

## SPECIFIČNE TEŠKOĆE UČENJA: OSVRT NA PROBLEME U JEZIKU, ČITANJU I PISANJU

**Mirjana Lenček**  
**Draženka Blaži**  
**Jasmina Ivšac**  
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet  
Sveučilište u Zagrebu

UDK: 81'23  
Pregledni članak  
*Review article*

Primljeno  
: 2007-9-28  
*Received*

### **SAŽETAK**

*Koncepcija cjeloživotnoga učenja kao izvjesna "nova filozofija" odgoja i obrazovanja postala je jedan od slogana reformi obrazovanja u suvremenome svijetu. Taj i takav trend naročito je važan sa stanovišta "korisnika" raznih oblika sustavnoga odgoja i obrazovanja, a posebno djece i osoba sa specifičnim teškoćama učenja. Znanje, vještine i sposobnosti – ono što se umije učiniti; interesi, sklonosti, stavovi, navike, sustav vrijednosti – ono što se hoće učiniti; dispozicije – ono što se može učiniti – krug su unutar kojega je potrebno pronaći načine za ostvarivanje prava na odgoj i obrazovanje djeteta s teškoćama u razvoju, odnosno bilo kakvom posebnom potrebom. Spoznaje o - "postojanju problema" – odstupanja od urednoga razvoja u područjima komunikacije, jezika, govora, čitanja i pisanja, a onda i o teškoćama učenja,*

- *fenomenu specifičnosti teškoća i potreba kod djece,*
- *načinima za dobivanje pomoći,*
- *postupcima ublažavanja posljedica specifičnih teškoća učenja*

*približavaju nas ostvarivanju prava djece s dijagnozom specifičnih teškoća u smislu shvaćanja posebnosti i približavanja njihovim osobnim interesima, potrebama i pravima, naročito pravu na sudjelovanje (Konvencija o pravima djeteta; 1989). Takvo zbližavanje ide k deklarativnome ostvarivanju principa kvalitete sustava odgoja i obrazovanja za sve – jednake i "manje jednake".*

**Ključne riječi:** *cjeloživotno obrazovanje, disleksija, posebne jezične teškoće, specifične teškoće učenje*

## 1. UVOD

Pojam specifičnih teškoća učenja već je dugo prisutan kako u istraživačkom tako i u neposrednom odgojno-obrazovnom radu. Premda se termin koristi od 1963. (Kirk, 1963. prema Reid, 2000) radi opisa ozbiljnih teškoća i problema koje su neka djeca imala pri učenju, brojne definicije (nastale kao posljedica složenosti samoga fenomena) nerijetko zbnunjuju i otežavaju shvaćanje suštine samoga problema.

Kako je svrha definicije dati bit, sa stanovišta fenomena vezanih uz odstupanja u učenju, teško je izdvojiti suštinu u smislu postizanja kratkoće i cjelovitosti, a bez davanja primarnosti opisu uzroka, simptoma, posljedica ili nekih drugih obilježja.

Stoga se odabiri definicija nerijetko svode na kombiniranje nekoliko postojećih i tvorbu novih kojima se, zapravo, daje i novo stajalište i viđenje problema.

Iz takvih određenja (Kavale i Forness, 1995) mogu se pročitati neke zajedničke crte specifičnih teškoća učenja:

- riječ je o teškoći ili poremećaju u jednom ili više procesa u živčanome sustavu koji se odnose na psihološke procese uključene u primanje, razumijevanje, i/ili korištenje koncepata kroz verbalni kod (govoreni ili pisani) ili neverbalna značenja;
- manifestacije su vidljive u jednom ili više područja: pažnji, shvaćanju, obradi, pamćenju, komunikaciji, čitanju, pisanju, računanju, koordinaciji, socijalnoj kompetenciji, emocionalnome sazrijevanju;
- isključeni su problemi učenja koji su primarno rezultat vidnih, slušnih, motoričkih ili emocionalnih teškoća, mentalne retardacije, kulturalne ili socijalne depriviranosti.

U opisu djece i osoba sa specifičnim teškoćama učenja su i druga zajednička i izuzetno važna obilježja:

- prosječna ili natprosječna inteligencija;
- neurološki nedostatak koji uvjetuje nedostatne procese obrade;
- nesrazmjer postignuća i sposobnosti u jednom ili više područja.

