

Primjena strategija za razumijevanje čitanja i samonadgledanja kod učenika s teškoćama čitanja i pisanja i ADHD-om

Špoljarić, Tihana

Master's thesis / Diplomski rad

2019

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://um.nsk.hr/um:nbn:hr:158:183763>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-01**



Repository / Repozitorij:

[Faculty of Education and Rehabilitation Sciences - Digital Repository](#)



Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Primjena strategija za razumijevanje čitanja i
samonadgledanja kod učenika s teškoćama čitanja i
pisanja i ADHD-om

Tihana Špoljarić

Zagreb, lipanj 2019.

Sveučilište u Zagrebu
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

Diplomski rad

Primjena strategija za razumijevanje čitanja i
samonadgledanja kod učenika s teškoćama čitanja i
pisanja i ADHD-om

Ime i prezime studenta:

Tihana Špoljarić

Ime i prezime mentora:

doc. dr. sc. Daniela Cvitković

Ime i prezime komentora:

doc.dr.sc. Natalija Lisak

Izjava o autorstvu rada

Potvrđujem da sam osobno napisala rad *Primjena strategija za razumijevanje čitanja i samonadgledanja kod dječaka s teškoćama čitanja i pisanja i ADHD-om* 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: Tihana Špoljarić

Mjesto i datum: Zagreb, 18.6.2019.

Zahvala

Zahvaljujem mentorici doc.dr.sc. Danieli Cvitković na uloženom vremenu, pristupačnosti, podršci i usmjeravanju tijekom izrade diplomskog rada.

Zahvaljujem komentorici doc.dr.sc. Nataliji Lisak na uloženom vremenu, ukazanoj pomoći, pristupačnosti, podršci i savjetima tijekom pisanja istraživačkog dijela diplomskoga rada.

Zahvaljujem dječaku i njegovoj obitelji što su me primili u svoj dom, sudjelovali u ovom istraživanju i omogućili mi stjecanje neprocjenjivog iskustva u individualnom radu s dječakom.

Zahvaljujem sestrični na sudjelovanju u istraživanju te moralnoj podršci koju mi je pružala tijekom ovoga studija.

Zahvaljujem svojoj obitelji što su mi omogućili pohađanje drugog studija te na podršci tijekom studiranja, kao i vjeri u moj uspjeh onda kada ja sama nisam vjerovala.

Naslov rada: Primjena strategija za razumijevanje čitanja i samonadgledanja kod učenika s teškoćama čitanja i pisanja i ADHD-om

Studentica: Tihana Špoljarić

Mentorica: Doc.dr.sc. Daniela Cvitković

Program/modul: Edukacijska rehabilitacija/ Inkluzivna edukacija i rehabilitacija

Cilj je ovoga diplomskoga rada istražiti doprinos primjene specifičnih kognitivnih strategija učenja, strategija za razumijevanje čitanja i strategije samonadgledanja na sposobnost učenja i pamćenja novih sadržaja, povećanja točnosti u pisanju, školski uspjeh i motivaciju za učenje i školu kod učenika s teškoćama učenja i ADHD-om. Istraživanje je provedeno u razdoblju od prosinca 2017. godine do lipnja 2018. godine. Sudionici istraživanja bili su učenik s teškoćama čitanja, pisanja i ADHD-om, majka učenika te učiteljica. Metode upotrebljavane tijekom istraživanja jesu opservacija, koja se provodila tijekom rada s učenikom, te polustrukturirani intervju sa sudionicima istraživanja. Podatci prikupljeni opservacijom i polustrukturiranim intervjuom obrađeni su teoretskom tematskom analizom kvalitativnih podataka. Nalazi ovoga istraživanja ukazali su na doprinos poučavanja metakognitivne strategije samonadgledanja smanjenju pogrešaka u pisanju i rješavanju zadataka, vještini čitanja, motivaciji za čitanje i pisanje, što je dovelo do promjene odnosa prema pisanju. Značajnim se pokazao i doprinos poučavanja kognitivnih strategija za razumijevanje pročitanoog razumijevanju sadržaja, unaprjeđenju logičkog mišljenja, brzini i količini zapamćenog sadržaja, povećanju akademskog uspjeha i povećanju motivacije za učenje, što je dovelo do promjene odnosa prema učenju i školskim obvezama, te samostalnoj primjeni strategija i samostalnosti u učenju. Na temelju dobivenih nalaza prilikom istraživanja dokazano je postojanje vrijednosti i opravdanosti primjene kognitivnih i metakognitivnih strategija u radu s učenicima s teškoćama čitanja, pisanja i ADHD-om. U skladu s nalazima primijećena je značajna vrijednost intervencija edukacijskog rehabilitatora u individualnom radu s učenicima s teškoćama.

Ključne riječi: strategija samonadgledanja, strategije za razumijevanje pročitanoog, teškoće čitanja i pisanja, ADHD

Title: Application of Reading Comprehension Strategies and Self-monitoring Strategy on Student With Reading and Writing Disabilities and ADHD

Student: Tihana Špoljarić

Mentor: Daniela Cvitković, PhD

Programme/Department: Graduate Study of Educational Rehabilitation, Inclusive Education and Rehabilitation

Summary

The purpose of this diploma research paper is to study the contribution of reading comprehension strategies and self-monitoring strategies to learning and memorising new information, increase of writing accuracy, academic success, learning and school motivation in tutoring a student with learning disabilities and ADHD. The research was conducted from December 2017 to June 2018, with the participants being a student with reading and writing disabilities and ADHD, the student's mother and student's teacher. Methods used throughout the research were observation, used while tutoring the student, and semi-structured interview with all of the participants. Data collected through observation and semi-structured interview has been analysed using qualitative data theoretical thematic analysis. The findings showed that teaching the metacognitive self-monitoring strategy contributed to increase of writing accuracy and solving tasks, reading skills and reading and writing motivation, which fostered a change of attitude towards writing. The research has also shown there was a significant contribution of teaching reading comprehension cognitive strategies to content comprehension, improvement of logical thinking, memory speed and memory capacity, increase of academic success and academic motivation, which then fostered a change of attitude towards learning and school commitments. It also helped the student become more independent in studying and apply the learnt strategies on his own. The findings of this research have shown that applying cognitive and metacognitive strategies while tutoring students with reading and writing disabilities and ADHD is both valuable and justified. Furthermore, in accordance with the findings, a significant value of education rehabilitator intervention in individual work with students with disabilities.

Key words: self-monitoring strategy, reading comprehension strategies, reading and writing disability, ADHD

Sadržaj

1	Uvod.....	1
1.1	Specifične teškoće učenja.....	2
1.1.1	Teškoće čitanja i pisanja.....	6
1.2	Poremećaj pažnje uz hiperaktivnost.....	9
1.3	Motivacija za učenje.....	12
1.3.1	Motivacija za učenje kod učenika s teškoćama učenja.....	14
1.4	Kognitivne i metakognitivne strategije učenja.....	15
1.4.1	Strategija samonadgledanja.....	18
1.4.2	Strategija sažimanja.....	22
1.4.3	Strategija povezivanja pitanje-odgovor.....	23
1.5	Utjecaj poučavanja strategija na motivaciju za učenje.....	24
2	Problem istraživanja.....	26
3	Cilj istraživanja i istraživačka pitanja.....	28
4	Metode istraživanja.....	28
4.1	Sudionici istraživanja.....	28
4.2	Metode prikupljanja podataka.....	30
4.3	Način provedbe istraživanja.....	32
4.3.1	Tijek poučavanja strategija prema SRSD modelu.....	35
5	Kvalitativna analiza podataka.....	41
6	Interpretacija nalaza istraživanja.....	43
6.1	Ključni nalazi istraživanja.....	53
6.2	Kritički osvrt istraživača na istraživanje.....	55
7	Zaključak.....	56
8	Literatura.....	59
9	Prilozi.....	62
9.1	Sporazum istraživača i sudionika istraživanja.....	62
9.2	Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju.....	63
9.3	Rezultati Upitnika o stilovima učenja.....	64
9.4	Dijagram nastao tijekom poučavanja strategije samonadgledanja točno napisanih riječi.....	66
9.5	Primjeri produkata rada nastali tijekom poučavanja strategije sažimanja.....	67
9.6	Primjeri produkata rada nastali tijekom poučavanja strategije povezivanja pitanje-odgovor sa strategijom sažimanja.....	68
9.7	Primjer kodiranja podataka.....	69

1 Uvod

Otpriblike 2-10 % ukupne populacije ima teškoće učenja. One proizlaze iz teškoće u osnovnim procesima učenja - percepcije, pamćenja, jezika, pažnje (Cvitković i Wagner Jakab, 2006). Teškoće učenja odnose se na poremećaje koji mogu utjecati na stjecanje, organizaciju, zadržavanje i razumijevanje ili upotrebu verbalnih ili neverbalnih informacija. Teškoće se određuju kod osoba koje imaju barem prosječno intelektualno funkcioniranje.¹

Jasno je kako su čitanje i pisanje osnova za usvajanje znanja iz svih područja. Ako osoba ima teškoće učenja povezane s čitanjem, pisanjem ili pažnjom, neće imati jednake mogućnosti kao ostali učenici i ostat će zaključna za brojne vještine i znanja koja bi joj omogućila osobni razvoj. Doživljavat će stalni, ponavljani neuspjeh, gubiti motivaciju i svaku nadu da će biti uspješna. Učenici često pate mjesecima i godinama prije nego što se nešto poduzme i dobiju primjeren oblik školovanja i potrebnu podršku. Zbog nedovoljne informiranosti o karakteristikama teškoća/specifičnih teškoća učenja, teškoće se ne prepoznaju na vrijeme i učenicima se ne pružaju primjereni alati koji bi im omogućili uspjeh, kao što su različite kognitivne i metakognitivne strategije, koje se kod ove skupine učenika neće spontano razviti, već ih je potrebno njima poučiti.

U ovom radu bit će opisane teškoće, odnosno specifične teškoće učenja, te način na koji one utječu na akademski uspjeh i motivaciju učenika. Teškoće čitanja i pisanja bit će opisane kao jedan od specifičnih segmenata specifičnih teškoća učenja. Bit će opisan i poremećaj pažnje uz hiperaktivnost, kao jedan od poremećaja koji se u ovom radu nalazi u komorbitetu s teškoćama čitanja i pisanja. S obzirom na to da učenici često imaju doživljaj neuspjeha zbog teškoća učenja, što dovodi do gubljenja motivacije za učenje, motivacija za učenje bit će opisana u dijelu ovoga rada. Jedan je od razloga zbog kojega učenici s teškoćama učenja imaju problema u učenju nepoznavanje i nekorisćenje učinkovitih strategija učenja, stoga će one biti opisane. Bit će razlikovane i kognitivne i metakognitivne strategije učenja kao važan dio u procesu učenja i pamćenja, odnosno pohrane informacija, a potom i opisane strategije upotrijebljene u ovom radu i istraživanju. Potom će se povezati na koji način poučavanje strategija utječe na motivaciju za učenje. Nadalje, u radu će biti opisan način i tijek rada te

¹ <https://www.ldac-acta.ca/causes/for-professionals/#1513281532557-06d7ac16-f126>

doprinos poučavanja kognitivnih i metakognitivnih strategija kod dječaka s teškoćama čitanja, pisanja i ADHD-om.

1.1 Specifične teškoće učenja

Specifične teškoće učenja pojam su oko kojega su se u znanstvenim i istraživačkim krugovima dugo vodile rasprave te postizali konsenzusi oko razlika između pojmova teškoće učenja i specifične teškoće učenja. Još se uvijek u literaturi pojmovi teškoće učenja i specifične teškoće učenja navode kao sinonimi.

Galić-Jušić (2004) navodi kako su „teškoće učenja“ ili „specifične teškoće učenja“ termin kojim se opisuju djeca koja ne mogu naučiti čitati, pisati ili se služiti brojevima u predviđenom roku ili na način koji je uspješan za većinu djece. Termin se također najčešće koristi kako bi se opisali obrazovni problemi djece kod koje postoji neočekivani neuspjeh u školskim postignućima u odnosu na njihovu urednu opću kognitivnu sposobnost (Snowling, 2005, Fletcher i sur., 2007, prema Lenček i sur., 2017) i zadovoljavajuću razinu sustavne poduke. Konstrukt uključuje osobe koje imaju problema u čitanju, pisanju i matematici unatoč odsustvu onih stanja koja bi upućivala na razloge nastanka problema, poput najčešćih - senzoričkih teškoća, intelektualnih teškoća, problema u ponašanju koji utječu na motivaciju, nepovoljnih okolinskih čimbenika (loših ekonomskih prilika ili nepoticajne sredine), jezičnog statusa (u smislu obrazovanja na jeziku koji nije materinski) ili nedostatne poduke (Fletcher i sur., 2013, prema Lenček i sur., 2017). Zajednička obilježja specifičnih teškoća učenja još čine i neurološka osnova teškoća, nedostaci vezani uz psihološke procese koji su povezani s učenjem, nesrazmjer između potencijala i postignuća, problemi koji se osim u čitanju, pisanju i matematici, očituju i u organizaciji i vremenskom planiranju te prisutnost problema kroz cijeli život (Lenček, 2017, prema Lenček i sur., 2017).

Brojni autori navode definicije u kojima se spominje na koje se konkretne teškoće odnosi pojam specifične teškoće učenja. Tako Hallahan i sur. (2005), prema IDEA-i (Individuals with Disabilities Education Act Amandmant of 1997, sec.602 (26), str.13) navode kako se pojam specifične teškoće učenja odnosi na poremećaj u jednom ili više temeljnih psiholoških procesa uključenih u razumijevanje i upotrebu jezika, govora i pisanja, što se može manifestirati kao smanjena sposobnost slušanja, mišljenja, govora, čitanja, pisanja, slovanja ili izvođenja matematičkih radnji (operacija). Također navode kako specifične teškoće uključuju stanja poput poteškoća u percepciji, ozljede mozga, minimalne disfunkcije u radu mozga, disleksiju i razvojnu afaziju. Međutim Hallahan i sur. (2005), prema IDEA-i

(Individuals with Disabilities Education Act Amandmant of 1997, sec.602 (26), str.13) navode i što specifične teškoće ne uključuju, a ne uključuju probleme učenja koji su primarno rezultat problema vida, sluha, teškoće u motorici, intelektualne teškoće, emocionalne probleme te probleme uvjetovane okolinskim, kulturološkim i ekonomskim čimbenicima. Specifične teškoće učenja razvojni su poremećaj i ne mogu se izliječiti poput bolesti jer one nisu bolest (Hallahan i sur., 2005).

Prema orijentacijskoj listi vrsta teškoća u prilogu Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 24/15), koji je važeći dokument za školovanje učenika s teškoćama u Republici Hrvatskoj, pod specifičnim teškoćama učenja navodi se sljedeće: teškoće čitanja (disleksija, aleksija), pisanja (disgrafija, agrafija), računanja (diskalkulija, akalkulija), specifični poremećaj razvoja motoričkih funkcija (dispraksija) te mješovite teškoće u učenju i ostale teškoće u učenju.

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 prepoznavanjem djece koja imaju specifične teškoće učenja (Reid i sur., 2013).

Specifične teškoće učenja prepoznaju se u školskoj dobi i postaju sve očitije kada zahtjevi u akademskim vještinama postanu toliki da ih učenik zbog svojih teškoća ne može svladati kao ostali učenici te se one ne mogu bolje objasniti drugim teškoćama ili neadekvatnom podukom. Luca Mrđen i Kralj (2015) navode kako one utječu na sposobnost čitanja, pisanja, govora, računanja, ali i na društvene vještine te mogu utjecati na jedno ili više razvojnih područja.

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, nepovoljan sklop atribucija - načina na koji učenici objašnjavaju svoj uspjeh, odnosno neuspjeh (Reid i sur., 2013). Često se primjećuje i naučena bespomoćnost, vjerovanje da uloženi trud ne može dovesti do uspjeha (Reid i sur., 2013). Također, karakterističan je i nedostatak upotrebe adekvatnih strategija u školskom učenju (Reid i sur., 2013).

U DSM-5 klasifikaciji (2014) navodi se kako su akademske vještine učenika sa specifičnim teškoćama učenja daleko ispod očekivanih za kronološku dob i uzrokuju značajne poteškoće u akademskom, radnom učinku ili u aktivnostima svakodnevnog života te one moraju biti

potvrđene individualno primijenjenim standardiziranim testovima. Reid i suradnici (2013) spominju formulu nesrazmjera koja se često koristi za određivanje postojanja teškoća učenja jer se u 90 % slučajeva javlja nesrazmjer u procesu prepoznavanja (Mercer, 1997, prema Reid i sur., 2013) između sposobnosti i rezultata na testovima inteligencije i akademskog postignuća (Reid i sur., 2013). Hallahan i suradnici (2005) navode kako se testovi inteligencije usredotočuju na proizvod učenja. Konačni je proizvod rezultat, a malo informacija pružaju o procesima i strategijama koje pojedinac jest ili nije upotrebljavao kako bi došao do rezultata (Hallahan i sur., 2005). Učenike s teškoćama učenja često se podcjenjuje testovima inteligencije jer u određenoj mjeri ovise o postignuću (Hallahan i sur., 2005). Djelomično se procjenjuje koliko je osoba naučila u usporedbi s drugim osobama slične dobi. Ovdje se može govoriti o ideji koju prihvaća većina ljudi, Matejevom efektu (Hallahan i sur., 2005). On se oslanja na ideju da bogati dobivaju više, a siromašni manje. Ta se ideja može primijeniti i na teškoće učenja (Hallahan i sur., 2005). Djeca s teškoćama učenja koja imaju slabije razvijene vještine čitanja pokazat će slabiju izvedbu na testovima inteligencije, a njihov lošiji rezultat na testovima inteligencije smanjit će razliku između IQ-a i postignuća, što otežava otkrivanje činjenice da je zapravo riječ o teškoćama učenja (Hallahan i sur., 2005). Nadalje, testovi inteligencije nisu u potpunosti pouzdani pri razlikovanju učenika koji imaju teškoće učenja i sličnih učenika koji nisu prepoznati kao učenici s teškoćama učenja (Fletcher i sur., 2002, prema Hallahan i sur., 2005). Upotreba raskoraka otežava prepoznavanje učenika s teškoćama u nižim razredima jer nisu dovoljno zreli kako bi se pokazala razlika (Kavale, 2002; Mather i Roberts, 1994; Sawyer i Bernstien, 2002, prema Hallahan i sur., 2005).

Upravo zbog neujednačenosti, teškoće učenja utječu na sve aspekte djetetova života te predstavljaju cjeloživotni izazov (Lerner, 2000, prema Reid i sur., 2013). Jedna od osobina teškoća učenja jest to što su teškoće nevidljive i mogu djelovati bezazleno te se javljaju kod djece prosječne (često i nadprosječne) inteligencije (Reid, 1998, prema Dyson, 1996, prema Igrić i sur., 2009), što često izaziva neshvaćanje i netoleranciju članova obitelji, nastavnika i vršnjaka prema djetetu (O'Hara, Levy, 1984, prema Dyson 1996, prema Cvitković, Wagner Jakab, 2006). Roditelji često postavljaju nerealna očekivanja u vezi s djetetovim akademskim postignućem (Abrams and Kaslow, 1976, Bergman, 1979, prema Dyson, 1996, prema Cvitković, Wagner Jakab, 2006). Zbog svega navedenog, djeca s teškoćama učenja često imaju nisko samopoštovanje (Chapman, 1998, prema Dyson, 1996; Grolnick, Ryan, 1990; Rogers, Saklofske, 1985, prema Igrić i sur., 2009). Kod učenika s teškoćama učenja javljaju se različiti problemi na akademskom, ponašajnom i socioemocionalnom području (Reid i sur.,

2013). Oko 40% djece s teškoćama učenja razvija socijalne, emocionalne i ponašajne teškoće (Dane 1990, prema Mishna, Muskat, 2004; Kavale, Forness, 1996, prema Igrić i sur., 2009). DSM-5 klasifikacija (2014), uz prethodno navedeno i opisano, također navodi kako specifične teškoće učenja mogu imati negativne funkcionalne posljedice, poput prekida i nenastavka školovanja, psihičke uznemirenosti i slabijeg psihičkog zdravlja.

Specifične teškoće učenja često su u komorbiditetu s neurorazvojnim ili drugim psihičkim poremećajima (DSM-5, 2014).

Svi učenici s teškoćama uključuju su u redovne škole prema suvremenoj filozofiji inkluzivnog obrazovanja, što je obrazovni koncept koji proizlazi iz općeg stava o potrebi uključivanja sve djece u redovne škole, pritom uzimajući u obzir njihove odgojno-obrazovne potrebe. Zahvaljujući tome, djeca će se uspješnije razvijati u različitim područjima (posebno kognitivnom, socijalnom i emocionalnom), uspješnije napredovati tijekom školovanja i postizati veću akademsku uspješnost te se, posebice, uspješnije socijalizirati.² Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, 24/2015), za učenike s teškoćama učenja određuju se primjereni programi školovanja: redoviti program uz individualizirane postupke te redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke. Učenici sa specifičnim teškoćama učenja u pravilu bi se trebali školovati prema redovitom programu uz individualizirane postupke jer je kriterij za određivanje specifičnih teškoća prosječno intelektualno funkcioniranje, međutim, u praksi, zbog prekasnog otkrivanja teškoća, odlaganja određivanja i primjene primjerenog oblika školovanja, učenici počinju znatno zaostajati za svojim vršnjacima te brojnim učenicima postane potrebna prilagodba sadržaja.³

U sljedećem poglavlju bit će opisane teškoće čitanja i pisanja kao jedni od segmenata specifičnih teškoća učenja.

² <http://osigurajmoimjednakost.com/index.php/djeca-s-teskocama-1/96-inkluzivno-obrazovanje.html>

³ <https://svezamaturu.wordpress.com/nastava/115-2/>

1.1.1 Teškoće čitanja i pisanja

Teškoće čitanja i pisanja najčešće su u literaturi navedene i opisane pod pojmovima disleksija i disgrafija, stoga će ti pojmovi biti navedeni i opisani u radu.

Pavlić-Cottiero (2009) navodi kako je disleksija poremećaj koji se očituje različitim teškoćama u različitim oblicima jezika i često, uz probleme čitanja, uključuje ozbiljne probleme u stjecanju vještine pisanja. Muter i Likierman (2010) navode kako djeca s disleksijom imaju problem s jednim od aspekata govornog jezika koji se naziva fonološka obrada te opisuju neke karakteristike. Nadalje, Muter i Likierman (2010) navode kako osobe s disleksijom teško pronalaze smisao izgovorenih glasova u riječi i ne mogu s lakoćom povezati glasove. Disleksija pogađa djecu svih razina sposobnosti. Djeca s disleksijom imaju razinu pismenosti koja nije u skladu s njihovim sposobnostima označenih kvocijentom inteligencije te ostalim vještinama i postignutim rezultatima, stoga disleksija pripada specifičnim teškoćama učenja (Muter i Likierman, 2010). Disleksija se pojavljuje u rasponu od srednje do ozbiljne. Tako neka djeca nemaju probleme čitanja, ali imaju teškoća pri rastavljanju riječi na glasove te tečnom pisanom izražavanju, dok neka djeca imaju sve navedene teškoće (Muter i Likierman, 2010). Djeca s disleksijom imaju više teškoća s analizom i sintezom glasova u nepoznatim i složenijim riječima, nego s čitanjem poznatih riječi, zbog čega čitaju riječi bez razumijevanja te često čitaju napamet (Muter i Likierman, 2010). Djeca s većim teškoćama imat će većih teškoća s razumijevanjem pročitano (Muter i Likierman, 2010). Prema Muter i Likierman (2010), kod djece s lakšim oblikom disleksije očekuje se da će imati teškoća s razumijevanjem pročitano, međutim, ona dobro razumiju što čitaju. Nadprosječnog su kvocijenta inteligencije i vrlo su vješti u govorno-jezičnom izražavanju (Muter i Likierman, 2010). Sposobni su upotrijebiti svoj bogat rječnik i osnovnu nit priče iz konteksta onoga što su pročitali kako bi otkrili smisao onoga što čitaju (Muter i Likierman, 2010). Djeca s disleksijom imaju poteškoća s kratkoročnim pamćenjem glasova govora (Muter i Likierman, 2010).

Galić-Jušić (2014) navodi kako kod teškoća čitanja ne dolazi do automatizacije dekodiranja, čime se narušava preciznost, brzina čitanja te razumijevanje pročitano. Nadalje, Galić-Jušić (2014) navodi kako je to specifično kognitivno funkcioniranje djeteta zbog kojeg ima teškoće u primanju i obradi informacija, poput vizualno-prostorne obrade pisanih simbola i/ili fonološke obrade glasova govora te istodobnog procesuiranja i automatizacije. Ti procesi temelj su za svladavanje čitanja i pisanja. Također, disleksija ne znači samo teškoće čitanja i

pisanja. Povezana je s cjelokupnim razmišljanjem, načinom orijentacije u prostoru i vremenu, načinom viđenja i doživljavanja svijeta oko sebe (Galić-Jušić, 2004).

Disleksija ne nastaje zbog načina poučavanja ili intelektualnih teškoća. Najčešće se otkriva u prvim godinama školovanja jer utječe na stjecanje i pokazivanje znanja te postaje teškoća učenja. Najvidljivija je u temeljnim školskim vještinama, čitanju i pisanju, računanju, u domeni kratkoročnog pamćenja, brzini imenovanja, težem slijeđenju niza radnji dezorganiziranošću u prostornim, vremenskim ili motoričkim slijedovima (Galić-Jušić, 2004). Teškoće su još jače izražene prelaskom u predmetnu nastavu. Djeca se tada suočavaju s velikim brojem sadržaja u kojima treba savladati mnogo novih pojmova koje treba razumjeti, zapamtiti i povezati. Počinje se stvarati otpor prema učenju i čitanju te ono postaje dosadno, teško i najčešće beskorisno. Nestaje motivacija za učenjem i djeca počinju sumnjati u svoje sposobnosti te se počinju smatrati nesposobnima (Galić-Jušić, 2004). Prema Hallahan i sur. (2005), djeca s teškoćama čitanja zbog svojih će teškoća imati poteškoće u drugim predmetima u školi, ne samo materinskom jeziku, a razvit će i negativan pogled na vlastite sposobnosti i izgubit će interes za učenje. Jedna je od posljedica zaostajanja u drugim područjima manji pristup izvorima informacija učenika s teškoćama u odnosu na druge učenike (Hallahan i sur., 2005). Nastavit će zaostajati i izgubit će znanje i informacije koje pružaju radni materijal za razvoj inteligencije (Hallahan i sur., 2005). Nadalje, osobe s disleksijom u odrasloj dobi zabrinute su zbog vlastite vrijednosti i njezine povezanosti s problemima čitanja (Hallahan i sur., 2005).

S druge strane, djeca su s disleksijom kreativna, dobro rezoniraju, mogu mijenjati točke gledišta pri rješavanju problema (Galić-Jušić, 2004), međutim, djeca s disleksijom pokazuju neujednačene rezultate na testovima inteligencije. Zbog toga dolazi do teškoća u pravovremenom prepoznavanju (Galić-Jušić, 2004). Galić-Jušić (2004) ističe važnost upotrebe testova koji su široko profilirani te pri određivanju kognitivnog profila djece s teškoćama čitanja i pisanja uz verbalni čimbenik uključuju i neverbalni. Jedan je od takvih testova WISC koji, uz verbalne testove u kojima se traži odgovor riječima, sadrži i neverbalne testove u kojima se traži da dijete nešto izvede (Galić-Jušić, 2004). Djeca s teškoćama čitanja i pisanja na testovima inteligencije pokazuju neujednačene sposobnosti, a na različitim subtestovima pokazuju rezultate u rasponu od ispodprosječnih do iznadprosječnih (Galić-Jušić, 2004). Na neverbalnim subtestovima prevladavaju dobri rezultati, dok na pojedinim verbalnim subtestovima rezultati bivaju niži (Galić-Jušić, 2004).

