Primjena kognitivnih strategija u radu s dječakom s teškoćama čitanja i pisanja

Štabec, Kristina

Master's thesis / Diplomski rad

2017

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:158:257515

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

Primjena kognitivnih strategija u radu s dječakom s teškoćama čitanja i pisanja

Kristina Štabec

Zagreb, rujan 2017.

Sveučilište u Zagrebu

Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Primjena kognitivnih strategija u radu s dječakom s teškoćama čitanja i pisanja

Kristina Štabec

doc.dr.sc. Daniela Cvitković

Zagreb, rujan 2017.

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad **Primjena kognitivnih strategija u radu s dječakom s teškoćama čitanja i pisanja** i da sam njegova autorica.

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

Ime i prezime: Kristina Štabec

Mjesto i datum: Zagreb, rujan 2017.

Zahvale

Zahvaljujem se svojoj mentorici doc.dr.sc. Danieli Cvitković na uloženom vremenu, pristupačnosti, trudu i podršci tijekom izrade diplomskog rada kao i doc.dr.sc. Nataliji Lisak na ukazanoj pomoći i savjetima.

Hvala J. i njegovoj obitelji na sudjelovanju u istraživanju te na ugodnoj suradnji i lijepom i bogatom iskustvu.

Veliko hvala mojoj obitelji na nesebičnoj podršci i poticajima, vi ste velikim dijelom zaslužni za moj uspjeh.

Hvala Tihani, Amaliji, Ivani i Raheli koje su moje studiranje obojile neopisivom srećom, smijehom, podrškom, savjetima i prekrasnim trenucima. Hvala vam jer ste uvijek bile tu.

I za kraj, veliko hvala mojem Tinu koji je beskrajno vjerovao u mene, podržavao me, motivirao, ohrabrivao i uvijek bio uz mene.

Sadržaj

SAŽETAK

SUMMARY

1. UVOD 1
   1.1. Specifične teškoće učenja 3
      1.1.1. Teškoće čitanja i pisanja 5
      1.1.2. Emocionalni i socijalni razvoj učenika s teškoćama čitanja i pisanja 9
   1.2. Motivacija i odnos prema učenju 12
   1.3. Koncept kognitivnih strategija 14
      1.3.1. Strategija RAP 18
      1.3.2. Strategija Story Grammar 19
      1.3.3. Strategija samoinstrukcije (Self-instruction) 22
      1.3.4. Kognitivne mape 23
2. PROBLEM ISTRAŽIVANJA 25
3. CILJ ISTRAŽIVANJA I ISTRAŽIVAČKA PITANJA 26
4. METODE 26
   4.1. Sudionici istraživanja 26
   4.2. Metoda prikupljanja podataka 27
   4.3. Način provedbe istraživanja 29
5. PRIKAZ PROCESA POUČAVANJA STRATEGIJA 30
6. KVALITATIVNA ANALIZA PODATAKA 37
7. INTERPRETACIJA NALAZA ISTRAŽIVANJA 52
8. POVEZIVANJE KLJUČNIH NALAZA ISTRAŽIVANJA 63
9. ZAKLJUČAK 66
10. LITERATURA 68
11. PRILOZI 73
   Prilog 1: Sporazum istraživanja 73
   Prilog 2: Rezultati Upitnika o stilovima učenja 74
   Prilog 3: Podsjetnik za strategiju RAP 76
   Prilog 4: Materijali korišteni tijekom poučavanja strategije Story Grammar 77
   Prilog 5: Primjeri izrađenih kognitivnih mapa od strane dječaka 79
   Prilog 6: Tablica 2 81

SAŽETAK

Naslov rada: Primjena kognitivnih strategija u radu s dječakom s teškoćama čitanja i pisanja

Ime i prezime studentice: Kristina Štabec

Ime i prezime mentorice: doc.dr.sc. Daniela Cvitković

Modul: Inkluzivna edukacija i rehabilitacija

Razvoj čitanja jedan je od glavnih postignuća u nižim razredima uz koji se veže i razvoj pisanja. Čitanje podrazumijeva kompleksnu kognitivnu aktivnost koja se prožima kroz svaki nastavni sat. Od učenika se očekuje da pročitaju veliki broj tekstova te da ih razumiju s ciljem stjecanja znanja. Osim toga, vještine pismene komunikacije su u današnje doba vrlo važne, a i sam obrazovni sustav je koncipiran na način da se učenici u velikoj mjeri ocjenjuju i vrednuju na temelju pismenih uradaka. U skladu s tim, vještine čitanja i pisanja su nužne za akademski, ekonomski i socijalni uspjeh. Istraživanja pokazuju da 2-10% ukupne populacije ima specifične teškoće učenja. Nadalje, smatra se da čak 80% učenika sa specifičnim teškoćama učenja posjeduje ozbiljne poteškoće u čitanju, a u 75% slučajeva se poteškoće u čitanju javljaju zajedno s poteškoćama u pisanju. Područje teškoća čitanja i pisanja predstavlja kompleksnu problematiku, s obzirom da prisutnost ovih teškoća ima utjecaj na cjelokupni razvoj učenika, odnosno na emocionalnu, socijalnu, bihevioralnu te kognitivnu domenu razvoja. Cilj ovog kvalitativnog istraživanja bio je kreirati i primijeniti te evaluirati primjenu kognitivnih strategija u radu s učenikom četvrtog razreda osnovne škole koji ima teškoće čitanja i pisanja te emocionalne teškoće, kroz usmjerenost na napredak u području čitanja i pisanja kao i u području motivacije i odnosa prema tekstu, školi i školskom učenju. Kognitivne strategije (samoinstrukcija, RAP, Story Grammar i izrada kognitivnih mapa) odabrane su u skladu s procijenjenim potrebama dječaka, a poučavanje se vršilo u razdoblju od 20.4.2017. do 7.6.2017., prosječno dva do tri puta tjedno po dva sunčana sata kroz ukupno 15 termina. U istraživanju je korištena opservacija (opažanje/promatranje) kao kvalitativna metoda prikupljanja podataka, a opservacijska lista kreirana je sukladno istraživačkim pitanjima i ispunjavana za svaki termin individualnog rada s dječakom. U kvalitativnoj analizi dobivenih podataka korištena je metoda tematske analize. Rezultati dobiveni istraživanjem ukazuju na vrijedne doprinose odabranih kognitivnih strategija u radu s dječakom s teškoćama čitanja i pisanja u dva područja: napredak u području čitanja i pisanja te doprinos kognitivnih strategija na funkcioniranje djeteta u odnosu prema školskom učenju. Temeljem dobivenih rezultata istraživanja proizlaze određene preporuke za rad s učenicima s teškoćama čitanja i pisanja.

Ključne riječi: specifične teškoće učenja, teškoće čitanja i pisanja, kognitivne strategije

SUMMARY

Title: Application of strategy instruction in student with reading and writing disabilities

Name and surname of the student: Kristina Štabec

Name and surname of the mentor: doc.dr.sc. Daniela Cvitković

Module: Inclusive Education and Rehabilitation

The development of reading is one of the major achievements of the early school years, with which the development of writing is also related. Reading implies a complex cognitive activity pervading each lesson. Students are expected to read a large number of texts and understand them in order to gain knowledge. What is more, the skills of written communication are very important today, and the educational system itself is conceived in such a way that students are rated and evaluated on the basis of written works. Accordingly, reading and writing skills are essential for academic, economic and social success. Research shows that 2-10% of the total population has specific learning disabilities. Furthermore, it is considered that 80% of students with specific learning disabilities have serious reading difficulties, and in 75% of the cases, the difficulty in reading appears alongside difficulties in writing. The area of reading and writing disabilities is a complex issue, considering that the presence of these difficulties has an impact on the overall development of students, that is, on the emotional, social, behavioral and cognitive domain of development. The aim of this qualitative study was to create, implement and evaluate the application of cognitive strategies with a fourth grade student who has reading and writing disabilities and emotional difficulties, through a focus on progress in the area of reading and writing as well as in the field of motivation and attitude towards the text, school and school learning. Cognitive strategies (Self-instruction, RAP, Story Grammar and Cognitive mapping) were chosen according to the needs of the child and the teaching took place from 20 April 2017 until June 7 2017, on average two to three times a week for two hours, in total of 15 terms. The study used observation as a qualitative method of data collection, and the observation list was created in accordance with research questions and filled out for each term of the individual work with the child. In the qualitative analysis of the obtained data, the method of thematic analysis was used. The results of the research indicate valuable contributions of selected cognitive strategies through the work with a child with reading and writing disabilities in two areas: a progress in reading and writing, and the contribution of cognitive strategies to the child's functioning in his attitude towards school learning. Based on the research results, there are some recommendations for working with the students with reading and writing disabilities.

Keywords: specific learning disabilities, reading and writing disabilities, cognitive strategies

1. UVOD

U današnje vrijeme, gotovo svaka osoba je čula za pojam specifičnih teškoća učenja i na jedan neformalan način pozna značenje tog pojma. Međutim, učenici s teškoćama učenja, njihovi roditelji, učitelji, suradnici škole te mnogi drugi trebaju imati brojna formalna znanja vezana uz pojam teškoća učenja. Takva znanja podrazumijevaju poznavanje zakonskog okvira naše države kojim se reguliraju prava i obveze učenika s teškoćama učenja u sustavu obrazovanja te općenito proces obrazovanja, takva znanja podrazumijevaju također i poznavanje karakteristika učenika s teškoćama učenja, način procjene, metode podučavanje te neke dugoročne ishode za osobe s teškoćama učenja (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss i Martinez, 2005).

U Americi učenici sa specifičnim teškoćama učenja podrazumijevaju najveću skupinu učenika s teškoćama u razvoju, tj. 44,6% populacije s posebnim obrazovnim potrebama te 4% svih upisanih učenika. Prema Cvitković i Wagner Jakab (2006), 2 – 10% ukupne populacije ima teškoće učenja. Osim toga, broj djece sa specifičnim teškoćama učenja se unatrag dvadeset godina povećao (Martin, Martin i Carvalho, 2008). Prema Izvješću o osobama s invaliditetom iz 2016. godine[1], poremećaji glasovno govorne komunikacije te specifične teškoće u učenju su bili najčešći specificirani uzroci koji su određivali potrebu primjerenog oblika školovanja. Osim toga, procjenjuje se da oko 20% djece s neuspjehom u školi ima neku od teškoća učenja („*Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju"*, 2015)[2].

Specifične teškoće učenja utječu gotovo na svaki aspekt djetetovog života i doživotni su izazov koji se odražava na kvalitetu života cijele obitelji (Ginieri-Coccossis i sur., 2011). Poteškoće s kojima se takvi učenici suočavaju dovode do nedovoljno razvijenih akademskih vještina i sposobnosti što posljedično utječe na učenje novih sadržaja (Valas, 2001). Navedeno dovodi do konstantnog osjećaja neuspjeha i zaostatka, te se navodi kako akademski problemi rezultiraju slabijim angažmanom u srednjoškolskom obrazovanju ili na poslu u

[1] https://www.hzjz.hr/novosti/izvjesce-o-osobama-s-invaliditetom-u-hrvatskoj-2015/ (22.4.2017.)
[2] http://os-tisno.skole.hr/upload/os-tisno/images/static3/674/attachment/Prirucnik_za_pomocnike_u_nastavi_za_rad_s_djecom_s_teskocama_u_razvoju.pdf (22.4.2017.)

usporedbi s učenicima koji postižu tipično akademsko postignuće (Murray, Goldstein i Edgar, 1997; prema Reid i sur., 2013).

Unutar populacije učenika koji imaju specifične teškoće učenja, najveći je postotak onih koji se suočavaju s problemima u području čitanja i pisanja, što se najčešće očituje kao nedostatno razumijevanje pročitanog, otežano i sporo čitanje s puno pogrešaka te siromašno pisanje s teškoćama izražavanja vlastitih ideja i pogreškama u pisanju (Antoniou i Souvignier, 2007).

Neminovan je utjecaj takvih teškoća na cjelokupan razvoj pojedinca, osobito u situacijama kada takve teškoće nisu na vrijeme prepoznate. Utjecaj je u najvećoj mjeri vidljiv u emocionalnom i socijalnom razvoju te motivaciji i odnosu prema učenju, školskim obavezama i školskom okruženju općenito. Različita istraživanja svjedoče upravo nižoj razini samopoimanja, samopoštovanja i samopouzdanja učenika s teškoćama čitanja i pisanja u odnosu na vršnjake tipičnog razvoja (Valas, 2001; Nunez i sur., 2005; MacMaster, Donovan i MacIntyre, 2002; Gans, Kenny i Ghany, 2003; Mclnerney, Cheng, Ching Mok, Hap Lam, 2012; Garcia i de Caso, 2004, Ginieri-Coccossis i sur., 2011).

U skladu s navedenim, neophodno je omogućiti svim učenicima, a osobito učenicima s teškoćama čitanja i pisanja, osjećaj uspjeha, a smanjiti osjećaj neuspjeha s kojim se svakodnevno susreću, kako bi se pozitivno djelovalo na njihovo samopoimanje, samopoštovanje i samopouzdanje, kako bi se aktivnije uključili u vlastito učenje te kako bi ustrajali u vlastitom stjecanju znanja. Time se posljedično razvija pozitivniji odnos naspram učenja kao i veće akademsko postignuće (Nunez i sur., 2005).

Vrijedan način na koji se učenicima sa specifičnim teškoćama učenja može omogućiti osjećaj uspjeha je omogućavanje usvajanja kognitivnih strategija. Postoje dokazi da učenici s teškoćama čitanja i pisanja koriste nedovoljno i neadekvatne strategije u učenju (Botsas, 2017), a rezultati brojnih istraživanja koja su se bavila proučavanjem učinkovitosti pojedinih strategija učenja dokazuju da se učenici s teškoćama čitanja i pisanja mogu podučiti uspješnom korištenju strategija te da mogu od istih imati dugoročnu korist (npr. Antoniou i Souvignier, 2007).

Vrijedne strategije u poučavanju učenika sa specifičnim teškoćama učenja su strategije koje su prvenstveno usmjerene na poboljšanje razumijevanja teksta (npr. strategija RAP i strategija

Story Grammar) (Antoniou i Souvignier, 2007; Jitendra i Gajria, 2011) Osim toga, vrijednom se smatra i strategija samoinstrukcije (Swanson, 1999b; prema Reid i sur., 2013) koja omogućava učeniku da usmjeri svoje ponašanje, ostane motiviran, uoči i ispravi eventualne pogreške. Učenicima su također potrebne strategije koje će im olakšati organizaciju informativnih tekstova i sadržaja koje percipiraju kompleksnima, kao i one koje će poboljšati zapamćivanje i dosjećanje informacija, poput strategije izrade kognitivnih mapa. Svaka od tih strategija aktivno uključuje učenika u proces učenja i može predstavljati koristan alat u rušenju otpora prema školi koji se javlja zbog ponekad i dugogodišnjeg neuspjelog učenja.

1.1. Specifične teškoće učenja

Pojam specifičnih teškoća učenja prisutan je dugi niz godina u znanstvenom, istraživačkom i kliničkom radu. Autori Herr i Bateman (2013) navode definiciju specifičnih teškoća učenja prema dokumentu IDEA[3] koji definira specifične teškoće učenja kao poremećaj u jednom ili više bazičnih psiholoških procesa koji su uključeni u razumijevanje i/ili korištenje jezika, govorenog ili pisanog, a utjecaj teškoća je vidljiv u jednom ili više područja: pažnji, shvaćanju, obradi, pamćenju, komunikaciji, čitanju, pisanju, računanju.

Ovaj naziv se koristi za djecu koja ne mogu savladati temeljne školske vještine, dakle, ne mogu naučiti čitati, pisati ili služiti se brojevima u roku koji je za to predviđen i na način koji je kod većine druge djece doveo do uspjeha (Galić-Jušić, 2004). Termin specifičnih teškoća učenja ne uključuje teškoće u učenju koje su primarno rezultat oštećenja vida, sluha, tjelesnog oštećenja, intelektualnih teškoća, emocionalnih teškoća ili socijalnih, kulturnih ili ekonomskih čimbenika (Reid i sur., 2013). Specifične teškoće učenja podrazumijevaju heterogenu grupu osoba s različitim mogućnostima, poteškoćama i potrebama te zahtijevaju individualizirani pristup (Hallahan i sur., 2005).

Uzroci specifičnih teškoća učenja nisu točno utvrđeni, no postoji pretpostavka da su ti uzroci biološki ili neurobiološki (Hallahan i sur., 2005). Uz takav nedostatak specifično utvrđene etiologije, uz heterogenost populacije osoba sa specifičnim teškoćama učenja te različitost definicija i teoretskih orijentacija istraživača, pojavljuju se i poteškoće s identificiranjem djece koja imaju specifične teškoće učenja (Reid i sur., 2013).

[3] IDEA - The Individuals with Disabilities Education Act – dio američkog zakonodavstva

Važne karakteristike učenika sa specifičnim teškoćama učenja protežu se kroz emocionalnu, bihevioralnu, kognitivnu i socijalnu domenu razvoja. Takve karakteristike često uključuju poteškoće s održavanjem i prebacivanjem pažnje, poteškoće sa zapamćivanjem i prisjećanjem, nepovoljni sklop atribucije, tj. načina na koji djeca objašnjavaju svoj uspjeh/neuspjeh. Često se primjećuje i naučena bespomoćnost u smislu vjerovanja da uloženi trud ne može dovesti do uspjeha. Osim toga, karakterističan je i nedostatak upotrebe adekvatnih strategija u školskom učenju (Reid i sur., 2013).

Reid i sur. (2013) navode karakterističan tzv. neujednačen razvoj učenika sa specifičnim teškoćama učenja, tj. učenici mogu biti iznadprosječni u jednom području (npr. matematika) i istovremeno imati značajne teškoće u drugom (npr. čitanje). Karakterističan je i nerazmjer između njihovih intelektualnih potencijala i akademskih postignuća (Hallahan i sur., 2005) što u djetetu može razviti osjećaj frustracije, nisko samopoštovanje te dovesti do odustajanja od rada i učenja, ne samo tijekom školovanja nego tijekom čitavog života („*Priručnik za pomoćnike u nastavi za rad s djecom s teškoćama u razvoju"*, 2015)[4].

Upravo takva neujednačenost razvoja dodatno otežava razumijevanje okoline, kako školske tako i obiteljske. Osim toga, neshvaćanje i netoleranciju članova obitelji, nastavnika, vršnjaka i šire javnosti prema djetetu s teškoćama uzrokuje također i nevidljiva i naizgled benigna priroda teškoća učenja (Dyson, 1996; prema Cvitković i Wagner Jakab, 2006). Takvo nerazumijevanje utječe i na razvoj samopouzdanja učenika i motivacije za učenjem i radom. Roditelji mogu često imati i nerealna očekivanja vezana uz djetetovo postignuće (Galić-Jušić, 2004), čime dodatno utječu na emocionalni razvoj djeteta, a u nekim slučajevima su takva nerealna očekivanja jedan od faktora povećanog rizika za razvoj anksioznosti (Cvitković i Wagner Jakab, 2006). Dyson (2003) smatra da su socijalna kompetencija i problemi u ponašanju djece sa specifičnim teškoćama učenja povezani s roditeljskim stresom.

Na temelju Orijentacijske liste Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 24/2015)[5], učenici sa specifičnim teškoćama učenja smatraju se učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama te mogu imati

[4] http://os-tisno.skole.hr/upload/os-tisno/images/static3/674/attachment/Prirucnik_za_pomocnike_u_nastavi_za_rad_s_djecom_s_teskocama_u_razvoju.pdf (22.4.2017.)
[5] http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html (24.6.2017.)

teškoće u području: čitanja (disleksija, aleksija), pisanja (disgrafija, agrafija), računanja (diskalkulija, akalkulija).

U skupinu specifičnih teškoća učenja na temelju spomenute Liste ubrajaju se još: specifični poremećaj razvoja motoričkih funkcija (dispraksija), mješovite teškoće u učenju, ostale teškoće u učenju. Prema istom Pravilniku, učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama imaju pravo na primjeren program školovanja i primjeren oblik pomoći. Dakle, djeca sa specifičnim teškoćama učenja mogu postići visoke rezultate u školskom uspjehu ako im se pruži odgovarajuća podrška koja podrazumijeva adekvatne metode i postupke u poučavanju.

1.1.1. Teškoće čitanja i pisanja

Razvoj čitanja jedan je od glavnih postignuća u nižim razredima uz koji se veže i razvoj pisanja. Za većinu djece školske dobi, učenje čitanja i pisanja predstavlja ugodno i bezbolno iskustvo. Druga djeca koja kreću u školu s ograničenim pismenim iskustvom ali uz odgovarajuće intervencije i metode, također mogu postati kompetentna u navedenim vještinama. Međutim, postoje djeca koja se suočavaju sa značajnim teškoćama prilikom čitanja i pisanja koje ih mogu pratiti godinama, tj. djeca koja imaju teškoće čitanja i pisanja (Kamhi i Catts, 2014).

Kao najčešće teškoće unutar specifičnih teškoća učenja smatraju se upravo teškoće čitanja i pisanja (Shaywitz i Shaywitz, 2013). Teškoće u usvajanju i razvoju čitanja i pisanja nazivaju se disleksijom. Disleksija se definira kao jezično utemeljen poremećaj koji se očituje teškoćama u ovladavanju pisanim jezikom unatoč urednoj inteligenciji, konvencionalnoj poduci i odgovarajućim sociokulturnim prilikama[6].

U novije vrijeme sve češće se koristi termin razvojna disleksija (ili specifične teškoće čitanja) koja se može definirati kao neočekivane teškoće u točnosti i/ili fluentnosti čitanja s obzirom na dob, stupanj obrazovanja ili profesionalni status (Shaywitz i Shaywitz, 2013). Disleksija se smatra specifičnom teškoćom učenja upravo zbog činjenice da, iako djeca s disleksijom

[6] http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic/definitions (28.6.2017.)

stječu sposobnosti čitanja i pisanja koje im omogućuju samostalno učenje, ipak učenjem ne postižu rezultate koji bi odgovarali uloženom trudu i vremenu (Bjelica i sur. 2009).

U povijesti specifičnih teškoća učenja, neki autori su smatrali da su problemi u čitanju uzrokovani poteškoćama vizualne percepcije jer su primjećivali zrcalnu zamjenu slova i brojeva kao i zrcalno čitanje riječi (Hallahan i sur., 2005). Prema Bjelica i sur. (2009) obilježja ovog poremećaja mogu se manifestirati u nekom od sljedećih područja:

- čitanje (brzina i preciznost čitanja te razumijevanje pročitanog)
- fonološka obrada riječi (izdvajanje pojedinih glasova u riječi, početnog ili završnog, uočavanje rime)
- pisanje (teškoće u oblikovanju, organiziranosti i pravilnosti slova i rukopisa te smetnje u samostalnom sastavljanju teksta)
- vizualna percepcija (okretanje slova, pretapanje redova teksta, gubljenje dijelova rečenice, dezorijentacija u smjerovima lijevo – desno, gore – dolje)
- pamćenje (teškoće s kratkoročnim pamćenjem i dugotrajnom memorijom)
- organizacija informacija (korištenje odgovarajućih strategija učenja)
- učenje novih sadržaja (obrada ili procesiranje informacija)
- jezik (opisivanje nekog događaja ili situacije, teškoće u upotrebi odgovarajućih riječi za prostorne odnose u nekoj situaciji ili zbivanju)

Disleksija u širem smislu riječi podrazumijeva spomenute teškoće, međutim koristi se i pojam disgrafije koji opisuje specifično teškoće prisutne u svladavanju vještine pisanja. Iako specifične teškoće u pisanju postoje zasebno, velik je broj slučajeva kada disleksija i disgrafija postoje istovremeno kod djeteta (Bjelica i sur., 2009).
U ovom diplomskom radu koristit će se termin teškoće čitanja i pisanja.

Čak 80% učenika s teškoćama učenja posjeduje ozbiljne poteškoće u čitanju (Gersten, Fuchs, Williams i Baker, 2001). Takve teškoće u čitanju najvećim dijelom se odnose na brzinu i preciznost čitanja te na razinu razumijevanja pročitanog. Karakteristično je dugotrajno slovkanje i prisutnost navike tihog izgovora riječi pri čitanju. Čitajući naglas daju dojam da ne uočavaju točke kao znakove razgraničenja rečenica. Također je odsutna intonacija i pauze. Ponekad se najveće poteškoće primjećuju u čitanju dugačkih i kompliciranih riječi, ali isto tako se može uočiti neprecizno čitanje kraćih riječi, poput „od“, „do“, „uz“, „iz“. Često se primjećuje pogrešno čitanje na različite načine uvjetovano mijenjanjem grafički sličnih slova

(b,d,m,n) te dodavanjem slova, dijelova riječi i cijelih riječi kojih u tekstu zapravo nema (Bjelica i sur., 2009).

Teškoće čitanja, kao vrsta specifičnih teškoća učenja, predstavljaju kompleksnu problematiku s obzirom da je čitanje kompleksna kognitivna aktivnost koja se prožima kroz svaki nastavni sat. Od učenika se očekuje da pročitaju veliki broj tekstova te da ih razumiju s ciljem stjecanja znanja (Reid i sur., 2013). U skladu s tim, čitanje i vještine pismenosti koje su nužne za akademski, ekonomski i socijalni uspjeh, uz točno i fluentno prepoznavanje riječi podrazumijevaju i sposobnost razumijevanja pročitanog teksta (Kamhi, 2014).

Dakle, glavna značajka čitanja je razumijevanje. The Research and Development Reading Study Group, (2002); prema Kamhi (2014) definira razumijevanje kao proces istovremenog konstruiranja i vađenja značenja kroz interakciju s tiskom. Isti autore navode tri ključna elementa važna za definiranje razumijevanja: precizno dekodiranje riječi, proces integracije znanja s informacijama iz teksta radi stvaranja značenja pročitanog te važnost aktivnog i angažiranog čitača. Dakle, važno je da učenik za vrijeme aktivnog čitanja točno pročita tekst i da može pročitano povezati s prijašnjim znanjem.

Razumijevanje teksta zahtijeva široku lepezu vještina i kognitivnih procesa. Ranije navedene poteškoće u čitanju s kojima se suočavaju učenici s teškoćama čitanja, dakle neprecizno pročitane riječi i sporost u čitanju, narušavaju razumijevanje pročitanog teksta, iako se mnoga djeca nauče služiti nekim kompenzacijskim tehnikama, tj. rečeničnim kontekstom koji im pomaže u traženju značenja pročitanog (Bjelica i sur., 2009).

Veliki je broj učenika s teškoćama čitanja i pisanja koji imaju probleme u području razumijevanja pročitanog (Solis i sur., 2012). Učenike s teškoćama čitanja potrebno je podučavati primjeni adekvatnih strategija koje su usmjerene na razumijevanje teksta i to kroz sustavno i direktno objašnjavanje, modeliranje i vođeno vježbanje (Reid i sur., 2013).

Mnogi učenici sa specifičnim teškoćama učenja imaju probleme u nekim područjima pisanja, najčešće probleme u rukopisu (teškoće u oblikovanju, pravilnosti i organiziranosti slova i rukopisa) ili pismenom izražavanju (samostalnom sastavljanju teksta) (Bjelica i sur., 2009) i s takvim problemima se suočavaju češće nego djeca bez takvih teškoća (Reid i sur., 2013). Za

razliku od teškoća u čitanju, vještine pisanja učenika koji imaju teškoće u pisanju nisu toliko široko istražene (Bender, 2004).

