

Ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju i pisanju: vrednujemo li znanja ili sposobnosti?

Buljubašić-Kuzmanović, Vesna; Kelić, Maja

Source / Izvornik: **Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 2012, LVIII, 45 - 60**

Journal article, Published version

Rad u časopisu, Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:257:084607>

Rights / Prava: [Attribution-NoDerivatives 4.0 International/Imenovanje-Bez prerada 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-22**



Repository / Repozitorij:

[SUVAG Polyclinic Repository](#)



UDK 371.27:376.3-053.2
Izvorni znanstveni rad
Primljeno: 12. studenoga 2012.

OCJENJIVANJE DJECE S TEŠKOĆAMA U ČITANJU I PISANJU: VREDNUJEMO LI ZNANJA ILI SPOSOBNOSTI?

Doc. dr. sc. Vesna Buljubašić-Kuzmanović
Filozofski fakultet Osijek

Maja Kelić, prof. logoped
Poliklinika za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG, Zagreb

Sažetak: Cilj je istraživanja bio dobiti procjenu stručnog suradnika logopeda o najučestalijim teškoćama u čitanju i pisanju kod učenika s disleksijom i disgrafijom (N=7) jedne osnovne škole te ispitati koliko se njihovi učitelji i nastavnici (N=9) pridržavaju općih pedagoških načela i kriterija ocjenjivanja.

Rezultati istraživanja na individualnoj i skupnoj razini pokazali su da se najučestalije teškoće u čitanju i pisanju odnose na zamjene grafički sličnih slova (b-d, b-p, m-n, n-u, a-e, s-z, š-ž) i zamjene slogova (on-no, ej-je, mi-im) te teškoće u povezivanju glasova i slogova u riječi. Ispitani se učitelji i nastavnici najčešće pridržavaju pedagoških načela, odrednica i kriterija ocjenjivanja. Naglasak stavljaju na ishode i proces učenja, a ne na sposobnosti odnosno teškoće uzrokovane poremećajem. Učitelji najveću pozornost pridaju školskom ozračju (AS=4), a nastavnici postavljanju jasnih ciljeva i očekivanja (AS=3,75).

Analiza rezultata pokazala je da osobni i socijalni razvoj ispitanih učenika treba više poticati, omogućiti im kontinuirano učenje socijalnih vještina te primjenjivati različite vrste praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja jer te su kategorije najslabije procijenjene od ispitanih.

Ključne riječi: vrednovanje, teškoće u čitanju i pisanju, disleksija i disgrafija, učitelji i nastavnici.

1. Uvod

Najveći broj školskih aktivnosti vezanih uz učenje uključuje govorenje, čitanje i pisanje. O tim elementarnim aktivnostima ovise školska postignuća i uspješnost učenika, a time i kvaliteta njegove prilagodbe. Učenici s teškoćama čitanja (disleksija) imaju poteškoće u prepoznavanju napisanih riječi i razumijevanju pročitano. S druge strane, teškoće pisanja (disgrafija), koje se pojavljuju u raznovrsnim trajnim, prolaznim ili tipičnim oblicima, najčešće su kombinirane s teškoćama čitanja. Vrlo su rijetke izolirane disgrafije, dok se kod disleksije teškoće čitanja zrcale u teškoćama pisanja. Važno je naglasiti da disleksija i disgrafija nisu "mentalne smetnje ili bolesti", već teškoće u učenju

vezane uz čitanje i pisanje koje se pojavljuju pod utjecajem organskih, psihičkih i socijalnih čimbenika vezanih uz rast, razvoj i sazrijevanje djeteta, uvažavajući individualni pristup i posebnost svakog djeteta.

Učenike s teškoćama u čitanju i pisanju poželjno je pratiti pojedinačno i ekipno, na skupnoj i individualnoj razini gotovo svakodnevno, selektivno, analitički i dosljedno poštujući posljedice oštećenja u učenika. Stoga je ovaj rad, osim teorijskog dijela vezanog uz teškoće u čitanju i pisanju, posebno poglavlje posvetio praćenju i ocjenjivanju tih učenika.

Osim teorijske, rad ima i svoju empirijsku strukturu, koja je satkana iz dijela projektnih aktivnosti koje su se uz pomoć studenata i vanjskog suradnika logopeda te učitelja i nastavnika odvijale tijekom ak. god. 2011./2012. na Filozofskom fakultetu u Osijeku u sklopu kolegija Pedagogija djece s poteškoćama u razvoju.

2. Teorijska polazišta

Iako su vještine čitanja i pisanja, evolucijski gledano, mlade sposobnosti, one su temelj stjecanja i razvijanja znanja te napredovanja pojedinca i društva u cjelini. Rast i razvoj znanja te formalno obrazovanje ovise o vještinama čitanja i pisanja. Te su vještine oruđe koje bi trebalo omogućiti stjecanje znanja, učenje činjenica, uspješnu komunikaciju, služenje računalom, praćenje tiskovina i elektroničkih medija i niz drugih vještina koje uključuje pismenost. No za određenu skupinu djece te vještine umjesto alata predstavljaju osnovnu prepreku za učenje. Od 5 do 10% djece školske dobi unatoč sustavnoj poduci i urednim intelektualnim sposobnostima ne uspijeva svladati te vještine (Habib, 2000). Razvojna disleksija specifična je teškoća učenja koja se prvenstveno očituje u teškoćama svladavanja vještina čitanja i pisanja. Iako se jezici međusobno uvelike razlikuju u svojim ortografijama, disleksija je prisutna u svim jezicima, no manifestira se na različite načine (Grigorenko, 2001). Međunarodna udruga za disleksiju (*International Dyslexia Association*) ističe da je disleksija poremećaj konstitucijskoga porijekla, tj. ne postoji strukturno oštećenje središnjeg živčanog sustava koje bi izravno dovelo do postojećih teškoća. Dijagnoza disleksije postavlja se kada je dostignuta razina čitanja ispod očekivane u odnosu na kronološku dob, kognitivne sposobnosti te sustavnu i primjerenu poduku. Upravo je raskorak između intelektualnih sposobnosti i usvojenosti vještine čitanja ono što poremećaj čini specifičnim. Kada dijete urednih ili iznadprosječnih intelektualnih sposobnosti ne uspijeva svladati vještinu čitanja, to utječe na njegova akademska postignuća i onemogućuje mu da ostvari svoje intelektualne kapacitete i napreduje u obrazovanju. Poremećaj čitanja očituje se u brzini, točnosti te razumijevanju pročitanaoga. Djeca s disleksijom imaju poteškoća u kodiranju odnosno povezivanju slova (grafema) i njegove zvučne