Mogle bi se izdvojiti i druge zajedničke karakteristike, no svako dijete/osoba sa specifičnim teškoćama učenja je jedinstvena individua čiji set obilježja čine "jače strane" i ograničenja (nerijetko klasificiranih od laganih do vrlo teških). Pri tome je naročito važno naglasiti neopravdanost stigme lijene i neinteligentne djece, tako često prisutnu u svakodnevnome životu ove djece i osoba.

U opisu ovoga fenomena pod zajedničkom "kapom" termina su najčešće dijagnoze: disleksija, disgrafija, diskalkulija, a koje podrazumijevaju odstupanja u čitanju, pisanju, računanju.

Premda su navedene karakteristike uglavnom poznate, svrha im je jasnije odrediti populaciju čije je pravovremeno prepoznavanje, dijagnosticiranje i tretman još uvijek nedovoljno učinkovito i nepravovremeno. Ne mali broj takve djece (podatci govore o 2 do 10%; Snyder, 1984; Leonard, 1998; Reid i Kirk, 2001; a neki čak o 10-30% djece; NICHCY, 2007.) i visoki stupanj razilaženja oko teškoća da se odredi kvantiteta i kvaliteta zajedničkih obilježja, uvjetuje dodatni rad svih stručnjaka koji se bave djecom u upoznavanju ove problematike. Naime, kako djeca s teškoćama učenja mogu postići izuzetne rezultate, ali samo uz primjenu odgovarajućih metoda i postupaka poučavanja kao i terapijsku pomoć, za njihovo akademsko napredovanje neophodno je upravo rano otkrivanje i pružanje pomoći.

Rezultati nekih istraživanja provedenih u Republici Hrvatskoj (Kuvač i Vancaš, 2003) pokazuju kako, nažalost, postoji visoki stupanj nepoznavanja nekih oblika specifičnih teškoća učenika u populaciji struka koje se djecom neposredno bave.

Stoga je i svrha ovoga rada usmjerena na preciznije određenje obilježja jezičnoga razvoja, čitanja i pisanja i odstupanja u odnosu na dob, kako bi se lakše izdvojila djeca rizična za nastanak teškoća učenja kao i ona koja iste teškoće već iskazuju.

## **2. JEZIK, ČITANJE I PISANJE I ODSUPANJA**

### **2.1. Ukratko o važnosti jezika i značajkama jezičnih odstupanja**

Premda stavovi većine roditelja iskazuju da je učenje, pa onda i problemi učenja, aktivnost vezana uz polazak djeteta u školu, poznato je da se preduvjeti tome "školskome učenju" oblikuju mnogo, mnogo ranije. Roditeljske spoznaje o važnosti toga fenomena, pak, mogu značajno utjecati na oblike rada s djetetom u raznim sustavima brige, odgoja i obrazovanja.

Što su roditelji svjesniji važnosti ranih komunikacija i jezične kompetencije vlastitoga djeteta, to su usmjereniji da i sami prepoznaju odstupanja, ali i da nude svome djetetu više ulaznih informacija koje ga čine spremnijim za praćenje komunikacijskih zahtjeva okoline – jaslica, vrtića, škole.

Katkad se doista čini dalekim govoriti o tome da prve interakcije između novorođenčeta i okoline već mogu utjecati na kasnija učenja, ali

postoje brojni dokazi da je tome tako (Tomasello, 1988., 1999.; Yoder i sur., 1998.). Kako u sustavu brige za mladu djecu jaslički oblici, koji su usustavljeni u Hrvatskoj, nerijetko imaju više "skrbni" oblik, a znatno manje odgajateljsko-poučavalački, pedagoški djelatnici nemaju dovoljno prilika za posvećivanje pozornosti vrijednosti komunikacijske i jezične kompetencije, te su nerijetko njihova znanja o ovoj problematici neodgovarajuća i manjkava. Obogaćivanjem spoznaja o činjenici da su različiti oblici komunikacije preduvjet napretka općenito, osigurali bi se i neki preduvjeti boljega ranog prepoznavanja rizika za nastanak teškoća učenja ne samo od roditelja nego i osoba uključenih u brigu o djeci – prvenstveno odgojitelja.

Postoje li u djeteta komunikacijske teškoće u ranoj dobi, na njih se najčešće nadovezuju problemi nedovoljno usvojenoga jezičnoga sustava. Poznato je da neusvojeni ili nedovoljno usvojeni jezik ograničava utjecaj okoline i dovodi do promjena u uspješnosti učenja i cjelokupnoga ponašanja djeteta (Ljubešić, 1997.).

