



Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta



*Tretja mednarodna konferenca
o specifičnih učnih težavah v Sloveniji
in nacionalna konferenca Tempus - iSheds*

Specifične učne težave v vseh obdobjih

Zbornik prispevkov

Ljubljana, 1. in 2. oktober 2010

Tretja mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah v Sloveniji

“Specifične učne težave v vseh obdobjih” in nacionalna konferenca Tempus – iSheds

ZBORNIK PRISPEVKOV

Uredniški odbor: Milena Košak Babuder, Marija Kavkler, Lidija Magajna, Suzana Pulec Lah,
Zrinjka Stančič, Ann Clement Morrison

Prevajanje prispevkov tujih avtorjev: Lia Janželj, Maja Zovko Stele, Lidija Magajna

Jezikovni pregled: Bernarda Kejžar

Naslovnica: Ksenija Pfeifer

Prelom: Nikola Šiprak, s. p.

Naklada: 1000 izvodov

Tisk: Somaru d.o.o.

Izdajatelj in založnik: Društvo BRAVO – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s
specifičnimi učnimi težavami, Gotska 18, Ljubljana, Ljubljana,
oktober 2010.

Organizacijski odbor konference: Marija Kavkler, Milena Košak Babuder, Polona Ješelnik,
Barbara Ercigoj, Andreja Jošt, Milica Bučar,
Zvezdana Cujnik

Projekt iSheds je bil financiran s strani Evropske Komisije. Knjiga predstavlja stališča sodelavcev
v projektu in Komisija ni odgovorna za kakršnokoli uporabo informacij, ki jih knjiga vsebuje.

Prispevki v zborniku so razporejeni glede na mesto v urniku.

1. dan PLENARNA PREDAVANJA

- **dr. Mojca Peček Čuk, dr. Irena Lesar** *"Učenci s PPPU z vidika osovnošolskih učiteljev"*
- **dr. Mojca Štraus** *"Indikatorji dosežkov učencev v mednarodnih raziskavah znanja"*
- **dr. Lidija Magajna** *"Tradicionalni in novi modeli prepoznavanja in diagnostičnega ocenjevanja SUT in PPPU"*
- **dr. Marija Kavkler** *"Izobraževalna uspešnost učencev s specifičnimi učnimi težavami – izziv za pedagoško stroko"*
- **dr. Martina Križaj Ortar** *"Da se!"*
- **dr. Carol Aubrey** (Velika Britanija) *"Disleksija v zgodnjem obdobju: vidik prepoznavanja in intervencije"*
- **dr. Maria Chiara Passolunghi** (Italija) *"Specifične učne težave pri matematiki"*
- **dr. Ann Clement Morisson** (ZDA) *"Model tranzicije v procesu šolanja učencev s specifičnimi učnimi težavami"*
- **dr. Snježana Sekušak-Galešev, dr. Zrinjka Stančić** (Hrvaška) *"Samorazumevanja in stališča učencev s težavami pri učenju do pomembnih oseb v inkluzivnem izobraževanju"*
- **ing. Marko Ferek** (Hrvaška) *"Hiperaktivni sanjači - osebna izkušnja"*

2. dan	2. skupina	3. skupina	4. skupina
1. skupina	IZHODIŠČA DOBRE PRAKSE	IZHODIŠČA DOBRE PRAKSE	IZHODIŠČA DOBRE PRAKSE
Natalija Vovk Ornik "Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v procesu usmerjanja" Marjetka Trstenjak "Slovenska priredba SNAP-a" Darja Škraba Krmelj "Povezava med specifičnimi učnimi težavami in psihičnimi motnjami pri odraslih"	Jana Grah "Koncepti timskega soustvarjanja pri delu z učenci s specifičnimi učnimi težavami" Nataša Babič "Koncept dela učne težave v osnovni šoli in praksi" Olga Lilija Hribernik "Ob njem živim in se učim" Andreja Jereb "Pomen domačega učnega okolja in učinkovito delo s starši otrok z učnimi težavami"	Suzana Pulec Lah "Neformalne oblike diagnostičnega ocenjevanja v hierarhičnem modelu obravnave učencev z učnimi težavami" Janja Košir "Formativno spremljanje bralnega napredka ki temelji na kurikulumu" Jana Kruh "Zgodnje odkrivanje specifičnih učnih težav"	Mateja Hudoklin "Izvišne funkcije pri otrocih s specifičnimi učnimi težavami – primeri intervencij" Alenka Zupančič Danko "Specifični treningi šolskih veščin" Lia Janželj "Kompozicija pri pisanju – diagnostika in strategije" Majda Erlač "Ključne kompetence učenca s specifičnimi učnimi težavami"
NA PREDMETNI STOPNJI	UČENCI S SUT - VLOGA ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE	PREPOZNAVANJE, ODKRIVANJE SUT	ALTERNATIVNE METODE – SPEC. TRENINGI, PRISTOPI
Damjana Mojšker, Petra Štampfl "Specialni pedagog in učitelj slovensčine skupaj v razredu" Nina Triler "Uporaba računalnika pri poučevanju angleščine v prvem nivoju" Tjaša Burja, Suzana Vasić "Referat - na pomoč!" Tomaž Božič Nosan "Individualno poučevanje otrok s specifičnimi učnimi težavami pri zgodovini in geografiji" Nika Mikulčič "Prirejanje gradiva za učenca z disleksijo pri naravoslovju" Sonja Salajko "Otrok, ki moti pouk"	Alenka Košak "Čustveno in socialno funkcioniranje otrok z učnimi težavami" Mateja Petric "Pomoč otroku z učnimi težavami – ne koliko, temveč kdo in kako" Irena Borštnar "Razvijanje socialnih spretnosti pri mladostnikih z neverbalnimi specifičnimi učnimi težavami" Monika Kovačič "Usposobljenost učiteljev za delo z učenci s specifičnimi učnimi težavami" Andreja Kosimik "Razvijanje metakognitivnega zavedanja pri učencih s SUT" Andreja Jošt "Starši otrok z disleksijo in povezovanje s šolo – naša izkušnja"	Martina Ozbič, Damjana Kogovšek "Preventiva SUT, zgodnje odkrivanje in zgodnja obravnava" Martina Ozbič, Damjana Kogovšek, Tjaša Filipčič, Igor Starc "Možnost odkrivanja specifičnih učnih težav s pomočjo nejezikovnih in praksičnih preskusov" Tjaša Kanalec "Odkrivanje učencev z bralno-napisovalnimi težavami ter pomoč le tem s sodobnimi koncepti pomoči" Matjaž Marussig "Specifične učne težave" Marjana Rojnik "Disleksija pri otroku s posebnimi potrebami"	Sabina Mansutti "Davisova metoda – disleksija: motnja ali dar?" Cvetka Kulec Grošelj "Pristotnost terapevtskega psa pri urah individualne oblike pomoči" Jerneja Langus "Metoda ustvarjalnega giba kot gibno plesna terapija v osnovni šoli" Silva Škoberne "Odpravljanje SUT s pomočjo kibernetične metode" Nataša Vantček "Razvijanje matematičnih veščin s pomočjo Montessori materialov"
SUT V SREDNJI ŠOLI	PROBLEMI INKLUZIJE UČENCEV S SUT	SUT - OBRAVNAVA, TRENINGI	POMOČ IN PODPORA PRI KOMBINIRANIH MOTNJAH
Božena Opara "Moj sin z dispraksijo v procesu šolanja" Barbara Rodica "Dodatna strokovna pomoč dijaku s posebnimi potrebami zaradi PPPU matematike" Dragica Dodič Turk "Strokovna pomoč šolske svetovalne službe šolskemu timu pri delu z dijakom s SUT ter sodelovanje z inkluzivnim timom" Karlina Koželj "Delo z dijaki s specifičnimi učnimi težavami na SŠGT Celje" Darinka Kepec "Nudenje dodatne strokovne pomoči dijakom z disleksijo pri slovenščini" Špela Udovič "Individualna pomoč dijakom z dispraksijo pri pouku grafičnega oblikovanja"	Andreja Berlot Koncut, Urša Česnjaj, Helena Debeljak Hlebec, Nataša Kovačič, Doris Lozej "Pomen učinkovite komunikacije s šolskimi timi in iskanje virov pomoči" Andreja Kržič "Učenci s PPPU v devetletni osnovni šoli" Slavica Škerjanec "Vpliv terapevtskega psa na učence s specifičnimi učnimi težavami" Irena Kranjc, Neža Cigale "Neža: Disleksiji pomagaj lastna glava" Polona Vučko "Proces inkluzije učenca z učnimi težavami" Daša Bokal, Terezija Juvan, Marjeta Merela "Timski pristop pri odkrivanju in korekciji specifičnih učnih težav v 2. r osnovne šole"	Katja Banovec Juroš "Kako se s Filipom učiva" Cvetka Puhar "Delo z otroki s SUT v oddelku podaljšanega bivanja" Natalija Panič "Individualna pomoč otroku z aktivnim učenjem pri matematiki (številski trakovi)" Terezija Gujtman "Oba se učiva" Tanja Hrovat "Bralne mape učencev z motnjami branja in pisanja" Irena Burja "Ali je branje lahko zabavno?"	Sergeja Zemljarič "Primanjkljaji pozornosti in motnja hiperaktivnosti v predšolskem obdobju" Nina Bezjak "Program pomoči za učenca s Turettovim sindromom v osnovni šoli" Jerneja Terčon "Disleksija pri otroku z lažjo motnjo v duševnem razvoju" Natalija Novak, Marija Rojko "Uspešne strategije pri delu z učencem z avtizmom v 1. r. osnovne šole" Dominika Pirjevec "Aspergerjev sindrom v naši družini" Olga Kasjak "Premagovanje specifičnih učnih težav matematike v 5. razredu"

Prispevki nacionalne konference projekta Tempus iSheds
"Prepoznavanje in podpora študentom z disleksijo v visokošolskem izobraževanju"

- **mag. Milena Košak Babuder** *"Projekt ISHEDS – podpora študentom v visokošolskem izobraževanju"*
- **dr. Mirela Duranović** *"Pravice študentov z disleksijo v zakonodaji Bosne in Hercegovine"*
- **dr. Mirjana Lenček** *"Ocena disleksije pri študentih: značilnosti in posebnosti jezika - pogled na projekt iSheds"*
- **dr. Slavica Golubović** *"Diseminacija vedenj o prepoznavanju in podpori študentov z disleksijo"*
- **Mateja Cvet** *"Učne strategije študentov z disleksijo"*
- **dr. Alenka Polak** *"Tutorstvo kot oblika podpore študentom z učnimi težavami"*
- **Biba Starman** *"Delo s študenti s posebnimi potrebami na filozofski fakulteti v okviru tutorskega sistema"*
- **Nataša Mauko:** *"Pot do diplome"*
- **Katja Rojs** *"Študenti s specifičnimi učnimi težavami – oblike pomoči pri študiju in model svetovalne službe za študente s posebnimi potrebami"*

KAZALO

PLENARNA PREDAVANJA	12
UČENCI S PRIMANJKLJAJI NA POSAMEZNIH PODROČJIH UČENJA Z VIDIKA OSNOVNOŠOLSKIH UČITELJEV	13
<i>Mojca Peček Čuk, Irena Lesar</i>	
INDIKATORJI DOSEŽKOV UČENCEV V MEDNARODNIH RAZISKAVAH ZNANJA	23
<i>Mojca Štraus</i>	
TRADICIONALNI IN NOVI MODELI PREPOZNAVANJA IN DIAGNOSTIČNEGA OCENJEVANJA SUT/PPPU	34
<i>Lidija Magajna</i>	
IZOBRAŽEVALNA USPEŠNOST UČENCEV S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI – IZZIV ZA PEDAGOŠKO STROKO	46
<i>Marija Kavkler</i>	
DA SE!.....	58
<i>Martina Križaj Ortar</i>	
ODZIVANJE NA DISLEKSIVO V ZGODNJIH LETIH: VPRAŠANJA PREPOZNAVANJA IN INTERVENCIJE (POMOČI).....	62
<i>Carol Aubrey</i>	
UČNE TEŽAVE PRI MATEMATIKI	68
<i>Maria Chiara Passolunghi</i>	
MODEL ŠOLSKEGA PROCESA TRANZICIJE ZA UČENCE S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI	76
<i>Ann Clement Morrison</i>	
SAMAZAVEDANJE IN STALIŠČA UČENCEV S TEŽAVAMI PRI UČENJU DO POMEMBNIH OSEB V INKLUZIVNEM IZOBRAŽEVANJU.....	81
<i>Snježana Sekušak Galešev, Zrinjka Stančić</i>	
“HIPERAKTIVNI SANJAČI – OSEBNA IZKUŠNJA”	96
<i>Marko Ferek</i>	
1. SKUPINA – IZHODIŠČA DOBRE PRAKSE	100
OTROCI S PRIMANJKLJAJI NA POSAMEZNIH PODROČJIH UČENJA V PROCESU USMERJANJA.....	101
<i>Natalija Vovk-Ornik</i>	
SLOVENSKA PRIREDBA SNAP-A	109
<i>Marjeta Trstenjak</i>	
POVEZAVA MED SUT IN PSIHIČNIMI MOTNJAMI PRI ODRASLIH.....	118
<i>Darja Škraba Krmelj</i>	

DOBRA PRAKSA – SPECIFIČNE UČNE TEŽAVE NA PREDMETNI STOPNJI.....	126
SPECIALNI PEDAGOG IN UČITELJ SLOVENŠČINE SKUPAJ V RAZREDU	127
<i>Damjana Mojškerc, Petra Štampfl</i>	
UPORABA RAČUNALNIKA PRI POUČEVANJU ANGLEŠČINE V PRVEM NIVOJU	132
<i>Nina Triller</i>	
REFERAT, NA POMOČ!	135
<i>Tjaša Burja, Suzana Vasić</i>	
INDIVIDUALNO POUČEVANJE OTROK S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI PRI ZGODOVINI IN GEOGRAFIJI	141
<i>Tomaž Božič Nosan</i>	
DOBRA PRAKSA – SPECIFIČNE UČNE TEŽAVE V SREDNJI ŠOLI	143
MOJ SIN Z DISPRAKSIJO V PROCESU ŠOLANJA	144
<i>Božena Opara</i>	
DODATNA STROKOVNA POMOČ DIJAKU S POSEBNIMI POTREBAMI ZARADI PRIMANJKLJAJA NA POSAMEZNIH PODROČJIH UČENJA MATEMATIKE	150
<i>Barbara Rodica</i>	
STROKOVNA POMOČ ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE ŠOLSKIM TIMOM PRI DELU Z DIJAKI S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI TER SODELOVANJE Z INKLUZIVNIM TIMOM	155
<i>Dragica Dodič Turk</i>	
DELO Z DIJAKI S SUT NA SŠGT CELJE.....	158
<i>Karlina Koželj</i>	
NUDENJE DODATNE STROKOVNE POMOČI DIJAKOM Z DISLEKSIJO PRI SLOVENŠČINI	165
<i>Darinka Kepec</i>	
INDIVIDUALNA POMOČ DIJAKU Z DISPRAKSIJO PRI POUKU GRAFIČNEGA OBLIKOVANJA	170
<i>Špela Udovič</i>	
2. SKUPINA – IZHODIŠČA DOBRE PRAKSE	175
KONCEPT TIMSKEGA SOUSTVARJANJA PRI DELU Z UČENCI S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI	176
<i>Jana Grah</i>	
KONCEPT DELA UČNE TEŽAVE V OŠ V PRAKSI	187
<i>Nataša Babič</i>	
OB NJEM ŽIVIM IN SE UČIM	192
<i>Olga Lilija Hribernik</i>	
POMEN DOMAČEGA UČNEGA OKOLJA IN UČINKOVITO DELO S STARŠI OTROK Z UČNIMI TEŽAVAMI	196
<i>Andreja Jereb</i>	

DOBRA PRAKSA – UČENCI S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI – VLOGA ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE	203
ČUSTVENO IN SOCIALNO FUNKCIONIRANJE OTROK Z UČNIMI TEŽAVAMI.....	204
<i>Alenka Košak</i>	
POMOČ OTROKU Z UČNIMI TEŽAVAMI – NE KOLIKO, TEMVEČ KDO IN KAKO.....	208
<i>Mateja Petric</i>	
RAZVIJANJE SOCIALNIH SPRETNOSTI PRI MLADOSTNIKI Z NEVERBALNIMI SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI	212
<i>Irena Borštnar</i>	
USPOSOBLJENOST UČITELJEV ZA DELO Z UČENCI S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI	215
<i>Monika Kovačič</i>	
RAZVIJANJE METAKOGNITIVNEGA ZAVEDANJA PRI UČENCIH S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI	221
<i>Andreja Kosirnik</i>	
STARŠI OTROK Z DISLEKSIJO IN POVEZOVANJE S ŠOLO – NAŠA IZKUŠNJA	225
<i>Andreja Jošt</i>	
DOBRA PRAKSA – PROBLEMI INKLUZIJE UČENCEV S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI	229
POMEN UČINKOVITE KOMUNIKACIJE S ŠOLSKIMI TIMI IN ISKANJE VIROV MOČI	230
<i>Andreja Berlot Koncut, Urša Češnjaj, Helena Debeljak Hlebec, Nataša Kovačič, Doris Lozej</i>	
UČENCI S PPPU V DEVETLETNI OSNOVNI ŠOLI	236
<i>Andreja Kržič</i>	
VPLIV TERAPEVTSKEGA PSA NA UČENCE S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI.....	239
<i>Slavica Škerjanec</i>	
NEŽA: "DISLEKSIJI POMAGA LASTNA GLAVA."	244
<i>Neža Cigale, Irena Kranjc</i>	
PROCES INKLUZIJE UČENCA Z UČNIMI TEŽAVAMI.....	248
<i>Polona Vučko</i>	
TIMSKI PRISTOP PRI ODKRIVANJU IN KOREKCIJI SPECIFIČNIH UČNIH TEŽAV V DRUGEM RAZREDU OSNOVNE ŠOLE.....	251
<i>Daša Bokal, Terezija Juvan, Marjeta Merela</i>	
3. SKUPINA – IZHODIŠČA DOBRE PRAKSE	255
NEFORMALNE OBLIKE DIAGNOSTIČNEGA OCENJEVANJA V HIERARHIČNEM MODELU OBRAVNAVE UČENCEV Z UČNIMI TEŽAVAMI.....	256
<i>Suzana Pulec Lah</i>	

FORMATIVNO SPREMLJANJE BRALNEGA NAPREDKA NA OSNOVI POSTOPKA SPREMLJANJA TEKOČNOSTI BRANJA, KI TEMELJI NA KURIKULUMU	267
<i>Janja Košir</i>	
ZGODNJE ODKRIVANJE DISLEKSIIJE.....	275
<i>Jana Kruh</i>	
DOBRA PRAKSA – PREPOZNAVANJE IN ODKRIVANJE SPECIFIČNIH UČNIH TEŽAV	280
PREVENTIVA SPECIFIČNIH UČNIH TEŽAV, ZGODNJE ODKRIVANJE IN ZGODNJA INTERVENCIJA.....	281
<i>Martina Ozbič, Damjana Kogovšek</i>	
MOŽNOST ODKRIVANJA SPECIFIČNIH UČNIH TEŽAV S POMOČJO NEJEZIKOVNIH RITMIČNIH IN PRAKSIČNIH PREIZKUSOV	286
<i>Martina Ozbič, Damjana Kogovšek, Tjaša Filipčič, Igor Starc</i>	
ODKRIVANJE UČENCEV Z BRALNO-NAPISOVALNIMI TEŽAVAMI TER POMOČ LE-TEM S SODOBNIMI KONCEPTI POMOČI	294
<i>Tjaša Kanalec</i>	
SPECIFIČNE TEŽAVE	302
<i>Matjaž Marussig</i>	
DISLEKSIJA PRI OTROKU S POSEBNIMI POTREBAMI	305
<i>Marjana Rojnik</i>	
DOBRA PRAKSA – SPECIFIČNE UČNE TEŽAVE – OBRAVNAVA, TRENINGI.....	308
KAKO SE S FILIPOM UČIVA	309
<i>Katja Banovec Juroš</i>	
DELO Z OTROKI S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI V ODDELKU PODALJŠANEGA BIVANJA.....	314
<i>Cvetka Puhar</i>	
INDIVIDUALNA POMOČ OTROKU Z AKTIVNIM UČENJEM PRI MATEMATIKI (ŠTEVILSKI TRAKOVI)	318
<i>Natalija Panič</i>	
OBA SE UČIVA	322
<i>Terezija Gujtman</i>	
BRALNE MAPE UČENCEV Z MOTNJAMI BRANJA IN PISANJA	324
<i>Tanja Hrovat</i>	
ALI JE BRANJE LAHKO ZABAVNO?	326
<i>Irena Burja</i>	
4. SKUPINA – IZHODIŠČA DOBRE PRAKSE	331
ZVRŠILNE FUNKCIJE PRI OTROCIH S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI – PRIMERI INTERVENCIJ.....	332
<i>Mateja Hudoklin</i>	

SPECIFIČNI TRENINGI ŠOLSKIH VEŠČIN.....	337
<i>Alenka Zupančič Danko</i>	
KOMPOZICIJA PRI PISANJU – DIAGNOSTIKA IN STRATEGIJE	342
<i>Lia Janželj</i>	
KLJUČNE KOMPETENCE UČENCA S SUT	350
<i>Majda Erlač</i>	
DOBRA PRAKSA – ALTERNATIVNE METODE – SPECIFIČNI TRENINGI IN PRISTOPI	355
METODA DAVIS® DISLEKSIJA: PRIMANJKLJAJ ALI DARILO ?.....	356
<i>Sabina Mansutti</i>	
PRISOTNOST TERAPEVTSKEGA PSA PRI URAH INDIVIDUALNE OBLIKE POMOČI	361
<i>Cvetka Kuček Grošelj</i>	
METODA USTVARJALNEGA GIBA KOT GIBNO-PLESNA TERAPIJA V OSNOVNI ŠOLI	364
<i>Jerneja Langus</i>	
ODPRAVLJANJE SUT S POMOČJO KIBERNETIČNE METODE	371
<i>Silva Škoberne</i>	
RAZVIJANJE MATEMATIČNIH VEŠČIN S POMOČJO MONTESSORI MATERIALOV	374
<i>Nataša Vanček</i>	
DOBRA PRAKSA – POMOČ IN PODPORA PRI KOMBINIRANIH MOTNJAH	378
PRIMANJKLJAJ POZORNOSTI IN MOTNJA HIPERAKTIVNOSTI V PREDŠOLSKEM OBDOBJU	379
<i>Sergeja Zemljarič</i>	
PROGRAM POMOČI ZA UČENCA S TOURETTOVIM SINDROMOM V OSNOVNI ŠOLI.....	384
<i>Nina Bezjak</i>	
DISLEKSIJA PRI OTROKU Z LAŽJO MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU.....	389
<i>Jerneja Terčon</i>	
USPEŠNE STRATEGIJE PRI DELU Z UČENCEM Z AVTIZMOM V 1. RAZREDU	393
<i>Natalija Novak, Marija Rojko</i>	
ASPERGERJEV SINDROM V NAŠI DRUŽINI.....	397
<i>Dominika Pirjevec,</i>	
PREMAGOVANJE SPECIFIČNIH UČNIH TEŽAV MATEMATIKE V 5. RAZREDU	402
<i>Olga Kasjak</i>	
PRISPEVKI NACIONALNE TEMPUS – ISHEDS KONFERENCE.....	407
ŠTUDENTI Z DISLEKSIJO V VISOKOŠOLSKEM IZOBRAŽEVANJU – PROJEKT TEMPUS – ISHEDS	408
<i>Milena Košak Babuder</i>	
PRAVICE ŠTUDENTOV Z DISLEKSIJO V ZAKONODAJI BOSNE IN HERCEGOVINE	416
<i>Mirela Duranović, Nevzeta Salihović, Amela Ibrahimagić, Emina Tinjić</i>	

OCENA DISLEKSIIJE PRI ŠTUDENTIH: ZNAČILNOSTI IN POSEBNOSTI JEZIKA – POGLED NA PROJEKT ISHEDS.....	422
<i>Mirjana Lenček, Jasmina Ivšac Pavliša, Radojka Kraljević</i>	
DISEMINACIJA VEDENJ O PREPOZNAVANJU IN PODPORI ŠTUDENTOV Z DISLEKSIJO.....	427
<i>Slavica M. Golubović, Zorana Z. Golubović</i>	
TUTORSTVO KOT OBLIKA PODPORE ŠTUDENTOM Z UČNIMI TEŽAVAMI	432
<i>Alenka Polak</i>	
UČNE STRATEGIJE	439
<i>Mateja Cvet</i>	
DELO S ŠTUDENTI S POSEBNIMI POTREBAMI NA FILOZOFSKI FAKULTETI V OKVIRU TUTORskega SISTEMA.....	445
<i>Adrijana Biba Starman</i>	
POT DO DIPLOME	450
<i>Nataša Mauko</i>	
ŠTUDENTI S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI – OBLIKE POMOČI PRI ŠTUDIJU IN MODEL SVETOVALNE SLUŽBE ZA ŠTUDENTE S POSEBNIMI POTREBAMI.....	454
<i>Katja Rojs</i>	

PLENARNA PREDAVANJA

UČENCI S PRIMANJKLJAJI NA POSAMEZNIH PODROČJIH UČENJA Z VIDIKA OSNOVNOŠOLSKIH UČITELJEV

Dr. Mojca Peček Čuk, izr. prof.

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, *e-naslov:* mojca.pecek@pef.uni-lj.si

Dr. Irena Lesar, doc.

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, *e-naslov:* irena.lesar@pef.uni-lj.si

Povzetek

V prispevku nas zanima, ali z vidika učiteljev obstajajo razlike v prepoznanih lastnostih med različnimi skupinami učencev s posebnimi potrebami, kakor tudi katere prepoznane lastnosti najbolj pojasnjujejo učni uspeh preučevanih skupin, še posebej najštevilčnejše skupine, torej učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Pri iskanju odgovorov smo izhajali iz izbranih delov kvantitativne empirične raziskave, izvajane na reprezentativnem vzorcu slovenskih osnovnošolskih učiteljev.

Raziskava kaže, da so z vidika vedenja za učitelje najbolj problematični učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, z vidika negativne samopodobe in nekonstruktivne storilnosti izstopajo učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, pa tudi učenci z govorno jezikovnimi motnjami in dolgotrajno bolni učenci, medtem ko z vidika boljših delovnih navad izstopajo gluhi in naglušni. Glede učnega uspeha pa na podlagi pridobljenih ocen anketiranih učiteljev lahko ugotovimo, da imajo učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja najnižji učni uspeh, komajda zadosten in da najvišji učni uspeh dosegajo gluhi in naglušni.

Nadaljnja analiza potrjuje, da na oceno učenca pomembno vplivajo nekatere izmed njihovih prepoznanih lastnosti, in sicer ne le tiste, ki se nanašajo na storilnost, temveč tudi nekatere izmed tistih, ki se nanašajo na socialnost in vedenje. To še posebej izstopa pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Njihov učni uspeh namreč pojasnjujeta po ena proučevana spremenljivka, vezana na vedenje, ter druga, vezana na socialnost.

Ključne besede: vedenje, storilnost, socialnost, samopodoba, učenci s posebnimi potrebami, učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, učitelji, transakcijski model, učni uspeh

1 Uvod

Na področju razumevanja posebnih potreb učencev so se v zadnjih desetletjih oblikovali različni pristopi, ki jih je mogoče videti kot gibanje od ozko medicinsko-psihološke perspektive k razširjeni, kontekstualizirani, sociološki perspektivi. Pa vendar, kot ugotavlja Skidmore (2004), nobena od prisotnih paradigem ni (samo)zadostna pri iskanju rešitev na tem področju. Skupna značilnost vseh je namreč redukcionizem, torej tendenca, da izjemno kompleksne pojave pojasnjuje v enem, enosmernem vzročnem modelu in posledično predvideva eno obliko intervencij kot popolno in ustrezno rešitev problema. Težave učencev so pojmovane kot produkt dejavnikov, lociranih bodisi znotraj posameznika ali družbe na splošno ali šole, vendar je pri vseh možnost interakcij med

dejavniki, ki potekajo na različnih ravneh analize, prezrta (prav tam, str. 11). Davie (1993) najde rešitev bodisi v eklektičnem pristopu (prav tam, str. 73) oziroma v zahtevnejšem, vendar primernejšem timske multidisciplinarnem pristopu (prav tam, str. 73–74).

Ena izmed interakcij, ki je za učenca v šoli ključna, je interakcija med njim in učiteljem. Teoretski okvir za njeno razumevanje nam ponuja transakcijski model, ki gleda na težave učencev kot na socialno konstruirane in odvisne od dinamike socialne interakcije. Pri tem ne gre za zanikanje pomena individualnih disfunkcij, pač pa za osredotočenost na socialne in subjektivne posledice teh disfunkcij v posebnih socialnih okoljih (Stangvik, 1998: 147). Gre za razumevanje, ki vidi posameznika, kakršen je v kateremkoli trenutku, kot plod ne le vpliva okolja ali njegovih individualnih značilnosti, temveč kompleksnih odnosov med njim in okoljem skozi čas. Tako npr. v šolskem prostoru vedenje učenca vpliva na učitelja, pa tudi učiteljeva pričakovanja in vedenje nazaj vplivata na vedenje učenca (Sutherland, Oswald, 2005). Če si pogledamo transakcije z vidika učitelja, lahko vidimo, da so učiteljeve sodbe o učencih pod vplivom njegovih subjektivnih vtisov. So posledica sovplivanja cele vrste dejavnikov (npr. prvi vtis, zunanji videz, implicitne teorije), ki delujejo pri učitelju, in tistih, ki delujejo pri ocenjevanem učencu, zato niso povsem zanesljive in veljavne (Musek, 1993: 52–68). Vendar je prav to, kako učitelji vidijo učence, pomembno povezano s tem, kakšen odnos vzpostavljajo z njimi, vpliva na njihove spodbude in pričakovanja in navsezadnje tudi na ocene. Učitelji opažene informacije o učencih pogosto nekako prefiltrirajo, tako da so v skladu z njihovimi pričakovanji, prav tako pa se tudi učenci vedejo v skladu s pričakovanji učiteljev, s čimer pridemo do izpolnitve pričakovanja (prav tam, str. 75–77; Kobolt, 1992: 93–97), oz. učenci, ki se ne vedejo ustrezno učiteljevim merilom, tvegajo, da jih ti vidijo kot manj uspešne, ne glede na njihove sposobnosti (Pergar Kuščer, 2004).

Razumevanje tovrstnih transakcij pa je tem bolj pomembno pri šolanju učencev s posebnimi potrebami. Nekatere raziskave namreč dokazujejo, da so učenci, ki kažejo problematično vedenje, deležni manj učinkovitega poučevanja učiteljev kot tisti učenci, ki ne izkazujejo takšnega vedenja (Carr in sod., 1991, po Sutherland, Oswald, 2005: 3), pa tudi, da se učitelji izogibajo interakcijam z učenci, ki kažejo problematično vedenje in imajo več interakcij s tistimi učenci, ki kažejo primernejše vedenje (Wehby in sod., 1998, po prav tam). Raziskave kažejo tudi recipročne vplive, in sicer da dobijo učenci, ki bolj sodelujejo pri pouku, od učitelja bolj pozitiven odziv, učenci, ki manj sodelujejo, pa izkusijo pri učitelju zanemarjanje in nasilje in so do njih manj dosledni (Skinner Belmont, 1993, po prav tam). Učinek teh odnosov pa se nenazadnje kaže tudi v slabši učni uspešnosti. Ocena ni le odraz učenčevega znanja. Nanjo vplivajo npr. vedenje, pričakovanja učitelja pa tudi odnos, ki je lahko bolj ali manj obremenjen s predsodki in stereotipi učiteljev. Zato se zastavlja vprašanje, kako vidijo učitelji eno izmed največjih skupin učencev s posebnimi potrebami, to je učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ter s katerimi lastnostmi, ki jih prepoznajo učitelji, je mogoče pojasniti njihov učni uspeh. Pri tem nas tudi zanima, ali učitelji pri njih prepoznajo druge lastnosti kot pri ostalih skupinah učencev s posebnimi potrebami. Pri iskanju odgovora na zgornja vprašanja bomo izhajali iz izbranih delov kvantitativne empirične raziskave, izvajane na reprezentativnem vzorcu slovenskih osnovnošolskih učiteljev. V ta namen smo sestavili vprašalnik v obliki semantičnega diferenciala, ki sprašuje učitelje o prepoznanih lastnostih konkretnih učencev in učenk.¹ Semantični diferencial, ki vsebuje 32 postavk, smo razdelili v štiri sklope: storilnost, socialnost, samopodoba in vedenje.

¹ Vprašalnik je del širše raziskave z naslovom Pravičnost v izobraževalnih sistemih – primerjalni vidik (temeljni raziskovalni projekt Ministrstva za šolstvo, znanost in šport), vodja projekta Mojca Peček.

2 Metode raziskave

2.1 Vzorec anketirancev

V vzorec je bilo zajetih 207 učiteljev razrednega in 207 učiteljev predmetnega pouka iz 41 osnovnih šol po Sloveniji, kar pomeni iz malo manj kot 10 % vseh osnovnih šol. Vzorec je bil stratificiran po tem, ali je šola v mestu ali na podeželju, po regiji in spolu učiteljev, ki poučujejo na posameznih stopnjah šolanja. Znotraj teh kriterijev je bil izbor šol naključen. Učence s posebnimi potrebami so opisovali le učitelji, ki so imeli z njimi izkušnje. Med razrednimi učitelji jih je 138 odgovorilo, da imajo ali so imeli izkušnje z učencem s posebnimi potrebami. Na predmetni stopnji pa jih je imelo izkušnje z učencem s posebnimi potrebami 156. Natančnejša struktura opisanih učencev s posebnimi potrebami je v tabeli 1.

Tabela 1: Struktura opisanih učencev s posebnimi potrebami

Učenci s posebnimi potrebami	f	F (%)
primanjkljaj na področjih učenja	76	26,3
slep in slaboviden	13	4,5
govorno-jezikovna motnja	29	10,0
gluh in naglušen	52	18,0
s čustvenimi in vedenjskimi motnjami	73	25,3
gibalno oviran	36	12,5
dolgotrajno bolan	10	3,5
Skupaj	289	100,0

2.2 Postopek zbiranja podatkov

Vprašalnik je bil izveden v šolskem letu 2003/04. Sestavljen je iz 32 spremenljivk s področja storilnosti, socialnosti, samopodobe in vedenja. Zanesljivost končne oblike vprašalnika smo preverili s Cronbachovim koeficientom alfa, ki je za učence s posebnimi potrebami 0,948. Dodatno smo jo preverili tudi s pomočjo faktorske analize. Z vsemi skupnimi faktorji je pojasnjene 64,907 % variance, kar pomeni, da je stopnja zanesljivosti rtt 0,806. Veljavnost smo določili z odstotkom pojasnjene variance prvega faktorja faktorske analize. Ta je bil 38,323 %. Vprašalnik je standardiziran.

2.3 Obdelava podatkov

Pri obdelavi podatkov smo uporabili ciljem primerne statistične metode. Statistična analiza je bila opravljena s programom SPSS 15.0. Izračunane so bile mere centralnih tendenc in razpršenosti. Za ugotavljanje skupnih značilnosti smo naredili faktorsko analizo glavnih komponent in osnovno rešitev pravokotno zavrteli. Na podlagi testa Scree smo ugotavljali število pomembnih faktorjev. Za vsakega posameznika so bili nato izračunani faktorski skori po regresijski metodi. S temi vrednostmi smo naredili ponovno enofaktorsko analizo ANOVA. Ob analizi variance smo naredili še post hoc večkratne primerjave med skupinami po metodi Tamhane T2. Kot mejo statistične pomembnosti smo vzeli $p < 0,05$. S spremenljivkami je bila izvedena regresijska analiza na učni uspeh po metodi vse skupaj.

3 Rezultati

3.1 Razlike v lastnostih, ki jih prepoznajo učitelji, med posameznimi skupinami učencev s posebnimi potrebami

Da bi ugotovili, ali v lastnostih, ki jih prepoznajo učitelji, obstajajo razlike med posameznimi skupinami učencev s posebnimi potrebami, smo naredili najprej faktorsko analizo, ki nam je izločila štiri faktorje², in sicer primerno vedenje in socialna neopaznost; slaba samopodoba in nekonstruktivna storilnost; slabe delovne navade; socialna ne vključenost (o tem glej podrobneje Peček Čuk in Lesar, 2010:188-190). Nato nas je zanimalo, ali obstajajo razlike v prepoznanih lastnostih med posameznimi skupinami učencev s posebnimi potrebami. V ta namen smo za vsakega posameznika izračunali faktorske skore po regresijski metodi. S temi vrednostmi smo naredili najprej ANOVO in nato še post hoc večkratne primerjave med skupinami po metodi Tamhane T2 (o tem glej podrobneje prav tam, str. 190-191).

Rezultati kažejo, da med posameznimi skupinami učencev s posebnimi potrebami obstajajo razlike znotraj vseh faktorjev. Znotraj prvega faktorja so razlike med učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami in vsemi preostalimi skupinami učencev s posebnimi potrebami. Če prvi faktor kot celota govori o vzornem, neizstopajočem vedenju in socialni neopaznosti učencev s posebnimi potrebami, so učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami pri tem statistično pomembno drugačni, saj je njihovo vedenje bistveno bolj izstopajoče; ti učenci kažejo socialno nekonstruktivno vedenje.

V okviru drugega faktorja, ki govori o slabi samopodobi in nekonstruktivni storilnosti, izstopajo učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki se statistično pomembno razlikujejo od slepih in slabovidnih, gluhih in naglušnih učencev, učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter gibalno oviranih učencev. Vse te skupine učencev imajo statistično pomembno višjo samopodobo in bolj konstruktivno storilnost v primerjavi z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Podobno so se pri tem faktorju z vidika učiteljev slabše odrezali učenci z govorno in jezikovno motnjo v primerjavi z gluhihimi in naglušnimi ter gibalno oviranimi učenci, kot tudi dolgotrajno bolni učenci v primerjavi z gluhihimi in naglušnimi ter gibalno oviranimi.

V okviru tretjega faktorja je razlika le med gluhihimi in naglušnimi učenci na eni strani in učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Gluhi in naglušni učenci imajo statistično pomembno boljše delovne navade kot preostali dve skupini učencev.

Glede četrtega faktorja je ANOVA sicer pokazala, da so značilne razlike med varianco znotraj skupin in varianco med skupinami, vendar post hoc test razkrije, da med pari posameznih skupin ni značilnih razlik. Z vidika učiteljev torej nobena izmed skupin učencev s posebnimi potrebami glede socialne vključenosti posebej ne izstopa.

Zaključimo lahko, da so z vidika vedenja med različnimi skupinami učencev s posebnimi potrebami za učitelje najbolj problematični učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Z vidika negativne samopodobe in nekonstruktivne storilnosti izstopajo zlasti učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, pa tudi učenci z govorno jezikovnimi motnjami in dolgotrajno bolni učenci, medtem ko z vidika boljših delovnih navad izstopajo gluhi in naglušni učenci. Razlike med

2 Prvi faktor pojasni 28,832 % variance, drugi 17,398 %, tretji 10,352 % in četrti 8,325 % variance.

faktorji kažejo, da učitelji med učenci s posebnimi potrebami kot najmanj moteče in konstruktivno storilnostno usmerjene vidijo gluhe in naglušne učence.

Za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja bi lahko rekli, da izstopajo zlasti v slabi samopodobi in nekonstruktivni storilnosti v primerjavi s slepimi in slabovidnimi, gluhi in naglušnimi, gibalno oviranimi učenci in učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ne pa tudi v primerjavi z učenci, ki imajo govorno-jezikovno motnjo in dolgotrajno bolni učenci, imajo pa tudi slabše delovne navade v primerjavi z gluhi in naglušnimi učenci, ki pri tem izstopajo v pozitivni smeri.

3.2 Učni uspeh učencev s posebnimi potrebami

Tabela 2: Deskriptivna analiza učnega uspeha učencev

	Aritmetična Sredina	Standardna deviacija
učenci s posebnimi potrebami	2,70	1,081
primanjkljaj na področjih učenja	2,05	,728
slep in slaboviden	3,33	1,231
govorno-jezikovna motnja	2,55	,985
gluh in naglušen	3,43	1,082
učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami	2,62	,859
gibalno oviran	3,24	1,232
dolgotrajno bolan	2,20	,919

Kot kaže tabela 2, učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja po podatkih učiteljev dosegajo najslabši uspeh, komajda zadosten, nekoliko boljši učni uspeh dosegajo dolgotrajno bolni. Med zadostnim in dobrim učenim uspehom so učenci, ki imajo govorno-jezikovne motnje, in učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. Dober učni uspeh imajo v povprečju gibalno ovirani učenci ter slepi in slabovidni. Najvišji učni uspeh dosegajo gluhi in naglušni učenci. Razlike v učenem uspehu med posameznimi skupinami učencev s posebnimi potrebami so statistično pomembne (o tem glej podrobneje Peček Čuk in Lesar, 2010: 194). Gluhi in naglušni učenci imajo statistično pomembno višji učni uspeh od učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, učencev z govorno-jezikovnimi motnjami, s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter od dolgotrajno bolnih učencev. Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja pa imajo statistično pomembno nižji učni uspeh od gluhih in naglušnih učencev, pa tudi od učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter gibalno oviranih učencev.

Naj ob tem izpostavimo rezultate naših predhodnih analiz, ki kažejo, da učitelji na načelno vprašanje, ali učenci s posebnimi potrebami lahko dosegajo enak učni uspeh kot preostali učenci, odgovarjajo z NE v najvišjem deležu za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (44,4 % razrednih in 35,3 % predmetnih učiteljev) in za učence s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (42 % razrednih in celo 50,7 % predmetnih učiteljev) (Peček in Lesar 2006: 105). Nekoliko višji delež učiteljev, zlasti na predmetni stopnji, ocenjuje učence s čustvenimi in vedenjskimi motnjami kot tiste, ki niso sposobni dosegati enakega učnega uspeha kot preostali učenci. Toda konkretne ocene učiteljev kažejo statistično pomembno razlike v učenem uspehu v prid učencem s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v primerjavi z učenim uspehom učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Tudi ugotovitve učiteljevih opisov lastnosti konkretnih učencev s

posebnimi potrebami glede storilnosti govorijo v prid učencem s čustvenimi in vedenjskimi motnjami in ne tistim s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Pričakovanja učiteljev glede zmožnosti doseganja enakega učnega uspeha kot preostali učenci in tudi, koliko je pri učitelju v razredu zaželen učenec s posebnimi potrebami, pa govorijo v prid učencem s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (več o tem v Peček Čuk in Lesar, 2010: 183-188).

3.3 Prepoznane lastnosti učencev s posebnimi potrebami in učni uspeh

Multipla korelacija za učence s posebnimi potrebami v celoti je 0,807, kar pomeni, da pojasnijo spremenljivke 65,1 % učnega uspeha. Regresija je značilna ($F=13,610$, $df=32$, $sig=0,000$).

Tabela 4: Regresija značilnih prepoznanih lastnosti na učni uspeh učencev s posebnimi potrebami³

	Nestandardizirani koeficienti		Standardizirani koeficienti	t	p	korelacija		
	B	Standardna napaka	Beta			Parcialni korelacijski koeficient	B	Standardna napaka
Konstanta	6,921	,497		13,930	,000			
Aktivnost in iniciativnost	-,115	,054	-,140	-2,128	,034	-,594	-,138	-,082
Natančnost pri delu	-,155	,058	-,186	-2,690	,008	-,551	-,174	-,104
Zmožnost daljše koncentracije	-,160	,057	-,182	-2,811	,005	-,618	-,181	-,109
Hitrost dojemljanja	-,112	,055	-,141	-2,047	,042	-,644	-,133	-,079
Razgledanost	-,176	,056	-,198	-3,123	,002	-,644	-,200	-,121

Pri učencih s posebnimi potrebami kot celoti je učni uspeh povezan le s spremenljivkami, vezanimi na storilnost. Bolj ko učitelji zaznavajo učenca kot aktivnega in iniciativnega, natančnega pri delu, zmožnega daljše koncentracije, hitro dojemljivega in razgledanega, višji ima učni uspeh. Iz tega bi lahko sklepali, da je za učenca s posebnimi potrebami storilnost, ki jo opazi učitelj, zelo pomembna oz. – če gledamo naše predhodne analize – pomembnejša kot za običajnega učenca (Peček Čuk in Lesar, 2010), oziroma da učitelji učence s posebnimi potrebami ocenjujejo predvsem skozi njihovo storilnost.

Za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja je multipla korelacija 0,788, kar pomeni, da pojasnijo spremenljivke 62 % učnega uspeha. Regresija je značilna ($F=1,888$, $df=32$, $sig=0,032$).

³ V tabeli so le statistično pomembne spremenljivke.

Tabela 5: Regresija značilnih prepoznanih lastnosti na učni uspeh učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja⁴

	Nestandardizirani koeficienti		Standardizirani koeficienti	t	p	korelacije		
	B	Standardna napaka	Beta			Parcialni korelacijski koeficient	B	Standardna napaka
Konstanta	6,658	1,224		5,441	,000			
Konfliktnost	-,298	,133	-,530	-2,246	,031	-,080	-,346	-,228
Vrednost zaupanja	-,278	,119	-,443	-2,346	,024	-,373	-,360	-,238

Pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja je njihov učni uspeh pojasnjen z dvema prepoznanimi lastnostma, in sicer z eno, ki govori o vedenju učenca, konfliktnost, in z drugo, vrednost zaupanja, ki se nanaša na socialnost. Če si pogledamo frekvenčno strukturo odgovorov učiteljev na to vprašanje, lahko vidimo, da so učitelji učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ocenjevali precej nevtrarno v smislu, da se ne morejo odločiti, ali jim lahko zaupajo ali ne (aritmetična sredina je 2,78, SD = 1,174). V primerjavi s preostalimi skupinami učencev s posebnimi potrebami pa je njihova stopnja zaupanja nekje na sredini: statistično pomembno učitelji manj zaupajo učencem s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, statistično pomembno bolj gluhi in naglušni učencem, s preostalimi skupinami učencev s posebnimi potrebami pa razlike niso statistično pomembne. Glede konfliktnosti frekvenčna struktura kaže, da so učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja po mnenju učiteljev bolj nekonfliktni (aritmetična sredina je 3,72, SD = 1,323). Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja so statistično pomembno manj konfliktni od učencev s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, s preostalimi skupinami učencev s posebnimi potrebami pa razlike niso statistično pomembne. Regresijo bi torej lahko interpretirali v smislu, da bolj ko je učenec vreden zaupanja in vsaj deloma konfliktan, višji je njegov učni uspeh.

Pri učencih s posebnimi potrebami kot celoti je velik del njihovega učnega uspeha mogoče pojasniti s prepoznanimi lastnostmi, vezanimi na storilnost, ne pa pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Kako to razumeti? Če si pogledamo naše že opisane analize, so z vidika storilnosti učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja manj konstruktivno storilni v primerjavi s slepimi in slabovidnimi učenci, gluhi in naglušni, učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter gibalno oviranimi učenci, vendar po regresijski analizi to ne vpliva na njihov učni uspeh. Njihov komaj zadostni učni uspeh je mogoče pojasniti predvsem s prepoznano konfliktnostjo in vrednostjo zaupanja. Ali tovrstna povezanost prepoznanih lastnosti učenca z učenim uspehom ne govori o izogibanju učiteljev interakcijam, ki bi bile učencu zaradi učnih težav resnično potrebne? Morda pa je prepoznana konfliktnost učenca, ki je sicer vreden zaupanja, a vendarle vsaj malo konfliktan, posledica neučinkovitih prilagoditev poučevanja in oblik učne pomoči, kar kažejo tudi nekatere raziskave v tujini (npr. A study ..., 2003). Pomembna ugotovitev številnih raziskav je, da se zaradi prilagojenih in učinkovitih praks poučevanja ne izboljša le učni uspeh učencev z učnimi težavami, marveč se izboljša učna uspešnost vseh učencev v razredu kot tudi da so primerno prilagojene učne intervencije najučinkovitejši dejavnik pri izboljšanju učenčeve samopodobe (Vaughn, Gersten in Chard, 2004: 379)

⁴ V tabeli so le statistično pomembne spremenljivke.

Odprto ostaja tudi vprašanje, ali prepoznana konfliktnost učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja morda lahko še dodatno vpliva na njihovo slabše znanje? Ali analiza ne govori o tem, da je za učni uspeh učenca s primanjkljaji na posameznih področjih učenja pomembno predvsem vedenje, ki se kaže navzven? In ali ni mogoče razumeti višja pričakovanja učiteljev do učnega uspeha učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v primerjavi z učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami v kontekstu tega, da so prvi vedenjsko manj opazni kot drugi?

4 Sklep

Učitelji se v vseh zgodovinskih obdobjih srečujejo v svojih poklicnih karierah tudi z učenci s posebnimi potrebami. Medtem ko so bili mnogi izmed njih v preteklosti bolj ali manj prepuščeni spretnostim posameznih učiteljev, Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami iz leta 2000 otrokom in njihovim staršem zagotavlja, da bo zanje v večinskih osnovnih šolah ustrezno poskrbljeno. Zakon tako na eni strani zagotavlja boljše pogoje dela z učenci s posebnimi potrebami, na drugi strani pa že s samim svojim obstojem izpostavlja, da so nekateri otroci bistveno drugačni od povprečja in da zato potrebujejo posebno pomoč. K temu nenazadnje močno prispeva tudi sodobna znanost, ki odkriva vedno nove diagnoze za takšne ali drugačne težave otrok. S tem pa namesto da bi spodbujala učitelje, da skušajo zanje čim boljše poskrbeti, pogosto nagovarja, da so drugačni, da so zanje potrebni drugačni in posebni prijem (več o tem glej Lesar, 2010). Vse to je seveda pogosto res, a zbuja učiteljem strah in občutek nesposobnosti pri soočanju z njimi. Zato tudi ni nenavadno, da je eno izmed področij, za katerega učitelji izpostavljajo, da je zanje zelo težavno, delo z učenci s posebnimi potrebami. Raziskavi Sardoča (2006: 86) in Marentič Požarnikove s sodelavci (2003: 61–66) kažeta, da se učitelji čutijo najmanj usposobljeni prav za delo s temi učenci. V slednji se je tudi pokazalo, da so bili učitelji deležni najmanj izobraževanja na tem področju in se prav tu želijo najbolj izpopolnjevati. Ob tem velja izpostaviti, da nekateri tuji avtorji (npr. Norwich, 2004; Vaughn, Gersten in Chard, 2004), v sintezah raziskav ugotavljajo, da so povsem običajne strategije poučevanja relevantne tudi za podskupine učencev s specifičnimi učnimi težavami, vendar pa je potrebno prilagoditi praktične načine uporabe in implementacije teh strategij in principov, ki vodijo k intenzivnejšemu in eksplicitnemu poučevanju in intervencijam.

Naša zgoraj opisana raziskava kaže, da so z vidika vedenja za učitelje najbolj problematični učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, z vidika negativne samopodobe in nekonstruktivne storilnosti izstopajo učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, z vidika boljših delovnih navad pa gluhi in naglušni učenci. Del raziskave, vezan na učni uspeh učencev, kaže, da med učenci s posebnimi potrebami po boljšem učnem uspehu izstopajo gluhi in naglušni učenci, po slabšem pa učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Zgornja analiza pa potrjuje tudi naše predhodne ugotovitve (Peček in Lesar, 2006; Peček, Valenčič Zuljan, Čuk in Lesar, 2008) v tem, da na oceno učenca pomembno vplivajo nekatere izmed njihovih prepoznanih lastnosti, in sicer ne le tiste, ki se nanašajo na storilnost, temveč tudi nekatere izmed tistih, ki se nanašajo na socialnost, vedenje in samopodobo. To še posebej izstopa pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Njihov učni uspeh pojasnjujeta po ena proučevana spremenljivka, vezana na vedenje, in sicer konfliktnost, ter druga, vezana na socialnost, to je vrednost zaupanja, a v precej nenavadni povezanosti: bolj ko je učenec vreden zaupanja in konfliktov, višji je njegov učni uspeh. Izpostavili smo že vprašanje, ali je mogoče to razumeti kot izogibanje konfliktom z učenci, morda tudi z nižanjem učnih zahtev (Peček in Lesar, 2006: 199–200; Pravice oseb..., 2005: 57). In še več. Iz zgornje analize bi lahko tudi sklepali, da je mogoče pričakovanje učiteljev glede učnega uspeha učencev in tudi njihov dejanski učni uspeh, vsaj pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in pri učencih s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, v precejšnji meri pojasniti z vedenjem otroka, ki se izraža navzven. Toda upoštevajoč ugotovitve številnih

raziskav, se vedenjska in čustvena težavnost učenca vedno ne izraža navzven, v smislu opaznega neprimerne in motečega vedenja do učiteljev in sošolcev, marveč je pogostokrat obrnjena tudi navznoter in se kaže bodisi s pasivnostjo bodisi z nemotiviranostjo učenca, anksioznostjo, depresivnostjo, umaknjenostjo in v tem smislu z neodzivnostjo in nepripravljenostjo sodelovati, kaže se v nesreči tega učenca, manj pogostih pozitivnih interakcijah z odraslimi ali sošolci, učni neuspešnosti in učnih težavah, šibkejših socialnih spretnostih in manj številčnih prijateljstvih, s slabo samopodobo in ne nazadnje v čustveni nestanovitnosti (A study ..., 2003: 18). Med takšnimi učenci pa bi morda lahko prepoznali prav učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, saj so ti izmed vseh skupin učencev s posebnimi potrebami najbolj izstopajoči z vidika negativne samopodobe in nekonstruktivne storilnosti. Zgornje ugotovitve so zato pomembne predvsem pri spodbujanju pozornosti učiteljev ne le na eksternalizirana vedenja, ki so za delo učitelja bolj moteča, temveč tudi na internalizirana, saj ta pri učencih povzročajo pogoste stiske in lahko, še zlasti če nanje nismo pozorni, še dodatno vodijo ne le k slabšemu učnemu uspehu, temveč tudi socialni izoliranosti učenca, morda celo k popolnoma nenadzorovanemu nenadnemu agresivnemu vedenju.

Učiteljevo dojemanje, učenčevo vedenje v razredu in učiteljevi odzivi na to vedenje dinamično medsebojno vplivajo, oblikujejo krog, ki potrjuje in krepi to dojemanje. Storilnostno uspešne skupine učencev razvijejo šoli naklonjen vzorec vedenja, kar pomeni, da so konstruktivno storilnostni, upoštevajo dogovore in disciplinska pravila, sprejemajo učiteljevo vlogo; neuspešni učenci pa oblikujejo šoli nenaklonjen vedenjski stil, ki se izraža v doživljanju šole kot nujnega zla, neupoštevanju pravil in norm šole; njihov vedenjski stil je za učitelje dodaten napor in vir doživljanja pedagoške neuspešnosti, kar povzroči odklonitev takšnih učencev. Učno neuspešni učenci dobivajo manj socialnih spodbud, manj ponudb za sodelovanje, več negativnih informacij, do njih se začnejo utrjevati negativna pričakovanja, povezana ne le s storilnostjo, temveč tudi z vedenjem (Kobolt, 1992: 85 in 110; A study ..., 2003). In ko se kvaliteta odnosov med učitelji in učenci izboljša, kakor dokazuje Decker s sodelavci (2007), se izboljšajo tudi vedenje, sodelovanje in učni rezultati učencev. In prav to je tisto, na čemer bi morali graditi učitelji, da bi izboljšali pogoje za boljši učni uspeh ne le učencev s posebnimi potrebami, temveč vseh učencev.

Literatura

- A study of children and young people who present challenging behaviour. (2003). School of Education, The University of Birmingham, directed by Dr. John Visser Senior Lecturer in Special Education. Pridobljeno 5. 7. 2008, s www.ofsted.gov.uk
- Davie, R. (1993). Assessing and understanding children's behaviour. V: T. Charlton and K. David (ur.), Managing misbehaviour in schools. London, New York: Routledge.
- Decker, D. M., Dona, D. P., Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45, str. 83–109.
- Kobolt, A. (1992). Motivacijske in vedenjske strategije otrok in mladostnikov v domski vzgoji. Doktorska disertacija, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Marentič Požarnik, B., Kalin, J., Šteh, B., in Valenčič Zuljan, M. (2003). Strokovna avtonomija in odgovornost pedagoških delavcev (raziskovalno poročilo). Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Musek, J. (1993) Znanstvena podoba osebnosti. Ljubljana: Educy.
- Norwich, B. (2004). Is there distinctive pedagogy for learning difficulties? V: D. Mitchell (ur.), Special educational needs and inclusive education: Major themes on education (Vol. IV). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.
- Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2010). Učitelji o vedenjskih reakcijah in učnem uspehu učencev s posebnimi potrebami v redni osnovni šoli. V: A. Kobolt (ur.), Izstopajoče vedenje in pedagoški odzivi. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Peček, M., in Lesar, I. (2006). Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost. Ljubljana: Založba Sophia.
- Peček, M., Valenčič Zuljan, M., Čuk, I., Lesar, I. Should assessment reflect only pupils' knowledge? Educational studies, 2008, letn. 34, št. 2, str. 73–82.
- Pergar Kuščer, M. (2004) Social class and educational opportunities. V: A., Ross (ur), Social learning, inclusiveness and exclusiveness in Europe. Krzywosz-Rynkiewicz, B., Stoke on Trent: Trentham Books.
- Pravice oseb z intelektualnimi ovirami (2005). Budapest, New York: Open Society Institute.
- Sardoč, M. (2006). Temeljni (sistemski, pravni, pedagoški in kulturni) dejavniki avtonomije šol v slovenskih šolah (zaključno poročilo). Ljubljana: Pedagoški inštitut, Center za uporabno epistemologijo.
- Skidmore, D. (2004). Inclusion: the dynamic of school development. London, New York: Open University Press.
- Stangvik, G. (1998). Conflicting perspectives on learning disabilities. V: C. Clark, A. Dyson in A. Millward (ur.), Theorising special education. London, New York: Routledge.
- Sutherland, K. S., Oswald, D. P. (2005). The relationship between teacher and student behaviour in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Transactional processes. Journal of Child and Family Studies, 14 (1), 1–14.
- Vaughn, S., Russell, G. and Chard., J. D. (2004). The underlying message in LD intervention research: findings form research synthesis. V: D. Mitchell (ur.), Special educational needs and inclusive education: Major themes on education (Vol. IV). London in New York: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group.

INDIKATORJI DOSEŽKOV UČENCEV V MEDNARODNIH RAZISKAVAH ZNANJA

Dr. Mojca Štraus, znanstvena sodelavka

Pedagoški inštitut, *e-naslov*: mojca.straus@pei.si

Povzetek

Mednarodne primerjalne raziskave znanja, kot sta Program mednarodne primerjave dosežkov učencev PISA in Trendi v znanju matematike in naravoslovja TIMSS, so v zadnjem desetletju postale pomembna podlaga za oblikovanje strategije razvoja izobraževalnih sistemov po svetu in tudi v Sloveniji. Tema prispevka so opisni rezultati raziskave PISA 2006, ki poleg primerjav slovenskih dosežkov z drugimi državami omogočajo vpogled v dosežke podskupin dijakinj in dijakov glede na srednjestopenjske izobraževalne programe. Te primerjave lahko ponudijo izhodišče za ugotavljanje potreb in možnosti za oblikovanje specifičnih pristopov poučevanja in učenja.

Ključne besede: mednarodne raziskave znanja, kazalniki izobraževanja, dosežki v izobraževanju.

Uvod

Temeljni namen raziskav znanja je prispevati k naporom za izboljševanje kakovosti izobraževanja. V zadnjih desetletjih so ravni znanja učencev, dijakov in študentov postale pomemben kazalnik te kakovosti. Tudi v Sloveniji je eden od ciljev prenovljenega šolskega sistema "doseganje mednarodno primerljivih standardov znanja" (Bela knjiga, str. 92).

Prva mednarodna primerjalna raziskava je bila izvedena v zgodnjih 60-ih letih (Husén, 1967), večji pomen v javnosti in pri oblikovanju strategij razvoja izobraževalnih sistemov pa so te raziskave pridobile v 80-ih letih (prim. Husén in Tuijnman, 1994; Kellaghan, 1996). Raziskave znanja izvirajo iz naraščajoče potrebe po informacijah o rezultatih izobraževanja pri sprejemanju nadaljnjih odločitev o razvoju sistema, npr. , za dodeljevanje sredstev, za ugotavljanje doseganja ciljev izobraževanja ali uspešnosti vpeljane prenove. Mednarodne primerjave so tudi v Sloveniji pridobile pomen tako pri delu strokovnjakov, ki se ukvarjajo s šolstvom, kot v diskusiji v širši javnosti. V zadnjem času sta vidnejši mednarodni primerjalni raziskavi Mednarodna raziskava trendov znanja matematike in naravoslovja (Trends in Mathematics and Science Study, TIMSS), ki poteka pod okriljem Mednarodnega združenja za raziskovanje učinkov izobraževanja (International Association for Evaluation of Educational Achievement, IEA), in Programa mednarodne primerjave dosežkov učencev (Programme for International Student Assessment, PISA), ki poteka pod okriljem Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD).

Namen tega prispevka je predstaviti opisne rezultate raziskave PISA 2006, v kateri je Slovenija sodelovala prvič in ki poleg primerjav slovenskih dosežkov z drugimi državami omogoča vpogled v dosežke podskupin dijakov po srednjestopenjskih izobraževalnih programih. Čeprav raziskava učencev s specifičnimi učnimi težavami ne spremlja posebej in ni izrecno zasnovana za ugotavljanje dosežkov teh učencev v primerjavi z drugimi, lahko vpogled v primerjave dosežkov

med dijaki po izobraževalnih programih ponudi izhodišča za ugotavljanje potreb in možnosti za oblikovanje specifičnih pristopov poučevanja in učenja.

Zakaj raziskave znanja?

Skrb za kakovost izobraževanja ni novost. Že pred leti so vlade mnogih držav rutinsko zbirale in objavljale podatke, ki naj bi nakazovali, kako izobraževalni sistemi v njihovih državah delujejo in se razvijajo. Običajno so zbirali podatke o številu šol in učencev ali o indeksih učinkovitosti sistema, kot sta na primer število učencev na učitelja in stopnja ponavljanja razredov (Husén in Tuijnman, 1994; Kellaghan in Greany, 2001). Skozi leta je postalo jasno, da le skrb za povečevanje dostopnosti izobraževanja ne zagotavlja tudi doseganja njegovih ciljev. To je povzročilo premik politične pozornosti s problemov omogočanja in upravljanja kvantitativne rasti izobraževalnega sistema na spremljanje njegovega delovanja v smislu rezultatov. Dosežki učencev, učinkovitost šol in odgovornost za doseganje zastavljenih ciljev so postali eni najpomembnejših kriterijev za ugotavljanje kakovosti izobraževalnih sistemov.

Potrebe po informacijah in podatkih o kazalnikih te uspešnosti so tako vedno večje. Eden od načinov pridobivanja teh podatkov je izvajanje nacionalnih in mednarodnih primerjalnih raziskav znanja. Te raziskave dopolnjujejo podatke o ravneh znanja učencev, ki jih nudijo ocene učiteljev in rezultati državnih preizkusov znanja. Osnovna razlika med raziskavo znanja in državnim preizkusom znanja je, da je namen državnega preizkusa obvestilo učencu o njegovem znanju, medtem ko raziskave znanja navajajo informacijo o delovanju izobraževalnega sistema nasploh in običajno njihove rezultate predstavimo na ravni celotne populacije učencev ali posameznih podskupin.

Splošni koraki v izvedbi mednarodne primerjalne raziskave so, da se predstavniki sodelujočih držav dogovorijo o zajeti populaciji učencev v raziskavi, področjih kurikula, ki bodo merjena, ter o instrumentih za merjenje znanja in zajemanje podatkov o spremljajočih dejavnikih. Instrumente rešujejo reprezentativni vzorci učencev, običajno istočasno v vseh sodelujočih državah. Prednost mednarodnih raziskav pred nacionalnimi je, da nudijo podatke o izobraževalnem sistemu, ki so primerljivi s podatki o drugih izobraževalnih sistemih. Ker absolutnih standardov za dosežke v izobraževanju ni, so primerjalne raziskave nujne za pridobivanje opisnih podatkov o razponu dosežkov v drugih izobraževalnih sistemih (Plomp, 1998). Na ta način mednarodne primerjalne raziskave pripomorejo k postavljanju smiselnih izobraževalnih standardov.

V nadaljevanju so predstavljeni nekateri indikatorji dosežkov slovenskih učencev in dijakov v mednarodni raziskavi PISA 2006. S primerjavami dosežkov po posameznih izobraževalnih programih se lahko morda še najbolj približamo ugotavljanju dosežkov in položaja učencev in dijakov s specifičnimi učnimi težavami v teh raziskavah, saj sicer v bazah podatkov ti učenci in dijaki niso posebej evidentirani. Najpogostejša predstavitev rezultatov mednarodnih primerjalnih raziskav je lestvica povprečnih dosežkov učencev iz sodelujočih držav. Na teh lestvicah lahko povprečni dosežek učencev ene države primerjamo s povprečnim dosežkom učencev druge države oziroma povprečni dosežek dijakov enega srednjestopenjskega izobraževalnega programa s povprečnim dosežkom dijakov drugega programa. Vendar pa so lestvice dosežkov v mednarodnih raziskavah poleg s številčnimi dosežki predstavljene tudi v obliki kvalitativnih opisov znanj in veščin po posameznih ravneh lestvice. V tem prispevku se bomo osredotočili na te rezultate, ki jih lahko uporabimo za ugotavljanje primanjkljajev v znanju učencev. Osnovni namen je, da bi si tako praktiki, učitelji in drugi delavci na šolah kot tudi področni strokovnjaki ter nosilci odgovornosti za razvoj šolskega sistema na državni ravni lahko ustvarili sliko o znanju in spretnostih slovenskih učencev, kot so se pokazali v raziskavi in s pomočjo tega oblikovali nadaljnje korake razvoja izobraževalnega sistema.

Zasnova in metodologija raziskave PISA

Raziskava PISA poteka po dolgoročnem programu merjenja bralne, matematične in naravoslovne pismenosti vsake tri leta in v njej sodelujejo 15-letni učenke in učenci. Dolgoročno tako nastaja baza podatkov o njihovih kompetencah, ki omogoča primerjavo razvojnih usmeritev na področju izobraževanja. Pri vsakem zbiranju podatkov v raziskavi je poudarek na eni izmed pismenosti. Poudarjenemu področju sta namenjeni dve tretjini vsega časa raziskave, drugima dvema je namenjena tretjina časa. Leta 2000 je bila glavno področje bralna pismenost, leta 2003 matematična pismenost in leta 2006 naravoslovna pismenost. Leta 2009 je bil poudarek spet na bralni pismenosti. S triletnim cikličnim izvajanjem raziskave je zagotovljeno, da na posameznem področju vsakih devet let naredimo natančno analizo dosežkov in ugotovimo napredek učencev, vsake tri leta pa opravimo tudi krajši pregled stanja.

Vse raziskave, še posebno pa raziskave na mednarodni ravni, morajo imeti dobro zasnovo merjenja, saj bomo le tako lahko podatke med državami veljavno primerjali. Z drugimi besedami, le tako bodo podatki iz raziskave smiselni in uporabni. V raziskavi PISA so izhodišča merjenja pismenosti oblikovana v sodelovanju z vodilnimi svetovnimi strokovnjaki merjenja posameznega področja pismenosti in sprejeta v širokem dogovoru z vsemi sodelujočimi državami. Mednarodno oblikovana izhodišča so zapisana in objavljena v publikacijah, kot na primer Repež, Bačnik, Štraus (2007). Vsi elementi zasnove in izvedbe raziskave so podrobno navedeni v tehničnih poročilih (npr. OECD 2009), države pa običajno pripravijo še nacionalna poročila (npr. Štraus, Repež, Štigl, 2007). Raziskava PISA 2006 je bila uspešno opravljena v vseh slovenskih srednješolskih izobraževalnih programih in na nekaterih osnovnih šolah ter ustanovah za izobraževanje odraslih, ki izvajajo osnovnošolsko izobraževanje. V vzorec je bilo vključenih 6594 učencev in učenk, dijakov in dijakinj. Več kot 90 odstotkov učencev v vzorcu je obiskovalo prvi letnik gimnazijskih in drugih srednješolskih izobraževalnih programov.

V raziskavi PISA in drugih dodatno zbiramo podatke o spremljajočih dejavnikih pridobivanja znanja, kot so šolske okoliščine in okoliščine, v katerih se učenci učijo doma. Te podatke uporabljamo za pojasnjevanje razlik v dosežkih dijakov tako med državami kot znotraj držav. V Sloveniji je veliko razlik med dosežki učencev povezanih prav s tem, da učenci obiskujejo različne izobraževalne programe. Pri obravnavi podatkov o šolah, še posebno ko jih povezujemo z dosežki, pa moramo biti pozorni na to, da je znanje, ki ga učenci oziroma dijaki na določeni stopnji izkazujejo, pridobljeno v vseh letih njihovega dotedanjega izobraževanja, kakor tudi zunaj njega. Torej uspeha ali neuspeha ne moremo neposredno pripisati značilnostim šol, ki jih učenci obiskujejo. Lahko pa raziskujemo značilnosti šol in njihovo povezavo z dosežki učencev, ki jih ugotovimo v prečnem zbiranju podatkov, kot je raziskava PISA, v primerjavi z drugimi državami. V tem prispevku se sicer osredotočamo le na določene opisne rezultate raziskave PISA 2006, podatki o povezavah dosežkov s spremljajočimi dejavniki pa so dostopni v drugih publikacijah (npr. Štraus, Repež, Štigl, 2007; OECD, 2007).

Dosežki slovenskih učencev v naravoslovni pismenosti PISA 2006

V sodobni družbi imata naravoslovje in tehnologija pomembno vlogo, zato so temeljno znanje in spretnosti na tem področju ključnega pomena za pripravljenost mladih ljudi na življenje. Ob tem ni pomembna le uspešnost pri učenju naravoslovnih dejstev in teorij, temveč tudi razvoj razmišljanja mladih na znanstven način, pridobivanje naravoslovnoznanstvenih veščin ter razvoj sposobnosti prepoznavanja in reševanja naravoslovnoznanstvenih vprašanj. Pomemben je tudi

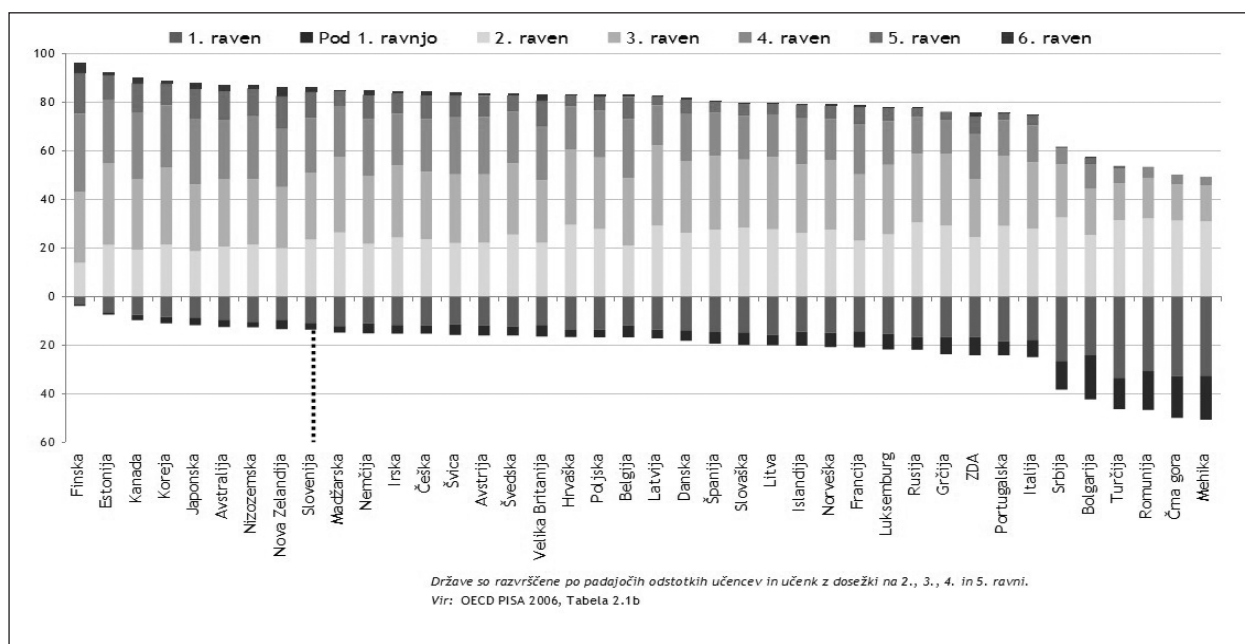
odnos mladih do naravoslovja in še posebno prepoznavanje pomena naravoslovja v njihovem življenju in v družbi ter pripravljenost vključevati se v naravoslovno raziskovanje.

Lestvice dosežkov v raziskavi PISA so pripravljene na podlagi uspešnosti odgovarjanja učencev na vprašanja, ki so po težavnosti razvrščena od spodnje do zgornje ravni lestvice. Naloge ob dnu lestvice so postavljene v preprostih in razmeroma znanih kontekstih ter zahtevajo le najosnovnejšo interpretacijo situacije. Te naloge zahtevajo zgolj neposredno uporabo naravoslovnega znanja ali spretnosti in razumevanje dobro znanih naravoslovnih procesov v učencem znanih situacijah. Vprašanja približno v sredini lestvice zahtevajo več spretnosti interpretacije, pogosto v situacijah, ki so učencem neznani. Značilna vprašanja na tej ravni zahtevajo interpretacijo elementov naravoslovne raziskave, razlago posameznih postopkov, uporabljenih v poskusu, in oblikovanje znanstvene razlage za odločitev. Vprašanja proti vrhu lestvice pa značilno vključujejo interpretacijo večplastnih in manj znanih podatkov, znanstveno razlaganje v okviru večplastne resnične življenjske situacije in uporabo naravoslovnoznanstvenih pristopov pri reševanju novih problemov.

Dosežki učencev na lestvicah v raziskavi PISA so določeni v obliki števil, na primer 495 točk. Ta števila omogočajo primerjave med dosežki učencev, skupin učencev ali držav v smislu, da učenec z dosežkom 530 točk izkazuje za 20 točk višji dosežek v pismenosti od učenca z dosežkom 510 točk. Vendar pa ta števila ne omogočajo vpogleda v vsebino znanja in spretnosti, ki jih učenci z različnimi dosežki na lestvici izkazujejo. V ta namen so na lestvici izbrana posebej določena območja, ki jih imenujemo ravni dosežkov. Dosežke učencev in težavnosti nalog na lestvici naravoslovne pismenosti v raziskavi PISA 2006 so razdeljene v šest ravni; 6. raven pomeni najtežje naloge in najvišje dosežke učencev, 1. raven pa najlažje naloge in nizke dosežke učencev (najnižji dosežki so še pod 1. ravno). Razdelitev v ravni dosežkov je bila narejena na podlagi podrobnega pregleda kompetenc, ki so v ozadju dosežkov. Šest ravni pismenosti v raziskavi PISA 2006 obsega razpon dosežkov, ki opredeljujejo naravoslovno pismenost v raziskavi. Temeljno raven dosežkov pomeni 2. raven. Vendar ne smemo razumeti, kot da ta raven ostro razmejuje med naravoslovno pismenostjo in naravoslovno nepismenostjo. Temeljna raven opredeljuje raven dosežkov na lestvici PISA, pri kateri učenci začenjajo izkazovati naravoslovne kompetence, ki jim bodo omogočale aktivno udeleževanje v življenjskih situacijah, povezanih z naravoslovjem in tehnologijo. Natančnejši opis znanj in veščin po ravneh dosežkov naravoslovne pismenosti je dostopen v Štraus, Repež, Štigl (2007).

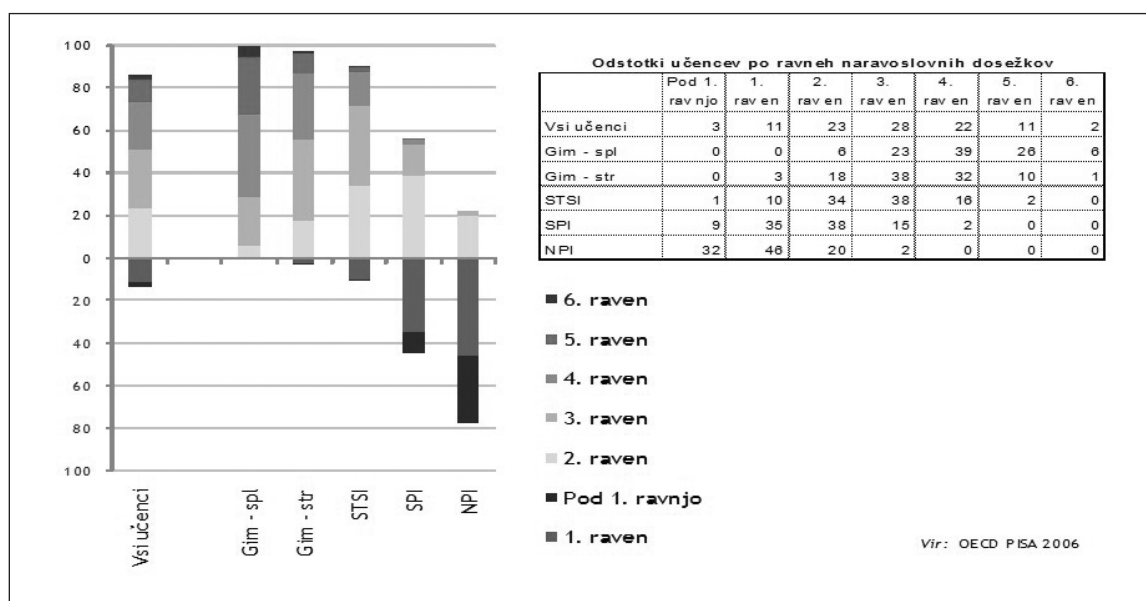
Osnovna predstavitev dosežkov v raziskavi PISA se nanaša na pregled odstotkov učencev, ki dosežajo posamezne od ravni na lestvici. Dosežki učencev iz sodelujočih držav na lestvici naravoslovne pismenosti PISA 2006 so predstavljene na sliki 1. Pomembno je opozoriti, da so na prikazu le izbrane države za primerjavo s Slovenijo in ne vse, ki so sodelovale v raziskavi PISA 2006.

Slika 1: Odstotki učencev po ravneh lestvice naravoslovnih dosežkov v raziskavi PISA 2006 po državah



Predhodno smo že opisali, da 2. raven dosežkov predstavlja temeljno raven, kjer učenci začnejo izkazovati naravoslovne kompetence, ki so ključne za aktivno udeleževanje v življenjskih situacijah, povezanih z naravoslovjem in tehnologijo. V Sloveniji ima dosežke na 2. ali višjih ravneh 86,1 odstotka učencev, kar pomeni, da tolikšen odstotek učencev izkazuje vsaj osnovne naravoslovne kompetence (tabelarni podatki o dosežkih slovenskih učencev in drugih so dostopni v Štraus, Repež, Štigl, 2007). V razvrstitvi držav na sliki 1 je Slovenija vidno v ospredju. Kljub temu pa je treba nameniti pozornost tudi 11,1 odstotka učencem z dosežki na 1. ravni in raziskati vzroke za podatek, da ima 2,8 odstotka učencev dosežke pod 1. ravno. Ti učenci izkazujejo zelo šibke naravoslovne kompetence, s čimer zanje obstaja višje tveganje, da ne bodo uspešni pri svojem nadaljnjem izobraževanju in vključevanju na trg delovne sile.

Slika 2: Dosežki dijakov na področju naravoslovne pismenosti po srednjestopenjskih izobraževalnih programih.



Če pogledamo rezultate za slovenske učence oziroma dijake po posameznih srednjestopenjskih izobraževalnih programih (slika 2), so ugotovitve še nazornejše. Pričakovano so dosežki dijakov iz programov splošne (in klasične) gimnazije (na sliki označeni z Gim-spl) najvišji v primerjavi z dosežki dijakov iz drugih programov in da praktično vsi dosegajo mednarodno opredeljene temeljne ravni naravoslovne pismenosti. Kar nekaj jih tudi doseže najvišje ravni. V programih splošne in klasične gimnazije ima dosežke na 5. ali 6. ravni več kot tretjina dijakov (36 odstotkov) in v programih strokovne gimnazije (Gim-str) približno desetina (11 odstotkov). Vendar pa lahko po drugi strani ugotovimo, da so med programi pomembne razlike in da veliki deleži dijakov iz srednjih in nižjih poklicnih programov ne dosegajo niti temeljne, 2. ravni naravoslovne pismenosti, dosežkov na 5. ali 6. ravni lestvice pa ne dosegajo. V srednjih poklicnih programih (SPI) ima skoraj polovica dijakov (44 odstotkov) dosežke na 1. ravni naravoslovne pismenosti in pod njo, v nižjih poklicnih programih (NPI) pa ima več kot tri četrtine dijakov (78 odstotkov) takšne dosežke.

Kot že prej je pomembno poudariti, da ne moremo dosežkov dijakov pripisati neposredno polam, ki jih obiskujejo, saj so v raziskavi PISA večinoma sodelovali dijaki 1. letnikov in se je torej na preizkusu znanja PISA 2006 odrazil predvsem nabor znanj in veščin, ki so jih pridobili v času osnovnošolskega izobraževanja, v šoli ali zunaj nje. Iz predstavljenih rezultatov pa lahko ugotovimo, kako je po prvem letu srednjestopenjskega izobraževanja populacija dijakov glede dosežkov pri naravoslovni pismenosti razporejena po izobraževalnih programih.

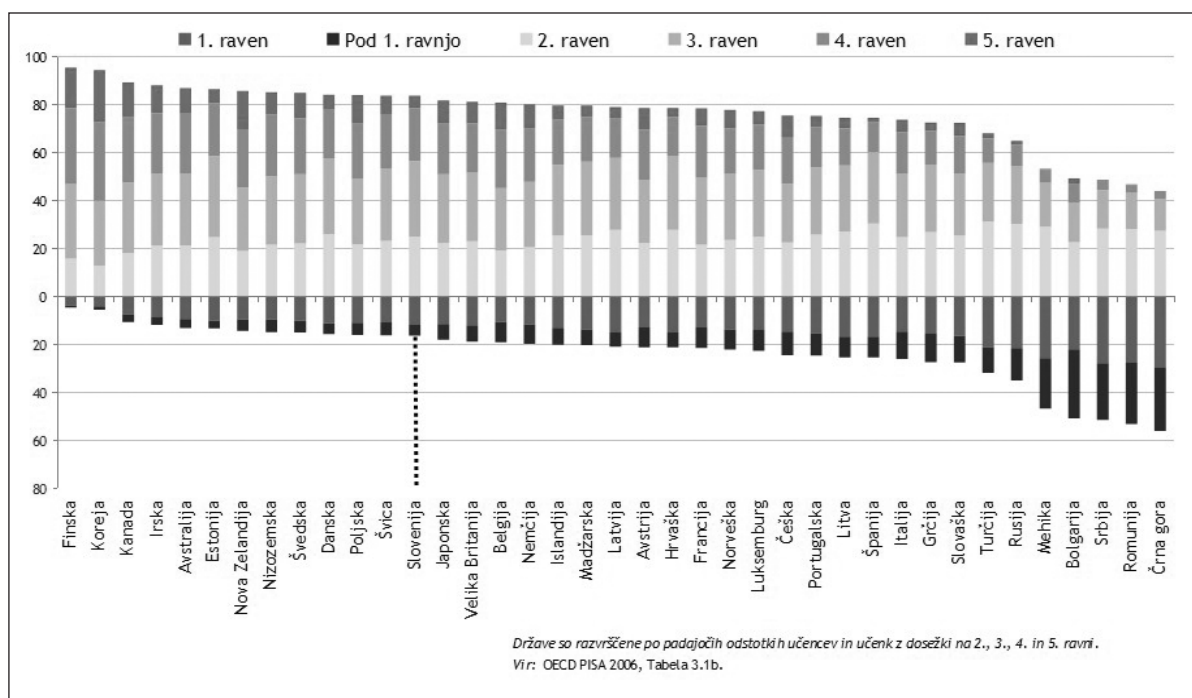
Dosežki slovenskih učencev v bralni pismenosti PISA 2006

V tem razdelku so predstavljene primerjave dosežkov slovenskih učencev z dosežki učencev iz drugih držav in po izobraževalnih programih na področju bralne pismenosti. Slovenija v prejšnjih zbiranjih podatkov PISA leta 2000 in 2003 ni sodelovala, zato ne moremo raziskovati sprememb v slovenskih dosežkih v tem času.

Bralna pismenost v raziskavi PISA se osredotoča na sposobnost učencev, da uporabljajo pisno informacijo v situacijah, s katerimi se v življenju srečujejo. V raziskavi PISA je bralna pismenost opredeljena kot razumevanje, uporaba in razmišljanje o pisnem besedilu, da dosežemo postavljeni cilj, razvoj posameznikovega znanja in aktivno sodelovanje v družbi. Ta opredelitev presega tradicionalno pojmovanje dekodiranja informacije in dobesečne interpretacije zapisanega v smislu bolj uporabnih dejavnosti.

Ravni lestvice bralne pismenosti so določene podobno kot pri naravoslovni pismenosti. Na lestvici bralne pismenosti je opredeljenih pet ravni, ki ustrezajo nalogam z naraščajočo težavnostjo. Takšna razvrstitev nalog na lestvici dosežkov ponazarja naraščajoče zaporedje spretnosti znanja in strategij branja. Pri najlažjih nalogah, na primer, učenci preprosto poiščejo izrecno navedeno informacijo iz danega poznanega besedila ali preprosto povezavo med delom besedila in resničnim življenjem. V splošnem je pri najlažjih nalogah informacija v besedilu jasno prepoznavna, struktura besedila pa manj gosta in zapletena. Pri težjih nalogah iskanja informacij morajo učenci poiskati in razvrstiti več kosov bolj prikrite informacije, včasih tudi glede na več meril. Pogosto je v besedilu več konkurenčnih informacij, ki si z informacijo, ki jo naloga zahteva, delijo nekatere skupne značilnosti. Podobno so naloge, ki zahtevajo interpretacijo ali razmišljanje in ovrednotenje besedila, na spodnjem delu lestvice drugačne od nalog na zgornjem delu lestvice. Razlika je v procesih, ki so potrebni, da učenci na te naloge pravilno odgovorijo, in v stopnji, do katere so bralne strategije, ki so potrebne, da učenci pridejo do pravilnega odgovora, že nakazane v besedilu vprašanja, ali koliko je v besedilu zavajajočih informacij. Podrobnejši opisi ravni dosežkov bralne pismenosti so v Štraus, Repež, Štigl (2007).

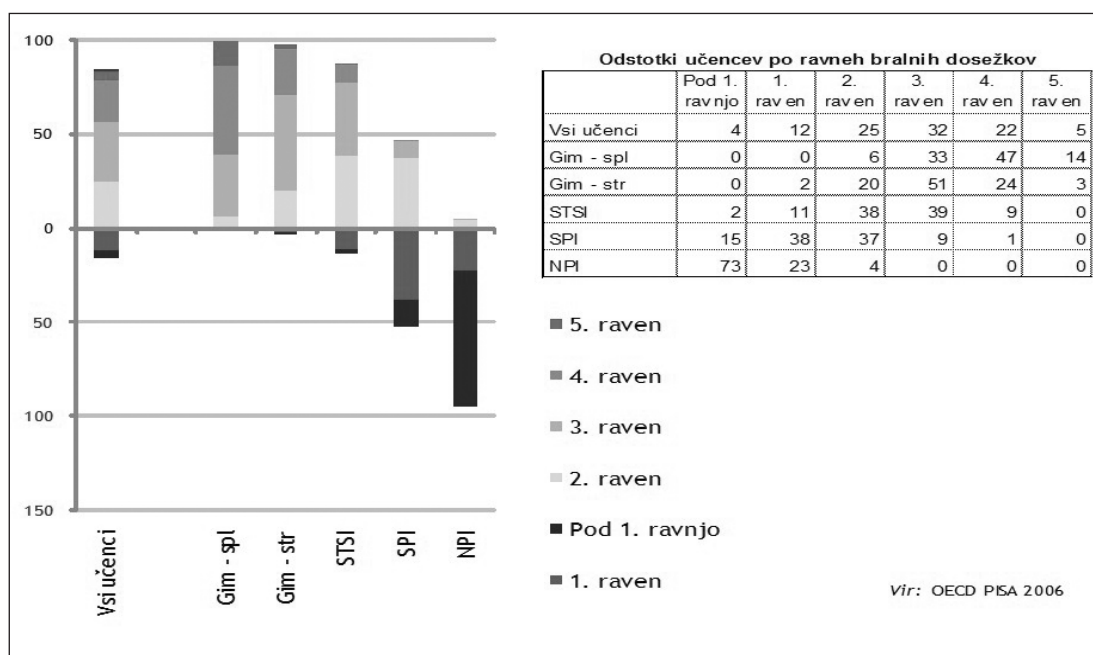
Slika 3: Odstotki učencev na posameznih ravneh bralne pismenosti PISA 2006 po državah



Tudi pri bralni pismenosti v raziskavi PISA 2. raven dosežkov opredeljena kot temeljna raven. Učenci z dosežki na tej ravni izkazujejo začetne kompetence bralne pismenosti, ki jim bodo omogočale nadaljevanje učenja tudi na drugih področjih. Na sliki 3 so države razvrščene glede na skupen odstotek učencev v državi, ki dosegajo raven temeljnih kompetenc. Z drugimi besedami, ti učenci imajo dosežke na 2., 3., 4. ali 5. ravni lestvice bralne pismenosti. V Sloveniji je 83,5 odstotka učencev, ki dosegajo vsaj temeljne kompetence branja (tabelarični podatki so dostopni v Štraus, Repež, Štigl, 2007). V državah OECD je teh učencev v povprečju 79,9 odstotka. Ugotovimo lahko, da v primerjavi s Slovenijo v precej državah te temeljne kompetence dosega večji delež učencev. Te države so Finska, Koreja, Kanada, Irska, Avstralija, Estonija, Nova Zelandija, Nizozemska, Švedska, Danska, Poljska in Švica. V tem seznamu prepoznamo nekatere države, ki pri naravoslovnih dosežkih niso bile toliko v ospredju.

Iz nadaljnjih podatkov raziskave (npr. OECD 2007) je razvidno tudi, da so prav pri bralni pismenosti v vseh sodelujočih državah med spoloma velike razlike. Podobne razlike med spoloma v dosežkih pri branju so se pokazale v prejšnjih raziskavah PISA, v katerih Slovenija sicer ni sodelovala. Analiza podatkov iz prejšnjih raziskav PISA nakazuje, da lahko to razliko v dosežkih pripišemo tudi večjemu vključevanju učenk v branje s praktično vsemi oblikami branja, da učenke berejo več različnih gradiv in da imajo naraščajočo naravnost, da uporabljajo tako šolske kot javne knjižnice. Najvišje bralne kompetence tako izkazujejo pretežno učenke. To pa je lahko povezano tudi z razlikami v deležih učenk in učencev, ki se odločajo za vpis v akademske ali druge izobraževalne programe.

Slika 4: Dosežki dijakov na področju *bralne pismenosti* po srednjestopenjskih izobraževalnih programih.



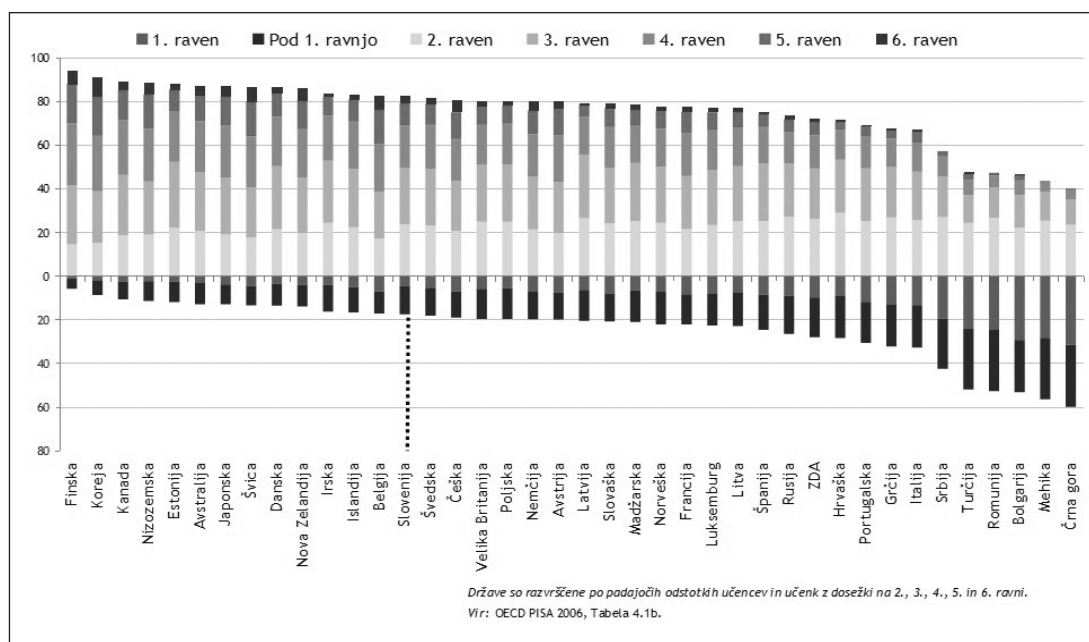
Kot pri naravoslovni pismenosti so pričakovano najvišji dosežki v programih splošne in klasične gimnazije, v katerih praktično vsi učenci dosegajo temeljno ravne branja. Velik razkorak pa je viden v ostalih programih. Že v programih srednjega tehniškega in strokovnega izobraževanja (STSI) ni dijakov, ki bi dosegali 5. raven branja in le približno desetina (9 odstotkov) jih dosega 4. raven branja. Po drugi strani pa v srednjih in nižjih poklicnih programih veliki deleži dijakov ne dosegajo niti temeljne ravni mednarodno opredeljene bralne pismenosti. V srednje poklicnih programih (SPI) je tako delež dijakov, ki imajo dosežke na 1. ravni bralne pismenosti ali pod njo 53 odstotkov, v nižjih poklicnih programih (NPI) pa celo 96 odstotkov. Ob predpostavki, da je bralna pismenost pomembna tudi kot podlaga za pridobivanje znanja na drugih področjih, je to zelo velik delež, ki narekuje posebno pozornost pri oblikovanju teh programov.

Dosežki slovenskih učencev v matematični pismenosti PISA 2006

V raziskavi PISA uporabljamo koncept matematične pismenosti, ki se nanaša na zmožnost učencev, da analizirajo, utemeljujejo in učinkovito sporočajo svoje zamisli ter rezultate, ko postavljajo, rešujejo in interpretirajo matematične probleme v različnih situacijah. Podobno kot za naravoslovno in bralno pismenost so bile matematične naloge PISA razvrščene na lestvici dosežkov glede na njihovo težavnost. Na lestvici matematične pismenosti PISA je opredeljenih šest ravni dosežkov. Naloge s težavnostjo proti vrhu lestvice vključujejo številne različne elemente in zahtevajo visoko raven interpretacije. Naloge s težavnostjo v sredini lestvice zahtevajo veliko interpretacije, pogosto v situacijah, ki so razmeroma neznane ali učenci z njimi niso imeli izkušenj. Pogosto zahtevajo uporabo različnih interpretacij situacije, skupaj z oblikovanjem formalnih matematičnih predstavitev. Naloge s težavnostjo na spodnjih delih lestvice so postavljene v preproste in učencem razmeroma znane kontekste. Zahtevajo le najosnovnejšo interpretacijo situacije in neposredno uporabo dobro znanega matematičnega znanja v znanih situacijah. Značilne aktivnosti za reševanje takih nalog so branje podatkov neposredno iz grafa ali tabele, zelo preprosto in neposredno računanje, urejanje majhnega zaporedja števil, štetje znanih

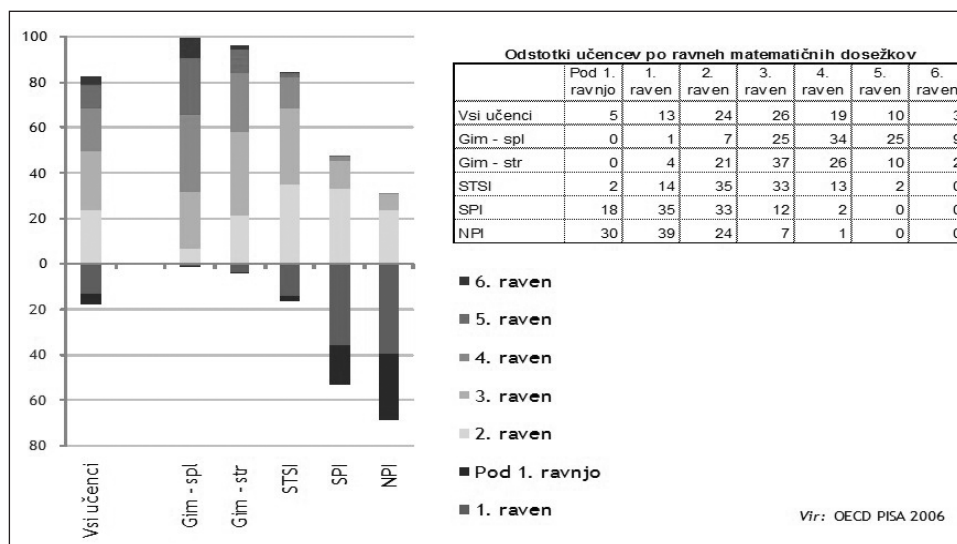
predmetov, uporaba preprostega menjalniškega tečaja ter prepoznavanje in naštevane izidov preprostih kombinatoričnih poskusov. Podrobnejši opisi ravni dosežkov matematične pismenosti PISA 2006 so v Štraus, Repež, Štigl (2007).

Slika 5: Odstotki učencev na posameznih ravneh matematične pismenosti PISA 2006 po državah



V Sloveniji je učencev z vsaj osnovnimi matematičnimi kompetencami 82,3 odstotka (tabelarni podatki so v Štraus, Repež, Štigl, 2007). V državah OECD temeljne matematične kompetence izkazuje v povprečju 78,7 odstotka učencev. Države, ki so v razvrstitvi po padajočih deležih učencev z vsaj osnovnimi kompetencami pred Slovenijo, so Finska, Koreja, Kanada, Nizozemska, Estonija, Avstralija, Japonska, Švica, Danska, Nova Zelandija, Irska, Islandija in Belgija. Tudi v tem seznamu so države, ki pri naravoslovni pismenosti v primerjavi s Slovenijo niso bile toliko v ospredju, so pa izstopale pri dosežkih bralne pismenosti: Danska, Irska, Islandija in Belgija. Ugotovimo torej lahko, da so bili slovenski učenci v raziskavi PISA 2006 v primerjavah z drugimi državami najuspešnejši pri naravoslovni pismenosti in manj pri matematični in bralni pismenosti.

Slika 6: Dosežki dijakov na področju matematične pismenosti po srednje-stopenjskih izobraževalnih programih.



Pri matematični pismenosti PISA 2006 je pregled doseganja ravni na lestvici primerljiv z naravoslovno in bralno pismenostjo. Gimnazijski dijaki (Gim-spl in Gim-str) večinoma dosegajo vsaj temeljno raven matematične pismenosti in kar nekaj jih doseže tudi najvišje ravni. 5. ali 6. raven matematične pismenosti doseže več kot tretjina dijakov programov splošne in klasične gimnazije (36 odstotkov) in približno desetina dijakov programov strokovnih gimnazij (12 odstotkov). Dijaki iz drugih programov večinoma ne dosegajo najvišjih ravni matematične pismenosti in deleži dijakov, ki ne dosegajo temeljne ravni se povečujejo. Vendar pa je, vsaj v primerjavi z bralno pismenostjo, tudi delež dijakov nižjih poklicnih programov (NPI), ki dosegajo vsaj temeljno raven nekoliko višji, 32 odstotkov. To kaže na večjo uspešnost dijakov teh programov na področjih matematične in naravoslovne pismenosti in šibkejše dosežke prav na področjih bralne pismenosti.

Razprava

Popularnost mednarodnih primerjalnih raziskav se je v zadnjih letih povečala tako v svetu kot pri nas. V prispevku so navedeni nekateri osnovni rezultati raziskave PISA 2006, ki se s pregledom po posameznih srednjestopenjskih izobraževalnih programih morda še najbolj približajo ugotavljanju uspešnosti učencev s specifičnimi učnimi težavami. V tem prispevku smo predstavili dosežke slovenskih učencev na področju naravoslovne, bralne in matematične pismenosti, kot so se pokazali v raziskavi PISA 2006. Osredotočili smo se na primerjavo Slovenije z drugimi državami in na dosežke slovenskih dijakov po posameznih srednjestopenjskih izobraževalnih programih. Medtem ko je Slovenija relativno uspešna v primerjavi z drugimi državami, še posebej pri naravoslovni pismenosti, pa lahko ugotovimo, da veliki deleži dijakov, predvsem iz srednjih in nižjih poklicnih programov, ne dosegajo temeljnih naravoslovnih in matematičnih kompetenc in še posebno bralnih kompetenc. Prav te pa bi lahko razumeli kot pomembno podlago za nadaljnje uspešno učenje na vseh področjih.

Temeljne kompetence 15-letnih učencev so odvisne od številnih spreminjajočih se dejavnikov. Poleg šolskih dejavnikov so to družina in njena podpora, vrstniki in prijatelji ter vse bolj navzoča množična občila. Vsi ti dejavniki lahko prispevajo k povečevanju motivacije mladih za učenje, seznanjenosti z zanje pomembnimi informacijami in oblikovanju njihovih interesov, s tem pa tudi k učnemu uspehu. Za določeno specifično znanje učencev so v prvi vrsti zagotovo odgovorni njihovi učitelji, ki s kakovostnim poučevanjem učenca omogočajo pridobivanje znanja, sposobnosti in izkušenj. Tem dejavnikom je po umiritvi prvega vala medijske pozornosti na rezultate raziskave kot "olimpijado" namenjena pozornost raziskovalcev, ki poskušajo izluščiti vzroke za izboljševanje kakovosti slovenskega izobraževalnega sistema na vseh področjih. Vendar pa sodelujoče države pridobijo iz tudi skupnih izkušenj, tehnik in rezultatov mednarodnih raziskav, ki lahko igrajo pomembno vlogo pri oblikovanju kurikulov, programov in pristopov k poučevanju in učenju.

Posebna omejitev mednarodnih raziskav je v tem, da ne morejo nuditi informacije o neposrednih vzrokih za visoke ali nizke dosežke ampak največ le posredne informacije o tem. Kazalniki iz mednarodnih raziskav opozarjajo na uspehe in probleme, ki jih je treba nadalje raziskati in poiskati rešitve zanje. Kazalniki nudijo sicer nepopolno, vendar dovolj poceni informacijo o poteku izobraževanja in rezultatih učenja v državi v podobni vlogi kot indeksa cen življenjskih potrebščin za ekonomsko politiko (Mislevy, 1995). Vzporedne poti zbiranja podatkov in informacij za različne namene so tako še vedno zelo potrebne, od široko pokrivajočih, zlahka pridobljenih kazalnikov, kot jih dajo mednarodne primerjalne raziskave, do poglobljenih študij procesa poučevanja in učenja na ravni posameznih šol, razredov in učencev. Povezave med posameznimi vrstami raziskovanja povečajo naše razumevanje dejanskega stanja in vzrokov zanj.

Literatura

- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Husén, T. (ur.) (1967). International study of achievement in mathematics: a comparison of twelve countries (vols. I and II). New York: Wiley.
- Husén, T., & Tuijnman, A. (1994). Monitoring standards in education: Why and how it came about. V A.C. Tuijnman, & T.N. Postlethwaite (ured.), Monitoring the standards of education: papers in honor of John P. Keeves (str. 1-21). Oxford: Pergamon Press.
- Kellaghan, T. (1996). IEA studies and educational policy. Assessment in education, 3, 143-160.
- Kellaghan, T. in Greaney, V. (2001) Using assessment to improve quality of education. Pariz: UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Mislevy, R. J. (1995). What can we learn from international assessments? Educational evaluation and policy analysis, 17, 419-437.
- OECD (2007). PISA 2006 – Science Competencies for Tomorrow's World. Vol 1: Analysis. Pariz, Francija: OECD.
- OECD (2009). PISA 2006 Technical Report. Pariz, Francija: OECD.
- Plomp, T. (1998). The potential of international comparative studies to monitor the quality of education. Prospects, 28, 45-59.
- Repež, M., Bačnik, A. in Štraus, M. (ur.) (2007). Izhodišča merjenja naravoslovne pismenosti PISA 2006. Ljubljana: Nacionalni center PISA, Pedagoški inštitut.
- Štraus, M., Repež, M. in Štigl, S. (ur.) (2007). Nacionalno poročilo PISA 2006: naravoslovni, bralni in matematični dosežki slovenskih učencev. Ljubljana: Nacionalni center PISA, Pedagoški inštitut.

TRADICIONALNI IN NOVI MODELI PREPOZNAVANJA IN DIAGNOSTIČNEGA OCENJEVANJA SUT/PPPU¹

Dr. Lidija Magajna, doc.

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani; Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana,
e-naslov: lidija.magajna@guest.arnes.si

Povzetek

Prispevek prikazuje pomembne paradigmatke spremembe na področju obravnavanja posebnih potreb, splošnih in specifičnih učnih težav ter vpliv teh sprememb na načrtovanje in izvajanje postopkov prepoznavanja in diagnostičnega ocenjevanja SUT/PPPU. Med pomembnejše, še vedno aktualne in ne povsem rešene probleme spada razločevanje specifičnih (SUT) od splošnih učnih težav in težjih oblik specifičnih motenj (PPPU) od lažjih do zmernih oblik, ki ne zahtevajo uvedbo postopka usmerjanja in dodatne strokovne pomoči. V prispevku so predstavljeni tradicionalni modeli identifikacije specifičnih motenj učenja (model razhajanja med sposobnostmi in dosežki, model nizkih dosežkov, model intra-individualnih razlik) in novejši modeli, ki težijo k večnivojskemu pristopu, dodelavi in integraciji tradicionalnih modelov ter upoštevanju učinkovitosti intervencij (model odzivanja na intervencijo, petstopenjska hierarhična metoda identifikacije, integrirani model, pristopi tretje metode). Čeprav smo pri uvajanju modela identifikacije SUT/PPPU in predlaganju kriterijev za identifikacijo pri nas upoštevali predhodne izkušnje drugih držav in strokovne razprave ter predlagali hibridni model, ki vključuje 5-stopenjsko hierarhično metodo identifikacije, je v praksi prišlo do podobnih začetnih težav in vplivov subjektivnih dejavnikov na identifikacijo. Implementacija piramidnega 5-stopenjskega modela podpore in pomoči, ki ga predvideva Koncept dela "Učne težave v osnovni šoli", to je sistematično zasnovanih načinov odkrivanja splošnih in specifičnih učnih težav in sistematične organizacije različnih oblik prilagajanja poučevanja in pomoči, pa bi omogočila nadgradnjo obstoječega modela identifikacije v novejši integrirani model, ki predvideva široko zastavljeno odkrivanje rizičnih učencev in zgodnje intenzivne oblike poučevanja in pomoči.

Ključne besede: specifične učne težave, primanjkljaji na posameznih področjih učenja, prepoznavanje učnih težav, modeli prepoznavanja in diagnostičnega ocenjevanja

Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje SUT/PPPU kot proces, ki se spreminja v okviru širših paradigmatških sprememb

Področje prepoznavanja in diagnostičnega ocenjevanja specifičnih učnih težav in drugih šolskih težav se sooča z vrsto problemov in dilem, ki so bodisi metodološke, konceptualne ali etične narave ali pa izhajajo iz upoštevanja socio-političnih ali ekonomskih dejavnikov. Razločevanje med specifičnimi, nevrofiziološko pogojenimi učnimi težavami in splošnimi učnimi težavami različnega izvora predstavlja za raziskovalce in praktike aktualen in pereč problem že več desetletij. Kljub

¹ Prispevek je nastal v okviru projekta Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela "Učne težave v osnovni šoli", ki ga financirata Evropski socialni sklad in Ministrstvo RS za šolstvo in šport.

številnim doseženim konsenzom, novim modelom in bolj fleksibilnim rešitvam ostajajo mnoga vprašanja še vedno odprta.

V zadnjih desetletjih je področje posebnih potreb, specifičnih in splošnih učnih težav doživelo velik razmah in pomembne paradigmatske spremembe, ki so vplivale tudi na izvajanje postopkov prepoznavanja in diagnostičnega ocenjevanja. Med pomembnejše spremembe usmeritev vsekakor sodijo: prehod od medicinskega k socialnemu modelu obravnavanja posebnih potreb; upoštevanje novih spoznanj o nevrorazličnosti; potreba po globljem razumevanju narave posameznikovih težav pri učenju in pojasnitvi narave ovir pri napredovanju; potreba po organizaciji in osmišljanju razdrobljenih ugotovitev s pomočjo nekega teoretičnega okvirja, ki vodi nadaljnje odločanje in usmerjenost postopkov diagnostičnega ocenjevanja v iskanje in posredovanje informacij, ki bodo relevantne za izboljšanje samega procesa poučevanja, načrtovanje pomoči in razvijanje zmožnosti ustvarjanja izidov, ki bodo uspešni tudi z dolgoročnega vidika.

Od medicinskega k socialnemu modelu prepoznavanja in diagnostičnega ocenjevanja specifičnih učnih težav

Čeprav obstaja več modelov ocenjevanja in obravnavanja funkcioniranja in zmanjšane zmožnosti (motenj, oviranosti), prevladujeta predvsem dva modela: medicinski model in socialni model.

Medicinski model se osredotoča na medicinsko pogojenost motenj in na oviranost posameznika, to je na ugotavljanje, kako ga stanje zmanjšanih zmožnosti (prisotnost primanjkljajev) omejuje in kako to stanje popraviti z izvajanjem različnih rehabilitacijskih (korekcijskih) pristopov. Upravičenost do specialnih oblik pomoči in uveljavljanje posebnih oblik zaščite je odvisna od resnosti ugotovljene motnje (zmanjšanih zmožnosti, oviranosti), izvajalci intervencij pa so strokovnjaki, kliniki in druge osebe, ki nudijo rehabilitacijske usluge.

Socialni model obravnavanja zmanjšanih zmožnosti, ki je v evropskih državah široko sprejet, pa pojmuje motnje učenja kot oviranost, ki zahteva določene prilagoditve, da bi posameznik lahko izvajal funkcije, ki so potrebne za opravljanje šolskih/ življenjskih aktivnosti. Posameznika je torej znotraj družbe možno oskrbeti preko različnih prilagoditev, izvajalci teh prilagoditev pa so osebe, ki izvajajo službe pomoči v večinskih sistemih z usposabljanjem v poučevanju/podpori za posebne potrebe. Poudarek je torej na odstranjevanju ovir in zagotavljanju uspeha preko prilagoditev, dobre poučevalne prakse in raznovrstnosti načinov poučevanja, podporne tehnologije in drugih načinov podpore. Uveljavljanje teh prilagoditev pa se šteje za osnovno pravico (državljsko pravico), ki jo nudijo večinski (glavni) sistemi, oziroma službe teh večinskih sistemov.

Čeprav se večina sodobnih načinov diagnostičnega ocenjevanja in podpore na področju specifičnih učnih težav, še posebej najpogostejše oblike teh motenj – disleksije, skuša prilegati socialnemu modelu, pa se pri praktični aplikaciji tega modela pojavljajo tudi določeni problemi in dileme. Smythe (2004) poudarja, da ponuja razdelitev na medicinske in socialne modele predvsem nek teoretični okvir in osnove za diskusijo in opozarja, da se v realni praksi ustrezni načini podpore in pomoči ne prilegajo tesno ne eni ne drugi kategoriji. Vztrajanje na usposabljanju in izključni podpori večinskih služb za oskrbo vseh v okviru socialnega modela, bi lahko pomenilo pojmovanje specialnih oblik podpore in pomoči kot del medicinskega modela in umik specializiranih strokovnjakov in oblik podpore. Zato Smythe (2004) zagovarja upoštevanje kompromisov, ki jih omogočajo sodobne tehnološke možnosti.

Pojmovanje nevrorazvojne variacije kot normalne variacije in upoštevanje nevrorazličnosti

V sodobnih pristopih (Pollak, 2009) omenjajo v zvezi s specifičnimi motnjami učenja tudi pojem “nevrorazličnosti”. Nevrorazličnost ali nevrorazvojna variacija pomeni, da učenje pri posamezniku ne poteka na tipičen način zaradi različne možganske organizacije, ki daje prednost drugačnim načinom predelovanja informacij. Pogosto se nevrorazličnost omenja v zvezi z osebami z disleksijo, ki so uspešne in dajejo prednost divergentnemu reševanju problemov, vidno-prostorskemu mišljenju in semantičnemu pomnjenju; pri tipično šolskih nalogah, ki zahtevajo mehanično pomnjenje, avtomatizacijo veščin in postopkov ter dobro kratkotrajno in delovno pomnjenje, pa imajo težave.

Glavna trditev nevrorazvojnega pristopa je, da na nevrorazvojno variacijo ne bi smeli gledati kot na neko vrsto patologije in da imajo vsi učenci edinstvene nevrorazvojne profile (Pohlman, 2008). Namesto izrazov, kot so npr. motnja ali težava pri učenju, se v tovrstnih pristopih uporablja izraz “učna različnost”. Do težav in učne neuspešnosti prihaja zato, ker se posameznikov profil močnih in šibkih področij ne ujema z zahtevami okolja. V tem pogledu obstajajo razlike med zahtevami osnovne in srednje šole po širokem obsegu splošnih znanj in veščin (“generalistih”) ter zahtevami odrasle dobe. Izobraževanje in delovno okolje v odrasli dobi omogoča večje osredotočanje na močne interese in sposobnosti ter se tako v večji meri prilagaja tudi “specialistom”. Mnogi prej “neuspešni” učenci lahko šele v odrasli dobi razvijejo svoje potenciale in dosežejo izjemne uspehe na svojem ožjem področju. Vendar pa ima uporaba izraza “učne razlike” ali “učna različnost” lahko tudi določene neugodne posledice. Nekatere razlike imajo lahko za posledico zelo veliko oviranost pri tradicionalnih načinih učenja in obravnavanje njihovih specifičnih šibkih področij v okviru splošne učne različnosti, lahko zmanjša možnost pridobivanja nujnih dodatnih prilagoditev in specialnih oblik podpore.

Fenomenološki pristop k diagnostičnem ocenjevanju postavlja v ospredje razumevanje specifičnih težav pri učenju

Fenomenološki pristop k diagnostičnem ocenjevanju učnih težav je usmerjen v razvijanje globljega razumevanja učenca, njegovega učenja ter ovir v procesih učenja in poučevanja (Pohlman, 2008). Ker postavlja ta pristop v središče razumevanje in razlago samega pojava (fenomena), presega nekatere druge pristope, ki informacije o učencu uporabljajo predvsem za dodelitev ustrezne oznake (diagnoze) ali razvrščanje v določeno kategorijo z namenom ugotavljanja upravičenosti do posebnih oblik pomoči. Razumevanje procesa učenja in razlaga ovir v tem procesu pa zahteva informacije, ki jih ne moremo pridobiti le s kvantitativnimi metodami. Šele kvalitativne metode nam pogosto razkrijejo nekatere procese (metakognitivno zavedanje, organizacija, kvaliteta mišljenja), ki so zelo pomembni za razumevanje, kako posameznik usvaja neko veščino ali znanje in kaj ga pri tem ovira. Kvalitativne preizkušnje lahko npr. pri nekem nadarjenem učencu s specifičnimi učnimi težavami prispevajo pomembne informacije, ki omogočijo vpogled v kompleksnost njegovega razmišljanja in naravo ovir pri napredovanju.

Da bi lahko opažene pojave in informacije, pridobljene v procesu diagnostičnega ocenjevanja z različnimi metodami, tudi osmislili, nujno potrebujemo nek sistem organizacije. Pri opazovanju velikega števila pojavov je ključnega pomena, da iščemo vzorce ali teme, ki omogočajo, da se postopoma pojavi (vznikne) pomen, ki je skrit v ozadju. Pojave je torej potrebno organizirati, šele potem lahko izluščimo pomen, ki je v ozadju. Tako organizacijo pojavov pa omogoča uporaba teoretičnih okvirjev in tvorjenje profilov (vzorci, teme) na osnovi teoretičnih principov in razlag.

Pomen teoretičnega okvirja pri diagnostičnem ocenjevanju

Tako izbiro diagnostičnih preizkušenj kot tudi interpretacijo in sporočanje rezultatov mora voditi nek teoretični okvir (Pohlman, 2008). Teoretični okvir omogoča, da postane sam postopek diagnostičnega ocenjevanja bolj koherenten (medsebojno povezan) in predstavlja vodilo pri odločanju na posameznih stopnjah procesa. Brez teorije so ugotovitve razdrobljene, neorganizirane in ne moremo videti vzorcev oz. konstruktov višjega reda, prav tako ne moremo pri organiziranju informaciji določiti prioritete. Teoretični okvir nam nudi nek zemljevid, nas orientira in nam pomaga priti do cilja. Okvir bi moral strokovnjaka osvoboditi, ne omejevati in odpreti njegovo percepcijo za nove vire podatkov in globlje ravni interpretacije (tiste ravni, ki omogočijo videti vzorce in teme). Dobro poznavanje in uporaba neke razvojne teorije, teoretičnega okvirja o učenju, zelo poveča kvaliteto diagnostičnega ocenjevanja težav pri učenju, saj strokovnjaku pri praktičnem delu nudi oporo (ogrodje) pri opazovanju, interpretiranju in sporočanju rezultatov. Pomembno pa je, da je ta okvir prilagodljiv in ne predstavlja nekaj, česar se oklepamo in branimo pred novimi načini razmišljanja in raziskovanja.

Na področju učnih težav predstavlja npr. informacijsko-procesni model dober okvir za opazovanje, interpretacijo in komuniciranje ter za aplikacijo fenomenološkega pristopa. Pomembno vlogo je ta model odigral tudi kot sredstvo za pozitivno spreminjanje socialnega okolja, ki ga predpostavlja socialni model oviranosti. Obstajajo pa tudi drugi teoretični modeli, ki so posebej ustrezni za določeno področje ali vrsto težav ali motenj učenja.

Diagnostično ocenjevanje za razvijanje izvirnega načrta pomoči in rezilientnosti

Diagnostično ocenjevanje mora razkriti dejavnike, ki ovirajo proces usvajanje neke učne dejavnosti (npr. tehnike glasnega branja) in tako preseči dodeljevanje oznak in uvrščanje posameznikov z določeno težavo pri učenju v neko kategorijo (Pohlman, 2008). Poznavanje in razumevanje sebe, zavedanje svojih šibkosti in močnih področij krepí posameznikovo rezilientnost in je povezano z ugodnim dolgotrajnim izidom tudi v situacijah, ko težave vztrajajo (Raskind in sod., 1999). Samozavedanje, posebno zavedanje specifičnosti problema, omogoča, da zaznavamo težave kot jasen in omejen problem in ne kot neko nejasno, posplošeno zmedo, ki občutke tesnobe in potrtosti še povečuje. Odrasel, ki učenca z učnimi težavami podpira, probleme učenja "demistificira", ga vodi in mu daje občutek, da je cenjen in da je edinstven, predstavlja pomemben varovalni dejavnik za otrokov nadaljnji razvoj šolanja in življenjske adaptacije.

Razkritje in razumevanje ovir pri učenju, ki vključuje razlago šibkosti, osvetlitev močnih področij in pozitivno sporočilo o prihodnosti, bi moralo potekati kot stalen dialog z učencem o njegovem učenju. Ta dialog običajno začne strokovnjak, ki opravi diagnostično ocenjevanje (specialni pedagog, psiholog), nadaljevati pa bi ga morali starš, učitelj in druge osebe, ki sodelujejo pri izvajanju podpore in pomoči. Ta dialog ima lahko različne oblike, odvisno od starosti in specifičnega profila šibkosti in težav oz. kognitivnega stila in osebnostnih značilnosti ter komunikacijskih zmožnosti otroka.

Zgoraj opisani novi okvirji in pristopi so vplivali tudi na razvoj in implementacijo modelov identifikacije specifičnih učnih težav.

Tradicionalni modeli prepoznavanja in diagnostičnega ocenjevanja SUT/PPPU

Problemi diagnostičnega ocenjevanja specifičnih motenj učenja se pojavljajo že od zakonsko pridobljenih možnosti za posebno pomoč in izobraževanje otrok in mladostnikov te skupine v ZDA leta 1975 (Scruggs in Mastropieri, 2003) in so še vedno aktualni. Keogh (2005) meni, da k tej kompleksnosti dodatno prispevajo tudi različne perspektive oseb, povezanih s šolsko politiko, zakonodajo, zagovorništvom, intervencijami in raziskavami. Različne vpletene strani se razlikujejo v presoji, katera definicija je najbolj ustrezna, na presojo pa vplivajo tudi različne potrebe vpletenih.

Konsistentno pomanjkanje jasnosti pri definiranju, problemi kriterijev in postopkov identifikacije ovirajo strokovno delo na številnih področjih in imajo pomembne posledice:

- na področju raziskovanja vplivajo problemi identifikacije na selekcijo oseb s specifičnimi učnimi težavami in uporabnost ugotovitev;
- na področju poučevanja vplivajo na ugotavljanje upravičenosti posameznikov do različnih pravic in ovirajo odločanje o prilagoditvah poučevanja;
- na področju kliničnega dela ovirajo razvoj specializiranih intervencij itd.

Pomemben premik v kvaliteti procesov diagnostičnega ocenjevanja in reševanja zgoraj navedenih problemov predstavlja razvoj modelov identifikacije in diagnostike SUT/PPPU in prehod od bolj parcialnih in togih tradicionalnih modelov do novejših, nadgrajenih, bolj fleksibilnih in integriranih modelov.

Med tradicionalne modele identifikacije specifičnih motenj učenja spadajo: model razhajanja med sposobnostmi in dosežki, model nizkih dosežkov in model intra-individualnih razlik.

Model razhajanja (neskladja) med sposobnostmi in dosežki – ugotavljanje nepričakovanega neuspeha

Ugotavljanje razlik med sposobnostmi in dosežki je dolga leta predstavljalo glavni in najpogostejši način identificiranja specifičnih motenj učenja, saj je že po zgodnjih definicijah SUT/PPPU učni neuspeh sicer nujen, ne pa tudi zadosten kriterij za identifikacijo. Ameriška zakonodaja, ki je veljala do leta 2004, je zahtevala za identifikacijo specifičnih učnih težav in upravičenost do prilagoditev, ki izhajajo iz te diagnoze, dokaze o prisotnosti resnega odstopanja med otrokovimi potenciali in dejansko učno storilnostjo na določenem področju. Postopek ugotavljanja je najpogosteje vključeval ugotavljanje razlik med rezultati na testih inteligentnosti (merjenimi z IQ) in dejansko učno storilnostjo, merjeno preko različnih testov dosežkov (testov branja, pravopisa itd.). V praksi so se uporabljale štiri glavne metode ugotavljanja neskladja: odklon od ravni značilne za razred, formule za izračunavanje pričakovanih dosežkov (primerjava med pričakovanim in ugotovljenim dosežkom), enostavna razlika med standardnimi rezultati (med IQ in merami dosežkov na standardiziranih testih znanja) in standardna regresijska analiza.

Uporaba modela v praksi pa je povezana z vrsto problemov in razhajanj, zato je bil model predmet številnih polemičnih razprav. Strokovnjaki so se razhajali tako v priporočenih načinih ugotavljanja intelektualnih potencialov kot tudi v načinih operacionaliziranja razhajanj, ki bi zmanjšali pristranskost v korist višjega socialno-ekonomskega statusa (Stanovich, 1999). Kot pokazatelj potencialov so npr. pri disleksiji nekateri zagovarjali rabo testov nebesednih sposobnosti,

medtem ko so drugi opozarjali, da lahko pri posamezniku z disleksijo bolje ocenimo, kako dobro bi bilo njegovo bralno razumevanje, če dekodiranje (prepoznavanje posameznih besed) ne bi bilo moteno, na osnovi izmerjenih zmožnosti razumevanja ustnega jezika (verbalnih potencialov). V razpravah so strokovnjaki tudi opozarjali, da dosegajo učenci iz kulturno in jezikovno spodbudnejših okolij višje rezultate na testih inteligentnosti (ti vključujejo tudi preizkuse splošne razgledanosti, besednjaka) in bodo tako ob enakih težavah pri branju (enakih dosežkih na testih branja), prej dosegli velikost razlike med sposobnostmi in dosežki, ki bo statistično pomembna.

Model pa spremljajo tudi težave na področju zanesljivosti in veljavnosti. Psihometrične ugotovitve opozarjajo na probleme zanesljivosti pri metodah identifikacije, ki temeljijo na presečnih točkah. Fletcher je s sodelavci (2007) pri pregledu raziskav ugotavljal pomanjkanje trdnih dokazov o zunanji veljavnosti tega modela na vrsti področij in zaključil, da model razhajanja med sposobnostmi in dosežki ne omogoča zanesljive in veljavne identifikacije učencev s specifičnimi učnimi težavami.

Model nizkih dosežkov – poudarek na merah šolskih veščin in znanja

Siegel (1992), ki je predlagala model nizkih dosežkov, zagovarja pri identificiranju specifičnih učnih težav predvsem uporabo mer šolskih veščin in znanja. V okviru modela se kot osebe s specifičnimi motnjami učenja prepoznajo osebe, ki dosegajo na merah šolskih veščin in znanj podpovprečne dosežke (npr. na testu dekodiranja rezultat, ki se nahaja pod 25. ali 20. percentilom) in nimajo motnje v duševnem razvoju. Specifične učne težave (npr. specifične težave pri branju) se v okviru tega pristopa ne operacionalizirajo na osnovi nepričakovanih rezultatov (npr. pomembnega razhajanja med rezultati na testu intelektualnih sposobnosti in testih branja), temveč le na osnovi podpovprečnih dosežkov (npr. pri branju) in odsotnosti motnje v duševnem razvoju. Ugotavljanje intelektualnih sposobnosti (IQ) v okviru tega modela služi le izločanju prisotnosti lažje ali zmerne motnje v duševnem razvoju, za samo identifikacijo specifičnih motenj učenja pa ni nujno potrebno.

Model izhaja iz in gradi na ugotovitvah raziskav (Aaron, 1997; Sternberg in sod., 2002), ki kažejo, da se skupine učencev, pri katerih je prisotna razlika med IQ in šolskimi dosežki, v kognitivnih in vedenjskih značilnostih ne razlikujejo pomembno od skupin učencev z nizkimi dosežki (brez razhajanj med IQ in dosežki). Omenjene raziskave prav tako niso pokazale pomembnih razlik med obema skupinama v prognozi in odzivu na intervencije. Zagovorniki te metode poudarjajo empirično dokazano boljšo veljavnost tega pristopa v primerjavi z metodo razhajanja, saj se skupine, oblikovane v skladu s tem modelom, specifično razlikujejo v manifestaciji težav (npr. branje, matematika) in v kognitivnih in nevroloških korelatih.

Model nizkih dosežkov pa je bil zaradi določenih pomanjkljivosti predmet številnih kritičnih strokovnih razprav. Kot najpomembnejši ugovor strokovnjaki navajajo, da pristop ne omogoča izločitve drugih razlogov učne neuspešnosti na določenem področju (pomanjkanja vaje zaradi slabih učnih navad, pomanjkanja spodbud, neustreznega poučevanja itd.) in vključitev učencev, katerih težave so splošne narave, v kategorijo SUT/PPPU. To pa je v nasprotju z definicijo SUT/PPPU, ki poudarja notranjo, nevrofiziološko pogojenost specifičnih učnih težav. Metoda identificiranja specifičnih učnih težav, ki izhaja iz modela nizkih dosežkov, po mnenju kritikov z vključevanjem učencev s splošnimi učnimi težavami zmanjšuje homogenost skupine SUT/PPPU, vpliva na klasifikacijo in povzroča probleme pri merjenju (veljavnost, zanesljivost, uporaba razmejitvenih točk).

Model intra-individualnih razlik

Identifikacija specifičnih motenj učenja zahteva v okviru tega modela preučevanje individualnih razlik znotraj posameznika in se osredotoča na razlike v dosežkih (rezultatih) posameznika na različnih testih kognitivnih sposobnosti. Kot nepričakovan neuspeh in znak specifičnih učnih težav zagovorniki modela pojmujejo razlike v učinkovitosti in uspešnosti posameznika na različnih področjih kognitivnih sposobnosti, neenakomernost v razvoju. Neenakomernost profila kot pokazatelj nadomesti razhajanje med IQ in dosežki na testih šolskih veščin (branje, pisanje, matematika). Za model intra-individualnih razlik je torej značilna ugotovitev, da ima učenec na mnogih področjih dobre ali zelo dobre sposobnosti, hkrati pa so pri njem prisotne tudi specifične kognitivne šibkosti, ki vodijo do šolske neuspešnosti na določenih področjih.

Tudi ta model je doživel kritike. Fletcher in sod. (2007) navajajo predvsem skromne empirične dokaze o izboljšanjih na šolskih področjih, do katerih bi vodile intervencije, usmerjene na specifične kognitivne procese. Po mnenju nekaterih strokovnjakov je na osnovi kognitivnih in nevropsiholoških profilov tudi težko določiti, katera intervencija je najbolj ustrezna za posameznega učenca. Fletcher in sod. (2003) ter Mather in Gregg (2006) opozarjajo tudi na tveganje, da bi ostali učenci, ki imajo resne težave na več kot enem področju, neidentificirani in brez ustrezne pomoči, saj bi bil njihov profil raven. Ker temelji identifikacija specifičnih učnih težav v okviru tega modela na enem samem ocenjevanju, je problem tudi zanesljivost identifikacije.

Vendar pa isti raziskovalci kljub navedenim argumentom zagovarjajo uporabo intra-individualnih razlik pri identifikaciji SUT/PPPU, ker model poudarja specifične šibkosti in močna področja v šolskih dosežkih in ker so raziskave pokazale na povezanost specifičnih šolskih težav z določenimi kognitivnimi procesi. Med najbolj raziskane spadajo povezave med specifičnimi težavami pri branju in slabšim predelovanjem fonoloških (glasovnih) informacij (Fletcher in sod., 2007) in kognitivnimi deficiti na področju različnih vrst pomnjenja ter specifičnimi težavami pri matematiki (Geary, 2003).

Novejši alternativni, večnivojski in integrirani modeli prepoznavanja in diagnostičnega ocenjevanja SUT/PPPU

Po mnenju T. Scruggs in M. Mastropieri (2003) bi moral sodoben, splošno sprejet postopek identifikacije specifičnih motenj učenja (SUT/PPPU) ustrezati določenim kriterijem. Avtorja izpostavljata, da bi si morali pri presojanju ustreznosti načinov identifikacije zastaviti naslednja vprašanja:

- Ali postopek identifikacije upošteva in vključuje večstransko, kompleksno naravo specifičnih motenj učenja? Če se postopek naslanja le na merjenje ožjega področja funkcioniranja (npr. le fonoloških sposobnosti ali prepoznavanja posameznih besed) je njegova raba za prepoznavanje različnih oblik SUT/PPPU omejena, saj ne omogoča prepoznavanje problemov na področju organizacije, spomina, nebesedno-praktičnih aktivnosti itd.
- Ali se pristop lahko uporablja preko celotnega starostnega razpona, je postopke v okviru pristopa možno modificirati za prepoznavanje v drugih starostnih obdobjih. Posplošena raba nekaterih načinov, ki se osredotočajo izključno na zgodnjo identifikacijo, lahko ovira kasnejše prepoznavanje SUT/PPPU.
- Ali je postopek identifikacije tehnično ustrezen, ali ima ustrezno zanesljivost, veljavnost, so problemi praktične aplikacije postopka ustrezno rešeni? Ali bo zmanjšal pretirano identifikacijo? Ali lahko zmanjša neustrezno variabilnost v pogostosti pojavljanja težav v različnih območjih?

- Ali se ujema z aktualnimi in tradicionalnimi pojmovanji specifičnih motenj učenja?
- Ali bo na osnovi novega postopka manj “napačnih pozitivnih” identifikacij ali “napačnih negativnih” identifikacij, ali bo torej v manjši meri kot dosedanja postopki kot osebe s SUT/PPPU identificiral tudi osebe, ki motnje nimajo, oziroma v manjši meri spregledal osebe, ki motnjo dejansko imajo?

Novejši modeli so osredotočeni na dodelavo (na teoretični in operativni ravni) ugotavljanja interindividualnih razlik in specifičnih primanjkljajev, reševanje problemov in ugotavljanje učinkovitosti ustreznega poučevanja in intervencij ter poskuse integriranja različnih pristopov.

Model odzivanja na intervencije (intervencijo)

Model odzivanja na intervencijo je v novejši zakonodaji ZDA nadomestil model razhajanja med sposobnostmi in dosežki. Model, ki ima več ravni in je usmerjen k preprečevanju resnejših učnih težav (predvsem na področju branja), spada po mnenju nekaterih raziskovalcev spada med najbolj obetajoče načine identifikacije SUT/PPPU. Na prvi ravni poteka identifikacija učencev, ki v določeni šolski veščini (branje, pisanje, računanje) ne dosežajo zahtevane ravni (standardov), sledi skrbno spremljana intervencija in ugotavljanje napredka, šele nato pa postopki povezani z ugotavljanjem specifične narave motenosti in potrebe po specialnih oblikah pomoči.

Model vključuje dve dejavnosti, ki se pri aplikaciji izmenjujeta: direktno merjenje ciljne šolske veščine in poučevanje (intervencija), osredotočeno na izboljšanje merjene veščine. Merjenje šolske veščine (npr. ugotavljanje števila pravilno prebranih besed v treh minutah pri ocenjevanju glasnega branja) poteka z uporabo strategij ocenjevanja in merjenja, ki temeljijo na kurikulumu. Preizkusi se tako izvajajo z gradivom, ki sodi v okvir učnega načrta. Merjenja je potrebno pogosto ponavljati (dvakrat tedensko), zato so preizkusi kratki (1-5 minut). Če intenzivnemu, osredotočenemu kvalitetnemu poučevanju, ki poteka ob pogostem ocenjevanju in merjenju, ne sledi izboljšanje, se odsotnost napredka pojmuje kot nepričakovana šolska uspešnost (podpovprečna storilnost), kar postane osnova za diagnozo specifičnih učnih težav (Fletcher in sod., 2007).

Veljavnost metode odzivanja na intervencijo pri identifikaciji specifičnih motenj učenja podpirajo tudi nekatere raziskave. Učenci, ki so se slabo odzivali na intervencije, so dosegali izrazito slabše rezultate na kognitivnih nalogah (Vellutino in sod., 2003) in kazali v nevrofizioloških študijah vzorce slabše ali neustrezne aktivacije področij leve hemisfere, ki so povezana z razvojem veščin branja (Simos in sod., 2005). Drugi avtorji pa izražajo določene pomisleke, povezane s tem modelom. Fletcher (2007) meni, da je model podvržen isti kritiki kot metoda razhajanja, saj prav tako temelji na razhajanjih (v dosežkih pred in po izvedenih intervencijah), čeprav predstavlja zaradi ponavljanj meritev nek napredek v pogledu zanesljivosti. Vrsta odprtih vprašanj in nerešenih problemov pa je povezana tudi na logistiko, operacionalizacijo in implementacijo samega modela na šolah. Nekateri avtorji menijo, da bi bilo potrebno določiti standardizirane metode kvalitetnega poučevanja in doseči nek konsenz o količini poučevanja, ki je potrebna za ugotavljanje pomanjkanja napredka. Nekateri raziskovalci (Kavale in sod., 2005) pa resno opozarjajo na nevarnost, da bo raba metode odzivanja na intervencije kompromitirala veljavnost identifikacije specifičnih učnih težav, ker v procesu identifikacije ne vključuje uporabe kognitivnih mer ocenjevanja in se osredotoča predvsem na branje, pisanje in računanje. V strokovni literaturi je izražena zaskrbljenost, da model ne ohranja nekaterih osnovnih značilnosti konstrukta specifičnih učnih težav (povprečne do nadpovprečne intelektualne sposobnosti, deficiti v psiholoških procesih, razhajanje v profilu sposobnosti posameznika).

Petstopenjska hierarhična metoda identifikacije

Delovno definicijo specifičnih učnih težav so skušali strokovnjaki izboljšati tudi z različnimi poskusi integracije dosedanjih posameznih pristopov ali modelov in z integriranjem pristopov različnih ved. Kavale in Forness (2000) sta želela v svojem modelu identifikacije zajeti kompleksno in multivariatno naravo specifičnih motenj učenja. Model, ki sta ga avtorja predstavila in kasneje dograjevala (Kavale in Flanagan, 2007), vključuje pet komponent: razhajanje med dosežki in sposobnostmi, pomembne deficite v osnovnih veščinah (branje, pisanje, računanje itd.), učno učinkovitost, ugotavljanje deficitov v psiholoških procesih in izključitev drugih vzrokov. V tem hibridnem modelu so razvidni vidiki vseh predhodnih modelov (razhajanje med sposobnostmi in dosežki, slaba šolska storilnost, deficiti v psiholoških procesih in slaba učinkovitost učenja).

V našem prostoru so bili leta 2002 predlagani in čez nekaj let tudi potrjeni kriteriji, ki jih predlagata Kavale in Forness (2000), to je **hibridni model**, ki temelji na hierarhični metodi identifikacije in vključuje vse zgoraj omenjene sestavine.

1. Kriterij za identifikacijo SUT predstavlja dokazano neskladje **med pokazateljem globalnih intelektualnih sposobnosti** (globalni IQ na WISC-u, Ravenove progresivne matrice) in **dejansko uspešnostjo na določenih področjih učenja** - vključuje model razhajanja med sposobnostmi in dosežki.
2. Kriterij so obsežni, **resni primanjkljaji**, ki se raztezajo čez eno ali več izmed štirih področij **šolskih veščin** (branje, pravopis, računanje, pisanje) - vključuje model nizkih dosežkov.
3. Kriterij, ki je pomemben za diagnosticiranje PPPU, je **motena učinkovitost učenja** zaradi pomanjkljivih in motenih **kognitivnih ter metakognitivnih strategij** (sposobnost organiziranja in strukturiranja učnih nalog) in motenega **tempa učenja** (hitrost predelovanja informacij).
4. Kriterij je dokazana **motenost enega ali več psiholoških procesov**, kot so pozornost, spomin, jezikovno procesiranje, socialna kognicija, percepcija, (časovno-prostorska organizacija informacij) - vključuje intra-individualni model.
5. Kriterij **izključuje** okvare čutil, motnje v duševnem razvoju, čustvene in vedenjske motnje, kulturno različnost in neustrezno poučevanje kot glavne povzročitelje primanjkljajev na posameznih področjih učenja.

Omenjeni kriteriji so bili podrobneje prikazani in obrazloženi v različnih prispevkih (Magajna in Kavkler, 2002; Magajna in sod., 2008a in 2008b).

V **posodobitvi svoje operacionalne definicije** sta Kavale in Flanagan (2007) opozarjala na pomanjkljivosti modela odzivanja na intervencijo in na potrebo, da se pri učencih, ki se ne odzivajo na intervencijo, izvede neka kompleksna evalvacija kognitivnega funkcioniranja in ugotovijo kognitivni deficiti. Tudi Reynolds in Shaywitz (2009) trdita, da lahko dobimo vpogled v posameznikove kognitivne in psihološke sposobnosti in procese ter različne globlje vzroke šolskih težav le preko poglobljene celostne evalvacije. Šele nato pa je možno oblikovati specifične intervencije, ki bi bile ciljno usmerjene v skladu z individualnimi potrebami posameznika. Če se nekdo ne odziva na intervencije, je nujno potrebno upoštevati profil šibkih in močnih področij. Flanagan (2010) nadaljuje z razvojem svojega modela in **pristopov "tretje metode"** identifikacije in obravnavanja učencev s SUT/PPPU, ki temeljijo na empiričnih ugotovitvah obsežnih raziskav na področju nevroznanosti, pedagogike, diagnostičnega ocenjevanja in intervencij.

Integrirani model (Fletcher in sod., 2007)

Fletcher je s sodelavci (2007) predlagal zanimiv hibridni ali integrirani model, ki združuje značilnosti modela nizkih dosežkov in modela odzivanja na intervencijo v skladu s priporočili za kriterije za identifikacijo, ki jih je podal Bradley s sod. (2002). Model vključuje tri serije kriterijev. Otrok mora biti najprej identificiran kot "rizičen" za razvoj SUT/PPPU, sledi aplikacija metode odzivanja na intervencijo s spremljajočimi direktnimi merjenji napredovanja na področju kritičnih veščin. Prva skupina kriterijev se nanaša na odzivanje na intervencijo, ocenjevanje in na evalvacijo kvalitete poučevanja. Če se otrok na intenzivnejše in ustrežnejše poučevanje (intervencijo) ne odzove na ustrezen način z učnim napredovanjem, sledi bolj formalno diagnostično ocenjevanje šolske storilnosti. Tovrstno ocenjevanje pomaga določiti nivo otrokovih dosežkov v primerjavi z vrstniki, potrdi ali ovrže ugotovitve predhodnih bolj neformalnih ocenjevanj in zagotovi, da bodo ovrednotena vsa pomembna področja učenja.

Na koncu pa bi morala biti izvedena neke vrste kompleksna celostna evalvacija, ki presega le diagnostično ocenjevanje šolskega učenja. Le-ta pa bi morala biti relativno kratka in naj ne bi vključevala nekih standardnih baterij testov, posebno pozornost pa bi strokovnjaki posvetili predvsem problemom sopojavljanja čustvenih ali drugih težav, prisotnosti motenj v duševnem razvoju, govornih in jezikovnih motenj ter vedenjskih težav. Diagnostično ocenjevanje bi moralo vključevati tudi oceno dejavnikov povezanih z družinsko situacijo, jezikom in socialnim okoljem, ki lahko povzročajo znižanje učne storilnosti in dosežkov. Pri učencih, ki se ne odzivajo na obravnavo, pa bi bila priporočljiva dodatna diagnostika kognitivnih dejavnikov in ugotavljanje profila intra-individualnih razlik, usmerjeno v iskanje razlogov za neustrezen odziv (npr. resni primanjkljaji na področju zmožnosti zavedanja glasov). Novi hibridni model Fletcherja in sod. vključuje široko zasnovano detekcijo težav in ugotavljanje rizičnosti ter stalno spremljanje napredka in tako povezuje splošno in specialno pedagogiko. Trden sistem klasifikacije bi zagotovil, da bodo na nek konsistenten način identificirani otroci, ki so homogeni in edinstveni ter se razlikujejo od skupine učencev, pri katerih je neuspeh pričakovan glede na njihove sposobnosti, socio-kulturne okoliščine in značilnosti šolanja ali poučevanja.

Zaključek

Čeprav so bili v zadnjem desetletju predlagani različni novi pristopi in modeli, pa so potrebne še dodatne raziskave, da bi potrdili njihovo veljavnost in superiornost pri široki rabi. Bodoče raziskave bodo pokazale, ali ti modeli ustrezajo kriterijem za identifikacijo, ki jih je postavila Keogh (2005): homogenost, zanesljivost in veljavnost. Avtorica kot glavne izzive bodočnosti pri identifikaciji navaja predvsem heterogenost, pomanjkanje informacij, ki zadevajo odzive na intervencije in nekonsistentno aplikacijo kriterijev. Za večjo strogost pri aplikaciji obstoječih kriterijev za identifikacijo zavzemata tudi Mather in Gregg (2006). Smiselni model klasifikacije bi moral vključevati tako teoretične domneve kot tudi ustrezne operativne definicije za klinično delo ter zagotavljati diagnostično integriteto. Model bi moral tudi olajševati komunikacijo med vpletenimi (strokovnjaki, učitelji, starši, učenci, šolsko politiko) in spodbujati učinkovito izvajanje pomoči.

Refleksija dosedanje prakse (Magajna, 2008b) nakazuje potrebo po dodelavi obstoječega sistema prepoznavanja in diagnostičnega ocenjevanja na področju težav in motenj učenja, še posebej postopkov diferencialnega ocenjevanja in zgodnjega prepoznavanja. Čeprav smo pri uvajanju modela identifikacije SUT/PPPU in predlaganju kriterijev za identifikacijo pri nas upoštevali predhodne izkušnje drugih držav in strokovne razprave ter predlagali hibridni model, ki vključuje 5-stopenjsko hierarhično metodo identifikacije, je v praksi prišlo do podobnih začetnih

težav in vplivov subjektivnih dejavnikov na identifikacijo. Implementacija 5-stopenjskega programa podpore in pomoči, ki ga predvideva Koncept dela "Učne težave v osnovni šoli", to je sistematičnih načinov odkrivanja splošnih in specifičnih učnih težav in sistematične organizacije različnih oblik prilagajanja poučevanja in pomoči, pa bi omogočila nadgradnjo obstoječega modela identifikacije v novejši integrirani model, ki predvideva široko zastavljeno odkrivanje rizičnih učencev in zgodnje intenzivne oblike poučevanja in pomoči.

Pravočasna podpora in pomoč v okviru šole ter predvsem spremljanje učinkovitosti intervencij bi zmanjšala prehitro in preobsežno napotitev na postopke usmerjanja ter pogostost zahtev po dodatni strokovni specialno-pedagoški pomoči. Čakanje na to, da bodo težave dovolj izrazite za napotitev, pa zaradi sekundarnih posledic neuspešnosti dolgoročno obremenitev šolskega sistema le povečuje.

Literatura

- Aaron, P. G. (1997). The impending demise of the discrepancy formula. *Review of Educational Research*, 67, 461-502.
- Bradley, R., Danielson, L., Hallahan, D. P. (Eds.). (2002). *Identification of learning disabilities: Research to practice*. Mahwah, New York: Erlbaum.
- Flanagan, D. P. (2010). A Theory- and Research-based Approach to SLD Identification: Integrating RTI with Cognitive Assessment Data. <http://www.slideshare.net/iapsych/flanigan-webinar-for-wiley-3-22-10> (Pridobljeno s spleta 28. . 2010).
- Fletcher, J. M., Lyon Reid, G., Fuchs, L. S., Barnes, M. (2007). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. New York: The Guilford Press.
- Fletcher, J. M., Morris, R. D., Lyon, G. R. (2003). Classification and definition of learning disabilities: An integrative perspective. V: H. L. Swanson in K. R. Harris & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 30-56). New York: Guilford Press.
- Geary, D. C. (2003). Learning Disabilities in Arithmetic: Problem-Solving Differences and Cognitive Deficits. V H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 199- 212). New York: Guilford Press.
- Kavale, K. A. and Forness, S. R. (2000). What definitions of Learning Disability Say and Don't Say. A Critical Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 33, No. 3, pp. 239-256.
- Kavale, K. A., Holdnack, J. A., Mostert, M. P. (2005). Responsiveness to intervention and the identification of specific learning disabilities: *Learning Disabilities Quarterly*, 28, 100-102.
- Kavale, K. A., & Flanagan, D. P. (2007). Ability-achievement discrepancy, response to intervention, and assessment of cognitive abilities/processes in specific learning disability identification: Toward a contemporary operational definition. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of assessment and intervention* (pp. 130-147). New York: Springer Publishing Company.
- Keogh, B. (2005). Revisiting classification and identification. *Learning Disabilities Quarterly*, 28, 100-102.
- Magajna, L., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M., Pečjak, S., Bregar-Golobič, K., Nagode, A. (ur.) (2008a). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Magajna, L., Kavkler, M. (2002). Primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU). V: Kavkler, M. (ur.). *Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami: [zbornik prispevkov za konferenco]*. Trzin: Different; Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše: Društvo Bravo, str. 3-6.
- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar-Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S. (2008b). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. 1. natis. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Mather, N., Gregg, N. (2006). Specific learning disabilities: Clarifying, not eliminating a construct. *Professional Psychology: Research and Practice*, 37, 99-106.

- Pohlman, C. (2008). *Revealing Minds: Assessing to Understand and Support Struggling Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pollak, D. (Ed.) (2009). *Neurodiversity in Higher Education*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Raskind, M.R., Goldberg, R.J., Higgins, E.L. & Herman, K.L. (1999). Patterns of Change and Predictors of Success in Individuals with Learning Disabilities: Results from a Twenty Year Longitudinal Study. *Learning Disabilities Research and Practice*, 14, 35-49.
- Reynolds, C., & Shaywitz, S. E. (2009). Response to Intervention: Ready or not? Or, from wait-to-fail to Watch-them-fail. *School Psychology Quarterly*, 24(2), 130-143. doi:10.1037/a016158
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. (2003). Issues in the Identification of Learning Disabilities. *Identification and Assessment, Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, Vol. 16, 1-36.
- Siegel, L. S. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 618-629.
- Simos, P. G., Fletcher, J. M., Sarkari, S. Billingsley, R. L., Francis, D., Castillo, E. M. in sod. (2005). Early development of neuropsychological processes involved in normal reading and reading disability: A magnetic source imaging study. *Neuropsychology*, 19, 787-798.
- Smith, I. (2007). *Assessment & Learning. Teacher's Pocketbooks*. Alresford: Laurel House.
- Smythe, I. (2004) What is dyslexia? Dystrain (E-learning) teacher training module. Welsh Dyslexia Project.
- Stanovich, K. E. (1999). The sociopsychometrics of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 350-361.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. (2002). Difference scores in the identification of children with learning disabilities: It's time to use a different method. *Journal of School psychology*, 40, 66-83.

IZOBRAŽEVALNA USPEŠNOST UČENCEV S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI – IZZIV ZA PEDAGOŠKO STROKO¹

Dr. Marija Kavkler, izr. prof.

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, e-naslov: marija.kavkler@guest.arnes.si

Brez učinkovite obravnave so specifične učne težave vseživljenjski in kronični primanjkljaj.

Maureen Lovett

Povzetek

Učitelji morajo v razredu upoštevati raznolike potrebe učencev, ki prihajajo v šolo iz različnih okolij, z različnimi znanji, veščinami in sposobnostmi. Proces sprememb ni lahek in hiter, a je nujno potreben, saj ga terja praksa in različni mednarodni dokumenti, ki so zavezujoči za države podpisnice. Vseživljenjska uspešnost vseh učencev in še posebno učencev s specifičnimi učnimi težavami (SUT) je pomembno odvisna od kakovosti učiteljevega izvajanja procesa poučevanja, zato je učitelj osrednji nosilec sprememb. Učitelji pa se pogosto ne čutijo dovolj usposobljene za poučevanje raznolike populacije učencev, zato potrebujejo podporo, pomoč in usposabljanje. Vse učitelje, ne le nekatere bo potrebno usposobiti za bolj učinkovito izobraževanje raznolike populacije učencev v razredu. Učiteljeva spremenjena vloga terja spremembe v dodiplomskem študiju in uvajanje različnih oblik vseživljenjskega profesionalnega usposabljanja. Ni pa dovolj, da učitelj pridobi le znanja in veščine, ampak je pomembno, da drugače dela, ima drugačna stališča in je pozitivno naravnani do učencev. Učitelji, ki imajo pozitivne izkušnje pri poučevanju učencev s SUT, vedo, da lahko izboljšajo vzgojno-izobraževalne dosežke učencev s SUT in učinkoviteje poučujejo tudi vse ostale učence.

Ključne besede: raznolika populacija učencev v razredu, učenci s specifičnimi učnimi težavami, učitelj, učinkovita obravnava, uspešno poučevanje in oblike profesionalnega usposabljanja.

Uvod

V šole še nikoli ni bila vključena tako raznolika populacija učencev, kot je danes. Usmeritev v izobraževalne dosežke, pomembne za vse učence, terja velike spremembe v šolskem sistemu. V naprednih državah se zavedajo, da je potrebno prilagoditi cilje etničnim skupinam, učencem iz družin z nižjim socio-ekonomskim statusom, otrokom s posebnimi potrebami (OPP), otrokom, ki so nadarjeni itd. Učitelji morajo zato v večji meri upoštevati raznolike potrebe učencev, ki prihajajo v šolo z različnimi znanji, veščinami in sposobnostmi, ker se bodo morali ti učenci v bodočnosti spopadati z zelo raznolikimi izzivi. Proces sprememb ni lahek in hiter, a je nujno potreben, saj ga

¹ Prispevek je nastal v okviru projekta Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela "Učne težave v osnovni šoli", ki ga financirata Evropski socialni sklad in Ministrstvo RS za šolstvo in šport.

terja šolska praksa in tudi različni mednarodni dokumenti, ki so zavezujoči za države podpisnice, tudi za Slovenijo.

V evropskem parlamentu je bila 12. 11. 2007 sprejeta deklaracija WD 64/2007 proti diskriminaciji in družbeni izključenosti otrok s specifičnimi učnimi težavami (SUT). Deklaracija poudarja promocijo dobre prakse, dostopnost do informacij, sistematično in zgodnje diagnosticiranje, učinkovito obravnavo učencev s SUT, z oblikovanjem učinkovitih pedagoških pristopov, ki bodo izboljšali redno in specialno pedagoško pomoč in podporo za otroke, mladostnike in odrasle s SUT (Rejouis-Panayotopoulos, 2007).

Konvencija o pravicah invalidov (v Sloveniji ratificirana 2008) kot dokument z največjo težo na področju posebnih potreb v 24. členu priznava osebam s posebnimi potrebami pravico do izobraževanja in zavezuje države pogodbenice, da zagotovijo tak izobraževalni sistem, ki je usmerjen v optimalni razvoj posameznikovih zmožnosti in uspešno vključevanje v družbeno okolje. Države pogodbenice so se zavezale, da bodo sprejele pravne podlage in prilagoditve v skladu s potrebami posameznika in zagotovile ustrezno pomoč osebam s posebnimi potrebami ter učinkovito in prilagojeno okolje. Konvencija zavezuje države pogodbenice, da morajo sprejeti ukrepe, s katerimi bodo izboljšale usposabljanje strokovnih delavcev na vseh ravneh izobraževanja ter da bodo uresničene pravice oseb s posebnimi potrebami.

Na 23. zasedanju konference ministrov za izobraževanje Sveta Evrope (5. 6. 2010 na Brdu pri Kranju) je bila sprejeta deklaracija, v kateri je poudarjen pomen dobrega izobraževanja učiteljev za trajnostni razvoj demokratičnih družb. Učitelji potrebujejo za poučevanje čedalje bolj raznolike populacije učencev vsestranske kompetence, kar omogoča le kakovostno izobraževanje. Zgaga (po Žolnir, 2010) je na konferenci poudaril, da je nov velik izziv za pedagoško stroko upoštevanje raznolikosti populacije otrok, ki se vseh predmetov ne učijo enako radi, niti enako lahko, niti enako uspešno. Učitelj se mora zato usposobiti tako, da bo lahko uspešno poučeval svoj predmet in raznoliko populacijo otrok.

Izobraževanje raznolike populacije učencev (izraz vključuje osnovnošolce in dijake srednjih šol) terja reformo šol z namenom učinkovitejše vzgoje in izobraževanja vseh učencev in še posebno učencev s posebnimi potrebami (Hegarty, 2003). Zahodnoevropske države glede izvajanja teh reform delimo v dve skupini (Dyson in Millward, 2007):

- skupino držav (Nemčija, Anglija, Belgija itd.), ki so ob vključevanju OPP spreminjale specialni šolski sistem in želijo specialne izobraževalne programe razširiti na vse šole ter
- skupino držav (Danska, Švedska, Norveška, ZDA, Avstralija itd.), ki inkluzivno gibanje razumejo kot potrebo po spreminjanju rednih šol in so se usmerile v reformo rednih šol. Ta skupina je bolj uspešna pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami (OPP).

V slovenskih šolah smo bolj naklonjeni razvoju modela, s katerim želimo razširiti specialne pristope in izobraževalne programe na vse šole.

Reforma rednih šol ni odvisna le od zakonov in predpisov ali od ustrezne organizacije v razredu, ampak tudi od razpoložljivih strokovnih in materialnih virov na šoli, podpore učitelju, učiteljevega časa za poučevanje ter timskega dela. Le kombinacija timskega soustvarjanja rešitev, materialne in strokovne podpore ter izobraževanja učitelja daje učitelju samozavest, da sprejme OPP v razred in mu omogoči optimalni razvoj potencialov (Pijl in Meijer, 2007). Učinkovito vključevanje OPP terja pomembne spremembe na področju učiteljevega izvajanja procesa poučevanja, saj je učitelj je osrednji nosilec sprememb.

Kritično stanje v slovenskem šolskem prostoru na področju težav pri učenju ilustrirajo rezultati raziskav o izobraževalni uspešnosti učencev in dijakov s SUT. Učenci s SUT imajo zaradi specifičnih učnih težav težave z avtomatizacijo branja, pisanja in računanja, zato so iz leta v leto manj uspešni, če niso deležni zgodnje in učinkovite obravnave. V nižjem poklicnem in srednjem poklicnem izobraževanju je veliko dijakov z izrazitimi SUT. Dijaki iz teh izobraževalnih programov imajo pri splošnih izobraževalnih predmetih najnižje dosežke (Kavkler in sod., 2010). Nizke ocene pri teh predmetih imajo ti učenci že v osnovni šoli, kar pomembno vpliva na možnost izbire srednje šole (Razdevšek-Pučko in sod., 2003; Flere in sod., 2009). Težave pri splošno izobraževalnih predmetih se nadaljujejo v srednji šoli (Kavkler in sod., 2010), kar je razvidno tudi iz rezultatov PISA raziskave, saj so ti dijaki pogosto imeli rezultate celo pod 1. ravno pismenosti in so le posamezniki dosegli 3 in 4. raven od petih ravni naravoslovne, bralne in matematične pismenosti (Štraus, 2010). Za vse dijake s SUT pa je kritično to, da jih učitelji, starši in da tudi dijaki sami sebe vidijo kot tiste, ki slabše logično sklepajo in se počasneje učijo. Ker jih učitelji v osnovni in srednji šoli vidijo kot manj sposobne, jim reducirajo zahtevnost in kompleksnost nalog, namesto da bi izvajali prilagoditve procesa poučevanja, ki jih oni potrebujejo za optimalni razvoj svojih potencialov (Kavkler in sod., 2010). Če ti dijaki ne uspejo razviti svojih potencialov, je družba prikrajšana v bodoče za delavce, ki imajo veselje do praktičnih poklicev in jih pri nas primanjkuje.

Učinkovita obravnava učencev s specifičnimi učnimi težavami

Potreba po paradigmatskih spremembah na področju obravnave učencev s posebnimi potrebami in še posebno s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami, je v ZDA in EU prisotna že dalj časa, saj tradicionalne pedagoške prakse, ki vključuje veliko število odkritih učencev z učnimi težavami, neustrezne metode prepoznavanja posebnih potreb teh učencev, prevelik delež učencev iz manjšin, revnih okolij itd., vprašljivo primernost postopkov obravnave in nezadostno usmerjenost v pozitivne izide za OPP in tudi učence s SUT, ne prinašajo želenih rezultatov (Rathvon, 2008). Povsem napačna je tudi usmeritev, da se čaka na učenčevo neuspešnost, da le-ta doseže kriterije za organizacijo ustrezne specialno-pedagoške pomoči in podpore.

V ZDA je 96 % od vseh OPP vsaj del dneva vključenih v redni razred (USA Department of Education, 2004). V Sloveniji so na primer učenci s SUT deležni od ene ure (individualna in skupinska pomoč ali dodatna strokovna pomoč) do treh ur dodatne strokovne pomoči, ki v največjem deležu poteka izven razreda, ves ostali čas pa učence s SUT obravnava učitelj v razredu, kar pomeni, da so tudi **učenci z zmernimi in izrazitimi SUT okrog 90 % časa deležni le učiteljeve pomoči in podpore** v razredu. Vseživljenjska uspešnost in še posebno izobraževalna uspešnost učencev s SUT je torej v največji meri odvisna od učiteljev. Učitelji pa pogosto navajajo, da niso dovolj usposobljeni za delo s to populacijo učencev.

Učinkovita obravnava pomaga in podpira posameznika s SUT, da se lahko uči, optimalno razvija svoje potenciale in mu omogoča, da postane enakopraven in tudi produktiven član družbe. Vsak učenec s SUT je edinstven, saj je njegova izobraževalna učinkovitost odvisna od njegovih močnih področij, učnih izzivov in spodbud okolja. Obravnava učenca s SUT mora biti individualizirana in diferencirana, da odgovarja posebnim potrebam vsakega posameznika, zato je zahteven in kompleksen proces. Implementacija take politike je temelj zmanjševanja posledic specifičnih učnih težav za posameznika in družbo.

Elementi učinkovite obravnave

Na obravnavo učencev s SUT vplivajo različni dejavniki: stopnja primanjkljajev posameznika, ki so pogojeni s SUT, obstoječi pogoji, posebne potrebe, socialno-okoljski pogoji, ki naj vključujejo tudi sistem pomoči in podpore. Obravnava učencev s težavami pri učenju mora vključevati: zgodnjo obravnavo, prilagajanje, preventivo in promocijo zdravja (Burke & Associates Inc., 2008).

Zgodnja obravnava posameznika s SUT je učinkovita in ekonomična, če se začne čim bolj zgodaj, že v predšolskem obdobju ali takoj na začetku šolanja. Zaradi zgodnje obravnave se zmanjša potreba po kasnejših intenzivnejših in daljših oblikah obravnave, kar vpliva na zaupanje posameznika v lastne potencialne ter prepreči nastanek sekundarnih motenj, ki so pogosto prisotne pri osebah s SUT, zaradi dolgotrajne izobraževalne neuspešnosti. Učenci z lažjimi in zmernimi SUT so redko odkriti že v predšolskem obdobju in v prvih razredih osnovne šole, zato niso deležni zgodnje obravnave, ampak so šele ob kasnejših izrazitejših učnih težavah deležni učne podpore in pomoči, različnih specialnih oblik pomoči, kompenzacijskih programov itd. (O'Connor, 1995). Ker vzgojno-izobraževalno neuspešnost posameznikov s SUT pomembno zmanjšamo z učinkovito zgodnjo obravnavo, je potrebno začeti v praksi uresničevati pet-stopenjski hierarhični model pomoči in podpore učencem s SUT (Magajna in sod., 2008).

Prilagajanje procesa poučevanja je za učence s SUT nujno potrebno. Kot ne bo uspel učenec s hujšo okvaro vida uspešno sodelovati v šoli le z upoštevanjem nasveta učitelja ali staršev, da naj se bolj potruji, tako tudi učenec s SUT ne bo zmanjšal svoje izobraževalne neuspešnosti le s trudom. Oba namreč potrebujeta poleg osebnega truda tudi ustrezne prilagoditve v procesu izobraževanja. Prilagoditve vključujejo podporo in pomoč, prilagajanje procesa poučevanja in preverjanja znanja, prilagajanje učnega okolja, tehnične in učne pripomočke, pomoč strokovnih služb, kar vse skupaj pripomore k odpravi ali kompenzaciji težav pri učencu s SUT. Zelo pomembno je prilagajanje učnega okolja, saj učno okolje vključuje najpomembnejše elemente učinkovitega vključevanja vseh učencev in še posebno učencev s SUT. Učno okolje zajema fizično okolje, strukturo, komunikacijo, diferenciacijo, sodelovanje, vpliv na dogajanje v razredu, participacijo in odgovornost (Teatler in sod., 2010). Obstajajo številni učni in tehnični pripomočki, ki so v veliko pomoč osebah s SUT v šoli, doma in v službi. Raba pripomočkov in ostalih prilagoditev je odvisna od posebnih potreb posameznika in nekateri jih potrebujejo v vseh življenjskih obdobjih. S pomočjo vseh potrebnih prilagoditev v procesu učenja in poučevanja, učinkovite strokovne pomoči in podpore ter pripomočkov lahko posameznik v veliki meri zmanjša vpliv specifičnih primanjkljajev.

Preventiva ima pomembno vlogo, saj z zmanjševanjem okoljskih (vpliv pesticidov, aditivov v hrani, kemičnih produktov itd.) in drugih dejavnikov, ki vplivajo že na prenatalni razvoj otrokovih možganov, lahko zmanjšamo specifične primanjkljaje. Na tem področju je Svetovna zdravstvena organizacija zelo dejavna.

Promocija zdravja je pri osebah s SUT pomembna oblika obravnave, saj potrebujejo številni posamezniki zaradi stresa in konstantne izobraževalne neuspešnosti pomoč tudi na tem področju. Zdravstvene težave niso povzročene z učnimi težavami, ampak so posledica neuspešnega spopadanja posameznika z izobraževalno neuspešnostjo. Promocija duševnega zdravja je zato eden od pomembnih elementov obravnave, s katero lahko vplivamo na odpornost (rezilientnost), količino sposobnosti potrebnih za optimalno učinkovitost posameznika s SUT itd. Posebno pomembna pa je skrb za duševno zdravje pri učencih, ki izhajajo iz manj ugodnih okolij.

Pomoč in podpora ter jasna struktura skupaj s prilagoditvami so ključne za obravnavo oseb s SUT in morajo biti vseživljenjske, če jih posameznik potrebuje (Burke & Associates Inc., 2008).

Splošna načela učinkovitega poučevanja

Fletcher in sod. (2007) so oblikovali načela, ki so pomembna za organizacijo pouka, s katerimi izboljšamo učne dosežke učencev s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami:

- **Podaljšanje časa za reševanje nalog** je eden od pomembnejših elementov obravnave učencev s SUT.
- Proces **poučevanja mora biti ekspliciten, dobro organiziran in rutinski**, da omogoča priložnosti za pregled predhodno naučene snovi, razvoj temeljnih spretnosti in višjih kognitivnih procesov ter transfer in generalizacijo znanja.
- **Razvoj strategij samoregulacije**, s katerimi učenci nadzorujejo svoj učni napredek ter si postavljajo učne cilje, je dodana vrednost k sistematično in eksplicitno izvedenemu pouku.
- **Vrstniška pomoč in podpora** omogočata dopolnitev učiteljevega poučevanja, saj dobi tako učenec s SUT več priložnosti za vajo, podporo pri pridobivanju znanja in boljši transfer naučene snovi.
- Potrebno je **ustvariti pogoje za razvoj višjih kognitivnih procesov** tudi takrat, ko so temeljne spretnosti (branja, pisanja in računanja) učencev šibke. Učitelji to lahko dosežejo z integracijo razvoja temeljnih spretnosti ob hkratni usmerjenosti k izboljšanju višjih kognitivnih procesov.
- **Dosežki morajo biti specifični** glede na snov, ki jo učitelj poučuje. Če v obravnavo ni vključeno učenje učnih vsebin, je transfer majhen. Prav tako učna vsebina, naučena na enem izobraževalnem področju, ne vodi k izboljšanju na drugem področju, če ni bila eksplicitno naučena.
- **Pouk mora biti celostno zasnovan**. Ni dovolj zgolj podajanje snovi o spretnostih, ampak moramo razvijati vse kompetence, ki jih potrebujejo učenci s SUT za uspešno učenje.
- Pri poučevanju je potrebno **upoštevati heterogenost skupine učencev s SUT**. Pri mnogih je potrebno upoštevati prisotnost še drugih težav pri učenju (npr. poleg bralnih težav še ADHD).
- **Napredek učenca moramo nadzorovati** s ciljem izboljšanja učinkovitosti obravnave učenca. Učenci s SUT morajo biti hitro vključeni v učinkovito obravnavo.
- Učinkovite strategije obravnave učencev z učnimi težavami morajo biti **sistematično vključene v splošno poučevalno prakso**, ki mora biti osnovana na znanstveno dokazani uspešnosti strategij, ki jih ublažijo izkušnje ter presoje.

V praksi so namreč pogosto uporabljene strategije obravnave, ki nimajo znanstvenih dokazov o njihovi učinkovitosti in posledice izbire neustreznih strategij nosijo učenci. Marzo, Pickering in Pollack (2001) navajajo poučevalne strategije, ki temeljijo na raziskovalnih rezultatih in povečajo izobraževalne dosežke učencev s SUT ter so razporejene po učinkovitosti izražene v vrednosti učinka (effect size) na obravnavo učenca (od 0.40 do 0.60 izraža zmerno, nad 0.60 pa visoko učinkovitost pristopov):

- identifikacija podobnosti in različnosti (1.61),
- povzemanje in oblikovanje zapiskov (1.00),
- prepoznavanje in ojačevanje truda (0,80),
- domače naloge in vaje (0,77)

- nejezikovne predstavitve (0,75),
- sodelovalno učenje (0,73),
- okvirni cilji in stalne povratne informacije (0,61),
- oblikovanje in preverjanje hipotez (0,61),
- vprašanja, ključi in naprej predstavljena organizacija (0,59).

Učenci s SUT morajo biti hitro odkriti in takoj deležni ustrezne obravnave. Učenci imajo v učinkovitem procesu poučevanja možnost, da odpravijo ali kompenzirajo posledice SUT. Učitelji pa morajo biti deležni izobraževanja in usposabljanj, ki jim omogočajo vnašanje raziskovalno podprtih strategij diagnostičnega ocenjevanja in obravnave v proces poučevanja. Tudi specialno-pedagoška obravnava mora slediti potrebam prakse, zato mora biti organiziranih več obravnav učencev v manjših skupinah, z intenzivnejšimi oblikami pomoči in prilagoditev v ali izven razreda.

Usposabljanje strokovnih delavcev za uspešno obravnavo učencev

Potreba po spremembah v usposabljanju šolskih strokovnih delavcev

Potreba po usposabljanju učiteljev za bolj kompetentno poučevanje raznolike populacije učencev je eden od pomembnih elementov Konvencije o pravicah invalidov (2008). Države pogodbenice so se namreč zavezale, da bodo sprejele ukrepe za usposabljanje učiteljev in drugih strokovnih delavcev na vseh ravneh izobraževanja, da bodo le-ti lahko v praksi uresničevali pravice oseb s posebnimi potrebami. Tudi na 23. zasedanju stalne konference ministrov za izobraževanje Sveta Evrope (2010) je bila sprejeta deklaracija, v kateri je poudarjen pomen dobrega izobraževanja učiteljev za trajnostni razvoj demokratičnih družb. Ministri so sporočili, da potrebujejo učitelji za poučevanje čedalje bolj raznolike populacije učencev vsestranske kompetence, kar jim omogoča le kakovostno izobraževanje in profesionalno usposabljanje.

V ZDA in številnih drugih državah (Cochran-Smith in Power, 2010) se že dalj časa zavedajo vpliva kakovosti učiteljevega študija in nadaljnjega izpopolnjevanja na kakovost poučevanja, na učenceve dosežke ter druge rezultate šole. Priprava učiteljev na poučevanje je eden od pomembnih dejavnikov širšega koncepta kakovosti učiteljevega dela, ki je opredeljen z desetimi ključnimi dejavniki, s katerimi je predstavljena povezava med učiteljevim usposabljanjem in ekonomsko uspešnostjo države ter izobraževalno uspešnostjo učencev. Eden od teh dejavnikov je usposabljanje bodočih učiteljev za poučevanje zelo raznolike populacije učencev, ki izhajajo iz različnih socialnih, jezikovnih, kulturnih ozadij, imajo različne sposobnosti itd. Posebno pomemben cilj je zmanjšanje obstoječe povezave med ekonomsko prikrajšanostjo in nizkimi izobraževalnimi dosežki učencev. Flere in sod. (2009) so tako povezanost ugotovili tudi v slovenskem šolskem sistemu.

Slee (2010) poudarja, da terja inkluzija odstranjevanje ovir izključevanja in strategije usposabljanja učiteljev za bolj demokratično šolanje učencev. Vedno bolj se namreč poudarja razlika v dosežkih med učenci, ki v času šolanja dobijo, kar potrebujejo, in tistimi, ki dobijo malo tega, kar potrebujejo (OECD, 2007), zato ni več poudarek na možnosti zagotavljanja šolanja, ampak na potrebi vseh učencev po participaciji, optimalnih dosežkih in uspehu. Ker inkluzivna vzgoja in izobraževanje predstavljata osnovo za učinkovitejše poučevanje vseh učencev, še posebno pa učencev s SUT, se vedno bolj poudarja potreba po paradigmatskih spremembah v izobraževanju in kasnejših izpolnjevanjih učiteljev (Forlin, 2010). Osrednja tema ISEC konference (2010) je bila spremembe v usposabljanju učiteljev za učinkovito poučevanje OPP. Forlin (2008;

po Forlin, 2010) pa navaja, da se učitelji ne čutijo dovolj usposobljene za poučevanje raznolike populacije učencev, zato je potrebno vse učitelje, ne le nekatere, bolje usposobiti za učinkovito izobraževanje raznolike populacije učencev v razredu.

Ker je učitelj osrednji nosilec sprememb na področju vzgoje in izobraževanja, potrebuje za uspešno poučevanje vseh učencev, še posebno pa učencev s SUT, kakovostno znanje in veščine, podporo in pomoč sodelavcev ter širšega družbenega okolja. Rouse (2008) poudarja, da za učinkovito poučevanje ni dovolj, da povečamo le učiteljevo znanje in veščine, ampak je pomembno, da učitelj drugače dela, ima drugačna stališča in prepričanja o razlikah med učenci. Učinkovita vzgoja in izobraževanje vseh učencev se bo razvila, če bodo učitelj in drugi šolski strokovni delavci več "vedeli" (glava), "naredili" (roke) in "verjeli" (srce). Shulman (2007; po Florian, 2010) govori o treh "ukih" oz. usposabljanjih za poklic (Slovar slovenskega knjižnega jezika, 1994: 1450):

1. "uk glave" avtor povezuje z "vedeti kaj", kar predstavlja usposabljanje za razvoj kognitivnega znanja podatkov in teoretičnih osnov profesionalnega področja;
2. "uk rok" povezuje z usposabljanjem za razvoj tehničnih in praktičnih veščin ter poti uresničevanja ključnih nalog v poklicu,
3. "uk srca" povezuje z usposabljanjem za razvoj etičnih in moralnih dimenzij, stališč, vrednot in verovanj, ki so ključna za profesionalno področje, na katerem posameznik dela.

Za vse učitelje in ostale strokovne delavcem je pomembno usposabljanje, v katera bodo vključeni ti trije "uki", kar bomo dosegli z učinkovitim dodiplomskim izobraževanjem in z različnimi oblikami vseživljenjskega usposabljanja.

Slovenske razmere

Slovenski učitelji so pogosto obupani in preobremenjeni, ker imajo občutek, da ostajajo v razredu sami z raznoliko populacijo učencev. Občutijo negotovost in stisko, ker nimajo dovolj znanj in veščin za poučevanje te raznolike populacije učencev, ne vedo, v kolikšni meri smejo učencem prilagajati zahteve, kako naj jih ocenjujejo, kako naj vrstnikom predstavijo njihovo pravico do prilagoditev, kakšen odnos naj imajo do zahtev staršev itd. Psihološki vidiki obremenjenosti učiteljev so pogojeni s samo vlogo učitelja v družbi, z bremenami, ki si jih nalagajo sami ali jim jih nalaga okolje, s stalnimi spremembami in negotovostjo, obremenjenostjo s čustvi učencev in staršev, z nikoli končanim delom, ki ga učitelji nesejo tudi domov, z občutkom, da veliko dajejo, a pogosto malo dobijo itd. Posledica vseh teh dejavnikov so utrujenost, nezadovoljstvo, preobremenjenost in tudi izgorelost (Mikuš-Kos in sod., 1990), kar pomembno vpliva tudi na njihovo učinkovitost.

V slovenskih osnovnih šolah je že danes okrog 10 % učencev s SUT, od katerih jih je manjši delež (okrog 2 %) usmerjenih v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, v nekaterih srednjih šolah pa je delež lahko še višji, zato ne moremo čakati na bodoče učitelje, ki so se začeli šele izobraževati, ampak je potrebno poiskati rešitve za učinkovito usposabljanje učiteljev in drugih strokovnih delavcev že danes. Posebno pereč je problem v srednjih šolah, kjer je malo strokovnih delavcev, ki obvladajo specialna znanja za področje specifičnih učnih težav. Ker se občutek samoučinkovitosti pri učiteljih dvigne tudi z vseživljenjskim usposabljanjem, je to še posebej pomembno. Učitelji, ki so prepričani, da lahko izboljšajo vzgojno-izobraževalne dosežke učencev s posebnimi potrebami, učinkoviteje uresničujejo potrebe vseh učencev.

Učiteljem je za preprečevanje stisk in obremenitev potrebno že v času študija in skozi vse profesionalno obdobje nuditi znanja in veščine, ki jim bodo omogočale učinkovito poučevanje raznolike populacije učencev. Na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani smo za vse bodoče

učitelje v prenovljene prvostopenjske programe vključili predmet Inkluzivna vzgoja in izobraževanje, saj so praktiki kot najbolj zaželeno kompetenco navedli prav delo z učenci s posebnimi potrebami. Po zaključenem prvostopenjskem študiju pa bodo imeli diplomanti priložnost vpisa še v drugostopenjske programe, kot so: Specialno rehabilitacijska pedagogika, Logopedija in surdopedagogika, Inkluzivno pedagoško delo, Socialna pedagogika ter različne enoletne programe izpopolnjevanja za delo z OPP. Pomemben delež teh programov je namenjen splošnim in specifičnim učnim težavam.

Profesionalno usposabljanje

Fleksibilno in učinkovito profesionalno usposabljanje, ki hitreje vpliva na izboljšanje dosežkov učencev, vključuje stalno učenje, partnerski odnos in takojšnjo možnost uporabe novih idej v praksi (Nixon, 2010). Učinkovitost profesionalnega usposabljanja učiteljev je odvisna od:

- oblik dejavnosti (delavnice, skupinsko delo itd.),
- kolektivne udeležbe učiteljev iste šole, aktiva, iste stopnje itd. in
- trajanja dejavnosti (Garet, Porter, Desmone in Birman, 2001; po Nixon, 2010).

Na področju posebnih potreb so vedno bolj aktualni različni **programi profesionalnega usposabljanja**. Učitelji namreč navajajo, da en sam kratek seminar o posebnih potrebah ni dovolj, predolgi seminarji pa večina ne želi. Dejavnosti profesionalnega razvoja, za razliko od klasičnih oblik usposabljanja učiteljev, terjajo večje sodelovanje učiteljev samih, saj pri tem načinu usposabljanja dobijo ideje, strategije itd., ki jih lahko takoj uporabijo v razredu in so tudi sami v največji meri pobudniki za izbiro vsebin, oblik dela, ker ni praksa drugih oblik izpopolnjevanj. Učitelji imajo zelo raznolike želje po podpori in pomoči. Najpogosteje navajajo potrebo po podpori pri odkrivanju posebnih potreb, pripravi individualiziranih programov, prilagoditvah, strategijah dela z OPP itd. Profesionalni razvoj mora temeljiti na rezultatih raziskav, biti mora praktično usmerjen, sodelovalen, dolgoročen, s ciljem izboljšati poučevanje, ki je usklajen s standardi države in ocenjevanjem. Cilji profesionalnega usposabljanja morajo biti prilagojeni potrebam učiteljev, zato organizatorji skupaj z učitelji načrtujejo področja izboljšav, ker so potem bolj motivirani za učenje in uvajanje sprememb. Tak način dela je najbolj učinkovit, če je vključenih več učiteljev iste šole in se izvaja na šoli ali v bližnjem okolju (Jenkins in Yoshimura, 2010).

V okviru profesionalnega usposabljanja so učitelje pritegnili k identifikaciji njihovih potreb in načrtovanju programa usposabljanja. Oblikovali so 5 korakov profesionalnega razvoja inkluzivne prakse:

- **pripravljalna faza**, v kateri so identificirali širše cilje profesionalnega razvoja v skladu z vizijo šole, posebnimi potrebami učencev in njihovimi interesi;
- **faza načrtovanja**, v kateri so identificirali specifične potrebe in načrtovali ustrezne dejavnosti profesionalnega razvoja;
- organizirali so **usposabljanje učiteljev** na izbranih področjih s pomočjo v naprej pripravljenih in učiteljevim potrebam prilagojenih gradiv in različnih informacij;
- sledila je **implementacija** idej v prakso s podporo specialnega pedagoga, kar je trajalo 6 tednov in
- **nudenje podpore učiteljem** pri izvajanju sprememb v praksi, dokler so jo potrebovali.

