

NASTAVNE STRATEGIJE UČITELJA U POUČAVANJU UČENIKA SA SPECIFIČNIM TEŠKOĆAMA UČENJA

Valentina Martan,
Osnovna škola Nedelišće;
Sanja Skočić Mihić,
Učiteljski fakultet u Rijeci;
Antonija Puljar,
Osnovna škola Cetingrad

Sažetak:

Učenici sa specifičnim teškoćama učenja (STU), usprkos dobrim kognitivnim sposobnostima, iskazuju znatne teškoće u temeljnim obrazovnim vještinama pa je neophodno modificirati uobičajene načine poučavanja. Cilj rada bio je utvrditi učestalost korištenja pojedinih nastavnih strategija i postupaka učitelja u poučavanju ovih učenika te utvrditi postoje li među njima razlike u odnosu na neke sociodemografske varijable. U istraživanju je sudjelovalo 109 osnovnoškolskih učitelja. Korištena je prilagođena inačica upitnika „Strategije poučavanja učenika sa specifičnim teškoćama učenja“ (engl. *Teaching Strategies for Students with Learning Difficulties*) autora Yuena, Westwooda i Wonga (2004). Dobivena je dvofaktorska struktura, s koeficijentima pouzdanosti Cronbachov alfa 0.72 – 0.84. Učitelji najčešće osiguravaju učenicima sa STU-om dodatno vrijeme za pisane radove, pružaju im više neposredne pomoći te potiču druge učenike na pomoć. Odgovarajuće didaktičke postupke u radu s učenicima sa STU-om češće primjenjuju učitelji razredne nastave, učitelji s više od pet godina radnog staža, oni koji su tijekom inicijalnog obrazovanja slušali kolegij o poučavanju učenika s posebnim potrebama i imali volontersko iskustvo u radu s njima, oni koji se procjenjuju sposobnima prepoznati STU i oni koji diferencirano ocjenjuju učenike sa STU-om. Rezultati jednoznačno ukazuju na važnost educiranosti učitelja za rad s učenicima sa STU-om primjenom individualiziranih postupaka kako bi učenik sa STU-om u najvećoj mjeri razvio svoje potencijale.

Cljučne riječi: individualizacija, inkluzivno obrazovanje, specifične teškoće učenja, nastavne strategije

Uvod

Poučavanje je aktivnost učitelja usmjerena na pružanje potpore i stvaranje uvjeta valjanog učenja, pri čemu su ključni elementi: (1) pojedinac sa svojim dispozicijama, iskustvom i stupnjem razvoja pojedinih osobina, (2) djelotvorno učenje te (3) socijalna okolina i sadržaji s kojima on dolazi u interakciju radi stvaranja potrebnih iskustava (Jelavić, 2008). Suvremeni obrazovni sustav usmjeren je na zadovoljenje potreba svih učenika, među kojima su i učenici sa specifičnim teškoćama učenja (STU).

Specifične teškoće učenja (engl. *specific learning disorder*) generički su termin za teškoće čitanja (engl. *dyslexia*), pisanja (engl. *disorders of written expression*) i računanja (engl. *dyscalculia*) koje ometaju svladavanje akademskih vještina i znatno utječu na akademski uspjeh, a traju dulje od šest mjeseci (DSM-5, 2010). Uvriježeno se govori o teškoćama u svladavanju temeljnih školskih vještina, kao što su čitanje, pisanje i računanje, usprkos urednom intelektualnom i govornom razvoju i funkcioniranju osjetila te optimalnim uvjetima poučavanja koji su kod većine druge djece doveli do uspjeha (Galić-Jušić, 2004; Posokhova, 2000). Disleksija je najčešća i najistraženija specifična teškoća učenja, opisana brojnim definicijama o kojima se i dalje vode diskusije (Snowling, 2000). Iako obuhvaća odstupanja koja djetetu stvaraju ozbiljne

teškoće u ovladavanju čitanjem i pisanjem, sve češće se opisuje kao različitost uvjetovana neurobiološkom podlogom (European Dyslexia Association, 2007). Među brojnim teorijama o njenim uzrocima (Elliot i Grigorenko, 2014) najpoznatije su one o jezičnoj utemeljenosti, stoga su i obilježja disleksije u čitanju i pisanju uvjetovana pojedinim jezikom i pismom (Lenček, 2012). Kako su pismenost i jezično znanje sastavni dio matematičkih kompetencija, uz probleme u čitanju i pisanju, kod mnogih su učenika s disleksijom prisutne i teškoće u svladavanju matematičkih vještina i koncepata. U podlozi je ovih teškoća drukčije kognitivno funkcioniranje, odnosno specifičan stil učenja (Lenček, 2012). Pojedinci s disleksijom često posjeduju brojne „jake strane“ kao što su: kreativnost, višedimenzionalno razmišljanje u slikama, maštovitost, radoznalost, intuitivnost i spretnost u rješavanju problema (Wadlington, Jacobs i Bailey, 1996). Stoga, odrasle osobe s disleksijom mogu biti izrazito uspješne, iako su u školskoj dobi zaostajale za vršnjacima i suočavale se sa školskim neuspjehom često praćenim brojnim emocionalnim teškoćama.

Većina školskih aktivnosti uključuje govor i jezik te čitanje i pisanje, o čemu ovise postignuća i uspjeh učenika (Buljubašić-Kuzmanović i Kelić, 2012), a upravo usvajanje ovih vještina predstavlja znatan problem učenicima sa STU-om. Krucijalnu ulogu u prepoznavanju osobitosti ovih učenika, kao i u njihovu poučavanju, imaju učitelji. Nevidljivost samih teškoća pridonosi pogrešnoj percepciji nekih obilježja STU-a (Washburn, Binks-Cantrell i Maltesha Joshi, 2013), a mnogi učitelji osjećaju određen stupanj bespomoćnosti pri suočavanju s potrebama ovih učenika (Kerr, 2001).

