

OBILJEŽJA KREATIVNOSTI KOD UČENIKA S DISLEKSIJOM

Sučić, Petra

Undergraduate thesis / Završni rad

2022

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://um.nsk.hr/um:nbn:hr:172:409271>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-14**

Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Splitu

Filozofski fakultet

ZAVRŠNI RAD

Obilježja kreativnosti kod učenika s disleksijom

Petra Sučić

Split, 2022.

Sveučilište u Splitu

Filozofski fakultet

ZAVRŠNI RAD

Obilježja kreativnosti kod učenika s disleksijom

Studentica:
Petra Sučić

Mentorica:
prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić

Split, rujan 2022.

Sadržaj

1. Uvod.....	3
2. Inkluzivni obrazovni sustav	5
3. Odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama.....	8
4. Obilježja kreativnosti	12
4.1. Definiranje kreativnosti.....	12
4.2. Tko sve može biti kreativan?	13
4.3. Poveznica motivacije, inteligencije i emocija s kreativnošću	14
4.4. Poticanje kreativnosti kod ljudi.....	16
5. Vrste i obilježja teškoća u učenju.....	18
6. Kreativnost i disleksija	22
6.1. Karakteristike kreativnih osoba s disleksijom.....	22
6.2. Istraživanja poveznica kreativnosti i disleksije	23
7. Zaključak.....	26
8. Literatura.....	28
Sažetak	31
Abstract	32

1. Uvod

Od samog otkrića disleksije, pa sve do danas, disleksija je viđena kao poteškoća koja sprječava ljude u ostvarivanju svojih punih potencijala. Uzrok navedenog poremećaja i njemu srodnih poremećaja još uvijek nije poznat, a simptomi su mnogobrojni. Unatoč tome, ovakve poremećaje je teško primijetiti u usporedbi s poremećajima kao što su ADHD i slično jer je potrebna visoka razina znanja učitelja i drugih odgojno-obrazovnih djelatnika te suradnja sa stručnjacima iz različitih područja. Međutim, važnost dodatnog educiranja pedagoških djelatnika i suradnja škole s drugim institucijama ne staje na samom prepoznavanju disleksije kod učenika. Kada se navedeni poremećaj prepozna, potrebno je prilagoditi nastavni proces prema razini potrebne prilagodbe kod određenog učenika. Ovaj proces prilagodbe, ali i sam proces edukacije nastavnika i suradnja škole s odgovarajućim institucijama, uređen je pravilnicima i zakonima određene države. Stoga, se smatra da vlade i zakonodavstvo snose odgovornost, jednaku onoj odgojno-obrazovnih djelatnika, za pomoć učenicima s poteškoćom, poput disleksije, u što boljem uključivanju u odgojno-obrazovni sustav. Navedeno potvrđuje i primjer iz Republike Hrvatske, gdje se zakonom prepoznaje potreba za inkluzijom osoba s poteškoćama i dodatnom edukacijom pedagoškog osoblja, ali provedeno istraživanje ukazuje na to da je u većini slučajeva osoblje prepušteno samima sebi (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2009) te da se u svom radu s učenicima s teškoćama osjećaju nekompetentno (Kostelnik i sur., 2002). Ovakav stav nastavnika i drugih djelatnika dovodi u pitanje primjerenosti inicijalnog i stručnog obrazovanja nastavnika za rad s učenicima s teškoćama, ali i mogućnost odgovarajuće primjene zakona i pravilnika koji se bave ovom tematikom.

Osim spomenutog osjećaja nedovoljne kompetentnosti u svom radu s osobama s teškoćama, u ovom slučaju s osobama s disleksijom, nastavnici i drugi stručnjaci primijetili su kako osobe s disleksijom često imaju drugačiji pogled na predstavljene izazove te prilikom rješavanja problema nerijetko pronalaze alternativna rješenja. Stoga, često se, u kontekstu obrazovanja, za osobe s disleksijom tvrdi da su kreativnije od osoba bez disleksije. Jedan od brojnih razloga za to može biti i visoka zastupljenost studenata s disleksijom na studijima za koje je potrebna, prema površnom ili oskudnom shvaćanju kreativnosti, visoka kreativna sposobnost. Međutim, mnogi autori smatraju da je ovakvo shvaćanje kreativnosti nedostatno te da je potrebno proširiti definiciju kreativnosti. Naime, dosadašnja istraživanja povezanosti kreativne nadarenosti i disleksije, daju različite rezultate. Iz toga razloga, mnogi stručnjaci dovode u pitanje istinitost navedene tvrdnje. S druge strane, brojni autori ponovno ističu ulogu odgojno-obrazovnog

sustava i njegovih djelatnika u poticanju razvoja kreativnosti kod svih pojedinaca, kako onih s navedenom poteškoćom tako i onih bez.

Međutim, kao i u radu s osobama s disleksijom, nastavnici, učitelji i odgajatelji susreću se s mnogim zaprekama kada je riječ o poticanju kreativnosti. Kako bi ih izbjegli potrebno je pronaći jasnu definiciju pojma kreativnosti te uočiti tko sve može biti kreativan, postoji li povezanost nekih drugih aspekata osobnosti pojedinaca s pojedinčevom kreativnosti te u kojim sve područjima osoba može biti kreativna. Kako bi potaknuo svoje učenika na kreativnost, pedagoški djelatnik mora i sam biti kreativan u pronalaženju primjerenih metoda te osvijestiti roditelje svojih učenika o važnosti kreativnog razvoja (Sternberg, 2019). Nadalje, roditeljska uloga značajna je unutar, već spomenutog, inkluzivnog sustava te stručnjaci i školski djelatnici moraju, osim s djetetom s poteškoćom, raditi i surađivati s njegovim ili njezinim roditeljima. Važnost ovoga temelji se na potrebi za stvaranjem što kvalitetnije i primjerenije sredine u kojoj učenik može postići najviši mogući akademski uspjeh.

2. Inkluzivni obrazovni sustav

Inkluzivni obrazovni sustav jest sustav kojim se omogućuje jednakost među svim sudionicima društva unutar obrazovnog sustava (Ivančić i Stančić, 2013: prema Škrobo, 2015). Dakle, neovisno o tome koje je pojedinac nacionalnosti, vjere, kulture, dobi, spola, socijalnog statusa, kojim jezikom se sporazumijeva te koje su pojedinčeve sposobnosti za učenje, on ili ona su uključeni u i ravnopravni članovi odgojno-obrazovnog sustava. Iako je inkluzivni obrazovni sustav prvenstveno tu kako bi se marginalizirani društveni pojedinci uključili u postojeći obrazovni sustav te razvili određene kompetencije, neki autori naglašavaju razvoj određenih vrijednosti i kod učenika bez teškoća. Te vrijednosti uključuju empatiju, prihvaćanje ljudi koji su drugačiji od njih samih i razvoj metakompetetnosti (Stafford i Daniels, 2003: prema Škrobo, 2015). Stoga, inkluzivni obrazovni sustav ne doprinosi samo određenim pojedincima društva kojima je on potreban za stjecanje jednakosti u uvjetima obrazovanja, već i onim pojedincima koji su već prihvaćeni u društvu.

U obrazovnim politikama Europske unije, koje se vezuju uz globalne obrazovne politike, naglašava se dostupnost različitih razina obrazovanja, pri čemu je osnovno obrazovanje obvezno, a druge razine obrazovanja su dostupne za sve. Uz polaznicu dostupnosti obrazovanja za sve, u dokumentima Europske unije prepoznate su i vrijednosti osiguravanja funkcioniranja kulturno raznolikog društva, višejezičnosti i socijalne uključenosti (Batarelo Kokić i Kokić, 2021). Socijalna uključenost na svim razinama sustava odgoja i obrazovanja važna je za uspjeh djece iz različitih društveno-ekonomskih skupina, uključujući i djecu s teškoćama. Milovanović i sur. (2014) naglašavaju važnost ulaganja dodatnih napora u razvoju obrazovnih politika koje daju okvir i podršku implementaciji socijalno uključivog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Prema Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić (2009), u Hrvatskoj se provode obrazovne politike s ciljem prilagodbe obrazovnog sustava nacionalnim potrebama za socijalnom inkluzijom svih marginaliziranih društvenih skupina. Međutim, kako bi se smjernice iz obrazovnih politika mogle provesti, treba se proširiti definicija inkluzivnog obrazovanja te samim time, u pojam marginaliziranih skupina društva, uključiti skupine sa specifičnim problemima koje do sada nisu bile viđene kao marginalizirane. Nadalje, autori navode kako je važno promicati toleranciju za etničke i druge raznolikosti, demokraciju te poštivanje obveza iz kopenhaskih pristupnih kriterija iz 1993., u kojima se ističe važnost zaštite prava manjina (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2009). Najučinkovitiji način za postizanja navedenih ciljeva, jest putem obrazovanja građana te osposobljavanje nastavnika za taj zadatak. Naime,

„...reforma obrazovnih sustava u skladu s idejom inkluzivnog obrazovanja u zemljama obuhvaćenim studijom ide od razine sustava prema dolje.“ (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2009, 26). To znači da su za provedbu inkluzivnog obrazovanja jednako odgovorni zakonodavci, koji razvijaju potrebne strategije i donose adekvatne zakone, kao i nastavnici, učitelji i odgajatelji za koje autori navode da trebaju, osim potrebnih vještina, imati i odgovarajuće stavove, motivaciju i podršku okoline.