Specialni pedagog ali svetovalni delavec, ki vodi tako profesionalno usposabljanje, mora imeti dovolj prakse na področju posebnih potreb in mora razvijati in podpirati timsko sodelovanje (Jenkins in Yoshimura, 2010).

Učitelji so se vključevali prostovoljno in ker so dobili zanimive ideje za organizacijo dela v razredu, za odkrivanje posebnih potreb OPP, za diferenciacijo ter zanimive strategije poučevanja, so z veseljem sodelovali. Posebno navdušeni so bili nad gradivom, ki je bilo kratko, razumljivo, konkretno, da jim je bilo v pomoč v razredu. Veseli so bili tudi informacije o dodatnih virih. Prepletale so se skupinske in individualne oblike dela z učitelji ob dobrem sodelovanju vseh vključenih.

Fuk-Chuen (2010) že šesto leto izvajata v Hong Kongu učinkovit projekt profesionalnega usposabljanja, v katerega so vključeni številni zainteresirani učitelji. Skupine učiteljev vsake šole se odločijo za izboljšavo določenega področja dela z OPP (npr. metode odkrivanja SUT, prilagojeni učni listi za matematiko itd.). Po določenem času se srečajo na eni od šol in drug drugemu predstavijo rezultate svojega dela, ki jih potem še preverijo v praksi. Dosegajo dobre rezultate.

Profesionalni razvoj specialnih pedagogov in svetovalnih delavcev

Ornelles, Cook in Jenkins (2007) so ugotovili, da se specialni pedagogi čutijo mnogo bolj usposobljene za delo z učenci v inkluzivnih šolah kot učitelji, vendar je tudi zanje in druge svetovalne delavce pomemben profesionalni razvoj, ker morajo (Leko in Grownell, 2009):

- delovati usklajeno s potrebami in cilji učitelja rednega razreda,
- poznati in delovati v skladu z zakonodajo, lokalnimi, državnimi in vsemi drugimi mehanizmi pomembnimi za uresničevanje inkluzije v praksi ter
- poznati kurikulum šole.

Učitelj se mora truditi, da omogoči čim več priložnosti povezovanja teorije, vsebine predmeta, poučevalnih principov rednega poučevanja, znanj za poučevanje učencev s težavami pri učenju in znanj za poučevanje razreda kot celote. Specialni učitelj ali svetovalni delavec pa mora obvladati različne bolj specifične strategije obravnave učencev in jih svetovati učitelju, da se lažje spopade s potrebami raznolike skupine učencev v razredu. Oba pa se morata naučiti sodelovati, da skupaj dosežeta optimalni razvoj potencialov vseh učencev.

Program pomoči in podpore za učitelje

Westling, Cooper-Duffy, Prohn, Ray in Herzog (2005) so oblikovali in v praksi preverili **program pomoči in podpore za učitelje** (PPP). Program je bil oblikovan za potrebe šolske prakse, v kateri je bilo stalno pomanjkanje specialnih pedagogov, visoka raven stresa ter preutrujenosti pri učiteljih in specialnih pedagogih. Vsi so na začetku poročali, da ni bilo mogoče v prakso vnašati novosti za izboljšanje kakovosti poučevanja v razredu. Možnosti ustreznega profesionalnega razvoja, z več pomoči pri določanju prioritet, načrtovanjem in reševanjem vedenjskih in učnih problemov ter več priložnosti za vključujoče, učinkovite pogovore s kolegi in drugimi strokovnimi delavci, so spremenili neugodno prakso.

Program nudi podporo in pomoč pri reševanju specifičnih učiteljevih problemov, je dostopen vsem učiteljem, ki želijo biti bolj učinkoviti pri delu z OPP, tudi s SUT, in omogoča kombinacijo različnih oblik sodelovanja. Na začetku so poudarili prostovoljnost in sodelovalni način dela ter razvili 5 principov, ki so usmerjali delo v okviru PPP. Principi so bili sledeči:

- spodbujanje učiteljev, da pomagajo drug drugemu pri reševanju praktičnih problemov in pri pridobivanju ekspertnih znanj za delo z učenci s SUT;
- na voljo je vsem učiteljem, ni obvezno in omogoča različne fleksibilne oblike sodelovanja;

- učitelju ponudi različne informacije, ki so mu v pomoč pri reševanju praktičnih problemov in učitelj sam izbere obliko pridobivanja informacij in znanj, ki jih želi pridobiti;
- podpora in pomoč učitelju ni podvržena evalvaciji učiteljeve učinkovitosti;
- sodelovanje v programu ne sme povzročati dodatnih problemov in stresa.

Program ponuja udeležencem iz več šol različne oblike sodelovanja. Stopnja sodelovanja posameznega učitelja je odvisna od njegovih potreb, stopnje ustreznosti programa, časovnih možnosti, interesa in ne od administrativnih zahtev. Westling in sod. (2005) navajajo štiri tipe programov pomoči in podpore, pri katerih je poudarek na sodelovanju, izmenjavi virov in pomoči pri reševanju problemov v razredu. Tipi pomoči in podpore so: tedensko sodelovalno reševanje problemov; tedenska komunikacija v spletnih klepetalnicah; izmenjava informacij in materialov, ki jih pripravi koordinator, ter konzultacije s specialisti ob reševanju konkretnih problemov v razredu.

Učitelji so navajali, da so v navedenih oblikah pridobili veliko znanj za učinkovitejše poučevanje vseh učencev, tudi učencev s SUT. Podpora in povezanost s kolegi je bila pomemben element teh srečanj ali klepeta v klepetalnici, kar je vplivalo na njihovo počutje in kompetentnost, zato so tudi bolj učinkovito reševali praktične probleme v razredu. Gradiva, ki so si jih izposodili, so preverjali v razredu in izmenjevali izkušnje. Niso se izogibali niti opazovanju specialistov v razredu, ker je bilo sodelovanje prostovoljno, brez osebnih podatkov, brez evalvacije in z zelo konkretno podporo in pomočjo za izboljšanje njihove prakse v razredu.

Izvajanje programa pomoči in podpore za učitelje terja nekaj več finančnih sredstev kot profesionalno usposabljanje, saj je vključen koordinator, udeleženci imajo pokrite potne stroške za udeležbo na srečanjih, stroške nakupa nekaterih učnih pripomočkov in naročnine za spletno klepetalnico. Finančna sredstva za izvajanje programa pomoči in podpore mora zagotoviti država, saj podpora in pomoč učiteljem za učinkovitejše delo z OPP vpliva na bolj učinkovito poučevanje vseh učencev in zmanjša potrebo po bolj specialnih oblikah pomoči v hierarhičnem modelu obravnave učencev s težavami pri učenju in socialni integraciji.

Zaključek

V praksi danes že najdemo učitelje, ki uspešno poučujejo raznoliko populacijo učencev v razredu, med katerimi so številni učenci s SUT, žal pa je tudi veliko tistih, ki menijo, da niso usposobljeni, zato ne upoštevajo posebnih potreb učencev. Iz strokovnih virov in prakse pa vemo, da je številne učitelje potrebno spodbuditi, jih podpreti, jim svetovati in jim ponuditi različne možnosti usposabljanja, da so pri reševanju praktičnih problemov v procesu poučevanja vseh učencev in tudi učencev s SUT uspešni, ob čemer ponavadi ugotovijo, da vedo več, kot so si mislili. Učitelji morajo bolj pogumno raziskovati svoje možnosti za uresničevanje posebnih potreb učencev s SUT in svoje izkušnje izmenjati s kolegi. Ker direkten prenos modelov iz tujine ni učinkovit, moramo raziskati svoje možnosti, potrebe in vire ter načrtovati in izvajati sistematčne in sistemske spremembe. Pri uvajanju novosti moramo poiskati vire med dobro strokovno usposobljenimi učitelji, specialnimi pedagogi, svetovalnimi delavci na šolah, strokovnimi delavci zunanjih ustanov ter člani predvidenih strokovnih in podpornih centrov. Seveda pa bo vzgoja in izobraževanje vseh učencev, posebno pa učencev s SUT, učinkovitejša s podporo MŠŠ, v skupnem načrtovanju, uvajanju in uresničevanju potrebnih sprememb šolskih strokovnih delavcev in strokovnih delavcev različnih služb in ustanov, ki so za to zadolženi.

Literatura

- Burke & Associates Inc.(2008). A call to action. World Summit on Learning Disabilities. Lake Luise: World Summit on Learning Disabilities, April 13-16, 2008 .
- Cochran-Smith, M., Power, C. (2010). Ten trends spell out where teacher preparation is heading. *Education Leadership*.Maj 2010, Vol. 67, No 8, pp7-13.
- Coleman, M. R., Buysse, V., Neitzel, J. (2006). Recognition and response: An early intervention system for young children at risk to learning disabilities. Full report. Chapel Hill: The University of North Carolina at Chapel Hill, FPG Child Development Institute.
- Dyslexia action (2009). Specialist teaching. <http://www.dyslexiaaction.org.uk/Page.aspx?PagelId=91> (povzeto 4.3. 2009)
- Dyson, A., Miwillard, L. (2007). Special needs in twenty-first century: where we have been and where we are going. Innovation in special educational needs- Support in regular Education. Reader 2007 for the Inspire course. Ljubljana. Slovenia. June 2-8, 2007.
- Ellis E. & Larkin M.(1998) Strategic instruction for adolescents with learning disabilities. Learning about learning disabilities. Academic Press, USA).
- Flere, S., Klanjšek, R., Musil, B., Tavčar Krajnc, M., Kirbiš, A. (2009). Kdo je uspešen v slovenski šoli? Znanstveno poročilo. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., Barnes, M. A. (2007). Conclusions and future directions. *Learning Disabilities- From identification to intervention*. London: The Guilford Press. pp 260-274.
- Forlin, C. (2010). Preface. Teacher education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches. Edited by Chris Forlin. London: Rotledge.
- Fuk-Chuen, H. O. (2010). A collaborative mode of professional development for teachers of students with learning disabilities. Poster presentation. RIGA2010 Embaracing inclusive approaches for children and youth with special education needs. Riga 11-14.7. 2010.
- Hegarty, S. (2003). Inclusion and EFA: Some perspectives from outside education. International conference on inclusive education. Hong Kong 16. do 19. 12. 2003.
- Jenkins, A. A., Yoshimura, J. (2010). Not another inservice. Meeting the special education professional development needs of elementary general educators. *Teaching exceptional children*. May/June, Vol. 42, No 5, pp. 36-43.
- Kavkler, M., Magajna, L., Lipeč Stopar, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Janželj, L. (2010). Težave dijakov pri učenju v poklicnem in strokovnem izobraževanju: opredelitev , prepoznavanje, oblike in mreža pomoči. Analiza stanja. Zaključno poročilo. ESS projekt – sofinanciranje ključnih skupnih nalog za podporo uvajanju novih izobraževalnih programov v poklicnem in strokovnem izobraževanju 2008-2010. Ljubljana: CPI.
- Konvencija o pravicah invalidov (2008). www.mddsz.gov.si ali www.zveza-sozitie.si
- Leko, M. M., Grownell, M.T. (2009). Crafting quality professional development for special educators. What school leader should know. *Teaching exceptional children*. Vol. 42, No. 1 September/October 2009, pp. 64-70.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar, G., K. (2008). Koncept dela učne težave v osnovni šoli. Program osnovnošolskega izobraževanja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marzo, R. J., Pickering, D. J., Pollack, J. E. (2001). Classroom instruction that works. Research based strategies for increasing student achievement. Alexandria: Association for supervision and curriculum development.
- Mikuš-Kos, A., Kavkler, A., Sterle, V. (1990). Šolska utrujenost. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Nixon, S. E. (2010). Inclusive classrooms or ability segregation: Which bodes best for America's classrooms? ISEC2010 Inclusive and supportive Education Congress. Promoting diversity and inclusive practice. Belfast, 2-5.8. 2010, www.ISEC2010.org
- O'Connor, R.A. (1995) Elementary – School programs. Handbook of special and remedial education. Research and practice. Edited by Wang, C.M., Reynolds, M.C. and Walberg, H. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- OECD (2007). OECD Review of Quality and Equity of educational outcomes in Scotland. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

- Pijl, S. J., Meijer, C. (2007). Factors in inclusion: a framework. Innovation in special educational needs- Support in regular Education. Reader 2007 for the Inspire course. Ljubljana. Slovenia. June 2-8, 2007.
- Rathvon, N. (2008). Effective school interventions: Evidence based strategies for improving students outcomes. Second edition. London: The Guilford Press.
- Razdevšek-Pučko, C., Čuk, I., Peček, M. (2003). Učni uspeh učenk in učencev v osnovni šoli in njihov vpis v srednjo šolo. Uspešnost in pravičnost v šoli. Urednici: M. Peček in C. Razdevšek-Pučko. Ljubljana: UL Pedagoška fakulteta. str. 131-166.
- Rejouis-Panayotopoulos, M. (2007). Opening Adress at EDA Conference. EDA NEWS, Vol. No. 5, 21-28.
- Rouse, M. (2008). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. Education in the North. Vol. 16. pp 6-13.
- Slee, R. (2010). Political economy, inclusive education and teacher education. Teacher education for inclusion. SChanging paradigms and innovative approaches. Edited by Chris Forlin. London: Routledge. pp 13-22.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika (1994). Uredniški odbor Anton Bajec in sod. Ljubljana, DZS, str.1450.
- Štraus, M. (2010). Indikatorji dosežkov učencev v mednarodnih raziskavah znanja. Tretja mednarodna konferenca društva BRAVO "Specifične učne težave v vseh obdobjih". Ljubljana: Pedagoška fakulteta, 1. in 2. oktober 2010.
- Tetler, S., Baltzer, K., Fergunson, D. L., Draxton, S., Hanreddy, A. (2010). Listening to students: A collaborative research effort between Denmark and the United States. ISEC2010 Inclusive and supportive Education Congres. Promoting diversity and inclusive practice. Belfast, 2-5.8. 2010, www.ISEC2010.org
- Weishaar, M.K. (2008). The law and reality. Understanding the individzuals with disabilities Education improvement act. Educating individuals with disabilities- IDEIA 2004 and beyond. Editor: Elena L. Gregorenko. New York: Springer Publishing Company, LLC. Pp. 63-84.
- Westling, D. L., Cooper-Duffy, K., Prohn, K., Ray, M., Herzog, J. M. (2005). Building a teacher support program. Teaching Ecceptional Children. Vol. 37. No.5, pp. 8-13.
- Ziegler, D. A. (ur.) (2010). Inclusion for all: The UN Convention on the rights of persons with disabilities. New York: International debate education association.
- Žolnir, N. (2010). Časi elitizma v šolstvu so minili. Delo, 7. 6. 2010, leto 52, št. 129, str. 4.

DA SE!

Dr. Martina Križaj Ortar, prof. slov., zasebna raziskovalka

e-naslov: martina.krizaj@guest.arnes.si

Danes je moj mlajši sin prejel maturitetno spričevalo; kot dijak srednje strokovne šole (smer: tehnik mehatronike) je na poklicni maturi dosegel 20 točk (od 23). S tem dosežkom in z odličnim zaključnim spričevalom bo zagotovo sprejet na Visoko šolo za strojništvo v Ljubljani.

Z možem sva zelo ponosna nanj – zavedava se namreč, da bi se lahko končalo drugače, če ...

Najin mlajši sin je namreč otrok z disleksijo.

Naša družina (s takrat 4-letnim sinom) se je pred 19 leti povečala za enega člana. Mlajši sin je bil rojen brez zapletov, zato sva bila po štirih dneh odpuščena iz porodnišnice; že takoj naslednji dan je bil zaradi zlatenice, neješčosti in slabih krvnih izvidov sprejet v mestno otroško bolnišnico. Po desetih dneh intenzivnega zdravljenja in raznih preiskav je bilo ugotovljeno, da je bilo njegovo življenje ogroženo zaradi obporodne sepse; na srečo je bil deležen pravočasne in ustrezne zdravniške pomoči, tako da se je po 14 dneh zdrav vrnil domov.

Pri sedmih mesecih je bil zaradi dihalne stiske sprejet v bolnišnico; nato spet čez en mesec in pri devetih mesecih za tri tedne v mladinsko okrevališče na Rakitni. Tam so ugotovili, da vsaka viroza pri njem (zaradi njegove šibkosti) povzroči dihalno stisko, podobno astmi; zagotovili so mi, da bo z odraščanjem to minilo. In res po drugem letu ni imel več težav z dihanjem.

Sicer se je razvijal normalno – shodil je pri 11 mesecih, rad se je igral, gledal knjige, poslušal petje, opazoval ljudi, odzival se je na navodila, veliko se je smejal ... Le govoril ni skoraj do 4. leta. In večkrat je zašel v nevarnosti – pri dveh letih se je izmuznil varuški v zasebnem varstvu in jo mimo zelenic ob prometni poti "popihal" domov; na svoj četrti rojstni dan je iz vrtca pobegnil s svojim "sošolcem" in ga čez zelo prometno cesto pripeljal domov na čokolado; v toplicah se je izmuznil starejšemu bratrancu in se brez rokavčkov potopil v bazen ... Vse to zato, ker ni predvidel nevarnosti – saj imajo avtomobili "žlajfe", saj so drugi ljudje v bazenu tudi brez rokavčkov ...

V vrtcu se je pogosto stepel – ker ni bil več govorenja, je spore raje reševal z rokami kot z besedami. Na srečo je imel zelo prijazno, vedro in ljubečo vzgojiteljico. Kadar so jo nadomeščale druge, sem vedno poslušala njihove pritožbe – da jih sin ne uboga, ne posluša, da dela vse po svoje.

Tudi meni se je že v predšolski dobi zdelo, da je precej drugačen od drugih otrok, npr. od svojih vrstnikov ali starejšega brata. Najbolj me je skrbelo, ker je pozno začel govoriti, nato pa je govoril zelo nerazločno in očitno je bilo, da se z govorjenjem tudi sam muči (v izgovorjenih besedah je pogosto zamenjal zloge ali kaj drugega, npr. uzamanija, Kako se mu je ime?). Poleg tega je bil zelo trmast in vztrajen pri svojih zahtevah; ni upošteval navodil in dogovorov ter ni sprejemal obveznosti (njegov najpogostejši odgovor je bil: "Ne."); pogosto je pozabljal svoje stvari in naše dogovore; pogosto je zamujal, morali smo ga čakati; hitro in burno se je razjezil, namesto da bi se pogovoril o težavah; rad se je družil s "problematičnimi" vrstniki ter se z njimi potepal in pretepal; rad je ponavljal ista opravila (npr. vedno znova je poslušal isto zgodbo, gledal isti film, risal kače, spraševal o isti temi, jedel isto hrano) – novosti ga niso zanimale, izogibal se je neznanim

situacijam, tudi neznanim ljudem; ni razumel vprašanj, navodil (če mu je kdo kaj rekel, me je vedno vprašal: "Kaj je rekel?"); ni želel izstopati iz skupine; branje in pisanje ga nista zanimala, prav tako ne ponavljanje rim in pesmi ... Zato sem že v tem obdobju "nadlegovala" strokovnjakinje z vprašanjem, kaj se dogaja z mojim sinom – sinova vzgojiteljica mi je zatrjevala, da je še nezrel, otročji, a zelo prijeten in da ima velik smisel za humor; pedopsihologinja v zdravstvenem domu me je zavrnila, da sem prezahtevna in prezaposlena mati; psihologinja v svetovalnem centru je ugotovila, da ima sin zelo nizko (celo mejno) verbalno zmožnost, a da bo zaradi spodbudnega domačega okolja vse to kmalu "nadoknadil". Nobena od njih ni vedela za disleksijo (jaz pa takrat, pred 15 leti, tudi ne) – vse so samo napovedovale, da se bo "z leti vse uredilo".

Potem je prišla šola. In pred njo prvi pregled pri šolski zdravnici. Ta je sinu naročila: "Pojdi do belih vrat in nato po eni nogi do mene." Sin jo je le debelo gledal, naredil pa ni ničesar. Zdravnica me je vprašala, ali je gluhi. Na moj odgovor: "Mislim, da ni." je napisala napotnico za kontrolo sluha (izvid je bi kasneje normalen) ter sinu ponovila svoje navodilo. Sin se spet ni odzval, zato me je zdravnica vprašala, ali je normalen. Odgovorila sem ji: "Mislim, da je." in sem rekla sinu: "A vidiš tista bela vrata?" "Ja." "Pojdi do njih." In je šel. Ko je prišel do njih, sem nadaljevala: "Zdaj se obrni." Pa se je obrnil. "Stopi na eno nogo in skači po njej do sem." In je vse naredil. Zdravnica na to ni rekla ničesar, jaz pa sem tako prvič spoznala, da je treba kompleksna/večpovedna navodila za mojega sina razčleniti na faze/korake. Takrat me je prešinilo: Težave ima z razumevanjem preveč zgoščenih navodil/povedi/besedil! In od takrat dalje sem bila njegova "prevajalka". (Sin od svojega 15. leta dalje ne potrebuje več mojega "prevajanja"; znanka nevropsihologinja pravi, da si zdaj "prevaja" sam. – Jaz pa se moram zavestno odvaditi od tega "prevajanja"!)

V prvem razredu je imel sin prijazno in veselo učiteljico; zelo ga je spodbujala, hvalila njegovo lepo pisavo, petje in smisel za humor. To, da na koncu prvega šolskega leta kot edini v razredu ni bral s povezovanjem besed, temveč s tihim zlogovanjem, se ji ni zdelo nič posebnega – in spet mi je bilo rečeno: Saj bo, samo počakajte še malo! Ker smo v naslednjem šolskem letu načrtovali selitev v drug kraj in prešolanje, sem na začetku počitnic prosila za pomoč specialno pedagoginjo; sestali smo se dvakrat: prvič je preizkusila sinovo branje in mi pokazala, kako naj vadiva doma, drugič je (po vsakodnevnih domačih vajah) ugotovila, da sin bere tekoče in da naj doma čim več bere. Tekoče branje torej "ni prišlo kar samo čez čas", temveč le z vztrajnim delom po navodilih strokovnjakinje!

V drugem in tretjem razredu sin ni imel večjih težav; učiteljici sta bili prijazni in spodbujajoči (tovrstni učitelji so pravi balzam za mojega sina!); v četrtem razredu pa mi je učiteljica rekla, da je sin brihten, ampak len, da ne posluša, da si ničesar ne zapomni, da moti pouk in počne neumnosti, da ne uboga ... Svetovala mi je, naj se več ukvarjam z njim, naj več zahtevam od njega in naj bom strožja do njega. Ker sem vedela (oz. izkusila), da "strožji prijemi" pri sinu ne pomagajo, sem sredi četrtega razreda telefonirala na svetovalni center in prosila za obravnavo. Ugotovljeno je bilo, da ima sin mejno verbalno zmožnost, šibko pozornost, sindrom hiperaktivnosti, slab kratkotrajni spomin ... Psihologinja mu je svetovala tablete ritalin in učno pomoč študentke (mojo učno pomoč je odsvetovala, češ da bi preveč poslabšala najine odnose). Sina je preverila tudi specialna pedagoginja – ugotovila je, da je sin zelo motiviran za delo, da odlično obvlada vse, kar je avtomatiziral, in da moja učna pomoč pozitivno vpliva nanj; zato mi je svetovala, naj mu pomagam še naprej.

Ko sem izvedela za "diagnozo", sem bila zelo žalostna in zaskrbljena. Prej sem bila večkrat jezna na sina, češ da noče poslušati in razumeti učiteljice ali koga drugega, zdaj pa se mi je zelo zasmilil – saj ni sam kriv za to! Kaj bo z njim – v šoli in v vsakdanjem življenju? Kako mu lahko pomagam, da bo uspešen v šoli in izven nje? In kako bo odslej živela naša družina? Odganjala

pa sem vprašanja: Zakaj je prišlo do tega?, Zakaj prav pri mojem sinu?, Kako bodo to sprejeli drugi? ipd. Menila sem namreč, da ta vprašanja niso potrebna, ker bi mi preveč jemala energijo, prepotrebno za – akcijo! Sprejela sem sinovo “diagnozo”, iskala informacije o njej in se o tem odkrito pogovarjala z možem, obema sinovoma, sorodniki in znanci. Le z učitelji še nisem mogla govoriti o tem – le kako bi sprejeli, da vem veliko o nečem, o čemer oni ne vedo nič oz. česar niso zaznali?!

Znanka, slovenska pedagoginja, ki živi in dela v ZDA ter pozna težave otrok z disleksijo “iz prve roke”, je menila, da ima sin disleksijo; veliko mi je povedala o tej motnji ter mi odsvetovala ritalin, svetovala pa je, naj zmanjšamo svoja pričakovanja do sina ter upočasnimo tempo učenja in življenja.

In tako se je začelo novo obdobje v sinovem in mojem življenju, obdobje najinega intenzivnega skupnega učenja. Vsaj zame je bilo tako zelo drugačno od utečenega, zelo negotovo (Ali delam prav?, Ali se bo končalo uspešno?), naporno. Toda sedaj, ko je to obdobje končano, in to zelo uspešno, mi ni žal za to, da sem potisnila ob stran svojo kariero univerzitetne profesorice, ni mi žal nobene minute, ki sem jo presedela za osnovnošolskimi učbeniki, leksikoni in enciklopedijami, da sem si z njimi pomagala pri “prevajanju” učne snovi v sinu razumljive stavčne strukture. Ni mi žal nobenega trenutka, ko sva s sinom utrjevala učno snov in preverjala njegovo znanje, ko sem ga pregovarjala, naj poskusi še enkrat, ko sem ga prepričevala, da zmore, ko sem prestregala njegovo jezo (v resnici: njegovo zaskrbljenost) in jo preusmerjala v hudomušne bodice, da se je nasmejal in sprostil svojo veliko zaskrbljenost. Zdaj vem, da je tudi njega zelo skrbelo, ali bo razumel, kar mu govorijo ljudje in kar je zapisano v knjigah, ali si bo vse to zapomnil, ali bo znal drugim smiselno odgovoriti, kaj razumljivo povedati in napisati, ali se ne bo osmešil ...

Ni mi žal nobenega pogovora z osnovnošolskimi učitelji, ki so opažali le sinovo “nenavadno” obnašanje ali izražanje, niso pa niti pomislili na to, da ima kakšno nevrolško motnjo; nič niso vedeli o disleksiji, na srečo pa so mi bili pripravljeni prisluhniti in so nato tudi prebrali kakšno knjigo o tem.

Ni mi žal zato, ker je sin zrasel v zelo uspešnega, delavnega, zanesljivega, odgovornega, razgledanega, sočutnega in priljubljenega mladeniča, ki je tudi zelo zadovoljen sam s sabo.

Vse to je sin dosegel zato, ker smo se že takoj vsi v družini “sprijaznili” z njegovo motnjo (zelo narobe bi ravnali, če bi jo zanikali in zahtevali od sina, da naj “se popravi”), se čim bolj poučili o njej ter se odločili za ukrepanje. Na sinovo željo nismo zaprosili za odločbo in učne prilagoditve v šoli, temveč smo se odločili za intenzivno domačo učno pomoč. Osnovne stvari, ki jih je sin potreboval do devetega razreda osnovne šole, so bile namreč:

- zmanjšana pričakovanja do njega – ker je imel največ težav z angleščino, smo se že v 5. razredu zmenili, da je najvišja pričakovana ocena pri tem predmetu 3 in da se po osnovni šoli ne bo vpisal na gimnazijo, temveč na srednjo tehnično šolo;
- redno vsakodnevno spremljanje dogajanja v šoli (npr. pregledovanje šolskih zvezkov, preverjanje razumevanja nove in stare učne snovi, pregledovanje domačih nalog);
- “prevajanje” učne snovi v sinu razumljiv jezik (tj. preprostejše stavčne strukture, preprosti izrazi), pri tem navezovanje na sinove izkušnje in konkretne situacije ter strukturirano povzemanje učne snovi z miselnimi vzorci, preglednicami, risbami ipd.;
- redno ponavljanje in utrjevanje učne snovi - združevanje znanja z delom (npr. pri domačih opravilih) oz. z zabavo (npr. na izletih, potovanjih);
- spodbujanje in pohvala;

- odkriti pogovori z učitelji ob težavah;
- preprečevanje priložnosti za pohajkovanje po pouku in za nenapovedano druženje z vrstniki (zato sem si delovni čas uredila tako, da sem bila vedno doma, ko se mu je končal pouk);
- izogibanje domačim konfliktnim situacijam (npr. upočasnen tempo, humor, odvzemanje določenih obveznosti);
- omejen čas za sedenje pred računalnikom in televizorjem.

V zadnjem razredu osnovne šole smo se skupaj s sinom odločili, da bo poskusil sam delati vse za šolo. Zanimivo ga je bilo opazovati, kako si je delal izpiske in zapiske – na isti format lista in na enak način, kot sem mu to tri leta delala jaz. (Psihologinja mi je rekla, da je ponotranjil ta način.)

S samostojnim delom za šolo je nadaljeval tudi v srednji šoli; nikoli ga ni bilo treba priganjati k učenju. In kar je zelo pomembno: Njegovo znanje temelji na razumevanju in na ponazarjanju s primeri, ne na pomnjenju. Zanimiv je tudi njegov odnos do dela oz. nedela mnogih njegovih sošolcev: Zelo ga moti, ker se ne učijo in ne znajo ničesar – in vedno doda: Pa nimajo disleksije!

Očitno se tudi z disleksijo da doseči marsikaj – le dovolj zgodaj jo je treba odkriti (zdi se mi, da je bila pri mojem sinu žal odkrita pozno) in čim prej je treba začeti ustrezno “garati” — v to morajo biti vključeni vsi: učitelji, učenci in starši. Nikakor pa ne smemo obupati in tarnati, da se z disleksijo ne da doseči ničesar.

DA SE!

ODZIVANJE NA DISLEKSIJO V ZGODNJIH LETIH: VPRAŠANJA PREPOZNAVANJA IN INTERVENCIJE (POMOČI)¹

Dr. Carol Aubrey, prof.

University of Warwick, Institute of Education, Velika Britanija, e-naslov: c.aubrey@warwick.ac.uk

Povzetek

Cilj prispevka je podati pregled dokazov, ki podpirajo razlago težav pri branju s fonološkim kodiranjem, proučiti posledice za prepoznavanje in ocenjevanje ter raziskati posledice poučevanja. Vključeni so pomembni vidiki zgodnjega razvoja jezika in pismenosti, predstavljeni so zgodnji napovedniki razvoja pismenosti, raziskane pa so tudi posledice za ocenjevanje in poučevanje. Zbrani so dokazi, ki podpirajo stališče, da je lahko šibko fonološko zavedanje povezano s težavami pri branju. Sledi zaključek, da je vključevanje fonološkega treninga in vadbe glasov v celovito poučevanje zelo učinkovito tako za otroke s slabim fonološkim zavedanjem kot tudi za otroke, ki dobro napredujejo. To predstavlja stroškovno učinkovito posredovanje, še posebej v času ekonomskih omejitev.

Uvod

V svojem predhodnem članku (Aubrey, 2002) sem na kratko opisala številne teorije in razlage modelov, povezanih z disleksijo. Istočasno sem poudarila, da teža dokazov v prid razlagi hipoteze deficita/zaostanka fonološkega kodiranja ne pridobiva le čedalje širše podpore, temveč dobiva pomembno vlogo tudi pri mnogih drugih razlagah disleksije (The British Psychological Society, 1999). Dodala sem tudi, da je ocenjevanje najbolje izvesti čez čas, z namenom da se določi vztrajnost in resnost težav pri branju besed in črkovanju. Takšen pristop je omogočil upoštevanje "vzajemnih učinkov šolskih dosežkov, kognitivnih procesov, okoliščin poučevanja ter učenčevih lastnih zaznavanj, strategij in izkušenj".

Namen

Namen članka je:

- podati pregled dokazov, ki so bili zbrani tekom zadnjih deset let in ki podpirajo razlago težav pri branju s fonološkim kodiranjem,
- pretehtati posledice za prepoznavanje in ocenjevanje,
- raziskati posledice za poučevanje.

Skladno s tem so v članku najprej predstavljeni pomembni vidiki zgodnjega razvoja jezika in pismenosti, sledi preučevanje zgodnjih napovednikov razvoja pismenosti ter nazadnje raziskovanje posledic za ocenjevanje in poučevanje.

¹ prevod prispevka iz angleščine v slovenščino: Lia Janželj.

Zgodnji razvoj besedišča in razumevanja jezika

Dojenčki, še preden razumejo besede in slovnico, aktivno procesirajo zvoke. Otroci v najzgodnejših stopnjah učenja jezika sestavljajo zvoke v besede, nato pa besede v povedi. Zvoki imajo določen pomen in postanejo del otrokovega besedišča (Baquedano-Lopez, 2003). Otroci prvič spregovorijo med petimi in petnajstimi meseci. Najprej se naučijo, da so besede gradniki večjih pomenskih jezikovnih enot (skladnja), nato pa, da se lahko beseda razdeli na manjše pomenske dele - segmente (morfologija) (Goldin-Meadow, 2006). Učenje jezika poteka tako hkrati na različnih stopnjah (Karmiloff in Karmiloff-Smith, 2001). Istočasno se seznanijo s fonologijo, besediščem, slovnico ter ustrezno rabo jezika. Predvidevamo lahko, da so otroci od samega začetka vključeni v analizo in sintezo zvokov.

Hart in Risley (1995; 1999; 2003) sta dokazala, da je izpostavljenost otrok domačemu bogatemu in kompleksnemu besedišču prispevala k pomembnim razlikam pri razvoju jezika pri treh letih in razvoju pismenosti pri devetih letih. Besedišče je eden od najpomembnejših napovednikov za razvoj pismenosti (Snow, 2006). Goswami (2002) je domneval, da poznavanje besed neposredno izboljšuje fonološko zavedanje, kar priskrbi izkušnjo za primerjavo zvokov, ki razlikujejo fonemsko podobne besede. Fonološko zavedanje in besedišče sta zato interaktivno povezana tako medsebojno kot tudi z razvojem otrokovega branja.

Fonološko zavedanje je v predšolskem obdobju in zgodnjih letih šolanja bolj povezano z branjem kot z besediščem (Snow, 2006; Anthony in Lonigan, 2004; Schatschneider, Fletcher, Francis, Carlson in Foorman, 2004). Obsega deljenje besed na zloge in foneme, najmanjše pomenske enote. Razlikovanje zvokov in besed je ključno za razvoj branja (Williams in Rask, 2003). Odnos med fonološkim zavedanjem in stopnjo učenja pismenosti v zgodnjem otroštvu so našli tudi pri drugih jezikih, kot na primer pri mandarinščini (McBride-Chang in Ho, 2000). Številna literatura ponuja dokaze, da učenje glasov vodi k boljšim bralnim rezultatom, na kar pričujoči odstavek le nakazuje. Neraziskani pa ostajajo dolgoročnejši učinki in širša motivacija otroka za branje.

Zgodnji napovedniki razvoja pismenosti

Kot je bilo poudarjeno že v predhodnem odstavku, so spretnosti jezikovnega procesiranja pomembne pri napovedi fonološkega zavedanja ter zgodnjega razvoja pismenosti (Carroll, Snowling, Hulme in Stephenson, 2003; Muter, Hulme, Snowling in Stevenson, 2004). Enako velja, da primanjkljaji na področju jezikovnega procesiranja, še posebej fonološki deficiti, nakazujejo na težave pri branju (Snowling, 2000; 2001), ki so osrednja tema tega prispevka. Nicolson, Fawcett in Dean (2001) so osvetlili vrsto drugih primanjkljajev, povezanih s težavami z branjem pri starejših otrocih, ki zajemajo slušno procesiranje nejezikovnih glasov, spomin, motorične spretnosti in ravnotežje. Shapiro in Solity (2008) ter Solity in Shapiro (2008) sta izpeljala longitudinalno študijo o vplivu zgodnjih zaznavnih, motoričnih in kognitivnih spretnosti na razvoj branja. Izmerila sta hitrost in natančnost izvedbe pritiskanja na gumb, branje in fonemske spretnosti, spretnosti rimanja, inteligenčni količnik (IQ) in spomin, motorične spretnosti, jezikovne in slušne spretnosti 392 angleških otrok s povprečno starostjo 4 let in 6 mesecev, in sicer na začetku prvega leta njihovega formalnega šolanja. Nadaljnja merjenja poznavanja črk, branja besed in ne-besed (nesmiselnih zlogov) so bila izvedena z uporabo standardiziranih in nestandardiziranih testov na 348 otrocih, ki so ostali v istih šolah, s povprečno starostjo 5 let in 2 mesecev. Začetno branje in fonemske spretnosti so imele ob koncu leta močan neposreden vpliv na rezultate pismenosti. Poleg tega so imeli začetni govor in slušne spretnosti neposreden, neodvisen vpliv na branje, celo po tem, ko so bili začetno branje in fonemske spretnosti že upoštewane. To je, skladno z literaturo, potrdilo pomembnost spretnosti jezikovnega in slušnega procesiranja. Inteligenčni količnik (IQ) in spomin,

motorika, rime, hitrost in natančnost, pa nasprotno, niso imeli neposrednega vpliva na prepoznane napovedovalne dejavnike. Navedeni izsledki vsebujejo vključevanje zgodnjega ocenjevanja potencialnih težav pri branju.

Vključevanje ocenjevanja

Prejšnji odstavki v prispevku so nakazovali, da so spretnosti jezikovnega in slušnega procesiranja ključni napovedniki otrokovega zgodnjega razvoja pismenosti, zato naj bi testi za merjenje teh spretnosti pokazali nekatere znake otrokovega kasnejšega doseganja pismenosti. Potrebno je poudariti, da rezultat na takšnih testih, kljub svoji visoki napovedni moči pri velikih vzorcih otrok, ne bo imel nujno enake napovedne moči pri posameznem otroku. Kot sem omenila že v predhodnem članku, je lahko opazovanje otrokovih individualnih potreb ter njihovo ustrezno prilagajanje bolj v skladu z inkluzivno prakso. Ta pa ponuja izziv za učitelje, tako glede dodatnega izboljševanja njihovih najboljših bralcev kot tudi glede zagotavljanja napredka učencev, ki so rizični za neuspeh. Obenem tudi zmanjšuje pomembnost ocenjevanja skozi poučevanje.

Vsekakor je splošno sprejeto, da učinkoviti posegi za izboljšanje stopnje pismenosti pri vseh rizičnih učencih ne poudarjajo le učenja glasov, temveč bolj intenzivno učijo tudi iste skrbno ujemajoče se bistvene spretnosti branja. To služi kot opomin, da je težko natančno podati napoved, dokler otroci niso bili deležni vsaj nekaj poučevanja branja. Šele nato omogočajo testi fonološkega zavedanja natančnejšo napoved bodočih dosežkov. Druge meritve, kot so na primer naloge spomina in motorike, so le posredno povezane z branjem. Kar se tiče ocenjevanja predšolskih otrok, obstajajo dokazi, ki podpirajo stališče, da naj bi prepoznavanje natisnjenih besed, fonološko procesiranje (razčlenjevanje, spajanje, spomin in hitro poimenovanje) ter razumevanje predstavljali osnovo in jih dobro pokrivajo obstoječi instrumenti za ocenjevanje.

Vključevanje v poučevanje

Pomembno je, da rezultatov študij o napovednikih branja ne razlagamo preveč dobesedno ter ne predpostavljamo, da bi morali rizični otroci neposredno utrjevati in vaditi ključne napovednike, v tem primeru jezikovne in slušne spretnosti (Foorman, Breier in Fletcher, 2003). Kaže pa na to, da bi dodatni trening fonološkega zavedanja uporabili pri tistih otrocih, ki veljajo za rizične za razvoj bralnih težav (Hatcher, Hume in Snowling, 2004). Obstaja dobra osnova za podporo mnenju, da je visoko kakovostno in zelo intenzivno poučevanje rizičnih učencev ter njihovih normalno razvijajočih se vrstnikov v istih spretnostih branja enako koristno za oboje. Še več, z vidika poučevanja in časa učenja je stroškovno učinkovitejše.

Tako sta Shapiro in Solity (2008) oblikovala dvoletno pomoč Zgodnje bralne raziskave (Early Reading Research – ERR), ki je združevala ure poučevanja štirih spretnosti za celoten razred, po dve minuti za vsako spretnost (sintezo fonemov, razčlenjevanje fonemov, glasovne spretnosti in takojšnjo prepoznavo besed – t.i. *sight vocabulary*) ter štiri minute branja obsežnih knjig drugim otrokom in skupaj z njimi. Rezultat so bila tri razredna srečanja, od katerih je vsako trajalo vsak dan le dvanajst minut. Struktura je upoštevala *razdeljene vaje*, za katere se je izkazalo, da so bolj učinkovite kot *zgoščene vaje* (Seabrook, Brown in Solity, 2005). Znotraj vsake ure je bilo nekaj sekund učiteljevega časa osredotočenih na vsebino, ki je bila glede dosežkov razdeljena na tri skupine. Namen je bil raziskati, ali ima povezovanje fonološkega zavedanja in glasovnega treninga v celotnem razredu ter bralne lekcije z otroci različnih sposobnosti vpliv na otroke s šibkim fonološkim zavedanjem kot tudi na otroke, ki napredujejo normalno. V obširen program branja so bili vključeni celi razredi z 251 otroki, ki so začeli s pripravljalnimi razredi angleškega jezika (za

petletnike), in se je nadaljeval dve leti do konca prvega razreda (za šestletnike). Kontrolna/primerjalna skupina 213 otrok je bila deležna običajnega poučevanja branja. Spretnosti pismenosti so bile ocenjene na začetku pripravljalnega razreda, nato ob koncu prvega razreda in ponovno ob koncu drugega razreda (eno leto po tem, ko je bila pomoč zaključena).

Teoretična osnova za oblikovanje programa je bila pedagoška psihologija, ki je vključevala racionalno analizo vsebine, ki se poučuje, ter njeno strukturiranje in predstavitev na način, da bodo najprej predstavljene najbolj uporabne spretnosti ter tiste spretnosti, ki jih je moč najbolje posplošiti, kljub temu da razvojno gledano za učenje niso bile najlažje. Glasovne spretnosti so bile podane v sosledju VK (vokal-konzonant), KVK, KVKK, KVKV, KVKV in KVKV (na primer on, ton, romb, vran, kramp, kava itn.). Trening fonološkega zavedanja je bil vključen v okvir širšega programa branja. Otroci so se učili tudi na primer, kako prebrati sto težkih besed, nekatere pravilne in nekatere nepravilne. Drugi sestavni del programa so bile visoko kakovostne zgodbe, ki so jih brali otrokom in skupaj z njimi (Solity in Vousden, 2008). To je omogočilo ekološko zanesljivo intervencijo v smislu, da je bil program uresničen v resničnih razredih, njegovo trajanje pa je bilo primerno dolgo za pridobivanje bralnih spretnosti (Troia, 1999).

Izkazalo se je, da ima program pomemben vpliv tako na normalno napredujoče bralce kot na tiste s šibkim fonološkim zavedanjem. Pravzaprav se je pojavnost težav pri branju zmanjšala z 20 % (v primerjalnih šolah) na 5 % v šolah, kjer je potekala pomoč. Vpliv ERR je bil tako velik, da so učenci z najslabšimi dosežki ob koncu pripravljanih razredov dohiteli učence s povprečnimi dosežki iz primerjalne skupine (Solity in Shapiro, 2008: 134). Enako pomembno je, da so bili dosežki učencev z najvišjimi rezultati na ERR precej višji od rezultatov učencev z najvišjimi dosežki na primerjalnih šolah. Shapiro in Solity (2008) dokazujeta, da njune ugotovitve kažejo na to, da otroci s fonološkimi težavami predstavljajo spodnji del normalne distribucije sposobnosti branja. Opazen je bil širok razpon rezultatov na testih fonološkega zavedanja, izkazalo pa se je, da so leti močno povezani z branjem.

Zaključek

Solity (1996) je menil, da viri priložnosti za učenje, na primer različne količine vložka staršev, lahko pogojujejo tako razlike fonološkega zavedanja v predšolskem obdobju kot tudi razlike v napredku pri razvoju branja. Literatura o zgodnjem jezikovnem razvoju in razvoju pismenosti močno podpira navedeno stališče. To napeljuje na hipotezo o priložnostih za učenje in o socialnem kontekstu (The British Psychological Society, 1999), ki predvideva, da razlike v pismenosti izvirajo iz različnih izkušenj, in ne iz učenja, ki je z njimi povezano. Ugotovitve raziskav imajo številna močna sporočila:

- če lahko slab napredek pri branju pripišemo pomanjkanju priložnosti za učenje, moramo pozornost usmeriti k oblikam pomoči, ki spreminjajo socialni kontekst, še posebej naravo in strukturo pouka;
- če oblike pomoči, ki poudarjajo napredek otrok, ki imajo težave s pismenostjo, združimo z izboljševanjem dosežkov normalno napredujočih vrstnikov, je to skladno z inkluzivno prakso;
- zelo pogosta (deljena) učna srečanja s celotnim razredom, ki sistematično pokrivajo poučevanje ključnih bralnih spretnosti, lahko vodijo k večjim izboljšavam v primerjavi z običajnim poučevanjem branja;
- teoretična podpora pedagoške psihologije (prim. Carnine in Becker, 1982; Engelmann in Carnine, 1982), ki vključuje racionalno analizo vsebine predmeta ter črpa neposredno iz principov poučevanja in vedenja, omogoča temelj za pospeševanje učenja;

- ko opredeljujemo potrebe učencev, ki so neuspešni, mora biti pozornost usmerjena k upravljanju z značilnostmi učinkovitega poučevanja namesto k natančni analizi rezultatov ocenjevanja kognitivnega znanja;
- pristop predstavlja stroškovno zelo učinkovito alternativo specializiranemu, individualiziranemu delu ali delu v majhnih skupinah, ki je namenjeno pomoči.

V času od mojega zgodnejšega referata so bili zbrani dokazi, ki podpirajo stališče, da je slabše fonološko zavedanje lahko povezano s težavami pri branju. Vključevanje fonološkega in glasovnega treninga v okviru celotnega razreda je zelo učinkovito tako za otroke s šibkim fonološkim zavedanjem kot tudi za otroke, ki dobro napredujejo. Predstavlja stroškovno učinkovito intervencijo, še posebej v času ekonomskih omejitev.

Zahvale

Posebej se zahvaljujem Jonathanu Solityju, da je z nami delil svoje delo, ki obsega petnajst let raziskovanja.

Literatura

- Anthony, J. L. in Lonigan, C. J. (2004). The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology*, 26, (1), 43-55.
- Aubrey, C. (2002) Principles, Processes and the Promotion of Good Practice in Early Childhood Education. Presented at Developing Potentials of Children and Youth with Specific Learning Difficulties Conference, Kranjska Gora, 26-28 September.
- Baquadano-Lopez, P. (2003) Language, literacy and community. In N. Hall, J. Larson & J. March (eds.) *Handbook of Early Literacy* (pp. 66-74). London: Sage.
- Carnine, D. & Becker, W. (1982) Theory of instruction: Generalisation issues. *Educational Psychology*, 2, 249-262.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C. & Stephenson, J. (2003) The development of phonological awareness in pre-school children. *Developmental Psychology*, 39, 913-923,
- Engelmann, S. & Carnine, D. (1982). *Theory of Instruction: Principles and Practice*. New York: Irvington.
- Foorman, B. R., Breier, J. I. & Fletcher, J. M. (2003) Interventions aimed at improving reading success: An evidence-based approach. *Developmental Neuropsychology*, 24, 2-3.
- Goldin-Meadow, S. (2006). How children learn language: a focus on resilience. In K. McCartney & Phillips, D. (eds.) *Handbook of Early Child Development*. Oxford: Blackwell.
- Goswami, U. (2002) In the beginning was the rhyme? A reflection on Hulme, Hatcher, Nation, Brown, Adams & Stuart(2001). Early phonological development and the acquisition of literacy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 47-57.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Inc.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1999). *The Social World of Children: Learning to Talk*. Baltimore: Paul, H. Brookes Publishing Inc.
- Hart, B. & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: the 30 million word gap. *American Educators*, 27, (1), 4-9.
- Hatcher, P. J., Hume, C. & Snowling, M. (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 45, 338-358.
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A. (2001). *Baby It's You: A Unique Insight into the First Three Years of Developing Baby*. London: Ebury.
- McBridge-Chang, C. & Ho, C. S. H. (2000). Developmental issues in Chinese children's character acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 92, (1), 50-55.

- Muter, V., Hulme, C. Snowling, M. J. & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary and grammatical skills as foundations of early reading development. Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40, 665-681.
- Nicholson, R. I., Fawcett, A. J. & Dean, P. (2001). Developmental dyslexia: The cerebellar deficit hypothesis. *Trends in Neurosciences*, 24, (9), 508-511.
- Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C.D. & Foorman, B. R. (2004). Kindergarten predictions of reading skills: A longitudinal comparative analysis. *Journal of Educational Psychology*, 92, (2), 265-282.
- Seabrook, R., Brown, G. D. A. & Solity, J. E. (2005). Distributed and massed practice: From laboratory to classroom. *Applied Cognitive Psychology*, 19, 107-122.
- Snow, C. E. (2006). What counts as literacy in early childhood? In K. McCartney & D. Phillips (eds.) *Handbook of Early Child Development* (pp. 274-294). Oxford: Blackwell.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia: a cognitive developmental perspective* (second edition). Oxford: Blackwell.
- Snowling, M. J. (2001). From language to reading and dyslexia. *Dyslexia*, 7, 37-46.
- Shapiro, L. R. & Solity, J. (2008). Delivering phonological and phonics training within whole-class teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 597-620.
- Solity, J. (1996). Discrepancy definitions of dyslexia: An assessment through teaching perspective. *Educational Psychology in Practice*, 12, (3), 141-151.
- Solity, J. & Shapiro, L. R. (2008). Developing the practice of educational psychologists through theory and research. *Educational & Child Psychology*, 25, (3), 119-145.
- Solity, J. and Vousden, J. (2008). Real books vs reading schemes: a new perspective from instructional psychology. *Educational Psychology*, 29, (4), 469-511.
- The British Psychological Society (1999). *Dyslexia, Literacy and Psychological Assessment*. Report by a Working Party of the Division of Educational and Child Psychology. Leicester: The British Psychological Society.
- Troia, G. A. (1999). Phonological awareness intervention research: A critical review of the experimental methodology. *Reading Research Quarterly*, 34, 28-52.
- Williams, M. & Rask, H. (2003). Literacy through play: How families with able children support their literacy development. *Early Child Development and Care*, 173, (5), 527-533.

UČNE TEŽAVE PRI MATEMATIKI¹

Dr. Maria Chiara Passolunghi, prof.

Fakulteta za psihologijo, Univerza v Trstu, *e-naslov*: passolu@units.it

Preučevanje specifičnih učnih težav pri matematiki je še posebej zapleteno in oteženo zaradi kompleksnosti področja matematičnih zmožnosti. Specifične težave pri učenju matematike lahko izvirajo iz primanjkljaja na enem ali več področjih matematike (npr. razumevanje števil, računanje in osnovna aritmetika, rezoniranje in reševanje problemov, algebra, geometrija). Vendar pa se je raziskovanje motenj predvsem osredotočalo na študij procesov štetja in računanja, šele nedavno se je interes raziskovalcev usmeril na preučevanje kognitivnih in metakognitivnih zmožnosti v osnovi reševanja problemov pri otrocih in odraslih s specifičnimi motnjami pri učenju matematike.

V diagnostičnih priročnikih najdemo v poglavjih, ki se ukvarjajo s specifičnimi motnjami učenja, poleg specifičnih težav branja, pisnega izražanja in ne drugače specificiranih motenj učenja tudi specifične težave pri računanju. V priročniku DSM-IV-TR (Učne težave pri matematiki) je glavna značilnost motenj računanja definirana kot: "zmožnost računanja (merjenja z individualno apliciranimi standardiziranimi testi računanja ali matematičnega sklepanja), ki se nahaja pod ravni, ki bi jo lahko predvideli na osnovi kronološke starosti posameznika, psihometrične ocene njegovih intelektualnih kapacitet in starosti ustreznega poučevanja". Tovrstna definicija omogoča pojavljanje ideje, da so težave pri matematičnem rezoniranju in reševanju problemov vključene v splošnejšo motnjo računanja.

Na osnovi klinične prakse in vsakodnevnega učiteljevega opazovanja učencev je jasno, da obstajajo otroci, ki sicer nimajo posebej izraženih problemov pri računanju, kažejo pa pomembne težave pri matematičnem rezoniranju in reševanju aritmetičnih besednih problemov. Zato je pomembno poglobiti analizo pogostosti možnih specifičnih motenj pri reševanju problemov in ovrednotiti pripadajoče kognitivne in nevropsihološke profile.

V podporo možnega razločevanja (razcepa, disociacije) med procesi računanja ter rezoniranja in reševanja problemov je v strokovni literaturi možno najti več primerov učencev, ki so odlično računali, hkrati pa so bili povsem nesposobni reševati matematične probleme. Ti posamezniki so z lahkoto reševali zapletene račune, kvadratne korene in zelo hitro določali prafaktorje števil, v zelo kratkem času in povsem brez težav pa so tudi izračunali datume in dneve na starih in bodočih koledarjih. Tovrstna čudežna sposobnost računanja pa se lahko izkaže kot edina resnično razvita zmožnost v primerjavi z deficitarno sposobnostjo matematičnega sklepanja. Neredko najdemo te presentljive zmožnosti računanja pri posameznikih z nižjo ravno inteligentnosti in resnimi kognitivnimi in socialnimi težavami ali ob prisotnosti patologij, kot je avtizem.

V tem prispevku o specifičnih težavah pri matematiki bodo posebej poglobljeno predstavljene težave reševanja matematičnih problemov. V tem okviru si bomo ogledali, kaj otežkoča reševanje, preučili kognitivne in metakognitivne veščine, ki so vpletene v reševanje problemov, in vlogo delovnega pomnjenja. Na koncu bomo omenili tudi inštrumente za evalvacijo in možnosti intervencij.

¹ prevod prispevka iz italijanščine v slovenščino: Lidija Magajna.

Kognitivne zmožnosti in aritmetični problemi

V prispevku bodo predstavljeni tipični aritmetični problemi, ki jih otroci rešujejo v šoli. Za velik del šolskih problemskih nalog je značilno, da so sestavljeni iz preizkusov, v katerih se problemska situacija predstavi na verbalen način, rešitev zastavljenih vprašanj pa dobimo preko serije aritmetičnih operacij. Tvrstni tip nalog se v literaturi definira kot "arithmetic word problem" (aritmetična besedilna naloga). Smatra se, da lahko proces reševanja razdelimo v določeno število stadijev, znotraj vsakega stadija pa lahko razlikujemo različne kognitivne procese, pri čemer vsak proces označuje določen tip splošnih ali specifičnih spoznanj, ki so nujna, da pridemo do rešitve. Mayer in sodelavci (Mayer, 1983; 1998; Mayer, 1987; Mayer, Larkin, in Kadane, 1984) so v teoretičnem okviru modela predelovanja informacij (*Human Information Processing*) identificirali nekatere kategorije kognitivnih procesov, ki se aktivirajo med reševanjem tovrstnega tipa nalog. Kot primer vzemimo reševanje enostavnega matematičnega besedilnega problema: "Peter in njegova mama gresta v trgovino s prehrano. Mama kupi 4 dag salame, pri čemer stane 10 dag 2.50 evrov. Peter je sladkosned, zato prosi mamo, naj mu kupi še čokoladno torto, ki stane 15.60 evrov. Mama plača z bankovcem za 50 evrov. Koliko evrov bo dobila nazaj?"

Glede na Mayerjev model se proces reševanja začne s "kodiranjem problema", ki je razdeljen na naslednje procese:

- a) prevajanje in
- b) povezovanje (integracija).

Sledi "proces iskanja" rešitve, ki je tudi sestavljen iz dveh faz elaboracije (izdelave, izpopolnjevanja) informacij, in sicer:

- a) načrtovanja ter
- b) izračuna.

Med *procesom prevajanja* oseba, ki rešuje problem, vsako trditev v besedilu spremeni (prevede) v semantično reprezentacijo (predstavo pomena) v svojem spominu. Potencialni rešitelj problema tako začneja, izhajajoč iz verbalnega besedila problema, tvoriti notranjo reprezentacijo problema. Mayer meni, da zahteva proces prevajanja besedila problema različne operacije. Prva operacija je lingvističnega (jezikovnega) tipa in vključuje razumevanje pomena vsakega izraza v problemu, druga pa je semantičnega tipa, saj mora oseba, ki problem rešuje, sklepati, kakšne so posledice (implikacije) določenega izraza.

V fazi integracije skuša reševalec združiti vse različne trditve v besedilu v neko koherentno reprezentacijo (predstavo). Da bi dopolnil to notranjo predstavo, mora reševalec integrirati različne dele problema v neko enovito strukturo. Strokovnjaki so ugotovili, da je za povezavo informacij v neko razumljivo celoto osnovnega pomena poznavanje sheme oziroma tipa problema. Mayer in sodelavci (1984) so tako opazili, da je pogostejše probleme, posebno tiste, ki se uporabljajo v glavnih učbenikih, lažje reprezentirati v spominu v primerjavi s problemi, ki se redkeje pojavljajo. Dejstvo, da je problem znan, omogoča boljšo integracijo informacij. V zvezi s fazami integracije informacij, oblikovanjem miselnega modela problema in planiranjem so različne študije poudarile vlogo procesa "kategorizacije" (razvrščanja), in sicer identifikacije, kateri splošni kategoriji problem pripada (Hinsley, Hayes in Simon, 1977; Passolunghi, 1999; Passolunghi, Lonciari in Cornoldi, 1996). Ta proces omogoča prepoznavo globinske strukture besedila, "matematične" sheme besedila. Vzemimo primer, kjer dva problema opisujeta dve različni situaciji:

- a. Lavrina babica ima 23 vnukov. Majina babica ima 4 vnuke manj kot Lavrina babica. Katjina babica ima 7 vnukov več kot Majina. Koliko vnukov imajo vse tri babice?

- b. Marta ima 12 let. Njena sestra ima 9 let manj. Marija pa ima 8 let več kot Martina sestra. Koliko let imajo skupaj vsa tri dekleta?

Površinska struktura in semantična domena obeh nalog se razlikujeta, vendar pa imata obe enako globinsko strukturo, kar pomeni, da oba problema zahtevata enake aritmetične operacije, da pridemo do rešitve.

Odkrivanje in uporaba sheme problema je osnovni proces za medsebojno povezovanje informacij in za selekcijo relevantnih informacij, ki omogočajo, da pridemo do rešitve.

Prepoznavanje znanega modela v predstavljenem besedilu posameznikom olajšuje hiter dostop do postopkov reševanja. Izgleda, da je pri izkušenih posameznikih (eksperti) celotna struktura problema dostopna na hiter in preprost način, ki jim omogoča, da veliko hitreje pridejo do rešitve. Ko je reševalec dojel problemsko situacijo, mora med procesom planiranja v svojem spominu poiskati pot do rešitve. Proces planiranja po Mayerju domnevno vključuje strateško znanje, ki se nanaša na sposobnost ustvariti in nadzirati plan reševanja ter prepoznati, katere operatorje uporabiti in kdaj je ustrezen trenutek za njihovo uporabo (glej Mayer, 1987).

Uspešno načrtovanje terja dva potrebna pogoja: 1) biti moramo sposobni ustvariti podcilje, ne da bi direktno delovali nanje, in 2) naš delovni spomin mora imeti zadostne vire, da lahko strukturo ciljev, ki jih je potrebno doseči, ohranja aktivno in razpoložljivo.

Po predstavitvi problema v spominu in izdelavi načrta reševanja nastopi proces računanja, v katerem avtor identificira operacije, ki jih bo uporabil, da bo dosegel različne pod-cilje. Za izvedbo operacij je nujno poznavanje algoritmov računanja (npr. tehnike štirih osnovnih računskih operacij). Mayer (1987) pravi, da je pri poučevanju matematike velik poudarek na poznavanju algoritmov računanja, manj pozornosti pa se posveča drugim oblikam matematičnega znanja, posebno tistim, ki so povezane s shemo problema, strateškimi znanji in znanji lingvističnega tipa.

Metakognitivne sposobnosti

Poleg zgoraj opisanih miselnih procesov so nekateri raziskovalci upoštevali tudi možnost, da lahko na izvajanje vplivajo tudi nadredne sposobnosti metakognitivnega tipa. Strokovnjaki so spoznali, da imajo dobri reševalci v primerjavi s tistimi, ki jih slabše rešujejo, višji nivo metakognitivnih sposobnosti, ki jim omogočajo, da lažje analizirajo strukturo naloge, da izberejo najbolj ustrezne strategije na bolj fleksibilen način in da svoje kognitivne vire uporabijo na najbolj produktiven način. Ann Brown (1978) je opisala nekatere metakognitivne kontrolne procese, ki so vpleteni v reševanje problema in so se izkazali kot visoko povezani z uspehom pri matematiki. Gre predvsem za naslednje sposobnosti:

- 1) predvideti, ali je posameznik sposoben rešiti problem (predvidevanje),
- 2) pripraviti načrt reševanja (planiranje),
- 3) nadzorovati proces reševanja (monitoring) ter
- 4) ovrednotiti dosežen rezultat (vrednotenje).

Preden nadaljujemo, je potrebno priklicati v spomin, da zajema metakognicija refleksijo o lastnem umu in kontrolo uma nad samim seboj. Ta drugi vidik vključuje izvršilne (eksekutivne) procese (gre za planiranje), ki so, glede na perspektivo raziskovalca, nadalje vključeni v kognitivno ali metakognitivno področje.

V nekaterih naših raziskavah smo v zvezi s tem raziskovali vpliv, ki ga imajo tako kognitivne kot metakognitivne sposobnosti razumevanja, razvrščanja, planiranja in metakognitivne refleksije na reševanje problemov, ki se običajno zastavljajo v okviru šolskega poučevanja (Passolunghi, 1999; Passolunghi, 1996). Na osnovi preučevanja literature bi lahko domnevali, da bodo posamezniki, ki so dobri pri reševanju problemov, imeli tudi dobre kognitivne sposobnosti povezane z razumevanjem besedila in tudi dobre sposobnosti razvrščanja, ki omogočajo, da posameznik razpozna kategorijo, ki ji problem domnevno pripada. Posamezniki, ki so slabši pri reševanju problemov, bodo poleg tega, da imajo pomanjkljive zmožnosti na teh področjih, morda tudi manj sposobni razviti procese višjega reda, ki omogočajo zavestno kontrolo rabe postopkov. Dobljeni rezultati so te hipoteze potrdili: pri učencih obvezne osnovne šole je bil najboljši napovednik uspeha pri reševanju problemov poznavanje sheme problema, le-temu pa je sledila zmožnost razumevanja besedila.

Poznavanje sheme je seveda zmožnost, ki jo je najbolj možno uporabiti pri problemih rutinskega tipa, med katere lahko štejemo verbalne naloge šolskega tipa, medtem ko zmožnost načrtovanja reševanja naloge pride bolj do izraza pri nalogah, kjer je potrebno uporabiti hipotetično deduktivno mišljenje in pri manj znanih nalogah (Passolunghi, 1999). Ugotovljena je bila tudi povezava med sposobnostjo reševanja problemov in zmožnostjo kategoriziranja, to je uporabo poznavanja shem in metakognitivnih "znanj" (glej Passolunghi, 2003).

Delovni spomin, izvršilni (eksekutivni) postopki in reševanje problemov

Reševanje matematičnega problema terja konceptualno znanje, ki se nanaša na pomen aritmetičnih operacij in poznavanje postopkov, ki so nujni za izvedbo teh operacij. Vendar pa je mogoče, da te veščine, kljub temu da so tesno povezane z matematičnim procesom, same po sebi niso dovolj za razvoj superiornih (višjih, boljših) zmožnosti reševanja. Prej smo preučili vpliv posameznih komponent kognitivnih in metakognitivnih sposobnosti na zmožnost reševanja problemov. Poleg teh sposobnosti pa se je smiselno vprašati, kakšen je vpliv bolj splošnih zmožnosti, še posebej izvršilnih procesov in delovnega spomina.

Če pogledamo npr. matematični problem besednega tipa, lahko predvidevamo pomemben vpliv delovnega pomnjenja celo tedaj, ko je napisano besedilo problema na razpolago in si ni potrebno zapomniti podatkov situacije na pamet. Razumevanje problema dejansko zahteva, da vhodne informacije integriramo s predhodnimi informacijami in je sistem delovnega pomnjenja vpleten tudi v razvoj mentalne reprezentacije problemske situacije. Če se sklicujemo na večkomponentni model delovnega spomina, ki ga predlaga Baddeley (1986) in sestoji iz treh komponent (centralni eksekutiv, artikulatorna zanka, vidno-prostorska skicirka), lahko intuitivno sklepamo, da bodo vse tri sestavine kritične pri reševanju problemov. Model opredeljuje neko nadredno komponento, imenovano tudi centralni eksekutiv, ki kontrolira in koordinira aktivnost in pretok informacij, ki jih izdelata dva podsistema (artikulatorna zanka in vidno-prostorska skicirka). Vse tri sestavine bodo imele domnevno pomemben vpliv pri reševanju problemov, bodisi zaradi zahtev po kontroli med fazo planiranja in izvedbe (centralni eksekutiv) bodisi zaradi potreb po ohranjanju informacij, ki so vpletene v besedno formuliranje problemov, v računanje itd. (artikulatorna zanka) in zaradi potrebe po ohranjanju in upravljanju z vizualizacijami (vidnimi predstavami), ki so implicirane v problemu (vidno-prostorska skicirka).

Obstajajo številne študije, ki so raziskovale vpliv delovnega spomina na zmožnost razumevanja besedila, zelo malo pa je še vedno študij, ki bi preučevale odnos med delovnim spominom in

reševanjem problemov (glej Passolunghi, 2006a; Passolunghi in Siegel, 2001, Swanson in Sachse-Lee, 2001).

Če se s teoretičnega vidika sklicujemo na raziskave, ki so preučevale odnos med delovnim spominom in razumevanjem besedila, naj spomnimo, da več raziskovalcev (Hasher in Zacks, 1988), domneva, da kapaciteta delovnega pomnjenja (to je "količina" informacij, ki jih lahko ohranjamo v delovnem spominu) ni tista, ki vpliva na razumevanje, temveč način kako posameznik obravnava informacije in še posebej zmožnost inhibirati nepomembne informacije.

Da bi preverili podobno hipotezo na primeru učencev s težavami pri reševanju matematičnih problemov, so Passolunghi, Cornoldi in De Liberto (1999) v longitudinalni študiji primerjali dve skupini otrok – skupino osnovnošolskih otrok s težavami pri reševanju problemov, a dobrimi intelektualnimi sposobnostmi, ter skupino njihovih sošolcev z dobrimi matematičnimi zmožnostmi. Rezultati so pokazali, da so si učenci s težavami pri reševanju matematičnih nalog pri nalogah delovnega pomnjenja v manjši meri zapomnili relevantne informacije, hkrati pa so si bolj kot matematično uspešni sošolci zapomnili manj pomembne informacije. To pa lahko vodi do preobremenjenosti informacij v spominu in neučinkovite izrabe razpoložljivih virov.

Kaže, da so težave povezane z deficitom, ki se nanaša na način, kako se elaborira in kontrolira informacije. Zanimivo je, da je bila opažena ista tipologija pomnjenja, ko si mora skupina učencev, ki slabše rešujejo matematične probleme, zapomniti besedilo nekega aritmetičnega problema. Tudi v tem primeru so si zapomnili manj relevantnih informacij in večje število nepomembnih informacij. Ta rezultat pa ni bil posledica pomanjkljivega razumevanja, katere informacije so najbolj relevantne, saj v neki nalogi, kjer so zahtevali podčrtovanje elementov, ki so bistveni za rešitev problema, slabi reševalci niso kazali posebnih težav.

Šibek ali izkrivljen spomin problema ima lahko tako negativen vpliv na njihovo mentalno reprezentacijo (miselno predstavo) in posledično tako vpliva na pravilnost rešitev. Raziskovalci so dejansko opazili, da so kljub prisotnosti pisnega besedila, najbolj pravilno rešeni tisti problemi, ki si jih posameznik najbolje zapomni (Passolunghi, 2006b, Passolunghi in Cornoldi, 2000). Na splošno imajo učenci, ki slabše rešujejo matematične probleme, več težav pri spominskih nalogah z visoko kontrolo, skoraj nobene težave pa pri nalogah z majhnimi zahtevami po kontroli (npr. obseg pomnjenja naprej); večje težave pa se pojavijo, če se zahteva spominska obdelava numeričnih informacij (Passolunghi in Siegel, 2001; 2004). Passolunghi, Marzocchi, in Fiorillo (2005) so še posebej opazili različen vpliv, kar zadeva vlogo nepomembnih informacij (numeričnih protiverbalnim), ki so prisotne v besedilu nekega problema. Otroci z deficitom pozornosti in hiperaktivnostjo kažejo deficit v procesih inhibicije, ki je še bolj razviden pri irelevantnih verbalnih informacijah, medtem ko otroci s specifičnimi težavami pri aritmetiki kažejo bolj poudarjene težave pri obdelavi (elaboraciji) in inhibiciji nepomembnih informacij numeričnega tipa.

Nazadnje je potrebno opozoriti, da se delovni spomin pokaže kot predhodnik (napovednik) zgodnjih matematičnih zmožnosti že v začetku osnovnega šolanja. V lastni raziskavi so na velikem vzorcu (Passolunghi, Vercelloni in Schadee, 2007), ugotavljali sposobnosti učencev na začetku osnovne šole, ob koncu šolskega leta pa so preučevali raven matematičnega napredka. Končni model, dobljen z izračunom strukturalnih enačb, je pokazal, da ima delovni spomin kavzalni vpliv na matematično učenje že od začetka šolanja. Posebno pomembno vlogo imajo naloge z visoko stopnjo kontrole, ki zahtevajo manipulacijo informacije, ki si jo je potrebno zapomniti in ki v večji meri vpletajo centralni izvršilni sistem (kot npr. obseg pomnjenja nazaj). Naloge z nizko stopnjo kontrole, ki zahtevajo le omejeno manipuliranje z materialom, ki si ga je potrebno zapomniti (kot npr. pomnjenje besed/števil naprej) pa ne pokažejo neke posebno pomembne povezave. V

dobljenem modelu fonološke sposobnosti nimajo direktnega vpliva, medtem ko so sposobnosti besednega štetja pomemben napovednik. Vloga inteligentnosti se kaže le na indirektnen način, pri čemer kot mediator deluje vpliv pomnjenja.

Diagnostično ocenjevanje in intervencija

V Italiji obstaja nekaj standardiziranih instrumentov za vrednotenje šolske storilnosti kot tudi za bolj podrobnejše preučevanje sposobnosti reševanja problemov. *Matematični test za osnovno šolo*, ki ga je zasnovala skupina za raziskovanje didaktike matematike Inštituta za psihologijo Univerze v Pavii (Ammoretti, Bazzini, Pesci in Reggiani, 1993; 2007), še posebej vključuje nekatere probleme v podtestu "aritmetika". Test je še posebno pomemben instrument za evalvacijo ob koncu leta, pri ocenjevanju zmožnosti pridobljenih tekom celega šolskega leta. Prav tako se lahko uporabi kot vstopni (začetni) preizkus, če ga apliciramo na začetku leta tako, da uporabimo preizkus nižje ravni. Test je sestavljen iz treh podtestov, ki se nanašajo na logiko, aritmetiko in geometrijo, namenjen pa je učencem osnovnih in nižjih srednjih šol.

Med baterijami, ki vključujejo preizkuse, ki se nanašajo na reševanje problemov in se uporablja v mednarodnem okviru, je test *WOND (Wechsler Objective Numerical Dimension)*. Tameri napredek v pridobivanju osnovnih matematičnih spretnosti pri otrocih starih od 6 do 16 let. Test je sestavljen iz dveh delov, prvi del zadeva matematično rezoniranje, drugi pa se nanaša na izvedbo operacij.

Na koncu naj omenimo še test *WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children)*. Ta med različnimi podtesti vključuje tudi podtest, ki se nanaša na aritmetiko in predvideva reševanje serije preprostih problemov, ki pa pogosto težijo k precenjevanju sposobnosti otrok.

Glede na glavne rezultate, ki so jih dosegle že prej predstavljene nedavne raziskave, smo oblikovali in nato eksperimentalno preverili program, ki naj bi težil k sistematičnemu razvijanju zmožnosti, ki so se izkazale kot pomemben prediktor in vplivajo na sposobnost reševanja aritmetičnih problemov. *Trening (Rešiti aritmetične probleme, Passolunghi in Bizzaro, 2005)*, spodbuja razvoj in moč ne le kognitivnih komponent, ki so vpletene v reševanje aritmetičnega problema, temveč tudi zmožnosti pomnjenja, ki se uporabljajo v vsakem kompleksnem kognitivnem procesu. *Trening* predlaga aktivnosti, ki zadevajo tako kognitivne komponente (razumevanje, reprezentacija, planiranje, razvrščanje v kategorije) kot tudi procese pomnjenja. Predstavljene so strukturirane aktivnosti, ki se nanašajo tako na matematična znanja in sposobnosti tipično šolskega značaja, kot tudi vaje v obliki iger, ki imajo za cilj razvijanje mentalnih procesov v osnovi teh znanj in zmožnosti, ne da bi pri tem izpuščali metakognitivno refleksijo, ki teži k aktivnemu vpletanju učenca, da postane sam ustvarjalec lastnega znanja.

Vsako področje programa predvideva serijo specifičnih ciljev (glej tabelo 1); vsakemu cilju so namenjene ena ali več kartic, ki predstavljajo aktivnosti, ki jih je potrebno izvesti preko pisnih navodil. Tabo učitelj dal prebrati učencu in jih eventualno poenostavil, če se bo izkazalo, da je uporabljena terminologija zanj pretežka.

Pri eksperimentalnem preverjanju učinkovitosti programa se je pokazalo, da sta dve skupini učencev s težavami na področju matematike, ki so v fazi predtestiranja dosegali enake rezultate pri reševanju problemov, v kasnejši fazi po končanem programu (post-testih) dosegali različne rezultate. Obe skupini sta bili deležni treninga, ena skupina prej opisanega "inovativnega treninga", druga skupina pa "standardnega treninga", ki je uporabljal običajne didaktične postopke, ki se uporabljajo v razredu (glej Passolunghi in Bizzaro, 2007). Dosežki skupine, ki je bila deležna

“inovativnega treninga”, so bili pomembno boljši. Ti rezultati poudarjajo pomen ugotavljanja in razvijanja zmožnosti in kompetenc, ki so v osnovi različnih šolskih nalog ter s tem preseganja didaktike golih rutinskih vaj.

Tabela: Področja in cilji interventnega programa “Rešiti matematične probleme” (Passolunghi in Bizzarro, 2005).

Področje	Cilji
Razumevanje (Dekodiranje besedila)	Splošni cilj: dekodiranje besedila nekega problema v matematične termine
Razumevanje (obdelovanje besedila)	Splošni cilj: analiziranje in obdelava (elaboracija) besedila nekega problema
Reprezentacija	Splošni cilj: izdelava mentalne predstave problema
Razvrščanje v kategorije	Splošni cilji: prepoznati prototip danega problema (h kateri kategoriji sodi)
Načrtovanje	Splošni cilji: prepoznavanje, da je nujno problem reševati s tvorjenjem zaporednih korakov
Delovni spomin	- Splošni cilji: - izboljšati in izpopolniti kapaciteto pomnjenja - Uporabiti ustrezne strategije pomnjenja za rešitev matematičnih problemov
Aktivnosti ohranjanja in prenavljanja	Splošni cilj: selekcionirati in zapomniti si pomembne informacije, med branjem besedila nekega problema
Metakognicija	- Splošni cilji *: - uspeti spremljati in evalvirati lastne dosežke - tvoriti in izraziti kritično misel - reflektirati lastno izvajanje (delovanje) * transferzalni cilji, ki se nanašajo na celoten trening

Literatura

- Amoretti, G., Bazzini, L., Pesci A. in Reggiani M. (1994/2007). Test di matematica per la scuola dell'obbligo. Firenze, O. S. Organizzazioni Speciali.
- Baddeley, A. D. (1986). Working memory. Oxford: Clarendon Press.
- Brown, A. L., (1978), Knowing where, and how to remember: A problem of Metacognition. In
- Hinsley, D., Hayes, J. R., Simon, H. (1977). From words to equations: meaning and representation in algebra word problems. In: P.A. Carpenter & M.A. Just (Eds.) Cognitive Processes in Comprehension. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mayer, R. E. (1983). Thinking, Problem solving, Cognition. New York: V. H. Freeman and Company.
- Mayer, R. E. (1987). Learnable aspects of problem solving: Some examples. In D. E. Berger, K.
- Mayer, R. E.; (1998). Cognitive, metacognitive and motivational aspects of problem solving. Instructional Science, 26, 49-63.
- Mayer, R. E. , Larkin, J. H., Kadane, J. (1984), A cognitive analysis of mathematical problem solving ability. In: R. Sternberg (Ed.) Advances in the psychology of human intelligence. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Passolunghi, M. C. (2006a). Working Memory and Mathematical disability. In Working Memory and Neurodevelopmental Condition (T. Packiam Alloway & S. Gathercole (Eds), Psychology Press.
- Passolunghi, M. C. (1999). Influenza dell'abilità di pianificazione nella risoluzione dei problemi, *Età Evolutiva*, 62, 81-87.
- Passolunghi, M. C. (2003). Memoria, metacognizione e soluzione dei problemi. In O. Albanese (a cura di), *Metacognizione e apprendimento*, Franco Angeli.
- Passolunghi, M. C. (2006b). Memoria di lavoro: influenza dei processi inibitori e di updating sull'abilità di calcolo e soluzione dei problemi. *Età evolutiva*, 83, 79-89.
- Passolunghi, M. C., & Bizzaro, M. (2005). *Risolvere problemi aritmetici*. Trento: Erickson.
- Passolunghi, M. C., & Bizzaro, M. (2007). Sviluppo dell'abilità di risolvere problemi aritmetici. *Difficoltà in matematica*, 3, 203-216.
- Passolunghi, M. C., & Cornoldi, C. (2000). Working memory and cognitive abilities in children with specific difficulties in arithmetic word problem solving. In *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 14, pp. 155-178.
- Passolunghi, M. C., Cornoldi, C., & De Liberto, S. (1999). Working memory and inhibition of irrelevant information in poor problem solvers. *Memory and Cognition*, 27, 779-790.
- Passolunghi, M. C., Lonciari, I., Cornoldi, C. (1996). Abilità di pianificazione, comprensione, metacognizione e risoluzione di problemi aritmetici a tipo verbale. *Età Evolutiva*, 36-48.
- Passolunghi, M. C., Marzocchi, G. M., Fiorillo, F. (2005). Selective effect of inhibition of literal or numerical irrelevant information in children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) or Arithmetic Learning Disorder (ALD). *Developmental Neuropsychology*, 28, 3, 731-753.
- Passolunghi, M. C., & Siegel, L. S. (2001). Short term memory, working memory, and inhibitory control in children with specific arithmetic learning disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 80, 44-57.
- Passolunghi, M. C., & Siegel, L.S. (2004). Working memory and access to numerical information in children with disability in mathematics. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 348-367.
- Passolunghi, M. C., Vercelloni, B., & Schadee, H. (2007). The precursors of mathematics learning: working memory, phonological ability and numerical competence. *Cognitive Development*, 22, 165-184.
- Swanson, H. L., & Sachse-Lee, C. (2001). Mathematical problem solving and working memory in children with learning disabilities: Both executive and phonological processes are important. *Journal of Experimental Child Psychology*, 79, 299-321.

MODEL ŠOLSKEGA PROCESA TRANZICIJE ZA UČENCE S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI¹

Dr. Ann Clement Morrison

Kolorado, ZDA, e-naslov: aclement@vail.net

Povzetek

Organiziranost procesa tranzicije je lahko zelo specifična glede na posamično šolsko ustanovo. Vsaka stopnja (predšolska, osnovna, srednja in fakultetna) lahko deluje kot lastna, svojevrstna entiteta in ni nujno, da se jo obravnava kot del splošnega šolskega sistema, ki poteka od predšolske pa do univerzitetne ravni. Takšen model ne izhaja iz učencev, saj tranzicija med eno in drugo ravni ni vpeta v sistematičen proces, ki bi vključeval komunikacijo med šolskimi timi z namenom razumevanja učencev ter njihovih potreb. Navedeno frustrirajoče vpliva na učitelje, starše in učence. V članku je predstavljen model, ki tranzicijo spreminja v sistematičen proces, kar učencem omogoča boljši uspeh ter izboljša razumevanje ter komunikacijo med učitelji in starši.

Ključne besede: učenec s specifičnimi učnimi težavami, proces tranzicije, predhodna in bodoča stopnja šolanja, pogoji za izvajanje tranzicije

Uvod

Merriam-Webstrov slovar ameriške angleščine opredeljuje samostalnik "tranzicija" kot "prehod z enega mesta na drugega." Za namene tega prispevka pomeni tranzicija prehajanje (gibanje) učenca z ene šole ali ravni na drugo šolo ali raven. Prehod lahko zajema raven iz vrtca v osnovno šolo, iz osnovne šole v srednjo šolo ter iz srednje šole na fakulteto. Torej je lahko starost učencev v okviru procesa tranzicije od 3 let pa vse do 18 let.

Zamislite si situacijo, ko si učitelji pridobljene informacije o učencu s specifičnimi učnimi težavami neprekinjeno izmenjujejo približno 15 let. To bi predstavljalo neverjeten skupek informacij o učenčevem napredku, stopnji akademskega razvoja, močnih in šibkih učnih področjih, o strategijah za poučevanje/učenje ter o razvoju na socialnem področju. Pomislite na čas, ki bi ga lahko usmerili v delo z učencem, namesto da ga porabijo za ponovno zbiranje informacij, ki so predhodnikom že bile znane. Na tak način bi imeli učitelji na voljo več časa za zbiranje novih informacij o učencu.

Filozofija sistematičnega procesa tranzicije

Temeljna filozofija procesa tranzicije izhaja iz njegovega bistva – učenca. Za uspeh učenca na naslednji stopnji izobraževanja moramo sistematično izvesti specifične priprave. Sistematičen proces razdelimo na dva dela: 1) razvijanje baze znanja o naslednji stopnji izobraževanja za učitelje, starše in učenca ter 2) izmenjavo podatkov, ki jo lahko dosežemo na dva načina: z izmenjavo pisnih dokumentov ali ustno izmenjavo podatkov.

¹ prevod prispevka iz angleščine v slovenščino: Lia Janželj

1. Razvijanje znanja o procesu tranzicije

Razvoj procesa tranzicije vključuje tri pomembne skupine: učenca, starše in učitelje. Strategije za pripravo gradiv se razlikujejo glede na spremenljivke, kot so: poznavanje novega okolja, starejši sorojenci, ki že imajo tovrstno izkušnjo, itd. Za vsako skupino je spodaj predstavljenih nekaj temeljnih strategij.

● Učenec

Učenec, ki ima SUT, mora biti pripravljen na spremembo, ki jo prinaša prehod iz ene na drugo raven izobraževanja (npr. iz osnovne v srednjo šolo). Dejstvo je, da učenci s SUT naletijo na ovire pri različnih vrstah tranzicije. Priprave na uspešen prehod se razlikujejo glede na raven izobraževanja, na kateri je učenec. Priprava gradiv lahko vključuje obisk nove šole, spoznavanje nekaterih novih učiteljev, seznanitev z urnikom na novi šoli, itd. Pomembno je, da učenca s SUT vključimo v redne aktivnosti z drugimi učenci na ravni, ki je zmore in so postavljene za cilj tranzicije, po potrebi pa uporabimo tudi bolj individualizirane strategije.

● Starši

Starši učenca, ki ima specifične učne težave, so pogosto bolj zaskrbljeni glede tranzicije kot je učenec sam. Zavedati se morajo, da so njihove skrbi najverjetneje pretirane v primerjavi s kasnejšimi dejanskimi učenčevimi izkušnjami. Pomembno je, da starši učenca s SUT sodelujejo v procesu tranzicije, ki ga nato, kolikor je to potrebno, individualiziramo.

Postavljanje določenih usmerjevalnih vprašanj lahko pomaga staršem, ki sodelujejo pri tranziciji, kot npr.: Kaj želijo starši vedeti? Glede česa so posebej zaskrbljeni? Kako bo s programom poskrbljeno za specifične potrebe njihovega otroka? Bodo učitelji tako skrbni glede njihovega otroka, kot so bili učitelji na predhodni ravni izobraževanja?

● Učitelji

Tako učitelji predhodne kot bodoče stopnje šolanja morajo imeti bistvene informacije o predhodnem in bodočem šolskem okolju učenca s specifičnimi učnimi težavami SUT. Te informacije lahko pridobimo z obiskom obeh šol, s pogovori z učitelji in z zanašanjem na poznavanjem ravnateljev o šolskem okolju. Tranzicija pomeni za skupino učiteljev pošiljanje dokumentacije, pa tudi priložnost spoznavanja in pogovora s posameznim učencem.

Pomembno je ne le poslati individualiziran učni načrt (IP) z ene šole na drugo, temveč tudi organizirati sestanek oziroma več sestankov za podrobno razpravo s ciljem načrtovati vrsto programa, ki bo oblikovan za učinkovito tranzicijo učenca s SUT na drugo izobraževalno raven. Vsaka stran informacij je pomembna že sama po sebi, sodelovanje obeh učiteljev na sestankih pa je tisto, kar omogoči za učenca uspešno tranzicijo.

2. Izmenjava podatkov

Dve področji izmenjave podatkov, ki sta bili opredeljeni kot največji oviri pri procesu tranzicije, sta: dokumentacija o učencu (vprašanje zaupnosti) in čas učiteljev za sestanke o tranziciji. Tekom razvijanja modela smo poiskali rešitve za obe področji. V nadaljevanju so predstavljene strategije za rešitev navedenih ovir.

Ob prehodu učenca, ki ima specifične učne težave, iz enega šolskega okolja v drugo pogosto ne pride do izmenjave koristnih podatkov, ki so bili pridobljeni na predhodni ravni izobraževanja.

To velja tako za pisne (dokumenti) kot ustne informacije ali oboje. Včasih pride do izmenjave posameznih podatkov o učencu, kot na primer: diagnostična ocena, predhodna pomoč in/ali cilji, a nič specifičnega.

Nova ekipa učiteljev mora tako ponovno začeti s spoznavanjem učenca o tem: kako se učenec uči – njegova močna in šibka področja, kakšne so dosežene ravni pri branju, pisanju, matematiki, itd., katere specifične učne strategije/strategije poučevanja so za učenca najbolj učinkovite in kakšne so učenčeve socialne spretnosti.

Na koga ima tak način dela največji vpliv? Vsekakor na nove učitelje, ki morajo pričeti skoraj od začetka s formalnim in/ali neformalnim ocenjevanjem zbirati informacije o učencu, in na starše, ki lahko ob dejstvu ponovnega ocenjevanja otrokovih znanj in veščin izgubijo pogum. Oseba, ki jo tako stanje najmočneje prizadene, je učenec.

Z vsem je potrebno pričeti znova, in sicer: z novim ocenjevanjem, pripravo novega individualiziranega načrta, novega diagnostičnega ocenjevanja, ugotavljanjem, katere strategije učenja/poučevanja so učinkovite in katere niso, vzpostavljanjem novih odnosov, kar je za učenca s SUT nadvse težavno.

Lahko se vprašamo o nujnosti takšne situacije. Zakaj se ne posreduje koristnih podatkov o učencu s prvotne šole na naslednjo, ko pride do procesa tranzicije? Kaj bi lahko storili drugače, da bi si predhodni in bodoči učitelji izmenjali pomembne pisne (dokumenti), ustne ali obe vrsti podatkov? Zakaj ne bi vzpostavili procesa, ki zajema gladko tranzicijo s prenosom koristnih podatkov ob prehodu z ene na drugo raven izobraževanja? To so podatki (pisna dokumentacija, ustno, itd.) o učencu – ne o učiteljih. Učitelji so na šoli zaposleni zato, da bi pomagali učencu. Podatki v dokumentih pripadajo učencu, saj govorijo o njem, ne o učiteljih. To je drugačen vidik razmišljanja o tem, za čigave podatke gre, kajne?

Dokumenti o učencu

a. Kaj pa zaupnost podatkov o učencu?

Trenutna zakonodaja, politika in postopki na področju izobraževanja morda ne omogočajo, da bi učitelji izven učenčeve sedanje šole imeli dostop do podatkov o njem zaradi zaupnosti. Rešitev je v opredelitvi, kdo so učitelji. Predstavljeni model definira učitelje kot vse osebe, zaposlene v izobraževalnih ustanovah, znotraj celotnega izobraževalnega sistema – vse od vrtca do fakultete. Izobraževalni sistem je lahko na lokalni, pokrajinski, državni ravni itd.

b. Ali smejo različni pedagoški delavci šolskega tima izmenjati svoje dokumente, rezultate ocenjevanja itd. s pedagoškimi delavci druge šole?

Rešitev je v opredelitvi tega, kdo je v šolskem timu. Slednji naj bi vključeval ravnatelja, redne razredne učitelje, specialne pedagoge, logopede, morda socialne pedagoge in psihologe ter druge šolske strokovne delavce. Šolski tim je celovita entiteta, čigar pisna dokumentacija njegovih članov predstavlja kolektivno lastnino. Tako si na primer specialni pedagog izmenjuje podatke z učiteljem, logopedom, psihologom in obratno.

c. Kje naj se takšni zaupni podatki hranijo, kadar gre za izmenjavo med šolami? Ali lahko šolski timi zagotovijo, da bodo zaupni podatki ustrezno varovani?

Model je identificiral podatke, ki naj bi jih hranili v splošnih mapah o učencih; običajno se nahajajo v tajništvu šole. Takšne mape bi obsegale splošne podatke o učencu (ime in priimek,

naslov, rojstni dan itd.), informacije za nujne primere (koga poklicati v primeru težav z učencem), šolska poročila o ocenah, rezultate standardiziranih testov, itd. Drugo mapo o učencu, t. i. zaupno mapo, bi hranili v pisarni svetovalnega delavca oziroma specialnega pedagoga. Zaupna mapa bi vsebovala vse podatke v zvezi z ugotovitvami s specialno-pedagoškega področja, informacije o ocenjevanju, poročila šolskega tima, individualiziran načrt, itd. Zakonodaja bi določala, kdo (tj. šolski tim) ima dostop do navedenih map ter pod katerimi pogoji.

Potek procesa tranzicije

a. Čas za sestanke o tranziciji med izobraževalnimi stopnjami

Danes je na čas najbolje gledati kot na investicijo. Čas, ki ga sedaj porabimo, bomo kasneje prihranili. Sestanki v povezavi s tranzicije so sistematičen proces izmenjave podatkov. Vsi člani šolskega tima so zelo zaposleni. Postavlja se vprašanje, kdo ima čas za še več sestankov? Pravilno vprašanje pa bi moralo biti "Ali ima učenec v svojem šolskem obdobju dovolj časa, da ne bi izvedli sestankov glede tranzicije?"

Čas za sestanke šolskih timov, za ustno izmenjavo podatkov ter razlago pisnih dokumentov o učencu je izjemno koristen pri načrtovanju učenčevega programa na novi ravni izobraževanja. Predhodni šolski tim lahko preda svoje pridobljene podatke, bodoči tim ima tako priložnost postaviti vprašanja o tem, kako lahko najbolj pripomorejo k učenčevemu uspehu, predhodni šolski tim pa predstavi svoje poznavanje učenca.

Kako dolgo naj trajajo sestanki glede tranzicije? Če so vse strani dobro pripravljene, kakovosten sestanek ne bi smel trajati dlje od ene ure. Kako se nanj pripraviti? Predhodni šolski tim lahko podatke razvrsti kronološko ter jih ustrezno uredi, novi šolski tim pregleda t. i. zaupno mapo, opredeli vprašanja, ki jih želi razjasniti, ter jih že pred sestankom posreduje predhodnemu šolskemu timu.

Ali se morajo vsi člani predhodnega in novega šolskega tima udeležiti sestanka? Ni nujno, da so prisotni vsi. Sestanek se na primer lahko udeleži psiholog ali specialni pedagog, o poteku sestanka in prejetih podatkih pa nato poroča svojemu šolskemu timu.

Nekateri timi imajo učence, ki odhajajo, in tiste, ki bodo šele prišli k njim. Kako imajo pri urejanju vseh procesov tranzicije lahko člani tima (ali samo en član tima) čas za udeležbo na teh sestankih? Maj je na primer v šolah izjemno naporen mesec!

Na začetku zadnjega leta šolanja v predhodni šoli lahko šolski tim določi učence, ki bodo vključeni v proces tranzicije ter razporedi sestanke med v času februarjem in junijem. Ni potrebno, da se vsi sestanki izvedejo v enem samem mesecu.

b. Določitev ciljev sestanka

Razpravljajte o pomembnih podatkih in ne o drugih stvareh. Določite kontaktno osebo, ki jo lahko pokličete, če je kasneje potreben pogovor še o kateri drugi zadevi. (Timi lahko oblikujejo vzorčne cilje za sestanke o tranziciji.) Izberite osebo, ki bo vodila sestanek, še posebej, če bo na njem prisotnih več članov tima. Držite se ključnih točk dnevnega reda.

c. Kaj je učenčeva vloga?

Učenci so običajno vključeni na sestankih o tranziciji, organiziranih za prehode med osnovno in srednjo šolo ali srednjo šolo in fakulteto. Učenci bi morali biti bolj udeleženi tudi v procesu

odločanja ter izmenjave podatkov (samozagovornišvo je cilj mnogih učencev, ki imajo specifične učne težave).

Zaključek

Opisan je model sistematičnega procesa tranzicije. Ta proces vsem skupinam (učencem, učiteljem in staršem) omogoča, da pridobijo podatke o učenčevem starem in novem okolju, v katerem se bo učenec s SUT šolal. Predstavljena so tudi specifična vprašanja in strategije za izmenjavo informacij ter predlogi, kako kar najbolje izkoristiti čas, ki ga imajo učitelji na voljo. Ključno vprašanje pri procesu tranzicije pa je opredelitev načina, ki omogoča učencu, da je uspešen v novem šolskem okolju.

Literatura

Evangelou, M., Taggart B., Sylva K., Melhuish E., Sammons P. and Siraj-Blatchford I. (2008) What Makes a Successful Transition from Primary to Secondary School? University of Oxford, Institute of Education, Effective Pre-school, Primary and Secondary Education 3-14 Project (EPPSE 3-14). London: Institute of Education, University of London.

Clement Morrison, A. (2005). The Inclusion of Special Needs Students In Regular Schools. Denver CO: Colorado Department of Education.

Clement Morrison, A. (2003). Assessments for Children with Special Needs - The United States of America - Colorado Model. Denver CO: Colorado Department of Education.

<http://www.merriam-webster.com/dictionary/transition>

SAMOZAVEDANJE IN STALIŠČA UČENCEV S TEŽAVAMI PRI UČENJU DO POMEMBNIH OSEB V INKLUZIVNEM IZOBRAŽEVANJU¹

Dr. sc. Snježana Sekušak Galešev, doc.

Oddelek za edukacijo in rehabilitacijo Edukacijsko-rehabilitacijske fakultete, Univerza v Zagrebu,
e-naslov: snjezana@erf.hr

Dr. sc. Zrinjka Stančić, izr. prof.

Oddelek za edukacijo in rehabilitacijo Edukacijsko-rehabilitacijske fakultete, Univerza v Zagrebu,
e-naslov: zstancic@erf.hr

Povzetek

Učenci s posebnimi potrebami² imajo po vseh mednarodnih konvencijah, ki jih je podpisala tudi Hrvaška, ter veljavnih zakonskih določil pravico do življenja in šolanja v prijateljskem in spodbudnem okolju. Takšno okolje spoštuje človekove pravice ne glede na različnosti učencev glede na spol, težave v razvoju, jezik, vero, etnično in drugo poreklo. Na Hrvaškem predstavljata uspešno vključevanje v šolsko okolje in uspešna socializacija v pogojih inkluzivne šole za učence s težavami še vedno velik napor.

Otroška osebnost se v frustracijskih situacijah v vseh vidikih mikroklima (družina, šola, soseska) težko oblikuje, kar nujno vodi v nadaljnje učne in vedenjske težave. Razvoj osebnosti je tesno povezan z razvojem samozavedanja. Učenci, ki imajo boljšo samozavest, so bolj pripravljeni na nove izzive, nove izkušnje in učenje. Pri oblikovanju samozavesti imajo pomembno vlogo pomembne osebe iz učenčeve mikrosredine: starši, učitelji in vrstniki. *Cilj te raziskave je raziskati razlike in ugotoviti nekatere determinante stališč do pomembnih drugih oseb* (starši, učitelji, vrstniki) pri učencih z različnimi težavami (razvojne težave, specifične težave branja in pisanja, ADHD idr.) v pogojih izobraževalne integracije na Hrvaškem.

V raziskavi je uporabljen Grafični semantični diferencial (Bujas, 1967). Celotni vzorec učencev s težavami (N=86, 54 deklic, 32 dečkov) so predstavljali učenci šestih razredov štiridesetih osnovnih šol v Zagrebu. Rezultati raziskave kažejo na slabšo samozavest otrok z ADHD motnjo ter tistih, ki imajo učne težave zaradi različnih vzrokov. Učenci s težavami pri branju in pisanju kažejo negativno stališče do vseh pomembnih drugih oseb.

¹ prevod prispevka iz hrvaščine v slovenščino: Maja Zovko Stele.

² Po Zakonu o vzgoji in izobraževanju v osnovnih in srednjih šolah (Nacionalni časopis št. 87, 2008) so učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami nadarjeni učenci in učenci s težavami. Učenci s težavami so učenci s težavami v razvoju, učenci z učnimi težavami, z vedenjskimi in čustvenimi težavami, učenci s težavami, ki so pogojene z vzgojnimi, socialnimi, ekonomskimi, kulturnimi in jezikovnimi vzroki.

Uvod

Spremembe v izobraževalnem vključevanju se, ob intenzivnem širjenju gibanja za enake možnosti ter priložnosti za vseh učence s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami (Igrić in sod., 2008), ki temelji na pravici vseh otrok do kakovostnega izobraževanja, odražajo tudi na spremembah v pristopu do učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami na Hrvaškem. Izobraževalna politika, ki je usmerjena k potrebam učencev, nudi kontinuum dodatnih vzgojno-izobraževalnih potreb, v katerem so predvsem lahko zadovoljene različne potrebe VSAKEGA učenca. Proces izobraževalne integracije se izvaja že tri desetletja in prinaša številne pozitivne spremembe. V šolah postopno narašča zavedanje o potrebi prepoznavanja in upoštevanja posebnih izobraževalnih potreb, vendar je potrebno tudi nenehno poudarjati nevarnosti, ki jih prinaša postavljanje diagnoze, ki posledično vodi v označevanje otroka in njegovo izključevanje v razredu oz. v posebni šoli. Določanje oblike šolanja glede na vrsto težav je po Konvenciji o otrokovih pravicah (1989) in Konvenciji o pravicah invalidnih oseb (2006) diskriminatorno. Namesto tega mora biti namen določanja vzrokov otrokovega šolskega neuspeha oziroma postavljanja diagnoze razumevanje načina otrokovega učenja, ne le šolskih, ampak tudi socialnih veščin (Sekušak-Galešev, 2008). Razumevanje otrokovih posebnosti omogoča izbiro ustrezne količine podpore in pomoči, s čimer se izenačijo možnosti otrok s težavami, da so tako kot njihovi vrstniki uspešni v šoli (Igrić, 2004; Sekušak-Galešev, 2004; Stančić, Ivančić, 2008). Pri uresničevanju teh pravic so še vedno pojavljajo težave. Upoštevanje zakonskih določil je prepuščeno dobri volji učitelja, stališču ravnatelja ter strokovne skupine na šoli ter tudi od ozaveščenosti in moči staršev, da nudijo podporo in se borijo za pravice lastnega otroka.

Teorije samozavedanja

Pojem samozavedanja je v psihologijo kot enega od najstarejših konstruktov uvedel James že leta 1890 (O'Mara in sod., 2006). Po njegovi teoriji predstavlja samopodoba oz. samozavedanje eksistenco, znotraj katere istočasno obstajata dva vidika: lastni ali bivanjski ("jaz") ter javni ali izkustveni ("mene") pojem o sebi. "Jaz" se nanaša na subjektiven občutek lastnega obstoja, identitete in sposobnosti, "mene" pa na objektivno vedenje o svojem videzu, socialnem statusu, sposobnostih ipd. (Marsh in Craven, 2006). Njegove postavke so spodbudile nastajanje številnih novih teorij (in raziskav) znotraj različnih teorij v psihologiji ter v drugih družbenih znanostih.

Struktura samozavedanja

V zgodnji fazi raziskovanja samozavedanja so izhajali iz predpostavke, da gre za enodimenzionalen konstrukt, relativno trdni in generalizirani izkušnji o samemu sebi na različnih področjih življenja in delovanja: socialnem, akademskem, telesnem in drugem. Kasnejše raziskave so na tem področju prinesle nova spoznanja, njihov rezultat pa so bile različne teorije, ki temeljijo na dojetju samozavedanja kot multidimenzionalnega konstrukta, z različnim razumevanjem odnosov med dimenzijami (Marsh in Craven, 1997; Van Den Bergh in De Ryckeeje, 2003; O'Mara in sod., 2006; O'Mara, 2008., po Sekušak-Galešev, 2008). Odnosi med dimenzijami samopodobe so po nekaterih teorijah hierarhično organizirani, po drugih pa je samopodoba sestavljena iz več neodvisnih dejavnikov, po kompenzatornem modelu pa obstajajo relacije med faktorji, vendar so le-te inverzne (npr. ena oseba ima lahko nizko akademsko in visoko telesno samopodobo).

Med vsemi modeli samozavedanja je teoretično najbolj dodelan in empirično potrjen hierarhijski model Shavelsona in sodelavcev (1976, po Marsh, Shavelson, 1985). Avtorji se v svojem modelu opirajo na ugotovitev, da je samozavedanje multifaktorsko in hierarhično organizirano, oblikuje pa

se skozi izkušnje z okoljem, pri čemer je zelo pomembna tudi osebna interpretacija okolja, vrednotenje pomembnih drugih ter pozitivne reakcije okolja na vedenje posameznika. Samozavedanje osebnega vedenja je v specifičnih situacijah na dnu hierarhičnega modela, spoznanja o sebi na širših področjih (socialnem, telesnem, akademskem ...) na sredini, splošno samozavedanje oziroma samospoštovanje pa na vrhu modela. Avtorji menijo, da ima samozavedanje tako opisno in evalvacijsko komponento, čeprav rezultati nekaterih drugih raziskav ugotavljajo, da se pojem samospoštovanje nanaša na evalvacijsko komponento, pojem samozavedanja pa na opisno. Tako na primer v samozavedanju "Jaz sem dober matematik" ali "Lahko dolgo tečem" obstaja po Shalvesonu teko evalvacijska kot tudi opisna komponenta (Marsh in Craven., 1997; Marsh in sod., 2006; O'Mara in sod., 2006; po Sekušak-Galešev, 2008).

Številne raziskave v zahodni kulturi so deloma potrdile upravičenost Shavelsonovega modela. Nedvoumno je potrjeno stališče o multidimenzionalnosti in razvojni pogojenosti samozavedanja. Vendar pa podatki o odnosih med dejavniki niso soglasno potrjeni.

Raziskave o osnovanosti tega modela v drugih kulturah kažejo na različnost koncepta samozavedanja. V zahodnih kulturah se poudarja neodvisni in individualizirani jaz, ki prevladuje v samozavedanju zrele osebe. Nasprotno pa se v drugih kulturah (Vzhodna Azija, Afrika, Južna Amerika) bolj ceni jaz, ki je določen s pripadnostjo družbi in medosebnimi odnosi (Wang, Li, 2003).

Razvoj samozavedanja in pomembne druge osebe

Sodobna razumevanja samozavedanja poudarjajo, da le-to ni prirojeno, ampak se razvija tekom odraščanja. Za njegov razvoj so odgovorni kognitivni in čustveni procesi ter realne ali pa nerealne povezave s pomembnimi drugimi osebami. V vsaki višji stopnji razvoja se samozavedanje razlikuje od tistega v nižji fazi. Razvoj se odvija z učenjem, kot ga razume Piaget, oziroma s procesom identifikacije in socialnega učenja. Tekom oblikovanja pojma o sebi otroci (in odrasli) ocenjujejo svoje sposobnosti tako, da uporabljajo proces socialnega primerjanja. Ta proces se začne že v zgodnjem otroštvu, vendar takrat še nima velikega vpliva na otroško sliko o sebi. Zaradi tega ponavadi majhni otroci precenjujejo lastne sposobnosti in ne vidijo razlike med idealnim in dejanskim jazom (Harter, 1988; Cuskelly, de Jong, 1996). Harter poudarja, da je nemogoče, da bi majhni otroci ustvarjali dejanska vrednotenja kot normativno izkrivljanje, ki temelji na kognitivnih omejitvah.

V šolskem obdobju je socialno primerjanje pod večjim vplivom šolskega uspeha, zaradi česar se otroci opisujejo na osnovi procesa samoevalvacije in primerjanja lastne kompetentnosti v odnosih z drugimi. Od osmega leta se začne oblikovati čustveni jaz, od šestega do enajstega leta pa se začno v otroških samoopisih pojavljati tudi negativne oznake, kar pomeni začetek razlikovanja idealnega in dejanskega jaza (Dunn, 1994). Vendar raziskave kažejo, da je razvoj funkcije socialnega primerjanja pod vplivom vzdušja v izobraževalnem okolju, tako da se v okolju, ki poudarja sodelovanje pred tekmovanjem, uporablja socialno primerjanje bolj kot sredstvo za usvajanje novih sposobnosti kot pa sredstvo za razvoj samozavedanja (Butler, Ruzani, 1993: po Vasta in sod., 1998).

Tako je odnos socialnega primerjanja in šolskega dojemanja sebe dvosmeren: socialno primerjanje vpliva na otrokovo sliko o sebi zaradi uvida v to, kakšen je njegov izdelek v primerjavi z drugimi, po drugi strani pa lahko slika o sebi vpliva na pripravljenost otroka, da gre v proces socialnega primerjanja, odvisno od tega, ali pričakuje pozitivno ali pa negativno informacijo. Kognitivni razvoj je prvenstveno odgovoren za oblikovanje opisnih vidikov samozavedanja. Evalvacijski vidik samozavedanja (samospoštovanje) je, poleg tega da je pod vplivom kognitivnega

razvoja, tudi pod vplivom realnih ali nerealnih odnosov otroka s pomembnimi drugimi (Harter, 1985; Burnett, McCrindle, 1997).

Pomembni drugi so najpogostejše starši, učitelji, sorodniki, prijatelji in vrstniki. Pri obeh spolih, v različnih rasah in socialnih razredih je **mama** tista oseba, ki je najpomembnejši drugi, nato sledijo oče, bratje in sestre, učitelji ter prijatelji. Osebe, ki so pomembni drugi, imajo naslednje značilnosti: *so tople, skrbne, kažejo interes za otroka, ga opogumljajo, podpirajo ter razumno kontrolirajo* (Rosenberg, 1979; Burnett, McCrindle, 1997; Hogansen in sod., 2008).

Pristen odnos z mamo in očetom spodbuja razvoj čustvene varnosti otrok. Prepoznavanje otrokovih potreb, upoštevanje in sprejemanje otroka z vsemi njegovimi lastnostmi je eden od predpogojev dobrega starševstva, ki je temelj za razvoj zdrave osebnosti (Klarin, 2006). Samozavedanje, zaupanje, čustvena zrelost in socialne veščine se oblikujejo tekom najzgodnejših interakcij s starši, in zato je pomembno, kakšen starševski stil prevladuje pri vzgoji.

Ko začne hoditi v šolo, otrok pričakuje podporo **učitelja/učiteljice**. Zato je občutek učiteljevega sprejemanja ali pa nesprejemanja pomembno povezan s prosocialnim vedenjem, občutkom osamljenosti in s šolskim uspehom (Klarin, 2006).

Vendar odnos učitelja in otroka ne poteka izven konteksta, temveč v kontekstu odnosa, ki ga ima otrok z učiteljem ter učiteljevega vedenja v razredu. Tudi v tem kontekstu predstavlja odnos dvojnost in se razvija skozi individualni kod (Sameroff, 1989; po Klarin 2006). Individualni kod nastane, ko je odnos med otrokom in učiteljem vzajemen in ko je učitelj občutljiv do otrokovih potreb. Učitelji opisujejo večjo povezanost in odvisnost do deklic, prav tako opisujejo deklice, v primerjavi z dečki, svoj odnos z učiteljico kot boljši in bolj kakovosten (Howes in sod., 2000; po Klarin 2006).

Vrstniki so pomembni za socialno okolje, v katerem otrok živi in se razvija. Interes za vrstnike ima razvojno komponento. Otrok začne sodelovati z vrstniki šele pri treh oz. štirih letih, kvaliteta tega odnosa pa se z odraščanjem spreminja. Da lahko otrok razvije pristne in intimne odnose v skupini vrstnikov, mora biti sposoben prepoznavati verbalne in neverbalne znake v interakcijah. Že zgodnji raziskovalci vrstniških odnosov poudarjajo razliko med dvema temeljnima dimenzijama: priljubljenost in prijateljstvo (Bukowski, Hoza 1989; po Klarin, 2006). Bukowski in Hoza (1989; po Klarin, 2006) sta predlagala model odnosa z vrstniki, ki temelji na teh dveh omenjenih dimenzijah. Ena dimenzija je odraz skupinskih odnosov z vrstniki, druga pa se nanaša na odnos v diadi med dvema prijateljema. Priljubljenost je vezana na sprejemanje otroka s strani vrstnikov in predstavlja enosmeren odnos. Prijateljstvo pa je specifičen, vzajemen, dvosmeren odnos, ki je odraz izkušenj dveh posameznikov. V skupini vrstnikov zadovolji otrok potrebo po pripadnosti s pomočjo sprejetosti ali priljubljenosti, potrebo po bližini in intimnosti pa v odnosu z enim prijateljem.

Cilj raziskave

Osnovni cilj tega dela je raziskati razlike in nekatere determinante stališč do pomembnih drugih pri otrocih s težavami pod pogoji izobraževalne integracije na Hrvaškem. Kot determinanta samozavedanja je postavljena vrsta razvojnih oziroma učnih težav, saj so dosedanje raziskave pokazale, da ima otrokova težava, v kombinaciji z različnimi pogoji mikroklima, pomemben vpliv na razvoj in kvaliteto samozavedanja (King in sod., 1993; Tracey in Marsh, 2000; Johnston in Sinclair, 2003; po Sekušak-Galešev, 2008). Ob tem se moramo zavedati tega, da sama otrokova težava izzove različne odzive, kar lahko posredno vpliva na oblikovanje otrokovega samozavedanja.

Metode dela

Hipoteze

H-1. Samozavedanje učencev s težavami, merjeno z Grafičnim semantičnim diferencialom (lestvica JAZ), se statistično pomembno razlikuje glede na vrsto diagnosticiranih težav.

H-2. Stališča do pomembnih drugih, merjena z Grafičnim semantičnim diferencialom, se statistično pomembno razlikujejo glede na vrsto diagnosticiranih težav.

Vzorec

V vzorcu učencev s težavami (N=86) so učenci šestega razreda redne osnovne šole, ki se šolajo pod pogoji popolne integracije. Ti učenci zmorejo redni program osnovne šole s pomočjo individualiziranega pristopa in prilagojenega programa. V vzorcu je 54 deklic in 32 dečkov.

Tabela 1: Distribucija diagnoz za celoten vzorec učencev s težavami

DISTRIBUCIJA ABSOLUTNIH IN RELATIVNIH FREKVENCIJ N=86		
DIAGNOZE	fa	f%
ADHD	20	23
INTTE	29	34
TEUN	40	47
TECIP	24	28
TEGOV	11	13
DISKAL	2	2
ORGDIS	32	37
EPILEP	1	1
OTSLU	2	2
TEVID	4	5
TEPERM	6	7
LMR	3	3
EMOTE	32	37
SPEMJE	8	9

V vzorcu so otroci z različnimi diagnozami. V tabeli 1 je 14 različnih diagnoz, večina učencev pa jih ima več. Še posebno se to nanaša na čustvene težave (37 % otrok) ter na organske disfunkcije CŽS (prav tako 37 % otrok), ki so prisotne pri otrocih z motnjo ADHD, z učnimi težavami nedoločenega tipa (TEUN), s težavami branja in pisanja (TECIP) ter z intelektualnimi težavami (ORGDIS). Lahko tudi vidimo, da so pri učencih, razen teh dveh težav, najbolj prisotne učne težave nedoločenega tipa (47 %) – težave s pozornostjo, pomnjenjem, vidnim zaznavanjem in podobno, ki ne zadovoljujejo kriterijev za nobeno drugo diagnozo (34 %) – disharmonični intelektualni razvoj, podpovprečna in mejna inteligentnost, težave branja in pisanja (28 %) ter motnja ADHD (23 %). Težave v razvoju govora (TEGOV) so prisotne pri 13 % otrok, specifične mešane razvojne težave (SPEMJE) pri 9 %, težave v zaznavno-motoričnem razvoju pri 7 %, težave z vidom pri 5 %, lažja motnja v duševnem razvoju pri 3 %, diskalkulija pri 2 %, težave s sluhom pri 2 % ter epilepsija pri 1 % otrok našega vzorca.

Merski inštrumentarij

Za merjenje različnih vidikov samozavedanja in stališč do pomembnih drugih je uporabljena Osgoodova tehnika Grafičnega semantičnega diferenciala (Bujas, 1967). To je asociativna tehnika, ki temelji na fenomenu sinestezije. Naloga izpraševanca je, da izbrani pojem oceni na nizu lestvic bipolarnih pridevnikov, ki na prvi pogled niso v neposredni povezavi z izbranim pojmom. Ti pridevniki imajo lahko večje število pomenov, s faktorsko analizo pa so izbrane tri glavne dimenzije semantičnega prostora. To so *faktor evalvacije*, *faktor delovanja* ter *faktor moči*. Od vseh treh je najbolj pomemben faktor evalvacije, ki ga vsebujejo skoraj vse lestvice semantičnega diferenciala. Grafični semantični diferencial uporablja na koncu kontinuuma namesto besed bipolarne pare slik. Na ta način se še dodatno zmanjša možnost kontrole lastnih odgovorov (Bujas, 1967). Pri našem izpraševanju so izpraševanci ocenjevali pomen pojmov "JAZ", "MOJ RAZRED", "MOJI UČITELJI", "MOJA MAMA", "MOJ OČE" s pomočjo 9 parov bipolarnih slik. Učenci so za vsak določen pojem izbrali eno sliko, ki ga je najbolje opisovala, potem pa so izbrali stopnjo ujemanja z izbrano sliko (od 3 ® največje ujemanje do 1 ® najmanjša moč ujemanja). V primeru da se izpraševanec ne more odločiti za nobeno sliko v paru, izbere ničlo.

Metode obdelave podatkov

Za analizo odnosov med skupinami spremenljivk je uporabljena kvazikanonična korelacijska analiza – program QCR (Momirović, Dobrić, Karaman, 1983; Momirović, Dobrić, Karaman, 1984; Momirović, Dobrić, Gredelj, 1985; Momirović, Dugić, Nikolić, 1991; po Sekušak-Galešev, 2008).

Rezultati raziskave

Da bi ugotovili, kakšen je odnos med diagnosticiranimi težavami v razvoju, samozavedanjem in stališči do pomembnih drugih, je uporabljena kvazikanonična korelacijska analiza med vsakim merskim inštrumentarijem (lestvice Grafičnega semantičnega diferenciala) in med vsemi spremenljivkami, ki predstavljajo ugotovljene razvojne težave.

1) Relacije samozavedanja in vrste težav pri učencih

S kvazikanonično korelacijsko analizo med skupinami spremenljivk Grafičnega semantičnega diferenciala – lestvice **JAZ** in spremenljivkami razvojnih težav je izoliran en par kvazikanoničnih faktorjev (tabela 2), ki pojasnjuje 7,23 % skupnega prostora. Faktor je statistično pomemben pri tveganju $p < 0.01$ (tabela 3).

Tabela 2: Lastne vrednosti matrike kovariance

	LASTNE VREDNOSTI	KUMULATIVNA VARIANCA	% SKUPNE VARIANCE
1	.65107	.65107	7.23409
2	.35812	1.00919	11.21318
3	.23493	1.24412	13.82351
4	.14938	1.39350	15.48328
5	.09945	1.49295	16.58829
6	.03750	1.53044	17.00492

Tabela 3: Testiranje pomembnosti kvazikanoničnih koeficientov

	KVAZIKANONIČNE KORELACIJE			HI**2 DF	POMEMBNOST KOVARIANCE
1.	.52	.65	23.43	104	.000

V prostoru spremenljivk Grafičnega semantičnega diferenciala – lestvice **JAZ** pojasnjujejo največji delež 4 spremenljivke (tabela 4). V prostoru spremenljivk razvojnih težav (tabela 5) imajo največji delež pri pojasnjevanju skupnega prostora čustvene težave (EMOTE), učne težave (TEUN), organske disfunkcije (ORGDIS), težave branja in pisanja (TEIP), težave s sluhom, specifične mešane razvojne težave, motnja ADHD ter govorne težave (TEGOV). Razen govornih težav, težav branja in pisanja ter težav s sluhom imajo vse ostale spremenljivke negativne projekcije na izolirani faktor. To pomeni, da težave, ki jih te spremenljivke opisujejo, negativno vplivajo na oblikovanje samozavedanja merjenega z lestvico JAZ grafičnega semantičnega diferenciala.

Tabela 4: Matrike sklopa in strukture prve skupine spremenljivk

SPREMENLJIVKE	PROJEKCIJE SPREMENLJIVK I. SKUPINE NA FAKTORJE IZ 1. SKUPINE	PROJEKCIJE SPREMENLJIVK I. SKUPINE NA FAKTORJE IZ 2. SKUPINE
SDJA1	.48	.16
SDJA2	.60	.35
SDJA3	.26	.09
SDJA4	-.10	-.03
SDJA5	-.42	-.23
SDJA6	.02	-.09
SDJA7	-.17	-.04
SDJA8	-.47	-.22
SDJA9	.16	.11

Tabela 5: Matrike sklopa in strukture druge skupine spremenljivk

SPREMENLJIVKE	PROJEKCIJE SPREMENLJIVK II. SKUPINE NA FAKTORJE IZ 2. SKUPINE	PROJEKCIJE SPREMENLJIVK II. SKUPINE NA FAKTORJE IZ 1. SKUPINE
ADHD	-.36	-.18
INTTE	-.04	-.08
TEGOV	.34	.12
TEIP	.51	.17
TEUN	-.65	-.39
DISKAL	.26	.20
ORGDIS	-.64	-.34

EPILEP	.09	.03
OTSLU	.41	.26
TEVID	.12	.02
TEPERM	.33	.23
LMR	.04	.07
EMOTE	-.80	-.34
SPEMJE	-.40	-.09

2) Relacije stališč do pomembnih drugih in vrsta težav pri učencih

Grafični semantični diferencial – MOJ RAZRED

Z analizo odnosov med skupinami spremenljivk lestvice **MOJ RAZRED** ter spremenljivk razvojnih težav je izoliran en par kvazikanoničnih faktorjev, ki pojasnjuje le 0.5, oziroma 5.5 % skupne variance (tabela 6). Izolirani faktor je statistično pomemben s tveganjem $p < 0.01$.

Tabela 6: Lastne vrednosti matrike kovariance

	LASTNE VREDNOSTI	KUMULATIVNA VARIANCA	% SKUPNA VARIANCA
1	.50107	.50107	5.56746
2	.28739	.78846	8.76070
3	.20425	.99271	11.03013

Tabela 7: Testiranje pomembnosti kvazikanoničnih koeficientov

	KVAZIKANONIČNE KORELACIJE			HI**2 DF	POMEMBNOST KOVARIANCE
1.	.34	.50		8.87 104	.000

Najvišje projekcije na skupen faktor v prostoru spremenljivk razvojnih težave (tabela 8) ima 5 težav (težave govora, čustvene težave, učne težave, težave s sluhom, ADHD, težave branja in pisanja).

Tabela 8: Matrike sklopa in strukture prve skupine spremenljivk

SPREMENLJIVKE	PROJEKCIJE SPREMENJIVK I. SKUPINE NA FAKTORJE IZ 1. SKUPINE	PROJEKCIJE SPREMENJIVK I. SKUPINE NA FAKTORJE IZ 2. SKUPINE
SDRAZ1	.25	.01
SDRAZ2	.43	.09
SDRAZ3	.33	.11
SDRAZ4	.63	.22
SDRAZ5	.67	.26
SDRAZ6	.62	.07
SDRAZ7	.69	.27
SDRAZ8	.47	.15
SDRAZ9	.62	.20

Težave na področju govora, branja in pisanja ter težave s sluhom imajo negativne projekcije, kar pomeni, da imajo otroci z omenjenimi težavami bolj negativno stališče do sovrstnikov iz razreda kot pa otroci z ostalimi težavami.

Tabela 9: Matrike sklopa in strukture druge skupine spremenljivk

SPREMENLJIVKE	VZPOREDNE PROJEKCIJE SPREMENLJIVK II. SKUPINE NA FAKTORJE IZ 2. SKUPINE	VZPOREDNE PROJEKCIJE SPREMENLJIVK II. SKUPINE NA FAKTORJE IZ 1. SKUPINE
ADHD	.40	.07
INTTE	-.23	-.10
TEUN	.63	.15
TEIP	-.38	-.05
TEGOV	-.71	-.30
DISKAL	-.08	-.05
ORGDIS	.25	-.06
EPILEP	-.01	.00
OTSLU	-.43	-.14
TEVID	-.15	-.04
TEPERM	-.29	-.05
LMR	-.05	-.01
EMOTE	.67	.20
SPEMJE	.35	.10

Grafični semantični diferencial – MOJI UČITELJI

S kvazikanonično korelacijsko analizo med skupinami spremenljivk Grafičnega semantičnega diferenciala – **MOJI UČITELJI** ter spremenljivkami razvojnih težav je izoliran en par kvazikanoničnih faktorjev (tabela 10), ki pojasnjuje 11.399 % skupnega prostora. Faktor je statistični pomemben s tveganjem $p < 0.01$ (tabeli 11 in 12).

Tabela 10: Lastne vrednosti matrike kovariance

	LASTNE VREDNOSTI	KUMULATIVNA VARIANCA	% SKUPNA VARIANCA
1	1.02595	1.02595	11.39949
2	.21843	1.24438	13.82644
3	.17947	1.42385	15.82058

Tabela 11: Testiranje pomembnosti kvazikanoničnih koeficientov

	KVAZIKANONIČNE KORELACIJE	HI**2 DF	POMEMBNOST KOVARIANCE
1.	.43 1.03	14.88 104	.000

Najvišje projekcije na skupen faktor v prostoru razvojnih težav (tabela 12) (tabela 13) imajo čustvene težave, organske disfunkcije, težave branja in pisanja (negativna projekcija), težave pri učenju, ADHD in diskalkulija (negativno orientirana projekcija). Negativne projekcije težav branja

in pisanja ter diskalkulije pomenijo, da imajo otroci s temi težavami bolj negativno stališče do učiteljev kot pa otroci z drugimi težavami. Takšno stališče je lahko posledica nezadostnega upoštevanja njihovih izobraževalnih potreb, kar je zelo pogosto v naših šolah.

Tabela 12: Matrike sklopa in strukture prve skupine spremenljivk

SPREMENLJIVKE	PROJEKCIJE SPREMENLJIVK I. SKUPINE NA FAKTORJE IZ 1. SKUPINE	PROJEKCIJE SPREMENLJIVK I. SKUPINE NA FAKTORJE IZ 2. SKUPINE
SDUCI1	.60	.27
SDUCI2	.24	-.10
SDUCI3	.26	.10
SDUCI4	.59	.21
SDUCI5	.62	.30
SDUCI6	.61	.25
SDUCI7	.67	.30
SDUCI8	.60	.22
SDUCI9	.62	.17

Grafični semantični diferencial – MOJA MAMA

Med skupino spremenljivk razvojnih težav in spremenljivk lestvice **MOJA MAMA** je s kvazikanonično analizo izoliran en par kvazikanoničnih faktorjev, ki pojasnjuje 17.997 % skupne variance manifestnih spremenljivk, pomemben pa je s tveganjem $p < 0.01$ (tabeli 13 in 14).

Tabela 13: Lastne vrednosti matrike kovariance

	LASTNE VREDNOSTI	KUMULATIVNA VARIANCA	% SKUPNA VARIANCA
1	1.61972	1.61972	17.99694
2	.37553	1.99526	22.16953
3	.12500	2.12026	23.55844

Tabela 14: Testiranje pomembnosti kvazikanoničnih koeficientov

	KVAZIKANONIČNE KORELACIJE	HI**2 DF	POMEMBNOST KOVARIANCE
1.	.55 1.62	26.92 104	.000

Iz tabele 15 je razvidno, da imajo vse spremenljivke lestvice **MOJA MAMA** srednje močne projekcije na skupni faktor. Iz matrike sklopa in strukture (tabela 16) v prostoru spremenljivk razvojnih težav imajo visoke projekcije na skupen faktor organska disfunkcija, čustvene težave, specifične mešane razvojne težave ter učne težave. Če pogledamo projekcijo težav branja in pisanja, bomo opazili, da je statistično pomembna, srednje visoka, vendar tako kot na prej analiziranih lestvicah grafičnega semantičnega diferenciala tudi negativna. To pomeni, da imajo otroci s težavami branja in pisanja tudi v odnosu do mame bolj negativno stališče kot ostali iz našega vzorca.

Tabela 15: Matrike sklopa in strukture prve skupine spremenljivk

SPREMENLJIVKE	PROJEKCIJE SPREMENLJIVK I. SKUPINE NA FAKTORJE IZ 1. SKUPINE	PROJEKCIJE SPREMENLJIVK I. SKUPINE NA FAKTORJE IZ 2. SKUPINE
SDMAM1	.55	.25
SDMAM2	.31	.19
SDMAM3	.39	.20
SDMAM4	.69	.39
SDMAM5	.49	.30
SDMAM6	.48	.27
SDMAM7	.54	.35
SDMAM8	.59	.36
SDMAM9	.60	.22

Tabela 16: Matrike sklopa in strukture druge skupine spremenljivk

SPREMENLJIVKE	PROJEKCIJE SPREMENLJIVK II. SKUPINE NA FAKTORJE IZ 2. SKUPINE	PROJEKCIJE SPREMENLJIVK II. SKUPINE NA FAKTORJE IZ 1. SKUPINE
ADHD	-.02	-.16
INTTE	.25	.16
TEUN	.56	.33
TEIP	-.44	-.16
TEGOV	-.19	-.04
DISKAL	-.24	-.15
ORGDIS	.76	.40
EPILEP	-.18	-.12
OTSLU	-.15	-.07
TEVID	-.21	-.12
TEPERM	.00	.11
LMR	.03	-.03
EMOTE	.75	.34
SPEMJE	.67	.36

Grafični semantični diferencial – MOJ OČE

Tudi s to kvazikanonično korelacijsko analizo je med spremenljivkami lestvice **MOJ OČE** ter razvojnimi težavami izoliran en par kvazikanoničnih faktorjev, ki pojasnjuje 18.786 % skupne variance in je pomemben s tveganjem od $p < 0.01$ (tabeli 17 in 18).

Tabela 17: Lastne vrednosti matrike kovariance

	LASTNE VREDNOSTI	KUMULATIVNA VARIANCA	% SKUPNA VARIANCA
1	1.69077	1.69077	18.78632
2	.15889	1.84965	20.55172
3	.12883	1.97848	21.98312

Tabela 18: Testiranje pomembnosti kvazikanoničnih koeficientov

	KVAZIKANONIČNE KORELACIJE	HI**2 DF	POMEMBNOST KOVARIANCE
1.	.54 1.69	25.30 104	.000

Tabela 19: Matrike sklopa in strukture prve skupine spremenljivk

SPREMENLJIVKE	PROJEKCIJE SPREMENLJIVK I. SKUPINE NA FAKTORJE IZ 1. SKUPINE	PROJEKCIJE SPREMENLJIVK I. SKUPINE NA FAKTORJE IZ 2. SKUPINE
SDTAT1	.42	.24
SDTAT2	.30	.17
SDTAT3	.34	.23
SDTAT4	.56	.35
SDTAT5	.64	.40
SDTAT6	.69	.33
SDTAT7	.51	.22
SDTAT8	.68	.35
SDTAT9	.65	.27

Tabela 20: Matrike sklopa druge skupine spremenljivk

SPREMENLJIVKE	PARALELNE PROJEKCIJE SPREMENLJIVKE II. SKUPINE NA FAKTORJE IZ 2. SKUPINE	PARALELNE PROJEKCIJE SPREMENLJIVKE II. SKUPINE NA FAKTORJE IZ 1. SKUPINE
ADHD	.02	-.17
INTTE	.17	.08
TEUN	.64	.38
TEIP	-.45	-.19
TEGOV	-.30	-.13
DISKAL	-.17	-.09
ORGDIS	.70	.30
EPILEP	-.17	-.13
OTSLU	-.24	-.14
TEVID	-.23	-.16
TEPERM	-.06	.07
LMR	.02	-.02
EMOTE	.75	.32
SPEMJE	.67	.37

Iz matrike sklopa in strukture prve in druge skupine spremenljivk (tabeli 19 in 20) lahko vidimo, da so vse projekcije na skupi faktor v prostoru spremenljivk lestvice **MOJ OČE** pozitivne in srednje močne. V drugi skupini spremenljivk so projekcije najvišje in pozitivne pri čustvenih težavah, organskih disfunkcijah, specifičnih mešanih razvojnih težavah ter učnih težave, negativne pa pri težavah pri branju in pisanju ter težavah v razvoju govora.

Preverjanje hipotez

V tej raziskavi sta postavljeni dve hipotezi. Z analizo zbranih podatkov sprejmemo prvo hipotezo (H-1), s katero se predvideva, da se samozavedanje učencev s težavami merjeno z Grafičnim semantičnim diferencialom (lestvica JAZ) statistično pomembno razlikuje glede na vrsto ugotovljenih težav. Učenci s težavami v razvoju govora, težavami branja in pisanja ter s težavami s sluhom imajo težnjo po oblikovanju bolj pozitivne samozavedi. Učenci s čustvenimi težavami, učnimi težavami, organskimi disfunkcijami, specifičnimi razvojnimi motnjami in ADHD-jem pa imajo težnjo po oblikovanju bolj negativnega samozavedanja merjenega s lestvico JAZ grafičnega semantičnega diferenciala.

Druga hipoteza (H-2), s katero se predvideva, da se stališča do pomembnih drugih (moji učitelji, moj razred, moja mama, moj ata), merjena z Grafičnim semantičnim diferencialom, statistično pomembno razlikujejo glede na vrsto ugotovljenih težav, se prav tako sprejme, vendar vse težave ne prispevajo k oblikovanju stališč do pomembnih drugih. Učenci s težavami v razvoju govora, čustvenimi težavami, učnimi težavami in motnjo ADHD imajo bolj pozitivno stališče do ostalih otrok – vrstnikov iz razreda. Učenci s težavami branja in pisanja ter težavami s sluhom imajo bolj negativen odnos do ostalih otrok – vrstnikov iz razreda. Otroci s čustvenimi težavami, organskimi disfunkcijami, učnimi težavami in motnjo ADHD imajo bolj pozitivno stališče do učiteljev. Učenci s težavami branja in pisanja ter z diskalkulijo imajo do učiteljev bolj negativno stališče. Otroci z organskimi disfunkcijami, čustvenimi težavami, specifičnimi mešanimi razvojnimi primanjkljaji ter učnimi težavami imajo v največji meri pozitivno stališče do svoje matere. Negativno stališče do matere imajo zopet otroci s težavami branja in pisanja. Učenci s čustvenimi težavami, organskimi disfunkcijami, specifičnimi razvojnimi primanjkljaji in učnimi težavami imajo bolj pozitivno stališče do očeta, bolj negativno stališče pa imajo otroci s težavami branja in pisanja ter s težavami v razvoju govora.

Zaključek

Cilj raziskovalnega dela je bil raziskati razlike in nekatere determinante samozavedanja merjene z Grafičnim semantičnim diferencialom (lestvica JAZ) ter stališča do pomembnih drugih pri učencih s težavami pod pogoji izobraževalne integracije na Hrvaškem, zato da bi se pri nadaljnjem delu z učenci in socialnim okoljem usmerili v najpomembnejše vidike tega fenomena. Rezultati raziskave so pokazali, da razvojne težave ne vplivajo enoznačno na oblikovanje samozavedanja, ravno tako tudi ne na stališča do pomembnih drugih. V prostoru spremenljivk Grafičnega semantičnega diferenciala se vidi različen vpliv diagnosticiranih težav na oblikovanje samozavedanja. Težave pri razvoju govora, težave pri branju in pisanju ter težave s sluhom močno prispevajo k oblikovanju samozavedanja v pozitivnem pomenu. Čustvene težave, učne težave, organske disfunkcije, specifični mešani razvojni primanjkljaji in ADHD pa vplivajo negativno na razvoj samozavedi v vzorcu učencev. Glede na sestavo merskega inštrumenta, število nalog, vidni tip nalog, enostavnost uporabe, zmanjšano težnjo socialno sprejemljivih odgovorov, lahko domnevamo, da so rezultati verodostojni. Dobljeni rezultati kažejo na slabšo samozavest učencev z ADHD ter z učnimi težavami zaradi različnih vzrokov. Determinanta diagnosticirane težave se je pokazala kot pomembna tudi v stališčih do pomembnih drugih v socialnem okolju družine in šole. Tako učenci s težavami pri branju in pisanju kažejo negativno stališče do vseh pomembnih drugih: do vrstnikov v razredu, učiteljev, mame, očeta. Diskalkulija se je pokazala kot pomembna pri oblikovanju negativnega stališča do učiteljev. Učenci z drugimi težavami kažejo pozitivno stališče do pomembnih oseb. Če primerjamo rezultate na Grafičnem semantičnem diferencialu glede na samozavedanje in stališča do otroku pomembnih oseb, vidimo, da imajo učenci s pozitivnim

samozavedanjem negativna stališča do pomembnih drugih (otroci s težavami pri branju in pisanju). Prav tako imajo učenci s slabšim samozavedanjem bolj pozitiven odnos do pomembnih drugih. Takšni rezultati so v skladu s kognitivističnim pristopom, ki poudarja vpliv mišljenja in čustvovanja ter konteksta okolja na samozavedanje osebe v odnosu na do kompetence uspeha in neuspeha (Kelley, Michela, 1980; po Sekušak-Galešev, 2008). Kompetence so povezane tudi s samospoštovanjem, kar je še posebej pomembno za oblikovanje otroškega samozavedanja: osebe z višjim samospoštovanjem pripisujejo svoj uspeh notranjim vzrokom, osebe z nižjim samospoštovanjem pa pripisujejo notranjim vzrokom (svoji nesposobnosti) svoje neuspehe (O'Mara in sod., 2006 po Sekušak-Galešev, 2008). Da bi obdržali stabilnost svojega jaza (pozitivno samozavedanje), pripisujejo otroci s težavami pri branju in pisanju svoj neuspeh in slabe odnose z vrstniki zunanjim dejavnikom, in pomembnim drugim, medtem ko pripisujejo otroci z ostalimi težavami, ki imajo slabšo samozavest, vzroke svojega neuspeha sebi, druge pa ocenjujejo pozitivno.

Rezultate te raziskave je potrebno opazovati v luči uresničevanja pravic otrok s posebnimi potrebami do enakopravnega vključevanja v šolski sistem. Da bi bilo vključevanje enakopravno, je pomembno razumeti in spoštovati potrebe po podpori, ki izhajajo iz celotnega spektra težav, s katerimi se otrok sooča v svojem okolju. Le okolje, ki nudi podporo, omogoča napredek v vseh vidikih razvoja.

Literatura

- Bujas, Z. (1967). Graphic form of Osgood's semantic Differential, *Acta Instituti Psychologici Universitatis Zagabienses*, 50, 5-12
- Burnett, P. C., McCrindle, A. R. (1997). The relationship between significant others' positive and negative statement statements and self-talk, self-concepts, and self-esteem. In *Proceedings 1997 Annual Conference of the Australian Association for Research in Education*, Brisbane, Australia.
- Cuskelly, M., & de Jong, I. (1996). Self-concept in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 4, 59-64.
- Dunn, J. (1994). Understanding others and the social world: Current issues in developmental research, and their relation to preschool experiences and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, 571-583.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-perception profile for children*. Denver: University of Denver
- Hogansen, J., Powers, K. M., Greenen, S., Powers, L. E. (2008): Transition goals and experiences of females with disabled: Youth, parents and professionals. *Exeptional Children*, 74 (2), 215-234.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon (Series Ed.) & Nancy Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol. 3, Social, emotional, and personality development (5th edition), New York: Wiley.
- Igrić, Lj. (2004 a). Children with special needs with the interactive system family-school-peers Towards Mutual Understanding Person, Environment, Community / Felce, David (ur.). Oxford : Blackwell Publishing Ltd., 423.
- Igrić, Lj, Cvitković, D., Wagner Jakab, A. (2008). Djeca sa posebnim potrebama u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Vol 45, br. 1, str. 31-38.
- Klarin, M. (2006): Razvoj djece u socijalnom kontekstu, Jastrebarsko, Slap.
- Konvencija o pravima osoba s invaliditetom, Fakultativni protokol uz Konvenciju (2006). Zagreb, Pravobraniteljstvo Vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom. Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.
- Konvencija o pravima djeteta (1989). New York, Organizacija ujedinjenih naroda.
- Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133-163.

- Marsh, H. W., Shalveson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.
- O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G., Debus, R. L. (2006). Do Self-Concept Interventions Make a Difference? A Synergistic Blend of Construct Validation and Meta-Analysis, *Educational Psychologist*, 41(3), 181–206.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books
- Sekušak-Galešev, S. (2004). Deficit pažnje/hiperaktivnost i posebne edukacijske potrebe. U: Igrić, Lj. (ur.): *Moje dijete u školi-priručnik za roditelje djece s posebnim edukacijskim potrebama*. Zagreb, Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti i Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM, 26-41.
- Sekušak-Galešev, S. (2008). *Samopoimanje djece s posebnim potrebama u uvjetima edukacijske integracije*. Doktorska disertacija, Zagreb, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Stančić, Z., Ivančić, Đ. (2008). Individualiziranim odgojno-obrazovnim programima do kompetencija učenika s teškoćama u uvjetima edukacijske integracije. 10. škola učitelja Hrvatske, Hrvatski obrazovni sustav u odnosu prema obrazovnoj politici europske unije. *Europski referentni okvir temeljnih kompetencija*, Zagreb, Hrvatski pedagoško-književni zbor, 75-85.
- Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. (1998). *Dječja psihologija*. Naklada Slap, Jastrebarsko.
- Wang, Q., Li, J. (2003). Chinese children's self-concepts in the domains of learning and social relations, *Psychology in the Schools*, Vol.40 (1), 85-101.

“HIPERAKTIVNI SANJAČI – OSEBNA IZKUŠNJA”¹

Marko Ferek, dipl. ing.

Buđenje – udruga za razumijevanje ADHD-a, Zagreb, www.budenje.hr, e-naslov: budenje@gmail.com

ADHD je dar in ljudje s temi lastnostmi so izredno ustvarjalni. Ne, ADHD ni dar, temveč resna motnja, ki lahko pusti, če se je ne obravnava, resne posledice. Ha?!? Kolikokrat sem že naletel na takšne nasprotujoče si trditve, da nisem več vedel, kaj je res in kaj ne. Nisem imel druge možnosti, kot pa se zazreti globoko sam vase in poiskati odgovor na vprašanje – ali je ADHD dar ali motnja? Zanimivo, vendar odgovor ni bil ne dar ne motnja. V vsem tem sem videl eno svetlo točko, ki mi je dala odgovor. Videl sem drugačno vrsto ljudi, ki povzroča to zmedo. Posamezniki, ki so lahko zelo uspešni, če pogoji ustrezajo njihovim potrebam. Po drugi strani pa, kadar niso motivirani in kadar se nahajajo v okolju, v katerem nimajo nobenih interesov, lahko razočarajo v najbolj preprostih dejavnostih. Ljudje, ki so zahvaljujoč lastnostim, kot so nepozornost, hiperaktivnost in impulzivnost – ustvarjalni, radovedni, polni domišljije, čustveni, strastni. To skupino ljudi sem poimenoval hiperaktivni sanjači.

To predavanje ni o ADHD-ju, temveč o ustvarjalni skupini ljudi, ki kaže zelo podobne, če že ne enake simptome ADHD-ja, zaradi česar so pogosto označeni z diagnozo ADHD. Da bi njihov potencial zaživel, potrebujejo lastno izbiro, svobodo in ritem, česar jim današnji izobraževalni sistem v večini držav žal ne omogoča. Dobivajo napačno sliko o sebi in tako izgubljajo na samozavesti.

Osebna izkušnja

Jaz, Marko Ferek, sem skozi šolanje doživel veliko neuspehov. Med šolsko uro sem vedno sanjaril. Pogosto sem, medtem ko je učiteljica razlagala, razmišljal o nekakšnih svojih idejah. Ko sem se doma učil za kakšen predmet, sem se zelo težko osredotočil in tako sem ure in ure sedel za mizo, ne da bi se karkoli naučil. Težko mi je bilo mirno sedeti med uro, tako da sem se vrtel na stolu, trzal z nogami, vrtel svinčnik v roki ali pa risal v zvezek. Šola ni bila mesto zame. Kot majhen si nisem znal razložiti, zakaj ne morem biti odličnjak in to me je frustriralo. Moji prijatelji so lahko, zakaj pa jaz ne! S časom so me začeli kritizirati – *nič se ne učiš, len si, neumen, poglej, kako so drugi sposobni in pametni*. Počasi sem tudi sam začel verjeti v to. To je bil glavni vzrok za padec moje samozavesti. Zanimivo pa je, da sem se vedno, ko sem delal nekaj, kar me je zanimalo, lahko močno osredotočil in to počel ure in ure. Rezultati mojega dela so pogosto presenetili druge ljudi. Kadar sem delal tisto, kar sem imel rad, sem bil celo boljši od drugih. Vendar šola ni zabava in prostor za igro in vse, kar je od mene ostalo v takšnem okolju, so bili podpovprečni rezultati. S časom sem postal negotov, izgubil sem samozavest in mislil sem, da sem neumen. Razmišljal sem, da če bi bil pameten, bi imel zagotovo boljše ocene. Tako kot osnovna šola sta bili tudi srednja šola in del fakultete pokazatelj, da nisem pameten. K sreči se je vse to spremenilo, ko sem imel 22 let. Po naključju sem izvedel za ADHD in končno sem našel odgovor na vse svoje življenjske težave in neuspehe. To je bilo zame veliko življenjsko olajšanje. Kot ponovno rojstvo. Bil sem zelo obseden s samim seboj, saj sem hotel doumeti, kako razmišljam, kdo sem in zakaj sem drugačen.

¹ prevod prispevka iz hrvaščine v slovenščino: Maja Zovko Stele.

Hotel sem razumeti "okvaro" v svojem razmišljanju. Prava revolucija v mojem razmišljanju se je pričela šele, ko sem uvidel, da nimam nobenega primanjkljaja niti motnje, nobenega ADHD-ja, temveč dar. Velik potencial, ki ni imel možnosti, da bi zaživel v okolju, kjer sem odraščal. Sploh ni čudno, da ga nihče ni opazil. Videl sem, da pravzaprav motnja ni bila v meni, temveč v zastarelem izobraževalnem sistemu, ki ni fleksibilen, ne ceni in ne vrednoti ustvarjalnosti in ki nagraduje poslušnost in sposobnost pomnjenja. To spoznanje mi je dalo tolikšno moč, da sem se odločil poučevati ljudi o ljudeh, kot sem jaz. O ljudeh, ki so lahko velik DOPRINOS družbi, v kateri živijo. S tem se danes tudi ukvarjam.

Hiperaktivni sanjači

Če treniramo ptico, da teče, ali bo tekla tako spretno in hitro kot mačka?

Ne bo, saj je ptica drugačna od mačke. Ne glede na to, koliko bomo trenirali ptico, da teče, ne bo nikoli tekla enako hitro in dobro kot mačka. Vzrok za to ni nikakršna motnja, temveč le različnost. Vendar, če pustimo ptici potrebno svobodo, če se ji prilagodimo in ji dovolimo, da se pokaže takšna, kakršna v resnici je, bomo videli njene čudovite in močne peruti. Takrat bomo doumeli, da motnja ni bila v ptici, temveč v našem načinu gledanja na njo. Šele takrat bo ptica postala ptica!

Lastnosti hiperaktivnih sanjačev

Sanjarjenje – begajoči um

- "Budno sanjanje" – bivanje v svojih mislih, v svojem nezavednem svetu.
- Nezavedni svet je neskončen, nepredvidljiv.
- Begajoči um jim omogoča, da na težavo gledajo z drugačne perspektive in tako prihajajo do ustvarjalnih rešitev.

Čustvenost

- Doživljanje (razmišljanje) tistega, s čimer se ukvarja, s celim svojim duhom.
- V svojih interesih lahko postanejo obsedeni, strastni, kažejo izrazito radovednost za določene stvari.
- Čustva jim omogočajo, da razmišljajo globlje, širše, jasneje ...
- Slabo funkcionirajo v dejavnostih, ki niso povezane z njihovimi interesi.
- Ko so pod vplivom močnih čustev in interesov, prihajajo v **hiperfokus** – stanje močnega osredotočenja in koncentracije.

Hiperaktivnost

- Hiperaktivnost (višek energije) je del njihove narave – oni so takšni.
- Hiperaktivnost je odraz njihovega dejavnega uma.
- Igranje s svinčnikom, hoja po sobi, vrtenje ali kakšni drugi gibi olajšujejo vzdrževanje pretoka energije – postajajo bolj sproščeni, lažje razmišljajo, lažje se osredotočajo in koncentrirajo.

Pojmovno razmišljanje

- Ne razmišljajo linearno, temveč pojmovno (v celoti) – najprej dojemajo bistvo oz. celoto, nato pa podrobnosti.

- Zaradi tega je njihovo razmišljanje bolj obsežno in hitrejše.
- Vizualizirajo (si predstavljajo v slikah), kako bi nekaj dojeli.
- Težave imajo z razumevanjem prebranega in slišane, saj pisava in govor nista sestavljena iz slik, temveč iz besed.
- Tisto, kar slišijo ali preberejo, pretvarjajo v lastne slike in pojme.
- Pogosto razlagajo svoje misli s slikovitimi primeri.

Značilna vedenja hiperaktivnih sanjačev:

- Kot majhni otroci so imeli močne interese za določene stvari (mogoče okolju nerazumljive) – fiksacije.
- Medtem ko učitelji razlagajo v šoli, niso pozorni, gledajo nekam drugam.
- Delajo prehitro in delajo nepotrebne napake, vendar ne napake zaradi neznanja.
- Močno so osredotočeni, kadar delajo tisto, kar imajo radi, in to delajo zelo dobro.
- Nočejo delati tistega, kar jih ne zanima. Kadar to delajo, delajo zelo slabo.
- Govorijo, pojejo in šepetajo sami sebi.
- Imajo težave pri organizaciji pisnih izdelkov, ponavadi so zmedeni.
- Niso zanesljivi; en dan lahko delajo, drug dan ne zmorejo.
- Včasih ne zmorejo izraziti misli na logičen in razumljiv način.
- Slaba koncentracija, dolgčas v določenih situacijah.
- Na problem gledajo z nenavadne strani in prihajajo do edinstvenih rešitev.
- Zelo dobro zaznavanje, velika moč opazovanja.
- Izrazito radovedni, površne razlage jih ne zadovoljujejo.
- Prevzemajo tveganja.
- V odrasli dobi jih ne motivirajo nagrade in denar, temveč njihovi interesi.

Zaradi njihovega drugačnega funkcioniranja razuma pogosto dajejo dvojni vtis – kot nesposobni, počasni in "izgubljeni", ampak tudi kot izredno sposobni in pametni posamezniki. Nič nenavadnega ni, da kot takšni o sebi dajejo nepopolno in napačno sliko pri ostalih ljudeh, zaradi česar se večina sooča s težavami ali pa na njih gledajo skozi motnjo ali primanjkljaj.

ADHD

ADHD se diagnosticira glede na naslednje simptome:

Nepozornost

- Ne poslušajo, kadar so neposredno nagovorjeni.
- Težave s pozornim poslušanjem ali branjem.
- "Odplavajo" sredi pogovora.
- Kratkotrajna koncentracija.
- Hitro jih zmotijo zunanji dražljaji.
- Težave z organizacijo.
- Zelo hitro se začnejo dolgočasiti.

Hiperaktivnost

- Pogosto tresejo z rokami ali nogami ali se presedajo na stolu.
- Ne zmorejo dolgo mirno sedeti na enem mestu, za delovno mizo.
- Pogosto imajo težave, če se je treba mirno in tiho igrati ali pa opravljati prostočasne dejavnosti.
- Pogosto so v "pogonu" oziroma kot da bi jih "poganjal motor".

Impulzivnost

- Pogosto hitijo z odgovorom, še preden je vprašanje sploh zastavljeno do konca.
- Pogosto imajo težave s čakanjem v vrsti.
- Pogosto prekinjajo ali pa motijo ostale (npr. vpadajo v besedo ali v igro).

Spremljajoči simptomi

- Nizka samozavest.
- Depresija.
- Družbena osamljenost.
- Strah pred učenjem novega.
- Zloraba alkohola in drog.
- Neustrezno vedenje zaradi številnih frustracij.
- Občutek, da ne dajo največ, kar zmorejo.
- Maska – sprejeta oblika vedenja, za katero oseba skriva svoje lastnosti za katere vidi, da niso družbeno sprejemljive in se tega ne zaveda (npr. agresija, za svoje neuspehe vedno krivijo druge ...)

NEPOZORNOST DOMIŠLJIJA, USTVARJALNOST

Um, ki je poln idej in DOMIŠLJIJE, je zelo težko usmeriti k nečemu monotonem in enoličnem, kar ne pomeni, da ima on težave s pozornostjo. Prav zaradi tega, ker je njihova pozornost usmerjena v lastne misli, dajejo vtis, kot da so nepozorni.

HIPERAKTIVNOST IZVIR ENERGIJE

Kadar se ukvarjajo s tistim, kar jih zanima, višek energije začne služiti kot gorivo in postane neizčrpna energija za aktivnosti, ki jih opravljajo.

IMPULZIVNOST ODLOČNOST

Zelo pogosto ljudje ne začenjajo nečesa zaradi pretiranega analiziranja, seštevanja in odštevanja. Nekatere stvari se lahko naredijo in uresničijo, četudi statistike govorijo, da to ni mogoče. Njihova impulzivnost in neučakanost jih pogosto potiska naprej.

1. SKUPINA – IZHODIŠČA DOBRE PRAKSE

OTROCI S PRIMANJKLJAJI NA POSAMEZNIH PODROČJIH UČENJA V PROCESU USMERJANJA

Natalija Vovk-Ornik, prof. def.

Zavod RS za šolstvo, e-naslov: natalija.vovkornik@zrss.si

Povzetek

Prispevek predstavlja izkušnje iz področja usmerjanja otrok s posebnimi potrebami s poudarkom na skupini otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Vse od leta 2003 je še vedno aktualno vprašanje identifikacije in diagnosticiranja primanjkljajev na posameznih področjih učenja in umestitev le-teh na kontinuumu specifičnih učnih težav. Kot najštevilčnejša skupina otrok s posebnimi potrebami, ki je vključena v osnovnošolske programe, je v šolskem prostoru in v procesu usmerjanja deležna velike pozornosti in kritik, ki se nanašajo tako na odkrivanje (identifikacijo), na izvajanje procesa vzgoje in izobraževanja in na vprašanje potrebe po pridobitvi odločbe o usmeritvi, da bi bili v šoli uspešni.

Zakonodaja v slovenskem prostoru je v letu 2003 s *Pravilnikom o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 54/2003)* omogočila skupini otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja usmerjanje. Otrok je lahko prepoznan kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja le v primeru, ko – tako opredeljuje pravilnik – *se pri njem zaradi znanih ali neznanih motenj v delovanju centralnega živčnega sistema pojavljajo izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu in računanju ter zaostanki v razvoju pozornosti, pomnjenja, mišljenja, koordinacije, komunikacije, socialnih sposobnosti in v emocionalnem dozorevanju in se pri njem kažejo izrazite učne težave*. Ko se te težave pokažejo v dosedanjem šolanju in jih ni bilo mogoče odpraviti kljub prilagoditvam metod in oblik dela oz. z vključevanjem v dopolnilni pouk idr. oblike individualne in skupinske pomoči, tako, da otrok kljub vsej tej pomoči na enem ali več področjih (branje, pisanje, računanje, pravopis, itd.) ni dosegel minimalnega standarda znanja, pomeni, da obstajajo tudi pogoji, da se uvede postopek usmerjanja v program.

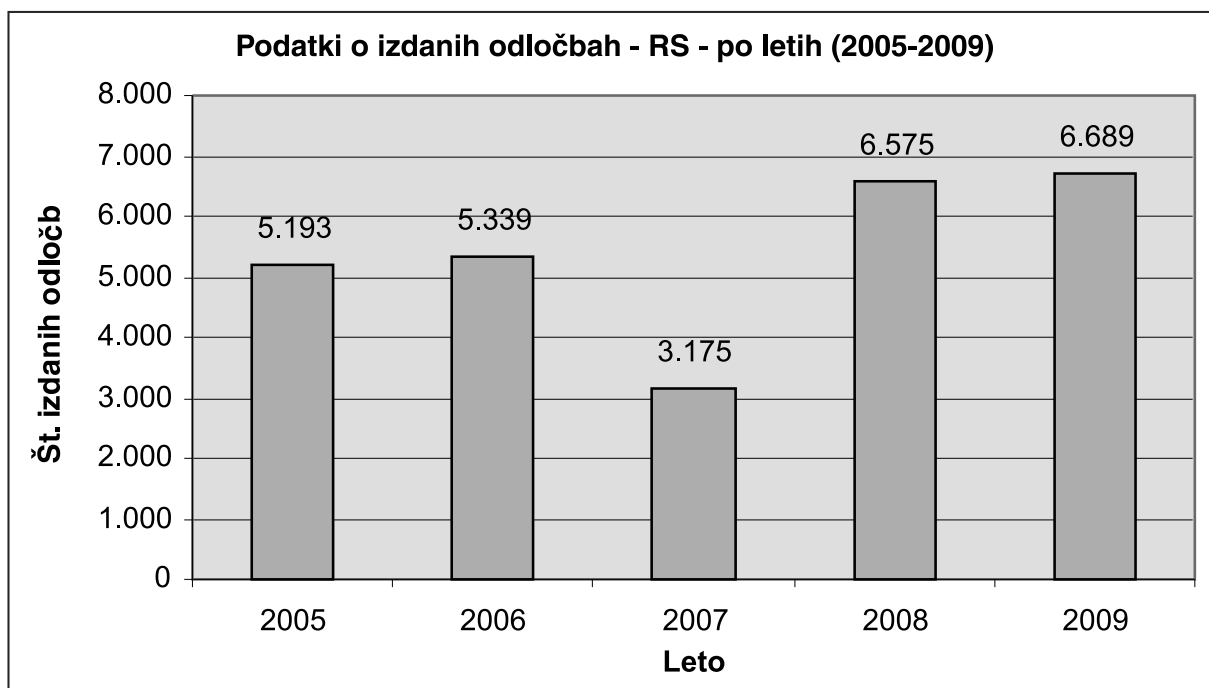
Magajna (2009) navaja, da se s problemi prepoznavanja specifičnih motenj učenja in razločevanjem specifičnih od splošnih učnih težav pri učenju vsak dan srečujejo učitelji, svetovalni delavci in različni strokovnjaki v šolski in medicinski praksi, otroci in mladostniki ter njihovi starši pa tudi strokovnjaki na številnih drugih področjih. Napredek pri identifikaciji in diagnostičnem ocenjevanju specifičnih motenj učenja je pomemben, pa vendar razprave in polemike še vedno trajajo. Različni avtorji, tudi v slovenskem prostoru, podrobno obravnavajo definicije učnih in specifičnih učnih težav (Magajna, 2000; Magajna in Kavkler 2002; Magajna in sod. 2005; 2008a; 2008 b, v Magajna 2009). Koncept dela učne težave v osnovni šoli, ki je bil sprejet na 106. seji Strokovnega sveta za Splošno izobraževanje leta 2007, govori o kontinuumu specifičnih učnih težav, saj se v šolski zakonodaji učenci s specifičnimi učnimi težavami pojavljajo med otroki s posebnimi potrebami dvakrat: prvič kot učenci z učnimi težavami (Zakon o osnovni šoli, 1996) in drugič kot otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (ZUOPP, 2000; ZoŠ, 2007). Učne težave delimo na splošne in specifične, oboje pa se razprostirajo na kontinuumu od lažjih do težkih, od enostavnih do kompleksnih. Tako splošne kot specifične učne težave so vezane le na čas

šolanja ali pa trajajo celo življenje. Otroci s težjimi oblikami specifičnih učnih težav pa so otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, opredeljeni v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) (Magajna, 2009).

Podatki o številu izdanih odločb v posameznem koledarskem letu s poudarkom na številu izdanih odločb po vrsti motnje za obdobje od leta 2005-2009

Naj poudarim, da Zavod RS za šolstvo vodi evidenco podatkov o številu izdanih dokumentov za posamezno koledarsko leto, kar ni skladno s številom vključenih otrok v posamezne vzgojno izobraževalne ustanove. Podatki ZRSŠ pa kažejo na dinamiko dela v procesu usmerjanja in se dnevno tudi spreminjajo. Podatki za posamezna obdobja lahko zaradi združevanja evidenc in ročnega vnosa podatkov v določeni meri tudi odstopajo.

Tabela 1: Podatki o izdanih odločbah v RS za obdobje 2005-2009, Vir Oracle, ZRSŠ



Število usmeritev v letih 2007 in 2008 ni primerljivo z ostalimi koledarskimi leti, saj zaradi prenosa delovanja komisij za usmerjanje in posledično spremembe zakonodaje, komisije za usmerjanje v letu 2007 v določenem obdobju tega leta niso delovale. Zavod RS za šolstvo je v letu 2007 izdal 2227 odločb manj v primerjavi s prejšnjim letom (2006), kar je posledica spremembe zakonodaje in nedelovanja komisij za usmerjanje v obdobju od januarja do avgusta 2007. Povečano število izdanih odločb o usmeritvi v letu 2008 je posledica zaostanka iz leta 2007, saj so se vloge iz leta 2007 pričele obravnavati in zaključevati v tem letu. Število izdanih odločb o usmeritvi v letu 2008 in 2009 se bistveno ne razlikuje (opomba: v podatke niso vštete izdane odločbe "se ne usmeri").

Iz podatkov držav članic Evropske unije (*European Agency for Development in Special Needs Education in Eurydice*) večina držav navaja, da je v celotni šolajoči populaciji do 4 % otrok s posebnimi potrebami (razen Danska, Finska, Islandija in Estonija, ki navajajo 10 % otrok).

Naj poudarim, da so medsebojne primerjave zelo problematične, saj se države razlikujejo tudi po tem, kako v okviru normativnih aktov opredeljujejo otroke s posebnimi potrebami, in sicer:

- nekatere države definirajo samo eno ali dve vrsti motnje, ovire oz. primanjkljaja, nekatere nekaj več kot deset (npr. Nizozemska s 13 skupinami),
- večina držav loči od 6 do 10 vrst motenj, ovir oz. primanjkljajev otrok s posebnimi potrebami;
- od postopka ocenjevanja (usmerjanja) otrokovih posebnih potreb;
- od virov (finančnih sredstev) namenjenih za izobraževanje otrok s posebnimi potrebami;
- od pogojev v okolju, ki lahko najbolje zadovolji otrokove posebne potrebe.

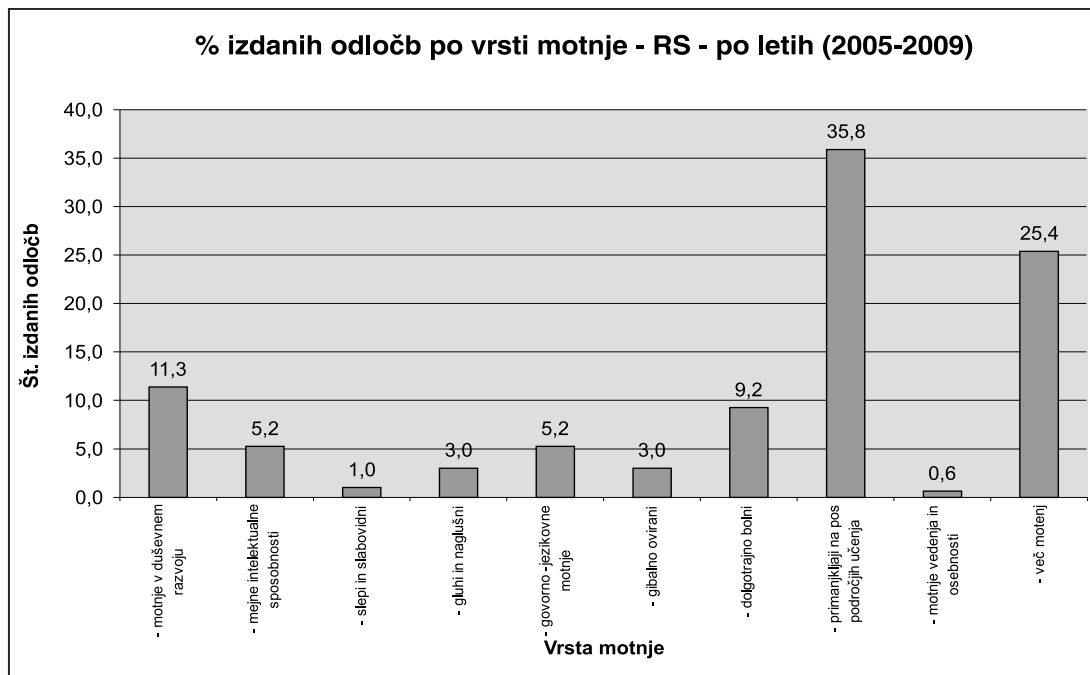
Iz pregleda stanja na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je razvidno, da je bilo v Sloveniji v šolskem letu 2007/2008 vključenih v redne oddelke programa, v prilagojene programe vzgoje in izobraževanja in v posebne programe 164.926 učencev. Od tega je bilo 8529 učencev s posebnimi potrebami, kar predstavlja 5,17-odstotni delež učencev v celotni populaciji šoloobveznih otrok.

Tabela 2: Podatki o izdanih odločbah v RS po vrstah motnje za obdobje od 2005-2009

KRITERIJI	RS					SKUPAJ	%
	2005	2006	2007	2008	2009		
- motnje v duševnem razvoju	731	631	325	727	646	3.060	11,3
- mejne intelektualne sposobnosti	671	373	128	151	88	1.411	5,2
- slepi in slabovidni	72	48	40	54	45	259	1,0
- gluhi in naglušni	191	172	80	176	180	799	3,0
- govorno-jezikovne motnje	161	301	198	338	416	1.414	5,2
- gibalno ovirani	205	182	99	173	153	812	3,0
- dolgotrajno bolni	296	383	353	676	786	2.494	9,2
- primanjkljaji na pos. področjih učenja (PPPU)	1.761	2.053	1.110	2.383	2.362	9.669	35,8
- motnje vedenja in osebnosti	39	26	17	38	43	163	0,6
- več motenj	1.066	1.129	825	1.859	1.970	6.849	25,4
Skupaj	5.193	5.339	3.175	6575	6689	26.971	100,0

Iz tabele 2 (podatki o izdanih odločbah v RS po vrstah motnje za obdobje od leta 2005-2009 ne glede na datum začetka postopka usmerjanja) je razvidno, da je ZRSŠ v obdobju od leta 2005 do leta 2009 glede na Kriterije za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj izdal največji delež odločb o usmeritvi za skupino otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (35,8 %). Sledijo otroci z več motnjami v 25,4-odstotnem deležu (glede na kriterije so to otroci z več kot eno motnjo, pri čemer komisija določi primarno motnjo), sledi skupina otrok z motnjami v duševnem razvoju (11,3 %), dolgotrajno bolni otroci (9,2 %) in otroci z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi (5,2 %). Za slednjo skupino je viden upad od leta 2005, saj je bila omenjena skupina v letu 2007 v skupini otrok s posebnimi potrebami ukinjena in se ne usmerja več. Glede na Kriterije za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj so v najmanjšem deležu zastopani slepi in slabovidni otroci in mladostniki (1,0 %) ter otroci in mladostniki s čustvenimi in vedenjskimi motnjami (0,6 %).

Graf 1: Delež (v %) izdanih odločb o usmeritvi po vrsti motnje v RS za obdobje od 2005-2009



Med učenci s posebnimi potrebami vključenimi v redne oddelke vzgoje in izobraževanja po vrsti motnje konec šolskega leta 2007/2008 je bilo 4.276 učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, kar predstavlja 2,60 % vseh učencev v tem šolskem letu (164.580). Konec istega šolskega leta 2007/2008 je bilo v osnovne šole oz. v redne oddelke osnovnih šol vključenih 6.605 učencev s posebnimi potrebami (4,01 %) (Tomi Deutsch, 2009).

Identifikacija in diagnostično ocenjevanje otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja

Ves čas usmerjanja otrok s posebnimi potrebami se izpostavlja in pojavlja tudi vprašanje problema identifikacije in diagnostičnega ocenjevanja otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. To navaja tudi Magajna (2009), saj raziskovalci v Združenih državah Amerike izpostavljajo predvsem veliko (tudi 150 %) zvečanje števila identificiranih šolskih otrok s specifičnimi učnimi težavami v zadnjih petindvajsetih letih ter veliko variabilnost v pogostosti SUT med posameznimi državami v ZDA, kjer ugotavljajo v povprečju 5 % šolskih otrok s SUT, pogostost v posameznih državah pa variira od 2-7 %. Navaja nekatere avtorje, ki pripisujejo hitro zvečanje sledečim problemom:

- definicija SUT in kriterijev ter vključevanju učencev, katerih učne težave so splošne narave (sociokulturna drugačnost in prikrajšanost, drugojezičnost, ...) v to kategorijo;
- razločevanje med specifičnimi in nevrofiziološko pogojenimi učnimi težavami in splošnimi učnimi težavami različnega izvora je aktualen in pereč problem že več desetletij;
- učne težave so pogosto identificirane kot SUT, ko ni na voljo drugih oblik pomoči za učne težave splošne narave in je tako identifikacija SUT edina možnost za pridobitev strokovne pomoči.

Avtorica ugotavlja in lahko ji pritrdimo, da se z navedenimi problemi identifikacije in diagnostičnega ocenjevanja pogosto srečujemo tudi v naši praksi. Žal še niso opravljene empirične

raziskave, na podlagi katerih bi lahko utemeljeno ugotavljali pogostost pojavljanja in resnost posameznih problemov pri nas.

Koncept dela učne težave v osnovni šoli navaja v osnovi pet osnovnih stopenj pomoči za učence, ki imajo v osnovni šoli težave, bistvo pa lahko strnemo v slednje:

Skrbno načrtovanje + dokumentiranje + evalviranje dela z učencem (izvirni delovni projekt pomoči) = šola v odnosu do učenca ravna z največjo strokovno odgovornostjo

Z največjo možno strokovno odgovornostjo tedaj tudi predlaga učenca za usmerjanje v ustrežnejši program izobraževanja.

Kriteriji izhajajo iz tako imenovanega hibridnega modela, ki sta ga predlagala Kavale in Forness (2000) in temelji na hierarhični metodi identifikacije in vsebuje razhajanje med dosežki in sposobnostmi, pomembne primanjkljaje v osnovnih spretnostih (branje, pisanje, računanje, itd.), učno učinkovitost, ugotavljanje deficitov v psiholoških procesih in izključitev drugih vzrokov (okvare čutil, motnje v duševnem razvoju, ČVM, kulturno različnost, neustrezno poučevanje kot glavne povzročitelje PPPU) (Magajna, 2009).

Identifikacijo oz. diagnosticiranje primanjkljajev na posameznih področjih skladno s petimi kriteriji, ki so določeni v *Pravilniku o spremembah in dopolnitvah pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (Ur. l. RS, št. 25/2006 člani komisij za usmerjanje pogosto izpostavljajo, da je še vedno najbolj problematična in pereča točka pri usmerjanju otrok s PPPU.

Pogosto se pojavljajo vprašanja glede:

- zagotavljanja dodatne strokovne pomoči skladno z ZOŠ in ostalimi možnostmi pred usmeritvijo učenca – ali so bili dejansko upoštevani vsi procesi pred identifikacijo in ali je bil podan upravičen predlog šole, da starši podajo zahtevo za začetek postopka usmerjanja;
- različni pristopi do ugotavljanja PPPU – nekatere Komisije za usmerjanje se ravnaajo tudi glede na poročila šole in povratne informacije staršev, da šola/učitelj učencu ne more zagotoviti dodatne pomoči, če otrok ni usmerjen v program in nima zapisanih prilagoditev v odločbi o usmeritvi;
- razločevanje med splošnimi učnimi težavami in težavami, ki izhajajo tudi iz drugega jezikovnega področja ali zaradi sociokulturnega okolja;
- druga zakonodaja s področja šolstva (in zdravstva), ki pri uveljavljanju drugih pravic zahteva tudi priznan status otroka s posebnimi potrebami in s tem usmeritev v program (nacionalni preizkusi znanja, matura, vpis v srednjo šolo v primeru omejitve vpisa, status študenta s posebnimi potrebami ipd.);
- različna specialno pedagoška praksa pri ugotavljanju PPPU – premalo standardiziranih specialno pedagoških diagnostičnih sredstev, s pomočjo katerih bi ustreznejše predvsem pa bolj enotno ugotavljali otrokove PPPU;
- pogosto prevladujoče psihološko mnenje na podlagi psihološkega testa in premalo upoštevana dejanska uspešnost učenca na nekaterih področjih učenja;
- premalo časa za ustrežnejšo/diferencialno diagnostiko v procesu usmerjanja (posebej za člane komisij, ki otroka sicer ne obravnavajo v okviru redne prakse).

Magajna (2009) predlaga za izboljšanje prakse nekaj konkretnih ukrepov, kot na primer izboljšati prakso identifikacije na lokalni (šolski) ravni, kateri bi bilo potrebno posvetiti več pozornosti in proučiti postopke, ki se pri tem uporabljajo, raziskovalno proučiti in preveriti, kako potekajo dosednji postopki usmerjanja, na katerih ravneh so težave, katere potrebe po znanju, strategijah in strokovnih pripomočkih izstopajo, razvoj kompetenc učiteljev za t.i. diagnostično ocenjevanje,...

Ugotovitve in zaključki

Na področju osnovnega šolanja je pomembna **obravnavna otrok z učnimi težavami in postopek identifikacije otroka s primanjkljaji na posameznih področjih učenja** (v nadaljevanju PPPU). Koncept dela učne težave v osnovni šoli poudarja pomembno vlogo prav vsakega strokovnega delavca v šoli, najprej pa seveda učitelja, ki je z otrokom največ časa. Njegovo vlogo vidimo predvsem v tem, da poskuša v svoje vzgojno-izobraževalno delo vnašati čimveč strategij dobre poučevalne prakse, saj skozi le-te prepoznava otrokove posebnosti, še posebej močna področja. To je pomembno za vse otroke, še posebej pa za otroke s posebnimi potrebami, ki lahko na podlagi teh močnih področij kompenzirajo primanjkljaj in kljub temu ohranjajo pozitivno samopodobo. Vsekakor je pomembno, da učitelj prepozna otrokove težave in v naslednjem koraku tudi na to opozori starše in svetovalno službo na šoli. Pomembno je, da učitelj otroka s posebnimi potrebami aktivno vključuje v delo pri pouku, da se poveže z učiteljem podaljšanega bivanja, ki mu lahko nudi pomoč in dodatno razlago tudi v času podaljšanega bivanja in nenazadnje, da ga vključi v dopolnilni pouk. Učitelj mora pravočasno na otrokove težave opozoriti tudi šolskega svetovalnega delavca, ki vključi v odkrivanje in raziskovanje otrokovih težav učitelja, učenca in starše. Otroku lahko nudi tudi individualno ali skupinsko pomoč ter svetuje staršem in učitelju. Če sledimo petim korakom, ki so zapisani, potem sledimo naslednjemu koraku, ko šola svetuje staršem vključitev otroka v obravnavo v zunanje inštitucije. Na teh obravnavah se diagnosticirajo otrokove težave, strokovnim delavcem šole svetujejo, katere vire pomoči lahko pri delu z otrokom še izkoristijo, veliko se jih vključi tudi v neposredno pomoč učencu, učitelju in staršem. V tem procesu sodelovanja pridemo torej do točke, ko šola, starši in strokovni delavci iz zunanjih institucij ugotovijo, da otrok potrebuje več prilagoditev in pomoči, kot mu jih lahko zagotovijo prilagoditve in strategije dela v izobraževalnem programu, ki ga otrok obiskuje. Takrat običajno predlagajo staršem, da vložijo zahtevo za začetek postopka usmerjanja. Kot vidimo, je resnično pomemben prispevek prav vsakega strokovnega delavca na poti ugotavljanja in identificiranja otrokovih težav. Vsekakor je pomembno, da v tem procesu ne pozabimo na vključevanje otroka in staršev ter na pomembno vlogo učitelja. Opozorimo naj na **pomanjkljivo mrežo zunanjih institucij za obravnavo otrok** (razvojne ambulante, svetovalni centri, centri za duševno zdravje ...), najbolj nas skrbijo tudi človeški viri, to so ustrezno usposobljeni strokovni delavci, ki bodo nudili staršem in šolam ustrezno pomoč in podporo pri vključevanju otroka s posebnimi potrebami.

V praksi poudarjamo pomen prilagoditev tekom izobraževanja, ki izhajajo iz otrokovih vzgojno-izobraževalnih potreb in so zapisane tudi v individualiziranem programu (7. člen v povezavi z 29. členom ZUOPP): način izvajanja programa, organizacija pouka, prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, napredovanju in časovni razporeditvi pouka. Ob tem se poraja vprašanje, ali z navedbami priporočil vendarle preveč posegamo v avtonomijo šole in učitelja. *Prilagoditve sodijo v področje strokovnega pristopa do otroka v procesu izobraževanja in se lahko v procesu izobraževanja spreminjajo, z tako imenovanim "dirigiranjem od zgoraj" lahko dosežemo pasivizacijo in manjši strokovni angažma šolskih strokovnih delavcev* (Sedej Rozman, Švajger Savič, 2009). Ob tem bi veljalo izpostaviti tudi razmislek o tem, ali je vloga učitelja v sedanjem procesu usmerjanja dovolj aktivna in ali *lahko vzajemno aktivno sodelovanje učitelja in članov KUOPP prispeva h kakovostnejšemu delu KUOPP in prenosu spoznanj v prakso, ki bo v pomoč učitelju,*

da bo bolj avtonomno pristopal k učencem s posebnimi potrebami, in ali nam to ne dokazuje, da sta vloga učitelja in njegov strokovni prispevek v procesu usmerjanja izjemno pomembna (Vovk-Ornik, 2009).

Ob vključevanju otrok s posebnimi potrebami v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo mora komisija za usmerjanje preveriti, ali ima šola vse pogoje za vključevanje otrok s PP (kadrovski, prostorski, materialni in drugi pogoji). Pogosto se pojavi težava, kadar šola sporoča, da ne more zagotoviti ustreznega izvajalca dodatne strokovne pomoči (npr. specialnega ali socialnega pedagoga), ker je v Sloveniji trenutno kadrovski deficit na tem področju. Takrat se vedno pojavi dilema, na eni strani otrokove potrebe in na drugi možnosti šole. Vsekakor je v ospredju otrokova potreba, zato se poskušamo s šolo dogovoriti za možni časovni okvir, ko bi lahko zagotovila pogoje, ki jih predlaga komisija. Ugotavljamo, da so šole na področju pogojev in možnosti vključevanja npr. gibalno oviranih otrok mnogo boljše opremljene. V primerih vključevanja otrok oz. mladostnikov, kjer je usmerjanje vezano tudi na številne pogoje (materialne), ki jih mora zagotoviti šola pred sprejemom otroka, je pomembno tudi vedenje in znanje o didaktično metodičnih pristopih. Ugotavljamo, da se šole, če so pravočasno seznanjene z vključitvijo otroka s posebnimi potrebami, tudi vključujejo v izobraževanja, ki so organizirana v okviru ZVIOPP oz. se povezujejo z mobilno specialno pedagoško službo in podobnimi institucijami.

Na koncu naj opozorimo tudi na uresničevanje enega izmed načel vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami zapisanih v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki govori o zagotavljanju pravočasne usmeritve otroka v ustrezen program. Zavod RS za šolstvo se dnevno srečuje s kritikami vseh vpletenih v proces usmerjanja o dolgotrajnosti postopkov. Nenazadnje ta ugotovitev izhaja tudi iz poročila varuha človekovih pravic za preteklo leto. Naj poudarim, da je Zavod RS za šolstvo kadrovsko omejen in ni izvzet iz določila Ministrstva za javno upravo o zmanjšanju zaposlovanja delavcev v javni upravi, kar pomeni, da je ZRSS omejen pri zaposlovanju ne glede na dejavnost, ki jo opravlja (četudi je nosilec javnega pooblastila).

Pomanjkanje sredstev in kadrov ne bi smel biti razlog za dolgotrajnost postopkov (Sedej Rozman, Švajger Savič, 2009).

Na področju usmerjanja otrok s posebnimi potrebami načrtujemo intenzivno izobraževanje članov KUOPP s poudarkom na identifikaciji in diagnosticiranju PPPU, še posebej z namenom enotnejšega pristopa do te populacije otrok/mladostnikov s posebnimi potrebami.

Literatura

- Deutsch, T. (2009): Pregled stanja na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Republiki Sloveniji, interno gradivo ZRSS.
- Javornik, M. (2003). Postopki usmerjanja otrok s posebnimi potrebami. *Sodobna pedagogika*. Posebna izdaja. 124-136.
- Kavkler, M., Clement Morrison, A., Košak Babuder, M., Pulec Lah, S., Viola S. (2008). Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Magajna, L. (2009). Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje učnih težav – problemi, modeli in nove usmeritve. *Sodobna pedagogika*, 60 (1), 376-391.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2008). Učne težave v osnovni šoli: koncept dela. Ljubljana: ZRSS.
- Sedej Rozman, D., Švajger Savič, K. (2009). Pogled na inkluzijo v vidika postopkov usmerjanja otrok s posebnimi potrebami. *Vzgoja in izobraževanje*, Letnik XL, 5-6, 79-82.

- Vovk-Ornik, N. (2009). (Aktivna) vloga učitelja v procesu usmerjanj otrok s posebnimi potrebami, Vzgoja in izobraževanje, Letnik XL, 5-6, 12-15.
- Vršnik Perše, T. (2006). Aktualna zakonodaja za otroke s posebnimi potrebami z zornega kota osnovnih šol in predlogi za spremembe. Sodobna pedagogika. Posebna izdaja. 338-348.
- Zakon o izobraževanju in usposabljanju otrok in mladostnikov z motnjami v telesnem in duševnem razvoju. (1976). Ljubljana: Uradni list SRS, št. 19.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000). Ljubljana: Uradni list RS, št. 54.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2007). Ljubljana: Uradni list RS, št. 3/2007, 309-316.

SLOVENSKA PRIREDBA SNAP-A

Marjeta Trstenjak, univ. dipl. psih.