realizacije, tj. glasa (fonema). Pri čitanju slovkaju te teško spajaju glasove u riječ. Čitaju sporo te čine specifične pogreške kao što su zamjene vizualno ili auditivno sličnih slova odnosno glasova (npr. *b* i *d* ili *k* i *g*), dodaju ili izostavljaju slova i slogove te ih obrću (Brunswick, 2005). U čitanju lista riječi velike se poteškoće javljaju s glasovima koji su karakteristični za hrvatsku latinicu (Lenček i Ivšac, 2007). U pisanju je vrlo često izostavljanje dijakritičkih znakova te sastavnih dijelova pojedinih slova, npr. točka na *i* ili *j* te crtica na slovu *t* (Lenček i Peretić, 2010). Događaju se pogreške „čitanja napamet“ jer dijete prema kontekstu i smislu pogađa sljedeću riječ u rečenici. Djeca s disleksijom često gube red u čitanju, preskaču čitave riječi te se nepotrebno vraćaju na već pročitano. Nerijetko se žale da im čitanje izaziva glavobolju jer im se čini da se slova pomiču na stranici ili im se zatamnjuju pojedini dijelovi teksta. Osobite se teškoće pojavljuju u čitanju funkcionalnih riječi (npr. prijedloga i pomoćnih glagola). U čitanju je narušena intonacija, a svaka neobična ili složenija jezična konstrukcija dovodi do dodatne dekoncentracije i zastoja u čitanju. Rezultat je takvoga čitanja loše razumijevanje pročitanooga te loše pamćenje i povezivanje informacija navedenih u tekstu što posljedično dovodi do nemogućnosti samostalnog učenja. Samostalno je učenje otežano i zbog sekvencijskih teškoća koje dovode do toga da teže slijede niz radnji, kao i do teškoća u vremenskoj i prostornoj orijentaciji i organizaciji (Galić-Jušić, 2004).

Od početaka istraživanja disleksije istraživači su se usmjeravali na različite simptome i, u skladu s time, tražili različite uzroke poremećaja. Jedna od prvih teorija o uzrocima disleksije bila je potaknuta činjenicom da je velik broj djece s disleksijom ljevoruk te teškoće čitanja povezuje s nediferenciranom i zakašnjelom lateralnošću (Orton, 1925, prema Habib, 2000). Počeci istraživanja disleksije bili su usmjereni na vizualnu percepciju, sam je poremećaj nazivan „sljepoćom za riječi“, a uzroci su se tražili u vizualnome pamćenju za riječi i slova (Miles i Miles, 2004). Za uspješno čitanje, osim vidnih sposobnosti kao što su vizualna percepcija i pamćenje, nužne su i dobro razvijene slušne sposobnosti kao što su slušno razlikovanje i slušno pamćenje. Mnoštvo je istraživanja usmjereno upravo prema auditivnoj percepciji. Jedan dio istraživača teškoće u čitanju i pisanju povezuje sa slušnim procesiranjem brzih kratkih podražaja (Tallal, 1980; Tallal, Gaab, 2006), dok drugi naglasak stavljaju na međuodnos vremenske i frekvencijske obrade zvučnoga podražaja (Goswami, 2011). Disleksija je poremećaj s neurobiološkom osnovom te su suvremena istraživanja usmjerena prema otkrivanju uzroka uporabom elektrofizioloških metoda praćenja neuralne aktivnosti te metoda funkcionalnoga oslikavanja mozga. Otkrivanje uzroka specifičnih teškoća učenja ključno je za napredovanje kako terapijskih pravaca tako i metoda podučavanja.

Neovisno o tome gdje traže uzroke, većina se istraživača slaže da je disleksija poremećaj koji je jezično utemeljen te je neodvojiv od jezične fonologije (Bishop, Snowling, 2004). To potvrđuju i tri osnovna simptoma poremećaja:

teškoće fonološke svjesnosti, teškoće fonološkoga pamćenja te teškoće fonološkog imenovanja (Ramus, 2003). Djeca s disleksijom imaju poteškoća s prepoznavanjem govornih zvukova i njihovim razlikovanjem. Teškoće fonematskog sluha vezane su uz nerazlikovanje malih promjena u frekvenciji i jakosti zvuka koje se karakteristične za pojedine glasove jezika. Često tijekom početnog usvajanja čitanja ne razlikuju fonološki slične glasove kao što su *s* i *š* ili *b* i *d*. Imaju teškoća s razdvajanjem riječi na slogove i glasove (slogovnom i glasovnom analizom) te s njihovim spajanjem (slogovnom i glasovnom sintezom). Javljaju se teškoće prepoznavanja granica među riječima što dovodi do pogrešaka u pisanju kao što su spajanje funkcionalnih riječi s punoznačnima (npr. *Vidioje psa.*). Djeca s disleksijom imaju teškoća u fonološkom radnom pamćenju odnosno kratkoročnom zapamćivanju informacija kojima možemo trenutno manipulirati. Karakterističan je primjer kratkoročnoga pamćenja ponavljanje telefonskog broja dok ga ne zapišemo, no radno je pamćenje mjesto na kojem se obrađuju informacije tijekom govorenja, mišljenja i čitanja. Djeca s disleksijom imaju poteškoća sa zapamćivanjem riječi, osobito ako one nemaju smisao, već moraju pamtiti nizove glasova koji svojim karakteristikama podsjećaju na riječ (tzv. pseudoriječi). Istraživanja su pokazala da je kod djece s disleksijom radno pamćenje nedostatno (Jeffries i Everatt, 2004). Osnova je čitanja brzo povezivanje vizualnoga simbola s auditivnom reprezentacijom te značenjem. Kod disleksije, taj je protok informacija sporiji te dolazi do poteškoća s povezivanjem ortografske, fonološke i semantičke komponente riječi.

3. Praćenje i ocjenjivanje učenika s teškoćama u čitanju i pisanju

U nižim razredima osnovne škole jedan je od osnovnih ciljeva sustavnoga obrazovanja upravo svladavanje vještina čitanja i pisanja. Dijete koje pokazuje teškoće pri čitanju i pisanju nužno je pratiti i uputiti stručnim suradnicima kako bi se na vrijeme osigurala terapija. Velik broj učenika ima početne teškoće u čitanju i pisanju, koje dijete uz stručnu pomoć može prevladati. Disleksija se dijagnosticira nakon drugog razreda (u dobi od 8 ili 9 godina) kod djece kod koje teškoće u čitanju i pisanju opstaju unatoč poduci i urednim kognitivnim kapacitetima i nakon što je većina vršnjaka čitanje automatizirala. Tada teškoće počinju utjecati na djetetov akademski uspjeh, onemogućuju mu da samostalno stječe znanja i prezentira naučeno. Dijete s disleksijom zbog svojih specifičnih teškoća nema jednake mogućnosti stjecanja znanja. Navedene teškoće dovode do teškoća u iščitavanju zadatka, pa učenik ne razumije što se od njega u zadatku traži, a u odgovorima se često pojavljuju specifične pogreške kao što je zamjena fonološki sličnih glasova. Reid i Green (2007) ističu da je važno da se takve pogreške ne kažnjavaju. To je i jedna od bitnih odrednica individualiziranog pristupa po kojem se školuje najveći broj djece s pore-

