

Dragana B. Bošković*
Student doktorskih studija
Univerzitet u Beogradu
Filološki fakultet
Srbija

PROBLEM DISLEKSIJE I NAČINI NJEGOVOG PREVAZILAŽENJA U NASTAVI STRANOG JEZIKA

UDC 616.89-008.434.5:[371.3:81'243]
Pregledni rad

Mnoga deca imaju teškoća u učenju, između ostalog i deca sa specifičnim jezičkim teškoćama, u koje se ubraja i disleksija. Poteškoće koje prate disleksiju javljaju se u najranijem detinjstvu i veoma je značajno da ih okolina rano uoči, kako bi se na vreme sprečili, ili barem ublažili, ozbiljniji psihofizički problemi. Pored značaja koji u procesu dijagnostikovanja i terapije disleksičnih osoba imaju pedagozi i logopedi, podjednako je važno da se što širi krug ljudi upozna sa ovom čestom pojavom, da bismo što uspešnije pomogli takvoj deci u savladavanju posledica do kojih dovodi ovaj poremećaj, a i da bi ona što lakše i bez mnogo stresa ovladala veštinama čitanja i pisanja.

Ovaj se rad prvenstveno bavi usvajanjem stranog jezika kod disleksične dece i razlikama koje se kod njih javljaju prilikom usvajanja jezičkih veština u odnosu na decu sa urednim jezičkim razvojem. Akcenat je pritom na nezamenljivoj ulozi koju nastavnik ima u usvajanju stranog jezika kod dece koja pokazuju simptome disleksije, a suočavaju se sa izazovom prihvatanja novog fonetskog sistema. Istraživanjem smo obuhvatili i nove metode čija se primena pokazala izuzetno delotvornom. U okviru studije slučaja predstavili smo specifične izazove s kojima se suočavaju učenici koji su pogođeni ovim problemom, kao i moguća rešenja do kojih smo došli u zajedničkom radu.

Cilj rada je da uoči i predstavi moguća rešenja problema s kojima se suočavaju disleksična deca i njihovi nastavnici na časovima stranog jezika.

Ključne reči: *disleksija, čitanje, nastava stranog jezika, studija slučaja.*

1. Disleksija

Disleksija u najvećem broju slučajeva prouzrokuje teškoće u čitanju, pisanju, računanju, razumevanju teksta i govora. Podjednako je učestala kod dečaka i devojčica, ali se ona, i pored postojanja tipičnih simptoma, kod različitih osoba manifestuje različitim oblicima i u različitom stepenu. Javlja se u 5-10% dece školskog uzrasta na svim nivoima inteligencije (Golubović, 2000).

Reč *disleksija* potiče od grčkih reči *dys* (loše, teško, s greškom ili oštećenjem) i *lexis* (jezik, reči). Prvi put ju je u ovom značenju upotrebio nemački neurolog R. Berlin 1872. godine.

* Deseta gimnazija „Mihajlo Pupin“, Antifašističke borbe 1a, 11000 Beograd, Srbija
Trinaesta beogradska gimnazija, Lješka 47, 11000 Beograd, Srbija; e-mail: boskovicdragana@yahoo.com

1.1. Definicije disleksije

U medicinskoj klasifikaciji bolesti disleksija se definiše kao poremećaj čitanja, što je ujedno i opšteprihvaćen prevod te reči. Njeno je bitno obeležje nivo tačnosti i brzine čitanja, kao i razumevanja pročitano, koji je po pravilu znatno niži od očekivanog, uzimajući u obzir starosnu dob, izmerenu inteligenciju i obrazovanje (DSM – IV – TR, 2000, str. 52).

Prema definiciji Orton Dyslexia Society¹ disleksija je jezički utemeljen poremećaj koji obeležavaju teškoće u kodiranju pojedinih reči, koje obično odražavaju nedostatak sposobnosti fonološke obrade. Date su teškoće u dekodiranju neočekivane s obzirom na starosnu dob i ostale kognitivne i akademske sposobnosti, a nisu rezultat razvojnih i senzornih teškoća (Orton Dyslexia Society Research Committee, <http://www.interdys.org/>).

Disleksija je poremećaj u učenju čitanja, uprkos normalnoj inteligenciji, dobrom vidu i sluhu, sistematskoj obuci, adekvatnoj motivaciji, kao i ostalim povoljnim psihološkim i socijalnim uslovima za obrazovanje. Disleksija je značajno neslaganje između stvarnog (postojećeg) i očekivanog nivoa čitanja u odnosu na mentalni uzrast (Golubović, 2000).

Disleksija se opisuje kao trajni poremećaj u pisanom jeziku, u savladavanju čitanja, pisanja, delom i računanja, zbog nemogućnosti da se pravilno dekodiraju pisani simboli jezika i da se automatizuju mentalne akcije koje su temelj tog dekodiranja, čime se bitno narušava preciznost i brzina čitanja kao i dobro razumevanje pročitano (Galić-Jušić, 2004).

Prema najnovijim naučnim definicijama disleksija je poremećaj čitanja, tj. skup različitih poteškoća u usvajanju i korišćenju jezika, koji se javljaju u različitim oblicima i stupnjevima. Savremeno mišljenje na međunarodnom nivou glasi da je disleksija pre svega pedagoški, a ne medicinski problem, pa se stoga više značaja pridaje pravilnom obrazovanju dece i prevenciji disleksije pomoću odgovarajućih vežbi. Od ključnog značaja je svakako i adekvatno obučavanje budućih i već aktivnih nastavnika da prepoznaju decu s poteškoćama u čitanju i da se prema njima ophode na pravi način. U primarnom i sekundarnom obrazovanju nastavnika (pre-service i in-service teaching) disleksija se u poslednje vreme sve češće tematizuje, što je važan korak u premošćavanju ovog relativno čestog obrazovnog problema.

1.2. Etiologija (uzroci disleksije)

Procesi koji se odvijaju u mozgu prilikom čitanja vrlo su složeni. Oni uključuju prostornu analizu slova, analizu kombinacija slova, analitičke jezičke procese radi prepoznavanja glasova i njihovog povezivanja sa značenjem, kao i stalnu interakciju

¹ Orton Dyslexia Society (The International Dyslexia Association – IDA) najstarije je američko nevladino udruženje koje se bavi problemima disleksije. (<http://www.interdys.org/>)

slušnog i vidnog aparata, pa je samim tim i otkrivanje uzroka disleksije veoma složeno. Jedinstveno objašnjenje uzroka disleksije ne postoji, jer je može izazvati više uzročnika: konstitucioni faktori, faktori okoline i načini podučavanja veštinama čitanja.

Konstitucija je ono što nasleđujemo genetskim kodom i ono što stičemo u razdoblju pre i tokom samog rođenja (Galić-Jušić, 2004). Deo konstitucije je i sklonost ka disleksiji. Većina se stručnjaka slaže s teorijom koju su postavili Albert Galaburd i Norman Gešvind, prema kojoj je glavni uzrok nastanka disleksije, mucanja i autizma kašnjenje u razvoju leve moždane hemisfere, koja je obično zadužena za jezičke funkcije mozga, pa se naziva još i analitičkom hemisferom. Usled toga što je kod disleksičnih osoba leva hemisfera nedovoljno razvijena, ćelije zadužene za obavljanje jezičkih funkcija premeštaju se u desnu hemisferu, koja nije primarno određena za njih. Na taj način desna hemisfera preuzima jezičke funkcije, kod nekih osoba privremeno, a kod nekih trajno. Teškoće pri analizi reči i pamćenju slova kod tih osoba proizilazi iz činjenice da je desna hemisfera primarno zadužena za funkcije sinteze vizuelnog ili auditivnog tipa. Iz tog razloga disleksičari misle na neverbalan tj. vizuelan način.

Određeni broj pedagoga i psihologa ističe faktore uticaja sredine. Prema njihovim shvatanjima, govorno područje i način podučavanja čitanja i pisanja česti su uzroci disleksije.

Tabela 1.

Procenat javljanja disleksije po zemljama	
Belgija	5%
Finska	10%
Italija	5%
Nemačka	11%
Japan	1%
SAD	10-30%
Srbija	10%

(Stanković-Đorđević, 2004)

Smatra se da 5-10% dece slovenskog govornog područja ispoljava određeni stepen disleksije, dok je taj procenat za zemlje engleskog govornog područja 10-30%, što se tumači razlikom između izgovora i pravopisa. Na nemačkom govornom području procenat disleksičnih osoba je upola manji nego na engleskom, jer se u nemačkom jeziku glasovi i

skupovi glasova uvek isto čitaju. U Kini i Japanu simptome disleksije pokazuje samo 1% dece. To se objašnjava piktografskim pismom (slikovni crtež kao reč), koje za razliku od ortografskog ne zahteva procese analize.

Postoje dve osnovne metode podučavanja čitanja i pisanja:

1. analitičko-sintetička, koja polazi od slova tj. glasa i
2. globalna, koja polazi od celine reči.

U školama u Srbiji podučava se analitičko-sintetičkom metodom koja je pogodnija za decu sa dominantnom levom hemisferom, što je otežavajuću okolnost za decu sklonu razvoju disleksije. Naime, osobe sa disleksijom imaju drugačiji stil mišljenja, koji se razvija od najranijeg detinjstva. Oni razmišljaju vizuelno, dok većina ljudi razmišlja verbalno. Verbalno mišljenje prati strukturu jezika, tj. odvija se slaganjem mentalnih rečenica (unutrašnji monolog). Vizuelno mišljenje se odvija oblikovanjem slika pojmova i ideja. Problem nastaje kada se dete, učeći čitanje i pisanje, susretne sa rečima koje se ne mogu slikovno zamisliti. Tada nastupa zbunjenost, dezorijentisanost i frustracija. Dete čita sporo, s velikim naporom i greškama, ima osećaj da se menja oblik i sled slova, da se ona kreću ili blede. Pored toga, oni teško čuju neke glasove ili pogrešno izgovaraju određena slova, koncentracija slabi, dete gubi volju i postaje mrzovoljno.

Vizuelno mišljenje, s druge strane, doprinosi razvoju brojnih talenata kod disleksičara, jer omogućava šest do deset puta više misli u minuti nego kod verbalnog načina mišljenja. U studiji „Dar disleksije“ Ronald Dejvis ovom poremećaju pristupa vrlo optimistično: „Disleksiju ne bi trebalo nazivati nesposobnošću učenja. Mnogo bi preciznije bilo kada bismo rekli da je ona opterećenje uslovljenošću (Dejvis, 2010).“ Vizuelno mišljenje je višedimenzionalno, pa su disleksičari izuzetno kreativni, intuitivni i dobri u rešavanju trodimenzionalnih problema. Još jedna pozitivna strana disleksije je velika radoznalost koju mnogi roditelji i nastavnici mešaju sa hiperaktivnošću. „Znatiželja je važnija od znanja; ona je koren znanja. Znatiželja je dinamična sila koja stoji iza kreativnosti (Dejvis, 2010)“.

1.3. Klinička slika

Iako je disleksiju moguće otkriti još u predškolskom uzrastu najčešće se dijagnoza postavlja u prvoj godini školovanja, tj. kada dete počne sistematski da usvaja veštine čitanja i pisanja. Tada se primećuje sporo i otežano iščitavanje, zastajkivanje, „gutanje“ ili dodavanje nepostojećih glasova ili slogova, premetanje glasova i otežano razumevanje pročitane celine. Rukopis disleksičnog deteta obično je neuredan, nečitak teško razumljiv. U pisanju takođe dolazi do premetanja, ispuštanja ili dodavanja glasova ili slogova. Dete je

često dezorijentisano u vremenu i prostoru, teško određuje vremenski sled i ne razlikuje levo i desno. Kod lakšeg oblika disleksije dete ove teškoće spontano prevladava oko desete godine, ali kod pojedine dece to ostaje trajan problem, koji - ako mu se ne pristupi na pravilan način - može dovesti do neuspeha u školi, gubitka samopouzdanja i izolacije deteta, ali i do ozbiljnijih psihičkih smetnji.

