika. Ukratko prikazane, to bi bile:

- Višeosjetilne tehnike (engl. *multi-sensory techniques*) – pri korištenju ovih tehnika, učenike se potiče da koriste kanale učenja u kojima su bolji, kako bi nadomjestili one u kojima su slabiji. Autorica Galić-Jušić (2009b) navodi četiri osnovna načina obrade informacija. To bi bili: auditivni, vizualni, taktilni i kinestetički. U školi se najčešće koristi auditivni, odnosno slušni pristup, pri čemu nastavnik predaje, a učenici slušaju. Autorica naglašava kako je isključivo korištenje auditivnog pristupa neprikladno, zbog toga što djeca s disleksijom imaju poteškoće u fonološkoj obradi i kratkotrajnoj memoriji, stoga mogu lako izgubiti pažnju tijekom dugih predavanja. Prema Crombie i Schneider (2003), kod djece s disleksijom je najučinkovitiji kinestetički pristup, jer on aktivira snažne strane učenika s disleksijom, poput sposobnosti viđenja šire slike, mogućnosti stvaranja neočekivanih veza, talenta za umjetnost, visokog stupnja kreativnosti i originalnosti, težnji k fantaziji i vizualizaciji te vještine rješavanja problema i učenje radom (Kaldonek-Crnjaković i Fišer, 2021).
- Struktura (engl. *structure*) – u učenju stranog jezika, potrebno je materijal razložiti kako bi se složenije teme gradile na jednostavnijima. Zbog toga se koriste jasna objašnjenja i tehnike otkrivanja, kako bi učenici shvatili kako se nove informacije slažu s prethodnima.
- Izričito učenje i poučavanje (engl. *explicit learning and teaching*) – jezični obrasci bi trebali biti jasni. Bilo da su oni povezani sa slovom i zvukom, gramatikom ili su društveno-pragmatički, nastavnik mora biti siguran da se učenik ne dvoumi između ovih

⁹ Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva uključivanje sve djece u iste škole i učionice, bez obzira na njihove razlike.

izbora. Nastavnik bi također trebao eksplicitno pojasniti učeniku jezične obrasce, odnosno ne bi se smio oslanjati na mogućnost da učenik iste sam uoči, već mu se oni trebaju pojasniti na razumljiv način. Ovakav je tip poučavanja primjereniji starijim učenicima jer su oni već upoznati s nazivima gramatičkih kategorija i pojmova u materinskom jeziku. Ali, nastava se ne smije pretvoriti u isključivo suhoparno objašnjavanje, već je potrebno učenike poticati da sami otkrivaju i istražuju strani jezik.

- „Preučavanje“ (engl. *overlearning*) – osigurati učeniku prilike za učenje čak i ako izgleda da je učenik u potpunosti savladao vještinu. Strpljenje je nužno sa strane učitelja i učenika, a količina učenja ovisi o tome koliko je teška obrada informacija u određenoj kategoriji jezika (gramatika, semantika ili slovo/zvuk).
- Metakognicija (engl. *metacognition*) – osigurati učenicima prilike da sami istražuju i otkrivaju sadržaje u učenju jezika. Učenici bi trebali biti 'detektivi jezika', a pogotovo su korisne mnemotehnike. Iako je ponekad učenicima potrebno jasno objasniti strukturu jezika, korisno je i dopustiti im da sami otkrivaju sadržaje u jeziku. Kao što navode Kaldonek-Crnjaković i Fišer (2021), uvijek je potrebno voditi računa o dobi učenika. Tako su eksplicitne strategije poučavanja, spomenute dvije točke prije, efektivnije kod starijih učenika, a metakognitivne kod mlađih. Ovo je zbog toga što mlađi učenici nisu upoznati s nazivima gramatičkih pojmova, stoga ih se strani jezik tako i ne može poučavati.
- Usporiti brzinu izlaganja novih sadržaja (engl. *slowed pace of presentation*) – važna strategija koju su navele i autorice Kaldonek-Crnjaković i Fišer (2021). One navode kako je zbog sporije obrade informacija kod učenika s disleksijom potrebno usporiti brzinu učenja novih sadržaja. Motivacija učenika može pasti ako nemaju dovoljno vremena za izvršenje zadatka, te ne mogu ni pokazati ono što su naučili niti zadatak izvršiti samostalno.
- Osobna motivacija (engl. *personal motivation*) – dati učenicima osobni prostor, poput dopuštenja da se tijekom sata ustanu i kratko šetaju po stražnjem dijelu učionice ako postanu hiperaktivni. Ovako se mogu aktivirati osobne snage i interesi učenika učenju stranog jezika te ih motivira da ustraju učeći teže gradivo.
- Dijagnostički čimbenici (engl. *diagnostic and prescriptive factors*) – važno je jasno utvrditi ostale poteškoće učenika s disleksijom i odabrati odgovarajuće metode za poučavanje, a to je moguće ako se jasno utvrde sve ostale poteškoće i učenike se poučava na izravan način.

- Kratki raspon pažnje (engl. *short concentration span*) – učenici s disleksijom često imaju kraći raspon pažnje od svojih vršnjaka. Iz iskustva autorica, kvalitetna koncentracija kod učenika s disleksijom u učenju stranog jezika realizira se u blokovima od 5 do 10 minuta. U frontalnoj nastavi bez kinestetičko-taktilnih metoda, autorice preporučuju aktivnosti koje učenicima vraćaju koncentraciju i razbijaju vrijeme, poput stiskanja anti-stres loptice ili hodanja po učionici. Pri tihom čitanju ili pisanju korisno je učenicima dati slušalice kako bi uklonili moguće zvukove koji odvlače pažnju. Kaldonek-Crnjaković i Fišer (2021) navode strategiju da se učenicima prilikom objašnjavanja novog sadržaja kaže da zatvore oči i pažljivo slušaju. Ovom metodom se uklanja jedno od osjetila pri kojem može doći do nepotrebnog unosa informacija.

Kaldonek-Crnjaković i Fišer (2021) navode kako je pri poučavanju učenika s disleksijom područjima jezika poput rječnika, gramatike, izgovora i morfologije ponekad korisno upotrebljavati dodatne materijale u boji ili plastificirane kartice. Ali, potrebno je uzeti u obzir boju i font slova, jer djeca s disleksijom mogu biti osjetljiva na neke boje. Britanska udruga za disleksiju (2023) u svojim smjernicama navodi kako je pri izboru fonta potrebno koristiti *sans serif* fontove, poput *Arial*, *Comic Sans*, *Verdana*, *Tahoma*, *Century Gothic*, *Trebuchet*, *Calibri* ili *Open Sans*. Pri ovim fontovima, slova su manje zbijena, a najbolje je koristiti veličinu 12-14 pt. Također preporučuju izbjegavanje podcrtavanja i kurziva jer oni mogu dovesti do zbijenosti. Za naglašavanje je bolje koristiti podebljana slova. Kod duljeg teksta nije dobro stalno rabiti velika slova, već mala jer su lakša za čitanje.

Iste autorice napominju kako su udžbenici koji se koriste pri poučavanju engleskog kao stranog jezika često pretrpani nepotrebnim sadržajem, što djecu s disleksijom može zbuniti. U poučavanju učenika s disleksijom engleskog jezika može biti korisno upotrebljavati moderne tehnologije, poput *spellcheck* alata, rječnika za osobe s disleksijom, prevoditeljskih alata i audioknjiga. Alati bi trebali sadržavati pristup više osjetila. To uključuje, ali nije ograničeno na vidne tragove, mnemonička pomagala i kinetičko-taktilne aktivnosti. Što se davanja povratne informacije tiče, ona treba biti konstruktivna, ali nužno je ne potkopati učenikovo samopouzdanje. Kaldonek-Crnjaković i Fišer (2021) navode primjer gdje nastavnik može reći: *Vidim da si dobro upotrijebio prošlo vrijeme u rečenici kad si upotrijebio didn't, ali malo si pogriješio u pravopisu* kada učenik ispusti apostrof u konstrukciji *didn't*. Veću autonomiju i samoregulaciju učenici postižu kad su nastavni ciljevi učenika s disleksijom često se postiže postupno i u malim koracima, pa je na učitelju da učenike obavijesti o onom što su točno naučili. Osobine nastavnika su također bitan faktor za uspjeh učenika s disleksijom. Tako bi nastavnici

trebali biti strpljivi i fleksibilni, a nužno je i shvaćanje da djeca s disleksijom ne napreduju istom brzinom kao i njihovi vršnjaci bez poremećaja.

Nastavnici stranih jezika bi trebali, kako bi bili uspješni u poučavanju djece s disleksijom, imati znanja iz fonologije. Trebali bi razumjeti fonemski sustav i sustav govora, kao i načela koartikulacije i fizička svojstva fonema. Ovo je primarno zbog činjenice da su se nastavnici stranih jezika obrazovali za poučavanje jezika djeci tipičnog kognitivnog razvoja. Nedostatna kompetencija veže se uz nedovoljno znanje o fonološkoj i fonetskoj svjesnosti te fonetskim obilježjima i morfologiji ciljnog jezika. Čak i kad su obučeni kako pristupiti učenicima s disleksijom, nastavnici često imaju uvid isključivo u utjecaj disleksije na usvajanje materinskog jezika. Iz toga proizlazi potreba da se nastavnici stranih jezika dodatno obrazuju kako poučavati učenike s disleksijom stranog jezika. Nijakowska i Kormos (2016) naglašavaju važnost stručnog usavršavanja, kako bi nastavnici mogli primijeniti prikladne strategije u poučavanju, s ciljem ostvarivanja uspjeha kod učenika. Autorice spominju i važnost teorijskog znanja učitelja, koje oni uključuju u svoje poučavanje. Postoji potreba da intenzivni specijalizirani intervencijski programi za učenike s disleksijom počivaju na dokazanim praksama. Dobro obrazovani, osjetljivi i svjesni učitelji u većoj mjeri mogu zadovoljiti različite potrebe učenike s disleksijom koji uče strani jezik (Nijakowska i Kormos, 2016)

U ovom je dijelu rada dan kratak pregled općenitih prilagodbi redovite nastave stranog jezika učenicima s disleksijom. Naglasak je svakako na višeosjetilnoj metodi te na potrebi nastavnika da se obrazuju kako najbolje pristupiti učenicima s disleksijom. U sljedećem će se dijelu rada govoriti o konkretnom poučavanju učenika s disleksijom engleskog jezika, razloženo po područjima jezika.

5. Disleksija i engleski jezik

5.1. Metode poučavanja engleskog učenicima s disleksijom

Provedba nastave stranog jezika za učenike s disleksijom u središtu je interesa metodičara. Metoda koja prevladava u poučavanju engleskog kao stranog jezika je višeosjetilna, metaspoznajna, strukturirana i izravna (VMSI) metoda koja se temelji na eksplicitnom poučavanju učenika. Višeosjetilni pristup (nazvan još i Orton-Gillingham metoda) podrazumijeva uključivanje svih osjetila pri poučavanju – vida, sluha, dodira i pokreta. Kaldonek-Crnjaković i Fišer (2021) navode dvije metode koje se temelje na višeosjetilnom pristupu – *Total Physical Response* (TPR, odnosno metoda potpunog tjelesnog odgovora) i *the format approach* (odnosno metoda u kojoj se zadaće ponavljaju u određenom vremenskom okviru na sličan način). Sparks i Miller (2000) opisuju eksplicitno poučavanje koje je dio višeosjetilne metode. Nastavnik prvo upoznaje učenike s grafemima koji predstavljaju foneme u stranom jeziku te ih udružuje kako bi stvorio riječi. Svakodnevno ponavljaju naučena slova i zvukove. Morfološka svjesnost se razvija učenjem, kako se slažu riječi kombiniranjem korijena, prefiksa i sufiksa, a gramatika se također uči strukturirano. Učenici kreću od jednostavnijih prema složenijim primjerima. Pri poučavanju ortografije ili fonologije, nastavnik izgovara riječ dok ju piše. Učenici vide riječ i ponavljaju za nastavnikom. Kaldonek-Crnjaković i Fišer (2021) također spominju korištenje *flashcards*, odnosno slikovnih kartice ili kartica riječi. Učitelj izgovara riječ na kartici dok ju prati prstom. Učenici riječ vide i čuju i mogu zatim prstima poklupi ili po pladnju s pijeskom vježbati pisanje riječi dok izgovaraju pojedina slova. Kormos i Smith (2012) navode razlike između multisenzornog pristupa i općeg poučavanja jezika. Opće poučavanje jezika daje učenicima više prilika za komunikaciju, a multisenzorni pristup predstavlja potpunu kontradikciju i ponekad se može činiti kao povratak u prošlost što se tiče poučavanja jezika. Pošto učenici s teškoćama imaju problema u pronalasku uzoraka u jeziku kad su njime samo izloženi, jako je važno skretati pažnju učenicima na pravila koja se pojavljuju. Autorice također spominju važnost intenzivnog uvježbavanja (*drills*), odnosno intenzivnog ponavljanja, uvježbavanja i učenja struktura napamet i naglašavaju kako se intenzivno uvježbavanje u kontekstima učenja stranih jezika u suvremenim učionicama često zna izbjegavati, jer nema komunikativnu vrijednost, ali se pokazalo iznimno korisnim kod učenika s disleksijom. Kod intenzivnog uvježbavanja nastavnik se fokusira na jedan dio gramatike jezika, a učenici uvježbavaju male promjene strukture u iskazu. Autorice navode primjer iskaza *Do you like apples?*, koji bi se mogao koristiti pri učenju *yes – no* pitanja. Od učenika se očekuje da odgovore na pitanje sa *Yes, I do* ili *No, I don't*. Nakon odgovora učenika,

učitelj ponavlja isto pitanje s različitim vrstama hrane, dok učenici uvježbavaju gramatički točan odgovor.

Metaspoznaja jest, prema Flavellu (1979), „spoznaja o spoznaji“ i sastoji se od metakognitivnog znanja, metakognitivnih iskustava, ciljeva i postupaka ili strategija. U kontekstu poučavanja jezika, govori se o metajezičnoj svjesnosti, odnosno o svjesnosti koju učenik ima o pravilima u jeziku i njihovoj primjeni. Kako navode Crombie i Schneider (2003), učenici s disleksijom imaju problema s prepoznavanjem jezičnih uzoraka (poput razlikovanja sličnosti i razlika kod konjugiranih glagola) bez da im se daju eksplicitna pravila o ovim uzorcima. Iste autorice govore kako korištenje metajezičnih strategija omogućava učenicima da koristeći svoje snažne strane nadomjestite one vještine u kojima su slabi. Metajezične vještine primarno uključuju skretanje pažnje učenicima na pravila u jeziku, kako bi ista razumjeli i usvojili. Strukturirani pristup podrazumijeva prvo uvođenje jednostavnijeg gradiva prije složenijeg. U kontekstu poučavanja stranog jezika, to bi bilo npr. prvo poučavanje jednine pa množine, ili prvo poučavanje sadašnjeg pa prošlog vremena. Što se pak izravnog pristupa tiče, on se temelji na već spomenutom nužnom poučavanju djece s disleksijom na eksplicitan način. Djeca s disleksijom teško uče jezik na implicitan način, odnosno samoj izloženosti njemu, već im je potrebno privući pozornost na pravila i obrasce koji postoje u jeziku. Naravno, kod mlađe djece je teško primijeniti potpuno eksplicitan pristup, stoga svakako pri poučavanju treba razmisliti o dobi i sposobnostima učenika. Pri korištenju VMSI metode, svaki nastavnik treba voditi računa o individualnim karakteristikama učenika, te im se prilagoditi kako je potrebno.

5.2. Poučavanje čitanja engleskog učenicima s disleksijom

Čitanje na stranom jeziku puno je kompliciranije od čitanja na materinskom jeziku. Kormos i Smith (2012) navode kako razlike u ortografiji među jezicima mogu izazvati probleme u prepoznavanju slova. Nepoznavanje morfologije i sintakse dovodi do otežanog prepoznavanja riječi, a čak i kada prepoznaju riječ, učenicima značenje riječi nije odmah dostupno. Kako bi se razumjeli tekstovi u stranom jeziku, također je potrebno poznavati sintaktičke strukture jezika i način na koji se kohezija oblikuje u jeziku. Ukoliko učenici imaju slabije razvijenu međukulturnu kompetenciju, to također može otežati razumijevanje teksta na stranom jeziku. Čitanje se sastoji od dvije razine obrade podataka. Na nižoj razini dolazi do prepoznavanja slaganja između slova i zvuka, kao i obrade morfoloških i sintaktičkih struktura. Na višoj razini čitatelj razumije značenje samog teksta (Kormos i Smith, 2012). Učenici s disleksijom pokazuju teškoće na nižoj razini čitanja, a pošto se viša razina čitanja nadograđuje

na nižu, time učenici imaju i probleme s razumijevanjem teksta u cjelini. Kako bi učenici uspješno čitali, potrebno ih je poučavati vještini prepoznavanja riječi, što potiče razvoj dekodiranja riječi. Kao i kod drugih sastavnica jezika, nužno je ići polako u poučavanju čitanja i prilagođavati se učeniku. Učinkovito je i poučavanje učenika strategijama čitanja na eksplicitan i metaspoznajni način (Kaldonek-Crnjaković i Fišer, 2021). Primjer metaspoznajne strategije koju navode Squires i McKeown (2003, u Kaldonek-Crnjaković i Fišer, 2021) bilo bi igranje igre „uoči razliku“. Nastavnik u ovom slučaju namjerno piše riječ pogrešno na ploči, a od učenika traži da pogrešku identificiraju i isprave.

Autorice Kaldonek-Crnjaković i Fišer (2021) navode neke od prilagodbi teksta učenicima s disleksijom. Tekstovi se mogu skraćivati, tiskati ih povećanim fontom i većim proredom, osjenčavati podlogu teksta, prilagoditi svjetlo, ali i jednostavno dati učenicima više vremena za izvršavanje zadatka čitanja. Kormos i Smith (2012) naglašavaju kako je bitno postupno povećavati duljinu teksta koji učenici čitaju. Čak i kad učenici mogu čitati dulje tekstove, korisno je „razbiti“ dulji tekst na kraće odjeljke, kako se učenici s disleksijom ne bi zamorili čitajući ga. Svaka od ovih prilagodbi ne treba se primjenjivati na sve učenike s disleksijom, već treba pratiti pojedinačne osobine svakog učenika i prema tome sastavljati i pronalaziti materijale. Također, neke od ovih prilagodbi nije moguće provoditi tijekom ispitnih situacija. Čitanje naglas ponekad može biti ponižavajuće za dijete s disleksijom, stoga je uvijek dobro popričati s učenikom želi li on čitati pred drugima ili ne želi. Kormos i Smith (2012) također napominju da se od djece s disleksijom ne treba tražiti da istodobno čitaju tekst naglas i razumiju ga, jer im to predstavlja velik izazov.

Mlađi učenici engleskog jezika se pri čitanju prvi put susreću s dubokom ortografijom engleskog jezika, stoga je korisno prvo ih upoznati s riječima koje imaju transparentniju ortografiju, poput *red*, *bed* ili *hot* (Kaldonek-Crnjaković i Fišer, 2021). Stariji učenici, koji su dulje izloženi engleskom jeziku, mogu uspješno čitati početne i završne dijelove riječi, ali imati problema s povezivanjem grafema u jednu riječ. Tada nastavnik od učenika može zatražiti da se fokusira na ove, teže dijelove riječi, tako da prekrije dijelove koje učenik uspješno čita. U srednjoj se školi učenici susreću s brojnim složenijim riječima, a korisna je strategija učiti učenika da ovakve riječi rastavlja na slogove.

5.3. Poučavanje rječnika engleskog jezika učenika s disleksijom

Razlozi poteškoća koje učenici s disleksijom imaju pri učenju riječi engleskog jezika primarno se odnose na poteškoće u fonološkoj svijesti i kratkoročnom pamćenju, što otežava

kodiranje riječi u dugotrajno pamćenje (Kormos i Smith, 2012). Filippini (2015) također napominje da je usvajanje novog rječnika izrazito učinkovito u čitanju. Što djeca više čitaju, šire svoj rječnik i čitanje s razumijevanjem. Zbog prirode svoje teškoće, djeca s disleksijom često čitaju vrlo malo ili nimalo, stoga se suočavaju s manje novih riječi. Kaldonek-Crnjaković i Fišer (2021) navode kako se kod učenika s disleksijom poteškoće javljaju primarno pri zapamćivanju glagola i pridjeva nego imenica, a također teže pamte riječi ukoliko su apstraktne i sve dijelove složenih riječi. Kormos i Smith (2012) stoga navode da je idealno da učenici uče samo šest do osam novih riječi po nastavnoj jedinici te da se novo naučene riječi moraju intenzivno ponavljati. Kao i ostala područja poučavanja jezika kod djece s disleksijom, prednost treba dati eksplicitnom poučavanju i višeosjetilnom pristupu. Također je jako bitno da se riječi koje su slične po nekim obilježjima (ortografija, izgovor ili značenje) ne uče u istoj nastavnoj jedinici. Kaldonek-Crnjaković i Fišer (2021) tako navode kako bi se u jednoj nastavnoj jedinici trebale obraditi riječi poput *pen* i *book*, a pričekati do iduće nastavne jedinice za riječi *pencil* i *notebook*. Slikovni prikaz olakšava učenje vokabulara engleskog jezika. Budući da učenici pomoću mentalnih slika stvaraju asocijacije s riječima, to postižu postupkom slikovnog bilježenja. Navode primjer riječi *cylinder*. Ako učenik pri učenju ove riječi i nacrtá cilindar, to će mu pomoći da se u budućnosti može bolje prisjetiti značenja riječi kada se susretne s njom. Svaki put kada se prisjeti riječi, ojačava se pamćenje. Najbolji pristup, i onaj pri kojem najviše učenika postiže uspjeh, svakako je pokazivanje stvarnog predmeta učenicima. Poželjno je, pri poučavanju učenika s disleksijom, koristiti modernu tehnologiju kako bi se olakšalo učenje. Autorica Filippini (2015) posebno se fokusirala na „čitanje kroz uši“, odnosno korištenje zvučnih zapisa prilikom poučavanja vokabulara. Zvučni zapisi omogućavaju učenicima s disleksijom da preskoče dugotrajan proces dekodiranja. Kognitivni su izvori oslobođeni, što učenicima omogućava da se fokusiraju na stvaranje značenja. Ovo promiče samostalnost učenika i razvija im samopouzdanje.