Stručno usavršavanje nastavnika i prilagođavanje kurikuluma kako bi se svi građani što bolje informirali o važnosti socijalne inkluzije te kako se ona može postići nije dovoljno za punu implementaciju inkluzivnih pristupa u odgoju i obrazovanju. Uz netoleranciju i nedostatak demokracije u društvu, marginalizirane skupine se susreću s brojnim preprekama unutar obrazovnog sustava koje uključuju financijske, institucionalne, proceduralne, strukturne, sociološko-kulturalne i političke prepreke. Te prepreke onemogućuju kvalitetnu inkluziju manjina u sam odgojno-obrazovni sustav (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2009). Provođenje obrazovnih reformi ovisi o motiviranosti i stručnosti nastavnika. Jedan od izazova s kojima se, nastavnici, susreću u obrazovnom sustavu jest prilagođavanje gradiva individualnim potrebama djeteta (Michailakis i Reich, 2009: prema Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2009). Kako bi to odradili na adekvatan način, odgajatelji trebaju moći prepoznati djetetove individualne potrebe. Neki autori smatraju da se odgojno-obrazovni djelatnici već godinama educiraju o strategijama za rad s djecom s posebnim potrebama (Putnam, 1993: prema Kostelnik i sur., 2004). Istraživanje koje su proveli Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić (2009) pokazuje da se nastavnici ne smatraju dovoljno osposobljenim za prepoznavanje učenikovih potreba te provođenje odgovarajućih strategija koje se trebaju provoditi s učenicima s odgovarajućim potrebama. Stoga je moguće zaključiti da se budući učitelji i nastavnici nedovoljno pripremaju za primjenjivanje strategija pomoću kojih mogu provoditi inkluzivno obrazovanje (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2009). Tome u prilog ide i istraživanje koje je pokazalo kako veliki postotak djelatnika odgojno-obrazovnog sustava nije dovoljno pripremljeno za rad s učenicima kojima je potreban specifični pristup tijekom školovanja (Kafedić, 2009: prema Dragojević, 2019). Kostelnik i sur. (2004) navode kako poteškoće i nesigurnosti s kojim se susreću nastavnici i učitelji, također su prisutni i kod odgajatelja predškolskih ustanova. Nadalje, Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić (2009) u istom izvješću naglašavaju kako studenti na zagrebačkom i splitskom sveučilištu imaju mogućnost pohađanja izbornih kolegija koji se bave ovom tematikom, a na nekim učiteljskim fakultetima postoji kolegijio nastavnim metodama. Kolegiji usmjereni na metodičke aspekte inkluzije, buduće učitelje i nastavnike jezika

teprirodnih i društvenih predmeta pripremaju za rad u inkluzivnom sustavu obrazovanja, ali oni se toliko ne fokusiraju na samo učenje strategija o potrebama djece i prilagodbama za rad s djecom sa specifičnim potrebama. U istraživanju koje su provele Batarelo Kokić, Kurz i Novosel (2016), ispitivana je korelacijastavova budućih učitelja i nastavnika o invaliditetu i socijalnoj uključenosti i samoprocjenjivanje razine informacijske pismenosti. Rezultati istraživanja značajni su za planiranje suvremenih nastavničkih programa, a ukazuju da postoji visoka povezanost između razine informacijske pismenosti studenata i stavova prema podršci učenicima s teškoćama u razvoju. U planiranju nastavničkih programa potrebno je promišljati i o praktičnim znanjima koja se stječu kroz stručnu praksu i posjete inkluzivnim školama gdje, u sklopu inkluzivne nastave, studenti mogu naučiti strategije za rad s učenicima s posebnim potrebama (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2009). Uz prethodno navedene načine stjecanja znanja i vještina, nastavnici imaju mogućnost pripreme za rad u inkluzivnom obrazovnom sustavu izmjenom iskustva s drugim stručnjacima u području obrazovanja (Pevin i sur., 2006: prema Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2009). Postoje mnogi programi i edukacijske zajednice u kojima nastavnici mogu raspravljati, razmišljati, čitati i pisati o vlastitim iskustvima pri radu s pojedincima iz marginaliziranih društvenih skupina. Sudjelovanjem u takvim programima i edukacijskim zajednicama, koje su povezane u „...Mreži zajednica učenja koju vodi Nacionalni centar za vanjsko obrazovanje.“ (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2009, 68.), obogaćuje znanje nastavnika i unaprjeđuje njihov rad primjerima dobre prakse. Nadalje, Kostelnik i suradnici (2004) upozoravaju kako u nekim slučajevima djeca koja dođu u odgojno-obrazovnu ustanovu, već odlaze kod stručnih suradnika koji su specijalizirani za njihovu poteškoću. Suradnju i komunikaciju između nastavnika i stručnog suradnika koji je upoznat s djetetovim napretkom i razvojem, autori smatraju od velike važnosti te potiču na usklađivanje strategija za rad s djetetom. Škrobo (2015), također, savjetuje da učitelji, nastavnici i odgajatelji surađuju s drugim stručnim suradnicima koji već rade s njihovim učenicima jer će im to dati jasniju sliku o djetetu, njegovim potrebama i adekvatnim strategijama. Uz dobru suradnju nastavnika i stručnih suradnika, u odgojno-obrazovnom sustavu, većina autora naglašavaju važnost suradnje između obitelji i odgojno-obrazovnih djelatnika. U suradnji s roditeljima i drugim članovima obitelji, nastavnici, učitelji i odgajatelji mogu dobiti važne informacije o djetetovim potrebama, o stanju unutar obitelji, o djetetovu ponašanju kada je kod kuće, o strategijama koje bi najviše odgovarale njihovom djetetu (Škrobo, 2015) te o djetetovoj kulturi i vrijednostima (Kostelnik i sur., 2004). Ipak, Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić (2009) naglašavaju kako nastavnici u Hrvatskoj, iako u kontaktu s obiteljima svojih učenika, ne pridaju toliko pozornosti u svom radu kulturi svojih učenika te ne koriste međukulturalne kurikulume.

3. Odgoj i obrazovanje učenika s posebnim potrebama

Inkluzivni obrazovni sustav u Hrvatskoj, kao i drugi sustavi širem svijeta, uređen je određenim zakonima i pravilnicima. *Prema čl. 2. st. 3. Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015)*, inkluzivni odgojno-obrazovni sustav temelji se na „...načelima prihvaćanja različitosti učenika, prihvaćanja različitih osobitosti razvoja učenika, osiguravanja uvjeta i potpore za ostvarivanje maksimalnoga razvoja potencijala svakoga pojedinog učenika, izjednačavanja mogućnosti za postizanje najvećega mogućeg stupnja obrazovanja te osiguravanja odgoja i obrazovanja učenika što bliže njegovu mjestu stanovanja.“ Dakle, zakonom se prepoznaje nužnost prihvaćanja djece s poteškoćama u odgojno-obrazovni sustav i osiguravanja uvjeta za njihov najveći mogući školski uspjeh. Nadalje, u navedenom pravilniku se definiraju osobe koje se smatraju marginaliziranim skupinama društva ili osobe s određenim teškoćama, njihove moguće poteškoće, mogući prikladni programi, ali i za što je tko u odgojno-obrazovnom sustavu i drugim ustanovama zadužen i nadležan. Ovaj pravilnik nije jedini službeni dokument koji sadržava nabrojene stavke. Tako, na službenoj stranici Ministarstva znanosti i obrazovanja (2021) (u nastavku MZO) jasno je definirano da su osobe s teškoćama u razvoju, učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima te osobe s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturnim i jezičnim čimbenicima viđene kao osobe s teškoćama u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu. S druge strane, na istoj web-stranici (2021), osobama s teškoćama u razvoju smatraju se oni pojedinci koji zbog svojih sposobnosti, ali i čimbenika iz okoline, imaju otežano puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu. *Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015)*, svi učenici s potencijalnim poteškoćama u razvoju imaju pravo na mogućnost utvrđivanja vrste poteškoća te na temelju istih pravo na primjerene oblike pomoći i programe školovanja. Njihove poteškoće mogu proizaći iz mentalnih, intelektualnih, tjelesnih, osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija ili kombinacijom više vrsta navedenih poremećaja. Ovisno o navedenim poremećajima, vrstu poteškoće u razvoju učenika utvrđuje stručno povjerenstvo osnovne škole zajedno sa stručnim suradnicima i nastavnicima srednje škole. Ako utvrde da učenik ima teškoću, predlažu stručnom povjerenstvu Gradskog ureda utvrđivanje primjerenog programa obrazovanja. Taj program, odnosno pedagoško-didaktičku prilagodbu, šalju kao prijedlog Gradskom uredu koji onda donosi rješenje. U čl. 4. st. 2. *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015)* piše: „Pri utvrđivanju primjerenoga

programa obrazovanja uzima se u obzir nalaz i mišljenje iz drugih postupaka utvrđivanja teškoća i razina potrebne potpore te sva medicinska, psihološka, edukacijsko-rehabilitacijska i druga dokumentacija koju roditelj/skrbnik podnese.“ Dakle, prema zakonskim propisima, na odluku o utvrđivanju primjerene pedagoško-didaktičke prilagodbe utječu stručnjaci i iz drugih područja, a ne samo pedagoški djelatnici i stručni suradnici iz područja odgoja i obrazovanja. S time se još jednom ukazuje na važnost suradnje između različitih stručnjaka.

Prema *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015)*, postoji četiri vrste programa koje učenik s teškoćom može dobiti. Prvi takav program jest *Redoviti program uz individualizirane postupke* koje dobivaju učenici za koje se smatra da mogu pratiti plan i program učenika bez teškoća, ali su im zbog specifičnosti u funkcioniranju potrebni individualizirani postupci. Drugi program, naveden u pravilniku (NN 24/2015), zove se *Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke*. Ovakav program osigurava se učenicima koji ne mogu svladavati redoviti plan i program bez sadržajnog ograničenja te im je potreban individualizirani pristup i sadržajna prilagodba. U srednjim školama navedena dva programa se odnose na sve obrazovne i strukovne predmete te na praktičnu nastavu. Što se tiče državne mature, prema *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015)*, prilagodba sadržaja mora biti dovoljna za polaganje državne mature te daljnje obrazovanje ili dovoljna za potrebe na tržištu rada. Nadalje, ako postoji potreba za tim, Ministarstvo može učeniku odobriti pravo na polaganje gradiva koje je predviđeno za jednu školsku godinu u dvije školske godine. Međutim, takav zahtjev treba biti odobren najviše dva puta tijekom srednjoškolskog obrazovanja.

Osim, *Redovitog programa uz individualizirane postupke* i *Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke*, učenik, ovisno o vrsti poteškoće, može ostvariti pravo na *Posebni program uz individualizirane postupke*. Takav program, prema 8.članku ovoga pravilnika (NN 24/2015), uključuje posebno strukturiran nastavni sadržaj napravljen prema potrebama i sposobnostima učenika. Ovakav se program provodi u posebnim razrednim odjeljenjima te ga provode edukacijski rehabilitatori i učitelji/nastavnici. Iznimku čine ustanove koje se nalaze na području jedinice lokalne samouprave gdje ne postoji poseban razredni odjel. U tom slučaju, učenici s ovim programom pohađaju redovita razredna odjeljenja, a sam program provode učitelji/stručnjaci uz pomoć stručnih suradnika. Zadnja vrsta prilagodbe priprema učenike s teškoćama za sposobnost izvršavanja najjednostavnijih aktivnosti svakodnevnog života, a zove se *Program za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnog života*.

Provodi se od 6. do 21. godine života učenika s poteškoćom. Ovakav program izvodi edukacijski-rehabilitator i učitelj/nastavnik uz pomoć stručnih suradnika, a izvodi se u odgojno-obrazovnim skupinama u školama.