Važna obeležja disleksije su (prema Galić-Jušić, <http://www.hud.hr/w-tekstovi/w-sto-bitna.html>):

1. teškoće u čitanju (brzina, preciznost, razumevanje pročitano),
2. smetnje u fonološkoj obradi reči (dete teško postaje svesno glasova u reči, ne uočava ritam i rimu),
3. teškoće u pisanju (nepravilno oblikovanje i organizovanje slova, smetnje u samostalnom sastavljanju teksta),
4. pogrešna vizuelna percepcija (okretanje slova, pretapanje redova teksta, slova koja „plešu“, gubljenje delova teksta, dezorijentisanost u smerovima levo-desno i gore-dole),
5. teškoće u pamćenju (disleksija pogađa kratkoročnu memoriju i na taj način onemogućava pretvaranje slova u glasove, slogove i reči),
6. teškoće u organizaciji informacija (npr. uklapanje nove lekcije u već naučene veće ili manje celine) i
7. neujednačenost u sposobnostima (izražena nadarenost u jednoj, a slabost u drugoj oblasti).

1.4. Vrste disleksija

Galić i Jušić nude sledeći pregled tipova disleksije (Galić-Jušić, <http://www.hud.hr/w-tekstovi/w-sto-bitna.html>):

1. disleksija koja se odnosi na smetnje u usmenom govoru (teškoće u izgovoru i razlikovanju glasova, slabo razumevanje odnosa među rečima u rečenici, nepravilnosti u gramatici),
2. disleksija koja se odnosi na smetnje u vizuelno-prostornoj percepciji i orijentaciji (Usmeni govor je obično jako dobar uz poteškoće u pamćenju sleda događaja, poteškoće u snalaženju u vremenu i prostoru, zamene slova sličnog oblika.) i
3. kombinovani oblici disleksije.

Pored tipologije koju smo upravo naveli, postoji i lingvistička klasifikacija disleksičnih poremećaja (Golubović, 2000):

1. fonološka disleksija (nemogućnost čitanja nereči²),
2. površinska disleksija (teškoće pri čitanju ortografski složenih reči, nije karakteristična za jezike sa pravilnom ortografijom kakav je srpski),
3. dubinska disleksija (oštećenje i leksičkog i fonološkog načina obrade vizuelno-jezičkih simbola),
4. strategija čitanja slovo po slovo (disfunkcija sistema formiranja reči),
5. disleksija zbog vizuelnog zanemarivanja (zanemarivanje jedne strane reči ili rečenice) i
6. disleksija izazvana nepažnjom (čitanje reči je očuvano, ali ne i raščlanjavanje reči na foneme).

1.5. Simptomi disleksije – upitnici

Disleksična deca suočavaju se s velikim izazovima, pa im je ponekad potrebno više vremena za određene zadatke. Međutim, treba naglasiti da disleksija nije bolest i da nije nepremostivu prepreku u obrazovanju. Najvažnije je da se ovaj poremećaj ne zanemari, jer se on, pod uslovom da se otkrije do 11. godine života, uspešno može savladati, što omogućava normalan napredak u obrazovanju.

Prilog br. 1 - Upitnik za roditelje

1. Porodična anamneza: da li je neko u porodici imao slične teškoće?	DA NE
2. Da li je bilo većih problema tokom trudnoće?	DA NE
3. Da li je bilo većih problema neposredno pre, za vreme i neposredno nakon porođaja?	DA NE
4. Da li je kod deteta kasnio razvoj motorike?	DA NE
5. Da li je kod deteta kasnio razvoj govora?	DA NE
6. Da li je dete duže upotrebljavalo fraze koje zamenjuju reči?	DA NE
7. Ima li dete teškoće pri pravoj upotrebi neke reči?	DA NE

² Nereči ili pseudoreči moguće su, ali neostvarene fonemske kombinacije u jeziku. To su, dakle, reči koje su na datom jeziku izgovorljive, fonemski i grafemski prihvatljive, ali nisu deo leksike tog jezika. Pseudoreči nisu reprezentovane u centralnom semantičkom sistemu tj. u mentalnom leksikonu, tako da njihova direktna leksička identifikacija nije moguća (Golubović, 2000).

8. Da li je dete „konfuzno“ u prostoru i vremenu?	DA NE
9. Ima li dete teškoće u verbalnom izražavanju misli?	DA NE
10. Pokazuje li dete „čudnu“ motoričku nespretnost u nekim područjima (spoticanje, preskakanje), a neočekivanu spretnost u drugim (npr. manipulacije Legovim kockama)?	DA NE
11. Da li je dete nesigurno u tome koju ruku bi trebalo da upotrebi u uobičajenim i inače automatskim postupcima?	DA NE
12. Ima li dete i dalje teškoće s oblačenjem, obuvanjem, vezivanjem?	DA NE
13. Pokazuje li dete „čudne“ teškoće u učenju pesmica s rimom?	DA NE
14. Ima li dete teškoće pri ponavljanju i oponašanju ritma?	DA NE
15. Ima li dete neuobičajene teškoće s pamćenjem (zaboravlja nedavne događaje, dok daleke događaje pamti)?	DA NE
16. Pokazuje li dete posebno zanimanje za slušanje priča?	DA NE
17. Ima li dete teškoće pri praćenju i ponavljanju sleda reči u rečenici (teško igra igre rečima gde treba da ponovi šta je čulo)?	DA NE
18. Ima li dete teškoće u pamćenju i savladavanju dve govorne instrukcije ili više njih u nizu?	DA NE
19. Ima li dete razdoblja „blistavosti“ i potpunih „blokada“?	DA NE
20. Ima li dete „dobre“ i „loše“ dane bez vidljivog razloga?	DA NE
21. Ima li dete teškoće u organizovanju radnog dana i slobodnog vremena?	DA NE

(Bjelica, <http://www.hud.hr/w-tekstovi/w-simptomi.html>)

Ukoliko je odgovor na većinu ovih pitanja potvrđan, dobro bi bilo da roditelji potraže savet stručnjaka.

Prilog br. 2 - Kako prepoznati disleksično dete u razredu?

1. Da li vam se čini da se dete često zbunjuje, a ne znate razlog tome?	DA NE
2. Jesu li standardi detetovog rada nepostojani, nepouzdati?	DA NE
3. Ima li dete teškoće da zapamti nekoliko instrukcija?	DA NE
4. Pravi li „čudne“ greške u čitanju i pisanju?	DA NE
5. Ima li problema kod prepisivanja iz table?	DA NE
6. Ima li teškoće s matematikom, ili matematičke zadatke rešava na „čudan“ način?	DA NE
7. Primećujete li da dete uprkos velikom trudu ostvaruje slabe rezultate u radu?	DA NE
8. Da li je nespretno u nekim područjima, a vrlo spretno u nekim drugim?	DA NE
9. Ponaša li se dete često kao razredni „klovn“, a vama se čini da nije stvarno veselo i srećno?	DA NE
10. Da li vam se čini da vas dete uglavnom ne sluša?	DA NE
11. Da li vam se čini da je dete lenjo i da mu nije stalo?	DA NE
12. Da li vam se čini da dete nije koncentrisano, da je lako otklonjive pažnje?	DA NE
13. Ima li „dobre“ i „loše“ faze i dane?	DA NE
14. Da li je dete zbunjeno u prostoru i vremenu, posebno u razlikovanju leve i desne strane?	DA NE
15. Da li je dete neuporedivo bolje u usmenom izražavanju nego u pisanom?	DA NE

(Bjelica, <http://www.hud.hr/w-tekstovi/w-simptomi.html>)

Ovakvi su upitnici veoma korisni i mogu pružiti roditeljima i nastavnicima objašnjenje za teškoće s kojima se dete suočava. Treba, međutim, imati na umu da dijagnostikovanje ovog poremećaja ipak treba prepustiti timu stručnjaka koji čine psiholog, pedagog i logoped. Mnoga deca tokom odrastanja prolaze kroz faze u kojima pokazuje neke od

simptoma disleksije. Važno je da nastavnici prepoznaju kakve teškoće ima određeno dete, da bi mogli da mu pomognu, prilagođavajući način rada njegovim potrebama.

Prolazne teškoće pri čitanju i pisanju imaju sledeće grupe dece (prema Bjelica, <http://www.hud.hr/w-tekstovi/w-simptomi.html>):

1. deca koja dolaze iz sredine koja im ne pruža stimulaciju (pedagoški zapuštena deca);
2. deca koja su u početnoj fazi učenja čitanja bila često odsutna iz škole;
3. deca koja su „psihički odsutna“;
4. nedovoljno zrela deca i
5. deca s blažim poremećajima u ponašanju.

Ova deca imaju normalno razvijene intelektualne sposobnosti i sposobnosti usvajanja čitanja i pisanja. Može im se pomoći usporavanjem tempa učenja i dopunskim radom.

2. Disleksija i strani jezik

Koliko jezika znaš, toliko vrediš: u današnje vreme, u kome je interkulturalnost izuzetno značajna, ova je stara izreka aktuelnija nego ikada do sada. U školske se programe već od najranijeg uzrasta uvodi strani jezik. U modernom je društvu engleski jezik lingua franca, a podrazumeva se da deca treba da ovladaju barem još jednim stranim jezikom, bez obzira na polemike oko toga kada bi zapravo trebalo početi s učenjem stranih jezika. I zaista, strani jezici otvaraju mnoga vrata i olakšavaju komunikaciju, pomažu u razvoju mišljenja, pamćenja i tolerancije i umanjuju etnocentrizam. Uspešno ovladavanje stranim jezikom podrazumeva razvijanje sposobnosti čitanja, pisanja, slušanja i govora. Deci s disleksijom nastava stranih jezika naročito teško pada, jer je za njih fonološka obrada jezika veliki problem.

Da bi se odgovorilo na pitanja koja se vezuju za problem disleksije i nastave stranih jezika sprovedena su brojna istraživanja.

Studija Margaret Krombi iz 1997. godine upoređivala je uspešnost disleksične dece (eksperimentalna grupa) i dece urednog razvoja (kontrolna grupa) u govoru, slušanju, čitanju i pisanju. Rezultati su pokazali da je eksperimentalna grupa imala slabije rezultate u čitanju i pisanju, ali da je zato imala bolju artikulaciju tj. bolje je pratila ritam izvornih govornika. Ova je studija takođe i potvrdila da uspeh u usvajanju stranog jezika zavisi i od toga da li je reč o težoj ili o lakšoj disleksiji. Što je dete uspešnije u savladavanju maternjeg jezika, to će lakše usvajati i strani (Crombie, 1997).

Lundberg ističe da su fonološki problemi glavna prepreka u savladavanju rečnika stranog jezika i veštine čitanja na stranom jeziku. On takođe pominje i socijalne,

emocionalne i motivacijske faktore. Kada osoba čita tekst na maternjem jeziku može sama da uvidi grešku i predvidi dalji sadržaj, ali na stranom jeziku sve postaje znatno komplikovanije (Lundberg, 2002). Čak i kada je proces dekodiranja uspešan mogu se javiti značajne teškoće u razumevanju. U studiji koju su sprovedeli Hačinson i saradnici poređene su brzina čitanja teksta i njegovo razumevanje kod dece kojoj je engleski jezik maternji i kod dece kojoj je drugi jezik. Rezultati pokazuju da jednojezična deca postižu visok stepen razumevanja pročitano, dok je druga grupa, i pored bržeg i tečnijeg čitanja, pokazala znatno lošije razumevanje.

Sparks je istraživao to kako ortografski sistem određenih jezika utiče na disleksičnu decu. Zaključio je da disleksičari najlakše savladavaju jezike čiji su ortograski i fonološki sistem sličniji maternjem jeziku, kao i da su jezici s fonemskim pismom (jedan glas - jedno slovo) mnogo su manji izazov za ovu grupu.