Graham i Harris (2011) prema Reid i sur. (2013) navode da 19 od 20 djece sa specifičnim teškoćama učenja u Americi ne stječe dovoljnu tečnost u pisanju koja je potrebna za uspjeh u školi. Navedeno predstavlja ozbiljnu problematiku s obzirom da je vještina pismene komunikacije u današnje doba vrlo važna. Osim toga, obrazovni sustav je koncipiran na način da se učenici u velikoj mjeri ocjenjuju i vrednuju na temelju pismenih uradaka (Reid i sur., 2013). Istraživači smatraju da otprilike tri četvrtine učenika s teškoćama u pisanju ima i teškoće u čitanju (Young Kang, McKenna, Arden i Ciullo, 2015).

Često se teškoće čitanja i pisanja javljaju zajedno kod učenika, a glavna karakteristika je manjkavo pisanje, kako stilom, tako i čitljivošću i oblikom slova rukopisa. Još neke primjetne karakteristike su pisanje riječi onako kako ih učenik čuje i izgovara, ponekad se rečenice mogu stapati te učenici mogu imati poteškoća u njihovom odvajanju i pisanju velikog slova. Prilikom pisanja samostalnog pismenog uratka može se uočiti dezorganizirana formulacija te poteškoće oblikovanja vlastite misli i ideje u riječi i gramatički potpune i jasne rečenice (Galić-Jušić, 2004; Bjelica i sur., 2009).

Rezultati istraživanja upućuju da je pisanje učenika sa specifičnim teškoćama učenja slabo organizirano, površno te sadrži mnogo gramatičkih pogrešaka (Baker, Chard, Ketterlin-Geller, Apichatabutra i Doabler, 2009) kao i da su takve poteškoće konzistentne u svim razredima i rezultiraju lošijim akademskim postignućem u različitim predmetima (National Center for Educational Statistics, 2011; prema Young Kang i sur., 2015).

Nalazi istraživanja autora Fidalgo, Torrance, Arias-Gundin i Martinez-Coco (2014) iz Ujedinjenog Kraljevstva ukazuju na slabije postignuće učenika s teškoćama čitanja i pisanja u razumijevanju pročitanog teksta i kvaliteti sastavljenog sažetka u odnosu na uzorak učenika tipičnog razvoja. Osim toga, učenici s teškoćama čitanja i pisanja nisu koristili nikakvu specifičnu strategiju koja bi im pomogla u rješavanju zadatka, kako onu najosnovniju, poput ulaganja više vremena u zadatak, tako niti kompleksnije poput podcrtavanja, pisanja bilježaka, ponovnog čitanja, provjeravanja napisanog i slično.

Bender (2004) upućuje na važnu činjenicu postojanja teškoća čitanja i pisanja mnogo ranije nego što se otkriju, mnogo prije nego što formalno podučavanje započne. Stoga je važno prepoznati postojanje teškoća što ranije kako bi se na vrijeme učeniku pružila podrška i primijenile odgovarajuće metode i postupci u radu te prevenirao ili smanjio utjecaj na ostala razvojna područja kao i razvoj dodatnih teškoća, poput socijalnih, bihevioralnih i emocionalnih.

1.1.2. Emocionalni i socijalni razvoj učenika s teškoćama čitanja i pisanja

Bitne odrednice emocionalnog razvoja su samopoimanje, samopoštovanje i samopouzdanje. Samopoimanje se može definirati kao način na koji osoba doživljava svoje snage, slabosti, mogućnosti, stavove i vrijednosti (Mclnerney i sur., 2012). Drugim riječima, samopoimanje podrazumijeva pojam o sebi, a odgovara na pitanje „Tko sam ja?“. Pojam o sebi u velikoj mjeri utječe na naš život, zato što određuje koji će nam događaji biti važni, hoćemo li biti zadovoljni onim što smo učinili, koji će događaji za nas biti stresni i kako ćemo reagirati na njih (Miljković i Rijavec, 1996).

Pod pojmom samopoštovanja podrazumijeva se vrednovanje ili evaluacija sebe, bilo na pozitivan ili negativan način, tj. to je svijest o vlastitoj vrijednosti (Vasta i sur., 1998; prema Sarilar, 2011). Ista autorica navodi da djeca također određuju svoju razinu samopoštovanja kroz procjenu vlastite efikasnosti na temelju povratnih informacija učitelja, roditelja i vršnjaka. Jasno je da povratne informacije učitelja u vidu loših školskih ocjena utječu na negativnu procjenu vlastite vrijednosti te dovode do razvijanja niskog samopoštovanja.

Samopoštovanje se sastoji od osjećaja vlastite vrijednosti i samopouzdanja. Samopouzdanje predstavlja uvjerenje kako smo sposobni razmišljati, učiti, birati, donositi odluke, svladavati izazove i promjene (Miljković i Rijavec, 1996). Dakle, djeca i odrasle osobe koje imaju nisko samopouzdanje vjeruju da nisu sposobni suočavati se i nositi sa svakodnevnim izazovima. Samopouzdanje je preduvjet razvijanja samopoštovanja, tj. osobe koje razviju nisku razinu samopouzdanja također će imati i nisko samopoštovanje.

Teškoće čitanja i pisanja predstavljaju kompleksno područje koje određuje važne karakteristike učenika na emocionalnoj, ponašajnoj, kognitivnoj i socijalnoj domeni razvoja (Reid i sur. 2013). Kod velikog dijela učenika s teškoćama čitanja i pisanja može se uočiti adekvatna prilagodba, emocionalna stabilnost i dobri odnosi s vršnjacima i učiteljima. Međutim, ipak je značajan broj onih koji se suočavaju s poteškoćama u slaganju s vršnjacima i razvoju mišljenja o sebi samima te onih kod kojih je vidljiv utjecaj na mentalno zdravlje, samopoštovanje i socijalne aktivnosti (Ginieri-Coccossis i sur., 2011).

Istraživanja su pokazala da neki veliki životni događaji mogu utjecati na promjene u razvoju samopoštovanja, poput dobivanja dijagnoze teškoća čitanja i pisanja. Nisko samopoštovanje smatra se posljedicom same dijagnoze koja može biti stigmatizirajuća, ali i lošijeg akademskog postignuća kojeg ostvaruju djeca s teškoćama čitanja i pisanja (Ginieri-Coccossis i sur., 2011).

Međutim, autori MacMaster i sur. (2002) govoreći o utjecaju postavljanja dijagnoze teškoća čitanja i pisanja na samopoštovanje učenika, u svojem su istraživanju dobili neočekivane rezultate koji govore o višoj razini samopoštovanja kod učenika s teškoćama čitanja i pisanja nakon postavljanja dijagnoze u odnosu na vrijeme prije nego što je dijagnoza postavljenja. Autori navedene nalaze povezuju s načinom samopercepcije teškoće kao promjenljive kroz intervenciju. Osim toga, autori smatraju da socijalna komparacija učenika nakon postavljanja dijagnoze podrazumijeva komparaciju s drugom djecom koja također imaju specifične teškoće učenja. Autori uglavnom nalažu da postavljanje dijagnoze ima određene negativne ali i pozitivne učinke na samopoštovanje učenika s teškoćama čitanja i pisanja.

Nadalje, uspoređujući samopouzdanje učenika s teškoćama čitanja i pisanja i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja, rezultati istraživanja Gans i sur. (2003) su pokazali niže samopouzdanje u odnosu na intelektualne sposobnosti ali i niže globalno samopouzdanje kod učenika s teškoćama čitanja i pisanja u usporedbi s njihovim vršnjacima. Osim toga, razlike u samopouzdanju s obzirom na spol učenika s teškoćama čitanja i pisanja nisu nađene zbog čega se može pretpostaviti da spol ne predstavlja važan čimbenik u razvoju samopouzdanja kod djece s teškoćama učenja.

Takve nalaze istraživanja koji potvrđuju da određeni dio heterogene skupine učenika s teškoćama čitanja i pisanja ima niže samopouzdanje, samopoštovanje i samopoimanje, više

stresa i frustracije te manje motivacije navode različiti autori (Ginieri-Coccossis, 2011; Mclnerney i sur., 2012; Nunez i sur., 2005, Garcia i de Caso, 2004). Navedeno je ujedno i zabrinjavajuće s obzirom da istraživanja ukazuju na krucijalnu važnost samopoimanja, pozitivnih atribucija i motivacije zajedno s odgovarajućim strategijama u efektivnom metakognitivnom procesiranju, dakle učenju (Nunez i sur., 2005).

Zbog problema u akademskom postignuću učenika s teškoćama čitanja i pisanja, neki povezani problemi u socijalnim interakcijama često ostanu nezamijećeni. Pripadanje skupini svojih vršnjaka jedan je od važnih koraka odrastanja te su prihvaćenost i mišljenja vršnjaka važni u građenju slike o sebi (Galić-Jušić, 2004). Prisutna je pretpostavka da neki učenici s teškoćama čitanja i pisanja pokazuju nedostatak socijalnih vještina koje bi im omogućile povezivanje s vršnjacima. Osim toga, razina njihove socijalne kompetencije je niža te mogu imati manje prijatelja od učenika bez teškoća učenja (Nowicki, 2003).

Istraživanja su pokazala da se kod učenika s teškoćama čitanja i pisanja često može vidjeti depresivnost i povučenost (Forness i Kavale, 1997; Kavale i Forness, 1997; prema Hallahan i sur., 2005). To može biti djelomično posljedica akademskog i socijalnog neuspjeha, ali također i čimbenici koji dovode do takvog neuspjeha (Hallahan i sur., 2005). Stoga se zaključuje da postoji recipročna povezanost između socijalnih, ponašajnih i emocionalnih problema te akademskog postignuća.

Osim toga, postoji i recipročna povezanost između akademskog samopoimanja i akademskog postignuća. S jedne strane, učenici koji imaju veće samopoimanje će se više angažirati oko akademskih zadataka i korištenja efektivnih strategija te na taj način povećavati svoje akademsko postignuće. S druge strane, učenici koji pokazuju veći angažman imaju veću vjerojatnost za posjedovanjem većeg samopoimanja te time poboljšanjem akademskog postignuća (Mclnerney i sur., 2012).

Čitanje je ključna vještina za stjecanje znanja iz svih nastavnih predmeta. Učenici koji imaju poteškoće u čitanju, vjerojatno će se suočavati i s poteškoćama u ostalim područjima školovanja (Hallahan i sur., 2005). Kod učenika s teškoćama čitanja i pisanja, osobito kod onih čije teškoće još nisu prepoznate ili nisu adekvatno tretirane, dolazi do lošijeg školskog postignuća i osjećaja neuspjeha. Navedeno može dovesti do razvoja stanja naučene bespomoćnosti (Reid i sur., 2013) te u konačnici do jednog začaranog kruga u kojem se

gomilaju loše ocjene, osjećaj neuspjeha, nesposobnosti i manje vrijednosti te posljedično nisko samopouzdanje i samopoštovanje kao i nedostatak motivacije i otpor prema školskim zadacima.

1.2. Motivacija i odnos prema učenju

Motiv se može definirati kao poticajni razlog, povod, pobuda za neko djelovanje, misao vodilja (Jakšić, 2003). Prema tome, motivacija se može definirati kao iznošenje motiva za djelovanje, obrazloženje motiva koji nas potiču na djelovanje, tj. sila koja potiče naše ponašanje u svrhu ispunjenja želja (Jakšić, 2003).

U psihologiji učenja, razlikuje se motivacija što proizlazi iz sadržaja učenja iznutra (intrinzična), od vanjske motivacije (ekstrinzična), koja ne dolazi od same stvari nego po vanjskim poticajima: npr. nagrada – kazna (Poljak, 1990; prema Jakšić, 2003). U motivaciji, pri usvajanju znanja i vještina, mogu djelovati mnogi motivativni faktori i poticaji kao: interes, pohvala, kazna, poznavanje postignutih rezultata, natjecanje, suradnja i slično (Jakšić, 2003).

Motivacija se ne smatra isključivo stabilnom karakteristikom osobe, već također ovisi o situaciji i kontekstu (Mayer, 2001; prema Garcia i de Caso, 2004). Jakšić (2003) ističe neke karakteristike motiviranog učenika, poput zainteresiranosti, znatiželje, aktivnosti, oduševljenosti, upornosti. Međutim, unatoč motivaciji, prijeko je potrebno ulaganje napora da bi se postigao određeni cilj.

Osim toga, učenici moraju zadatke smatrati važnima i vrijednima učenja da bi bili motivirani učiti, a ti zadaci moraju im biti zanimljivi (Vrkić i Vlahović Štetić, 2013). Kod djece s teškoćama čitanja i pisanja često se zbog stalnog neuspjeha pojavljuje osjećaj besmislenosti koji se veže uz učenje. Dakle, oni zadatke koje moraju savladati ne smatraju niti važnima niti vrijednima učenja jer u njima ne vide smisao. Teško je raditi nešto u čemu se ne vidi smisao, a on dolazi upravo kroz rezultat toga što se radi (Galić–Jušić, 2004). U skladu s tim, važno je osigurati da trud učenika bude popraćen pozitivnim rezultatom kako bi stekli dojam da uloženi trud ima smisao i vrijednost.

Nadalje, motivacija djeteta za učenjem povezana je i s njihovom slikom o vlastitoj kompetenciji i očekivanjima uspjeha (Valle i sur., 2003b; prema Nunez i sur., 2005). Istraživanja su pokazala da učenici s teškoćama čitanja i pisanja pokazuju manji interes za društveno priznanje i pohvale vezane uz njihovo akademsko postignuće što može biti posljedica njihovih negativnih očekivanja u okviru školskog uspjeha.

Također, primjećuje se da učenici s teškoćama čitanja i pisanja imaju manje motivacije prema učenju, postignuću i društvenom priznanju u usporedbi s vršnjacima tipičnog razvoja (Nunez i sur., 2005). Također, Chapman i Tunmer (2002) prema Meltzer i sur (2004) navode da su teškoće s čitanjem i pisanjem povezane s negativnom slikom o sebi i nedostatkom ulaganja truda i ustrajnosti u zadatku u slučaju suočavanja s poteškoćama.

Prilikom suočavanja s naporima vlastitog školovanja, djeci je, uz spoznajni, potreban također i motivacijski i emocionalni pomak, tj. potrebno se posvetiti emocionalno – motivacijskom dijelu razvoja, naročito kod djece s teškoćama u učenju. Djeca s teškoćama čitanja i pisanja su gotovo svakodnevno suočena s vlastitim neuspjehom zbog čega se njihov motiv za učenjem konstantno snižava i pada. Taj motiv za učenjem se s godinama više uopće ne veže uz stjecanje znanja koje im je potrebno već se počinje vezati samo uz ocjene, a one su ionako loše. Takav smjer motivacije donosi pregršt negativnih emocija popraćenih lošom slikom o sebi (Luca Mrđen i Kralj; 2010) što dolazi još više do izražaja u višim razredima osnovne škole te u srednjoj školi, s povećanjem akademskih zahtjeva (Young Kang i sur. 2015).

U skladu s navedenim, neminovna je prisutnost otpora prema školi i u doživljavanju svega što je u vezi sa školom. Uz taj otpor često se veže i vjerovanje kako za učenje nemaju sposobnosti. Osim toga, otpor djece koja imaju teškoće čitanja i pisanja da povjeruju kako te teškoće nisu trajno stanje i kako čitanje i učenje ipak imaju smisla i ponekad mogu donijeti radost i uspjeh, velika je prepreka njihovom radu i napretku. Navedeno se pojavljuje dijelom i zbog toga što je za djecu ponekad manje bolno odustati i ne truditi se oko učenja, budući da su ocjene ionako uvijek loše. U takvim situacijama javlja se naučena bespomoćnost kao česta pojava kod djece s teškoćama čitanja i pisanja (Galić-Jušić, 2004) što potvrđuju i nalazi istraživanja Nunez i sur. (2005) koji upućuju na postojanje naučene bespomoćnosti kod više od polovice ispitanih učenika s teškoćama čitanja i pisanja.

Nadalje, mnoga djeca s teškoćama čitanja i pisanja imaju negativna osjećanja u vezi sa svojim teškoćama uslijed čega razvijaju različite načine suočavanja s izazovima u učenju, poput izbjegavanja ili bježanja od posla koji je težak. S druge strane se može javiti žurba u izradi domaće zadaće ili pak dijete može postati prekomjerno uredno i detaljno uz puno provjeravanja te na kraju napraviti samo jedan mali dio zadanog rada. U nekim situacijama se kod djeteta može javiti strašna tjeskoba koja ga sprječava da uopće napravi zadaću (Greenspan i Salmon, 2003).

U razmatranju motivacije i odnosa prema školi djece s teškoćama čitanja i pisanja, od krucijalne je važnosti prvenstveno osigurati djeci osjećaj uspjeha umjesto neuspjeha, što će dovesti do pozitivnog samopouzdanja, vjerovanja u vlastite sposobnosti, povećanja vlastite odgovornosti te u konačnici do većeg angažmana, truda i upornosti. Na posljetku navedeno dovodi do stvaranja pozitivnijeg odnosa naspram učenju te boljeg akademskog postignuća (Nunez i sur., 2005). Važan način osiguravanja uspjeha učenicima s teškoćama čitanja i pisanja upravo je poučavanje i usvajanje adekvatnih strategija učenja (Meltzer i sur., 2004).

1.3. Koncept kognitivnih strategija

U radu s učenicima koji imaju specifične teškoće učenja potrebno je koristiti odgovarajuće metode i postupke. Također je važno osigurati im mogućnost uspješnog samostalnog učenja. Podučavanjem učenika korištenju kognitivnih strategija olakšava se izvedba i uspješnost zadatka te daje učenicima alat za samostalno učenje i postizanje akademskog postignuća.

Strategije se mogu definirati kao ponašanje ili mišljenje koje olakšava kodiranje informacija na način koji povećava njihovu integraciju i pronalaženje (Winstein, 1998; prema Vrkić i Vlahović Štetić, 2013). Nadalje, pojam strategije učenja odnosi se na aktivnosti i radnje koje učenici koriste kako bi si olakšali stjecanje, pohranu ili dosjećanje informacija, odnosno, specifične akcije koje učenik poduzima sa svrhom lakšeg, bržeg, zabavnijeg i učinkovitijeg učenja (Oxford, 1990)[7]

[7] http://www.istrazime.com/skolska-psihologija/strategije-ucenja-kao-alat-za-uspjeh/ (24.6.2017.)

Strategije mogu biti kognitivne, metakognitivne te samoregulacijske. *Kognitivne strategije* Pintrich i Schunk (2002) prema Vrkić i Vlahović i Štetić (2013) definiraju kao strategije usmjerene na razumijevanje gradiva i rješavanje problema, a uključuju strategije ponavljanja, elaboracije i organizacije. Strategije ponavljanja podrazumijevaju površinsko procesiranje informacija pri čemu se informacije mehanički ponavljaju s ciljem reprodukcije u originalnom obliku, dok strategije elaboracije i organizacije podrazumijevaju dubinsko procesiranje informacija. Pri tome se organizacija odnosi na stvaranje smislenih i povezanih cjelina gradiva na način da se u gradivu prepoznaju najvažniji elementi i njihovi međusobni odnosi. Strategija elaboracije podrazumijeva traženje veza između gradiva koje se uči i onoga što znamo otprije te uvođenje novih pravila organizacije gradiva.

Metakognitivne strategije podrazumijevaju opažanje, evaluaciju i regulaciju primjene kognitivnih strategija. To su strategije učenja kojima kontroliramo i usmjeravamo vlastite misaone procese za vrijeme učenja (Pintrinch i Schunk, 2002; prema Vrkić i Vlahović Štetić, 2013).

Samoregulacijske strategije uključuju visok stupanj regulacije postupaka učenja jer podrazumijevaju metakognitivnu regulaciju, ali i aktivnu regulaciju vlastite motivacije tijekom učenja (Zimmerman i Martinez-Pons, 1990; prema Vrkić i Vlahović Štetić, 2013). Vrkić i Vlahović Štetić (2013) ističu da takve strategije podrazumijevaju složene procese upravljanja vlastitim učenjem što uključuje i odluke o korištenju strategija kao i vještinu korištenja tih strategija.

Smatra se da je učenike važnije poučavati kako učiti, nego im jednostavno pružiti razne činjenice i tražiti od njih reproduktivno znanje. Ono što je osnovno u strategijama učenja upravo je maksimalno uključivanje učenika u proces učenja, jer što su učenici više uključeni, to im je učenje zanimljivije i brže te su motiviraniji i uspješniji.[8]

Tendencija korištenja strategija je krucijalna komponenta akademskog uspjeha. Smatra se da najučinkovitiji učenici posjeduju veliki repertoar strategija, od jednostavnih do kompleksnih, koje koriste u različitim zadacima i zahtjevima (Meltzer i sur., 2004).

[8] http://www.istrazime.com/skolska-psihologija/strategije-ucenja-kao-alat-za-uspjeh/ (24.6.2017).

Strategije facilitiraju uspjeh, ali važno je da budu prikladne zadatku, nijedna strategija nije univerzalna za sve zadatke. Naglašava se važnost osobe koja podučava učenika strategiji, jer strategije jesu potencijalno korisne, međutim, ako nisu poučavane adekvatno, moguće je da neće polučiti očekivane rezultate. Pri tome je važno motivirati učenika, ali i biti svjestan toga da poučavanje strategije zahtijeva dodatni trud, napor i vrijeme učenika zbog čega je važno predstaviti strategiju na način da učenik osjeti da mu je ona stvarno i potrebna (Reid i sur., 2013).

Istraživanja su pokazala da učenici s teškoćama učenja razvijaju manje strategija i rjeđe ih koriste nego učenici tipičnog razvoja, ili ih ne koriste uopće (Botsas, 2017). Osim toga, takve učenike učitelji percipiraju kao nevoljne u primjeni truda u školskim zadacima, ali i sami učenici s teškoćama čitanja i pisanja smatraju da koriste manje strategija nego njihovi vršnjaci (Meltzer i sur., 2004).

Neki autori smatraju da se neuspjeh u razumijevanju teksta kod učenika s teškoćama čitanja može pripisati nedostatku korištenja strategija ili neprimjerenom korištenju istih (Botsas, 2017). S obzirom da strategije mogu poboljšati izvedbu zadataka kod učenika s teškoćama, potrebno ih je podučavati korištenju istih. Postoje dokazi da efektivne intervencije za učenike s teškoćama učenja podrazumijevaju organizaciju sadržaja (grafičko prikazivanje, vizualna poboljšanja, tehnologija) i korištenje kognitivnih strategija (Gajria i sur., 2007; prema Jitendra i sur., 2011).

Reid i sur. (2013) navode nekoliko prednosti korištenja strategija:

- prednost korištenja strategija je u tome što problemi s kojima se učenici suočavaju, uz postojanje teškoća, proizlaze dijelom također iz nedostatnog korištenja strategija
- pretpostavlja se da korištenje strategija dovodi do pozitivnih promjena u akademskom postignuću
- učenici mogu uvijek učiti nove strategije i učitelji ih uvijek mogu podučavati njihovom korištenju
- pristup korištenja strategija bilježi uspjeh unatrag trideset godina, tj. brojna istraživanja bilježe napredak kao rezultat korištenja strategija (Botsas, 2017, Rouse, Alber-Morgan, Cullen i Sawyer, 2014; Stetter i Hughes, 2010, Mclenerney i sur., 2012, Antoniou i Souvignier, 2007)

Isto tako, učinkovitost korištenja kognitivnih strategija pokazuje istraživanje Meltzer i sur. (2004) koje upućuje na pozitivne ishode šestomjesečnog podučavanja učenika sa i bez teškoća čitanja i pisanja korištenju strategija u učionici. Neki od pozitivnih ishoda podrazumijevanju pozitivniju samopercepciju učenika s teškoćama čitanja i pisanja, pozitivniju percepciju tih učenika od strane učitelja, bolje samopouzdanje, veće zadovoljstvo nastavom, veće akademsko postignuće. Osim toga, istraživanje ukazuje na to da učitelji mogu u nastavu ugraditi poduku i upotrebu adekvatnih strategija učenja od kojih učenici imaju dugotrajnu korist.

U usvajanju i korištenju kognitivnih strategija od strane učenika, veliku ulogu ima upravo motivacija. Naime, u istraživanju Guthrie, Wigfieldd i VonSecker (2000), učenici koji su naučili koristiti strategije čitanja bili su motiviraniji za čitanjem nego učenici koji nisu bili podučavani istim strategijama. Autori Watson i sur. (2012) također naglašavaju važnost zainteresiranosti za tekst kao i ulogu koju zainteresiranost ima u ulaganju truda i razumijevanju pročitanog.

Međutim, učenici s teškoćama čitanja i pisanja se često suočavaju s neuspjehom zbog čega nije neuobičajeno da pokazuju manjak ustrajnosti i motivacije za razumijevanjem pročitanog teksta (Logan, Medgord i Hughes, 2010). Zbog navedenog je važno koristiti specifične strategije kako bi se smanjili problemi vezani uz motivaciju učenika s teškoćama čitanja i pisanja (Guthrie i sur., 2000).

Rezultati istraživanja Watson i sur. (2012) pokazuju dugoročnu učinkovitost kognitivnih, metakognitivnih i samoregulacijskih strategija na kompetentnost u razumijevanju pročitanog teksta kao i generalizaciju tih strategija u različitim školskim situacijama. Osim toga, evidentirana je i učinkovitost kognitivnih strategija u području pisanja (Garcia i de Caso, 2004) i matematike (Xin i Jitendra, 1999; prema Jitendra i sur, 2011).

Učenici s teškoćama čitanja i pisanja su heterogena skupina i nema jednog jedinstvenog modela primjene strategija, različitim učenicima odgovaraju različite strategije kao i različiti načini podučavanja. Postoje različite kognitivne strategije kojima se učenicima mogu podučavati, ali sve imaju zajednički isti cilj, a to je naučiti učenika kako da pristupa sadržaju s ciljem promišljenog, samousmjerenog i samoreguliranog učenja (Jitendra i sur., 2011).

1.3.1. Strategija RAP

Prilikom čitanja nepoznatog teksta, učenici s teškoćama čitanja i pisanja često nemaju strategije koje bi im pomogle u situacijama nerazumijevanja pročitanog. Potrebno je učenike podučiti odgovarajućim strategijama kako bi se mogli aktivnije uključiti u sam proces čitanja i pratiti svoje razumijevanje. Vrlo važan način koji može doprinijeti razumijevanju je prepričavanje tijekom čitanja uz identificiranje glavne ideje teksta (Reid i sur., 2013) pri čemu zapravo prepričavanje zahtijeva od čitatelja da svojim riječima iznese glavnu ideju pročitanog odlomka (Watson i sur., 2012).

Upravo se na tome temelji i strategija RAP koju su razvili Schumaker, Denton i Deshler (1994) prema Watson i sur. (2012). Navedena strategija sastoji se od tri jednostavna koraka koja pomažu učenicima da pronađu i prisjete se glavne ideje teksta koji su pročitali:

1. Pročitaj odlomak.
2. Pitaj se, „Što je glavna ideja tog odlomka? Koji su važni detalji vezani uz glavnu ideju?“
3. Prepričaj odlomak.

