

DISLEKSIJA I POTEŠKOĆE U UČENJU STRANOGA JEZIKA

*Brankica Bošnjak Terzić**
*Fakultet strojarstva i brodogradnje Sveučilišta u Zagrebu**

Disleksiju definiramo kao specifičnu poteškoću u učenju čitanja i pisanja s posebnim naglaskom na poteškoće kodiranja i dekodiranja. U radu je riječ o poteškoćama koje učenici s disleksijom imaju pri učenju stranoga jezika. Navode se istraživanja koja su se bavila utjecajem materinskoga jezika na učenje stranoga jezika među učenicima s disleksijom te istraživanja o utjecaju ortografije na učenje stranoga jezika. Ortografska transparentnost odnosi se na predvidivost izgovora riječi s obzirom na njihov pisani oblik. Opisana je razlika između transparentne i netransparentne ortografije te utjecaj netransparentne ortografije na učenje stranoga jezika. Prijedlozi kako postupati s disleksičnom djecom navedeni su na kraju rada.

Ključne riječi: disleksija, čitanje, ortografija, pisanje, strani jezik.

1. UVOD

U današnjem modernom obrazovanju nailazimo na brojne poteškoće koje učenici imaju u učenju, od problema u ponašanju, hiperaktivnosti, savladavanju gradiva do poteškoća kojima ćemo se baviti u ovom radu, a to su poremećaji pisanja i čitanja. Disleksija se određuje kao jedna od specifičnih teškoća učenja. Ovaj jezično utemeljeni poremećaj očituje se poteškoćama u ovladavanju pisanim jezikom unatoč urednoj inteligenciji, konvencionalnoj poduci i odgovarajućim sociokulturnim prilikama (prema definiciji Hrvatske udruge za disleksiju, 2015). Učenici s poteškoćama u učenju zahtijevaju posebnu prilagodbu programa i predavanja te poseban način obrade gradiva.

* brankica.bosnjakterzic@inet.hr, bbterzic@fsb.hr

Uzrok velikomu broju učenika s poteškoćama u učenju vidimo u pristupu velikomu broju informacija i ubrzanom životnom ritmu, što od učenika traži vrlo brzu obradu informacija i savladavanje puno opsežnijega gradiva nego u prijašnjem obrazovanju. Nadalje, kako su čitanje i pisanje osnova stjecanja znanja ne samo u nastavi stranoga jezika već u cijelom sustavu školovanja, jasno je da učenik s dijagnosticiranom disleksijom neće imati jednake mogućnosti stjecanja znanja kao i ostali učenici, a učenje neće biti izazov samo za učenika, nego i za nastavnika, koji bi trebao biti educiran tako da pomogne takvim učenicima lakše savladati zadani obrazovni program.

2. DISLEKSIJA

Razlikujemo stečene i razvojne poremećaje. Stečeni poremećaji posljedica su ozljede mozga ili neke bolesti i označavaju potpunu ili djelomičnu nesposobnost čitanja ili pisanja, a intenzitet simptoma ovisi o veličini i mjestu ozljede te o starosti osobe (Nijakowska, 2010). Razvojni poremećaji dijele se na opće i specifične. Opći poremećaji predstavljaju poremećaje svih kognitivnih funkcija, a specifični se odnose na poteškoće određenih vještina dok druga područja normalno funkcioniraju (Nijakowska, 2010). Krasowicz (1997) dalje dijeli specifične razvojne poremećaje u čitanju na specifične poremećaje dekodiranja i specifične poremećaje razumijevanja. Razvojna disleksija jedan je od najčešćih tipova disleksije koja nije povezana s ozljedama mozga, a odnosi se na teškoće u savladavanju čitanja. Specifični problemi učenja kod djece s disleksijom jesu poteškoće u čitanju i pisanju, a sposobnost je razumijevanja koncepta uredna.

Naziv disleksija nastao je od grčke riječ 'dys' što znači slab, loš, neprimjeren, i 'lexis' što znači riječ, vokabular, govor. Termin disleksija prvi je opisao Pringle Morgan 1896. godine kada je poteškoće u učenju čitanja kod jednoga dječaka opisao kao 'poteškoće sa slovima i riječima'. U početku se ona odnosila na poteškoće u učenju općenito, a danas ju povezujemo uz poteškoće u čitanju i pisanju, fonološkoj obradi i verbalnoj memoriji. U medicinskoj međunarodnoj klasifikaciji bolesti *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder IV* (DSM IV) disleksija se definira kao poremećaj čitanja čije je obilježje točnost i brzina čitanja te razumijevanje pročitanaoga koje je u pravilu niže od očekivanoga s obzirom na kronološku dob osobe, izmjerenu inteligenciju i obrazovanje primjereno dobi (Galić-Jušić, 2004). Prema definiciji International Dyslexia Association¹ disleksija je jezično utemeljen poremećaj konstitucijskoga podrijetla koji obilježavaju teškoće u kodiranju pojedinih

¹ <http://www.interdys.org>

riječi, a koje obično odražavaju nedostatne sposobnosti fonološke obrade. Teškoće u kodiranju nisu rezultat općih razvojnih ili senzoričkih teškoća. Disleksija se često naziva razvojnom (engl. *developing dyslexia*) te ju neki od autora, kao npr. Critchley i Critchely (1978), opisuju kao poremećaj u učenju koji započinje s teškoćama pri učenju i čitanju, a poslije lošim pravopisom i odsutnošću lakoga služenja pisanim jezikom za razliku od govornoga jezika. Kognitivne je naravi i često genetski uvjetovana. Nije uzrokovana intelektualnim nedostacima, manjkavim socio-kulturnim prilikama, načinom poučavanja niti kakvim poznatim neurološkim oštećenjem. Najvjerojatnije je specifični poremećaj u sazrijevanju koji dijelom iščezava kako dijete postaje starije. Moguće ga je znatno smanjiti pravodobnom i ciljanom pomoći. Disleksija je cjeloživotni problem čije se karakteristike mijenjaju godinama i s razvojem pojedinca (Critchley i Critchely, 1978).

