

UDK 376-056.36  
Izvorni znanstveni rad  
Primljeno: 23.11.2019.

## VIŠEOSJETILNO, IZRAVNO I STRUKTURIRANO POUČAVANJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U UČENJU- STUDIJA SLUČAJA

Zrinka FIŠER

*Osnovna škola „Vladimir Nazor“ Slavonski Brod*

[zrinkafiser@gmail.com](mailto:zrinkafiser@gmail.com)

### Sažetak

Tijekom prvog obrazovnog razdoblja u školskoj godini 2018./2019. učenika drugog razreda osnovne škole sa specifičnim poremećajem razvoja motoričkih funkcija i nespecificiranim poremećajem razvoja govora i govornog jezika poučavalo se engleskom kao stranom jeziku uz primjenu višeosjetilne, izravne i strukturirane metode. Dječak je na predtestu, kojim se mjerilo slušanje s razumijevanjem, čitanje s razumijevanjem i pisanje, ostvario 33 % točnosti, a nakon primjene prilagodbi u poučavanju na posttestu je postigao 87 % točnosti. Prema mnogobrojnim zakonskim aktima propisano je da se učenike s teškoćama u učenju treba poučavati na način kojim im se omogućuje postizanje obrazovnog uspjeha, a koji je u skladu s njihovim sposobnostima. Nalazi ove studije slučaja ukazuju na učinkovitost primjene višeosjetilnog, strukturiranog i izravnog poučavanja na učenike s teškoćama u učenju i na nužnost njegove primjene u odgoju i obrazovanju učenika u nižim razredima osnovne škole.

**Ključne riječi:** teškoće u učenju; višeosjetilno, izravno, strukturirano poučavanje

## Uvod

O višeosjetilnom poučavanju stranome jeziku u nižim razredima već se mnogo zna i takav oblik poučavanja primjenjuje se neovisno o tome ima li učenik teškoća u učenju ili ne. Iako programi studija razredne nastave koji se provode na učiteljskim fakultetima u Hrvatskoj pripremaju buduće učitelje i učiteljice razredne nastave za poučavanje višeosjetilnim poučavanjem u nižim razredima osnovne škole, ne pripremaju ih u dovoljnoj mjeri za poučavanje učenika s teškoćama (Erdeljac i Franc, 2012; Fišer, 2017, 2018). U još su nepovoljnijem položaju učitelji engleskoga kao stranoga jezika koji su diplomirali na filozofskim fakultetima zbog još oskudnije obrade područja poučavanja učenika s teškoćama (Fišer, 2019; Fišer i Dumančić, 2014). Teškoće u učenju su najčešće složenog tipa i javljaju se u različitim kombinacijama od kojih se najčešće ističu disleksija i teškoće s pažnjom i/ili hiperaktivnošću. Individualni plan poučavanja učenika s teškoćama u učenju dužan je izraditi svaki učitelj u suradnji sa stručnim timom škole, a takvi se učenici najčešće upućuju i na dopunsku nastavu na kojoj učitelji imaju mogućnost individualno se posvetiti učenicima i primijeniti metode poučavanja koje najbolje odgovaraju njihovim potrebama. Budući da je već dokazano kako učitelji engleskoga kao stranoga jezika ne poznaju dovoljno načine prilagodbe metoda poučavanja, na dopunskoj se nastavi vrlo često samo ponavlja sadržaj koji se obrađuje tijekom redovne nastave u smanjenom obujmu i uz primjenu tzv. principa *overlearninga* koji često rezultira smanjenjem motivacije učenika (Kałdonek-Crnjaković, 2013, Kałdonek-Crnjaković i Fišer, 2017). Radi veće učinkovitosti višeosjetilnoj se metodi poučavanja može pridružiti i metaspoznajno, strukturirano i izravno ili eksplicitno poučavanje uz dodatak kumulativnog pristupa, što omogućuje učenicima s teškoćama prevladati teškoće koje imaju s obradom ciljnog jezika na fonološkoj, ortografskoj, sintaktičkoj i morfološkoj razini (Fišer, 2019; Schneider, 1999).

## Prilagodbe u pristupu poučavanja engleskoga kao stranoga jezika

### Višeosjetilno poučavanje

Višeosjetilno poučavanje stranoga jezika proizašlo je iz metode rada s učenicima koji imaju disleksiju i teškoće pri ovladavanju materinskim jezikom (Gillingham i Stillman, 1960). Temelji se na istovremenoj integraciji vidnog, slušnog, kinestetičkog i taktalnog učenja, odnosno pri takvom učenju učenik istovremeno koristi vid, sluh, dodir i pokret (Ganschow, Sparks i Schneider,

1995; Gillingham i Stillman, 1960; Každonek Crnjaković i Fišer, 2017; Thomson, 1990). Na takav način iskustvo učenja postaje intenzivnije, a učeniku se omogućuje kompenzacija teškoća koje može imati s vidnom i slušnom obradom informacija, pamćenjem i/ili pažnjom (Fišer, 2019). Primjer ovakvog pristupa na nastavi stranog jezika je uporaba slikovnih kartica i kartica s riječima prilikom učenja rječnika: učitelj pokazuje riječ ispisanu na slikovnoj kartici koja predstavlja njezino značenje i čita riječ naglas dok prstom prati slova u toj riječi. Učinkovitost slikovnih kartica i kartica s riječima povećava se ako ih učenik samostalno izrađuje te zajedno s učiteljem čita riječ na već opisan način (Schneider, 1999; Schneider i Kulmhofer, 2016). Učenik također može vidjeti riječ, izgovoriti je naglas i nakon toga prstom po stolu ili po pijesku na pladnju napisati istu riječ te je za kraj ponovo pročitati i reći prijevod. Složeni oblici kartica sadrže prefikse i sufikse, korijen riječi te primjere uporabe u rečeničnom kontekstu. Različite dijelove riječi potrebno je naglasiti različitim bojama. Na takav način mogu se poučavati i gramatička svojstva jezika (primjerice, subjekt, predikat, objekt i prilog tako što se rečenični dio učenicima predstavlja karticama u četirima bojama, a oni dalje samostalno slažu istu vrstu rečenice, ali drugim riječima). Riječi se također mogu oblikovati od gline ili plastelina. Ovakvo kinestetičko (pokretom) i taktilno (dodirom) učenje osobito je korisno u djece nižeg uzrasta kao i u učenika sa specifičnim teškoćama u učenju (Schneider i Kulmhofer, 2016).

