Procjena i strategije poučavanja početnog pisanja u radu s djecom s teškoćama u razvoju iz perspektive učitelja

Čivrag, Tea

Master's thesis / Diplomski rad

2016

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Education and Rehabilitation Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:583375

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**



Repository / Repozitorij:

Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository







Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Procjena i strategije poučavanja početnog pisanja u radu s učenicima s teškoćama iz perspektive učitelja

Ime i prezime studentice: Tea Čivrag

Zagreb, rujan, 2016.

University of Zagreb

Faculty of Education and Rehabilitation Sciences

Thesis

The Assessment and Strategies teaching Initial Writing in working with Students with Disabilities from the Perspective of Teachers

Student: Tea Čivrag

Supervisor: prof.dr.sc. Zrinjka Stančić

Zagreb, September, 2016.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad Procjena i strategije poučavanja početnog pisanja u radu s učenicima s teškoćama iz perspektive učitelja i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi i ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima jasno su označeni kao takvi te su adekvatno označeni u popisu literature.

Tea Čivrag

Zagreb, 01.09.2016.

Zahvale

Zahvaljujem mentorici prof.dr.sc. Zrinjki Stančić na podršci i ohrabrivanju tijekom pisanja rada.

Zahvaljujem sudionicima istraživanja na ukazanom povjerenju i vremenu.

Hvala mojoj obitelji i prijateljima.

Hvala svima koji su me bodrili i bili uz mene kada je bilo potrebno!

Sažetak

Procjena i strategije poučavanja početnog pisanja u radu s učenicima s teškoćama iz perspektive učitelja.

Ime i prezime studentice: Tea Čivrag

Ime i prezime mentorice: prof.dr.sc. Zrinjka Stančić

Modul: Inkluzivna edukacija i rehabilitacija

Pisanje je složena aktivnost koja zahtjeva od djeteta razvijanje različitih sposobnosti i vještina. Zbog kompleksnosti procesa pisanja te savladavanja etapa opismenjavanja, mnogi učenici imaju teškoće koje se javljaju prilikom početnog poučavanja pisanja. Učitelj kao neposredni izvoditelj nastavnog procesa predstavlja iznimnu važnu osobu u uspješnom odgojno-obrazovnom procesu i uključivanju učenika s teškoćama (Stančić, Ivančić, 1999., Ivančić, Stančić, 2002). Provedeno kvalitativno istraživanje za cilj je imalo dobiti uvid u perspektivu učitelja o strategijama i metodama poučavanja početnog pisanja u radu s učenicima s teškoćama s kojima su učitelji upoznati, koje koriste te njihovim potrebama za dodatnim znanjima iz ovog područja. Kvalitativna istraživanja koriste namjerni uzorak, odnosno odabiru ispitanike prema kriterijima koji su određeni temom istraživanja (Rimac, Ogresta 2012). Za potrebe ovog istraživanja kreiran je namjerni uzorak kojeg čine 6 učiteljica redovnih osnovnih škola, prvog i drugoga razreda. U analizi istraživanja korišten je pristup poznat u literaturi kao analiza okvira. Iz analize okvira proizašla su tri tematska područja: Kompetentnost za rad s učenicima s teškoćama i podrška u radu, pogreške učenika u pisanju i načini usmjeravanja te strategije, tehnike i sredstva poučavanja. Temeljem dobivenih rezultata istraživanja proizišle su preporuke za poboljšanje strategija poučavanja početnog pisanja u radu s učenicima s teškoćama.

Ključne riječi: proces pisanja, učenici s teškoćama, učitelj

Abstract

The Assessment and Strategies teaching Initial Writing in working with Students with Disabilities from the Perspective of Teachers

Writing is a complex activity that requires a child to develop different skills. Due to the complexity of the process of writing and stages of literacy, many students have difficulties that occur at initial teaching writing. Teacher as a main person in teaching process represents an extremely important person in successful educational process and the involvement of the students with disabilities (Stančić, Ivančić, 1999, Ivančić, Stančić, 2002). Conducted qualitative research was aimed to gain insight into the perspective of teachers on strategies and methods of teaching initial writing in working with students with disabilities with which teachers are familiar, they use this to their needs for additional knowledge in this area. Qualitative research using a intentional sample or choosing subjects according to criteria that are specific research topic (Rimac, Ogresta 2012). For the purpose of this study was created intentional sample consisting of 6 teacher primary schools, first and second grade. In analyzing the research used an approach known in the literature as an analysis framework. The analysis of the framework emerged three thematic areas: Competence for work with students with disabilities and support the work, mistakes students in writing and directing methods and strategies, techniques and tools of teaching. The essential of the results of research were derived with the recommendations for the improvement of teaching strategies in the initial writing in working with students with disabilities.

Key words: writting process, students with disabilities, teachers

1. Uvod 1
1.1. Pisanje 3
1.1.1. Proces pisanja 4
1.1.2. Neuroanatomija procesa pisanja 6
1.2. Učenik s teškoćama u razvoju 8
1.2.1. Pogreške u pisanim radovima učenika s teškoćama 9
1.3. Učitelji učenika s teškoćama u razvoju 12
1.4. Strategije, metode i sredstva početnog poučavanja učenika s teškoćama u razvoju 13
1.4.1. Dosadašnja istraživanja na području pisanja učenika s teškoćama, strategija i metoda poučavanja 15
2. Problem istraživanja 17
2.1. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja 18
3. Metode istraživanja 19
3.1. Sudionici istraživanja 19
3.2. Metode prikupljanja podataka 19
3.3. Način provedbe istraživanja 20
4. Kvalitativna analiza podataka 22
4.1. Interpretacija nalaza istraživanja 28
4.2. Povezivanje ključnih nalaza istraživanja 40
5. Zaključak 43
6. Literatura 45
7. Prilog 50
7.1. Prilog 1 50
7.2. Prilog 2 61
7.3. Prilog 3 63

1. Uvod

Pisanje je kao stvaranje ili oblikovanje teksta kognitivno i motivacijski zahtjevna ljudska aktivnost koja u svojem razvijenom obliku nije starija od 6000 godina. To je proces koji se ne izvodi u koracima već simultanom koordinacijom, kombinacijom strategija i tehnika pisanja (Knaflič, 2014). Pisanje predstavlja jednu od fundamentalnih vještina koja se treba usvojiti tijekom obrazovnog procesa. Pismeno izražavanje pred dijete stavlja mnoge mehaničke i tehničke zahtjeve. Za pisanje je potrebno ispuniti četiri zahtjeva: poznavanje jezika, gramatike, pravopisa i slova. Često je djeci osnovnoškolskog uzrasta teže svladati kompleksne formalne vještine pisanja i njihovo udruživanje u cjelinu od samog izražavanja vlastitih misli i osjećaja kroz proces pismenog izražavanja (Bissex, 1982., Nikčević Milković 2008). Aktivnosti u sklopu pismenog izražavanja činit će se vrlo teškima djeci koja ne vide svrhu i korist od pisane komunikacije te koja u tome nemaju dovoljnu podršku svoje neposredne okoline (Bissex, 1982., Nikčević Milković, 2008). Pomoći im u tome znači otvoriti im vrata u svijet pisanja, koristeći različite strategije i metode poučavanja. Djeca ne samo da moraju naučiti što mogu činiti s pisanjem, odnosno pismenim izražavanjem, već i kako će to učiniti. Učenici moraju naučiti oblike i vrste pismenog izraza, njihove karakteristike te moraju svladati vještine potrebne za pisanje, odnosno razviti sposobnost pismenog izražavanja. Upravo zbog kompleksnosti procesa pisanja mnogi učenici, a posebice učenici s teškoćama u razvoju nailaze na teškoće prilikom poučavanja pisanja (Nikčević Milković, 2013). U procesu poučavanja početnog pisanja važno je steći potrebne kompetencije kako učeniku s teškoćama pisanje učiniti bezbrižnim i laganim u obrazovanju. Djeci s teškoćama u redovnim, inkluzivnim školama nužna je dobro organizirana podrška učitelja koji u suradnji sa stručnom službom škole na najbolji način istu i pruža. Stoga učitelji imaju ključnu ulogu u obrazovanju učenika (Stančić, Ivančić, 1999., Ivančić, Stančić, 2002). Iz tih razloga, poznavanjem procesa pisanja, strategija i metoda pisanja, pripremom prostora, upotrebom različitih sredstava te tehnika pisanja može se olakšati usvajanje i poučavanje pisanja te tako prevenirati dodatne teškoće. U ovom iznimno važnom području ne iznenađuje ni činjenica kako postoji niz provedenih istraživanja povezanih s procesima pisanja s obzirom da razvojem današnjeg društva pisanje postaje vještina koju je nužno usvojiti, međutim ističe se potreba za daljnim istraživanjima zbog kompleksnoti ove tematike. Spomenuta provedena istraživanja biti će prikazana u ovom radu. Sukladno svemu navedenom, ovaj rad

prikazati će uvid u perspektivu učitelja o strategijama i metodama početnog poučavanja pisanja u radu s učenicima s teškoćama.

1.1. Pisanje

Pisanje postoji od kada postoji i ljudska civilizacija. U prapovijesti u kulturama bez pisanog sustava ljudi su koristili slike kako bi prenijeli informacije. Pravi pisani sustav pojavio se prvi puta kada su se pisani simboli počeli koristiti da bi prezentirali riječi jezika, a ne objekte ili koncepte. Sukladno tome ovo je postao važan korak u razvoju pisanja (Ellis, 1988., Leko 2011). Najraniji pisani sustav temelji se na principu jedna riječ, jedan simbol. Takvi sustavi pisanja nazivaju se **logografski**, a pojedinačni sustavi logogrami. Veliki broj modernih sustava pisanja je alfabetski, što znači da različito slovo ili grupa slova predstavlja određeni glas u govornom jeziku. Značajan korak u razvoju alfabetskog pisma napravili su stari Grci kada su preuzeli slogovni fenički sustav pisanja te su ga prilagodili korištenjem odvojenog pisanog znaka za svaki konsonant i vokal u grčkom jeziku. S obzirom na dokazanu činjenicu kako je Grčka kolijevka civilizacije, svi moderni sustavi pisanja upravo su nastali iz grčke verzije. **Pisanje** je složen proces, da bismo mogli napisati neku riječ, prvo je moramo izgovoriti u sebi, zatim taj unutarnji niz glasova trebamo transkribirati u niz slova, a na samome kraju potrebno je cijeli niz slova napisati (Leko, 2011). To je jedan od glavnih ekspresivnih komunikacijskih kanala koji nije podređen u odnosu na govor, nego je paralelan s govorom (McNeil, Tseng, 2005., Leko, 2011). Pisanje je sustav komunikacije u kojem konvencionalni grafički znakovi predstavljaju različite elemente govornog jezika. Ono predstavlja kompleksnu i kognitivno zahtjevnu aktivnost, dinamički sklop kognitivnih procesa niže i više razine koji se često istodobno i iterativno odvijaju. Pisanje zahtjeva simultanu kombinaciju i koordinaciju strategija i tehnika pisanja, odnosno aktivaciju te odabir i primjernu različitih kognitivnih procesa (Nikčević Milković, 2013). Pisanje predstavlja jedan od osnovnih zadataka nastave. Opismenjavanje učenika treba provoditi sustavno i postupno u skladu s psihofizičkim i kognitivnim sposobnostima te interesima učenika (Delač, Mioković, 2008). Pavličević-Franić (2005) ističe tri osnovne etape u razvoju opće pismenosti, a to su:

1. usvajanje velikih i malih pisanih i tiskanih slova te usvajanje tehnike pisanja
2. usvajanje pravopisnih pravila
3. razvoj stvaralačkog pisanja

Zbog kompleksnosti procesa pisanja te savladavanja etapa opismenjavanja, mnogi učenici imaju teškoća koje se javljaju tijekom početnog poučavanja pisanja. Iz toga razloga navodi se važnost poznavanja istog kojim se može uvelike olakšati usvajanje i poučavanje svih procesa pisanja te prevenirati teškoće koje imaju negativan utjecaj na školski uspjeh djece (Nikčević Milković, 2013). Zbog svoje složenosti proces pisanja bit će opisan u nastavku.

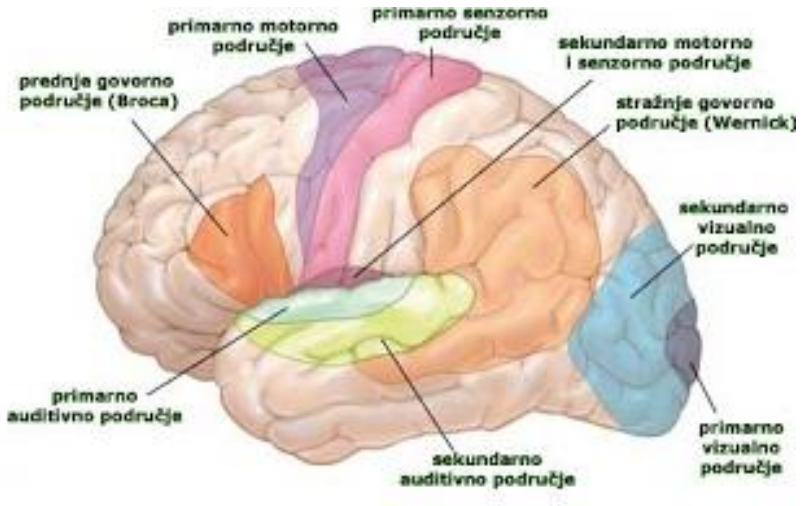
1.1.1. Proces pisanja

Pisanje je složena aktivnost koja zahtjeva od djeteta razvijanje različitih sposobnosti i vještina (Lawrence, 2003). U razvoju pisanja i pismenog izražavanja postoje velike individualne razlike među djecom, kako u razvoju pojedinih vještina u okviru pisanja, tako i u kognitivnom aspektu razvoja djece (McLane i McNamee, 1990). Nekoj djeci proces pisanja dolazi posve jednostavno dok s druge strane nekoj djeci je proces pisanja teži te uz više individualnog rada ovladavaju **vještinom pisanja**. Kako bi razumjeli što se događa kod učenika s teškoćama u svladavanju pisanja te kako im pomoći, potrebno je dobro razumjeti sam proces. Kada dijete ovlada govornim jezikom, počinje usvajati pisani jezik (Posokhova, 2007). Prije nego nešto svjesno napišemo, moramo znati što želimo napisati. Kada smo odlučili što točno želimo napisati, mentalno pretvaramo misao u verbalni oblik odnosno u rečenicu. Pisanju rečenice prethodi dobro razvijen govorni jezik, posebice gramatika i rječnik. Nakon toga rečenicu koju želimo napisati moramo zapamtiti, odvojiti od svih ostalih mentalnih sadržaja. Kako bi to mogli potrebne su nam sukcesivne funkcije koje su odgovorne za razlikovanje, pamćenje i reproduciranje bilo kojeg slijeda tj. u slučaju pisanja, riječi (Posokhova, 2007). Dakle, potrebno je **sukcesivno slušno-verbalno pamćenje** u koje ćemo rečenicu ili riječ privremeno pohraniti, čuvajući pravilan redoslijed riječi. Tijekom procesa pisanja pomaže nam kratkoročno, radno pamćenje koje nam pomaže da se snalazimo u pisanju riječi ili rečenice u kojem smo djelu trenutno. Odnosno, ono nam pomaže u pisanju onog što je napisano i što treba napisati. Sustav je dobio naziv kratkoročan zbog toga što se tu informacije zadržavaju razmjerno kratko, osim ako ih ne počnemo prerađivati, odnosno ako ne aktiviramo proces učenja (Vizek Vidović i sur., 2003). Ovaj je sustav dobio i naziv **radno pamćenje** upravo zbog toga što se u njemu odvijaju procesi obrade informacija u svrhu pohrane u dugoročno pamćenje (Vizek Vidović i sur., 2003). Kada

ne bi imali kratkoročno pamćenje bilo koja stanka ili druga smetnja u pisanju poremetila bi nužan redoslijed i dovela do uništavanja prvotne zamisli koji smo namjeravali napisati (Posokhova, 2007). Osim pamćenja u procesu pisanja važnu uloga ostvaruje i funkcija poznata pod nazivom, **pažnja** koja sprječava neželjene smetnje kao što je ponavljanje već napisanog, izostavljanje nenapisanog djela itd. Naša misao se prilikom pisanja pretvara u riječ ili rečenicu. Riječ se sastoji od glasova, a rečenica od riječi. Prva radnja koju izvodimo je analiza glasovnog sadržaja riječi koju želimo napisati. U tu svrhu potrebna je zrelost **fonemskog sluha** koji pomaže u jasnom uočavanju svakog glasa koji sačinjava željenu riječ i njegovom razlikovanju od drugih sličnih glasova. Potrebna je **fonemska percepcija** koja pomaže u uočavanju redoslijeda glasova u riječi, odnosno položaja svakog glasa u odnosu na druge glasove. U svemu navedenom sudjeluje i **sukcesivno verbalno pamćenje** koje je sada odgovorno za vremenski redoslijed glasova (Posokhova, 2007). Nakon što je riječ podijeljena na glasove, svaki glas potrebno je pretvoriti u vizualni grafički simbol, slovo. Za taj proces osim poznavanja slova, potrebna je dobro razvijena **vizualno-prostorna percepcija**, **vizualno pamćenje**, **pažnja** i **sposobnost grafičke simbolizacije**. Prilikom ovog procesa učenik uz kontrolu vizualne pažnje ispisuje slovo i priprema se za pisanja novog slova iz vizualnog pamćenja, sukcesivno slušno pamćenje mora biti i dalje aktivno da bi i dalje čuvalo redoslijed glasova željene riječi (Posokhova, 2007). Poslije pretvaranja glasa u slovo u dodiru olovke ili bilo kojeg sredstva pisanja s papirom ili drugim medijem potreban je precizan pokret rukom, pretvorba grafema u **kinem**. Da bi to uspjelo, to jest da bi pisanje bilo čitko potrebna je motorička zrelost prstiju dominantne ruke. Prsti dominantne ruke omogućuju glatkoću i preciznost finih pokreta šake i prstiju u radu s olovkom i papirom te **vizualno-motoričku koordinaciju** oko-ruka (Philipps, 1999). Sukladno svemu navedenom, puno je radnja i mentalnih funkcija koje sudjeluju u procesu pisanja. One moraju biti usklađene te njihovim dobrim poznavanjem jasnije je kako cijeli proces pisanja se remeti kada se pojedine karike tog procesa ne odvijaju kako treba, zapravo kada nisu određene metalne funkcije u potpunosti formirane.

1.1.2. Neuroanatomija procesa pisanja

U prethodnom poglavlju objašnjen je složen proces pisanja te različite mentalne funkcije koje u istom sudjeluju. Pisanje i govor su u uskoj vezi što je i potvrdila Posokhova (2007) kada dijete ovlada govornim jezikom, počinje usvajati pisani jezik. Premda neuralna osnova govora još nije u potpunosti shvaćena, znanstvenici su mnogo istraživali ovu osobinu mozgu kod ljudi koji su izgubili govorne i jezične sposobnosti uslijed moždanog udara. **Wernickeovo područje** je struktura koja je podloga razumijevanju govora i nalazi se na lijevoj hemisferi mozga. Nalazi se na području čeonog režnja koje je povezano s **Brocinim područjem** u čeonom režnju gdje se stvara izražaj govora koji se potom prenosi u motorne moždane kore te se aktiviraju usta i jezik (Tucak, Kostović, 2003). Smatra se da kada čitamo riječ, informacija prenosi iz vidne kore u angularni girus gdje se primljena poruka uspoređuje sa zvukom riječi koja se izgovara. Upravo se ovdje slušni oblik riječi prenosi na razumijevanje u Wernickeovo područje kao da je riječ primljena auditivnim putem. Pisanje prema govornim uputama zahtjeva proces protoka informacija istim putem, ali u suprotnom smjeru. U skladu s time pisanje kreće iz slušne moždane kore u Wernickeovo područje te u **angularni girus** (Tucak, Kostović, 2003). Za pisanje je potrebna pažnja i pamćenje. Mnogo toga je nedovoljno istraženo i nepoznato o procesu pisanja kao i pažnje te pamćenja koji se događaju u mozgu. Dosadašnje spoznaje odnose se na srednje sljepoočno područje koje je važno za oblikovanje i organizaciju pamćenja. Moždana kora, amigdala, hipokampus, mali mozak i bazalni gangliji su strukture za koje se vjeruje da su istaknute u učenju i pamćenju (Tucak, Kostović, 2003). Ukratko svaki dio mozga po dosadašnjim istraživanjima najvjerojatnije doprinosi pamćenju i pažnji pa tako i pisanju. Iako je tehnologija napredovala i provedena su brojna istraživanja posljednjih dvadesetak godina i dalje postoje neslaganja oko organizacije cerebralne mreže uključene u pisanje kao i oko točne lokalizacije područja koje sudjeluju u pisanju (Leko, 2011).



Slika 1. Dijelovi mozga koji sudjeluju u pisanju[1]

Nakon opisane neuroanatomije procesa pisanja u sljedećim poglavljima biti će naglasak na učenicima s teškoćama i njihovom načinu usvajanja pisanja i specifičnosti koje mogu postojati u tom procesu.

[1] http://www.psidra-psiholoskapraksa.hr/neurofeedback/razne-teskoce-ucenja, preuzeta slika, 20.08.2016.