Prilagođavanje nastave individualnim razlikama među decom ipak je jedan od najvažnijih faktora uspešnog usvajanja jezika. „Pravo podučavanje počinje onog momenta kada nastavnik počne da uči od učenika tj. kada je u stanju da razume osoben način na koji neki učenik shvata gradivo i pristupa učenju. ... Uravnotežena raznovrsnost pristupa je ono što nastavnik realno može učiniti u radu sa učenicima kako bi nastavu prilagodio različitim potrebama učenika u odeljenju (Žiropađa, 2008)“. U ovom kontekstu važno je pomenuti razlike u kognitivnim stilovima učenika. Pojedini učenici lakše pamte gradivo koje prate vizuelne stimulacije (dijagrami, ilustracije, mape, sheme), dok drugi više vole verbalna objašnjenja. Neka deca više vole grupni rad, a druga individualni. Jedni radije zaključuju induktivno, a drugi deduktivno. „Kognitivni (saznajni) stilovi su predispozicije nekog pojedinca da na određeni, vrlo specifičan način opaža, razume, i pamti različite podatke. Stilovi su nezavisni od opšte inteligencije i u školskoj situaciji utiču na efikasnost učenika i njihovu preferenciju različitih oblika nastave“ (Žiropađa, 2008). Pedagoška efikasnost u radu s decom uopšte, ne samo s disleksičarima, postiže se stalnim prilagođavanjem i menjanjem metoda, uzimajući pritom u obzir ličnost svakog pojedinačnog učenika.

2.1. Spremnost za nastavu stranog jezika

Prilikom obrazlaganja sve rasprostranjenijeg uverenja da bi deca strane jezike trebalo da uče od što ranijeg uzrasta često se iznosi argument o kritičnom periodu za usvajanje jezika. Glavni predstavnik ideje o biološkoj osnovi, koja je snažno uticala na istraživanja vezana za nastavu stranog jezika, Erik je Leneberg, prema kome se ključan period za usvajanje jezika završava oko dvanaeste godine života. Ovaj argument podržava ranije hipoteze Noama Čomkog, koji je tvrdio da mala deca poseduju neverovatno dar za

usvajanje stranih jezika, dok adolescenti i odrasli teže uče strani jezik i nemaju nikakve izgleda da njime potpuno ovladaju. „Kritični period je relativno ograničen interval u kome određena iskustva ili njihovo odsustvo ostavljaju neizbrisiv trag na budući razvoj jedinke“ (Žiropađa, 2007,). Pobornici ove tvrdnje ipak nisu saglasni oko toga koji je to uzrast, neki kažu šest, drugi devet, ali najkasnije je to petnaesta godina. Koler navodi da su deca između devete i dvanaeste godine najnapredniji učenici (Žiropađa, 2007).

Novija istraživanja pokazuju da sposobnost usvajanja jezika nije biološki programirana, tj. da nije pod uticajem sazrevanja. U tipičnom slučaju sposobnost pojedinca da usvoji strani jezik smanjuje se tokom čitavog života, ali tempo opadanja nije onakav kakvim ga prikazuje teza o kritičnom periodu. Treba napomenuti da s godinama počinju jače da deluju kognitivni faktori: povećava se sposobnost pamćenja i gramatičkih uopštavanja, obim i efikasnost radne memorije (Žiropađa, 2007). To znači da i odrasli mogu uspešno usvojiti strani jezik ukoliko su motivisani i ukoliko ulože dovoljno vremena i truda. I ovde treba napomenuti da na svim uzrastima veliku ulogu igraju individualne razlike.

2.2. Čitanje

Čitanje je, pored govora, pisanja i slušanja, jedna od četiri osnovne veštine kojima učenik mora da ovlada u nastavi stranog jezika. Sposobnost čitanja naučnici različito definišu:

Za Kobolu (1977) čitanje je proces koji se sastoji u shvatanju smisla napisanih reči, a uspostavlja vezu između pismenog i usmenog govora.

Levi (1973) čitanje posmatra kao tumačenje ideja ili pojmova koji su predstavljeni pisanim simbolima. Simboli su grupisani u jedinice, tj. reči, koje čitač slušno predstavlja prelazeći duž njih. U samom procesu čitanja razlikuju se dva tipa obrade informacija. Slabiji čitači informacije pretežno obrađuju uzlazno (*bottom-up*), tj. oslanjaju se na podatke koje dobijaju u datom trenutku, dok bolji čitači informacije obrađuju silazno (*top-down*), tj. oslanjaju se na koncept. Dobar je čitač u stanju da sledi tok misli onako kako se reči grupišu u reči, fraze i rečenice i da pri tome razume tekst. Kada naiđe na nepoznatu reč automatski je razlaže na komponente i upoređuje je s onim što mu je poznato, kako bi odgonetnuo značenje.

Proces usvajanja čitanja može se vršiti u sledeće tri faze (prema U. Frit, 1985):

1. logografska faza (vizuelna strategija prepoznavanja rači):
 - zasniva se na korišćenju metajezika (dete zna kako izgleda određena reč ili rečenica);
 - učestalo sretanje sa određenim rečima dovodi do automatizacije;

- poželjno je koristiti kartice sa sličicama i rečima koje se često koriste;
 - vizuelni rečnik je ograničen;
 - ako se dete zadrži na ovom stupnju kod njega je moguće dijagnostikovati fonološku disleksiju;
2. alfabetska faza (veza slovo-glas):
- javlja se fonemska svesnost; dete je svesno toga da postoje foneme i uspostavlja vezu fonem-grafem;
 - reči se rastavljaju na slogove, vrši se glasovna analiza i sinteza;
 - dete uči da reč čine glasovi, a da su glasovi predstavljeni slovima;
 - na ovom stupnju je moguće javljanje površinske disleksije;
3. ortografska faza:
- čitanje je na nivou celih morfema, bez sricanja. Reči se dalje povezuju u rečenice i prilikom čitanja dete razume smisao pročitano.

Prilikom ovladavanja veštinom čitanja vrlo je bitno odabrati odgovarajuće strategije. To se odnosi na svu decu, jer časovi čitanja za početnike sami po sebi mogu biti veoma stresni. Iz tog je razloga važan pravilan pristup koji će stvoriti opuštenu atmosferu i angažovati sve učenike. Poželjno je izdvojiti vreme i za individuano i za kooperativno učenje. Grupni rad će umnogome psihološki pomoći deci sa disleksijom da se ne oseće izdvojeno ili neuspešno. Razlikuju se sledeće strategije čitanja:

I. Strategija MURDER

1. setting the mood for study (uspostavljanje prijatne atmosfere i podsticanje spremnosti za čitanje),
2. reading for understanding (razumevanje osnovnih informacija),
3. recalling the material (prepričavanje teksta svojim rečima),
4. digest the material (povezivanje novih informacija sa već postojećim znanjem),
5. expanding knowledge (razumevanje do tada nepoznatih pojmova) i
6. review (provera rezultata čitanja);

II. Strategija SQ3R

1. SURVEY (letimičan pregled teksta i formiranje prvog utiska),
2. QUESTION (postavljanje pitanja u vezi sa tekstom),

3. READ (aktivno čitanje i obrada informacija),
4. RECITE (prepričavanje sadržaja sopstvenim rečima) i
5. REVIEW (formiranje opšteg utiska).

2.3. Ekstenzivno čitanje

„Budući da učenicima najčešće nije moguće da borave među izvornim govornicima stranog jezika koji uče, ekstenzivno čitanje predstavlja najlakši i najpristupačniji način dodira sa autentičnim jezikom“ (Marković, 2006).

Termini intenzivno i ekstenzivno čitanje pedagoške su prirode. Pod intenzivnim čitanjem podrazumeva se čitanje ograničeno na učionicu, pri čemu se čitaju kraći tekstovi koji se iscrpno analiziraju. Pod ekstenzivnim čitanjem podrazumevamo čitanje mnoštva raznovrsnog materijala koje se odvija bez nadzora, a „cilj je razumevanje osnovnih ideja teksta“ (Marković, 2006).

Ekstenzivno čitanje omogućava učeniku da oseti zadovoljstvo koje pruža čitanje, pa se stoga naziva i „čitanjem sa zadovoljstvom“ (pleasure reading) ili „slobodnim, voljnim čitanjem“ (free voluntary reading).

Metodika nastave stranog jezika utvrdila je da su količina pročitanoog teksta, zadovoljstvo pri čitanju i brzina i uspešnost čitanja međusobno povezani, tj. da zavise jedni od drugih.

Radi autentičnosti materijala za čitanje treba uprošćavati originalna književna dela i ostale vrste teksta. Uprošćavanje podrazumeva smanjenje broja informacija u odnosu na originalni tekst, smanjenje obima teksta i pojednostavljivanje sintakse i leksike. Tako dobijamo tekstove različite težine, u zavisnosti od toga koliko smo smanjili obim teksta. Takvi tekstovi tj. takve knjige nazivaju se stepenovanom lektinom.

Korišćenje stepenovane lektine ima nekoliko pozitivnih efekata na čitanje. Pre svega, zabeležen je napredak u opštem poznavanju stranog jezika. Učenici usvajaju mnogo novih reči, a reči koje već znaju vide u novom kontekstu i pamte njihova nova značenja. Najvažniji efekat koji pozitivno utiče na disleksičnu decu znatno je povećanje brzine i tačnosti čitanja.

2.4. Prilagođavanje teksta disleksičarima

Dugo čitanje zamara oči, a umorna osoba često greši u čitanju. To stanje nije dugotrajno i može se popraviti nakon kraćeg odmora. Disleksične osobe, međutim, vrlo često osećaju vizuelnu nelagodnost dok čitaju. Čini im se da tekst teče po stranici, jer ne uspevaju da usmere pažnju na tekst, već je usmeravaju na praznine, pa zato prilikom

interpretacije i razumevanja teksta moraju dodatno da se koncentrišu. Napor koji uzrokuju vizuelne smetnje može se ublažiti tako što će se tekst oblikovati na način koji odgovara disleksičarim.

W3C (World Wide Web Consortium) nezavisna je međunarodna organizacija koja se bavi razvojem i standardizacijom interneta. Web Accessibility Initiative tj. Inicijativa za pristupačnost interneta postavila je međunarodne standarde za prilagođavanje svih vrsta testa osobama s teškoćama u čitanju.

Tekst bi trebalo da se sastoji iz kraćih rečenica i preglednih pasusa. Preporučuju se fontovi Arial i Comic Sans, dok veličina slova ne bi smela da bude manja od 12. Za isticanje treba koristiti podebljana (**bold**) ili istaknuta (**highlighted**) slova, a izbegavati kurziv (*italic*) i podvlačenje. Podvlačenje može prouzrokovati vizuelno spajanje reči. Preporučuje se upotreba levog poravnanja i širokih margina. Naslove i podnaslove treba jasno odvojiti i istaći. Pasuse bi trebalo uvlačiti. Od pomoći je i organizacija teksta u vidu teza ili numeričkog nabiranja. Poželjna je upotreba papira u boji umesto belog (<http://www.w3.org/WAI/>).

3. Rad sa disleksičnom decom

Problemu disleksije se u školskom okruženju, nažalost, vrlo često ne pristupa na pravilan način. Razlog je tome činjenica da većina učitelja i nastavnika nije dovoljno informisana o teškoćama u učenju koje se mogu javiti kod dece, već ih automatski okarakterišu kao lenje, nezainteresovane ili kao decu sa sniženim koeficijentom inteligencije.

Lečenje disleksije sprovode uglavnom logopedi, i to najčešće individualno. Međutim, i pored velikog napretka koji dete na taj način postiže, ključnu ulogu prilikom učenja stranih jezika imaju nastavnici i roditelji. Prilikom učenja čitanja na časovima stranog jezika nastavnik bi trebalo da stvori opuštenu atmosferu, da da dovoljno vremena učeniku da pročita tekst, i to samostalno ili uz pomoć drugova, npr. u okviru grupnog rada. Ostalim bi učenicima trebalo objasniti probleme s kojima se njihov drug ili drugarica suočava, da bi ih razumeli i podržali, umesto da ih ismejavaju. Roditelji i nastavnici trebalo bi da motivišu decu, kao i da podstiču razvoj pozitivnih stavova prema stranom jeziku.

3.1. Nove metode

Specifične vežbe za prevladavanje simptoma disleksije i ovladavanje veštinama čitanja i pisanja razvio je niz autora, i one su učenicima omogućile da trajno poboljšaju svoje čitalačke sposobnosti. Te vežbe uvek obuhvataju i rad na jeziku i rad na pažnji. Važno je

napomenuti to da odabir metode rada zavisi od specifičnih jezičkih poteškoća pojedinca. Zato je u obrazovnom procesu ove kod dece jako važna međusobna saradnja logopeda, roditelja i nastavnika.