Naznake disleksije ili teškoća u ovladavanju čitanjem mogu se očitovati već u predškolskoj dobi ako dijete ima poteškoća s raščlambom rečenice na riječi, razumijevanjem i proizvodnjom rime, rastavljanjem riječi na slogove i spajanjem slogova u riječ, izdvajanjem prvog i posljednjeg glasa u riječi, glasovnom analizom i sintezom, motorički je nespretnije, ima teškoća u slijeđenju ritma, odbija crtanje, čitanje priča. ⁴

Prema Pavlič-Cottiero (2009), disgrafija je stabilna nesposobnost djeteta u svladavanju vještina pisanja koja se očituje mnogobrojnim, trajnim i tipičnim pogrješakama. Pogreške nisu povezane s neznanjem pravopisa i trajno su zastupljene. U velikom su broju slučajeva disleksija i disgrafija istodobne, ali specifične teškoće pisanja mogu postojati i zasebno. To je složen sindrom koji se ne ograničava na teškoće u ovladavanju pisanjem, već uključuje i teškoće u formiranju raznih predintelektualnih funkcija jezika (Pavlič-Cottiero, 2009). U nastanku mnogih oblika disgrafije važnu ulogu imaju i jezične teškoće, odnosno teškoće ovladavanja određenim elementima jezičnog sustava (Pavlič-Cottiero, 2009). Djeca s disgrafijom čine specifične grješke i određene pogreške se stalno ponavljaju, a svaki tip pogreške ukazuje da je u djeteta nedostatno formirana određena vještina (Pavlič-Cottiero, 2009).

Skupine su pogrešaka koje navode Pavlič-Cottiero (2009) sljedeće: pogreške na razini slova i slogova (izostavljanje, premještanje, umetanje suvišnog slova, zamjena i miješanje, perseveracija, anticipacija), pogreške na razini riječi (rastavljeno pisanje dijelova iste riječi, sastavljeno pisanje nekolicine riječi, nejasne granice između riječi), pogreške na razini rečenice (povezivanje unutar rečenice, neodgovarajući interpunkcijski znakovi).

Učenici s disgrafijom mogu imati sve ili neke od navedenih karakteristika: lošije oblikovanje slova, prevelika ili premala slova, odnosno nejednake veličine, netočna upotreba velikog/malog slova, raširena ili skupljena slova, nejednak razmak među slovima, netočno poravnanje, netočna ili nestalna upotreba nakošenih slova, nedostatak tečnosti pisanja, sporo pisanje (Hallahan i sur., 2005). Luca Mrđen i Kralj (2015) navode kako se disgrafija prepoznaje po nepravilnom držanju olovke, nečitkom rukopisu, nepoštivanju crtovlja, ispuštanju slova i slogova te zamjeni slova.

⁴ <http://www.valmod.com/usluge/cime-se-bavimo/poremecaji-govorno-jezicnog-razvoja/specifne-teskoce-ucenja-teskoce-citanja-pisanja-racunanja-dyslexia-dysgraphia-dyscalculia>

Pavlić-Cottiero (2009) navodi kako se djeca s disleksijom i disgrafijom moraju nositi s teškoćama u savladavanju čitanja, pisanja te školskog gradiva. Čitanje i pisanje postaju mučna, teško savladiva, ponekad nepremostiva teškoća zbog koje osjećaju neuspjeh, što prelazi u frustriranost školom i nezadovoljstvo sobom jer su drugačiji, a što za posljedicu može imati niz psiholoških problema.

S obzirom na to da se specifične teškoće učenja pojavljuju u komorbiditetu s neurorazvojnim poremećajima, u sljedećem poglavlju bit će opisan jedan od njih, a to je ADHD.

1.2 Poremećaj pažnje uz hiperaktivnost

Prema DSM-5 klasifikaciji (2014) deficit pažnje/hiperaktivni poremećaj perzistentni je obrazac nepažnje i/ili hiperaktivnosti-impulzivnosti koji ometa funkcioniranje ili razvoj, karakteriziran simptomima nepažnje i hiperaktivnosti i impulzivnosti.

Simptomi nepažnje (DSM-5, 2014):

- 1) Često ne posvećuje pažnju detaljima ili čini nepromišljene pogreške u školskom radu, na poslu ili za vrijeme drugih aktivnosti.
- 2) Često ima teškoću s održavanjem pažnje na zadacima ili igri.
- 3) Često se čini da ne sluša kada mu se govori izravno.
- 4) Često ne slijedi upute do kraja i ne uspijeva završiti školski zadatak, kućne poslove ili dužnosti na radnom mjestu.
- 5) Često ima teškoća s organiziranjem zadataka i aktivnosti.
- 6) Često izbjegava, ne voli ili odbija sudjelovanje u zadacima koji zahtijevaju kontinuirani mentalni napor.
- 7) Često gubi stvari potrebne za zadatke ili aktivnosti.
- 8) Često mu lako odvuku pažnju nebitni podražaji.
- 9) Često zaboravlja dnevne aktivnosti.

Simptomi hiperaktivnosti i impulzivnosti (DSM-5, 2014):

- 1) Često nema mira ili kucka rukama ili stopalima ili se vrpolti na stolici.
- 2) Često ustaje sa stolice u situacijama u kojima se očekuje da ostane sjediti.
- 3) Često trči ili se penje u situacijama u kojima je to neprikladno.

- 4) Često se ne može mirno igrati ili sudjelovati u slobodnim aktivnostima.
- 5) Često je u pogonu i djeluje kao da ga pokreće motor.
- 6) Često pretjerano priča.
- 7) Često da odgovor prije no što je dovršeno pitanje.
- 8) Često ima teškoća s čekanjem svoje prilike.
- 9) Često ometa ili prekida druge.

Za postavljanje dijagnoze treba biti prisutno šest ili više simptoma iz svake skupine (za starije od 17 godina 5 ili više), trebaju trajati barem 6 mjeseci i do mjere u kojoj su u neskladu s razvojnom razinom te izravno utječu na socijalne i akademske aktivnosti. S obzirom na težinu simptomi mogu biti blagi, umjereni i teški (DSM-5, 2014).

Prema DSM-5 (2014) postoje tri tipa ADHD-poremećaja:

- 1) Kombinirani tip, koji se određuje ako su kriteriji nepažnje i hiperaktivnosti i impulzivnosti prisutni barem 6 mjeseci.
- 2) Predominantna nepažnja, koja se određuje ako su kriteriji nepažnje zadovoljeni, a kriteriji hiperaktivnosti i impulzivnosti nezadovoljeni, tijekom barem 6 mjeseci.
- 3) Predominantna hiperaktivnost/impulzivnost, koja se određuje ako su kriteriji hiperaktivnosti i impulzivnosti zadovoljeni, a kriteriji nepažnje nezadovoljeni, tijekom barem 6 mjeseci.

Međutim, iz DSM-5 klasifikacije (2014) iščitava se i četvrti tip, promjenjivi, koji se utvrđuje ako su kriteriji bili ranije zadovoljeni, a u posljednjih šest mjeseci nisu u potpunosti zadovoljeni, ali za posljedicu imaju oštećenje u socijalnom, akademskom ili radnom funkcioniranju.

Nepažnja se kod osoba s ADHD-om očituje u ponašanju kao teškoće praćenja zadatka te zadržavanja na zadatku, praćenja uputa vezanih uz zadatak, teškoće planiranja i organiziranja zadatka, pomanjkanje ustrajnosti, teškoće s održavanjem usredotočenosti, dezorganiziranost, a nije prouzročena prkošenjem ili nedostatkom razumijevanja (DSM-5, 2014). Hiperaktivnost se odnosi na pretjeranu motoričku aktivnost kada ona nije prikladna ili pretjerani nemir, lupkanje ili govorljivost (DSM-5, 2014). U odraslih se osoba može očitovati izrazitim nemirom ili iscrpljivanjem drugih svojom aktivnošću (DSM-5, 2014). Impulzivnost se odnosi na brzopleto djelovanje koje se događa u trenutku, bez promišljanja i ima veliku mogućnost naškoditi osobi (DSM-5, 2014). Može odražavati želju za neposrednom nagradom ili

nemogućnost odgode zadovoljenja potreba (DSM-5, 2014). Također se može očitovati kao socijalno ometanje i/ili kao donošenje važnih odluka bez uzimanja u obzir dugoročnih posljedica (DSM-5, 2014). Manifestacije poremećaja moraju biti prisutne u više okruženja, a simptomi se razlikuju ovisno o kontekstu u određenom okruženju (DSM-5, 2014).

ADHD se najčešće prepoznaje u osnovnoškolskoj dobi, kada nepažnja i hiperaktivnost postaju više istaknuti i ometajući (DSM-5, 2014). Međutim, ADHD je moguće prepoznati već u predškolskoj dobi. Pospiš (1997) navodi kako se mogu uočiti djeca koja ne mogu sjediti mirno, neprestano se vrpolje, šecu po prostoriji. Uvijek rade po svom i ne obraćaju pozornost na ono što im roditelji govore, često puno pričaju, postavljaju pitanja, ali ne čekaju odgovor na njega. Djeca ne razumiju zašto se na njih stalno više.

Poremećaj je stabilan tijekom rane adolescencije (DSM-5, 2014). U većine osoba s ADHD-om simptomi motoričke hiperaktivnosti postaju manje očiti u adolescenciji i odrasloj dobi, ali teškoće s nemirom, nepažnjom, slabim planiranjem i impulzivnošću ostaju trajne (DSM-5, 2014).

ADHD je povezan sa slabijim školskim uspjehom, akademskim postignućem i socijalnim odbacivanjem kod djece te slabijim radnim učinkom, nižim postignućem, češćim izostancima, većom vjerojatnošću nezaposlenosti kod odraslih (DSM-5, 2014). Neadekvatno i promjenjivo zalaganje pri zadacima koji zahtijevaju trajni napor druge osobe često tumače kao lijenost, neodgovornost i pomanjkanje suradnje (DSM-5, 2014). Zbog neprestanog doživljavanja neuspjeha učenici s ADHD-om stvaraju lošu sliku o sebi te gube motivaciju za školu i učenje (Luca Mrđen i Puhovski, 2007).

Akademski postignuća, problemi vezani uz školu i zanemarivanje vršnjaka najviše su povezani sa simptomima nepažnje, dok su odbacivanje od strane vršnjaka te povrede i nesreće najviše povezani sa simptomima hiperaktivnosti i impulzivnosti (DSM-5, 2014). Djeca s ADHD-om imaju poteškoće u društvenim odnosima jer ne otkrivaju negativne reakcije koje su proizveli (Luca Mrđen i Puhovski, 2007). Uzrok su tomu impulzivnost i kratkotrajna pažnja, zbog kojih teže uče društvena pravila (Luca Mrđen i Puhovski, 2007). Djeca s ADHD-om teže prepoznaju društvene znakove i poruke te se teško stavljaju u tuđi položaj (Luca Mrđen i Puhovski, 2007).

ADHD je neurorazvojni poremećaj. Uzrok je ADHD-a minimalna cerebralna disfunkcija (Pospiš, 1997), odnosno biološka različitost u funkcioniranju središnjeg živčanog sustava.

Njezine su glavne karakteristike hiperaktivnost, kratkotrajna pažnja, distraktibilnost, promjene u raspoloženju, impulzivnost i perseverancija (Chess, S., 1972, prema Pospiš, 1997). Uzroci mogu biti nasljeđe i nepovoljni okolinski čimbenici.

ADHD se često pojavljuje u kombinaciji s teškoćama učenja. Prema Hallahan i sur. (2005) postoje barem tri razloga zbog kojih dolazi do preklapanja. Teškoće učenja mogu prethoditi problemima s pažnjom jer učenici mogu razviti nepažnju zbog frustracija uzrokovanih ponavljanim neuspjesima (Hallahan i sur., 2005). Problemi s pažnjom mogu prethoditi teškoćama učenja jer zbog nepažnje učenik otežano prati proces učenja, što dovodi do neuspjeha i zaostajanja (Hallahan i sur., 2005). Međutim, problemi s pažnjom i teškoće učenja mogu biti odvojena stanja koja se pojavljuju u komorbiditetu i zapravo je vrlo teško točno odrediti koji je od navedenih razloga prisutan (Hallahan i sur., 2005).

S obzirom na opisane specifičnosti funkcioniranja djece sa specifičnim teškoćama učenja te ADHD-om, kao jednim od poremećaja koji se najčešće javlja u komorbiditetu, u dijelu akademskih postignuća i problema vezanih uz školu i učenje, u sljedećem poglavlju bit će stavljen naglasak na objašnjavanje značaja motivacije za učenje općenito, a zatim opisano kakva je motivacija za učenje kod učenika s teškoćama. Nadalje, bit će dani prijedlozi za unaprjeđenje motivacije kod djece sa specifičnim teškoćama učenja i ADHD-om.

1.3 Motivacija za učenje

Motivacija je jedan od najvažnijih činitelja koji djeluju na ishode učenja, a istodobno ju je najteže izmjeriti (Vizek Vidović i sur., 2003). Roter pod motivacijom podrazumijeva one činitelje koji izazivaju, usmjeravaju, održavaju i završavaju određeno ponašanje (Rakić, 1970). Uključuje potrebe, interese, stavove, vrijednosti, poticaje i težnje (Kolić-Vehovec, 1998).

Motivacija za učenje nije povezana samo sa školskim uspjehom (Ugurogulu i Walberg, 1979, prema Vizek Vidović i sur., 2003), već i s pozitivnim stavovima prema školi i većim zadovoljstvom učenika (Vizek Vidović i sur., 2003). Ona je ujedno i važan izvor individualnih razlika u spremnosti učenika da odgovori na zahtjeve škole te određuje hoće li biti više zaokupljen postizanjem uspjeha ili izbjegavanjem neuspjeha (Kolić-Vehovec, 1998).

Motivacija za učenje može se opisati kao unutarnja (intrinzična) i vanjska (ekstrinzična). Unutarnja (intrinzična) motivacija odgovor je na unutarnje učenikove potrebe kao što su radoznalost, potreba za znanjem, osjećaj kompetencije, te pri tome on ne očekuje nikakvu nagradu (Vizek Vidović i sur., 2003). Unutrašnju motivaciju čine želje za stjecanjem određenih vještina za rješavanje životnih pitanja, želja za stjecanjem informacija i razumijevanja, razvijanjem stavova koje život čine vrjednijim i veselijim, za stjecanjem priznanja i prihvaćanja od strane drugih (Rakić, 1970). Ekstrinzična motivacija odnosi se na motivaciju koja svoj izvor ima izvan učenika, primjerice pohvala, ocjena ili dobar rezultat na testu (Vizek Vidović i sur., 2003).

Brojne teorije govore o komponentama motivacije zaslužnima za uspjeh, odnosno neuspjeh. Komponente su motivacije koje vode primjerenim izvršnim funkcijama pozitivno samopouzdanje, unutarnji lokus kontrole i napor povezan s atribucijskim vjerovanjima (Hallahan i sur., 2005). Kako bi učenik ostvario učinkovite izvršne funkcije, mora vjerovati da će izvršiti zadatak, da kontrolira ishod te da će njegov trud rezultirati pozitivnim ishodom (Hallahan i sur., 2005). Lokus kontrole (Rotter, 1975, prema Vizek-Vidović i sur., 2003) odnosi se na očekivanje pojedinca da su događaji koji na njega utječu pod kontrolom vanjskih ili unutarnjih faktora. Unutarnji (internalni) lokus kontrole imaju osobe koje vjeruju da događaji ili ishodi ovise o vlastitom ponašanju, sposobnostima, dok vanjski (eksternalni) lokus kontrole imaju osobe koje vjeruju da događaji ili ishodi ovise o vanjskim čimbenicima, poput sreće, sudbine ili postupaka drugih ljudi (Vizek-Vidović i sur., 2003).

Weiner (1985, prema Vizek-Vidović i sur., 2003) je razvio tzv. atribucijsku teoriju postignuća. Ta teorija proučava način na koji tumačimo uzroke svoga postignuća. Uspjeh ili neuspjeh pripisuju se određenim čimbenicima koji mogu biti u nama samima ili u okolini. Weiner ih klasificira s obzirom na sljedeća obilježja (Vizek-Vidović i sur., 2003):

1. mjesto uzroka (unutrašnje/vanjske atribucije)
2. stabilnost uzroka (stabilne /nestabilne)
3. mogućnost kontrole (kontrolabilne/nekontrolabilne).

1.3.1 Motivacija za učenje kod učenika s teškoćama učenja

Učenici s teškoćama učenja imaju poteškoća u područjima metakognicije, pamćenja i motivacije (Hallahan i sur, 2005). S obzirom na navedeno, razumljivo je kako imaju poteškoće u motivaciji koje proizlaze iz sljedećeg: imaju vanjski lokus kontrole, negativne atribucije i razvijaju naučenu bespomoćnost (Hallahan i sur, 2005). Kada imaju vanjski lokus kontrole, učenici čekaju da ih netko drugi motivira, da im sve organizira i na kraju ih procijeni (Hallahan i sur, 2005). U odnosu na učenike bez teškoća učenja, učenici s teškoćama učenja češće će imati vanjski lokus kontrole (Hallahan i sur, 2005). Negativne atribucije znače da se učenici s teškoćama učenja neće ponositi svojim uspjehom, umanjivat će ono što su učinili i češće će preuzeti odgovornost za neuspjeh, što na kraju vodi smanjenju akademske samoučinkovitosti (Hallahan i sur, 2005). Istraživanja su pokazala kako su kod učenika s teškoćama učenja te ADHD-om prisutne negativne atribucije i smanjena akademska samoučinkovitost (Tabassam i Grainger, 2002, prema Hallahan i sur., 2005). S prethodna dva koncepta povezana je naučena bespomoćnost. Naučena je bespomoćnost unutarne stanje kojem je „svojtven osjećaj niske samodjelotvornosti, slabe motiviranosti i slabe mogućnosti utjecaja na situaciju“ (Vizek-Vidović i sur., 2003, str. 224) ili, jednostavno rečeno, vjerovanje kako naš napor neće dovesti do željenog ishoda (Seligman, 1992, prema Hallahan i sur., 2005). Osobe s naučenom bespomoćnošću uvijek očekuju neuspjeh i brzo gube motivaciju. Naučena je bespomoćnost posljedica ponavljanih neuspjeha koji se pripisuju vlastitim slabim sposobnostima (Vizek-Vidović i sur., 2003). Izostanak uspjeha, kao potkrepljenja, može biti izvor frustracija (Kolić-Vehovec, 1998).

Učenici s teškoćama učenja upravo zbog toga što imaju problem s učenjem očekuju neuspjeh i odustaju kada se trebaju suočiti s novim zadatkom, što rezultira još većim neuspjehom. Na kraju se stvara začarani krug neuspjeha i učenici s teškoćama postaju neaktivni učenici, odnosno ne uključuju se aktivno u proces učenja, stoga bi posebnu pažnju trebalo posvetiti djeci i mladima koji uče slabije i sporije (Rakić, 1970). Dugotrajni neuspjesi izazivaju mnoge posljedice: opadaju interesi i snage, povećano je dnevno sanjarenje u školi i kod kuće, smanjuje se socijalna odgovornost, pojačava se neadaptivno ponašanje, samopouzdanje opada, podcjenjuju se ili precjenjuju vlastite snage (Rakić, 1970). Upravo bi iz tih razloga trebalo svakom učeniku, posebno onima koji su slabijeg uspjeha, omogućiti češći doživljaj uspjeha, čak i ako su zadatci koji se od njih zahtijevaju lakši i zahtijevaju nižu razinu znanja (Rakić, 1970). Učenici koji doživljavaju uspjeh lakše se upuštaju u nove aktivnosti, imaju više

samopouzdanja i realističan pogled na vlastite mogućnosti, postavljaju si realnije ciljeve (Rakić, 1970). Učenici koji kontinuirano doživljavaju neuspjeh imaju manje realan pogled na vlastite sposobnosti te si postavljaju previsoke ili preniske ciljeve (Rakić, 1970).

Uočeno je kako postoji velika povezanost između motivacije i metakognicije. Odsutnost elana, dinamike i vlastite funkcionalne mogućnosti može spriječiti pojavu izvršnog procesuiranja, posebice u nošenju sa zahtjevima situacije (Borkowski i Burke, 1996, str.240, prema Hallahan i sur., 2005). Motivacija utječe na upotrebu strategija i nadgledanje (Meltzer i Montague, 2001, prema Hallahan i sur., 2005). Učenici s teškoćama učenja imaju poteškoća u područjima metakognicije, pamćenja i motivacije te s izvršnom kontrolom, koriste neučinkovite strategije i ne nadgledaju vlastiti uspjeh, odnosno neuspjeh, te u skladu s time ne zamjenjuju neučinkovite strategije učinkovitima (Hallahan i sur., 2005), stoga učenike s teškoćama učenja treba podučiti učinkovitim kognitivnim strategijama i potaknuti samoinicijativu. O njima će biti riječ u sljedećem poglavlju.

1.4 Kognitivne i metakognitivne strategije učenja

Prema Weinstein (1988), strategije su učenja „svako ponašanje ili mišljenje koje olakšava kodiranje informacija na način koji povećava njihovu integraciju i pronalaženje“ (Vizek Vidović i sur., 2003, str. 258). Svrha je strategija unaprjeđivanje i poticanje izvedbe, a upotrebljavamo ih kako bismo zadatak izvršili bolje, lakše i brže (Reid i sur., 2013). Strategije učenja dijele se na kognitivne i metakognitivne strategije. Metakognicija i kognicija dva su različita konstrukta, stoga ih treba razlikovati, a u skladu s time treba razlikovati i metakognitivne od kognitivnih strategija.

Schraw i Moshman (1995, prema Schraw, Crippen i Hartley, 2006, prema Velki i Vrdoljak, 2012) definiraju metakogniciju kao znanje i regulaciju kognitivnih procesa. Metakognicija se definira kao znanje o vlastitim kognitivnim procesima i produktima koji su s njim povezani (Flavel, 1979, prema Reid i sur. 2013) ili, pojednostavljeno rečeno, razmišljanje o razmišljanju. Za razliku od kognicije, koja uključuje izvršavanje zadatka i znanje o nečemu, metakognicija uključuje razumijevanje načina na koji je zadatak izvršen i razumijevanju znanja u odnosu na svjesnost i prikladnu upotrebu (Flavel, 1979; prema Reid i sur. 2013). Metakognicija nadilazi činjenično znanje i obuhvaća znanje o svrsi određene stvari ili predmeta, o nužnom spajanju pravog alata za ispunjenje određenog zadatka, o vještinama

potrebnim za uspješnu upotrebu alata te o potrebnosti nadgledanja upotrebe alata (Reid i sur. 2013). Metakognitivni procesi važni su jer donose konceptualne promjene u učenju, omogućavajući duže zadržavanje i različitu primjenu materijala (Velki i Vrdoljak, 2012). Metakognicija se sastoji od dvije komponente: 1) svjesnosti o tome koje su strategije, vještine ili resursi potrebni za izvršenje zadatka i 2) sposobnosti reguliranja izvedbe praćenjem i prilagođavanjem načina učenja ako odabrani način ne daje rezultate (Borkowski i Burke, 1996, prema Hallahan i sur., 2005). Glavna su područja metakognicije metapamćenje, metaslušanje i metarazumijevanje (Hallahan i sur., 2005).

S obzirom na razliku između kognicije i metakognicije, postoje kognitivne i metakognitivne strategije učenja.

Kognitivne su strategije alati koji učenicima olakšavaju učenje i na taj način povećavaju mogućnost uspjeha (Kolić-Vehovec, 1998). Služe za pripremu informacija, kako bi se integrirale s već postojećim znanjem i pohranile u dugoročno pamćenje (Kolić-Vehovec, 1998). Često se događa da nepoznavanje strategija učenja, uvjeta i načina primjene dovede do teškoća u učenju (Kolić-Vehovec, 1998). Kognitivne strategije općenito se dijele na opće i specifične. Opće su kognitivne strategije ponavljanje, organizacija i elaboracija. Specifičnih strategija ima mnogo više: strategije za razumijevanje pročitanog, koje se dijele na strategije prije, tijekom i nakon čitanja; strategije pisanja (Reid i sur., 2013); mnemonici (Reid i sur., 2013); strategije za učenje matematike poput peterostupne spirale (Sharma, 2006); strategije za učenje zbrajanja (SASH) (Frank i Brown, 1992), oduzimanja (4B) (Frank i Brown, 1992), učenja mjesnih vrijednosti (Sharma, 2006), množenja (Sharma, 2006) te za rješavanje verbalnih problemskih zadataka (Sharma, 2006).

„Metakognitivne strategije omogućavaju prepoznavanje problemske situacije, reguliraju izbor kognitivnih strategija, procjenu efikasnosti izabrane strategije i mijenjanje strategije s ciljem povećanja efikasnosti učenja“ (Kolić-Vehovec, 1998, str.39). Jednostavnim rječnikom, metakognitivne strategije predstavljaju nadređen pojam kognitivnim strategijama jer reguliraju upotrebu kognitivnih strategija i njihovo mijenjanje prema potrebi. U metakognitivne strategije ubrajaju se planiranje, samonadgledanje i regulacija učenja, odnosno samoregulacija, te mnemotehnike (Reid i sur., 2013). U strategije samoregulacije ubrajaju se samomotrenje, samoinstrukcije, postavljanje ciljeva i samomotivacija (Reid i sur., 2013).

Učenici bez teškoća spontano će upotrebljavati različite strategije učenja, nadgledati vlastito učenje te uočiti kako nisu zapamtili pročitano na prethodnim stranicama i pokušat će promijeniti način učenja, dok kod učenika s teškoćama učenja to neće biti slučaj. Učenici s teškoćama učenja pokazuju poteškoće na četiri područja (Swanson, 1993, prema Reid i sur. 2013):

- 1) Imaju poteškoća s pristupanjem, koordiniranjem i organiziranjem mentalnih aktivnosti.
- 2) Čak i ako imaju znanje o primjerenim strategijama učenja, neće ih učinkovito koristiti.
- 3) Imat će poteškoća s nadgledanjem vlastite mentalne aktivnosti.
- 4) Imaju ograničenu svijest o specifičnim strategijama korisnim za određeni zadatak.

Učenici s teškoćama učenja neće spontano unaprijediti vlastito učenje i ponekad nisu svjesni da je potrebno uložiti trud. Swanson (1999a, prema Reid i sur. 2013) je uočio kako se problem postizanja niskog akademskog postignuća kod učenika s teškoćama učenja može promatrati kroz problem korištenja učinkovitih strategija. Također, učenici s teškoćama učenja nisu aktivno uključeni u učenje jer imaju problem s metakognicijom (Reid i sur., 2013). Učenici s teškoćama učenja razvijaju manji broj strategija i rjeđe se njima služe nego djeca bez teškoća (Stone i Conca, 1993), stoga je poučavanje strategijama od velikog značaja. Ako učenicima nedostaju učinkovite strategije, treba ih njima poučiti (Reid i sur. 2013), kao i potaknuti samoinicijativu (Hallahan i sur., 2005).

Mnogo je značajnih prednosti u pristupu temeljenom na strategijama. Učenicima s teškoćama učenja manjkaju učinkovite strategije i pretpostavka je da će im se povećati akademski uspjeh ako nauče učinkovite strategije (Reid i sur. 2013). Tako je, primjerice, Torgensen (1984, prema Reid i sur. 2013) otkrio kako, ako se učenike poučava strategijama pamćenja, neće biti razlike između učenika s teškoćama ili bez teškoća učenja u izvedbi odabranog zadatka. Učenike se može izravno i uspješno poučavati strategijama. Tako će učenici imati kontrolu nad vlastitim učenjem. Iz poučavanja strategijama proizlazi kako se učenikova izvedba može uvelike unaprijediti (Reid i sur. 2013). Metaanaliza brojnih istraživanja prikazala je velik broj strategija koje su se pokazale učinkovitima kod učenika s teškoćama učenja (Swanson, 1999b; Swanson i Sachs-Lee, 2000, prema Reid i sur. 2013).

1.4.1 Strategija samonadgledanja

Strategija samonadgledanja jedna je od strategija samoregulacije.

„Zimmerman (1998) definira samoregulirano učenje kao samousmjeravajući proces kojim učenici transformiraju svoje mentalne sposobnosti u vještine učenja“ (Vizek Vidović i sur., 2003, str. 257).

Proces se odvija u tri faze: prije, za vrijeme i nakon učenja. U prvoj fazi učenik postavlja ciljeve, planira strategije koje će upotrijebiti. U drugoj fazi, za vrijeme samog učenja, održavat će pažnju, samonadgledat će učenje, upotrijebit će samopoučavanje. Na kraju će samovrednovati svoj rad, prilagođavati strategije i uvidjeti vlastite reakcije (Vizek Vidović i sur., 2003).

Učenici koji se služe samoreguliranim učenjem znaju koje su strategije učenja učinkovite te kada i kako se njima služiti (Winne, 1995, Vizek Vidović i sur., 2003). Takvi su učenici motivirani samim učenjem i radit će dugo na nekom zadatku dok ga ne završe. Oni će biti uspješni u učenju, imati motivaciju za učenje te postizati bolji školski uspjeh (Vizek Vidović i sur., 2003).