Obilježja ovakvoga sustava definiraju se dijagnozama "usporeni jezično-govorni razvoj", "zakašnjeli jezični razvoj", "posebne jezične teškoće", "jezična slabost", "jezična nezrelost" i predstavljaju jedan od najčešćih uzroka teškoća u učenju. Što se tiče samoga nazivlja, još uvijek ne postoji jednoglasje oko uporabe dijagnostičkih termina. Naime, često je uporaba termina određena pripadnošću pojedinoj predškolskoj i/ili rehabilitacijskoj ustanovi.

Ovakove dijagnoze podrazumijevaju poremećaj usvajanja, razumijevanja ili jezičnog izražavanja koje može biti izraženo u jednoj ili više jezičnih sastavnica i uzrokovano psihogenim, sociogenim i neurogenim uzrocima (Bernstein, 1989).

Osobit oblik jezičnih teškoća čine tzv. posebne jezične teškoće (PJT), a odnose se na djecu čije su jezične vještine disproporcijски siromašnije u odnosu na njihovu kronološku dob i neverbalne sposobnosti uslijed nepoznatih uzroka; i to u bilo kojem (jednom ili više) dijelu jezičnoga razvoja ( Bishop i Adams, 1991; Lahey i Edwards, 1995).

Obilježja posebnih jezičnih teškoća (koja mogu pomoći ranom prepoznavanju rizika za nastanak teškoća učenja) nerijetko su vidljiva u školskoj dobi kao neki od simptoma specifičnih teškoća učenja.

Zbog različitih profila sposobnosti, odnosno nedostataka, djeca s posebnim jezičnim teškoćama čine heterogenu populaciju. Poznat je podatak da je neverbalna inteligencija iste djece prosječne ili iznadprosječne razine. Detaljniji opis posebnih jezičnih teškoća ukazuje na teškoće sa strukturalnim aspektom jezičnoga razvoja te na ograničeno razumijevanje jezika. Prisutni problemi su receptivni i/ili ekspresivni.

Ključni je problem djeteta s PJT slabije morfosintaktičko znanje koje se odražava u različitim vrstama ispuštanja te nedostatnostima i proizvodnjom morfološki i sintaktički neprimjerenih oblika.

Na osnovi postojećih podataka, te neovisno o kronološkoj dobi, moguće je sažeto opisati PJT u hrvatskome jeziku kroz sljedeća obilježja: kratke, jednostavne rečenice (telegrafski stil – subjekt + predikat), agramatične rečenice u kojima su ispušteni pomoćni glagoli, prijedlozi, zamjenice (kao dio složenih glagolskih vremena ili imenskih predikata), veznika, ispuštanja ili neadekvatna konjugacija ili deklinacija, pogreške u rodu, broju i padežu, pogreške u vremenu, vidu ili licu, neslaganje imenice i pridjeva, imenice i zamjenice, imenice i broja, neadekvatna uporaba prijedloga, komparacija pridjeva se ne javlja ili je pogrešno izvedena (Kuvač i Arapović, 2003., Blaži, 1999., Anđel i Arapović, 2002.). Idući primjeri iz iskaza šestogodišnjeg djeteta s PJT dobro ilustriraju prethodno navedena obilježja: *"bio sam na Sljeme"*, *"moram pometlati dvorište"*, *"ne treba mi štapovi"*, *"psi isto laje"*, *"majstori žuru"*, *"išli smo na popiti"...* U djece s izvornim oblikom PJT nema teškoća s uporabom jezika, iako su one prisutne u podskupini koja često ima određene slabosti u jezičnoj strukturi, ali dominantno u segmentu pragmatike (Bishop i Norbury, 2002., Ivšac i Gaćina, 2006.).

Podatci stranih, a i domaćih istraživanja pokazuju da oko 5% do 8% djece ima jezične teškoće različite etiologije (Leonard, 1989, van der Lely i Christian, 2000). Kako je riječ o relativno velikome broju djece, sustavno bi otkrivanje i prepoznavanje u ranoj vrtićkoj dobi značajno pridonijelo kvaliteti njihova daljnjega školovanja i života.