3.1.1. Metoda Orton-Gilingan

Teorijsko polazište autora ove metode mešana je cerebralna kontrola, tj. problem dominacije moždanih hemisfera. Program je namenjen deci s prosečnim koeficijentom inteligencije, a temelji se na sledećim principima:

1. istovremeno povezivanje auditivnih, vizuelih i kinestetičkih podražaja (reč se vizuelno prikazuje detetu tj. piše se, izgovara se i pri izgovaranju se podvlači prstom);
2. insistira se na učenju procesa sinteze: manje se jedinice spajaju u veće, uče se slova i glasovi i uspostavljaju se veze između pisanog i usmenog jezika;
3. u radu se koriste boje, vokali i konsonanti pišu se različitim bojama;
4. na ovaj se način uspešno mogu usvojiti neka strukturna obeležja jezika, npr. učestali prefiksi ili sufiksi; oni se pišu drugom bojom, pa se dete neće zbuniti kada sledeći put vidi dugačku reč, jer će odmah prepoznati sufiks ili prefiks na osnovu koga će moći nešto da zaključi npr. o značenju ili vrsti reči (*einsteigen*, *einschalten*, *Eingang*, *Eindruck* ; *machen*, *kommen*, *essen*, *heißen*); rezultati istraživanja koje su sproveli autori pokazuju jako dobre rezultate nakon 6-7 meseci; testiranje je obuhvatilo šesnaestoro disleksične dece, a primena ove metode je u 90% slučajeva bila uspešna i pokazala da kod subjekata dolazi do znatno veće fonološke senzitivizacije;
5. mana je ove strategije u tome što ona utiče na razumevanje; u radu sa decom se ne koristi smisleni tekst.

Metoda Orton-Gilingan korisna je ukoliko se kombinuje sa drugim metodama. Ona utiče na jačanje veze glas-slovo i ubrzava proces čitanja, ali s druge strane nepovoljno može uticati na razumevanje većih tekstualnih celina.

3.1.2. Kinestetičko-globalna metoda

Autorka ove metode je Grejs Fernald, a njeno je težište na motivaciji. Dete dobija kartice s rečima i ono samo bira reči koje želi da nauči. Prati prstom reči, prvo izgovara slovo po slovo, a zatim celu reč. Ukoliko greši, treba ga vraćati sve dok ne izgovori pravilno.



die Sonne



der Schnee



das Gewitter

Sledeća vežba je pisanje tj. upotreba reči u nekom kontekstu, čime se generalizuje veza između slova i glasa, kao i značenje.

Die Sonne scheint. (Sunce sija.)

Der Schnee ist weiß. (Sneg je beo.)

Ich mag kein Gewitter. (Ne volim oluje.)

Ova je metoda veoma korisna za učenje reči koje su tematski povezane, tj. koje pripadaju istom leksičkom polju. Može se koristiti na uvodnom času, pre prelaska na novu tematsku celinu. Ako dete uspešno savlada više ključnih reči, čitanje teksta mu neće osobito teško pasti. Poznavanje ključnih reči pomoći će mu i da razume veće tekstualne celine.

3.1.3. VAKT metode (vizuelno-auditivno-kinestetsko-taktilne)

Dve osnovne osobine svih VAKT metoda jesu rad na motivaciji i uzimanje u obzir neurološkog aspekta. U osnovi ove metode leži Flemingova podela na tri stila učenja: vizuelni, auditivni i kinestetski ili taktilni. Vizuelni stil učenja imaju oni koji vole da uče uz pomoć slika, dijagrama, slajdova i sl. Auditivni stil učenja podrazumeva učenje kroz slušanje (predavanja, diskusije, audio snimci). Kinestetsko učenje, tj. učenje putem pokreta i manuelne aktivnosti, i taktilno učenje, tj. učenje putem dodira, ostvaruju se kroz lična iskustva, kao što su istraživanja i projekti.

VAKT metode započinju kinestetskim podsticajima (to može biti npr. pravljenje figurica od plastelina ili gline, pantomima ili gluma), a zatim se prelazi na vizuelne i auditivne podsticaje. Način podučavanja ovom metodom neuobičajen je i zahteva mnogo vremena, ali se smatra da je dobar za decu koja imaju poremećaj pažnje.

3.1.4. Verbotonalna metoda

Verbotonalna metoda obuhvata sledećih pet etapa:

1. stvaranje svesti o tome da se reči sastoje iz glasova i slogova,
2. kombinovanje slogova u reči, zapisivanje i čitanje reči,
3. percepcija ritma i intonacije tj. detetu se čita dok ono prati tekst,

4. radi se na razumevanju; brzina čitanja je kriterijum prema kome merimo usvojenost veštine čitanja, a diktatom se meri usvojenost veštine pisanja;
5. kratka pitanja ili pitanja s odgovorima tačno/netačno proveravaju razumevanje pročitano g teksta; napredne vežbe podrazumevaju prepričavanje i pisanje sopstvenog teksta na zadatu temu.

3.1.5. Dejvisova metoda

Veoma pozitivan pristup terapiji dece s poteškoćama u čitanju ima već pomenuti Ronald Dejvis, autor dela „Dar disleksije“. Nakon što je i sam uspeo da se izbori s izazovima koje prouzrokuje disleksijom, razvio je metodu koja u kratkom vremenskom periodu daje zadivljujuće rezultate. Ona se temelji na prepoznavanju tzv. „reči-okidača“ i na njihovom posebnom oblikovanju, čime se postiže bolje razumevanje, a izbegava se dezorijentacija, tj. zastoj u shvatanju smisla rečenice ili teksta. Iskustva terapeuta koji ovu metodu primenjuju više godina govore to da je ona delotvoran i sveobuhvatan način da se razvoju čitalačke veštine priđe na više načina: reči se dobro vide, čuju, razumeju i povezuju s drugim rečima u rečenicama.

Rad po Dejvisovoj metodi podrazumeva to da se reči zamišljaju kao mentalne slike, od njih se prave misaoni koncepti, a značenja se pronalaze u rečniku. Mentalne slike tj. predstave reči za svako su dete vrlo specifične i individualne, i karakterišu ih boje, oblici, zvukovi i figure kada se oblikuju glinom. Reči koje su osmišljene na taj način dobijaju pečat ličnog iskustva deteta koje ih stvara, a samim tim nastaje i dubok trag u razumevanju i pamćenju. Osmišljene reči se dalje mogu mnogo lakše upotrebljavati u različitim rečenicama, na različitim pozicijama u rečenicama i u različitim sadržajima. Ukratko, ova metoda nudi način da disleksičari počnu da razumeju reči, da o njima misle, da uče o različitim kontekstima u kojima se mogu pojaviti, da ih trajnije zapamte i da ih naposljetku dobro prepoznaju u sva tri pojavna oblika: kao zvuk, kao sled slova i kao značenje. Na taj način disleksične osobe u svakom tekstu lako i brzo dešifruju reči.

3.2. Uloga nastavnika

„Ako dete ne može da uči na način na koji ga učimo, moramo ga učiti na način na koji može učiti“ (Stanković-Đorđević, 2004).

Kada je problem disleksije u pitanju prvi i najvažniji zadatak nastavnika je da prepozna dete s poteškoćama u čitanju, da prihvati činjenicu da ono ima drugačiji način učenja i da mu je stoga neophodan drugačiji način podučavanja.

Prilikom upoznavanja s decom važno je da nastavnik uoči poteškoće koje pri čitanju mogu imati neka deca u razredu. Ukoliko nastavnik primeti da se ne radi o prolaznim teškoćama, a roditelji ga nisu obavestili o tome da je dete disleksično, trebalo bi da sumnje podeli sa školskim psihologom i s roditeljima, koji bi dalje trebalo da potraže mišljenje logopeda. Trebalo bi ostaviti što bolju saradnju s roditeljima i s terapeutom, i pokazati razumevanje za probleme s kojima se učenik suočava. U nastavi u radu s detetom treba biti kritičan, ali oprezan i taktičan, hrabriti ga, podsticati i hvaliti čak i za male uspehe, biti dosledan, uporan i strpljiv. Povremeno bi detetu trebalo davati lakše zadatke koje može da reši brzo i uspešno. Pre obrade nove lekcije bilo bi poželjno da nastavnik detetu skrene pažnja na ono što će učiti, a lekciju treba završiti kratkom rekapitulacijom, što će podstaći prelazak tih ključnih informacija u dugoročnu memoriju.

Obim domaćih zadataka trebalo bi pažljivo odrediti, vodeći pritom računa o tome da ne prevaziđu detetove mogućnosti. Dobro urađene zadatke treba isticati i hvaliti, a greške ispravljati kvalitetno, izbegavajući pisanje preko detetovog rukopisa. Dete i roditelji moraju videti i razumeti grešku, pa je bolje da nastavnik komentare napiše na dnu stranice, nego da je cela „zacrveni“. Negativne primedbe uvek na kraju treba ublažiti pozitivnim i motivišućim komentarima. Poželjno je da se na času koriste različita sredstva, pomagala i mediji. Na tabli treba pisati čitko, upotrebljavajući krede ili flomastere u boji. Nikada ne treba terati dete da naglas čita pred celim razredom, osim ako ono to samo ne želi. Trebalo bi organizovati dopunsku nastavu i dati dovoljno vremena za pripremu pre ocenjivanja, a prilikom ocenjivanja trebalo bi češće primenjivati one načine provere znanja koji detetu odgovaraju. Ciljeve ocenjivanja i svoja očekivanja treba uvek jasno obrazložiti. Nastavnik mora da radi na tome da atmosfera u razredu bude pozitivna. Disleksično dete ne treba upoređivati sa drugom decom, naglašavajući pritom njegove nemogućnosti. Učenici bi trebalo da shvate i prihvate pravo na različitost.

Sve ovo upućuje na zaključak da je obuka prosvetnih radnika prvi zadatak u borbi protiv diskriminacije disleksične dece, koja se može negativno odraziti na njihov uspeh u školi. Učitelji i nastavnici trebalo bi da pokažu razumevanje i strpljenje, da ulože dodatni trud, i da na taj način detetu postanu nezamenljivi saveznici u borbi protiv problema disleksije.

4. Studija slučaja

U radu s decom i odraslima u državnom obrazovnom sistemu, u školi stranih jezika, kao i na individualnim časovima, autor ovog rada i sam se relativno često sretao s đacima i polaznicima koji imaju problema pri čitanju. U najvećem broju slučajeva radilo se samo o

prolaznim fazama, koje se javljaju i kod starijih i kod mlađih učenika, a izaziva ih prilagođavanje fonetskom sistemu stranog jezika. U znatno manjem procentu izvor problema bila je disleksija. Cilj ove studije je da pokaže da primenom odgovarajućih metoda i vežbi, kao i pravilnim pristupom učenju, disleksične osobe stranim jezikom mogu ovladati podjednako uspešno kao i osobe koje ne pate od disleksije.