Strategije samoregulacije važne su za one koji se bore s učenjem jer imaju problem s regulacijom vlastitog ponašanja i organizacije, što je jedan od razloga zbog kojeg ti učenici imaju nisko akademsko postignuće (Reid i sur. 2012; Reid i sur., 2013). Mnogim učenicima s teškoćama učenja i ADHD-om nedostaju učinkovite strategije samoregulacije. Istraživanja na ovu temu pokazuju pozitivnu perspektivu i jasno je da se učenike s teškoćama učenja i ADHD-om može podučiti strategijama samoregulacije i njihovo korištenje ima značajan utjecaj na akademsko funkcioniranje učenika (Reid, 1996; Reid i sur. 2005; Reid i sur., 2013).

Samonadgledanje je strategija koja je prvotno razvijena kao alat za procjenu koji je psiholozima omogućavao prikupljanje informacija od pacijenata evaluacijom učinka intervencija (Kanfer, 1977; Reid i sur., 2013). Pacijenti su sami nadzirali učestalost ponašanja kako bi psiholozi prikupili podatke o njihovu ponašanju (Reid i sur., 2013).

Samonadgledanje podrazumijeva individualnu samoprocjenu kada se ciljano ponašanje pojavljuje ili ne pojavljuje, a prati se učestalost, trajanje i pojava ciljanog ponašanja (Nelson i Hayes, 1981, Reid i sur., 2013). Može se upotrebljavati za širok spektar ponašanja. U

kontekstu školskog učenja i učenika s teškoćama učenja, naglasak se stavlja na područja koja su u izravnoj vezi s poučavanjem strategija: ponašanje na zadatku i akademsko postignuće (Reid i sur., 2013). Dva su glavna tipa intervencija samonadgledanja: samonadgledanje pažnje i samonadgledanje izvedbe. Pri samonadgledanju pažnje prati se održava li se pažnju na zadatku te se bilježe rezultati. Prilikom samonadgledanja izvedbe učenici procjenjuju neke aspekte akademske izvedbe i bilježe rezultate (Reid, 1993; Reid i sur., 2013). Primjerice, mogu pratiti produktivnost, točnost ili samu upotrebu strategije. Navedeno se može pratiti za vrijeme i nakon izvršenja zadatka. Samonadgledanje izvedbe obično uključuje grafičke prikaze i stupce (Reid i sur., 2013).

Podučavanje je samonadgledanja izravno. Reid (1993, prema Reid i sur., 2013) navodi sljedeće korake:

- 1) odabir ciljanog ponašanja
- 2) bilježenje početnog stanja
- 3) dobivanje spremnosti na suradnju
- 4) poučavanje samonadgledanja
- 5) samostalno izvođenje
- 6) evaluacija

- 1) Odabir ciljanog ponašanja

Osoba koja poučava strategiju prvo mora odrediti koje će ponašanje promatrati. Obično je ponašanje koje se želi mijenjati i ponašanje koje će se odabrati za samonadgledanje iako ne mora nužno biti tako. Dobro je odabrano ponašanje specifično, primjereno, ono koje je moguće promatrati i povezano je s osobom. Ponašanje mora biti točno definirano jer učenici moraju moći lako odrediti pojavljuje li se određeno ponašanje ili ne. Ako ga ne mogu pratiti, samonadgledanje nema učinka. Primjerice, ne može se mjeriti dobro čitanje, ali može se mjeriti broj točno pročitanih riječi. Zatim, učenici moraju biti svjesni pojavljivanja ciljanog ponašanja. Nedostatak svjesnosti spriječit će učinke samonadgledanja (Reid i sur., 2013). Što se tiče primjerenosti, ponašanje mora zadovoljiti tri kriterija da bi bilo primjereno. Prvo, to mora biti ponašanje koje je u učenikovom repertoaru ponašanja. Drugo, to ponašanje mora biti pod kontrolom učenika. Treće, mora se učestalo ponavljati (Rafferty, 2011, Reid i sur., 2013). Samonadgledanje možda neće biti primjereno mlađim ili nezrelim učenicima zato što moraju razumjeti vezu između samonadgledanja i ciljanog ponašanja (Graham i sur., 1992,

Reid i sur., 2013). Ako ta povezanost učenicima nije na umu, neće na nju reagirati. Razvojna razina učenika može utjecati na to kako će oni doživjeti vrijednost ili ispuštanje ciljanog ponašanja (Reid i sur., 2013).

2) Bilježenje početnog stanja

Podatke o početnom stanju treba prikupiti i zabilježiti. Učitelj treba odrediti kada i gdje će održati intervenciju. Potom treba odrediti kako će prikupljati podatke. Prikupljanje podataka može biti jednostavno prikupljanje uradaka. Bilježenje početnog stanja važno je zbog dva razloga: Prvo, podatci pružaju objektivno vrednovanje pomoću kojeg će se vrednovati uspješnost intervencije. Drugo, prikupljanje objektivnih podataka na opsegu problema može ukloniti potrebu za intervencijom. Ponekad se dogodi da problem ne bude toliko ozbiljan koliko se mislilo ili se može otkriti da je odabrano pogrešno ponašanje (Reid i sur., 2013).

3) Dobivanje spremnosti na suradnju

„Vlastito ja“ aktivni je dio samonadgledanja, što bi značilo da učitelj treba dobrovoljnu i aktivnu suradnju učenika u procesu. Učitelji trebaju dogovoriti sastanak i imenovati problem te raspraviti s učenikom koje su dobrobiti samonadgledanja, koju će konkretnu korist imati od toga. Učeniku ne treba obećavati previše jer učenici nerado odgovaraju na preuveličavanje zahtjeva. Treba biti optimističan, ali istodobno i realističan i opisati učeniku samonadgledanje kao nešto što je pomoglo mnogim učenicima sa sličnim problemom. Obično je samo mogućnost poboljšanja to što pridobije učenika na suradnju. Nakon uspostave suradnje, treba dogovoriti vrijeme i mjesto služenja strategijom (Reid i sur., 2013).

4) Poučavanje samonadgledanja

Učitelju u ovoj fazi nisu važne samo vještine poučavanja, već i vještine uvjeravanja, jer mora učeniku „prodati“ strategiju samonadgledanja, uvjeriti ga da je to nešto što će mu koristiti. Važno je proći kroz svaki korak strategije. Međutim, vrijeme koje će se posvetiti pojedinom koraku ovisi o samom učeniku i odabranom ciljanom ponašanju. Učenik mora dobro usvojiti pojedini korak prije nego što se prijede na sljedeći korak. Učenici brzo i lako usvajaju samonadgledanje, bez obzira na broj koraka.

Definiranje ciljanog ponašanja

Učeniku treba točno objasniti što je ciljano ponašanje koje će se pratiti. Primjerice, kod samonadgledanja izvedbe može se pratiti broj točnih odgovora. Učenici moraju razumjeti ciljano ponašanje kako bi ga mogli pratiti.

Razlikovanje ciljanog ponašanja

Učenik mora razlikovati ciljano ponašanje od drugih ponašanja. Učeniku treba dati primjere ponašanja koja će se pratiti i primjere ponašanja koja se neće pratiti.

Objašnjavanje koraka samonadgledanja

Učitelj objašnjava kada i gdje će učenik primjenjivati strategiju i podučava ga koracima pri određenoj strategiji samonadgledanja. Prvo, učitelj objašnjava korake koji uključuju samoprocjenu i samobilježenje. Potom učitelj na primjeru objašnjava strategiju naglas govoreći korake. Zatim učenik ponavlja korake govoreći ih naglas, onako kako je to učinio učitelj. Vrlo je važno da učenik dostigne visok stupanj usvojenosti strategije (Mace i Kratochwill, 1988; Reid i sur., 2013). Koraci moraju biti minimalno ometajući za učenika, a zahtijevaju visok stupanj automatizma kako bi bili učinkoviti. Nakon što učenik točno pokaže korake, učeniku treba omogućiti vježbanje pod nadzorom, uz vođenje (Reid i sur., 2013).

5) Samostalno izvođenje

Ovo je korak kada je učenik spreman sam provoditi strategiju. Prije nego što učenik počne sam sebe nadgledati, bilo bi poželjno primjenjivati korake kako bi provjerio znanje o ciljanom ponašanju koje promatra. Tijekom prvih susreta trebalo bi se uvjeriti da se koraci provode stalno i pravilno. Uočeni problem odmah treba ukloniti. Ako učenik naiđe na problem, učenika treba ponovno podučiti strategiji te podsjetiti na ciljano ponašanje koje se prati (Reid i sur., 2013).

6) Evaluacija

Nakon što je učenik počeo samostalno provoditi strategiju, učitelj treba nastaviti prikupljati podatke kako bi uspješno procijenio učinkovitost intervencije. Ako je intervencija učinkovita, poboljšanje bi trebalo doći brzo (Reid i sur., 2013). Učenici bi trebali moći održati razinu izvedbe koju su postigli u značajnom periodu (e.g., Harris, 1986b; Reid i sur., 2013).

1.4.2 Strategija sažimanja

Strategija sažimanja jedna je od strategija za razumijevanje pročitano. Razumijevanje pročitano bit je čitanja. Ako se čitaju riječi bez razumijevanja onoga što čitamo, to zapravo i nije čitanje. U strategije za razumijevanje pročitano pripadaju strategije prije čitanja, za vrijeme čitanja te nakon čitanja (Reid i sur., 2013). Strategija sažimanja jedna je od strategija za razumijevanje pročitano nakon čitanja. Sažimanje teksta od čitatelja zahtijeva pronalaženje glavne ideje u odlomku, odnosno tekstu, te odbacivanje onog nebitnog (Reid i sur., 2013). Sažimanje također od učenika zahtijeva upotrebu metakognitivnih procesa, svjesnost i kontrolu procesa čitanja (Reid i sur., 2013).

Strategiju sažimanja razvili su Nelson i sur. (1992, prema Reid i sur., 2013). Prema navedenim autorima ta se strategija sastoji od tri glavna koraka:

1. glavna ideja
2. važne informacije o ideji
3. pregled sažetka (dati nekome da pregleda), ispravljanje

Ta su tri koraka autori strategije razlomili u devet koraka. Učenici imaju mogućnost kroz niz koraka identificirati i organizirati glavnu ideju u tekstu i sve važne informacije povezane s glavnom idejom. Od učenika se, nadalje, zahtijeva da utvrde i preispitaju sažeto. Osam koraka odnosi se na stvaranje samog sažetka, dok se deveti korak odnosi na razjašnjavanje sažetka.

Reid i sur. (2013) navode objašnjenja koraka strategije:

1. Pronađi glavnu ideju

Razmisli „Koja je glavna ideja?“ i napiši je.

Učenike je u ovom koraku važno naučiti razlučivanju glavne ideje od ostalih informacija u tekstu te koja je svrha glavne ideje.

2. Pronađi važne informacije koje su napisane, a vezane su uz glavnu ideju

Razmisli- „Koje je važne stvari autor teksta napisao o glavnoj ideji?“ Napiši ih.

U ovom koraku važno je učenika naučiti kako pronaći činjenice koje podupiru glavnu ideju i ispitati umanjuje li ono što se isključilo glavnu ideju.

3. Vрати se i provjeri jesi li dobro razumio koja je glavna ideja i važne informacije o toj ideji.

Učenici moraju biti sigurni jesu li dobro identificirali glavnu ideju i sve što podupire tu ideju.

4. Pitaj se što je tema i što ćeš napisati o njoj. *Preoblikuj glavnu ideju koju si pronašao u rečenicu.*

Učenike se podučava kako napisati rečenicu o glavnoj temi.

5. *Razmisli „Kako ću grupirati rečenice vezane za glavnu ideju?“ Stavi redni broj 1. kraj one rečenice koja bi išla prva po redu, 2. koja bi išla druga po redu itd.*

Učenici organiziraju svoj sažetak.

6. *Razmisli „Je li neka važna informacija u tekstu, a nisam je stavio?“ Ako jest, napiši tu rečenicu.*

Razmisli „Je li neka od rečenica koju sam napisao nevažna?“ Ako je, izostavi je.

Učenici ponovno prolaze kroz tekst i promišljaju jesu li možda nešto važno izostavili ili zapisali nešto što nije toliko važno.

7. *Napiši sažetak*

Sažetak treba biti dobro planiran i imati organiziranu kompoziciju.

8. *Pročitaj sažetak i pitaj se „Je li nešto nejasno?“ Ako je nešto nejasno, napiši jasnije.*

Učenici trebaju odrediti koliko dobro njihov sažetak predstavlja tekst i ima li sve važne odrednice.

9. *Pitaj nekog da pročita. Prepravi sažetak ako je potrebno.*

Korak je dodan kako bi se utvrdilo je li sažetak dovoljno jasan i drugima, ne samo onome tko ga je napisao.

1.4.3 Strategija povezivanja pitanje-odgovor

Odgovaranje na pitanja nakon čitanja teksta važna je sposobnost, ali jednako je važna i sposobnost uspješnog nalaženja informacija bez čitanja teksta kako bi se pronašao odgovor (Raphael i McKinney, 1983; Reid i sur., 2013). Odgovaranje na pitanja važno je jer tako se procjenjuje učenikova sposobnost razumijevanja teksta. Sposobnost pristupa informacijama

bez teksta ključan je čimbenik u uspješnom razumijevanju teksta. Znanje o povezanosti razumijevanja pitanja i služenje tekstom kako bi se na njih odgovorilo kritična je vještina razumijevanja (Raphael i McKinney, 1983; Reid i sur., 2013). Poučavanje te povezanosti može poboljšati vještine razumijevanja i dramatično utjecati na razumijevanje čitanja.

Raphael i Wonnacot (1985, prema Reid i sur., 2013) poučavali su učenike kako prepoznati povezanost između razumijevanja pitanja i odgovora u tekstu. Veze pitanje-odgovor (question-answer relationship - QARs) podijeljene su na tri tipa pitanja: „isključivo ovdje“ pitanja, koja su vezana isključivo uz tekst, „razmisli i potraži“ pitanja te pitanja „sam zaključči“. Odgovori na pitanja tipa „isključivo ovdje“ nalaze se isključivo u tekstu i rečenicu koja daje odgovor pronalazimo u tekstu. Pitanja „razmisli i potraži“ nemaju odgovor koji se nalazi izravno u tekstu, već se od čitatelja očekuje da integrira informacije iz dijela teksta ili odlomka. Pitanja „sam zaključči“ također nemaju odgovor izravno u tekstu, već od čitatelja zahtijevaju prisjećanje svih informacija koje zna o toj temi. Učenike treba podučiti prepoznavanju tipa pitanja s obzirom na to kakav odgovor trebaju dati na njega. Učenici trebaju odrediti tip pitanja, pronaći odgovor i odgovoriti na pitanje (Reid i sur., 2013).

S obzirom da je u ovom poglavlju navedeno kako postoji povezanost između motivacije i metakognicije te upotrebe strategija učenja, u sljedećem će poglavlju biti opisani rezultati nekih istraživanja na području primjene kognitivnih strategija kod učenika s teškoćama učenja te njihov doprinos motivaciji i procesu učenja.

1.5 Utjecaj poučavanja strategija na motivaciju za učenje

Kao što je već do sada rečeno, učenici s teškoćama učenja i ADHD-om zbog ponavljano neuspjeha uzrokovanog njihovim teškoćama te upotrebe neučinkovitih strategija učenja, a u velikom broju slučajeva neupotrebe strategija učenja uopće, gube motivaciju za učenje. Na motivaciju za učenje utječu atribucije, koje je potrebno usmjeriti u pozitivnom smjeru, a javlja se, kao što je ranije rečeno, naučena bespomoćnost, koju je potrebno smanjiti. Zbog toga se poučavanje strategijama čini kao jedan od opravdanih pristupa u pružanju podrške učenicima s teškoćama učenja i ADHD-om (Reid i sur., 2013) kako bi postigli akademski uspjeh, što vodi i povećanju motivacije za učenje. Brojni navodi u literaturi i istraživanja govore tome u prilog (Santangelo i sur., 2007, Reid i sur, 2013, Baumgartner i sur., 2018). Dvije studije

(Swanson, 1999b i Swanson i Sachs-Lee, 2000, prema Reid i sur. 2013) u kojima se upotrebljavala metaanaliza vrjednovala su učinkovitost različitih strategija poučavanja kod učenika s teškoćama učenja. Bila je to najopsežnija metaanaliza koja je obuhvatila 163 neovisne studije i preko 1000 usporedbi (Reid i sur, 2013).

Kao što je ranije rečeno, učenici s teškoćama učenja uspjeh pripisuju utjecajima okoline, a ne vlastitom trudu. Poučavanjem strategija moguće je mijenjati atribucijska vjerovanja učenika iz negativnih u pozitivna vjerovanja (Licht, 1983, prema Reid i sur., 2013). Licht (1983, prema Reid i sur., 2013) navodi kako se učenike koji su razvili negativne atribucije i naučenu bespomoćnost može naučiti da se uspjeh može postići učenjem i upotrebom učinkovitih strategija, što vodi razvoju pozitivnih atribucija i smanjenju naučene bespomoćnosti. Učinkovito poučavanje strategija dovodi do mijenjanja stavova učenika prema učenju od negativnih prema pozitivnim (Reid i sur., 2013), što znači da se povećava motivacija za učenje.

U mnogim istraživanjima ispitivala se uloga motivacije i strategija učenja u akademskom uspjehu učenika (Liu i Lin 2010; Payne i Israel 2010; Pintrich i sur. 1993; Tuan, Chin i Shieh 2005, prema Baumgartner i sur., 2018). Motivacija i strategije učenja proučavani su kao multidimenzionalni konstrukti na različite načine i na različitim uzorcima te su istraživači zaključili kako su motivacija i strategije učenja ključni u postizanju akademskog uspjeha (Chyung, Moll i Berg 2010; Coutinho i Neuman 2008; Credé i Phillips 2011; Jain i Dowson 2009; Jungert i Rosander 2010; Liu i Lin 2010; Payne i Israel 2010; Prat-Sala i Redford 2010, prema Baumgartner i sur., 2018).

Postoje brojni modeli poučavanja strategija, no SRSD model pokazao se kao najbolji, najučinkovitiji, a praktično je primjenjiv i u učionici (Reid i sur., 2013). Model u obzir uzima kognitivne, motivacijske i akademske karakteristike učenika s teškoćama učenja i može se kombinirati s različitim strategijama te učenicima pomaže održati usredotočenost, trud i motivaciju (Reid i sur., 2013).

Više od 25 studija piše o tome kako SRSD model poučavanja strategija poboljšava brojne vještine te motivaciju kod različite populacije učenika, uključujući učenike s teškoćama učenja (Danoff, Harris, i Graham, 1993; De La Paz, 1999; Graham i Harris, 1989a, prema Santangelo i sur., 2007). Santangelo i sur. (2007) zaključili su kako SRSD model dovodi do značajnog napretka u pisanju i vještinama pisanja jer učenicima pomaže organizirati proces pisanja (Graham i Harris, 2003; Harris i Graham, 1999). Model također dovodi do povećanja

motivacije i samoregulacije (Harris, Graham, Reid, McElroy, i Hamby, 1994; Sexton i sur., 1998, Santangelo i sur., 2007). Učenici su bili aktivni sudionici procesa poučava strategija, što je kod učenika povećavalo osjećaj vodstva i kontrole nad upotrebom strategije te dovelo do razumijevanja dobrobiti upotrebe strategija i motivacije za daljnje služenje strategijom (Santangelo i sur., 2007). Samoregulacija učenicima pomaže uvidjeti kako njihov stav i trud utječu na učenje te promiče stav „Ja to mogu“, a nudi im se priznanje za uspjeh, što naposljetku vodi do vjere u mogućnost uspjeha (Santangelo i sur., 2007).

Kada učenici upotrebljavaju učinkovite strategije učenja i motivirani su rabiti ih dok ne završe zadatak, vjerojatno je da će biti uspješni u učenju (Zimmerman, 1995, prema Rijavec i sur., 1999) i biti motivirani za učenje tijekom cijelog života (Corno i Kanfer, 1993, prema Rijavec i sur., 1999).

2 Problem istraživanja

U literaturi se pronalaze definicije i karakteristike specifičnih teškoća učenja. Specifične teškoće učenja odnose se na poremećaj u jednom ili više temeljnih psiholoških procesa uključenih u razumijevanje i upotrebu jezika, govora i pisanja (Hallahan i sur., 2005). Razvojni su poremećaj i ne mogu se izliječiti jer nisu bolest, već su trajni poremećaj koji utječe na cjelokupno funkcioniranje osobe (Hallahan i sur., 2005). Teškoće čitanja i pisanja pripadaju skupini specifičnih teškoća učenja. Prema Pavlič-Cottiero (2009) disleksija je poremećaj koji se očituje različitim teškoćama u različitim oblicima jezika i često uključuje, uz probleme čitanja, i ozbiljne probleme u stjecanju vještine pisanja. Isti autor navodi kako disgrafija predstavlja teškoće djeteta u svladavanju vještine pisanja, koje se očituje u mnogobrojnim, trajnim i tipičnim pogriješkama koje nisu povezane s nepoznavanjem pravopisa. Specifične teškoće učenja često dolaze u komorbidetu s različitim neurorazvojnim poremećajima, među kojima je i ADHD. DSM-5 (2014) navodi kako je ADHD trajni poremećaj koji uključuje nepažnju i/ili hiperaktivnost i značajno ometa funkcioniranje osobe.

Sve navedene teškoće prepoznaju se kada dijete krene u školu i teškoće počnu ometati učenika u usvajanju akademskih vještina, što kod učenika stvara osjećaj neuspjeha i frustraciju te motivacija za učenje opada.

Potrebno je spomenuti i koncept motivacije i njezine čimbenike, s obzirom na njezinu povezanost s učenjem. Prema Rakić (1970), motivacija podrazumijeva činitelje koji izazivaju,

usmjeravaju, održavaju i završavaju određeno ponašanje. Komponente su koje čine motivaciju za učenje samopouzdanje, lokus kontrole i atribucije (Hallahan i sur., 2005). Problemi s motivacijom za učenje proizlaze iz vanjskog lokusa kontrole, negativnih atribucija, iz čega proizlazi naučena bespomoćnost (Hallahan i sur., 2005). Učenici s teškoćama učenja zbog problema s učenjem očekuju neuspjeh i odustaju, što rezultira još većim neuspjehom.

Nadalje, u literaturi se pronalaze teorijski koncepti koji opisuju strategije učenja. Istraživanjima se utvrdilo kako se strategije učenja kod učenika s teškoćama učenja ne razvijaju spontano (Reid i sur., 2013). Strategije učenja dijele se na kognitivne i metakognitivne strategije i važno ih je razlikovati. Kognitivne su strategije alati koji učenicima olakšavaju učenje i služe pripremi informacija za povezivanje s već postojećim znanjem i pohranu u dugoročno pamćenje (Kolić-Vehovec, 1998). Nepoznavanje strategija učenja i načina primjene često dovodi do teškoća u učenju (Kolić-Vehovec, 1998). Kognitivne strategije općenito se dijele na opće i specifične. Metakognitivne strategije omogućavaju prepoznavanje problema, reguliranje izbora kognitivnih strategija te procjenu učinkovitosti izabrane strategije i potencijalno mijenjanje strategije ako odabrana nije učinkovita (Kolić-Vehovec, 1998).

Postoji velika povezanost između motivacije i metakognicije jer motivacija utječe na upotrebu strategija i nadgledanje. Učenici s teškoćama učenja imaju poteškoća s metakognicijom, pamćenjem i motivacijom. Također imaju poteškoća s izvršnom kontrolom, rabe neučinkovite strategije i ne nadgledaju vlastiti uspjeh te ne mijenjaju neučinkovite strategije učinkovitima (Hallahan i sur., 2005), stoga učenike s teškoćama učenja treba podučiti učinkovitim kognitivnim strategijama i potaknuti samoinicijativu (Hallahan i sur., 2005).

Brojna istraživanja u svijetu pokazuju dobrobiti poučavanja kognitivnih strategija pri učenju, uspjehu i motivaciji kod učenika s teškoćama učenja i ADHD-om. Istraživanja su pokazala kako su motivacija i strategije učenja ključni u postizanju akademskog uspjeha (Baumgartner i sur., 2018). Poučavanje učenika učinkovitim strategijama vodi razvoju pozitivnih atribucija i smanjenju naučene bespomoćnosti (Licht, 1983, prema Reid i sur., 2013). Santangelo i sur. (2007) zaključili su kako SRSD model poučavanja strategija dovodi do značajnog napretka u pisanju i vještinama te dovodi do povećanja motivacije i samoregulacije.

Ovim istraživanjem nastoji se pokazati doprinos poučavanja kognitivnih i metakognitivnih strategija učenja kod učenika s teškoćama čitanja i pisanja točnosti u pisanju, učenju, razumijevanju sadržaja i motivaciji za učenje. Želi se osvijestiti i mogućnosti primjene

koncepta kognitivnih strategija u individualnom radu, ali i na nastavi. Primjena kognitivnih strategija učenicima s teškoćama učenja pruža priliku za doživljavanje uspjeha, napredak u vještinama i sposobnostima, što izravno utječe na motivaciju.

3 Cilj istraživanja i istraživačka pitanja

Cilj je ovoga diplomskoga rada istražiti doprinos primjene specifičnih kognitivnih strategija učenja, strategija za razumijevanje pročitanog i strategije samonadgledanja sposobnosti učenja i pamćenja novih sadržaja, povećanju točnosti u pisanju, školskom uspjehu i motivaciji za učenje i školu kod učenika s teškoćama učenja i ADHD-om.

U skladu s ciljem istraživanja formirana su sljedeća istraživačka pitanja:

Koje su specifičnosti učenika s teškoćama učenja i ADHD-om?

Kako odabrane metakognitivne i specifične kognitivne strategije učenja doprinose promjenama kod učenika u razumijevanju sadržaja i točnosti pri pisanju?

Kako kognitivne strategije doprinose promjenama u brzini i količini zapamćenog tekstualnog sadržaja?

Kakav je doprinos specifičnih kognitivnih strategija učenja školskom uspjehu, motivaciji i odnosu učenika prema školi i školskom učenju?

4 Metode istraživanja

4.1 Sudionici istraživanja

Za potrebe ovoga istraživanja sudionici su odabrani tehnikom namjernog uzorkovanja.

Namjerno uzorkovanje pristup je odabiru sudionika u kojem se upotrebljava strategija odabira sudionika po kriteriju koji osigurava ili veću homogenost ili što bolju informiranost sudionika o temi razgovora (Miles, Huberman, 1994).

Kriteriji za odabir sudionika bili su:

1. postojanje teškoća učenja kod učenika
2. roditelj djeteta s teškoćama učenja koji provodi najviše vremena s učenikom
3. nastavnik koji predaje učeniku barem jedan od obrazovnih predmeta i dobro poznaje učenika

Sudionici su ovoga istraživanja dječak s teškoćama čitanja, pisanja i ADHD-om, dječakova majka te dječakova učiteljica i razrednica, koja je naknadno pozvana na sudjelovanje u istraživanju. Svi sudionici istraživanja žive na području Virovitičko-podravske županije.

Sudionici, dječak i majka, za potrebe su vježbi iz kolegija Kognitivne strategije učenja uključeni u podučavanje strategijama. Kontaktirani su preko posrednika, učiteljice i razrednice dječaka te stručne suradnice pedagoginje iz škole koju dječak pohađa. Pozvani su na daljnje sudjelovanje u istraživanju nakon započetog podučavanja učenika strategijama od strane istraživača, želje istraživača i sudionika za nastavkom rada s dječakom, praćenjem i dokumentiranjem daljnjeg napretka te vrjednovanjem doprinosa podučavanja kognitivnih strategija kod učenika akademskom uspjehu i motivaciji za učenje.

Dječak ima 12 godina i učenik je šestoga razreda osnovne škole. Prema nalazima psihologa i logopeda, dječak ima teškoće čitanja, pisanja i ADHD. Dječak živi u cjelovitoj obitelji, s majkom, ocem i starijim bratom, u obiteljskoj kući, u ruralnoj sredini. Roditelji imaju srednju stručnu spremu. Majka ima 36 godina, nezaposlena je. Otac je zaposlen. Brat pohađa srednju školu. Dječak se školuje prema redovnom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizaciju postupaka. Zbog kasnog otkrivanja teškoća, na kraju trećega razreda, učenik je izgubio motivaciju za učenje i aktivnosti čitanja i pisanja te aktivnosti koje su povezane s čitanjem i pisanjem (primjerice lektira). Odgađa ih i izbjegava kad god je to moguće, na različite načine. Zbog navedenog se ukazala potreba pružanja adekvatnih strategija učenja koje će doprinijeti stjecanju akademskog znanja, čitanju i pisanju te povećanju akademskog uspjeha kod učenika, a posljedično tome i povećanju motivacije za učenje.