Za prevenciju spomenutoga ranoga otkrivanja i dijagnostike neophodan je što precizniji opis fenomena jezičnih teškoća u smislu odstupanja od standarda. Većina opsežnijih istraživanja u hrvatskome jeziku obuhvaća školski uzrast (Ljubešić, 1997.), a od nedavno raste broj istraživanja na predškolskoj populaciji (Kovačević i sur. 1998; Blaži, 1999; Anđel i sur., 2000; Kuvač, 2000; Ivšac, 2000; Capanec, 2003; Jelaska, Kovačević i Anđel, 2002; Ivšac, Lenček i Anđel, 2005). Cjeloviti opis posebnih jezičnih teškoća zasad ne postoji premda je nužan za dijagnostički postupak u području jezika. Kako su simptomi i manifestacije jezičnih odstupanja uvjetovani osobitostima jezika, rezultati stranih istraživanja samo su djelomično primjenjivi. Neophodne su vlastite studije za uspostavljanje parametara urednoga razvoja i dijagnozu teškoća te diferencijalnu dijagnostiku u području jezik/govor/čitanje/pisanje/učenje. One uključuju i prilagođavanje mjernih instrumenata za hrvatski jezik te obrazovanje stručnjaka za njihovu primjenu u dodatnim edukacijama, što će u konačnici rezultirati ne samo kvalitativnim već i kvantitavnim pomakom u

dijagnosticiranju. "Mali" jezici i narodi time imaju još jedan dodatni zadatak čije ostvarivanje može znatno utjecati na kvalitetu odgoja i obrazovanja sve djece, a posebno djece sa specifičnim teškoćama.

Spoznaje iz istraživanja i studija o urednome razvoju jezika i odstupanjima je neophodno prenijeti svim osobama koje sudjeluju u odgoju i obrazovanju djeteta – prvenstveno odgojiteljima, ali i učiteljima i nastavnicima te svima koji se djecom bave, kako bi se lakše provodili tzv. "trijažni" postupci brzoga izdvajanja djece "suspektne" na poremećaj.

Iako se dijagnoza posebnih jezičnih teškoća može postaviti već vrlo rano (te su to otkrivanje i intervencija kod bilo kakvog odstupanja imperativ za uspjeh pojedinca) (Kolundžić, 2002; Vancaš i Kolundžić, 2002), još uvijek je kod nas školska dob, odnosno polazak u školu, onaj period u kojemu se otkriva najveći broj djece s teškoćama.

Dok su u predškolskoj dobi zahtjevi u pogledu jezika usmjereni na svakodnevnu komunikaciju poduprtu neverbalnim kontekstom, te je manje važno razumijevanje onih odnosa koje u izrečenoj jezičnoj poruci donosi gramatika, taj stupanj jezične razvijenosti nije dovoljan za školsko učenje (Blaži, 1994; Ljubešić, 1997; Blaži i Banek, 1998). Znanje jezika (ali i znanje o jeziku) nerijetko bivaju presudni za učenje ili, točnije, za uspjeh pri različitim oblicima provjera znanja. Da je to doista tako, potvrđuje i podatak Conti-Ramsden i suradnika (1997) koji navode da je među djecom s teškoćama učenja i lošim uspjehom u ranim godinama školovanja čak 60% onih koja su prepoznata kao djeca s posebnim jezičnim teškoćama u predškolskoj dobi.

U svjetlu ovoga podatka svi oni koji sudjeluju na bilo koji način u odgoju i obrazovanju djeteta i zaduženi su za praćenje njihova rasta i razvoja, a ne uoče i ne prepoznaju jezične probleme, odgovorni su spram njihova uspjeha/neuspjeha u početnome školovanju (Gregg i sur., 1996; Deutch Smith, 1981).

## **2.2. Od jezika do čitanja i pisanja – od jezičnih teškoća i poremećaja do teškoća i poremećaja u čitanju i pisanju**

Jezično "nekompetentno" dijete ulaskom u školu u pravilu ima teškoće u svladavanju čitanja i pisanja. S druge pak strane postoje djeca s disleksijom koja u svojim anamnezama imaju povijest u vidu jezičnih teškoća.

Bez obzira na pravac i ishodište veze jezik → čitanje, činjenica je da su jezik, čitanje i pisanje povezani procesi, ili, točnije - da su nedostaci u ovim aktivnostima povezani (Scarborough, 1998, Lenček, 1994; Blaži i

Banek, 1998; Vancaš, 1999; Reid, 2000; Vancaš, 2004), pa je okosnica gledišta:

jezične teškoće → teškoće/poremećaj čitanja i pisanja (disleksija i disgrafija).

