

UNIVERZITET CRNE GORE

FILOZOFSKI FAKULTET

ANASTASIJA ČALASAN

**IDENTIFIKACIJA POTEŠKOĆA U UČENJU PISANJA U TREĆEM RAZREDU
OSNOVNE ŠKOLE I METODIČKI PRISTUP NJIHOVOM OTKLANJANJU**

MASTER RAD

Nikšić, jul 2023. godine

UNIVERZITET CRNE GORE

FILOZOFSKI FAKULTET

**IDENTIFIKACIJA POTEŠKOĆA U UČENJU PISANJA U TREĆEM RAZREDU
OSNOVNE ŠKOLE I METODIČKI PRISTUP NJHOVOM OTKLANJANJU**

MASTER RAD

Mentor: Prof. dr Dijana Vučković

Kandidat: Anastasija Čalasan

St. program: Inkluzivno obrazovanje

Br. indeksa: 2/20

Nikšić, jul 2023. godine

PODACI I INFORMACIJE O MAGISTRANDU

Ime i prezime: Anastasija Čalasan

Datum i mjesto rođenja: 15. 12. 1997. godine, Nikšić

Naziv završenog osnovnog studijskog programa: Pedagogija

(Filozofski fakultet, Univerzitet Crne Gore) – osnovne akademske studije

Godina diplomiranja: 2020.

INFORMACIJE O MASTER RADU

Naziv postdiplomskog studija: Inkluzivno obrazovanje

Naslov rada: Identifikacija poteškoća u učenju pisanja u trećem razredu osnovne škole i metodički pristup njihovom otklanjanju

Fakultet na kojem je rad odbranjen: Filozofski fakultet u Nikšiću

UDK OCJENA I ODBRANA MASTER RADA

Datum prijave master rada: 28. 06. 2022.

Datum sjednice Vijeća univerzitetske jedinice na kojoj je prihvaćena tema: 03. 02. 2022.

Mentorka: Prof. dr Dijana Vučković

Komisija za ocjenu rada: Prof. dr Dijana Vučković, prof. dr Tatjana Novović, prof. dr Nada Šakotić

Komisija za odbranu rada: Prof. dr Dijana Vučković, prof. dr Tatjana Novović, prof. Dr Nada Šakotić

Lektor:

Datum odbrane:

UNIVERZITET CRNE GORE

FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AUTORSTVU

Kandidat (Anastasija Čalasan)

Na osnovu člana 22 Zakona o akademskom integritetu, ja, dolje potpisani/potpisana

IZJAVLJUJEM

Pod punom krivičnom i materijalnom odgovornošću da je master rad pod nazivom

„Identifikacija poteškoća u učenju pisanja kod djece trećeg razreda osnovne škole i metodički pristup njihovom otklanjanju”

rezultat sopstvenog istraživačkog rada, da nijesam kršila autorska prava i koristila intelektualnu svojinu drugih lica i da je navedeni rad moje intelektualno djelo.

Nikšić, datum

Potpis studenta

SADRŽAJ

REZIME	8
SUMMARY.....	9
UVOD	9
1. TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA.....	10
1.1. RAZUMIJEVANJE POTEŠKOĆA U PISANJU KROZ ISTORIJU	10
1.2. DEFINISANJE POTEŠKOĆA U PISANJU.....	19
1.3. UZROCI NASTANKA PROBLEMA U PISANJU.....	28
1.4. DIJAGNOSTIFIKOVANJE POTEŠKOĆA U PISANJU.....	31
1.5. METODIČKI PRISTUP UKLANJAJU POTEŠKOĆA U PISANJU	33
1.6. OBLICI POTEŠKOĆA U PISANJU	36
1.7. PREPOZNAVANJE POTEŠKOĆA U PISANJU	40
2. METODOLOŠKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA	51
2.1. PREDMET ISTRAŽIVANJA	51
2.2. MOTIV I CILJ ISTRAŽIVANJA	51
2.3. NAUČNO- ISTRAŽIVAČKE HIPOTEZE.....	52
2.4. KARAKTER I ZNAČAJ ISTRAŽIVANJA.....	53
2.5. POPULACIJA I UZORAK ISTRAŽIVANJA.....	53
2.6. NAUČNO-ISTRAŽIVAČKE METODE, TEHNIKE, INSTRUMENTI	54
2.7. OPIS PROCEDURE ISTRAŽIVANJA.....	54
2.8. OBRADA PODATAKA	55
3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA.....	56
Diktat.....	58
Niz slova bez smisla	67
Priča po slikama	76
4. DISKUSIJA	84
ZAKLJUČAK	86

REZIME

Teorijski dio master rada odnosi se na teškoće u pisanju. U tom dijelu iznosi se osvrt na teškoće u pisanju kroz historiju, prezentovano je definisanje i oblici ovih poteškoća, navedene su učestale greške i mogući načini prepoznavanja ovih poteškoća i metodički pristupi otklanjanja ovih poteškoća. Metodološki dio rada obuhvata istraživanje u kojem je učestvovalo 86 učenika trećeg razreda osnovne škole. Cilj istraživanja je bio utvrditi procenat djece sa teškoćama pri učenju pisanja u trećem razredu osnovne škole i opisati metodički pristup otklanjanju poteškoća. U ovom radu su upotrijebljene metode teorijske analize, historijska metoda i tehnika analize sadržaja i tehnika testiranja. Kao istraživački instrument upotrijebljen je test, odnosno, niz zadataka objektivnog tipa, a ti zadaci su: diktat, priča po slikama i niz slova bez smisla.

Istraživanje je obavljeno u periodu od 25.11. 2022. g. do 30. 11. 2022. g. Rezultati istraživanja su pokazali da ne postoji 10-15% djece sa poteškoćama u pisanju, već da je taj broj manji. Osim toga, rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica kada je u pitanju učestalost poteškoća, kao i da djeca sa ovom poteškoćom prave dva do tri puta više grešaka od one djece koja ove poteškoće nemaju.

Ključne riječi: poteškoće u pisanju, dječaci i djevojčice, greške.

SUMMARY

The theoretical part of the master's thesis refers to difficulties in writing, in which a review of difficulties in writing throughout history, definition and forms of these difficulties, frequent mistakes and possible ways of recognizing these difficulties, methodological approaches to eliminating these difficulties is presented. The methodological part of the work includes research in which 86 students of the third grade of elementary school participated. The goal of the research was to claim the percentage of children with difficulties in learning to write in the third grade of primary school and the methodical approach to eliminating difficulties. In this paper, the methods of theoretical analysis, historical method and technique of content analysis and testing technique were used. As research instrument, a test was used, that is, a series of objective-type tasks, and these tasks are: dictation, story by pictures and a series of letters without meaning.

The research was completed in the period from 25.11. 2022. to 30. 11. 2022. The results of the research showed that there are not 10-15% of children with writing difficulties, but that this number is smaller. In addition, the results showed that there is a statistically significant difference between boys and girls when it comes to the frequency of difficulties, as well as that children with this difficulty make two to three times more mistakes than those children who do not have these difficulties.

Key words: writing difficulties, boys and girls, mistakes.

UVOD

U ovom radu dat je pregled bitnih obilježja poteškoća u pisanju. Poteškoće sa pisanjem predstavljaju specifičan oblik poremećaja u učenju. Ove poteškoće javljaju se zbog nemogućnosti prisjećanja pisanih riječi ili slova. Djeca sa poteškoćama u pisanju nerijetko imaju nečitak rukopis praćen izostavljanjem ili izokretanjem slova, slovima većim/manjim od standarda, lošim tehničkim uređenjem prostora za pisanje i slično. Takođe, ove teškoće su često praćene smetnjama u orijentaciji u prostoru, u akustičnom ili vizuelnom zapažanju. Djeca sa poremećajima u učenju, među kojima su poteškoće u pisanju, iako predstavljaju brojnu grupu, kod nas su još uvijek na margini interesa škole i okoline, što ne predstavlja jedini problem u radu sa ovom djecom. Kada bi se i otkrilo da neko dijete ima poteškoća u učenju, nedovoljna informisanost kadra, neadekvatna metodika rada i nepoznavanje karakteristika ovih poteškoća rezultira pogrešnim pristupom i tretmanom djece sa poteškoćama u učenju. Svrha ovoga rada jeste u tome da se utvrde empirijski podaci o brojnosti djece sa poteškoćama u pisanju na malom uzorku, da se opišu njihove poteškoće, te da se poboljša metodički pristup u radu sa ovom djecom i time spriječi njihovo akademsko zaostajanje.

1. TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA

1.1. RAZUMIJEVANJE POTEŠKOĆA U PISANJU KROZ ISTORIJU

Sistem prevođenja ideja u pisane simbole koji predstavljaju govor slogova i fonema postoji već 5000 godina. Ovi simboli su korišćeni u mnoge svrhe, počev od tekstova o religiji do svakodnevnih poslovnih transkripcija (Aaron & Joshi, 2006 prema Berninger & Wolf, 2016). Međutim, tek nedavno u istoriji ljudske civilizacije dolazi do pokušaja da se svi građani nauče da čitaju i pišu. U tom procesu otkriveno je da neki učenici imaju više poteškoća od drugih da nauče pisani jezik (Berninger & Wolf, 2016).

U kasnom 19. i ranom 20. vijeku, dvije nove oblasti, psihologija i neurologija, pružile su naznake zašto neka djeca imaju više poteškoća da nauče jezik. Psiholozi su koristili eksperimentalnu metodu da identifikuju mentalne procese uključene u čitanje (Berninger & Wolf, 2016). Neurolozi su naučili o funkcionisanju mozga i ponašanju posmatrajući pojedince koji su izgubili funkciju jezika prije smrti i vršeći obdukcije nad njihovim mozgom nakon smrti (Berninger & Wolf, 2016). Klinički neuropsiholozi i neurolozi su posmatrali djecu koja su imala problema sa usvajanjem jezičkih funkcija. Zajedno, psiholozi i neurolozi su predstavili ideju da su individualne razlike u umu ili mozgu te koje možda otežavaju nekim učenicima da nauče iz instrukcija, dok je za ostale adekvatno (Berninger & Wolf, 2016).

Temelj za proučavanje poremećaja usmenog jezika postavljeni su u 19. vijeku kada je Pol Broka, francuski hirurg i neuroanatomista, pregledao mozak osobe koja je izgubila govor bez ikakvih drugih oštećenja. Kada je osoba umrla, obdukcija je pokazala da je lezija na lijevoj prednjoj strani mozga bila uzrok tog poremećaja govora (Berninger & Wolf, 2016). Ovaj dio mozga je sada nazvan Brokovo područje u njegovu čast. Iako je Broka pretpostavio da ovo područje mozga kontroliše izlaz govora i ako je povrijeđeno izaziva poteškoće u govoru, savremena istraživanja su pokazala da je ovaj region uključen u više od govora. Pokazalo se da Brokino područje sadrži izvršne funkcije za sve jezičke sisteme: slušanje, govor, čitanje, pisanje (Berninger & Wolf, 2016).

Pored toga, njemački neurolog Karl Vernike je proučavao osobu koja je mogla da govori, ali je izgubila sposobnost da razumije usmeni jezik. Tokom obdukcije, Vernike je pronašao leziju na lijevoj strani mozga u blizini leđa, za koju se smatra da je dio mozga zadužen za razumijevanje jezika. Ovaj dio mozga je sada nazvan Vernikeovim područjem u njegovu čast (Berninger & Richards, 2002 prema Berninger & Wolf, 2016).

Prema savremenim istaživanjima mozga, strukturne i funkcionalne razlike javljaju se između tipičnih čitalaca, pisaca i pojedinaca sa specifičnim teškoćama u učenju u Brokinom i Vernikeovom području (Berninger & Richards, 2002 prema Berninger & Wolf, 2016).

Savremeno razumjevanje specifičnih teškoća u učenju počelo je krajem 19. vijeka. Prvi izvještaj o *sljepilu za riječi* došao je od V. Pringl Morgana, engleskog ljekara. U jednom od svojih članaka Morgan je opisao bistrog studenta koji je znao slova ali nije umio da čita, takođe je pisao čudno. Zbog vizuelne memorije koja je bila oslabljena on je opisan kao *sljep za riječi*, termin koji je predstavio Kusmau (Berninger & Wolf, 2016). Morgan je vjerovao da je ovaj problem nasljedan jer je učenikov otac imao slične probleme. Godine 1917. Džejms Hinšelvud, škotski oftalmolog, sumirao je trinaest slučajeva sljepila za riječi i zaključio je da to nije takva rijetkost kao što se smatralo. Istakao je da su simptomi sljepila za riječi slični onima koje imaju odrasli sa povredama mozga koji su izgubili sposobnost govora. On je bio prvi koji je zagovarao specifičnu vrstu nastave za učenike koji su imali poteškoća sa pisanjem i koji nisu mogli čitati samo tako što će vidjeti tekst. Razmatrao je azbučni metod koji uključuje više regija mozga (Richardson, 1989 prema Berninger & Wolf, 2016).

Godine 1925. Samuel T. Orton, američki psihijatar i neuropatolog, počeo je da proširuje rani rad o poteškoćama u čitanju (Berninger & Wolf, 2016). Osnovao je kliniku za mentalnu higijenu kako bi pružio multidisciplinarne usluge. Proučavao je šesnaestogodišnjeg dječaka koji nije umio da čita iako mu je djelovao bistar. Orton je otkrio niz drugih učenika sa sličnim teškoćama i bio je iznenađen time kako ova poteškoća utiče na razvoj njihove ličnosti. Na osnovu kliničkih opservacija, Orton je zabilježio pet tipova poteškoća u učenju:

- Razvojna aleksija (nemogućnost čitanja) ili sljepilo za riječi - nesposobnost čitanja na način koji je u skladu sa mentalnim godinama ili drugim akademskim vještinama koje nisu posljedica vizuelnih ili motornih poremećaja;

- Razvojna gluvoća za riječi - nemogućnost pravilnog prepoznavanja zvuka i razumjevanja govornog jezika uprkos adekvatnom sluhu;
- Teškoće u pisanju;
- Kašnjenje motoričkog govora;
- Mucanje.

Prvi poremećaj korespondira poteškoćama u čitanju, drugi problem razumijevanja onoga što čujemo što uzrokuje problem u usmenom i pisanom izražavanju, treći odgovara poteškoćama u pisanju, četvrti i peti su problem govora koji mogu ometati usmeno izražavanje (Berninger & Wolf, 2016).

Radeći sa Loretom Bender, koja je izučavala psihologiju anatomije životinjskog mozga, Orton je primijetio važne neurološke razlike između djece čiji su jezički problemi bili povezani sa povredom mozga, što je dovelo do gubitka prethodno stečenih jezičkih funkcija i one djece koja se bore sa razvojnim problemima i zbog njih teže usvajaju jezičke funkcije. Kao i Hinšelvud, Orton je prepoznao da je disleksija neurološki zasnovan problem (Berninger & Wolf, 2016).

Orton je predložio instrukcije za savladavanje čitanja i pisanja koje su bile zasnovane na neurološkoj organizaciji mozga, naime više osnovnih zona za primanje senzornih inputa uključujući somatosenzorno (dodir), kinestetičko (detektovanje pokreta), vizuelno i auditivno. Zalagao se za korišćenje svih ovih senzornih inputa i senzorno-integracijski pristup područjima mozga koja učestvuju u savladavanju čitanja i pisanja (Berninger & Wolf, 2016).

Djeca sa poteškoćama u učenju su prosječno ili natprosječno inteligentna djeca sa različitim kognitivnim, socijalnim, emocionalnim i drugim osobinama, ono što ih čini heterogenom grupom je da imaju značajno veće poteškoće u učenju nego ostala djeca njihovog uzrasta (Jurjević, 2013).

Takođe, pedagozi su razvijali metode za tretiranje problema u savladavanju pisanja. Godine 1932. Ana Golingam se pridružila Ortonu u njegovom projektu „Istaživanje jezika Neurološkog instituta u Njujorku“ kako bi preuzela odgovornost za organizovanje nastavnog procesa zasnovanog na Ortonovim pronalascima (Childs, 1968 prema Berninger & Wolf, 2016).

Gilingam i njena koleginica Besi Stilman razvile su Orton-Gilingam metodu, naglašavajući strukturu jezika i razumijevanje njegovih principa. Instrukcije su bile direktne ali su uvijek uključivale interakciju nastavnik-učenik kako bi naučili koncept, fonologiju, asocijaciju na zvuk i simbol, slogove, morfologiju, sintaksu, semantiku, učili su se i razumijevanju pisanog jezika. Korišćene su dijagnostičke, strukturisane, sekvencijalne, sistematske i kumulativne tehnike koje su obezbjeđivale istovremeno povezivanje slušnih, vizuenih i kinestetičko-senzornih funkcija. Mnoga izdanja Gilingam-Stilman priručnika, *Dopunska nastava za učenike sa specifičnim problemima u čitanju, pravopisu i pisanju*, su objavljena (Berninger & Wolf, 2016).

Marion Monro, psihologica i edukatorica, i član Ortonove klinike, vodila je laboratorijsku školu (Monroe, 1936 prema Berninger & Wolf, 2016). Monroe je bila odgovorna za ispitivanje grešaka u čitanju u eksperimentalnim i kontrolnim grupama. Ona je napravila *Testove sposobnosti čitanja* (Monroe, 1936 prema Berninger & Wolf, 2016). Njen uticaj se proširio na sve nastavnike u učionici i njihove učenike kao primarni autor knjige za čitanje Dik i Džejn (Berninger & Wolf, 2016).

Grejs M. Fernalds je bila začetnik jednog od prvih multisenzornih pristupa podučavanju (vizuelni, slušni, kinestetički, taktilni) za učenje riječi koristila su se sva četiri inputa. Koristeći ovaj pristup, učenici vide riječ, ocrtaju je prstom i izgovaraju svaku riječ dok je prate. Napredak sa ovim senzo-motornim pristupom bio je spor jer su istovremeno mogle biti obrađene samo tri ili četiri riječi. Ovu metodu su nazivali pogledaj-kaži-uradi (Berninger & Wolf, 2016).

Katrina de Hirsč je primjenila veliki dio Ortonovih informacija na djecu sa problemima u razvoju govora i doprinijela boljem razumjevanju međuodnosa teškoća u čitanju i govorno-jezičkih problema. Katrina sa Dženet Džanski i Vilijamom Langfordom, objavljuje *Predikciju čitalačkih neuspjeha* (1966). Ona i Džanski su takođe objavile *Prevenciju neuspjeha u čitanju* (1972), koja je uključivala *Prediktivni indeks*, dijagnostički instrument za ranu identifikaciju i intervenciju smetnji u učenju (Berninger & Wolf, 2016).

Džun Lidej Orton je osnovala kliniku za poremećaje čitanja i govora u Brovman Grej medicinskoj školi u Kaliforniji. Ona je radila na dijagnostikovanju i edukativnom tretmanu pojedinaca. Takođe je obučavala učitelje i učenike o medicini i psihologiji (Berninger & Wolf, 2016).

Pedagozi su radili sa učiteljima kao i sa učenicima sa poteškoćama u učenju. Gilingem je očekivala od učitelja da imaju razumijevanja i prilagode svoje instrukcije (Slingerland, 1980 prema Berninger & Wolf, 2016). Besi Stilman ih je podučavala kako da isplaniraju sledeći čas na osnovu toga šta su učenici naučili na tekućem času. Zajedno, Gilingem i Stilman su obučile mnoge koji su nastavili da razvijaju pristupe podučavanja učenika koji imaju poteškoća u čitanju i pisanju. Nakon što je i sama prošla obuku, Sali Čilds je nastavila da obučava nastavnike, pomagala je reviziji Gilingem i Stilman priručnika i objavila sopstvene nastavne materijale, uključujući sistematski program fonike za učionicu (Childs, 1962 prema Berninger & Wolf, 2016).

Bet Slingerlandf, koju su takođe obučavali, nadograđivala je njihovu obuku i razvila metode u novim pravcima. Slingerlandf je verovala da je doprinijela obezbjeđivanju preventivnih mjera za učenike sa specifičnim jezičkim smetnjama. Ona je zaključila da podučavanje *jedan na jedan* ne može uvijek doprijeti do svih učenika (Slingerland, 1980, prema Berninger & Wolf, 2016). Slingerland je održala predavanje na akademskom nivou koje je uključivalo predavanja o pozadini problema, obrazloženje problema, fonetici i jezičkoj strukturi, kao i svakodnevne demonstracije i praksa u kojoj su učitelji na obuci podučavali učenika koristeći pristupe modelirane za njih (Berninger & Wolf, 2016).

Interesovanje za Slingerlandf pristup podučavanja koji je bio strukturisan, sekvencionisan, i sistematski adaptiran Orton-Gilingem pristupu, rasprostranio se na škole širom zemlje. Jezički program je uključio svakodnevni rad na rukopisu, kao i vježbanje automatskog povezivanja zvuka sa simbolom, enkodiranje (od zvuka do pisanog simbola), dekodiranje (pisani simboli u zvuk), pisanje (ekspresivan pisani jezik), čitanje (repetitivan pisani jezik). Jedinstveni pristup Slingerlandfove uključio je i nastavne strategije za razvoj vizuelnog prepoznavanja riječi koje učenici nisu mogli da dekodiraju i za primjenu strukture jezika na razumjevanje čitanja (Berninger & Wolf, 2016).

Kao i Slingerlandfova, Ajlet Koks je shvatila da je potreba za obukom nastavnika prevelika i da prevazilazi rad *jedan na jedan* i umjesto toga radila je sa grupama nastavnika. Ona je postepeno usavršavala i dopunjavala Orton-Gilingem pristup, objavila knjigu, materijale i evaluacije zasnovane na kriterijumima. Njen azbučno-fonemski pristup i dalje je u upotrebi u mnogim školama i klinikama (Berninger & Wolf, 2016).

Drugi savremeni učitelji nastavili su sa praćenjem početnika u obrazovanju koji su svoje korijene pronašli u Ortonu i multisenzornim metodama, kao što su Vilson Anderson, Džudit Briš, Sandra Dilon, Rori Grin, Marsia Henri, Arilen Sondej, Nansi Kušen Vit, Barbara Vilson i mnogi drugi. Nažalost mnogi od ovih doprinosa ostvareni su izvan sistema javnih škola, koji nisu uvijek bili otvoreni za ovakav pristup nastavi (Berninger & Wolf, 2016).