### **Metaspoznajno poučavanje**

Metaspoznajno poučavanje temelji se na stvaranju uvjeta u kojima učenik svjesno razmišlja o pravilima ciljnog jezika te o primjeni tih pravila tijekom ovladavanja jezičnim vještinama jezika (Kormos i Smith, 2012; Schneider i Kulmhofer, 2016). Ovaj pristup poučavanju ima dodirne točke s teorijom zone proksimalnog razvoja (eng. *zone of proximal development*) (Vygotski, 1978) koja govori o vrsti zadataka koje dijete može izvršiti uz manju pomoć odrasle osobe ili učenika koji ima bolje razvijene jezično-komunikacijske vještine. Tako se pospješuje razvoj motivacije učenika za daljnjim ovladavanjem ciljnim jezikom te se sprječava učenikovo prečesto oslanjanje na učitelja (Squires i McKeown, 2003).

Metaspoznajno poučavanje je najučinkovitije kad se učeniku postavljaju pitanja ili se koristi gestikulacija kako bi se učenika potaknulo na svjesno razmišljanje o jeziku koji koristi (primjerice, „Na koji način možeš upamtiti to pravilo?“ ili „Zašto si upotrijebio to glagolsko vrijeme u ovoj rečenici?“). Prilikom poučavanja pravopisa metaspoznajni se pristup može

primijenjivati kroz aktivnosti traženja riječi u rječniku ili uporabom programa za provjeru gramatike i pravopisa na računalu (primjerice, *Glosbe*). Metaspoznajno poučavanje primjenjuje se i kroz aktivnosti samostalnog sažimanja jezičnih pravila prilikom čega učenici osvješćuju svoje spoznaje o ciljnom jeziku.

Gradnja metajezične svjesnosti može biti otežana u učenika čije su kognitivne sposobnosti smanjene jer su upravo one temelj za razvoj takve svjesnosti (Torgesen 1977, 1980 prema Schneider, 1999). Metaspoznajni pristup svejedno bi trebao biti prisutan na svakom satu nastave stranog jezika kako bi se ostvario dinamičan dijalog kroz koji učitelji mogu procijeniti učenikov napredak u učenju. Otegotnu okolnost primjene metaspoznajnog pristupa čini i dob učenika jer je metaspoznajni pristup poučavanja najučinkovitiji kad se primjenjuje na učenike starije dobi (Každonek-Crnjaković, 2013).

### Strukturirano poučavanje

Učenje stranoga jezika složena je aktivnost te je nove jezične sadržaje tijekom poučavanja učenika sa specifičnim teškoćama u učenju potrebno predstavljati u logički posloženim cjelinama koje se sadržajem vezuju uz prethodno naučeno gradivo (Kormos i Smith, 2012; Schneider i Crombie, 2003). Strukturiranim poučavanjem omogućuje se integriranje jezičnih pravila dok se u isto vrijeme izbjegava njihovo akumuliranje. Temelji se na gradnji jezičnog znanja, primjerice povezivanju slova i glasa te njihovom spajanju u riječ (Fišer, 2019). Schneider i Kulmhofer (2016) predlažu tri tehnike strukturiranog pristupa sažimanju naučenog rječnika: izradu popisa napomena o specifičnom obrascu, strategiji, ilustraciji ili zabilješki o gestama pomoću kojih će se lakše prisjetiti značenja riječi, zatim komentare na materinskom jeziku i natuknice o vrsti teksta ili konteksta u kojem se takva riječ najčešće spominje te, posljednje, dopunjavanje tablice sa semantičkim svojstvima ciljne riječi.

### Izravno poučavanje

Izravno se poučavanje engleskoga kao stranoga jezika temelji na Orton-Gillinghamovoj metodi, a primjenjuje se na poučavanje ortografije, fonologije i gramatičkih jezičnih struktura (Ganschow, Sparks i Schneider, 1995; Gillingham i Stillman, 1960; Sparks i Ganschow, 1993; Sparks i sur., 1992). Od 90-ih se godina velika većina učitelja stranih jezika odlučila za primjenu prirodnoga pristupa poučavanju konteksta i značenje stavlja ispred poučavanja zasebnih sustava

jezika, ali nalazi istraživanja ukazuju na bolju učinkovitost primjene izravnog pristupa poučavanju učenika sa specifičnim teškoćama stranome jeziku (Ganschow, Sparks i Jaworsky, 1998). Eksplicitno i izravno poučavanje odnosa grafema i fonema omogućuje stvaranje morfološke svijesti te ovladavanje čitanjem prelazi iz nejezične obrade u izravno prepoznavanje pisane riječi kroz razumijevanje, primjenu i automatizaciju abecednog principa (Fišer, 2019: 42). Prilikom eksplicitnog poučavanja odnosa grafema i fonema kreće se od jednostavnih pravila (primjerice, pravila izgovora fonema /c/ u engleskom jeziku u odnosu na okolna slova u riječi) i napreduje prema složenijim aktivnostima sastavljanja i rastavljanja riječi na slogove. Zapisivanje pravila izgovora i primjera uporabe izraza u jednostavnijim i složenijim kontekstima tijekom izrade kartica s riječima predstavlja kumulativni, strukturirani i eksplicitni pristup poučavanju.