4.1. Prvi slučaj: Katarina N. (11 godina), učenica 5. razreda Osnovne škole

4.1.1. Opis slučaja

Katarinu N. autor je upoznao u januaru 2010. godine. U to vreme pohađala je treći razred Osnovne škole i imala je problema da održi korak sa školskim gradivom u nastavi engleskog jezika. Majka mi je u razgovoru skrenula pažnju na to da je devojčica pomalo razmažena, a da je prema rečima učiteljice i hiperaktivna, da ne može da održi pažnju i da brzo gubi interesovanje. Već na prvim časovima kod Katarine smo uočili sistematičnu zamenu latiničnih grafema b/d, m/n i u/v, kako na stranom, tako i na maternjem jeziku, sklonost ka grafičkom predstavljanju nepoznatih reči umesto zapisivanja ekvivalenta i izrazite teškoće prilikom čitanja. Pokazivala je sklonost ka „izmišljanju“ reči, čak iako joj reč koju čita nije nepoznata. S druge strane, nepoznate je reči često napamet čitala, tj. zamenjivala ih poznatim, čak i ako se one ne uklapaju u kontekst. Nije mogla samostalno da ispravi i razume ono što je pročitala. Ako bi tekst imao više od jednog pasusa, Katarina ne bi uspevala da nakon čitanja na jednostavan način saopšti o čemu se u tom tekstu radi. Nakon dva ili tri kraća pasusa postajala bi vidno frustrirana, nezainteresovana, ili čak plačljiva. U segmentima časa koje smo posvećivali usmenom izražavanju, kreativnom pisanju na temu koja se obrađuje u lekciji ili koja je njoj naročito zanimljiva, kao i prilikom različitih igrica, pokazivala je izuzetnu kreativnost i spremnost da se posveti učenju bez učestalih pauza. Kako se problemi s kojima smo se suočavali u zajedničkom radu, a koji su se ticali obuke u čitanju, ni nakon dva meseca nisu smanjili, skrenuli smo pažnju roditeljima da bi bilo dobro da se posavetuju sa školskim psihologom i logopedom. Nakon tri meseca testiranja i ispitivanja kod Katarine je utvrđena površinska disleksija. Posle skoro dve godine rada sa Katarinom, ona je zahvaljujući zajedničkom trudu znatno napredovala. Od januara 2011. počela je da učenju nemački jezik, da bi imala dovoljno vremena da se navikene na fonetski sistem, kako u učenju ne bi zaostajala za drugovima kada u petom razredu dobiju drugi strani jezik.

4.1.2. Anamneza

Prilikom dijagnostikovanja disleksije potrebno je uraditi niz testova i pregleda, kako bi se utvrdili uzroci ovog poremećaja. Provera koeficijenta inteligencije treba da eliminiše intelektualnu zaostalost kao uzroka poteškoća koje se javljaju prilikom učenja čitanja. Disleksičari su, naime, osobe normalne inteligencije (koeficijent iznad 90). Provere vida i sluha isključuju slabovidost ili oštećenja sluha kao uzroke slabog postignuća.

Test inteligencije pokazao je da Katarina ima koeficijet inteligencije 97, tj. normalne intelektualne sposobnosti. Ipak, vidljiva je razlika između verbalnih sposobnosti, tj. verbalne inteligencije, gde njen IQ iznosi 73, i neverbalne inteligencije, gde iznosi 110. Ovakvi rezultati poklapaju se s njenim školskim uspehom. Treći je razred završila s četvorkom iz srpskog i engleskog jezika, dok se na časovima likovnog istakla kao izuzetno nadarena.

Ispitivanja sluha i vida nisu pokazala nikakva oštećenja. Katarina podjednako uspešno piše i levom i desnom rukom, što između ostalog upućuje i na to da ne postoji jasna dominacija moždanih hemisfera, pa se i tu može tražiti uzrok poteškoća koje ima prilikom usvajanja veštine čitanja.

Prilikom postavljanja dijagnoze uzimaju se u obzir i faktori kao poput pažnje i koncentracije. Psihološka ispitivanja pokazala su da ovi faktori kod Katarine ponajviše zavise od motivacije. Ako se bavi nečim što joj je zanimljivo, ili ga ona na bilo koji način doživljava kao važno, uložiće izuzetan napor u rešavanje problema. S druge strane, ako je u nekoj oblasti neuspešna i lično je ne doživljava kao važnu, vrlo će brzo prestati da ulaže napor, odustati ili početi da odbija saradnju.

4.1.3. Pristup, metode i postignut napredak u nastavi engleskog jezika

Ovladavanje komplikovanim pravilima čitanja, tj. navikavanje na odsustvo ustaljenih pravila, najveći je izazov u početnoj nastavi engleskog jezika. To važi za sve učenike, bez obzira na to da li imaju disleksiju ili ne. Vremenom učenici stiču osećaj i prave sve manje i manje grešaka. Učenici koji imaju poteškoće pri čitanju taj osećaj, međutim, stiču znatno sporije, i uz znatno više truda.

U radu s Katarinom u početku je najvažnije bilo to da se ona postepeno odvikne od fonetskog pisma i da prihvati činjenicu da se reči u engleskom jeziku ne pišu onako kako ih izgovaramo. Nije moglo biti ni govora o tome da ona svaku pojedinačnu reč uči napamet, jer se njihov broj iz nedelje u nedelju brzo uvećavao. Malobrojna pravila koja važe u čitanju i pisanju takođe je teško pamtila, i činilo sa da iznova i iznova ponavlja iste greške. Pored fonetskog beleženja reči, pojavljivala su se česta premetanja i ispuštanja slova i poslednjih

slogova. Katarinine rečenice često su bile razumljive i u suštini gramatički ispravne, ali nepravilno napisane (npr. *Ana reali hada good time in the party lest nith. – Ann realy had a good time in the party last night.*). Prilikom čitanja dešavalo se da izmišlja rečenice posmatrajući slike, ne obazirajući se pritom na tekst. Krakate reči ponekad je čitala unazad (on umesto no), ili ih je zamenjivala rečima koje se slično pišu (*horse* umesto *house*, *for* umesto *from*). Nastavnica koja je Katarini predavala engleski jezik u školi nije razumela njen problem, što je dodatno otežavalo situaciju. Kao metode ocenjivanja ona je često primenjivala diktiranje pojedinačnih reči i čitanje pred čitavim odeljenjem. Devojčica je uz veliki trud postizala rezultate koji su bili među najlošijima u odeljenju, što je dovelo do pada motivacije i do razvoja izrazito negativnog odnosa prema jeziku.

Za vreme letnjeg raspusta, u dogovoru s roditeljima, Katarina je nastavila da dolazi redovno na časove. Školski udžbenik zamenjen je tekstovima prilagođenim disleksičnoj deci koji se mogu naći na sajtu Rona Dejvisa, i koji su se zaista pokazali dragocenim.

Prva faza prilikom obrade nove lekcije ili tematske celine bila je usvajanje ključnih reči. Učenik samostalno bira sličice, tj. reči koje želi da zapamti. Beleži reč u svesku, ponavlja je, pokušava da zapamti njenizgovor i skicira značenje, tj. stvara mentalnu sliku naučenog pojma.

Druga je faza čitanje teksta. Pošto je Katarina teško pratila redove i imala je osećaj da joj oni „beže“, došli smo na ideju da u tekstu već naučene ključne reči zamenimo sličicama. Na taj smo način povećali razmak između redova, pa je Katarina lakše fiksirala tekst ispred i iza sličica. Lekciju koji obrađujemo prvo bismo čitali Katarini glasno i jasno, dok je ona imala zadatak da prati tekst prstom. Nakon toga bismo zajednički razjasnili eventualne nejasnoće, i ona bi u kratkim rečenicama objasnila o čemu se u tekstu radi. Tek nakon slušanja i shvatanja poente lekcije Katarina je pristupala čitanju. Tekst bi čitala dva puta. Podsticali smo je da prvi put čita polako, obraćajući pažnju na svaku reč, i da pokušava da se sama ispravi kad pogreši. Drugi put bi trebalo da pokuša da čita brže, sa što manje grešaka.

Nakon čitanja lekcije rešavala je kratke i lake vežbice, koje su proveravale razumevanje i koje su u principu služile da joj uvećaju samopouzdanje. Sledeći segment bila bi diskusija na temu koju lekcija obrađuje, a na kraju časa bi dobila neku zanimljivu, laku vežbicu, kao što je npr. popunjavanje ukrštenice s ključnim rečima, da bi automatizovala upotrebu tih reči.

Domaći zadatak sastojao se u prepisivanju lekcije. Ključne reči koje su bile u slici pisala bi slovima, a po želji je mogla u svakom redu da skicira neku drugu reč. Devojčica je učenje na taj način shvatila kao kreativan proces i polako je počinjala da uživa u

ispunjavanju zadataka. Ako bi joj se tema lekcije veoma dopala često bi dobijala zadatak da osmisli drugačiji kraj priče, da nastavi dijalog ili da napiše mali sastav.

Na motivaciju za učenje uticale su i pohvale koje smo joj redovno upućivali. Hrabrili smo je da u slobodno vreme gleda TV program na engleskom jeziku, npr. kanal Animal planet (pošto se jaše i želi da postane veterinar kad poraste), da profil na Fejsbuku prebaci na engleski, a upoznala se i s devojčicom srpskog porekla iz Australije, s kojom je počela da se dopisuje.

Nakon tri meseca ovakvog učenja Katarinin fond reči znatno se povećao, a čitanje je smo počelo da izaziva mnogo manju nelagodu i neraspoloženje. Tokom četvrtog razreda na isti način obrađivali i školske lekcije, idući uvek unapred, tako da je na kraju godine imala peticu iz Engleskog jezika, koju je zaslužila velikim trudom.

4.1.4. Pristup, metode i postignut napredak u nastavi nemačkog jezika

Početak drugog polugodišta četvrtog razreda Katarina N. je, u dogovoru s roditeljima, odlučila da počne da uči nemački jezik, koji ju je kao školski predmet očekivao od petog razreda. Počeli smo da učimo po udžbeniku „Password Deutsch“ izdavačke kuće Klett. Njega smo odabrali smatrajući da obuhvata znanja koja učenici treba da usvoje na nivou A1, grafički je lepo dizajniran, tekstovi su kratki, pregledni i pisani fontom Arial, koji je pogodan, jer su slova jasna i oštra. Iako je to udžbenik namenjen odraslima, opredelili smo se za njega zato što sistematično predstavlja nove celine u gradivu, koje se zatim takođe sistematično uvežbava, ali i zbog toga što sadrži veliki broj fonetskih vežbanja, koja su u udžbenicima za decu manje zastupljena, jer deca, po pravilu, brže i uspešnije usvajaju pravilan izgovor. Disleksičarima ove vežbe mogu pomoći da steknu osećaj za pojedinačne reči i za njihovu slovnu strukturu. Dobra strana ovog udžbenika je i veliki broj vežbi slušanja. Vežbe slušanja dijaloga Katarini su jako zanimljive, jer se glasovi smenjuju, a ima i zvukova i šumova iz okoline, pa deluju autentično. Pored toga, udžbenik „Password Deutsch“ obiluje vežbama slušanja, čiji je cilj uvežbavanje akcenta, izgovora, kratkih i dugih slogova, distinkcije reči i pauza. One su praćene rečima koje su u knjizi jasno obeležene ili podeljene na slogove. Verujemo da ovakav tip vežbanja pozitivno utiče na fonetski deficit, koji je inače karakterističan za disleksične osobe. Iako one deci nisu najzanimljivije, ne smeju se preskakati, a ukoliko ih učenik ne uradi kako treba poželjno je da se vrati na njih koliko god puta je to potrebno.

Prvih nekoliko časova posvetili smo tome da Katarina postepeno savlada nemački alfabet i da uvežba pravila čitanja. Oslanjajući se na Dejvisovu metodu iz priručnika „Dar disleksije“, nabavili smo raznobojna plastična slova, koja su poslužila umesto slova

pravljenih od gline. Služeći se sličicama počeli smo da ispisujemo reči u kojima se pojavljuju grafeme i grafemski spojevi karakteristični za nemački jezik.



Bär



Eis



Löwe



Füße



Schüler



Katze



Hexe



Wiese



Deutschland

Pošto smo na zanimljiv način započeli učenje, devojčica je veoma rado dolazila na časove. Razgovarali smo o Nemačkoj, Nemcima i o njihovoj kulturi, trudeći sa da ona pritom zapamti što veći broj reči i fraza. Na taj način Katarina je postepeno razvijala pozitivan stav prema jeziku.

Kada smo započele rad po udžbeniku, prvi deo časa uvek smo provodili učeći ključne reči i fraze koje će joj kasnije olakšati čitanje kratkih tekstova. Čitanje smo, baš kao i na časovima engleskog, započinjale slušanjem lekcije sa CD-a ili bi Katarina slušala tekst koji smo joj čitali, pri čemu je njen zadatak bio to da pažljivo prati prstom tekst i da obraća pažnju na to kako se šta čita. Zatim bi ona čitala tekst. Najveći problem bile su joj skupine grafema koje su se odnosile na jednu fonemu (*sch, ch, tsch, pf, ck...*) kao i čitanje diftonga (*ei, eu, ei, äu*), što joj još uvek stvara probleme. Naročito je problematična distinkcija diftonga *ei* i *ie*. Za razliku od toga, devojčica je začuđujuće brzo naučila da pravilno čita i izgovara preglase, tj. vokale s umlautima, i više ne greši u tome. Možemo slobodno reći da je njih usvojila brže i uspešnije nego učenici bez disleksije. Nakon čitanja obavezan je bio ponovan razgovor o pročitanoj tekstu. Na taj su se način automatizovale nove ključne reči, koje bi Katarina samostalno ili uz pomoć ugrađivala u jednostavne rečenice.