Utjecaj provođenja sličnih programa na razvoj kreativnosti kod djece istražili su Kapoula i sur. (2016), a istraživanje je provedeno u šest odgojno-obrazovnih ustanova. Od tih šest ustanova, tri su sveučilišta u Parizu, a ostale uključuju osnovne škole iz Pariza, Bruxellesa te osnovna škola teritorijalne-administrativne jedinice ili odjela pod nazivom Oise. Studenti sa sveučilišta (ENSAD, ENSTA, ENSCI) nisu imali dijagnosticiranu poteškoću u učenju, a istraživanje je pokazalo kako su studenti umjetnosti kreativniji od onih koji studiraju inženjerstvo. Nadalje, navedeno istraživanje (2016) pokazuje kako djeca i tinejdžeri s disleksijom pokazuju jednaku razinu kreativnosti kao i studenti umjetnosti koje se, na njihovom odabranom studiju, potiče na kreativnost. Takvi rezultati, tvrde autori, dokazuje kako djeca s disleksijom ne razvijaju kreativnost u odrasloj dobi kako bi nadoknadili svoje nedostatke. Osim analiziranja važnosti posebnih programa za djecu s poteškoćom u učenju, autori su analizirali i koje metode unutar tih posebnih programa donose što bolje rezultate. Naime, od tri navedene škole dvije, škola u Bruxellesu i Oise, svojim programima fokusirale su se na individualne potrebe svojih učenika i na uključivanje istih u razredna odjeljenja s učenicima bez poteškoća. Uz navedeno, učitelji se dodatno educiraju za rad s djecom s disleksijom te surađuju s odgovarajućim stručnim osobljem. S druge strane, program škole u Parizu za učenike s disleksijom usredotočen je na normalizaciju čitanja kod djece te njihova općenitog školskog uspjeha. Učenici ove škole pohađaju posebne razrede s malim brojem učenika i pohađaju dodatne sate vježbanja svojih jezičnih sposobnosti. Rad samih učitelja prate stručni suradnici poput logopeda i školskog psihologa. Rezultati ukazuju na to da je utjecaj škole na kreativnost učenika s disleksijom dosta veći u Bruxellesu i Oise nego u navedenoj školi iz Pariza.

Umjesto u školama, prema MZO (2021) nastava se za učenike s poteškoćama, može odvijati u kući, na daljinu ili u zdravstvenoj ustanovi. U *Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015)* ovakvi oblici nastave se nazivaju *Privremeni oblici odgoja i obrazovanja*. Nastava u kući osigurava se učenicima koji nisu u mogućnosti pohađati nastavu u školskoj ustanovi, „...a čije predviđeno trajanje oporavka može utjecati na buduće praćenje i svladavanje nastavnih sadržaja.“ (čl. 15. st. 1., *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015)*). Program koji se provodi kod ovakvog oblika nastave je smanjen za 50% u odnosu na program koji se izvodi u školskom okruženju. Provodi ga škola koju je učenik ranije

pohađao. Zahtjev za provedbu nastave u kući roditelji/skrbnik podnosi školi ili škola Ministarstvu odgoja i obrazovanja. Ako potreba za pohađanjem nastave u kući prestane tijekom školske godine, škola je dužna obavijestiti nadležno Ministarstvo. Drugi prethodno nabrojani privremeni oblik odgoja i obrazovanja jest *Nastava u zdravstvenoj ustanovi*. Ovakva vrsta nastave predviđena je, prema čl.16, st. 1., *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/2015)* „...za učenike sa zdravstvenim teškoćama koji se nalaze na stacionarnom liječenju ili na liječenju u dnevnoj bolnici.“ Za ovakav oblik nastave određuje se jedna osnovna i srednja škola koje provode razrednu i predmetnu nastavu u zdravstvenim ustanovama. Program nastave, za razliku od *Nastave u kući*, izvodi se 100% sukladno s planom i programom Ministarstva odgoja i obrazovanja. Škola koja provodi nastavu i škola u koju je taj učenik upisan moraju prema pravilniku (NN 24/2015) surađivati.

4. Obilježja kreativnosti

4.1. Definiranje kreativnosti

U svom radu Marić (2019) navodi kako pojam kreativnosti ima dugu povijest, a važnost povijesnog shvaćanja tog pojma ističu Kaufman i Glăveanu (2019). Naime, Kaufman i Glăveanu(2019) smatraju kako je nemoguće proučavati kreativnost izvan konteksta ljudske povijesti jer se značenje tog pojma, ovisno o društvenim, ekonomskim i političkim uvjetima, mijenjalo tijekom te povijesti. Važnost poznavanja svih verzija značenja ovog pojma jest u tome što je njihovo povijesno značenje, relevantno danas koliko i u prošlosti, ali i koliko će biti u budućnosti. Upoznatost s prošlim definicijama, stručnjacima daje mogućnost za napretkom u definiranju kreativnosti te mogućnost izbjegavanja ponavljanja starijih shvaćanja te predviđanja budućih shvaćanja ovog pojma (Kaufman i Glăveanu, 2019). Sukladno tome, Marić(2019) na samom početku svog radanavodi da ovaj pojam ima korijene u latinskoj riječi *creare*, što u prijevodu znači oblikovati ili stvoriti. Kreativnost je „...prema starim Grcima značila dar od muza, božanstvo prisutno u svim važnim oblicima ljudskog stvaralaštva.“(Marić,2019, 4). S druge strane, određeni autori smatraju da je pojam kreativnosti, iako postoji još od antike, poprilično moderan koncept, s obzirom na razumijevanje povijesti tog pojma (Mason, 2003; Reckwitz, 2017; Weiner, 2000; prema Glaveanu i Kaufmanu, 2019). Pojam kreativnosti se počinje intenzivno proučavati tek sredinom dvadesetog stoljeća, a Bognar iSomoljani (2008) navode pet pristupa proučavanja kreativnosti: mistički, psihodinamički, kognitivni, socijalno-psihološki i konfluentni pristup. Prvi pristup, mistični pristup, objašnjava kreativnost kao tajanstveni i neshvatljiv pojam koji se pripisuje nadnaravnom. Prema psihodinamičkom pristupu, kreativnost je rezultat napetosti između svjesne realnosti i nesvjesnih nagona (Bognar iSomoljani, 2008). Zatim, postoji kognitivni pristup koji nalaže da je kreativnost dio šireg mišljenja, a ne samostalan proces. S druge strane, Socio-psihološki pristup ne definira kreativnost kao pojam već naglašava faktore koji utječu na kreativni proces. To su motivacija, socijalna klima i osobine ličnosti. Na kraju, spominje se konfluentni pristup kojim se naglašava da se kreativnost sastoji od više dimenzija i pristupa te obuhvaća kognitivni, sociološki i psihološki pristup. Također, kod konfluentnog pristupa se naglašava važnost utjecaja okoline na kreativnost. (Bognar iSomolanji, 2008).

Danas, većina autora kreativnost definira kao nešto što je originalno i vrijedno (Stenberg, 1996; prema Araru i Rački, 2003). Neki autori je karakteriziraju kao sposobnostprodukcije rada koji

je nov i prikladan (Barron, 1988; prema Araru i Rački, 2003). Kaufman i Glăveanu (2019) napominju kako su, tu definiciju, mnogi autori pokušali nadopuniti. Tako, su kreativnosti dodana obilježja visoke kvalitete (Sternberg, 1999; prema Kaufman i Glăveanu, 2019), iznenađenja (Boden, 2004; Bruner, 1962; Simonton, 2012; prema Kaufman i Glăveanu, 2019), estetike i autentičnosti (Kharkhurin, 2014; prema Kaufman i Glăveanu, 2019) te stvaranje samog proizvoda (Plucker, Beghetto i Dow, 2004; prema Kaufman i Glăveanu, 2019). Nadalje, „Torrance (1986) smatra da je kreativnost proces koji se javlja kad god je osoba suočena s problemom za koji nema niti naučen niti iskustvom stečen odgovor“ (Pliško, 2016, 8). Sukladno tome, mogući zadatak kreativnosti jest pronalaziti inovativna rješenja uz pomoć slobodnog služenja ljudskim potencijalima (Robinson, 2011; prema Marić, 2019). Postoji i viđenje kreativnosti kao prirodnog resursa (Guilford, 1950, 1968; prema Runco i Acar, 2019). Usprkos brojnim, u ovom radu navedenim i navedenim definicijama, Marić (2019) napominje kako ne postoji jasna i univerzalno prihvaćena definicija za pojam kreativnosti.

4.2. Tko sve može biti kreativan?

Hui, He i Wong (2019) navode da se kreativnost može početi razvijati u ranoj dobi djetetova života, a manifestira se kroz igru uloga, maštovitu igru i igru u kojoj dijete vodi glavnu riječ. Nadalje, Hui, He i Wong (2019) navode kako se djeca služe svojom maštom prilikom igranja već u drugoj godini života. Primjer ovakve igre je kada dijete, prilikom igre, iskoristi bananu kako bi obavilo telefonski poziv (Beghetto i sur., 2012; prema Hui, He i Wong, 2019). Također, Hui, He i Wong (2019) naglašavaju kako se kreativnost izražava drugačije ovisno o tome u kojem se životnom razdoblju pojedinac nalazi. Rezultati standardiziranih testova, koji ispituju razinu kreativnosti kod pojedinaca, pokazuju kako su djeca i adolescenti kreativniji od odraslih ljudi. Međutim, to može biti objašnjeno s činjenicom da su oni naviknuti na rješavanje standardiziranih testova te to utječe na same rezultate istih. Nadalje, osobe zrelije dobi nadmašuju mlade osobe odrasle dobi u kreativnim rješenjima za svakodnevne probleme (Blanchard-Fields i sur., 2007; prema Hui, He i Wong, 2019). Osim toga, jedno istraživanje je pokazalo kako osobe zrelije dobi same sebe smatraju više kreativnima, nego što bi osobe srednjih i mlađih godina rekle za sebe (Hui, He i Wong, 2019). Primjeri koji idu u prilog ovakvoj perspektivi su brojni, a jedna od njih jest i arija „Ave Maria“ koju je Verdi komponirao u osamdeset i petoj godini života (Hickson i Housely, 1997; prema Hui, He i Wong, 2019). Dakle, kreativnost može biti razvijena do kasne životne dobi. Njezino razvijanje ne ovisi toliko o

godinama, koliko o pojedinačnoj samosvijesti o vlastitoj kreativnosti (Hui, He i Wong,2019). Iako, naglašavaju Hui, He i Wong (2019), se većina stručnjaka slaže da je kreativnost nešto što se može razviti tijekom cijelog života, postoje istraživanja koja pokazuju da kreativnost pojedinca doseže svoj puni potencijal u mladosti i srednjim godinama. Na primjer, istraživanje, koje je proveo Palmiero2015. godine, pokazalo je da osoba kreativnost doživi prije četrdesete godine, razdoblje bez većih oscilacija traje od tada pa do sedamdesete, a nakon toga se razina kreativnosti počinje smanjivati (Hui, He i Wong,2019). Nadalje, isti autori navode kako veliki broj istraživanja pokazuju da razvoj kreativnosti nije pravocrtan proces već je pun promjena. Te promijene uključuju i uspone i padove. U ovom radu (Hui, He i Wong,2019), spominju Torrencovo longitudinalno istraživanje koje je 1963. godine pokazalo kako se prvi pad u kreativnosti pojavljuje oko pete godine života, kada djeca započinju svoje školovanje. S druge strane, rezultati istog istraživanje provedenog 1968. pokazuju ponovni pad u kreativnost i prije odlaska u četvrti razred odnosno tijekom devete godine života. Ovakve podatke dobila su i slična istraživanja provedena od strane drugih stručnjaka. Uz navedena razdoblja, spominje se i razdoblje tijekom kojeg djeca prelaze iz osnovnih u srednje škole (Hui, He i Wong,2019).Nadalje, negativno procjenjivanje školskog života mogu biti jedni od uzroka pada u kreativnosti tijekom prethodno navedenih tranzicijskih razdoblja (Hui, He i Wong,2019).