Velik broj znanstvenika bavio se proučavanjem uzroka disleksije. Galaburda i Geschwind (1980) postavljaju teoriju po kojoj disleksija, mucanje i autizam mogu biti posljedicom kašnjenja u razvoju lijeve moždane polutke, koja je obično zadužena za jezične funkcije mozga. Posljedično, kod disleksične djece razvija se desna polutka mozga, primarno zadužena za funkciju sinteze vizualnoga ili auditivnoga tipa, koja preuzima jezične funkcije, stoga disleksična djeca 'misle' na neverbalan, odnosno vizualan način. Galaburda (prema Mildner, 2003) zaključuje da razvojnu disleksiju može uzrokovati rana kortikalna ozljeda koja i stvara nedostatke u obradi slušnih podataka kratke latencije. Disleksija se često pojavljuje u obiteljima s anamnezom opterećenom poteškoćama pri čitanju i učenju. Leppanen i sur. (prema Mildner, 2003) metodom evociranih potencijala pokazali su da dojenčad koja spada u visokorizičnu skupinu zbog genetske predispozicije za razvojnu disleksiju drugačije obrađuje trajanje govornih i slušnih podražaja. Većina se istraživača slaže da je disleksija povezana s lijevom hemisferom i s disfunkcijom moždanih područja odgovornih za povezivanje govora (Wernickeovo senzoričko govorno područje) i stvaranje glasa i govora (Brocino područje). Magnetska rezonancija i druge tehnike neuroimaginga otkrile su da osobe koje pate od poremećaja čitanja tipično imaju ozljede lijeve hemisfere, i to u području angularne vijuge u stražnjoj regiji tjemena (Eysenck i Keane prema Mildner, 2003).

Disleksija je, dakle, specifična poteškoća u učenju čitanja i pisanja s posebnim naglaskom na poteškoće dekodiranja i kodiranja jedne riječi te se očituje i u poteškoćama pri određivanju korijena riječi i povezivanju fonema s grafemom. Prema istraživanju Vellutina, Scanlon i Tanzman (1998), djeca s poteškoćama u čitanju i pisanju imaju velikih poteškoća sa sintaktičkim

pravilima i s povezivanjem simbol/glas u pisanom jeziku, ali nemaju problema sa semantičkom obradom. Poteškoće su prisutne pri razlikovanju, spajanju, pamćenju i analizi zvukova. Disleksija nije samo zaostajanje u učenju čitanja već označava i teškoću u stvaranju i razumijevanju pisanih riječi (Critchley i Critchley, 1978). Djeca s disleksijom imaju poteškoća prepoznati i razumjeti pisane riječi na onoj razini obrazovanja koja je primjerena određenoj dobi (Critchley, 1964), što dovodi do slabije uspješnosti u učenju, a time i do gubitka motivacije za izvršavanje školskih obaveza, sniženoga samopoštovanja, a često i do psihosomatskih smetnja (Prvčić, Rister Zec i Barišić, 2008). Djeca s disleksijom vizualno percipiraju riječi tako da gube dijelove rečenica, dezorijentirana su u smjerovima čitanja te se nekima rečenice stapaju u jednu jer ne vide interpunkcijske znakove. Djeca s disleksijom čitaju na razne načine i razlikuju se od djece koja nemaju disleksiju u brzini i preciznosti čitanja. Pri fonološkoj obradi riječi neki iščitavaju foneme sporo i teško postaju svjesni glasova u riječi te ih ne prepoznaju zbog sličnosti (npr. 'od' i 'do'), ali u takvim im situacijama često pomaže kontekst za razumijevanje teksta. Ako se neke riječi stalno ponavljaju u tekstu, nakon što ih učenici iščitaju prvi ili drugi put, poslije ih lakše prepoznaju. U pisanju imaju teškoće u oblikovanju i organiziranosti te pravilnosti slova i rukopisa, nejasne rečenice, teško oblikovanje misli zbog posljedica neujednačenosti govornoga i pisanoga jezika. Disleksična djeca moraju pročitati svaki dio riječi jer im jezično, gramatičko znanje ne omogućuje rekonstruiranje ostatka riječi. Pesce (2010) navodi da posljedice disleksije mogu dovesti do sve većih problema ne samo u pisanju već u cijelom procesu usvajanja znanja. Djeca s disleksijom prolaze kroz permanentne poteškoće u učenju.

3. POTEŠKOĆE U UČENJU STRANOGA JEZIKA

U modernom obrazovanju već od najranije dobi uvodi se učenje stranoga jezika, a često učenici već od osnovnoškolskoga obrazovanja uče i dva strana jezika. Ovladavanje stranim jezikom podrazumijeva razvijanje vještina govorenja, pisanja, slušanja i čitanja, stoga je logično zaključiti da je savladavanja gradiva stranoga jezika učenicima s disleksijom izrazito teško zbog nedostatne sposobnosti fonološke obrade .

Disleksični učenici nailaze na velik broj problema pri učenju stranoga jezika (Downey, Snyder i Hill 2000; Ganschow, Sparks i Javorsky 1998; Kormos i Kontra 2008; Nijakowska, 2010; Sparks, Ganschow i Patton, 2008). Problemi mogu biti povezani s bilo kojom jezičnom potkategorijom kao što je fonologija (problemi pri prepoznavanju i proizvodnji fonema); morfologija (nerazumijevanje značenja morfema, nemogućnost stvaranja novih riječi);

leksik (problemi pri pamćenju vokabulara); sintaksa (problemi u razumijevanju gramatičkih pravila) (Bogdanowicz i Bogdanowicz, 2016). Međutim, najveći je problem učenika s disleksijom savladavanje vještine čitanja i sricanja (Duff i Clarke, 2011; Rose, 2009).