mećajem čitanja i pisanja. Istraživanja su pokazala da dio pogrešaka koje čine djeca s disleksijom čine i djeca s uredno razvijenim vještinama čitanja i pisanja. U tu skupinu pripadaju pogreške kao što su izostavljanja dijakritičkih znakova ili pravopisne pogreške (npr. pogreške u pisanju riječi koje odstupaju od jednostavne hrvatske ortografije: predsjednik, Hrvatska). Pritom djeca s disleksijom čine razmjerno veći broj pogrešaka te su njihove pogreške odraz lošeg jezičnog znanja općenito (Lenček i Ivšac, 2007). Pravopisne su pogreške (unatoč poznavanju pravopisnih pravila) i jedno od trajnih obilježja disleksije u odrasloj dobi, baš kao i teškoće pisanja po diktatu što je, zbog nedostatnog radnog pamćenja, jedan od najtežih zadataka za djecu s disleksijom (Lenček, 2012). Pogreške u pisanju zrcale teškoće u čitanju, tj. u pisanju se pojavljuju iste specifične pogreške kao one u čitanju: zamjene glasova/slova po vizualnoj i auditivnoj sličnosti, brisanje ili dodavanje glasova i slogova, zamjene riječi fonološki sličnima. Treba imati na umu da u testovima znanja u kojima se traže naučene činjenice takve pogreške često ne narušavaju točnost odgovora. Općenito je važno razdvojiti sadržaj i formu te postupke koji vrednuju jedno odnosno drugo. Kako bi se djetetu s disleksijom pružilo jednaku mogućnost pokazivanja obrazovnih postignuća, važno je odvojiti stečena znanja od sposobnosti odnosno teškoća uzrokovanih poremećajem. Specifične teškoće učenja podrazumijevaju da dijete može svladati sve obrazovne sadržaje, ali uz odgovarajuću terapiju i podršku obrazovnog sustava. Nerijetko se događa da umjesto primjerne drukčijih metoda rada učitelj u radu s djetetom s disleksijom jednostavno smanji količinu činjenica koje dijete mora naučiti (Lenček, Blaži, Ivšac Pavliša, 2007). Takav je pristup neprimjeren za učenika koji već zbog svojih specifičnih teškoća nema jednake mogućnosti stjecanja znanja, a raspolaže kognitivnim kapacitetima koji omogućuju svladavanje svih obrazovnih sadržaja. Specifične teškoće učenja dovode do sniženog samopoštovanja, gubitka motivacije za izvršavanje školskih obaveza, a često i do psihosomatskih smetnji (Prvčić i sur., 2008). Smanjivanje opsega gradiva dovodi do novih frustracija i gubitka motivacije.

Ocjenjivanje učenika s teškoćama u čitanju i pisanju koje obuhvaćaju populaciju učenika s različitim jezično-govornim teškoćama (kao što su npr. posebne jezične teškoće, dispraksija, poremećaji tečnosti govora, disleksija, disgrafija, diskalkulija) traži prilagodbe ispitne tehnologije (načina vrednovanja znanja, praćenja razvoja sposobnosti i samoga procesa učenja) i ispitnih materijala (prilagođeno prema Horvatić, 2007, str. 30):

- izbjegavati velike tekstualne cjeline (tekst podijeliti u kraće odlomke)
- oblikovati tekst širine novinskoga stupca (tj. upotrebljavati široke margine), za tekst koji treba pročitati učenik s disleksijom rabiti *sans serif* slova (slova bez kratkih crtica na krajevima)
- veličina slova treba biti minimalno 14 pt, upotrebljavati podebljana (*bold*) ili istaknuta (*highlighted*) slova

- izbjegavati: kosa slova (*italic*) i podcrtani tekst, podcrtavanje naslova ili nizova riječi što može uzrokovati vizualno spajanje riječi; povećati razmak između slova i redaka te odvajati redove dvostrukim razmakom
- retke poravnavati na lijevoj strani, izbjegavati obostrano poravnanje
- razdijeliti tekst na manje cjeline i organizirati ga u natuknicama ili pomoću numeričkoga nabiranja u odvojenim redcima, a ne u kontinuiranom nizu
- upotrebljavati mat papir umjesto sjajnoga bijeloga papira (najbolje krem ili blijedožuta boja); jednostavno oblikovati stranicu; pozadinska grafika može tekst učiniti teško čitljivim
- izbjegavati tekstove s dugačkim, višesložnim i zavisnosloženim rečenicama, posebno u inverziji (skratiti, razlomiti i semantički pojednostaviti tekst)
- u ispitnom materijalu ne zahtijevati da se učenik izražava semantički i sintaktički složenim rečenicama, usmeno i pisano dati mogućnost nadopunjavanja odgovora ili zaokruživanja točnih odgovora kada riječi u odgovorima koji se traže nisu međusobno fonološki slične, a riječi za koje se pretpostavlja da učenik ne razumije treba dodatno pojasniti
- pojasniti pjesničke slike i figure u tekstovima teške za razumijevanje
- vrijeme za rješavanje pisanih zadataka produljiti za 50% u odnosu na uobičajeno.

Različite vrste teškoća zahtijevaju različite načine praćenja, provjeravanja, ispitivanja i ocjenjivanja. U stručnoj literaturi autori ističu različite čimbenike koji utječu na ocjenjivanje ovisno o učeniku i učitelju/nastavniku te situacijama poučavanja i učenja u različitim kontekstima odgojno-obrazovnog procesa i same nastave (Grgin, 1994; Biasol Babić, 2009; Ivančić, 2010). Naime kako bi vrednovanje i ocjenjivanje učenika s teškoćama ispunilo svoju svrhu, treba ga provoditi unutar kurikuluma koji uvažava različitost učenika (2004, Matijević, prema Ivančić, 2010), jer učenikove sposobnosti i potrebe utječu na sastavnice, strukturu i metodologiju izrade i sukonstrukcije kurikuluma gdje osim nastavnika i roditelji, kao i zajednica, imaju važnu ulogu. U tim razvojnim smjernicama kurikuluma naglašavaju se suvremeni pristupi vrednovanju i samovrednovanju učenika, za razliku od tradicionalnih (dominantnih). Ivančić (2010) naglašava kako će formativno (suvremeno i kontinuirano), za razliku od sumativnog vrednovanja (tradicionalno, povremeno, nakon određene teme ili cjeline), omogućiti bolji uvid u napredovanje svih učenika, a samim time i učenika s teškoćama, a završna procjena i napredovanje pojedinog učenika može se iskazati u obliku izvješća po pojedinim obrazovnim razdobljima (Bezduk-Jakovina i sur., 2002). Isto tako, praćenje od strane stručnog suradnika logopeda, koji radi individualno ili u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama s učenicima (djelomična integracija), ima važnu ulogu vezanu uz specifične i nespecifične poteškoće u čitanju i pisanju te praćenja njihova razvoja.

S pedagoškog motrišta, praćenje učenika s teškoćama u čitanju i pisanju odnosno učenju podrazumijeva poznavanje odgojno-obrazovnih potreba svakog pojedinog učenika. Ta polazišta omogućavaju individualiziran pristup učeniku, a po potrebi i izradu primjerenih programa školovanja na način da odgovaraju djeci, njihovim interesima i mogućnostima (Daniels Ellen, Stafford, 2003). Individualizirani pristup pridonosi i razvoju pozitivnog razrednog ozračja te kvaliteti prilagodbe (Zrilić, 2011). Opća pedagoška načela, odrednice i kriteriji vrednovanja učenika s teškoćama u čitanju i pisanju usmjereni su na ishode učenja i razvojne procese, a ne na sposobnosti odnosno teškoće uzrokovane poremećajem. U svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi primjenjuje se Pravilnik o načinu praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (2010) te različiti naputci i materijali iz priručnika i stručne literature.