Naučnici koji dolaze iz drugih disciplina takođe su dali doprinos osnovnom i primjenjenom znanju o razumijevanju i podučavanju učenika koji se bore sa učenjem jezika, kako usmenim tako i pismenim. Neki od ovih početnika bili su kliničari koji su obučavali druge kliničare ili učitelje. Na primjer, članovi fakulteta u programu *Psihologije čitanja*, kao što je Gilbert Šcifman, obučavao je mnoge nastavnike i kliničare koji su davali procjene i intervencije u Pensilvaniji i okolnim područjima. Isto tako, *Rugertova klinika učenja* na čelu sa Edvard Fraj, objezbjedila je obuku za učenike koji se bore sa učenjem jezika i profesionalce koji su tada radili u školama u Njudžerziju i okolnim oblastima. Sirakuze Univerzitet, pod vođstvom Benita Blačmana i kolega, obučio je mnoge nastavnike u Njujorku i okolini. Klasični tekstovi koji se često koriste u programima inicijalnog i stručnog usavršavanja uključuju *Poboljšavanje čitanja* (Gates, 1947), *Učenje čitanja i pisanja* (Gray, 1956), i *Poteškoće u čitanju: Dijagnoza i korekcija* (Bond & Tinker, 1967), (Berninger & Wolf, 2016).

Mnoge škole su zahtijevale sertifikate od nastavnika da bi predavali u javnim školama, što je značilo da imaju jedan ili dva kursa u nastavi čitanja ili jezičke umjetnosti na nivou inicijalne sertifikacije i dodatne kurseve na akademskom nivou da bi dobili trajni sertifikat u nastavi.

Neke škole su imale specijaliste za čitanje koji su bili dostupni za procjenu, konsultacije i nastavu u malim grupama u lokalnim institucijama. U školama sa stručnjacima za čitanje, odluke o tome ko će testirati, predavati i kako raditi sa nastavnicima bile su prepuštene ovim posebno obučanim stručnjacima kojima je bilo dozvoljeno da funkcionišu na fleksibilan način bez opterećujućih propisa i papirologije. Međutim, nisu sve škole imale pristup ovim stručnjacima. Iako su ovi pristupi imali uticaja u nekim regijama, nisu bili dostupni u svim školama u svakoj oblasti zemlje ili u svim programima obrazovanja nastavnika (Berninger & Wolf, 2016).

Do ranih 1960-ih, roditelji su postajali sve frustriraniji jer nisu mogli da dobiju obrazovne usluge u državnim školama za svoju djecu sa smetnjama (Berninger & Wolf, 2016). Ova stanja su se

kretala od intelektualnih i razvojnih mentalnih smetnji (razvoj izvan normalnog opsega) do specifičnih smetnji u učenju (razvoj unutar normalnog opsega osim za borbu sa specifičnim usmenim ili pismenim jezičkim vještinama). Roditelji nisu razumjeli zašto škole ne upisuju djecu sa intelektualnim ili razvojnim smetnjama i zašto u školi ne mogu da nauče učenike, koji se normalno razvijaju, da čitaju i pišu (Berninger & Wolf, 2016). Mnogi roditelji su se okupili i organizovali značajnu konferenciju 1963. u Čikagu, gdje je Samuel Krik imao glavnu riječ. Krik je predložio generičku oznaku smetnji u učenju za djecu čiji je razvoj bio standardan osim borbe sa čitanjem, pisanjem ili matematikom. Roditelji su zauzeli čvrst stav da je potreban multidisciplinarni pristup kako bi se zadovoljile sve obrazovne potrebe njihove djece. U proteklih par decenija istraživanja vještine pisanja uglavnom su imala u fokusu nedovoljno izgrađen rukopis, analizu njegovih aspekata uključujući analizu grafema, kontrolu veličine nagiba kao i način držanja olovke. Ono što je karakteristično za djecu sa nedovoljno razvijenim rukopisom je da bez obzira na odgovarajuće podsticaje njihov rukopis ne dostiže nivo zrelosti prihvatljiv za njihov uzrast. Manjak konzistentnosti, neadekvatna prostorna organizacija, teškoće u pravilnom oblikovanju grafema, neprikladan razmak među riječima, su neke od karakteristika nedovoljno razvijenog rukopisa (Hamstra-Bletz&Blöte, 1993; Margolin&Wing, 1983 prema Berninger & Wolf, 2016). Treba naglasiti da ove smetnje nisu nastale kao posljedica nemarnosti ili manjka motivacije već su isključivo grafomotorne prirode. Zbog ovih smetnji pri pisanju javlja se veći broj grešaka što za posljedicu ima produžavanje vremena koje je djeci potrebno da završe zadatke. Ovi faktori čine pisanje napornim, a automatizaciju rukopisa teškom. Kada su ove poteškoće prepoznate u mlađim razredima, te se u skladu sa tim pruži odgovarajući tretman, postoje velike mogućnosti da se one ublaže ili gotovo uklone.

Nakon konferencije, roditelji djece sa smetnjama u učenju su se udružili sa roditeljima djece sa intelektualnim teškoćama kako bi napravili nacionalni politički pokret za dobijanje usluga i prava za učenike sa ovim i drugim obrazovnim teškoćama. Taj napor koji su pokrenuli roditelji u SAD-u kulminirao je Zakonom o obrazovanju za svu djecu sa smetnjama 1975. (PL 94-142) kojim se garantuje besplatno i odgovarajuće javno obrazovanje za svu djecu sa obrazovnim smetnjama. Nažalost, nije se mogao postići dogovor o tome kako definisati smetnje u učenju na osnovu inkluzivnih kriterijuma - definišući šta je smetnja. Umjesto toga, usvojeni su kriterijumi isključivanja kako bi se preciziralo šta nije smetnja u učenju. Ovi kriterijumi isključivanja dali su informacije za američke zakone: Smetnja u učenju nije posljedica intelektualnih poteškoća,

senzornih ili motornih oštećenja, nedostatka obrazovanja ili kulturalnih različitosti (Berninger & Wolf, 2016).

Mogućnost učenja može biti povezana sa socioekonomskim, kulturnim, jezičkim razlikama, koje sve treba uzeti u obzir prilikom planiranja i sprovođenja odgovarajuće nastave umjesto da se koristi kao isključivi kriterijum za specijalnu nastavu, problem u učenju se javljaju u svim socioekonomskim, rasnim, kulturnim i jezičkim grupama. Štaviše, mnogi roditelji su tražili dijagnoze koje bi bolje objasnile kako će njihova djeca uz posebne instrukcije biti transformisana od onih koji se bore da nauče do uspješnih učenika (Berninger & Wolf, 2016).

Godine 1989, Međunarodni komitet za smetnje u učenju preporučio je u izvještaju Kongresa SAD-a da se finansira više istraživanja o smetnjama u učenju. Značajna osnovna istraživanja iz više disciplina (npr. genetika, neuronauka, lingvistika, kognitivna, nastavna i razvojna nauka) su rezultati ove inicijative.

Studije blizanaca (Berninger & Wolf, 2016) pokazala su da poteškoće u pisanju imaju genetičku i ekološku osnovu. Studije agregacije porodice pokazale su vjerovatnu genetsku osnovu za fenotipove (mjere ekspresije u ponašanju) poteškoća u čitanju i srodnih smetnji u učenju: tačnost i brzina čitanja pseudo riječi i čitanje stvarnih riječi, pravopisa; i srodne fonološke, brzo imenovanje i nadzorna pažnja (izvršna funkcija) (Berninger & Wolf, 2016).

Genetička osnova poteškoća u čitanju može biti heterogena, znači da su uključeni različiti hromozomi i lokacije gena na hromozomima; specifične starosti hromozomske veze su obično povezane sa proučavanim fenotipom (Berninger & Wolf, 2016).

Genetskim nalazima otkrilo se da oni mogu uticati na učenje na najmanje tri načina. Prvo, geni mogu uticati na to kako je mozak povezan tokom ranog fetalnog razvoja. Drugo, geni mogu uticati na sazrijevanje mozga nakon rođenja, vodeći proces formiranja omotača mijelona, bijele masne supstance, koji se formiraju oko aksona koji prenose električne signale od jednog neurona do drugog i na taj način povezuju prostorno odvojene neurone funkcionalno na vrijeme sa većom brzinom i efikasnošću neuronske provodljivosti. Jedan od razloga zašto neki učenici ne reaguju na instrukcije može biti taj što djelovi mozga koji su potrebni za učenje nastave još uvijek nisu proširili mijelinizaciju ali u budućnosti možda hoće. Treće, regulatorni geni mogu uticati na hemiju proteina u ćelijskim tijelima neurona u mozgu koji regulišu njegove operativne sisteme

od trenutka do trenutka, koji zauzvrat utiču na proces učenja (Berninger & Wolf, 2016).

Genetske varijacije koje utiču na usvajanje čitanja i pisanja mogu otežati, ali ne i onemogućiti ovim pojedincima da nauče da čitaju i pišu ako su podučavani na alternativan način, na koji mogu da nauče.

Napredak je takođe napravljen u razumijevanju moždanih osnova teškoća u učenju. Uočene su razlike između spretnih čitalaca i učenika sa poteškoćama u čitanju u regijama u kojima se formiraju riječi u zadnjim djelovima mozga u nižim temporalnim i srodnim parjetalnim regijama gdje su usmene i pisane riječi kodirane u memoriji za dalje procesuiranje (Berninger & Wolf, 2016).

1.2. DEFINISANJE POTEŠKOĆA U PISANJU

Djeca intenzivno razvijaju jezik sve do polaska u školu, nakon toga pred njih se stavlja niz vještina koje moraju savladati, kao što su čitanje, pisanje i pravopis (Golubović, Ječmenica, Panić, Žikić, 2020).

Pisanje je složeni oblik komunikacije koji zahtjeva integraciju mnogih različitih kognitivnih i jezičkih sposobnosti. Kako se zahtjev za pismenošću povećava, postoji pragmatična potreba za boljim razlikovanjem procesa koji utiču na razumijevanje i produkciju pisanog teksta (Golubović, 2004).

Pisanje je kreativan proces koji nije samo prosto prebacivanje iz govora u pismo, već podrazumijeva korišćenje grafičkih potencijala jezika (Vuković, 2010).

Vigotski je razmatrao složeni proces pisanja i utvrdio da učenje pisanja znači ovladavanje kognitivnim vještinama u okviru razvoja socijalne inteligencije (Golubović, 2004). Pretvaranje unutrašnjeg govora u pisani tekst, kako to kaže Burleson zahtjeva da napravimo korak izvan naše perspektive, kako bi se unijeli u socijalni kontekst čitaoca. Zato pisanje podrazumijeva ne samo znanje o temi, retoričke sposobnosti i metakomunikacijske sposobnosti, već i svijest o čitaocima. Brzina mišljenja, pažnja, egzekvativne funkcije (samoregulacija i planiranje) i deficit radne memorije utiču na sposobnosti organizacije pisanog teksta. Pisanje, dakle, zavisi od jezičkih sposobnosti i sposobnosti čitanja (Golubović, 2004).

Otežano ovladavanje vještinom pisanja kod djece koja nemaju znake moždanog oštećenja, a imaju normalne intelektualne sposobnosti, adekvatnu edukaciju i sociokulturne okolnosti smatra se razvojnim poteškoćama u učenju (Vuković, Čalasan, Jovanović-Simić i Kulić, 2015).

Myklebust (1965) je, ispitujući poremećaje pisanja na nivou riječi, rečenice i teksta, smatrao da su poremećaji nastali između mentalne slike i motornog sistema. Graham i Weintraub (1996) potvrdili su ovo gledište, zaključujući da procesi produkcije koji obuhvataju semantičke, sintaksičke procese, leksičke i fonološke procese, utiču na izvođenje i produkciju motornih procesa koji su obuhvaćeni pisanjem. Pisanje zahtjeva interakciju različitih sistema, što je Berninger (1996) nazvao „unakrsni govor“ (crosstalk), dok je Greg (1995) ukazao na integrativni

model pisanja koji obuhvata i kombinuje neuropsihološki i sociolingvistički okvir (Golubović, 2004).

Poteškoće u pisanju učenici imaju u jednoj oblasti rada iako je u drugim oblastima njihovo postignuće prosječno ili čak iznad prosjeka. Poteškoće u savladavanju čitanja, pisanja, matematike nisu jedine specifične teškoće u učenju ali privlače posebnu pažnju zbog njihovog značaja za uspjeh djeteta u toku cijelog školovanja (Šakotić, 2016). Pisanje predstavlja složenu vještinu koja obuhvata biološke, psihomotorne i lingvističke procese, takođe, treba napomenuti da su ovi procesi u bliskoj interakciji sa razvojem, zrelošću djeteta i sa procesima učenja (Golubović i dr. 2020).

Specifične smetnje u učenju u posljednjih par decenija sve više zaokupljaju pažnju stručnjaka. Smatra se da se u opštoj populaciji u svijetu i kod nas incidence specifičnih smetnji u učenju kreće oko 10% (Golubović i dr. 2020). Autorica Beloševac (2003), takođe navodi da je utvrđeno da 5-10% školske djece pati od manjih ili većih disgrafičnih ili disleksičkih smetnji.

Postoje različite definicije poteškoća u pisanju koje su nastale kao rezultat različitih pristupa ovim poteškoćama. Neki autori poteškoće u pisanju posmatraju kao stabilnu nesposobnost djeteta da savlada vještinu pisanja prema pravopisnim pravilima određenog jezika, dok drugi poteškoće u pisanju definišu kao poremećen ili nedograđen rukopis. Najzastupljenija je definicija u kojoj poteškoće u pisanju predstavljaju smetnje i poremećaje u sticanju sposobnosti pisanja kod djece normalne inteligencije, očuvanog sluha i vida, prkos dovoljnoj količini edukacije i bez obzira na socijalni status kojem dijete pripada (Vuković i dr., 2015).

Vuković i dr. (2015) smatraju da su poteškoće u pisanju poremećaj u usvajanju vještine pisanja. Navode i neke od osnovnih simptoma poteškoća u pisanju, a to su: izostavljene riječi-slova, nedovršene riječi, pogrešan oblik i veličina slova, nečitak i neuredan rukopis.

Za poteškoće u pisanju možemo reći da pretstavljaju nesposobnost djeteta da pri pisanju razlikuje slična slova, ono „preskače“ (guta) slova u riječi, „preskače“ cijeli red pri pisanju i slično. Ono je nesigurno u određivanju prostornih odnosa između pojedinih elemenata grafičkih znakova, a ne snalazi se ni u utvrđivanju vremenskog slijeda pojedinih dijelova napisane riječi. Teškoće u opažanju prostornog i vremenskog odnosa grafičkih znakova-slova, suština je svakog problema u usvajanju čitanja i pisanja. Najkarakterističniji primjer poteškoća u pisanju je pisanje

slova: m, l, lj (u ćirilici) i njihovo sastavljanje u riječi bez karakterističnih zavijutaka. Zatim, ne pišu crte ili tačke na slovima: t, p, g, ć, đ, i, j (u latinici).

Prema istraživanju Vuković i dr. (2015) utvrđeno je da se poteškoće u pisanju značajno više ispoljava kod dječaka nego kod djevojčica. Time je i ovim istraživanjem utvrđeno da pol ima značajnu ulogu u pojavi poteškoća u pisanju kod djece.

Iako se javljaju puno ranije poteškoće u čitanju, pisanju i matematici, odnosno, specifične poteškoće u učenju, postaju najuočljivije polaskom djeteta u školu. Ove poteškoće javljaju se bez obzira na urednu inteligenciju, neoštećene senzorne sposobnosti i pored odgovarajućeg obrazovanja dok uzroci nisu do kraja utvrđeni. Neuspjeh, zamor, nezadovoljstvo i frustracije nerijetko su posljedica borbe djece sa specifičnim poteškoćama u učenju. „Učenje nije svakom djetetu prirodan i jednostavan proces.“ (Jurjević, 2013: 413).

Pisanje predstavlja složenu vještinu u okviru jezičke djelatnosti. Pisanje podrazumijeva vještinu pravilnog grafičkog oblikovanja slova. Savladavanje vještine pisanja zavisi od razvijenosti motoričkih, vizuelnih, auditivnih, intelektualnih i jezičkih funkcija. Učenje pisanja započinje se vizuelnim, auditivnim i senzo-motoričkim percipiranjem i uvežbavanjem grafičkih oblika slova. Uvežbavanje ovih sposobnosti predstavlja sastavni dio početnog pisanja i veoma nužno je kada djeca ovladavaju pisanjem slova, povezivanjem slova u riječi i povezivanjem riječi u rečenice. Da bi ovladali vještinom pisanja potrebno je preći dug put razvoja grafomotornih sposobnosti.

Rukopis djece sa poteškoćama u pisanju nema margine, napisani tekst je nepravilno raspoređen na stranici, nema ujednačenog razmaka između redova, redovi su talasasti, izlomljeni, razmak između riječi je neujednačen, slova su različite, neodgovarajuće, veličine i oblika, često ispravljana i nečitka, linija drhtava i često isprekidana ili suprotno tome prenaplašene, jake linije, pregrubo upiranje olovkom koje gotovo dovode do rupa na papiru. Ipak, poteškoće u pisanju treba razlikovati od samo neurednog rukopisa (Veljić, 2018).

Eraković (2002) tvrdi da proces sazrijevanja rukopisa kod većine djece teče normalno. Međutim, ima i onih kod kojih ovaj proces ima svoje specifičnosti. Kod nekih se zadržavaju forme rukopisa iz prethodnih faza razvoja, te proces individualizacije rukopisa dugo traje. Iako možemo pouzdano govoriti o elementima bitnim za realizaciju funkcije pisanja, još uvijek ne možemo sa potpunom preciznošću govoriti o tome šta se tokom samog pisanja tačno događa

(Vuković i dr., 2015).

Smatra se da postoje tri etape u usvajanju grafo-motornih radnji. U prvoj etapi se savladavaju kaligrafske forme pisanja. U drugoj etapi ili kaligrafsko infantilnoj fazi, dijete piše dosta lako i brzo, tehnika pisanja više nije problem. Treća faza je postkaligrafska i nju karakteriše tačnost u pisanju i brzina pisanja, sa karakterističnim obilježjima rukopisa Eraković (2002). „Neke forme pisanja, povezivanje u riječi i pravac vođenja ruke po papiru, mogu biti karakteristični kao sam proces sazrijevanja i put ka individualizaciji rukopisa“ (Veljić, 2018).

Postoje određene vještine koje će kasnije djetetu koristiti u ovladavanju vještinom pisanja, te vještine djeca mogu steći kroz crtež. U uzrastu od osamnaest mjeseci do dvije godine počinju da škrabaju, s tim što tek nešto kasnije sa razvojem motorike i koordinacije oko-ruka, dijete postepeno ovladava površinom po kojoj crta. U periodu između treće i četvrte godine, dijete zna da kaže šta će nacrtati, a crtež postaje sve izdiferenciraniji, tako da u petoj godini crta četvrtaste oblike i ljudske figure. Oko šeste godine, odnosno, pred polazak u školu crtež postaje prepoznatljiv, kada se pojavljuje i potreba za pisanjem slova (Vuković i dr., 2015). Sa početkom sistematske obuke, obično polaskom u školu, započinje kaligrafska faza u razvoju rukopisa, kada dijete podražava grafomotorni niz. Pisanje postaje cilj samo po sebi (Vuković i dr., 2015). Uporno vježbanje predstavlja osnovnu aktivnost u drugom razredu. Posle dvogodišnjeg vježbanja, u trećem razredu rukopis počinje da se mijenja, njegov izgled postaje sve bitniji, a dijete sve više obraća pažnju na sadržaj napisanog teksta odnosno na poruku koju napisano nosi. Pisanje postepeno postaje sve automatizovanije. Proces pisanja obuhvata motoričku kontrolu i vizuelno-prostornu orijentaciju. Između devete i desete godine počinje faza individualizacije rukopisa, nakon nje slijedi stabilizacija kojom rukopis dobija svoje odlike, koje su odraz karakteristika ličnosti pojedinca (Vuković i dr., 2015).

Proces usvajanja pisanja odvija se kroz sljedeće etape (Čudina-Obradović, 2000):

1. Slikovno pismo

Ovo je etapa koja se prva javlja i poklapa se s drugom godinom djetetovog života. Dijete crtežom ili šaranjem komunicira s okolinom.

2. Pokušaji pridavanja značenja

Dijete svoje crtaže pokušava organizovati u cjelinu koja ima značenje opisa događaja.

3. Pokušaji prikaza crtanjem

U ovoj etapi dijete crtežom pokušava ispričati priču. Crtačka vještina je sada povezana s govorom i preduslov je za razvoj pisanja.

4. Prelazak na pokušaje pisanja konvencionalnim oblicima

Ukratko, dijete na papir želi prenijeti svoje misli i počinje oponašati pisanje odraslih.

5. Otkrivanje slova

U ovoj je etapi neophodna pomoć odraslih kako bi dijete usvojilo postupak pretvaranja govora u pismo. Ovdje se prepliću govor, crtanje, pisanje i čitanje.

Neki od osnovnih simptoma poteškoća u pisanju su nepravilno oblikovanje slova, mješanje pisanih i štampanih slova, nečitak i neuredan rukopis, slova pogrešne veličine, nedovršene riječi ili slova, izostavljene reči, teškoće u pisanju brojeva i precrtavanju geometrijskih oblika. Ono što je karakteristično za djecu sa poteškoćama u pisanju je da uprkos dovoljnoj količini edukacije i upornom vježbanju teško ovladavaju finom motorikom pisanja.

Poteškoće u pisanju su: „specifične smetnje u razvoju, učenju i sticanju sposobnosti pisanja i pored postojanja najmanje prosječne inteligencije, dobrog vida i sluha, odgovarajuće edukacije i socijalnih uslova. Jezičke poteškoće u pisanju uključuju poremećaj na lingvističkom nivou, dok grafomotorne poteškoće u pisanju nastaju kao posljedica poremećaja u izboru ili načinu izvođenja grafomotornog obrasca“ (Golubovići dr., 2020: 214).

Pojam poteškoća u učenju dugo je prisutan u istraživačkom i u vaspitno-obrazovnom radu, uprkos tome, ova djeca svoje školsko doba, uglavnom, i dalje, provode u neskladu između svojih potencijala i stvarnih postignuća (Jurjević, 2013).

Kao što je već rečeno pisanje predstavlja vrlo kompleksnu i filogenetski kasno razvijenu funkciju, teško je govoriti o nekom određenom centru u mozgu koji služi za realizaciju ovog vida jezičkog izražavanja. Ipak poremećaji pisanja se obično javljaju kod lezije *gyrus anagularisa*, *Exnerovog centra* (podnožje druge frontalne vijuge) i *pars opercularisa* dominantne hemisphere,

ovi djelovi mozga mogu se smatrati osnovnim neuroanatomskim sistemom funkcije pisanja (Vuković i dr., 2015).