U prethodnim istraživanjima znanstvenici su pokušali povezati slabiju uspješnost u učenju stranoga jezika među disleksičnim učenicima s individualnim razlikama, kao što su učenička motivacija, sposobnost za učenje jezika, izbor strategija učenja i stilova učenja (Crombie, 1997; Dinklage, 1971; Kormos i Kontra, 2008; Pimselur, 1963). Međutim, Pimselur (1963) ne objašnjava slabiju uspješnost u učenju stranoga jezika niskom razinom motivacije ili inteligencijom, već zaključuje da je takva uspješnost uzrokovana nižom razinom auditornih vještina koje definira kao sposobnost primanja i obrade informacija kroz uho. Takvi učenici imaju poteškoća s povezivanjem fonema i grafema, a takve poteškoće u učenju karakteristične su za disleksiju. Dinklage (1971) povezuje smetnje kod manje uspješnih učenika na nastavi stranoga jezika s problemima disleksije te 1980-ih dolazi do vjerodostojnih veza između poteškoća s učenjem stranoga jezika i materinskoga jezika. Naime, autor bilježi slučajeve na Sveučilištu u Harvardu gdje su studenti, iako visoko motivirani i talentirani, odustali od kolegija stranih jezika jer nisu mogli zadovoljiti uvjete kolegija. Studenti su imali problema s 1) čitanjem (čitanje na glas, slogovno čitanje), 2) razlikovanjem sličnih, ali različitih glasova i 3) pamćenjem pisanoga stranoga jezika, odnosno mogli su zapamtiti tekst u govornom obliku, ali imali su problema s pamćenjem istoga teksta u pisanom obliku stranoga jezika. Ni u ovom istraživanju nije dokazana korelacija između slabije uspješnosti u učenju stranoga jezika i motivacije, već se poteškoće učenika kod manje uspješnih studenata povezuju s problemima disleksije i poteškoćama u učenju materinskoga jezika. Crombie (1997), s druge strane, navodi razlike između učenja materinskoga i stranoga jezika među disleksičnim učenicima. Važan je čimbenik za učenje jezika izloženost jeziku.

Prema Crombie (1997) izloženost materinskomu jeziku potpuna je i drugačija od one u kojoj se uči strani jezik. Posljedično, disleksičnim učenicima bit će teže prevladati poteškoće u svim vještinama jezika ako je izloženost jeziku manja. Starosna dob kada učenik počinje učiti strani jezik također utječe na učenje stranoga jezika među disleksičnom djecom (Crombie, 1997), što povezujemo i sa stupnjem izloženosti jeziku, odnosno duljinom učenja stranoga jezika. Nadalje, postoji razlika i u motivaciji, stavu prema jeziku, stilu učenja te samopoimanju, koji su važni čimbenici procesa učenja (Crombie, 1997). Disleksična djeca teže savladavaju čitanje teksta na stranom

jeziku, a time im je slabije i razumijevanje pročitana, što smanjuje motivaciju za učenje (Kormos i Kontra, 2008), stoga svakako zaostaju za dobrim čitačima u stranom jeziku. Postoje i drugi razlozi zbog kojih se disleksični učenici razlikuju u sposobnosti u učenju stranoga jezika, kao što je i dulje vrijeme obrade jezične informacije (Crombie, 1997). Nadalje, problemi s kratkoročnom i dugoročnom memorijom kod djece s disleksijom mogu utjecati na učenje stranoga jezika. Poremećaji u kratkoročnoj memoriji uzrokovat će probleme pri učenju vokabulara, a u kombinaciji s potrebnim vremenom za pronalaženje riječi iz memorije, učenik može imati problema u održavanju koncentracije kako bi imao dovoljno vremena za dekodiranje, razumijevanje i odgovaranje na pitanja (Crombie, 1997). Učenici koji imaju blagi oblik disleksije i poremećaja u čitanju, pisanju te savladavanju fonologije materinskoga jezika vjerojatno će imati nekih problema pri učenju stranoga jezika, ali ustraju li u učenju, mogu doseći i razinu znanja stranoga jezika primjerenu dobi (Crombie, 1997). U ranim fazama učenja ovladavanje stranim jezikom učenici mogu doživjeti kao zadovoljavajuće iskustvo. Međutim, zbog povećanih potreba i zahtijeva poučavanja te ako disleksični učenici ne primjenjuju učinkovite strategije i tehnike učenja, učenje stranoga jezika može prerasti u mučno i izrazito stresno razdoblje koje može dovesti ne samo do smanjenja motivacije za učenjem već i do niskoga samopoštovanja (Crombie, 1997).

Nijakowska (2010) zaključuje da postoji međupovezanost između sposobnosti za čitanje na materinskom i stranom jeziku, odnosno učenici koji su manje uspješni u materinskom jeziku zasigurno će slabo čitati i na stranom jeziku. Upravo zbog fonoloških poremećaja u materinskom jeziku kod učenika koji imaju disleksiju, velika je vjerojatnost da će imati problema s fonologijom u stranom jeziku (Crombie, 1997). Fonološke poteškoće, pogotovo u jezicima koji zahtijevaju složene fonološke vještine, učenicima s disleksijom stvaraju ogromne probleme. Sparks, Ganschow i Pohlman (1989) povezuju poteškoće s fonološkom, sintaktičkom i semantičkom obradom materinskoga jezika s istim narušenim sposobnostima u obradi stranoga jezika, odnosno da su učenici s problemima u učenju stranog jezika imali i prethodnih poteškoća u učenju materinskoga jezika koje ili nisu bile prepoznate ili su kompenzirane visokim kvocijentom inteligencije. Istražujući povezanost između čitanja na materinskom i stranom jeziku kod disleksične djece, Sparks i sur. (1989) zaključuju da se dosljedno i direktno poučavanje odnosa glas-simbol u materinskom jeziku prenosi u strani jezik i olakšava učenje stranoga jezika, a da morfo-sintaksa materinskoga jezika ne ometa ovladavanje stranim jezikom. Prema Dinklage (1971) učenici koji imaju problema s učenjem materinskoga jezika imaju problema i s fonologijom, sintaksom i semantikom u stranom

jeziku. Neki učenici pokušavaju kompenzirati deficit u materinskom jeziku čitajući vremenski duže, ali kada su suočeni s učenjem novoga jezika, taj deficit i kompenzacijske strategije koje su se u materinskom jeziku pokazale učinkovitima postaju neučinkovite pri usvajanju stranoga jezika (Ganschow i Sparks, 1991). Chodkiwicz (*prema* Nijakowska, 2010) također nalazi da učenici koji imaju poteškoća s čitanjem u materinskom jeziku također imaju poteškoća pri čitanju teksta na stranom jeziku.