Center za psihodiagnostična sredstva, d.o.o., Ljubljana, *e-naslov*: marjeta.trstenjak@center-pds.si

Povzetek

Specifične učne težave so običajno posledica prepleta različnih dejavnikov, celoviti modeli za razumevanje SUT pa ne obstajajo. Razlogi za nejasnosti pri ugotavljanju SUT so tudi v prekrivanju različnih značilnosti, hkratnem pojavljanju več težav, v različnih opredelitvah, različnih strokovnih vidikih ter opisih, ki jih jemljemo kot natančne diagnoze. Avtorja SNAP-a, C. Weedon in G. Reid, je vodila ideja izdelave instrumenta, s katerim bo mogoče zbrati in organizirati informacije o otroku, na način, ki omogoča primerjanje s splošno sprejetimi seznamami značilnosti, po potrebi podprtimi s kvalitativnimi podatki.

Prispevek predstavlja instrument SNAP in razvoj izvirne ter slovenske različice.

Ključne besede: otroci, mladostniki, specifične učne težave

Potreba po sistematičnem in strukturiranem zbiranju in urejanju informacij o učencih s SUT

“Učne težave se pojavijo pri zelo heterogeni skupini učencev z različnimi kognitivnimi, socialnimi emocionalnimi in drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju pomembno večje težave kot vrstniki” (Koncept dela, učne težave v osnovni šoli, 2008: 6). Običajno so posledica prepleta različnih dejavnikov. Celoviti modeli za razumevanje SUT ne obstajajo; posamezni strokovnjaki imamo fragmentirano, nepopolno in nepovezano znanje (Reid, Weedon, 2009). Možnih je še več razlogov za nejasnosti pri ugotavljanju SUT, kot so npr. prekrivanje različnih značilnosti, hkratno pojavljanje več težav, pomeni oznak oziroma definicij, različni strokovni vidiki ter opisi, ki jih jemljemo kot natančne diagnoze.

Psihometrično ocenjevanje nudi le del odgovora pri tem, ko hočemo dobiti pregled nad tako kompleksno situacijo. Psihometrični testi so natančno osredotočeni na posamezno področje in ga zanesljivo ter veljavno osvetlijo. S tem dobimo vpogled v ozek del problema, medtem ko se sosednja področja izgubijo v senci težave, ki smo jo odkrili s testom. Pri otrocih s SUT pa teh senc ne smemo zanemariti, temveč raziskati in razjasniti. Bomo za vsako vprašanje, ki se pojavi, uporabili poseben test?

To bi bilo težko izvedljivo in morda niti ne nujno, saj obstajajo še drugi uporabni modeli za ugotavljanje težav. Klinični psiholog ali zdravnik se lahko zanaša na kvalitativne podatke, ki so osnovani na uporabljenih sprejetih diagnostičnih seznamih značilnosti (čeklistah). Avtorje SNAP-a (angl. Special needs assessment profile ali po slovensko: Profil ocene posebnih potreb) je vodila podobna misel: zbrati in organizirati informacije o otroku, na način, ki omogoča primerjanje s splošno sprejetimi seznamami značilnosti, po potrebi podprtimi s kvalitativnimi podatki.

SNAP je oblikovan kot *širokokoten* in *globinski* diagnostični vir, ki daje pregled nad najširšim resničnim razponom SUT in dejavnikov ter jih hkrati kar najgloblje razišče, da odkrije njihove osnove.

Opredelitve specifičnih učnih težav in stanj, ki jih vključuje SNAP

SNAP vključuje 18 SUT in dejavnikov:

Težave z delovnim spominom:

slabo ohranjanje informacij, potrebnih za takojšnjo uporabo ali za kratkoročno shranjevanje med povezovanjem z informacijami iz dolgoročnega spomina.

Težave s hitrostjo obdelave:

neučinkovitost ali zaostanek v procesih zaznavanja, spoznavanja ali motoričnega odzivanja pri predelovanju ali tvorjenju pisnega besedila.

Težave s slušno obdelavo informacij:

zaznavna ali spoznavna neučinkovitost ali zaostanek v zaznavanju, obdelavi, organiziranju ali odgovarjanju na slušno informacijo.

Neverbalne specifične učne težave:

pomanjkljiva obdelava vidnih in prostorskih informacij, kar je včasih povezano s socialnimi in medosebnimi težavami ter težavami pri predstavljanju (npr. grafičnih podatkov).

Težave s pismenostjo oziroma disleksije:

težave z branjem oziroma pravilnim zapisom (črkovanjem). Običajno so povezane s težavami z vidnim predelovanjem oziroma s težavami pri fonološki obdelavi oziroma z dispraksijami.

Težave z vidno obdelavo:

težave z vidno obdelavo, vključno z neugodjem pri gledanju zaradi preobčutljivosti na tiskane vzorce (sindrom Meares-Irlen) ali neučinkovita kontrola očesnega gibanja, potrebnega za učinkovito vidno obdelavo.

Fonološke težave:

težave s slušno oziroma fonološko (glasovno) obdelavo.

Diskalkulija:

težave pri izvajanju aritmetičnih operacij in včasih pri širšem razponu matematičnega mišljenja.

Disgrafija:

težave z rokopisom in videzom zapisanega, pogosto tudi težave s pravilnim zapisom.¹

Razvojne motnje koordinacije oz. dispraksije:

težave zaradi neučinkovite motorične koordinacije, obdelave in načrtovanja. Vzrok so lahko številni dejavniki, povezani z delovanjem malih možganov, ravnotežnega organa in pomanjkljivim občutenjem lastnega telesa (pomanjkljiva propriocepcija), včasih so lahko povezane z neizzvenelimi refleksi.²

1 Ne pozabite, da je disgrafija pogosto manifestacija kognitivnih vidikov, motenj na predstavnem nivoju, motenj pri načrtovanju gibov, prepoznavanju simbolov (op. avtoric slov. priredbe).

2 Ne pozabite, da se dispraksije lahko kažejo kot motnje načrtovanja in organiziranja na predstavnem ravni in ne le na površinski ravni izvajanja koordinacije; otrok ima lahko težave z načrtovanjem, ciljnostjo in hotnostjo, ne le z efektivnostjo (op. avtoric slov. priredbe).

Specifične govorno-jezikovne in komunikacijske težave:

gibalni oziroma spoznavni primanjkljaji pri obdelavi in organizaciji jezikovnega izražanja oziroma sprejemanja.

Hiperleksija:

boljše zmožnosti obvladovanja osnovnih tehnik branja in pravilnega zapisa (dekodiranje, črkovanje) kot raven razumevanja.

Motnja pomanjkljive pozornosti (ADD):

težave zaradi nezmožnosti vzdrževanja in nadziranja pozornosti.

Hiperaktivnost:

prekomerna raven aktivnosti, pogosto povezana s pomanjkljivo pozornostjo.

Težave s socialnim zavedanjem in komuniciranjem:

kombinacija težav, povezanih s pomanjkanjem socialnega, medosebnega in čustvenega zavedanja, se pogosto pojavlja skupaj z obsesivnimi in neustreznimi vzorci vedenja. Lahko so povezane s težavami predstavnega mišljenja in so lahko značilne za nekatere motnje avtističnega spektra ali Aspergerjev sindrom.

Pomanjkanje nujnih maščobnih kislin:

težave, ki so posledica pomanjkanja nujnih maščobnih kislin in so včasih povezane z disleksijo, dispraksijo, težavami z vidnim zaznavanjem oziroma s pozornostjo in s težavami avtističnega spektra.

Šolska samopodoba (samospoštovanje):

stopnja dobrega počutja in občutka varnosti v šolskem okolju.

Socialna samopodoba (samospoštovanje):

stopnja dobrega počutja in občutka varnosti v čustvenih in socialnih odnosih.

Izvedba SNAP-a

Podatke zberemo s pomočjo vprašalnika za starše (**Družinski podatki**) in vprašalnika za učitelje ter pomočnike v razredu (**Vprašalnik za oceno učenca** – v zvezku ali na računalniškem zaslonu). V računalniški program (CD-ROM) vpišemo odgovore na 140 vprašanj. Petnajst dodatnih diagnostičnih preizkusov SNAP pomaga dobiti potrebne informacije. Preverjajo na primer priklic besed, vidni spomin, ravnotežje, spomin za zaporedja, vizualno kontrolo ali fonološko zavedanje. Poseben zvezek z 20 vprašanji **Kakšen sem?** je namenjen ugotavljanju dveh vrst samopodobe oziroma samospoštovanja – socialnega in šolskega. Vpogled v samopodobo učenca omogoča boljše razumevanje, kako otrok deluje v razredu.

Temeljno načelo SNAP-a je pravzaprav preprosto: tistim, ki poznajo otroka, postavljamo vprašanja in jih, če je treba, dopolnimo s podatki iz diagnostičnih preizkusov. Ta vprašanja izhajajo neposredno iz seznama značilnosti za vsako SUT in stanje, tako da podatek o vsakem otroku vstavimo neposredno v matriko SUT in stanj.

Računalniški program torej primerja matriko podatkov, ki smo jih vnesli, s seznammi značilnosti za 18 specifičnih učnih težav in dejavnikov ter prepozna najbolj izrazite. Ta proces omogoča, da iz pogosto prekrivajočih se posebnosti ugotovimo "center gravitacije" za katerokoli težavo. S SNAPom dobimo analizo elementov v interakciji – mešanico SUT in dejavnikov ter prikaz obsega, do katerega se zdi, da je vsaka težava prisotna pri posameznem otroku. Poleg tega ponudi nasvete za pomoč pri delu v razredu in informacijske liste, ki jih lahko damo staršem.

SNAP ni *test*, kar pomeni, da *ni* primarno psihometrični instrument; je sredstvo, s katerim zberemo in uredimo vse ustrezne informacije učencu, ki jih dobimo od družine, učiteljev, specialnih pedagogov in jih tam, kjer je potrebno, dopolnimo z dodatnimi informacijami iz diagnostičnih preizkusov. Nekateri od teh so kvantitativne mere, a niso standardizirani testi v običajnem pomenu – ne razvrščajo in ne razlikujejo natančno. Dajejo nam le preprost klinični vpogled v to, ali ima otrok težave (zmerne ali resne) z določeno spretnostjo.

SNAP je namenjen otrokom, starim od 5 do 14 let. V Sloveniji smo sprejeli odločitev, ki je vezana na študijske programe fakultet, da SNAP lahko kompetentno uporabljajo – izvedejo, interpretirajo in poročajo otroku, staršem ter učiteljem ali drugim strokovnjakom, ki so morda vključeni v obravnavo – specialni in rehabilitacijski pedagogi, logopedi in psihologi. Ti strokovnjaki koordinirajo zbiranje informacij o učencu in izvedejo potrebne preizkuse. Pri izpolnjevanju vprašalnikov pa sodelujejo z učitelji in s starši ter otrokom. Idealno je, če je interpretacija timska, saj je vsak od zgoraj omenjenih strokovnjakov specializiran za določena področja.

SNAP vprašalniki skupaj vključujejo 140 vprašanj v 16 skupinah. Na večino vprašanj je mogoče odgovoriti zelo hitro. Pogosto ni treba odgovoriti na vsa – vprašanja za področje, kjer ni opaznih težav, lahko preskočite. Področja vprašanj SNAP se nanašajo na:

- branje
- zapisovanje
- pisavo in izgled izdelka
- delo s števkami/računanje
- govorjenje in poslušanje
- govor in izgovorjavo
- mišljenje in organizacijo
- socialne in medosebne veščine
- čustvovanje in osebnost
- vedenje
- pozornost in hiperaktivnost
- spomin
- telesne in gibalne veščine
- hitrost dela
- vidno in zaznavno sposobnost
- družinske podatke.

SNAP je močno orodje celo, če odgovori na vsa vprašanja niso znani ali jih niti ne iščemo. Res pa je, da čim bolj temeljiti in informativni so podatki, ki jih vnesemo, tem boljša je kakovost dobljenih rezultatov in celovite ocene.

Razvoj instrumenta

Razvijanje SNAP-a je potekalo v sedmih glavnih stopnjah.

1. Definiranje izrazov in pojmov

S *specifičnimi* učnimi težavami (SUT) mislimo na šibkost pri specifičnih spretnostih glede na splošno raven funkcioniranja tega učenca. To je *relativna* slabost, ki bo najbrž – če se ne bomo ukvarjali z njo in jo zmanjševali ali celo odpravili – povzročila, da ta učenec v izobraževanju ne bo izrabil svojih zmogljivosti.

2. Določanje SUT in stanj za vključitev v SNAP

Pri odločitvi, katere SUT bodo vključene v profil, je bila najpomembnejša ločljivost težav. Osemnajst SUT in dejavnikov v tej različici so opredelili na podlagi literature o SUT, izkušenj avtorjev z ocenjevanjem, natančnega pregleda poročil šolskih psihologov o ocenjevanju na angleškem govornem področju, natančnih pregledov in mnenj kolegov, pregledov, ki so jih opravili drugi pomembni strokovnjaki – psihologi, pediatri in nevropsihologi za otroke ter izkušenj s prvo različico SNAP-a.

Osemnajst SUT in dejavnikov je koristno razvrstiti kot primanjkljaje spretnosti, opise ali vzročne dejavnike.

- **Primanjkljaj spretnosti** je opažen ali pripisan primanjkljaj spretnosti, za katero menimo, da je potrebna za nek vidik učinkovitega učenja – tj., ker otrok nečesa pomembnega ne more dobro narediti, je njegovo učenje ovirano. Sem spadajo: težave z delovnim spominom, težave s hitrostjo obdelave, težave s slušno obdelavo, težave s socialnim zavedanjem in komuniciranjem, težave z vidno obdelavo, fonološke težave, razvojne motnje koordinacije/dispraksije in specifične govorno-jezikovne in komunikacijske težave.
- **Opis** niza učnih vedenj ali izidov, za katere menimo, da ovirajo učinkovito učenje – tj. stalno opažene značilnosti otrokovega dela ali vedenje v razredu, ki je neučinkovito ali kontraproduktivno. Sem spadajo težave s pismenostjo/disleksije, diskalkulija, disgrafija, hiperleksija, motnja pomanjkljive pozornosti (ADD), hiperaktivnost in pomanjkanje samospoštovanja (samopodoba).
- **Vzročni dejavnik** - določen fiziološki ali nevrolški primanjkljaj, ki vodi do primanjkljaja spretnosti. K vzročnim dejavnikom prištevamo pomanjkanje nujnih maščobnih kislin.

Vodilno načelo je bilo po naravi pragmatično: določiti enote težav, ki se jih da ugotoviti v šoli in učinkovito ukrepati. Za namene tega instrumenta nanje gledamo kot na ločljive elemente otrokovega profila SUT. Vsaka od njih se lahko pojavi sama, vendar se precej bolj verjetno pojavljajo v kombinaciji z najmanj eno od preostalih.

3. Usklajevanje seznamov značilnosti za posamezne SUT in stanja

Potem ko so določili temeljne “enote težav” – SUT in stanja – je treba za vsako doseči soglasje o diagnostičnih seznamih značilnosti. Veljavnost celotnega procesa temelji na veljavnosti teh seznamov.

Začetni sezname so nastali na podlagi literature in izkušenj avtorjev, ki so sodelovali pri ocenjevanju SUT. Drugi psihologi in praktiki, izkušeni v ocenjevanju SUT, so te začetne različice pregledali in dali svoje mnenje; avtorja sta jih prosila, da pregledajo izbrane SUT in stanja ter

osnutke seznamov, nato določijo in razvrstijo značilnosti in kriterije, za katere menijo, da so najpomembnejši za to težavo, to je tiste, ki so najverjetneje odločilni za posamezno SUT.

4. Razvijanje vprašanj in osnovne matrike

Ko je bilo doseženo soglasje o značilnostih za vsako SUT in stanje, je bilo za vsako oblikovano vprašanje in vneseno v matriko. Vprašanja so bila razvrščena po področjih, kar omogoča uporabniku, da se osredotoči na posamezni vidik. Na primer *zapisovanje, delo s številkami in računanje, govorjenje in poslušanje, socialne in medosebne veščine* itd.

5. Preizkušanje in izboljševanje vprašanj in matrike

Osnutek matrike in vprašanj smo nato izboljševali s preizkusi z učenci s poznanimi in dokumentiranimi težavami ter z učenci, ki so bili prvič ocenjeni.

Povratne informacije iz teh preizkusov so omogočale nenehno izboljševanje in razvijanje veljavnosti, izražanja, prijaznosti do uporabnikov, optimalnega števila izbirnih odgovorov ter izboljševanje obtežitev in obrazcev enačb v osnovni matriki.

Treh vprašalnikov, ki so del kompleta SNAP (torej celotne matrike), v Sloveniji nismo dodatno preverjali. Skrbno smo se posvetili ustreznosti prevoda: najprej sta jih neodvisno prevedli psihologinji, nato sta prevod uskladili in se po potrebi dodatno posvetovali z ustreznimi strokovnjakinjami. Končno različico je pregledala in dopolnila tretja strokovnjakinja, ki je sodelovala pri projektu kot prevajalka nasvetov v programu SNAP.

6. Razvijanje diagnostičnih preizkusov

Na nekatera vprašanja v matriki se ne da vedno odgovoriti na podlagi opazovanja in poznavanja, zato so za vsako od teh razvili dodatne diagnostične preizkuse. Vsak preizkus zahteva kratko in enostavno aktivnost, ki je dana na računalniškem zaslonu s stopnjevanim priporočilom glede njene uporabe (tj. na razpolago/priporočljiva/zelo priporočljiva), odvisno od tega, koliko uporabnik to informacijo že pozna. Ni treba uporabiti vseh preizkusov pri vsakem otroku. Izkušenemu učitelju, ki dobro pozna otroka, morda ne bo treba uporabiti nobene.

Imenujemo jih *preizkusi* (v izvirniku *probe*) in ne *testi*, predvsem zato, da zmanjšamo pričakovanja glede njihove natančnosti. Vsak omogoča nič več kot približen klinični vpogled – njihov cilj ni rangirati ali beležiti majhne razlike med izvedbami, ker niso preizkušeni in standardizirani tako, da bi bilo to mogoče. Namen vsakega preizkusa je omogočiti hiter in enostaven vpogled v spretnost, ki je na diagnostičnem seznamu SUT, kadar je učitelj negotov glede nje pri posameznem učencu.

Formalnih statističnih postopkov za izdelavo testa nismo uporabili. Glede na celoten komplet SNAP ta stopnja natančnosti ne bi bila smotrna. Le 16 vprašanj od 140 je podprtih s preizkusi in če je preostalih 124 vprašanj odvisnih od subjektivne presoje, je za rezultate preizkusov dovolj, da omogočajo približen klinični vpogled.

Čeprav so preizkusi izdelani tako, da vsakemu uporabniku ponujajo določeno stopnjo izziva, ni bil njihov namen, da razlikujejo med celotno populacijo ali da razlikujejo podrobnosti. Dovolj je, da pokažejo, ali ima otrok težave z določeno spretnostjo, na primer, ali je dosežek učenca na preizkusu pod povprečjem za njegovo starost, in če podatki podpirajo natančnejšo oceno, koliko pod povprečjem. V originalnem priročniku so prikazani podatki iz standardizacijskih preizkusov v

obliki grafa, kar smo (na slovenskih podatkih) povzeli tudi pri nas. Tako lahko otrokov rezultat in starost primerjamo z razponom rezultatov standardizacijske populacije, osenčena področja na vsakem grafu pa omogočajo uporabnikom, da določijo verjetno raven spretnosti na podlagi učenčevega dosežka pri posamezni nalogi.

V slovenski jezik prevedene in prirejene naloge smo najprej preizkusili v kratki pilotni študiji, ki so jo na vzorcu tridesetih otrok izvedle absolventke specialne in rehabilitacijske pedagogike Pedagoške fakultete v Ljubljani. Njim smo po predhodnem usposabljanju zaupali tudi izpeljavo vseh preizkusov (besednih in nebesednih), da bi preverili skladnost slovenskih podatkov z izvornimi britanskimi. V treh ljubljanskih vrtcih ter osmih ljubljanskih in eni mariborski osnovni šoli smo preizkušali skupno 426 otrok. Preizkusi so bili izvedeni spomladi in jeseni leta 2009. Število otrok in povprečno starost po posameznih razredih in spolu prikazuje *tabela 1* (predvidenih je bilo 60 otrok v starostni skupini).

Slovenski vzorec ni bil reprezentativen; medtem ko ti postopki ne bi bili ustrezni za razvoj pravega psihometričnega testa, so zadostovali za namen preverjanja slovenskih rezultatov z izvornimi. Fantov je bilo v vzorcu 200, deklet pa 226 ali 53 odstotkov. Za 391 otrok je bil materni jezik slovenščina, za 8 % otrok pa drug materni jezik (hrvaški, srbski, bošnjaški, angleški, nemški, makedonski, albanski, romunski, arabski, kitajski ali češki) oziroma sta bila navedena dva jezika.

Tabela 1: Povprečja in standardni odkloni vzorca za vse naloge SNAP

Razred	predšol.		1.		2.		3.		4.		5.		6.		8.	
spol	m	ž	m	ž	m	ž	m	ž	m	ž	m	ž	m	ž	m	ž
N	21	31	24	19	19	29	22	38	23	22	25	28	37	28	29	31
M _{starost}	5,55	5,35	6,35	6,55	8,01	7,89	8,62	8,71	9,83	9,70	10,70	10,72	12,00	11,93	13,84	13,78
SD _{starost}	0,47	0,41	0,48	0,50	0,43	0,30	0,31	0,32	0,49	0,29	0,37	0,35	0,38	0,35	0,33	3,53
M _{p1}	1,38	2,65	9,04	7,89	29,95	37,59	54,86	49,58	52,35	61,77	62,00	65,21	69,43	77,32	75,90	85,81
SD _{p1}	3,28	4,01	8,32	7,69	14,35	13,50	18,24	15,76	17,70	17,40	19,36	15,25	17,41	10,31	11,89	13,89
M _{p2}	0,67	0,48	3,42	2,42	5,37	7,14	7,73	7,79	7,91	8,68	8,72	8,64	8,35	8,43	9,10	9,19
SD _{p2}	2,20	1,52	3,72	2,73	3,02	2,61	1,72	2,06	2,13	1,04	1,24	1,70	1,53	1,55	1,47	1,01
M _{p3}	2,86	3,55	11,79	10,16	21,63	23,59	24,95	25,03	26,35	26,41	29,96	28,64	31,43	32,04	34,17	36,61
SD _{p3}	6,41	4,68	10,13	9,23	5,98	6,87	7,36	8,50	8,41	7,91	6,22	7,78	5,56	5,61	5,63	3,85
M _{p4}	-	-	-	-	5,05	6,28	10,55	11,34	10,35	10,95	14,12	15,37	14,51	16,03	17,55	19,68
SD _{p4}	-	-	-	-	2,50	2,80	2,65	2,76	2,92	1,81	3,71	2,92	4,10	2,62	2,75	1,92
M _{p5}	3,38	2,87	4,79	6,00	10,42	13,17	13,77	13,79	13,17	14,27	14,36	14,46	14,35	14,06	14,52	16,23
SD _{p5}	3,44	2,22	3,12	2,92	3,82	1,98	2,62	2,42	1,64	2,39	3,00	1,69	2,21	1,71	2,52	1,06
M _{p6}	0,67	1,16	3,71	3,11	7,53	10,00	10,27	12,39	13,71	15,42	16,16	16,13	18,30	20,99	23,41	26,68
SD _{p6}	1,11	1,70	2,26	2,58	2,34	3,67	1,86	3,17	2,55	2,65	3,85	2,69	3,92	3,81	3,50	4,45
M _{p7}	7,57	7,55	9,29	9,05	9,73	9,56	13,05	11,39	11,87	13,36	14,96	14,28	17,84	16,11	18,66	16,94
SD _{p7}	2,54	2,72	2,76	3,31	3,61	2,65	3,05	3,51	4,03	4,07	4,46	4,21	5,76	4,26	4,45	4,40
M _{p8}	3,90	4,42	5,42	4,79	5,47	6,76	6,77	6,37	7,26	7,91	6,40	6,98	8,46	7,68	7,72	8,32
SD _{p8}	1,76	1,59	1,53	1,78	1,58	2,10	2,39	1,57	2,53	2,37	2,57	2,65	1,92	2,16	1,96	2,12
M _{p9}	5,95	6,74	8,83	8,37	7,84	7,62	8,50	7,74	9,43	10,14	8,52	8,64	9,89	9,44	8,38	8,48
SD _{p9}	2,42	1,79	1,61	2,06	2,39	2,09	1,44	1,48	1,95	1,64	1,76	1,79	1,74	1,46	1,66	1,59
M _{p10}	5,38	5,48	8,83	8,47	12,37	13,21	13,09	12,32	13,91	14,41	13,48	13,84	14,22	14,13	15,31	15,65
SD _{p10}	3,63	2,22	2,60	1,74	2,14	2,23	2,09	3,04	2,27	1,47	1,90	1,76	1,51	1,83	1,11	0,66
M _{p11}	4,33	2,97	3,58	3,89	4,53	3,03	4,91	3,68	4,61	3,68	2,60	2,33	3,81	2,72	3,38	2,97
SD _{p11}	1,91	1,60	1,82	1,82	2,52	1,82	1,93	2,37	3,12	1,67	1,76	1,75	2,04	1,38	1,18	1,47
M _{p12}	2,24	2,52	2,67	2,74	2,84	2,97	2,95	2,87	3,00	3,00	3,00	2,79	2,95	2,91	3,00	3,00
SD _{p12}	0,89	0,72	0,64	0,65	0,50	0,19	0,21	0,34	0,00	0,00	0,00	0,42	0,23	0,00	0,00	0,00
M _{p13}	72,48	74,35	63,17	62,21	62,16	51,52	47,73	48,5	48,83	45,86	48,64	41,31	44,86	37,53	40,61	38,03
SD _{p13}	12,47	12,51	11,08	12,09	15,8	13,34	9,453	10,66	6,33	11,07	14,25	6,326	9,077	5,208	6,373	6,515
M _{p14}	55,86	52,77	76,46	80	78,93	89,8	90,77	101,8	111,1	104,1	101	109,06	118,95	121,89	147,91	164,73
SD _{p14}	23,84	16,19	23,77	23,6	16,19	21,16	21,46	27,62	23,37	25,88	25,27	27,67	20,71	30,39	40,88	44,02
M _{p15}	0,57	0,16	0,38	0,05	0,47	0,21	1,18	0,63	0,35	0,23	0,76	0,29	0,86	0,43	0,28	0,06
SD _{p15}	0,87	0,37	0,77	0,23	0,90	0,49	1,14	1,00	0,88	0,53	0,88	0,46	0,95	0,74	0,59	0,25

* statistično značilne razlike na ravni 0,05

Nebesedne preizkuse smo le prevedli, za besedne pa so slovenske strokovnjakinje s Pedagoške fakultete in Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani pripravile slovenski kulturi (značilnostim jezika in šolskega sistema) primerne naloge. Kratek opis preizkusov in slovenske spremembe so predstavljene v nadaljevanju.

1. Časovno omejeno branje: število pravilno prebranih besed v 30 sekundah (od lažjih k težjim), pri slovenskem zbiranju podatkov so tudi predšolski otroci in prvošolci opravljali ta preizkus, če so že bili bralci, le da so za njih bile črke velike tiskane;
2. Fonološko zavedanje: otrok iz izmišljenih besed izloča po en glas;
3. Branje ne-besed: branje izmišljenih besed od enozložnih k težjim; učenci, stari več kot 8 let, nalogo začnejo z besedami iz treh črk, mlajši z besedami iz dveh črk;
4. Časovno omejeno zapisovanje po nareku: zapisovanje besed (ne stavka); za vrtčevske otroke in prvošolčke preizkus ni predviden; različne začetne besede za učence 2. oz. 3. razreda, za učence 5. in 7. razreda;
5. Prerisovanje likov: pri tej nalogi je potrebno pozorno točkovanje, saj so lahko razlike med ocenjevalci precej velike;
6. Časovno omejeno prepisovanje besedila: prepisovanje povedi v eni minuti (različna težavnost in velike/male tiskane črke za 5- do 8-letnike ter 9- do 14-letnike);
7. Priklic besed, besedna tekočnost: priklic besed na določeno temo v 30-ih sekundah (različne naloge za 5- do 7-letnike in 8- do 14-letnike);
8. Pomnjenje besed nazaj: naštevanje besed v obratnem vrstnem redu, kot jih povemo otroku, število besed narašča od dveh do osem;
9. Vidni spomin: otrok si za kratek čas ogleda like na kartici, nato med distraktorji označi tiste, ki jih je videl;
10. Naravna zaporedja in štetje nazaj: naštevanje naravnih zaporedij in štetje nazaj (po ena, po dve, tri, ...); razlika v težavnosti štetja nazaj za skupino 5- do 7-letnikov in 8- do 14-letnikov.
11. Ravnotežje: opazujemo ravnotežje na eno nogi (otrok ima odprte, nato zaprte oči), medtem ko otrok ponovno izvaja zanj ne pretežek primer prejšnje naloge.
12. Združevanje leve in desne strani: risanje škarij, preverjamo križanje na pravem mestu.
13. Poimenovanje slik: merimo čas, v katerem otrok poimenuje slike živali.
14. Vidno razločevanje: med podobnimi liki je potrebno poiskati tistega, ki je enak ciljnemu liku. Upoštevamo čas reševanja in pravilne odgovore.
15. Prilagajanje oči razdalji in vidno sledenje: opazujemo, kako otrokove oči sledijo premikajočemu se svinčniku, ali nastane sakadni zamik pri premiku oči z enega svinčnik na drugega in prilagoditev oči (škiljenje) na zelo približan predmet.

7. Navzkrižno preverjanje veljavnosti

Raziskovanje veljavnosti instrumenta je potekalo ves čas, in sicer s preverjanjem nastajajočega instrumenta na vsaki stopnji pri učencih, katerih težave so bile že znane in dobro dokumentirane. Potekalo je v več fazah:

- **Začetni preizkusi** naj bi raziskali, ali je takšno ugotavljanje učne težave skladno z ugotavljanjem na podlagi obstoječih metod ocenjevanja in psihometričnega ocenjevanja. Rezultati dosledno kažejo, da so bile subjektivne presoje učiteljev veljavna podlaga za ugotavljanje SUT.
- **Začetno navzkrižno preverjanje veljavnosti** vprašanj in matrike. Ta zgodnja različica matrike je vsebovala 31 SUT in stanj, 180 vprašanj, izbiro med tremi možnostmi in enostavnejši postopek za izračun relativne pomembnosti vsake SUT.
- **Nadaljnje raziskovanje oziroma preverjanje veljavnosti** vključuje uporabo vedno boljših in bolj razvitih različic SNAP-a hkrati z običajnimi psihološkimi in pedagoškimi ocenjevanji pri otrocih z domnevnimi SUT. To je neprekinjen neformalni proces, del oblikovanja celotnega instrumenta, pa tudi preverjanje in potrjevanje njegove nakazane veljavnosti. Tudi pri nas se z izdajo slovenske verzije začena preverjanje veljavnosti instrumenta.
- **Glavna faza preizkusov veljavnosti** se nadaljuje. Podrobnosti najdete na spletni strani SNAP-a (<http://www.snapassessment.com/intro.htm>), kjer ste s strani avtorjev vabljeni k sporočanju predlogov za izboljšave. O novostih vas bomo obveščali tudi na naših spletnih straneh (<http://www.center-pds.si/>).

Literatura

Weedon, C. in Reid, G. (2009). Profil ocene posebnih potreb. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
Učne težave v osnovni šoli: koncept dela (2008). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

POVEZAVA MED SUT IN PSIHIČNIMI MOTNJAMI PRI ODRASLIH

Darja Škraba Krmelj, dr. med., spec. psihiatrije, psihoterapevka

e-naslov: hypno.jesej@gmail.com

Povzetek

V prispevku predstavljam problematiko odraslih s SUT, ki prihajajo v našo ordinacijo zaradi različnih psihičnih težav. Izberem preglednico glavnih diagnoz psihiatričnih motenj v povezavi z SUT. Prikažem obravnavo odraslih s kombinacijo SUT in psihičnih težav ter celostno obravnavo le teh. Poudarim pomen izbranih tehnik za zdravljenje SUT – pedagoške kineziologije in kraniosakralne osteopatije. Opozorim na potrebo po večjem znanju o SUT pri poklicih, ki se celostno ukvarjajo s človekom. Nakažem sekundarne preventivne ukrepe.

Ključne besede: Specifične učne težave (SUT), psihična odpornost, elastična odpornost, disleksija, hiperkinetična motnja – ADHD, Aspergerjev sindrom, dispraksija, tesnobna stanja, depresije, bipolarna motnja, duševne motnje, primarni refleksi, integracija refleksov, taktilna integracija, Brain Gym®, pedagoška kineziologija, kraniosakralna osteopatija

Namen prispevka:

- Povečati zavedanje v strokovni javnosti in pri ljudeh s SUT, da nekatere nevrofiziološke značilnosti posameznika, ki so se v učni situaciji pokazale kot SUT, večinoma ostanejo prisotne vse življenje v različnih jakostih in pojavnih oblikah. Še pred desetletji je veljalo, da SUT v odrasli dobi ne obstaja, zato je še danes na tem področju pomanjkljiva diagnostika in zdravljenje. S sodobnimi terapevtskimi pristopi lahko SUT pri odraslih znatno omilimo oziroma presežemo.
- Poudariti potrebo po večjem znanju o SUT vseh strokovnjakov, ki se celostno ukvarjajo z ljudmi: učiteljev na vseh nivojih (ne le osnovna šola, ampak tudi srednja in fakulteta), katehetov, učiteljev vožnje, kadrovnikov, vodstvenih delavcev, vseh zdravnikov, psihologov, psihoterapevtov. Njihovo nepoznavanje SUT ima namreč lahko dolgoročne neugodne, včasih nepopravljive posledice.
- Približati bralcu nekatere učinkovite in preverjene, pri nas premalo poznane, metode, primarne in sekundarne preventive in zdravljenja vezane na SUT (od prehrane do pedagoške kineziologije in kraniosakralne osteopatije).

Pregled SUT in izbranih psihičnih motenj pri odraslih, ki so pogostejše povezane s SUT

Otroštvo in adolescence

- Motnje psihičnega razvoja:
avtizem, Aspergerjev sindrom.

- Čustvene in vedenjske motnje, ki se začnejo navadno v otroštvu in adolescenci:

dispraksije, disleksija, motnje računanja, motnje pozornosti – ADD, hiperkinetična motnja – ADHD, čustvene motnje: tesnobne, depresivne, vedenjske motnje

Odrasla doba

- Psihoteične motnje:

shizotipska motnja, Shizofrenija simplex, shizoafektivna motnja

Razpoloženjske motnje:

depresije reaktivnega tipa, ponavljajoča depresija, bipolarna motnja, razpoloženjska motnja: ciklotimna, depresivna

- Nevrotske stresne in somatoformne motnje:

Tesnobna stanja: panični napadi, genaralizirana tesnoba, fobije, akutna reakcija na stres, posttravmatska stresna motnja, izgorelostni sindrom, obsesivno kompulzivne motnje, psihosomatske motnje

- Vedenjski simptomi:

motnje prehranjevanja, neorganska nespečnost, nočni strahovi

- Motnje osebnosti (OM) in vedenja pri odraslih:

izmikajoča OM, eksplozivna OM, pasivno odvisna OM

Pogoste so kombinacije med različnimi SUT (disleksija in ADHD, disleksija in dispraksija, ...). Tesnobno depresivne težave pa se v 60 do 80 % pojavljajo skupaj.

Že v otroštvu in adolescenci se pri nekaterih otrocih s SUT zaradi različnih notranjih in/ali zunanjih razlogov nacepijo še čustvene in vedenjske motnje. Ti posamezniki imajo že takrat pogostejše tesnobne in depresivne težave izvirajoče iz kroničnega stresa. Te se lahko v odrasli dobi zaradi novih izzivov dodatno zapletejo. Poleg te povezane soobolevnosti se občasno pojavlja neodvisna soobolevnost (npr. oseba zboli za bipolarno motnjo genetskega porekla).

Psihična stanja odraslih povezana s SUT

Iz zornega kota 25-letnih psihiatrično psihoterapevtskih izkušenj sem zadnjih 10 let sistematično usmerjena v SUT pri odraslih. Bolj kot se zavedamo, so naše nevrološke danosti odločilne za naše mišljenje, čutenje in delovanje. SUT pri odraslih je mnogo več, kot sem pričakovala in so redko prepoznane. Večina odraslih ne ve, da imajo SUT.

Ljudi s SUT v odrasli dobi bi lahko razdelili v 4 kategorije:

- Odrasli s SUT, ki zaradi različnih ugodnih dejavnikov prav dobro krmarijo skozi življenje. Našli so svoj način uravnotežanja, živijo osmišljeno in zadovoljno. Posamezniki iz te skupine, ki vedo za svoje težave, so večinoma odprti za nova spoznanja in učenja. Lahko bi rekli, da so to ljudje z dobro psihološko odpornostjo.
- Drugi so razvili obrambne načine osebnostnih motenj, tako da sami nimajo veliko stisk zaradi njihove specifičnosti, ampak jih imajo ljudje v njihovi bližini. Sem sodijo eksplozivna

osebnostna motenost, pasivna, pasivno odvisna in izmikajoča. Problem pri teh osebah je, da pri sebi ne vidijo težave in imajo slabše možnosti za njihovo razrešitev.

- Ne smemo pozabiti tragične skupine ljudi s SUT, ki so se znašli v nasprotju z zakonom in so po zaporih ali imajo izrazite socialne težave.
- Vmes je heterogena skupina odraslih s SUT, ki imajo še pridružene različne psihične težave in iščejo psihoterapevtsko oz. psihiatrično pomoč.

V prispevku predstavljam izkušnje zdravljenja odraslih s SUT prav iz te skupine. Največji delež jih je imelo ADHD motnjo. Skupni imenovalec pri vseh odraslih je bila nizka samopodoba in samospoštovanje. Pogoste so nevrološke in/ali ortopedske motnje na nivoju minimalne organske disfunkcije, ki niso bile zdravljene. Pri večini odraslih, še posebej tistih, ki so imeli čustvene in vedenjske težave že v otroštvu, gre pravzaprav za postravmatsko stresno motnjo različnih jakostih. Ljudje s SUT so bolj občutljivi na stres in kažejo v različnih obdobjih različne oblike posledic kroničnega stresa. Pri nekaterih je klinična slika oblikovana v psihosomatske motnje, pri drugih spet v tesnobe ali depresivne barve, vse do izgorelosti. Najpogostejši simptom je utrujenost, motnje koncentracije, volje in spanja. Nekateri imajo težave zgolj na ožjem področju delovno potrditvenih situacij, drugi imajo težave v odnosih, nekateri pa kompleksne mešane probleme.

Za lažje razumevanje bolj kompleksnih stanj sem sestavila shemo za psihične motnje povezane s SUT, ki opredeli:

1. sedanje psihične težave, zaradi katerih oseba prihaja: direktno povezane s SUT, samostojne soobolevnosti (samostojno pridružena bipolarna motnja genetskega tipa)
2. obliko SUT: enostavna, sestavljena
3. izraženost SUT, oz. koliko osebo ovira: v otroštvu, zdaj
4. motnje pridružene v otroštvu: čustvene, vedenjske, druge samostojne psihične obolevnosti, druge samostojne fizične bolezni, zdravila za SUT
5. kje se težave kažejo: delovno okolje, odnosi do drugih, v odnosu do sebe
6. osebnostno strukturo in motnje osebnostne strukture oblikovane zaradi neugodnih izkušenj v zvezi s SUT: eksplozivna OM (ADHD, ...), izmikajoča – aktivno pasivna OM (Aspergerjev sindrom, disleksije, dispraksije, ADD, ...), disocialna OM (najpogostejše ADHD), pasivno odvisna OM (pogostejše pri introvertiranih osebnostih)
7. prisotnost stresa ali PSTM, glede na neugodne izkušnje v zvezi s SUT oblikovan obrambni vzorec: boj ali beg
8. seznanjenost s svojimi SUT: že v otroštvu, kasneje ali šele zdaj (izbira poklica, izbira partnerja!...)
9. pripravljenost za celostno zdravljenje SUT
10. pripravljenost vzdrževati uravnotežen življenjski stil
11. reakcijo okolja: v otroštvu ali zdaj
12. pridružene fizične bolezni in zdravila zdaj.

Diferencialno diagnostično je zahtevno prekrivanje simptomov naslednjih stanj, npr: čustvena neizraznost pri Aspergerjevem sindromu in psihična izčrpanost v raznih depresivnih stanjih in

shizofreniji simpleks; nemir pri ADHD v primerjavi s tesnobnimi stanji, motnje koncentracije in spomina pri SUT v primerjavi z istimi simptomi pri depresijah, impulzivnost pri ADHD v primerjavi z nekaterimi osebnostnimi motnjami ali psihično izčrpanostjo v fazi tik pred izgorelostjo, ADHD in bipolarna motnja ...

Omeniti velja še tri skupine odraslih, ki prihajajo k nam s težavami povezanimi z drugimi osebami, ki imajo SUT in so iz različnih razlogov v stiski oz. izčrpani: to so starši, partnerji, učitelji oseb s SUT.

Še dva primera iz prakse

Primer neuspešnega zdravljenja:

45-letna gospa je bila pred nekaj meseci invalidsko upokojena zaradi hude dolgotrajne depresije, ki je bila povsem neodzivna na zdravlila. Več let je bila večinoma v bolniški, v službi je zdržala zelo kratek čas. Zadnjih 5 let se je povsem zaprla vase, razen s sorodniki ni več vzdrževala nobenih socialnih stikov. Bila je polna globokih zamer do ljudi, občutljiva na krivico. Težko se je koncentrirala, delala je veliko napak, pogosto jo je bolela glava. Na delovnem mestu je imela tipične SUT težave, še posebej v novih situacijah in veliko konfliktov s sodelavci. Zaradi trajnih osebnostnih sprememb se je pogreznila v svoj svet in ni bila pripravljena za psihoterapevtske spremembe. Zase ne vidi nobene dobre možnosti.

Izhaja iz revnega kmečkega okolja. Šola je bila zelo oddaljena od doma, oče je bil alkoholik. V drugem razredu so jo prešolali v posebno šolo, češ da je "žleht" in je ne morejo krotiti ne v šoli ne doma. Imela je disleksijo, ADHD in visoko dioptrijo, vendar povprečno inteligentna! Po nekaj tednih prešolanja so se pojavili prvi tesnobno depresivni simptomi, ki so se iz leta v leto poglobljali, do prej opisane globoke apatične depresije.

Primer uspešnega zdravljenja:

Uspešen 38-letni podjetnik je prišel k nam zaradi hudega nemira, večmesečne nespečnosti, razbijanja srca, motenj koncentracije in spomina ... Zadnje pol leta je izgubil veselje za šport. Pred tem pa je bil vedno pol energije. Od nekdaj je bil impulziven, zadnje čase še bolj. Pogosto je imel konflikte z ljudmi. Bil je tik pred ločitvijo.

Na videz je gospod deloval zelo samozavestno, v globini pa je bil negotov vase. Povsod si je prizadeval za uspeh in ugled in v tem iskal potrditev. Kritičen oče ga ni nikoli sprejel. V šoli in doma je imel stalne konflikte, veliko je "šprical" pouk, rad je tvegaj in ni imel obstanka. Pogosto je slišal, da iz njega nič ne bo. Svoj stalni notranji nemir je poskušal uravnovežiti z adrenalinskimi športi. Gospod je imel neprepoznano motnjo ADHD in vse simptome izgorelostne depresije.

Zaradi poznavanja simptomov ADHD v otroštvu sem lahko ocenila, da ne gre za bipolarno motnjo in sem poleg ustreznih zdravil gospoda usmerila k kineziologu in osteopatu, kar je vsestransko izboljšalo njegovo delovanje. Z ženo sta se nato vključila še v partnersko skupino. Zdravljenje je bilo uspešno na vseh nivojih.

Kako poteka obravnava odraslih s SUT?

Model mora biti celosten, vključujoč psiho in telo. Za vsako osebo naredimo individualen načrt glede na spekter težav. Potreben je čas za srečanja v klimi zaupanja in sodelovanja. Pri kompleksni simptomatiki, še posebej pri psihosomatiki, pregledamo vso dotedanjo medicinsko in psihološko

dokumentacijo. Če je potrebno, naredimo še preiskave: osnovne krvne preiskave (slabokrvnost – utrujenost), ščitnične hormone (nemir, utrujenost, glavobol), test na boreliozo (utrujenost, multiple bolečine) in EEG. Pri sumu na SUT vedno predlagamo pregled dominantnosti profilov, ki nam pokaže jasnejšo sliko o nevrofiziološkem delovanju možganov. Kadar mi klinični pregled ne da dovolj podatkov o osebnostni strukturi, naredimo še psihološki test. Pri večini naredimo še LAB profile – jezikovno vedenjske vzorce delovanja.

Izborni pristop za ljudi s SUT je pedagoška kineziologija, ki jo glede na težave razširimo z drugimi psihoterapevtskimi tehnikami. Te vključujejo velik delež vedenjsko kognitivne terapije, transakcijske analize, realitetne, družinske in sistemske terapije. V konkretnih oblikah so to tehnike (individualne, skupinske): igra vlog in psihodrama, tehnike za izpopolnjevanje verbalnosti, provokacijske in asertivne tehnike (še posebej pred sobnim zrcalom), tehnike psihodinamske postavitve in gibanja v prostoru. Ti znani pristopi so uspešni za krepitev pozitivne samopodobe in samospoštovanja ter pozitivnega komuniciranja in za reševanje težav v odnosih, vendar pa jim manjka za zdravljenje SUT bistven element, to je vzpostavljanje in vzdrževanje ustrezne nevrofiziološke povezave med delovanjem možganov, aktivnostjo telesa in psihičnimi vzorci. Slednje združuje sodobna pedagoška kineziologija z različnimi pristopi: Brain Gym®, integracija refleksov, taktilna integracija, dinamično gibanje ... Zdravljenje in spremljanje ljudi s SUT zahteva kvalitetno sodelovanje različnih strokovnjakov. Vaje PACE in osnovne vaje Brain Gym® naučimo ljudi pri nas, za vse ostalo usmerjam k specialnim kineziologom.

Primarni refleksi (26 jih je) so avtomatizirani gibi, ki so pogoj za razvoj višjih senzomotoričnih funkcij in se mora vsak od njih ob pravem času vključiti in izključiti (na primer plazenje je izjemno pomembno za razvoj številnih pomembnih refleksov). Odkar opazujem ljudi s SUT z vidika integracije refleksov, spoznavam, kako pomembno je, da so pravilno zaključeni (integrirani). Prav vse osebe s SUT so imele več refleksov neintegriranih in se je njihovo delovanje bistveno izboljšalo, ko je kineziolog reflekse integriral.

Pri izrazitem notranjem nemiru (ADHD, tesnobe) moramo, poleg našega terapevtskega delovanja, tudi ljudi same naučiti različnih tehnik sproščanja in aktivacije za uravnoteženje (dihalne tehnike in vaje Brain Gym®).

Pri bolj kompleksnih in globljih težavah pa uporabimo medicinsko hipnozo, bodisi da gre za dolgoletne potlačene stiske in krivice, ki so oblikovale zavrtosti v mišljenju in čutenju, bodisi da gre za močnejše izražena negativna čustva (fobije, tesnobe, vzkipljivost, nemir, ...). Medicinska hipnoza vzpostavi posebno stanje v transu, ki uskladi delovanje leve in desne možganske polovice, pospešuje uravnoteženja novih vpisov v možgane in je zato še posebej uspešna pri zmanjševanju SUT. Je tudi tehnika izbora pri motnjah hranjenja, ki se kažejo v prenajedanju ali pogostem zatekanju v tolaženje s hrano in so pogostejše prisotne v različnih oblikah SUT, še posebej pri hiperkinetičnem sindromu in povsod, kjer so se že v otroštvu nacepile tesnobne in depresivne motnje.

Začarani krog nepravilnega reševanja stisk s hrano pogosto vodi v debelost, ki je še posebej trdovratna, če oseba ne pije dovolj vode in se je že utrdil vzorec iskanja "vznemirjenja in pomirjenja" z belim sladkorjem in ojačevalci okusa v hrani in pijačah.

Če gre za pridružene različne duševne motnje, je potrebno v psihoterapevtskem pristopu to upoštevati kot rdečo nit. Pozorni moramo biti na prekrivanje simptomom s strani SUT in istočasne soobolevnosti. Pri izrazitem izgorelostnem sindromu ali hudi nespečnosti je večinoma potrebno vpeljati zdravila vsaj za dobo pol leta, da se nevrotransmitterski sistemi v možganih obnovijo.

Pri vseh stanjih je potrebno upoštevati tudi sporočila telesa (psihosomatika, zakisanost – utrujenost, alergije – ADHD, bolezni ščitnice ...) in jih vključiti na ustrezen način v zdravljenje. Poudariti velja tudi pomen pitja vode, pravilnega izbora hrane in v določenih situacijah vključiti prehranska dopolnila.

Sodobno EMDR tehniko za desenzibilizacijo travmatskih čustvenih vpisov izberemo pri oblikovani posttravmatski stresni motnji, ki jo opredeljuje negativna samopodoba, z izrazitimi negativnimi prepričanji o sebi in je povzročena z močnim enkratnim travmatskih dogodkom ali številnimi manjšimi negativnimi doživetji (začaran krog negativnih odnosov pri nesprejemanju oseb s SUT).

Vsaj enkrat v času zdravljenja naj bi vsako osebo s SUT pregledal zdravnik – kraniosakralni osteopat, da oceni funkcionalnost ortopedske podlage za nemoteno nevrofiziološko delovanje in regeneracijo možganov (povezava osi križna – sfenoidalna kost in epifiza).

Učinki kineziologije na nevropsihološkem in kraniosakralne osteopatije na ortopedsko-nevropsihološkem nivoju se dopolnjujejo. Oba pristopa sta nepogrešljiva pri kvalitetni celostni obravnavi odraslih s SUT. Moram izraziti navdušenje nad učinki in sodelovanjem s strokovnjaki na obeh področjih.

Nakažimo preventivo

Primarna preventiva je usmerjena v preprečevanje nastanka SUT, sekundarna pa v preprečevanje zapletov in zmanjševanje težav, ko SUT že so. Temi primarna preventiva v nosečnosti in zgodnjem otroštvu in preventiva s hrano zahtevata podrobnejšo obravnavo, zato se bom usmerila bolj v sekundarno preventivo in v to, kaj lahko človek s SUT sam naredi zase.

Sekundarna preventiva je učenje življenja s SUT in vzdrževanje primerne življenjskega stila. Osebe s SUT se morajo naučiti nevtralizacije stresa s splošnimi in za njih specifičnimi vsebinami. Zelo uspešne so preproste vaje Brain Gym®, pitje vode, primerna hrana. Ljudje z ADHD morajo biti posebej pozorni na hrano in alkohol z vidika odvisnosti. Naučiti se morajo organizirati in strukturirati prostor, čas, aktivnosti, počitek ... Prepoznati morajo potrebo po adrenalinu, nevarnostih. V partnerske in druge odnose se morajo naučiti vstopati izborna in neimpulzivno, svoj dolgčas v partnerstvu ne smejo zamenjati za partnerski problem. Naučiti se morajo organizirati in strukturirati prostor, čas, aktivnosti, počitek ...

Kot v otroštvu in adolescenci je tudi v odrasli dobi pomembno stalno vzpostavljanje ravnotežja za nevtralizacijo stresa na različne načine: z glasbo, gibanjem, meditacijo ... Pomembno je, da vsak osvoji različne načine uravnoteženja in jih vtke v svoje življenje. Presenečeni ugotovimo, da mnoge vaje pri jogi, borilnih veščinah (Tai chi, Ki aikido ...), Qi gongu, tibetanskih vajah, celo pri plesu vsebujejo elemente, ki so zbrani in za sodobnega človeka povezani v pedagoško kineziologijo. Zato ljudi spodbujamo, da izberejo zase neko tovrstno aktivnost za svoj življenjski stil. Tako nas stara znanja z dobrimi izkušnjami učijo vzpostavljanja in utrjevanja psihofizične elastične odpornosti.

Ustrezno integrirani primarni refleksi so bistveni za dobro delovanje naših možganov, še posebej to velja za ljudi s SUT. Ob večjih stresih se lahko nestabilni refleksi spet prekinejo (dezintegrirajo). Nekatere reflekse se ljudje naučijo sami vzpostavljati. Tudi ko je stanje stabilno, je smiselna preventiva za ljudi s SUT – enkrat letno obisk kraniosakralnega osteopata in kineziologa.

Za kvalitetno delovanje možganov in celega telesa potrebujemo vsi (tudi odrasli) nestresno okolje, dovolj vode, hrano z nizkim glikemičnim indeksom (zelenjava, sestavljene ogljikove hidrate (polnozrnata živila), kvalitetne beljakovine (grah, soja, oreški, sirotka in izdelki iz nehomogeniziranega mleka, ribe) in kvalitetne maščobe (oreški, laneno olje, ribe, avokado). Ljudje z ADHD imajo zelo pogoste alergije. Šolska prehrana bo morala slej ko prej slediti jasnim spoznanjem nevroznanosti, katera hrana ni primerna za učni proces (močno sladkana in predelana živila z umetnimi barvami in konzervansi, aromami). Ob prazni, sladki hrani, ki hitro dvigne nivo krvnega sladkorja, možgani še nekaj ur iščejo ravnovesno lego sladkorja in možgansko deblo se ukvarja z iskanjem novih pošiljk sladkorja, ko ta zaniha pod normalo, namesto da bi bila pozornost usmerjena v učenje. Možgani so najbolj občutljiv organ na hrano v našem telesu. Neustrezna prehrana pri vseh nas povzroči bodisi pretirano napetost ali nemir bodisi zaspanost. Še posebej so na hrano občutljivi možgani ljudi s SUT. Jesti moramo tako in tolikokrat, da po hranjenju nismo zaspani ali nemirni. V posebnih stresnih obdobjih lahko možganom dodamo prehranske dodatke (naravni omega 3, B kompleks, C vitamin, lecitin, alge). V stresu tudi prebavila ne delujejo pravilno. Hrana je z vidika preventive pri ljudeh s SUT izrednega pomena in zahteva podrobnejšo obravnavo.

Zaključek

Zadnja leta v nevropsiholoških znanostih in tudi obravnavi SUT usmerjamo pozornost bolj v varovalne faktorje in gradnjo ter vzdrževanje psihične elastične odpornosti, ne samo v rizične faktorje in primanjkljaje. Zato je tudi najboljša preventiva tista, ki se dogaja v najširšem socialnem okolju, še posebej kot zgled v šoli in v družini, in sicer v obliki pozitivnega vzdušja življenjskega stila: življenje je učenje, od vsakogar se lahko kaj naučim in vsak se lahko kaj nauči od mene. Vse je možno obrniti v dobro in v rast, tudi težave. Tako nam stiske postanejo možnosti za nova spoznanja. Na tej osmišljeni poti bivanja pa vsak od nas potrebuje kdaj pa kdaj, za kakšen korak, prijateljsko roko pomoči v različnih oblikah – včasih potrebujemo spremljanje dalj časa, vse življenje pa vsak od nas potrebuje prijatelja, ki ga sprejema takšnega, kot je.

Če torej gledamo na življenje, da je naš učitelj in smo mi vsi skupaj učenci na isti barki, barki učenja v smislu bivanja, nam postane sobivanje dragoceno dopolnjevanje. Zavest, da je dajanje pravzaprav sprejemanje in obratno, nam pomaga, da nam lastna in tuja drugačnost ni več grožnja, ampak priložnost za rast, nekakšna življenjska inkluzija, bi rekli mi. Naš učni cilj pa je pot sodelovanja dobrih spoznanj v različnosti.

Literatura

- Barral, J. P. (2007). *Manual therapy for the peripheral nerves: Osteopathic diagnosis and therapy*. London: Churchill Livingstone.
- Biederman J, Heiligenstein J. H., Faries D. E., idr. (2002). Efficacy of atomoxetine versus placebo in school-age girls with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatrics* 2002, 110.
- Dennison, P. (2006). *Brain Gym and me*. Ventura: EDU-Kinesthetics, Inc.
- Dennison & Dennison. (1994). *Telovadba za možgane*, Ljubljana: Rokus.
- Deoora, T. (2003). *Healing through Cranial Osteopathy*. London: Frances Lincoln
- Frymann, V., Chaitow, L. in Chambers, G. (1996). *Palpation skills: Assessment and diagnosis through touch*. London: Churchill Livingstone.
- Geller, B. in DelBello, M. (2008). *Treatment of bipolar disorder in children and adolescents*. New York: Guilford Press.
- Goddard, S. (2002). *Reflexes, learning and behaviour*. Eugene: Fern Ridge Press.
- Hannaford, C. (1995). *Smart moves: why learning is not all in your head*. Atlanta: Great Ocean Publisher.

- Hannaford, C. (2002). *Awakening the child heart*. Hawaii: Jamila Nur Publishing.
- Hannaford, C. (1997). *The dominance factor*. Salt Lake City: Great Ocean Publisher.
- Harris, T. (2007). *Jaz sem v redu – ti si v redu*. Ljubljana: Karantanija.
- Heil S. H., Holmes H. W., Bickel W. K. idr. Comparison of the subjective, physiological, and psychomotor effects of atomoxetine and methylphenidate in light drug users. *Drug alcohol depend* 2002,67. 149-156.
- Kirby, A. in Drew S. (2003). *Guide to dyspraxia and developmental co-ordination disorders*. London: David Fulton Publishers.
- Kočnik Goršič, N. in Kavkler, M. (2002). *Specifične učne težave otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Margalit, M. in Idan, O. (2004). Resilience and hope theory: An expanded paradigm for learning disabilities research. *Thalamus*, 22.
- Michelson D., Faries D., Wenicke J. et al. Atomoxetine in the treatment of children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: a randomized, placebo-controlled, dose-response study. *Pediatrics* 2001,108.
- Moeckel, E. R. in Mitha, N. (2008). *Textbook of Pediatric Osteopathy*. London: Churchill Livingstone.
- Perlmutter, D. in Colman, C. (2007). *Raise a smarter child by kindergarten: Build a better Brain and increase IQ by up to 30 points*. New York: Broadway Books.
- Portwood, M. (2004). *Dyslexia and physical education*. London: David Fulton Publishers
- Rosack, J. (2004). Brain scans reveal physiology of ADHD. *Psychiatric news* 39.
- Uranjek, A. (2001). Terapija motenj v odraslosti kot posledica zlorabe v otroštvu. Psihične travme v otroštvu in adolescenci. Str. 116.
- Solano, R. (2002). *Ostéopathie pour les bébés*. Paris: Sully.
- Stone, C. (2006). *Visceral and Obstetric Osteopathy*. London: Churchill Livingstone.
- Wernicke J. F., Kratochvil CJ. Safety profile of atomoxetine in the treatment of children and adolescents with ADHD. *J Clin Psychiatry* 2002,63. 50-5.
- Vizard, D. (2009). *Meeting the needs of disaffected students: Engaging students with social, emotional and behavioural difficulties*. London: Continuum International Publishing Group Ltd.

DOBRA PRAKSA - SPECIFIČNE UČNE TEŽAVE NA PREDMETNI STOPNJI

SPECIALNI PEDAGOG IN UČITELJ SLOVENŠČINE SKUPAJ V RAZREDU

Damjana Mojškerc, prof. def.

OŠ Kolezija, Ljubljana, *e-naslov:* damjana.m@gmail.com

Petra Štampfl, prof. slov. in zgod.

OŠ Kolezija, Ljubljana, *e-naslov:* petrastampfl@gmail.com

Pri pomoči učencem s specifičnimi učnimi težavami je nadvse pomembno dobro sodelovanje ter strokovna izmenjava znanj in izkušenj med različnimi strokovnjaki na šoli (Koncept dela, 2008: 29). Učitelji se pri svojem delu v razredu pogosto srečujemo z vprašanji in dilemami, ki se nanašajo na delo z otroki s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. V takih trenutkih je zelo pomembno, da najdemo strokovnega sogovornika v kolegu, ki to področje dobro pozna in lahko učitelju nudi ustrezno podporo, saj je izobraževalna uspešnost teh otrok pomembno odvisna od podpore in pomoči, ki sta je deležna tako otrok kot učitelj (Kavkler, 2008: 59).

Z mislijo na temeljna načela pomoči učencem z učnimi težavami, zlasti na načelo celostnega pristopa, načelo interdisciplinarnosti in načelo udeležенosti učenca v učnem procesu (Koncept dela, 2008: 29), sva iskali ustrezne možnosti skupnega poučevanja, da bi zadostili raznovrstnim učnim potrebam različnih učencev. Iskali sva odgovor na vprašanje, kako v razredu uspešno zagotoviti multisenzorno učenje, upoštevati različne učne stile ter vključiti specialno-pedagoške pristope v redno uro slovenščine. Zaželeno in koristno za otroka s specifičnimi učnimi težavami namreč je, da se dodatna strokovna pomoč izvaja tudi znotraj oddelka (Kavkler, 2008: 67), pri čemer naj delo specialnega pedagoga ne bi bilo mišljeno kot asistiranje in strogo osredotočanje le na tega otroka, ampak na vzajemno in enakovredno vodenje pri učenju.

Pomembno je, da šolski strokovni delavci vidijo drug drugega pri delu in razpravljajo o ugotovitvah ter podpirajo drug drugega z različnimi oblikami sodelovanja (Kavkler, 2008: 76, 82). "Sodelovalno poučevanje omogoča učitelju in specialnemu pedagogu partnerstvo v procesu poučevanja, zato da dosežeta kakovostnejše poučevanje učencev z različnimi potrebami v razredu" (Kavkler 2008: 83). Specialni pedagog ima možnost učenca doživeti v razredu, od blizu lahko opazuje njegovo spopadanje z različnimi nalogami, vidi, kje potrebuje več individualne podpore in vodenja, posebej dragoceno pa je videti učenca v socialni interakciji z drugimi učenci, njegovo vključevanje v skupinsko delo, njegovo odzivanje na neuspehe in frustracije (npr. ocenjevanje znanja). Na drugi strani ima učitelj strokovno podporo in pomoč specialnega pedagoga, spoznava specialno-pedagoške pristope k učni snovi, ki jih lahko uporabi pri delu z vso populacijo otrok. Opazovanju procesa poučevanja in učenja sledi diskusija in analiza dela – kaj je bilo učinkovito, kateri cilji niso bili doseženi in zakaj, kaj bi bilo potrebno spremeniti, katere učne strategije so za posamezne učence najprimernejše, kakšno pomoč potrebujejo, v katerih primerih in pri čem ...

Zavedava se, da mora biti poučevanje in učenje temeljito, dobro strukturirano in postopno (učenje po korakih). Ker težave pri avtomatizaciji terjajo več časa za vaje in urjenje, pri čemer je potrebno snov utrjevati na več različnih načinov (Koncept dela, 2008: 43), sva se odločili, da bova skupaj pripravili različne načine utrjevanja.

Utrjevanje jezikoslovnih pojmov (osebni zaimsek, glagol, samostalnik) sva si zamislili brez uporabe delovnih zvezkov, učnih listov in pisal. Pri načrtovanju učne ure sva imeli v mislih zlasti tiste učence, ki so imeli poleg specifičnih učnih težav tudi težave s pozornostjo, kar pomeni, da so se težje osredotočali na naloge istega ali podobnega tipa, ki jih je v delovnem zvezku zelo veliko. Prevladujoč način dela s pomočjo delovnih zvezkov pri slovenščini, sicer strokovno neoporečnih in oblikovno privlačnih in primernih tudi za učence s specifičnimi učnimi težavami (npr. disleksijo), učitelja pogosto sili v monoton način poučevanja. Učenje jezikoslovnih pojmov in besedno-slovnično razčlenjevanje neumetnostnih besedil je tako pogosto vezano na reševanje nalog v učbeniku in delovnem zvezku, ki mu večina učencev brez težav in z zanimanjem sledi, ni pa jih malo, ki se pri reševanju istovrstnih nalog dolgočasijo. Učitelj je pogosto obremenjen z "zahtevo", da mora biti delovni zvezek na koncu leta izpolnjen ter na ta način upraviči njegovo uporabo pri pouku.

Za učence sva pripravili različne naloge istega tipa, kot so jih predhodno reševali v delovnih zvezkih, le da naloge niso bile zapisane na učnih listih, ampak so bile zbrane na različnih didaktičnih materialih. Učencem so omogočale skupno reševanje, večkratno reševanje iste naloge ter učenje drug od drugega.

Pred vsako učno uro sva učilnico uredili tako, da je bila primerna za skupinsko delo, razporeditev stolov in miz pa je omogočala nemoteno gibanje med posameznimi dejavnostmi. Navodila za naloge in dejavnosti sva oštevilčili in skupaj z didaktičnim gradivom smiselno razporedili po učilnici še pred začetkom ure. Učence sva razdelili v skupine in jim pojasnili, na kakšen način bomo utrjevali učno snov. Naloge so reševali skupaj, se posvetovali o rešitvah, se med seboj opazovali ter se učili strategij reševanja ter pristopanja k posamezni nalogi. Naloge so bile zasnovane tako, da so omogočale tudi individualno reševanje. Zlasti učenci z učnimi težavami so se nalog lotili tako, da so najprej pri reševanju opazovali uspešnejše učence ter se nato še sami lotili reševanja, pri čemer so jim ostali člani skupine pomagali, če so pomoč potrebovali. Učence sva usmerjali pri reševanju, jim pomagali z dodatnimi pojasnili in razlagami, če je bilo to potrebno. Opazovali sva ustreznost rešitev in korigirale napačne rešitve.

Ko so učenci končali z dejavnostmi, je sledila skupna analiza. Povedali so, kaj je bil cilj učne ure, katere naloge so reševali brez težav, s čim so imeli težave, kako so med seboj sodelovali, kako so sodelovali z učiteljem, kaj bi lahko še izboljšali. Ena učiteljica je zabeležila ugotovitve in razmišljanja učencev, druga je vodila razgovor. V zadnjih minutah so učenci navadno izdelali učne kartice in opomnike, ki so jih zbirali v posebni mapi in jih uporabljali pri samostojnem učenju.

Po vsaki končani uri sva skupaj opravili analizo priprave in izvedbe učne ure. Vprašali sva se, kaj je bilo učinkovito, kako je taka učna ura vplivala na učence, kako so k delu pristopali učenci s specifičnimi učnimi težavami, kako nadaljevati z delom.

Prikaz povzetka nekaterih učnih priprav

CILJNA TEMA IN UČNI CILJI	TIP UČNE URE IN UČNA OBLIKA	OPIS IZVEDBE
OSEBNI ZAI MEK Učenci: - razumejo in uporabljajo strokovni izraz <i>osebni zaim ek</i> - ponovljeni samostalnik nadomestijo z ustreznim osebnim zaimkom (pozajmljanje) - osebne zaimke postavljajo v pravilno sklonsko obliko - osebnemu zaimku določajo osebo in število - v besedilu prepoznajo osebne zaimke ter določijo ustrezne nanašalnice v okoliščinah sporočanja oz. v sobesedilu	Utrjevanje Skupinsko delo	Učiteljici učence razporedita v več skupin. Medtem ko učenci samostojno delajo, krožita med skupinami, vodita in nadzorujeta delo, dajeta dodatna pojasnila. Učenci po petih minutah zamenjajo dejavnost. 1. naloga: Didaktični material: Prazna razpredelnica osebnih zaimkov in barvni kartončki. Na rdečih kartončkih so osebni zaimki v imenovalniku, na modrih kartončkih pa osebni zaimki v različnih sklonih in oblikah. Kaj delajo učenci? Učenci razmislijo, katero osebo in število izražajo osebni zaimki. Nato jih razporedijo na ustrezno mesto v preglednici – najprej osebne zaimke na zelenih kartončkih, nato še tiste na modrih. 2. naloga: Didaktični material: Zveze povedi na listih in manjši kartončki z osebnimi zaimki v različnih sklonih in oblikah. Kaj delajo učenci? Učenci preberejo zveze povedi in v vsaki povedi poiščejo ponovljeno besedo; to besedo prekrijejo z ustreznim osebnim zaimkom. 3. naloga: Didaktični material: Kartončki z različnimi besedami. Kaj delajo učenci? V nizu besed poiščejo osebne zaimke ter v pogovoru pojasnjujejo svoje odločitve. 4. naloga: Didaktični material: Kartončki z osebnimi zaimki. Povedi z okrepljeno natisnjenimi besedami, ki jih učenci nadomestijo z ustreznim osebnim zaimkom. Kaj delajo učenci? Podčrtane besede prekrijejo z ustreznim osebnim zaimkom. 5. naloga: Didaktični material: Niz povedi z osebnim zaimkom v imenovalniku v oklepaju. Kartončki z osebnimi zaimki v ustreznih oblikah. Kaj delajo učenci? Osebne zaimke v oklepaju postavijo v pravilno obliko. 6. naloga: Didaktični material: Pesem Borisa A. Novaka. Kaj delajo učenci? V pesmi poiščejo osebne zaimke. Če učenci nalogo rešijo zelo hitro, sami napišejo krajšo pesem, v kateri so osebni zaimki. 7. naloga: Didaktični material: Zbir ugank na kartončku. Kaj delajo učenci? V ugankah poiščejo osebne zaimke. Iščejo rešitve ugank.
GLAGOL Učenci: - prepoznajo pomenske lastnosti glagola - razmišljajo o razlikah med dejanjem in dogajanjem	Utrjevanje Skupinsko delo	Učiteljici učence razporedita v tri skupine. Vsaka skupina dobi svojo nalogo. Didaktični material: Kartice z glagoli v nedoločniku. Kaj delajo učenci? Ugibajo, kaj bo predstavil sošolec. Naloge v skupinah so pripravljene po principu igre ACTIVITY. Učenci po navodilu izbrani glagol narišejo, opišejo ali ga predstavijo v obliki pantomime. Na koncu sledi skupna analiza in izdelava učnih kartic.

GLAGOL Učenci: - utrjujejo oblikovne lastnosti glagola - dane glagole postavljajo v ustrezno časovno obliko - dane glagole postavljajo v ustrezno osebo in število	Utrjevanje Skupinsko delo	Učiteljci učence razporedita v tri enakovredne skupine. Znotraj ene skupine se učenci razdelijo v pare. Medtem ko učenci samostojno delajo, krožita med skupinami, vodita in nadzorujeta delo, dajeta dodatna pojasnila. Učenci po desetih minutah zamenjajo dejavnost. 1. naloga: Didaktični material: Večja igralna podlaga (plakat z narisanimi polji), figure, kocka, kartice z glagoli. Kaj delajo učenci? Vsak par vrže kocko in se premakne po poljih za število pik na kocki. Če se ustavi na polju, kjer piše "sedanjik", mora glagol na kartici postaviti v zahtevani čas. Pravilen odgovor pomeni, da se par prestavi za dve polji naprej. Če je odgovor nepravilen, par ostane na mestu. Igro nato nadaljuje naslednji par. Igra se zaključí, ko prvi par pride do cilja. 2. naloga: Didaktični material: Večja igralna podlaga (plakat z narisanimi polji), figure, kocka, zelene kartice z glagoli, rdeče kartice z zahtevami, npr. "3. oseba, ednina, preteklik". Kaj delajo učenci? Vsak par vrže kocko in se premakne po poljih za število pik na kocki. Nato dvigne zeleno kartico z glagolom v nedoločniku (npr. plavati) in rdečo kartico z zahtevo: "3. oseba, ednina, preteklik". Najti mora ustrezno rešitev, torej "je plaval". Pravilen odgovor pomeni, da se par prestavi za dve polji naprej. Če je odgovor nepravilen, par ostane na mestu. Igro nato nadaljuje naslednji par. Igra se zaključí, ko prvi par pride do cilja. 3. naloga: Didaktični material: Prazna razpredelnica za razvrščanje glagolov po osebi in številu, kartice z glagoli v različnih oblikah. Kaj delajo učenci? Glagole na karticah, ki so zapisani v različnih časih, številih in osebah, postavijo na ustrezno mesto v razpredelnico. Po utrjevanju sledi razgovor.

Tak način dela nama predstavlja novo kvaliteto, vrednost in izziv, zato sva se odločili, da bova s sodelovalnim poučevanjem nadaljevali. Obema ustreza pestrost pri poučevanju ter tovrstno soustvarjanje. Imeli sva večji vpogled na delo v razredu in na delo posameznikov ter možnost strokovne analize in diskusije. Tako sva lažje preverjali ustreznost načrtovanih ciljev in načinov dela v razredu za otroke s specifičnimi učnimi težavami ter iskali možnosti za njihov napredek. Ugotovili sva, da so se na tak način dela dobro odzivali tako učenci s posebnimi potrebami kot njihovi vrstniki, saj so bili ves čas aktivni in motivirani. Ker sva bili v razredu navzoči dve, so učenci hitreje in lažje dobili pojasnila. Tovrstno učenje omogoča intenzivnejšo socialno interakcijo, saj so si med seboj pomagali, se pogovarjali o načinu reševanja in rešitvah, naloge pa so lahko rešili večkrat, tudi individualno. Dejavnosti so bile zasnovane tako, da so omogočale več gibanja kot pri običajni uri. Tak pristop, meniva, pripomore k boljšemu razumevanju in sprejemanju vrstnikov s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami.

Literatura

- Kapko, D., Cajhen, N., Drusany, N., Križaj Ortar, M. in Bešter Turk, M. (2004). Gradim slovenski jezik 6: rad te imam. Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 6. razredu devetletne osnovne šole in 5. razredu osemletne osnovne šole. Ljubljana: Založba Rokus.
- Kapko, D., Cajhen, N., Drusany, N., Križaj Ortar, M. in Bešter Turk, M. (2005). Gradim slovenski jezik 6: rad te imam. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Založba Rokus.
- Kavkler, M., Morrison Clement, A., Košak Babuder, M., Pulec Lah, S., Viola, Stephen G., Hribar-Košir, A. – prevajalec (2008). Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2008). Učne težave v osnovni šoli: koncept dela. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak S. in Gradišar A. (2002). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

UPORABA RAČUNALNIKA PRI POUČEVANJU ANGLEŠČINE V PRVEM NIVOJU

Nina Triller, prof. raz. pouka s končanim izobraževanjem PIAOŠ
(Program za izobraževanje razr. uč. za poučevanje ang.), prof. nem. jezika,

OŠ Kolezija, Ljubljana, *e-naslov*: nina.triller@guest.arnes.si

Na OŠ Kolezija pri pouku angleščine od 6. razreda dalje izvajamo diferenciacijo v skladu s pravilnikom, ki ureja to področje (Pravilnik o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli, 2006). Mnogokrat se zgodi, da se pri nivojskem pouku v t. i. homogenih učnih skupinah v prvem nivoju srečujejo učenci, ki tvorijo vse prej kot homogeno skupino. V prvem nivoju so ponavadi združeni učenci z zelo različnim nivojem znanja ter še bolj različnimi splošnimi in specifičnimi učnimi težavami. Zakon o osnovni šoli v svojem 12. členu, ki govori o izobraževanju učencev s posebnimi potrebami, določa, da naj šola tem učencem med drugim prilagodi metode in oblike dela (Zakon o osnovni šoli, 1996, 12. člen), seveda pa je v praksi takšna situacija za učitelja angleščine v prvem nivoju lahko velik osebni in strokovni izziv in prav od njegovih odločitev, kako bo omenjenim učencem prilagodil metode in oblike dela, je v veliki meri odvisen uspeh teh učencev.

Glede na moje izkušnje s poučevanjem angleščine v prvem nivoju od 6. do 9. razreda imajo učenci v tej skupini zaradi različnih vzrokov (specifične motnje branja in pisanja, specifične motnje motoričnih sposobnosti ...) največ težav na področju branja in pisanja, posledično pa je vsem tem učencem skupen velik odpor do razvijanja obeh omenjenih sposobnosti. Po preizkušanju najrazličnejših metod in oblik dela, s katerimi sem želela učence v tej skupini spodbujati k branju in pisanju, se je za najučinkovitejšo širše uporabno in zelo motivacijsko metodo izkazala prav uporaba računalnika.

V nadaljevanju bom poskušala na kratko predstaviti, kakšen način uporabe računalnika pri pouku angleščine v prvem nivoju se je pri mojih urah izkazal za uspešnega. Večina učnih ur je zasnovanih tako, da razvijajo vse štiri jezikovne sposobnosti (poslušanje in slušno razumevanje, govorno sporočanje, branje in bralno razumevanje, pisno sporočanje), razširjajo besedišče in utrjujejo slovnične strukture. Vsaka učna ura je sestavljena iz določenega zaporedja dejavnosti, ki pomagajo dosegati cilje pri pouku angleščine. To zaporedje (struktura učne ure) je pri učencih prvega nivoja (še posebno pri tistih z učnimi težavami) izjemnega pomena, saj jim služi kot rdeča nit, ki jim pri učenju predvsem novih vsebin daje občutek varnosti. Hkrati pa takšna struktura ure omogoča tudi povezovanje zaporednih učnih ur v logično zaporedje, ki omogoča koncentrično širjenje in poglobljanje znanja.

Prva faza učne ure ponavadi vsebuje **poslušanje in slušno razumevanje** (ter ogled) pesmi, pogovora, odlomka iz filma, zgodbe, opisa, navodila, poročila itd. V tej fazi je uporaba računalnika s projektorjem (oz. interaktivna tabla) skoraj neizogibna, saj je internet (You Tube, Teacher Tube ...) neizčrpen vir avtentičnih petih in govorjenih besedil. Nekateri primeri poslušanja so opremljeni tudi s slikovno podporo in/ali s hkratnim zapisom govorjenega/petega besedila, kar za učence predstavlja dodaten kanal, po katerem sprejemajo informacije in je torej njihovo sprejemanje informacij boljše. Če smo izbrali za učence aktualno besedilo (to pomeni, da moramo učence in njihova interesna področja dobro poznati), so učenci po poslušanju (in ogledu) posnetka navadno zelo motivirani za pogovor o njem, kar lahko izkoristimo za uresničevanje ciljev s področja

govornega sporočanja. To je tudi čas, ko v besedilu poiščemo besede, ki jih že poznajo in k tem dodamo nove in tako **razširjamo besedišče.** Do sedaj opisani del učne ure učence ponavadi zelo motivira, saj radi uporabljajo računalnik in internet in se ponavadi počutijo dovolj kompetentne za sodelovanje pri dejavnostih poslušanja in govorjenja, da pri njih tudi zelo zavzeto sodelujejo.

Po prvi fazi učne ure so učenci ponavadi visoko motivirani in zaradi uvodnega dela dovolj samozavestni, da bodo tematiko dobro obvladovali. V učni uri tako nastopi čas, da učence soočimo s področjem, s katerim imajo pri večini predmetov (ne le pri angleščini) največ težav, in to je področje branja in pisanja. Seveda to najlažje naredimo s pomočjo računalnika. Če smo prvi del učne ure doslej preživeli v matični učilnici, se v tem delu učne ure ponavadi preselimo v računalniško učilnico. Pomisleki, da s tem izgubljam dragoceni čas, so odveč, saj učenci preselitev v računalniško učilnico opravijo zelo hitro (ponavadi do računalniške učilnice kar tečejo), saj se uporabe računalnika zelo veselijo.

Uporaba računalnika pri pouku angleščine v prvem nivoju vsem otrokom, še posebno tistim s specifičnimi učnimi težavami, zelo omili njihove težave na področju **branja in bralnega razumevanja**, hkrati pa jim to omogoča tudi usvajanje ciljev s področja **razvijanja samostojnega učenja**, ki so v učnem načrtu za angleščino (Grosman idr., 2004) prav tako jasno opredeljeni. Takšen način dela pri pouku od učitelja pogosto zahteva nekaj več predpriprave, saj mora določena besedila iz učbenika ali drugih virov pretipkati v Wordov dokument, kar pa kasneje omogoča popolno individualizacijo glede na potrebe posameznega učenca. Učenec ima ob prihodu v računalniško učilnico na svojem računalniku pred seboj svoje besedilo v Wordovem dokumentu, ki ga mora prebrati. Pri tem si lahko besedilo, ki je brez motečih ilustracij ali fotografij, oblikovno prilagodi tako, da ga bo kar najhitreje in čim bolj natančno prebral. Z učenci že ob začetku leta pregledamo, kakšne so te možnosti, med letom pa dodajajo tudi tiste, ki so jih sami odkrili in so se izkazale za uspešne, in ukinjamo tiste, ki jih učenci ne potrebujejo več. Učenci si tako največkrat zelo spretno in hitro poljubno povečajo velikost pisave in razmak med vrsticami. Včasih spremenijo tip pisave, določen del besedila (npr. neznano besedo) označijo krepko (bold) oz. si ga označijo z označevalnikom določene barve (to nadomešča tudi uporabo barvne prosojnice pri branju) ali pa si besedilo celo razvrstijo v stolpce. Besedilo si tako vsak učenec individualizira in takšno besedilo si nato vsak tudi barvno natisne in prilepi v svoj zvezek, kjer ga lahko kasneje doma znova prebere. Po branju besedila na najrazličnejše načine ustno ali pisno preverimo razumevanje prebranega. Če razumevanje prebranega preverjamo pisno, učenci nadaljujejo z delom v Wordovem dokumentu, kjer pri pisanju lahko uporabljajo enake strategije kot pri individualiziranem branju. Tukaj je poleg **pisanja** (prepisovanja, samostojnega dopolnjevanja,...) in **pisnega sporočanja** v ospredju tudi **navajanje učencev na samopopravo**. To pomeni, da pred tiskanjem in oddajo izdelka učenec samostojno pregleda črkovanje, besedni red, členjenost v odstavke, končna in druga ločila, velike začetnice ... Učenčev izdelek pred tiskanjem pregledam še skupaj z učencem in ga z vprašanji vodim do popravka. Ko je izdelek popravljen, ga učenec barvno natisne in prilepi v zvezek.

Podobno kot pri pisanju in pisnem sporočanju učenci računalnik zelo radi uporabljajo tudi pri **usvajanju in utrjevanju jezikovnih znanj**. Na spletu je na razpolago že mnogo interaktivnih vaj za utrjevanje jezikovnih znanj, ki jih učenci radi uporabljajo. Tudi te vaje učencu omogočajo veliko stopnjo individualizacije, saj učenec takoj po vnosu rešitve dobi povratno informacijo o pravilnosti njegovega vnosa, kar je za učence zelo pomembno. Slaba stran teh vaj pa je, da si učenec primerov ne more natisniti in jih tako ne more znova pregledati, ko snov ponavlja. Zato je za učence prvega nivoja zelo pomembno, da določene vaje naredijo na podoben način, kot je bilo to opisano že za področje branja in bralnega razumevanja. Tudi za usvajanje in utrjevanje jezikovnih znanj lahko učenci uporabijo že prej omenjena predhodno pripravljena besedila v Wordovem dokumentu.

Učencem lahko naročimo, naj podčrtajo ali kako drugače označijo določeno slovnično kategorijo, ki se pojavlja v določenih povedih. Nato naj te primere povedi prekopirajo iz besedila in jih zaporedno nanizajo pod besedilo. V naslednjem koraku učenci analizirajo skupne značilnosti (mesto v povedi, oblika ...) določene slovnične kategorije in z barvami (ali kako drugače) označijo tudi njene posebnosti. Nazadnje po temeljiti samopopravi in pregledu z učiteljem primere tudi barvno natisnejo in jih nalepijo v zvezek. Sedaj nastopi še zadnji, posebno za učence s specifičnimi učnimi težavami, po mojem mnenju zelo pomemben korak. Učenec v zvezek (po iztočnicah ali brez njih) lastnoročno čim bolj čitljivo napiše nekaj (3-5) povedi, v katerih prikaže uporabo prej omenjene slovnične kategorije. Seveda pa je pri utrjevanju jezikovnih znanj še mnogo drugih načinov.

S predstavitvijo svojega načina poučevanja nikakor ne mislim, da je uporaba računalnika pri pouku angleščine čisto nov in edini pravi način za poučevanje učencev (tudi tistih s specifičnimi učnimi težavami) v prvem nivoju angleščine, saj vem, da je takšen in podoben način dela z uporabo računalnika na marsikateri šoli že vsakdanja praksa. Sama poleg računalnika uporabljam še druge načine, ki se pri določenih učencih veliko bolje obnesejo. Poudarila pa bi rada, da računalnik pri učencih že s svojo pojavnostjo deluje motivacijsko in da je to dejstvo še posebno v skupini učencev, ki jih je za branje in pisanje včasih težko navdušiti, še kako potrebno izkoristiti.

Literatura

Grosman. M. et al. (2004). Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Angleščina. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.

Pravilnik o izvajanju diferenciacije pri pouku v osnovni šoli, 2006.

Zakon o osnovni šoli, 1996, 12. člen.

REFERAT, NA POMOČ!

Tjaša Burja, prof. slov.

Center za sluh in govor Maribor, *e-naslov*: knjige.csgmb@guest.arnes.si

Suzana Vasić, prof. bio. in kem.

Center za sluh in govor Maribor, *e-naslov*: suzana.vasic@guest.arnes.si

Različnost, drugačnost, izvirnost, individualnost učencev s specifičnimi učnimi težavami (v nadaljevanju SUT) predstavlja za našo ustanovo in vsakega učitelja izjemen izziv, ki nas spodbuja h kreativnemu, predvsem pa individualiziranemu delu. Z njim tem učencem omogočamo, da na svoj lasten, individualen, izviren, zanje smiseln način in v času, ki je njim optimalen, premagujejo zahteve, ki jih prednje postavlja izobraževalni sistem.

Vedno več učencev s SUT, ki pridejo k nam iz večinskih šol, kjer so bili neuspešni in so si prigarali celo vrsto čustvenih težav, so prav poseben preizkusni kamen. Spekter njihovih težav je zelo velik in posega v veliko področij, ki so potrebna za pridobivanje znanj in socialnih veščin.

Razlikujemo učence z lažjimi in zmernimi specifičnimi učnimi težavami (učence z učnimi težavami), ki se jih ne usmerja, in učence s hujšimi specifičnimi učnimi težavami (učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja), ki pa se jih usmerja, ker so zaradi višje stopnje težavnosti upravičeni do več prilagoditev in dodatne strokovne pomoči.

Pri usvajanju učnih vsebin učitelji pogosto spodbujamo učence k pripravi pisnih izdelkov: referatov, plakatov, poročil, projektnih nalog.

Priprava in predstavitev referata je za učence s SUT velik, včasih prevelik zalogaj. Pogosto delo namesto njih opravijo starši oz. sorodniki, sami pa ga le s težavo predstavijo. Z rezultati niso zadovoljni, kar še poslabša njihovo samopodobo. Velikokrat pa se dela sploh ne lotijo, saj se ne čutijo sposobni.

Kje so vzroki za neuspešnost?

V načinih poučevanja, ki lahko povzročijo, vzdržujejo ali povečajo težave pri učenju:

- **neprimerna izbira naloge** – učitelji navadno razdelijo teme, učenec s SUT zaradi svoje socialne nespretnosti izbere temo, ki je težja, ki je drugi ne izberejo, "izbrana" tema mu pogosto 'ne leži', če je delo skupinsko, običajno pristane v skupini, ki je slabša, saj ga zaradi njegove nespretnosti sošolci ne želijo v skupini;
- **neprimeren izbor oblike dela** – referat najpogosteje pripravljajo doma;
- **neprimerna navodila za delo** – navodila za pripravo referata so pisna, učitelji jih ne razložijo dovolj podrobno, v glavnem so kriterij za oblikovanje ocene;
- **neprimerno spremljanje učenčevega dela** – učitelji ne spremljajo priprave referata, pogledajo samo končni izdelek;
- **neustrezna pričakovanja** – učitelji pričakujejo, da bo vsak učenec samostojno uspešno rešil nalogo.

Učenec s SUT ima težave na več področjih, ki mu onemogočajo uspešno izvedbo naloge:

- kognitivne sposobnosti
- metakognitivne sposobnosti
- jezikovno funkcioniranje
- učna motivacija
- emocionalno funkcioniranje
- domače in šolsko okolje
- ekonomske težave in/ali sociokulturna prikrajšanost

S pravilno izbiro metod in oblik dela, ki izhajajo iz dobre poučevalne prakse, tudi ti učenci uspejo napisati in predstaviti referat tako, da so sami zadovoljni in ponosni na svoje delo.

Tega se lotimo s premišljenim medpredmetnim sodelovanjem (v tem primeru) naravoslovca, slavista in računalničarja.

KAKO PRI NAS?

1. Postopno in vodeno

Z učenci se pri naravoslovju dogovorimo o novi obliki dela – referatu. Najprej jim predstavimo potek dela, ki se bo zaključil z oceno. Predstavimo referate prejšnjih let in se dogovorimo o načinu dela. Do uspešnega govornega nastopa učence vodimo preko 8 nalog, opravljenih pod nadzorom učitelja pri treh predmetih.

NALOGA	PREDMET	DEJAVNOST
1	NAR	izbira katere koli živali, ki se v razredu ne sme ponoviti;
	KOM	razgovor o iskanju in izbiri primerne gradiva za izdelavo referata;
	RAČ	priprava mape, v kateri bodo zbirali gradiva (pisna in slikovna);
2	N,K,R	iskanje gradiv o izbrani živali;
3	NAR, KOM	branje izbranih gradiv o izbrani živali, selekcija informacij, potrebnih za izdelavo referata, razdeljenega na poglavja: opis živali, prehranjevanje, razmnoževanje, sorodniki, sovražniki, posebnosti;
	RAČ	oblikovanje naslovnice referata;
4	RAČ	pisanje referata v programu Word;
5	NAR	preverjanje ustreznosti, točnosti zapisov;
	SLO	popravljanje pravopisnih napak;
	RAČ	računalniško oblikovanje besedila;
6	NAR, KOM	preverjanje razumevanja vsebine, pojasnjevanje težjih besed, poenostavljanje povedi;
	RAČ	iskanje primerne slikovne materiala, dodajanje le-tega;
7	KOM	priprava na govorni nastop – predstavitev referata;
	RAČ	priprava predstavitve v Power Pointu;
	NAR	oblikovanje besedilnega dela PP predstavitve;
8	DOMA	priprava na govorni nastop;
	K, N,	R vaje govornega nastopa v različnih situacijah.

Vodeno in strukturirano delo omogoča učencem, da premagajo težave pri organiziranju in načrtovanju dela, organiziranju misli in gradiv v pravilno zaporedje ter pri uvidevanju bistva.

2. Skupaj v vsakem koraku

Vsi trije učitelji z medsebojnim dogovarjanjem spremljamo vsakega učenca ob vsakem koraku naloge.

1. korak

- Učenec na spodbudo učiteljice naravoslovja izbere žival, ki mu predstavlja izziv (je grozljiva, jo dobro pozna, o njej ničesar ne ve, a mu je všeč, nastopa v grozljivih filmih ...). Posebej smo pozorni na to, da izbor ni posledica vpliva sošolcev ali strahu učenca, da naloge ne bo zmogel.
- Učenci se pri urah slovenskega jezika in komunikacije pogovorijo, kako poiskati gradiva o izbrani živali. Ob pomoči učiteljice poiščejo želeno knjigo, revijo, video zapis na knjižni polici (po zvrsti, naslovu, avtorju ...) v šolski ali splošni knjižnici, informacijo v knjigah (uporaba kazala ...), iščejo po spletu (ključna beseda, geslo ...).
- Z učiteljem računalništva pripravijo na svojem računalniku mapo, v katero bodo shranjevali gradiva. Pogovorijo se o načinu dela ter programskih orodjih, ki jih bodo uporabljali.
- Pred naslednjo nalogo vsak učenec učiteljici naravoslovja v sproščenem razgovoru poroča o opravljeni nalogi. Pozorni smo predvsem na morebitne strahove in nelagodja, ki jih učenec izkaže pri določenem koraku ali celotni nalogi (ne najdem se v kazalu, vedno izberem napačno geslo, na polici ni knjige, ki jo rabim, o moji živali ni ničesar, hočem izbrati drugo žival ...) in jih poskušamo razrešiti. Če je negativnih informacij s strani učencev in/ali s strani sodelujočih učiteljev veliko, dejavnosti ponovimo z več dodatne razlage, pomoči ali vaj.

Učence, ki so nalogo uspešno opravili, spodbudimo, da manj uspešnim sošolcem priskočijo na pomoč z nasveti in praktičnimi prikazi.

2. korak

- Učenci poiščejo informacije o izbrani živali. V tem koraku najdenih informacij ne presoja. Informacije s spleta shranjujejo v pripravljene mape; najdene knjige, revije, članke ustrezno označijo in shranijo na dogovorjen prostor. Če učenci ali učitelji presodijo, da je pisava premajhna, tekste skopirajo v ustrezni povečavi. Najdene video zapise si ogledajo. Čeprav jih posebej ne spodbujamo v tej smeri, sprejememo tudi gradiva, ki jih prinesejo od doma.

Opravljeni nalogi sledi razgovor in vrednotenje.

3. korak

- Učenci berejo zbrane informacije in jih presoja na nivoju: to razumem, to je pretežko, tu ni nič uporabnega.
- Učitelji pri izboru gradiv pomagamo s pojasnili, z ustreznimi popravki besedil, z branjem (če učenec tega ne zmore) ...

V naslednjem krogu branja spodbujamo in preverjamo razumevanje prebranega z usmerjenimi nalogami: poišči opis živali, preberi, kako se žival prehranjuje, razmnožuje ...

Rezultat takšnega branja so selekcionirane informacije in polpripravljena gradiva za izdelavo referata. Pri urah računalništva oblikujejo naslovnico referata in v uvod zapišejo, zakaj so si izbrali to žival. Učiteljica naravoslovja pregleda zbrane informacije vsak teden in jih strokovno presodi. Na morebitne pomanjkljivosti učence opozori in usmeri, kako naj jih popravijo in dopolnijo. Po

preteku dogovorjenega časa sledita razgovor in evalvacija. Če vsi učenci niso opravili naloge, čas podaljšamo in vsi skupaj, uspešni učenci in učitelji, pomagamo manj uspešnim, da nalogo rešijo.

4. korak

- Učenci napišejo referat. V pomoč so jim vnaprej pripravljeni podnaslovi, ki jih pri zapisu vodijo: UVOD, OPIS, PREHRANJEVANJE ...

Nalogo izpolnijo v dogovorjenem času.

S tem korakom ponavadi ni težav, razen če je učenec odsoten od pouka. V tem primeru mu čas podaljšamo.

5. korak

- Učenci ob pomoči učiteljice slovenščine popravljajo morebitne pravopisne napake tako, da so nanje opozorjeni s podobnim primerom, oni pa poiščejo svojo napako (velika začetnica, manjkajoča črka, zamenjana t/d, p/b, nepravilen besedni red ...)
- Učenci pri računalništvu oblikujejo zapis v programu Word: velikost, oblika pisave, poravnava.

6. korak

- Učenci s pomočjo svojega referata pri komunikaciji in naravoslovju odgovarjajo pisno/ustno na zastavljena vprašanja. Ob tej nalogi se podrobneje seznanijo z informacijami, ki so jih zapisali v referat, urijo se v branju in širijo razumevanje zapisanega.
- Pri računalništvu k tekstu izberejo in priložijo ustrezna slikovna gradiva.

7. korak

- Pri računalništvu učenci osvojijo pripravo predstavitve v PowerPointu;
- Ob pomoči učiteljev iz referata izberejo informacije, ki jih bodo v predstavitvi pripravili. Pri urah komunikacije se pogovorijo o govornem nastopu in pomenu dobre priprave predstavitve, ki pomaga pri govornem nastopu;
- pripravijo predstavitev.

8. korak

- Učenci se naučijo vsebine, ki jih bodo predstavili. To je tudi edini del naloge, ki jo prenesemo na domače delo. Starši pogosto povedo, da učenci z nalogo, kljub težavam s spominom, nimajo večjih težav. Ker so učenci v prejšnjih korakih snov referata tolikokrat prebrali, prepisali ali kako drugače delali z zanje prilagojenim gradivom, si ga z nekoliko vaje lahko zapomnijo.
- Pri urah naravoslovja, komunikacije in računalništva vadijo govorno nastopanje. Nastop vadijo pred učiteljem, sošolci in učenci, ki so referat pripravljali prejšnje leto. Učence z zgledi spodbujamo k pozitivno naravnemu komentiranju nastopa sošolcev: to si dobro opravil, govoriti moraš še malo glasneje; to je bilo odlično, izberi si sošolca in ga glej, odlično pripoveduješ šale, za zaključek povej, koliko težav si imel pri iskanju ...

Učitelji smo zelo pozorni na stiske javnega nastopanja, ki so pri teh učencih zelo pogoste. Ponudimo jim ustrezne oblike podpore pri samem nastopu, npr. palico, ki zaposli roke, ključne besede, slike, ki pomagajo priklicati vsebine. Pomembna je pozitivna naravnost in zavest, da so v nalogo vložili že toliko truda in dela, da sam nastop ne more pokvariti ocene, kar jih je v

največji meri skrbelo. Učenci, ki imajo težave z nastopom, le-tega večkrat ponovijo; če bi bila stiska prevelika, pri nastopu ne bi vztrajali, vendar se nam to še ni zgodilo. Vsak učenec je želel svoj referat predstaviti.

Z evalvacijo vsakega koraka pomagamo učencem pri preverjanju in vrednotenju svojega dela. Pomagamo jim ohraniti osredotočenost na nalogo.

3. Zmorem, a ni lahko

Učence skozi vse korake vodimo in spodbujamo, saj sami pričakujejo, da bodo neuspešni. Pri tem naš cilj ni, da bi učenci dobili občutek, da je naloga lahka. Naloga ni lahka, a ugotoviti morajo, da jo tudi oni zmorejo opraviti. Treba jim je pojasniti, da je povsem normalno, da ne vedo, kako napisati referat, če tega še nikoli niso počeli, da smo mi tisti, ki jih bomo skozi nalogo vodili, da pa je njihova dolžnost, da se naloge lotijo zavzeto in pogumno. Vedeti morajo, da smo ob njih, ko se zalomi in zmanjka poguma. Naša osnovna naloga v tem delu je spodbujanje, vzdrževanje motivacije in usmerjanje.

4. Ne razumem, razumem

Učenci s SUT imajo velike težave pri razumevanju jezika in jezikovnem izražanju, skromnejši besednjak, težave pri razumevanju pojmov, strokovnega besedišča, slabše uvidevajo bistvo, zato je preverjanje razumevanja bistveni del vsakega koraka. Napisan referat, ki ga ne razumem, ni uspešno opravljena naloga. Čeprav je referat napisan v preprostem jeziku, je njegova vrednost velika, če učenec ve, kaj je napisal in zna napisano predstaviti. Skozi posamezne korake se lepo vidi, kako narašča samozavest učencev, ko se razumevanje vsebine širi. Ko učenec samozavestno zagovarja učitelju poved, ki jo je zapisal, je naloga izpolnjena. Razumevanje spodbujamo skozi vse korake naloge, preverimo vsako besedo in globalno razumevanje besed, kot so prehranjevanje, razmnoževanje ...

5. Vadim, vadim

Počasen, premišljen govor, težave pri iskanju besed in izgovarjanju novih besed, strah pred nastopom in zasmehovanjem vrstnikov, pred izgubo samospoštovanja in pomanjkanje notranje trdnosti ter zaupanja vase so pasti, ki jih učenci morajo premagati, da lahko uspešno govorno nastopajo.

Z ustrezno pripravo gradiva za nastop in premišljenimi vajami nastopanja jim to uspe.

6. Ponosno predstavim

Samozavest, s katero so učenci predstavili svoje delo ne samo sošolcem in učiteljem, s katerimi so nalogo pripravljali, ampak tudi ravnateljici, je poplačala ves naš trud.

7. Bravo jaz, prislužim si tri ocene

Znanja, ki so jih z nalogo pridobili, niso samo akademska, to so vseživljenjska znanja, ki pomagajo v socialnih stikih, krepijo samozavest, notranjo trdnost in zaupanje vase.

Učenci s SUT so učenci, ob katerih raste tudi učitelj, ko skupaj z njimi išče nove in nove možnosti za učenje. Spoprijemanje z učnimi težavami je svojevrstna "šola" za vse v šoli.

Literatura

- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Faber, A. in Mazlish, E. (1996). Kako se pogovarjamo z otroki in kako jih poslušamo. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Faber, A. in Mazlish, E. (1996). Kako se pogovarjamo z otroki, da se lažje učijo. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Košir S. (2008). Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja: navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Magajna, L. (1983). Kako pomagamo otrokom s specifičnimi učnimi težavami. Zbirka: Sodobno pedagoško delo, Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.
- Magajna L. in sod. (2008). Učne težave v osnovni šoli: koncept dela. Ljubljana: Zavod RS Slovenije za šolstvo.
- Magajna L. (2008). Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila. Ljubljana: Zavod RS Slovenije za šolstvo.

INDIVIDUALNO POUČEVANJE OTROK S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI PRI ZGODOVINI IN GEOGRAFIJI

Tomaž Božič Nosan

OŠ Sostro, *e-naslov*: sluzba.tomaz@gmail.com

Splošno o poučevanju otrok s specifičnimi učnimi težavami

Kot učitelj sem se z otroki s posebnimi potrebami prvič srečal leta 2003, v prvem letu dela na Osnovni šoli Sostro. Na univerzi se na ta izziv nismo pripravljali, saj smo imeli dovolj dela že s pripravo na pouk z otroki brez ugotovljenih posebnosti. Sicer pa se lahko največ o otrocih s specifičnimi učnimi težavami naučimo iz prakse, saj je vsak med njimi svoja zgodba.

Otroci s specifičnimi učnimi težavami imajo trenutno v naši državi pravico do največ pet ur dodatne strokovne pomoči, ki je običajno namenjena matematiki, slovenščini in/ali angleškemu jeziku, odvisno od stopnje težav, ki jih otrok ima. Pri drugih predmetih je otrok prav tako lahko deležen nekaj ur dodatne strokovne pomoči, odvisno od presoje. Pri tem se mi kot učitelju zastavlja vprašanje, ali ima otrok specifične učne težave le pri petih urah pouka, pri ostalih urah pouka pa te pomoči ne potrebuje? Osebnostno menim, da če je pri otroku ugotovljeno, da potrebuje dodatno strokovno pomoč, potem jo potrebuje pri večini učnih predmetov. Družba, ki je sprejela hvalevredno odločitev o integraciji nekaterih otrok s posebnimi potrebami v oddelke redne osnovne šole, mora prevzeti odgovornost za izvedbo pomoči, ki naj bo kvalitetna, strokovna in bo služila svojemu namenu. S tem je povezan tudi problem, da so otroci, ki so vključeni v sistem izvajanja dodatne strokovne pomoči - glede na zakonodajo in izdane odločbe, upravičeni do vedno manjšega števila ur te pomoči. Ne da bi se število ur pomoči povečalo, kar bi bilo po mojem mnenju edino pravilno, temveč se število ur, ki so jih deležni otroci s posebnimi potrebami, še zmanjšuje.

Individualno poučevanje otrok pri zgodovini v okviru pouka

V prvem letu poučevanja otrok s posebnimi potrebami na OŠ Sostro sem v oddelkih, kjer se mi je to zdelo potrebno, v določenem okviru ur izvajal izvedbeno prilagojen pouk. Na začetku ure je bil izveden kratek uvod v novo temo, potem pa so otroci individualno reševali delovne zvezke (ki so takemu individualnemu delu prilagojeni) ob uporabi učbenikov. Sam sem se posvetil otrokom s specifičnimi učnimi težavami. Po celoletnem delu na tak način sem ugotovil, da so otroci s specifičnimi učnimi težavami lahko postopoma pozitivno opravili naloge z zastavljenimi cilji, ki so bili predvideni v okviru preverjanja znanja, vendar je bilo njihovo znanje najpogosteje omejeno na sam preizkus, celostnega pregleda nad snovjo pa niso dosegli, kljub moji individualni pomoči. Pri tem se mi je že med letom zastavilo vprašanje: kaj pa ostali otroci, otroci brez na tak ali drugačen način ugotovljenih posebnih potreb? Ali ti nimajo istih pravic do kvalitetnega pouka, kot jih imajo otroci s posebnimi potrebami? Naj večji del ure posvetim dvema učencema s specifičnimi učnimi težavami, pri tem pa zanemarim ostalih 23 povprečnih in nadarjenih otrok? Ne. Zato sem se odločil, da bom v prihodnosti svoj čas bolj pravično razporedil med vse učence.

Individualno poučevanje otrok s specifičnimi učnimi težavami izven rednega pouka

V zadnjih letih se z otroki s specifičnimi učnimi težavami v okviru pouka zgodovine in geografije ukvarjam individualno, izven razreda. Pri nekaterih otrocih se individualna pomoč izvaja v okviru nekaj ur dodatne strokovne pomoči (pred preizkusi znanj), pri drugih pa jo izvajam sam individualno (popolnoma prostovoljno) pred poukom, odvisno od odločitve strokovne skupine. Individualno pomoč pred poukom izvajam tudi pri učencih, ki bi bili po mojem mnenju do odločb o usmerjanju upravičeni, vendar jih nimajo – najpogosteje zaradi tega, ker se starši še vedno bojijo izpostavljenosti njihovega otroka v lokalnem okolju. Pri individualni pomoči otrokom pred poukom me moti nesistematičnost. Stvari so odvisne od dobre volje posameznikov. Nekateri tak način pomoči izvajajo, nekateri pa ne. Menim, da s tem učitelji rešujemo nesposobnost države, da bi to področje dokončno sistemsko rešila.

Neformalna skupina otrok s posebnimi potrebami

Za konec bi opozoril na ne tako majhno skupino otrok s posebnimi potrebami, ki niso zajeti v noben sistem. Slovenija je v času globalizacije (še posebno po vstopu v Evropsko unijo) postala pomemben člen migracijskih tokov v Evropi. Ne samo da preko našega državnega ozemlja potekajo migracijske poti, temveč je Slovenija postala tudi končni cilj številnim migrantom. Ti imajo otroke, ki jih brez znanja slovenskega jezika vključujemo v redne šole. Pri teh otrocih se kot učitelj srečujem s problemom, da ne vem, kaj ocenjujem. Znanje razumevanja in posredovanja slovenskega jezika ali zgodovino oz. geografijo? Tudi pri teh otrocih izvajam individualno pomoč pred rednim poukom. Na naši šoli teh otrok še ni veliko, vendar imajo nekatere šole na ljubljanskem območju po pripovedovanju kolegov veliko več otrok s tovrstnimi težavami. Na eni izmed šol imajo po pripovedovanju kar 5 otrok v oddelku, ki prihajajo iz drugega jezikovnega okolja in ne obvladajo slovenskega jezika do te mere, da bi lahko nemoteno sledili pouku. Tudi na tem področju bi bilo po mojem mnenju potrebno nameniti več pozornosti, da se tudi v Sloveniji ne bo zgodil "Pariz", ko so pred petimi leti v okolici francoskega glavnega mesta gorela vozila.

DOBRA PRAKSA – SPECIFIČNE UČNE TEŽAVE V SREDNJI ŠOLI

MOJ SIN Z DISPRAKSIJO V PROCESU ŠOLANJA

Božena Opara, uč. raz. pouka

e-naslov: opara.bozena@gmail.com

Na svetu si, da gledaš sonce.

Na svetu si, da greš za soncem.

Na svetu si, da sam si sonce

in da s sveta odganjaš sence.

(Tone Pavček)

*Na svetu si, da gledaš sonce.
Na svetu si, da greš za soncem.
Na svetu si, da sam si sonce.
in da s sveta odganjaš sence.*

Uvod

Strma je pot za soncem, še težje je odganjati sence s sveta, kadar se človek zaradi primanjkljajev ne zmore umesti v povprečje, ki so ga prevzeli ljudje v okolju, kjer biva. In takrat je nadvse pomembno zaznavati žarke sonca, ohraniti poglede proti soncu, predvsem pa ne izgubiti stika z žarki sonca.

Staršev in okolja si otrok ne izbere sam. Tudi starši si ne izberemo svojih otrok. "Vaši otroci niso vaši otroci. Sinovi in hčere klica Življenja so ... Lahko jim darujete svojo ljubezen, toda ne morete jim dati svojih misli, kajti oni imajo svoje misli ...".

(K. Gibran: Prerok)

V prispevku želim predstaviti pot, ki sva jo prehodila s sinom dispraktikom v procesu njegovega šolanja. Danes je sin star osemnajst let in je zaključil tretji letnik Srednje zdravstvene šole v Ljubljani in se vpisal v četrti letnik. Je drugorojeni otrok v družini.

Dispraksijo je podedoval po očetovi strani, podobne težave je imela tudi sestrčna, ki je že odrasla, in je primanjkljaje uspešno kompenzirala.

Predšolsko obdobje

Do vstopa v šolo nihče od strokovnjakov v njegovem razvoju ni opazil posebnosti. Redni pregledi pri specialistih, ki jih v razvoju otrok izvaja naš zdravstveni sistem, so bili vedno opredeljeni kot brez posebnosti ali napreduje v krivulji normalnega razvoja. Med drugim in tretjim letom starosti se je njegov govor ustalil, včasih je bil nerazločen, zaletav. Kadar je bil utrujen ali čustveno vznemirjen je govoril zelo neartikulirano, hitro, slabše je izgovarjal sičnike, šumnike in soglasnik "r".

Doma smo se na različne igrive načine ukvarjali z izgovorjavo, vendar je sin kazal malo zanimanja za te dejavnosti. Okrog petega leta sem ga peljala k logopedinji, ki je dve leti z njim delala sistematično in strokovno. Seveda smo tudi v domačem okolju delali in se skupaj z otrokom veselili vsakega najmanjšega napredka. Do vstopa v šolo je primanjkljaje nadoknadil. Vendar še danes ob utrujenosti, predvsem pa čustveni vznemirjenosti njegov govor postane zaletav in slabše artikuliran. Med četrtnim in petim letom se je naučil voziti kolo, smučati in rolati. Vendar je potreboval veliko več časa, vzpodbude in pomoči kot starejši brat, da je te veščine avtomatiziral. Že takrat sem se sama pri sebi čudila in se spraševala: "Le zakaj potrebuje toliko vzpodbud, ponavljanj in še vedno je tako nespreten, nezanesljiv?" Iz tega obdobja se najbolj spominjam, da je že kar spretno smučal, naslednjo zimo, ko smo spet začeli smučati, pa se je obnašal, kot da se še nikoli ni učil smučati. Še danes je njegova tehnika smučanja šibka. V tem obdobju se je izogibal risanju, striženju. Zelo redko sem ga navdušila, da je s posnemanjem izdelal izdelek, pri katerem bi moral uporabiti fino motoriko. Vsi izdelki so bili okorni, samosvoje oblike. Najbolj je užival, kadar se je igral v peskovniku, zemlji, pomagal staremu očetu pri delu na vrtu in popravilih pri hiši. Najraje se je igral fantazijske igre z različnimi uporabnimi predmeti (kuhalnico, pokrovko, smetišnico, ...). Z lego kockami se je igral, vendar kratek čas. Najraje je uporabil izdelke, ki jih je sestavil starejši brat, pogosto ga je vabil v igro in ga pri sestavljanju le okorno posnemal. Le redko mu je v več poskusih uspelo sestaviti izdelek z Lego tehnik kock, ker so bili delčki majhni in je bilo potrebno uporabiti načrt, ki je po korakih vodil do končnega izdelka. Najraje je poslušal pripovedovanje ali branje pravljic in zgodb, ki jih je domiselno obnavljal in dramatiziral. Doma in v vrtcu smo imeli težave s pospravljanjem igrač, copat, oblačil, prilagajanjem redu. Pogosto je našel način, da se je izognil tem dejavnostim. Izdelki so bili grobi, neestetski, "okorni". Veščino zavezovanja čevljev je osvojil šele v starosti sedmih let.

Osnovnošolsko obdobje

V prvem razredu se je ob učiteljici, ki mu je nudila varno okolje in postavljala določene zahteve, kar hitro prilagodil delu, redu in zahtevam. Bil je, v primerjavi z vrstniki, kar samostojen, od prvega dne je sam hodil domov iz šole. V ničemer ni izstopal od vrstnikov. Dosegel je vse učne cilje in se uspešno vključil v skupino, rad je hodil v šolo. Doma in v šoli smo občasno opazili šibko koncentracijo in orientacijo. Predvidevali smo, da bosta z rednim in sistematičnim delom počasi zbledeli. Učiteljica ni nikoli opazila, da bi zaostajal pri avtomatizaciji zapisovanja in branja. Njeno mnenje glede risanja in likovnega ustvarjanja je bilo, da izraža nenavadno ustvarjalnost in ideje. Nikoli več ni nihče zaznal česa podobnega. Pri lepljenju in striženju je bil še vedno okoren. Doma je ob dnevni motivaciji in vzpodbudi redno opravljali domače naloge. Bil je bolj počasen, vendar je z veseljem delal. Tudi pri domačih opravilih je bil počasen, da je delo opravil, je potreboval več vzpodbude in opozarjanja na dolžnosti. Najbolj moteče se mi je zdela njegova počasnost pri jutranjem oblačenju, obuvanju in odhodi od doma. To sem si razložila s tem, da tudi sama nisem hitra in da ga bo življenje prisililo, da bo pospešil korak. Ker je krepke telesne konstrukcije, ki jo je podedoval po dedku po očetovi strani, in glede na vse opisano, se mi je kot prvošolček zdel kot "mali medvedek."

Z velikimi pričakovanji smo začeli drugo šolsko leto. V pozni jeseni je kot strela z jasnega po učiteljinem mnenju postal nemiren, neuspešen pri delu, nepriljubljen v skupini, skratka nemogoč. V šoli je postal negotov, popolnoma neorganiziran, vse delo je opravil površno, ga ni dokončal, gledal je skozi okno, grizel papir in radirko. Skratka ni bilo več enega področja, kjer bi bil vsaj malo uspešen. Izbral si je vlogo razrednega klovna, pogosto je reagiral agresivno. Doma je tarnal, da ga nihče več ne mara. Kar naenkrat so se pojavile še nočne more, ki so trajale približno do konca desetega leta. Začel je prekomerno jesti, v šoli je tekmoval, koliko kosov kruha lahko poje za

malico. Zredil se je za nekaj kilogramov. Postal je apatičen in agresiven tudi doma in ni želel več hoditi v šolo. Domače delo je ob moji pomoči kar natančno opravil. V problem se je vključila tudi šolska psihologinja, ki si ni ustvarila lastnega mnenja o otroku in mi ni svetovala nič jasnega. Tako smo mukoma zaključili šolsko leto. Opisna ocena učiteljice ob zaključku drugega razreda je bil zapis, da je dosegel vse predpisane učne cilje. Ves čas sem si prizadevala z učiteljico vzpostaviti dialog, v katerem bi mi razložila, česa otrok ne zna ali ne zmore, kako naj mu pomagam, vendar nama ni uspelo. Sin je z njeno pomočjo dobil še stigmo v skupini, ki je močno vplivala na njegovo samopodobo, na mesto v skupini in na nadaljnji razvoj dogodkov v skupini.

Ker nisem zmogla in ne hotela sprejeti za dokončno, da je moj otrok popolnoma nesposoben za šolsko delo in integracijo v socialno skupino, hkrati pa ne vedeti, kaj je vzrok temu, sem se v začetku tretjega razreda odločila za obravnavo v Svetovalnem centru za otroke mladostnike in starše v Ljubljani. Sin je bil hitro sprejet v obravnavo. Že tukaj naj zapišem, da sem se ob pogovorih s strokovnjakinjami umirila in začela izbirati smiselne strategije za pomoč in vzpodbudo sinu in sebi v odnosu do učiteljic, čeprav je bilo pogosto težko vztrajati. Po pregledih pri pedopsihiatrinji, psihologinji in defektologinji je bila postavljena diagnoza:

Nadpovprečno inteligen ten otrok, ki ga pri šolskem delu ovira šibka pozornost in koncentracija ter specifične razvojne motnje na področju branja, pisanja in grafomotorike.

Opre deljene so bile prilagoditve. Izdano je bilo strokovno mnenje, ki je bilo posredovano tudi šoli. Še vedno sva hodila na obravnavo k defektologinji, ki mu je posredovala različne strategije za kompenzacijo primanjkljajev, dolgoročno pa svetovala uporabo računalnika.

V tretjem in četrtem razredu so se stopnjevale težave na področju pisanja, pisava se je povsem popačila. Zavračal je branje, zato sva snov in obvezno čtivo brala na glas, posnela. Vsak je bral nekaj delov. Tako sva prebrala tudi knjige za bralno značko. Veliko informacij si je pridobil in utrdil ob poslušanju in sodelovanju v šoli. Ob gledanju televizije si je nabral mnogo splošnih informacij o dogodkih doma in po svetu. Zapise je doma prepisoval, učiteljici sta mu pripravljali kopije. V skupini se nekako ni več znašel. Družil se je le z nekaj sošolci in sošolkami. Pri telesnih aktivnostih ga je dodatno ovirala nekaj kilogramov previsoka telesna teža. Razredničarki sta bili strokovno vešči izvajati prilagoditve, nudili sta mu tudi čustveno oporo. Predvsem učiteljica v četrtem razredu mu je postavljala visoke zahteve glede znanja na vseh področjih. Kmalu je bilo jasno, da bodo njegovi zapisi kontrolnih nalog težje berljivi in kljub znanju pomanjkljivi in površni. Učiteljici sta ga ob pregledovanju rešitev še ustno preverjali. Tako je pri vseh predmetih dosegal prav dobre rezultate. Še vedno je bil zadržan v komunikaciji z okolico, še je gledal skozi okno, včasih je bil razdražljiv. Zelo počasi se je uril v načrtovanju in organizaciji dela, sem in tja je še založil, izgubil učni list, svinčnik.

Težava, ki se je začela že v tretjem razredu in se stopnjevala do neobvladljivosti do osmega razreda, je bila pri angleškem jeziku. Način dela učiteljice, ki ni predpostavlj al nobenih primanjkljajev, je že na začetku izvr gel vse otroke, ki mu niso zmogli slediti. Že v tretjem razredu osemletke so uporabljali vsebinsko najzahtevnejši učbenik. Pri zapisovanju je izpušč al črke, glasove je slabo zaznal, besednega zaklada niso širili sistematično, ker se z urjenjem zapisovanja niso ukvarjali, so bili zapisi še bolj popačeni in neberljivi. Slovnico se je hitro naučil in jo znal uporabljati. Učiteljica, ki je začela s poučevanjem angleškega jezika ni zmogla, kljub priporočilom Svetovalnega centra, niti ene prilagoditve. Bila je vodja strokovnega aktiva anglistov na šoli, zato so bili kriteriji poučevanja

in ocenjevanja neizprosni, uporabljali so jih vsi anglisti, ki so se pogosto menjali. Čeprav sem bila opremljena s strokovnim mnenjem, prebrala sem nekaj strokovne literature, nisem zmogla vzpostaviti komunikacije z njo. Svetovala mi je, naj sina prepisem na Valdorfsko šolo, če zahtevam posebno obravnavo. Zavračala je sodelovanje s Svetovalnim centrom. Doma smo mu pomagali, vendar v šoli spet ni bilo ene možnosti biti vsaj malce uspešen tudi pri angleščini. Pri matematiki so se pojavljale občasne težave, ki smo jih še kar ugodno reševali. Poudariti moram, da nikdar ni bilo težav pri slovenskem jeziku. Vztrajno je moral ponavljati slovnična pravila s primeri, da se jih je zapomnil. Učiteljica je vedno poudarjala njegov besedni zaklad, sposobnost izražanja, ustvarjalno obdelavo teme pri spisih, veliko splošnega znanja, navduševal jo je, da je pogosto izražal svoje mnenje in ga znal utemeljiti. Sprejela je njegovo tehniko pisave. Zelo uspešen je bil pri naravoslovnih predmeti. Pri tehniki in tehnologiji je izdelal natančne izdelke, spretno uporabljal orodje, risal in bral načrte.

Problem sem predstavila gospe ravnateljici, ki me je poslušala, nekaj malega poskušala urediti, a neuspešno. Omenila sem tudi zakon, ki nalaga izpolnjevanje pomoči. V šestem razredu sem resno premišljevala o tem, da sina prešolam. Iz tega obdobja se živo spominjam nemoči na eni strani, strokovne in človeške podpore strokovnjakinj na Svetovalnem centru, pomoči nekaj mojih sodelavk in mnogo prebrane literature na drugi strani. Tako je angleščina postala mora za sina in celo družino. Vsako leto smo s poslednjimi močmi zdržali do počitnic. Ker ni kazalo, da ima vodstvo šole namen upoštevati zakon o otrocih s posebnimi potrebami in od zaposlenih dosledno zahtevati izpolnjevanje le-tega, sem se odločila, da začnem postopek usmerjanja. S sinom sva prehodila še administrativno pot, ki je potrebna, da odločba stopi v veljavo. Odločba, v kateri so bili strokovno opredeljeni primanjkljaji in prilagoditve, povzeti po strokovnem mnenju izdanem na Svetovalnem centru že nekaj let prej, je vsebovala naslednje:

- **ena ura dodatne strokovne pomoči za angleški jezik, ki jo izvaja specialni pedagog zunaj oddelka,**
- **fotokopiranje učnih vsebin,**
- **uporaba računalnika.**

V osmem razredu se je nepričakovano zgodil preobrat. Dobil je novega razrednika, profesorja športne vzgoje, ki je na težave zmogel pogledati s strokovne, predvsem pa človeške širine. Njegov moto je bil: "Težave so zato, da jih rešujemo." Spodbujal ga je na področju gibanja in ga navdušil za tek. Tako kot učiteljica v prvem razredu, ki je v njem videla ustvarjalnost na področju likovnega izražanja, je on videl potencial na področju teka. V začetku šolskega leta je sin pod zdravniškim nadzorom shujšal in z lastno voljo in delom dosegel primerno telesno težo. Razrednik mu je naložil različne dejavnosti, ki jih je opravil za razredno skupnost, počasi je utrjeval komunikacijske veščine. Sredi leta je stopila v veljavo še odločba s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Toliko sončni žarkov naenkrat, počasi so pregnali vse sence, ki so se potuhnjeno prikradle skozi leta šolanja. Vse naštetu nam je omogočilo, da smo zaživel bolj umirjeno vsakdanje življenje in v miru začeli razmišljati o izbiri in vpisu na srednjo šolo. Že ob koncu osmega razreda se je popolnoma samostojno odločil za Srednjo zdravstveno šolo, želel je postati reševalec. V šoli so težave z odločbo postale obvladljive. Po vodstvu specialne pedagoginje, ki je prevzela primer, in razrednika smo se redno sestajali. Analizirali smo izvajanje odločbe in sinovo delo v okviru le-te. Sin je začel pisati na računalnik, si sam urejal fotokopije, se počasi učil dogovarjati z učitelji o ocenjevanju, postal je uspešen učenec, prigaral si je nazaj svoje mesto v skupini. Še vedno se je družil s sošolci, s katerimi se je povezal, ko so bile njegove težave najbolj moteči element v oddelku. Ob zaključku devetega razreda je zbral več kot dovolj točk za vpis na izbrano šolo. V sedmem razredu se je začel učiti igranja kitare. Učitelj je bil z njim zelo potrpežljiv. Bil je prepričan,

da ga primanjkljaji ne bodo ovirali. Dejal je, da se bodo prsti sproščali, možgani delovali, potrebna bo samo vztrajnost, kar se je izkazalo za preroško napoved. Danes mu igranje predstavlja bistveno sproščanje in zapolnitev prostega časa.

Srednješolsko obdobje

Ker se je v času njegovega vpisa v srednjo šolo zelo počasi sprejemal nov Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, so obstajali pomisleki o možnostih prilagoditev. Zato sem še pred vpisom stopila v stik s svetovalno službo Srednje zdravstvene šole v Ljubljani. Že ob prvem srečanju sem bila pomirjena in opogumljena s strani svetovalne službe, kajti zanje je pomemben vsak dijak. Sin se je z veliko motivacije vpisal na izbrano šolo. Ker v začetku prvega letnika še ni dobil odločbe, smo takoj sklenili PEDAGOŠKO POGODBO, v kateri so bile navedene prilagoditve iz odločbe, ki smo jo uporabljali v OŠ. Zapisane so bile tudi dolžnosti dijaka. Profesorji so to sprejeli kot samoumevno dejstvo. Sin je delal sproti, se s pomočjo razredničarke dogovarjal s profesorji. Sredi leta je bilo izdano novo STROKOVNO MNENJE z naslednjo vsebino:

“Učenec ima izrazito dispraksijo, ki ga močno ovira pri zapisovanju, kar ima za posledico ovirano grafomotorično funkcioniranje, ki je izrazito šibko, kar se odraža pri zapisu snovi. Posledično so zapisi nedodelani, netočni, pomanjkljivi, pogosto nečitljivi. Bralna tehnika je dobra, težava je v razumevanju prebranega in sistematičnem povezovanju. Zaradi njegove vztrajnosti in visoke motiviranosti za doseganju uspeha pri šolskem delu to zelo lepo kompenzira s spominom, ki ga uri pri zapisovanju – prepisovanju učne snovi na računalnik doma. Izrazite težave se pojavljajo pri tujem jeziku zaradi samega zapisa.”

Na osnovi strokovnega mnenja je bila takoj izdana še ODLOČBA z naslednjimi prilagoditvami:

- ena ura dodatne strokovne pomoči, ki jo izvaja učitelj v ali izven oddelka,
- ustrezne časovne prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja,
- poudarek na ustnem spraševanju pri posameznih predmetih,
- zmanjšana količina učnih listov pri tujem jeziku,
- uporaba računalnika pri pisnih izdelkih.

V prvem letniku je imel pričakovane težave pri angleškem jeziku, ki jih je z dodatno pomočjo v šoli, inštrukcijami doma ter sprotnim delom premagal. V drugem in tretjem letniku je bilo težav manj. Vsako leto dosega boljši učni uspeh. Pomembno se mi zdi poudariti:

- zaveda se svojih primanjkljajev, išče, preizkuša in uporablja primerne kompenzacije,
- uči se samozagovorništvu, dogovarja se s profesorji glede pisnega in ustnega ocenjevanja,
- sam poskrbi za zapise, prepise na računalnik in fotokopije,
- samostojno si organizira prosti čas in delo za šolo ter učenje,
- v razredni skupnosti se druži z manjšo skupino sošolcev, sošolk, ki imajo motivacijo za delo,
- je zelo uspešen pri strokovnih predmetih,
- rekreativno se ukvarja s športom: tekom, kolesarjenjem, alpinizmom in pohodništvom,

- je aktiven skavt,
- ljubiteljsko igra kitaro.

Ob pomoči razredničarke – šolske psihologinje in koordinatorke za dijake s posebnimi potrebami nikoli nismo imeli nobenih težav glede izvajanja prilagoditev. Šola ima natančno izdelan koncept dela z dijaki s posebnimi potrebami v skladu z zakonom in ga v celoti izvaja v korist dijaka.

Še vedno ima neurejene učne lističe, pozabi, založi kakšen predmet, ob čustveni vznemirjenosti govor lahko postane hiter, zaletav, slabše artikuliran. Situacije, kjer je čustveno vpleten, ga lahko izzovejo k impulzivnemu reagiranju, razdražljivosti in nepotrpežljivosti. Vendar se utrjuje tudi na tem področju. Zmore ubesediti svoja čustva, počutje, zelo je čuteč in pozoren do ljudi, ki ga sprejemajo, jim na osnovi pozitivnih izkušenj zaupa, v navezovanju novih socialnih stikov je še vedno zadržan.

Zaključek

Vse čas šolanja mu širša družina stoji ob strani. Usmerjali smo ga v športne, kulturne aktivnosti, ustvarjalno uporabo prostega časa. Nekaj let se je učil igranja kitare. Vse od malega smo mu postavljali zahteve, ga učili pravil in odgovornosti. Pogosto je bilo potrebno veliko vztrajnosti, potrpljenja, ponavljanja na šibkih področjih. Počasi sem se naučila, da vsaka pot ni za vsakega človeka in da mnogo poti vodi do istih ciljev. Učila sem se ga sprejemati v vseh njegovih močnih in šibkih sposobnostih. Upam, da bo na osnovi izkušenj uspešno napredoval v procesu šolanja in si našel mesto v življenju odraslih ljudi. Da bo znal in zmogel živeti zadovoljno in ustvarjalno življenje.

Na najini skupni poti sem po mnogih stiskah, ki so me stiskale, utrjevale in kalile, ozavestila spoznanje, da je tudi moj sin otrok Življenja. Tako kot pravi pesnik, na svetu je, da gleda sonce, da gre za soncem, da je sonce in da s sveta odganja sence, kljub primanjkljajem, ki se imenujejo dispraksija. Hvaležna sem mu, da mi je omogočil to življenjsko spoznanje.

Pomembno je povedati, da sva s sinom na opisani življenjski poti srečala mnogo ljudi, ki so z znanjem in izkušnjami, predvsem pa s človečnostjo, dodali svoj del v mozaik najine zgodbe. Tudi njim sem iskreno hvaležna.

DODATNA STROKOVNA POMOČ DIJAKU S POSEBNIMI POTREBAMI ZARADI PRIMANJKLJAJA NA POSAMEZNIH PODROČJIH UČENJA MATEMATIKE

mag. Barbara Rodica

Visoka šola za upravljanje in poslovanje Novo mesto, *e-naslov*: barbara.rodica@guest.arnes.si

V srednji strokovni šoli, kjer sem poučevala matematiko, se uresničuje ideja integracije otrok s posebnimi potrebami, ki se je pričelo s prenovo našega šolskega sistema. V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju je bilo določeno, da je treba zagotoviti, da bo vsak otrok po končani osnovnošolski obveznosti pridobil temeljno poklicno izobrazbo. S tem je celotna srednješolska raven izobraževanja postala odgovorna tudi za dijake s posebnimi potrebami. Z nižjim poklicnim izobraževanjem so se odprla vrata za otroke z lažjimi motnjami v duševnem razvoju, vsem drugim pa možnosti v različnih programih (Opara, 2005: 33). Število dijakov s posebnimi potrebami se je v letu 2004 glede na leto 2003 podvojilo. Skupaj jih je bilo 675, od tega največ 49,19 % z motnjami v duševnem razvoju, sledijo dijaki s primanjkljajem na posameznih področjih učenja 11,85 % (prav tam: 35).

Opara pravi, da so tudi otroci s posebnimi potrebami najprej učenci, ki si prizadevajo dosega znanje, učitelji pa naj bi jim pri tem pomagali; zato motnja in otrokove nezmožnosti niso več v ospredju. In večina nas učiteljev se strinja, da so v ospredju vprašanja, kakšne prilagoditve in pomoč potrebujejo oziroma kako jih uspešno poučevati ter jim prilagoditi kurikulum in učne pristope. V članku bom poskušala predstaviti primer reševanja tega problema. Torej, kako na najboljši način nuditi dodatno strokovno pomoč dijaku s posebnimi potrebami, da bo dosegel vsaj minimalne standarde znanja, ki jih določa izobraževalni program?

Dijak s posebnimi potrebami zaradi primanjkljaja na posameznih področjih učenja

Šola sodeluje pri spremljanju individualne potrebe dijaka, ki ima primanjkljaj na posameznih področjih učenja. Sodelovanje s starši poteka tedensko vsaj enkrat. Šolska svetovalna delavka me je izbrala za nudenje dodatne strokovne pomoči dijaku, ki ima zaradi primanjkljaja na področju matematike specifične učne težave pri pouku matematike. Med specifične učne težave dijaka sodijo med drugim tudi učne težave pri aritmetiki, ki jih lahko glede na povezanost s kognitivnimi in nevrološki primanjkljaji delimo še v tri podskupine (Bagola, 2007: 158); od teh pri dijaku opazim slabši semantični spomin (ostale težave so opisane v nadaljevanju besedila).

Moj cilj je bil prilagoditi metode poučevanja ter učne strategije za dijaka Andreja. Šolska svetovalna delavka mi je predstavila obseg, vrsto ter želen način izvajanja dodatne strokovne pomoči, ki ga določa že odločba o usmeritvi otroka s posebnimi potrebami.

Opis specifičnih učnih težav

Andrej ima šolsko funkcioniranje ovirano z izrazito odkrenljivo pozornostjo, motnjami v koncentraciji ter slabšo samoorganizacijo. Dijak ima težave tudi na področju razumevanja

kompleksnih navodil ter priklica informacij iz spomina. Grafomotorično je okornejši. Ugotovljeno je, da ima specifične učne težave pri pisanju, slabo vizualno-motorično koordinacijo ter izrazite motnje pozornosti in koncentracije v storilnostni situaciji. Njegovo branje je avtomatizirano, vendar je razumevanje in obnavljanje prebranega po prvem branju neustrezno.

Z dijakom sva imela na začetku velike težave v najinem osebni odnosu. Dijak je bil pri pouku zelo moteč, saj je kljub opozarjanju in menjavi sedežnega mesta v razredu motil kogar koli, ki mu je bil najbližji sosed. Na večkratno opozarjanje se ni odzval in je nadaljeval z govorjenjem, petjem, poslušanjem glasbe in tako večkrat v eni uri "izsilil vso mojo pozornost". Po opozorilu je bila njegova pozornost kratkotrajna. Njegovo učenje so hitro zmotili razni zanj moteči dejavniki. Dijak si ni delal nobenih zapiskov, pozabljal je zvezek in učne pripomočke. Na vsako opozorilo, podano navodilo ali kakršno koli spodbudo je reagiral negativno in odklonilno. Moje osebno mnenje je bilo, da Andrej obupa ob prvi težavi in ne vloži vsega možnega truda. Ima zelo veliko motnjo pozornosti in je hitro utrujen. Reševanje težav se je pričelo, ko smo specifične učne težave pričeli reševati skupaj s pomočjo staršev. Predlog, da se Andreja motivira k večjemu angažiranju, je bil zelo dobro sprejeto pri starših, ki so mi bili ves čas v oporo z nasveti in z različnimi informacijami. V individualnem pogovoru mi je razložil, da ga "vse v razredu zelo moti".

Opredelitev prilagoditev

Nudjenje ene ure dodatne strokovne pomoči individualno, zunaj oddelka.

POUČEVANJE:

- Enoznačne, konkretne povratne informacije,
- preverjanje razumevanja (slišane, prebrane, napisane),
- dijak ima več časa za reševanje nalog, naloge so pripravljene tako, da mu omogočajo hitrejši priklic.

PODAJANJE NAVODIL:

- Ustna in pisna,
- preprosta, jasna - korak za korakom,
- demonstrirana,
- preverjanje razumevanja.

PRIPOMOČKI ter prilagoditve prostora in opreme:

- Fotokopije ob obsežni in zahtevnejši učni snovi,
- dodatni prilagojeni učni listi,
- sedi na mestu, ki mu omogoča boljšo osredotočenost na šolsko delo,
- možnost uporabe računalnika pri šolskem delu.

DOMAČE NALOGE:

- Priprava lastnih učnih listov, kjer si označi pomembnejše formule in postopke,
- urejanje šolskih zapiskov,

- samostojni krajši izvlečki iz zapiskov,
- reševanje različnih krajših nalog za utrjevanje naučenega.

CILJ domačih nalog: vse štiri točke naj bi dijaku pomagale zmanjšati težave s priklicem aritmetičnih dejstev iz dolgotrajnega spomina, dijaka naj bi postopoma ta način dela navajal tudi na boljšo samoorganiziranost.

Priprava dijaka na PREVERJANJE IN OCENJEVANJE vključuje naslednje prilagajanje v izvedbi programov:

- da bi dosegel minimalne standarde in dosegel napredek v znanju, ga usmerim v določene vsebine, tako da se pri preverjanju in ocenjevanju znanja preveri le del celotne snovi;
- priporočilo šolske svetovalne delavke je vključevalo napotek, da naj dijaka pripravljam s poudarkom na ustno preverjanje in ocenjevanje znanja;
- dijaka pripravljam tako, da lahko nalogo opravlja ustno ali pisno in se mu ta čas za posamezno nalogo po potrebi podaljša;
- z dijakom sva sklenila dogovor, da se po doseženih učnih ciljih na pripravah njegovo znanje napovedano preveri in oceni (Andrej se mora javiti sam);
- ob ocenjevanju se držim navodil neupoštevanje specifičnih napak pri pisanju.

USMERJANJE VEDENJA za izboljšanje učnih rezultatov dijaka:

- Razvija zaupanje in medsebojno sodelovanje (najinih nekaj prvih individualnih ur sem usmerila v pogovor, po nekaj urah "sva začela" dosegati cilje, ki so bili usmerjeni k znanju);
- z dijakom skleneva dogovor o tem, kako in koliko "najmanj zapisati v zvezek";
- skleneva dogovor o sedežnem redu;
- ker je dijak na individualnih urah pričel zelo dobro sodelovati, je bil deležen pozitivne potrditve in si je okrepil samozavest, kar je kmalu izboljšalo njegovo sodelovanje pri urah pouka matematike;
- skleneva dogovor o nepozabljanju pripomočkov, zvezka ...

PRIMERI nudenja dodatne strokovne pomoči pri individualni uri:

Med individualno uro uporabim učne metode razgovora, razlage, prikazovanja ... Dijaka pri reševanju nalog vzpodbujam tudi z izbiro nalog, ki omogočajo razvijanje njegovih močnih področij, to je prostorsko orientacijo in predstavljaljivost.

Učitelj:	Dijak:
Dijaku podam kratka navodila za reševanje primera (povej, kaj boš naredil, katero formulo boš uporabil, ...). Dam mu navodilo, da rešuje nalogo najprej na tablo, nato določene primere prepíše v svoj zvezek. Primer 1 (lažja naloga): Določi presek danih intervalov: $[-2, 1) \cap (3, 6] =$ (dijak dobi več primerov tega tipa za reševanje) Primer 2 (lažja naloga): Nariši množico vseh točk, za katere je: $(x < 3) \text{ in } (-2 \leq y \leq 4)$ Pri tem primeru uporabim učno metodo razgovora, kjer ga spodbudim, da razloži svojo narisano rešitev. Primer 3 (težja naloga): Zapiši enačbo vzporednice m z premico p, če veš, da premica m poteka skozi točko A(1, 1). Ker je naloga strukturirana, dobi dijak navodila večkrat postopoma ob reševanju naloge, potrebno je večkratno usmerjanje dijaka in dodatna razlaga.	Andrej z besedami opiše postopek, ki ga bo izvedel na učnem listu, nato pokaže pravilo oz. formulo, ki jo bo uporabil za rešitev naloge. Na tablo zapiše pravilo, ki ga je v pričetku ponovil na glas. Nato: - nariše številsko premico, - označi enote, - nariše oba intervala, - grafično označi končno rešitev in "jo razloži s svojimi besedami". Nariše koordinatni sistem. Nato: - določi obe osi (tukaj ima težave s priklicem, katera je ordinatna in katera abscisna os), - v koordinatnem sistemu označi enote, - predstavi grafično rešitev $(x < 3) \text{ in } (-2 \leq y \leq 4)$ (tukaj ima težave – kako prikazati rešitev, v pomoč za določitev rešitve naloge nariše v koordinatni sistem nekaj dodatnih točk, ki pomagajo določiti rešitev), - na številski premici označi končno rešitev, - utemelji narisano rešitev. Dijak je reševal nalogo po korakih, - nalogo, ki jo je reševal na tabli, nato prepíše v svoj zvezek in označi, kaj je pomembno, - zapiše in na glas ponovi kratek postopek reševanja naloge.

Dijak pri individualni uri uporablja pripravljene učne liste. Na začetku ure ponoviva snov, kadar pozabi postopek, ga ponoviva skupaj, če je potrebno, mu ponovno razložim učno snov. Dijaka opozorim, na kaj mora biti pozoren, nato nalogo rešuje individualno. Po preverjanju zapisanega rešuje nalogo pred tablo in glasno razloži za kaj in katero formulo oz. postopek bo uporabil.

Pri ponavljanju sva se najprej dogovorila, kaj bova vadila in na kakšen način.

S pogovorom kaj in kako rešiti določene matematične probleme je dijak pridobil samozavest in je tudi pri pouku skrbneje pričel pisati zapiske; ti so krajši, a so smiselni. Razvila sva neverbalno komunikacijo, tako "se neverbalno pogovarjava" med poukom, posebno, ko opazim, da je Andrejeva koncentracija pričela upadati. Dijak potrebuje stalno motivacijo in pozornost, tako ga med uro večkrat pokličem, naj pove rešitev kakšnega primera ali ga vprašam kakšno kratko vprašanje in če je mogoče, tudi pokličem, naj na tablo nariše ali napiše kakšno nalogo.

Zaključek

Osebnostno mislim, da je dodatna strokovna pomoč pri dijaku dosegla svoj namen. Dijak je ure strokovne pomoči redno obiskoval. Pri ocenjevanju znanja sem upoštevala standarde znanja in hkrati individualni razvoj in napredek dijaka s posebnimi potrebami. Prilagojeno je bilo tudi izvajanje, kar pomeni, da v procesu preverjanja in ocenjevanja znanja nisem upoštevala tistih rezultatov in postopkov, pri katerih otrokova motnja onemogoča izkazovanje znanja. Pri preverjanju in ocenjevanju znanja smo Andreju zagotovili tiste prilagoditve in pripomočke, ki mu omogočajo izkazovanje znanja in sposobnosti. V ta namen smo mu omogočili podaljšani čas za preverjanje in ocenjevanje do 50 %.

Literatura

Opara, B. (2005). Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah. Vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, priročnik. Ljubljana: Centerkontura.

Bagola, M. (2007). Specifične učne težave pri matematiki. V Matematika v šoli, letnik 13, številka 3/4, Ljubljana, december 2007, str. 156–164.

STROKOVNA POMOČ ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE ŠOLSKIM TIMOM PRI DELU Z DIJAKI S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI TER SODELOVANJE Z INKLUZIVNIM TIMOM

Dragica Dodič Turk, univ. dipl. psih.

Srednja medijska in grafična šola Ljubljana, *e-naslov*: dragica.dodic@gmail.com

Osrednji cilj prispevka je prikazati potek dela z dijaki s specifičnimi učnimi težavami na Srednji medijski in grafični šoli Ljubljana, vključevanje in vlogo šolske svetovalne delavke pri delu z njimi, organiziranje šolskih timov in sodelovanje z drugimi strokovnjaki ter sodelovanje z inkluzivnim timom. V okviru prispevka bo na primeru dobre prakse prikazan pozitiven doprinos inkluzivnega tima.

Z integracijo in inkluzijo otrok s posebnimi potrebami v osnovne šole in nato njihovo vpisovanje v srednje šole smo se v srednji šoli znašli nepripravljeni pred zahtevno nalogo. V večini primerov gre za dijake s specifičnimi učnimi težavami, ki so v program usmerjeni z odločbo, ki jo izda Ministrstvo za šolstvo in šport. V odločbi je opredeljeno, v kateri program se otrok vpisuje, obseg in vrsta dodatne strokovne pomoči ter druge prilagoditve in pripomočki, ki jih mora šola zagotoviti tem otrokom.

V skladu s 29. in 30. členom Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list št. 3/2007) je ravnatelj v roku 30 dni po izdani odločbi dolžan imenovati strokovno komisijo za pripravo, izvedbo in evalvacijo individualiziranega programa. V strokovni komisiji so razrednik, učitelji, ki so navedeni kot možni izvajalci dodatne strokovne pomoči, in svetovalna delavka. S strokovno komisijo sodelujejo tudi otrokovi starši.

Ker strokovna komisija na šoli ni imela izkušenj s pripravo individualiziranega programa, je svetovalna delavka glavnino dela opravila sama. Za posameznega dijaka je izdelala individualiziran program. V veliko pomoč pri izdelavi individualiziranega programa so ji bili starši, ki so poznali svojega otroka in načine dotedanjega dela z njim pri vzgoji in izobraževanju. V poseben obrazec je zapisala dijakova močna področja, opredelila primanjkljaje in njegove posebne potrebe, načine pomoči in navedla prilagoditve, s katerimi je seznanila učitelje, ki so dijaka poučevali. Učitelji, ki so bili določeni za izvajanje dodatne strokovne pomoči, so opredelili vsebine, ki se jih je moral dijak naučiti za doseganje minimalnih standardov znanja, opredeljenih v učnem načrtu. Učiteljevo izvajanje ur dodatne pomoči je bilo bolj podobno inštruiranju dijaka. Pri izvajanju dodatne strokovne pomoči so nekateri učitelji doživljali stiske, imeli občutke neučinkovitosti, nekateri pa so negodovali, da nimajo znanj in niso usposobljeni za delo s takšnimi dijaki. S takšnim načinom dela niso bili zadovoljni niti dijaki in njihovi starši niti strokovni delavci.

Svetovalna delavka si je ob podpori vodstva zadala nalogo, da bo na šoli organizirala šolske time in jih usposobila za delo z otroki s specifičnimi učnimi težavami. Najprej je bilo učitelje potrebno pripraviti na nove strategije dela in jim pojasniti vlogo šolskega tima. Vloga šolskega tima je, da išče načine, preko katerih dijak s primanjkljaji na posameznih področjih učenja doseže zastavljene cilje, načrtuje in izpelje individualiziran učni načrt za posameznega dijaka, seznanja

starše ter sodeluje z njimi in sodeluje z učitelji. Naloge se je lotila tako, da je s podajanjem informacij o otrocih s specifičnimi učnimi težavami ozaveščala učitelje in tako ustvarila pozitivno naravnost do drugačnih oblik dela. Večina učiteljev je menila, da so omenjene naloge pripravljeni sprejeti in jim pomenijo izziv, vendar nimajo znanj in se ne čutijo dovolj usposobljene, medtem ko nekaj posameznikov ni bilo pripravljenih sprejeti uvajanja novih oblik dela. Zato je svetovalna delavka prevzela vlogo svetovalca in koordinatorja pri pripravi individualiziranega programa. Organizirala in usklajevala je nudenje dodatne strokovne pomoči, povezovala in koordinirala je delo šolskih timov ter sodelovala z drugimi strokovnjaki, starši in dijaki. Na šolo je povabila tudi strokovnjake iz Svetovalnega centra za otroke mladostnike in starše ter strokovnjake iz Centra za izven bolnišnično psihiatrijo, ki so obravnavali te dijake, in poskrbela za nakup strokovnih knjig.

Svetovalna delavka se je v šolskem letu 2006/2007 v okviru razvojnega projekta Inkluzivni timi v vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, ki ga je financiralo Ministrstvo za šolstvo in šport pod vodstvom dr. Marije Kavkler s Pedagoške fakultete v Ljubljani in dr. Ann Morisson iz ZDA, povezala s člani inkluzivnega tima (učitelj, psiholog, specialni in socialni pedagog), katerih vloga je bila podpora šoli pri vključevanju otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Dr. Marija Kavkler je imela za celotni učiteljski zbor predavanje o inkluzivni vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Poudarila je, da gre za zelo občutljivo področje, ki mora biti dobro načrtovano in uresničeno z vsemi možnimi strokovnimi in materialnimi viri. Pozitivno naravnani učitelji so začeli razumevati, da inkluzivna vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami terja spremembe tako v stališčih, socialnih odnosih kot v praksi poučevanja. Sodelovanje z inkluzivnim timom je trajalo dve leti.

V tem času je bilo na šoli več srečanj, ki so bila usmerjena predvsem v podporo, usposabljanje in svetovanje inkluzivnega tima šolskemu timu.

Na 1. srečanju je potekala predstavitev članic inkluzivnega tima in predstavitev članov šolskega tima ter določitev kontaktnih oseb. Predstavljena je bila vloga inkluzivnega tima in inkluzije nasploh. Šolski tim je opozoril na prepozno prihajanje odločb na šolo, ko je urnik že narejen, zato so ure dodatne pomoči predura ali zadnja ura, ko je dijak že utrujen. Šolski tim pričakuje konkretno pomoč pri pripravi individualiziranega programa in pri pripravi pisnih nalog.

Na 2. srečanju je dr. Marija Kavkler, vodja projekta, imela za celotni učiteljski zbor predavanje Inkluzivni timi v vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Po predavanju je sledil krajši sestanek inkluzivnega in šolskega tima, na katerem je svetovalna delavka opozorila, da dijak, izbran kot primer, še nima odločbe. Članica inkluzivnega tima je nazorno predstavila njegove težave, tako da smo lahko nadaljevali z nudenjem pomoči.

Na 3. srečanju so člani inkluzivnega tima načrtovali hospitacijo v oddelku, da bi ugotovili vključevanje dijaka v oddelčno skupnost, ter pripravo delavnic za šolski tim z vsebino izdelava testa.

Na 4. srečanju so člani inkluzivnega tima, starši in dijak sodelovali s šolskim timom pri pripravi individualiziranega programa.

Na zadnjem srečanju ob koncu pouka sta inkluzivni in šolski tim opravila evalvacijo individualiziranega programa in podala predloge dela v naslednjem šolskem letu.

V naslednjem šolskem letu je delo šolskega tima ob podpori inkluzivnega tima potekalo nemoteno, individualiziran program je bil narejen pravočasno in pravočasno so bile določene ure dodatne strokovne pomoči. Sprotno se je spremljalo delo in napredek dijaka. Na šolo je prišla tudi zunanja strokovnjakinja iz ZDA, dr. Ann Morrison, ki nam je svetovala učinkovite strategije dela z dijakom. Sošolci in učitelji so sprejeli drugačnost dijaka in njegov učni uspeh je bil zelo dober.

Inkluzivni tim je imel širši vpliv kot je le individualna obravnava otroka s posebnimi potrebami. Člani inkluzivnega tima so spodbujali timsko delo, izobraževali, pomagali in svetovali ter podpirali učitelje in svetovalno delavko na šoli, da so bili ti otroci uspešneje vključeni v šolsko okolje. Tako so tudi učitelji s pomočjo inkluzivnega tima pridobivali znanja in strategije za delo s posameznim otrokom.

Literatura

Kavkler, M., Morrison Clement, A., Košak Babuder, M., Pulec Lah, S., Viola, S.G. (2008) Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja - izbrana poglavja v pomoč šolskim timom. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

DELO Z DIJAKI S SUT NA SŠGT CELJE

Karlina Koželj, mag. politologije, prof. angl. in slov.

Srednja šola za gostinstvo in turizem Celje, e-naslov: karlina_kozelj@hotmail.com

Povzetek

Dijaki s specifičnimi učnimi težavami predstavljajo enega izmed najranljivejših členov šolskega sistema, zato potrebujejo metode dela, ki jim bodo v procesu učenja pomagale zmanjševati njihove učne primanjkljaje. V svojem prispevku želim ugotoviti, ali na učno uspešnost dijakov s SUT pri angleškem ali slovenskem jeziku vplivajo izbira učiteljevih učnih metod dela, prizadevnost dijakov SUT in sprejetost s strani sošolcev. Predstavila bom torej vpliv aktivne metode poučevanja – debate ? na napredek dijakov s specifičnimi učnimi težavami v primerjavi s klasično metodo poučevanja.

Ključne besede: učni primanjkljaji, dijaki s SUT, aktivne metode dela, idealen dijak

Uvod

Ob prebiranju Dela in drugih časopisov vsak dan zasledimo veliko težav, s katerimi se srečuje slovenska družba. Beremo o razpečevanju drog, korupciji, neplačevanju plač delavcem, organiziranem kriminalu, nasprotovanjih med vlado in sindikati zaradi varčevalnih ukrepov, ki se sprejemajo tako hitro, kot rastejo gobe po dežju. Vendarle pa gre za globalni pojav, ki v večini primerov prizadene najšibkejše člene neke družbe (delavce, enostarševske družine, invalide in druge skupine). Sama sicer nimam problema z grožnjo, da mi bo vlada znižala plačo, a zavedam se, da bom ob vedno večjih pritiskih težko ohranjala kvaliteto svojega dela kljub moralni obvezi, da smo učitelji odgovorni za napredek, razvoj vrednot dijakov, ki si kljub drugačnosti, ki jo prevečkrat poimenujemo problematičnost, zaslužijo našo pozornost in priložnost, da odpravijo svoje primanjkljaje na učnem področju in v vrednostnem sistemu. Še vedno imam željo, da se strokovno izpopolnujem in tako opravljam svoje poslanstvo.

Enake dolžnosti in pravice

Pri svojem delu vedno vztrajam, da imajo dijaki pravico in hkrati dolžnost, da nadgrajujejo svoje znanje. V ta krog seveda sodijo tudi dijaki s SUT, ki zaradi svojih učnih primanjkljajev ne smejo biti zadovoljni z majhnim napredkom pri posamezni temi. Zato je potrebno vzpostaviti medsebojno zaupanje, nato pa morajo ti dijaki prevzemati tudi svoj del odgovornosti za napredek. Večina se trudi, aktivno sodeluje s postavljanjem vprašanj pri pouku in zadovoljivo opravi svoje naloge.

Vključevanje pri pouku je izjemnega pomena za njihovo samopodobo, ki je ob prihodu v srednjo šolo v 70 % zelo slaba. Zato moramo učitelji pazljivo izbirati metode dela, ki ponujajo enake možnosti vsem udeležencem učnega procesa. Izkušnja z uporabo debate, s katero sem se prvič srečala pred tremi leti, je še bolj podkrepila moja stališča.

Opredelitev pojma idealen dijak, značilnosti dijakov s SUT in spodbujanje njihovega razvoja

1 Idealen dijak

Dober učitelj ve, kaj se skriva za pojmom SUT¹ in te dijake spodbuja, da odpravljajo svoje primanjkljaje in razvijajo naslednje kvalitete in sposobnosti idealnega dijaka,² ki se trudi:

- učiti se novih predmetov, četudi niso zanimivi,
- tekoče brati, pisati, govoriti in se sporazumevati,
- ustvarjalno predstaviti svoje projekte, rezultate in uresničuje svoje cilje,
- razumeti bistvo pogovora in
- biti točen in upoštevati termine.

2 Značilnosti dijakov s SUT na SŠGT Celje

Sama sem v letošnjem šolskem letu poučevala pet dijakov s SUT, s tremi pa sem se srečevala pri urah individualne pomoči.

- a. Maja** je dijakinja prvega letnika, stara 16 let. Po odločbi Zavoda RS za šolstvo je bila opredeljena kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, predvsem na področju branja in pisanja. Vpisana je v prvi letnik programa gastronomsko-turistični tehnik in ima na voljo dodatno pomoč v obsegu treh ur tedensko individualno, ki poteka trikrat tedensko izven pouka pri slovenščini, fiziki in angleškem jeziku. Ima podaljšan čas pisanja pri pisnem ocenjevanju znanja in poudarek na ustnem preverjanju, preverja pa se razumevanje navodil in tekstnih nalog, pri tujem jeziku pa se ocenjuje vsebinska pravilnost zapisanih besed. Starši jo podpirajo in spremljajo njen napredek.

Ugotovila sem, da gre za zelo prizadevno dekle, ki se je vedno držala dogovorov, redno delala domače naloge in obiskovala ure individualne pomoči. Za delo pri angleškem jeziku je bila motivirana, saj si je izjemno želela napredovati. Zaradi teh okoliščin je bila pri svojem delu zelo uspešna. V nadaljevanju bom podrobno predstavila njen primer.

- b. Matej** je dvajsetletni dijak zadnjega letnika triletnega programa gastronom hotelir. Po odločbi Zavoda RS za šolstvo je bil opredeljen kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Pri pouku je zelo prizadeven in rad sprejme pomoč učiteljev. Ima učno pomoč pri treh predmetih, in sicer pri slovenščini, matematiki ter hrani in pijači. Ima težave pri obširnih besedilnih nalogah, abstrakciji, vendar s svojo prizadevnostjo to nadoknadi.

Dijaka sem poučevala tri leta pri angleškem jeziku. Iz plahega fanta s slabim predznanjem, težavami pri branju in razumevanju angleškega jezika je napredoval v zelo samozvestnega mladeniča, ki je sodeloval pri rednih urah, delal domače naloge in postavljал predvsem vprašanja glede razumevanja in zapisovanja angleških besed, ki jih brez pomoči ni izgovarjal pravilno. Rad

¹ Pri SUT gre za nevrološko motnjo, ki prizadene sposobnost možganov, da upravljajo in odgovarjajo na informacije. Pojem učna težava opisuje nepojasnjeno težavo osebe, da bi sprejemala osnovne akademske sposobnosti učenja, ne glede na to, da gre za povprečno ali nadpovprečno nadarjeno osebo. Seveda tukaj izključujemo slepoto oziroma gluhonemost. Učitelj takega dijaka torej razume in ga ne diskriminira, zato prilagaja učne metode dela tudi dijakom s SUT.

² Značilnosti idealnega dijaka so navedene na podlagi lastnih izkušenj pri poučevanju.

je spregovoril tudi o svojem hobiju – konjih, saj je čutil, da mi lahko zaupa. Izdelala sva strategijo učenja zapisovanja neznanih besed, ki jih je doma zapisoval petkrat in ponavljal njihov izgovor s pomočjo pesmi. Navdušena sem bila nad njegovim napredkom, saj je po zaključenem izobraževanju sposoben tvoriti pravilna enostavna vprašanja, razume sogovorca in pravilno odgovarja na postavljena vprašanja. Svoje obveznosti je tako brez težav uspešno opravil zaradi svojega odnosa do predmeta in odgovornosti, ki se je nikoli ni izogibal.

Matej se je na okroglo mizo *Mladi ne potrebujemo nadzora staršev* pripravil. Zadovoljivo je izrazil svoje stališče in spoznal, da lahko tudi on samozavestno javno nastopa.

- c. **Barbara**, dijakinja drugega letnika programa gastronomsko-turistični tehnik, je stara 16 let in je opredeljena kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Specialisti so ugotovili, da njena razpoloženja nihajo. Hitro se utruji, ima pomanjkljive učne navade, občasno prehitro reagira. Ker se boji nenapovedanega spraševanja, se dostikrat znajde v stiski. Mati ji pri učenju pomaga. Težave ima pri naravoslovnih predmetih in angleščini, zato ima napovedno ustno in pisno ocenjevanje znanja. Ustno lahko odgovarja v dveh delih, dveh dneh, lahko pa se ocenjuje tudi izven razreda. Sedi v prvi klopi.

Ugotavljam, da je dijakinja v razredu zelo plaha. Imela je neurejene zapiske, saj je velikokrat izostajala od pouka, ni delala domačih nalog, v kočljivi situaciji je večkrat negativno odreagirala, ker je želela biti podobna sovrstnikom (slednje sem razbrala iz najinih pogovorov), zato pri svojem delu ni bila preveč uspešna. Ko pa sem pridobila njeno zaupanje, sva naredili načrt, ki se ga je v celoti držala in tako uspešno opravila vse obveznosti pri slovenščini, žal pa je bila neuspešna pri drugih predmetih in bo zato ponavljala letnik. Menim, da ji bo izkušnja tega šolskega leta pomagala razviti odgovornost, odločnost in izboljšati samopodobo.

Dijakinja se je na debato v svojem razredu *Splav bi morali prepovedati* solidno pripravila in se tako soočila z javnim nastopanjem. Ostro je zavrnila sošolkine trditve in tako spoznala, da je javno nastopanje lahko celo zabavno. Ta izkušnja ji bo vsekakor pomagala prebroditi ovire v naslednjem šolskem letu.

- d. **Peter** je dijak prvega letnika, ki se izobražuje v programu gastronom hotelir in je star 16 let. Po odločbi Zavoda RS za šolstvo je bil opredeljen kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, zato ima odobrene tri ure tedensko pri predmetih slovenščina, matematika in angleščina. Ima podaljšan čas pisnega in ustnega preverjanja in ocenjevanja znanja in možnost opravljanja tega v delih. Zamenjuje o in a ter z in r. Odgovore učitelj vrednoti šele, ko jih ustno preveri. V razredu je dobro sprejet in je zadovoljen s svojo poklicno odločitvijo. Z dijakom sem se srečevala pri pouku slovenščine in pri individualnih urah, ki jih je redno obiskoval. V razredu je bil tih in ni veliko sodeloval, razen v primerih, ko je dobil kakšno vprašanje. Redno je delal domače naloge, a zapiske je imel pomanjkljive. Sošolkina pomoč, ki je sedela z njim, je bila zelo koristna. Na individualnih urah je potreboval večkratno razlago iste tematike, veliko časa pa sva posvetila pravilnemu zapisovanju besed. Začela sva pri pisanih črkah, saj je dijak uporabljal le male tiskane črke. Imel je težave pri grafomotoriki zapisovanja, ampak ob vztrajnosti, ki ga je krasila, je napredoval, osvojil je vse minimalne standarde, vendar bo v naslednjem letu potreboval še veliko pozornosti pri branju, pisanju in razumevanju književnih besedil. Peter se je na okroglo mizo *Domačih nalog ne potrebujemo* lepo pripravil in tako premagal strah pred govornim nastopanjem. Izrazil je svoje stališče in uspešno negiral sošolčevo. Menim, da mu bo izkušnja okrogle mize pomagala pri vseh nadaljnjih obveznostih.

- e. **Jure**, dijak prvega letnika, se izobražuje v programu gastronom hotelir in je star 16 let. Po odločbi Zavoda RS za šolstvo je bil opredeljen kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, zato ima odobreno eno individualno uro tedensko pri slovenščini, ki si jo je sam izbral. Dijak je živahen, včasih nediscipliniran in ima težave s prinašanjem pripomočkov k pouku. Nima razvitih delovnih navad, pa tudi njegovi zapiski so neurejeni. Mati nad njim nima nadzora, ker dela popoldne in ni redno v stiku s šolo. Dijak je tako prepuščen lastni prizadevnosti.

Ugotavljam, da je mladostnik odkrit, bister in rad sodeluje pri pouku. Ni imel težav z razumevanjem književnih besedil in pisanjem spisov. Njegove prve ocene pri slovenščini so bile dobre, zapiski urejeni, saj je redno obiskoval pouk in individualne ure. Ko pa je prenehal obiskovati pouk in dodatne ure, seveda posledično ni mogel doseči minimalnih standardov, kljub temu da bi obveznosti z malo vloženega truda lahko opravil.

Tudi Jure je imel možnost sodelovati v okrogli mizi *Domačih nalog ne potrebujemo*, a se na temo ni pripravil. Torej svojega osnovnega cilja uspešno zaključiti 1. letnik ni izpolnil tudi pri slovenskem jeziku.

Učni primankljaji

Ko prepoznamo posameznikove učne primankljaje, se pojavlja razkorak med možno stopnjo uspeha in pričakovanji napredka. Posameznik stopa skozi različne faze razvoja, kar se kaže v družbenem, čustvenem in splošnem vedenju. Učni primankljaji lahko prizadenejo posameznikove bralne, pisne, govorne, slušne in tudi sporazumevalne sposobnosti (Geary, 2005). To motnjo lahko nadziramo, vendar jo je potrebno čimprej ugotoviti, pri tem pa mladostniku stojijo ob strani starši, učitelji, če pa gre za težjo motnjo, pa tudi specialisti in zdravniki. Če otrok kaže znake učnih primanjkljajev oziroma pomanjkanje koncentracije, je dobro, da starši stopijo v stik s šolo. Na ta način bo otrok razvijal učne, jezikovne, motorične in socialne spretnosti in se izognil kasnejšim težavam v življenju.

Tudi država ima pomembno nalogo, da s svojimi zakonskimi ukrepi preprečuje izključevanje mladostnikov s SUT iz družbenega življenja in tako zagotavlja ustavno pravico do enakopravnosti. Pri tem gre seveda izpostaviti vlogo staršev, ki morajo otroka vzgajati v duhu, da denar ne pomeni vsega, ampak da je potrebnega kaj več, tudi duhovna plat ljudi, ki pripomore k človekovi sreči.

Pisna preverjanja in tehnologija

Učitelji dijake v procesu poučevanja in učenja nenehno ocenjujemo. V Braziliji denimo učitelj dijakom pripravi test, s pomočjo katerega pridobi oceno. Prav tako je v Sloveniji in v večini evropskih držav. Vendar pa ni nujno, da ocenjevanje pomeni le preverjanje odgovorov in njihovega točkovanja, da pridobimo oceno. Lahko pomeni tudi vzpostavitev vrednot, ki niso nujno povezane s pisnim izdelkom. Kaj nam pomeni vrednost pisnega izdelka v primerjavi z vsakodnevnim učiteljevim opazovanjem? Holistično gledano potrebujemo boljšo alternativo. Pri testu je učitelj samo sodnik, ki sprejme končno odločitev. Ob stalnem opazovanju dijaka pa lahko postane vloga učitelja drugačna. Vzpostavi se dinamičen odnos, kjer učitelj lahko opazuje napredek vsakega dijaka posebej. Tako se lahko ovrednoti napredek posameznika, dijak pa lahko s pomočjo učitelja razvija, karkoli je potrebno. Ali bi torej sploh potrebovali pisne izdelke, če ne bi bili predpisani? Menim, da ne.

Najstniki kar naprej pišejo, v šoli, preko sporočil, elektronske pošte, spletnih omrežij komunicirajo s prijatelji za lastno zadovoljstvo. Tako nimajo več pristnega stika s prijatelji, njihovi starši pa verjamejo, da pišejo več, kot so oni v njihovih letih. Veliko evropskih učiteljev bi se strinjalo s trditvijo Jamesa Billingtona, knjižničarja ameriškega kongresa, da elektronsko sporazumevanje slabša kvaliteto pisanja mladih, tako Američanov kot Evropejcev, s skrajševanjem besed. Toda mladi so vsekakor drugačnega mnenja. Tako dijakom s SUT kot tudi ostalim udeležencem učnega procesa elektronsko komuniciranje predstavlja okno v svet, v katerem se družijo s prijatelji in spoznavajo nove.

Učenje angleškega jezika dijakov SUT v Singapurju

Eden izmed ciljev singapurskega ministrstva za šolstvo je zagotoviti, da vsi otroci pridobijo najmanj deset let splošnega izobraževanja. Ta usmeritev zagotavlja, da so vsi dijaki deležni poučevanja glede na njihove sposobnosti in se učijo tako, kot zmorejo. Na osnovnošolski ravni obstajajo podporni programi, kot je 'Learning Support Programme' (LSP) in 'Programi spodbujanja uspeha in boljšega učenja' (ENABLE), ki omogočajo dijakom, ki so označeni kot slabši pri angleškem jeziku in matematiki, da napredujejo. Na srednješolski ravni so uvedli enostavno tehnično smer (NT) 1994. leta, da bi pomagali dijakom, ki počasneje napredujejo. Večina dijakov z učnimi težavami je bila uvrščena v ta program, ki je manj pozornosti namenjal matematiki in angleščini, več pa praktičnemu ročnemu delu. Učni načrt NT v glavnem pripravlja za poklicno tehnično kariero in karierno poti. V osnovni šoli dijaki s SUT torej niso prejeli dovolj pozornosti. Za to obstaja kar nekaj vzrokov, predvsem pa izločitev NT programa iz vladnega programa in nepripravljeni učitelji, ki so se ukvarjali s temi dijaki. Realnost pa kaže, da se s to problematiko ukvarjalo le izvenšolske prostovoljne organizacije, zasnovane na etnični bazi.³

Študija primera dijakinje SUT pri angleškem jeziku na SŠGT Celje

Tudi na SŠGT Celje imamo za dijake, ki imajo primanjkljaje na področju učenja, individualne učne ure, na katerih odpravljamo pomanjkljivosti na področju pisanja, branja, razumevanja in sporazumevanja.

Dijakinja Maja je pri zapisovanju angleških besed v večini besed zamenjevala črke (hause, ki jo je zapisala tako, kot jo izgovori), ali pa je besedo prebrala tako, kot je zapisana (team namesto tim) in podobno. Težje si je torej zapomnila zapis in izgovor daljših besed, zato sem ji predlagala, da besede, ki jih je narobe zapisala, doma zapiše v poseben zvezek vsaj petkrat. Svetovala sem ji poslušanje pesmi angleških pevcev (Madonna: Beautiful Stranger), prebiranje angleške poezije in pisanje kratkih pisem o prebrani tematiki. Ob naslednjem srečanju je dijakinja, ki je imela podporo staršev in veliko volje, težje besede zapisovala skoraj brez napak. Tudi izgovor besed, ki jih vadila ob prepevanju pesmi doma, je prebrala in izgovarjala skoraj brez napak. Ko sem jo pohvalila, se je Maja še bolj zavzeto pripravljala na pouk. Razvili sva strategijo učenja, ki ji je ustrezala. Pri rednih urah je kasneje brez težav brala in aktivno sodelovala, saj je ni bilo več strah, da bi napačno izgovarjala angleške besede. Dvignila se je tudi njena samopodoba. Pri individualnih urah sva se z dijakinjo trudili odpravljati učne primanjkljaje na področju branja, pisanja, razumevanja in sporazumevanja v tujem jeziku.

3 Primer je povzet po viru z naslovom English Language Teaching Strategies for Learning-Disabled Secondary School Students.

V razredu sem letos preverila znanje ob dveh temah v angleškem jeziku: *Kajenje škoduje zdravju* in *Mladi potrebujemo šport*. Pri prvem preverjanju se je deklica bolj slabo odrezala, saj je imela težave s pisanjem, pa tudi vsebinsko je bil njen test zelo pomanjkljiv. Sledilo je preverjanje znanja posameznika na drugo temo. Dijakinja je pripravila dober govor, v katerem ni bilo veliko napak, pri izgovarjavi pa je v debati dobro zagovarjala svoja stališča. Opazila sem velik napredek na več področjih: govornem, argumentacijskem in osebnostnem v smislu izboljšane samopodobe.

Ta izkušnja kaže, da je potrebno posamezniku pomagati vzpostaviti način dela, mu pokazati različne tehnike, s katerimi si lahko pomaga pri učenju in utrjevanju učne snovi doma. Te pomanjkljivosti sem pri dijakinji, ki je bistro dekle, odpravljala vse leto na individualnih srečanjih. V razredu smo večkrat poskušali z uporabo debate, ki pomaga dijakom, da izgubijo tremo pred javnim nastopanjem. Dijakinja se zaveda, da napreduje in je bila tudi zaradi aktivne metode poučevanja pri angleščini izredno uspešna.

Ugotovitve

Debata je torej Maji pomagala razviti boljšo samopodobo, s trdom in mojo pomočjo pa je razvila strategije učenja, ki so ji pomagale lepo napredovati. Imela je tudi podporo stašev, v razredu pa se je počutila sprejeto.

Iz Barbarinega primera je razvidno, da ji je primanjkovalo volje za delo, hkrati pa je preveč podlegla vplivom iz okolice, da bi v celoti uspela uresničiti svoj cilj napredovati v tretji letnik.

Matej je kljub svojim primanjkljajem na področju učenja, ki jih je nadoknadil s svojim pozitivnim odnosom, upoštevanjem učiteljevih navodil, prilagajanjem metod dela, prizadevnostjo in pomočjo staršev, uspešno končal svoje izobraževanje. V razredu se velikokrat ni dobro počutil, vendar je postal zelo odgovorna oseba. Na okrogli mizi *Mladi ne potrebujemo nadzora staršev* je lepo sodeloval. Zadovoljivo je izrazil svoje stališče in spoznal, da lahko tudi on samozavestno javno nastopa.

Peter si zelo težko zapomni snov. Starši mu pomagajo, so v stiku s šolo, v razredu se počuti sprejetega. Dijak je kljub tremi aktivno sodeloval na okrogli mizi, na katero se je dobro pripravil.

Jure kljub svoji bistrosti, ki se je kazala v dobrem razumevanju, doživljanju in interpretiranju književnih besedil, ni dosegel svojega osnovnega cilja napredovati v drugi letnik. K temu so prispevale naslednje okoliščine: nerazvite delovne navade, dejstvo, da mati nad njim nima nadzora, saj dela popoldan, in slaba družba, v kateri se je znašel. Imel je možnost sodelovati v okrogli mizi *Domačih nalog ne potrebujemo*, a se na temo ni pripravil.

Zaključek

Hipotezo, da na učno uspešnost dijakov SUT vplivajo izbira učiteljevih učnih metod dela, prizadevnost dijakov SUT in sprejetost s strani sošolcev, lahko na podlagi svojih izkušenj tako le delno potrdim.

Zavedam se, da mora biti učitelj pri svojem delu potrpežljiv. Rezultatov seveda ne moremo pričakovati na kratki rok, vendar za opravljanje svojega dela nujno potrebujemo boljše pogoje dela. O tem bo vsekakor morala razmisliti vlada in svojimi ukrepi motivirati učitelje, da bodo lahko prispevali k napredku naše družbe. Seveda imam v mislih znižanje normativov v razredu za kvalitetnejše delo. Mladostniki so naše bogastvo, s katerim moramo pazljivo in lepo ravnati, zato pa bi bilo v poklicenih in strokovnih šolah potrebno sprejeti več ukrepov, in sicer ukiniti financiranje po glavi na dijaka, ponuditi učiteljem več izobraževanj, da bi lahko še lažje razvijali svoje metode

dela in napredovali na strokovnem področju, jih finačno bolje stimulirati, saj si zaslužimo, da s svojim delom in prispevkom k razvoju družbe dostojno živimo in razmišljamo o izboljšavah dela, ne pa o tem, ali bomo svojo družino lahko odpeljali na počitnice na zaslužen oddih.

Literatura

- Geary, D. C. Role of Cognitive Theory in the Study of Learning Disability in Mathematics, *Journal of Learning Disabilities*, Volume 38, Number 4, July/August 2005.
- Križaj-Ortar, M., Bešter, M., Kržišnik, E. (1994). *Pouk slovenščine malo drugače*. Trzin: Different.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ortiz, A. A. (2001). *English Language Learners with Special Needs: Effective Instructional Strategies*. KRAJ: ZALOŽBA. http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0108-ortiz.pdf (10. 6. 2010)
- Children with Learning Disabilities <http://www.ukessays.com/essays/social-work/children-learning-disabilities.php> (6. 6. 2010)
- English Language Teaching Strategies for Learning-Disabled Secondary School Students <http://www.oppapers.com/essays/English-Language-Teaching/56595> (4. 5. 2010)
- Technology A Bad Thing <http://www.oppapers.com/essays/Technology-A-Bad-Thing/271730> (30. 5. 2010)

NUDENJE DODATNE STROKOVNE POMOČI DIJAKOM Z DISLEKSIJO PRI SLOVENŠČINI

Darinka Kepec, učit. slov. in knjiž.

Srednja medijska in grafična šola Ljubljana, *e-naslov*: darinka.kepec@guest.arnes.si

Kot učiteljica slovenskega jezika in knjižničarka sem z velikim zanimanjem sprejela nudenje individualne strokovne pomoči dijakom s specifičnimi učnimi težavami, med katerimi sta tudi dijaka 1. letnika z disleksijo. Izhodišče za načrtovanje individualne dodatne pomoči je bilo strokovno mnenje, ki so ga ob vpisu v srednjo šolo priložili starši dijaka s specifičnimi učnimi težavami.

Na prvem srečanju z dijakom sem mu predstavila namen najinih srečanj, predvsem pa sem želela izvedeti, kakšne izkušnje ima dijak z individualno pomočjo in kakšna so njegova pričakovanja, tudi glede srednje šole, uspeha v šoli in na splošno.

Dijaki o svojih izkušnjah praviloma radi govorijo in to pomeni tudi viden korak k sproščenemu vzdušju in prijetnemu odnosu.

Veliko časa sem posvetila graditvi dijakovega odnosa do sebe. Dijak je izpostavil svoje dobre strani, močna področja in uspehe ter želje za tista področja, kjer je manj uspešen. Tu sva skupaj oblikovala delne cilje, ki naj bi jih dosegal po korakih.

Zelo pomemben cilj individualne pomoči dijakom je graditi samozavest in boljšo samopodobo, kajti kot učenec s posebnimi potrebami je lahko že doživel zavrnitev, posmeh, neuspeh ali nerazumevanje okolice. Tudi to je lahko zaznamovalo dijaka.

V sproščenem okolju, kjer dijak začuti podporo in naklonjenost, lažje napreduje in doseže uspeh. Zato je cilj izboljšati branje, govor in pisanje tudi lažje dosegljiv.

Davis in Braun (2008) trdita, da disleksija nastane kot rezultat nadarjenosti za zaznavanje. Vsi ljudje z disleksijo ne razvijejo enake nadarjenosti, vendar pa imajo skupne nekatere duševne procese in to je nekaj njihovih osnovnih sposobnosti:

- znajo uporabljati posebno možgansko sposobnost spreminjati in ustvarjati zaznave, kar je njihova prirojena sposobnost;
- močno se zavedajo okolja;
- nadpovprečno so radovedni;
- večinoma razmišljajo v slikah, ne v besedah;
- zelo so intuitivni in pronicljivi;
- razmišljajo in opažajo večdimenzionalno – uporabljajo vse čute;
- misli doživljajo kot resničnost;
- imajo bujno domišljijo.

Nekatere od teh sposobnosti sem prepoznala tudi pri dijaku A ob nudenju individualne pomoči, saj je o sebi in vsem, kar ga zanima, sproščeno pripovedoval.

Kadar sem pri posameznem dijaku opazila drugačno razpoloženje od običajnega, sem se skušala z njim pogovoriti, osvetlila težavo tudi z drugega zornega kota in mu svetovala, kako ravnati. Predvsem sem vsakokrat poskrbela, da se je dijak sprostil, saj je delo le tako lahko dobro potekalo.

Individualna pomoč je torej obsegala pogovor, govorne, bralne vaje in pisanje, po potrebi tudi dodatno/ponovno razlago za razumevanje zahtevnejših učnih vsebin.

Vseskozi sem sproti sodelovala z učiteljema slovenščine. Poleg pogovorov glede vsebin je najpomembnejša izmenjava izkušenj. Opažanja pri delu z dijakom v razredu oz. pri individualnem delu so dodatno osvetlila dijaka, njegove značilnosti in mesto v skupini.

Dijaka, ki ju predstavljam, sta zelo različna. Za oba pa so značilne pomanjkljivosti branja in pisanja, a se pri vsakem odražajo drugače.

Dijak A

Je zelo zgovoren, rad ima znanstveno fantastiko, veliko in z navdušenjem riše, predvsem s svinčnikom.

Njegovo branje je bilo ob začetku šolskega leta zatikajoče, z neenakomerno hitrostjo, zaletavajoče, hitro, nato se je zaustavil, z napakami, značilnimi za disleksijo, ni upošteval ločil niti stavčnega poudarka. Prebrano je tudi slabo razumel.

Zato sem ure dodatne strokovne pomoči namenila upočasnitvi njegovega branja, da bo umirjeno, da bo upošteval ločila in tako lažje in bolje razumel prebrano. Dogovorila sva se, da bo dijak vedno prebral do ločila in naredil ustrezen premor: ob vejici krajšega, ob piki in drugih končnih ločilih daljšega. Opazila sem, da je bilo to zanj zahtevno. Z mojo vzpodbudo in vsakokratno pohvalo je vztrajal ter uspešno, počasi in z manj napakami prebral posamezno poved ali njen del.

Menim, da je bil pri tem uspešen tudi zato, ker njegovo branje še ni bilo popolnoma avtomatizirana dejavnost. Kadar ga nisem posebej opozorila, naj bere počasi in upošteva ločila, se je še zgodilo, da je na to pozabil. Takrat se je pogosto sam zaustavil in začel brati znova in počasneje.

Njegov govor je v primerjavi z začetkom šolskega leta še vedno neenakomerno hiter, zelo gostobeseden. Povedi so dolge in zapletene, lahko tudi z napačnim besednim redom, uporablja več besed z enakim pomenom, ker hoče biti jasen, natančen in razumljiv, kot trdi sam.

Imel je velike težave pri pisanju. Enako kot je pripovedoval, je tudi zapisal. Pisal je dolge zapletene povedi s preveč besedami, katerih vsebino bi lahko izrazil v nekaj krajših, preprostih povedih.