U poučavanju učenika sa STU-om važno je da svaki učitelj stvori strategije koje su praktične i korisne, ali i u balansu s potrebama svih učenika u razredu (Wadlington i sur., 1996). Prikladan pristup poučavanju trebao bi pružiti učenicima sa STU-om „jednake šanse“, a ne nepravednu prednost naspram drugih učenika (Elliot, Davidson i Lewin, 2007). U postizanju planiranih ishoda poučavanja učitelji bi se trebali koristiti različitim načinima i putevima učenja kreiranim prema sposobnostima i potrebama svakog učenika, raznovrsnim načinima uključivanja učenika i mogućnostima iskazivanja znanja. Na taj se način osigurava jednak pristup kurikulumu za učenike s različitim sposobnostima, koji se najčešće opisuje konceptom poznatim kao „univerzalni dizajn učenja“ (Westwood, 2011). Reid (2011) navodi da je u određivanju najprikladnijeg pristupa poučavanju učenika sa STU-om potrebno uzeti u obzir: (a) kontekst, odnosno zakonsku osnovu, oblik školovanja učenika, veličinu razreda, dob učenika, educiranost nastavnika, (b) rezultate procjene koji ukazuju na jake strane i teškoće učenika, (c) kurikulum i (d) samog učenika, odnosno njegovu motivaciju i stil učenja. Sukladno hrvatskim propisima učenici sa STU-om imaju pravo na primjenu individualiziranih postupaka u poučavanju (*Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*, 2015). Oni podrazumijevaju diferencijaciju u strategijama, aktivnostima, metodama rada, ishodima poučavanja, organizaciji razrednog okruženja te vrednovanju i ocjenjivanju (Westwood, 2011). Ne uključuju sadržajno ograničavanje kurikuluma (Elkins, 2007) kako bi se omogućilo stjecanje znanja i vještina primjerenih stvarnim sposobnostima učenika (Ivančić, 2010).

Učenici sa STU-om trebaju alternativne načine usvajanja znanja kojima će kompenzirati oštećene kanale obrade pisanog materijala (Shaywitz, Morris i Shaywitz, 2008), stoga učitelji moraju koristiti takve metode poučavanja i stvoriti okruženje za učenje koje će dovesti do njihova napretka (Martan, Skočić Mihić i Lončarić, 2015). Jedna od najučinkovitijih metoda u poučavanju učenika sa STU-om jest primjena multisenzoričkog pristupa u kojem se aktivacijom više senzoričkih modaliteta i slanjem podražaja različitim putevima mozak prilagođava različitim stilovima učenja učenika. Učitelji takve prilagodbe smatraju preporučljivima i potrebnima, ali često iskazuju poteškoće u njihovoj implementaciji (Rose, 2001). Češće koriste prilagodbe za čiju je pripremu potrebna razumna količina vremena i truda, koje mogu biti korisne svim učenicima i koje je lako integrirati u složenu dinamiku razrednog okruženja (Patton, 1997).

Cilj je ovog istraživanja utvrditi učestalost primjene nekih nastavnih strategija i postupaka učitelja u poučavanju učenika sa STU-om te utvrditi postoje li razlike u učestalosti njihova korištenja u odnosu na pojedina sociodemografska obilježja i druge nezavisne varijable.

METODA

UZORAK

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 109 osnovnoškolskih učiteljica (91,7%, M = 36.9 god., SD =9.11) i učitelja (8.3 %, M =32.9 god., SD = 6.53). Prosječni je radni staž učitelja dvanaest godina (SD=9,52), pri čemu 39% ima manje, a 61% više od pet godina radnog staža. Približno je podjednaka raspodjela učitelja s obzirom na radno mjesto, 54% učitelja predaje u razrednoj, a 46% u predmetnoj nastavi. Nadalje, 45% učitelja tijekom primarnog je obrazovanja slušalo kolegij o poučavanju učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, a 20.2% ima volontersko iskustvo u radu s njima. Većina učitelja (82%) radila je s učenicima sa STU-om, 67% ih je navelo da mogu samostalno prepoznati njihove teškoće, a 89% učitelja učenike sa STU-om ocjenjuje drukčije od ostalih učenika. Papirnati oblik upitnika ispunilo je 41% učitelja iz Primorsko-goranske županije, a 59 % učitelja (12 županija i Grad Zagreb) elektronički.

MJERNI INSTRUMENT

Sociodemografski podatci o učiteljima odnose se na dob, spol, godine radnog staža, vrstu radnog mjesta (razredna ili predmetna nastava) i mjesto zaposlenja.

Skala strategija poučavanja učenika sa specifičnim teškoćama učenja (engl. *Teaching Strategies for Students with Learning Difficulties*) autora Yuena, Westwooda i Wonga (2004) ispituje učiteljevu percepciju učestalosti primjene nastavnih strategija u poučavanju učenika sa STU-om, a prevedena je i prilagođena za potrebe ovog istraživanja. Učitelji su procjenjivali učestalost primjene pojedinih nastavnih strategija na skali Likertova tipa: (1) uopće ne, (2) rijetko, (3) povremeno, (4) često, (5) svakodnevno. Originalna skala sadrži dvanaest čestica, od kojih dvije opisuju oblike poučavanja i podrške koji se ne provode u hrvatskom obrazovnom sustavu te su navedene čestice izostavljene iz ove inačice upitnika. Pridodano je pet novih čestica koje opisuju prilagodbe metoda rada (*Učenicima sa STU-om zadajem manje zadataka ili vježbi s manje čitanja i pisanja.*), vrednovanje postignuća (*Dajem prednost usmenom provjerenju znanja pri ocjenjivanju učenika sa STU-om.*), poticanje podrške drugih učenika (*Potičem druge učenike da pomognu učeniku sa STU-om pri zadacima ili domaćoj zadaći.*), stupanj aktivnosti učenika (*Učenicima sa STU-om pružam više mogućnosti za sudjelovanje u nastavi kako bi osjetili da i oni imaju doprinos u razredu.*) i suradnju sa stručnjacima pri izradi specifičnih pomagala za rad (*Surađujem s logopedom ili drugim stručnim suradnicima kod izrade nastavnih i ispitnih materijala za učenike sa STU-om.*). Prilagođena inačica upitnika sadrži petnaest čestica od kojih osam čestica opisuje opću podršku u pristupu i poučavanju učenika sa STU-om, a sedam čestica opisuje specifične metode rada, nastavna sredstva i pomagala. Cronbachov α koeficijent pouzdanosti za prvu subskalu je 0.84 te 0.72 za drugu.