1.2. Učenik s teškoćama u razvoju

Učenici s teškoćama su: učenici s teškoćama u razvoju, učenici s problemima u ponašanju i emocionalnim problemima, učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima (Narodne novine, 152/14).

Učenik s teškoćama u razvoju je prema Pravilniku o odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (Narodne novine, 24/15) učenik čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a one proizlaze iz:

- tjelesnih
- mentalnih
- intelektualnih
- osjetilnih oštećenja i poremećaja funkcija
- motoričkih poremećaja
- te kombinacije više vrsta gore navedenih oštećenja i poremećaja (Narodne novine, 24/15).

Odgoj i obrazovanje učenika temelji se na načelima prihvaćanja različitosti učenika, prihvaćanja različitih osobitosti razvoja učenika, osiguravanja uvjeta i potpore za ostvarivanje maksimalnoga razvoja potencijala svakoga pojedinog učenika, izjednačavanja mogućnosti za postizanje najvećega mogućeg stupnja obrazovanja te osiguravanja odgoja i obrazovanja učenika što bliže njegovu mjestu stanovanja (Narodne novine, 24/15).

Orijentacijskom listom koja je sastavni dio Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama (Narodne novine, 24/15) u razvoju definiraju se skupine i podskupine teškoća u svrhu definiranja programske i profesionalne potpore primjerene potrebama učenika. U prilogu radu prema Orijentacijskoj listi nalazit će se metode te strategije rada prema skupini teškoća. Nacionalni okvirni kurikulum (Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa, 2011): osigurava mogućnosti za sudjelovanje djece i učenika u odgojno obrazovnom procesu u skladu s njihovim sposobnostima zajedno s vršnjacima, kvalitativno pristupajući djeci

s teškoćama u razvoju. Nakon definiranja učenika s teškoćama prema usvojenoj zakonskoj regulativni, slijedi pregled učenikovih teškoća u području pisanja.

1.2.1. Pogreške u pisanim radovima učenika s teškoćama u razvoju

Učenici s teškoćama u razvoju zbog složenosti procesa pisanja imaju teškoće zbog siromašnog i nedovoljno razvijenog rječnika, teškoća u pragmatici, problemima s pažnjom, smanjenih mogućnosti u upotrebi kognitivnih i metakognitivnih strategija te nedovoljnog razumijevanja i umanjene dobre organizacije pisanog teksta (Englert, Dunsmore, 2004).
Također imaju teškoća u vještini planiranja u pisanju i pregledavanja napisanog, upotrebe riječi, stila pisanja, koriste jednostavnije rečenice, manje organiziraju odlomke, pišu priče s manje glavnih komponenti (Englert, Dunsmore, 2004). Određene pogreške u dječjem pismenom radu ne nastaju bez razloga. Učitelj treba jasno razlikovati specifične teškoće u pisanju od prirodnih teškoća koje se javljaju na početku ovladavanja pisanjem, koje su najčešće povezane sa složenošću jezika, raspodjele pažnje između tehničkih, pravopisnih i mentalnih operacija tijekom pisanja. Tako na početku ovladavanja pisanjem mnoga djeca pišu nekoliko riječi bez razmaka, izostavljaju granice između rečenica, zaboravljaju određena slova, pišu ih neispravno ili zrcalno (Posokhova, 2007). Ipak, kod djece bez teškoća takve vrste pogrešaka su pojedinačne i nisu ustrajne što znači da se s poučavanjem otklanjaju, za razliku od djece s teškoćama gdje su pogreške mnogobrojne i učestale. Svaki tip pogreške pokazuje da je u djeteta nedostatno formirana određena vještina koje su prethodno navedene.

Pogreške koje učenici s teškoćama u razvoju najčešće čine su pogreške na razini slova i sloga kao što su:

- izostavljanje koje ukazuje neuočavanje glasovne komponente u sastavu riječi.
  (na primjer: “zc” – “zec“, “ptka” – “patka“)
- premještanje je manifestacija teškoća pri uočavanju redoslijeda glasova u riječi uz nedovoljnu razvijenost pažnje i samokontrole. Dijete uspijeva uočiti svaki glas, ali neispravno bilježi njihov redoslijed.
  (na primjer: “jenda” – “jedna“, “tapka” – “patka“, “bart” – “brat“)

- dodavanje suvišnih slova se događa pri neispravnom unutarnjem izgovaranju riječi tijekom pisanja.
  (na primjer: “varat” – “vrat“, “šekola” – “škola“)

Izostavljanje, premještanje i dodavanje slova tipične su pogreške za učenike s nedovoljno formiranom vještinom glasovne analize. U osnovi zamjene i miješanje slova leži teškoća međusobnog razlikovanja glasova koji se slično izgovaraju i slično zvuče te nestabilnog povezivanja fonema (glasa) s grafemom (slovom), kada se nije uspostavila čvrsta veza između značenja i vizualne slike slova (Posokhova, 2007; Stančić, 2010).

Posebno mjesto zauzimaju **pogreške perseveracije** i **anticipacije**. To su vrlo specifične pogreške koje često nastaju zbog teškoća u sukcesivnim procesima. **Perseveracije** su zamjenjivanja potrebnog slova drugim koje je bilo u prijašnjem slogu ili riječi. Učenik ne može ispravno rasporediti redoslijed svojih radnja; pri perseveraciji dijete ne može odrediti koji je sljedeći potez i kako na njega prijeći, pa stalno ponavlja isti potez (Posokhova, 2007). **Anticipacija** je pisanje slova koje je prisutno u idućem slogu ili riječi. Kod djece s težim neurološkim oštećenjima, perseveracije i anticipacije su izraženije. Najčešće počinju pisati slovo ili slog te su u nemogućnosti zaustaviti se te prijeći na sljedeći motorički potez (Posokhova, 2007).

U pisanju, osobito učenika sa specifičnim teškoćama učenja kao i učenika s lakim intelektualnim teškoćama najčešće su pogreške ispuštanja i zamjena b-d, m-n, z-s, n-u, h-n. Ovakva pojava naziva se **optičkom disgrafijom** (Lenček, 2012). Povezana je s nedovoljnom razvijenošću vizualno-prostorne percepcije te analize i sinteze vizualno prostornih podataka. U pisanju se neformiranost vizualno-prostorne percepcije i orijentacije očituje zamjenama prethodno spomenutih slova. Teškoće u svladavanju optičkog izgleda slova učestale su kod djece kod kojih dominira desna hemisfera mozga (Posokhova, 2007). To dovodi do potpuno drugačijeg doživljaja prostora te analizi **vizualno-prostornih elemenata**. Najnovija istraživanja pokazuju kako kada u učenika dominira desna moždana hemisfera, ali i desna ruka te lijevo oko dolazi do otežane koordinacije oko-ruka i komunikacije među polutkama i dominantne ruke. U takvim slučajevima, dominantno oko šalje informaciju u desnu hemisferu koja informaciju obrađuje više sintetički, nego analitčki, a dominantna ruka kojom se prenosi informacija upravlja lijeva

hemisfera. Iz tih razloga učenici imaju teškoće u simbolizaciji te prostorno-vremenskim odnosima ako komunikacije između dvije hemisfere nije dovoljno dobra (Posokhova, 2007).

Važno je spomenuti još jednu teškoću, **dispraksiju** poznatu i kao motorička disgrafija. Povezana je s nedovoljnom razvijenošću motoričkog dijela sustava tijela, očituje se u učestalim i ponavljajućim miješanjem slova prema bliskosti i njihova načina pisanja u nestabilnom i nečitkom rukopisu (Filipčić, Ozbič, 2010). Osim usklađenosti rada sustava osjetila sluha i vida za čin pisanja potrebna je i komponenta pokreta. Motoričke teškoće u pisanju se očituje u nečitkosti i neurednom rukopisu kojeg najčešće učitelji pripisuju nemarnosti učenika. Iz ovog razloga važno je ovom području pridati vrijednost. Učenici nemaju teškoće u usvajanju grafema, nego u njegovom provođenju u kinem (Filipčić, Ozbič, 2010). Kontrola izvođenja pokreta prilikom pisanja ostvaruje se vizualnom percepcijom i mišićnim osjetom koji ima veći udio u pisanju. Učenik bez teškoća može na temelju mišićnog osjeta procijeniti točnost pokreta u pisanju slova te spriječiti pogrešan potez olovkom. Kod učenika s dispraksijom nije formirana dinamička i kinetička strana pokreta što znači da se učenik ne može osloniti na mišićni osjet finih pokreta jer on nije formiran (Filipčić, Ozbič, 2010).

Pogreške koje nastaju u pisanim radovima učenika s teškoćama, treba poznavati stručni suradnik škole te učitelj koji je nositelj nastavnog procesa čija uloga je opisana u nastavku rada.

1.3. Učitelji učenika s teškoćama u razvoju

Učitelj/nastavnik jest neposredni izvoditelj nastavnog procesa te predstavlja iznimno važnu osobu u uspješnom odgojno-obrazovnom uključivanju učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. On provodi u djelo programske zahtjeve i neprestano ih preispituje i mijenja, sukladno sposobnostima, znanju, interesima i potrebama učenika, uz istodobnu interakciju s ostalim učenicima (Stančić, Ivančić, 1999., Ivančić, Stančić, 2002). Pozitivan, podržavajući odnos učitelja je presudan činitelj kada u svom razredu ima učenika/ icu s teškoćama. Stoga uloga učitelja nije ograničena samo na odgojno obrazovno područje već i na prihvaćenost učenika u razredu te zajednicu (Ivančić, Stančić, 2015).

Bitna je njegova suradnja s ostalim stručnjacima škole te roditeljima učenika jer ga usmjeravaju na što je moguće kvalitetnije izvođenje nastavnih aktivnosti. Od ostalih stručnjaka traži pomoć u proširivanju potrebnih znanja i vještina u radu s učenicima s posebnim potrebama pri čemu su vrlo značajna i stručna usavršavanja. Suradnja s roditeljima učenika izrazito je važna, osobito razredniku djeteta s teškoćama u razvoju. Stoga se potrebno zalagati za sustavnu i kvalitetnu suradnju s roditeljima (Ivančić, Stančić, 2002).

Važno je da učitelj bude u suradnji sa stručnim suradnikom čija uloga je na temelju procjene učenikovih sposobnosti, predznanja, interesa i potreba, pomaže učitelju/nastavniku u izradi prilagođenih programa, a posebno u odabiru prikladnih, prilagođenih pedagoških te didaktičko-metodičkih postupaka i sredstava u radu te strategija poučavanja. Također, organizira predavanja u suradnji s drugim stručnjacima kako bi pridonio razumijevanju posebnih potreba učenika, njihovo prihvaćanje, provođenje rada, kao i sam položaj u obitelji. Svojim djelovanjem treba zastupati i braniti dostojanstvo učenika s teškoćama u skladu s kodeksom struke i pravima djece (Ivančić, Stančić, 2002).

Sljedeće poglavlje usmjereno je na opis strategija i metoda poučavanja početnog pisanja.

1.4. Strategije, metode i sredstva početnog poučavanja učenika s teškoćama

U edukacijskom procesu tijekom školovanja, posebno su naglašene teškoće učenika. Inkluzivno školovanje učenika s teškoćama pretpostavlja holistički pristup razvoju učenika, pri čemu se prvenstveno pridaje važnost socijalnom uključivanju i stjecanju znanja (Ivančić, Stančić, 2006). S ciljem osiguravanja uspješnosti u redovitom nastavnom procesu, razvijeni su didaktičko-metodički postupci rada koji se odnose na odabir primjerenih strategija sukladno osobitostima učenika s teškoćama (Ivančić, Stančić, 2002). Pokazalo se kako učiteljeva implementacija učinkovitih strategija unaprjeđuje proces početnog pisanja učenika, djelujući na njegovu motivaciju, samoregulaciju te usvojenost vještina pisanja (Vaughn, Bos, 2015). Strategije kao i metode početnog poučavanja prikazane su u prilogu ovog rada. Osim strategijama i metodama značaj je potrebno pridati sredstvima pisanja i okolini. Dobro pripremljena okolina olakšava rad učitelju i učeniku. Okolina mora biti mirna, poticajna te odgovarajuća potrebama djeteta. Školski namještaj kao što su stolovi i stolci trebaju veličinom biti primjereni djeci kao i radne površine (Philipps, 1999). U učionici treba omogućiti poticajne prostorne uvjete koji uključuju centar za pisanje te organizaciju školskih klupa u obliku kruga ili pravokutnika s ciljem postizanja interakcije vršnjaka, pisanja u paru ili grupi (Vaughn, Bos, 2015). Zidovi učionice mogu biti prekriveni plakatima na kojima su napisane upute i pravila pisanja te slovarica.

U poučavanju učenika s teškoćama u razvoju potrebno je koristiti raznolika sredstva. Sredstva koja se mogu koristiti su:

- kartice s riječima
- udžbenici
- sredstva za pisanje različite veličine
- modificirana sredstva pisanja prema individualnim potrebama učenika
- građa lagana za čitanje
- slikovnice
- računalni ili programski paketi
- knjige
- radni listići
- nova tehnologija

- brošure (Bird, Buckley, 2001).

Nakon sredstava poučavanja, važnost treba usmjeriti prema strategijama poučavanja koje se odabiru na temelju individualnih potreba učenika koje su proizašle iz dobre opservacije i procjene učitelja. Učitelj vrši procjenu pomoću idućih pitanja:

1. Može li učenik izvršiti pismeni zadatak?
2. Koliko riječi je učenik napisao?
3. Koliko riječi je učenik točno napisao, a koliko pogrešno?
4. Postoje li pogreške u pisanju velikih i malih slova?
5. Je li učenik pravilno upotrijebio interpunkcijske znakove?
6. Koliko brzo i uspješno je zadatak izvršen?
7. Može li učenik objasniti kako je zadatak izvršio?
8. Može li učenik primijeniti stečena znanja i vještine u svakodnevni rad?
9. Postoji li neka područja u pisanju gdje učenik ima teškoće (Vaughn, Bos, 2015)?

Nakon procjene učitelj primjenjuje strategije poučavanja u suradnji sa stručnim suradnikom škole. Učitelj nakon procjene i implementacije strategija promatra učenikov napredak bilježeći iduće:

1. Je li učenik uspješno svladao etape u pisanju gdje je imao teškoće nakon upotrebe strategija?
2. Koliko je uspješan u elementima pisanja kao što su organizacija teksta, pravopis, rukopis, upotreba velikih, malih slova, korištenje interpunkcijskih znakova te pravilno pisanje slova?
3. Može li učenik stečeno znanje prenijeti i na druge nastavne predmete?
4. Koji elemente pisanja su usvojeni, a u kojim elementima pisanja je potrebna podrška učeniku (Vaughn, Bos, 2015)?

Važan je napredak učenika. Kvalitetna i funkcionalna opservacija omogućava uspješnu izradu individualnog odgojno obrazovnog plana podrške te osigurava učenikov uspjeh. U daljnjem dijelu rada predstavljena su provedena istraživanja na području pisanja te strategija i metoda poučavanja.

1.4.1. Dosadašnja istraživanja na području pisanja učenika s teškoćama, strategija i metoda poučavanja

Istraživanje pisanja kod učenika s teškoćama u razvoju provedeno je na uzorku 45 ispitanika, učenika s teškoćama u razvoju te kontrolne grupe također od 45 ispitanika koji su izjednačeni po dobi te socioekonomskom statusu roditelja. Svi učenici polaze treći razred redovne osnovne škole na području Zagreba. Učiteljima su date liste za procjenu vještina pisanja, čitanja i računanja. Rezultati su ukazali kako djeca s teškoćama u razvoju lošije pišu od djece bez teškoća, a značajna odstupanja vidljiva su u pogreškama koje čine u pravopisu, izostavljanju riječi, slogova te je istraživanje pokazalo kako ima i djece s teškoćama u razvoju koja nisu savladala sva slova (Farago, 1997).

Dobronić i sur. (2006) provele su istraživanje čiji cilj je bio utvrditi strukturu prostora za čitanje i pisanje u učenika s lakim intelektualnim teškoćama te utjecajnim teškoćama na 58 učenika prvih razreda. U istraživanju je korišten revidirani oblik mjernog instrumenta, Zadaci za procjenu govorne, slušne i vidne spremnosti za čitanje i pisanje, autorica: Ivančić, Ljiljak. Ovim istraživanjem pokazalo se kako govorna, slušna i vidna spremnost utječe na proces pisanja i čitanja kod učenika. Upravo zbog važnosti ovih procesa potrebno je jasnije poznavanje ovih struktura spremnosti za čitanje i pisanje kako bi se unaprijedile sposobnosti učenika s teškoćama u razvoju u cilju njihove osobne kompetencije kako u nastavnom procesu tako i u integraciji u zajednicu. Govorna, slušna i vidna spremnost su sposobnosti koje utječu na razvoj pisanja i čitanja te u tom aspektu imaju znatan utjecaj (Dobronić i sur., 2006).

Treće istraživanje provedeno je u Osnovnoj školi Bukovac, Zagreb na 60 učenika prvih razreda gdje se željelo ispitati kompetencije učenika u području pravopisa. Istraživanje je pokazalo kako djeca osim u pravopisu griješe u području slova č i ć, ije i je, interpunkcijskim znakovima. Ovim istraživanjem detektirana su djeca koja su neka slova zamjenjivala i kroz duži vremenski period te su poslana na daljnju obradu (Alardović, 2008).

Provedena istraživanja su značajna jer prepoznate teškoće u pisanju, učiteljima omogućuju stjecanje kompetencija za rad s učenicima s teškoćama, olakšavaju njihovu ulogu u poučavanja učenika utemeljenu u poznavanju učenikovih teškoća. Nadalje, slijede istraživanja na području strategija i metoda poučavanja u nastavi.

Implementacija strategija i metoda u nastavu pridonosi učinkovitijem usvajanju znanja i vještina u različitim obrazovnim područjima, potiče razvoj kritičkog, kreativnog i logičkog mišljenja te zaključivanja. Povećava motivaciju i ustrajnost učenika u radu i učenju, potiče bolje odnose među učenicima za vrijeme rada (Kadum Bošnjak, 2012).

Raznolikost didaktičkih i metodičkih oblika nastave mogu potaknuti i osloboditi potencijale učenja. U istraživanju Buljubašić Kuzmanović i Petrović (2014), cilj je ispitati kojim se nastavnim strategijama, metodama, postupcima najviše i najmanje koriste učitelji i nastavnici. Istraživanje je provedeno na uzorku 150 učitelja od kojih je 50 zaposleno u nižim razredima osnovne škole, 50 u višim razredima osnovne škole te 50 u srednjoj školi. Istraživanje je pokazalo kako učitelji i nastavnici preferiraju frontalni oblik rada, a najmanje preferiraju uporabu novih tehnologija (Buljubašić Kuzmanović, Petrović, 2014). Raznolikost u primjeni strategija i metoda poučavanja prisutne su kod učitelja od prvog do četvrtog razreda, ali njihova primjena opada proporcionalno s poučavanjem viših razreda. Najčešće strategije i metode koje navode učitelji nižih razreda su: crtanje, pisanje, razgovor, igre, kreativne radionice (Buljubašić Kuzmanović, Petrović, 2014). Rezultati su pokazali kako problemsko i programirano poučavanje, projektna i računalna nastava zauzimaju najniže rangove primjene. Praktični nalazi ovog istraživanja upućuju brojniju upotrebu optimalnih strategija odgoja i obrazovanja na svim razinama (Buljubašić Kuzmanović, Petrović, 2014).

Istraživanje Nikčević Milković i sur. (2011), potvrdilo je korištenje i učinkovitost igre u razrednoj nastavi kao metodi poučavanja. Igra učenje čini zanimljivijim, učenici postaju aktivniji, povećava se uključenost učenika s teškoćama te do izražaja dolaze njihovi potencijali i afiniteti. Učenje i pamćenje činjenica podjednako je u korištenju igre kao oblika rada u nastavi u odnosu na klasične oblike nastave, međutim, istraživanja pokazuju da je pamćenje tih činjenica prilikom učenja kroz igru djelotvornije (Nikčević Milković i sur., 2011). Istraživačice su intervjuirale 66 učitelja/ica na području Ličko-senjske županije. Nalazi istraživanja upućuju kako učitelji/ice razredne nastave igru u nastavi koriste više puta tjedno. Učiteljima su se sljedeće igre pokazale učinkovitima u razrednoj nastavi: igre asocijacija, igre riječima, natjecateljske igre, matematičke igre, križaljke i rebusi. Učenici najviše vole igre asocijacija i natjecateljske igre. Učitelji igru najviše koriste u uvodnom i završnom dijelu sata (Nikčević Milković i sur., 2011).

U nastavku slijedi problem istraživanja.

2. Problem istraživanja

Pisanje postoji od početka ljudske civilizacije te ima svoj povijesni i razvojni tijek čiji početak seže od pojave simbola, slika do pisanog slova. Većina modernih pisama je alfabetska, a današnju inačicu modernog pisma stvorili su stari Grci preuzimajući i oblikovajući ga od Feničana.