Kod gramatičkih vežbi i usvajanja gramatičkih pravila jedina značajna razlika između Katarine, s jedne strane, i dece bez poteškoća u učenju, s druge strane, na nivou A1 jeste usvajanje organizacije rečenica s modalnim glagolima i glagolima sa odvojivim tj. naglašenim prefiksom. Ti problemi nastaju kod tzv. rečeničnog okvira. Pošto je Katarina bila naviknuta na gramatiku engleskog jezika, obavezna pozicija glagola na drugom mestu nije joj pričinjavala osobite teškoće. Međutim, uključivanjem modalnih glagola nastali su problemi prilikom navikavanja na pravilo da se glavni glagol u tom slučaju nalazi na kraju rečenice. Kada bi samostalno sklapala rečenice devojčica je, gotovo bez izuzetka, glavni glagol pisala tik uz modalni, a ispravila bi se tek nakon što je podsetimo na pravilo:

Ich kann gehen nicht in die Schule.

Ich kann nicht in die Schule gehen.

Bilo je potrebno mnogo vežbe da bi prevazišla ovaj problem. Ipak, kada je u poslednjoj lekciji kursa A1 uveden perfekat, s lakoćom je prihvatila pisanje participa perfekta na kraju rečenice. Bilo je potrebno samo povući paralelu s modalnim glagolima u pogledu redosleda rečeničnih segmenata.

Kao što smo već napomenuli, glagoli s odvojivim prefiksom takođe su Katarini stvarali velike probleme. Da bi se navikla na pozicije glagola i prefiksa i da bi razumela njihovo odvajanje, vežbanja smo na početku oblikovali u vidu rečenica koje treba dopuniti, s jasno označenim prazninama:

Die Schüler das Formular .

Frau Müller und Frau Hansen im Supermarkt .

Glagoli kojima je trebalo dopuniti rečenice bili su ispisani na malim ceduljama (*ausfüllen*, *einkaufen*). Zadatak je bio da se makazama podeli taj papirić, kako bi se glagol i prefiks nakon toga zalepili na odgovarajuća mesta (*Die Schüler füllen das Formular aus*). Samostalnim seckanjem papirića i dopunjavanjem rečenica postepeno se poboljšavalo opažanje naglašenih prefiksa. Danas Katarina nema problema s razumevanjem pozicije glagola i prefiksa, ali se često dešava da previdi prefiks. Kada joj se skrene pažnja na njega, devojčica se samostalno ispravlja.

Na poteškoće smo nailazili i prilikom učenja izuzetaka tj. nepravilnih glagola u prezentu (promena *e* u *i*: *lesen* - *du liest*, pojava umlauta: *fahren* - *du fährst*), ali se ne može reći da su ti problemi bili veći od problema koje imaju ostala deca koja se takođe prvi put sreću sa tim pravilima.

Najčešće greške u čitanju i pisanju izazivaju diftonzi i spojevi glasova *sp* i *st*, koje će u najvećem broju slučajeva pročitati kao *sp* i *st*, bez obzira na to da li se nalaze na početku reči ili ne. Poteškoće koje ovi konsonantski spojevi izazivaju odražavaju se i na pisanje, pa će Katarina često napisati *schpilen* umesto *spielen* ili *Schtadt* umesto *Stadt*.

Za devet meseci učenja nemačkog jezika i zaokruženog A1 nivoa, Katarina je uspela da ovlada osnovnim govornim sposobnostima i ume samostalno da se izražava krakim rečenicama o temama koje su joj poznate. Kod veština čitanja i pisanja vidljivo je malo zaostajanje u odnosu na nivo koji bi se mogao očekivati. Tempo čitanja sporiji je i usvajanje pravila čitanja i pisanja duže traje nego kod dece koja nemaju disleksiju. Ipak, činjenica da devojčica počela da uči nemački jezik nešto ranije nego njeni vršnjaci, kao i to što vredno radi, povoljno utiče na njenu motivaciju i na samopouzdanje u odeljenju.

4.1.5. Konačna zapažanja

Slučaj Katarine N. bio je prvi susret autora ovog rada s problemom disleksije i izazovima koje ona donosi i detetu i nastavniku. Pretpostavka da je usvajanje stranog jezika veliki problem za disleksičare u ovom se slučaju pokazala kao nedovoljno osnovana. S jedne strane, neosporno je to da se Katarina u odnosu na svoje vršnjake suočavala sa znatno većim poteškoćama prilikom savladavanja fonetskog sistema stranih jezika, ali se, s druge strane, ne može tvrditi da je taj fonetski deficit nepremostiv. U njenom slučaju jasno se vidi pozitivan transfer znanja između stranih jezika. Pošto se učeći engleski jezik već oslobodila vezanosti za fonetske principe maternjeg jezika, početna faza usvajanja nemačkog jezika protekla je neuporedivo lakše. Kod Katarine su ključni faktori uspeha motivacija i interesovanje. Ako joj se sadržaji predstave na zanimljiv način, ako ona u znanjima kojima bi trebalo da ovlada vidi nešto lepo ili korisno, uložiće veliki napor da postigne uspeh. Iako

su njene veštine čitanja i pisanja na nešto nižem nivou nego što bi se to moglo očekivati s obzirom na uloženo vreme i trud, ne može se poreći činjenica da je ona disleksična osoba koja će u toku redovnog školovanja uspešno savladati osnove dva strana jezika, a to je uspeh vredan divljenja.

4.2. Drugi slučaj: Aleksandra M. (21 godina), studentkinja druge godine Defektološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu

4.2.1. Opis slučaja

Aleksandra M. studentkinja je Defektologije koja je sa željom da nauči nemački jezik došla u školu stranih jezika u kojoj radi autor ovog teksta. Već prilikom prvog razgovora, na kome smo razmatrali njene potrebe, motivaciju i ciljeve, kako bi zajedno odredili najpogodniji udžbenik, skrenula nam je pažnju na problem disleksije, koji je uz pomoć intenzivne terapije logopeda uspela da prevlada tokom osnovnog i srednjeg obrazovanja. Upravo iz tog razloga nije želela da upiše regularan kurs, već se opredelila za individualan program, tj. za individualne časove. U gimnaziji je četiri godine učila nemačkog jezika, ali je njeno znanje, kako je sama ocenila, ostalo na jako niskom nivou. Test znanja jezika je to i potvrdio. Treba napomenuti da je prilikom testiranja imala više vremena nego što je predviđeno i da je test bio podešen tako da razmaci i font slova odgovaraju disleksičarima, kao i to da je bio odštampan na plavom papiru, pošto neka istraživanja pokazuju da crna slova na beloj podlozi doprinose lakšoj dezorijetaciji. U dogovoru s Aleksandrom, opredelili smo se za udžbenik „Schritte international 3“, nivo A2/1.

4.2.2. Anamneza

Aleksandri je disleksija dijagnostikovana kada je imala 5 godina. Njena majka i stariji brat imaju isti problem. Zato su je rano i testirali, pošto se s razlogom veruje da disleksija može biti i genetski uslovljena. Najverovatnije se upravo rano otkrivanje i intenzivna terapija još pre polaska u školu Aleksandri omogućili do gotovo sasvim otkloni poteškoća pri čitanju. S druge strane, njen brat je u toku školovanja imao izuzetno velikih problema, tako da je uprkos normalnom koeficijentu inteligencije stekao nizak stepen obrazovanja.

Rezultati ispitivanja koja su pokazala da Aleksandra pati od disleksije govore da je njen ukupan koeficijent inteligencije 110, pri čemu verbalna komponenta iznosi 84, a neverbalna 122. Ne postoje oštećenja sluha i vida, kao ni problemi održavanja pažnje i koncentracije. Ispitivanja su takođe pokazala da su Aleksandrinu disleksiju izazvali nasledni faktori.

4.2.3. Pristup, metode i napredak u nastavi nemačkog jezika

S obzirom na to da se Aleksandra s pravilima čitanja i pisanja u nemačkom jeziku susrela već ranije, početak nije bio mukotrpan. Kao i kod Katarine, sistematične greške u čitanju i pisanju uglavnom su se ticale premetanja slova u diftonzima *ei* i *ie*, otežano je bilo čitanje dugih reči (uglavnom složenica) i razumevanje nešto dužih rečenica. Takođe, primetan je bio i problem pisanja tj. nepisanja imenica velikim slovom. Pošto je na terapiji još kao mala navikla da se prilikom čitanja fokusira na stvaranje mentalnih slika, a ne na pamćenje „izgleda“ reči, kako bi lakše otkrila smisao onog što čita, Aleksandra je uvek imala znatne poteškoće prilikom određivanja vrsta reči. Za taj problem još uvek nismo našli odgovarajuće rešenje.

Za usvajanje gramatičkih pravila i za njihovu pravilnu primenu potrebno joj je nešto više vremena i ponavljanja. Zbog toga gramatička pravila uvodimo malo po malo, a pre nego što uvedemo nova pravila trudimo se da devojka automatizuje ona koja je ranije naučila. Listu nepravilnih glagola učila je u grupama od po 15 glagola nedeljno, a promenu ličnih zamenica po licima i padežima tako što je jedne nedelje uvežbavala jedninu, a druge množinu. Pošto je ova devojka vrlo predana ciljevima koje sama sebi postavlja, trudi se da uvek uložiti dodatni napor.

Organizacija udžbenika „Schritte international“ pokazala se vrlo pogodnom za rad s disleksičarima. Svaka lekcija počinje pričom u slikama koja se sluša sa CD-a, tako da se može ponoviti onoliko puta koliko je potrebno da bi se svi segmenti priče razumeli. Slušanjem izvornih govornika u različitim situacijama jezik se uči u realnom kontekstu. Aleksandri je ovaj deo lekcije uvek bio posebno zanimljiv. Fotografije su joj bile od velike pomoći, jer podržavaju neverbalan način mišljenja. One takođe mogu poslužiti i kao okvir za razgovor o temi koju lekcija obrađuje. Na taj način mogu se kroz priču uvesti i razjasniti ključne reči. Često je u vidu domaćeg zadatka samostalno pisala vrlo kreativne dijaloge, prateći ilustracije, i na taj način uvežbavala ključne reči.

Sledeći segment lekcije postepeno uvodi nova znanja koja treba savladati, skrećući učenicima prvo skreće pažnju na to gde se ona pojavljuju u lekciji, a zatim sledi jasan paradigmatski pregled, i naposljetku odgovarajuća vežbanja. Disleksičnim je osobama organizacija teksta na papiru i na tabli izuzetno bitna. Ovaj udžbenik organizuje gradivo vrlo jasno, pregledno i u segmentima. Kada piše po tabli u toku časa nastavnik takođe mora da vodi računa o tome da piše uredno i pregledno, da bi se učenici lakše snašli.

Naredna celina posvećena je proširivanju i produbljivanju receptivnih (čitanje i slušanje) i produktivnih (pisanje i govor) veština. Materijal za čitanje i slušanje uključuje autentične tekstove: novinske članke, radijske emisije, izveštaje, brošure, kataloge i kratke

priče i pisma. Tekstovi nisu dugački, tako da ne zamaraju učenika i nema opasnosti da će on prilikom čitanja ili slušanja izgubiti nit izlaganja. U posljednjem delu lekcije nalaze se opšti informativni tekstovi sa zanimljivim činjenicama o Nemačkoj, Austriji i Švajcarskoj. Pošto ne zahtevaju gramatičku obradu i odnose se na teme koje učenici već dobro poznaju, oni su idealni za uvežbavanje čitanja kod disleksičara. Aleksandra je ove tekstove uvek rado samostalno čitala kod kuće. Čitanje naglas kod nje je stvaralo nelagodu, čak iako nije mnogo grešila. Imajući to u vidu, na časovima nismo insistirala na iščitavanju svih tekstova iz udžbenika, jer smo njen izgovor uspešno mogli da poboljšavamo i prilikom gramatičkih vežbi i kraćih tekstualnih segmenata.