## Metodologija

Prikaz slučaja

Svrha istraživanja

Uspješnost višeosjetilne, strukturirane i izravne (u daljnjem tekstu: VSI) metode u poučavanju učenika s disleksijom engleskomu jeziku dokazana je mnogobrojnim istraživanjima (Ganschow i sur., 1998; Kałdonek-Crnjaković, 2013; Kormos i Smith, 2012; Sparks i sur., 1998; i dr.), a ovim se eksperimentalnim istraživanjem željelo otkriti hoće li primjena navedene metode rezultirati povećanjem komunikacijsko-jezične kompetencije u učenika D. B.-a koji ima složene teškoće u učenju i koji je pokazao nezrelost u procesima fonemske analize i sinteze tijekom obrade stručnog tima prije i nakon prvog razreda osnovne škole. Također, željelo se istražiti (i potvrditi) da metaspoznajna metoda poučavanja neće pozitivno utjecati na razvoj metajezične svijesti D. B.-a zbog razvojne teškoće smanjenih kognitivnih funkcija. Dakle, postavljena su dva istraživačka pitanja:

*Istraživačko pitanje I:* primjena VSI metode u poučavanju učenika D. B.-a rezultirat će povećanjem njegove kompetencije u djelatnostima slušanja i čitanja s razumijevanjem.

*Istraživačko pitanje II:* metaspoznajna metoda poučavanja neće pozitivno utjecati na razvoj metajezične svijesti D. B.-a.

Slična istraživanja nisu dosad provedena na učenicima engleskoga kao stranoga jezika koji imaju složene teškoće u učenju i čiji je materinski jezik hrvatski.

## Metode istraživanja

U drugom razredu osnovne škole, tijekom školske godine 2018./2019., D. B. je pohađao dopunsku nastavu iz engleskoga kao stranoga jezika u trajanju od ukupno 38 školskih sati po 45 minuta. Na dopunskoj nastavi poučavalo ga se čitanju, pisanju i govorenju prema principima VSI metode. Tijekom izvođenja nastave korištene su boje (drvene bojice, kemijske u boji i flomasteri), plastelin, glinamol i modeli slova uz dodatni potrošni materijal (papir, ljepilo i škare). Rezultati primjene VSI metode poučavanja mjerili su se u razlikama između uspješnosti rješavanja predtesta i posttesta.

Sadržaj dopunske nastave iz engleskoga kao stranoga jezika obuhvaćao je obradu i vježbanje svih slova engleske abecede i najučestalijih riječi iz sadržaja kurikula za prvi i drugi razred osnovne škole te obradu i vježbanje osobnih zamjenica i glagola *to be* u *simple present tenseu*,

Prvih 15 sati dopunske nastave D. B. je vježbao fonološko-ortografska jezična pravila engleskoga jezika na višeosjetilni, metaspoznajni, strukturirani i izravni način tako da je za svako slovo abecede ciljnog jezika izrađivao posebnu karticu. Na satu je obrađivao uglavnom dva slova engleske abecede. Na naličju svake kartice dimenzija 10 x 10 cm D. B. je prvo bojio crtež koji je prikazivao simbolizirano slovo abecede u obliku pojma koji počinje tim slovom. Primjerice, grafem [B] prikazan je u obliku banane koju je učenik obojio odgovarajućom bojom (žutom). Osim višeosjetilnog pristupa, na ovaj se način poticao i razvoj mnemoničke tehnike učenja kojom bi D. B. lakše pohranio izgled tog grafema i njegov pripadajući fonem u pamćenje. Vidni kanal učenja ojačan je slikovnim prikazom banane koja počinje grafemom [B]. Kinestetički kanal učenja odvijao se kroz grafomotoričku aktivnost bojenja. Iznad prikaza banane velikim je tiskanim slovima napisana riječ *BANANA*, čija je slova D. B. trebao podebljati kako bi se grafem [B] i pripadajući mu fonem učili putem vidnog i kinestetičkog kanala. Dok je D. B. izvršavao zadatke bojenja i podcrtavanja, ponavljao je fonem /b/ i riječ *banana* za slušnim modelom (učiteljicom) kako bi se učenje odvijalo i kroz slušni kanal. Tijekom proizvodnje fonema u toj fazi učenja učiteljica je inzistirala na tome da D. B. gleda u nju dok izgovara taj fonem naglašenim pokretima vokalnog aparata jer D. B. ima i dislaliju, odnosno teškoće s izgovaranjem određenih glasova. Ako D. B. nije mogao pravilno izgovoriti određeni fonem, vježbao je njegov izgovor pomoću malog

ogledala kako bi osvijestio položaje vokalnog aparata koji su nužni za pravilan izgovor, čime se ojačavala kinestetička komponenta učenja.

U lijevoj je strani unutrašnjosti kartice D. B. prepisivao veliko i malo tiskano te veliko i malo pisano slovo u za to predviđeno crtovlje. Primjeri pravilno napisanih grafema nalazili su se u crtovlju pri vrhu stranice kako bi učenik imao vidni model koji treba preslikati. Primjerice, na desnoj strani unutrašnjosti kartice bila je napisana riječ *banana* koju je D. B. trebao prepisati na crtovlje ispod riječi, a u ostalim redovima bili su upisani grafemi [B] (u najviše trima redovima) koje je D. B. trebao dovršiti tako da u rječniku, koji se nalazi na kraju udžbenika za engleski kao strani jezik za drugi razred osnovne škole, pronađe i prepíše riječi koje počinju tim grafemom. Navedenom se vježbom nastojalo osnažiti pohranjivanje izgleda grafema [B] i njegove veze s pripadajućim mu fonemom u dugoročno pamćenje te obogatiti riznicu riječi iz ciljnog jezika. Cjelokupna vježba prati model kumulativnog, strukturiranog i eksplicitnog ili izravnog pristupa poučavanju jer kreće od jednostavnih prema složenim zadacima povezivanja grafema s fonemom, odnosno upoznavanja s pravilima njihovog povezivanja prema primjeni naučenog u jezičnim situacijama (Fišer, 2019; Schneider i Kulmhofer, 2016).