4. Metodologija istraživanja

Tema Ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju i pisanju bila je sastavni dio projektnih aktivnosti provedenih u sklopu kolegija Pedagogija djece s teškoćama u razvoju ak. god. 2011./2012., na kojima su za potrebe diplomskih radova Disleksija i disgrafija (Sulimanec, 2012) i Praćenje i ocjenjivanje učenika s teškoćama u razvoju (Užarević, 2012) te ostalih istraživačkih tema sudjelovali studenti dvopredmetnog studija pedagogije s Filozofskog fakulteta u Osijeku. Studenti (N=8) su uz pomoć nastavnika i stručnog suradnika logopeda iz jedne osječke osnovne škole pod voditeljstvom nositelja kolegija sudjelovali u kreiranju instrumenata te prikupljanju i obradi potrebnih podataka.

Cilj istraživanja bio je dobiti procjenu specifičnih i nespecifičnih teškoća u čitanju i pisanju učenika od 3. do 8. razreda jedne osječke škole kojima je dijagnosticirana disleksija i disgrafija (procjena logopeda) te ispitati koliko se učitelji i nastavnici pridržavaju općih pedagoških načela, odrednica i kriterija ocjenjivanja sveopće primjenjivih, a osobito važnih za djecu s teškoćama u čitanju i pisanju.

Na osnovi cilja definirani su sljedeći problemi istraživanja:

- procijeniti specifične i nespecifične teškoće u čitanju i pisanju kod učenika od 3. do 8. razreda prema mišljenju stručnog suradnika logopeda te ih prikazati na individualnoj i skupnoj razini
- ispitati koliko se učitelji i nastavnici hrvatskog jezika, kao najzastupljenijeg predmeta tijekom školovanja, pridržavaju općih pedagoških načela, odrednica i kriterija ocjenjivanja i prikazati ih na individualnoj i skupnoj razini
- analizirati iz dobivenih podataka ocjenjuju li se znanja ili sposobnosti odnosno teškoće uzrokovane poremećajem.

Očekivanja ovoga istraživanja zasnovana su na pretpostavci da će kvantitativna i kvalitativna analiza rezultata pokazati da se ispitani učitelji i nastavnici u prosjeku uglavnom pridržavaju općih pedagoških načela, odrednica i kriterija vrednovanja koji djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju pružaju jednake mogućnost pokazivanja obrazovnih postignuća, pri čemu je važno odvojiti stečena znanja od sposobnosti odnosno znanja od teškoća uzrokovanih poremećajem.

U istraživanju je sudjelovalo 7 ($m=3$, $ž=4$) učenika od 3. do 8. razreda jedne osječke osnovne škole kojima je dijagnosticirana disleksija i disgrafija te 5 učiteljica (razredna nastava) i 4 nastavnice (predmetna nastava) koje predaju hrvatski jezik i imaju učenike s teškoćama u svom odjeljenju.

Instrumenti koji su korišteni za navedene projektne aktivnosti znatno su širi, a za potrebe ovog rada izdvojeni su *Intervju za stručnog suradnika logopeda* i *Skala procjene općih pedagoških načela, odrednica i kriterija ocjenjivanja učenika s teškoćama čitanja i pisanja*. Intervju se sastojao od 30 tvrdnji vezanih uz specifične i nespecifične teškoće u čitanju i pisanju, a zadatak logopeda bio je označiti najučestalije za svako dijete. Skala procjene općih pedagoških načela, odrednica i kriterija ocjenjivanja sastojala se od ukupno 23 tvrdnje (12 se odnosilo na pedagoška načela, a 11 na odrednice i kriterije ocjenjivanja). Zadatak učitelja i nastavnika bio je da na skali od četiri stupnja ocjenom od 1 do 4 procijene učestalost pridržavanja navedenih tvrdnji/čestica vezanih uz vrednovanje, pri čemu brojevi imaju sljedeća značenja: 1 – nikada, 2 – ponekad, 3 – često i 4 – uvijek.

Istraživanje je prema određenju primijenjeno, više akcijskog i razvojnog karaktera, što znači da ima svoju podlogu u praksi. Provedeno je tijekom ak. god. 2011./2012. Sam postupak i etički aspekti ispitivanja visoko su postavljeni i ostvareni na anonimnoj osnovi, bez izravnog sudjelovanja učenika, uz dragovoljni pristanak stručnog suradnika logopeda, učitelja i nastavnika. Obrada podataka izvršena je na kvantitativnoj i kvalitativnoj razini uz interpretaciju dobivenih podataka i raspravu.

5. Rezultati i rasprava

Interpretacija dobivenih podataka i rasprava kreću od specifičnih i nespecifičnih teškoća u čitanju i pisanju kod učenika od 3. do 8. razreda prema mišljenju stručnog suradnika logopeda na individualnoj – primjer jedne djevojčice i jednog dječaka (tablica 1) – te na skupnoj razini – svi ispitani (tablica 2). Koliko se učitelji i nastavnici hrvatskog jezika, kao najzastupljenijeg predmeta tijekom školovanja, pridržavaju općih pedagoških načela (tablica 3), odrednica i kriterija ocjenjivanja (tablica 4), prikazano je također na individualnoj i skupnoj razini uz pripadajuća objašnjenja i rasprave. Na kraju poglavlja analizirat

će se trend ocjenjivanja kod ispitanih učitelja i nastavnika: ocjenjuju li se znanja ili sposobnosti odnosno teškoće uzrokovane poremećajem.

| Individualna razina | Specifične i nespecifične teškoće u čitanju i pisanju* – procjena logopeda |
|----------------------------|--|
| Učenica 3. razreda | Specifične poteškoće povezane s čitanjem odnose se na zamjenu grafički sličnih slova, zamjenu slogova i zamjenu riječi – pogađanje. Nespecifične teškoće povezane s čitanjem očituju se u sporosti, različitim blokadama i stankama. Specifične poteškoće povezane s pisanjem odnose se na poteškoće u povezivanju fonema s grafemom, izostavljanje slova, dijelova riječi i riječi. Nespecifičnih teškoća povezanih s pisanjem nema jasno izraženih. |
| Učenik 7. razreda | Specifične poteškoće povezane s čitanjem odnose se na povezivanje glasova i slova u riječi, zamjenu grafički složenih slova, zamjenu slogova, vraćanje na već pročitani redak, izostavljanje riječi i cijelih redaka. Nespecifične teškoće povezane s čitanjem očituju se u sporosti, različitim blokadama i stankama te poremećaju ritma i izražajnosti čitanja. Specifične poteškoće povezane s pisanjem odnose se na zamjenu grafički ili fonološki sličnih slova, dijelova riječi ili riječi. Nespecifičnih teškoća povezanih s pisanjem nema. |

* Važno je razlikovati specifične pogreške u čitanju i pisanju od običnih školskih pogrešaka koje dijete čini u procesu opismenjavanja i od nespecifičnih teškoća u čitanju i pisanju.