Primeri (prepis):

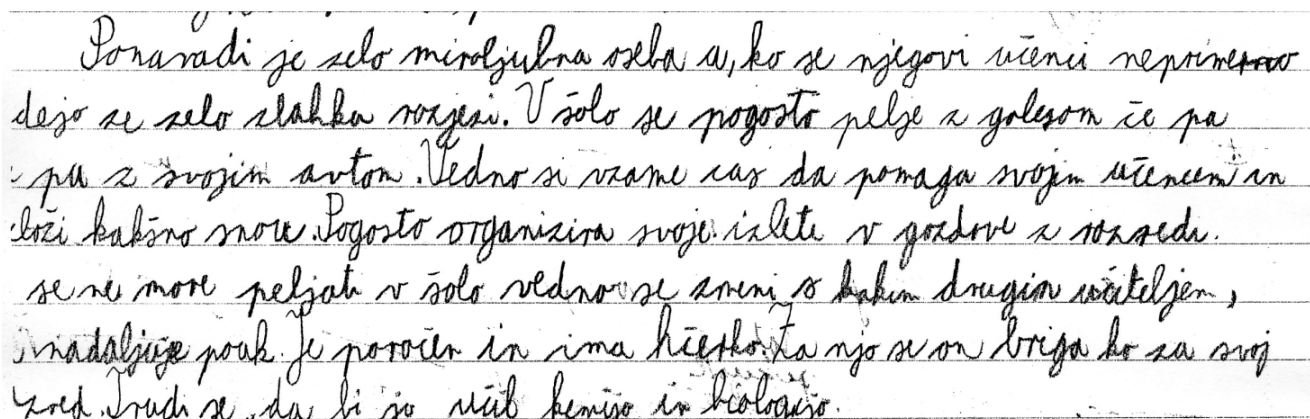
- 1. Ko se je vrnila v domači kraj, je bila zelo vesela, da vidi svojega pravega sina spet a se veselje kmalu spremeni v žalost otrok je ni prepoznal.*
- 2. Na posameznih otokih je doživel veliko nevarnosti kotso kiklop Polifem, sirene, nimfa Kalipso in tudi otok mrtvih kjer izve, da je njegova mater umrla. Ta dogodek je njegova utrjenost in ustrajnost, da pride domov k svoji ženi Penelopi čim prej.*

V zgornjem prepisu iz dijakovega samostojnega literarnega spisa je v obeh primerih nanizal več misli v dolgo poved, pri čemer povedi ni ustrezno členil z ločili, neustrezno je menjal glagolski čas in delal značilne dislektične napake, npr. pisanje skupaj *kotso*, *us-* namesto *vz-*.

Z dijakom sva se dogovorila, da bo najprej povedal, kaj želi sporočiti, in nato oblikoval primerne povedi; če je bilo potrebno, sem mu pri tem pomagala.

Na ta način je upovedil svoje misli primerno, z manj besedami. Ob tem se je pozorno poslušal, nato povedi še zapisal v ustreznem besednem redu in v ustreznih sklonih ter v primernem glagolskem času, kar v govoru in tudi pri pisanju do tedaj ni upošteval vedno.

Pisava je čitljiva in izoblikovana, kot je razvidno iz spodnje slike.



Ponavadi je zelo mirna oseba a, ko se njegovi učenci neprimerno
dejo se zelo slahka rojaji. V šolo se pogosto pelje z golesom če pa
pa z svojim avtom. Vedno si vzame čas da pomaga svojim učencem in
tudi kakšno snov. Pogosto organizira svoje izlete v gozdove z rosnimi
se ne more peljati v šolo vedno se svari s kakim drugim učiteljem,
in nadaljnje pouk je poročen in ima hčerko. Ta njo se on brega ko za svoj
vred. Tudi se da li so niti kemije in biologije.

Zgornji sestavek je dijakovo samostojno delo po že izvedenih vajah, opisanih zgoraj. Povedi so krajše kot prej. Vsako misel je izrazil posebej v eni povedi. Če je poved daljša, je uporabil ločila. Besedilo vsebuje tipične dislektične napake, npr.:

- ločilo na napačnem mestu: ... a,
- zamenjava k-g: *golesom*,
- izpust strešice: *cas*,
- napačno zapisan dvoglasnik: *snou*.

Dijak je nasvet in predlagani način dela sprejel. Najprej je na preprost način povedal vsebino, tisto, kar je želel sporočiti, in jo preprosto tudi zapisal. Pri tem je potreboval mojo vzpodbudo in usmerjanje.

Njegove zapisane povedi so postale krajše in bolj oblikovane.

Pri govoru pa se je še zapletel v dolge gostobesednosti, predvsem ko je bil navdušen oz. čustveno vpleten v dogodek, o katerem je pripovedoval.

Dijak B

Dijak B je športnik, z adrenalinskim športom se tudi najraje in največ ukvarja. Starši ga v tem podpirajo, hkrati pa skrbijo, da vse šolske obveznosti opravlja sproti.

Dijak B je vseskozi bolj zadržan od dijaka A in je o sebi povedal malo. Na vprašanja je vedno odgovarjal skopo, v zadnjem času predvsem z ja ali ne. Tudi starši so povedali, da se je zaprl vase. Od zgodnje pomladi dalje, ko so se začele športne priprave v tujini in kasneje doma, je bil velikokrat

nestrpen. Ne glede na čas pri uri individualne pomoči je hotel ob vsakem najkrajšem premoru kar pospraviti pripomočke in oditi. Na vprašanje, ali se mu mudi na trening, je vedno odgovoril, da ne, a se je kljub temu težko zbral za delo. Kadar je bil pripravljen kaj povedati, sem ga povprašala o treningu. Njegovih nekaj stavkov o tem ga je tako sprostilo, da je nato umirjeno sodeloval do konca učne ure.

Ob začetku šolskega leta je bral precej hitro, zelo enakomerno in ni upošteval ločil. Pri nekaterih besedah je zamenjal zloge ali prebral drugo, na videz podobno besedo. Prebrano je kljub tem pomanjkljivostim zelo dobro razumel.

Če sem ga opozorila na napačno prebrano besedo, je na začetnih srečanjih počakal, da sem jo pravilno povedala jaz, nato je bral dalje, ne da bi sam ponovil besedo.

Ker je bral precej hitro, ga pravzaprav nisem ustavila dovolj zgodaj, saj je bral dalje in sprva ni hotel upoštevati moje pripombe. Ker sem vztrajala, se je ustavil in čakal, kot da je izgubljen v besedilu ali pa je dajal vtis, kot da je škoda časa, da bi se vračal k že prebranemu. Samo izjemoma je ponovil pravilno besedo, a vedno nadaljeval tam, kjer sem ga uspela zaustaviti.

Pri urah dodatne strokovne pomoči sem dijaka usmerjala k počasnemu branju, da bi upošteval ločila in ponovno prebral napačno prebrane besede. Predlagala sem mu, da bi bil to najin dogovor, a ga ni sprejel. Pri branju še vedno ni upošteval ločil, njegov način branja je ostal nespremenjen. Tudi pri besedah, ki naj bi jih ponovno prebral, se praviloma ni zaustavljal in jih ni prebral ponovno.

Pri daljšem besedilu se je začudil, ali bo moral prebrati vse to. Odgovor, da bo nekaj časa bral on, nato jaz, je nanj vplival vzpodbudno. Po 8-10 minutah glasnega branja je utihnil in prepoznala sem, da pričakuje, da nadaljujem sama. Prebrala sem približno enako obsežen del besedila, nato je dijak brez ugovora bral dalje.

Pri predlaganem sem vztrajala in proti koncu šolskega leta dosegla, da je ob zanj zahtevnejših besedah rahlo upočasnil hitrost branja. Tako je lahko bolj natančno prebral besedo in ponavljal tudi pravilno.

Če je vseeno naredil napako, sem ga lahko takoj opozorila (saj ni hitel dalje) in besedo je prebral ponovno še bolj pozorno in tudi vedno pravilno.

Ločil še vedno ni upošteval in menim, da je vzrok za to že popolnoma avtomatizirana bralna veščina.

Njegov govor je razločen s primerno hitrostjo, besedni zaklad je primeren, povedi so kratke in pravilno oblikovane, stavčni poudarki so jasni.

Pri pisanju pisnih izdelkov sem opazila pomanjkljivosti, značilne za disleksijo, npr.: izpust zadnje črke v besedi, dodatna vejica, zamenjava črk. Povedi so ustrezno oblikovane in smiselne. Včasih piše manj čitljivo.

Zaključek

Dijaka sta v šoli uspešna. S podporo vseh, ki sodelujemo v vzgojno-izobraževalnem procesu, ter staršev in z lastno samozavestjo bosta uspela kar najboljše razviti svoje ustvarjalne sposobnosti.

Individualna dodatna pomoč ne sme biti za dijake dodatna časovna in učna obremenitev. Dijak naj se pri teh urah prijetno počuti ob učitelju, ki ga razume in se vzpodbudno odziva tudi takrat, ko dijak dogovorjenega ne opravi doma oz. ne zmore dovolj pripravljenosti za delo pri individualni uri

pomoči. Pri dijakih s posebnimi potrebami je storilnostna naravnost destruktivna tako za učitelja kot dijaka, saj obema prinaša razočaranje. Zastavljeni vmesnimi cilji in opazovanje, kako se jim dijak približuje oz. jih dosega – to prinaša obema veliko zadovoljstva. In to je prava motivacija, kajti uspeh prinaša še več uspeha.

VIR

Davis, R. D., Braun, E. M. (2008). Dar disleksije. Ljubljana: V. B. Z.

INDIVIDUALNA POMOČ DIJAKU Z DISPRAKSIO PRI POUKU GRAFIČNEGA OBLIKOVANJA

Špela Udovič, mag., prof. lik. ped.

Srednja medijska in grafična šola Ljubljana, *e-naslov*: spela.udovic1@guest.arnes.si

Predmet grafično oblikovanje na Srednji medijski in grafični šoli Ljubljana je predmet, ki temelji na strokovnih vsebinah likovne teorije. Poleg znanja iz likovnoteoretskih vsebin dijaki ozavešajo občutek za pravo mero v uporabi likovnih elementov, načel likovnega reda, barv in oblik ter njihovih sporočilnih vrednosti. Prav preko praktične izvedbe likovnih nalog pridobijo tudi znanja o likovnoizraznih sredstvih, postopkih in zakonitostih skladja, ki jim pomagajo pri oblikovanju čim bolj učinkovitih podob. Likovne naloge so močno povezane s tehnično stroko grafične priprave, grafike in grafične dodelave, ki so tradicija naše šole. Bistveni izobraževalni cilji tega predmeta so tudi, da dijaki pridobijo občutek za estetiko, enotnost vsebine, oblike in izraza. Dijaki tako pri predmetu grafičnega oblikovanja preko raziskovanja likovnega jezika razvijajo kreativnost in inovativnost pri delu ter si ostrijo čut za natančnost in estetsko vrednost ter čistost izdelka. Pouk grafičnega oblikovanja poteka v prvem, drugem in tretjem letniku.

Dijak z izmišljenim imenom Gregor je dijak s povprečnimi intelektualnimi sposobnostmi. Ima posebne potrebe zaradi grafomotorične upočasnenosti – motnje dispraksija, ki povzroča težave z gibanjem, fino motoriko, koordinacijo in organizacijo ter pri predelovanju senzornih informacij. Dispraksija je tako imenovana "skrita" motnja in jo lahko spregledamo, ker se v normalnih okoliščinah tak otrok ne razlikuje očitno od vrstnikov. Motnja se pokaže šele ob osvajanju novih veščin, predvsem motoričnih. Pri vsakem posamezniku se pokaže v drugačni obliki in moči. Kljub praviloma povprečnim intelektualnim sposobnostim, primernim spodbudam ter tehnikam učenja imajo otroci z dispraksijo velike težave pri gibanju in učenju. Številne raziskave so pokazale, da gre za napako pri razvoju nevronov v možganih, da ne mine s starostjo ter da prizadene trikrat do štirikrat več dečkov kot deklic. Nagnjenje k dispraksiji je lahko tudi podedovano.

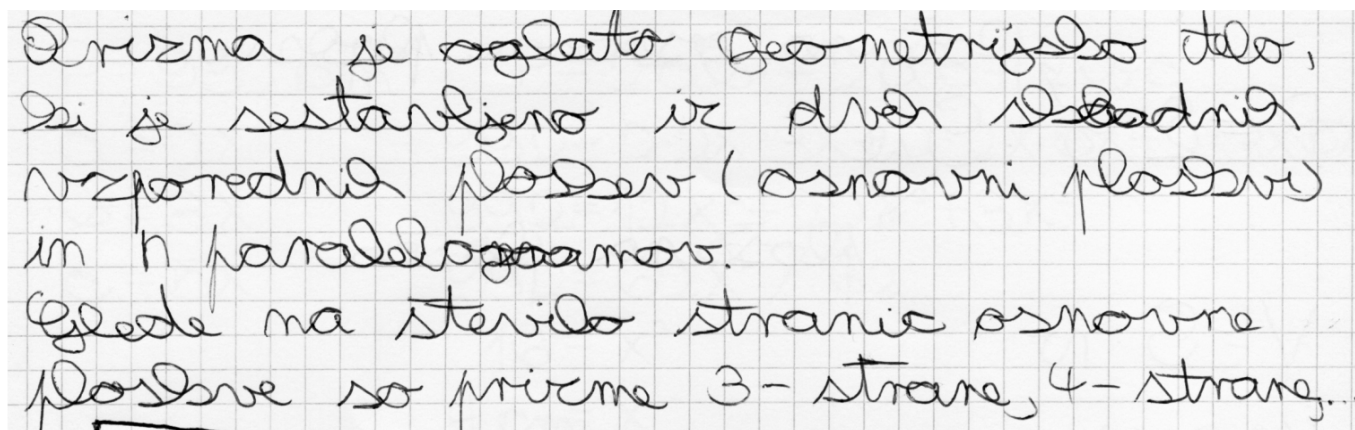
Gregor je imel učno pomoč pri pouku grafičnega oblikovanja vsa tri leta, enkrat tedensko. Bil je sicer učno motiviran, vztrajen in delaven, vendar ni bil samoiniciativen za delo oziroma dodatno delo. Uspeh ga je le delno motiviral. Potreboval je veliko zunanje spodbude učiteljev in staršev. Opazila sem, da ima Gregor kljub želji po druženju s sošolci težave pri navezovanju stikov z vrstniki in težave pri vključevanju v družbeno okolje. Tudi sama z njim nisem mogla navezati pristnejših socialnih stikov.

Globalna ocena otrokovega funkcioniranja

Gregor ima motorični primanjkljaj, ki je viden v splošnem gibalnem razvoju. Njegova motorična storilnost je zaradi motenj v fini in grobi motoriki nižja. Ta primanjkljaj se kaže v funkcionalnih in gibalnih sposobnostih ter splošni zmogljivosti. Zaradi upočasnenosti govora se tudi težje in počasneje verbalno izraža, saj potrebuje več časa za priklic besed oziroma ubesedenje svojih misli. Njegovo gibanje, govor in tempo dela so upočasnjeni in (z izjemo govora) omejeni, finomotorične sposobnosti so manj razvite, kar se kaže v pomanjkanju gibljivosti rok in prstov. Gregor ima težave pri natančnosti, koordinaciji in ritmu dela ter gibanja. Očitne so njegove težave

pri držanju pisala, risalnih orodij in uporabljanju škarij oz. striženju. Izredno je počasen pri pisanju in risanju. Njegov rokopis je slabše čitljiv in popolnoma "nerazpisan" (slika 1), pravzaprav otroški. Posamezne črke so okorne in okrogle, poteze se lomijo. Sama velikost črk je nekontinuirana in nenavadna, saj so male črke – minuskule v srednjem črkovnem pasu ponekod visoke tudi do 5 mm in več. Velike črke – majuskule ter črke, ki segajo čez dva črkovna pasova, so visoke tudi več kot 1 cm. Zapisovanje razlage mu zaradi tega jemlje veliko časa. Posledično zaradi tega prihaja do počasnosti pri šolskem delu ter težav pri sledenju in upoštevanju navodil ter organizaciji in načrtovanju. Večina nalog tako ostane nedokončanih.

Slika 1: Gregorjev rokopis pri starosti 19 let.



Zaradi slabo razvite fine motorike in težav, ki izhajajo iz tega, ima dijak težave tudi pri likovnem izražanju. Njegovi likovni izdelki so na nižji razvojni stopnji. Vzrok temu ni samo slabša sposobnost za uporabo različnih orodij in hitra utrudljivost, ampak predvsem slaba vizualna in prostorska predstavljenost.

Opredelitev prilagoditev in oblikovanje izdelkov

Ker zaradi počasnosti in velikega nihanja učne in delovne učinkovitosti v dnevu Gregor pogosto ni zmožal zapisati učne snovi, sem mu ob obsežni in zahtevnejši snovi pripravljala fotokopije. Večkrat sem preverjala njegovo razumevanje podanih navodil. Vendar v oddelku s 34 fanti, v katerem je bila prisotna zelo močna negativna dinamika, sošolci niso imeli posluha za njegove težave. Večkrat so se iz njega norčevali. Imeli so tudi veliko pripomb na dodatno delo učiteljev, ki so delali z Gregorjem, saj se jim je zdelo, da ima Gregor privilegije.

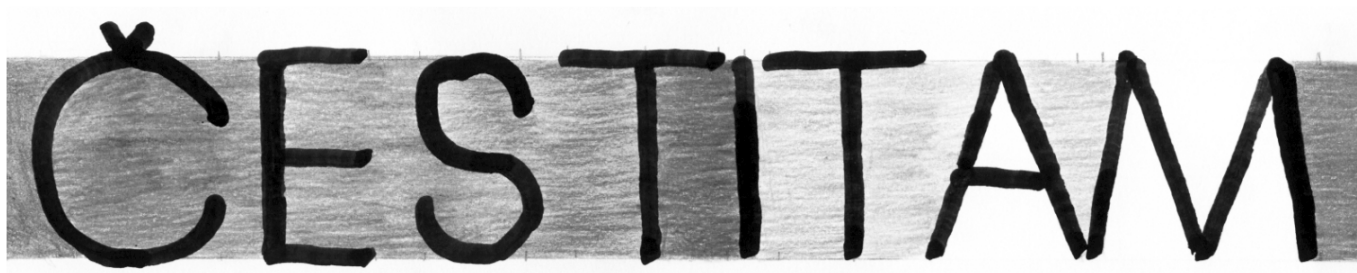
Gregorju sem postavila ohlapno določen časovni okvir za dokončanje posameznih izdelkov. Tako pri rednem pouku kot pri dodatnih urah je sedel v prvi klopi, saj je potreboval občasne fizične usmeritve ob uporabi orodja. Težave je imel že pri risanju ravnih črt ob ravnilu. Ob predvidevanju, da bo zmožal, sem mu večkrat naročila, naj si enostavnejše dele izdelka s svinčnikom pripravi že doma, vendar moram omeniti, da tega pogosto ni upošteval.

V prvem letniku je imel dijak največ težav, saj je zamenjal okolje in načine dela. Pri grafičnem oblikovanju, ki je strokovni predmet, se je srečal z novimi vsebinami, kot so: tipografija – blokovna pisava, risba s črtnimi vzorci, geometrijske konstrukcije mnogokotnikov ter elips, projekcije, oblikovanje kompozicije – preobrazba oblike, enotnost, dominacija ter z barvnim krogom in barvnimi kompozicijami. Že usvojena spoznanja je slabše povezoval z novo spoznanimi likovnimi

pojmi in jih je pri likovnem izražanju uporabljal le na moje pobude. Ob moji pomoči je izdelal izdelke z več napakami, bil je zelo nenatančen, kar je seveda vplivalo na estetski izgled izdelkov. Pri izbiri ustreznih orodij je potreboval pomoč.

Pri delu kljub njegovim povprečnim intelektualnim sposobnostim ni izkazoval izvirnosti in domiselnosti. Izrazito nerazgibano je reševal likovne probleme in motive. Pri oblikovanju blokovne pisave, kjer gre za določanje sorazmerij črk in črkovne kompozicije, je potreboval največ pomoči. Težko je odkrival nove možnosti za izvajanje postopkov likovne tehnike in jih je tudi izvedel z mojo pomočjo. Rokovanje z redis peresi in tušem mu je povzročalo še dodatne težave. Posredovane likovne probleme barvne kompozicije je rešil pomanjkljivo, saj ni dobro razumel pomena osnovnih likovnih elementov ter je težko odkrival možnosti za njihovo uporabo pri gradnji likovne kompozicije (sliki 2 in 3).

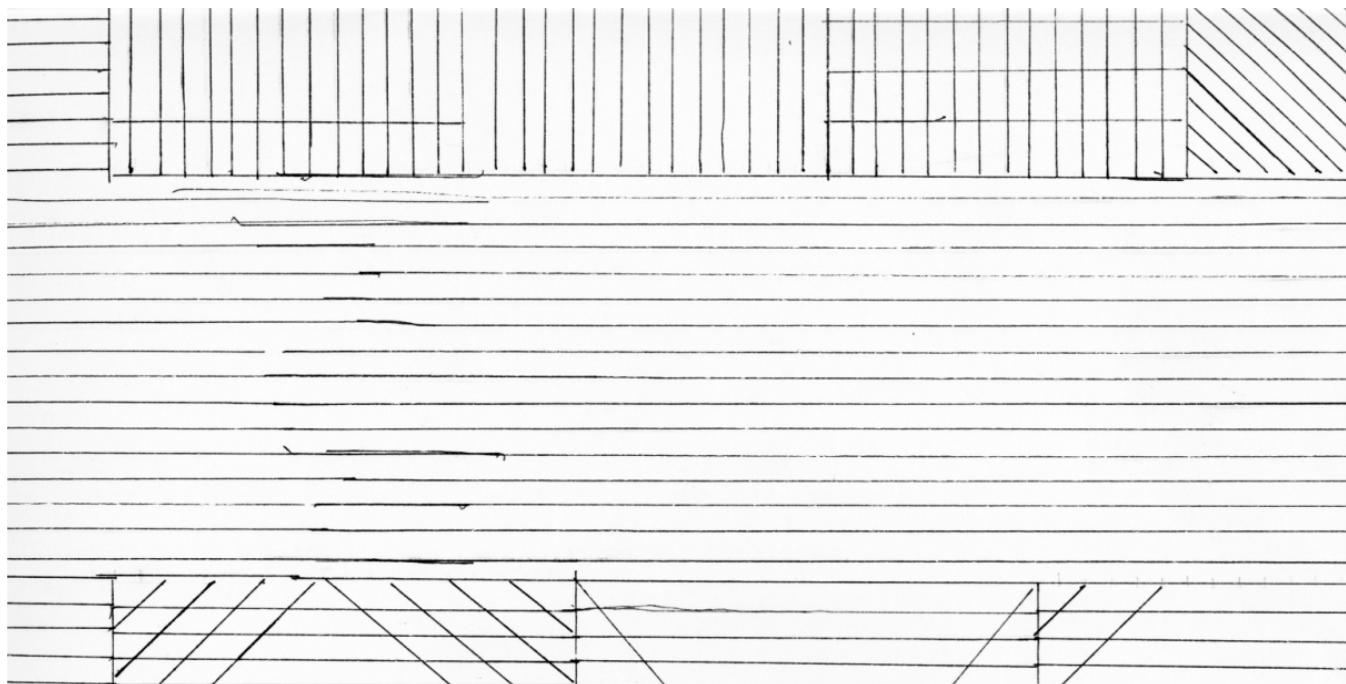
Sliki 2 in 3: Detajla izdelka – blokovna pisava.



Tudi pri reševanju likovnih problemov v likovnih spremenljivkah ter načelih likovnega reda – mersko sorazmerje, harmonija, kontrast, dominacija in enotnost dijak ni bil samostojen in je potreboval pomoč.

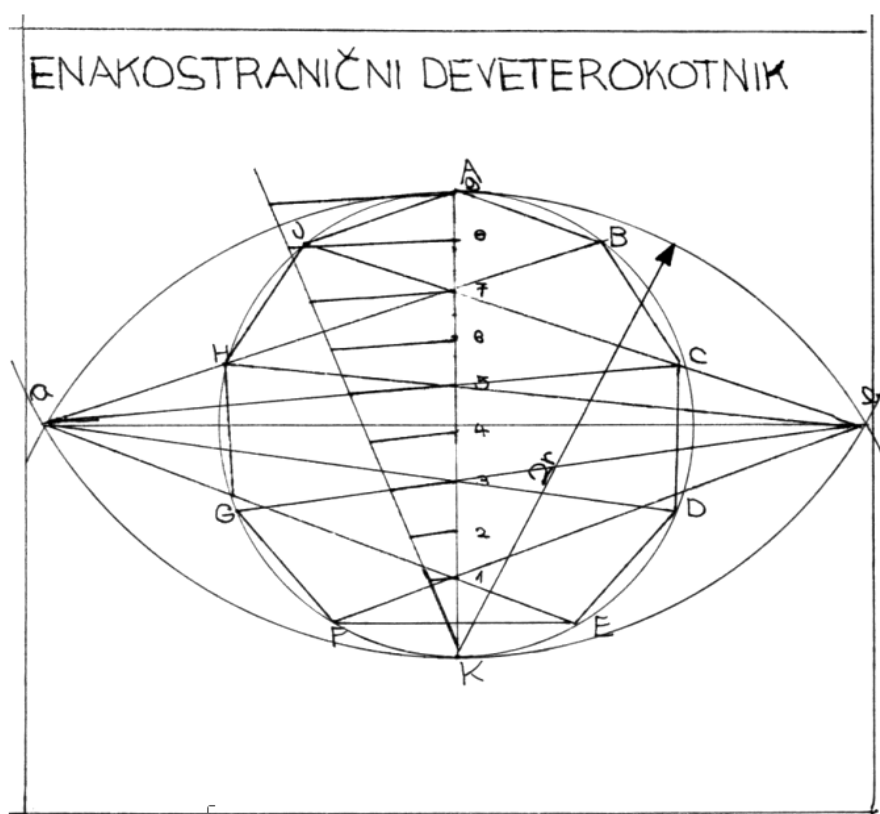
V učnem načrtu grafičnega oblikovanja je več izdelkov, ki morajo biti izvedeni z risalnimi peresi ("rotringi") in pri katerih je zaželena velika natančnost. Gregor je imel veliko težav pri risanju ravnih in tudi vzporednih črt ob ravnilu že s svinčnikom, z uporabo risalnih peres so se njegove težave le še stopnjevale. Potreboval je pomoč tako pri oblikovanju drobnih črtnih vzorcev ter geometrijskih konstrukcij kot pri uporabi orodja. Tu je najočitneje dosegal slabše rezultate (slika 4).

Slika 4: Detajl izdelka – risba s črtnimi vzorci.



Njegovi izdelki so z vajo in delom postajali vedno boljši. Gregor se je zadovoljivo izuril v natančnosti, kar se je kazalo proti koncu prvega letnika. Tudi črte ob ravnilu so postajale enojne in čedalje bolj ravne, z manj prekinitev in napak (slika 5). Največja Gregorjev težava je tako ostala njegova počasnost.

Slika 5: Detajl izdelka – geometrijske konstrukcije.



Kadar so bili Gregorjevi izdelki mnogo slabši od izdelkov sošolcev, sem upoštevala njegov napredek v znanju in motoričnih zmožnostih. Zaradi dodatnih ur in individualnega pristopa k njegovemu delu je bil dijak ob koncu šolskega leta vedno uspešen in je v letošnjem letu zaključil šolanje.

2. SKUPINA – IZHODIŠČA DOBRE PRAKSE

KONCEPT TIMSKEGA SOUSTVARJANJA PRI DELU Z UČENCI S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI

mag. Jana Grah

Zavod RS za šolstvo, OE Murska Sobota, *e-naslov*: jana.grah@zrss.si

Povzetek

Timsko delo, sodelovanje med učitelji, starši in učenci ter širšega in ožjega socialnega okolja postaja najuspešnejši način nudenja pomoči ter možnost za razvoj kakovostnih programov za učence s specifičnimi učnimi težavami v pogojih inkluzije. Z vidika šole kot sistema je za uvajanje sprememb v šolski praksi izrednega pomena partnerstvo z učencem s specifičnimi učnimi težavami. Učitelj in učenec sta v tradicionalni šoli nosilca določenih družbenih in zgodovinskih vlog. Po konceptu delovnega odnosa in osebnega stika je mogoče zaslediti neponovljivosti enega in drugega, spoštovanje prostora vsakega posameznika, v katerem ju povezuje pogovor. Pogovor je pedagoška strategija, v kateri se zagotavlja varen prostor za učenje, napredovanje in vrednotenje dela. Ob tem pridobiva učenec izkušnje spoštovanja, kompetentnosti in odgovornosti. Poudarjeno je, da so potrebne spremembe ne le pri delu in v razmišljanju šolskih strokovnih delavcev, učencev in staršev, ampak je potrebno spremeniti družbeni pogled na mogoče in uresničljivo.

Ključne besede: timsko delo, delovni odnos v šoli, timsko soustvarjanje v pedagoški praksi

Uvod

Spreminjajoča se družba zahteva od učitelja ustvarjalno odzivanje, postavlja pred njega nove poklicne zahteve in izzive in spreminja njegovo vlogo tako, da učitelj ni več le izvajalec poklicnih nalog, ampak tudi aktivni raziskovalec in soustvarjalec lastne prakse.

Pri delu z učenci s specifičnimi učnimi težavami je potrebno še posebno pozornost nameniti oblikovanju odnosa med učiteljem in učencem, v katerem se ustvari prostor za odprto in varno medsebojno komunikacijo, načrtovanje konkretnih akcij in strategij za doseganje zaželenih prihodnosti ter za evalvacijo uresničevanja ciljev. Pomembno je ustvariti pogoje in klimo za timsko delo, razvijati veščine komuniciranja in razbijati stereotipe v šolski praksi.

V letih 2006–2008 se je v razvojnem projektu Ministrstva za šolstvo in Pedagoške fakultete Inkluzivni timi preizkušala nova oblika timskega sodelovanja strokovnih timov z učenci z učnimi težavami in njihovimi starši. Posamezniki so bili povezani v time s ciljem razširjati inkluzijo, pomagati učiteljem, staršem, vrstnikom ter širšemu okolju pri vključevanju učencev z učnimi težavami v šolsko delo z uporabo strategije soustvarjanja.

Vzorec oseb ni bil naključno izbran, bil je reprezentativen, strukturiran, sestavljalo ga je 115 oseb. V prvi skupini je bilo 48 oseb, ki so bili člani inkluzivnih timov. Inkluzivne time je sestavljalo tri do pet članov različnih strok, in sicer učitelji, specialni pedagogi, psihologi, socialni pedagogi, pedagogi, socialni delavci in člani iz več različnih strok. V drugi skupini je bilo 67 oseb, ki so bili člani šolskih timov. Šolske time so sestavljali člani različnih strok ter vlog pri delu z učenci z učnimi težavami (učitelji, specialni pedagogi, psihologi, socialni pedagogi, pedagogi, socialni delavci in

člani iz več strok v vlogi razrednikov, ravnateljev, svetovalnih delavcev, učiteljev, spremljevalcev), starši ter učenci. Razlika med skupinama je bila v tem, da so se člani inkluzivnih timov sistematično usposabljali in izobraževali za timsko delo ter spoznavali nove metode vključevanja učencev z učnimi težavami ter koncept delovnega odnosa in osebnega stika. Člani inkluzivnih timov so se v šolskem letu 2005/06 udeleževali izobraževanj in delavnic na Pedagoški fakulteti Ljubljana in pripravili projektno dokumentacijo za načrtovanje ter spremljanje dela z učenci z učnimi težavami. V šolskem letu 2006/07 so nadaljevali z izobraževanji in pri delu podpirali po en ali dva šolska tima pri vključevanju učencev z učnimi težavami v osnovno/srednjo šolo. Svoje znanje so prenašali v prakso, in sicer šolskim timom, ki niso bili neposredno deležni tovrstnih izobraževanj. Člani inkluzivnih timov niso bili direktno odgovorni za delo z učenci z učnimi težavami v šoli, pomagali so šolskemu timu, da bi bilo vključevanje inkluzivno inovativno, kvalitetnejše, učinkoviteje in bolj ekonomično. Člani inkluzivnih in šolskih timov, učenci ter njihovi starši so bili geografsko zbrani po enotah Zavodov Republike Slovenije za šolstvo na osnovnih ter srednjih šolah po Sloveniji.

Tim in timsko delo

Na osnovi vsakodnevnega dela učiteljev se oblikuje sodelovalna kultura, ki je v vzgojno-izobraževalni instituciji dobra podlaga za sistematično uvajanje timskega dela. Pedagoške delavce naj bi spodbujala k uvajanju inovacij, učenju, medsebojni izmenjavi uspešnih strategij učenja in poučevanja ter zaupanju v učne zmožnosti in učni napredek učencev. Timsko delo je ključni dejavnik oblikovanja sodelovalne kulture in vpliva na oblikovanje primernih stališč do inkluzije (Schmidt, 1999).

Timsko delo v vzgoji in izobraževanju je po Polak (2007) tisto dogajanje, ko se dva ali več pedagoških delavcev z vzgojno-izobraževalnimi nameni (cilji) hkrati usmerjajo v iste učence v okviru pedagoških dejavnosti znotraj ali zunaj učilnice. Timsko delo poteka kot timsko načrtovanje pouka, timsko izvajanje in timska evalvacija.

Doseči je potrebno, da bodo učenci z učnimi težavami zaupali strokovnim delavcem in se v sodelovanju z njimi počutili varno. Skupno sodelovanje, oblikovanje projekta pomoči je potrebno tudi zaradi prevzemanja odgovornosti za uresničevanje zastavljenih ciljev. Uspešno se lahko realizirajo le cilji, ki jih vsi udeleženi razumejo, so zanje motivirani, verjamejo, da jih je mogoče doseči v danem časovnem okviru ter vedo, kaj morajo storiti, da se bodo uresničili (Kavkler, 2001).

Na timsko delo v šoli vpliva organizacija dela, ureditev pouka, število ur pouka, kadrovska sestava kolektiva oziroma nejasno opredeljene vloge v timu, prostorske posebnosti, normativi in standardi, zahtevana in upoštevana formalna izobrazba pedagoških delavcev, ovire v zvezi s statusom, medosebne in komunikacijske ovire, osebne ovire. K premagovanju ovir lahko prispeva vodstvo šole ter člani tima sami s pogovarjanjem, načrtovanjem, evalvacijo in supervizijo dela (Polak, 2007).

Prednosti timskega dela se kažejo predvsem pri porazdelitvi vlog, obveznosti in odgovornosti med člani tima, hkrati pa timsko delo omogoča vsebinsko, didaktično in interesno specializacijo. Prednost se kaže tudi v tem, da se pri multidisciplinarnem pristopu zagotavljajo čim boljše možnosti za učenje in vsestransko napredovanje vsakega posameznika znotraj ter zunaj tima. Krepi se medsebojna pomoč, skupno reševanje problemov, manjša se izolacija posameznikov, delo je obogateno z novimi pristopi in idejami. Timsko načrtovanje izboljša kakovost dela in spodbuja k novemu raziskovanju in k diskusiji, vodi do novih spoznanj, spodbuja se evalvacija in samoevalvacija, razvijajo se močna področja, oblikujejo se pristna prijateljstva, krepi se moč posameznikov in skupin, poveča se pripadnost in samopodoba.

Timsko delo omogoča primerjanje metod, pristopov. V skupnem načrtovanju in razpravljanju združuje skupino oseb. Krepi posameznikovo zavest o njegovi odgovornosti, omogoča večje sodelovanje v kolektivu in ustvarja medsebojno zaupanje, izmenjavo izkušenj, odločanje, soočenje, primerjanje in analizo izkušenj, evalvacijo prakse in nadaljevanje načrtovanja.

Timsko delo krepi iniciativnost, kreativnost, predanost in zavezanost članov za doseganje ciljev. Naloga vodje je, da v timu ustvari odprtost, sprejemanje in medsebojno zaupanje (Resman, 2002).

Nova spoznanja o timskem delu omogočajo posamezniku ne le boljše razumevanje samega sebe in drugih, ampak so tudi izhodišče za razvijanje kritičnega mišljenja, spodbujajo interdisciplinarno radovednost, omogočajo razvoj novih področij za delo tudi v pedagoški praksi. Učinkovitega timskega dela je zmožen le osebnostno in strokovno zrel posameznik, ki bo prispeval k doseganju skupnih ciljev, zato je vsakega posameznika potrebno ozaveščati o pomembnosti lastnega ravnanja in ga spodbujati k premišljevanju o svoji vlogi in nalogi v timu.

Beattie (2006) opozarja, da je za uspešno inkluzijo pomemben predvsem pozitiven odnos do vključevanja učencev z učnimi težavami v šolo. Uspešna inkluzija zahteva, da se odrečemo običajnim metodam in oblikam dela in se otresemo običajnih pričakovanj. Vsi člani strokovnega tima so enako odgovorni za dosežke učencev z učnimi težavami. Učitelji so tisti, ki največ časa preživijo z učenci in poznajo njihova močna in šibka področja.

Rezultati raziskave o interpretaciji učenčeve participacije v praksi leta 2001 podpirajo priznavanje in upoštevanje učencev samih, vzporedno s sodobnimi zahtevami po tem, da strokovnjaki spodbujajo učenčovo participacijo ter jo upoštevajo v svoje namene (Pinkus, 2003).

Inkluzivna šola naj postane socialna skupnost ljudi z vsemi njihovimi posebnostmi in razlikami. Inkluzija v šoli poskuša usmeriti učiteljice, ravnatelje in strokovne delavce k novim odnosom, kjer naj bi poskušali zmanjšati ali odpraviti predsodke in odpor do drugačnosti. Za inkluzijo je pomembno spodbujanje socialne odgovornosti, kooperativnosti, solidarnosti, kar so vrednote v družbeni prihodnosti, zato jih je treba gojiti tudi v šoli (Resman, 2002).

Inkluzivna vzgoja in izobraževanje sta dolgotrajen proces, ki terja spremembe v stališčih, poučevalni praksi ter v odnosih. V procesu sprememb je potrebno pri timskem delu nuditi ustrezno podporo in strokovno pomoč učiteljem, učencem in staršem ter razširjati ideje inkluzije. Razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči učencem s posebnimi potrebami zahteva spremembe v šoli, v stališčih, ki jih lahko označimo kot paradigatske (Kavkler, 2008).

Koncept timskega soustvarjanja v pedagoški praksi

Soustvarjanje rešitve v pedagoškem delu (Čačinovič Vogrinčič, 2008), zaželeni razpleti, ki se oblikujejo v delovnem odnosu med učitelji, učenci in starši, se prevajajo v akcijo, dejanja, konkretne korake v projektih pomoči. Projekti pomoči so edinstveni, ker se oblikujejo za vsakega učenca posebej. Projekti so delovni, ker konkretizirajo v vsakdanjem jeziku in vsakdanjem življenju učenca dogovorjene spremembe, naloge, delež učitelja, učenca in staršev.

Koncept, ki opredeljuje šolskega strokovnega delavca in učenca kot soustvarjalca v procesu pomoči, pomeni v šolskem prostoru in na področju vzgoje in izobraževanja novo paradigmo. Soustvarjanje pojmuje projekt pomoči kot proces, ki ga sooblikujejo udeleženi v njem skupaj z učencem in njegovimi starši v dialogu, ki omogoča, da se sliši glas učenca. Učitelj učenca posluša, sliši in razume, opredeli, kaj zna in kje ima težave oziroma pri čem potrebuje pomoč in mu odgovori tako, da začne raziskovati njegovo znanje in oba ugotovita, kakšno pomoč potrebuje. Najbolj

pomembno je, da učenec ubesedi težavo, kot jo vidi sam, da bi v dialogu raziskal skupaj s člani šolskega tima uspešne poti k želenim izidom. Soustvarjanje premika šolske strokovne delavce od poučevanja, prepričevanja, dopovedovanja k poslušanju, razumevanju, dogovarjanju in skupnemu raziskovanju mogočega in uresničljivega. Šolski strokovni delavec se sam odloča za osebno vodenje, ki ga obvezuje, da učenca vodi k uspešnemu delu.

V obstoječem šolskem prostoru je učenec le redkokdaj soustvarjalec pomoči. To področje je v šoli najbolj šibko in občutljivo. V timskem soustvarjanju je zato nujno potrebno začeti delo tako, da je učenec slišan sogovornik in dejavni soustvarjalec, da mu šolski strokovni delavci omogočijo izkušnjo kompetentnosti in uresničljive odgovornosti, etiko udeležенosti in s tem se sproži paradigmatški premik v pojmovanju vloge učenca v timskem soustvarjanju. Če bo šola sledila novim konceptom, bodo šolski strokovni delavci in otroci s posebnimi potrebami postali soustvarjalci. Proces soustvarjanja od šolskih strokovnih delavcev zahteva, da se pridružijo učencu in vidijo v njem strokovnjaka iz izkušenj, kar pomeni, da mu pomagajo odkrivati njegove vire moči, izkušnje, znanja in ga znajo spodbujati pri nastajanju novega znanja. Šolski strokovni delavci se odzivajo na učenca, oblikujejo osebni odnos, v katerem mu dajo izkušnjo, da je spoštovan. Naloga učenca je, da pojasni, kaj se mu dogaja, kje vidi svojo nemoč, česa ne zna ali ne zmore oziroma ne razume. Učenec potrebuje v učitelju spoštljivega in odgovornega zaveznika, ki lahko zagotovi skupno raziskovanje in delo ter prostor, v katerem se ustvari novo znanje. V osebnem odnosu ima učitelj prostor, da učenca spoznava in skupaj z njim soustvarja (Grah, 2009).

Delovni odnos v šoli

Sodelovanje med učencem in odraslim, v katerem je dovolj prostora za glas učenca in za njegov delež, nikakor ni samoumevno, pa tudi spontano ne. Odnos, ki omogoči soustvarjanje v procesu pomoči, je poseben, treba se ga je naučiti. Odnos, ki ima vse značilnosti, da se pomoč soustvarja, imenujemo delovni odnos (Čačinovič Vogrinčič, 2005). Učenec z učnimi težavami potrebuje prostor, ki je ustvarjen v odnosu in pogovoru zato, da v njem raziskuje, kaj potrebuje, in razume, da bi se lahko udeležil v procesu soustvarjanja. Šolski strokovni delavec, običajno razrednik, je nosilec projekta, ki je izviren delovni projekt, namenjen pomoči učencu.

Udeležенost je participacija pri odločitvah, je temeljna človekova potreba, ki se razvije pri vključevanju učencev v intelektualne in skupnostne dejavnosti šole. V konceptu delovnega odnosa v šoli je drugače definiran tudi odnos učitelja in učenca. Delovni odnos učitelja in učenca definira kot sodelavce v skupnem projektu, ki imajo nalogo, da ustvarijo deleže v rešitvi. Delovni odnos omogoči, da je ustvarjanje rešitev za kompleksne probleme ljudi zastavljen vsakokrat znova kot izviren delovni projekt.

Prva naloga učitelja je, da vzpostavi delovni odnos. Učitelj mora biti učencu spoštljiv in odgovoren zaveznik. Na učenca mora gledati s perspektive moči, to pomeni spodbujati razvoj njegovih kompetenc, sposobnosti in virov moči ter odpornosti. Za učenca to pomeni, da bodo ustvarjeni pogoji za "ploskanje", torej sodelovanje, raziskovanje in soustvarjanje, v katerih bo znal sprejeti težave, jih omiliti, živeti z njimi ali jih odpraviti. Potrebno je, da učitelj razvija učenčev občutek lastne vrednosti in da mu odpira prostor, v katerem učenec pridobi izkušnje. Učiteljeva naloga je, da se nauči odzivati se na raznolikost učencev.

Učenec je v delovnem odnosu definiran kot oseba, ki potrebuje varnost, ki mu jo mora zagotoviti učitelj. Uspeh učenca je odvisen tudi od tega, kako učitelj ravna z njim. Učenec potrebuje varen prostor in skrb odraslega za to, da pride do želenih znanj in ciljev. Pri učencu je potrebno razvijati tudi odpornost, to pomeni veščine za odpravljanje problemov, neodvisnost, občutek smisla in

prihodnosti. Odporen učenec se v socialnih situacijah odziva pozitivno, je sposoben empatije, ima smisel za humor, dobro razvite komunikacijske veščine, prožnost ter skrb. Najbolje je, da se uči v soočenju, dobiva izkušnje kot soustvarjalec in sogovornik.

Pogovor in jezik

Osrednji prostor, v katerem se dogaja proces pomoči, je pogovor. Postmoderni koncepti so prinesli pomen pogovora, govora, jezika, pomen odprtega prostora, kjer so vsi udeleženci sogovorniki in soustvarjalci. Pogovor omogoča srečanje ljudi z različnimi osebnimi zgodovinami, izkušnjami in kompetencami, ki soustvarjajo svojo udeleženo v rešitvah.

Koncept delovnega odnosa zahteva spreminjanje jezika pedagoškega dela. Jezik se spreminja tako, da z njim jasno opišemo tisto posebno in značilno za pedagoški proces pomoči. Jezik nam omogoča, da vzpostavimo in vzdržujemo kontekst pedagoškega dela v delovnem odnosu in v edinstvenih projektih pomoči, da definiramo udeleženo uporabnikov oziroma učencev z učnimi težavami. Nove besede v razvijajočem se jeziku dela podpirajo paradigmatški premik v praksi in nadomestijo ali dopolnijo tradicionalne koncepte. Besede učenec, starši, šolski strokovni delavci idr. dobijo alternativo v besedah kot udeleženec v problemu in rešitvi, sogovornik. Govor o diagnozi, obravnavi, oceni, odločbi nadomestijo ali dopolnijo druge, pozitivne besede, kot so pogovor, dialog, odkrivanje, sodelovanje, soustvarjanje, spreminjanje, dodajanje moči, pa delovni odnos, edinstveni projekt pomoči, timsko delo, skupnost, soseska, ekologija. Nove, pozitivne besede so neposredno uporabne, vodijo in podpirajo strokovnjaka, da ustvari in vzdržuje pogoje za paradigmatški premik pri delu z učenci s posebnimi potrebami (Čačinovič Vogrinčič, 2008).

Elementi delovnega odnosa v šoli

Dogovor za sodelovanje v šoli je uvodni ritual, ki se mora začeti z jasno izrečenim dogovorom za sodelovanje med učiteljem in učencem, v katerem se omogoči vzpostavljanje delovnega odnosa. Dogovor za sodelovanje vsebuje privolitev v sodelovanje in čas, ki ga imamo na voljo, ter dogovor o tem, kako bo delo potekalo. Učitelj povabi sodelavce, ki jih učenec potrebuje za izvajanje pomoči pri doseganju ciljev. Oblikuje se šolski tim, ki sklene dogovor o sodelovanju, to pomeni o nalogah in času, ki ga imajo na voljo. V šolskem prostoru je to običajno tekoče šolsko leto. Delovni projekt povezuje šolski tim tako, da opredeljuje vlogo in profesionalni ter osebni delež vsakega posameznika v njem, to pomeni jasno opredeljene odgovornosti in jasno opredeljeno vsebino dela šolskih strokovnih delavcev, vsebino sodelovanja šole z ožjo in širšo lokalno skupnostjo, sodelovanje z drugimi strokovnjaki, vrstniki in družino kot mrežo oziroma razpoložljivimi viri pomoči.

Instrumentalna definicija problema in soustvarjanje rešitev v šoli sta temelja delovnega odnosa. Za odnos med učiteljem in učencem je pomembno, da učitelj prvi povabi učenca k sodelovanju. Skupaj raziskujeta, kjer mu povzroča težave. Z učencem raziskuje, kar že zna in obvlada in kakšne izkušnje ima glede na proučevano. Učitelj je dolžan spoštovati edinstvenost osebnih izkušenj učenca ter ustvarjati take pogoje, v katerih ima glavno vlogo proces razumevanja. Člani šolskega tima oblikujejo instrumentalno definicijo problema, to pomeni, da vsak poda svoje videnje učenčevega problema, opiše področje, na katerem učenec potrebuje pomoč. Pomembno je, da so opisi razumljivi za vse udeležene v projektu pomoči. Opredeli se tudi pomoč, ki jo učenec potrebuje, čas in prostor za soustvarjanje.

Osebno vodenje v šoli zadolžuje učitelja, da učenca spodbuja k uspešnemu šolskemu delu. Ob tem pa mora upoštevati odprti prostor, kjer lahko poteka pogovor, v katerem se predlaga raziskovanje novih rešitev. V osebni vodnji mora učitelj vzpostaviti varovalne dejavnike za

učenca, ko z njim soustvarja izkušnjo, podpira ga in mu zagotavlja udeleženo pri soraziskovanju mogočega in uresničljivega. Osebnostno odzivanje učitelja na učenca je osebno odnoš.

Koncepti delovnega odnosa

Za prakso soustvarjanja v delovnem odnosu v šoli so pomembni teoretični koncepti delovnega odnosa, ki pedagoško ravnanje umestijo v postmoderno paradigmo pedagoškega dela. To so: etika udeležnosti, perspektiva moči, ravnanje s sedanjostjo in znanje za ravnanje (Čačinovič Vogrinčič, 2005).

Etika udeležnosti nadomesti iskanje vzroka ali resnice. Šolski strokovni delavci niso več posestniki resnice, postanejo skrbni soraziskovalci in soustvarjalci skupaj z učencem. Ta premik omogoči šolskemu strokovnemu delavcu koncept etike udeležnosti, ki mu nalaga, da delo napolni z občutljivim skupnim raziskovanjem, da postane sogovornik. V šoli to pomeni, da šolski strokovni delavci učencu omogočijo pozitivne izkušnje za pridobivanje kompetenc in za socialno krepitev, pozitivne izkušnje z avtonomnostjo ter da učenec odkrije smisel lastnega dela in življenja, ki se mora ujemati z njegovim konceptom kakovosti življenja. V takem procesu učenec odkriva vire moči pri sebi in pri drugih ljudeh. V konceptu soustvarjanja je potrebno, da šolski strokovni delavci k pedagoški etiki dodajo še etiko udeležnosti in tako omogočijo učencu pozitivne izkušnje za pridobivanje socialne kompetentnosti, mu dodajo podporo pri razvijanju veščin pri premagovanju primanjkljajev, ovir oziroma motenj ter pridobivanje pozitivnih izkušenj. Etika udeležnosti učenca, ko mu šolski strokovni delavci omogočijo pridobivanje izkušenj pri ubeseditvi težav in načina, kako jih bo premagal, mu daje izkušnjo kompetentnosti, avtonomnosti in odgovornosti za lastna dejanja. Etika udeležnosti mora postati osrednji koncept dela z učenci z učnimi težavami v šoli, ki varuje dejavno udeleženo učenca.

Šolski tim skupaj z učencem načrtuje, izvaja, ovrednoti ter ponovno načrtuje proces soustvarjanja kot proces pomoči. Proces pomoči se načrtuje v izvirnem delovnem projektu pomoči kot opredelitev metodike in didaktike učenja, premagovanja primanjkljajev ovir oziroma motenj kot naloge, ki jih je potrebno izvesti. Projekt je izviren, saj nastane posebej za učenca. Projekt je tudi delovni, ker vsebuje artikulacijo ciljev in dogovorjeni načrt nalog ter jasno opredeljuje prispevek vsakega posameznika. Pomoč razumemo kot proces soustvarjanja novih znanj in pridobivanja izkušenj, ki jih učenec dobi v sodelovanju in v pogovoru s šolskimi strokovnimi delavci kot njegovimi spoštljivimi zavezniki. Delo v projektu pomoči je načrtovano, usklajeno, dogovorjeno in zabeleženo. Zapisi vsebujejo odločitve, razprave, ocene uspešnosti, opise močnih področij učenca, organizacijo časa in prostora, spremembe dogovorov, kratkoročne cilje in posamezne korake. Najbolj pomembno je, da je zabeležena dejavna udeleženo učenca. V izvirnem delovnem projektu pomoči je potrebno zapisati dogovorjeno zaporedje nalog in način sodelovanja vseh udeleženi. Izvirni delovni projekt se zaključuje z evalvacijo in vrednotenjem dosežkov, ki je v konceptu opisan kot sklepno evalvacijsko poročilo ali proslavljanje. Za izviren delovni projekt je odgovoren vsak, ki dela z učencem. Pomembno je, da si vsi sodelujoči vzamejo čas in prostor za svetovanje učencu in njegovim staršem, za spodbujanje in motiviranje učenca, izvajanje, spremljanje in dokumentiranje in vrednotenje oblik pomoči učencu. Za koncept svetovanja in organizacije je zadolžena šolska svetovalna služba in vodstvo šole ter razrednik kot nosilec projekta. Šolska svetovalna služba in inkluzivni tim so pomočniki vodstva šole ter razrednika, ki učencu najbolj zagotavlja prostor in čas za njegovo udeleženo v projektu pomoči. Izvirni delovni projekt pomoči razvija, spodbuja in odkriva učenčeva močna področja. Razumevanje in spodbujanje učenčevih močnih področij je pomembno tudi zato, da učenec razume, katera so njegova močna področja, njegove zmožnosti in talenti, na katerih lahko gradi svojo uspešnost. Uspešnost spodbuja učenčevo notranjo motivacijo za delo in pridobivanje izkušenj ter soustvarjanje novega znanja.

Perspektiva moči je koncept, ki pokaže, da je delo učitelja utemeljeno s tem, da pomaga učencu odkrivati in raziskati njegovo moč ter mu pomaga doseči njegove cilje. Ravnanje s perspektive moči je tudi iskanje znanja. Glede na sistemsko ureditev šolskega sistema, ki je omejen s pravilniki, časovnim okvirom za pridobivanje znanja ipd., je ravnanje s perspektive moči učiteljeva osebna odločitev, saj je potrebno mobilizirati moč učenca, njegove talente in znanja, sposobnosti in vire s ciljem, da učitelj podpre njegova prizadevanja, da doseže zastavljene cilje ter da se poveča kakovost učenčevega življenja, ki je skladna z njegovim konceptom kakovosti. Učitelj je tisti, ki mora pomagati učencu iskati znanje in sposobnosti, ne neznanje. To je raziskovanje učenčevega razumevanja, potreb in sodelovanja, to je soustvarjanje v šoli. Koncept perspektive moči je koncept, ki ga šolski strokovni delavci lahko uporabijo zato, da utemeljijo svoje dejanja s tem, da pomagajo učencu raziskovati, odkrivati njegovo moč in dosegati njegove cilje.

Načela ravnanja s perspektive moči so:

Socialna krepitev – to je proces, v katerem gre za podpiranje posameznikov, skupin, družine in učencev, da odkrijejo in razširijo svoje vire moči v sebi in okrog sebe, in sicer tako, da se moč posameznika odkrije in podpre v skupnosti. Zato je v šoli potrebno, da učitelj ustvari prostor za učenčev glas. Učitelj mora biti pozoren tudi na učenčev socialni položaj, izobrazbo in položaj staršev, učenčevo etično pripadnost, ker ima navedeno vpliv na moč pri premagovanju ovir. V primeru socialne prikrajšanosti mora učitelj začeti proces socialne krepitve. Sodelovanje s starši se na žalost pogosto le zahteva brez izvirnega delovnega projekta pomoči, torej brez tega, da se staršem predstavijo njihove naloge in pričakovanja od njih. Pogosto se ne upošteva niti dejstva, da so starši strokovnjaki na področju starševstva; to je tudi njihov potencial, njihovo močno področje. Niso učitelji ali strokovnjaki za poučevanje ali odpravljanje učenčevih težav. Prva naloga učitelja je, da vzpostavi izvirni delovni projekt, dodaja moč učencu in njegovi družini ter soustvarja nove oblike pomoči in podpore.

Včlanjenost ima ustvarjalno in varovalno moč. Opozarja na socialno mrežo učenca in njegove družine, sprejetost v razredu in spoštovanje. Ugotovimo lahko, ali ima mrežo sošolcev, sorodnikov, prijateljev, ki bi lahko bili zanj vir moči. Eden izmed možnih virov stisk in neuspeha je pomanjkanje socialne mreže.

Dialog in sodelovanje je vir moči, je pogovor, v katerem se na podlagi razumevanja, sporazumevanja in dogovarjanja krepí učenčeva moč in se omogoča udeleženosť in soustvarjanje. V šoli je potrebno verjeti učencu, ustvariti prostor brez dvomov in pot k spodbudnim izidom.

Okrevanje pomeni možnost, da učenec okreva, ima na voljo notranji sistem podpore, popravi ocene, napreduje, omili svoje težave. Učitelj mora zagotoviti razmere za okrevanje. Soustvarja ga z učencem, verjame, da se da in da učenec ima sposobnosti in znanja za napredovanje in premagovanje težav.

Šolski strokovni delavec učencu posveti čas, kar pomeni, da ima čut za ravnanje s sedanostjo. Čas, ki ga strokovni delavec preživi skupaj z učencem, je najbolj pomemben za učenca, ker v njem pridobiva izkušnje in kompetence. V šolskem prostoru je področje ravnanja s sedanostjo prostor, ki potrebuje posebno skrb, pripravo šolskih strokovnih delavcev in njihovo zavzemanje za ta čas. V času, ki ga šolski strokovni delavci preživijo z učencem, je potrebno, da imajo razvito znanje za ravnanje, kar pomeni, da učencu jasno povejo in pojasnijo svoja pričakovanja in predlagajo pomoč tako, da jih učenec razume.

Znanje za ravnanje v odnosu med učiteljem in učencem pomeni, da učitelj pove in predlaga pomoč in pojasni svoja pričakovanja tako, da jih učenec razume. Učitelj mora imeti znanje za

ravnanje, ki učencu omogoči, da je udeležen v pomoči, da razume proces pomoči in lahko sooblikuje cilje, do katerih želi priti oziroma kaj želi doseči.

KORAKI, KI PODPIRAJO PARADIGMATSKI PREMIK V ŠOLI

1. Pridruževanje, kar pomeni, da šolski strokovni delavci pridejo k učencu in mu znajo prisluhniti. Pridruževanje je vzpostavljanje odnosa.
2. Raziskovanje, kar pomeni odkrivanje edinstvenosti problema in možnih rešitev. To pomeni, da šolski strokovni delavci skupaj z učencem ugotavljajo, kje je težavo, kakšni viri so morda že na voljo in kakšno znanje ima učenec ter kaj je potrebno še narediti, seveda skupaj z njim.
3. Spreminjanje kot načrtovanje korakov, izvajanje in delo v procesu pomoči, skupaj z učencem in zanj.
4. Proslavljanje, ki pomeni prepoznavanje in spoštovanje moči učenca in šolskih strokovnih delavcev. To je izdelava evalvacije dela. Proslavljanje je potrebno izvesti pri najmanjšem napredku učenca ter šolskih strokovnih delavcev. Ko zmorejo sami in se razvijejo kompetence, se lahko zgodi ločitev.
5. Ločitev, ki se prepozna kot nova zgodba, nov projekt pomoči.
6. Reflektiranje kot priložnost za strokovno in osebno rast. Poteka v celotnem procesu pomoči, zagotavlja povratne informacije o delu, v katerem so udeleženi vsi.

Načela timskega soustvarjanja v šoli

- Načelo vsestranskega pristopa in partnerskega sodelovanja, ki vključuje uporabo sodobnih pristopov pri delu z učenci z učnimi težavami, ki spodbujajo dejavno vključevanje učenca in njegovih staršev v projekte pomoči ter dobro usposobljenost šolskih strokovnih delavcev za taka dejanja. Pri delu z učenci z učnimi težavami so člani timov poudarili tudi lastnosti šolskih strokovnih delavcev, kot so odprtost, spoštovanje drugačnosti, empatično razumevanje in odzivanje ipd.
- Načelo optimalne vključenosti, ki vključuje uveljavljanje novih znanj na področju dela z učenci z učnimi težavami, predvsem podporo dejavni udeležенosti vseh sodelujočih.
- Načelo strokovne usposobljenosti šolskih strokovnih delavcev in načelo interdisciplinarnosti, kar pomeni poznavanje obstoječe zakonodaje in vsebinskih dokumentov na področju dela z učenci z učnimi težavami, dobro sodelovanje med šolskimi strokovnimi delavci, med šolami in institucijami, ki pomagajo učencem in njihovim staršem.
- Načelo odkrivanja močnih področij, kar pomeni odkrivanje virov moči pri šolskih strokovnih delavcih, otrocih in njihovih starših, da bi mobilizacija virov moči postala temelj in osnova za izdelavo projekta pomoči, na katerih se bo gradilo soustvarjanje dobrih rešitev in izidov.
- Načelo postavljanja realnih ciljev in vrednotenja dosežkov, ki nam pokažejo pot k dobrim izidom in so pomembni za motivacijo in dejavno udeležенost sodelujočih v procesu pomoči ter potrebo po načrtovanju in vrednotenju ter ponovnem načrtovanju dela.
- Načelo razumevanja, odgovornosti in soustvarjanja, kar pomeni odgovornost vseh v celotnem procesu pomoči za vsak korak in napredek učenca, sodelovanje v jeziku, ki ga vsi razumejo.

Učenci z učnimi težavami vključujejo širok spekter težav in problemov. Šolski strokovni delavci so profesionalno dolžni učencem z učnimi težavami zagotoviti uspešno učenje, zato se povezujejo

z mnogimi strokovnjaki in preizkušajo nove metode in oblike dela. Sodelovanje s strokovnjaki zahteva več samostojnosti in odločnosti ter več osebnih odločitev šolskega strokovnega delavca.

Izjemno pomembno je, da šolski strokovni delavec aktivno vključi učenca v projekt pomoči, da spozna njegova močna in šibka področja, ga sliši, razume, mu odgovarja in ga spoštuje. V procesu pomoči učenec pridobiva izkušnje spoštovanja in kompetence. Oblikovanje pozitivnega odnosa s starši učencu z učnimi težavami pripomore k lažjemu premagovanju njegovih težav. Starši običajno niso strokovnjaki na področju izobraževanja, zato je v odnosu potrebno ravnati previdno, izražati skrb za njihovega otroka in odpravljati ogroženost, ki jo starši doživljajo. Pomembna je ustrezna uporaba jezika, osebno in profesionalno odzivanje šolskega strokovnega delavca, spoštovanje učenca in staršev.

Značilnosti koncepta timskega soustvarjanja v šoli

V procesu vzgoje in izobraževanja je potrebno okrepiti timsko delo strokovnjakov, ki se ukvarjajo s problematik o učencih z učnimi težavami. V timsko delo je potrebno vključiti tudi učence in njihove starše, po potrebi tudi širše sorodstvo, in sicer brate, sestre, stare starše ali sosede, znance, prijatelje ipd.

Šola mora slediti novim konceptom pomoči za učence z učnimi težavami, dobro opredeliti program šole z vsemi v konceptu opisanimi elementi in odgovornostmi ter okrepiti timsko delo. Priporočeno je iskati fleksibilno, odprto in dostopno mrežo ter vire pomoči strokovnjakov. Ta skrb naj bo opredeljena kot posebna in stalna naloga šole.

Šole potrebujejo vizijo, ki razvija in podpira timsko delo, razvija in pozna močna področja posameznikov in timov.

Timsko soustvarjanje odpira možnosti za doseganje večje učinkovitosti pomoči, za večje vključevanje učencev in njihovih staršev v edinstvene projekte pomoči, da bi se bogate možnosti na področju pomoči učencem z učnimi težavami uresničile. Oblikovanje odnosa, v katerem učenec z učnimi težavami, starši in šolski strokovni delavci postanejo sogovorniki in soustvarjalci v procesu pomoči, je ključnega pomena. Vzpostavitev delovnega odnosa in osebnega stika je za uspešno izvajanje procesa pomoči nepogrešljiva.

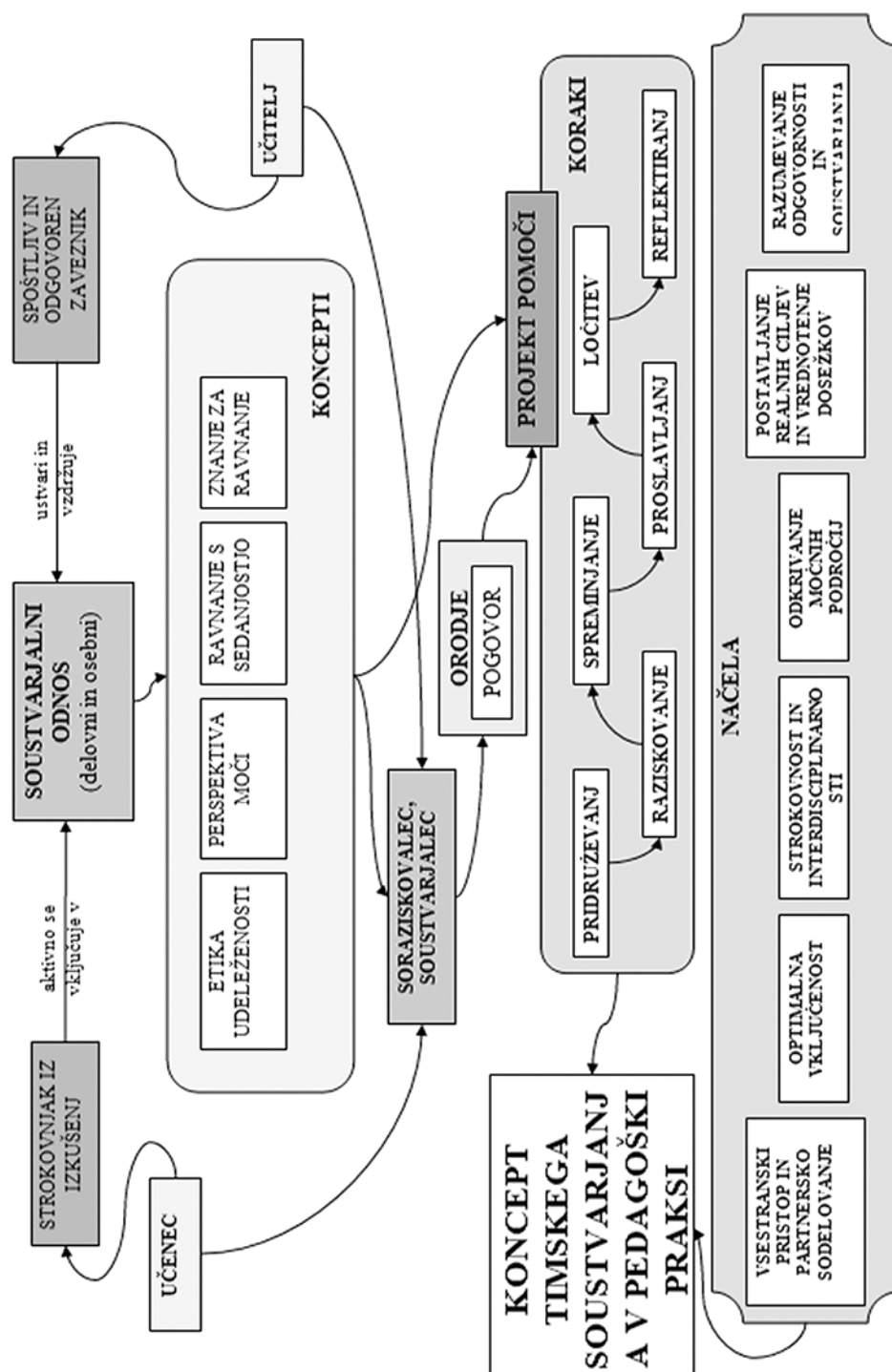
Zagotavljanje odnosov spoštljivega in odgovornega zavezništva in zastavljanje procesa pomoči iz etike udeležенosti zahteva usposabljanje šolskih strokovnih delavcev in staršev. V ta namen je potrebno, da bo izobraževanje za timsko delo po konceptu delovnega odnosa in osebnega stika sistematično in vpeljeno v šolski sistem v obliki delavnic, združenj za samopomoč, posebnih programov za razvoj ozaveščanja o pravicah, obveznostih in možnostih pomoči. Načrtovanje, izvajanje in evalvacija uspešnosti pomoči ter ponovno načrtovanje v šoli razvija oblike timskega dela.

Zaključek

Šola ni le prostor za učenje, je tudi prostor, v katerem mora biti učencu zagotovljeno, da pridobi dovolj pozitivnih izkušenj, je sposoben zaupanja v ljudi in predvsem v svoje sposobnosti in znanja. Šola je tudi varovalni dejavnik, ki učencu ponudi skrb. Skrb v šoli izhaja iz izkušenj sprejetosti, spoštovanja, zanimanja in zaupanja, se kaže v odnosih med učenci, učitelji in učenci in učitelji. Uspešno delo v šoli varuje tudi pričakovanja do učenca skupaj z ustvarjanjem pogojev za to, da otroci lahko uresničijo pričakovanja. Pri uspešnem delu se učenec uči spoštovanja in pridobiva občutek lastne vrednosti. Udeležенost je participacija pri odločitvah, je temeljna človekova potreba, ki se razvije pri vključevanju učenca v intelektualne in skupnostne dejavnosti šole.

Člani inkluzivnih in šolskih timov so pozitivno vrednotili posamezne korake koncepta delovnega odnosa in osebnega stika pri doseganju ciljev in vključevanju vseh udeležениh; pripisali so velik pomen sodelovanju, dejanski udeležенosti učenca in njegovih staršev. Z vključevanjem le-teh je sodelovanje postalo kvalitetnejše in bolj smiselno, napredek učenca je bil zaznan in cilji so bili bolj pogosto doseženi. Člani inkluzivnih in šolskih timov so spoznali, da je koncept delovnega odnosa in osebnega stika uporaben v pedagoški praksi ter da je izvajanje timskega soustvarjanja ključnega pomena pri inkluziji učenca z učnimi težavami (Grah, 2009).

Grafični prikaz koncepta timskega soustvarjanja v pedagoški praksi



Viri

- Beattie, J. (2006). *Making Inclusion Work. Effective Practices for ALL Teachers*. California ZDA: Corwin Press.
- Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N., Možina, M. (2005). *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Grah, J. (2009). *Koncept timskega soustvarjanja v pedagoški praksi*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kavkler, M. (2001). Vključevanje otrok s posebnimi potrebami. *Vzgoja in izobraževanje*, 32, št. 6, str. 100–106.
- Kavkler, M. (2008). Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom* (urednica Andreja Nagode). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pinkus, S. (2003). All talk and no action: transforming the rhetoric of parent-profesional partnership into practice. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3, št. 2, str. 130–137.
- Polak, A. (2007). *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
- Resman, M. (2002). Vzводи šolskega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 53, št. 1, str. 828.
- Schmidt, M. (1999). Segregacija – integracija. *Sodobna pedagogika*, 50, št. 1, str. 138–153.
- Grah, J. (2009). *Koncept timskega soustvarjanja v pedagoški praksi*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

KONCEPT DELA UČNE TEŽAVE V OŠ V PRAKSI

Nataša Babič, prof. def.

OŠ Angela Besednjaka, Maribor, *e-naslov*: natasa.babic@guest.arnes.si

Povzetek

V prispevku je predstavljeno delo po izvirnih delovnih projektih pomoči za učence z učnimi težavami kot eni izmed točk kontinuuma pomoči učencem z učnimi težavami (UT). Podrobneje je predstavljenih 5 stopenj modela, s pomočjo katerega smo lahko uresničili zastavljene cilje pri delu z učenci z UT. Glavno vodilo dela predstavlja osnutek koncepta dela Učne težave v osnovni šoli. Ob tako organizirani pomoči učencem z UT ugotavljamo splošen učni napredek učencev, hkrati pa tudi ugotavljamo, da je bilo potrebno za realizacijo zadanih ciljev vložiti veliko dodatnega truda ter pedagoškega in administrativnega dela.

Ključne besede: učenci z učnimi težavami, koncept dela Učne težave v osnovni šoli, izvirni delovni projekti pomoči, soustvarjanje učenja.

Uvod

Na OŠ Angela Besednjaka Maribor smo v šol. l. 2006/07 pričeli pomagati učencem z UT s pomočjo osnutka koncepta dela Učne težave v osnovni šoli. Z učenci smo se želeli ukvarjati poglobljeno, sistematično in na nivoju celotne šole. Vsako šolsko leto smo dodali novo komponento dela, tako da se vedno bolj približujemo uresničevanju sedaj že sprejetega Koncepta dela Učne težave v osnovni šoli. Prvo leto 2006/07 smo največji poudarek dali evidentiranju učencev z učnimi težavami, naslednje leto 2007/08 je bil poudarek na močnih področjih učencev z učnimi težavami, v šol. l. 2008/09 in 2009/10 je bil poudarek na soustvarjanju učenja. Pri delu sodelujejo vsi učitelji šole in vsi svetovalni delavci, koordinira ga specialna pedagoginja ob pomoči šolske svetovalne službe in dodatnega specialnega pedagoga. Delo spremlja in podpira vodstvo šole.

Za realizacijo koncepta oz. naših ciljev smo razvili model, s pomočjo katerega uresničujemo vsestransko pomoč učencem z UT. Model vsebuje 5 stopenj, ki zajemajo evidentiranje učencev z UT, izdelovanje izvirnih delovnih projektov pomoči (IDPP), povezovanje in sodelovanje s starši in učenci, evalvacijo ter spremljanje.

Vsako leto imamo izdelanih okoli 30 IDPP, odvisno od težav učencev.

Ugotovili smo, da ta način dela zahteva veliko dodatnega truda, energije in časa vseh pedagoških delavcev šole, vendar opažamo izboljšan učni uspeh. Ugotavljamo, da sistematičnost in vseobsežnost dela z učenci z učnimi težavami predstavlja podporo tako učencem kot učiteljem.

Pomoč učencem z UT na OŠ Angela Besednjaka Maribor

Na naši šoli je delo potekalo usklajeno z zakonskimi in strokovnimi smernicami slovenskega vzgojno izobraževalnega sistema. Do 1999 so učitelji izvajali prilagojene oblike in metode pomoči ter vključevali učence s težavami v dopolnilni pouk. Leta 1999 šola pridobi mobilno specialno pedagoginjo, ki čez čas postane stalna specialna pedagoginja. Kasneje šola zaradi vse večjih

potreb po delu z učenci z UT in z učenci s PP zaposli socialnega pedagoga in še enega ter pol specialnega pedagoga. V letu 2005 ugotavljamo vse večji porast učencev z UT oz. njihove težave so vse obsežnejše. Pojavi se potreba po celostnem, vsestranskem in sistematičnem pristopu. Istega leta izide tudi osnutek koncepta Učne težave in pol leta kasneje, junija 2006, Pravilnik o izvajanju diferenciacije. Tako smo na šoli dobili strokovno in zakonsko podporo za vsestransko in celostno izvajanje pomoči učencem z UT na nivoju celotne šole. Sprejetje Koncepta dela Učne težave v osnovni šoli novembra 2007 nam omogoča, da z vso zakonsko podporo izvajamo prilagoditve za vse učence z učnimi težavami, ki jih potrebujejo.

Kratka predstavitev koncepta dela Učne težave v osnovni šoli

V konceptu so predstavljena teoretičnih izhodišča, dobro opisane učne težave, predlogi priporočil za poučevanje in nudenje pomoči pri vsaki težavi posebej, ki nam pomagajo, kako se poglobljeno ukvarjati z učenci z UT. Prav tako je predstavljen izvirni delovni projekt pomoči ter naloge vseh pedagoških delavcev pri delu z učenci z UT. Učenci z UT so obravnavani veliko širše kot pa samo učenci s splošnimi in specifičnimi UT. Tako so predstavljena področja oz. podskupine UT, ki so sledeča: lažje in zmerne SUT in jezikovne težave, UT zaradi motnje pozornosti in hiperaktivnosti, UT pri učencih, ki počasneje usvajajo znanja, UT zaradi slabše razvitih samoregulacijskih spretnosti, UT zaradi pomanjkljive učne motivacije, čustveno pogojene težave pri učenju in UT zaradi drugojezičnosti oz. večjezičnosti in socialno-kulturno drugačnosti ter UT zaradi eksistenčne socialno-ekonomske oviranosti in ogroženosti. Eden največjih izzivov za prakso predstavlja nov vpogled na učenca, ki aktivno sodeluje pri soustvarjanju pomoči in konkretni pomoči – zase: soustvarjanje učenja.

Model dela, ki smo ga razvili za vsestransko in celostno ukvarjanje z učenci z UT

Pri delu z učenci z UT smo si na začetku šol. l. 2006/07 zastavili globalne in operativne cilje. Za uresničevanje teh nam je v veliko pomoč osnutek koncepta dela Učne težave v osnovni šoli. Da smo lahko uresničili ideje koncepta in hkrati naše cilje, smo izdelali model petih glavnih stopenj.

- 1. stopnja** (konec avgusta 2006): **Evidentiranje učencev z učnimi težavami na nivoju celotne šole.** Na dvodnevni delavnici so učitelji s pomočjo gradiva, osebnega znanja, medsebojnega strokovnega posveta in pomoči psihologinje, socialnega pedagoga in specialne pedagoginje ugotavljali, kateri učenci imajo UT, katere vrste učnih težav imajo, kako se te težave kažejo pri posameznem predmetu in izkazovanju znanja. Prav tako so pripravili oz. predlagajo prilagoditve za te učence in predlagali, ali ta otrok potrebuje pomoč svetovalne službe ali ne. Delo je potekalo individualno: opredelitev težav, ki jih ima posamezni učenec. Skupinsko: združevanje zapisov; pri razredni stopnji se združijo učiteljice, ki učijo v enem razredu, pri predmetni stopnji pa se združijo učitelji naravoslovnih predmetov in družboslovnih predmetov. Nato je sledilo usklajevanje na nivoju razredne in predmetne stopnje. Veliko energije, strokovnega dela in usklajevanja je zahtevalo usklajevanje predvsem na predmetni stopnji. Naslednji korak je bila informativna predstavitev učnih težav na nivoju šole, sledilo je izdelovanje individualnega načrta pomoči in osnutkov sklepov ter kot zaključek sprejetje sklepov, določenih prilagoditev za posameznega učenca z učnimi težavami. V šol. l. 2006/07 je takšno sprejetje sklepov bilo nujno potrebno iz zakonskih razlogov, ker koncept še ni bil potrjen.

2. **stopnja** (september in oktober 2006): **Izdelovanje edinstvenih delovnih projektov pomoči.** Razredniki in specialna pedagoginja so v 2. stopnji podrobno izdelali individualni načrt pomoči (v katerem so med drugim opisane učenčeve težave, oblike in metode pomoči, ter prilagoditve), kroniko ali dnevnik ter pripravili obrazce za sklepno evalvacijsko oceno in poročilo. V ta del sta bila vključena tudi psihologinja in socialni pedagog, v kolikor delata z učencem z UT.
3. **stopnja** (skozi vse šol. leto): **Povezovanje in sodelovanje s starši.** Takoj ko se je za otroka pripravil edinstven delovni projekt pomoči, je razrednik predstavil obliko pomoči staršem. Na tem srečanju so starši tudi pisno izjavili, če se strinjajo s to obliko dela.
4. **stopnja** (januar in junij 2007 ter skozi vse šolsko leto): **Evalvacija dela.** Konec januarja smo evalvirali ustreznost prilagoditev, ugotavljali, katere prilagoditve koristijo učencem in katere ne. Konec junija smo preko vodenega skupinskega dela izdelovali končna poročila za učence. Skupine so bile oblikovne glede na delo s posameznim učencem. Ob tej polletni evalvaciji smo prvo leto imeli tudi mesečne evalvacije na pedagoških konferencah.
5. **stopnja: Spremljanje učenca z učnimi težavami.** Učitelji in razredniki skozi vse šol. leto spremljajo učence, ki imajo učne težave. Ob vsaki težavi pri svojem delu z učenci z UT se povežejo s specialno pedagoginjo, psihologinjo ali socialnim pedagogom, odvisno, kje ima učenec več težav. Kadar ugotovimo, da imajo učenci kljub pomoči težave, poiščemo rešitve s sodelovanjem s ŠSS in celotnega oddelčnega učiteljskega zbora. Razredniki s pogovori z učencem poskušajo ozavestiti njegova močna in šibka področja, hkrati učencu pomagajo, da ugotovi, koliko je sam odgovoren za lasten uspeh.

5-stopenjski model za uresničevanja koncepta dela učne težave nam je bil v veliko pomoč skozi naslednja leta, vendar smo samo delo dopolnjevali in se približevali staršem in učencem. V prvem letu je bil namen spoznati učence z UT in poglobljeno delo vseh učiteljev na šoli z učenci z učnimi težavami. V šol. l. 2007/08 smo se poglobljeno usmerili v odkrivanje močnih področjih pri učencih z učnimi težavami. Le-te smo sistematično odkrivali na začetku šol. l. in pri polletni evalvaciji. Močna področja smo tudi vključili v sam obrazec individualnega načrta pomoči. V šol. l. 2008/09 smo pričeli konkretnije vključevati učence v proces pomoči zanje. Kot šola smo prijavi inovacijski projekt Koncept učne težave v praksi pri Zavodu RS šolstvo. Cilj projekta je bil aktivno sodelovanje učencev z učnimi težavami pri oblikovanju in izvajanju izvirnega delovnega projekta pomoči. V ta namen sta ravnateljica šole in specialna pedagoginja oblikovali vprašalnik "Če pomagamo drug drugemu, smo bolj uspešni", s pomočjo katerega so se razredniki pogovarjali z učenci, ki so imeli IDPP. Vprašalnik vsebuje naslednja vprašanja: Pri čem sem dober in zakaj? Na kaj sem še posebej ponosen? Kje vidim svoje težave? Kje se kaže moja nemoč? Česa ne razumem? Česa ne zmorem? Na kakšen način si lahko pomagam? Kdo mi lahko še pomaga? Na kakšen način mi lahko pomagajo starši? Na kakšen način mi lahko pomagajo učitelji? Na kakšen način mi lahko pomagajo sošolci? Kaj bi pri sebi spremenil/a? Kaj bi pustil/a tako, kot je? Pri čem bi lahko jaz drugim pomagal/a? S pomočjo teh vprašanj so se razredniki pogovarjali z učenci in iskali rešitve pomoči. Ugotovitve evalvacije za šol. l. 2008/09 kažejo na mnenje učiteljev, da učenci predmetne stopnje lahko soustvarjajo, medtem ko učenci razredne stopnje niso še dovolj zreli za soustvarjanje učenja. V šol. l. 2009/10 smo omenjena vprašanja vključili v individualni načrt pomoči kot del IDPP. V tem šol. l. so razredniki dobili nalogo, da skupaj pokličejo otroka in starša na prvi sestanek, kjer skupaj z učencem in starši sprejmejo IDPP. V šol. l. 2009/10 smo tudi bili del projektne skupine pri Fakulteti za socialno delo v projektu Soustvarjanje učenja, kjer smo se intenzivno učili skupaj z učenci, starši in strokovnjaki, kako z učencem iskati poti, da bo sam našel poti, kako pomagati sebi. Poleg tega smo nadaljevali z našim šolskim inovacijskim projektom, kjer smo procesno in

poglobljeno poskušali razvijati soustvarjanje učenja s 6 učenci. Skupina učiteljev sodeluje pri projektu: Podpora učiteljem pri izvajanju prilagoditev učencem z UT pri matematiki pri ZRSS in PeF.

Po štirih letih dela po Konceptu učne težave v osnovni šoli delo poteka takole: pred pričetkom šol. I. razredniki prejmejo neizpolnjene IDPP, ki ga sestavljajo neizpolnjeni obrazci individualnega načrta pomoči, kronika ali dnevnik, sklepno evalvacijsko poročilo, načrt drugih oblik pomoči in izjava staršev. Poleg tega so v IDPP-ju sklepno evalvacijsko poročilo za prejšnje šol. I. in poročila izvajalcev ISP, če je ta bila izvajana. Na podlagi teh poročil ob pomoči specialnih pedagogov in pedagoginje (pomoč je razdeljena po triadah) razredniki napišejo okvirni individualni načrt pomoči, v katerem so zajete učenčeve težave, močna področja in prilagoditve ter še nekatere ostale podatki. Septembra razredniki skličejo starše in učenca na pogovor. Na pogovoru jim predstavijo oblikovan IDPP in ga dopolnijo z mnenji staršev in učenca. Orientirani so na vprašanja, ki so omenjena zgoraj. Če se starši strinjajo z izvajanjem IDPP podpišejo o tem izjavo, v nasprotnem primeru podpišejo izjavo o nestrinjanju. S podpisom staršev je IDPP sprejet. Nato razredniki skličejo učiteljski oddelčni zbor, kjer IDPP predstavijo vsem učiteljem, še posebej poudarijo prilagoditve (prilagoditve hranimo v dnevnikih). Oddelčni učiteljski zbor potrdi IDPP in od takrat naprej je veljaven. Učitelji še naprej sodelujejo s starši, učencem in specialnimi pedagogi. Kadar se pojavi potreba po IDPP med šolskim letom, učitelji skupaj s specialnimi pedagogi ali pedagoginjo delno oblikujejo IDPP, pri tem si pomagajo z iskanjem vrste težav, kako se te težave kažejo in katere prilagoditve učenec potrebuje. Kadar gre za učence na predmetni stopnji, sodelujejo vsi učitelji, ki učenca učijo. V pomoč imamo izdelan poseben obrazec za lažjo opredelitev učenčevih težav. Vsak posamezen učenec ima 4 do največ 5 prilagoditev, ki so zelo konkretne in jih je res možno izvajati. Na koncu šolskega leta razredniki ob pomoči specialnih pedagogov in pedagoginje pišejo končna poročila, s tem da predhodno dobijo napisana navodila za pisanje poročil. Prav tako končna poročila oddajo izvajalci DSP. Na koncu šol. I. se vse razen poročil za tekoče šol. I. shrani v osebno mapo učenca, poročila se prenesejo v IDPP za naslednje šol. I. IDPP skozi šol. I. hrani razrednik pri sebi, saj mu predstavljajo delovno gradivo, ki ga skozi šol. I. sooblikuje in dopolnjuje skupaj z učencem in starši.

Zaključek

Potrebo po vsestranskem, celostnem pristopu k problemu učnih težav smo ozavestili že v šol. I. 2005/06. Naši cilji, ki smo jih želeli uresničiti, so bili že tedaj znani. Osnutek koncepta Učne težave in nato sam koncept sta nam odprla pot, kako te cilje uresničiti. S to obliko dela želimo uresničevati naslednje globalne in operativne cilje: *Globalni cilji*: sistematični pristop k problemu učnih težav, pomoč učencem z UT na nivoju celotne šole, izdelovanje IDPP, sodelovanje s starši, aktivno vključevanje učencev. *Operativni cilji*: poglobljeno ukvarjanje z vsakim posameznim učencem z UT, iskanje načinov pomoči in prilagoditev za vsakega posameznega učenca z UT, sprotno spremljanje učenčevega napredka, razvijanje partnerskega sodelovanja s starši in razvijanje odgovornosti učencev z UT za lastno napredovanje in lasten uspeh. S pomočjo projekta Soustvarjanje učenja pod vodstvom prof. dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič smo se predvsem naučili, kako učencu dati glas, da bo izrazil sebe in postal aktiven. Prav s pomočjo tega projekta smo prišli do pomembne ugotovitve, in sicer da smo odrasli naravnani tako, da kadar otrok pove, kako bi si lahko pomagal, kaj bi lahko naredil, katere cilje bi rad uresničil, ga besedno podpremo, smo navdušeni in ga pustimo, naj deluje. Čez čas ugotovimo, da ni prispel tja, kamor je bil namenjen. Takrat pravimo, saj ni sposoben za soustvarjanje, saj ne zmore iz svoje iniciative, potrebuje naše vodstvo in usmerjanje. Težava je v tem, da smo ga takrat, ko si je zadal cilje, pustili samega in osamljenega. Človeško smo naravnani tako, da predvidevamo, da kadar si nekdo zastavi cilj, ga

tudi uresniči. Tako delujemo odrasli. Ko je otrok izrazil svoje cilje, želje in poti do njih, smo se začeli do njega obnašati kot do odraslega, nismo ga več kontrolirali. Če bi mu te cilje in poti do njih zadali mi, bi ga skozi proces tudi vodili. Pri soustvarjanju bi bilo potrebno poudariti, da moramo učencu pomagati uresničevati naloge, ki si jih je sam določil in se do njih obnašati, kot če bi mu jih določili mi. Otrokovo srce ve, kaj potrebuje, da bo uspešen, otrokova volja pa še ni zrela za uresničenje poti do cilja.

Skozi proces dela z učenci na naši šoli smo prav tako ugotovili naslednje: da lahko realiziramo tako vsestransko, poglobljeno in sistematično obliko pomoči na nivoju celotne šole, v katero uresničevanje so zajeti prav vsi pedagoški delavci šole, je potrebna visoka motiviranost in zrelost vseh pedagoških delavcev in hkrati dolgoletno, zavestno ukvarjanje z učenci z učnimi težavami.

Literatura

Koncept dela Učne težave v osnovni šoli – osnutek (2005). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Koncept dela Učne težave v osnovni šoli. (2008). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

OB NJEM ŽIVIM IN SE UČIM

Olga Lilija Hribernik, prof. ped. in soc.

Specialistka za supervizijo in psihoterapevtka, *e-naslov*: olga.lilija.hribernik@gmail.com

Matevž je naš tretji otrok. Najmlajši. Spočet iz ljubezni. In če sva midva z možem sprejela odločitev, da otrok BO, je on začel izbirati, KAKO BO. Na svet je želel priti hitreje, kot so napovedovali zdravniki. Rodil se je 23 dni pred napovedanim rokom. Ker smo se ob rojstvu prvih dveh otrok soočili z nekaj težavami, si kar nekako nisva mogla zamisliti, da bi pri tretjem steklo vse gladko. Vendar smo težavice novorojenčka uspešno prebrodili.

Prvič, ko sem pomislila, da bo nekaj posebnega, je bilo takrat, ko smo dobili razvite fotografije po tistem, ko je bil krščen. Sonce ga je na poseben način obsijalo in fotografija je res fantastična. Zanimivo je, kakšna je bila moja sličica o tem, da bo nekaj posebnega. Zagotovo nič v zvezi s tem, da bi bilo njegovo življenje nekaj zahtevnega in kar bi bilo povezano z mojimi frustracijami, ampak po filmsko – če bo imel intelekt po očetu, pridnost po mami in nenehne vzpodbude v varnem domačem zavetju, bo zagotovo nekaj postal – imel bo fakulteto, šola mu bo vseskozi šla in mu ne bo delala težav, imel bo lepo družino, skratka nanj bomo ponosni, zgleden, priden in ubogljiv fant bo, ki ga bodo vsi občudovali. Srečen bo in zadovoljen. Počel bo tisto, kar bomo pričakovali od njega. Skratka predstava, kako naj izgleda idealen otrok.

Na nekaj situacij sem bila pozorna v njegovem predšolskem obdobju, ob čemer sem si mislila, da je res izbral drugačna vedenja. Vendar tega nisem enačila s posebnostjo in sem si zastavljala enostranska vprašanja, ob katerih sem imela v mislih samo svoja pričakovanja do njega in kjer se je dobro videlo, kakšna prepričanja gojim, predvsem v smislu, koliko ga primerjam z ostalima otrokoma, s predpostavko, da uporabljam isto vzgojo pri vseh in pričakujem iste rezultate.

- Ko je bil star dobro leto, smo šli v dvigalo in smo se z njim peljali – ne samo da je pričel jokati, marveč je izbral vedenje, za katerega bi mu lahko pripisali oznako histerično, prestrašeno – strah pred zaprtim prostorom, smo rekli kasneje, ko smo “ponovili vajo” in se soočili s tem, da se z njim ne vozimo več v zaprtem dvigalu. Kako je to mogoče, saj ob nas vendar občuti vso varnost, ki mu jo nudimo?
- Vezalke si je znal zavezati šele pri šestih letih. Kako je to mogoče, ko smo vendar toliko trenirali in ko sta oba prejšnja otroka to zmogla osvojiti veliko prej?
- Imel je težave s spoznavanjem ure. Ob pogovoru s strokovnjakinjo, ki mi je povedala, kako specifično in zahtevno je spoznavanje ure, sem dojela, da gre za daljši proces, vendar še vedno nisem smatrala, da to velja tudi za mojega otroka. Kako je to mogoče, če pa delamo z njim še več kot z onima dvema, pa nič ne obrodi sadov? Takrat sem se že spraševala, kaj pomenijo specifične učne težave, ki jih na fakulteti nikakor nisem mogla nikoli do konca dojeti in v resnici nisem imela občutka, da bi se v resnici kdaj srečala z otrokom, ki bi deloval po nekih drugih principih, četudi sem do takrat že imela izkušnje z otroki, ki so hodili v t.i. posebno šolo ali delala v zaporu z mladimi fanti.
- V vrtec je “moral” iti prej kot ostala dva otroka. Dedek je zbolel in babica ga ni mogla več čuvati. Moji strahovi, kako bo doživel vrtec, so se razblinili, ker ni bilo jutranjega joka, ker je v vrtcu spal in ker je bil “kompatibilen” z vrtčevskim vzdušjem. Krasno, tega nismo doživeli

pri prejšnjih dveh. Vsa sreča, ker bi bilo zame hudo iskati primernejše varstvo ob hitrem tempu, ki smo ga kot družina imeli.

- Bil je aktivno prisoten ob bolezni svojega dedka in naslednji dan po pokopu ni želel na pokopališče. A je res premajhen, da ne dojema kot onadva? In prvič se mi je porodila misel, ki sem jo začela negovati – kako doživlja on? Koliko se poglobljam vanj? Koliko ga upoštevam?

V mali šoli mi je vzgojiteljica večkrat povedala, da ni natančen in pri tem kazala risbice, ki so se meni zdele primerne za njegovo starost in pravzaprav sem imela vtis, da so kreativne. Ni mi direktno rekla, da bi bilo bolje počakati z vpisom v šolo še leto dni, vendar bi bilo to možno glede na to, da je rojen februarja. Vendar je naš Matevž v šolo želel. Veselil se je šole. Veliko smo se pogovarjali, kaj zanj to pomeni. Zdelo se mi je, da je dovolj socializiran. Ni sicer znal brati in pisati, vendar tega nisem pričakovala od njega, saj navsezadnje tega tudi starejša dva nista zmogla, pa sta bila v šoli uspešna. Prav tako ni bil hiter pri igri Človek ne jezi se, pa tudi Monopoly mu ni bil všeč, saj ni zmozel vsega računanja.

V šoli je bil sicer počasen in opazila sem, da je občasno zamenjal kakšno črko, števili 6 in 9 sta bili zanj enaki, imel je "trdo" roko, pesmice se je učil dalj časa, moral je utrjevati, da si jih je zapomnil, bral je zatikajoče, počasi. Nič posebnega do aprila v prvem razredu, ko je zbolel in bil teden dni doma. Ko se je vrnil v šolo, ni znal več ne pisati ne računati. Vse je bilo potrebno začeti graditi znova. Doživela sem hudo frustracijo, izbrala prestrašenost, zbežanost in takoj tudi pogovor z učiteljico, kako vidi delovanje našega otroka ona. Pričela ga je bolje opazovati in videla, da gre za spremembo, zato sva se dogovorili, da se z njim pogovori tudi specialna pedagoginja, ki me je skušala pomiriti, da gre za začetne težave, vendar so se v šoli vseeno odločili, da ga bodo spremljali in v 2. razredu je imel pol ure pomoči na teden.

Intuitivno sem spoznavala, da moj otrok spoznava nekatere reči na drug način. Pričela sem brati literaturo o disleksiji, pogovarjala sem se strokovnjaki na tem področju, nekaj sem jih tudi povabila v kontaktne oddaje, ki sem jih takrat vodila na radiu, in izbirala seminarske vsebine s tega področja na svojem podiplomskem študiju. Spraševala sem se, kaj pomeni za otroka, če bi bil označen za otroka z disleksijo. In kaj bi takšna stigmatizacija pomenila tudi zame, ki sem imela v svojem svetu kakovosti s sličico dobre mame, ki zna "porihtati" težave svojih otrok – tudi Matevževe – brati ga bomo naučili, prav tako pisati. Tehtala sem prednosti in slabosti in spoznavala, da je rek "Vaja dela mojstra" hvale vreden, vendar še ni dovolj, če ostanem samo pri tem. Vaje je potrebno delati na več vrst načinov, takšnih, ki ustrezajo mojemu otroku. In spoznanje, da brez pomoči drugih ne bo šlo. Tudi odločba, ki bi mu prinesla nekaj bonitet v smislu dodatnih ur pomoči, podaljšanega pisanja testov, pisanje testov v drugem prostoru, uporabo nekaterih pripomočkov, se mi je zdela sprejemljiva, zato sem vložila prošnjo na komisijo za usmerjanje. Pomemben preskok zame, saj sem znižala pričakovanja do njega, začela sem gledati z njegove perspektive in začela sem se ubadati s pričakovanji do same sebe v odnosu do Matevža. Začela sem se učiti o sebi ob njem. Naj opišem nekaj pomembnih dogodkov, ob katerih sem zorela.

- "Sošolci mi govorijo, da bom zaostal in da mi specialna pedagoginja, ko pišem teste pri njej, pove, kaj naj napišem." in "Ali bo Matevž res zaostal?" je vprašal naš srednji otrok, ko je bil Matevž v 3. razredu. – "NE," sem odgovorila odločno, pa vendar zbežano (ali je možno, da bi kdaj res do tega prišlo?) – še več bo potrebno delati na odnosih v naši družini, detabuizirati označenost, ki je bil deležen v šoli, skratka veliko se pogovarjati. Do takrat sem njegove stiske reševala precej bolj individualno. Četudi je bil mož vseskozi prisoten, je tedaj napočil trenutek, da preidemo na višji nivo, kako pravzaprav vsak od nas doživlja drugačnost v družini, da le-ta postane polnopraven član naše družine – del našega vsakdanjika in nekaj, kar v svoji posebnosti ne bo več posebno.

- “Zaradi odločbe ne bo imel višjih ocen, ocenjevala ga bom tako kot ostale,” je bila pripomba učiteljice v nižjem razredu, ki jo je bilo strah, kaj vse da bomo kot starši, ki so imeli na tej šoli že prej dva naša uspešna otroka, zahtevali. – Za našega otroka se bom borila, je bila moja odločitev. Ta borba je zame pomenila, da hodiva z možem na redne govorilne ure in učitelje obveščava, kako vidiva njega midva in sprejemava, kako ga vidijo oni in na katerih področjih naj najin sin gradi svoje potenciale, za katere smo odkrivali mi in čedalje bolj tudi šolska okolica z učitelji in sošolci vred, da jih ni malo. Postala sva senzibilna za Matevževe ideje o orožju, ki ga je proučeval in si želel z njim streljati. Osmislili smo njegov zanimanje za streljanje z vključitvijo v trening streljanja z zračno puško, kjer je krepil svojo pozornost, prav tako pa se je cela družina preizkusila v tej spretnosti. Podobno z lokostrelstvom. Njegovo zanimanje za gledanje TV je bilo veliko. Neverjetno rad je poslušal tudi glasbo po CD, saj ima posluh, ki ga razvija v pevskem zboru že od male šole. Vsa njegova čutila smo uporabili v predstavitvi nekaterih vsebin, tudi šolskih po tej poti. Zaradi slab(š)e grafomotorike smo ga čedalje bolj preusmerjali na pisanje na računalnik in v ta namen se je že v 4. razredu učil desetprstnega tipkanja. Brali smo družinsko, ob večerih, na morju, na dopustu, v avtu. Igrali smo se igrice, ki so vključevale poštevanko, seštevanje. In urili smo se v potrpežljivosti, ker je bilo včasih težko prisluhniti njegovemu zatikajočemu branju, težko počakati, da je končno izračunal kakšen račun. In to smo sporočali tudi učiteljem, da smo skupaj ugotavljali, kaj potrebuje, da se bo zmozel izraziti in pokazati, kaj zmore. Potreboval in potrebuje še vedno veliko časa.
- “Saj sploh ne potrebuje individualnih ur, ker veliko zna,” ; “Kaj naj z njim delam na teh urah?” in “Pri pisanju testov iz angleščine ne sme uporabljati črkovalnika na računalniku!” so bile misli predmetnih učiteljev, ki so se najprej v okviru treh ur (slovenščina, matematika, angleščina) in nato dveh ukvarjali z njim. Ob usklajevanju, kdaj naj se izvajajo te individualne ure – med učno uro, da ga poučuje nek drug učitelj, zjutraj ob sedmih, izven pouka ali celo med telovadbo ali likovno vzgojo (čemur se je Matevž uprl, ker je imel ta dva predmeta rad), sva z možem v pogovoru s sinom najprej definirala šibka področja pri teh predmetih, da sva jih zmogla prikazati učiteljem, kje naj delajo z njim in preprosto povedati, da je že dovolj, da po drugačni poti, iz drugih ust neko snov sliši drugič, da bo zmozel po svoji poti predelati snov. Spoznala sva, da izračuna nek račun tako, kot ga ni nihče učil, pa vendar se je njegova pot pokazala kot vedno pravilna. In to sva spodbujala. Čemu uporaba računalnika, če ne sme uporabiti orodja na njem, sva presenečeno spoznavala, da celo v njegovem devetem razredu nekateri učitelji ne vedo, za kaj gre in kaj Matevž potrebuje, da lahko pokaže svoje znanje. V pomoč nam je bila tudi specialna pedagoginja, ki je najprej aktivno bdela nad njim, kasneje pa po potrebi, ko smo jo potrebovali. Bila nam je v veliko oporo tudi takrat, ko je naš sin prešel na srednjo šolo.
- “Rada bi vam povedala, da ne bo zmozel bolje pisati, četudi delava na tem. Verjetno tu res ne bo več napredka!” je bila odkrita učiteljica slovenščine. Hvaležna sem ji bila ne samo za to iskrenost, ampak za strokovno mnenje, ki je potrjevalo naše uvide, kako dobro, da smo ga že dovolj zgodaj usmerjali v pisanje na računalnik, da je z njim zmozel slediti pouku pri vseh predmetih in si tako pomagati pri zapiskih. S tem smo razblinili mit, da mora na vsak način biti ročno pismen, pa četudi za ceno, da za njim ne more nihče nič prebrati, v končni fazi tudi sam ne več.
- “Zdi se mi, da zdaj sošolci vidijo, da veliko znam in me spoštujejo!” je Matevž izjavil na koncu 5. razreda. Do takrat je dobival informacije iz vrstniške okolice, ob katerih se ni zmozel potrjevati, prav tako je bil velikokrat tudi psihično in fizično maltretiran, zato smo doma vse sile usmerili v to, da se je krepil tudi osebno. V igrah vlog smo trenirali situacije, da bi bil

nanje pripravljen, če bi do njih prišlo. Ugotovili smo namreč, da zanj pripravljenost pomeni manj frustracije in tu je bil rek "Vem, znam, zmorem!" dobrodošel. Prav tako smo trenirali zmožnost koncentracije in sproščanja z veliko vajami, ki smo jih v nižjih razredih uvrstili sistematično v njegov dnevni urnik do stopnje, ko je zadeve ponotranjil. Ponosna sem bila nanj, ko je na koncu devetega razreda razložil, kako je uporabil "pentljico" za koncentracijo, ko je bil v stiski med dvema testoma.

Letos je uspešno končal prvi letnik gimnazije. Poleg mnogo drugih reči ga zanima arheologija. Zanj pomeni to raziskovanje in odkrivanje nečesa, kar je bilo in ob čemer se lahko učimo. Zame pa poleg tega še delavnost, vztrajnost, potrpežljivost, doslednost in sistematičnost. Pravzaprav se v teh najinih pogledih vidi tudi del našega življenja in odnosov, ki jih gradimo kot družina. Pomembno se nam zdi, da se spoznavamo, da izrazimo svoja pričakovanja in da izbiramo vedenja, ki vodijo v zadovoljno in srečno življenje, zavedajoč se, da v življenju ne moremo dobiti vsega, kar želimo, lahko pa, kar potrebujemo. Sama se sedaj uresničujem kot dobra mama v tem, da sem ob njem na njegovi poti do ciljev, ki si jih zadaja. Ni lepšega kot videti ga, kako požvižgava in prepeva na poti iz šole. Uživa med skavti. Preizkuša se kot animator v skupini mladih in ministrant, kjer kot bralec med mašo pridobiva tako na samozavesti kot samospoštovanju. Za zabavo poskrbi s kolesarjenjem, smučanjem in spuščanjem letalskih modelov. Skratka raste kot osebnost na mnogo področjih in v zadnjem šolskem spisu ob koncu OŠ je napisal: "Disleksija je motnja, vendar tudi dar. Ta mi daje moč, da spoznavam razne stvari, ki jih drugi ne morejo."

Res je, ovire v življenju so, vendar je naša izbira, na kakšen način jih premagujemo.

POMEN DOMAČEGA UČNEGA OKOLJA IN UČINKOVITO DELO S STARŠI OTROK Z UČNIMI TEŽAVAMI¹

Andreja Jereb, univ. dipl. ped.

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, *e-naslov*: andreja.jereb3@gmail.com

Domače učno okolje je otrokovo prvo in najbolj ključno učno okolje. V grobem ga lahko razdelimo na **fizično učno okolje**, kjer se otrok v krogu lastnega doma posveča šolskim obveznostim (soba, delovna miza, ustrezna opremljenost za učenje, ustreznost barv in osvetljenosti, odsotnost motečih zvokov in drugih delavnikov, ki odvrta učenčev pozornost od učenja, spodbudne in motivacijske misli ter seznam učenčevih želja, šolskih ciljev ter zbrani dokazi učenčevih dosežkov na različnih izvenšolskih področjih dejavnosti) ter **odnose v učenčevi družini**, predvsem staršev do učenca samega, ki naj bodo kar najbolj ljubeči, razumevajoči in spodbudni do učenčevega učenja.

Starši so otrokovi prvi učitelji, vzorniki in partnerji pri osvajanju prvih znanj in spretnosti. So najboljši poznavalci svojega otroka, ki ga doživljajo celostno ter dodobra poznajo otrokove talente ter šibke lastnosti. Starši si vedno prizadevajo za kar najboljšo vzgojo svojega otroka, ki jo premorejo, skladno s svojim znanjem o vzgoji, izkušnjami in občutkom za delo z otroki ter končno refleksijo in pozitivnimi spremembami vzgojnega stila svojih staršev, ki so ga bili sami deležni. Učenci z učnimi težavami potrebujejo še bolj aktivno vlogo staršev tekom svojega odrasčanja od svojih vrstnikov, saj zahtevajo večje razumevanje in več spodbude ter motivacije za uspešno spopadanje z vsakodnevnimi izzivi, več konkretne pomoči na poti učenja samostojnejšega opravljanja (šolskih) nalog ter vsakodnevno vadbo spretnosti, ki jim omogočajo večjo lastno aktivnost pri partnerskem sodelovanju tako v skupini svojih vrstnikov kot tudi kasneje pri šolskem delu.

Nelson (1996) je povzel raziskave o vplivu staršev na šolske dosežke otrok v nekaj točkah:

- otrokovi prvi in najvplivnejši učitelji so starši,
- otrokove predstave o šolanju in njihov vpliv na njihovo šolanje se začne s starši,
- najpomembnejša aktivnost za dobro utrjeno znanje in kasnejši šolski uspeh je glasno branje otrokom,
- starši imajo največ nadzora nad otrokovim izostajanjem od pouka, različnimi otrokovimi revijami in čitvi doma, dostopom do interneta in gledanjem televizije,
- kaj družina dela z otrokom je pomembnejše od izobrazbe staršev in dogodkov družine.

Mnogi otroci z učnimi težavami so staršem poleg vira veselja in nenehnih dnevnih izzivov tudi vzroki njihovih čustvenih stisk. Predvsem ob soočenju staršev z učnimi težavami otroka doživljajo starši kopico različnih občutkov, od šoka, zanikanja, nezaupanja, jeze, krivde, depresije, občutka

¹ Prispevek je nastal v okviru projekta *Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela "Učne težave v osnovni šoli"*, ki ga financirata Evropski socialni sklad in Ministrstvo RS za šolstvo in šport.

sramu ... Nekateri starši otroka z učnimi težavami težje sprejmejo ali pa postanejo do njega pretirano zaščitniški. Ti občutki so izrazitejši ob otrokovem prehodu na naslednjo stopnjo šolanja, zato v teh trenutkih starši potrebujejo toliko večjo oporo otrokovih učiteljev in drugih strokovnih delavcev.

Sodelovanje med učitelji in starši je tako v svetovnem kot slovenskem okviru staro dobro stoletje. Vzrok zanj velja iskati v želji učiteljev po pomoči staršem v njihovem vzgojnem poslanstvu. Šele pred nekaj desetletji pa se je v Sloveniji razvila iniciativa po tesnejšem sodelovanju staršev znotraj šolskega sistema in konkretnega šolanja njihovih otrok v želji po nadaljevanju učiteljevih prizadevanj pomoči učencu z učnimi težavami tudi v okviru družinskega okolja.

Obstajata dva temeljna pogleda na sodelovanje šole in doma (Vec, 2009):

- šola sprejema starše kot nujne partnerje, katerih sodelovanje je ključno za boljše funkcioniranje šole, pri čemer učitelji sprejemajo starše kot otroke prve učitelje,
- prevladujoča storitvena funkcija šole, ki se mora prilagajati potrebam in zahtevam ter ciljem uporabnikov, saj je njim namenjena.

Partnersko sodelovanje med učitelji in starši pomeni skupno vzgojno in izobraževalno prizadevanje tako učenčevih roditeljev (ali skrbnikov) kot učenčevih učiteljev, ki so si enakovredni partnerji nudenja kar najbolj celostne podpore učencu z učnimi težavami. Starši s svojim celostnim poznavanjem otroka ter učitelji s svojim strokovnim znanjem tvorijo komplementarni odnos pomoči.

Za uspešen celostni in šolski napredek vsakega učenca, toliko bolj učencev z učnimi težavami, je nujno tesno partnersko sodelovanje med šolo in domom. Tak partnerski odnos mora postati potreba tako staršev kot učiteljev. Partnerstvo je trdno, kolikor je trden njegov najšibkejši člen. Prav zato je treba vlogo staršev okrepiti ter jih enako kot učitelje naučiti kvalitetnega medsebojnega sodelovanja.

Ustvariti partnerski odnos pomeni skupno sodelovanje obeh kot enakovrednih partnerjev s specifičnimi pravicami in odgovornostjo ter jasno določenim skupnim ciljem – blagor otroka. Učitelji in starši prispevajo k temu cilju svoje specifične sposobnosti in znanje. Temelj partnerskega sodelovanja je medsebojno spoštovanje in priznavanje primata specifičnih znanj in spretnosti drugemu partnerju ter dobronamerno sprejemanje nasvetov pomoči ali aktivnega medsebojnega sodelovanja.

Vloga staršev in učiteljev (šole kot institucije) je dopolnjujoča, zato morajo imeti skupne cilje – pomoč učencu, učiteljem in staršem. To zahteva odprt in spoštljiv odnos med starši in učitelji, ki je osnova sprotne kvalitetne komunikacije med starši in učitelji v želji čim prej odkriti (identificirati) otroke učne težave, čim prej začeti z različnimi strategijami pomoči otroku, tako v šolskem kot domačem okolju, mu nuditi kvalitetno in kar najbolj celostno pomoč in spremljanje njegovega napredka itd.

Kot kažejo rezultati raziskave (Magajna in sod., 2008) na vzorcu 277 staršev učencev z učnimi težavami, ki obiskujejo predmetno stopnjo, so starši sami izrazili željo po tesnejšem sodelovanju in boljših odnosih z učitelji. V svojih predlogih so izpostavili več konkretnih navodil za pomoč svojemu otroku, več razpoložljivih učiteljev za pogovor in izmenjavo informacij o virih pomoči za otroka ter več izobraževalnih aktivnosti za starše (predavanje, delavnice, skupine staršev otrok z učnimi težavami), ki bi jim pomagale bolje spoznati naravo otrokovih težav ter nudile kar največ konkretnih nasvetov za pomoč staršev otrokom pri domačem delu za šolo.

Učitelji, ki učence z učnimi težavami poučujejo, imajo namreč do staršev večkrat nerealna pričakovanja glede pomoči svojim otrokom, saj starši niso strokovnjaki za učne težave. Prav zato je verjetno toliko staršev v omenjeni raziskavi želelo pridobiti potrebna znanja s tega področja, da bi mogli svojemu otroku pri domačem delu za šolo kar najbolj pomagati. V prvi vrsti potrebujejo starši otrok z učnimi težavami kar največ informacij o otrokovem funkcioniranju v šoli ter naravi njegovih učnih težav, sledi svetovanje učiteljev staršem, kako lahko pomagajo otroku pri šolskem delu v njihovem domačem okolju in končno še ojačevanje staršev, da se zmorejo soočiti z otrokovimi učnimi težavami in kar najbolj aktivno vključiti v proces pomoči otroku ter sodelovanja z otrokovimi učitelji in ostalimi strokovnjaki, ki otroku pomagajo.

Da bi zmogli in znali učitelji kar najbolj učinkovito sodelovati z otrokovimi skrbniki, je Lavoie (2008) kot ključna izpostavila naslednja **načela dobre komunikacije učitelja s starši**:

1. Najprej s starši ustvarite partnerski odnos.

Partnerski odnos pomeni skupno sodelovanje dveh kot enakovrednih partnerjev, pri čemer ima vsak posebne pravice in odgovornost za doseg določenega skupnega cilja. Vsak partner prispeva svoje posebne sposobnosti in znanje. Na žalost je komunikacija med starši in učitelji večinoma enostranska, vodena s strani šole. Delijo se informacije, ne pa tudi moč obeh kot učitelja in vzgojitelja otroka, eden doma, drug v šoli. Velika večina kriz doma ali v šoli je direktna posledica slabe komunikacije med učiteljem in starši.

2. Bodite pozitivni.

V mnogih družinah klic po telefonu ali pismo učitelja avtomatično pomeni slabe novice v zvezi z otrokovim vedenjem ali učnimi rezultati. Da bi se učitelj izognil takšnim pričakovanjem staršev, naj večkrat opravi vljudnostne klice, pove kakšen dogodek njihovega otroka, ki jih je razveselil, pozitivno presenetil. Pozitivna komunikacija lahko zelo izboljša odnos s starši. Hkrati lahko poveča učiteljevo kredibilnost s starši za tiste čase, ko jim učitelj mora posredovati tudi za starše neprijetne novice.

3. Uporabljajte 'sendvič' komunikacijo.

Vedno začnite klic ali pisanje na pozitiven način. Kar je problematično, naj bo vedno v sredini zapisanega. Na ta način dobi starš tako pozitivno kot negativno informacijo, zaradi česar negativna informacija ne prevlada.

4. Imejte osebni odnos do učencev in staršev.

Starši želijo čutiti, da poznate njihovega otroka in ste radi v njegovi družbi. Za otroka, ki je težaven v šoli, je lahko tak odnos najpomembnejši element njegovega uspeha.

Vsak starš je kdaj doživel nikoli zaključena, dolgačasna srečanja ali roditeljske sestanke, kjer je učitelj drdral, kaj vse pričakuje od svojih učencev, različne učne načrte, ni pa povedal nič, kar bi kazalo na poznavanje otroka kot posameznika in njegovih interesov, motivacije, ciljev in želja ...

5. Ne uporabljajte poklicnega žargona pri komuniciranju s starši.

Vsak poklic ima svoje strokovno besedišče, ki je ustvarjeno za ustrezno komuniciranje med člani znotraj poklica. Vendar lahko tak poklicni žargon postane ovira pri učinkoviti komunikaciji s posamezniki, ki ne pripadajo temu poklicu.

Nekateri učitelji zmedejo starše z (ne)hoteno uporabo žargonskega jezika, ki ga starši ne razumejo. Če že morate uporabiti žargonsko besedo, tudi razložite njegov pomen.

Ključno pri komunikaciji s starši je, da prilagajate globino, vrsto in zahtevnost komunikacije tako, da jo starši razumejo in se počutijo enakovredne partnerje učitelju.

6. Uporablajte spodbuden dialog.

Kadar napišete obvestilo staršem, pustite ne le prostor za podpis staršev, s čimer potrjujejo, da so z vsebino obvestila seznanjeni, temveč tudi prostor za zapiske, obvestilo, pripombe staršev. S tem se bodo starši počutili povabljeni v sodelovanje z učiteljem.

7. Začnite in nadaljujte s pisanjem mesečnih ali dvakrat mesečnih novic za starše.

Na začetku to za učitelja izgleda kot ena sama izguba časa, sčasoma, dolgoročno pa je ta čas vreden in nadvse učinkovit. V resnici učitelju prihrani veliko časa poklicati preko 30 staršev, jih nepričakovano zmotiti sredi obveznosti ali njihovih družabnih dogodkov.

8. Vsak konec tedna naj učenec nese domov mapo šolskega dela.

Učitelji, ki vztrajajo, da učenci odnesejo vsak petek domov izdelke in učne liste, ki so jih naredili med tednom, poročajo o občutnem izboljšanju komunikacije s starši. Mnoge družine uporabijo mapo z izdelki svojega otroka kot tedenski ritual, kjer pregledajo otrokovo delo in nagradijo ali spodbudijo otrokov napredek in dosežke.

9. Ne dopustite nerazrešenih situacij.

Učitelj naj komunicira s starši redno, tako z zgolj vpljudnostnimi frazami kot v trenutkih reševanje kompleksnejših kriznih situacij. Staršem naj zaupa svoja opažanja o otroku v razredu ali pa opazne spremembe v otrokovem funkcioniranju, v vzpostavljanju odnosov s sošolci in njegovih šolskih dosežkih. Sprotni in redni pogovori učitelja s starši pomagajo, da zmorejo sproti reagirati in odpravljati probleme, kadar so le-ti še majhni ...

10. Učinkovito razrešujte konflikte.

Nestrinjanja in konflikti so pogosti ravno zaradi redke in pomanjkljive komunikacije učitelja s starši. Kadarkoli učitelj čuti, da so se kakšni starši zopet preveč oddaljili pri sodelovanju s šolo, naj nemudoma z njimi ponovno vzpostavi kontakt. Kljub morebitnim konfliktom mora učitelj ostati pri svojem delu strokoven in vedno delati samo v najboljšem interesu otroka. Se pravi, da mora znati ločiti osebo od problema. Nikoli ne sme dopustiti, da morebitni konflikti z otrokovimi starši vplivajo na njegovo obravnavo otroka. Naj poskusi naj drugačen način informirati starše, da bodo mogli na njim najbližji način razumeti, kar jim želi učitelj sporočiti.

11. Ne bodite preveč obsojajoči.

Mogoče ima učitelj opravka z družino, katere vrednote, pričakovanja in dinamika so drugačna od učiteljevih. Kot profesionallec mora učitelj spoštovati kulturo družine, čeprav se z njo ne strinja.

12. Prepoznavajte tri faze odnosa med učiteljem in staršem.

Cheng pravi, da v odnosu med učiteljem in starši obstajajo tri glavne faze:

- Začetna faza zahteva od učitelja vzpostavitev verodostojnega in kompetentnega ter zaupnega profesionalnega odnosa. Postavi naj temelje odprtega sodelovanja s starši, postavi naj

specifične cilje staršev in učiteljev, določi njihove vloge in odgovornosti vsakega člana v partnerstvu,

- Faza vzdrževanja zahteva, da učitelj uporablja redno komunikacijo in izboljšuje ali vzdržuje partnerski odnos s starši.
- Zaključna faza sega v čas otrokovega prehoda (tranzicije) na višjo raven izobraževanja. Učitelj naj starše opogumi, jim pove vse opažene učenčeve kvalitete, potrebne nasvete za lažji preskok na višjo raven ter z refleksijo dotedanjega sodelovanja s starši ta odnos tudi zaključi. Učitelj naj staršem zagotovi, da bo njihov otrok tudi pri naslednjem učitelju v dobrih rokah.

13. Ne poskušajte braniti tega, kar je neopravičljivo, nesprejemljivo.

Pride do situacij, ko učitelj, njegov kolega ali kdo drug zaposlen v šoli ali šolskem sistemu naredi napako. Glede na učiteljevo poklicno odgovornost so take situacije precej neizogibne. Kadar učitelj stori napako, naj ne preide v obrambno držo, temveč se opraviči za storjeno napako in izrazi obžalovanje zaradi nje. Zagotovi naj, da bo v prihodnje bolj pazil, da se napaka ne bo ponovila. Tudi najbolj razburljivi starši dobro prenesejo takšno učiteljevo reakcijo. Opravičilo ni izraz značajske lastnosti ali nekompetentnosti, obratno, kaže na človekovo zrelost in samozaupanje.

14. Ne glejte staršev preveč obsojajoče.

Na starše svojih učencev naj učitelj gleda tudi v njegovih ostalih življenjskih vlogah, zato naj učitelj ne obsoja staršev otrok, če ne uspejo priti na dogovorjen roditeljski sestanek, ampak naj vedno vzpostavi kontakt, izrazi skrb zaradi njihovega izostanka ter jih ponudi naslednji možen datum srečanja.

15. Obdržite nepristransko 'ravnotežje moči'.

V vsakem učinkovito delujočem odnosu je moč enakovredno in primerno porazdeljena. V partnerskem odnosu med učitelji in starši se je pomembno zavedati enkratnega znanja in sposobnosti obeh partnerjev. Starši so dobro usposobljeni pri razvojni zgodovini svojega otroka, njegovih interesih in življenjskem stilu. Učitelj ima znanje poučevanja in strategij spremljanja (ocenjevanja), šolske zakonodaje in postopkov ter otrokovih šolskih zmožnosti. Učitelj in starš naj si delita to znanje in izkušnje preko za obe strani najbolj učinkovitih aktivnih načinov partnerskega sodelovanja.

16. Ustvarite staršem prijazno in dobrodošlo okolje v svojem razredu in v šolski stavbi.

Šola lahko k vhodu stavbe postavi prijazno tablo z dobrodošlico za starše učencev z jasnimi smerniki do prostorov za roditeljski sestanek ali govorilne ure. Nekateri šole imajo t. i. sobe za starše, v katerih starši počakajo na učitelja, imajo možnost spiti kavo ali kakšno drugo pijačo ter imajo na voljo nekatera (brezplačna) gradiva za starše.

Mnogi učitelji objavljajo svoja razredna pisma in novice preko elektronske pošte staršem. Učinkovite razredne novice naj vsebujejo:

- napovedi prihajajočih dogodkov,
- opomnik,

- nasvete za domače delo,
- najboljše učence tedna,
- zahvale za družine, ki so kjerkoli pomagale ali sodelovale,
- 'seznam želja', kjer učitelj navede, za katere akcije v razredu trenutno zbirajo material, sredstva ali denar,
- spodbude za dopolnitev šolskega kurikula v domačem okolju (recimo, če bo kakšen film na TV, ki osvetljuje temo, ki jo trenutno obravnavajo),
- zanimive članke za starše,
- primere učenčevih zapiskov ali umetniških del,
- načrte za prihajajoč teden,
- profil ali najboljša družina tedna ...

17. Pomagajte staršem otrok s posebnimi potrebami razviti realno razumevanje in hvaležnost za spremljanje učnega procesa njihovega otroka.

Učitelj naj se potruži, da starši ne vidijo različnih ocenjevanj in testiranj otrokovih šibkih in močnih področij kot nečesa negativnega, kar je zgolj samo sebi namen, temveč so različni testi pomoč pri učinkovitem procesu pomoči otroku z namenom določitve zanj kar najprimernejših metod dela in morebitnih prilagoditev.

18. Ne obotavljajte se zagotoviti posebno izobraževanje za starše otrok s posebnimi potrebami z občasno pomočjo in nasveti za delo z otrokom doma, če to želijo.

Znanje in razumevanje učitelja o otrokovih učnih zmožnostih je zelo uporabno za njegove starše, ko delajo z njim doma. Spodbudite starše k prebiranju ustreznih knjig, k opazovanju otroka in njegovega napredka, k pozitivnem govorjenju o učenju, šoli, učiteljih, k večjemu interesu za otrokovo šolsko delo, k nagrajevanju otrokovih uspehov, k spodbudam k neodvisnosti, samostojnosti otroka, k vzpostavitvi posebnega prostora in časa za otrokovo delo doma, k zagotavljanju ljubečega in podpornega družinskega okolja, k zmanjševanju uporabe kazni doma, k spodbudam za negovanje vrstniških odnosov, k počasnemu in razločnemu govorjenju itd.

19. Razumite, da je posebno izobraževanje staršev pogosto zelo problematično zaradi dejstva, da ima njihov otrok težave.

Zagotovite staršem, na koga se lahko obrnejo po nasvete, kje lahko dobijo ustrezno literaturo ali gradiva za pomoč otroku doma. Starši ne smejo dobiti občutka, da so prepuščeni sami sebi, temveč da se jih spodbudi k sodelovanju v organiziranem sistemu pomoči za njihovega otroka in zanje.

20. Spodbudite posebno izobraževanje staršev, da bi razumeli vlogo 'spremljanja'.

Gre za čas, ko se starši morajo nekoliko umakniti, ne skušati ves čas na vse načine pomagati svojemu otroku, temveč ga samo spremljati na poti k njegovi kar največji samostojnosti. Povejte otrokom, da tudi dober športni trener ni tisti, ki z otroki skupaj igra šport, ampak se vedno drži ob strani, igralce spodbuja, jih pravilno vodi, jim daje navodila in jim je v zgled.

21. Ne pozabite, da gre posebno izobraževanje staršev pogosto preko vrste nepredvidenih faz, ko poskušajo sprejeti in razumeti otrokovo težavo.

Starši gredo od soočenja z otrokovimi učnimi težavami pa do sprejetja in konstruktivne pomoči otroku čez nekaj običajnih faz (jeza, občutki krivde, depresija, zanikanje, sovraštvo, izoliranost ...). Mogoče bo zato v začetku učitelj s starši težje delal, zato naj bo zelo previden in spoštljiv do reakcij staršev, saj se zaveda, da so na težki poti sprejetja otrokovih omejitev in drugačnosti, za katero se niso prostovoljno odločili, ampak so vanjo prisiljeni. Čustvenih izpadov staršev ne vzemite osebno!

Mnogi starši ne zmorejo toliko znanj, energije in prostega časa, da bi mogli otroku ustrezno pomagati, zato poiščejo pomoč usposobljenih strokovnjakov in inštruktorjev. S tem da bi starši v šoli prejeli zadostna znanja ter pridobili tudi ustrezne spretnosti sodelovanja in pomoči svojemu otroku ter strokovno podporo za konkretno vadenje šolske snovi doma, bi gotovo bili otrokov najboljši partner pomoči.

Literatura

Lavoie R. (2008). The teacher's role in home/school communication: Everybody wins! NY. Altem&co.

Magajna, L. in sod. (2008). Učne težave v osnovni šoli. ZRSŠ. Ljubljana.

Nelson, C. (1996). Website Page authored by Carla Nelson January 22, 1996.URL: <http://www.hps.com/carla/dlpproj.htm> New, R.S. (1994). Reggio Emilia: Some lessons for U.S. Educators. ERIC Digests. ERIC Document Service No. EDOPS933.

Vec T. (2009). Partnerstvo med šolo in starši – enoznačni cilj in različnost poti. V Šola kot stičišče partnerjev. Ljubljana. ZRSŠ.

DOBRA PRAKSA – UČENCI S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI – VLOGA ŠOLSKE SVETOVALNE SLUŽBE

ČUSTVENO IN SOCIALNO FUNKCIONIRANJE OTROK Z UČNIMI TEŽAVAMI

mag. Alenka Košak, univ. dipl. soc. delavka

OŠ Podbočje, Podbočje, *e-naslov*: kosak.alenka@gmail.com

Povzetek

Otroci z učnimi težavami lahko zaradi svoje motnje doživljajo veliko stisko. Zato je pomembno, da so poleg učne deležni tudi psihosocialne pomoči. Pozornost in senzibilnost učitelja je velikega pomena. Pomembno je prepoznati vzroke za učne težave in na podlagi tega timsko načrtovati oblike pomoči. Vsak otrok mora doživljati tudi uspehe, ki mu lahko dajo motivacijo za šolsko delo.

Ključne besede

Učne težave, čustveno doživljanje, socialno doživljanje, samopodoba, oblike pomoči

Uvod

Izvor učnih težav pri učencih v osnovni šoli je zelo različen. Lahko so posledica razvojnih motenj, motenj pozornosti in hiperaktivnosti, učenčevih slabše razvitih samoregulacijskih spretnosti, mejnih ali podpovprečnih intelektualnih sposobnosti, pomanjkanja učne motivacije, lahko pa so tudi posledica depresije ali anksioznosti, drugojezičnosti in socialno-kulturne drugačnosti ali pa slabšega socialno-ekonomskega stanja družine.

V osnovni šoli so otroci z učnimi težavami deležni različnih oblik pomoči za premagovanje njihovih ovir in doseganje želenih učnih ciljev. Učne težave pa so velikokrat tudi vzrok za težje socialno vključevanje teh otrok v skupino vrstnikov, slabšo samopodobo in doživljanje osebne stiske. Zato niso nič manj pomembne tiste oblike pomoči, ki pomagajo otrokom pri njihovem socialnem vključevanju v skupino in premagovanju njihovih stisk.

Čustveni in socialni odzivi otrok

Primarna dejavnost šole je vzgoja in izobraževanje za kompetentno vključevanje posameznika v družbo. Vendar pa je šola tudi prostor, kjer otrok preživi velik del svojega otroštva, v njej se uči tudi pridobivanja socialnih veščin, medsebojnih odnosov, šola pomembno vpliva na izgradnjo posameznikove samopodobe in zaznavanja sebe. Zato je s strani strokovnih delavcev šole zelo pomembno, da poleg učnih kažejo senzibilnost tudi do omenjenih vsebin. Včasih se pri svojem delu z učitelji in učenci sprašujem, ali so učitelji dovolj opremljeni s tovrstnim znanjem in veščinami. Zdi se mi, da so veliko bolj obremenjeni z učnimi načrti in cilji, ki jih morajo doseči.

Otroci, ki imajo učne težave in prihajajo iz revnega družinskega okolja, lahko zaradi tega doživljajo veliko stisko. Dvanajstletna deklica mi je dejala: "Rada bi bila takšna, kot so one" in pokazala na sošolke, ki so imele odličen šolski uspeh ter prihajale iz socialno in materialno urejenih družin. Želela je biti "kot one" in se družiti z njimi, zaradi tega pa je bila zanje moteča in nesprejeta. Za njene sošolke je bilo njeno socialno vedenje nesprejemljivo, pa še učno je bila neuspešna. Drugačnega vedenja pa ni poznala.

Pečjakova (2008) poudarja pomembnost razvoja socialnih spretnosti za socialno vključenost učencev v razredu. Ugoden psihosocialni položaj pri učencu z učnimi težavami pomeni močno področje in deluje kot pomemben varovalni dejavnik. Prav tako k večji socialni sprejetosti učencev in njihovi integraciji v skupino zelo vplivajo razvite socialne spretnosti učencev. Pergar Kušcarjeva (2003) meni, da otroci, ki odraščajo v spodbudnem okolju, do vstopa v šolo že razvijejo komunikacijske spretnosti in socialno razumevanje do take mere, da omogoča sodelovanje z vrstniki. Pomanjkljivi vzorci socialnega vedenja pa predstavljajo oviro za učinkovito vključitev med vrstnike. Posledice tega so lahko posmeh, nesporazumi in nesprejetost med vrstniki, kar pa lahko vodi v dodatne težave, ki so vzrok za učne težave in učni neuspeh otroka in v različne oblike asocialnega vedenja.

Starši iz socialno in materialno revnejših okolij imajo praviloma nižje aspiracije za šolske dosežke svojih otrok. V ospredju prevladujejo drugačne vrednote in življenjski cilji, ki niso povezani z izobraževanjem. Pri šolskem delu svojim otrokom ne morejo in ne znajo pomagati. Posledica tega so velikokrat tudi učne težave. Poleg revščine je za otroka ogrožujoče tudi družinsko okolje, kjer otrok ne dobi občutka varnosti, čustvene podpore, pozitivnih izkušenj, občutka lastne vrednosti in družbeno sprejemljivih socialnih veščin. Praviloma imajo ti otroci poleg učnih tudi težave s svojo samopodobo, sprejemanjem samega sebe in pomanjkanjem občutka lastne vrednosti. Božičeva (2002) pravi, da pozitivna čustvena stanja (sreča, zadovoljstvo) višajo stopnjo mentalne aktivnosti, spodbujajo količino in stopnjo naučenega ter pospešujejo oblikovanje učinkovitejših strategij pri predelavi informacij. Negativna čustvena stanja pa še dodatno znižujejo učno učinkovitost in socialno sprejetost otrok s specifičnimi učnimi težavami. Strah, anksioznost, depresivnost in jeza še dodatno znižujejo učno učinkovitost in socialno sprejetost otrok s specifičnimi učnimi težavami. Čustvene stiske in vedenjske težave pri teh otrocih so najpogostejše že reakcija na dolgotrajnejši šolski neuspeh.

Žerdinova (1991) opozarja, da je neskladje med pričakovanji staršev, njihovimi nerealnimi cilji in med dejanskimi zmožnostmi otrok pogosto vzrok, da so otroci hudo nesrečni. In tudi to so učne težave.

Več raziskav je pokazalo, da sta čustveni razvoj in šolski uspeh otrok tesno povezana. Študije dokazujejo, da čustva močno vplivajo na šolski uspeh. Učenci, ki so pod močnim vplivom negativnih čustev ter podvrženi stresu in napetosti, ne morejo posvetiti potrebne pozornosti učenju (Akin, 2000).

Božičeva (2002) poudarja, da so otroci s specifičnimi učnimi težavami še posebej ranljivi na socialnem področju, a največkrat te težave niso ustrezno prepoznane. Učitelji in starši jih vidijo izolirano, kot moteče in pogosto nerazumljivo vedenje. Deloma izhajajo iz njihovih primarnih specifičnih deficitov, ki ovirajo socialno komunikacijo in neugodno vplivajo na celoten socialni razvoj.

Pojavljajo se lahko vedenjske motnje, ki so posledica težjega prilagajanja vedenjskim zahtevam okolja, ali pa je to način, kjer se lahko uveljavijo. Agresivno oziroma družbeno nesprejemljivo vedenje za marsikaterega otroka z učnimi težavami postane edini način njegovega uveljavljanja, saj se z dobrimi učnimi dosežki in priznanji ne more uveljaviti in dobiti želene potrditve. Na omenjen način pa lahko opozorijo nase, dobijo želeno pozornost s strani učitelja, pa čeprav na negativen način. V razredu delujejo moteče tudi za ostale učence, zato jih velikokrat prizadene tudi socialno izključevanje s strani sošolcev. Skalar (2003) opozarja, da učna uspešnost skupaj z vedenjsko težavnostjo v številnih primerih ni posledica slabših kognitivnih sposobnosti, ampak socialne marginalizacije, stigmatizacije, socialnega izključevanja, drugorazrednega socialnega položaja učenca in negativnih pričakovanj, predsodkov in stereotipov učiteljev, to pa ustvarja pri učencih nemotiviranost za celotno šolsko delo.

Oblike pomoči

Za uspešno premagovanje in pomoč pri učnih težavah je najprej zelo pomembno, da učitelj težavo prepozna, pozna njene značilnosti in specifične. Pomoč učencem z učnimi težavami ne sme in ne more biti naravnana zgolj na učno pomoč, ampak jo je potrebno zastaviti bistveno širše. V procesu pomoči morajo biti udeleženi vsi pomembni: otrok, učitelj, starši, svetovalna delavka, po potrebi tudi predstavniki iz zunanjih institucij. Pri reševanju težav in pomoči otroku je potrebno celostno in sistemsko razumevanje, saj lahko le tako celovito zajamemo problem. Takšna obravnava zajema timski pristop in usmerjenost intervencije k otroku s težavo v socialnem kontekstu, ki težave ustvarja, utrjuje ali povečuje. Vsi skupaj enakovredno soustvarjajo projekt pomoči. Čačinovičeva (2008) poudarja pomen dialoga, dogovarjanja in soustvarjanja. Soustvarjanje je nekaj, kar lahko le podelimo, je občutljivo vzajemno dogajanje, ki predstavlja spoštovanje, zanimanje in skrb. Tudi otrok mora v dialogu prevzeti svoj del odgovornosti.

Na učnem področju so ti otroci lahko deležni več oblik pomoči: dodatne strokovne pomoči, individualizacije in diferenciacije znotraj pouka, nivojske oblike pouka, dopolnilnega pouka, individualne in skupinske učne pomoči ipd. Učitelj znotraj pouka uporablja različne metode, tehnike in pristope poučevanja. Poučevanje in učenje sta le ena od oblik pomoči. Vendar pa imajo specifične učne težave svoje vzroke, lahko tudi globlje ozadje, na katerega moramo biti pozorni in ga upoštevati. S svojo vlogo v razredu lahko k pomoči zelo veliko prispeva že sam učitelj. Božičeva (2002) opozarja, da sta opominjanje in opozarjanje pravzaprav najšibkejši način vplivanja na učence. Veliko bolj koristno je vplivanje na otrokove atribucije ter spodbujanje otrokovih občutkov lastne učinkovitosti in uspešnosti. Pomembno je, da si otrok razloži svoj uspeh ali neuspeh kot posledico dejavnikov, ki jih lahko kontrolira oziroma na katere lahko vpliva.

Pomembno je, da učitelj prepozna sposobnosti učenca in ga spodbuja za razvijanje njegovih sposobnosti in interesov. Tako se pri učencih krepí občutek lastne vrednosti in pozitivna samopodoba. Potrebno pa je upoštevati individualne posebnosti in značilnosti vsakega učenca. Milharčič Hladnikova (2003) poudarja, da šola ne more odpraviti družbenih in socialnih neenakosti, na drugi strani pa ima šola zaradi svoje izobraževalne funkcije tudi emancipatorične učinke in da so lahko v izobraževalnem sistemu uspešni tudi otroci, ki za šolski in življenjski uspeh niso predestinirani s svojim družinskim poreklom. Za to pa so potrebni motivirani učitelji, ki verjamejo v moč znanja in razuma kot tudi v 'učljivost' in 'vzgojlivost' učencev.

Tudi pri otrocih z učnimi težavami oziroma še zlasti pri njih je potrebno iskati močna področja in jim dati možnosti, da doživijo uspeh. Zelo pomembno je dobro poznavanje socialno-ekonomskega stanja družine, iz katere prihaja otrok. Le tako lahko prepoznamo in znamo interpretirati nekatere vzorce vedenja, reakcije, razmišljanja, ki jih sporoča otrok, znanj, ki jih ne obvlada, ne da bi ga ob tem obsojali. Včasih prav zaradi omenjenega nepoznavanja prehitro splošimo določena ravnanja otrok in jih stigmatiziramo kot "lene, nesramne, razvajene" ipd.

Pomemben dejavnik je tudi ustvarjanje pozitivne klime v razredu, h kateri lahko z lastnim zgledom in delovanjem zelo veliko prispeva zlasti učitelj. Uspešen učitelj upošteva različnost in individualne potrebe vseh otrok, tudi otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Nalogo prilagajanja procesa poučevanja otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja lahko uresniči le učitelj, ki ima pozitivna stališča do vključevanja teh otrok, ustrezno strokovno znanje in strategije za delo s temi otroki ter zadostno strokovno in materialno podporo v ožjem in širšem okolju (Kavkler, 2003). Pečjakova (2008) poudarja, da je ena izmed ključnih nalog učitelja oblikovanje oddelka učencev kot kohezivne, med seboj dobro povezane socialne skupine. Pri tem je lahko v veliko pomoč tudi šolska svetovalna delavka, predvsem z različnimi dejavnostmi v razredu, ki spodbujajo učenje socialnih veščin in spretnosti.

Iskanje motivacije pri otrocih je prav tako ključen element pomoči pri šolskem delu in uspehu učencev. Učenci z učnimi težavami, ki ne morejo slediti učnim in storilnostnim zahtevam šole, velikokrat izgubijo motivacijo za učenje in v njem tudi ne najdejo smisla. Učni neuspeh, še posebno, če traja dlje časa, povzroči upad vztrajnosti pri učenju, lahko pa privede tudi do odpora do šole in učenja. Zato je še toliko bolj pomembno, da učitelji in svetovalni delavci iščejo močna področja pri učencih, jih pri tem vzpodbujajo, da doživijo tudi uspehe.

Sodelovanje s starši je tudi pomemben del vzgojno-izobraževalnega procesa. Priznanje in sprejetje neke motnje pomeni za starše velik in težek korak. Pomembno je, da jim prisluhnemo, jih slišimo, poskušamo prepoznati njihove želje in potrebe. Tudi njim je potrebno dati moči, jim predstaviti oblike pomoči otroku in jih sprotno seznanjati z dosežki njihovega otroka. Le skupaj z njimi lahko sooblikujemo varen in uspešen prostor za vsakega otroka v šoli.

Zaključek

Učitelji morajo biti pri svojem delu zelo senzibilni in strpni do individualnih posebnosti učencev, še zlasti do tistih z različnimi težavami in motnjami. Nepremišljeno ravnanje lahko hitro privede do posplošenih stereotipnih sodb do učencev, ki na kakršen koli način izstopajo. Pomembno je upoštevanje načela, da učitelji ne poučujejo in delajo z vsemi učenci enako, ampak z različnimi različno. Senzibilnost za raznolikost zahteva tudi sposobnost opazovanja otroka in empatijo. Ker imamo v razredu otroke z različnimi interesi, sposobnostmi, iz različnih socialnih okolij, mora učitelj znati nameniti čas, pozornost in pomoč vsem otrokom, kar pa od učitelja zahteva veliko fleksibilnosti in napora. Učitelj ne sme zgolj togo slediti učnemu načrtu in njegovim vsebinam, ampak mora biti pozoren tudi na socialno in čustveno doživljanje in vedenje otrok v razredu. Skupaj z otrokom, ki ima učne težave, starši in svetovalno delavko morajo izdelati celosten program pomoči. Otrok mora biti deležen pozitivnih vzpodbud, spoštovanja in sprejetosti ter doživljati tudi uspehe. Na ta način bo motivacija za njegovo delo bistveno večja, s tem pa tudi šolski uspeh.

Literatura

- Akin, T. (2000). Pomoč otrokom pri spoprijemanju z žalostjo, strahom in jezo. Ljubljana: Educy.
- Božič, J. (2002). Psihosocialni problemi otrok s specifičnimi učnimi težavami. V N. Kočnik Goršič (ur.), *Specifične učne težave otrok in mladostnikov: prepoznavanje, razumevanje, pomoč* (str.59-73). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kavkler, M. (2003). Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Šolsko svetovalno delo, 3-4, 4-7.
- Milharčič Hladnik, M. (2003). Bogastvo konceptualizacij in analiz šolske uspešnosti. V: C. Razdevšek Pučko (ur.), *Uspešnost in pravičnost v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Pečjak, S. (2008). Pomoč socialno nesprejetim učencem in dejavnosti za izboljšanje medosebnih odnosov v razredu. V L. Magajna (ur.), *Učne težave v osnovni šoli* (str. 84-91). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pergar Kuščer, M. (2003). Pravičnost v izobraževanju in socialnoekonomski status iz perspektive razvojnih značilnosti. V C. Razdevšek Pučko (ur.), *Uspešnost in pravičnost v šoli* (str. 125-139). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Skalar, V. (2003). Socialna integracija otrok z vedenjskimi in čustvenimi težavami v osnovni šoli. Šolsko svetovalno delo, 3-4, 8-14.
- Žerdin, T. (1991). Učne težave in neuspeh v šoli. V T. Žerdin (ur.), *Težave, težavice, učne motnje* (str. 14-24). Murska sobota: Pomurska založba.

POMOČ OTROKU Z UČNIMI TEŽAVAMI – NE KOLIKO, TEMVEČ KDO IN KAKO

Mateja Petric, univ. dipl. ped.

Posvetovalnica za učence in starše Novo mesto, e-naslov: mateja.petric@siol.net

“Naše delo ni, da bi učili učence, ki smo si jih želeli ali bi si jih izbrali ...

Naša naloga je učiti učence, ki jih imamo ...” Jane Bluestein

So učne težave mit ali resnica?

Ali velja razmišljanje, *da sta učna uspešnost ali neuspešnost pomembna dejavnika, ki krojita dobro ali slabo popotnico za otroka, in da so učno uspešni v življenju uspešnejši in srečnejši, kot učno neuspešni, za mit ali resničnost?*

Vsi, ki delamo z otroki in za otroke, se gotovo zavedamo, da je učni uspeh lahko velik otrokov varovalni ali pa ogrožajoči dejavnik.

V svojem razmišljanju ob temi POSEBNE POTREBE otrok – s poudarkom na **SPECIFIČNIH UČNIH TEŽAVAH oz. PRIMANJKLJAJIH NA POSAMEZNIH PODROČJIH UČENJA (PPPU)** se bom posluževala dragocenih delovnih izkušenj, ki sem jih nekoč dobro desetletje pridobivala s poučevanjem na osnovni šoli in jih navezovala na današnje izkušnje, ki jih pridobivam v zadnjih dvanajstih letih v novomeški posvetovalnici za učence in starše, kjer sem zaposlena kot pedagoginja in individualno delam predvsem z otroki in mladostniki z različnimi oblikami in stopnjami učnih težav. Moje razmišljanje bo torej združevalo sodobna teoretična znanja s praktičnimi izkušnjami dela z otroki, njihovimi starši, učitelji in ostalimi strokovnimi sodelavci iz drugih institucij.

Rada bi poudarila celosten, sistemski pristop tako k **razumevanju otrok s težavami** kot tudi k **primernemu pristopu in delu z njimi. Pri našem (svetovalnem) delu z otroki ni čudežnih receptov in ne posebnih bližnjic.** Obstaja pa **potrpežljiv, na sodelovanju, znanju in pozitivni naravnosti temelječ pristop**, ki ima posluš za otrokove posebnosti. Ti otroci potrebujejo podporo pri osvajanju potrebnih znanj in spretnosti. **“Drugačen”** pristop do otrok s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami pa največkrat ni koristen in pomemben le za te otroke, temveč je dostikrat pomemben za uspešno učenje in razvoj vseh otrok. Morrisonova (2005) spominja učitelje na to, da marsikatero obliko, metodo in pristop, ki sodi v okvir prilagojenega izvajanja za posameznega otroka s primanjkljaji na posameznem učnem področju lahko uporabimo tudi pri ostalih otrocih. Strokovnjakinja opozarja na to, **da kar je dobro za učence s posebnimi potrebami, je dobro za vse otroke.**

To je učitelju lahko v veliko pomoč in spodbudo, toda individualni projekt pomoči otroku kljub vsemu še vedno ostaja **edinstven delovni projekt pomoči.**

Otroci, ki imajo učne težave, običajno niso 'narejeni' ne po meri šole in tudi ne po meri in predstavi njihovih staršev. Otroci z učnimi težavami dosegajo nižje rezultate od tistih, ki jih pričakujejo njihovi starši in učitelji, zato so deležni več pritiskov, da bi izboljšali svoj učni uspeh.

Zaradi pritiskov in zahtevnosti staršev in šole na otroke z učnimi težavami nastane pri otrocih cela vrsta dodatnih zapletov in stisk. Na učne težave se pogosto **nacepijo tudi druge težave**. Zagotovo ima šolska uspešnost posebno družbeno zaželeno vrednost in zato se pri otrocih, ki te vrednosti ne morejo doseči, pojavlja vrsta resnih odstopanj v **vedenju, odzivanju in čustvovanju**.

Nadvse pomembno za otroka z učnimi težavami je, da mu pomagamo razvijati **odpornost**, kar pomeni, da ga "naučimo", da npr. izrazi svojo stisko, težavo kot npr: "Težko to napišem, lahko pa vam povem." Pomembno je, da otroke **osebno opremimo in okrepimo njegovo samozavest in samospoštovanje** ter jim pomagamo razviti točno določene sposobnosti, ki jim bodo zagotovile, da bodo dobro osvajali tiste veščine in znanja, ki se zahtevajo v procesu učenja. Njihova močna področja, spretnosti in veščine jim je potrebno še nadalje razvijati, hkrati pa krepiti tiste, ki jih imajo slabše razvite in jih pripeljati do stopnje, ki jo posameznik še zmore. Nadvse pomembna je tudi **zgodnja obravnava otroka**.

V višjih razredih osnovne šole ali v srednji šoli je slika specifičnih učnih težav (kot so npr. motnje branja in pisanja) nespecifična, zamegljena ter obremenjena še z drugimi sekundarnimi motnjami, vplivi in pritiski okolja, neustrezno samopodobo ter s težavami, ki jih prinaša samo razvojno obdobje, v katerem se otrok ali mladostnik nahaja.

Otroku ali mladostniku je potrebno občutljivo ter razumljivo razložiti njegovo motnjo in načine pomoči ter skleniti dogovor o **sodelovanju** oz. ga pridobiti za **soustvarjalca** reševanja njegovih težav. Učitelji in strokovni delavci ga lahko le spodbujamo, da odkriva svoja močna področja, razvija šibkejša ter uspešno zaključi korektivne dejavnosti.

Prepričana sem, da je z iznajdljivostjo, trudom in dobrim namenom moč premagati tudi velike ovire.

Kaj pomeni prilagojen način dela z otrokom, ki ima posebne potrebe?

Otroci s posebnimi potrebami na področju učenja niso le otroci, ki imajo **težje** specifične učne težave ali t. i. **primanjkljaje na posameznih področjih učenja** in imajo izdano strokovno mnenje s strani komisije za usmerjanje, marveč so tudi otroci, ki imajo lažje in zmerne specifične učne težave. Ti učenci so prav tako opravičeni do prilagojenega načina izvajanja pouka – pri čemer gre za individualno obliko prejemanja pomoči iz 0,5 ure pomoči, ki pripada oddelku po zakonu, ali pa v obliki rednega dopolnilnega pouka.

Pri ugotavljanju in diagnosticiranju specifičnih učnih težav smo zunanje institucije, kakršna je naša Posvetovalnica za učence in starše, lahko šolam v veliko pomoč in podporo.

V skladu z novo zakonodajo s področja usmerjanja otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP, 2000 in dopolnitve in spremembe iz leta 2006, 2007) je namreč potrebno izpeljati 5 osnovnih stopenj pomoči OPP:

- pomoč učitelja pri pouku
- pomoč šolske svetovalne službe
- dodatna individualna in skupinska pomoč (OŠ – 0,5)
- **diagnostična ocena, strokovno mnenje, obravnava v zunanji strokovni ustanovi**
- usmerjanje v izobraževalni program.

Kadar sodelovanje s šolo poteka od samega začetka zaznavanja in odkrivanja učnih težav pri posameznih učencih, potem vsi skupaj (otrok, šola, starši in zunanji strokovnjaki) prihranimo na času in pridobimo na moči in motivaciji. Z roko v roki še tako težke stvari postanejo lažje. Učitelj je prvi, ki odkrije otrokovo težavo pri učenju. Napoti ga k šolski svetovalni službi, kjer se navadno individualno delo z otrokom pravzaprav začne. Kadar šolski svetovalni delavec ugotovi, da bo sam težko natančneje diagnosticiral otrokove učne težave (še zlasti, kadar svetovalni delavec ni pedagog ali psiholog), otroka in starše napoti k strokovnjaku v zunanjih institucijah (kot so svetovalni centri, posvetovalnice, razvojna ambulanta ipd).

Učne težave so zelo raznolika oblika motenj, ki so skrite (notranje) narave. Ugotavljanje tipa motnje in izražanja primanjkljajev zahteva posebno pri zmernih in predvsem težjih oblikah uporabo **specialnih postopkov in specialističnih pregledov**. Na šolah pa so zaposleni svetovalni delavci različnih profilov, zato se pogosto lahko znajdejo v stiski. Diagnosticiranje PPPU navadno zahteva interdisciplinarni pristop, sodelovanje otroka in staršev, učiteljev, šolske svetovalne službe, pri težjih oblikah (t. i. primanjkljaji na posameznih področjih učenja) in ob sopojavljanju drugih motenj pa so potrebni tudi strokovnjaki kot so klinični psiholog, pedopsihiater, defektolog ... Poleg **intervjujev in vprašalnikov za otroka, starše in učitelje**, se pregledajo tudi **otrokove intelektualne zmožnosti in dosežki, analizira se izvajanje veščin** na različnih področjih in **aplicira preizkuse specifičnih sposobnosti** (fonološke, orientacijske sposobnosti, različne oblike pomnjenja, vizualno-motorične zmožnosti, vidna in slušna percepcija ...).

Pri ugotavljanju otrokovega delovanja je pomembno, da poiščemo odgovore na vprašanja:

- Kaj otrok že lahko naredi brez kakršne koli pomoči? Kakšne spretnosti, veščine in znanja je že usvojil?
- Kaj otrok zmore narediti, če mu ponudimo malenkostne usmeritve, pomoč? Pri katerih spretnostih oz. znanju je še negotov?
- Ali so kakšne vrzeli v otrokovem predhodnem znanju, ki bi lahko pomembno vplivale oz. ga ovirale pri nadaljnjem napredku?
- Katere veščine, strategije, koncepti so glede na otrokove trenutne zmožnosti očitno prezahtevne in jih zato ni smotno uvrščati v kratkoročni program oziroma jih je potrebno ustrezno prilagoditi?

Celostno poznavanje in upoštevanje otrokove razvitosti oz. otrokovih razvojnih in vzgojno-izobraževalnih potreb je še posebno pomembno za načrtovanje poučevanja in obravnave njegovih posebnih potreb.

Zavedati se moramo, da le **VSI**, ki delamo z otrokom, približno "**VSE**" vemo o njem. Zato je timsko delo nujno potrebno. Vsi, ki živimo in delamo z otroki z učnimi težavami, vemo, da je naša uspešnost pri delu z otroki s težavami odvisna od našega znanja, naše pripravljenosti razumeti stiske, ki jih učne težave povzročajo, in naše vztrajnosti, da strokovna spoznanja širimo v širši družbeni prostor.

Otroci s težavami na posameznih področjih učenja so tisti, ki potrebujejo PRILAGODITVE IN/ALI POMOČ.

Otrokom, ki imajo **težje specifične učne težave in so zato usmerjeni**, s strani strokovne komisije pa imajo izdano strokovno mnenje, pripadajo posebne prilagoditve in delo po načrtovanem individualiziranem programu. V slovenskem prostoru je največ otrok usmerjenih ravno zaradi težjih

specifičnih učnih težav oz. **primanjkljajev na posameznih področjih učenja** (za lažje in zmerne specifične učne težave otroci ne dobijo odločbe). Veliko otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja pa je zajetih tudi v kategoriji **več motenj**, kjer gre za kombinacijo motenj, kar samo podkrepi moje prejšnje razmišljanje o tem, da se na učne težave pogosto nacepijo tudi druge oblike težav.

Kaj pomeni prilagojen način dela z otrokom, ki ima SPECIFIČNE UČNE TEŽAVE?

Do prilagojenega načina dela pri usvajanju učnega procesa so upravičeni učenci, ki imajo specifične učne težave različne stopnje in oblike – **učenci brez odločbe** (oz. strokovnega mnenja), **otroci pred odločbo in otroci z odločbo** oz. strokovnim mnenjem.

Ob celotnem prilagajanju pa je seveda potrebno upoštevati pogoje za učinkovitost prilagoditev. Ti pogoji so:

- učitelj prilagoditve pozna in jih zna izvajati;
- učenec jih sprejema;
- izbrane so prave prilagoditve;
- učne težave so dovolj izolirane in ne prevelike.

Prilagajanje poteka za tiste otroke s posebnimi potrebami na področju učnih težav, ki zmorejo določen izobraževalni program, če se jim prilagodi izvajanje in se jim omogoči dodatna strokovna pomoč.

Pri prilagoditvah ne gre za prilaganje **PREDMETNIKA**, ampak **NAČINA IZVAJANJA** učnega procesa! Izobraževalni program v **VSEBINI** in **OBSEGU** ostaja nespremenjen, kar pomeni, da izobraževalni standard ostaja nespremenjen. Ne smemo pozabiti, da **prilagojenemu poučevanju** sledi tudi **prilagojeno preverjanje in ocenjevanje**.

Za otroke s specifično motnjo ZAKONODAJA določa le **ADAPTIRAN PROGRAM**. To pomeni, da morajo imeti otroci s posebnimi potrebami enake možnosti kot ostali učenci, ne pa pod enakimi pogoji. Pri delu z učenci s posebnimi potrebami naj ne bi šlo za **VEČ DELA**, ampak za **DRUGAČNO DELO** in **drugačne pristope**. Dejstvo pa je, in priznati moramo, da pogosto **“drugačno delo”** terja tudi **več dela**.

Menim, da je najpomembneje, da podamo otrokom in njihovim staršem realno sliko o otrokovih sposobnostih, zmožnostih in jim realno predstavimo cilje, za katere menimo, da jih bodo lahko uspešno usvajali.

Ne smemo pozabiti, da imajo otroci s težavami na posameznih področjih učenja v veliki meri povprečne ali celo nadpovprečne intelektualne sposobnosti. Za te se gotovo ni bati, da jim ustrezne prilagoditve in dodatna strokovna pomoč v smislu prilagajanja načinov izvajanja pouka, ne pa vsebin, ne bi prinašale uspehov. **Problem pa nastopi pri otrocih, ki imajo splošne učne težave in znižane intelektualne sposobnosti.**

Timsko delo vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa nosi izjemen delež pri doseganju uspehov. Kadar stopimo skupaj otroci, starši, učitelji, svetovalni delavci in ostali strokovnjaki, potem vsaka, še tako velika težava, kmalu lahko postane manjša. Nihče namreč ni tako majhen, da ne bi mogel ponuditi pomoči, in nihče ni tako velik, da pomoči nikoli ne bi potreboval.

RAZVIJANJE SOCIALNIH SPRETNOSTI PRI MLADOSTNIKI Z NEVERBALNIMI SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI

Irena Borštnar, univ. dipl. soc. ped.

Vzgojno-izobraževalni zavod Višnja Gora, *e-naslov*: irena.borstnar@gmail.com

Povzetek

Socialne spretnosti so sposobnosti komuniciranja, reševanja problemov, sprejemanja odločitev, samoupravljanja in odnosa z vrstniki, ki mladostniku omogočajo, da začnejo in ohranjajo pozitivne socialne odnose z drugimi. Primanjkljaji ali presežki na področju socialnega vedenja motijo učenje, poučevanje, razredno klimo in tudi strukturo razreda. Razvijanje socialne kompetence je pomembno tako za boljše vrstniško sprejemanje kot sprejemanje s strani učiteljev, uspeh inkluzije ter uspeh po končanem šolanju.

Ključne besede: socialne spretnosti, neverbalne specifične učne težave, komunikacijske spretnosti, konflikti.

Socialne spretnosti so pomembne

Če povprašamo ljudi, kako so se naučili prepoznati neverbalne ključne v vsakodnevni komunikaciji, bo najpogostejši odgovor, da so se tega naučili pri opazovanju medosebnih interakcij družinskih članov in prijateljev. Veliko ljudi tudi prizna, da ne vedo čisto točno, kako vedo, da določen izraz na obrazu pomeni, da je njihov prijatelj zdolgočasen ali jezen, to pač preprosto vedo. Večina ljudi torej "naravno" osvoji spretnosti, ki jih potrebuje za socialno integracijo. Vendar pa za nekatere posameznike ta proces ni tako spontan in neposreden, zato potrebujejo pomoč pri razvijanju socialnih spretnosti.

Kljub temu da imajo lahko težave z branjem neverbalnih ključev ter z vključevanjem v socialne interakcije tudi mladostniki brez težav, obstaja večja možnost, da se bodo s težavami v interakciji soočili mladostniki, katerim grozi šolski neuspeh in izključitev iz šole, mladostniki z vedenjskimi in čustvenimi težavami, mladostniki s fetalnim alkoholnim sindromom, mladostniki s specifičnimi učnimi težavami in z neverbalnimi specifičnimi učnimi težavami ter mladostniki s sindromom pomanjkljive pozornosti.

Za take mladostnike je uspešno prebijanje skozi socialne interakcije velik podvig. Socialne situacije, ki povzročajo težave, se namreč razlikujejo tudi v svojem razponu, od zelo enostavnih (vključevanje v pogovor z vrstniki) do zelo kompleksnih (ugotavljanje, kdaj ti hoče nekdo škodovati, kljub temu da deluje prijazno).

V pomoč nam je lahko kategorizacija socialnih spretnosti Cannesa in Byrna (2006):

Spretnosti	Uporaba	Primeri
Temeljne spretnosti	Osnovna socialna interakcija	Sposobnost ohranjanja očesnega kontakta, ohranjanje primerne osebnega prostora, razumevanje gest in izrazov obraza
Komunikacijske spretnosti	Spretnosti, ki so potrebne za interakcijo z drugimi	Reševanje konfliktov, izmenjavanje v komunikaciji, naučiti se, kdaj začeti in kdaj nehati pogovor, določiti pravo temo pogovora, interakcija z avtoriteto
Emocionalne spretnosti	Spretnosti, ki so potrebne za razumevanje drugih in sebe	Prepoznavanje lastnih čustev, prepoznavanje čustev drugih, demonstriranje empatije, dekodiranje telesne govorice in izrazov obraza, ugotavljanje, ali je nekdo vreden našega zaupanja
Kognitivne spretnosti	Spretnosti, ki so potrebne za vzdrževanje bolj kompleksnih socialnih interakcij	Socialna percepcija, sprejemanje odločitev, samonadzor, razumevanje družbenih norm, ugotavljanje ustreznega vedenja v različnih socialnih situacijah
<i>(Cannes and Byrne, 2006; Waltz, 1999)</i>		

Socialna interakcija je izjemno kompleksno področje, zato predstavljeni seznam ni izčrpen in ne zajema vseh spretnosti, ki bi jih potreboval mladostnik za uspešno socialno interakcijo. Poleg tega se lahko profili mladostnikov med seboj močno razlikujejo, npr. nekateri mladostniki imajo močne temeljne spretnosti, težave pa jim povzročajo pomanjkljive komunikacijske spretnosti.

Pogosto se zgodi, da mladostnike zaradi neprimernih interakcij vrstniki socialno izolirajo ali izobčijo. Mladostniki z učnimi težavami pogosto težko kontrolirajo fizične ali verbalne impulze in lahko nenamerno izjavijo nekaj nepremišljenega ali užalijo sošolca. Mladostniki s tovrstnimi težavami imajo tudi probleme s prepoznavanjem osebnega prostora in primerno stopnjo fizičnega kontakta. Vedno, ko mladostniki zamudijo socialne priložnosti v razredu, zamudijo tudi priložnosti za študijsko obogatitev (sodelovanje pri projektih, delo v parih, sodelovanje v razrednih diskusijah), pa tudi osebno in socialno obogatitev (sklepanje prijateljstev, igra z vrstniki). Fussel, Macias in Saylor (2005) menijo, da ima razvijanje socialne kompetence številne akademske in medosebne prednosti. Te so sprejetost s strani vrstnikov, pozitivno zaupanje vase, dosežki na področju znanja ter uspešna zaposlitev.

Ker uporabljajo mladostniki socialne spretnosti praktično vsak dan, je lahko za nas pedagoge vsak trenutek "učni trenutek". Dobro bi bilo, da bi izkoristili vsako priložnost za poučevanje socialnih spretnosti na različne načine. Npr. naključno učenje: uporaba naravne interakcije med mladostnikom in učiteljem za učenje spretnosti; branje in diskutiranje o mladinski literaturi in filmih (veliko mladinskih zgodb je lahko tema socialnih spretnosti) ter analiziranje situacije po določeni socialni interakciji (kaj je mladostnik storil, kaj se je zgodilo, kaj bo naslednjič storil).

V Vzgojno-izobraževalnem zavodu Višnja Gora (zavod za mladostnike s čustvenimi in vedenjskimi težavami) smo že peto leto vključeni v projekt ozaveščanja o pomembnosti obvladovanja konfliktov in skladno s tem širimo zavedanje o problematiki medosebnih konfliktov in pomembnosti njihovega konstruktivnega obvladovanja ter na ta način še dopolnjujemo nabor socialnih veščin. Naš namen je, da bi mladostniki prepoznali konfliktne situacije v vsakdanjem življenju, spoznali občutja, ki nastanejo ob konfliktnih situacijah, spoznali nenasilno reševanje konfliktov, razvijali komunikacijske spretnosti, razvijali občutek pripadnosti, povezanosti in sodelovanja v skupini.

Konflikt je namreč v širšem pomenu besede neharmonija ali neusklajenost dejavnikov in lahko predstavlja nevarnost, hkrati pa je tudi priložnost za razvoj posameznika, odnosa in skupnosti. Z

našimi delavnicami želimo doseči, da se bodo mladostniki zavedali prisotnosti konfliktov in jih razumeli kot normalen pojav v medčloveških odnosih in na ta način izbrali konstruktivne odzive nanj.

Literatura

Iršič, M. (2004). Umetnost obvladovanja konfliktov. Ljubljana: Rakmo.

Magajna, L., Čačinovič, G., Kavkler, M., idr. (2008). Učne težave v osnovni šoli: koncept dela. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

McIntyre, T. (2003). Teaching social skills to kids who don't yet have them. Pridobljeno 16. 6. 2010 s <http://www.ldonline.org>.

Michael, R., and International Dyslexia Association. (2004). Social and emotional problems related to dyslexia. Pridobljeno 18. 6. 2010 s <http://www.ldonline.org>.

Reid, G., Kavkler, M., Viola, S. G., idr. (2007). Učenci s specifičnimi učnimi težavami: skriti primanjkljaji – skriti zakladi. Ljubljana: Društvo Bravo.

USPOSOBLJENOST UČITELJEV ZA DELO Z UČENCI S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI

Monika Kovačič, prof. slov. in soc.

OŠ Žalec, Žalec, e-naslov: monika.kovacic@siol.net

Povzetek

Poučevanje v družbi znanja in za družbo znanja predstavlja pred učitelje nove naloge, hkrati pa jih postavlja tudi v nove vloge. Za kvalitetnejše in učinkovitejše obvladovanje obojih morajo biti učitelji opremljeni s celim naborom kompetenc, ki pa jih morajo ob svojem delu tudi razvijati. Ena izmed konkretnih novih nalog, ki je postavljena pred učitelje, je tudi delo z učenci s specifičnimi učnimi težavami. Učiteljem za kvalitetno in učinkovito delo z učenci s specifičnimi učnimi težavami manjka specialno didaktičnih, pedopsiholoških in drugih specialnih znanj. Ker tendence inkluzivnega izobraževanja teh učencev z dodatno strokovno pomočjo niso pokrite s pravočasno strokovno podporo učiteljem, je opaziti odsotnost celovitega in usmerjanega profesionalnega razvoja na tem področju. Učitelji morajo za profesionalni razvoj na tem področju poskrbeti sami, pri čemer nimajo veliko možnosti izbiranja, saj je razpisanih programov dodatnih izobraževanj in usposabljanj na to temo malo.

Rezultati raziskave, v kateri sem ugotavljala usposobljenost učiteljev za delo z učenci s specifičnimi učnimi težavami na izbrani šoli, kažejo, da se učitelji za novo vlogo, ki jim je dodeljena, ne čutijo dovolj usposobljene in da si želijo več možnosti profesionalnega razvoja na tem področju.

Ključne besede: usposobljenost učiteljev, profesionalni razvoj učiteljev, delo z učenci s specifičnimi učnimi težavami

Uvod

Prav osebna izkušnja z učitelji o (ne)poznavanju specifičnih učnih težav pri otroku, njihova toga odzivnost na opozorila staršev ter lastna zadrega, kaj in kako delati z učencem z dodatno strokovno pomočjo, so razlogi, da sem o tem področju začela intenzivneje razmišljati.

Delo z učenci s specifičnimi učnimi težavami predstavlja učiteljem vse pogostejši izziv in je "svojevrstna "šola" za vse v šoli" (Barle Lakota in Magajna, 2008: 7). Vzgoja in izobraževanje učencev s specifičnimi učnimi težavami v praksi postavi na preizkušnjo še tako dobrega in izkušenega učitelja.

Z zavedanjem celovitosti izzivov dela z učenci s specifičnimi učnimi težavami se učitelji zavedajo pomanjkljivosti v usposobljenosti za uspešnejše in učinkovitejše delo z njimi, zato so pripravljeni in prisiljeni svoj profesionalni razvoj usmeriti tudi na to področje. Kot profesionalci so zavezani stalnemu strokovnemu izpopolnjevanju (Erčulj, 2005: 15), da si pridobijo znanja, spretnosti in različne kompetence, ki jim bodo v pomoč pri obvladovanju izzivov pri vsakodnevnem delu.

Profesionalni razvoj in strokovna rast strokovnih delavcev je osnovni cilj nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki zagotavlja strokovnim delavcem možnost za obnavljanje,

razširjanje in poglobljanje znanja ter seznanjanje z novostmi stroke. S tem se povečuje tudi kakovost in učinkovitost celotnega vzgojno-izobraževalnega sistema (Devjak in Polak, 2007: 33).

S profesionalnim razvojem učitelji širijo svoja močna področja in se izpopolnjujejo tam, kjer čutijo primanjkljaje. Različne spremembe prinašajo najrazličnejše sodobne izzive in zahteve po zviševanju kakovosti tudi znotraj vzgojno-izobraževalnega sistema. Učitelji jim s stalnim izpopolnjevanjem in z razvijanjem različnih kompetenc lažje sledijo in jih bolj suvereno obvladujejo.

Namen raziskovanja

Iz širše študije primera o profesionalnem razvoju učiteljev za delo z učenci z učnimi težavami na izbrani šoli je v prispevku predstavljen samo tisti del, ki se nanaša izključno na usposobljenost učiteljev za delo z učenci s specifičnimi učnimi težavami.

V prispevku je predstavljen del raziskave, s katerim sem želela ugotoviti, kako so učitelji na izbrani šoli usposobljeni za delo z učenci s specifičnimi učnimi težavami. Poleg tega pa me je zanimalo tudi, kako skrbijo za svoj profesionalni razvoj na tem področju ter kako ravnatelj spodbuja profesionalni razvoj učiteljev na tem področju.

Cilj raziskovanja

Cilj raziskave je proučiti usposobljenost učiteljev za delo z učenci s specifičnimi učnimi težavami na izbrani šoli, ugotovitve pa uporabiti za nadaljnje načrtovanje celostnega pristopa k profesionalnemu razvoju učiteljev na področju dela z učenci s specifičnimi učnimi težavami.

Metode dela

1. Vzorec

V vzorec je bilo zajetih 37 učiteljev, ki so zaposlenih na eni izmed šol v celjski regiji. Anketo sem izvedla na pedagoški konferenci v marcu 2010. Spol anketiranih je zaradi namena raziskave v tem primeru zanemarljiv, sam izraz učitelj/učiteljki pa zajema tudi učiteljice.

Vzorec sem razdelila v tri skupine glede na posameznikovo delovno mesto, in sicer: učitelji razredne stopnje, učitelji predmetne stopnje in svetovalna služba. Na osnovi te delitve je vzorec sestavljalo 18 učiteljev razredne stopnje (48,6 %), 16 učiteljev predmetne stopnje (43,2 %) in 3 predstavniki šolske svetovalne službe (8,1 %).

Zanimalo me je tudi, koliko let delovne dobe imajo posamezni anketiranci. Podatek sem potrebovala za primerjavo usposobljenosti za delo z učenci s specifičnimi učnimi težavami glede na delovno dobo. Po Valenčič Zuljanovi (2001) sem oblikovala štiri skupine:¹ učitelji začetniki (do 5 let delovne dobe); učitelji usposobljeni praktiki (s 6 do 10 let delovne dobe); učitelji strokovnjaki (od 11 do 20 let delovne dobe) in učitelji eksperti (z več kot 21 let delovne dobe). Vzorec so tako sestavljali 4 (10, 8 %) učitelji začetniki; 1 (2,7 %) učitelj usposobljeni praktik; 11 (29,7 %) učiteljev strokovnjakov in 21 (56,8 %) učiteljev ekspertov.

Glede na dejstvo, da je na izbrani šoli zaposlenih 74 strokovnih delavcev, ocenjujem, da je vzorec za izbrano šolo reprezentativen. Pridobljeni podatki kažejo sicer sliko ene šole v Sloveniji,

¹ Leta delovne dobe so v tem primeru samo v okvirno pomoč pri določanju posamezne faze poklicnega razvoja.

ki pa bi lahko bila katerakoli srednje velika trioddelčna mestna šola, a se zavedam, da pridobljenih podatkov zaradi majhnosti vzorca in premajhne geografske razpršenosti anketirancev ne morem posploševati na širšo populacijo učiteljev v Sloveniji. Zaradi omejitev in slabše reprezentativnosti vzorca moji rezultati veljajo predvsem za ta konkreten primer in v razmerah, v katerih je bila raziskava opravljena. Za natančnejše in bolj zanesljivo sklepanje o profesionalnem razvoju učiteljev na področju dela z učenci s specifičnimi učnimi težavami je nujno opraviti še dodatne raziskave.

2. Merski instrumenti

Podatke sem pridobila s pomočjo anketnega vprašalnika, ki je vseboval 15 vprašanj. Opravljen pa je bil tudi intervju z ravnateljico šole.

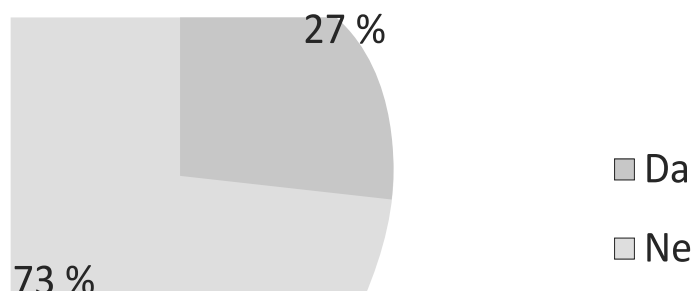
3. Metode analize podatkov

Pri obdelavi podatkov sem uporabila deskriptivno statistiko, podatki pa so prikazani v tabelah in grafih v odstotkih za posamezni odgovor. Podatki pridobljeni z intervjujem so bili vsebinsko obdelani in analizirani. Iz odgovorov sem izluščila vsebinsko pomembne odgovore, ki sem jih uporabila za primerjavo mnenj.

Rezultati in interpretacija

1. Usposobljenost za delo z učenci s specifičnimi učnimi težavami

Graf 1: Ali se čutite usposobljene za delo z učenci s specifičnimi učnimi težavami?



Iz podatkov je razvidno, da se učitelji kar v 73 % ne čutijo dovolj usposobljene za delo z učenci s specifičnimi učnimi težavami. Med najpogostejše utemeljitve svojega odgovora so navedli, da jim manjka znanja o tem področju, ker pri njihovem izobraževanju za poklic niso dobili teh znanj ter da je premalo možnosti dodatnega usposabljanja in izobraževanja s tega področja. Anketiranci pogrešajo konkretna znanja o posamezni vrsti specifične učne težave (diskalkulija, disleksija ...). Kritična je bila tudi ena izmed anketirank: "Izobraževanja s tega področja ni bilo, razen malo v službi. To je premalo!"

Zanimalo me je tudi, če je kakšna povezava med usposobljenostjo in delovno dobo učiteljev. Ugotovila sem, da se v skupini učiteljev začetnikov čuti dovolj usposobljen samo en učitelj, ki pa ima osnovno izobrazbo s področja specialne pedagogike in na tem področju tudi dela, vsi ostali se ne čutijo dovolj usposobljene. V skupini učiteljev strokovnjakov se 3 učitelji čutijo dovolj usposobljene, v skupini učiteljev ekspertov je takšnih učiteljev 6. Ugotovim lahko, da je z leti delovne dobe več takšnih učiteljev, ki s prakso pridobijo večjo stopnjo suverenosti na tem področju. "Večletne izkušnje na področju vzgojno-izobraževalnega dela so mi prinesle tudi veliko situacij v praksi, ko sem se morala z različnimi pristopi približati učencu in mu pomagati. Seveda sem se tako tudi zelo veliko naučila, da mi je sedaj lažje," je svoj odgovor utemeljila anketiranka.

2. Skrb za profesionalni razvoj na tem področju

Tabela: Kako najpogosteje skrbite za profesionalni razvoj na tem področju?

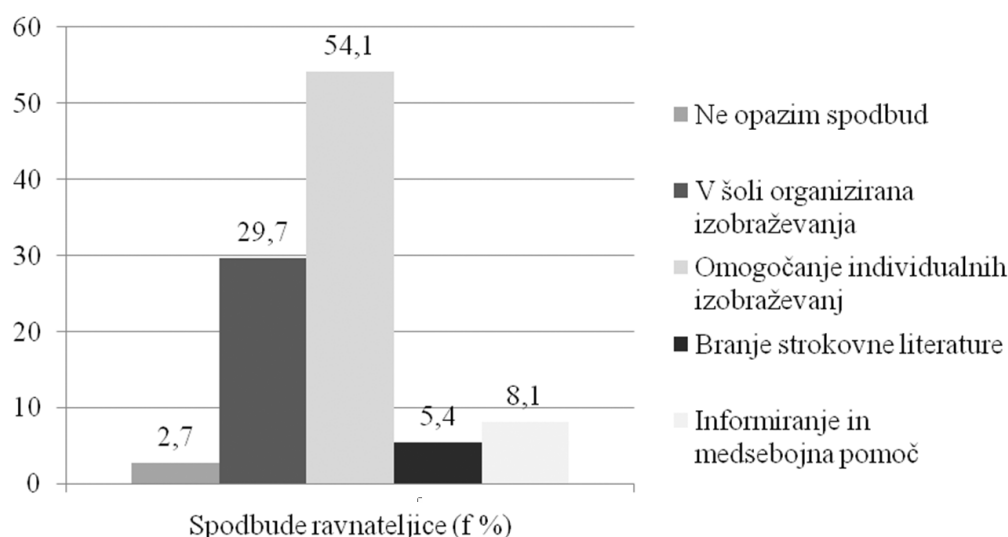
Skrb za profesionalni razvoj na tem področju	f	f %
Branje strokovne literature	9	24,3
Individualna udeležba na seminarjih	11	29,7
Pomoč in informacije kolegov	8	21,6
Šolsko mentorstvo svetovalne službe	3	8,1
Kolektivno izobraževanje v šoli	6	16,2
Skupaj	37	100

Učitelji so najpogosteje poskrbeli za svoj profesionalni razvoj na tem področju z individualno udeležbo na seminarjih s tega področja, pogosto se poslužujejo tudi branja strokovne literature s tega področja ter pomoči in izmenjave informacij s kolegi. Vse izbrane možnosti pa kažejo na to, da so učitelji pri profesionalnem razvoju najpogosteje prepuščeni sami sebi. Tako ocenjuje tudi ravnateljica: "Šola je prepuščena sama sebi in situaciji, v kateri se znajde. Če so na šoli učitelji, ki hitro zaznajo potrebo po dodatnem znanju, je šola lažje, saj se bodo učitelji sami potrudili zapolniti vrzeli, ki se pojavljajo v njihovem znanju. Zelo pomembno vlogo pri tem opravlja tudi izmenjava mnenj in širjenje dobre prakse."

Zanimalo me je tudi, katero možnost izberejo najprej, ko pri šolskem delu začutijo, da jim manjka znanja. Pridobljeni podatki so pričakovani, če upoštevamo, da učitelji potrebujejo pomoč že vsaj do naslednje učne ure, da lahko učencu pomagajo. Najhitreje dobijo nasvet ali informacijo, če se zatečejo po pomoč k šolski svetovalni službi (54 %) ali poiščejo pomoč in informacije pri kolegih (29,7 %), 16 % pa jih potrebno znanje in informacije poišče v strokovni literaturi. Pri tem pa se moramo zavedati, da gre vsaj v prvih dveh primerih za kratkoročno rešitev vezano na konkretno situacijo. Čeprav se učitelji tudi z vsako izkušnjo nekaj naučijo in ne gre za zanemarjanje znanja pridobljenega z medsebojno pomočjo, pa se je potrebno zavedati, da v takem primeru ne gre za pridobivanje dolgoročne in strokovne usposobljenosti za delo z učenci s specifičnimi učnimi težavami.

3. Ravnateljčine spodbude profesionalnega razvoja na tem področju

Graf: Kako, s čim ravnateljica najpogosteje spodbuja profesionalni razvoj učiteljev za delo z učenci s specifičnimi učnimi težavami?



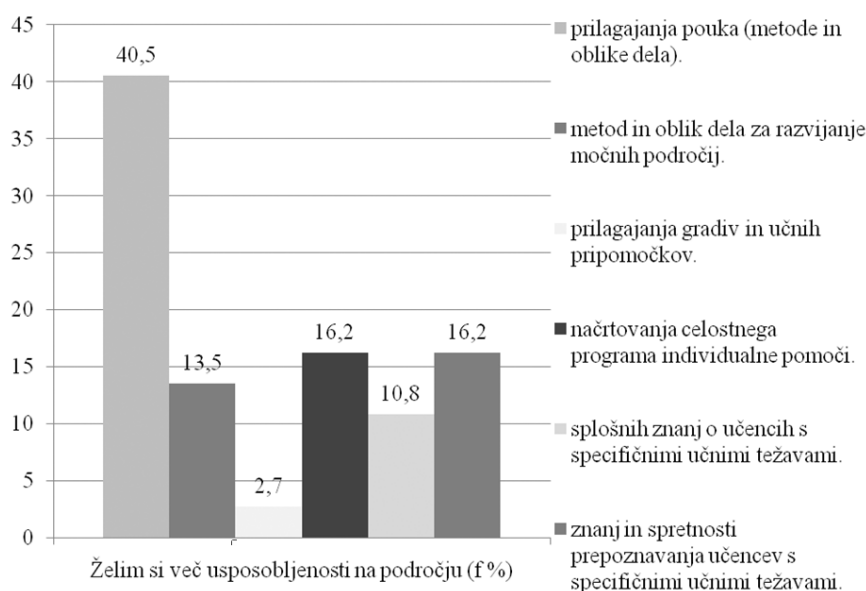
Podatki kažejo, da po ocenah učiteljev ravnateljica najpogosteje spodbuja profesionalni razvoj na tem področju z omogočanjem individualnih izobraževanj s tega področja (54,1 %), temu pa z višjim deležem sledijo še v šoli organizirana izobraževanja s tega področja (29,7 %).