U procesu pisanja kod djeteta se prvenstveno pokreće leksičko-semantički sistem zatim preuzimanje fonoloških jedinica iz memorije, njihovo postavljanje u odgovarajući redosljed i započinjanje procesa fonemsko-grafemske konverzije (procesu višeg nivoa), nakon čega slijede procesi nižeg nivoa, odnosno, izbor i način izvođenja odgovarajućeg grafomotornog obrasca. Procesu višeg nivoa prethode procesima nižeg nivoa, možemo zaključiti da pisanje ne uključuje samo hijerarhijsku obradu, već i simultanu obradu informacija, recimo, tokom evaluacije šta je u kom trenutku napisano (Golubović i dr., 2020). Bitno je naglasiti da se od auditivne i vizuelne percepcije, zatim fine motorne koordinacije i vizuelno-motorne integracije, sastoje perceptivni i motorni procesi pisanja. Kognitivne procese koji se aktiviraju prilikom pisanja dijelimo na više generičke procese, kao što su kognitivno planiranje, memorijske procese koji uključuju radnu memoriju (Golubović i dr., 2020) i više specifične jezičke procese kao što su fonološko i ortografsko kodiranje (Golubović i dr., 2020).

Termin poteškoća u učenju upotrebljava se od 1963. (Kirk, 1963; Reid, 2000 prema Jurjević, 2013) kako bi se opisale ozbiljne poteškoće i problemi koje su neka djeca imala pri učenju. Kao posljedica složenosti samoga fenomena nastale su brojne definicije koje nerijetko zbunjuju i otežavaju shvatanje suštine samog problema. Nerijetko smo prinuđeni na kombinovanje nekoliko postojećih definicija kako bismo dobili jednu koja je sveobuhvatna (Jurjević, 2013).

Poteškoće u čitanju nazivaju *majkom svih poremećaja u učenju* jer su služile kao prvi opšti izraz kojim su se opisivali razni problemi u učenju. Kasnije su se raščlanjivanjem i kategorizacijom izdvajale različite poteškoće u učenju (Davis, Braun, 2001 prema Jurjević, 2013).

Poremećaji čitanja, matematičkih sposobnosti, pisanog izražavanja i neodređen poremećaj učenja su prepoznati kao poremećaji učenja u DSM-IV (Dijagnostički i statistički priručnik za mentalne poremećaje, 1996).

Kako navode, poteškoće u učenju mogu se javiti izolovano ili udruženo. Poremećaji u učenju čitanja i pisanja se često javljaju zajedno, od kojih je češći poremećaj u pisanju jer pisanje predstavlja kompleksniju vještinu koju je teže usvojiti (Jurjević, 2013).

Da su poremećaji učenja neurološki poremećaji koji utiču na jednu ili više temeljnih psiholoških procesa uključenih u razumijevanje ili upotrebu govornog ili pisanog jezika ističu Halahanu i Kafmanu (1994). Specifičnost ovih poteškoća jeste u tome da učenici u čitanju i pisanju čine mnogobrojnije i stabilnije greške koje ne iščezavaju bez stručne pomoći. Specifične poteškoće u učenju za razliku od nespecifičnih nisu uzrokovane kognitivnim poteškoćama, oštećenjima vida, sluha, nerazvijenim govorom ili uobičajnim početničkim greškama (Posokhova, 2000 prema Jurjević, 2013).

Takođe, za djecu koja ne mogu naučiti čitati, pisati ili služiti se brojevima u roku koji je za to predviđen i na način koji je kod većine druge djece doveo do uspjeha Galić-Jušić (2004), navodi se naziv „poteškoće u učenju“ ili „specifične poteškoće u učenju“ (Jurjević, 2013).

Jurjević (2013) izdvaja tri zajedničke karakteristike specifičnih poteškoća učenja:

- riječ je o poteškoći ili poremećaju u jednom ili više procesa u nervnom sistemu koji se odnose na primanje, razumijevanje, i/ili upotrebu koncepata kroz verbalni kod (govorni ili pisani) ili neverbalna značenja;
- manifestacije su vidljive u jednom ili više područja: pažnji, shvatanju, obradi, pamćenju, komunikaciji, čitanju, pisanju, računanju, koordinaciji, socijalnoj kompetenciji, emocionalnome sazrijevanju;
- isključeni su problemi učenja koji se javljaju kao rezultat vidnih, slušnih, motoričkih ili emocionalnih poteškoća, mentalne zaostalosti, kulturalne ili socijalne neprilagođenosti.

DSM-IV (1996) takođe izdvaja zajednička i vrlo važna obilježja djece sa specifičnim poteškoćama učenja, to su:

- prosječna ili natprosječna inteligencija,
- neurološki nedostatak,
- nesklad između njihovih potencijala i stvarnih postignuća koji ih prati kroz obrazovanje, što često djecu vodi u osjećaj frustracije, u odustajanje i lošu sliku o sebi (Jurjević, 2013).

Kako izdvajaju Igrić, Cvitković, Wagner Jakab (2009) pozivajući se na Dyson (1993) jedna od

najznačajnijih karakteristika specifičnih poteškoća učenja jeste njihova *nevidljiva* i naizgled *benigna* priroda. To predstavlja razlog zbog kojeg uključivanje učenika sa specifičnim poteškoćama u redovan školski sistem nije upitno jer učenici s teškoćama u učenju na testiranjima obično pokazuju prosječne rezultate, što im osigurava uključenje u redovni obrazovni sistem. Problem nastaje kasnije, kada se posljedice specifičnih poteškoća ispolje kao nemogućnost svladavanja školskih sadržaja (Jurjević, 2013).

Nevidljiva priroda poteškoća u učenju ne uzrokuje samo problem u savladavanju školskog gradiva već i nerazumijevanje od strane porodice i okoline, nedostatak tolerancije za greške i neuspjeh kao i mnoge druge (Igrić, Cvitković, Wagner Jakab, 2009). Zbog takvih karakteristika poteškoća u učenju kod roditelja može se stvoriti lažna nada (Bergman, 1979., prema: Igrić, Cvitković, Wagner Jakab, 2009.) što tumačimo kroz reagovanje na dijagnozu s poricanjem poteškoće i nerealnim očekivanjima vezanim za djetetove mogućnosti (Igrić, Cvitković, Wagner Jakab, 2009, Jurjević 2013).

Najbolji dokaz nevidljivoj i benignoj prirodi specifičnih poteškoća u učenju dokazuje činjenica da djeca u nižim razredima uspevaju da, uz pomoć, savladaju većinu sadržaja veoma usješno ili sa manjim teškoćama. Problemi se uglavnom javljaju početkom petoga razreda kad se mnoga djeca sa specifičnim poteškoćama u učenju suočavaju s velikim brojem sadržaja u kojima trebaju savladati na stotine novih pojmova koje moraju razumjeti, zapamtiti i povezati (Jurjević, 2013).

U proteklih nekoliko decenija istraživanja vještine pisanja uglavnom su imala u fokusu nedovoljno razvijen rukopis, analizu njegovih aspekata uključujući analizu grafema, kontrolu veličine nagiba kao i način držanja olovke. Ono što je karakteristično za djecu sa nerazvijenim rukopisom je da bez obzira na odgovarajuće podsticaje njihov rukopis ne dostiže nivo zrelosti prihvatljiv za njihov uzrast. Manjak konzistentnosti, neadekvatna prostorna organizacija, teškoće u pravilnom oblikovanju grafema, neprikladan razmak među riječima su neke od karakteristika nerazvijenog rukopisa. Treba naglasiti da ove smetnje nisu nastale kao posljedica nemarnosti ili manjka motivacije već su isključivo grafomotorne prirode (Golubović i dr., 2020). Zbog ovih smetnji pri pisanju javlja se veći broj grešaka što za posledicu ima produžavanje vremena koje je djeci potrebno da završe. Ovi faktori čine pisanje napornim, a automatizaciju rukopisa teškom.

Kada su ove poteškoće prepoznate u mlađim razredima, te se u skladu sa tim pruži odgovarajući tretman, postoje velike mogućnosti da se one ublaže ili gotovo uklone (Golubović i dr., 2020).

Postoji više istraživanja kojima je utvrđeno da poteškoće u pisanju utiču na akademska postignuća iz dva razloga. Prvi razlog je to što poteškoće u pisanju utiču na kvalitet napisanog, drugi razlog je to što čitko i uredno napisani radovi obično dobijaju veće ocjene (Golubović i dr., 2020).

Nekoliko autora u svojim istraživanjima daju prednost djevojčicama u odnosu na dječake kad su u pitanju rezultati na zadacima pisanja (Golubović i dr., 2020). Ovakva otkrića dovode se u vezu sa tim da djevojčice znatno češće imaju pozitivne stavove o zadacima pisanja (Golubović i dr., 2020). Pisanje se često posmatra kao aktivnost u kojima su djevojčice prirodno uspješnije (Cummings, 1994, prema Golubović i dr., 2020). Ove razlike u postignućima u korist djevojčica nastaju zbog stavova da pisanje izaziva manje interesovanja kod dječaka zbog svoje „pasivnosti“ kao i zbog mišljenja da je pisanje aktivnost koja nije pretjerano kognitivno zahtjevna (Golubović i dr., 2020).

Za akademsko postignuće, sposobnost pisanja predstavlja jedan od najvažnijih preduslova (Golubović i dr., 2020). Blagovremeno otkrivanje tipa i težine ovih smetnji jedan je od najbitnijih izazova jer to omogućuje odgovarajući tretman što će se kasnije pozitivno odraziti na školski uspjeh djece (Bjeloševac, 2003).

1.3. UZROCI NASTANKA PROBLEMA U PISANJU

Prije svega, vlada mišljenje da se ove smetnje javljaju kod djece mlađeg školskog uzrasta, kod onih čija lateralizacija nije u potpunosti završena, tj. izrazita nadmoć jedne strane tijela nad drugom. Zbog vezanosti funkcije govora, a zatim i čitanja i pisanja, samo za jednu moždanu hemisferu - kod dešnjaka za lijevu stranu, ove funkcije se lako poremete ukoliko je dijete ambidekster, ili naginje korišćenju lijeve ruke. Mucanje može biti izazvano savladavanjem ovih komplikovanih radnji kao što su čitanje i pisanje, iako dijete do tad nije mucalo. Slučajevi nasleđenih pojava poteškoća u čitanju i pisanju nijesu rijetki, izuzetno je moguće da će djeca roditelja sa problemima savladavanja čitanja i pisanja takođe imati ove poteškoće (Beloševac, 2003).

Istraživanja pokazuju da najčešći uzroci specifičnih teškoća u učenju potiču od blagih oštećenja neuroloških mehanizama koji su odgovorni za mentalne procese kao što su pamćenje, pažnja, mišljenje i opažanje. I druge studije napominju da poteškoće u učenju vuku korijene iz nekih neuroloških problema (Jujević, 2013). Iako dokazati neurološko porijeklo ovih poteškoća nije bilo moguće, uvedena je dijagnostička kategorija „minimalna cerebralna funkcija“ kao osnova za objašnjavanje ovih teškoća (Šakotić, 2016). Takođe, istraživanja ukazuju na to da su vještine čitanja i slovanja genetski uslovljene ali da razumijevanje govora nije (Pennington & Smith, 1988, prema Jurjević, 2013).

Posokhova (2007) istraživanjem otkriva da čak 60% učenika nižih razreda koji imaju poteškoće u pisanju imaju i zakašnjelu moždanu lateralizaciju. Veoma izražene poteškoće u pisanju imaju ona djeca koja imaju oštećene neurološke mehanizme za percepciju prostornih odnosa i koordinaciju oka i ruke (Šakotić, 2016). Smatra se da teškoće u čitanju imaju mnoge sličnosti sa teškoćama u pisanju, stoga možemo reći da ove teškoće najčešće nastaju kao posljedica mnogih faktora (Šakotić, 2016).

Neki autori naglašavaju da je dokazano i da polne razlike igraju ulogu u javljanju poteškoća učenja, te ih pokušavaju objasniti strukturalnim ili hormonalnim razlikama muškog i ženskog mozga. Npr. oštećenja lijeve hemisfere uzrokuje više govornih nedostataka kod muškaraca nego kod žena, jer u

desnoj hemisferi žene imaju veću površinu za reprezentaciju govora od muškaraca (Jurjević, 2013). Ova činjenica upućuje i na to da će se poteškoće u učenju češće javljati kod dječaka podložnijim poteškoćama u učenju (Jurjević, 2013). Takođe, neka psihološka istraživanja djece koja imaju smetnje u čitanju i pisanju utvrdila su da se pretežno radi o muškoj djeci koja su određene smetnje (impulsivnost, hiperaktivnost, dezorijentisanost) pokazivala i prije polaska u školu (Šakotić, 2016). Uzroci poteškoća u učenju nisu do kraja utvrđeni uprkos brojnim istraživanjima u neurologiji, psihologiji, logopediji i drugim naukama. Ono što sa sigurnošću možemo da tvrdimo je da se javljaju uprkos urednoj inteligenciji, urednim senzornim sposobnostima i odgovarajućem poučavanju.

Specifičnu konstituciju nakon rođenja ima svako od nas. Konstitucija je ono što nasljeđujemo genetskim kodom. Iako uzroci poteškoća u učenju nisu do kraja utvrđeni, može se ipak reći da velik dio uzroka leži u konstituciji osobe, ali i u tome kako na tu konstituciju utiče okolina. Na konstituciju utiče sve, od najranijih dana, ranog djetinjstva i okruženja u kojem se odrastalo, pa do načina podučavanja (Galić-Jušić, 2004.) Jezički kapacitet djece je glavni činilac koji utiče na njihov uspjeh u učenju drugih predmeta. Stoga razvijanje dječjih jezičkih sposobnosti, radi podsticanja obrazovnog razvoja u školi, kao i socijalnog i ličnog razvoja, ima poseban značaj (Golubović, 2003). Veliku ulogu u savladavanju teškoća ima svjesnost djece o tome koja su svojstva i funkcije pisanog jezika.

Početak razvoja i savladavanja leksičke sposobnosti odvija se uporedo sa savladavanjem tehnike pisanja. Obje aktivnosti zasnovane su na sposobnostima prepoznavanja grafema, kao i na unutrašnjem govoru kojim se ostvaruje simbolička konverzija grafema u foneme (Golubović, 2004). Za odvajanje ovih aktivnosti neophodno je uspostavljanje veza između sekundarnih gnostičkih i praktičkih kortikalnih oblasti, kao i nesmetano intersenzorno funkcionisanje na nivou tercijarnih kortikalnih struktura. Sa usavršavanjem sposobnosti pisanja i čitanja, kinestetička aktivnost pisanja osamostaljuje se bez potrebe za stalnim potkrepljivanjem u vidu leksičke kontrole. Tako leksička funkcija postaje samostalna, zasnovana na gnostičkim sposobnostima tercijarnih predjela mozga (temporalno-parijetalno-okcipitalna tromeđa dominantne hemisfere mozga) (Golubović, 2004).

Razvoj kognicije i jezika odvija se u određenom skladu i u tijesnoj su vezi. Postoji recipročna interakcija između njih (Bates & Snyder, 1987), te jezik može da utiče na kogniciju isto kao što kognicija može da utiče na jezik, ali razvoj jednog ne mora direktno uticati na razvoj drugog. Kognitivni deficit uočeni kod djece sa jezičkim poremećajima su asocirani i nisu dovoljni ili neophodni da bi bili odgovorni za poremećaj jezika. Dakle, kognitivni razvoj je neophodan, ali nije dovoljan uslov za razvoj jezika (Golubović, 2004).

Identifikovanje uzroka poremećaja pisanja, dakle, zahtjeva dva bitna koncepta uzročnost i ograničenja.

Uzročnost se, naravno, odnosi na mogućnost identifikovanja uzoraka specifičnih poremećaja pisanja, a kognitivni procesi koji mogu uticati na pisanje obuhvataju egzekutivne funkcije (Berninger, 1999; McCutchen, 1996 prema Golubović, 2004), radnu memoriju, fonologiju i ortografiju (Graham, 1999; Graham & Weintraub, 1996).

Ograničenja su barijere koje čine pisanje otežanim, ali ne ukazuju na jedinstvene uzroke poremećaja komunikacije. Ograničenja se mogu ogledati u nedostatku bilo kog od sljedećih procesa: obučavanja, sposobnosti usmenog izražavanja, kognitivnih sposobnosti, neurorazvoja ili motivacije. Učenje pisanja je „uzrokovano“ međusobnim efektima ovih različitih ograničenja, a ovi uticaji mogu varirati u zavisnosti od toga šta se dešava na ostalim nivoima (Berninger, 1996).

Kognitivni model procesa pisanja koji je zasnovan na protokolu analiza odraslih ljudi koji pišu „razmišljajući na glas“ dok sastavljaju ono što pišu, predložili su Hejs i Flover, identifikujući pri tom tri procesa: planiranje, prevođenje i pregledavanje, koje oni koji pišu koriste u prevođenju ideja u pisane simbole. Prema ovim autorima, pisani process je rekurzivan, što znači da planiranje, prevođenje i pregledavanje koje osoba koja piše ne koristi po redu, već interaktivno tokom procesa pisanja (Gregg & Hafer, 2001).

Kognitivna strategija pisanja (Cognitive Strategy in Writing - CSIW) predstavlja pisanje kao cijelovitu (holističku) aktivnost, koja se najbolje uči od učitelja koji oblikuju mišljenje i unutrašnji govor djeteta u procesu pisanja.

Berninger i saradnici (1992), kako navode Greg i Hefr (2001), razmatrali su modele pisanja Hejsa i Flovera i smatraju da ovi autori nisu adekvatno razdvojili stvaranje ideja (generisanje ideja) od stvaranja teksta (generisanja teksta). Stoga su oni podijelili proces prevođenja na *stvaranje teksta i transkripciju*. Prema Berningeru (1996), generisanje (stvaranje) teksta je prevođenje zamisli na jezik radne memorije, a „transkripcija je prevođenje tih jezičkih primjeraka u radnoj memoriji u pisane simbole štampanog teksta” (Golubović, 2004:74).

1.4. DIJAGNOSTIFIKOVANJE POTEŠKOĆA U PISANJU

Ne može se sa sigurnošću utvrditi sposobnost djeteta da savlada čitanje i pisanje testovima koji su predviđeni za procjenu zrelosti i sposobnosti djeteta koje kreće u osnovnu školu (Beloševac, 2003). Dijete, koje može biti normalnog ili visokog koeficijenta inteligencije može takođe imati problema u savladavanju čitanja i pisanja. Ukoliko dijete ima poteškoća u savladavanju čitanja ili pisanja zbog smetnje objektivne prirode, kao što su: nedovoljna intelektualna razvijenosti, oštećenje vida ili sluha, neredovnog pohađanja časova maternjeg jezika u školi, ili zbog toga što je dijete kod kuće na pogrešan način učeno pisanju i čitanju (slovakanje, sricanje) prije polaska u školu, te smetnje, po mogućnosti, treba otkloniti. Dijete može raspolagati normalnim vidom ili sluhom, prosječnom ili natprosječnom inteligencijom i biti redovno na časovima maternjeg jezika, a ipak imati smetnje da savlada čitanje i pisanje, onda je riječ o poteškoćama u čitanju i pisanju (Beloševac, 2003).

Prema DSM-IV (1996) možemo reći da neko dijete ima poremećaj učenja kada na testovima čitanja, pisanja i matematičkih vještina ima znatno niži rezultat u odnosu na vršnjake i pored jednakog obrazovanja i prosječan ili natprosječan nivo inteligencije (Jurjević, 2013). Za usvajanje kompleksnih vještina, kao što su čitanje i pisanje, treba vremena i vježbe. Ukoliko učeniku treba više vremena, nego što je predviđeno za učenje čitanja, pisanja ili upotrebe brojeva, trebalo bi utvrditi ili odbaciti određene poteškoće (Jurjević, 2013).

Većina roditelja smatra da su poteškoće u učenju vezane za polazak djeteta u školu, ali one se manifestuju puno prije polaska u školu, mada, zbog svoje “nevidljive” prirode ostaju

nezapažene. Poteškoće u učenju mogu otkriti u vrlo ranoj dobi te se na taj način mogu spriječiti negativne posljedice koje nerijetko kulminiraju u kasnijim razredima (Galić-Jušić, 2004, prema Jurjević, 2013). U Hrvatskoj, dijagnoza poteškoća u čitanju i pisanju se postavlja nakon dvije godine formalnog obrazovanja odnosno na kraju drugog razreda (Jurjević, 2013).

Postojanje poteškoća u čitanju i pisanju uglavnom se ispituje u specijalizovanim ustanovama, nakon testiranja psiholingvističkih sposobnosti djeteta. Ako se kod djeteta utvrdi neka od poteškoća, ono će biti upućeno na logopedski tretman odnosno na vježbe čitanja i pisanja. Dijete sa poteškoćama u učenju ne smije se etiketirati kao lijeno, neinteligentno, nezainteresovano jer će to negativno uticati na njegovu sliku o sebi, samopouzdanje, samim tim i uspijeh. Na prolazne teškoće u toku obrazovanja naići će većina učenika, one su sastavni dio vaspitno-obrazovnog procesa i nisu nužno pokazatelj da dijete ima poteškoće u učenju. Ove prolazne poteškoće treba znati razlikovati od specifičnih poteškoća u učenju. Pravovremeno prepoznavanje, saradnja roditelja, učitelja i terapeuta kod djece sa teškoćama u učenju posebno su važni (Galić-Jušić, 2004, prema Jurjević, 2013).

Smatra se da oko 40% djece s poteškoćama u učenju razvijaju socijalne, emocionalne i poteškoće ponašanja, navode autorke Igrić, Cvitković, Wagner Jakab (2009). Potvrđeno je da djeca s poteškoćama u učenju mogu imati niže samopoštovanje, te veći stepen anksioznosti (Jurjević, 2013).

Motiv za učenje kod ove djece u silaznoj je putanji pa su često podložna školskim neuspjesima. Ponekad im je lakše odustati i ne truditi se više oko učenja. Dok jedni postaju buntovnici, drugi se povlače, postaju tihi i neprimjetni. Javlja se neka vrsta samosažaljenja i prkosa, odustajanja i pomirenja sa situacijom. Ove krajnosti dolaze do izražaja naročito u pubertetu. Dijete postaje frustrirano, često ispoljava negativna i problematična ponašanja, u osnovi svega toga se nalazi dijete koje negdje u dubini sumnja da je nedovoljno dobro, glupo ili manje vrijedno (Galić Jušić, 2004). Kao posljedice ovakve slike o sebi u ranom dobu, u adolescenciji se mogu javiti razni psihološki problemi.