4.3. Poveznica motivacije, inteligencije i emocija s kreativnošću

Mnogi autori se slažu kako sposobnost za biti kreativan bez emocija (Ivcevic i Hoffmann, 2019), motivacije (Hennessey, 2019) i određenih aspekata čovjekova intelekta (Kaufman i Glăveanu,2019) je u potpunosti zanemariva sposobnost. Drugim riječima, čovjekov potencijal za kreativan rad ne može se ostvariti, ako nedostaju navedena tri pojma. Prvi, emocije, autori (2019) uspoređuju s gorivom koje je potrebno za odvijanje kreativnog procesa. U skladu s ovom usporedbom jest i tvrdnja da se kreativnost, potaknuta pozitivnim emocijama, gubi što pojedinac više provede vremena na istom zadatku (Baas i sur., 2008; prema Ivcevic i Hoffmannu, 2019). S druge strane, novija istraživanja pokazuju kako i negativne emocije mogu pozitivno utjecati na kreativnost (Ivcevic i Hoffmann, 2019), a pojedinci koji su pod utjecajem negativnih emocija u lošem raspoloženju, za razliku od onih u pozitivnom raspoloženju, postižu vrhunac svog kreativnog rada tek nakon nekog vremena provedenog u pronalaženju kreativnog rješenja za određeni zadatak (Kaufmann i Vosburg, 2002; prema Ivcevic i Hoffmann, 2019). Nadalje, u svom radu Ivcevic i Hoffmann (2019) opisuju model koji objašnjava ulogu emocija

u kreativnosti. Ovaj model opisuje utjecaj emocija na osobine ličnosti koje su, općenito, usko povezane s emocijama. Osobine ličnosti neki autori su definirali kao predispozicije za osjećanje, reagiranje i razmišljanje na određeni način (Matthews i sur., 2003; Mayers, 2003; prema Ivcevic i Hoffmann, 2019). Prema Ivcevic i Hoffmannu (2019) postoje tri domene na koje osobine ličnosti, koje su povezane s emocijama, mogu utjecati na kreativnost. One uključuju one osobine ličnosti koje olakšavaju samu odluku za biti kreativan. Ovdje ističu ulogu prkosa koji se pojavljuje prilikom donošenja neuobičajene odluke odnosno kreativnog rješenja. Taj prkos može biti usmjeren prema drugima, ali i prema samom pojedincu. On se javlja, pojašnjavaju Ivcevic i Hoffmann (2019), jer kreativni proces uvijek uključuje neku vrstu rizika. Zbog tog rizika pojedinac se može osjećati tjeskobno ili osjećati strah, što se smatraju negativnim emocijama. Ovakve emocije, navode Ivcevic i Hoffmann(2019), sprječavaju pojedinca u nuđenju inovativnih i originalnih rješenja. Nadalje, osobine ličnosti koje pojedinca potiču na odabir specifičnih domena u svom radu su, na primjer, ekstroverzija i introverzija. Ekstroverzija, tvrde autori, je dobar indikator da će osoba izabrati zanimanje koje zahtjeva visoku kreativnost. Kao primjer, navode arhitekturu ili modni dizajn. Jedno istraživanje, kojim se pratilo pojedince nakon završetka studija, rezultiralo je zaključkom da je odnos između odabira zanimanja i osobina ličnosti, koje utječu na isti, recipročan (Wille i De Fruyn, 2014; prema Ivcevic i Hoffmann, 2019). To znači da odabrana domena rada jednako utječe na one osobine ličnosti koje određuju odabir zanimanja. Zadnje osobine ličnosti koje autori (2019) koriste u ovom kontekstu jesu osobine ličnosti koje utječu na učestalost kreativnog ponašanja pojedinca. Prema nekim autorima, otvorenost novim iskustvima jedna je od najbitnijih osobina ličnosti u ovom području (Feist, 1998; Ivcevic i Mayer, 2009; prema Ivcevic i Hoffmann, 2019).

Osim emocija, na kreativni proces utječe i sama motivacija pojedinca. Hennessey (2019) tvrdi kako bez motivacije započinjanje kreativnog procesa i pronalazak kreativnog rješenja je gotovo nemoguć. U svom radu navodi kako postoje dvije vrste motivacije, intrinzična i ekstrinzična. Intrinzičnu motivaciju definira kao motivaciju koja potaknuta interesom pojedinca za sami zadatak i izazove koje bi taj zadatak mogao prouzrokovati. Kod ovakve motivacije, naglašava Hennessey (2019), ljudi određeni zadatak doživljavaju više kao igru nego posao. Ekstrinzična motivacija, s druge strane, označava onu motivaciju koja je usmjerena na vanjski cilj poput nagrade ili pozitivne povratne informacije. Većina istraživanja, tvrdi autor, ukazuju na to da intrinzična motivacije boje utječe na korištenje kreativnosti pri rješavanju nekakvog zadatka. Jedan od razloga za to može biti i činjenica da pojedinci koji su intrinzično motivirani, dulje i intenzivnije posvećuju svoju pozornost određenom zadatku (Deci i sur., 2006; prema

Hennessey, 2019). Međutim, neki autori se slažu da je upravo kombinacija intrinzične i ekstrinzične motivacije ono što je potrebno za uspješan kreativni rad (Amabile, 1993, 1997; prema Hennessey, 2019). U svom radu, isti autor, zaključuje kako samo neki faktori koji povećavaju ekstrinzičnu motivaciju mogu isto učiniti i s intrinzičnom (Amabile, 1996; prema Hennessey, 2019). Kao primjer navodi prepoznavanje njihovog rada od strane poslodavca i omogućavanje da se što intenzivnije posvete zadatku. Do istog zaključka su došli i drugi istraživači (Ceraso i sur., 2014; prema Hennessey, 2019).

Uz emocije i motivaciju, pojam koji se često spominje u literaturi povezanoj s kreativnošću jest i inteligencija. Mogući razlog toga jest da je inteligencija sposobnost čovjeka da razmišlja, uči i da se može adaptirati na nove uvjete (Kaufman i Sternberg, 2011; prema Kaufman i Glăveanu, 2019). Sukladno tome, jedna od definicija kreativnosti naglašava važnost sposobnosti osmišljavanja novih, uvjerljivih i neočekivanih ideja (Kaufman i Sternberg, 2010; prema Kaufman i Glăveanu, 2019). Kako bi osoba mogla osmisliti takve ideje, potrebna joj je sposobnost razmišljanja, učenja i adaptiranja. Dakle, inteligencija je usko povezana sa sposobnosti kreativnog razmišljanja i djelovanja (Sternberg, 2003c; prema Kaufman i Glăveanu, 2019). Rezultati raznih istraživanja potvrđuju ovakve tvrdnje. Tako je jedno istraživanje dokazalo kako ljudi koji provode vrijeme planirajući projekte, što je prema PASS modelu povezano s trećom cjelinom funkcioniranja mozga (Das i sur., 1994; prema Kaufman i Glăveanu, 2019), su više produktivni i kreativni (Mumford i sur., 1993; prema Kaufman i Glăveanu, 2019). Uz navedeno, još jedno istraživanje dokazalo je kako lutanje misli, ponovno povezano s trećom cjelinom funkcioniranja mozga, pomaže u planiranju i kreativnosti.

4.4. Poticanje kreativnosti kod ljudi

Kako bi se za učenika ili pojedinca moglo reći da je kreativan, on ili ona mora biti u mogućnosti donijeti nekakvu pretpostavku, spoznati, izumiti i napraviti nešto te zamisliti i predvidjeti nešto (Grigorenko i Sternberg, 2007; Grigorenko i sur., 2009, 2011; Lubart i Sternberg, 1995; Sternberg i Williams, 1996; prema Sternbergu, 2019). Međutim, sve navedene sposobnosti razvijaju se tijekom cijeloga života i tu veliku ulogu imaju učitelji i roditelji koji učenika moraju ohrabrivati u razvijanju istih (Sternberg, 2019). Nadalje, Sternberg (2019) napominje kako se učitelji u svom radu susreću s brojnim zaprekama povezanim s poticanjem kreativnosti kod djece. One uključuju neusklađene metode učenja, suzbijanje kreativne ekspresije, pritisak na učitelje da

podučavaju na konvencionalne načine, odgovornost i način razmišljanja kako se podučavanjem učenika kreativnosti gubi na kvaliteti podučavanja nastavnog sadržaja. Kao pomoć u prevladavanju navedenih zapreka, Sternberg (2019) navodi čak 12 metoda kojima se može unaprijediti razvijane kreativnog razmišljanja kod učenika. Za potrebe ovog završnog rada spomenut ćemo samo tri. Prva metoda zove se „Selling Creative Ideas“ (Sternberg, 2019, 95). Kreativne ideje najčešće nisu tako lako prihvaćene (Sternberg i Lubart, 1995; prema Sternbergu, 2019) te učenici moraju naučiti kako uvjeriti druge ljude u vrijednost ili kvalitetu vlastitih nekonvencionalnih ideja (Sternberg, 1985; prema Sternberg, 2019). Prema autoru (2019) učenici moraju znati obrazložiti zašto je njihovo kreativno rješenje bolje od postojećeg rješenja za neki problem. U svom radu, Sternberg (2019) napominje kako ovu vještinu ne trebaju naučiti samo učenici već i učitelji, nastavnici i profesori koji te učenike podučavaju. Druga metoda koja bi mogla olakšati kreativni razvoj učenika, autor naziva „Encouraging Prudent Risk-Taking“ (Sternberg, 2019, 95) što bi u prijevod značilo „poticanje mudrog preuzimanja rizika“. Ovo, navodi autor (2019), predstavlja izazov u školstvu jer većina škola vrjednuje testove i radove učenika koji imaju točno predviđena rješenja i načine rješavanja. Ovo može obeshrabriti učenike u preuzimanju rizika na bilo koji način. Ono što učitelji, nastavnici i profesori moraju napraviti, zaključuje Sternberg (2019), je poticati i nagrađivati mudro riskiranje svojih učenika. Osim navedena dvije metode, autor navodi i metodu „Finding What One Truly Loves to Do“ (Sternberg, 2019, 97) ili „Pronalaženje onoga u čemu pojedinac uživa“. Kod ove metode, Sternberg (2019) naglašava kako odgojno-obrazovni djelatnik ima zadatak, neovisno o svojim željama ili sklonostima, pronaći što to uzbuđuje za rad njihove učenike. Isti zadatak imaju i roditelji u odgoju svoje djece. Važnost ovog zadatka ističu i drugi autori koji smatraju da pojedinac ne može ispuniti svoj puni potencijal dok radi nešto što ga ne interesira ili ne zanima (Amabile, 1996; Sternberg i Lubart, 1995 prema Sternbergu, 2019).