Primjena višeosjetilnog pristupa u poučavanju vokabulara sastoji se od uporabe kartica, odnosno *flashcards*. Na jednoj strani kartice nalazi se riječ (zavisí o riječi, još je bolje da je i slikovno prikazana), a na drugoj njezino značenje. Učenik tako preokreće karticu, vidi riječ, izgovara ju i prstom prati slova. Ovo tako predstavlja integraciju više osjetila, a sve kako bi učenik usvojio riječ. Pri poučavanju starijih učenika složenijim riječima (Kaldonek-Crnjaković i Fišer (2021) navode primjer riječi *autobiography*), poželjno je rastavljanje riječi na skupine grafema, *auto-bio-gra-phy*. Nastavnik može pokazivati prstom svaki dio riječi, izgovarati ih, a da učenik ponavlja za njim. Korisnim se može pokazati i da učenici kuckaju rukom po stolu u ritmu izgovora svakog dijela riječi.

5.4. Poučavanje pisanja engleskog učenicima s disleksijom

Učenicima s disleksijom pisanje engleskog može stvarati poteškoće, stoga mnogi učitelji mogu učenike s disleksijom osloboditi zadataka pisanja i radije ih ispitivati usmeno. Međutim, Kaldonek-Crnjaković i Fišer (2021), smatraju kako je ovo loša strategija. Pisanje je način izražavanja i komunikacije kojeg je nužno usvojiti dok su učenici još u školi. Potrebno je vježbe pisanja izvršavati postupno, na način koji učeniku s disleksijom nije previše izazovan. Kormos i Smith (2012) navode kako u početku učenicima treba dati zadatke pisanja kod kojih nedostaje jedna informacija koju učenici trebaju nadopuniti. Ukoliko se kod učenika jave poteškoće s rukopisom ili pravopisom određenih riječi, ne može se od njih očekivati da stvaraju duže tekstove samostalno. Kod pisanja učenika s disleksijom teškoće se kreću od točnosti i tečnosti, mikrorazine (razina sricanja pojedinih riječi) ili makrorazine (organizacija ideja u dužem tekstu). Moderne tehnologije mogu povećati motivaciju učenika s disleksijom, a Kormos i Smith (2012) navode primjere aktivnosti poput pisanja e-mailova, čavrljanja preko interneta ili pisanja sms-poruka, tj. aktivnosti koje ne traže pisanje rukom, a koje mogu nadomjestiti ili ih se koristiti usporedno s papirom i olovkom.

Kaldonek-Crnjaković i Fišer (2021) navode kako u nižim razredima pisanje primarno obuhvaća vještinu kodiranja riječi (kako se govorena riječ prenosi u pisanu), spajanje riječi u rečenice i jednostavne oblike pisanog izražavanja. Učenike bi se trebalo poučiti pisanju usporedno s učenjem čitanja, a svakako imati na umu dob učenika. Autorice navode primjer grafema *th* koji, iako čest u engleskom, može biti kompliciran za niže uzraste učenika. Mlađi učenici često rade pogreške pri pisanju dvaju otvornika, poput *name* ili *fine*, koje pišu kao *nejm* ili *fajn*. Učenici često rade pogreške pri otvorniku *a*, koji je jedan od češćih otvornika u engleskom, a uči se na početku učenja jezika.

Kako bi se višeosjetilna metoda primijenila pri učenju pisanja učenika nižih uzrasta, učenicima se mogu ponuditi kartice s praznim poljima u koje učenici lijepe grafeme kako bi naučili ortografska pravila jezika. Kaldonek-Crnjaković i Fišer (2021) govore kako se pri poučavanju komparativa *-er*, korijen riječi može označavati jednom, a nastavak drugom bojom. Ovo može biti korisna mnemonička tehnika, jer se učenike može podsjetiti na boju ukoliko se ne mogu sjetiti kako formirati komparativ.

Što su učenici stariji, često se naglasak premješta s višeosjetilnog na izravni ili metaspoznajni pristup pri pisanju. Posebno je važno poučavanje priloga i pridjeva starijih učenika. Kaldonek-Crnjaković i Fišer (2021) navode iduće primjere. Pridjeve koji završavaju na *-ive* učenik s disleksijom može fonetski pisati kao *-if*, a nastavak *-ful* kao riječ *full*. Opet se naglašava važnost eksplicitnog i analitičkog poučavanja, a korištenje boja je isto korisno. Pri

pisanju eseja, tehnika oluje ideja jako je učinkovita kako bi učenici organizirali svoje ideje, a nastavnik učeniku može zadati i pitanja i natuknice prema kojima može pisati esej.

5.5. Poučavanje gramatike engleskog učenicima s disleksijom

Kao i ostala područja poučavanja jezika, pri poučavanju gramatike engleskog jezika učenika s disleksijom, nužan je eksplicitan pristup. Gramatička je pravila potrebno objasniti na jasan i direktan način. Nastavnik se ne bi trebao oslanjati na sposobnost učenika da pravila usvoje samo tako što su njima izloženi. Ali, potrebno je također naglasiti da djecu s disleksijom komplicirana terminologija može zbuniti jer teško shvaćaju apstraktne jezične konstrukcije (Kormos i Smith, 2012). Potrebno je ići od osnovnih prema složenijim strukturama, a uvijek treba biti siguran da djeca razumiju prethodne strukture prije nego što im se predstave nove.

Kormos i Smith (2012) također navode korištenje višeosjetilne metode pri poučavanju gramatike. Tako predlažu korištenje boja za učenje uloga riječi u rečenici. Ovim se pristupom izbjegava upotreba kompleksnih lingvističkih termina. Autorice navode primjer korištenja crvene boje za subjekte, plave za predikate i zelene za objekte. Ovo omogućava učenicima da shvate da crvena boja predstavlja vršitelja radnje, plava samu radnju, a zelena predmet radnje. Također je preporučljivo da se uvježbavanje gramatike u početku odvija usmenim putem, jer inače čitanje i pisanje odvlače pažnju učenika. Zadatci u kojima učenik odabire jedan izbor od ponuđenih mogu dovesti do toga da učenik pamti netočne izbore, stoga ih se u poučavanju treba izbjegavati.

Pri poučavanju učenika nižih razreda, a prema temeljima višeosjetilnog pristupa, autorice Kaldonek-Crnjaković i Fišer (2021) preporučuju korištenje kartica. Kako bi učenici bolje usvojili *Simple Present*, mogu im se dati kartice s obojenim riječima. Učenike se proziva na ploču i daju im se kartice, a od njih se traži da ih spoje u rečenice. Za *Simple Present* je također bitno učenike poučiti nastavku *-s* u trećem licu jednine, za što se isto mogu koristiti kartice. Što se *Present Continuous*-a tiče, on je složeniji od *Simple Present*-a, stoga bi upotreba boja bila nepraktična. Zbog ovog autorice navode kako je potrebno upotrijebiti strukturirani način. Prvo bi s učenicima trebalo utvrditi strukturu subjekt + glagol *to be*. Kartice su još uvijek korisne, pa se učenicima mogu dati listići sa zamjenicama i oblicima glagola *biti*, koje učenici režu i lijepe u bilježnicu. Zatim se prelazi na učenje glavnog glagola i nastavka *-ing*. Učenici s disleksijom ovo često teško usvajaju, pa autorice navode uporabu mnemoničkih pomagala. Učenicima se može reći da zamisle nastavak *-ing* kao rep životinje, koji učenici dodaju na glagole.

Što učenici bivaju stariji, to se od njih očekuje da znaju i razumiju složenije strukture, poput *Past* i *Future Perfect*-a, *Future* i *Present Perfect Continuous*-a, *Passive Voice*-a u raznim vremenima, drugog i trećeg kondicionala, *Reported Speech*-a u prošlim vremenima i relativne i participne rečenice (Kaldonek-Crnjaković i Fišer, 2021). Kao što je već više puta spomenuto u radu, autori Kaldonek-Crnjaković i Fišer (2021) koji istražuju poučavanje stranoga jezika učenika s disleksijom, čvrstog su stave da i gramatiku stranog jezika treba poučavati eksplicitno i strukturirano .

5.6. Poučavanje vještini slušanja engleskog učenicima s disleksijom

Iako prema istraživanju koje su provele Kaldonek-Crnjaković i Fišer (2016, prema Kaldonek-Crnjaković i Fišer, 2021) učitelji engleskog ne smatraju da učenici s disleksijom imaju probleme u vještini slušanja engleskog jezika, u stvarnosti se zbog već spomenutih teškoća u fonološkoj svjesnosti, verbalnoj memoriji i obradi informacija, učenici s disleksijom ipak susreću s preprekama kada se govori o vještini slušanja stranog jezika. Kormos i Smith (2012) navode kako učenici s disleksijom u učenju stranog jezika često imaju poteškoća s razlikovanjem zvukova koji zvuče slično, a ovaj se problem pogoršava ako u stranom jeziku postoje zvukovi koji ne postoje u materinskom jeziku učenika. Ukoliko nastavnik želi da učenik razumije tekst u cjelini prilikom slušanja, potrebno je smanjiti broj riječi koje zvuče slično. Pošto se, kao i kod čitanja, učenici teško nose sa slušanjem i razumijevanjem dužih tekstova, uvijek je dobra strategija tekstove koje učenici slušaju „razbiti“ na manje dijelove. Uključivanje vidnog kanala, poput kratkih videoisječaka, učenicima omogućuje da zadrže koncentraciju na tekst i bolje ga razumiju. Prema načelima strukturiranog pristupa, korisno je polako učenicima davati složenije tekstove, brže i duže. Slično kao i kod čitanja, treba biti siguran da su tekstovi zanimljivi i relevantni, kao i da nisu izvan dosega učenika kada se govori o gramatičkim strukturama i rječniku. Svakako je prije zadatka slušanja poželjno učenicima dati svrhu slušanja, kako bi se poboljšalo razumijevanje teksta. Nije dobro od učenika tražiti da paralelno sa slušanjem ispunjavaju neki drugi zadatak, jer im je teško podijeliti pažnju na slušanje, čitanje i pisanje istovremeno. Stoga je poželjno da pri prvom slušanju teksta, učenici samo pokušaju koncentrirati na glavne ideje, a ukoliko se od učenika traži da ispunjavaju zadatke, to bi trebalo ići tek nakon što poslušaju tekst više puta.

Što se tiče korištenja višeosjetilnog pristupa u poučavanju slušanja, u nižim razredima Kaldonek-Crnjaković i Fišer (2021) predlažu sljedeću aktivnost prilikom učenja razlikovanja fonema /v/ i /w/. Kada učitelj izgovori riječ koja počinje s w, učenici trebaju potrčati na desnu

stranu učionice, a kad izgovori riječ koja počinje s *v*, učenici trče na lijevu stranu. Ovakva je upotreba kinestetičkog kanala izrazito korisna za učenike s disleksijom jer im omogućuje lakše učenje i pamćenje. U višim razredima osnovne škole od učenika se traže dobre vještine kratkoročne fonološke memorije, s čime učenici s disleksijom mogu imati poteškoća. Autorice Kaldonek-Crnjaković i Fišer (2021) ističu korištenje višeosjetilne metode i eksplicitnog i strukturiranog pristupa poučavanju.

5.7. Poučavanje vještini govorenja engleskog učenicima s disleksijom

Što se tiče govorenja u stranom jeziku, učenici s disleksijom često s tom vještinom imaju manje problema nego s ostalim jezičnim vještinama i čak u njemu mogu pokazivati izvrsne vještine (Kormos i Smith, 2012). Zbog ovog se, kako autorice navode, brojni programi učenja stranog jezika za učenike s disleksijom baziraju upravo na vještini usmene komunikacije. Ipak je u njima potrebno uzeti u obzir neke od mogućih teškoća koje bi pri učenju govorenja u stranom jeziku učenici s disleksijom mogli pokazati. Neke od teškoća pri govorenju s kojima se susreću učenici s disleksijom su: brzo i efikasno dohvaćanje riječi, zapamćivanje izgovora riječi, točna artikulacija riječi, svjesno slaganje rečenica od sastavnih riječi i proizvodnja duljih koherentnih usmenih monologa (Kormos i Smith, 2012). Učenici također mogu imati i probleme sa samopouzdanjem i anksioznošću pri komunikaciji u stranom jeziku. Autorice Kaldonek-Crnjaković i Fišer (2021) navode kako je pri ispravljanju pogrešaka koje učenici s disleksijom rade kad govore u stranom jeziku nužno izbjegavati preformulaciju učenikovog izraza. Ovo je implicitan oblik ispravljanja, te kao takav nije efikasan kada se poučavaju učenici s disleksijom. Umjesto toga je učenicima bolje davati konstruktivne povratne informacije. To bi uključivalo jasno ukazivanje na pogreške koje učenici rade pri govorenju. Jedan od mogućih primjera ove strategije jest naglašavanje učeniku s disleksijom da se u engleskom u *Present Simple*-u trećeg lica jednine na glagol dodaje nastavak *s* ukoliko učenik napravi iskaz „She work in a school“.

Kako bi učenici s disleksijom bili uspješni u razvijanju vještine govorenja, nužno je od početka učenja poticati učenike i razvijati im samopouzdanje. U nižim bi razredima to uključivalo usmene odgovore na jednostavna pitanja. Pri učenju izgovora riječi, učinkovito je početi s riječima koje sadrže foneme koji su u oba jezika isti (Kaldonek-Crnjaković i Fišer, 2021). Učenike često netransparentna ortografija engleskog može zbuniti, u vidu toga da se različiti grafemi različito izgovaraju zavisno o njihovom položaju u riječi. Učitelj se može pripomoći gestikulacijom kako bi učenicima s disleksijom približio izgovor riječi. Russak

(2013) predlaže da se prvo predstave fonemi kojima se izgovor rijetko mijenja ili uvijek imaju isti izgovor (autorica navodi foneme *m, s, t, n, b* ili *f*). Uz fonem je potrebno predstaviti i ključnu riječ koju će učenici povezati s izgovorom fonema. Kada se poučavaju fonemi kojih nema u hrvatskom jeziku (npr. /æ/), korisno je da učenici čak i pretjerano izgovaraju ovaj fonem dok ne usvoje njegov pravilan izgovor (Kaldonek-Crnjaković i Fišer, 2021). Nakon što su usvojili pravila izgovora riječi engleskog, sa starijim učenicima s disleksijom treba raditi na organiziranju njihova usmenog izražavanja. Poželjno je početi s vježbom oluje ideja, kako bi učenici svoje ideje stavili na papir, te ih se potaklo da ih dalje razrade. Stariji učenici s disleksijom ne bi se previše trebali razlikovati od svojih vršnjaka što se tiče vještine govorenja.

6. Empirijsko istraživanje

6.1. Metodologija istraživanja

Metoda kvalitativnog istraživanja koja se koristi u ovom radu je studija slučaja. Kako navode Cohen i sur. (2018), postoji argument da je svako istraživanje u društvenim znanostima studija slučaja. Nadalje pojašnjavaju što sve studija slučaja može uključivati: „eksperiment, akcijsko istraživanje, anketu, naturalističko istraživanje, sudioničko istraživanje, povijesno istraživanje itd., a studija slučaja koristi više metoda za sakupljanje podataka i analizu“ (Cohen i sur., 2018, str. 375). Yin (2007) navodi da se studija slučaja većinom izabire kada se u istraživanju radi o pitanjima „kako“ i „zašto“, ukoliko istraživač ima nisku kontrolu nad događajima koje istražuje i kada je u središtu određena suvremena pojava koja se nalazi u kontekstu stvarnog života. Prema hijerarhijskom gledanju, studije slučaja primarno se koriste u eksplanatornoj etapi istraživanja, ankete i povijesti u deskriptivnoj, a eksperiment u eksplanatornoj. Yin (2007) preispituje ovu podjelu te navodi kako se eksperimenti, studije slučaja, povijesti i ankete mogu provoditi na bilo koji od tri načina. Nadalje navodi tri uvjeta koja određuju kada primijeniti koju strategiju: „tip postavljenog istraživačkog pitanja, opseg kontrole koji istraživač ima nad postojećim oblicima ponašanja i stupanj usmjerenosti na suvremene događaje ili pak na događaje iz povijesti“ (Yin, 2007, str. 15).

Cohen i sur. (2018, str. 375) naglašavaju kako je teško pronaći jedinstvenu definiciju studije slučaja, a ona može biti „metoda, postupak, metodologija, dizajn istraživanja, ishod, strategija istraživanja ili fokus“. Također je teško definirati i što se podrazumijeva pod „slučaj“. Razni autori tako navode da slučaj može biti pojedina osoba, ali i grupa ili organizacija. Studija slučaja bi trebala pokazivati stvarne ljude u stvarnim situacijama, što čitateljima omogućuje da bolje i jasnije razumiju ideje nego što bi to bilo kada im se predstavljaju apstraktne teorije ili principi. Upravo kroz studiju slučaja čitatelji bolje mogu razumjeti način na koji se slažu ideje i apstraktni principi. U ovom radu se prikazuju stvarni ljudi u stvarnim situacijama, kako bi se bolje razumjele karakteristike učenja stranog jezika kod osoba s disleksijom i dobio uvid u pristupe poučavanja stranog jezika koji im mogu koristiti.

6.2. Predmet i cilj istraživanja

Djeca s disleksijom često imaju poteškoće u usvajanju stranih jezika, a engleski im pritom može predstavljati poseban izazov. Opći cilj ovog rada bio je ispitati utjecaj individualnih instrukcija, koje sudionice istraživanja primaju u jednoj splitskoj udruzi koja se bavi

individualnom podrškom učenicima s teškoćama u učenju na njihovo učenje jezika. S obzirom na ovaj cilj, oblikovana su sljedeća istraživačka pitanja:

- (1) Koje strategije učenja učenice s disleksijom primjenjuju u učenju engleskog kao stranog jezika?
- (2) Koje su promjene u odnosu prema učenju engleskog kao stranog jezika u školi kao rezultat individualne podrške za učenike s disleksijom?

6.3. Metoda studije slučaja

Metodološki okvir ovog istraživanja je višestruka studija slučaja četiri učenice kojima je dijagnosticirana disleksija i koje posjećuju jednu splitsku udrugu koja se bavi podrškom učenicima s teškoćama u učenju. Pristup višestruke studije slučaja odabran je za ovaj rad jer pruža dubinsko razumijevanje situacije i kontekstualnog značenja za one koji su uključeni (Yin, 2007). Podatci za studije slučaja prikupljeni su polustrukturiranim intervjuima s učenicama i sudioničkim promatranjem sati engleskog jezika. Tehnike prikupljanja podataka su detaljno opisane u sljedećem potpoglavlju.

Istraživačica, studentica diplomske razine Pedagogije i Anglistike (nastavnički smjer), inače volontira u spomenutoj udruzi. Ispitanice su izabrane nasumično, odnosno same su izrazile želju da žele sudjelovati u istraživanju. Prije samog provođenja intervjua, uz pomoć i odobrenje jedne od mentorica, sastavljena su pitanja za intervjue (prilog 1). Studentica je intervjuirala ispitanice, nakon čega je održala individualne sate engleskog, gdje je promatrala njihov rad. Intervjui i promatranja bili su zvučno snimani. Istraživanje se provelo tijekom školske godine 2022./2023., a tablica 1 prikazuje tijek provedenih studija slučaja.