Pisanje je složen komunikacijski proces te da bismo mogli napisati neku riječ, prvo je moramo izgovoriti u sebi, zatim taj unutarnji niz glasova trebamo transkribirati u niz slova, a na samome kraju potrebno je ista i napisati. Pisanje predstavlja kompleksnu i kognitivno zahtjevnu aktivnost, simultanu kombinaciju i koordinaciju strategija i tehnika pisanja, odnosno aktivaciju te odabir i primjernu različitih kognitivnih procesa (Nikčević Milković, 2013).

Proces pisanja je učenicima s teškoćama teži te uz individualan rad ovladavaju vještinom pisanja. Pamćenje, pažnja, motoričke i mentalne funkcije moraju biti usklađene u cjelokupnom procesu pisanja. Dobrim poznavanjem navedenih funkcija učenicima s teškoćama uvelike se olakšava proces usvajanja početnog pisanja (Posokhova, 2007).

Unatoč istraživanjima koja su počela u 19.stoljeću radom europskih neurologa, lokalizacija procesa pisanja u mozgu još uvijek za većinu istraživača predstavlja enigmu te je potrebno provesti još istraživanja na ovome području. Analizom dosadašnjih istraživanja svaki dio našeg mozga doprinosi vještini pisanja (Tucak, A., Kostović, 2003).

Učenik s teškoćama u razvoju je učenik čije sposobnosti u međudjelovanju s čimbenicima iz okoline ograničavaju njegovo puno, učinkovito i ravnopravno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu s ostalim učenicima, a one proizlaze iz: tjelesnih, mentalnih, intelektualnih, osjetilnih oštećenja i motoričkih poremećaja (Narodne novine, 24/15).

Pogreške u pisanju koje su prisutne kod učenika s teškoćama, podijeljena su na razinu slova i sloga, te razinu riječi i rečenica. Posebno mjesto zauzimaju pogreške anticipacije, perseveracije te dispraksija (Posokhova, 2007; Stančić 2010). Važnu ulogu ima stručni suradnik koji poznajući učenikove teškoće u pisanju pruža učitelju podršku i smjernice za korištenje različitih strategija, metoda i sredstva koja olakšavaju poučavanje.

Provedena istraživanja koja su opisana u prijašnjem poglavlju u području pisanja te strategija i metoda poučavanja su značajna jer prepoznate teškoće u pisanju, učiteljima omogućuju stjecanje kompetencija za rad s učenicima s teškoćama. Provođenje strategija i metoda u nastavi pridonosi učinkovitijem usvajanju znanja i vještina u različitim obrazovnim područjima (Kadum Bošnjak, 2012).

Sukladno svemu navedenom upravo se ovim kvalitativnom radom želi dobiti uvid u perspektivu učitelja o strategijama i metodama početnog poučavanja pisanja u radu s učenicima s teškoćama s kojima su upoznati i koje koriste, te njihovim potrebama za dodatnim znanjima iz ovog područja u radu s učenicima s teškoćama. Ovaj rad zbog manjka istraživanja na ovome području dati će i doprinos ovome području.

2.1. Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Cilj ovog kvalitativnog istraživanja je dobiti uvid u edukaciju o potrebnim praktičnim znanjima učitelja za rad s učenicima s teškoćama te perspektivu učitelja prvih i drugih razreda osnovnih redovnih zagrebačkih škola o tome na koji način promišljaju o procjeni vještina početnog pisanja i strategijama podrške za učenike s teškoćama u razvoju.

U skladu s postavljenim ciljem istraživanja oblikovana su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Što doprinosi **kompetencijama učitelja za rad** s učenicima s teškoćama, **koju podršku ostvaruju** te na koji način ih **priprema praksa za rad s učenicima** s teškoćama u razvoju?
2. Koja p**odručja pisanja, pogreške učitelji navode da učenici rade te na koji način ih usmjeravaju** na učinjenu pogrešku?
3. Koje **metode, tehnike i strategije učitelji koriste u početnom poučavanja** za unapređenje početnog pisanja?

3. Metode istraživanja

3.1. Sudionici istraživanja

Kvalitativna istraživanja koriste namjerni uzorak, odnosno odabiru ispitanike prema kriterijima koji su određeni temom istraživanja. Namjerno uzorkovanje usmjereno je na pronalaženje i uključivanje najinformativnijih ispitanika, onih koji imaju veće iskustvo s predmetom istraživanja (Rimac, Ogresta, 2012). Nakon što su postavljeni ciljevi kvalitativnog istraživanja, sustavno se promišlja o svim potrebnim kriterijima za izbor sudionika u istraživanje (Miles, Huberman, 1994).

Za potrebe ovog istraživanja kreiran je namjerni uzorak kojeg čine učiteljice prvih i drugih razreda dvije redovne osnovne škole na području grada Zagreba. Očekuje se da ova ciljana skupina ima iskustva s predmetom istraživanja. Sudionice su odabrane prema dva kriterija: rad u redovnim školama prvog ili drugog razreda te u razredu obrazuju učenike s teškoćama.

3.2. Metode prikupljanja podataka

U ovom istraživanju korištena je metoda fokus grupnog intervjua koja podrazumijeva niz grupnih razgovora koji okupljaju ispitanike, slične po nekim obilježjima ili iskustvima u okviru kojih se vodi diskusija o temama relevantnim za istraživani fenomen (Rimac, Ogresta, 2012).

Pitanja su strukturirana za točno određenu skupinu sudionika koji su slični prema važnim kriterijima koji proizlaze iz teorijskog okvira i problema istraživanja, a potiču grupnu raspravu na određenu temu koja se pokazala važna s obzirom na istraživačka pitanja. U fokus grupnom intervjuu glavnu ulogu imaju sudionici koji oblikuju grupnu raspravu, moderator koji potiče, usmjerava i vodi grupnu raspravu (Ajduković, 2007; Fajdetić, Kiš Glavaš, Lisak, 2013).

Kod pripreme i provedbe fokus grupnog intervjua važno je promišljati o sljedećim važnim odrednicama: provoditi intervju u prostoru s malo ometajućih faktora, upoznati sudionike s ciljem istraživanja i njihovom ulogom u istraživanju, naglasiti uvjete povjerljivosti i zaštite podataka o sudionicima, kreirati sporazum istraživača i sudionika istraživanja, izraditi protokol za provedbu intervjua, navesti planirano vrijeme trajanja intervjua, proslijediti osobne kontakt podatke kako bi sudionici mogli kontaktirati s istraživačima nakon istraživanja, pitati sudionike u

vezi nejasnoća prije početka razgovora te tražiti dopuštenje za snimanje fokus grupnog intervjua (McNamara, 1999).

Fokus grupni intervju omogućuje analizu verbalnih i neverbalnih poruka (grupe se snimaju video i audio uređajima) i omogućuju direktno promatranje ("na licu mjesta") procesa istraživanja (McNamara, 1999). S obzirom na cilj istraživanja i istraživačka pitanja u ovom istraživanju, fokus grupni intervju je sadržavao sljedeća pitanja:

1. Tko Vam pomaže u radu s učenicima s teškoćama? (EDU)
2. U kojim područjima pisanja učenici s teškoćama nailaze na poteškoće? (PIS)
3. Koje strategije i metode koristite u poučavanju? (STR)
4. Na koji način organizirate podršku za učenike s teškoćama u početnom pisanju? (STR)
5. Koje se pogreške najčešće događaju kod učenika s tur u pisanju?(PIS)
6. Na koji način učenike usmjeravate na napravljenu pogrešku u pisanju? (PIS)
7. Pomoću kojih sredstava i materijala poučavate učenike početnom pisanju?(STR)
8. Na koji način biste opisali pripremljenost prakse za uvođenje novog pisma? (EDU
9. Kako biste opisali Vašu pripremljenost za rad s učenikom s tur? (EDU)
10. Imate li nešto važno za dodati, a da Vas nisam pitala?

3.3. Način provedbe istraživanja

Provedeni su fokus grupni intervjui u dvije Zagrebačke inkluzivne škole. U jednoj školi sudjelovale su dvije učiteljice, prvog i drugog razreda, a u drugoj školi proveden je fokus grupni intervju s četiri učiteljice, tri učiteljice iz prvog te jedne iz drugog razreda. Obje fokus grupe provedene su u prostoriji škole za stručnog suradnika, vodeći računa da prostor bude ugodan, dovoljno osvijetljen, izoliran od buke te prozračan. Moderator je predvodio fokus grupni intervju postavljajući pitanja i nastojeći uključiti sve sudionike fokus grupe na podjednak način u raspravu koja se odvijala. Fokus grupni intervju je sniman audio zapisom, koji je transkribiran, a transkript snimke fokus grupnog intervjua je pohranjen.

Provođenje fokus grupnog intervjua i analiza podataka prikupljenih ovom metodom slijedili su načela Etičkog kodeksa Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju (Odbor za etiku u

znanosti i visokom obrazovanju, 2006). Posebna pozornost u istraživanju je usmjerena na sljedeće principe Etičkog kodeksa: akademska izvrsnost i sloboda, poštenje, međusobno uvažavanje, ljudsko dostojanstvo, osobna odgovornost i odgovornost ustanova.

Svrha je kodeksa da se znanstveni rad provodi u skladu s najvišim etičkim standardima i standardima odgovorne provedbe tog rada kroz osiguravanje točnosti i istinitosti podataka (Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju, 2006). Također, jamči se zaštita sudionika istraživanja kroz pridržavanje odgovarajućih međunarodnih i nacionalnih zakona i pravilnika o zaštiti ispitanika. Pri tome je potrebno jamčiti dragovoljno sudjelovanje svih ispitanika, povjerljivost, tajnost i anonimnost podataka o ispitanicima te povoljan omjer boljitka/rizika za ispitanike (Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju, 2006).

4. Kvalitativna analiza podataka

Kvalitativni pristup proučava fenomene u njihovom prirodnom okružju i nastoji im dati smisao i protumačiti ih sukladno značenju koji mu daju ljudi. Kvalitativna istraživanja predstavljaju kompleksno područje koje je u procesu stalnog razvoja, koje obiluje širokim spektrom različitih pristupa, metoda i tehnika (Jeđud, 2008).

Proces kvalitativne analize podataka je rad na prikupljenim materijalima na način da se iz tekstualnog materijala kroz nekoliko koraka dolazi do zaključka uz postupke sažimanja i strukturiranja. Cilj je sažeti i strukturirati, razumjeti i protumačiti dobivene podatke na način da se očuvaju bitni sadržaji te stvori pregledna mreža informacija koja je još uvijek vjeran odraz osnovnih podataka dobivenih od ispitanika (Lebedina i sur., 2006).

Za potrebe ovoga istraživanja u analizi je korišten pristup poznat u literaturi kao analiza okvira. Za razliku od drugih kvalitativnih metoda prikupljanja i analize kvalitativnih podataka, kod analize okvira ključne teme za koje želimo dobiti odgovore unaprijed su definirani (Pope i Mays, 2000; Lacey i Luff, 2007; Ajduković, Urbanc, 2010). U nastavku slijedi tablični prikaz dobivenih tema i kategorija za navedena tematska područja te interpretacija nalaza istraživanja.

Tablica 1. Kompetentnost za rad s učenicima s teškoćama i podrška u radu

TEMATSKO PODRUČJE: **Kompetentnost za rad s učenicima s teškoćama i podrška u radu**	
TEME	**KATEGORIJE**
1. Podrška stručnog osoblja	• povremena pomoć stručnog osoblja u određenim situacijama • dobrobiti koje proizlaze iz podrške stručne službe • samostalnost u priprema za rad u suradnji sa stručnom službom škole

2. Kompetencije učitelja	• teškoće s kojima se susreću učenici i učitelji u savladavanju novog pisma • pozitivno iskustvo učiteljice o novom pismu, proizašlo iz edukacije Siniše Reberskog • temeljita priprema za sat proizašla iz vlastite inicijative zbog dostupnosti literature internetom, nepripremljenost za rad od strane fakulteta • nepripremljenost od fakulteta za rad s učenikom s teškoćama • potreba za cjeloživotnim obrazovanjem
3. Teškoće vezane uz novo pismo	• nepripremljenost učitelja za savladavanje novog pisma • potreba za edukacijom na razini županija i osiguravanje materijala za usvajanje novog pisma • zahtjevnost novo oblikovanog pisma za učenike zbog kombinacije postojećih tiskanih i pisanih slova • ne uvažavanje mišljenja učitelja pri oblikovanju novog pisma • potreba za uvođenjem obavezne edukacije za poučavanjem novog pisma zbog nepripremljenost prakse
4. Osnaženost za rad s učenicima s teškoćama	• dobra pripremljenost za rad kroz edukacije na državnoj razini, dostupnu literaturu i podršku asistenta • važnost svakodnevne pripreme za rad, motivacije, kreativnosti i spremnosti za

	dodatna znanja • korištenje preporuka, stručnih suradnika i vlastiti angažman

Tablica 2. Pogreške učenika u pisanju i načini usmjeravanja

TEMATSKO PODRUČJE: **Pogreške učenika u pisanju i načini usmjeravanja**	
TEME	**KATEGORIJE**
1. Teškoće u pisanju, čitanju i govoru	• teškoće u grafomotorici • izostavljanje slova • ne čitanje i ne izgovaranje zadnjeg sloga • nemogućnost potpunog savladavanja čitanja i pisanja • poteškoće u govoru
2. Teškoće u pisanju	• teškoće u grafomotorici, neurednost u rukopisu, nemogućnost upisivanje slova u crtovlje i teškoće spajanja rukopisnih slova • teškoće u pisanju slova đ, dž, lj, nj, analizi i sintezi, pisanim slovima, dodavanju i zamjeni uz probleme s urednošću i orijentacijom • teškoće u izbacivanju riječi, nepotpunim rečenicama i pravopisnim pogreškama • teškoće u izostavljanju slova kod pisanja, zrcaljenju i oblikovanju slova s znakovima kao što su točka ili crtica • teškoće u okretanju slova, interpunkciji,

	neurednost, lijepljenu riječi • teškoće u upotrebi navodnih znakova, pisanju dugih rečenica • teškoće u pisanju dvoglasa LJ, pišu kao L i J
3. Načini pružanja podrške u pisanju	• prilagodba kroz zaokruživanje i uvećavanje slova radi bolje koncentracije zbog grešaka u zrcalnom pisanju i iščitavanju tih slova • pružanje podrške kroz isticanje pogreške bojom, postavljanje pitanja vezana uz pogrešku uz poticanje samostalnog rješavanja pogreške točnim prepisivanjem • pružanje podrške pokazivanjem, pisanjem slova na ploči i zraku, verbalno opisivanje slova • pružanje podrške upućivanjem na učinjenu grešku te pomoć učitelja • pružanje podrške kroz poznavanje djetetovih pogreški koje se nastoji spriječiti uz usmjeravanje pažnje na napisanu pogrešku • pružanje podrške objašnjavanjem te obraćanjem pažnje na pogrešku.

Tablica 3. Strategije, tehnike i sredstva poučavanja

TEMATSKO PODRUČJE: **Strategije, tehnike i sredstva poučavanja**	
TEME	**KATEGORIJE**
1. Tehnike i sredstva poučavanja pisanja	• korištenje tehnika isticanja, povećanja i kraćenja teksta uz dozvoljavanje dužeg vremena i korištenja slikovnog materijala • korištenje tehnika crtanja po zraku uz ohrabrivanje i poticanje motivacije • organizacija individualnog rada, dopunske nastave, nastavnih listića, naglašavanje riječi, pročišćavanje teksta
2. Metode poučavanja	• korištenje Montessori metoda koje uključuju: crtanje po zraku, stolu, pokret tijelom • korištenje verbalne i praktične metode u radu. Praktičnom metodom koraci se razlažu u manje, a metodom razgovora koristi razgovor u poučavanju • korištenje vizualne metode kao strategije poučavanja, prikazivanjem bitnog sadržaja te izbjegavanje suvišnog sadržaja • korištenje metode demonstracije kako bi se olakšalo percipiranje zahtjevnijih pojmova učeniku te interaktivna ploča.
3. Pružanje podrške u poučavanju	• organiziranje individualne podrške za dijete kroz ulogu asistenta • organiziranje individualne podrške, motivacija učenika kroz pohvale i

	nagrade • motivacija učenika kroz pohvale i nagrade uz pružanje potrebne podrške
4. Sredstva poučavanja	• korištenje priča, lutka te žice i plasteline za izradu slova kao sredstva u poučavanju • u poučavanju pisanja koriste se iduća sredstva: laptop, tastatura za pronalaženje slova, uvećani font te fotokopirano i uvećano crtovlje pisanke • u poučavanju pisanja koriste se iduća sredstva: pijesak, glinamol, štapići, papir bez crta, slovarica i magnetna ploča • u poučavanju se koriste predvježbe pisanja, crtanja te sredstva kao što su bojice različite debljine, zidna i učenikova slovarica • plastelin u boji, spajalice • u poučavanju se koriste: slovarica kao memori igra, imenovanje slova i sparivanje slova, play dough plastelin • u poučavanju se koriste igre, interaktivna ploča, digitalni priručnici, žica za izradu slova te nova tehnologija

4.1. Interpretacija nalaza istraživanja

Temeljem kvalitativne analize podataka u ovom poglavlju prikazani su nalazi istraživanja, koji su oblikovani u tematsko područje **Kompetentnost za rad s učenicima s teškoćama i podrška u radu** i koji će u ovom poglavlju biti interpretirani. Za navedeno tematsko područje prikazane su specifične teme koje ga objašnjavaju, a koje su opisane kroz kategorije koje pripadaju pojedinoj specifičnoj temi.

U Tablici 1 prikazano je tematsko područje **Kompetentnost za rad s učenicima s teškoćama i podrška u radu** iz perspektive učitelja. Interpretacija nalaza istraživanja odnosi se na prvo postavljeno istraživačko pitanje

Tablica 4. Podrška stručnog osoblja

TEMATSKO PODRUČJE: **Kompetentnost za rad s učenicima s teškoćama i podrška u radu**	
TEME	**KATEGORIJE**
1. Podrška stručnog osoblja	• povremena pomoć stručnog osoblja u određenim situacijama • dobrobiti koje proizlaze iz podrške stručne službe • samostalnost u priprema za rad u suradnji sa stručnom službom škole

Prva tema koju sudionici istraživanja prepoznaju je **podrška stručnog osoblja**. Istaknuli su značaj povremene pomoći stručnog osoblja u određenim situacijama kada je više učenika u potrebi iz njihove perspektive. Nadalje osvrću se i na dobrobiti koje proizlaze iz podrške stručne službe. Također navode kako se samostalno pripremaju za rad, ali ističu i potrebu za suradnjom sa stručnom službom škole.

Tablica 5. Kompetencije učitelja

TEMATSKO PODRUČJE: **Kompetentnost za rad s učenicima s teškoćama i podrška u radu**	
TEME	**KATEGORIJE**
2. Kompetencije učitelja	• teškoće s kojima se susreću učenici i učitelji u savladavanju novog pisma • pozitivno iskustvo učiteljice o novom pismu, proizašlo iz edukacije Siniše Reberskog • temeljita priprema za sat proizašla iz vlastite inicijative zbog dostupnosti literature internetom • nepripremljenost od fakulteta za rad s učenikom s teškoćama • potreba za cjeloživotnim obrazovanjem

Drugu temu koji su prepoznali sudionici istraživanja odnosi se na **kompetencije učitelja**. Istaknuli su teškoće s kojima se susreću učenici, ali i oni samo u savladavanju novog pisma. Pozitivno iskustvo kao doprinos znanju i kompetenciji o novom pismu istaknula je jedna sudionica čije iskustvo je proizašlo iz edukacije gospodina Reberskog. Nadalje, kako bi bili što kompetentniji u svom radu sudionici navode niz izjava koje se odnose na temeljitu i dobru pripremu za nastavni sat koja je rezultat vlastite inicijative zbog dostupnosti literature do koje dolaze pretraživajući internet. Također svi sudionici navode kako na fakultetu nisu stekli potrebna znanja za rad s učenicima s teškoćama te je iz tih razloga na ovom području prepoznata potreba za cjeloživotnim obrazovanjem.

Tablica 6. Teškoće vezane uz novo pismo

TEMATSKO PODRUČJE: **Kompetentnost za rad s učenicima s teškoćama i podrška u radu**	
TEME	**KATEGORIJE**
3. Teškoće vezane uz novo pismo	• potreba za edukacijom na razini županija i osiguravanje materijala za usvajanje novog pisma • zahtjevnost novo oblikovanog pisma za učenike zbog kombinacije postojećih tiskanih i pisanih slova • ne uvažavanje mišljenja učitelja pri oblikovanju novog pisma • potreba za uvođenjem obavezne edukacije za poučavanjem novog pisma zbog nepripremljenost prakse

Sljedeća tema koja se spominje je tema **teškoće vezane uz nove pismo**. Prepoznata je potreba za edukacijom na razini županija te osiguravanje materijala koji su potrebni za usvajanje novog pisma. Navodi se zahtjevnost novo oblikovanog pisma za učenike jer sudionici smatraju kako je novo pismo kombinacija postojećih tiskanih i pisanih slova. Nadalje ističu kako se nije uvažilo mišljenje učitelja u oblikovanju novog pisma. Također svi sudionici u svojim izjava navode kako se pokazuje potreba za uvođenjem obavezne edukacije za poučavanje novog pisma jer je upravo iz neobaveznosti edukacije proizašla nepripremljenost prakse za novo pismo iz perspektive sudionika.