Prepričavanjem učenici aktivno procesuiraju informacije iz teksta te se time omogućava bolja pohrana informacija i veća je vjerojatnost kasnijeg dosjećanja (Reid i sur., 2013). Osim toga, sposobnost pronalaženja glavne ideje u tekstu je temeljna vještina potrebna za uspješno iznošenje zaključaka iz teksta, za učinkovito učenje i kritičko čitanje, tj. takva sposobnost je ono što je osnova razumijevanja pročitanog (Kim, Linan-Thompson i Misquitta, 2012).

Prilikom podučavanja učenika, važno je uzeti u obzir da se glavna ideja teksta razlikuje, ovisno o tome radi li se o narativnom ili informativnom tekstu. Pri tome, čitatelj narativnog teksta mora zaključiti o temi priče kroz različite događaje i redoslijed tih događaja. S druge strane, informativni tekst zahtijeva od čitatelja postavljanje teza na temelju logičke povezanosti ideja o samoj temi, s tim da postoje različite vrste informativnog teksta (opisni, usporedba - razlike, uzrok – posljedica, problem – rješenje,...) (Jitendra i Gajria, 2011).

Učenici s teškoćama čitanja i pisanja nerijetko se suočavaju s poteškoćama u identificiranju glavne ideje pročitanog odlomka. Zbog toga je potrebno učenike primjereno podučiti nekoj od

strategija kroz modeliranje od strane učitelja, vođeno vježbanje i pružanje konstruktivne povratne informacije (Jitendra i Gajria, 2011). RAP strategija se učinkovito i jednostavno može prilagoditi učenicima različite dobi, u različitim nastavnim sadržajima kao i individualnim potrebama učenika (Watson i sur., 2012).

Strategija RAP jednim dijelom je i strategija samo-propitivanja s obzirom da si učenici postavljaju pitanja poput „Što je glavna ideja tog odlomka? Koji su važni detalji vezani uz glavnu ideju?“. Samo-propitivanje zahtijeva od učenika da prati vlastito razumijevanje postavljajući si određena pitanja prije, tijekom ili nakon čitanja odlomka. Postoje istraživanja koja potvrđuju učinkovitost strategije samo-propitivanja u smislu poboljšanja razumijevanja pročitanog kod učenika sa i bez teškoća učenja (Rouse i sur., 2014).

Pozitivne ishode podučavanja strategije RAP, poput poboljšanja vještine pronalaženja glavne ideje u tekstu i boljeg razumijevanja pročitanog navode različiti autori (Kim i sur., 2012; Hagaman, Luschen i Reid, 2010, Jitendra, Hoppes i Ping Xin, 2000).

Osim toga, poboljšanje učenikovog razumijevanja teksta dovodi i do drugih dugoročnih pozitivnih ishoda u učenju, zbog čega učenike s teškoćama čitanja i pisanja treba započeti podučavati strategijama za razumijevanje pročitanog teksta što ranije te nastaviti kroz cijelo školovanje (Reid i sur., 2013).

1.3.2. Strategija Story Grammar

Strategija Story Grammar još je jedna od strategija čija je svrha poticanje razumijevanja pročitanog teksta. Ova strategija zapravo reprezentira strukturu narativnog teksta (Jitendra i Gajria, 2011) te daje učenicima način na koji lako mogu identificirati glavne dijelove priče postavljajući si ključna pitanja (Reid i sur., 2013). Hallahan i sur. (2005) navode da Story Grammar podrazumijeva shemu za organiziranje sadržaja koji osoba čita ili piše.

Ključna pitanja u strategiji Story Grammar prate strukturu narativnih tekstova, a radi lakšeg zapamćivanja od strane učenika, započinju ključnim riječima: Tko?, Gdje?, Kada?, Što?, Kako?, a glase:

1. Tko je glavni lik?
2. Gdje se radnja odvija?
3. Kada se radnja odvija?
4. Što radi glavni lik?
5. Kako je priča završila?
6. Kako se glavni lik osjećao? (Reid i sur., 2013)

Na temelju navedenog, vidljivo je da također i strategija Story Grammar ima dijelove strategije samo-propitivanja. Istraživanja su pokazala da direktno podučavanje učenika postavljanju pitanja o elementima priče doprinosi njihovom razumijevanju (Carnine i Kinder, 1985; prema Jitendra i Gajria, 2011). Osim toga, navedena strategija sadrži i vizualnu reprezentaciju koja se može kreirati u skladu s mogućnostima i potrebama učenika, a naziva se mapa priče (Story map) (Stetter i Hughes, 2010). Takav pristup smatra se poželjnim s obzirom na pretpostavke da učenici s teškoćama čitanja i pisanja lakše uče kroz vizualne metode (Stetter i Hughes, 2010), a u kombinaciji sa samo-propitivanjem postaje još učinkovitiji.

Prilikom podučavanja strategije Story Grammar, važno je učenicima osigurati podsjetnik koji uključuje sve korake primjene strategije, a takav podsjetnik prema Reid i sur. (2013) sadrži sljedeće korake:

1. Pročitaj svoja Story Grammar pitanja (Tko, Gdje, Kada, Što, Kako).
2. Pročitaj priču i označi papirićima u boji sve ono za što misliš da bi mogli biti odgovori na pitanja.
3. Ponovno prođi kroz ono što si označio i odluči jesu li to tvoji odgovori na pitanja, jesi li zadovoljan s tim?
4. Popuni svoju Story Grammar tablicu (*odnosi se na vizualnu reprezentaciju ključnih pitanja – mapu priče*).
5. Pročitaj svoju Story Grammar tablicu i odluči jesi li zadovoljan s odgovorima.

Takvi određeni i strukturirani koraci smatraju se važnima jer pomažu učenicima organizirati vlastito mišljenje i primijeniti razumijevanje na nove situacije (Stetter i Hughes, 2010).

Pregled literature koji su dali Stetter i Hughes (2010), a koji podrazumijeva pregled literature na području razumijevanja pročitanog, strategije Story Grammar i specifičnih teškoća učenja u godinama između 1960. i 2008., je pokazao da učenici s teškoćama čitanja i pisanja nemaju razvijena znanja o strukturi priče kao njihovi vršnjaci tipičnog razvoja, čime se može objasniti njihovo siromašnije razumijevanje (Friffith, Dastoli, Ripich i Nwakanma, 1985; Friffith, Ripich i Dastoli, 1986, Montague, Maddux i Dereshiwsky, 1990; Ouellette, Dagostino i Carifio, 1998; Wilkinson, Elkins i Bain, 1995).

To se očituje na način da se učenici s teškoćama čitanja i pisanja uspijevaju dosjetiti manje elemenata priče i informacija iz pročitane priče te imaju poteškoće identificiranja apstraktnih elemenata priče, poput teme. Međutim, istraživanja obuhvaćena navedenim pregledom literature također pokazuju da se razumijevanje može poboljšati proširivanjem znanja učenika o strukturi priče (Arthaud i Goracke, 2006; Dimino, Taylor i Gersten, 1995; Duke i Pearson, 2002; NRP, 2000; RAND, 2002).

S obzirom na spomenute nalaze, lako je shvatiti potrebu za učinkovitom intervencijom koja uključuje poučavanje strategije Story Grammar u radu s učenicima koji se susreću s poteškoćama u ovom području. Stetter i Hughes (2010) navode različita istraživanja koja su pokazala učinkovitost primjene Story Grammar strategije. Dakle, oni navode istraživanja koja su potvrdila učinak modeliranja navedene kognitivne strategije na način da se učenike podučilo kako razmišljati o tekstu (Dimino i sur., 1990; Fitzgerald i Spiegel, 1983; Gurney i sur, 1990), navode učinak korištenja mapa priče kao grafičkih predložaka koji poboljšavaju razumijevanju narativnih tekstova učenika s teškoćama čitanja i pisanja (Boulineau i sur., 2004; Gardill i Jitendra, 1999, Idol i Croll, 1987; Therrien i sur, 2006; Vallecorsa i deBettencourt, 1997) te navode učinak korištenja strategije na metakognitivan način što podrazumijeva razmišljanje o samostalnoj primjeni strategije na nepoznati tekst.

Dakle, jasna je opsežnost ove strategije koja se primjenjuje na kognitivnoj i metakognitivnoj razini, a uključuje razmišljanje i propitivanje o tekstu, bilježenje odgovora u grafičke predloške te implementaciju na nove tekstove. Alves i sur. (2015) također navode učinke poboljšanja razumijevanja kod učenika s teškoćama čitanja i pisanja nakon podučavanja strategije Story Grammar.

U skladu sa svim navedenim, postoji potreba implementacije ove strategije u nastavu. Učitelji bi trebali podučiti učenike kako korištenjem ove strategije bolje razumjeti pročitani tekst, osobito učenike s teškoćama čitanja i pisanja, ali i učenike tipičnog razvoja koji se suočavaju s problemima u razumijevanju (Stetter i Hughes, 2010).

1.3.3. Strategija samoinstrukcije (Self-instruction)

Strategija samoinstrukcije podrazumijeva govorenje na glas (tzv. „self-talk“ ili „private speech“) što učenici često koriste sa svrhom samoregulacije i kontroliranja ponašanja te se smatra dijelom uobičajenog razvojnog procesa (Harris, 1986a, 1990; prema Reid i sur. 2013).

Intervencije koje uključuju samoinstrukciju koriste određene izjave koje su usmjerene na određeno ponašanje (Graham, Harris i Reid, 1992; prema Reid i sur., 2013). Drugim riječima, koristeći samoinstrukciju učenik se vodi kroz zadatak pri tome govoreći naglas upute ili korake. Pri tome, postoje dvije vrste samoinstrukcije, ona koja je specifična za pojedini zadatak te ona koja je generalna i može se primijeniti na bilo koji zadatak (Reid i sur., 2013).

Također, Reid i sur. (2013) navode da se samoinstrukcija može koristiti u situacijama *otkrivanja problema, tj. zahtjeva zadatka* (npr. „Što trebam sad učiniti? Koji je moj sljedeći korak?“), u situacijama *planiranja* (npr. „Koji je najbolji način za riješiti zadatak?“), u *situacijama povezanima sa strategijama* (npr. „Moram se sjetiti koristiti strategiju.“), u situacijama *samoevaluacije* (npr. „Moram provjeriti što sam napisao.“), u situacijama *suočavanja s teškoćama i neuspjehom* (npr. „Mogu ja to!“) te u situacijama *samonagrađivanja* (npr. „Uspio sam, bravo ja!“).

Strategija samoinstrukcije je učinkovita i fleksibilna. Postoje istraživanja koja su zabilježila učinkovitost takvih strategija kod učenika s teškoćama čitanja i pisanja (Swanson, 1999b; prema Reid i sur., 2013). Navedena strategija se također često koristi zajedno sa nekim drugim strategijama (Graham i Harris, 1996; prema Reid i sur., 2013). Reid i sur. (2013) navode također da strategija samoinstrukcije pozitivno djeluje na motivaciju učenika te omogućava detektiranje i ispravljanje pogrešaka.

1.3.4. Kognitivne mape

Galić-Jušić (2004) definira kognitivne mape kao prikaz informacija iz nekog teksta na vizualno organiziran način koji slijedi hijerarhijsko pojmovno načelo, za razliku od uobičajenog načina pravocrtnog ili linearnog nizanja informacija jedne za drugom kako se one predstavljaju u udžbenicima i bilješkama napisanima u školi. Ta razlika je u tome što one sadrže:

- vizualno predočavanje informacija
- pojmovnu organiziranost sadržaja
- učinak vlastite aktivnosti djeteta na kvalitetu naučenog (Buzan, 1999., Caviglioli, 2000; Vidović, 2002; Rijavec i Miljković, 2003; prema Galić-Jušić, 2004).

Kognitivne mape spadaju u vještine kojima se organizira i elaborira udžbenički tekst i dio su vještina samostalnog učenja. Izravno utječu na spoznaju i unaprjeđuju ju na najbolji mogući način. Izrada mapa je u najužoj vezi s vještinama mišljenja, pohrane informacija i metakognitvnim vještinama jer je tijekom izrade potrebno misliti o definicijama i značenjima riječi (Galić-Jušić, 2004).

U stranoj literaturi kognitivne mape često se svrstavaju u skupinu grafičkih organizatora (Graphic Organizers). Navodi se da takvi organizatori facilitiraju podučavanje i učenje kroz vizualnu reprezentaciju i organizaciju ključnih koncepata uključujući i stvaranje odnosa unutar poglavlja ili odlomka (Jitendra i Gajria, 2011). Isti autore navode praktičnost takvih organizatora u smislu da se mogu izraditi za različite strukture i vrste teksta kao i učinkovit alat koji facilitira razumijevanje učenika s teškoćama čitanja i pisanja, osobito u višim razredima i srednjim školama.

Galić-Jušić (2004) navodi da „djeca praveći mape otkrivaju bitna svojstva riječi kojima se služe, uče o njihovim međusobnim odnosima, počinju intenzivno i sami razmišljati o riječima, stvarajući nove asocijacije na njihova značenja koja će omogućiti bolje dugotrajno pamćenje (str. 113).“ Nadalje, pojmovi su zapamćeni u asocijativnom slijedu slika, riječi i značenja koje je dijete samo stvorilo kreirajući kognitivnu mapu. Na taj način učenje postaje aktivni dio spoznaje, što je bitno za buduće dosjećanje. Također, čim je nešto napravljeno vlastitim odabirom, veće su šanse da se zapamti. Ono što je važno jest to da u početku djetetu s

teškoćama čitanja i pisanja prilikom izrade kognitivnih mapa podršku trebaju pružati odrasle kompetentne osobe. Kroz vrijeme će dijete postati samostalnije i usavršiti će tehniku izrade mapa i zapravo stvoriti svoj stil učenja.

Izrada kognitivnih mapa može se podučavati i primjenjivati kao individualna i grupna aktivnost, a autor Bender (2004) ističe korisnost pisanog produkta koji ostaje nakon takve vrste učenja, a koji se može koristiti za kasnije učenje. Osim toga, ovakva strategija smatra se učinkovitom također i zato što osigurava učenicima određene organizacijske vještine koje učenicima s teškoćama čitanja i pisanja često nedostaju.

Prilikom izrade kognitivnih mapa, prvenstveno je potrebno odrediti koja je svrha mapiranja. Nakon toga je u svakoj mapi iz izdvojenih ključnih riječi potrebno napraviti hijerarhijsku raspodjelu u kojoj se određuje koji potpojam pripada širem pojmu. Pri svemu tome je važno da se tekst na temelju kojeg se izrađuje mapa dobro pročita i upozna. Osoba koja poučava dijete mora se postaviti u ravnopravnu ulogu s djetetom i razmišljati naglas, tj. postavljati sebi i djetetu pitanja otvorenog tipa koja potiču na opširniji odgovor (Kako? Zašto? Na koji način? O čemu?,...). Metoda takvog razgovora naziva se poučavanje vođenim otkrivanjem i razgovorom, a omogućava nam da dođemo do ključnih riječi teksta i da ih izdvojimo (Galić-Jušić, 2004).

Galić-Jušić (2004) definira ključne riječi kao pojmove koji u nekom tekstu dominiraju svojim značenjem i otvaraju mogućnost da se oko njih stvori mreža značenja, tj. uži pojmovi. Oni se izdvajaju ovisno o vrsti teksta, svrsi mape i kontekstu u kojem se tekst nalazi.

Kao što strategija Story Grammar predstavlja učinkovit alat za razumijevanje i zapamćivanje informacija iz narativnih tekstova, tako i strategija izrade kognitivnih mapa podrazumijeva koristan alat za shvaćanje informativnih tekstova, u čemu učenici s teškoćama čitanja i pisanja doista često imaju poteškoće, osobito ako nisu savladali razumijevanje narativnih tekstova koji su jednostavniji (Galić-Jušić, 2004).

Bender (2004) ističe da korištenje kognitivnih mapa na regularnoj bazi uvelike olakšava učenje učenicima s teškoćama čitanja i pisanja. Galić-Jušić (2004) navodi da su mape način na koji se uspješno razvija samostalnost učenika, a posredno i uspjeh u učenju koje postaje organiziranije i uključuje trajnije pamćenje mnoštva informacija.

2. PROBLEM ISTRAŽIVANJA

Teškoće čitanja i pisanja predstavljaju kompleksnu problematiku koja se odražava na cjelokupan razvoj učenika. Naime, izazovi s kojima se učenici s teškoćama čitanja i pisanja suočavaju, ogledaju se u njihovom školskom uspjehu, ali i u emocionalnom, socijalnom, bihevioralnom i kognitivnom razvoju. Neminovan je negativan utjecaj na aspekte emocionalnog razvoja, te stoga djeca s navedenim teškoćama posjeduju rizik razvijanja niže razine samopouzdanja, gubitka motivacije, anksioznosti, kao i stvaranja otpora prema školi i školskim obavezama. Navedeno potvrđuju i brojna istraživanja koja upućuju na povezanost između školskog uspjeha i samopoimanja (Gans i sur., 2003; Mclnerney i sur., 2012; Nunez i sur., 2005)

Dosadašnja istraživanja pokazuju da učenici s teškoćama čitanja i pisanja ne koriste adekvatne strategije koje bi im olakšale učenje i usvajanje znanja. Podučavanjem učenika korištenju kognitivnih strategija olakšava se izvedba zadatka te daje učeniku mogućnost doživljavanja uspjeha koji ima pozitivan utjecaj na stjecanje samopouzdanja i pozitivnog odnosa prema školskim zadacima i obavezama (Reid i sur., 2013).

Kognitivne strategije uključuju kognitivni, ali i emocionalno – motivacijski aspekt učenja, što ih čini vrijednima u radu s učenicima s teškoćama čitanja i pisanja. Uzevši u obzir činjenicu da učenici s teškoćama čitanja i pisanja nemaju razvijenu adekvatnu strategiju učenja i posljedice koje se uz to javljaju, želi se doprinijeti razumijevanju poučavanja kognitivnih strategija, ali i osvijestiti važnost upotrebe istih u radu s učenicima s teškoćama čitanja i pisanja. Doprinos ovog kvalitativnog istraživanja je upravo stjecanje uvida u važnost primjene kognitivnih strategija u radu s učenicima s teškoćama čitanja i pisanja, i to kroz prikazivanje rada s dječakom s teškoćama čitanja i pisanja koji pohađa četvrti razred osnovne škole.

3. CILJ ISTRAŽIVANJA I ISTRAŽIVAČKA PITANJA

Cilj ovog istraživanja je kreirati i primijeniti te evaluirati primjenu kognitivnih strategija u radu s učenikom četvrtog razreda osnovne škole koji ima teškoće čitanja i pisanja te emocionalne teškoće, kroz usmjerenost na napredak u području čitanja i pisanja kao i u području motivacije i odnosa prema tekstu, školi i školskom učenju.

U skladu s ciljem istraživanja, postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Na koji način kreirane i primijenjene kognitivne strategije doprinose napretku u području čitanja i pisanja?

2. Kakav je doprinos kognitivnih strategija na motivaciju i odnos učenika prema tekstu, školi i školskom učenju?

U skladu s istraživačkim pitanjima kreirana su pitanja za opservaciju tijekom primjene kognitivnih strategija u radu s dječakom, koja su navedena u poglavlju Metoda prikupljanja podataka.

4. METODE

4.1. Sudionici istraživanja

Prema Miles i Haberman (1994), tehnika namjernog uzorkovanja podrazumijeva pristup odabira sudionika u kojem smo koristili strategiju odabira sudionika po kriteriju koji osigurava ili veću homogenost ili što bolju informiranost sudionika o temi razgovora. Takvim namjernim odabirom sudionika u istraživanje uključujemo najinformativnije ispitanike koji imaju veliko iskustvo s predmetom istraživanja.

Spomenuta tehnika uzorkovanja koristila se prilikom odabira sudionika u ovom istraživanju, tj. kriterij za odabir sudionika bio je postojanje teškoća čitanja i pisanja kod učenika. Sudionik je u istraživanje pozvan na temelju višemjesečnog zajedničkog rada odnosno temeljem pružanja pomoći u učenju učeniku od strane istraživača.

Sudionik ovog istraživanja je učenik četvrtog razreda osnovne škole koji ima teškoće čitanja i pisanja te emocionalne teškoće. Učenik živi na području grada Zagreba, najmlađe je dijete u cjelovitoj višečlanoj obitelji. Ima dvije sestre i brata koji su osnovali svoju obitelj i žive odvojeno. Kod učenika se uslijed postojanja teškoća i kasnog otkrivanja (krajem trećeg razreda osnovne škole) razvila nezainteresiranost i nemotiviranost prema čitanju kao i školskim obavezama općenito. Stoga je potrebno pružiti učeniku adekvatnu strategiju učenja koja će doprinijeti poboljšanju u akademskom području kao i u području motivacije.

4.2. Metoda prikupljanja podataka

U istraživanju je korištena opservacija (opažanje/promatranje) kao kvalitativna metoda prikupljanja podataka. Ona se može opisati kao proces uočavanja ili bilježenja činjenica ili događaja (obično) bez postavljanja pitanja osobama čije se ponašanje prati, dakle promatrač bilježi sva opažanja koja smatra adekvatnima za istraživanje koje provodi. Takva metoda služi usvajanju novih spoznaja te je dio cjelovitog procesa istraživanja. Usmjerena je na određeni objekt, a podaci koji se bilježe mogu se analizirati kvantitativno ili kvalitativno, što je slučaj u ovom istraživanju (Tkalac Verčić, Sinčić Ćorić i Pološki Vokić, 2010).

Opservacija se može provoditi u prirodnoj okolini ili u umjetno stvorenoj situaciji. Može se provoditi na temelju unaprijed izrađenih obrazaca (strukturirano) ili bez unaprijed definirane strukture (nestrukturirano). Promatrač može biti potpuno ili djelomično uključen, ili s druge strane potpuno isključen iz situacije koja je temelj promatranja. Opservacija kao metoda može se provoditi višekratno ili jednokratno (Tkalac Verčić i sur., 2010). U ovom istraživanju opservacija se provodila višekratno u prirodnoj okolini na temelju unaprijed izrađenih obrazaca uz potpunu uključenost promatrača.

Metoda opservacije provodila se za vrijeme individualnog rada s dječakom koji ima teškoće čitanja i pisanja (11 godina, 4. razred OŠ). Individualni rad podrazumijevao je pružanje podrške dječaku u savladavanju čitanja te rješavanju domaće zadaće i pripremanju za ispite. Cilj rada prvenstveno je bio poučavanje učenika kognitivnim strategijama te praćenje usvajanja kao i doprinosa tih strategija na funkcioniranje dječaka u čitanju i pisanju kao i na njegovu motivaciju i odnos prema školi. Opservacija se vršila temeljem opservacijske liste koja je kreirana u svrhu ovog istraživanja, a koja se sastoji od dva područja: 1. Napredak u

području čitanja i pisanja te 2. Odnos prema školi i motivacija. Svako područje se sastojalo od dodatnih područja koja su kreirana u skladu s opservacijskim pitanjima:

1. Koje strategije su korištene u radu s dječakom?
2. Koje pogreške u čitanju se pojavljuju?
3. Kakva je učestalost tih pogrešaka?
4. Koliko je vremena učeniku potrebno za čitanje?
5. Kakvo je razumijevanje pročitanog teksta?
6. Koje pogreške se pojavljuju u pisanju?
7. Kakva je učestalost tih pogrešaka?
8. Kakav je doprinos strategija u području čitanja i pisanja?
9. Kakve su promjene u školskom uspjehu učenika?
10. Kakva je zainteresiranost učenika?
11. Kakva je samostalnost učenika u čitanju, pisanju, rješavanju domaćih zadaća i učenju?
12. Kakvo je učenikovo zadovoljstvo školom?
13. Na koji način učenik pristupa tekstu koji mora pročitati te na koji način učenik pristupa rješavanju domaćih zadaća?
14. Kakav je učenikov odnos prema strategijama?
15. Koristi li učenik strategije?

4.3. Način provedbe istraživanja

Prije provođenja samog istraživanja, istraživač je dobro upoznao dječaka kroz višemjesečni individualni rad, tj. pružanje podrške u učenju. Takvo upoznavanje podrazumijevalo je upoznavanje dječakove osobnosti, njegovih jakih strana i sposobnosti kao i problema s kojima se susreće. Također je istraživač dobro upoznao roditelje dječaka, osobito majku te su ostvarili suradnički odnos ispunjen povjerenjem.

Nakon uvida u funkcioniranje dječaka i razgovora s majkom, istraživač je odabrao određene kognitivne strategije u skladu s procijenjenim potrebama dječaka, kreirana su istraživačka pitanja i određena je metoda prikupljanja podataka. Prije same provedbe istraživanja, majka i dječak su potpisali sporazum istraživanja (u Prilozima se nalazi primjerak sporazuma).

Podučavanje strategija provodilo se u obiteljskoj kući dječaka, 2 – 3 puta tjedno po 2 sunčana sata, kroz 7 tjedana. Dječak je suradljivo sudjelovao u poučavanju, čemu je doprinijelo i višemjesečno poznavanje. U većini slučajeva su istraživač i dječak bili sami dok je u nekim slučajevima bila prisutna i majka. Dječak je vrlo sramežljivo dijete, teško ostvaruje kontakt i započinje komunikaciju. Bez obzira na to, uključuje se u sve predstavljene aktivnosti uz poticaje i pružanje odgovarajuće podrške.

Individualan rad provodio se na način da su dječak i istraživač sjedili za velikim obiteljskim stolom jedno pored drugoga. Strategije koje su odabrane uklopljene su u njegovo gradivo koje svakodnevno uči u školi te u uobičajene školske obaveze i zadaće. Istraživanjem se želio steći uvid u doprinos kognitivnih strategija u području čitanja i pisanja kao i doprinos na odnos dječaka prema čitanju i školi. Naime, postojanje teškoća čitanja i pisanja dovelo je do stvaranja otpora prema čitanju i osjećaja nezadovoljstva školom. Podučavanjem učenika kako učiti, tj. strategiji učenja željelo se doprinijeti navedenim područjima. Za vrijeme svakog susreta vodilo se računa o tome da se dječaku omogući osjećaj uspjeha, da pripremljene aktivnosti i strategije budu racionalno dozirane te da ne dovedu do pretjerane zasićenosti i zbunjenosti. Također se vodilo računa o tome da se dječaka potakne na što aktivnije uključivanje i sudjelovanje.

Tijekom svakog susreta istraživač je ispunjavao opservacijsku listu kreiranu za potrebe ovog istraživanja, te ju detaljnije ispunjavao nakon susreta, prateći situacije sukladne cilju istraživanja.