Nezavisne su varijable slušanje kolegija o poučavanju učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, volontersko iskustvo i iskustvo rada s učenicima sa STU-om, samoprocjenjena sposobnost u samostalnom prepoznavanju STU i ujednačen način ocjenjivanja učenika sa STU-om s ocjenjivanjem ostalih učenika. Varijable su dihotomne s formatom odgovora 0 je NE i 1 je DA.

POSTUPAK

Podatci su prikupljeni distribucijom upitnika u papirnatom obliku i *online* obrascem objavljenim na mrežnim stranicama „*Foruma razredne nastave*“. Učitelji su dobrovoljno sudjelovali u istraživanju, uz zajamčenu anonimnost podataka. U uputi učiteljima navedena je definicija STU-a (Galić-Jušić, 2004: 12).

METODA OBRADE PODATAKA

Deskriptivnom statistikom opisani su osnovni statistički pokazatelji na varijablama. Za utvrđivanje faktorske strukture korištena je faktorska analiza s ekstrakcijom faktora *metodom glavnih komponentata* te uz kosokutnu rotaciju faktorskih osi. U određivanju značajnih faktora korišten je Cattellov grafički prikaz opadanja vrijednosti karakterističnih korijena (*scree plot*). Pouzdanost skale ispitana je Cronbachovom alfa analizom pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije. Za utvrđivanje povezanosti među faktorima skale izračunat je Pearsonov koeficijent korelacije. Za utvrđivanje razlika u učestalosti korištenja pojedinih nastavnih strategija među učiteljima u odnosu na različite nezavisne varijable korišteni su t-testovi za nezavisne uzorke.

REZULTATI

Osnovni deskriptivni pokazatelji na *Skali strategija poučavanja učenika sa STU-om* prikazani su u tablici 1. Kod većine tvrdnji postignut je maksimalan raspon dobivenih rezultata, osim na varijablama 2, 3 i 5, gdje je minimalni rezultat ($min=2$) „*rijetko koristim*“. Najveća raspršenost odgovora dobivena je na čestici 15, što ukazuje na velike razlike u dostupnosti podrške logopeda i drugih stručnih suradnika u školama, koja je vjerojatno i regionalno uvjetovana. Na istoj čestici postignut je i najmanji prosječni rezultat, odnosno učitelji u najmanjoj mjeri izrađuju nastavne materijale za učenike sa STU-om uz pomoć logopeda i drugih stručnih suradnika. Najmanja je raspršenost rezultata dobivena na čestici 1, na kojoj je postignut i najveći prosječni rezultat ispitanika, odnosno najčešće korištena strategija koju učitelji navode jest omogućavanje dodatnog vremena učenicima sa STU-om za pisane radove ($M=4.50$).

Tablica 1. Osnovni statistički pokazatelji za varijable *Skale strategija poučavanja učenika sa STU-om*

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
OPĆA PODRŠKA U PRISTUPU I POUČAVANJU	109	3.95	.64
1. Učenicima sa STU-om omogućavam više vremena za pisane radove.	109	4.50	.73
2. Učenicima sa STU-om pružam više neposredne pomoći tijekom sata.	109	4.37	.74
3. Potičem druge učenike da pomažu učenicima sa STU-om.	109	4.21	.81
4. Potičem druge učenike da pomognu učenicima sa STU-om pri zadacima ili domaćoj zadaći.	109	4.00	.90
5. Učenicima sa STU-om pružam više mogućnosti za sudjelovanje u nastavi kako bi osjetili da i oni imaju doprinos u razredu.	109	4.16	.76
6. Češće surađujem s roditeljima učenika sa STU-om koji trebaju pomoć kod kuće.	109	3.72	1.09
7. Prije ispita češće provjeravam razinu usvojenosti vještine čitanja i pisanja.	109	3.52	1.15
	109	3.09	1.18

8. Učenicima sa STU-om osiguravam dodatno poučavanje izvan nastave.			
SPECIFIČNE NASTAVNE METODE, SREDSTVA I POMAGALA	109	3.52	.69
9. Dajem prednost usmenom provjeravanju znanja pri ocjenjivanju učenika sa STU-om.	109	4.11	.92
10. Učenicima sa STU-om zadajem manje zadataka ili vježbi s manje čitanja ili pisanja.	109	4.01	.99
11. Osposobljavam učenika sa STU-om da nastavni sadržaj samostalno podijele na njima razumljive dijelove.	109	3.62	1.00
12. Za učenike sa STU-om pronalazim i koristim jednostavnije knjige i materijale.	109	3.41	1.05
13. Učenicima sa STU-om zadajem zadaću različitu od one koju zadajem ostalim učenicima.	109	3.41	1.19
14. Koristim računalo pri poučavanju učenika sa STU-om.	109	3.23	1.24
15. Suradujem s logopedom ili drugim stručnim suradnicima kod izrade nastavnih i ispitnih materijala za učenike sa STU-om.	109	2.84	1.42

Učitelji učenicima sa STU-om često pružaju više neposredne pomoći tijekom sata ($M=4.37$), potiču druge učenike da im pomažu ($M=4.21$), pružaju im više mogućnosti za sudjelovanje u nastavi kako bi osjetili da i oni doprinose ($M=4.16$), daju prednost usmenom provjeravanju ($M=4.11$), zadaju manje zadataka ili vježbi s manje čitanja ili pisanja ($M=4.01$), potiču druge učenike da im pomognu pri zadacima ili domaćoj zadaći ($M=4.00$), češće suraduju s roditeljima učenika sa STU-om koji trebaju pomoć kod kuće ($M=3.72$), osposobljavaju učenike sa STU-om da nastavni sadržaj samostalno podijele na njima razumljive dijelove ($M=3.62$) i prije ispita provjeravaju razinu usvojenosti vještine čitanja i pisanja ($M=3.52$). Povremeno za učenike sa STU-om pronalaze i koriste jednostavnije knjige i materijale ($M=3.41$) i zadaju im zadaću različitu od one koju zadaju ostalim učenicima ($M=3.41$), koriste računalo pri poučavanju učenika sa STU-om ($M=3.23$), osiguravaju dodatno poučavanje izvan nastave ($M=3.09$) i suraduju s logopedom ili drugim stručnim suradnicima kod izrade nastavnih i ispitnih materijala ($M=2.84$).