Primitivši da joj čitanje samo po sebi nije mučno, ako ima dovoljno vremena i ako se sama posveti toj aktivnosti, odlučili smo da joj predložimo pokušaj da, pored kursa, jezika uči metodom ekstenzivnog čitanja. Tekstove odgovarajuće težine (nivoi A1 i A2) birali smo zajednički, a preuzimali smo ih sa sajtova velikih izdavačkih kuća Hueber i Langenscheidt. Prema principu ekstenzivnog čitanja, Aleksandra je čitala različite vrste teksta, od novinskih članaka do pojednostavljenih skraćenih verzija dela nemačke književnosti (npr. „Budenbrokovi“ Tomasa Mana i „Razbojnici“ Fridriha Šilera), kratkih krimi pripovedaka (npr. „Spuk im Nachbarhaus“), pa sve do poezije. Na časovima smo diskutovali o pročitanoj lektiri, i na osnovu tih razgovora sticali smo uvid u to da li je i kako Aleksandra razumela pročitani materijal. Na osnovu jednostavnog testa koji smo sproveli pre nego što ćemo primeniti metodu ekstenzivnog čitanja, nakon 4 i nakon 6 meseci zaključili smo da je ovo izuzetno korisna metoda u radu s disleksičnim osobama. Naime, test je merio tempo i tačnost čitanja teksta od 15 redova. Tekst se odnosio na poznatu temu, tj. na obrađenu lekciju koju smo upravo obradili, tako da je i težina teksta bila približno ista. Test smo sproveli i u kontrolnoj grupi od šest učenika bez disleksije koji su u isto vreme započeli kurs A2.

Tabela 2.

Vreme testiranja	Tempo čitanja	Broj grešaka
	Aleksandra / kontrolna grupa	Aleksandra / kontrolna grupa
Februar 2011.	6 min. / ≈ 4 min.30 sek.	35 / ≈ 20
Jun 2011.	4 min. 50sek. / ≈ 4 min.	19 / ≈ 12
Jul 2011.	4 min. / ≈ 3min.45 sek.	10 / ≈ 8

Podaci iz tabele navode na zaključak da ekstenzivno čitanje poboljšava tečnost i tačnost čitanja, a samim tim pozitivno utiče i na samopouzdanje čitača. Pored toga, disleksična osoba dublje razume pročitani materijal.

Efekat ekstenzivnog čitanja Aleksandra samostalno opisuje na sledeći način: „Disleksija utiče na kratkoročnu memoriju na koju se većina ljudi oslanja prilikom čitanja. Ja ne mogu da posmatram više reči odjednom, i da bih zaista razumela tekst moram da čitam sporije od drugih ljudi i da pritom držim tekst sasvim blizu očiju. Značenje pokušavam sama da dokučim, tako što reči pretvaram u slike, a kada pokušavam da se setim nečega, sećam se suštine koju sam izvukla iz značenja reči, a ne samih reči. Ekstenzivno čitanje mi veoma odgovara jer mu se posvećujem sama, što znači da imam onoliko vremena koliko mi je potrebno da shvatim smisao, i mogu da se vratim na određeni deo teksta i po nekoliko puta. Osim toga, tekstovi su jako zanimljivi i dopada mi se što i sama učestvujem u njihovom odabiru.“

Ekstenzivno čitanje bi se moglo uspešno primeniti i u uslovima obrazovanja u okviru državnog školskog sistema. Ipak, tu postoji pitanje motivacije za intenzivno bavljenje jezikom, kao i problem preopterećenosti učenika obavezama koje nameću ostali predmeti. Uvođenje lektire u vidu kratkih pripovedaka barem preko raspusta izuzetno je korisno. Trebalo bi odabrati tekstove koji će odgovarati interesovanjima učenika i njihovom uzrastu. Pročitanoj lektiri i uspešno urađenu proveru razumevanja pročitano materijala obavezno treba nagraditi. Na taj se način pospešuje samostalan rad i samostalno učenje, koje najviše doprinosi poboljšanju jezičkih sposobnosti.

4.2.4. Konačna zapažanja

Aleksandra je samosvesna mlada žena koja sebi postavlja visoke ciljeve: „Disleksija je deo mene. Ona me čini drugačijom, a ja mislim da je dobro biti drugačiji. Onoliko koliko me s jedne strane ograničava, s druge me strane obogaćuje. Mislim da je stvar ličnog izbora da li će se neko podrediti svojim ograničenjima ili će se truditi da ih nadomesti radom.“

Krajem avgusta Aleksandra je uspešno završila nivo A2 i u oktobru nastavila da uči nemački jezik. Imajući u vidu činjenicu da se s disleksijom u najvećoj meri izborila u toku osnovnog i srednjeg obrazovanja, uticaj ovog problema na učenje nemačkog nije bio znatan. Disleksija se očekivano najviše odrazila na specifična fonološka i ortografska pravila, kao i na čitanje dugih složenica. Primena principa ekstenzivnog čitanja u procesu učenja u ovom se slučaju pokazala kao izuzetno delotvorna. Aleksandrina pozitivna reakcija na tu metodu i znatno poboljšanje čitalačkih sposobnosti govore u prilog tome. Smatramo da će

uz trud koji je do sada ulagala i veliku motivaciju koju pokazuje uspeti dobro da ovlada svim segmentima jezika.

4.3. Treći slučaj: Disleksija u okviru redovnog srednjoškolskog obrazovanja - Dušan M. i Luka I. (18. god), učenici 4. razreda gimnazije

4.3.1. Opis slučaja

Dušan M. i Luka I. učenici su trećeg razreda Desete beogradske gimnazije „Mihajlo Pupin“. Obojici im je u osnovnoj školi dijagnostikovana disleksija i išli su na redovne terapije kod logopeda, sve dok nisu savladali prepreke koje su imali prilikom učenja čitanja na maternjem jeziku. Disleksija je i kod jednog i kod drugog učenika jače pogađala fonološke sisteme stranih jezika. Shodno tome, i ocene iz tih predmeta nisu nikada bile visoke. U ovom su radu prikazani u zajednički zbog gotovo identične anamneze, pristupa u nastavi, primenjene metode i postignutih rezultata.

4.3.2. Anamneza

Učenici imaju normalne intelektualne sposobnosti i nemaju oštećenja vida ili sluha. Disleksiju je uočila učiteljica u prvom odnosno drugom razredu, pošto su se obojica prilikom opismenjavanja i usvajanja veštine čitanja suočavala sa znatno većim problemima nego ostala deca.

Veći problemi pojavili su se kada su počeli da pohađaju nastavu prvog, a zatim i drugog stranog jezika. I dalje mešaju fonološki sistem engleskog i nemačkog jezika, a nemački jezik čitaju na nivou sricanja.

4.3.3. Pristup, metode i napredak u nastavi nemačkog jezika

Kada smo u maju 2011. godine preuzeli odeljenja trećeg razreda u Desetoj beogradskoj gimnaziji „Mihajlo Pupin“ nismo znali da u njima postoje disleksični učenici. Naš opšti utisak u početku je bio taj da niko od učenika ne želi da se zalaže na časovima nemačkog jezika. Međutim, promenom načina rada i atmosfere u učionici, đaci su postali aktivniji na času, što nam je pružilo uvid u njihove sklonosti i eventualne slabosti. Prateći rad po udžbeniku „Delfin“ izdavačke kuće Klett, koji u okviru svake lekcije integriše uvežbavanje svih jezičkih veština, primetili smo da Dušan i Luka značajno zaostaju u odnosu na svoje vršnjake kada je reč o čitanju. Nakon časa porazgovarali smo nasamo sa svakim od njih da bismo se dogovorili oko toga koju bismo strategiju zajedno mogli da primenimo da se to stanje popravi. Tada smo saznali da pate od disleksije.

U periodu od nešto više od mesec dana, koliko je bilo ostalo do kraja školske godine, uspjeli smo da utvrdimo neke od strategija rada koje im prijaju i koje im omogućavaju da postignu bolje rezultate.

Prvi je korak bio razgovor u okviru njihovih odeljenja, prilikom kojih smo sa svim učenicima porazgovarali o problemu s kojim se suočava njihov drug. Pošto se radi o odrasloj deci, oni su odmah pokazali razumevanje i spremnost da pomognu, ukoliko je potrebno. Nisu imali primedbi kada smo predložili da predstojeći pismeni zadatak koncipiramo tako da ga mogu uspešno uraditi za 35-40 minuta, kako bi Dušan i Luka imali malo više vremena da ga završe. Na taj korak smo se odlučili jer smo primetila da su na prethodnom pismenom zadatku i na kontrolnim vežbama koje su u principu dobro rešavali zadatke, ali im je uvek nedostajalo malo vremena da ih završe. Pismeni su zadatak po dogovoru svi učenici završili za 40 minuta, dok su Dušan i Luka radove predali na kraju časa. Jedan je dobio četvorku, a drugi trojku, dok su do tada na proverama znanja u pisanom vidu uglavnom dobijali dvojke.

Na časovima na kojima smo čitali tekstove iz udžbenika učenici su uglavnom radili u četvoročlanim grupama. Ako se tekst sastojao od više segmenata, svaka je grupa dobijala po jedan deo, koji je kasnije usemno predstavljala ostalim učenicima. Ako je tekst činio celinu, svaka je grupa dobijala zadatak da napiše kratak rezime i da obeleži ključne reči, koje bi kasnije pisali na tabli, npr. u vidu asociograma. Na ovaj smo način izbegavali to da disleksični učenici oseće nelagodu, koju u njima bude obimni tekstovi. Tako smo istovremeno zaobilazili i glasno čitanje u plenumu, koje je obično nedelotvorno, jer uglavnom čita samo jedan učenik ili učenica, koga drugi đaci većinom ne slušaju ili ne čuju. U grupama bi obično jedan ili dva učenika tiho pročitala tekst. Ostali bi slušali, a onda bi pisali rezime i ključne reči, tako da bi uvek svi članovi grupe, pa i disleksični, na neki način bili uključeni u rad. Primetili smo da su đaci kod ovakvog pristupa mnogo opušteniji i raspoloženiji za saradnju, jer znaju da neće morati da nauče prevod teksta napamet za ocenu ili da zapamte sve reči koje se u tekstu pojavljuju, već da je poenta čitanja u tome da razumeju osnovne ideje u tekstu i da usvoje ključne reči, koje će kasnije moći samostalno da primenjuju.

Na kraju trećeg razreda učenicima smo počeli da zadajemo domaće zadatke koji uključuju izradu prezentacija u parovima. Njih učenici drže jedni drugima dva puta mesečno u medijateci. Prezentacije se uvek odnose na kulturu, običaje i život u Nemačkoj, a imaju veze ili sa aktuelnim dešavanjima ili sa aktuelnom lekcijom (npr. septembarske su teme bili Beč i Drezden, pošto je učenicima predstojala ekskurzija u te gradove). U izradi prezentacija i propratnog materijala, kao i u izlaganju Dušan i Luka pokazali su najveću kreativnost. Njihova izlaganja uključivala su slike, muziku, kratke video zapise, isečke iz časopisa i

članke sa interneta. Ovaj primer pokazuje da primena različitih metoda rada može decu koja imaju određene slabosti staviti u prvi plan u nekom segmentu nastave, a to je faktor koji odlučujuće utiče na njihovo samopouzdanje i motivaciju.