Djeca i adolescenti s poteškoćama učenja, sudeći po mnogim stranim istraživanjima, imaju

većih problema da se uklope u grupu vršnjaka i u većem su riziku od vršnjačkog nasilja (Igrić, Cvitković, Wagner Jakab, 2009).

Negativan stav prema sebi i psihološki problem kod djeteta mogu se izbjeći pravovremenim prepoznavanjem uz odgovarajuću terapiju i psihosocijalnu podršku, ali ako se poteškoće u učenju ne prepoznaju na vrijeme, posljedice mogu trajati cijeli život. Kada se otkriju i tretiraju na vrijeme, simptomi teškoća u učenju mogu se ublažiti ili čak otkloniti, i tako dijete uspješno može savladati ove vještine. Dijete će uz odgovarajuću pomoć savladati čitanje i pisanje, može steći i akademsko obrazovanje (Jurjević, 2013).

1.5. METODIČKI PRISTUP UKLANJAJU POTEŠKOĆA U PISANJU

Veliki broj učitelja, a pogotovo roditelja, nijesu upućeni u probleme u učenju kao što su poteškoće u čitanju i pisanju. Kada dijete navrší šest godina, te je dovoljno zrelo za polazak u školu ali ne uspjeva da u određenom roku nauči čitanje i pisanje, smatra se lijenim, nevaljalim, tupim, nezainteresovanim i tada ukori, prijetnje ili čak i fizičko nasilje postaju glavna sredstva kojima roditelji i učitelji žele uticati na dijete. Od roditelja se zahtjeva da dijete neumorno vježba čitanje i pisanje, a rezultat toga je obično napamet naučeno gradivo. Svi ovi pritisci na dijete da ide u korak sa vršnjacima stvaraju naročit osjećaj nelagode, uvjerenje o sopstvenoj nesposobnosti, otpor ili prkos. Strogost učitelja i roditelja, negativne ocjene praćene su dječjom potišćenošću, povlačenjem u sebe ili agresivnošću. Sve ovo dovodi do smanjenja djetetove motivacije za rad (Beloševac, 2003).

Individualne vaspitno-obrazovne potrebe djeteta treba tretirati po individualnom programu učenju kako bi svako dijete dostiglo svoj puni potencijal. Zbog teške primjenjivosti ovog pristupa, nailazimo na druge koji su manje djelotvorni (Jurjević, 2013).

Nakon što je utvrđeno da dijete ima poremećaj učenja, nerijetko ove poteškoće predstavljaju

velik izazov, kako za dijete, tako i za učitelja i roditelja. Spremnost učitelja da radi s ovim učenicima nije uvijek onakva kakvu bismo očekivali. Poteškoće učenika u učenju, uglavnom, postaju poteškoće učitelja u poučavanju (Jurjević, 2013).

Motivaciju djece za školski rad često je pogođena prekasnim i neodgovarajućim oblicima pomoći u učenju te samim tim i neuspješnim tretmanom. Sve ovo uzrokuje nisku motivaciju djece za školski rad, slabu sliku o samom sebi, funkcionalnu nepismenost, besposlenost i slično (Jurjević, 2013). Neprepoznavanje razvojnih smetnji dovodi i do konflikata između učenika i nastavnika. Nastavnik takvo dijete najčešće smatra lijenim ili mentalno zaostalim, a dijete nastavnika surovim, koji ne prepoznaje njegov trud, zalaganje, borbu, nemoć, da pored svega toga uradi dobro i da to razumije. Osjećaj odbačenosti i manje vrijednosti je vrlo čest kod ovih učenika. Pravovremenim reagovanjem na ove probleme mogu se izbjeći patnje u djetinjstvu, asocijalna ponašanja, a nekad i dječja psihoza. Jedna od ključnih pretpostavki kontinuiranog i osmišljenog otklanjanja prepreka u učenju, potpomaganju razvoja jeste kompetentno dijagnostikovanje smetnji i poremećaja u razvoju (Šakotić, 2016).

Stimulativni programi razvoja, planski usmjereni na konkretne probleme koje ima dijete, i primjenjeni u predškolskom periodu mogu ublažiti navedene probleme. Međutim, ovi problemi u mnogome zavise od težine neuroloških problema (Šakotić, 2016). Stilovi učenja su ono što, prema inkluzivnom pristupu, učeniku s poteškoćama u učenju treba ispoštovati te podrazumjevaju prilagođen način poučavanja (Posokhova, 200).

Tek kada poteškoće u učenju, naročito u čitanju i pisanju, shvatimo kao složen multifaktorni sindrom, možemo ispravno pristupiti ovom problemu i efikasno pomoći djetetu, ne samo uklanjajući poteškoće u čitanju i pisanju nego djelujući na cijelu njegovu ličnost (Posokhova, 2007).

Kako bismo shvatili prirodu ovih poteškoća moramo znati da ne postoji samo jedan simptom koji pokazuje da dijete ima poteškoće u učenju, već su oni mnogobrojni i razlikuju se od osobe do osobe. Vrste problema u učenju koje se javljaju kod učenika s poteškoćama u učenju se razlikuju od učenika do učenika (Jurjević, 2013). „Iz toga slijedi da ne može postojati univerzalni program pomoći, nego i program i pristup za svako dijete treba biti individualan“ (Jurjević, 2013:419).

Individualizovani i individualno prilagođen pristup učenicima sa specifičnim poteškoćama u

učenju jeste pristup na kojem treba da se temelji rad sa ovim učenicima. Ključno je da učitelji pokažu inicijativu za poboljšanje rada i učenja sve djece u odjeljenju. Kako bi to postigli, učitelji moraju razvijati svoje kompetencije koje uključuju znanje i vještine kako bi svi učenici dobili adekvatan pristup obrazovanju. Ako koncept inkluzije (uključivanja), te načelo inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja, ne prepoznaju kao nešto što osigurava da se svako dijete obrazuje do punog razvoja svojih potencijala i ako se ne osigura podrška na način da dijete ima koristi od kruženja u kojem se nalazi, odabiri individualizovanih ili prilagođenih programa koji su najčešći za ovu djecu, zapravo nemaju inkluzivni karakter (Jurjević, 2013).

Učenici s poteškoćama učenja mogu postići izuzetne rezultate, ali samo uz primjenu odgovarajućih metoda i postupaka podučavanja kao i edukacijsko-rehabilitacijsku pomoć. Neophodno je, pored podrške u obrazovnom, jačati ih i u kognitivnom i emocionalnom razvoju. Vrlo je važno pokazati strpljivost u radu, koristiti se pohvalama za postignuća i podizati im samopouzdanje. Strpljivost, optimizam i pohvale učitelja, uz pojačan individualni tretman kako u školi tako i kod kuće, presudni su za uspješnu borbu sa poteškoćama čitanja i pisanja (Zorić, 1998, prema Jurjević, 2013).

Učenicima sa specifičnim poteškoćama u učenju važno je osigurati učenje svim čulima i pronaći način koji najbolje odgovara svakom djetetu. Učitelji bi trebali prilagoditi nastavni plan i program i na taj način pomoći učenicima da lakše savladaju gradivo (Jurjević, 2013).

Učitelj, da bi uspješno pomogao djeci, mora imati izuzetne pedagoške sposobnosti kako bi mogao prepoznati individualna obilježja djece, procese učenja koji se odvijaju izvan škole, prijašnje obrazovanje učenika te individualna i kulturološka iskustva i interese (Jurjević, 2013). Zbog dobrobiti učenika s poteškoćama učenja, naglasak ne smije biti na naglašavanju djetetovih poteškoća nego na određivanju onih individualnih i okolinskih uticaja (Igrić, Cvitković, Wagner, Jakab, 2009). Individualni tretman prema učeniku koji ima problem u pisanju trebao bi biti put kojim će nastavnik usavršavati svoj rad i bogatiti svoje iskustvo, a ne predstavljati teret.

Osim stručnih znanja i sposobnosti koje učitelj mora da ima iz mnogih disciplina i područja kao što su: pedagogija, psihologija, didaktika i metodika, učitelj mora prihvatiti djecu onakva kakva jesu i pomoći im da se razvijaju na najbolji mogući način (Bognar, Matijević, 1993, prema

Jurjević, 2013).

Mnoštvo didaktičkih igrica, koje učitelji koriste, kao što su: „Dan i noć“, „Poplava-grad“, „Leti, leti“, „Berem voće“, vježbe samostalnog disanja. U prvom i drugom razredu bi bilo poželjno izvoditi na časovima fizičkog vaspitanja i namjenske didaktičke igre u prostoru, kao što su: „Na slovo, na slovo“, „I mi takođe“, „Ćorava baka“, „Gađanje u mjestu“, (koje doprinosi preciznosti - koordinaciji ruke i oka) i mnoge druge. Ove „igre u razredu“ djecu opuštaju i naročito su podesne za uvježbavanje prostorno-vremenskih odnosa koji su „bolna tačka“ svakog djeteta koje ima poteškoće u čitanju i/ ili pisanju. Beloševac (2003) smatra da veliki dio posla leži na učiteljima i da moraju da shvate da je svako dijete ličnost u mnogome različita od ličnosti drugog djeteta, da je svaka ličnost zaslužila da bude „obasjana“ pažnjom onih koje voli, u suprotnom, možemo naštetiti djetetu i pitanje je da li će te greške moći da se isprave. Smatra da ne treba štedjeti energiju već obasipati njome djecu kojoj je naša pomoć i pažnja neophodna. Takođe, ističe da svako dijete ima pravo da upozna svoje sposobnosti i ovlada njima kako bi uspješno nastavilo život i školovanje (Beloševac, 2003).

1.6. OBLICI POTEŠKOĆA U PISANJU

Postoje grafomotorni i lingvistički aspekti poteškoća u pisanja (Posokhova, 2000). Grafomotorni obuhvata ocjenu izgleda rukopisa, deformisana i nečitka slova, odnosno mehanizama pisanja, dok lingvistički obuhvata fonološke, leksičke, gramatičke i semantičke sposobnosti. Grafomotorni aspekt ramatra razvojne poteškoće u pisanju, tj. ogleda se u oštećenom i nečitkom rukopisu, koji su karakterisani deformisanim slovima. Poteškoće u pisanju je najbolje sagledati sa strane realizacije jezičke strukture, što je potkrijepljeno podacima. Poteškoće u pisanju se javlja u različitim formama (Posokhova, 2000). Kao posljedicu toga imamo izdvajanje različitih oblika ovih teškoća, zasnovane na jezičkim teškoćama, koja se smatraju jezičkim poteškoćama u pisanju, dok su analizom rukopisa izdvojene motorna (grafomotorna) poteškoća u pisanju i vizuelna poteškoća u pisanju (Vuković i dr., 2015). U svakom od oblika može se izdvojiti dominantni mehanizam i, samim tim, vrsta tipičnih grešaka u pisanju (Posokhova, 2000). Poteškoće u pisanju se najčešće klasifikuju prema uzrocima, stepenu izraženosti, dominantnom

sindromu (Veljić, 2018).

Iako se poremećaji u čitanju i poremećaji u pisanju često javljaju u jedinstvu, istraživanja ukazuju na to da su poremećaji u pisanju kod učenika osnovne škole 2-3 puta češća pojava nego poremećaji u čitanju (Posokhova, 2000).

Prema stepenu izraženosti javljaju se:

- Lake poteškoće u pisanju;
- Izražene poteškoće u pisanju;
- Potpuna nesposobnost pisanja; popraćena je ozbiljnim specifičnim teškoćama u početnom učenju - dijete ima velikih problema u učenju slova (Šakotić, 2018).

Prema dominantnom sindromu:

1. Fonološke poteškoće u pisanju

Ovo su greške u pisanju koje su uzrokovane poteškoćama u izgovoru i/ili međusobnom slušnom razlikovanju glasova. U pismenim radovima djece one se manifestuju na nivou slova i sloga, a prepoznajemo ih po mnogobrojnim zamjenama i miješanjima slova i glasova sličnih po zvučenju i izgovaranju (Šakotić, 2018).

2. Artikulatorno-akustične poteškoće u pisanju

Dijete neispravno izgovara glasove i te greške prenosi u pisanje, odnosno, dijete piše tako kako izgovara, na primjer: gora - kora, rijeka – jeka, itd. (Šakotić, 2018).

3. Fonemske (akustične) poteškoće u pisanju

Dijete ima teškoće u međusobnom slušnom razlikovanju glasova koji se slično izgovaraju i zvuče, na primjer: tavno umjesto davno, sagonetka umjesto zagonetka, šisalka umjesto šišarka itd. (Šakotić, 2018).

4. Jezičke poteškoće u pisanju

Kako stručnjaci zapažaju, ovaj oblik poteškoća u pisanju je najčešći. Predstavlja nedovoljnu formiranost jezičke analize i sinteze na različitim nivoima: fonemske, slogovne, morfološke i sintaksičke analize i sinteze riječi. Jednostavnije rečeno, djetetu je teško rastavljati tekst na rečenice, rečenice na riječi, riječi na morfeme, slogove i foneme. Vještina jezičke analize i sinteze jedan je od oblika mentalne aktivnosti i direktno zavisi od jezičke zrelosti djeteta i razvijenosti njegovih predintelektualnih funkcija, pogotovo slušno-govorne memorije, analitičke pažnje i dr. (npr.: ja je umjesti jaje, nadržvo umjesto na drvo, pas tele boja umjesto pastelna boja, tamrlja umjesto tamna mrlja) (Šakotić, 2018).

5. Disgramatične poteškoće u pisanju

Uglavnom se prepoznaje greškama na nivou rečenice. Tu vrstu grešaka nazivamo disgramatizam, jer se radi o poremećaju gramatičkog oblikovanja riječi i rečenica u neispravnom povezivanju riječi. Promjena riječi prema kategorijama broja, roda, padeža i vremena podrazumijeva usvajanje složenog sistema kodiranja kojim dijete ovladava prvo neposredno, na temelju praktične govorne komunikacije s odraslima u predškolskoj dobi, a zatim svjesno - tokom učenja jezika u školi. Tu vrstu poteškoća često susrijećemo kod djece koja u predškolskoj dobi nisu stekla dodatnu jezičku zrelost. Ipak, možemo je zapaziti i u pismenim radovima djece s dobro razvijenim i gramatički ispravnim usmenim govorom. To su obično djeca s teškoćama u kratkoročnoj slušno-govornoj memoriji i pažnji, na primjer: medvedni rep, vodna biljka, olujano more, veliko plavo mrlja, njega nije zadovoljavalo život na selu (Šakotić, 2018).

6. Vizuelne poteškoće u pisanju

Djeca s tim oblikom poteškoća imaju uglavnom dobro razvijen usmeni govor. Teško se snalaze u verbalizovanju prostorno-vremenskih odnosa, tj. u upotrebljavanju riječi koje imaju prostorno i vremensko značenje. U govoru rijetko upotrebljavaju ili miješaju prijedloge: ispred, iza, iznad, između, parove pridjeva: tanak - debeo, uzak - širok, kratak - dugačak, visok - nizak i sl. U

većini slučajeva zamjenjuju ih riječima: veliki - mali. Teško im je razlikovati suptilno značenje svakoga od tih pojmova. Iako gotovo sva djeca s poremećajem u čitanju i pisanju teško usvajaju pojmove lijevo - desno, za ovu kategoriju djece to je naročito težak zadatak. U pisanju se neformiranost vizuelno-prostorne percepcije i orijentacije manifestuje u miješanju i deformiranju slova. Dijete veoma teško usvaja grafički oblik pojedinih slova, a u kasnijim razredima miješa vizuelno slična slova. Većina djece imaju iste teškoće i u savladavanju čitanja. Tako se, na primjer, pisana slova „n“ i „u“ i štampana „b“ i „d“ razlikuju samo položajem u prostoru (isti oblik je drugačije okrenut u prostoru u odnosu na promatrača) (Šakotić, 2018).

7. Motoričke poteškoće u pisanju

Motoričke poteškoće u pisanju su povezane nedovoljnom razvijenošću fine motorike. Reflektuju se u trajnim i brojnim miješanjima slova prema bliskosti njihovog načina pisanja, i u nečitljivom, neurednom rukopisu. Djeca ne mogu automatizovati tzv. motoričku formulu slova, tj. poteze pisanja. Oni dopisuju elemente slova, dodaju suvišne elemente, zamjenjuje motorički slična slova, pišu sporo, brzo se umaraju, a kada pišu brzo, čine i mnogo drugih njima netipičnih grešaka. Njihov je rukopis obično neravan, neujednačen (neka slova su veća, a neka manja), što dijete duže piše, to je kvalitet rukopisa lošiji (Šakotić, 2018).

8. Razvojne konstruktivne poteškoće u pisanju

Ovaj tip poteškoća imaju djeca koja sa zakašnjenjem nauče da se zakopčavaju, vežu pertle, imaju slabu koordinaciju pokreta. U većini slučajeva imaju nerazvijen rukopis i imaju teškoće u savladavanju matematičkih operacija u okviru konkretnog logičkog mišljenja. Djeca sa ovom poteškoćom obično su usamljena i neujednačenog raspoloženja. U višim razredima kada dolaze do izražaja predmeti i sadržaji koji se verbalno tumače i uče, njihova uspješnost u učenju je bolja, ali je i dalje uočljiv nedostatak motivisanosti, prisustvo osjećaja niže vrijednosti, može doći i do osjećaja zbunjenosti i neadaptiranosti. U opštoj populaciji je oko 3% djece sa ovom vrstom poteškoća. Uzrok ove poteškoće, prema neuropsihološkim procjenama, se nalazi se u sloju konstruktivne prakse zasnovane na međi parijetalnog i okcipitalnog režnja (Šakotić, 2018).

1.7. PREPOZNAVANJE POTEŠKOĆA U PISANJU

Određene greške u pisanim radovima djece nisu tu bez razloga. Svaki tip greške pokazuje da kod djeteta nije do kraja formirana određena vještina. Kada procjenjujemo rad djeteta sa poteškoćama u pisanju, prvo što se može uočiti je da se određene greške stalno ponavljaju. Ove greške su veoma tipične i njihova učestalost i mnogobrojnost ključni su za prepoznavanje ovih teškoća (Posohkova, 2000).

To su greške (Posohkova, 2000):

- na nivou slova i slogova

Ove greške obuhvataju izostavljanja, premještanja, dodavanja suvišnog slova ili sloga, zamjene i miješanja, perseveracije i anticipacije.

Izostavljanje ukazuje na to da učenik ne uočava sve glasovne komponente u sastavu riječi (na primjer: „jež“ – „jž“, „ptka“ – „patka“).

Premještanje je teškoća koja se manifestuje pri uočavanju redosljeda glasova u riječi uz nedostatak razvijenosti pažnje i samokontrole. Dijete uočava svaki glas, ali neispravno bilježi njihov redosljed (na primjer: „jenda“ – „jedna“, „tapka“ – „patka“, „bart“ – „brat“).

Dodavanje suvišnih slova događa se pri neispravnom unutrašnjem izgovaranju riječi tokom pisanja (na primjer: „varat“ – „vrat“, „šekola“ – „škola“).

U osnovi **zamjena i miješanja** slova leži nemogućnost razlikovanja glasova koji se slično izgovaraju i slično zvuče kao i otežanog povezivanja fonema (glasa) s grafemom (slovom), odnosno, nije uspostavljena čvrsta veza između značenja i vizuelne slike slova.

Zatim, greške **perseveracije** predstavljaju *zaglavljivanje* na prethodnom, a greške **anticipacije** istrčavanje unaprijed - kada se potrebni glas zamjenjuje drugim glasom koji je bio u prethodnom slogu ili riječi, ili koji je u idućoj, a moguća su i dodavanja. Ove greške nastaju zbog teškoća u sukcesivnim procesima. Dijete ne može ispravno rasporediti redosljed svojih radnja; pri perseveraciji dijete ne može odrediti koji je sljedeći potez i kako na njega preći, pa stalno ponavlja isti potez (primjer perseveracije: „magazim“, „djedojka“, „planinina“; primjer

anticipacije: „gogor“ umjesto „logor“, „malgo“ umjesto „mnogo“).

- na nivou riječi

Greške na nivou riječi predstavljaju rastavljeno pisanje dijelova iste riječi, sastavljeno pisanje nekolicine riječi, remećenje granica između riječi. Ove greške upućuju na teškoće individualizacije pojedinih riječi u usmenom govoru (Posohkova, 2000).

- na nivou rečenice

Greške na nivou rečenice su teškoće u povezivanju riječi unutar rečenice, neispravna interpunkcija (na primjer: „patke su izašle na jezero došle do vode vodenema“, „Obasjanim suncem grad je veoma lijep“) (Posohkova, 2000).

Tretman ovih grešaka u skladu sa oblikom poremećaja može biti (Vuković, 2010):

1. Opšta reedukacija psihomotorike:

-Vježbe osamostaljivanja pokreta:

Primjer 1: jedna ruka dotiče rame sa iste strane, druga se pruža u stranu, koja zatim dotiče rame, a prva ruka se opruža.

Primjer 2: doticanje palcem prste po redu, pa unazad, sa postepenim ubrzanjem.

Primjer 3: jednom rukom lupkati po tjemenu glave, a drugom kružiti po stomaku.

Ove vježbe doprinose doživljaju sebe i svoje sigurnosti.

-Vježbe ujednačavanja tonusa:

Dejete treba obučiti opuštanju mišića nadlaktice i stezanju podlaktice, i obrnuto. Vježbe mogu izvoditi na strunjači (opusti se cijelo tijelo, a zatim se napne), postupak ponoviti više puta.

-Vježbe orijentacije u prostoru:

Primjer 1: djetetu se daju instrukcije da stane pored ormara, ispred stola, da se popne na stolicu.

Primjer 2: „ćorava baka“ – dijete vezanih očijutraži nekog u poznatom prostoru.

Primjer 3: vježbe orijentacije desno-lijevo.

Ove vježbe su usmjerene na otkrivanje osnovne osobine odnosa tijela i objektnog prostora.

2. Specifične vježbe:

-Vježbe vizuelne percepcije (na mlađem uzrastu dijete ima teškoća da jednim pogledom obuhvati veći broj slova, višesložnu riječ ili kraću rečenicu zbog smanjenog obima vizuelnog opažanja). Npr. Slaganje kocki sa slovima u niz.