Faktorskom analizom Skale izlučena su dva faktora karakterističnih korijena > 1 , koji objašnjavaju 47.23% zajedničke varijance rezultata (37.51% i 9.76%). Koeficijenti faktorskih zasićenja iz matrice obrasca nakon rotacije prikazani su u tablici 2. Čestice koje su imale koeficijent veći od 0.3 na oba faktora dodijelile su se faktoru s višom vrijednosti faktorskog zasićenja te bi se u budućim istraživanjima trebale jezično preoblikovati i dodatno provjeriti.

Tablica 2. Faktorska struktura Skale strategija poučavanja učenika sa STU-om

FAKTOR OPĆA PODRŠKA U PRISTUPU I POUČAVANJU	h^2	B
Potičem druge učenike da pomažu učenicima sa STU-om.	.643	.831
Potičem druge učenike da pomognu učenicima sa STU-om pri zadacima ili domaćoj zadaći.	.669	.819
Učenicima sa STU-om pružam više neposredne pomoći tijekom sata.	.616	.763
Prije ispita češće provjeravam razinu usvojenosti vještine čitanja i pisanja.	.547	.761
Češće suradujem s roditeljima učenika sa STU-om koji trebaju pomoć kod kuće.	.528	.701

Učenicima sa STU-om osiguravam dodatno poučavanje izvan nastave.	.294	.572
Učenicima sa STU-om omogućavam više vremena za pisane radove.	.337	.489
Učenicima sa STU-om pružam više mogućnosti za sudjelovanje u nastavi kako bi osjetili da i oni imaju doprinos u razredu.	.485	.431
FAKTOR SPECIFIČNE ASTAVNE METODE, SREDSTVA I POMAGALA		
Učenicima sa STU-om zadajem zadaću različitu od one koju zadajem ostalim učenicima.	.472	.729
Za učenike sa STU-om pronalazim i koristim jednostavnije knjige i materijale.	.620	.679
Koristim se računalom pri poučavanju učenika sa STU-om.	.386	.599
Osposobljavam učenike sa STU-om da nastavni sadržaj samostalno podijele na njima razumljive dijelove.	.450	.493
Surađujem s logopedom i drugim stručnim suradnicima kod izrade nastavnih i ispitnih materijala za učenike sa STU-om.	.201	.480
Dajem prednost usmenom provjeravanju znanja pri ocjenjivanju učenika sa STU-om.	.477	.474
Učenicima sa STU-om zadajem manje zadataka ili vježbi s manje čitanja ili pisanja.	.369	.378

h^2 - komunalitet, β -faktorsko zasićenje iz matrice obrasca (prikazana su samo zasićenja veća od 0.3)

Prvi faktor čini osam varijabli koje opisuju strategije koje se odnose na pružanje podrške učenicima sa STU-om bez velikih modifikacija u metodama rada i upotrebi specifičnih sredstava i pomagala te je nazvan *Opća podrška u pristupu i poučavanju*. Drugi faktor čini sedam tvrdnji koje opisuju primjenu diferenciranih metoda rada te sredstava i pomagala te je nazvan *Specifične metode, sredstva i pomagala*. Na osnovi rezultata faktorske analize formirane su dvije subskele upitnika: *Skala opće podrške u pristupu i poučavanju* ($M=3.95$, $SD=.64$) i *Skala specifičnih nastavnih metoda, sredstava i pomagala* ($M=3.52$, $SD=.69$). Među njima je utvrđena statistički značajna pozitivna povezanost ($r=.58$, $p<.001$). Učitelji koji u većoj mjeri pružaju opću podršku u pristupu i poučavanju učenicima sa STU-om, više se koriste i specifičnim nastavnim metodama, sredstvima i pomagalima.

Kako bi se utvrdilo postoje li razlike među skupinama učitelja u učestalosti primjene nastavnih strategija u poučavanju učenika sa STU-om u odnosu na neka nezavisna obilježja, provedeni su nezavisni t-testovi (tablica 3.) Utvrđeno je da postoje statistički značajne razlike u pružanju opće podrške učenicima sa STU-om u odnosu na radno mjesto učitelja ($t(107)=5.40$, $p<.001$), godine radnog staža ($t(107)=-2.30$, $p<.01$), slušanje kolegija o poučavanju učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama ($t(107)=2.84$, $p<.01$), volontersko iskustvo u radu s njima ($t(107)=2.53$, $p<.05$), mogućnost samostalnog prepoznavanja specifičnih teškoća učenja kod učenika ($t(107)=2.59$, $p<.05$) i individualiziranog načina ocjenjivanja učenika sa STU-om ($t(107)=-4.44$, $p<.001$). Također su dobivene statistički značajne razlike među učiteljima u učestalosti primjene specifičnih nastavnih metoda, sredstava i pomagala u odnosu na iste nezavisne varijable: područje rada učitelja ($t(107)=14.26$, $p<.001$), godine radnog staža ($t(107)=-3.02$, $p<.01$), slušanje kolegija o poučavanju učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama ($t(107)=3.15$, $p<.01$), volontersko iskustvo u radu s njima ($t(107)=2.59$, $p<.05$), mogućnost samostalnog prepoznavanja specifičnih teškoća učenja kod učenika ($t(107)=2.52$, $p<.05$) i način ocjenjivanja učenika sa STU-om ($t(107)=-5.23$, $p<.001$).

Tablica 3. Rezultati nezavisnih t-testova o razlikama između skupina učitelja u učestalosti primjene nastavnih strategija u radu s učenicima sa STU-om u odnosu na pojedine nezavisne varijable

		OPĆA PODRŠKA			SPECIFIČNE NASTAVNE METODE, SREDSTVA I POMAGALA		
		N	M	t (df)	N	M (SD)	t (df)
Radno mjesto	RN	59	4.22	5.40 (107)***	59	3.76	4.26 (107)***
	PN	50	3.63		50	3.24	
Godine staža	0-5	29	3.71	-2.30 (107) **	39	3.30	-3.02 (107) **
	> 6	70	4.08		70	3.88	
Kolegij o učenicima s posebnim potrebama	DA	49	4.13	2.84 (107) **	49	3.74	3.15 (107)**
	NE	60	3.79 (.67)		60	3.34 (.66)	
Volontersko iskustvo	DA	22	4.25	2.53 (107) *	22	3.85	2.59 (107)*
	NE	87	3.87		87	3.44	
Samostalno prepoznavanje STU	DA	73	4.06	2.59 (107) *	73	3.63	2.52 (107)*
	NE	36	3.73		36	3.29	
Izjednačeno ocjenjivanje	DA	12	3.23	-4,44 (107)***	12	2.64	-5.23 (107)***
	NE	97	4.04		97	3.63	