Tablica 7. Osnaženost za rad s učenicima s teškoćama

TEMATSKO PODRUČJE: **Kompetentnost za rad s učenicima s teškoćama i podrška u radu**	
TEME	**KATEGORIJE**
4. Osnaženost za rad s učenicima s teškoćama	• dobra pripremljenost za rad kroz edukacije na državnoj razini, dostupnu literaturu i podršku asistenta • važnost svakodnevne pripreme za rad, motivacije, kreativnosti i spremnosti za dodatna znanja • korištenje preporuka stručnih suradnika i vlastiti angažman

Posljednja tema koja je proizašla u ovom tematskom području **je osnaženost za rad s učenicima s teškoćama**. Sudionici smatraju kako su osnaženi za rad s učenicima s teškoćama kroz pripremljenost koja je rezultat edukacija organiziranih na državnoj razini, dostupnosti postojeće literature i podrške asistenta. Sudionici naglašavaju važnost svakodnevne pripreme za rad, ali isto tako ističu motivaciju, kreativnost te spremnost samih učitelja za dodatna znanja kao značajan doprinos osnaženosti za rad. U radu osim prethodno navedenog ukazuju na korištenje preporuka dobivenih od stručnih suradnika te njihov vlastiti angažman u radu.

Iduće tematsko područje koje biti predstavljeno u interpretaciji odnosi se na **pogreške učenika u pisanju i načine usmjeravanja.**

Tablica 8. Teškoće u pisanju, čitanju i govoru

TEMATSKO PODRUČJE: **Pogreške učenika u pisanju i načini usmjeravanja**	
TEME	**KATEGORIJE**
1. Teškoće u pisanju, čitanju i govoru	• teškoće u grafomotorici • izostavljanje slova • ne čitanje i ne izgovaranje zadnjeg sloga • nemogućnost potpunog savladavanja čitanja i pisanja • poteškoće u govoru

Prva tema koja je prepoznata u ovom tematskom području je tema **teškoća u pisanju, čitanju i govoru**. Jedna sudionica istraživanja osvrnula se osim na područje pisanja na područja čitanja i govora. Smatra kako učenici imaju teškoće u području grafomotorike te izostavljaju slova. Navodi kako učenici ne čitanju i ne izgovaraju zadnji slog, što dovodi do nemogućnosti savladavanja u potpunosti čitanja i pisanja, a samim time učenici imaju poteškoće i na području govora.

Tablica 9. Teškoće u pisanju

TEMATSKO PODRUČJE: **Pogreške učenika u pisanju i načini usmjeravanja**	
TEME	**KATEGORIJE**
2. Teškoće u pisanju	• teškoće u grafomotorici, neurednost u rukopisu, nemogućnost upisivanje slova u crtovlje i teškoće spajanja rukopisnih

	slova • teškoće u pisanju slova đ, dž, lj, nj, analizi i sintezi, pisanim slovima, dodavanju i zamjeni uz probleme s urednošću i orijentacijom • teškoće u izbacivanju riječi, nepotpunim rečenicama i pravopisnim pogreškama • teškoće u izostavljanju slova kod pisanja, zrcaljenju i oblikovanju slova s znakovima kao što su točka ili crtica • teškoće u okretanju slova, interpunkciji (upitnik, uskličnik), lijepljene riječi • teškoće u upotrebi navodnih znakova, pisanju dugih rečenica • teškoće u pisanju dvoglasa LJ, pišu kao L i J

Sljedeća prepoznata tema su **teškoće u pisanju**. Sudionici navode kako teškoće u pisanju proizlaze iz teškoća u grafomotorici. U skladu s time javlja se iz perspektive učitelja neurednost u rukopisu, nemogućnost upisivanja slova u crtovlje te teškoće u spajanju rukopisnih slova. Teškoće u pisanju prisutne su kod pisanja određenih vrsta slova kao što su đ, dž, lj i nj. Izjave svih sudionika potvrđuju teškoće u području sinteze, analize i pisanim slovima. Nadalje, primjeri koji navode sudionici odnose na dodavanje i zamjenu slova, probleme s orijentacijom, teškoće u izbacivanju riječi, nepotpune rečenice i pravopisne pogreške. Izostavljanje slova kod pisanja, zrcaljenje i oblikovanje slova s znakovima kao što su točka ili crtica, sudionici također navode kao teškoće u pisanju. Osvrnuli su se i na okretanja slova, upotrebu interpunkcije s naglaskom na upitnik i uskličnik te lijepljenje riječi jedna na drugu. Prisutne su teškoće u upotrebi navodnih znakova, pisanju dugih rečenica kao pisanje dvoglasa LJ kojeg pišu kao L i J.

Tablica 10. Načini pružanja podrške u pisanju

TEMATSKO PODRUČJE: **Pogreške učenika u pisanju i načini usmjeravanja**	
TEME	**KATEGORIJE**
3. Načini pružanja podrške u pisanju	• prilagodba kroz zaokruživanje i uvećavanje slova radi bolje koncentracije zbog grešaka u zrcalnom pisanju i iščitavanju tih slova • pružanje podrške kroz isticanje pogreške bojom, postavljanje pitanja vezana uz pogrešku uz poticanje samostalnog rješavanja pogreške točnim prepisivanjem • pružanje podrške pokazivanjem, pisanjem slova na ploči i zraku, verbalno opisivanje slova • pružanje podrške upućivanjem na učinjenu grešku te pomoć učitelja • pružanje podrške kroz poznavanje djetetovih pogreški koje se nastoji spriječiti uz usmjeravanje pažnje na napisanu pogrešku

Na kraju ovog tematskog područja prepoznata je i važna tema **načini pružanja podrške u pisanju** jer upravo pruženom podrškom učeniku se pomažu u otkrivanju i korekciji napravljene pogreške u pisanju. Jedan od načina pružanje podrške u pisanju iz perspektive učitelja je prilagodba kroz zaokruživanje riječi, uvećanje slova kako bi se poboljšala koncentracija učenika

na prepoznavanje napravljenu pogrešku u zrcalnom pisanju i iščitavanju slova. Također, prepoznati je način pružanja podrške kroz isticanje bojom, postavljanjem pitanja te samostalne učenikove detekcije učinjene pogreške i točno prepisivanje riječi. Izjave sudionika pokazuju kako pomažu učenicima te ih upućuju na napravljenu grešku. Važno je kako navode sudionici pružiti podršku poznavanjem djeteta, odnosno predsusretanjem njegovih pogreški koje se nastoji spriječiti usmjeravanjem pažnje na istu.

Posljednje tematsko područje koje će biti prikazano i interpretirano odnosi se na strategije, tehnike i sredstva poučavanja.

Tablica 11. Tehnike i sredstva poučavanja pisanja

TEMATSKO PODRUČJE: **Strategije, tehnike i sredstva poučavanja**	
TEME	**KATEGORIJE**
1. Tehnike i sredstva poučavanja pisanja	• korištenje tehnika isticanja, povećanja i kraćenja teksta uz dozvoljavanje dužeg vremena i korištenja slikovnog materijala • korištenje tehnika crtanja po zraku uz ohrabrivanje i poticanje motivacije • organizacija individualnog rada, dopunske nastave, nastavnih listića, naglašavanje riječi, pročišćavanje teksta

Izjave sudionika odnose na prvu temu u ovom tematskom području, a to je tema vezana uz **tehnike i sredstva poučavanja pisanja**. Tehnike i sredstva koje sudionici koriste vezana su uz isticanje kao povećanje i kraćenje teksta uz dozvoljavanje dužeg vremena kako bi se učenicima s teškoćama olakšalo poučavanje. Koristi se i slikovni materijal kao jedna od tehnika i sredstva poučavanja. Prema izjavama sudionika vidljivo je kako koriste i tehnike crtanja po zraku u

kombinaciji sa ohrabrivanjem i poticanjem motivacije kod učenika. Sudionici za svoje učenike organiziraju individualan rad, dopunsku nastave, naglašavanju ključne riječi te izrađuju nastavne listiće i tekst pročišćavanju od suvišnih detalja.

Tablica 12. Metode poučavanja

TEMATSKO PODRUČJE: **Strategije, tehnike i sredstva poučavanja**	
TEME	**KATEGORIJE**
2. Metode poučavanja	• korištenje Montessori metode koja uključuje: crtanje po zraku, stolu, pokret tijelom • korištenje verbalne i praktične metode u radu. Praktičnom metodom koraci se razlažu u manje, a metodom razgovora koristi razgovor u poučavanju • korištenje vizualne metode poučavanja, prikazivanjem bitnog sadržaja te izbjegavanje suvišnog sadržaja • korištenje metode demonstracije kako bi se olakšalo percipiranje zahtjevnijih pojmova učeniku

Iduća tema prepoznata od sudionika su korištene **metode poučavanja**. Jedna sudionica je navela kako koristi Montessori metodu koja uključuje pokret tijelom, crtanje po zraku i crtanje po stolu. Ostale sudionice prepoznale su metode demonstracije, verbalne, praktične i vizualne metode međusobno se nadopunjavajući izjavama. U praktičnoj metodi ističu važnost razlaganje koraka, odnosno sve korake razlažu u manje dijelove dok je verbalna metoda orijentirana na međusobnu komunikaciju, razgovor. Sudionice važnost pridaju i vizualnoj metodi poučavanja kojom

prikazuju bitan sadržaj te izbjegavaju suvišne sadržaje. Također koriste u svojem radu metode demonstracije kako bi olakšale učeniku percepciju zahtjevnijih pojmova.

Tablica 13. Pružanje podrške u poučavanju

TEMATSKO PODRUČJE: **Strategije, tehnike i sredstva poučavanja**	
TEME	**KATEGORIJE**
3. Pružanje podrške u poučavanju	• organiziranje individualne podrške za učenika kroz ulogu asistenta • organiziranje individualne podrške, motivacija učenika kroz pohvale i nagrade

U ovom tematskom području proizašla je i tema **pružanje podrške**. Sudionice su istaknule ulogu osiguravanja i organiziranja individualne podrške za svakog učenika te ulogu asistenta. Nadalje, istaknule su važnost motivacije učenika kroz pohvale i nagrade kako bi se osiguralo uspješno poučavanja učenika iz perspektive sudionika.

Tablica 14. Sredstva poučavanja

TEMATSKO PODRUČJE: **Strategije, tehnike i sredstva poučavanj**a	
TEME	**KATEGORIJE**
4. Sredstva poučavanja	• korištenje priča, lutka te žice i plastelina za izradu slova kao sredstva u poučavanju • u poučavanju pisanja koriste se iduća sredstva: laptop, tastatura za pronalaženje slova, uvećani font te fotokopirano i uvećano crtovlje pisanke • u poučavanju pisanja koriste se iduća sredstva: glinamol, štapići, papir bez crta, slovarica i magnetna ploča • u poučavanju se koriste predvježbe pisanja, crtanja te sredstva kao što su bojice različite debljine, zidna i učenikova slovarica • plastelin u boji, spajalice • u poučavanju se koriste: slovarica kao memori igra, imenovanje slova i sparivanje slova, play dough plastelin • u poučavanju se koriste igre, interaktivna ploča, digitalni priručnici te nova tehnologija

Najveći fokus sudionika u ovom tematskom području usmjeren je na **sredstva poučavanja**. Sudionici su se osvrnuli na korištena sredstva gdje se vidi širina spektra korištenih sredstva.

Sudionici se koriste raznovrsnim pričama, lutkama kako bi učenike na najbolji mogući način poučili pisanju. Također, koriste žicu i plastelin za oblikovanje početnih slova. Ističu važnost korištenja tehnologija poput laptopa, tastature na kojoj učenici prolaze slova, digitalni priručnik te uvećano i fotokopirano izdanje crtovlja. Neke od sudionica izjavile su kako koriste glinamol i štapiće od kojih izrađuju slova. Zatim različite predvježbe pisanja, crtanja te bojice različitih debljina i spajalice. Čitav niz izjava sudionica odnosi se na upotrebu slovarica, ali i na moguće varijacije u upotrebi slovarice. Neke sudionice koriste slovarice kao igru memori, zatim se njome koristi u imenovanju slova te sparivanju slova. Nalaz ovog istraživanja pokazuje kako sudionice u svojem radu ne koriste nove aplikacije poučavanja kao što su matematički vrtuljak, e- galerija, stiče se dojam kao da ih i ne poznaju. Također, samo jedna sudionica istaknula je kako koristi digitalni priručnik. Sve sudionice su kao važno sredstvo poučavanja istaknuli igru. Nakon interpretacije slijedit će povezivanje ključnih nalaza istraživanja.

4.2. Povezivanje ključnih nalaza istraživanja

Temeljem promišljanja iz perspektive učitelja učinjene su analize o procjeni i strategijama poučavanja početnog pisanja u radu s učenicima s teškoćama.

Prema nalazima istraživanja tematskog područja **kompetentnost za rad s učenicima s teškoćama** podršku učiteljima u radu najvećoj mjeri pruža stručna služba, odnosno stručni suradnici škole, istaknut je edukacijski rehabilitator i psiholog te podrška asistenta. U skladu s time edukacijski rehabilitator predstavlja stručnjaka koji je zasigurno najbolje upoznat s razvojnim osobitostima učenika s teškoćama te prikladnim pedagoškim i rehabilitacijskim postupcima koje je potrebno provoditi u školskom radu. Stoga je on prikladan za pružanje potpunijih informacija ostalim stručnjacima i nastavnicima o razvojnim osobitostima ili specifičnim teškoćama učenika (Ivančić, Stančić, 2002). Sljedeća tema koja je proizašla u istraživanju su kompetencije učitelja, gdje se pokazalo kako učitelji nisu stekli potrebna znanja za rad s učenicima s teškoćama na fakultetu nego putem edukacija organiziranih na državnoj razini, zatim vlastitom angažmanu te potrebi za cjeloživotnim obrazovanjem. U istraživanju Jukić i sur. (2008) pokazalo se kako su učitelji nepripremljeni za rad s učenicima s teškoćama te iskazuju potrebu za stalnim edukacijama. Nadalje, tema koja je nastala vezane je uz teškoće novog pisma gdje se pokazuje nužnost za **obaveznom edukacijom na razini županije** dok je s druge strane kod jedne učiteljice proizašlo pozitivno iskustvo upravo iz dobro provedene edukacije na kojoj je dobrovoljno sudjelovala. Posljednja tema u ovom tematskom području je osnaženost za rad s učenicima s teškoćama. Učitelji se osnažuju za svoj rad edukacijama, koristeći dostupnost literature te uzimajući u obzir preporuke stručnih suradnika i podršku asistenta.

U tematskom području **pogreške učenika u pisanju i načini usmjeravanja** proizašle su tri teme. Temeljem nalaza istraživanja pokazalo se kako učenici s teškoćama osim u području pisanja imaju teškoće u govoru i čitanju. U području teškoća pisanja najčešće su: grafomotoričke teškoće, tehnike pisanja, zamjena, izostavljanje i spajanje slova, pravopisne pogreške, teškoće u sintezi i analizi, zrcalno pisanje slova te teškoće s interpunkcijskih znakovima. Navedene teškoće u području pisanja navela je u svojem istraživanju vještina pisanja Farago (1997). Potvrdila je provedenim kvantitativnim istraživanjem kako prema procjeni nastavnika djeca najčešće griješe

u pravopisu, izostavljanu slova, slogova i riječi te je bilo slučajeva da učenik nije savladalo sva slova što je i dobiveno u ovom istraživanju. Dobronić i sur. (2006) istraživanjem su pokazale kako govorna, slušna i vidna spremnost utječe na proces pisanja i čitanja kod učenika. Nadalje, Alardović (2008) je svojom analizom pokazala kako učenici imaju teškoća sa sintezom, analizom, teškoće u pisanju malog i velikog slova te pravopisnim pogreškama, spajanju riječi i slova, upotrebi interpunkcijskih znakova. Podršku u pisanju pružaju učenicima različitim načinima usmjeravanja na pogrešku kao što je obraćanje pažnje, isticanje pogreške bojom, izravno ukazivanje na počinjenu pogrešku te poticanjem samostalnosti u pronalaženju pogreške.

Posljednje tematsko područje je područje **strategija, tehnike i sredstva poučavanja**. Prva tema proizašla nalazim istraživanja su tehnike i sredstva poučavanja. Tehnike i sredstva vezana su uz isticanje, povećanje i kraćenje teksta uz dozvoljavanje dužeg vremena kako bi učitelji svojim učenicima s teškoćama olakšali učenje. Koriste se i slikovnim materijalom. U istraživanju je pokazano kako sudionici koriste i tehnike crtanja po zraku u kombinaciji sa ohrabrivanjem i poticanjem motivacije kod učenika. Organiziraju individualan rad kao i dopunsku nastavu, naglašavanju ključne riječi te izrađuju nastavne listiće i tekst pročišćavanju od suvišnih detalja. Metode koje su sudionici naveli su metode demonstracije, razgovora, praktična i vizualna metoda. **Nalazi ovog istraživanja pokazuju kako na pitanje o strategijama učitelji pokazuju nerazumijevanje, nego govore o metoda**. Osvrnuli su se na podršku koja je prethodno spomenuta što ukazuje na važnost podrške u svim segmentima poučavanja učenika. Sredstva koja koriste su kreativna i inovativna. Učitelji se minimalno koriste novom tehnologijom i aplikacijama što je izuzetno važno te ih treba poticati na njihovu uporabu. Istraživanja Graham i sur. (2001) ukazuju na potrebu korištenja nove tehnologije kao sredstva poučavanja početnog pisanja iz razloga što doprinosi uspješnom savladavanju početnog pisanju. Multidisciplinarnom suradnjom sveučilišnih znanstvenika iz područja elektrotehnike i računalnih znanosti, edukacijske rehabilitacije psihologije i grafičke tehnologije razvijena su pomagala za osobe sa složenim komunikacijskim potrebama. Razvijene su tri aplikacije za iPad, komunikator za uspostavljanje komunikacije, matematički vrtuljak za učenje osnovnih računalnih operacija i e-galerija za unapređenje i razvoj komunikacijskih vještina te bi trebale biti dostupne u školama na korištenje i ostalim učenicima s teškoćama (Stančić i sur. 2013).

U nastavku će biti prikazan zaključak donesen na temelju nalaza ovog istraživanja.

5. Zaključak

Nalazi ovog istraživanja o procjeni i strategijama poučavanja početnog pisanja u radu s učenicima s teškoćama iz perspektive učitelja ukazali su na sljedeće važne odrednice: podrška stručne službe, kompetentnost za rad, teškoće vezane uz novo pismo, osnaživanje za rad s učenicima s teškoćama, teškoće u pisanju, čitanju, govoru, teškoće u pisanju, načini pružanja podrške u pisanju, tehnike i sredstva poučavanja, metode poučavanja, podrška u poučavanju te sredstva poučavanja.

Temeljem dobivenih rezultata istraživanja proizlaze preporuke za poboljšanje procjene i strategija poučavanja početnog pisanja u radu s učenicima s teškoćama:

- stjecanje osnovnih znanja i kompetencija učitelja na fakultetu za rad s učenikom s teškoćama
- osiguravanje obaveznih edukacija
- osiguravanje češćih edukacija
- osiguravanje edukacija na županijskim i lokalnim razinama
- poticanje daljnje suradnje stručnih suradnika i učitelja
- poticati zapošljavanje edukacijskih rehabilitatora kao stručnih suradnika u školi
- uputiti učitelje na kvalitetnu i dostupnu literaturu
- uputiti učitelje na pouzdane internetske izvore
- educirati učitelje o strategijama poučavanja
- osiguravanje raznolikosti metoda u poučavanju
- poticati implementaciju strategija poučavanja početnog pisanja
- omogućiti publikaciju priručnika sa strategijama poučavanja
- uvažavati mišljenje struke o novo oblikovanom pismu
- koristiti veći broj tehnika, sredstva u radu
- osigurati kvalitetnu i individualnu podršku za učenike s teškoćama
- osnažiti učitelje za rad s učenikom s teškoćama
- uočiti prijevremene pogreške učenika u pisanju
- omogućiti dostupnost novih tehnologija u radu
- poticati korištenje novih aplikacija u radu

- osigurati učeniku s teškoćama asistenta u nastavi
- poticati dobrobiti koje proizlaze iz službe podrške
- poticati i ohrabrivati na cjeloživotno obrazovanje
- temeljita priprema za rad, ključ uspjeha poučavanja
- poticati na istraživanja u ovom iznimno važnom području

U budućim istraživanjima na ovu temu potrebno je usmjeriti se na metode i strategije poučavanja početnog pisanja iz perspektive učitelja, ali i stručnih suradnika s ciljem poboljšanja procesa pisanja, odnosno poboljšanja obrazovanja učenika s teškoćama. Na taj način dobiti će se cjeloviti uvid u promišljanja o procjeni vještina i strategijama početnog poučavanja u radu s učenikom s teškoćama.