Tablica 1. Tijek provedbe studije slučaja

Razdoblje	Aktivnost
listopad 2022.	Uočavanje problema istraživanja
studeni 2022.	Dobivanje dopusnice od udruge za provođenje istraživanja (višestruka studija slučaja)
studeni 2022.	Dobivanje usmene privole sudionica i pisane privole roditelja sudionica
prosinac 2022.	Priprema pitanja za polustrukturirani intervju uz suradnju mentorice
siječanj 2023.	Pisanje priprema za nastavne satove

veljača 2023.	Provođenje intervjua sa učenicama
ožujak 2023.	Odobrenje priprema od strane komentorice
svibanj 2023.	Održavanje nastavnih satova sa učenicama uz sudioničkog promatranje
lipanj 2023.	Transkripcija intervjua i promatranja
rujan 2023.	Analiza podataka

6.3.1. Tehnike prikupljanja podataka

Tehnike prikupljanja podataka korištene u studiji slučaja polustrukturirani intervjui i sudioničko promatranje. Prvo su s ispitanicama provedeni polustrukturirani intervjui. Lune i Berg (2012) intervjui definiraju kao razgovor sa svrhom, a samo pitanje kako provesti intervjui je dosta složeno. Kvale (1996, prema Cohen i sur., 2018) nudi dva pristupa intervjuiranju: pristup „rudara“ (*miner*), gdje istraživač gleda na sebe kao rudara koji izvlači potrebne informacije iz osobe koju intervjui i pristup „putnika“ (*traveller*), koji s osobom koju intervjui putuje kao sa suputnikom u nepoznatu zemlju. Što se tiče vrste podataka koji se sakupljaju u intervjui, oni se odnose na riječi, a ne na radnje. Važno je imati na umu da se sakupljeni podaci ne tiču određene teme, već načina na koji osobe misle o temi. Lune i Berg (2012) navode tri tipa intervjua: strukturirani, nestrukturirani i polustrukturirani. Autori navode kako se u polustrukturiranom intervjui pitanja postavljaju na sistematičan i dosljedan način, ali osobe koje se intervjui imaju slobodu da odstupaju od očekivanih odgovora na pitanja. Cohen i sur. (2018) posebno progovaraju o intervjuiranju djece, što se odnosi i na ovaj rad. Autori se referiraju na Dochertya i Sandelowskog (1999), koji djecu nazivaju „najboljim izvorima informacija o sebi“. Potrebno je na svijet gledati očima djeteta, nego kroz leću odrasle osobe. Djeca su često uzbuđena zbog intervjua i rado sudjeluju jer ih se shvaća ozbiljno i poštuju se njihovi pogledi i iskustva. Također, daje im se sloboda izbora, ali i kompetencija koju ne nalaze inače u životu. Intervjui koji su se provodili u ovom radu bili su polustrukturiranog tipa i sastojali su se od tri dijela: opća pitanja o učenicama, učenje samog stranog jezika i njihovi stavovi prema aktivnostima u kojima sudjeluju u udruzi (prilog 1). Što se samog polustrukturiranog intervjua tiče, nastavnica je ispitanice potaknula da izraze svoje mišljenje o postavljenim pitanjima. Ispitanice su u svojim odgovorima bile poprilično kratke, stoga su bila postavljena i potpitanja kako bi se dobilo jasnije razumijevanje njihovih iskustava i mišljenja. Korišten je neformalni govor kako bi se ispitanice osjećale slobodnije i opuštenije. Intervjui su se odvijali na hrvatskom.

Nakon provedenih polustrukturiranih intervjua, provedena su i sudionička promatranja ispitanica tijekom provedbe sati. Što se promatranja tiče, ono je više od samog gledanja. Kako navode Cohen i sur. (2018, str. 542), promatranje omogućuje istraživaču da podatke skupi iz prve ruke, umjesto oslanjanja na izvještaje drugih osoba. Snaga promatranja je u tome što daje valjanije podatke od drugih posredničkih metoda. Ono daje mogućnost određenog vraćanja u stvarnost i novog pogleda na neka svakodnevna ponašanja koja bi se inače mogla zanemariti. Problemi poput selektivnog ili pogrešnog pamćenja su izbjegnuti u promatranju, jer nema razmaka vremena između samog promatranja i bilježenja događaja. Promatrati se mogu razni parametri, poput činjenica, događaja ili ponašanja. Događaji koji se promatraju nisu toliko predvidljivi kao u drugim načinima sakupljanja podataka, poput ankete ili testa, što daje određenu svježinu podacima skupljenima promatranjem. Što se strukture promatranja tiče, ona se kreće od veoma strukturiranog promatranja (gdje promatrač unaprijed zna što traži), preko polustrukturiranog do nestrukturiranog (gdje promatraču nije toliko jasno što traži). Vrsta promatranja korištena u ovom istraživanju je polustrukturirano promatranje. Autori Cohen i sur. (2018) objašnjavaju razliku između strukturiranog, polustrukturiranog i nestrukturiranog promatranja s obzirom na vrstu hipoteze. Kod strukturiranog se promatranja polazi od hipoteze koja se zatim testira. S druge strane, u polustrukturiranom i nestrukturiranom promatranju se hipoteza stvara nakon samog promatranja.

Što se uloge istraživača u promatranju tiče, prema Cohen i sur. (2018), on može biti: potpuni sudionik (član grupe koji skriva da je promatrač), sudionik kao promatrač (član grupe koji otkriva da je promatrač, ali često mu nedostaje objektivnosti), promatrač kao sudionik (nije član grupe, ali može periferno sudjelovati u aktivnostima grupe) ili potpuni promatrač (samo promatra, potpuno je izdvojen iz aktivnosti grupe). S obzirom da je istraživačica imala ulogu nastavnice u vođenju nastavnih sati sa sudionicama istraživanja, ona je prema podjeli Cohen i sur. (2018) bila promatrač kao i sudionik. Odabir sudioničkog promatranja u ovom istraživanju temelji se na potrebi osiguravanja interaktivnog procesa prikupljanja podataka, uz razumijevanje percepcije nastavnika koji je ujedno i istraživač, o procesu učenja stranog jezika kod učenika s disleksijom. Navedeni pristup je u skladu sa simboličkim interakcionizmom jer istraživač “gleda [na] ljudska bića kao na aktivne organizme koji konstruiraju društvenu akciju” (Schwandt, 1994, str. 124).

6.3.2. Analiza podataka

Provedbom polustrukturiranih intervjua i sudioničkog promatranja, prešlo se na transkripciju istih. Zvučni su zapisi preslušani, a za transkripciju bio je korišten alat

*oTranscribe*¹⁰, te su transkripti bili spremljeni u računalni program *Notepad*. Nakon što su intervjui i promatranja transkribirani, prešlo se na osmišljavanje strukture kodova. Kvalitativnim istraživanjem često se prikupi ogromna količina podataka i potrebno ju je smanjiti. Prilikom smanjenja količine podataka, treba paziti da se ne pretjera u redukciji jer može doći do gubitka integriteta i detalja podataka. Ako se pak ne reducira dovoljno, gubi se jasnoća i dolazi do preopterećenja podacima (Cohen i sur. 2018).

Kako navode Miles i sur. (2018), osnovni medij u istraživanju su riječi. Riječi trebaju biti obrađene na način koji je jasan čitatelju ili analitičaru. Ovakav tekst je često skraćen i značajno pojednostavljen u odnosu na stvarne događaje. Jedan od osnovnih pristupa analizi podataka jest kodiranje. Tekstovi mogu biti gusto ili lagano kodirani (engl. *lightly or densely*). Kod gustog kodiranja, jedan dio teksta ima više pridruženih kodova. Prema Cohenu i sur. (2018), kod je ime ili oznaka koju istraživač daje dijelu teksta koji iskazuje neku informaciju ili ideju. Autori nadalje objašnjavaju da je kodiranje pripisivanje određene oznake kategorije nekom dijelu podataka, koji se ili odredi unaprijed ili nastaje kao odgovor na podatke koji su sakupljeni. Isti dio teksta može imati pripisan više od jednog koda, zavisno o bogatstvu i sadržaju tog dijela teksta. Sam proces kodiranja uključuje razbijanje dijelova teksta u manje jedinice i ispitivanje, usporedbu, konceptualizaciju i kategoriziranje podataka. Nužno je prije kodiranja tekst iščitati više puta, kako bi se temeljito razumjeli značenja i osnovni problemi, kao i smisao teksta kao cjeline i glavnih ideja koje sadrži. Flick (2009, prema Cohen i sur., 2018) navodi kako kodiranje daje odgovore na osnovna pitanja, poput: “tko?, zašto?, što?, gdje?, kako?, kada?, koliko dugo?, u kojoj količini?, koliko jako?, u koju svrhu?, te kojim putem?” Prema njemu, ovo su korisna pitanja za upravljanje vježbama kodiranja, posebno za otvoreno kodiranje.

Postoje razne vrste kodova. Cohen i sur. (2018) navode sljedeće vrste: otvoreni kod, analitički kod, aksijalni kod, selektivni kod i teorijski kod. Otvoreni je kod novi znak koji istraživač pripisuje dijelu teksta kako bi isti opisao i kategorizirao. Analitički je kod više od deskriptivnog koda, više je interpretativan. Aksijalni je kod oznaka kategorije pripisana grupi otvorenih kodova čiji su označitelji, tj. pojave koje se opisuju, slični u značenju (odnose se na isti koncept). Selektivno kodiranje identificira osnovne kategorije podataka u tekstu i integrira ih kako bi oblikovalo teoriju. Posljednje, teorijsko kodiranje, omogućuje istraživačima da vide

¹⁰ <https://otranscribe.com/>

kako kodovi i kategorije pristaju zajedno tako da stvore teoriju ili hipotezu. U ovom istraživanju korišteno je otvoreno kodiranje, a tablica kodova nalazi se u prilogu 6.

6.4. Etički aspekt istraživanja

Pri provedbi istraživanja u kojima su uključena djeca, svakako je važno imati na umu etički aspekt, odnosno, da se djeci ni na koji način ne smije naštetiti. Prije provedbe istraživanja prijedlog je odobrilo Etičko povjerenstvo Filozofskog fakulteta u Splitu. Sudionice ovog istraživanja bile su četiri učenice osnovnoškolskog uzrasta, korisnice jedne udruge u gradu Splitu koja se bavi pomoći u učenju učenicima s disleksijom. S obzirom da su u vrijeme provedbe istraživanja sve sudionice bile mlađe od 14 godina, prema Etičkom kodeksu istraživanja s djecom (2020), za njihovo sudjelovanje u istraživanju bio je potreban informirani pristanak roditelja. Učenice su svojim roditeljima predale Suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju (prilog 2), te su roditelji iste potpisali. Učenice su osobno dale usmeni pristanak za sudjelovanje u istraživanju. Polustrukturirani intervjui i promatranja odvijali su se u okruženju jedne splitske udruge čije djelovanje uključuje radionice pomoći u učenju učenicima s disleksijom.

Kako bi se osigurala anonimnost učenica, tijekom analize i prikaza rezultata istraživanja korišteni su pseudonimi *Grace, Olivia, Emily* i *Alice*.

6.5. Rezultati istraživanja

Kao što je već navedeno u teorijskom okviru rada, učenicima s disleksijom potrebno je više vremena kako bi usvojili gradivo. Radni bi se materijali trebali prilagoditi njihovim potrebama. Također, često imaju niže samopouzdanje i motivaciju u odnosu na svoje vršnjake urednog razvoja. Radionice pomoći u učenju koje se organiziraju u udruzi daju učenicima s disleksijom mogućnost da pojedinačno rade s volonterima. Sve učenice su naglasile da imaju veliku korist od radionica pomoći u učenju kojima prisustvuju u udruzi. Do rezultata istraživanja došlo se kodiranjem intervjuja i analizom promatranja.

Intervjui su kodirani otvorenim kodom, a tablica kodova nalazi se u prilogu 6. Kodiranjem intervjuja identificirane su iduće teme za dio Učenje samog stranog jezika: učenje novih riječi i gramatike, vještine čitanja, vještine slušanja, vještine pisanja, najteži dijelovi jezika, omiljeni dijelovi učenja jezika. Za drugi dio, odnosno stavovi prema aktivnostima u kojima sudjeluju u udruzi, identificirane su ove teme: osobni dojam o aktivnostima, napredak zbog aktivnosti, rad sa stranim volonterima, vrsta podrške prilikom instrukcija, utjecaj

instrukcija na stav prema učenju jezika, utjecaj instrukcija na odnos prema nastavi jezika. Tijekom provođenja intervjua, učenice su bile kratke u odgovorima i nisu ih dalje pojašnjavale. Stoga je sudjelujuća promatračica morala postavljati potpitanja kako bi bolje razumjela odgovore učenica.

Tri mjeseca nakon obavljenih intervjua, provedena su i sudionička promatranja individualnih sati engleskog jezika sa svakom od učenica. Izabrane su nastavne jedinice iz udžbenika engleskog kao prvog stranog jezika prema odgovarajućem razredu svake od učenica i kurikulumu nastavnog predmeta Engleski jezik za navedeni razred (MZO, 2019).

Nastavne jedinice su izabrane prema subjektivnom mišljenju sudjelujuće promatračice (dalje u tekstu nastavnice) da će pružiti učenicama dobre mogućnosti za diskusiju i aktivno korištenje engleskog jezika. Za svaku je od nastavnih jedinica napisana nastavna priprema, a tekstovi uključeni u nastavne jedinice prepisani su iz udžbenika i prilagođeni u skladu s prirodom disleksije kao teškoće. Prilagodbe su uključivale povećanje veličine slova, povećanje razmaka između redova teksta i promjenu fonta, a ovako izmijenjeni tekstovi uključeni su u pripreme za nastavne sate (prilog 3, 4, 5). S učenicama se nastojala omogućiti što bolja i tečnija komunikacija, s naglaskom na što više i fluentnije korištenje engleskog jezika.

Analizirani podatci su u daljnjem tekstu prikazani u kontekstu pojedine studije slučaja, a u raspravi su prikazani vezano uz odgovore na postavljena istraživačka pitanja i u odnosu na prethodne relevantne studije.

6.5.1 Studija slučaja 1 – Grace

Grace je učenica 5. razreda i ima 11 godina. U udrugu dolazi godinu i pol dana i pomoć dobiva iz predmeta Matematika, Engleski jezik i Hrvatski jezik. Što se Engleskog jezika tiče, učenica u intervjuu navodi kako uglavnom dobiva lošije ocjene (jedinice i dvojke). Navodi, međutim da joj je opći uspjeh vrlo dobar (4). Učenica tvrdi da su joj najdraži predmeti Likovna kultura, Glazbena kultura i Tjelesna kultura i da voli ići u školu, ali smatra da ne zna učiti. Pri učenju novih riječi na engleskom jeziku, Grace se koristi pisanim putem. Riječi zapisuje na nastavi i onda ih ponavlja kod kuće da ih nauči:

Na primjer napišem u bilježnicu i onda to... onda to provježbam doma i onda kao naučim.

Grace tvrdi kako gramatiku uči po sluhu – odnosno, ne uči gramatička pravila napamet. Pri slušanju teksta na engleskom jeziku, Grace navodi kako joj to ide „u redu“. Više se fokusira na slušanje pojedinih informacija nego na cijeli tekst u globalu. Na pitanje koji joj je dio sata engleskog najteži, odgovara da je to čitanje, dok joj je slušanje najdraže.

Grace navodi kako joj vježbanje s volonterkama pomaže kada ima ispite znanja. One zajedno s njom zapisuju u bilježnicu te ona iz toga zapisanog zatim uči kod kuće i ponavlja.

One mi, na primjer, kad sam... kad sam kod volontera onda, kad imam, na primjer, dan iza ili dva dana iza diksija, kao... ovaj... kak se zove... test. Onda mi uzmemo kao moju bilježnicu, napišemo unutra i onda ja dođem doma i provježbam i onda... I dan prije testa isto provježbam, i kad idem spavat' i to.

Na pitanje vidi li napredak zbog pomoći u učenju koju dobiva u udruzi, Grace tvrdi kako nije sigurna postoji li napredak. U udruzi preferira raditi s volonterima kojima je hrvatski materinski jezik, jer joj je teško komunicirati na engleskom sa stranim volonterima. Tvrdi da joj je korisno kada u udruzi ima priliku ponavljati za volonterima prilikom čitanja. Smatra da instrukcije poboljšavaju njen stav prema engleskom jeziku.

Nastavni sadržaj za Grace preuzet je iz udžbenika *Dip in 5* (Ban, 2019) koji učenica ne koristi u redovnoj nastavi. Naziv nastavne jedinice je *She can't run, but...* te obuhvaća temu osoba s invaliditetom. Ovaj je sadržaj izabran zbog osobnog mišljenja nastavnice da bi on mogao pružiti dobre mogućnosti za raspravu. Izabrani se sadržaj sastoji od teksta, zadataka koji se odnose na provjeru razumijevanja teksta te gramatičkog dijela, u kojemu se uči razlika između glagola *can* i *can't*. Prije održanog sata, napisana je metodička priprema (prilog 3). Pripreme je pisala nastavnica, a revidirane su više puta prema savjetima komentorice. Uvod sata sastojao se od općih pitanja, koja su služila kako bi se učenici predstavila tema osoba s invaliditetom. Cilj je bio potaknuti učenicu da izrazi osobna iskustva koja je imala s osobama s invaliditetom, služeći se pritom engleskim jezikom. Središnji se dio sata fokusirao na tekst iz udžbenika. Zadatak učenice bio je da nakon čitanja teksta odgovori na više pitanja kojima se provjerilo njeno razumijevanje pročitano. Nakon toga je slijedio dio objašnjenja gramatike engleskog jezika – odnosno, modalni glagoli *can* i *can't* kada se koriste za sposobnost. U završnom dijelu sata učenicu se pitalo što je novo naučila o osobama s invaliditetom,

Grace je tijekom cijelog sata izbjegavala korištenje engleskog jezika u usmenoj komunikaciji te je na pitanja odgovarala uglavnom na hrvatskom jeziku. Iako ju se poticalo da koristi engleski u raspravi koja se odvila na početku sata, svoje je odgovore davala na hrvatskom jeziku. Pisanje na engleskom također izbjegava, što uključuje i zapisivanje vlastitih odgovora na pitanja, kao i prepisivanje već danog teksta. Iako je u intervjuu spomenula kako riječi na engleskom uči pisanim putem, ipak je pokazala izrazitu nesigurnost pri pisanju na engleskom jeziku, odnosno potpuno odbijanje. Teško je odrediti koji bi mogao biti razlog ovom odbijanju, no postoji mogućnost da je Grace imala tremu pred nastavnicom.

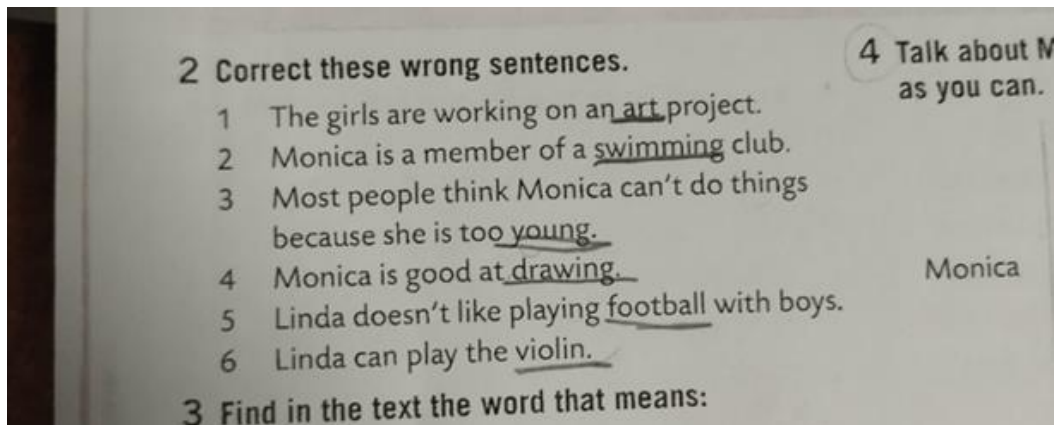
Učenica ima izrazite teškoće s čitanjem naglas teksta na engleskom. Čita sporo i s čestim prekidima i pauzama. Pogotovo joj probleme predstavlja nova riječ *wheelchair*. Iako ju uspješno ponavlja za istraživačicom, kada na nju naiđe u pisanom tekstu, teško ju čita. U čitanju zamjenjuje riječi. Riječ *here* čita kao zamjenicu *her*, *run* kao *rum*, *think* čita kao *then*, *things* isprva kao *trainings*, *true* čita kao *their*, *wish* kao *wash*, *boys* čita kao *balls*, *yeah*, *yeah* čita kao *yes*, *yes*, *instruments* kao *interesting*, *why* kao *we*, ali se ispravlja i čita kao *when*, *the* čita kao *to*, *so* čita kao *she*, *with* kao *went*, *with* zatim kao *watch*, *eat* kao *at*. Ima poteškoća pogotovo s riječi *know*, gdje pri čitanju čita i slovo *k* oba puta kada se ta riječ pojavljuje u tekstu. Riječ *music* povezuje s riječi *museum*, čita ju kao /mju'ziə/, /mju'ziəm/ ili /mju'zeul/. Kada rečenicu *Lydia, can you name 10 musical instruments* čita drugi put, radi slične greške kao i pri prvom čitanju. Neke riječi čita pogrešno i drugi put kad na njih naiđe, iako je ispravljena nakon prvog netočnog izgovora. To uključuje riječi *instruments* (čita kao *interesting*) i *why* (čita kao *we*).

Grace je dobila i zadatke za rješavanje. Prvi zadatak je bio *pre-teaching* (prethodno poučavanje) vokabulara. Svrha ovakvih tipova zadataka je provjeriti postojeće znanje učenika kao i identifikacija mogućih područja teškoća. Grace je trebala spojiti kartice s riječima, objašnjenja riječi i slike na koje se odnose, a njezino je rješenje prikazano na slici 1.



Slika 1. Kartice s riječima

Grace je sve kartice točno spojila. U sljedećem je zadatku trebala podcrtati i ispraviti netočne dijelove tvrdnji koje su se odnosile na pročitani tekst (slika 2).