Z anketo pridobljene podatke potrjuje tudi ravnateljčina izjava: “Ker si želim čim boljše in strokovno usposobljeno kadrovsko zasedbo, vsakemu učitelju, ki bi se rad udeležil strokovnega usposabljanja s tega področja, to tudi omogočim. /.../ Na šoli je bilo organiziranih tudi nekaj izobraževanj s tega področja za celoten kolektiv (o disleksiji, o prilagajanju pisnih preverjanj ipd.).”

Na osnovi predstavljenih podatkov lahko ugotovim, da na šoli učitelji zaznavajo ravnateljčine spodbude za profesionalni razvoj na tem področju. Res pa je, da gre v tem primeru za povsem neposredne spodbude, da pa učitelji ostalih bolj posrednih spodbud (spremljavo učiteljevega dela na tem področju, informiranje in spodbujanje medsebojne pomoči ...) niso izpostavili.

4. Na katerem področju si želite več usposobljenosti

Graf: Na katerem področju bi si želeli več usposobljenosti za delo z učenci s specifičnimi učnimi težavami?



Največ anketiranih učiteljev si želi več usposobljenosti pri prilagajanju pouka (40,5 %). Temu sledita odstotka tistih, ki si želijo več usposobljenosti pri načrtovanju celostnega programa pomoči tem učencem ter dodatna znanja in spretnosti za prepoznavanje učencev s specifičnimi učnimi težavami (16,2 %). Višji delež je še tistih, ki si želijo znanja o prilagajanju metod in oblik dela za razvijanje močnih področij (13,5 %), in tistih, ki želijo več splošnih znanj o učencih s specifičnimi učnimi težavami (10,8 %). Nihče izmed anketiranih ni izbral možnosti o razvijanju znanj s področja prilagajanja preverjanja in ocenjevanja znanja tem učencem, kar je posledica dejstva, da je po besedah ravnateljice bilo na šoli organizirano izobraževanje s tega področja za celoten kolektiv.

Ravnateljica ocenjuje, da je to področje še vedno premalo izpostavljeno znotraj sistema izobraževanja učiteljev in da bi vsi študentje na fakulteti morali dobiti glede na situacijo v praksi bolj poglobljeno znanje s tega področja. Tudi ponudba dodatnih izobraževanj in usposabljanj s tega področja je po njenem mnenju šibka, saj je spekter specifičnim učnim težavam zelo širok, primernih izobraževanj pa ni. Ravnateljica je sicer zelo naklonjena integraciji, saj “smo vsi ljudje del enega sveta, zato moramo vsem posameznikom pomagati, da lahko živijo v tem skupnem svetu.” Pri tem pa opozarja, da se za pristojne službe ne bi smelo njihovo delo končati z izdano

odločbo, saj bi bila smiselna večja strokovna podpora tudi pri usposabljanju učiteljev. Delno rešitev vidi v več različnih poglobljenih krajših moduli za vsa področja specifičnih učnih težav. Tako bi šola imela možnost izbiranja, več učiteljev bi pridobilo posamezna poglobljena znanja, ki bi si jih potem s širjenjem dobre prakse na šoli izmenjevali. Možnost mobilne službe specialnih pedagogov za šole se ji ne zdi najboljša rešitev, saj bi le-ti morali biti prisotni na šoli vedno, ko jih učenec potrebuje in ne samo tisto uro, ko je razporejen na neko šolo. "Učenci s specifičnimi učnimi težavami so na šoli ves čas in ne samo uro ali dve na teden, ko je tja razporejen mobilni specialni pedagog."

Zaključek

Učitelji na področju dela z učenci s specifičnimi učnimi težavami niso usposobljeni tako, kot bi si želeli. Ker imajo učitelji samo splošno pedagoška znanja, so se znašli pred dodatnimi zahtevnimi nalogami, kako vključiti in učinkovito poučevati te učence in pri tem ne prikrajšati drugih učencev v razredu. Za uspešno in kvalitetno delo z učenci s specifičnimi učnimi težavami niso posebej usposobljeni ali pa so manj primerno usposobljeni, ker jim manjka predvsem specialno didaktičnih, pedopsiholoških in drugih specifičnih znanj tega področja. Na celotnem področju dela z učencem s specifičnimi učnimi težavami je pri nas še veliko vrzeli, saj učitelji preprosto niso dovolj usposobljeni, da bi lahko suvereno in ustrezno pomagali učencem s temi težavami.

Profesionalni razvoj učiteljev na področju dela z učenci s specifičnimi učnimi težavami je okrnjen, saj učitelji ob uvajanju novosti izobraževanja učencev s specifičnimi učnimi težavami niso bili deležni pravočasnega in usmerjanega dodatnega izpopolnjevanja znanj. V veliki meri so prepuščeni sami sebi in samoiniciativnemu razvijanju svojega šibkega področja. Pri tem pa je ravnateljeva vloga nezanemarljiva, saj lahko pomembno prispeva k celovitejšemu pristopu k problematiki na ravni šole s spodbujanjem profesionalnega delovanja učiteljev.

Poslanstvo šole je prizadevanje za doseganje boljših učnih uspehov z boljšo organizacijo pouka (učna sredstva, organiziranost, opremljenost, ustrezni učni kadri) in z večjo kvaliteto vzgojno-izobraževalnega dela pri pouku samem. Najvažnejši pogoj za uspeh učencev, še posebej slabših, je brez dvoma res kvalitetno delo učitelja. Ta pa bo lahko izboljševal svoje delo samo s pridobivanjem dodatnih znanj in spretnosti. Ravno zaradi zahtev po vedno boljšem, učinkovitem in uspešnem delu z učenci s specifičnimi učnimi težavami (in tudi z drugimi otroki s posebnimi potrebami) bi morali poskrbeti za ustrezno in bolj načrtno usposabljanje učiteljev na tem področju na vseh ravneh; od fakultet do delodajalcev in drugih zunanjih izobraževalnih ustanov.

Samo usposobljeni učitelji bodo lahko v času sprememb sledili izzivom sodobnega raznolikega sveta, v katerem so tudi učenci s specifičnimi učnimi težavami. Ne prikrajšajmo učencev za kvalitetno pridobivanje znanja.

Literatura

- Barle Lakota, A. in Magajna, L. (2008). Predgovor. V L. Magajna (Et al.), Učne težave v osnovni šoli – problemi, perspektive, priporočila (str. 7–9). Ljubljana: ZRSŠ.
- Devjak, T. in Polak, A. (2007). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Erčulj, J. (2005). Učiteljev profesionalizem. V J. Erčulj (Ur.), V učence usmerjeno izobraževanje (str. 13–25). Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52 (2), 122–141.

RAZVIJANJE METAKOGNITIVNEGA ZAVEDANJA PRI UČENCIH S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI

Andreja Kosirnik, prof. def.

OŠ Jurija Vege, Moravče, *e-naslov*: andreja.kosirnik@guest.arnes.si

Povzetek

Učenci s specifičnimi učnimi težavami potrebujejo v višjih razredih osnovne šole pomoč pri učenju učenja ter pri razvijanju metakognitivnih spretnosti. Poleg dodatne strokovne pomoči se je kot zelo učinkovit pristop izkazala skupina za učenje učenja, kjer je bil poudarek na razvijanju kognitivnih in metakognitivnih strategij pred, med in po učenju. Učenci so imeli posebne zvezke, dnevnike učenja, kamor so beležili naloge, čas učenja in vrednotili svoje delo in učenje. S poučevanjem uporabe metakognitivnih strategij na konkretni učni snovi, z delom v manjših skupinah, tutorstvom ter s sprotnim vrednotenjem dela, učenja in mišljenja so vključeni učenci s specifičnimi učnimi težavami vidno izboljšali svoje metakognitivno zavedanje.

Uvod

Delo z učenci s specifičnimi učnimi težavami v osnovni šoli je zelo pestro. Na razredni stopnji je dodatna strokovna pomoč, ki je namenjena odpravljanju primanjkljajev, v osnovi res namenjena prav temu. Specialni pedagog usmerjeno dela z učencem glede na cilje v individualiziranem programu, spodbuja močna in šibka področja učenca, sodeluje z učitelji in starši, vse za to, da bi se primanjkljaji, bodisi na verbalnem ali neverbalnem področju, zmanjšali ali vsaj omilili. V višjih razredih, nekje od četrtega, petega razreda dalje pa samo razvijanje osnovnih spretnosti branja, pisanja in računanja ni več dovolj. Za pridobivanje znanja postane najbolj pomembno učenje. Snovi je čedalje več, potrebno jo je razumeti, jo povezovati s predznanjem, si jo zapomniti ter naučeno znanje čim bolj pravilno pokazati pri pisnem preizkusu ali spraševanju. Za to potrebujemo razvito metakognicijo, ki nam omogoča, da spremljamo in uravnavamo lasten proces učenja.

Flavell (1987) je metakognicijo razdelil na metakognitivno znanje in metakognitivno kontrolo, ki jo izvajamo z metakognitivnimi procesi (v Butler 1995). Za strateško učenje so pomembni sledeči metakognitivni procesi: načrtovanje, predelovanje informacij, spremljanje, popravljanje napak in vrednotenje (Livingstone, 1997). Ob uporabi metakognitivnih strategij izboljšujemo svoje metakognitivno znanje, torej znanje o sebi, o nalogah in o strategijah, ki so potrebne za učenje. Z razvijanjem tega znanja se izboljša metakognitivno zavedanje posameznika. Raziskave kažejo, da imajo učenci z učnimi težavami pogosto slabšo razvito metakognicijo, mnogi ne poznajo učinkovitih strategij za sprejemanje, obravnavanje, zapomnitev in razumevanje informacij (Tancig 2002). Zato je potrebno pri učencih z učnimi težavami načrtno razvijati metakognitivne spretnosti.

Na naši šoli smo se odločili sistematično delati z učenci z učnimi težavami na področju učenja, s poudarkom na razvijanju metakognitivnega zavedanja. V ta namen že nekaj let izvajamo inovacijski projekt Razvijanje metakognicije pri učencih z učnimi težavami. Projekt poteka pod okriljem Zavoda za šolstvo, Ljubljana in konzulentstvom gospe Mihaele Kerin. V prispevku želimo predstaviti tiste pristope, ki so se izkazali za učinkovite in pomagajo učencem s specifičnimi učnimi težavami uspešno razvijati metakognitivno zavedanje.

Beležka kot dnevnik učenja

Vsak učenec, ki je imel dodatno strokovno pomoč ali kakšno drugo obliko pomoči, je prinesel mali zvezek, ki je služil kot beležka. Vanj smo vpisovali sporočila učitelji in izvajalci pomoči, obenem pa so to beležko redno spremljali tudi starši. Učenci so se po modelu naučili vanjo redno beležiti, kaj je za domačo nalogo in kaj se je potrebno naučiti. Navajali smo jih na stalen prostor in čas delanja domačih nalog ter na ostale pogoje uspešnega učenja. Beležili so čas, ki so ga porabili za domače naloge in učenje. Vsak dan so tudi na kratko vrednotili, kako jim je šlo pri nalogah in učenju, kaj so se naučili ter kje so imeli težave. Tako so naslednjo uro pri pouku ali pri individualni uri takoj lahko povedali, kje potrebujejo pomoč. Učenci so v ta zvezek pisali tudi datume preverjanj in ocenjevanj, večina se je uspešno naučila voditi tudi tedensko in mesečno načrtovanje ob koledarju, nekateri so koledar priložili kar v beležko. Za lažje delo so si učenci napisali za vsak test in spraševanje, kaj je potrebno znati (katera snov, tip nalog), kako se bodo to doma učili ter kako bodo že doma preverili, če so se snov res naučili. Ta zvezek smo poimenovali dnevnik učenja zato, ker so učenci redno vrednotili svoje delo in učenje, obenem pa so vanj lepili vse opore, ki so jih dobili v zvezi z učenjem, napotke za uporabo metakognitivnih strategij v procesu učenja, kako si organizirati čas in prostor za učenje, kako se lotiti posamezne snovi (postopki, koraki, namigi za aktivno učenje). Vrednotenja so bila vodena, pri individualnih urah večinoma ustno, pri skupinskih oblikah dela pa pisno. Na začetku so se učenci pritoževali glede evalvacij učenja, ker jim je to vzelo kar nekaj časa. Potrebno je bilo pošteno razmišljati o tem, kako si se učil, kaj ti je šlo dobro in kaj ne, pa tudi kaj si se zares naučil. Čez čas so to sprejeli kot samoumevno in so večkrat želeli pokazati, kaj vse so se doma naučili ali so takoj povedali, pri čem še potrebujejo pomoč. Seveda niso čisto vsi redno izpolnjevali dnevnika učenja, največ težav so imeli tisti učenci, ki imajo težave z organizacijo in so beležko večkrat pozabljali, doma pa jih starši niso dosledno kontrolirali in spremljali.

Opore za razvijanje metakognitivnih strategij

Za spremljanje in uravnavanje procesa učenja smo za učence izdelali oporo, ki jim je služila za samospraševanje v času pred učenjem, med učenjem in po učenju. Oblikovali smo vprašanja, ki so učence vodila skozi vse tri stopnje učenja. To samospraševanje smo od začetka urili skupaj, vedno na konkretni snovi, kasneje pa smo učence navajali na samostojno uporabo tega mini vodiča. S tem, ko smo se z učenci pogovarjali o učenju, so si le-ti pridobili boljši besednjak in so lažje opisovali svoje učenje, obenem pa so o njem resnično več razmišljali, kar je pomemben metakognitivni vidik našega dela.

Pred učenjem so si učenci postavljali vprašanja, ki se nanašajo predvsem na načrtovanje učenja. Kaj se moram naučiti? Koliko časa imam na razpolago? Kdaj je preverjanje, test? S čim bom začel? Koliko časa potrebujem za celotno snov? Kaj od tega že znam (smo se že učili lani)? Preden smo začeli s temi vprašanji, so učenci z učnimi težavami na vprašanje, kaj se morajo naučiti, v večini primerov ponavadi odgovorili samo z imenom predmeta, npr. matematiko. Po daljšem časovnem obdobju navajanja na načrtovanje učenja pa so odgovori popolnoma drugačni, učenci točno vedo, kaj bodo morali znati, kateri tipi nalog pridejo v poštev na testu in kako bodo to znanje usvojili. To niso le ugotovitve nas, ki smo z učenci delali, ampak to prepoznavajo tudi učenci sami. Zelo so zadovoljni, da sedaj bolje pristopajo k učenju in se zmorejo uspešno lotiti te zahtevne naloge.

Med učenjem so jih vodila vprašanja, ki omogočajo spremljanje samega procesa učenja. Kako mi gre? Ali vse razumem? Kaj je pomembno? Kaj si moram zapomniti? Velik poudarek smo dali

vprašanju "Kako si bom to zapomnil?" Učence smo učili konkretnih strategij za učenje določene snovi (podčrtovanje, izpisovanje ključnih besed, delo po korakih, izdelava miselnega vzorca in povzemanje snovi po njem, izdelava opor, kartončkov za ponavljanje, učenje preko gibanja in glasbe, iskanje svojih primerov, verbaliziranje postopka, glasno obnavljanje ob zaprti knjigi, izdelava določenega števila vaj po modelu, da se postopek utrdi, razlaga snovi sosedu, učencem v skupini učenje učenja, sestavljanje vprašanj glede na snov in odgovarjanje nanje ...). Učenci so hitro ugotovili, katere strategije so zanje uspešne, jih motivirajo pri učenju in jim pomagajo, da se lažje naučijo določeno snov. Ko so se učenci naučili izbranih strategij, so večkrat sami od sebe prosili za dodatne vaje, da bi doma lažje utrdili svoje znanje. Pri urjenju in ponavljanju snovi se je kot uporabna metakognitivna strategija izkazala ocenjevanje nalog glede na to, ali jo učenec zna ali ne zna rešiti. Učenci so označili z znakom J tiste naloge, ki so jih znali rešiti, in z znakom L tiste naloge, ki jih niso znali samostojno rešiti. Na tak način so bili prisiljeni aktivno razmišljati o svojem znanju. Pri tem so bili večinoma zelo objektivni, saj so se hitro naučili, da znak 'smejko' na določeni nalogi pomeni, da jo bodo morali zagotovo razložiti učiteljici ali pa drugim sošolcem v skupini. Žalostni obrazi so bili od začetka zelo pogosti, kasneje, ko so učenci poznali postopek ponavljanja, pa je bilo tega manj, večina učencev se je naučila vprašati takoj, ko je naletela na nerazumevanje snovi. Za to fazo učenja lahko kot največji dosežek opredelimo to, da so postali učenci bolj aktivni pri učenju. Pred urjenjem vseh teh strategij je večina učencev z učnimi težavami razmišljala tako, da se lahko angleške besede naučijo zgolj z branjem, za računanje z ulomki in decimalnimi števili je dovolj, če enkrat slišijo razlago učitelja, pri učenju ostalih predmetov pa zadošča enkratno branje snovi v zvezku. Z veseljem smo opazovali učence, ki so se naučili delati izpiske, miselne vzorce, ki so si napisali odgovore na vprašanja ali pa sestavili lastne opore, ki so jih potrebovali v procesu pridobivanja in ocenjevanja znanja. Tu bi opozorila na to, da so nas nekateri učenci z izraziti specifičnimi učnimi težavami presenetili, saj so dobro razvili zavedanje o tem, kaj morajo znati in kako se bodo to najlažje naučili. Rezultati so vsekakor pozitivni pri vseh vključenih učencih, ne le pri ocenah, ampak zlasti pri motivaciji učencev za delo, saj se njihov trud pri učenju končno obrestuje.

Po učenju smo učence vodili v vrednotenju samega procesa učenja. Učenci so se spraševali sledeče: Ali sem predelal vso snov? Ali vse razumem? DA. Če NE – koga bom vprašal za razlago? Glavno vodilo po učenju je bilo vprašanje "Kaj sem se naučil?" Učenci so snov obnovili ob zaprtem zvezku, knjigi, po vprašanjih ali pa so snov razložili doma staršem ali sorojencem. Če predstavitev naučenega še ni bila uspešna, je to bil za učence znak, da se morajo še učiti. Večina učencev je preverjanje naučenega vzela zelo resno, saj so se takrat pokazali rezultati njihovega dela. Rezultati si bili pozitivni pri vseh tistih učencih, ki so bili pri učenju aktivni, seveda tega ne moremo pričakovati od vseh učencev, s katerimi smo delali, saj je potrebno upoštevati tudi druge dejavnike, ki vplivajo na učno motivacijo in koncentracijo (čustvene in vedenjske težave, nespodbudno domače okolje ipd.).

Skupine za učenje učenja

Kot zadnje bi izpostavili skupine za učenje učenja, na kratko skupine učne pomoči. V vsakem razredu, od petega do devetega razreda, smo za učence, ki imajo dodatno strokovno pomoč, individualno obliko pomoči ali izrazite učne težave, oblikovali skupino za učenje učenja. V letošnjem šolskem letu (2009/2010) je to obliko interesne dejavnosti obiskovalo redno vsaj 30 učencev, vseh vpisanih pa je bilo 37 učencev. Od tega je imelo 12 učencev že odločbo o usmeritvi v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, za 7 učencev pa je bil izdelan individualni načrt dela s potrebnimi prilagoditvami. V glavnem so prevladovali učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Učenje učenja je potekalo za vsak razred enkrat tedensko, v času pred ali po pouku. Skupine so bile velike od 4 do 10 učencev. Učenje učenja je izvajala specialna pedagoginja, ki je imela v določenem razredu največ učencev v okviru dodatne strokovne pomoči. Tako je bilo lažje sledenje sproti šolski snovi, pa tudi lažje delo z učenci zaradi poznavanja

njihovih močnih in šibkih področij. Ure smo začeli smo z uvodno motivacijo, ponavadi je bil to razgovor o različnih dogodkih, dosežkih v šoli, o testih, ki sledijo, nato smo skupaj z učenci načrtovali, kaj se bomo to uro učili. Glavni del ure je bil namenjen učenju konkretne snovi (matematika, angleščina, slovenščina ali drug predmet) z urjenjem kognitivnih in metakognitivnih strategij. Pri tem smo uporabljale različne načine dela, kot zelo pozitivno se je izkazalo delo v paru na način sodelovalnega učenja. Pozornost smo vedno usmerjali v to, da bi bili učenci čim bolj aktivni. Ure smo vedno zaključili z vrednotenjem našega dela, učenci so povedali, kaj so se naučili, kaj jim je bilo pri urah všeč, kaj jim je bilo zoprno ter kaj se želijo učiti prihodnjo uro. Delo v skupini smo dopolnili z učenci tutorji. Ti so se prostovoljno odločili, da bodo pomagali sošolcem pri učenju. Zanje smo organizirali delavnice o učenju, kjer so spoznali opore za samospraševanje pri učenju ter uporabne strategije učenja za posamezne predmete. Pri delu so uporabljali svoje pristope in tehnike učenja, kar je večini učencev z učnimi težavami pomagalo. Delo tutorjev je spremljala specialna pedagoginja, ki je imela v tem razredu učenje učenja. Prednost tutorjev je zagotovo v tem, da spremljajo učence s specifičnimi učnimi težavami pri učenju in jih usmerjajo pri delu, s skupnim sodelovanjem pa urimo strategije, ko so potrebne za samostojno in vseživljenjsko učenje.

Učitelji so bili seznanjeni, kako lahko pri pouku razvijajo metakognitivne spretnosti učencev z različnimi metakognitivnimi strategijami, predstavili smo jim tudi naše delo z učenci s specifičnimi učnimi težavami v različnih oblikah pomoči. Čedalje bolj se zavedajo pomena našega dela in pozdravljajo pozitivne rezultate, hkrati pa že sami usmerjajo učence z navodili za učenje svoje učne snovi. S skupinsko obliko dela pri učenju učenja in preko tutorstva smo učence spodbujali k aktivnemu učenju, učenci so bili pri teh urah bolj sproščeni kot pri pouku, vladala je prijetna in spodbudna klima za učenje, hkrati pa je bila to zanje še dodatna možnost, da utrdijo to, kar so se učili pri pouku ali dodatni strokovni pomoči. Učenci so redno nosili s seboj dnevnik učenja z oporami, uporabljali so ga ves čas pri pouku, pri dodatni strokovni pomoči in pri učenju učenja. Dosledno smo uporabljali vprašanja v procesu učenja in učenci so naredili res velik premik v svojih glavah glede učenja. Večina se bolje zaveda svojih težav in prednosti, vedo, kako se najlažje učijo, kaj točno potrebujejo (prilagoditve, opore), da lažje pokažejo svoje znanje, in kar je najpomembnejše, o svojem učenju sedaj tudi razmišljajo.

Zaključek

Spodbudno je, da želijo učenci, ki so obiskovali učenje učenja, s takim načinom dela nadaljevati, saj vidijo v tem korist, ne le dodatno uro na urniku. Za nas, ki delamo s temi učenci v okviru dodatne strokovne pomoči, je to velika prednost, saj s tem nadgrajujemo to, kar naredimo v času pouka, učenje učenja pa je namenjeno urjenju kognitivnih in metakognitivnih strategij ob konkretni učni snovi. Zato so tudi rezultati tako spodbudni. Najbolj smo veseli zato, ker učenci razmišljajo o svojem učenju, že ločijo, kaj jim gre dobro in kaj še ne, temu pa lahko rečemo prebujeno metakognitivno zavedanje.

Literatura

- Butler, D. L. (1995). Metacognition and learning disabilities. V Wong, B. Y. (1995) Learning about learning disabilities. San Diego. Academic Press.
- Livingstone, A. J. (1997). Metacognition - An overview. Dostopno: <http://www.gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/Metacog.htm>
- Tancig, S. (2002). Metakognitivni programi za otroke s specifičnimi učnimi težavami. V: KAVKLER, Marija (ur.). Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami : (zbornik prispevkov za konferenco). Trzin: Different; Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše: Društvo Bravo, str. 93-96.

STARŠI OTROK Z DISLEKSIJO IN POVEZOVANJE S ŠOLO – NAŠA IZKUŠNJA

Andreja Jošt, mama

Velenje, e-naslov: jostica@gmail.com

Včasih se nam življenje obrne drugače, kot smo si zamislili. Tudi nam se je. V želji po kvalitetnih medsebojnih odnosih in zdravem čustvenem okolju sem izbrala drugačno pot. Odšla sem, čeprav sem se kot mati treh otrok zavedala vseh težav, s katerimi se bom kot samohranilka spopadala. Sin je imel 9 let, hčerki pa 3. leta. ... Rasli smo, se učili in postajali močnejši. Vsak dan je prinesel kaj novega.

Sprva nisem opazala bistvenih razlik. Fantje pač rastejo drugače, zanimajo jih drugačne stvari, tudi sprejemajo jih lahko drugače kot deklice. Čeprav utrujena od napornega dneva sem se potrudila, da sem jim vsak večer pred spanjem prebrala še zgodbico, ki so ji vsakič pozorno prisluhnili. Ob obisku knjižnice je Sašo jemal knjige, ki jih je potreboval pri pouku, dekleti pa seveda nista hoteli zaostajati. Sari so bile zelo všeč razne obsežne enciklopedije, Kaja pa je vedno segala po pisanih slikanicah z malo teksta. A ko smo knjige položili na mizo pred knjižničarko, so morali biti vsi trije kupi enako debeli, pa čeprav je to pomenilo, da je Kaja želela domov odnesti pet slikanic, saj tudi njen kupček ni smel biti manjši kot bratov. Kmalu sta ponosno zakorakali v malo šolo, kjer smo začeli opravljati prve domače naloge. Sara hitro in samostojno, Kaja pa je običajno pričela navdušeno, potem pa so njeni vzorčki postajali zmeraj bolj zmaličeni. Pa sva vztrajali, radirali in popravljali. Medtem ko sem v sobi poskušala pomagati tudi Sašu pri njegovi nalogi, je šla Kaja raje prelagat kocke ali pa je postala tako utrujena, da je bilo potrebno počivati. "Saj bo bolje, nekateri otroci imajo težave z motoriko ...", so me tolažile vzgojiteljice. Delali sva vaje, risali v pesek, pa v sneg, ... Tolažila sem se s tem, da je tudi shodila kasneje, s kolesom se je naučila voziti pozneje kot dvojčica Sara, manjša je po rasti, še vedno potrebuje več časa, da naveže stik z vsem novim. Govoriti sta obe začeli zelo zgodaj, pa čeprav sprva v nekem svojem jeziku, ki sta ga razumeli le sami. A običajno je bila ravno Kaja pobudnica vseh vragolij. Nič ni narobe, sta pač različni, saj imam nenazadnje tri otoke in prav je tako, sem navadno zaključevala svoje razmišljanje ob večerih, ko sem bila vesela, da smo spravili pod odejo še en pester dan.

Kmalu sta ponosni in željni znanja zakorakali v osnovno šolo. Tudi tu je bila zgodba podobna, le da so vzorčke zamenjale črke in številke. Tudi brati je bilo potrebno. Počasi in po zlogih, najprej Sara, nato Kaja. Šele na začetku tretjega razreda se mi je posvetilo, zakaj tako. To je bila njena prednost, saj je pred tem poslušala Saro. Veliko teksta si je dobesedno zapomnila, jaz pa sem ob pomivanju posode preslišala napake ali pa sem jo nanje opozarjala in jo popravljala kar od pomivalnega korita, saj sem zaradi Sarinega branja tudi sama že poznala tekst. Sara je besede sicer pravilno prebrala, vendar z intonacijo ni upoštevala ločil, medtem ko je Kaja besede brala precej nerazločno, a pri tem upoštevala vsa slovnična pravila. Tudi pri pisanju je bilo enako. Sara je pisala lepo in razločno, sledila je nareku, a ker so manjkala ločila, je imela problem z veliko začetnico. Kajini nareki pa so bili večna polomija, nečitljivi, manjkale so besede ali celi stavki, a zapisan tekst je imel pravilno uporabo velike začetnice in ločil. Pri matematiki pa pošteevanka! Zatikalo se je. Učile in ponavljale smo jo v avtu, na poti v trgovino, na sprehodu, skratka vsepovsod. Kaji je šlo tukaj malo bolje, več težav je imela Sara. V šoli so pisali kratke preizkuse znanja, kjer je imela Sara navadno precej napak, Kaja pa vse narobe. Kako je to mogoče, saj sta doma

navadno pokazali več znanja? Nič mi ni bilo jasno. Kako? Rezultate preverim še doma, najprej pisno, nato še ustno in šele takrat ugotovim : 18 je 81, 15 je 51, 12 je 21! Obračala je številke! Povedala je pravilno, zapisala pa napačno! Malo po novoletnih počitnicah v tretjem razredu sem bila klicana na govorilne ure, kjer mi je razredničarka rekla, da bo Kaja razred ponavljala, če do 15. marca ne bo gladko brala in se naučila poštevanke. "Njeno branje je obup, ne zna pisati po nareku, poštevanke ne obvlada, pri pouku je tiha in ne sodeluje, Sara je sicer boljša, a tudi ona ne blesti. Bo potrebno več delati doma, ..."

Kako lahko delamo še več, ko pa je ura zvečer skoraj že osem, otroci so izčrpani, mene pa čaka še celotno gospodinjsko delo, pa kuhanje kosila za naslednji dan, saj cele popoldneve porabimo za šolo in domače naloge. Bila sem izčrpana in obupana! Za pomoč poprosim gospo Tejo, ki je Saša poučevala že v 1. razredu. Tudi njemu ni šlo, a z njeno pomočjo se je nekako prebijal. Popoldne sem Kajo vozila k njej domov na bralne vaje in po nekaj dneh me je opozorila na njene težave. "To ne bo šlo kar tako. Deklica potrebuje strokovno pomoč. Oglasi se v šolski svetovalni službi, tam bodo vedeli, kako naprej! Kaja je zelo dovzetna za vse krivice, ki se ji dogajajo, zato ji čim hitreje poišči pomoč! "

In tako se je začel moj lov za informacijami in boj za "Kajin obstoj". Internet, knjižnica, telefoniranje na vse konce in kraje in predvsem pomoč gospe Sibile v šolski svetovalni službi. V tem času pa se je pritisk na Kajo le še stopnjeval, saj se je trudila po najboljših močeh, a je bila psihično in fizično tako utrujena, da se je zlomila. Da premagamo travmo, sem se po posvetu z zdravnico in skupaj z dekletoma zaradi zdravstvenih težav, ki so bile posledica povišane telesne teže in posledično zelo nizke samopodobe, odločila za terapijo v Centru za zdravljenje bolezni otrok in mladostnikov v Šentvidu pri Stični. Istočasno je bil sprožen postopek za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, kjer je bilo takoj potrjeno, da ima Kaja težko obliko disleksije. V Svetovalnem centru v Ljubljani je bila Kaja deležna takojšnje strokovne pomoči, jaz pa spodbude in napotkov za delo doma. Še pred iztekom tekočega šolskega leta je bil postopek usmerjanja zaključen. Kaja je dobila odločbo Ministrstva za šolstvo, s katero ji je bila dodeljena individualna dodatna strokovna pomoč specialnega pedagoga - defektologa 5 ur na teden. Da bi lahko kar najbolj kvalitetno začela novo šolsko leto, sva se z ravnateljem že pred začetkom počitnic dogovorila za sestanek v avgustu. Sestala sem se s šolsko svetovalno delavko, specialno pedagoginjo Matejo, ki ji je bila Kaja dodeljena za individualno delo, ter razredničarko Miro, ki je imela neverjeten posluš za specifične učne težave učencev in je bila zelo motivirana za pomoč.

Tudi sama sem si vseskozi močno prizadevala nadoknadi izgubljeno in dekletoma pomagati, da bi nam ostajalo vsaj nekaj prostega časa. Pred pričetkom šolskega leta sem se s podporo in razumevanjem mojih nadrejenih v službi dogovorila za spremembo delovnega časa. Zjutraj sem hodila na delo eno uro bolj zgodaj, tako da sem se lahko redno udeleževala vseh individualnih ur. Tiho in nemoteče sem malce odmaknjeno od njiju sedela v klopi učilnice, namenjene posebej za individualni pouk. Tako sem spremljala Kajine napake pri branju in poslušala napotke defektologinje Mateje ter si vse sistematično zapisovala. Z zapiski sem obema lažje pomagala pri domačih nalogah, saj ju tako nisem begala z drugačnim pristopom. Pred tem sem nehote počela napake in ju popravljala na način, ki ju je največkrat še dodatno zmedel. Kaja je potrebovala pomoč pri vseh predmetih, medtem ko se je Sari zatikalo predvsem pri matematiki. Najprej sem mislila, da gre le za zburjanje pozornosti, ker je bila Kaja v zadnje pol leta deležna toliko obravnave. Seveda sem sedaj že uspela pridobiti kanček znanja, zato sem sama najprej pomislila na diskalkulijo. A tudi pri Sari se je kasneje s testiranjem ugotovilo, da ima disleksijo, s specifičnimi težavami pri računskih operacijah in s težavami v priklicu delovnih postopkov. Njen spomin je, tako kot pri Kaji, kratkoročen in potrebuje veliko utrjevanja. Tudi zanjo je bil uveden postopek usmerjanja. In tako je v četrtem razredu k nam posijalo sonce s skupnim imenom Sibila, Milena, Mateja in Mira.

V tem šolskem letu sta poleg Sare in Kaje odločbo pridobila še dva sošolca. Tako so bili v razredu štirje učenci s SUT, zato si je razredničarka Mira močno prizadevala za čim boljšo razlago, na njim prijazen način, pri čemer je upoštevala moja opažanja in nasvete ter navodila specialne pedagoginje. S tem so bili tudi ostali sošolci deležni dodatnih pojasnil, a vendar na način, ki ni bil dolgočasen in dovolj zanimiv za ostale učence. S takšno razlago so tudi sošolci postali pozornejši in strpnější.

Pri individualnem pouku je bilo hitro zaznati napredek. Pri branju je bilo potrebno začeti počasi in sistematično, saj je imela Kaja do tega najbolj odklonilen odnos.

Začela je z branjem:

- kratkih besed s 3 črkami - najprej s samoglasnikom (miš, top, nož, sod, zob, sir, ...)
- nato besed s 4 črkami v sestavi soglasnik-samoglasnik- soglasnik-samoglasnik (mama, nana, nena, nina, nona, miza, vaza, telo, deda, teta, ...)
- daljših besed po zlogih (babica, rokavica, pikapolonica, solata, lopata, letalo, ...)
- kratkih besed s tremi soglasniškimi črkami (prt, vrt, krt, srh, ...)
- kombinacijo dveh kratkih besed z menjavanjem ene črke (das – baz)
- lociranjem zamenjavanjih črk B in D s pomočjo barvne opore
- iskanjem rim in ostalimi vajami za izboljšanje učinkovitosti branja.

Pisanje je bil in ostaja Kajin velik problem. Njena pisava je nečitljiva in s tem neberljiva za drugega bralca. Pri pisanju uporablja malo pisano abecedo. Zamenjavo črk je sicer v veliki meri uspešno odpravila z metodo barvne opore. Prisotna je le še pri hitrem zapisu snovi po nareku. Predvsem se to zgodi pri pisanicah a/o, m/n, k/h in b/d. S pomočjo vaj je bilo pri delu sčasoma opaziti tudi izboljšanje pozornosti ter koncentracijo. Trudila se je, pri delu je bila vedno bolj zbrana, sodelovala je z motivacijo in je večkrat pokazala zanimanje po dodatnem znanju s pomočjo vprašanj, ki so se ji porajali v dani učni snovi. Sara z branjem ni imela tolikšnih težav, pri njej je bilo potrebno vaditi le pravilno intoniranje, ki ga narekuje upoštevanje pravopisnih pravil.

Pri matematiki pa je bilo potrebno najprej pridobiti na številski predstavi do 100. Kaji in kasneje tudi Sari je bil pri delu na voljo različen didaktičen material (stotični kvadrat, denar, kartončki, lesene kocke, ...). Pri delu sta uporabljali kartonček s poštevanke, ki jima je omogočal računanje brez napak pri računih, ki zahtevajo avtomatizirano znanje poštevanke. Vedno pogosteje sta uporabljali žepno računalno, predvsem pri hitrem množenju števil, prav tako deljenju ali pa pri kakršnem koli računanju z večjimi števili. Kasneje sta uporabljali stotični kvadrat brez števil, kjer sta utrjevali pridobljene številske predstave in orientacijo v številski vrsti. Po nekaj mesecih uporabe navedenih pripomočkov nista več potrebovali in od vseh materialnih opor je le še računalno ostalo njun stalni spremljevalec. Pri reševanju besedilnih nalog je bilo bistveno izpisovanje podatkov in nastavitve računa s pomočjo logičnega razmišljanja.

S temi sistematičnimi vajami sta dekleti postopoma dosegli nivo, da sta lahko pri pouku suvereno sledili učnemu načrtu, snov pa dodatno utrjevali pri urah dodatne strokovne pomoči. Nekateri učitelji so sčasoma dojeli bistvo težav. K temu je zagotovo največ pripomogla učiteljica naravoslovja Alenka Felicijan, ki je bila kot prva nagrajenka v akciji Bravo učitelj močno motivirana za pomoč vsem otrokom s SUT. Pomagala je, da so tudi ostali učitelji prisluhnili napotkom defektologinje Mateje in mojim nasvetom, ki so bili plod sistematičnega dela in spremljanja deklet pri napredku. Namesto prepisovanja snovi učnih ur so tako učenci s težavami po elektronski pošti prejeli učno snov, izvlečke in vprašanja za utrjevanje snovi. S tem so pri pouku lažje sledili

razlagi, doma pa so si posredovan tekst lahko natisnili in prilepili v zvezek in se jim ni bilo potrebno ukvarjati s prepisovanjem. Prav tako je vsem učencem SUT pri učenju pomagala uvedba spletne učilnice, kjer so lahko učiteljem, ki so se tega posluževali, tudi direktno zastavljali vprašanja oziroma zaprosili za dodatno razlago ali pojasnila.

Zagotovo pa je k boljšemu razumevanju specifičnih učnih težav pripomoglo redno sodelovanje celotnega kolektiva – otrok in njihovih sošolcev ter staršev in učiteljev. Sara in Kaja sta začeli ponovno pridobivati na samozavesti, veselje se je ponovno vrnilo na njuna lica in jaz sem lažje zadihala. Naša družina je tako ponovno pridobila na prostem času. Punci sta pričeli rekreativno plavati, kar je spodbujalo njuno motoriko, ob vikendih pa smo lahko spremljale Saša na košarkarskih tekmah in navijale za njegovo ekipo.

Svojo izkušnjo bi želela zaključiti z odlomkom iz knjige Glas spoznanja avtorja Don Miguela Ruiza: "Resnico je potrebno izkusiti. Ljudje čutijo potrebo po opisovanju, po izražanju svojih zaznav, toda ko izkusimo resnico, je ni moč opisati z besedami ... Naša izkušnja postane le projekcija, ki jo poskušamo ubesediti ... "

Andreja – mama, ki ne bo nikoli obupala

DOBRA PRAKSA – PROBLEMI INKLUZIJE UČENCEV S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI

POMEN UČINKOVITE KOMUNIKACIJE S ŠOLSKIMI TIMI IN ISKANJE VIROV MOČI

Andreja Berlot Koncut, prof. raz. pouka

OŠ Frana Erjavca Nova Gorica, *e-naslov:* andreja.berlot-koncut@guest.arnes.si

Urša Češnjaj, univ. dipl. soc. ped.

Tehniški šolski center Nova Gorica, Biotehniška šola, Dijaški dom, *e-naslov:* ursa.cesnjaj@gmail.com

Helena Debeljak Hlebec, univ. dipl. ped.

Tehniški šolski center Nova Gorica, Biotehniška šola, *e-naslov:* helena.debeljak@siol.net

Nataša Kovačič; prof. def.

OŠ Kozara Nova Gorica, *e-naslov:* natasa.kovacic@kate.si

Doris Lozej, univ. dipl. psih.

OŠ Milojke Štrukelj Nova Gorica, *e-naslov:* doris.lozej@guest.arnes.si

Uvod

Ljudje smo si med seboj različni. Med seboj se razlikujemo po načinu komunikacije, razmišljanju, osebnostnih potezah, ... Uspešen tim zna vzpostaviti sodelovanje med temi različnostmi. To je prednost, saj lahko z različnimi pogledi uspešneje rešujemo probleme. Pri samem timskem delovanju je komunikacija pomemben element, saj je način komuniciranja in sodelovanja ter vzpostavljanje zaupanja v lastne spretnosti in sposobnosti močan dejavnik uspešnosti tima. Z iskanjem lastnih virov moči in primerno komunikacijo v timu optimalno rešujemo probleme. Potrebno je dobro sodelovanje, ki poteka v zaupljivem in spoštljivem okolju.

Najpomembnejši dejavniki timskega delovanja so cilji, v katere smo usmerjeni, člani tima in medsebojna komunikacija. Brez učinkovitega slednjega elementa tudi ni učinkovitega timskega delovanja.

Inkluzivni tim Nova Gorica deluje že nekaj let, v različnih sestavah članic se je skozi leta spreminjal in dograjeval. Od začetka leta sodeluje z dvema šolskima timoma, ki jih sestavljajo strokovne delavke (učiteljice razrednega pouka, svetovalne delavke, izvajalke DSP) na dveh osnovnih šolah v Novi Gorici (OŠ Milojke Štrukelj in OŠ Frana Erjavca).

Naš inkluzivni tim se v tem prispevku sooča z vprašanjem, kako učinkovito komunicirati in hkrati nuditi podporo ter možnosti za iskanje virov moči v obeh šolskih timih. Odločile smo se, da članicam šolskega tima pred koncem šolskega leta z anketnim vprašalnikom omogočimo:

- izraziti svoje mnenje o naših srečanjih,
- samoevalvacijo,

- izraziti pričakovanja v zvezi z delovanjem v okviru inkluzivnega tima,
- doživljanje lastne vrednosti pri opravljanju svojega dela,
- iskanje virov moči,
- izraziti predloge za bodoče sodelovanje.

Anketni vprašalnik smo izbrale kot vodilo skozi pričujoči prispevek za bolj kakovostno timsko delo in komunikacijo. Vprašalnik je dober pripomoček za samoraziskovanje in iskanje rešitve problema.

Pomen komunikacije pri timskem delu

Za dobro komunikacijo v timu je pomembno:

- dobro delovno vzdušje (pomembno je neformalno, spodbudno in sproščeno vzdušje),
- jasno opredeljene naloge in cilji,
- spontano in odprto komuniciranje,
- aktivno poslušanje in učenje drug od drugega,
- izražanje kritike na konstruktiven in asertiven način,
- sprejemanje razlik v mišljenju,
- usklajevanje mnenj,
- demokratično vodenje,
- občutek pripadnosti timu,
- pridobivanje povratne informacije z namenom izboljšanja strokovnosti tima,
- izražanje pohvale.

Članice šolskih timov so naše sodelovanje in komunikacijo opisale z besedami:

- “Pripravljene ste poslušati, razumeti, iskati dobre rešitve, nuditi podporo, zato verjamem v kvalitetno sodelovanje.”
- “Sproščeno izobraževanje in pridobivanje novih znanj!”
- “Nazorno podajanje informacij, energičnost, spontanost, sproščenost ... vse to so vaše vrline. Ste zelo usklajene – to se čuti in vidi.”

Po mnenju članic šolskega tima so vitalnega pomena za učinkovito timsko delo in soustvarjanje ter sodelovanje med šolskim in inkluzivnim timom predvsem:

- dobra komunikacija,
- medsebojno zaupanje in sprejemanje,
- spoštovanje,
- pripravljenost za delo in sodelovanje,
- izmenjava izkušenj in mnenj,
- **dobro načrtovanje dela in**
- **enakovredna komunikacija.**

Življenje, ki ga živimo, je posledica našega načina razmišljanja. Smo to, kar mislimo večino časa.

Viri moči

Uspeh posameznika je povezan tudi z vprašanji, ki si jih postavlja. S kakšnim vedenjem dosegam boljše rezultate? S kakšnimi odzivi na vedenja drugih sem najbolj učinkovit? Pri odgovorih na vprašanje *Za še večjo uspešnost bom pri svojem delu spremenila naslednje* si članice šolskega tima želijo v učni proces vnesti zlasti več individualizacije in diferenciacije ter se dodatno izobraževati na različnih področjih.

Pomembni viri moči so samomotivacija, optimizem in dobre komunikacijske spretnosti. Z zaupanjem ustvarjamo notranji občutek, da bomo zmogli opraviti določeno delo, z optimizmom verjamemo v uspeh, zato vztrajamo v premagovanju ovir na poti do cilja in z navdušenjem opazujemo lastno kreativnost (Weisinger, 2001).

Pomembnost samomotivacije se je pokazala pri vprašanju v anketnem vprašalniku: *“Menim, da sem pri svojem delu uspešna na naslednjih področjih (moje veščine)”* ter pri vprašanju: *“Moje delo mi predstavlja izziv in v njem uživam”*. Na obe vprašanji so članice v večji meri pozitivno odgovarjale in izpostavile svoja močna področja, kar je ključ do uspeha pri delu.

Pomembno je prebuditi svoje notranje vire moči. To je tudi ključ za uresničitev svojih ciljev. Vsi potrebujemo pozitivne spodbude za začetek učnega procesa, s katerim bomo spremenili svoje vedenje. Pomembno je, da si oblikujemo pozitiven cilj in ne razmišljamo o tem, česa ne bi bilo. Cilji so predstave o tem, kar bi človek rad dosegel v nekem določenem času. Bolj kot so naše zamisli žive in razveseljive, več moči nam bodo dale za uresničitev naših namer. Močna motivacija je lahko veselo pričakovanje (Besser-Siegmund, 2002).

S pomočjo *nevrolingvističnega programiranja* je možno zelo hitro ugotoviti, da je za učinkovito delo izredno pomembno ne samo notranje čustveno stanje posameznika, temveč tudi nevrološka raven osebnosti, na kateri delovni proces poteka (Robert Dilts, 1990). Pomembno si je postavljati naslednja vprašanja, kar smo tudi poskušale zajeti v našem vprašalniku:

- Na področju OKOLJA: V katerih okoliščinah sem lahko uspešnejši? S kom se družiti, da bi lažje dosegel tisto, kar si želim?

Prva nevrološka raven osebnosti je okolje in se nanaša na prostor, opremo ... Zunanje okoliščine vplivajo na čustvena stanja posameznika in s tem tudi na njegove odgovore in reakcije. Vsak posameznik naj bi najprej s pomočjo procesa samo-modeliranja ozaveštil, kakšno okolje potrebuje za hitro in učinkovito delo. Vidni tipi uživajo v barvno usklajenem prostoru, slušni tipi potrebujejo melodično glasbo, čutni tipi pa nad udobnim pohištvom, prijetnim vzdušjem.

- Na področju VEDENJA: S kakšnim svojim vedenjem dosegam boljše rezultate? S kakšnimi odzivi na vedenja drugih sem najbolj učinkovit?

Druga nevrološka raven je vedenje in zadeva posebna dejanja in dejavnosti, s katerimi se posameznik ukvarja in jih tudi izkazuje. Čeprav veliko časa preživimo na ravni vedenja, se lahko zgodi, da dobimo tim delovnih članov, ki veliko delajo, ne pa nujno ustvarjajo dodano vrednost.

- Na področju STRATEGIJ: Kako se lotevam dela, ki ga nameravam opraviti? Kako se odzivam, ko se pojavi problem? Kako lahko izboljšam svojo učinkovitost? Kdo mi pri tem lahko pomaga? Koga lahko posnemam? Kdo mi je vzornik?

Tretja nevrologična raven zajema sposobnosti in veščine; pri tem gre za mentalne strategije in vzorce, ki jih razvije posameznik za usmerjanje svojega vedenja. Nevrolingvistično programiranje in modeliranje posnemata uspešne strategije učenja iz zgodnjega otroštva in imata enak učinek na naše počutje in s tem dosegajo enak sproščujoč odnos do dela.

- Na področju PREPRIČANJ in VREDNOT

PREPRIČANJA: Kaj mislim o svojih sposobnostih? Katero prepričanje trenutno najbolj vpliva na moje življenje? S katerim prepričanjem bi lažje dosegel svoj cilj?

VREDNOTE: Katere vrednote mi pomenijo največ? Katere stvari me veselijo in motivirajo?

Če tisto, kar delamo, ne ustreza našemu vrednostnemu sistemu, ki je določen z našo osebnostjo in kulturo, bomo zelo težko ponotranjili neko dodeljeno nalogo ali projekt. Vloga prepričanj in vrednot pri delu je pomembna za razvoj kompetenc.

- Na področju IDENTITETE: Kakšna je moja vloga, smisel?

Logična raven identitete je odkrivanje samega sebe in je bistvena za občutek samozavesti, lastne vrednosti in lastne samopodobe. To je najgloblje segajoča raven integracije dela. Povezana je z vizijo, namero in poslanstvom ter tvori jedro pomembnega vedenja posameznika.

- Na področju POSLANSTVA: Kdo sem jaz? Kaj je moje življenjsko poslanstvo?

Najvišja logična raven je povezana s poslanstvom in je zelo pomembna pri občutku pripadnosti delu ali poklicu. Le zadovoljni zaposleni so lahko uspešni in učinkoviti sodelavci.

S to piramido logičnih ravni odkrivamo, kje se pojavlja problem. Problem lahko uspešno rešujemo, če ga obravnavamo vsaj eno raven višje, kot pa ga prepoznavamo. Na primer, če se nek problem pojavlja na ravni vedenja, ga razrešujemo na ravni strategij ali višje.

Sklepne ugotovitve

V našem prispevku, ki lahko služi tudi kot pomemben pripomoček za lastno načrtovanje dela, smo poskusile predstaviti zakonitosti uspešnega timskega dela in opisati lastne izkušnje pri delu z dvema šolskima timoma, s katerima sodelujemo. Zavedamo se, da smo na začetku. Prav iz tega vidika predstavlja prispevek tudi pomemben dokument našega delovanja.

Za učinkovito timsko delo je vsekakor pomembno poznavanje učinkovite komunikacije in poznavanje lastnosti posameznikov ter krepitev njihovih virov moči.

Pomembno je sodelovanje, vzpostavljanje podpore in zaupanja in skupno iskanje rešitev za dosego cilja. Brez odkritega sodelovanja in odkrite komunikacije ni pravega tima.

Prav zaradi različnosti ljudi v timu potrebujemo številna znanja in spretnosti, s katerimi lahko dosežemo vzajemno sodelovanje in pridemo do pozitivnih rešitev, ki smo jih sposobni in jih zmoremo uresničiti.

Za konec kratka zgodbica, ki kaže na to, kakšno moč imajo besede. Nekoč je na pločniku sedel neki slep mož, ki je k nogam postavil klobuk in poleg leseno tablo, na kateri je bilo s kredo napisano: "Slep sem. Prosim, pomagajte mi!" Mimo je šel neki ustvarjalen publicist, se ustavil in gledal tisto malenkost drobiža, ki je bila v klobuku. Ne da bi prosil za dovoljenje, je vzel leseno tablico in na drugo stran napisal novo sporočilo. Tablo je postavil nazaj k nogam ubožca ter odšel. Popoldne je šel znova mimo slepega moža. Videl je, da je bil sedaj njegov klobuk poln bankovcev in drobiža. Slepemu možu je bila njegova hoja znana, zato ga je vprašal, kaj je napisal. Publicist

je odgovoril: "Nič takega, kar ne bi bilo ravno tako resnično, kakor je bil tvoj napis, le z drugimi besedami." Smehljaje je nadaljeval svojo pot. Slep mož ni nikoli izvedel, da je novi napis imel naslednjo vsebino: "Danes je pomlad in jaz je ne morem videti."

Literatura

Besser-Siegmund, C. (2002). Moč pozitivnih misli. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Dilts, R. (1990). Changing belief systems with NLP. Meta publications. California: Capitola.

Molden, D. & Hutchinson, P. (2010). Brilliant NLP. Dorchester: Dorset Press.

Weisinger, H. (2001). Čustvena inteligenca pri delu z ljudmi: neizkoriščen vir uspeha. Ljubljana: Tangram.

Priloga: anketni vprašalnik

1. Zapišite tri glavne razloge (po vrstnem redu od najpomembnejšega do manj pomembnega), zaradi katerih ste se vključili v projekt Inkluzivni timi.
2. Naštejte tri najpomembnejše dejavnike (po vrstnem redu od najpomembnejšega do manj pomembnega), ki so po vašem mnenju potrebni za učinkovito timsko delo in soustvarjanje ter sodelovanje med šolskim timom in inkluzivnim timom.
3. Menim, da sem pri svojem delu uspešna na naslednjih področjih (moje veščine):
4. Za še večjo uspešnost bom pri svojem delu spremenila naslednje:
5. Moj najpomembnejši cilj pri delu z otroki in otroki s posebnimi potrebami je ...
6. Kaj lahko naredim jaz sam-a, da dosežem zastavljeni cilj?
7. Kaj me pri doseganju cilja najbolj ovira?
8. V kaj verjamem, ko delam z otroki, ki imajo učne težave?
9. Na srečanjih smo se dogovorili, da bomo večino časa posvetili pogovoru in pomoči pri iskanju strategij za delo s skupinami otrok z različnimi učnimi težavami. Ali želite poleg tega še kakšne druge vsebine? Naštejte (po vrstnem redu od najpomembnejšega do manj pomembnega), katere:
10. Menim, da za svoje delo dobivam ustrezno priznanje in pohvalo (obkrožite).
 - Nikakor ne drži.
 - Ne drži.
 - Niti drži, niti ne drži.
 - Drži.
 - Zelo drži.
11. Moje delo mi predstavlja izziv in v njem uživam (obkrožite).
 - Nikakor ne drži.
 - Ne drži.
 - Niti drži, niti ne drži.
 - Drži.
 - Zelo drži.
12. Ponosna sem na svoje dosežke pri delu (obkrožite).
 - Nikakor ne drži.
 - Ne drži.
 - Niti drži, niti ne drži.

- Drži.
- Zelo drži.

13. Zavedam se, da nihče nima vseh odgovorov in da sem odgovorna za svoja dejanja (obkrožite).

- Nikakor se ne strinjam.
- Ne strinjam se.
- Nevtravno.
- Strinjam se.
- Zelo se strinjam.

14. Za konec bi vas rade povprašale po vaši povratni informaciji o našem čeprav kratkem, dosedanjem sodelovanju. Zapišite prosim vaše konstruktivne kritike, ideje, morebitne pohvale in želje. Hvala.

UČENCI S PPPU V DEVETLETNI OSNOVNI ŠOLI

Andreja Kržič, prof. def.

OŠ Ferda Vesela, Šentvid pri Stični, *e-naslov*: andreja.krzic@guest.arnes.si

Specifične učne težave so motnje v delovanju centralnega živčnega sistema, ki vplivajo na zaznavanje, razumevanje in/ali uporabo verbalnih in neverbalnih spretnosti. Te nevrološke motnje pa se kažejo kot primanjkljaji na področjih pozornosti, sklepanja, pomnjenja, komunikacije, branja, pisanja, govora, računanja, koordinacije ter primanjkljaji na področju socialnih spretnosti in čustvene zrelosti (po: <http://www.csun.edu>).

Glede na stopnjo primanjkljajev delimo specifične učne težave na dve skupini: učne težave in primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Prve predstavljajo skupino lažjih in del zmernih težav, druge pa opredeljujejo skupino učencev, ki imajo težje in najtežje specifične učne težave. Za učence, ki sodijo v prvo skupino, je šola po Zakonu o osnovni šoli (UL-RS, 81/2006) dolžna prilagajati oblike in metode dela ter vključevati učence v dopolnilni pouk in druge oblike skupinske in individualne pomoči. Učence s težjimi in najtežjimi specifičnimi učnimi težavami pa se usmeri v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Tem učencem so omogočene prilagoditve v organizaciji, načinu preverjanja in ocenjevanju znanja, napredovanju in časovni razporeditvi pouka ter dodatna strokovna pomoč (povzeto po Magajna, Kavkler, Čačinovič Vogrinčič, Pečjak in Bregar Golobič, 2008).

Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (v nadaljevanju PPPU) imajo lahko težave na različnih področjih. Upoštevati pa moramo tudi dejstvo, da smo si ljudje različni. Zato je razumljivo, da se niti pri dveh učencih s PPPU enak primanjkljaj ne kaže na enak način. Prav tako pa je tudi s sprejemanjem tega primanjkljaja.

Človek je družbeno bitje, zato je za njegov obstoj nujno, da se nauči tudi spretnosti vključevanja v skupino. Učenci s primanjkljaji imajo lahko pri tem velike težave. Na nek način se v samo skupino želijo vključiti in nekako opozoriti nase. Dogaja se, da zaradi svojih težav poskušajo tkati socialne stike na neustrezen način ali pa jih niti ne želijo.

Učenci s PPPU so vključeni v osnovne šole, kjer se srečujejo z ostalimi vrstniki. Skrb za vključevanje ima moralno osnovo. Gre za socialno pravičnost in enake možnosti. Preveč učencev še vedno nima možnosti resničnega uspeha zaradi različnih zapletenih razlogov. Poleg najočitnejših, kot so različne oblike učnih težav, zaradi česar so nekateri izključeni, lahko iščemo razloge tudi v neskladju med vedenjem, rabo jezika ter kulturnimi normami učencev in ustanove; nizki samopodobi in jezi zaradi neuspehov v preteklosti; pomanjkljivih osnovnih spretnosti in še čem (povzeto po Ginnis, 2002).

Šola kot vzgojno-izobraževalna ustanova učence vzgaja in izobražuje. V tem prostoru se srečujejo učenci, učitelji in starši ter občasno tudi zunanji strokovnjaki (predvsem ko govorimo o učencih s posebnimi potrebami). Za uspeh posameznega učenca je nujno potrebno sodelovanje vseh.

Ko govorimo o učencih s PPPU, je pomembno, da se njihove težave (poleg tega da so različne) v različnih obdobjih kažejo na različne načine. Učenec s PPPU, ki ima velike težave na področju pomnjenja, je bil lahko v prvem triletju devetletne osnovne šole vzoren učenec. V tretjem triletju

pa ta isti učenec lahko povzroča v razredu nemir in se neustrezno vede, predvsem pri predmetih, kjer v svoje delo vloži veliko truda, a kljub temu ne doseže želenih rezultatov. Da se takšne stvari ne bi dogajale, je potrebno poiskati do učenca ustrezno pot in način, kako mu pri izobraževalnem delu pomagati. Za to pa je potrebno sodelovanje vseh: staršev, šole in učenca.

Binder in Michaelis (1999) v svoji knjigi pravita, da primerno terapijo za otroke in mladostnike najdemo takrat, kadar jih ta vzpodbudi, da se vanjo sami vključujejo. Takrat tudi niso izpostavljeni "drilu" učenja in doživljajo učne uspehe, zaradi katerih se jim razvija in vzdržuje občutek lastne vrednosti in samozavesti.

Učenec, ki je opredeljen kot učenec s PPPU, ima velike težave na področju pozornosti, povezovanja in pomnjenja. V skupini pa igra vlogo močnejšega. Ker učenec ni uspešen na učnem področju, poizkuša biti opazen na drugačen način, tudi s svojim vedenjem. Zato smo na šoli pripravili program, s pomočjo katerega je učenec usvojil tako izobraževalne cilje kot tudi nekatere vzgojne.

Učenec je individualno vodljiv in učeč. Pri urah dodatne strokovne pomoči, kjer delo poteka individualno, ima visoko stopnjo koncentracije in pozornosti. Tako so mu ure, kjer mu posamezen učitelj nudi dodatno strokovno pomoč, v veliko pomoč pri usvajanju osnovnih znanj. Potrebno pa je tega učenca naučiti tudi učinkovitega in ustreznega sodelovanja v skupini. Zato smo za tega učenca in razred pripravili koncept, s pomočjo katerega bi dosegli izboljšanje razredne klime in boljše učne rezultate.

Učenec je tisti, ki na nek način povezuje šolo in dom. V domačem okolju se učenec uči nekih spretnosti in znanj, v šoli pa drugih. Le-te v domačem okolju tudi nadgrajuje. Zato je bilo pomembno, da se v koncept vključi vse starše in jim predstavi načrt dela ter jih v sam koncept tudi vključi.

V celotnem oddelku se je začelo izvajati ocenjevanje vedenja vseh učencev, ki je za učitelje pri izvedbi zastavljenih učnih ciljev najbolj moteče. Učenci so pri pouku morali upoštevati le dve osnovni pravili. Če je kdo ti dve pravili v enem tednu prekršil več kot 20-krat, je moral naslednji teden pripraviti seminarsko nalogo na določeno temo pod nadzorom strokovnega delavca. Poleg tega so se v razredu v času ur oddelčne skupnosti začele izvajati tudi socialne igre, preko katerih so se vsi učenci učili timskega dela in sodelovanja. Pri tem so dobili tudi odgovore na vprašanja o odraščanju, ki so jih zanimala. Oblikovala se je tudi manjša skupina učencev (z učenecem s PPPU), v kateri so se prav tako učili timskega dela in sodelovanja. Obe uri sta bili med seboj povezani tako, da se je tema, ki se je začela pri uri v manjši skupini šestih učencev, potem nadaljevala v razredu na uri oddelčne skupnosti.

Z učenecem s PPPU se je delalo tudi individualno. Pri urah dodatne strokovne pomoči je učenec dobil pomoč in dodatno razlago iz posameznega predmeta, hkrati pa se je učil tudi večšine učenja in nekaterih strategij, ki so mu pomagale pri pomnjenju nekaterih podatkov, pri kompenzaciji njegovih primanjkljajev in pri učenju drugih predmetov, pri katerih ni prejemal dodatne strokovne pomoči. Učenec je ob koncu leta uspešno zaključil razred in počasi začel sprejemati nekatera pravila in jih tudi upoštevati.

Učenec, ki ima težave z usmerjeno pozornostjo, ga na poti za dosego vzgojno-izobraževalnih ciljev lahko zmoti prav vsaka stvar in nemir. Če pa je to še učenec, ki ima težave tudi na področju pomnjenja in povezovanja posameznih znanj, pa bi težko osvojil osnovna znanja v "nemirnem" razredu. S tem ko sta se v razredu uvedli dve pravili, katerima so velik poudarek namenjali vsi učitelji, ki so poučevali v oddelku, se je v razredu začela ustvarjati klima, primerna za doseganje boljših učnih rezultatov, ne le za učenca s PPPU, marveč tudi za vse ostale učence.

Za napredek učenca s PPPU ali za katerega drugega učenca s posebnimi potrebami je namreč pomembno tudi ustrezno okolje, ki je pripravljeno sprejeti drugačnost, in učenca tudi naučiti tistih spretnosti, ki jih še ni usvojil. Nesporno dejstvo pa je, da lahko tudi učenec s primanjkljaji svoje sošolce nauči nekaterih spretnosti, ki jih je razvil zaradi svojih primanjkljajev, ali spretnosti, ki jih zna bolje od svojih vrstnikov in ki so mogoče nepoznane njegovim sošolcem. Le-to pa je tudi začetek gradnje pozitivne samopodobe, ki navadno učencem z vsemi oblikami specifičnih učnih težav manjka.

Sam koncept dela s tem oddelkom in učencem ne bi mogel biti uspešen, če pri tem ne bi sodelovali starši učencev, vsi učitelji, ki poučujejo ta oddelek, vsi učitelji, ki nudijo učencu s PPPU dodatno strokovno pomoč, vsi svetovalni delavci in seveda vsi učenci tega oddelka. Brez dobrega timskega sodelovanja vseh ustreznih rezultati ne bi bili mogoči. Ob nadaljnjem sodelovanju, reševanju takšnih in drugačnih vzgojno izobraževalnih težav pa je s pomočjo dobrega timskega dela mogoče doseči še marsikaj.

VIRI

- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. & Bregar Golobič, K. (2008). Koncept dela: Učne težave v osnovni šoli. Ljubljana: ZRSŠ.
- Ginnis, P. (2002). Učitelj - sam svoj mojster. Ljubljana: Založba Rokus, d.o.o.
- Binder, G. in Michaelis, R. (1999). Moj otrok vendar ni neumen! Ljubljana: Založba Kres.
- Uradni list RS-81/2006. Zakon o osnovni šoli (uradno prečiščeno besedilo) (ZOsn-UPB3).
- Definition of Specific Learning Disability. (1997). Pridobljeno 4. 5. 2010 s svetovnega spleta: <http://www.csun.edu/cod/conf/1997/proceedings/120.htm>

VPLIV TERAPEVTSKEGA PSA NA UČENCE S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI

Slavica Škerjanec, univ. dipl. psih.

OŠ Šentvid, Ljubljana, *e-naslov*: slavica.skerjanec@guest.arnes.si

Otroci s posebnimi potrebami so specifična skupina, ki se med seboj in od drugih razlikujejo po svojih težavah, sposobnostih oz. po svoji drugačnosti. Njihovi primanjkljaji oz. motnje jih lahko ovirajo pri osvajanju znanj, spretnosti in vključevanju v širše okolje. Zaradi tega so lahko včasih tudi osamljeni in odrinjeni od ostalih, kar jim onemogoča nabiranje novih socialnih izkušenj in to lahko negativno vpliva na njihovo samopodobo. Ker gre za sovplivanje uspeha in samopodobe, je reševanje problemov, ki jih imajo učenci s posebnimi potrebami, zapleteno (Žerdin, 2003).

Kot posamezna motnja ali kot skupina motenj se specifične učne težave javljajo in izražajo pri učenju in uporabi govora in jezika, pri dojemanju in učenju spretnosti branja in pisanja, pri dojemanju osnovnih logično-matematičnih pojmov in učenju tehnik računanja, pri pridobivanju in razvijanju motoričnih spretnosti ter v splošni učljivosti (Žerdin, 2003). Poleg naštetih težav učence spremljajo tudi motnje pozornosti in koncentracije, nemirnost, nepredvidljivo vedenje, impulzivno reševanje nalog, motnje pomnjenja, slaba organiziranost pri delu, včasih pa tudi izredna počasnost ter telesna in ročna nespretnost.

V šolskem letu 2008/09 smo v sodelovanju z Društvom za terapijo s pomočjo psa "TAČKE POMAGAČKE" pripravili inovacijski projekt Pes kot pomočnik učitelja.

V projekt, v katerem je sodeloval terapevtski pes, smo vključili učence enega izmed 5. razredov. Prav ta oddelek smo izbrali zaradi težav v medsebojnih odnosih, ki so se pojavljale zaradi impulzivnega odzivanja posameznikov, nemirnosti, nezmožnosti koncentracije in slabe organiziranosti pri delu, kar je precej motilo pouk. V oddelku je 16 učencev, osem deklic in osem fantov, izmed katerih so štirje učenci s specifičnimi učnimi težavami, trije že z odločbo o prilagojenem izvajanju in dodatni strokovni pomoči, četrti učenec pa je bil v postopku pridobivanja odločbe.

Cilji projekta so bili, da izboljšamo socialno klimo v razredu, povečamo upoštevanje pravil ter pomagamo učencem s specifičnimi učnimi težavami.

Pred začetkom izvajanja smo projekt predstavili staršem in pridobili soglasja o udeležbi otrok v tem projektu. Ena od učenk v projektu ni sodelovala, ker je bila alergična na pasjo dlako. Da se eden od učencev s posebnimi potrebami psov zelo boji, nas je že vnaprej opozorila njegova mama, čeprav se je strinjala, da učenec sodeluje v projektu.

Program izvajanja je projektna skupina oblikovala skupaj s strokovnjaki društva Tačke pomagačke. Dogovorjeno je bilo, da bo pes z vodnikom v razredu pri pouku sodeloval dvakrat mesečno.

Na uvodni šolski uri je vodnik Iztok Štajer učencem in članom projektne skupine predstavil svojo štiriletno zlato prinašalko Kepo. Izvedeli smo, da je pes, ki prisostvuje pouku in pri njem tudi sodeluje, posebej šolan, zdrav, dobro socializiran in poslušen, miroljuben, s posebej visokim

tolerančnim pragom do drugih ljudi. Nato nam je vodnik razložil vsa pravila, ki jih je nujno upoštevati ob srečanju s psom. Učenci so se ob prisotnosti Kepe hitro umirili in pozorno poslušali navodila. Vsak učenec se je spoznal s Kepo in jo pobožal. Eden od učencev s posebnimi potrebami se ni želel približati psički in je ostal na svojem stolu. Sošolci ga ob tem niso zafrkavali, celo pozitivno so ga spodbujali. Pogovarjali smo se še o osnovni negi psa in o pravilnem ravnanju v različnih situacijah v prisotnosti psa. Kot pomoč nam je bila poučna knjižica Pes – tvoj prijatelj, ki so jo dobili vsi prisotni. Učenci so bili navdušeni in so poslušali drug drugega.

Pri naslednjih šolskih urah ob prisotnosti psičke so imeli učenci naloge zastavljene tako, da jim je morala pomagati Kepa. Tako se je z njimi učila matematiko, angleščino, slovenščino in naravoslovje.



Učenci so bili za delo dodatno motivirani. Pri uri angleščine so na izbranem kartončku imeli zapisano nalogo. Nekateri so na Kepi morali pokazati del telesa, povedati v angleščini in zapisati besedo na tablo.



Pozorni so morali biti na Kepo, ji dajati navodila, jo usmerjati, pravilno pritegniti njeno pozornost za izvedbo določene naloge, pravilno pristopiti k njej, jo pohvaliti in ustrezno voditi. Vsak izmed učencev je imel drugačno nalogo, zato so poslušali drug drugega, pouk je pa potekal po učnem načrtu. S tako učno uro, v kateri sodeluje terapevtski pes, se poveča motivacija za obravnavano snov, oblikuje se socializacija z drugimi bitji na drugačen način, oblikujejo se druge vrednote kot so tolerantnost, sobivanje in strpnost (povzeto po <http://www.tackepomagacke.com/OTROK.htm>).

Čeprav težko sledijo večjemu številu informacij, so učenci s specifičnimi učnimi težavami bili zelo pozorni na svojo nalogo, pravilno so jo izpolnjevali ter bili bolj osredotočeni na delo celotne skupine. Bili so bolj motivirani za šolsko delo, kar je povečalo njihovo pozornost in koncentracijo.

Primer poteka tretje šolske ure:

• PRIHOD V RAZRED:

Otroci so počasi in posamezno prihajali v razred mimo Kepe. Pri njej so se ustavili, jo pozdravili in nato odšli na svoje mesto. Sedeli so v polkrogu na tleh. Ko so bili vsi na svojem mestu in so bili tiho, se jim je pridružila tudi Kepa.

• ZAČETNI POGOVOR:

Pogovarjali so se o lepih dogodkih med prazniki, o morebitni lepi izkušnji s psom ali drugo živaljo.

Ponovili so tudi pravila vedenja, ko je prisoten pes.

• AKTIVNOSTI:

Vsak izmed učencev je imel nalogo, da razmisli o svojem najljubšem opravilu v prostem času – o hobijih (športne igre, ročne spretnosti, ples ...). Ko so se odločili za eno aktivnost prostega časa, so to napisali na list papirja in razmislili o tem, kako bi v aktivnost vključili Kepo. Nato so to aktivnost predstavili drugim.

K izvedbi prostočasne aktivnosti so lahko povabili tudi sošolca ali sošolko, če aktivnosti niso mogli izvesti sami.

Po končani aktivnosti se je vsak izmed njih zahvalil Kepi za sodelovanje. Ostali so mirno opazovali in spremljali sošolca /sošolko pri izvedbi.

Pri drugi nalogi so se razdelili na tri skupine. Vsaka skupina je lahko izbrala aktivnost, ki jo je izvajala skupaj s Kepo. Skupinsko so se morali odločiti za eno izmed predlaganih dejavnosti in to nato tudi izvesti.

• ZAKLJUČNI POGOVOR:

Sedeli so v polkrogu. Povedali so Kepi, kako so se imeli in kako so se počutili. Lahko so pristopili k Kepi, jo božali in ji pripovedovali.

• ZAKLJUČEK URE:

Kepa in Iztok sta se postavila pred tablo, učenci so se eden po eden se poslovili od Kepe. Iz razreda so odšli mirno in tiho.

Pri uri slovenščine so napisali spis o svoji živali, če jo imajo oz. katero žival bi radi imeli oz. kakšen dogodek povezan z živaljo.

Na koncu leta so pripravili govorno vajo o Kepi ("Kepa je postala del našega razreda in naša najboljša prijateljica. Verjamem, da se velikokrat spomni na nas, kot se tudi mi nanjo").

Z učenci s specifičnimi učnimi težavami smo izvajali tudi individualne ure s psom (osebni stik - božanje, poslušanje srčka, vodenje psa na vrvici, učenje preprostih ukazov, pogovor s psom ...). Učenec, ki ima izrazito težko disleksijo, je po srečanju s psom prvič samostojno napisal spis (do takrat mu tega ni uspelo).

Navezanost na Kepo je bila zelo močna, zato je učenec ob dogovoru, da bo za manj napak pri pisanju lahko več časa s Kepo, pokazal več samokontrole in je prej uvidel svoje napake (samopopravki). Tudi pisava je bila bolj oblikovana in strukturirana.

Zaradi upoštevanja pravil in ustreznega vedenja med obiskom psa ter boljším upoštevanjem razrednih pravil v razredu so si učenci zaslužili dodatno individualno uro s psom (dotik, poslušanje srčka, vodenje psa po hodniku, učenje posebnih ukazov).

Tudi učenec, ki se je na začetku bal psov, je vzpostavil stik s Kepo in je k individualni uri, ki mu je pripadala, povabil še svojega sošolca in s tem izboljšal medsebojne odnose. Letos ima ta isti učenec doma psičko, za katero skrbi.

Učenci se na prisotnost terapevtskega psa zelo dobro odzivajo. Za delo v razredu so se vsi zelo potrudili, saj jim ni bilo vseeno, kako se Kepa počuti. Prisotnost psa deluje kot močna motivacija, upoštevanje pravil je postalo bolj samoumevno, izboljšali so samokontrolo vedenja.

Vse informacije o psu in navodila, ki jim jih je posredoval vodnik, so si zelo dobro zapomnili in so jih v celoti upoštevali – razvili so visoko stopnjo uvidevnosti in empatije do psa, ki se je prenašala tudi na odnose med njimi. Učenci, ki so bili doslej v razredu najbolj moteči (zavračanje upoštevanja pravil), ob prisotnosti psa svoje vedenje začenjajo kontrolirati. Reagirajo manj nestrpno, upoštevajo npr. vrstni red in bolj prisluhnejo en drugemu. Kepa je učence za njihovo pozornost nagradila z vestnim izpolnjevanjem ukazov, prijaznostjo in potrpežljivostjo.

Ker je vsak otrok drugačen, se razlikuje tudi strategija pomoči, ki jo nudimo posameznemu otroku s posebnimi potrebami. Z dobrim opazovanjem in iskanjem njegovih močnih področij otroka usmerjamo in mu pomagamo pri njegovem celostnem razvoju ter pri razvijanju pozitivne samopodobe.



Za zaključek smo lahko potrdili, da prisotnost oz. obisk živali pozitivno vpliva na več ravni človekovega delovanja (telesno, duševno in socialno): na sprostitev mišičnih napetosti, globlje dihanje, manjši občutek bolečine, sprostitev, manjši občutek osamljenosti in žalosti, pomiritev, povečanje motivacije, izgrajevanje zaupanja in graditev pozitivne samopodobe, učenje prevzemanja odgovornosti in končno večjo pripravljenost za sodelovanje v skupini in boljši odnosi z drugimi ljudmi (Slovensko društvo za terapijo s pomočjo živali; povzeto iz programa del).

Literatura in viri

Žerdin, T. (2003): Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja: kako jih odkrivamo in odpravljamo. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše ter Društvo Bravo.

Osveščanje otrok v vrtcih in šolah. Pridobljeno 30. 6. 2010 s [http://www.ognjena.com/tackepomagacke/\(http://www.tackepomagacke.com/OTROK.htm\)](http://www.ognjena.com/tackepomagacke/(http://www.tackepomagacke.com/OTROK.htm))

NEŽA: "DISLEKSIJI POMAGA LASTNA GLAVA."

Neža Cigale, učenka 9. razreda OŠ Antona Globočnika Postojna

Irena Kranjc, prof. def.,

CIRIUS Kamnik, e-naslov: irena.kranjc@gmail.com

Neža je deklica, s katero sva se spoznali pred štirimi leti, ko so njeni starši iskali pomoč zanj zaradi hudih težav pri angleščini. V prispevku bo predstavljena njena zgodba, nekatere vaje in igre, prilagojene za tovrstne težave, ter uporaba IKT kot učinkovitega orodja pri premagovanju težav z disleksijo.

Po delih sledi Nežina zgodba, ki jo je sama napisala. Zaradi nazornejšje predstave o njenih težavah ta del prispevka ni lektoriran.

Prva leta šolanja

"Moja priprava na šolo se je pričela v vrtcu, ki je v moji vasi. Že ta so se pojavile prve težave (npr. nisem si morala zapomniti zaporedja zavezovanja vezalk. Vendar so to vzeli ko mojo šipko točko. V prvem razredu so se te še bolj pokazale ko si nisem morala zapomniti nekaterih števil. V drugem mi ni šlo pisanje malih tiskanih črk in zamenjevala sem a-e in d-b. učiteljica mi je razlagala, da si naj zapomnem d-dedek, b-babica, ker so vsi mislili da do to le težave k si pojavljajo ko spoznamo črke in potem izginejo. V drugem razredu smo začeli razmišljati o tem da bi šla v Ljubljano na svetovali center za otroke, mlade in starše. Vendar so mo vsi to odsvetovali."

Tri leta kasneje so se starši vseeno odločili za uvedbo postopka usmerjanja, ki se je začel v spomladi leta 2007 s pregledom v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.

Usmeritev

"V petem razredu smo se odločili, da bomo obiskali svetovali center za otroke, mladoletnike in starše. Tam sem bila kar nekaj krat. vse ure so mi bile zanimive saj smo z različnimi stvarmi prikazali neko stvar ne pa samo povedali z besedami. S temi zanimivimi urami so ugotovili, da sem dislektik."

Pregledi so poleg prisotnosti specifičnih primanjkljajev na področju branja in pisanja – disleksije pokazali tudi nadpovprečno splošno intelektualno funkcioniranje. Postopek se je zaključil leto in pol kasneje z odločbo za 3 ure dodatne strokovne pomoči, ki pa se še danes ne izvaja ustrezno.

Tovrstna pomoč Neži za uspešno prebroditev težav pri branju in pisanju ni zadoščala, zato so poiskali tudi privatno strokovno pomoč.

Privat pomoč

"Ko smo izvedeli, da imam disleksijo smo z mamo poklicale sovaščanko, ki se ukvarja z dislektiki. Prosile, če bi h meni lahko prihajala in z menoj utrjevala snov angleščine, ker je bila angleščina naj bolj problematična. Ona nama je dala tel.št. sodelavke, ki zdaj hodi k meni in mi

pomaga večinoma pr angleščini .”

V okviru teh ur sem se v začetku osredotočila predvsem na razvijanje Nežine pozitivne podobe o sebi, ki je bila v tistem času razmeroma nizka. Veliko časa sva zato namenili pogovorom o njenih težavah, o tem, kako jih sama zaznava, sprejema, se z njimi spopada, kaj ob tem doživlja, kaj jo še posebej bremeni, kot tudi iskanju močnih področij.

Ob upoštevanju prilagoditev (branje navodil, veliko pozitivnih spodbud, izbira lažjih in krajših tekstov oz. le delov besedil ter dovolj časa za glasno branje, konkretni materiali, multisenzorno učenje, redno utrjevanje nove snovi in preverjanje že utrjene snovi ipd.) ter vključevanju oz. jasnemu izpostavljanju močnih področij (domišljija, vztrajnost, delavnost) se je njena samozavest počasi, a vztrajno dvigala. Sprva je bilo to opaziti le v okviru najinich srečanj, danes pa jo pokaže tudi že v posameznih šolskih situacijah.

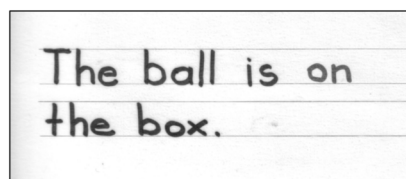
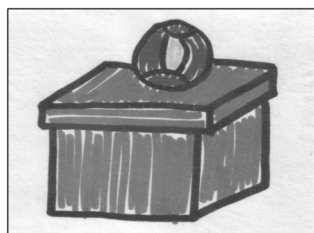
Na šolskem področju je v imela v začetku največ težav pri zapomnitvi in priklicu novih besed, ustrezni tvorbi povedi (besedni vrstni red) ter učenju angleških časov, lani in predlani pa tudi pri učenju nepravilnih glagolov. Ker je bolj vizualni tip učenke, sem izdelala prilagojene učne pripomočke prav zanjo glede na snov, ki so jo obravnavali v šoli in ki ji je povzročala največ težav.

Vaje

Pri pomoči mi je bilo najbolj ušeč ko sve ur popestrile z različnimi igrami človek nejezezise z nepravilnimi glagpli,somin. Delo na računalniku je bilo zanimivo in poučno. Ura k je bila na prostem je bila posebna. V spomin se mi je najbolj utisnilo ura na perostem ter igre.Vaje za razgibavanje(počeki..itd.),oglasna dska,te vaje so mi pomagale naj bol pa mi je pomagala tale vaja(voda, masiranje kosti pod vratom,počepi,meditiranje). Pri urah mi ne bilo všeč vaje za razgibavanje....

V nadaljevanju je prikazanih le nekaj primerov, ki so Neži olajšali usvojitev marsikatere nove snovi, česar ji ob neprilagojenih frontalnih metodah učenja in poučevanja v šoli ni uspelo. Stare pripomočke občasno še uporabiva in tako preveriva, ali se je snov obdržala.

Prvi dve sliki prikazujeta primer prednje in zadnje strani kartice za učenje in utrjevanje angleških predlogov.



Na naslednjih petih slikah so primeri kartic za dve obliki igre Spomin, ob prilagojeni za učenje in utrjevanje novih besed.

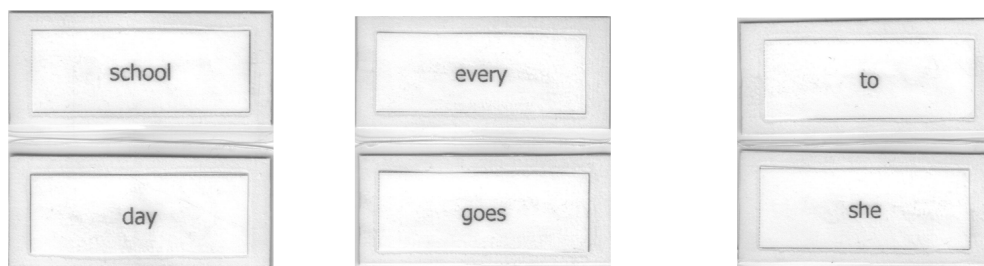


Prvi primer je prilagojen klasični spomin, kjer par tvorita slovenska beseda in njen angleški prevod oz. obratno.

V drugem primeru so predstavljene kartice za učenje vremenskih stanj. Celoto tvorijo tri kartice – slika, slovenski in angleški izraz. Igralec je vsakič, ko je prišel na vrsto, obrnil tri kartice, ki jih je lahko vzel le, če so vse tri označevale isto vremensko stanje.



Za učenje pravilnega besednega vrstnega reda sem pripravila kartice, na katerih so bile različne besede, ki so, sestavljene v pravilnem vrstnem redu, tvorile smiselno angleško poved. V začetku so bile povedi enostavne (npr. Apple is red. This is a cat.), postopno pa so postajale zahtevnejše.



Ko je dodobra osvojila konkretno strategijo, je reševala naloge, kot je prikazana spodaj. Na črto s + je napisala trdilno poved, na črto z – nikalno in na črto z ? vprašalno.

Write sentences in present perfect simple.

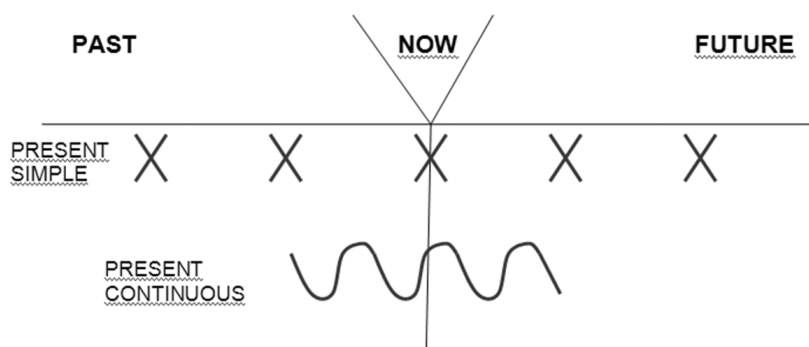
his grandma / Bob / visit

+ _____

- _____

? _____

Učenje angleških časov se je učenki sprva zdelo nepremagljiva ovira. Uspešno jo je premagala ob pomoči grafičnih predstavitev posameznih časov na časovni premici, ki si jih je namestila nad pisalno mizo, da so ji bile nato ob reševanju nalog v pomoč.



Nepravilne glagole sva utrjevali na različne načine, med drugim tudi ob pomoči igre Človek ne jezi se. Na določena polja sem prilepila po eno od oblik posameznega glagola. Ob postanku na tistem polju je igralec moral povedati vse angleške oblike glagola in slovenski prevod. S to igro je učenka hitro napredovala in bila zelo uspešna tudi pri šolskem preverjanju in ocenjevanju.

V delo sem vključevala tudi elemente gibanja, predvsem iz določenih vaj Qi Gonga Osem zakladov in Tai Jija, nekaj pa tudi vaj Brain Gym.

Primer ene od vaj je npr. počep, nadgrajen s križnim gibanjem – ob počepu prekrizamo roki levo nad desno ter se z levo dlanjo dotaknemo desnega stopala in obratno. Pri naslednjem počepu zamenjamo roki tako, da je pri križanju na vrhu desna roka in se prav tako dotaknemo nasprotnih stopal. Da je vaja še bolj zahtevna, lahko pri vsakem dvigu iz počepa vključimo še obrat za 360°, enkrat v levo, drugič v desno.

Za učenje sva z leti vedno pogosteje uporabljali tudi računalnik in svetovni splet. Naučila se je uporabljati brskalnik in poiskati razlage in vaje za posamezne učne enote. Kot zelo dobra se je izkazala stran www.agendaweb.org, kjer je zbranih in urejenih ogromno brezplačnih vaj za vsa področja in stopnje težavnosti pri učenju angleškega jezika.

Danes internet Neži predstavlja neprecenljiv vir informacij in uporaben pripomoček pri samostojnem učenju, ne le pri angleščini, temveč tudi pri vseh ostalih predmetih.

V letošnjem letu sva stopili še korak dlje – učno pomoč sva začeli izvajati na daljavo preko brezplačnega programa Skype™. Vse, kar je potrebno za to, je računalnik, dovolj zmogljiva internetna povezava, ustrezna programska oprema ter slušalke z mikrofonom in seveda zadovoljivo računalniško znanje na obeh straneh.

V tak način dela zlahka vpletem tudi prej omenjeno spletno stran z vajami – preko Skypa™ Neži pošljem povezavo na nalogo, ki jo odpre, in nalogo nato sama ali ob pomoči oz. dodatni razlagi reši, ob tem, da ji navodila lahko tudi berem.

Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije pri učni pomoči resda zahteva veliko vloženega truda in učenja tako s strani učitelja kot tudi učenca, a v zameno ponuja številne možnosti, ki jih sicer ne bi mogli izkoristiti.

Viri in literatura

družabna igra Spomin

družabna igra Človek ne jezi se

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

<http://www.drustvo-tao.in.si/>

<http://www.skype.com/intl/en/home>

PROCES INKLUZIJE UČENCA Z UČNIMI TEŽAVAMI

Polona Vučko, prof. def.

OŠ Trzin, e-naslov: polona.vucko@t-2.net

Skrb za učence s posebnimi potrebami, med katere sodijo tudi učenci z učnimi težavami, se je v zadnjem času močno povečala. Ta populacija otrok je med posebnimi potrebami najbolj številčna, najbolj perspektivna in pogosto neustrezno obravnavana.

Učne težave se razprostirajo od lažjih do zelo težkih, enostavnih do kompleksnih, kratkotrajnih in vseživljenjskih. Prav tako je različna pomoč. V šoli najprej težave odkrije in pomaga učitelj pri pouku in dopolnilnem pouku ter v okviru podaljšanega bivanja. Sledi pomoč šolske svetovalne službe, kasneje pa se učenec vključi še v skupino za individualno in skupinsko pomoč, kjer se opravijo še dodatni diagnostični postopki. Kadar so težave večje, se zaprosi za mnenje in pomoč zunanje strokovne ustanove. V primeru da omenjene oblike pomoči ne zadoščajo, se staršem predlaga usmerjanje v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

V prispevku bom predstavila učenca z izmišljenim imenom Miha, ki sodi v skupino s težjimi učnimi težavami in je uspešno končal tretji razred osnovne šole.

Na začetku šolanja je bilo pri učencu opaziti naslednje težave:

- slušno zaznavanje, pomnjenje,
- razumevanje in organizacija,
- koordinacija,
- motorika (groba - počasen, neroden, po stopnicah je hodil tako, da se je držal ograje in stopal z obema nogama na vsako stopnico; fina - striženje, trganje; grafomotorika - orientacija, pritiski, zavoji),
- orientacija (ne loči levo-desno, ne ve, kje začeti - problem so vrstice, slabo se orientira na papirni ploskvi),
- pozornost – razpršena (razmišlja o drugih stvareh),
- čustvene težave (govori tiho, je negotov, plašen),
- slaba količinska predstavljivost,
- motnje artikulacije (izreka sičnikov, šumnikov).

Zgoraj naštetе težave so močno ovirale učenca pri napredovanju, dojemanju in sledenju pri pouku.

Miha je levičar, s križno lateralnostjo, dominantna roka in uho sta levi, dominantna noga in oko pa desni.

Njegovo močno področje so dobro razvite socialne veščine, je zelo prilagodljiv in prijazen deček. Ima visoko storilnostno motivacijo, naredi vse, kar mu naložiš, nikoli se ne upre - kar je dobro ali slabo?

POTEK ŠOLANJA

1. razred

Mihovim staršem sta šolska svetovalna delavka ter vzgojitelj iz vrtca predlagala odlog šolanja za eno leto predvsem zaradi nezrelosti.

Najprej so se strinjali, a so svojo odločitev tik pred vpisom spremenili in so ga vpisali v 1. razred. Že zelo zgodaj je bilo opaziti dečkovo nezanimanje za šolsko delo. Veliko je bil tudi odsoten zaradi bolezni. Težko je sledil tempu dela veliko navodil učiteljice ni razumel. Prvi razred je uspešno zaključil in napredoval v drugi razred. Bil je tudi vključen v podaljšano bivanje.

2. razred

Težave so se še stopnjevale, le s težavo je sledil pouku. Zopet velika odsotnost, saj je bil ves čas zelo prehlajen. Učiteljica mu je pomagala v okviru pouka ter pri dopolnilnem pouku. Hodil je tudi k šolski svetovalni delavki. Starši so bili o težavah sproti obveščeni in so se vse bolj zavedali problemov. Oče je spraševal učiteljico o napredku vsako jutro, ko je otroka pripeljal v šolo.

Miha smo vključili v skupino za individualno in skupinsko pomoč, ki je potekala eno uro na teden. Kljub vsem prilagoditvam, ki jih je bil deležen, napredek ni bil zadovoljiv, zato smo se s starši dogovorili, da zaprosijo za usmerjanje v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Učenec je ob koncu 2. razreda dobil odločbo, in sicer pet ur dodatne strokovne pomoči. Sodi med učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter dolgotrajno bolan (astma). Delo je potekalo intenzivno vsak dan, vendar je bil napredek majhen oziroma počasen. Staršem smo omenili ponavljanje razreda.

Prepričati smo jih želeli, da je bolje za otroka, da snov utrdi, vendar se niso strinjali, češ da se bodo med počitnicami veliko učili in bodo nadoknadili zamujeno. Oče je bil zelo prizadet, včasih celo nekoliko nesramen in je razlagal, da se bodo kar preselili iz kraja, ker je ponavljanje velika sramota.

3. razred

Že v mesecu septembru se je pokazalo, da Miha ne more več slediti pouku. Pojavile so se vedenjske težave, saj je med poukom nagajal sošolcem, nagajiv pa je postal tudi med odmori. S starši smo imeli sestanek, saj tudi pet ur dodatne strokovne pomoči ni pomagalo, ker so bile vrzeli v znanju prevelike. Starša sta prosila, če se lahko vrne nazaj v 2. razred. Napisali smo prošnjo na Ministrstvo za šolstvo in dobili odgovor, da to ni mogoče in naj posledice sedaj starši nosijo sami.

Naredila sem načrt dela in ga sproti evalvirala ter dopolnjevala. Učenec ni sledil pouku 3. razreda, zato je bilo njegovo poučevanje odvisno od ur dodatne strokovne pomoči. Razredničarka se ni mogla ves čas posvečati njemu, zato je bil "prepuščen" meni. Imeli smo več sestankov s starši, kjer smo se domenili o domačem delu. V tem času se je mama odločila, da bo delala polovični delovni čas, da bo lahko več pomagala svojemu sinu. Ni več obiskoval podaljšanega bivanja in je po kosilu odhajal domov.

V drugi polovici leta sem začela razmišljati, da bi bilo zelo dobro, če bi se nekaj ur na teden vključeval k pouku v drugi razred. Skupaj z vodstvom šole smo se dogovorili, v kateri razred bo prehajal, h kateri učiteljici, h katerim uram itd. Starši so se strinjali, a so imeli nekaj pomislekov, ker je bil v tem razredu tudi bratranec. Miha je 3-krat tedensko prehajal v 2. razred, naredili smo

urnik, se uskladili glede predmetnika, starši pa so kupili delovne zvezke. Na začetku sem hodila z njim, da je bil prehod lažji, manj očiten, skrbela sem za odnose v razredu in za počutje dečka, hkrati pa sem pomagala ostalim učencem.

Vsi, ki smo delali z učencem, smo se zavedali, da je naše delo odgovorno in, da je potreben pri oblikovanju načrta celosten pristop. Tim smo sestavljali učiteljica - razredničarka, učiteljica 2. razreda, šolska psihologinja, defektologinja in po potrebi starši. Zastavili smo si realne, dosegljive cilje, kar je pokazalo večjo motivacijo in realno možnost uspeha.

Primer pomoči za izboljšanje pisanja:

- vaje za izboljšanje orientacije,
- vaje grafomotorike,
- pisanje na velike površine z različnimi pisali,
- razgibavanje roke (rama, komolec, zapestje),
- pisanje na različne površine (tablo, pesek, asfalt, folijo),
- možganska telovadba (brain gym).

Z intenzivnim treningom in specialnimi oblikami pomoči, ki je trajal vsak dan vsaj 15 minut, se je njegova pisava zelo izboljšala. Tretjega razreda ni uspešno končal in je ponavljal.

Ponovno 3. razred

Vključen je bil v razred, kamor se je vključeval že prejšnje leto. V razredu je bil priljubljen in dobro sprejet. Vse šolsko leto je bil deležen pomoči in prilagoditev učiteljice, kar se je izkazalo kot uspešno. Pri urah dodatne strokovne pomoči sem se vključevala v razred, le izjemoma sva delala izven razreda (odvisno od snovi).

Razred je uspešno zaključil, pri matematiki je dosegel minimalne cilje, pri ostali predmetih pa temeljna znanja. V tem letu ni bil veliko odsoten, večji del šolskega leta je bil zdrav.

Zaključek

Predvidevam, da bodo še težave in ga bo potrebno spodbujati, mu nuditi pomoč ter ga navajati na samostojnost. Mama bo začela v naslednjem šolskem letu delati polni delovni čas in ponovno se bo vključil v oddelek podaljšanega bivanja. Starši so večkrat priznali, da so naredili napako, ker niso počakali še eno leto z všolanjem oziroma niso sprejeli ponavljanja drugega razreda.

Miha je bil na začetku šolanja izredno tih in boječ učenec, v letošnjem letu pa je postal vesel vedoželjen in komunikativen.

Učenec je dober primer všolanja nezrelega otroka ter nesodelovanja staršev s šolsko ustanovo oziroma s strokovnjaki. Stopnjevanje bolezni, odsotnosti od pouka so bile večji del posledice pritiska na otrokovo učenje.

Menim, da je k uspehu pripomogla tudi zrelost. Veliko spodbud bo potreboval tudi na športnem področju, saj se ga izogiba, koliko le more. Staršema smo za vnaprej predlagali več gibanja, sprehode, hojo na bližnje griče, kolesarjenje in vključitev v popoldanske športne aktivnosti. Starši so veseli vsakršnih predlogov, ki jim jih ponudimo, so pozitivno naravnani in postali so resnični partnerji v šolskem timu.

TIMSKI PRISTOP PRI ODKRIVANJU IN KOREKCIJI SPECIFIČNIH UČNIH TEŽAV V DRUGEM RAZREDU OSNOVNE ŠOLE

Daša Bokal, dipl. vzg. predš. otrok s spec. ped. dokvalifikacijo

OŠ Jurija Vege, Moravče, *e-naslov*: dasa.bokal@gmail.com

Terezija Juvan, uč. mat. in fiz. s spec. ped. dokvalifikacijo, mati otroka z disleksijo,

OŠ Jurija Vege, Moravče, *e-naslov*: terezija.juvan@guest.arnes.si

Marjeta Merela, prof. def.

OŠ Jurija Vege, Moravče, *e-naslov*: marjeta.merela@guest.arnes.si

Povzetek

Ker je bila generacija drugošolcev problematična, smo na šoli izdelali načrt dela z njimi. Poleg razredničarke smo pri delu sodelovale še predmetna učiteljica za pomoč pri učenju branja in pisanja, vzgojiteljica za delo z učenci s težavami na področju pozornosti, koncentracije in vedenja in defektologinja za izvajanje diagnostike in pomoči pri matematiki. Poleg vseh rednih dejavnosti v okviru pouka smo sistematično delali tudi s starši na rednih roditeljskih sestankih. Rezultati so razveseljivi, vendar moramo s takim načinom dela nadaljevati tudi v prihodnje.

Ključne besede: učenci drugega razreda, težave pri usvajanju znanja, težave na področju vedenja, timsko delo.

Že kmalu po začetku šolskega leta 2008/2009 smo na OŠ Jurija Vege v Moravčah spoznali, s časom pa se je to vedno bolj potrjevalo, da je generacija prvošolcev zelo zahtevna, tako na področju vzgoje kot na področju znanja. Ker sta v prvem razredu prisotni učiteljica in vzgojiteljica, snov pa še obvladljiva, v prvem razredu nismo izvajali še dodatnih aktivnosti, razen tistih, ki jih že tako izvajamo na šoli. Zavedali pa smo se, da bo v drugem razredu potrebnega veliko dela in bo potreben timski pristop k delu v tem razredu.

Na šoli že več let pod okriljem Zavoda RS za šolstvo (Ljubljana) in mentorstvom gospe Marije Sivec izvajamo inovacijski projekt z naslovom *Da branje ne bo muka*. V tem okviru izvajamo že celo paleto dejavnosti s starši v obliki predavanj in delavnic, z učenci v obliki interesne dejavnosti in posebnih dejavnosti pri pouku in z učitelji v obliki svetovanja. Nastajajo pa tudi nova gradiva, ideje in različni pripomočki (Merela, 2010).

Še pred začetkom drugega razreda (šolsko leto 2009/2010) smo se sestale razredničarki, dve učiteljici in defektologinja ter skupaj naredile načrt dela v teh dveh razredih. Kot sem že omenila, ima v tej generaciji precej učencev težave z učenjem, več pa tudi težav na področju vedenja. Na tem srečanju smo se dogovorile, kaj bo kdo v teh razredih delal.

Razredničarki imata precej zadržitev že v okviru rednega pouka in pri izvajanju aktivnosti, ki na šoli potekajo že dlje časa, tako da dodatnih aktivnosti izven časa pouka nista izvajali.

Vzgojiteljica je bila zadolžena za skupino vzgojno problematičnih otrok, ena učiteljica za skupino otrok s težavami na področju branja in pisanja, defektologinja pa za izvajanje diagnostike in pomoči učencem na področju matematike in svetovanja staršem.

Po konceptu dela z učenci z učnimi težavami sta učiteljici v razredu dolžni snov vsebinsko in metodično prilagajati. Dogovorili smo se, da sta pri dopolnilnem pouku načrtno z učenci izvajali vaje za izboljšanje grafomotorike. Pri rednem pouku so uvedli bralne liste, na katere so sproti beležili napredek otroka pri branju. To so spremljali tudi starši. Učence sta večkrat v šolskem letu preverili v branju, in sicer so eno minuto brali. Merili so torej število prebranih besed na minuto in število narejenih napak pri branju. Ta test se je zelo dobro obnesel, saj so imeli učenci konkretno primerjavo svojih rezultatov. Vse to izvajamo že več let v okviru projekta.

Njuna naloga pa je bilo tudi sodelovanje z nami, ki smo prihajali v razred, individualno in skupinsko delali z otroki in vsakodnevno preverjanje dogovorov, ki smo jih sprejeli na tedenskih srečanjih.

Pri učenju branja ni najpomembnejša vsebina, ampak v veliki meri tudi motivacija za učenje, zato je učiteljica najprej pri vsakem otroku preverila, na kateri stopnji je njegovo znanje branja, nato pa poskušala poiskati material in način, ob katerem je bil otrok uspešen in ga je rad uporabljal. Na ta način so otroci veliko hitreje napredovali. Vsakemu učencu je poiskala tak material, ki je bil nekoliko zahtevnejši od nivoja že usvojenega znanja. Na ta način jim je omogočila, da so bili pri delu uspešni in hkrati še motivirani za delo. V timu nastajajo nova gradiva, ki so nam lastna ali pa so prirejena po starejših. Zbirka gradiv je že precej obsežna in zelo raznolika. Gre za pripomočke od prvega spoznavanja glasov pa do razumevanja prebranega besedila. Zelo se trudimo, da so naša gradiva zanimiva, saj je velik problem pri branju ravno motivacija otrok za branje. Poleg tega veliko poudarjamo tudi razumevanje prebranega, saj če otrok še tako dobro usvoji tehniko, pa ne razume, kaj je prebral, naš cilj ni dosežen v celoti. Ure branja so potekale po pouku, v okviru interesne dejavnosti.

Poleg branja so se precej ukvarjali tudi s pisanjem. Te ure so bile ravno tako na urniku enkrat tedensko, v času rednega pouka. Učiteljici sta to uro načrtovali delo tako, da so v tem času zapisovali, prepisovali, oblikovali samostojne zapise in podobno. Ta skupina je te dejavnosti izvajala v posebnem prostoru, seveda na prirejen način, in kar je najpomembneje, v lastnem tempu (Juvan, 2006).

Defektologinja je delala z učenci enkrat tedensko. Ta čas je bil namenjen diagnostiki posameznih učencev, ki so jih opazile že druge učiteljice. Za več otrok je izdelala individualni načrt s kratkoročnimi cilji in z opisi vseh prilagoditev, ki jih posamezen učenec pri pouku potrebuje.

Občasno je s skupino otrok delala tudi matematiko. Pripravljala in vodila (skupaj z učiteljico za pomoč učenja branja in pisanja) je predavanja in delavnice za starše in strokovne delavce šole, pripravila diagnostični material za ugotavljanje težav na področju grafomotorike in na področju branja. Rešene materiale je tudi pregledala in učiteljicama in staršem podala povratno informacijo o tem, kako so reševali in kako in kaj naj delajo v prihodnje.

Ne skupina pri učiteljici za pomoč učenja branja in pisanja niti skupina za učenje matematike nista imeli skozi celo šolsko leto istih članov. Če se je pri katerem od otrok pri rednem pouku stanje poslabšalo, smo ga takoj vključili v eno od skupin, če pa se je stanje izboljšalo, mu v tej skupini ni bilo potrebno več sodelovati.

Vzgojiteljica je v začetku šolskega leta pričela z izvajanjem skupinske strokovne pomoči, v katero je bilo vključenih sedem učencev z različnimi vedenjskimi težavami. Najprej je kazalo, da je tem učencem skupno pretirana živahnost, motenje pouka, nezainteresiranost za delo, seganje

v besedo ... ampak po opazovanju, spremljanju in analizi stanja je bilo kmalu vidno, kako se otroci med seboj razlikujejo in kdo od njih res potrebuje pomoč.

Pri urah skupinske strokovne pomoči so delali na področjih:

- koncentracije in pozornosti,
- razvijanja pozitivne samopodobe,
- pripadnosti skupini,
- gibanja in
- sproščanja.

Vse dejavnosti so potekale preko igre. Igre so bile med seboj prepletene, tako da so bile ure izredno raznolike, zabavne in razgibane.

Učence je bilo potrebno neprestano motivirati, saj so bili izredno živahni, in vsako minutko zapolniti z zelo premišljenimi dejavnostmi.

Za te učence je bilo potrebno poiskati neko dejavnost, ki bi jih motivirala ne samo eno šolsko uro, pač pa tudi ves šolski teden in vsak šolski dan posebej. Zato je takoj na začetku šolskega leta uvedla "gosenice", katerim so dnevno barvali trebuščke, enkrat tedensko pa le-te analizirali.

Učenci so si na prvem srečanju izbrali tri barve:

- najljubšo barvo, ki predstavlja dober dan in pomeni "***danes sem se pa resnično trudil***",
- drugo najljubšo barvo, ki predstavlja srednje dober dan in pomeni "***danes sem se trudil, vendar sem prepričan, da zmorem bolje***" in
- ne najbolj priljubljeno barvo, ki predstavlja slab dan in pomeni "***danes ni bil ravno moj dan***".

Za gosenice so imeli učenci svoj zvezek, kamor so jih ob sredah prilepili in po končanem pouku vsak dan skupaj z razredničarko ovrednotili dan in pobarvali trebušček z ustrezno barvo.

Ob sredah, zadnjo šolsko uro, ko je bil na urniku čas druženja, so prvi del srečanja namenili analizi gosenic. Vzgojiteljica se je z vsakim učencem posebej pogovorila o barvah, ki jih ima gosenica, in posledici, ki iz tega sledi. Naš dogovor je bil takšen, da je ena najslabša barva na trebuščku gosenice dovoljena, ostali trebuščki pa morajo biti lepših barv. Po posamezni analizi je sledila manjša nagrada (radirka, svinčnik, bonbon, nalepke ...) za tedenski trud ali pa so se dogovorili, kakšna bo učenčeva naloga, če je njegova "gosenica" preveč žalostna (urejanje šolskih potrebščin, urejanje knjižnih polic, razreda, aktiven odmor v razredu namesto na hodniku ali telovadnici). O nalogah so se sproti dogovarjali z razredničarkama, saj so želeli, da ti učenci niso prikrajšani na področju gibanja, saj le-tega največ potrebujejo. Vsakemu izmed njih je pod gosenico z nekaj besedami zabeležila analizo.

Veliko časa smo v naši skupini namenili upoštevanju dogovorov in navodil, ki smo jih sklenili na začetku šolskega leta. Pravila in dogovori so bili naslednji:

- po šolskem hodniku gremo v koloni in tiho,
- med seboj se ne dotikamo, razen če pravila igre to zahtevajo,
- spoštujemo sošolca in mu pustimo do besede.

Starše smo celo šolsko leto vabile na roditeljske sestanke. Tam smo jim razlagale o učnih težavah, o težavah na področju branja in pisanja, o učenju branja in pisanja, pripravile smo delavnice o učenju branja in pisanja, ... Najbolj od vsega pa smo želele poudariti, da starši lahko pridejo po nasvet tudi h komu drugemu, ne le k razredničarki – ta način se je obnesel, starši pa se vedno bolj obračajo po nasvete tudi k ostalim učiteljem. To koristi vsem: staršem, da pridobivajo

informacije, kako in kaj lahko z otrokom delajo in na koga se lahko obrnejo po pomoč, pa tudi učiteljem, saj na ta način dobimo veliko koristnih informacij o otrocih. Na ta način jim lažje pomagamo, velikokrat pa nam tudi pomaga razumeti način otrokovega delovanja.

Ves čas srečanj smo stremele k temu, da smo učencem dajale kratka in jasna navodila, da se niso počutili manjvredne pri upoštevanju le-teh, saj težko sledijo navodilom in potrebujejo dodatno razlago. Ob tem smo jih tudi spodbujale, da so navodila ponovili s svojimi besedami. S tem smo preverile razumevanje in jih spodbudile k razmišljanju (Čačinovič Vogrinčič, 2008).

Vse strokovne delavke smo bile z napredkom učencev v skupini zadovoljne, saj so nekatere malenkosti predstavljale velik napredek: npr. za kulturno pot (v koloni, v parih, v tišini, brez prerivanja, brez prehitevanja) od pritličja do prvega nadstropja so potrebovali tri mesece, pri urah branja so se naučili, kako ravnati z materialom in kam ga potem pospraviti, na bralne liste se je vedno več staršev dosledno podpisovalo (tudi napredek pri otrocih je bil viden).

Zelo dobro je bilo sodelovanje z učiteljicama obeh razredov. Obe razredničarki sta bili dosledni pri dnevnemu pogovoru z učenci in sta redno skrbeli, da so učenci dosledno upoštevali in izvajali aktivnosti, za katere so se dogovorili pri različnih strokovnih delavkah.

V vseh manjših skupinah smo zelo veliko delali na pohvalah, saj smo spoznale, da pohvale na te učence pozitivno delujejo.

Delo s temi učenci je bilo za vse nas izredno zanimivo, a vendar zahtevno. Tudi me smo se od njih marsikaj naučile in spoznale, kako se učenci med seboj razlikujejo, pa čeprav smo jih jeseni dale čisto v isti "kalup". Zavedati smo se začele, da je potrebno ločevati učence kot težavne (razvajene, živahne, svojeglave) in pa učence s težavami, ki pa jih nikakor ne smemo metati v isti koš kot prve, ampak moramo spremeniti pogled nanje in jim pomagati.

V letošnjem šolskem letu sta dva učenca iz drugih razredov že dobila Odločbo o usmerjanju in tudi ure dodatne strokovne pomoči, na Zavod za šolstvo smo poslali več poročil o otrocih, ki so v postopku usmerjanja, naredili smo pet individualnih načrtov z vsemi kratkoročnimi cilji in potrebnimi prilagoditvami za delo z učencem, vsi problematični učenci so bili vključeni v vsaj še eno skupino za delo z njimi, nekateri pa celo v več.

Čeprav je skupina letošnjih drugošolcev številna, raznolika in res zelo naporna, ocenjujemo, da smo na pravi poti in bomo s takim načinom dela nadaljevali.

Po konceptu dela z učenci z učnimi težavami želimo postaviti stvari tako, da bi imeli starši možnost nasvetov in pomoči še preden pride do hujših učnih težav pri učencih. Gre za graditev pozitivnega sodelovanja staršev s šolo. Če oz. ko bomo dosegli, da si bo večina staršev upala vprašati za nasvet, opozoriti na težave in prositi za pomoč, bo naš cilj v celoti dosežen in načrt v celoti realiziran (Magajna, Pečjak, Peklaj, Čačinovič Vogrinčič, Bregar-Golobič, Kavkler, Tancig, 2008).

Literatura

- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Merela, M. (2010). Ali smo o učenju branja povedali že vse? V A. Hočevar, J. Mažgon (ur.) Opismenjevanje učenk in učencev, pismenost mladih in odraslih – vprašanja, dileme, rešitve. (str. 172-181). Žalec. Zveza društev pedagoških delavcev.
- Juvan, T. (2006). Tudi otrok s specifičnimi učnimi težavami lahko postane uspešen. V M. Kavkler, M. Klug, M. Košak Babuder, M. Štrbenk (ur.) Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč. (str. 277-280). Ljubljana. Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar-Golobič, K., Kavkler, M., Tancig, S. (2008). Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

3. SKUPINA – IZHODIŠČA DOBRE PRAKSE

NEFORMALNE OBLIKE DIAGNOSTIČNEGA OCENJEVANJA V HIERARHIČNEM MODELU OBRAVNAVE UČENCEV Z UČNIMI TEŽAVAMI¹

mag. Suzana Pulec Lah, prof. def.

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, *e-naslov*: suzana.pulec@guest.arnes.si

Povzetek

V (specialno) pedagoškem procesu je ocenjevanje ključni element, ki se izvaja z različnimi nameni za sprejemanje različnih strokovnih odločitev. V prispevku predstavimo sodobne smernice diagnostičnega ocenjevanja učnih težav, ki so zajete tudi v splošnih izhodiščih prepoznavanja in ocenjevanja učnih težav v hierarhičnem petstopenjskem modelu obravnave učnih težav.

Poleg formalnih načinov ocenjevanja učnih težav, ki vključujejo zelo strukturirane postopke in specifična navodila za uporabo, vrednotenje in interpretacijo, se za različne namene ocenjevanja učnih težav čedalje bolj uporabljajo tudi različne neformalne oblike diagnostičnega ocenjevanja (Magajna, 2009). Neformalne oblike diagnostičnega ocenjevanja so uporabne na vseh korakih hierarhičnega modela obravnave učencev z učnimi težavami.

Oblike ocenjevanja, ki jih bomo predstavili, niso "neformalne" v smislu spontanosti in nesistematčnosti. Nasprotno – so sistematično načrtovani, izvedeni in natančno interpretirani ocenjevalni pristopi in tehnike, ki jih uporabijo učitelji ali/in drugi strokovni delavci za pridobivanje specifičnih informacij ter pri sprejemanju različnih odločitev v procesu načrtovanja, izvajanja in vrednotenja podpore in pomoči učencem z učnimi težavami v vsakodnevnem vzgojno-izobraževalnem procesu. V prispevku predstavljamo različne oblike neformalnega diagnostičnega ocenjevanja, podrobneje pa funkcionalno oceno vedenja (FBA) in ocenjevanje, ki temelji na učnem načrtu (CBA). Neformalne oblike diagnostičnega ocenjevanja pomembno dopolnjujejo formalne oblike diagnostičnega ocenjevanja, imajo pa poleg prednosti tudi določene pomanjkljivosti, na katere v prispevku tudi opozorimo ter predstavimo smernice za odgovorno uporabo neformalnih oblik ocenjevanja.

Ključne besede: diagnostično ocenjevanje učnih težav, hierarhični petstopenjski model obravnave učnih težav, neformalne oblike diagnostičnega ocenjevanja.

Uvod

Ocenjevanje je proces sistematičnega zbiranja in analize podatkov ter osnova za načrtovanje, sprejemanje in vrednotenje strokovnih (pedagoških) odločitev (Alberta Learning, 2002; Taylor, 2009; Ysseldyke in Algozzine, 2006).

V zadnjem desetletju so se konceptualna izhodišča diagnostičnega ocenjevanja temeljito spreminjala. Spremembe so se pojavljale skladno s konceptualnimi spremembami na področju

¹ Prispevek je nastal v okviru projekta Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela "Učne težave v osnovni šoli", ki ga financirata Evropski socialni sklad in Ministrstvo RS za šolstvo in šport.

zagotavljanja kakovostne edukacije za otroke s posebnimi potrebami, ki se odražajo v inkluzivnih smernicah vzgoje in izobraževanja.

V (specialno) pedagoškem procesu je ocenjevanje ključni element, ki se izvaja z različnimi nameni za sprejemanje različnih odločitev: prepoznavanje in identifikacija (t. i. "screening"), individualizacijo in diferenciacijo učnega procesa, načrtovanje različnih oblik individualnih in skupinskih oblik pomoči, ugotavljanje potrebnosti in upravičenosti napotitve v proces usmerjanja, usmerjanje v ustrezen vzgojno-izobraževalni program, zagotavljanje ustreznih prilagoditev ter različnih oblik dodatne učne in strokovne pomoči, spremljanje napredka otroka in vrednotenje ustreznosti programa.

Sodobna izhodišča in principi ocenjevanja posebnih potreb oz. učnih težav

Zaradi pomembne vloge ocenjevanja v (specialno) pedagoškem procesu je pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju ustreznosti procesa ocenjevanja potrebno upoštevati **sodobna izhodišča diagnostičnega ocenjevanja**:

- *Ne obstaja zgolj en pravilni postopek ustreznega ocenjevanja (fleksibilno ocenjevanje).*
- *Ocenjevanje je več kot le opisovanje težav in problemov.*

Ocenjevanje mora biti usmerjeno tudi ali predvsem v prepoznavanje in ocenjevanje virov in potencialov (t. i. varovalnih dejavnikov) v posamezniku in okolju.

- *Šolske oz. učne težave nimajo zgolj enega vzroka (interaktivna narava učnih težav).*

Poleg ocenjevanja učenca ter njegovih značilnosti funkcioniranja moramo upoštevati tudi značilnosti konteksta, v katerem se učne težave pojavljajo.

- *Ocenjevanje mora biti usmerjeno v izboljševanje poučevanja, obravnave in učenja (ocenjevanje za učenje).*
- *Ocenjevanje mora biti reden in sistematičen del poučevanja in obravnave.*
- *Ocenjevanje mora biti usmerjeno in osredotočeno na relevantne dejavnike (ciljno usmerjeno ocenjevanje).*

Prvenstveno moramo identificirati dejavnike, ki lahko izboljšajo poučevanje in učenje.

- *Ocenjevanje mora v čim večji možni meri potekati tam, kjer se pojavlja ocenjevano vedenje (avtentično ocenjevanje).*

Pri ocenjevanju učnih težav je torej pomembno začetek ocenjevanja izpeljati v razredu (Ysseldyke in Algozzine, 2006 : 65).

Ocenjevanje in proces poučevanja oz. pomoči in obravnave sta medsebojno tesno povezana in soodvisna, zato lahko ocenjevanje (v širšem in ožjem – diagnostičnem smislu) spodbuja ali zavira procese inkluzije oz. zagotavljanja učno spodbudnega okolja za uspešnost vseh otrok.

Evropska agencija za razvoj vzgoje in izobraževanja učencev s posebnimi potrebami (European Agency for Development in Special Needs Education) je leta 2007 na osnovi analize ocenjevalnih politik in praks 23 evropskih držav (Slovenija v projekt žal ni bila vključena) oblikovala izhodišča in priporočila za načrtovanje ustrezne prakse diagnostičnega ocenjevanja v inkluzivnem okolju.

Učinkoviti inkluzivni ocenjevalni pristopi naj bi:

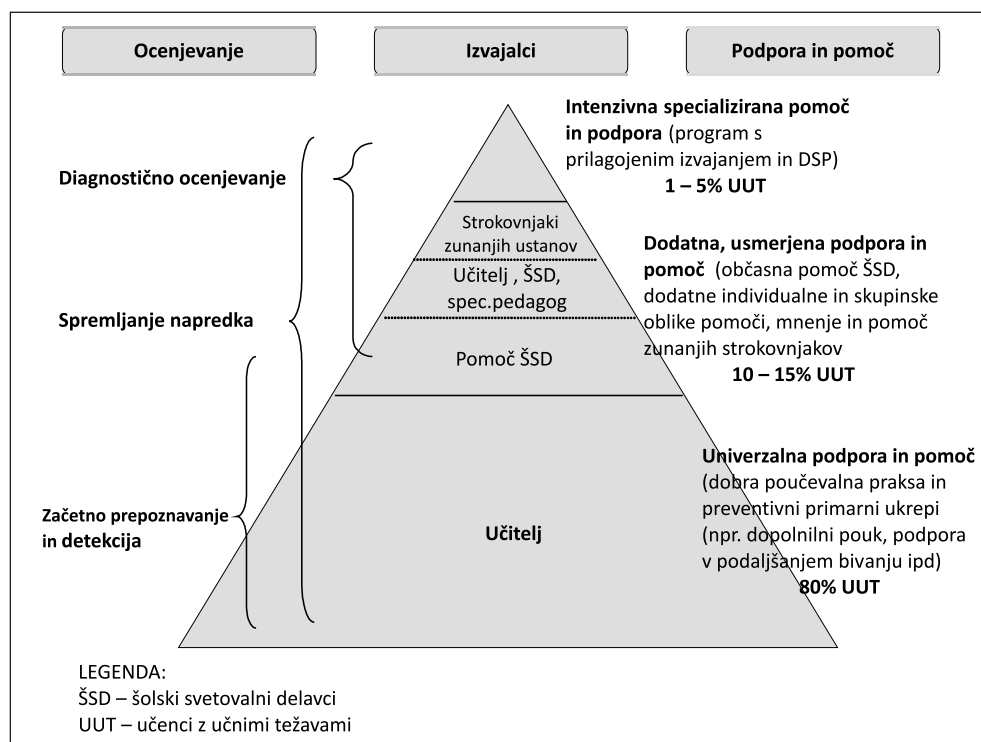
- cenili raznolikost s prepoznavanjem in upoštevanjem napredka in dosežkov vseh učencev;
- spodbujali kakovostno učenje in poučevanje vseh učencev ter z informacijami, neposredno koristnimi za načrtovanje poučevanja, podpirali učitelje pri njihovem delu, učence pa krepili in motivirali za učenje s seznanjanjem o lastnem procesu učenja;
- vključevali raznolike metode in pristope, ki se medsebojno dopolnjujejo in nadgrajujejo;
- omogočali aktivno vključenost učencev in njihovih staršev v procesu ocenjevanja;
- bili celostni: omogočali naj bi pridobivanje in upoštevali relevantne informacije o otrokovem funkcioniranju na različnih področjih ter informacije iz šolskega in širšega okolja (Watkins, 2007).

Prepoznavanje in ocenjevanje učnih težav v hierarhičnem 5-stopenjskem modelu obravnave učnih težav

V Konceptu dela “Učne težave v osnovni šoli” so opredeljena **splošna sodobna izhodišča odkrivanja in prepoznavanja učnih težav**, ki zagotavljajo celovit in kompleksen pristop k ocenjevanju in obravnavi učnih težav in odražajo najsodobnejše evropske in svetovne trende na področju ocenjevanja učnih težav: interaktivno naravo posebnih potreb in ekološki model ocenjevanja, ocenjevanje kot reševanje problemov in ocenjevanje za učenje, fleksibilnost in avtentičnost ocenjevanja ter aktivno soustvarjalno udeležенost vseh ključnih subjektov v procesu ocenjevanja: učenca, staršev, učitelja in drugih strokovnih delavcev.

Hierarhični petstopenjski model ocenjevanja in obravnave učnih težav lahko vizualno ponazorimo v obliki piramide, kot je prikazano na sliki 1.

Slika 1: Hierarhični petstopenjski model ocenjevanja in obravnave učnih težav (prirejeno po Kavkler, 2009)



Pomembno je, da posamezne nivoje oz. stopnje pojmujejo dinamično in prepletajoče, saj se v praksi ne ločujejo tako izrazito in jasno, kot je to prikazano na sliki 1. Značilnosti in vrste ocenjevanja in obravnave učnih težav lahko prehajajo med nivoji, posebno v prvih treh korakih, v odvisnosti od odzivanja učenca na ponujene oblike pomoči.

Hierarhični model predvideva različne vrste ocenjevanja:

- sistematično odkrivanje in prepoznavanje učencev, ki imajo učne težave ali pa je pri njih prisotno povečano tveganje za pojavljanje učne neuspešnosti,
- sistematično preučevanje otrokovih kompetenc in primanjkljajev ter specifičnih spremenljivk okolja z namenom načrtovanja učinkovitega poučevanja in pomoči,
- spremljanje učinkovitosti poučevanja oz. pomoči in stopnje usklajenosti poučevanja oz. pomoči s potrebami posameznega učenca (napredka učenca) ter
- bolj specifične oblike diagnostičnega ocenjevanja za načrtovanje bolj specializiranih oblik pomoči in podpore ter nenazadnje tudi za ugotavljanje upravičenosti za usmeritev v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, kar pridobimo z različnimi formalnimi in neformalnimi oblikami ocenjevanja.

Sodoben **model ocenjevanja v okviru hierarhičnega modela** je **proces na kontinuumu** od začetnega prepoznavanja in detekcije učnih težav med vsemi učenci, spremljanja napredka izbrane skupine učencev in posameznikov do individualnega poglobljenega in bolj specifičnega diagnostičnega ocenjevanja posameznih učencev, pri katerih so prisotne izrazitejša in bolj kompleksne učne težave oz. potrebe.

Neformalne oblike ocenjevanja za načrtovanje, spremljanje in vrednotenje učenčevega napredka in učinkovitosti obravnave

Poleg formalnih načinov ocenjevanja učnih težav, ki vključujejo zelo strukturirane postopke in specifična navodila za uporabo, vrednotenje in interpretacijo, se za različne namene ocenjevanja učnih težav čedalje bolj uporabljajo tudi različne neformalne oblike diagnostičnega ocenjevanja (Magajna, 2009: 21).

Neformalni ocenjevalni pristopi so lahko manj ali bolj sistematični. V diagnostične namene so uporabni predvsem tisti neformalni ocenjevalni pristopi in tehnike, ki so sistematično načrtovani, izvedeni in natančno interpretirani in jih učitelji ali/in drugi strokovni delavci uporabijo za pridobivanje specifičnih informacij, ki jih pomagajo pri sprejemanju različnih odločitev v procesu načrtovanja, izvajanja in vrednotenja podpore in pomoči učencem z učnimi težavami v vsakodnevem vzgojno-izobraževalnem procesu.

Neformalni načini diagnostičnega ocenjevanja so drugače strukturirani kot formalni in testatorju omogočajo večjo svobodo, vendar pa so zato bolj pod vplivom subjektivnih dejavnikov, zaradi česar moramo biti posebej previdni pri interpretaciji rezultatov.

Neformalni načini ocenjevanja imajo svoje **prednosti** in **pomanjkljivosti**.

Ena od pomembnih prednosti neformalnih ocenjevalnih pristopov je njihova **fleksibilnost**. Neformalno ocenjevanje se lahko prilagaja specifičnim potrebam in zahtevam različnih ocenjevalnih situacij. Vsebina, naloge ali ocenjevalne enote niso standardizirane, kar pomeni, da

rezultati primarno niso namenjeni in ne omogočajo primerjavo dosežkov posameznika z vrstniki ali stopnjo šolanja oz. razredom (Bennet, 1982; Magajna, 2009; Navarete, Wilde, Nelson, Martínez, Hargett, 1990; Taylor, 2009). Vendar pa omogočajo natančnejše ocenjevanje posameznikovega funkcioniranja (specifičnih veščin, znanj, vedenj) ter značilnosti konteksta (nalog, pogojev, značilnosti okolja), v katerem ocenjujemo posameznikovo funkcioniranje in iz tega izhajajočih individualnih učnih potreb posameznika (prav tam). Hkrati neformalni ocenjevalni pristopi omogočajo večjo fleksibilnost tudi osebi, ki izvaja ocenjevanje, da npr. po potrebi prilagaja tempo izvajanja, dodatno spodbuja otroka ipd. Z neformalnimi oblikami ocenjevanja naj bi pridobili bolj celosten pogled na otroka, njegovo kvaliteto mišljenja in razumevanja, konceptov in procesov in s tem boljši vpogled v njegove potenciale (Tylle, 1999).

Druga pomembna prednost neformalnih ocenjevalnih pristopov je njihova **tesna povezanost s procesom poučevanja in pomoči**, kar je še posebej pomembno za napredek učencev z učnimi težavami (Leadbetter in Leadbetter, 1993: 177). Velik delež neformalnih ocenjevalnih strategij vsebinsko temelji na učnem načrtu. Z neformalnimi ocenjevalnimi pristopi lahko pridobimo natančne in specifične informacije o trenutni stopnji otrokovega funkcioniranja, ki nas nadalje bolj direktno usmerjajo pri izboru ustreznih učnih ciljev in ciljev pomoči ter prilagoditev, nam omogočajo spremljanje otrokovega napredka ali nakazujejo potrebo po nadaljnjem poglobljenem ocenjevanju. Običajno so neformalne oblike ocenjevanja izvedene v bolj naravnem (avtentičnem) okolju kot formalne oblike ocenjevanja, saj je večji delež ocenjevalnega procesa možno izpeljati v vsakodnevnih rutinah poučevalnega procesa. Neformalne oblike ocenjevanja tako predstavljajo **učiteljevo osnovno orodje** prepoznavanja, spremljanja napredka in ocenjevanja učnih zmožnosti, dosežkov in potreb učencev.

Neformalne oblike ocenjevanja strokovnjaku omogočajo zbiranje informacij o **značilnostih učenca** oz. njegovega funkcioniranja, **učne naloge** in **učnega okolja**. Ker se poleg učenca usmerjamo tudi na značilnosti naloge, ki naj bi jo učenec rešil in značilnosti učnega okolja, neformalne oblike ocenjevanja predstavljajo aktualni ekološki pristop k proučevanju posebnih potreb. Z neformalnimi ocenjevalnimi pristopi lahko podatke pridobivamo v daljšem časovnem obdobju ter v okolju, ki je otroku znano. Pri interpretaciji pridobljenih podatkov pa upoštevamo otrokovo socialno, kulturno in jezikovno okolje.

Pomembna značilnost neformalnega ocenjevalnega pristopa je prizadevanje k **aktivni vključenosti otroka** v ocenjevalni proces. S tem naj bi otroka opolnomočili in spodbudili, da razvije občutek kontrole nad lastnim učenjem (Anderson, 1991; Kenny in Silver, 1991; po Tylle, 1999).

Neformalne oblike ocenjevanja so **pomembne v vseh fazah ocenjevanja v hierarhičnem petstopenjskem modelu**. So ključnega pomena v obdobju pred napotitvijo otroka v proces usmerjanja, saj zagotavljajo informacije za načrtovanje in dokumentiranje strategij obravnave ter spremljanje napredka otroka. Enako so pomembne tudi za načrtovanje, spremljanje in vrednotenje napredka otroka in programa za vse že usmerjene otroke. Ker jih lahko uporabljamo bolj pogosto, so še posebej primerne za spremljanje napredka.

Različne vrste neformalnega ocenjevanja

Med najpogostejše uporabljene neformalne strategije ocenjevanja učnih težav sodijo:

- ekološko ocenjevanje (opazovanje),
- avtentično/ ocenjevanje osnovano na izvajanju – produktu,
- diagnostično poučevanje,

- analiza nalog in opravil,
- funkcionalna analiza vedenja (ang. *Functional Behavior Assessment – FBA*),
- kriterijsko ocenjevanje in ocenjevanje, ki temelji na učnem načrtu (ang. *Curriculum Based Assessment – CBA*).

Ekološko ocenjevanje vključuje neposredno opazovanje in ocenjevanje otroka v različnih okoljih, v katerih običajno deluje. Namen ekološkega ocenjevanja je ugotoviti, kako različni pogoji in dejavniki v okolju (šolskem in domačem) vplivajo na učenca in njegovo izvajanje. Kritična vprašanja, ki si jih pri tem zastavljamo, so:

- V kakšnem okolju se pri učencu pojavljajo težave?
- Kaj se od učenca pričakuje v različnih okoljih na učnem in vedenjskem področju?
- Kako se razlikujejo okolja, v katerih se pri učencu pojavljajo največje oz. najmanjše težave? Ali morda učenec v določenem okolju ali določeni situaciji izkazuje primere ustreznega funkcioniranja?
- Kako lahko opažene razlike (značilnosti okolja, kjer je otrok bolj uspešen) uporabimo za načrtovanje poučevanja?

Pri avtentičnem/ na izvajanju ali produktu osnovanem ocenjevanju opazujemo in ocenjujemo izvajanje učenca ali/in njegov izdelek. Pri tem uporabimo naloge, ki predstavljajo smiselne dejavnosti poučevanja ali/in aplikacije idej, spoznanj ali principov v realnem svetu: učenec mora kaj narediti, prikazati, izvesti, ustvariti, uporabiti, zgraditi, rešiti, načrtovati, razložiti ipd. (Taylor, 2009:129). Metoda omogoča diagnostično ocenjevanje višjih ravni mišljenja in veščin reševanja problemov na različnih področjih, predvsem pa tudi posameznikove ustvarjalnosti. Ker metoda temelji na uporabi celostne presoje strokovnjaka, so možnosti subjektivnih vplivov večje. Uporabo teh metod priporočajo pri diagnostičnem ocenjevanju nadarjenih učencev z učnimi težavami splošne in specifične narave (Lupart, 2004; po Magajna, 2009: 24).

Diagnostično poučevanje uporabljamo za evalvacijo različnih vplivov dveh strategij pomoči. Pri tem beležimo učinke ene strategije in primerjamo z učinki pri drugače uporabljeni strategiji (Magajna, 2009: 24). V procesu diagnostičnega poučevanja učitelj sistematično spremlja razumevanje in izvajanje učenca oz. učencev pred poučevanjem oz. aplikacijo določene strategije pomoči, med poučevanjem in po končanem poučevanju. Pri tem se poučevanje in ocenjevanje vse čas prepletata in dopolnjujeta. Z ocenjevanjem učitelj pridobi povratne informacije o učinkovitosti poučevanja in na osnovi tega načrtuje nadaljnje poučevanje oz. strategije pomoči in podpore (McGill Franzen, 2006).

Analizo nalog uporabljamo za identifikacijo glavnih sestavin naloge in specifičnih spretnosti potrebnih za izvedbo naloge (Hoover, 2009: 73) . Postopek analize nalog zahteva razumevanje narave kurikuluma, nalog in hierarhije spretnosti za uspešno izvajanje nalog. Postopek poteka tako, da nalogo razdelimo v serijo manjših nalog in nato opazujemo:

- katere elemente naloge je otrok obvladal (kaj naj poučujemo naprej),
- kakšna je narava težav (katera znanja, spretnosti, veščine učencu manjkajo za uspešno izvedbo naloge, kaj ga ovira, v katerih okoliščinah je uspešnejši),
- kje potrebuje pomoč (kakšne prilagoditve in podporo potrebuje za izvedbo naloge ali kakšne možnosti so na razpolago, ko izvršitev naloge ni uresničljiv cilj) (Magajna, 2009).

Funkcionalna analiza vedenja (functional behavioral assessment – FBA) je namenjena zbiranju informacij potrebnih za načrtovanje pozitivnega vedenjskega načrta za učence z manj primernim vedenjem (Taylor, 2009).

FBA uporabimo, da bi:

- ugotovili, kakšen **namen ali funkcijo ima vedenje**, ki ga označujemo kot problematično, moteče, manj primerno oz. neželjeno, **za posameznika** (skušamo ugotoviti, zakaj učenec določeno neprimerno vedenje uporabi, kaj s tem pridobi oz. čemu se s tem izogne);
- ugotovili, kako različni **dejavniki v okolju pogojujejo pojavljanje**, ohranjanje ali stopnjevanje manj primerne **vedenja**;
- na osnovi ugotovitev **bolj ciljno načrtovali pristop oz. obravnavo** za omilitev motečega vedenja oz. za nadomeščanje tega vedenja z bolj sprejemljivim.

Obstajajo različni pristopi k funkcionalni analizi in vsak pristop vključuje nekoliko različen niz procedur. Vsi pa vključujejo naslednje **osnovne korake**:

1. Identifikacijo in **opis vedenja**, ki ga obravnavamo, vključno s sklopi ali zaporedjem vedenj, ki se običajno pojavljajo skupaj;
2. **Identifikacijo dejavnikov**, ki vplivajo na vedenje:
 - identifikacijo dogodkov, obdobj, situacij, ki napovedujejo, kdaj se neprimerno vedenje bo ali ne bo pojavilo tekom različnih tipičnih dnevnih rutin;
 - identifikacijo posledic, ki vplivajo (vzdržujejo, spodbujajo, omiljujejo) na neprimerno vedenje.
3. **Oblikovanje** in preverjanje **hipotez**, ki razlagajo vedenje (opisujejo specifično vedenje, specifično vrsto situacije, v katerih se pojavlja vedenje ter posledice ali podkrepitev, ki vzdržujejo vedenje v tej situaciji);
4. Oblikovanje **načrta pozitivne podpore vedenja**. (O'Neill in sod., 1997; Taylor, 2009).

Posamezni elementi in strategija celostnega pristopa ter usmerjenost k reševanju problema in direktnemu načrtovanju pomoči so zelo koristni elementi in nujno potrebni v vsakodnevni praksi, kjer se učitelji vsakodnevno srečujejo z oblikami vedenja, ki ga pogosto označujejo kot "moteče".

Kriterijsko ocenjevanje vrednotimo glede na standard ali kriterij, za katerega učitelj, šola ali sestavljavec preizkusa določita, da predstavlja sprejemljivo raven obvladanja neke veščine (kriterij obvladanja se običajno giblje med 75 in 85 % pravilno rešenih postavk). Kriterijski testi pomagajo identificirati, kako otrok obvlada določene posebne spretnosti:

- Kaj lahko in česa ne zmore narediti?
- Katere spretnosti mora še pridobiti?

Kriterijske teste uporabimo, ko nas zanima, ali je učenec neko sestavino, korak ali podspretnost obvladal.

Ocenjevanje, ki temelji na učnem načrtu (ang. Curriculum-based assessment CBA), omogoča redno, formativno spremljanje in ocenjevanje učnega napredka učenca; uporaba se je močno razširila v namene prepoznavanja in detekcije (screening) in normativnega sprejemanja odločitev. CBA se osredotoča predvsem na spremljanje napredka na področju osnovnih akademskih spretnosti: branja, pisanja, računanja.

Ena najpomembnejših značilnosti pristopa CBM je njegova neposredna uporabnost v razredu. Učitelj s pomočjo direktnega opazovanja in beleženja učenčeve učne učinkovitosti pridobi potrebne informacije, ki jih nato uporablja kot osnovo za sprejemanje nadaljnjih odločitev glede načrtovanja poučevanja (Deno, 1987; v Shapiro, 2004). Vsem različnim modelom CBA je skupna predpostavka, da je potrebno preverjati tisto, kar poučujemo. Pristop poudarja direktno, večkratno spremljanje, vrednotenje učenčevega napredka glede ciljnih spretnosti, vedenj, znanj, ki jih učitelj v sklopu učnega načrta izbere in v razredu poučuje. V ta namen več različnih avtorjev predlaga razvoj kratkih preizkusov (npr. kratek tedenski preizkus bralnega razumevanja, ki ga izvedemo s pomočjo krajšega besedila izbranega v skladu z učnim načrtom, cilji, vsebinami in gradivom, ki ga trenutno obravnavamo, uporabljamo). Tako lahko na strukturiran način spremljamo otrokovo učno napredovanje glede na učne zahteve, ki jih v razredu zastavljamo. Pristop predvideva redno opazovanje in spremljanje otrokovega napredovanja, kar nam omogoči, da hitreje ugotovimo, ali otrok pri tem napreduje ali ne, ter temu primerno prilagodimo tudi poučevanje in načrtovanje pomoči.

Poleg omenjenih neformalnih ocenjevalnih strategij sodijo med neformalne ocenjevalne strategije še **intervju, ocenjevalne lestvice, ček-liste, portfolio**.

V okviru projekta ESS, v katerem pripravljamo strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela "Učne težave v osnovni šoli", trenutno preizkušamo dve metodi neformalnega ocenjevanja: **ocenjevanje in merjenje, ki temelji na učnem načrtu (CBA in CBM)** in **funkcionalno oceno vedenja (FBA)**. Obe metodi se v okoljih z daljšo tradicijo prepoznavanja in diagnostičnega ocenjevanja problemov učenja različne narave uporabljata zelo uspešno. Metodi omogočata tako preprečevanje neuspešnosti pri učencih s tveganjem za razvoj težav pri učenju kot tudi zbiranje podatkov za ostale namene ocenjevanja na vseh ravneh 5-stopenjskega načrta kontinuirane pomoči (Magajna, 2009).

Smernice za pravilno in odgovorno uporabo neformalnih oblik ocenjevanja

Ker tehnična in metodološka primernost neformalnih oblik ocenjevanja večinoma ni standardno določena, moramo ocenjevanje te vrste načrtovati in uporabljati z veliko mero previdnosti in pozornosti. S tem se povečuje tudi tehnična kakovost in uporabnost tega ocenjevalnega orodja (Bennett, 1982).

Bennett (1982) priporoča uporabo sledečih **smernic** pri načrtovanju in uporabi neformalnih oblik ocenjevanja, **ki pripomorejo k večji kakovosti oz. metodični ustreznosti (veljavnosti in zanesljivosti) in večji uporabnosti neformalnih oblik ocenjevanja pri sprejemanju pedagoških odločitev**.

1. Natančno opredelimo namen ocenjevanja

Natančno opredeljen namen ocenjevanja usmerja izbiro ustrezne oblike neformalnega ocenjevanja ter način zbiranja in obdelave podatkov.

2. Izberimo ali sestavimo neformalne pristope, ki ustrezajo namenu ocenjevanja, ki smo ga opredelili.

Izbrani pristopi naj bi bili direktno povezani z namenom ocenjevanja. Bolj kot je mera direktna, bolj uporabni so rezultati.

Kadar je izhodiščna težava (npr. neprimerna oblika vedenja v določeni situaciji), bo kot začetni pristop morda najprimernejša FBA. Če ugotovimo, da se neprimerno vedenje pojavlja zaradi določenih deficitov veščin in znanja, pa morda nadalje tudi analiza naloge ali CBA.

3. Natančno definiramo področja, ki jih bomo ocenjevali ali cilje, ki naj bi jih evalvirali.

Natančno je potrebno definirati in opredeliti tudi vsebinsko osredotočenost ocenjevanja. Torej odgovoriti na vprašanje, KAJ bomo ocenjevali. Vsebinska opredelitev bi lahko bila npr. *Množenje večmestnih števil z enomestnim številom od 0 do 9* ali *Aleš bo v petih minutah pisno rešil 10 pisnih računov množenja večmestnih števil z enomestnim številom od 0 do 9*.

Poglobljeno ocenjevanje izvajamo le na področjih, ki predstavljajo otrokovo učno potrebo. Kadar mora biti ocenjevanje bolj poglobljeno in specifično, so uporabne bolj intenzivne neformalne oblike ocenjevanja – npr. kriterijski testi, diagnostično poučevanje, klinični intervjuji in funkcionalna analiza vedenja.

4. Izberemo ocenjevalne naloge, ki so direktno reprezentativne oz. vzorčne za določeno področje ali neposredno povezane s ciljem, ki naj bi ga evalvirali.

Vse formalne in neformalne mere slonijo na vzorcih nalog oz. enot ocenjevanja. Nepraktično bi bilo opazovati vsa vedenja učenca ali preizkušati spretnost reševanja npr. vseh možnih računskih problemov množenja. Reprezentativnost vzorca opazovanih vedenj ali ocenjevanih enot lahko dosežemo z naključnim izborom nalog ali z izborom nalog, ki zelo specifično opredeljujejo cilje, ki jih želimo evalvirati.

5. Opredelimo vidike, po katerih bomo ocenjevali in kriterije za presojanje o pravilnosti odgovora.

Potrebno je natančno opredeliti kriterije, ki nam bodo služili kot mejniki za odločanje o tem, ali je naloga izvedena primerno, neprimerno, pravilno ali nepravilno. Kriterij bi bil lahko npr. hitrost ali natančnost izvedene naloge izražen v odstotkih ali pogostost in intenzivnost na področju vedenja.

6. Opredelimo kriterije za evalviranje celotne uspešnosti ali ustreznosti funkcioniranja ter argumentirajmo izbor kriterijev.

Natančno je potrebno opredeliti tudi kriterije oz. mejnike za presojanje o prisotnosti učne težave, o ustreznosti poučevanja ali napredku otroka.

Eno pomembnejših vprašanj, ki si jih zastavljamo pri neformalnih oblikah ocenjevanja, je, ali ocena vedenja oz. ugotovljeni dosežki otroka predstavljajo učno težavo oz. izziv in ali so morebitne težave tako izrazite, da zahtevajo intenzivnejše oblike obravnave. V večini primerov kriterije postavljajo strokovnjaki (npr. učitelji).

Pri ocenjevanju obvladovanja množenja bi lahko npr. zastavili kriterij 90 % pravilno rešenih nalog za oceno, da je otrok ustrezno osvojil strategijo množenja. Mejniki lahko postavimo glede na začetno oceno stanja, glede na obstoječe standarde znanja ali kriterijske vrednosti določene skupine.

7. Ocenjevanje izvajamo tako obsežno, kot je le možno in ekonomično.

Ker se zanesljivost povečuje s številom nalog oz. ocenjevalnih enot in z dolžino oz. obsežnostjo opazovanja vedenja, ki ga ocenjujemo, razmislimo, kako obsežno ocenjevanje je še izvedljivo

in ekonomično. Če je možno, vključimo več ocenjevalcev in primerjajmo ter usklajujemo opažanja oz. ocene, s čimer lahko zmanjšamo subjektivnost in napake ocenjevanja. Zanesljivost lahko povečamo s ponavljanjem ocenjevanja z enakim nizom nalog in primerjanjem dobljenih rezultatov ali z ocenjevanjem s podobnim enakovrednim nizom nalog in primerjanjem dobljenih rezultatov.

8. Pridobljene podatke interpretirajmo in uporabimo z veliko mero previdnosti in odgovornosti.

Upoštevajmo specifični kontekst, v katerem je bilo ocenjevanje izvedeno in ne posplošujmo ugotovitev, če nimamo ustreznih argumentov. Vedno kritično presodimo tudi morebiten vpliv subjektivnih prepričanj ocenjevalca na rezultat. Če natančno upoštevamo vse smernice za zagotavljanje zanesljivosti in veljavnosti neformalnih oblik ocenjevanja in z vgrajevanjem sprotnega ocenjevanja v vsakodnevni učni proces, lahko učitelj spremlja napredek učenca in presoja, ali je poučevanje oz. pomoč učinkovita ali pa so morebiti potrebne kakšne prilagoditve in dodatne oblike podpore in pomoči.

Zaključimo lahko, da mora biti diagnostično ocenjevanje, posebej neformalno diagnostično ocenjevanje, skrbno in sistematično načrtovan proces.

Zaključek

Neformalni ocenjevalni pristopi predstavljajo pomemben element v ocenjevalnem procesu učnih težav in na širšem področju specialne pedagogike. Omogočajo nam oblikovanje celostne ocene o otrokovem funkcioniranju in dejavnikih v okolju, ki to funkcioniranje spodbujajo ali ovirajo. Ker se takšno ocenjevanje izvaja v vsakdanjem okolju in z vsebino, ki je neposredno relevantna za ocenjevano situacijo, so tudi rezultati neposredno uporabni za načrtovanje poučevanja oz. pomoči otroku z učnimi težavami. Za načrtovanje učinkovitih prilagoditev in ustreznih strategij pomoči in podpore je posebej pomembno spoznati, kakšni pogoji in katere poučevalne strategije izboljšajo otrokovo učinkovitost.

Neformalne ocenjevalne strategije so lahko pomembno dopolnilo in nadgradnja informacij, ki jih dobimo s formalnimi, standardiziranimi preizkusi. Še posebej so uporabni v slovenskem prostoru, kjer na področju specialne pedagogike še nimamo razvitih mnogih standardiziranih preizkusov.

Ena od pomembnih značilnosti in prednosti neformalnih ocenjevalnih pristopov je njihova fleksibilnost oz. možnost prilagajanja potrebam specifične ocenjevalne situacije. Omenjena prednost je hkrati lahko tudi omejitev. Ker tehnična in metodološka primernost ni standardno določena, moramo neformalne ocenjevalne pristope načrtovati zelo sistematično in uporabljati z veliko mero previdnosti in odgovornosti. S tem povečujemo tako kakovost in uporabnost samega ocenjevalnega postopka kot tudi veljavnost in zanesljivost tako pridobljenih informacij.

Uporabljeni viri

- Alberta Learning (2002). Unlocking potential: key components of programming for students with learning disabilities. Alberta: Alberta Learning. Learning and Teaching Resources Branch. Pridobljeno 5. 7. 2010, s <http://education.alberta.ca/media/511999/unlocking.pdf>
- Bennett, R. E. (1982). Cautions for the Use of Informal Measures in the Educational Assessment of Exceptional Children. *Journal of Learning Disabilities*, let. 15, št. 6, str. 337-339.

- Hoover, J. J. (2009). *RTI Assessment Essentials for Struggling Learners*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Kavkler, M. (2009). Konceptualne osnove učinkovite obravnave učencev z učnimi težavami V M. Kavkler, M. Košak-Babuder, J. Košir, A. Jereb: Razvoj podpore in pomoči učencem z učnimi težavami – analiza in modeli (neobjavljeno letno poročilo projekta ESS: Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta "učne težave v osnovni šoli") (str. 7-29).
- Leadbetter, J., Leadbetter, P. (1993). *Special children: meeting the challenge in the primary schools*. London: Cassel.
- Magajna, L. (2009). Osnovna izhodišča, pristopi in modeli prepoznavanja in diagnostičnega ocenjevanja učnih težav V L. Magajna in sod., *Teoretične osnove: Modeli in strategije prepoznavanja in diagnostičnega ocenjevanja učnih težav* (str. 9-39). Delovno gradivo podprojekta "Prepoznavanje in odkrivanje učnih težav" v okviru projekta "Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela učne težave v osnovni šoli". Neobjavljeno gradivo.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Magajna, L., Pulec Lah, S., Hudoklin, M., Jereb, A., Janželj, L. in Košir, J. (2009). *Teoretične osnove: Modeli in strategije prepoznavanja in diagnostičnega ocenjevanja učnih težav*. Delovno gradivo podprojekta "Prepoznavanje in odkrivanje učnih težav" v okviru projekta "Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela učne težave v osnovni šoli". Neobjavljeno gradivo.
- McGill Franzen, A. (2006). *EFA Global Monitoring Report 2006: Effective literacy teaching*. Pridobljeno 20. 7. 2010, s http://portal.unesco.org/education/fr/files/43180/11315352121McGill_Franzen.doc/McGill_Franzen.doc
- McLoughlin, J. A., Lewis, R. B. (2005). *Assessing Students with Special Needs* (6th ed.). Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Navarete, C., Wilde, J., Nelson, C., Martínez, R., Hargett, G. (1990). *Informal assessment in educational evaluation: implications for bilingual education programs*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education. Pridobljeno 2. 7. 2010, s <http://eric.ed.gov/PDFS/ED337041.pdf>
- O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., Newton, J. S. (1997). *Functional Assessment and program development for problem behavior* (2nd ed.). Pacific Grove, Ca: Brooks/Cole.
- Shapiro, E. S. (2004). *Academic Skills Problems, Direct Assessment and Intervention*. NY: The Guilford Press.
- Tylle, J. (1999). *Informal and subjective assessment methods*. Pridobljeno 20. 6. 2010, s http://www.education4skills.com/jtylle/informal_&_subjective_assessment.html
- Taylor, R. L. (2009). *Assessment of exceptional students. Educational and Psychological Procedures* (8th ed.). Upper Side River: Pearson.
- Watkins, A. (ur.) (2007) *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ysseldyke, J., Algozzine, B. (2006). *Effective Assessment for Students with Special Needs*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

FORMATIVNO SPREMLJANJE BRALNEGA NAPREDKA NA OSNOVI POSTOPKA SPREMLJANJA TEKOČNOSTI BRANJA, KI TEMELJI NA KURIKULUMU¹

Janja Košir, prof. def.

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, *e-naslov*: janja_1981@yahoo.com

Povzetek

V prispevku opisujemo odnos med tekočnostjo branja in bralnim razumevanjem. Tekočnost branja ima po več avtorjih več dimenzij in se tesno povezuje z bralnim razumevanjem. Glavni namen prispevka je tako kratka osvetlitev razmerja med tekočnostjo branja in bralnim razumevanjem in pomen spremljanja tekočnosti branja pri začetnih bralcih.

Poleg različnih konceptov tekočnosti branja v prispevku obravnavamo tudi spremljanje različnih dimenzij tekočnosti branja. Podrobneje se posvetimo spremljanju tekočnosti branja z vidika natančnosti in hitrosti branja ter na kratko predstavimo formativno obliko spremljanja napredka na tem področju – formativno spremljanje bralnega napredka na osnovi postopka spremljanja tekočnosti branja, ki temelji na kurikulumu (ang. R-CBM; reading curriculum based measurement). Omenjeno metodo, način, oz. pristop smatramo kot možen pristop spremljanja bralnega napredka, katerega uporabnost je potrebno v slovenskem prostoru še preizkusiti.

Ključne besede: tekočnost branja, bralno razumevanje, formativno ocenjevanje

Uvod

Slovenska osnovna šola v sklopu učnega načrta za slovenščino usvajanju spretnosti branja posveča celotno prvo triletnje. V tem času naj bi učenci pridobili potrebno tekočnost branja (največkrat opredeljeno kot primerna tehnika branja, avtomatizirano branje). Le-to naj bi učenci dosegli skozi model didaktične igre. Ta pa ne izključuje urjenja, vaje, ki je ključna za avtomatizacijo katere koli spretnosti (Pečjak, 1996; Žerdin, 2003). Ustrezna avtomatizacija spretnosti branja učencem pomaga, da jim med branjem ni potrebno razmišljati o tem, kako bodo določeno besedo prebrali, temveč o pomenu tega, kar preberejo (Pečjak, 1996; Žerdin, 2003). Zreli bralci tako pozornost in energijo uspejo usmeriti v bralno razumevanje, nespretni, nezreli bralci pa te vire namenjajo prepoznavanju/ dekodiranju besed.

V prispevku bomo za osvetlitev pomena tekočnosti branja osvetlili dilemo, problem, ki ga omenja Rasinski (2000). Le-ta je vseskozi prisoten tako v tujem kot tudi našem šolskem vzgojno-izobraževalnem prostoru. Gre za vprašanje odnosa med tekočnostjo branja in bralnim razumevanjem, vprašanjem avtomatizacije branja in bralnim razumevanjem. Ob tem naj povemo, da se pojma tekočnosti in avtomatizacije spretnosti branja v različnih virih nekje delno, drugje pa tudi popolnoma prekrivata (Kameenui, Simmons, 2001), npr. avtorji Kolić-Vehovec, Pečjak, Ajdišek

¹ Prispevek je nastal v okviru projekta Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela "Učne težave v osnovni šoli", ki ga financirata Evropski socialni sklad in Ministrstvo RS za šolstvo in šport.

in Rončević tekočnost branja povezujejo z avtomatiziranostjo spretnosti branja oz. avtomatiziranostjo tehnike branja oz. avtomatizirano sposobnostjo dekodiranja, ki se kaže v hitrosti branja (Kolić-Vehovec, Pečjak, Ajdišek in Rončević, 2008). Izraznost branja in bralno razumevanje pa pojmujejo kot drugi dve bralni zmožnosti (se pravi, da po konceptu omenjenih avtorjev gre za tri med seboj povezane bralne zmožnosti: tekočnost, izraznost in razumevanje).

Tekočnost branja

Branje je kompleksna dejavnost, ki zahteva nemudno, istočasno koordinacijo in simultano izvajanje več različnih spretnosti. S pomočjo istočasnega koordiniranega izvajanja spretnosti dosežemo tekočnost, ki se izkazuje v ustrezno hitrem branju, ki poteka brez napora in prekomernega zavestnega nadzora ter usmerjanja pozornosti (Fuchs, Fuchs, Hosp in Jenkins, 2001; po Logan, 1997). Iz tega opisa, ki ga navajajo avtorji, lahko vidimo, da je pomembna karakteristika spretnega branja prav tekočnost branja, ki po več avtorjih pomeni hitro in natančno pretvorbo besedila v govor (Fuchs idr., 2001).

Tuje opredelitve, ki opredeljujejo tekočnost branja, najpogosteje omenjajo dve dimenziji, in sicer natančnost in hitrost branja. Poleg tega različni avtorji omenjajo in poudarjajo tudi nekatere druge dimenzije tekočnosti branja. Tako npr. Johns in Berglund koncept tekočnosti branja opisujeta kot spretnost natančnega, primerno hitrega in ekspresivnega branja, ki vključuje tudi vidik spremljanja bralnega razumevanja (Johns, Berglund, 2006).

Ustrezna tekočnost branja torej po mnogih avtorjih ne pomeni samo vidika dekodiranja posameznih besed in avtomatiziranja spretnosti branja pri branju besedila, temveč se le-ta razširi na vidik bralnega razumevanja (Johns, Berglund, 2006). Podobno Rasinski (2004) tekočnost branja (reading fluency) skuša jasneje predstaviti kot večdimenzionalen koncept (vendar v sam koncept tekočnosti ne vključi bralnega razumevanja, kot to naredita Johns in Berglund), ki predstavlja most med dvema pomembnima spretnostma branja – dekodiranjem posameznih besed in bralnim razumevanjem. Prva dimenzijo tekočnosti branja tako opredeli kot natančnost dekodiranja, drugo kot hitro, avtomatizirano prepoznavo besed, s tretjo pa poudarja ekspresivno, pomensko interpretacijo prebranega. Dimenzije so po Rasinskem (2004) med seboj tesno povezane, pri tem pa je natančno in avtomatizirano branje tisto, ki zagotavlja pogoje za ekspresivno branje. Vse tri dimenzije so pomembne, vse tri je potrebno negovati in spremljati (Rasinski, 2004). Tekočnost branja tako avtor obravnava z več vidikov. Prvi vidik tekočnosti branja se povezuje z dejstvom, da bralci, ki berejo tekoče, berejo avtomatično, brez zavestnega nadzora in usmerjanja pozornosti pri dekodiranju besed. To jim omogoča, da pozornost in zavestni nadzor ter kapacitete delovnega spomina namenijo bralnemu razumevanju (Rasinski, 2004, po LaBerge in Samuels, 1974; Rasinski, 2004, po Samuels, 2002; Rasinski, 2004, po Stanovich, 1991). Pri tem pa je pomemben tudi drug vidik, in sicer da bralec zna iz tekoče prebranega besedila izluščiti pomen. To je točka, kjer se tekočnost branja neposredno povezuje tudi z bralnim razumevanjem, to je vidik tekočnosti branja, ki ga po Rasinskem (2004, po Dowhower, 1987, 1991; Rasinski, 2004, po Schreiber, 1980, 1987, 1991; Rasinski, 2004, po Schreiber in Read, 1980) lahko spremljamo tudi preko spremljanja primernega izraznega branja ter uporabe ustrezne glasnosti, tona, poudarkov, naglasa. Preko uporabe ustrezne glasnosti, tona, poudarkov, naglasa bralci dokazujejo, da ob branju besedila iščejo oz. uspejo poiskati njegov pomen (Rasinski, 2004).

Ameriški avtorji, pri katerih najdemo največ virov za spremljanje tekočnosti branja s pomočjo CBM, navajajo, da je bilo spremljanje tekočnosti branja skozi zgodovino raziskovanja branja različno aktualno. Tako je v začetku 20. stoletja na ameriških tleh tekočnosti branja namenjeno veliko več pozornosti kot v 70-ih letih 20. stoletja (Fuchs idr., 2001). Avtorji možno razlago

pripisujejo tudi dejstvu, da je v tem času v ZDA aktualen celostni jezikovni pristop k učenju branja (v 70-ih letih se je med drugimi pri nas s tem problemom ukvarjala tudi Danica Golli). Naj takoj dodamo, da v prispevku ne obravnavamo odnosa, dileme med različnimi pristopi k učenju branja oz. bralni pismenosti. Gre za iskanje načinov spremljanja bralnega napredka učencev, ki ga lahko spremljamo preko tekočnosti branja in bralnega razumevanja ne glede na siceršnjo metodo poučevanja. Prav tu bi lahko glede na navedene rezultate raziskav o povezanosti bralnega razumevanja in tekočnosti branja našli pomembno in zanimivo skupno izhodišče. Med drugim prav Rasinski (2004), močan zagovornik spremljanja tekočnosti branja, ki jo opredeljuje kot natančnost, hitrost in izraznost branja (kar mnogi hitro povezujejo izključno z avtomatizacijo tehnike branja ter analitično-sintetično metodo opismenjevanja) kot del poučevanja branja navaja nekatere pristope, ki jih učitelji uporabljajo znotraj celostnega pristopa opismenjevanja. Poudarja, da je tudi za slabše bralce potrebno oblikovati naravne in avtentične načine in situacije spodbujanja bralnega napredka s pomočjo npr. branja poezije in dramskih besedil kot priprave na kasnejši nastop ipd., pri tem pa v pomoč slabšim bralcem pomembno vlogo namenja tudi branju v zboru ali v paru ob pomoči dobrega bralca (Rasinski, 2004).

Tekočnost branja in bralno razumevanje

V tujini je v sedanjem času veliko raziskovalnega napora in truda na področju branja namenjeno prav raziskovanju tekočnosti branja (opredelitvi pojma, iskanju ustreznih mer spremljanja tekočnosti branja ...). Razlog za to je v tem, da raziskovalni rezultati govorijo o tem, da je med bralnim razumevanjem in tekočnostjo branja (ki so jo večkrat spremljali kot natančnost in hitrost branja) tesna povezava (Lipson, Wixon, 2009, po Carnine, Silbert in Kameenui, 1997; Lipson, Wixon, 2009 po Rasinski, Blachowicz in Lems, 2006; Lipson, Wixon, 2009, po Jenkins idr., 2000; Fuchs, idr., 2001 po Nathan in Stanovich, 1991; Fuchs, idr., 2001 po Thurlow in van den Broek, 1997).

Fuchs in Fuchs, Hosp in Jenkins (2001) se v raziskovalnem delu (Fuchs, idr., 2001) lotijo tega problema s teoretičnega, empiričnega in zgodovinskega vidika. Tekočnost branja opredelijo kot zapleteno, raznoliko dejavnost, ki vključuje percepcijske spretnosti avtomatizirane prepoznave, črk, zlogov, besed in njihovega prevoda v ustrezne glasovne reprezentacije, ustrezno povezovanje glasovne reprezentacije z njenim pomenom (besedišče), smiselno procesiranje informacij v stavkih, med stavki, v povedi, med povedmi, povezavo besedila s poprejšnjimi informacijami in uporabljanje zmožnosti sklepanja, kar vse pripomore tudi k uspešnemu bralnemu razumevanju. Uspešen bralec vse te spretnosti koordinira hitro, brez napora in zavestnega nadzora. Avtorji trdijo, da je prav tekočnost glasnega branja (ki ga različni raziskovalci merijo z različnimi merami – glede na opredelitev tekočnosti branja) tista, ki govori o uspešnosti koordiniranja zapletenega sistema vseh omenjenih spretnosti. Avtorji po več raziskovalnih rezultatih tekočnost branja utemeljujejo kot zanesljiv in veljaven način, preko katerega lahko opišemo in zasledujemo splošno bralno spretnost učenca (Fuchs idr., 2001, po Marston, Fuchs, Deno, 1985). Omenjeni avtorji poudarjajo, da gre za "grobo" oceno splošne bralne spretnosti, ki je priročna za uporabo (kratki bralni preizkusi). Spremljanje bralnega napredka s pomočjo spremljanja tekočnosti branja je potrebno za natančnejšo oceno seveda dopolnjevati tudi s preizkusi bralnega razumevanja. Ob tem je potrebno navesti tudi ugotovitve več raziskovalcev, ki navajajo, da je povezava med tekočnostjo branja in bralnim razumevanjem v višjih razredih osnovne šole manj izražena (Fuchs, idr., 2001, po Kranzler, Miller in Jordan, 1999; Fuchs, idr., 2001, po Paris, Carpenter, Paris in Hamilton, 2005; Fuchs, idr., 2001, po Stahl in Hiebert, 2006). Tako naj bi bil ta vidik spremljanja razvoja spretnosti branja aktualen predvsem v nižjih razredih osnovne šole (z njo ne moremo spremljati, kako učinkovito je učenec analiziral besedilo, razumel in doumel skrite pomene, usvojil informacije, ipd.). Podobno ugotovitev navaja tudi Kolić-Vehovec s sodelavci (Kolić-Vehovec, Pečjak in Pirc, 2009, Kolić-

Vehovec, idr. 2008, po Kolić-Vehovec idr. 2004), ki so ugotovili, da je pri učencih nižjih razredov sama hitrost dekodiranja pomemben napovednik bralnega razumevanja, pozneje pa se njegova pomembnost zmanjšuje. Zanimiva dopolnitev tega podatka pa je, da najdemo tudi raziskave, ki tudi v višjih razredih oz. stopnjah šolanja potrjujejo povezanost med bralnim razumevanjem in tekočnostjo branja. Tako Artlet in sodelavci (Kolić idr., 2008, po Artlet idr., 2001) navajajo ugotovitev, da na bralno razumevanje srednješolcev pomembno vpliva obseg branja, metakognitivno znanje o strategijah branja in tekočnost branja/dekodiranja. Na različne raziskovalne rezultate najbrž vpliva tudi sama opredelitev osnovnih pojmov, konceptov (kaj je tekočnost branja in s kakšno mero jo merimo – ali v mere spremljanja tekočnosti branja vključimo samo hitrost branja, ali pa tudi natančnost in izraznost branja ...).

Spremljanje tekočnosti branja naj bi predvsem učiteljem nižjih razredov omogočilo boljše in lažjo oceno glede izvora možnih težav in tako učinkovitejše načrtovanje oblik pomoči. Rasinski (2004) tako npr. predlaga, da učencu, ki ima težave z avtomatizacijo branja, omogočimo ponavljajoče branje istih odsekov besedila ter pomoč in usmerjanje pri branju (branje v sekvencah, branje v zboru), z učencem, ki ima več težav z natančnim dekodiranjem pa se posvetimo treningu in strategijam, ki mu bodo pomagale pri pravilnejšem, natančnem dekodiranju posameznih besed.

Pri tem ne smemo pozabiti, da je cilj uspešnega branja in bralne pismenosti oblikovanje, tvorjenje pomena. Spremljanje posameznih dimenzij tekočnosti branja preko enostavnih mer pa je samo eden izmed vidikov, ki ponuja učitelju in strokovnemu delavcu način enostavnega spremljanja splošnega bralnega napredka. Pri tem torej glavni poudarek ne namenimo npr. "učenju ali poučevanju" natančnega in hitrega branja (kot dve izmed dimenzij tekočnosti branja po Rasinskem), temveč spremljanje različnih dimenzij tekočnosti branja smatramo kot enostaven, izvedljiv in praktičen način spremljanja splošnega bralnega napredka.

Pomembno pri razumevanju, interpretaciji in uporabi koncepta tekočnosti branja je tudi to, da tekočnost branja (npr. takrat, ko jo spremljamo z enostavnimi merami, kot je hitrost in natančnost branja) predstavlja eno izmed možnih poti, enostavnih in praktičnih načinov spremljanja bralnega napredka. Učitelj naj pri tem preizkusov ne bi uporabljal kot način poučevanja branja (npr. prekomerni, preobsežni treningi hitrega branja, zato da bi izboljšali hitrost branja, oz. da bi učenca vzgojili v "hitrega bralca"). Učitelj v poučevanje branja mora v pomembni meri vključevati branje z razumevanjem in izrazno branje. Opisan način merjenja tekočnosti branja predstavlja samo eden izmed enostavnih, a hkrati dovolj zanesljivih in veljavnih načinov, kako ugotoviti, ali učenec napreduje. Golo, izolirano treniranje določene spretnosti (npr. tekočnosti na račun branja z razumevanjem) pa ne pripomore k splošnemu bralnemu napredku, ampak ga lahko celo ovira (Rasinski, 2004, po Deno, Mirkin, in Chiang 1982; Rasinski, 2004, po Kuhn in Stahl, 2000; Rasinski, 2004, po Osborn in Lehr, 2003).

Formativno ocenjevanje, spremljanje bralnega napredka

Magajna (2009) omenja, da so v našem prostoru potrebne nadaljnje raziskave, ki bi bile med drugim usmerjene v izrabo potencialov različnih alternativnih načinov ocenjevanja in vrednotenja napredka učencev. Le-to bi služilo neposrednemu, hitremu in dovolj učinkovitemu razvoju in ustreznemu prilagajanju samega poučevanja. Sodobni koncepti specialno-pedagoškega ocenjevanja dajejo prednost predvsem formativnim, alternativnim, neformalnim oblikam ocenjevanja. S tem se poudarja vlogo sprotnega, formativnega spremljanja in vrednotenja otrokovega napredka. Pri tem naj bi učitelj tako ocenjevanje izvajal v otrokovem "naravnem" (vsakdanjem, šolskem) okolju in kot del ocenjevalnih pristopov, strategij, pripomočkov v največji možni meri uporabljal vsakodnevne in otrokom znane materiale in pripomočke, vsebine (Magajna,

2008, po Jelenc, 1999). Obstajajo različni pristopi, s pomočjo katerih lahko spremljamo razvoj in postopen učni napredek učenca. Pri tem naj bi bilo poučevanje, spremljanje napredovanja učencev ter preverjanje in ocenjevanje med seboj tesno povezano. V zadnjih desetletjih je bilo v ta namen razvitih več različnih učinkovitih formativnih in alternativnih načinov ocenjevanja, vrednotenja (Bender, 2008).

Razvoj različnih formativnih, neformalnih oblik ocenjevanja je tako v tujini kot pri nas rezultat nezadovoljstva s tradicionalnimi oblikami ocenjevanja. Prav zaradi problemov in pomanjkljivosti tradicionalnih oblik preverjanja in ocenjevanja ter učnih in razvojnih potreb vseh učencev (tudi učencev z učnimi težavami) naj bi bili učitelji pozorni na to, da bodo izbrali in sooblikovali ustrezen, izvedljiv in učinkovit sistem, ki jim bo znotraj njihove poučevalne prakse omogočal redno formativno spremljanje učne/delovne učinkovitosti učencev. Redno spremljanje učenčeve učne učinkovitosti oz. njegovega napredovanja naj bi preprečilo nastanek večjih neskladij med nivojem učenčevih dejanskih spretnosti in učnimi zahtevami vzgojno-izobraževalnega okolja (Bender, 2008). Redno spremljanje učne učinkovitosti učenca na področju izbranih spretnosti, vsebin, ciljev pa lahko izvajamo in prikažemo na različne načine.

Kljub temu da se tudi v slovenskem okolju poudarja pomen in vrednost formativnega ocenjevanja (imenovanega tudi "ocenjevanje za učenje"), kateremu se v tudi na raziskovalnem področju v zadnjem času namenja nekaj pozornosti, pa v naših šolah še vedno prevladuje predvsem ocenjevanje učenja (sumativno ocenjevanje) (Magajna, 2009).

V poučevalni praksi lahko v slovenskem prostoru zaznavamo pomanjkanje razvoja in uporabe enostavnih, a hkrati veljavnih in zanesljivih oblik formativnega vrednotenja in spremljanja konkretnega učnega napredka učencev, ki bi nudilo kvalitetno in zadostno osnovo za oblikovanje strokovno utemeljenih odločitev glede potrebnih sprememb v poučevalni praksi ter oblik in intenzivnosti pomoči učencem. Spričo raznolikosti učencev in potrebe po oblikovanju vključujoče se šole, ki naj bi znala odkriti in upoštevati posebne vzgojno-izobraževalne potrebe vseh učencev in med temi tudi učencev z učnimi težavami, je prepoznavanje in uresničevanje razvoja, načrtovanja in preizkušanja nekaterih enostavnih formativnih oblik ocenjevanja učencev toliko pomembnejše.

Pri strokovnem raziskovanju konceptov, pristopov in strategij za podporo petstopenjskega modela podpore in pomoči za učence z učnimi težavami smo se tako med drugim lotili raziskovanja pristopov in strategij, ki bi nam pomagale pri rednem spremljanju napredka učencev in med njimi tudi učencev z učnimi težavami. Med njimi smo podrobneje izpostavili t. i. ocenjevanje, vrednotenje, ki temelji na kurikulumu (ang. CBM – curriculum based measurement). Glede na tuje znane raziskovalne rezultate in tridesetletni razvoj te oblike formativnega ocenjevanja menimo, da lahko razvoj in preizkus omenjenega ocenjevanja, spremljanja napredka učencev na področju razvoja osnovnih akademskih spretnosti s svojimi značilnostmi v slovenskem prostoru pripomore k ustreznemu izvajanju pomoči na vseh petih korakih petstopenjskega modela pomoči, ki ga podrobneje predstavi in opisuje Kavkler (2008). Glede na rezultate raziskav tujih virov in literature (prednostno virov in literature pridobljene na področju ZDA) predpostavljamo, da bi bilo formativno ocenjevanje in znotraj tega CBM (ob primernih prilagoditvah) koristen in prenosljiv pristop, strategija tudi za naše kulturno in vzgojno-izobraževalno okolje.

Enostavne, veljavne in zanesljive oblike sprotne vrednotenja in ocenjevanja napredka učencev omogočajo takojšnjo in pravočasno zagotovitev primerne pomoči in potrebno prilagajanje vzgojno-izobraževalnega okolja potrebam vsakega učenca. Predvidevamo, da bi ustrezen razvoj in uporaba CBM pripomogel pri strokovno utemeljenem, hitrejšem in učinkovitejšem zagotavljanju pomoči predvsem v prvih treh korakih petstopenjskega modela (čeprav je CBM uporaben prav na

vseh petih stopnjah modela), kar bi v praksi pomenilo manj pretiranega usmerjanja učencev v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Z uporabo CBM bi se tako že v samem začetku usmerili na učinkovito in ustrezno prepoznavanje potreb in izvajanje pomoči, ki bi omogočila učencem ustrezen učni napredek in s tem realneje ocenila potrebe po intenzivnejših oblikah ocenjevanja in pomoči (Magajna, 2009).

Omeniti je potrebno tudi to, da je CBM le ena izmed več možnih formativnih oblik, pristopov, strategij spremljanja, vrednotenja napredka učencev, ki jo je potrebno dopolnjevati tudi z drugimi formativnimi oblikami ocenjevanja. Tudi ta pristop pa je glede na vire in literaturo možno uporabiti na napačen način. Tako tudi CBM s svojimi značilnostmi ob neprimerni in nepravilni uporabi lahko postane le še ena izmed oblik ocenjevanja, katere namen ni v vrednotenju za učenje, temveč v vrednotenju za ocenjevanje ter učenju za ocenjevanje (v primeru, ko se začne poučevanje prilagajati oblikam preizkusov in poteka v namen uspešnosti na preizkusih). CBM ima svoje omejitve tudi v tem, da so oblike preverjanja in njegove mere osredotočene na spremljanje napredka na področju osnovnih akademskih spretnosti, predvsem v obdobju začetnega opismenjevanja. Kljub temu so v tujini skozi dolgoleten razvoj CBM v zadnjem času razširili tudi na področje zahtevnejših akademskih spretnosti ter na druga vsebinska in predmetna področja. Glede na pomanjkanje kakršnih koli alternativnih, neformalnih, a kljub temu zanesljivih in veljavnih oblik ocenjevanja, ki so dovolj enostavne za uporabo na lokalni ravni, ocenjujemo, da je CBM primeren model oz. strategija formativnega ocenjevanja in vrednotenja učnega napredka, katere razvoj bi lahko učinkovito podprl spremljanje napredka učencev na področju osnovnih akademskih spretnosti. Glede na rezultate tujih raziskav ima ocenjevanje napredka s pomočjo CBM svoje prednosti v tem, da je možno preizkuse CBM tudi razvijati in nadgraditi. Tako bi lahko z razvojem preizkusov le-te razširili tudi na področje zahtevnejših akademskih spretnosti in znanj ter spretnosti na specifičnih predmetnih področjih.

V tujih virih lahko najdemo množico virov, ki navajajo raziskovalne rezultate glede različnih mer in preizkusov, s pomočjo katerih različni avtorji skušajo meriti tekočnost branja (Lipson, Wixon, 2009). V ta namen so v ZDA pričeli pred tridesetimi leti razvijati ocenjevanje, ki temelji na kurikulumu (Shinn, 1989, po Deno; Shinn, 1989, po Deno, 1980). S pomočjo te neformalne oblike ocenjevanja so med drugim želeli spremljati razvoj osnovnih šolskih spretnosti, med katerimi je tudi branje. Pri spremljanju branja so spremljali njegovo tekočnost, ki so jo merili s pomočjo spremljanja natančnosti in avtomatizacije branja (slednjo so spremljali kot hitrost branja – t. j. število prebranih besed v določenem času, ki je ponavadi znašal 1-4 minute) (Rasinski, 2004, po Deno, Mirkin, Chiang 1982; Rasinski, 2004, po Fuchs, Fuchs in Maxwell, 1988).

V raziskavi po Fuchs, Fuchs in Maxwell (Fuchs, idr., 2001, po Fuchs, Fuchs in Maxwell, 1988) so ugotovili visoko korelacijo (0,91) med tekočnostjo branja, merjeno s pomočjo CBM (merjenje avtomatizacije branja), in bralnim razumevanjem (ki so ga merili z enim izmed podtestov standardiziranega in pogosto uporabljenega testa branja). Zanimivo je, da so drugi bralni preizkusi, ki naj bi direktno merili bralno razumevanje (preizkus, ki je vključeval odgovarjanje na vprašanja, preizkus, ki je vključeval povzemanje vsebine in preizkus, ki je vključeval vstavljanje manjkajočih besed), izkazali nižjo povezanost z omenjenim standardiziranim testom bralnega razumevanja.

Ocenjevanje, spremljanje napredka učencev, ki temelji na kurikulumu

Standardizirani postopki merjenja CBM merijo, kvantificirajo učenčevo funkcioniranje in napredovanje na področju branja, pisanja in računanja. Ker so postopki standardizirani, je rezultate lažje primerjati, kar zagotavlja veljavno in zanesljivo bazo podatkov oz. zbiranje podatkov. Avtorji

navajajo CBM kot primerno alternativo drugim postopkom merjenja, vrednotenja funkcioniranja, napredovanja učencev (Shinn, 1989).

Postopek CBM so v ZDA uporabljali v raznovrstne namene, npr. kot metodo, postopek za spremljanje napredka zgodnjega opismenjevanja učencev (Connell, 2005, po Good, Kaminski, 1996), pri načrtovanju poučevanja (Connell, 2005, po Shapiro, 1996), za vrednotenje pripravljenosti na šolo pri predšolskih otrocih (Connell, 2005, po VanderHeyden, Witt, Naquin, 2001), pri beleženju učnih dosežkov na področju osnovnih akademskih spretnosti (Connell, 2005, po Marston, Deno, Kim, 1995), pri oblikovanju pomembnejših odločitev glede ustreznega šolanja učenca, npr. predlogov glede upravičenosti do dodatne pomoči, storitev posebne vzgoje in izobraževanja (Connell, 2005, po Shinn 1989).

Gre za redno in večkratno merjenje učnega napredka učencev s pomočjo oblikovanja več ekvivalentni preizkusov, kar nam omogoča zbiranje podatkov, informacij, ki jih lahko prikažemo s pomočjo grafičnega prikaza.

V zametkih razvoja CBM se je veliko raziskovalnega truda namenilo odkrivanju in razvoju zanesljivih in veljavnih mer, s pomočjo katerih bi lahko spremljali razvoj osnovnih akademskih spretnosti. Kot rezultat opravljenega raziskovalnega dela so bili oblikovani preizkusi CBM in njihove mere na različnih vsebinskih področjih (Connell, 2005). Naloge, preizkusi so splošni, standardni – glasno branje besedila, vstavljanje primernih besed v besedilo (vsake sedme, ki manjka), prosto pisanje s pomočjo nedokončanega začetnega stavka, pisanje besed po nareku, zapis pravih rezultatov in posameznih števk pri računskih preizkusih. Kot zanesljive in veljavne (in zato uporabne) CBM mere spremljanja učenčevega funkcioniranja, napredka na področju osnovnih akademskih spretnosti so avtorji navedli:

- Branje - število pravilno prebranih besed v enominutnem branju starosti primernega besedila (kratki odstavki oz. besedila, sezname besed, branje besed, ki so v besedilu podčrtane).
- Pisanje - število pravilno zapisanih besed, črk ali sekvenc (triminutno pisanje z začetnim stavkom ali nedokončanim stavkom).
- Črkovanje - število pravilno črkovanih ali zapisanih besed, sekvenc pri dvominutnem nareku (z novo besedo na vsakih sedem sekund).
- Matematične spretnosti, znanja - štetje pravilno zapisanih računov, delnih rezultatov ali števk (dveminutno računanje na starosti primernih računskih nalogah), ki so ga v zadnjem času nekateri avtorji dopolnili tudi z reševanjem uporabnih nalog in posledično s številom pravilno rešenih uporabnih nalog oz. rezultatov. V teh raziskavah je Connell (2005) čas testiranja podaljšal na pet minut in navajal vire, ki so učencem na CBM preizkusih reševanja matematičnih uporabnih nalog omogočili celo osem do deset minut časa.