6. Literatura

1. Ajduković, M., Urbanc, K. (2010): Kvalitativna analiza iskustva stručnih djelatnika kao doprinos evaluaciji procesa uvođenja novog modela rada u centre za socijalni skrb, Ljetopis socijalnog rada, 17, 3, 319-352.
2. Alardović, K. (2008): Kompetencije učenika na kraju prvog razreda u poznavanju pravopisa na kraju školske godine, Metodika 16, 9, 1, 39-52.
3. Amato, S. (2002). Standards for competence in braille literacy skills in teacher preparation programs. Journal of Visual Impairment & Blindness, 96, 3, 143-155
4. Bird, G., Beadman, J., Buckley, S. (2011): Čitanje i pisanje kod djece s Down sindromom (5-11 godina). Publikacija Međunarodne Down sindrom zaklade za obrazovanje. Ujedinjeno Kraljevstvo.
5. Buljubašić Kuzmanović, V., Petrović, A. (2014): Teaching and lesson design from primary and secondary teachers perspective, Život i škola, 31, 60, 76-90.
6. Delač, S., Mioković, M. (2008): Stvaralačko pisanje. Zagreb, profil.
7. Dobronić, A., Fulgosi-Masnjak, R., Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2006): Struktura spremnosti za učenje čitanja i pisanja u učenika s lakom mentalnom retardacijom. Zbornik radova međunarodnog znanstveno-stručnog skupa „Rehabilitacija-stanje i perspektive djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom“ (str.161-182), Barbir, J., Munjas-Pastuović, N., Stojković, S. (ur.), 12.-13.10.2006. Rijeka: Centar za rehabilitaciju Rijeka.
8. Englert, C., S., Dunsmore, K. (2004): The Role of Dialogue in Constructing Effective Literacy Settings for Students with Language and Learning Disabilities. U: Language and Literacy Learning in Schools ur. Silliman, E., R., Wilkinson, L., C.), The Guilford Press, New York, London, 201-239.
9. Fajdetić, A., Kiš-Glavaš, L., Lisak, N. (2013): Percepcija visokoškolske nastave pristupačne studentima s invaliditetom, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 49, 2, 28-41.
10. Farago, E. (1997): Vještina pisanja, procjena nastavnika i uspjeha u školi, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 32, 2, 13-22

11. Filipčić, T., Ozbič, M. (2010): Complex imitation of gestures in school-aged children with learning difficulties, Kinesiology, 42, 1, 44-45.
12. Graham, S., Harris, K., R., Larsen, L. (2002): Prevention and Intervention of Writing Difficulties for Students with Learning Disabilities, Learning Disabilities Research & Practice, 16, 2, 74-84
13. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2002): Roditelji- suradnici škole. (U): Moje dijete u školi (ur.Igrić,Lj). Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM, Zagreb, 65-86.
14. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2002): Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama. U Kiš-Glavaš, L., Fulgosi-Masnjak,R. (ur.): Do prihvaćanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama, priručnik za učitelje (str.133-179). Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM.
15. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2006): Individualizirani odgojno-obrazovni programi. Od teškoća u razvoju prema planu podrške učenicima s posebnim potrebama. Časopis S vama, Polugodišnjak Hrvatske udruge za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM, 3, 2/3, 91-119.
16. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2015): Razlikovni pristup u inkluzivnoj školi. U: Igrić, Lj. I sur. Osnove edukacijskog uključivanja. Škola po mjeri svakog djeteta je moguća (str.159-203). Zagreb, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga.
17. Jeđud, I. (2008): Alisa u zemlji čuda- kvalitativna metodologija i metode utemeljene teorije, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 43, 2, 83-101.
18. Jukić, O., Međimorec, Grgurić, P., Žulić, D. (2012): Inovativna metodika poučavanja u sklopu projekta „INVET", Napredak, 153, 1, 117 – 127.
19. Kadum Bošnjak, M. (2012): Suradničko učenje, Metodički ogledi, 19 (1), 181-199.
20. Knaflič, L. (2014): Psychological aspects of literacy, Libellarium, VII, 1, 41-53.
21. Lawrence, L. (2003). Montessori čitanje i pisanje, Zagreb, Hena Com.
22. Lebedina Manzoni, M., Novak, T., Jeđud, I. (2006): Doživljaj sebe u obitelji, Kriminologija i socijalna integracija, 15, 2, 25-36.
23. Lenček, M. (2012): Procjena disleksije u hrvatskome; neke značajke čitanja i pisanja odraslih, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 48, 1, 11-26.

24. Leko, A. (2011): Obilježja grešaka u čitanju i pisanju u osoba s oštećenjem mozga. Doktorska disertacija. Zagreb: Edukacijsko rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
25. McNamara, C. (1999). General Guidelines for Conducting Interviews. Minessota: Authenticity Counsalting.
26. McNeil, M.R. and Tseng, CH. (2005): Acquired Neurogenic Agraphias: Writing Problems u La Pointe, L. L.: Aphasia and Related Neurogenic Language Disorders, Third Edition, Thieme, New York, Sttutgart.
27. Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994): Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook. London: SAGE.
28. Nacionalni okvirni kurikulum : za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH, 2011.
29. Nikčević Milković, A. (2008): Procesni pristup pisanju kao oblikovanju teksta, Psihologijske teme, 17, 1, 185-201.
30. Nikčević Milković, A. (2013): Psihologija pisanja. Određenje pisanja i njegovih procesa, razvoj pisanja kod djece te pristupi poučavanju pisanja, Školski vjesnik, 62, 2-3, 391-409.
31. Nikčević Milković, A., Rukavina, M., Galić, M. (2011): Korištenje i učinkovitost igre u razrednoj nastavi, Život i škola, 25, 1, 108-121.
32. Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju (2006): Etički kodeks Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju. Zagreb: Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju.
33. Paratore, J., R., McCormack, R., L. (2005): Teaching literacy in second grade. The Guilford press, London, New York.
34. Pavličević-Franić D. (2005): Komunikacijom do gramatike. Zagreb, Alfa.
35. Philipps, S. (1999): Montessorti priprema za život, odgoj neovisnost i odgovornost. Naklada slap, Jatrebarsko.
36. Posokhova, I. (2007): Kako pomoći djetetu s teškoćama u čitanju i pisanju. Ostvarenje, Lekenik.

37. Poučavanje učenika s autizmom: školski priručnik. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, 2008.
38. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju: narodne novine, 24/15.
39. Rimac, I., Ogresta, J. (2012): Etički standardi primjene fokusnih grupa u istraživanju nasilja nad djecom u obitelji. Ljetopis socijalnog rada, 19, 3, 479-514.
40. Stančić, Z., (2010): Strategije poučavanja učenika s intelektualnim teškoćama I. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
41. Stančić, Z., Frey Škrinjar, J., Car, Ž., Vlahović Štetić, V., Pibernik, J. (2013). Systems of support for persons with complex communication needs. MIPRO proceedings from 36th Intenational Convention on Information and Communitcation Technology, Eletronics and Microeletronics „Computers in Education" (str. 830-836), Biljanović, P., Skala, K. (ur.), 20.-24.05.2013. Opatija: Croatian Society for International and Communication Technology, Eletronics and Microeletronics-MIPRO.
42. Šmit, K., (2014): Prilagodbe u nastavi hrvatskog jezika za učenika oštećena sluha. (U): Čujete li razliku? Priručnik za edukaciju odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s učenikom oštećena sluha i/ili govora (ur. Bakota, K.). OŠ Davorina Trstenjaka, Zagreb, 79-80.
43. Tucak, A., Kostović, I. (2003): Spoznaje o mozgu – Početnica o mozgu i živčanom sustavu. Osijek: Medicinski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku
44. Vaughn, S., Bos, C., S. (2015): Teaching Students with Learning and Behavior Problems. Pearson Education.
45. Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2003): Psihologija obrazovanja, Zagreb: IEP-Vern.
46. Zrilić, S. (2011): Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole; priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje. Zadar, Sveučilište u Zadru.
47. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi: narodne novine, 152/14.
48. www.eduplace.com/graphicorganizer/, preuzeto 19.7.2016.
49. www.teachervision.fen.com/graphic-organizers/printable/6293.html, preuzeto 19.7.2016.

50. http://www.zlatnadjeca.com/2011/01/nastavni-materijali-za-prvi-razred.html, preuzeto 4.8.2016.
51. http://www.psidra-psiholoskapraksa.hr/neurofeedback/razne-teskoce-ucenja, preuzeta slika, 20.08.2016.

7. Prilog

7.1. Prilog 1

Mnogo je različitih strategija koje se koriste u poučavanju pisanja, pravopisa i tehnika pisanja. Kako je ranije spomenuto, procjena i opservacija učitelja te suradnja sa stručnim suradnikom uvelike doprinosi kvalitetnom odabiru strategija poučavanja.

Strategije koje se nalaze u prilogu podijeljene su na: strategije poučavanja pisanja slova, pravopisa, tehnika pisanja te primjere uputa kako učeniku pomoći u organizaciji pismenog izražavanja. Sve strategije koje se nalaze u ovom radu mogu se primijeniti u radu s učenicima s bez i s teškoćama te ih se prema individualnim potrebama učenika treba prilagoditi. Također u prilogu se nalaze i smjernice, metode poučavanja za učenike prema Orijentacijskoj listi teškoća (Narodne novine, 24/15).

Strategije poučavanja početnog pisanja slova

- **Oblikovanje slova u pijesku**- učitelj napiše na ploču slovo koje se obrađuje na nastavnoj jedinici. Učenici to isto slovo prvo oblikuju kroz igru u pijesku.
- **Pisanje po zraku**- učitelj napiše slovo na ploču, zatim ga ponovi prstom po zraku, isto naprave i učenici.
- **Izrada slova od hrapavog ili brusnog papira**
- **Izrada slova od žice**
- **Pisanje samoglasnika na jednoj boji podloge** (npr. plava)
- **Pisanje suglasnika na drugoj boji podloge** (npr. zelena)
- **Izrada abecedarija i drugih knjiga**- učitelj napiše na list papira jedno od slova koje dijete poznaje. Pregledajte časopise i slike te izrežite iz njih one predmete koje počinju tim slovom. Napravite abecedarij ili knjigu u obliku lepeze, napišite slova na vrh svakog nabora. Zamolite učenika da pokuša pronaći predmete koje počinju tim slovom i zalijepi ih.
- **Veseli poštar**- Napravite omotnice za svako slovo abecede te u njih uložite slike predmeta čiji nazivi započinju istim.
- **Abecedni twister**- Učitelj pisaljkom čiji se trag može oprati, napiše neka od slova koje učenik zna na papirni krug. Kada učitelj izgovori slovo, učenik čiji je red pozicionira se

na izgovoreno slovo. Abecedni twister mogu napraviti i sami učenici, napisati slova te tako vježbati početno pisanje.

- **Korištenje matrica za pisanje**
- **Pisanje slova u crtovlju koristeći se slovima hrapavog ili brusnog papira**
- **Slikanje slova prstom**- pisanje, odnosno slikanje slova na radnoj površini koja može biti prekrivena bojom ili pjenom.
- **Spajanje velikih i malih slova pomoću kartica**
- **Slovarica**
- **E-aplikacija slovarica**
- **Pamtilica**
- **Glaskalica**
- **Sparivanje istih slova**
- **Opipavanje slova**
- **Oblikovanje slova od različitih materijala** (Lawrence, 2003)

Strategije pisanja riječi

- **Traženje para**- igra koja se može upotrijebiti za vježbe pisanja. Učenicima se podijele kartoni s napisanim riječima te traže svoj par kako bi rečenica imala smisla.
- **Igre s neobičnim i zagonetnim predmetima**- cilj ove igre je pomoću zagonetnih i neobičnih predmeta napisati novu priču. Na primjer, učitelj u kutiji donosi u razred zagonetne predmete. Učenici otvaraju kutiju i izvade iz nje: košaru, jabuku, kolače, cvijeće, crvenu kapicu. Učenici otkrivaju kako je riječ o Crvenkapici te na temelju zagonetnih predmeta napišu novu priču.
- **Slaganje riječi**- Učitelj na školske klupe postavi kutije s izrezanim slovima abecede. Učenici izvlače pet ili šest slova, a zadatak je svakog učenika ili grupe sastaviti što više riječi od ponuđenih slova.
- **Sakupljači riječi**- učenici sjede u krugu. Učitelj izgovara pojam, a učenici pišu riječ koja se može svrstati pod zadani pojam. Npr. zelena: trava, jabuka, čarapa.
- **Sastavljeno rastavljeno**- Učenicima se podijele izrezane riječi iz časopisa. Učenici te iste riječi cijepaju i režu te od njih sastavljaju nove riječi (Delač, Mioković, 2008).

- **Igra s kockom-** Učitelj učenicima predstavlja kocku. Objašnjava im kako je pisanje kao kocka iz razloga što kocka ima šest strana kao i šest područja pisanja na koja se trebaju usredotočiti. Šest područja odnose se na opisivanje, uspoređivanje, asocijaciju, analiziranje, primjenu i zaključak u pisanju. Kocka učenicima služi kao podsjetnik i pomaže im u organizaciji i redoslijedu pisanja.

Vizualne strategije

Vizualna strategija omogućava učeniku dobar vizualan pregled kako se određena riječ pravilno piše. Čini je sedam koraka, a oni su:

1. Na ploči ili na komadiću papira učitelj napiše riječ učeniku koju on može pročitati, ali je ne može dobro napisati
2. Učenik naglas pročita određenu riječ
3. Učenik slovka slova po slovo u riječi
4. Učenik napiše riječ na papir
5. Učitelj zamoli učenika neka zamisli napisanu riječ kao neku fotografiju ili sliku
6. Učitelj zamoli učenika da zatvori oči, prisjeti se riječi koju je u petom koraku zamislio i pokuša je slovkati.
7. Na samom kraju učitelj zamoli učenika da napiše zadanu riječ i pohvali učenika (Vaughn, Bos 2015).

Strategija u pet koraka

Ova vrsta strategije podrazumijeva učenje i vježbanje pisanja ili pravopisa u pet koraka. Učenik može samostalno, ali u početku s učiteljem provoditi ovu strategiju. Upravo savladavanje ove strategije omogućava učeniku uspješnost i samostalnost u radu. Slijedi prikaz pet koraka.

1. Izgovori riječ
2. Napiši i naglas ponovi riječ
3. Provjeri napisanu riječ
4. Ako je riječ pogrešno napisana, prepiši je i ponovno izgovori riječ
5. Napiši zadanu riječ prema sjećanju i provjeri je (Vaughn, Bos, 2015).

Strategije prepisivanja, prekrivanja i uspoređivanja riječi

1. Pažljivo prouči napisanu riječ
2. Prepiši riječ
3. Prekri napisanu riječ te je sam/a ponovno napiši
4. Otkri prekrivenu riječ te je usporedi sa napisanom
5. Ako si riječ točno napisao/la napiši iduću riječ
6. Ako si riječ pogrešno napisao/la vrati se na prvi korak s istom riječi (Murphy i sur. 1990, prema, Vaughn, Bos, 2015).

U nastavku slijede upute i strategije kako pomoći učenicima u pronalaženju i korekciji pogrešaka u pisanju. Važno je da one budu dostupne učenicima prilikom pisanja. Mogu se nalaziti na učenikovoj klupi ili na zidu učionice. Uputu nisu namijenjene samo za učenike s teškoćama, već pomažu i ostalim učenicima (Vaughn, Bos, 2015).

Upute za pronalaženje pogreške u pisanju

- Provjeri je li napisana riječ napisana kako se izgovara
- U ovoj rečenici imaš pogrešno napisanu riječ
- Blizu si otkrivanja pogreške
- Pokušaj ponovno
- Bravo, primijetio/la si pogrešnu napisanu riječ

Upute za ispravljanje pogreške u pisanju

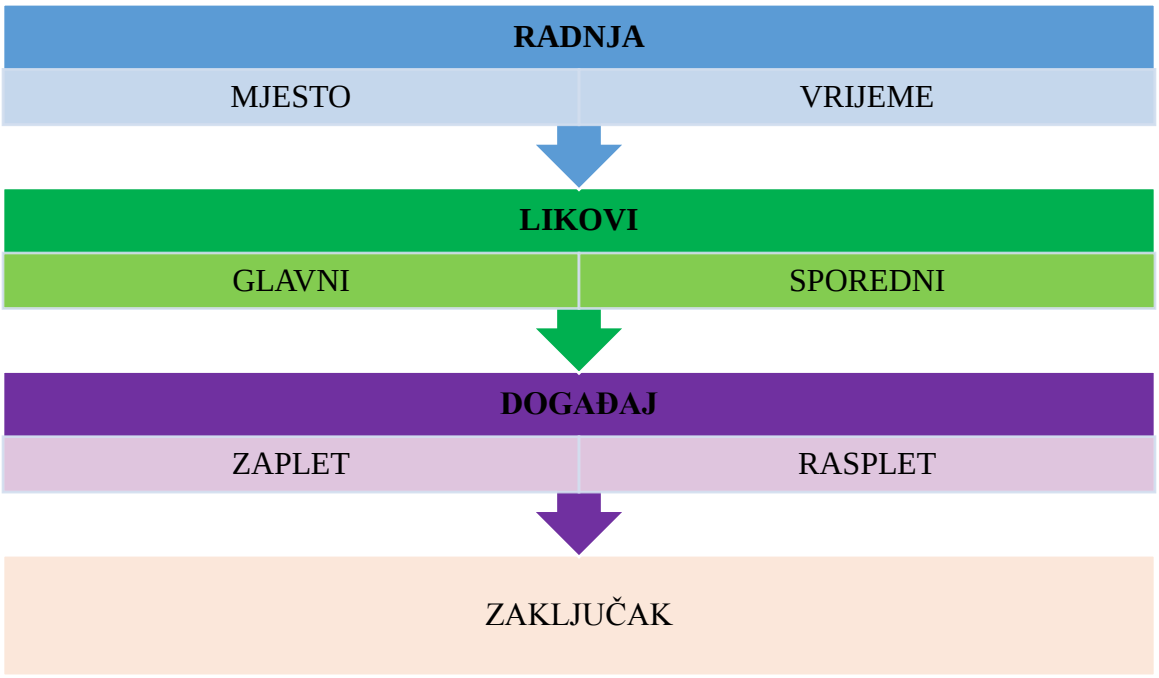
- Koje riječi čuješ u rečenici?
- Koja riječ je prva, a koja posljednja?
- Jesi li siguran/na da napisana riječ tako zvuči?
- Moraš promijeniti jedno slovo
- Riječ koju si napisao/la kada je pročitaš dobro zvuči, ali izgleda li dobro napisana?
- Jesi li napisao/la sva slova u riječi koju si čuo/la, provjeri.
- Jesi li napisao/la dovoljan broj slova?
- Jesi li zamijenio/la slovo s drugim koje mu je slično?
- Jesi li koristio/la pravilno interpunkcijske znakove?

Prikaz gotovih obrazaca koji pomažu učenicima u savladavanju pisanja

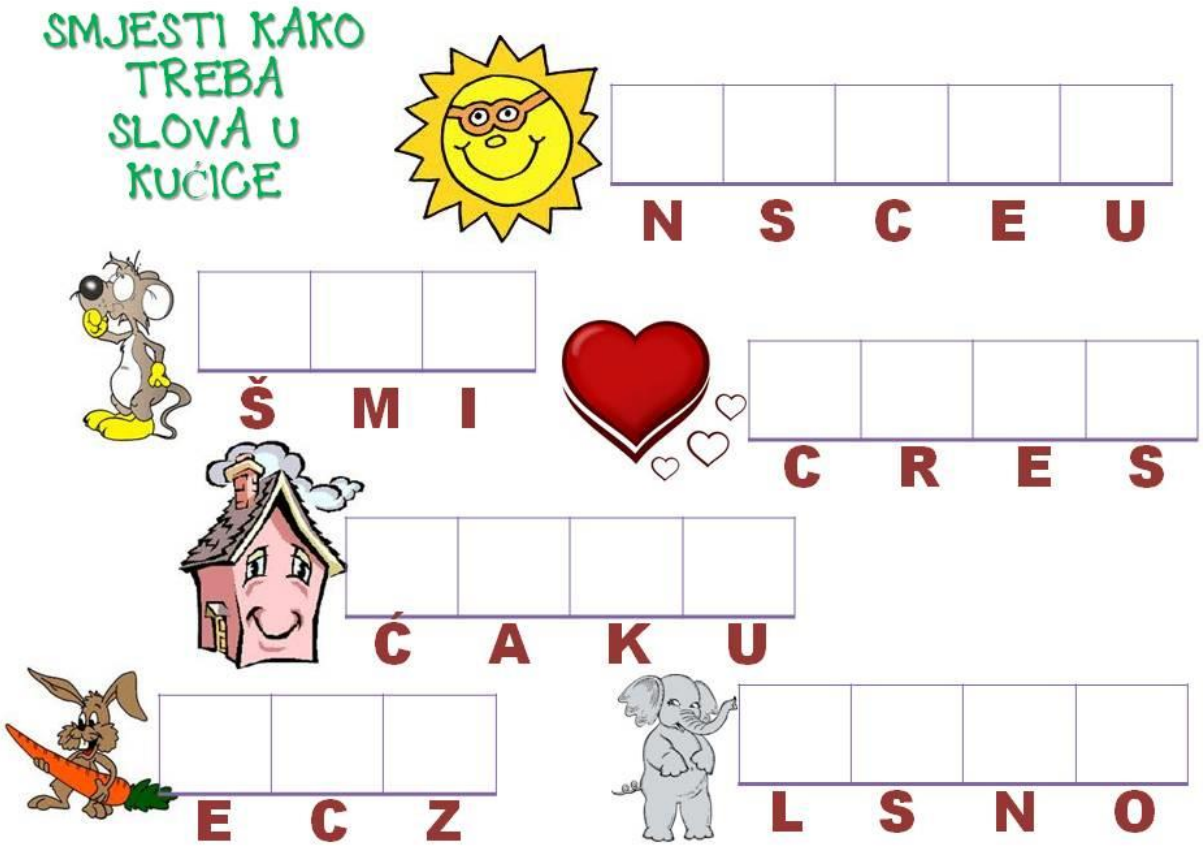
Karta događaja- pomaže učenicima u usmjeravanju pisanja



Karta pisanja- ovisno o strukturi pisanja, moguće su različite varijacije obrazaca



Primjer pisanja riječi od ponuđenih slova[2]



Slika 3. prikazuje pomiješane riječi od kojih učenici slože novu riječ te kao pomoć imaju sličice te broj kućica koji je jednak broju slova.