- Vježbe auditivne percepcije (djeca sa sniženim obimom auditivne pažnje i memorije nisu u stanju da shvate dugu poruku, da zapamte redosljed glasova u riječi ili riječi u rečenici, što se može odraziti na pisanje po diktatu (često traže da im se riječ ponovi, a više složne riječi raščlane). Vježbe za poboljšanje auditivne pažnje i pamćenja su: ponavljanje brojeva, slogova od opozicionih fonema, pseudo riječi, serije riječi, rečenica različitog obima i složenosti).

Nema univerzalnog metoda tretmana za djecu sa poteškoćama u pisanju. U tretmanu treba koristiti niz različitih vježbi koji podstiču grafo-motornu spretnost i omogućava savladavanje funkcije pisanja. Takođe, polazna osnova za savladavanje grafomotorne spretnosti i početak učenja pisanja su vježbe fine motorike šake i prstiju.

Dijete treba podsticati na pravilno držanje olovke, pišući velika slova na čistom papiru bez linija (stranice u svesci sa linijama ili kockama može u početku djelovati zbunjujuće i otežati da se koncentriše).

3. Savjetodavni rad sa roditeljima i školom

Što se tiče uloga škole, roditelja i vršnjaka. Učitelji se i dalje teško prihvataju svoje uloge u inkluzivnom obrazovanju, a djeca s teškoćama učenja su i dalje nerijetko odbačena od strane vršnjaka dok roditelji najčešće reaguju na dijagnozu poricanjem i postavljanjem nerealnih očekivanja vezanih za djetetova postugnuća (Igrić, Cvitković, Wagner Jakab, 2009).

Učitelji imaju značajnu ulogu u procesu inkluzije. Proces inkluzije zavisi velikim dijelom od njihove spremnosti da prihvate djecu s teškoćama učenja i da primjene odgovarajuće metode

vaspitanja i obrazovanja (Igrić, Cvitković, Wagner Jakab, 2009). Veoma je moguće da su učitelji usvojili negativan stav prema djeci s teškoćama učenja zbog, u početku, neprilagođenog ili neprihvatljivog ponašanja. Od, u početku, formiranih stavova učitelja dalje zavisi odnos učitelja prema djetetu, da li ga usmjerava, podstiče i usmjerava njegove socijalne vještine ili ga samo kažnjava.

Neki autori (Darch, Craig, Miao, Yu, Shippen, Peggy 2004) ukazuju na to da više činilaca utiče na postignuće, prikladno ponašanje i zadovoljstvo učenika, a naročito ističu uključenost porodice u školska dešavanja te partnerstvo između učitelja i roditelja. To je u skladu s Bronfenbrennerovom teorijom ekološkog sistema prema kojoj se određeno ponašanje ne može razmatrati, nezavisno o socijalnom kontekstu u kojem se odvija (Igrić, Cvitković, Wagner Jakab, 2009). Roditelji djece sa teškoćama u učenju su podložni uticaju stavova članova porodice, ali i prijatelja, škole i šire zajednice te društva u cjelini (Woolfson, 2004 prema Igrić i dr., 2009). Zbog često negativnih stavova oko 40% djece s teškoćama učenja razvijaju socijalne, emocionalne i teškoće u ponašanju (Kavale, Forness, 1996). Zaključujemo da naglasak ne smije biti na naglašavanju djetetovih teškoća nego na identifikovanju individualnih i okolinskih uticaja na učenika.

Svojim istraživanjem Igrić, Cvitković, Wagner Jakab (2009) utrdili su da djeca s teškoćama učenja procjenjuju svoje odnose s vršnjacima negativnije nego djeca tipičnog razvoja. Takođe, pokazalo se da roditelji procjenju ponašanje svog djeteta s teškoćama učenja nepovoljnije od roditelja tipične djece. Uzrok ovakvim procjenama i samoprocjenama djece s teškoćama u učenju leži dijelom u realnim teškoćama koje djeca imaju, a dijelom reakcijama od strane okoline u kojoj dijete živi. Istraživanja pokazuju da 75% djece s teškoćama učenja zaista i imaju poteškoće u socijalnom prilagođavanju (Kavale, Forness 1996).

Djeca sa teškoćama učenja imaju značajno niže adaptivno ponašanje u svim ili gotovo svim područjima (komunikacija, nezavisnost, briga o sebi, socijalne vještine,...) od vršnjaka i te su razlike još uočljivije u srednjoj školi. Razlike u adaptivnom funkcionisanju, smatra se, između djece s teškoćama učenja i vršnjaka nastaju zbog nedostatka intervencija od strane okoline (Igrić, Cvitković, Wagner Jakab, 2009).

Neshvaćeno dijete ubrzo se pretvara u lošeg, nezainteresovanog i krajnje nedisciplinovanog

učenika. Takvo dijete učitelji jednostavno otpišu, traže da se kategoriše, prevede u specijalno odjeljenje, ili dignu ruke od njega, pa se desi da dijete dodje do III, IV, V razreda, a da ne zna ni da čita ni da piše. To je najočitiji primjer odbačenog djeteta čija ličnost postaje „plodno tlo“ za pojavu mnogih neuroza, prkosa, nediscipline. Ovo dijete će uskoro potražiti „ventil“ na drugoj strani. Pošto želi da pridobije pažnju učitelja, roditelja i drugova, radi ono što može i zna, negativno se ponaša, a u pubertetu lako prihvati sve forme ponašanja, kako bi skrenulo pažnju drugih na sebe (Beloševac, 2003).

Istraživanjima porodične klime gdje jedno dijete ima teškoće u učenju pokazala su da je klima manje povoljna, članovi su manje povezani, emocionalna ekspresija i nezavisnost nisu dovoljno podsticani, što može imati nepovoljan uticaj na socioemocionalni razvoj djeteta (Igrić, Cvitković, Wagner Jakab, 2009).

Interpunkcija i pravila upotrebe velikog slova mogu biti veliki problem djeci sa poteškoćama u pisanju. Pokazatelji morfoloških i sintaksičkih nedostataka su mehaničke greške koja djeca često prave i dolazi do ograničenja u semantičkoj, sintaksičkoj ili pragmatičkoj koherentnosti napisanog. Značenje rečenice i teksta određuje interpunkcija. Prema Korderu (1998), djeca moraju proći prilikom učenja pisanja šest razvojnih faza, a to su: međuriječ, unutrašnja riječ, završetak reda, završetak stranice, završetak priče i strukturu. Početna faza razvoja pisanja je učenja razlikovanja grafičkih znakova/interpunkcijskih i grafemskih slova. Teškoće u razumijevanju kompleksnosti interpunkcije uglavnom ispoljavaju djeca sa izraženim ortografskim i fonološkim deficitima.

Više od same sposobnosti slaganja riječi u rečenice predstavlja poznavanje gramatičkih pravila, pa Šavnesi (1977) ističe da se zrelost u pisanju prepoznaje po sposobnosti povezivanja rečenica tako da one čine fluentan niz koji prati misaoni tok, prema principima drugačije vrste gramatike, gramatike pasusa, a ne po kvalitetu pojedinačno napisanih (Golubović, 2004).

Lingvistički koncepti koji nam pomažu da bolje razumijemo i lakše pronađemo veze između rečenica i ideja, sa ciljem da shvatimo gramatiku pasusa, jesu kohezija i kohezivna harmonija.

Značenje rečenice nije objašnjeno sintagmatskim pristupom koji proučava pisani jezik. Kako Halidej (1976) tvrdi, tekstualna funkcija u pisanju zavisi od koheze unutar i između rečenica, međutim Litovic (1981) ističe da teškoće u koheziji mogu biti odraz teškoća u jeziku,

senzitivnosti slušnja, i kognitivnih sposobnosti.

Greg (1985) je modifikovao Halidej i Hasan (1976) skalu kohezije na tri kohezivne veze: gramatičke, tranzicione i leksičke.

Gramatičke veze obuhvataju one bilo koje zamjeničke, pokazne ili poredbene riječi koje se odnose na imenicu ili zamjenicu iz neke druge rečenice tog pasusa. Ova kategorija veza obuhvata i riječi koje služe kao zamjena za duge riječi, ili riječi čije značenje zavisi od prethodne rečenice. Tranzicione veze su one riječi i fraze koje predstavljaju vezu među iskazima, one uključuju i, kako ih Halidej i Hasan (1976) nazivaju, konjuktivne veze, odnosno veznike (i, ali, zato, međutim, najprije,..). Kategorija leksičkih veza obuhvata reiterativne i kolokacione veze. Reiterativne veze se javljaju kada se ista riječ ponavlja više puta u tekstu, dok ostali primjeri uključuju upotrebu i sinonima i riječi šireg značenja. Kolokacione veze su one koje se postižu kroz povezivanje pojmova koji se često javljaju zajedno (hleb i sir, so i biber).

Greg (1985), Vig i Samel (1976, 1984) došli su do zaključka da mnoga djeca sa razvojnim poremećajem u pisanju ispoljavaju teškoće u razumjevanju i upotrebi kohezivnih veza i da djeca koja imaju teškoće u učenju koriste samo nekoliko pokaznih riječi i više upotrebljavaju neodređene, nego određene zamjenice. Teškoće pri pronalaženju riječi mogu prouzrokovati pretjeranu upotrebu uopštenih termina i uobičajenih riječi (Golubović, 2004).

Kako ističe Golubović (2004) neki autori (Bruner i Miller) tvrde da problem u učenju nije pamćenje riječi nego njihovo prisjećanje, a da je ključ za prisjećanje organizacija i forma. Sve dok se kohezija odnosi na semantičke veze među riječima u tekstu, kohezivne veze se stvaraju kada postoji ponovljena upotreba imenica ili glagola koje označavaju niz akcija. Tako se kohezivna harmonija odnosi na međusobni uticaj imeničko-zamjeničkih veza i glagolskih veza (Halliday i Hasan, 1980). Prema Hedberg & Fink (1996) međusobni uticaj ovih veza prepliće različita značenja i sjedinjuje ih u jednu skladnu cjelinu (Gregg & Hafer, 2001).

Osnovni cilj pisanja je, dakle, stvaranje koherentne forme teksta (Scinto, 1982 prema Golubović, 2004).

Veći dio pisanog jezika proizilazi iz kohezije i koherencije (Gregg & Hafer, 2001), pa su Wiite i Faiglez (1981) definisali ove termine na sledeći način: „kohezija definiše one bitne semantičke

veze koje omogućavaju razumljivost teksta, a uslove koherencije određuje svrha teksta, znanja i očekivanja čitalaca i informacija koja se saopštava” (Gregg & Hafer, 2001:201). Stoga proučavanje organizacije teksta zahtjeva procjenu međurečeničnih veza (kohezije), kao i procjenu cjelokupne forme pisanja (koherencije).

Koherencija je komunikativna veza između onoga koji piše i čitaoca, njena veza nastaje kao tendencija ka integrisanju ili cjelovitosti (Gregg & Hafer, 2001).

Pisanje je jedan od najznačajnijih oblika komunikacije, ono omogućava izražavanje, zapisivanje, transmisiju misli i ideja učenika tokom cijelog njihovog školovanja. U osnovnoj školi djeca 50% školskog dana obično provedu u zadacima pisanja, od kojih se neki od njih izvode u vremenskom ograničenju.

Sposobnost djeteta da piše čitko, brzo, efikasno omogućava mu da postigne i funkcionalnu pismenu komunikaciju i akademsko napredovanje.

Poteškoće u pisanju su definisali Hamstra-Blec i Blot (1993) kao poremećaj ili poteškoću u produkciji pisanog jezika koji je povezan sa mehanikom pisanja. Takođe je prepoznata kao specifična teškoća u učenju (Rosenblum, Weiss, Parush, 2004). Teškoće se manifestuju u neadekvatnom izvođenju rukopisa kod djece koja su najmanje prosječne inteligencije, i kod kojih nije identifikovan niti jedan očigledan neurološki problem. Nastavnici su procijenili da 11-12% djevojčica i 21-32% dječaka ima problema u pisanju. Poteškoće u pisanju ili loš rukopis je jedna od uobičajnijih smetnji kod djece koja imaju poteškoće u učenju, može se javiti sa ili bez drugih akademskih poteškoća, kao i kod djece kod koje je dijagnostikovano poremećaj koordinacije u razvoju, to su djeca koju bi njihovi učitelji definisali kao nespretnu i kod djece sa dijagnozom razvojnog sindroma desne hemisfere. Krati (1994) je utvrdio da 30-40% djece sa smetnjama u učenju ima poteškoće u pisanju (Rosenblum, Weiss, Parush, 2004).

Nekoliko autora sugerise da poteškoće u ovladavanju mehaničkim djelovima pisanja mogu biti ometeni procesima višeg reda koji su potrebni za kompoziciju teksta. Grem (1990) je utvrdio da mehanika rukopisa utiče na kvalitet i kvantitet pisanog proizvoda. Ovaj nalaz podržava Berninger (1997) koji navodi da je izvođenje rukopisa u direktnoj vezi sa lakim i kvalitetnim rješavanjem zadataka u osnovnoj školi. Grem, Haris i Fink (2000) su sumirali postojeće negativne posljedice teškoća u pisanju. Oni, kao i mnogi drugi, zaključuju da nastavnici imaju

tendenciju da boljim ocjenama ocjenjuju čitko i uredno napisane radove od onih manje čitkih. Takođe, sugerišu da ako se pisanje odvija veoma sporo, djeca mogu zaboraviti ideje i planove koje su zamislili prije nego što ih prenesu na papir. Stoga, čini se da sporije pisanje i nečitak rukopis može uticati na percepciju o kompetencijama djeteta kao pisca.

Može se zaključiti da kada pisanje nije u potpunosti automatizovana radnja, čin pisanja predstavlja veći izazov za memoriju i resurse pažnje, što, zauzvrat, označava kognitivne procese višeg nivoa koji su potrebni za kompoziciju (Rosenblum, Weiss, Parush, 2004).

Najčešća primjedba kod djece sa nerazvijenim rukopisom je kvalitet njihovih zapisa. Zahtjevi za pisanjem eseja su česti u učionici a predstavljaju velike frustracije za one učenike koji se bore sa učenjem pisanja. Stoga nije čudo što su istraživači sugerisali da poteškoće u pisanju mogu imati ozbiljne posljedice po učenikovo akademsko napredovanje, emocionalnu stabilnost i funkcionisanje u društvu. Otuda, identifikovanje poteškoća u učenju što je ranije moguće dobija na važnosti kao i preventivna i korektivna pomoć (Rosenblum, Weiss, Parush, 2004).

Proces opisivanja karakteristika načina pisanja djece koja imaju poteškoće u ovladavanju pisanjem počeo je u prvoj polovini 20. vijeka i formirao je osnovu za razvoj skala za procjenu rukopisa (Rosenblum, Weiss, Parush, 2004). Cilj ovih skala bio je da se utvrdi kako najbolje definisati „kvalitet“ odnosno „čitljivost“ ili „čitljivosti“ rukopisa u specifičnim, mjerljivim terminima. Tokom godina, dva glavna pristupa su korišćena za procjenu „čitljivosti“ ili „čitljivosti“ rukopisa: globalna-holistička procjena čitljivosti i analitička evaluacija čitljivosti prema unaprijed utvrđenim kriterijumima (Rosenblum, Weiss, Parush, 2004).

Globalne skale procjene zasnovane su na tehnikama koje se koriste za formiranje opšteg suda o pisanom odlomku, odnosno koliko je čitljiv u poređenju sa grupom standardnih uzoraka pisanja koji su prethodno ocjenjeni od čitljivih do nečitljivih. Nezadovoljstvo ovim tipovima skala proizilazi iz njihove inherentne subjektivnosti, što dovodi u pitanje njihovu ukupnu pouzdanost, i iz činjenice da ovakav način ocjenivanja čitljivosti rukopisa zahtjeva iscrpno i dugotrajno poređenje sa brojnim prethodno ocjenjenim uzorcima. Praktičnost ovog pristupa je izuzetno ograničena (Rosenblum, Weiss, Parush, 2004).

Nasuprot tome, pretpostavka koja leži u osnovi analitičkog metoda je da postoji veza između opšteg izgleda „čitljivosti“ ili „čitljivosti“ pisanja, i kvalitet specifičnih djelova koji ga

karakterišu. Mnoge ove specifične karakteristike su povezane sa prostornim karakteristikama (npr. formiranje razmaka između slova i riječi), dok su druge povezane sa formiranjem slova (npr. njihov oblik i veličina). Uzorak pisanja se ocjenjuje tako što se prvo ocjenjuje svako obilježje pojedinačno za cijeli odlomak, a zatim se izračunava sveobuhvatna ocjena (Roseblum i dr., 2004).

Očekivalo se da će analitički zasnovane skale pružiti zadovoljavajuće rješenje za procjenu rukopisa jer su manje subjektivne od globalno-holističkih skala. Međutim, analitičke skale su takođe ograničene zbog načina na koji ometaju optimalno efektivne procjene rukopisa. Analitičke skale zahtjevaju produženo vrijeme obrade, nemaju opštu holističku perspektivu kakvu imaju globalne skale, a opterećene su metodološkim varijacijama koja sprečavaju direktna poređenja uzoraka (Bonny, 1996 prema Roseblum i dr., 2004).

Stoga, kliničari, edukatori i istraživači imaju rezerve u pogledu svakog od ovih pristupa.

Posljednjih godina kompjuterska tehnologija zasnovana na digitalizatoru dovela je do razvoja inovativnog pristupa rukopisu, digitalizator omogućuje analiziranje pisanja u toku samog procesa pisanja. Tehnologija zasnovana na digitalizatoru ne omogućava samo postavljanje mjera procesa pisanja, već omogućava pristup informacijama koje nisu vidljive golim okom. Digitalizator/kompjuterski sistem je u mogućnosti da snimi kinematičke i kinetičke varijable dok se dijete koje piše bavi različitim zadacima. Rezultat ovoga je sveobuhvatna slika dinamičkih karakteristika koja generiše objektivniji i precizniji skup informacija o procesu pisanja nego što je to ikad ranije bilo moguće.

Postoji par istraživanja koja su obavljena pomoću digitalizatora kojima se ispitivao rukopis djece sa poteškoćom u ovladavanju pisanja (npr. Roseblum, 2001; Smits- Engelsman i Van Galen, 1997). Rezultati ovih istraživanja pokazali su da djeca sa poteškoćom u pisanju imaju značajnije vremenske varijacije, manjak kontinuiteta i fluentnosti, pauze između poteza, slova i riječi su duže nego kod njihovih vršnjaka (prema Roseblum i dr., 2004).

Neki od testova koji se koriste za otkrivanje i procjenu poteškoća u pisanju su:

- Predikacioni test disgrafije (prije početka obuke pisanja):

- Procjena grafomotornog niza (Lilian Lirsa): izvođenje stepeničastog niza osmica, koji u sebi sadrži potrebne oblike i kvalitete motorne aktivnosti za pisanje i

- Skala za procjenu zrelosti i disgrafičnosti rukopisa (Ažiriagera i Ozias)

Nema univerzalnog metoda tretmana za djecu sa poteškoćama u pisanju. U tretmanu treba koristiti niz različitih vježbi koji podstiču grafo-motornu spretnost i omogućava savladavanje funkcije pisanja. Takođe, polazna osnova za savladavanje grafomotorne spretnosti i početak učenja pisanja su vježbe fine motorike šake i prstiju (Vuković, 2010).

Posebne preporuke (Vuković, 2010):

Nema univerzalnog metoda tretmana za djecu sa poteškoćama u pisanju. U tretmanu treba koristiti niz različitih vježbi koji podstiču grafo-motornu spretnost i omogućava savladavanje funkcije pisanja. Takođe, polazna osnova za savladavanje grafomotorne spretnosti i početak učenja pisanja su vježbe fine motorike šake i prstiju.

Dijete treba podsticati na pravilno držanje olovke, pišući velika slova na čistom paporu bez linija (stranice u svesci sa linijama ili kockama može u početku djelovati zbunjujuće i otežati da se koncentriše).

Potrebno je omogućiti djeci da olovkama i kredama u boji crtaju i pišu po tabli, čistom papiru i svesci, na ovaj način djeca vježbaju držanje pribora za pisanje. Počinje se debljim kredama i olovkama, pa se postepeno prelazi na tanje olovke.

Djeca sa poteškoćama u pisanju imaju posebno problem da prepisuju sa table, na to treba obratiti pažnju kako bi im se obezbjedile bilješke (kopiranje bilješki ili davanje materijala na papiru).

Za djecu koja imaju teškoće u pamćenju motornih obrazaca za oblik slova, sa pisanjem pisanim slovima treba početi tek kad se eliminišu teškoće prelaska sa štampanih na pisana slova. Treba imati u vidu da se kod pisanih slova stvaraju veće mogućnosti za razlikovanje slova slične konfiguracije kao što su p,b,d,g zato što se pisani oblici tih slova jasnije razlikuju od štampanih.

Za razliku od štampanih slova, kod pisanja pisanih slova olovka se ne podiže, na taj način se eliminiše potreba djeteta da razmišlja šta će s olovkom posle pisanja nekog slova.

Učenjem pisanja pisanim slovima eliminišu se i teškoće sa razmakom između slova, čime se omogućava pravilan „ritam“ i povezivanje slova u riječi, i riječi u rečenice.

2. METODOLOŠKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA

2.1. PREDMET ISTRAŽIVANJA

Pisanje je važan način komunikacije, koji učenicima omogućava da izraze svoje doživljaje, zapažanja, ideje kroz cijelo školovanje i život. Učenikova mogućnost da čitko, tačno, brzo i efikasno piše će mu omogućiti da ovlada pisanom komunikacijom kao i da postigne odgovarajući uspjeh. Teškoće u pisanju prisutne su kod djece kao teškoća u učenju sa ili bez drugih akademskih poteškoća (Rosenblum, Weiss i Parush, 2004). Pored toga, ako teškoća u pisanju nije identifikovana na vrijeme, može da ostavi trajne i brojne negativne posledice, kako po akademski uspjeh tako i po ponašanje djeteta i njegovo mentalno zdravlje. Iz prethodno navedenog proizilazi i problem našeg istraživanja, a to je: Teškoće u učenju pisanja kod djece mlađeg školskog uzrasta. Predmet ovog istraživanja je: Identifikacija poteškoća u učenju pisanja i metodički pristup njihovom otklanjanju.