Slika 2. Primjer vježbe

Iako Grace ima izrazitih poteškoća u samostalnom korištenju engleskog jezika, ipak je sve zadatke koji se odnose na razumijevanje teksta, kao i na nove riječi, riješila točno. U receptivnim vještinama (čitanje i slušanje) pokazuje dobre sposobnosti, dok se u produktivnim vještinama (govor i pisanje) susreće s poteškoćama. Iako je u intervjuu navela da joj je čitanje na engleskom najteži dio jezika, pokazuje izvrsnu sposobnost čitanja s razumijevanjem. Moglo bi se zaključiti da se uspješnije nosi sa zadacima u kojima se traži reprodukcija i to u vještini pisanja, nego u vještini govorenja, bilo da je riječ o govornoj produkciji ili ponavljanju za modelom. Iako je u intervjuu tvrdila da joj je čitanje na engleskom najteže, ipak je pokazala jako dobre vještine čitanja s razumijevanjem teksta. Pisanje u intervjuu nije navela kao najteže, no ipak ga je potpuno izbjegavala na održanom satu.

U završnom dijelu sata, od učenice se tražilo da riješi dva pisana zadatka u kojima je, ovisno o kontekstu rečenice, praznine trebala popuniti strukturama *can* i *can't* koje su bile napisane u uputama za zadatak. Učenica je oba zadatka riješila bez greške u zadanom vremenskom periodu. Ovo je bio zadatak provjere gramatike, a kako je Grace navela u intervjuu, gramatiku uči primarno po sluhu.

6.5.2. Studija slučaja 2 – Olivia

Olivia je učenica šestog razreda, ima 12 godina. Udrugu posjećuje pet mjeseci. Tvrdi kako potporu dobiva najviše iz nastavnih predmeta Povijesti, Prirode i Geografije. Kaže kako joj je hrvatski dosta loš, engleski dobar, a matematika između. Opći joj je uspjeh četiri. Omiljeni su joj predmeti Engleski, Povijest i Matematika. Školu općenito ne voli, ali smatra da zna učiti. Osim engleskog, uči još i talijanski jezik.

Olivia navodi kako nove riječi na engleskom uči po sluhu, odnosno nenamjerno. Riječ uči iz konteksta, ne koristi se zapisivanjem riječi ili učenjem istih „napamet“.

Pa, ne učim baš neke riječi nego samo, na primjer imam neke serije koje gledam i onda, ako mi se svidjela ta serija onda je gledam samo sto puta za redom. I onda ako neku riječ koju ne znam tu, onda je samo zapamtim šta je.

Pri učenju gramatike, Olivia ne uči gramatička pravila i ista aplicira. Navodi kako je njeno učenje više intuitivno. Gramatičke zadatke rješava po sluhu. Navela je i kako ona engleski „ne uči“. Svoje vještine engleskog jezika pripisuje ranom aktivnom korištenju jezika i imerziji. Jedina je od učenica koja je navela ovakav način učenja jezika.

Ne, ja ne učim engleski. (...)

Ne, zato šta sam ga naučila kad sam bila dosta mala. I onda mi je nekako posta posta... pričala sam puno s gostima koji bi dolazili tamo, kod mene i onda sam nekako se tako naučila. Samo sam ponavljala riječi. Slušala svoju mamu i tatu i goste te...

Iako Olivia ima jako dobro znanje engleskog, ipak navodi da joj je neugodno čitati naglas pred razredom. Kad čita naglas, često miješa glasove. Olivia govori kako ima odlične vještine slušanja. Lagano joj je odgovarati na pitanja kod slušanja. Smatra kako je bolja u čitanju nego u slušanju, čak čita knjige na engleskom jeziku. Tvrdi kako je u vještini pisanja dobra, iako nekad ima poteškoće. Osjeća se da je dobra u svim jezičnim vještinama, čak i da je naprednija od svojih vršnjaka:

Da, ja znam sve. Oni... oni u razredu uče ono kako reć... kako koristit neke riječi koje sam ja naučila koristit, ono, u prvom razredu ili tako nešto...

Olivia navodi kako joj je u udruzi pogotovo važna socijalna komponenta, a budući da nema mnogo prijatelja, jako joj je drago posjećivati udrugu. Zbog ovog joj je i lakše učiti u udruzi jer učenje doživljava zabavnijim:

Pa tako nemam dosta prijatelja, pa onda mi nekako puno zabavnije bit ode. Nije ni nekako tlaka učit.

Također je primijetila napredak otkad posjećuje udrugu jer dobiva bolje ocjene nego prije nego što ju je posjećivala. Voli raditi sa stranim volonterima jer joj je to zabavnije. Osjeća se da instrukcije u udruzi poboljšavaju njen stav prema engleskom.

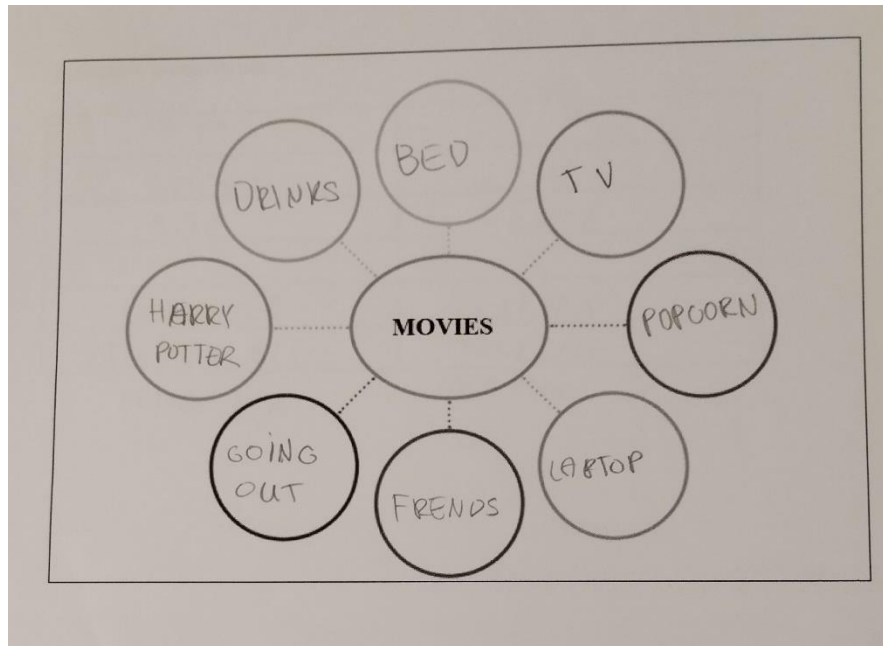
Nastavni sadržaj za Oliviju preuzet je iz udžbenika Dip in 6 (Ban, 2019) koji učenica ne koristi u redovnoj nastavi. Naziv nastavne jedinice je *Films (Aladdin, Spiderman)*. Ovaj je sadržaj izabran zbog osobnog mišljenja nastavnice da bi Oliviji mogao biti zanimljiv jer inače voli ići u kino. Izabrani se sadržaj sastoji od dva kratka teksta, zadataka provjere vokabulara i zadataka razumijevanja pročitanih tekstova. Prije održanog sata napisana je metodička priprema (prilog 4). Pripreme je pisala nastavnica, a revidirane su više puta prema savjetima komentorice. Uvod sata sastojao se od pitanja na temu odlaska u kino i gledanja filmova, a

služio je kako bi se učenicu zainteresiralo za temu sata. Središnji se dio sata fokusirao na vokabular vezan uz temu filmova. Učenicu se potaklo da poveže neke pojmove koje već zna o filmovima s temom sata, ali i da se uvedu nove riječi vezane uz tekstove uključene u nastavnu jedinicu. Nakon zadatka vokabulara, učenica je čitala tekstove iz nastavne jedinice i odgovarala na pitanja kojima se provjerilo njezino razumijevanje pročitano. U završnom dijelu sata, učenicu se pitalo je li naučila nove riječi i informacije o temi filma nakon odrađenog sata, ali ju se i potaknulo da sama govori o filmovima koje voli gledati.

Olivia se na engleskom usmeno izražava izrazito vješto i tečno, bez sintaktičkih pogrešaka i pogrešaka u izgovoru. Po subjektivnoj procjeni nastavnice, vještina govorenja je kod ove učenice na višoj razini od one koja se predviđa za njezinu dob, pa se tijekom instrukcija cijela komunikacija odvija isključivo na engleskom. Olivia nije pokazala manjak samopouzdanja prilikom govorenja engleskog niti anksioznost. Ako joj je nešto bilo nejasno, Olivia bi sama uspješno postavila pitanje na engleskom (*Should I write in English?*). Riječ *genie* razumije i može izgovoriti, ali ju ne zna napisati. Također je potvrđeno da Olivia zaista tu riječ razumije (zbog toga što djeca ponekad kažu da nešto razumiju, ali zapravo ne razumiju), te je Olivia uspješno opisala njezino značenje (*Grants you three wishes*). Upute za zadatke nastavnica je davala na engleskom jeziku, a Oliviji ih nije bilo potrebno pojašnjavati na hrvatskom.

Čitanje teksta naglas nije joj predstavljalo poteškoću. Čitala je tečno, bez zastajanja i pogrešaka u izgovoru, osim izgovora imena Mena Massoud (izgovara *Mina Mouse*). Iako je u intervjuu tvrdila kako joj je neugodno čitati naglas na engleskom, nije pokazala nelagodu pri čitanju naglas ispred nastavnice.

U pisanom izražavanju na engleskom jeziku također je bila uspješna. Slika u nastavku prikazuje njezino rješenje zadatka asocijacija na temu filmova (slika 3).



Slika 3. Vježba asocijacija

U ovom su uratku primjetne ortografske pogreške. Olivia riječ *friends* pogrešno je napisala, dok je ime Harry Potter isprva napisala pogrešno, ali ga je poslije točno ispravila. Olivia je pisala velikim tiskanim slovima. Zadatak spajanja kartica s riječima i njihovih objašnjenja na engleskom je bio potpuno točan. Na sljedećoj je slici prikazano kako je riješila zadatak kojim se provjerilo njeno razumijevanje. Nakon čitanja i odgovaranja na pitanja (usmene provjere razumijevanja teksta), učenica je uspješno popunila tablicu ključnim podacima iz filma (slika 4).

D Can you guess what it means?
 a remake a cave jewels to rub a genie turn into fight against win someone's love

E Fill in the table below.

	Aladdin	Spider-Man
What kind of film is it?	MUSICAL FANTASY FICTION	an action film
What is it based on?	an Arabian folktale	A comic
Who are the main characters?	ALADDIN, GENIE	Peter Parker, Green Goblin, Mary
What is so special about it?	The music is catchy. The special effects are stunning.	There are spectacular special effects.

F Look at the grid and talk about the films above. G Think of the film you have watched. Write down the main information about the film the same way as in the grid above. Task to your partner. Ask him / her the questions from the grid.

56

Slika 4. Vježba razumijevanja sadržaja igranog filma

Olivia je točno riješila i ovaj zadatak uz dvije ortografske pogreške koje su tipične za učenike s disleksijom. U imenu *Aladdin* joj nedostaje jedno d, a riječ *genie* napisala je kao *gini*. Posljednji joj je zadatak bio ispuniti tablicu s informacijama o nekom filmu po njezinu odabiru (slika 5). Ovdje su primjetne pogreške u pisanju stranih imena, ali i gramatička pogreška korištenja *its* umjesto *it's*.

What kind of film is it?	Its a fantasy action film
What is it based on?	On a book
Who are the main characters?	Henry Potter, Hermioni Granger, Ron Wezli
What is so special about it?	Its interesting, exciting and fun

Slika 5. Vježba opisivanja elemenata igranog filma

Kao što je i tvrdila u intervjuu, Olivia nema velikih poteškoća ni u jednoj jezičnoj vještini. Pri razgovoru na engleskom je samopouzdana i ne radi gramatičke pogreške. Svi zadatci

čitanja s razumijevanjem također su joj bili točni, a jedino je u pisanju nekih stranih riječi imala nekoliko ortografskih pogrešaka.

6.5.3. Studija slučaja 3 – Emily

Emily je učenica sedmog razreda, ima 14 godina. Udrugu posjećuje četiri godine, od trećeg razreda. U udruzi podršku dobiva za sve nastavne predmete. Za sebe kaže kako joj je opći uspjeh na granici između tri i četiri. Najdraži su joj predmeti Hrvatski i Kemija. Što se odnosa prema školi tiče, navodi kako se snalazi „okej“. Misli da joj u školi ide dobro, a smatra da zna učiti. Za engleski jezik također navodi da joj je „okej“. Učila je njemački jezik godinu dana. Emily je u cijelom intervjuu bila izrazito kratka u odgovorima i povučena. Na mnoga je pitanja odgovarala samo kimanjem ili odmahivanjem glavom, stoga je njezin intervju bio najkraći.

Kao i Grace, Emily tvrdi da nove riječi na engleskom uči pisanim putem:

Mm, napišem ih na papir i onda ih ponavljam

Gramatika joj je teža, a uči ju tako što rješava listiće i zadatke:

A gramatika... to mi ide slabije (...)

Printam listiće i onda tako vježbam.

Pisanje sastavaka na engleskom vježba kod kuće, a sastavke uči napamet:

A to većinom na... ponavljam kod kuće. Napišem par sastavaka takvih. (...)

Da. Naučim na pamet i onda to samo primijenim na taj.

Emily tvrdi da ima najviše poteškoća s gramatikom engleskog jezika, dok osjeća da su joj slušanje i pisanje lakši. Emily se osjeća kako joj pomaže kada netko radi s njom, a od instrukcija vidi napredak. Voli raditi i sa stranim i s domaćim volonterima. Ipak bolje prati domaće volontere u predmetima koji nisu strani jezik, a strani volonteri su joj draži za učenje jezika. U udruzi joj volonteri pomažu tako što ju ispituju gradivo i skraćuju tekstove koje treba naučiti. Govori da instrukcije u udruzi imaju dobar utjecaj na njezin stav prema učenju engleskog, a osjeća i da joj pomažu.

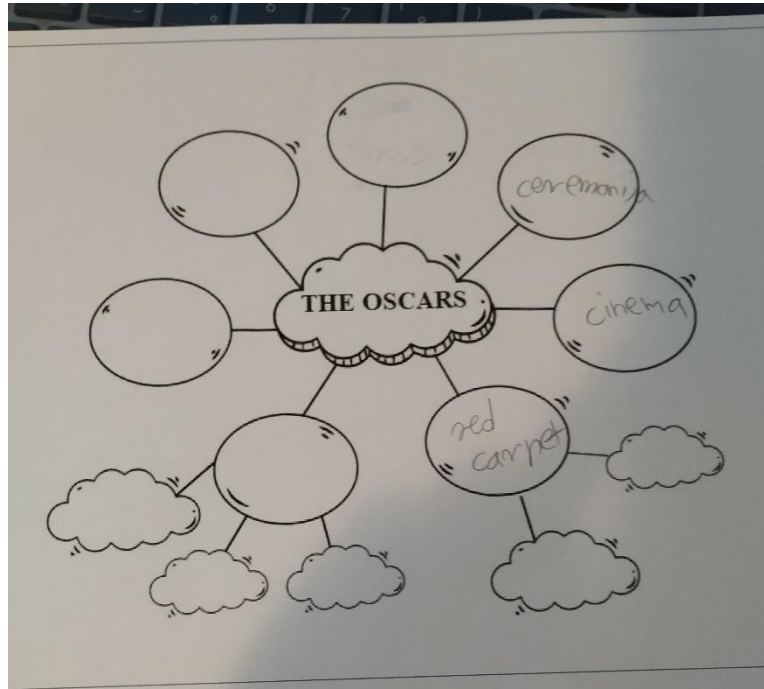
Nastavni sadržaj za Emily preuzet je iz udžbenika Dip in 7 (Anić, 2020) koji učenica ne koristi u redovnoj nastavi. Naziv nastavne jedinice je *The Magic of Films - The Oscars*. Ovaj je sadržaj izabran zbog toga što je ceremonija dodjele Oscara održana neposredno prije početka istraživanja. Izabrani se sadržaj sastoji od dužeg teksta, zadataka provjere razumijevanja teksta i zadataka provjere novog vokabulara. Prije održanog sata napisana je metodička priprema (prilog 5). Pripreme je pisala nastavnica, a revidirane su više puta prema savjetima komentorice. Uvod sata sastojao se od diskusije na temu Oscara s nastavnicom, a služio je kako bi se učenicu

zainteresiralo za temu sata. Središnji je dio sata započeo s vokabularom vezanim uz temu Oscara i predstavljanjem mogućih nepoznatih riječi iz teksta uključenog u nastavnu jedinicu. Zatim je učenica trebala pročitati tekst i odgovoriti na pitanja razumijevanja teksta. U završnom dijelu sata, učenicu se pitalo o novim informacijama koje je naučila o temi filmovi, kao i mogućim novim riječima.

Emily, slično kao i Grace, izbjegava usmenu komunikaciju na engleskom. Na pitanja odgovara pretežno samo sa *Yes/No*, ne pojašnjava odgovore. Upute za zadatke joj je potrebno prevoditi na hrvatski. Također je jako tiha i povučena pri komunikaciji na engleskom. Očigledno je da razumije pitanja na engleskom (*Do you have a nickname or just for the sentence?/Yes./What's your nickname? /njen nadimak*), ali ne pokazuje samopouzdanje pri produktivnom i samostalnom korištenju jezika.

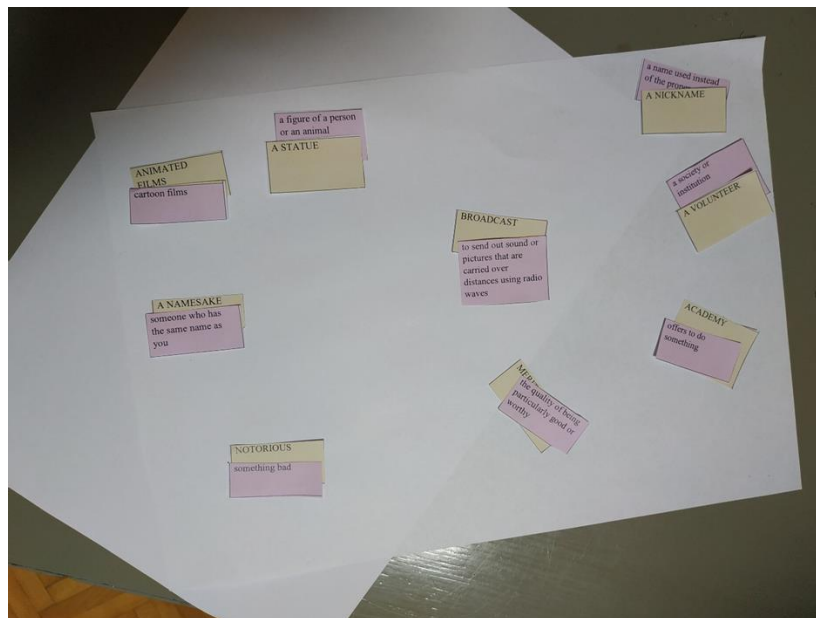
Od učenice se tražilo da pročita tekst naziva *The Oscars*. Pokazalo se da učenica čita tiho i nesigurno te da ispušta dijelove riječi koje ne zna pročitati (*offisi, original*). U nekim riječima ispušta nastavak -ed u čitanju (*organis(ed), gold-plat(ed), direct(ed)*). Pokazalo se i da riječ *organized* ne može ponoviti po modelu, odnosno imala je poteškoća pri ponavljanu te riječi nakon što bi ju nastavnica izgovorila. Neke riječi čita potihlo prije nego što ih izgovori naglas (*notorious*). Riječ *since* joj predstavlja probleme, čak i nakon ispravljanja čita /samnz/. Ima problema s čitanjem stranih imena (Brandon, Hitchcock, (Emma) Watson, čita kao /weison/). Riječ *animated* predstavlja joj dosta teškoća, čita ju nedosljedno. Nekad ju čita razdvojeno (*anime...ted*).

Kao uvod u temu, učenica je dobila zadatak da napiše sve riječi koje je podsjećaju na filmsku nagradu Oscar u 'oblačice' koje je nastavnica unaprijed pripremila. Međutim, slika 6 pokazuje da je učenica napisala samo tri pojma, iako je imala dovoljno vremena i iako je nastavnica postavljala potpitanja da bi učenici olakšala dosjećanje. Vidljivo je i da se učenica koristila materinskim jezikom (ceremonija umjesto *ceremony*).



Slika 6. Vježba asocijacija – Emily

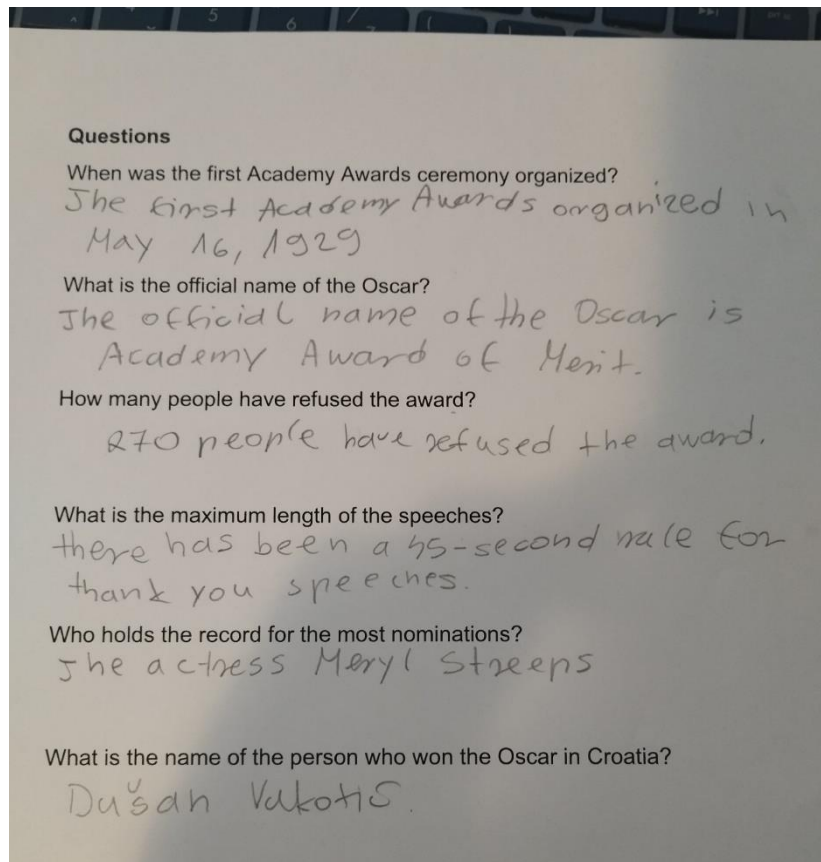
Zadatak sa spajanjem riječi (slika 7) i njihovih objašnjenja riješila je većinom točno, jedino je zamijenila objašnjenja riječi *academy* i *a volunteer*, što je greška u značenju.