Zaključek

V prispevku na kratko obravnavamo odnos med tekočnostjo branja in bralnim razumevanjem ter opisujemo in predlagamo postopek, način formativnega spremljanja učenčevega napredka na področju tekočnosti branja, ki so ga oblikovali raziskovalci v ZDA.

V nadaljnjem raziskovalnem delu se posvečamo praktičnemu preizkušanju CBM postopka spremljanja napredka na področju branja. Tako smo pripravili tudi načrt, raziskovalno metodologijo, s pomočjo katere bomo uporabo kratkega bralnega preizkusa tudi prvič preizkusili. Pri tem smo se najprej osredotočili na preizkušanje metodologije načrtovanja in izvajanja preizkusov ter vrednotenje z vidika njihove veljavnosti in zanesljivosti.

Literatura

- Bender, W. (2008) Differentiating instruction for students with learning disabilities. London: Sage.
- Bender, W. N. (2008). Differentiating Instruction for Students with Learning disabilities: Best teaching practices for general and special educators. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Connell, J. E. (2005). Constructing a math applications, curriculum-based assesment: an analysis of the relationship between aplication problems, computation problems and criterion-referenced assesments. Doktorska disertacija. Faculty of the Louisiana State University.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., in Jenkins, J. R. (2001). Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis. Scientific studeis of reading, 5(3), 239–256.
- Johns, J., Berglund, R. (2006). Fluency strategies and assessments. International Reading Association, Newark.
- Kameenui, E. J., Simmons, D., C. (2001). Introduction to this special issue: The DNA of reading fluency. Scientific Studies of Reading, 5(3), 203 – 210.
- Kavkler, M. (2008). Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kolić-Vehovec, S., Pečjak, S., Pirc, T. (2009). Predictors of reading comprehension of boys and girls: two different tracks? 13th biennial conference EARLI 2009, Amsterdam, the Netherlands. Amsterdam : The University of Amsterdam.
- Kolić-Vehovec, S., Pečjak, S., Ajdišek, N., Rončević, B. (2008). Razlike med spoloma v (meta)kognitivnih in motivacijsko-emocionalnih dejavnikih bralnega razumevanja. Psihološka obzorja / Horizons of Psychology, 17(4), 89-116.
- Lipson, M., Y., Wixon, K., K. (2009). Assessment & Instruction of Reading and Writing Difficulty: An Interactive Approach. Boston: Pearson.
- Magajna, L.(2009). Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje učnih težav- problemi, modeli in nove usmeritve. Sodobna pedagogika, 60(1), 376-391.
- Magajna, L., Pečjak, S. idr. (2008). Učne težave v osnovi šoli: problemi, perspektive, priporočila. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S. (1996). Kako do boljšega branja: tehnike in metode za izboljšanje bralne učinkovitosti. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Rasinski, T. V. (2004). Assessing reading fluency. Honolulu, Hawaiži: Pacific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T. V. (2000). Speed does matter. The Reading Teacher, 54 (2), 146-151. Shinn, M. (1989). Curriculum-Based measurement. Assesing special children. London: The Guilford Press.
- Zrimšek, N. (2003). Začetno opismenjevanje. Pismenost v predšolski dobi in prvem razredu devetletne osnovne šole. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška Fakulteta.
- Žerdin, T. (2003). Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

ZGODNJE ODKRIVANJE DISLEKSIIJE

mag. Jana Kruh, prof. raz. pouka

Zavod RS za šolstvo, OE Nova Gorica, *e-naslov*: jakruh@gmail.com

Povzetek

V prispevku je obravnavan problem zgodnjega odkrivanja disleksije na začetku šolanja. Večina raziskovalcev je enotnega mnenja, da otroka z disleksijo lahko odkrijemo že zelo zgodaj, mu lahko tudi zgodaj pomagamo in tako preprečimo ali vsaj omilimo posledice disleksije. Za lažje prepoznavanje otrok z disleksijo avtorji navajajo znake, ki nas opozarjajo na možnost pojavljanja disleksije v času šolanja. Kako hitro bodo prepoznane otrokove bralne težave, je v veliki meri odvisno od učitelja. Zaradi sprememb na področju vzgoje in izobraževanja in vedno več otrok s posebnimi potrebami v rednih osnovnih šolah je učitelj danes postavljen pred pomembne in odgovorne naloge, pred katerimi se počuti negotovega. V prispevku je predstavljena Skala tveganja pojava disleksije (Bogdanowicz, 2002), s pomočjo katere lahko učitelj pri otrocih opazi znake tveganja pojava disleksije že v prvih letih šolanja.

Uvod

Opismenjevanje je proces, v katerem se posameznik usposobi za branje in pisanje najrazličnejših besedil. Temeljna faza v tem procesu je začetno opismenjevanje, ki mu je posvečeno prvo triletnje v osnovni šoli. Večina otrok nima težav s sistematičnim obravnavanjem in utrjevanjem črk ter razvijanjem in urjenjem tehnike branja in pisanja. Zaradi velikih razlik, ki se pojavljajo med otroki, so pa vedno nekateri otroci, ki zaostajajo za sošolci in imajo na področju branja in pisanja velike težave. Te težave lahko opazijo najprej starši. Ko branje in pisanje postaneta sredstvi za učenje, pa postanejo tudi učitelji bolj pozorni na težave pri branju, s katerimi se otroci srečujejo.

Na podlagi izkušenj, ki jih imam kot razredna učiteljica, ugotavljam, da večina učiteljev in staršev ne razume otrok, ki imajo učne težave pri branju, zato je njihova pomoč prevečkrat premalo učinkovita. Težave postanejo izrazitejše in posledica tega je učna neuspešnost, slabša samopodoba in zato minimalno napredovanje.

Disleksija je najpogostejša specifična motnja učenja. Zaznamuje otroke predvsem v šolskem obdobju, ko otrok potrebuje največ podpore od učiteljev in staršev, ki se morda s tovrstno težavo prvič srečajo. Zaradi slabše strokovne usposobljenosti s področja otrok s posebnimi potrebami, otroku s težavami branja učitelji ne znajo pomagati in ne nazadnje tudi svetovati staršem, ki od učitelja pričakujejo pomoč in nasvet, kako pomagati otroku, glede na to, da so otroci s tovrstnimi težavami vključeni v redno osnovno šolo.

Vloga učitelja pri odkrivanju otrok z učnimi težavami

Ena izmed večjih težav, s katero se učitelji danes srečujejo, je spreminjanje njihove vloge glede na zahteve družbe in poklica. Inkluzivna vzgoja in izobraževanje ter naraščanje števila otrok s posebnimi potrebami zahtevata veliko sprememb. Od učitelja danes se pričakuje:

- dobro sodelovanje z učenci, starši in drugimi strokovnimi delavci,
- svetovanje staršem in učencem,
- zmožnost prepoznati in upoštevati različnost,
- opredeliti otrokove težave in močna področja,
- načrtovati cilje pomoči, ... (Tancig, 2008; Magajna in sod. 2008).

Še več je nalog, ki jih ima učitelj danes in ki pogosto presegajo njegove osnovne kompetence, ki jih je pridobil tekom dodiplomskega izobraževanja.

Pri odkrivanju in prepoznavanju učencev z učnimi težavami je zelo pomembna vloga učitelja, ki je tudi na prvi stopnji petstopenjskega modela učne pomoči in podpore učencem v osnovni šoli (Kavkler, 2008). Učitelj ponavadi prvi odkrije težave pri učencu in mu nudi prilagoditve pri rednem in dopolnilnem pouku. S pomočjo otrokovih močnih področij in z "dobro poučevalno prakso" v procesu poučevanja skuša otroku z lažjimi specifičnimi in splošnimi učnimi težavami omogočiti kompenzacijo primanjkljajev in uspešno nadaljevanje učnega procesa.

Sistem podpore pomoči učencem z učnimi težavami v Sloveniji je primerljiv z drugimi evropskimi državami. Podane so zakonske in strokovne podlage, kako nuditi podporo učencem, na rednih osnovnih šolah je zagotovljena podpora učencem drugih specializiranih delavcev, pomoč učiteljem nudijo tudi zunanje ustanove, ... Še vedno pa je podpora pretežno usmerjena v delo z vsemi učenci v razredu, manj pa v podporo učitelju za učinkovito poučevanje in pomoč učencem z učnimi težavami (po Pulec Lah, 2009).

Zanimivo je tudi, da sami učenci in njihovi starši poudarjajo potrebo po boljšem odnosu in večji meri razumevanja do učencev z učnimi težavami, po preprostejši in počasnejši razlagi in večji količini ponavljanja. Poudarjajo tudi potrebo po boljšem usposabljanju učiteljev z učenci z učnimi težavami ter sistematično pomoč skozi vso osnovno šolo (Magajna in drugi, 2008).

Kljub temu da se je v zadnjih desetih letih veliko učiteljev izobraževalo in izpopolnjevalo na področju specialne oziroma specialne in rehabilitacijske pedagogike (Kavkler, 2009), rezultati različnih raziskav v Sloveniji navajajo, da je med učitelji pogosto opaziti strah in negotovost pred otroki s posebnimi potrebami (Opara, 2003) ter nepripravljenost in neusposobljenost učiteljev za pomoč otrokom s posebnimi potrebami (Cencič, 2003; Marentič Požarnik, 2002; Bratož, 2003/04). Avtorji navajajo, da učitelji čutijo, da nimajo znanja in izkušenj za delo z različnimi skupinami otrok. Zaradi prenizke strokovne usposobljenosti učitelji prepozno odkrijejo otroke s posebnimi potrebami, tudi otroke z disleksijo.

Bogdanowicz in Sayles (2004) sta sestavila vprašalnik, s pomočjo katerega sta želela ugotoviti, kakšen je položaj otrok z disleksijo v različnih državah. Zajela sta dvajset različnih evropskih držav, med njimi tudi Slovenijo. Raziskava je bila razdeljena na dva dela. Prvi del se je nanašal na splošne zakonske pravice otrok z disleksijo, drugi del pa na posebne pravice teh otrok v šoli. V svoji raziskavi sta ugotovila, da čeprav imajo otroci z disleksijo posebne pravice, ki so zakonsko opredeljene, in tudi institucije, na katere se lahko obrnejo, če so kršene njihove pravice, se v Sloveniji tako učitelji kot tudi starši premalo zavedajo pravic, ki jih imajo otroci z disleksijo, ali pa učitelji svoje delo premalo prilagajajo potrebam teh otrok. Kljub prilagoditvam, ki jih imajo otroci z disleksijo po svetu, v večini slovenskih šol učenci še vedno pogosto glasno berejo pred razredom, so deležni slabše ocene na račun pisave ali slabega črkovanja, nimajo možnosti samo ustnega reševanja nalog, nimajo ponujene rabe slovarja ali možnosti, da bi vprašanja pri pisnem preverjanju poslušali. Omogočena sta jim le podaljšan čas reševanja in uporaba računalnika, predvsem pri

zunanjih preverjanjih znanja. Tako kot v drugih državah je tudi v Sloveniji vse tisto, česar ne predpisuje zakon, različno od šole do šole in predvsem odvisno le od učitelja in od tega, kako dobro učitelj pozna področje disleksije.

Zgodnje odkrivanje disleksije

Številni avtorji poudarjajo pomen zgodnjega odkrivanja disleksije (Nicolson in Fawcett, 2008; Hall, 2009; Freud, 1999). Opozarjajo, da morajo otroci, ki pokažejo tveganje pojava disleksije, biti deležni takojšnje učinkovite in intenzivne pomoči in podpore učiteljev in drugih. Ugotavljajo, da prej kot je postavljena diagnoza, prej bo otrok ustrezno obravnavan in bo začel razvijati primerne učne strategije, s katerimi bo zmanjšal posledice disleksije. Poudarjajo, da je bolje, če je identificiranih več otrok s tveganjem pojava bralnih težav, kot pa da se spregleda samo enega, ki potrebuje pomoč.

Izvedli smo raziskovalno nalogo, s katero smo skušali osvetliti problem zgodnjega odkrivanja disleksije. Dobili smo zanimive rezultate. V vzorec je bilo vključenih 136 otrok tretjega razreda osnovne šole, ki smo jih razvrstili po skupinah glede na tveganje pojava disleksije.

Pri tem smo uporabili Skalo tveganja pojava disleksije, ki jo je sestavila poljska psihologinja Marta Bogdanowicz in s katero lahko že na koncu 1. razreda odkrijemo otroke, ki neuspešno berejo in pišejo (Bogdanowicz, 2002). Vprašalnik obravnava štiri področja razvoja: motoriko (fino in grobo), vizualne funkcije, jezikovne funkcije (percepcijo govora in ekspresijo govora) in pozornost. Skala tveganja pojava disleksije je sestavljena iz 21 trditev, ki jih ocenimo po 4-stopenjski skali v odvisnosti od pojavljajočih se znakov njihove intenzivnosti pri otroku (ocena 1 – znaki motenj ne nastopijo nikoli, 2 – znaki so vidni včasih, 3 – znaki so vidni pogosto in ocena 4 – znaki so zelo pogosti). To je zelo enostavno diagnostično orodje, ki ga lahko uporablja učitelj in katerega cilj je zgodnje odkrivanje znakov disleksije pri osnovnošolskih otrocih.

Pokazatelji disleksije v začetku šolanja so povezani z:

- grobo motoriko ali zmanjšano sposobnostjo gibanja, kar se pri otroku kaže v obliki težav pri vajah za ravnotežje (npr. hoja po ravni liniji, stoja na eni nogi), težav pri učenju smučanja, drsanja, vožnje na kolesu, skiroju;
- fino motoriko ali drobno ročno spretnostjo, za katero so značilne težave pri izvrševanju natančnih gibov pri opravljanju osnovnih dnevnih aktivnosti (npr. zavezati vezalke, uporaba vilic, uporaba škarjic), težave z obvladovanjem pravih gibov med pisanjem in risanjem (npr. nepravilna drža pisala, neprava smer risanja navpičnic – od spodaj navzgor in vodoravnih – od desne proti levi);
- vizualno-gibalno koordinacijo, pri kateri se motnje kažejo kot težave z metanjem in lovljenjem žoge, težave z risanjem vzorčkov in sestavljenih geometričnih likov, z napačnim prijemom pisala;
- jezikovnimi funkcijami, kjer se motnje pojavljajo kot napačna izgovorjava, premetavanje črk in zlogov v besedah (tudi asimilacija črk žaba – zaba), napake pri tvorjenju povedi, slovnične napake, težave s pravilno uporabo krajevnih predlogov (nad/pod, za/pred, notri/zunaj), težave z razlikovanjem podobnih črk (npr. z/s, b/p, k/g) v besedah, kot so kosa/koza, napake pri fonetično podobnih izrazih, težave z izvajanjem fonoloških postopkov v vajah, kot so delitev besed na zloge in črke ter njihova ponovna sinteza (motnje analize in sinteze besed in zlogov), analiziranje fonološke strukture besed (v vajah, kot je “najdi skriti besedi v 'levkonj'”), težave z razpoznavanjem in tvorjenjem rim, memoriranjem pesmi, zapomnitvijo navodil, imen oseb,

krajev, pojmov, ki so urejeni v vrstni red (npr. imena v tednu, letni časi, časovno zaporedje; včeraj-danes-jutri in številčno zaporedje);

- vizualnimi funkcijami, katerih znaki motenj so težave z razlikovanjem posameznih elementov iz celote in/ali njihove sinteze nazaj v celoto (npr. gradnja konstrukcije iz kock po navodilih, sestavljanje mozaikov, težave z razpoznavanjem razlik med dvema slikama) in podobnih (npr. geometrični liki, črke m/n, l/t) ali enakih oblik, le drugače ležečih v ravnini (p/g/b/d);
- poznejšim razvojem lateralizacije (otrok še vedno ni začel uporabljati dominantne roke, uporablja še vedno obe roki);
- poznejšim razvojem orientacije v shemi telesa in prostora, kar se kaže s težavami na sebi pokazati del telesa z označitvijo levo-desno in s težavami označbe prostora s pojmi desno oziroma levo od sebe;
- orientacijo v času, ki se kaže s težavami določanja letnega časa in dneva v tednu;
- branjem, pri katerem se pojavljajo intenzivne težave pri učenju branja, kar se kaže kot zelo počasno branje, pretežno črkovanje, premetavanje zlogov besed in nerazumevanje prebrane povedi;
- pisanjem, pri katerem lahko opazimo zrcalno pisanje črk in števil in preslikavo besed od desne proti levi.

S pomočjo rezultatov Skale tveganja pojava disleksije lahko izdelamo splošno oceno tveganja pojava disleksije, iz katere lahko razberemo tudi stopnjo tveganja, ki nam služi kot podlaga za odločitve o metodah intervencije ali podrobnejšo oceno primanjkljajev na posameznih prej omenjenih področjih.

Ugotovili smo, da se skupina otrok s tveganjem pojava disleksije v sposobnostih in spretnostih, potrebnih za učinkovito učenje branja in pisanja, strukturalno razlikuje od skupine otrok brez tveganja pojava disleksije.

Z raziskovalno nalogo smo ugotovili, da je pojav disleksije pogostejši pri dečkih, kar so pokazali rezultati tudi drugih raziskav. V skupini s tveganjem pojava disleksije je bilo kar 70,3 % dečkov, deklic pa slabih 30 %. Z vprašanjem, kako izobraževanje bolj prilagoditi dečkom, se sprašujejo tudi v obširni raziskavi, ki je bila narejena v Sloveniji. Predlagajo večjo občutljivost s strani šole in učiteljev do dečkov ter večjo pozornost za razvijanje varovalnih dejavnikov za dečke v šolskem prostoru.

Rezultati raziskovalne naloge so pokazali tudi, da je Skala tveganja pojava disleksije dober presejalni test za odkrivanje otrok rizičnih za nastanek disleksije, kar je za nas učitelje zelo pomemben podatek. S pomočjo izbranih spremenljivk je bilo namreč v ustrezno skupino otrok pravilno razvrščenih 90, 5 % otrok, kar je zelo dober rezultat.

Na osnovi rezultatov raziskovalne naloge smo potrdili primernost Skale tveganja pojava disleksije, s pomočjo katere bo lahko učitelj opazil pri otrocih znake tveganja pojava disleksije že v prvih letih šolanja. Zgodnje odkrivanje disleksije bo omogočalo organizacijo ustreznih oblik pomoči in bo preprečilo kasnejše izrazitejša bralne težave.

Zaključek

Zgodnja identifikacija otrok z disleksijo je lahko ključnega pomena za njihovo prihodnost. Skupaj z otrokom vstopa v svet branja učitelj, ki zazna težave, s katerimi se otrok sooča. Z zgodnjim preprečevanjem težav lahko otroku prihranimo razočaranja in čustvene stiske, ki jim mnogi nosijo

vse življenje. Skala tveganja pojava disleksije (Bogdanowicz, 2002) je enostaven pripomoček, s pomočjo katerega lahko učitelj hitreje in točneje odkrije otroke s tveganjem, da se pojavi disleksija.

Pri zgodnjem odkrivanju disleksije imajo veliko vlogo učitelj, starši in vsi, ki so v stiku z otrokom. Pomembno je, da otroka spodbujajo, mu pomagajo, razumejo ter sprejmejo njegove težave. Tako krepijo tudi otrokovo samozavest. Samo tisti otrok, ki bo verjel vase, bo pri šolskem delu bolj sproščen, motiviran in uspešnejši.

Literatura

- Bogdanowicz, M. (2002). Ryzyko Dysleksji: problem i diagnozowanie. Gdansk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bogdanowicz, M. in Sayles, H. A. (2004). Rights of Dyslexic Children in Europe. Gdansk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bratož, M. (2003/04). Usposobljenost učiteljev za delo z učenci. V: Educa, str. 81-83. Nova Gorica: Educa.
- Cencič, M. (2003). Nekateri problemi in odgovori, povezani s poukom učencev s posebnimi potrebami. V: Sodobna pedagogika, 54/120, posebna izdaja, str. 114-123. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Freud, J. (1999). Dyslexia assessment – finding a test. <http://www.dyslexia-teacher.com/t9.html>
- Hall, S. (2009). Is It a Reading Disorder or Developmental Lag? <http://www.greatschools.net/LD/identifying/reading-disorder-or-developmental-lag.gs?content=743&page=all>
- Kavkler, M. (2008). Čim bolj zgodnja in učinkovita učna pomoč za učence s specifičnimi učnimi težavami. V: Bilten društva Bravo, letnik IV, številka 8, str. 12-16. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami Slovenije.
- Kavkler, M. (2009). Premalo strokovnjakov za izvajanje programov. V: Delo, Sobotna priloga, 28. 3. 2009.
- Magajna in drugi (2008). Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila, str. 119-132. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. in drugi. (2002). Strokovna avtonomija in odgovornost pedagoških delavcev. Evalvacijska raziskava. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Nicolson, R. I. in Fawcett, A. J. (2008). Dyslexia, Learning and the Brain. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Opara, B. (2003). Otroci s posebnimi potrebami so del celotnega sistema vzgoje in izobraževanja. V: Sodobna pedagogika, letnik 54 (120), nov. 2003, posebna izdaja, str. 36-51. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Pulec Lah, S. (2009). Podpora učitelju za učinkovito poučevanje in pomoč učencem z učnimi težavami. V: Mednarodna znanstvena konferenca Spremembe v sistemu vzgoje in izobraževanja: zbornik prispevkov, str. 358-366. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Tancig, S. (2008). Podpora učitelju: supervizija in timsko delo. V: Magajna in sod. Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila, str. 92-99. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

DOBRA PRAKSA – PREPOZNAVANJE IN ODKRIVANJE SPECIFIČNIH UČNIH TEŽAV

PREVENTIVA SPECIFIČNIH UČNIH TEŽAV, ZGODNJE ODKRIVANJE IN ZGODNJA INTERVENCIJA

Dr. Martina Ozbič,

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, *e-naslov:* martina.ozbic@guest.arnes.si

Dr. Damjana Kogovšek

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, *e-naslov:* damjana.kogovsek@guest.arnes.si

Uvod

Današnji največji izzivi na področju logopedije ter specialne in rehabilitacijske pedagogike so zgodnje odkrivanje motenj in težav, odkrivanje rizičnih otrok, odkrivanje, ocenjevanje otrok iz drugojezičnih družin ter uporaba informacij, ki jih lahko nudijo starši kot najbolj kompetentni pri poznavanju svojega otroka, nadalje pomembnih informacij, ki jih lahko nudijo vzgojitelji, učitelji oziroma osebe, ki so veliko časa v stiku z otrokom. Za preventivo učnih težav so torej potrebni učinkoviti načini za prepoznavanje motenj in rizičnih otrok ter družinam oz. staršem in vzgojiteljem prijazni vprašalniki, ki bi omogočili preventivo z "grobim" ocenjevanjem populacije. Sistematski pregledi, žal, zaradi nezadostnega kadra ne zajamejo vseh otrok v RS.

Vemo namreč, da so otroci iz manj spodbudnih okolij, mater z nižjo izobrazbo, otroci, ki so bili zanemarjeni, otroci s fonološkim zaostankom, z motnjami slušnega procesiranja, z motnjami pomnjenja, s slabim fonološkim zavedanjem prvega nivoja zelo rizični za učne težave.

Vemo, da je za učinkovito opismenjevanje potrebna zrelost na različnih stopnjah: logografska faza sloni predvsem na holističnih predstavah; otrok doživlja besedo predvsem na prozodičnem nivoju (trajanje, naglaševanje, zlogovanje, rimanje). Tej fazi sledi alfabetska faza, kjer otrok prireja grafem in fonem (črko in glas), sledi ortografska faza, kjer se otrok uči pravil prekodiranja iz slišane v pisno in iz pisanega v govorjeno, nazadnje pa leksikalna faza, kjer pri razvoju besedišča igrata pomembno vlogo tako ortografija kot fonologija. Ob tem mora otrok izdelati mentalni zemljevid fonemov in grafemov, izdelati strategije priklica ter prirejanja, nadalje biti sposoben sinteze fonemov. Vse to mora otrok avtomatizirati. Pri branju, kjer nam je v veliko oporo mentalni leksikon, urejen po morfemih, končnicah, po razredih ali kategorijah besed, obstajata dve poti, fonološka in leksikalna. Pri fonološki prihaja do prekodiranja iz fonema v grafem, pri leksikalni pa preko vidnega leksikalnega vnosa, skozi semantični sistem do fonološkega leksikalnega izhoda. Obe poti se srečata v fonemskem spominskem skladišču, torej fonološkem spominu.

Iz vsega povedanega lahko sklepamo, da bo imel otrok s težavami razlikovanja dolgih in kratkih besed, s težavami prepoznavanja rim, tvorjenja rim, s težavami zlogovanja besed in spajanja zlogov v besede, s težavami slušnega pomnjenja ritmov in motorične izvedbe le-teh, s težavami posnemanja gibov rok in dlani, težavami fonološkega zavedanja ter s fonološkimi motnjami govora več možnosti za učne težave v osnovni šoli, saj nima razvitih osnovnih veščin za opismenjevanje, ki je slušno-vidno-motorično.

Študije namreč kažejo, da imajo otroci z jezikovnimi motnjami branja težave v razlikovanju fonoloških značilnosti fonemov (Hugdahl, 2010; Rinker, Alku, Brosch, Kiefer, 2010), da imajo težave pri ponavljanju nebesed zaradi težav v fonološkem spominu ter procesiranju fonoloških informacij (Ozbič, Štrekelj, 2009; Štrekelj, Ozbič, 2008; Bortolini, Arfé, Caselli, Degasper, Deevy, Leonard, 2006; Rispens, Giezen, 2010; Kopkalli-Yavuz, Topbas, 2010; Gardner, Froud, McClelland, van der Lely, 2006), težave imajo tudi pri ponavljanju povedi (Topbas, Güven, 2010; Devescovi, Caselli, 2007), pri deklarativnem in proceduralnem spominu (Lum, Gelgic, Conti-Ramsden, 2010), v kratkotrajnem spominu (Archibald, Gathercole, 2006). Poleg vsega omenjenega lahko imajo nekateri otroci (tudi) težave z regulacijo vedenja, usmerjanjem in vzdrževanjem pozornosti in z mentalno fleksibilnostjo. Zato je pomembno, da pridobimo vse zgoraj omenjene informacije o posameznem otroku, posredno ali neposredno, tj. z vprašalnikom ali neposrednim ocenjevanjem.

Vprašalnik, ki so ga razvili avtorji Terreni s sod. (2002), vsebuje 43 postavk, ki deloma krijejo zgoraj omenjena področja. Gre za področja splošnih veščin (splošno vedenje, motorika, razumevanje govornih sporočil, govorno izražanje, metakognicija, druga kognitivna področja, kot so spomin, praksija, orientacija) ter specifične pred-opismenjevalne in pred-matematične veščine. Ocenjevanje z vprašalnikom je statistično pomembno uspešno pri predikciji otrok, ki bodo imeli učne težave. Avtorji so ocenili 1991 otrok. V omenjeni analizi je kritična meja 113 točk (5. percentil).¹ Če otrok doseže 113 točk ali manj, je rizičen za učne težave v šoli.

Vprašalnik je lahko koristen pripomoček, potrebuje pa še dopolnitve; ne zajema namreč fonološkega zavedanja ter slušnega procesiranja, ki sta zelo pomembni komponenti opismenjevanja. Spodaj predstavljeni opis vprašalnika zajema širši spekter otrokovih veščin, kot so razumevanje govora, govorno izražanje, pomnjenje navodil, ponavljanje povedi, spomin, fonološko zavedanje prvega nivoja, posnemanje statičnih in dinamičnih gibov, splošno vedenje in uravnavanje vedenja, motoriko in grafomotoriko, spomin, praksijo, orientacijo, predopismenjevalne in predmatematične veščine. Samo ocenjevanje pa naj bi zajelo poleg vprašalnika v tem prispevku še preskuse posnemanja gibov rok, dlani, ritmov ter praktičnih preizkusov (Išpanović-Radojković, 1986; Ozbič, 1995; Ozbič, 2006a; Ozbič, 2006b; Ozbič, Kogovšek, 2008; Filipčič, Ozbič, 2008; Ozbič, Filipčič, Kogovšek, 2008; Ozbič, Filipčič, 2008; Filipčič, Ozbič, 2008; Ozbič, Filipčič, 2009; Ozbič, Kogovšek, 2009a; Ozbič, Kogovšek, 2009b; Ozbič, Filipčič, 2010; Ozbič, Filipčič, Kogovšek, Starc, 2010), vsekakor pa še preskuse fonološkega zavedanja (zlogovanja, sinteze zlogov ter percepcije ter tvorjenja rim).

Zato predlagamo model, ki bi lahko poleg sistematskih pregledov ob 5. letu starosti lahko zajel še druge načine opazovanja in ocenjevanja. Le na tak način je namreč možna učinkovita pomoč pred vstopom v šolo, zato da bi se do 3. ali 4. razreda zmanjšalo število otrok z učnim težavami.

Vprašalnik za zgodnje odkrivanje učnih težav za otroke, ki obiskujejo zadnje leto otroški vrtec

Komu je vprašalnik namenjen: Vprašalnik je namenjen vzgojiteljem/icam otrok, ki zadnje leto obiskujejo vrtec – predšolsko ustanovo. Vprašalnik izpolnjuje le ena oseba. V dvomu lahko za informacije zaprosi še druge osebe, ki otroka poznajo.

¹ Povprečje odgovorov = 3,22, standardna deviacija = 0,74; najvišje celotno točkovanje = 174 točk, skupno povprečje = 137,97, SD = 20,54, mediana = 139, modus = 132, najnižje pridobljeno točkovanje = 43.

Navodilo za izpolnjevanje: S tem vprašalnikom se obračamo na vzgojiteljico s prošnjo, da oceni nekatere veščine in vedenja otrok, ki zadnje leto obiskujejo vrtec. Opažanja so dragocena pri prepoznavanju otrok, ki bi lahko v prihodnosti imeli težave na področju učenja.

Da bi lahko zanesljivo ocenili otroka, naprošamo, da izpolnjevalec upošteva naslednje: a) prebere celoten vprašalnik, b) en teden opazuje otroke, c) poskusi odgovoriti na vsa vprašanja za posameznega otroka, č) na vprašanje odgovarja neodvisno od drugih vprašanj, čeprav lahko nek otrok kaže povsem nasprotno oblike vedenja. Vprašalnik pa se lahko nanaša tudi na veščine in vedenja, ki jih ne moremo opazovati v skupini. Svetujemo, da opazovalec organizira tako aktivnost, kjer lahko določeno veščino ali vedenje opazuje. Čeprav je zaželeno, da bi vprašalnik izpolnjevala le ena oseba, je možno, da v dvomu izpolnjevalec prosi druge osebe za pomoč oz. informacije. Za ocenjevanje uporabljamo naslednjo lestvico: 1 – nikoli / nič, 2 – včasih / malo, 3 - pogosto / precej, 4 – vedno / veliko.

Področja:

- Splošno vedenje in uravnavanje vedenja: npr. Če se otrok spoprijema z nalogo, ki ji ni takoj kos in kjer ima težave, ne opusti dejavnosti, temveč vztraja. Otrok je sposoben dokončati naloge, ki so mu bile dodeljene, brez dodatnega spodbujanja, prigovarjanja, usmerjanja, priklica pozornosti.
- Motorika in grafomotorika: Otrok uspe posnemati gibe, ki križajo sredinsko navpično os telesa. Otrok zmore narisati škarje po predlogi. Otrok riše človeško figuro, kjer so prepoznavni glava, telo, roke in noge.
- Razumevanje jezikovnih sporočil: npr. Posluša in starosti primerno ustrezno sledi pogovorom ter temam, o katerih se pogovarjamo v skupini. Razume ustna navodila, vprašanja, zgodbe.
- Govorno izražanje: npr. Otrokov besedišče je bogato. Otrok lahko na osnovi kratkega zaporedja sličic opiše enostavno zgodbo. Iz morfosintaktičnega vidika se otrok izraža starosti primerno (ednina, dvojina, množina; spreganje glagolov, struktura povedi; ustreznost obrazil...). Otrokov govor je razumljiv. Otrok ima razvite vse glasove jezika.
- Druga kognitivna področja: spomin, praksija, orientacija, fonološko zavedanje: (Otrok ponovi dolge povedi. Otrok lahko ponovi čudne besede, ne-besede, npr. platikotre. Otrok se lahko nauči kratke otroške pesmice na pamet (izštevanka ...). Zna ponoviti s svojimi besedami to, kar je ravnokar slišal. Otrok si zapomni navodilo z več zahtevami (2, 3 ...). Otrok se v prostoru ustrezno orientira (npr. ko želi do določene osebe, stvari oz. ko želi iti nekam).
- Predopismenjevalne in predmatematične veščine: npr. Otrok uspešno slušno razlikuje glasove jezika (npr. kos-kot, vrt-prt, kis-kos). Sprejema in natančno ponovi nove besede, ki jih je ravnokar slišal. Razume, da so besede sestavljene iz ločenih glasov fonemov. Pisanje, branje in računanje vzbujajo otrokovo pozornost in otroka zanima učenje pisanja, branja in računanja. Otrok brez težav navede določeno število besed iz določene skupine pojmov, npr. hrana, športi, pijača, igre, igrače (hrana: kruh, jabolko, riž ... Otrok zmore primerjanja različnih količin: med dvema množicama predmetov prepozna množico z večjim oz. manjšim številom predmetov (npr. med množicama s 6 in 4 žogicami).

Analogno s prej omenjenim vprašalnikom avtorjev Terreni s sod. bomo tudi za slovenske otroke pridobili osnovne podatke, statistično analizirali distribucijo ter pridobili osnovne statistične parametre.

Če se držimo razmerij iz citiranega vprašalnika, ima naš vprašalnik maksimalno število točk 256, minimalno število točk 64; povprečje je 202,99, SD pa 30,22. Če upoštevamo kot motnjo to, kar je pod dvema standardnima deviacijama, je potem rizičen otrok tisti otrok, ki na vprašalniku doseže 142,55 točk (-1 SD=172,77, -2 SD=142,55, -3 SD=112,33).

Zaključek

S prispevkom smo želeli poudariti potrebo po preventivi učnih težav s spremljanjem celotnih generacij, ne le otrok, ki kažejo očitne znake motenj. Poudarjamo kombinacijo posrednih in neposrednih tehnik ter upoštevanje informacij, ki jih lahko dajejo vzgojiteljice.

Literatura

- Archibald, L. M. D., Gathercole, S. E. (2006). Short-term and working memory in specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, Vol. 41, No. 6, 675-693.
- Bergès, J., Lézine, I. (1972). *Test d'imitation de gestes*. Paris: Masson.
- Bortolini, U., Arfé, B., Caselli, C. M., Degasperi, L., Deevy, P., Leonard, L. B. (2006). Clinical markers for specific language impairment in Italian: the contribution of clitics and non-word repetition. *International Journal of Language & Communication Disorders*, Vol. 41, No. 6, 695-712.
- Crain, S., Thornton, R. (1998). *Investigations in Universal Grammar: A Guide to Experiments in the Acquisition of Syntax and Semantics*. Cambridge: MIT Press.
- Devescovi, A., Caselli, M. C. (2007). Sentence repetition as a measure of early grammatical development in Italian. *International Journal of Language & Communication Disorders*. Vol. 42, No. 2, 187-208.
- Filipčič, T., Ozbič, M. (2008). Prediction of learning difficulties with the test of complex imitation of movement. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*. Vol 38, No 4. 25 – 30. ISSN 1212-1185, Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica Palacký University. <http://www.gymnica.upol.cz/index.php/gymnica/article/view/134/118>.
- Filipčič, T., Ozbič, M. (2008). Fine motor coordination tasks as a discriminator of learning difficulties. V: Starc, Gregor (ur.), Kovač, Marjeta (ur.), Bizjak, Katarina (ur.). *The heart of Europe: book of abstracts*. Ljubljana: Faculty of Sport, str. 73-74.
- Gardner, H., Froud, K., McClelland, A., van der Lely, H. K. J. (2006). Development of the Grammar and Phonology Screening (GAPS) test to assess key markers of specific language and literacy difficulties in young children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, Jan 2006, Vol. 41, No. 5, 513-540.
- ICPLA 2010. The 13th Meeting of the International Clinical Linguistics and Phonetics Association. Oslo, June 23-26, 2010. The Department of Linguistics and Scandinavian Studies, University of Oslo and Bredtvet Resource Centre, Oslo.
- Išpanović-Radojković, V. (1986). Nespretno dete; poremećaji praksije v detinjstvu, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 146–148.
- Košir, S. in sod. (2008). *Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja: navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za Šolstvo.
- Lum, J. A. G., Geljic, C., Conti-Ramsden, G. (2010). Procedural and declarative memory in children with and without specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, Vol. 45, No. 1, 96-107.
- Ozbič, M., Filipčič, T., Kogovšek, D., Starc, I. (2010). Povezanost učnih težav na področju branja in pisanja ter ritmičnih sposobnosti. 6. mednarodni simpozij *Otrok v gibanju*. Sodobni pogledi na gibalni razvoj otroka. Portorož, 8.-10-10-2010. UL PeF, UP PF, UP ZRS.
- Ozbič, M. (1995). Razvojna konstruktivna dispraksija in ritmična sposobnost. *Defektol. slov.* (Ljubl.), Društvo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije, 3, št. 2, str. 31-43.
- Ozbič, M. (2006). Prepoznavanje razvojne dispraksije in pomoč otrokom z dispraksijo. V Kavkler, M. (ur.). *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami - spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami, 2006, str. 96-102.

- Ozbič, M. (2006). Razvojna dispraksija – kako pomagati?. Defektol. slov. (Ljubl.), Društvo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije, letn. 14, št. 1, str. 37-61.
- Ozbič, M., Kogovšek, D. (2009). Nočejo ali ne zmorejo? Glasbeno udejstvovanje pri otrocih s PPPU. Glasba v šoli in vrtcu, št. 1, letnik XIV.
- Ozbič, M., Filipčič, T. (2009). Bilateral coordination in learning disabilities. 7. Evropski kongres logopedov. CPLOL. DlogS. Ljubljana. 14.-16.5.2009. Cankarjev dom. http://www.cplol.org/congress2009/eng/posters_f.htm#09, http://www.cplol.org/congress2009/abstracts/ABSTRACTS_booklet_en.pdf
- Ozbič, M., Filipčič, T. (2009). Posnemanje kompleksnih gibov dlani kot prediktor šolske uspešnosti v prvi triadi osnovne šole. V Štemberger, V. (ur.), PIŠOT, Rado (ur.), Rupret, Kristina (ur.). Gibalna, športna vzgoja v luči kakovostnega izobraževanja : zbornik prispevkov-proceedings. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Znanstveno raziskovalno središče; Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, 2008, str. 380-389.
- Ozbič, M., Filipčič, T. (2010). Complex imitation of movement as a discriminator of learning difficulties in the school age. Kinesiology, International Journal of Fundamental and Applied Kinesiology. Faculty of kinesiology, University of Zagreb, Croatia. 42, 1:44-55
- Ozbič, M., Filipčič, T., Kogovšek, D. (2008). Športna aktivnost učencev z nižjimi izobraževalnimi dosežki. Defektol. slov. (Ljubl.), letn. 16, št. 2, str. 7-24. ISSN 1318 – 1076, Društvo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije.
- Ozbič, M., Kogovšek, D. (2008). Otroci z nižjimi izobraževalnimi dosežki in dosežki pri ritmičnih nalogah. Defektol. slov. (Ljubl.), letn. 16, št. 2, str. 55-75. ISSN 1318 – 1076, Društvo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije.
- Ozbič, M., Kogovšek, D. (2009). The link between specific learning difficulties and rhythmic abilities. 7. Evropski kongres logopedov. CPLOL. DlogS. Ljubljana. 14.-16.5.2009. Cankarjev dom. http://www.cplol.org/congress2009/eng/posters_sa.htm#73, http://www.cplol.org/congress2009/abstracts/ABSTRACTS_booklet_en.pdf
- Ozbič, M., Štrekelj, A. (2009). Vzroki neuspešnosti pri nareku pri dvojezičnih učencih z učnimi težavami. Pedagoš. obz., letn. 24, št. 2, str. 117-130.
- Rinker, T., Alku, P., Brosch, S., Kiefer, M. (2010). Phoneme Discrimination In Turkish-German Children And In German Children With And Without Specific Language Impairment (SLI). ICPLA 2010. The 13th Meeting of the International Clinical Linguistics and Phonetics Association. Oslo, June 23-26, 2010. The Department of Linguistics and Scandinavian Studies, University of Oslo and Bredtvet Resource Centre, Oslo.
- Rispens, J. E., Giezen, M. R. (2010). Impaired nonword repetition in specific language impairment: To poor phonological representations or limited phonological short-term memory? Icpla 2010. The 13th Meeting of the International Clinical Linguistics and Phonetics Association. Oslo, June 23-26, 2010. The Department of Linguistics and Scandinavian Studies, University of Oslo and Bredtvet Resource Centre, Oslo.
- Štrekelj, A., Ozbič, M. (2008). Uspešnost pri zapisu slovenskega in italijanskega nareka pri dvojezičnih učencih na Primorskem, v Italiji in Sloveniji. Defektol. slov. (Ljubl.), Društvo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije, letn. 16, št. 1, str. 7-29.
- Terreni, A., Tretti, M. L., Corcella, P. R., Cornoldi, C., Tressoldi, P. E. (2009). Questionario osservativo per l'identificazione precoce delle difficoltà di apprendimento IPDA. Fakulteta za psihologijo, Univerza v Padovi, Italija. Trento: Edizioni Erickson.

MOŽNOST ODKRIVANJA SPECIFIČNIH UČNIH TEŽAV S POMOČJO NEJEZIKOVNIH RITMIČNIH IN PRAKSIČNIH PREIZKUSOV

Dr. Martina Ozbič

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana, *e-naslov*: martina.ozbic@guest.arnes.si

Dr. Damjana Kogovšek

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana, *e-naslov*: damjana.kogovsek@pef.uni-lj.si

Dr. Tjaša Filipčič

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, Ljubljana, *e-naslov*: tjasa.filipcic@pef.uni-lj.si

prof. Igor Starc

Glasbena šola Ilirska Bistrica

Povzetek

Učenci z učnimi težavami imajo motnje v procesiranju vidnih in slušnih informacij oziroma prostorskih in časovnih informacij. Težave imajo s procesiranjem sosledij, še posebej zvočnih, ter z bilateralno koordinacijo ter senzorno integracijo podatkov. Največji izziv je danes poleg zgodnje preventive tudi učinkovito odkrivanje (potencialnih) otrok z učnimi težavami, ki ne govorijo slovenščine, saj postaja družba več-jezikovna in več-etnična. Sem sodita tudi preizkusa posnemanja gibov rok, posnemanja ritmov ter koordiniranega gibanja zgornjih in spodnjih okončin. Postavili smo hipotezo: *Spremenljivke imitacije gibov iz testa imitacije gibov Berges – Lezine ter ritmični preskusi so dobri diskriminatorji pripadnosti skupini učencev z učnimi težavami in brez težav*. Raziskava je zajela 46 osnovnošolskih otrok iz prve triade. Eksperimentalna skupina je zajela 11 otrok, ki so bili zbrani na osnovi kriterija učnih težav pri branju, pisanju in računanju brez dodatnih motenj; kontrolno skupino je sestavljalo 35 otrok brez drugih motenj. Za testiranje smo uporabili test kompleksne imitacije gibov Berges – Lezine (1972), prvi in drugi del, ter ritmične preizkuse posnemanja, sinhronizacije, prilagajanja na spremembe ritma in tempa. Testiranje je potekalo individualno med uro športne vzgoje. Analiza zanesljivosti je pokazala, da znaša Crombach alfa 0,870 in je sprejemljivo visok. Podatke smo analizirali z deskriptivno statistiko, s KS testom in z diskriminacijsko analizo z metodo korakov za ugotavljanje pomembnih diskriminativnih variabel oz. diskriminativne funkcije. Podatke smo analizirali s programskim paketom SPSS za okna (verzija 18.0). Posnemanje gibov in posnemanje ritmičnih vzorcev sta nalogi, ki uspešno ločita uspešne učence od neuspešnih, in to s 100-odstotno učinkovitostjo. Tako metoda hkratnega vstopa spremenljivk kot metoda po korakih sta pokazali, da je možnost diskriminacije učencev z učnimi težavami od tistih brez težav statistično pomembna ($p=0,000$). Podatki so pomembni še posebej zaradi tega, ker lahko na osnovi neverbalnih testov, gibalnih nalog, ki so neodvisne od jezika in kulture (*culture-free*), odkrijemo učence z učnimi in brez učnih težav.

Ključne besede: učne težave, prepoznavanje, ritem, praksija.

1. Uvod

Pri učnih težavah gre za kognitivne in jezikovne izzive ter težave. Lahko so motena področja kognitivnega procesiranja, kot so: "vidno procesiranje, slušno procesiranje, procesiranje zaporednih informacij (sekvencialno procesiranje), pojmovno ali holistično (celostno) procesiranje (sočasno predelovanje informacij), hitrost predelovanja informacij, pozornost." (Košir s sod., 2008: 17). Gre torej za vidno in slušno komponento oz. prostorsko in časovno komponento. Učenci z učnimi težavami so manj uspešni pri nalogah, ki zahtevajo mentalno predstavo časovnih in/ali prostorskih odnosov, težave imajo v obdelovanju hitrih zaporednih ali hkratnih (predvsem zvočnih) dražljajev, ob tem pa imajo velikokrat težave s kratkotrajnim spominom. Sposobnost, ki je *par excellence* predstavnik sinteze prostorske in časovne orientacije, je ritmična sposobnost. In ker je ritmiziranje načrtna gibalna dejavnost v prostoru in času z upoštevanjem mentalne predstave takta, metruma ..., ki zahteva tudi slušno procesiranje ter monitoriranje, in ki si jo posamezniki mentalno predstavljajo na različne načine (kinestetsko, slušno, vidno ... oz. simbolno), se lahko pri otrocih, ki imajo težave na jezikovnem področju (sem spadajo branje, pisanje, računanje, izražanje, razumevanje), pojavljajo težave na ritmičnem področju, v ritmičnem sekvencioniranju. Dodatno se lahko pojavljajo tudi težave z obdelavo bolj statičnih vsebin, npr. pri posnemanju gibov dlani, rok. O tem so avtorji pisali že v več delih, kjer je govor o dispraksiji, ritmičnih veščinah učencev z učnimi težavami, o možnosti predikcije in diskriminacije s pomočjo spremenljivk praksijske ali ritma oz. o analizi vzrokov učencev z disleksijo (Išpanović-Radojković, 1986; Ozbič, 1995; Ozbič, 2006a; Ozbič, 2006b; Štrekelj, Ozbič, 2008; Ozbič, Kogovšek, 2008; Filipčič, Ozbič, 2008; Ozbič, Filipčič, Kogovšek, 2008; Ozbič, Filipčič, 2008; Filipčič, Ozbič, 2008; Ozbič, Filipčič, 2009; Ozbič, Kogovšek, 2009a; Ozbič, Kogovšek, 2009b; Ozbič, Štrekelj, 2009; Ozbič, Filipčič, 2010; Ozbič, Filipčič, Kogovšek, Starc, 2010; Ozbič, Kogovšek, Starc, 2010).

V prispevku želimo analizirati možnost razlikovanja učencev z učnimi in brez učnih težav na osnovi neverbalnih testov, gibalnih nalog, ki so otrokom bližje, neodvisne od jezika in kulture (*culture-free*) in razvojno blizu otroku. Največji izziv v specialni pedagogiki in logopediji sta učinkovito odkrivanje za učne težave rizičnih otrok ter učinkovito ocenjevanje ter odkrivanje tudi tistih otrok, ki živijo v Sloveniji, njihov prvi jezik pa ni slovenščina.

2. Problem, cilji in hipoteze

Največji izziv današnje šole je pravočasno odkrivanje učnih težav. Najboljša rešitev bi bilo odkrivanje v predšolskem obdobju, vendar je tudi odkrivanje v prvem razredu osnovne šole velik izziv, saj se v Sloveniji po navadi usmerja otroke s SUT in PPPU šele v 3. ali 4. razredu osnovne šole, kar je prepozno. Otrok razvije sekundarne oblike vedenja in čustvovanja, spreminja se samopodoba. Dodatno predstavljajo velik izziv tudi učenci, ki jim slovenščina ni prvi jezik. Še posebej pri tej skupini otrok težko prepoznamo učne težave, ki so pogojene s funkcioniranjem človeka, od tistih, ki so socio-kulturno pogojene. V prispevku želimo preveriti uspešnost razlikovanja otrok z učnimi težavami od otrok brez težav s sklopom neverbalnih preizkusov (preizkus posnemanja gibov ter ritmični preizkusi), ki so neobremenjeni z jezikom države. Hipoteza je naslednja: *Spremenljivke imitacije gibov iz testa imitacije gibov Berges-Lezine ter spremenljivke ritmičnih preskusov statistično pomembno razlikujejo eksperimentalno od kontrolne skupine.*

3. Metode

3.1. VZOREC: Raziskava je zajela 46 osnovnošolskih otrok iz prve triade osnovne šole. Povprečje starosti je bilo 9 let, SD = 1,572. V vzorcu je bilo 52,2 % dečkov in 47,8 % deklic.

Eksperimentalna skupina je zajela 11 otrok, to je 23,9 %. Izbrani so bili na osnovi kriterija učnih težav pri branju, pisanju in računanju brez dodatnih motenj. Eksperimentalno skupino je sestavljalo 27,27 % deklic in 72,73 % dečkov s povprečno starostjo 8,1 let ($SD = 1,49554$). Kontrolna skupina je bila sestavljena iz 35 otrok (76,1 %) brez kakršnihkoli očitnih težav. Skupino je sestavljalo 52,94 % deklic in 48,57 % dečkov s povprečno starostjo 9,6 let ($SD = 1,46254$).

3.2. PREIZKUSI: Za testiranje smo uporabili test kompleksne imitacije gibov Berges – Lezine (1972), ki ocenjuje organizacijo telesne sheme in veščine konstrukcij s prsti, praktoritmične vaje ter ritmične preskuse reprodukcije ritmičnih vzorcev, sinhronizacije ter prilagajanja spremembam ritma in tempa (Ozbič, Kogovšek, 2008). Analiza zanesljivosti dvajsetih nalog je pokazala, da znaša Crombachov alfa vrednost 0,870 in je sprejemljivo visok.

3.3. SPREMENLJIVKE: Neodvisne spremenljivke se nanašajo na starost, spol, skupino, odvisne pa na uspešnost pri izvedbi posameznega giba dlani iz testa imitacije Berges–Lezine. Za posamezno spremenljivko se je označilo z 1 za uspešno izvedbo, z 0 za neuspešno.

Pri praktoritmičnih spremenljivkah se je ravno tako ocenjevalo uspešnost, in sicer pri preizkusu prst-nos-uho, pri motorični disociaciji ter preizkusu tempus contra tempus.

a. Neodvisna spremenljivka: učne težave pri branju, pisanju in računanju

b. Odvisne spremenljivke:

Test imitacije Berges-Lezine – prvi in drugi del, 20 + 20 nalog.

Makroritmika:

- TOTPRARI: praktoritmična sposobnost – skupni seštevek,
- PNU: preizkus “prst – nos – uho”,
- MOTDIS: motorična disociacija,
- TCT: tempus contra tempus,

Mikroritmika:

- TOTRITM: ritmična sposobnost: – skupni seštevek,
- REPRODUK: reprodukcija ritmičnih vzorcev: – skupni seštevek,
- REPR1: reprodukcija ritmičnih vzorcev: – 1,
- REPR2: reprodukcija ritmičnih vzorcev: – 2,
- REPR3: reprodukcija ritmičnih vzorcev: – 3,
- REPR4: reprodukcija ritmičnih vzorcev: – 4,
- REPR5: reprodukcija ritmičnih vzorcev: – 5,
- REPR6: reprodukcija ritmičnih vzorcev: – 6,
- KONZERVA: konzervacija enostavnega ritma,
- SINHRONI: sinhronizacija pred spremembo,
- SPREMHIT: sinhronizacija ob spremembi hitrosti: – skupni seštevek,
- SPRHIT1: sinhronizacija ob spremembi hitrosti 1,
- SPRHIT2: sinhronizacija ob spremembi hitrosti 2,
- SPRHIT3: sinhronizacija ob spremembi hitrosti 3,

- SPRHIT4: sinhronizacija ob spremembi hitrosti 4,
- SPREMRIT: sinhronizacija ob spremembi ritma: – skupni seštevek,
- SPRIT1: sinhronizacija ob spremembi ritma: –1,
- SPRIT2: sinhronizacija ob spremembi ritma: –2,
- SPRIT3: sinhronizacija ob spremembi ritma: –3.

3.3 Testni material

A. Praksični preizkusi – Test imitacije Berges – Lezine – prvi in drugi del, 20 + 20 nalog.

Otroku damo navodilo, naj dobro pogleda, kako nastavi izpraševalec dlani in roke, naj posname in naj pove, kdaj misli, da je postavil dlani, prste in roke pravilno.

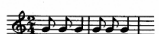
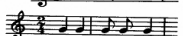
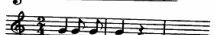
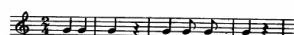
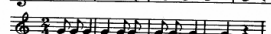
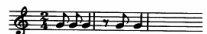
B. Praktoritmični preskusi:

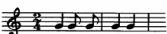
- preizkus “prst – nos – uho” – sekvenčni ritmični dotik s kazalcem ušesa in nosu z vmesnim predročenjem – dotikanje delov izven vidnega polja,
- motorična disociacija – izmenično udarjanje roke po kolenu in stopala ob tla,
- tempus contra tempus – prehajanje s skupnega na izmenično udarjanje roke na koleno in stopala ob tla.

Slika 1: Ritmični preizkusi

ritmični preskusi

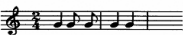
- reprodukcija ritmičnih vzorcev: 6 nalog ritmično ploskanje ritmičnih vzorcev po modelu:

1. *Titi ta titi ta,* 
2. *ta ta titi ta,* 
3. *ta titi ta -,* 
4. *ta ta ta - ta titi ta -,* 
5. *titi ta ta ttititi ta ta -,* 
6. *titi ta -ti ta* 

- konzervacija enostavnega ritma večkratna ponovitev ritmičnega vzorca istega vzorca:
1: *ta titi ta ta :I* 

- sinhronizacija ob spremembi hitrosti:
1 naloga sinhronizacije enakomerno ploskanje po modelu
ta ta ta ta 

in 4 spremembe prilagajanje ploskanja modelu ob spremembi hitrosti srčni utrip – hitro
srčni utrip – počasi – srčni utrip (pribl. 69 – 88 – 69 – 56 – 69 udarcev na sekundo)

- sinhronizacija ob spremembi ritma:
1 sinhronizacija pril:
1: *Ta titi ta ta :I* 

in 2 spremembe prilagajanje ploskanja po modelu ob spremembi ritmičnega vzorca
1: *Ta titi ta ta :I* *ta ta ta - :I* *ta titi ta titi :I* (skupaj tri spremembe)



C. Ritmični preizkusi:

Testni material je bil zasnovan s preizkusi, ki se pojavljajo v raznih ritmičnih testih drugih avtorjev (slika 1). Zahtevajo konzervacijo, reprodukcijo, sinhronizacijo in praksijo.

- reprodukcija ritmičnih vzorcev (6 nalog) – ritmično ploskanje ritmičnih vzorcev po modelu,
- konzervacija enostavnega ritma – večkratna ponovitev istega ritmičnega vzorca,

- sinhronizacija ob spremembi hitrosti – 1 naloga sinhronizacije enakomerno ploskanje po modelu in 4 spremembe prilagajanja ploskanja modelu ob spremembi hitrosti,
- sinhronizacija ob spremembi ritma – 1 sinhronizacija prilagajanja ploskanja modelu in 2 spremembe prilagajanja ploskanja po modelu ob spremembi ritmičnega vzorca (skupaj tri spremembe).

3.4. POSTOPEK ZBIRANJA PODATKOV: Po pridobitvi pisnega soglasja staršev se je na osnovi izjav učiteljic razdelilo skupino na eksperimentalno in kontrolno skupino. V eksperimentalno skupino so vstopili vsi otroci, ki so imeli težave z branjem, pisanjem, računanjem. Izključeni so bili otroci z motnjo v duševnem in telesnem razvoju. Med uro telesne vzgoje so bili otroci individualno povabljeni na preizkus posnemanja gibov. Po predhodnem vprašalniku o starosti, spolu, športnem in glasbenem udejstvovanju se je otroku podalo navodila, preverilo razumevanje, prikazalo vsako nalogo posebej in beležilo rezultate.

3.5. STATISTIČNE METODE: Z deskriptivno statistiko se je ugotovilo nepravilnosti vnosa, pregledalo osnovne značilnosti vzorca in izračunalo frekvence ter odstotke. Na tej stopnji se je ugotavljalo s KS testom normalnost distribucije. Za ugotavljanje pomembnih spremenljivk se je uporabila diskriminativna analiza z metodo korakov. Podatke smo analizirali s programskim paketom SPSS za okna (verzija 18.0).

4. Rezultati z interpretacijo

Spremenljivke so vstopile v diskriminativno analizo po metodi korakov. Iz tabele 1 je razvidno, da so v analizo vstopile le nekatere spremenljivke in to v 22. koraku.

Tabela 1: Lastne vrednosti, kumulativan varianca in kanonična korelacija

Funkcija	Lastna vrednost	% Variance	Kanonična korelacija
dimenzija 1	201,348 ^a	100,0	,998

V analizi je bila uporabljena prva kanonična diskriminativna funkcija (tabela 1). Iz tabele 1 je razvidno tudi, da je kanonična korelacija visoka (0,998), iz tabele 2 pa je razvidno, da so razlike statistično pomembne pri $p=0,000$.

Tabela 2: Wilksova lambda, hi kvadrat test

Test funkcije	Wilksova Lambda	Hi kvadrat	Stopnje prostosti	tveganje
dimenzija 1	,005	180,540	20	,000

Tabela 3: Standardizirani koeficienti kanonične diskriminativne funkcije in Strukturna matrika

Standardizirani koeficienti kanonične diskriminativne funkcije	funkcija	Strukturna matrika		funkcija
	1			1
enostavno imitiranje 15	-3,926	motoricna disociacija: roka/noga		,066
bergb5	-1,336	sprit2		,046
bergb6	3,620	bergb12		,046
bergb10	1,375	sprit1		,045
bergb12	3,784	berbg17		,043
bergb16	-,882	sinhronizacija pri spremembi ritma		,040
berbg17	1,031	sprhit3		,038
bergb20	-5,983	repr2		,038
prst nos uho	-3,502	bergb16		,036
motorična disociacija: roka/noga	6,230	bergb10		,035
repr2	3,507	konzervacija		,035
repr5	,604	bergb20		,022
konzervacija	1,038	bergb6		,019
sinhronizacija	2,189	enostavno imitiranje 15		,019
sprhit1	-1,978	sprhit2		,017
sprhit2	-2,567	sprhit1		,014
sprhit3	3,562	prst nos uho		,009
sinhronizacija pri spremembi ritma	-3,897	sinhronizacija		,009
sprit1	2,159	bergb5		,004
sprit2	7,158	repr5		,002

Tabela 4: Centroidi

Skupina	funkcija
	1
eksperimentalna skupina	-24,755
kontrolna skupina	7,780

Tabela 5: Uspešnost klasifikacije

skupina		Napovedana pripadnost skupini		Skupaj	
		eksperimentalna skupina	kontrolna skupina		
pripadnost skupini	F	eksperimentalna skupina	11	0	11
		kontrolna skupina	0	35	35
	%	eksperimentalna skupina	100,0	,0	100,0
		kontrolna skupina	,0	100,0	100,0

6. Interpretacija rezultatov in diskusija

Iz rezultatov je razvidno, da je razlikovanje med dvema skupinama možno. Povprečna uspešnost je 100,00 % (tabela 5), to je zelo visoka. To pomeni, da lahko prepoznamo otroke z učnimi in brez učnih težav na osnovi neverbalnih preskusov posnemanja gibov, ritmizacije in ritmičnih praksičnih nalog. Pridobljeni podatki so pomembni, saj lahko prepoznamo otroke na prijazen način, brez uporabe pisanja, branja in pisanja, temveč s preizkusi, ki zahtevajo uporabo in zrelost osnovnih sposobnosti in veščin, to je koordinacije, mentalne predstave, pomnjenja in obdelovanja sekvenčnih podatkov ter analize prostora ter časa, hkratno procesiranje in izvajanje. To še ne pomeni, da logopedška in specialno pedagoška oceni nista več potrebni, nasprotno, saj dajeta globlji vpogled v delovanje učenca, vendar je ritmično-gibalni presejalni test dober pokazatelj časovno-prostorske organizacije ter predstave. Preizkus pa je še posebej dobrodošel zaradi svoje "nejezikovnosti", saj nudi možnost vpogleda v učenčevo učinkovitost ter organiziranost brez uporabe verbalnih nalog. Podatki se nanašajo na osnovnošolske otroke, iz preliminarne raziskave pa se je izkazalo, da so tudi predšolski otroci z govorno-jezikovnimi motnjami (ki se lahko kasneje razvijejo v učne težave) pri omenjenih preizkusih neuspešni. Vemo namreč, da igrajo pri jezikovnem razvoju veliko vlogo fonološka zanka, fonološki spomin, delovni spomin, učinkovito uravnavanje vedenja in učinkovit priklic ter uporaba besed. Uporabljeni preizkusi se nanašajo predvsem na sposobnost mentalne predstave prostora in časa, pomnjenja zvočnih dogodkov, umeščanja v abstraktni časovni okvir, na praksičnem nivoju pa sposobnosti načrtovanja giba zrcalno in kontralateralno s križanjem vertikalne osi telesa in rotacijo ravnin dlani.

7. Zaključek

Rezultati so za specialno pedagoško in logopedsko prakso pomembni, saj dopolnjujejo vrzel med jezikovnimi veščinami in motoričnimi veščinami. Ker so naloge prostorsko-časovne, zahtevajo visoko stopnjo koordinacije ter mentalne predstave. Povezujejo desno hemisferne procese celostnega delovanja, analize bolj počasnih oziroma statičnih elementov sveta ter obdelave prostorskih informacij in levo hemisferne procese obdelovanja hitrih sprememb, predvsem slušnih dražljajev, kjer se odvijajo predvsem jezikovni procesi. Zato je še posebej pomembno, da bi pričujočo raziskavo ponovili na širšem vzorcu in na tak način pridobili bolj izčrpne rezultate.

Literatura

- Bergès, J., & Lézine, I. (1972). *Test d'imitation de gestes*. Paris: Masson.
- Filipčič, T., Ozbič, M. (2008). Prediction of learning difficulties with the test of complex imitation of movement. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica*. Vol 38, No 4. 25 – 30. ISSN 1212-1185, Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Gymnica Palacký University.
- <http://www.gymnica.upol.cz/index.php/gymnica/article/view/134/118>.
- Filipčič, T., Ozbič, M. (2008). Fine motor coordination tasks as a discriminator of learning difficulties. V: Starc, Gregor (ur.), Kovač, Marjeta (ur.), Bizjak, Katarina (ur.). *The heart of Europe: book of abstracts*. Ljubljana: Faculty of Sport, str. 73-74.
- Išpanović-Radojković, V. (1986). Nespretno dete; poremečaji praksije v detinjstvu, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 146-148.
- Košir, S. in sod. (2008). Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja: navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodoatno strokovno pomočjo. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za Šolstvo.
- Ozbič, M, Filipčič T., Kogovšek D., Starc I. (2010). Povezanost učnih težav na področju branja in pisanja ter ritmičnih sposobnosti. 6. mednarodni simpozij Otrok v gibanju. Sodobni poglei na gibalni razvoj otroka. Portorož, 8.-10-10-2010. UL PeF, UP PF, UP ZRS.

- Ozbič, M. (1995). Razvojna konstruktivna dispraksija in ritmična sposobnost. Defektol. slov. (Ljubl.), Društvo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije, 3, št. 2, str. 31-43.
- Ozbič, M. (2006). Prepoznavanje razvojne dispraksije in pomoč otrokom z dispraksijo. V: Kavkler, Marija (ur.). Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami - spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč : zbornik prispevkov. Ljubljana: Društvo Bravo - društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami, 2006, str. 96-102.
- Ozbič, M. (2006). Razvojna dispraksija – kako pomagati?. Defektol. slov. (Ljubl.), Društvo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije, letn. 14, št. 1, str. 37-61.
- Ozbič, M., Kogovšek, D. (2009). Nočejo ali ne zmorejo? Glasbeno udejstvovanje pri otrocih s PPPU. Glasba v šoli in vrtcu, št. 1, letnik XIV.
- Ozbič, M., Filipčič, T. (2009). Bilateral coordination in learning disabilities. 7. Evropski kongres logopedov. CPLOL. DlogS. Ljubljana. 14.-16.5.2009. Cankarjev dom. http://www.cplol.org/congress2009/eng/posters_f.htm#09, http://www.cplol.org/congress2009/abstracts/ABSTRACTS_booklet_en.pdf
- Ozbič, M., Filipčič, T. (2009). Posnemanje kompleksnih gibov dlani kot prediktor šolske uspešnosti v prvi triadi osnovne šole. V: Štemberger, Vesna (ur.), PIŠOT, Rado (ur.), Rupret, Kristina (ur.). Gibalna, športna vzgoja v luči kakovostnega izobraževanja: zbornik prispevkov = proceedings. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Znanstveno raziskovalno središče; Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, 2008, str. 380-389.
- Ozbič, M., Filipčič, T. (2010): Complex imitation of movement as a discriminator of learning difficulties in the school age. Kinesiology, International Journal of Fundamental and Applied Kinesiology. Faculty of kinesiology, University of Zagreb, Croatia. 42, 1:44-55
- Ozbič, M., Filipčič, T., Kogovšek, D. (2008). Športna aktivnost učencev z nižjimi izobraževalnimi dosežki. Defektol. slov. (Ljubl.), letn. 16, št. 2, str. 7-24. ISSN 1318 – 1076, Društvo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije.
- Ozbič, M., Kogovšek D., Starc I. (2010). Learning Difficulties And Rhythm Tasks: A Discriminant Analysis. 4. kongres hrvatskih logopeda s mednarodnim sodelovanjem. Logopedija i izazovi novog vremena. 22.–25. septembra 2010. Hrvatsko logopedsko društvo, Odsjek za logopediju Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Znanstveno-učilišni kampus Borongaj, Zagreb
- Ozbič, M., Kogovšek, D. (2008). Otroci z nižjimi izobraževalnimi dosežki in dosežki pri ritmičnih nalogah. Defektol. slov. (Ljubl.), letn. 16, št. 2, str. 55-75. ISSN 1318 – 1076, Društvo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije.
- Ozbič, M., Kogovšek, D. (2009). The link between specific learning difficulties and rhythmic abilities. 7. Evropski kongres logopedov. CPLOL. DlogS. Ljubljana. 14.-16.5.2009. Cankarjev dom. http://www.cplol.org/congress2009/eng/posters_sa.htm#73, http://www.cplol.org/congress2009/abstracts/ABSTRACTS_booklet_en.pdf
- Ozbič, M., Štrekelj, A. (2009). Vzroki neuspešnosti pri nareku pri dvojezičnih učencih z učnimi težavami. Pedagoš. obz., letn. 24, št. 2, str. 117-130.
- Štrekelj, A., Ozbič, M. (2008). Uspešnost pri zapisu slovenskega in italijanskega nareka pri dvojezičnih učencih na Primorskem, v Italiji in Sloveniji. Defektol. slov. (Ljubl.), Društvo specialnih in rehabilitacijskih pedagogov Slovenije, letn. 16, št. 1, str. 7-29.

ODKRIVANJE UČENCEV Z BRALNO-NAPISOVALNIMI TEŽAVAMI TER POMOČ LE-TEM S SODOBNIMI KONCEPTI POMOČI

Tjaša Kanalec, prof. def., mob. spec. ped.

OŠ Franceta Bevka Tolmin, Podružnična šola za izobraževanje in usposabljanje otrok s posebnimi potrebami, e-naslov: tjasa.kanalec@quest.arnes.si

Povzetek

V prispevku sta osvetljena pomen zgodnje diagnostike in teoretična izhodišča, pomembna za uspešno delovanje skupinske učne pomoči, osredotočena na sodobne koncepte pomoči. Predstavljam rezultate raziskave skupinskega preizkusnega Šalijevega nareka (Šali, 1973), izvedene v tretjih razredih, ki je obsegala 67 otrok. Pokazalo se je, da ima 22 % otrok pri zapisu Šalijevega nareka med 21 in 40 napak, kar je od 35-67 % napačno zapisanih besed. V nadaljevanju predstavljam projekt skupinske učne pomoči, potek pomoči z uporabo sodobnih konceptov, refleksijo in evalvacijo ciljev projekta, v katerega so bili vključeni učenci, ki so imeli pri nareku največ napak. Končni rezultati so pokazali, da je vseh sedem učencev naredilo pri končnem testiranju manjše število napak v primerjavi z začetnim narekom ter da so vsi napredovali na področju socialnih spretnosti. V našem primeru se je uporaba sodobnih konceptov pomoči izkazala za zelo uspešno.

Ključne besede: diagnostika, učenci z bralno-napisovalnimi težavami, skupinska učna pomoč, sodobni koncepti pomoči.

Pomen zgodnje diagnostike

Zavedamo se, kako pomembno je zgodnje odkrivanje in strokovna pomoč učencem, ki se srečujejo s težavami pri učenju. Težave so v zgodnji fazi lažje obvladljive, manjšega obsega, strategije za premagovanje primanjkljajev so učinkovitejše, pa tudi otrok še nima sekundarnih težav (upad motivacije in interesa, odpor, nerazumevanje druge učne snovi, upad šolskega uspeha, ...), ki otežujejo napredovanje in napredek nasploh. Vendar se kljub temu na področju odkrivanja učnih težav nemalokrat naredi premalo. Specialni pedagogi se sicer po svojih najboljših močeh trudimo odkrivati učence z učnimi težavami, vendar praksa kaže, da nam manjka neka sistematičnost in standardizirani diagnostični testi.

Skupinska učna pomoč

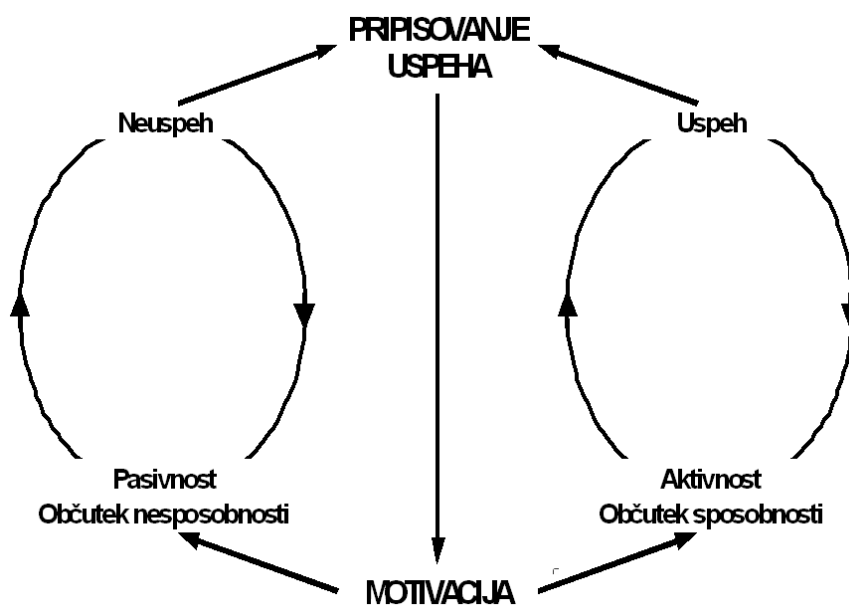
Ena od oblik pomoči, ki jo lahko organizira specialni pedagog za učence z učnimi težavami, je tudi skupinska učna pomoč. Za uspešnost le-te je potrebno upoštevati naslednja načela:

Uspešna **komunikacija** v skupini je ključ do vzpostavitve ustreznega odnosa ter pot do uspeha. Učencem, ki se srečujejo s težavami pri učenju, so zelo pomembne povratne informacije. **Povratne informacije** nam pomagajo izostriti zavedanje lastnega vedenja in doživljanja. Po eni strani lahko potrdijo predstavo, ki jo imamo o svojem vedenju, po drugi strani pa odkrijejo nekatere vidike in

posledice našega vedenja, ki se jih nismo zavedali (Lamovec, 1993: 13). Pri tem Lamovec poudarja pravila za dajanje konstruktivnih, neogrožajočih povratnih informacij (Lamovec, 1993: 14). Ustrezne povratne informacije tako učencem omogočajo vpogled v svoje napake in možnost za spreminjanje le-teh.

Pri učencih z učnimi težavami se zaradi ponavljajočih se neuspehov pogosto pojavi **upad motivacije**. Pogosto se učenci znajdejo v začaranem krogu neuspeha. Naloga specialnega pedagoga pa je, da učencu pomaga pretvoriti občutek nesposobnosti in pasivnosti v občutek sposobnosti in aktivnosti. Tako učenec doživi uspeh, kar ga nadalje motivira.

Slika 1.: Motivacijski krog



Nemalokrat opazamo, da so otroci s težavami pri učenju slabše opremljeni s **socialnimi veščinami**. To so veščine, ki se dogajajo na treh ravneh: **na osebnem nivoju** posameznik potrebuje te veščine za graditev samopodobe, reševanje lastnih težav in izražanje svojih zamisli, **na nivoju odnosov** za pogajanje in sodelovanje, sklepanje kompromisov, gradnjo in vzdrževanje lastnih socialnih mrež ter **na nivoju širše družbe ali makrosistema** pa gre za občutljivost za druge in prispevanje k dobrobiti države (Rozman, 2006: 24). Zato je pomembno otroke opremiti s temi spretnostmi in graditi na socialni kompetentnosti.

Neustrezna komunikacija, doživljanje ponavljajočega neuspeha in težave v socialnih stikih vplivajo na doživljanje samega sebe in na otrokovo **samopodobo**.

Pri načrtovanju organizacije skupinske učne pomoči si lahko pomagamo s **sodobnimi koncepti pomoči**, kot so **elementi delovnega odnosa** (povzeto po Čačinovič Vogrinčič s sod., 2005: 9–11):

dogovor o sodelovanju (jasen in izrečen dogovor o sodelovanju, pristanek na sodelovanje tu in zdaj in v času, ki ga imamo na voljo, ter dogovor o delovnem odnosu – KAKO bomo delali), **instrumentalna definicija problema in soustvarjanje rešitev** (uporabnik raziskuje svoj delež v rešitvi, oblikovanje delovne definicije možnega, v središču sta dialog in sodelovanje, brezpogojno spoštovanje osebne izkušnje) ter **osebno vodenje** (vodenje k dogovorjenim in uresničljivim rešitvam, postopno oblikovanje zaželenih izidov, osebni odnos).

Prav tako lahko vključimo **štiri sodobne koncepte v socialnem delu** (povzeto po Čačinovič Vogrinčič s sod., 2005: 9–14):

- **perspektiva moči**; pomagati odkriti, olepšati, raziskati in izkoristiti klientovo moč in vire,
- **etika udeležенosti**; sodelovanje, v katerem nima nihče zadnje besede,
- **znanje za ravnanje**; podelimo z uporabnikom koncepte, ki definirajo naše sodelovanje,
- **ravnanje s sedanostjo ali koncept so-navzočnosti**; zagotoviti čas, varovanje sedanosti, prisotnost v poslušanju, ki hkrati pomeni tudi biti na voljo za sočutje in razgovor.

Skupinski preizkusni Šalijev narek (Šali, 1973)

Eden izmed diagnostičnih podtestov je skupinski preizkusni Šalijev narek (Šali, 1973), ki obsega preprosto zgodbo, **sestavljeno iz 60 besed**, ki ustrezajo različnim pravopisnim in glasoslovnim pravilom slovenskega jezika (Šali, 1975: 78).

“Preliminarna analiza skupinskega preizkusnega nareka na vzorcu 7 ljubljanskih in kranjskih osnovnih šol (s 25 prvimi razredi, preizkušenimi tik pred koncem šolskega leta) je pokazala tolikšno variabilnost rezultatov, da zaenkrat ni mogoče določiti splošnega kolikostnega kriterija (v smislu števila napak) za odbiro učencev, ki bi utegnili bili legasteniki,” pravi Šali (1975: 90) in predlaga, da če postavimo kritično mejo pri najslabših 20 % izdelkov v posameznem razredu, se giblje število napak v individualnem nareku med 15 in 25. Z vidika nareka je torej priporočljivo, da napotimo v diagnostično preiskavo vse tiste učence, katerih rezultat sodi med najslabših 20 % v razredu.

I. Raziskava: Odkrivanje učencev z bralno-napisovalnimi težavami s pomočjo Šalijevega nareka (Šali, 1973)

Metodologija

Da bi odkrila učence s težavami pri pisanju, sem leta 2008 v oddelkih 3. razreda izvedla skupinski preizkusni Šalijev narek. **Vzorec** je obsegal 67 otrok, ki so obiskovali tretji razred devetletne osnovne šole na eni izmed ljubljanskih osnovnih šol, vanj je bilo vključenih 37 dečkov in 30 deklic.

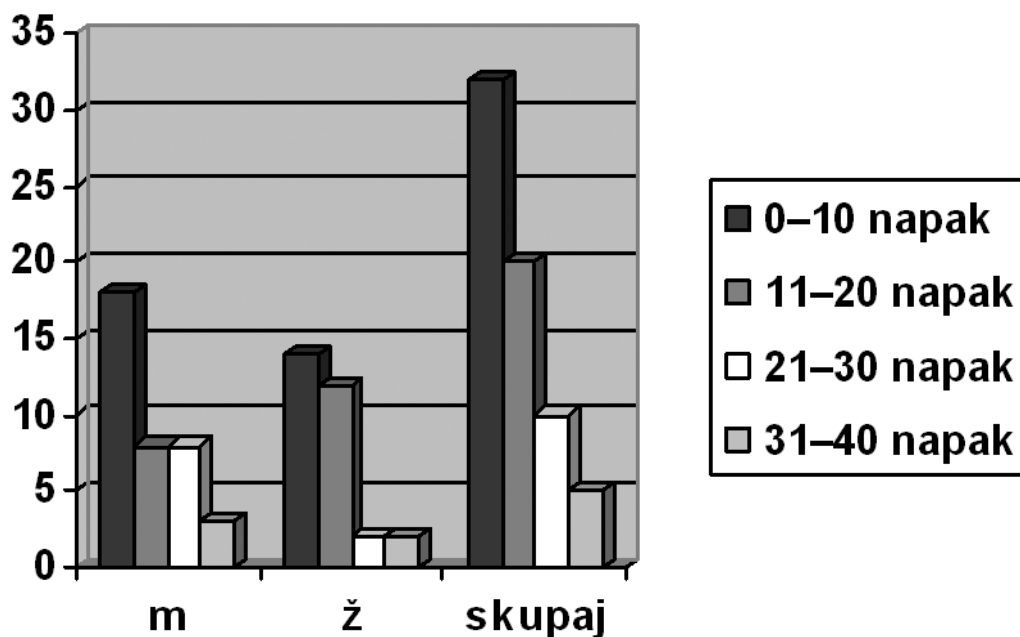
Rezultate sem statistično obdelala s **kvantitativno tehniko zbiranja podatkov, ki sem jih dobila s pomočjo analize narekov** (podtest Šalijevega testa MBP – skupinski preizkusni narek). Podatke sem obdelala ročno. Rezultate, dobljene s pomočjo nareka, sem predstavila v **tabelarični in grafični obliki**, predstavljeni so v frekvencah (f).

Rezultati in interpretacija

Tabela 1: Število napak pri Šalijevem nareku (Šali, 1973) glede na spol izraženo v frekvencah (f) in odstotkih (%)

Št. napak	M (f)	%	(f)	%	Skupaj (f)	%
0 – 10	18	27 %	14	21 %	32	48 %
11 – 20	8	12 %	12	18 %	20	30 %
20 – 30	8	12 %	2	3 %	10	15 %
31 – 40	3	4 %	2	3 %	5	7 %
Skupaj:	37		30		67	100%

Graf 1: Število učencev glede na spol in število napak pri pisanju Šalijevega nareka (Šali, 1973)



Največji delež učencev je v razredu, kjer so učenci naredili do deset napak, to predstavlja 48 % vseh učencev. V tej skupini prevladujejo dečki (27 %).

Naši rezultati, ki so bili opravljeni z leto starejšimi otroki, nam kažejo, da je v zgornjih dveh razredih (od 21 do 40 napak) 15 učencev, kar je 22 % vseh učencev. Rezultati so torej slabši, kot omenja Šali. V teh dveh razredih prevladujejo dečki (16 %) pred deklicami (6 %), kar zelo nazorno prikazuje graf. Poudariti je potrebno, da je v zadnjem razredu 7 % otrok, ki imajo od 31 do 40 napak, kar je zelo zaskrbljujoče, saj to pomeni, da je pet otrok vsako drugo besedo ali več zapisalo napačno.

Dobljeni rezultati so me spodbudili k razmišljanju, kako pomagati otrokom, ki so imeli pri pisanju nareka največ napak. Ob iskanju možnih oblik pomoči tem učencem se mi je porodila ideja o skupinski učni pomoči tem otrokom.

II. Projekt: Pomoč učencem z bralno-napisovalnimi težavami s sodobnimi koncepti pomoči

Opredelitev problema in namen projekta

S pomočjo Šalijevega nareka sem odkrila učence, ki imajo največ težav na področju zapisa besedila po nareku. Večina jih je sicer obiskovala dopolnilni pouk, s pomočjo katerega pa niso uspeli izboljšati svojega šibkega področja. Glede na veliko število napak pri Šalijevem nareku (nihče od otrok takrat še ni bil usmerjen v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo) bi učenci potrebovali **strokovno pomoč specialnega pedagoga za premagovanje primanjkljajev**, prav tako bi njihovi starši in učiteljice potrebovali konkretne napotke za domačo pomoč tem otrokom.

Omenjeni učenci so bili **na področju branja in pisanja najšibkejši v razredu**. Mnogi so imeli tudi druge težave (neupoštevanje pravil, nepisanje domačih nalog, neustrezno vedenje pri pouku,

težave pri drugih šolskih predmetih, malo prijateljev, ...). Zato so bili velikokrat v razredu zadnji in nepriljubljeni. Pogosteje kot drugi otroci so **doživljali neuspehe**, kar je negativno vplivalo na njihovo **samopodobo**.

Večina se je zavedala oz. so občutili, da so na določenih področjih šibki, zato so velikokrat svoj primanjkljaj **kompensirali s socialno neprimernim obnašanjem**. Slednje bi lahko vodilo v vedenjske odklone in vzgojne težave.

Namen projekta je bil: uriti se v **branju in pisanju**, **medosebnih odnosih** ter izvajati dejavnosti za razvijanje **socialnih spretnosti**, kjer bodo učenci pridobili spretnosti, ki jim bodo omogočale lažje premagovanje konfliktnih situacij, povezanih z njihovimi težavami pri branju in pisanju. Oblikovali smo konkretne merljive cilje, katerim smo sledili.

Cilji:	
Branje in pisanje: - glasno in brez napak prebere krajše lažje besedilo, - prepiše krajše besedilo, pri čemer je pozoren na veliko začetnico in ločila, - pri prepisanem besedilu sam najde napake in jih popravi, - ustno obnovi prebrano ali prepisano besedilo, - zmanjša število napak pri zapisu besedila po nareku.	Socialne spretnosti: - upošteva pravila v skupini, - izreče drugemu pohvalo, - ustrezno sprejme pohvalo (očesni stik, zahvala, ...), - pomaga sošolcu, - sam izbere in vodi socialno igro.

Izvedba načrta

Oblikovali smo skupino osmih otrok. Skupina je bila zelo heterogena, saj je imel vsak otrok svoje področje, na katerem je bil šibkejši. V skupini je bilo šest dečkov in dve deklici. Srečevali smo se enkrat tedensko po 45 minut. Izvedli smo osem srečanj. V projekt so bili vključeni tudi starši in učiteljice.

Refleksija izvedenega projekta

Komunikacija v našem timu

Že na prvem srečanju smo se **dogovorili o pravilih**, ki so bila povezana tudi z našo komunikacijo. Pravila smo zapisali na list papirja, ki je vedno visel na tabli.

Preko socialnih iger smo razvijali **poslušanje sogovorca**, **sprejemanje različnih mnenj**, **reagirane in izrekanje pohval**. Na začetku je bilo potrebno otroke opozoriti na pravila, kasneje pa so postali zelo uvidevni in spoštljivi.

Motivacija: spodbujanje notranje in zunanje motivacije ter posledice

Izhajala sem iz **motivacijskega kroga**, zato sem otrokom dajala takšne naloge, da so jih zmogli, naloge sem diferencirala (eni so dobili več besedila, drugi manj). Otroci so bili pri reševanju nalog uspešni, pohvaljeni, to jim je dvignilo motivacijo in zadovoljstvo, dobili so občutek, da so sposobni.

Otroci so imeli vedno najprej možnost, da so **sami odkrili napake in jih popravili**. Igrali smo se igrice, kdo najde več svojih napak, tisti, ki jih je našel največ, je bil ustno pohvaljen. Popravljen napake so morale biti vedno vidne, uporaba korektur je bila prepovedana. Otrokom sem morala napake predstaviti kot nekaj, na čemer se lahko učijo, ne pa kot nekaj, česar se morajo sramovati, skrivati ali imeti ob tem slabe občutke. Prav nasprotno, najdenih napak smo se veselili. **Zunanjo**

motivacijo sem spodbujala s **konkretno pohvalo in žigom**. **Notranjo** pa s tem, da je otrok **sam popravil svoje napake** (pri napačno napisani besedi sem naredila majhno pikico, učenec je moral sam ugotoviti, kje se je zmotil in popraviti napako) ter z vprašanjem, ali je zadovoljen s svojim izdelkom.

Otroci so vsak teden dobili **domačo nalogo** (prepis besedila). Za opravljeno domačo nalogo je učenec dobil žig v zvezek. Ob začetku ure sem vedno pregledala domačo nalogo in otrokom dala povratno informacijo. Domača naloga jim je bila predstavljena kot možnost, da izboljšajo in utrdijo, kar smo se naučili na srečanju, poudarjeno pa je bilo, da domača naloga ni obvezna.

Zanimivo je bilo, da so vsi učenci skoraj vedno naredili domačo nalogo. Kadar so jo pozabili, so se opravičili in jo naredili do naslednjč, takrat so dobili žig za nazaj. Že med tednom so me učenci ustavljali na hodniku in mi pripovedovali, da so domačo nalogo že naredili.

Socialne igre: sredstvo za razvijanje socialnih, timskih in komunikacijskih spretnosti

S **socialnimi igrami** smo razvijali spretnosti, ki so potrebne za ustrezno komunikacijo, sodelovanje v skupini in socialno interakcijo. Vedno smo se jih igrali v krogu, bili smo vsi vključeni in sprejeti. Vsi člani so bili seznanjeni s pravili igre in s tem, katerih stvari ne dovolimo, ter sankcijami (konec igre), v primeru da posameznik kljub opozorilu ne bo upošteval pravil.

Pravila je bilo potrebno demonstrirati in jih večkrat razložiti. Zaupanje v skupini se je počasi razvijalo. Postopoma smo izvajali igre, ki so zahtevale več stika med člani. Učenci so radi sodelovali.

Tako smo se najprej predstavili in se igrali **igre za spoznavanje**, pogovarjali smo se o **pohvali**, komu jo damo, kako se počutimo, ko jo dobimo, zakaj smo pohvaljeni. Vse to smo opazovali pri sebi in se o tem pogovarjali. Povzemala sem naša spoznanja in zrcalila izjave otrok, predvsem o temi pohvale so otroci opisali veliko situacij in občutij povezanih s pohvalami, ob tem so se zavedeli, da so velikokrat pohvaljeni in da velikokrat naredijo dejanje, ki si zasluži pohvalo.

Večina izmed njih je le malokrat pohvaljena pri šolskem delu, saj so navadno zadnji, zato imajo nemalokrat težave sprejeti pohvalo tudi za stvari, za katere si jo zaslužijo. To je vzrok, zakaj se mi je to področje zdelo pomembno za razvijanje.

Veliko časa smo posvetili tudi **vrednotenju** posamezne ure in tudi celotnih izvedenih delavnic. Vrednotenje smo izvedli z različnimi igrami. Otroci so bili tako aktivni partnerji v oblikovanju sprememb in vrednotenja. Pri tem se mi je zdela zelo pomembna **etika udeležnosti**.

Rezultati in interpretacija

Tabela 2: Napredki posameznih otrok glede na začetno (29. 2. 2008) in končno (29. 5. 2008) stanje; število napak izraženo v procentih

	Luka	Klemen	Žiga	Val	Marko	Nejc	Jana	Ema
1. narek	62 %	40 %	45 %	42 %	65 %	47 %	48 %	43 %
2. narek	40 %	37 %	38 %	25 %	52 %	18 %	/	30 %

Vsi učenci (7), so pri končnem pisanju individualnega Šalijevega nareka naredili manj napak. Ena učenka končnega nareka ni pisala, ker je bila dalj časa odsotna. Pri pisanju končnega nareka so bili učenci tudi hitrejši in bolj samostojni. Zanimivo je dejstvo, da se je rezultat pisanja nareka izboljšal pri vseh učencih po le osmih srečanjih v dveh mesecih. Poleg tega smo na srečanjih

razvijali zelo malo spretnosti, ki so direktno povezane z uspešnostjo pri pisanju nareka. Ravno zaradi tega moramo poudariti pomen motivacije, ustrezne komunikacije in odnosa v skupini in otrokove lastne aktivnosti pri teh uspehih.

Tabela 3: Evalvacija ciljev s področja socialnih spretnosti glede na posameznega učenca in cilje

Cilji s področja socialnih spretnosti	Luka	Klemen	Žiga	Val	Marko	Nejc	Jana	Ema
učenec upošteva pravila v skupini	+	+	+	+	+	0	+	+
učenec izreče drugemu pohvalo	+	+	+	+	+	+	+	+
učenec ustrezno sprejme pohvalo	+	+	+	+	+	+	0	+
učenec pomaga sošolcu	+	+	+	+	+	+	+	+

Cilje dosega: + vedno, – nikoli, o včasih

Vsi učenci so ob koncu delavnic **napredovali na področju socialnih spretnosti** v primerjavi z začetkom delavnic. Mnogi učitelji niso pričakovali napredka pri teh učencih, saj imajo sami z njimi velike težave pri pouku, vendar smo se kljub temu odlično razumeli. Otroci so pokazali izreden čut za druge in bili so pripravljeni na spremembo vedenja. V naši skupini jim je bilo omogočeno, da so doživeli uspeh. Skupaj smo gradili našo komunikacijo ter odnos.

Analiza vprašalnika, ki so ga izpolnjevali otroci (izpolnilo 7 otrok) ob zaključku delavnic, je pokazala, da je večina učencev (6 od 7) z veseljem hodila na delavnice, da so radi in sami delali domače naloge ter da so zaznali svoj napredek pri branju in pisanju. Opisali so ga tako:

- mislim vse,
- zdaj bolje berem in pišem,
- naučil sem se, da lepo pišem,
- zelo veliko sem se naučila.

En učenec je napisal, da ni rad obiskoval delavnic, tudi domačih nalog ni rad delal, pri pisanju le-teh so mu pomagali starši, svojega napredka pa ni zaznal. Gre za učenca, ki je imel v začetku največ napak pri nareku, čutil je velik odpor do pisanja, najverjetneje je moral vložiti veliko več truda kot ostali učenci in sam ni zaznal svojega napredka.

Šest **staršev** je vrnilo evalvacijske vprašalnike, pet staršev je prepoznalo otrokov napredek pri branju in pisanju. Le-ti so opazili tudi otrokovo večjo motiviranost za šolsko delo, en starš pa ne.

Sinergenska analiza

Otroci so pred pričetkom delavnic razlikovali le med tem, da nekateri učenci znajo dobro brati in pisati, drugi pa ne. Sebe so doživljali kot učence, ki so na enem izmed teh področij najslabši v razredu. Mnogi izmed njih so bili mnenja, da niso nikoli pohvaljeni ter da so v vsem slabi. Branja in pisanja niso marali. Moja naloga je bila torej destabilizirati tako prepričanje in ustvariti okolje za spremembe. Skupno določeni cilji, pravila in potek delavnic so omogočili ter zagotovili kontekst stabilnosti (varnosti, zaupanja, discipline, ciljnega načrtovanja), ki je nujen za to, da lahko vznikne sprememba vzorca. Otroke sem morala usmeriti v dojetje problema pisanja in branja kot izziv. Sklenili smo dogovor o sodelovanju in soustvarjali rešitve.

V času delavnic so postali sposobni uporabljati vire oz. načine reagiranja ob sprejemanju pohval in preko krepitev njihove moči ter njihovega aktivnega partnerstva so spoznavali, da lahko sami vplivajo na izboljšanje svojega šibkega področja s popravljanjem svojih napak in prostovoljno domačo nalogo. Preko popravljanja in spremljanja svojih napak so spremljali tudi svoj napredek in se zavedali, da lahko vplivajo na svoje branje oz. pisanje. Ob tem so potrebovali podporo in povratne informacije (žige, verbalne pohvale in sporočila). Za branje in pisanje so postajali vedno bolj navdušeni in motivirani. Pri vseh aktivnostih so bili povabljeni, da izrazijo svoje mnenje ter da prispevajo tudi sami k dosegu našega skupnega cilja – napredka pri branju in pisanju. Njihova ekspertnost je bila cenjena in uporabljena predvsem v posameznikovi ustvarjalnosti in edinstvenosti (eni so brisali tablo, drugi pomagali sošolcu, tretji pripovedovali šale, itn). Vsak otrok je individuum zase in v sebi skriva bogastvo idej. Otroci v skupini so bili zelo ustvarjalni, pa naj gre za ideje o popestritvi naših srečanj ali pa izbiri aktivnosti, ki smo jih izvajali. Moja naloga je bila le, da sem njihove ideje spodbujala in jih vključevala v naše druženje.

Ob koncu delavnic so otroci stabilizirali načine reagiranja ob pohvali in dojemanja sebe kot aktivnega člana v skupini, ki ima možnost vplivanja na svoj napredek. Ozavestili so, da imajo veliko pozitivnih lastnosti in da so v veliko stvareh zelo uspešni in dobri. Z veseljem so brali in pisali, ob tem so čutili zadovoljstvo, saj je sedem otrok (od osmih) prepoznalo svoj napredek.

Zaključek

Mnogi so skeptični o ideji, da bi združili “najslabše” učence in jih poučevali v homogeni skupini. V tem vidijo naporno delo, učence, pri katerih ni možen napredek, “težavne” starše, segregacijo ipd. Če pa znamo pogledati z drugačne perspektive in vidimo OTROKE z vsemi pozitivnimi lastnostmi, potem je vse mogoče.

V mojem primeru uspešnost projekta dokazuje napredek in zadovoljstvo otrok, kar mi največ pomeni. Spoznala sem, da z načrtnim delom, spreminjanjem miselnosti in zavestnim udeležanjem omenjenih konceptov pridobimo vsi, saj je v takšnem vzdušju izjemno delati, otroci pa s tem pridobijo največ, kar lahko – **občutek varnosti, sprejetosti, pomembnosti in uspešnosti.**

Literatura

- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N., Možina, M. (2005). Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.
- Dragoš, S., Leskovšek, V., Petrovič E., P., Škerjanc, J., Urh, Š., Žnidarec D., S. (2005). Krepitev moči. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo Univerze v Ljubljani.
- Lamovec, T. (1993). Spretnosti v medosebnih odnosih. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Rozman, U. (2006). Trening socialnih veščin. Nova Gorica: Educa.
- Šali, B. (1973). Test motenj branja in pisanja. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za rehabilitacijo invalidov.
- Šali, B. (1975). Motnje v branju in pisanju. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za rehabilitacijo invalidov.

SPECIFIČNE TEŽAVE

Matjaž Marussig, univ. dipl. inž. str.

e-naslov: matjaz.marussig@gmail.com

Kadar razlagamo otroku, kako mu bo učenje koristilo, bomo kaj hitro ugotovili, da otrok naše razlage ne razume ali pa jo morda komaj kaj razume. Šele ko mu bomo opisali primer sovrstnika na daljnem vzhodu, ki spi na koruzi in komaj čaka, da bo v znanju prehiteval ostale, da bo lahko kot odrasel preživel, bo počasi razumeval, kaj mu govorimo. Taka slikovita razlaga otroku z učnimi težavami izjemno koristi. Po drugi strani pa prav to razumevanje začenja podirati njegovo lastno samopodobo.

Za trenutek se postavimo v kožo takega otroka s specifičnimi učnimi težavami, ko je že odrasel. Če čas zavrtimo nazaj, vidimo, da se mu zdi, da je največ napora in pa seveda najmanj časa porabil prav v osnovni šoli. Največ napora zato, da je dosegel minimalno zahtevano znanje, da je sploh lahko izdeloval razrede, in najmanj časa prav zato, ker so bile njegove zaznave skrčene na minimum. Poenostavljeno povedano je moral znanje nekako absorbirati na tak ali drugačen način, ne da bi kaj dosti bral, poslušal ali gledal, ker preprosto ničesar ni razumel.

A zdi se mu, da se je ta "narobe svet" začel počasi obračati njemu v prid v srednji šoli, kjer je porabil pol manj napora, a tudi nekaj več časa. Obratno kot njegovi sošolci, ki so bistveno težje izdelovali srednjo šolo kot pa osnovno šolo. Drugačne pristopne metode, ki jih je sam "patentiral" na osnovni šoli, že stopajo v veljavo. Ostali teh metod ne poznajo, vse so jim prinesli na pladnju, trud se pri njih šele začenja, nekateri omagajo.

Na univerzi pa je bila stvar še bolj nasprotna osnovni šoli. Tam je porabil izjemno malo napora, a je za to potreboval nekaj več časa, čeprav ne dosti več kot njegovi sovrstniki. Predvidevamo namreč, da se mu je uspelo prebiti skozi absurdno administracijo do študija, ki je del njegovih sanj.

Nekako tako tak otrok, ko odraste in se zazre v svojo preteklost, vidi samega sebe. Tam kjer so bili njegovi sovrstniki hitri in uspešni, je bil on počasen in neuspešen, kjer so bili drugi počasni in neuspešni, je bil on hiter in uspešen.

Vrnimo se ponovno na začetek. V letih pred osnovno šolo načeloma ni težav, opazi jih morda logoped ali pa starši, ki so pred njim že imeli otroke s specifičnimi učnimi težavami. Ker starši večinoma ne poznajo disleksije, si glede tega ne povzročajo skrbi. Toda če bi problematiko poznali, bi pri otroku zaznali določene specifike, ki se kažejo v npr. določeni neodzivnosti in nezainteresiranosti na področju intelektualnih domen, hiperaktivnosti ali nadpovprečni pasivnosti ali nezainteresiranosti tam, kjer bi vsi pričakovali obratne reakcije. Vse te stvari se v otroku dogajajo že zgodaj pred šolo. Žal pa je za bodoče starše obvezna le predporodna šola, kot da bi bilo življenjsko pomembno le znati menjati plenice in uporabljati pravo tekoče milo ob pravem času.

Začetek osnovne šole bodo ti otroci pričakovali veseli in z nestrpnostjo. Pričakovali bodo uspehe in potrditve, pričakovali bodo zmage in nagrade. Toda nikoli pozabljen 1. september jim bo postavil zid in meje ter onemogočil njihovo osebno rast. Seveda ni kriv 1. september, ni kriv svet in še manj otroci sami. Kriv je čas, v katerem živimo, kajti čez stoletja takih in drugačnih težav zagotovo ne bodo več poznali. Na zahodu prej, pri nas malo kasneje.

Kaj se pravzaprav dogaja z njimi v šoli? Dogaja se vse tisto, za kar se odrasli, ki se spopadamo s potrošniško obsedenostjo, nimamo več časa ukvarjati. Dogaja in sproža se praktično vse, kar vpliva negativno na zdrav otrokov razvoj. Njihova edina možnost je beg iz realnosti, beg nekam drugam, kjer bodo njihova telesa in njihove duše, ki jim jih je dala narava, prišle do svoje veljave. Taki otroci niso tisti, ki imajo težave z učenjem, pač pa otroci, ki iščejo svoje mesto pod soncem, a ga ne najdejo, ker so tirnice, kamor potujejo enosmerne. In prav med tem iskanjem se vsega prav dobro zavedajo, njihova razmišljanja niti slučajno niso povprečna, pač pa izjemno bistra in globoka ter postajajo celo vsak dan globlja. A prav ta razmišljanja jih kmalu pripeljejo na "logičen prag", kjer odrasle na njihov preprost, a šokanten način vprašajo: "Zakaj sem se rodil? Ali sem neumen? Zakaj ne umrem?" ipd. In vse to seveda zaradi tega, ker je komunikacija, ki jo imamo odrasli za predpisano in edino, za njih težko dosegljiva. Seveda pa pričakujemo, da bodo z nami komunicirali ...

V nadaljevanju bo prikazanih nekaj idealnih dogodkov, ki negativno vplivajo na otroke s SUT. Prvi dan v šoli. Otrok nenadoma ugotovi, da se okrog njega nekaj dogaja, da je postavljen tja, da dogajanje spremlja, a temu dogajanju nikakor ne more slediti. Njegovi sošolci okrog njega delujejo kot usklajena skupina, ki nečemu sledi, medtem ko prav te skupine on ne razume in zaradi tega ne more iti v korak z njo. Počuti se, kot da ga je skupina odrinila stran. V trenutku se znajde izločen iz tima, v katerega je še prejšnji dan verjel in se ga veselil.

Drugi dan v šoli. Zanj je drugi dan enak prvemu, toda v drugem dnevu ugotovi, da je njegova skupina, v kateri bi moral sodelovati, že nekje drugje in naprej, ter ji zaradi tega še težje sledi oz. ji sploh ne more več slediti.

Tretji dan v šoli. Negativna situacija se stopnjuje. Sedaj skupina od njega pričakuje rezultate, njemu pa se o teh rezultatih ne sanja. Rdeče popisanih učiteljskih groženj v njegovem zvezku se boji in jih razume kot "strelski vod pred usmrтитvijo", kaj več ne.

Vsi naslednji dnevi prve triade. Pridobil si je prijatelje in zdi se mu, da se je nekako vklopil v skupino. Skupini sicer ne more slediti, a je šolski sistem naravnano tako, da to sploh ni potrebno. Ni ocen njegovega znanja, ni povratnih informacij, ni ničesar, kar bi staršem dalo vedeti, da so pred njimi na obzorju težave. Je le učitelj, ki svetuje in na koncu šolskega leta spiše nesmiselni elaborat "nedoseženih standardov". Podobno kot kadar v enem izmed globalnih super prodajnih centrov dobim nasvet prodajalca, katero od petdesetih vrst mortadel naj kupimo. Hitro in učinkovito, kajti na voljo imaš 10 minut na govorilnih urah in 2 minuti za nakup mortadele. Potem pa plačaš inštruktorja za matematiko in mortadelo na blagajni. Bančni izpisek bo zajel obe investiciji.

Ker učitelj od njega vedno znova nekaj zahteva in mu v njegove zvezke še vedno brezpredmetno in brezciljno rdeče prečrtuje in piše klicaje, počasi, a zanesljivo prihaja v konflikt s šolo. Dobiva šolske naloge, za katere ima občutek, da so nujno zlo in v katerih ne vidi niti smisla niti učinka. Naloge opravlja površno. Na splošno pri sebi ne vidi uspehov, ki jih skupina, v kateri bi moral biti, vidi in dosega. Ker je nadpovprečno čustven, ga močno prizadenejo opazke nekaterih njegovih sošolcev in učiteljev. Hitro izgublja prijatelje. Če izgubi še starše, kot prijatelje, ostane sam.

Počasi, a zanesljivo začne razmišljati o sebi, svojem obstoju, svoji prihodnosti. Nadpovprečno ga zanima predvsem njegova prihodnost. Želi si dosegati zmage, a istočasno spoznava, da bodo zmage zanj verjetno nedosegljive. Izjemno veliko razmišlja o težavah, ponoči intenzivno sanja in dogodke podoživlja. Ne upa si več sodelovati v skupinah, ker se boji neuspehov. Noče spoznavati novosti, boji se spremembe lokacije, npr. preseljevanja, izletov ipd. Zavračanje sodelovanja postane njegova stalnica. Timsko delo postaja zanj nedosegljivo, individualno pa vedno bolj intenzivno.

Močno si prizadeva potrditi samega sebe. V sebi intenzivno in nadpovprečno išče svoje močne lastnosti. Njegov boj za dokazovanje je izjemen, včasih so učinki, včasih jih ni. Doživlja strese in alergije. Toda želja po zmagi se zanj šele začanja razvijati. Bistveno bolj kot v komerkoli drugem, tiho in vztrajno. Želi si poiskati tako tekmovanje, kjer bo on absolutni zmagovalec. Zmaga bo morala biti velika in večja od vseh zmag, s katerimi se bohoti njegova skupina, ki je ne razume.

Prvi dan četrtega razreda. Zgodita se šok in panika. Pojavijo se ocene, otrok ne ve, zakaj ima slabe ocene niti ne razume šolske snovi. Zgodi se pritisk staršev. Zaostanki se večajo, sovrstniki ga preHITEvajo, učitelj mu popušča. Kup knjig, ki jih vsak dan nosi v šolo ali pušča v šoli, je zanj kup napisanega, ki mu ničesar ne pove. Sooča se z učiteljevim razumevanjem ali nerazumevanjem. Trudi se, kolikor se more, toda njegovi rezultati so majhni v primerjavi s skupino, ki jo opazuje. Njegov osebni napredek je stopničast, dolgo časa nič, potem pa hiter in visok vzpon ter spet dolgo časa nič in ponovni vzpon.

Prvi dan petega razreda in naprej. Počitnice zanj pomenijo bistveno več kot za druge. Med počitnicami si želi pravega počitka in ne pripravljanja na naslednje leto ali utrjevanje prejšnjega šolskega leta ali nenazadnje ukvarjanja s kakšnim "obveznim počitniškim" branjem. Toda tokrat za razliko od prejšnjega razreda postaja uspešnejši, kar občuti tudi sam (peti razred zaradi ocenjevanja lahko primerjamo s starim drugim razredom!). Počasi se mu vrača samopodoba in če pri pouku sodeluje skladno s priporočili (podaljšano pisanje, rumen papir, ustni zagovori ipd.), dobi še občutek, da ima za učenje nekoliko več možnosti, kar pomeni tudi več možnosti za uporabo različnih strategij, ki jih je medtem izumil.

Nekako tako se tak otrok prebija skozi osnovno šolo, ki zanj pomeni izjemen napor. Trudi se, kar pomeni, da ne lenari. Prizadeva si, kar pomeni, da mu ni vseeno. Zelo verjetno bo imel kar nekaj konjičkov, morda celo nenavadnih, ki pa bodo zametki njegove življenjske poti. Lahko, da se bo z njimi ukvarjal na zelo neroden način, s slabim znanjem, ampak potrebno je vedeti, da bo imel za to nadpovprečno motivacijo.

Potem se bo nekega dne hotel vpisati na srednjo šolo, o kateri je sanjal leta. Toda vpisi na srednji šoli so postavljeni na glavo. Kriteriji so osnovani na osnovi uspehov v osnovnih šolah, podobno kot če bi delodajalci iskali delavce po kriterijih, kdo je imel prej večjo plačo. Posledično dobijo tako srednje šole slabše zmogljive učence, če hočejo generacijo spraviti skozi četrti razred, morajo spustiti kriterije. Običajno taka generacija pride do fakultet, ki morajo spet posledično spustiti kriterije, če hočejo to generacijo po kakih 10 letih 4-letnega študija pretočiti skozi. Tako pač družba izgublja visoko motivirane ljudi, ki bi jo popeljali iz tehnološke zaostalosti.

Če torej takemu otroku uspe narediti ali se nekako prebiti skozi srednjo šolo in priti na fakulteto, bo tak otrok za razliko od drugih fakulteto s pridnostjo vedno tudi dokončal, ne glede na to, ali je ta šola zanj tista, ki si jo je od nekdaj želel. Če bo to "fakulteta njegovih sanj", se bo čudil, zakaj je vse lažje kot na osnovni šoli. Ne bo vedel, zakaj je "vse obratno" kot pri njegovih kolegih.

Po končani šoli pa se bo njegova življenjska kariera šele začela. To bo takrat, ko bodo ostali iskali kakšen delovno umirjen kotiček v javni upravi, medtem ko bo on še vedno iskal nikoli doseženo potrditev.

Specifične težave so pač vsepovsod in nikakor ne spadajo samo na področje učenja.

DISLEKSIJA PRI OTROKU S POSEBNIMI POTREBAMI

Marjana Rojnik, prof. zgod. in ped., bibliotekarka

OŠ Veržej, e-naslov: marjana.rojnik@gmail.com

Pogostost specifičnih učnih težav v populaciji je odvisna od vrste dejavnikov: kriterijev in postopkov ocenjevanja, specifičnih značilnosti posameznega jezika in pisave, zahtev po nivoju pismenosti, socialnih in kulturnih dejavnikov in še bi lahko naštevali. Ocene pogostosti posameznih vrst motenj se gibljejo od 2 do 10 % pri specifičnih motnjah branja in od 1 do 6 % pri specifičnih motnjah pri matematiki. Težjo obliko specifičnih motenj ima približno 2 do 3 % otrok v šolski populaciji (Magajna, 2002).

Najbolj raziskane med specifičnimi motnjami učenja so specifične bralno-napisovalne težave. Zanje se uporabljajo različni izrazi: disleksija (bralne težave), disgrafija (težave pri pisanju), disortografija (pravopisne težave), legastenija, specifične motnje šolskih veščin. Izrazite težave pri usvajanju in avtomatizaciji branja in pisanja se pojavljajo kljub ustreznemu poučevanju, ustreznim umskim sposobnostim, motiviranosti in sociokulturnem okolju, ki nudi potrebne priložnosti. Težave so notranje narave, posledica motenj ali posebnosti v nekaterih procesih spoznavanja (kognitivnih primanjkljajev). Le-ti so prisotni že od rojstva, vendar pa posameznika v različnih obdobjih različno ovirajo (prav tam).

Učna uspešnost je pomemben dejavnik socialne promocije otroka in otrokovih staršev. Učna neuspešnost običajno pomeni slabo popotnico za življenje. Zaradi pritiskov staršev in šole na otroke z učnimi težavami nastane pri otrocih cela vrsta dodatnih zapletov in stisk. Težave, v katerih se lahko otroci znajdejo, povzročajo različni dejavniki, ki se med seboj prepletajo. Otrokov temperament, podedovane lastnosti in otrokovo okolje oblikujejo različne načine odzivanja na pritiske, ki jih otrok doživlja. Občutljiv, bolj ranljiv otrok se bo lahko odzval s strahom, tesnobo, večjim nemirom, jokom in s še večjimi učnimi težavami, pri drugih se bodo lahko kot spremljava učnim pojavile še vedenjske težave (Končnik, 2002).

V Vzgojni dom Veržej, ki je sestavni del Osnovne šole Veržej, prihajajo otroci s kombiniranimi motnjami, ki niso samo čustvene in vedenjske, saj največkrat zajemajo cel spekter motenj, ki jim še dodatno otežujejo učno uspešnost.

Pred nekaj leti sem daljši čas nadomeščala učiteljico v drugem (sedaj tretjem) razredu. Med sedemnajstimi učenci je bil tudi prav poseben deček, Dejan, ki je bil gojenec našega vzgojnega doma. K nam je prišel po odločbi Centra za socialno delo zaradi neurejenih razmer v družini. Bil je vedoželjen in radoveden. O vsaki stvari je znal kaj povedati. Na področju živali in rastlin je bil za svoja leta zelo razgledan. Veliko trditev je znal prav znanstveno utemeljiti.

Neko šolsko uro smo brali novo berilo. Z uvodom sem jih popeljala v vsebino in jim delno razložila kontekst, iz katerega je izhajal odlomek besedila. Opazila sem, da je fant postajal vse bolj nemiren. Sicer je res bil tudi hiperaktiven, a do tiste ure je svoje želje po gibanju kar dobro kompenziral s sprehodi po razredu. Poklicala sem prvega učenca, da je začel brati. In potem še druge po naključnem vrstnem redu. Fant se je že sprehodil po razredu, sedel na svoje mesto in še vedno je bil nemiren. Končno sem poklicala tudi njega. Začel je brati z zatikanjem, spuščal je črke, jih zamenjeval in težko je povezal besede z veliko črkami. Mučil se je z branjem, kar je kazala

tudi njegova telesna govorica. Nisem komentirala in nadaljevala uro. Med ugotavljanjem, ali so otroci razumeli vsebino prebranega, sem presenečena ugotovila, da je naš deček zelo dobro razumel vsebino.

Za domačo nalogo sem jim dala prepisati delček odlomka besedila. Naslednji dan sem pobrala zvezke in natančno pregledala prepis, saj sem želela ugotoviti, kako uspevajo pri tej dejavnosti. Kot vsepovsod so bili eni zelo dobri, drugi slabi in manjšina zelo slaba pri prepisovanju. A Dejan je posebna zgodba. Njegova pisava je bila podobna nekakšnim čudnim znakom. Uspelo mi je razvozlati "sistem" črk, ki pa so bile bolj nametane kot napisane in redko katera beseda je imela smisel, ki bi ga naj imela, če bi bile napisane vse črke, ki jo sestavljajo. Težko sem verjela, da se to dogaja fantu, ki na prav noben način ne kaže, da bi bilo kaj narobe z njim.

Pozneje sem ugotovila, da ima težave tudi pri matematiki, kjer je zamenjeval številke.

Po pogovoru s svetovalno delavko sva prišli do zaključka, da bo s fantom treba delati individualno. Iskali sva primere v literaturi in si pomagali z lastno prakso.

Naredila sem si nekakšen individualiziran načrt za Dejana. Zadržala sem ga po pouku in ga seznanila s svojim predlogom, kako bova poskušala vaditi, da bo izboljšal svojo pisavo in tudi branje. Sicer ni bil navdušen, a je pristal.

Trikrat na teden sem ga zadržala po pouku za 15 minut. Oba sva pazila, da nisva prekoračila odmerjenega časa, saj mu je koncentracija v tem času že močno popustila. Prve dni se je težko lotil dela in z muko je prepisal nekaj povedi. Napak je bilo veliko. Skupaj sva jih iskala in ponovno je prepisal besede. Trudil se je, a mu vselej ni uspevalo. Tako je enkrat prepisoval, drugič pa je bral kakšno zanimivo besedilo, ki sva ga izbrala po njegovih željah in se je navadno nanašalo na rastline in živali. Prinesla sem mu tudi zvezek z vmesno črto in lepim ovitkom, ki je bil namenjen samo njegovemu delu po pouku.

Po dobrem mesecu dela sem imela občutek, da fant kar napreduje. Ko pa mi je nekega dne povedal, da mora v domu kakšen dan brati celo uro ali še več, sem se oglasila tam. Vzgojiteljica mi je razložila, da ga edino na ta način umiri, saj v nasprotnem primeru skače po celi skupini in dela nemir. Povedala mi je tudi, da mu večkrat naloži prepisovanje daljših besedil. S tem se nikakor nisem mogla strinjati, saj smo fanta na ta način preobremenjevali in kakršen koli uspeh je bil vprašljiv. Z vzgojiteljico sva se dogovorili za strategijo, ki je po mojem mnenju bila dobra. Tisti dan, ko bo v šoli prepisoval besedilo, naj v domu prebere krajši odlomek besedila. In obratno: ko bo v šoli dodatno bral, naj v domu prepiše le nekaj povedi. Ob koncu sva povabili zraven še Dejana in ga seznanili z najinimi načrti. Fant si je vidno oddahnil, saj je takoj ugotovil, da bo treba manj časa sedeti za knjigami in pri zvezkih.

Po dveh mesecih takšnega dela s fantom se je stanje vidno popravilo. Njegova pisava je postajala čitljiva tudi njemu, branje je postalo manjši problem. Med poukom pa sem naključno ugotovila zanimivo dejstvo: ko sem počakala, da je Dejan bral berilo potem, ko so ga sošolci enkrat že prebrali, ni bilo posebnega zatikanja pri njegovem branju. Imel je dober spomin in si je besede preprosto zapomnil.

Po petih mesecih dodatnega individualnega dela s fantom so bili rezultati kar vidni. Opazila sem, da je tudi njegova hiperaktivnost kakšno uro kar izhlapela. Če je na začetku šolskega leta lahko normalno delal pri pouku le prvo in drugo uro, je zdaj tudi kakšna tretja ura bila zanj kar umirjena. Bil je ponosen na svoj napredek. Podpirali so ga tudi sošolci, ki ga niso odklanjali, čeprav je bil v domu. Zaradi svojega znanja in zanimive interpretacije le-tega je bil priljubljen v razredu.

S kolegico sva se odločili, da bova fantu pomagali na način, ki ga ne bi dodatno obremenjeval in predvsem stigmatiziral kot neuspešnega učenca. Vesela sem, da sem mu vsaj za malenkost olajšala delo v šoli in verjetno tudi v nadaljnjem življenju, ki mu je že v otroštvu pokazalo temnejšo stran.

Po pretečenih petih mesecih se je učiteljica vrnila v razred in nadaljevala z individualnim delom z Dejanom, ki se je kar navadil na to.

Po treh letih bivanja v našem domu se je fant vrnil v domače okolje, ki se je nekoliko uredilo. Še nekaj let potem smo imeli občasne stike z učitelji njegove matične šole. Povedali so, da je fant uspešen, da pa se še vedno bori z disleksijo, ki pa jo je kar težko zaznati, saj se rešuje z dobrim spominom.

Literatura

- Končnik Goršič, N. (2002). Učne težave – mit ali resnica. V N. Končnik Goršič (ur.), Specifične učne težave otrok in mladostnikov: prepoznavanje, razumevanje, pomoč (str. 11-14). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.
- Magajna, L. (2002). Specifične učne težave – prepoznavanje, razumevanje, premagovanje. V N. Končnik Goršič (ur.), Specifične učne težave otrok in mladostnikov: prepoznavanje, razumevanje, pomoč (str. 15-28). Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

DOBRA PRAKSA – SPECIFIČNE UČNE TEŽAVE – OBRAVNAVA, TRENINGI

KAKO SE S FILIPOM UČIVA

Katja Banovec Juroš, univ. dipl. ing. rač.

Mama otroka z disleksijo, e-naslov: katja.juros@gmail.com

Povzetek

V članku želim kot mama otroka z disleksijo, zaradi katere ima pri učenju blage do zmerne težave, opisati svoje izkušnje pri učenju z njim. Filip je star 12 let in je lani s povprečjem dobre štirice na eni zahtevnejših ljubljanskih osnovnih šol končal sedmi razred. Odkrito želim spregovoriti tudi o stiskah, ki jih doživljava oba, in o uspehih, ki ob trdnem delu k sreči tudi ne izostanejo.

Uvod

Moj mlajši sin Filip ima disleksijo, zaradi katere ima pri učenju blage do zmerne težave. To so pred dvema letoma potrdili na Svetovalnem centru za pomoč otrokom, mladostnikom in staršem na Gotski in izdali priporočilo učiteljem za delo z njim. Star je 12 let in letos je končal sedmi razred. V spričevalu so v glavnem štirice, nekaj petic in trojka pri matematiki. Prav dober uspeh po nekdanjih kriterijih, za nas odličen. Koliko truda je vanj vloženo, pa vemo samo v naši družini.

Pri Filipu so disleksijo odkrili razmeroma pozno, šele v petem razredu, čeprav je imel že vse od začetka šolanja toliko tipičnih znakov, da me čudi, da na to nihče od učiteljev na nižji stopnji ni pomislil. Priznam, da sama o disleksiji nisem vedela skoraj nič, morda le to, da gre za težave pri branju in pisanju, kaj več pa zagotovo ne. Sedaj vem, da gre za cel spekter drugačnega funkcioniranja, drugačnega delovanja možganov in s tem zelo drugačnega razmišljanja od običajnega.

Nimam pedagoške izobrazbe, končala sem študij na Fakulteti za računalništvo in informatiko. V najinem primeru to niti ni slabo, saj so me na tej izrazito tehnično in matematično usmerjeni fakulteti naučili razmišljati celostno in obenem strukturirano, kar mi pri delu s Filipom pride zelo prav. To je namreč tisto, kar mu pri šolskem delu poleg razumevanja povzroča največ težav; organizacija dela in strukturiranje učenja.

Vloga družine

Dejstvo, da je v družini otrok s specifičnimi učnimi potrebami, seveda zelo vpliva na celotno družino in njeno delovanje. Včasih so prav zaradi dodatne obremenjenosti vseh družinske vezi na resni preizkušnji. Ko zmanjka časa za prav vse in je vse usmerjeno le v pomoč enemu, se zlahka poruši krhko ravnovesje, ki tudi v sicer družini pogosto neprijaznih časih le-to še drži skupaj. K sreči se pri nas ustavi vse na točki, ko se burno skregamo in nato prav tako burno pobotamo. Tiščanje težav v sebi in zatiskanje oči pred njimi ni dobro; slej ko prej bo nekega dne silovito izbruhnilo in pred seboj podiralo vse ... in takrat je lahko na preizkušnji tudi zakon.

Nekoč smo skoraj vsak konec tedna mahnili na enodnevni družinski izlet, sedaj smo veseli, če nam uspe skočiti v naravo za nekaj uric. Ker gre učenje počasi in potrebujemo zanj veliko časa, se vse skupaj predvsem v "učnih konicah" zavleče čez soboto in nedeljo. Seveda se še zdaleč ne učimo cele dneve; delo razdelimo na dele, ki jih vključimo v sprehod v naravo s psom, izlet v mesto, samo skok v trgovino ali pa večerni ogled filma.

Posebno proti koncu šolskega leta, ko se pričnejo še zadnja preverjanja znanj in mnogokrat lovljenje boljših ocen, ko v deželo prihaja pomlad in dolgi dnevi, vsi pa smo od šolskega leta že krepko utrujeni, je idealen čas, da se vse skupaj še poslabša. Takrat ni lahko motivirati otroka in sebe, saj se pred dopusti običajno nakopičijo tudi obveznosti v službah.

Razumevanje

Filip kakšno snov težko razume, predvsem pri novih snoveh in pri novih predmetih je to zelo opazno. Poglavlje zase so tuji jeziki. Klasične učne metode pri takih otrocih ne pridejo v poštev. A pojdemo po vrsti. Odločila sem se, da bom predstavila svoje izkušnje in morda za koga tudi nasvete pri učenju pri posameznih pomembnejših predmetih. Vsakega se namreč lotevava za malenkost drugače od ostalih.

Slovenščina

Filip k sreči rad in veliko bere, ima velik besedni zaklad in se zelo bogato in pravilno izraža, vse dokler ni potrebno besedila napisati. Tu pa se začnejo preglavice. Še vedno ima težave s postavljanjem ločil, malih in velikih začetnic, zaporedja dogodkov v besedilu ... Tudi njegova grafomotorika je šibka, zato veliko uporablja računalnik. K sreči ima odlično učiteljico za slovenščino, ki je hkrati tudi njegova razredničarka. Ve za njegove težave in ga ocenjuje celostno. Njegove govorne nastope pogosto izrecno pohvali, saj ve, da so ti njegovo močno področje in so dejansko odlični.

Skoraj vsak teden morajo otroci napisati kratek sestavek različne literarne zvrsti in z različno tematiko. Vztrajam, da ga sam pregleda in popravi odstavke, velike začetnice, ločila ... Ko to naredi, greva poved za povedjo skozi besedilo še skupaj. Pri neprimerno uporabljenih besedah ga spodbujam, da sam razmisli, kako bi bolje napisal. Tak način dela je časovno zelo potraten, vendar se obrestuje, saj so njegova besedila vedno boljša.

Poglavlje zase je slovenska slovnica. Ta je težka že sama po sebi, ko pa se otrok z disleksijo sreča s stavčnimi členi in besednimi vrstami, pa je zmeda popolna. Filip ne mara pravil in teorije in jih tudi težko razume oziroma se zahtevnega besedila ustraši in njegove koncentracije je v hipu konec. Če bi mu razlagala suhoparne definicije, ne bi razumel popolnoma nič, ko pa greva počasi skozi nekaj primerov, se mu počasi začne svitati. Najprej analizirava preprosto poved, nato greva na zahtevnejše. Ko je to doseženo, začne delati vaje sam. Najprej mu pri tem pomagam, nato jih mora narediti sam. Ker je pri njem problem tudi počasnost, ima za naloge vedno določen tudi časovni okvir za izvedbo. S tem vadi tudi organizacijo dela in časa.

Tuji jeziki

Tuji jeziki so poglavje zase. Pri Filipu se je začelo porazno, mislim, da dolgo sploh ni razumel, za kaj pri angleščini gre. Pisal je v stilu "piši kao što govoriš ...", struktura jezika mu je bila popolna neznanka. Tudi tu je bilo potrebno postaviti osnove, ogrodje oziroma strukturo, na katero bo nato lahko "obešal" novo pridobljeno znanje.

Na tem mestu pridemo na področje, kjer bom verjetno naletela na nestrinjanje šolskih strokovnjakov – učenje čez počitnice. Tudi sama sem (bila) zagovornica tega, da so počitnice namenjene počitku, a pri Filipu bi se tak počitek spremenil v popoln izbris nekaterih vsebin v možganih in posledično vodil v septembrsko polomijo. Tudi jaz bi želela, da bi bil moj dopust samo dopust, a v našem primeru se to ne bi izšlo. Preveč bi ostalo za september in tako sva oba

ugotovila, da je najbolje, da počasi, a redno, utrjujemo predvsem znanje, ki ga bo v prihodnjih letih nadgrajeval. To so predvsem tuji jeziki in matematika.

Vrnimo se k angleščini. Skozi igro, med hojo po gorah, na poti na plažo, zelo pogosto ob žoganju, sva tako rekoč v nedogled ponavljala spreganja najpomembnejših glagolov v časih, ki so se jih prejšnje šolsko leto učili. Septembra je prišel v šolo pripravljen na novo snov, saj je imel staro snov dobro utrjeno in učiteljica je ugotovila, da je zelo napredoval. V nekem trenutku se mu je obrnilo tudi pri pisanju; sedaj za nareke dobiva odlične ocene. Prav pri jezikih se mi zdi, da specifičnost "zvezdastega načina razmišljanja" še posebej pride do izraza. Ko je pridobil dovolj informacij in znanja, je tako rekoč čez noč spregovoril v dobri angleščini.

Iz izkušenj pri angleščini sem vztrajala, da mora v sedmem razredu za izbirni predmet obvezno vzeti drugi tuj jezik. Čeprav to zanj predstavlja dodatno obremenitev, ki bi se ji čisto lahko izognili z izbiro kakšnega športnega ali praktičnega predmeta, pa je triletni stik z jezikom potreben, da v gimnaziji, ko bo prilagoditveni šok nastopil že zaradi vseh drugih novosti, vsaj na področju jezika imel določeno predznanje. Pričakovala sem iste težave kot pri angleščini in nisem se zmotila. Ponovil se je skoraj identični scenarij. Ponovno sva šla skozi osnovno strukturo in primanjkljaj iz začetka je že nadoknadil. Francosko pisanje, ki je izredno težko, pa ostaja šibko področje. Učiteljica je z njegovimi težavami seznanjena in se jim prilagaja. Naš fant je dobil veselje do tujih jezikov in pravi, da bo šel študirat jezike.

Desna možganska polovica, ki med drugim skrbi tudi za posluš, mu je tokrat priskočila na pomoč: oba jezika izredno dobro izgovarja in pravi užitek ga je poslušati. Ker sama govorim oba jezika dokaj dobro, vztrajno popravljam tudi izgovorjavo, kar se posebej pri francoščini, ki v našem okolju ni tako pogosto slišana, pri Filipu še posebej opazi. Ko to opazi tudi učiteljica in ga pohvali, je njegovo veselje do učenja jezikov spodbujeno.

Matematika

Poleg disleksije ima Filip tudi diskalkulijo, težave s številkami. Tako je 23 pogosto isto kot 32, $\frac{3}{4}$ enako $\frac{4}{3}$... skratka, ni mu lahko. Poleg tega pa je še zelo počasen in pogosto kljub dobri pripravi na test ne uspe rešiti testa do konca, tisto, kar pa reši, pa je pogosto polno drobnih napak zaradi površnosti, obračanja števil, slabe koncentracije ... Naloge pogosto reši drugače, kot je pričakovano, ali pa samo zapiše (pravilen) rezultat, brez postopka.

Tu je potrebna samo vaja, vaja, vaja ... in čez poletje ponovno obdelava snov prejšnjega leta, da ima osnovo za delo v novem šolskem letu.

Bolj zabavni načini učenja

Današnja informacijska doba ne prinaša v naša življenja samo nebrzdano zabavo in pogosto čudne načine sproščanja, temveč lahko s pravilno izbranimi pripomočki pomagamo tudi našim otrokom. Pri tem naj nas vodita zdrava pamet in seveda poznavanje šolske snovi. Če želite pomagati svojemu otroku, se slednjemu žal ne boste mogli izogniti.

Priznam, da se mi je misel, da moram ponovno skozi osnovnošolsko snov, na začetku upirala. Mar niso že umske zahteve v službi dovolj? So ali niso, če želite otroku pomagati, boste naredili največ za otroka in zase s tem, da osmislite dejstvo, da je učenje osnovnošolske snovi tudi za vas koristno. Meni je uspelo. Naučila sem se veliko novega. Priznam. Vidim tudi, koliko sem v tridesetih letih pozabila. Skratka, veselim se novih znanj. Zdi se mi, da slovenska besedila šele sedaj zares razumem, zgodovina, ki se seveda ponavlja, mi širi obzorja in poznavanje ozadja današnjih nesoglasij v družbi, geografija, joj, koliko sem pozabila ...

Eden od načinov prijetnejšega izobraževanja so vsekakor kvalitetni filmi. Kupi (pre)debelih knjig in branje težko razumljivega besedila ni opravilo, ki bi ga otrok, tudi če je kljub svojim težavam izredno motiviran za uspeh v šoli, rad in predvsem dolgo in zbrano opravljal. Takrat lahko za pomoč uporabite kvalitetne filme, če je le možno, komedije. S tem združimo prijetno s koristnim, saj se mora otrok (in tudi vi) razvedriti, obenem pa mu na ta način nevede v možgančke prihajajo informacije, ki jih potrebuje tudi pri delu v šoli.

Pri nas se pomoči s filmi poslužujemo predvsem pri poglobljanju znanja angleškega jezika ter pri zgodovini in geografiji. Filipov oče je že od malih nog velik ljubitelj filmov in poznavalec svetovne kinematografije. Z veliko ljubeznijo išče zanj ustrezne filme. Potrudi se, da se, če je le mogoče, vsebinsko ujemajo z zgodovinsko ali geografsko snovjo, ki se jo učijo v šoli. In sedaj najpomembnejše ... podnapisi. Od enajstega leta dalje mora Filip gledati večino filmov z angleškimi podnapisi. Seveda se včasih pritožuje, a ne popustiva. Če je vsebina zanj prezahtevna, film ustavimo in mu potek na kratko razložimo. Navadil se je tudi, da vpraša za pomen neznanih besed. In tako se je, praktično nevede in skozi razvedrilo izredno dobro naučil angleško.

Drugo močno področje zabavnega učenja je svetovni splet. Prav neverjetno, koliko didaktičnih učnih orodij je moč najti na internetu. Potrebujete le malo spretnosti, da v enega od znanih iskalnikov vnesete niz, kot je to na primer: "interaktivne vaje za angleščino present simple, kroženje zemlje okoli sonca, interaktivne vaje za matematiko ulomki..." Vnašajte brez presledkov, le ključne besede. Na nekaterih področjih si lahko pomagata z angleškimi spletnimi stranmi, predvsem seveda pri vajah za angleščino; presenečeni boste, koliko izredno kvalitetnih in multimedijско podprtih vaj boste našli. Geografija je še eno področje, kjer si lahko pomagata s svetovnim medmrežjem. Na spletu na primer obstajajo igrice, sestavljanke oz. "puzzli" držav in njihovih glavnih mest, ki jih otrok z veseljem znova in znova sestavlja. To je vsekakor bolj zanimivo od suhoparnega učenja s knjigo, točke, ki jih otrok vsakokrat doseže, pa so odličen izziv, da je prihodnjič še boljši.

Za konec

Včasih ni lahko. Pridejo trenutki, ko se vse slabo nagrmadi v en sam neskončen občutek brezizhodnosti. Z leti in izkušnjami pride tudi védenje, da tako kot take stiske pridejo, k sreči tudi odidejo in da so zdravje, razumevanje in drobne vsakodnevne radosti pomembnejše od šolskih ocen. Filipu vedno poudarjamo, da je pomembno le to, da se potrudi po svojih najboljših močeh. Včasih je rezultat takega truda petica, včasih le dvojka. Za slabo oceno ni nikoli okregan, "sliši" jih le, če je ta rezultat očitne lenobe, kar pa je redko, čeprav žal učitelji še vedno pogosto mislijo, da se ne trudi dovolj. Je otrok, ki včasih vstane ob petih zjutraj in ponavlja govorno vajo, lenuh?

Pri vsem omenjenem se seveda takoj postavi vprašanje: "Kaj pa starši, ki vsega tega otroku ne znajo ali ne zmorejo nuditi?" Pri pomoči otrokom s takšnimi težavami bi morali biti starši tako rekoč super starši. Ne samo da bi morali biti ustrezno izobraženi, imeti bi morali čas, motivacijo, željo, znanje in neskončno potrpežljivosti, da mu lahko ustrezno pomagajo. Odgovor na vprašanje, koliko staršev dejansko ustreza temu opisu, pa je verjetno znan. Ni jih prav veliko. Žal.

Slednje vodi v hudo neenakost med otroki s SUT, saj so prav pri takih otrocih razlike pri šolskem uspehu pri tistih, ki imajo redno pomoč in podporo doma, in tistimi, ki so prepuščeni samim sebi, nepremostljive, njihove posledice pa se na žalost v slabi samopodobi vlečejo skozi celo življenje. Tu bi morala, kot vedno, na pomoč priskočiti stroka, ki se tudi skozi seminarje, kot je tokratni, trudi, da otroci, mladostniki in nenazadnje odrasli s svojimi "specifičnimi učnimi težavami" ne ostanejo sami in nerazumljeni.

In res čisto za konec – najpomembnejša je ...

Ljubezen. To je edino, kar šteje. Ljubezen do otroka, do sebe, do vseh okoli nas ... Vse ostalo pride in gre, tudi z mukami pridobljeno znanje tako zlahka izpuhti. Moja največja želja je, da bi se Filip, ko se bo kot odrasel spominjal svojih osnovnošolskih let, teh spominjal s toplino v srcu. Učiteljev, ki so mu prihajali naproti in nas, ki smo mu pomagali, ko je potreboval spodbudo za pot v samostojno življenje. Če nam je uspelo to, potem smo vsi zmagovalci. In samo to res šteje.

DELO Z OTROKI S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI V ODDELKU PODALJŠANEGA BIVANJA

Cvetka Puhar, dipl. vzgojiteljica predšolskih otrok in uč. PB

OŠ Veržej, e-naslov: cvetka.puhar@guest.arnes.si

Povzetek

V prispevku predstavljam primere dela v oddelku podaljšanega bivanja v času samostojnega učenja z učenci, ki imajo različne težave pri učenju, so učenci s posebnimi potrebami in izhajajo iz različnega družinskega okolja.

Izraz specifične učne težave je zelo splošen izraz, ki označuje celo paleto motenj, ki se izražajo od lažjih, zmernih do izrazitih ter od kratkotrajnih do tistih, ki trajajo vse življenje.

Uvod

Sem učiteljica v kombiniranem oddelku podaljšanega bivanja, v katerega so vključeni učenci iz 1. in 2. razreda, v tem šolskem letu pa še iz 3. razreda. Učenci se med seboj razlikujejo po starosti, po sposobnostih, po pripravljenosti za učno delo, po socialnem statusu, po interesih. Zato je že ob vstopu v šolo potrebno pozornost posvetiti posamezniku. Z dobrim opazovanjem in spremljanjem učenca tudi v OPB lahko opazimo marsikatero posebnost. Pri delu se moramo posluževati "skritega" opazovanja, učenca opazujemo tako, da tega ne opazi (Otroci s posebnimi potrebami, 2006).

Delo z učenci – samostojno učenje v času podaljšanega bivanja

V šoli se vsak dan srečujemo z učenci, ki imajo različne sposobnosti za učenje, prihajajo iz različnega družinskega okolja. Tudi v oddelke podaljšanega bivanja so vključeni učenci s posebnimi potrebami.

Vzgojno-izobraževalni proces, ki poteka v podaljšanem bivanju, mora učencem, ki obiskujejo te oddelke zagotoviti možnost kvalitetnega utrjevanja in pridobivanja znanja, kvalitetno opravljanje domačih nalog in drugih aktivnosti. Učitelj ima pri zadovoljevanju učenčevih potreb zelo pomembno nalogo (Tinta, 2007). Njegova temeljna naloga je, da učence vzpodbuja, jim približa učno snov in pomaga posameznikom pri pisanju naloge. Učitelj mora ustvarjati prijetno vzdušje v oddelku, ustrezen prostor, čas, pripomočke za delo (različni didaktični materiali, knjige, otroške revije, didaktične igrice,...). Učenci s posebnimi potrebami, ki imajo primanjkljaje na posameznih področjih učenja, morajo imeti enake možnosti kot ostali učenci, ne delajo pa pod enakimi pogoji; drugačen mora biti pristop učiteljev in staršev.

Izpostavila bi naslednja načela vzgoje in izobraževanja:

- načelo zagotovitve ustreznih razmer, ki bodo temelj za uspešno učenje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami;

- načelo enakih možnosti, s hkratnim upoštevanjem drugačnosti otrok in mladostnikov, narekuje takšno naravnost vzgoje in izobraževanja, ki bo zagotavljala otrokom in mladostnikom s posebnimi potrebami v vzgoji in izobraževanju čim bolj preseči posledice motenj, primanjkljajev, ovir;
- načelo vključevanja staršev v proces vzgoje in izobraževanja, ki izhaja iz ugotovitve, da sta vzgoja in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami precej odvisna od staršev, zato jih je treba vključevati v odločanje, načrtovanje, neposredno delo z otroki ter evalvacijo otrokovega napredovanja (Otroci s primanjkljaji ..., 2008).

Da se izognemo neprijetnim situacijam, ki negativno vplivajo na delo v oddelku, moramo ustvariti ustrezno klimo, ki naj bo vzpodbudna za vse učence, pozornost usmerjamo k ustvarjalnemu pozitivnemu ozračju. Vsi učenci naj se v oddelku počutijo varno in sprejeto, z dobro komunikacijo in vzpostavljanjem pozitivnih socialnih interakcij pa pridobivajo vsi učenci.

Delo z učenci

Pri svojem delu upoštevamo naslednje:

- učence obravnavamo individualno,
- pri delu z njimi moramo biti zelo potrpežljivi in vztrajni,
- nikoli jih ne zasmehujemo,
- ne pokažemo jim, da dvomimo v njihov uspeh,
- ne silimo jih k delu,
- jih vzpodbujamo, opogumljamo in poudarjamo njihove uspehe,
- ne skoparimo s pohvalami,
- učenje usmerjamo od znanega k neznanemu, od manj zahtevnih nalog k zahtevnejšim,
- poskrbimo za utrditev znanja itd.

Primeri iz prakse

Primer 1: Učenec je ob vključitvi v 1. razred deloval plašno, nesamostojno, ni se vključeval v igro z drugimi sošolci. Ponavadi jih je opazoval, se sam igral, postopoma se je vključeval. V podaljšanem bivanju smo ga vabili k igri in dejavnostim, vendar je največkrat bil le opazovalec. Pri opravljanju domačih nalog, ki so bile zelo preproste, je imel težave z zbranostjo, vse ga je zmotilo oziroma je deloval odsotno, zasanjano. Imel je slabo koncentracijo, vsak šum ga je odvrnil od dejavnosti. Imel je slabo razvito motoriko, ni poznal barv, risal, barval, pisal je zelo okorno. Pri poslušanju je bil nemiren, ni imel obstanka. Govor je imel dobro razvit, vendar je zelo malo komuniciral. Kljub vzpodbujanju, pomoči, prilagajanju dela in prostora učenec ni dosegal vidnega napredka. Komisija za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami mu je izdala odločbo. Komisija je na podlagi ugotovitev predlagala, da se učenec usmeri v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo in ostane vključen v našo OŠ. Za premagovanje primanjkljajev, ovir oziroma motenj potrebuje dodatno strokovno pomoč v obsegu dveh ur tedensko: eno uro kot učno pomoč učitelja v oddelku in eno uro izven oddelka s pedagoginjo. Z razredničarko sva se dogovarjali o domačih nalogah in prilagajanju individualnega dela (sedi bližje učitelju, ima prilagojene domače naloge, ponazorila iz življenjskega okolja, ga pohvalimo in vzpodbujamo, pomagajo mu sošolci). Učenec je v soglasju s starši 1. razred ponavljal. Kljub vsem

prilagoditvam in usklajenemu delu vseh, ki smo delali z učencem dve leti, ni bilo vidnega napredka. Učno delo je opravljal zelo počasi. Če naloge ni znal nadaljevati, je tiho čakal, da sem pristopila, sam se ni oglasil. Navodil ni znal zbrano poslušati, še vedno mu je bilo potrebno povedati, kje bo našel svoj zvezek, ga spomniti, da si pospravi šolske pripomočke. Tudi gibalno je bil zelo nespreten in se ni želel vključevati v igre na prostem. Starši so se udeleževali sestankov in sodelovali s strokovnimi delavci šole, se zanimali za otroka. Kljub ponavljanju razreda ni dosegal minimalnih standardov. Po dogovoru strokovnega tima in staršev je bil ponovno predlagan za ponovno preverjanje ustreznosti usmeritve glede na vrsto in stopnjo otrokovega primanjkljaja, ovire oziroma motnje. Učenec je bil usmerjen na šolo s prilagojenim programom.

Primer 2: Učenka na začetku ni imela učnih težav. Težave so se pojavile, ko smo pričeli z učenjem računanja do 20, s pisanjem in branjem. Imela je težave s koncentracijo pri delu in pri zapomnitvi. Z različnimi dodatnimi razlagami, pripomočki, vajami, individualnim delom smo ji nudili pomoč v dopoldanskem času in pri podaljšanem bivanju. Deklica je imela izrazitejšše učne težave in tudi čustveno vedenjske težave. Domače okolje je delovalo nevzpodbudno, starši ji niso mogli ali znali pomagati. Vedenjske težave, ki so posledica neurejenega družinskega okolja (slab socialni status družine, nezaposlenost staršev, alkohol, nesprejetost družine v vasi,...), so se stopnjevale. V vasi se vsi med seboj poznajo, učenka se je sramovala svojega doma, učenci je niso sprejemali, želela si je njihove naklonjenosti. Ker je niso sprejemali (norčevali so se iz nje, kako je oblečena, da ima spet uši, da smrdi, ...), je postajala vedno bolj agresivna, groba, žalostna. Velikokrat sem morala posredovati. Težko je bilo učencem dopovedati, da si nihče ne izbira staršev, da otroci niso krivi, če starši nimajo službe, nimajo denarja, ... Posebej sem se trudila, da sem jo pohvalila pri pisanju domačih nalog, izpostavljala sem njeno pripravljenost pomagati pri drobnih opravilih, jo vzpodbujala k branju in učenju. Strokovni tim na šoli, v katerem sem sodelovala, se je trudil vzpostaviti pozitivno klimo tudi doma. Ko smo starše seznanili s težavami učenke, so se zelo negativno odzvali: zakaj ji drugi nagajajo, naj jo 'priškrnemo', da bo znala, da se bo učila. Vključili smo Center za socialno delo, učenka je dobila individualno učno pomoč v šoli in tudi učno pomoč na domu. Če bi učenka imela urejeno domače okolje, bi ob pomoči vseh, ki so vključeni v pomoč pri učenju, lažje premagovala težave in se bolj veselila druženja s sošolci. Vzpostavitev dobrega odnosa s starši je zelo pomembno za delo z učenci.

Primer 3: Učenec je v 1. razredu deloval nesamostojno, nespretno, večkrat je pozabil, kaj mora narediti, slabo se je orientiral, ni se znal obuti in obleči, na mestu je stal, se pozibal in imel tike z očmi. Gibalno je bil nespreten, ni se vključeval v gibalno-športne igre s sošolci. Vsa leta je vključen v oddelek podaljšanega bivanja. V času samostojnega učenja, ko opravlja domače naloge, potrebuje pomoč, manj zahtevne naloge rešuje samostojno. Snov, ki se jo nauči, velikokrat do naslednjega dne že pozabi, težave ima pri slovenskem jeziku: zamenjuje črke b/d, pozabi na veliko začetnico, velike pisane črke, spis – sestavek je ena poved, pozabi uporabljati ločila in veliko začetnico. Težave ima tudi pri matematiki: po posebnem postopku in ob pomoči "stotičnika" sešteva in odšteva do sto, poštevanko, ki se jo ob veliko truda staršev nauči, hitro pozabi in si pomaga s seštevanjem. Njegovo močno področje je likovno ustvarjanje, sodeloval je na različnih likovnih natečajih in dobil nagrade. Med sošolci je priljubljen, občudujejo njegove izdelke in ustvarjanje. Rad je komuniciral z odraslimi o najrazličnejših stvareh. Uživa v igri z naravnimi materiali in v pesku, gibalno-športne aktivnosti še odklanja. Starši se dnevno ob prihodu po otroka zanimajo o delu v šoli in aktivnostih. Na njihovo željo jim pripravljam še kakšne dodatne učne liste, da doma utrjujejo učno snov. Z medsebojnim sodelovanjem učiteljev in staršev učenec napreduje. Ker pa ima kljub vsemu vedno večje težave, smo učenca v dogovoru s starši predlagali komisiji za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami v obravnavo.

Zaključek

Pomembno za učenca z učnimi težavami je, da mu pomagamo, da ga osebno opremimo in okrepimo njegovo samozavest in samospoštovanje ter mu pomagamo razviti sposobnosti, ki jim bodo zagotovile, da bodo osvajali tiste veščine in znanja, ki se zahtevajo v procesu učenja. Pomagati jim je potrebno razvijati njihova močna področja. Krepiti in vzpodbujati pa jim je potrebno slabše razvita področja in jih pripeljati do stopnje, ki jo posameznik še zmore. Prepričana sem, da če stopimo skupaj učenec, starši in šola ter po potrebi zunanje institucije, dosežemo *veliko* za posameznega učenca.

Literatura

- Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja: navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo. (2008). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2008). Učne težave v osnovni šoli: koncept dela. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K., Kavkler, M. idr. (2008). Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Založnik, B. (ur.). (2006). Otroci s posebnimi potrebami: integracija in inkluzija. Nova Gorica: Educa.
- Tinta, A. (2007). Zadovoljevanje otrokovih učnih potreb v oddelku podaljšanega bivanja. Didactica Slovenica 1-2.

INDIVIDUALNA POMOČ OTROKU Z AKTIVNIM UČENJEM PRI MATEMATIKI (ŠTEVILSKI TRAKOVI)

Natalija Panić, univ. dipl. ped. in prof. soc.

OŠ Sostro, Ljubljana, e-naslov: natalija.panic@gmail.com

“Spoštujmo otrokovo mišljenje. Omogočimo mu, da na svoji razvojni stopnji razvije svoje sposobnosti. To je boljše, kot pa da ga silimo s praznimi simboli na le na videz višji miselni stopnji.”

Jean Piaget

Predzgodba

Sem Natalija. Uspešna učenka, dijakinja, študentka, verjamem tudi, da uspešna profesorica. Ljubiteljica matematike, razumskih in logičnih stvari. Ali je sploh kaj na svetu lahko lažjega od matematike? Vse gre po pravilih. Če se jih držiš, ne moreš zgrešiti. Ali pač?

Kaj pomenijo resnično velike težave pri usvajanju pojma število, sem spoznala ob svoji učenki Hani.

Od prstov do številskih trakov

S Hano sva se spoznali v prvem razredu, danes obiskuje sedmega. Najini poti sta se večkrat prekržali, dokončno pa združili v tretjem razredu, ko sem postala njena individualna učiteljica. In Hana? Hana je tedaj postala moj glavni motivator za raziskovanje načinov, na katere bi ji lahko približala, če ne že v celoti uspela prikazati, pojasniti in ji pomagati dojeti, kaj npr. 7 sploh pomeni.

Ni bilo lahko in še vedno ni. Je pa izziv. Zakaj? Ker verjamem in sem verjela, da vedno obstaja pot, le najti jo je potrebno in preizkusiti, kam pelje. Prehodili sva veliko matematičnih stezic, se podajali na kratke izlete, a končnega cilja nisva dosegli. Vse dokler se nisva začeli učiti s pomočjo številskih trakov. Ker je tovrstno učenje prineslo neverjeten premik v Haninem dojemanju pojma število, vam želim predstaviti, na kak način sva to dosegli.

Osnovno idejo za izdelavo številskih trakov sem dobila ob prebiranju knjige Margaret Schwarz: *Težave pri računanju? Kako starši lahko pomagajo*. Tam je med metodami t. i. dejavnega učenja matematike predstavljena tudi metoda učenja s Cuisenairjevimi paličicami. Učenje s pomočjo paličic omogoča, da otrok pravzaprav zagleda velikost števila, rezultate računskih operacij pa lahko prebere oz. izmeri, ne pa prešteje. Paličice so namreč umerjene – ena enota je enaka dolžini enega centimetra.

Ideja, ki je prej nisem poznala, se mi je zdela fantastična. A kje naj bi do naslednjega dne dobila Cuisenairjeve paličice? Ker zadeva seveda ni bila izvedljiva preko noči, sem se domislila nečesa, kar pa je bilo.

Sama sem izdelala učni pripomoček. Potrebovala sem barvni papir: modrega za enke (kot so enice), zelenega za števila od dve do devet in rdečega za desetke (kot so desetice). Sledilo je nekaj pritiskov na računalniško miško, plastificiranje, striženje in številski trakovi so bili nared.

Še danes se spomnim, kako vesela sem bila, da sem našla nekaj, kar še nisem preizkusila, ker pravzaprav sploh ni bilo potrebno, saj sem bila pri ostalih otrocih uspešna z ostalimi, bolj poznanimi dejavnostmi. Pri Hani pa do tedaj napredka ni bilo. Številski trakovi so se izkazali za čarobne. Dve leti so bili stalni učni pripomoček. Hana je imela tudi svoje "domače". Z njimi se je igrala vsa družina.

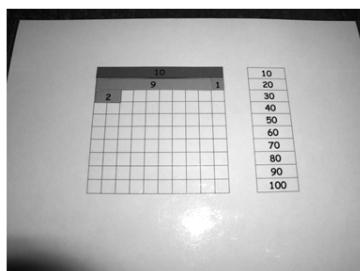
Števila so naenkrat dobila pomen. Lahko je videla, da je 4 manjše kot 7, da je 8 enako kot 8. Tako so pokazali trakovi.

Uporaba številskih trakov

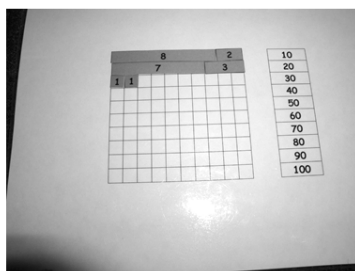
Glede na uspešnost, ki jo je metoda pokazala pri mojem poučevanju, se mi zdi smiselno, da na kratko, besedno in s fotografijami, predstavim nekaj idej za uporabo številskih trakov. Morda bodo ideje v pomoč še kakšnemu učitelju, otroku ali staršem.

Usvajanje pojma števila (pisanje, branje števil, predstavljanje števil, mestne vrednosti, razčlenjevanje števil, soda in liha števila ...):

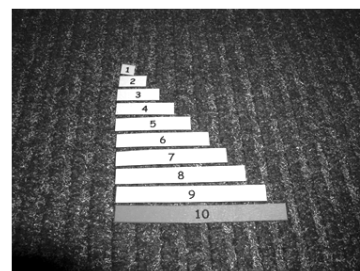
- poimenuj število, ki je zapisano na številskem traku,
- številu predmetov dodaj ustrezen številski trak,
- zapiši število, ki ga slišiš, zapis primerjaj z zapisi na trakovih,
- izmeri število, ki je sestavljeno iz enic,
- glasno šteje ob številskih trakovih,
- sestavi stopnice iz številskih trakov,
- izpolni navodilo: "Daj mi osmico.",
- na čim več načinov nariši (nastavi) število x,
- preberi, katero število je narisano (nastavljeno),
- uredi številске trakove po velikosti,
- poišči pare števil,
- poišči naslednika številu x (dodaj 1),
- poišči predhodnika števila x (prekrij z 1),
- koliko enic (desetic) moraš dodati, da dobiš število x ...



Na različne načine
nastavi število 22.



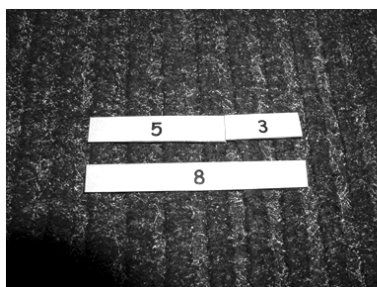
Na različne načine
nastavi število 22.



Številске stopničke.

Računanje (osnovne računske operacije, enačbe, neenačbe):

● seštevanje:



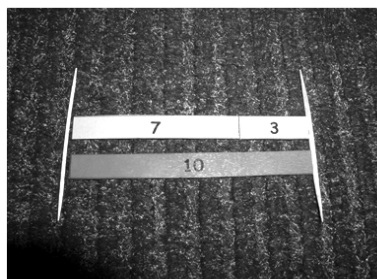
$$5+3=8$$

● množenje:



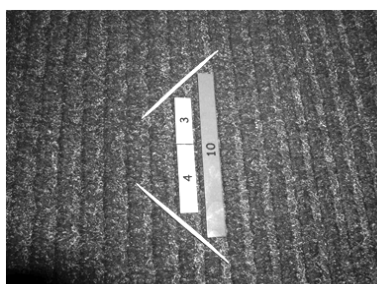
$$4 \times 3 = 12$$

● enačbe:



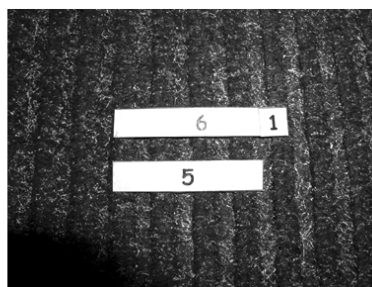
$$7+3=10$$

● neenačbe:



$$4+3 < 10$$

● odštevanje:

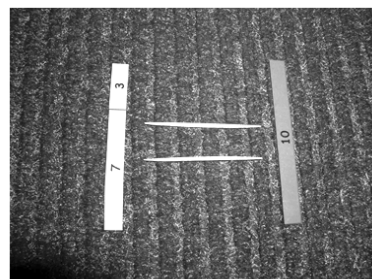


$$6-1=5$$

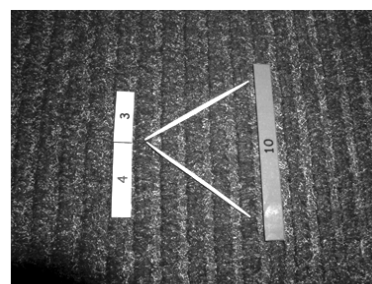
● deljenje:



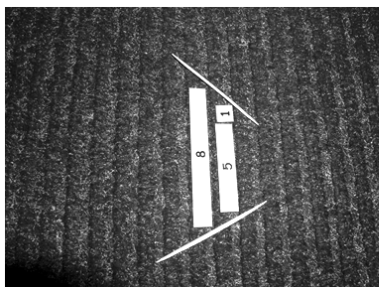
$$21:7=3$$



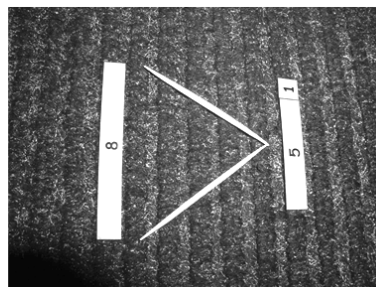
$$7+3=10$$



$$4+3 < 10$$



$$8 > 5 + 1$$



$$8 > 5 + 1$$

Namesto zaključka

Si lahko predstavljate, da kot učenec sedite v razredu, v tuji šoli, kjer govorijo jezik, ki ga še nikoli niste slišali ali pa ga le bežno poznate? Si lahko predstavljate, da to v osnovni šoli počnete 1318 šolskih ur? Si lahko predstavljate, da nihče ni pozoren na to, da tiho sedite, včasih pokimate, kaj uganete, a pravzaprav sploh ne veste, čemu ste pritrdili in kaj ste povedali? Verjetno težko. Če pa že, občutki gotovo niso najboljši.

Tako je lahko tudi z otroki, ki hodijo v slovensko šolo, govorijo in razumejo slovenski jezik, a kljub vsemu 1318 ur sedijo pri matematiki in ne razumejo stvari, ki so nam tako zelo logične in razumske.

Če se potrudimo vsi skupaj: učitelji, starši in otrok, verjamem, da lahko najdemo način, kako lahko nekomu nesmiselna matematika postane vsaj malo manj grozljiva.

Literatura

Kavkler, M., idr. (1991). Brati, pisati, računati. Murska Sobota: Pomurska založba.

Predmetnik devetletne osnovne šole (15. 10. 1998, 28. 2. 2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Pridobljeno 28. 6. 2010, si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmetniki/Predmetnik_splosni.pdf

Schwarz, M. (2000). Težave pri računanju? Kako lahko starši pomagajo. Ljubljana: Založba Kres.

OBA SE UČIVA

Terezija Gajtman, učit. slov.

OŠ III Murska Sobota, *e-naslov*: terezija.gajtman@guest.arnes.si

Kot primer dobre prakse bom opisala delo z učencem, ki je opredeljen kot otrok z več motnjami, in sicer kot dolgotrajno bolan otrok, kot otrok s popolno izgubo sluha ter kot otrok s težjimi govorno-jezikovnimi motnjami. To je torej otrok s posebnimi potrebami, ki ima hkrati več primanjkljajev, ovir oz. motenj.

Ustrezna komisija ga je usmerila v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

K meni je bil usmerjen eno uro tedensko za dodatno strokovno pomoč pri premagovanju primanjkljajev pri slovenskem jeziku.

Ker sem učenca spoznavala na novo, sem bila v dvomih, ali bom kos tej odgovorni nalogi. Najprej sem se seznanila z odločbo o usmeritvi otroka, nato sem preučila evalvacijo dela kolegice v preteklem šol. letu, kjer so bila priporočila o delu naprej. Udeležila sem se posveta o otrocih s polževim vsadkom na Centru za gluhe in naglušne v Mariboru, se posvetovala s surdopedagoginjo, ki prihaja na šolo, in brala literaturo, ki je povezana s to tematiko. Ker sem fanta tudi poučevala, sem lažje sledila njegovim primanjkljajem in upoštevala tudi prilagoditve.

V učilnici je imel stalni sedežni red - pred mano. Ko sem npr. razlagala snov, sem bila zmeraj obrnjena proti njemu, nisem se premikala, govorila sem počasi, normalno glasno, v učilnici je morala biti popolna tišina. Kljub temu mu je bila občasno potrebna pomoč asistenta.

Individualno delo:

Na kratko bom povzela delo pri individualni uri, pri kateri sem utrjevala snov redne ure pri slovenščini.

Tema:	Obrazci – naročilnica, 8. razred
Cilji:	Razume, kaj je obrazec, kje se uporablja. Zna pravilno izpolniti obrazec. Podatke zna vpisati na pravo mesto. Ugotovi, da so podatki v obrazcu resnični.
Dolgoročni cilj:	S tem vedenjem bo kos situaciji v prihodnosti.
Učna sredstva:	Delovni zvezek za 8. razred, fotokopija natiskane naročilnice, učni list z izpisanimi pojmi, slikovni material v povezavi s pojmi na naročilnici, miselni vzorec z vpisanimi nekaj podatki.

Potek ure: Uvod sem navezala na obravnavo teme pri skupni uri. Z miselnim vzorcem sem ugotavljala, kaj si je učenec zapomnil, kaj je razumel.

Ponovno sem mu pojasnila pojme (s pomočjo slik), za katere sem ugotovila, da jih ne razume. Ustavila sem se npr. pri pojmu STANUJOČ .

Pokazala sem mu sliko hiše, ugotovil je, da je nekdo tam doma, potem sva pojasnila pojem stanovanje in dojel je, da je nekdo tam doma - tam stanuje.

Na tako nazoren način sva prišla do izpolnjevanja naročilnice.

Ker učenec sliši s pomočjo polževega vsadka, mu med drugim povzročajo preglavice tudi glasovi na koncu besed, npr. sklonske oblike. Govorila sem počasi, glasno je ponavljal za mano. Ob slikah sem mu besedo tudi zapisala.

Kaj je osvojil in dojel?

Pojem naročilnica, da bo znal izpolniti/napisati naročilnico.

Povzetek

Pri delu z učencem sem upoštevala splošna načela, ki veljajo za otroke s posebnimi potrebami. Njegove motnje sem navedla na začetku. Obravnavala sem ga kot celovito osebo z upoštevanjem njegovih specifičnih lastnosti.

Preden je začel z delom, sem ga morala zelo motivirati, da mi je prisluhnil. Upoštevala sem, da se učenec hitro utruji, da ga motijo vsi šumi v okolici.

Naloge sem mu prilagajala – individualizirala.

Napredovala sem postopno k zahtevnejšim nalogam.

Vključevala sem vaje, ki so povezovale več funkcij: branje in pisanje, poslušanje in pisanje, izgovorjava in slepo pisanje po zraku.

Ob vsem tem sem se posluževala slikovnega materiala, ker sem mu s tem približala razumevanje na nazoren način.

V delo sem vključevala artikulacijo glasov, posebej na koncu besed. Glasno je ponavljal za mano in se sam poslušal.

Celotno delo z učencem sem sproti prilagajala njegovemu tempu in zmožnostim.

Na njegov napredek je vplivala tudi pomoč doma, saj starši zelo sodelujejo s šolo in so vsakodnevno preko zapisov v posebno beležko seznanjeni z delom pri posameznem predmetu.

Ali sem kot izvajalec dodatne strokovne pomoči dovolj občutljiva in odprta za prepoznavanje učenčevih posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb? Trudim se, da uporabljam kombinacijo metod in pristopov, ki učencu olajšujejo učenje. Stremim za tem, da imajo obravnavane teme povezavo z učenčevimi življenjskimi izkušnjami. Zagotovljena mu je tudi pomoč pri zapisih.

Oba se učiva.

BRALNE MAPE UČENCEV Z MOTNJAMI BRANJA IN PISANJA

Tanja Hrovat, prof. def.

OŠ n. h. Maksa Pečarja, Ljubljana - Črnuče, e-naslov: tanja.hrovat7@gmail.com

V OŠ, kjer sem zaposlena, se dnevno srečujem z otroki, ki imajo težave na področju branja in pisanja. Le-te jim onemogočajo kakovostno in uspešno sodelovanje pri pouku, saj zaradi slabšega branja in pisanja ne morejo slediti pouku, težje razumejo navodila, za vsako nalogo potrebujejo mnogo več časa od sovrstnikov in še bi lahko naštevala. Mi, ki nam je branje nekaj samo po sebi umevnega, se s tem ne srečujemo in ne opazimo, kako velik zalogaj je to otrokom s težavami pri branju. Pogosto povedo, da je zanje branje 'brezveze', 'smotano', 'nekaj najbolj neumnega' ipd. Starši, v dobri veri in z namenom pomagati, otroku določijo čas ali pa količino, ki jo morajo prebrati. Sami vemo, če delamo vsak dan nekaj, kar nam ne gre in se v tem niti z vsakdanjim treningom nič ne izboljšamo, nam počasi to postane muka, nadležno in vse skupaj se začne vrteti v začaranem krogu, iz katerega težko izstopimo.

Ta začarani krog, v katerem se vrtijo starši, otroci in posledično tudi mi, učitelji, sem opazila, ko sem se začela bolj intenzivno ukvarjati z učenci z motnjo branja in pisanja. Vsi po vrsti so mi govorili podobne zgodbe. In vsi po vrsti so sovražili branje. Takrat sem se odločila, da jim bom branje približala na prijeten in zabaven način. Začela sem s krožkom 'Ko pravljica zaživi', kjer smo na zabaven in nevsiljiv način še enkrat vstopili v svet črk in besed. Začela sem po korakih: črka, zlog, beseda, zgodba. V krožek so bili vključeni učenci tretjih razredov, katerih branje je bilo občutno slabše od branja sovrstnikov.

Otroci so risali črke in jih postavili v določene oblike – a v avto, b v balon, c v copato ... Prepoznavali so besede kot celoto in to je bila njihova najljubša igra. V eni uri so prebrali mnogo več, kot bi če bi brali z lista. Kajti tu je bilo drugače. Ob koncu leta se je pokazal napredek, ki sem ga izmerila z enominutnim testom branja. Test sem naredila pri prvi uri krožka in na koncu, po 25 urah. Otroci so brali isto besedilo pri prvem in pri drugem testiranju. Vsi, ki so obiskovali krožek, so svoje branje izboljšali in v eni minuti so prebrali vsaj 30 % več kot pri prvem testu.

Želela sem, da bi otroci brali tudi doma. V domače okolje je z zahtevo po branju težje priti, saj se ti otroci knjig izogibajo. Zato sem skupaj z njimi ustvarila bralno mapo, ki so jo nosili s seboj domov. Vanjo sem tedensko vlagala besedila, pesmi in podobne bralne naloge, ki so otrokom predstavljale zabavo.

Pri pripravi bralne mape sem upoštevala vse dejavnike, ki pomagajo pri uspešnejšem branju. Izbrala sem pastelne barve listov (svetlo zelena, svetlo modra, rumena in svetlo oranžna). Povečala sem črke na velikost 14 in uporabljala sem pisavo Tahoma. Med vrsticami je bil dvojni razmak, da so si pri branju lahko pomagali s prstom. Na vsakem listu je bila vsaj ena slička, potrudila sem se, da so bile vsaj nekatere slike prilagojene njihovemu interesu – npr. če je otrokov hobi tenis, sem med besedilo dodala nekaj slik tenisačev, loparjev in podobnih stvari. Tedensko sem jim pripravila le eno besedilo, ki so ga morali prebrati do naslednjic. Sprva so bile to le kratke pesmi, besedila, kasneje pa zgodbe, dolge nekaj strani. Otroci so zgodbe radi brali in razumevanje prebranega je bilo zelo dobro.

Prve naloge v bralni mapi vsebujejo le prepoznavanje črk in kratke zloge. Naloga je narejena na način, da stopnjuje zahtevnost in na koncu morajo prebrati že dolge besede.

Primer naloge (naloga je skrajšana, napisana v črno–beli obliki in brez slikovnega materiala):

ka	mi	do	te	po	da	hu	ki	lo	po	ba	pa
sem		ves	kje	pot	god		kam	sokdos		lok	
mama	logo		jona		poko			lona		maja	
sanje		polje		dobro	krava			pojem	brada		
sem		kdo		lopov		Janez		mesec	Žan		
ka	me	la	po	to	van	je		ljub	e	zen	
										ka	ra
										me	la

Zadnje besede so v začetnih nalogah namenoma napisane po zlogih, saj jih otroci lahko enostavno preberejo. Berejo naglas in ko se slišijo, kako hitro so prebrali težko, dolgo besedo, so zelo ponosni nase in sami opazijo napredek. Pogosto se je zgodilo, da so sami prosili, če lahko še nekaj preberejo in tu sem opazila, da naloge vodijo v pravo smer.

Pri vajah v bralni mapi sem bila prav tako pozorna, da sem vključila besede s črkami, ki jih otroci zamenjujejo. Največkrat so to črke d, b, p, g, m in n.

Ustvarjanje bralne mape zahteva kar nekaj dodatnega dela, opazovanja otrok in pogovora z njimi. Le tako lahko zagotovimo bralne vaje, prilagojene posameznemu otroku in le s prilagojenimi bralnimi vajami dosežemo uspeh in napredek.

ALI JE BRANJE LAHKO ZABAVNO?

Irena Burja, prof. raz. pouka

OŠ prof. dr. Josipa Plemlja Bled, *e-naslov*: irena.burja@guest.arnes.si

Povzetek

Opismenjevanje je dolgotrajen in zahteven proces ter je glavni cilj pri pouku slovenskega jezika v prvi triadi. Otroci v tem starostnem obdobju sistematično razvijajo sposobnosti zavedanja jezikovnih struktur ter sposobnosti vidnega in slušnega razločevanja, kar je osnova za bralno pismenost. Najprimernejša dejavnost za razvoj bralnih spretnosti je didaktična igra, s katero lahko tako diferenciramo kot tudi individualiziramo dejavnosti pri pouku. Vendar brez podpore staršev in dela doma ne moremo pričakovati pravih rezultatov, zato je potrebno starše ozvesti o pomembnosti branja. Bralni nahrbtnik je eden od projektov, s katerim uspešno spodbujamo družinsko branje in razširjamo bralno kulturo.

Ključne besede: opismenjevanje, branje, didaktične igre, bralni nahrbtnik

Uvod

Opismenjevanje je zahteven in dolgotrajen proces, ki se začne, že preden otrok vstopi v šolo in traja do končnega cilja – funkcionalne pismenosti človeka, ki ga nekateri dosežejo že po nekaj letih šolanja, drugi pa nikoli (Pečjak, 2000). Opismenjevanje je torej kompleksen proces, ki zajema vse štiri komunikacijske veščine: poslušanje, govor, pisanje in branje, le-te pa morajo biti skozi razvoj enakomerno zastopane. Posamezne veščine med seboj niso in ne smejo biti strogo ločene, pač pa se morajo povezovati in dopolnjevati.

Kako uspešen je otrok pri opismenjevanju, je odvisno od mnogih zunanjih in notranjih dejavnikov.

Te razlike so lahko rezultat različnih bralnih izkušenj, pogostosti kontakta s slikanico in knjigo, odvisne so od otrokovega lastnega interesa, inteligentnosti, učne samopodobe in ne nazadnje vpliva staršev. Glede na številne dejavnike, ki vplivajo na razlike v razvoju porajajoče se pismenosti otrok pred vstopom v šolo, lahko otroke razvrstimo v petstopenjski intervencijski model (Jurišič, 2001), ki je namenjen preprečevanju težav pri učenju branja. Model sistematično deli otroke v pet skupin glede na njihove vidne in slušne zaznave, sposobnost razumevanja prebranega, povezovanje glasov in črk ter sposobnosti zapisa črk in krajših besed. Prvi dve skupini zajemata otroke, ki so povezani z večjim tveganjem za poznejše težave pri učenju branja (Grginič, 2009).

Predbralno obdobje torej zajema sistematično razvijanje sposobnosti zavedanja jezikovnih struktur, sposobnosti slušnega razločevanja ter sposobnost vidnega razločevanja. Vse te sposobnosti omogočajo otroku hiter napredek pri učenju branja in pisanja. Zato bi bilo potrebno nameniti večjo pozornost razvoju vidnega in slušnega razločevanja besed na glasove/črke, razločevanju črk in glasov ter iskanju asociativne zveze med glasovi in črkami v govoru in tisku pri vodenih, kot tudi samostojnih poskusih branja že v vrtcu in v prvem razredu, pred učenjem branja v drugem razredu (Grginič, 2009).

Razvijanje bralnih spretnosti

Branje predstavlja enega od mejnikov v razvoju sporazumevalnih zmožnosti. Veliko otrok branje osvoji mimogrede, za nekatere to pomeni le eno od veščin, ki jo osvojijo, za druge pa nepremostljivo oviro. Osvojena veščina branja pa se ne konča pri osvojeni tehniki. K bralni pismenosti vodijo tri stopnje branja – stopnja avtomatizirane bralne tehnike, stopnja branja z razumevanjem oz. smiselno branje ter stopnja fleksibilnega branja. Vse te stopnje so med seboj povezane, zato lahko razvijamo vse tri sposobnosti naenkrat (Pečjak, 2000).

Že v prvem razredu lahko učencem pripravimo različne koticke, v katerih se na spontan način srečujejo s črkami. Eden izmed koticikov je lahko pisalni koticik, kjer imajo otroci na voljo različna pisala, različne papirje, škarje, lepilo, revije, tako da lahko že samostojno oblikujejo stripe, reklame, slikopise ... Za razvoj bralnih sposobnosti je zelo pomemben tudi bralni koticik, v katerem so na voljo različne knjige, revije, enciklopedije in slikanice. Za oblikovanje bralnega koticika je zaželeno sodelovanje s šolsko knjižničarko, ki najbolj ve, katere knjige so primerne starostni stopnji in bralni zahtevnosti otrok. K spodbujanju branja v prvem razredu vsekakor pripomore tudi glasno branje učiteljice, skupno branje ritmičnih besedil in jutranja sporočila. Vsaka minutka namenjena glasnemu branju, pa naj bo to v jutranjem krogu ali ob koncu pouka, učence pomirja in jih bogati, hkrati pa jim omogoča urjenje globalnega branja ter sočasno opazovanje in poslušanje.

Najpomembnejša stopnja pri začetnem opismenjevanju v drugem razredu je učenje tehnike branja. Učenec istočasno usvaja bralno tehniko in hkrati razvija branje z razumevanjem. Glede na predznanje otrok v drugem razredu in cilj, da vsi učenci dosežejo vse faze bralne tehnike, je pri delu v razredu nepogrešljiva diferenciacija nalog in individualizacija. Vse usmerjene dejavnosti, ki jih v šoli pripravimo, morajo biti oblikovane tako, da v otroku vzbudijo željo po delu, saj le učenec, ki je motiviran za delo in pri dejavnosti aktivno sodeluje, razvija določene veščine in osvaja novo znanje. Kljub vsemu pa brez trdega in vsakodnevnega dela doma ne moremo pričakovati pravih rezultatov.

V drugem razredu, ko se učenci sistematično opismenjujejo, je nujno, da v pouk vnesemo čim več didaktičnih iger, ki bralcu začetniku olajšajo usvajanje nove veščine ter ga na prijeten način motivirajo za delo. Učenje branja je namreč proces, kjer motivacijski dejavniki odigrajo pomembno vlogo. Kot močno motivacijsko sredstvo lahko izpostavimo delo z računalnikom. Za razvijanje branja so primerni različni didaktični programi, kot so: Stavnica, Moja prva knjiga, Potovanje med besedami, Polžkovi koraki v svet glasov, črk in besed, Mali radovednež, Potovanje med črkami, Maček Muri in Na žirafinem hrbtu in drugi. Tovrstni didaktični programi zajemajo številne igre, ki so otrokom blizu in so prilagojene njihovi starostni stopnji. Računalniške didaktične igre lahko uporabimo kot sprostitevno dejavnost pri delu po postajah ali v času proste igre. Pri usvajanju bralne tehnike in pri pripravljanju didaktičnih iger pa ne smemo pozabiti na posamezne faze – od logografske/slikovne preko alfabetsko/abecedne do ortografsko/pravopisne faze, ki se izvaja v tretjem razredu (Pečjak in Gradišar, 2002).

S pomočjo didaktičnih iger lahko diferenciramo in individualiziramo učenje branja. Najprej začnemo z glasovno analizo – iščemo besede na enak prvi/zadnji glas, ugotavljamo besede na posamezen zlog, besede lahko rišemo ali pa že zapisujemo, iščemo besede, ki se končajo na določen zlog, uporabljamo stavnico, s katero lahko zapišemo enostavne enozložne besede pa vse do zapisa povedi. Veliko bolj zahtevno je za otroke branje in hkrati že zapisovanje. Različne tombole, iskanje parov, razredna pošta, stenski časopis, razredni pano, vrtljak (Badegruber, 1995), bralni zlogi, ki so primerni za vsakodnevni trening, ter bralni listi, ki jih lahko diferenciramo glede na znanje otrok, je le nekaj pripomočkov, ki lahko otrokom olajšajo začetniško branje. Za utrjevanje

tehnike branja uporabljamo bralne hišice oz. *bralna drevesa*. Učni list je namenjen vsakodnevnemu branju doma ter je oblikovan glede na letni čas oz. značilnosti meseca. V septembru je npr. narisano drevo, na njem pa 30 jabolčk. Vsak dan, ko je otrok bral, pobarva eno izmed jabolčk, lahko pa vpiše tudi naslov knjige. Ob koncu meseca dobi nalepko kot motivacijo za nadaljnje branje.

Jutranja sporočila ali *krajše bralne naloge* z zabavno vsebino učence zelo pritegnejo, saj ponavadi zajemajo sproščujoče ali gibalne vsebine (npr. Tretjo uro imamo telovadbo. Požgečkaj soseda. Glasno zavriskaj.). S pomočjo igre pikado, ki jo otroci radi igrajo, pripravimo eno od postaj. Na pikado razvrstimo različne naloge (npr. razrezane povedi, iskanje rim, beseda v besedi, sestavljanje besed) ali krajša navodila, ki jih morajo učenci narediti (npr. Umij si roke. Pospravi mizo.). Učenec iz določene razdalje vrže puščico, tisti listič, ki ga zadene, glasno prebere in reši nalogo.

Za lažje usvajanje znanja si lahko pomagamo z delom s konkretnim materialom. Učenci zelo radi oblikujejo s konkretnim materialom, zato lahko naredimo črke iz slanega testa, plastelina, spečemo piškote v obliki črk in sestavljamo različne besede, oblikujemo lutke in zaigramo lutkovno predstavo.

Vse naloge in vaje, ki jih delamo pri pouku, so načrtovane s pomočjo šolske specialne pedagoginje. Naloge so prilagojene otrokom, ki obiskujejo individualno in skupinsko pomoč, ter otrokom, pri katerih se že nakazujejo specifične bralno-napisovalne težave. Ravno tako poskrbimo, da je oblika, velikost in barva pisave primerna ter da tekst ni tiskan na belo podlago.

Družinsko branje

Večina staršev se zaveda pomena branja otrokom. Prav skupno branje doma povečuje otrokovo radovednost in interes za branje. Pomembno je, da so otroci že v predšolskem obdobju obkroženi z bralnimi gradivi, pridobivajo bralne izkušnje in odraščajo v bralni družbi (Knaflič, 2009). Starši naj bodo dober bralni zgled otrokom. V družinah, kjer je branje vsakodnevni del življenja, bo to postalo tudi del otrokovega življenja, saj z branjem otroke uvajajo v svet knjig, hkrati pa se ob branju tkejo tople medsebojne čustvene vezi. Starši lahko otrokom približajo več različnega tiskanega gradiva, dojetanje knjig in zgodb pa nadgradijo z igro vlog, oblikovanjem lutk, ilustriranjem zgodbe, zapisovanjem različnih koncev zgodbe ali razgovorom o vsebini knjige. Več gradiva bo otrok imel na voljo, bolj bo pisan njegov domišljjski svet in širši njegov besedni zaklad. Zato so starši nenadomestljivi pri bralni vzgoji svojih otrok. Družinsko branje je zibelka branja in je otrokom osnova za kasnejše uspešno branje (Jamnik, 2010).