Disleksija se određuje kao jedna od nekoliko specifičnih teškoća učenja. Ovaj jezično utemeljen poremećaj konstitucionalnoga je porijekla i očituje se teškoćama u ovladavanju pisanim jezikom unatoč urednoj inteligenciji, konvencionalnoj poduci i odgovarajućim sociokulturnim prilikama (prema definicijama World Federation of Neurology, Chritchley i Chritchley, 1978; British Dyslexia Association, BDA, 2007; Orton Dyslexia Society, Tonnessen, 1997; DSM IV, 1998). Nije rijetko da uz postojanje ovih problema, dijete dolazi iz pedagoški nestimulativnih sredina, a sasvim je pouzdano da će tada doći do neuspjeha u školi (Ljubešić, 1997), odnosno, do znatno nižega akademskog uspjeha (Jordan, 1989; Reid i Kirk, 2001).

Prevalencija disleksije u europskim zemljama je uglavnom između 5 i 7% (Peer i Reid, 2000).

Danas su stajališta o postavljanju dijagnoze disleksije različita. Postoje "tradicionalna" gledišta koja smatraju da se odstupanje u čitanju u smislu zaostajanja od dvije godine u odnosu na vršnjake može smatrati disleksijom, a što znači da se dijagnoza može postaviti tek u trećem razredu osnovne škole. Drugu skupinu čine gledišta prema kojima se, na osnovi ranih znakova, disleksija dijagnosticira znatno ranije: u dobi od pet godina već postoje odstupanja na zadacima koji uključuju provjere u motoričkome, vizualnome, jezičnome funkcioniranju i koja mogu biti pokazatelji dislektičnoga ishoda (Reid, 2000; Snowling, 2001). Znakovi disleksije su, u istraživačkim radovima, prepoznati i praćeni i znatno ranije – već u dobi od 2,5 godine (Scarborough, 1998), no pouzdanost dijagnosticiranja je manja.

Kada dijete uđe u sustav osnovnoga školovanja, moguće je izdvojiti simptome koji govore o problemima u čitanju i pisanju različite kvalitete – od zaostajanja do teškoća i poremećaja i uključuju: nedostatne vještine glasovne analize i sinteze, neprepoznavanje i neimenovanje slova, nedostatan ili nepostojeći "vizualni rječnik", teškoće povezivanja glas – slovo, obrnuto pisanje slova i brojki, zrcalno pisanje, znatno produženo slovanje ili sricanje, ispuštanja, dodavanja, zamjene glasova i slova (posebno u skupini malih tiskanih slova: b, p, d; m, n, u; a, o; š, ž), slogova pa i cijelih riječi u čitanju i pisanju, produženo vrijeme potrebno za čitanje i pisanje, nepoštivanje ortografije, nerazumijevanje pročitanoga (Vancaš, 1999; Lenček; u tisku). Postoje, naravno, i drugi "finiji" simptomi koji upućuju da čitanje i pisanje nisu odgovarajući za dob, no njihovo prepoznavanje nije jednostavno. Neophodno je stoga da sve osobe koje sudjeluju u ostvarivanju kurikulumu na bilo koji način steknu znanja o

parametrima urednoga čitanja kao i određenju odstupanja u smislu teškoća i poremećaja.

Kao i u slučaju jezika, i čitanje i pisanje su aktivnosti u kojima obilježja pisma (u nas je to hrvatska latinica) nameću poznavanje pravila čitanja i pisanja, odnosno osobitosti strukture ovih sustava. Norme za procjenu aktivnosti stoga nisu prenosive iz rezultata stranih istraživanja, pa se tek od nedavno ustrojavaju standardi koji će olakšati dijagnosticiranje teškoća/poremećaja, a isto tako i omogućiti učiteljima i nastavnicima stvaranje zornije slike o razlikama urednoga i poremećenog tijeka usvajanja ovih vještina.

U većini dosadašnjih sustava školovanja, i u trenutno aktualnom, čitanje i pisanje osnova su stjecanja znanja. Jasno je kako dijete sa specifičnim teškoćama nema jednake mogućnosti stjecanja znanja kao ostala djeca, čime postaju izvjesne teškoće učenja i lošiji akademski uspjeh.