Preostalih 10 sati dopunske nastave iz Engleskoga jezika D. B. je učio kako primijeniti obrađena ortografsko-fonološka pravila u svrhu proizvodnje gramatičkih struktura (glagola *to be* u *simple present tenseu*) u prvom, drugom i trećem licu jednine (*I am, You are, He/she/it is*). Učenju se pristupilo na višeosjetilni, izravni i strukturirani način uz dodatak metaspoznajnog pristupa. Prvih pet sati D. B. je učio osobne zamjenice (*I/you/he/she/it*) tako da ih je modelirao od plastelina u različitim bojama. D. B. je gledao slikovni prikaz zamjenice na nastavnom listiću ili na ploči (vidnim kanalom) te je samostalno modelirao (taktilno-kinestetičkim kanalom). Tijekom izvođenja vježbe uočavalo se kako učenik ima određenih teškoća s finom motorikom jer su mu modelirana slova bila predimenzionirana i nedostajalo je fine obrade. Zamjenice su uvijek bile prikazane istom bojom: *I* crvenom, *you* zelenom, a *he/she/it* u trima nijansama plave boje. Nakon što je D. B. napravio modele zamjenica od plastelina, trebao ih je poslagati na stol i pokazati onu koju čuje od govornog modela (slušnim kanalom). Vježba je bila dvojaka jer je prvo učenik čuo zamjenicu na engleskom jeziku, a nakon toga ih je čuo na hrvatskom jeziku.

Sljedećih pet sati D. B. je radio vježbe na nastavnim listićima na kojima su bile prikazane zamjenice tiskane fontom prikladnim za osobe s disleksijom (font: Arial, veličina fonta: 20 do 22)



(Rello i Baeza-Yates, 2013). U vježbama je učenik trebao povezati zamjenicu na engleskome jeziku s odgovarajućom zamjenicom na hrvatskome (zamjenice su bile kodirane bojama na isti način kao i u vježbi s plastelinom), prepisati zamjenicu na engleskome jeziku ispod odgovarajuće zamjenice na hrvatskome jeziku te nadopuniti zamjenice na engleskome jeziku slovima koja nedostaju (na nastavnom su listiću bili prikazani primjeri zamjenica).

Iduća se tri sata pristupilo konsolidaciji naučenog gradiva. D. B. je igrao igru gađanja riječi kredom: na ploči su bile napisane zamjenice koje je učio, a D. B. je trebao pogoditi kredom onu koju čuje od govornog modela. Vježba je uključivala vidni, slušni i kinestetički kanal učenja. Sljedeći je sat D. B. ponavljao slova engleske abecede kroz igru u kojoj je učiteljica u sebi govorila slova engleske abecede te je D. B. trebao naći što više riječi koje počinju slovom na kojem je učiteljica stala nakon što je on rekao stop (čime se poticalo višeosjetilno i izravno poučavanje fonološko-ortografskim svojstvima ciljnog jezika). D. B. je riječi tražio u rječniku koji se nalazi na kraju udžbenika za Engleski jezik za drugi razred osnovne škole. Treći sat konsolidacije sastojao se od ispunjavanja složenog nastavnog listića u kojem je D. B. trebao riječi s listića prepisati u odgovarajuće stupce označene slovima engleske abecede (primjerice, [M] – *Mummy*, [S] – *Sister*). U drugom zadatku je trebao odabrati tri pojma iz stupaca, prepisati ih i nacrtati što one znače. Zadatak je pratio principe višeosjetilnog, strukturiranog i izravnog poučavanja.

Još je dva sata D. B. ponavljao nazive za boje tako da ih je prvo prepisivao na ciljnome jeziku s nastavnog listića u odgovarajućoj boji (primjerice, *green* u zelenoj boji) i nakon toga u istoj boji napisao njihovo značenje na hrvatskome jeziku (čime se poticalo višeosjetilno, strukturirano i izravno poučavanje). Potom je u prostoriji trebao pronaći objekte koji su u onoj boji koju čuje od govornog modela (čime se poticalo višeosjetilno poučavanje).

Dva sata dopunske nastave D. B. je ponavljao sadržaje vezane uz geometrijske likove koje nije uspijevaio usvojiti tijekom pohađanja redovne nastave iz Engleskoga jezika. Učenik je pokazivao teškoće u ovladavanju ortografskim prikazom višesložnih riječi (primjerice, *rectangle*) te složenim fonološko-ortografskim pravilima ciljnog jezika (primjerice, *circle*). Osim teškoća s obradom ciljnog jezika u njegovoj morfološkoj, sintaktičkoj i ortografsko-fonološkoj sastavnici, učenika je u ovladavanju ciljnim jezikom priječila i slabo razvijena motorika, što se očitivalo i u teškoćama povezivanja riječi koje čuje ili izgovara s njihovim prikazima koje je sam morao oblikovati (primjerice, reći [*square*] i oblikovati kvadrat rukama u zraku). Učenik je određenim



mnemoničkim tehnikama uspio povezati ortografski prikaz riječi s pripadajućim geometrijskim likom (primjerice, upamtio je da riječ za trokut počinje s *TRIangle* jer trokut ima tri kuta). Tijekom dopunske nastave učenik je trebao stati unutar prikaza određenog geometrijskog lika na parketu učionice (iscrtan kredom ili sastavljen od špage) nakon što čuje govorni model (slušni i kinestetički kanal) ili povezivati prikaz riječi sa slikovnim prikazom na nastavnom listiću (slušnim, vidnim i kinestetičkim kanalom).