5. Vrste i obilježja teškoća u učenju

Zrilić (2011) kao najzastupljenije poteškoće u učenju navodi: disleksiju, disgrafiju, diskalkuliju, poteškoće u slušnom i vidnom procesuiranju te poremećaj hiperaktivnosti i smanjenja pažnje. Soudil-Prokopec (2015) navodi kako prema nekim procjenama približno 20% djece koja nisu uspješna u školi imaju barem jednu od navedenih poteškoća u učenju. Prema portalu (2021), svaka sedma osoba ima neku od navedenih poteškoća. Ovakvi učenici najčešće pokazuju prosječnu ili iznad prosječnu inteligenciju, ali usprkos tome imaju slaba akademska postignuća (Soudil-Prokopec, 2015). Prva navedena poteškoća u učenju, disleksija, javlja se „gotovo podjednako često kod oba spola“ (Jensen, 2004, 38). Uzrok njezine pojave nije poznat, no postoje različite teorije. Jensen (2004) ističe kako se ovaj poremećaj najčešće javlja unutar obitelji te zaključuje kako se može raditi o nasljednom svojstvu. U istom radu zaključuje kako je uzrok ovog poremećaja, ipak najvjerojatnije i genetske i okolinske prirode. Pretpostavke nestaju samo na uzroku, već i na fiziološkim obilježjima unutar mozga disleksičnog pojedinca. Tako neka istraživanja pokazuju kako kod disleksičara „postoji smanjeni regionalni protok krvi u sljepoočnim i donjim dijelovima tjemenih područja mozga“ (Jensen, 2004, 42), dok druga pokazuju kako je kod disleksične osobe deblja i zaobljenija *corpus callosum*, poznatiji kao *žuljevito tijelo*. Uz navedena, postoje i istraživanja koja spominju promjene kod desnog, odgovornog za vidnu obradu informacija, i lijevog režnja koji, kada oštećen, može uzrokovati razvojnu površinsku disleksiju. Sve moguće navedene fiziološke promjene u mozgu i navedeni mogući uzroci rezultiraju određenim prepoznatljivim vanjskim pokazateljima ovog poremećaja. Ovu poteškoću u učenju, navodi Jensen (2004) najlakše je prepoznati prema načinu na koje učenik čita, zbog čega se najčešće naziva poremećajem u čitanju. Međutim, ta dva pojma, disleksija i poremećaj u čitanju, se ne bih trebala koristiti kao istoznačnice budući da osoba s disleksijom, u pravilu, ima prosječne intelektualne sposobnosti. S druge strane, poremećaji u čitanju „mogu biti posljedica mentalne retardacije, problema sa sluhom, problema s vidom, okolinske i/ili obrazovne deprivacije ili bolesti“ (Jensen, 2004, 36). Kod disleksije, navodi Soudil-Prokopec (2015), čitanje naglas ispunjeno je s iskrivljavanjem, zamjenama i gubljenjem glasova pri izgovoru, čitanje se sporo odvija i sam sadržaj, odnosno značenje se ne razumije. Ovakvo čitanje izaziva umor i frustraciju kod osobe s disleksijom. Jensen (2004), navedenom dodaje potrebu za nagninjanjem glave prilikom čitanja te praćenje prstom prilikom čitanja kako se nebi izgubio redoslijed riječi u tekstu. Soudil-Prokopecina tvrdnja (2015) da se sam sadržaj riječi ne razumije, dodatno se pojašnjava Jensenovom (2004) tvrdnjom da pojedinci s disleksijom doslovno shvaćaju pisani ili govorni jezik te isti autor ovaj simptom stavlja u

moгуće kognitivne probleme kod osoba s disleksijom. U tu vrstu problema spada i teško pamćenje imena ili zvukova, pisanje slova abecede prema pravilnom redosljedu. Osim navedenih skupina problema, osobe s disleksijom, prema Jensenu (2004), susreću se s problemima u pisanju i govoru. Tako osobe s disleksijom, navodi autor, imaju vrlo neuredan i neujednačen rukopis, a prilikom izgovora mogu zamuckivati, nejasno izgovarati određene riječi, kasno razviti samu vještinu govora te imati poteškoća u dosjećanju riječi. Te poteškoće dosjećanju mogu se, osim u govoru, ukazuju na problem i u pamćenju. Naime, pojedinac koji ima disleksiju teško pamti besmislene podatke, ima loše mehaničko pamćenje, loše pamti imena, dane u tjednu, mjeseci u godini te bilo kakve nizove. Suprotno tome, za ovakve pojedince se smatra da usprkos tome što brzo zaboravljaju, brzo uče te da imaju „brzi usmeni priziv“ (Jensen, 2004, 44). Nadalje, ono što Jensen(2004) naglašava u svom radu jest da svaki pojedinac s ovom poteškoćom neposjeduje sve navedene simptome te da je fiziologija takvog pojedinca jedinstvena. Iz toga razloga ne postoji idealan test koji učeniku ili starijem pojedincu može dijagnosticirati ovaj poremećaj. Kao suvremeno rješenje autor navodi *Test slušne analize*. Osim radili se o poremećaju disleksije, stručnjaci mogu dijagnosticirati i o kojoj se vrsti radi. Jensen (2004) spominje čak pet podtipova disleksije koji se mogu pojaviti. Prva ili duboka disleksija prepoznatljiva je prema semantičkim pogreškama, pogrešnom izgovoru besmislenih riječi te poremećenoj sposobnosti razumijevanja apstraktnih riječi. Zatim slijedi već spomenuta površinska disleksija koja nastaje zbog urođene ozlijede „mozga u lijevom zatiljnom režnju“ (Jensen, 2004, 42). Kod ovog podtipa, osobe imaju otežano izgovaranje dok čitaju naglas. Treći podtip se zove *Aleksija*. Osoba koja ima aleksiju može se prepoznati po čitanju slovo po slovo (Jensen,2004). Slijedi, disleksija uslijed zanemarivanja. Kod ovakve disleksije pojedinci imaju teškoće u prepoznavanju početnog dijela niza slova. Zadnji podtip kojeg Jensen (2004) spominje jest disleksija vezana uz poremećaj pažnje i pamćenja. Osobe s ovakvom vrstom disleksije imaju loše kratkotrajno pamćenje i „zadržavaju značenje pojedine riječi u kontekstu različitog značenja rečenice“ (Jensen, 2004, 36).

Disgrafija je druga najzastupljenija poteškoća u učenju i Posokhova (2000) navodi kako se disleksija i disgrafija nerijetko pojavljuju zajedno, ali se disgrafiju treba promatrati kao zasebni poremećaj. Posokhova (2000) naglašava da statistički podaci ukazuju na čak 2-3 puta veću zastupljenost disgrafije u odnosu s disleksijom kod učenika 4., 5. i 6. razreda. Soudil- Prokopec (2015) ovu poteškoću definira kao nemogućnost djeteta da svlada vještinu pisanja s obzirom na pravopisna pravila određenog jezika te pri samom pisanju, iako upoznato s pravopisnim pravilima, neprestano radi brojne, ponavljajuće pogreške. Te pogreške pojavljuju se bez obzira

na normalan razvoj „intelektualnog i govornog razvoja, normalno stanje osjetila sluha i vida te redovno školovanje“ (Soudil-Prokopec, 2015, 75). Soudil-Prokopec (2015) i Posokhova (2000) navode kako postoje tri vrste pogreške koje se mogu pojaviti kod osoba s disgrafijom. To su greške na razini slova i sloga, greška na razini riječi te greška na razini rečenice. Prva vrsta pogreške, uključuje izostavljanje, premještanje i dodavanje suvišnih slova (Soudil-Prokopec, 2015). Soudil-Prokopec (2015) toj skupini pogrešaka dodaje još prezervaciju ili kada osoba zamjeni glas s glasom u prijašnjem slogu ili riječi i anticipaciju odnosno kada osoba zamjeni glas s glasom u idućem slogu ili riječi. Druga skupina pogrešaka uključuju, pogreške na razini riječi, koje uključuju nepravilno rastavljanje i formiranje riječi (Posokhova, 2000). Ovakve pogreške su često prisutne kod „djece s nedovoljno razvijenim govorom ili s nešto nižom inteligencijom (koja je ipak u granicama normale)“ (Soudil-Prokopec, 2015, 76). Isto vrijedi i za pogreške na razini rečenice koje uključuju greške povezivanja riječi u rečenici te neispravno korištenje interpunkcije.

Nadalje, osim disleksije i disgrafije učenici mogu razviti i diskalkuliju. Ovaj poremećaj otežava učenikov rad na matematici i srodnim predmetima koji od njega zahtijevaju sposobnost rješavanja matematičkih i aritmetičkih zadataka (Soudil-Prokopec, 2015). Naime, diskalkulija je, u 5% do 15% slučajeva, razlog niskih razina postignuća u području matematike (Barbaresi i sur., 2005; Jovanović i sur., 2013; Eng i sur., 2014; Bastos i sur., 2016; Morsanyi i sur., 2018; prema Pušić, 2021). Učenike s diskalkulijom može se prepoznati po tome što slabo pamte i prepoznaju nizove brojeva, preskaču obvezne korake u rješavanju zadatka, ne prepoznaju simbole i položaj znamenki, učenik rješava zadatak krivim redoslijedom ili u krivom smjeru, zrcalno okrene znamenke, ponavlja isti broj više puta (prezervacija) i zamjenjuje općenito brojeve s drugim brojevima (Sharma, 2001; prema Soudil-Prokopec, 2015), a uz sve navedeno, navodi sei da je učenik jako usporen u svom radu.