Tablica 1. Specifične i nespecifične teškoće u čitanju i pisanju – individualna razina

Učenica 3. razreda vježba čitanje na jednostavnim tekstovima, prilagođenim uzrastu i teškoćama. Teškoće u povezivanju fonema s grafemom te izostavljanju slova, dijelova riječi i riječi vježba na nastavnim listićima u kojima slovo povezuje sa slikom odnosno pojmom koji počinje tim slovom. Na pitanje stručnog suradnika kako joj se sviđa u školi navela je kako voli likovnu i glazbenu kulturu, a ne voli njemački jezik. U učenju joj najviše pomažu majka i baka. Voli ići u školu i na vježbe kod logopeda. U slobodno vrijeme bavi se ritmikom, voli pjevati i slikati.

Učenik 7. razreda s logopedom čita tekstove iz povijesti, geografije i hrvatskog jezika koje su učili pod nastavom kako bi lakše shvatio i naučio potrebno. Pisanje vježbaju rješavanjem domaćih zadaća. Na pitanje logopeda kako mu se sviđa u školi učenik je odgovorio da voli ići u školu i u njoj se osjeća ugodno. Najviše voli matematiku, a najmanje glazbenu kulturu. U školi mu je teško čitanje te razumijevanje pročitano. Najviše mu u učenju pomaže majka, a voli ići i na vježbe kod logopeda gdje se također osjeća ugodno. Član je vaterkogasnog društva, a u slobodno vrijeme druži se s prijateljima i igra nogomet.

Kao što se vidi iz navedenih primjera, učenici s teškoćama u čitanju i pisanju imaju individualan rad s logopedom te individualizirane pristupe nastavi i učenju. Naglasak je na procesu učenja i omogućavanju uspjeha, a ne na sposobnostima odnosno teškoćama uzrokovanim poremećajem.

| Specifične i nespecifične teškoće u čitanju i pisanju – procjena logopeda | Broj učenika |
|--|---------------------|
| Zamjena grafički sličnih slova (b-d, b-p, m-n, n-u, a-e, s-z, š-ž) | 7 |
| Povezivanje glasova i slogova u riječi | 6 |
| Zamjena slogova (on-no, ej-je, mi-im), zamjena riječi ili pogađanje (mračni-mačka) te izostavljanje slova, dijelova riječi ili riječi | 6 |
| Čitanje napamet i po prilici, u čitanju se očituju sporost, različite blokade i stanke | 5 |
| Vraćanje na pročitani redak, teškoće u povezivanju fonema s grafemom te zamjenjivanje grafički ili fonološki sličnih slova | 4 |
| Poteškoće u povezivanju grafema s fonemom, izostavljanje riječi i cijelih redaka te poremećaj ritma i izražajnog čitanja | 3 |
| Zamjena fonološki sličnih glasova (d-t, g-k, b-p, z-s), slabo razumijevanje pročitnog, strukturne pogreške kod pisanja (umetanje, dodavanje, premještanje) | 3 |
| Strukturne pogreške u čitanju (premještanje ili umetanje), izostavljanje slova ili slogova (brada-barada), čitanje jedne te iste riječi na nekoliko pogrešnih načina i sporost u pisanju | 2 |
| Ponavljanje dijelova riječi, teškoće u praćenju slogovnog ili brojčanog niza (slon-soln), kod čitanja nejasna i površna artikulacija, teškoće u slijedu smjera pisanja, teškoće pri uporabi pravopisnih i gramatičkih pravila te narušen osjećaj za sintaksu | 1 |
| Teškoće u slijedu smjera čitanja (gore-dolje, lijevo-desno) te produženo zrcalno pisanje slova i brojki | 0 |

Tablica 2. Specifične i nespecifične teškoće u čitanju i pisanju – skupni prikaz podataka (N=7)

U prevladavanju teškoća u čitanju i pisanju kod ispitanih učenika, od kojih su najučestalije zamjene grafički sličnih slova i zamjene slogova te teškoće povezivanja glasova i slogova u riječi, ne zanemarujući ni ostale teškoće, osim logopeda, važni su učitelji i nastavnici, roditelji, ali i vršnjaci. Sustavan rad s djecom koja imaju problema s čitanjem i pisanjem dovodi do uspjeha čak i nakon jednog polugodišta. Nadalje, kod vježbi čitanja i pisanja važan je način sjedenja, držanje olovke te položaj papira, prilagodba nastavnog materijala te razvoj ozračja topline, bliskosti i ljubavi jer time se omogućuje i pokazuje vjera u djetetov napredak i uspjeh (Čudina-Obradović; Obradovićm 2003). Učitelji, nastavnici i pedagog te ostali stručni suradnici kod vršnjaka razvijaju pozi-

tivne osobine koje im omogućavaju prihvaćanje različitosti i međusobno uvažavanje te pomoć (Vukasović, 1994).

Koliko se opća pedagoška načela primjerena za sve učenike, pa tako i djecu s teškoćama u čitanju i pisanju, primjenjuju u praćenju i ocjenjivanju pod nastavom hrvatskog jezika kao najzastupljenijeg predmeta tijekom obvezatnog školovanja, prikazano je na individualnoj i skupnoj razini u tablici 3.

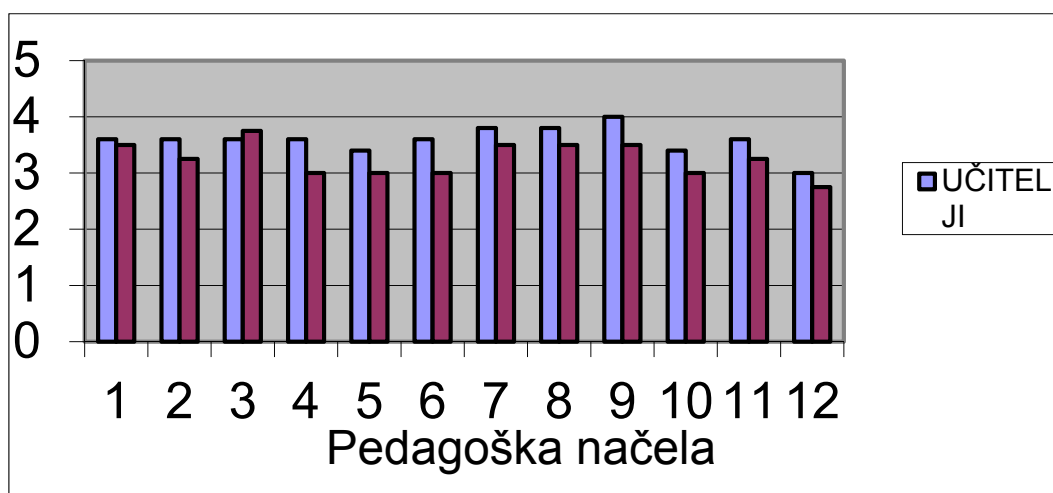
| PEDAGOŠKA NAČELA | | RAZREDNA NASTAVA | | | | | PREDMETNA NASTAVA | | | | |
|------------------|--|------------------|----|----|----|-----|-------------------|----|----|----|------|
| | | f1 | f2 | f3 | f4 | AS | f1 | f2 | f3 | f4 | AS |
| 1. | Prilagođavanje djetetovim mogućnostima | 0 | 0 | 2 | 3 | 3,6 | 0 | 0 | 2 | 2 | 3,5 |
| 2. | Uspjeh se očekuje, omogućava i postiže | 0 | 0 | 2 | 3 | 3,6 | 0 | 0 | 3 | 1 | 3,25 |
| 3. | Postavljanje jasnih ciljeva i očekivanja | 0 | 0 | 2 | 3 | 3,6 | 0 | 0 | 1 | 3 | 3,75 |
| 4. | Razumijevanje djetetovih potreba i ponašanja | 0 | 0 | 2 | 3 | 3,6 | 0 | 1 | 2 | 1 | 3 |
| 5. | Davanje podrške, pohvale, pokazivanje da se dijete cijeni, da je vrijedno pažnje i jedinstveno | 0 | 0 | 3 | 2 | 3,4 | 0 | 1 | 2 | 1 | 3 |
| 6. | Omogućavanje afirmacije | 0 | 0 | 2 | 3 | 3,6 | 0 | 1 | 2 | 1 | 3 |
| 7. | Razvijanje pozitivne slike o sebi | 0 | 0 | 1 | 4 | 3,8 | 0 | 0 | 2 | 2 | 3,5 |
| 8. | Poticanje društveno-emocionalnog razvoja i empatije | 0 | 0 | 1 | 4 | 3,8 | 0 | 0 | 2 | 2 | 3,5 |
| 9. | Poticanje ozračja i kulture škole u kojoj se djeca osjećaju sigurno, zaštićeno i prihvaćeno | 0 | 0 | 0 | 5 | 4 | 0 | 0 | 2 | 2 | 3,5 |
| 10. | Poticanje razvoja komunikacijskih vještina | 0 | 0 | 3 | 2 | 3,4 | 0 | 1 | 2 | 1 | 3 |
| 11. | Razvoj vršnjačkih i prijateljskih interakcija | 0 | 0 | 2 | 3 | 3,6 | 0 | 0 | 3 | 1 | 3,25 |
| 12. | Omogućavanje kontinuiranog učenja i razvoja socijalnih vještina | 0 | 0 | 5 | 0 | 3 | 0 | 1 | 3 | 0 | 2,75 |