*p < .05, **p < .01, ***p < .001, RN = razredna nastava, PN = predmetna nastava

RASPRAVA

Sukladno dobivenim rezultatima deskriptivne statistike utvrđeno je učestalo korištenje većine nastavnih strategija u radu s učenicima sa STU-om. Kao najčešće korištenu nastavnu strategiju učitelji navode osiguravanje dodatnog vremena za pisane radove, koje kod djeteta smanjuje nepotreban pritisak jer su pisani radovi vremenski ograničeni i sadrže različite vrste zadataka koji ovim učenicima dodatno otežavaju rješavanje (Posokhova, 2000). Pomoć koja se pruža učeniku sa STU-om treba biti diskretna i nenametljiva (Goldup i Ostler, 2000). Pomoć i empatija drugih učenika iz razreda koji pohađa učenik sa STU-om pogoduju samom učeniku (Dulčić i Bakota, 2008), a one se najbolje mogu realizirati tijekom pažljivo planiranih grupnih aktivnosti u kojima barem jedan član može nametnuti strukturu rada, a učenik sa STU-om aktivno pridonijeti radu grupe (Reid, 2006). Navedene su strategije lako ostvarive, ne zahtijevaju dodatnu pripremu i planiranje nastavnika te su oni, bez dodatnog angažmana, u mogućnosti svakodnevno ih koristiti. Učenici sa STU-om ne vole biti izdvajani iz skupine te ih je potrebno što više uključivati u nastavni proces kako bi se osjećali prihvaćeno (Posokhova, 2000). Pritom je važno uvažavati njihov preferirani stil učenja i način iskazivanja znanja (Reid i Green, 2007), a osobito je važno poticati njihove sposobnosti i kreativnost (Reid, 2011). Dobro je da učitelji često daju prednost usmenom provjeravanju znanja pri ocjenjivanju učenika sa STU-om, ali to nikako ne smije biti jedini način provjere. Galić-Jušić (2004) upozorava da se na taj način ističe problem koji dijete ima te da mu se dodatno olakšava rad i otežava napredak. Stoga, učenike treba poticati da koriste i razvijaju pismenost kako bi nakon završenog školovanja mogli živjeti u zajednici bez poteškoća u komunikaciji. Prilikom odabira pisanih zadataka potrebno je pažljivo dozirati njihovu količinu, ali i jezično i perceptivno prilagoditi pisani materijal radi lakšeg čitanja i razumijevanja sadržaja. Vršnjačka pomoć u učenju ima dobrobit ne

samo za učenike sa STU-om, nego i za one koji im pomažu (Topping, 2005), čemu pridonosi isti način komuniciranja, sustav vrijednosti i interesa koji su prisutni kod djece slične dobi. I roditelji imaju važnu ulogu u pružanju podrške svom djetetu, stoga je dužnost svake škole da razvije proaktivnu politiku partnerske suradnje s roditeljima. Inkluzivnim socijalnim modelom podigla se važnost glasa djece / osoba s teškoćama (Riddick, 2001), ali i njihovih roditelja, dok svaki manjak komunikacije može potencijalno dovesti do loših međusobnih odnosa (Goldup i Ostler, 2000). Kako bi učenici dosegli granice svojih sposobnosti, potrebno ih je osposobiti za praćenje poučavanja u školi te razviti vještine samostalnog učenja i pokazivanja znanja (Galić-Jušić, 2004). Učenici sa STU-om često imaju teškoće u kratkoročnom, ali i dugoročnom pamćenju, i istovremenom zadržavanju više informacija. Ako im je zadatak predugačak i presložen, imat će poteškoća u zadržavanju svih potrebnih informacija. Zato je zadatak potrebno raščlaniti na manje dijelove, što će im pomoći u organizaciji i dati strukturirani okvir za učenje (Reid i Green, 2007). Učenici sa STU-om ulažu velik napor u dekodiranje teksta pa im je potrebno osigurati dodatno vježbanje čitanja i pisanja tijekom ili izvan nastave te osigurati češća ponavljanja, osobito prije testova (Wadlington i sur., 1996). Školski udžbenici nisu u dovoljnoj mjeri prilagođeni potrebama učenika sa STU-om, sastavljeni su od jezično kompleksnih rečenica i time su još nerazumljiviji (Dulčić i Bakota, 2008), stoga je važna suradnja učitelja sa školskim knjižničarima pri odabiru „građe lagane za čitanje“ (Nomura, Nielsen i Tronbacke, 2011). Prilikom određivanja količine i vrste domaće zadaće potrebno je povesti brigu o tome da je do kraja dana učenik sa STU-om općenito umorniji od svojih vršnjaka jer mu je za sve školske aktivnosti potrebno više vremena (Pollock, Walle i Pollit, 2004).

Računalna se tehnologija sve češće koristi kao pomoć u poticanju učenika na čitanje, njome se mogu kompenzirati područja slabosti i poticati samostalnost u učenju (Elkins, 2007). Razlog tek povremenog korištenja računala može biti nedovoljna opremljenost škola informatičkom opremom, ali i drugim visokotehnološkim pomagalicama ili nepoznavanje mnogobrojnih mogućnosti rada s računalom u kompenzaciji problema čitanja i pisanja. Dodatno poučavanje izvan nastave učitelji mogu osigurati u okviru dopunske nastave ili sugerirati rad sa stručnjakom i dodatnu pomoć u učenju. Nužna je suradnja s logopedom i ostalim stručnim suradnicima i dio je učiteljevih tjednih radnih obveza (*Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi, 2014*). Logopedi i stručni suradnici dio su stručnog tima koji pruža profesionalnu potporu učenicima s teškoćama (*Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015*), što se jednim dijelom mora realizirati i suradnjom s učiteljima. Manjak kvalitetne suradnje u izradi nastavnih i ispitnih materijala za učenike sa STU-om možemo tražiti u nedovoljnom broju stručnih suradnika logopeda i nedostupnosti njihove stručne pomoći u školama (Martan, Skočić Mihić i Lončarić, 2015).