Pored izazova s kojima se suočavaju prilikom čitanja, disleksični učenici najčešće imaju problema i u pisanom izražavanju. Takve poteškoće ne se mogu poistovetiti s jednostavnim preferencijama koje svi učenici imaju u odnosu na neku od metoda ispitivanja, i one mogu biti problem u ocenjivanju. Stoga je izuzetno značajno to da se disleksičnim osobama da malo više vremena ili da im se omogući da češće usmeno odgovaraju. Dušan i Luka su, primera radi, transformacije rečenica iz aktiva u pasiv i obrnuto izuzetno uspešno radili usmeno, što je kod ostalih učenika bilo gotovo nemoguće postići. Oni su, dakle, bolje razumeli prirodu i značenje tih transformacija, dok se većina ostalih učenika uglavnom orijentiše na prosto prekombinovanje. Oni posmatraju napisanu rečenicu, podvalče glagol, a zatim vrše transformaciju oslanjajući se na šeme koje su napamet naučili. Disleksični učenici su, dakle, u rešavanju nekih zadataka znatno uspešniji od ostale dece, samo treba odgonetnuti na koji način će oni najbolje pokazati svoja znanja, a zatim ih za to treba i nagraditi.

4.3.4. Konačna zapažanja

Uslovi koje nastavnik stranog jezika ima u državnom obrazovnom sistemu daleko su od idealnih. Odeljenja imaju veliki broj đaka, fond časova je mali, a i učionice često nisu opremljene uređajima i drugim sredstvima koja bi mogla biti od velike koristi u nastavi.

Iako se obično smatra da sa disleksičnom decom nije moguće kvalitetno i uspešno raditi u velikim grupama, na ovim se primerima vidi da ključ uspeha leži u međusobnoj saradnji dece i nastavnika, kao i u spremnosti i jednih i drugih da ulože dodatani napor u organizaciju nastave i u ispunjavanje zadataka. Uspeh koji se pri tome postiže motiviše obe strane.

Disleksični učenici veoma su spremni na saradnju, ukoliko im se nastavnik prilagodi, promeni način rada i ne pokušava da ih „ukalupi“. Iskustvo koje smo za kratko vreme stekli predajući Dušanu i Luki pokazalo nam je da treba poštovati nekoliko pravila da bi obostrano učenje bilo uspešno. Prvo, važno je da nastavnik isproba različite metode u radu i da se zatim drži onih koje su pokazale dobre rezultate. Pri tome bi trebalo voditi računa o tome da one ne odgovaraju samo disleksičnoj deci, već i ostalim učenicima. Disleksičnu decu nikada ne treba terati da naglas čitaju pred celim razredom, a treba im dati dovoljno vremena da urade zadatke koji zahtevaju pisano izražavanje. Treba ih uključiti u rad s drugom decom. U toj saradnji bi trebalo da imaju ona zaduženja pri kojima im njihovi nedostaci neće

predstavljati prepreku. S druge strane, treba zadržati čvrst stav i uvek insistirati na tome uvek na vreme i korektno obavljaju zadatke koje su dobili. Na taj se način između učenika i nastavnika stvara odnos međusobnog poštovanja i odgovornosti.

Bez obzira na ograničenja koja se tiču veštine čitanja, Dušan i Luka prihvatili su nove metode i izuzetno se zalažu i na časovima i u samostalnom radu. Imajući u vidu pozitivna iskustva koja smo stekli u radu s Aleksandrom u privatnoj školi stranih jezika, od septembra 2011. ekstenzivno čitanje stepenovane lektire počeli smo da primenjujemo u nastavi. U prvom polugodištu školske 2011-2012. koristili smo kratke krimi priče „Anna“, „Die doppelte Paula“ i „Spuk im Nachbarhaus“, u izdanju izdavačke kuće Langenscheidt. Svakog meseca svi su đaci imali zadatak da pročitaju malu knjižicu (oko 15 do 20 stranica), nakon čega su rešavali kratak test razumevanja pročitnog teksta.

5. Zaključak

Javnost je danas svesna toga da postoji problem disleksije, koji pogađa oko 10% školske dece. Rano otkrivanje disleksije i primena odgovarajuće terapije od izuzetnog je značaja za njihov pravilan razvoj i uspeh u školi. Pored toga, važan je i dobar, podsticajan odnos okoline. Ako okruženje na pravi način prihvati njihovu različitost, primenom naučno potvrđenih i priznatih metoda mogu se postići veoma dobri rezultati. Disleksična deca trebalo bi što ranije da počnu da uče strane jezike, a nastava treba da se zasniva na metodama koje su prilagođene njihovim potrebama. To su pre svega tzv. multisenzorne metode. Disleksičarima prija intenzivno korišćenje auditivnih medija, zato što olakšava ponavljanje. Mlađa deca veoma dobro napreduju uz pomoć vizuelnih stimulansa. U radu s disleksičnim učenicima nužna su česta ponavljanja, dok se gradivo ne automatizuje. Poželjno je i da nastavnik uvodi manje količine gradiva, u kraćim vremenskim intervalima. Ekstenzivno čitanje, koje je do sada bilo labo zastupljeno u nastavi stranih jezika, takođe daje izuzetno dobre rezultate.

Ulaganje dodatnih napora u edukaciju svih osoba uključenih u rad s disleksičnom decom prvi je korak ka njihovoj boljoj budućnosti. Pri tome treba biti svestan činjenice da su slučajevi disleksije uvek individualni, tj. da se neće sve disleksične osobe suočavati s istim poteškoćama, i da im, shodno tome, neće uvek svima odgovarati isti pristup.

Da bi koncipirao nastavu oslanjajući se na nove i, kako se u praksi pokazalo, delotvorne metode, nastavnik semora prilagoditi individualnim potrebama učenika. U našem obrazovnom sistemu i dalje, međutim, dominiraju odeljenja s velikim brojem đaka. U takvim uslovima gotovo je nemoguće prilagoditi nastavu svakom učeniku ponaosob. Disleksičari zahtevaju mnogo vremena i razumevanja. Lako se može dogoditi da takvo dete

u velikom odeljenju ostane neprimećeno ili pogrešno shvaćeno. Druga slabost obrazovnog sistema jeste nedovoljno razvijena komunikacija između nastavnika različitih predmeta, kao i između roditelja, s jedne, i nastavnog osoblja, s druge strane. Stoga treba insistirati na unapređenju saradnje, informisanosti i komunikacije, kao i na blagovremenom i savesnom angažovanju pedagoško-psiholoških službi u školama.

Strpljenje i istrajnost na obe strane ključni su, dakle, faktori uspeha, koji disleksične učenike motivišu da nastave da uče i rade. Tako se otvara krug pozitivne uslovljenosti, gde zadovoljstvo u nastavi podstiče učenje, a ono onda dovodi do dobrih rezultata.

„Obaveza svih koji rade sa decom bi trebalo biti da ponude deci one puteve koji im omogućavaju da prevladaju teškoće. Gete to kaže poetičnije, ali vrlo realno: Ko mnogo pruža, pružiće svakome ponešto (Bjelica, <http://www.hud.hr/w-tekstovi/w-savjeti.html>)”.

Literatura:

- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder. Fourth Edition, Text Revision*. Washington DC: American Psychiatric Association Publishing.
- Beushausen, U. (2009). *Therapeutische Entscheidungsfindung in der Sprachtherapie: Grundlagen und 14 Fallbeispiele*. München: Elsevier, Urban & Fischer Verlag.
- Bjelica, J. et al. (2009). *Disleksija, disgrafija, diskalkulacija i slične teškoće u čitanju, pisanju i učenju*. Zagreb: Hrvatska udruga za disleksiju.
- British Dyslexia Association. International Conference. (2001). *Dyslexia – theory and good practice*. London: Whurr Publishers.
- Galić-Jušić, I. (2004). *Djeca sa teškoćama u učenju*. Zagreb: Ostvarenje.
- Golubović, S. (2000). *Disleksija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Davis, R. , & Braun, E. M. (2010). *The gift of dyslexia: why some of the smartest people can't read - and how they can learn*. New York: The Berkley Publishing Group.
- Žiropada, LJ. (2007). Uзраст i učenje stranih jezika. *Nastava i vaspitanje*, 56(2), 119-130.
- Žiropada, LJ. (2008). Kognitivni stilovi i nastava jezika *Multidisciplinarnost u nastavi jezika i književnosti* , zbornik radova sa naučnog skupa održanog u Nikšiću 1. i 2. juna 2006. , 45-52.
- Zaklona, Z., & Zaklona, I. (2010). Praktični pristup proučavanja engleskog jezika mladim odraslim studentima sa disleksijom. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu* , 23(2), 19-36.

- Klase, E. (1997). *Legastenie. Umschriebene Lese-Rechtschreib-Störung. Informationen und Ratschläge*. Weinheim: Chapman & Hal.
- Crombie, M.A. (1997). The Effects of Specific Learning Difficulties (Dyslexia) on the Learning of a Foreign Language in School. *Dyslexia*, 3, 27-47.
- Lundberg, I. (2002). Second Language Learning and Reading with the Additional Load of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, Vol. 52, 165-187.
- Marković, J. (2006). *Ekstenzivno čitanje u nastavi stranih jezika*. Pale: Filozofski fakultet .
- Smythe, I. et al. (2004). *International book of dyslexia: a guide to practice and resources*. West Sussex, England: John Wiley and Sons Ltd.
- Stajić, M. (2008). Nastava stranih jezika za učenike koji imaju disleksiju. *Srpski jezik – studije srpske i slovenske*, 13(1-2), 461-471.
- Stanković-Đorđević, M. (2004). Kako pomoći deci da uče čitanje? – problem disleksije. *Pedagoška stvarnost*, 50(7-8), 643-652.
- Schewior-Popp, S. (2005). *Lernsituationen planen und gestalten: Handlungsorientierter Unterricht im Lernfeldkontext*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Heimlich, U. (2006). *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen: ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

<http://www.bdadyslexia.org.uk/>

<http://www.interdys.org/>

<http://www.dyslexia.com/>

<http://www.w3.org/WAI/>

<http://www.hud.hr/index.html>

Zusammenfassung

LEGASTHENIE ALS PROBLEM UND MASSNAHMEN ZU IHRER ÜBERWINDUNG IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Eine Vielzahl von Kindern leidet an verschiedenen Lernschwierigkeiten. Hierzu gehören auch jene Kinder, bei denen besondere, mit Sprache zusammenhängende Probleme vorliegen, zu denen auch die Legasthenie gehört. Die mit Legasthenie einhergehenden Schwierigkeiten kommen in der frühesten Kindheit auf, weshalb die Früherkennung von besonderer Bedeutung ist, da auf diese Weise gravierende psychophysische Symptome rechtzeitig therapiert oder zumindest gelindert werden können. Neben der Bedeutung, die bei der Diagnostik und Therapie von Legasthenikern den Pädagogen und Logopäden zukommt, ist es genauso wichtig, dass ein möglichst großer Personenkreis mit dieser häufigen Erscheinung vertraut ist, um die betroffenen Kinder möglichst erfolgreich bei der Überwindung jener Folgen unterstützen zu können, die diese Störung nach sich zieht. Den Kindern wird auf diese Weise auch geholfen, das Lesen und Schreiben möglichst stressfrei zu erlernen.

In dieser Arbeit habe ich mich in erster Linie mit dem Problem des Erlernens einer Fremdsprache bei legasthenischen Kindern beschäftigt. Dabei habe ich versucht festzustellen, welche Unterschiede zwischen diesen Kindern und jenen, deren sprachliche Entwicklung unbeeinträchtigt ist, beim Erwerb von Sprachfertigkeiten bestehen. Das Hauptaugenmerk liegt u.a. auf der unentbehrlichen Rolle des Lehrers beim Fremdspracherwerb von Kindern, bei denen ein Verdacht auf Legasthenie besteht und die sich mit dem Erwerb eines neuen phonetischen Systems auseinandersetzen müssen. In meiner Untersuchung bin ich auch auf neue Methoden eingegangen, deren Umsetzung sich als ausgesprochen wirksam erwiesen hat. Im Rahmen einer Fallstudie habe ich einige spezifische Herausforderungen präsentiert, denen sich meine Schüler, die von diesem Problem betroffen waren, stellen mussten, ebenso wie mögliche Lösungen, zu denen wir im Laufe unserer gemeinsamen Arbeit gelangt sind.

Das Ziel dieser Masterarbeit ist das Aufzeigen von Problemen, mit denen sich legasthenische Kinder und ihre Lehrer im Fremdsprachenunterricht auseinandersetzen müssen, sowie die Präsentation möglicher Lösungsansätze.

Schlüsselwörter: Legasthenie, Lesen, Fremdsprachenunterricht, Fallstudie.