Tablica 3. Procjene učitelja (N=5) i nastavnika (N=4) o učestalosti pridržavanja pedagoških načela pri praćenju i ocjenjivanju učenika, individualna (f) i skupna razina (AS)

Kao što se vidi iz tablice 3, učitelji razredne i predmetne nastave često se pridržavaju općih pedagoških načela pri praćenju i ocjenjivanju učenika s teškoćama u čitanju i pisanju pod nastavom hrvatskog jezika. U prosjeku, zajednički gledano, najčešće se to odnosi na prilagođavanje djetetovim mogućnostima, poticanje društveno-emocionalnog razvoja, pozitivne slike o sebi i empatije. Isto tako, i učiteljima i nastavnicima važno je načelo pozitivnog ozračja i same kulture škole u kojoj se djeca osjećaju sigurno, zaštićeno i prihvaćeno.

Ispitani učitelji najveću pozornost pridaju upravo školskom ozračju (AS=4, SD=0), a nastavnici predmetne nastave postavljanju jasnih ciljeva i očekivanja (AS=3,75, SD=0,50).

Iz daljnjih analiza razvidno je da se posljednje pedagoško načelo vezano uz kontinuirano učenje i razvoj socijalnih vještina ne primjenjuje toliko učestalo kao ostalih jedanaest ponuđenih načela, što se preglednije može pratiti na grafu 1.



Graf 1. Prosječne procjene učitelja (N=5) i nastavnika (N=4) o učestalosti pridržavanja pedagoških načela pri praćenju i ocjenjivanju učenika

Ispitani učitelji razredne nastave, koji u svojim razrednim odjelima imaju učenike s teškoćama u čitanju i pisanju, u prosjeku se učestalije pridržavaju općih pedagoških načela praćenja i ocjenjivanja učenika, 11 od 12 ponuđenih (92%), od ispitanih nastavnika. Stoga je bilo zanimljivo provjeriti kakve će rezultate dati procjene vezane uz pedagoške odrednice i kriterije ocjenjivanja (tablica 4).

| ODREDNICE I KRITERIJ OCJENJIVANJA | | RAZREDNA NASTAVA | | | | | PREDMETNA NASTAVA | | | | |
|-----------------------------------|--|------------------|----|----|----|-----|-------------------|----|----|----|------|
| | | f1 | f2 | f3 | f4 | AS | F ₁ | f2 | f3 | f4 | AS |
| 1. | Objektivan/na sam u ocjenjivanju | 0 | 0 | 2 | 3 | 3,6 | 0 | 0 | 2 | 2 | 3,5 |
| 2. | Pravedan/na sam u ocjenjivanju | 0 | 0 | 1 | 4 | 3,8 | 0 | 0 | 2 | 2 | 3,5 |
| 3. | Smiren/na sam tijekom ispitivanja čak i kada učenici pokazuju neznanje | 0 | 0 | 3 | 2 | 3,4 | 0 | 1 | 1 | 2 | 3,25 |
| 4. | Kriterij mi je dosljedan tijekom cijele godine | 0 | 0 | 1 | 4 | 3,8 | 0 | 0 | 2 | 2 | 3,5 |

| | | | | | | | | | | | |
|------|--|---|---|---|---|-----|---|---|---|---|------|
| 5. | Primjenjujem različite načine ocjenjivanja | 0 | 0 | 3 | 2 | 3,4 | 0 | 2 | 2 | 0 | 2,5 |
| 6. | Ocjene upisujem u zbornici | 3 | 2 | 0 | 0 | 1,4 | 4 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 7.* | Neodlučan/na sam u izricanju ocjene | 4 | 1 | 0 | 0 | 1,2 | 3 | 1 | 0 | 0 | 1,25 |
| 8.* | Teško upisujem petice, rijetko pohvaljujem | 3 | 2 | 0 | 0 | 1,4 | 3 | 1 | 0 | 0 | 1,25 |
| 9.* | Podliježem pritisku učenika i savjetima kolega | 3 | 2 | 0 | 0 | 1,4 | 3 | 1 | 0 | 0 | 1,25 |
| 10.* | Uspoređujem učenike kod ocjenjivanja | 5 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 1,5 |
| 11.* | Obrazlažem ocjenu, dajem povratnu informaciju učeniku u čemu je problem i kako taj problem riješiti, biti uspješniji | 0 | 0 | 1 | 4 | 3,8 | 0 | 0 | 2 | 2 | 3,5 |

* negativno orijentirane tvrdnje, manji rezultat znači pozitivniji/poželjniji odgovor

Tablica 4. Procjene učitelja (N=5) i nastavnika (N=4) o učestalosti pridržavanja pedagoških odrednica i kriterija ocjenjivanja učenika, individualna (f) i skupna razina (AS)

Ispitani učitelji razredne nastave nikada ne uspoređuju učenike pri ocjenjivanju, procjenjuju se kao pravedni, dosljedni, odlučni i poticajni. Na istim tim kriterijima učitelji predmetne nastave imaju znatno niže samoprocjene odnosno ne procjenjuju da su uvijek, već često pravedni, dosljedni, odlučni i poticajni. Kao najslabija odrednica vrednovanja i ocjenjivanja učenika koji imaju teškoće u čitanju i pisanju, a samim tim i učenju, pokazala se nedostatna primjena različitih vrsta i oblika vrednovanja i ocjenjivanja kako kod učitelja tako i kod nastavnika.