Slika 7. Vježba spajanja riječi – Emily

Sve je riječi uspješno izgovorila, a kada je pitana da pokuša neke od riječi iskoristiti samostalno u rečenicama, kaže kako ne zna značenje riječi *merit*, *broadcast* i *notorious*, stoga joj je potrebno objasniti njihovo značenje na hrvatskom.

U trećoj fazi sata, učenici je rečeno da pročita tekst naglas, nakon čega je dobila vrijeme da isti pročita u sebi i potraži odgovore na zadana pitanja te ih zapiše. Slika 8 prikazuje njezino rješenje zadatka.



Slika 8. Vježba razumijevanja teksta - Emily

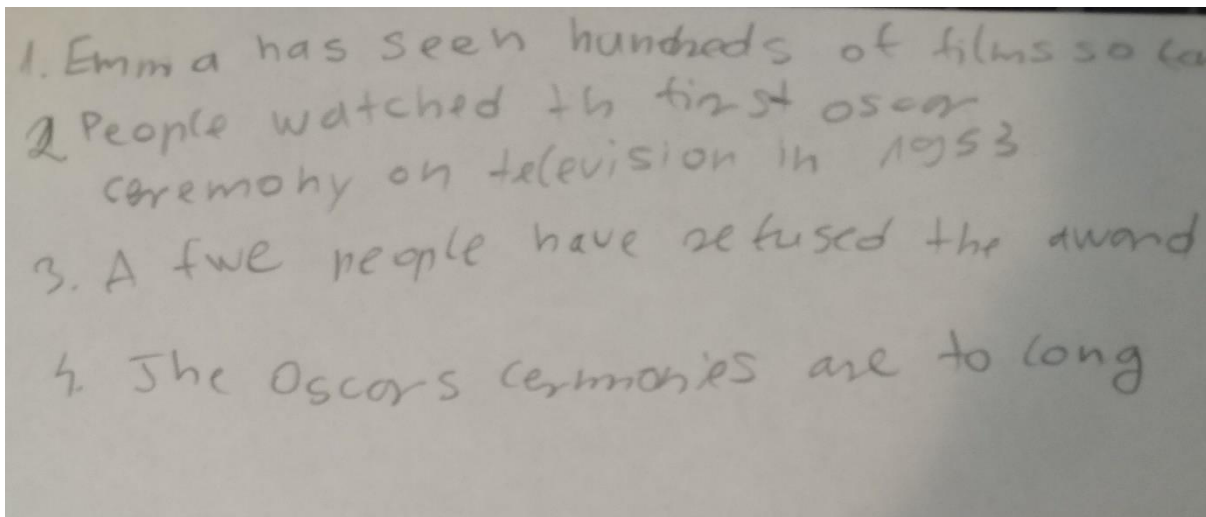
Nakon čitanja teksta u sebi, Emily nije uspjela naći odgovore na drugo i peto pitanje, stoga joj je bila potrebna pomoć u njihovu pronalaženju. Od gramatičkih grešaka, izostavlja *was* prije glagola *organized*. Treće je pitanje odgovorila pogrešno, tj. napisala je broj ljudi koji su bili gosti na prvoj ceremoniji Oskara umjesto broja ljudi koji su odbili Oskar. U petom je pitanju pogrešno napisala ime glumice Meryl Streep, na kraju imena dodala je slovo *s*. Na pitanje je li razumjela cijeli tekst nakon čitanja, odgovorila je potvrdno. Posljednji je zadatak bio vježba *True/False*, s tim da je netočne rečenice trebala ispraviti pisano (slike 9 i 10).

2 Read the text. Are these sentences true (T) or false (F)?

- 1 Emma has only seen a few films. F
- 2 People watched the first Oscars ceremony on television in 1929. F
- 3 The statue is gold-plated. T
- 4 The statue looked like the librarian's uncle Oscar. T
- 5 Many people have refused the award. F
- 6 The Oscars ceremonies are too short. F
- 7 After 45 seconds the orchestra cuts off the speech. T
- 8 One Oscar is in Croatia. T



Slika 9. Vježba prepoznavanja točnih i netočnih tvrdnji - Emily



Slika 10. Vježba ispravljanja pogreško napisanih rečenica – Emily

Prva je rečenica bila netočna te ju je točno ispravila. Druga je rečenica također bila netočna te ju je točno ispravila (godina je bila 1953.), ali imala je nekoliko pogrešaka u pisanju. Ispustila je slovo -e iz člana *the*, a iz izraza *Oscars ceremony* ispustila je -s. Sljedeće dvije rečenice u zadatku su točne te ih je takvima i označila. Šesta je rečenica netočna, ali ju je Emily označila točnom. Nakon što joj je ukazano na ovu pogrešku, Emily je napisala točnu verziju. Ima pogrešku u pisanju riječi *few*, piše ju kao *fwe*. Sljedeća je rečenica netočna, ali ju je ona označila točnom. Nakon što joj je na ovo obraćena pažnja, napisala je ispravak, a pri tome je ispustila slovo -e iz riječi *ceremonies*, te je riječ *too* napisala kao *to*.

6.5.4. Studija slučaja 4 – Alice

Alice učenica je sedmog razreda, ima 14 godina. Udrugu posjećuje godinu dana i nekoliko mjeseci, od šestog razreda. U udruzi najviše dobiva podršku iz nastavnih predmeta Matematike, Kemije i Fizike, a ponekad iz Povijesti i Engleskog jezika. Govori kako joj je Hrvatski jezik u šestom razredu bio pet, u petome razredu tri, a tvrdi kako joj je lošiji sad u sedmom razredu. Kao razlog zbog kojeg joj je Hrvatski jezik ove godine lošiji, navodi priložne oznake, jer ih ne može zapamtiti. Općim uspjehom je bila zadovoljna prošle godine, a za ovu godinu nije sigurna. Omiljeni su joj nastavni predmeti Likovna kultura i Povijest. Navodi kako baš i ne voli školu. Tvrdi da učiti ne voli i smatra da ne zna, ali naglašava da joj se engleski jezik sviđa. Od drugih jezika je učila francuski četiri godine i talijanski tri godine, ali joj, po njezinim riječima, „nisu išli“.

Kao i Olivia, Alice kaže da riječi na engleskom ne uči napamet, niti ih zapisuje. Pritom daje isti iskaz kao i Olivia: ona engleski „ne uči“:

Pa ja engleski baš i ne učim. Ja na satu samo slušam šta ona govori i ja logički znam šta ja tribam napraviti kad vidim zadatak neki.

Alice tvrdi kako u gramatici radi pogreške, a pogotovo u prošlim vremenima:

A gramatika, griješim puno. Mislim ja točno pišem. Ja griješim nekad, nekad znam krivo napisati. I mišam ove, nekad znam mišati ove u prošlosti.

Alice također navodi kako ima poteškoće u zadacima slušanja – dogodi joj se da se „izgubi“:

Fokusiram se na to jedno. Ono, napišem, onda se poslije vratim vidim je li točno. Onda popravim ako mi je krivo. Onda se mislim na ovi. Onda se fostrira ona, više ne znam kako pročitati tu riječ. Ono, ne znam. Izgubim se.

Alice ističe probleme upravo na nižoj razini pisanog jezika, odnosno često miješanje riječi. Osim toga, smatra da jednostavno ne zna kvalitetno pisati sastavke. Stoga ih ne može pisati samostalno:

A sastave već mi treba pomoć od nekoga, kad pišem. Jer ne mogu sama napisati neki iz engleskog jer miješam puno riječi i ne znam dobro... ne znam dobro napisati.

Alice navodi kako joj pomaže kada u udruzi uči nasamo s nekim, ali ako se u udruzi u isto vrijeme nalazi više djece, teško joj je učiti jer joj odvlače pažnju. Tada počinje razgovarati s njima i ne može se fokusirati na učenje:

Pa, ne znam. Zato šta učim jedino kad sam sama s nekim ili kad je ono mirno. Kad je ovako puno i svi su mi prijatelji nemoguće da učim. Onda brbljam cilo vrijeme.

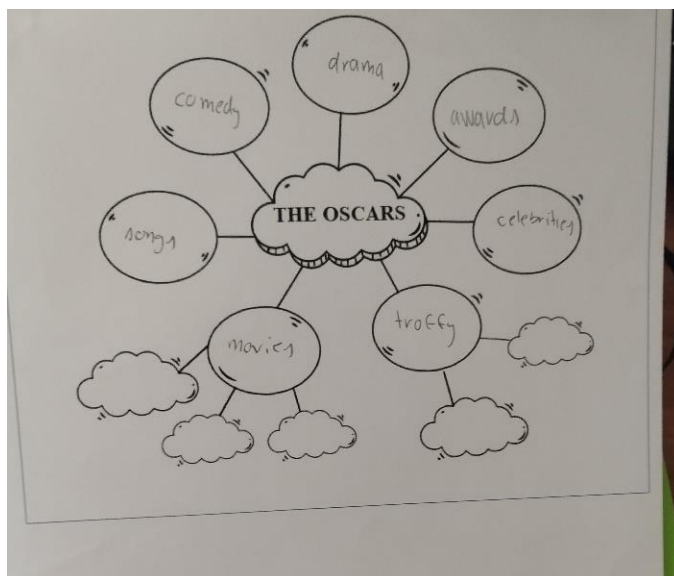
Usprkos ovim povremenim poteškoćama, Alice navodi kako ipak ima vidljiv napredak zbog instrukcija u udruzi. Alice nema preferenciju što se rada s volonterima tiče, voli rad i s

domaćim, ali i sa stranim volonterima. Govori kako joj je draže raditi sa stranim volonterima jer joj oni objasne kako reći neke pojmove koje nije znala kako se kažu na engleskom. Od njih dobiva i dodatno znanje engleskog jer joj pojašnjavaju i više od nastavnice. Ali, njezin stav prema učenju jezika u školi je nepromijenjen usprkos instrukcijama, jer rad u udruzi doživljava isključivo praktično. Dolazi samo kada treba pisati sastavke iz engleskog.

S obzirom da Alice također pohađa 7. razred, s njom je provedena ista nastavna jedinica kao i s Emily. Sat je slijedio istu pripremu i imao istu strukturu. Ni Alice ne koristi navedeni udžbenik u redovnoj nastavi. U usmenom je izražavanju Alice pokazala izvrsne sposobnosti. Razgovor je tekao tečno i komunikacija na engleskom je uspješno ostvarena. Odgovara brzo i tečno, ne premišlja se oko uporabe riječi. Pitanja joj nije bilo potrebno prevoditi na hrvatski, kao ni upute za zadatke. Odgovori su joj gramatički točni, a i točno koristi glagolska vremena. U odgovorima jedino ponekad ima pogrešaka u upotrebi članova (*And I watched [a] horror film The Rise (...) I mean, I like horror movies, but I don't have [a] favorite (...) This is the first time I saw an Avatar*). Svoje odgovore na pitanja čak i pojašnjava, ne zadržava se isključivo na *Yes/No*.

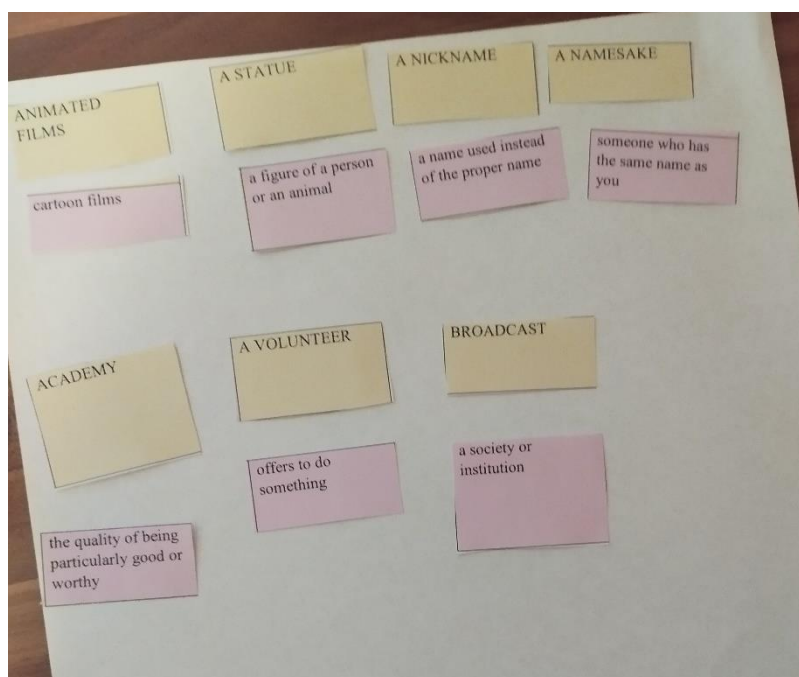
U čitanju daje dojam fluentnosti, a ima i dobar izgovor. Ne radi dugačke pauze niti se premišlja oko riječi. U rečenici *Her favourite actress is Emma Watson, her favourite (famous) namesake*, umjesto riječi *famous* pročitala je opet *favourite*. U rečenici *The first Academy Awards ceremony was organized on May 6 (16), 1928 (1929) with only 270 people as guests*, pogriješila je u čitanju datuma, pročitala je *May 6th 1929* umjesto *May 16th 1929*. *The Oscars have been... have become somewhat notorious for too long and emotional thank-you speeches*, pogrešno je pročitala *have become* kao *have been*. *Since then, there has been a 45-second rule for thank-you speeches, where speeches longer than 45 (seconds) will be cut off by the orchestra*, izostavila je *seconds*. Točno je pročitala imena *William Holden* i *Alfred Hitchcock*, a *Meryl Streep* čita kao *Merli Štrip*. *In 1962 an animated film directed by Dušan Vukotić, and produced in the Zagreb School of Animated school films (called) Surrogate got an Oscar*, dodaje riječ *school* ponovno, a izostavlja riječ *called*. Iako je tekst poprilično dugačak, ovo su jedine pogreške koje je napravila.

U rješavanju zadataka također nije nailazila na velike poteškoće. Slika 11. u nastavku prikazuje njezino rješenje prvog zadatka, odnosno asocijacije na temu Oskara.



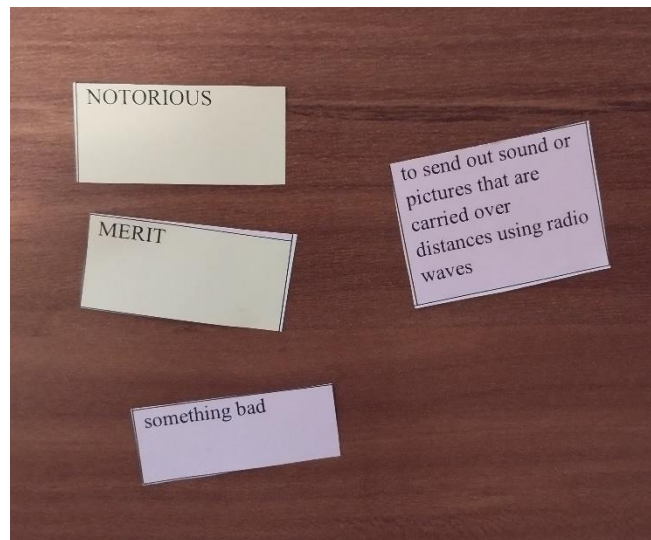
Slika 11. Vježba asocijacija - Alice

Uspješno je smislila više asocijacija na temu Oskara, a jedinu pogrešku je imala u pisanju riječi *trophy*, koju je napisala kao *troffy*. Za sljedeći je zadatak trebala spojiti riječi i njihova objašnjenja na engleskom (slika 12).



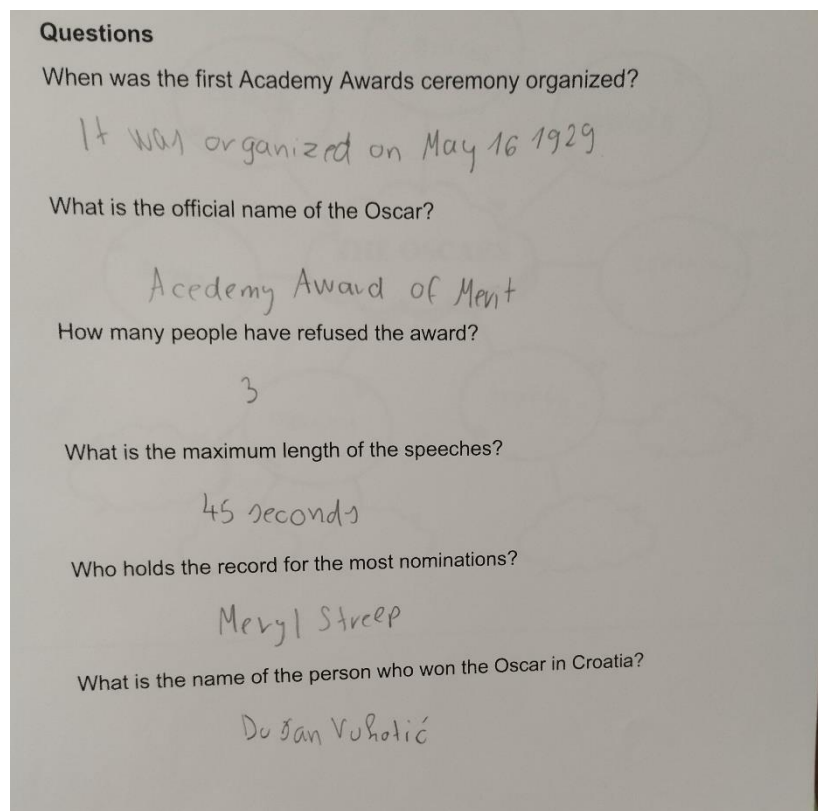
Slika 12. Vježba spajanja riječi - Alice

Pogriješila je u definiciji pojmova *academy* i *broadcast*, a riječi *notorious* i *merit* bile su joj potpuno nepoznate, pa ih je ostavila sa strane (slika 13). Moguće je da Alice ima manji vokabular engleskog jezika, što bi objasnilo zašto su joj ove riječi nepoznate.



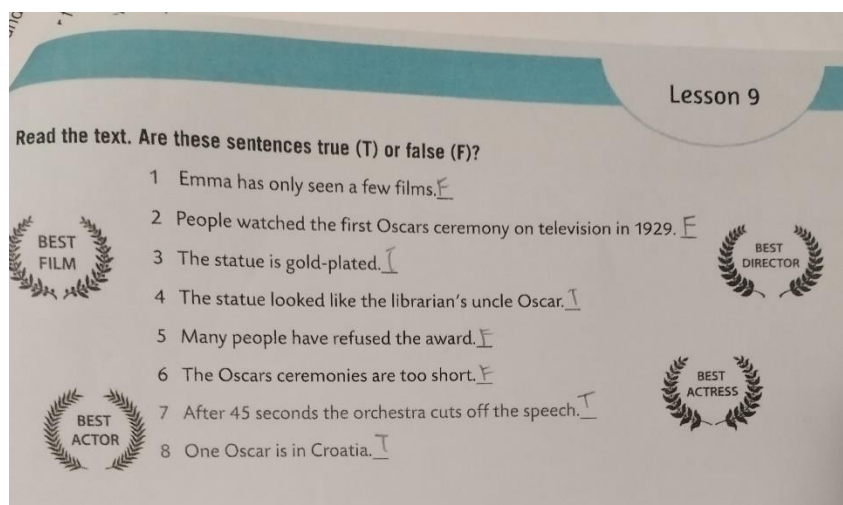
Slika 13. Definiranje pojmova

U zadatku odgovora na pitanja kojima se provjerava razumijevanje pročitano g teksta, svi su joj odgovori bili točni, i gramatički i prema sadržaju (slika 14).