Ganschow i Sparks (1995), Sparks, Ganschow i Patton (1995) i Schneider (1999) ističu da ako djeca s disleksijom mogu ovladati govornim i slušnim aspektima materinskoga jezika, tada isto tako mogu ovladati i stranim jezikom. Takvim učenicima materinski jezik olakšava učenje stranoga jezika jer dijete ne mora nanovo učiti koncepte i mentalne reprezentacije riječi. Sparks (1995) povezuje poteškoće u učenju stranoga jezika među disleksičnom djecom s poteškoćama u materinskom jeziku i zaključuje da je sposobnost učenja stranoga jezika jednaka sposobnosti učenja materinskoga jezika. Učenici koji brže usvajaju materinski jezik također imaju bolja postignuća u stranom jeziku i procesu učenja stranog jezika, a razvoj čitanja s razumijevanjem u stranom jeziku inicira razvoj paralelne vještine u materinskom jeziku i obrnuto (Nijakowska, 2010). Crombie (1997) je provela istraživanje u kojem se bavila problematikom kako škotska djeca s disleksijom (eksperimentalna grupa) i djeca koja nemaju poteškoća (kontrolna grupa) savladavaju francuski jezik u govoru, slušanju, čitanju i pisanju te postoji li među njima značajna razlika. Rezultati istraživanja pokazuju da eksperimentalna grupa ima slabije rezultate u čitanju i pisanju, ali imala je bolju artikulaciju, odnosno bolje je pratila ritam izvornih govornika. Crombie (1997) potvrđuje da uspješnost savladavanja stranoga jezika ovisi o težini disleksije, odnosno što je učenik uspješniji u materinskom jeziku, lakše usvaja i strani jezik, odnosno osoba koja ima poteškoća u materinskom jeziku, imat će poteškoća i u stranom jeziku.

Istraživanja koja navode Vancaš i Ivšac (2004) naglašavaju važnost fonološke obrade za razvoj vještine čitanja. Fonološka je svjesnost jedan od oblika fonološke obrade. Fonološku svjesnost definiramo kao sposobnost izoliranja glasova jezika i svjesnoga manipuliranja njima te povezivanje glasova s pisanim simbolima (Ganschow i sur., 1998; Sparks, 1995; Sparks i sur., 1989, 1998). Problemi s fonološkom obradom jesu odgovorni za stvaranje netočne fonološke povezanosti riječi u mentalni leksikon osobe, što je zapravo osnovna poteškoća pri čitanju među disleksičnom djecom (Bogdanowicz, 1989; Borkowska, 1997; Krasowicz, 1997; Lundberg i Høien, 2001; Sparks 1995). Fonološko dekodiranje proces je u kojem je učenik sposoban izdvojiti fonem

određenoga jezičnog izraza. Postoji li deficit fonološkoga dekodiranja, odnosno poteškoće pri pretvaranju slova u glas, učenici ne mogu naučiti čitati (Anthony i Lonigan, 2004). Fonološki deficit, kao osnova poremećaja u čitanju, prenosi se s materinskoga na strani jezik, stoga slabi čitatelji u materinskom jeziku prenose svoje slabo čitanje i u strani jezik, što svakako negativno utječe i na razvijanje vještine čitanja s razumijevanjem, usmenu produkciju, sintaksu, verbalnu memoriju i opće znanje (Pesce, 2010: 31-32). Ganschow i Sparks (2000) također povezuju deficit fonološkoga kodiranja kod disleksične djece s manje uspješnim akademskim postignućima u stranom jeziku u odnosu na suučenike kojima nije dijagnosticirana disleksija. Fonološke vještine značajno utječu na čitanje te postoji statistički značajna povezanost između usvojenosti vještine čitanja i fonološkoga razvoja (Blaži, Buzdum i Kozari –Cikovi, 2011). Fonološke poteškoće kod disleksičnih učenika jedan su od uzroka poteškoća koje disleksični učenici imaju pri čitanju alfabetskoga pisma. Značaj fonološke svjesnosti za usvajanje čitanja neosporan je, a što se može potkrijepiti i činjenicom objašnjavanja teškoća čitanja i disleksije pretpostavkom o fonološkom deficitu, koja ima najviše zagovornika (Nicolson i Fawcett, 2008.).

4. ORTOGRAFIJA I STRATEGIJE ČITANJA

Čitanje podrazumijeva savladavanje ortografske sposobnosti, vizualnu obradu i morfološku vještinu kako bi se preslikao jezik u ortografiju kojom se koristimo (Pesce, 2010) i uvelike ovisi o jezičnom ortografskom sustavu (Landerl, Wimmer i Frith, 1997). Djeca različito usvajaju čitanje i susreću se s različitim stupnjevima poteškoća tijekom procesa dekodiranja/kodiranja, ovisno o ortografskoj složenosti jezika.

Postoje tri vrste ortografskih sustava, a to su logografski, slogovni i alfabetski sustav. Alfabetski je sustav najjednostavniji, a karakterizira ga jednostavna ortografija jer svaki grafem predstavlja jedan fonem. Međutim, ortografski alfabetski sustav sastoji se od različitih alfabetskih jezika čiji odnos grafem – morfem nije uvijek predvidljiv i manje je transparentan. Tako npr. neki jezici imaju složene grafeme koji se prikazuju kao jedan fonem, a ponekad odnos grafem – fonem ovisi i o kontekstu. Prema tome razlikujemo ortografsku dubinu u različitim jezicima prema transparentnosti sustava pisanja. Ortografska transparentnost odnosi se na predvidivost izgovora riječi s obzirom na njihov pisani oblik. Prema transparentnosti razlikujemo duboku i plitku ortografiju (Pesce, 2010). Duboka ortografija odnosi se na jezike čija ortografija nije konzistentna, a kod plitke ortografije nailazimo na jednoznačan odnos između grafema i fonema. U skupinu jezika plitke ortografije spada i hrvatski jezik, a engleski je jezik duboke ortografije. Prediktivnost imenovanja