Istraživanje koje je provedeno u skladu je s načelima Etičkog kodeksa istraživanja s djecom (Vlada Republike Hrvatske, 2003). Poseban naglasak stavljen je na poštivanje **članka 1.** ovog kodeksa koji podrazumijeva *načelo zaštite dobrobiti djeteta i njegova prava na tjelesni, duševni i emocionalni integritet odnosno integritet cjelovite osobe; načelo poštovanja ljudskih prava, vrijednosti i dostojanstva osobe; načelo poštovanja privatnosti i anonimnosti sudionika; pravo djeteta na izražavanje vlastitog mišljenja; načelo poštovanja prava djeteta na samoodređenje; načelo odgovornosti u slučaju etičkih dvojbi; načelo zaštite integriteta znanosti i znanstvenika; načelo objektivnosti, točnosti i poštenja u radu.* Naglasak se također stavlja na poštivanje **članka 3.** navedenog kodeksa kojim se naglašava *pristanak na sudjelovanje u istraživanju,* kako roditelja, tako i djeteta i to na način kako to propisuje kodeks. U skladu s istim člankom djetetu je *objašnjenja svrha i način provođenja istraživanja u skladu s njegovom zrelošću*. Istraživanje je provedeno i u skladu s **člankom 4.** ovog kodeksa, tj. poduzete su sve mjere za *zaštitu tajnosti podataka, o njihovim izjavama i o rezultatima istraživanja.*

5. PRIKAZ PROCESA POUČAVANJA STRATEGIJA

Proces poučavanja strategija odvijao se od 20.4.2017. do 7.6.2017., prosječno dva do tri puta tjedno po dva sunčana sata kroz ukupno 15 termina. Prije provođenja poučavanja samih strategija radila sam s dječakom nekoliko mjeseci te smo se već dobro upoznali i ostvarili suradnički odnos. Dječak je pristao na sudjelovanje u diplomskom radu te je potpisao sporazum zajedno s majkom.

▪ Opis dječaka

Dječak ima 11 godina i pohađa četvrti razred osnovne škole u području Sesveta. Krajem trećeg razreda napravljena je procjena zbog učestalih poteškoća u savladavanju nastavnog gradiva putem koje dječak dobiva dijagnozu teškoće čitanja i pisanja te emocionalne teškoće. Teškoće čitanja i pisanja vidljive su kroz sporije čitanje, ispuštanje, dodavanje, izvrtanje pojedinih slova i slogova, iskrivljavanje riječi. Navedene greške dječak ne uočava samostalno. Prilikom čitanja, razumijevanje je djelomično narušeno, uglavnom zbog pogrešno pročitanih slova, slogova i riječi, međutim, postoje poteškoće u razumijevanju skrivene poruke u tekstu.

U pristupanju zadacima često je nesiguran i nesamostalan. U rukopisu je primjetna nedovoljno razvijena grafomotorika, slabije je čitljiv, stisak na papir je jači, često briše i ispravlja. Primjećuju se poteškoće u primjeni pravopisnih pravila, često zaboravi veliko slovo te izostavlja dijelove pojedinih slova.

Emocionalne teškoće vidljive su u tome što je dječak vrlo nesiguran i osjetljiv, prema navodima majke do trećeg razreda osnovne škole pisanje zadaće podrazumijevalo je konstantne suze i plač. Takvo nepravovremeno otkrivanje postojanja teškoće dovelo je do čestih osjećaja neuspjeha i nerazumijevanja, smanjenog samopouzdanja i napose smanjene motivacije za učenjem kao i nezadovoljstva školom. Dječak je poprilično zatvoren, čak i nakon višemjesečnog poznavanja ima poteškoća u uspostavljanju komunikacije koja je vrlo oskudna uz siromašniji rječnik. Osim toga, vrlo je nesiguran prilikom davanja odgovora na postavljena pitanja iako su ti odgovori u konačnici točni. Dječaka također i emotivno pogađa kad mora naučiti pjesmicu napamet ili napisati sastavak ili nešto drugo što mu predstavlja poteškoću.

Dječak je vrlo pristojan, suradljiv, trenira rukomet i u tome se pronalazi, prije se volio likovno izražavati. Ističe da voli matematiku, iako se i u tom području suočava s poteškoćama zbog nedovoljno usvojene tablice množenja i zbog nedovoljne motiviranosti za potpunim i koncentriranim čitanjem zadataka riječima. Školu pohađa prema redovitom programu uz individualizirani pristup u Engleskom jeziku i Prirodi. Prolazi s vrlo dobrim uspjehom, uključen je u rehabilitacijski tretman na Rebru. S izrazitim poteškoćama suočava se prilikom obrade lektire. Naime, dječak još uvijek nema prilagodbu u čitanju lektire, bez obzira na to što niti uz moju podršku ne uspije obraditi mjesečno lektiru. Pred njega su postavljeni zahtjevi za čitanje knjiga od stotinjak stranica mjesečno. S obzirom na to, smatram da je potrebno proširiti individualizirani pristup također i na područje Hrvatskog jezika.

- ## Proces poučavanja dječaka

Na temelju višemjesečnog poznavanja dječaka, stekla sam uvid u njegove mogućnosti, jake strane i poteškoće. Taj višemjesečni rad najvećim dijelom je podrazumijevao podršku u čitanju lektire i rješavanju zadaće. Uskoro sam shvatila da je dječaku potreban neki „alat“ koji će mu omogućiti veću samostalnost u takvim zadacima. Tada sam okvirno odabrala strategije, no prije toga odlučila sam procijeniti njegov stil učenja tako da sam provela Upitnik o

stilovima učenja[9]. Upitnik je proveden s dječakom na način da sam mu ja čitala pitanja, a on je odgovarao. Upitnik je ispunjen i od strane majke. Na temelju rezultata upitnika (dostupni u Prilozima) vidljivo je da dječak nema jedan izdiferencirani stil učenja, već je podjednako zastupljen svaki. S obzirom na dječakovu prijašnju želju za likovnim izražavanjem, odlučeno je da će mu se što više informacija prikazati vizualno atraktivnim i slikovnim putem te da će ga se aktivno uključiti u sam proces učenja.

U daljnjem tekstu biti će ukratko objašnjeni načini poučavanja pojedinih strategija, a doprinosi samih strategija bit će objašnjen kasnije u interpretaciji.

- ***Prikaz poučavanja strategije samoinstrukcije uz ponovno čitanje nerazumljivog dijela***

Kao što je već bilo navedeno, dječak ima poteškoće u razumijevanju pročitanog što je većinskim dijelom bilo uzrokovano pogrešno pročitanim sadržajem. U skladu s tim, smatrala sam da je potrebno da dječak razvije strategiju ponovnog čitanja dijela koji nije razumio. Već u prvom terminu provođenja poučavanja objasnila sam mu zašto je važno razumjeti ono što se čita te ga pokušala motivirati za ponovnim čitanjem. Tada smo odredili rečenice koje bi dječak samome sebi trebao govoriti kao dio strategije samoinstrukcije, a podrazumijevale su da učenik stane kad osvijesti da nije razumio pročitano te da pita samoga sebe: „Jesam li razumio pročitanu rečenicu?“ te u slučaju da nije razumio, da se podsjeti na korištenje strategije ponovnog čitanja, tj. da si kaže: „Ako nisam razumio, moram ponovno pročitati.“

Daljnje poučavanje podrazumijevalo je moju demonstraciju strategije te kasnije vođenje i pružanje podrške u primjeni strategije. Učeniku je bila potrebna opsežna podrška u usvajanju strategije, jer dječak uopće nije primjećivao pogrešno pročitane riječi te se u skladu s time nije niti zaustavljao. Tek kad bi pročitao cijelu rečenicu, ja bih mu postavila pitanje je li razumio pročitanu rečenicu na što bi njegov konstantan odgovor bio da nije. Zatim bismo se vratili i on bi ponovno pročitao nakon čega bi razumio.

Primijetila sam uskoro da takvo postavljanje pitanja nakon svake rečenice može biti kontraproduktivno, tj. ometati razumijevanje cijelog odlomka pa i teksta u cjelini, tako da sam uskoro shvatila da je dječaku potrebna strategija RAP uz strategiju samoinstrukcije i ponovno

[9] Stančić, Ivančan, Periša, Vučić-Pavković i Dobrić Fajl, 2005

čitanje nerazumljivog dijela. Također sam primijetila da ponovno čitanje nerazumljivog dijela dječak nije baš prihvatio, tj. nije mu se strategija svidjela. Međutim, to je i razumljivo budući da je takvo čitanje zahtijevalo od njega strašno puno truda i vremena te je u konačnici bilo kontraproduktivno i prezahtjevno. Zbog toga se nakon nekoliko termina poučavanja odustalo od te strategije te se u kontekstu strategije RAP dječaka poticalo na ponovno čitanje cijelih odlomaka ukoliko su bili nerazumljivi.

Smatrala sam da je u ovoj fazi poučavanja kad dječak ima otpor prema čitanju, tekstu i učenju kao i nerazvijenu ikakvu strategiju učenju, ovakva strategija prezahtjevna tako da sam se usmjerila na pronalaženje glavne ideje teksta i razumijevanje narativnog teksta. Osim toga, učenik je cijelo vrijeme bio potican da traži pomoć u slučaju da ne razumije ili ne može pročitati.

- ***Prikaz poučavanja strategije RAP***

Ubrzo sam dječaku predstavila strategiju RAP, objasnila mu zašto bi takva strategija mogla biti korisna te sam mu napravila podsjetnik u bilježnici koja je bila izrađena za njega, a u konačnici je sadržavala sve potrebno za poučavanje strategije (sve podsjetnike i njegove uratke). Izrađeni podsjetnik podrazumijevao je tri koraka koja su ranije navedena u poglavlju Strategija RAP. U navedene korake bile su uklopljene i upute koje su se odnosile na ponovno čitanje rečenice jer sam u ovoj fazi podučavanja još uvijek pokušavala podučiti učenika strategiji samoinstrukcije. Podsjetnik je dostupan u Prilozima.

Poučavanje strategije RAP podrazumijevalo je, nakon uvodnog objašnjavanja, moje modeliranje na prvih nekoliko odlomaka unaprijed pripremljene priče, a zatim se od dječaka tražilo da i on pokuša isto. Dakle, dječak je pročitao prvi korak s podsjetnika (1. Pročitaj odlomak), zatim je pročitao odlomak nakon kojeg je uz moje usmjeravanje pročitao drugi korak s podsjetnika (2. Pitaj se što je važno u odlomku) te je stao i razmislio, nakon čega je počeo prepričavati što je ujedno i treći korak. Kasnije se često događalo da je dječak spajao drugi i treći korak, tj. razmišljanje o onome što je važno i prepričavanje.

Dječaku se kroz više termina pružala podrška u poučavanju strategije RAP koja se vježbala na nekim unaprijed pripremljenim pričama prilagođenog tiska te na nekim pričama koje je morao

čitati iz čitanke za zadaću i na lektiri. Pri tome sam često primjećivala lošije razumijevanje takvih tekstova neprilagođenog tiska i nezanimljivog sadržaja te česti pad koncentracije.

Usvajanje strategije bilo je zadovoljavajuće, koraci su za dječaka bili jednostavni i on ih je ubrzo upamtio. Podsjetnik je bio ispred njega čitavo vrijeme, ali on nije imao preveliku potrebu služiti se njime već je u trećem terminu poučavanja strategije mogao napamet nabrojati korake. Dječak bi u većini slučajeva sam počeo prepričavati, ponekad bi mu jedino bila potrebna podrška na početku, tj. podsjećanje. Uskoro je počeo prepričavati punim rečenicama („U ovom odlomku...“).

Usvajanje strategije RAP je uspješno napredovalo do toga da je dječak u potpunosti usvojio strategiju, međutim ponekad je postojala potreba za podrškom druge osobe, tj. podrškom koja je podrazumijevala poticanje na započinjanje prepričavanja i podsjećanje na korištenje strategije.

- ***Prikaz poučavanja strategije Story Grammar***

U vrijeme uočavanja napretka u usvajanju strategije RAP, odlučila sam predstaviti učeniku strategiju Story Grammar, budući da korištenje strategije Story Grammar podrazumijeva i čitanje odlomaka u čemu može biti korisna strategija RAP. Osim toga, obje strategije su usmjerene na razumijevanje pročitanog tako da sam smatrala da se mogu zajedno koristiti.

Prije samog predstavljanja strategije, radila sam na upoznavanju dječaka s dijelovima narativne priče (uvod, zaplet, vrhunac, rasplet, kraj priče). Nakon toga sam dječaku predstavila strategiju te smo zajednički napravili vizualni podsjetnik koji je podrazumijevao korake strategije. Izrezane korake smo lijepili redom u bilježnicu te dodavali tome slike radi dodatnog pojašnjavanja i lakšeg razumijevanja. Odabrali smo boje za svako ključno pitanje, koje su dalje važne prilikom označavanja teksta papirićima u boji, te napravili karticu s ključnim pitanjima (dostupno u Prilozima).

Nakon toga slijedilo je demonstriranje strategije na jednoj kraćoj priči. Zatim smo zajedno vježbali strategiju na drugoj priči, tj. na kratkom sažetku priče Družba Pere Kvržice koja je dječaku već bila poznata i zanimljiva. Takva priča mu je dana s ciljem da potakne volju i želju za radom te da bi se osigurao osjećaj uspjeha.

Takvo zajedničko vježbanje podrazumijevalo je čitanje pojedinih koraka i čitanje priče. Podrazumijevalo je također da dječak čita priču i pri tome koristi RAP strategiju, tj. prepričava svaki odlomak. Nadalje, dječaku je dana uputa da nakon što prepriča odlomak, označi papirićima ono za što misli da se odnosi na pitanja. Pri tome sam mu davala savjete jer je dječak bio nesiguran, ali u konačnici sam primijetila da uspješno može prepoznati bitne dijelove priče.

U svakom sljedećem vježbanju na novom tekstu dječak je sve sigurniji i samostalniji u pronalaženju bitnih dijelova priče te uživa u lijepljenju papirića. Sve bolje sažima radnju u fazi pisanja odgovora u tablicu (primjer ispunjene tablice dostupan u Prilozima). Međutim, taj korak pisanja odgovora te kasniji korak provjere dječak odradi nezainteresirano. Osobito u situacijama kad trebalo malo više pisati.

Uskoro smo započeli primjenu strategije Story Grammar na lektiri (Klopka za medvjedića). Prvo samo prošli nekoliko stranica koje smo ranije pročitali i na njima označili bitne dijelove te kasnije nastavljali čitanje lektire u skladu sa Story Grammar strategijom. Svakom vježbom učenik je bio sve samostalniji, ali ponekad sam mu ja postavljala pitanja „Bi li nešto označio? Misliš da je nešto važno?“ s ciljem da se zadržimo i razmislimo o pročitanom.

U fazi vježbanja na lektiri dječak je već mogao označiti neke dijelove radnje bez podsjećanja na boju, tj. znao je nabrojati ključna pitanja s kartice, tako da sam mu dala karticu koja sadrži skraćene korake. Korake strategije još uvijek nije znao napamet, tj. tu mu je još bio potreban isti podsjetnik. U radu s dječakom postoji potreba za daljnjim vježbanjem iste strategije jer dječak ima potencijal za potpuno usvajanje strategije. Dječak je strategiju Story Grammar prihvatio jer je u njoj vidio korist, tj. rekao je da mu ispunjena tablica može pomoći prilikom odgovaranja na pitanja koja postavi učiteljica za vrijeme obrade lektire.

Čitanje lektire je zahtijevalo moju podršku. Ja sam smatrala da dječak zbog svojih teškoća ne može pročitati cijelu lektiru sam, osobito zbog nerazvijene navike samostalnog čitanja u slobodno vrijeme, ali i zbog velikog napora koji mu predstavljaju takvi zadaci. Zbog toga je moja podrška u čitanju podrazumijevala, da nakon što dječak pročita jednu stranicu, ja pročitam nekoliko i tako dalje. Ova lektira bila nam je ujedno i jedina lektira koju smo uspjeli zajedno cijelu pročitati prije obrade u školi.

- ***Prikaz poučavanja izrade kognitivnih mapa***

S obzirom da dječak sam navodi da ne uči (osim Njemački jezik u kojem napamet nauči kako se riječi izgovaraju), smatrala sam da je važno upoznati ga s nekim načinom efektivnog učenja. Nakon što sam mu pružila određene strategije za razumijevanje teksta i pristupanje narativnom tekstu, predstavila sam mu strategiju izrade kognitivnih mapa kako bi dječak imao način za pristupanje informativnom tekstu.

Poučavanje strategije izrade kognitivnih mapa započela sam prije perioda njegovih završnih ispita kako bismo mogli vježbati izradu mapa u konkretnim situacijama i na konkretnom gradivu te kako bi dječak vidio korist istih.

Nakon razgovora o samoj strategiji, zajedno smo odredili gradivo koje mu ulazi u prvi ispit (Hrvatski jezik) te sam ja izradila prvu kognitivnu mapu i pri tome puno objašnjavala i općenito uključivala dječaka u taj proces. Zatim je dječak izrađivao mape uz moju opsežnu podršku, navođenje, usmjeravanje i poticanje. Radili smo na način da se svaka mapa pročita nakon što je izrađena. U toj fazi čitanja učenik je sudjelovao nezainteresirano, dok je u fazama izrade bio aktivan i logički je birao boje.

Kasnije smo izrađivali mape za ispit iz Engleskog jezika gdje se dječak suočava s velikim poteškoćama u razumijevanju gradiva. Izrađivanje mapa iz Engleskog podrazumijevalo je moju još opsežniju podršku od one prilikom izrađivanja mapa iz Hrvatskog jezika.

Veoma korisnim smatram rješavanje zadataka temeljem ranije izrađenih mapa što je dječaku olakšalo pamćenje gradiva. Dječak je samostalno tražio mapu koja mu treba s obzirom na zadatak i pri tome se osjećao uspješno. Također primjećujem razumijevanje određenog dijela gradiva iz Engleskog jezika tijekom rješavanja zadatka upotrebom izrađene mape. Na taj način je dječak mogao imati konkretnu vizualnu reprezentaciju gradiva koje mu je bilo apstraktno te je logičkim razmišljanjem mogao shvatiti određene dijelove.

Dječaku se svidjela ova strategija najviše zbog toga što mu omogućava da bude aktivan u izradi te da logički razmišlja. Smatram da bi dječak mogao profitirati od daljnjeg podučavanja ove strategije. Kroz moje podučavanje, zbog nedostatka vremena, dječak je dobio određene temelje koje je potrebno graditi kako bi bio samostalniji u izradi mapa. U Prilozima se mogu vidjeti primjeri izrađenih kognitivnih mapa od strane dječaka.

6. KVALITATIVNA ANALIZA PODATAKA

U istraživanju je korištena tematska analiza kao metoda kvalitativne analize podataka. Tematska analiza je metoda koja pronalazi, analizira i izvještava o različitim temama koje se pojavljuju u podacima (Boyatzis, 1998; prema Braun i Clarke, 2006).

S obzirom na teoretski okvir od kojeg polazi, korištena je tematska realistička metoda koja govori o iskustvima, značenjima, doživljajima i stvarnosti sudionika. Ovisno o razini na kojoj će teme biti prepoznate, korištena je semantička tematska analiza što znači da izvještavamo točno ono što smo primijetili. Na temelju načina dolaženja do podataka, vrsta tematske analize koja je korištena jest teoretska tematska analiza što podrazumijeva tijek od teorijskih pretpostavki prema podacima, tj. teme proizlaze iz istraživačevog teoretskog interesa (Braun i Clarke, 2006).

Indeksiranje (kodiranje) podataka slijedi dalje u tekstu u **Tablici 1** za 1. istraživačko pitanje: *Na koji način kreirane i primijenjene kognitivne strategije doprinose napretku u području čitanja i pisanja?*. **Tablica 2** koja sadrži podatke za 2. istraživačko pitanje: *Kakav je doprinos kognitivnih strategija na motivaciju i odnos učenika prema tekstu, školi i školskom učenju?* nalazi se u Prilozima. Tablice tematskih područja s dobivenim specifičnim temama i podtemama prikazane su u poglavlju Interpretacija nalaza istraživanja.

Tablica 1: Indeksiranje (kodiranje) podataka:

Istraživačko pitanje: **„Na koji način kreirane i primijenjene kognitivne strategije doprinose napretku u području čitanja i pisanja?“**			
Područje: **Napredak u području čitanja i pisanja**			
Bilješke na temelju opservacije	**Kod prvog reda**	**Kod drugog reda**	**TEMA**
20.4.2017.			
Zbog pogrešno pročitanih riječi, J. većinu pročitanih rečenica nije razumio te ih ponovno čita uz poticaj studentice. J. prva tri pročitana odlomka nije razumio, dok je ostale razumio djelomično. Unatoč pogrešno pročitanim riječima, kraće i smislenije rečenice J. može razumjeti.	Nerazumijevanje pročitanih rečenica. Neosvještavanje pogrešno pročitanih riječi. Neosvještavanje nerazumijevanja pročitanog. Nerazumijevanje pročitanih odlomaka te djelomično razumijevanje. Bolje razumijevanje kraćih i smislenijih rečenica.	Nerazumijevanje pročitanih rečenica. Neosvještavanje pogrešno pročitanih riječi. Neosvještavanje nerazumijevanja pročitanog. Nerazumijevanje pročitanih odlomaka Bolje razumijevanje kraćih i smislenijih odlomaka	**FUNKCIONIRANJE DJETETA U PODRUČJU ČITANJA I PISANJA** Razumijevanje pročitanog teksta
U slučaju nerazumijevanja, J. pada koncentracija i motivacija.	Pad koncentracije i motivaciju u slučaju nerazumijevanja.	Pad koncentracije i motivacije u slučaju nerazumijevanja.	Koncentracija i motivacija

J. je tijekom čitanja jedne stranice lektire Heidi pogrešno pročitao 26 riječi.		U čitanju jedne stranice teksta prisutno 26 grešaka.	Pogreške u čitanju
Zamijećeno **samoispravljanje** pogrešno pročitane riječi.	Dječak uočava pogreške i samoispravlja se.	Dječak uočava pogreške i samoispravlja se. Samoispravljanje na razini riječi	**NAPREDAK** Samoispravljanje u čitanju
Za čitanje jedne stranice lektire J. je bilo potrebno 15 minuta.		Za čitanje jedne stranice teksta potrebno je 15 minuta.	Vrijeme potrebno za čitanje
Predstavljena je strategija samoinstrukcije uz ponovno čitanje dijela koji je bio nerazumljiv. Učenik ne postavlja samostalno pitanje „Jesam li razumio?“ zbog čega mu se pruža podrška i postavlja mu se to pitanje.	Strategija samoinstrukcije i ponovno čitanje. Potrebna podrška u osvještavanju razumijevanja pročitanog i poticanje na osvještavanje razumijevanja	Samoinstrukcija uz ponovno čitanje nerazumljivog dijela. Poticanje na uočavanje grešaka.	**PRIMIJENJENE STRATEGIJE** Strategija samoinstrukcije **PRIMIJENJENE STRATEGIJE**
25.4.2017.			
J. shvaća da nije razumio rečenicu koju je pročitao, ali se ne vraća, jedino uz poticaj.	Osvještavanje nerazumijevanja pročitanog.	Osvještavanje nerazumijevanja pročitanog.	**NAPREDAK** Osvještavanje nerazumijevanja
U slučaju izostanka poticaja, J. se ne bi zaustavio i ponovno pročitao već bi došao do kraja odlomka kojeg ne bi mogao prepričati s razumijevanjem.	Zaustavljanje, vraćanje i ponovno čitanje jedino uz poticaj i vođenje.	Zaustavljanje, vraćanje i ponovno čitanje jedino uz poticaj i vođenje.	**PRIMIJENJENE STRATEGIJE** Strategija samoinstrukcije
J. pokušava samoispraviti riječ pročitanu na način da nema značenje. Riječi koje su pogrešno	Osvještavanje pogrešno pročitanih riječi na način da izgube značenje.	Osvještavanje pogrešno pročitanih riječi na način da izgube značenje.	**NAPREDAK** Osvještavanje pogrešaka

pročitane, ali na način da dobe značenje (npr. kako – kao, samo – smo) ne primjećuje kao pogrešno pročitane. „Poslije škole nosio sam…“ pročitao „Poslije škole nisam…“ - ubrzo shvatio i ispravio Riječ „tumačila“ pročitao „tumačla“ te tražio objašnjenje.	Neosvještavanje pogrešno pročitanih riječi koje dobe novo značenje. Osvještavanje pogrešno pročitanog početka rečenice te samoispravljanje. Traženje pomoći u slučaju nerazumijevanja.	Neosvještavanje pogrešno pročitanih riječi koje dobe novo značenje. Osvještavanje pogrešno pročitanog početka rečenice te samoispravljanje. Traženje pomoći u slučaju nerazumijevanja	Razumijevanje pročitanog teksta **NAPREDAK** Osvještavanje pogrešaka Traženje pomoći za razumijevanje
Za čitanje jedne stranice lektire J. je bilo potrebno 30 minuta.		Za čitanje jedne stranice teksta potrebno je 30 minuta – dvostruko više nego u prošlom terminu	Vrijeme potrebno za čitanje
Predstavljena strategija RAP uz ponovno čitanje nerazumljivog dijela - modeliranje od strane studentice - vježbanje strategije Pružanje podrške čitanja dugačke i kompliciranе rečenice kad mu je potrebno.	Strategija RAP Povremena podrška čitanja dugačkih i kompliciranih rečenica.	Korištenje strategije RAP kod nerazumijevanja teksta Pomoć u čitanju prezahtjevnih rečenica.	**PRIMIJENJENE STRATEGIJE** Strategija RAP **PRIMIJENJENE STRATEGIJE**
27.4.2017.			
J. češće postavlja pitanja u slučaju nerazumijevanja. S razumijevanjem prepričao 5 od 6 odlomaka.	Češće traženje pomoći Razumijevanje pročitanih odlomaka	Češće traženje pomoći. Razumijevanje pročitanih odlomaka.	**NAPREDAK** Traženje pomoći za razumijevanje Doprinos razumijevanju pročitanog