Rezultati provedenih nezavisnih t-testova ukazuju da veću razinu opće podrške učenicima sa STU-om i češće korištenje specifičnih nastavnih metoda, sredstava i pomagala, prema samoprocjenama, pružaju učitelji razredne nastave, učitelji s više od šest godina radnog staža, učitelji koji su tijekom svog inicijalnog obrazovanja slušali kolegij o poučavanju učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, učitelji koji imaju volontersko iskustvo u radu s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, učitelji koji mogu samostalno prepoznati postojanje specifičnih teškoća u učenju kod učenika te oni učitelji koji ih ne ocjenjuju kao ostale učenike u razredu.

Učitelji razredne nastave poučavaju učenike početnom čitanju, pisanju i računanju te često upravo oni prvi uočavaju postojanje teškoća kod učenika, sadržaji koje predaju manje su kompleksni te stoga imaju više prilika koristiti različite prilagodbe. Radni staž učitelja može pridonijeti razvoju kompetencija za rad s učenicima sa STU-om i lakšem ostvarenju odgojno-obrazovnih ciljeva (Malogorski Jurjević, 2014). Za odgovarajuće poučavanje učenika sa STU-om važno je i inicijalno obrazovanje učitelja tijekom kojeg oni stječu temeljna znanja o inkluzivnoj teoriji i kompetencije za rad u inkluzivnoj praksi. Istraživanja ističu važnost razvoja aktivnosti volontiranja među studentima, budućim odgojiteljima i učiteljima, kako bi pomažuć i djeci i mladima s posebnim potrebama stjecali kompetencije za rad u inkluzivnim uvjetima

(Skočić Mihić, Lončarić i Rudelić, 2011) i potvrđuju da se studenti koji imaju volontersko iskustvo procjenjuju kognitivno kompetentnijima za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama (Skočić Mihić i sur., 2014). Učitelji koji su u mogućnosti samostalno prepoznati postojanje specifičnih teškoća u učenju kod učenika i koji se koriste drukčijim kriterijima pri njihovu ocjenjivanju, češće primjenjuju specifične nastavne strategije u njihovu poučavanju. Iako je učiteljima ponekad teško razlikovati učenike sa STU-om od ostalih učenika s teškoćama (Williams i Lynch, 2010), samostalno prepoznavanje teškoća učenika jedna je od ključnih kompetencija potrebnih za kvalitetno poučavanje. S obzirom na to da se učenici sa STU-om obrazuju u redovnim razredima, nužno je da učitelj bude kompetentan u njihovu identificiranju i da posjeduje temeljne vještine potrebne za rad (Malogorski Jurjević, 2013). Upravo je njihova procjena kvalitete učenikova čitanja visoko prediktivna za dijagnozu nekih oblika STU-a (Vančaš, 1999), dok je učiteljska potpora izraženija kod onih učitelja koji su imali iskustva u neposrednom radu (Karamatić-Brčić, 2013). Pri vrednovanju učenika s teškoćama posebnu pozornost treba posvetiti odnosu prema radu i postavljenim zadacima te odgojnim vrijednostima, dok se način, postupci i elementi vrednovanja trebaju prilagoditi teškoći i osobitosti učenika (*Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*, 2010). Ocjenjivanje ne bi kod učenika trebalo izazivati negativne emocije, a osobito se ne bi trebale uzimati u obzir pogreške uzrokovane specifičnim teškoćama učenika (Pavey, 2007), već njihovo pravo znanje i sposobnosti. Učitelji koji uzimaju u obzir ove kriterije pri vrednovanju učenika sa STU-om očito i pri poučavanju, učestalim pružanjem adekvatne podrške, uvažavaju prava i potrebe učenika sa STU-om.

Stručnjaci upozoravaju da uspješnost inkluzivnog obrazovanja u velikoj mjeri ovisi o predispozicijama učitelja da iznesu potrebne prilagodbe u poučavanju (Molto, 2003) te da su učitelji podjednako odgovorni za svako dijete s ciljem postizanja najveće moguće obrazovne kvalitete (Lenček, Blaži i Ivšac, 2007). Inkluzivno obrazovanje temelji se odgovornosti obrazovnog sustava u pružanju profesionalne i didaktičko-metodičke podrške svim učenicima uvažavajući njihove mogućnosti, teškoće i specifičnosti. Stoga, obrazovni sustav treba prije svega osposobiti učitelja i učiniti mu dostupnim specifična nastavna sredstva i pomagala kako bi mogao pružiti primjerenu podršku učenicima sa STU-om.

ZAKLJUČAK

Ovo istraživanje daje uvid u učestalost primjene različitih nastavnih strategija u poučavanju učenika sa STU-om, kao i doprinos koji obrazovanje, iskustvo i određene specifične kompetencije učitelja imaju u korištenju primjerenih nastavnih strategija. Evidentno, učitelji učestalije pružaju opću podršku u pristupu i poučavanju učenicima sa STU-om kroz dodatno vrijeme osigurano za pisane radove, više neposredne pomoći i uključivanje drugih učenika u pružanje pomoći. Ova vrsta podrške ovisi o učitelju i njegovim sposobnostima upravljanja razredom, za razliku od specifične podrške koja uključuje primjenu posebnih metoda, sredstava i pomagala. Očekivano, postoje razlike u učestalosti primjene nastavnih strategija u radu s učenicima sa STU-om. Slično drugim istraživanjima učiteljske osposobljenosti za inkluzivnu nastavu učitelji razredne nastave učestalije primjenjuju primjerene nastavne strategije (Skočić Mihić i sur., 2014), a radni staž, znanja i iskustva učitelja također mogu pridonijeti korištenju specifičnih nastavnih strategija. Kako primjena nastavnih strategija ovisi o razini kompetencija stečenih tijekom inicijalnog obrazovanja, radnom i volonterskom iskustvu te aktivnoj ulozi učitelja u prepoznavanju STU i primjeni diferenciranog pristupa u vrednovanju, sustav inicijalnog obrazovanja učitelja kao i trajni profesionalni razvoj trebaju osigurati stjecanje temeljnih specifičnih kompetencija za prepoznavanje i diferencirano poučavanje ovih učenika.