slova za čitanje potrebno je tumačiti u kontekstu ortografije jezika koji dijete usvaja jer ona bitno utječe na taj proces (Ecalte, Biot-Chevrier i Magnan, 2008). U jezicima transparentne ortografije, u kojima su veze između grafema i fonema sustavne, čitači se oslanjaju na subleksički (fonemički) kod, a duboka ortografija promiče leksički kod (Ivšac Pavliša i Lenček, 2011). Istraživanja Landerl i sur. (1997) i Goswami (2000) koje su proveli među disleksičnim osnovnoškolcima koji su podučavani čitanju njemačkoga i engleskoga jezika zaključuju da su jezici s transparentnijom ortografijom bili jednostavniji za savladavanje disleksičnim učenicima. Ortografska transparentnost ubrzava čitanje jer dolazi do bržega prepoznavanja riječi i točnijega čitanja (Brangan, 2014) pogotovo kada je materinski jezik ortografski i fonološki sličan stranomu jeziku (Sparks i sur., 1989). Istražujući kako ortografski sustav određenih jezika utječe na disleksičnu djecu, Sparks i sur. (1989) zaključuju da disleksični učenici najlakše savladavaju jezike čiji su ortografski i fonološki sustavi sličniji materinskomu jeziku te da su jezici s fonemskim pismom (jedan glas – jedno slovo) manji izazov za grupu disleksične djece. Takav nalaz potvrđuje i istraživanje provedeno u Škotskoj među učenicima koji su učili španjolski i francuski (Crombie, 1997). Rezultati toga istraživanja pokazuju da su učenici bili uspješniji u čitanju na španjolskom nego na francuskom zbog sličnih ortografija između engleskoga i španjolskoga (Crombie, 1997). Istraživanja pokazuju da djeca vrtičke dobi koja rastavljaju riječi na glasove (fonološka analiza) i mogu imenovati slova brže napreduju u čitanju od djece koja to ne mogu (Share, Jorm, MacLean i Matthews, 1984). Te su dvije vještine posebno važne jer omogućuju djeci da spoznaju i steknu pristup pisanomu alfabetskom sustavu.

Kada čitamo, mozak povezuje vizualni oblik riječi i izgovoreni zvuk. Strategije čitanja koje učenici razvijaju različite su ovisno o ortografiji jezika. Holistička strategija čitanja, koja se oslanja na obradu leksičkih jedinica, više će se primjenjivati u dubokim ortografijama, a analitičko-fonološka strategija čitanja češća kod je transparentnih jezika (Nijakowska, 2010). Fonološka svjesnost jedna je od triju sastavnica fonoloških vještina. Druge su dvije fonološko imenovanje, koje se često smatra komponentom odijeljenom od ostalih oblika fonološke obrade zbog višekomponentne prirode (Fletcher i sur., 2007), i fonološko pamćenje, koje se odnosi na fonološko kodiranje informacija za privremeno pohranjivanje u radnom pamćenju (Reid, 2009). Fonološka svjesnost, fonološko imenovanje i fonološko pamćenje osnovni su prediktori uspjeha u čitanju (Whitehurst i Lonigan, 1998, 2003). Tako se značaj fonološke svjesnosti za usvajanje čitanja može i potkrijepiti činjenicom da disleksični učenici zbog fonološkoga nedostatka imaju teškoće u čitanju (Nicolson i

Fawcett, 2008). Razvoj fonološke vještine osnovni je preduvjet razvoja čitalačke sposobnosti i kod dubokih i plitkih ortografija. Fonološka svjesnost razvija se kao prirodni tijek usvajanja jezika prije čitanja i pisanja i izuzetno je korisna u početnom pisanju i čitanju (Combley, 2001; Goswami i Bryant, 1990; Schäffler i sur., 2004). Djeca s disleksijom imaju problema u čitanju zbog fonološkoga deficita (Backman i sur., 1984) i relativno slaboga ili nepotpunoga znanja o vezama između grafema i fonema (Stanovich i Siegel, 1994). Kod dubinske disleksije oštećen je neizravni put (fonološko kodiranje). Narušeno je čitanje nepoznatih i besmislenih riječi jer je učenicima teško fonološki dekodirati prezentirane podražaje. Učenici ne mogu pročitati riječi koje nemaju u mentalnom leksikonu, zato često zamjenjuju riječi po značenju (*projektil* umjesto *raketa*) (Mildner, 2003). Kod površinske disleksije učenici mogu fonološki dekodirati riječi, ali ne mogu ih u potpunosti pročitati. Na primjer, u engleskom jeziku učenici će pročitati riječi koje su napisane pravilno (npr. *sin*), čak i koje nemaju značenje jer ih mogu fonološki dekodirati, ali imat će teškoće pri čitanju ortografski složenih riječi (kao npr. *mother*) (Mildner, 2003).

5. PRIJEDLOZI KAKO POSTUPATI S DISLEKSIČNIM UČENICIMA

Kako bi disleksični učenik bio uspješniji u učenju stranoga jezika, potrebno je pri poučavanju koristiti se metodama prilagođenima učeniku i njegovim potrebama (Crombie, 1997). Multisenzorna metoda (Crombie, 2003; Gillingham i Stillman, 1960) polazi od pretpostavke da je proces učenja učinkovitiji što je više modaliteta uključeno u proces učenja. Multisenzorni pristup istovremeno uključuje nekoliko senzornih kanala te se čitanje i sricanje podučava integriranjem vizualnih, auditornih, kinetičkih i taktilnih stimulansa (Ganschow i Sparks, 1995). Gramatika, sintaksa i fonologija podučavaju se s naglaskom na slušanje, gledanje, govorenje i pisanje jezika. Metoda eksplicitno naglašava vezu pisanoga i zvuka. Kako bi se disleksičnim učenicima pomoglo pri učenju stranoga jezika i drugih sadržaja, savjetuje se slijediti rutinu i provjeravati domaću zadaću u školi (Galić-Juišić, 2004). Domaće zadaće ne bi smjele biti opsežne ni preteške (Galić-Juišić, 2004) jer učeniku s takvim poteškoćama treba puno više vremena za obradu informacija (Crombie, 1997). U pismenim provjerama znanja disleksičnim je učenicima potrebno omogućiti više vremena za rješavanje. Obradeno gradivo potrebno je neprestano ponavljati, a novo obrađivati u više manjih dijelova (Galić-Juišić, 2004), odnosno veće tekstove podijeliti u manje cjeline ili kraće odlomke (Horvatić, 2007). Zbog potrebnoga vremena za obradu informacija i često poteškoća u razumijevanju učenike s disleksijom češće bi trebalo usmeno ispitivati, a ako se ispituju pismenom, ne zahtijevati da se učenik izražava semantički i