Zbog neupućenosti u problematiku posebnih potreba i opisanih fenomena specifičnih poremećaja, učitelji nerijetko "kažnjavaju" učenike (Kuvač i Vancaš, 2003) nerazumijevanjem iskazanim lošim ocjenama te predlažući njihovo izdvajanje iz redovnih i upućivanje u neke druge oblike školskoga programa: – redovni program bez prilagodbe uz individualizirani pristup, redovni program s prilagodbom i individualizacijom, prilagođeni program s individualizacijom (Gorup, 2002). Sadržaji ovih programa nisu razrađeni prema dijagnozama i ne podrazumijevaju drugačije metode i postupke rada s djecom sa specifičnim teškoćama već se uglavnom temelje na "kvantitativnome principu": udovoljavanja redovnome školskome programu s manjom količinom činjenica i drugih parametara znanja. Ovaj princip ne odgovara djeci s dijagnosticiranom disleksijom i/ili disgrafijom. Takvo se školovanje bitno udaljava od mogućnosti ove djece i narušava etiku edukacijskih trendova u svijetu, ali i kod nas.

Kako bi se spriječile takve i druge negativne posljedice (psihološke posljedice u smislu promjena ponašanja i ličnosti samoga djeteta, ali i obitelji te dalekosežne ekonomske posljedice) neophodna je suradnja i pripremljenost pedagoškoga osoblja (učitelja, nastavnika, profesora, stručnih suradnika) za ostvarivanje onih oblika nastave koji će pružiti odgovarajuće načine za stjecanje znanja takvih učenika.



### 3. ZAKLJUČAK, ILI KAKO I ŠTO ČINITI

Obrazlažući važnost jezika i obilježja odstupanja u području jezika, čitanja i pisanja te posebno kontinuiteta između predjezične, jezične komunikacije i vještina čitanja i pisanja pokušava se naglasiti nužnost primjene postupaka za njihovo prepoznavanje, otkrivanje i dijagnosticiranje. Kako bi se u obrazovanju izbjeglo nerazumijevanje učenika s jezičnim teškoćama i teškoćama čitanja i pisanja, potrebno je osvijestiti i širiti znanja o navedenoj problematici upravo u osoba koje se bave djecom – odgojitelja, učitelja, nastavnika, profesora, pedagoga i stručnih suradnika.

Odgovornost je ovih djelatnika jednaka za svako dijete (pa tako i dijete sa specifičnim teškoćama koje je uključeno u sustav brige, odgoja i obrazovanja) i proizlazi iz usmjerenja na postizanje najveće moguće odgojne i obrazovne kvalitete za svakoga pojedinca. Takav je stupanj moguć samo ako prihvatimo paradigmu stalnoga stručnoga usavršavanja pedagoških djelatnika u pravcu poboljšanja njihovih znanja, htijenja i umijeća.

Sustav njihova obrazovanja, međutim, na način kako je sada postavljen, mora biti proširen stalnim obrazovanjem odnosno kompetentnim sudjelovanjem u odgoju i obrazovanju djece čije su dijagnoze specifičnih odstupanja tek odnedavno preciznije opisane.

Premda su brojni sustavi školovanja usmjereni na promjene u organizaciji, aktivnostima i sadržajima, dio je naprednih sustava usmjerio svoje napore u poboljšanje samoga školskoga rada upravo kroz znanja i edukacije onih koji ga provode. Aktivnosti tih reformatora tek će biti izložene kritici. No, postavimo li problem na način: kvaliteta bilo koje produkcije rezultat je edukacijske kvalitete, onda je jasno kako ulaganje u same učitelje/nastavnike, koje su zagovarali još stari Grci, predstavlja nužan preduvjet kvalitetnijem školskome sustavu općenito.

### LITERATURA

- Andel, M., Arapović, D. (2002), Govore li djeca s PJT pidžin jezikom?, *Revija za rehabilitacijska istraživanja*. Vol. 38 (2), 187-192.
- Andel, M., Klampfer, S., Kilani-Schoch, M., Dressler, W.U., Kovačević, M. (2000), Acquisition of verbs in Croatian, French and Austrian German – an outline of a comparative analyses. *Suvremena lingvistika*. Vol. 49-50, 5-25.