Bralni nahrbtnik

Projekt "Bralni nahrbtnik" na naši šoli poteka že tretje leto. S tem projektom smo želeli ozavestiti pomembnost branja, razširiti bralno kulturo med starše in otroke ter jih na nekoliko drugačen način povezati.

V prvem letu projekta smo medse povabili specialno pedagoginjo gospo Magdo Štupnikar, ki je pripravila predavanje za starše na temo Branje. Predavateljica je na zanimiv in razumljiv način predstavila glavne prelomnice bralcev začetnikov in opozorila na znake, ki lahko nakazujejo specifične učne težave. Z njeno pomočjo smo izbrali knjigo, ki je bila namenjena otrokom v 2. razredu. Opirali smo se na to, da je slikanica zanimiva že na prvi pogled, v njej so prijetne ilustracije, besedila ni veliko, kontrast med barvo črk in barvo papirja ni premočan ter da je knjiga tudi vsebinsko primerna starostni stopnji otrok. Izbrali smo slikanico z naslovom Veliki pulover za

malega medveda. V bralni nahrbtnik pa smo dali še revije Ciciban, Cicido in Geo, saj smo želeli k branju pritegniti tudi širši krog družine. Za starše smo izbrali knjigo Jesperja Julla *To sem jaz, kdo si pa ti*, ki naj bi pomagala razrešiti marsikatero vzgojno dilemo, s katero se srečujejo. Staršem smo namenili tudi bilten društva Bravo, ki je v prispevkih zajemal tako problematiko pri začetnem opismenjevanju, kot tudi na doživet način opisoval različna doživljanja staršev in otrok z disleksijo. Bralnemu nahrbtniku se je pri potovanju od družine do družine pridružila še razredna maskota, ki je bila močno motivacijsko sredstvo za vsakega od otrok. Otroci so bralni nahrbtnik v petek odnesli domov, v sredo pa ga prinesli spet nazaj v šolo. V priloženi zvezek so tako otroci kot tudi starši zapisovali vtise o prebrani knjigi ter z ostalimi delili izkušnje. Predstavitev bralnega nahrbtnika otrokom je potekala v šolski knjižnici v okviru knjižnično informacijskih znanj. Kdo bo odnesel bralni nahrbtnik domov, smo izšteli s posebno izštevanko. Vsak od otrok pa je povedal svoje občutke ob predstavitvi knjig. Bralni nahrbtnik so tako otroci kot tudi starši sprejeli odprti rok ter bili nad idejo navdušeni. Vsi učenci so si želeli odnesti domov nahrbtnik ter z njim tudi razredno maskoto. Zaradi pozitivnega odziva staršev smo projekt v naslednjem letu razširili tudi na tretji razred.

Za nahrbtnik tretješolcev smo izbrali dve različni knjigi za otroke, in sicer: Zemeljski škrat Amar in Ognjena vila Runya. Za starše smo priložili knjigo *Z otrokom lahko sodelujemo*. Dodali smo še reviji National geographic in Prostočasnik. Tudi tokrat je bil nahrbtniku priložen zvezek, v katerega so otroci zapisali svojo zgodbo z naslovom *Moja dogodivščina z zemeljskim škratom Amarjem* ali *Moja dogodivščina z ognjeno vilo Runyo*. Učenci so skupaj s starši oblikovali tudi knjižno kazalo. Z njimi domov pa je vsakokrat odpotovala razredna maskota. Nastal je skupek čudovitih zgodb o popotovanjih ter unikatna knjižna kazala, izdelana s precejšnjo mero ustvarjalnosti. Zaključek bralnega nahrbtnika smo pripravili v šolski knjižnici z razstavo knjižnih kazal.

V prihodnjem šolskem letu bomo tudi za prvošolce pripravili bralni nahrbtnik ter vanj poleg knjig dodali CD-rom *Na žirafinem hrbtu*. Predvidevamo, da bosta v tretjem razredu na voljo dva bralna nahrbtnika, eden z bolj literarno, drugi pa z naravoslovno vsebino. Na predlog staršev bomo v nahrbtnike dali knjige slovenskih avtorjev.

Vtisi staršev:

“Miški Tinki s svojim nahrbtnikom sem zelo hvaležen. Po zares dolgem času sem si vzel čas za knjigo.”

“Petro je skrbelo predvsem to, ali bova midva prebrala knjige in revije, ki so namenjene staršem in o tem seveda tudi nekaj napisala.”

“Bralnega nahrbtnika smo se razveselili, saj je od nas zahteval tudi nalogo, s katero smo morali na plan potegniti našo ustvarjalnost.”

Zaključek

Sistematično učenje in postopno razvijanje bralnih spretnosti v prvem triletju je osnova za bralno spretnost v naslednjih letih šolanja, ko jo mora učenec uporabiti za učenje, torej pridobivanje novega znanja. Načinov, kako na igriv in spontan način razvijamo bralne spretnosti, je veliko. Vsak način (npr. načela pedagogike Montessori, Waldorfska pedagogika, kibernetična metoda in ples pisanja, fonomimična metoda) pa ima svoje specifične in zakonitosti, ki jih moramo upoštevati. Smiselno je, da se držimo enega načina in pri tem uporabimo čim več didaktičnih iger prilagojenih tudi otrokom z učnimi težavami. V veliko pomoč so nam že izdelane didaktične igre založbe Izolit – ABC Igralnica, marsikatero igro pa lahko naredimo kar sami. Ne smemo pa pozabiti na boljše učence, ki ravno tako potrebujejo našo pozornost in primerne naloge za nadgradnjo svojega

znanja. Bralni nahrbtnik je s svojo vsebino primeren tudi za boljše bralce, saj spodbuja k širjenju razsežnosti znanja.

Literatura

Badegruber B. (1995). Učenje brez prisile v 28 korakih. Radovljica: Regionalni izobraževalni center.

Jamnik T. (2010). Na obisku pri Tilki Jamnik - "Družinsko branje je zibelka branja". Dostopno na:

http://www.ringaraja.net/na-obisku-pri-tilki-jamnik—druzinsko-branje-je-zibelka-branja_41.html (20.07.2010)

Jurišić B. D. (2001). Ugotavljanje zgodnjih bralnih zmožnosti otrok pred vstopom v šolo. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Knaflič L. (2009). Branje za znanje in branje za zabavo: priročnik za spodbujanje družinske pismenosti, Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Grginič M. (2009). Kako do pismenosti v prvem razredu osnovne šole: priročnik za učitelje. Mengeš: Izolit.

Pečjak S. (2000). Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pečjak S., Gradišar A. (2002). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

4. SKUPINA – IZHODIŠČA DOBRE PRAKSE

IZVRŠILNE FUNKCIJE PRI OTROCIH S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI – PRIMERI INTERVENCIJ

mag. Mateja Hudoklin, univ. dipl. psih.

Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, *e-naslov*: mateja.hudoklin@guest.arnes.si

Povzetek

V prispevku je predstavljena vloga izvršilnih funkcij pri težavah, ki jih imajo otroci s specifičnimi učnimi težavami. Izvršilne funkcije nam pomagajo usmerjati pozornost in izbirati med različnimi nalogami in aktivnostmi. Vključujejo načrtovanje, organizacijo, uravnavanje časa, delovni spomin, metakognicijo, inhibicijo odzivanja, samoregulacijo čustev, iniciativnost pri nalogah, fleksibilnost in ciljno usmerjeno vztrajnost. Težave z izvršilnimi funkcijami povzročajo težave “produciranja” in se pojavljajo tudi pri otrocih s specifičnimi učnimi težavami. Dobre kapacitete izvršilnih funkcij predstavljajo kompenzatorno možnost pri specifičnih učnih težavah. V prispevku so predstavljena načela, na podlagi katerih oblikujemo intervencije in nekateri modeli intervencij pri težavah otrok z izvršilnimi funkcijami.

Ključne besede: izvršilne funkcije otroci s specifičnimi učnimi težavami, intervencije

Opredelitev izvršilnih funkcij

Izvršilne (eksekutivne) funkcije predstavljajo kompleksen pojem, tesno povezan s spominom in pozornostjo in ga težko opredelimo z eno definicijo (Dawson in Guare, 2004). Reid Lyon in Krasnegor (1996) ugotavljata, da mnogi strokovnjaki izvršilne funkcije obravnavajo znotraj pojma metakognicije ali mentalnih kontrolnih procesov. Vsekakor gre za človeško značilnost, ki je ključnega pomena pri pozornosti, spominu in učenju. Hart in Jacobs (1993; v Dawson in Guare, 2004) izvršilne funkcije opredeljujeta kot veščine, ki nam pomagajo **usmerjati pozornost** in **izbirati** med različnimi aktivnostmi in nalogami. Omogočajo **organizacijo vedenja** in nam tako pomagajo **uravnavati lastno vedenje**.

Dawson in Guare (2004) ugotavljata, da nam v širšem pomenu besede izvršilne funkcije to omogočajo na dva načina. Prvi vključuje uporabo določenih veščin mišljenja. Z njimi izbiramo cilje, jih dosegamo ali razvijamo rešitve problemov. Te veščine vključujejo: *načrtovanje, organizacijo, uravnavanje časa, delovni spomin in metakognicijo*. Če želimo cilje doseči, potem poleg omenjenih veščin potrebujejo še dodatne izvršilne veščine, ki na drug način usmerjajo ali modificirajo naše vedenje. Te vključujejo: *inhibicijo odzivanja, samoregulacijo čustev, iniciativnost pri nalogah, fleksibilnost in ciljno usmerjeno vztrajnost*.

Specifične učne težave in izvršilne funkcije

McCloskey, Perkins in Van Divner (2009) opozarjajo, da je potrebno **ločevati med specifičnimi učnimi težavami in težavami “produciranja”**, kar težave z izvršilnimi funkcijami povzročajo. Ugotavljajo, da se pri določenem številu otrok kažejo težave pri učenju, ki izvirajo iz specifičnih učnih primanjkljajev, ki niso procesne narave, in iz težav z izvršilnimi funkcijami, ki pa so procesne težave. Otroke s takšnimi težavami tudi najhitreje prepoznamo kot otroke s težavami pri učenju.

Otroci imajo lahko specifične učne težave, vendar bodo le-te ob dobro razvitih izvršilnih funkcijah manj opazne ali celo neprepoznane. Zato krepitev izvršilnih funkcij za otroke s specifičnimi učnimi težavami predstavljajo področje razvijanja kompenzacijskih strategij, s pomočjo katerih lahko uspešno premeščajo težave, do katerih prihaja zaradi specifičnih kognitivnih primanjkljajev.

Konceptualne osnove intervencij pri težavah z izvršilnimi funkcijami

McCloskey, Perkins in Van Divner (2009) v svojem modelu intervencij pri težavah z izvršilnimi funkcijami ugotavljajo, da moramo pri opredelitvi problema z izvršilnimi funkcijami upoštevati tri vidike narave izvršilnih funkcij:

- a. *Težave z izvršilnimi funkcijami so povezane z neoptimalnim možganskim funkcioniranjem.* Pri tem je potrebno ločiti, ali so težave z izvršilnimi funkcijami posledica napačne uporabe ob zavestni izbiri ali posledica nezavedne možganske disfunkcije. Izvršilna kontrola v veliki meri sodeluje pri demonstriranju naučenega skozi prikaz naučenega v skladu s pričakovanji drugih in pri učinkoviti izvedbi vsakodnevnih opravil. Pri tem je pomembno, da težave z izvršilnimi funkcijami ne pripišemo otrokovim značajskim pomanjkljivostim ali hotenim izbiram, npr. lenobi, pomanjkljivi motivaciji, apatiji, neodgovornosti ali trmi. Razumeti je potrebno, da opažena vedenja temeljijo na težavah, katerih izvor je v funkcioniranju možganov in da trenutno stanje otrokovih možganskih funkcij ni stvar zavestne izbire otroka. Prav tako tudi ni sprememba stanja možganskih funkcij del zavestno kontroliranih veščin otroka. Pravilno in ustrezno naslavljanje težav otroka in njihovega izvora predstavlja prvi pomemben korak pri ustrezni konceptualizaciji problema.
 - b. *Možgansko funkcioniranje lahko spremenimo z intervencijo.* Pri načrtovanju intervencije moramo ugotoviti, ali je neoptimalno funkcioniranje možganov z opaženimi težavami na področju izvršilnih funkcij nespremenljivo stanje, ki je posledica trajno poškodovanih živčnih povezav, ali pa gre za spremenljivo stanje, ki izvira iz nerazvitosti oziroma neprilagojenosti živčnih povezav. Če ni nedvoumnih dokazov o resnih travmatskih poškodbah možganov, potem lahko predpostavljamo, da ima otrok nevronske kapacitete za spreminjanje trenutnega stanja možganskega funkcioniranja.
 - c. *Intervencije lahko aktivirajo uporabo še nerabljenih možganskih funkcij.* Ugotoviti moramo, ali so opažene težave z izvršilnimi funkcijami rezultat napačne uporabe že razvitih živčnih kapacitet ali rezultat zaostanka razvoja živčnih povezav. Predpostavljamo, da otroka lahko naučimo, kako priti do notranjih mehanizmov samoregulacije. Če gre za zaostanek v razvoju živčnih povezav, ki onemogoča povečevanje izvršilne kontrole, potem bo zelo verjetno napredek počasnejši. Vendar pa lahko to ugotovimo šle po določenem obdobju izvajanja intervencije in otrokovem odzivanju nanjo.
- Poleg omenjenih vidikov je potrebno upoštevati še:
- d. *Uravnoteženje poučevanja notranje kontrole z zahtevami po zunanji kontroli.* S tem ko se otrok uči povečevati uporabo obstoječih izvršilnih kapacitet ali pa doživlja razvojne spremembe, ki samo kapaciteto povečajo, lahko zunanjo kontrolo **postopno zmanjšamo**. Naš končni cilj je, da otrok zunanjo kontrolo ne potrebuje več. Pri tem je potrebno skrbno spremljanje napredka med samo intervencijo.

- e. *Okolje, v katerem bomo izvajali intervencijo.* Učinkovitost intervencije je odvisna tudi od ljudi, ki z otrokom delajo in so mu blizu. Ti mu lahko služijo kot **modeli** dobre uporabe izvršilnih funkcij, prav tako pomagajo pri implementaciji načrta intervencije. Otroci tako lahko spoznajo, da so napake sestavni del procesa in da se je z njimi potrebno spoprijeti.
- f. *Uporaba kazni in nagrad med intervencijo.* Nagrajevanje oz. kaznovanje otroka predpostavlja, da ima otrok že razvite izvršilne funkcije, ki jih potem uporablja pri prepoznavanju zaznav, občutkov, misli in dejanj. Pri otrocih, ki še niso razvili nezavedne ali zavestne kontrole nad izvršilnimi kapacitetami, uporaba nagrajevanja oz. kaznovanja **ni učinkovita**.
- g. *Zorenje živčnih povezav v frontalnem režnju.* Kapacitete izvršilnih funkcij sledijo razvoju, ki je odvisen od zorenja živčnih povezav, zato je verjetno najmočnejše intervencijsko orožje **čas** sam po sebi. Skozi čas večina otrok in adolescentov postopno izboljša svojo sposobnost samoaktivacije, samoregulacije, samorealizacije in samodeterminacije.
- h. *Posledice nesprejemljivega vedenja.* Včasih je potrebno pri uveljavljanju sankcij narediti *izjemo*, da bi otroci s težavami pozitivno prispevali družbi v prihodnosti.

Intervencije ob težavah z izvršilnimi funkcijami: pregled nekaterih modelov intervencij

McCloskey, Perkins in Van Divner (2009) ugotavljajo, da je na voljo malo literature, ki bi govorila o dokazanih učinkih intervencij pri težavah z izvršilnimi funkcijami. So pa na voljo podatki iz raziskav drugih tem, ki se v določeni meri prekrivajo tudi s težavami izvršilnih funkcij. Intervencije razlikujejo glede na to, ali so usmerjene v razvijanje zunanje ali notranje kontrole.

- a. Intervencijske strategije za razvijanje *notranje kontrole*: avtorji ugotavljajo, da je pri tem učinkovitih kar nekaj terapevtskih pristopov, med njimi najbolj vedenjsko-kognitivna terapija (VKT). VKT uporablja tehnike, ki posameznikom omogočajo stik s samousmerjevalnimi mehanizmi. Gre za trening procesov izvršilne kontrole lastnih občutkov, čustev, misli in dejanj. Med drugim uporablja tehnike motivacijskega intervjuja, trening socialnih veščin, metakognitivne strategije, samoregulacijsko učenje in samospremljanje.
- b. Intervencijske strategije za razvijanje *zunanje kontrole*: največ podatkov o intervencijah izvira s področja preučevanja intervencij pri težavah otrok z motnjo pozornosti in hiperaktivnostjo.

Meltzerjeva in sodelavke (2006; Meltzerin Krishnan, 2007) ugotavljajo, da so osnovni procesi izvršilnih funkcij, ki vplivajo na učno učinkovitost: *načrtovanje in zastavljanje ciljev, organiziranje, postavljanje prioritet, memoriranje, fleksibilno menjavanje in samospremljanje in preverjanje*. Primanjkljaji na področju izvršilnih funkcij vplivajo na učno učinkovitost (uspešnost) na različnih področjih: *na bralno razumevanje, pisno izražanje, učenje (študiranje), dokončanje dolgoročnih projektov in pisanje testov*. Učenci, ki imajo specifične učne težave, lahko s pomočjo učinkovitih učnih strategij kompenzirajo šibkejšie izvršilne procese in tako vplivajo na lastno učno uspešnost. Ta se ponavadi izboljša, ob tem pa se izboljša tudi motivacija in poveča vlaganje truda. Intervencije temeljijo na poučevanju strategij. Te strategije obsegajo: *strategije zapomnjenja, učne strategije, strategije mišljenja, organizacijske strategije in strategije preverjanja*.

Naglieri in Pickering (2003) svoj model intervencij pri težavah z izvršilnimi funkcijami utemeljujeta na modelu kognitivnega procesiranja Naglierija (1999, v Naglieri in Pickering, 2003). V svojem modelu, ki ga imenuje PASS, predpostavlja, da posameznikovo učenje in mišljenje temelji na *načrtovanju, pozornosti, simultanem procesiranju in sukcesivnem procesiranju*. Gre za osnovne

psihološke procese, s pomočjo katerih človek procesira informacije. Intervencije so zasnovane v obliki poučevanja strategij, ki spadajo na eno od štirih omenjenih področij za posamezna akademska področja (npr. branje, pisanja itd.).

Dawson in Guare (2004) opisujeta ključna načela, ki jih moramo upoštevati pri načrtovanju in izvajanju intervencij pri težavah z izvršilnimi funkcijami. Ta načela so:

- a. *“Razvoj poteka od zunanjega k notranjemu.”* Tudi pri poučevanju izvršilnih funkcij je potrebno slediti temu načelu – najprej večino predstavimo, postopno in v daljšem časovnem obdobju zmanjšujemo našo podporo, dokler ne izvaja otrok veščine samostojno.
- b. Manj razvite izvršilne funkcije lahko podpiramo na 2 načina: z intervencijami na ravni *okolja* in z intervencijami na ravni *osebe*. Pri otrocih s šibkimi izvršilnimi funkcijami je treba najprej razmišljati o prilagajanju okolja. Drugi niz vključuje spreminjanje otrokovih veščin – s poučevanjem in motiviranjem, da bi lahko razvili lastne izvršilne funkcije. Med intervencije na ravni okolja spadajo: spreminjanje fizičnega ali socialnega okolja, spreminjanje narave naloge, za katero pričakujemo, da jo bo otrok rešil, spreminjanje načina posredovanja namigov za spodbudo otroku, kako naj rešuje nalogo ali kako naj se vede, spreminjanje načina interakcije z drugimi otroki. Intervencije na ravni osebe vključujejo med drugim: oblikovanje načrta, organizacijskih shem in specifičnega niza navodil, spremljanje izvedbe, spodbujanje, motiviranje, dajanje povratnih informacij o uspešnosti pristopa, reševanje problemov, kadar nekaj ne deluje, določanje, kdaj je naloga končana.

Prav tako oba avtorja poudarjata, da je pri oblikovanju in implementaciji intervencij pomembno, da imamo v mislih razvojno perspektivo.

Goldfusova (2008) pravi, da primanjkljaji na področju izvršilnih funkcij, povezanih s pozornostjo, vplivajo na širok spekter aktivnosti, ki zahtevajo kontrolo pozornosti. Rezultat tega predstavljajo težave pri organizaciji gradiva, izbiri prave strategije in prilagajanja situaciji. Prav tako se težave pojavljajo pri preusmerjanju pozornosti z enega mesta na drugega, delitvi pozornosti in delitvi energije na različne aktivnosti, primerne obstoječim pogojem.

Program “Turnabout”, ki sta ga oblikovali Goldfusova in Kornova (2006), predstavlja niz neposrednih in zgoščenih miselnih vaj, ki otroku pomagajo “predrugčiti” vzroke lastnih specifičnih učnih težav. Ker gre za trening veščin, ki temeljijo na slušnem in vidnem spominu in urjenju pozornosti, posega omenjeni program tudi na področje izvršilnih funkcij.

Zaključek

Ker predstavljajo izvršilne funkcije pri otrocih s specifičnimi učnimi težavami pogosto tudi vir težav pri otrokovem funkcioniranju – v šoli in doma – hkrati pa predstavljajo možnost razvijanja kompenzacijskih strategij, s pomočjo katerih lahko otroci učinkovito premoščajo težave, je seveda zelo smiselno intenzivno delo na primanjkljajih izvršilnih funkcij. Kot najbolj smiselno se kaže najprej vlagati v temeljne kognitivne procese in krepitev osnovnih nevronske povezave med različnimi možganskimi centri, o čemer govori Goldfusova (2008), potem pa v intervencije vključevati poučevanje posameznih strategij, ki otroku pomagajo premeščati težave, ki jih ima zaradi specifičnih kognitivnih primanjkljajev. Področje, na katerega z intervencijo posegamo, izberemo glede na značilnosti vsakega otroka posebej in s tem tudi prilagajamo samo obliko intervencije.

Literatura

- Dawson, P., Guare, R. (2004). *Executive Skills in Children and Adolescents: A Practical Guide to Assessment and Intervention*. New York: The Guilford Press.
- Goldfus, C. (2008). *Executive attention – implications for learning*. Interno gradivo seminarja. Ljubljana: Društvo Bravo.
- Goldfus, C. Korn, E. (2006). *The Turnabout Program: A Step-By-Step Guidebook For Parents*. Bloomington: Trafford Publishing.
- Lyon, G. R., Krasnegor, N. A. (ur.) (1996). *Attention, Memory, and Executive Function*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- McCloskey, G., Perkins, L.A., Van Divner, B. (2009). *Assessment and Intervention for Executive Function Difficulties*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Meltzer, L., Krishnan, K. (2007). *Executive Function Difficulties and Learning Disabilities: Understandings and Misunderstandings*. V L. Meltzer (Ur.), *Executive Function in Education: From Theory to Practice*. New York: The Guilford Press.
- Meltzer, L., Roditi, B. N., Steinberg, J.L., Rafter Bidlle, K., Taber, S.E., Boyle Caron, K., Kniffin, L. (2006). *Strategies for Success: A Classroom Teaching Techniques for Students with Learning Differences* (2. izd.). Austin: Pro-Ed An International Publisher.
- Naglieri, J.A., Pickering, E. B. (2003). *Helping Children Learn: Intervention Handouts for Use in School and at Home*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

SPECIFIČNI TRENINGI ŠOLSKIH VEŠČIN¹

mag. Alenka Zupančič Danko, prof. def.

Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor, *e-naslov*: alenka.vrlic-danko@guest.arnes.si

Uvod

V prispevku bomo govorili o najpogostejših šolskih veščinah – branju, pisanju, pravopisu in računanju – ter o možnosti urjenja teh spretnosti. Ustrezno obvladovanje osnovnih veščin otroku omogoča, da sodeluje pri pouku, pridobiva znanje, razvija samostojno učenje in tudi pokaže, kaj in koliko se je naučil. So eno najbolj pogostih otrokovih orodij v procesu pridobivanja in izkazovanja znanja. Vse štiri osnovne šolske veščine se v največji meri osvojijo v času prve triade in jih otroci do zaključka druge triade praviloma razvijejo do ustrezne stopnje avtomatizacije.

Pri osvajanju šolskih veščin lahko pride do težav na več nivojih: lahko gre za obsežne in izrazite težave, ki so del širših specifičnih učnih težav ali celo primanjkljajev na posameznih področjih učenja. Lahko pa gre za lažje oblike težav, ki potrebujejo le več vaje, običajno urjenje posamezne spretnosti, za katero ni potrebno poznavanje specialnih metod. Vmes je celoten kontinuum težav. Take treninge potrebujejo tudi otroci, ki niso vključeni v dodatne oblike individualne in skupinske oblike pomoči, nimajo ur dodatne strokovne pomoči in jim običajna količina urjenja ne zadošča.

1. Osnovna vprašanja

V šolskem vsakdanu tako učitelj kot pedagog oziroma specialni pedagog tako obliko vaj velikokrat strneta v kratko navodilo za starše ali otroka: VEČ BO TREBA VADITI. Takega splošnega navodila se nato lahko držijo ali pa tudi ne. V vsakodnevni praksi dela specialne pedagoginje na svetovalnem centru se pogosto srečujem s starši, ki pridejo po pomoč, ker so že delali, a brez večjega uspeha, ter s starši, ki ne vedo, kako to urjenje uspešno speljati.

Pri vsakem treningu oziroma urjenju šolskih veščin je potrebno odgovoriti na naslednja vprašanja: KAJ delati, KDO bo delal in KAKO bo delal.

1.1. Kaj delati oziroma kakšne vaje izbrati

Pri svojem delu imam redko priložnost sama v celoti izvajati trening, ker je med dvema srečanjema pri nas prevelik razmik: od nekaj dni do nekaj tednov, kar je pogostejša situacija. Pravilo vsakega urjenja pa je v tem, da je tem bolj učinkovito, čim pogosteje se izvaja. Tako iščem in razvijam načine in oblike urjenja, ki se lahko integrirajo v vsakdanjik otroka doma ali v šoli v krajših časovnih enotah.

V primeru da je za izboljšanje posamezne veščine potrebna le dodatna količina vaj oziroma urjenje posamezne stopnje spretnosti, lahko danes ne le specialni pedagogi, ampak tudi pedagogi ali učitelji dovolj hitro pridejo do odgovora na vprašanje: KAJ. Dostopnost različnih treningov na področju šolskih veščin je danes velika, najdemo jih tudi na različnih spletnih straneh in v različni

¹ V prispevku enakovredno uporabljam izraza URITI in TRENIRATI.

literaturi. Lahko bi govorili celo o veliki možnosti izbire, čeprav se v tem skriva past o primernosti izbire posameznih vaj. Od primernosti posameznih vaj je odvisna učinkovitost treninga in vendar tudi najbolj primerne vaje ne dajo zelenega učinka, če ne odgovorimo ustrezno na drugi dve vprašanji: KDO in KAKO.

1.2. Kdo bo delal

Na to vprašanje je lahko odgovor preveč enostaven: otrok je tisti, ki uri veščino. Vendar ima "trener" pri vsakem treningu tako pri športnih panogah kot v teh oblikah urjenja zelo pomembno vlogo, tako pri potrebni nujna predpogoja za uspeh.

Najpogostejša oseba, ki lahko uspešno izpelje trening oziroma ustvari razmere, da ga izpelje otrok sam, je starš. To je tudi prva oseba, na katero pomisli večina učiteljev in svetovalnih delavcev. Vendar se v dnevni praksi kaže, da so ovire pri tem pogoste in različne. Razdelimo jih lahko na objektivne in subjektivne.

Objektivnih ovir ne smemo spregledati: med te sodijo delovni čas staršev, obremenjenost staršev in otrok ter druge realne ovire kot npr. boizen. Nujno je, da pri prvi zamisli o treningu realno ocenimo objektivne možnosti in te okoliščine že upoštevamo pri pripravi treninga. To velikokrat pomeni okrnjene možnosti, manjši rezultati ter kompromisi pri osnovnih pogojih urjenja, vendar brez upoštevanja teh realnih okoliščin nimamo možnosti niti za majhen korak naprej.

Na subjektivne ovire naletimo pri starših, kjer ni realnih ovir za izvedbo urjenja ali imamo celo veliko pripravljenost in željo starša, da to izvede. Subjektivne ovire se nanašajo predvsem na odnos starš – otrok, na spretnost starša v komunikaciji z otrokom ter sposobnost zaznati, kaj otrok doživlja kot največjo težavo. Kajti tako kot je en pogoj za učinkovitost urjenja pravilno izbrane vaje, je vsaj enakovreden pogoj tudi motivacija otroka in doživljanje uspeha ob urjenju. Nič tako uspešno ne motivira kot uspeh, kot nas je učila mag. Nada Anić na usposabljanju za vedenjsko-kognitivni pristop za izboljšanje branja. V primeru da starš v procesu urjenja ne zmore ustrezno spodbujati otrokovega uspeha ali prenese celotno odgovornost za izvedbo urjenja na otroka, je to lahko tako izrazita subjektivna ovira, da je bolje urjenje prekiniti, saj lahko na odnosnem polju povzročimo le večjo škodo, spretnosti pa sploh ne izboljšamo. Najpogosteje to doživljam pri urjenju branja po vedenjsko-kognitivnem program za izboljšanje branja, kjer je najpogostejši vzrok neuspeha prav subjektivna ovira izvajalca.

Včasih je uspeh treninga odvisen izključno od tega, da starš spremeni svoja pričakovanja in ni usmerjen le na učinke treninga v smislu izboljšanja spretnosti, ampak kot cilj sprejme zmanjševanje odpora, povečanje motivacije ter izboljšanje odnosa med njim in otrokom. Če starš ne morem sprejeti, da osnovna ovira pri otroku ni več slabo razvita ali ovirana spretnost, temveč se je ovira "preselila" na sekundarno čustveno in motivacijsko področje, bo trening praviloma neuspešen in moram iskati druge poti.

V primeru da ni večjih objektivnih in subjektivnih ovir, je starš ali kateri drugi družinski član tisti, ki urjenje najlažje izpelje. Če starš ne more biti izvajalec oziroma organizator in spodbujevalec treninga, obstajajo še druge možnosti.

Delno lahko trening izvedejo:

Doma:

- Usposobljeni prostovoljci: dijaki, študentje, upokojeni učitelji in drugi prostovoljci: v tej skupini imamo več možnosti, da se izvajalci usposobijo za treninge, ki zajemajo posamezno veščino v celoti. Ovira je v tem, da so srečanja otrok in prostovoljcev omejena najpogosteje na eno,

največ dve do tri srečanja tedensko. Vendar je to oblika, ki nam lahko omogoča vzdrževati kontinuiteto urjenja v primeru, ko je starš zaradi objektivnih ovir odsoten ali ko je izvajalec na šoli in se z otrokom srečuje preredko.

- Laični svetovalci v družini;
- Otrok sam pod koordinatorstvom učitelja

V šoli:

- Prostovoljci: včasih je celo lažje organizirati pomoč prostovoljcev v šolskem prostoru.
- učitelji in drugi zaposleni na šoli: možnosti, kdaj izvajati kratke in pogoste treninge so bolj odvisne predvsem od idej in pripravljenosti učiteljev kot od realnih ovir. Ob dopolnilnem pouku, učni pomoči in pomoči v oddelkih podaljšanega bivanja učitelji v času skupnega bivanja na šoli najdejo 10 ali 15 minut za urjenje, še posebej v primerih, ko gre za krajše in intenzivnejše obdobje. Izkušnje so pokazale, da lahko učitelj kot izvajalec treninga pri otroku zagotovi nujno potreben uspeh in napredek, ki zmanjša odpor pri otroku do te mere, da je pripravljen urjenje nadaljevati tudi doma pod vodstvom starša.
- Tutorji – medvrstniška pomoč sošolcev ali učencev višjih razredov: na tem področju vidim še veliko neizkoriščenih možnosti. V praksi se tutorji kažejo kot uspešna in učinkovita oblika pomoči, ki potrebuje le ustrezno organizacijo, usposabljanje in koordinatorstvo odrasle osebe na šoli. Pomoč tutorjev pri urjenju šolskih veščin se ujema z osnovnimi pogoji uspešnega tutorsta, ki izpostavljajo, da je potrebno tutorja opremiti z natančno določeno vsebino in načinom izvedbe pomoči. Obojestransko korist za oba učenca ni potrebno posebej izpostaviti. V praksi sem se med dijaki prostovoljci pogosto srečala prav z bivšimi tutorji (Gordon, 2005).

1.3. Kako delati

Natančno določena vsebina in dogovorjen ter zapisan okvir urjenja sta naslednja dejavnika, ki lahko močno vplivata na to, da se urjenje spretnosti sploh izvede. Splošna navodila "več vaditi" imajo majhen učinek in če učitelj želi aktivnost staršev pri urjenju posamezne spretnosti, mora narediti korak dlje ter starša in otroka opremiti, usposobiti ter voditi skozi urjenje.

1.3.1. Vsebina urjenja

Vsebina treninga zajema zapisan protokol oziroma potek izvedbe in navodila za izvedbo ter če je možno liste z vajami.

Zapisan potek izvedbe in navodila lahko zajema natančen opis operacionaliziranih korakov urjenja. Smiselno se je omejiti na en list in uporabiti zapis po točkah. Listi z vajami so lahko sestavni del standardnega treninga, lahko jih izdelamo sami. Razmisliti moramo, če naša pričakovanja do staršev, da bodo sami pripravljali material, niso morda previsoka. Če izvajalcem ponudimo material, s tem zagotovimo večjo stopnjo ustreznosti vsebin, pa naj gre za osnovne računske operacije (npr. ko dnevno urimo račune deljenja in množenja), bralno gradivo, grafomotorične vaje ali besedila za narekovanje, ki so lahko drugače prelahke ali pa prezahtevne. Bolj natančno in materialno jih opremimo, večja je verjetnost, da se bo trening izvedel in da bo učinkovit. Naslednji pomembni korak je usposabljanje izvajalca in otroka, ki v optimalnih pogojih zajema demonstracijo ter nato tudi prvo kontrolo izvedbe: torej otroku in staršu konkretno pokažemo, kako delati, nato sama poskusita, mi pa opazujemo. Pomembno je, da preverimo, kako smo se razumeli.

1.3.2. Dogovorjen in zapisan okvir urjenja

Dogovorjen in zapisan okvir urjenja se kaže kot zelo pomemben dejavnik pri zmanjševanju odpora in dvigu motivacije. Ponavadi govorimo o listu za beleženje vaj. Na vrhu lista lahko opredelimo cilj vaj: zapišemo VAJE ZA ..., nakar skušamo doseči, da otrok sam opredeli cilj in namen urjenja, npr. boljše branje, lažje pisanje ipd. Bolj kot pravilnost cilja je pomembno, da uporabimo otrokovo formulacijo (Čačinovič Vogrinčič, 2008). To je pomembna informacija o njegovem doživljanju problematike in njegovi pripravljenosti za trening. Koristno je, če opredelimo datum začetka vaj in končno količino vaj – torej konec urjenja -, kar lahko storimo s končnim številom kvadratkov za beleženje. Otrok mora videti konec treninga in nižja kot je motivacija, bolj je jasen zaključek urjenja pomemben. Zaključek pomeni predvsem evalvacijo napredka in proslavljanje. Urjenje je koristno načrtovati tako, da bo otrok na kvantitativen način opazil lasten napredek, kar nam je osnova za proslavljanje. Pri tem niso pomembne norme cele populacije, ampak le otrokov napredek. To dosežemo tako, da na določen način "izmerimo" začetno in končno stanje spretnosti. Pri tem ni več pomembno, ali je glavnino napredka prineslo urjenje ali splošen razvoj.

Velikokrat se pokaže, da je otrok sicer napredoval v posamezni spretnosti, celo zelo napredoval, vendar to še vedno ne zadošča, da bi lahko brez ovir sledil pouku. Velikokrat samo urjenje pokaže, pod kakšnimi pogoji je otrok lahko uspešen v razredu – npr. zapis je berljiv ob podaljšanem času, razumevanje je boljše ob dvakratnem branju, grafomotorična izvedba je boljša po predhodni vaji po modelu ipd.

Nadalje je pomembno, da skupaj z otrokom opredelimo realen čas in pogostost izvajanja treninga, pri čemer je najpogostejši čas 10 do 15 minut. V svoji praksi vsakodnevno u treningu praviloma dodam "dela prost dan". Tudi vaje, ki se izvajajo nekajkrat tedensko, prinesejo napredek (Goldfus, 2006).

Če je možno, kot dodatno motivacijsko sredstvo vključimo nagrado ob koncu treninga. Tukaj lahko uporabimo obliko nagrajevanja iz vedenjsko kognitivne metode za izboljšanje branja mag. Nade Anić.

2. Najpogostejši treningi

Ob koncu prispevka bom nanizala le nekaj najpogostejših treningov, ki jih uporabljam v svoji praksi.

2.1. Branje

Ob treningu spretnosti, ki so potrebne za branje, v praksi najpogosteje uporabljam že omenjeno vedenjsko-kognitivni pristop ter vaje za izboljšanje bralne učinkovitosti v celoti ali le po delih. Pri urjenju spremljanja prebranega oziroma bralnega razumevanja staršem prav tako ponudim že pripravljen materiale, saj sami zelo redko iščejo ustrezna besedila.

2.2. grafomotorika in pisanje

Na tem področju po diagnostiki praviloma skupaj z otrokom izberem vaje in izdelam protokol, ki ga prilagodim vsakemu posameznemu otroku, saj je pomembno, da se osredotočimo na vzrok težav, ki je lahko v katerem koli procesu, ki je vključen v večino pisanja (Kavkler, 2002).

2.3. Matematika

Ob treningu posameznih proceduralnih ali deklarativnih znanj pri matematiki sam okvir treninga najpogosteje uporabljam kot način, kako osvojiti metodo učenja matematike.

2.4. Treningi drugih spretnosti in sposobnosti – npr. treningi slušnega in vidnega spomina.

Za zaključek: Vse prevečkrat vemo, kaj in kako trenirati, da nekaj izboljšamo, ne vemo pa, kako doseči, da se bo trening sploh realiziral.

Literatura

- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Goldfus, C., Korn, E. (2006). The Turnabout Programme - Help Your Child to Overcome Dyslexia and ADHD and Make a Turnabout to Achievement and Success. London: Trafford Publishing.
- Gordon, E. E. (2005). Peer tutoring: a teacher's resource guide. Maryland: Scarecrow Education.
- Končnik Goršič, N., Kavkler, M. (Ur.). (2002). Specifične učne težave otrok in mladostnikov: prepoznavanje, razumevanje, pomoč. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše.

KOMPOZICIJA PRI PISANJU – DIAGNOSTIKA IN STRATEGIJE¹

Lia Janželj, univ. dipl. psih.

Pedagoška fakulteta, Ljubljana, e-naslov: liajanzelj@gmail.com

Povzetek

V članku so najprej predstavljene splošne značilnosti pisanja in kompozicije ter paradigme o poučevanju pisanja, ki so se pojavljale tekom zgodovinskega razvoja. Sledi teoretičen oris procesa pisanja s sodelujočimi kognitivnimi procesi ter vlogama učenja pisanja in učenja o samem pisanju. V nadaljevanju je podrobneje opisan model SRSD (Self-Regulated Strategy Development), njegovi cilji, značilnosti in stopnje aplikacije. Podani so primer uporabe strategij na osnovni SRSD modela – TREE, SPACE, W-W-W, POWER in vrste pomoči pri kompoziciji različnih vrst esejev (pripovedovalni, primerjalni, mnenjski). V okviru diagnostike so predstavljeni formalni (TOWL-2, TOAL-2) in neformalni načini ocenjevanja težav pri pisanju.

Ključne besede: paradigme pisanja, model SRSD, strategije pri pisanju, vrste esejev, formalni in neformalni načini ocenjevanja pisanja.

1. Uvod

Pisanje je zahteven in kompleksen proces. Poleg mehanskega vidika mora posameznik upoštevati tudi obliko, organizacijo ter vsebinske značilnosti besedila (cilji, namen). Raziskovalci so določili (Graham, Harris, MacArthur, Schwartz, 1998) štiri dejavnike, ki imajo poglobljen vpliv na proces pisanja: znanje o pisanju ter temah, o katerih se piše (znanje, angl. *knowledge*), spretnosti za izdelavo ter oblikovanje besedila (spretnosti, angl. *skills*), postopki za usmerjanje misli ter dejanj (volja, angl. *will*) in strategije za doseganje ciljev pri pisanju in premagovanje težav (strategije, samoregulacija, angl. *strategies, self-regulation*).

Proces pisanja zajema spekter dejavnosti kompozicije, ki vključujejo aktivnosti pred začetkom pisanja, oblikovanje osnutka, pregledovanje besedila, njegovo popravljanje in predstavljanje ciljni publiki. Aktivnosti pred začetkom pisanja pomenijo raziskovanje idej, premišljevanje o njih in odločanje. To se dogaja, medtem ko govorimo, poslušamo, beremo, opazujemo. Lahko se udejanji v zapisnih, možganski nevihti (angl. *brainstorming*). Oblikovanje osnutka predstavlja poskus urejanja idej in njihovega zapisovanja. Pregledovanje besedila se sklada s premišljevanjem, reorganiziranjem in ponovnim vrednotenjem besedila. Pisec postane bralec oziroma dobi povratno informacijo o svojem besedilu. Temu sledi popravljanje besedila z namenom, da bo njegovo sporočilo jasno in jezikovno ustrezno. Obsega spreminjanje besed in povedi, njihovo prerazporejanje in brisanje ter popravke glede črkovanja, postavljanja ločil itd. Predstavljanje besedila lahko poteka med vrstniki v šoli, izven šole, na regionalni, državni ravni (Lipson, Wixon, 2009).

¹ Prispevek je nastal v okviru projekta *Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela "Učne težave v osnovni šoli"*, ki ga financirata Evropski socialni sklad in Ministrstvo RS za šolstvo in šport.

Vešči pisci imajo običajno številčnejše zamisli ter med kompozicijo besedila izločijo slabše. Njihove temeljne spretnosti, npr. črkovanje, mehanski vidik pisanja, so dobro razvite. Med pisanjem se odločajo o izboru primernih besed, povezavah znotraj besedila ter njegovi jasnosti in skladnji. Razpolagajo z mnogimi strategijami, s katerimi si pomagajo pri doseganju ciljev pisanja ter premagovanju težav, na katere naletijo med pisanjem (Graham et al., 1998). Boljši pisci so se sposobni učiti o pisanju med samim procesom, kar pomeni, da gledajo na pisno nalogo kot na vir učenja (Rijlaarsdam, Couzijn, 2000).

Učenci, ki imajo učne težave, velikokrat pisanje razumejo kot nalogo navesti, kar o določeni stvari vedo. Pri tem premalo načrtujejo tako pred kot med pisanjem. Besedila so kratka ter vsebujejo malo podrobnosti. V primerjavi z učenci, ki nimajo učnih težav, vedo manj o procesu pisanja (Graham et al., 1998). Slabši pisci posvetijo veliko časa predvsem oblikovnemu vidiku besedila, manj pa nadzorovanju poteka pisanja in sprotni refleksiji napisanega (Rijlaarsdam, Couzijn, 2000).

2. Kratek pregled razvoja paradigem poučevanja pisanja

Tekom zgodovinskega razvoja so različne paradigme vplivale na poučevanje pisanja in kompozicije. V 70-ih letih prejšnjega stoletja se je pojavila usmeritev v pisanje kot komuniciranje. Poudarjanje komunikacijskega učinka je vplivalo na realistično zastavljene naloge za pisanje, v tesni povezavi z vsakdanjim življenjem. V 80-ih je prevladovala paradigma, osredotočena na pisanje kot proces. Temeljila je na teoretičnih in empiričnih dognanjih kognitivne psihologije (npr. reševanje problemov, načrtovanje, nadzor). Njen vpliv na področje poučevanja pisanja je bil viden zlasti pri dopolnitvi tradicionalne metode (pisanje naj sledi razmišljanju) v smeri večjega prilagajanja posameznim nalogam pisanja. Socio-historična paradigma se je osredotočila na pojasnjevanje vpliva družbenih norm na poučevanje različnih vrst pisanja. Predmet preučevanja so bili odnosi znotraj skupin ter interakcije med učitelji in učenci. Sledila je paradigma samoregulativnega učenja, ki daje znotraj učnega procesa precejšnjo vlogo učencu samemu. Ključni so učne strategije, metakognicija, transfer in aktivno učenje. Poglavitni namen je naučiti učence, kako pisati funkcionalna besedila z jasnim sporočilom, aplicirati različne strategije v raznovrstnih situacijah, da bodo sposobni reflektirati značilnosti lastnega pisanja ter se tako uspešno lotili nalog pisanja (Rijlaarsdam, Couzijn, 2000).

3. Teoretična podlaga pisanja in model SRSD

Teoretični model pisanja je sestavljen iz dveh skupin procesov. Nižji so procesi, ki omogočajo prevajanje jezika, kot je shranjen v spominu, v pisno obliko – črkovanje in pisava. Na višji ravni so jezikovni, kognitivni in metakognitivni procesi kompozicije. Zajemajo oblikovanje zamisli in postavljanje ciljev (v splošnem načrtovanje), pisanje na ravni besed, povedi in celotnega besedila (struktura glede na vrsto besedila), pregledovanje in popravljanje besedila (sprotno in ob zaključevanju pisanja). Pisec oblikuje besedilo na različnih ravneh jezika, zato prihaja do razlik pri kakovosti na ravni besed, povedi in celotnega besedila, saj spretnosti za oblikovanje besed niso nujno prediktor enake kakovosti konstrukcije povedi ali kompozicije celotnega besedila (Graham et al., 1998).

Rijlaarsdam in Couzijn (2000) navajata, da naloga pisanja vsebuje dve vlogi, in sicer vlogo pisca, ki producira besedilo (samo pisanje) in vlogo učenca, ki mora usvojiti znanje o pisanju (učenje o pisanju). Vlogi sta skladni z dvema vrstama nalog: naloga procesiranja jezika (LPT – angl. Language processing task), katere cilj je učinkovita komunikacija sporočila preko besedila,

in naloga učenja jezika (LLT – angl. Language learning task) s poglobitnim ciljem učinkovitega učenja o samem jeziku.

3.1 Model SRSD

SRSD izhaja iz procesnega pristopa k pisanju, zato je nekaj besed namenjenih okvirnemu orisu slednjega. Procesni pristop temelji na predpostavki, da kvalitetno pisanje vključuje načrtovanje, oblikovanje osnutkov, ponovno pregledovanje in popravljanje napak, torej samoregulatorne kognitivne procese. Poudarjena je komunikacijska funkcija pisanja, kar pomeni, da je poglobitni namen napisanega besedila sporočilo, ki ga posreduje. Procesni pristop temelji na pogovorih o pisanju (t. i. *writing conferences*), predstavitev/ demonstracijah strategij, dialogu med učiteljem in učenci, sodelovanju z vrstniki (t. i. *peer collaboration*). Učitelj pomaga učencem v skladu z njihovimi individualnimi, specifičnimi vprašanji, dvomi oziroma težavami (Graham et al., 1998).

Eden od načinov uresničevanja procesnega pristopa k pisanju je delavnica za pisanje (t. i. *Writers' Workshop*), ki zajema štiri elemente. Učenci morajo pisati redno in pogosto, z namenom razvijanja spretnosti kompozicije ter predstavljanja zamisli, ideje (čas, *time*). Spodbujanje učencev, da sami izberejo tematiko, o kateri bodo pisali, poveča verjetnost, da bodo izbrali teme, ki so zanje zanimive in postopno prevzeli svoj delež odgovornosti za lastni proces pisanja (lastništvo, *ownership*). Učenci tudi berejo besedila drug drugega in na ta način dobijo povratno informacijo o tem, kaj je bilo v besedilu učinkovito in kaj ne (odziv, *response*). Učitelj med poukom usmerja učence k izboljšanju njihovih kognitivnih procesov, ki so temelj kvalitetnega pisanja – načrtovanje, oblikovanje osnutkov, pregledovanje, popravljanje napak (pouk, *instruction*) (Graham et al., 1998).

Karen Harris in Steven Graham sta avtorja pristopa k poučevanju, imenovanega SRSD, kratica, ki pomeni **Self-Regulated Strategy Development** (Harris, Schmidt in Graham, 1997; Graham et al., 1998). Namenjen je razvijanju višjih kognitivnih procesov pri kompoziciji pisanja, oblikovanju reflektivne, samoregulatorne uporabe strategij za pisanje, razširjanju znanja o značilnostih kvalitetnega pisanja ter oblikovanju pozitivnih stališč do pisanja kot procesa ter samega sebe kot pisca. Njegova prednost je združevanje področij kognitivnega razvoja, učenja ter vedenja, pri čemer je upoštevan tudi vpliv čustev in stališč (Wong, 1996). Poudarek je na aktivni učenčevi vlogi ter postopnem prevzemanju odgovornosti za rabo strategij pri pisanju.

V skladu z doseganjem navedenih ciljev je naloga učiteljev, ki uporabljajo SRSD, pomoč učencem na ravni, kjer in kolikor je v določenem trenutku potrebna. Oblike pomoči obsegajo širok razpon – od konkretnih, določenih navodil v okviru pouka, pa vse do usmerjanja učenca, da bi preko (oziroma na podlagi) lastnega razmišljanja prišel do bistvenih zaključkov, pomembnih za proces pisanja. Učitelj tako vodi učence k spretni uporabi strategij ob hkratnem razvijanju samoregulacije pri njihovi uporabi, poudarja pomen poznavanja lastnih kognitivnih procesov in omogoča razumevanje namena ter omejitev posameznih strategij (Harris, Schmidt in Graham, 1997). Avtorja opozarjata, da cilj SRSD ni nadomestitev siceršnjega pouka pisanja, temveč dopolnjevanje obstoječim učinkovitim poučevalnim praksam.

Uporaba SRSD ni nujna za vse učence, pa tudi različni učenci potrebujejo učenje različnih strategij. Izjemnega pomena je, da se tako učenci kot učitelji skupaj učijo, dopolnjujejo znanje o pisanju in strategijah samoregulacije ter se soočajo s težavami, na katere naletijo pri uporabi strategij. Model se lahko uporabi na osnovnošolski in srednješolski ravni. Izvaja se individualno, v majhnih skupinah ali s celotnim razredom. Model SRSD poudarja prepoznavanje možnosti uporabe strategij v različnih kontekstih, pomen transferja na druge šolske predmete ter opozarja

na prilagojeno uporabo strategij glede na značilnosti različnih nalog v drugačnih okoljih (Graham et al., 1998).

Raziskave so pokazale, (Harris, Schmidt in Graham, 1997) da SRSD vodi k spremembam na področjih kakovosti besedil, znanja o pisanju, pristopu k pisanju ter samoučinkovitosti. Izboljšale so se kakovost, dolžina in struktura kompozicije. Določen napredek je bil opazen tudi pri načrtovanju ter pregledovanju napisanega. Izkazalo se je, da so se takšne izboljšave ohranile tekom časa; nekateri učenci pa so za daljše ohranjanje naučenih strategij potrebovali srečanja, kjer so obnovili oziroma okrepili pridobljeno znanje o strategijah (t. i. *booster sessions*). Napredek je bil prisoten tako pri učencih s povprečnimi dosežki kot tudi pri učencih, ki so imeli učne težave (Graham et al., 1998).

Šest stopenj omogoča okvir oziroma splošne smernice za poučevanje SRSD. Učitelj jih lahko po svoje razporedi, kombinira, prilagodi itd., da bi na ta način pomagal učencem (včasih določena stopnja niti ne bo potrebna). Stopnje so povratne, kar v praksi pomeni, da v kolikor koncept ni bil osvojen na določeni stopnji, učitelj in učenci lahko nadaljujejo z naslednjo stopnjo ter se na omenjeno vrnejo kasneje. Pri prvi stopnji (t. i. *Develop background knowledge*) gre za razvijanje temeljnega predznanja o samoregulaciji in specifičnih strategijah pri pisanju. Učitelj pomaga učencem pri razvijanju spretnosti, ki so pomembne za pridobivanje ter izvajanje določenih strategij, katerih učenje bo še sledilo. Sem sodi tudi pridobivanje znanja o kriterijih za kvalitetno pisanje. Druga stopnja (t. i. *Discuss it*) obsega razpravo/pogovor o samoregulaciji ter strategijah pri pisanju, ki jih že uporabljajo pri izpolnjevanju nalog za pisanje. Sledi predstavitve določene nove strategije. Učitelj skupaj z učenci razpravlja o predstavljeni novi strategiji, o njenemu namenu, načinih, časovni ustreznosti uporabe ter njenih prednostih. V tretji stopnji (t. i. *Model it*) je ključen proces demonstracije strategij/e in veščin/e samoregulacije pri pisanju. Učitelj praktično predstavi, kako se določena strategija izvaja, pri tem pa uporablja samoregulacijo. Slednja zajema opredelitev problema, načrtovanje, uporabo strategije, samoocenjevanje izvedbe, spoprijemanje s težavami, odpravljanje napak, samo-spodbujanje. Sledi analiza učiteljeve praktične predstavitve/demonstracije, nato pa lahko učitelj in učenci razpravljajo morebitnih spremembah strategije, ki bi jo naredile še bolj učinkovito. V četrti stopnji (t. i. *Memorize it*) je poudarek na zapomnitvi stopenj predstavitvene strategije ter morebitne tehnike mnemonike. V naslednji, 5. stopnji (t. i. *Support it*), učitelj nudi podporo učencem, medtem ko slednji izvajajo strategijo ter ob tem vadijo veščine samoregulacije. Učenci individualno določijo cilje za izboljšanje specifičnih vidikov svojega pisanja ter s pomočjo naučene strategije usmerjajo lastno dejavnost. Dosežen uspeh preverjajo na podlagi ocenjevanja pisnih izdelkov glede na to, v kolikšni meri so dosegli zastavljene cilje. Zadnja, šesta stopnja (t. i. *Independent Performance*) pa predstavlja samostojno izvajanje strategij in samoregulacije (Harris, Schmidt in Graham, 1997; Graham et al., 1998).

Avtorja (1996a) sta opredelila sledeče značilnosti modela SRSD, ki so ključne za njegovo učinkovito implementacijo: sodelovalno (kolaborativno) učenje med učiteljem in učenci, individualizacija pouka, ki temelji na značilnostih posameznega učenca, spremljanje napredka posameznega učenca v skladu z njemu lastnim tempom ter predvidevanje področij pri pouku, kjer bi se lahko pojavile težave.

3.2 Različne strategije z uporabo SRSD modela

1. Model SRSD pri 3-stopenjski strategiji načrtovanja pisanja zgodbe (Harris, Schmidt in Graham, 1997) sestavljajo naslednji koraki:

1. Pomisli – kdo bo zgodbo bral (komu je namenjena)? Kaj je namen pisanja zgodbe?

2. Načrtuj, kar boš napisal. Uporabi strategijo S-P-A-C-E.
3. Napiši ter povej več.

SPACE je akronim, ki učencem pomaga, da si lažje zapomnijo dele zgodbe, in sicer S (setting) – okolje, P (purpose) – namen zgodbe, A (action) – dogajanje, C (conclusion) – zaključek, E (emotions) – čustva. Zgodba je postavljena v določeno okolje, ki posredno vpliva na v njej predstavljeno dogajanje, kamor pisec vključi čustveni vidik. Dogajanje sledi vnaprej določenemu namenu predstavitve zgodbe ter se sklene z zaključkom.

2. Model SRSD pri 5-stopenjski strategiji načrtovanja pisanja zgodbe ("W – W – W") (Wong, 1996).

Njen namen je zagotoviti vključitev vseh delov zgodbe, sestavljajo pa jo naslednji koraki:

1. Spomni se zgodbe, ki jo želiš deliti z drugimi.
2. Pusti prosto pot svojemu umu.
3. Napiši si opomnik za potek zgodbe: W-W-W (Kdo? – who, Kdaj? – when, Kje? – where), Kaj? (what) = 2, Kako? (how) = 2.

Ključna izhodišča naj bodo naslednja vprašanja: Kdo je glavni lik in kdo so ostali, stranski liki? Kdaj zgodba poteka/se dogaja? Kje se zgodba dogaja? Kaj se zgodi z glavnim likom? Kaj se zgodi s stranskimi liki? Kako se zgodba konča? Kako se počutijo liki?

4. Za vsak del zgodbe pod prejšnjo točko zapiši svoje zamisli.
5. Napiši zgodbo – uporabi dobre odlomke, napisano preglej sproti ali ob koncu ter poskrbi, da bo imela zgodba smisel.

3. Englert je oblikoval strategijo z akronimom **POWER**. Učenec najprej določi cilje ter ideje oziroma potencialne teme za pisanje (načrtovanje, angl. *Plan*). Nato med različnimi idejami podobne kategorizira v skupine (*clusters*) in jih razporedi po vrstnem redu, skladno s predvidenim potekom vsebine besedila (organizacija, angl. *Organize*). Sledi dejansko pisanje besedila (pisanje, angl. *Write*). Napisane osnutke učenec skrbno pregleda, pri čemer določi dele, s katerimi je zadovoljen in tiste, s katerimi ni. Slednje ustrezno popravi, upoštevajoč jasnost vsebinskega toka, zanimivost besedila, izpopolnjenost idej, uporabo ključnih besed, navajanje podrobnosti (Wong, 1996).

4. Model SRSD pri mnenjskih esejih – strategija TREE (Harris, Schmidt in Graham, 1997).

TREE je prav tako akronim, začetnice posameznih črk pa predstavljajo korake pri pisanju mnenjskih esejev. T (ang. *topic sentence*) pomeni beleženje izhodiščne povedi. Gre za nekakšno premiso, ki je temelj za naslednje korake pisanja. R (ang. *reasons*) napotuje na zapisovanje vzrokov/argumentov, oblikovanje idej, ki se skladajo z omenjeno premiso. E (angl. *examine reasons*) pomeni raziskovanje vzrokov, pri čemer je potrebno imeti v mislih strukturo posameznih argumentov in njihovo zaporedje. Sledeči E (angl. *ending*) vodi k zaključevanju besedila.

5. SRSD pri mnenjskih esejih – strategija Think, stop, dare (Graham et al., 1998).

Premisli (Think): Kdo bo besedilo bral? Zakaj pišem besedilo?

Ustavi se (Stop): Zaenkrat odloži sodbo. (Oblikuj ideje za vsako stran zadeve).

Zavzemi stališče (Odloči se za eno stran).

Organiziraj ideje (Izberi ideje, ki jih boš vključil ter jih razporedi).

Še načrtuj (Nadaljuj z načrtovanjem tudi med pisanjem).

Upaj/Drzni si (Dare): Oblikuj poved, v kateri boš predstavil tematiko

Dodaj podporne zamisli.

Zavrni argumente druge strani.

Končaj z zaključkom.

3.3 Pomoč pri kompoziciji različnih vrst esejev

a) Izhodiščna pomoč pri pripovednem (angl. *reportive*) eseju

Začetna točka je brskanje po spominu glede na tematiko, o kateri bo učenec pisal. Če so tema besedila na primer najboljše počitnice, bo učenec iz spomina izbrskal dobre počitnice, nato pa bo med temi izbral najboljše. Sledi podoživljanje izbranega dogodka v obliki vizualnih in slušnih spominskih predstav, k temu dodajo še čustva, ki jih je takrat doživljal (Wong, 1997).

Access Center je predstavil strategijo SPACE LAUNCH, akronima za elemente oblikovanja zgodbe in korake, kako jo napisati. Najprej je potrebno opredeliti okolje (S – setting), sledijo ključni problemi (P – problems), dejanja (A – actions), le-tim posledice (C – consequences), skupaj s čustvenimi reakcijami (E – emotional reactions). V sklopu korakov za pisanje zgodbe je na prvem mestu oblikovanje seznama idejnih besed za zgodbo (L – list idea words), čemur sledi preverjanje, ali se opredeljene ideje ujemajo s cilji pisanja (A – ask if ideas meet the goals). Učenec naj se spodbuja (U – use self-talk). Sledi pisanje zgodbe (N – now write) in skuša v pisanju videti izziv za oblikovanje še več dobrih idej (C – challenge to develop more good ideas), pri tem naj se (vsaj malo) zabava (H – have fun) (www.k8accesscenter.org)

b) Izhodiščna pomoč pri mnenjskih esejih

Kartica (*t. i. prompt card*) vsebuje opomnik za uvodne (po mojem mnenju, (ne) strinjam se z, iz mojega vidika, menim), zaključne fraze (glede na obe strani, kljub temu, če povzamem, za zaključek), protivne veznike (vendar, po drugi strani) ter pomožne besede ter fraze. Pomoč pri pisanju predstavlja tudi preverjanje odgovorov na naslednje usmeritve: jasnost lastnega stališča, mnenja s podpornimi idejami, jasnost predstavitve nasprotnočega mnenja druge strani, vsebovanost zaključne trditve ter razlogov zanjo (Wong, 1996).

Strategija DARE opredeljuje elemente dobrega mnenjskega eseja na sledeč način: določitev trditve glede pozicije mnenja (D – develop a position statement), ki se ji dodajo podporni argumenti (A – add suprtng arguments), sledi navajanje in izpodbijanje nasprotnih argumentov (R – report and refuse counter-arguments) ter močan zaključek (E – end with a strong conclusion) (www.k8accesscenter.org).

c) Izhodiščna pomoč s karticami (angl. *prompt cards*) pri primerjalnih esejih (Wong, 1997)

V uvodnem delu gre za predstavitev tematike bralcu, vključno s poglobljeno trditvijo oziroma tezo in obrisom/povzetkom vidikov, ki jih bo pisec obravnaval v eseju. Jedro eseja naj obsega oris treh vidikov, pri čemer je temeljna trditev pri vsakem od vidikov podkrepljena s podrobnostmi in praktičnimi primeri. V zaključku gre za povzemanje predstavljenih vidikov ter opredelitev lastnega mnenja o temi.

4. Formalno in neformalno ocenjevanje pisanja in kompozicije

4.1 Formalno ocenjevanje

Za formalno ocenjevanje pisanja in kompozicije se uporabljata standardizirana TOWL-2 (Test of Written Language) za osnovnošolce in TOAL-2 (Test of Adolescent Language) za srednješolce. TOWL-2 obsega deset podtestov: s petimi se ocenjuje vodeno (angl. *contrived*) pisanje, s preostalo polovico pa spontano pisanje. Vodeno pisanje sestavljajo podtesti za besedišče, črkovanje, stil, logične povedi in kombinacijo povedi. Spontano pisanje preverjajo podtesti tematske zrelosti, kontekstualnega besedišča, zrelosti skladnje, kontekstualnega črkovanja in kontekstualnega stila (Wong, 1996).

Skladno z različno naravo vodenega in spontanega pisanja so različni tudi načini ocenjevanja pri posameznih podtestih. Pri vodenem besedišču (podtestu) učenec dobi besedo – stimulus, ki jo mora uporabiti v povedi (v celotnem podtestu je 30 besed), pri spontanem pisanju pa podtest kontekstualnega besedišča meri število različnih besed, ki jih je učenec v zgodbi uporabil ter imajo več kot 7 črk (zgodbo napiše učenec na osnovi ene od dveh slikic, ki predstavlja dogodek iz prazgodovine ali iz prihodnosti). Pri vodenem pisanju pri podtestih za črkovanje in stil testator učencem narekuje povedi, nato pa oceni pravilnost črkovanja in postavljanja ločil (stil). Pri kontekstualnem črkovanju spontanega pisanja predstavlja rezultat število pravilno črkovanih besed v učenčevi zgodbi (od števila vseh besed se odšteje število napačno črkovanih besed). Rezultat za kontekstualni stil se ocenjuje s pomočjo 3-stopenjske lestvice, ko za vsako postavljeno ločilo učenec dobi 1, 2 ali 3 točke. Podtest *Logične povedi* učencem nalaga, da iz podanih povedi izločijo nesmiselne besede ter povedi oblikujejo tako, da bodo smiselne. Pri podtestu *Kombinacija povedi* mora učenec iz predstavljenih krajših stavkov oblikovati eno poved. S tematsko zrelostjo se meri učenčeva sposobnost logičnega ter urejenega pisanja, razvijanja določene tematike, opisovanja značajev in njihovih zgodb, uporaba humorja, dialogov ... Z zrelostjo skladnje pa se ocenjuje sposobnost uporabe kompleksnih povedi, ki vsebujejo različne stavčne člene.

TOAL-2 test dobro diskriminira med adolescenti, ki imajo učne težave in tistimi, ki jih nimajo, še posebej s podtestoma, s katerimi preverjajo besedišče in skladnjo. Writing Vocabulary (WV) pri TOAL-2 meri uporabo (in ne sposobnost definiranja) besed v povedi. Vsebuje 30 besed, vrednostni sistem pa je dihotomen (0 točk za napačno in 1 točka za pravilno uporabo). S podtestom *Writing Grammar* (WG) se ocenjuje uporaba skladnje pri pisanju. Podanih je nekaj kratkih povedi, učenčeva naloga pa je oblikovati eno, celovito poved, ki bo zajemala vse pomembne informacije, vsebovane v krajših.

4.2 Neformalno ocenjevanje

Wong (1996) pred samim ocenjevanjem priporoča spoznavanje z učencem ter poizvedovanje o njegovih hobijih. Sledi dogovor za datum, čas in prostor ocenjevanja. Učencu naj izbira med nekaj sličicami s tematiko, ki ga zanima (avtomobili, moda ipd.), izmed le-teh izbere eno in napiše odstavek z osmimi povedmi. Pri analizi napisanega naj bo pozornost osredotočena na količino napisanega glede na razpoložljivi čas, monotonost oziroma razgibanost oblike povedi, skromno oziroma bogato besedišče, kakovost črkovanja, slovnične napake, (ne)jasnost izražanja.

Standardi za ocenjevanje kompozicije za pripovedovalni esej vključujejo tudi strukturo vsebine (prepoznavanje uvoda, jedra in zaključka), postavitev v okolje (jasna postavitev kraja in časa dogajanja), značaje oseb (kakovostno oblikovanje značajev, poudarek na glavnih likih, podrobnosti,

ki naredijo značaj še bolj specifičen), ideje (sveže ideje, domišljija, dobro zasnovan zaplet), kakovost organizacije (celovitost uvodnega dela, jedra in zaključka, uravnoteženost med večjimi in manjšimi vidiki dogajanja, logičnost poteka dogodkov), izbor besed (tekočnost besed, eksperimentiranje z besedami, uporaba figurativnih elementov), strukturo povedi (različna dolžina in struktura) in odstavkov (tema v stavkih je jasna izražena ter podprta z različnimi podrobnostmi, organiziranost iz kronološkega in časovnega vidika) (Lipson, Wixson, 2009).

Analitično ocenjevanje najpogosteje obsega ideje, organizacijo, stil in mehanski vidik pisanja. Pri področju idej so kriteriji njihova ustvarjalna nota, način, kako so razvite v besedilu, v skladu s publiko, ki ji je besedilo namenjeno. Pri organizaciji se ocenjuje vzorec strukture besedila, ali so ideje logično predstavljene ter jasnost povedi. Ocenjevanje stila obsega izbor besed, uporabo simboličnega jezika, raznovrstnost povedi. Mehanski vidik pa se osredotoča na pravilnost črkovanja, postavljanja ločil ter ustrezno uporabo velikih začetnic (Lipson, Wixson, 2009).

Literatura

- Graham, S., Harris, K. R. (1993). Helping Students with Learning Problems Develop as Writers. The Elementary School Journal, Vol. 94, No. 2. Special Issue: Strategies Instruction, pp.169-181. Pridobljeno s <http://www.jstor.org/stable/1001967>.
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C., Schwartz, S. (1998). Writing instruction. V Wong, B. (Ed.), Learning about Learning Disabilities (str. 391-423). New York, NY: Academic Press, 2nd Edition.
- Harris, K. R., Schmidt, T., Graham, S. (1997). Strategies for Composition and Self-Regulation in the Writing Process. Pridobljeno s <http://www.idonline.org/article/6207>.
- Lipson, M. Y., Wixson, K. W. (2009). Assessment & Instruction of Reading and Writing Difficulties – an Interactive Approach (4th Edition). Boston: Pearson Education, Inc.
- Rijlaarsdam, G., Couzijn, M. (2000). Writing and Learning to Write: A Double Challenge. V Simons, van der Linden, Duffy (Ed.), New Learning (str. 157-189). The Netherlands, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Space Launch, Dare to Defend (n.d.) Pridobljeno s <http://www.k8accesscenter.org/writing/spacelaunch.asp>.
- Wong, B. Y. L. (1997). Research on Genre-Specific Strategies for Enhancing Writing in Adolescents with Learning Disabilities. Learning Disability Quarterly, Vol. 20, No., Special Issues on Intervention part 1, 140-159. Pridobljeno s <http://www.jstor.org/stable/1511220>.
- Wong, B. Y. L. (1996). The ABCs of Learning Disabilities. Canada, BC. Burnaby: Academic Press.

KLJUČNE KOMPETENCE UČENCA S SUT

Majda Erlač, prof. slov. in soc.

OŠ Podlehnik, Podlehnik, *e-naslov*: majda.erlac@sola-podlehnik.si

V vseh sferah družbenega življenja smo v zadnjem obdobju priče številnim izzivom, ki v naših življenjih pogojujejo številne spremembe, na katere pogosto nimamo vpliva. Na nas vpliva hitro naraščanje znanja in tehnologij, kar prinaša veliko količino vedno novih in novih informacij, ki jih moramo predelati. Živimo tudi v času, ko se prebivalstvo stara in se večja število starejše populacije. Izzivi informacijske družbe terjajo od vseh članov te družbe sposobnost hitrega prilagajanja na vseh področjih življenja; zamenjave več poklicev na človekovi življenjski in poklicni poti so stalnica, kar vse posledično vodi v vse večjo in večjo zahtevnost življenja, ki terja več znanja, spretnosti in pripravljenosti za njeno obvladovanje, zlasti še zaradi nenehnega prepletanja in povezovanja med različnimi deli družbe in njenimi posamezniki (Černe, 2004).

Vse te spremembe se ob izzivih nenehnega potrjevanja dobrega dela, iskanja vedno novega, boljšega, nujno odražajo tudi na šolskem polju. Sodobna družba zato zahteva tudi sodobnega učitelja, visoko profesionalnega človeka, ki bo s svojim delom in zgledom bistveni dejavnik kakršnih koli, predvsem pozitivnih, sprememb v šoli in v družbi. Požarnikova (1993) navaja okoliščine, ki spreminjajo učiteljevo vlogo tako, da ta postaja zahtevnejša:

- uveljavljanje tržnih mehanizmov;
- naraščajoča tekmovalnost med učenci, šolami, tudi nacionalnimi šolskimi sistemi;
- uveljavljanje informacijsko-komunikacijske tehnologije, ki omogoča splošno dostopnost do znanja;
- nova spoznanja na področju učnih metod in oblik dela, strategij učenja in poučevanja, individualnih razlik v stilih učenja med učenci;
- vse večja raznolikost učencev (integracija učencev s posebnimi potrebami, socialna razslojenost, multikulturnost) in
- vse težja obvladljivost učencev (nižanje učne motivacije, porast nasilja, zasvojenosti, izostajanje od pouka ...).

Učitelj mora danes pri svojem zahtevnem delu, kar vzgoja in izobraževanje nesporno sta, torej slediti vsem zahtevam družbe po vseživljenjskem učenju, saj usposablja mlade generacije za tretje tisočletje, torej za zelo oddaljen čas, za katerega ne vemo, kakšne sposobnosti bo terjal od članov tedanje družbe. Naloga učiteljev danes je torej omogočiti svojim učencem, da bodo razvili vse svoje potenciale, se dejavno vključili v družbo ter s svojim znanjem in kompetencami na različnih področjih postali dejavnik razvoja. Peklajeva (2009) tako opozarja, da se od učitelja vedno bolj pričakuje, da bo pri svojem delu sposoben spodbujati celosten razvoj učencev, in sicer tako na spoznavni kot tudi na čustveno-motivacijski in socialni ravni.

Od vstopa Slovenije v EU 2004 mora slovenski učitelj upoštevati tudi evropske dokumente, povezane s področjem izobraževanja (npr. Lizbonska strategija, Lizbona, 2000; Memorandum o vseživljenjskem učenju, 2000¹; Izobraževanje in usposabljanje 2010, Barcelona 2002²).

Posebej izpostavljam misel iz zadnjega navedenega dokumenta, ki opozarja: *“Uresničevanje Lizbonske strategije je mogoče le, če izobraževanje in usposabljanje postaneta ključni dejavnik zagotavljanja dolgoročnega razvoja in rasti. Kljub ključni vlogi v ekonomiji je namreč izobraževanje mnogo več kot le to.”*

V obdobju šolanja se oblikuje otrokova celovita osebnost, zastavljajo se lastnosti in značilnosti, njegove močne in šibke točke, ki bodo še vse življenje odločale o njegovi osebni sreči, odnosih z drugimi ljudmi in ustvarjalnosti ter vplivale z vsem tem na kakovost njegovega življenja in na njegov prispevek svetu, katerega del je. Šole so tako danes postavljene pred dve novi nalogi: prva je redefinirati šolanje, poučevanje in učenje tako, da ne bo izločen noben učenec, druga pa je uspešna in učinkovita pomoč učencem z učnimi težavami. Šolanje bo tako postajalo vedno bolj edinstven, individualiziran proces vsakega učenca. Nakazuje se torej smer razvoja, ko učenec šolo soustvarja (Čačinovič Vogrinčič, 2006: 88).

Vsakokraten šolski sistem bi se moral z vsemi svojimi udeleženci prilagoditi individualni ravni tudi tistim, ki imajo učne težave in potrebujejo posebno pomoč, saj je vsak otrok nekaj posebnega, živi v posebnih razmerah in zahteva tudi specifične nasvete.

Šolski sistem je danes del družbe, ki predstavlja dve nasprotujoči si težnji, in sicer na eni strani neoliberalizem, težnja, ki poudarja individualno uspešnost ali uspešnost posamične skupine, in tekmovalnost, ki daje prednost uspešnosti pred medčloveškimi odnosi. Drugo težnjo pa izražajo vse bolj pogosto uporabljane besede, kot so mreženje, povezovanje, sodelovanje in razvijanje zaupanja (Kos Mikuš, 2002: 99). Druga težnja predstavlja nekakšno moralno protiutež prvi, v njej pa se skriva tudi spoznanje, da nekaterih nalog ni možno daljnoročno in v širših razsežnostih uspešno opraviti brez mreženja, povezovanja in sodelovanja. Na socialnem področju so usmeritve in deklaracije različnih uradnih struktur nacionalnega in mednarodnega značaja, ki poudarjajo pomen povezovanja, solidarnosti, aktiviranja civilne družbe, odraz spoznanj, da bo brez teh vsebin človeštvo zabredlo v še hujšo socialno diferenciacijo in iz nje izhajajoče neugodne posledice, ki ne prizadevajo le izključenih, temveč pomenijo tudi nevarnost za široke množice ali kar človeštvo. Nova spoznanja in prepoznane nujnosti povezovanja, skupnega sodelovanja, solidarnosti se odražajo tudi v težnjah po uvajanju teh dognanj v šolski sistem.

Na vse to moramo učitelji opozoriti in pripraviti vse svoje učence, tiste z izraženimi specifičnimi učnimi težavami še posebej. Če upoštevamo dejstvo, da je slovenska šola del Evropske unije, potem moramo izhajati iz predpostavke Lizbonske strategije, ki za cilj postavlja Evropsko unijo kot družbo najbolj konkurenčnega gospodarstva na svetu. Za tak cilj pa je potrebno definirati nove temeljne veščine, ki jih bodo ljudje razvili v procesu vseživljenjskega učenja. Govoriti začnemo o temeljnih kompetencah, ki jih razumemo kot splet znanja, sposobnost njegove uporabe, spretnosti, veščin ter tudi strategij, motivacije in nazorov, drže, kar pomeni, da obsega poleg kognitivnih tudi socialne, etične in osebnostne aspekte. Gre torej za zmožnost uporabiti znanje za reševanje problemov in učinkovito delovanje v vsaki situaciji v poklicu ali življenju sploh.

1 <http://linux.acs.si/memorandum/prevod/>

2 http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/izobrazevanje_in_usposabljanje_2010/

V okviru Evropskega referenčnega okvira govorimo o osmih temeljnih ali Ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje, in sicer:

1. sporazumevanje v maternem jeziku;
2. sporazumevanje v tujih jezikih;
3. matematična kompetenca ter osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji;
4. digitalna pismenost;
5. učenje učenja;
6. socialne in državljanske kompetence;
7. samoiniciativnost in podjetnost;
8. kulturna zavest in izražanje.

Če upoštevamo model, ki so ga razvili britanski znanstveniki (McKenna, 2000), potem lahko predstavimo glavne kompetence in njihove podskupine tudi na sledeč način:

1. osebnostna orientacija:

- naravnost k dosežkom in rezultatom;
- iniciativnost;
- odločnost in samozavest;
- tržna usmerjenost;
- prilagodljivost in sposobnost učenja;

2. *kognitivni stil* (način mišljenja):

- strateško mišljenje;
- iskanje informacij;
- uporaba konceptov;
- ustvarjalnost;
- presojanje in odločanje;

3. *interpersonalni stil* (način odnosov z drugimi):

- senzitivnost in poslušanje;
- vplivanje in prepričevanje;
- organiziranje in načrtovanje;
- predstavljanje in komuniciranje;
- vodenje, timsko delo in podpora.

Kako temeljne kompetence uresničevati pri delu z učenci s specifičnimi učnimi težavami pri materinščini? Temeljno pravilo je, kakor poudarja tudi Ivškova (2006), da posamezne kompetence ni mogoče uresničevati samo pri določenem predmetu ali sklopu predmetov, saj jih izgrajuje posameznik v sklopu učenja. Toda znotraj posameznih predmetnih področij obstajajo dejavnosti, ki v večji ali manjši meri podpirajo razvoj posameznikove kompetence. Temeljno kompetenco

izražanje v materinščini morajo udeležati vsi strokovni delavci znotraj vseh predmetnih področij v obliki svojega pedagoškega in spoznavnega govora.

Če govorimo o pouku materinščine/slovenščine, potem se znotraj didaktičnega instrumentarija in predpisanega kurikulumu omogoča razvijanje predvsem sporazumevanja v slovenščini, digitalna pismenost, učenje učenja, socialne in državljske zmožnosti, samoiniciativnost in podjetnost ter kulturna zavest in izražanje.³ Kakor pri vseh drugih področjih dela z učenci s SUT, je tudi tukaj potrebno iskati predvsem močna področja učencev. Pomembno se mi zdi, da se razvijanja kompetenc ne lotevamo posamično, ampak kompetence načrtno združujemo in tako prispevamo k dvigu učne in siceršnje uspešnosti učencev s SUT. Učitelj mora biti seveda tisti, ki učenca usmerja, mu pomaga pri izbiri, ga vodi do zaželenega končnega cilja – učno uspešnega in osebno zadovoljnega učenca. Strategije, ki jih učenec ob tem osvoji, se bodo namreč prenesle na druga predmetna področja, v druge, vsakdanje okoliščine, v druge čase in prostore. Z učencem se veliko pogovarjamo, tudi o njegovih dosežkih, željah, dosežkih drugih, in na ta način urimo njegovo sposobnost vrednotenja, izražanja mnenj, sodb, sodelovalnega učenja.

Glede na lastne izkušnje se namreč srečujem s situacijami, da učenci, ki imajo izrazite težave na primer pri uresničevanju kompetence *sporazumevanje v maternem jeziku* v okviru katere koli sporazumevalne dejavnosti – poslušanja, branja, govorjenja, pisanja, najdejo zanesljivega zaveznika v računalniku in izjemno razvijajo svojo kompetenco *digitalne pismenosti*. Mnogo lažje je namreč pripraviti gradivo za govorni nastop s pomočjo računalniškega programa, ki besedilo oblikuje namesto nas, ki nas s podčrtovanjem opozori, da je beseda zapisana narobe (velika začetnica, izpuščena črka ...), ki nenazadnje poskrbi, da so naša besedila zapisana tako, da jih kasneje lahko preberemo sami ali poleg nas še kdo. Tudi ocenjevanje s pomočjo reševanja nalog na računalniku se je izkazalo kot izjemno dobra oblika pridobivanja ocen.

Učenci s SUT s pomočjo računalnika zanesljiveje predstavljajo izbrane teme, krepi se njihova samozavest, krepijo si veščine sporazumevanja v pisni/govorni obliki, razumejo sporočila drugih, urijo pogovore v različnih govornih situacijah, vadijo govoriti jasno in smiselno, pisati besedila za različne namene, uporabljajo pripomočke (tabele, miselne vzorce, sheme) za tvorjenje kompleksnih besedil v okviru njihovih zmožnosti, ločujejo pomembne informacije od nepomembnih. Ob primerni vzpodbudi učitelja se učenci zavedajo jezikovne raznolikosti in oblik sporazumevanja, samozavestno nastopajo pred javnostjo, prizadevajo si za estetsko kakovost v izražanju, ob obravnavanih umetnostnih besedilih razvijajo ljubezen do literature. Ob dialogu s sošolci in učitelji se krepi njihov pozitiven odnos do maternega jezika, ob čemer spoznavajo, da je to vir njihovega osebnostnega in kulturnega bogastva, prav tako so odprti do mnenj drugih in pripravljeni na konstruktiven in kritičen dialog z drugimi v družbi.

Formalno znanje oziroma pričakovani izobraževalni cilji, kot denimo besedišče, slovnična pravila, tipi literarnih besedil, tipi neumetnostnih besedil in njihove glavne značilnosti, jezikovne zvrsti, jezikovne vloge, tipi pogovarjanja ..., se tako preko holistične obravnave osvajajo vzporedno. Z izbiro ustreznih umetnostnih in neumetnostnih besedil lahko seveda vplivamo na krepitev vseh ostalih temeljnih zmožnosti.

Tako se vedno znova približujemo končnemu cilju – uspešnemu učencu, ki uživa in napreduje v učenju ter dosega dobre rezultate; k samozavestnemu posamezniku, ki je sposoben živeti varno, zdravo in izpolnjeno, in nenazadnje k odgovornemu državljanu, ki deluje v pozitivno korist družbe.

3 Učni načrt za slovenščino v OŠ – predlog; PK za slovenščino, 2007.

Dosegamo tudi cilje kreativnosti in kritičnega mišljenja, uporabe tehnologije in medijev, upoštevamo globalno dimenzijo, podjetnost, sodelovanje v skupnosti, skrbimo za zdrav način psiho-fizičnega življenja in upoštevamo skrb za lastno identiteto ter hkrati razvijamo kulturno raznolikost.

S povečevanjem učenčevih zmožnosti torej učencu nudimo tudi kot posamezniku možnost za učinkovito življenje (ne le znanje, temveč tudi vsakdanje spretnosti, njihove zmožnosti zaposljivosti, osebno zadovoljstvo, aktivno sodelovanje v življenju svoje skupnosti). Posegamo tudi na področje človekovih pravic in demokratičnih vrednot (socialna pravičnost, solidarnost, etika za deprivilegirane) ter socialne in individualne drugačnosti (vsak človek si mora prizadevati za socialno pravičnost v najrazličnejših situacijah in za možnost, biti drugačen od drugih in to svojo drugačnost izražati).

Literatura

- Barle, A. in Bezenšek, J. (2006). Poglavja iz sociologije vzgoje in izobraževanja. Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management.
- Čačinovič Vogrinčič, G. (2006): Socialno delo z družino. Ljubljana: Fakulteta za socialno delo.
- Černe, B. (2004). Stalno strokovno spopolnjevanje in šolska prenova. *Sodobna pedagogika*, 55 (posebna številka), 194-209.
- Ivšek, M. (2004) Ključne kompetence. V: Vzgoja in izobraževanje, 35, št. 3, str. 19–26.
- Javornik Krečič, M. (2008). Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk. Ljubljana: i2 založba.
- Kos Mikuš, A. (2002): Šolska klima – ustvarjanje otrokom prijazne šole. V Bergant, K: Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki. Ljubljana: Inštitut za psihologijo osebnosti. 99-106.
- Peklaj, C., Kalin, J. in Pečjak, S. (2009). Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Predmetna komisija za spremljanje in posodabljanje učnih načrtov pri slovenščini (2007). Učni načrt za predmet slovenščina v osnovni šoli- predlog.
- Požarnik Marentič, B. (1993). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika*, 44(7-8), 347-359.
- http://www.mss.gov.si/si/delovna_podrocja/izobrazevanje_in_usposabljanje_2010/ (pridobljeno 30. 06. 2010)
- <http://linux.acs.si/memorandum/prevod> (pridobljeno 30. 06. 2010)

DOBRA PRAKSA – ALTERNATIVNE METODE – SPECIFIČNI TRENINGI IN PRISTOPI

METODA DAVIS®

DISLEKSIJA: PRIMANJKLJAJ ALI DARILO ?

Sabina Mansutti, psihologinja, Davis Dyslexia Correction Facilitator

e-naslov: s.mansutti@yahoo.it, s.mansutti@gmail.com

V preteklih letih se je močno povečalo zavedanje o disleksiji. Vzrok za to je ustanavljanje mnogih podpornih organizacij in društev, širitev blogov in spletnih strani, tako s strani strokovnjakov kot staršev otrok, ki imajo disleksijo, porast televizijskih oddaj, filmov ...

Vsemu navkljub pa imam še vedno občutek, da družba disleksijo napačno razume. Britanska raziskava, ki jo je leta 2007 izvedlo društvo v Kentu "The Learning People", katerega ustanovitelj in so-vodja je Richard Whitehead, je pokazala, da:

1. tri četrtine britanske javnosti o disleksiji ve zelo malo ali skoraj nič o načinu razmišljanja oseb, ki imajo disleksijo, a kljub temu menijo, da gre za težavo, ki traja vse življenje;
2. petina anketiranih meni, da morajo osebe, ki imajo disleksijo, za boljše učne rezultate v učenje vložiti le več truda;
3. več kot polovica jih misli, da je disleksija branje in pisanje narobe obrnjenih črk;
4. je četrtna ljudi prepričanih, da so posamezniki, ki imajo disleksijo, manj sposobni pri delu
5. in končno – več kot 2 milijona odraslih, ki imajo disleksijo, ne ve, da jo imajo.

Združeno kraljestvo, takoj za Združenimi državami, so ena izmed držav z najdaljšo zgodovino zavedanja o učnih težavah. Kljub temu rezultati kažejo, da je potrebno na tem področju še veliko narediti. Predvidevam, da bi v primeru izvedbe raziskave v Italiji dobili podobne ali celo manj zadovoljive rezultate. Razmer v Sloveniji ne poznam dovolj dobro, domnevam pa, da je potrebnega še veliko narediti glede obveščenosti, kar je tudi eden pglavitnih ciljev današnje konference.

Najbolj razširjeni britanski ter italijanski slovarji disleksijo opredeljujejo kot učno težavo nevrološkega izvora (International Dyslexia Association) ali kot motnjo pri razvoju branja, ki jo povzroča nezmožnost možganov, da bi prepoznali in procesirali simbole (Cambridge English Dictionary) oziroma kot kronično nevrološko motnjo, ki ovira posameznikovo sposobnost prepoznavanja in procesiranja grafičnih simbolov, še posebej tistih, ki se nanašajo na jezik (Encyclopaedia Britannica) ali kot je napisano v slovarju Hoepli "Nezmožnost nevrološkega izvora prebrati ali razumeti napisana besedila, kljub razumevanju posameznih besed, ki se kaže kot zamenjevanje ali obračanje zlogov oziroma besed med branjem".

Julie Logan, psihologinja in profesorica na šoli Cass Business, je leta 2004 izvedla raziskavo na 250 ameriških in britanskih podjetnikih. Rezultati so pokazali, da je 35 % najuspešnejših podjetnikov v Združenih državah imelo dejansko disleksijo, v Združenem kraljestvu Velike Britanije pa 20 %. Ugotovila je tudi, da je za osebe, ki imajo disleksijo, petkrat bolj verjetno, da bodo podjetniki (Logan, 2004).

Toda, če to "motnjo" povzroča pomanjkljivo delovanje možganov, kako je to mogoče? Kako lahko nekdo, ki ima nevrološki primanjkljaj, ne zmore brati, dobro pa se izkaže na drugih področjih? Če je struktura možganov pomanjkljiva, bi moralo biti delovanje te strukture konsistentno pomanjkljivo. Vendar pa lahko vsako, ki je izkusil ali bil priča simptomom disleksije, potrdi, da delovanje ni konstantno. Spreminja se od posameznika do posameznika in celo pri isti osebi od dneva do dneva. Torej – ali se nenehno spreminja struktura ali pa težavo povzročajo drugi dejavniki in ne pomanjkljivo delovanje strukture (Davis® Dyslexia Association International, 2004).

Namen tega prispevka in predstavitve je:

1. izzvati tradicionalni pogled na disleksijo kot na motnjo/primanjkljaj pri učenju;
2. raziskati nekatere od običajnih talentov oseb, ki jih imajo osebe z disleksijo;
3. ugotoviti, kako lahko talent ustvari težavo pri učenju;
4. razpravljati o nekaterih ključnih razlikah v načinu razmišljanja med osebami, ki imajo disleksijo, in tistimi, ki je nimajo.

V nasprotju z visokim odstotkom javnega mnenja metoda Davis® gleda na disleksijo kot na dar. Disleksija ni težava, ki bi trajala vse življenje, temveč je oblika nadarjenosti ter inteligentnosti, ki si zasluži, da jo spoštljivo obravnavamo. Posamezniki, ki imajo disleksijo, so sposobni misliti večdimenzionalno in vizualno. V šoli imajo težave zaradi neujemanja med učnim stilom in stilom poučevanja, ne pa zaradi morebitnih prirojenih manjših sposobnosti (Davis, 2010). Kot je nekoč dejal eden mojih kolegov pomočnikov, Ian Richardson, ki ima tudi sam disleksijo: "Podobno je temu, kot da želiš zagnati Microsoftov program na Applovem računalniku: če imaš ustrezen program, se vse postavi na svojem mesto."

Richard Branson, britanski multimilijonar in podjetnik, ustanovitelj blagovne znamke "Virgin", je to pojasnil na sledeč način: "Za razumevanje stvari namesto uporabe besed sestavljam slike. Inženirji mi razložijo kompleksen tehnični problem, jaz pa se usedem in si ustvarim jasno sliko, kar mi pomaga, da stvar razumem."

Namen metode Davis® je delati z načinom razmišljanja oseb z disleksijo in ne mimo njega. Z ustreznim stilom poučevanja je inteligentnost osebe z disleksijo močno orodje za učenje.

- Veliko oseb z disleksijo ima bogato domišljijo, njihov učni stil pa je vidni ali kinestetičen (mišično zaznavni).
- Izkoristijo lahko sposobnost možganov za spreminjanje in ustvarjanje zaznav. Svoje domišljijske predstave vidijo, slišijo, občutijo, zaznajo, kot da bi bile resnične.
- Sposobni so premakniti svoj zaznavni vidik tako, da ustvarijo mentalne podobe, prepoznajo, kaj vidijo, ter razrešijo zmedo.
- Zelo se zavedajo svoje okolice.
- So radovednejši od povprečja.
- Namesto v besedah mislijo večinoma v slikah.
- So zelo intuitivni ter imajo dober vpogled v lastno psihično dogajanje.
- Razmišljajo in zaznavajo večdimenzionalno (uporabljajo vse čute).

Našteti talenti lahko izboljšajo ter povečajo sposobnosti pri:

- strategijah,
- mehaniki,
- inženiringu,
- glasbi/plesu,
- izdelavi inovacij,
- oblikovanju,
- umetnosti,
- pripovedovanju zgodb in
- arhitekturi (Davis, 2010).

Tako lahko razumemo, zakaj so nekateri izmed najpomembnejših znanstvenikov, kot so Graham Bell, Leonardo Da Vinci, Louis Pasteur, Albert Einstein, Isaac Newton, nekateri najbolj zanimivi in najslavnejši pisatelji kot Agatha Christie, William Butler Yeats, slavni igralci kot Tom Cruise, Orlando Bloom, Kiera Nightley, slavni režiserji kot Steven Spielberg, slavni politiki kot Winston Churchill ali podjetniki Richard Branson in mnogi drugi, osebe, ki imajo disleksijo. Uporabljali so in še vedno uporabljajo svoj zaznavni in vidni talent za razvijanje lastnih posebnih sposobnosti na različnih področjih.

Vloga metode Davis® ni izločevanje daru disleksije, temveč ponujanje možnosti njegove zavestne kontrole, kadar predstavlja oviro pri branju, pisanju, matematiki ali učenem uspehu.

Ron D. Davis je imel vse do svojega 38. leta močno disleksijo in avtizem. Kljub temu je postal uspešen inženir mehanike, kipar, prodajalec nepremičnin. Opazil je, da je bil v času največjega umetniškega ustvarjanja hkrati v najslabšem stanju glede disleksije. Odkril je izvor svoje disleksije ter razvil učinkovit pristop za lajšanje in kontroliranje svojih simptomov. Leta 1982 je ustanovil Davisov izboljševalni center za disleksijo (Davis Dyslexia Correction Centre). Temelj njegovih pristopov je odkritje, da disleksija in mnogo drugih učnih težav ne izvira iz deficitov delovanja možganov, temveč iz zaznavnega talenta. Ugotovil je, da sposobnost oseb, ki imajo disleksijo, da nezavedno spremenijo čutne zaznave ter jih zaznavajo kot resničnost, povzroča motnje pri razvoju izobraževalnih spretnosti. Ko ozavestijo ta miselni proces in se jim pokaže, kako ga lahko namenoma izključijo, prenehajo doživljati dezorientiranost ter izkrivljene zaznave med branjem, pisanjem ali računanjem (Davis Dyslexia Association International, 2004).

Razumel je, da osebe, ki imajo disleksijo, mislijo primarno s slikami, in videl razliko med besednim in nebesednim učenjem.

Njegovo teorijo podpira psihologinja dr. Linda Kreger Silverman, ustanoviteljica in direktorica Inštituta za preučevanje naprednega razvoja (Institute for the Study of Advanced Development) in Centra za razvoj nadarjenih (Gifted Development Centre - GDC) v mestu Denver, v državi Colorado. Njene raziskave so pokazale sledeče:

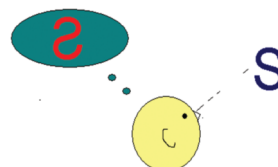
- učenec, ki se uči primarno z besedami, usvaja naučene spretnosti in je učenec, ki se uči zaporedno, linearno, je dober pri shranjevanju informacij v spomin ter se uči korak za korakom. Nasprotno pa ima vidno/prostorsko orientiran učenec naravno sposobnost (vidno-prostorsko sposobnost), se uči preko raziskovanja, uporablja celostni učni stil, njegovo učenje pa je hitro in lahko tudi subliminalno.

Kaj se torej dogaja v razmišljanju osebe, ki ima disleksijo, medtem ko bere ali piše?

- Ko vidno-prostorsko orientiran učenec naleti na neznani dražljaj (besedo, ki nima slike, simbol, predmet), se zmede.



- Zmeda naravno in avtomatično sproži dezorientiranost (dezorientiranost uporabi, da miselno preuči neznani dražljaj z namenom prepoznavne in rešitve zmede).



- Dezorientacija sproži napačno zaznavo, ki jo dojame kot resnično.
- Dezorientacija in napačne zaznave vodijo k usvajanju nepravilnih podatkov.
- Ti nepravilni podatki povzročijo, da dela oseba, ki ima disleksijo, napake.
- Napake sprožijo čustvene reakcije.
- Čustvena reakcija vodi v frustracijo, ki je posledica nadaljevanja napak ter čustvenih reakcij.
- Oseba, ki ima disleksijo, uporablja kompulzivne rešitve.
- Posamezniki z disleksijo imajo kot vidno-prostorsko orientirani učenci težave s črkovanjem, pisanjem črk, s simboli (dražljaji, ki sprožijo zmedo), a s pomočjo metode Davis® lahko črkovanje, črke in simbole obvladajo vizualno. Zakaj se ne bi mogel nekdo, ki lahko "vidi" obliko bodoče zgradbe ali lokomotive, naučiti "videti" skupine črk v določenem zaporedju?

Kako deluje metoda Davis®?

- **(Postopek orientacije)** Metoda Davis® je razvila pripomočke za kontrolo dezorientacije.
- **Zmanjševanje** napetosti zvišuje prag za zmedo. Metoda Davis® razume, da so osebe, ki imajo disleksijo, še posebej dovzetne za stres. Snovi se ne bodo naučili, če jih prosimo, naj se skoncentrirajo, temveč le, če vadijo, kako naj se sprostijo, varčujejo z močmi in kako naj bodo umirjeni.
- **Žoge Koosh** za ravnotežje in koordinacijo. Ta preprosta in hitra vadba odpira nove nevronske poti, izboljšuje ravnotežje ter koordinacijo.
- **Dial** je program za trening upravljanja z notranjo energijo (za Osebe z motnjo pozornosti ter motnjo pozornosti in hiperaktivnostjo ADD/ADHD).
- **Obvladovanje abecede in simbolov:** osebe, ki imajo disleksijo, se najbolje učijo s tistim, kar so sami ustvarili. Zato uporabljamo glino za modeliranje simbolov ter zaporedja v abecedi.
- **Obvladovanje sprožilnih besed:** da bi podatek ohranili, si morajo osebe, ki imajo disleksijo, predstavljati sliko. Velikokrat naletijo na abstraktne besede, kot so členi, vezniki, predlogi. Miselno sliko takšnih besed pa si je težko predstavljati. Oblikovanje glinenih modelov definicij teh besed zaposli domišljijo ter ustvarjalnost, ki sta tipični močni področji oseb, ki imajo disleksijo.
- Metoda Davis® vzpodbuja učenje preko izkušenj. Osebe, ki imajo disleksijo, se veliko bolje odzivajo, kadar uporabljajo raziskovalni pristop namesto zapomnitve, ponavljanja in utrjevanja. Proces zapomnitve table ne bo uspešen, dokler ne bodo razumeli, zakaj je napisano ravno $7 \times 3 = 21$ in je enako $3 \times 7 = 21$

- **Specifične vaje za branje** s ciljem vadbe gibanja očesa od leve proti desni, da ga umirimo in za pomoč pri bralnem razumevanju.
- **Po 30-urnem osnovnem program je potrebno izvajati vaje dnevno.**
- Richard Whitehead, kolega pomočnik in ustanovitelj društva Learning People ter Davis® Learning Strategies v Kentu pedagogom in staršem pravi: "Bodite radovedni o načinu mišljenja oseb, ki imajo disleksijo. Veliko se lahko naučimo od njih." **Strinjam se z njim.**

***"Disleksija ni kompleksnost,
je seštevek preprostih dejavnikov,
s katerimi se lahko postopoma soočimo."***

Ron D. Davis, avtor knjig "Dar disleksije" "Dar učenja"

Literatura

- Davis R. D. "The Gift of Dyslexia: why some of the smartest people can't read ... and how they can learn". Perigee Trade, February 23, 2010.
- Davis R. D., Braun E. "The Gift of Learning: Proven New Methods for Correcting ADD, Maths and Handwriting Problems" Perigee, 2003.
- Davis Dyslexia Association International <http://www.dyslexia.com/ddai.htm>
- Encyclopaedia Britannica "Definition of Dyslexia". <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/175284/dyslexia>
- Gabrielli A. "Grande Dizionario Italiano" Hoepli, 2008.
- International Dyslexia Association <http://www.interdys.org/>
- Logan J. "Entrepreneurs five times more likely to suffer from dyslexia", 22 November 2004, <http://www.cass.city.ac.uk/media/stories/Dyslexia.html>.
- Silverman L.K., "The Visual Spatial Learner: An introduction". http://www.gifteddevelopment.com/Visual_Spatial_Learner/vsl.htm
- Whitehead R. "Dyslexia- socially misunderstood" , 2007 http://learningpeople.typepad.com/the_learning_people/Dyslexia1.html

PRISOTNOST TERAPEVTSKEGA PSA PRI URAH INDIVIDUALNE OBLIKE POMOČI

Cvetka Kukec Grošelj, spec. ped. DPO

OŠ Šentvid, Ljubljana, *e-naslov*: viktor.groselj@guest.arnes.si

Namen prispevka je opisati potek dela pri urah individualne oblike pomoči učenki z neverbalnimi specifičnimi učnimi težavami (NSUT), ki se pri njej kažejo v kombinaciji z Aspergerjevim sindromom, in predstaviti dosežen napredek na področju socialnega funkcioniranja ter izkazovanja znanja v razredni situaciji.

NSUT spadajo še vedno med manj znane in manj prepoznane učne težave. So nevrolška, razvojna motnja, ki kot skupek primanjkljajev močno vplivajo na vsa področja otrokovega življenja in na izrabo njegovih potencialov.

NSUT s težavami in primanjkljaji obsegajo tri večja področja, ki jih strokovnjaki delijo na: nevrolško-psihološke primanjkljaje, emocionalno- prilagoditvene primanjkljaje in izobraževalne primanjkljaje (Košak Babuder, 2007).

NSUT ovirajo izkazovanje otrokovih intelektualnih sposobnosti in se kažejo na mnogih področjih: na motoričnem, vidno prostorskem, organizacijskem, še posebej pa na (mnogokrat spregledanem) področju socialnega funkcioniranja.

Naše delo je potekalo ob prisotnosti terapevtskega psa in njegovega vodnika. Na šoli smo v sodelovanju s Slovenskim društvom za terapijo s pomočjo psov TAČKE POMAGAČKE, leta 2008 pričeli z inovacijskim projekt z naslovom Tačke pomagačke - pomočnik pri razvoju socialnih kontaktov med učenci. Ker so to skupinsko obliko dela učenci sprejeli z velikim navdušenjem in pri njej tudi zavzeto sodelovali, zastavljeni cilji pa so bili doseženi, smo sodelovanje in aktivnosti s pomočjo terapevtskega psa in njegovega vodnika v šolskem letu 2009/10 razširili še na druge oblike šolskega dela, na individualno obliko pomoči učenki z NSUT.

Pri urah individualne pomoči učenki tretjega razreda, pri kateri se kažejo NSUT v povezavi z Aspergerjevim sindromom, smo se odločili za premagovanje težav s pomočjo psa in njegovega vodnika predvsem zato, ker deklica izkazuje veliko naklonjenost in ljubezen do živali. Pogovor o živalih pa je bil na začetku najinega druženja, v prvem razredu, ko je bila v novem šolskem okolju zelo zadržana, prestrašena in tiha, tudi moja "vstopnica" v njen svet komunikacije in sprejemanja. V pogovorih s starši pa sem tudi izvedela, da jo prisotnost živali zelo pomirja in je v njihovi prisotnosti sposobna boljšega socialnega funkcioniranja. To pa je področje, na katerem ima naša učenka največje težave, ki jo tudi najbolj ovirajo na vseh ravneh delovanja, tako v šolskem kot tudi izven šolskem okolju.

Program dela se je odvijal štiri mesece, srečanja so bila enkrat tedensko, eno šolsko uro. Načrtovan je bil po delih, izvajan po korakih in usmerjen v emocionalno prilagoditvene primanjkljaje (usvajanje socialnih veščin, prilagajanje, razumevanje neverbalnih sporočil).

Pred našo prvo skupno uro sem vodniku opisala učenquine težave, mu predstavila njena močna področja, glede na to pa sva skupaj naredila načrt dela in zastavila cilje. V začetnih urah naših

srečanj smo se osredotočili na učenje ustreznih socialnih kontaktov in pravil socialnega vedenja, nadaljevali pa z razvijanjem pozitivnih socialnih odnosov v komunikaciji z vrstniki in odraslimi ter izkazovanjem njenih močnih področij pred vrstniki.

Učenko pomanjkanje socialnih spretnosti velikokrat spravi v stisko, njeno nenavadno socialno vedenje pa pri drugih otrocih vzbuja čudenje in nerazumevanje. Čeprav se deklica dobro zaveda pomena pravil socialnega vedenja in si zelo prizadeva, da se jih drži, to zanjo predstavlja velik čustveni napor in ji sproža stiske, tesnobo in strah ter umik v "svoj svet". Ob njenih sicer zelo dobrih intelektualnih sposobnostih in dobrem poznavanju šolske snovi pa se to odraža tudi v slabših rezultatih pri izkazovanju znanja (tako je npr. branje osvojila zelo hitro in je med najboljšimi v razredu tako v tehniki kot razumevanju prebranega, vendar zaradi zgoraj opisanih težav tega v določenih situacijah ni sposobna pokazati).

Učenka je ob prisotnosti psa že pri prvi uri delovala manj zadržano kot običajno, preko njega je zelo hitro navezala stik z vodnikom in se mu celo predstavila ter mu segla v roko. Dotlej se je takemu stiku vedno izogibala, roke pa odrasli osebi, čeprav se je razveselila, ob srečanju ni nikoli zmogla podati. Tudi v naslednjih urah je v različnih socialnih situacijah, ki sva jih z vodnikom vnaprej načrtovala in po potrebi ponavljala glede na učenkin odziv, hitreje osvojila primerno socialno vedenje in ravnala socialno bolj sprejemljivo kot v primeru, ko psa ni bilo zraven.

Težave, ki jih ima z vzpostavljanjem očesnega stika, so se po nekaj urah omilile, očesni stik je bila sposobna vzpostaviti za nakazovanje začetka pogovora, za željo po dodatnih pojasnilih ali pa za nakazovanje konca neke dejavnosti, če ji ta ni bila všeč. To ji je v običajnem šolskem vsakdanu do tedaj uspevalo bolj poredko, pa še to le ob osebi, ob kateri se je počutila varno, v dobro znanih okoliščinah in dobro strukturiranih situacijah, ki je niso ogrožale s spremembo in niso zahtevale hitrega prilagajanja.

Zmedo, ki ji jo povzročajo spremembe ustaljenega ritma in zanjo neprijetne okoliščine, ki drugim otrokom prinašajo veselje in sprostitev (npr. šolski odmori, izleti ipd), smo skušali zmanjšati v povezavi s prijetno izkušnjo vodenja psa med odmorom po šolskem hodniku in kasneje po šolskem igrišču. V prejšnjih urah se je po vodnikovih navodilih naučila, kako pravilno voditi psa ob nogi, kako ga naučiti počakati na mestu in v različnih položajih in kako ga vzpodbuditi, da izvaja naučene veščine. Vse to je z vidnim veseljem, sprva nekoliko zadržano, kmalu pa sproščeno predstavila tudi učencem, ki smo jih srečevali v šolskem prostoru. Z njimi je v prisotnosti psa tudi lažje vzpostavila pogovor in bila sposobna daljše medsebojne komunikacije.

Občasno sem k uram za krajši čas povabila še kakšnega učenca z namenom, da vzpodbudim kooperativno igro oz. aktivnost, ki jo je učenka, kadar sem ji pri najinih prejšnjih urah ponudila to možnost, odklonila. Ob psu je prisotnost drugega učenca ni motila, prej nasprotno; dajala je občutek, da si takega srečanja želi, saj je imela možnost pokazati, kje in kako se psa poboža, kako se ga počee ipd., pripravljena pa je bila tudi sprejeti njegove pobude in želje po druženju s psom.

Po nekaj srečanjih smo ure začeli tako, da je učenka najprej prebrala psu pravljico, ki jo je sama izbrala. Branje je njeno močno področje, bere odlično, a zelo tiho, še posebej pretiho pa v razredni situaciji in v prisotnosti oseb, ki jih ni navajena. "Psu bom brala glasno, da me bo dobro slišal in razumel!" mi je pojasnila, še preden sem ji uspela dati kakršna koli navodila in jo vzpodbuditi h glasnemu branju. Brala je glasno, kot še nikoli do tedaj!

Ker je učenka tudi hipersenzibilna (preobčutljiva na zvok, še bolj pa na dotik in vonj), sva se z vodnikom dogovorila, da ji bo ponudil v "uporabo" čim več predmetov, s katerimi bo lahko negovala

psa ali pa se bosta z njimi skupaj igrala. Cilj je bil, da naj bi z izvajanjem aktivnosti, ki jih ima rada in jo pomirjajo, omilili občutljive dražljaje in zmanjšali nelagodje, ki ji ga ti sprožajo. Glede na prejšnje izkušnje smo pričakovali določen odpor. Zato je bilo za nas veliko presenečenje, kako hitro je sprejela in se dotikala predmetov, ki ji v vsakdanjih situacijah sprožajo neprijetne občutke in jih odklanja, se jih noče dotikati, ker so ji neznani ali pa samo mrzli, plastični, trdi, mokri ... Odpor do mrzlih slušalk je bil hitro premagan, ko je izvedela, da lahko z njimi psu posluša srčni utrip, prav tako odpor do plastične ščetke, s katero ga je krtačila ... Proti koncu našega druženja je ni več motilo, če jo je pes po naključju polizal po roki. V začetku je to težko sprejela, motil jo je vonj pasje slin in občutek mokrote, vidno se je vznemirila in kar nekaj časa sva morali umivati roko, da je bilo spet "vse v redu".

Ves čas našega dela sem izmenjevala informacije z razredno učiteljico, ki je prav tako opazila pozitivne spremembe v učenkinem vedenju in čustvovanju, pa tudi pri šolskem delu.

Bila sem v stiku tudi s starši in njihove povratne informacije o deklečinem odzivanju v domačem okolju so bile zame izredno pomembne in koristne pri načrtovanju naših dejavnosti. Ravno v času našega druženja s terapevtskim parom, psom in vodnikom, pa je deklica doživela hudo čustveno stisko zaradi nenadnih sprememb v domačem okolju. Ker se zaradi na začetku opisanih težav zelo težko prilagaja novim okoliščinam in se nanje odziva s strahom, tesnobo in jokom, so starši pričakovali buren odziv na novo nastalo situacijo. Po njihovem mnenju pa je bila deklečina stiska veliko manjša od pričakovane prav zato, ker je misli preusmerjala na srečanja s psom, ki se jih je nadvse veselila. Staršem je povedala, da komaj čaka, da gre v šolo, ker bo tam pes, h kateremu se bo ulegla in mu na uho zaupala svojo žalost. To je tudi storila takoj pri naši naslednji uri. Oba z vodnikom sva opazila, da ji je občutno odleglo. Sama pa sem ob tem pomislila, kako je tudi "naključje hotelo", da je bil pes pravi trenutek na pravem mestu, pri otroku, ki ga je prav takrat najbolj potreboval.

Moja skrb, da bo učenka težko sprejela zaključek programa in s tem odsotnost psa, pa se je tudi izkazala za odvečno. Povsem mirno je sprejela dejstvo, da bo pes prihajal na šolo k drugim otrokom in ne več k najini uri.

"Mogoče pa se bova še kdaj srečala na šolskem hodniku", mi je rekla, "in takrat ga bom objela."

Literatura

- Attwood, T. (2007). Aspergerjev sindrom, Priročnik za starše in strokovne delavce. Ljubljana: Megaton d.o.o.
- Hafner Krek, A. (2009). Spodbujanje močnih področij pri učencu z neverbalnimi učnimi težavami. Bilten društva Bravo, leto 5, št. 10, str. 42–43. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami Slovenije.
- Kenda, M. (2004). Ugotavljanje učnega stila pri učencu z neverbalnimi učnimi težavami, Strokovni prispevki, Društvo Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami, <http://www.drustvo-bravo.si/web/> (spletna stran društva)
- Košak Babuder, M. (2007). Neverbalne specifične učne težave - prilagoditve in strategije poučevanja pri vzgojnih predmetih. Učenci s specifičnimi učnimi težavami: skriti primanjkljaji – skriti zakladi. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Smukavc, G. (2005). Neverbalne specifične učne težave. Bilten društva Bravo, leto 1, št. 2, str. 15-16. Ljubljana: Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami Slovenije.
- <http://www.tackepomagacke.com/AAT.htm>

METODA USTVARJALNEGA GIBA KOT GIBNO-PLESNA TERAPIJA V OSNOVNI ŠOLI

Jerneja Langus, prof. raz. pouka, študentka spec. štud. Pomoč z umetnostjo

OŠ Simona Jenka Kranj, e-naslov: jerneja_langus@t-2.net

“Ples nam pomeni sproščenost, dobro počutje in zabavo!”

(učenci 3. razreda Osnovne šole Simona Jenka Kranj)

1. Metoda ustvarjalnega giba v osnovni šoli kot plesna terapija in preventiva

Ples mi že od nekdaj predstavlja zlitje telesnega izražanja in glasbene spremljave. Človeku omogoča, da se popolnoma sprosti in prepusti ritmu lastnega telesa. Z gibalnim izražanjem prikaže vse tisto, kar je včasih z besedami težko opisati, ponuja prosto pot in brezmejnost izražanja in ustvarjanja.

Sem profesorica razrednega pouka s sedemnajstletno prakso v osnovni šoli. Ker me gib in ples tako in drugače spremljata že skoraj celo življenje, sedaj študiram specialistični študij Pomoč z umetnostjo – smer gibalno plesna terapija na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Po končanem študiju bom pridobila naziv specialist za pomoč z umetnostjo – plesni terapevt.

Letos poučujem v oddelku podaljšanega bivanja, tako da imamo kar nekaj časa za ustvarjanje. Želim, da z učenci kar najbolj kvalitetno preživljamo prosti čas, kar jim ga ostane poleg pisanja domačih nalog. Ker imajo vsi učenci veliko potrebo po gibanju in sprostitvi, imamo ob sredah in petkih delavnice ustvarjalnega giba. Pri tem je telo izrazni medij, preko katerega poskušam nenasilno priti do vsakega posameznika, njegovih občutkov in doživljanja.

Pogosto so v razredih tudi otroci s specifičnimi učnimi težavami. V svojem funkcioniranju v razredu so zaradi svojih težav nemalokrat zagrenjeni, nesocialni, anksiozni, agresivni, težje predvidljivi.

S spoznavanjem lastnega telesa, njegovega položaja v prostoru, z gibanjem v njem skušam pomagati graditi otrokovo samozavest, zaupljivost, pozornost in koncentracijo. Otrok, ki je samozavesten, ki zaupa svojim sposobnostim, bo to izrazil z gibanjem telesa, s hojo, držo glave. Osnovni izraz samozaupanja je otrokov odnos do lastnega telesa.

Kot študentka specialističnega študija Pomoč z umetnostjo izvajam **delavnice z gibom in plesom kot preventivo z metodami plesne terapije v razredu**. Letos jih v razredu imenujemo **gibalnice**.

Metoda ustvarjalnega giba in plesa je ena od novejših oblik pomoči z umetnostjo, ki si na novo utira pot. To je področje, ki se hitro razvija tako v svetu kot pri nas.

Gibalno-plesna terapija je koristna za različne vzgojno zahtevnejše kategorije otrok, tako za otroke z vedenjskimi težavami, za otroke s specifičnimi učnimi težavami in posebnostmi v razvoju,

kakor tudi za otroke s telesno in duševno prizadetostjo. V vsakem razredu je prisoten otrok katere od teh kategorij, če le njegova težava ni prehuda za vključitev – inkluzijo v osnovno šolo.

Z vstopom v osnovno šolo se pokažejo otroci s specifičnimi učnimi težavami. Problemi teh otrok navadno vključujejo slabo telesno shemo, težave s koordinacijo in ravnotežjem, vedenjske težave in težave v zaznavanju. V načinu dela dajem poudarek na spodbujanju motivacije za učenje. To poskušam dosegati s pozitivno predstavo o sebi. Z integracijo v skupino jim na tak način ponujam možnost razvijanja socialnih sposobnosti, skupinskega reševanja problemov, razvijanja občutkov uspeha in zadovoljstva. Privzgam jim vzorce emocionalnih in fizičnih odgovorov na pozitiven in sprejemljiv način in s tem usposabljam otroke za kreativno vključevanje v družbo.

Včasih je zlasti negativna čustva lažje izraziti z umetnostnimi sredstvi kot neposredno v življenjski situaciji; v tem primeru preko metod gibalno-plesne terapije. Takšna terapija aktivira čustva, osvobaja duha in povzroča, da otrok naredi nekaj, kar sam hoče, in ne nekaj, kar mu je bilo naročeno od strani npr. učiteljice, sošolca.

Otroci, katerih starši so se pred otrokovim rojstvom ali po njem priselili v Slovenijo iz drugih delov nekdanje Jugoslavije, imajo v šoli mnogo težav. V najzgodnejšem otroštvu so se naučili maternega jezika, kasneje pa se vzporedno učijo tudi jezika in kulture naroda, kjer živijo. Te otroke pogosto imenujemo dvojezični otroci, pogost izraz v zvezi s to problematiko je tudi "otroci s posebnimi potrebami". Pri svojem delu pogosto opažam težave otrok zaradi omejene jezikovne zmožnosti. Ker se šolajo v drugem jeziku, kot ga govorijo doma, so mnogokrat v podrejenem položaju in potrebujejo nekaj let, da dosežejo nivo znanja slovenskega jezika, ki ga imajo sošolci, ki se šolajo v materinščini.

V letošnjem šolskem letu je v razredu, kjer poučujem, otrok s tovrstnimi specifičnimi učnimi težavami. Slabo obvlada slovenski jezik, zato se včasih nerazumljivo izraža, velikokrat ne razume navodil, ima težave pri analizi daljših besed na glasove in iz tega izhajajoče slabše branje in pisanje. Tehniko branja je sicer osvojil, velik problem pa je razumevanje prebranega, v daljšem besedilu se težko orientira. Pri opisovanju predvsem našteva, pridevnikov skoraj ne uporablja. Npr.: DREVO RASTE. DREVO JE NA TRAVNIKU. Zaradi nepoznavanja besedišča je v šoli nesamozavesten in slabo motiviran, počasen, s pomanjkljivo vztrajnostjo in velikokrat nespontan. Potrebuje veliko spodbud.

Glede na opisano problematiko sem že na začetku šolskega leta spoznala, da moja pomoč pri pisanju domačih nalog in ostalih šolskih obveznosti ne bo dovolj. Učenca sem sprejela takšnega, kot je, in mu ponudila več možnosti za samopotrjevanje in samozaupanje. Zavedam se, da mora svojo nacionalnost ohraniti in jo gojiti. Zato sem ga nekega dne prosila, da je v šolo prinesel nekaj predmetov od doma, katerih v Sloveniji običajno ne poznamo. Potem ko nas je vse naučil poimenovati te predmete v njihovem jeziku in ko smo v pogovoru našli tudi podobne slovenske predmete, smo bili pripravljeni na prvo multikulturno gibalnico z naslovom Vsi smo drugačni – vsi smo enaki. Naslednji teden je prinesel nekaj albanske glasbe itd.

Preko vseh teh dejavnosti sva se z učencem povezala na nek nov način, ko mi je lahko kot učiteljici v celoti zaupal. Ko se je iz tedna v teden preko metod ustvarjalnega giba in najinih pogovorov vedno bolj sproščal in spoznaval, je postajal bolj spontan in močno motiviran za omenjene dejavnosti. Njegova motiviranost se je sčasoma prenesla tudi na druge ure v šoli, ko je moral opravljati ostale šolske obveznosti.

Danes še vedno slabše bere in razume slovenski jezik, a njegov napredek je celosten; vedno je treba otroku pomagati najprej na socialnem in čustvenem področju, šele na tem lahko gradimo intelektualno področje.

V svetu danes obstajajo mnoge smeri plesne terapije, ki se povezujejo z različnimi psihološkimi šolami. Sama nekdanj predstavlja zlitje telesnega izražanja in glasbene spremljave. Človeku omogoča, da se popolnoma sprosti in prepusti ritmu lastnega telesa. Z gibalnim izražanjem prikaže vse tisto, kar je včasih z besedami težko opisati, ponuja prosto pot in brezmejnost izražanja in ustvarjanja.

“Umetnostna terapija je lahko primarni ali podpirajoči način pomoči, odvisno od potreb klienta in okoliščin. Namen gibalno-plesne terapije je mogoče opredeliti z naslednjimi značilnostmi:

- Prispeva k **samozavedanju**, ker omogoča oblikovanje ustrezne telesne slike, daje občutek notranje strukture, reducira impulzivnost, omogoča odkrivanje samega sebe, vzbuja zadovoljstvo s samim seboj, samozaupanje, občutljivost za neverbalne znake, daje možnost za izražanje čustev in domišljije skozi oblikovanje s telesom.
- Razvija **socialne sposobnosti**, torej socialno zavedanje, ker spodbuja stike z drugimi, zaupanje, občutljivost, sodelovanje, skupinsko reševanje problemov, upoštevanje pravil, delitev pozornosti, empatijo, vodenje in podrejanje, vzdrževanje pozornosti, sprejemanje stikov preko dotika, iniciativnost in sodelovanje v aktivnostih.
- Usposablja **za fleksibilne odgovore na emocionalna in fizična vprašanja** iz življenja, ki jih je mogoče posplošiti na veliko situacij.
- Izboljšuje funkcionalne in dinamične **elemente nevromuskularnih spretnosti**, kot so koordinacija, ravnotežje in prostorska orientacija.
- Nudi **integracijo zunanjih in notranjih dražljajev** in s tem prispeva k smiselnemu in ustreznemu organiziranju, interpretiranju ter ravnanju v objektivnem svetu.
- Privzga v vzorce emocionalnih in fizičnih odgovorov na pozitiven in sprejemljiv način, usposablja posameznika za **kreativno vključevanje v družbo in preprečuje konformizem**.

Med gibanjem delujejo telo, občutja in duh kot eno. Ustvarjanje z gibanjem omogoča posamezniku, da sam izbira in usmerja svoje vedenje, da se izkoplje iz utirjenih vedenjskih vzorcev, ki se na primer kažejo v njegovi hiperaktivnosti, ko v stalnem nemiru brez obstanka ne more konstruktivno sodelovati z okoljem (povzeto po Payne, 1992: 89).

2. Projekt “gibalnice”

Struktura gibalno – plesnih terapevtskih dejavnosti

V oddelku podaljšanega bivanja 3. razreda na Osnovni šoli Simona Jenka Kranj v šol. letu 2009/2010 izvajam v času usmerjenega prostega časa celoletni **projekt GIBALNICE**.

To so ustvarjalne kooperativne skupinske dejavnosti, ki potekajo enkrat do dvakrat tedensko v času od ene do dveh ur, glede na motivacijo skupine in posameznikov. Učenci skozi telesno–gibalno, govorno izražanje, komuniciranje in ustvarjanje rešujejo nek **skupni problem**. Te ustvarjalne kooperativne dejavnosti predstavljajo eno od tehnik ustvarjalnega mišljenja z uporabo giba.

Posamezno dejavnost pričnemo s preprostimi sprostilnimi in kontaktnimi igrami in se psihofizično sproščamo. Potem v skupinah rešujejo neko gibno–plesno nalogo. Teh nalog je lahko več. V tem delu se porajajo ideje, v skupini prihaja do močne zavzetosti za reševanje naloge. Rešitve zadane naloge neobvezno predstavijo ostalim skupinam. Zaključimo z umiritvijo in spontano refleksijo.

Te dejavnosti so ena od ravni gibno–plesne terapije. Tu je pojem terapija razumljen bolj v funkciji preventive kot v terapevtske namene.

Moje delo temelji na **celostni metodi poučevanja**, torej na razvijanju emocionalnega, intelektualnega in socialnega v otroku.

V naših šolah je telesno-gibalna inteligenca še vedno premalo cenjena; videti je, da ne razumemo, da je učenje preko telesne gibne govorice najbolj naravna oblika učenja pri otrocih.

Oblika dela v našem razredu je skupna, individualna in skupinska. Ustvarjalno-gibalne aktivnosti potekajo v eni skupini, sestavljeni iz vseh učencev razreda, v manjših skupinah ali v dvojicah. Koliko bo posamezni otrok prinesel v skupino, je odvisno od njegovih lastnosti in od vloge, ki si jo je zadal. To je proces, v katerem se posamezni otrok ob moji ustrezni usmeritvi in podpori postopno vključuje in prevzema odgovornejšo vlogo, se usklajuje s skupino, dopušča možnost drugim itd.

Cilji projekta:

- Spodbujam razvoj različnih sposobnosti pri posameznih učencih.
- Učenec preko gibanja kot dobrega sredstva za učenje določenih socialnih veščin ustvarja ugodno razredno klimo. Premagujem razlike med učenci in krepi povezanost med njimi.
- Učenec se uči zbranosti, zaupanja vase, lastne vrednosti (pozitivna samopodoba) z namenom povečevanja storilnosti.
- Pozornost se usmerja na določene dele telesa z namenom krepitve telesne sheme in razvoja grobe in fine motorike.
- Učenec se lahko sooča s svojimi občutki in čustvi z namenom krepitve moči lastnega jaza.
- Utrjuje se lastna odgovornost.
- Spodbuja se občutek varnosti.
- Poudarja se otrokova individualnost.
- Preko ponujenih prispodob in spodbud učenec lahko razvija lastno ustvarjalnost.

3. O raziskavi in rezultatih

Raziskovala sem zgoraj navedene cilje projekta Gibalnice.

Postopek

V raziskavi sem se posluževala sistematičnega opazovanja in analize opaženega vedenja otrok tretjega razreda, kjer poučujem. Sodelovalo je sedemnajst osemletnih otrok, osem deklic in devet dečkov. Praktično delo je temeljilo na aktivni udeležbi otrok in mene. Izvedeni gibalnici je sledila moja analiza z otroki. Pri tem so povedali, kako so se počutili, kaj jim je bilo všeč, kakšne težave so imeli itd. Velikokrat so mi ob koncu zgolj z utrujenimi, a srečnimi izrazi na obrazih vse povedali.

Vse dejavnosti smo izvajali v matični učilnici, to je prostor, na katerega so otroci navajeni. Če smo razmaknili klopi in stole, se je našlo dovolj prostora za kvalitetno izvedbo dejavnosti. Delavnica je potekala enkrat do dvakrat tedensko dve šolski uri, odvisno od časa, ki smo ga imeli na razpolago, vedno pa ob petkih, ko ni domačih nalog.

Po koncu dejavnosti smo imeli kratko evalvacijo, kjer so mi povedali, kaj jim je bilo všeč in kaj ne, kako so se počutili in kaj bi še lahko naredili. Velikokrat so na koncu ideje še kar vrele iz njih, sami so bili začudeni, kaj vse so preko giba lahko pokazali sebi in drugim.

Raziskovalni problem in ugotovitve

Uvajanje ustvarjalnega giba in plesa pri delu z učenci na nižji stopnjo osnovne šole

V zvezi z raziskovalnim problemom sem želela raziskati:

1. ali se med gibalnico učenci dobro počutijo, ali je moj pristop k dejavnosti ustrezen;
2. pri katerih vajah se najbolje počutijo in zakaj;
3. kako deluje skupina in kako posamezen učenec v njej.

V ta namen sem učencem po delavnici postavila tri vprašanja:

1. Kako se počutiš med gibalnico?
2. Katere vaje so ti najbolj všeč? Zakaj?
3. Kako se med gibalnico tvoji sošolci in sošolke obnašajo do tebe in drugih?

Odgovori:

1. Vsi učenci so napisali, da se med gibalnico počutijo sproščeno, umirjeno, zadovoljni s tistim, kar počnemo. Dva učenca sta napisala, da se počutita utrujeno in zamišljeno, trije se počutijo, kot da so v postelji. Dva učenca se po gibalnici počutita sproščena in sveža.

2. Pet učencev je napisalo, da so jim vse vaje všeč, šestim učencem je najbolj všeč zavozlanka, šestim "delanje" predstave, po dva učenca sta napisala, da jima je najljubše sestavljanje strojev iz teles, sestavljanje plesov in pravljič in poslušanje pravljič. En učenec ima najraje počivanje.

Zakaj?

- Ni dolgčas.
- Uživam v dobri družbi.
- Ker se popolnoma umirim.
- Ker imamo veliko dobrih idej.
- Ker imamo odeje in se uležemo.
- Ker je zabavno.
- Ker se valjamo po tleh.
- Ker je treba premisliti, kam boš šel, da bo zanimivo.
- Ker je treba premisliti, kam je treba iti, da bo nastal krog.
- Dobro se razumemo.

3. Moji sošolci in sošolke se do mene in drugih obnašajo na naslednje načine: dobro (3), lepo (5), tako, kot so razporeženi (1), me pohvalijo (1), včasih se prepiramo in včasih se tudi jaz prepiram (2), komu kaj ni všeč, a jaz se strinjam (1), itd.

Moj pristop se je izkazal za uspešnega in produktivnega. Cilji projekta so bili realizirani. Otroci so bili vsakokrat pripravljeni sodelovati. Preko dejavnosti so se vedno znova sprostili, začutili svoje telo in se prepustili svojemu lastnemu ustvarjanju. S svojimi telesi so oblikovali bolj ali manj drzne oblike, včasih so ideje kar vrele iz njih. Velikokrat so pogumnejši za sabo potegnili tudi tiste otroke, ki so bili nezaupljivi, boječi ali slabše motivirani.

Uporabljali so vse ravni gibanja po prostoru. Pri tem so se velikokrat bolj kot deklice vživeli dečki. Takrat so zavzeli več prostora kot one.

Sčasoma niso potrebovali več dodatnih navodil, naloga se jim je zdela samoumevna, vedno bolj smiselno so usklajevali svoje predloge v skupini.

Včasih so rešitve določenega problema pokazali ostalim, ni pa bilo nujno. Velikokrat je bil pomembnejši proces nastajanja in reševanja neke naloge kot glavni gibni izdelek.

4. Sklepne ugotovitve in razmislek

Z raziskavo sem v celoti utemeljila pozitivne učinke metode plesno-gibalnega ustvarjanja kot preventivne pomoči z umetnostjo v razredu. Vidni so rezultati v spremenjenem počutju in obnašanju otrok. Posebna pozornost je bila namenjena otrokom s specifičnimi učnimi težavami in vzgojno zahtevnejšim otrokom. Brez težav so se vključevali med ostale, vidna je bila vedno večja povezanost celotne skupine. Z delovanjem v skupini sem vsem otrokom:

- ponudila poti za iskanje novih načinov reševanja problemov,
- spodbujala posameznikovo in skupinsko motivacijo,
- ponudila možnosti za pridobivanje pozitivne samopodobe,
- s tem pa omogočila vsakemu posameznemu otroku osebno rast.

Slovenski izobraževalni sistem je zelo storilnostno naravnan. Pozabljamo na medsebojne odnose, na socialno učenje. Zaradi te storilnostne naravnosti učitelju ostaja premalo časa za dejavnosti, ki nimajo predpisanega načrta; za poslušanje in doživljanje resnične otroške narave, njihovih misli in besed. Poti do cilja je veliko. Šolski sistem si vedno izbere tisto najhitrejšo, ki pa ni vedno najboljša. Gibno-plesna terapija skozi metodo ustvarjalnega giba sprejema tudi tiste otroke, ki razmišljajo drugače, ki najdejo svojo samouresničitev na svoj način.

“Metoda ustvarjalnega giba učitelja in učenca ne omejuje v obvladovanju danih gibalnih vzorcev, ampak spodbuja k stalnemu iskanju novih načinov izražanja v ustvarjalnem procesu posameznika in skupine” (Kroflič, 1999: 233).

5. Zaključek

Kot diplomantka Pedagoške fakultete sem pred leti v svoji diplomski nalogi pod mentorstvom dr. Brede Kroflič raziskovala, kako bi se učne vsebine predmetov v osnovni šoli (1.-5. razred) lahko udeleževale preko giba. V nalogi sem pokazala, da se da skoraj vsaka učna vsebina udeleževati preko giba. Z znanjem in malo domiselnosti ter dobre volje se da vplesti metodo ustvarjalnega giba v vsakodnevno prakso v osnovni šoli.

Vendar ta metoda potrebuje usposobljeno in ustvarjalno osebo. Človeka, ki se zna ustaviti in prisluhiti, ki je lahko za nekaj časa igriv kot otrok in hkrati celovito zgrajena oseba z močno hrbtenico. Večini učiteljev se ne ljubi z otroki valjati in plaziti po tleh, zato menim, da ta metoda v šoli še ni tako uveljavljena.

Očitno spadam v tisto drugo skupino učiteljev, ki to počnemo. Pomembno se mi zdi začeti delati sledi. Mogoče bodo nekega dne prišli meni podobni, ki bodo stopali po teh sledeh. In iz sledi naredili pot. Če ne bi bilo sledi, pot ne bi bila mogoča.

Literatura

- Kroflič, B. (1999). Ustvarjalni gib – tretja razsežnost pouka. Učinki ustvarjalnega giba na nekatere vidike intelektualnega, emocionalnega in socialnega razvoja otroka. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Kroflič, B., Vogelnik, M. (1998). Pomoč z umetnostjo na področju zdravstva, socialnega varstva in šolstva. Znanstveno raziskovalno središče Koper.
- Nacionalno poročilo PISA 2006. Naravoslovni, bralni in matematični dosežki slovenskih učencev. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Payn, H. (1992.) Dance movement Therapy. Theory and practice. London and New York: Routhledge.
- Svetina, J. (1990). Slovenska šola za novo tisočletje. Radovljica: Didakta.

ODPRAVLJANJE SUT S POMOČJO KIBERNETIČNE METODE

Silva Škoberne, prof. def.

OŠ Prebold, e-naslov: silva.skoberne@guest.arnes.si

Povzetek

Prispevek predstavlja novo metodo zgodnjega opismenjevanja in razvijanja matematičnih predstav v začetnem obdobju redne osnovne šole. Z njo razvijamo številske predstave in glasovno zavedanje z zavestnim gibanjem določenih delov telesa. Vse izhaja iz otroka, njegovega zavedanja lastnega telesa. Proces osvajanja računanja, branja in pisanja poteka pri kibernetični metodi po točno določenem zaporedju. Metoda je primerna za otroke s SUT in drugimi težavami, pa tudi za uporabo pri vsej populaciji otrok.

1. Uvod

Zgodnje opismenjevanje in razvijanje matematičnih spretnosti se začne že v predšolskem obdobju. Otrok opazuje svojo okolico, jo spoznava preko vseh svojih čutil, spoznava osnovne matematične pojme in poskuša oponašati zvoke iz okolice. Že od rojstva naprej se razvijajo določene preddispozicije, ki so kasneje v šoli zelo pomembne za uspešno delo in napredek otroka. Otroci s specifičnimi učnimi težavami imajo težave pri zgodnjem opismenjevanju in učenju osnovnih matematičnih spretnosti. Kibernetična metoda tu predstavlja enega izmed načinov, kako otroka s takšnimi težavami naučimo osnovnih pomembnih spretnosti z razumevanjem.

2. Opis kibernetične metode

Kibernetično izhaja iz besede "kybernetes" in pomeni krmarja na ladji pri starih Grkih. Pri pisanju, branju in računanju otroci vodijo (krmilijo) različne dele telesa, predvsem usta in roke. Kibernetična metoda se zato osredotoča na zavestno krmiljenje le-teh. V središču učnega procesa je učenje skozi gibanje ob podpori različnih čutov. Kibernetična metoda se je razvila iz poučevanja otrok z različnimi učnimi težavami in z uspehi pri teh otrocih se je kasneje posplošila na celotno populacijo otrok.

2.1. Štetje in računanje

Vaje štetja pri kibernetični metodi izvajamo ob pomoči prstov na rokah, in sicer vedno od leve proti desni. S štetjem torej pričnemo pri mezinu leve roke. Pri tem je zelo pomembno, da ima otrok primerno razvito fino motoriko prstov in orientacijo na sebi. Oboje razvijamo po kibernetični metodi že v predšolskem obdobju.

Najprej štejemo v obsegu do deset, in sicer naprej in nazaj. Za vsako število, ki ga izgovorimo, moramo premakniti točno določen prst. Prvi prehod, ki ga otroci spoznajo, ni prehod čez prvo desetico, pač pa prehod čez pet, ki je zelo dobro viden, saj se morajo pri štetju prestaviti z ene na drugo roko. Ko otroci znajo šteti po ena, pričnemo s štetjem nazaj in naprej po korakih (po dva, tri). Zelo pomembno je, da številke, ki jih kažemo s prsti, zraven tudi izgovarjamo. Otroci najprej osvojijo štetje v prvi desetici, nato pa lahko štejemo do 20, in sicer tako, da otroci sedijo po parih

ter štejejo prste na štirih rokah. V naslednji fazi se učenci seznanijo tudi z zapisom števila – simbolom.

Ko otroci osvojijo štetje s prsti, ponazarjamo števila tudi s paličicami. Paličice, ki jih povežemo v šop po deset, predstavljajo desetice, tiste, ki jih povežemo v šop po sto, pa stotice. Učenci pri pouku z njimi ponazarjajo različna števila, ki jih nato izgovorijo in zapišejo. Pomembno je, da si otroci za določeno številko predstavljajo točno določeno količino, zato največ časa posvetimo štetju paličic oziroma prstov, ob glasnem izgovarjanju števil, šele ko so predstave utrjene, lahko utrdimo zapis le-teh. Ob vajah štetja delamo še različne vaje dopolnjevanja, razčlenjevanja, dodajanja in odvzemanja števil.

Na ta način otroci, seveda v višjih razredih, spoznavajo števila do 100 in več. Na podoben način se učijo tudi seštevanja in odštevanja. S pomočjo preštevanja prstov in paličic utrjujejo poštevanko, delijo ter rešujejo besedilne naloge. Postopek učenja sicer traja nekoliko dlje časa, vendar je izredno učinkovit, saj se otroci naučijo računati z vsemi računskimi operacijami z razumevanjem. Avtomatizaciji računanja s pomočjo prstov in paličic namenimo 90 % vsega časa pri pouku matematike. Učencu odvezamemo omenjene “računske pripomočke”, ko opazimo, da si z njimi ne pomaga več, ampak računa, ne da bi jih gledal, torej na pamet.

2.2. Branje in pisanje

Otroci s pomočjo različnih zanimivih iger raziskujejo svoja govora in spoznavajo njihov namen. Kasneje se seznanijo tudi s piktogrami, slikovnimi prikazi položajev govoril pri posameznih glasovih. Najprej se učijo izgovarjati lažje glasove, katerih piktogrami se medsebojno zelo razlikujejo, nato pa se naučijo tudi tistih glasov, ki so si glede na položaj govoril zelo podobni (npr. b in p). Črkam pri izgovoru nikoli ne dodajamo polglasnika, saj le-ta kasneje predstavlja oviro pri spajanju glasov v besede. Otroci lahko že kmalu s pomočjo piktogramov “zapišejo” besede, ki so nekoliko krajše in izhajajo iz besedišča, ki je otroku znano in blizu. Učitelj otrokom sestavlja besede iz piktogramov, oni pa jih nato “preberejo”. Pri tem glasove izgovarjajo zelo počasi, z gibi govoril pri izgovoru posameznega glasu pa nekoliko pretiravajo. To pomeni, da denimo pri izgovoru glasu “a” zelo široko odprejo usta, pri izgovoru glasu “l” pa potuje konica jezika za zgornje zobe, usta pa so tako široko odprta kot pri glasu a.

Pri učenju uporabljamo različne igre, ki naredijo učne urice zanimivejše. Otrokom lahko pripravimo nekaj piktogramov, ki predstavljajo določeno besedo in ki jih morajo otroci prebrati ter poiskati sliko, ki jo beseda označuje (npr. slika mame k piktogramu m-a-m-a).

Otroci s temi vajami zavestno vadijo gibanje govoril, spoznavajo posamezne glasove in se učijo vezanega branja ob piktogramih. Kasneje se naučijo ob piktogramih zapisovati tudi črke. Pri tem je pomembno, da glas preko piktograma povežejo s črko. Kibernetična metoda pa ponuja seveda še veliko več, saj se opismenjevanje ne konča s prepoznavanjem glasov in zapisovanjem črk. Temu namreč sledi trening branja in pravičnega pisanja. Ta temelji na jasno začrtanih ciljih, ki jih mora posameznik doseči ob njegovem zaključku. Trening je zelo uspešen tudi pri starejših otrocih, saj lahko izboljša težave tako pri pisanju in branju. Izvaja se vsak dan in naj ne bi trajal več kot 10 minut. Trening se lahko izvaja v šoli ali doma. Uspehe s tem treningom so dosegli tudi pri otrocih z disleksijo in drugimi težavami na govorno-jezikovnem področju.

3. Sklep

Kibernetična metoda predstavlja novost na našem področju. V šolskem letu 2006/07 sta se z njo spoznali dve šoli v Sloveniji v okviru inovacijskih projektov Zavoda za šolstvo. V tem času je na

OŠ Prebold nastalo že kar nekaj gradiv, ki so prirejena za naše govorno področje. Sama sem imela kar nekaj otrok, ki so s pomočjo te metode izboljšali svoje številske predstave, govor in zapis besed. Znanje, ki ga imamo, želimo razširiti tudi na ostale šole v Sloveniji.

Literatura

- Dreher, H., Dreher-Spindler, E. (2001). Lesen und Rechtschreiben. Grundlagen. Rottenburg: Rottenburger Verlag.
- Dreher, H., Dreher-Spindler, E. (2002). Die Werkzeuge der Kybernetischen Methode in sechs Heften. Rottenburg: Rottenburger Verlag.
- Dreher, H., Dreher-Spindler, E. (2001). Eine Einfuehrung in die Kybernetische methode. Skriptum 2001/Band 1 zum Akademielehrgang ueber die Kybernetische Methode. Klagenfurt: Paedagogischen Institut in Klagenfurt.
- Spindler, E., Dreher, H. (1996). Rechnen lernen mit Kybernetischen Methode. Rottenburg: Rottenburger Verlag.

RAZVIJANJE MATEMATIČNIH VEŠČIN S POMOČJO MONTESSORI MATERIALOV

Nataša Vanček, mag., prof. def., Montessori učiteljica

OŠ Vencija Perka Domžale, e-naslov: natasa.vancek@guest.arnes.si

Metoda Montessori je pedagoški koncept, ki ga je predlagala Maria Montessori pred skoraj sto leti in ga je sama poimenovala "*pomoč naravnemu razvoju otroka*". Je mnogo več kot samo metodološko-didaktični model. Na teoretski ravni namreč združuje vsa najmodernejša spoznanja o kognitivnem, socialnem, moralnem in čustvenem razvoju otroka. Otroka spremlja od prvega dne življenja preko različnih razvojnih faz, ki jih poimenuje "*občutljiva obdobja*", do zrelosti (Kobal, 2009: 30).

Osrednja misel pedagogike Montessori je brezpogojno zaupanje v sposobnosti in notranjo energijo otroka, ki je celota fizičnega in umskega in v katerem se inteligenca začne razvijati preko gibanja in uporabe čutov (*Sledi otroku, on ti bo pokazal pot*). Glavni cilj izobraževanja je razvijati energije in sposobnosti otroka, da bo lahko optimalno napredoval in stopal po poti neodvisnosti (*Pomagaj mi, da naredim sam!*). Temeljna predpostavka pedagogike Montessori je, da je otrok sposoben samoizgradnje in samovzgoje s pomočjo učitelja, ki je usposobljen za raziskovanje in opazovanje otrok, ki otroku pomaga, da dela in se uči sam v skrbno pripravljenem okolju. Otroku omogočimo svobodno gibanje v okolju, kjer samostojno izbira aktivnosti (Montessori, 2006: 62).

Vzgojno-izobraževalni proces po metodi Montessori poteka med tremi enakovrednimi dejavniki: otrok, učitelj in okolje. Med njimi prihaja do interakcij, ki omogočajo spreminjanje vsakega od njih. V okolje so vključeni tudi t. i. materiali Montessori, ki so nastali kot plod dolgoletnega raziskovanja in preizkušanja v različnih šolah po svetu in so jih izbrali otroci. Maria Montessori jih imenuje **razvojni materiali**, saj so narejeni za otroke, da razvijajo določene spretnosti, sposobnosti in mišljenje. Materiali niso namenjeni učitelju, da bi jih uporabljal pri poučevanju, temveč izključno otrokom, ki svobodno manipulirajo z njimi.

Najpomembnejše mesto med njimi prav gotovo zavzemajo strukturirani materiali za vzgojo čutov in za razvoj logično matematičnega mišljenja. Vsak material se otroku najprej predstavi na sistematičen način, preden otrok začne z njim samostojno manipulirati. Temeljna značilnost materialov Montessori je gotovo **izolacija ene same lastnosti** oz. značilnosti, kar pomeni, da material razvija eno sposobnost/veščino. Večina materialov vključuje **kontrolno napake**, kar pomeni, da otroku omogoča povratno informacijo o pravilni uporabi ali rešitvi, ne da bi za to potreboval učitelja. Značilnost materialov Montessori je tudi njihova privlačnost (*Stvari, ki govorijo*) in "aktivnost". Material mora biti primeren za lastno aktivnost otrok, (tj. da ga lahko otroci uporabljajo sami brez pomoči odraslega) in da otroka motivirajo k dejavnosti. Pomembna lastnost razvojnih materialov je tudi njihova preprostost, "omejitev" v smislu omejitve dražljajev. To pomeni, omejeno število materiala (omogoča preglednost) in preprostost le-tega (Montessori, 2007: 116).

Na šoli smo pred tremi leti začeli z uvajanjem elementov pedagogike Montessori pri pouku v prvi triadi. Materiale Montessori tako vsakodnevno uporabljam pri svojem delu z otroki s specifičnimi učnimi težavami za razvijanje matematičnih veščin, opismenjevanje, korekcijo bralno-napisovalnih motenj idr. Katero vrsto materiala uporabim, je odvisno predvsem od otrokovih težav.

Otrokom vedno najprej pokažem, kako se material uporablja. Predstavitev je nazorna in sistematična, pri predstavitvi uporabljam malo besed, poudarim samo najpomembnejše pojme. Na tak način se otroci lahko osredotočijo na vizualno predstavitev, kar omogoča boljše pomnjenje. Ko so otroci dovolj vešč deli z materialom, si ga lahko tudi sposodijo in ga uporabljajo samostojno v razredu. Po pouku ga vrnejo na svojo mesto (v kabinetu). Navajam jih na spoštljivo ravnanje z materialom in razvijam odgovornost, da sami poskrbijo, da se material nepoškodovan vrne.

V prispevku se bom osredotočila na materiale za razvoj logično matematičnega mišljenja, čeprav uporabljam materiale za vsa področja (vzgoja čutov – senzorika, jezik, kozmična vzgoja). Vsi otroci, otroci s specifičnimi učnimi težavami pa še bolj, potrebujejo pri učenju matematike veliko konkretizacije, kompleksne in abstraktne pojme razumejo lažje s pomočjo ponazoritev in praktičnega materiala. Maria Montessori je bila mnenja, da ima otrok poleg “filozofskega uma”, ki se kaže v učenju jezika, tudi “matematični um”. Že po naravi naj bi bil človekov um matematični, kar se kaže v naravni ljubezni otroka do matematičnih konceptov. Zato je razvila posebne strukturirane razvojne materiale, ki so materializirane abstrakcije in razvijajo matematični um (Raapke, 2006: 119). Trdila je, da sta roka in um tesno povezana, zato je zagovarjala tezo, da se mora znanost (matematika) poučevati preko rok – dela z rokami (od konkretnega materiala k abstraktnemu). Avtorica leta 1948 zapiše: “*Človeška inteligenca ni več naravna inteligenca, temveč je matematična inteligenca. Brez vzgoje in razvoja matematike si ni mogoče predstavljati razvoja in napredka našega veka*” (Kobal, 2009: 44).

Opažam, da imajo otroci, ki delajo z materiali Montessori, pri matematiki manj težav, snov bolje razumejo, znanje je bolj utrjeno, pomnjenje pa učinkovitejše. V nadaljevanju bom opisala matematični material, ki ga pri svojem delu največ uporabljam.

Začetni material za uvod v številsko opismenjevanje (spoznavanje števil) so **števne palice**, ki sovpadajo s števili in hkrati rastejo po dolžini, postopoma enoto za enoto. Tako pomagajo otroku pri sprejemanju koncepta, da se z dodajanjem ene enote poveča število, ki ga moramo razumeti kot novo množico (celoto). Števne palice dajejo otroku absolutno in relativno predstavbo o vrednosti števil (Montessori, 2007: 292). Posamezno količino predstavi kot celoto, v kateri pa so razvidne tudi posamezne enote (rdeče-modri odseki). Na primer, palica pet je en sam kos, ki ustreza številu pet, vendar se zaradi menjave rdečih in modrih odsekov dobro vidi pet ločenih enot. Otroci tako razvijejo povezavo med številom in količino (Kobal, 2009: 51). Števne palice so primerne tudi za kombinacijo dveh ali več palic (npr. palica 2 in 3 sestavljata po dolžini palico 5) in tako ponazorimo uvod v seštevanje in odštevanje. Ko otrok spozna delo s palicami, uvedemo še zapisane števke in tako razvijamo asociacije med zapisanim simbolom in količino.

Za seštevanje in odštevanje s prehodom čez desetico (v obsegu do 18) je Montessorijeva razvila posebno **desko s tabelo za seštevanje in odštevanje**. Na deski zgoraj so natisnjena števila od 1 do 18, deska je razdeljena na majhne kvadrate v obliki tabele. Deski so priloženi modri in rdeči leseni trakovi, ki predstavljajo števila od 1-9. Z dodajanjem modrih in rdečih trakov na deski (npr. modra 5 + rdeča 7) odčitamo rezultat na tablici (12). Pri odštevanju lahko uporabimo še bele trakove, s katerimi si pomagamo pri nastavljanju računov. Material posebej nazorno prikaže prehod čez desetico in otroku zaradi geometrijske predstavitve števil olajša učenje začetnih računskih operacij.

Za utrjevanje številске vrste (štetje naprej, nazaj) pogosto uporabljam **pisane biserne palčke**. Na vsaki palčki je nanizanih različno število biserov (od 1 do 9) in vsaka palčka ima svojo barvo. Palčke predstavljajo količino, kateri prirejamo ustrezen simbol za število. Otrok se na tak način orientira v številski vrsti v obsegu do 10, kar predstavlja osnovo za pojmovanje večjih števil in

utrjuje povezavo število – količina. Ugotavlja predhodnik in naslednik števila ter razmerja med posameznimi števili v številski vrsti (večje – manjše).

Za razumevanje decimalnega sistema uporabljam t. i. **zlate bisere (banka zlatih biserov)**. Zlati biseri so ključ za spoznavanje in osvajanje decimalnega sistema. Na ozkem lesenem pladnju so od desne proti levi razvrščene naslednje skupine biserov: Ena (enica) – en biser, Deset (desetica) – palčka iz 10 biserov, Sto (stotica) – kvadrat iz 10x10 biserov, Tisoč (tisočica) – kocka iz 10x10x10 biserov.

Otroci z delom z zlatimi biseri pridobijo in utrdijo količinsko predstavo ter poimenovanje za vsako skupino biserov (ena, deset, sto, tisoč); vidijo in otipajo razliko med desetiškimi enotami, s preštevanjem odkrivajo, koliko manjših skupin je vsebovanih v večji sosednji skupini. Prav tako jih lahko uporabljajo pri računskih operacijah z večjimi števili (seštevanje, odštevanje), kar jim zelo olajša začetne težave. Poleg *“banke zlatih biserov”* uporabljam tudi **simbole za desetiške enote** od 1 do 9000, to so na kartončkih napisani večkratniki desetiških enot. Enice so zelene, desetice modre, stotice rdeče in tisočice ponovno zelene. Številski simboli se uporabljajo za prirejanje količin (biserov) k ustreznemu simbolu (asociacija simbol-količina). Ker je biserov veliko, otroci lahko tudi zelo velikim številom (npr. 9876) prirejajo konkreten material in na tak način pridobijo čisto konkretno in ustrežnejšo predstavo o sestavi velikih števil. Simboli desetiških enot se uporabljajo tudi za sestavljanje in branje velikih števil. Številu najprej priredimo ustrezno število biserov, ki jih opremimo še z zapisanimi simboli. Nato se kartončki polagajo drug na drugega, začenši z največjim. Otrok tako lažje razume zapis velikih števil, pridobi uvid, iz koliko mestnih vrednosti je posamezno število sestavljeno in kako si mestne vrednosti sledijo. Na tak način otroci manj zamenjujejo mestne vrednosti (enice, desetice itd.), saj pridobijo čisto konkretno izkušnjo o sestavi števil.

Materiala, ki služita k boljši materializaciji številске vrste, sta tudi t.i. **stotiška veriga in tisočiška veriga**. Stotiška veriga je veriga, sestavljena iz sto zlatih biserov (deset palčk po 10 biserov), s katero otrok utrjuje orientacijo na številski vrsti, spoznava odnose med števili, se uri v štetju in spoznava sestavo števil v obsegu do 100. Poleg so tudi puščice s števili (E od 1-9, D od 10-90 in stotica), s katerimi se števila priredi ustrezni količini. Za prikazovanje mestnih vrednosti se uporabljajo vedno iste barve (zelena, modra, rdeča). Tisočiška veriga je veriga sestavljena iz tisoč zlatih biserov (sto palčk po 10 biserov), način dela je enak kot pri stotiški verigi.

Otroci s SUT imajo ponavadi velike težave pri orientaciji na številski vrsti v obsegu do 100 in več. Z uporabo zlatih biserov opažam, da hitreje razumejo abstraktnost števil, imajo manj težav pri orientaciji na številski vrsti in pridobijo ustrezen uvid v sestavo decimalnega sistema.

Zelo uporaben material so t. i. **Seguinove deščice**, to sta dve leseni deščici, na katerih je devetkrat natisnjeno število 10, in devet lesenih ploščic, na katerih so natisnjeni simboli od 1 do 9, ki jih lahko vstavljamo na mesto enic (prekrivamo število 0). Otroci oblikujejo števila od 11 do 19 s pomočjo bisernih in pisanih bisernih palčk in jih nato nastavijo še na Seguinovi deščici (npr. število 11 sestavijo iz bisernih palčk, nato vzamejo ploščico 1 in vstavijo na prvo natisnjeno število 10, tako da prekrijejo 0). Na tak način spoznavajo simbole za števila od 11 do 19 in števila memorirajo. Konkretni predstavitvi števila sledi še simbol oz. zapis, na tak način se vzpostavi asociacija med količino in simbolom (zapisom). Druga serija Seguinovih deščic služi oblikovanju in memoriranju števil v obsegu do 99 (na dveh lesenih deščicah so natisnjena števila 10, 20, 30 ... do 90, zraven je še devet lesenih ploščic s števili od 1 do 9). Otroci utrjujejo zaporedje števil od 11 do 99. Zelo primerne so za otroke, ki zamenjujejo enice in desetice, zato so njihovi zapisi števil pogosto napačni. Seguinove deščice nazorno pokažejo sestavo določenega števila, saj natisnjene

desetice nudijo stalno vidno oporo; vstavljajo se samo enice. Tako otrok lažje vzpostavi vidno in slušno povezavo.

Za učenje množenja se uporablja posebna **deska za množenje** z utori. Zgoraj so natisnjena števila, v odprtino na levi strani vstavljamo ploščico s številom, s katerim želimo množiti. Na ustrezno zgoraj zapisano število položimo rdeč žeton, da označimo, do kod vstavljamo kroglice. V utore vertikalno vstavljamo zahtevano število rdečih kroglic (npr. 5×4 – na število 5 položimo rdeč žeton, v predalček vstavimo število 4, v utore vstavljamo vsakič po štiri kroglice. Vstavljamo jih samo do števila označenega z rdečim žetonom). To predstavlja dobro predpripravo na avtomatizacijo poštevanke. Podoben material se uporablja tudi za deljenje (**deska za deljenje**), le da so tam števila zapisana zgoraj in levo na tablici. Ob številih zgoraj vstavimo ustrezno število figuric (delitelj; npr. 3) V lonček damo število zelenih kroglic (količnik), ki jih želimo razdeliti (npr. 27). V utore vstavljamo vodoravno zelene kroglice, po principu vsaka figura dobi isto število kroglic. Otrok tako na preprost način raziskuje in spozna princip deljenja/množenja, ta material se uporablja predvsem v uvodni fazi.

Po lastnih izkušnjah ocenjujem, da je taka oblika dela učinkovita in uspešna. Otroci zelo radi uporabljajo navedene materiale, saj zanje predstavljajo dobrodošlo spremembo pri učenju matematike. Omogočajo učenje brez stresa in razvoj ustreznih številskih predstav, upoštevajo specifičnost otrokovih razvojnih potreb in postopoma razvijajo ustreznejše miselne strategije reševanja matematičnih problemov (od konkretnega k abstraktnemu), kar posledično pomeni tudi boljše strategije računanja. Otroci postanejo samozavestnejši in samostojnejši v učnem procesu. Znebijo se strahu pred matematiko, kar predstavlja ključ do uspeha.

Literatura

- Montessori, M. (2006). *Srkajoči um*. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje in kulturo.
- Montessori, M. (2007). *Die Entdeckung des Kindes*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Raapke, H.-D. (2006). *Montessori heute*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kobal, H. (2009). *Maria Montessori in njen prispevek k poučevanju matematike v predšolskem obdobju* (diplomsko delo). Ljubljana: Filozofska fakulteta.

DOBRA PRAKSA – POMOČ IN PODPORA PRI KOMBINIRANIH MOTNJAH

PRIMANJKLJAJ POZORNOSTI IN MOTNJA HIPERAKTIVNOSTI V PREDŠOLSKEM OBDOBJU

Sergeja Zemljarič, univ. dipl. ped.

Vrtec Galjevica, Ljubljana, *e-naslov*: sergeja.zemljari@gmail.com

Uvod

V prispevku bomo pisali o primanjkljaju pozornosti in motnji hiperaktivnosti (angl. Attention Deficit Hyperactivity Disorder; v nadaljevanju: ADHD)¹ v predšolskem obdobju. V začetku prispevka bomo predstavili definicijo ADHD, ki jo je opredelila Ameriška psihiatrična zveza. Sledila bo predstavitev možnih vzrokov za nastanek ADHD, ki se bodo prepletali s prepoznavnimi znaki obravnavane motnje. Ob koncu pa bomo predstavili intervencije za delo z otroki s postavljeno diagnozo ADHD, ki jih navajajo tri različne študije.

Definicija, vzroki in prepoznavni znaki ADHD

Ameriška psihiatrična zveza je leta 1994 zapisala, da je jedro ADHD v nenehnem vzorcu nepozornosti in/ali hiperaktivnosti, ki se pojavlja pogosteje in intenzivneje, kot lahko opazimo pri posamezniku na primerljivi razvojni stopnji. Diagnoza ADHD se postavi posamezniku, pri katerem so zraven zapsanega navzoči dodatni znaki – netipično funkcioniranje osebe se mora pojavljati v dveh ali več okoljih, disfunkcije niso posledica razvojne nezmožnosti, razvojne okvare ali neprimerne okolja ali drugih psiholoških motenj (Radcliff, 2000: 4). Klasifikacija Ameriške psihiatrične zveze DSM-IV (angl. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) razvršča kriterije za postavitve diagnoze v dve glavni podskupini, na osnovi česar opredeljuje tri podkategorije težav:

1. predvsem izražena "pomanjkljiva pozornost",
2. predvsem izražena "hiperaktivnost in impulzivnost",
3. kombinirana oblika, ko so pri otroku zelo izrazite težave hkrati na področju pozornosti, hiperaktivnosti in impulzivnosti (Rotvejn Pajič, 2002: 31).

Ni enotnega mnenja, kaj točno je ADHD, prav tako ni soglasja, kateri so razlogi za nastanek. Nekateri raziskovalci in teoretiki vidijo ADHD kot kognitivno motnjo, motivacijsko motnjo ali celo kot mit (Cherkes – Julkowski, Sharp, Stolzenberg, 1997 v Radcliff, 2000). Drugi menijo, da je to primanjkljaj, nered ali nefunkcionalnost v upravljanju s pozornostjo (Greene in Barkley, 1996 v Radcliff, 2000). Od 90-ih let naprej se izvajajo nevrološke raziskave, ki ugotavljajo razlike med otroki z ADHD in otroki brez ADHD (Teicher in sod., 2000; Rapoport, 1996; Brocki, Nyberg, Thorell, Bohlin, 2007; Alderson, Rapport, Hudec, Sorver, Kofler, 2010). Navkljub zapisanemu pa večina strokovnjakov soglaša z zapisom, ki ga najdemo pod kriterijem A v DSM-IV, tj. pogoste težave pri

¹ Ob tem želimo opomniti, da nekateri strokovnjaki, ki se s to motnjo ukvarjajo v našem prostoru, namesto termina ADHD uporabljajo sinonim hiperkinetična motnja (npr. Rotvejn Pajič, 2002: 30).

organizaciji dejavnosti in nalog, pogosto neposlušanje navodil, pogost fizičen ali verbalni nemir, pogosto motenje drugih (Ameriška psihiatrična zveza 1994).²

Islandska avtorica J. Einarsdottir (2008) v svojem članku išče razloge za porast otrok s postavljeno diagnozo ADHD v zadnjih letih v Islandiji, ki se večinoma zdravijo s tabletami, kot sta Ritalin in Concerta. Piše, da je javnost razdeljena med dvema skrajnostma tako glede zdravljenja kot pojasnjevanja ADHD. Na eni strani so zagovorniki biološke perspektive, ki menijo, da ADHD povzroča nevrološko in kemično neravnovesje v možganih in kot najučinkovitejše zagovarjajo zdravljenje ADHD z zdravili (Anderson, 1996; Barkley, 1998; Cooper, 2001 v Einarsdottir, 2008). Na drugi strani nasprotna stran išče razloge za ADHD v okolju, in sicer jih pripisuje spremembam v okolju, kot so diete otrok, gibanja, sprememb okolja doma in v šoli (Breggin, 1998; Kean, 2004; Leo, 2002; Powles, 2001 v Einarsdottir, 2008). Ob tem zagovorniki slednjega izpostavljajo etični vidik farmakoloških intervencij otrok s postavljeno diagnozo ADHD (Brock, 1998; Fukuyama, 2002; Kean, 2004; Leo, 2002; Powles, 2001; Singh, 2005 v Einarsdottir, 2008). Menijo, da bi bilo potrebno osebnost teh otrok sprejemati in ne spreminjati (Powles, 2001 v Einarsdottir, 2008) ter da bi bilo potrebno spoštovati pravice otrok, ki so diagnosticirani, označeni in zdravljeni (Brock, 1998; Kean, 2004; Leo, 2002 v Einarsdottir, 2008). Razloge za porast otrok z diagnozo ADHD išče avtorica med drugim v kulturi in navaja, da je Islandija v zadnjih desetletjih doživela velike spremembe tako glede gospodarskega razvoja kakor tudi preseljevanja ljudi iz neurbanih v urbana središča. Obenem je bila otrokom v preteklosti omogočena svobodna igra in raziskovanje okolja brez nadzora staršev, ki pa so bili v bližini otrok. Z urbanizacijo, ki je narekovala spremembo stila družinskega življenja, dela obeh staršev izven doma, se praksa, da so otroci prepuščeni sami sebi od zgodnjih let skozi ves dan, ni spremenila. Spremenilo se je to, da starši nimajo veliko časa za nadzor in usmerjanje svojih otrok (Einarsdottir, 2008: 379-380). Avtorica piše tudi o vzgojno-izobraževalnem kontekstu. Zapiše, da gredo islandski otroci v šolo prej kot nekoč, da so šolski dnevi daljši, viša se tudi število otrok v razredih ter določeni pokazatelji kažejo, da so akademski predmeti predstavljeni mlajšim otrokom na nižjih stopnjah izobraževanja (Einarsdottir, 2002; Hagfríð istofnun Háskóla Íslands, 2002 v Einarsdottir, 2008). Powles (2001 v Einarsdottir, 2008) izpostavlja, da postaviti otroka v določene učne situacije, preden je zanje pripravljen, ali pričakovati od otroka vedenje, ki presega njegovo kronološko starost, lahko vodi do vedenjskih težav in s tem v povečanje značilnih simptomov za ADHD.

Intervencije

J. Einarsdottir (2008: 10-13) je na podlagi intervjujev z vzgojitelji zapisala naslednje intervencije za delo z otroki s postavljeno diagnozo ADHD v predšolskem obdobju:

- jasna struktura,
- dosledno izvajanje pravil,
- strinjanje vseh, ki delajo z otrokom, s postavljenimi pravili,
- nudenje možnosti za gibanje in igro otroka izven oddelka,
- delo z otrokom v oddelku kot delom skupine (otrok potrebuje podporo v socialnih odnosih in se mora naučiti biti del nje),

² Navadno so prisotna tudi druga vedenja in družinski vzorci, kot so oblastnost, izprijenost, pretirano vztrajanje pri izpolnjevanju njegovih zahtev, nizka toleranca za frustracije, spremenljivo razpoloženje, slabo mnenje o sebi, zavrnitve s strani vrstnikov, svojeglavost in impulzivnost. Ti znaki so velikokrat tudi odraz zamerljivih in sovražnih družinskih odnosov (prav tam).

- zmanjšanje števila otrok v oddelku, v katerega je vključen otrok s postavljeno diagnozo ADHD,
- otrok z ADHD naj bo v bližini odraslih,
- zagotoviti se mu mora možnost biti sam ali v majhni skupini zunaj igralnice z odraslim,
- prisotnost specialnega pedagoga (angl. special educator), ki dela z otrokom znotraj igralnice, z njim se lahko vzgojitelji posvetujejo o delu z otrokom; obenem pa lahko specialni pedagog po posvetu z vzgojiteljem načrtuje posebno podporo za otroke, ki le-to potrebujejo.

Ameriški raziskovalki B. Deutscher in R. R. Fewel (1999) sta v svoji študiji skušali ugotoviti, ali je možno že pri 2,5 let starem otroku, ki je imel nizko porodno težo, napovedati razvoj ADHD in težave v šoli pri osmih letih. Za raziskovanje sta uporabili metodo opazovanja video posnetkov interakcij med materjo in otrokom med osemminutno prosto igro ter opazovalno - ocenjevalno lestvico ADHD (ADHD-ORS, Deutscher in Fewel, 1996).³ Avtorici zaključujeta, da je možno z metodo, ki sta jo uporabili, že pri 30 mesecev starem otroku napovedati, da se bo pri otroku razvil ADHD. Glede na rezultate svoje študije in poznavanja področja ADHD ob koncu dodajata predloge za delo z otrokom:

- videti otroka s posebnimi potrebami kot dobrega otroka,
- osredotočanje na otrokova močna področja,
- poudarjanje otrokovih pozitivnih dejanj, lastnosti in biti njegov dober poslušalec,
- pri primernem vedenju dati konkretno in pozitivno povratno informacijo,
- pogosto nagraditi in pohvaliti njegovo primerno vedenje,
- zmanjšati zmedo v njegovem okolju,
- vzpostaviti očesni stik z otrokom, preden se mu poda navodilo,
- navodila naj bodo preprosta,
- preverjanje razumevanja navodil,
- pravila naj bodo jasna,
- prepričati se, da vsi odrasli v družini podpirajo postavljena pravila,
- truditi se za složnost,
- prepričati se, da otrok razume posledice neupoštevanja postavljenih pravil,
- biti potrpežljiv, vendar odločen,
- manj govora - več dejanj,
- razumeti in uporabljati "time out", če daje učinkovite rezultate,
- vnaprej načrtovati situacije, ki bi lahko bile težke za otroka,
- vsak dan določen čas nuditi otroku delo 1 na 1.

³ Ocenjevalno-opazovalna lestvica ADHD (ADHD-ORS, Deutscher in Fewel, 1996) vključuje tri ključne kategorije:

- prekomerna dejavnost (vedno je v gibanju, hitro se giblje, je nemiren, hitro se razburi, preveč govori);
- impulzivnost (ne zmore počakati, hitro je zafrustriran, menja dejavnosti, naredi, preden pomisli na posledice, hiti, je nepreviden, prekinja, je glasen, povzroča hrup);
- šibka pozornost (lahko odkrenljiva pozornost, ne zmore se osredotočiti in slediti navodilu, kratka koncentracija, težko se osredotoči na nalogo).

Radcliff (2000) navede več intervencij za delo z otroki s postavljenjo diagnozo ADHD. Ob tem loči posredne in neposredne metode. Med posredne metode sodijo programi za starše otrok z ADHD – Barkleyev starševski program za ključne (angl. defiant) otroke in program "First Step". Slednji (Alonso-Mahoney, 1998) je vezan na zgodnjo obravnavo rizičnih dojenčkov in malčkov, preden bi interakcija otrok – odrasli prerasla v težko spremenljivo. "First step" uporablja ekološki pristop za psihosocialno obravnavo, ki je običajen teoretični model za zdravljenje mentalnih motenj. Program traja dvajset tednov. Gre za individualna in skupinska družinska srečanja, katera se dotikajo čustvenega, okoljskega, psihološkega in socialnega aspekta življenja vključenih staršev. Starši se v sklopu programa izobražujejo o otrokovem razvoju, pričakovanem težavnem vedenju na vsaki razvojni stopnji in o upravljanju s tem vedenjem. Program med drugim vključuje dodatne družinske in zakonske terapije, obiske na domu in storitve socialnega dela, kadar jih udeležena družina potrebuje.

Med neposredne intervencije za delo z otroki z ADHD sodijo:

1. Beležka dom - šola oz. vrtec (angl. School-home notes) – beležka v obliki tabele se deli v jutranjo in popoldansko komponento, v prvi vrstici stolpca so zapisana ustrezna vedenja (npr. lepo se igra z drugimi, sledi navodilom, pobira igrače, drži se zastavljenega časa); vzgojitelj riše v tabelo obraze (smejoč obraz, tako-tako obraz ali žalosten obraz), odvisno od vedenja otroka skozi dan na 50-minutne frekvence proste igre. Obrazu je pripisana prva črka ustreznega vedenja, da je razvidno, katero vedenje pri otroku je oz. ga ni bilo moč zaznati. Ko po določenem času otrok dobi pet smejočih obrazov za določeno ustrezno vedenje, jih lahko pobarva. V začetku obravnave so intervali beleženja vedenja krajši.

2. Žetoni (angl. token economies) – na začetku vsakega dne vzgojitelj povedo vsem otrokom v oddelku pravila vedenja. Med pozitivno fazo prilepijo vzgojitelj v tabelo male žetone, in sicer vedno, kadar se otrok drži postavljenih pravil. Na koncu vsake dejavnosti dobi otrok velik žeton. Če otrok prejme dovolj velikih žetonov tekom dneva, mu vzgojitelj na koncu dneva da malo nagrado (npr. voščenske, flomastre, nalepke). Kadar se otrok neprimerno vede, se žetoni odvzamejo iz table, tj. otrok izgubi žeton. Za nagrado je potrebno veliko število žetonov. Vedno, kadar vzgojitelj doda ali odvzame žeton, utemlji razlog za svoje dejanje in obenem pohvali ali graja otroka.

3. Dnevi različnih dejavnosti (angl. multimodal day) – program traja 9 ur dnevno, pet dni v tednu 8 tednov v poletnem času. Program je osredotočen na izboljšanje odnosov med vrstniki skozi skupinske gibalne dejavnosti, vključuje pa tudi akademski program (dnevno 3 ure umetnosti, akademske predmete po želji otroka in računalništvo). Za vodenje vedenja odrasli uporabljajo beležke, pohvale, izključitve (angl. time out) in žetone. Ko se poletna faza zaključi, se otroci srečajo vsako drugo soboto. Vzgojitelji lahko dobijo nasvete trenerjev. Starši se skozi vso leto udeležujejo skupnih srečanj, kjer se urijo v vodenju vedenja otrok. V ta program so vpisani otroci stari manj kot 5 let.

4. Umetnostna terapija (angl. art therapy) – ta terapija sloni na izražanju čustev pri nastajanju likovnih stvaritev (barvanje, risanje, slikanje, oblikovanje). Vzgojitelji so pred in med dejavnostjo osredotočeni na čustvovanje otroka. Ko vsi otroci končajo z umetniško stvaritvijo, vodi vzgojitelj frontalno razpravo, in sicer zastavi vsakemu otroku dve vprašanji (Otrokovo ime, povej nam o tvoji sliki? in Kaj čutiš v zvezi s svojo sliko?). Načeloma se v skupini uporablja ena zvrst umetnosti v dveh zaporednih dneh izmenično s kontrolnimi dnevi. Ob kontrolnih dnevih vzgojitelj otrok ne osredotoča na čustva, ampak na diskusijo po umetniškem ustvarjanju (Radcliff, 2000: 34).

5. Vrstniška mediacija (angl. peer mediation)⁴ – normalno razvijajoči otroci naj bi bili deležni posebnega treninga, kako vzpodbujati in vzdrževati komunikacijo z otroki s posebnimi potrebami (kot so zastavljanje vprašanj, vabljenje otrok s posebnimi potrebami v igro, vztrajnosti pri poskusih komunikacije, ponujanje pomoči in posojanje igrač), tako v integriranem oddelku kakor v kontrolnih skupinah. Pomembna je tudi učiteljeva naklonjenost tej vrsti mediacije. Ustrezno vedenje se lahko nagradi s posterji, pohvalami, pregledom naučenih strategij. Predvsem pa je uspešnost vrstniške mediacije odvisna od samih otrok vključenih vanjo. Radcliff (2002: 40) meni, da bi bil za predšolsko obdobje učinkovit pristop Prijatelj (angl. Buddy system) – to je postopek, kjer dva človeka (buddies) delujeta skupaj kot enota in sta se sposobna opazovati, preverjati, voditi in pomagati drug drugemu (Wikipedija). Ta sistem povečuje število ustreznih socialnih interakcij.

Učinkovitejše je preprečevanje težav kot kasnejše oblike pomoči, zato je pomembno v predšolskem obdobju pravočasno prepoznavanje in interveniranje, ki je prilagojeno vsakemu otroku posebej. Obenem je otrok v tem obdobju najbolj dojemljiv za učenje socialno zaželenega vedenja.

Literatura

- Einarsdottir, J. (2008). Teaching children with ADHD: Icelandic early childhood teachers' perspectives. *Early Child Development and care*, let. 178, šte. 4, str. 375–397.
- Fewel, R. R. in Deutscher, B. (1999). Attention Deficit Hyperactivity Disorder Early Identification Research Project. Miami: Mailman Center for Child Development.
- Radcliff, D. (2000). Non-Drug Interventions for improving Classroom Behavior and Social Functioning of Young Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorders. Educational Guide. (55) 2-54. Virginia: U.S. Department of Education.
- Rotvejn Pajič, L. (2002). Specifične učne težave otrok in mladostnikov. Ljubljana: SCOMS.

PROGRAM POMOČI ZA UČENCA S TOURETTOVIM SINDROMOM V OSNOVNI ŠOLI

Nina Bezjak, prof. def.

OŠ Radenci, Radenci, *e-naslov*: nina.bezjak@gmail.com

Povzetek

Tourettov sindrom spada med neverbalne primanjkljaje. Je kronična nevrološka motnja, pri kateri se pojavljajo motorični in vokalni tiki. Sindrom pogosto spremljajo tudi hiperkinetični sindrom, obsesivno-kompulzivna motnja, učne težave, depresija, anksioznost, ... Članek je majhen prispevek k informiranju ožje in širše javnosti o fenomenu Tourettovega sindroma in o možnih oblikah pomoči. V članku je predstavljena teoretična plat Tourettovega sindroma na podlagi dosegljive strokovne literature ter program pomoči za učenca z elementi treninga socialnih veščin in specialno pedagoških strategij pri premagovanju primanjkljajev na posameznem področju učenja z namenom zmanjšanja negativnih vplivov Tourettovega sindroma na posameznikovo funkcioniranje v učnem procesu. Po programu pomoči so razvidne pozitivne spremembe v učenčevih interakcijah v učnem procesu, izboljšanje razumevanja s sošolci in učitelji in manj izrazito moteče vedenje. Učenec ne moti več pri pouku, ampak mu učitelji s svojim pridobljenim znanjem, uporabljenimi strategijami (semafor, time-out, škatla SOS), prilagoditvami okolja, izključitvami motečih dejavnikov, možnostjo gibanja omogočamo kvaliteten učni in socialni proces v šolskem okolju.

Ključne besede: Tourettov sindrom, motorični in vokalni tiki, hiperkinetični sindrom, obsesivno-kompulzivna motnja, moteča vedenja, metoda STAR, program pomoči, socialne veščine, specialno pedagoške strategije, stigmatiziran učenec

Uvod

Pri svojem delu na eni izmed osnovnih šol sem se prvič srečala s Tourettovim sindromom. Slednji je zame predstavljal izziv, saj sem slabo poznala delovanje ljudi s tem sindromom. Ker bi naj kot specialna pedagoginja nudila pomoč otroku s tem sindromom, sem se lotila iskanja predlogov, informacij in nasvetov za učinkovito poučevanje. Največ raziskav s področja Tourettovega sindroma je usmerjenih k razlagi simptomov sindroma, iskanju vzrokov za nastanek sindroma, iskanju učinkovite oblike intervencije, ... Manj pa je raziskav s področja šolanja otrok s Tourettovim sindromom. Kako uspešno vključiti otroka s sindromom v vzgojno-izobraževalni proces? Kako vplivajo simptomi sindroma na kvaliteto spremljanja učnega procesa? Na kakšen način učencu s Tourettovim sindromom zagotoviti enake pogoje pri spremljanju učnega procesa in tako omogočiti optimalen razvoj vseh njegovih potencialov? Ta in podobna vprašanja so se mi zastavljala pred iskanjem odgovorov.

Simptomatika tikov

Za Tourettov sindrom je značilna prisotnost tako motoričnih kot tudi vokalnih tikov. Da pa lahko govorimo o Tourettovem sindromu, je nujna prisotnost vsaj enega vokalnega tika ob motoričnih

tikih (DSM-IV, 1995). Tiki se lahko kažejo kot nehoteni gibi skupine telesnih mišic posameznih delov telesa ali večih delov telesa ter vokalizacije. So v močni povezavi s posameznikovim emocionalnim doživljanjem situacije in so v nekontroliranih stresnih situacijah intenzivnejši, pogostejši, številčnejši (Brown, 2000). Poleg tega pa se pri osebah s Tourettovim sindromom pojavljajo tudi drugi simptomi, kot so: hiperkinetični sindrom, obsesivno-kompulzivna motnja, impulzivno in agresivno vedenje, avtodestruktivno vedenje, anksioznost, depresija.

Vključevanje otrok s Tourettovim sindromom v šolo

Z vključevanjem otrok s Tourettovim sindromom se morajo učitelji dobro strokovno izpopolniti in se znajti v različnih okoliščinah poučevanja in preprečevanja nezaželenega vedenja (Bergeson, Kelly, Riggers, & Maire, 1999).

Izobraževalni razvoj otrok s Tourettovim sindromom je lahko otežen, saj vedenje oz. tiki preprečujejo skladno delovanje otroka tudi v šoli. Te težave še dodatno zaostruje dejstvo, da je Tourettov sindrom pogosto povezan z drugimi motnjami, vključno s primanjkljajem pozornosti in učnimi težavami (Blue, 2002). Tourettov sindrom zmanjšuje koncentracijo, vpliva na prijateljstva, zavira vključevanje v razredne dejavnosti, stalni vokalni in/ali motorični tiki motijo skupinsko delo.

Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe otrok s Tourettovim sindrom

Tourettov sindrom zaradi svoje nepredvidljive narave vpliva na otrokovo funkcioniranje na vseh področjih. Razpon simptomov Tourettovega sindroma je širok in raznovrsten, zaradi tega je širok in raznovrsten tudi razpon posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb. Te so: težave s finomotoriko, predvsem na področju grafomotorike, oslabiljena vidno-motorična koordinacija, učne težave pri branju, pisanju, računanju, zmanjšana pozornost in koncentracija, okrnjene organizacijske veščine, prekomerna motorična aktivnost, manj učinkovito spominsko procesiranje.

Povsem enostavni in rutinski dejavnosti, kot sta npr. pisanje in branje lahko za otroka predstavljata nepremagljivo oviro. Sindrom namreč povzroča prekomerne gibe - tike, prekinitve, vokalizacije. Otroci s Tourettovim sindromom so lahko hitro označeni za poredne in moteče Smith Myles (2007). Socialne in emocionalne težave so lahko vzrok šolskemu neuspehu in s tem manj uspešni inkluziji.

Začetna ocena otroka pred izvajanjem programa pomoči

Učenec je star 9 let in obiskuje četrti razred osnovne šole. Rodil se je kot nedonošenček in pri porodu so se pojavile velike težave. Usmerjen je bil kot dolgotrajno bolan otrok, kot otrok s primanjkljaji na posameznem področju, kot otrok z več motnjami.