sintaktički složenim rečenicama. Usmeno i pisano dati učenicima mogućnost nadopunjavanja odgovora ili zaokruživanja točnih odgovora kada riječi u odgovorima koji se traže nisu međusobno fonološki slične, a riječi za koje se pretpostavlja da učenik ne razumije treba dodatno pojasniti (Buljubašić-Kuzmanović i Kelić, 2012). Pri usmenim provjerama treba se koristiti različitim materijalima kao što su videoisječci, slike i audiosnimke, a ne isključivo tekst. U današnje doba multimedija i moderne tehnologije nastavnik disleksičnomu učeniku doista može olakšati učenje stranoga jezika. Bez obzira na to radi li se o početnoj fazi čitanja ili već razvijenom čitanju, ono se uvijek odvija "preslikavanjem" slova u glasove, stoga je za čitanje presudna neprestana interakcija slušnoga i vidnoga primanja i obrade informacija (Galić-Jušić, 2009).

Kako bi se učenicima s disleksijom što više olakšalo usvajanje stranoga jezika, potrebno je uzeti u obzir 3 različita aspekta: istraživača, terapeuta – nastavnika i nastavnika stranoga jezika (Nijakowska, 2010). Na osnovi provedenih istraživanja na području usvajanja stranoga jezika kod disleksične djece potrebno je implementirati najbolje metode da bi se povećala uspješnost u čitanju i pisanju kod djece s disleksijom, odnosno povezati teoriju, znanost i praksu. Drugim riječima, nastavnici bi trebali biti obaviješteni i podučeni o rezultatima istraživanja da bi ih mogli implementirati u nastavu. Međutim, oni su često neobaviješteni, a s druge strane, postoji manjak entuzijazma te nevoljkost nastavnika da primjenjuju validirane aktivnosti koje bi pomogle učenicima s disleksijom (Nijakowska, 2010). Philips, Clancy-Menchetti i Lonigan (2008) zaključuju da jaz između istraživača i nastavnika postoji s jedne strane zbog nepostojanja dovoljno dobre nastavničke izobrazbe i edukacije za rad s djecom s disleksijom, a s druge strane zbog velikog broja konfliktnih rezultata istraživanja u području disleksije, što dovodi do otpora. Na osnovi provedenih istraživanja pokazalo se da je potrebna fonološka edukacija disleksičara koja je prihvaćena od svih triju navedenih aspekata (Nijakowska, 2010). Nadalje, potrebno je povećati automatizaciju čitanja i govornih vještina, promatrati učenika te ga dugoročno voditi. Direktne upute u fonološkoj svjesnosti te povezivanje slovo – zvuk donose pozitivne učinke u identificiranju riječi, pisanju i razvijanju sposobnosti čitanja (Nijakowska, 2010).

Davis i Braun (2001) u svojoj knjizi „Dar disleksije” opisuju sposobnosti koje imaju svi disleksičari. Autori navode da disleksične osobe „mogu iskoristiti sposobnost mozga da mijenja i stvara opažanja; veoma su svjesni okruženja u kojem se nalaze; radoznaliji su od prosjeka; razmišljaju u slikama, a ne u riječima; veoma su intuitivni i oštroumni; razmišljaju i opažaju

višedimenzionalno (koristeći se svim osjetima); misao mogu doživjeti kao stvarnost; imaju živahnu maštu” (Davis i Braun, 2001:22). Svaki bi nastavnik trebao voditi računa o svim pozitivnim stranama disleksičnoga učenika, implementirati ih u nastavu na što bolji način i pokušati iskoristiti njihov potencijal.

6. ZAKLJUČAK

Rano otkrivanje disleksije i primjena odgovarajuće terapije od izuzetnoga je značjenja za učenikov pravilan razvoj i školski uspjeh. Za djecu koja imaju problema s disleksijom vrlo je bitna komunikacija i podrška ne samo roditelja i logopeda već nastavnika i cijeloga obrazovnog sustava. Ponekad je vrlo teško voditi se uputama logopeda jer škole, programi, udžbenici i nastavna pomagala nisu prilagođeni potrebama djeteta s poteškoćama (Pavlič-Cottiero, 2007). Nadalje, ni nastavnici nisu educirani kako pomoći učenicima s disleksijom savladati program stranoga jezika (Pavlič-Cottiero, 2007). Mali broj nastavnika i učitelja sretne se s time na rijetkim edukacijama koje provode pojedini logopedi u školama, Hrvatska udruga za disleksiju i, ponekad, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, ali tih je edukacija za sad na žalost premalo (Pavlič-Cottiero, 2007). U većini škola klasičan način provjeravanja jest ispitivanje testovima i rješavanje pisanih zadataka u 45 minuta, što je učenicima s disleksijom velik problem. Osim što učenici zbog poteškoća koje im izaziva disleksija često sebi predbacuju da su nesposobni i neinteligentni, na taj način njihova motivacija za učenje ne samo jezika već i bilo kojega drugog predmeta polako jenjava.

Vrlo je važno učenicima s disleksijom osigurati dodatnu podršku i pomoć pri učenju stranoga jezika. Potrebno im je osigurati dovoljno vremena za obradu informacija, u nastavi stranoga jezika što češće primjenjivati modernu tehnologiju da bi se olakšalo povezivanje slova i glasova. Potrebno im je omogućiti fonološku edukaciju, povećati automatizaciju čitanja i govornih vještina, promatrati učenika te ga dugoročno voditi.