Obrasci koji mogu poslužiti za početno poučavanje pisanja i čitanja, dostupni su na sljedećim mrežnim stranicama:

www.eduplace.com/graphicorganizer/[3]

www.teachervision.fen.com/graphic-organizers/printable/6293.html[4]

---

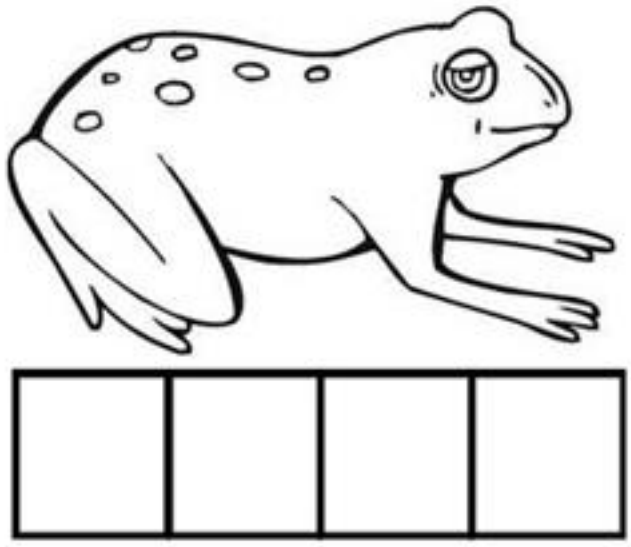
[2] http://www.zlatnadjeca.com/2011/01/nastavni-materijali-za-prvi-razred.html, preuzeto 4.8.2016.

[3] www.eduplace.com/graphicorganizer/, preuzeto 19.7.2016.

[4] www.teachervision.fen.com/graphic-organizers/printable/6293.html, preuzeto 19.7.2016.

Elkoninove kućice

Elkoninove kućice predstavljaju jednostavan prikaz nacrtanih kućica koji su jednaki broju slova pojedine riječi. Tako je u ovom primjeru riječ žaba, ima četiri slova, odnosno četiri kućice. Ovim prikazom djeci se olakšava čitanje, vježba sinteza i analiza, ali i početno pisanje budući da točno označuje broj slova jedne riječi (Paratore, McCormack, 2005).



Slika 4. Elkoninove kućice i riječ.

Prikaz koji slijedi odnosi se na smjernice, metode rada s učenicima prema Orijentacijskoj listi teškoća.

Tablica 15. Smjernice za rad s učenicima s teškoćama u razvoju

Oštećenje vida
❖ Braillevo pismo, šestotočka ❖ uvećani tisak ❖ veličina i tip fonta ❖ kontrast pozadine ❖ metoda usmenog izražavanja ❖ metoda razgovora- važno je da učitelj provjeri koristi li primjerenu predodžbu riječi te može li izgovoreni sadržaj povezati sa stvarnim iskustvom. Upotrebljavati pojmove s vizualnim konotacijama u komunikaciji s učenicima oštećena vida ❖ metoda pisanih i ilustriranih radova- jasno osigurati plan ploče na klupi ili na Braillevom pismu te sadržaje izgovarati jasno i glasno ❖ metoda demonstracije- pri demonstraciji koristiti stvarni predmet, reljef, sliku, crtež (Amato, 2002).
Oštećenje sluha
❖ ne preporučuje se obrada tekstova zasićenih arhaizmima, a ako se ne želi učenike zakinuti izuzimanjem takvih djela, najvažnije dijelove teksta obraditi i napisati na izvornom tekstu uz dodatna objašnjenja riječi ❖ paziti na vidljivost i osvijetljenost lica ❖ lice okrenuti učeniku ❖ govoriti umjereno i razgovijetno ❖ izbjegavati obradu i pisanje tekstova na čakavskom i kajkavskom narječju ❖ birati tekstove koji su tematski bliži učenicima s oštećenjem sluha ❖ afektivno motivirati učenike za pisanje kako bi se znatno olakšalo usvajanje novih riječi, frazema i gramatičkih oblika (Šmit, 2014)
Oštećenje jezično govorne glasovne komunikacije i specifične teškoće učenja
❖ predvidjeti dulje vremensko razdoblje za usvajanje nekih tema ❖ dati prednost češćim usmenim oblicima poučavanja i provjeravanja znanja ❖ sistematski provjeravati je li učenik razumio sadržaj, pojmove ❖ koristiti pročišćene, sažetije i jednostavnije tekstove ❖ rasporediti zadatke po težini ❖ zadavati manji broj zadataka (Zrilić, 2011).
Oštećenje organa i organskih sustava (oštećenje mišićno-koštanog sustava)
❖ osigurati prikladno radno mjesto ❖ fiksirati papir za radnu površinu ❖ prilagodba sredstva za pisanje ❖ duži vremenski period za grafičko pisanje ❖ dati prednost usmenom provjeravanju znanja ❖ pismeni ispiti se trebaju prilagoditi manualnim sposobnostima učenika (Zrilić, 2011).

Intelektualne teškoće
❖ koristit konkretni primjere ❖ gradivo podijeliti u manje dijelove ❖ dosljednost i jasnoća u komunikaciji ❖ davati povratne informacije ❖ dulje vrijeme za zadatke ❖ ispitivati učenika metodom koja odgovara njegovim potrebama (Zrilić,2011).
Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja (poremećaj iz autističnog spektra, poremećaji aktivnosti i pažnje)
❖ odabir primjerenog mjesta ❖ vizualno-kognitivna podrška ❖ izrada dnevnog rasporeda sati ❖ vizualno isticanje uputa ❖ poučavanje samokontroli- piktografi koji označavaju očekivane oblike ponašanja ❖ slikovno prikazivanje pravila (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2008). ❖ ocjenjivati sadržaj, a ne rukopis ❖ davati uputu jednu za drugom ❖ omogućiti dodatno vrijeme ❖ koristiti, jasne i pregledne forme za pisane tekstove ❖ postaviti učenika bliže učitelju ❖ omogućiti kraće pauze ❖ pripremiti materijal s istaknutim dijelovima (Zrilić, 2011).

7.2. Prilog 2

Sporazum istraživača i sudionika istraživanja

Datum:

Istraživač: Tea Čivrag

Sudionik:

U svrhu pojašnjavanja cilja istraživanja, Vaše uloge i prava u ovom istraživanju navodimo odgovornosti istraživača u ovom istraživanju.

Prije svega želim vam zahvaliti na Vašem odazivu za doprinos ovom istraživanju! Naglašavamo kako je osnovno polazište u osmišljanju i provedbi ovog istraživanja **slušanje Vašeg glasa i iskustva, te uvažavanje Vašeg mišljenja!**

Cilj ovog istraživanja je dobiti uvid u edukaciju o praktičnim znanjima učitelja za rad s učenikom s teškoćama te perspektivu učitelja prvih razreda redovne zagrebačke škole o tome na koji način promišljaju o procjeni vještina početnog pisanja i strategijama podrške za učenike s teškoćama u razvoju.

1. Prava i uloga sudionika u istraživanju:
    - sudioniku istraživanja pripadaju sva prava i zaštita temeljem Kodeksa istraživanja u znanosti i visokom obrazovanju
    - sudionik ima pravo reći na glas koje teme su prihvatljive da na njih odgovora u intervju, a koje nisu
    - u svakom trenutku sudionik može prekinuti istraživača, postaviti potpitanja ako postavljeno pitanje nije dovoljno pojašnjeno
    - sudionik ima pravo zatražiti pauzu u intervjuu ili zamoliti da ranije završi razgovor ako osjeća da više nije spreman razgovarati te se može dogovoriti nastavka intervjua za neki drugi dan
    - kroz sporazum s nama želimo osigurati da ste nam sudionik u provedbi istraživanja, zbog toga *nam je jako važno* da se osjećate ugodno i da ste otvoreni ste za davanje iskrenih odgovora

2. Odgovornost istraživača u istraživanju:
    - istraživač se obvezuje da će poštivati sva načela Etičkog kodeksa Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju (2006)
    - istraživač se obvezuje da će poštivati prava Vas kao sudionika kroz: slobodu izbora (želite li odgovarati na neka pitanja ili ne, smatrate li neku temu preintimnom za iznošenje, želite li pauzu ili prekid intervjua
    - istraživač će u skladu s interesom istraživanja pitati Vas određene teme koje su mu značajne, u slučaju da u Vašem izlaganju naiđe na još neke zanimljive teme koje ste Vi sami iznjeli, istraživač će s Vama razgovarati o iznjetim temama, koje sada unaprijed ne može definirati jer su rezultat tijeka razgovora
    - istraživač zadržava pravo da Vas u nekom dijelu priče prekine potpitanjima i usmjeri na neku podtemu

Važan nam je Vaš doprinos u ovom istraživanju, jer bez Vašeg mišljenja, iskustava i preporuka *nemamo dovoljno* informacija i znanja o temi te smatramo da se potrebne promjene trebaju planirati i događati kroz uključenost onih na koje su usmjerene!

Unaprijed zahvaljujem!

Istraživač

_____

Sudionik istraživanja

_____

7.3. Prilog 3

Tablica 16. Kodiranje prvog istraživačkog pitanja

Istraživačko pitanje: ***„Što doprinosi kompetencijama učitelja za rad s učenicima s teškoćama, koju podršku ostvaraju te na koji način ih priprema praksa za rad s učenicima s teškoćama?“***				
Tematsko područje**: Kompetentnost za rad s učenicima s teškoćama i podrška u radu**				
Izjave sudionika	**Kod prvog reda**	**Kod drugog reda**	**Kategorija**	**Tema**
„Pa ja bi, imam asistenta već dvije godine, kolegicu koja je pedagošku akademiju završila, odsjek razredne nastave i s njom izuzetno surađujem, i ustvari, međusobno jedna drugoj pomažemo u svim svakodnevnim teškoćama koje nailazimo u radu.	Imam asistenticu već dvije godine, završila je pedagošku akademiju, odsjek razredne nastave. S njom surađujem te pomažemo jedna drugoj u radu.	Dobivanje pomoći i suradnja u svakodnevnim teškoćama asistenta pedagoške akademije	Dobivanje pomoći i svakodnevno surađivanje s asistentom.	Osnaženost za rad s učenicima s teškoćama
„Meni povremeno pomažu dakle, pedagoginja i defektologinja u smislu aaaa ako se dogodi da je više učenika u nekakvoj poteškoći. Onda neki od njih odlaze na individualan rad kod njih.„ 2	Povremeno pomoć dobivam od pedagoginje i defektologinje ako se dogodi da je više učenika u poteškoći. Onda neki od njih idu na individualan rad kod njih.	Povremena pomoć defektologinje i pedagoginje ako je više učenika u potrebi.	Povremena pomoć stručnog osoblja u određenim situacijama.	Podrška stručnog osoblja
„U radu s učenikom s poteškoćama najviše mi pomaže stručna	U radu s učenikom s teškoćama pomaže mi stručna služba	Pomoć stručne službe, defektolog, psiholog, pedagog.	Dobrobiti koje proizlaze iz podrške stručne službe.	Podrška stručnog osoblja

služba škole. Istaknula bih ponajviše defektolog, zatim psiholog i pedagog.“ 3	škole, defektolog najviše, psiholog, defektolog.			
„U radu s učenikom također mi pomaže stručna služba škole ali i edukacija i dodatna literatura.“ 4	U radu mi pomaže, stručna služba škole, edukacije i literatura.	Pomoć u radu pružena od stručne službe škole, edukacija i dostupnosti literature	Podrška stručnog osoblja, edukacije i dostupnost literature	Podrška stručnog osoblja i osnaživanje za rad s učenikom s teškoćama
„Ja bi istaknula kako mi u radu pomažu edukacije, dostupnost literature kao što su kolegice rekle stručni suradnici škole ali najviše školska defektologinja.“ 5	Istaknuta pomoć edukacija, dostupnost literature, stručni suradnici škole, najviše školska defektologinja.	Pomoć u radu pružena od stručne službe škole, edukacija i dostupnosti literature.	Podrška stručnog osoblja, edukacije i dostupnost literature	Podrška stručnog osoblja i osnaživanje za rad s učenikom s teškoćama
„Sve isto kao što su navele kolegice ali istaknula bih korisnost edukacija u radu, osobne pripreme te stručne službe.“6	Istaknuta važnost edukacija kao pomoći u radu, osobne pripreme te stručne službe.	Istaknuta važnost edukacija, osobne pripreme te stručne službe škole.	Važnost edukacija, osobne pripreme te podrška stručne služne.	Podrška stručnog osoblja i osnaživanje za rad s učenikom s teškoćama
„paa.. u cijeloj priči tu nije naravno bilo novosti da ih mi nismo mogli prihvatiti, mogućnost tog novog pisma koje je konkretno ovisi o tome kakav razred vi imate. Razumijete, nije bit pisma nego	U cijeloj priči tu nema novosti da ih nismo mogli prihvatiti. Mogućnost novog pisma koje je konkretno ovisi o razredu kojeg imate. Nije bit pisma, nego djeca koju imate ispred sebe. To novo pismo je nova	Novo pismo je novo onima koji pismo poučavaju ne učenicima. Lakše je za savladavanje učenicima bez teškoća, a zahtjevnije učenicima s teškoćama. Zbog toga dijete u prvom razredu	Teškoće s kojima se susreću učenici i učitelji u savladavanju novog pisma.	Kompetencije učitelja

tko je ispred, odnosno koji materijal imate djecu s kojim mogućnostima imate da usvaja. Ako imate djecu bez teškoća to novo uvedeno pismo je njima novo, znate ne znaju ja i vi pričamo o novom. Za njih oni to vide i pišu ih. Lakše je pismo za djecu bez teškoća jer novo pismo traži neke linije koje njima s teškoćama idu teže, a zavijutak je finesa svima. Pogotovo kod teškoća spajanje slova. Upravo zato sam ja imala situaciju da dijete nije pisalo pisanim slovima prvi razred. Najvažnije je od tog pisma da se za dijete odabere najbolje da se ne pogubi i omogući učenje novih spoznaja.“1	nama, ne i učenicima. Novo pismo je lakše za djecu bez teškoća jer novo pismo traži neke linije koje djeci s teškoćama ide teže. Teškoće kod spajanja, upravo iz toga razloga, imam dijete u razredu koji nije pisalo pisanim slovima prvi razred. Za dijete je bitno da se za njega odabere najbolje kako bi mu se olakšalo učenje novih spoznaja.	nije pisalo pisanim slovima.			
„Ako se pod praksom misli na nas, mi smo imali predavanja od gda. Siniše Reberskog. Puno nas se to tiče dobro smo naučili mi ta slova, odnosno Reberski nam je jako dobro	Učitelji su imali predavanje gda. Siniše Reberskog. Predavanje je pomoglo učiteljima u savladavanju i sistematici slova koja imaju logike. Pismo je drugačije od	Predavanje Siniše Reberskog kao doprinos savladavanju novog pisma koje je drugačije od prijašnjeg.	Pozitivno iskustvo učiteljice o novom pismu, proizašlo iz edukacije Siniše Reberskog	Kompetencije učitelja	

prenio sistematiku kako se pišu ta nova slova i imaju logike. Drugačija je od prijašnjeg pisma, ali slično se vežu.“2	prijašnjeg, ali se slično veže.				
„Novo pismo je po meni relativan pojam.- Zašto vam to kažem, ono je nama novo, učenicima ne. Iz moje perspektive potrebno se stalno educirati na razini županije. Praksa nije pripremljena, učenicima mislim da je teže savladati ovo pismo nego prethodno. Postoje priručnici, ali sve je to premalo.“ 3	Novo pismo je relativan pojam, novo je učenicima. Potreba za edukacijom na razini županije. Praksa nije pripremljena, učenicima je novo pismo teže savladivo. Postojanje priručnika, ali nedovoljno.	Potreba za edukacijom na razini županije, praksa nije pripremljena, učenicima teže savladivo pismo, nedovoljno priručnika	Nepripremljenost učenika i učitelja za savladavanje novog pisma. Potreba za edukacijom na razini županija i osiguravanje materijala za usvajanje novog pisma.	Teškoće vezane uz novo pismo	
„E sad ako sam dobro shvatila mislite na novo pismo koje je uvedeno unazad dvije godine. Čini mi se, imam dojam da učitelji nisu sudjelovali u određivanju novog oblika pisma. Dio pojednostavljenih slova je dobar, ali se teško spaja. Imam dojam kao da su pomiješana tiskana i pisana slova što je za učenike s	Novo pismo je uvedeno unazad dvije godine. Učitelji nisu sudjelovali u izradi novog pisma iz perspektive učiteljice. Dio pojednostavljenih slova je dobar, ali teško spojiv. Stvara se dojam kao da su slova pomiješana, tiskana i pisana slova što je učenicima s teškoćama zahtjevnije.	Pismo uvedeno prije dvije godine. Učitelji nisu sudjelovali u izradi pisma. Stvaranje dojma kao da su pomiješana tiskana i pisana slova, zahtjevnije za učenike s teškoćama u razvoju.	Zahtjevnost novo oblikovanog pisma za učenike zbog kombinacije postojećih tiskanih i pisanih slova. Ne uvažavanje mišljenja učitelja pri oblikovanju novog pisma.	Teškoće vezane uz novo pismo	

teškoćama po mojem mišljenju puno zahtjevnije.“ 4				
„Kao i sve što je doneseno, po meni nema smisla. Struka nije pripremljena za uvođenje novog pisma, edukacija nije bila obavezna, postoje priručnici te je na vama hoćete li to pogledati ili ne.“ 5	Sve što se inače donese nema svrhu. Struka nije pripremljena za uvođenja novog pisma, edukacija je neobavezna, postoje priručnici.	Nepripremljena struka za uvođenje novog pisma, neobaveznost edukacije, postojanje priručnika	Potreba za uvođenjem obavezne edukacije za poučavanjem novog pisma zbog nepripremljenost prakse.	Teškoće vezane uz novo pismo
„Koliko se ja sjećam i znam, bila je edukacija, seminar koji nije bio obavezan, što znači da je išao tko je želio. Bitno se razlikuje od prijašnjeg, a mislim da je potrebno puno više vremena da se usavrši. Struka svakako nije pripremljena. S obzirom da imam iskustvo, mislila sam da će biti teže za učenike s teškoćama ali pokazalo se da je njima za sada tako lakše.“6	Bila je edukacija i seminar koji nije bio obavezan, išao je tko je želio. Pismo se razlikuje od prošlog potrebno je više vremena da se usavrši. Struka nije pripremljena. S obzirom na iskustvo, mišljenje je da će biti teže za učenike s teškoćama, ali pokazalo se da je za sada lakše.	Bila je edukacija i seminar koji su neobavezno. Bitno se razlikuje od prijašnjeg pisma, pismo je lakše za sada učenicima s teškoćama. Praksa je nepripremljena za novo pismo.	Potreba za uvođenjem obavezne edukacije za poučavanje novog pisma zbog nepripremljenosti prakse i dobrobit novog pisma za djecu s teškoćama.	Teškoće vezane uz novo pismo
„Pa smatram da se pripremam jako dobro s obzirom da sam išla i na edukaciju koju je organiziralo naše	Smatram da se dobro pripremam S obzirom da sam išla na edukacije koje je organiziralo naše Ministarstvo te	Dobra priprema za rad proizašla je edukacijom Ministarstva, dostupnosti postojeće literature i pomoć	Dobra pripremljenost za rad kroz edukacije na državnoj razini, dostupnu literaturu i	Osnaživanje za rad s učenikom s teškoćama