- Bernstein, D.K. (1989), The nature of language and its disorders. U: Bernstein, D.K. i Tiegerman, E. (ur.): Language and communication disorders in children. Columbus, Merrill, 1-23.
- Bishop, D.V.M., Norbury, F. C. (2002), Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: a study using standardized diagnostic instruments, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 43 (7), 917-929.
- Bishop, D.V.M., Adams, C. (1991), What do referential communication tasks measure? A study of children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*. Vol. (12), 199-215.
- Blaži, D. (1994), Posebne jezične teškoće u djece osnovnoškolske dobi. Magistarski rad, Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.
- Blaži, D. (1999), Posebne jezične teškoće u predškolske djece. Doktorska disertacija, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Blaži, D., Banek, Lj. (1998), Posebne jezične teškoće – uzrok školskom neuspjehu?. *Revija za rehabilitacijska istraživanja*. Vol. (34) 2, 183-190.
- Cepanec, M. (2003), Jezična obilježja u djece koja su kasno progovorila: Primjena komunikacijske razvojne ljestvice Koralje. Diplomski rad, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Critchley, M., Critchley, E. (1978), *Dyslexia Defined*, London: Heinemann Medical Books.
- Deutsch Smith, D. (1981), *Teaching the Learning Disabled*, New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Gregg, N., Hoy, Ch. Gay, A.F. (1996), *Adults with Learning Disabilities*, New York: Guilford Press.
- DSM-IV (1998), *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje: Američka psihijatrijska udruga*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Gorup, M. (2002), Osvrt na integraciju djeteta s disleksijom u nas i u svijetu. Diplomski rad, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Ivšac, J. (2000), Brza vremenska obrada podražaja i čitanje kod učenika trećih razreda. Diplomski rad, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Ivšac, J., Lenček, M., Anđel, M. (2005), Pojavnost i oblici neologizama kod posebnih jezičnih teškoća, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 4, 2; 49-57.

- Ivšac, J., Gaćina, A. (2006), [Postoji li pragmatički jezični poremećaj?](#) Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja. 42, 2; 17-29.
- Jelaska, Z., Kovačević, M., Anđel, M. (2002), Morphology and semantics - the basis of Croatian case. Pre- and Protomorphology: Early phases of Morphological Development in Nouns and Verbs. Voeikova, Maria D.; Dressler, Wolfgang U. (eds.). Lincom, München.
- Jordan, D.R. (1989), Overcoming dyslexia in children, adolescents and adults. Austin, Texas: PRO-ED Inc.
- Kavale, K.A., Forness, S.A. (1995), The nature of learning disabilities. Critical Elements of Diagnosis and Classification, New Jersey: LEA Publ.
- Kolundžić, Z. (2002), Početno čitanje i neka obilježja fonološke obrade prijevremeno rođene djece. Magistarski rad, Zagreb: Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Kolundžić, Z., Vancaš, M. (2002), Prijevremeno rođenje: povećan rizik za nastanak problema u čitanju? Bilten Hrvatske udruge za disleksiju. Vol. 5 (10), 2-3.
- Konvencija o pravima djeteta (1989), Dokument Glavne skupštine Ujedinjenih naroda, usvojen 20. studenoga 1989.
- Kovačević, M., Jelaska, Z., Brozović, B. (1998), Comparing Lexical and Grammatical Development in Morphologically Different Languages. U: Aksu-Koc, A.; Erguvanli-Taylan Sumru Ozsoy, A.; Kuntay, A. (Eds.): Perspectives on Language Acquisition. Bogazici University Printhouse. 368-383.
- Kuvač, J. (2000), Sintaktička obilježja narativnih sposobnosti djece predškolske i školske dobi. Diplomski rad. Zagreb, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Kuvač, J., Arapović, D. (2003), Sintaksa u djece s posebnim jezičnim teškoćama i djece uredna jezično govorna razvoja. Zbornik radova Psiholingvistika i kognitivna znanost u Hrvatskoj. Rijeka, Hrvatsko društvo za primijenjenju lingvistiku, 9-17.
- Kuvač, J., Vancaš, M. (2003), Učiteljska uloga i znanje – ključ uspješnoga rada. U: Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II. Pavličević, Franić. D.; Kovačević, M. (ur.). Zagreb, Slap i Sveučilište u Zagrebu.
- Lahey, M., Edwards, J. (1995), Specific language impairment: Preliminary investigation of factors associated with family history and with patterns of language performance. JSRH. Vol. 38, 643-657.
- Lenček, M. (1994), Jezične sposobnosti u djece s teškoćama čitanja. Magistarski rad, Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu.