Zrilić (2011) kao poteškoće u učenju spominju se i poteškoće u slušnom i vidnom procesuiranju. Slušno procesuiranje uključuje otežanu interpretaciju govora usprkos tomu što osoba ima zdrav sluh i normalne kognitivne funkcije (Jeger, Musick, 2000; prema Blaži, Balažinec i Obučina, 2014). Učenik ima poteškoće u analizi i interpretaciji verbalnih uputa te loše zanemaruje pozadinsku buku prilikom slušanja (Luckner, 2011; prema Blaži, Balažinec i Obučina, 2014). Teškoće slušnog procesiranja neki autori povezuju s jezičnim govornim poteškoćama i teškoćama čitanja i pisanja (Sharma, Purdy, Kelly, 2009; Sharma i sur., 2006; Ferre, Wilber, 1986; prema Blaži, Balažinec i Obučina, 2014). Dok jedni stručnjaci smatraju da je poremećaj slušnog procesiranja uzrok jezičnih teškoća, drugi tvrde da ovaj poremećaj

može biti samo jedan od čimbenika (Turner, 2013, Rosen 2003; prema Blaži, Balažinec i Obučina, 2014). Uzrok ovog poremećaja, tvrdi Jensen (2004) nije još točno definiran, ali nabroja četiri moguća uzroka. To su nasljeđe, česte infekcije uha, dominantnost lijeve ruke i preosjetljivost na glasne zvukove. Druga osjetilna poteškoća koja se spominje na portalu (2021) jest poteškoća u vidnom procesiranju. Barać (2013) ovo teškoću definira kao nisku mogućnost pretvaranja informacija, koje osoba prikuplja očima, u smislenu sliku. Treba naglasiti kako, kao i u slučaju s poteškoćama u slušnom procesiranju, osoba s ovom poteškoćom ima normalan vid (Zrilić, 2011).

Poremećaji hiperaktivnosti i smanjenja pažnje također se navode u kategoriji poteškoća u učenju (Zrilić, 2011). Hiperaktivnost je dugotrajna pretjerana aktivnost koja traje nakon 4. godine pojedinčeva života (Jensen, 2004). Jensen (2004) tvrdi kako čak 5% ukupne populacije živi s ovom poteškoćom, a češće se radi o dječacima. Međutim, autor upozorava da na te rezultate vrlo vjerojatno utječu društvene okolnosti odnosno različiti načini socijalizacije između spolova. Uzrok ove poteškoće u učenju nije poznat i zasada, kao i u prijašnje opisanim slučajevima, znanstvenici daju svoje pretpostavke mogućih uzroka. Jensen (2004), kao jedan od uzroka, spominje kronični distress odnosno preveliku količinu adrenalina u organizmu uzrokovan prekomjernoj izloženosti stresu. S druge strane, mogući uzrok hiperaktivnosti može biti i neuravnotežena količina dopamina u tijelu čovjeka koji, kako bi poboljšao svoje raspoloženje, će se „angažirati u više novih istraživačkih ponašanja“ (Jensen, 2004, 92). Osim navedenih uzroka, Jensen (2004) navodi kako neki istraživači vjeruju da uzrok ovog poremećaja mogu biti oštećenja na mozgu, dok drugi smatraju da uzrok može biti genetske prirode. Ono što ističe jest da se simptomi ove poteškoće u učenju mogu ublažiti zdravom prehranom. Ti simptomi uključuju emocionalnu nezrelost, nepoštivanje pravila i dužnosti, neoprezno i povremeno antisocijalno ponašanje, smanjenu potrebu za spavanjem, pretjerivanje kod jednostavnih zadataka, nemir i vrpoljenje te izražena potreba za dodirivanjem predmeta. Uz sve navedene simptome kod hiperaktivnog pojedinca se često zna pojaviti i impulzivnost te deficit pažnje (Prvčić i Rister, 2009). Isti autori (2009) navode kako postoje pojedinci koji „...nisu izraženo hiperaktivna niti impulzivna, ali imaju ozbiljnih poteškoća zbog velikog deficita pažnje i sposobnosti koncentracije“ (Prvčić i Rister, 2009, 12). Kod te djece ovaj poremećaj često ostaje neidentificiran zbog simptoma koji nisu lako uočljivi. Manjak intervencije može negativno utjecati na djetetov akademski uspjeh, socijalnu inkluziju i odnose u obitelji, kako kod djece s deficitom pažnje tako i kod djece s drugim podtipovima ovog poremećaja (Prvčić i Rister, 2009).

6. Kreativnost i disleksija

6.1. Karakteristike kreativnih osoba s disleksijom

Davis i Braun (2001) navode kako je kod osoba s disleksijom kreativnost veća zahvaljujući „razmišljanju u slikama, intuitivnog mišljenja, višedimenzionalnog mišljenja i znatiželje...” (Davis i Braun, 2001, 105). Ta činjenica, nastavlja Davis i Braun (2001), znači da bi oni trebali biti u mogućnosti naučiti više, u odnosu na druge ljude bez disleksije, za manje vremena jer su kreativni proces i proces učenja usko povezani.

Međutim, s ovim se ne bi složili nastavnici i roditelji. Prema Soudil-Prokopec (2015), učenici s disleksijom viđeni su od strane roditelja i nastavnika kao drugačiji te sami sebe percipiraju drugačijima. Ovakav stav roditelja, nastavnika, ali i samih učenika dovodi do frustracije sa školom. Ovakav pristup (2015) može dovesti do zanemarivanja potencijala kod djece te do razvoja agresije, sklonosti prema ovisnosti i delinkvenciji te nedostatku samosvijesti. Stoga je, naglašavaju autori (2015), potrebna suradnja između roditelja, nastavnika ili učitelja te terapeuta kako bi se u samom procesu nastave smanjile prepreke s kojima se ovi učenici susreću. Ključ ovoga, navode Davis i Braun (2001) leži u preciznom razumijevanju što disleksija zapravo jest. U navedenom djelu (2001) disleksija nije viđena samo kao poteškoća već kao dar koji se razvija s vremenom uz određene poteškoće. Kao što je već navedeno u četvrtom poglavlju ovog završnog rada, svaki je slučaj disleksije jedinstven, a ovo se odnosi i na darovitost kod disleksičnih osoba. Dakle, osobe s disleksijom ne moraju biti i nisu darovite u istim područjima (Davis i Braun, 2001).

Nadalje, isto djelo (2001) nastoji objasniti načine razmišljanja osoba s disleksijom koji jednako odmažu učenicima pri konvencionalnim načinima učenja i praćenja nastave, koliko i pridonose njihovoj kreativnosti odnosno pridonosi pronalasku kreativnih rješenja. Jedan od dva moguća načina razmišljanja, svojstven upravo osobama s disleksijom, jest neverbalna konceptualizacija (Davis i Braun, 2001). Kada osoba razmišlja na ovakav način, tvrde autori (2001), ona razmišlja u slikama, a sam proces je i do 1000 puta brži nego kod ljudi koji razmišljaju uz pomoć verbalne misli. Zbog tolike brzine osoba s disleksijom najčešće nije ni svjesna samog procesa mijenjanja misaone slike. Zato, navode Davis i Braun (2001), ovaj proces se može opisati kao subliminalni ili proces kojeg osoba nije svjesna da se odvija. Nadalje, za navedene mentalne slike, stvorene neverbalnom konceptualizacijom razvijaju se dobivanjem novih informacija (Davis i Braun, 2001). Dakle, kada osoba dobije novu sadržajnu poruku prilikom čitanja, slika u njenom mozgu

se mijenja i nadograđuje. Puna mentalna slika dobiva se tek kada osoba pročita do kraja rečenicu, a ako se susretne s riječi koju ne može slikovito zamisliti i svrstati u već postojeću sliku, taj „... proces slike koja se razvija s rečenicom zaustavlja se svaki put...“ (Davis i Braun, 2001, 29). Kada prilikom čitanja dođe do ovoga, osoba doživi zbunjenost, odnosno postane dezorijentirana. „Dezorijentacija znači da percepcija simbola postaje izmijenjena i iskrivljena, pa čitanje i pisanje postaju otežani ili nemogući“ (Davis i Braun, 2001, 30). No, dezorijentacija ne pridonosi isključivo negativno na razvoj i način razmišljanja kod osoba s disleksijom. Štoviše, osobe s disleksijom se često njome služe, na nesvjesnoj razini, kako bi svijet oko sebe promatrali iz više perspektiva i time primili više informacija od prosječne osobe (Davis i Braun, 2001). Ovo je jako korisno prilikom kreativnog procesa. Pri rješavanju problema dezorijentacija u svakodnevnom životu je nazvana „intuicijom, domišljatošću ili nadahnućem“ (Davis i Braun, 2001, 34), a u nekim slučajevima i „maštarenjem ili sanjarenjem“ (Davis i Braun, 2001, 34). Upravo sanjarenje i maštanje roditelji i učitelji smatraju nepoželjnim, ali autori smatraju da je to pogrešno te da se ovakve vrste dezorijentacije trebaju što više poticati kod pojedinaca s disleksijom. „Sanjarenje je proces genija...“ (Davis i Braun, 2001, 99) jer prilikom sanjarenja odnosno sanjarenja i bilo koje druge vrste dezorijentacije, osoba počinje razmišljati multidimenzionalno odnosno počinje koristiti sva svoja osjetila. Ono što je zanimljivo jest, naglašava Davis i Braun (2001), da prilikom dezorijentacije osoba ne samo da upotrebljava sva svoja osjetila već i kontrolira kakve podražaje ta osjetila primaju. Tako, prilikom dezorijentacije „...mozak više ne vidi ono što gledaju oči“ (Davis i Braun, 2001, 101) niti „...čuje ono što čuju uši...“ (Davis i Braun, 2001, 101), već prima one podražaje koje misli da je primio (Davis i Braun, 2001).

6.2. Istraživanja poveznica kreativnosti i disleksije

Prema Erbeli, Peng i Rice (2022), mnoga istraživanja, kao što su Shaywitzovo 2003. godine i Wolfovo 2007. godine, ukazuju na to da disleksija i kreativnost nisu međusobno isključivi pojmovi. Štoviše, neka istraživanja pokazuju kako postoji mogućnost povećane kreativnosti kod osoba s disleksijom (Erbeli, Peng i Rice, 2022). Cancer, Manzoli i Antonietti (2016) smatraju da je ovakvo mišljenje široko prihvaćeno. Međutim, postoje teorijski dokazi te dokazi dobiveni empirijskim istraživanjem koji ne podržavaju ovakvu tvrdnju, ali je ni ne demantiraju (Erbeli, Peng i Rice, 2022). Naime, autori tvrde kako su rezultati provedenih istraživanja o povezanosti kreativnosti i disleksije nedovoljno precizni te se iz njih ne može doći do definitivnog zaključka.