Zaključujemo da škola za učenike s poteškoćama u pisanju i čitanju treba biti izazov te im omogućiti da iskoriste svoje talente na drugačiji način od drugih učenika. Uz podršku roditelja, društva, a ponajviše nastavnika, treba omogućiti da se učenici s poteškoćama u pisanju i čitanju razvijaju u samostalne i samosvjesne osobe koje su otvorene za nove obrazovne izazove. Razvojna disleksija može dovesti do ozbiljnih problema ne samo u obveznom obrazovanju već i u starijoj dobi. Razumijevanje toga kognitivnog poremećaja osnovni je preduvjet da bi se smanjile poteškoće uzrokovane disleksijom u obrazovanju, a time i budućoj profesionalnoj karijeri disleksičnoga učenika. Da

bi se posljedice disleksije što više smanjile, potrebno je stvoriti okolinu koja prihvaća učenike s disleksijom i omogućuje im razvoj u skladu s njihovim mogućnostima.

LITERATURA

- Anthony, J. L. i Lonigan, C. J. (2004) The nature of phonological sensitivity: Converging evidence from four studies of preschool and early grade-school children. *Journal of Educational Psychology* 96 (1), 43-55.
- American Psychiatric Association (2000) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV* (4th edition). Washington (DC): American Psychiatric Association.
- Backman, J., Bruck, M., Hebert, M. i Seidenberg, M. S. (1984) Acquisition and use of spelling-sound correspondences in reading. *Journal of Experimental Child Psychology* 38 (1), 114-133.
- Blaži, D., Buzdum, I. i Kozari –Cikovi, M. (2011) Povezanost uspješnosti vještine čitanja s nekim aspektima fonološkog razvoja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 47 (2), 14-25.
- Bogdanowicz, K. M. i Bogdanowicz, M. (2016) The Good Start Method for English or how to support development, prevent and treat risk of dyslexia in children learning English as a second language. *Polish Psychological Bulletin* 47 (3), 265–269.
- Bogdanowicz, M. (1989) *Trudności w pisaniu u dzieci*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Borkowska, A. (1997) Zaburzenia jezykowe u dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu. U Herzyk, A. i Ka, dziełowa, D. (ur.) *Żwiazek mózg–zachowanie w ujęciu neuropsychologii klinicznej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 269–292.
- Brangan, B. (2014) Kvantitativna procjena težine teksta na hrvatskom jeziku. *Rasprave* 40 (1), 35–58.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. i Kelić, M. (2012) Ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju i pisanju. *Život i škola* 28 (2), 45 – 62.
- Combley, M. (2001) *The Hickey Multisensory Language Course* (3rd edition). London: Whurr.
- Critchley, M. (1964) *Developmental Dyslexia*. London: The Whitefriars Press Ltd.
- Critchley, M. i Critchley, E. A. (1978) *Dyslexia defined*. London: Heinemann Medical Books.
- Crombie, M. A. (1997) The Effects of Specific Learning Difficulties (Dyslexia) on the Learning of a Foreign Language in School. *Dyslexia* 3 (1), 27-47.
- Crombie, M. A. (2003) *Dyslexia and modern foreign languages. Gaining success in an inclusive context*. London: David Fulton Publisher.
- Davis, R. i Braun, E. (2001) *Dar disleksije: zašto neki od najpametnijih ljudi ne znaju čitati i kako mogu naučiti*. Zagreb: Alinea.
- Dinklage, K. T. (1971) The inability to learn a foreign language. U Blaine, G. i McArthur, C. C. (ur.) *Emotional problems of the student*. New York: Appleton-Century-Crofts, 185-206.
- Downey, D., Snyder, L. i Hill, B. (2000) College students with dyslexia: Persistent linguistic deficits and foreign language learning. *Dyslexia* 6 (2), 101-111.
- Duff, F. J. i Clarke, P. J. (2011) Practitioner Review: Reading disorders: what are the effective interventions and how should they be implemented and evaluated? *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 52 (1) 3-12.
- Ecalte, J., Biot-Chevrier, C. i Magnan, A. (2008) Alphabet knowledge and early literacy skills in French

- beginning readers. *European Journal of Developmental Psychology* 5 (3), 303-325.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. i Barnes, M.A. (2007) *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. New York: The Guilford Press.
- Galaburda, A. M. i Geschwind N. (1980) The human language areas and cerebral asymmetries. *Revue Medicale de la Suisse Romande* 100 (2), 119-128.
- Galić-Jušić, I. (2009) Definicija disleksije. U Pavlič-Cottiero, A. (ur.) *Disleksija, disgrafija, diskalkulija i slične teškoće u čitanju, pisanju i učenju*. Zagreb: Hrvatska udruga za disleksiju.
- Galić-Jušić, I. (2004) *Djeca sa teškoćama u učenju*. Zagreb: Ostvarenje.
- Ganschow, L. i Sparks, R. L. (2000) Reflections on Foreign Language Study for Students with Language Learning Problems: Research, Issues and Challenges. *Dyslexia* 6 (2), 87-100.
- Ganschow, L., Sparks, R. L. i Javorsky, J. (1998) Foreign language learning difficulties: An historical perspective. *Journal of Learning Disabilities* 31 (3), 248-258.
- Ganschow, L. i Sparks, R. L. (1995) Effects of direct instruction in Spanish phonology on the native-language skills and foreign-language aptitude of at risk foreign-language learners. *Journal of Learning Disabilities* 28 (2), 107-120.
- Ganschow, L. i Sparks, R. L. (1991) A screening instrument for the identification of foreign language learning problems. *Foreign Language Annals* 24 (5), 383-397.
- Gillingham, A. i Stillman, B. (1960) *Remedial training for children with specific disabilities in reading, writing and penmanship*. Cambridge, MA: Educators Publishing.
- Goswami, U. i Bryant, P. (1990) *Phonological skills and learning to read*. East Sussex: Erlbaum.
- Goswami, U. (2000) Phonological representations, reading development and dyslexia: towards a cross-linguistic theoretical framework. *Dyslexia* 6 (2), 133-151.
- Horvatić, S. (2007) *Upute za vanjsko vrednovanje obrazovnih postignuća učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u osnovnim školama*. Zagreb: ITG.
- Hrvatska udruga za disleksiju www.hud.hr (17.4. 2015.).
- International Dyslexia Association (<http://www.interdys.org>) (11.11.2016.).
- Ivšac-Pavliša, J. i Lenček, M. (2011) Fonološke vještine i fonološko pamćenje: Neke razlike između djece urednog jezičnog razvoja, djece s perinatalnim oštećenjem mozga i djece s posebnim jezičnim teškoćama kao temeljni prediktor čitanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 47 (1), 1-16.
- Kormos, J. i Kontra, E. H. (2008) Hungarian teachers' perceptions of dyslexic language learners. U Kormos, J. i Kontra, E. H. (ur.) *Language learners with special needs: An international perspective*. Clevedon: Multilingual Matters, 189-213.
- Krasowicz, G. (1997) *Je zyk, czytanie i dysleksja*. Lublin: Agencja Wydawniczo-Handlowa AD.
- Landerl, K., Wimmer, H. i Frith, U. (1997) The impact of orthographic consistency on dyslexia: a German-English comparison. *Cognition* 63 (3), 315-334.
- Lundberg, I. i Høien, T. (2001) Dyslexia and phonology. U Fawcett, A. J. (ur.) *Dyslexia. Theory and Good Practice*. London: Whurr Publishers, 109-123.
- Mildner, V. (2003) *Govor između lijeve i desne hemisfere*. Zagreb: IPC grupa.
- Nijakowska, J. (2010) *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Nicolson, R. I. i Fawcett, A. J. (2008) *Dyslexia, learning and the brain*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Pavlič-Cottiero, A. (2007) Disleksija i škole. U Pavlič-Cottiero, A. (ur.) *Disleksija*. Zagreb: Hrvatska udruga za disleksiju, 38-39.
- Pesce, A. (2010) *Developmental dyslexia and foreign language learning during early stages of literacy*. Magistarski rad. Università Ca' Foscari di Venezia. http://www.unive.it/media/allegato/DIP/Studi_ling_cult_comparati/progetto%20deal/FILE_2_PESCE.pdf (24.11.2016.)

- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J. i Lonigan, C. J. (2008) Successful phonological awareness instruction with preschool children. Lessons from the classroom. *Topics in Early Childhood Special Education* 28 (1), 3-17.
- Pimsleur, P. (1963) Under-Achievement in Foreign Language Learning. *I.R.A.L.* 11 (2), 113-150.
- Prvčić, I., Rister Zec, M. i Barišić, I. (2008) Psihološki aspekti poremećaja učenja. *Paediatrica Croatica*, 52 (2), 213-214.
- Reid, G. (2009) *Dyslexia. A Practitioner's Handbook. Fourth Edition*. Chichester, UK: John Wiley and Sons Ltd.
- Rose, J. (2009) *Identifying and Teaching Young People with Dyslexia and Reading Difficulties: An Independent Report*. Nottingham: DSCF Publications.
- Schneider, E. (1999) *Multisensory Structured Metacognitive Instruction. An Approach to Teaching a Foreign Language to at-Risk Students*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schäffler, T., Sonntag, J., Hartnegg, K. i Fischer, B. (2004) The effect of practice on low-level auditory discrimination, phonological skills, and spelling in dyslexia. *Dyslexia* 10 (2), 119-131.
- Schneider, E. (1999) *Multisensory structured metacognitive instruction: An approach to teaching a foreign language to at-risk students*. Frankfurt/M, Germany: Peter Lang Verlag.
- Share, D. L., Jorm, A. F., Maclean, R. i Matthews, R. (1984) Sources of individual differences in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology* 76 (6), 1309-1324.
- Sparks, R. L. (1995) Foreign language learning problems and the at-risk learner. *Research and Teaching in Developmental Education* 12 (1), 39-53.
- Sparks, R. L., Ganschow, L. i Patton, J. (2008) L1 and L2 literacy, L1 and L2 aptitude, and L2 affective variables as discriminators among high- and low-achieving, LD, and ADHD L2 learners. U Kormos, J. i Kontra, E. H. (ur.) *Language learners with special needs: An international perspective*. Clevedon: Multilingual Matters, 11-35.
- Sparks, R. L., Artzer, M., Patton, J., Ganschow, L., Miller, K., Hordubay, D. J. i Walsh, G. (1998) Benefits of multisensory structured language instruction for at-risk foreign language learners: A comparison study of high school Spanish students. *Annals of Dyslexia* 48 (1), 239-270.
- Sparks, R. L., Ganschow, L. i Patton, J. (1995) Prediction of performance in first year foreign language courses: Connections between native and foreign language learning. *Journal of Educational Psychology* 87 (4), 638-655.
- Sparks, R. L., Ganschow, L. i Pohlman, J. (1989) Linguistic coding deficits in foreign language learners. *Annals of Dyslexia* 39 (1), 179-195.
- Stanovich, K. E. i Siegel, L. S. (1994) Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression-based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology* 86 (1), 24-53.
- Vancaš, M. i Ivšac, J. (2004) Ima neka tajna (?) veza: jezik – čitanje – pisanje. U Bacalja, R. (ur.) *Dijete, odgojitelj i učitelj. Zbornik radova znanstveno – stručnog skupa*. Zadar: Sveučilište u Zadru, 103-115.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M. i Tanzman, M. S. (1998) The case for early intervention in diagnosing reading disability. *Journal of School Psychology* 36 (4), 367-394.
- Whitehurst, G. J. i Lonigan, C. J. (1998) Child development and emergent literacy. *Child Development* 69 (3), 848-872.
- Whitehurst, G. J. i Lonigan, C. J. (2003) Emergent literacy: development from prereaders to readers. U Neuman, S. B. i Dickinson, D. K. (ur.) *Handbook of Early Literacy Research* 1, 11-29.

DYSLEXIA AND DIFFICULTIES IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Dyslexia is defined as a specific reading and writing difficulty with an emphasis on the difficulties of coding and decoding. The paper states the difficulties that students with dyslexia have while learning a foreign language. The paper surveys research that has dealt with the influence of the mother tongue on learning a foreign language among students with diagnosed dyslexia, along with the impact of foreign language orthography when learning a foreign language. Orthographic transparency is defined as the predictability to pronounce a word in regard to its written form. The difference between transparent and non-transparent orthography is described and the influence of non-transparent orthography on foreign language learning is examined. Suggestions how to deal with dyslexic children are given at the end of the paper.

Key words: dyslexia, foreign language reading, foreign language writing, orthography