2.2. MOTIV I CILJ ISTRAŽIVANJA

Kako i u ranijim vremenima tako i u današnjem društvu „sve što je različito, što odstupa od prosjeka i predstavljenih normi nije prihvaćeno i shvata se kao nepoželjno. Odnos prema djeci sa teškoćama varira iz krajnosti u krajnost - od potpunog ignorisanja i odbacivanja do pretjeranog sažaljevanja.“ (Šakotić, 2016:138). Razlika u uspjehu i očekivanjima okoline vodi često do konflikta i nepovoljnih stavova prema djetetu. Djeca s teškoćama učenja mogu imati niže samopoštovanje (Igrić, Cvitković, Wagner Jakab, 2009), i veći stepen anksioznosti (Igrić i dr. 2009), a oko 40 % djece s teškoćama učenja razvijaju socijalne, emocionalne i ponašajne teškoće (prema Igrić i dr., 2009).

Djeca sa smetnjama u učenju, uključujući teškoće u pisanju, su u Crnoj Gori nevidljiva i skrivena i to nam je dalo motivaciju za ovo istraživanje. Da bi se ublažile negativne posledice nevidljivosti djece, cilj je: Utvrditi procenat djece sa teškoćama pri učenju pisanja u trećem razredu osnovne škole i metodički pristup otklanjanju poteškoća.

Smatra se da djeca sa poteškoćama u učenju imaju primjetno slabije adaptivno ponašanje u svim područjima (komunikacija, nezavisnosti, briga o sebi, socijalne vještine...) od vršnjaka i da su te razlike još veće u srednoj školi (Igrić i dr., 2009).

2.3. NAUČNO- ISTRAŽIVAČKE HIPOTEZE

Shodno cilju istraživanja, navodimo glavnu hipotezu istraživanja: Pretpostavlja se da u trećem razredu osnovne škole 5 do 15 posto djece ima teškoće u učenju pisanja.

Glavna hipoteza oslanja se na rezultate dobijene istraživanjem Golubović i saradnika (2020), a koji ukazuju da postoji 13,8 posto djece sa problemima pri učenju pisanja. Takođe, da 12, 2 posto djece mlađeg školskog uzrasta ima poteškoće u pisanju pokazalo je i istraživanje Vuković i dr. (2015). Vladislava Beloševac (2003) navodi da 5 do 10 posto djece ima teškoće pri učenju pisanja.

Pored glavne hipoteze u istraživanju smo postavili sljedeće sporedne hipoteze:

1. Učenici sa teškoćama u pisanju prave dva do tri puta više grešaka pri pisanju od djece koja nemaju teškoće u učenju pisanja.

Takva pretpostavka proizilazi iz nalaza Golubović i saradnika (2020) koji upućuju na to da su djeca sa nedovoljno razvijenim rukopisom imala dva do tri puta više grešaka na svim zadacima pisanja u odnosu na djecu tipičnog razvoja. Pomenuto istraživanje rađeno je u Srbiji.

2. Pretpostavlja se da su teškoće u učenju pisanja zastupljeniji kod dječaka nego kod djevojčica.

Ova hipoteza proizašla je iz navoda Nade Šakotić (2016) gdje objašnjava da su istraživanja karakteristika djece koja imaju teškoće u čitanju i pisanju pokazala da se pretežno radi o muškoj djeci.

Osobe koje imaju neke teškoće u učenju su obično prosječno ili natprosječno inteligentne. Ono s čim se bore gotovo cijelog školovanja je nesklad između njihovih potencijala i postignuća, što nerijetko dovodi do odustajanja od rada i učenja i to ne samo tokom obrazovanja, već i kasnije (Šakotić, 2016).

2.4. KARAKTER I ZNAČAJ ISTRAŽIVANJA

Prema karakteru ovo istraživanje spada u grupu primijenjenih (operativnih) istraživanja. Dakle, polazeći od pedagoške i inkluzivne prakse, zadatak mu je potvrđivanje naučnih teorija, odnosno hipoteza o poteškoćama u pisanju. S obzirom na reprezentativnost uzorka pripada malim (mikro) istraživanjima, budući da se realizuje na malom broju ispitanika (N=86). Uzevši u obzir vrijeme trajanja istraživanja ovo istraživanje je transverzalnog tipa.

Istraživanje se sprovodi na osnovu saznanja do kojih su došla druga, srodna i kompleksnija istraživanja.

Budući da do sad nema objavljenih podataka o djeci sa poteškoćama u učenju pisanja i da su samim tim djeca sa teškoćama nevidljiva, samtramo svojim naučnim doprinosom prepoznavanje ove djece, te pronalaženjem metodičkog pristupa otklanjanju ovih teškoća. Smatramo da je ovo istraživanje mali pomok u ovoj oblasti i da će dati osnove za dalje istraživanje ove oblasti u Crnoj Gori. Na kraju, ovo istraživanje može pomoći učiteljima u pružanju pomoći djeci koja imaju teškoće u učenju pisanja, boljem razumjevanju njihovog ponašanja, a samim tim podstičemo bolje vršnjačke odnose, što će, između ostalog pomoći roditeljima u nošenju sa poteškoćama.

2.5. POPULACIJA I UZORAK ISTRAŽIVANJA

U ovom istraživanju populaciju predstavljaju svi učenici trećeg razreda osnovne škole. Uzorak sačinjava učenika 86 koji su raspoređeni u 5 odjeljenja, od čega 44 djevojčice i 42 dječaka, kao što možemo vidjeti u **Tabeli 1**. Istraživanje je izvršeno u OŠ "Mileva Lajović Lalatović" u Nikšiću.

Tabela br.1 Pol ispitanika

Pol	Frekvence	Procenti
Muško	42	48,8
Žensko	44	51,2
ukupno	86	100,0

2.6. NAUČNO-ISTRAŽIVAČKE METODE, TEHNIKE, INSTRUMENTI

Za proučavanje teorijskih osnova na kojima se zasniva istraživanje, odnosno pisanih izvora-udžbenika, knjiga, priručnika, naučnih radova, upotrebljena je metoda teorijske analize, historijska metoda kao i tehnika nalize sadržaja i tehnika testiranja koje omogućavaju dolaženje do pouzdanih činjenica značajnih za proučavanje našeg predmeta istraživanja.

Podatke smo prikupili pomoću nestandardizovanog testa, odnosno, niza zadataka objektivnog tipa, a ti zadaci su: diktat, prepisivanje niza slova bez smisla i priče po slikama koju će sastavljati.

Prepisivanje **niza slova bez smisla** značajno je jer je mnogo teže transkribovanje oblika koje nema očigledno simboličko značenje, pa će bolje ocijeniti prave ortografske i fonološke sposobnosti. Strategija koju neko dijete koristi (izgovaranje na glas, prepisivanje) i količina vremena koja je potrebna za izvršavanje zadatka, ukazuju ili na prisustvo poremećaja ili na određeni stil učenja.

Sposobnost da se uspješno uradi **diktat** zahtijeva od pojedinca da automatski integriše auditivne, vizuelne i motorne procese. Stoga, diktati treba da uključuju pisanje slova, slogova i rečenica, da bi se napravila razlika između mnogih lingvističkih i motornih poremećaja.

Spontano pisanje rečenica, pasusa ili priča na zadatu temu zahtijeva izuzetnu integraciju nekoliko kognitivnih i lingvističkih procesa. Kompleksnost stimula (započinjanje rečenice, slika ili tema), značajno utiče na postignuće dijete, (Golubović, 2004). Kako bismo ovo prilagodili uzrastu djece trećeg razreda osnovne škole, djeci smo dali slike na osnovu kojih će sastaviti priču.

2.7. OPIS PROCEDURE ISTRAŽIVANJA

Kao prvi korak istraživanja definisali smo problem i predmet istraživanja, a nakon toga i cilj i hipoteze istraživanja, iz čega su proizišle i naučno-istraživačke metode. Na osnovu toga odabrane su najadekvatnije naučno istraživačke tehnike i instrumenti.

Kako bismo mogli sprovesti istraživanje, dobili smo dozvolu OŠ " Mileva Lajović Lalatović" , kao i saglasnost učitelja trećeg razreda, čiji učenici sačinjavaju istraživački uzorak. Ispitani su

upoznati sa ciljem istraživanja, objašnjeno im je da se istraživanje sprovodi isključivo za potrebe master rada, te da se neće ocjenjivati.

Prikupljanje podataka teklo je od 25. 11. 2022 do 30. 11. 2022 godine. Svako od pet odjeljenja je učestvovalo u ustraživanju dva školska časa, odnosno, ukupno istraživanje je trajalo deset školskih časova. Prikupljanje podataka odvijalo se uživo, u učionici. Kao prvi zadatak dobili su da sastave priču po slikama. Nakon toga prepisivali su niz riječi bez smisla i na kraju su pisali po diktat.

2.8. OBRADA PODATAKA

Za statističku obradu prikupljenih podataka korišćen je SPSS program (Statistical Package for Social Sciences). U ovom radu izračunate su aritmetičke sredine kao i Pirsonov koeficijent korelacije, procenti i frekvence koje su upotrebljene kako bi utvrdili procenat djece sa poteškoćama u pisanju, razlike između dječaka i djevojčica u odnosu na učestalost ove poteškoće, kao i razliku u broju grešaka kod djece koja nemaju i kod onih koji imaju poteškoće u pisanju.

Obrađivani su podaci koji su prikupljeni pomoću nestandardizovanog testa, odnosno, niza zadataka objektivnog tipa. U okviru ovog testa djeca su pisala po diktatu, prepisivala niz slova bez smisla kao i pisala priču na osnovu dobijenih slika.

Naš odnos prema rezultatima bio je oprezan, ali iz stručnog ugla koji može pokazati da dijete ima poteškoće u pisanju i da mu potrebna dodatna stručna pomoć.

3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Najprije ćemo **Tabelama br. 2 i 3** prikazati podatke o čitkosti rukopisa dječaka i djevojčica koji su dobijeni pomoću zadatog diktata.

Tabela br. 2 **Rukopis dječaka**

	Frekvence	Procenti
čitko	27	64,3
nečitko	7	16,7
djelimično čitko	8	19,0
ukupno	42	100,0

Analizirajući prikupljene podatke, dobili smo rezultat 19% djelimično čitkih rukopisa. Smatramo da za ovaj problem nije neophodno uključiti stručnjaka (logopeda, defektologa), već da se ovaj problem može riješiti vježbom.

Dakle, u tabeli broj 2, prikazano je da 27 dječaka ima čitak rukopis, 8 djelimično čitak, dok 7 ima nečitak rukopis.

Kategoriju nečitkog rukopisa karakterišu učestalo priljubljena slova/riječi, slova koja imaju promijenjen oblik, slova/riječi koje su više puta prepravljane i umrljane, česti dodaci slovima (nepotrebne kukice, crtice i sl.), zamjene slova i td. Kada je u pitanju **djelimično čitak rukopis** ove karakteristike se takođe javljaju ali ne toliko često.

Tabela br. 3**Rukopis djevojčica**

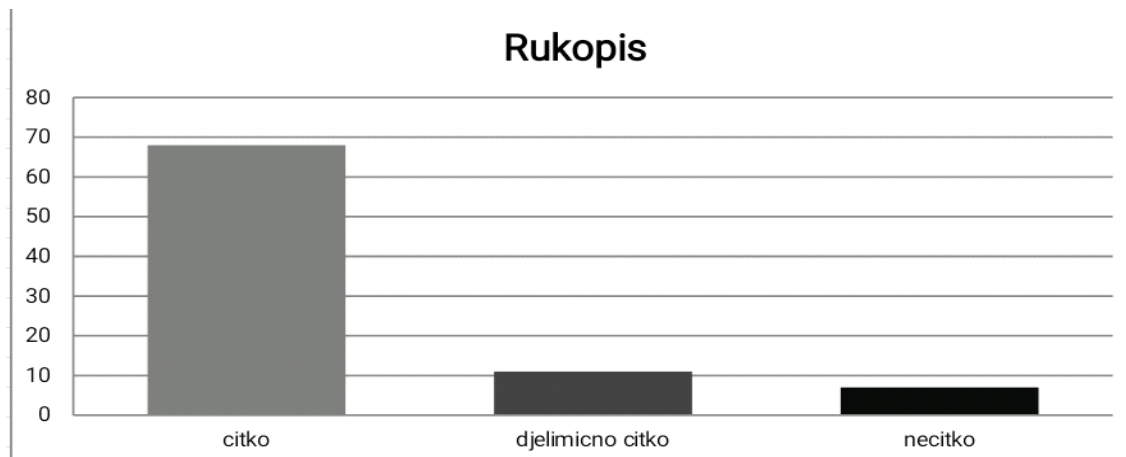
	Frekvence	Procenti
čitko	41	93,2
djelimično čitko	3	6,8
ukupno	44	100,0

Tabela 3 nam pokazuje da je većina djevojčica imala čitak rukopis, odnosno 93,2% njih, dok je samo 6,8% njih imalo djelimično čitak rukopis.

Kada uporedimo podatke iz tabele koje se odnose na dječake 19% djelimično čitko i djevojčice 6,8% potvrđuju našu pomoćnu hipotezu koja ukazuje na to da se poteškoće u pisanju javljaju češće kod dječaka.

Takođe, na osnovu prethodne dvije tabele možemo zaključiti da je broj djece sa nečitkim i djelimično čitkim rukopisom manji od 10% što se ne potvrđuje našu glavnu hipotezu.

Pomoću **Gafikona broj 1** prikazana je čitkost rukopisa svih učenika koji su učestvovali u ovom istraživanju.

**Grafikon br.1 Rukopis**

Ovaj grafikon nam prikazuje da od 86 djece, 79,1% ima čitak rukopis, 12,8% djelimično, a 8,1%

njih nečitak rukopis.

Diktat

Diktatom se zahtijeva od pojedinca da automatski integriše auditivne, vizuelne i motorne procese. Ovaj diktati uključuje pisanje slova, slogova i rečenica, kako bi mogli napraviti razliku između mnogih lingvističkih i motornih poremećaja, te utvrditi koliko djece ima poteškoće u pisanju.

Magarac u lavljoj koži

Dosadi magarcu da stalno nosi tovar. Zato pronade negdje lavlju kožu, zamota se u nju i poče da plaši sve što pred njega izađe. Kad ga ugledaše sve pitome životinje se preplaše i razbježe kud koja po polju. Skupe se ljudi, uzmu oružje, pa izađu u polje da vide kakva je to napast rastjerala njihove životinje. Magarac se osilio pa poče i da njače. Vide ljudi: lavlja koža, ali glas magareći, a kad još opaziše gdje ispod lavlje kože vire duge magareće uši, oni se dosjete likavstvu; ostave oružje, a uzmu kočeve i tojage, opkole magarca, pa ga nauče pameti.

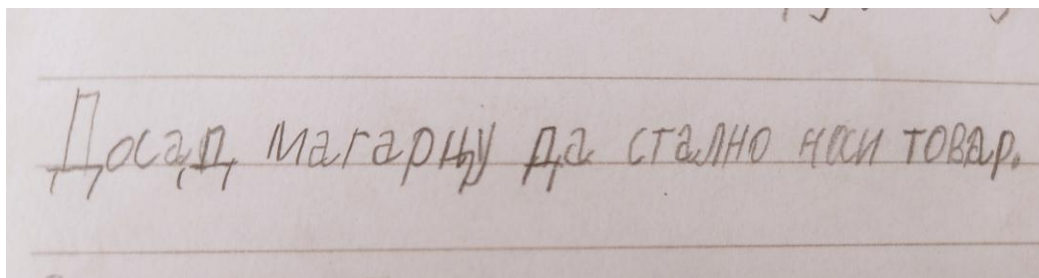
Dalje ćemo **Tabelom broj 4** prikazati koliko je učenika tačno napisalo rečenice diktata, koliko njih djelimično tačno i koliko njih netačno.

Tabela br. 4 **Diktat (svi učenici)**

	Prva rečenica	Druga rečenica	Treća rečenica	Četvrta rečenica	Peta rečenica	Šesta rečenica
Tačno	84,9%	75,6%	81,4%	81,4%	81,4%	72,1%
Djelimično tačno	9,3%	18,6%	10,5%	10,5%	10,5%	19,8%
Netačno	5,8%	5,8%	8,1%	8,1%	8,1%	8,1%

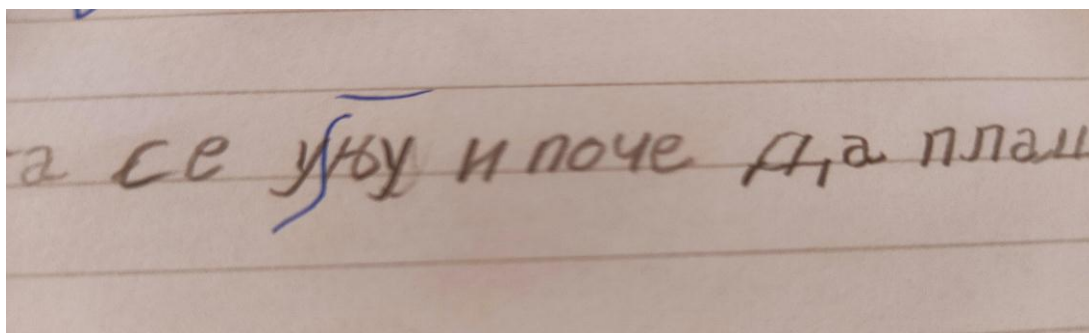
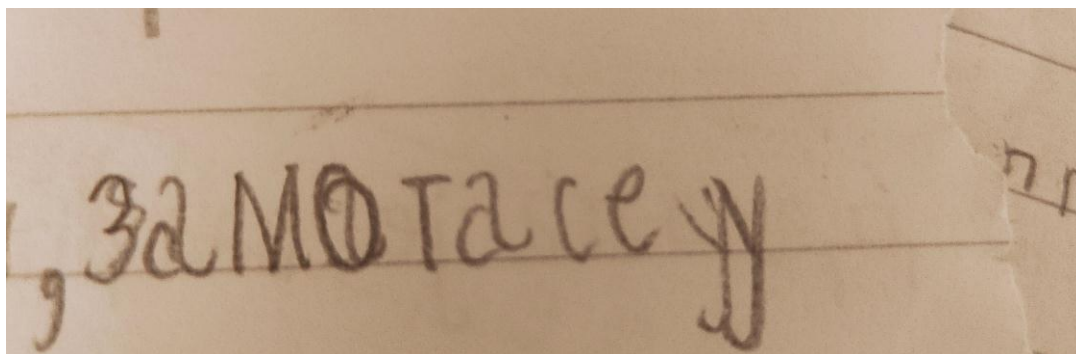
Prvu rečenicu diktata, "Dosadi magarcu da stalno nosi tovar.", tačno je napisalo 84,9% djece,

9,3% djelimično, dok ju je netačno napisalo 5,8%. Najčešće greške u ovoj rečenici bile su izostavljanje nekih slova, "kolažno" pisanje velikog ćiriličnog slova "d", slijepljivanje slova i sl.



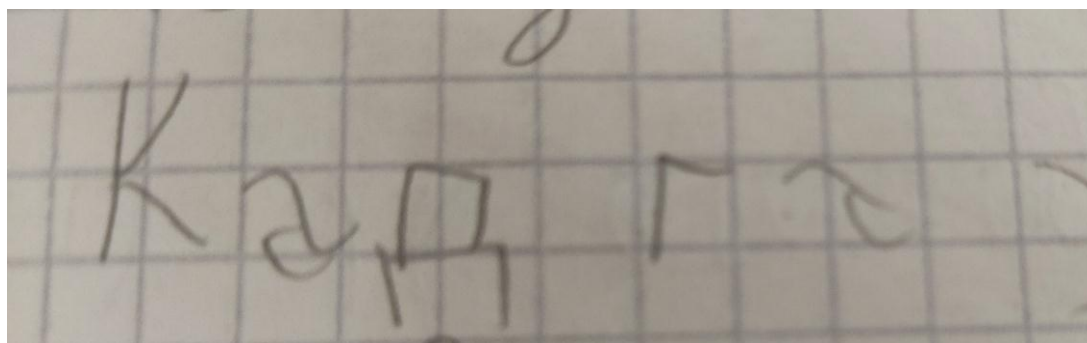
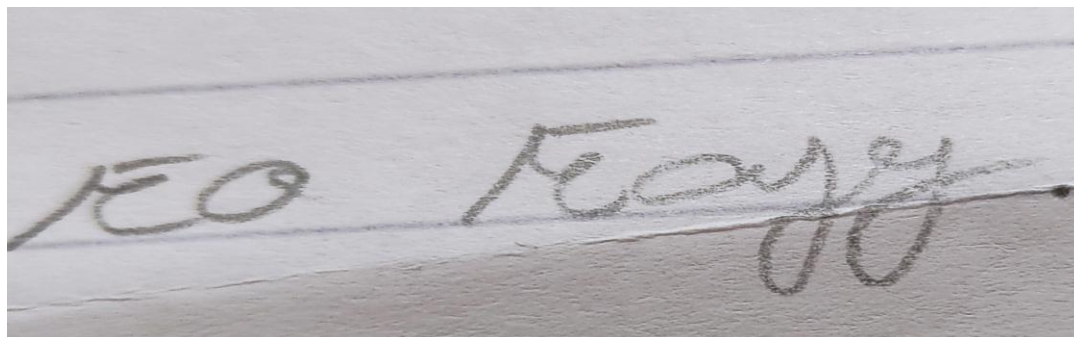
Primjer 1 - Učenički rukopis

Drugu rečenicu diktata, "Zato pronađe negdje lavlju kožu, zamota se u nju i poče da plaši sve što pred njega izađe.", tačno je napisalo 75,6% djece, 18,6% djelimično, dok ju je netačno napisalo 5,8%. Greške koje su djeca najčešće ponavljala u pisanju ove rečenice su spajanje u jednu riječ glagola i pomoćnog glagola "zamotoase" usmjesto "zamota se", spojeno pisanje "predloga "u" i zamjenice "nju" itd.