J. je na pola rečenice shvatio da ne razumije te se sam zaustavio, vratio i ponovno pročitao. Šest puta sam ispravio pogrešno pročitanu riječ.	Samoispravljanje početka rečenice Samoispravljanje pogrešno pročitanih riječi.	Samoispravljanje na razini rečenice. Samoispravljanje na razini riječi.	Samoispravljanje u čitanju
Ime „Koko“ čita „kako“.	Ne osvještavanje velikog početnog slova imena.	Ne osvještavanje velikog početnog slova imena	Pogreške u čitanju
Vježbanje strategije RAP.	Strategija RAP	Korištenje RAP strategije kod nerazumijevanja teksta	**PRIMIJENJENE STRATEGIJE** Strategija RAP
J. primjenjuje strategiju bez podsjetnika, ali je potrebno **podsjećanje u situaciji započinjanja čitanja teksta**.	Usvojeni koraci strategije. Potrebna podrška podsjećanja na započinjanje korištenja.	Usvojeni koraci strategije. Podrška u korištenju strategije RAP.	**NAPREDAK** Napredak u usvajanju strategije RAP Strategija RAP
11.5.2017.			
U situaciji nerazumijevanja odlomka podsjećanje na korištenje strategije ponovnog čitanja nejasnog dijela nakon čega se primjećuje češće samoispravljanje pogrešno pročitanih riječi i postavljanje pitanja u slučaju nerazumijevanja.	Podsjećanje na korištenje strategije. Češće samoispravljanje. Postavljanje pitanja u slučaju nerazumijevanja.	Podsjećanje na korištenje strategije ponovnog čitanja. Češće samoispravljanje. Postavljanje pitanja u slučaju nerazumijevanja	Strategija ponovnog čitanja Samoispravljanje u čitanju Traženje pomoći za razumijevanje
1. stranica lektire – 35 pogrešno pročitanih riječi - 5 samoispravljenih - 16 minuta 2. stranica lektire – 31 pogrešno pročitana	Smanjivanje broja pogrešno pročitanih riječi iz stranice u stranicu. Sve češće korištenje	Smanjivanje broja pogrešno pročitanih riječi iz stranice u stranicu. Sve češće korištenje samoispravljanja	**NAPREDAK** Smanjenje pogrešaka u čitanju Samoispravljanje u čitanju

riječ - 1 samoispravljena - 21 minuta 3. stranica – 23 pogrešno pročitane riječi - 10 samoispravljenih - 17 minuta Pola 4. stranice – 10 pogrešno pročitanih riječi - 3 samoispravljenje - 7 minuta	samoispravljanja.		
Vraćanje u slučaju pogrešno pročitane rečenice.	Samoispravljanje pogrešno pročitane rečenice	Samoispravljanje na razini cijele rečenice. Napredak u samoispravljanju.	Samoispravljanje u čitanju
15.5.2017.			
Od ukupno pročitanih 9 odlomaka J. je s razumijevanjem mogao prepričati svih 9.	Prvi put da je učenik u potpunosti razumio svaki pročitanih odlomak.	Prvi put da je učenik u potpunosti razumio svaki pročitani odlomak	**NAPREDAK** Doprinos razumijevanju pročitanog
U tekstu J. je 29 riječi pogrešno pročitao (2,5 stranice **prilagođenog tiska** – Arial, font 14, prored 1,5, razmak među znakovi, svaka rečenica u novom retku, lijevo poravnanje, puno kraćih odlomaka). 30 minuta potrebno za čitanje.	Pravi puno grešaka u čitanju bez obzira na prilagođen tisak	Pravi puno grešaka u čitanju bez obzira na prilagođen tisak 30 minuta potrebno za čitanje prilagođenog tiska od 2,5 stranice	Pogreške u čitanju Vrijeme potrebno za čitanje
J. je 8 puta sam ispravio pogrešno pročitane riječi te se 3 puta vratio na početak rečenice nakon što je	Samoispravljanje pogrešno pročitanih riječi i dijelova rečenica.	Samoispravljanje pogrešno pročitanih riječi i dijelova rečenica	Samoispravljanje u čitanju

početne dvije riječi pogrešno pročitao.			
Prilikom pisanja odgovora u tablicu, piše rečenicu malim početnim slovom, na upozorenje mu je jasno što treba ispraviti. Sljedeću rečenicu započinje pisati malim slovom ali se ubrzo sam ispravlja. Treću rečenicu započinje pisati ispravno velikim početnim slovom. Pogreška u pisanju slova Č/Ć.	Postojanje potrebe za podsjećanjem i usmjeravanjem u pravopisu.	Postojanje potrebe za podsjećanjem i usmjeravanjem u pravopisu	Pogreške u pisanju
Predstavljena strategija Story Grammar - razgovor, zajednička izrada podsjetnika, modeliranje, zajedničko vježbanje	Aktivno uključivanje J. u usvajanje strategije Story Grammar.	Aktivno uključivanje J. u usvajanje strategije Story Grammar	**PRIMIJENJENE STRATEGIJE** Strategija Story Grammar
Istovremena primjena strategije RAP - sam započinje prepričavanje na drugom odlomku - češće započinje prepričavanje **punom rečenicom „U ovom odlomku...“**	Dosjećanje i samostalna primjena te napredak u korištenju.	Samostalna primjena i dosjećanje strategije	**NAPREDAK** Napredak u usvajanju strategije RAP

Nekorištenje strategije vraćanja i ponovnog čitanja nejasnog dijela što je podrazumijevalo pitanje „Jesam li razumio pročitanu rečenicu?“. Pretpostavka je da je takva strategija prezahtjevna i kontraproduktivno zbog čega se koristi samo **strategija RAP uz ponovno čitanje odlomka kojeg J. nije razumio** (odlomci trebaju biti kratki).	Strategija RAP uz ponovno čitanje odlomka ukoliko je bio nejasan.	Korištenje strategije RAP uz ponovno čitanje odlomka ukoliko je bio nejasan.	**PRIMIJENJENE STRATEGIJE**
16.5.2017.			
U čitanju priče Kornjača i zec (2/3 stranice prilagođenog teksta) učenik je s razumijevanjem mogao prepričati svaki pročitani odlomak. - 14 pogrešno pročitanih riječi - 9 minuta U čitanju 1 stranice lektire učenik je od 5 pročitanih odlomaka s razumijevanjem mogao pročitati 4 - 27 pogrešno pročitanih riječi - 20 minuta Primjećuje se samoispravljanje **samo 1 riječi.**	**Vrlo zadovoljavajuće razumijevanje** pročitanog teksta unatoč pogreškama i samo jednom samoispravku.	Zadovoljavajuće razumijevanje pročitanog teksta unatoč pogreškama i samo jednom samoispravku	**NAPREDAK** Doprinos razumijevanju pročitanog
Parkove prirode piše malim slovom, početak rečenice također, nazive drveća velikim (Hrast,	Neusklađenost pravopisa u pisanju.	Neusklađenost pravopisa u pisanju	Pogreške u pisanju

Bukva,...)			
J. jako lijepo sažima radnju korištenjem strategije Story Grammar. Potrebni povremeni poticaji postavljanjem pitanja „**Bi li još nešto označio u tom odlomku?“** te **usmjeravanje na korištenje podsjetnika**. J. **postavlja pitanje** „Kojom bojom se to (glavni lik) označava?“ **Pisanje na papiriće** kojima smo označavali radnju u lektiri.	Zadovoljavajuće usvajanje strategije Story Grammar Potrebno poticanje i usmjeravanje. Neusvojenost navike korištenja kartice s pitanjima. Prilagođavanje strategije.	Sažimanje radnje korištenjem strategije Story Grammar Poticanje, usmjeravanje, vježbanje i prilagođavanje strategije Story Grammar	**NAPREDAK** Napredak u usvajanju strategije Story Grammar Strategija Story Grammar
18.5.2017.			
Uspješno prepričavanje odlomaka, ali doslovno prepričavanje, **poteškoće s razumijevanjem skrivene poruke**. -	Poteškoće u **zaključivanju** i razumijevanju skrivene poruke.	Poteškoće u zaključivanju i razumijevanju skrivene poruke	**FUNKCIONIRANJE DJETETA U PODRUČJU ČITANJA I PISANJA** Razumijevanje pročitanog teksta
19 pogrešno pročitanih riječi na 2,5 stranice prilagođenog teksta - 19 minuta - 9 samoispravljenih riječi 1 cijela stranica lektire:	J. je trebalo **10 min manje** za čitanje jednako dugačkog teksta u odnosu na ranije + manje pogrešaka i više samoispravljenih riječi. Upornost u samoispravljanju.	Napredak u čitanju koji se očituje kao brže čitanje s manje grešaka i više samoispravljanja.	**NAPREDAK** Napredak u čitanju

- 28 pogrešaka - 7 samoispravljenih - 16 minuta			
J. **dva puta** sam ispravlja pogrešno pročitanu riječ. Jedan samoispravak **dvije riječi za redom**.	Dvostruko samoispravljanje.	Trud i predanost te napredak u samoispravljanju	Samoispravljanje u čitanju
J. **sam započinje rečenicu velikim slovom**, ali ime malim.	Dosjećanje pravopisnih pravila.	Dosjećanje pravopisnih pravila	**NAPREDAK** Napredak u pisanju
Ocjena 5 iz sastavka.	Napredak u školskom uspjehu zbog ocjene odličan iz pisanja	Napredak u školskom uspjehu zbog ocjene odličan iz pisanja	Školski uspjeh
Vježbanje Story Grammar - „Bi li još nešto označio u ovom odlomku?“ - **odmah primijenio** papirić za likove - koristi **samostalno podsjetnik** s ciljem prisjećanja boja - J. može napamet **nabrojiti pitanja**	Nastavak podrške postavljanjem pitanja. Usvojenost određenih boja. Samoinicijativno korištenje kartice s pitanjima Memoriranje pitanja	Nastavak podrške postavljanjem pitanja Usvojenost određenih boja Samoinicijativno korištenje kartice s pitanjima Memoriranje pitanja	**PRIMIJENJENE STRATEGIJE** Strategija Story Grammar **NAPREDAK** Napredak u usvajanju strategije Story Grammar
RAP - podrška na početku, kasnije samostalan	Podsjećanje na korištenje.	Podsjećanje na korištenje	Strategija RAP
22.5.2017.			
Nerazumijevanje pročitanih rečenica na **engleskom jeziku**.	Poteškoće u predmetu Engleski jezik	Poteškoće u usvajanju stranog jezika	**FUNKCIONIRANJE DJETETA U PODRUČJU ČITANJA I PISANJA** Razumijevanje stranog jezika

Potrebno je **povremeno** usmjeravati učenika u pisanju velikih slova te slova Č/Ć.	Problem u pisanju velikih slova i znakova s interpunkcijama	Problem u pisanju velikih slova i znakova s interpunkcijama	Pogreške u pisanju
Predstavljena strategija izrade **kognitivnih mapa** - modeliranje - vježbanje	Predstavljanje strategije izrade kognitivnih mapa	Predstavljanje strategije izrade kognitivnih mapa	**PRIMIJENJENE STRATEGIJE** Izrada kognitivnih mapa
24.5.2017.			
Povremeno nerazumijevanje pročitanog zadatka iz Hrvatskog jezika unatoč ispravno pročitanim riječima. Nedostatak mašte.	Nerazumijevanje pročitanog zbog dekoncentracije. Nedostatak mašte	Nerazumijevanje pročitanog zbog dekoncentracije. Nedostatak mašte.	Razumijevanje pročitanog teksta **FUNKCIONIRANJE DJETETA U PODRUČJU ČITANJA I PISANJA**
Tijekom pisanja sastavka primjećuje pogreške i ispravlja ih. Također čitajući svoj sastavak pronalazi sam nekoliko grešaka.	Osvještavanje pogrešaka tijekom pisanja. Samoispravljanje pogrešaka tijekom pisanja i u fazi provjere.	Osvještavanje pogrešaka tijekom pisanja. Samoispravljanje pogrešaka u pisanju.	**NAPREDAK** Osvještavanje pogrešaka Samoispravljanje u pisanju
Izrada novih kognitivnih mapa i ponavljanje starih.	Izrada novih kognitivnih mapa i ponavljanje starih.	Izrada novih kognitivnih mapa i ponavljanje starih.	**PRIMIJENJENE STRATEGIJE** Izrada kognitivnih mapa
25.5.2017.			
Od ukupno pročitanih 13 odlomaka, J. je s razumijevanjem mogao prepričati 9.	Smanjenje razine razumijevanja pročitanih odlomaka.	Slabije razumijevanje.	**FUNKCIONIRANJE DJETETA U PODRUČJU ČITANJA I PISANJA** Razumijevanje pročitanog teksta

Primjećuje **se bolje zaključivanje** prilikom prepričavanja odlomaka (lijepo kratko i sažeto prepričavanje).	Kratko i sažeto prepričavanje.	Napredak u donošenju zaključaka iz prepričavanja	**NAPREDAK** Doprinos razumijevanju pročitanog
1. stranica lektire: 16 pogrešno pročitanih riječi, 7 samoispravljenih, 17 minuta. 2.stranica lektire: 22 pogrešno pročitane riječi , 8 samosipravljenih, 18 minuta. 3.stranica lektire: 24 pogrešno pročitane riječi, 9 samoispravljenih, 13 minuta. - ovdje se primjećuje i **samoispravljanje na razini rečenice** 4.stranica lektire: 23 pogrešno pročitane riječi , 9 samoispravljenih, 15 minuta.	S povećanjem broja pogrešno pročitanih riječi povećava se i broj samoispravljenih. Samoispravljanje na razini rečenice	S povećanjem broja pogrešno pročitanih riječi povećava se i broj samoispravljenih Samoispravljanje na razini rečenice.	Samoispravljanje u čitanju
Story Grammar - **podsjećanje** na korištenje - „Bi li tu nešto označio?“ - **pita za boju** – upućujem ga na karticu s pitanjima	Još uvijek potrebno poticanje na označavanje dijelova teksta. Usmjeravanje na karticu s pitanjima.	Poticanje u korištenju strategije Story Grammar Usmjeravanje na karticu s pitanjima	**PRIMIJENJENE STRATEGIJE** Strategija Story Grammar

RAP – podsjećanje na korištenje nakon gotovo svakog odlomka.	Opsežnija potreba za podsjećanjem.	J. u manjoj mjeri samostalno primjenjuje strategiju RAP.	Strategija RAP
Podrška postavljanjem značajnih pitanja za razumijevanje odlomka.	Postavljanje pitanja u svrhu razumijevanja odlomka.	Postavljanje pitanja u svrhu razumijevanja odlomka.	**PRIMIJENJENE STRATEGIJE**
29.5.2017.			
Za čitanje jedne stranice lektire prosječno je bilo potrebno 15 minuta.	Potrebno dvostruko manje vremena za čitanje jedne stranice lektire u odnosu na čitanje prije pet termina.	Potrebno manje vremena za čitanje teksta.	**NAPREDAK** Napredak u čitanju
Izrada kognitivnih mapa iz Engleskog jezika - modeliranje s moje strane - J. izradio jednu uz moju podršku	Izrada kognitivnih mapa iz stranog jezika	Izrada kognitivnih mapa iz stranog jezika	**PRIMIJENJENE STRATEGIJE** Izrada kognitivnih mapa
Usmjeravanjem na karticu s pitanjima (Story Grammar) odmah primjećuje što treba označiti u tekstu (mjesto radnje).	Dovoljan m je i malen poticaj	Potreban manji poticaj u odnosu na ranije u korištenju strategije Story Grammar	**NAPREDAK** Napredak u usvajanju strategije Story Grammar
Koncentrirano sluša i povezuje sadašnju radnju s prijašnjom.	Povezivanje novih informacija s prethodnim znanjem.	Povezivanje novih informacija s prethodnim znanjem.	**NAPREDAK**
J. me prekida u čitanju da bi zabilježio dio priče prema Story Grammar strategiji.	Sve veća sigurnost i samopouzdanost u korištenju strategije.	Veća sigurnost i samopouzdanost u korištenju strategije Story Grammar	Napredak u usvajanju strategije Story Grammar
30.5.2017.			

Primjećuje se lijepo i sažeto prepričavanje te zaključivanje svojim riječima. Ocjene iz završnih ispita su: Hrvatski jezik (3), Priroda (5), Vjeronauk (3). Prilikom prepričavanja odlomaka sve uspješnije prepričava svojim riječima.	Uspješno prepričavanje i zaključivanje. Napredak u ocjenama iz Prirode i Hrvatskog jezika. Uspješnije prepričavanje odlomaka svojim riječima.	Napredak u donošenju zaključaka iz prepričavanja. Napredak u školskom uspjehu zbog položenih zadnjih ispita Doprinos strategije RAP na napredak u prepričavanju odlomaka.	**NAPREDAK** Doprinos razumijevanju pročitanog Školski uspjeh **NAPREDAK** Doprinos razumijevanju pročitanog
Potrebno usmjeravanje, navođenje, sugestije i smjernice tijekom zajedničke izrade kognitivnih mapa.	Potrebna opsežna podrška tijekom poučavanja strategije izrade kognitivnih mapa.	Potrebna opsežna podrška tijekom poučavanja strategije izrade kognitivnih mapa.	**PRIMIJENJENE STRATEGIJE** Izrada kognitivnih mapa
Potrebno podsjećanje na korištenje strategije RAP u slučaju kada odlomci nisu jasno podijeljeni u tekstu.	Nesamostalnost u korištenju strategije RAP u slučaju nejasno odijeljenih odlomaka u tekstu.	Potrebno podsjećanje na korištenje strategije RAP u slučaju nejasno odijeljenih odlomaka u tekstu.	Strategija RAP
1.6.2017.			
Na jednoj pročitanoj stranici lektire, J. je imao 17 pogrešno pročitanih riječi i 16 samoispravljenih. J. je shvatio određene dijelove gradiva iz Engleskog jezika temeljem rješavanja zadataka korištenjem kognitivnih mapa.	Broj samoispravljenih riječi gotovo jednak broju pogrešno pročitanih. Razumijevanje gradiva stranog jezika temeljem rješavanja zadataka korištenjem kognitivnih mapa.	Broj samoispravljenih riječi gotovo jednak broju pogrešno pročitanih. Doprinos strategije izrade kognitivnih mapa na razumijevanje gradiva stranog jezika.	**NAPREDAK** Samoispravljanje u čitanju **NAPREDAK**
Potrebno je navoditi J. na shvaćanje skrivene poruke u odlomku.	Podrška postavljanjem značajnih pitanja za razumijevanje skrivene poruke u	Postavljanje pitanja u svrhu razumijevanja odlomka.	**PRIMIJENJENE STRATEGIJE**

	odlomku.		
5.6.2017.			
J. je mogao s razumijevanjem prepričati 9 od 11 odlomaka.	Uspješno razumijevanje i prepričavanje odlomaka.	Uspješno razumijevanje i prepričavanje odlomaka.	**NAPREDAK** Doprinos razumijevanju pročitanog
J. primjećuje pogrešno otisnutu riječ (kusaj umjesto kušaj).	Primjećivanje pogrešaka u tisku.	Primjećivanje pogrešaka u tekstu.	Osvještavanje pogrešaka
Bilješka iz e-dnevnika: napredak u čitanju ali još uvijek postoje poteškoće u razumijevanju.	Napredak u čitanju primijećen od strane učiteljice.	Napredak u čitanju primijećen od strane učiteljice	Napredak u čitanju
Smisleno i logično predviđanje radnje.	Sposobnost predviđanja radnje.	Sposobnost predviđanja radnje.	Napredak u čitanju
Učeniku je prosječno za čitanje jedne stranice teksta bilo potrebno 11 minuta te prisutno 11 pogrešaka i 4 samoispravljanja.	Smanjenje broja pogrešno pročitanih riječi i vremena potrebnog za čitanje.	Napredak u čitanju koji se očituje kao brže čitanje s manje pogrešaka.	Napredak u čitanju
Iz ispita iz Engleskog jezika dobio ocjene dovoljan i dobar. Ispravio ocjenu dobar iz Vjeronauka na ocjenu vrlo dobar.	Položio ispit iz Engleskog jezika. Ispravak ocjene.	Napredak u školskom uspjehu zbog položenog ispita. Napredak u školskom uspjehu zbog ispravljene ocjene.	Školski uspjeh
Story Grammar – uvođenje kartice s kraćim ključnim pitanjima.	Smanjenje informacija na kartici s ključnim pitanjima.	Smanjenje informacija na kartici s ključnim pitanjima.	**NAPREDAK** Napredak u usvajanju strategije Story Grammar
U korištenju strategije RAP potrebno je	Podsjećanje na	Podsjećanje na	Strategija RAP

prvotno podsjećanje na korištenje strategije, a dalje se J. sjeti sam i primjećuje.	korištenje.	korištenje.	
7.6.2017.			
Završetak čitanja lektire Klopka za medvjedića. Popunjavanje Story Grammar tablice – primjećuje se lijepo i smisleno sažimanje dugačke radnje.	Pročitana lektira. Uspješno sažimanje radnje prilikom popunjavanja Story Grammar tablice.	Pročitana lektira. Uspješno sažimanje radnje prilikom ispunjavanja Story Grammar tablice.	**NAPERDAK** Napredak u usvajanju strategije Story Grammar

7. INTERPRETACIJA NALAZA ISTRAŽIVANJA

U ovom poglavlju prikazani su nalazi istraživanja koji su obrađeni korištenjem tematske kvalitativne analize. Dobiveni nalazi istraživanja oblikovani su u tematsko područje *Napredak u području čitanja i pisanja* te *Doprinos kognitivnih strategija na funkcioniranje djeteta u odnosu prema školskom učenju*. Za navedena područja prikazane su specifične teme koje su istraživanjem dobivene kao i podteme, tj. kategorije koje pripadaju pojedinoj temi i pobliže ju objašnjavaju.

U **Tablici 3** prikazano je tematsko područje *Napredak u području čitanja i pisanja.* U prethodnom poglavlju nalazi se Tablica 1 koja prikazuje bilješke na temelju provedene opservacije s dječakom s teškoćama čitanja i pisanja tijekom individualnog rada kao i kodove i kategorije, a na temelju koje je izrađena Tablica 3.

Prikazani nalazi kvalitativne analize odgovaraju na postavljeno istraživačko pitanje:
„Na koji način kreirane i primijenjene kognitivne strategije doprinose napretku u području čitanja i pisanja?“

Tablica 3

TEMATSKO PODRUČJE: **Napredak u području čitanja i pisanja**	
TEME	**PODTEME**
FUNKCIONIRANJE DJETETA U PODRUČJU ČITANJA I PISANJA	• Nedostatak mašte • Razumijevanje pročitanog teksta • Koncentracija i motivacija • Pogreške u čitanju • Vrijeme potrebno za čitanje • Pogreške u pisanju • Razumijevanje teksta na stranom jeziku
PRIMIJENJENE STRATEGIJE	• Strategija samoinstrukcije • Strategija ponovnog čitanja • Strategija RAP • Strategija Story Grammar • Strategija izrade kognitivnih mapa • Poticanje na uočavanje grešaka • Ponovno čitanje odlomka ukoliko je bio nejasan • Pomoć u čitanju prezahtjevnih rečenica • Poticanje, usmjeravanje, vježbanje i prilagođavanje strategije Story Grammar • Postavljanje pitanja u svrhu razumijevanja odlomaka
NAPREDAK	• Samoispravljanje u čitanju • Osvještavanje nerazumijevanja • Osvještavanje pogrešaka • Doprinos razumijevanju pročitanog • Traženje pomoći za razumijevanje • Smanjenje pogrešaka u čitanju • Napredak u čitanju • Napredak u pisanju • Školski uspjeh

	• Samoispravljanje u pisanju • Napredak u usvajanju strategije RAP • Napredak u usvajanju strategije Story Grammar • Povezivanje novih informacija s prethodnim znanjem • Pročitana lektira • Doprinos strategije RAP na napredak u prepričavanju odlomaka • Doprinos strategije izrade kognitivnih mapa na razumijevanje gradiva stranog jezika

Za vrijeme opserviranja doprinosa strategija napretku u području čitanja i pisanja, prvenstveno je kao jedna velika tema zabilježeno trenutno **funkcioniranje djeteta u području čitanja i pisanja.**

Unutar navedene teme, kao prva podtema dobiveno je upravo razumijevanje pročitanog teksta gdje se kao glavne karakteristike primjećuju *neosvještavanje pogrešno pročitanih riječi* uslijed čega dolazi i do *nerazumijevanja pročitanih rečenica i odlomaka* ali i do *neosvještavanja nerazumijevanja pročitanog.* Primjećuje se također i *bolje razumijevanje kraćih i smislenijih odlomaka* što ujedno upućuje i na potrebnu prilagodbu. Još je izraženije *neosvještavanje pogrešno pročitanih riječi na način da dobe novo značenje* (primjerice, riječ kao pročita kako). Uz sve to, kod dječaka se primjećuje i nedostatak mašte.

Primjećuju se također i *poteškoće u zaključivanju i razumijevanju skrivene poruke* unutar teksta te također *negativan utjecaj dekoncentracije na razumijevanje* što se može povezati i sa sljedećom podtemom koncentracija i motivacija gdje se primjećuje da *nerazumijevanje teksta dovodi do pada koncentracije i motivacije.* Iz navedenog se vidi povezanost koncentracije i motivacije s razumijevanjem pročitanog.

Karakteristike funkcioniranja dječaka u području čitanja i pisanja zabilježene su i kroz podtemu pogreške u čitanju kojih je u početku bilo puno, a podrazumijevale su osim pogrešno pročitanih riječi također i *neosvještavanje velikog početnog slova imena* tijekom čitanja, ali i

ponekad *pravljenje puno pogrešaka u čitanju unatoč prilagođenom tisku* što se vjerojatno opet može povezati s koncentracijom i motivacijom.

U skladu s bilježenjem pogrešaka u čitanju za vrijeme opservacije, bilježeno je i vrijeme potrebno za čitanje određenog teksta, gdje se primjećuje raspon potrebnog vremena za čitanje jedne stranice lektire od 15 minuta pa često i više od 30 minuta. Čitanje jedne stranice lektire 30 minuta može biti vrlo iscrpljujuće i imati negativan utjecaj na razumijevanje, osobito kad se uz to veže veliki broj pogrešno pročitanih riječi.

Za vrijeme opservacije zabilježene su i pogreške u pisanju koje su se većim dijelom odnosile na *problem u pisanju velikih slova i znakova s interpunkcijama* te *neusklađenost pravopisa u pisanju.* Pri tome je dječak imao određena pravopisna znanja, ali mu je bila *potrebna podrška u podsjećanju na primjenu tih pravila*. Zbog velikih poteškoća u predmetu Engleski jezik, dječak je imao i poteškoća s razumijevanjem teksta na stranom jeziku, unutar kojeg mu je bila potrebna opsežna podrška.

U skladu s opserviranim funkcioniranjem dječaka u području čitanja i pisanja, odabrane su određene strategije. Stoga, **primijenjene strategije** su objašnjene kao druga tema. Zbog neosvještavanja pogrešno pročitanih riječi i nerazumijevanja pročitanog, kao prva strategija odabrana je samoinstrukcija uz ponovno čitanje nerazumljivog dijela. Istu strategiju dječak nije u potpunosti usvojio, bili su potrebni stalni poticaji i vođenje. Kasnije se javila pretpostavka da je strategija za dječaka prezahtjevna te da iziskuje previše napora i vremena tako da se odustalo od navedene strategije te se poticalo dječaka na ponovno čitanje odlomka ako je bio nejasan (a ne svake rečenice kako je prvotno bilo zamišljeno) te postavljanje pitanja u svrhu razumijevanja odlomaka. Uz to, dječaka se poticalo na uočavanje grešaka.

Sljedeća predstavljena i primijenjena strategija bila je strategija RAP na čije *korištenje je dječaka dugo trebalo podsjećati, osobito u slučaju nejasno odijeljenih odlomaka u tekstu*, ali bez obzira na to primijećeno je zadovoljavajuće usvajanje strategije, o čemu će više pisati prilikom objašnjavanja sljedeće teme. Također je dječak povremeno trebao pomoć u čitanju prezahtjevnih rečenica.

Nakon strategije RAP, sljedeća predstavljena bila je strategija Story Grammar čiji je cilj osvještavanje bitnih dijelova priče na koje je potrebno usmjeriti pažnju tijekom čitanja. Za

vrijeme usvajanja strategije Story Grammar, bilo je *potrebno poticanje i usmjeravanje,* bilo je potrebno pružiti *podršku postavljanjem pitanja* „Bi li još nešto označio u ovom odlomku?“. Također, dječaka je bilo potrebno *poticati na korištenje strategije* te *usmjeravati na karticu s pitanjima.*

Zadnja predstavljena strategija bila je strategija izrade kognitivnih mapa radi razvijanja strategije učenja. Poučavanje navedene strategije podrazumijevalo je *opsežnu podršku tijekom poučavanja* te osim izrade kognitivnih mapa iz Hrvatskog jezika, također i *izradu mapa iz stranog jezika.*

Za vrijeme primjenjivanja navedenih strategija, primijećen je određeni **napredak,** kako u funkcioniranju djeteta u području čitanja i pisanja tako i u usvajanju strategija, zbog čega je napredak posljednja tema u okviru ovog istraživačkog pitanja.