Ministarstvo, a i svom mogućom literaturom kojom se može doći i sa asistenticom koja se nalazi u razredu.“1	svom dostupnom literaturom i asistenticom u razredu.	asistentice.	podršku asistenta.	
„Aa, pa zapravo sam se, pošto sam ja početnik kolegica za razliku od mene ima više iskustva. Zapravo se najviše pripremam sama i u suradnji sa stručnim službom škole. Znači, pedagog, defektolog, oni me savjetuju ako je potrebno.“2	S obzirom da sam početnik, a kolegica ima više iskustva. Zapravo se najviše pripremam sama i u suradnji sa stručnom službom škole. Znači po potrebi pedagog, defektolog.	Samostalna priprema za rad i u suradnji s stručnom službom škole, pedagogom, defektologom.	Samostalna priprema za rad u suradnji sa stručnom službom škole.	Podrška stručnog osoblja
„A pripremam se temeljito za svaki nastavni sat kao i većina učitelja. Fakultet me nije pripremio za rad s učenikom s teškoćama. Trudim se i stalno tražim načine kako bi djeci olakšala svladavanje nastavnih sadržaja. Sreća pa je danas internet jako dobar izvor i postoji puno literature koja mi onda pomaže u radu.“ 3	Pripremam se temeljito za svaki nastavni sat kao i većina učitelja. Fakultet me nije pripremio za rad. Trudim se i tražim načine kako učenicima olakšati savladavanje nastavnih sadržaja. Internet je dobar izvor literature i pomaže u radu.	Temeljita priprema za nastavni sat. Nepripremljenost za rad od strane fakulteta. Traženje načina za savladavanje nastavnog sadržaja. Internet služi kao dobar izvor literature.	Temeljita priprema za sat proizašla iz vlastite inicijative zbog dostupnosti literature internetom, nepripremljenost za rad od strane fakulteta.	Kompetencije učitelja
„Znate mi za svaki sat moramo imati pripremu. Zato mogu reći	Za svaki sat je potrebna priprema. Za sada sam spremna, ali	Potreba za pripremom za svaki sad, spremnost za rad,	Važnost svakodnevne pripreme za rad, motivacije,	Osnaženost za rad s učenicima s teškoćama

da sam zasad spremna, ali što se tiče rada s učenikom s teškoćama bitne su edukacije, vaša volja, znanje i kreativnost.“ 4	za rad s učenikom s teškoćama važne su edukacije, volja, znanje i kreativnost.	važnost edukacija, volje, znanja i kreativnosti.	kreativnosti i spremnosti za dodatna znanja.	
„Za svaki sat je potrebno maksimum pripreme za učenike bez teškoća a još više za učenike s teškoćama. Nisam pripremljena za rad od strane fakulteta. Prvi put sam se u školi susrela s teškoćama, a gdje onda vidite da je to posao cjeloživotnog obrazovanja i učenja.“ 5	Svaki sat je potrebno maksimum pripreme za učenike bez teškoća i više za učenike s teškoćama. Nisam pripremljena za od strane fakulteta. Prvi susret s teškoćama u školi, posao cjeloživotnog obrazovanja i učenja.	Maksimum pripreme za učenike bez teškoća i učenike s teškoćama za svaki sat. Nepripremljenost za rad od strane fakulteta. Prvi susret s teškoćama u školi, cjeloživotni proces obrazovanja.	Važnost svakodnevne pripremljenosti za rad za sve učenike. Nepripremljenost za rad od strane fakulteta, potreba za cjeloživotnim obrazovanjem.	Osnaženost za rad s učenicima s teškoćama
„Bačena sam u vatru, nemoćna. Snalaziš se kako znaš i umiješ uz preporuke stručnih suradnika. Ništa od kolegija nema na Učiteljskom fakultetu te da bi bili dobro pripremljeni za rad, sve ovisi o vama samima. Sami kopate i tražite nešto korisno.“ 6	Nemoć. Snalazim se kako znam te koristim preporuke stručnih suradnika. Na Učiteljskom fakultetu nema kolegija koja bi dobro pripremili za rad . Sve ovisi o vama, tražite nešto korisno.	Osjećaj nemoći i potreba za oslanjanjem na preporuke stručnih suradnika uz vlastiti angažman zbog nedovoljno znanja koje se stječu za vrijeme studiranja	Korištenje preporuka, stručnih suradnika i vlastiti angažman. Nepripremljenost od fakulteta.	Osnaženost za rad s učenicima s teškoćama

Tablica 17. Kodiranje drugog istraživačkog pitanja

Istraživačko pitanje: ***„Koja područja pisanja, pogreške učitelji navode da učenici rade te na koji način ih usmjeravaju na učinjenu pogrešku?“***				
Tematsko područje**: Pogreške učenika u pisanju i načini pružanje podrške**				
Izjave sudionika	**Kod prvog reda**	**Kod drugog reda**	**Kategorija**	**Tema**
„To su izuzetne grafomotoričke poteškoće s obzirom da je dijete na prilagođenom programu. Ima asistenta, dijete ima 9 godina. Dakle, kasnije godinu dana je krenulo u školu i poteškoće su značajne. U izostavljanju slova, isto tako poteškoće su i u govoru. Dakle, zadnji slog, sloviča još uvijek, zadnje slovo u riječi odnosno glas ne izgovara tako ga i ne piše. Čitanje s razumijevanjem pomalo ide. Mi još nismo savladali u potpunosti čitanje i pisanje, a evo nam drugi razred nam je na kraju. Dakle, poteškoće su značajne u svim aspektima, vezani za govorenje i pisanje.“	To su grafomotoričke poteškoće s obzirom da je dijete na prilagođenom programu. Ima asistenta, 9 godina, kasnije je krenulo u školu i poteškoće su značajne. U izostavljanju slova, poteškoće su i govoru. Zadnji slog sloviča, zadnje slovo u riječi, odnosno glas ne izgovara i ne čita. Čitanje s razumijevanjem je polako ide. U potpunosti nije savladano čitanje i pisanje, a kraj je drugog razreda. Poteškoće su značajne u svom aspektima vezani za govorenje i pisanje.	Poteškoće na području grafomotorike, u izostavljanju slova, poteškoće u govoru. Slovičanje zadnjeg sloga, zadnjeg slova u riječi, ne čita i ne izgovara glas. Polako čita s razumijevanjem. U potpunosti nije savladao čitanje i pisanje na kraju drugog razreda. Poteškoće u aspektima govora u pisanja.	Teškoće u grafomotorici, izostavljanje slova, ne čitanje i ne izgovaranje zadnjeg sloga, u potpunosti nije savladano čitanje i pisanje, poteškoće u govoru.	Teškoće u pisanju, čitanju i govoru
„Ovako, s obzirom da smo mi prvi razred i	Mi smo prvi razred i tek učimo slova, učenici	Početno učenje slova, učenici s problemima	Teškoće u grafomotorici, neurednost u	Teškoće u pisanju

tek učimo slova, ovi koji imaju problema s pisanjem, dakle isto grafomotorika, dosta neuredna slova, nemogućnost pisanja u crtovlju, pišu slova iako ih se uči da se slova pišu odozdola prema gore oni ih pišu kako njima paše, odnosno oni još uvijek crtaju slova, ne pišu ih. Aaa, sada kada učimo pisana slova, odnosno, novo se to zove rukopisna slova. Rukopisna slova pišu, imaju problema sa spajanjem, spajaju ih na neki svoj način. Jako su neuredni, i još uvijek, znači evo na kraju prvog razreda još ne uspijevamo napisati slova u crtovlje, znači j ne ide do donje crte, a slova ne idu do gornje crte nego ih bilo gdje stave.“ 2	koji imaju problema s pisanjem, problem grafomotorike, neuredna slova, nemogućnost pisanja u crtovlju, pišu slova kako njima odgovara. Pisana slova, odnosno rukopisna slova, problemi sa spajanjem, spajaju ih na neki svoj način. Jako su neuredna. Na kraju prvog razreda, još uvijek ne uspijevaju napisati slova u crtovlje. Znači J ne ide do donje crta, a slova ne idu do gornje crte, nego ih bilo gdje stave.	pisanja, problem u grafomotorici, neurednost slova, nemogućnost crtanja u crtovlju. Problemi sa spajanjem slova. Slova ne idu od crte do crte u crtovlju nego ih bilo gdje stave.	rukopisu, nemogućnost upisivanje slova u crtovlje i teškoće spajanja rukopisnih slova.		
„Područja gdje su vidljiva najveće teškoće je bilo pri pisanju slova kao što su đ, dž, lj, nj. Poteškoće s pisanjem malih slova, neuredan rukopis,	Područja najvećih teškoća je pri pisanju slova kao što su đ,dž, lj, nj. Poteškoće s pisanjem malih slova neuredan rukopis, nemogućnost	Najveće poteškoće u pisanju slova đ,dž, lj, nj. Zatim pisanje malih slova, neuredan rukopis, neorijentiranost na papiru i	Teškoće u pisanju slova đ, dž, lj, nj, analizi i sintezi, pisanim slovima, dodavanju i zamjeni uz probleme s urednošću i orijentacijom.	Teškoće u pisanju	

nemogućnost orijentacije na papiru i u bilježnici, dodavanje i ispadanje te zamjena slova. Prisutne su poteškoće s analizom i sintezom.“ 3	orijentacije na papiru i bilježnici, dodavanje i ispadanje te zamjena slova. Prisutne su teškoće s analizom i sintezom.	bilježnici. Dodavanje, ispadanje, zamjena slova. Teškoće analize i sinteze.		
„Ja isto imam razred prvi kao kolegica te su poteškoće vidljive u sintezi i analizi, okretanju slova pri pisanju, dodavanju slova, slogova ili riječi pri pisanju, nepoštivanje reda i prostora na papiru za pisanje. Isto tako najveće poteškoće su u grafomotorici.“ 4	Imam prvi razred te su poteškoće vidljive u sintezi i analizi, okretanju slova pri pisanju, dodavanju slova, slogova ili riječi pri pisanju. Nepoštivanje reda i prostora na papiru za pisanje. Isto tako najveće su poteškoće u grafomotorici.	Teškoće u prvom razredu vidljive u sintezi i analizi, grafomotorici, okretanju slova pri pisanju, dodavanju slova, slogova ili riječi. Nepoštivanje reda i prostora na papiru za pisanje .	Teškoće u sintezi, analizi, grafomotorici, okretanju slova, dodavanje slova, slogova, riječi. Nemogućnost orijentacije	Teškoće u pisanju
„Slažem se sa svime što su rekle kolegice. Nemam puno za dodati. U mojem razredu su najveće poteškoće u teškoj, sporoj glasovnoj analizi i sintezi, zamjene ili izostavljanje sloga i slogova.“ 5	Slažem se sa svime što su rekle kolegice. Najveće poteškoće u mojem razredu su u teškoj i sporoj glasovnoj analizi i sintezi, zamjena ili izostavljanje sloga ili slogova.		Teškoće u sintezi i analizi, zamjena, izostavljanje sloga ili slogova.	Teškoće u pisanju
„Ja imam drugi razred područja pisanja u poteškoćama su kod ispadanja riječi, znači cijelu riječ izbaci ili ne napiše,	Ja imam drugi razred, područja pisanja u poteškoćama su kod ispadanja riječi, cijelu riječ izbaci ili ne napiše,	U drugom razredu područja pisanja gdje učenici imaju teškoće je kod ispadanja riječi, izbacivanje ili ne pisanje riječi.	Teškoće u izbacivanju riječi, zamjeni slova, nepotpunim rečenicama i pravopisne pogreške.	Teškoće u pisanju

zamjenjuje slova b i d, poteškoće su kod dvoglasa lj, dž, tako i nj. Najčešće griješe u pravopisnim riječima, velikom slovu na početku rečenice te mogu reći u trenutnom gradivu koje radimo kod ije i je, č ć, đ dž te sam primijetila da u sastavcima kad nešto opisuju više koriste upravni govor te nelogične rečenice.“ 6	zamjenjuje b i d. Poteškoće su kod dvogalsa lj, dž, tako i nj. Najčešće griješe u pravopisnim riječima, velikom slovu na početku rečenice te mogu reći u trenutnom gradivu kojeg radimo ije i je, č ,ć, đ dž. Primijetila sam kako u sastavcima, više koriste upravni govor te nelogične rečenice.	Zamjena slova b i d. Poteškoće kod dvoglasa lj i dž. Pravopisne pogreške kao što je veliko slova na početku rečenice, ije, je, č, ć, đ. U sastavcima korištenje upravnog govora, nelogične rečenice.			
„To je izostavljanje slova, zamjena slova b d p b to su osnovne greške gotovo. To su normalno oni čuveni glasovi č i ć i sad lj, nj, to su greške koje ono, recimo mom razredu, recimo dječak još u potpunosti nije savladao lj i nj, slovo koje ima dva znaka, odnosno sva glasa. Nekad će prepoznati kao lj, a nekada kao l i j. to su dakle, i b d se obavezno mijenja to je ono najčešća pogreška kod čitanja, manje kod pisanja, takve glasove i ta slova se posebno u	To je izostavljanje slova, zamjena b,d, p, b. Čuveni glasovi č i ć, lj, nj. To su recimo pogreške koje recimo dječak u mojem razredu nije u potpunosti savladao, lj, nj. Slova od dva znaka, odnosno glasa. Nekada će prepoznato kao lj, a nekada kao L I J. Kod čitanja obavezno mijenja b i d, manje kod pisanja. Takve glasove i ta slova se posebno u tekstu označe, zaokružimo LJ, NJ, B,D tako da privukli pozornost i povećali kratku i malu koncentraciju.	Teškoće u izostavljanju slova zamjeni b, d p, b. Čuveni glasova č i ć, lj. To su recimo pogreške u razredu. Slova od dva znaka, odnosno glasa Lj nekada prepozna kao L I J. U čitanju mijenja b i d, manje kod pisanja. Takvi glasovi se označe, zaokruže da bi se povećala pažnja i koncentracija. Zadnje slovo u riječi izostaje i zrcalno pisanje.	Prilagodba kroz zaokruživanje i uvećavanje slova radi bolje koncentracije zbog grešaka u zrcalnom pisanju i iščitavanju tih slova.	Načini pružanja podrške u pisanju

tekstu označe, zaokružujemo ih još uvijek LJ, NJ B, D. označujemo ih tako da bi privukli pozornost da bi povećali koncentraciju koja je kratka i mala. I da bi onda više pogledao što je to i naravno zadnje slovo u riječi to se obavezno izostaje, da ne kažem pravilo i da na kraju zrcalno pisanje.“1	Zadnje slovo u riječi obavezno izostaje i da ne kažem pravilo na kraju zrcalno pisanje.				
„Aha. Dakle, kada smo učili tiskana slova onda se događalo često izostajanje slova, zrcalno pisanje kod slova b, e, n , z, m jednako pišu nema onog drugog kod m, ostaje na n, odnosno tunelčića kako ih mi zove pa m ostaje n. kod pisanja stavljanje točkica na i, j, nj, lj. stavljanje crtica na t, đ, dž. Znači poteškoće u spajanju slova, često se vidi da su to isprekidana slova, ne teku slova, ne teče linija nego moram tj. Stavlja crticu u slovu gdje ga nema.	Kada smo učili tiskana slova onda se događalo često izostajanje slova, zrcalno pisanje kod slova b,e, n,z, m. Jednako pišu kao da nema onog drugog m, ostaje na n bez tunelčića. Kod pisanja stavljanje točkica na I, J, LJ, NJ. Stavljanje crtica na t,đ, dž. Znači poteškoće u spajanju slova, često se vidi da su to isprekidana slova, ne teku slova, ne teče linija, stavlja crticu u slovu gdje ga nema. Dakle problem je u grafomotorici.	Kod tiskanih slova događalo se često izostavljanje slova, zrcalno pisanje kod slova b, e, n, z, m. pisanje slova m bez dodatnog tunelčića. Zaboravljanje na točkice kod slova i, j, lj.nj kao i crtica na t,đ,dž. Teškoće u spajanju slova, isprekidana slova, ne teku slova ni linija.	Teškoće u izostavljanju slova kod pisanja, zrcaljenju i oblikovanju slova s znakovima kao što su točka ili crtica.	Teškoće u pisanju	

Dakle veliki je problem u grafomotorici.“2				
„Najčešće pogreške su: okretanje slova, miješanje b i d, m i n, ne stavljanje interpunkcije, neurednost rukopisa, tu je i spajanje slova te izostavljanje razmaka između riječi. To zapravo Vam izgleda kao da lijepe riječi.“3	Najčešće pogreške su u okretanju slova d, b, m, n. Ne stavljanju interpunkcije, neurednost rukopisa, spajanje slova, izostavljanje razmaka između riječi te to izgleda kao da se lijepe riječi.	Najčešće teškoće u pisanju u okretanju slova d, b, m, n, interpunkciji, neurednost rukopisa, spajanje slova, lijepljenje riječi.	Najčešće teškoće u pisanju u okretanju slova, interpunkciji, neurednost, lijepljenje riječi.	Teškoće u pisanju
„Izostavljanje interpunkcija, neuredan rukopis, ali kao da pišu, ne znam kako bih rekla, nešto kao kvrgava slova i baš zbog tog neurednog rukopisa loše ih spoje. Rečenica nije u crti nego pleše gore-dolje, te zrcalimo neka slova.“ 4	Izostavljanje interpunkcija, neuredan rukopis, ali kao da pišu kvrgava slova i baš zbog tog neurednog rukopisa loše ih spoje. Rečenica nije u crti nego pleše gore dolje, te zrcalimo neka slova.“	Izostavljanje interpunkcija, neuredan rukopis u obliku kvrgavih slova, loše spajanje slova. Rečenica nije u crtovlju, zrcaljenje slova	Izostavljanje interpunkcije, neuredna slova, rečenica nije smještena u crtovlje	Teškoće u pisanju
„A nemam ništa novo za dodati, osim okretanje slova, interpunkcijskih znakova, još je ok točka, ali upitnik, uskličnik – njih najčešće zaborave.“5	Nemam ništa novo za dodati. Osim okretanje slova, interpunkcijskih znakova još uredu točka, ali zaborave upitnik i uskličnik.	To su okretanje slova, interpunkcijskih znakova još uredu točka, ali zaborave upitnik i uskličnik	Teškoće u uporabi interpunkcijskih znakova uskličnik i upitnik	Teškoće u pisanju
„To su otvaranje i zatvaranje navodnih znakova, ali to je u početku	To su otvaranje i zatvaranje navodnih znakova, ali to je u početku	Teškoće kod upotrebe navodnik znakova, ali tako je u početku kod	Teškoće u upotrebi navodnih znakova, pisanju dugih rečenica	Teškoće u pisanju

problem kod sve djece. Ispadanje riječi, često mi zrcale. Teškoće kod pisanja dugačkih rečenica. Evo to je ono što se mogu sad sjetiti.“6	problem kod sve djece. Ispadanje riječi, često mi zrcale. Teškoće kod pisanja dugačkih rečenica.	sve djece. Ispadanje riječi, zrcaljenje, teškoće u pisanju dugih rečenica			
„Pokušam da pogleda prije svega što je napisao pa da možda pokuša sam pronaći svoju pogrešku. To je onako u svakom slučaju to vrlo često ovisi o njegovoj vlastitoj koncentraciji u tom trenutku. Pa mu dam isto flomaster da si obilježi gdje je to, gdje mu se to kao podmaklo jel, pa onda kažemo kako bi to trebalo izgledati pa pokušamo to napisati ne u smislu da to često ponavljamo jer je to onda gubi volju za tim to je onako možemo reći kroz razgovor, a ne smije se ići u smjeru toga da je to kakav nekakva kazna koja odmah to je loše, to je loše što bi tu mogli popraviti. Postavljamo si pitanje kako bi to popravio, što bi ti	Pokušam da pogleda što je napisao te pokuša sam pronaći svoju pogrešku. To je onako u svakom slučaju to vrlo često ovisi o njegovoj vlastitoj koncentraciji u tom trenutku. Dam mu flomaster da si obilježi gdje je to, gdje mu se to kao poodmaklo jel, pa onda kažemo kako bi to trebalo izgledati pa pokušamo to napisati ne u smislu da to često ponavljamo jer je to onda gubi volju za tim to je onako možemo reći kroz razgovor, a ne smije se ići u smjeru toga da je to kakav nekakva kazna koja odmah to je loše, to je loše što bi tu mogli popraviti. Postavljamo si pitanje kako bi to popravio, što bi ti tu pokušao promijeniti da bi	Usmjeravanje na napravljenu pogrešku koja ovisi o koncentraciji učenika. Pružanje podrške označavanjem flomasterom, ponovno prepisivanje, podrška pružena kroz razgovor da se ne izgubi volja. Postavljanje pitanja kako bi se pogreška popravila, pisanje riječi samostalno i točno.	Pružanje podrške kroz isticanje pogreške bojom, postavljanje pitanja vezana uz pogrešku uz poticanje samostalnog rješavanja pogreške točnim prepisivanjem.	Načina pružanja podrške u pisanju

tu pokušao promijeniti da bi ovaj sam pokušao uvidjeti gdje je pogreška i tu novu riječ sam napisati točno.“1	ovaj sam pokušao uvidjeti gdje je pogreška i tu novu riječ sam napisati točno			
„Dakle na satovima obrade pokazujem koliko god puta je potrebno, pišem ispočetka na ploču pa se ako je potrebno vraćamo na to pisanje po zraku, aaa, opisujem im svako slovo detaljno im objašnjavam obratiti pažnju, ovo slovo počinje na prvoj crti, a završava na donjoj. Aa, crtica stoji između ove dvije crte u crtovlju. Znači pokušavam im baš, ono verbalno detaljno opisati slova da osvijeste da gledajući ga i slušajući. Dakle tako ih pokušavam ispraviti ih. A na satovima ponavljanja ih onda usmjeravam da samo pokušaju pronaći pogrešku.“2	Na satovima obrade pokazujem koliko god puta je potrebno, pišem ispočetka na ploču pa se ako je potrebno vraćamo na pisanje po zraku. Opisujem svako slovo detaljno im objašnjavam obratiti pažnju, ovo slovo počinje na prvoj crti, a završava na donjoj. crtica stoji između ove dvije crte u crtovlju. Znači pokušavam verbalno detaljno opisati slova da osvijeste da gledajući ga i slušajući. Dakle tako ih pokušavam ispraviti ih. A na satovima ponavljanja ih onda usmjeravam da samo pokušaju pronaći pogrešku.	Na satu obradu koristi se pokazivanje koliko je puta potrebno, pisanje na ploču te pisanje po znaku. Opisuje se svako slovo usmjeravanjem pažnje. Verbalno i detaljno opisivanje slova. Na satu ponavljanja usmjeravanje na samostalno pronalaženje pogreške.	Pružanje podrške pokazivanjem, pisanjem slova ploči i zraku, verbalno opisivanje slova, poticanje samostalnosti u pronalaženju pogreške	Načina pružanja podrške u pisanju
„Načini na koji usmjeravam učenike, upućujem ih na bitno u	Način kako usmjeravam učenike, upućujem ih na bitno u		Pružanje podrške upućivanjem na učinjenu grešku te pomoć učitelja	Načini pružanja podrške u pisanju