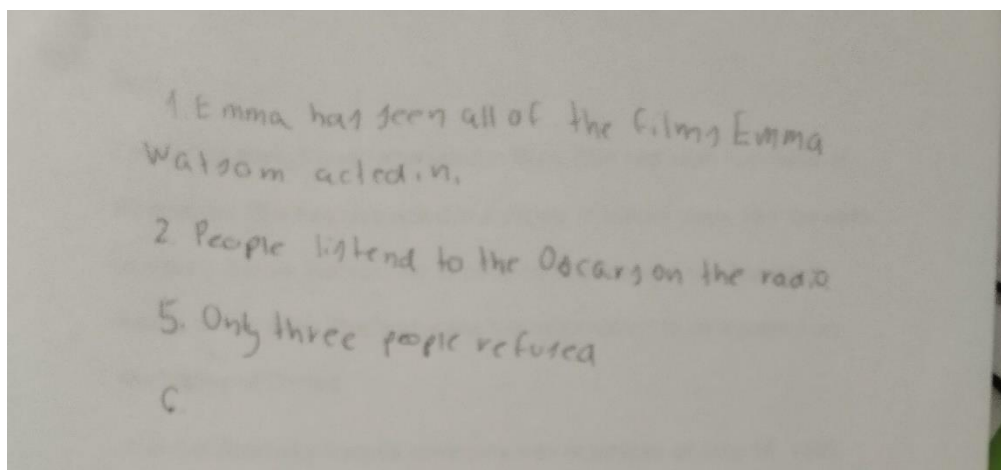


Slika 14. Vježba razumijevanja teksta - Alice

Vježbu *True/False* je također riješila potpuno točno (slika 15), a netočne je rečenice ispravila (slika 16). Iako je Alice sve zadatke riješila točno, nije pokazala izraženu reakciju na ovu informaciju.



Slika 15. Vježba prepoznavanja točnih i netočnih tvrdnji - Alice



Slika 16. Vježba ispravljanja pogreško napisanih rečenica – Alice

7. Rasprava

Podatci prikupljeni u ovom kvalitativnom istraživanju analizirani su i prikazani u kontekstu četiri provedene studije slučaja. Kako bi izravno odgovorili na postavljena istraživačka pitanja, dobiveni podatci se prikazuju i u kontekstu rezultata prethodnih istraživanja u zemlji i svijetu.

Prvo istraživačko pitanje bilo je: *Koje strategije učenja učenice s disleksijom primjenjuju u učenju engleskog jezika kao stranog jezika?* Prema rezultatima ovog istraživanja i prethodnih istraživanja (Kaldonek-Crnjaković i Fišer, 2021; Nijakowska i Kormos, 2016; Crombie i Schneider, 2003; Sparks i Miller, 2000) učenje engleskog kao stranog jezika predstavlja poseban izazov za djecu s disleksijom, zbog inherentnih poteškoća s čitanjem, pisanjem, slušanjem i govorom koje disleksija nosi. Međutim, analizom strategija koje primjenjuju učenice Grace, Emily, Olivia i Alice možemo dobiti uvid u pristupe koji su se pokazali korisnima u njihovom dosadašnjem obrazovanju.

Na temelju rezultata, možemo zaključiti da učenice primjenjuju različite strategije koje su prilagođene njihovim individualnim potrebama i sposobnostima. Tako su učenice koje su u intervjuu tvrdile da engleski jezik „ne uče“, odnosno da zadatke rješavaju po sluhu, bile jako uspješne u komunikaciji na engleskom jeziku. Olivia je tvrdila da je engleski naučila primarno aktivnim korištenjem jezika, a da nove riječi uči gledanjem serija na engleskom. Alice je također navela da engleski „ne uči“, a pri govornoj komunikaciji na engleskom bila je veoma uspješna. Grace i Emily pak navode kako vokabular engleskog jezika uče zapisujući riječi i ponavljajući ih. Ovu razliku u sposobnostima engleskog jezika moguće je objasniti činjenicom da osobe s disleksijom teže uče isključivo mehaničkim ponavljanjem, odnosno „napamet“ (Shaywitz, 1996).

Tijekom sudjelujućeg promatranja, uočeno je da je jedna od učenica svoje odgovore na pitanja pisala velikim tiskanim slovima. Kako ističu Hebert i sur. (2018) nije neuobičajeno da učenici s disleksijom imaju teškoće s pisanjem i rukopisom. Autori navedeno pojašnjavanju činjenicom da je u nekim kognitivnim modelima razvoja pisanja upravo čitanje centralna komponenta pisanja. Nadalje, Hebert i sur. (2018) su naveli istraživanje Bernigera i sur. koji su postavili hipotezu da učenici koji imaju lošije vještine sricanja oklijevaju pri pisanju, što bi moglo dovesti do lošijeg rukopisa.

Neke od pogrešaka uočenih tijekom promatranja pripadale su istoj kategoriji, a bile su zajedničke učenicama. Ovo se primarno odnosi na pogreške ortografske prirode koje su

napravile Alice i Olivia (*troffy/trophy* i *friends/frends*). Ovakve su pogreške karakteristične za disleksiju, a vezuju se uz ortografsku transparentnost riječi. Rezultati istraživanja Morkena i Hollanda (2013) dodatno su pokazali važnost ortografske transparentnosti riječi kao prediktora mogućih pogrešaka u sricanju pojedine riječi. U istraživanju su sudjelovala 43 norveška učenika koji uče engleski kao strani jezik, u dobi između 10 i 12 godina. U uzorku je 13 učenika imalo disleksiju, a istraživačima je bio cilj odrediti utjecaj ortografske transparentnosti riječi i rečenica i njeno opterećivanje radnog pamćenja na moguće pogreške u sricanju istih. Istraživači su zaključili da je kod učenika s disleksijom ortografska transparentnost riječi snažniji faktor koji utječe na uspješnost sricanja riječi od količine opterećenosti radne memorije. S obzirom da je fonološka svjesnost jedna od komponentna za razvoj uspješnih vještina sricanja (Gindri i sur. 2007), vježbe razvoja bolje fonološke svjesnosti mogle bi pomoći djeci s disleksijom i u razvoju boljih vještina sricanja. Autorica Russak (2013) predložila je više aktivnosti koje bi mogle poboljšati fonološku svjesnost u djece s disleksijom. Neke od aktivnosti se fokusiraju na zvukove koji postoje u engleskom jeziku, a ne postoje u materinskom jeziku, poput zvuka /θ/. Druge bi se aktivnosti mogle fokusirati na razlikovanje zvukova koji imaju sličan izgovor, poput glasova p i b. Također mogu biti prikladni i zadatci u kojima se od učenika traži da navedu riječ koja se rimuje s onom koju izgovori učitelj.

Činjenica da Emily osjeća da joj je slušanje lakša aktivnost u engleskom jeziku odgovara tvrdnji Kormos (2012), koja navodi da djeca s disleksijom tipično pronalaze manje teškoća u aktivnostima slušanja. Nasuprot tome, Emilyn doživljava pisanje kao manje zahtjevne aktivnosti odudara od tvrdnje iste autorice da je učenicima s disleksijom pisanje obično znatno izazovnije. Ovo odudaranje ukazuje na potrebu za daljnjim istraživanjem individualnih varijacija u jezičnim sposobnostima i strategijama učenja kod djece s disleksijom, naglašavajući važnost personaliziranog pristupa u obrazovnim intervencijama.

Emily i Alice iskazuju poteškoće u poznavanju određenih riječi, što ukazuje na moguć manji vokabular engleskog jezika. Ovaj nalaz je u skladu s tvrdnjom Filippini (2015) da djeca s disleksijom obično imaju manji vokabular u stranom jeziku jer rjeđe i manje čitaju. Kako bi Emily i Alice povećale svoj rječnik u engleskom jeziku, upotreba već spomenute višeosjetilne metode bi im mogla biti korisna. Neke od mogućih strategija bile bi korištenje kartica i slikovnih prikaza riječi, auditivnih pomagala, ali i crtanje objekata ili pojmova koje riječ označuje.

Posljednja razlika koja je uočena među učenicama, a koja može utjecati na uspješnost učenja stranog jezika kod učenika s disleksijom je samopouzdanje. Tako su tri od četiri učenice

pokazale probleme sa samopouzdanjem. Grace je u intervjuu tvrdila da joj je čitanje na engleskom najteže, iako je sve zadatke čitanja s razumijevanjem riješila točno, a pisanje je potpuno izbjegla. Zatim, Emily govori i čita jako tiho, a ne želi se izražavati na engleskom, a i Alice pokazuje negativnu sliku o sebi. Tvrdi da ne voli učiti i smatra za sebe da ne zna učiti, iako ima vrlo dobar (4.0) uspjeh u školi. Iako kaže da joj je govorenje u engleskom jeziku teško, ipak tijekom sata uspješno komunicira. Sve ove karakteristike učenica odgovaraju tvrdnji autora Roitscha i Watsona (2019) da osobe s disleksijom često imaju niže samopouzdanje. Jedina čije se izjave ne poklapaju s ovom tvrdnjom je Olivia. Ona eksplicitno navodi kako osjeća da je u svim područjima jezika dobra, a misli i da je naprednija od svojih vršnjaka u znanju engleskog.

Drugo istraživačko pitanje bilo je: *Koje su promjene u odnosu prema učenju engleskog kao stranog jezika u školi kao rezultat individualne podrške za učenike s disleksijom?* Prema rezultatima provedenog istraživanja promjene u odnosu prema učenju engleskog kao stranog jezika u školi, vezuju se uz individualnu podršku koju učenici dobivaju u udruzi. Tvrdnja Olivije da voli dolaziti u udrugu jer inače nema mnogo prijatelja pokazuje važnost udruge za socio-emocionalni razvoj njezinih korisnika. Istraživanje koje je provela Eissa (2010), čiji su sudionici bili mladi s disleksijom, pokazalo je važnost dobrih prijateljskih odnosa u školi za ovu grupu. Većina sudionika njezinog istraživanja je navela kako su upravo dobri društveni odnosi utjecali na bolje toleriranje školskog okruženja, a time i na sam školski uspjeh. Alice govori kako joj pomaže kada u udruzi uči, ali samo ako uči nasamo s nekim. Kada se u udruzi nalazi više djece, počinje razgovarati s njima i onda joj je teško učiti. U ovom iskazu Alice vidljivo je spominjanje socijalne komponente u udruzi. Iako Olivia govori da joj je u udruzi lakše učiti zbog druge djece, Alice tvrdi da joj je teže. Moguće je da Alice teže uči u udruzi jer se voli družiti s drugom djecom koja posjećuju udrugu više nego učiti. Ovo pokazuje još jedan pozitivan učinak udruge na socijalni razvoj djece, iako kod Alice on negativno djeluje na njene akademske obaveze.

Zbog toga što u udrugu dolaze i strani volonteri, svi korisnici udruge imaju priliku poboljšavati svoje govorenje na engleskom. Tako Emily preferira učiti strane jezike sa stranim volonterima. Iako nije navela razlog zašto, postoji mogućnost da Olivijina tvrdnja da je zabavnije učiti sa stranim volonterima, vrijedi i za Emily.

Korisnost posjećivanja udruge vidljiva je i iz izjava Olivije, Emily i Alice da primjećuju napredak otkad dolaze u udrugu. Također, Grace, Olivia i Emily osjećaju da instrukcije u udruzi poboljšavaju njihov stav prema učenju engleskog jezika, ali i prema nastavi jezika u školi. Stoga

je moguće zaključiti da individualna podrška za učenike s disleksijom pozitivno djeluje na njihov odnos prema engleskom kao stranom jeziku.

8. Zaključak

Cilj ovog rada bio je ukazati na kompleksne izazove koje disleksija predstavlja u procesu usvajanja engleskog jezika kao stranog jezika kod djece. Na temelju kvalitativnog istraživanja, u kojem su sudjelovale učenice s disleksijom, pokušalo se odgovoriti na pitanja koje strategije djeca s disleksijom koriste u učenju engleskog kao stranog jezika, te koje su promjene u odnosu prema učenju engleskog kao stranog jezika u školi kao rezultat individualne podrške učenicima s disleksijom. Kako bi se odgovorilo na postavljena istraživačka pitanja, za potrebe rada je provedeno kvalitativno istraživanje. Sudionice su bile četiri učenice s disleksijom, korisnice jedne splitske udruge čije područje djelovanja uključuje individualnu podršku i radionice pomoći u učenju djeci s disleksijom. U postavkama ovog istraživanja određena su ograničenja. Prvo značajno ograničenje odnosi se na polustrukturirane intervjue koji su provedeni kao dio metodologije istraživanja. Uočeno je da su učenice tijekom intervjua davale kratke odgovore, što je moglo ograničiti dubinu i širinu prikupljenih podataka. Ovo ograničenje može utjecati na sveobuhvatnost i dubinu razumijevanja njihovih iskustava u učenju engleskog jezika. Drugo ograničenje proizlazi iz prirode sudioničkog promatranja kao metode prikupljanja podataka. Iako sudioničko promatranje omogućuje detaljno razumijevanje procesa učenja u prirodnom okruženju, subjektivnost istraživačice u interpretaciji promatranih događaja može utjecati na objektivnost nalaza. Nadalje, specifičnost uzorka od četiriju učenica ograničava mogućnost generalizacije rezultata na širu populaciju učenika s disleksijom.

Kvalitativna su istraživanja nezamjenjiva u području obrazovanja i radu s učenicima s teškoćama. S obzirom na individualne razlike među učenicima s teškoćama, kvalitativna istraživanja omogućuju bolje razumijevanje posebnih potreba učenika s teškoćama, kako bi se pronašle najučinkovitije metode za njihovo poučavanje i osiguravanje uspjeha u akademskim obavezama. Zbog jezične utemeljenosti disleksije, kvalitativna istraživanja u području usvajanja stranog jezika mogu dati dobar uvid u načine na koji djeca s disleksijom usvajaju strane jezike, koje su metode efektivne, ali i pružiti dublje razumijevanje u pozadinske procese usvajanja stranih jezika kod djece s disleksijom. Zbog jezične, razvojne i neurobiološke

utemeljenosti disleksije kao poremećaja, ne iznenađuje da djeca s disleksijom usvajaju strane jezike na različit način od svojih vršnjaka urednog kognitivnog razvoja. Stoga su upravo kvalitativna istraživanja u području učenja stranog jezika kod učenika s disleksijom iznimno korisna.

Zbog jezične utemeljenosti disleksije, ona prožima sva jezična područja – čitanje, pisanje, govor i slušno razumijevanje. Kao rezultat nedostataka u fonološkoj svjesnosti, djeca s disleksijom doživljavaju usvajanje jezika težim od svojih vršnjaka urednog kognitivnog razvoja. Razvijanje fonološke svjesnosti je stoga nezaobilazan korak pri poučavanju jezika, jer fonološka svjesnost utječe na sposobnosti u svim jezičnim područjima. Iako djeca s disleksijom teže usvajaju jezik konvencionalnim metodama, a pogotovo metodom učenja napamet, to ne znači da nisu u mogućnosti učiti nove jezike. Naprotiv, djeca s disleksijom mogu uspješno usvojiti strane jezike, ali potrebno im je prilagoditi pristup. Kao primarna i najuspješnija metoda poučavanja jezika učenika s disleksijom pokazala se višeosjetilna, metaspoznajna, strukturirana i izravna (VMŠI) metoda (Rose i Zirkel, 2007). Ova se metoda temelji na integraciji svih osjetila pri poučavanju, a pogotovo je naglasak na uključivanju kinestetičkog kanala. Također je potrebno djeci s disleksijom eksplicitno obratiti pažnju na uzroke koji postoje u jeziku, jer ih djeca s disleksijom teže prepoznaju, na što se odnosi izravni i metaspoznajni dio naziva ove metode. U kontekstu strukturiranog poučavanja, poučavanje jednostavnijeg prije složenijeg gradiva jest svakako nužno.

Nadalje, kako su rezultati ovog istraživanja pokazali, individualne instrukcije mogu biti od pomoći učenicima s disleksijom, a pogotovo instrukcije organizirane na volonterskoj osnovi. S obzirom da su volonteri intrinzično motivirani, oni za svoj rad ne očekuju vanjsku nagradu. Stoga postoji mogućnost da djeca s poteškoćama volontere nesvjesno doživljavaju kao kombinaciju nastavnika i prijatelja, sa spojem vrlina jednih i drugih. Volonteri su tako po znanju bliži učiteljima od vršnjaka djece, ali ne posjeduju autoritet učitelja, što ih čini bliskima djeci. Oni tako mogu izravno djelovati na poboljšanje akademskog samopouzdanja djece s disleksijom. Kao što su rezultati istraživanja i u ovom radu potvrdili, djeca s disleksijom često imaju manje samopouzdanje od svojih vršnjaka koji su uredni čitatelji. Upravo radom volontera i njihovu pomoć u uspješnom izvršavanju akademskih obaveza djece s disleksijom, akademsko samopouzdanje djece s disleksijom raste. Iako mogu nailaziti na prepreke u usvajanju regularnog gradiva u školi, pomoć volontera im može omogućiti prijelaz preko ovih prepreka i ostvarivanje viših ocjena u školi. Ovo bi im onda moglo pokazati da oni zbilja mogu usvojiti

bilo koje gradivo, kao i što mogu njihovi vršnjaci urednih čitateljskih sposobnosti, što je izrazito pozitivan učinak.

Važnost ovog rada leži u njegovu doprinosu širem razumijevanju utjecaja disleksije na učenje engleskog kao stranog jezika kod učenika s disleksijom i isticanju pomoći koje individualna podrška može pružiti učenicima s disleksijom. Kvalitativna istraživanja, poput ovog, pružaju temelj za razvoj inkluzivnog obrazovanja koje uvažava različitosti u učenju i sposobnostima učenika, omogućavajući im da ostvare svoj puni potencijal. Ovakav detaljan i dubinski pristup omogućava razumijevanje individualnih razlika među učenicima s disleksijom, što je ključno za razvoj efikasnih pedagoških strategija. Prilagođavanje nastavnih metoda, s naglaskom na višeosjetilne pristupe i fonološku svijest, ne samo da podupire učenike u njihovu obrazovnom putu, već i potiče razvoj samopouzdanja i motivacije. Također, individualna podrška i volonterske radionice pomoći u učenju djeci s disleksijom mogu olakšati snalaženje u školskim obavezama i usvajanju gradiva.

Sažetak

U ovom se diplomskom radu istražuje utjecaj disleksije na proces učenja engleskog kao stranog jezika kod djece s disleksijom, s fokusom na identifikaciju specifičnih izazova i razvoj prilagođenih pedagoških strategija. Rad započinje teorijskim okvirom, u kojem se disleksija prepoznaje kao neurobiološki i jezično utemeljen poremećaj. Zatim se pojašnjava utjecaj disleksije na usvajanje stranih jezika i osobito engleskog jezika, nakon čega slijedi pregled strategija za poučavanje svih područja engleskog jezika učenika s disleksijom. U empirijskom dijelu rada, prikazano je istraživanje provedeno s četirima učenicama s disleksijom. Koristeći kvalitativnu metodologiju, koja obuhvaća intervjue i sudjelujuće promatranje sati engleskog jezika održanih s učenicama, rad istražuje kako se njihove specifične poteškoće manifestiraju u procesu učenja i koji pristupi pokazuju najveći potencijal za olakšavanje njihova obrazovnog napretka. Također je istražen i utjecaj individualne podrške na odnos učenica prema engleskom kao stranom jeziku. Rezultati istraživanja su pokazali individualne razlike među načinima na koje učenice uče engleski jezik. Također je pokazano da neke od učenica imaju niže samopouzdanje, unatoč dobrom razumijevanju i višem akademskom uspjehu. Rezultati su također pokazali da posjećivanje radionica pomoći u učenju pozitivno djeluje na akademski uspjeh triju od četiriju učenica, ali i da posjećivanje radionica pozitivno djeluje na socio-emocionalni razvoj učenica.

Ključne riječi: inkluzivnost, djeca s disleksijom, usvajanje jezika, podrška u učenju

Abstract

This thesis explores the impact of dyslexia on the process of learning English as a foreign language in children affected with the disability, with a focus on identifying specific challenges and adapting pedagogical strategies. The thesis begins with a theoretical framework in which dyslexia is described as a neurobiological and language-based disability. Next, the impact of dyslexia on foreign language acquisition is explained, with a focus on the acquisition of English. A number of strategies for teaching all areas of the English language to students with dyslexia are listed. In the empirical part of the thesis, a study conducted with four dyslexic students is presented. Through qualitative methodology, which includes interviews and participatory observation of English language classes with the students, the thesis explores how their specific difficulties manifest in the learning process and which approaches show the greatest potential for facilitating their educational progress. The impact of individualised support on the students' attitude towards English as a foreign language is also explored. The research results have shown individual differences in the ways the students learn English. Furthermore, they show that some of the students have lower self-confidence, despite having a good understanding of the foreign language and high academic achievement. The results have also shown that attending learning support workshops positively impacts the academic success of three out of four students, as well as the socio-emotional development of the students.