S time se slažu i Camilleri i Martinelli (2016) koji su proveli vlastito istraživanje, vezano uz navedenu temu, na Malti. U istraživanju je sudjelovalo 76 adolescenata od čega njih 38 su osobe s disleksijom. Camilleri i Martinelli (2016) na početku svoga rada navode dvije pretpostavke koje nastoje istražiti. Prva se pretpostavka odnosi na viđenje vlastite sposobnosti za kreativnost od strane studenata. Autori (2016) su je uključili u istraživanje jer percepcija vlastite kreativnosti može biti dobar indikator iste (Kaufman i sur., 2006; prema Camilleri i Martinelli, 2016). Upitnik kojim se navedeno ispitalo temelji se na *Wisconsin Association Talent and Gifted Guide (2010)* ili *WATG*, sam upitnik je modificiran i nazvan *Creativity Self-rating Questionnaire (CSRQ)*. Uz pomoć navedenog upitnika autori (2016) su dobili rezultate koji su pokazali kako osobe bez disleksije same sebe smatraju kreativnijima nego što to za sebe misle osobe s disleksijom. No, isti rezultati se smatraju statistički nerelevantnima jer je riječ o jako maloj brojčanoj razlici između dvije grupe (Camilleri i Martinelli, 2016). Nadalje, druga pretpostavka istog istraživanja (2016) odnosi se na moguće razlike između učenika s disleksijom i onih bez nje, odnosno na ne postojanje razlika u kreativnosti između te dvije grupe. Kako bi ovo ispitali, Camilleri i Martinelli (2016) koriste se s *Torrance Test of Creative Thinking (TTCT)*. Autori (2016) naglašavaju kako se za potrebe ovog istraživanja ispitivale samo neverbalne kreativne vještine jer bi u protivnom sudionici s disleksijom imali poteškoće. Dakle, kod sudionika se ispitala sposobnost konstrukcije slike, nadopunjavanja ili dovršavanja slike i sposobnost ponavljajućeg crtanja paralelnih linija. Rezultati navedenog testa pokazali su da, u kontekstu ovog istraživanja, osobe s disleksijom nisu kreativnije od onih bez ove poteškoće u učenju (Camilleri i Martinelli, 2016).

Do istog zaključka došli su i Erbeli, Peng i Rice, (2021) koji su proveli istraživanje pod nazivom *No Evidence of Creative Benefit Accompanying Dyslexia: A Meta-Analysis*. U navedenu meta-analizu uključeno je čak 20 istraživanja o povezanosti kreativnosti i disleksije. Preciznije rečeno, Erbeli, Peng i Rice(2021) svojim radom nastoje analizirati dobivene rezultate različitih istraživača, a pri samoj analizi naglasak je na srednjoj vrijednosti tih rezultata i na odstupanjima u dobivenim rezultatima. Jedan od rezultata ove meta-analize pokazao je da odrasle osobe s disleksijom su generalno kreativnije od odraslih osoba bez disleksije te je to ujedno i jedini, otkriveni i značajni prediktor vezan uz dob (Erbeli, Peng i Rice, 2021). Međutim, Erbeli, Peng i Rice(2021) naglašavaju kako su, u većini istraživanja, odrasli sudionici bili osobe studentske dobi te zbog toga se ne može govoriti o povećanoj kreativnosti u starijoj životnoj dobi. Što se tiče spola, analizom rezultata pokazalo se da se kod muškaraca s disleksijom lošije odvija kreativni proces nego kod muškaraca bez disleksije, a u objema grupama su se žene pokazale

kao kreativnije. Naposljetku, iako je grupa s disleksijom pokazivala nešto više kreativnosti, Erbeli, Peng i Rice (2021) zaključili su kako je razlika među grupama statistički zanemariva te da nema dovoljno dokaza kojima bi se mogla potkrijepiti tvrdnja da su osobe s disleksijom kreativnije od onih bez navedene poteškoće u učenju.

Treće, već spomenuto istraživanje koje su proveli Cancer, Manzoli i Antonietti (2016) usredotočeno je na povezanost kreativnosti i disleksije u kontekstu talijanske populacije. Istraživanje se dijeli na dva dijela te su u oba uključeni učenici srednje škole. U prvom dijelu istraživanja sudjelovalo je 55 učenika u dobi od 12 do 15 godina, a kod njih 33 nije dijagnosticirana disleksija ili bilo koja druga vrsta poremećaja. Provođenje drugog dijela studije potaknuto je rezultatima prvog dijela te uključuje 10 novih učenika koji su već prije dijagnosticirani s disleksijom. Dob učenika varirala je od 10 do 13. Cijelo istraživanje je provedeno uz pomoć testa kreativnosti poznatog kao *Widening, connecting and reorganizing (WCR)*. Navedenim testom nastoji se identificirati vještinu širenja ili mijenjanje vlastite perspektive i osmišljavanja novih ideja, vještinu povezivanja. Kako bi se ispitale ove vještine, u testu se koriste zadaci verbalne i neverbalne prirode odnosno zadaci uz pomoć slika (Cancer, Manzoli i Antonietti, 2016). Rezultati prvog dijela studije, nakon usporedbe WCR rezultata učenika s disleksijom i onih bez nje, pokazali su kako učenici s disleksijom pokazuju veću vještinu u povezivanju različitih elemenata nego oni bez disleksije. Što se tiče, širenja i mijenjanja vlastite perspektive nisu pronađene statistički vrijedne razlike između grupa. Drugom studijom, Cancer, Manzoli i Antonietti (2016), nastoje istražiti povezanost stupnja poremećaja u čitanju sa stupnjem kreativne sposobnosti. Naime, autori (2016) su, na početku drugog dijela studije, polazili od pretpostavke da što je lošije razvijena vještina čitanja, to su učenici kreativniji u svom radu i načinu razmišljanja. Za potrebe utvrđivanja vještine čitanja, ali i stupnja inteligencije, Cancer, Manzoli i Antonietti (2016) su se koristili već postojećom dokumentacijom učenika. Prilikom testiranja učenika s WCR testom i *Total Intellectual Quotient (TIQ)* testom, pokazalo se kako ne postoji veza između inteligencije i kreativnosti. S druge strane, isto istraživanje je pokazalo povezanost između povezivanja različitih elemenata i stupnja razvijenosti čitalačkih sposobnosti. Točnije, da osobe s poteškoćama u čitanju pokazuju bolju vještinu u povezivanju različitih elemenata. Prema ovim saznanjima, navode Cancer, Manzoli i Antonietti (2016), osobe s disleksijom imaju visoku sposobnost povezivanja različitih ili čak suprotnih pojmova te tako mogu lako pronaći kreativno rješenje nekog problema. Uz navedeno, nije pronađena poveznica između vještine širenja ili mijenjanje vlastite perspektive te stupnja sposobnosti čitanja (Cancer, Manzoli i Antonietti, 2016).

7. Zaključak

S obzirom na sve navedeno može se zaključiti kako osobe s disleksijom imaju mogućnost razviti kreativnu sposobnost u različitim područjima. Međutim, ta mogućnost nije nešto što je svojstveno samo njima. Prema mnogim stručnjacima iz područja odgoja i obrazovanja, ali i šire, sposobnost kreativnog razmišljanja, izražavanja i uopće djelovanja jest vještina koju može razviti svaki pojedinac. Ključ razvoja navedene vještine je u poticanju iste. Ovdje mnogi autori prepoznaju ulogu odgojno-obrazovnih djelatnika te je njihov angažman u ovom području viđen kao jedan od najvažnijih. S obzirom na to, zabrinjavajući podatak da se pedagoški djelatnici susreću s brojnim zaprekama prilikom pokušaja da potiču kreativnost kod svojih učenika. Navedene zapreke uključuju neusklađene metode učenja, suzbijanje kreativne ekspresije, pritisak na učitelje da podučavaju na konvencionalne načine, odgovornost i način razmišljanja kako se podučavanjem učenika kreativnosti gubi na kvaliteti podučavanja nastavnog sadržaja i slično. Kako bi izbjegli navedene prepreke u svom radu, odgojno-obrazovni djelatnici moraju se služiti inovativnim metodama rada. Dakle, i oni sami moraju biti kreativni u svom radu. Naime, u svom radu moraju stavljati učenikove želje na prvo mjesto te im omogućiti da pronađu nešto u gradivu, ako je to moguće, što oni vole raditi i o čemu bi oni voljeli učiti. Nadalje, svoje kreativne ideje učenici i učitelji moraju znati obrazložiti drugima jer one, zbog svoje nekonvencionalnosti, najčešće nisu lako prihvaćene u društvenoj zajednici. Kako bi se učenici odvažili na ovakav rizik kreativnog izražavanja i razmišljanja, učitelji, nastavnici i odgajatelji ih moraju nagrađivati za taj čin. Međutim, važno je naglasiti da nije svako preuzimanje rizika poželjno te učenike treba naučiti kako procijeniti koji je rizik dobar odnosno mudar, a koji nije. Navedene tri metode poticanja kreativnosti poznate su kao *Finding What One Truly Loves to Do*, *Selling Creative Ideas* i *Encouraging Prudent Risk-Taking* (Sternberg, 2019). Međutim, ako učitelj, nastavnik ili odgajatelj slijedi navedene tri metode, uspjeh svih učenika nije zagarantiran. Tako, prilikom rada s učenicima s disleksijom i onima bez nje, pedagoški djelatnik, kao i prilikom poticanja bilo koje druge vještine, mora koristiti različite strategije. Točnije, strategije koje su primjerene jednom inkluzivnom odgojno-obrazovnom sustavu. Takve strategije uređene su brojnim zakonima i pravilnicima određene države te upravo ti zakoni determiniraju kvalitetu inkluzivnog odgojno-obrazovnog sustava te samim time akademski uspjeh osoba s poteškoćama, u ovom slučaju osobama s prethodno navedenom poteškoćom u učenju. Na području Republike Hrvatske, važno je istaknuti *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Njime se definiraju moguće teškoće, vrste prilagodbe te tko je sve zadužen za odlučivanju o

prilagodbi i njezinom provođenju. Važnost provođenja ovakvih prilagodbi za razvoj kreativnosti kod učenika istražili su Kapoula i sur. (2016) te, između ostalog, zaključili kako one škole koje provode posebne programe koji se fokusiraju na individualne potrebe djeteta te inkluziju u standardna razredna odjeljenja imaju veći utjecaj na razvoj kreativnosti kod djece nego one koje to ne rade. Uz navedeno, i u ovom istraživanju se ukazuje na prednosti dodatne educiranosti odgojno-obrazovnih djelatnika kada je riječ o učenicima s teškoćama. Usprkos ovim podacima, *Izješće za hrvatsku* (Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić, 2009) ukazalo je na opće nezadovoljstvo odgojno-obrazovnih djelatnika pripremom i obrazovanjem za rad s osobama s teškoćama. Međutim, Batarelo Kokić, Vukelić i Ljubić (2009) smatraju da su pedagoški djelatnici tijekom svog studija upoznati s temeljnim metodama rada u inkluzivnom obrazovanju te da su sposobni prilagoditi kurikulum potrebama učenika. Kao dodatnu edukaciju, autori (2009) predlažu izmjenu iskustva s drugim stručnjacima, sudjelovanjem u raznim programima i edukacijskim zajednicama te suradnja sa stručnim suradnicima i obitelji učenika s posebnim potrebama.