Iako dobiveni rezultati ukazuju da učitelji učestalo primjenjuju različite strategije u poučavanju učenika sa STU-om, pri njihovoj interpretaciji potreban je svojevrsan oprez s

obzirom na ograničenja ovog istraživanja. U prvom redu, kako bi se rezultati generalizirali, uzorak učitelja trebao bi biti veći i reprezentativniji. Nadalje, s obzirom da se radi o samoiskazima učitelja koji uključuju mogućnost davanja socijalno poželjnih odgovora, potrebno je provesti istraživanje u kojem se opservira nastavni proces i bilježi učestalost primjene nastavnih strategija od nezavisnog opažača. Također, iskazi učitelja mogli bi se usporediti s iskazima učenika sa STU-om o količini, vrsti i učestalosti dobivene podrške od njihovih učitelja.

Hrvatska su istraživanja o poučavanju učenika sa STU-om oskudna, pa usprkos navedenim metodološkim ograničenjima ovo istraživanje daje vrijedan doprinos u identificiranju čimbenika koji mogu pridonijeti poboljšanju kvalitete inkluzivne prakse i razvoju smjernica za poboljšanje učiteljskih vještina i specifičnih kompetencija za inkluzivno poučavanje učenika sa STU-om. Iz rezultata ovog istraživanja vidljiva je spremnost učitelja na pružanje podrške u inkluzivnim uvjetima, što je sukladno rezultatima inozemnih istraživanja (Dapudong, 2013). Nedostatna profesionalna podrška, materijalni resursi i educiranost učitelja za inkluzivno poučavanje (Dulčić i Bakota, 2008; Martan i sur., 2015) čine hrvatsku inkluzivnu praksu reaktivnom. Odnosno, učenici sa STU-om često dobivaju odgovarajuću podršku u nastavnom procesu i stručnu pomoć tek kada vidljivo zaostaju za ostalim učenicima što može znatno uvećati mogućnost pojave ozbiljnih teškoća u učenju, kao i strahova, opterećenosti školskim neuspjehom i drugih emocionalnih problema. Diferencirano poučavanje i primjena nastavnih strategija usklađenih s potrebama učenika sa STU-om ima preventivni utjecaj na osvještavanje i osnaživanje jakih strana i razvoja (pred)vještina koje su nužne za učinkovito usvajanje čitanja, pisanja i računanja te cjelokupno funkcioniranje ovih učenika.

LITERATURA

- Buljubašić-Kuzmanović, V. i Kelić, M. (2012). Ocjenjivanje djece s teškoćama u čitanju i pisanju. *Život i škola*, 28(2), 45–62.
- Dapudong, R. C. (2013). Knowledge and attitude towards inclusive education of children with learning disabilities: The case of Thai primary school teachers. *Academic Research International*, 4(4), 496.
- Dulčić, A. i Bakota, K. (2008). Stavovi učitelja povijesti redovnih osnovnih škola prema integriranim učenicima oštećena sluha i učenicima s poremećajima govorno-jezične komunikacije te specifičnim teškoćama u učenju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44(2), 31-50.
- Elkins, J. (2007). Learning Disabilities: Bringing Fields and Nations Together. *Journal of Learning Disabilities*, 40(5), 392–399.
- Elliot, J. i Grigorenko, E. L. (2014). *The Dyslexia Debate*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elliot, D., Davidson, J. i Lewin, J. (2007). *Literature Review of Current Approaches to the Provision of Education for Children with Dyslexia*. Preuzeto 15. ožujka 2016. s <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539441.pdf>.
- Galić-Jušić, I. (2004). *Djeca s teškoćama u učenju*. Lekenik: Ostvarenje.
- Goldup, W. i Ostler, C. (2000). The Dyslexic Child at School and Home. U M. Townend i J., Turner (Ur.), *Dyslexia in Practice. A Guide for Teachers* (str. 311–338). New York: Springer.
- Ivančić, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi*. Zagreb: Alka Script.
- Jelavić, F. (2008). *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Karamatić-Brčić, M. (2013). Pretpostavke inkluzije u školi. *Život i škola*, 30(2), 67–78.

- Kerr, H. (2001). Learned Helplessness and Dyslexia: A Carrots and Horses Issue? *Literacy*, 35(2), 82–85.
- Lenček, M., Blaži, D. i Ivšac, J. (2007). Specifične teškoće učenja: osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju. *Magistra ladertina*, 2(2), 107–119.
- Lenček, M. (2012). Procjena disleksije u hrvatskome: neke značajke čitanja i pisanja odraslih. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48(1), 11–26.
- Malogorski Jurjević, M. (2013). Specifične poteškoće u učenju: teorijska polazišta i dosadašnja istraživanja. *Školski vjesnik - časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 62(2-3).
- Malogorski Jurjević, M. (2014). Zadovoljenost motiva učitelja za rad s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju. *Školski vjesnik - časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 64(4), 677–700.
- Martan, V., Skočić Mihić, S. i Lončarić, D. (2015). Kompetencije učitelja za poticanje proaktivnih kauzalnih atribucija kod učenika sa specifičnim teškoćama u učenju. U S. Opić, M. Matijević, IV. simpozij: Nastava i škola za net-generacije: Unutarnja reforma nastave u osnovnoj i srednjoj školi (str. 624-634). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Martan, V., Skočić Mihić, S. i Lončarić, D. (2015). Uvjerenja učitelja o disleksiji. U M. Cepanec (Ur.), 5. kongres logopeda Hrvatske: *Multidisciplinarnost u logopedskoj znanosti i praksi* (str. 82–83). Osijek: Hrvatsko logopedsko društvo.
- Molto, M. C. C. (2003). Mainstream teachers' acceptance of instructional adaptations in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 311–332.
- Nomura, M., Nielsen, G. S. i Tronbacke, B. (2011). *Smjernice za građu laganu za čitanje*. Zagreb: Hrvatsko knjižničarsko društvo.
- Patton, R. (1997). Effective accommodations for students with exceptionalities. *CEC Today*, 4, 1–15.
- Pavey, B. (2007). *Dyslexia – Friendly Primary School*. London: Paul Chapman Publishing.
- Pollock, J., Walle, E. i Pollit, R. (2004). *Day to Day Dyslexia in the Classroom*. London: Routledge.
- Posokhova, I. (2000). *Kako pomoći djetetu s teškoćama u učenju*. Zagreb: Ostvarenje.
- Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*. (2010). Preuzeto 15. travnja 2016. s <http://narodne-novine.nn.hr>.
- Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. (2015). Preuzeto 15. travnja 2016. s <http://narodne-novine.nn.hr>.
- Pravilnik o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi*. (2014). Preuzeto 15. travnja 2016. s <http://narodne-novine.nn.hr>.
- Reid, G. i Green, S. (2007). *100 Ideas for Supporting Pupils with Dyslexia*. New York: Continuum.
- Reid, G. (2006). *Dyslexia and Inclusion. Classroom Approaches for Assessment, Teaching and Learning*. New York: David Fulton Publishers.
- Reid, G. (2011). *Dyslexia*. New York: Continuum.
- Riddick, B. (2001). Dyslexia and inclusion: Time for a social model of disability perspective? *International Studies in Sociology of Education*, 11(3), 223–236.
- Rose, R. (2001). Primary School Teacher Perceptions of the Conditions Required for Including Pupils with Special Educational Needs. *Educational Review*, 53(2), 147-156.
- Shaywitz, S. E., Morris R. i Shaywitz, B. A. (2008). The Education of Dyslexic Children from Childhood to Young Adulthood. *Annual Review of Psychology*, 59, 451–475.
- Skočić Mihić, S., Lončarić, D. i Rudelić, A. (2011). Volontiranje studenata s djecom i mladima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Ljetopis Socijalnog Rada*, 18(3), 579–600.

- Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolumbo, M., Perger, S., Nastić, M. i Trgovčić, E. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak*, 153(3), 155.
- Snowling, M. J. (2010). *Dyslexia*. Malden: Blackwell Publishing.
- Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631–645.
- Vančaš, M. (1999). Uloga nastavnika u otkrivanju učenika s teškoćama u čitanju. U V. Rosić (Ur.): *Nastavnik - čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju* (str. 461–468). Rijeka: Filozofski fakultet.
- Wadlington, E., Jacob i Bailey, S. (1996). Teaching Students with Dyslexia in the Regular Classroom. *Childhood Education*, 73(1), 2-5.
- Washburn, E. K., Binks-Cantrell, E. S. i Maltesha Joshi, R. (2013). What Do Preservice Teachers from the USA and UK Know about Dyslexia. *Dyslexia*, 20, 1–18.
- Westwood, P. (2011). *Commonsense methods for children with special educational needs*. London: Routledge.
- Williams, J. A. i Lynch, S. A. (2010). Dyslexia: What Teachers Need to Know. *Kappa Delta PI Record*, 46(2), 66–70.
- Yuen, M., Westwood, P. i Wong, P. (2004). Meeting the Needs of Students with Specific Learning Difficulties in the Mainstream Education System: Data from Primary School Teachers in Hong Kong. *The International Journal of Special Education*, 20(1), 67–76.
- www.dsm5.org
- www.eda-info.eu/what-is-dyslexia

Strategy Instruction in Teaching Students with Specific Learning Disabilities

Abstract: Students with specific learning disabilities (SLDs) show significant difficulties in handling the basic educational skills, despite having normal cognitive abilities, so it is necessary to differentiate the standard educational approaches. The aim of this study was to examine how often Croatian teachers use individualized strategy instruction for SLD students and whether they differ according to the to certain sociodemographic variables. The participants were 109 primary school teachers. The questionnaire „Teaching Strategies for Students with Learning Difficulties“ (Yuen, Westwood and Wong, 2004) was used. Two factors were obtained by factor analysis, resulting in subscales that have good psychometric characteristics (Cronbach α 0.72 – 0.841). The results have shown that teachers most often ensure additional time for written tasks, give students additional hands-on help and encourage other students to help those with SLDs. Individualized strategy instruction for SLD students were often used by teachers from 1-4 grade, with over five years of work experience, attending a course on special education, with experiences in volunteering with SEN students, with perceived ability to recognize STU and those who use different criteria when grading SLD students. The results clearly indicate the importance of teacher education in use of individualized strategy instruction for SLD students.

Keywords: inclusive education, individualization, specific learning disabilities, teaching strategies

Unterrichtsstrategien der Lehrer in der Unterrichtung der Schüler mit spezifischen Lernstörungen

Zusammenfassung

Die Schüler mit spezifischen Lernstörungen haben erhebliche Probleme im Zusammenhang mit den grundlegenden Ausbildungsfertigkeiten trotz ihrer sehr guten kognitiven Fähigkeiten. Aus dem Grund ist es notwendig, die üblichen Unterrichtsmethoden zu modifizieren. Das Ziel dieses Beitrages ist es festzustellen, wie oft Lehrer einzelne Unterrichtsstrategien und -verfahren in der Unterrichtung dieser Schüler anwenden und ob es in Bezug auf einige soziodemographische Variablen unter ihnen Unterschiede gibt. An der Befragung nahmen 109 Grundschullehrer teil. Dabei wurde die angepasste Version des Fragebogens „Strategien der Unterrichtung von Schülern mit spezifischen Lernstörungen“ (Yuen, Westwood und Wong, 2004) angewandt. Wir bekamen die Zweifaktorenstruktur mit den Zuverlässigkeitskoeffizienten Cronbach α 0.72–0.84. Von den angebotenen Strategien räumen die Lehrer den Schülern mit spezifischen Lernstörungen meistens zusätzliche Zeit für schriftliche Arbeiten ein, leisten mehr direkte Hilfe und regen andere Schüler an, ihren Mitschülern zu helfen. Entsprechende didaktische Verfahren in der Arbeit mit Schülern mit spezifischen Lernstörungen setzen öfters die Grundschullehrer mit mehr als 5 Jahren Erfahrung ein, dann die Lehrer, die während ihrer Ausbildung auch das Fach Unterrichtung von behinderten Schülern hatten oder jene, die als Freiwillige Erfahrung gesammelt haben. Bei der Anwendung der genannten Strategien sind auch jene Lehrer aktiver, die selber imstande sind, die genannten Störungen zu erkennen und wenden bei der Benotung von Schülern mit spezifischen Lernstörungen andere Kriterien an. Die Ergebnisse weisen eindeutig auf die Wichtigkeit der Ausbildung von Lehrern für die Arbeit mit Schülern mit spezifischen Lernstörungen, bzw. der Anwendung von individualisierten Verfahren hin.

Schlüsselbegriffe: Individualisierung, Inklusionsbildung, spezifische Lernstörungen, Unterrichtsstrategien