promatranju odnosno na učinjenu pogrešku. Prvo pokušavam da učenik sam dođe do rješenja, a ako mu ne ide onda mu pomognem.“ 3	promatranju odnosno na učinjenu pogrešku. Prvo pokušavam da učenik sam dođe do rješenja, a ako mu ne ide onda mu pomognem.“			
„Pa kako poznajem svoje učenike otprilike znam gdje griješe ne pokušavam predusresti pogrešku. Jako je važno usmjeriti pažnju učenika na napisanu pogrešku.“ 4	Kako poznajem svoje učenike, znam gdje griješe ne pokušavam predusresti pogrešku. A usmjeriti pažnju učenika na napisanu pogrešku.“	Poznavanjem učenika greške se pokušavaju predusresti. Važnost usmjeravanja pažnje na napisanu pogrešku.	Pružanje podrške kroz poznavanje djetetovih pogreški koje se nastoji spriječiti uz usmjeravanje pažnje na napisanu pogrešku.	Načini pružanja podrške u pisanju
„Ja također usmjerim učenika na napravljenu grešku u pisanju. Objašnjavam učeniku, pokušavam obratiti njegovu pažnju gdje treba ići slovo, gdje je pogriješio.“5	Usmjeravam učenika na napravljenu grešku u pisanju. Objašnjavam učeniku, pokušavam obratiti njegovu pažnju gdje treba ići slovo, gdje je pogriješio.	Pružanje podrške usmjeravanjem, objašnjavanjem te obraćanjem pažnje na pogrešku.		Načini pružanja podrške u pisanju
„Ja većinom označim gdje je učenik pogriješio, pokažem mu to, ponovim riječ po potrebi, istaknem tu riječ. Kada je istaknem zamolim učenika da tu riječ točno tako i napiše. Važno je da učenici sami mogu prepoznati svoju pogrešku te da sami sebe	Većinom označim gdje je učenik pogriješio, pokažem mu, ponovim riječ po potrebi, istaknem tu riječ. Kada je istaknem zamolim učenika da tu riječ točno tako i napiše. Važno je da učenici sami mogu prepoznati svoju pogrešku te da sami sebe	Označavanje učenikove pogreške, pokazivanje, ponavljanje riječi po potrebi. Isticanje riječi te točno prepisivanje učenika. Važnost samostalnog prepoznavanja i usmjeravanja na pogrešku.	Pružanje podrške pokazivanjem riječi, ponavljanjem, isticanjem, poticanje samostalnog usmjeravanja na pogrešku.	Načini pružanja podrške u pisanju

usmjeravaju na grešku.“ 6	usmjeravaju na grešku.			

Tablica 18. Kodiranje trećeg istraživačkog pitanja

Istraživačko pitanje: ***„Koje metode, tehnike i strategije učitelji koriste u početnom poučavanja za unapređenje početnog pisanja?“***				
Tematsko područje**: Strategije, tehnike i sredstva poučavanja**				
Izjave sudionika	**Kod prvog reda**	**Kod drugog reda**	**Kategorija**	**Tema**
„Pa isključivo metode i tehnike koje su prilagođene djeci sa poteškoćama. Znači, tisak je povećan izuzetno. Tekstovi su pročišćeni tako da imaju dvosložne, pretežno dvosložne riječi da bi ih mogli lakše čitati, lakše pisati. Znači jako je važno na koje tekstu su, boldano, znači da ih vizualno mogu doživjeti. Bitne činjenice im se podvlače. I takav tekst se radi puno duže. Nismo ograničeni u vremenu koliko ćemo takav skraćeni pročišćeni tekst sa poznatim riječima a dakle radimo i slikovnicu sa nepoznatim riječima, koje	Isključivo metode koje su prilagođene djeci sa poteškoćama. Tisak je povećan izuzetno. Tekstovi su pročišćeni tako da imaju dvosložne, pretežno dvosložne riječi da bi ih mogli lakše čitati, lakše pisati. Znači jako je važno na koje tekstu su, boldano, znači da ih vizualno mogu doživjeti. Bitne činjenice im se podvlače. I takav tekst se radi puno duže. Nismo ograničeni u vremenu koliko ćemo takav skraćeni pročišćeni tekst sa poznatim riječima a dakle radimo i slikovnicu sa nepoznatim riječima, koje slikamo nešto što	Metode koje su prilagođene djeci s poteškoćama. Povećani tisak, pročišćeni tekstovi. Boldati važne riječi, činjenice podvlačiti. Duži vremenski period za obrađivanje pročišćenog i skraćenog teksta. Upotreba slikovnice kod nepoznatih riječi.	Korištenje tehnika isticanja, povećanja i kraćenja teksta uz dozvoljavanje dužeg vremena i korištenja slikovnog materijala.	Tehnike i sredstva poučavanja

slikamo nešto što ne znamo. Recimo, banalno sidro, brod je nešto poznato, što je ušlo u luku i nismo znali što je sidro, onda smo našli sliku sidra, pa smo crtali sidro i tako smo objasnili što je sidro i napisali sidro. S obzirom na ograničenost rječnika takve djece veliki broj riječi nama gotovo svakodnevnih, tako i djeci moramo slikovito još jednom objasniti da bi mogli. Naime, riječi koju dijete ne razumije on je niti može pravilo pročitati, odnosno niti napisati. Osnova je da dijete ima riječ u vokabularu Ako dijete nema riječ u vokabularu, mi ju je moramo objasniti. Dakle najprije idemo od tih riječi koje ne poznaje da bi ih uvrstili u svoj rječnik i onda ih pročitali i napisali. Dakle osnova je povećan tekst, podvučene bitne stvari, kratke rečenice koje tekst donose, kratka pitanja jer	ne znamo. Recimo, banalno sidro, brod je nešto poznato, što je ušlo u luku i nismo znali što je sidro, onda smo našli sliku sidra, pa smo crtali sidro i tako smo objasnili što je sidro i napisali sidro. S obzirom na ograničenost rječnika takve djece veliki broj riječi nama gotovo svakodnevnih, tako i djeci moramo slikovito još jednom objasniti da bi mogli. Naime, riječi koju dijete ne razumije on je niti može pravilo pročitati, odnosno niti napisati. Osnova je da dijete ima riječ u vokabularu Ako dijete nema riječ u vokabularu, mi ju je moramo objasniti. Dakle najprije idemo od tih riječi koje ne poznaje da bi ih uvrstili u svoj rječnik i onda ih pročitali i napisali. Dakle osnova je povećan tekst, podvučene bitne stvari, kratke rečenice koje tekst donose, kratka pitanja jer on daje i kratke				

on daje i kratke odgovore. Da bi mogao pratiti sebe tekst mora biti pročišćen kratak.“ 1	odgovore. Da bi mogao pratiti sebe tekst mora biti pročišćen kratak			
„Pa najčešće koristim razne metode, Montessori metode. Dakle crtanje po zraku, crtanje po stolu. , uključim i pokret tijelom dakle, kada naučimo neko slovo onda da ga oni, ustanu, malo zbog promjene načina rada malo da pokretom tijela odglume slovo, da ja ta to onda radim sa cijelim razredom bez obzira na učenika koje imaju teškoće koje ne, ja mislim da je to njima vrlo korisno. Aaa, to, i samo malo. A da, zapravo još im na ploči probam slovo podijeliti na više crta kako bi što lakše usvojili kako da ga napišu.“2	Najčešće koristim razne metode, Montessori metode. crtanje po zraku, crtanje po stolu. , uključim i pokret tijelom dakle, kada naučimo neko slovo onda da ga oni, ustanu, malo zbog promjene načina rada malo da pokretom tijela odglume slovo,. ja ta to onda radim sa cijelim razredom bez obzira na učenika koje imaju teškoće koje ne, ja mislim da je to njima vrlo korisno. A da, zapravo još im na ploči probam slovo podijeliti na više crta kako bi što lakše usvojili kako da ga napišu.	Korištenje raznih metoda, Montessori metode. Crtanje po zraku, crtanje po stolu, pokret tijelom. Tijelom se odglumi slovo sa cijelim razredom iz razloga što je to korisno svim učenicima. Podjela slova na ploči.	Korištenje Montessori metode koja uključuje: crtanje po zraku, stolu, pokret tijelom.	Metode poučavanja
„U radu koristim se verbalnim i praktičnim metodama. Praktičnu metodu gdje pripremam učenike za izvođenje rada	Koristim se verbalnim i praktičnim metodama. Praktičnu metodu gdje pripremam učenike za izvođenje rada		Korištenje verbalne i praktične metode u radu. Praktičnom metodom koraci se razlažu u manje, a	Metode poučavanja

uvođenjem u postupak odnosno sve razlažem u korake te provjeravam svaku etapu učenikovim razumijevanjem. Verbalna metoda znači da o svemu možemo razgovarati“. 3	uvođenjem u postupak odnosno sve razlažem u korake te provjeravam svaku etapu učenikovim razumijevanjem. Verbalna metoda znači da o svemu možemo razgovarati.		metodom razgovora koristi razgovor u poučavanju.	
„U poučavanju koristim ove dvije metode koje je navela kolegica ali i vizualnu tako da prikazujem bitno u sadržaju te izbjegavam suvišne detalje.“ 4	Koristim metode koje je kolegica navela, ali i vizualnu tako da prikazujem bitno u sadržaju te izbjegavam suvišne detalje		Korištenje vizualne metode kao strategije poučavanja, prikazivanjem bitnog sadržaja	Metode poučavanja
„Koristim sve ove 3 metode kao i kolegice s time da bih dodala da je vizualna metoda bitna jer se izbjegavaju suvišni detalji te se bolje razumije gradivo“.5	Koristim prethodne metode kao i kolegice s time da bih dodala da je vizualna metoda bitna jer se izbjegavaju suvišni detalji te se bolje razumije gradivo.		Korištenje vizualne metode kao strategije poučavanja, izbjegavanjem suvišnog sadržaja	Metode poučavanja
„U početnom pisanju koristila sam različite metode razgovora te demonstracije. Metode demonstracije koristim i dalje kako bih učeniku olakšala formiranje pojmova koji su zahtjevniji u drugom razredu. Koristim još i	U početnom pitanju koristila sam metode razgovora, demonstracije. Metode demonstracije koristim i dalje kako bih učeniku olakšala formiranje pojmova koji su zahtjevniji u drugom razredu. Koristim još i	Korištenje metoda razgovora, i demonstracije u početnom pisanju. Nastavak korištenja metoda demonstracije, olakšano percipiranje zahtjevnijih pojmova te interaktivnu ploču.	Korištenje metode demonstracije kako bi se olakšalo percipiranje zahtjevnijih pojmova učeniku te interaktivna ploča.	Metode poučavanja

interaktivnu ploču od školske knjige.“ 6	interaktivnu ploču od školske knjige				
„Ja imam asistenta. Pohvaljujem učenika, organiziram podršku ovisno o njegovim individualnim potrebama. „1	Imam asistenta. Pohvaljujem učenika, organiziram podršku ovisno o njegovim individualnim potrebama		Organiziranje individualne podrške za dijete kroz ulogu asistenta	Pružanje podrške u poučavanju	
„Snalazim se sa cijelim razredom, nova sam u ovom poslu. Pokušavam na sve načine organizirati individualnu podršku, motivirati ih.“2	Snalazim se sa razredom, nova sam u ovom poslu. Pokušavam organizirati individualnu podršku, motivirati ih.		Organiziranje individualne podrške, motivacija učenika kroz pohvale i nagrade.	Pružanje podrške u poučavanju	
„U početnom pisanju vrlo je važno da učenike zainteresirate i motivirate te im tako pružite podršku uz puno pohvala i nagrada te iako možda ne pišu kako treba uvijek mora biti pozitivna podrška.“3	U početnom pisanju, učenike treba zainteresirati i motivirati pružanjem podrške, pohvalom, nagradom, pozitivna podrška.	Učenike je potrebno zainteresirati i motivirati pružanjem podrške, pohvalom, nagradom, pozitivna podrška	Motivacija učenika kroz pohvale i nagrade uz pružanje potrebne podrške.	Pružanje podrške u poučavanju	
„Učenike nastojim što više motivirati pričom, različitim slikama koje su im bliske, lutkama, izradom slova iz plastelina i žica. U radu ih ohrabrujem, hvalim napredak i uloženi trud.“ 4	Nastojim ih motivirati pričom, različitim slikama koje su im bliske, lutkama, izradom slova iz plastelina i žica. U radu ohrabrujem, hvalim napredak i uloženi trud.	Korištenje priče kao motivacije, lutke, izrada slova iz žica te plastelina. Ohrabrivati i hvaliti učenikov uloženi trud i napredak.	Korištenje priča, lutka te žice i plasteline za izradu slova kao sredstva u poučavanju.	Sredstva poučavanja	

„Radim isto kao što i kolegice, nadodala bih crtanje po zraku, ohrabrujem ih, potičem ih za daljnji rad, te ih na najbolji način motiviram.“ 5	Radim sve što je prethodno rečeno, nadodala bi crtanje po zraku, ohrabrujem ih, potičem ih na daljnji rad te ih motiviram.		Korištenje tehnika crtanja po zraku uz ohrabrivanje i poticanje motivacije.	Tehnike i sredstva poučavanja
„Više radim individualno s njima, organiziram dopunsku nastavu, više naglašavam riječi sa č i ć. Kada ima puno teksta koristim se nastavnim listićima te se pročisti tekst za pisanje s bitnim riječima. Koristim kraća pitanja i kraće odgovore. Koristila sam isto kao i kolegice i još uvijek koristim ali s obzirom da je riječ o drugom razredu opseg i sadržaj se povećava.“ 6	Radim individualno s njima, organiziram dopunsku nastavu, naglašavam riječi s č i ć. Koristim nastavne listiće kada ima puno teksta da se pročisti tekst. Kraća pitanja i odgovori te iste tehnike koje su kolegice prethodno navele.	Individualan rad s učenicima, organizacija dopunske nastave te naglašavanje riječi č i ć. Korištenje nastavnih listića u slučaju puno teksta, korištenje kraćih pitanja i odgovora.	Organizacija individualnog rada, dopunske nastave, nastavnih listića, naglašavanje riječi, pročišćavanje teksta	Tehnike i sredstva poučavanja
„Na početku smo u imali jako puno igrica na laptopu, dakle kada smo obrađivali pojedino slovo onda smo npr. slova b. na početku mu je bilo lakše da na tastaturi pronađe slovo b i onda	U početku smo u imali igrice na laptopu, dakle kada smo obrađivali pojedino slovo, na početku mu je bilo lakše da na tastaturi pronađe slovo b i onda smo u uvećanom fontu napisali	Na početku rada korištenje igrica na laptopu. Prilikom obrade slova, slova su se pronašla na tastaturi. U uvećanom fontu pisalo bi se slovo. U drugoj fazi poučavanja povećavalo se	U poučavanju pisanja koriste se iduća sredstva: laptop, tastatura za pronalaženje slova, uvećani font te fotokopirano i uvećano crtovlje pisanke.	Sredstva poučavanja

smo u uvećanom fontu napisati i to mu je u početku išlo puno brže nego što bi on pisao. To je bila prva situacija onda je takva uvećana slova koja bi bila recimo 20- 30 i nešto (font) tu riječ pročitao i onda u drugoj fazi bi tu riječ prepisao. Koristili smo i u početku povećano crtovlje, ovo koje imamo u bilježnici smo dali fotokopirati i uvećati. To je tako da bi lakše pisao jer u klasičnom pisanju djeca sa poteškoćama u pisanju, grafomotorici, imaju u principu jako teško održavaju slovo u crtovlju. Sad smo na kraju 2raz. Uspjeli doći do sadašnjeg pravog crtovlja.“1	slovo i to mu je u početku išlo puno brže nego što bi on pisao. To je bila prva situacija onda je takva uvećana slova koja bi bila recimo 20- 30 i nešto (font) tu riječ pročitao i onda u drugoj fazi bi tu riječ prepisao. Koristili smo početku povećano crtovlje, ovo koje imamo u bilježnici smo dali fotokopirati i uvećati. To je tako da bi lakše pisao jer u klasičnom pisanju djeca sa poteškoćama u pisanju, grafomotorici, imaju u principu jako teško održavaju slovo u crtovlju. Sad smo na kraju 2raz. Uspjeli doći do sadašnjeg pravog crtovlja.	crtovlje iz bilježnice koje fotokopiralo i uvećavalo.			
„Pa dakle, sve što sam navela prije. Pisali smo po pijesku imali smo čak i glinamol, velika tiskana slova sve kroz glinamol radili, štapći. Sve što je bilo funkcionalno i iskoristivo. Pisanje na papir	Pisali smo po pijesku, radili s glinamolom, velika tiskana slova sve kroz glinamol radili i štapiće. Sve što je bilo funkcionalno i iskoristivo. Pisanje na papir bez crtovlja da prvo uopće	Pisanje po pijesku i rad s glinamolom u početnom poučavanju velikih tiskanih slova , upotreba štapića i funkcionalnih materijala, papir bez crtovlja, slovarica te	U poučavanju pisanja koriste se iduća sredstva: pijesak, glinamol, štapići, papir bez crta, slovarica i magnetna ploča.	Sredstva poučavanja	

bez crtovlja da prvo uopće dobije formu slova pa tek onda crtovlje, slovarica. Magnetna ploča i to po cijelom je zidu.“2	dobije formu slova pa tek onda crtovlje, slovarica. Magnetna ploča i to po cijelom je zidu	magnetna ploča.			
„Koristim sve što mi je dostupno od sredstava i metoda. Znate tu morate biti kreativni. Koristim predvježbe za pisanje u obliku različitih igra, zatim crtanje i bojanje, bojice različitih debljina, koristim se zidnom slovaricom te slovaricom koju posjeduju učenici. „3	Koristim svu dostupnost sredstava i materijala. Važna je kreativnost. Koristim predvježbe pisanja, crtanje, bojanje, bojice različitih debljina, zidnu slovaricu te slovaricu učenika.	Korištenje dostupnih sredstava i materijala. Vježbe predpisanja, crtanje, bojice. Korištenje bojica različitih debljina, zidna slovarica i slovarica učenika	U poučavanju se koriste predvježbe pisanja, crtanja te sredstva kao što su bojice različite debljine, zidna i učenikova slovarica.	Sredstva poučavanja	
„Ja koristim različita sredstva i materijale poput slovarice ali i plastelina. Znate one plasteline u boji. Zatim različite predvježbe pisanja. Koristimo spajalice kako bi učenici znali spajati slova. Crtanje, precrtavanje, bojanje i mogu Vam reći da to učenike jako veseli.“4	Koristim različita sredstva i materijale poput slovarice ali i plasteline u boji. Zatim različite predvježbe pisanja. Koristimo spajalice kako bi učenici znali spajati slova. Crtanje, precrtavanje, bojanje koje učenike veseli	Korištenje dostupnih sredstava i materijala, slovarica, plastelin u boji i spajalice. Korištenje predvježbi pisanja, precrtavanja i bojanje.	U poučavanju se koriste slovarica, plastelin u boji, spajalice.	Sredstva poučavanja	

„Slovaricu koristim na različite načine, kao npr. igra memori, sparivanje slova, imenovanje slova. Play dough plastelin gdje oni prstićima mogu oblikovati slova, a tu su naravno precrtavanje, grafomotoričke predvježbe te crtanje.“ 5	Koristim slovaricu na različite načine kao igru memori za sparivanje slova i imenovanje slova. Play dough plastelin gdje prstićima mogu oblikovati slova. Tu su i precrtavanje, grafomotoričke predvježbe te crtanje.		U poučavanju se koriste: slovarica kao memori igra, imenovanje slova i sparivanje slova, play dough plastelin.	Sredstva poučavanja
„Koriste se recimo različite igre. Ima zabavnih interaktivnih ploča, slovarica koja je još uvijek na zidu. Tu su i digitalni priručnici. U početku smo radili slova od žica ali je važno i da koristite svu moguću novu tehnologiju koja Vam je dostupna.“6	Koriste se različite igre. Ima zabavnih interaktivnih ploča, slovarica koja je na zidu. Tu su i digitalni priručnici. U početku smo radili slova od žica ali je važno i da koristite svu moguću novu tehnologiju koja Vam je dostupna.“		U poučavanju se koriste igre, interaktivna ploča, slovarica, digitalni priručnici, žica za izradu slova te nova tehnologija.	Sredstva poučavanja