### Istraživački uzorak

D. B. je rođen 2009. godine te je u trenutku primjene poučavanja VSI metodom imao devet godina i pohađao je drugi razred osnovne škole. Dječaku je bio odgođen upis u školu te je s navršenih osam godina upisao prvi razred. Pri prvom testiranju za upis u prvi razred osnovne škole defektolog je naveo kako je dječakova grafomotorika i crtež ljudske figure na razini četverogodišnjeg djeteta te kako se ne može odlučiti kojom će rukom pisati i općenito je nesiguran u određivanju lateralizacije. Prilikom istog pregleda za upis u osnovnu školu, logoped navodi kako dječak ima kratkotrajnu pažnju koja je lako otklonjiva, izražava se jednostavnim rečenicama, pri artikulaciji radi sustavne (distorziju glasova /s/, /z/ i /c/ te supstituciju glasova /š/ – /s/, /ž/ – /z/, /č/ – /ć/ – /c/, /đ/ – /dž/ i /lj/ – /l/) i nesustavne (omisiju i metatezu glasova) greške. Logoped također uočava odstupanja u građi govornih organa. Na zadatcima Peabodyjeva slikovnog testa rječnika i zadatcima iz testa za procjenjivanje predvještina čitanja i pisanja D. B. je postigao iznimno nizak rezultat. Logoped je zaključio kako D. B. ima nespecificirani poremećaj razvoja govora i govornog jezika te smatra kako će uočena odstupanja značajno otežati svladavanje nastavnog gradiva. U istom je razdoblju psiholog zaključio kako D. B. zbog sniženih spoznajnih kapaciteta, kratkotrajne i fluktuirajuće pažnje, nezrele grafomotorike, nezrele vizualne percepcije i diskriminacije, teškoća u izgovoru i nepostojanja fonemske analize i sinteze treba dobiti odgodu upisa u prvi razred osnovne škole. Školska psihologinja tijekom opservacije provedene na kraju prvog razreda, kad je dječak imao osam godina i pet mjeseci, uočava kako dječak još uvijek ne zna sva slova i brojeve, neka od njih piše zrcalno, ne može pročitati riječ kao cjelinu te ima govorne smetnje. Test organiteta (LB) upućuje na perceptivne, motoričke i poteškoće vizualno-motoričke koordinacije. Najbolje rezultate na testu WISC – IV D. B. postiže na testovima indeksa verbalnog shvaćanja, a najniže na testu šifriranja (brzini procesiranja, sposobnosti učenja) te u okviru indeksa radnog

pamćenja (sposobnosti kratkoročnog zadržavanja informacija u pamćenju dok se ne izvedu neke operacije).

Tijekom prvog je razreda D. B. pokazao veća odstupanja u usvajanju jezičnih i matematičkih sadržaja te u ovladavanju djelatnostima čitanja i pisanja zbog čega mu je bilo otežano praćenje redovite nastave. Na satu engleskoga kao stranoga jezika nije bio u mogućnosti samostalno producirati jednostavne subjekt-predikat rečenice (primjerice, *I sit* ili *I play*) u usmenom izražavanju. Čitanje jednostavnih riječi u obujmu od maksimalno pet slova nije bio u mogućnosti pročitati niti slovkati te nije mogao usvojiti načela pravopisa i izgovora u engleskome jeziku. Na testovima je postizao slabe rezultate.

Teškoće s djelatnošću slušanja očitovale su se u nemogućnosti praćenja teksta olovkom ili prstom tijekom slušanja, netočnom pokazivanju sličica nakon što čuje govorni model (primjerice, čuje riječ *grandma*, ali u udžbeniku pokaže sličicu oca) te nemogućnosti uočavanja glasa koji nedostaje tijekom slušanja određene riječi (ne može prepoznati da u predlošku zadatka piše *fi\_e* iako sluša govorni model koji riječ izgovara kao [fajV]).

Teškoće s djelatnošću čitanja očitovale su se u ispuštanju, dodavanju ili zamjenjivanju slova ili slogova (npr. učenik riječ *balloon* čita kao [bal]) te često pogađa riječ na temelju pročitanih prvog sloga (npr. riječ *schoolbag* pročitao kao [school]). Riječi je D. B. mogao slovkati, no nije ih mogao pročitati kao cjelovitu jedinicu.

Teškoće s djelatnošću pisanja očitovale su se također u ispuštanju, dodavanju ili zamjenjivanju slova (riječ *orange* prepisuje kao *orage*, *rectangle* kao *rectaie*, *goodbye* kao *gooy*). Teškoće s pisanjem očitovale su se i u slabo razvijenoj grafomotorici zbog čega je olovku držao neprirodnim načinom, nije mogao njome napraviti pravilan krug (što je otežavalo pisanje grafema [O], [G] i [C]) te je imao velikih teškoća s pisanjem unutar crtovlja.

Kako u čitanju tako i u pisanju teškoće su bile uzrokovane čestom zamjenom grafema [P]/[R], [L]/[T], [L]/[I], [I]/[J], [H]/[K], [h]/[k], [M]/[N], [m]/[n], [e]/[r], [W]/[V], [w]/[v] te [U]/[Y] i [u]/[y].

Teškoće s djelatnošću govorenja očitovale su se uglavnom kroz dislaliju i nemogućnost slušnog diferenciranja fonema (primjerice, riječ *five* učenik je izgovarao kao [fine] ili [fime]) te u

nemogućnosti proizvodnje i reproduciranja višesložnih riječi i rečenica (primjerice, učenik nije mogao samostalno izreći *I am a boy* ni nakon slušnog modela).