Učiteljica i razrednica dječaka ima 31 godinu i visokoobrazovana je profesorica, ima visoku stručnu spremu, udana je te živi u urbanoj sredini. Potječe iz cjelovite obitelji u ruralnoj sredini.

4.2 Metode prikupljanja podataka

S obzirom na cilj istraživanja i postavljena istraživačka pitanja, u ovome je istraživanju upotrijebljen kvalitativni pristup prikupljanju podataka. Odabran je jedan od pristupa u kvalitativnim istraživanjima, studija slučaja. U istraživanju su upotrebljavani promatranje (opservacija) kao jedan od izvora podataka o fenomenu istraživanja tijekom rada sa samim učenikom te polustrukturirani intervju, s obzirom na to da su odgovori sudionika također jedan od izvora podataka o fenomenu koji se istražuje.

Studija slučaja predstavlja istraživanje tijekom duljeg vremena, kroz detaljno, dubinsko prikupljanje podataka (Creswell, 1998). Uključuje prikupljanje podataka iz više izvora informacija, u određenom kontekstu (Creswell, 1998). Višestruki su izvori informacija u studiji slučaja opservacije, intervju, audiovizualni materijali, različiti dokumenti i izvješća (Creswell, 1998).

Promatranje (opservacija) može se opisati kao proces uočavanja ili bilježenja činjenica ili događaja bez postavljanja pitanja osobama čije se ponašanje prati, što znači da promatrač bilježi sva opažanja koja smatra adekvatnima za istraživanje koje provodi. Ta metoda služi usvajanju novih spoznaja te je dio cjelovitog procesa istraživanja. Usmjerena je na određeni predmet, a podaci koji se bilježe mogu se analizirati kvantitativno ili kvalitativno (Tkalac Verčić i sur., 2010). Opservacija se može provoditi u prirodnoj okolini ili u umjetno stvorenoj situaciji, na temelju unaprijed izrađenih obrazaca (strukturirano) ili bez unaprijed definirane strukture (nestrukturirano). Promatrač može biti potpuno ili djelomično uključen ili potpuno isključen iz situacije koja je temelj promatranja. Opservacija kao metoda može se provoditi višekratno ili jednokratno (Tkalac Verčić i sur., 2010). Promatranje se u ovom istraživanju provodilo višekratno, u prirodnoj okolini, na temelju unaprijed osmišljenog obrasca te uz potpunu uključenost promatrača.

Polustrukturirani intervju tehnika je prikupljanja podataka u okviru koje istraživač ima unaprijed pripremljen podsjetnik za intervju, koji sadrži teme i okvirna pitanja, ali slijedi logiku razgovora i slobodu sudionika istraživanja u odgovaranju te ostavlja mogućnost otvaranja nekih novih tema, koje su važne sudioniku (Tkalac Verčić i sur., 2010).

Metoda promatranja provodila se tijekom individualnog rada s dječakom s teškoćama čitanja, pisanja i ADHD-om. Individualni rad podrazumijevao je rad na razumijevanju, sažimanju i učenju tekućih školskih sadržaja te rad na vještinama čitanja i pisanja, odnosno smanjenju

broja pogrješaka prilikom pisanja. Promatranje se vršilo korištenjem opservacijske liste koja je osmišljena u svrhu ovoga istraživanja. Sastojala se od sljedećih elemenata:

Datum

Provođenje aktivnosti

Reakcije učenika/ Primijećene promjene

Plan buduće aktivnosti

Nakon završetka poučavanja strategijama proveden je polustrukturirani intervju s majkom, dječakom te nastavnicom/razrednicom dječaka u svrhu evaluacije procesa poučavanja strategija i doprinosa poučavanja sposobnosti učenja i pamćenja novih sadržaja, povećanju točnosti u pisanju, školskom uspjeh i motivaciji za učenje i školu. U svrhu istraživanja osmišljena su sljedeća pitanja za intervju sa svakim od sudionika istraživanja:

Pitanja za majku

Na koji je način L. učio prije provođenja strategije? Možete li opisati taj proces?

Koje su se teškoće tijekom učenja pojavljivale? Kako ste rješavali te teškoće?

Primjećujete li promjene u svladavanju sadržaja? Koje?

Kakva je bila L. motivacija za učenje prije provođenja strategije?

Kakva je motivacija za učenje sada?

Jeste li primijetili promjene u vezi sa samostalnošću i vremenom provedenim u učenju? Možete li ih opisati?

Pitanja za dječaka

Kako si se osjećao prije provođenja strategije, kada si doznao da ćeš morati učiti neki novi način učenja?

Kako si se osjećao za vrijeme provođenja strategije?

Je li ti se strategija svidjela? Što ti se, na primjer, svidjelo u onoj strategiji samonadgledanja kad si ispravljao netočne riječi?

Sjećaš li se one strategije gdje smo nešto crtali i onda postavljali nekakva pitanja, sami ih smišljali? Što ti se tu svidjelo?

Što si sam primijetio za vrijeme provođenja strategije?

Je li ti strategija pomogla u učenju? Kako ti je pomogla?

Što te motivira za učenje?

Što si novo naučio, a dobro je za motivaciju?

Imaš li sada više motivacije za učenje nego što si imao prije?

Kako si se osjećao kad sam ti zadala da za zadaću sam primijeniš tu strategiju na nekom sadržaju?

Pitanja za razrednicu

Na koji je način dječak učio prije primjene strategija?

Što je doprinosilo njegovoj motivaciji?

U čemu je imao poteškoća?

Koje su bile njegove jake strane?

Koje promjene primjećujete kod dječaka nakon provođenja kognitivnih strategija? Možete li ih opisati?

Kako dječak sada uči? Koju količinu gradiva može svladati i kojom brzinom nakon provedbe strategije?

Koje promjene primjećujete u ocjenama?

Koje promjene primjećujete u odnosu prema školskim obvezama (učenje, pisanje domaćih zadaća) nakon provedbe strategija?

Koje ste promjene uočili u motivaciji za učenje i školu? Sudjeluje li aktivnije na nastavi?

Postoji li možda još nešto što ste primijetili?

4.3 Način provedbe istraživanja

Podučavanje strategijama učenja provodilo se u obiteljskom domu dječaka, jednom do dva puta tjedno po 2 do 3 školska sata, u periodu od 3.12.2017. do 2.6.2018. godine, tijekom dvadeset i jednog susreta.

Kroz razgovore s majkom i dječakom istraživač je upoznao dječaka, njegov način rada i učenja te poteškoće s kojima se dječak susreće tijekom čitanja i pisanja, čitanja lektire, pisanja domaće zadaće, učenja. Prije podučavanja strategijama procijenjena je razvijenost

metakognitivnih vještina kod učenika, preferirani stil učenja te vještine čitanja i pisanja koje su potrebne za uspješno podučavanje strategijama. Poučavanje strategijama provodilo se tako da su dječak i istraživač sjedili za kuhinjskim stolom, jedno pokraj drugog.

Tijekom poučavanja strategijama upotrebljavana je metoda promatranja prema protokolu promatranja. Na temelju protokola vođen je dnevnik rada s dječakom. Zabilježen je datum poučavanja, detaljno opisan tijek rada toga dana i materijal rabljen u radu. Tijekom poučavanja bilježene su uočene promjene u usvajanju strategije, sadržaja učenja, sudjelovanju dječaka u procesu poučavanja te u motivaciji. Bilježene su i promjene koje je uočio sam dječak, odnosno njegova majka. U skladu s uočenim promjenama stvarao se plan budućih aktivnosti te su mijenjane i dopunjavane započete strategije drugim strategijama.

Prilikom poučavanja strategijama učenja upotrebljavan je SRSD model. SRSD model razvili su Harris i Graham (Reid i sur., 2013). Odabran je upravo zato što izvori literature pišu o njegovoj učinkovitosti unazad 30 godina, što je potvrđeno istraživanjima (Harris, Santangelo i Graham, 2010, prema Reid i sur., 2013). Također, to je model temeljen na pristupu razumijevanja procesa poučavanja strategija koji u obzir uzima kognitivne, motivacijske i akademske karakteristike učenika s teškoćama učenja (Reid i sur., 2013). Može se kombinirati s drugim strategijama i praktično je primjenjiv na svim razinama obrazovanja (Reid i sur., 2013). SRSD model ima svoje velike prednosti, a jedna je od njih pružanje sustavnih i razrađenih instrukcijskih uputa (Reid i sur., 2013), što je važno za onoga tko poučava učenika kako bi strategija bila uspješna.

SRSD model sastoji se od šest osnovnih koraka (Reid i sur., 2013):

1. Razvoj i aktiviranje trenutnog znanja – za učenika je važno da ima preduvjete, odnosno razvijene određene vještine kako bi učinkovito upotrebljavao strategije. Ako nema razvijene određene vještine, najprije je potrebno na njima raditi. Ovaj je korak stoga podijeljen na dva ključna zadatka:
definiranje vještina potrebnih za poučavanje strategija
procjena usvojenosti vještina
2. Razgovor o strategiji – vrlo je važno motivirati učenika za učenje strategija jer ono predstavlja dodatno učenje. Potrebno je i da osoba koja poučava strategiju vjeruje kako je strategija učinkovita. Dobro je učeniku navesti primjere koji pokazuju kako je strategija pomogla drugom učeniku. Kada učenik doživi uspjeh služenjem strategijom, samim će time biti motiviran za njezinu upotrebu.

3. Prikazivanje strategije na primjeru – strategija se prikazuje pred učenicom uz komentiranje koraka naglas. Komentiranje će kod učenika doprinijeti razvoju samoregulacije i metakognicije.
4. Zapamćivanje strategije – učenik mora zapamtiti korake strategije kako bi se kasnije mogao njome samostalno služiti. U ovom koraku učitelj pruža podršku učeniku, podsjeća ga na korake, na to što treba napraviti prvo, drugo....
5. Vježbanje strategije – nakon što je učenik zapamtio strategiju, vježba ju na konkretnom sadržaju. Učitelj pruža podršku učeniku tijekom vježbanja strategije, promatra usvojenost strategije i po potrebi vraća na prethodni korak. Prilikom izbora sadržaja važno je pridržavati se načela od jednostavnijeg prema složenom. Ovaj je korak je, prema trajanju, najdulji od svih koraka.
6. Samostalna izvedba – učenik samostalno provodi strategiju, a učitelj je zadatak nadgledati izvedbu kako učenik ne bi preskočio važne korake.

Nakon podučavanja strategijama učenja, u svrhu vrjednovanja, proveden je polustrukturirani intervju s dječakom i majkom, 28.6.2018. godine. Intervju je proveden za stolom, u svijetloj i prozračnoj prostoriji, u ugodnoj atmosferi, uz sok i kavu.

Intervju s razrednicom proveden je 13.7.2018. godine u njezinu stanu, u dnevnom boravku koji je zatamnjeniji, ali prozračan, u ugodnoj i opuštenoj atmosferi, uz sok, kavu i kolače.

Sudionici istraživanja upoznati su sa svrhom istraživanja, potpisali su suglasnost o sudjelovanju u istraživanju, sporazum između istraživača i sudionika te su upoznati s pitanjima za intervju. Sve su nejasnoće vezane uz pitanja razjašnjene.

Provedeno istraživanje u svojoj fazi planiranja, provedbe i prikazivanja rezultata slijedi načela Etičkog kodeksa Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju (Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju, 2006). Poseban naglasak u ovom istraživanju usmjeren je na poštivanje **članka 2 ovog kodeksa** u dijelu kojim se ističe kako se „*rezultati znanstvenih istraživanja, prikupljaju (se) u skladu s najvišim standardima etičke i znanstvene prakse, poštujući najviše tehničke standarde*“ te kako se podrazumijeva da “*prikazani rezultati istraživanja u bilo kojem obliku dosljedno odgovaraju provedenim istraživanjima te ni u najmanjoj mjeri ne postoji izmišljanje, krivotvorenje ili plagiranje podataka, rezultata, ideja, postupaka ili riječi u postupcima predlaganja, provođenja, revizije ili prikazivanja istraživanja*“ (Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju, 2006, str.1-2). Također, posebna se briga u istraživanju vodila o zaštiti ispitanika: „(...) pri tome je potrebno

jamčiti dragovoljno sudjelovanje svih ispitanika, povjerljivost, tajnost i anonimnost podataka o ispitanicima te povoljan omjer boljitka/rizika za ispitanike“. (Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju, 2006, str.3).

U sljedećem podpoglavlju bit će opisan tijek poučavanja strategija.

4.3.1 Tijek poučavanja strategija prema SRSD modelu

Opis dječaka

Dječak je učenik šestoga razreda osnovne škole. Prema nalazima logopeda, od prije četiri godine, zaključeno je kako je kod dječaka prisutna disleksija i disgrafija. Prema nalazu psihologa od prije šest godina dječak pokazuje prosječno intelektualno funkcioniranje, s vrlo neujednačenim kognitivnim profilom. Način rješavanja zadataka na testu ukazao je na to da je riječ o učeniku sa specifičnim teškoćama učenja. Tijekom procjene uočene su teškoće pažnje, koncentracije i psihomotorni nemir, zbog čega je postavljena sumnja na postojanje ADHD-a. Godinu dana kasnije, prema nalazu psihologa, kognitivni je status procijenjen kao graničan, ali ne može se procijeniti kao pouzdana i valjana procjena zbog varijabilnosti među indeksima.

Kod dječaka je upitnikom o stilovima učenja procijenjen preferirani stil učenja. Analizom se upitnika došlo do sljedećih rezultata: vizualni stil 10 bodova, auditivni stil 10 bodova i praktični stil 7 bodova. Dakle, rezultati su pokazali kako dječak preferira vizualno-auditivni stil učenja.

Kroz razgovor s dječakom i majkom prikupljene su informacije o dječakovoj motivaciji za učenje te navikama učenja. Motivacija mu je za učenje niska te izbjegava učenje sadržaja školskih predmeta u kojima se zahtijeva puno čitanja, poput sadržaja iz povijesti, geografije, prirode, jezika. Motiviraju ga pohvala i dobre ocjene. Nerado piše domaće zadaće i odgađa izvršavanje školskih obveza do posljednjeg trenutka, uz rečenice: „*Zar baš moramo? Zašto baš sada? Nisam završio igricu. Možemo li to poslije? Meni se sad baš ne da...*“ Majka ga mora nagovarati na učenje, pisanje zadaće, čitanje lektire. Rijetko sam krene učiti ili pisati domaću zadaću.

Pitanjima se provjerilo upotrebljava li dječak opće strategije učenja sljedećim pitanjima: *Ponavljaš li nešto što trebaš naučiti mnogo puta dok to ne naučiš? Kada učiš, ispišeš li si ono što je važno i što trebaš naučiti, crtaš li kako bi bolje zapamtio, prepričavaš li ono što pročitaš? Kada učiš, pomisliš li ponekad da si nešto već o tome čuo ranije pa onda to lakše zapamtiš jer si povezao s nečim što znaš?* Dječak ponavlja ono što treba naučiti nekoliko puta dok ne zapamti. Budući da dječak ima veće teškoće s čitanjem i pisanjem, majka mu pomaže u organizaciji učenja i sadržaja te mu pomaže u učenju i ispisivanju važnih činjenica. Dječak najčešće od predmetnih učitelja dobije na papiru ispisane najvažnije činjenice, u obliku natuknica koje mora naučiti. Sadržaj najčešće nije dulji od pola stranice u bilježnici. Majka dječaku čita natuknice, a on ih ponavlja za njom dok ne zapamti sadržaj. Također mu pomaže i oko čitanja i pisanja lektire tako da mu ona čita dio, a on to pokušava zamisliti i prepričava ono što je čuo i što smatra važnim u odslušanom tekstu ili odlomku.

Provjereno je i služenje metakognitivnim strategijama sljedećim pitanjima: *Znaš li koliko ti vremena treba da nešto naučiš? Odrediš li što ćeš učiti prvo, a što drugo? Kad učiš, kako znaš da si nešto naučio i koliko si naučio? Znaš li već unaprijed treba li ti više vremena da naučiš sadržaje nekog predmeta ili možda manje? Pokušavaš li promijeniti način na koji učiš?* Dječak zna koliko mu otprilike treba da nauči neki sadržaj, uz pomoć majke određuje što će učiti prvo, a što nakon toga. Zna da je nešto naučio tako što se može toga sjetiti i ponoviti to što je naučio u glavi i naglas. Ako se ne može svega sjetiti, znači da nije sve naučio. Za učenje sadržaja povijesti treba najviše vremena. Nije pokušao mijenjati način na koji uči sadržaje.

Definiranje vještina potrebnih za poučavanje strategija te procjena usvojenosti vještina

Prije provedbe strategija učenja kod dječaka su procijenjene vještine čitanja i pisanja. Procjena vještina preduvjet je za uspješno poučavanje i korištenje strategija učenja. Dječak čita sva tiskana i pisana slova. Uočeno je kako dječak prilikom čitanja povremeno pogađa riječi i ispremeće slova u riječi te samim time riječ pogriješno pročita. Čita jako sporo, slovka, manje poznate riječi slovka, ali ih teško povezuje u riječ. Ne razumije što je pročitao. Ne pamti važne informacije pročitane sadržaja. Pažnja mu je prilikom čitanja kratka. U pisanju dječak izostavlja slova. Prilikom pisanja slovka riječ ili ju glasovno rastavlja na slogove. Izgovori točno, ali pogriješno napiše riječ. Često brže slovka ili rastavi riječ na slogove brže nego što stigne zapisati. Prilikom pisanja zamjenjuje vizualno slična slova, primjerice d i b, s i

š, z i ž, te zvučno slične glasove, primjerice d i t, g i k, š i ž, s i z. Ima poteškoća u pisanju riječi sa suglasničkim skupinama, primjerice ks-, ps-, st-, svr-... Kada se dječaka uspori i ponovno vrati na napisanu riječ kako bi ju prekontrolirao, čini puno manje pogrešaka.

Procjenom se pokazala potreba za radom na samonadgledanju vlastitih vještina pisanja i smanjenja pogrešaka te pronalaženjem alata, strategije, koja će dječaku pomoći u učenju i zapamćivanju školskih sadržaja. Učinjen je odabir strategija za koje se pretpostavilo da će unaprijediti vještine pisanja te učenje i razumijevanje školskog sadržaja. Odabrane su strategije samonadgledanja pisanja te strategije za razumijevanje pročitano, strategija sažimanja crtanjem te strategija povezivanja pitanje-odgovor.

Poučavanje strategije samonadgledanja

Zbog činjenja mnogobrojnih pogrešaka prilikom pisanja, odlučeno je kako će prva strategija koja će se provoditi s dječakom biti i strategija samonadgledanja pogrešaka u pisanju kraćih tekstova. Cilj je dječaka usporiti i navesti da se vraća na pročitano. Učenika se poučavalo prema koracima strategije.

U prvom koraku odabrano je što će se kod dječaka motriti, a to je broj točnih i netočnih riječi u napisanom kraćem tekstu.

Nakon odabira predmeta mjerenja, u *drugom je koraku* izmjereno početno stanje pisanja po diktatu te su izbrojene točne i netočne riječi. Dječak je pisao pjesmu koja se sastojala od 43 riječi, od kojih je svega 10 bilo točno napisano.

U trećem koraku ostvarena je suradnja između dječaka i istraživača, u kojemu je dječaka bilo potrebno motivirati za upotrebu strategije. Proveden je razgovor s dječakom u kojem je dječak izrazio što osjeća kad mu u školi kažu da ima puno pogrešaka kod pisanja. Dječak se zbog pogrešaka osjeća loše. Čini puno pogrešaka i htio bi ih činiti manje. Istraživač je dječaka motivirao na strategiju tako što mu je ispričao kako i sam mora puno pisati i da se često dogodi da pogriješi u pisanju. Istraživač je objasnio dječaku kako svoj rad ponovno pročita i ispravi uočenu pogrešku. Dječak je uključen u odabir načina prikazivanja vlastitog uspjeha. Istraživač je odabrao prikazivati podatke stupčastim dijagramom. Predstavljeno mu je kako bi dijagram izgledao ako se bilježi kako se pogreške smanjuju te kako bi izgledao dijagram na kojem se prikazuje kako se točne riječi povećavaju. Odabrao je način prikazivanja u kojem se

broj točnih riječi povećava. Nacrtao je svoj stupčasti dijagram početnog stanja. Komentirao je kako se nada da će dijagram s točnim riječima biti veći kada počnemo s primjenom strategije.

U četvrtom koraku, *poučavanje strategije*, istraživač je na vlastitom primjeru prikazao kako bi upotreba same strategije izgledala. Istraživač je čitao, a potom namjerno zapisao rečenicu pogrješno uz komentare: „Što moram učiniti? Moram pročitati rečenicu. Čitam rečenicu. Što sada moram učiniti? Moram zapisati rečenicu. Zapisujem rečenicu. Zapisala sam rečenicu. Jesam li učinila pogrješku? Što sada moram učiniti? Moram ponovno pročitati rečenicu. Čitam rečenicu. Vidim pogrješku. Što sada činim? Moram ispraviti pogrješku. Ispravljam pogrješku. Ima li još pogrješaka? Jesam li ju uočila? Ispravljam drugu pogrješku.“ Potom je dječak, prema uzoru na istraživača, ponovio korake strategije.

Na sljedećem se susretu dječak ponovno prisjetio koraka strategije na način na koji ih je istraživač prikazao. U dijelu *četvrtog koraka, vježbanje strategije*, dječak je na primjeru teksta pripremljenom upravo za njega vježbao strategiju. S obzirom na teškoće čitanja teksta, istraživač je dječaku čitao rečenicu po rečenicu. Dječak je rečenicu po rečenicu zapisivao te naglas komentirao korake po uzoru na istraživača: „Što moram učiniti? Moram poslušati rečenicu. Slušam rečenicu. Što sada moram učiniti? Moram zapisati rečenicu. Zapisujem rečenicu. Zapisao sam rečenicu. Jesam li učinio pogrješku? Što sada moram učiniti? Moram ponovno pročitati rečenicu. Čitam rečenicu. Vidim pogrješku. Što sada činim? Moram ispraviti pogrješku. Ispravljam pogrješku. Ima li još pogrješaka? Gdje je pogrješka? Ispravljam drugu pogrješku.“

Na isti način učenik zapisuje preostale rečenice i ispravlja pogrješke koje je uočio. Istraživač usmjerava učenika i podsjeća na korake. Nakon što je učenik zapisao sav tekst, istraživač je izbrojio točne i netočne riječi. Dječak ih je zapisivao u tablicu i crtao dijagram.

Tijek poučavanja strategije sažimanja

U radu s dječakom, tijekom provođenja strategije samonadgledanja, istraživač se odlučio za uvođenje nove strategije, strategije sažimanja crtanjem. Cilj je bio uvesti strategiju od koje će imati konkretnu korist i koja će omogućiti dječaku lakše, brže i uspješnije svladavanje veće količine novih sadržaja u školi. Dječak je poučavan prema koracima strategije sažimanja uklopljenima u SRSD model poučavanja.

Strategija sažimanja sastoji se od tri koraka, koji se još mogu razdvojiti: 1. glavna ideja, 2. važne informacije o ideji, 3. pregled sažetka. Učenik se pita koja je glavna ideja, je li ju dobro

razumio, koje su informacije o njoj zapisane, te se one ispisuju, u ovom slučaju crtaju, pita se je li obuhvatio sve informacije, ima li nepotrebnih informacija. Nakon toga napisano daje nekome da prekontrolira te prepričava sadržaj pomoću tog istog sažetka.

Na ovom se susretu pokušalo sa strategijom sažimanja teksta, ali crtanjem i prepričavanjem sadržaja pomoću tog istog crteža.

Istraživač je u drugom koraku, razgovor o strategiji, motivirao dječaka na učenje sasvim nove strategije učenja. S dječakom se razgovaralo o uvođenju novog načina bilježenja i učenja školskog sadržaja tako da, umjesto pisanja, crta ono što treba zapamtiti. Bio je ushićen zbog toga i svidjela mu se ideja.

U trećem koraku, dječaku je predstavljena strategija sažimanja crtanjem te prikazano na primjeru priče kako strategija izgleda. Istraživač je naglas pročitao priču, nakon čitanja naglas prikazivao korake strategije:

„Koja je glavna ideja u ovom tekstu? O čemu tekst govori?“ Nacrtat ću o čemu tekst govori.

*„Koje je to važne stvari autor teksta napisao o zvjezdicama i darovima? Crtam ih.“
Moram se vratiti i provjeriti jesam li dobro razumjela koja je glavna ideja i važne informacije o toj ideji.*

Što se dogodilo prvo? Što se dogodilo nakon toga? A što se dogodilo nakon toga? Crtam redom što se dogodilo prvo, pa što sljedeće....

„Je li neka važna informacija u tekstu, a nisam je nacrtala?“ Crtam ono što sam izostavila.

„Jesam li nacrtala nešto nevažno? Brišem ono što nije toliko važno.

Pregledavam nacrtan sažetak i pitam se: „Je li nešto nejasno?“ Ako je nejasno, crtam jasnije.

„Pročitaj moj sažetak. Je li ti jasno o čemu je riječ u priči koju sam pročitala?“

Istraživač je u koraku zapamćivanje strategije zamolio dječaka da naglas ponovi što je to istraživač redom činio. Dječak je nekoliko puta ponovio korake.

U koraku poučavanje strategije dječak je dobio tekst na kojem će isprobati strategiju sažimanja crtanjem. S obzirom na dječakove teškoće čitanja i razumijevanja pročitano, istraživač je dječaku čitao tekst. Tekst je čitan odlomak po odlomak. Tijekom čitanja odlomka dječak se pitao: „ O čemu to tekst govori?“ „Nacrtat ću o čemu tekst govori.“

„Koje je to važne stvari autor teksta napisao o malom hrčku?“ *Crtam ih.*

Moram se vratiti i provjeriti jesam li dobro razumio koja je glavna ideja i važne informacije o toj ideji.

Što se dogodilo prvo? Što se dogodilo nakon toga? A što se dogodilo nakon toga? Crtam redom što se dogodilo prvo, pa što sljedeće....

„Je li neka važna informacija u tekstu, a nisam je nacrtao?“ *Crtam ono što sam izostavio.*

„Jesam li nacrtao nešto nevažno? Brišem ono što nije toliko važno.“

Pregledavam nacrtan sažetak i pitam se „Je li nešto nejasno?“ Nejasno crtam jasnije.

Istraživač je potom pregledao nacrtano i provjerio je li jasno o čemu je riječ u priči.

Potom je uslijedilo *vježbanje strategije*. Istraživač je poticao dječaka da naglas govori korake u strategiji te da se pita je li nacrtao sve što smatra važnim. Dječak je stvarao sažetak i prepričavao ga.

Strategija povezivanja pitanje-odgovor uz strategiju sažimanja

Učeniku su predstavljani tipovi pitanja. „Isključivo ovdje“ pitanja koja su vezana isključivo za tekst, zatim „razmisli i potraži“ pitanja koja nemaju odgovor koji se nalazi izravno u tekstu, već se od dječaka očekuje da integrira informacije iz dijela teksta ili odlomka. Pitanja „sam zaključiti“ također nemaju odgovor izravno u tekstu, već su od dječaka zahtijevala prisjećanje svih informacija koje zna o toj temi.

Istraživač je u koraku *prikazivanje koraka strategije* pokazao dječaku na primjeru sažetka kako to izgleda. Pitao se koje bismo pitanje mogli za što postaviti kako bismo dobili odgovor koji je nacrtan na slici. To su pitanja čiji odgovor nalazimo izravno u tekstu. Zatim se pitao koje bismo to pitanje mogli postaviti, a da opišemo informacije iz odlomka. To su pitanja u kojima moramo prepričati odlomak. Postoji li nešto što smo nacrtali, što smo zaključili, a nismo zapravo našli odgovor u tekstu? Tu bismo postavili pitanje „sam zaključiti“. U koraku *zapamćivanje strategije*, dječak je morao ponoviti vrstu pitanja. Strategija povezivanja pitanje-odgovor nastavljala se na strategiju sažimanja crtanjem. Najprije je prema koracima strategije sažimanja načinjen sažetak, a nakon toga osmišljavana su pitanja koja odgovaraju temi sažetog teksta. U *vježbanju strategije* dječak je pomoću nacrtanog sažetka odgovarao na pitanja. Dječak je bio uključen u osmišljavanje pitanja i prepoznavanje vrste pitanja koja je postavljena. Tijekom susreta broj se pitanja razlikovao s obzirom na opsežnost sadržaja i

količini ključnih informacija koje sadržava. Nakon višekratnih vježbanja, dječak je započeo sa *samostalnom primjenom* strategija sažimanja i povezivanje pitanje-odgovor.