Prva vrsta napretka koja je vrlo brzo bila uočena te vrlo vrijedna, upravo je samoispravljanje u čitanju. Takvo samoispravljanje pogrešno pročitanih riječi prvotno je uočeno na *razini riječi* (ispravljanje pogrešno pročitane riječi), a kasnije i na *razini rečenice* što je podrazumijevalo ispravljanje nekoliko riječi za redom u rečenici. S vremenom se primjećuje *sve češće samoispravljanje* kao i *trud i predanost te napredak u samoispravljanju* u vidu ispravljanja pogrešno pročitane riječi sve dok nije uspješno ispravljena. Nadalje, *u slučaju većeg broja pogrešno pročitanih riječi povećao bi se i broj samoispravljenih.* Osim toga, nakon deset termina poučavanja *broj samoispravljenih riječi bio je gotovo jednak broju pogrešno pročitanih* (17 pogrešno pročitanih te 16 samoispravljenih riječi).

Doprinos strategija na samoispravljanje u čitanju povezuje se i s osvještavanjem nerazumijevanja što se očituje kao *osvještavanje nerazumijevanja pročitanog* kao i osvještavanjem pogrešaka u vidu *osvještavanja pogrešno pročitanih riječi na način da izgube značenje* (npr. „tumačila“ – „tumačla“). Osim toga, primjećuje se i *osvještavanje pogrešno pročitanog početka rečenice, osvještavanje pogrešaka tijekom pisanja* ali i *primjećivanje pogrešaka u tisku* (npr. riječ „kušaj“ je pogrešno napisana „kusaj“).

Nakon određenog vremena, zamjećuje se *razumijevanje pročitanih odlomaka, uspješno prepričavanje pročitanog* i *napredak u donošenju zaključaka iz prepričavanja* što nas upućuje na doprinos strategija razumijevanju pročitanog teksta. Kasnije je primijećeno sve bolje

razumijevanje pročitanih odlomaka koje u konačnici prerasta u *razumijevanje svih pročitanih odlomaka* tijekom jednog termina individualnog rada. Kasnije se našao još koji nerazumljiv odlomak, ali i *zadovoljavajuće razumijevanje pročitanog teksta unatoč pogreškama i samo jednom samoispravku* tako da je napredak u razumijevanju pročitanih odlomaka evidentan.

Vrijedan napredak je također i traženje pomoći za razumijevanje od strane dječaka *u slučaju nerazumijevanja pročitanog* te *sve češće postavljanje pitanja* što je vrijedan pomak kod dječaka koji je jako zatvoren i sramežljiv.

Osim toga, smanjenje pogrešaka u čitanju gdje je zabilježeno *smanjivanje broja pogrešno pročitanih riječi iz stranice u stranicu,* smatra se također napretkom. Nakon mjesec dana primjećuje se i napredak u čitanju koji se očituje kao *brže čitanje s manje grešaka i više samoispravljanja* što upućuje na to da je dječaku za čitanje jedne stranice lektire bilo *potrebno sve manje vremena*. U okviru podteme napredak u čitanju vrijedno je spomenuti i primijećenu *sposobnost predviđanja radnje* te *napredak u čitanju koji je primijećen od strane učiteljice.*

Napredak u pisanju je također primjetan kroz *dosjećanje pravopisnih pravila,* kao i samoispravljanje u pisanju kroz *samoispravljanje pogrešaka u pisanju.* Također se primjećuje i određeni napredak u školskom uspjehu, prvenstveno kao *ocjena odličan iz pisanja*. Napredak u školskom uspjehu očituje se i u vidu *položenih zadnjih ispita* kao i vidu *napretka zbog ispravljene ocjene.*

Opservacijom je zabilježen i napredak u usvajanju pojedinih strategija, što je vrlo važno, prvenstveno napredak u usvajanju strategije RAP koji se kretao od *usvojenih koraka strategije* do *samostalne primjene i dosjećanja* koje je povremeno zabilježeno. Primijećen je također i doprinos strategije RAP na napredak u prepričavanju odlomaka.

Osim toga, značajan je i napredak u usvajanju strategije Story Grammar. Prvotni napredak očitovao se kao *uspješno sažimanje radnje korištenjem strategije Story Grammar,* na kraju i *uspješno sažimanje radnje prilikom ispunjavanja Story Grammar tablice*. Također se primjećuje i *usvojenost određenih boja, samoinicijativno korištenje kartice s pitanjima i memoriranje pitanja.* Nakon određenog vremena zabilježena je i *određena razina samostalnosti u označavanju dijelova radnje u skladu s pitanjima,* a zbog memoriranja

ključnih pitanja došlo je i do napretka u vidu *smanjenja informacija na kartici s ključnim pitanjima.* U konačnici je primijećena *veća sigurnost i samopouzdanost u korištenju strategije Story Grammar,* a takvi napredci smatraju se vrijednima i upućuju na buduću mogućnost potpunog usvajanja strategije.

Zabilježen je i doprinos strategije izrade kognitivnih mapa na razumijevanje gradiva stranog jezika. Nadalje, vrijedni napredci koji su temeljem analize podataka zabilježeni kao podteme su pročitana lektira, koja je ujedno bila i prva koju smo dječak i ja zajedno uspjeli cijelu pročitati u mjesec dana, te povezivanje novih informacija s prethodnim znanjem što je vrlo važno za uspješno učenje.

Nadalje, u **Tablici 4** prikazano je tematsko područje *Doprinos kognitivnih strategija na funkcioniranje djeteta u odnosu prema školskom učenju*. U Prilozima se nalazi Tablica 2 koja prikazuje bilješke na temelju provedene opservacije s dječakom s teškoćama čitanja i pisanja tijekom individualnog rada kao i kodove i kategorije, a na temelju koje je izrađena Tablica 4.

Prikazani nalazi kvalitativne analize odgovaraju na postavljeno istraživačko pitanje:
„Kakav je doprinos kognitivnih strategija na motivaciju i odnos učenika prema tekstu, školi i školskom učenju?

Tablica 4

TEMATSKO PODRUČJE: **Doprinos kognitivnih strategija na funkcioniranje djeteta u odnosu prema školskom učenju**	
TEME	**PODTEME**
FUNKCIONIRANJE DJETETA U ODNOSU PREMA ŠKOLSKOM UČENJU	• Motivacija • Zainteresiranost • Odnos prema studentici • Odnos prema školskom uspjehu • Pristupanje pisanju zadaće

	• Pristupanje tekstu • Nevoljnost za odlaskom u školu
ODNOS PREMA STRATEGIJAMA	• Otpor prema strategiji zbog prevelike zahtjevnosti strategije • Odnos prema strategiji RAP • Odnos prema strategiji Story Grammar • Odnos prema strategiji izrade kognitivnih mapa • Motivacija • Zainteresiranost
DOPRINOS STRATEGIJA	• Doprinos strategije RAP na samostalnost • Doprinos strategije Story Grammar na samostalnost • Samostalnost i inicijativa • Doprinos strategije izrade kognitivnih mapa na samostalnost • Smanjenje otpora prema učenju stranog jezika
NAPREDAK	• Bolja usredotočenost na zadatak • Usvajanje i korištenje strategije Story Grammar • Veća aktivnost i koncentriranost u izvršavanju zadataka • Veća samostalnost u rješavanju zadataka • Predanost radu i održavanje pažnje i koncentracije na zadacima cijelo vrijeme • Sigurnost u sebe i ustrajnost u rješavanju zadataka • Koncentriranost u čitanju i zainteresiranost za radnju • Pristupanje tekstu • Pristupanje pisanju zadaće

Neminovno je steći uvid u doprinos samih strategija na motivaciju i odnos prema tekstu, školi i školskom učenju ako se prije toga ne dobije dojam o trenutnom **funkcioniranju djeteta u odnosu prema školskom učenju**.

To je ujedno prva tema dobivena tijekom rada koja prvenstveno obuhvaća motivaciju kao bitnu odrednicu funkcioniranja u odnosu prema školskom učenju. Unutar toga primjećuje se *nevoljnost dječaka za rad***,** ali i *povećanje želje za radom u slučaju osjećaja uspjeha* kao i

pozitivan utjecaj interesantnih sadržaja na volju i želju za radom. U okviru toga se često u početku primjećuje *niska koncentracija* osobito za *čitanje teksta koji nije prilagođen*. Primjećuje se i *nemotiviranost za pisanje zbog nesigurnosti u vlastite sposobnosti* te *gubitak motivacije kao posljedica zasićenosti predugačkim zadacima.* Važno je spomenuti i nevoljnost za odlaskom u školu kao bitnu odrednicu funkcioniranja dječaka u odnosu prema školskom učenju.

Značajna podtema bila je zainteresiranost dječaka gdje se primjećuje prvenstveno *nedostatak zainteresiranosti* te *teškoće u zadržavanju pažnje na zadatku kao posljedica nezainteresiranosti***.** Primjećuje se također i *nezainteresiranost za novu lektiru,* kao i *ulaganje manje truda u aktivnosti nezanimljivog sadržaja*. Osim toga, primjećuje se *nezainteresiranost za područje u kojem osjeća neuspjeh,* te *nezainteresiranost za terensku nastavu* ali i *interes za prepričavanjem tema koje su dječaku zanimljive* kao i *interes za radnju lektire koju percipira zanimljivom* i *dinamičnom.* Na temelju toga je jasno da se zanimljivim i prilagođenim sadržajima koji omogućavaju osjećaj uspjeha utječe neposredno i na uloženi trud u čitanju teksta ili pisanju ali i na odnos dječaka prema školskom učenju općenito.

U svemu tome je značajna komponentna bila i odnos prema studentici gdje se često primjećivala *suradnja usprkos navedenoj nezainteresiranosti kroz poslušnost i odrađivanje zadataka te s vremenom sve veća otvorenost u komunikaciji*. Bez obzira na određenu razinu ravnodušnosti prema školi, u odnosu prema školskom uspjehu primjećuje se ipak *važnost školskog uspjeha* za dječaka kao *i loše raspoloženje uvjetovano negativnom ocjenom.*

Također, usprkos navedenoj nezainteresiranosti, ravnodušnosti i nevoljnosti za rad, dječak većinom pristupa pisanju zadaće na način da *izvršava zadatak do kraja* što ukazuje na marljivost dječaka, a u pristupanju tekstu se može *uloženi trud povezati sa sadržajem teksta,* tj. trud će biti veći u čitanju teksta koji dječak percipira interesantnim i obrnuto gdje se opet mora istaknuti važnost interesantnih i prilagođenih sadržaja u radu s djecom.

Sljedeća dobivena tema je **odnos prema strategijama** koje su u radu s dječakom primjenjivane. Odnos koji dječak stvara prilikom predstavljanja i vježbanja strategija utjecat će i na korištenje strategija od strane dječaka. Pritom se u samom početku primjene prve strategije primjećuje otpor prema strategiji zbog prevelike zahtjevnosti strategije. Navedeno

ukazuje na važnost da strategija bude primjerena potrebama i mogućnostima djeteta prilikom poučavanja.

U daljnjem radu i vježbanju ostalih strategija prvotno se kroz odnos prema strategiji RAP primijetila *potreba podsjećanja na korištenje strategije* što ukazuje na potrebu za podrškom. Za vrijeme predstavljanja strategije Story Grammar zabilježen je prvotni odnos prema strategiji Story Grammar kroz *aktivno sudjelovanje u aktivnostima predstavljanja strategije,* što se smatra pozitivnim prvim doticajem sa samom strategijom. Kasnije u fazi vježbanja iste strategije može se vidjeti i *dekoncentriranost u čitanju i brzopletost u pisanju* kao posljedica prezasićenosti. Sve upućuje na važnost pravilnog doziranja i dobrog poznavanja funkcioniranja djeteta, ali treba također imati na umu da svaki dodatni napor i dodatni zahtjevi za dječaka koji nema razvijenu naviku niti strategiju učenju u početku dovode do svojevrsnog otpora. Unutar iste podteme nakon mjesec dana primjećuje se *aktivno korištenje strategije Story Grammar* što upućuje na odnos dječaka prema strategiji koji podrazumijeva prihvaćanje same strategije.

U odnosu dječaka prema strategiji izrade kognitivnih mapa primjećuje se *usredotočenost i aktivnost u fazi poučavanja strategije, strpljivost u izradi kognitivnih mapa* te *veći trud u sadržajima koje percipira interesantnim i u kojima osjeća uspjeh* što je u skladu s njegovim općenitim funkcioniranjem u odnosu prema školskom učenju. Osim toga, primjećuje se i *trud, ustrajnost i koncentracija u rješavanju zadataka korištenjem kognitivnih mapa,* što upućuje na aktivno učenje temeljem izrađenih mapa i smatra se vrlo korisnim. U odnosu dječaka prema strategiji vidi se još i *motiviranost za korištenje strategije izrade kognitivnih mapa zbog osjećaja uspjeha,* što opet upućuje na važnost uspjeha u školskom učenju.

Nadalje u temi odnosa prema strategijama nalazi istraživanja upućuju na kreiranje važne podteme motivacija unutar koje se primjećuje *motiviranost za korištenje strategije u kojoj vidi korist* kao i *povećanje motivacije za daljnjim korištenjem strategije Story Grammar zbog osjećaja uspjeha.* Primjećuje se i *pozitivan doprinos prikazivanja ispitnog gradiva kroz kognitivne mape na motiviranost za izradu istih,* a takvi nalazi se smatraju vrijednima upravo zbog toga što je proučavanje motivacije sastavni dio istraživačkog pitanja.

Zadnja važna podtema je zainteresiranost *za rad poznatih sadržaja i osjećaj sigurnosti* što ukazuje na potrebu poučavanja strategija kroz interesantne sadržaje koji pružaju osjećaj

sigurnosti da bi se stvorio odnos prihvaćanja prema predstavljenim i poučavanim strategijama koji će u konačnici dovesti do upotrebljavanja strategija u budućem učenju.

Za vrijeme primjene strategija zabilježen je i vrijedan **doprinos strategija** u usporedbi s prvotnim funkcioniranjem dječaka u odnosu prema školskom učenju. Najvećim dijelom su strategije doprinijele samostalnosti dječaka, pa je tako primijećen doprinos strategije RAP *na samostalnost u prepričavanju,* doprinos strategije Story Grammar na *samostalnost u pronalaženju odgovora na pitanja* te doprinos strategije izrade kognitivnih mapa na *samostalno rješavanje zadataka*. Kod dječaka s teškoćama čitanja i pisanja važno je razvijati sposobnosti samostalnog izvršavanja školskih obaveza u skladu s mogućnostima, jer je upravo to faktor osjećaja uspjeha koji je ujedno i motivator za daljnji trud i rad.

Vrlo bitnim nalazom istraživanja se može navesti doprinos strategija na samostalnost i inicijativu, tj. *samostalno i samoinicijativno čitanje kod kuće* dvije stranice lektire. Navedeno se smatra također i značajnim napretkom koji daje vrijednu informaciju o odnosu dječaka prema školskom učenju, tj. pozitivnom pomaku u tom odnosu.

Za kraj je još potrebno interpretirati vrlo bitnu temu dobivenu kvalitativnom analizom, a to je **napredak.** Naime, primjenom odabranih kognitivnih strategija primjećuje se određeni napredak u funkcioniranju dječaka u odnosu prema školskom učenju. Taj napredak se ogleda prvenstveno u *boljoj usredotočenosti na zadatke* kao i *većoj aktivnosti i koncentriranosti u izvršavanju zadataka.* Navedeno se smatra vrlo važnim napretkom u odnosu dječaka koji utječe također i na napredak u ostalim područjima funkcioniranja.

Primjećuje se određena poveznica između teme doprinos strategija i teme napredak te se smatra da zapravo doprinos određenih strategija dovodi i do napretka u pojedinim područjima funkcioniranja dječaka u odnosu prema školskom učenju. *Usvajanje i korištenje strategije Story Grammar* primjećuje se kao jedna od kategorija unutar teme napredak, a može se povezati s prethodno spomenutim nalazima doprinosa strategije Story Grammar na samostalnost te motivaciju. Upravo je taj doprinos imao određenu ulogu u napretku usvajanja i korištenja strategije. Također, *veća samostalnost u rješavanju zadataka, predanost radu i održavanje pažnje i koncentracije na zadacima cijelo vrijeme, koncentriranost u čitanju i zainteresiranost za radnju* kao i *sigurnost u sebe i ustrajnost u rješavanju zadataka* zabilježeni su kao napredak sveukupne kombinacije primijenjenih strategija.

Unutar teme napredak također je kreirana podtema pristupanje tekstu koja postoji i u prvoj temi (funkcioniranje djeteta u odnosu prema školskom učenju) zbog toga što se unutar navedene podteme primjećuje vrijedan napredak. Taj napredak očituje se kao *trud u ispravnom čitanju riječi te posljedično duže zadržavanje na pojedinim riječima* kao i *smanjenje učestalosti čitanja riječi napamet zbog osvještavanja nerazumijevanja i ulaganja truda.*

Dakle, došlo je do promjene u funkcioniranju dječaka u odnosu prema školskom učenju koja se očituje kao veći trud koji zajedno s osvještavanjem nerazumijevanja dovodi do dužeg zadržavanja na pojedinim riječima s ciljem ispravnog čitanja, te do smanjenja učestalosti čitanja riječi napamet. Napredak u uloženom trudu vrlo je bitna odrednica koja se očituje također unutar podteme pristupanje pisanju zadaće gdje je uočljivo *izvršavanje zadataka do kraja bez obzira na nezainteresiranost za sadržaj* te je kao takva vrlo značajna za daljnji napredak dječaka.

8. POVEZIVANJE KLJUČNIH NALAZA ISTRAŽIVANJA

Temeljem interpretacije dobivenih podataka, povezat će se ključni nalazi istraživanja o doprinosu kognitivnih strategija.

Temeljem uvida u funkcioniranje djeteta u području čitanja i pisanja kao i uvida u funkcioniranje djeteta u odnosu prema školskom učenju, dobiveni su rezultati koji ukazuju na poteškoće koje ovi učenici imaju u razumijevanju pročitanog teksta. Osim toga, dobiveni rezultati daju saznanje o tome da ovi učenici prave više grešaka u čitanju i pisanju te da im je potrebno više vremena za čitanje. Sve to dovodi do pada koncentracije i motivacije u radu. Conti (2000) u svojem istraživanju dobiva rezultate koji upućuju na manju intrinzičnu motiviranost učenika s teškoćama učenja u odnosu na njihove vršnjake tipičnog razvoja, a nedostatak motivacije vidljiv je i kroz ovo istraživanje.

Osim toga, neki autori smatraju da se neuspjeh u razumijevanju teksta kod djece s teškoćama čitanja može pripisati nedostatku korištenja strategija ili neprimjerenom korištenju istih

(Gersten, Fuchs, Williams i Baker, 2001), što se može povezati s ovim istraživanjem budući da dječak nije posjedovao niti aktivno koristio nikakve strategije učenja.

Prvi zamijećen napredak kao doprinos strategija u radu s dječakom upravo je pojava samoispravljanja pogrešno pročitanih riječi, kasnije i dijelova rečenice, što je vrlo važno te se može smatrati temeljem za razumijevanje teksta. U pozadini takvog samoispravljanja stoji osvještavanje pogrešno pročitanih riječi, ali i trud i koncentriranost u čitanju. Nalazi istraživanja upućuju i na doprinos strategija na bolje razumijevanje pročitanog teksta te u konačnici brže čitanje s manje grešaka i više samoispravljanja. Takvo fluentno čitanje vjerojatno je doprinijelo boljem razumijevanju, što je u skladu s prijašnjim istraživanjima (Gersten i sur., 2001).

Između ostalog, nalazi istraživanja u skladu su s istraživanjem Alves i sur. (2015) koji govore o doprinosima strategije Story Grammar na vještine razumijevanja pročitanog teksta. Evidentan napredak u čitanju smatra se vrlo vrijednim jer je čitanje ključna vještina za stjecanje znanja iz svih nastavnih predmeta. Učenici koji imaju poteškoće u čitanju, vjerojatno će se suočavati i s poteškoćama u ostalim područjima školovanja (Hallahan i sur., 2005).

Napredak u školskom uspjehu koji je primijećen u skladu je s pretpostavkama autora Reid i sur. (2013) koji navode da korištenje strategija dovodi do pozitivnih promjena u akademskom postignuću. Nadalje, osim samoispravljanja u čitanju, javlja se i samoispravljanje pogrešaka u pisanju iako nije bilo izravnog utjecaja strategija na područje pisanja. Nalazi pokazuju i napredak u usvajanju strategija RAP i Story Grammar koji podrazumijeva korištenje strategija uz podršku druge osobe koja se odnosi na poticanje i podsjećanje.

U praćenju funkcioniranja dječaka u odnosu prema školskom učenju, zabilježeni su također vrijedni pomaci u odnosu na prvotnu bezvoljnost, dekoncentraciju, nezainteresiranost (osobito u slučaju neprilagođenog i nezanimljivog teksta) i ravnodušnost. Pružanjem dječaku „alata“ za učenje omogućeno mu je razumijevanje pročitanog, ali i nešto još važnije, a to je osjećaj uspjeha. Upravo je to važan čimbenik koji doprinosi promjenama u odnosu prema školskom učenju (Galić-Jušić, 2004), što se vidi i kroz ovo istraživanje.

Dječakov odnos prema strategijama podrazumijevao je otpor prema strategiji koja mu je bila prezahtjevna (samoinstrukcija s ponovnim čitanjem nerazumljivog dijela), ali i motiviranost

za korištenje strategije u kojoj vidi korist (Story Grammar i izrada kognitivnih mapa). O doprinosu strategija na motivaciju učenika s teškoćama čitanja i pisanja govore brojna istraživanja (npr. Guthrie i sur., 2000). Nadalje, dječak je aktivno i s interesom sudjelovao u predstavljanju i vježbanju strategija kroz sadržaje koje je percipirao zanimljivim, što upućuje na vrijedno saznanje o pristupu poučavanja.

Kao vrijedni doprinosi strategija unutar funkcioniranja u odnosu prema školskom učenju definitivno se smatra bolja usredotočenost na zadatke i veća aktivnost i koncentriranost u izvršavanju zadataka. Potrebno je spomenuti i samostalno i samoinicijativno čitanje lektire kod kuće kao vrijedan nalaz koji ukazuje na doprinos u odnosu prema školskom učenju.

Za vrijeme primjene strategija primjećuje se i veća samostalnost, kako u rješavanju zadataka, tako i u čitanju, pisanju te učenju. Vrlo vrijednim nalazom smatra se i veći trud u školskom učenju koji se ogleda kroz duže zadržavanje na pojedinim riječima te kroz smanjenje učestalosti čitanja riječi napamet. Takav napredak u uloženom trudu je vrlo bitna odrednica koja će u budućem radu doprinijeti napretku u ostalim područjima funkcioniranja. Veći trud dovodi do boljeg i uspješnijeg čitanja kao i do boljeg razumijevanja, a samim time i do osjećaja uspješnosti i sposobnosti (Garcia i de Caso, 2004), ali i obrnuto – osjećaj uspjeha dovodi i do većeg truda, što je vidljivo kroz ovo istraživanje i slaže se s prijašnjim istraživanjima (Nunez i sur. 2005). Ovo istraživanje potvrdilo je nalaze koje su dobili i Meltzer i sur. (2004), a odnose se na činjenicu da je važan način osiguravanja uspjeha učenicima s teškoćama učenja upravo poučavanje i usvajanje adekvatnih strategija.

Nalazi ovog istraživanja upućuju na napredak kojem su doprinijele primijenjene strategije te se zapravo doprinosi strategija u funkcioniranju dječaka u odnosu prema školskom učenju mogu povezati s doprinosima u funkcioniranju u području čitanja i pisanja jer je neminovno da veći trud, koncentracija, motivacija i zainteresiranost doprinose dužem zadržavanju u radu te samim time boljem razumijevanju i boljim ishodima rada, a što se slaže i s nalazima autora Conti (2000).

9. ZAKLJUČAK

U ovom radu prikazani su rezultati provedenog kvalitativnog istraživanja primjene kognitivnih strategija u radu s dječakom s teškoćama čitanja i pisanja. Također je radom obuhvaćen i pregled teorijskih spoznaja vezanih uz doprinose kognitivnih strategija u radu s djecom koja imaju specifične teškoće učenja. Osnovi cilj ovog istraživanja bio je kreirati i primijeniti te evaluirati primjenu kognitivnih strategija u radu s učenikom četvrtog razreda osnovne škole koji ima teškoće čitanja i pisanja te emocionalne teškoće, kroz usmjerenost na napredak u području čitanja i pisanja kao i u području motivacije i odnosa prema tekstu, školi i školskom učenju.

Ono što predstavlja cjelokupni zaključak na temelju dobivenih nalaza upravo je vrijednost primjene kognitivnih strategija u radu s učenicima koji imaju teškoće čitanja i pisanja. Ta vrijednost se ogleda u ključnim rezultatima istraživanja koji upućuju na sljedeće bitne odrednice:

- napredak u području čitanja i pisanja
- doprinos kognitivnih strategija na funkcioniranje djeteta u odnosu prema školskom učenju

Također nalazi provedenog istraživanja upućuju na vrijednost intervencije edukacijskih rehabilitatora u radu s djecom s teškoćama čitanja i pisanja.

Nalazi dobiveni temeljem ovog istraživanja upućuju na sljedeće preporuke ili smjernice u radu s učenicima s teškoćama čitanja i pisanja:

- Pružanje individualne podrške učenicima s teškoćama čitanja i pisanja koja uključuje primjenu kognitivnih strategija od strane edukacijskih rehabilitatora vrijedna je ali i vrlo potrebna intervencija koju je učenicima važno omogućiti uz logopedski tretman.
- Prilikom predstavljanja i podučavanja strategija potrebno je koristiti materijale i sadržaje koji su u skladu s interesima učenika kao i sadržaje koji su predstavljeni kroz prilagođeni tisak.
- Strategije je potrebno poučavati u skladu s preferiranim stilom učenja učenika.
- Važno je predstaviti strategiju učenicima na način koji će omogućiti da u njoj vide korist.
- Potrebno je neprestano učenicima osiguravati stjecanje osjećaja uspjeha.

- Ne postoji garancija učinkovitosti pojedinih strategija za svakog učenika, već je potrebno pristupiti individualno te ukoliko učenik ne prihvaća strategiju, potrebno je razmotriti odbacivanje takve strategije.
- Prilikom odabira strategija, potrebno se ograničiti na manji broj strategija.
- Potrebno je implementirati poučavanje kognitivnih strategija u redovitu nastavu.

U budućem radu, trebalo bi u individualan rad uključiti i neke strategije koje se direktno odnose na poteškoće u pisanju, što je u ovom istraživanju također bilo planirano ali nije stiglo biti realizirano, te osim toga dati veći naglasak na samomotrenje i samoevaluaciju.