### Postupci prikupljanja podataka

Na početku održavanja dopunske nastave D. B. je riješio test sastavljen za potrebe inicijalne provjere znanja na početku drugog razreda osnovne škole, odnosno nakon prve godine učenja engleskoga kao stranoga jezika. Test se sastojao od četiriju zadataka (*Prilog 1.*): zadatka umetanja slova u trima izrazima prema govornom modelu (djelatnost slušanja), zadatka spajanja boje s njezinim nazivom (djelatnost čitanja), zadatka dovršavanja crteža geometrijskih likova i povezivanja likova s njihovim nazivom (djelatnost čitanja) te zadatka bojenja crteža prema legendi na engleskome jeziku (djelatnost čitanja s razumijevanjem). Svakom zadatku prethodilo je pisano i usmeno objašnjenje.

### Rezultati i rasprava

Na predtestu D. B. je ostvario uspješnost od 33 % (5 od mogućih 15 bodova), a greške su bile koncentrirane oko dodavanja slova (što je pokazatelj nerazumijevanja veze između grafema i fonema) te prepoznavanja značenja višesložnih riječi (primjerice, *rectangle*) i riječi s grafemima ili skupinama grafema koje se ne nalaze u hrvatskom slovopisu (primjerice, *square* i *yellow*) (*Prilog 1.*).

Nakon održanih 37 sati dopunske nastave prema VSI metodi, D. B. je riješio test (posttest) koji je identičan predtestu, s 87 % uspješnosti (13 od mogućih 15 bodova) (*Prilog 2.*).

#### *Istraživačko pitanje I*

Usporedbom predtesta i posttesta uočilo se kako je D. B. u prvom zadatku umetanja odgovarajućih grafema u riječi koje čuje od govornog modela postigao 100 % točnost nakon primjene VSI metode (u odnosu na 0 % točnih odgovora na isto pitanje u predtestu). Navedeno ukazuje na bolju osviještenost odnosa grafema i fonema te na razvoj djelatnosti slušanja.

Usporedbom rezultata drugog pitanja u testu uočilo se kako D. B. nije ostvario pomak u ovladavanju nazivima boja na ciljnom jeziku, čime se otvara pitanje učinkovitog raspoznavanja

boja, odnosno trebalo bi provjeriti raspoznaje li D. B. sve boje prije nego se izvedu zaključci o učinkovitosti VSI metode u razvoju djelatnosti čitanja.

U trećem zadatku dokazana je učinkovitost primijenjene VSI metode u djelatnosti čitanja: D. B. je u odnosu na predtest postigao 50 % veću uspješnost u povezivanju geometrijskih likova s njihovim nazivima.

U posljednjem pitanju posttesta D. B. je postigao stopostotni uspjeh u odnosu na svega 25 % uspješnosti u rješavanju istog zadatka u predtestu. Zadatak je bio složene naravi jer je učenik trebao prepoznati grafeme u riječi, pripojiti im odgovarajuće foneme, prepoznati izgovor riječi i pridružiti mu odgovarajuće značenje pohranjeno u dugoročnom pamćenju te na isti način odgonetnuti značenje druge riječi iz para, a nakon toga je trebao pročitano primijeniti u zadatku bojenja geometrijskog lika odgovarajućom bojom. U odnosu na predtest, u kojem je D. B. točno riješio samo jedan par riječi (prepoznao riječ, pridružio mu značenje i primijenio na zadatak bojenja), na posttestu je postigao 100 % točnosti, čime je pokazao iznimno velik napredak u ovladavanju ciljnim jezikom i razvoju djelatnosti čitanja s razumijevanjem.

#### *Istraživačko pitanje II*

Metaspoznajna sastavnica poučavanja D. B.-a tijekom dopunske nastave zahtijeva zasebno mjesto u članku. Kao što je navedeno, smatralo se da D. B. neće pokazati značajan pomak u svjesnom razmišljanju i primjeni jezičnih pravila tijekom bilo koje djelatnosti na ciljnom jeziku. Od aktivnosti koje pripadaju domeni metaspoznajnog učenja, a koje su se tijekom dopunske nastave željele postići, ističu se aktivnosti samoispravljanja samostalno ili nakon poticaja, pauziranja u svrhu razmišljanja o jezičnom problemu, postavljanje pitanja koja nagovještavaju metajezičnu obradu jezika, primjena mnemoničkih tehnika tijekom prepoznavanja traženih pojmova, primjena naučenih ortografsko-fonoloških i ostalih jezičnih pravila ciljnog jezika u različitim kontekstima, samostalno sažimanje ili prepoznavanje jezičnih pravila te ispravna usporedba s materinskim jezikom (Schneider, 1999). Od navedenih aktivnosti, D. B. je nekoliko puta ispravio svoj netočan iskaz nakon poticaja, no istu je grešku nastavio raditi u idućem zadatku – pauzirao je u svrhu razmišljanja, no to nije rezultiralo ispravnim odgovorom te je primijenio mnemoničke tehnike samo u nekoliko navrata, nakon poticaja i samo u slučaju riječi *TRIangle* te povremeno tijekom vježbanja zamjenice *I* (učeniku je rečeno da se *I* čita kao obrnuto *Ja*). Zbog svega navedenoga i nedostatka izravnog pokazatelja svjesnog razmišljanja o ciljnom jeziku

(nepostavljanja pitanja, neprepoznavanja obrazaca i pravila ciljnog jezika te nemogućnost njihove primjene na nepoznati sadržaj) ne može se reći da je metaspoznajno poučavanje bilo učinkovito u slučaju D. B.-a koji ima urođeno smanjene kognitivne mogućnosti.