Doprinosi primjene strategija bit će prikazani i opisani u sljedećim poglavljima.

5 Kvalitativna analiza podataka

U ovom istraživanju upotrebljavana je **tematska analiza** kao vrsta kvalitativne analize podataka (Braun, Clarke, 2006⁵). Unutar tematske analize korištena je **realistička metoda** (eng. *realistic method*) (Braun, Clarke, 2006, str. 9⁶) koja predstavlja iskustva, značenja i doživljaje stvarnosti sudionika. Također, koristio se pristup **teoretske tematske analize** (eng. *theoretical thematic analysis*) (Braun, Clarke, 2006, str.12⁷), odnosno dolaženje do rezultata "odozgo prema dolje", od teorijskih pretpostavki prema podacima. Ovisno o razini na kojoj će teme biti prepoznate rabljena je **semantička analiza** (Braun, Clarke, 2006, str.13⁸). Semantička razina teme znači da se ne traže značenja izvan onoga što su sudionici rekli, pokušavajući tako razumjeti što ljudi govore, što predstavlja njihovo mišljenje, kako ga oni objašnjavaju i što temeljno iz njega proizlazi.

Analiza podataka odvijala se kroz postupak kodiranja, što je jedan od načina analiziranja kvalitativne građe. U fazi prije kodiranja (eng. *precoding phase*) transkribirao se tekst iz intervjua te su se pripremile bilješke s opservacije. Navedeni materijali uređivali su se na sljedeće načine: različitim bojama označene su prve ideje tema kojima pripada odgovor sudionika (teme proizlaze iz cilja istraživanja i istraživačkih pitanja); **izjave, odnosno odgovori sudionika podebljani su i „stavljani u navodne znakove“**; *bilješke s terena i dojmovi ili uvidi istraživača* o sudioniku ili temi istraživanja (eng. *filed notes*) stavljani su u kurziv, odnosno ukošeni (Saldana, 2016). Koraci su kodiranja u tematskoj analizi otvoreno kodiranje kojim se izjave sudionika oblikuje u kodove i/ili potkategorije, traženje kategorija, odnosno propitivanje koje potkategorije čine neku nadređenu kategoriju u smislu nekih specifičnosti u značenju ili nekih sličnosti u značenjima koja pridaje više sudionika (Braun, Clarke, 2006⁹).

⁵ Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 2, 77-101. Preuzeto s <http://eprints.uwe.ac.uk/11735> (28.5.2019.)

⁶ isto

⁷ isto

⁸ isto

⁹ isto

Naveden je primjer tablice kvalitativne analize za sudionika 1 za 1. istraživačko pitanje „Koje su specifičnosti učenika s teškoćama učenja i ADHD-om?“. Isti postupak slijedio se za ostale sudionike istraživanja, opservaciju te ostala istraživačka pitanja.

Tablica 1. Primjer tijeka kodiranja podataka za sudionika 1 za istraživačko pitanje *Koje su specifičnosti učenika s teškoćama učenja i ADHD-om?*

Istraživačka pitanja: <i>Koje su specifičnosti učenika s teškoćama učenja i ADHD-om?</i>			
TEMATSKO PODRUČJE: Specifičnosti funkcioniranja djeteta			
IZJAVE SUDIONIKA Sudionik 1	KODOVI	KATEGORIJE/TEME	POTKATEGORIJE (Specifičnosti kategorija u potkategorijama)
<i>„Ja sam mu čitala gradivo više puta i opisivala ga tako da bi L. ponavljao za mnom da bi mogao on taj sadržaj zapamtiti kad bi ga nastavnica usmeno pitala.“</i>	Stalna potreba za podrškom prilikom čitanja	Izazovi djece s teškoćama učenja i ADHD-om	Potreba za podrškom
<i>„Unatoč uloženom trudu dobivao bi loše ocjene, nije bio fokusiran na učenje, bio bi frustriran i nezadovoljan s dobivenom slabijom ocjenom.“</i>	Postizanje loših rezultata unatoč uloženom velikom trudu Teškoće s pažnjom Frustracija zbog loših ocjena	Izazovi djece s teškoćama učenja i ADHD-om	Karakteristike ADHD poremećaja
<i>„Motivirali smo, dodatno smo rješavali s tim da</i>	Motiviranje uz dodatnu podršku u čitanju	Izazovi djece s teškoćama učenja i ADHD-om	Potreba za podrškom

<i>sam mu ja čitala, a on bi pisao, ja mu pregledavala i tako...“</i>			
<i>„Nije imao nikakvu motivaciju, nije htio sam krenuti učiti nego sam ga ja prvo morala nagovarati. Nastojao je odgoditi učenje pjesmice, zatim malo poslije ćemo i tako da bi na kraju jedva navečer uspio nešto napisati ili naučiti.“</i>	Niska motivacija za učenje i odgađanje izvršavanja obveza	Izazovi djece s teškoćama učenja i ADHD-om	niska motivacija za učenje odgađanje obveza

6 Interpretacija nalaza istraživanja

Temeljem kvalitativne tematske analize (Braun, Clarke, 2006¹⁰) u ovom poglavlju prikazani su nalazi istraživanja, koji su oblikovani u tematska područja specifičnosti funkcioniranja učenika te doprinos poučavanja kognitivnih i metakognitivnih strategija. U Tablici 9. prikazane su specifičnosti funkcioniranja učenika s teškoćama učenja i ADHD-om te najvažniji doprinosi poučavanja kognitivnih i metakognitivnih strategija iz perspektive dječaka, dječakove majke, dječakove učiteljice te samog istraživača. U poglavlju Prilozi nalaze se Tablica 1, Tablica 2, Tablica 3, Tablica 5, Tablica 6 i Tablica 7, koje prikazuju kako su nastale kodirane izjave sudionika intervjua, te Tablica 4 i Tablica 8, koje prikazuju kodiranje opservacije, potkategorije i kategorije.

Prikazani nalazi kvalitativne analize odgovaraju na postavljena istraživačka pitanja:

„Koje su specifičnosti učenika s teškoćama učenja i ADHD-om?“

¹⁰ Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 2, 77-101. Preuzeto s <http://eprints.uwe.ac.uk/11735> (28.5.2019.)

„Kako odabrane specifične kognitivne strategije učenja doprinose promjenama kod učenika u razumijevanju sadržaja i točnosti pri pisanju?“

„Kako kognitivne strategije doprinose promjenama u brzini i količini zapamćenog tekstualnog sadržaja?“

„Kakav je doprinos specifičnih kognitivnih strategija učenja školskom uspjehu, motivaciji i odnosu učenika prema školi i školskom učenju?“

Tablica 9. Prikaz kategorija i potkategorija određenih tema istraživanja

Teme/kategorije	Podteme/potkategorije
Izazovi djece s teškoćama učenja i ADHD-om	Karakteristike teškoća čitanja i pisanja Karakteristike ADHD poremećaja Teškoće razumijevanja sadržaja Niska motivacija za učenje Loš akademski uspjeh Odgajanje obveza Potreba za podrškom
Jake strane	Lakoća reproduciranja sadržaja Sudjelovanje u aktivnostima na nastavi Otvorenost za novo učenje Auditivno i vizualno pamćenje Usmeno izražavanje Suradljivost
Doprinos poučavanja strategija točnosti u pisanju/rješavanju zadataka	Povećanje broja točno napisanih riječi Točno riješeni zadatci
Doprinos poučavanja strategija vještini čitanja	Napredak u vještini čitanja
Doprinos poučavanja strategija motivaciji za čitanje i pisanje	Povećanje motivacije za pisanje Povećanje motivacije za čitanje
Doprinos poučavanja strategija odnosu prema	Povećanje uložnog truda

pisanju	Samostalno pisanje sastavka
Doprinos poučavanja strategija samostalnoj primjeni strategija	Povećanje točnosti pri samostalnom pisanju sastavaka
Doprinos poučavanja strategija razumijevanju sadržaja	Razumijevanje sadržaja učenja Rješavanje težih zadataka Povećanje razina znanja na razinu primjene Produblјivanje razumijevanja pročitanoг Stvaranje uzročno-posljedičnih veza Razumijevanje odnosa među likovima
Doprinos poučavanja strategija unaprјeđenju logičkog mišljenja	Unaprјeđenje logičkog mišljenja Logičko povezivanje cjeline Povezivanje naučenog s prethodno stečenim znanjem
Doprinos poučavanja strategija brzini svladavanja/pamćenja sadržaja	Brže svladavanje sadržaja
Doprinos poučavanja strategija količini zapamćenog sadržaja	Svladavanje veće količine sadržaja
Doprinos poučavanja strategija samostalnoj primjeni strategija	Primjena naučenih strategija na učenje pjesmice i čitanje lektire Primjena strategije u školi – generalizacija strategije
Doprinos poučavanja strategija povećanju akademskog uspjeha	Povećanje akademskog uspjeha
Doprinos poučavanja strategija motivaciji za učenje	Povećanje motivacije za učenje
Doprinos poučavanja strategija odnosu prema učenju i školskim obvezama	Samostalno učenje i pisanje domaće zadaće Svakodnevno izvršavanje školskih obveza uz entuzijazam Učenje je zabavno Povećanje aktivnosti
Doprinos poučavanja strategija samostalnosti u učenju	Povećanje vremena provedenog u samostalnom učenju

Učenici sa specifičnim teškoćama učenja i ADHD-om susreću se s brojnim izazovima zbog svojih teškoća. Sudionici istraživanja navode brojne izazove koje su prepoznali, a s kojima se susreću učenici sa specifičnim teškoćama. Prema izjavama sudionika, učenici sa specifičnim teškoćama učenja postižu loš akademski uspjeh unatoč velikom uloženom trudu. Kod učenika se zbog toga javlja nezadovoljstvo i frustracija jer ocjena koju su dobili ne odgovara trudu koji su uložili, „*bio je nezadovoljan dobivenom slabijom ocjenom*“. Motivacija za učenje i rad opadala je, „*prije nije imao motivacije*“ i bilo je potrebno učenika dodatno motivirati pohvalama i nagradama. Javlja se izbjegavanje izvršavanja aktivnosti i školskih obveza „*jer sam ga ja morala nagovarati*“ i „*nastojao je odgoditi učenje pjesmice*“. Brojni izazovi s kojima se učenici susreću povezani su, odnosno proizlaze iz karakteristika samih teškoća, u ovom slučaju teškoća čitanja i pisanja i ADHD-a. Sudionici istraživanja prepoznaju nedostatak tečnosti u čitanju, „*znači on ne može čitati tečno*“, izostavljanje grafema, zamjena vizualno sličnih grafema, „*mijenjao b d, klasika jel, m n*“, spojeno pisanje riječi, teškoće pisanog izražavanja kod učenika - činio je puno pogrešaka pri pisanju. Zbog navedenoga teško je razumio pročitano, a u skladu s time, razine znanja koje je učenik mogao postići bile su niže „*pa je najviše učio na nekoj razini prisjećanja i, recimo, prepoznavanja*“, „*čista reprodukcija*“, ponekad „*ako je nešto ponuđeno, uspije prepoznati*“ te je mogao „*točan odgovor povezati*“. Zadatci koje je rješavao u školi „*morali su biti puno jednostavniji*“. Zbog karakteristika teškoća potrebe za podrškom bile su velike, pogotovo prilikom čitanja te je majka „*čitala gradivo više puta... da bi on taj sadržaj mogao zapamtiti*“. Također su prepoznate teškoće s usmjeravanjem pažnje jer „*nije bio fokusiran na učenje*“, ponekad se uočavao nemir zato što se počeo „*vrpoljiti na stolici*“. Istraživač je u neposrednom radu s dječakom uočio iste poteškoće. Teško je čitao, a prilikom pisanja činio je brojne pogreške. Sudionici izjavljuju kako je učenik zbog teškoća čitanja i pisanja imao stalnu potrebu za podrškom prilikom čitanja školskih sadržaja i lektire, zbog čega nije bio samostalan u učenju.

Unatoč svojim teškoćama, učenik ima i jake strane. Navodi se kako je dječak „*lako mogao reproducirati*“ sadržaj te je „*uvijek htio sudjelovati u tim nekim zadacima*“ i „*nikada on nije rekao da on to neće*“. Dječak je pokazao entuzijizam i otvorenost za novo učenje, točnije, učenje strategije koja će mu pomoći u učenju jer „*kada sam čuo da će mi netko doći pomoći, osjećao sam se sretnije i veselije*“. Rado je i vrlo otvoreno prihvatio istraživača i rad s istraživačem te je surađivao tijekom cijelog procesa poučavanja. Uočeno je kako se dobro usmeno izražava. Istraživač je uočio kako dječak ima dobro vizualno-auditivno pamćenje, na koje se oslanjao tijekom učenja s majkom, a ispitivanje stilova učenja potvrdilo je kako dječak

preferira vizualno-auditivni način učenja te su dječakove jake strane uzete u obzir i iskorištene prilikom planiranja intervencije.

Povezanost se može vidjeti i na Modelu 1 koji prikazuje povezanost tema i potkategorija/kodova za 1. istraživačko pitanje vezano uz specifičnosti učenika s teškoćama učenja.

Model 1: Prikaz povezanosti tema i potkategorija/kodova za 1. istraživačko pitanje vezano uz specifičnosti učenika s teškoćama učenja



Zbog svojih teškoća dječak je sudjelovao u poučavanju strategija učenja koje je za njega donijelo brojne prednosti. Sudionici ovoga istraživanja naveli su brojne doprinose poučavanja kognitivnih i metakognitivnih strategija. U području metakognitivnih strategija sudionici navode kako je poučavanje metakognitivne strategije samonadgledanja doprinijelo točnosti u pisanju jer je broj točno napisanih riječi u odnosu na početno stanje počeo znatno rasti, a vidljivo je i kako je „*graf počeo veći bit s točnim odgovorima*“. Doprinos je vidljiv i pri rješavanju domaće zadaće jer su „*sada, nakon primjene strategija*“ svi zadatci „*napravljeni kako treba*“. Nakon uočavanja broja točno napisanih riječi, kod sudionika istraživanja uočen je značajan doprinos poučavanja samonadgledanja povećanju motivacije za pisanje jer je sudionik silno htio vidjeti rast dijagrama s točnim odgovorima. Sudionik je počeo uočavati vlastiti uspjeh jer je uočio kako je i u tablici „*svaki put sve manje netočnih riječi*“. Na povećanje motivacije za pisanje kod dječaka dodatno je utjecala pohvala majke. Doprinos povećanju motivacije za pisanje očitovao se u promjeni stava učenika u vezi s pisanjem, što ukazuje na značajan doprinos poučavanja strategije odnosu prema pisanju. Tijekom rada istraživač je uočio značajan doprinos poučavanja strategija čitanju. Dječak je puno brže čitao

vlastiti rukopis te je automatizmom počeo prepoznavati riječi u tekstu. S dječakom se nije izravno radilo na unaprjeđenju vještine čitanja. Međutim, samim time što je svaki put morao ponovno pročitati rečenicu koju je napisao, dječak je ipak vježbao čitanje, što je doprinijelo unaprjeđenju vještine čitanja. Istraživač je uočio i značajan doprinos samostalnosti u primjeni strategije prilikom pisanja samostalnih sastavaka, a kasnije je strategiju samostalno primjenjivao tijekom učenja novih strategija te zapisivanja pojmova. Samostalno je uočavao pogreške u pisanju i sam ispravljao, bez intervencije istraživača.

U području kognitivnih strategija sudionici su uočili značajan doprinos poučavanja specifičnih kognitivnih strategija za razumijevanje pročitano. U poučavanju su, kao što je ranije spomenuto i opisano, korištene strategije sažimanja crtanjem te povezivanje pitanje-odgovor. Sudionici prvenstveno navode kako je poučavanje strategija za razumijevanje pročitano značajno doprinijelo razumijevanju sadržaja. Dječak je lakše usvajao sadržaje tako što je „*sve što je u pjesmici bilo on bi zamislio, zamislio o čemu se radi u pjesmici i tako bi više i bolje naučio napamet*“. Prema sudionici, učiteljici, kod dječaka se povećala razina znanja, „*razina prepoznavanja se produbila*“ te je usvojeno znanje počeo primjenjivati. Dječaku se u školi moglo „*komplikiranije, pod navodnicima, komplikiranije zadatke zadavati*“. Već tijekom primjene strategije „*rješavao je bez problema za veću ocjenu pa sam mu mogla malo i povećati tu razinu neke primjene znanja*“. Počeo je razumjeti bit, odnosno problem pročitano, logički povezivati cjelinu, stvarati uzročno-posljedične veze. Počeo je razumijevati odnose među likovima te se „*nekako produbilo razumijevanje lektirnih djela*“. Tome svjedoči i sudionica, majka, jer su primijenili strategiju „*na pisanju lektire*“. Nakon čitanja odlomka sudionica mu je „*pitanja postavila*“ te bi dječak znao „*o čemu se radi u lektiri*“. Istraživač je tijekom rada s dječakom također uvidio doprinos poučavanja strategija razumijevanju sadržaja jer je dječak uspješno prepričavao sadržaje nastale tijekom sažimanja crtanjem, dakle uz sažetke. Tijekom daljnjeg rada s dječakom, istraživač je uočio kako dječak može izdvojiti bitne činjenice iz teksta i samostalno ih nacrtati. Bolje je razumio sadržaje i lakše se prisjećao sadržaja. Točno je odgovarao na postavljena pitanja, a tijekom odgovaranja na njih počeo je povezivati naučene sadržaje s prethodno stečenim znanjem.

Prema izjavama sudionika doprinos poučavanja strategija također je vidljiv na unaprjeđenju logičkog mišljenja jer je primijećeno kako se „*počelo razvijati neko logičko mišljenje kod njega*“ te kako može „*logički povezati u cjelinu*“. Kao što je već spomenuto, počeo je povezivati naučeno s prethodno stečenim znanjem.

Jedan od doprinosa poučavanja strategija je, prema sudionicima istraživanja, doprinos brzini svladavanja, odnosno pamćenju sadržaja jer je strategija pomogla „*da brže zapamtim na satu*“. Dječaku je „*potrebno manje vremena za savladavanje određenih nastavnih sadržaja*“, a uzrok tomu je činjenica da „*brže pamti informacije*“, odnosno „*brže svladava gradivo*“. Istraživač je tijekom rada također uočio navedeni doprinos. Prilikom učenja novog sadržaja napravljen je pokus: dječaka se najprije poučavalo tako da mu se čita sadržaje, a dječak ponavlja. Učenje je bilo dugotrajno i nije sve uspio zapamtiti. Potom ga se podučavalo tako da sadržaje koje treba zapamtiti nacrtava. Odmah nakon crtanja znao je odgovore na sva pitanja i davao dodatna objašnjenja. Dječak je brže usvojio sadržaje upotrebom strategije. Moguće je da je u ovom slučaju na brzinu usvajanja utjecalo i to što je već više puta čuo odgovore na pitanja, ali prije učenja primjenom strategije miješao je odgovore na pitanja i nije davao dodatna objašnjenja koja je nakon učenja pomoću strategije davao.

Prema sudionicima, jedan od značajnih doprinosa poučavanja strategija jest doprinos količini zapamćenog sadržaja. Dječak upotrebom strategije „*može svladati veću količinu gradiva*“. Vidljivo je kako je „*počeo pamtit* *veću količinu sadržaja*“. Tijekom rada s dječakom također je uočen doprinos količini zapamćenog sadržaja. Pamtio je sadržaje opisane na dvije, kasnije i četiri stranice u udžbeniku, a sadržaji za učenje dobiveni od predmetnih učitelja bili su napisani na najviše pola stranice papira A4 formata.

Uočen je još jedan doprinos poučavanja strategija, doprinos samostalnoj primjeni strategija. Prema ispitanicima, dječak je s majkom primjenjivao strategiju „*na sličan način*“. Istraživač je također uočio kako je dječak počeo samostalno primjenjivati naučene strategije, uz minimalno ili nikakvo uplitanje istraživača, osim podrške koju mu je istraživač pružao prilikom čitanja. Samostalno je radio sažetke, odlučivao što će crtati, a pitanja je kasnije i sam smišljao. Podrška istraživača bila je samo u zapisivanju pitanja. Dječak je također, tijekom služenja strategijom sažimanja i povezivanja pitanje-odgovor, samostalno upotrebljavao već naučenu strategiju samonadgledanja pri imenovanju nacrtanog. Uočavao je i ispravljao pogriješno napisanu riječ. Nakon toga dječak je, uz pomoć majke, počeo samostalno primjenjivati strategiju. Majka je čitala, a dječak majku upućivao u korake strategije i primjenjivao ju. Strategiju nije primjenjivao samo kod kuće u radu s istraživačem ili majkom, već je „*primjenjivao tu strategiju u školi*“, što znači da je generalizirao strategiju na druge okolnosti, u školskom učenju na nastavi.

Još jedan od doprinosa poučavanja strategija jest povećanje akademskog uspjeha „*jer bolje su ocjene*“. Doprinos je povećanju akademskog uspjeha u školi „*vidljivo brojčano*“ veći jer je „*ranije dobivao ocjene dovoljan*“, međutim, „*u drugom se polugodištu posebno izraženo počelo penjati na dobar, vrlo dobar, pa čak i odličan iz nekih sadržaja*“. Doprinos je vidljiv i na svjedožbi jer „*lani su bile malo slabije, a ove godine su malo bolje ocjene*“.

Također, jedan od doprinosa poučavanja strategija, prema sudionicima doprinos je motivaciji za učenje jer je motivacija „*puno bolja*“ te su sudionici prepoznali kako je „*postao motiviraniji*“ i ima „*više motivacije nego prije*“. Zadacima pristupa „*s većim entuzijazmom*“. Dječak je naučio „*novi način zanimljiv za učenje kako bi imao dobre ocjene*“. Istraživač je tijekom rada uočio kako je dječaku učenje postalo zabavno, način učenja bio mu je zanimljiv. Nakon što je upotrebom strategije doživio uspjeh, motivacija za učenje i upotrebu strategije dodatno se povećala. Uočeno je i povećanje motivacije za čitanje i pisanje lektire.

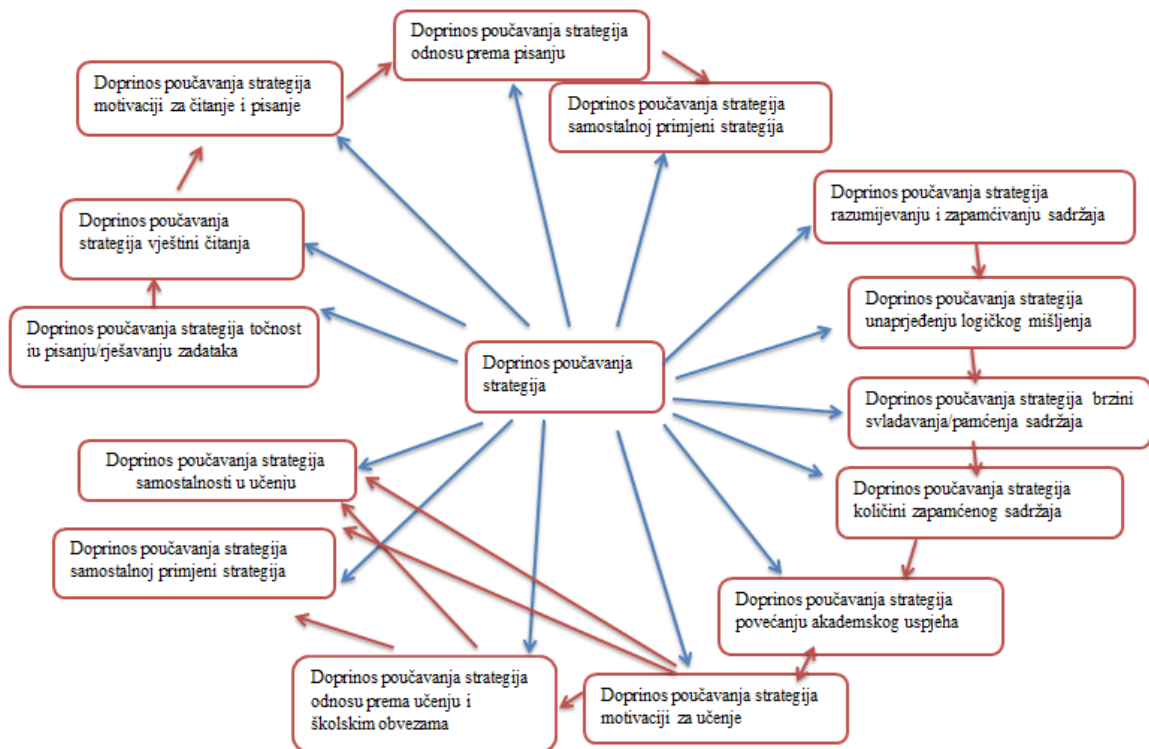
Doprinos poučavanja strategija, prema sudionicima je istraživanja i odnos prema učenju i školskim obvezama jer se dječaka ne mora „*nagovarati da piše zadaću ili uči*“, a učenje mu je postalo zabavno, „*uzima sam knjigu i uči*“. U školskom okruženju dječak je postao „*zainteresiraniji za aktivnosti na satu*“. Također je počeo svakodnevno izvršavati školske obveze, „*s većim entuzijazmom*“. Dječak je naučio zanimljiviji način učenja te ne pruža otpor prema školi i učenju. Strategije su mu bile zabavne i svidjele su mu se. Počeo je uživati u učenju. S oduševljenjem je prihvaćao zadaće koje mu je istraživač zadao.

Doprinos poučavanja strategija vidljiv je i u samostalnosti u učenju jer „*sam uzme knjigu*“. Prema sudionicima, dječak „*više vremena provodi sam u učenju i pisanju*“. Majka puno manje vremena provodi pomažući mu, već on sam ponovi pomoću crteža. Istraživač je uočio kako sam primjenjuje naučene strategije.

Vrlo je važno objasniti povezanost između doprinosa poučavanja strategija zbog lakšeg razumijevanja kako je do njih došlo. Povezanost se može vidjeti i na Modelu 2 koji prikazuje povezanost doprinosa. Doprinosi poučavanja strategija zapravo su proizlazili jedni iz drugih. Nakon što je dječak počeo učiti strategiju i konačno mogao razumijeti ono što treba naučiti, sadržaje je mogao brže usvojiti te je u kraćem vremenu mogao učenjem obuhvatiti veću količinu sadržaja. Naučene sadržaje mogao je logički povezati i o njima promišljati. S obzirom na to da je mogao brže zapamtiti veću količinu školskog sadržaja, u školi je dobio bolju ocjenu, te je poučavanje doprinijelo povećanju akademskog uspjeha, a samim time i motivaciji za učenje. Dječak je dobio ocjenu koja je odgovarala uloženom trudu. Povećanje

akadenskog uspjeha doprinijelo je i promjeni odnosa prema školi i učenju jer mu učenje više nije mučno, već je postalo zabavno. Dječak je samim time bio motiviran za samostalnu primjenu strategije, a novi alat koji mu je pružen omogućio je dječaku smanjenje majčine podrške, o kojoj je ovisio tijekom učenja. Sada je mogao sam sve naučiti i ponoviti.

Model 2: Prikaz povezanosti tema koje odgovaraju na 2., 3. i 4. istraživačko pitanje o doprinosima poučavanja strategija



Nalazi ove studije mogu se povezati s dijelovima nalaza brojnih drugih istraživanja. Tako je korištenjem SRSD modela u poučavanju strategija došlo do značajnog napretka tijekom pisanja (Graham i Harris, 2003; Harris i Graham, 1999, prema Santangelo i sur., 2007). SRSD model doprinio je povećanju motivacije kod učenika (Harris, Graham, Reid, McElroy, i Hamby, 1994; Sexton i sur., 1998, prema Santangelo i sur., 2007). Upravo taj model upotrijebljen je tijekom poučavanja strategija u ovom istraživanju.

Učenici s ADHD-om pokazali su napredak u broju točno napisanih riječi tijekom samonadgledanja izvedbe (Harris i sur., 2005), što se može povezati s nalazima ovoga istraživanja u doprinosu samonadgledanja točnosti u pisanju i rješavanju zadataka.