Kvantitativne i kvalitativne analize rezultata pokazale su da se ispitanici učitelji i nastavnici u prosjeku uglavnom pridržavaju općih pedagoških načela, odrednica i kriterija vrednovanja koji djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju pružaju jednake mogućnosti pokazivanja obrazovnih postignuća. Uvažavaju dijete, njegove potrebe i mogućnosti odnosno procjenjuju se znanja i sam proces učenja, a vještine narušene poremećajem nastoje se razvijati.

Rezultati na individualnoj i skupnoj razini pokazali su da osobni i socijalni razvoj učenika treba više poticati, primjenjivati različite vrste, tehnike i načine ocjenjivanja učenika te dalje raditi na jačanju nastavnika i njihovih profesionalnih kompetencija u radu s djecom koja imaju teškoće u čitanju i pisanju.

Logopedski rad s učenicima s poremećajima u čitanju i pisanju, kao važna sastavnica ovog rada, provodi se prema individualnom programu zasnovanom na interakciji odrasle osobe i djeteta. Takva interakcija omogućuje djetetu da nauči samostalno tražiti puteve i načine rješavanja vlastitih problema.

Iskustva drugih autora o načinu praćenja i vrednovanja učenika s teškoćama u čitanju i pisanju (govori se o procesu praćenja) uglavnom se zasnivaju na suradnji logopeda i učitelja. Poželjno je ujediniti napore logopeda i psihologa te ostalih stručnih suradnika, kao i samog nastavnika, kako bi se za logopedsku terapiju odabrale najučinkovitije vježbe te one vježbe koje se skladno uklapaju u strukturu terapije, a pospješuju razvoj kognitivnih i društvenih vještina (Mettus i sur., 2010). Isti autori, kao i intencija i nalazi ovog rada, navode sposobnosti koje kod učenika treba sustavno razvijati, a ne izravno ocjenjivati:

- snaženje u situaciji učenja (dijete treba biti u mogućnosti shvatiti uputu, isplanirati vlastitu aktivnost sa svrhom postupanja prema uputi, prepoznati ono što nije razumjelo i potražiti pomoć učitelja ili vršnjaka) te potpuno sudjelovanje u radu u paru, maloj skupini i frontalnoj nastavi odnosno u radu učitelja s cijelim razredom
- voljno reguliranje vlastite pažnje, sposobnost da se na vrijeme uključi u rad razreda, preusmjeravanje pažnje pri promjeni vrste rada, hvatanje koraka s ostalima u razredu (održavanje tempa) te odgovoran odnos prema rezultatima svog rada, sposobnost uspoređivanja postignutog rezultata s planiranim i njegovo primjereno ocjenjivanje
- osvještavanje vlastitih jakih i slabih strana u učenju, ovladavanje "tehnologijom uspjeha i postignuća".

Sve je navedeno općeprimjenjivo, kao i ispitana pedagoška načela, strategije i postupci koji će pomoći u daljnjem razvoju sposobnosti i vještina planiranja te organiziranja rada djece s teškoćama u čitanju i pisanju, a samim time i ocjenjivanja. Naglasak je na razvoju sposobnosti voljnog upravljanja pažnjom, reguliranju tempa rada i usklađivanju vlastitog rada s radom skupine (samokontrola). Pri tom procesu važnu ulogu ima razvoj komunikacijskih vještina i njihova primjena u učenju i vrednovanju, povećanje motivacije za prevladavanje teškoća te razvoj refleksije odnosno oblikovanje pozitivnog "ja-koncepta".

6. Zaključak

Kvalitativnom i kvantitativnom analizom ovaj je rad dao pregled specifičnih i nespecifičnih teškoća u čitanju i pisanju kod učenika od 3. do 8. razreda jedne osnovne škole te ih prikazao na individualnoj i skupnoj razini zasnovanoj na procjeni stručnog suradnika logopeda. Najučestalije teškoće ispitanih učenika, ne zanemarujući ni ostale koje se javljaju u manjem intenzitetu, odnose se na zamjene grafički sličnih slova i zamjene slogova te teškoće povezivanja glasova i slogova u riječi.

Kako je ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju i pisanju složeno i zahijeva niz prilagodbi, u radu se nastojalo utvrditi koliko se učitelji i nastavnici koji svaki dan uče i rade s tom djecom pridržavaju općih pedagoških načela, odrednica i kriterija ocjenjivanja koji omogućuju uspjeh. Naglasak je na procesu učenja i omogućavanju uspjeha, a ne na sposobnostima odnosno teškoćama uzrokovanim poremećajem.

Rezultati su pokazali da se ispitani učitelji i nastavnici u prosjeku uglavnom pridržavaju općih pedagoških načela, odrednica i kriterija vrednovanja koji djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju pružaju jednake mogućnost pokazivanja obrazovnih postignuća. Važno je istaknuti da je za uspješnu primjenu pedagoških načela iznimno važno da učitelji i nastavnici poznaju osnovne teškoće koje pojedini poremećaj podrazumijeva kako bi mogli uspješno planirati specifične postupke u podučavanju i vrednovanju znanja. Isto tako, analiza rezultata pokazala je da osobni i socijalni razvoj učenika treba više poticati, primjenjivati različite vrste praćenja, vrednovanja i ocjenjivanja učenika s teškoćama u čitanju i pisanju te podržavati učitelje i nastavnike u njihovu profesionalnom razvoju.

Literatura:

1. Bezuk-Jakovina, J., Bokulić, Z. i sur. (2002), *Do prihvaćanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama*. Priručnik za učitelje. Zagreb: IDEM.
2. Biasol Babić, R (2009), *Vrednovanje i ocjenjivanje s posebnim osvrtom na učenike s teškoćama u razvoju integrirane u redovni sustav odgoja i obrazovanja*. Metodčki obzori, 4 (2), 207-219.
3. Bishop, D.V.M i Snowling, M.J. (2004), *Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different?* Psychological Bulletin, 130, 858-88.
4. Brunswick, N. (2009), *Dyslexia: A Beginner's Guide*, Oxford, Oneworld Publishers.
5. Galić-Jušić, I. (2004), *Djeca s teškoćama u učenju*, Lekenik: Ostvarenje.
6. Čudina-Obradović, M., Obradović, J (2003), *Potporna roditeljstvu: izazovi i mogućnosti*. *Revija za socijalnu politiku*, 10 (1), 45-68.
7. Daniels Ellen, R., Stafford, K. (2003), *Kurikulum za inkluziju: razvojno primjenjeni program za rad s djecom s posebnim potrebama*. Zagreb; Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji.
8. Goswami, U. (2011), *A temporal sampling framework for developmental dyslexia*, Trends in Cognitive Sciences, 15(1).
9. Grgin, T. (1994), *Školska dokimologija*. Zagreb: Slap.
10. Grigorenko, E.L. (2001), *Developmental dyslexia: an update on genes, brains and environments*, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41(1), 91-125.
11. Habib, M. (2000), *The neurological basis of developmental dyslexia: An overview and working hypothesis*, Brain, 123, 2373-2399.