U konačnici, važno je prilikom planiranja rada s učenicima s teškoćama čitanja i pisanja uzeti u obzir sve preporuke i smjernice kako bi taj rad bio kvalitetan i rezultirao doprinosima u funkcioniranju učenika te kako bi se učenicima omogućio način na koji mogu učiti i biti uspješni. Takvim djelovanjem posredno bi se prevenirao otpor prema tekstu, školi i školskom učenju koji se nažalost kod ovih učenika vrlo često javlja.

10.LITERATURA

1. Alves, K.D., Kennedy, M.J., Brown, T.S. i Solis, M. (2015): Story Grammar Instruction with Third and Fifth Grade Students with Learning Disabilities and Other Struggling Readers. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 13(1), 73-93.
2. Antoniu, F. i Souvignier, E. (2007): Strategy Instruction in Reading Comprehension: An Intervention Study for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 5(1), 41-57.
3. Baker, S.K, Chard, D.J., Ketterlin-Geller, L.R., Apichatabutra, C. i Doabler, C. (2009): Teaching Writing to At-Risk Students: The Quality of Evidence for Self Regulated Strategy Development. *Council for Exceptional Children*, 75(3), 303-318.
4. Bender, W.N. (2004): *Learning disabilities. Characteristics,* Identification and Teaching Strategies. USA: Pearson Education, Inc.
5. Bjelica, J., Galić-Jušić, I., Pavlić-Cottiero, A., Posokhova, I., Prvčić, I. i Rister, M. (2009): *Disleksija.* Zagreb: Hrvatska udruga za disleksiju.
6. Botsas, G. (2017): Differences in Strategy Use in the Reading Comprehension of Narrative and Science Texts Among Students With and Without Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 15(1), 139-162.
7. Braun, V. i Clarke V. (2006): Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology,* 3(2), 77-101.
8. Cvitković, D. i Wagner Jakab, A. (2006): Ispitna anksioznost kod djece i mladih s teškoćama učenja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 2(2), 113-126.
9. Conti, A.H. (2000): Motivation among students with learning disabilities. *Theses and Dissertations.*
10. Dyson, L.L. (2003): Children with Learning Disabilities Within the Family Context: A Comparison with Siblings in Global Self-Concept, Academic Self-Perception, and Social Competence. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(1), 1-9.
11. Etički kodeks istraživanja s djecom (2003). Zagreb: Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske.
12. Fidalgo, R., Torrance, M., Arias-Gundin, O. i Martinez-Coco, B. (2014): Comparison of reading-writing patterns and performance of students with and without reading difficulties. *Psicothema,* 26(4), 442-448.
13. Galić-Jušić, I. (2004): *Djeca s teškoćama u učenju.* Lekenik: Ostvarenje.

14. Gans, A.M., Kenny, M.C. i Ghany, D.L. (2003): Comparing the Self-Concept of Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities,* 36(3), 287-295.
15. Garcia, J. i de Caso, A. (2004): Effects of a Motivational Intervention for Improving the Writing of Children with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 141-159.
16. Gersten, R., Fuch, S.L., Williams, P.J. i Baker, S. (2001): Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research,* 71(2), 279-320.
17. Ginieri-Coccossis, M., Rotsika, V., Skevington, S. Papaevangelou, S. Malliori, M. Tomaras, V. i Kokkevi, A. (2011): Quality of life in newly diagnosed children with specific learning disabilities (SpLD) and differences from typically developing children: a study of child and parent reports. *Child: care, health and development*, 39(4), 581–591.
18. Greenspan, S.I. i Salmon, J. (2003): Izazovi učenja. U Greenspan, S.I. i Salmon, J. (Ur.), *Vještine igrališta,* Razumijevanje emocionalnog života djeteta školske dobi (str. 148-192). Lekenik: Ostvarenje.
19. Guthrie, J.T., Wigfield, A. i VonSecker, C. (2000): Effects of Integrated Instruction on Motivation and Strategy Use in Reading. *Journal of Educational Psychology,* 92(2), 331-341.
20. Hagaman, J.L., Luschen, K. i Reid, R. (2012): The „RAP" on Reading Comprehension. *Council for Exceptional Children,* 43(1), 22-29.
21. Hallahan, D., Lloyd, J., Kauffman, J., Weiss, M. i Martinez, E. (2005): *Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching*. United States of America: Pearson Education Inc.
22. Herr, C.M. i Bateman, B.D. (2013): Learning Disabilities and the Law. U Swanson, H.L., Harris, K.R. i Graham, S. (Ur.), *Handbook of Learning Disabilities* (str. 51-69). New York, London: The Guilford Press.
23. Jakšić, J. (2003): Motivacija. Psihopedagoški pristup. *Kateheza,* 25(1), 5-16.
24. Jitendra, A.K. i Gajria, M. (2011): Reading Comprehension Instruction for Students with Learning Disabilities. *Focus on Exceptional Children,* 43(8), 1-16.
25. Jitendra, A.K., Burgess, C. i Gajria, M. (2011): Cognitive Strategy Instruction for Improving Expository Text Comprehension of Students With Learning Disabilities: The Quality of Evidence. *Council for Exceptional Children*, 77(2), 135-159.

26. Jitendra, A.K., Hoppes, M.K. i Ping Xin, Y. (2000): Enhancing Main Idea Comprehension for Students with Learning Problems: The Role of a Summarization Strategy and Self-Monitoring Instruction. *The Journal of Special Education,* 34(3), 127-139.
27. Kamhi, A.G. (2014): Perspectives on Assessing and Improving Reading Comprehension. U Kamhi, A.G. i Catts, H.W. (Ur.), *Language and Reading Disabilities,* (str. 171-189), Edinburgh: Pearson Education Limited.
28. Kamhi, A.G. i Catts, H.W. (2014): Defining and Classifying Reading Disabilities. U Kamhi, A.G. i Catts, H.W. (Ur.), *Language and Reading Disabilities,* (str. 47-79), Edinburgh: Pearson Education Limited.
29. Kim, W, Linan-Thompson, S. i Misquitta, R. (2012): Critical Factors in Reading Comprehension Instruction for Students with Learning Disabilities: A Research Synthesis. *Learning Disabilities Research & Practice, 27*(2), 66–78.
30. Logan, S., Medford, E. i Hughes, N. (2010): The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences,* 21, 124-128.
31. Luca Mrđen, J. i Kralj, D. (2010): *I ja mogu uspjeti!* Djeca s poteškoćama u učenju. Zagreb: Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba.
32. MacMaster, K., Donovan, L.A. i MacIntyre, P.D. (2002): The Effects of being Diagnosed with Learning Disability on Children's Self-Esteem. *Child Study Journal*, 32(2), 101-108.
33. Martin, D., Martin, M. i Carvalho, K. (2008): Reading and Learning-Disabled Children: Understanding the Problem. *Heldref Publications,* 81(3), 112-117.
34. Mclnerney, D., Cheng, R., Ching Mok, M. i Hap Lam, A. (2012): Academic Self-Concept and Learning Strategies: Direction of Effect on Student Academic Achievement. *Journal of Advanced Academics,* 23(3), 249-269.
35. Meltzer, L., Katzir, T., Miller, L, Reddy, R. i Roditi, B. (2004): Academic Self-Perceptions, Effort, and Strategy Use in Students with Learning Disabilities: Changes over Time. *Learning Disabilities Research & Practice,* 19(2), 99-108.
36. Miles, M.B. i Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
37. Miljković, D. i Rijavec, M. (1996): *Razgovori sa zrcalom*, psihologija samopouzdanja. Zagreb: IEP.

38. Norwicki, E.A. (2003): A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly,* 26, 171-188.
39. Nunez, J.C., Gonzalez-Pienda, J.A., Gonzalez-Pumariega, S., Roces, C., Alvarez, L. i Gonzalez, P. (2005): Subgroups of Attributional Profiles in Students with Learning Difficulties and Theri Relation to Self-Concept and Academic Goals. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(2), 86-97.
40. Reid, R., Lienemann, T. i Hagaman, J. (2013): *Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities*. New York, London: The Guilford Press.
41. Rouse, C.A., Alber-Morgan, S.R., Cullen, J.M. i Sawyer, M. (2014): Using Prompt Fading to Teach Self-Questioning to Fifth Graders with LD: Effects on Reading Comprehension. *Learning Disabilities Research & Practice,* 29(3), 117-125.
42. Sarilar, J. (2011): Istraživanje stvaranja pozitivne slike o sebi. Diplomski rad. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Dislocirani studij u Slavonskom Brodu.
43. Shaywitz, S.E. i Shaywitz, B.A (2013): Making a Hidden Disability Visible. U Swanson, H.L., Harris, K.R. i Graham, S. (Ur.), *Handbook of Learning Disabilities* (str. 643-648). New York, London: The Guilford Press.
44. Solis, M.M., Ciullo, S., Vaughn, S., Pyle, N., Hassaram, B. i Leroux, A. (2012): Reading comprehension interventions for middle school students with learning disabilities: A synthesis of 30 years of research. *Journal of Learning Disabilities,* 45, 327-340.
45. Stetter, M.E. i Hughes, M.T. (2010): Using Story Grammar to Assist Students with Learning Disabilities and Reading Difficulties Improve their Comprehension. *Eduacation and Treatmen of Children,* 33(1), 115-151.
46. Tkalac Verčić, A., Sinčić Ćorić, D. i Pološki Vokić, N. (2010): *Priručnik za metodologiju istraživačkog rada.* Zagreb: M.E.P. d.o.o.
47. Valas, H. (2001): Learned Helplessness and Psychological Adjustment II: effects of learning disabilities and low achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research,*45(2), 101-114.
48. Vrkić M., Vlahović Štetić V. (2013). Uvjerenja o strategijama učenja, korištenje strategija učenja i uspjeh u studiju. *Napredak,* 154(4), 511 – 526.
49. Watson, S.M.R., Gable, R.A., Gear, S.B. i Hughes, K.C. (2012): Evidence-Based Strategies for Improving the Reading Comprehension of Secondary Students: Implications for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice,* 27(2), 79-89.

50. Young Kang, E., McKenna, J.W., Arden, S. i Ciullo, S. (2015): Integrated Reading and Writing Interventions for Students with Learning Disabilities: A Review of the Literature. *Learning Disabilities Research and Practice*, 31(1), 22-33.

Mrežni izvori:

Definitions. Preuzeto 28.6.2017. s mrežnog odredišta British Dyslexia Association: http://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexic/definitions

Izvješće o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj 2016. godine. Preuzeto 22.4.2017. s mrežnog odredišta Hrvatskog zavoda za javno zdravstvo: https://www.hzjz.hr/novosti/izvjesce-o-osobama-s-invaliditetom-u-hrvatskoj-2015/

Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN 24/2015. Preuzeto 24.6.2017. s mrežnog odredišta Narodnih novina: http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html

Priručnik za pomoćnike u nastavi u radu s djecom s teškoćama u razvoju (2015). Preuzeto 22.4.2017. s mrežnog odredišta: http://os-tisno.skole.hr/upload/os-tisno/images/static3/674/attachment/Prirucnik_za_pomocnike_u_nastavi_za_rad_s_djecom_s_teskocama_u_razvoju.pdf

Strategije učenja kao alat za uspjeh. Preuzeto 24.6.2017. na mrežnom odredištu Istraži Me: http://www.istrazime.com/skolska-psihologija/strategije-ucenja-kao-alat-za-uspjeh/

11.PRILOZI

Prilog 1: Sporazum istraživanja

Sporazum istraživača i sudionika istraživanja

Ja, _____, roditelj djeteta_____,

(ime i prezime roditelja) (ime i prezime djeteta)

suglasan/na sam da moje dijete sudjeluje u istraživanju u okviru diplomskog rada studentice Inkluzivne edukacije i rehabilitacije Edukacijsko - rehabilitacijskog fakulteta Kristine Štabec, a pod mentorstvom doc.dr.sc. Daniele Cvitković.

Ja, _____,

(ime i prezime sudionika istraživanja)

pristajem sudjelovati u istraživanju u okviru diplomskog rada studentice Inkluzivne edukacije i rehabilitacije Edukacijsko – rehabilitacijskog fakulteta Kristine Štabec, a pod mentorstvom doc.dr.sc. Daniele Cvitković

Cilj ovog istraživanja je kreirati i primijeniti te evaluirati primjenu kognitivnih strategija, kroz usmjerenost na napredak u području čitanja i pisanja kao i u području, motivacije i odnosa prema tekstu, školi i školskom učenju.

Provedba istraživanja podrazumijeva poštivanje **Etičkog kodeksa istraživanja s djecom** (Vlada Republike Hrvatske, 2003), osobito:

- *načela poštovanja privatnosti i anonimnosti sudionika,*
- *načela koja se odnose na pristanak za sudjelovanje u istraživanju*
- *načela koja se odnose na zaštitu tajnosti podataka*

Prilog 2: Rezultati Upitnika o stilovima učenja

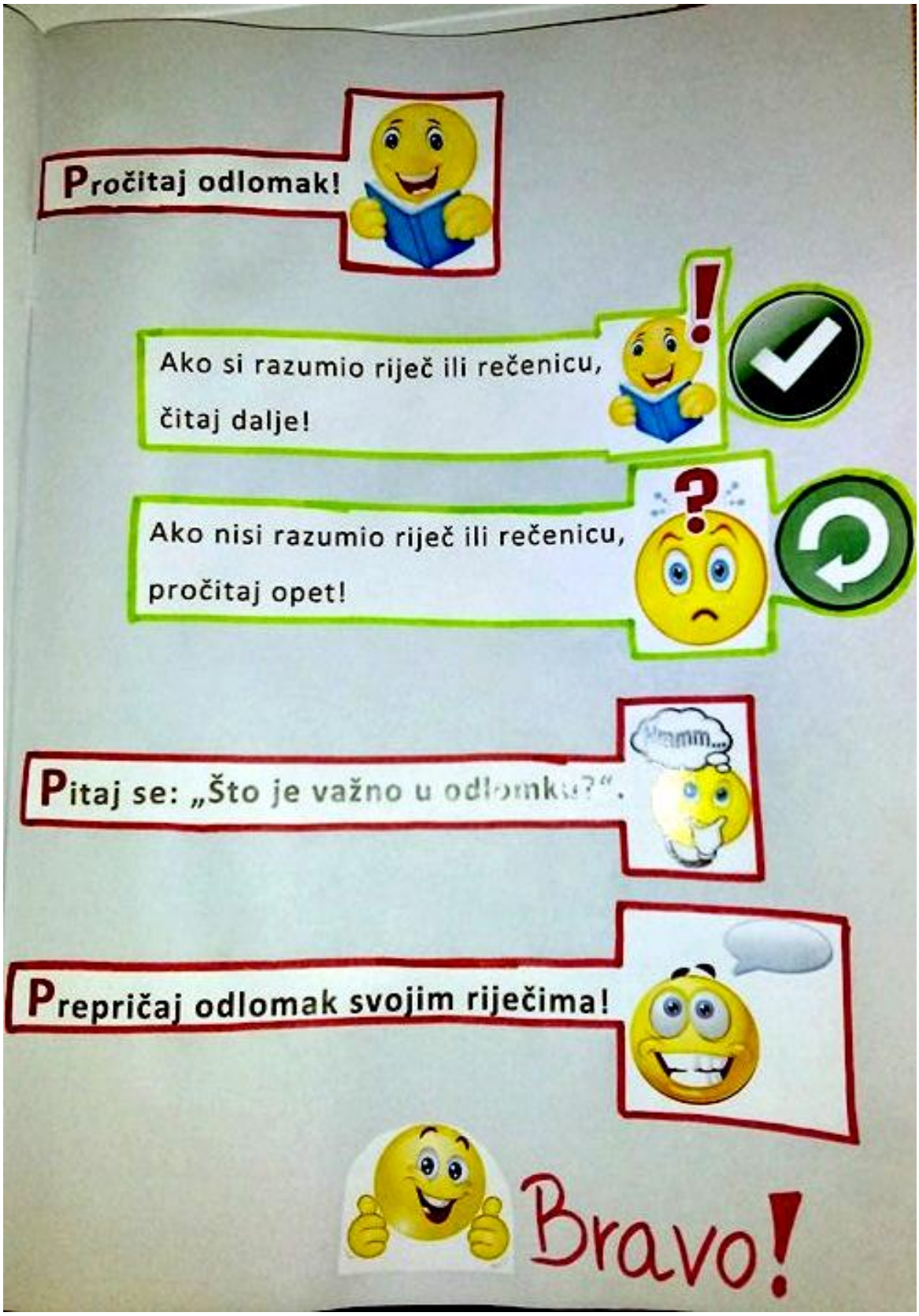
stil učenja		kinestetski				vizualni				auditivni			
odgovori			da	ne	n.s.		da	ne	n.s.		da	ne	n.s.
REZULTATI	učenik	1.	+			2.			+	3.	+		
	učitelj												
	roditelj		+				+				+		
	učenik	4.	+			6.	+			5.	+		
	učitelj												
	roditelj		+					+			+		
	učenik	9.	+			8.	+			7.	+		
	učitelj												
	roditelj			+				+				+	
	učenik	11.		+		10.			+	12.			+
	učitelj												
	roditelj		+				+				+		
	učenik	13.	+			16.	+			15.		+	
	učitelj												
	roditelj		+					+				+	
	učenik	14.		+		18.	+			17.			+
	učitelj												
	roditelj			+			+				+		
	učenik	19.	+			20.	+			21.	+		
	učitelj												
	roditelj		+				+				+		
	učenik	23.	+			24.		+		22.	+		
	učitelj												
	roditelj		+				+					+	
	učenik	25.	+			26.	+			28.		+	
	učitelj												
	roditelj		+					+			+		
	učenik	27.		+		30.	+			29.		+	
	učitelj												
	roditelj			+			+					+	
	učenik	33.	+			32.	+			31.		+	
	učitelj												
	roditelj			+			+					+	
	učenik	36.	+			34.			+	35.		+	
	učitelj												
	roditelj			+				+			+		
	učenik	37.			+	38.		+		39.	+		

	učitelj												
	roditelj			+				+			+		

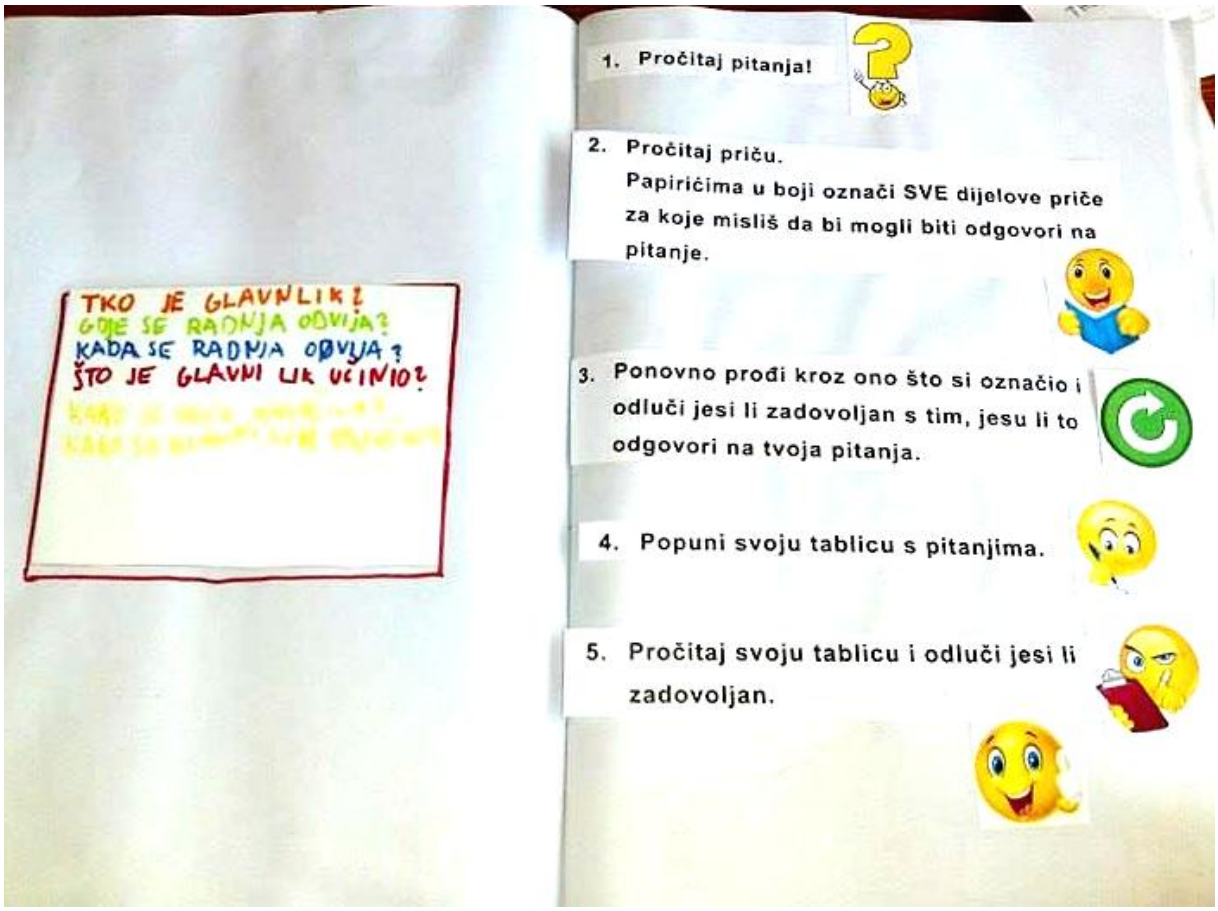
REZULTATI	učenik	41.			+	42.	+			40.	+		
	učitelj												
	roditelj			+				+				+	
	učenik	1.		+		2.			+	3.		+	
	učitelj												
	roditelj		+					+			+		
	učenik	5.	+			4.			+	6.	+		
	učitelj												
	roditelj		+				+					+	
	učenik	7.		+		9.			+	8.	+		
	učitelj												
	roditelj			+				+			+		
	učenik	12.			+	11.	+			10.			+
	učitelj												
	roditelj		+				+				+		
	učenik	14.	+			13.			+	15.	+		
	učitelj												
	roditelj		+				+						+
	učenik	16.			+	17.			+	18.		+	
	učitelj												
	roditelj				+			+			+		

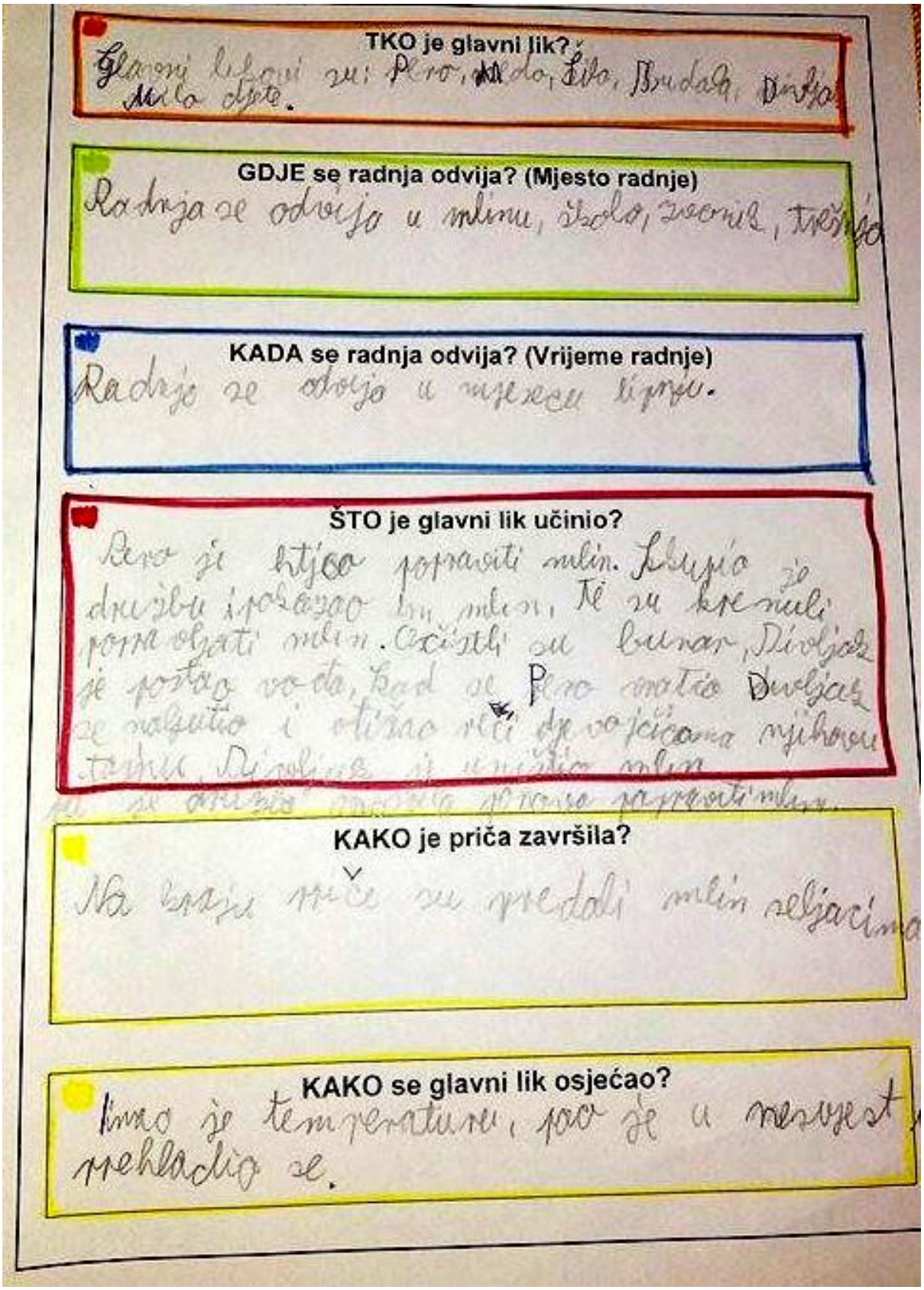
Stil učenja		**Kinestetski**			**Vizualni**			**Auditivni**		
Odgovori		da	ne	n.s.	da	ne	n.s.	da	ne	n.s.
REZULTATI	učenik	**11**	**5**	**4**	**10**	**2**	**8**	**10**	**7**	**3**
	učitelj	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	roditelj	**11**	**8**	**1**	**10**	**10**	**0**	**12**	**7**	**1**
	postotak	**18%**	**11%**	**4%**	**17%**	**10%**	**6%**	**18%**	**12%**	**3%**

Prilog 3: Podsjetnik za strategiju RAP



Prilog 4: Materijali korišteni tijekom poučavanja strategije Story Grammar





TKO je glavni lik?

Glavni likovi su: Pero, Mlada, Lila, Buda, Divlja mala djeca.

GDJE se radnja odvija? (Mjesto radnje)

Radnja se odvija u mlinu, školi, zoološkom vrtu

KADA se radnja odvija? (Vrijeme radnje)

Radnja se odvija u mjesecu lipnju.

ŠTO je glavni lik učinio?