Keywords: inclusivity, children with dyslexia, language acquisition, learning support

8. Literatura

- Anić, V. i Pavlinek, B. (2020). *Dip in 7* (str. 68-69). Školska knjiga.
- Ban, S. (2019). *Dip in 5* (str. 39-40). Školska knjiga.
- Bošnjak Terzić, B. (2015). Disleksija i poteškoće u učenju stranoga jezika. *Strani jezici*, 44 (3), 192-207.
- British Dyslexia Association. (2010). *About Dyslexia*.
<https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/about-dyslexia/what-is-dyslexia>. Pristupljeno 20. 6. 2023.
- British Dyslexia Association. (2023). *Dyslexia Style guide*. Preuzeto s <https://cdn.bdadyslexia.org.uk/uploads/documents/Advice/style-guide/BDA-Style-Guide-2023.pdf> (20. 6. 2023.)
- Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.
- Crombie, M. A. (1997). The Effects of Specific Learning Difficulties (Dyslexia) on the Learning of a Foreign Language in School. *Dyslexia* 3(1), 27-47.
- Crombie, M. A., Schneider, E. (2003) *Dyslexia and Foreign Language Learning*. David Fulton Publisher.
- Eissa, M. (2010). Behavioural and emotional problems associated with dyslexia in adolescence. *Current Psychiatry*, 17, 17–25.
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition (Second edition)*. Oxford University Press.
- Erdeljac, V., i Willer-Gold, J. (2009). Priroda stručne terminologije i problemi njezina učenja. U Pavličević-Franić, D., Bežen, A. (ur.) *Društvo i jezik: višejezičnost i višekulturalnost* (str. 72-87). Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- European Dyslexia Association (2020). *What is Dyslexia*. <https://eda-info.eu/what-is-dyslexia/> (8. 6. 2023).
- Filippini, A. (2015). “Reading with Your Ears” and Other Uses of Technology to Build Vocabulary. *Perspectives on Language and Literacy*, 41(3), 41-44.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

- Galić-Jušić, I. (2009a). Definicije disleksije. U Bjelica, J., Galić-Jušić, I., Pavlić-Cottiero, A., Posokhova, I., Prvčić, I. i Rister, M. (2009). *Priručnik o disleksiji, disgrafiji i sličnim teškoćama u čitanju, pisanju i učenju* (str. 2-3) Hrvatska udruga za disleksiju. <http://hud.hr/wp-content/uploads/sites/168/2014/11/hud-web-tekst.pdf> (9. 6. 2023).
- Galić-Jušić, I. (2009b). Bitna obilježja disleksije. U Bjelica, J., Galić-Jušić, I., Pavlić-Cottiero, A., Posokhova, I., Prvčić, I. i Rister, M. (2009). *Priručnik o disleksiji, disgrafiji i sličnim teškoćama u čitanju, pisanju i učenju* (str. 3-9) Hrvatska udruga za disleksiju. s <http://hud.hr/wp-content/uploads/sites/168/2014/11/hud-web-tekst.pdf> (9. 6. 2023).
- Gass, S. M. i Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. 3rd edition. Routledge.
- Gindri, G., Keske-Soares, M. i Mota, H. B. (2007). Working memory, phonological awareness and spelling hypothesis. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 19, 313-322.
- Hascoet, V. (2016). Learning a Language with Dyslexia. *The Ahead Journal*, (4). <https://www.ahead.ie/journal/Learning-a-Language-with-Dyslexia> (16. 6. 2023).
- Hebert, M., Kearns, D. M., Baker Hayes, J., Bazis, P. i Cooper, S. (2018). Why Children With Dyslexia Struggle With Writing and How to Help Them. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 843-863. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0024
- International Dyslexia Association (2002). *The dyslexia definition project*. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/> (8. 6. 2023).
- Kaldonek-Crnjaković, A. i Fišer, Z. (2021). *Disleksija u nastavi engleskoga kao stranog jezika*. Zagreb: Alfa.
- Kelić, M. (2019). Od fonemske raščlambe i stapanja do premetanja – nedostaci u fonološkoj svjesnosti u djece s poremećajem čitanja u hrvatskome. *Govor*, 36 (2), 139-166. <https://doi.org/10.22210/govor.2019.36.08>
- Kirby, P. (2020). Dyslexia debated, then and now: a historical perspective on the dyslexia debate. *Oxford Review of Education*, 46(4), 472-486.
- Knudsen, L. (2012). Dyslexia and foreign language learning. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1498521/FULLTEXT01.pdf> (20. 6. 2023.)
- Kormos, J. i Csizér, K. (2010). A comparison of the foreign language learning motivation of Hungarian dyslexic and non-dyslexic students. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(2), 232–250. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00247.x>
- Kormos, J. i Smith, A. M. (2012). *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. MM Textbooks.

- Kuerten, A. B., Mota, M. B., i Segaert, K. (2019). Developmental dyslexia: a condensed review of literature. *Ilha Do Desterro*, 72(3), 249–270. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p249>
- Kuna, Z. (2021). Disleksija u različitim jezicima s obzirom na pismo i ortografsku transparentnost. *Logopedija*, 11 (2), 61-68. <https://doi.org/10.31299/log.11.2.4>
- Lenček, M., Blaži, D., i Ivšac, J. (2007). Specifične teškoće učenja: osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju. *Magistra Iadertina*, 2(1), 107-121
- Lune, H. i Berg, B. L. (2012). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.
- Mardešić, M. (2020). *Dip in 6* (str. 56-57). Školska knjiga.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. i Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage publications.
- MZO (2020). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://mrosp.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Socijalna%20politika/Obitelj%20i%20djeca/Eti%C4%8Dki%20kodeks%20istra%C5%BEivanje%20s%20djecom%20%20integrirani%20tekst%20s%20prilozima.pdf> (20.10.2023).
- MZO (2019). *Kurikulum nastavnog predmeta Engleski jezik za osnovne škole i gimnazije*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/predmetni-kurikulumi/engleski-jezik/742> (10.10.2023).
- Morken, F., i Helland, T. (2013). Writing in dyslexia: Product and process. *Dyslexia*, 19(3), 131-148.
- Narodne novine (2015). *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (NN 24/2015). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html (19. 6. 2023).
- Narodne novine (2015). *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (NN 24/2015). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html (19. 6. 2023).
- Narodne novine (2019). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. (NN, 66/19) https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2006_09_102_2319.html (19. 6. 2023).
- Narodne novine (2019). *Odluka o donošenju nastavnog plana za osnovnu školu* (NN 66/2019). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_07_66_1305.html (15. 7.2023).
- Nijakowska, J. (2008). An Experiment with Direct Multisensory Instruction in Teaching Word Reading and Spelling to Polish Dyslexic Learners of English. U Kormos, J. i Kontra, E.

- H. (ur.), *Language Learners with Special Needs: An International Perspective* (str. 130 - 158). Dublin: Multilingual Matters.
- Nijakowska, J. i Kormos, J. (2016). Foreign Language Teacher Training on Dyslexia. U Lindsay Peer, L. i Reid, G. (ur.), *Multilingualism, Literacy and Dyslexia: Breaking down barriers for educators* (str. 104 - 115). Routledge.
- Reid, G. (2011). *Dyslexia: A Complete Guide for Parents and Those Who Help Them*. John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781119970897>
- Richardson, S. O. (1992). Historical perspectives on dyslexia. *Journal of learning disabilities*, 25(1), 40-47. <https://doi.org/10.1177/00222194920250010>
- Roitsch, J. i Watson, S. (2019). An Overview of Dyslexia: Definition, Characteristics, Assessment, Identification, and Intervention. *Science Journal of Education*. <https://doi.org/10.11648/j.sjedu.20190704.11>
- Rose, J. (2009). *Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties*. https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/14790/7/00659-2009DOM-EN_Redacted.pdf (8. 6. 2023.)
- Rose, T. E., i Zirkel, P. (2007). Orton-Gillingham methodology for students with reading disabilities: 30 years of case law. *The Journal of Special Education*, 41(3), 171-185. <https://doi.org/10.1177/0022466907041003>
- Russak, S. (2013). The Contribution of Phonological Awareness to Literacy Acquisition in English as a Foreign Language: Cross-Linguistic Implications. *Perspectives*, 39(1), 17-22.
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. U: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (ur.), *Handbook of qualitative research* (str. 118– 137). Sage.
- Selikowitz, M. (2012). *Dyslexia and other learning difficulties*. Oxford University Press.
- Shaywitz, S. E. (1996). Dyslexia. *Scientific American*, 275(5), 98–104.
- Siegel, L. S. (1985). *Deep dyslexia and developmental dyslexia: A parallel*. *Language Sciences*, 7(1), 53–71. [https://doi.org/10.1016/s0388-0001\(85\)80012-7](https://doi.org/10.1016/s0388-0001(85)80012-7)
- Sparks, R. L. i Miller, K. S. (2000). Teaching a foreign language using multisensory structured language techniques to at-risk learners: a review. *Dyslexia*, 6(2), 124–132. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0909\(200004/06\)6:2<124::AID-DYS152>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(200004/06)6:2<124::AID-DYS152>3.0.CO;2-3)
- Vijeće Europe (2020). *Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (02. 09. 2023.)

Yin, R. (2007). *Studija slučaja*. Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu.

Prilozi

Prilog 1. – Pitanja za polustrukturirani intervju

Prilog 2. – Suglasnost roditelja/skrbnika za sudjelovanje učenika u istraživanju

Prilog 3. - Priprema za nastavni sat za peti razred

Prilog 4. - Priprema za nastavni sat za šesti razred

Prilog 5. - Priprema za nastavni sat za sedmi razred

Prilog 6. – Tablica kodova

Prilog 1: Pitanja za polustrukturirani intervju

Pitanja za intervju

Opća pitanja

1. Koliko imaš godina?
2. Koji si razred?
3. Koliko dugo posjećuješ udrugu? Od kojeg razreda posjećuješ udrugu i za koje predmete dobivaš podršku u udruzi?
4. Koliki ti je akademski uspjeh u pojedinim predmetima (HRV; ENG; MAT) i opći uspjeh?
5. Koji su ti omiljeni predmeti?
6. Kakav ti je općenito odnos prema školi?
7. Smatraš li da znaš učiti? Voliš li učiti?

Pitanja vezana za učenje stranog jezika

1. Sviđa li ti se engleski jezik?
2. Učiš li još neki strani jezik?
3. Na koji način učiš nove riječi na engleskom?
4. Na koji način učiš gramatiku?
5. Što radiš kada na testu engleskog trebaš odgovoriti na pitanja o tekstu? Opiši postupak.
6. Što radiš kad slušaš snimku na engleskom i trebaš odgovoriti na pitanja?
7. Što radiš kad moraš napisati sastavak na engleskom?
8. Što ti je najteže što moraš napraviti na satu engleskog?

Osvrt na aktivnosti u udruzi

1. Koja vrsta aktivnosti koje se provode u udruzi ti pomažu u učenju?
2. Koliko često posjećuješ udrugu?
3. Vidiš li napredak zbog instrukcija u udruzi?
4. Voliš li raditi engleski sa stranim volonterkama? Zašto? Je li lakše pratiti strane ili domaće volonterke?
5. Smatraš li da ti instrukcije pomažu?
6. Koju vrstu podrške dobivaš prilikom individualnih instrukcija?
7. Utječu li instrukcije na stav prema učenju jezika?
8. Utječu li na odnos prema nastavi jezika?

Prilog 2: Suglasnost roditelja/skrbnika za sudjelovanje učenika u istraživanju

SUGLASNOST RODITELJA/SKRBNIKA ZA SUDJELOVANJE UČENIKA U ISTRAŽIVANJU

kojom, ja, _____, roditelj/skrbnika
(ime i prezime roditelja/skrbnika)

učenice _____, razreda _____,
(ime i prezime učenice)

OŠ _____ dajem suglasnost za sudjelovanje mog djeteta u istraživanju koje se provodi u Udruzi [REDACTED] za potrebe diplomskog rada studentice Ivane Bilić s Odsjeka za pedagogiju, Filozofskog fakulteta, Sveučilišta u Splitu.

Cilj istraživanja koje će se provoditi s ciljem pisanja diplomskog rada je ispitati pristupe učenju i poučavanju stranog jezika u radu s učenicima s teškoćama u učenju, a kako bi se definirale smjernice za učinkovitije poučavanje.

Istraživanje se provodi u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom. Rezultati istraživanja bit će korišteni poštujući princip anonimnosti.

Potpis roditelja/skrbnika

Prilog 3: Priprema za nastavni sat za peti razred

LESSON PLAN

CLASS: 5th grade

SUBJECT: English

TEACHING UNIT/LESSON: Unit 2 / Lesson 6 Reading/Listening: She can't run but...

Grammar: Modal verb can/can't

STUDENT TEACHER: Ivana Bilić

LENGTH OF LESSON: 41 minutes

DATE: 9th May 2023

OUTCOMES:

- a student understands a short and simple text on a familiar topic when listening and reading
- a student expressively reads aloud a short and simple text on a familiar topic

TEACHING STRATEGIES: instructing, explaining, questioning and answering, reading, speaking, listening

LEARNING ACTIVITIES: writing, copying, answering, speaking, reading, guessing

TEACHING MATERIALS AND AIDS: textbook, workbook, notebook

STUDENT GROUPINGS:

- individual study (a fifth-grade student, dyslexic, in her fifth year of learning English as a second language)

1. INTRODUCTION

Estimated time: 4 minutes

1.1. Introducing a new topic (4 minutes)

Objective: to arouse student's interest for the new lesson

- ask some simple questions such as:
Do you know someone who uses a wheelchair?
Is he or she a student?
How old is he or she?
How does the school adapt to this person?
When did you visit that person the last time and what did you do?
What do you know about the life of people using a wheelchair?
- encourage the student to express her opinion
- provide feedback
- announce the topic of today's lesson (She can't run but...)

2. DEVELOPMENT

2.1. STAGE 1 – Brainstorming some facts about the people who use a wheelchair

Estimated time: 5 minutes

Objective: to introduce the new topic

Procedure:

- provide an empty sheet of paper
- tell the student that we are now going to discuss the possible issues a person who uses a wheelchair might have
- tell the student that we are also going to discuss solutions to the mentioned problems
- suggest a couple of answers and encourage the student to write down her suggestions

Expected answers: no school close by, mobility problems, transportation, social problems, isolation, stairs, the location of the classroom, school desks

Solutions: the school should adjust to the person, build ramps, build an elevator etc.

Aids and materials: pencil, paper

2.2. STAGE 2 – Vocabulary presentation

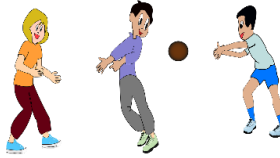




Estimated time: 4 minutes

Objectives:

- to explain the meaning of new lexical items

Procedure:

- prepare cards containing definitions, lexical items and pictures
- give the students some time to read the definitions and lexical items silently
- encourage her to ask additional questions
- ask the student to pair the different parts of the table (blue colour for a definition, green colour for a lexical item)
- pronounce the new words and ask her to repeat
- check comprehension by asking concept-checking questions
- ask the student to use the new vocabulary in her own sentences

PE	DODGEBALL	A group of people who sing together	A game in which you try to hit the players in the other team with a ball
	CHOIR	WHEELCHAIR	
		PIANO	A chair with large wheels for people who can't walk
A school subject during which children play sports	A musical instrument with black and white keys		

Aids and materials: word cards, picture cards

2.3. STAGE 3 - Reading the text

Estimated time: 6 minutes

Objectives:

- to check the student's understanding of the text; to improve her pronunciation

Procedure:

First reading:

- tell the student she is going to read aloud a text about three girls and a person in a wheelchair (page 39 in the textbook)
- check for any mistakes in the reading
- correct pronunciation when necessary

Second reading:

- ask the student to read the text again (this time silently) and give her while-reading questions (the student will write down the answers):

What are the girls doing?

Why isn't Monica coming?

What can Monica do?

Why does Cathy ask Linda to name 10 musical instruments?

- check student's answers and ask additional reading comprehension questions

Aids and materials: textbook, notebook

2.4. STAGE 4 – True/false exercise

Estimated time: 4 minutes

Objective:

- to check the student's understanding of the text

Procedure:

- tell the student she will do an exercise in which she has to correct wrong sentences (page 39 in the textbook)
- ask her to underline the part of the sentence in which she has found a mistake
- do one sentence as an example
- ask her to correct false sentences in writing
- provide feedback

Aids and materials: textbook, pencil, notebook

2.4. STAGE 4- Expressions with *can/can't*

Estimated time: 10 minutes

Objectives:

- to explain the meaning and use of *can* and *can't* for ability

Procedure:

- use *can/can't* to describe Monica using thumbs up for an affirmative sentence and thumbs down for a negative sentence
She can play basketball.
She cannot walk.
She cannot do PE
She can sing.
She can write.
- the usage of *can* and *cannot* for ability is emphasized
- ask the student to draw the conclusion about the correct usage of *can/can't*—explain that we use *can/can't* for ability.
- ask the following questions: Which do we use for a positive sentence? Which do we use for a negative sentence?
- give the student a few sentences about yourself (the teacher), the student guesses if they are correct
I can drive a car.
I can speak Japanese.
I can ride a bike.
I can ride a horse.
- ask the student to say a few sentences about herself (the student), using *can* and *cannot*

Show the following and ask the student to copy it:

CAN	POSITIVE SENTENCES
CANNOT	NEGATIVE SENTENCES

Listen to the answers and correct potential mistakes.

Aids and materials: Textbook, notebook, pencil

2.5. STAGE 5 – Exercises with can and can't

Estimated time: 6 minutes

Objectives:

- to check the student's understanding of *can/can't*

Procedure:

- tell the student to complete the exercises from the workbook (1 and 2) - page 40
- provide feedback and additional explanations when/if needed
- use L1 if needed

Unit 2

Language focus

1 Use these words to complete the table:

Yes, can, you, No, sing, can't, Can, ~~She~~

		questions	short answers
I can sing.	I can't sing.	Can I sing?	Yes, I can./No, I can't.
You can sing.	You can't sing.	Can <input type="text"/> sing?	Yes, you can./No, you can't
He can sing.	He can't sing.	Can he sing?	Yes, he can./No, he can't.
She can sing.	<input type="text"/> She can't sing.	Can she sing?	<input type="text"/> , she can./No, she can't.
It can jump high.	It can't fly.	<input type="text"/> it sing?	Yes it can./No it can't.
We can sing.	We can't sing.	Can we sing?	Yes, we can./No, we can't.
You <input type="text"/> sing.	You can't sing.	Can you sing?	Yes, you can./No, you can't.
They can sing.	They can't sing.	Can they sing?	Yes, they can./ <input type="text"/> , they can

2 Complete the sentences. Use can or can't.

- 1 My sister is good at Maths. She can solve difficult mathematical calculations.
- 2 We are very strong. We _____ lift a car.
- 3 Jessie is bad at Science. He _____ help you with your homework.
- 4 Ethan is impatient. He _____ solve a riddle.
- 5 My neighbour likes singing. He _____ sing for hours without a break.
- 6 George and Thomas like eating.
They _____ eat 10 hamburgers in twenty minutes.

- read and mark the answers and correct potential mistakes.
- encourage the student to read her answers to once again check her pronunciation.

Aids and materials: workbook, pencil

3. CONCLUSION – Ending the lesson

Estimated time: 2 minutes

Objectives:

- to round up the lesson

Procedure:

- ask the student what new information she has learned about people who use a wheelchair
- ask her of any new vocabulary she might remember

Adaptations

- The font used will be Arial (sans serif, dyslexia friendly)
- The text will be written in a larger font
- Line spacing will also be increased
- The student will be allowed to write in capital letters if she feels the need to
- The students will be given extra time to write if she needs it

Text

It's 5 o'clock and the girls are in Cathy's room. They are ready to start their work on the music project for school.

Linda: Girls, can we start?

Hannah: No, we can't. Monica isn't here yet.

Cathy: She isn't coming. She has basketball training.

Hannah: Basketball training? But Monica is in a wheelchair.

Cathy: She can't walk or run but she can play basketball. She is a member of a team together with other kids like her.

Linda: That's interesting!

Cathy: You know, most people think she can't do things because she is in a wheelchair and that's not true. She can sing in the school choir, she can write stories for the school magazine.

Hannah: But she can't go to school alone, and at school she can't do PE. She can only sit and watch.

Linda: Sometimes I wish I could just sit and watch, especially when we play dodge ball with the boys.

Hannah: I think boys are horrible.

Cathy: Hannah, not all boys! What about Greg?

Hannah: Stop it! He's only a friend.

Cathy: Yeah, yeah...

Linda: Let's get down to work, girls! Our project is waiting.

Cathy: Linda, can you name 10 musical instruments?

Linda: Why me?

Cathy: Because you go to music school and you can play the piano. So, you certainly know more than we do.