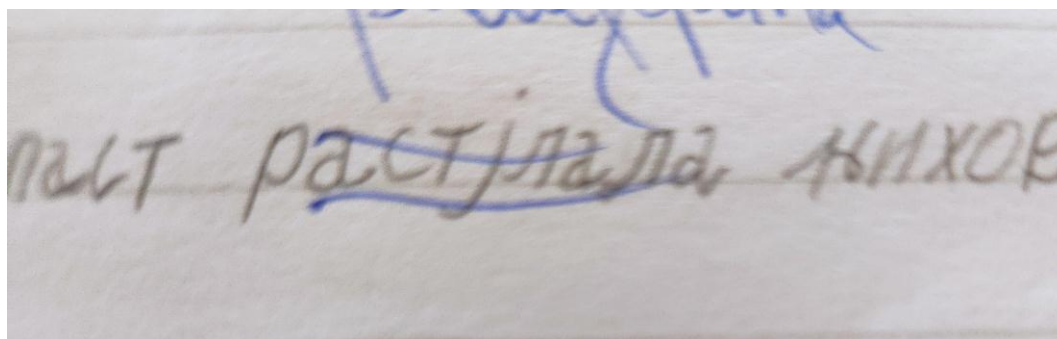
Primjer 2 i 3

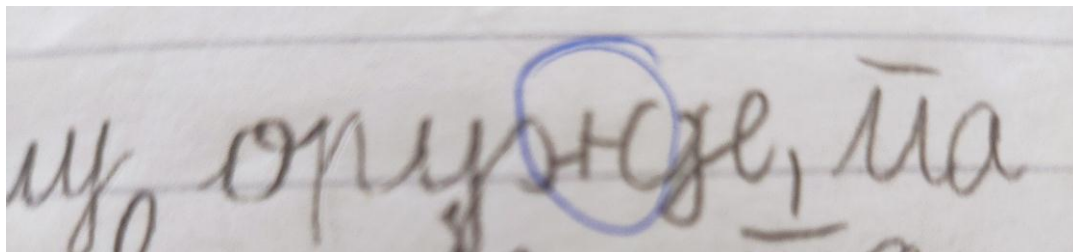
Treću rečenicu diktata, "Kad ga ugledaše sve pitome životinje se preplaše i razbježe kud koja po polju.", tačno je napisalo 81,4% djece, djelimično 10,5%, dok ju je netačno napisalo 8,1%. Djeca su u ovoj rečenici griješila pisanje riječi "polju", gdje su umjesto slova "lj" pisali slovo "j". Takođe, primjetili smo, djeca su pravila greške pri pisanju slova "a".



Primjer 4 i 5

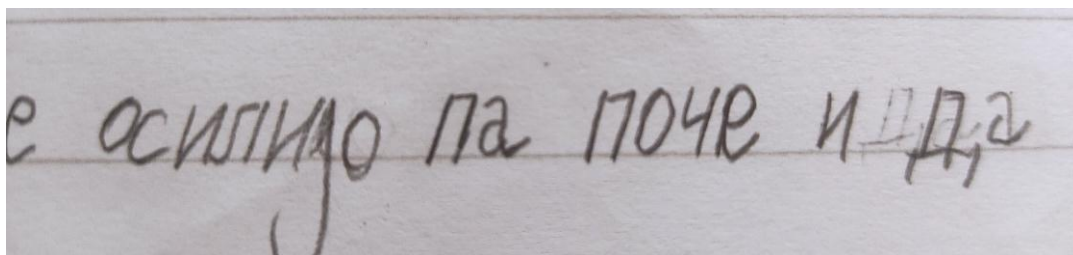
Četvrtu rečenicu diktata, "Skupe se ljudi, uzmu oružje, pa izađu u polje da vide kakva je to napast rastjerala njihove životinje.", tačno je napisalo 81,4% djece, djelimično 10,5%, dok ju je netačno napisalo 8,1%. U ovoj rečenici djeca su pravila niz grešaka pišući riječ "rastjerala", pa smo dobijali "rasjela", "rastjelala" kao i pišući slovo "ž"





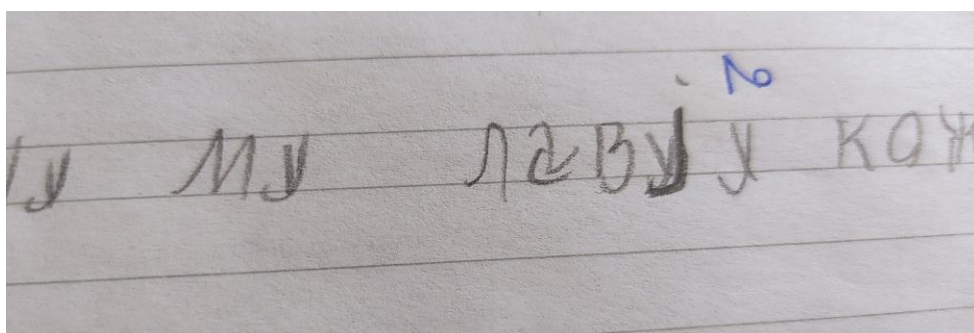
Primjer 6 i 7

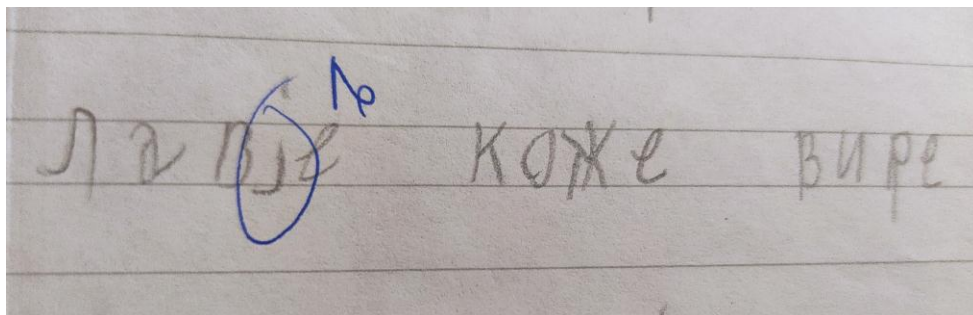
Petu rečenicu diktata, "Magarac se osilio pa poče i da njače.", tačno je napisalo 81,4% djece, djelimično 10,5%, dok ju je netačno napisalo 8,1%. Najčešća greška djece u ovoj rečenici je bila umetanje slova "j" u riječ "osilio", pa bi dobili "osilijo".



Primjer 8

Šestu rečenicu diktata, "Vide ljudi: lavlja koža, ali glas magareći, a kad još opaziše gdje ispod lavlje kože vire duge magareće uši, oni se dosjete likavstvu; ostave oružje, a uzmu kočeve i tojage, opkole magarca, pa ga nauče pameti.", tačno je napisalo 72,1% djece, djelimično 19,8%, dok ju je netačno napisalo 8,1%. U svim rečenicama a u poslednjoj rečenici najčešće greške su bile zamjene slova "lj" slovom "j" u riječi "lavljoj".





Primjer 9 i 10

Sljedećim tabelama (5-16) prikazaćemo tačnost zapisa dječaka i djevojčica svake rečenice diktata.

Tabela br.5 Diktat (prva rečenica, dječaci)

	Frekvence	Pocenti
Tačno	33	78,6
Djelimično tačno	6	14,3
Netačno	3	7,1
Ukupno	42	100,0

Ovu rečenicu "Dosadi magarcu da stalno nosi tovar.", je djelimično tačno uradilo 14,3% djece, dok je 7,1% njih netačno uradilo.

Tabela br.6 Diktat (prva rečenica, djevojčice)

	Frekvence	Procenti
Tačno	40	90,9
Djelimično tačno	2	4,5
Netačno	2	4,5
Ukupno	44	100,0

Takođe, ovu rečenicu djelimično tačno je uradilo 4,5% djevojčica, dok je 4,5% njih netačno uradilo isti.

Tabela br. 7 Diktat (druga rečenica, dječaci)

	Frekvence	Procenti
Tačno	26	61,9
Djelimično tačno	13	31,0
Netačno	3	7,1
Ukupno	42	100,0

U tabeli broj 7, prikazana je rečenica „Zato pronade negdje lavlju kožu, zamota se u nju i poče da plaši sve što pred njega izađe.“ koju je 61,9% dječaka ispravno napisalo, 31% djelimično, dok je 7,1% neispravno napisalo istu.

Tabela br.8 Diktat (druga rečenica, djevojčice)

	Frekvence	Procenti
Tačno	39	88,6
Djelimično tačno	3	6,8
Netačno	2	4,5
Ukupno	44	100,0

Ovaj zadatak je djelimično tačno uradilo 6,8% djece, dok je 4,5% njih netačno uradilo.

Tabela br. 9 Diktat (treća rečenica, dječaci)

	Frekvence	Procenti
Tačno	30	71,4
Djelimično tačno	7	16,7
Netačno	5	11,9
Ukupno	42	100,0

Tabela 9 nam prikazuje da je 71,4% dječaka tačno napisalo rečenicu „Kad ga ugledaše, sve pitome životinje se preplaše i razbježe, kud koja po polju“, 16,7% djelimično, dok je 11,9 % dječaka netačno napisalo istu.

Tabela br.10 Diktat (treća rečenica, djevojčice)

	Frekvence	Procenti
Tačno	40	90,9
Djelimično tačno	2	4,5
Netačno	2	4,5
Ukupno	44	100,0

Da je 90,9% djevojčica ispunilo ovaj zadatak u potpunosti, 4,5% djelimično, dok 4,5% nije ispunilo zadatak, prikazuje nam tabela 10.

Tabela br.11 Diktat (četvrta rečenica, dječaci)

	Frekvence	Procenti
Tačno	31	73,8
Djelimično tačno	6	14,3
Netačno	5	11,9
Ukupno	42	100,0

U tabeli broj 11, prikazano je 73,8% dječaka koji su tačno napisali rečenicu „Skupe se ljudi,

uzmu oružje, pa izađu u polje da vide kakva je to napast rastjerala njihove životinje“, 14,3% djelimično, dok je 11,9% netačno napisalo istu.

Tabela br.12 Diktat (četvrta rečenica, djevojčice)

	Frekvence	Procenti
Tačno	39	88,6
Djelimično tačno	3	6,8
Netačno	2	4,5
Ukupno	44	100,0

Tabela broj 12 prikazuje da je 88,6% djevojčica u potpunosti odgovorilo zadatku, 6,8% djelimično, dok 4,5% nije odgovorilo zadatku.

Tabela br.13 Diktat (peta rečenica, dječaci)

	Frekvence	Procenti
Tačno	31	73,8
Djelimično tačno	6	14,3
Netačno	5	11,9
Ukupno	42	100,0

Po tabeli broj 13 možemo vidjeti da je 73,8% dječaka tačno napisalo rečenicu „Magarac se osilio pa poče i da njače“, 14,3% njih djelimično, dok je njih 11,9% dječaka netačno napisalo.

Tabela br. 14 Diktat (peta rečenica, djevojčice)

	Frekvence	Procenti
Tačno	39	88,6
Djelimično tačno	3	6,8
Netačno	2	4,5
Ukupno	44	100,0

Ovu rečenicu je djelimično tačno uradilo 6,8% djevojčica , dok je 4,5% njih netačno uradilo.

Tabela br.15 Diktat (šesta rečenica, dječaci)

	Frekvence	Procenti
Tačno	28	66,7
Djelimično tačno	9	21,4
Netačno	5	11,9
Ukupno	42	100,0

U tabeli 15 možemo vidjeti da je poslednju rečenicu diktata „Vide ljudi: lavlja koža, a glas magareći, a kad još opaziše gdje ispod lavlje kože vire duge magareće uši, oni se dosjete lukavstva; ostave oružje pa uzmu kolčeve i tojage, opkole magarca, skini mu lavlju kožu, pa ga nauče pameti“ tačno napisalo 66,7% dječaka, 21,4% djelimično i netačno je napisalo 11,9 dječaka.

Tabela br.16 Diktat (šesta rečenica, djevojčice)

	Frekvence	Procenti
Tačno	34	77,3
Djelimično tačno	8	18,2
Netačno	2	4,5
Ukupno	44	100,0

Da je 77,3% djevojčica u potpunosti odgovorilo zadatku, 18,2% djelimično i 4,5% nije odgovorilo istom, prikazano nam je u ovoj tabeli.

Analizirajući dobijene rezultate, zadatak je djelimično tačno uradilo 13,2% djece, dok je 7,4% njih netačno uradillo isti.

U kategoriju djelimično tačno napisanih rečenica obuhvatili smo rečenice koje su imale dvije do tri greške kao što su izokretanje slova, izostavljanje ili zamjena slova, umetanje slova i td. **U netačno napisane rečenice** ubrojali smo rečenice sa tri ili više grešaka kao i u potpunosti nečitke rečenice što je u skladu sa našom pomoćnom hipotezom da djeca sa poteškoćama u pisanju prave dva do tri puta više grešaka od djece koja ih nemaju.

Računajući prosječnu vrijednost netačnih odgovora dječaka dobijamo 10,3% dok je 4,5% djevojčica imalo netačnih odgovora, što potvrđuje očekivanja naše sporedne hipoteze da se poteškoće u pisanju češće javljaju kod dječaka nego kod djevojčica.

Nakon izdvojenih netačnih odgovora ova vrijednost (7,4%) ne dostiže pretpostavljenu koju obuhvata prva hipoteza kojom se pretpostavlja da postoji 10-15% djece sa poteškoćama u pisanju.

Niz slova bez smisla

Prepisivanje niza slova bez smisla značajno je jer je djeci mnogo teže transkribovati oblik koji nema očigledno simboličko značenje, pa se bolje mogu procjeniti ortografske i fonološke sposobnosti djeteta.

Pomoću **Tabele br. 17** predstavimo ukupne rezultate dobijene pisanjem niza slova bez smisla.

Tabela br.17 **Niz slova bez smisla**

Niz slova bez smisla	Tačno	Djelimično tačno	Netačno
Čanjeb	77	9	0
Kusin	80	6	0
Mordić	78	8	0
Inakom	81	5	0
Funmor	77	7	2
Vađagu	76	9	1
Žiroh	80	5	1
Znakać	80	5	1
Tivi	83	2	1
Šušav	82	3	1

Prvu niz slova bez smisla, tačno je napisalo 77 djece, dok ju je 9 napisalo djelimično tačno. Kada je u pitanju niz "čanjeb" najčešće greške djeca su pravila pri pisanju slova "a", odnosno, ovo slovo je primjetno pisano iz dva dijela, djelovi slova nisu spojeni u cjelinu.

Drugi niz slova bez smisla, tačno je napisalo 80 djece, dok ju je 6 napisalo djelimično tačno. U riječi "kusin" djeca su griješila pri pisanju ćiriličnog slova "i", odnosno ovo slovo su izokretali.

Treći niz slova bez smisla, tačno je napisalo 78 djece, dok ju je 8 napisalo djelimično. Prilikom prepisivanja "mordić" greška koju su djeca pravila je zamjena ćiriličnog slova "ć" ćiriličnim slovom "đ".

Četvrti niz "inakom", tačno je napisalo 81 dijete, dok ju je 5 napisalo djelimično tačno. Djeca su pravila greške pri pisanju slova "a", odnosno, ovo slovo je primjetno pisano iz dva dijela, djelovi slova nisu spojeni u cjelinu.

Peti niz slova "funmor", tačno je napisalo 77 djece, 7 djelimično, dok ju je 2 napisalo netačno. Kada je ova riječ u pitanju djeca su najčešće pravila greške prilikom pisanja ćiriličnog slova "f".

Šesti niz slova bez smisla "vađagu", tačno je napisalo 76 djece, 9 djelimično, dok ju je 1 napisalo netačno. Sjeća su uglavnom slovo "đ" i slovo "u" ćirilice u potpunosti pisala u gornjoj zoni.

Sedmi niz, tačno je napisalo 80 djece, 5 djelimično, dok ju je 1 napisalo netačno. Prilikom pisanja niza "žiroh" djeca su uglavnom imala teškoće pri pisanju ćirilčnog slova "ž".

Osmi je tačno napisalo 80 djece, 5 djelimično, dok ju je 1 napisalo netačno. Prilikom pisanja niza "znakać" djeca su uglavnom ćirilčno slovo "ć" pisala preveliko kao i crticu slova a katkad je i štapić bio isprekidan.

Devetu niz slova bez smisla, tačno je napisalo 83 djece, 2 djelimično, dok ju je 1 napisalo netačno. Najčešća greška prilikom pisanja riječi "tivi" bila je nesrazmjerna crtica na solu "t" ili ukrštanje crtice i štapića.

Deseti niz slova bez smisla "šušav", tačno je napisalo 82 djece, 3 djelimično, dok ju je 1 napisalo netačno. Kod ovog niza najčešća greška koju su djeca pravila je bila pisanje ćirilčnog slova "š" koje je primjetno bilo napisano iz djelova.

Tačnost prepisa djece za svaki niz slova prikazaćemo pomoću sljedećih tabela (18-37):

Tabela br.18 Niz slova bez smisla "ćanjeb" (dječaci)

	Frekvence	Procenti
Tačno	35	83,3
Djelimično tačno	7	16,7
Ukupno	42	100,0

U tabeli 18, možemo vidjeti da je 83,3% dječaka tačno napisalo prvi niz ovog zadatka, tj. „ćanjeb“, a njih 16,7% djelimično tačno.

Tabela br.19 Niz slova bez smisla "ćanjeb" (djevojćice)

	Frekvence	Procenti
Tačno	42	95,5
Djelimično tačno	2	4,5
Ukupno	44	100,0

U tabeli broj 19, možemo vidjeti da je 95,5% djevojčica tačno napisale niz, dok je 4,5% njih netačno napisalo.

Tabela br.20 Niz slova bez smisla "kusin" (dječaci)

	Frekvence	Procenti
Tačno	37	88,1
Djelimično tačno	5	11,9
Ukupno	42	100,0

Tabelom broj 20, prikazano je da je 88,1% dječaka tačno napisalo niz „kusin“, dok je 11,9% njih djelimično tačno napisalo ovaj niz.

Tabela br.21 Niz slova bez smisla "kusin" (djevojčice)

	Frekvence	Procenti
Tačno	43	97,7
Djelimično tačno	1	2,3
Ukupno	44	100,0

U tabeli 21, prikazano je da je 97,7% djevojčica tačno napisalo niz, dok je 2,3% njih napisalo netačno.

Tabela br.22 Niz slova bez smisla "mordić" (dječaci)

	Frekvence	Procenti
Tačno	38	90,5
Djelimično tačno	4	9,5
Ukupno	42	100,0

Tabela 22 nam pokazuje da je 90,5% dječaka odgovorilo tačno napisalo niz „mordić“, dok je

9,5% djelimično tačno napisalo niz.

Tabela br.23 Niz slova bez smisla "mordić" (djevojčice)

	Frekvence	Procenti
Tačno	40	90,9
Djelimično tačno	4	9,1
Ukupno	44	100,0

U tabeli broj 23 možemo vidjeti da je 90,9% djevojčica potpuno tačno napisalo dati niz, 9,1% učenica je djelimično tačno napisalo ovaj niz.

Tabela br.24 Niz slova bez smisla "inakom" (dječaci)

	Frekvence	Procenti
Tačno	38	90,5
Djelimično tačno	4	9,5
Ukupno	42	100,0

U tabeli 24 prikazana su 42 učenika od kojih je 90,5% tačno napisalo niz „inakom“, dok je 9,5% njih djelimično tačno napisalo isti.

Tabela br.25 Niz slova bez smisla "inakom" (djevojčice)

	Frekvence	Procenti
Tačno	43	97,7
Djelimično tačno	1	2,3
Ukupno	44	100,0

Prema tabeli 25 možemo uočiti da je 97,7% djevojčica tačno napisalo dati niz, dok je 2,3% učenica djelimično tačno napisala isti.

Tabela br.26 Niz slova bez smisla "funmor" (dječaci)

	Frekvence	Procenti
Tačno	34	81,0
Djelimično tačno	6	14,3
Netačno	2	4,8
Ukupno	42	100,0

U tabeli broj 26 primjećujemo da je 81% dječaka tačno napisala niz „funmor“, 14,3% njih je napisalo djelimično tačno, 4,8% učenika je netačno napisalo niz.

Tabela br.27 Niz slova bez smisla "funmor" (djevojčice)

	Frekvence	Percenti
Tačno	43	97,7
Djelimično tačno	1	2,3
Ukupno	44	100,0

U tabeli 27 možemo vidjeti da su 43 djevojčice upotpunosti tačno napisale niz, dok je jedna djelimično tačno napisala.

Tabela br.28 Niz slova bez smisla "vađagu" (dječaci)

	Frekvence	Procenti
Tačno	32	76,2
Djelimično tačno	9	21,4
Netačno	1	2,4
Ukupno	42	100,0

Ovaj niz je djelimično tačno napisalo 21,4% dječaka, dok je 2,4% njih netačno napisalo.

Tabela br.29 Niz slova bez smisla "vađagu" (djevojčice)

	Frekvence	Procenti
Tačno	44	100,0

U tabeli 29 možemo vidjeti da su 44 djevojčice potpuno tačno napisale dati niz.

Tabela br.30 Niz slova bez smisla "žiroh" (dječaci)

	Frekvence	Procenti
Tačno	37	88,1
Djelimično tačno	4	9,5
Netačno	1	2,4
Ukupno	42	100,0

Ova tabela obuhvata 30 dječaka, od kojih je 88,1% tačno napisalo niz „žiroh“, njih 9,5% je djelimično tačno napisalo, dok je 2,4% dječaka netačno napisalo isti.

Tabela br.31 Niz slova bez smisla "žiroh"(djevojčice)

	Frekvence	Procenti
Tačno	43	97,7
Djelimično tačno	1	2,3
Ukupno	44	100,0

Tabela broj 31, prikazuje 44 učenice, od kojih je 97,7% tačno uradilo zadatak, dok je 2,3%

netačno uradilo isti.

Tabela br.32 Niz slova bez smisla "znakać"(dječaci)

	Frekvence	Procenti
Tačno	38	90,5
Djelimično tačno	3	7,1
Netačno	1	2,4
Ukupno	42	100,0

U tabeli broj 32, 90,5% dječaka je tačno ispunilo zadatak da napiše niz „znakać“, 7,1% djelimično, dok je 2,4% dječaka netačno ispunilo isti.

Tabela br.33 Niz slova bez smisla "znakać" (djevojčice)

	Frekvence	Procenti
Tačno	42	95,5
Djelimično tačno	2	4,5
Ukupno	44	100,0

U tabeli broj 33, možemo vidjeti da je 95,5% djevojčica tačno uradilo zadatak, dok je 4,5% uradilo isti netačno.

Tabela br.34 Niz slova bez smisla "tivi"(dječaci)

	Frekvence	Procenti
Tačno	40	95,2
Djelimično tačno	1	2,4
Netačno	1	2,4
Ukupno	42	100,0

U tabeli broj 34, možemo vidjeti da je 95,2% dječaka tačno napisalo niz „tivi“, 2,4% djelimično,

dok je 2,4% njih napisalo netačno niz.