Pero je htjeo popraviti mlin. Skupio je družbu i pozvao ih u mlin. Ne su kresnuli popravljati mlin. Očistili su bunar, Divljak je postao voda, kad se Pero mati Divljak se nalutio i otišao reći dp vojčicama njihovu tajnu. Divljak je uništio mlin

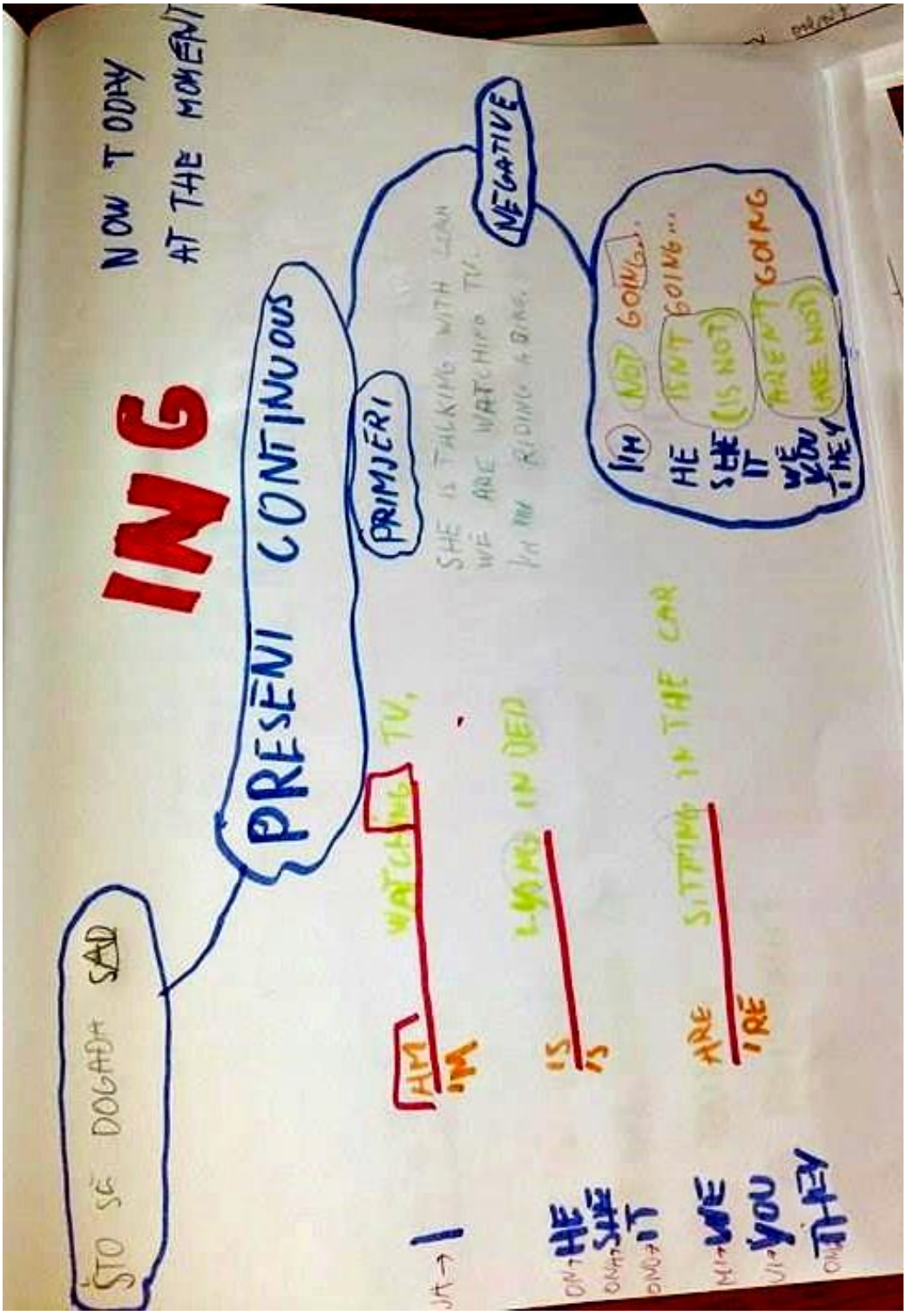
KAKO je priča završila?

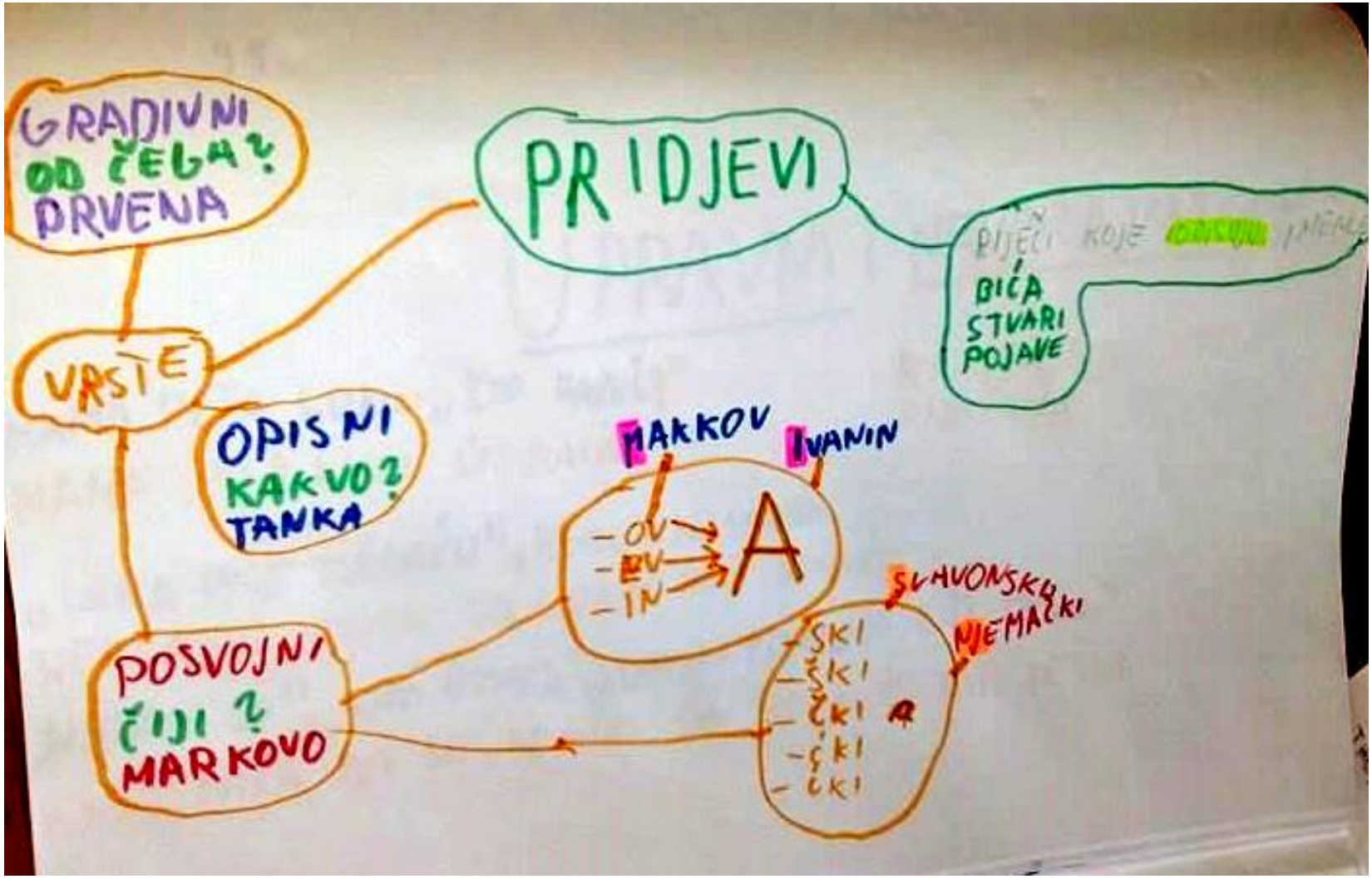
Na kraju priče se predali mlin selzacima

KAKO se glavni lik osjećao?

Imao je temperaturu, pao je u nesvest prehladio se.

Prilog 5: Primjeri izrađenih kognitivnih mapa od strane dječaka




PRIDJEVI
GRADIVNI
OD ČEGA?
DRVENA
VRSTE
OPISNI
KAKVO?
TANKA
POSVOJNI
ČIJI?
MARKOVO
BIĆA
STVARI
POJAVE
MARKOV
IVANIN
-OV
-EV
-IN
A
SLAVONSKI
NJEMAČKI
-SKI
-ŠKI
-ČKI
-ĆKI
-ĆKI
-ČKI
A

Prilog 6: Tablica 2

Tablica 2: Indeksiranje (kodiranje) podataka:

Istraživačko pitanje: **„Kakav je doprinos kognitivnih strategija na motivaciju i odnos učenika prema tekstu, školi i školskom učenju?“**			
Područje: **Doprinos kognitivnih strategija na funkcioniranje djeteta u odnosu prema školskom učenju**			
Bilješke na temelju opservacije	**Kod prvog reda**	**Kod drugog reda**	**TEMA**
20.4.2015.			
Nakon proljetnih praznika J. **ne pokazuje želju za radom**, ali sve zadatke odrađuje do kraja.	Nevoljnost za rad.	Nevoljnost za rad.	**FUNKCIONIRANJE DJETETA U ODNOSU PREMA ŠKOLSKOM UČENJU** Motivacija
U slučaju **nerazumijevanja, J. pada koncentracija i motivacija.**	Pad koncentracije i motivacije.	Pad koncentracije i motivacije u slučaju nerazumijevanja.	
J. čita tekst sve dok ne završi s čitanjem stranice, ali pažnja povremeno odluta.	Teškoće u zadržavanju pažnje na zadatku kao posljedica nezainteresiranosti.	Teškoće u zadržavanju pažnje na zadatku kao posljedica nezainteresiranosti.	Zainteresiranost
25.4.2017.			

J. **ne pokazuje zainteresiranost za tekstu u čitanci** koji treba pročitati (**nezanimljiv sadržaj**), ali **poslušno i suradljivo odrađuje sve zadatke**. Prilikom čitanja teksta u čitanci i lektire primjećuje se **sporije čitanje, manja motivacija i koncentracija** u odnosu na priču prilagođenog tiska.	Nedostatak zainteresiranosti Suradnja usprkos nezainteresiranosti kroz poslušnost i odrađivanje zadataka Razlika u fluentnosti čitanja, motivaciji i koncentraciji u odnosu na 3 različita teksta.	Nedostatak zainteresiranosti Suradnja usprkos nezainteresiranosti kroz poslušnost i odrađivanje zadataka Pad motivacije i koncentracije za čitanje teksta koji nije prilagođen	**FUNKCIONIRANJE DJETETA U ODNOSU PREMA ŠKOLSKOM UČENJU** Zainteresiranost Odnos prema studentici Motivacija
Nekorištenje strategije ponovnog čitanja u slučaju nerazumijevanja.	Strategija iziskuje prevelik napor i previše vremena za J.	Otpor prema strategiji zbog prevelike zahtjevnosti strategije	**ODNOS PREMA STRATEGIJAMA**
27.4.2017.			
J. **opušteno i predano sudjeluje** u igri vješala s pojmovima iz teksta. J. samostalno može prepričati odlomke pročitanog teksta. J. se **osjeća tužno** jer su u školi imali obradu lektire, a on nije pročitao do kraja i nije znao odgovoriti na pitanja. Nakon pročitanog odlomka sam	Pokazivanje želje i zainteresiranosti za igru vješala. Samostalnost u prepričavanju. Loše raspoloženje uvjetovano negativnom ocjenom. Otvorenost u komunikaciji.	Pokazivanje želje i zainteresiranosti za igru vješala. Samostalnost u prepričavanju. Loše raspoloženje uvjetovano negativnom ocjenom Otvorenost u komunikaciji	**FUNKCIONIRANJE DJETETA U ODNOSU PREMA ŠKOLSKOM UČENJU** Zainteresiranost **DOPRINOS STRATEGIJA** Doprinos strategije RAP na samostalnost Odnos prema školskom uspjehu Odnos prema studentici

izjavljuje da mu je odlomak težak i predugačak, inače se ne primjećuje takva otvorenost. Aktivno i s trudom radi Projekt iz predmeta Engleski jezik, ostaje sjediti cijelih sat vremena koliko je potrebno da završi, odbija pauzu. Koristi strategiju RAP uz povremeno podsjećanje.	Aktivno izvršavanje zadatka do kraja. Potreba podsjećanja na korištenje strategije	Aktivno izvršavanje zadatka do kraja. Potreba podsjećanja na korištenje strategije	Motivacija Pristupanje pisanju zadaće **ODNOS PREMA STRATEGIJAMA** Odnos prema strategiji RAP
11.5.2017.			
Ne pokazuje interes za novu lektiru (Klopka za medvjedića) – previše metaforičkih opisa, nezanimljivi odlomci.	Nezainteresiranost za novu lektiru.	Nezainteresiranost za novu lektiru.	**FUNKCIONIRANJE DJETETA U ODNOSU PREMA ŠKOLSKOM UČENJU** Zainteresiranost
3 puta primijećeno **duže zadržavanje na pojedinim riječima s ciljem ispravnog čitanja** (prije bi često čitao napamet).	**Trud** s ciljem ispravnog čitanja riječi te posljedično **duže zadržavanje na pojedinim riječima**.	Trud s ciljem ispravnog čitanja riječi te posljedično duže zadržavanje na pojedinim riječima.	**NAPREDAK** Pristupanje tekstu
15.5.2017.			
Aktivno i predano sudjeluje u praktičnom radu predstavljanja strategije Story Grammar	Aktivno sudjelovanje u aktivnostima predstavljanja strategije.	Aktivno sudjelovanje u aktivnostima predstavljanja strategije.	**ODNOS PREMA STRATEGIJAMA** Odnos prema strategiji Story Grammar

Duže zadržavanje pažnje i koncentracije te zainteresiranost u čitanju teksta prilagođenog sadržaja i poznate i interesantne radnje, te **osjećaj uspjeha**!	Veća želja za radom u slučaju osjećaja uspjeha.	Veća želja za radom u slučaju osjećaja uspjeha.	Motivacija
U fazi vježbanja **samostalno pronalazi odgovore** na ključna pitanja - odmah pronalazi i označava glavnog lika i vrijeme radnje	Samostalnost u pronalaženju odgovora na pitanja.	Samostalnost u pronalaženju odgovora na pitanja.	**DOPRINOS STRATEGIJA** Doprinos strategije Story Grammar na samostalnost
Još **izraženije zadržavanje na riječima** sve dok ih ne uspije pročitati, samo jednom zamijećeno čitanje riječi napamet.	**Smanjenje učestalosti čitanja riječi napamet** radi osvještavanja nerazumijevanja i ulaganja truda.	Smanjenje učestalosti čitanja riječi napamet radi osvještavanja nerazumijevanja i ulaganja truda.	**NAPREDAK** Pristupanje tekstu
J. izjavljuje da će mu ova strategija biti korisna kad će u školi pismeno odgovarati lektiru jer će tada već imati neke odgovori napisane u svojoj tablici.	J. vidi korisnost strategije koja ga ujedno motivira na njeno korištenje.	Motiviranost za korištenje strategije u kojoj vidi korist	**ODNOS PREMA STRATEGIJAMA** Motivacija
16.5.2017.			
J. s **oduševljenjem prepričava** radnju crtića veznu uz tekst koji čita.	Interes za prepričavanjem tema koje su djetetu zanimljive	Interes za prepričavanjem tema koje su djetetu zanimljive	**FUNKCIONIRANJE DJETETA U ODNOSU PREMA ŠKOLSKOM UČENJU** Zainteresiranost Pristupanje tekstu

Rješavanje pitanja iz radnih listića redom dok sve ne odradi, pažnja **usmjerena na zadatke** cijelo vrijeme.	Usredotočenost na zadatak cijelo vrijeme.	Bolja usredotočenost na zadatak.	**NAPREDAK**
J. vrlo **lijepo sažima glavne dijelove teksta**, u vježbanju strategije **osjeća uspjeh što mu daje poticaj za daljnje korištenje**.	Osjećaj uspjeha kao **motivator** za daljnje korištenje strategije.	Motiviranost za daljnje korištenje strategije zbog osjećaja uspjeha	**ODNOS PREMA STRATEGIJAMA** Odnos prema strategiji Story Grammar
Samoinicijativno traži pomoć u razumijevanju zadatka iz matematike.	Važno mu je da razumije zadatak.	Važnost školskog uspjeha.	Odnos prema školskom uspjehu
18.5.2017.			
J. **gotovo samostalno** obrađuje tekst na temelju strategije Story Grammar.	Potrebna sve manja podrška i poticaji u korištenju strategije Story Grammar.	Usvajanje i korištenje strategije Story Grammar.	**NAPREDAK**
Prilikom označavanja odgovora pokazuje **manje truda** u odnosu na prošli put (zbog nezanimljivog teksta i nedostatka koncentracije). Pokazuje nezainteresiranost za zadaću iz Engleskog jezika, ali **izvršava zadatak do kraja uz podršku.**	Povezanost sadržaja teksta s razinom uloženog truda. **Nezainteresiranost** za zadaću iz Engleskog jezika.	Povezanost sadržaja teksta s razinom uloženog truda. Nezainteresiranost za područje u kojem osjeća neuspjeh Izvršavanje zadatka do kraja bez obzira na nezainteresiranost za sadržaj	Pristupanje tekstu Zainteresiranost **NAPREDAK** Pristupanje pisanju zadaće
Žuri u pisanju odgovora,čita odgovore	Smanjena volja i želja za radom.	Dekoncentriranost u čitanju i brzopletost u pisanju	**ODNOS PREMA STRATEGIJAMA** Odnos prema strategiji

dekoncentrirano.			Story Grammar
22.5.2017.			
Prilikom predstavljanja strategije izrade kognitivnih mapa oduševljeno izgovara: **„Ahaaa, znam što je to.“** i **pokazuje volju za radom.**	Zainteresiranost za rad poznatih sadržaja, osjećaj sigurnosti.	Zainteresiranost za rad poznatih sadržaja, osjećaj sigurnosti.	**ODNOS PREMA STRATEGIJAMA** Zainteresiranost
Uz pola stranice što sam mu zadala da pročita kod kuće, J. je pročitao čak još tri dodatne stranice!	Samostalno čitanje kod kuće.	Doprinos strategija na samostalno i samoinicijativno čitanje kod kuće.	**DOPRINOS STRATEGIJA** Samostalnost i inicijativa
Kaže da **„Najradije ne bi išao“** na terensku nastavu. J. ne pokazuje interes za zadaću iz Engleskog jezika ali se aktivnije uključuje kad se treba dosjetiti određenih država. Održava pažnju i koncentraciju cijelo vrijeme na zadacima prilikom rješavanja radnog listića.	Nezainteresiranost za terensku nastavu. Povećanje volje za radom sukladno povećanju interesa. Predanost radu i održavanje pažnje i koncentracije na zadacima cijelo vrijeme	Nezainteresiranost za terensku nastavu. Pozitivan utjecaj interesantnih sadržaja na volju i želju za radom. Predanost radu i održavanje pažnje i koncentracije na zadacima cijelo vrijeme	Zainteresiranost Motivacija **NAPREDAK**
J. **koristi raznolike boje i logički ih bira, razmišlja o bojama i načinu prikazivanja**. Kad treba pročitati mapu koju je izradio tada se primjećuje **pad interesa**.	Trud u izradi kognitivne mape. Manji trud u dijelu koji mu nije jako interesantan.	Veći trud u sadržajima koje percipira interesantnim i u kojima osjeća uspjeh.	**ODNOS PREMA STRATEGIJAMA** Odnos prema strategiji izrade kognitivnih mapa
24.5.2017.			

Koncentrirano izvršava sve zadatke. **Većinu zadatak rješava samostalno i bez podrške**, u nekoliko zadataka potrebna podrška u vidu **pojašnjavanja što se u zadatku traži**. U jednom zadatku potrebna **opsežnije podrška i navođenje zbog nedostatka mašte.**	Aktivno sudjelovanje u učenju. Sve veća samostalnost u rješavanju zadataka.	Veća aktivnost i koncentriranost u izvršavanju zadataka Veća samostalnost u rješavanju zadataka	**NAPREDAK**
Zadatku pisanja sastavka pristupa nesigurno i zabrinuto, ali ga izvršava do kraja s puno truda.	Nemotiviranost zbog nesigurnosti u vlastite sposobnosti.	Nemotiviranost za pisanje zbog nesigurnosti u vlastite sposobnosti	Pristupanje pisanju zadaće Motivacija
J. samostalno rješava zadatke koristeći kognitivne mape. Samostalno pronalazi mapu koja mu treba u većini slučajeva.	Samostalno adekvatno **korištenje strategije u svrhu rješavanja zadataka.**	Doprinos strategije izrade kognitivnih mapa na samostalno rješavanje zadataka.	**DOPRINOS STRATEGIJA** Doprinos strategije izrade kognitivnih mapa na samostalnost
25.5.2017.			
J. pokazuje zainteresiranost za radnju lektire.	Zanimljivost radnje lektire doprinosi zainteresiranosti.	Zanimljivost radnje lektire doprinosi zainteresiranosti	**FUNKCIONIRANJE DJETETA U ODNOSU PREMA ŠKOLSKOM UČENJU** Zainteresiranost

Zadržava se na tekstu cijelo vrijeme, aktivno sudjeluje u označavanju dijelova priče u skladu s ključnim pitanjima.	Aktivno korištenje strategije kroz označavanje teksta prema ključnim pitanjima	Aktivno korištenje strategije Story Grammar	**ODNOS PREMA STRATEGIJAMA** Odnos prema strategiji Story Grammar
Nakon određenog vremena J. sam uzima papirić i odlučuje označiti nešto.	Samoinicijativa u korištenju strategije Story Grammar	Samoinicijativa u korištenju strategije Story Grammar	**DOPRINOS STRATEGIJA** Samostalnost i inicijativa
29.5.2017.			
Dugo se zadržava na riječima, trudi se pročitati ispravno – kad ne može – pita mene što riječ znači.	Trud usmjeren na ispravno čitanje riječi i ustrajnost. Traženje pomoći.	Trud i ustrajnost u ispravnom čitanju riječi. Traženje pomoći tek nakon puno uloženog truda.	**NAPREDAK** Pristupanje tekstu
Pažljivo sluša i prati za vrijeme izrade kognitivnih mapa, smireno mijenja boje i zapisuje informacije. Na moje pitanje želi li danas izraditi još dvije kognitivne mape ili sutra, odgovara da želi danas.	Usredotočenost i aktivnost u poučavanju strategije. Motiviranost za izradu kognitivnih mapa.	Usredotočenost i aktivnost u fazi poučavanja strategije. Motiviranost za strategiju izrade kognitivnih mapa	**ODNOS PREMA STRATEGIJAMA** Odnos prema strategiji izrade kognitivnih mapa Motivacija
30.5.2017.			
Kod logopedice na Rebru pisao da voli rukomet, a da ne voli ići u školi. Odlučio ispravljati ocjenu dobar iz Vjeronauka. Zainteresiranost za zaplet radnje.	Nevoljnost za odlaskom u školu. Važnost dobre ocjene. Zainteresiranost za dinamičnu radnju.	Nevoljnost za odlaskom u školu. Važnost dobrog školskog uspjeha. Zainteresiranost za dinamičnu radnju.	**FUNKCIONIRANJE DJETETA U ODNOSU PREMA ŠKOLSKOM UČENJU** Odnos prema školskom uspjehu Zainteresiranost

Zainteresiranost za kognitivne mape nije velika, ali zna da ima uskoro ispit što povećava njegovu motivaciju da se bolje uključi i potrudi. Strpljivo bira boje i zapisuje prilikom izrade kognitivnih mapa.	Nadolazeći ispiti povećavaju motiviranost za učenje izrade kognitivnih mapa. Strpljivost u izradi kognitivnih mapa.	Prikazivanje ispitnog gradiva kroz kognitivne mape povećava motiviranost izrade istih. Strpljivost u izradi kognitivnih mapa.	**ODNOS PREMA STRATEGIJAMA** Motivacija **ODNOS PREMA STRATEGIJAMA** Odnos prema strategiji izrade kognitivnih mapa
1.6.2017.			
Pokazuje trud u rješavanju zadataka korištenjem kognitivnih mapa – razmišlja kroz šapat, zaključuje, nije brzoplet, oprezan je u pisanju odgovora, dugo zadržava pažnju na zadacima. Shvaćanje određenih dijelova gradiva korištenjem kognitivnih mapa dovodi do osjećaja uspjeha i još veće motiviranosti za daljnje rješavanje, smanjen je otpor prema Engleskom jeziku.	Trud, ustrajnost i koncentriranost u rješavanju zadataka korištenjem kognitivnih mapa. Osjećaj uspjeha zbog razumijevanja gradiva stranog jezika te veća motiviranost za daljnje korištenje. Smanjenje otpora prema stranom jeziku zbog razumijevanja gradiva.	Trud, ustrajnost i koncentriranost u rješavanju zadataka korištenjem kognitivnih mapa. Veća motiviranost za korištenje strategije izrade kognitivnih mapa zbog osjećaja uspjeha. Razumijevanje gradiva dovodi do smanjenja otpora prema stranom jeziku.	**ODNOS PREMA STRATEGIJAMA** Odnos prema strategiji izrade kognitivnih mapa Odnos prema strategiji izrade kognitivnih mapa **DOPRINOS STRATEGIJA** Smanjenje otpora prema učenju stranog jezika
U rješavanju zadataka korištenjem kognitivnih mapa potrebna mala intervencija, usmjeravanje i dodatno objašnjavanje, povećana je samostalnost. Pisanju zadaće pristupa smireno, ne	Smanjena potreba za podrškom u rješavanju zadataka korištenjem kognitivnih mapa. Sigurnost u sebe i ustrajnost.	Veća samostalnost u rješavanju zadataka korištenjem kognitivnih mapa. Sigurnost u sebe i ustrajnost u rješavanju zadataka.	**DOPRINOS STRATEGIJA** Doprinos strategije izrade kognitivnih mapa na samostalnost **NAPREDAK**

odustaje odmah u slučaju kad ne zna riješiti do kraja, trudi se prije nego kaže da ne zna dalje.			
U zadatku koji mu je predugačak primjećuje se zasićenje.	Zasićenost u predugačkim zadacima	Zasićenost u predugačkim zadacima te posljedični gubitak motivacije.	**FUNKCIONIRANJE DJETETA U ODNOSU PREMA ŠKOSLKOM UČENJU** Motivacija
5.6.2017.			
U većini slučajeva J. sam shvati kad bi nešto u tekstu trebalo označiti u skladu s pitanjima strategije Story Grammar.	Veća samostalnost u označavanju teksta prema Story Grammar strategiji.	Samostalnost u pronalaženju odgovora na pitanja.	**DOPRINOS STRATEGIJA** Doprinos strategije Story Grammar na samostalnost
J. postavlja pitanje vezano uz radnju lektire: „Nalazi li se u toj staji i medvjedić?“	Koncentriranost u čitanju i zainteresiranost za radnju.	Koncentriranost u čitanju i zainteresiranost za radnju.	**NAPREDAK**
7.6.2017.			
Strpljivo, opušteno, aktivno sudjeluje u sažimanju radnje i popunjavanju tablice temeljem Story Grammar strategije jer zna da će mu biti korisna u obradi lektire na nastavi.	Motiviranost za korištenjem strategije u kojoj vidi korist.	Motiviranost za korištenjem strategije Story Grammar jer u njoj vidi korist.	**ODNOS PREMA STRATEGIJAMA** Odnos prema strategiji Story Grammar