Nalazi ovoga istraživanja dijelom su u skladu s istraživanjem Pressleyja (1976, prema Dole i sur., 2009), koje je pokazalo kako su učenici s teškoćama čitanja točno odgovorili na značajno veći broj pitanja od učenika u kontrolnoj skupini nakon upotrebe mentalne predodžbe teksta (vizualizacije). Dječak u ovom istraživanju crtao je sadržaje koje mora naučiti, što se dijelom može povezati s vizualizacijom.

Također, nalazi ovoga istraživanja mogu se povezati s istraživanjem Nelsona i sur. (1992, prema Gersten i sur., 2001), u kojem je primjena strategije sažimanja pokazala pozitivne učinke na razumijevanje pročitano g kod učenika s teškoćama učenja. Poučavanje sažimanja u kombinaciji sa samonadgledanjem utjecalo je na povećanje izvedbe učenika (Malone i Mastopieri, 1992, prema Gersten i sur., 2001), što se može povezati sa SRSD modelom, koji uključuje samoregulaciju tijekom poučavanja strategija (samonadgledanje jedna je od strategija samoregulacije).

Follow-up studija, nakon poučavanja strategija razmišljanja o naslovu, razjašnjavanja teškoća u tekstu, sažimanja narativnih i opisnih tekstova te strategije samoregulacije, pokazala je značajan doprinos u eksperimentalnoj skupini razumijevanju pročitano g, znanju o strategijama čitanja te čitalačkoj samoučinkovitosti (Antoniou i Souvignier, 2007), što u dijelu doprinosa poučavanja sažimanja tekstova razumijevanju možemo povezati s nalazima ovoga istraživanja.

Poučavanje kognitivnim i metakognitivnim strategijama, među kojima je strategija postavljanja pitanja, pokazalo je značajan doprinos razumijevanju pročitano g kod učenika s teškoćama čitanja u eksperimentalnoj skupini (Mojtaba i Mehdi, 2018), što se povezuje s nalazima ovoga istraživanja u dijelu doprinosa strategije povezivanja pitanje-odgovor razumijevanju sadržaja. Nalazi se mogu povezati i s istraživanjem Nikoopour i Amini (2010) koje je pokazalo značajan doprinos poučavanja strategijama čitanja razumijevanju pročitano g, povećanju brzine čitanja, samostalnosti u čitanju, što je učenike učinilo motiviranijima za čitanje (Mojtaba i Mehdi, 2018).

Primijećeni napredak u akademskom uspjehu u skladu je s pretpostavkama autora Reid i sur. (2013), koji navode da upotreba strategija dovodi do pozitivnih promjena u akademskom postignuću.

Dječaku je pružanjem „alata“ omogućeno razumijevanje pročitano g te osjećaj uspjeha, što je važan čimbenik u promjeni odnosa prema školi i školskom učenju (Galić-Jušić, 2004), a vidljivo je i u ovom istraživanju.

Doprinos poučavanja strategija brzini i količini zapamćenog sadržaja u ovom istraživanju pruža specifičan doprinos u odnosu na druga istraživanja jer u navedenim istraživanjima nema nalaza o navedenim temama.

Doprinos poučavanja strategija unaprjeđenju logičkog mišljenja nova je tema proizašla iz istraživanja i također je specifičnost ovoga istraživanja. Unaprjeđenje logičkog mišljenja možda se može povezati s razumijevanjem sadržaja. Ako se pročitani sadržaj razumije, lakše ga je naučiti i o njemu se može promišljati pitanjima zašto je to tako, s čime je to i kako povezano. To omogućava povezivanje s već postojećim znanjem, logičkim povezivanjem, stvaranjem uzročno-posljedičnih veza. Doprinos poučavanja strategija samostalnosti još je jedna nova tema koja je proizašla iz istraživanja i još jedna specifičnost istraživanja. Premda poticanje učenika na samostalnost nije proizašlo iz istraživačkih pitanja, samostalnost kao cilj ipak se na neki način protezala kroz rad. Dječak je ovisio o podršci drugih u čitanju, učenju, ponavljanju i strategija mu je trebala pomoći da u što većoj mjeri bude samostalan u učenju. Dječak je dobio za njega prikladan alat koji mu je to naposljetku i omogućio.

U sljedećem potpoglavlju bit će istaknuti ključni nalazi ovog istraživanja.

6.1 Ključni nalazi istraživanja

Iz ovoga istraživanja proizašle su brojne specifičnosti učenika s teškoćama učenja i ADHD-om, a koje su u skladu s već opisanim teorijskim okvirom o teškoćama učenja i ADHD-om. Sudionici istraživanja, ali i istraživač, navode brojne izazove koje su prepoznali, a s njima se susreću učenici sa specifičnim teškoćama. Prema izjavama sudionika, učenici sa specifičnim teškoćama učenja postižu loš akademski uspjeh unatoč velikom uloženom trudu. Javlja se frustracija i nezadovoljstvo ocjenom. Motivacija za učenje i rad niska je. Javlja se izbjegavanje izvršavanja aktivnosti i školskih obveza. Brojni izazovi s kojima se učenici susreću povezani su, odnosno proizlaze iz karakteristika samih teškoća, u ovom slučaju, teškoća čitanja i pisanja i ADHD-a. Sudionici istraživanja prepoznaju nedostatak tečnosti u čitanju, izostavljanje grafema, zamjenu vizualno sličnih grafema, spojeno pisanje riječi, teškoće pisanog izražavanja kod učenika. Iz toga proizlaze teškoće razumijevanja pročitano. Razine znanja koje je učenik mogao postići bile su niže. Imao je velike potrebe za podrškom majke tijekom čitanja. Prepoznate su i teškoće s usmjeravanjem pažnje, a ponekad se uočavao nemir.

Unatoč svojim teškoćama, učenik ima i jake strane. Dječak je „*lako mogao reproducirati*“ sadržaj te je „*uvijek htio sudjelovati u tim nekim zadacima*“. Dječak je pokazao entuzijazam i otvorenost za novo učenje, točnije, učenje strategije koja će mu pomoći u učenju. Dječak se dobro usmeno izražava. Istraživač je uočio kako dječak ima dobro vizualno-auditivno pamćenje te preferira vizualno-auditivni način učenja. Dječakove jake strane uzete su u obzir i iskorištene prilikom planiranja intervencije.

Zbog teškoća čitanja i pisanja, razumijevanja sadržaja te motivacije, dječak je uključen u poučavanje strategija učenja. Kod dječaka se ispitalo korištenje metakognitivnih strategija tijekom učenja te ispitan preferirani stil učenja, motivacija za učenje, odnos prema učenju i školi. Dječak je prilikom pisanja činio brojne pogreške jer je brzao i nije razmišljao je li to što je napisao točno ili nije te se nije vraćao na tekst. Kao prva strategija učenja odabrana je metakognitivna strategija nadgledanja, a za predmet mjerenja odabrana je točnost u pisanju. Izmjereno je početno stanje. Broj točno, odnosno netočno napisanih riječi, bilježen je u tablici i na stupčastom dijagramu. Broj točno napisanih riječi bio je izrazito manji od broja netočno napisanih riječi. Dječaka se motiviralo na učenje nove strategije na način da uoči zašto bi njemu upravo ta strategija bila važna i korisna. Prikazani su mu koraci strategije na primjeru, a dječak je korake morao ponoviti i isprobati na tekstu pripremljenom za njega. Tijekom svakog vježbanja strategije kod dječaka se pokazala tendencija rasta točno napisanih riječi i pad netočno napisanih riječi. Riječi u tekstu u početku su bile kraće, a kasnije je dodavan sve veći broj duljih riječi. Broj točno napisanih duljih riječi također je rastao. Dječak je na kraju samostalno upotrebljavao strategiju na pisanju slobodnog sastavka.

Nakon strategije samonadgledanja uvedena je nova strategija, strategija za razumijevanje pročitano. Dječak je zbog velikih teškoća s čitanjem (slovkanje, nedostatak tečnosti) imao teškoće razumijevanja i čitanja teksta ili tekstualno napisanih sažetaka. Za novu strategiju odabrano je sažimanje crtanjem, poštujući dječakov preferirani stil učenja (vizualno-auditivni). Dječaka se motiviralo na učenje nove strategije na način da uoči zašto bi njemu upravo ta strategija bila važna i korisna. Prikazani su mu koraci strategije na primjeru, a dječak je korake morao ponoviti i isprobati. Istraživač je dječaku pružao podršku na način da je čitao dio po dio sadržaja i zajedno s dječakom donosio odluke što nacrtati. Kasnije je dječak sam donosio odluke, uz minimalno, a potom nikakvo uplitanje istraživača u pojmove koje će nacrtati. Pomoću nacrtanih sažetaka dječak je razumio sadržaj, brzo pamtio, a količine zapamćenog sadržaja postajale su veće. Uz crtanje uvedeno je imenovanje nacrtanog pojma rječju. Dječak je ovdje samostalno primjenjivao prethodno naučenu strategiju

samonadgledanja. Uvedena je nova strategija s postavljanjem pitanja, povezivanje pitanje-odgovor, kao nadopuna strategiji sažimanja. Cilj je bio da dječak može pomoću pitanja sam ponavljati sadržaje. Prvo je napravljen sažetak crtanjem, a potom su se, na temelju nacrtanog, smišljala pitanja. Dječak je sudjelovao u osmišljavanju pitanja te je točno odgovarao na osmišljena pitanja. Počeo je povezivati prethodna znanja tijekom odgovaranja na pitanja. Kasnije je dječak sam, uz majčinu podršku kod čitanja, stvarao sažetke i smišljao pitanja.

Poučavanje strategija donijelo je brojne doprinose za dječaka. Sudionici ovoga istraživanja naveli su brojne doprinose poučavanja kognitivnih i metakognitivnih strategija. U području metakognitivnih strategija nalazi istraživanja ukazuju na doprinos poučavanja metakognitivne strategije samonadgledanja smanjenju pogriješaka u pisanju i rješavanju zadataka, vještini čitanja, motivaciji za čitanje i pisanje, što je dovelo do promjene odnosa prema pisanju.

Prema nalazima istraživanja također se pokazao značajan doprinos poučavanja kognitivnih strategija razumijevanju sadržaja, unaprjeđenju logičkog mišljenja, brzini i količinu zapamćenog sadržaja, povećanju akademskog uspjeha, povećanju motivacije za učenje i promjeni odnosa prema učenju i školskim obvezama te samostalnoj primjeni strategije i samostalnosti u učenju.

6.2 Kritički osvrt istraživača na istraživanje

Tijekom i nakon istraživanja razmišljalo se je li tijekom poučavanja strategija te provedeni intervju prošao onako kako se zamišljalo, je li bilo uspješno ili je moglo biti uspješnije. Tijekom poučavanja strategija mnogo je toga moglo biti drugačije. Nakon što se unazad sagleda cijeli proces poučavanja, kao istraživač učinila bih neke promjene. S druge strane, način je poučavanja, uz nedostatke, donio i neke svoje prednosti.

Kod učenika s teškoćama čitanja i pisanja nije preporučljivo služiti se pisanjem po diktatu, a upravo je to ono što se činilo u strategiji samonadgledanja. Dječak je pisao po diktatu i bilježile su se njegove pogriješke prilikom pisanja. Međutim, dječak je ipak napredovao, rastao je broj točnih riječi, počeo je točno pisati dulje riječi i počeo je i sam upotrebljavati samonadgledanje pri zapisivanju bilješki i riječima. Dječaku se strategija svidjela i nije pružao otpor. Odabir prikaza porasta točno napisanih riječi stupčastim dijagramom pokazao se jako dobrim. Povećanje stupca s točnim riječima bilo je izrazito motivirajuće za dječaka. Na

strategiju samonadgledanja pogrešaka prilikom pisanja moglo se nastaviti sa strategijama za pisanje tekstova ili sastavaka. Dječak je mogao imati koristi od navedenih strategija u strukturi pisanih sastavaka i oko strukturiranja vlastitih misli. U strategiji su se sažimanja crtanjem za prikazivanje mogle upotrebljavati umne mape. Iako se prvotno pokušalo prikazati sadržaje na taj način, povezivanjem određenih slika, dječak je bio skloniji crtanju na način koji je nalikovao na pisanje bilješki, jedno ispod drugog. Kao istraživač, nisam htjela nametati dječaku nešto što mu nije toliko blisko, no mogla sam biti upornija i ustrajna u svojoj ideji. Ipak, za dječaka je i ovaj način bio funkcionalan. Kod strategije sažimanja radilo se na tekućim školskim sadržajima. Bilo bi dobro da sam se kao istraživač mogla prije upoznati sa sadržajem rada kako bih se bolje i kvalitetnije pripremila za poučavanje strategije. S druge strane, to što nisam bila upoznata sa sadržajem rada od mene je zahtijevalo snalažljivost i fleksibilnost u danoj situaciji. Također, umjesto strategije sažimanja mogla sam upotrebljavati neke od specifičnih strategija za učenje prirode ili povijesti.

Tijekom provedbe intervjua s majkom i dječakom također bih uvela određene promjene. S dječakom sam i majkom prije intervjua trebala razgovarati o cijelom procesu poučavanja, kako bi se prisjetili cijelog tijeka i svih promjena koje su uočili. Postavljala bih više podpitanja te bih na kraju dodala pitanje „Možete li se sjetiti još nečega što ste primijetili, a to nismo spomenuli?“ Uz sve ove promjene dobiveni odgovori bili bi mnogo kvalitetniji. Tijekom intervjua s učiteljicom postavila sam ovo pitanje i to se pokazalo kao dobar potez.

7 Zaključak

U ovom radu prikazani su rezultati provedenog kvalitativnog istraživanja primjena strategija za razumijevanje pročitanog i samonadgledanja kod dječaka s teškoćama čitanja, pisanja i ADHD-om.

Radom je također obuhvaćen i pregled teorijskih spoznaja vezanih uz karakteristike učenika sa specifičnim teškoćama učenja i ADHD-om te doprinosi poučavanja kognitivnih i metakognitivnih strategija u radu s njima. Učenici sa specifičnim teškoćama učenja te ADHD-om nemaju razvijene strategije učenja. S obzirom na same karakteristike pojedinih teškoća učenja i nerazvijenosti strategija, učenici s teškoćama učenja teže uče i pamte, postižu niži akademski uspjeh te gube motivaciju za učenje. Kod učenika s teškoćama učenja strategije učenja ne razvijaju se spontano kao kod učenika bez teškoća, stoga ih treba poučiti

kognitivnim strategijama. Brojnim istraživanjima pokazalo se kako poučavanje kognitivnih i metakognitivnih strategija učenja doprinosi povećanju akademskog uspjeha te povećanju motivacije za učenje kod svih učenika, a posebno učenika s različitim teškoćama učenja.

Osnovni je cilj ovoga istraživanja bio istražiti, kreirati, primijeniti te vrjednovati doprinos primjene specifičnih kognitivnih strategija učenja, strategija za razumijevanje pročitano i strategije samonadgledanja sposobnosti učenja i pamćenja novih sadržaja, povećanju točnosti u pisanju, školskom uspjehu i motivaciji za učenje i školu kod učenika s teškoćama učenja i ADHD-om.

Cjelokupni zaključak ovoga istraživanja na temelju dobivenih nalaza jest vrijednost i opravdanost primjene kognitivnih i metakognitivnih strategija u radu s učenicima s teškoćama čitanja, pisanja i ADHD-om. Vrijednost i opravdanost primjene ogleda se u ključnim nalazima istraživanja iz kojih su proizašle važne odrednice:

Ovim se istraživanjem prikazao značajan doprinos poučavanja metakognitivnih strategija smanjenju pogrješaka u pisanju i rješavanju zadataka, vještini čitanja, motivaciji za čitanje i pisanje, što je dovelo do promjene odnosa prema pisanju. Također, vidljiv je značajan doprinos poučavanja kognitivnih strategija razumijevanju sadržaja, unaprjeđenju logičkog mišljenja, brzini i količini zapamćenog sadržaja. Posljedično tomu, došlo je do povećanja akademskog uspjeha, a samim time i povećanja motivacije za učenje i promjene odnosa prema učenju i školskim obvezama te samostalne primjene strategije i samostalnosti u učenju.

Nalazi dobiveni ovim istraživanjem upućuju na sljedeće preporuke ili smjernice u radu s učenicima s teškoćama čitanja, pisanja i ADHD-om:

- Provoditi više istraživanja kako bi se pokazao i produbio doprinos poučavanja kognitivnih i metakognitivnih strategija brzini i količini zapamćenog sadržaja kod učenika s teškoćama učenja, potkrijepljeno i kvantitativnom metodologijom
- Ukazuje se potreba za upoznavanjem svih stručnjaka koji su dio odgojno-obrazovnog procesa s karakteristikama učenika sa specifičnim teškoćama učenja i ADHD-om, što je jedna od zadaća stručnih suradnika edukacijskih rehabilitatora
- Poticati razvoj strategija učenika kod učenika s teškoćama kroz individualan rad edukacijskog rehabilitatora s učenicima s teškoćama
- Strategije je poželjno poučavati u skladu s procijenjenim preferiranim stilom učenja

- Prije poučavanja strategija važno je procijeniti jake strane učenika te ih iskoristiti tijekom rada s učenikom
- Strategije treba odabrati u skladu s procijenjenim potrebama učenika
- Treba odabrati strategije za koje se procjenjuje da će učenik od njih imati najviše koristi
- Strategija treba biti motivirajuća i što manje zahtjevna za učenika
- Strategiju je potrebno predstaviti tako da učenik uvidi korist koju će imati od nje
- Ako se uvidi potreba, odabrana strategija može se nadopuniti drugom strategijom
- Ponekad poučavanje strategija zahtijeva snalažljivost i fleksibilnost u radu

U skladu s nalazima vidljiva je vrijednost intervencija edukacijskog rehabilitatora u individualnom radu s učenicima s teškoćama. Nažalost, vrlo malo škola u Republici Hrvatskoj ima zaposlenog stručnog suradnika edukacijskog rehabilitatora. Neke županije, poput one u kojoj je provedeno ovo istraživanje, nemaju zaposlenog niti jednog stručnog suradnika edukacijskog rehabilitatora u školama na cijelom svom području, što bi trebalo promijeniti jer su potrebe za stručnjakom ovoga profila u školama velike.

8 Literatura

1. Antoniou, F., 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
2. Baumgartner, W.L., Spangenberg, E.D., Jacobs, G.J. (2018). Contrasting motivation and learning strategies of ex-mathematics and ex-mathematical literacy students, *South African Journal of Higher Education* 32,2, 8–26
3. Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 2, 77-101. Preuzeto s <http://eprints.uwe.ac.uk/11735> (28.5.2019.)
4. Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*, 3rd edition, Los Angeles, SAGE Publications
5. Cvitković, D., Wagner Jakab, A. (2006). Ispitna anksioznost kod djece i mladih s teškoćama učenja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 2, 2, 113-126.
6. Dole, J. A., Nokes, J. D., Driets, D. (2009). *Cognitive Strategy Instruction, Handbook of research on reading comprehension*, Erlbaum
7. DSM - 5 (2014). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne bolesti*. Američka psihijatrijska udruga. Ur. hrvatskog izdanja: V. Jukić, G. Arbanas. Jastrebarsko: Naklada Slap.
8. Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju (2006). *Etički kodeks*
9. Frank, A.R., Brown, D. (1992). *Self-Monitoring strategies in Arithmetic Teaching Exceptional Children*
10. Galić-Jušić, I. (2004). *Djeca s teškoćama u učenju, Lekenik, Ostvarenje*
11. Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J.P., Baker, S. (2001): *Teaching Reading Comprehension Strategies to Students With Learning Disabilities: A Review of Research*, *Review of Educational Research*, 71, 2, 279–320
12. Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., Martinez E. A. (2005). *Learning disabilities: foundations, characteristicc and effective teaching*, thurd edition, Boston, Pearson Education
13. Harris, K. R., Danoff Friedlander, B. Saddler, B., Frizzelle, R., Graham, S. (2005). *Self-Monitoring of Attention Versus Self-Monitoring of Academic Performance:*

- Effects Among Students with ADHD in the General Education Classroom, *The Journal of Special Education* 39, 3, 145–156
14. Igrić, Lj., Cvitković, D., Wagner Jakab, A. (2009). Djeca s teškoćama učenja u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45, 1, 31-38.
 15. Inkluzivno obrazovanje. Posjećeno 13.4.2019. na mrežnoj stranici Osigurajmo im jednakost 4: <http://osigurajmoimjednakost.com/index.php/djeca-s-teskocama-1/96-inkluzivno-obrazovanje.html>
 16. Kolić-Vehovec, S. (1998): *Edukacijska psihologija*, Rijeka, Filozofski fakultet u Rijeci
 17. Lenček, M., Usorac, M., Ivšac Pavliša, J. (2017). Specifične teškoće učenja i cerebelarna teorija - uvid u zadatke ravnoteže i motorike, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53, 1, 101-114.
 18. Luca Mrđen, J. Kralj, D. (2015). *I ja mogu uspjeti*, Djeca s poteškoćama u učenju, Zagreb, Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba
 19. Luca Mrđen, J. Puhovski, S. (2007). *Hiperaktivno dijete*, Zagreb, Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba
 20. Miles, M.B., Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
 21. Mojtaba, B., Mehdi, A. (2018). The impact of effective reading strategy instruction on EFL Learners, *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 7,4, 39-55
 22. Muter, V., Likierman, H. (2010). *Disleksija, vodič kroz disleksiju, dispraksiju i druge teškoće u učenju*, Zagreb, Kigen
 23. Pavlić-Cottiero, A. (ur.) (2009). *Disleksija, disgrafija, diskalkulija i slične teškoće u čitanju, pisanju i učenju*, drugo izdanje, Zagreb, Hrvatska udruga za disleksiju
 24. Pospiš, M. (1997). *Neurološki pristup školskom neuspjehu*, Tonimir, Varažinske toplice
 25. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju: *Narodne novine*, br. 152/2014, 24/2015
 26. Rakić, B. (1970). *Motivacija i školsko učenje*, Sarajevo, Zavod za izdavanje udžbenika
 27. Read, R., Ortiz Lieneman, T., Hagaman, J. L. (2013). *Strategy instruction for students with learning disabilities*, New York, London, The Guilford Press

28. Rijavec, M., Raboteg-Šarić, Z. , Franc, R. (1999). Komponente samoreguliranog učenja i školski uspjeh. Zagreb, Društvena istraživanja 4, 42, 529-541
29. Saldana, J. (2016). The coding manual for qualitative research, Arizona State University, SAGE publications
30. Santangelo, T., R. Harris, K., Graham, S. (2007): Self-Regulated Strategy Development: A Validated Model to Support Students Who Struggle with Writing, Learning Disabilities: A Contemporary Journal 5,1, 1–20
31. Santangelo, T., R. Harris, K., Graham, S. (2007): Self-Regulated Strategy Development: A Validated Model to Support Students Who Struggle with Writing, Learning Disabilities: A Contemporary Journal 5, 1, 1–20
32. Sharma, M.C. (2006): Matematika bez suza: kako pomoći djetetu s teškoćama u učenju matematike. Lekenik, Ostvarenje
33. Službena definicija teškoća učenja. Posjećeno 27.4.2019. na mrežnoj stranici Learning disabilities association of Canada <https://www.ldac-acta.ca/causes/for-professionals/#1513281532557-06d7ac16-f126>
34. Specifične teškoće učenja. Posjećeno 13.4.2019. na mrežnoj stranici Valmod Centar Logopedija. <http://www.valmod.com/usluge/cime-se-bavimo/poremecaji-govorno-jezicnog-razvoja/specifcne-teskoce-ucenja-teskoce-citanja-pisanja-racunanja-dyslexia-dysgraphia-dyscalculia>
35. Teškoće u školi. Posjećeno 13.4.2019. na mrežnoj stranici Sve za maturu. <https://svezamaturu.wordpress.com/nastava/115-2/>
36. Velki, T., Vrdoljak, G. (2012). Metacognition and intelligence as predicotors of academic success, Croatian Journal of Education, 14 ,4 , 799-815.
37. Vizek Vidović, V.; Rijavec, M.; Vlahović-Štetić, V.; Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*, Zagreb, IEP VERN

9 Prilozi

9.1 Sporazum istraživača i sudionika istraživanja

SPORAZUM ISTRAŽIVAČA I SUDIONIKA ISTRAŽIVANJA (OSI)	
Datum i mjesto:	_____
Istraživač/i:	_____
Sudionik:	_____

Prije svega, želimo Vam zahvaliti na Vašem odazivu za sudjelovanje u ovom istraživanju!

Naglašavamo kako je osnovno polazište u osmišljanju i provedbi ovog istraživanja **slušanje Vašeg glasa i iskustva te uvažavanje Vašeg mišljenja!**

Cilj je ovog istraživanja opisati postupak primjene specifičnih kognitivnih strategija učenja usvojenih u procesu poticanja djeteta u učenju i razumijevanju tekstualnih sadržaja i dobiti uvid u doprinos specifičnih strategija učenja u navedenim područjima.

Prava sudionika istraživanja

- ✓ sudioniku istraživanja pripadaju sva prava i zaštita na temelju Etičkog kodeksa Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju (Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju, 2006)
- ✓ tijekom i nakon provedbe istraživanja jamči se anonimnost podataka te upotreba prikupljenih informacija isključivo za potrebe istraživanja
- ✓ sudionik ima pravo istaknuti koje su teme prihvatljive, a koje neprihvatljive u razgovoru
- ✓ u svakom trenutku sudionik može prekinuti istraživača te postaviti potpitanja ako postavljeno pitanje nije dovoljno jasno

Odgovornost istraživača u istraživanju:

- ✓ istraživači se obvezuju na poštovanje svih načela Etičkog kodeksa Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju (Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju, 2006)
- ✓ istraživači se obvezuju da će posebno brinuti o osiguranju anonimnosti te upotrebi prikupljenih informacija jedino za potrebe ovog istraživanja
- ✓ istraživač će postavljati pitanja vezana isključivo uz temu i cilj istraživanja

Vaše mišljenje i preporuke iznimno su važne za dobivanje novih uvida i saznanja vezanih uz temu istraživanja te ostvarenje potrebnih pozitivnih promjena.

Unaprijed zahvaljujemo!

Istraživač/i

Sudionik istraživanja

9.2 Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju

SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU	
Datum i mjesto:	_____
Istraživač/i:	_____
Sudionik:	_____

Molimo Vas za suglasnost za sudjelovanje u istraživanju o doprinosu specifičnih kognitivnih strategija kod učenika s teškoćama učenja. Svrha je istraživanja od Vas dobiti podatke o opaženom doprinosu specifičnih kognitivnih strategija učenja napretku Vašeg djeteta u učenju. Vjerujem kako Vi na temelju svakodnevnog životnog iskustva možete najbolje dati doprinos pri dobivanju uvida o značajnosti primjene specifičnih kognitivnih strategija. Vaše je mišljenje od iznimne važnosti. Istraživanje će se provesti u Vašem domu.

U nastavku je objašnjen postupak provedbe istraživanja

Tijekom istraživačkog postupka od Vas se očekuje sudjelovanje u polustrukturiranom intervjuu koji će tematski pokrivati pitanja u vezi s opaženim napretkom Vašeg djeteta u učenju i svladavanju sadržaja nakon primjene kognitivnih strategija učenja. Provedba intervjua trajat će oko pola sata. Razgovor će se snimati u svrhu prikupljanja informacija o doprinosu kognitivnih strategija učenja napretku u učenju. Potom će snimljene informacije biti doslovno prepisane, analizirane i objašnjene.

Sudjelovanje je u ovom intervjuu dobrovoljno. Podaci prikupljeni tijekom istraživanja neće biti predstavljeni bez zaštite Vašeg identiteta, neće se navoditi imena i prezimena ili druge informacije o Vama kao sudioniku istraživanja koje mogu otkriti identitet. Rezultati istraživanja i preporuke koje iz njega proizlaze bit će dio diplomskog rada te predstavljeni na javnoj obrani diplomskog rada.

U sklopu ovog istraživanja sudionicima se jamči anonimnost i upotreba prikupljenih podataka isključivo za potrebe istraživanja, a slijedeći principe Etičkog kodeksa Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju (Odbor za etiku u znanosti i visokom obrazovanju, 2006).

Ako ste suglasni sa sudjelovanjem u istraživanju, molimo Vaš potpis!

Istraživač/i

Sudionik istraživanja

9.3 Rezultati Upitnika o stilovima učenja

KAKVI STE???