12. Horvatić, S. (2007), *Upute za vanjsko vrednovanje obrazovnih postignuća učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u osnovnim školama*. Zagreb: ITG.
13. Ivančić, Đ. (2010), *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi: procjena, poučavanje i vrednovanje uspješnosti učenika s teškoćama*. Zagreb: Alka script.
14. International Dyslexia Association. URL: <http://www.interdys.org> (1.11.2012).
15. Jeffries, S. i Everatt, J. (2004). *Working memory: Its role in dyslexia and other specific learning difficulties*, *Dyslexia*, 10(3), 196-214.
16. Lenček, M. (2012). *Procjena disleksije u hrvatskome: neke značajke čitanja i pisanja odraslih*, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48(1), 11-26.
17. Lenček, M., Blaži, D. i Ivšac Pavliša, J. (2007). *Specifične teškoće učenja: Osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju*, *Magistra Iadertina*, 2, 107-121.
18. Lenček, M. i Ivšac, J. (2007), *Pišemo li dobro? O pogreškama i rukopisu. Prema novom kurikulumu u odgoju i obrazovanju*. Zbornik radova sa međunarodnog stručnog skupa. Zadar: Sveučilište u Zadru, Stručni odjel za izobrazbu odgojitelja i odgojitelja predškolske djece, 11-24.
19. Lenček, M i Peretić, M. (2010), *Čekam da pogriješiš: o procjeni disleksije, Izazovi novog vremena – 4. kongres hrvatskih logopeda s međunarodnim sudjelovanjem*, Zagreb, 22.-25.09.2010, usmeno izlaganje.
20. Mettus, E., Litvina, A., Turta, O., Burina, E. (2010), *Program cjelovitog praćenja djece s teškoćama u čitanju i pisanju (1. – 5. razred)*. Priručnik za logopede, psihologe, socijalne pedagoge i učitelje. Zagreb: Planet Zoe. Miles, T.R. i Miles, E. (2004), *Disleksija: Sto godina istraživanja i prakse*, Zagreb: Naklada Slap.
21. Pravilnik o načinu praćenja i ocjenjivanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (2010), Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. URL:
22. <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=10195> (1.10.2012).
23. Prvčić, I., Rister Zec, M., Barišić, I. (2008). *Psihološki aspekti poremećaja učenja*, *Paediatrica Croatica*, 52(2).
24. Ramus, F. (2003). *Developmental dyslexia: specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction?* *Current Opinion in Neurobiology*, 13(2), 212-218.
25. Reid, G. i Green, S. (2007). *100 ideas for supporting pupils with dyslexia*, London: Continuum International.
26. Sulimanec, E. (2012), *Disleksija i disgrafija*. Diplomski rad, Odsjek za pedagogiju. Osijek: Filozofski fakultet.
27. Tallal, P. (1980), *Auditory temporal perception, phonics, and reading disabilities in children*, *Brain Lang*, 9, 182-98.
28. Tallal, P. i Gaab, N. (2006), *Dynamic auditory processing, musical experience and language development*, *Trends in Cognitive Neuroscience*, 29(7).
29. Užarević, A. (2012), *Praćenje i ocjenjivanje učenika s teškoćama u razvoju*. Diplomski rad, Odsjek za pedagogiju. Osijek: Filozofski fakultet.
30. Vukasović, A. (1994) *Pedagogija*, treće dopunjeno izdanje. Zagreb: Alfa d.d.
31. Zrilić, S. (2011), *Djeca s posebnim potrebama u vrtićima i nižim razredima osnovne škole*. Priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje: kako se igrati i učiti s djecom s posebnim potrebama, kako ih uspješno integrirati u vrtićki i školski socijalni kontekst, kako učiti od njih? Zadar: Sveučilište u Zadru.

Evaluation of Children with Reading and Writing Difficulties: Do we Evaluate Knowledge or Abilities?

Summary: The aim of this study was to obtain a speech therapist's evaluation of the most common reading and writing difficulties of dyslexic and dysgraphic children (N=7) in one primary school, and to examine the extent to which their class and subject teachers (N=9) follow general pedagogical principles and assessment criteria.

Research results on individual and group level have shown that the most common reading and writing difficulties are related to the substitution of graphically similar letters (b-d, b-p, m-n, n-u. a-e, s-z, š-ž), syllables (on-no, ej-je, mi-im) and connecting sounds and syllables into words. The interviewed teachers generally follow pedagogical principles, guidelines and assessment criteria. They place emphasis on learning outcomes and the learning process instead on abilities, or difficulties caused by disorders. Class teachers place greatest emphasis on class atmosphere (AS=4) whereas subject teachers value clear goals and expectations the most (AS=3,75).

The result analysis has revealed that personal and social development of tested students needs to be encouraged more, that continuous learning of social skills needs to be enabled and various types of monitoring, evaluation and assessment applied, because these are the least favourably assessed categories by the respondents.

Keywords: evaluation, reading and writing difficulties, dyslexia and dysgraphia, class and subject teachers.

Benotung von Kindern mit Lese- und Schreibschwäche: Bewerten wir Kenntnisse oder Fähigkeiten?

Zusammenfassung: Das Ziel dieser Studie war die Einschätzung einer logopädischen Fachkraft über die häufigsten Probleme beim Lesen und Schreiben von Schülern mit Dyslexie und Dysgraphie (N=7) einer Grundschule, sowie die Untersuchung, inwieweit sich ihre (Grundschul)lehrer (N=9) an die allgemeinen pädagogischen Prinzipien und Bewertungskriterien halten. Die Untersuchungsergebnisse auf der Einzel- und Gruppenebene haben gezeigt, dass die häufigsten Probleme beim Lesen und Schreiben im Zusammenhang mit der Verwechslung von graphisch ähnlichen Buchstaben (b-d, b-p, m-n, n-u. a-e, s-z. š-ž) und der Silbenverwechslung (on-no, ej-je, mi-im) stehen, sowie mit Schwierigkeiten bei der Verbindung von Stimme und Silbe in Wörtern. Die befragten Lehrer halten sich in der Regel an pädagogische Grundsätze, Leitlinien und Bewertungskriterien. Die Betonung wird auf Lernergebnisse und den Lernprozess gelegt, und nicht auf die Fähigkeiten bzw. die durch Störungen verursachte Schwierigkeiten. Die Grundschullehrer schenken dem Schulklima die größte Aufmerksamkeit (AS=4), und andere Lehrer der klaren Zielsetzung und Erwartungen (AS=3,75). Die Ergebnisanalyse zeigte, dass die persönliche und die soziale Entwicklung der befragten Schüler mehr gefördert werden sollte, ihnen sollte das kontinuierliche Lernen der sozialen Kompetenzen ermöglicht werden, sowie es sollten unterschiedliche Arten der Begleitung, Evaluation und Benotung

angewendet werden, denn das sind die am schlechtesten eingeschätzten Kategorien der Befragten.

Schlüsselbegriffe: Evaluation, Lese- und Schreibschwäche, Dyslexie und Dysgraphie, (Grundschul)lehrer.