Prilog 4: Priprema za nastavni sat za šesti razred

LESSON PLAN

CLASS: 6th grade

SUBJECT: English

TEACHING UNIT/LESSON: Unit 2 / Lesson 10 Reading: Films (Aladdin, Spiderman)

STUDENT TEACHER: Ivana Bilić

MENTOR:

LENGTH OF LESSON: 43 minutes

DATE: 5th May 2023

OUTCOMES:

- the student understands a short text on a familiar topic when listening and reading
- the student applies intonation features to a short, spoken text

TEACHING STRATEGIES: instructing, explaining, questioning and answering, reading, speaking, listening

LEARNING ACTIVITIES: writing, copying, answering, speaking, reading, guessing

TEACHING MATERIALS AND AIDS: textbook, workbook, paper

STUDENT GROUPINGS:

- individual study (a sixth-grade student, dyslexic, in her sixth year of learning English as a second language)

1. INTRODUCTION

Estimated time: 4 minutes

1.1. Introducing a new topic (4 minutes)

Objective: to arouse interest for the new lesson

- Ask some simple questions such as:
Do you usually watch movies?
Do you watch movies at home or in cinema?
When did you go to the cinema the last time and what movie did you watch?
What is your favorite movie?
- encourage the student to share her opinions and provide feedback

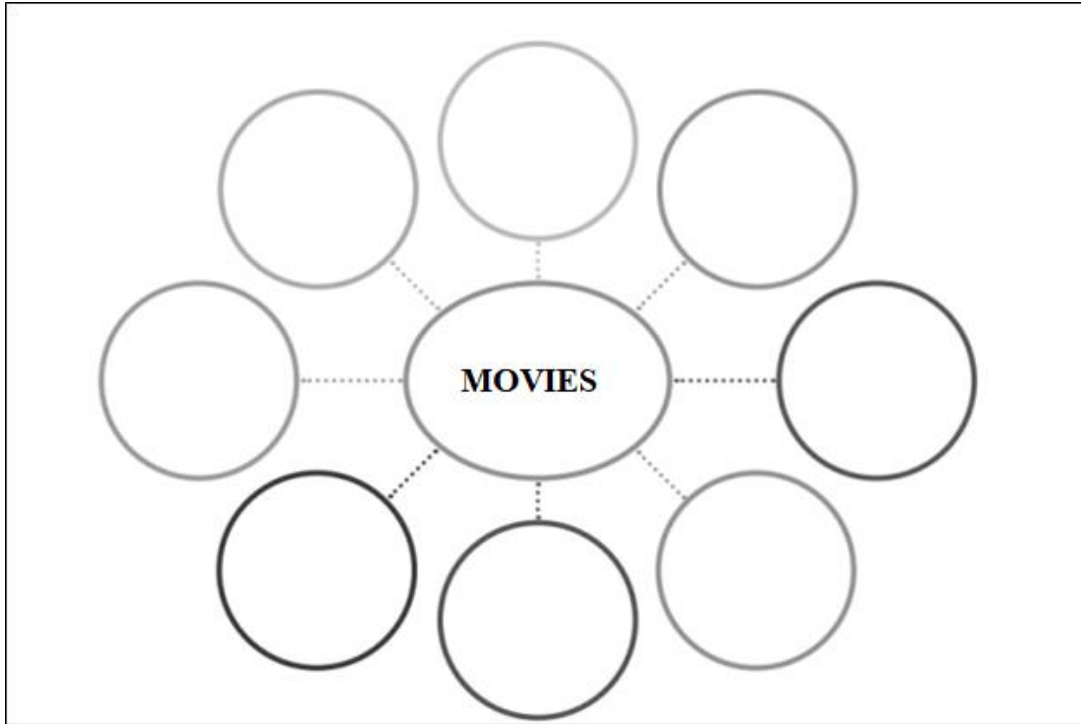
2. DEVELOPMENT

2.1. STAGE 1 – Brainstorming some facts about the movies Estimated time: 12 minutes

Objective: to introduce the new topic

Procedure:

- ask the student to fill in the mind map **with the words she associates with the movies**
- give the student the pre-prepared mind map and give her some time to think of the words (3 minutes)
- go through the mind map and discuss each word, possibly leading the student to the words she will need for reading comprehension
- tell her that she will play an association game
- explain the rules if she does not know them
- as the words are uncovered, check the understanding of each word
- announce that today you will be talking about two famous movies: Spiderman and Aladdin
- watch the trailer for Aladdin (check first if the student knows what a trailer is, if she does not, explain it to her)
(<https://www.youtube.com/watch?v=VcBllhVj1eA&t=1s>)
- after watching, ask the student: *Did you like this this trailer? Would you like to see this film?*



Expected answers: cinema, actor, actress, television, famous, popular, video, scene

Aids and materials: mind map, pencil

2.2. STAGE 2 – Vocabulary presentation**Estimated time: 5 minutes****Objectives:**

- to introduce vocabulary related to films

Procedure:

- prepare cards containing definitions and lexical items
- give the students some time to read the definitions and lexical items silently
- encourage her to ask additional
- ask the student to pair the different parts of the table (blue colour for a definition, green colour for a lexical item)
- give the student enough time to complete the activity
- pronounce the new words and ask her to repeat
- check comprehension by asking concept checking questions
- ask the student to use the new vocabulary in her own sentences

A REMAKE	a film or piece of music that has been filmed or recorded again.	A GENIE	TO RUB
WIN SOMEONE’S LOVE	A CAVE	FIGHT AGAINST	a ghost
using a repeated back and forth motion	TURN INTO	JEWELS	to oppose or struggle against
a precious stone	to transform into something	to gain the love of someone	a natural underground place
FOLKTALE	film that belongs to the fantasy genre	FANTASY FILM	an old story that's been told again and again
films that have real people as actors		LIVE-ACTION	

Aids and materials: textbook, pencil, cards

2.3. STAGE 3 - Reading the text

Estimated time: 19 minutes

Objectives:

- to improve student's reading comprehension and her pronunciation of the new words

Procedure:

First reading:

- tell the student she is going to read aloud the text about two movies: Aladdin and Spider-Man (page 56 in the textbook)
- check for any mistakes in the reading
- correct pronunciation when necessary

Second reading:

- ask the student to read the text again, this time silently
- give her a while-reading task
- tell the student to take a look at task E
- tell her that she has to fill in the table with information from the text
- check understanding of instructions
- give her time frame –5 minutes
- check her answers and provide feedback
- upon reading, ask the student to tell you what she has learned about the two movies
- ask the student the following display questions to check her understanding of the text

What task does the magician give Aladdin?

What does he do to the lamp?

Who comes out of the lamp?

What happens to Peter Parker when he is bitten by a spider?

Who does he fight against?

- tell the student to take a look at task F
- encourage her to speak and make sentences about the two movies, using the grid from task E
- tell her that she must use full sentences (e.g. Spider-Man is an action film.)
- correct potential grammar and pronunciation mistakes
- next, tell her to read the instructions for task G
- give the student an empty grid (appendix 2) and tell her to think of a movie and fill it out
- give her 5 minutes to do it
- ask the student questions from the grid to describe the movie
- encourage her to ask you the same questions (have a prepared grid, appendix 3)

Aids and materials: textbook, paper

3. CONCLUSION – Ending the lesson

Estimated time: 3 minutes

Objectives:

- to round up the lesson

Procedure:

- ask the student what new information she has learned about films
- ask her of any new vocabulary she might remember
- ask her about the films she likes
- encourage her to provide her opinion and give feedback

Adaptations

- the font used will be arial (sans serif, dyslexia friendly)
- the text will be written in a larger font
- line spacing will also be increased
- the student will be allowed to write in capital letters if she feels the need to
- the students will be given extra time to write if she needs it

Appendix 1: association game

A	B

A	B
SPIDER	LAMP
BITE	GENIE
SUPERHERO	ARABIAN
RED AND BLUE	FOLKTALE
SPIDER-MAN	ALADDIN

Appendix 2: Empty grid

What kind of film is it?	
What is it based on?	
Who are the main characters?	
What is so special about it?	

Appendix 3: Filled-out grid

	Everything Everywhere All at Once
What kind of film is it?	Sci-fi/Adventure
What is it based on?	It is an original story, not based on anything.
Who are the main characters?	Evelyn Wang, her husband Waymond and daughter Joy
What is so special about it?	It is a story about time travelling and multiple universes

Texts

Aladdin

Aladdin is a musical fantasy film. It's a live-action remake of the well-known animated film. The film is based on the Arabic folktale Aladdin and the Magic Lamp. A magician gives Aladdin a task to get a lamp from the cave full of jewels. When he finds it, he rubs it and it turns out to be magic. A genie comes out...

The film stars Mena Massoud as Aladdin, Naomi Scott as Yasmin and Will Smith as a genie. The music is catchy. The special effects are stunning.

Spider-Man

Spider-Man is an action movie based on a comic. The main character is Peter Parker, a shy student who lives with his aunt and uncle. When bitten by a spider he turns into a Spider-Man, a superhero with special powers. He fights against the evil Green Goblin and tries to win the love of Mary, his beautiful classmate.

The film is very enjoyable. There are spectacular special effects.

Prilog 5: Priprema za nastavni sat za sedmi razred

LESSON PLAN

CLASS: 7th grade

SUBJECT: English

TEACHING UNIT/LESSON: Unit 3 / Lesson 9 Reading: The Magic of Films - The Oscars

STUDENT TEACHER: Ivana Bilić

LENGTH OF LESSON: 40 minutes

DATE: 11th May 2023

OUTCOMES:

- the student understands a simple text of medium length on a familiar topic when listening and reading.

TEACHING STRATEGIES: instructing, explaining, questioning and answering, reading, speaking, listening

LEARNING ACTIVITIES: writing, copying, answering, speaking, reading, guessing

TEACHING MATERIALS AND AIDS: textbook, paper, smartphone, cards

STUDENT GROUPINGS:

- individual study (a seventh-grade student, dyslexic, in her seventh year of learning English as a second language)

1. INTRODUCTION

Estimated time: 8 minutes

Development:

1.1. Introducing a new topic (8 minutes)

Objective: to arouse interest for the new lesson

- ask some simple questions such as:
Do you usually watch movies?
Do you watch movies at home or in cinema?
When did you go to the cinema the last time and what movie did you watch?
What is your favorite movie?
What do you know about the Oscars ceremony?
Can you name the Oscar categories?
Have you ever watched the ceremony on TV?
Can you name some Oscar winners?
Do you watch a movie just because it got an Oscar?
What do you think, do people today pay much attention to the Oscars?
Do you know of some films which have been nominated for the award this year?
Do you know of something controversial which happened recently at the Oscars?
(Will Smith slapped Chris Rock)

- ask the student to google this year's Oscar nominees and winners
- ask the student if she has watched any of the nominees or winners and her opinion of them

Aids and materials: smartphone

2. DEVELOPMENT

2.1. STAGE 1 – Brainstorming some facts about the movies Estimated time: 5 minutes

Objective: to introduce the new topic

Procedure:

- ask the student to fill in the mind map (appendix 1) **with the words she associates with the Oscars**
- give the student the pre-prepared mind map and give her some time to think of the words (3 minutes)
- go through the mind map and discuss each word, possibly leading the student to the words she will need for reading comprehension
- help if necessary

Expected answers: cinema, actor, actress, television, famous, popular, film, movies

Aids and materials: mind map, pencil

2.2. STAGE 2 – Vocabulary presentation**Estimated time: 5 minutes**

Objectives:

- to introduce vocabulary related to films

Procedure:

- prepare cards containing definitions and lexical items
- give the students some time to read the definitions and lexical items silently
- encourage her to ask additional questions
- ask the student to pair the different parts of the table (yellow colour for a definition, pink colour for a lexical item)
- pronounce the new words and ask her to repeat
- check comprehension by asking concept-checking questions
- ask the student to use the new vocabulary in her own sentences

A STATUE	a figure of a person or an animal	A VOLUNTEER
NOTORIOUS	A NICKNAME	ANIMATED FILMS
something bad	A NAMESAKE	cartoon films
a name used instead of the proper name	offers to do something	someone who has the same name as you
BROADCAST	the quality of being particularly good or worthy	MERIT
a society or institution	ACADEMY	to send out sound or pictures that are carried over distances using radio waves

Aids and materials: textbook, pencil, cards

2.3. STAGE 3 - Reading the text

Estimated time: 15 minutes

Objectives:

- to check the student's pronunciation of new words
- to check the student's understanding of the text

Procedure:

First reading:

- tell the student she is going to read aloud a text about the Oscars (page 68 in the textbook)
- check for any mistakes in the reading
- correct pronunciation when necessary

Second reading:

- ask the student to read the text again, this time silently
- before reading, give the student the following questions and tell her to try to write down the answers as she finds them in the text:
When was the first Academy Awards ceremony organized?
What is the official name of the Oscar?
How many people have refused the award?
What is the maximum length of the speeches?
Who holds the record for the most nominations?
What is the name of the person who won the Oscar in Croatia?
- ask her to underline all the words she cannot pronounce/has difficulty to pronounce/doesn't know the meaning of
- go through these words, pronouncing them, explaining their meaning and translating them into Croatian
- use these words in example sentences to help her better understand them
- upon reading, ask the student to tell you what she has learned about the Oscars
- ask the student to use her mobile phone and try to google why Marlon Brando refused his Oscar (give her 3 minutes)
- ask her what she has found, why it happened, and if she thinks that he did the right thing
- if she is unable to find the information, explain what happened (he was protesting Hollywood's portrayal of Native Americans in film)
- ask the student if she has ever heard of or watched *Surrogate* (e.g., in Croatian class)
- if she has watched it, ask her opinion of it
- ask her if she thinks it deserved the Oscar
- if she hasn't watched it, ask her if she would like to watch it now that she knows it got an Oscar

Aids and materials: textbook, smartphone

2.4. STAGE 4 – True/False exercise

Estimated time: 4 minutes

Objectives:

- to check the student's understanding of the text

Procedure:

- tell the student she will do a true/false exercise, page 69 in the textbook
- if the sentence is false, ask her to correct it and write down the correct version
- give her enough time
- provide feedback

aids and materials: textbook, pencil

3. CONCLUSION – Ending the lesson

Estimated time: 3 minutes

Objectives:

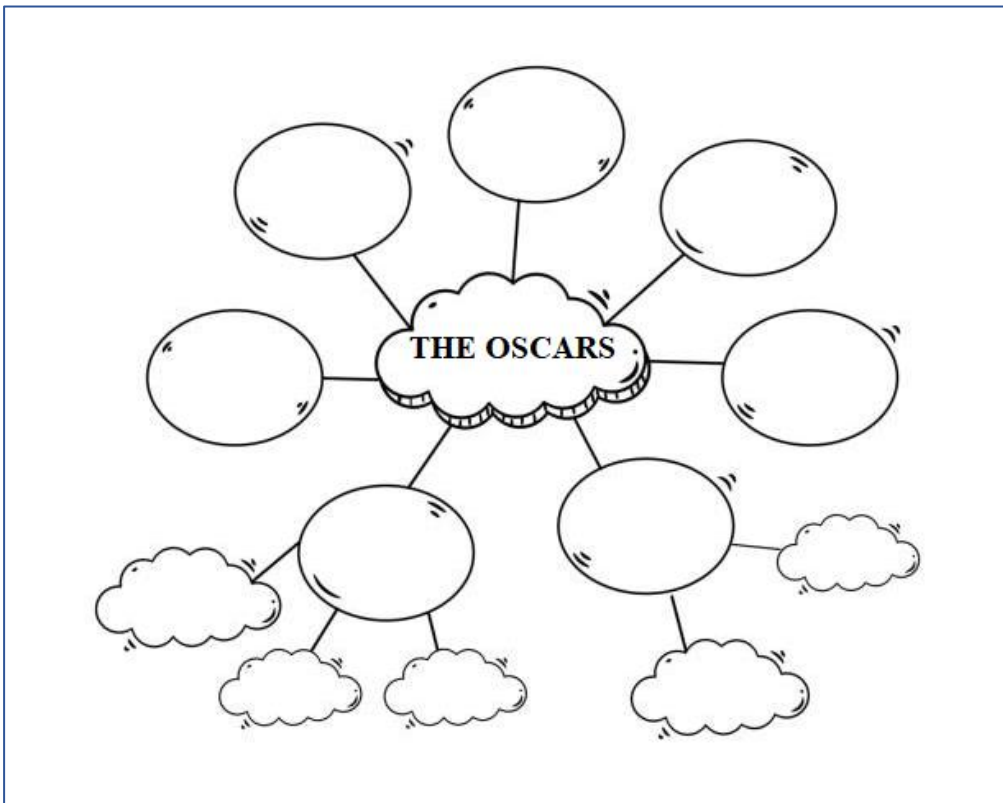
- to round up the lesson

Procedure:

- ask the student what new information she has learned about films
- ask her of any new vocabulary she might remember

Adaptations

- The font used will be Arial (sans serif, dyslexia friendly)
- The text will be written in a larger font
- Line spacing will also be increased
- The student will be allowed to write in capital letters if she feels the need to
- The students will be given extra time to write if she needs it



Appendix 1: Mind map

Questions

When was the first Academy Awards ceremony organized?

What is the official name of the Oscar?

How many people have refused the award?

What is the maximum length of the speeches?

Who holds the record for the most nominations?

What is the name of the person who won the Oscar in Croatia?

Text

Emma has always been interested in films. She has seen hundreds of films so far. She has also acted in a couple of school plays. Her favourite actress is Emma Watson, her famous namesake, and she has seen nearly all her films. That's why she has volunteered to do a project on the history of Oscars.

The first Academy Awards ceremony was organized on May 16, 1929 with only 270 people as guests.

It was the shortest ceremony ever, lasting only 15 minutes. The ceremony was first broadcast on radio in 1930 and on television in 1953. Since then, the Oscars have become extremely popular and people in over 200 countries watch it every year.

Winners receive a little gold-plated statue commonly called Oscar. The Oscar's official name is the "Academy Award of Merit." The name "Oscar" is actually a nickname that has been used for years.

The story goes that a librarian at the Academy, when she first saw the statue, said it looked like her uncle Oscar. Originally, the Oscars presenters announced the winners with the phrase "And the winner is..." but it was changed in 1989. Since then, the phrase "And the Oscar goes to..." has been used, probably to make the losers feel

better. Only three people in the history of the Oscars have refused the award, Marlon Brando among them.

The Oscars have become somewhat notorious for too long and emotional thank-you speeches. In 2002 the ceremony lasted a record-breaking four hours and twenty-three minutes. Since then, there has been a 45-second rule for thank-you speeches, where speeches longer than 45 seconds will be cut off by the orchestra. The record for the shortest speech is shared by actor William Holden and a famous film director Alfred Hitchcock. They both simply said, "Thank you."

The actress Meryl Streep holds the record for the most Oscar nominations ever. She has been nominated for best actress a record 21 times, but she has won three Oscars so far. Did you know that there is an Oscar in Zagreb? In 1962 an animated film directed by Dušan Vukotić, and produced in the Zagreb School of Animated film called *Surrogate* got an Oscar. Vukotić didn't want to go to the Oscar ceremony because he thought they didn't stand a chance. It was the first time ever that any animated film outside the USA got an Oscar.

Prilog 6: Tablica kodova

TEMA	KATEGORIJA	PODKATEGORIJA	KOD
Učenje stranog jezika			
	Učenje novih riječi	Pisano	UČRIJEPISA
		Sluh	UČRIJESLU
	Učenje gramatike	Pisano	UČGRAMPISA
		Sluh	UČGRAMSLU
		Kontakt s jezikom	UČGRAMKONT
	Vještine čitanja	Čitanje naglas	VJEČITGLAS
		Miješanje slova	VJEČITMIJE
		Čitanje teksta više puta	VJEČITVIŠE
		Čitanje dijelova teksta	VJEČITDIJE
	Vještine slušanja	Slušanje pojedinačnih informacija	VJESLUŠINFO
		Preferiranje slušanja od drugih vještina	VJESLUŠPREF
		Slušanje teksta više puta	VJESLUŠVIŠ
		Gubljenje u slušanju	VJESLUŠGUB
	Vještine pisanja	Učenje sastavaka napamet	VJEPINAP
		Pomoć u pisanju	VJEPIPOM
		Dobre vještine pisanja	VJEPIDOBR
	Najteži dijelovi jezika	Čitanje	NAJTEŽČIT
		Gramatika	NAJTEŽGRAM
		Pisanje	NAJTEŽPISA
		Govorenje	NAJTEŽGOVOR
	Omiljeni dijelovi učenja jezika	Slušanje	OMISLUŠ
Stavovi prema aktivnostima u udruzi			
	Aktivnosti u udruzi koje pomažu	Vježbanje s volonterkama	AKTPOMVJEŽ
		Udruga olakšava učenje	AKTPOMOLAKŠ
		Učenje jedan na jedan	AKTPOMJED
	Čestoća posjećivanja udruge	Svaki dan	ČESTPOSSVAK

	Napredak zbog instrukcija	Postojanje napretka	NAPREDPOST
	Rad sa volonterima	Preferiranje rada sa stranim volonterima	RADVOLSTRAN
		Preferiranje rada sa domaćim volonterima	RADVOLDOM
	Vrsta podrške prilikom instrukcija	Pomoć u čitanju	PODRČIT
		Promjena izgleda teksta	PODRIZGLTEKST
		Skraćivanje tekstova	PODRSKRAĆTEKST
	Utjecaj instrukcija na stav prema učenju jezika	Poboljšavanje stava	UTJECSTAVPOBOLJŠ
		Neutralan stav	UTJECSTAVNEUTR
	Utjecaj instrukcija na odnos prema nastavi jezika	Pozitivan utjecaj na odnos prema nastavi jezika	UTJECODNOSPOZ

Obrazac A.Č.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Ivana Bilić, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja mag. paed. et philol. angl, izjavljujem daje ovaj diplomski rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga diplomskog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 09. 04. 2024.

Potpis

Ivana Bilić

OBRAZAC I.P.

**IZJAVA O POHRANI DIPLOMSKOG RADA U DIGITALNI REPOZITORIJ
FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU**

STUDENT/ICA	Ivana Bilić
NASLOV RADA	Učenje engleskog kao stranog jezika kod djece s disleksijom
VRSTA RADA	Diplomski rad
ZNANSTVENO PODRUČJE	Društvene znanosti
ZNANSTVENO POLJE	Pedagogija
MENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić
KOMENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	Doc. dr. sc. Danijela Šegedin Borovina
ČLANOVI POVJERENSTVA (ime, prezime, zvanje)	1. izv. prof. dr. sc. Ines Blažević 2. prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić 3. doc. dr. sc. Danijela Šegedin Borovina 4. dr. sc. Sani Ćavar

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/ica predanog završnog i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama *Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07,45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude (zaokružiti odgovarajuće):

- a.) u otvorenom pristupu
- b.) rad dostupan studentima i djelatnicima Filozofskog fakulteta u Splitu
- c.) rad dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6/12/24 mjeseci (zaokružiti odgovarajući broj mjeseci)

U slučaju potrebe dodatnog ograničavanja pristupa Vašem ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnom tijelu u ustanovi.

Potpis

Ivana Bilić

Diplomski rad "Učenje engleskog kao stranog jezika kod djece s disleksijom" Ivane Bilić
lektorirala Marija Subašić, prof., učitelj savjetnik

Zagreb, 3.travnja 2024.g.