Pratite ova uputstva da biste otkrili šta vaši odgovori govore o VAMA!

U svakoj koloni zaokružite SAMO brojeve pitanja na koja ste odgovorili sa DA.

Kada zaokružite sve brojeve pitanja na koja ste odgovorili sa „DA“, izbrojite koliko ih ima u svakoj koloni i upišite zbir na dnu svake kolone.

VIZUELNO	AUDITIVNO	PRAKTIČNO
4	1	2
6	3	5
8	9	7
12	11	10
13	14	15
17	16	19
22	18	20
24	21	23
25	26	27
29	28	30
33	32	31
35	36	34
37	38	39
Ukupno	Ukupno	Ukupno
10	10	7

Sada, iskoristite ova 3 zbira da napravite Vaš lični dijagram stilova učenja

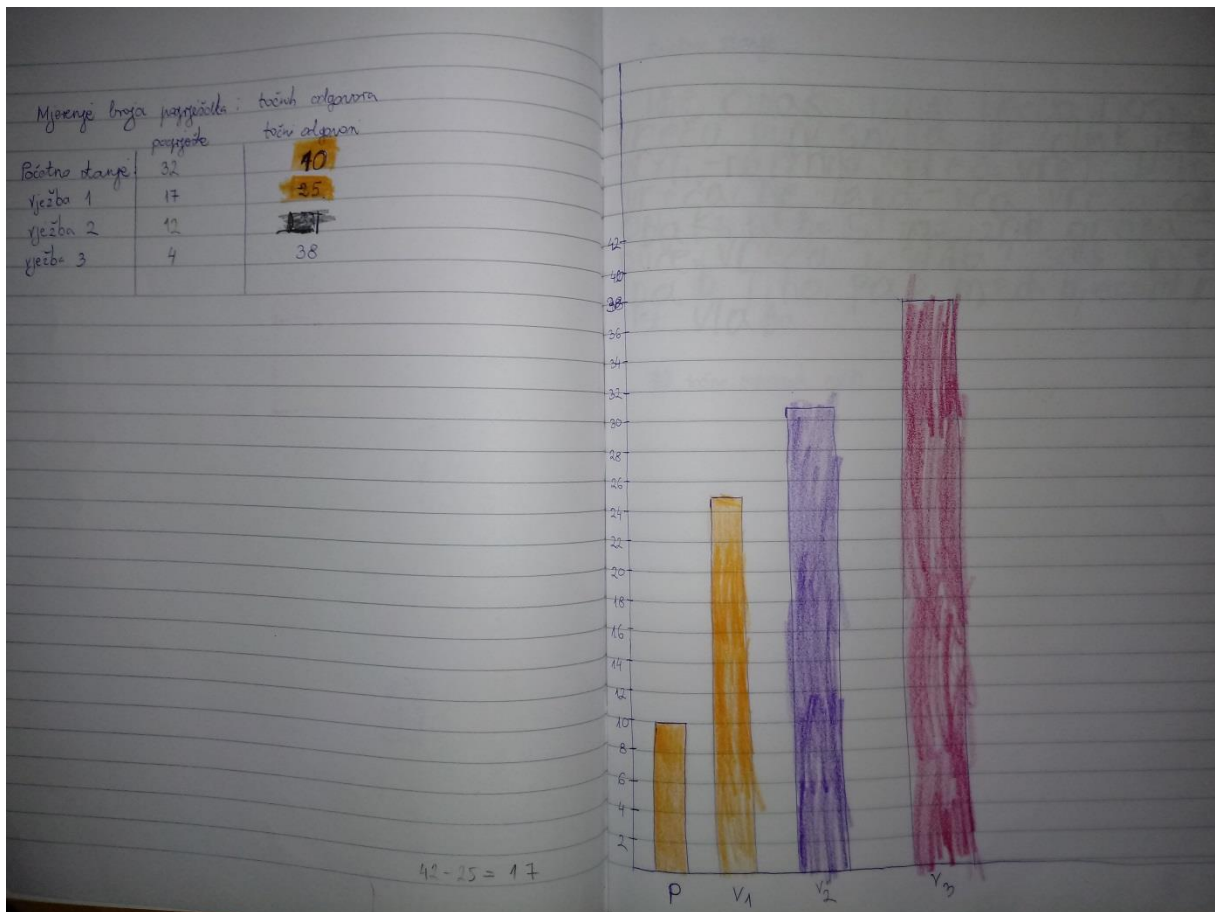
LIČNI DIJAGRAM STILOVA UČENJA

	VIZUELNO	AUDITIVNO	PRAKTIČNO
13			
12			
11			
10			
9			
8			
7			
6			
5			
4			
3			
2			
1			

Moj lični dijagram stilova učenja pokazuje da sam učenik

Ove vrste aktivnosti će me najvjerojatnije najviše zainteresovati i najbolje mi pomoći da učim

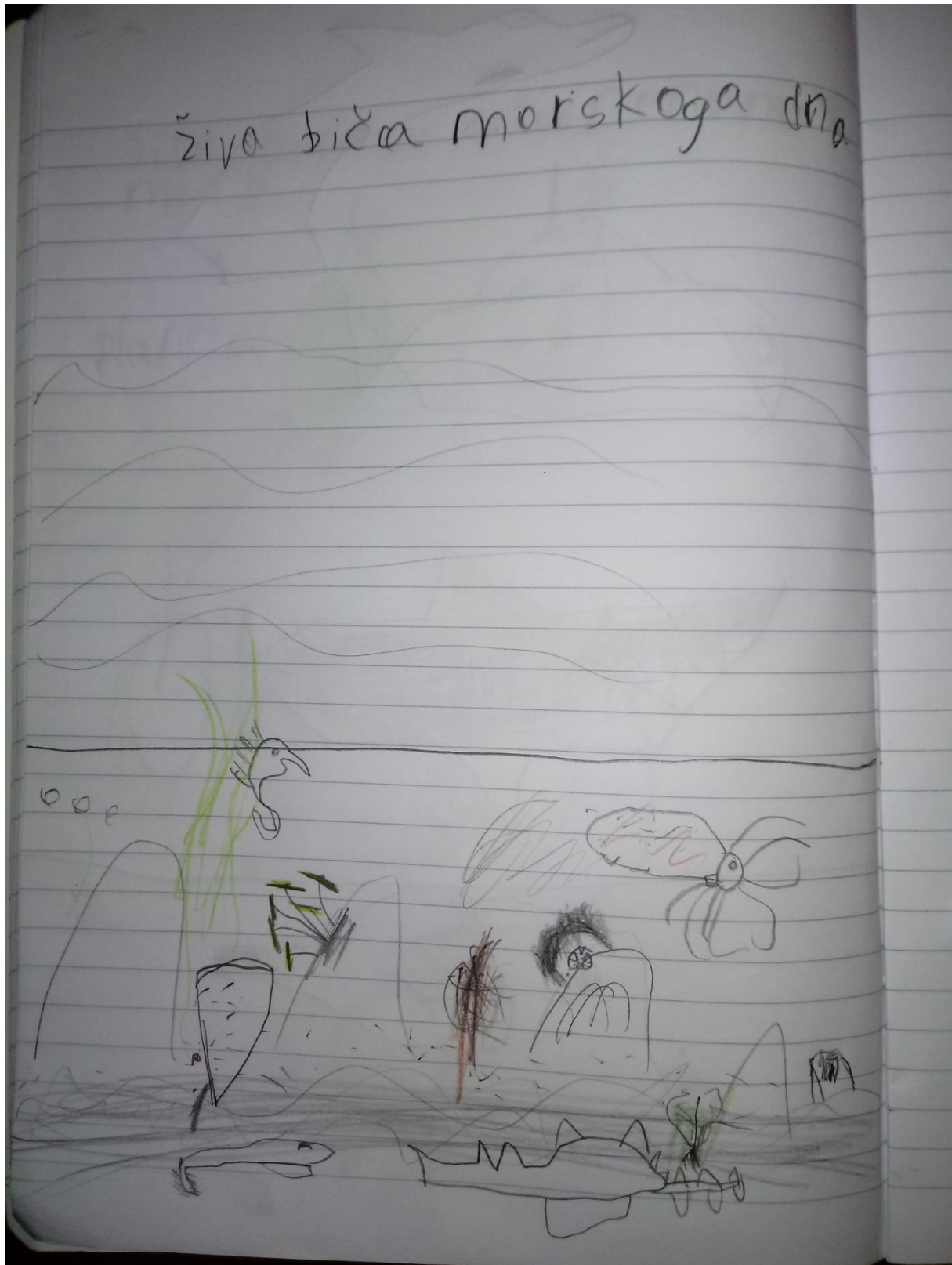
9.4 Dijagram nastao tijekom poučavanja strategije samonadgledanja točno napisanih riječi



9.5 Primjeri produkata rada nastali tijekom poučavanja strategije sažimanja



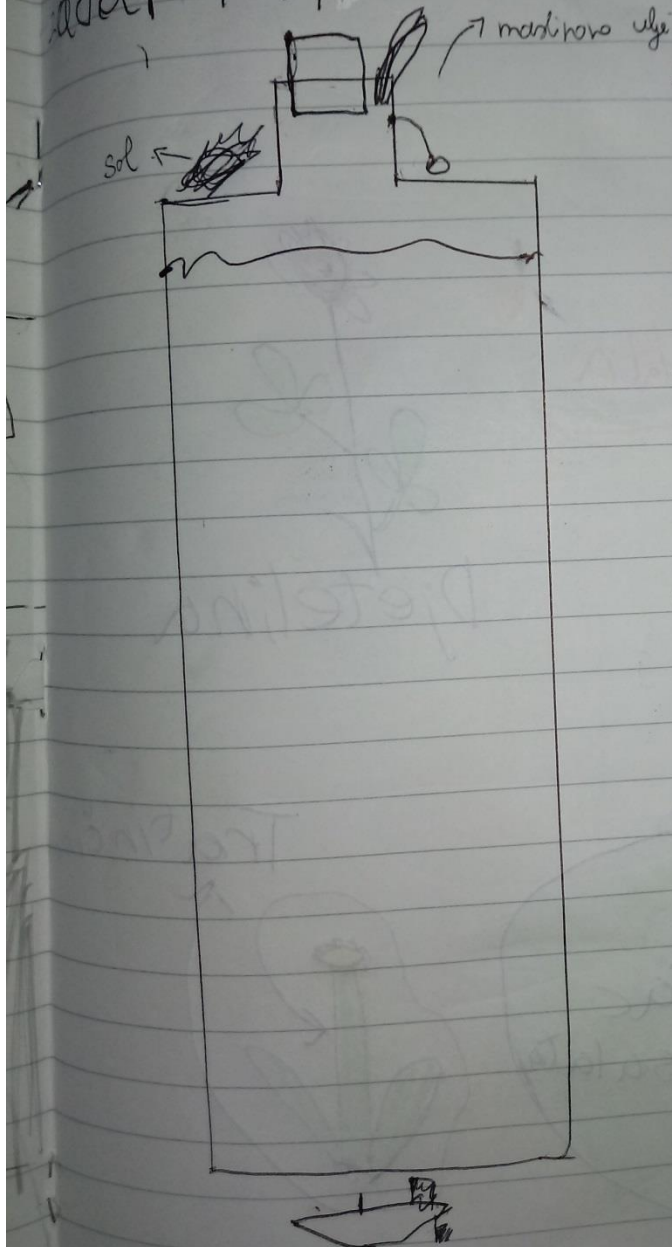
9.6 Primjeri produkata rada nastali tijekom poučavanja strategije povezivanja pitanje-odgovor sa strategijom sažimanja



Dubrovniki, Dalmacija i Istra u srednjem vijeku



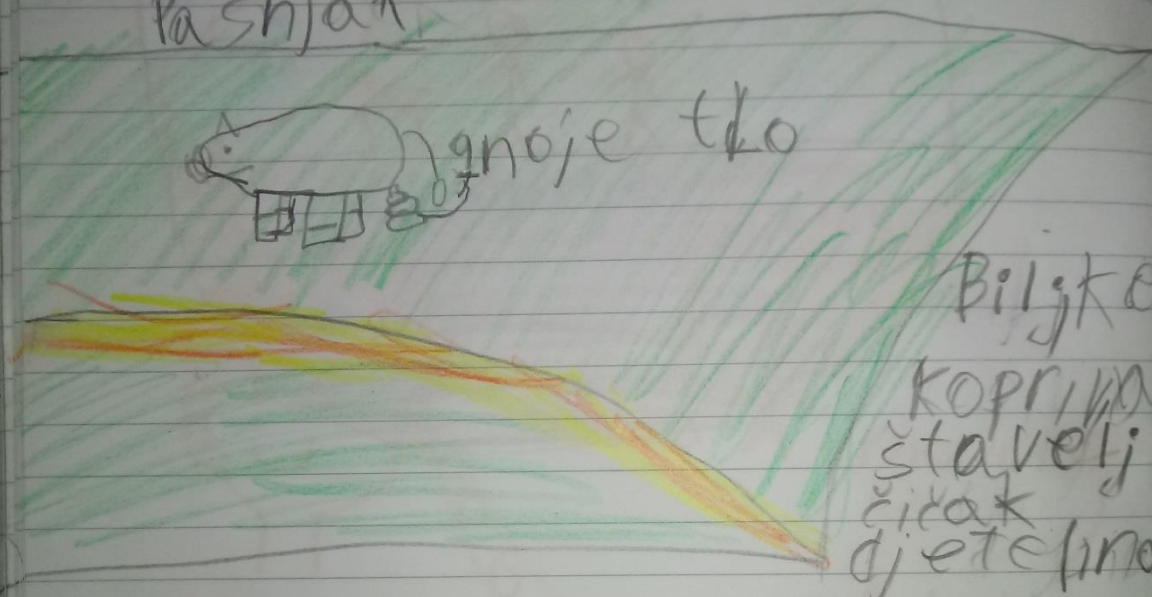
Radar i Split



1. Zbog čega je Dubrovnik bio bogat?
2. Što su Dubrovčani proizvodili?
3. Što su kupovali od drugih u zaleđu?
4. Zašto su Dubrovčani izgradili zidine?
5. Kako se Dubrovnik vrao u srednjem vijeku?
6. Kako su se radi najpoznatiji gradovi u Dalmaciji?
7. Čime su se u Dalmaciji bavili?
8. Što su proizvodili?

ISKORIŠTAVANJE I ZAŠTITA TRAVNJAKA

Pašnjak



Prvi otkos: sušnjaču ili lipnju



- 2. otkos: kešovoz - otava
- 3. otkos: listopad - otavić

1. Što je pašnjak?
2. Tko gnoji pašnjake i zašto?
3. Koje biljke napreduju prilikom gnojidbe pašnjaka?
4. Što dobivamo na livadama?
5. Kad je prvi otkos?
6. Kad je drugi otkos i kako se zove?
7. Kad je treći otkos i kako se zove?
8. Kako se sjeno sprema?
9. Kako se zove glavna stočna hrana?
10. Što se koristi u suvremenom svijetu za uzgoj?
11. Od čega može biti silaža?
12. Zašto je važna silaža za stoku?
13. Za čega koriste fekovite biljke ~~važne~~?

9.7 Primjer kodiranja podataka

Tablica 1. Primjer tijeka kodiranja podataka za sudionika 1 za istraživačko pitanje *Koje su specifičnosti učenika s teškoćama učenja i ADHD-om?*

Istraživačka pitanja: <i>Koje su specifičnosti učenika s teškoćama učenja i ADHD-om?</i>			
TEMATSKO PODRUČJE: Specifičnosti funkcioniranja djeteta			
IZJAVE SUDIONIKA Sudionik 1	KODOVI	KATEGORIJE/TEME	POTKATEGORIJE (Specifičnosti kategorija u potkategorijama)
<i>„Ja sam mu čitala gradivo više puta i opisivala ga tako da bi L. ponavljao za mnom da bi mogao on taj sadržaj zapamtiti kad bi ga nastavnica usmeno pitala.“</i>	Stalna potreba za podrškom prilikom čitanja	Izazovi djece s teškoćama učenja i ADHD-om	Potreba za podrškom
<i>„Unatoč uloženom trudu dobivao bi loše ocjene, nije bio fokusiran na učenje, bio bi frustriran i nezadovoljan dobivenom slabijom ocjenom.“</i>	Postizanje loših rezultata unatoč uloženom velikom trudu Teškoće s pažnjom Frustracija zbog loših ocjena	Izazovi djece s teškoćama učenja i ADHD-om	Karakteristike ADHD poremećaja
<i>„Motivirali smo, dodatno smo rješavali, s tim da sam mu ja čitala, a on bi pisao, ja mu</i>	Motiviranje uz dodatnu podršku u čitanju	Izazovi djece s teškoćama učenja i ADHD-om	Potreba za podrškom

<i>pregledavala i tako...“</i>			
<i>„Nije imao nikakvu motivaciju, nije htio sam krenuti učiti, nego sam ga ja prvo morala nagovarati. Nastojao je odgoditi učenje pjesmice, zatim „malo poslije ćemo“ i tako, da bi na kraju jedva navečer uspio nešto napisati ili naučiti.“</i>	Niska motivacija za učenje i odgađanje izvršavanja obveza	Izazovi djece s teškoćama učenja i ADHD-om	niska motivacija za učenje odgađanje obveza

Tablica 2. Primjer tijeka kodiranja podataka za sudionika 2 za istraživačko pitanje *Koje su specifičnosti učenika s teškoćama učenja i ADHD-om?*

Istraživačka pitanja: <i>Koje su specifičnosti učenika s teškoćama učenja i ADHD-om?</i>			
TEMATSKO PODRUČJE: Specifičnosti funkcioniranja djeteta			
IZJAVE SUDIONIKA Sudionik 2	KODOVI	KATEGORIJE/TEME	POTKATEGORIJE (Specifičnosti kategorija u potkategorijama)
<p>„Prije sam se <i>lošije osjećao</i> zato jer sam <i>dobivao slabije ocjene</i> i bilo mi je i <i>teško učiti</i>, i kada sam čuo da <i>će mi netko doći pomoći</i>, osjećao sam se <i>sretnije i veselije</i>.“</p>	<p>Nezadovoljstvo zbog lošeg akademskog uspjeha</p> <p>Osjećaj zadovoljstva zbog činjenice da će mu netko pomoći u učenju</p>	<p>Izazovi djece s teškoćama učenja i ADHD-om</p> <p>Jake strane učenika</p>	<p>loš akademski uspjeh</p> <p>otvorenost za novo učenje</p>
<p>„...prije <i>nisam imao uopće motivacije za učenje</i> i <i>nisam prije sam uzimao knjigu i učio</i>...“</p>	<p>Niska motivacija za učenje</p>	<p>Izazovi djece s teškoćama učenja i ADHD-om</p>	<p>Niska motivacija za učenje</p>

Tablica 3. Primjer tijeka kodiranja podataka za sudionika 3 za istraživačko pitanje *Koje su specifičnosti učenika s teškoćama učenja i ADHD-om?*

Istraživačka pitanja: <i>Koje su specifičnosti učenika s teškoćama učenja i ADHD-om?</i>			
TEMATSKO PODRUČJE: Specifičnosti funkcioniranja djeteta			
IZJAVE SUDIONIKA Sudionik 3	KODOVI	KATEGORIJE/TEME	POTKATEGORIJE (Specifičnosti kategorija u potkategorijama)
<p>„Pa najviše je učio na nekoj razini prisjećanja i, recimo, prepoznavanja, ali ovako, znači ono čista reprodukcija nekih činjenica, ako je nešto ponuđeno, uspije prepoznati, nekad, naravno uz pomoć, točan odgovor, povezati i tako, jel, ali ono da je baš samu srž problema mogao sam shvatiti, to naravno ne, to je bilo malo teže.“</p>	<p>Usvajanje sadržaja na nižim razinama znanja-razina reprodukcije, prisjećanja, prepoznavanja, povezivanja</p> <p>Nerazumijevanje biti u sadržaju</p>	<p>Izazovi djece s teškoćama učenja i ADHD-om</p>	<p>Usvajanje sadržaja na nižim razinama znanja-razina reprodukcije, prisjećanja, prepoznavanja, povezivanja</p> <p>teškoće razumijevanja sadržaja</p>

<p>„Pa recimo, njemu je jako <i>pomagala pohvala</i>. Znači ako ja njega, kad on nešto napravi dobro i sad ja njega pohvalim, onda je on uvijek <i>iskazivao neku sreću</i>, jel, uvijek se <i>nasmije, bude sav sretan, počne se vrpeljiti na stolici</i> i to i onda kad mu ja kažem dobro ajde sad bravo pa idemo još jedan takav zadatak, onda ide <i>sav sretan još rješavati druge zadatke, znači to mu je doprinosilo, a i onako općenito onako nekako se sigurnije osjećao kad ja dođem do njega</i> pa mu ono <i>provjerim, nešto mu sugeriram malo, pomognem mu i tako, onda je to onako, vidjela sam da to pozitivno djeluje na njega.</i> „</p>	<p>Pohvala kao jedan od uspješnih postupaka motivacije</p> <p>hiperaktivnost</p> <p>Osjećaj kompetentnosti i sigurnosti zbog pružene podrške</p>	<p>Izazovi djece s teškoćama učenja i ADHD-om</p>	<p>Potreba za dodatnim motiviranjem</p> <p>Karakteristike ADHD poremećaja</p> <p>Potreba za podrškom</p>
<p>„Znači on <i>ne može čitati tečno, sve je na razini slovanja, barem prije bilo, i dok je pisao, znači često je izostavljao neka slova pa je mijenjao b d,</i></p>	<p>Nedostatak tečnosti u čitanju, slovanje</p> <p>Izostavljanje grafema</p> <p>Zamjena vizualno sličnih grafema</p>	<p>Izazovi djece s teškoćama učenja i ADHD-om</p>	<p>Karakteristike teškoća čitanja i pisanja</p>

<p><i>klasika, jel m n pa se nije mogao prisjetiti kako se neko slovo piše, trebalo mu je malo više vremena, spojeno je pisao riječi i tako. Znači, to mu je bila najveća greška. Znači njemu je zapravo čak i teže bilo pisano izražavanje nego usmeno. Usmeno se još mogao izraziti.“</i></p>	<p>Spojeno pisanje riječi</p> <p>Teškoće pisanog izražavanja</p> <p>Preferiranje usmenog izražavanja</p>		<p>Usmeno izražavanje</p>
<p><i>„Pa recimo, znači, kada sam zadala da se neka pjesmica nauči naizust, to je dosta lako mogao reproducirati.“</i></p> <p><i>„I još jedna od dobrih strana je ta što je uvijek htio sudjelovati u tim nekim zadacima što sam mu ja zadala, znači nikada on nije rekao da on neće, da mu se ne da ili nešto slično.“</i></p>	<p>Lakoća reprodukcije</p> <p>Sudjelovanje u svim aktivnostima</p>	<p>Jake strane učenika</p>	<p>Lakoća reproduciranja sadržaja</p> <p>Sudjelovanje u aktivnostima na nastavi</p>

<p>„Znači, <i>zadaci</i> koje sam mu <i>prije</i> <i>zadavala su morali biti puno jednostavniji</i>, znači ona <i>razina</i> koju je prije riješio za dovoljan, znači ono <i>minimum minimuma.....</i>“</p>	<p>Prilagodba sadržaja i zadataka</p> <p>Rješavanje jednostavnih zadataka</p>	<p>Izazovi djece s teškoćama učenja i ADHD-om</p>	
<p>„On je i prije provedbe strategija, <i>ono, trudio se napisati zadaću ili izvršiti neke dane zadatke</i>, samo što je to njemu <i>majka pomagala</i> kod kuće pa je onda, koliko je ona to mogla i znala njemu pomoći, to je bilo napravljeno i riješeno i tako.“</p>	<p>Ulaganje velikog truda u pisanje domaće zadaće</p> <p>Potreba za podrškom majke</p>	<p>Izazovi djece s teškoćama učenja i ADHD-om</p>	
<p>„Pa postoji baš nešto izraženo, što se tiče lektire, odnosno čitanja lektirnih djela. Naravno da je <i>opseg koji je trebao i mogao pročitati smanjen i</i></p>	<p>Prilagodba opsega lektire</p>	<p>Izazovi djece s teškoćama učenja i ADHD-om</p>	

<p><i>prilagođen, naravno, njegovom programu, ali prije, naravno, ja vjerujem da je on to radio uz pomoć majke, kod kuće. Prije je to sve bilo nešto sažeto dosta i kad sam ja njemu postavljala pitanja i potpitanja u vezi sadržaja, nije baš mogao povezati u potpunosti neke stvari...“</i></p>	<p>Podrška majke prilikom čitanja lektire</p> <p>Sažeto poznavanje djela</p> <p>Nepovezivanje sadržaja u djelu</p>		<p>Teškoće razumijevanja sadržaja</p>
---	--	--	---------------------------------------

Tablica 4. Prikaz kodiranja podataka opservacije za istraživačko pitanje *Koje su specifičnosti učenika s teškoćama učenja i ADHD-om?*

Tematsko područje: <i>Koje su specifičnosti učenika s teškoćama učenja i ADHD-om?</i> Tema: Specifičnosti funkcioniranja djeteta			
Opservacijske bilješke	Kodovi	Tema/kategorija	Podtema/podkategorija
Izmjerenno početno stanje pisanja po diktatu te su izbrojene točne i netočne riječi. Dječak je pisao pjesmu koja se sastojala od 43 riječi, od kojih je svega 10 bilo točno napisano.	Početno stanje: velik broj pogrješaka prilikom pisanja	Izazovi djece s teškoćama učenja i ADHD-om	
Uočeno je kako dječak ima problema s duljim riječima te je za sljedeći susret planirano osmišljavanje teksta zasićenog upravo duljim riječima.	Početno stanje Pogreške prilikom pisanja duljih riječi	Izazovi djece s teškoćama učenja i ADHD-om	
Dječak se vrpeljio na stolici....	Hiperaktivnost	Izazovi djece s teškoćama učenja i ADHD-om	Karakteristike ADHD poremećaja
Istraživač je motivirao dječaka na učenje sasvim nove strategije učenja. S dječakom se razgovaralo o uvođenju novog načina bilježenja i učenja školskog sadržaja tako da, umjesto pisanja, crta ono što treba zapamtiti. Bio je ushićen zbog toga i svidjela mu se ideja.	Početno stanje: Učenje strategije za razumijevanje sadržaja Predstavljanje strategije utjecalo na povećanje motivacije za	Izazovi djece s teškoćama učenja i ADHD-om	Teškoće razumijevanja sadržaja

Dječaku je predstavljena strategija sažimanja crtanjem.	učenje nove strategije		
<p>Strategija povezivanja pitanje-odgovor nastavljala se na strategiju sažimanja crtanjem. Najprije je prema koracima strategije sažimanja načinjen sažetak, a nakon toga osmišljavana su pitanja koja odgovaraju temi sažetog teksta.</p> <p>Dječak je bio uključen u osmišljanje pitanja i prepoznavanje vrste pitanja koja je postavljena.</p> <p>Tijekom susreta broj se pitanja razlikovao s obzirom na opsežnost sadržaja i količinu ključnih informacija koje sadržava.</p>	<p>Sudjelovanje u osmišljavanju pitanja</p> <p>Prepoznavanje vrste pitanja</p>	<p>Izazovi djece s teškoćama učenja i ADHD-om</p>	<p>Teškoće razumijevanja sadržaja</p>

Tablica 5. Primjer tijeka kodiranja podataka za sudionika 1 za tematsko područje Doprinos poučavanja strategija

<p>Istraživačka pitanja:</p> <p><i>Kako odabrane specifične kognitivne strategije učenja doprinose promjenama kod učenika u razumijevanju sadržaja i točnosti pri pisanju?</i></p> <p><i>Kako kognitivne strategije doprinose promjenama u brzini i količini zapamćenog tekstualnog sadržaja?</i></p> <p><i>Kakav je doprinos specifičnih kognitivnih strategija učenja školskom uspjehu, motivaciji i odnosu učenika prema školi i školskom učenju?</i></p>			
<p>TEMATSKO PODRUČJE: Doprinos poučavanja kognitivnih i metakognitivnih strategija</p>			
<p>IZJAVE SUDIONIKA Sudionik 1</p>	<p>KODOVI</p>	<p>KATEGORIJE/TEME</p>	<p>POTKATEGORIJE (Specifičnosti kategorija u potkategorijama)</p>
<p><i>„Više je fokusiran na učenje, više prati na nastavi i lakše zapamti informacije i brže svladava gradivo.“</i></p>	<p>Veća usmjerenost na nastavu i sadržaje</p> <p>Lakše i brže učenje</p>	<p>Doprinos poučavanja strategija brzini svladavanja sadržaja</p>	
<p><i>„Čak sam, čak smo i sami primijenili strategiju na sličan način. Na primjer, tu strategiju smo primijenili na pisanju lektire Na kraju sam mu ja napreskokce s izmišljenim pitanjima postavila ih da bi on na kraju prepričao lektiru koju bi nastavnica na nastavi ga pitala i onda bi znao o</i></p>	<p>Primjena naučenih strategija učenja tijekom čitanja i pisanja lektire</p>	<p>Doprinos poučavanja samostalnoj primjeni strategija</p> <p>Doprinos razumijevanju sadržaja</p>	