8. Literatura

- Arar, L., Rački, Ž. (2003). Priroda kreativnosti. *Psihologijske teme*, 12(1), 3-22.
- Barać, A. (2013). *Zbog ovih poremećaja u učenju se mladi osjećaju glupima*. Srednja.hr. <https://www.srednja.hr/zbornica/zbog-ovih-poremecaja-u-ucenju-se-mladi-smatraju-glupima/>
- Batarelo, I. (2004). Obrazovna tehnologija za rad s učenicima s posebnim potrebama. *Napredak*, 145(2), 176-187.
- Batarelo Kokić, I., Kokić, T. (2021). Obrazovno-političke postavke u Europskoj uniji: Što o obrazovanju možemo naučiti od Sparte i Atene? *Nova prisutnost*, 19(2), 541-557. <https://doi.org/10.31192/np.19.3.5>
- Batarelo Kokić, I., Kurz, T. L., Novosel, V. (2016). Student Teachers' Perceptions of an Inclusive Future. U Kurbanoglu, S., Boustany, J., Špiranec, S., Grassian, E., Mizrachi, D., Roy, L., Çakmak, Tolga (ur.). *Information Literacy: Key to an Inclusive Society* (str. 3-11.) Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52162-6_1
- Batarelo Kokić, I., Vukelić, A., Ljubić, M. (2009). Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstima socijalne i kulturalne raznolikosti: Izvješće za Hrvatsku. *Izvješće za Hrvatsku, SCIENTER i Centar za obrazovne politike, European Training Foundation*.
- Blaži, D., Balažinec, M., Obučina, H. (2014). Slušno procesiranje kod djece s jezičnim teškoćama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50 (2), 80-88.
- Bognar, L. ; Somoljani, I. (2008). Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima. *Život i škola, časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 54(19), 87-94.
- Cancer, A., Manzoli, S., Antonietti, A. (2016). The alleged link between creativity and dyslexia: Identifying the specific process in which dyslexic studentsexcel. *CogentPsychology*, 3(1), 1190309.
- Dragojević, O. (2019). *Istraživanje stavova učitelja, nastavnika i stručnih suradnika o inkluzivnom odgoju i obrazovanju* (Doctoral dissertation, University of Zadar).
- Erbeli, F., Peng, P., Rice, M. (2022). No Evidence of Creative Benefit Accompanying Dyslexia: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 55(3), 242-253.
- Hennessey, B. A. (2019). Motivation and creativity. *The Cambridge handbook of creativity*. Cambridge University Press., 375-395
- Hui, A. N., He, M. W., Wong, W. C. (2019). Understanding the development of creativity across the life span. U: Kaufman, J.C., Sternberg, R. J. (ur.) *The Cambridge handbook of creativity*. (str. 69-87). Cambridge University Press.

- Ivcevic, Z., Hoffmann, J. (2019). Emotions and creativity: From process to person and product. U: Kaufman, J. C., Sternberg, R. J. (ur.). *The Cambridge handbook of creativity*. (str. 273- 295).Cambridge University Press.
- Jensen, E. (2004). *Različiti učenici, različiti mozgovi*. Zagreb: Educa.
- Kaufman, J. C., Glăveanu, V. P. (2019). A review of creativity theories: What questions are we trying to answer?. U: Kaufman, J. C., Sternberg, R. J. (ur.). *The Cambridge handbook of creativity*. (str. 27-43) Cambridge University Press.
- Kapoula, Z., Ruiz, S., Spector, L., Mocarovi, M., Gaertner, C., Quilici, C., Vernet, M. (2016). Education influences creativity in dyslexic and non-dyslexic children and teenagers. *PloS one*, 11(3), e0150421.
- Kostelnik, M. J. (2004). *Djeca s posebnim potrebama: priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje*. Educa.
- Davis, R.D., Braun, E. M. (2001). *Dar disleksije: Zašto neki od najpametnijih ljudi ne znaju čitati i kako mogu naučiti*. Alinea. Zagreb.
- Marić, D. (2019). *Poticanje kreativnosti u nastavnom procesu* (Doctoral dissertation, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek. Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of Pedagogy).
- Martinelli, V., Camilleri, D. (2016). Creative giftedness and dyslexia. *Malta Review of Educational Research*, 10(1), 97-109
- Milovanović, S. M., Kokić, I. B., Kristiansen, S. D., Gera, I., Ikononi, E., Kafedžić, L., ... & Closs, A. (2014). Dearth of early education experience: a significant barrier to educational and social inclusion in the Western Balkans. *International Journal of Inclusive Education*, 18(1), 36-54.
- MZO (2021). *Učenici s teškoćama u osnovnim školama*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/posebne-mogucnosti-u-sustavu-odgoja-i-obrazovanja/posebne-mogucnosti-u-sustavu-osnovnoskolskog-odgoja-i-obrazovanja/ucenici-s-teskocama-u-osnovnim-skolama/1023>
- NN 24/2015. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju.
- Pliško, D. (2016). *Poticanje kreativnosti u predškolskoj dobi* (Doctoral dissertation, University of Zagreb. Faculty of Teacher Education. Chair of Psychology).
- Posokhova, I. (2000). Disgrafija. Hrvatska udruga za disleksiju. <http://hud.hr/disgrafija/>
- Prvčić, I., Rister, M. (2009). *Deficit pažnje/ Hiperaktivni poremećaj ADHD*. Agencija za odgoj i obrazovanje. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

- Pušić, A. (2021). *Svjesnost o diskalkuliji kod stanovnika grada Splita* (Doctoral dissertation, University of Zagreb. Faculty of Education and Rehabilitation Sciences).
- Runco, M. A., Acar, S. (2019). Divergent thinking. U: Kaufman, J. C., Sternberg, R. J. (ur.). *The Cambridge handbook of creativity*. (str. 225- 254)Cambridge University Press.
- Soudil-Prokopec, J. (2015). Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju. U: Velki, T., Romstein, K. *Učimo zajedno*,(str. 69- 79) Osijek: Osječko-baranjska županija i Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Sternberg, R. J. (2019).Enhancing people's creativity. U: Kaufman, J. C., Sternberg, R. J. (ur.). *The Cambridge handbook of creativity*. (str. 88-103). Cambridge University Press,
- Sternberg, R. J., Kaufman, J. C., Roberts, A. M. (2019). The relation of creativity to intelligence and wisdom. U: Kaufman, J. C., Sternberg, R. J. (ur.). *The Cambridge handbook of creativity*,(str. 337-352). Cambridge University Press.
- Škrobo, S. (2015). Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju. . U: Velki, T., Romstein, K. *Učimo zajedno*, (str. 10- 12) Osijek: Osječko-baranjska županija i Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Zrilić, S. (2011).*Djeca posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Čakovec: Zrinski, d.d.

Sažetak

Disleksija kao pojam, u većini slučajeva, ima negativnu konotaciju. Naime, stručnjaci i osobe s disleksijom često je promatraju isključivo kao poremećaj u čitanju. Postoje brojni autori koji su pokušali proširiti definiciju disleksije te pronaći njezine pozitivne strane. Kao jednu od pozitivnih strana disleksije, određeni stručnjaci i autori ističu kreativnost. Dokazi o povezanosti ovog pojma s disleksijom nisu pronađeni u istraživanjima koja su analizirana u ovom radu. Točnije, navedena istraživanja nisu pokazala da osobe s disleksijom pokazuju statistički relevantan viši stupanj kreativnosti od onih koji nemaju navedenu teškoću. Škole čiji su programi fokusirani na individualne potrebe učenika s disleksijom te uključivanje navedenih učenika u regularna razredna odjeljenja imaju veći utjecaj na razvijanje kreativnosti kod svojih učenika s disleksijom. Važno je naglasiti kako provođenje ovakvih programa je gotovo nemoguće bez dobro organiziranog inkluzivnog odgojno-obrazovnog sustava. To znači da navedeni programi moraju biti zakonom propisani, da učitelji, nastavnici i odgajatelji moraju biti obrazovani za rad u takvom sustavu te da mora postojati suradnja između odgojno-obrazovnih djelatnika, različitih stručnjaka i roditelja. Na području Republike Hrvatske zakonom se prepoznaje potreba za socijalnom inkluzijom osoba s disleksijom i osobama s drugim teškoćama te potreba za dodatnom edukacijom odgojno-obrazovnih djelatnika za rad u inkluzivnom sustavu. Međutim, učitelji, nastavnici i odgajatelji u Hrvatskoj, izjasnili su se kako se ne osjećaju dovoljno pripremljenima za rad s učenicima s teškoćama. Takav stav odgojno-obrazovnih djelatnika dovodi u pitanje djelotvornost zakona, ali i načina stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika.

Ključne riječi: disleksija, kreativnost, inkluzivni odgojno-obrazovni sustav

Abstract

In most cases, the term dyslexia has a negative connotation. Namely, experts and individuals with dyslexia often see it exclusively as a reading disorder. Many authors have tried to add meaning to the term dyslexia and make its connotation more positive. Certain authors and experts point out creativity as a positive trait of dyslexia. The evidence of a connection between dyslexia and creativity is not found in the research analyzed in this paper. To be more precise, the said research papers failed to establish a statistically relevant higher level of creativity in individuals with dyslexia when compared with those who do not have it. Schools that include students with dyslexia in regular classes and that have programs that focus on the individual needs of those students have a greater influence on the development of creativity when it comes to those students. It is important to emphasize that a well-organized inclusive educational system is an indispensable precondition for the successful implementation of these kinds of programs. This means that the programs need to be prescribed by law, teachers need to be properly educated to work in such a system and there should be cooperation between them, different experts, and the parents of the students. In the Republic of Croatia, the need for social inclusion of people with dyslexia and with other difficulties as well as the need for additional education of teachers to work in an inclusive education system is recognized by law. However, the Croatian teachers stated that they felt ill-prepared to work with students who have specific disorders. Such an attitude calls into question the effectiveness of the law, and the methods of professional development of education workers.

Keywords: dyslexia, creativity, inclusive education

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Kojom ja Petra Sučić, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja prvostupnice pedagogije i engleskog jezika i književnosti, izjavljujem da je ovaj završni 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 završnog 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 završnog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 21.9.2022.

Potpis



OBRAZACI.P.**IZJAVA O POHRANI ZAVRŠNOG/DIPLOMSKOG RADA U DIGITALNOM REPOZITORIJU FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU**

STUDENT/ICA	Petra Sučić
NASLOV RADA	Obilježja kreativnosti kod učenika s disleksijom
VRSTA RADA	Završni rad
ZNANSTVENO PODRUČJE	Društvene znanosti
ZNANSTVENO POLJE	Pedagogija
MENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić
KOMENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	-
ČLANOVI POVJERENSTVA (ime, prezime, zvanje)	1. doc. dr. sc. Ines Blažević 2. prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić 3. dr. sc. Martina Lončar, predavač

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/ica predanog završnog rada koji 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.) 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