### Zaključak

Unatoč složenoj naravi teškoća u učenju koje D. B. ima, višesjetilno, strukturirano i izravno poučavanje pokazalo se iznimno učinkovitim u poučavanju engleskoga kao stranoga jezika. Uzimajući u obzir narav engleskoga jezika koja se očituje u iznimno složenoj vezi grafema i fonema (za razliku od uglavnom jednoznačne veze grafema i fonema u hrvatskome jeziku), D. B. je ovladao osnovnim sastavnicama engleskoga jezika. Kroz individualni pristup poučavanju koji se temeljio prvenstveno na ovladavanju ortografskim i fonetskim značajkama ciljnog jezika, a zatim na usvajanju temeljnih jezičnih izraza na ciljnom jeziku vezanih uz osobne zamjenice i glagol *to be* u glagolskom vremenu *simple present tenseu*, D. B. je postigao 87 % uspješnosti na posttestu, čime je ostvario 50 % bolji rezultat u odnosu na predtest. Metaspoznajna sastavnica individualiziranog poučavanja nije iznjedrila tako vjerodostojne rezultate te se može reći kako je takav princip poučavanja u velikoj mjeri ovisan o složenosti urođenih spoznajnih teškoća učenika. Nalazi ove studije slučaja još jednom potvrđuju nužnost izrade individualiziranog pristupa poučavanju učenika koji treba biti prilagođen svakom učeniku zasebno iako se pozitivni učinci VSI metode poučavanja engleskome kao stranome jeziku mogu vidjeti u poučavanju svih učenika s teškoćama u učenju, kao i učenika nižeg školskog uzrasta (August i Shanahan, 2008; Hinkel i Fotos, 2002; ; Kałdonek- Crnjaković, 2013; Kormos i Kontra, 2008; Muranoi, 2000; Nijakowska, 2008 te brojna istraživanja koja su proveli Richard Sparks i Eleonore Ganschow).

Multisensory, direct and structured teaching of student with special education needs- case study

During the first half-term of the 2018./2019. school year, a student of the second grade of primary school with specific difficulties in the development of motor skills and unspecific difficulties in speech and language, who enrolled in the first grade with one year delay, was taught English as a foreign language with multisensory, direct and structured method. The student accomplished only 33% of accuracy in the pretest which measured listening with understanding, reading with understanding and writing. After the application of the mentioned method, the student accomplished 87% accuracy on the post-test. Findings

of this research suggest the efficacy of multisensory, structured and direct method of teaching SEN students and the need of its implementation in the education of students in lower grades of primary school. Many legal acts enact teachers to teach SEN students in the way which is in concordance with their abilities and which enables them to accomplish educational goals.

Key words: special education needs, multisensory, direct, structured teaching

### **Literatura:**

August, D. i Shanahan, T. (2008). *Developing Reading and Writing in Second Language Learners. Lessons from the Report of the National Literacy Panel on Language Minority. Children and Youth.* New York: Routledge.

Ball, A. i Blachman, B. (1991). Does phoneme segmentation training in kindergarten make a difference in early word recognition and development spelling. *Reading Research Quarterly*, 26, 49 - 66.

Erdeljac, V. i Franc, V. (2012). Disleksija-nezaobilazna tema u edukaciji odgojitelja, učitelja i predmetnih nastavnika. U I. Pehlić, E. Vejo i A. Hasanagić (Ur.), *Suvremeni tokovi u ranom odgoju-znanstvena monografija/Contemporary Trends in Early Education, scientific monography* (str. 637 – 650). Zenica: Islamski pedagoški fakultet Sveučilišta u Zenici.

Ganschow, L. i Sparks, R. (2001). Learning difficulties and foreign language learning: A review of research and instruction. *Language Teaching*, 34(2), 79 - 98. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444800015895>. Pristupljeno 24. rujna 2017.

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., Sparks, R. i Schneider, E. (1995). Learning a foreign language: Challenges for students with language learning difficulties. *Dyslexia*, 1, 75 - 95.

Hinkel, E. i Fotos, S. (2002). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Class rooms.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Fišer, Z. (2019). Kompetencije budućih i sadašnjih nastavnika stranih jezika u hrvatskim školama za poučavanje učenika s disleksijom. (neobjavljeni doktorski rad). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. < [http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/11571/1/Fiser\\_Zrinka.pdf](http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/11571/1/Fiser_Zrinka.pdf)> Pristupljeno 2. studenog 2019.

Fišer, Z. (2017). How and how much do I know about dyslexia? Self-evaluation of students of teacher training studies at Faculty of Education at University of Josip Juraj Strossmayer in Osijek. *Proceedings of international scientific and professional conference OMEP 2017 „Early Childhood Relationships: The Foundation for a Sustainable Future“*, Opatija, Croatia, 19th-24th June, 2017 (str. 69 – 79), <<http://omep.hr/assets/zbornik.pdf>>. Pristupljeno 14. svibnja 2018.

Fišer, Z. (2018). Kompetencije hrvatskih učitelja i nastavnika za poučavanje učenika s disleksijom. *Proceedings of 17th Mate Demarin Days: Education – The Future Of Civilization*. June 7th and 8th, 2018. Petrinja, Croatia, 32. <[https://www.academia.edu/38281459/Kompetencije\\_hrvatskih\\_u%C4%8Ditelja\\_i\\_nastavnika\\_za\\_pou%C4%8Davanje\\_u%C4%8Denika\\_s\\_disleksijom-%C4%8Dlanak.docx](https://www.academia.edu/38281459/Kompetencije_hrvatskih_u%C4%8Ditelja_i_nastavnika_za_pou%C4%8Davanje_u%C4%8Denika_s_disleksijom-%C4%8Dlanak.docx)> Pristupljeno 02. studenog, 2019.