<p><i>čemu se radi u lektiri. „</i></p> <p><i>„A također smo primijenili tu strategiju na učenju pjesmice. Prije ne bi zapamtio ni kiticu maltene, a kad bi mu ja pročitala kiticu, onda bi on par puta ju ponovio i zapamtio napamet. Tako da ga je na kraju nastavnica pohvalila da je dobio četvorku iz nje. A plus toga, sve što je u pjesmici bilo on bi zamislio kao što bi s tobom crtao, ovdje bi zamislio o čemu se radi u pjesmici i tako bi više i bolje zapamtio napamet.“</i></p>	<p>Primjena naučenih strategija učenja tijekom učenja pjesmice</p> <p>Vizualizacija sadržaja učenja</p> <p>Razumijevanja sadržaja učenja</p>	<p>Doprinos poučavanja samostalnoj primjeni strategija</p> <p>Doprinos razumijevanju sadržaja</p>	
<p><i>„To se vidi i na ocjenama, to jest na svjedodžbi, lani su bile malo slabije iz hrvatskog i povijesti, a ove godine su malo bolje ocjene.“</i></p>	<p>Povećanje akademskog uspjeha</p>	<p>Doprinos poučavanja strategija povećanju akademskog uspjeha</p>	
<p><i>„Puno bolja, ne pruža otpor da bi pisao zadaću ili učio, sam uzme knjigu“</i></p> <p><i>„Počeo je i na satu, u školu ponijeti bilježnicu u koju je s vama</i></p>	<p>Povećanje motivacije za učenje</p> <p>Samostalno učenje</p>	<p>Doprinos poučavanja strategija motivaciji za učenje</p> <p>Doprinos poučavanja strategija samostalnosti u učenju</p>	

<p><i>radio tako da je primjenjivao i tu strategiju u školi gdje je nastavnica vidjela poboljšanje u toku učenja ili pisanja.“</i></p>	<p>Primjena strategije u školi – generalizacija strategije</p>	<p>Doprinos poučavanja samostalnoj primjeni strategija</p>	
<p><i>„Ne moram ga nagovarati da piše zadaću ili uči, sam uzima zadaću i piše ju, jedino ako nešto ne razumije, onda mene pita, što prije nije radio.“</i></p> <p><i>„Ne treba toliko moju podršku u učenju i pisanju.“</i></p> <p><i>„Više vremena provodi sam u učenju i pisanju..“</i></p> <p><i>„...a vrijeme učenja se smanjilo na odnosu prije, prije ove strategije jer sad se vrijeme učenja smanjilo zbog toga jer....brže pamti informacije“</i></p>	<p>Samostalno učenje i pisanje domaće zadaće</p> <p>Traženje dodatnih pojašnjenja u slučaju nerazumijevanja</p> <p>Smanjenje majčine podrške u učenju i pisanju</p> <p>Povećanje vremena provedenog u samostalnom učenju</p> <p>Smanjenje vremena provedenog u učenju</p> <p>Brže pamćenje informacija</p>	<p>Doprinos poučavanja odnosu prema učenju i školskim obvezama</p> <p>Doprinos poučavanja strategija samostalnosti u učenju</p> <p>Doprinos poučavanja strategija brzini pamćenja sadržaja</p>	

Tablica 6. Primjer tijeka kodiranja podataka za sudionika 2 za tematsko područje Doprinos poučavanja strategija

<p>Istraživačka pitanja:</p> <p><i>Kako odabrane specifične kognitivne strategije učenja doprinose promjenama kod učenika u razumijevanju sadržaja i točnosti pri pisanju?</i></p> <p><i>Kako kognitivne strategije doprinose promjenama u brzini i količini zapamćenog tekstualnog sadržaja?</i></p> <p><i>Kakav je doprinos specifičnih kognitivnih strategija učenja na školski uspjeh, motivaciju i odnos učenika prema školi i školskom učenju?</i></p>			
<p>TEMATSKO PODRUČJE: Doprinos poučavanja kognitivnih i metakognitivnih strategija</p>			
<p>IZJAVE SUDIONIKA Sudionik 2</p>	<p>KODOVI</p>	<p>KATEGORIJE/TEME</p>	<p>POTKATEGORIJE (Specifičnosti kategorija u potkategorijama)</p>
<p><i>„Svidjelo mi se kad je graf počeo veći bit s točnim odgovorima.“</i></p>	<p>Povećanje točnosti u pisanju</p>	<p>Doprinos poučavanja strategija točnosti u pisanju</p>	
<p><i>„Svidjelo mi zato jer je bilo zabavno i puno sam koristio bojice i crtali puno. I pri učenju, pomoglo mi je.“</i></p>	<p>Učenje je zabavno Lakše usvajanje sadržaja</p>	<p>Doprinos poučavanja strategija odnosu prema učenju Doprinos poučavanja strategija brzini pamćenja školskih sadržaja</p>	
<p><i>„Sad bolje pamtim na satu i bolje su ocjene.“</i></p>	<p>Povećanje akademskog uspjeha</p>	<p>Doprinos poučavanja strategija akademskom uspjeh</p>	
<p><i>„Pomogla mi je pri učenju i da brže zapamtim na satu i da pomognem učiteljici da me brže pita usmeno ii da bolje pamtim na</i></p>	<p>Lakše i brže pamćenje informacija</p>	<p>Doprinos poučavanja strategija brzini zapamćivanja sadržaja</p>	

<i>satu i da više toga zapamtim.“</i>			
<i>„Motivira me za učenje da bolje ocjene dobijem. Naučio sam novi način zanimljiv za učenje kako bi imao dobre ocjene.“</i>	Povećanje motivacije zbog boljih ocjena i zanimljivog načina učenja	Doprinos poučavanja strategija motivaciji i akademskom uspjehu	
<i>„Da, imam više motivacije nego prije...“</i>	Povećanje motivacije za učenje	Doprinos poučavanja strategija motivaciji	
<i>„... a kako mi je ova tehnika došla, sam uzimam knjigu i učim.“</i>	Samostalnost u učenju	Doprinos poučavanja strategija samostalnosti i odnosu prema učenju	

Tablica 7. Primjer tijeka kodiranja podataka za sudionika 3 za tematsko područje Doprinos poučavanja strategija

<p>Istraživačka pitanja:</p> <p><i>Kako odabrane specifične kognitivne strategije učenja doprinose promjenama kod učenika u razumijevanju sadržaja i točnosti pri pisanju?</i></p> <p><i>Kako kognitivne strategije doprinose promjenama u brzini i količini zapamćenog tekstualnog sadržaja?</i></p> <p><i>Kakav je doprinos specifičnih kognitivnih strategija učenja na školski uspjeh, motivaciju i odnos učenika prema školi i školskom učenju?</i></p>			
<p>TEMATSKO PODRUČJE: Doprinos poučavanja kognitivnih i metakognitivnih strategija</p>			
<p>IZJAVE SUDIONIKA Sudionik 3</p>	<p>KODOVI</p>	<p>KATEGORIJE/TEME</p>	<p>POTKATEGORIJE (Specifičnosti kategorija u potkategorijama)</p>
<p><i>„Pa prvenstveno, znači, počeo je pamtiti veće, veću količinu sadržaja i nekako je to lakše primjenjivao. Imao je neka, na neki način sam ja primijetila da se počelo razvijati neko logičko zaključivanje kod njega, a i ta razina prepoznavanja se malo produbila, recimo kad je trebalo razvrstati neke stvari u tablicu, onda je on već otprilike sebi znao na koji način će on to razvrstati, aha, ovo je simetrično, ovo nije simetrično ili neke takve stvari je</i></p>	<p>Lakše pamćenje veće količine sadržaja</p> <p>Lakša primjena znanja</p> <p>Unaprjeđenje logičkog mišljenja</p> <p>Produbljivanje razine znanja – razvrstavanje</p> <p>Otkrivanje načina rješavanja zadatka</p>	<p>Doprinos poučavanja strategija količini zapamćenog sadržaja</p> <p>Doprinos poučavanja strategija primjeni znanja</p> <p>Doprinos poučavanja strategija unaprjeđenju logičkog mišljenja</p> <p>Doprinos poučavanja strategija razumijevanju sadržaja</p>	

<p><i>uočavao i općenito je nekako još više zainteresiraniji za aktivnosti na satu koje sam zadavala. I recimo, što još, dok se sjetim. Nekako sam imala dojam da mu je sve to postalo puno jednostavnije i lakše.“</i></p>	<p>Povećanje interesa za školu i školske sadržaje</p> <p>Jednostavnije i lakše učenje</p>	<p>Doprinos poučavanja strategija odnosu prema školi i školskom učenju</p> <p>Doprinos poučavanja strategija brzini pamćenja sadržaja</p>	
<p><i>„...a sad sam mu mogla već neke kompliciranije, pod navodnicima kompliciranije zadatke zadavati, ...a sad je već mogao i više. Znači to je već ono rješavao bez problema za veću ocjenu pa sam mu mogla malo i povećati tu razinu neke primjene znanja.“</i></p>	<p>Rješavanje težih zadataka</p> <p>Povećanje razine znanja s razina reprodukcije, prisjećanja, prepoznavanja, povezivanja na razinu primjene</p>	<p>Doprinos poučavanja strategija razumijevanju sadržaja – s razina reprodukcije, prisjećanja, prepoznavanja, povezivanja na razinu primjene</p>	
<p><i>„...može svladati veću količinu gradiva. Znači to je vidljivo, očito je, a sad ovako, ja ne znam točno koje on</i></p>	<p>Svladavanje veće količine sadržaja</p>	<p>Doprinos poučavanja strategija količini svladavanja sadržaja</p>	

<p><i>strategije primjenjuje kod kuće, ali na satu sam spomenula neke od tih i kažem, primjećujem to nekako logičko zaključivanje da mu se razvija i što se tiče brzine svladavanja gradiva, mislim, odnosno vidljivo je da se ona smanjila, odnosno potrebno mu je manje vremena za svladavanje određenih nastavnih sadržaja.“</i></p>	<p>Unaprjeđenje logičkog mišljenja</p> <p>Brže svladavanje sadržaja</p> <p>Smanjenje vremena potrebnog za učenje</p>	<p>Doprinos poučavanja strategija unapređenju logičkog mišljenja</p> <p>Doprinos poučavanja strategija brzini svladavanja sadržaja</p> <p>Doprinos poučavanja strategija brzini svladavanja sadržaja</p>	
<p><i>„Promjene u ocjenama su svakako vidljive, dakle on je ranije dobivao ocjene dovoljan, i tako su se više-manje vrtile oko ocjene dovoljan, e onda su se polako počele penjati na ocjenu dobar, ali naravno, nije on prije znao imati samo ocjenu dovoljan, bilo je tu i dobar i tako, ali sad se to sve više,</i></p>	<p>Povećanje akademskog uspjeha</p>	<p>Doprinos poučavanja kognitivnih strategija akademskom uspjehu</p>	

<p><i>znači u drugom polugodištu je posebno izraženo, počelo penjati na dobar, vrlo dobar, pa čak i odličan iz nekih sadržaja. Dakle, vidljivo brojčano.“</i></p>			
<p><i>„...A sada, nakon primjene strategija, sve su, svi su zadatci napravljeni kako treba i on je s nekako većim entuzijazmom, imam osjećaj da je s većim entuzijazmom pristupao tome svemu, tim svim zadatcima.“</i></p>	<p>Točno riješeni zadatci</p> <p>Svakodnevno izvršavanje školskih obveza uz entuzijazam</p>	<p>Doprinos poučavanja strategija točnosti rješavanja zadataka</p> <p>Doprinos poučavanja strategija odnosu prema školskim obvezama</p>	
<p><i>„Što se tiče motivacije, to sam već isto spomenula, postao je motiviraniji, aktivniji i tako, ali što sam najviše primijetila je da je postao otvoreniji.“</i></p>	<p>Povećanje motivacije za učenje</p> <p>Povećanje aktivnosti i otvorenost</p>	<p>Doprinos poučavanja strategija motivaciji za učenje</p>	
<p><i>„...a sada, znači imam dojam da može ući u srž problema određenog djela,</i></p>	<p>Razumijevanje biti/ problema djela</p> <p>Logičko povezivanje</p>	<p>Doprinos poučavanja strategija razumijevanju sadržaja</p>	

<p><i>da može to logički povezati u cjelinu, da može točno odrediti koji su likovi u kakvim odnosima, koje su posljedice nekih djela, koje je mjesto i vrijeme radnje i tako. Znači, nekako se produbilo to razumijevanje lektirnih djela.“</i></p>	<p>neke cjeline</p> <p>Razumijevanje odnosa među likovima</p> <p>Stvaranje uzročno-posljedičnih veza</p> <p>Produblјivanje razumijevanja pročitanog</p>		
---	---	--	--

Tablica 8. Prikaz kodiranja podataka opservacije za tematsko područje Doprinos poučavanja strategija

<p>Tematsko područje:</p> <p><i>Kako odabrane metakognitivne i specifične kognitivne strategije učenja doprinose promjenama kod učenika u razumijevanju sadržaja i točnosti pri pisanju?</i></p> <p><i>Kako kognitivne strategije doprinose promjenama u brzini i količini zapamćenog tekstualnog sadržaja?</i></p> <p><i>Kakav je doprinos specifičnih kognitivnih strategija učenja školskom uspjehu, motivaciji i odnosu učenika prema školi i školskom učenju?</i></p> <p><i>Tema: Doprinos poučavanja kognitivnih i metakognitivnih strategija</i></p>			
Opservacijske bilješke	Kodovi	Tema/kategorija	Podtema/podkategorija
Nakon što je učenik zapisao sav tekst, istraživač je izbrojio točne i netočne riječi. Dječak ih je zapisao u tablicu i nacrtao dijagram. Ovoga je puta od 43 riječi točno napisao 25 riječi, uz vlastito provjeravanje i ispravljanje.	Povećanje broja točno napisanih riječi	Doprinos poučavanja strategija točnosti u pisanju	
Jako se trudio jer ga je na prošlom susretu potaknulo to što bi stupčasti dijagram trebao rasti ako bude pažljiv i ponovno čitao i ispravljao napisano.	Povećanje motivacije i uloženog truda za pisanje	Doprinos poučavanja strategija povećanju motivacije za pisanje	
Sa strategijom se nastavilo na sljedećim susretima. Na sljedećem susretu točno je	Povećanje broja točno napisanih riječi	Doprinos poučavanja strategija točnosti u pisanju Doprinos poučavanja	

<p>napisao 31 od 43 riječi. Izuzetno se trudio.</p>	<p>Povećanje uloženog truda</p>	<p>strategija odnosu prema pisanju</p>	
<p>Majka je pohvalila dječaka za rezultat i komentirala kako to da je puno toga napisao točno i ispravio. Dječak je izjavio kako je mislio. S nestrpljenjem je dočekao brojenje točnih riječi i crtanje grafa.</p>	<p>Pohvala kao uspješan postupak motivacije</p>	<p>Doprinos poučavanja strategija povećanju motivacije za pisanje</p>	
<p>Na sljedećem susretu dječak je točno napisao 38 od 43 riječi. Ovoga su puta riječi bile dulje. Istraživač je pohvalio dječaka i napomenuo kako su ovoga puta riječi bile mnogo dulje.</p>	<p>Povećanje broja točno napisanih riječi</p>	<p>Doprinos poučavanja strategija točnosti u pisanju</p>	
<p>Primijećen je i napredak pri čitanju napisanih rečenica. Dječak je puno brže pročitao što je napisao nego što je to činio do tada.</p>	<p>Napredak u vještini čitanja Brže čitanje vlastitog rukopisa</p>	<p>Doprinos poučavanja strategija čitanju</p>	
<p>Nastavljeno je s duljim riječima te je dječak točno napisao 42 od 45 riječi. Bilo je potrebno nešto više poticanja kod duljih riječi,</p>	<p>Povećanje broja točno napisanih riječi</p>	<p>Doprinos poučavanja strategija točnosti u pisanju</p>	

usporavanja...			
.... ali je ipak priveo zadatak kraju. Bio je jako sretan kada je uspio ispraviti riječ i s nestrpljenjem dočeka brojne točne riječi i crtanje stupca.	Povećanje motivacije za rad	Doprinos poučavanja strategija povećanju motivacije za rad	
Prilikom upisivanja točnih i netočnih riječi u tablicu uvidio je kako je svaki put sve manje netočnih.	Uvid u vlastiti uspjeh	Doprinos poučavanja strategija povećanju motivacije za rad	
Majčina pohvala za napredak mnogo mu je značila. Na sljedećim susretima planirano je samostalno provedenje strategije na samostalnom sastavku.	Pohvala kao uspješan postupak motivacije	Doprinos poučavanja strategija povećanju motivacije za pisanje	
Dječak je napisao tekst od 31 riječi, od kojih je 30 točno napisao, uz vlastito provjeravanje i ispravljanje.	Povećanje točnosti pri samostalnom pisanju sastavaka	Doprinos poučavanja strategija točnosti u pisanju Doprinos poučavanja samostalnosti primjene strategije	
Na sljedećem susretu samostalno je napisao tekst od 34 riječi, od kojih je 32	Povećanje točnosti pri samostalnom pisanju sastavaka	Doprinos poučavanja strategija točnosti u pisanju Doprinos poučavanja samostalnosti	

<p>točno napisao. Jako se trudio, uz poticaj je ispravljao sve više. Nakon završetka napravljena je nova tablica i novi graf njegovog samostalnog rada u koji su upisani novi rezultati. Graf je sam obojio.</p>		<p>primjene strategije</p>	
<p>Dječak je u pisanju pokazao tendenciju povećanja točno napisanih riječi.</p> <p>Naposljetku je mogao samostalno napisati sastavak i nadzirati svoje pogriješke, vraćajući se na zapisanu rečenicu.</p> <p>Učeniku se povećala motivacija za čitanjem, pogotovo pisanjem.</p> <p>Ujedno mu se povećala brzina čitanja, s obzirom na to da je dječak, uz to što je pisao, napisano morao i pročitati, iako nije bio svjestan toga da pisanjem poboljšava vještinu čitanja.</p>	<p>Povećanje točnosti prilikom pisanja</p> <p>Samostalno pisanje sastavka</p> <p>Povećanje motivacije za čitanje i pisanje</p> <p>Povećanje brzine čitanja</p>	<p>Doprinos poučavanja strategija točnosti u pisanju</p> <p>Doprinos poučavanja samostalnosti primjene strategije</p> <p>Doprinos poučavanja strategija motivaciji za rad</p> <p>Doprinos poučavanja strategija čitanju</p>	
<p>Uspješno je prepričao priču uz crtež.</p>	<p>Razumijevanje i zapamćivanje sadržaja</p>	<p>Doprinos poučavanja strategija razumijevanju sadržaja</p>	
<p>Izrazio je kako mu se strategija svidjela.</p>	<p>Zadovoljstvo novom strategijom</p>	<p>Doprinos poučavanja strategija odnosu prema učenju i motivaciji za učenje</p>	

Istraživač je planirao strategiju vježbati na novim školskim sadržajima.	Vježbanje strategije na novim školskim sadržajima	Doprinos poučavanja strategija razumijevanju sadržaja	
Na sljedećim susretima dječak se, uz poticaj istraživača, prisjećao koraka strategije. Strategija je vježbana na školskim sadržajima iz Povijesti, Zemljopisa i Prirode.	Vježbanje nove strategije i zapamćivanje njezinih koraka	Doprinos poučavanja strategija učenju strategije	
Uspješno je, uz poticaj istraživača, crtao sažetke te preporučavao sadržaj.	Razumijevanje i zapamćivanje sadržaja	Doprinos poučavanja strategija razumijevanju sadržaja	
Preporučavao je sadržaje koji su u udžbeniku opisani na dvije stranice teksta.	Povećanje količine zapamćenog sadržaja	Doprinos poučavanja strategija količini zapamćenog sadržaja	
Na kasnijim susretima uspješno je preporučavao sadržaj koji je napisan na četiri stranice teksta u udžbeniku.	Razumijevanje i zapamćivanje sadržaja	Doprinos poučavanja strategija razumijevanju sadržaja	
Količina preporučanih informacija o tekstu veća je od onoga što je dječak dobivao od predmetnih nastavnika za učenje.	Povećanje količine zapamćenog sadržaja	Doprinos poučavanja strategija količini zapamćenog sadržaja	

<p>Dječak je zadržavao pažnju tijekom aktivnosti, crtao najbitnije uz poticaj istraživača.</p>	<p>Odvajanje bitnih informacija od nebitnih u sadržaju učenja</p>	<p>Doprinos poučavanja strategija razumijevanju sadržaja</p>	
<p>Nakon rada istraživač je razgovarao s dječakom o strategiji. Od dječaka se tražila usporedba pamti li lakše na ovaj način ili na način kako je radio do sada (majka mu više puta puta čita, a on ponavlja). Izjasnio se kako mu je podjednako, ali mu je zanimljivije crtati.</p> <p>Na sljedećim susretima istraživač je uz nacrtano pridružio po riječ, imenovao što to predstavlja, te upotpunio strategiju sažimanja strategijom povezivanja pitanje-odgovor, smišljanjem pitanja po kojima može i sam ponavljati.</p>	<p>U usporedbi s prethodnim načinom učenja pamti podjednaku količinu sadržaja</p> <p>Zanimljiviji način učenja</p> <p>Imenovanje slike</p> <p>Stvaranje preduvjeta za samostalno učenje</p>	<p>Doprinos poučavanja strategija motivaciji za učenje i odnos prema učenju</p>	
<p>Dječak je jednom do dvjema riječima imenovao nacrtano, zapisivao riječ. Ako je neku riječ netočno napisao, sam je uočio pogrješku i ispravljao, bez sugestije istraživača. Riječ</p>	<p>Samostalno primjenjivanje prethodno naučene strategije kod učenja</p> <p>Prepoznavanje riječi u tekstu</p>	<p>Doprinos poučavanja strategija samostalnoj upotrebi naučene strategije</p> <p>Doprinos poučavanja strategija vještini čitanja</p>	

koju je zapisao ili je trebao zapisati automatski je prepoznavao u tekstu, što prije nije činio, pogotovo ako su riječi bile dulje.	automatizmom		
Dječak je crtao ključne informacije iz teksta.	Izdvajanje bitnih činjenica	Doprinos poučavanja strategija razumijevanju sadržaja	
Dječak je, uz pomoć istraživača, smišljao pitanja.	Sudjelovanje u osmišljanju pitanja	Doprinos poučavanja strategija razumijevanju sadržaja	
Pomoću nacrtanog sažetka točno odgovorio na smišljena pitanja.	Davanje točnih odgovora uz promatranje sažetka	Doprinos poučavanja strategija razumijevanju sadržaja	
Majka je bila iznenađena što je dječak točno odgovarao na tolika pitanja.	Davanje odgovora na veliku količinu pitanja	Doprinos poučavanja strategija količini zapamćenog sadržaja	
Dječaku se svidjela ideja sa smišljanjem pitanja. Na sljedećim susretima ispitivao je hoćemo li opet smišljati pitanja jer mu je to zabavno.	Učenje je zabavno	Doprinos poučavanja strategija odnosu prema učenju	
Dječak je prilikom razgovora izjavio kako sada, pomoću strategija, ipak puno više sadržaja zapamti.	Uočavanje vlastitog napretka u zapamćivanju sadržaja upotrebom strategije	Doprinos poučavanja strategija količini zapamćenog sadržaja	
I majka je uočila napredak. Izjavila je da dječak bolje razumije, prisjeti se što je crtao na ispitivanju/testu i	Bolje razumijevanje sadržaja Bolje prisjećanje sadržaja	Doprinos poučavanja strategija razumijevanju sadržaja Doprinos poučavanja	

dobije bolju ocjenu nego prije.	Povećanje akademskog uspjeha	strategija akademskom uspjehu	
Dječak ima sve veću motivaciju za učenjem jer je uvidio da mu strategije uistinu koriste, pomoću njih doživio je uspjeh.	Povećanje motivacije za učenje Doživljaj uspjeha	Doprinos poučavanja strategija motivaciji za učenje	
Plan daljeg rada bio je poticati dječaka na samostalnost u smišljanju pitanja. Dječak je samostalno crtao sažetak te je samostalno smišljao pitanja, istraživač ih je zapisivao. Točno odgovara na sva pitanja koja je osmislio.	Samostalno crtanje ključnih činjenica Samostalnost u smišljanju pitanja Uspješno razumijevanje sadržaja	Doprinos poučavanja strategija samostalnosti Doprinos poučavanja strategija razumijevanju sadržaja	
Dječak sada uživa u učenju, učenje mu ne predstavlja napor.	Uživanje u učenju	Doprinos poučavanja strategija motivaciji za učenje	
Majka sada puno manje vremena provodi pomažući mu, sam ponovi pomoću crteža.	Smanjenje majčine podrške i samostalnost u učenju	Doprinos poučavanja strategija samostalnosti	
Nema toliki otpor prema školi i učenju, a prije ga je pružao. Ima više samopouzdanja.	Smanjenje otpora prema učenju	Doprinos poučavanja strategija odnosu prema radu	
Uočena je i motivacija za	Povećanje	Doprinos poučavanja	

slušanje i pisanje lektire, iako se time nije izravno bavilo.	motivacije za čitanje i pisanje lektire	strategija motivaciji za učenje	
Učenik je i dalje samostalno smišljao pitanja, postavljao pitanja za karakteristike koje nismo nacrtali.	Samostalnost u smišljanju pitanja Povezivanje pitanja sa prethodno stečenim znanjem, ne samo sa nacrtanim	Doprinos poučavanja strategija samostalnosti Doprinos poučavanja strategija razumijevanju sadržaja	
Postavljeni su planovi za budućnost: samostalno prepričavanje i postavljanje pitanja prilikom čitanja lektire.			
Tijekom daljnjih susreta dječak je samostalno prepričavao sadržaje, smišljao pitanja.	Samostalno prepričavanje sadržaja Samostalnost u smišljanju pitanja	Doprinos poučavanja strategija samostalnosti	
Dječak je od predmetne učiteljice dobio napisane sadržaje za učenje i što se očekuje da od sadržaja nauči. Istraživač je napravio pokus. Najprije je dječaka poučavao čitajući mu sadržaje, dok je dječak ponavljao, kao što je to nekada činio s majkom. Učenje je bilo dugotrajno i nije sve uspio zapamtiti. Potom ga je podučavao crtanju sadržaja koje treba	Dugotrajno zapamćivanje sadržaja bez većeg uspjeha na način na koji je nekada učio s majkom (ponavljanje za istraživačem Primjenom strategije sažimanja crtanjem dječak je lakše i brže	Doprinos poučavanja strategija brzini svladavanja sadržaja Doprinos poučavanja strategija razumijevanju sadržaja	

<p>zapamtiti. Odmah nakon crtanja znao je odgovore na sva pitanja i davao dodatna objašnjenja.</p>	<p>zapamtio sadržaj</p>		
<p>Samostalna upotreba strategija uz majčinu pomoć (čitanje), odnosno zadavanje domaće zadaće. Dječak je s oduševljenjem pristao na ovu domaću zadaću. Nikada nije bio toliko sretan što ima zadaću.</p>	<p>Entuzijazam zbog zadane zadaće</p>	<p>Doprinos poučavanja strategija odnosu prema radu</p>	
<p>Na sljedećim susretima uzbuđeno je pokazivao zadaću.</p> <p>Uspješno je stvorio sažetak, majci objašnjavao kako mu treba pomagati, upućivao ju je u korake strategije.</p> <p>Potom je samostalno osmislio pitanja, a majka ih je samo zapisala. Nije pružao otpor prilikom pisanja zadaće.</p>	<p>Samostalnost u stvaranju sažetka</p> <p>Uspješno prenošenje znanja o načinu primjene strategije</p> <p>Samostalnost u osmišljanju pitanja</p>	<p>Doprinos poučavanja strategija samostalnosti u primjeni strategija</p>	