Tabela br.35 Niz slova bez smisla "tivi" (djevojčice)

	Frekvence	Procenti
Tačno	43	97,7
Djelimično tačno	1	2,3
Ukupno	44	100,0

Tabeli broj 35, pokazuje nam da je 97,7% djevojčica tačno napisalo niz, dok je 2,3% djevojčica djelimično tačno napisalo ovaj niz slova bez smisla.

Tabela br.36 Niz slova bez smisla "šušav" (dječaci)

	Frekvence	Procenti
Tačno	38	90,5
Djelimično tačno	3	7,1
Netačno	1	2,4
Ukupno	42	100,0

Da je 90,5% dječaka u potpunosti odgovorilo zadatku da napiše niz „šušav“, 7,1% djelimično, a 2,4% nije odgovorilo istom, pokazuje nam tabela 36.

Tabela br.37 Niz slova bez smisla "šušav" (djevojčice)

	Frekvence	Procenti
Tačno	44	100,0

Da je 100% djevojčica odgovorilo u potpunosti zadatku, pokazuje nam tabela 37.

Analizirajući dobijene rezultate i računajući prosječnu vrijednost odgovora djece dobijamo podatak da je 7% djece djelimično tačno ispunilo ovaj zadatak, dok je njih netačno 0.8 %

odgovorilo. I u ovom zadatku vodili smo se sledećim kriterijumima: U **kategoriju djelimično tačno** napisanih nizova obuhvatili smo nizove koje su imale jednu grešku kao što je izokretanje slova, izostavljanje ili zamjena slova, umetanje slova i td. U **netačno napisane nizove** ubrojali smo nizove sa dvije ili više grešaka kao i u potpunosti nečitke nizove što je u skladu sa našom **pomoćnom hipotezom** da djeca sa poteškoćama u pisanju prave tri puta više grešaka od djece koja je nemaju.

Računajući aritmetičku sredinu netačnih odgovora dječaka dobili smo vrijednost 1,8% (0,7), dok je prosječna vrijednost netačnih odgovora djevojčica 0% (0) što potvrđuje našu hipotezu da su dječaci skloniji poteškoćama u pisanju.

Nakon izdvojenih netačnih odgovora ova vrijednost ne dostiže pretpostavljenu koju obuhvata glavna hipoteza kojom se pretpostavlja da postoji 10-15% djece sa poteškoćama u pisanju.

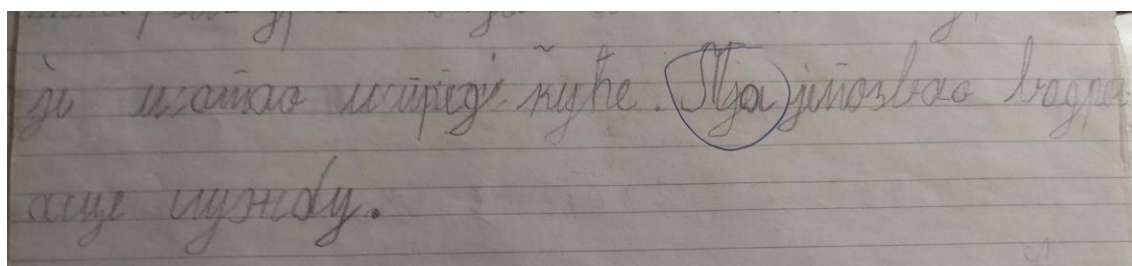
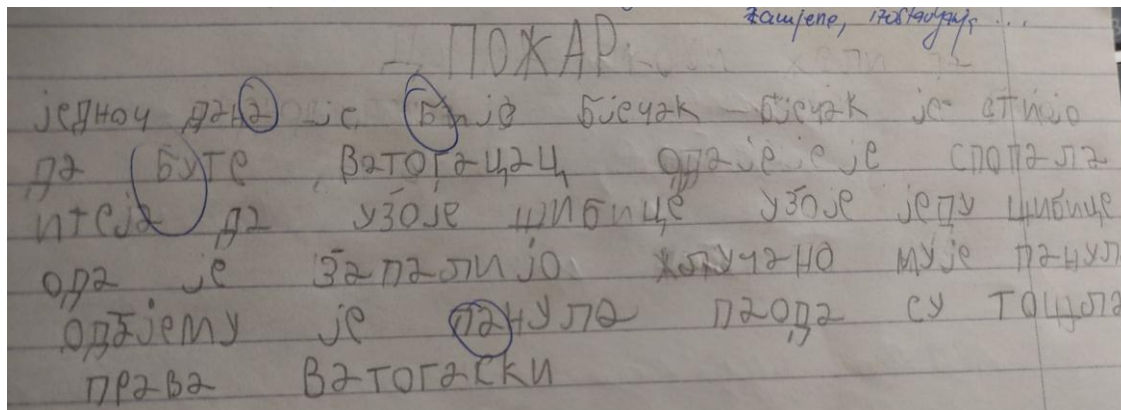
Priča po slikama

Kada se koristimo pričama po slikama omogućujemo djetetu da ono posmatra slike i samo donosi zaključke po kojima sklapa i samu priču. Priče u slikama su dobar materijal za djecu koja tek uče da se izražavaju pisanim putem, jer na taj način sama biraju riječi i način pisanja.



Priča po slikama upotrebljena za svrhe našeg istraživanja.

Neki primjeri nepotpuno odrađenog zadatka:



Primjer 11 i 12

Kao što možemo vidjeti iz datih primjera nepotpunim zapisima, odnosno, onim koji ne ispunjavaju kriterijume, smatrali smo one zapise koji su imali greške izokretanja, zamjene, izostavljanja slova/riječi, izostavljanje interpukcijskih znakova, kao i nepotpune i nedovršene rečenice.

Tabela br.38 Slika 1 (dječaci)

	Frekvence	Procenti
Ispunjava	35	83,3
Djelimično ispunjava	3	7,1
Ne ispunjava	4	9,5
Ukupno	42	100,0

U tabeli 38, možemo vidjeti da je 83,3% dječaka tačno opisalo prvu sliku drugog zadatka, 7,1% djelimično, dok je 9,5 dječaka netačno opisalo istu.

Tabela br.39 Slika 1 (djevojčice)

	Frekvence	Procenti
Ispunjava	42	95,5
Djelimično ispunjava	1	2,3
Ne ispunjava	1	2,3
Ukupno	44	100,0

Ovu sliku djelimično tačno je opisalo 2,3% djevojčica, dok ju je 2,3% njih opisalo netačno.

Tabela br.40 Slika 2 (dječaci)

	Frekvence	Procenti
Ispunjava	31	73,8
Djelimično ispunjava	7	16,7
Ne ispunjava	4	9,5
Ukupno	42	100,0

Sliku broj 2 tačno je opisalo 73,8% dječaka, djelimično 16,7%, dok je 9,5% dječaka netačno

opisalo istu, prikazano je u tabeli broj 40.

Tabela br.41 **Slika 2 (djevojčice)**

	Frekvence	Procenti
Ispunjava	42	95,5
Djelimično ispunjava	1	2,3
Ne ispunjava	1	2,3
Ukupno	44	100,0

U tabeli broj 41 je prikazano da je 95,5% djevojčica tačno odgovorilo zadatku, 2,3% djelimično, dok 2,3% nije odgovorilo istom.

Tabela br.42 **Slika 3(dječaci)**

	Frekvence	Procenti
Ispunjava	31	73,8
Djelimično ispunjava	7	16,7
Ne ispunjava	4	9,5
Total	42	100,0

U tabeli broj 42, prikazano je da je 73,8% dječak upotpunosti tačno opisalo, 16,7 % djelimično, dok 9,5% nije.

Tabela br.43 **Slika 3(djevojčice)**

	Frekvence	Procenti
Ispunjava	41	93,2
Djelimično ispunjava	1	2,3
Ne ispunjava	2	4,5
Ukupno	44	100,0

U tabeli broj 43, prikazano je da je 93,2% djevojčica u potpunosti opisalo ovu sliku, 2,3% djelimično, dok 4,5% nijesu.

Tabela br.44 Slika 4(dječaci)

	Frekvence	Procenti
Ispunjava	29	69,0
Djelimično ispunjava	8	19,0
Ne ispunjava	5	11,9
Ukupno	42	100,0

Tabela broj 44 nam može prikazati da je 69% dječaka u potpunosti odgovorilo zadatku, 19% djelimično, dok 11,9% nije odgovorilo.

Tabela br.45 Slika 4(djevojčice)

	Frekvence	Procenti
Ispunjava	42	95,5
Ne ispunjava	2	4,5
Ukupno	44	100,0

Tabela 45 nam prikazuje da je 95,5% djevojčica u potpunosti odgovorilo na sliku br. 4 , dok 24,5% nijesu odgovorile.

Analizirajući dobijene rezultate i računajući prosječnu vrijednost odgovora djece dobijamo podatak da je 8,3% djece djelimično tačno ispunilo ovaj zadatak, dok je njih netačno 6,7% odgovorilo.

Nakon izdvojenih netačnih odgovora ova vrijednost ne dostiže pretpostavljenu koju obuhvata

glavna hipoteza kojom se pretpostavlja da postoji 10-15% djece sa poteškocama u pisanju.

Računajući aritmetičku sredinu netačnih odgovora dječaka dobili smo vrijednost 10,1%, dok je prosječna vrijednost netačnih odgovora djevojčica 3,4% što potvrđuje našu hipotezu da su dječaci skloniji poteškoćama u pisanju.



Grafikon br.2

Možemo vidjeti da je od ukupnog broja djece, 4,7% imalo slova veća od standarda, 1,2% slova manja od standardih 72,1% standardna, 9,3% njih je imalo loše tehničko uređenje, dok je 12,8% djece izostavljalo slova.

Tabela br.46**Tehničko uređenje (dječaci)**

	Frekvence	Procenti	Validni Procenti	Kumulativni procenti
Slova veća od standarda	2	4,8	4,8	4,8
Standardna	29	69,0	69,0	73,8
Loše tehničko uređenje	5	11,9	11,9	85,7
Slova izostavljena	6	14,3	14,3	100,0
Ukupno	42	100,0	100,0	

Kada je riječ o tehničkom uređenju, tabela broj 46 nam prikazuje da je 69% dječaka imalo standardno tehničko uređenje, 4,8% su imala slova veća od standarda, 14,3% njih je izostavljalo slova, dok je njih 11,9% imalo loše tehničko uređenje.

Pomoću **Tabela br.47 i 48** prikazaćemo podatke o tehničkom uređenju zapisa dječaka i djevojčica.

Tabela br.47**Tehničko uređenje (djevojčice)**

	Frekvence	Procenti	Validni Procenti	Kumulativni procenti
Slova veća od standarda	2	4,5	4,5	4,5
Standardna	33	75,0	75,0	79,5
Slova manja od standarda	1	2,3	2,3	81,8
Loše tehničko uređenje	3	6,8	6,8	88,6
Slova izostavljena	5	11,4	11,4	100,0
Ukupno	44	100,0	100,0	

Kada je riječ o tehničkom uređenju, tabela broj 47 nam prikazuje da je 75,0% djevojčica imalo standardno tehničko uređenje, njih 4,5% slova veća od standardnih, 2,3% slova manja od standardnih, 11,4% njih je izostavljalo slova, dok je 6,8% djevojčica imalo loše tehničko uređenje.

Dalje ćemo **Tabelama 48 i 49** prikazati podatke o proredu pojedinačno za dječake i djevojčice.

Tabela br.48 Prored(dječaci)

	Frekvence	Procenti	Validni Procenti	Kumulativn i procenti
Veći prored	1	2,4	2,4	2,4
Standardan prored	36	85,7	85,7	88,1
Manji prored	5	11,9	11,9	100,0
Ukupno	42	100,0	100,0	

Što se tiče proreda, tabela broj 48 nam prikazuje da je 85,7% dječaka imalo standardan prored, 2,4% manji prored, dok je 11,9% dječaka imalo veći prored.

Tabela br.49 Prored(djevojčice)

	Frekvence	Procenti	Validni Procenti	Kumulativn i procenti
Veći prored	1	2,3	2,3	2,3
Standardan prored	39	88,6	88,6	90,9
Manji prored	4	9,1	9,1	100,0
Ukupno	44	100,0	100,0	

Takođe, tabela broj 49 nam prikazuje da je 88,6% djevojčica imalo uobičajan prored, 2,3% veći prored, dok je 9,1% djevojčica imalo manji prored.

U zadatku *Priča po slikama* utvrđene su statistički značajne razlike između dječaka i djevojčica koje se odnose na sliku br.4, možemo vidjeti da je $p = 0,003$ uz df koji iznosi 2 i hi-kvadrat iznosi 11,626.

Osim toga, u zadatku "Niz slova bez smisla", kada je u pitanju riječ "vađagu" p iznosi 0,003, df 2, hi kvadrat 11,855 na osnovu toga zaključujemo da postoji statistički značajna razlika u radu djevojčica i dječaka u ovom dijelu zadatka.

4. DISKUSIJA

Budući da do sad nema dovoljno objavljenih podataka o djeci sa poteškoćama u učenju pisanja u Crnoj Gori i da su samim tim djeca sa ovim teškoćama rijetko zapažena, da bi se ublažile negativne posledice *nevidljivosti* ove djece cilj je bio: Utvrditi procenat djece sa teškoćama pri učenju pisanja u trećem razredu osnovne škole i opisati metodički pristup otklanjanju poteškoća.

Istraživanje je obavljeno pomoću testa koji se sastoji iz tri dijela, diktata, priče po slikama i niza slova bez smisla. Ovo testiranje sprovedeno je sa 86 učenika. Testiranjem je potvrđena sporedna hipoteza da djeca sa teškoćama u pisanju prave dva do tri puta više grešaka od djece koja ih nemaju, kao i pomoćna hipoteza da se ove poteškoće češće javljaju kod dječaka nego kod djevojčica. Ipak, glavna hipoteza kojom se smatra da je 10-15% djece u školama sa poteškoćama u pisanju je odbačena, jer je, uopšte uzevši taj procenat manji od pretpostavljenog. U ovom dijelu ukazujemo na manjkavost istraživanja realizovanog na malom uzorku, koji očigledno nije dovoljno brojan i reprezentativan da ukaže na logičan trend kakav se pokazao u srodnim istraživanjima i kakav smo pretpostavili. Pored toga, tokom interpretacije rezultata uočili smo i potrebu za složenijim statističkim procedurama koje bi rafiniranije prikazale podatke.

Sprovedenim istraživanjem utvrdili smo procenat djece sa poteškoćama u čitanju, razlike između dječaka i djevojčica u odnosu na učestalost ove poteškoće, kao i razliku u broju grešaka kod djece koja nemaju i kod onih koji imaju poteškoće u pisanju.

Dalje, smatramo ovo istraživanje određenim naučnim doprinosom kroz prepoznavanje ove djece, te pronalaženjem metodičkog pristupa otklanjanju ovih teškoća. Smatramo da je ovo istraživanje mali pomak u ovoj oblasti i da će dati osnove za dalje istraživanje ove oblasti u Crnoj Gori. Pored toga, poteškoće u pisanju - ako nijesu identifikovana na vrijeme - mogu da ostave trajne i brojne negativne posledice, kako po akademski uspjeh tako i po ponašanje djeteta i njegovo mentalno zdravlje. Između ostalog, ovo istraživanje može pomoći učiteljima u pružanju pomoći djeci koja imaju teškoće u učenju pisanja, boljem razumjevanju njihovog ponašanja, a samim tim podstičemo bolje vršnjačke odnose, što će, između ostalog pomoći roditeljima u nošenju sa izazovima koje donose ove poteškoće.

Na kraju, tokom prikupljanja podataka za ovo istraživanje, ograničenja koja su se javljala su dostupnost škola tj. njihova otvorenost za učešće u istraživanju. Jedno od ograničenja je i mali broj učesnika u istraživanju. Ovo ograničenje izbjegavano je primjenom instrumenata pogodnih za generalizaciju. Takođe, tokom realizacije istraživanja nailazili smo i na ograničenja u vidu nezainteresovanosti učenika i učitelja za učestvovanje u istraživanju.

ZAKLJUČAK

Pisanje predstavlja vještinu bez koje se gotovo ne može zamisliti svakodnevni život pojedinca, uključujući njegov razvoj i akademski uspjeh. Naučiti učenika da piše jedan je od osnovnih zadataka formalnog obrazovanja. Poteškoće u pisanju predstavljaju veliku prepreku u učenju, zbog toga, djeci sa ovim poteškoćama moramo obezbijediti odgovarajući pristup kako bi se poteškoće u najvećoj mogućoj mjeri otklonile i podsticalo njihovo samopouzdanje. Cilj ovog istraživanja bio je: Utvrditi procenat djece sa teškoćama pri učenju pisanja u trećem razredu osnovne škole i metodički pristup otklanjanju poteškoća. Istraživanjem su testirane tri hipoteze, od kojih su dvije potvrđene a jedna opovrgnuta. Sporedne hipoteze, kojima smo tvrdili da djeca sa poteškoćama u pisanju prave dva do tri puta više grešaka od djece koja je nemaju, kao i da se ove poteškoće češće javljaju kod dječaka, su potvrđene. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 86 učenika, što nije dovoljan broj da bi se mogle sprovesti najpreciznije generalizacije. Međutim, sprovedeno istraživanje može poslužiti kao implikacija za buduća, kompleksnija istraživanja. Osim toga, dobijeni rezultati trebalo bi da zainteresuju kako učitelje/ice tako i roditelje da djecu podstaknu na rad inovativnošću i adekvatnom metodikom rada.

U cilju otklanjanja poteškoća u pisanju, poželjno je da:

- na vrijeme prepoznamo djecu sa ovim teškoćama i omogućimo im adekvatan tretman
- shvatamo da nema univerzalnog metoda tretmana za djecu sa poteškoćama u pisanju,
- dijete podstičemo na pravilno držanje olovke,
- kopiramo bilješke ili damo materijal na papiru i
- konstantno podstičemo i provjeravamo napredak učenika na ovom polju.

LITERATURA:

- Beloševac, V. (2003): Disleksija i disgrafija - problemi sa učenicima mlađeg školskog uzrasta. *Nastava i vaspitanje*, 52(1), 562-567.
- Berninger, W. V. & Wolf J. B. (2016): *Dyslexia, dysgraphia, OWL LD, and dyscalculia (second edition)*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Berninger, W. V. (1996): *Reading and writing acquisition: A developmental neuropsychological perspective*. New York : Westview Press.
- Cordeiro, P. (1998): *Dora learns to write and in the process encounters punctuation*. In C. Weaver (Ed.), *Lessons to share: On teaching grammar in context* (39-66). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Čolić, R., G. (2018): *Rani pokazatelji disleksije i disgrafije*. Doktorska disertacija. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Čudina-Obradović, M. (2000): *Kad kraljevna piše kraljeviću*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak.
- Eraković, T. (2002): *Osnovi specijalne pedagogije sa metodikom*. Sombor: Učiteljski fakultet.
- Farrell, M. (2022): *Supporting disorders of learning and co-ordination(third edition)*. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge .
- Galić-Jušić, I. (2004): *Djeca s teškoćama u učenju*. Ostvarenje: Lekenik.
- Golubivić, S. (2004): Identifikovanje razvojnih oblika poremećaja pisanja. *Nastava i Vaspitanje*, 53(1), 72-80.
- Golubović, S., Ječmenica, N., Panić, M., Žikić, V. (2020): Karakteristike čitanja i pravopisa kod dece sa disgrafičnim rukopisom. *Nastava i vaspitanje*, 69(2), 213-237.
- Graham, S. & Weintraub, N. (1996): A review of handwriting research: Progress and prospects from 1980 to 1994, *Educational Psychology Review*, 8, 7-87.
- Gregg, N. (1995): *Written expression disorders*. Dordrecht. Kluwer Academic.
- Gregg, N., & Hafer, T. (2001) : Disorders of Written Expression. In: Bain, A.M., Bailet, L.L., & Moats, L.C.(eds.): *Written Language Disorders. Theory into Practice*, 2, 103-

- Halliday, MA. K., & Hasan, R. (1976): *Cohesion in English*. London: Longman.
- Igrić, Lj., Cvitković, D. i Wagner Jakab, A. (2009): Djece sa teškoćama u učenju u interakcijom sustavu obitelj-škola-vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45(1), 31-38.
- Kandel, S., Lassus-Sangosse, D., Grosjacques, G. & Perret, C. (2017): The impact of developmental dyslexia and dysgraphia on movement production during word writing. *Cognitive neuropsychology*, 34(3-4), 219-251.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996): Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226–237.
- Litowitz, B. (1981): Developmental issues in written language. *Topics in Language Disorders*, 1(2), 73-89.
- Malagorski-Jurjević, M. (2013): Specifične teškoće u učenju: teorijska polazišta i dosadašnja istraživanja. *Školski vjesnik*, 62(2-3) 411-424.
- Mešalić, Š., Vasiljević, I. i Šakotić, N. (2010) *Teškoće u čitanju i pisanju uzrokovane govorno-jezičkim smetnjama*. Tuzla, Nikšić: ZOLJIĆ-Tuzla
- Myklebust, H. (1965) *Developmental and disorders of written language*. New York: Grune & Stratton.
- Nicolson, I., & Fawcett, A. (2011): Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Science direct*, 47(1), 117-127.
- Posokhova, I. (2009): Disgrafija. (Ur.) Ada Pavlić-Cottiero. *Priručnik o disleksiji, disgrafiji i sličnim teškoćama u čitanju, pisanju i učenju* (24-28). Lekenik: Ostvarenje.
- Rosenblum, S., Weiss, L., P., & Parush S. (2004) Handwriting evaluation for developmental dysgraphia: Process versus product. *Reading and Writing*, 17(5), 433-458.
- Shaughnessy, M., P. (1977): *Errors and expectations: A guide for the teacher of basic writing*. New York. Oxford University Press.
- Šakotić, N. (2016): *Inkluzivno orazovanje*. Podgorica: Univerzitet Crne Gore .
- Škarić, I. (1987): *Govorne poteškoće i njihovo uklanjanje*. Zagreb: Mladost.
- Veljić, Č. (2018): *Djeca sa teškoćama i smetnjama u razvoju*. Podgorica: Grafokarton-Prijepolje.

- Vuković, M. (2010): *Afaziologija*. Beograd: Arhipelag.
- Vuković, M., Čalasan, S., Jovanović-Simić, N., Kulić, M. (2015): Procjena disgrafije kod dece mlađeg školskog uzrasta. *Biomedicinska istraživanja*, 6(1) 11-17.