Fišer, Z., i Dumančić, D. (2015). How do I ‘unjumbel’ this? Study of EFL teachers’ competences and preferences in teaching students with dyslexia. U S. Letica Krevelj i J. Mihaljević Djigunović (Ur.), *UZRT 2014. Empirical Studies in Applied Linguistics* (str. 20-30). Zagreb: FF Press.

Gillingham, A. i Stillman, B. (1960). *Remedial training for children with specific disabilities in reading, writing, and penmanship*. Cambridge, MA: Educators Publishing.

Kaldonek-Crnjaković, A. (2013). *Multisensory structured metacognitive instruction in the light of age factor in teaching English as a foreign language to dyslexic learners* (neobjavljeni doktorski rad). Zagreb: Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Kaldonek-Crnjaković, A. i Fišer, Z. (2017). ‘Dyslexia-friendly’ Approaches in the Teaching Practice of Croatian English as a Foreign Language (EFL) Teachers. U R. Geld i S. Letica Krevelj (Ur.), *UZRT 2016: Empirical Studies in Applied Linguistics* (str. 139 - 146). FF Press.

Kormos, J. i Kontra, E. (2008). *Language Learners with Special Needs. An International Perspective*. Toronto: Multilingual Matters.



Kormos, J. i Smith, A. M. (2012). *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Bristol: Multilingual Matters.

Nijakowska, J. (2008). An experiment with direct multisensory instruction in teaching word reading and spelling to Polish dyslexic learners of English. U J. Kormos i E. Kontra (Ur.), *Language learners with Special Needs. An international perspective* (str. 130 – 157). Toronto: Multilingual Matters.

Muranoi, H. (2000). Focus on form through interaction enhancement: Integrating formal instruction into a communicative task in EFL classrooms. *Language Learning*, 50, 617 - 673.

Rello, L. i Baeza-Yates, R. (2013). Good Fonts for Dyslexia. *Assets*.USA: Bellevue, Washington. <[http://dyslexiahelp.umich.edu/sites/default/files/good\\_fonts\\_for\\_dyslexia\\_study.pdf](http://dyslexiahelp.umich.edu/sites/default/files/good_fonts_for_dyslexia_study.pdf)> Pristupljeno 2. studenog, 2019.

Schneider, E. (1999). *Multisensory Structured Metacognitive Instruction- An Approach to Teaching a Foreign Language to At-Risk Students*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Schneider, E. i Kulmhofer, A. (2016). Helping struggling learners of English as an additional language succeed with interactive multisensory structured strategies. *BELT – Brazilian English Language Teaching Journal*, 7 (1), 3 – 25.

Sparks, R. i Ganschow, L. (1993). The impact of native language learning problems on foreign language learning: Case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis. *Modern Language Journal*, 77, 58 - 74.

Sparks, R., Ganschow, L., Artzer, M., Siebenhar, D. i Plageman, M. (1998). Difficulties in native language skills, foreign language aptitude, and foreign language grades among high, average, and low proficiency learners: Two studies. *Language Testing*, 15, 181 – 216.

Sparks, R., Ganschow, L., Pohlman, J., Artzer, M. i Skinner, S. (1992). The effects of a multisensory, structured language approach on the native and foreign language aptitude skills of high risk, foreign language learners. *Annals of Dyslexia*, 42, 25 - 53.

Squires, G. i McKeown, S. (2003). *Supporting children with dyslexia*. Birmnigham: The Questions Publishing Company Ltd.,

[https://books.google.hr/books?id=dDYEMMeLR1oC&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.hr/books?id=dDYEMMeLR1oC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Pristupljeno 17. ožujka 2017.

Thomson, M. (1990). *Developmental dyslexia. Studies in disorders of communication (third edition)*. London: Whurr Publishers Ltd.

Vygotski, L. (1978). Interaction between learning and development. U M.Gauvain i M.Cole (Ur.), *Readings on the Development of Children* (str.29-36). New York: W.H. Freeman and Company.

Prilog 1:

10>1, 21.

1. UMETNI SLOVA: (Y) (T) (A)

MUMMA DIDDY SISLER

2. SPOJI BOJU S NJENIH NAZIVOM: 5/15 33/1

2/21

3. DOVRŠI CRTEŽ, SPOJI S PRAVIM NAZIVOM

4. Obojaj kako piše

RECTANGLE = ORANGE -  
 TRIANGLE = RED ✓  
 SQUARE = PINK -  
 CIRCLE = GREEN -

Prilog 2:

1. UMETNI SLOVA: (Y) (T) (A)  
MUMMA DIDDY SISKER

2. SPOJI BOJU S NJENIH NAZIVOM: 5/15 33/1  
2/28

3. DOVRŠI CRTEŽ, SPOJI S PRAVIH NAZIVOM

4. Obojaj kako piše

RECTANGLE	=	ORANGE	-
TRIANGLE	=	RED	✓
SQUARE	=	PINK	-
CIRCLE	=	GREEN	-

## **Multisensory, Direct and Structured Teaching of a Student with Special Educational Needs: A Case Study**

### **Abstract**

During the first term of the school year 2018/2019, a student of the second grade of primary school with specific difficulties in the development of motor skills and unspecific difficulties in speech and language, who enrolled in the first grade with one - year delay, was taught English as a foreign language with a multisensory, direct and structured method. The student accomplished only 33% of accuracy in the initial test, which assessed listening with understanding, reading with understanding and writing skills. After the application of the mentioned method, the student accomplished 87% accuracy on the subsequent test. The findings of this research suggest the efficacy of the multisensory, structured and direct method of teaching SEN students and the need of its implementation in the education of students in lower grades of primary school. Many legal acts enact teachers to teach SEN students in the way which is in concordance with the students' abilities and which enables them to accomplish educational goals.

**Key words:** special education needs; multisensory; direct; structured teaching