- Lenček, M. (u tisku), Od čitanja do disleksije. Uloga učitelja i nastavnika. U: Žic, Anamarija: Djeca s posebnim potrebama - priručnik za učitelje i nastavnike. Zagreb.
- Leonard, L.B. (1998), *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge, The MIT Press.
- Leonard, L.B. (1989), Language learnability and specific language impairment in children. *Applied Psycholinguistics*. Vol. 10, 179-202.
- Ljubešić, M. (1997), Jezične teškoće školske djece. Zagreb, Školske novine.
- Peer, L., Reid, G. (2000), *Multilingualism, Literacy and Dyslexia*, London: David Fulton Publishers Ltd.
- Reid, G. (2000), *Dimensions of Dyslexia*, Vol. 2. Edinburgh: Moray House Publications.
- Reid, G., Kirk, J. (2001), *Dyslexia in Adults: Education and Employment*, Chichester: John Wiley and Sons LTD.
- Scarborough, H.S. (1998), Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. In B. K. Shapiro, P. J. Accardo, & A. J. Capute (Eds.), *Specific reading disability: A view of the spectrum* (pp. 75-119). Timonium, MD: York Press.
- Snowling, M. (2001), From Language to Reading and Dyslexia. *Dyslexia*. Vol. 7 (1). 37-47.
- Snyder, L.S. (1984), Developmental language disorders. Elementary school age. In: Holland, A. (ed.): *Language disorders in children*, San Diego: College-Hill Press. 129-158.
- Tomasello, M. (1988), The role of joint attentional processes in early language development. *Language sciences*. Vol. 10 (1), 69-88.
- Tomasello, M. (1999), Joint attention and cultural learning. U: Tomasello, M. *The cultural origins of human cognition*, Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 57-63.
- Tonnessen, F.E. (1997.), How Can We Best Define "Dyslexia"?. *Dyslexia*. Vol. 3 (2). 78-93.
- Van der Lely, H.K.J., Christian, V. (2000), Lexical word formation in children with grammatical SLI: A grammar-specific versus an input-processing deficit?. *Cognition*. 75, 33-63.
- Vancaš, M. (1999), *Jezične sposobnosti kao preduvjet usvajanja čitanja*. Doktorska disertacija. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Vancaš, M. (2004.), *Ima neka tajna (?) veza: jezik – čitanje – pisanje*. Zbornike radova Dijete, odgojitelj i učitelj. Sveučilište u Zadru, Stručni odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece, Zadar.

- Vancaš, M., Kolundžić, Z. (2002), Prijevremeno rođenje: povećan rizik za nastanak problema u čitanju? Bilten Hrvatske udruge za disleksiju, godina V (10).
- Yoder, P., Warren, S., McCathren, R., Leew, S. (1998), Does adult responsivity to child behavior facilitate communication development. U: Wetherby, A. M., Warren, S. F., Reichle, J.: Transitions in prelinguistic communication. 39-57.
- [www.nichcy.org/](http://www.nichcy.org/), National Dissemination Center for Children with Disabilities, rujan, 2007.
- [www.bdadyslexia.org.uk](http://www.bdadyslexia.org.uk), British Dyslexia Association, rujan, 2007.

### **SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES: REFLECTION ON DIFFICULTIES WITH LANGUAGE, READING AND WRITING**

#### **ABSTRACT**

*The concept of lifelong learning as a kind of "new philosophy" of education has become one of the slogans in education reform in contemporary world. Such trend is particularly important from the standpoint of "users" of different types of systematic education, especially of children and people with specific learning difficulties. Knowledge, skills and abilities – what one is able to do; interest, tendencies, attitudes, habits, system of values – what one wants to do; dispositions – what one can do – a circle in which it is necessary to find ways to realize the rights of children with difficulties or other special needs to get education. The awareness about:*

- *the fact that the problem exists – deviations from normal development in view of communication, language, speech, reading and writing, as well as in view of learning difficulties;*
  - *the phenomenon concerning specific difficulties and needs in children;*
  - *ways of obtaining help;*
  - *procedures for relieving the consequences of specific learning difficulties*
- helps us realize the rights of children with diagnosed specific difficulties. Thus we can understand their specific needs, personal interests, needs and rights, particularly the right to participate (Convention on the Rights of the Child, 1989). Such understanding leads to declarative realization of the principle concerning the quality educational system for all – both equal and "less equal".*

**Key words:** *lifelong education, dyslexia, particular language difficulties, specific learning difficulties*