Učenec je zelo inteligenčen, vendar nemiren in moteč. Pri pouku ne upošteva vedno pravil. Ni zmožen sedeti na miru v razredu ali pri malici in kosilu, saj se zelo pogosto vrti na stolu, hodi po razredu, se plazi. Ob nekontroliranih izpadih predvsem dela grimase, spušča nerazpoznavne glasove, cvili, se pogovarja sam s sabo, žvižga, podaja agresivne vsebine, spreminja glasnost glasu. Velikokrat zavija z očmi, odpira usta, preteguje roke. Ob teh verbalnih izpadih se pojavljajo tudi motorični. Je zelo dominanten, svojeglav, včasih tudi agresiven. Sošolci ga občasno izločajo iz svoje skupine. Zaradi svojih nekontroliranih vedenjskih izpadov in zelo nizke motivacije učenec pogosto ne sledi pouku, njegovi izdelki so nedokončani. Pogosto pove, da se ne more kontrolirati

ob izpadih. Učenec pri šolskem delu še ni samostojen in potrebuje učitelja, ki ga posluša, vodi, ustrezno motivira ter vzdržuje njegovo pozornost za učenje in šolska opravila. Potrebuje nenehne vzpodbude in pohvale za dobro opravljeno delo. Pri reševanju delovnih ali učnih listov ne upošteva pravil, nalog ne rešuje zaporedoma v določenem vrstnem redu, ki ga odredi učiteljica, ampak rešuje po svoje. Ob vseh teh težavah pa učenec izredno rad poje, izdeluje origamije, gnete plastelin, bere kratke smešne knjige, igra igrice na računalniku in se uči s pomočjo računalniških programov, ima rad matematiko.

Načrt in izvajanje programa pomoči

Program pomoči je bil osnovan na oceni celostne podobe učenca, ki ima simptome Tourettovega sindroma. Obravnava je potekala 4 mesece (80 šolskih ur) v razredu in individualno v kabinetu. Za vsako srečanje oziroma pomoč v razredu je bilo predvidenih 45 minut. Z učencem sva se srečevala petkrat na teden. Študija Stefla in Rubena (1985; povzeto po Wilson in Shrimpton, 2003) dokazuje, da je potrebno načrtovano spoprijemanje s Tourettovim sindromom v učnem procesu in vsakdanjem življenju. Tako je bil program pomoči natančno načrtovan in prikazuje različna specialno pedagoška znanja, ki pomagajo pri premagovanju primanjkljajev na posameznem področju učenja in elemente socialnih veščin za preprečevanje nezaželenih vedenj in nadzorovanje čustev. Po predlogih Braswella in Bloomquista (1991) kot tudi Phelana (2005) sta se skozi program pomoči uporabljali strategiji semafor in 'time-out' za zmanjšanje oziroma preprečevanje nezaželenega vedenja, hkrati pa se je uporabljala tudi strategija nagrajevanja za večjo motiviranost v šolskem okolju. Skozi celoten program so se uporabljale tudi vizualne opore za socialno vedenje in listki s seznamom aktivnosti za tisti dan, da se je učencu vzpostavljala občutek za strukturo dneva in ohranjala rutina.

Namen programa je bil:

- pri učencu z različnimi aktivnostmi in socialnimi veščinami spodbujati prepoznavanje in zavedanje različnih čustev pri sebi in drugih,
- učencu predstaviti pozitivne načine obvladovanja čustev jeze, vedenj, ki so posledica Tourettovega sindroma,
- zmanjšati negativne vplive Tourettovega sindroma na posameznikovo funkcioniranje v učnem procesu,
- izboljšati učenčevo pozornost in ohraniti koncentracijo,
- vzpostaviti rutino v učnem procesu,
- odpraviti primanjkljaje na posameznih predmetnih področjih s pomočjo specialno pedagoških znanj, kot npr. izboljšati avtomatizacijo poštevance, reševanje matematičnih besedilnih nalog po določeni strategiji, ...

Delo v razredu

Poleg zastavljenih aktivnostih, ki so potekale izven razreda, sem z učencem izvajala pomoč tudi v razredu. Na vsa srečanja sem se predhodno pripravila v dogovoru z učiteljico. Učiteljice so v razredu uporabljale enake metode kot jaz izven razreda. Metode sem jim predhodno predstavila in podala navodila za njihovo izvajanje. Pri delu z učencem smo vsi, ki smo delali z njim, uporabljali naslednje strategije, ki so se izkazale za učinkovite:

- Uporaba vizualnih opor in listkov s seznamom aktivnosti, ki jih ima deček na mizi.

- Urnik dejavnost – pred vsako uro smo naredili urnik dela, ki je učencu pomagal pri pridobivanju občutka strukture dneva.
- Za preprečevanje oziroma zmanjševanje neustreznega vedenja smo uporabljali strategiji semafor in 'time-out'. Prostor za 'time-out' je bila čitalnica, kjer je imel učenec možnost v tistem prostoru premisliti o svojih dejanjih.
- Tihi kotic za umik, v katerem je bila škatla SOS, h kateri je pristopil, kadar je čutil potrebo po sproščanju energije, jeze. S pomočjo kotička smo omejili moteče vedenje.
- Učencu smo omogočili, da je stal pri mizi pri določenih aktivnostih, ki jih lahko izvaja stoje (ustvarjalne aktivnosti, praktično delo, računanje, ...).
- Učenec je imel na stolu neдрsečo podlogo z različno teksturo.
- Učencu smo dodelili vlogo učiteljevega pomočnika (brisanje table, razdeljevanje listov, urejanje stvari v razredu, zaklepanje vrat, držanje vrat, ...).
- Učenec je uporabljal tehniko zakrivanja nalog.
- Učencu so se prilagodile naloge (skrajšanje ali razdelitev nalog na manjše, bolj obvladljive enote, prepognitev ali razrez pisnih nalog).
- Učencu se je omogočilo reševanje nalog na tablo in izvajanje praktičnih del.
- Pri slovenskem jeziku mu je bilo omogočeno, da je učenec lahko hodil po razredu, se ulegel na tla ali manipuliral s predmeti iz škatle SOS, kadar so brali ali poslušali kakšno besedilo, vendar ni smel motiti pouka.
- Pri podaljšanem bivanju se je učenec vključeval v didaktične igre, kjer se ga je navajalo na to, da prenese poraz, upošteva pravila iger.
- Ob otrokovem napredku smo ga vedno pohvalili.

Moj glavni cilj dela oziroma pomoči v razredu je bil navajanje na samostojnost, samokontrolo, rutino. Učenca sem usmerjala pri poteku dela.

Sklep

Po 4 mesecih (80 šolskih urah) izvajanja programa so razvidne pozitivne spremembe v učenčevih interakcijah v učnem procesu, razumevanju s sošolci, manj izrazitemu motečem vedenju (vokalni in motorični tiki). Med poukom so se zmanjšala moteča vedenja. Pri učencu ni več opaziti govorjenja agresivnih vsebin, luknjanja zvezkov s svinčniki, streljanja z ravnilom. Ker je bilo učencu omogočeno veliko gibanja in stanja pri učni uri, so se zmanjšali hoja po razredu, nezmožnost sedenja na stolu pri učni uri, malici in kosilu. Motorični in vokalni tiki učencu ne predstavljajo več težave pri pouku, ampak jih uspešno premaga, saj uporabi pripomoček (škatlo SOS) za sprostitve energije, jeze in tako modificira svoje neustrežno vedenje ter uspešno usvaja učne vsebine, vzdržuje pozornost za delo. Izboljšalo se je učenčevo vedenje v socialnem stiku s sošolci, saj je učenec začel upoštevati pravila igre, zmanjšala se je njegova dominantna vloga in učenci so ga z veseljem sprejemali v njihovo skupino. K izboljšanju vedenja je pripomogel tudi pozitiven, prijateljski stik med učencem in menoj, ki mi je bil pripravljen zaupati in sodelovati v srečanjih.

Pomembna pozitivna sprememba je nastala tudi pri učiteljih, njihovem odnosu do učenca. Učenec ni več stigmatiziran kot moteči dejavnik pri pouku, ampak mu s svojim pridobljenim znanjem, uporabljenimi strategijami omogočajo kvaliteten vzgojno-izobraževalni proces.

Z evalvacijo programa sem ugotovila, da bi bilo smiselno nadaljevati in nadgrajevati program predvsem na področju razvijanja socialnih veščin. Program bi moral temeljiti na delu v dvojicah, skupinah, celotnem razredu, kjer bi se učenca enakovredno vključevalo v delo in medvrstniško sodelovanje. Situacije bi bile tako bolj naravne, kar bi pozitivno vplivalo na prenašanje naučenega v vsakdanje življenje.

Spoznala sem, da je spreminjanje motečega oziroma nezaželenega vedenja dolgotrajen proces, ki mora potekati po dobro strukturiranem načrtu, z natančno določenimi smernicami, cilji, kakor dokazuje tudi študija Stefla in Rubena (1985; povzeto po Wilson in Shrimpton, 2003). Pri tem procesu je najpomembnejša vztrajnost in pričakovanje majhnih sprememb.

Literatura

- Bergeson, T., Kelly, T. J., Riggers, M. & Maire, J. A. (1999). Tic disorders and Toureete syndrome school care plan. Pridobljeno 15. 9. 2009, iz http://www.tourettesyndrome.net/Files/tictour_schoolcareplan.pdf
- Blue, T. (2002). Tourette syndrome. Pridobljeno 7. 10. 2009 iz http://www.essortment.com/all/tourettesyndrom_rnkl.htm
- Brown E., T. (ur.) (2000). Attention-deficit disorders and comorbidities in children, adolescents, and adults. Washington (DC), London (England) : American Psychiatric Press.
- Smith Myles, B. (2007). Autism spectrum disorders :a handbook for parents and professionals. Westport, London : Praeger, cop.
- Wilson, J. in Shrimpton, B. (2003). Increasing the Effectivness of Education for Students with Tourette Syndrome. Pridobljeno 10. 10. 2009, iz <http://www.tourettesyndrome.net/Files/Wilson2003.pdf> (1995). Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-IV. Washington, DC: American psychiatric association

DISLEKSIJA PRI OTROKU Z LAŽJO MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU

Jerneja Terčon, prof. def.

CUDV Dolfke Boštjančič, Draga, *e-naslov*: nejak_t@yahoo.co.uk

Uvod

Kljub temu da so se dognanja o takšnih in drugačnih specifičnih učnih težavah pri nas v zadnjih letih precej razširila, so kombinirane težave z ostalimi posebnimi potrebami še vedno precej neraziskano področje.

Specifične učne težave so med drugim definirane kot primanjkljaji na določenih področjih učenja (pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija, komunikacija, branje, pisanje, pravopis, računanje, socialna kompetentnost in emocionalno dozorevanje), ki niso primarno pogojeni z vidnimi, slušnimi ali motoričnimi okvarami, motnjami v duševnem razvoju, čustvenimi motnjami ali neustreznimi okoljskimi dejavniki, čeprav se lahko pojavljajo skupaj z njimi. Zavedati se moramo, da specifične učne težave lahko najdemo tudi pri nadarjenih otrocih, pri otrocih z motnjo sluha, vida, gibalnimi ovirami, ipd. Prav tako pa imajo lahko specifične učne težave otroci z motnjami v duševnem razvoju.

Disleksija pri otrocih z motnjo v duševnem razvoju

Številni avtorji trdijo, da lahko najdemo disleksijo tudi pri otrocih z motnjo v duševnem razvoju, kljub temu pa konkretnejših raziskav na temo skorajda ni.

Zanimive so ugotovitve dr. Levinsona iz ustanove Medical Dyslexic Treatment Center, ki je iz medicinskega stališča prišel do zaključka, da se disleksiji podobni simptomi lahko manifestirajo tudi skupaj s težjimi nevrološkimi motnjami, kot so motnja v duševnem razvoju, Downov sindrom, avtizem, cerebralna paraliza, poškodba glave, tumorji ipd.

Tovrstne primere je poimenoval mešani nevrološki primeri in skušal opredeliti njihov izvor. "Stotine različnih simptomov, ki karakterizirajo dislektični sindrom, so posledica tega, ko normalni misleči možgani (op. a. možganska skorja) in sorodni procesorji živčnega sistema doživljajo sekundarne težave zaradi prejemanja mešanih signalov iz napačno delujočega 'notranjega ušesa' oziroma cerebralno-vestibularnega sistema (CV). Kvaliteta in intenziteta teh simptomov je opredeljena s (1) pomešanimi specifičnimi CV signali in stopnjo te pomešanosti, (2) normalnimi možganskimi centri, ki prejemajo te pomešane signale ter (3) zmožnostjo možganov za odkodiranje in kompenzacijo teh signalov. Bolj ko so primarno prizadeti višji možganski centri in ostali procesorji živčnega sistema, večje so težave pri sprejemanju pomešanih 'dislektičnih' signalov in njihovi interpretaciji in/ter odzivanju nanje." (Levinson Medical Center for Learning Disabilities).

Primerjava najpogostejše izraženih značilnosti lažje motnje v duševnem razvoju in disleksije

Prva ovira v diagnosticiranju otrok s kombinirano lažjo motnjo v duševnem razvoju in disleksijo je že sama identifikacija izvora primanjkljajev. Kako lahko z gotovostjo trdimo, da določen primanjkljaj ni le posledica motnje v duševnem razvoju, ampak tudi odraz določene specifične učne težave?

V Tabela 1 je navedena primerjava najpogostejše izraženih karakteristik lažje motnje v duševnem razvoju in disleksije na izbranih področjih funkcioniranja. Kot je razvidno iz Tabela 1, se na določenih področjih manifestirajo podobni primanjkljaji (počasnejši tempo odzivanja, težave pri časovnem zaznavanju, težave v kratkotrajnem pomnjenju ter seveda pri branju in pisanju), zato se tudi pogosto zgodi, da so otroci s težjo disleksijo napačno identificirani kot otroci z motnjo v duševnem razvoju.

Tabela 1: Primerjava najpogostejše izraženih karakteristik lažje motnje v duševnem razvoju in disleksije

PODROČJE	LAŽJA MOTNJA V DUŠEVNEM RAZVOJU	DISLEKSIJA
ZAZNAVANJE IN MIŠLJENJE	• opazen zastoj v razvoju vidnega zaznavanja (opažanje manjšega števila predmetov v naravi in na sliki, počasnost, težave pri prehajanju iz enega predmeta na drugega v spremenjeni situaciji) • težave pri sprejemanju, shranjevanju in transformiranju vizualnih in avditivnih informacij • slaba procesa analize in sinteze • izredno slabe predstave o prostorskih odnosih • slaba prostorska in časovna orientacija • primanjkljaji v abstraktnem razmišljanju	• prevladovanje vizualnega načina razmišljanja • težave pri poimenovanju in povezovanju znanja o nekem pojavu s pravnimi izrazi • počasnejši tempo odzivanja (daljša latenca med mislijo in akcijo) • težave pri časovnem zaznavanju • dobro vidno prostorsko zaznavanje • problem na področju stranskosti
POZORNOST IN POMNENJE	• velike težave selektivni pozornosti, tj. izločanju bistvenih dražljajev od nebistvenih, v izbiri nalog in usmerjanju pozornosti na ustrezne elemente • slabše razvito pomnjenje, tudi mehanično pomnjenje • skromnejši besedni zaklad • primanjkljaji v hitrosti transfera iz senzoričnega v kratkotrajno shranjevanje • hiter proces pozabljanja	• velike težave v kratkotrajnem pomnjenju • pomanjkljiva avtomatizacija
BRANJE, PISANJE IN PRAVOPIS	• branje in pisanje tiskanih črk • težave s slovnično pravilnostjo jezika • slabše bralno razumevanje	• izrazite težave pri usvajanju in avtomatizaciji branja in pisanja (zavedanje glasov v besedah, vrstni red glasov, rime, zaporedje zlogov, prepoznavanje besed, priklic črk, pravopis) • problemi z bralnim razumevanjem
MATEMATIČNE VEŠČINE	• slabša številska predstavljivost (težave v diskriminaciji in sekvencioniranju) • poznavanje le osnovnih pojmov in enostavnejših matematičnih konceptov	• težave pri zahtevnejših algebrskih izrazih in daljših postopkih računanja (neustrezno zaporedje korakov) • pogoste težave pri zapisu števk, mestnih vrednosti

Program dela z otrokom z lažjo motnjo v duševnem razvoju in disleksijo

Za diagnosticiranje bralno-napisovalnih težav pri otroku z lažjo motnjo v duševnem razvoju uporabimo adaptiran Šalijev test motenj v branju in pisanju. Potrebna je predvsem časovna prilagoditev in prilagoditev količine gradiva pri enem specialno pedagoškem srečanju (najbolje je diagnosticirati v časovnem razmaku več srečanj po posameznih segmentih testa, ki so podani vsak na svojem listu). Razmisliti bi bilo potrebno tudi o spremembi velikosti in stila pisanja za področje preverjanja branja ter o skrajšanju nareka. Posamezne segmente na koncu še prilagodimo otrokovim individualnim sposobnostim (npr. otrok še ne bo znal prebrati višjih dvomestnih števil, če pozna števila le v obsegu do 20).

Težave se pojavijo tudi pri preverjanju učnega stila posameznega učenca, saj so obstoječi testi učnih stilov vsebinsko prezahtevni za to populacijo. Najboljša rešitev je opazovanje otroka v različnih učnih situacijah in pogovor z otrokom o tem, kateri način posredovanja gradiva ima najraje.

Zelo koristni so tudi različni testi zaznavanja, pri čemer je ponovno potrebno poudariti, da uporabimo le segmente, ki so otroku razvojno ustrezni. Tako pri testu Acadia od otroka ne bomo zahtevali prerisovanja težjih oblik ipd.

Osnovno izhodišče pri nudenju specialno pedagoške pomoči otroku z lažjo motnjo v duševnem razvoju in disleksijo je konkretizacija uporabljenega gradiva.

Za predvaje pisanja so izvrstne vaje Jane Tymich (Bogdanowicz, 2005), seveda le prvi del, saj so preostale lahko za otroka prezahtevne. Zelo koristne vaje lahko najdemo tudi v delovnem zvezku Dežela črtarja. Pri otrocih z lažjo motnjo v duševnem razvoju pa je neprecenljiv tudi multisenzorni pristop pri učenju pisanja, npr. zapisovanje po pesku, koruzi, hrbtu sošolca, tipanje zapisanih črk in števil na različnih podlagah (umetno krzno, smirkov papir, kroglice) ipd.

Pri izboru gradiva za branje se osredotočamo na otroku bolj privlačne vsebine, ki naj bodo tudi bolj enostavne (npr. o živalih, domačem okolju, določenih hobijih, ki jih ima otrok). Ob besedilu naj bo čim več slikovnega gradiva (dobro so tudi Cicibanove zgodbe, kjer je namesto posameznih besed v besedilu sličica). Stavki naj bodo kratki in enostavni, brez težkih, neznanih besed. V vsakem primeru otroka po koncu branja povprašamo, če je bila kakšna neznana beseda in mu jo tudi obrazložimo. Vsebina naj bi bila jedrnata. Koristno je ključne besede podanega besedila dodatno zapisati še v okvirčku pred ali po besedilu.

Če gradivo za branje sami pripravimo, lahko prilagodimo tudi velikost in slog pisave. Velikost črk naj bo med 12 pt in 18 pt. Črke naj bodo zaokrožene, z razločnim in čitljivim izgledom, prijetnim na pogled. Priporočljiv je tisk, kjer je med črkami prostor, da si črke ne sledijo tesno druga za drugo. Najustreznejša oblika tiska je Arial ali Comic Sans, primerne pa so tudi Verdana, Tahoma in Helvetica. Velike tiskane črke so za otroke z disleksijo veliko težje berljive kot male tiskane črke, saj le-te s svojimi repki in zankami nad in pod črto poudarjajo svojo obliko, zato, če je možno, uporabljamo male tiskane črke. (Košak Babuder, 2003)

Priporočljiva je tudi uporaba barvnega papirja namesto belega (najustreznejša je krem ali sivo-bela barva), papirja brez leska in dovolj debelega, da ne proseva teksta na drugo stran. Poslužimo se lahko tudi različnih barvnih folij, ki jih položimo čez papir (nekateri otroci denimo lažje berejo na zelenem, rdečem ipd. ozadju).

Pri matematiki imajo otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju in disleksijo pogosto težave pri razumevanju navodil in besedilnih nalog, mestnih vrednosti ter zapisovanju posameznih števil (npr.

zamenjava števil 6 in 9). Otrok naj z našo pomočjo pripravi številski trak, pri čemer so enice zapisane z modro, desetice z rdečo, stotice z zeleno ipd. Števila naj nastavlja s pomočjo kartončkov, uporabljamo lahko tudi principe materiala Montessori (raznobarvne kockice, stolpci in kocke za posamezno mestno vrednost) itd. Navodila in besedilne naloge naj bodo kratka in jedrnata, računske naloge naj uporabljajo neko logično sosledje (npr. samo računi brez prehoda desetic, računi s prištevanjem naslednikov itd.). Ponovno je priporočljivo izhajati iz multisenzornega pristopa, veliko naj bo barv, učenje matematičnih pojmov s pomočjo slikic, pesmic, s pomočjo gibanja. Otrok z lažjo motnjo in disleksijo bo pri matematiki potreboval dosti različnih opor in iskanja novih, izvirnejših strategij reševanja matematičnih problemov.

Prav tako pri ostalih predmetih skušamo uporabljati čim bolj multisenzoren pristop, veliko naj bo aktivnega učenja s pomočjo raznovrstnih poenostavljenih projektov, eksperimentov ipd. Pomembno je, da so vsebine otroku predstavljene na njemu razumljiv in privlačen način.

Zaključek

Pri delu z otrokom, ki ima lažjo motnjo v duševnem razvoju in disleksijo, je potrebno predvsem upoštevati značilnosti obeh težav in jih pri nujenju pomoči umestiti v otrokov razvojni potencial.

Področje kombiniranih težav je vsekakor področje, kjer bo potrebno orati raziskovalne ledine, prav tako pa bi bilo koristno razmišljati o razvijanju prilagojenega diagnostičnega in didaktičnega materiala.

Viri in literatura

- Bavčar, H. (2009). Dežela črtarija: vaje motorike, orientacije in smeri. Ljubljana, DZS.
- Bogdanowicz, M. (2005). Priprava na učenje pisanja: grafomotorične vaje Jane Tymichove: metodični priročnik za starše in učitelje. Ljubljana: Društvo Bravo.
- Henderson, A. (1998). Maths for the Dyslexic. A Practical Guide. London: David Fulton Publishers
- Košak Babuder, M. (2003). Priporočila za prilagoditev bralnega gradiva. Bilten Društva Bravo, letn. 1, št. 1. Ljubljana: Društvo Bravo, str. 12-14.
- Magajna, L. (2002). Specifične učne težave – prepoznavanje, razumevanje, premagovanje. V: Specifične učne težave otrok in mladostnikov. Prepoznavanje, razumevanje, pomoč. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, str.15-28.
- Novljan, E. (1997). Specialna pedagogika oseb z lažjo motnjo v duševnem razvoju. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta
- Strokovna skupina za pripravo koncepta dela z učenci z učnimi težavami (2005). Koncept dela. Učne težave v osnovni šoli. Delovno gradivo. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva
- Šali, B. (1975). Motnje v branju in pisanju. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za rehabilitacijo invalidov
- Levinson Medical Center for Learning Disabilities. Pridobljeno 18.6.2010, s <http://www.dyslexiaonline.com/sbfb-excerpt.html>
- Prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom. Pridobljeno 18.6.2010, s <http://www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=7&pID=117&rID=1589>
- Levinson Medical Center for Learning Disabilities Pridobljeno 18.6.2010, s <http://www.levinsonmedical.com/>

USPEŠNE STRATEGIJE PRI DELU Z UČENCEM Z AVTIZMOM V 1. RAZREDU

Natalija Novak, univ. dipl. soc. ped.

OŠ in vrtec Sveta Trojica, Sv. Trojica, *e-naslov*: natalija.novak@gmail.com

Marija Rojko, uč. raz. pouka,

OŠ in vrtec Sveta Trojica, Sv. Trojica, *e-naslov*: marija.rojko@ostrojica.si

V lanskem šolskem letu smo na našo šolo vključili učenca z motnjo avtističnega spektra. Kljub temu da smo učenca poznali in z njim delali v vrtcu, nam je njegova vključitev v šolo predstavljala velik strokovni izziv, hkrati pa veliko skrb, kako bomo zmogli ustvariti takšne pogoje dela ter okolje, v katerem bo učenec lahko uspešen. Glavni cilj, ki smo si ga zadali ob njegovem vstopu v šolo, je bil uspešna vključitev v razred ter usvojitev šolskega dnevnega ritma in rutin, povezanih s šolo. V prispevku vam bova na kratko predstavili nekaj učinkovitih strategij, ki jih je Miha¹ potreboval tekom vzgojno-izobraževalnega dela v 1. razredu.

Predstavitev učenca

Miha¹ je komunikativen in prijazen deček. Zanimajo ga različna področja: junaki iz računalniških iger in risank, motorji, stroji in tehnika, besede v tujem jeziku, poklici, ... Rad igra računalniške igrice. Njegova interesna zanimanja se s časom spreminjajo in menjavajo. Zelo rad riše in upodablja slike, sheme iz računalniških iger. Njegove risbe so bogate in vedno predstavljajo določeno zgodbo. Risanje je dejavnost, ob kateri bi lahko preživel ure in ure. Ima zelo dober spomin za stvari, ki ga zanimajo in zna o njih veliko povedati. Ima bogat besedni zaklad. Naučil se je uporabljati vpljudnostne fraze in dejanja ("prosim", poboža drugega, se stisne, svoja čustva zna izraziti z besedo ...). Pogosto se zateka v domišljjski svet iger, junakov in na tak način odvrta pozornost od realnega dogajanja. Stvari velikokrat razume dobesedno, zato mu ne smemo reči, naj skoči v trgovino, ali naj se gre solit. Občasno je še prisotna občutljivost na zvok (ob prevelikem, nenadnem ali neznanem hrupu si zatisne ušesa). Dobro in varno se počuti, če stvari tečejo po določenem ustaljenem redu in sistemu. Ob nenadnih in hitrih spremembah postane zmeden, teka po učilnici, govori neprimerne besede in je zelo nemiren. Takrat potrebuje umik v miren prostor, kjer se sprosti in umiri. Dobro je vključen v razred. S sošolci komunicira, kadar od njih kaj želi, v njihovo igro in pogovor se skoraj ne vključuje. Velikokrat je v vlogi opazovalca ali počne kaj zase. Miha s samo učno snovjo ni imel večjih težav in je ob koncu leta dosegel vse učne cilje. Težave so se pojavljale pri sami izvedbi nalog, zahtev in dejavnosti zaradi nemotiviranosti, težav s pozornostjo in koncentracijo, nerazumevanjem navodil, zaradi težav pri komunikaciji, fleksibilnosti mišljenja ter zaradi strahu in zmedenosti ob neznanem, nedoločenem, novem. Sam je dolgo časa govoril, da so najboljši odmori, pouka pa ne mara. Ob koncu leta mu je bil všeč tudi pouk, ker se veliko naučiš. Miha za dobro funkcioniranje v šoli potrebuje veliko učenja, pogovora in razumevanja.

¹ Ime je izmišljeno.

Zgoraj opisane težave bi lahko razvrstili v tri področja oz. tako imenovano triado primanjkljajev, ki se pojavlja pri večini otrok z motnjo avtističnega spektra:

- področje komunikacijskih spretnosti,
- socialna interakcija ter
- domišljija in fleksibilnost mišljenja.

Po identifikaciji težav smo si zastavili spodnje cilje, ovrednotili začetno stanje ter cilje evalvirali v mesecu juniju. Vrednotenje je potekalo na lestvici od 1 do 10.

<i>Operativni cilji</i>	<i>Začetno stanje (sep)</i>	<i>Končno stanje (junij)</i>	<i>Uspešne strategije</i>
Miha počaka na pomoč v razredu med poukom z napovedjo učiteljice. Npr. "Pomagala bom še Sanji, nato pridem k tebi." (Postopoma dodajamo še druge oz. več učencev).	1-2	7	Jasno in natančno izražena napoved učitelja, konkretno omejen čas, ko čaka, individualno podano navodilo.
Miha sodeluje v socialnih igrah.	1	6-7	Socialne igre v razredu, znaki, vizualne podpore, motivatorji, modelno učenje, pomoč učiteljice in soc. pedagoginje, opomniki za sledenje igri, "govoreča palica".
Med poukom (strukturirano delo) sledi učiteljevim navodilom in jih izvede.	2-3	6-7	Individualna ponovitev navodila, usmerjenost pogleda proti učencu, preverjanje razumevanja, pomoč soc. ped. v razredu (spodbujevalec, usmerjevalec).
Miha sodeluje v strukturiranih skupinskih aktivnostih med poukom.	1-2	7-8	Jasna, individualna navodila, jasno opredeljena vloga v skupini, pomoč učitelja (v začetku verbalna opore "Zdaj si na vrsti.", kasneje neverbalne - dotik, stisk pesti), modelno učenje.
Miha preneha z risanjem, ko učiteljica napove, da je konec odmora in se je potrebno pripraviti na delo.	1	7-8	Socialna zgodba, risanje kot nagrada.
Miha se s predhodno pripravo (razlaga pogovor, napoved dogodkov) ter občasnim spremstvom mirno in ustrezno (ni zmeden, ne bega, ne odklanja sodelovanja, se ne umika) vključuje v dejavnosti izven ustaljenega urnika.	2	8	Slikovni urniki, pogovor, napoved dogodkov, pomoč vzgojiteljice, soc. pedagoginje (fizično vodenje, usmerjanje).
Miha sledi šolskemu ritmu – dnevnem urniku.	2	8	Slikovni urnik, napoved dogodkov, rutine, intenzivno delo na pravilih razreda (slikovno, igre vlog, zgledi).
Miha samostojno izračuna 5 računov po predhodnem navodilu in omejenem času med poukom. Npr. "Sedaj boš delal sam, če z pet minut pridem pogledat, kaj si naredil."	1	8	Jasno izražena pričakovanja, omejitev št. računov – barvni okvir, postopno navajanje: doma, pri uri DSP, v razredu, peščena ura, motivatorji, nagrajevanje.

Opis nekaterih uspešnih strategij pri uresničevanju zgoraj navedenih ciljev

• Uporaba znakov, slikic

Otroci z avtizmom imajo zelo dobro razvito vizualno zaznavanje, tako jim določen znak, slika, pove oz. pomeni več kot tisoč izrečenih besed. Pri Mihi smo znake uporabljali pri urnikih, pri učenju razrednih pravil in sprejemljivega vedenja. Znak "STOP" smo uporabili, ko smo želeli, da preneha z neprimernim vedenjem. S slikami smo podkrepili tudi pogosto rabljena navodila učiteljice (poslušajte, sedite, pišite, odprite zvezek ...).

• Uporaba nagrad in pohval

Nagrada ima pri otrocih z avtizmom veliko moč. Ti otroci velikokrat ne vedo, zakaj je potrebno, da se nekaj naučijo, zakaj morajo nekaj početi, če tega nočejo. Če jih povemo, da bo ob koncu dejavnosti sledila nagrada, bodo nalogo, dejavnost opravili. Miha je brez večjih težav rešil račune, dokončal grafomotorično vajo, ker je vedel, da bo lahko nato v omejenem času igral računalniške igrice, risal ali počel nekaj po svoji izbiri. Pomembno je, da je nagrada vnaprej določena, slediti mora takoj po končani dejavnosti, naj ne bo materialne narave. Izhaja naj iz njegovega interesnega področja oz. iz dejavnosti, ki jih otrok rad počne.

• Omejevanje časa

Za omejevanje in časovno predstavljivost oz. trajanje nekaterih dejavnosti smo uporabili peščene ure. S peščeno uro smo mu omejili čas za dejavnosti, ki so bile njegova obsesija. Peščena uro mu je predstavljala tudi okvir, koliko časa ima za izvedbo določene naloge. Npr. kadar smo od njega zahtevali, da v 10 minutah izračuna določeno število računov, smo mu nastavili peščeno uro in ta mu je pomagala, da je lahko nadzoroval čas. Hkrati ga je vzpodbudila k aktivnosti in ga motivirala, da je opravil delo.

• Strukturirano poučevanje

S strukturiranim poučevanjem otroku natančno opredelimo, kako bo potekal dan, kako bo potekala določena dejavnost, naloga, in kaj bo temu sledilo. S tem mu oblikujemo okolje in svet, ki je predvidljiv, kar zmanjšuje strah in izboljšuje pozornost in motivacijo. Razredničarka je Mihi in vsem ostalim učencem zjutraj narisala dnevni potek dejavnosti oz. urnik dneva. Na tak način je vedel, kaj vse bodo počeli v tistem dnevu, kdaj pride ponj socialna pedagoginja, vedel je, če bo prišla zobna asistentka, kdaj gre v telovadnico, kdaj sledi malica ... Po vsaki končani dejavnosti je učiteljica dejavnost obkljukala ali obkrožila, kar je še dodatno podkrepilo predstavo o tem, kaj je že narejeno in kaj ga še čaka. Na podoben način je bilo strukturirano tudi delo pri dodatni strokovni pomoči ter določene ure pouka, ki so bile bolj razgibane in sestavljene iz večih dejavnosti. Z jasno opredeljenimi koraki in vizualno podporo smo Miha učili tudi določenih vaj ter spretnosti pri telovadbi.

• Socialne zgodbe

Socialne zgodbe je razvila Carol Gray in so zelo učinkovite strategije in pomoč za otroke, ki imajo težave z razumevanjem socialnih situacij in s prenašanjem sprememb. Osnovne značilnosti socialne zgodbe so: kratka zgodba, določena oblika, opis socialne situacije, ob zgodbi razlagamo čustva, občutke ob določeni situaciji, pisana je za določeno osebo in namenjena samo njej (pisana v 1. ali 3. osebi ednine).

Socialno zgodbo sestavljajo tri glavne vrste stavkov:

- opisi: kaj se dogaja, kaj se bo zgodilo in zakaj;
- predvidevanje: kako ljudje gledajo in se odzivajo na določene situacije;
- navodila: kaj naj se zgodi v določeni situaciji.

Koraki pisanja socialne zgodbe:

- Določitev teme (socialna situacija, ki jo oseba z avtizmom ne razume pravilno).
- Natančno opazovanje situacije in zbiranje podatkov o situaciji.
- Zgodbo napišemo dvakrat (osnutek sestavimo skupaj z učencem).
- Pri pisanju spoštujemo osebo z avtizmom.
- Zapišemo tri do šest opisnih povedi.
- Zgodbo prilagodimo osebi (upoštevamo interese, sposobnost branja, razumevanja).
- Zgodbo beremo učencu ali jo bere sam, ko se znajde v opisani situaciji.

Pri Mihi smo uporabili socialno zgodbo, ker ni zmožgal prenehati z risanjem in se pripraviti na pouk. Zgodbo mu je brala učiteljica v razredu ter socialna pedagoginja pri uri dodane strokovne pomoči. Branje zgodbe je potekalo mesec dni. Po dobrih 3 tednih je bil opazen napredek in Miha se je zmožgal po navodilu učiteljice pripraviti na pouk.

Primer:

Zelo rad imam odmore. Med odmori najraje rišem. Sošolci se igrajo. Ko učiteljica reče, da je konec odmora, jaz še kar naprej rišem. Risbo hočem dokončati. Vsi so že pripravljeni za delo in me čakajo, jaz pa še vedno rišem. Vem, da to sošolce in učiteljico moti. Potrudil se bom, da bom nehal risati in risbo odložil ter sledil navodilu učiteljice.

Motivatorji

Motivatorji so stvari, dejavnosti, teme, ki jih ima otrok rad, ga zanimajo in so njegov močan interes. Vse to lahko uporabimo oz. vpletemo v ostale dejavnosti, ki za otroka niso tako privlačne, se zanje ne zanima ali ima do njih celo odpor. Miha je sicer znal računati, vendar tega ni počel rad. Če smo mu račune pripravili v obliki sestavljanke štirikolesnika ali motorja, so bili računi zelo hitro in samostojno rešeni.

Ob načrtovanih strategijah je za Mihovo uspešno vključitev v šolo bilo potrebno še veliko več. Najprej temeljita strokovna in osebna priprava na delo z učencem, ki ima avtizem, jasna komunikacija in dobro sodelovanje s starši, usklajeno delovanje šolskega tima oz. vseh, ki so vključeni v delo z učencem, zunanja strokovna podpora, ki nam jo je nudil inkluzivni tim ter Mihova pedopsihiatrinja. Z dobrim sodelovanjem vseh, načrtovanjem malih korakov ter soustvarjalnim načinom dela nam je uspelo. Največji uspeh je ta, da Miha rad hodi v šolo in se tukaj dobro počuti. Hkrati nas navdušuje dejstvo, da so s takšnim načinom dela pridobivali tudi ostali učenci, se učili strpnosti ter sprejeli Miha kot del njihove skupine.

Literatura

Attwood, T. (2007). Aspergerjev sindrom. Priročnik za starše in strokovne delavce. Ljubljana: Megaton d.o.o.

Hannah, L. (2009). Učenje mlajših otrok z motnjami avtističnega spektra. Priročnik za starše in strokovnjake v rednih šolah in vrtcih. Maribor: Društvo za avtizem.

Interno gradivo s konference Naj nam uspe: izobraževanje in avtizem, april, 2008.

Interno gradivo s seminarja Strategije za razvijanje socialno-čustvenega vedenja pri otrocih z avtizmom, december, 2009.

ASPERGERJEV SINDROM V NAŠI DRUŽINI

Dominika PIRJEVEC, prof. raz. pouka in angl.

OŠ Tržič, e-naslov: dominika.pirjevec@guest.arnes.si

Uvod

Ta prispevek je pisan v želji, da se odpre še drug pogled na spektroavtistično motnjo (SAM); tisti pogled, ki je največkrat zamolčan, prikrit, zato pa stiska tu ni nič manjša, bolečina pa morda še večja. Želim osvetliti pogled na življenje družine, v kateri živi otrok z Aspergerjevim sindromom, na vsakodnevne bitke in stiske, prilagajanje vseh družinskih članov tej osebi - tako staršev kot sester in bratov - spopadanje z zdravstvenimi težavami; pa tudi trnovo pot do diagnoze in morda še bolj trnovo pot po diagnozi. Ko tak otrok vstopi v šolo, se v veliki meri pokaže stiska otroka pri socialnih interakcijah, upoštevanju pravil, ki jih ne zna osmisliti, fizičnih in psihičnih izgredih ... občutek neuspeha pri starših pa je ob tem morda še večji kot pri otroku. Najhujše breme je občutek nemoči in zavedanje, da morda nikoli ne bo bolje. Tak otrok ni stigmatiziran le sam, stigmatizirana je vsa družina. Velikokrat se zgodi, da je družina odrezana od ostalega sveta, omejena v stikih z drugimi in največkrat tudi nezaželena pri družabnih dejavnostih. Ta proces poteka počasi, vzporedno z odraščanjem otroka. Navadno imajo družinski člani toliko opraviti z otrokom s SAM, da se šele sčasoma zavedajo, da so ostali sami s sabo, kot osamelci nekje v povsem drugem svetu, ta svet pa skorajda ni več v povezavi z realnim vsakdanom.

Ko stiska preraste v neobvladljivo, se starši z vso pravico sprašujejo: Kdaj je čas, da se začne reševati družino? Kaj storiti, ko ugotoviš, da odpovedovanje lastnemu življenju in sanjam ni več smiselno, ker stanje ostaja enako ali se celo slabša? Kako si priznati, da podrejanje cele družine zgolj enemu članu le-te ne povezuje, ampak ruši? Kdaj naj brezpogojna materinska ljubezen prizna premoč realnemu življenju in dejstvu, da kljub srčni želji nič ne zmore spremeniti, četudi si to kot mati neskončno želiš in si se lahko za več let popolnoma izgubil v ljubezni in želji pomagati svojemu ljubemu otroku? Kje je tista meja, ko je treba začeti reševati družino?

Podatek, da je na približno 160 otrok en otrok z SAM, je znan. Kaj pa dejstvo, da 80 % družin, ki imajo otroka z SAM, razpade? Koga reševati – družino ali otroka? Edini odgovor na mestu je: **oboje hkrati.**

Obdobje od rojstva do šole

Oba z možem sva imela službi in uredila sva si malo stanovanje. Otroka sva si želela in novembra 1998 sva ga končno objela. Lovro je bil zahteven dojenček, ki je zelo malo spal, zato pa je rad jedel. Zelo dolgo sem ga samo dojila, ker je imel hude krče. Hrano smo začeli uvajati pri sedmih mesecih. Shodil je pri desetih mesecih in bil je zvedav otok, ki je zahteval vso pozornost, ko pa je shodil, smo ga sploh morali paziti. Spmembe sem opazila nekaj dni po cepljenju za OMR, ki se izvaja pri enem letu. Otroku je dobil hudo črevesno vnetje in začelo se je 5-letno obdobje zadrževanja blata, ki je lahko trajalo tudi več kot deset dni. Ponoči sva z možem dežurala ob njegovi postelji, ker bi mu lahko počilo črevo. Pojavilo se je vnetje oči, za kar zdravniki niso mogli odkriti vzroka, zato pa skoraj nikoli ni zbolel; kot bi imunski sistem deloval preveč intenzivno. Najhuje je bilo, da ni zmožni več hoditi; kot bi mu odpovedalo ravnotežje. Ves čas se je spotikal in padal,

velikokrat je bil krvav in tudi šivan. Prav tako je skoraj prenehal govoriti. Očesni kontakt je izginjal, začel se je umikati v svoj svet in na svoje ime se ni odzval dve leti. Kljub gibalni omejenosti je bil hiperaktiven, slabo se je razvijala tudi fina motorika. Do treh let je bil njegov govor nerazumljiv, dešifrirala sva ga samo starša. Ko je s štirimi leti vstopil v vrtec, je govor izboljšal le toliko, da so ga vrstniki za silo razumeli, potem je spet stagniral. Z vrstniki se ni kaj dosti ukvarjal; raje se je umaknil in igral sam. Govoril je malo, pa še to samo o stvareh, ki so zanimale njega. Komunikacija je bila v glavnem vezana na gola dejstva in podatke, kakšnih globljih pogovorov, ki so jih bili njegovi vrstniki že zmožni tvoriti, pri njem ni bilo. Kadar pa je spregovoril, se je izražal povsem brez narečja, uporabljal je besedni zaklad, ki je bil daleč nad njegovo razvojno stopnjo in njegov govor je deloval zborni, formalno in imel je nenavadno prozodijo (nenavaden ton, naglas ali ritem). Šele pri šestih letih je izgovoril glas R. Neskončno rad se je gugal, lahko tudi po uro in več, igral se je z lego kockami, vendar je bil konstrukcijsko naravnan le, ko sem ga motivirala, drugače je kocke razvrščal po obliki in barvi, zraven pa je poslušal pravljice in pesmi. Nekoč se je MP3 pokvaril sredi pravljice. Lovro se ni kaj dosti razburjal. Nadaljeval je sam; 3-urni MP3 je znal na pamet. Kasneje sem ugotovila, da nima le avdio–fotografskega spomina, ampak fotografski spomin na splošno.

Že pri treh letih sem na sistematskem pregledu izrazila bojazen, da nekaj ni v redu, a tega nisem znala definirati. Tudi meni je bila ljubša tolažba, da so fantki počasnejši in da potrebujejo več časa. Dobila sva le napotnico za logopeda. Globoko v sebi pa sem se zavedela, da moramo z Lovrom ravnati drugače, kot ravnajo drugi starši s svojimi otroki. Za to, da je opravil dogovorjene stvari, smo porabili ogromno časa in energije, nismo mu smeli popustiti in spreminjati pravil, ker smo potrebovali mesec dni, da smo prišli nazaj na red, od našega sveta se je odklopil do te mere, da smo sumili na to, da morda res slabo sliši, pa je pregled pokazal nasprotno. Vendar sem v tem obdobju še vedno upala, da se bo zgodil razvojni preskok, da bo čas prinesel svoje in bo Lovro vendarle bolj podoben vrstnikom. Zadnje leto vrtca je Lovro dobil sestrico, ki jo je zelo lepo sprejel.

Vstop v šolo

Pričakovala sem, da bodo z vstopom v šolo nastali problemi, nisem pa si mislila, da bodo postali nerešljivi do te mere, da sem se počutila krivo vsakič, ko sem prišla za kljuko šolskih vrat in otroka pustila tam. Vedela sem, da preživlja pekel. Že v novembru smo pričeli s postopkom usmerjanja. Stanje v šoli je postajalo vse hujše, Lovro je večino časa preživel pod klopjo ali pa je bil dislociran od drugih. Etiketiran je bil za dežurnega krivca. Doma ni znal povedati, kaj je narobe, psihično in fizično nasilje pa je postajalo vse hujše. Učiteljica je nedisciplino v razredu opravičevala z ustvarjalnim neredom, Lovro pa v takih pogojih brez dorečenih pravil ni mogel funkcionirati. Edini, ki nam je stal ob strani, nas razumel in se na vso moč trudil pomagati Lovru v šoli, je bil specialni pedagog, ki Lovra še vedno spremlja.

Če bi takrat vedela za definicijo Aspergerjevega sindroma in opis njegovih značilnosti, bi vedela, kaj je vzrok vsem našim težavam. Žalosti me, da tega niso vedeli strokovnjaki, ki so delovali v procesu usmerjanja. Na naju so direktno naslovili vprašanje, če otroka spolno in fizično zlorabljava, ker v normalni družini otrok ne more biti tak, kot je. Poleg obtožb je bila edina stvar, ki so nam jo ponudili, zdravilo ritalin. Mož, ki je na sprehod peljal najino enoletno hči, je bil na cesti označen za spolnega iztirjenca in izrečeno je bilo, da bi nama morali otroke odvzeti.

Postopek usmerjanja se je pol leta po začetku končal tako, da Lovro sploh ni bil usmerjen, po pritožbi šole in staršev je bil diagnosticiran kot otrok z motnjo vedenja in osebnosti, ker pa tega starša nisva mogla sprejeti, je bil avgusta 2005 usmerjen kot otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in dobil pomoč v obsegu petih ur.

V tujini se navadno otroke odkrije že v obdobju med 3. in 4. letom, diagnozo pa potrdi v enem tednu. Lovrova pediaterinja do njegove diagnoze za Aspergerjev sindrom še ni slišala ...

Aspergerjev sindrom (povzeto po: www.avtizem.org) je oblika avtizma, vseživljenjsko stanje, ki se kaže v tem, kako posameznik razume svet okoli sebe, procesira informacije in vzpostavlja odnose z drugimi ljudmi.

Aspergerjev sindrom je večinoma "skrita nezmožnost". To pomeni, da ne moreš ugotoviti, da ima nekdo avtizem glede na njegov izgled.

Ljudje z Aspergerjevim sindromom imajo težave na treh glavnih področjih:

- težave s socialno komunikacijo,
- težave s socialno interakcijo,
- težave na področju fleksibilnosti mišljenja.

Zato moramo biti pozorni na znake, kot so (povzeto po: www.avtizem.org): tak otrok se ne odziva na svoje ime;

- ne zna postaviti vprašanj, povedati, kaj želi;
- razvoj govora zaostaja ali pa je bil prej govor razvit, potem pa kot da bi se "izgubil", ponavljanje besed, stavkov;
- ne sledi navodilom;
- včasih se zdi kot, da je gluha;
- ne kaže s prstom in ne pomaha z roko;
- raje se igra sam, ne kaže zanimanja za vrstnike;
- določene veščine osvaja zelo zgodaj;
- očesnega kontakta ni ali pa je minimalen - izmika se direktnemu pogledu v oči sogovornika;
- zdi se, kot da je v svojem svetu, drugi kot da zanj ne obstajajo;
- je hiperaktiven, ne sodeluje in rad "provocira";
- ne zna pravilno - smiselno uporabljati igrač;
- "obsedenost", navezanost na določen predmet, temo pogovora, risanko ali podobno;
- ne mara sprememb, vse mora biti po njegovih "pravilih";
- je hipersenzibilen na določene zvoke, strukture npr. blaga;
- drugačna motorika.

Bilo je 7. julija 2005 (Pirjevec, 2008). Že 10 mesecev, odkar je sin začel hoditi v 1. razred. Nisem več vedela, kaj sploh še lahko storim, nisem več vedela, kaj je prav in kaj narobe. Nisem bila več prepričana, če sploh še sodim v skupino normalnih ljudi. In najhuje, izgubila sem že skoraj vsakršno upanje, da bo sploh še kdaj bolje ali vsaj drugače. Tisti dan sem bila dogovorjena s še eno strokovnjakinjo, da jo pokličem po telefonu in da mi pove, kakšna so njena opažanja in kako nam lahko pomaga. Bila je zagotovo že vsaj deseta po vrsti, ki naj bi vedela, kako in zakaj. Takrat sem si obljubila, da bo gotovo tudi zadnja, če bomo spet morali skozi ponavljajočo se kalvarijo. S tistim telefonskim klicem se je vse spremenilo. Gospa je izrazila sum na visoko-funkcionalni

avtizem ali na Aspergerjev sindrom. Čeprav sem v šolstvu delala že več kot deset let, za te izraze nisem slišala. Avtizem kot tak mi je bil seveda poznan, a sem ga nekako poistovetila z Rainmanom. Kar naenkrat je z mene padla teža samoobtoževanja več let, prvič sem slišala, da družina ni kriva, da je otrok tak, kot je. Da ni problem pri vzgoji in ne pri "čudnih" starših. Bil je globok občutek olajšanja, ki je trajal nekaj minut. Potem se je prikradlo nekaj drugega. Neizmerna žalost in kruto zavedanje ... soočenje z dejstvom, da ne glede na to, koliko časa, koliko truda in koliko energije bomo vložili v mojega sina, nikoli ne bo običajen otrok. Ko je z mene padlo breme obtožb in samoobtožb, ga je nadomestilo še nekaj hujšega. Imela sem občutek, da je moj otrok umrl. Dva meseca sem jokala. Ponoči sem se zbujala v solzah, noč za nočjo. Žalovala sem za otrokom, ki ga nikoli ni bilo. Žalovala sem za vsem tistim, kar sem mislila, da nekoč bo.

Takrat smo ob pomoči Branke Jurišić pričeli z ozaveščanjem pozitivnih oblik vedenja, v kar se je vključil tudi Lovrov specialni pedagog. Končno se je krivulja neuspehov začela obračati navzgor. S skupnimi močmi smo se spoprijemali s težavami in jih vedno na nek način vsaj zaježili, če ne že rešili. Kljub temu da nam je bilo v razvojni ambulanti rečeno, da se zaradi premaknjenega centra za ravnotežje ne bo naučil smučati in voziti kolo, je opravil kolesarski izpit in letos smo velik del zime preživeli na smučiščih. V glasbeni šoli se je dve leti učil klavir, zdaj pa leto dni igra klarinet.

Namesto zaključka: Lovro ob zaključku 6. razreda

Poleg tega, da ves čas intenzivno ozaveščamo socialno sfero in želeno komunikacijo, je Lovro že leto in pol na dieti, ki ne vsebuje mleka in jajc. Z bioresonanco, se pravi samoplačniško, se zdravi vnetje črevesja, čisti težke kovine (imel je preseženo vrednost arzena, svinca in živega srebra, pa tudi natrija in kalija), ki naj bi bile med drugim tudi vzrok za vnete oči. Vse amalgamske zalivke ima nadomeščene z belimi.

Glede na to, da je v 6. razredu predmetni pouk in v oddelku poučuje več učiteljev, smo šolsko leto zelo dobro zastavili. Lovrov specialni pedagog je 1. septembra na sestanek povabil vse učitelje, ki so ga učili, in skupaj smo jim podali osnovne smernice na podlagi praktičnih primerov, predvsem pa poudarili, da Lovro potrebuje red in ves čas enaka pravila, da ne smejo nasedati njegovim izgovorom, hkrati pa opaziti njegove slabe dni in ga takrat vzpodbuditi ali mu zmanjšati obseg dela. Mislim, da so se učitelji res potrudili in pomagali Lovru.

Lovro je v tem letu tudi dobil prijatelja, žal pa je po pol leta prijateljstvo minilo, pravega vzroka ne vemo. Lovro je to težko prebolel in zadnja dva meseca po tem razočaranju je odpovedoval na vseh področjih; pri pouku, pri vsakodnevnih rutinah, se znašal nad sestrice, na skrivaj kršil dieto, ni poskrbel za higieno, zamujal v šolo, se zameril še drugim sošolcem ... Svojo stisko je prenesel na vso družino, hkrati pa se je popolnoma izoliral in vegetirali smo na mrtvi točki. To sta bila dolga dva meseca, ki smo ju komaj preživeli in se zavedali, da v najhujših stiskah ostajamo sami.

Prav tako zaskrbljujoča je prihodnost otrok s SAM, saj tudi v odrasli dobi ostanejo najpogosteje v krogu družine. Trudimo se osredotočati na sedanji trenutek, čeprav statistike kažejo (Milačić, 2006), da visoko izobrazbo doseže med 4-11 % oseb s SAM, trenutno zaposlenih je bilo le 9-22 %, samostojno jih živi 3-7 %, s starši pa 41-71 %. Čeprav imajo zanimanje za spolnost nad 60 %, jih le-to doživi 1-15 %, poročeni pa so v 1-2 %.

Tony Attwood je aprila 2008 na 1. mednarodni konferenci Centra za avtizem na pol v šali na pol zares dejal: *Avtizem je deden. Starši ga podedujejo od svojih otrok.* Hvaležna sem, da je v našo družino prišla hči Neža. V sebi nosi harmonijo in mir, ki nam ne dovolita, da bi se popolnoma preselili v Lovrov svet.

Literatura

- Attwood, T. (2007). Aspergerjev sindrom (Priročnik za starše in učitelje). Ljubljana: Megaton d.o.o.
- Milačić, I. (2006). Aspergerjev sindrom ali visokofunkcionalni avtizem. Ljubljana: Center Društvo za avtizem.
- Macedoni, M., Jurišić, B., Rovšek, M., Melanšek, V., Potočnik Dajčman, N., Bužan, V. idr. (2009). Smernice za celostno obravnavo oseb s spektroavtističnimi motnjami. Ljubljana: Ministrstvo za zdravje.
- Pirjevec, D. (2008). O avtizmu. Didakta, (8), 44-47.
- Lessing, D. (2008). Peti otrok. Radovljica: Didakta.
- Haddon, M. (2004). Skrivnostni primer ali Kdo je umoril psa. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- http://www.avtizem.org/kaj_je_aspergerjev_sindrom_.html
- http://www.avtizem.org/prvi_znaki.html

PREMAGOVANJE SPECIFIČNIH UČNIH TEŽAV MATEMATIKE V 5. RAZREDU

Olga Kasjak, prof. ped.

OŠ Lovrenc na Pohorju, *e-naslov*: olga.kasjak@guest.arnes.si

Uvod

Petra zaključuje letos šesti razred osnovne šole in ima vedno večje težave pri šolskih aktivnostih in učenju. Njeno vključevanje v pouk in sledenje učni dinamiki v razredu ovirajo kombinirani primanjkljaji (vidni, slušni, bolezen, upočasnjeno učenje) in dodatno še matematične učne težave. V vlogi pedagoginje jo spremljam v učnem procesu in ji pomagam premagovati ovire na poti do znanja. Vseh težav ne zmoreva obiti. Z znatno manjšimi vrzeli v osvojenih minimalnih standardih znanja pa zmoreva zadovoljevati zahteve pouka, če Petri organiziram situacije učenja tako, da jih ona usvaja na svoj - sebi lasten način. Učne težave pri pouku matematike so jo spremljale že od prvega razreda dalje, v petem razredu pa so se močno povečale. Pojavile so se nevšečnosti.

Za boljše razumevanje tega prispevka najprej opisujem situacijo, ki se je nevarno zapletala in stopnjevala. V preostalem delu prispevka pa predstavljam nekaj **operacionaliziranih minimalnih ciljev pouka matematike v 5. razredu**. Načrtovala sem jih izključno za uresničevanje zahtev v okviru individualnega dela s Petro. Ves čas sem imela v mislih vse učenkinine posebnosti. Na ta način smo preprečevali ali vsaj omilili nadaljnje zapletanje in reševali težave, ki so pri delu z deklico v danih okoliščinah nastajale.

Opis neugodnih okoliščin

Pri pouku smo ob učnem neuspehu pričeli opazati porast Petrinih odsotnosti. Pogosto je bila hospitalizirana. Očiten je bil upad njene motivacije za aktivno sodelovanje pri učenju, pa tudi volje za druženje z vrstniki ni izkazovala. V nekaj mesecih je usahnila skoraj vsa njena radost. Prej dokaj igriva in humorno razpoložena Petra je postala otožna, tiha, blede. Pri pouku ni izkazovala niti tistega znanja, ki ga je v nižjih razredih že osvojila. Pomanjkljive številske predstave, neustaljena predstava o moči števila, slaba avtomatizacija seštevanja in odštevanja znotraj prve desetice so jo spremljale ves čas, vendar je vrzeli dotlej nadomeščala z uporabo pripomočkov (številski trak, stotični kvadrat). V četrtem razredu usvojene veščine pisnega računanja (vse štiri računske operacije), ki jih je dopolnjevala z uporabo stotička in dodatnega beleženja ostankov ob robu računa, se ni več spomnila. V program rednega izobraževanja s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo je bila usmerjena kot težje slabovidna učenka z mejnimi sposobnostmi. Velik primanjkljaj vida in učne težave sta bili edini omenjeni posebnosti ob vpisu deklice v šolo. Učiteljice so opozarjale še na njen slab sluh, pogosta vnetja in prehlade. Tudi očitke na račun neustrezne podpore staršev je bilo slišati. Petrino psihofizično stanje je prvič resno zanihalo v četrtem razredu, v petem so se zdravstvene težave pojavljale vse pogostejše. Zdravnikom so se porajale vedno nove domneve o morebitnih boleznih, rezultati specialističnih preiskav so potrjevali domneve o vse resnejši bolezni. Deklica je še pogostejše in dlje časa izostajala od pouka.

Čas neusmiljeno teče - šolsko leto še toliko bolj! Učitelji so dolžni uresničiti svoj načrt dela, učenci usvojiti zastavljene učne cilje. Zavest o naraščajočih vrzelih v Petrinem znanju je postajala

zaskrbljujoča. Nezadovoljstvo je naraščalo. Vrstila so se vprašanja učiteljev: “Kako uresničiti vse zahteve?” Starši so vodili deklico od zdravnika do zdravnika, od preiskave do preiskave. Prvemu zdravniškemu mnenju o dekličini bolezni je sledilo iskanje drugega mnenja, zdravljenju in preiskavam v Mariboru iskanje mnenja v tujini, nato preiskave v Ljubljani. Časa za pogovor med domom in šolo je bilo premalo. Zaupanje je usihalo, komunikacija skoraj zamrla. V šoli je bilo najbolj očitno, da Petre ni pri pouku. Ker je ni, je ni mogoče učiti. Torej ni in ne bo ustreznega znanja ... in še in še ... Iz dneva v dan je bilo slišati vprašanja učiteljev: “Kako učenko oceniti?” Nad vsem tem je obvisel še dvom, da starši morda “preigravajo”, saj je imela deklica v preteklosti že velike učne težave.

Okoliščine, v kakršnih sem se znašla s svojim strokovnim pa tudi subjektivnim zaznavanjem ob deklici, so narekovale mojo odločitev. Za njeno delo – za uresničitev minimalnih zahtev pouka sem operacionalizirala minimalne standarde znanja matematike v 5. razredu. Vsak standard posebej sem premislila, ga razčlenila in konkretizirala delo izključno za Petro.

Predvidevala sem, kako bo Petra ob predelavi učnih vsebin postopala. Razmišljala sem “skozi njo”. Njeno učenje spremljam od prvega razreda, zato dokaj dobro poznam načine njenega gledanja, opazovanja in primerjanja. Znan mi je Petrin upočasnjeno tempo razmišljanja, zapisovanja, risanja, načrtovanja in uporabe pripomočkov. V času dosedanjega šolanja sem prebila z njo že toliko časa, da s svojim vidom prepoznavam ugodne okoliščine za Petrino optimalno izkoriščanje njenega preostanka vida. Podobno znano mi je njeno mentalno in čustveno doživljanje šole, učnih dejavnosti in raznih situacij v njej. Skratka, lahko rečem, da znam misliti “po njeno”. Načrtovala in uresničevala sem zahteve pouka tako, kakor sem čutila, da bi bilo zanjo primerno – humano in ugodno. To je bil edini način, ki sem ga zmogla in bi ga po mojih predvidevanjih zmogla tudi Petra s svojimi posebnostmi in ob strokovni pomoči. Takrat je bilo drzno. Tudi oporekanj na račun preoblikovanja minimalnih standardov znanja sem bila deležna. Zavedam se, da ni bilo najbolj prav, vendar sem si za ceno otrokovega boljšega počutja med učenjem drznila. V srcu vem, da je pošteno. Samo tako in po tej poti jo zmorem privedi v “bližino” predpisanih standardov, ki jih učitelji “morajo” meriti in zahtevati, ona pa jih bo v življenju potrebovala - ali pa tudi ne.

Primeri nekaterih operacionaliziranih minimalnih ciljev – matematika 5. razred

Primere navajam v originalu, kakor sem jih zapisala. Izpustila sem ime in priimek učenke. Številka standarda znanja se ujema s številko minimalnega standarda v UN.

2. MINIMALNI STANDARD: Pozna in zapiše medsebojno lego dveh premic, nariše par sečnic, vzporednic, pravokotnic. Premice in točke označi.

PRILAGOJENI STANDARD ZA PETRO:

- Uporablja geotrikotnik, nariše pravokotnici in med sečnicami praviloma prepozna pravokotnici;
- Z geotrikotnikom nariše vzporednici;
- Na risbi prepozna vzporednici;
- Zapiše medsebojno lego (uporablja znak za vzporednost/ pravokotnost).

KJE: matematika, občasno v skupini, večinoma pa v posebnem prostoru z možnostjo glasne komunikacije.

KAKO: individualno, konkretno – s paličicami, trakovi.

Pripomoček je geotrikotnik s poudarjenimi ključnimi smermi.

STRATEGIJE:

za usvajanje učnega cilja:

- učenje po zgledu;
- načrtovanje ob uporabi geotrikotnika in njej prilagojenih meril (samo en do dva para vzporednih/ pravokotnih črt na stran);

za ugotavljanje uspeha:

- predhodna ponovitev (za priklic veščine ob spremljavi en primer).

EVALVACIJA:

- Načrtuje oz. prepozna ustrezno medsebojno lego premic s 60 % uspešnostjo ob uporabi pripomočkov in strokovni spremljavi.
- Načrtovanje poteka ob specialno pedagoški opori vidu in usmerjanju pozornosti na zaporedje ključnih zaznav v zahtevi, kakor je vadila pri usvajanju veščine.

5. MINIMALNI STANDARD:

Nariše krožnico/krog z danim polmerom.

PRILAGOJENI STANDARD ZA PETRO:

- Nariše krožnico/krog z danim polmerom 2 cm, 3 cm, 4 cm.
- Izmeri polmer narisane kroga/ krožnice s sebi prilagojenim merilom.

KJE: matematika, občasno v skupini, večinoma pa v posebnem prostoru z možnostjo glasne komunikacije.

KAKO: individualno, z demonstracijo postopka načrtovanja po korakih: odmerjanje zahtevane dolžine polmera, določitev ostrine konice šestila, zabadanje konice v središče ob opori strokovnjaka, načrtovanje krožnice. Dela s šestilom, ki fiksira razdaljo med krakoma.

Polmer zarisuje ob geotrikotniku.

STRATEGIJE:

za usvajanje učnega cilja:

- Merjenje/risanje po zgledu /po korakih:
- odmerjanje zahtevane dolžine polmera z geotrikotnikom in njej prilagojena merila;
- določitev kraka s konico šestila,
- zabadanje konice šestila v središče (ob opori strokovnjaka),

načrtovanje krožnice.

- Risanje poteka ob opori vidu in usmerjanju pozornosti na zaporedje ključnih zaznav v zahtevi.

za ugotavljanje uspeha:

- po potrebi predhodna ponovitev (za priklic spomina ob spremljavi nariše en primer, ali ponovi postopek načrtovanja kroga z ubeseditvijo).

EVALVACIJA:

- Načrtuje kroge/krožnice s 60 % uspešnostjo od uporabi pripomočkov in strokovni spremljavi.
- Znanje dokazuje ob opori vidu in usmerjanju pozornosti na zaporedje ključnih zaznav v zahtevi, kakor je vadila pri usvajanju veščine.
- Za uspešno izmerjene meritve se šteje izmerjene polmere in načrtane krožnice z odstopanji 5-7 mm, pri čemer uporablja šestilo s katerim je večino načrtovanja usvajala.

13. MINIMALNI STANDARD: Pisno računa v obsegu do 10000.

PRILAGOJENI STANDARD ZA PETRO:

- Račun zapiše v stolpec in pisno sešteva/odšteva trimestna števila.
- Množi trimestno število z enomestnim množiteljem (vse poštevanke).
- Deli trimestno število z enomestnim deliteljem in preveri z množenjem (zna upoštevati ostanek).

KJE: matematika, občasno v skupini, večinoma pa v posebnem prostoru z možnostjo glasne komunikacije.

KAKO: individualno, občasno ali v paru s sošolko, sošolcem

STRATEGIJE:

za usvajanje učnega cilja:

- učenje po zgledu;
- zapisovanje po vedno enakem vzorcu (standardna oblika zapisa v zvezku);

Za ugotavljanje uspeha:

- predhodna ponovitev (za priklic znanja iz spomina reši ob spremljavi en primer).

EVALVACIJA:

- Sešteva, odšteva s 60 % uspešnostjo.
- Množi s 50 % uspešnostjo.
- Deli najenostavnejše primere. Vsaj enak ali večji delež pravilno rešenih primerov kakor v fazi utrjevanja.

Zaključek

Danes čaka Petra na presaditev srca. Njene potrjene posebnosti poleg učnih težav in težje slepote pa so še kronično popuščanje srca, srednje oškodovan sluh, visok krvni tlak, prekomerna telesna teža in grozeči diabetes. Vzrokov za upravičenost izostankov od pouka je več kot dovolj.

Ob stopnjevanem tempu dela v redni osnovni šoli in vedno večjih zahtevah pouka pa se mi vse bolj zdi, da nas zavest o bolezni otroka v tem primeru komajda doseže, kaj šele spremlja. In ker nas je v tem šolskem letu učenka ponovno pričela zvedavo spremljati, ker na šolskem hodniku občasno spet slišimo njen glas, ker je pri individualnem delu in dodatni strokovni pomoči ponovno zaznati njeno otroško humornost, pričenjam verjeti v pravilnost svoje odločitve o operacionalizaciji minimalnih standardov znanja matematike samo in izključno za njo.

PRISPEVKI NACIONALNE KONFERENCE TEMPUS – iSHEDS

ŠTUDENTI Z DISLEKSIJO V VISOKOŠOLSKEM IZOBRAŽEVANJU – PROJEKT TEMPUS – ISHEDS¹

mag. Milena Košak Babuder, prof. def.

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, e-naslov: milena.kosak-babuder@guest.arnes.si

Povzetek

Tako kot drugod po svetu se tudi v Sloveniji povečuje število študentov z disleksijo in drugimi specifičnimi učnimi težavami, ki se vpisujejo na fakulteto oz. v visokošolske študije. Zaradi slabe prepoznavnosti disleksije in z njo povezanih težav med študenti in odraslimi v Sloveniji smo se vključili v mednarodno raziskavo **TEMPUS – iSHEDS 2009-2010 Prepoznavanje in podpora študentom z disleksijo v visokošolskem izobraževanju** (Identification and Support in Higher Education For Dyslexic Students). Projekt je namenjen spodbujanju razvoja prepoznavanja, podpore in pomoči, izobraževanja, uvajanja sodobne tehnologije in načrtovanja ukrepov na področju univerzitetnega študija oseb z disleksijo (specifičnimi motnjami branja in pisanja).

Oblikovan in v okviru projekta preizkušen model ne zagotavlja možnosti za doseganje potencialov le študentom z disleksijo, temveč je to model, ki s svojim celostnim pristopom omogoča dostopnost izobraževanja v visokošolskem izobraževanju vsem skupinam študentov s posebnimi potrebami. Ker so v projektu vključeni neposredno tudi študenti, se z njihovo okrepitevijo projekt ne odvija le med vključenimi institucijami, temveč ima s svojo trajnostjo tudi širši vpliv na celotni visokošolski sistem v državi ter s tem na spremembo prakse, zakonodajo in politiko na tem področju.

Ključne besede: projekt TEMPUS – iSHEDS, študenti z disleksijo

Uvod

Disleksija je notranje (nevrofiziološko) pogojena težava v pridobivanju veščine branja in pisanja in izvira iz razvojnih posebnosti ali iz posebnosti delovanja osrednjega živčevja. Čeprav je ena izmed najbolj raziskanih motenj v skupini specifičnih učnih težav, so posamezniki deležni premajhnega razumevanja in podpore s strani okolice na področjih, kjer jih ovira. Kljub temu da povezujemo disleksijo s posameznikovo učinkovitostjo in uspešnostjo predvsem v času šolanja, vpliva nanj skozi vse življenje pri vseživljenjskem učenju, delu in v socialnem okolju.

Podatki zadnjih dvajsetih let kažejo, da število učencev, dijakov in študentov z disleksijo v izobraževalnih sistemih povsod po svetu vztrajno narašča (Katz, 2006). Evropska zveza za disleksijo (EDA) ugotavlja, da se v Evropi z disleksijo sooča čez 30 milijonov posameznikov, neodvisno od jezika in sistema pisave (Smythe, Everatt in Salter, 2004). Med njimi je preko milijon študentov v visokošolskem izobraževanju, številnim mladim pa preprečuje, da bi se kljub svojim dobrim potencialom vključili v visokošolski študij. V mnogih državah izvajajo programe, ki so v pomoč otrokom z disleksijo, vendar pa je za posameznike z disleksijo, ko vstopijo v visokošolsko izobraževanje, kjer se zahtevajo bolj napredne veščine, kot so delanje zapiskov in pisanje eseja, na razpolago zelo malo podpore.

¹ Številka projekta: 144878 - TEMPUS - 2008-UK-JPGR E (A 204121).

Izkušnje držav, kot so Velika Britanija, Švedska in Danska, so pokazale, da lahko posameznik z disleksijo, če ima ustrezno podporo, uspe na vseh stopnjah izobraževalnega sistema. Vendar pa celo v njihovih izobraževalnih sistemih, ki imajo veliko izkušenj s študenti z disleksijo in drugimi specifičnimi učnimi težavami, ugotavljajo, da kar pri 30 % univerzitetnih študentov le-ta ni bila prepoznana v osnovni ali srednji šoli, ampak jo odkrijejo šele v obdobju študija.

Študenti z disleksijo v visokošolskem izobraževanju

Za tiste študente z disleksijo, ki se vključijo in ostanejo v visokošolskem okolju, lahko težave povezane z disleksijo predstavljajo pomembno oviro pri uspešnem doseganju študijskih dosežkov. Nekaterim med njimi je uspelo razviti kompenzacijske strategije, ki so bile dovolj učinkovite v osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju, pri študiju na fakulteti pa so se izkazale za manj učinkovite.

Kljub svojim nadpovprečnim intelektualnim sposobnostim kažejo študentje z disleksijo pomembne primanjkljaje na področjih tekočnosti branja in/ali razumevanja prebranega ali ekspresivnosti pisnega jezika. Tudi pri ustreznih bralnih strategijah je njihova raven branja za izpolnjevanje zahtev dela na fakulteti manj ali celo neustrezna. Težave imajo z ohranjanjem informacij zaradi primanjkljajev na področju delovnega spomina, grafomotorične težave s številnimi pravopisnimi napakami ter težave s slabšo organizacijo dokončanih pisnih sestavkov ali celo nezmožnost, da bi že na začetku združili ideje na papirju. Navedene težave jih ovirajo na vseh nivojih visokošolskega študija – pri samostojnem učenju, sledenju predavanjem ter pri opravljanju izpitov.

Riddick in sod. (1997) navajajo šest najpogostejših težav, s katerimi se soočajo študentje z disleksijo na univerzitetnih študijih:

- poslušanje in delanje zapiskov na predavanjih,
- branje večje količine težjega besedila,
- pisanje esejev in seminarskih nalog,
- organiziranje študijskih dejavnosti,
- pripravljanje na izpite,
- priklic znanja na izpitih.

Ugotavljajo pa tudi, da se zaradi teh težav pojavljajo pri študentih z disleksijo čustvene posledice, negativni učinki na samozavest, samozaupanje in samospoštovanje, da se študenti z disleksijo soočajo z višjo stopnjo stresa kot ostali študenti ter da morajo bistveno več delati v primerjavi z drugimi, da dosežejo podoben nivo učinkovitosti (ibid).

Projekt Tempus – iSheds: namen in cilji

Tako kot drugod po svetu, se tudi v Sloveniji povečuje število študentov z disleksijo in drugimi specifičnimi učnimi težavami, ki se vpisujejo na fakulteto oz v visokošolske študije. V našem šolskem prostoru smo bili do sedaj osredotočeni predvsem na odkrivanje, prepoznavanje in obravnavanje težav povezanih z disleksijo in drugimi specifičnimi učnimi težavami pri učencih in dijakih v osnovnih in srednjih šolah, zelo malo oz. skoraj nič pa še ni bilo narejenega na tem področju za študente, ki so vključeni v visokošolske in univerzitetne izobraževalne programe.

Zaradi slabe prepoznavnosti disleksije in z njo povezanih težav med študenti in odraslimi v Sloveniji, smo se vključili v mednarodno raziskavo **TEMPUS – iSHEDS 2009-2010 Prepoznavanje in podpora študentom z disleksijo v visokošolskem izobraževanju** (Identification and Support in Higher Education For Dyslexic Students). Projekt TEMPUS – iSHEDS, ki ga vodi prof. dr. Angela Fawcett z Univerze v Swansea (UK), vključuje države Evropske unije (Anglijo, Madžarsko, Romunijo in Slovenijo) ter države zahodnega Balkana (Hrvaško, Bosno in Srbijo). Projekt je namenjen spodbujanju razvoja prepoznavanja, podpore in pomoči, izobraževanja, uvajanja sodobne tehnologije in načrtovanja ukrepov na področju univerzitetnega študija oseb z disleksijo (s specifičnimi motnjami branja in pisanja).

V Evropi je bilo v zadnjem desetletju izvedenih kar nekaj projektov, v katerih so raziskovali problematiko odraslih in študentov z disleksijo: projekt Minerva "Provision and Use of Information Technology with Adult Dyslexic Students in University in Europe", "Project Include" ter projekt Leonardo "ADysTrain". Projekt TEMPUS – iSHEDS je širši projekt, ki se je razvil zaradi prepoznavanja neenakosti na področju disleksije med študenti in odraslimi v celotni Evropi. Ker je med evropskimi državami le nekaj držav, ki že imajo razpoložljivo podporo študentom in odraslim z disleksijo, se je porodila želja, da bi se na osnovi lokalnih primerov dobre prakse v državah partnericah projekta TEMPUS – iSHEDS razvil model enotne podpore, ki bi se lahko razširil tudi v sosednje države. Zaključki in ugotovitve naštetih že izvedenih evropskih projektov predstavljajo s svojimi dejavnostmi in priporočili pomembna izhodišča za izvajanje projekta TEMPUS – iSHEDS.

V projektu so združeni evropski strokovnjaki in evropske izkušnje posameznih držav partneric, z namenom, da bi se oblikoval podporni sistem, ki bi doprinesel k rezultatom in pozitivnim spremembam na petih ključnih področjih, ki so obvezna za uspešno implementacijo podpore posameznikom z disleksijo:

- razvoj politike in zakonodaje,
- podpora – informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT),
- postopki prepoznavne – diagnostično ocenjevanje in prepoznavanje disleksije,
- usposabljanje podpornega osebja,
- razvoj samopodpornega sistema za posameznike z disleksijo – samopomoč.

Naštetá področja so bila prepoznana kot ključna za prepoznavanje področij težav in potencialnih sprememb že v projektu Minerva. Namen delovanja na teh področjih v projektu TEMPUS – iSHEDS je oblikovanje poenotene strategije, katere cilj ni le zagotovitev uporabnih postopkov, ki upoštevajo lokalne potrebe in vire, temveč tudi upoštevanje Bolonjske in Sorbonske deklaracije ter upoštevanje spoznanj in ugotovitev nevladnih organizacij in izvajalcev dobre prakse za zagotavljanje ustreznih rešitev primernih za vsako državo.

Osrednji del projekta TEMPUS – iSHEDS je pilotska raziskava, ki vključuje neposredno usposabljanje študentov in tutorjev preko spletnega e-učenja ter izvajanja delavnic za ozaveščanje in usposabljanje administrativnega osebja in visokošolskih učiteljev. Študenti in tutorji so vključeni v model samopomoči in e-učenja, ki zajema ugotavljanje prisotnosti disleksije pri študentu z ocenjevalnim pripomočkom – testom Profiler, uporabo podporne tehnologije in e-gradiv za učinkovitejši študij ter evalvacijo v projektu oblikovanih e-gradiv.

Področja delovanja projekta TEMPUS – iSHEDS

Naštetá področja iz projekta Minerva so v projektu TEMPUS – iSHEDS bolj natančno opredeljena in strnjena v spodaj predstavljenih ciljih, povezanih z odkrivanjem in spodbujanjem

podpore in pomoči študentom z disleksijo ter predstavljena na spletni strani projekta www.isheds.eu, kjer so dostopna v jezikih vseh sodelujočih držav partneric:

a. pregled šolskih politik in zakonodaje na področju pomoči otrokom, mladostnikom in študentom z disleksijo

V državah članicah Evropski skupnosti skušajo zakonski okvirji in predpisi zagotoviti posameznikom pravice, vendar v njih ni ničesar, kar bi se neposredno nanašalo na potrebe oseb z disleksijo. Pogosto je celo prisoten velik razkorak med zakonskimi določili in izvajanjem te-teh v praksi. Zato je toliko bolj pomembno, da je bila leta 2007 v državah članicah Evropske skupnosti in s tem tudi v Sloveniji sprejeta deklaracija WD 64/2007 proti diskriminaciji in družbeni izključenosti otrok z disleksijo. V zakonodajah držav partneric projekta z zahodnega Balkana pa ni ničesar, kar bi se navezovalo na disleksijo, saj imajo prednost "vidne" motnje, kljub temu da vpliv disleksije na posameznika ni pomemben le v procesu izobraževanja, ampak skozi celo življenje.

Slabo urejenost zakonskih opredelitev disleksije v evropskih državah je pokazala tudi raziskava o študentih z disleksijo Evropske zveze za disleksijo (Rights of students and adults with dyslexia in Europe) (Kavkler, Bogdanovicz, 2007). V raziskavi, v katero je bilo vključenih 17 evropskih državah, je bilo ugotovljeno, da:

- v 81 % držav študenti z disleksijo niso prepoznani in deležni ustreznih prilagoditev v času študija,
- 30 % študentov z disleksijo odkrijejo na univerzi tudi v državah z dobrim sistemom obravnave,
- imajo v 31 % državah zakonsko zagotovljene pravice do ustreznih prilagoditev,
- imajo v 56 % držav študenti timsko podporo na univerzi,
- lahko v 62 % držav opravljajo izpite le ustno namesto pisno,
- lahko v 87 % držav uporabljajo računalnik na predavanjih in izpitih,
- imajo v 69 % držav dodaten čas pri pisnih izpitih,
- 78 % študentov je po končanem študiju uspešnih v službi itd.

Namen projekta TEMPUS – iSHEDS je na osnovi pregleda zakonodajne politike v Evropski skupnosti na nacionalnih in institucionalnih ravneh ter pregleda primerov dobrih zakonodajnih politik, ki s svojo formulacijo v zakonodaji podpirajo posameznike z disleksijo, a v resnici bolj malo naredijo zanje, zagotoviti ustrezne okvirje za tiste države, ki nameravajo razviti in izvrševati zakonska določila na vseh ravneh delovanja.

b. izdelavo pripomočka za ugotavljanje tveganja za disleksijo (iSHEDS Profiler) v slovenskem jeziku

Prepoznavanje področij težav, s katerimi srečujejo posamezniki z disleksijo, je osnova za razumevanje in premagovanje njihovih težav. Sem sodi tudi oblikovanje postopkov diagnostičnega ocenjevanja, v katerih niso prepoznane le šibkosti, ampak tudi močna področja študentov z disleksijo, s pomočjo katerih lahko premagujejo težave povezane z disleksijo. V projektu TEMPUS – iSHEDS sta s tem povezani dve ključni nalogi:

- razvoj postopkov za ocenjevanje potreb študentov z disleksijo – oblikovanje testa za samo-ocenjevanje šibkosti in močnih področij povezanih z disleksijo.

- razvoj računalniškega orodja (spletne aplikacije testa) kot pomoč pri prepoznavanju ključnih težav posameznikov z disleksijo.

V projektu smo za ocenjevanje šibkih in močnih področij uporabili Profiler – test za določanje profila področij rizičnih za disleksijo. Test, ki ga sestavlja več podtestov ter vprašalnik za prepoznavanje znakov, ki napovedujejo disleksijo, smo prevedli v materne jezike posameznih držav partneric projekta ter ga jezikovno priredili. Test je dostopen preko spleta in je sestavni del e-učenja v okviru pilotske raziskave.

c. izdelavo e-gradiv za študente, ki omogočajo uporabo različnih strategij samopodpore in preizkušanje teh gradiv ob podpori tutorjev

Študenti z disleksijo morajo za doseg svojih ciljev ter da študirajo na področjih, ki jih zanimajo, premagati številne ovire. V preteklosti je bila v državah, ki so razvijale strategije dela s študenti z disleksijo, strokovna pomoč usmerjena v zagotavljanje podpore strokovnjakov, ki bi jim pomagali pri težavah ob študiju. Njihove izkušnje so pokazale, da je takšna oblika pomoči vodila v odvisnost in ranljivost študenta. Po končanem študiju je bil študent z disleksijo slabo opremljen za samostojno delo, saj ni imel razvitih strategij za uspešno poklicno delovanje, ki bi bilo v skladu z njegovimi intelektualnimi sposobnostmi. Rezultati projektov, tudi projektov Evropske skupnosti, so pokazali, da najboljša pomoč študentu ni v podpori strokovnjaka, temveč da se mu zagotovi sistem samoučenja in samopodpore.

Zato smo v okviru projekta razvili model e-učenja, ob katerem se študenti z disleksijo učijo osnovnih strategij, kako premagovati svoje težave. Pri tem smo sledili petim ključnim principom za e-učenje, ki so bili identificirani v projektu "DYsTrain": dostopnost, uporabnost, učljivost, berljivost in podpora.

Osnova za e-učenje je e-gradivo oz e-knjiga za študente z disleksijo, ki smo jo v projektu TEMPUS – iSHEDS oblikovale članice slovenske projektne skupine, s pomočjo angleških sodelavcev v projektu. E-knjiga je namenjena samopodpori in samopomoči študentov z disleksijo. Dostopna je na spletni strani projekta www.isheds.eu v maternem jeziku posamezne države ter je opremljena tudi z zvočnimi posnetki napisanega besedila. Poglavlja v e-knjigi za študente z disleksijo vključujejo razumevanje disleksije, odkrivanje lastnih prednosti in težav, študijske veščine, pripravo na izpite, soočanje s stresom in tesnobo, možnosti strokovne pomoči ter podporno tehnologijo. V e-knjigi so nazorno predstavljene številne strategije za učinkovito samostojno učenje. Učinkovite strategije učenja in obvladovanja stresa so ključnega pomena za uspešnost pri študiju. Predstavljeno gradivo omogoča študentom, da svoje strategije učenja in soočanja z izzivi študija izpopolnijo ter nenazadnje preverijo v svoji vsakdanji praksi.

Tehnologija in podpora drugih je študentom lahko le deloma v pomoč. Predvsem morajo sami razumeti in se zavedati težav ter vedeti, kako si lahko sami najbolje pomagajo. Z zagotovitvijo in dostopnostjo informacij, ki so zbrane v e-knjigi za študente z disleksijo, bodo lahko ti študenti razvili in usvojili veščine in neodvisnost, ko druge oblike pomoči ne bodo dosegljive.

V projektu projekta TEMPUS – iSHEDS so bila e-gradiva (e-knjiga za študente z disleksijo ter podpora programska oprema) preizkušena s strani študentov z disleksijo. Vsaka izmed držav partneric je po predhodnem testiranju oz. že pridobljeni diagnostični oceni, da ima študent disleksijo, vključila 20 študentov iz več univerz v posamezni državi, ki so ob večji ali manjši pomoči tutorjev pregledali e-gradiva ter ovrednotili njihovo uporabnost, dostopnost in razumljivost preko ocenjevalnega vprašalnika. Prav tako pa je uporabnost e-gradiv ocenilo tudi 46 rednih študentov Specialne in rehabilitacijske pedagogike, katerih skupna ugotovitev je bila, da bi e-knjiga za

študente z disleksijo bila koristen pripomoček za uspešno učenje vseh študentov, ne le tistih, ki imajo disleksijo.

Da e-knjiga, ki smo jo pripravili v okviru projekta TEMPUS – iSHEDS, ne bi bila študentom z disleksijo dostopna le v elektronski obliki preko spleta, smo se odločili, da jo natisnemo in izdamo v knjižni obliki v okviru društva BRAVO – društva za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami z naslovom Disleksija – vodnik za samostojno učenje študentov in dijakov.

d. izdelavo različnih programov podporne tehnologije, ki bodo študentom z disleksijo v pomoč pri planiranju, organiziranju in izvajanju samostojnega študija

Pri študentih z disleksijo predstavlja podporna tehnologija, kot podpora njihovim učnim stilom, premik k samostojnemu učenju. Ključnega pomena je, da ti študentje jasno razumejo, katere so njihove močne in šibke točke pri učenju, kako jim lahko podporna tehnologija glede na njihove učne potrebe pri učenju pomaga in kako jim uporaba te tehnologije pomaga pri njihovem razvoju samostojnosti pri učenju med študijem in kasneje. Kot podporno tehnologijo tako študenti pri študiju vedno bolj pogosto uporabljajo najrazličnejše dlančnike z različnimi funkcijami, mp3 predvajalnike, diktafone ter seveda računalnik, ki je med študenti prav gotovo najbolj razširjen. Računalnik je koristen pripomoček, ki študentom z disleksijo med drugim pomaga pri učinkovitem pridobivanju, zapisovanju in organizaciji informacij. Microsoft Office ponuja več funkcij, ki so prijazne do oseb z disleksijo, od prilagajanja barve ozadja, velikosti in tipa črk ... Na računalnik pa lahko s spleta študentje prenesejo številne koristne programe in programsko opremo.

Informacijsko-komunikacijska tehnologija in vrste programske opreme ter način njene uporabe so predstavljene tudi v e-knjigi za študente z disleksijo na spletni strani projekta TEMPUS – iSHEDS v poglavju Podporna tehnologija. Različna programska oprema ter navedene spletne povezave do nje pa so neposredno dostopne tudi preko razdelka **Viri** (<http://www.isheds.eu/index.php?option=comcontent&view=article&id=99&Itemid=118>).

e. izdelavo in preizkušanje e-gradiv za tutorje ter usposabljanje tutorjev za podporo in pomoč študentom;

Pomembna naloga projekta TEMPUS – iSHEDS je poleg neposrednega sodelovanja s študenti tudi ta, da so v institucijah ustrezno usposobljeni tutorji in podporni delavci za študente z disleksijo. Ti posamezniki morajo znati podpirati študente z disleksijo tako pri poučevanju, kako obvladovati akademske zahteve, kot tudi pri uporabljanju dostopne tehnologije.

Usposabljanje tutorjev v projektu je potekalo na dva načina: z izvajanjem delavnic za prenos informacij ter e-učenje preko e-knjige za tutorje, ki je prav tako predstavljena na spletni strani projekta. V e-knjigi so vključena poglavja: Razumevanje disleksije, Učni stili študentov z disleksijo, Pripravljanje gradiv za študente z disleksijo, Podporna IKT tehnologija ter Podpiranje študentov z disleksijo. Vsaka država partnerica v projektu je vključila in usposobila 10 tutorjev, ki so podpirali v projekt vključene študente z disleksijo pri predelavi e-gradiv. Tako kot študenti so tudi tutorji izpolnili evalvacijski vprašalnik o uporabnosti e-gradiv.

f. ozaveščanje visokošolskih učiteljev, administrativnega osebja na univerzah o problemih študentov z disleksijo

Pomembno vlogo pri podpiranju študentov z disleksijo v visokošolskem izobraževanju imajo tudi administrativno osebje in visokošolski učitelji ter drugi zaposleni na fakulteti. Singleton (2008)

na osnovi večletnih izkušenj in raziskav s področja študentov z disleksijo vidi vlogo visokošolskih učiteljev na naslednji način:

- Ker visokošolski učitelji poznajo študenta z disleksijo ter poznajo zahteve pri predmetu, ki ga poučujejo, jim njihov položaj omogoča, da ga najlažje podprejo.
- Da bi bil pri podpori študenta z disleksijo uspešen, ni potrebno, da postanejo visokošolski učitelji specialisti za disleksijo. Dovolj je njihova usposobljenost, da razumejo težave, s katerimi se soočajo študenti z disleksijo ter da se naučijo in uporabljajo nekaj enostavnih strategij poučevanja, ki so študentom z disleksijo v pomoč.
- Visokošolskemu učitelju naj bi bil v pomoč tutor, ki mu svetuje, ko je to potrebno.
- Visokošolski učitelji lahko pomagajo pri krepitvi samozavesti in samopodobe študentov z disleksijo.

Tutorji ne morejo nuditi učinkovite podpore študentom z disleksijo, če ni podprta na nacionalni ravni, na ravni fakultete in oddelka ter s strani individualnih visokošolskih učiteljev – predavateljev ter administrativnega osebja. Taka podpora s strani učiteljev in tutorjev ni zahtevna – je v veliki meri le stvar dobrega poučevanja in razumevanja.

Študenti z disleksijo se že ob samem vpisu srečajo z administrativnimi delavci v referatu, ki mu, če razumejo in poznajo njihove težave, lahko zmanjšajo marsikatero stisko in zadrego.

g. seznanjanje javnosti z gradivi nastalimi v okviru projekta.

Vsa področja delovanja projekta TEMPUS – iSHEDS so predstavljena in dostopna na spletni strani projekta www.isheds.eu v jezikih vseh sodelujočih držav partneric. Vsaka država ima svoj razdelek, v katerem so dostopna vsa e-gradiva za e-učenje, ki je namenjeno za podporo študentom z disleksijo ter e-usposabljanju tutorjev in drugega podpornega osebja.

Zaključek

Ker postajajo problemi študentov z disleksijo in drugimi specifičnimi učnimi težavami vse bolj prepoznavni tudi pri nas, zahtevajo povečanje prizadevanj stroke in šolske politike.

Projekt Tempus – iSheds predstavlja pomemben doprinos tako v slovenskem kot v evropskem prostoru. S predstavljeno strategijo, ki je bila oblikovana na osnovi dobre preučitve politike, zakonodaje ter izobraževalnih sistemov v visokošolskih ustanovah držav partneric, skuša vpeljati v prakso spremembe z vključitvijo vseh ključnih inštitucij ter njihovega osebja. Ob koncu projekta bo razvit celoten sistem podpore. Poleg že vključenih študentov in tutorjev se bo sedaj v zaključnem delu projekta ozaveščalo akademsko osebje, usposabljalno podporno osebje ter administrativni delavci, s katerimi se srečujejo študenti z disleksijo neposredno, npr. v referatu.

Projekt TEMPUS – iSHEDS sloni na usmeritvah, ki so široko dostopne javnosti ter na usposabljanjih, ki niso namenjena le odgovornim in vključenim znotraj inštitucij, temveč tudi usposabljanju trenerjev, ki bodo usposabljali širši krog ljudi.

Oblikovani in v okviru projekta preizkušen model ne zagotavlja možnosti za doseganje potencialov le študentom z disleksijo, temveč je to model, ki s svojim celostnim pristopom omogoča dostopnost izobraževanja v visokošolskem izobraževanju vsem skupinam študentov s posebnimi potrebami. Ker so v projektu vključeni neposredno tudi študenti, se z njihovo krepitvijo projekt ne odvija le med vključenimi inštitucijami, temveč ima s svojo trajnostjo tudi širši vpliv na celotni

visokošolski sistem v državi ter s tem vpliv na spremembo prakse, zakonodajo in politiko na tem področju.

Literatura

- Application form, Tempus Joint project 2008: Identification and Support in Higher Education for Dyslexic Students (ISHEDS). 144878-TEMPUS-1-2008-1-UKTEMPUS-JPGR.
- Kavkler, M., Bogdanowicz, M. (2007). Rights of students and adults with dyslexia in Europe. Analysis of the European Dyslexia Association Questionnaire. EDA research.
- Katz, L. J. (2006). Uporaba podporne tehnologije pri študentih s specifičnimi učnimi težavami in/ali motnjo pomanjkljive pozornosti s hiperaktivnostjo V: KAVKLER, Marija (ur.). Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč: zbornik prispevkov. Ljubljana: Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Singleton, C. (2008). Dyslexia at university level: policy, identification and support. 16. Kongress des Bundesverbandes Legasthenie. 2.–5. Oktober 2008, Freien Universität Berlin. Presented paper.
- Smythe, I., Everett, J., Salter, R. (2004). The International Book of Dyslexia: A Guide to Practice and Resources. London: John Wiley & Sons.
- Riddick, B., Farmer, M., Sterling, C. (1997). Students and Dyslexia: Growing up with a specific learning difficulty. London: Whurr.

PRAVICE ŠTUDENTOV Z DISLEKSIJO V ZAKONODAJI BOSNE IN HERCEGOVINE¹

Dr. sci. Mirela Duranović, doc.

Izobraževalno-rehabilitacijska fakulteta Univerze v Tuzli, *e-naslov:* mirela.duranovic@untz.ba

Dr. sci. Nevzeta Salihović, izr. prof.

Izobraževalno-rehabilitacijska fakulteta Univerze v Tuzli, *e-naslov:* nevzeta.salihovic@untz.ba

mr. sci. Amela Ibrahimagić

Izobraževalno-rehabilitacijska fakulteta Univerze v Tuzli, *e-naslov:* amelaibr@yahoo.com

Emina Tinjić

Povzetek

V večini evropskih zakonodaj disleksija ni posebej opredeljena, temveč sodi pod okrilje primanjkljajev. Obstaja veliko resolucij Evropske unije, katerih cilj je podpora osebam s primanjkljaji. Kot del projekta Tempus "Identifikacija in pomoč za študente z disleksijo v visokem šolstvu" je bil izdelan vprašalnik za vlado in visokošolske institucije, in sicer z namenom ugotoviti skladnost z minimalnimi standardi človekovih pravic, zahtevami Evropske unije glede zakonodaje ter z nacionalnimi politikami v Bosni in Hercegovini. Rezultati so pokazali, da nobeno ministrstvo ali univerza nima formalnih pravil, ne izvaja procesa identifikacije ter ne nudi pomoči študentom z disleksijo, ki so vključeni v visoko šolstvo Bosne in Hercegovine.

Uvod

Disleksija traja vse življenje, saj ima večina posameznikov težave pri branju in pisanju tudi v odraslem obdobju življenja (International Dyslexia Association, 2001). Njen vpliv na ljudi je različen in določena področja posameznikov so lahko zelo močna, druga pa šibka (The National Institute of Adult Continuing Education – England and Wales NAICE, 2006).

V večini evropskih zakonodaj disleksija ni posebej opredeljena, temveč sodi pod okrilje primanjkljajev. Svetovna zdravstvena organizacija (2010) primanjkljaj opredeljuje takole: "Primanjkljaj je krovni termin, ki zajema prizadetost, oviranost pri aktivnosti ter omejitve pri sodelovanju. Prizadetost je problematično delovanje telesne funkcije ali strukture; oviranost pri aktivnosti je težava, na katero naleti posameznik pri izvrševanju naloge oziroma aktivnosti; omejitve pri sodelovanju pa se pojavijo pri posameznikovem vključevanju v življenjske situacije. Primanjkljaj je kompleksen pojav, ki odseva interakcijo med značilnostmi posameznikovega telesa in družbe, v kateri živi."

¹ prevod prispevka iz angleščine v slovenščino: Lia Janželj.

Disleksija je primanjkljaj, saj imajo učenci z močno izraženo in trajajočo disleksijo težave pri branju in pisanju, zato imajo težave pri dostopu do informacij ter se težko v polnem obsegu vključujejo v izobraževanje in delovni proces brez ustreznih prilagoditev in pomoči (Sayles, 2004).

10. decembra 1948 je Generalna skupščina Združenih narodov sprejela in razglasila Splošno deklaracijo o človekovih pravicah kot vsesplošni standard, ki naj bi ga dosegli vsi ljudje in narodi s ciljem, da se bi vsak posameznik in vsak del družbe zavedal pomena te deklaracije ter da bi skozi izobraževanje in z naprednimi ukrepi, državnimi in mednarodnimi, razširjali pomen njenih pravic in svoboščin ter varovali njihovo univerzalno prepoznavanje, tako s strani narodov samih držav članic kot tudi narodov, ki so ozemeljsko pod njihovo sodno oblastjo.

Podpisniki Salamanške izjave (Salamanca Statement) na Svetovni konferenci o izobraževanju oseb s posebnimi potrebami (World Conference on Special Needs Education) (Salamanca, 1994) so si bili enotni v mnenju, da vsak ima otrok edinstvene značilnosti, interese, sposobnosti in potrebe pri učenju; izobraževalni sistemi bi morali biti oblikovani, izobraževalni programi pa implementirani tako, da bi upoštevali precejšnjo raznovrstnost teh značilnosti in potreb.

Resolucija Sveta z dne 5. maja 2003 o enakih možnostih učencev in študentov s primanjkljaji v procesu izobraževanja ter pri usposabljanju vzpodbuja države članice in Komisijo, da v okviru svojih pristojnosti zagotovijo pomoč osebam s primanjkljaji.

Z namenom doseči vse navedene cilje je bil v okviru projekta Tempus "Identifikacija in pomoč za študente z disleksijo v visokem šolstvu" izdelan vprašalnik za vlado in visokošolske institucije, da bi ugotovili skladnost z minimalnimi standardi pomoči glede človekovih pravic, zahtevami Evropske unije glede zakonodaje ter nacionalnimi politikami v Bosni in Hercegovini.

Metoda

Vprašalnik je sestavila Mirela Duranović (2009). Obsega 13 vprašanj, ki se osredotočajo na zakonodajo glede študentov z disleksijo v visokem šolstvu. Prvo vprašanje se ukvarja s primanjkljajem in anketiranci so odgovarjali na vprašanje, ali ima njihova institucija zakonodajo oziroma formalna pravila glede študentov s primanjkljaji, ki so vključeni v visokošolske programe. Ostala vprašanja so bila povezana izključno z disleksijo, anketiranci pa so odgovarjali na vprašanja o pravicah študentov z disleksijo, vključenih v visokošolske programe, da obvestijo o svojih težavah, o politiki glede disleksije, zaupnosti informacij, identifikaciji, o spremljanjem napredka, posebnih prilagoditvah na izpitih ter financiranju.

Bosna in Hercegovina ima kompleksno politično strukturo, ki jo sestavljajo tri ravni: država, entitete in kantoni. Na državni ravni ni nobeno ministrstvo posebej zadolženo za področje šolstva in odgovornost je tako razdeljena med Federacijo Bosne in Hercegovine (FBIH) (sestavlja jo 10 kantonov, od katerih je vsak neodvisen, kar se tiče področja šolstva) in Republiko Srbsko (RS). Vsak kanton ima svoje ministrstvo za šolstvo ter pedagoške inštitute. Ministrstva za šolstvo obstajajo tudi na ravni entitet, poleg tega pa tudi Oddelek za šolstvo v okrožju Brčko. Vsak od navedenih administrativnih delov ima svoje kantonsko ministrstvo za šolstvo in s tem pravna pravila za področje šolstva.

V skladu s kompleksno politično strukturo v Bosni in Hercegovini smo pridobili podatke s strani ministrstev za šolstvo na državni ravni, ravni entitet in kantonov ter šestih različnih univerz. Disleksija ni nujno izključna pristojnost ministrstva za šolstvo, zato smo podatke pridobili tudi od ministrstva za zdravje in socialno politiko. Podatke so prispevali: Ministrstvo za državljanske zadeve Bosne in Hercegovine, Zvezno ministrstvo za delo in socialno politiko, Zvezno ministrstvo za

šolstvo in znanost, Ministrstvo za šolstvo in kulturo ter Ministrstvo za zdravje in socialno politiko Republike Srbske, ministrstva za šolstvo, kulturo in šport kantonov Una-Sana, Zenica-Doboj, Tuzla in Bosansko-Podrinje, Ministrstvo za zdravje kantona Tuzla, ministrstva za zdravje, delo in socialno politiko kantonov Zahodna Hercegovina, Herceg-Bosna in Hercegovina-Neretva, Ministrstvo za zdravje in socialno politiko kantona Centralna Bosna, Oddelek za šolstvo v okrožju Brčko, javne Univerze Tuzla, Sarajevo, Banja Luka, Zenica, Mostar in privatna Univerza Sinergije.

Rezultati in razprava

Rezultati vprašalnika so predstavljeni v tabeli 1. Prikazujejo, da nobeno od ministrstev ali univerz nima pravnih pravil glede študentov s primanjkljaji ali z disleksijo, ki so vključeni v visokošolske programe. Edina možnost, ki jo imajo študentje s primanjkljaji, je, da jih sami obvestijo o svoji težavi. Okvirni zakon za visoko šolstvo nima določb o študentih s primanjkljaji. Univerze v Bosni in Hercegovini nimajo formalnih pravil glede študentov v visokem šolstvu, ki imajo primanjkljaje. Na vladni ravni v Federaciji Bosne in Hercegovine disleksije v okviru visokega šolstva ne priznavajo kot primanjkljaja. V Republiki Srbski je disleksija opredeljena kot primanjkljaj pri branju in pisanju, a v uradnih dokumentih, ki zagotavljajo določene pravice za osebe s posebnimi potrebami, sodi v kategorijo "drugih težav". Disleksije ministrstva in visokošolske institucije ne priznavajo kot primanjkljaja; ministrstva in univerze v Bosni in Hercegovini nimajo izrecnih politik glede disleksije. Prav tako tudi ni politike, ki bi urejala zaupnost informacij o študentih z disleksijo; ministrstva in univerze nimajo politike, ki bi opredeljevala naravo disleksije ali načine, kako bi prepoznali študente, ki imajo disleksijo in nobena univerza v Bosni in Hercegovini nima strategije za prepoznavanje študentov z disleksijo. Zgolj na Univerzi v Banja Luki, v skladu z notranjimi pravili organizacije, načrtujejo Center za pomoč študentom s primanjkljaji. Center naj bi bil del sestavni del Univerze. Nobeno od ministrstev in univerz v Bosni in Hercegovini nima strategije za podporo študentom z disleksijo ali spremljanje njihovega napredka. Ni politike, ki bi urejala dogovore o posebnih izpitnih pogojih za študente z disleksijo in nobena od univerz nima posebnega financiranja zanje.

Vogel in sod. (1998) so z raziskavami, izvedenimi v Združenih državah Amerike, ugotovili, da naj bi bil odstotek študentov z disleksijo med 5 % do skoraj 10 % na visokošolskih institucijah. Dejavniki, ki so imeli pomemben vpliv na odstotek študentov z disleksijo, so bili: število študentov, vrsta institucije, klasifikacija institucije in ali je institucija ponujala dodiplomske študijske programe. Lewis in Farris (1990) sta v svoji raziskavi zajela 1000 visokošolskih institucij v Združenih državah ter odkrila, da se je 195,870 študentov opredelilo, da imajo učne težave, kar predstavlja 1.34 % populacije od celotnih 14.6 milijonov študentov.

Število študentov, ki imajo različne učne težave, se v visokem šolstvu povečuje (Griffin in Pollak, 2009). Harrison in Edwards (2010) sta ugotovila, so testi ADD/ADHD ali učnih težav beležili prisotnost simptomov pri 14.6 % študentov. Sparks in Lovett (2009) sta raziskovala posledice klasifikacije visokošolskih študentov z učnimi težavami z uporabo petih objektivnih skupin kriterijev. Udeleženih je bilo 378 visokošolskih študentov z dveh univerz, ki so bili predhodno identificirani kot študentje, ki imajo učne težave ter so bili deležni učne pomoči in/ali prilagoditev pri izpitih. Z modelom diskrepance so pri večjem deležu študentov identificirali učne težave (10 % do 42 %), manj kot 10 % udeležencev raziskave se je uvrstilo v eno od ostalih skupin kriterijev, 55 % pa jih ni bilo v okviru nobenega od modelov identificiranih kot študentje z učnimi težavami.

Z uporabo baze podatkov vseh študentov, vključenih v visokošolsko izobraževanje v Združenem kraljestvu Velike Britanije v letih 1995-1996, so primerjali študente z disleksijo in tiste, pri katerih niso beležili primanjkljajev, in sicer glede na demografske značilnosti, študijski program ter akademske dosežke. Študenti z disleksijo so predstavljali 0.42 % vseh študentov, ki so bivali v Združenem kraljestvu (Richardson in Wydell, 2003). Študentje z disleksijo predstavljajo eno tretjino

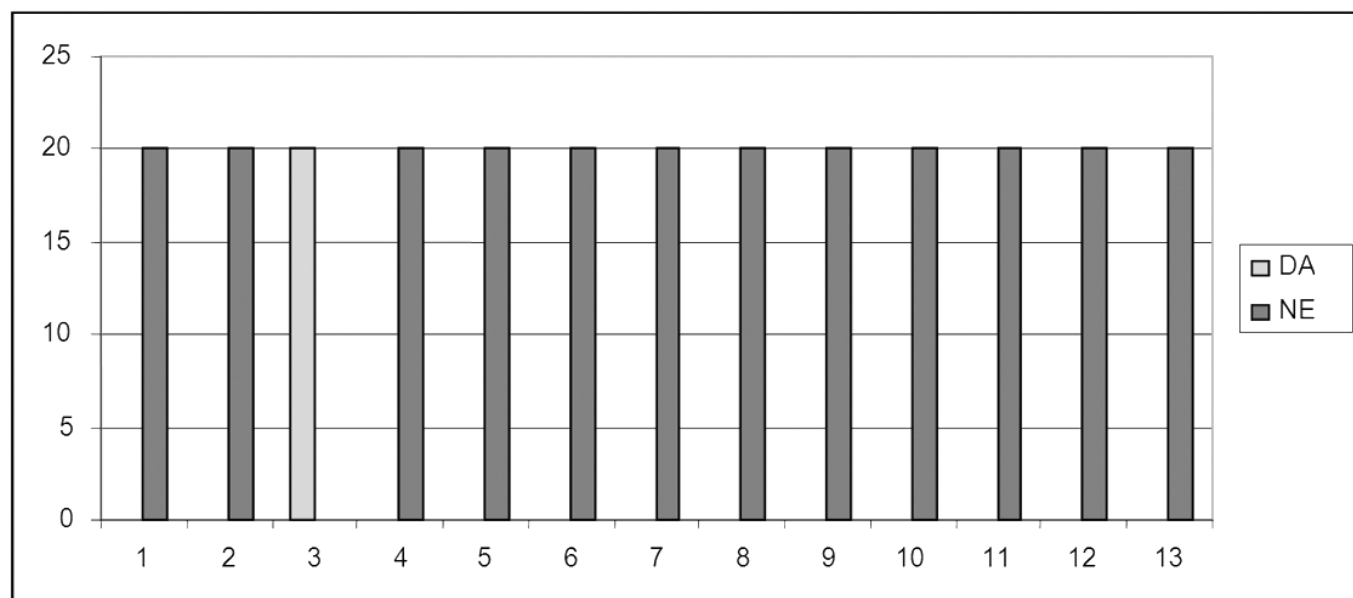
študentov s primanjkljaji (Tinklin, Riddell in Wilson, 2004). Skladno s podatki Statistične agencije za visoko šolstvo (Higher Education Statistical Agency) ima 1.97 % vseh dodiplomskih študentov disleksijo. Na podiplomski stopnji odstotek pade na 0.75 % (James, 2006).

Omenjeni podatki kažejo, da ima precejšen delež visokošolskih študentov učne težave, ena od teh pa je tudi disleksija. Še vedno pa ni podatkov o odstotku študentov z disleksijo, vključenih v visoko šolstvo, za Bosno in Hercegovino. Za ugotavljanje tega števila moramo imeti ustrezno zakonodajo ter metode za identificiranje študentov, ki imajo disleksijo.

Kirby in sod. (2008) so odkrili, da so študenti, ki nimajo disleksije, dosegli pomembno višje rezultate v primerjavi s študenti, ki imajo disleksijo, ko so poročali o izboru glavnih idej in strategij pri testih. Študenti z disleksijo so poročali o pomembno pogostejši uporabi učnih pomoči in strategij upravljanja s časom v primerjavi s študenti brez disleksije. Še več, univerzitetni študentje z disleksijo so v primerjavi s študenti brez disleksije pomembno pogosteje poročali o celovitejšem pristopu k učenju.

Veliko študentov, ki imajo učne težave, meni, da jim izobraževalne institucije ne nudijo ustrezne podpore (Griffin in Pollak, 2009). Ocenjevanje veljavnosti simptomov bi moralo biti vključeno v vsako visokošolsko ocenjevanje disleksije ali druge specifične učne težave (Harrison, Edwards in Parker, 2008). Študentje z disleksijo so se pogosteje izpisovali med prvim letom študija in verjetnost, da bodo zaključili študijski program, je bila manjša, čeprav je z ustrezno pomočjo odstotek študentov, ki zaključijo študij, lahko enak odstotku študentov, ki nimajo učnih težav (Richardson in Wydell, 2003).

Tabela 1: Rezultati vprašalnika za vlado in visokošolske institucije



Legenda:

1. Ali ima vaša institucija zakonodajo glede študentov s posebnimi potrebami v visokem šolstvu? 2. Ali vaša vlada priznava disleksijo kot primanjkljaj in če jo, kakšna je uradna vladna opredelitev disleksije? 3. Ali vaša institucija dovoljuje visokošolskim študentom, da jih obvestijo o težavi? 4. Ali vaša institucija priznava disleksijo kot primanjkljaj? 5. Ali ima vaša institucija natančno politiko glede disleksije? 6. Ali vaša politika vključuje zaupnost informacij o študentih z disleksijo? 7. Ali vaša politika vključuje naravo disleksije? 8. Ali vaša politika vključuje načine, kako identificirati študente

z disleksijo? 9. Ali ima vaša institucija učinkovite strategije za pomoč študentom z disleksijo? 10. Ali ima vaša institucija učinkovite strategije za spremljanje napredka študentov z disleksijo? 11. Ali vaša politika ureja dogovore glede posebnih izpitnih pogojev za študente z disleksijo? 12. Katere učinkovite strategije vaša institucija uporablja za identifikacijo študentov z disleksijo? 13. Ali ima vaša institucija posebna sredstva, namenjena financiranju študentov z disleksijo?

Zaključek

Ministrstvo za državljanske zadeve je objavilo, da je Ministrski svet pregledal in sprejel dokument "Politika na področju primanjkljajev v Bosni in Hercegovini". Temelji na Splošni deklaraciji človekovih pravic, Konvenciji Združenih narodov o pravicah oseb s posebnimi potrebami, pa tudi na drugih konvencijah in mednarodnih dokumentih, ki vključujejo osnovni princip, da ima vsakdo prirojene, enake in neodtujljive prave, ki izhajajo iz dostojanstva, ki ga ima sleherno človeško bitje. Človekove pravice zagotavljajo mednarodni dokumenti in Ustava Bosne in Hercegovine, opredeljujejo pa jih tudi Standardna pravila za enake možnosti oseb s posebnimi potrebami, ki jih je sprejel Svet ministrov, a so za posameznike s primanjkljaji v Bosni in Hercegovini še vedno večinoma nedosegljive. Pomembne socialne, ekonomske, fizične in prometne ovire večini oseb s primanjkljaji onemogočajo uživanje njihovih osnovnih pravic.

Izvedena raziskava je pokazala, da ni formalnih pravil oziroma zakonodaje, ki bi urejali položaj študentov s primanjkljaji (kamor spada disleksija) v visokem šolstvu Bosne in Hercegovine. Ni pravil, ki bi urejala identifikacijo, podporo, prilagoditve pri izpitih ali financiranje za študente, ki imajo disleksijo, čeprav potrebujejo ustrezne možnosti, da se naučijo spretnosti, nujne na področju visokega šolstva in za predstavljanje znanja, ki so ga pridobili.

Potrebujejo dostop do metod učenja, ki jim bodo omogočile uporabo posebnih pristopov k učenju, nujni pa so tudi ukrepi, ki minimizirajo učinke učne težave, ki jo imajo – disleksije (Singleton, Pumfrey, Stacey in Gibberd, 2001).

Literatura

- Council resolution of 5 May 2003 on equal opportunities for pupils and students with disabilities in education and training (2003/C 134/04) Official Journal of the European Union.
- Griffin, E., Pollak, D. (2009). Student experiences of neurodiversity in higher education: insights from the BRAINHE project. *Dyslexia* 15(1): 23-41.
- Harrison, A. G., Edwards, M. J., Parker, K. C. (2008). Identifying students feigning dyslexia: preliminary findings and strategies for detection. *Dyslexia* 14(3): 228-46.
- Harrison, A. G., Edwards, M. J. (2010). Symptom exaggeration in post-secondary students: preliminary base rates in a canadian sample. *Appl Neuropsychol.* 17(2): 135-43.
- International Dyslexia Association. (2001). Frequently asked questions about dyslexia. Retrieved June 26, 2005, from [http://www .interdys.org](http://www.interdys.org).
- James, A. (2006). What Subjects Do Dyslexic Students Study at University? <http://www.dyslexic.com/articlecontent.asp?CAT=Dyslexia%20Information&slug=200&title=What%20Subjects%20Do%20Dyslexic%20Students%20Study%20at%20University?>
- Lewis, L., & Farris, E. (1999). An institutional perspective on students with disabilities in postsecondary education (Report No. NCES 1999-046). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Kirby, J. R., Silvestri, R., Alliningham, B. H., Parrila, R., La Fave, C. B. (2008). Learning Strategies and Study Approaches of Postsecondary Students with Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities* 41(1): 85-96.
- NAICE National Institute of Adult Continuing Education (2004) Information on theories and approaches to dyslexia and dyscalculia. www.dfes.gov.uk/readwriteplus/understandingdyslexia

- Sayles, H. A. (2004). Dyslexia and Disability in Europe. In: Bogdanowicz M, Sayles HA. Rights of Dyslexic Children in Europe. Gdansk: Wydawnictwo Harmonia.
- Singleton, C., Pumfrey, P., Stacey, G., Gibberd, D. (2001). Dyslexia in Higher Education: a review of progress in the UK. 5th BDA International Conference, Dyslexia: At the Dawn of the New Century, 18-21 April 2001, University of York, UK.
- Sparks, R. L., Lovett, B. J. (2009). Objective criteria for classification of postsecondary students as learning disabled: effects on prevalence rates and group characteristics. *J Learn Disabil.* 42(3): 230-9.
- Tinklin, T., Riddell, S., Wilson, A. (2004). Disabled Students in Higher Education. <http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Brief032.pdf>.
- The Salamanca statement and framework for action on special needs education world conference on special needs education: access and quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994 United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Ministry of Education and Science Spain.
- The Universal Declaration of Human Rights, December 10, 1948. The General Assembly of the United Nations <http://157.150.195.10/en/documents/udhr/>.
- The Disability Policy in Bosnia and Herzegovina. The Official messenger of Bosnia and Herzegovina, number 76/08, from 22.09.2008.
- Vogel, S. A., Leonard, F., Scales, W., Hayeslip, P., Hermansen J., Donnellis L. (1998). The national learning disabilities postsecondary data bank: an overview. *J Learn Disabil.* 31(3): 234-47.
- World Health Organization (2010) Disabilities. <http://www.who.int/topics/disabilities/en/>.

OCENA DISLEKSIIJE PRI ŠTUDENTIH: ZNAČILNOSTI IN POSEBNOSTI JEZIKA – POGLED NA PROJEKT ISHEDS¹

Dr. Mirjana Lenček, izr. prof.

Edukacijsko-rehabilitacijska fakulteta, Univerza v Zagrebu, *e-naslov*: mencek@erf.hr

Jasmina Ivšac Pavliša, prof. logoped

Edukacijsko-rehabilitacijska fakulteta, Univerza v Zagrebu, *e-naslov*: jivsac@erf.hr

Mr. spec. Radojka Kraljević, psiholog, psihoterapevt

Center za rehabilitacijo Edukacijsko-rehabilitacijske fakultete, Univerza v Zagrebu,
e-naslov: radojka.kraljevic@zg.htnet.hr

Povzetek

Ocena sposobnosti in veščin je izjemno zahtevna in težka naloga, ki zahteva odgovornost izvajalca in vseh oseb, ki z iskanimi oz. danimi informacijami lahko vplivajo na rezultat procesa. Glede na to, da je disleksija fenomen, ki ga opredeljujejo različne definicije, teorije vzrokov, opis simptomov, posebnosti vezane na starost, jezik, pisavo, formalno učenje in niz drugih dejavnikov, je jasno, da je ocena disleksije pravzaprav ne le naloga, ampak zelo zahtevno poslanstvo. Obremenjuje jo tudi dejstvo, da ocena/diagnoza disleksije zaznamuje osebo za celo življenje.

1. Uvod ali nekaj besed o oceni

Vsaka ocena sposobnosti in veščin vezanih na disleksijo mora biti usmerjena na značilnosti samega otroka/osebe (ključni del ocene), in pa tudi na njegove načine učenja in oblike poučevanja ter v šolskem obdobju tudi na značilnosti kurikulumu.

Ocena disleksije je dinamičen proces, ki ga, razen poznavanja parametrov branja in pisanja ter znanja o diagnostičnem materialu in testih (norme, standardi, druge značilnosti) oblikuje tudi niz znanj o dejavnikih, ki dajejo uvid v pokazatelje disleksije. Disleksija namreč ni vezana le na branje in pisanje – predstavlja drugačen način obdelave (Reid, 2002 po Reid, 2003) in delovanja posameznika ter je lahko vidna v celotnem nizu posebnih in drugačnih načinov reševanja različnih nalog.

Pri kvalitetni oceni se upoštevajo številne, že omenjene strategije vezane na učenje, sam proces pa lahko zahteva tudi daljši čas izvajanja (Reid, 2009). Ker ne moremo zadovoljiti vseh teh vidikov z uporabo le enega samega testa, enoten test za disleksijo ne obstaja (Reid, 2003).

V zgodnjem ali šolskem obdobju so vzroki za ocenjevanje lahko različni: prepoznavanje posebnega načina funkcioniranja (vključujoč pomanjkljivosti in prednosti), določanje ravni

¹ prevod prispevka iz hrvaščine v slovenščino: Maja Zovko Stele.

(pred)veščin branja in pisanja, ugotavljanje sposobnosti razumevanja in učenja s pomočjo branja, priporočila o oblikah šolanja, razlaga za pomanjkljiv izobraževalni uspeh ...

Zaradi neusklajenosti ciljev in cele vrste drugih vzrokov, vprašanj in dejstev, okrog katerih obstajajo nesoglasja, je ocena disleksije zelo zahtevna. Tako npr. ne obstaja enotno sprejet koncept disleksije, opis sindroma ali pa opis značilnosti same disleksije.

Eno temeljnih nesoglasij je vezano na uporabo IQ testov kot oceno vključeno v diagnosticiranje in prepoznavanje (Elbeheri in Everatt, 2009). V številnih državah so prisotni poskusi, da ocena temelji izključno na izobraževalnih potrebah. Z zanašanjem na oceno izobraževalnih potreb pa narašča odgovornost učiteljev. Le-ti lahko z zgodnjim prepoznavanjem otrokovih težav ter njegovih šibkih in močnih področij določijo možnosti za premagovanje težav oz. za poglobitev le-teh (Warnock, 2008 po Came in Reid, 2008).

Glede na različno gledanje na pomembnost ocene učnih in izobraževalnih potreb, uporabe IQ testov za oceno disleksije (Thomson, 2003; Samuelson, 2002), ocene drugih specifičnih področij, na katera vpliva disleksija (kot npr. delovnega pomnjenja; Jeffries in Everatt, 2004), se postavlja vprašanje ocene disleksije glede na značilnosti jezika in pisave ter značilnosti, ki jih prinašajo omenjeni dejavniki (Share, 2008; Everatt in Elbeheri, 2008).

Disleksija je jezikovno utemeljena, njeno manifestiranje pa pogojujeta jezik in pisava. Tako se v nekaterih jezikih (v tako imenovanih netransparentnih, kot je angleščina, z zelo nedosledno povezavo glas-črka) večina težav pri osebah z disleksijo nanaša predvsem na črkovanje (Everatt in Elbeheri, 2008), v drugih (npr. nemščina, ki sodi v skupino bolj transparentnih jezikov z enoznačno povezavo glas-črka; Zeigler in Goswami, 2005) pa se težave na področju pismenosti pojavljajo bolj skozi komponento hitrosti kot pa pravilnosti.

Takšna delitev simptomov pogojuje tudi drugačne načine ocenjevanja: resnost težav na enem področju nima enakih posledic v smislu manifestacije izrazitosti disleksije v različnih jezikih. Torej so težave na področju npr. slušne obdelave bistveno pomembnejše v jezikih in pisavah, ki temeljijo na tej komponenti jezika, kot pa v jezikih in pisavah, kjer je za branje in pisanje pomembnejša vidna obdelava. Zato morajo gradiva za ocenjevanje disleksije slediti zakonitostim jezika in pisave ter biti oblikovana tako, da zbirajo informacije pomembne za branje in pisanje prav v tem jeziku oz. pisavi.

2. Kaj otežuje ocenjevanje: pogled s perspektive “majhnih” jezikov in pisav

Če sledimo ugotovitvi o drugačnem načinu funkcioniranja oseb z disleksijo ter spoznanju o pomembnosti značilnosti jezika in pisave, je razumljivo, da gradiv za ocenjevanje (kljub dejstvu, da je potrebno meriti enake parametre v različnih jezikih) ni možno enostavno kar prevesti iz tistega jezika, ki jih ima ter jih nato uporabiti.

Problem pri oblikovanju raziskovalnih in kliničnih gradiv za oceno disleksije je v določenih jezikih, kot npr. hrvaškem, vezan tudi na premalo raziskane razvojne značilnosti jezika, oziroma na neznanke o tem, kaj je v jeziku in pisavi pravzaprav težko oz. lahko. Tudi če gradivo obstaja, le-to ponavadi ni normirano in standardizirano.

Te ovire še posebej otežujejo oceno v zgodnjem in šolskem obdobju, ko mere jezikovnega znanja, veščine branja in pisanja jasno kažejo kompetence oziroma težave ter kadar ta znanja bistveno vplivajo na izobraževalni uspeh (Lenček, Blaži in Ivšac, 2007).

Posebnosti jezika in pisave ter specifične napake in odstopanja pri otrocih z disleksijo so deloma opisane tudi za hrvaški jezik (Lenček, 1994; Vancaš, 1999). Raziskave tako kažejo, da je fonološka komponenta izredno pomembna pri usvajanju branja in pisanja, kar velja tudi za celo vrsto drugih jezikov in pisav (Vancaš, 1999) ter da znotraj fonološkega zavedanja določajo težavnost nalog glasovne analize in sinteze soglasniške kombinacije. Primer te značilnosti so naloge, pri katerih je pri predšolskih otrocih kombinacija *st* najtežja za razčlenjevanje (Vancaš, 1999), pri otrocih z disleksijo pa je ta kombinacija za razčlenjevanje težka tudi v šolskem obdobju (Lenček, 1994).

Raziskovanje vrste napak, ki jih otroci naredijo pri branju in pisanju (Lenček in Ivšac, 2005) je pokazalo, da v hrvaškem jeziku obstaja možnost oblikovanja edinstvene tipologije - tisto, kar otroci delajo pri branju, delajo najpogosteje tudi pri pisanju (napake zamenjevanja glasov/črk in izpuščanja samoglasnikov). Otroci, ki se normalno razvijajo in otroci z disleksijo delajo iste vrste napak, le da je pri otrocih z disleksijo število napak bistveno večje, pogosto pa delajo tudi napake, ki so v splošni populaciji izredno redke (Lenček in Ivšac, 2005).

Čeprav obstajajo podatki, ki olajšujejo oceno v šolskem obdobju, ni na Hrvaškem (kot tudi v večini balkanskih držav) sistemskih podatkov in ocenjevanja disleksije v odraslem obdobju. Prav tako ni ne opisov klinične slike disleksije pri odraslih neraziskovalnih del vezanih na posebnosti jezika in pisave pri osebah z disleksijo.

Za prepoznavanje disleksije v odrasli dobi ni primarno odgovoren in prav tako ni na njo usmerjen noben od sistemov (zdravstveni, socialni, vzgojno-izobraževalni), znotraj katerih se praviloma prepozna disleksija v zgodnjem oz. šolskem obdobju. Pravzaprav ni edinstvenega – referenčnega mesta, kjer bi se ocenjevala disleksija pri odraslih.

Podobno stanje je tudi v ostalih balkanskih državah oz. državah, ki so tekom leta 2009 in 2010 vključene v projekt ISHEDS Tempus: Bosni in Hercegovini ter Srbiji. Podatkov o odraslih, bolj natančno o študentih z disleksijo, nima niti Romunija. Pomanjkljivost sistema in zakonodaje pa ne pomeni, da v teh državah ni odraslih oseb z disleksijo.

Ampak, kako veste npr., ali imate disleksijo, če niste prepoznani zgodaj, v predšolskem in šolskem obdobju?

Kako posumiti na disleksijo, če:

- niso dostopni sezname (čeki liste) samoocene v maternem jeziku (večje število le-teh je dostopno večinoma le v angleškem jeziku);
- ni zanesljivih opisov znakov disleksije v maternem jeziku niti podrobno opisanih značilnosti;
- ne veste, kolikšna količina simptomov mora biti prisotna, da lahko govorimo o disleksiji?

Čeprav projekt Isheds Tempus ni temeljno usmerjen k reševanju problemov ocenjevanja disleksije v odrasli dobi, je njegovo izvajanje v delu držav, kjer se izvaja (predvsem v Bosni in Hercegovini, Hrvaški in Srbiji kot partnerskih državah, pa tudi v Sloveniji in Romuniji) spodbudilo k razmišljanju o ocenjevanju disleksije pri študentih.

3. ISHEDS/Prepoznavanje in podpora študentom z disleksijo v visokošolskem izobraževanju – prednosti vezane na ocenjevanje disleksije

Projekt ISHEDS je temeljno usmerjen na oblikovanje podporne mreže (poučene osebe za podporo) za študente z disleksijo kot tudi na razvoj samopomoči in samopodpore za te študente.

Nanaša se na informacijsko in komunikacijsko tehnologijo. Kot način za uresničevanje podpore in samopomoči nudi tudi elektronsko knjigo/priročnik, ki je namenjena študentom z disleksijo. Vsa gradiva so v maternih jezikih držav, ki so sodelovale v projektu (Anglija, Madžarska, Romunija, Slovenija, Bosna in Hercegovina, Hrvaška, Srbija).

Študenti, ki niso prepoznani, in tisti, ki sumijo, da imajo disleksijo, lahko na spletnem naslovu projekta (www.isheds.eu) izpolnijo vprašalnik v maternem jeziku ter glede na skupno število doseženih točk oziroma število točk pri posameznih podtestih vidijo, če je sum na disleksijo ugotovljen. V času projekta so dejavna tudi mesta, kjer se lahko izvede formalno ocenjevanje. Na Hrvaškem ocenjevanje opravi logoped.

Gradivo za samoocenjevanje vsebuje:

- (a) Seznam za samooceno z vprašanji, ki so že preverjeno dober pokazatelj disleksije (Smyth in Everatt, 2001) in ki vsebuje večino podatkov anamnestičnega tipa (usvajanje veščine branja in pisanja, težave med šolanjem, pogoste napake in težave). Podatki večine raziskav govorijo o pomembnosti prav teh podatkov za diagnosticiranje disleksije v odrasli dobi (Price in Gerber, 2008). Številne osebe z disleksijo razvijejo v življenju različne strategije za obvladovanje težav ter podatki iz zgodnjega in šolskega obdobja omogočajo prepoznavanje disleksije.
- (b) Naloge zapisovanja pravih besed in nebesed – glede na poslušane primere je potrebno napisati/natipkati izgovorjeno besedo (ki se posluša).
- (c) Slušno razlikovanje parov enakih besed od parov besed, ki podobno zvenijo.
- (d) Slušno pomnjenje – pomnjenje niza števil in ponavljanje v obratnem vrstnem redu, kar vključuje delovno pomnjenje kot izredno pomembno sestavino vključeno v niz kognitivnih aktivnosti, posebej tistih, vezanih na jezik, branje in pisanje.
- (e) Vidno prostorske naloge – te lahko kažejo na pomanjkljivosti na področju vidnega zaznavanja, včasih pa nakazujejo močno področje osebe z disleksijo.
- (f) Iskanje nesmiselnih besed – izbira lažne besede v nizu štirih ponujenih besed.

Izbiri teh področij in priredbi ter izdelavi gradiv v maternem jeziku so sledili opisi, ki najbolj pogosto ustrezajo klinični sliki disleksije. Začetni podatki govorijo o potrebi zbiranja rezultatov samoocene, da bi glede na te podatke in podatke klinične slike ugotovili, katere komponente najbolj jasno predstavljajo pokazatelje za disleksijo – posamezna vprašanja, ki so najboljši pokazatelj, naloge z največjim številom napak, najtežje naloge in naloge, ki zahtevajo največ časa, področja, ki jih lahko izpostavimo kot najbolj "oškodovana" ...

Klinične izkušnje vezane na ocenjevanje disleksije pri hrvaških študentih govorijo o podatkih, pomembnih za ocenjevanje, in obsegajo še nekatere druge vidike: preizkus branja smiselnih besed in nebesed, razumevanje prenesenega pomena, razumevanje besedila, iskanje kombinacij črk, ki ne morejo biti besede, ter ponavljanje nesmiselnih povedi. Te naloge so se pokazale kot diskriminativne – ločujejo študente z disleksijo od tistih, ki nimajo disleksije.

Glavna značilnost reševanja vseh nalog za študente z disleksijo je občutno daljši čas reševanja, posamezne naloge (naloge iskanja kombinacije črk, ki ne morejo biti besede, ponavljanje nesmiselnih povedi) pa rešujejo z večjim številom napak in daljši čas.

Opažanja vseh komponent, ki sodelujejo pri reševanju, prispevajo k opisu rezultata in slike disleksije znotraj jezika. S tem se olajša usmerjanje in razvoj intervencijskih postopkov kot tudi izbira metod pomoči in podpore.

4. Zaključek

Ocena disleksije naj bi se začela kot mreža spoznanj, ki se nanašajo na definicijo, vzroke in znake disleksije, upoštevajoč poseben sistem jezika in pisave. Sama ocena je proces in kot takšna je temelj za intervencijske aktivnosti ter osnova za izbiro načina poučevanja in učenja oseb z disleksijo. Ocena je torej odgovornost vseh, ki imajo informacije o navedenih vidikih. Večja količina informacij in znanj – od tistih temeljnih, teoretičnih, do praktičnih (o vedenju osebe in sumu na disleksijo) omogoča pravilnost postavljene diagnoze. S tem se odpirajo možnosti kvalitetnega uresničevanja pravice do pomoči in podpore ter tudi do enakih, ne le izobraževalnih, temveč tudi življenjskih možnosti.

5. Literatura

- Dame, F., Reid, G. (2008) CAP IT All: Concern, Assess, Provide: Practical Tools and Techniques to Identify and Assess Individual Needs. Larning Works International Ltd. Wiltshire, UK.
- Elbeheri, G., Everatt, J. (2009) Dyslexia and IQ: from research to practice. V: G. Reid (ed.) The Routledge Companion to Dyslexia. Routledge. NY, USA. 22-33.
- Everatt, J.; Elbeheri, G. (2009) Dyslexia in Different Orthographies: Variability in Transparency. V: G. Reid (ed.) The Routledge Companion to Dyslexia. Routledge. NY, USA. 427-439.
- Jeffries, S., Everat, J. (2004) Working memory: Its Role in Dyslexia and Other Learning Difficulties. Dyslexia. Vol. 10. 196-214.
- Lenček, M. (1994) Diskriminativna vrijednost nekih jezičnih zadataka za teškoće čitanja. Defektologija. Vol. 30 (2). 115-127.
- Lenček, M.; Ivšac, J. (2007) Pišemo li dobro? O pogreškama i rukopisu. Zbornik radova s međunarodnog znanstveno-stručnog skupa Prema novom kurikulumu u odgoju i obrazovanju. Sveučilište u Zadru. Zadar. 11-25.
- Lenček, M., Blaži, D., Ivšac, J. (2007) Specifične teškoće učenja: osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju. Magistra Iadertina. Vol. 2. 107-119.
- Reid, G. (2003) Dyslexia. A Practitioner's Handbook. Third Edition. John Wiley & Sons Ltd. Chichester, UK.
- Reid, G. (2009) Dyslexia. A Practitioner's Handbook. Fourth Edition. John Wiley & Sons Ltd. Chichester, UK.
- Samuelson, S. (2002) Reading disabilities among very-low-birthweight children: Implication for using different exclusion criteria in defining dyslexia. V: C. Von Euler i E. Hjelmquist (eds.) Dyslexia and Literacy. Whurr. London. 39-53.
- Share, D. L. (2008) On the Anglocentricities of Current Reading Research and Practice: The Perils of Overreliance on an "Outlier" Orthography. Psychological Bulletin. Vol. 134. 584-615.
- Price, L. A.; Gerber, P. J. (2008) Adults with Learning Disabilities and Self-Disclosure in Higher Education and Beyond. V: G. Reid; A. Fawcett; F. Manis; L. Siegel (eds.) The SAGE Handbook of Dyslexia. Sage Publications. London, UK. 457-474.
- Thomson, M. (2003) Monitoring Dyslexics' Intelligence and Attainments: A Follow-up Study. Dyslexia. Vol. 9. 3-17.
- Vancaš, M. (1999) Jezične sposobnosti kao preduvjet usvajanja čitanja. Disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Zagreb.
- Zeigler, J. C.; Goswami, U. (2005) Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. Psychological Bulletin. Vol. 131. 3-29.

DISEMINACIJA VEDENJ O PREPOZNAVANJU IN PODPORI ŠTUDENTOV Z DISLEKSIJO¹

Dr. Slavica M. Golubović, prof.

Fakulteta za specialno izobraževanje in rehabilitacijo, Univerza v Beogradu,
e-naslov: slavica.golubovic@yahoo.com

Zorana Z. Golubović

Strojna fakulteta, Univerza v Beogradu, *e-naslov:* zorana.golubovic@gmail.com

Tisto, kar ni diseminirano, ne obstaja.

Samo izobraženi ljudje so lahko svobodni. (Epiktet)

Razvojna disleksija je nevrokognitivna pervazivna motnja, pri kateri ima oseba z normalnim intelektualnim delovanjem težave pri branju in pisanju/pismenosti (Judge, Caravolas in Knox, 2006), ki so prisotne tudi v odrasli dobi (Bruck, 1990; Pennington, VanOrden, Smith, Green in Haith, 1990).

Po Duane (2001), Katusic in sod. (2001), se pogostnost disleksije giblje od 4 % (Hulme, 1987) do 15 % (Stein in Walsh 1997; po Shaywitz, Shaywitz, Fletcherin Escobar, 1990) pa od 4 % do 9 %. Obstaja dolgotrajno nasprotje o tem, ali se pogostnost disleksije razlikuje glede na spol. Čeprav nekatere študije ugotavljajo podobno pogostnost pojava pri dečkih in deklicah (Shaywitz in sod., 1990; Wadsworth in sod., 1992), pred kratkim narejena longitudinalna raziskava na vzorcu 5718 ameriških otrok nakazuje, da so dečki 2- do 3-krat pogostejše prizadeti kot pa deklice (Katusic in sod., 2001) ter tudi to, da je disleksija le pokazatelj spodnjega dela normalne porazdelitve sposobnosti branja (Shaywitz in sod., 1992).

Številne raziskave so pokazale, da disleksija ni homogen diagnostičen pojav (Petrauskas in Rourke, 1979; Satz in Morris, 1981), temveč obstajajo specifični podtipi disleksije. Veliko število ljudi z disleksijo ima motnje v razvoju *receptivnega in ekspresivnega jezika* (Mattis, French in Rapin, 1975; Doehring, Trites, Patel idr. 1981), *fonološkega zavedanja* (Bradley in Bryant, 1983), *vidno-prostorske deficite* (Pirozzolo, 1979) ali pa mešane *verbalne in vidne deficite*. Vendar pa prevladuje mnenje, da je disleksija večinoma posledica jezikovnih deficitov (Velutino, 1977, 1987).

Obstajajo dokazi o trajnih razlikah med predadolescentno disleksijo in ljudmi, ki normalno berejo v prvih fazah vidne analize (Lovergove, Heddle in Slaghuis, 1980; Badcock in Lovegrove, 1981; Slaghuis in Lovegrove, 1984, 1985, 1986a, 1986b, 1987) kot tudi za to, da pod določenimi pogoji razlike v nizko-stopenjski vidni obdelavi ostanejo prisotne tudi pri starejših adolescentih z disleksijo (Slaghuis, Lovergove in Freestun, 1991) kot tudi pri odraslih z disleksijo (Winters, Paterson in Shontz, 1989; Slaghuis, Lovegrove in Davidson, 1993).

¹ prevod prispevka iz hrvaščine v slovenščino: Maja Zovko Stele.

Ker disleksija kot specifična motnja v učenju vpliva na kakovost šolanja ter življenja oseb z disleksijo, se sedaj izvaja mednarodni projekt iSheds Tempus, ki omogoča vire in podporo študentom v visokošolskem izobraževanju v centralni Evropi ter na področju Balkana. Projekt razvija vire za pomoč študentom z disleksijo, da bi tudi oni lahko dosegli svoje potenciale pri študiju. Prav tako lahko najdejo koristne informacije in vire podatkov vsi tisti, ki pomagajo študentom. Projekt ISHEDS je bil razvit na osnovi prepoznavanj odstopanj na tem področju širom Evrope, čeprav je podpora dostopna le v nekaterih državah, in sicer v tistih, kjer so EU partnerji prispevali k njihovem razvoju. Obstajala je želja, da se izboljša trenutna praksa v razvoju enotne podpore v partnerskih državah ter da se le- to lahko uporablja tudi v sosednjih državah.

Projekt "*Identifikacija (prepoznavanje) in podpora študentom z disleksijo v visokošolskem izobraževanju*" poudarja pet osnovnih področij pomembnih za razvoj te podpore: zavarovanje in zakonska določila, ocenjevanje, IKT podpora – s pomočjo informacijske in komunikacijske tehnologije, podpora pri ljudeh/uradih za podporo, samopodpora.

Cilj projekta je zagotavljanje pogojev, ki omogočajo, da študenti z disleksijo v Evropi niso izločeni iz izobraževalnega sistema, temveč da lahko s pomočjo informacijske in komunikacijske tehnologije napredujejo pri študiju. Za izboljšanje statusa teh študentov je nujno potrebno razvijati boljše pogoje zakonskega prepoznavanja disleksije, oblike in metode za enotne načine ocenjevanja ter pogoje za podporo, zlasti med ljudmi ter tudi za razvijanje sistema samopodpore. Namen projekta je takšno podporo razširiti na vse države Evrope, saj študenti z disleksijo v Srbiji ter Bosni in Hercegovini nimajo nobene pomoči na univerzah, kjer študirajo.

Ocenjevanje vključuje razvoj postopkov za testiranje in vzpostavljanje postopka, ki ne prepozna le primanjkljajev, temveč tudi močna področja študentov z disleksijo.

Pomoč študentom z disleksijo ne predstavlja le neposrednega nadziranja njihovega učenja, temveč tudi podporo tistim, ki v učenju zaostajajo, kot tudi zaščito pri uresničevanju njihovih pravic. Projekt naj bi jim pomagal, da na najboljši način pomagajo sami sebi, razvijejo svoje sposobnosti in veščine, kadar jim druge oblike pomoči niso dostopne.

Od začetka projekta so izpolnjene vse projektne naloge: pregled zakonov o disleksiji v EU, napisan je vodič za ocenjevanje disleksije, knjiga e-učenja, spletna stran, poročila ter obveščanje javnosti s pomočjo medijev, usposobljeni so trenerji, ki bodo trenirali druge osebe, da prepoznajo in delajo s študenti z disleksijo kot tudi prepoznavanje in diagnostika študentov na BU (Univerza v Beogradu).

Končni cilj projekta je pomoč študentom z disleksijo pri doseganju lastnih potencialov ter pomoč ustreznim institucijam, kot je univerza, da izpolnijo svoje zakonske obveze, ki se nanašajo na podporo študentom z disleksijo.

Cilj *diseminacije* je približati dejavnosti in rezultate projekta prepoznave in podpore študentom z disleksijo, vsem sodelujočim v projektu, vključenim skupinam ter širši skupnosti, zaradi česar se je morala diseminacija vključiti v razvoj celotnega projektnega načrta.

Izvajalec projekta je definiral *diseminacijsko strategijo*, ki jo je analizirala in konkretizirala Srbija, kot njej določeno projektno nalogo. Drugače pa je diseminacija rezultatov obvezna v vseh projektih EU v času njihovega trajanja (opomba, da gre za financiranje iz EU), zato je bilo potrebno definirati, kaj naj bi se s projektom spremenilo in katere rezultate projekta je potrebno preučiti kot tudi načrtovati sredstva in ostale vire potrebne za uresničevanje načrta diseminacije.

Načrt *diseminacije* – strategije – zajema *namen*, ki zagotavlja, da se z rezultati projekta spoznajo interesne skupine in družbena skupnost v celoti ter da odgovorijo na vprašanja:

- Kaj bi radi dosegli? **CILJ** (cilj *diseminacije* je približati dejavnosti in rezultate projekta prepoznave in podpore študentom z disleksijo, vsem sodelujočim v projektu, vključenim skupinam ter širši skupnosti, zaradi česar se je morala diseminacija vključiti v razvoj celotnega projektnega načrta.)
- Kako bomo to dosegli? **NAČIN**
- Koliko časa bo potrebno? **ROKI**
- Ali obstajajo potrebni viri? **PRORAČUN**
- Kako bomo vedeli, če smo dosegli cilj? **EVALVACIJA**

Prav tako obsega načrt diseminacije odgovore na naslednja vprašanja:

- **KDAJ** – na kateri stopnji projekta.
- **KAKO** – *metode diseminacije*, ki obsegajo: *strokovne publikacije, predstavitve na konferenci, poročila,, brošure, letake, plakate, projektne spletne strani, poročila in druge dokumente, javna predavanja, objave v medijih, časopisne članke, specializirane spletne portale.*
- **KOMU** – ciljna skupina (študentom z disleksijo, profesorjem zaposlenim na univerzah, staršem ter drugim zainteresiranim osebam)
- Prepoznavanje različnih posameznikov, skupin in organizacij, ki jih zanima podpora študentom in osebam z disleksijo:
- **INTERNO** – partnerji v projektu.
- **ZUNANJE INTERESNE SKUPINE** – zasebni in javni sektor.
- **DRUŽBA** – širša in lokalna.

KOMU – KAKO KOMU? – ciljna skupina: strokovna skupina (konference, strokovni časopisi, specializiran splet, baze podatkov, ostala literatura); poslovna skupina (sejmi, strokovne publikacije, seminarji, delavnice, brošure); širša družba (TV, radio, tiskani mediji, internet, letaki, plakati, muzeji); lokalna skupnost (lokalni mediji, festival znanosti, letaki, plakati, peticije in ankete, sestanki združenj).

Glavni viri znanstvenih informacij so: TV, tisk, radio, šola/univerza, strokovni časopisi in internet.

ZAKAJ – namen diseminacije:

- dvigniti raven zavedanja – pokazati drugim, kaj delamo.
- informirati – poučevati skupnost.
- vključiti – dobiti povratno informacijo skupnosti in interesnih skupin.
- promovirati rezultate.

Vsako projektno dejavnost, ki smo jo želeli diseminirati, smo definirali ločeno.

ZAKAJ – namen ali cilj diseminacije znanstveno-raziskovalnih projektov je:

- usmerjanje pozornosti državne in lokalne uprave, javnih in zasebnih virov financiranja na potrebe in koristi znanstveno-raziskovalnih projektov;
- privabljanje talentiranih študentov in raziskovalcev v institucijo in partnerje;
- dvigovanje ugleda vseh projektnih partnerjev na lokalni, državni in mednarodni ravni.

KAJ NAČRTUJEMO DISEMINIRATI – KLJUČNO SPOROČILO (vse dejavnosti v okviru projekta):

- poslati pravo sporočilo pravi ciljni skupini – študentom z disleksijo, profesorjem, staršem, prijateljem, širšemu okolju;
- osredotočiti se na jasna, enostavna, razumljiva sporočila, razložiti strokovne pojme;
- ne ustvarjati nerealnih pričakovanj na začetku projekta;
- osredotočiti se na pozitivne rezultate in na koristi, ki jih le-ti prinašajo.

EVALVACIJA DISEMINACIJSKIH DEJAVNOSTI vključuje:

- splet – število obiskov na straneh projekta in
- članke – število znanstvenih člankov, število člankov v dnevnikih časopisih, na spletnih portalih.

KVALITATIVNA EVALVACIJA pomeni:

- število citatov znanstvenega članka,
- članek v lokalnem časopisu ali v vplivnem dnevnem tisku,
- raziskovanje (anketa, intervju).

Predstavljanje informacij in komunikacijske tehnologije na univerzah za študente z disleksijo je v prejšnjem desetletju pokazalo, da lahko te osebe, če imajo ustrezno tehnološko podporo, uspejo celo v zelo zahtevnih izobraževalnih ustanovah. Prav tako je širom Evrope sprejemanje uporabe računalniške tehnologije v visokošolskem izobraževanju daleč od običajnega, tako v smislu splošne uporabe kot v smislu sprejemanja akademske skupnosti. Pomanjkanje sistemskih poskusov, da se upoštevajo postopki vezani na tehnologijo (celo v bogatih državah z bogatimi viri) pomeni, da je razdelitev in uporaba virov pogosto odvisna od interpretacije zakona o diskriminaciji oseb s posebnimi potrebami, od dostopnosti ustreznega kadra, ki identificira osebe z disleksijo, do ustreznega postopka in dostopnosti ustrezne programske opreme.

V zadnjih desetih letih opažajo, da lahko podporne tehnologije omogočijo potrebno podporo osebam z disleksijo v visokošolskem izobraževanju. Ugotavljajo pa tudi, da je prevajalnik iz govora v besedilo "*speech-to-text*", ki je tehnično bolj napredna oblika pomoči, drag in tudi težji za implementacijo, ostale oblike podporne tehnologije, kot sta prevajalnik besedila v govor "*text-to-speech*" in miselni vzorci "*concept mapping*", pa so se izkazale kot zanimive. Vendar pa je različen razvoj, posebno na področju odprtih virov "*Open Source*", nakazali na možno smer razvoja podpore v bližnji prihodnosti.

Zaključek

Podpora osebam z disleksijo, še zlasti v državah z nižjo stopnjo zavedanja in razumevanja, zahteva ustrezno podporo ustreznega osebja, ki dela z osebami s *težavami na področju branja* ter drugih v izobraževalnih ustanovah.

Tehnologija in podpora s strani drugih oseb sta del možne rešitve težav. Vendar pa obstajajo individualne razlike med osebami s težavami pri branju in učenju glede na njihovo raven zavedanja in razumevanja težav in načinov, kako lahko najbolje pomagajo sam sebi. Če informacije posredujemo na način, ki je prilagojen osebam z disleksijo, bodo ti študenti sposobni razviti in vzdrževati svoje sposobnosti in neodvisnost takrat, ko druge oblike podpore niso dostopne.

Viri in literatura

- Bradley, L., in Bryant, P. E. (1983). Categorising sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.
- Bruck, M. (1990): Word recognition skills of adults with childhood diagnoses of dyslexia. *Developmental Psychology*, 26, 439-454.
- Duane, D. (2001): Defining dyslexia. *Mayo Clinic Proceedings*, 76: 1075-1077.
- Golubović, S. (2000): Disleksija. Univerzitet u Beogradu, Univerzitetska štampa, Beograd.
- Golubović, S. (2007): Diferencijalna dijagnoza razvojne disleksije, hiperleksije i aleksije. Zbornik referatov. 2. Kongres Logopedov Slovenije z mednarodno udeležbo "Kvaliteta Slovenske Logopedije V Evropskem Prostoru", 25.-27. oktober, 2007, Maribor, Slovenia. Str.103-110.
- Judge, J. Caravolas, M., Knox, P. (20-06): Smooth pursuit eye movements and phonological processing in adults with dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, 23 (8), 1174-1189.
- Katusic S. K., Colligan R. S., Barbaresi W. J., Schaid D. J. & Jacobson S. J. (2001): Incidence of reading disability in a population-based birth cohort, 1976-1982. Rochester, Minn, Mayo Clinic Proceedings, 2001, 76: 1081-1092.
- Pennington, B. F., VanOrden, G. C., Smith, S. D., Green, P. A., & Haith, M. M. (1990): Phonological processing skills and deficits in adult dyslexics. *Child Development*, 61, 1753-1778.
- Shaywitz S. E., Shaywitz B. A., Fletcher J. M., Escobar M. D., (1990): Prevalence of reading disability in boys and girls: results of Connecticut Longitudinal Study, *JAMA*, 264: 998-1002.
- Shaywitz S. E., Escobar M. D., Shaywitz B. A., Fletcher J. M., & Makuch R. (1992): Evidence that dyslexia may represent the lower tail of a normal distribution of reading ability. *New England Journal of Medicine*, 326: 145-150.
- Stein J. & Walsh V. (1997): To see but not to read: the magnocellular theory of dyslexia. *Trends in Neurosciences*, 20: 147-152.
- Vellutino, F. R. (1979). *Dyslexia: Theory and research*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M. Snowling, M., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 2- 40.

TUTORSTVO KOT OBLIKA PODPORE ŠTUDENTOM Z UČNIMI TEŽAVAMI

Dr. Alenka Polak, doc.

Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani, e-naslov: alenka.polak@guest.arnes.si

Povzetek

Osnovni namen tutorstva na Univerzi v Ljubljani je podpora in neposredna pomoč pri vključevanju študentov, še posebej študentov prvega letnika študija, v študij in univerzitetno življenje ter razreševanje njihovih študijskih in življenjskih problemov med študijem. Poudarek je na pomoči in podpori pri osvajanju študijske snovi, vendar je pomembna tudi podpora pri reševanju različnih težav, s katerimi se študenti srečujejo med študijem in ki negativno vplivajo na njihovo učno/študijsko uspešnost. Študentsko tutorstvo je lahko organizirano posebej za študente prvih letnikov (uvajalno tutorstvo), za tuje študente, za študente s posebnimi potrebami in kot predmetno tutorstvo. V vseh navedenih oblikah je lahko organizirano tudi učiteljsko tutorstvo in sicer z istimi ciljnimi skupinami študentov, le da ga izvajajo visokošolski učitelji in sodelavci. Tutorska podpora študentom s posebnimi potrebami lahko vključuje tudi ciljno skupino študentov z učnimi težavami. Učne težave študentov lahko izhajajo iz slabše razvitih samoregulacijskih spretnosti, iz pomanjkljive učne motivacije, lahko se pojavljajo zaradi čustvenih težav, motenj pozornosti, drugojezičnosti, socialno-kulturne drugačnosti, socialno-ekonomske oviranosti, blažjih vidnih, slušnih in govornih in/ali motoričnih okvar. Vloga tutorja je v primerjavi s pomočjo strokovnjaka (npr. SRP pedagoga) bistveno manj direktivna, saj gre za kolegialno podporo, za katero tutor nima posebnih strokovnih kvalifikacij. Kritična refleksija študenta tutoranta je osnova (samo)identifikacije učnih težav, saj morajo študenti z učnimi težavami (ob primerni spodbudi in promociji tutorskega sistema) na lastno željo ali potrebo zaprositi za status študenta s posebnimi potrebami ali samoiniciativno poiskati tutorja. Vloga tutorja pri delu s študenti z učnimi težavami je predvsem pomoč in podpora pri identifikaciji in ozaveščanju pomanjkljivih kognitivnih, učnih in metakognitivnih strategij, spodbujanje in usmerjanje k samoodkrivanju splošnih in posebnih področij kompetentnosti (šibkih in močnih področij), na katerih se gradi nadaljnje učenje študenta in njegova študijska pot.

Ključne besede: tutorstvo, tutor, tutorant, podpora, učne težave, študijska uspešnost

Uvod

Znanje je dobrina in hkrati pomembna vrednota sodobnega sveta, v konkurenčno naravnani družbi pa lahko tudi merilo prave kakovosti in strokovnega razvoja posameznika in družbe. Formalna izobrazba je pomembna in pogosto celo edina vstopnica v svet dela, zato učna oz. študijska uspešnost, ki je pogoj za pridobitev formalne izobrazbe, pomembno vpliva na poklicno pot posameznika. Študijska uspešnost pa ni predpogoj le za pridobitev formalne izobrazbe, vpliva tudi na osebni razvoj posameznika: vpliva na njegovo doživljanje lastne vrednosti, kompetentnosti in na njegovo učno (akademsko) samopodobo že v času študija.

Eden od pristopov, kako izboljšati študijsko uspešnost na univerzitetni stopnji šolanja, je tudi tutorski pristop, ki temelji na tutorski podpori in pomoči študentom v času študija. Beseda *tutor* v latinščini pomeni *varuh* oz. *skrbnik* (Marentič-Požarnik, Mihevc in sod., 1997; Tavzes, 2006: 1196).

Tutorstvo kot prakso poznamo že iz časov stare Grčije in Rima. Tutorji so bili osebe, ki so skrbele za svoje gojence, pri čemer pa jih niso neposredno poučevale. Tudi v srednjem veku so na univerzah poznali osebe, ki so pomagale univerzitetnim profesorjem pri delu s študenti, čeprav te osebe niso poimenovali tutor. V šestdesetih letih prejšnjega stoletja je študentski tutor predstavljal nadomestnega učitelja in bil vez v verigi prenašanja znanja od učitelja na tutorja ter od tutorja na študenta. Izkušnje iz tistih let so pokazale, da se interakcija med tutorjem in študentom (tutorantom) razlikuje od interakcije med visokošolskim učiteljem in študentom. Topping (1996, po Marentič – Požarnik, Mihevc in sod., 1997: 38) opredeljuje takratno tutorstvo z besedami: “Bolj sposobni študentje pomagajo manj sposobnim, da se uče v sodelovalnih parih ali manjših skupinah, ki jih skrbno organizira profesionalen (visokošolski) učitelj.” V sistemu tutorstva torej študent tutor pomaga, svetuje in usmerja študenta tutoranta, pri čemer se ne osredotoča le na njegov učni (akademski) razvoj ali na težave pri študiju, temveč tudi na njegov osebni razvoj (Usposabljanje za koordinatorje tutorje učitelje in koordinatorje tutorje študente, 2008: 4).

V slovenskih visokošolskih institucijah se je tutorski sistem začel uvajati v okviru raziskovalno-razvojnega projekta *Posodabljanje študijskega procesa in povečanje učinkovitosti študija*, ki ga je začela izvajati Univerza v Ljubljani leta 1993. V obsežni raziskavi v okviru projekta so študenti izražali različne stiske in nezadovoljstvo nad študijem: pred vpisom na fakulteto so pogrešali več informacij o poklicu in študiju, o študijskih predmetih in izpitnih obveznostih, izražali so dvome v lastne študijske sposobnosti, motila jih je časovna neusklajenost med predavanji, seminarji in vajami, opozarjali so tudi na neurejene odnose med učitelji in asistenti ter študenti idr. (Marentič-Požarnik, 1995: 10). V Strategiji Univerze v Ljubljani 2006-2009 se je Univerza v Ljubljani (v nadaljevanju UL) obvezala oblikovati usklajeni tutorski pristop za vse svoje članice. S tem namenom je bil februarja 2007 organiziran univerzitetni posvet *Vloga tutorstva in kariernih centrov v slovenskem visokošolskem prostoru*, na katerem se je zelo jasno izoblikovala potreba po sistematično organiziranem tutorstvu na visokošolskem področju. Spomladi 2007 se je oblikovala univerzitetna delovna skupina za tutorstvo s ciljem oblikovati skupen tutorski okvir, ki bi posameznim članicam Univerze v Ljubljani predstavljal usmeritve za organizacijo in razvoj tutorstva kot oblike pomoči in podpore študentom v času študija. Aprila 2007 je bil Okvir tutorskega sistema UL tudi uradno sprejet, 1. 9. 2007 pa je bil sprejet učni načrt za študentsko tutorstvo in koordinacijo študentskega tutorstva. Pravilnik o sistemu tutorstva je 30. 9. 2008 potrdil Senat UL in na osnovi omenjenih dokumentov sklenil, da lahko študenti bolonjskih programov vpišejo študentsko tutorstvo kot izbirni predmet ali obštudijsko dejavnost, za katero se jim priznajo 3 točke ECT. Z omenjenimi pravnimi akti so bile tako vzpostavljene formalne možnosti za organizacijo in razvoj tutorskega sistema na posameznih članicah -fakultetah Univerze v Ljubljani, ki so na tem področju v zadnjih letih iskale različne poti za udejanjanje tutorstva v praksi.

Oblike in cilji tutorske podpore študentom

Osnovni namen tutorstva je torej podpora in neposredna pomoč pri vključevanju študentov, še posebej študentov prvega letnika študija, v študij in univerzitetno življenje ter razreševanje njihovih študijskih in življenjskih problemov med študijem. Poudarek je na pomoči in podpori pri osvajanju študijske snovi, vendar je pomembna tudi podpora pri reševanju različnih težav, s katerimi se študenti srečujejo med študijem in ki negativno vplivajo na njihovo učno/študijsko uspešnost. Nemški sistemu tutorstva, ki se je začel razvijati v petdesetih letih dvajsetega stoletja (Berendt, 1983, po Marentič-Požarnik, 1997: 40), je zasledoval predvsem naslednje cilje: izboljšanje načina študija pri predmetih, ki jih obiskuje veliko število študentov, večja učinkovitost študija, reševanje začetnih težav študentov pri vključevanju v študij, preizkušanje možnosti študija v manjših skupinah, spodbujanje sodelovanja študentov in omogočanje uporabe različnih metod poučevanja.

V tutorskem sistemu je lahko vsak redni ali izredni študent na prvi ali drugi stopnji študija (tutorant) prejemnik pomoči in svetovanja tutorja študenta. Tutor študent je osebni svetovalec, ki študente usmerja skozi študij. Lahko je redni ali izredni študent, ki je vpisan najmanj v drugi letnik dodiplomskega študija in se prijavi na razpis za tutorsko delo. Tutor učitelj pa je lahko vsak visokošolski učitelj ali visokošolski sodelavec (asistent), ki študente usmerja skozi študij. Za koordinacijo tutorskega dela na posameznih članicah skrbijo koordinatori-tutorji, ki jih pooblasti vodstvo članice. Zbor tutorjev je organ članice UL, katerega temeljna naloge je spremljanje tutorskega dela na članici, sprejem letnega načrta dela tutorjev in sprejem zaključnega poročila o tutorskem delu na članici. Zbor tutorjev sestavljajo: prodekan za študijske/študentske zadeve, koordinatori tutorjev učiteljev in tutorjev študentov ter posamezni tutorji učitelji oziroma tutorji študenti.

Med osnovnimi nalogami študenta tutorja, kot jih opredeljuje Tutorski priročnik (Dizdarevič, 2007), je izvajanje tutorskih ur, komuniciranje s študenti po elektronski pošti ali telefona, vodenje evidence dela s študenti, na osnovi katere sestavi polletno in letno poročilo o svojem delu ter usposabljanje po programu za izobraževanje tutorjev študentov. Poleg omenjenih nalog pa mora tutor študent sodelovati s fakultetnim koordinatorjem, se udeleževati skupnih sestankov tutorjev na fakulteti, se (samo)izobraževati in usposabljati na različnih področjih tutorskega dela, poznati Tutorski priročnik, seznanjati študente z različnimi viri informacij in jih spodbujati k samostojnemu iskanju, sodelovati pri vpisu študentov novincev in na informativnih dnevih, spodbujati, svetovati, usmerjati in nuditi podporo pri reševanju težav, ki so nastale v okviru študija, spodbujati, svetovati in nuditi podporo pri reševanju različnih osebnih težav ali težav, ki nastanejo v odnosih študent – učitelj, spodbujati študente k vključevanju v različne dejavnosti na fakulteti idr.

Poznamo več oblik študentskega tutorstva (prav tam: 9):

1. **uvajalno študentsko tutorstvo** je namenjeno študentom prvega letnika, ki se znajdejo v novem življenjskem in izobraževalnem okolju. Tutorji študenti novincem pomagajo predvsem s posredovanjem zanje pomembnih informacij in z nudenjem podpore pri študiju. V primeru da je študentova težava zelo zahtevna in zahteva strokovno pomoč, tutor študent usmeri študenta v ustrezne strokovne službe;
2. **predmetno študentsko tutorstvo** je namenjeno študentom kot dodatna pomoč pri razumevanju in osvajanju študijske snovi posameznih predmetov študijskega programa. Ure predmetnega študentskega tutorstva so namenjene dodatni razlagi snovi in svetovanju o najprimernejših učnih strategijah in o študijski literaturi;
3. **študentsko tutorstvo za tuje študente** je namenjeno pomoči tujim študentom na študijski izmenjavi v Sloveniji, da lažje premagajo kulturni šok (tj. težave v spremembi jezika, kraja, običajev ...) in pri privajanju na novo okolje. Podpora tutorjev študentov se kaže tudi na področju socialne integracije in urejanja administrativnih zadev;
4. **študentsko tutorstvo za študente s posebnimi potrebami** je zelo diferencirano in individualno pogojeno. Posebne potrebe, ki jih ima takšna ciljna skupina študentov, so raznolike: lahko gre za študente z disleksijo, za slepe ali slabovidne študente, za študentke-matere ali druge oblike posebnih potreb. Tutor študent usmerja študenta s posebnimi potrebami v razvoj tistih zmožnosti, ki mu omogočajo hitro prilagajanje in uspešno vključevanje v študijsko delo in študentsko življenje. Nudi mu tudi podporo in neposredno pomoč pri tistih študijskih dejavnostih, ki jih študent s posebnimi potrebami ne more opraviti brez pomoči (Dizdarevič, 2007: 15).

V vseh navedenih oblikah je lahko organizirano tudi učiteljsko tutorstvo, in sicer z istimi ciljnim skupinami študentov, le da ga izvajajo visokošolski učitelji in sodelavci. Izkušnje kažejo, da je na komunikacijski ravni prav zaradi razlik v formalnem statusu tutorjev učiteljev v odnosu do študentov manj tutorskih interakcij kot med tutorji študenti in študenti, ki iščejo tutorsko pomoč.

Tutorstvo se lahko izvaja na različne načine: tutorska podpora se lahko nudi v obliki skupinskih srečanj tutorjev s študenti, kot individualne konzultacije, stiki po telefonu ali elektronski pošti ipd. Oblika podpore in stikov je običajno odvisna od potreb in želja tutoranta, pa tudi od možnosti in razpoložljivega časa tutorja.

Študenti z učnimi težavami kot ciljna skupina tutorske podpore

Tutor študent za študente s posebnimi potrebami je lahko vsak študent, ki izrazi pripravljenost za takšno prostovoljno delo, zelo pomembno je, da ima pozitiven odnos do različnosti, da se zna vživeti v težave drugih ter da se strokovno spozna na področje posebnih potreb. Vsekakor mora poznati tudi različne komunikacijske tehnike, osnove svetovanja in reševanja problemov. Študenti s posebnimi potrebami so zelo raznolika ciljna skupina tutorske pomoči, zato je najpogostejši pristop individualno svetovanje in individualna pomoč takemu študentu. Raziskava v okviru diplomskega dela na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (Zaveršnik, 2009) je pokazala, da se tutorstvo za študente s posebnimi potrebami na različnih fakultetah Univerze v Ljubljani razvija šele zadnji dve leti in je predvsem usmerjeno v pomoč gibalno oviranim, slepim, slabovidnim, gluhim, naglušnim, dolgotrajno bolnim študentom in vrhunskim športnikom. Navedene vrste posebnih potreb na Univerzi v Ljubljani so področja, na katerih lahko študent zaprosi za status študenta s posebnimi potrebami, kot jih določajo Pravila za dodelitev statusa kandidata s posebnimi potrebami (2009). Med osebe s posebnimi potrebami pa poleg navedenih štejemo tudi osebe z govorno-jezikovnimi težavami, osebe z motnjami vedenja in osebnosti ter osebe s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Navedene posebne potrebe so na dodiplomskem študiju manj pogosto identificirane, saj se zaradi potencialne stigmatizacije študenti vedno ne odločajo za njihovo razkrivanje.

V nadaljevanju se bom posvetila nekaterim posebnostim študentov z učnimi težavami (primanjkljaji na področju učenja) ter skušala izpeljati nekatere usmeritve za primerno tutorsko podporo na tem področju posebnih potreb študentov, ki je tudi glede na empirične ugotovitve (Zaveršnik, 2009) v praksi zapostavljeno. Področje učnih težav je s strokovnega, raziskovalnega in svetovalnega vidika bistveno bolj razvito na področju osnovnega in srednješolskega šolanja in tudi prilagoditve učnega procesa so na tej ravni šolanja jasneje strokovno definirane (Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno OŠ, 2009). Na visokošolski ravni šolanja pa se pogosto laično predvideva, da zaradi selekcijske narave vpisa med študenti ne bo študentov z učnimi težavami. Študijsko uspešnost se pogosto napačno pripisuje le bolj ali manj učinkovitim učnim navadam, učnim strategijam, sposobnostim in motivaciji, ne pa tudi stabilnejšim in manj kontroliranim dejavnikom učenja znotraj posameznika. Sodobna kategorizacijo učnih težav (Magajna s sod., 2008) temelji na interakcijskem pojmovanju učnih težav, ki predpostavlja interaktivno naravo procesov učenja in učnega okolja. "Žarišče preučevanja in posredovanja se tako preusmerja na ustvarjanje raznovrstnih učnih okolij in na soustvarjanje učenja in pomoči učencem" (prav tam: 7). Omenjena kategorizacija opredeljuje tri tipe učnih težav:

- tip 1, kjer so učne težave primarno v učnem okolju (vzroki so lahko npr. kulturna in ekonomska prikrajšanost, pomanjkljivo ali neustrezno poučevanje, prikriti kurikulum, večjezičnost, večkulturnost, stresni dražljaji v okolju ...);

- tip 2, kjer so vzroki učnih težav v vzajemni interakciji med posameznikom in okoljem (notranji dejavniki, kot so npr. osebnostna ranljivost, posebnosti, določena nagnjenost);
- tip 3, kjer so vzroki primarno v posamezniku (npr. nevrološke motnje, razvojne ali motivacijske posebnosti, zmerne do težje specifične motnje učenja) in gre za najbolj resen in kroničen tip težav, ki pogosto vključuje več področij.

Področje učnih težav je strokovno zelo heterogeno in kljub delitvi na podskupine jih zaradi kombinacij težav in interakcijskih vplivov po mnenju strokovnjakov ni mogoče med seboj ostro ločevati (Magajna in sod., 2008). Pri študentih z učnimi težavami torej lahko predvidevamo le nekatere od teh skupin, saj mnogi z omenjenimi učnimi težavami (npr. učenci z učnimi težavami zaradi splošno upočasnjene razvoja) ne vstopajo na visokošolsko stopnjo šolanja. Učne težave, ki jih lahko z večjo verjetnostjo srečamo v populaciji študentov, lahko izhajajo iz slabše razvitih samoregulacijskih spretnosti, iz pomanjkljive učne motivacije, lahko se pojavljajo zaradi čustvenih težav, motenj pozornosti, drugojezičnosti, socialno-kulturne drugačnosti, socialno-ekonomske oviranosti, zaradi blažjih vidnih, slušnih in govornih in /ali motoričnih okvar.

Tutorska podpora študentom z učnimi težavami naj temelji na izhodiščih odkrivanja in prepoznavanja učnih težav (Magajna in sod., 2008: 15) in na interdisciplinarnem pristopu, le da je ob dejstvu, da so študenti že odrasle osebe in da študij temelji na osebnih odločitvah, potrebno vse zasnovati na njihovem "samoodkrivanju" in ozaveščanju lastnih učnih težav. "Uspešen projekt pomoči se osredotoča na odkrivanje ovir pri sprejemanju in izražanju znanja kot na odkrivanju močnih področij in psihosocialnih kompetenc, ki so pomembne za učinkovito obvladovanje težav" (Magajna in sod., 2008: 15); vplivati je torej potrebno na značilnosti učenca in na značilnosti okolja, v katerem potekata učenje in poučevanje, tako z vidika ovir kot z vidika kompetentnosti učnega okolja.

Tutorska podpora študentom z učnimi težavami pri odkrivanju in prepoznavanju učnih težav temelji na samoodkrivanju, samozavedanju in samoprepoznavanju učnih težav pri študentih, vendar pa moramo pri tem upoštevati splošna izhodišča odkrivanja in prepoznavanja učnih težav, ki jih specialno-pedagoška stroka jasno opredeljuje (prim. Magajna in sod., 2008). V luči teh izhodišč je vloga tutorja seveda bistveno manj direktna od strokovne pomoči strokovnjakov, saj lahko tutor nudi le kolegialno podporo, za katero nima posebnih strokovnih kvalifikacij. Brez poglobljene kritične refleksije lastnega študijskega pristopa lahko sploh ne pride do identifikacije učnih težav, saj morajo študenti z učnimi težavami, seveda ob primerni spodbudi s strani tutorjev in promociji tutorskega sistema, ozvesti svoje učne težave in samoiniciativno poiskati stik s tutorjem. Tutor študent je pri delu s študenti z učnimi težavami bolj v vlogi spodbujevalca in usmerjevalca v procesu (samo)identifikacije učnih težav, spodbuja k samoodkrivanju splošnih in posebnih področij kompetentnosti (šibkih in močnih področij), na katerih se gradi nadaljnje učenje študenta. S socialno bližino in pozitivno naravnano spodbuja motivacijo tutoranta. Proces tutorske podpore ne more steči ob tutorantovi nepripravljenosti za sodelovanje. Tutor tako lahko skupaj s tutorantom analizira in interpretira njegove študijske dosežke; išče vzorce učne neuspešnosti in uspešnosti, spodbuja transfer vzorcev učne uspešnosti na tutorantova šibka področja učenja, spremlja napredek pri učenju in odpravljanju težav, spodbuja proces ozaveščanja učenčevega stila učenja, skupaj s tutorantom ugotavlja, na katerih področjih je dejaven in zainteresiran in na katerih ima še težave. V tutorskem procesu je dialog najpomembnejša tehnika vplivanja, saj le s konstruktivno dvosmerno komunikacijo, z zagotavljanjem občutkov varnosti in sprejetosti ter z medsebojno podporo pride do pozitivnih učinkov tutorske pomoči. Tutor za študente z učnimi težavami mora torej imeti potrebna znanja iz pedagoške in kognitivne psihologije oz. s področja teorij in oblik učenja ter specialno pedagoško znanje s področja posebnih potreb, zlasti

učnih težav. Zavedanje pomembnosti samoregulacije lastnega učenja, učnih stilov, učnih strategij ter metakognitivnih strategij je v procesu zagotavljanja tutorske podpore nujno. Samoregulacija učenja pomeni aktiven pristop k učenju, v katerem si učenci sami postavljajo cilje, vztrajajo pri njih, spremljajo in vrednotijo svoje rezultate in svoje ravnanje spreminjajo glede na te ugotovitve. Metakognitivne strategije pa se nanašajo na uravnavanje lastnega mišljenja in učenja in vključujejo načrtovanje, spremljanje in regulacijo miselnih procesov (Lončarić, Peklaj, 2009). Tutor študent lahko študentu z učnimi težavami priskoči na pomoč predvsem s poznavanjem in ozaveščanjem njegovih spoznavnih (kognitivnih) procesov, ki sodelujejo pri učenju, s poznavanjem njegovih kognitivnih učnih strategij (strategije ponavljanja, elaboracijske in organizacijske strategije), regulacijskih učnih strategij (načrtovanje, spremljanje in uravnavanje učenja), prepričanj, ki jih ima o nalogi ali predmetu (cilji, osebni interesi, vrednote, čustva, lastna učinkovitost), motivacijskih strategij (kot so npr. samooviranje, defenzivni pesimizem, samopotrditev, stili pripisovanja vzrokov, iskanje pomoči, samogovor), z evalvacijo količine vloženega napora, izbor in vztrajanja pri nalogi ter globine procesiranja in učnih dosežkov (prim. Lončarić, Peklaj, 2009). Pot k odpravljanju ali zmanjševanju učnih težav teh študentov vodi prek samoanalize lastnega učnega stila, saj se da s prilagajanjem ucnim, kognitivnim stilom in z razvijanjem primernih metakognitivnih spretnosti učne težave učinkovito zmanjševati (Reid, 2005). Pomembna pa je tudi socialna komponenta tutorske podpore, saj raziskave kažejo, da imajo ljudje z učnimi težavami izrazito omejena socialna omrežja, da so pogosto segregirani in izolirani (Hodges, 2003). Tutorsko partnerstvo je lahko videno kot vrstniško druženje, ki se pogosto razvije tudi v prava prijateljstva.

Prednosti in pomanjkljivosti tutorskega sistema in tutorske podpore

Primerno organiziran tutorski sistem prinaša mnoge prednosti, tako tutorjem kot tudi tutorantom. Za učinkovito tutorsko podporo pa morajo biti izpolnjeni tudi določeni pogoji, med katerimi Bailiyeva (1998, po Schleyer, 2005: 246) izpostavlja naslednje:

- tutorji morajo biti za tutorsko delo primerno usposobljeni, poudarek njihovega usposabljanja naj bo predvsem na poznavanju skupinske dinamike in facilitatorske vloge tutorja, saj je ta v bistvu spodbujevalec in usmerjevalec skupinskega dela;
- da bi bila tutorska podpora učinkovita, morajo biti tutorska srečanja redna;
- pomembna je sprotna in končna evalvacija tutorske podpore, zbiranje povratnih informacij tutorjev (npr. z vprašalniki, intervjuji, fokusnimi skupinami, diskusijami idr.);
- pomembna je tudi administrativna podpora, ki jo nudijo koordinatorji tutorji (usposabljanje tutorjev, zbiranje poročil, promocija tutorskega dela, poročanje vodstvu fakultete);
- za učinkovitost tutorskega dela je pomembna zlasti učinkovita komunikacija, tj. konstruktivna, pozitivno naravnana in dvosmerna.

Prednosti, ki jih tutorska podpora prinaša, posegajo na več področij, in se kažejo tako pri študentih tutorantih kot pri tutorjih. Študenti izboljšajo svoj učni/študijski uspeh, razvijajo specifične učne spretnosti in strategije, tutorji pa se učijo vodstvene vloge in krepijo svoje lastno učenje. Schleyer s sodelavci (2005: 245-253) kot najizrazitejše pozitivne učinke tutorske podpore izpostavlja izboljšanje učnega uspeha študentov, porajanje novih idej, izoblikovanje odgovornejšega odnosa študentov do študija, učenje novih pristopov dela (npr. timskega dela), porast zaupanja študentov v lastne zmožnosti, razvijanje odnosov med študenti različnih generacij idr. Pozitivne učinke pa avtor (prav tam) prepoznava tudi pri tutorjih; tutorji se učijo poučevati in

voditi druge, krepijo svoj lastni pristop k učenju, oblikujejo odgovornejši odnos do učenja in študija, utrjujejo določen učni/študijski predmet (npr. pri predmetnem tutorstvu), razvijajo spretnosti vodenja in samozaupanje. Scruggs in Mastropieri (1998, po Topping, 2005) sta ugotovila, da študenti s posebnimi potrebami prav s pomočjo tutorstva pridobijo nove izkušnje na akademskem (učnem) področju ter na področju interakcij ljudmi, ki niso v njihovi akademski socialni mreži.

Pri tutorskem delu pa naletimo tudi na probleme. Ti so povezani zlasti s pomanjkanjem motivacije za iskanje tutorske pomoči in z neodzivnostjo študentov na pobude tutorjev ter problemi v zvezi z (ne) nagrajevanjem tutorskega dela. Problem so lahko tudi previsoka pričakovanja študentov do tutorja, zlasti na študijskem področju, saj tutoranti v tutorju pogosto vidijo neke vrste predmetnega inštruktorja, ki bo "namesto" njih reševal študijske probleme.

Sklep

Tutorstvo je prostovoljna in zelo nesebična oblika medsebojne podpore in pomoči; pozitivno prispeva k dvigu učne motivacije študentov in njihove študijske uspešnosti. Vsekakor pa je interaktivno odvisna od študentove refleksije lastnega pristopa k učenju, lastnih močnih in šibkih učnih strategij ter osebne pripravljenosti za samoreguliranje lastnega učenja. Šele ob predpogoju, da študent tutorant ozavešči svoje učne težave in šibka področja lastnega učenja, je tutorska podpora smiselna, saj lahko zaživi le primerni vzajemni motivaciji zanj.

Literatura

- Dizdarevič, M. in sod. (2007). Tutorski priročnik Univerze v Ljubljani. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Hodges, S. (2003). *Counselling Adults with Learning Disabilities*. London: Pelgrave MacMillan.
- Lončarić, D., Peklaj, C. (2009). Proaktivna in defenzivna samoregulacija pri učenju. *Psihološka obzorja*, 17/4, 74-88.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. (2008). Učne težave v osnovni šoli: koncept dela. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marentič –Požarnik, (1995). Prispevek študentskih tutorjev h kakovosti visokošolskega študija. *Vzgoja in izobraževanje*, 26 (4), 5-15.
- Marentič –Požarnik, B., Mihevc, B. in sodelavci (1997). *Za uspešnejši začetek študija*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno OŠ (2009), Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo www.zrss.si/default.asp?link=predmet&tip=2&plD=57&rlD=546 (dostop 13.7.2010)
- Pravila za dodelitev statusa študenta s posebnimi potrebami za vpis v prvi letnik dodiplomskega študija (2009). Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Reid, G. (2005). *Learning Styles and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
- Schleyer, G., James, S., Lagdon, G., S. (2005). Peer Tutoring in Conceptual Design: *European Journal of Engineering Education*, Vol. 30, No. 2, 245-253.
- Tavzes, M. (2006). *Veliki slovar tujk*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Topping, K., J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, Vol. 25, No. 6, 631-645.
- Usposabljanje za koordinatorje tutorje učitelje in koordinatorje tutorje študente (2008), interno delovno gradivo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Služba za kakovost in storitve za študente.
- Zaveršnik, M. (2009). *Tutorstvo za študente s posebnimi potrebami*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

UČNE STRATEGIJE

Mateja Cvet, študentka

e-naslov: matejchy16@gmail.com

Učne strategije so v življenju učenca, študenta ali odraslega z disleksijo izrednega pomena. Omogočajo mu avtonomnost in občutek zmožnosti pri soočanju z vsakodnevnimi življenjskimi izzivi bodisi v šoli, na fakulteti, v službi, trgovini itd. Izredno pomembno je, da občutek sposobnosti za reševanje lastnih težav in ovir, ki nam jih na pot postavlja disleksija in njene specifične "posledice" priučimo otrokom takoj, ko opazimo težave. Ključno je, da težav nastalih v šoli ne rešujemo namesto otroka, temveč ga naučimo samostojnega reševanja in premagovanja nastalih ovir. Ravno učne strategije so tiste, ki otroku, učencu, študentu ali odraslemu dajejo omenjen občutek zmožnosti za soočanje z vsakodnevnimi težavami, tako tistih, ki so posledica disleksije, kot tistih, ki jih na našo pot prinaša življenje. Zato se mi zdi nujno poudariti, da učenje in uporaba strategij nista pomembna zgolj kot kurativa pri reševanju sprotnih šolskih težav, temveč predstavljata dolgoročno življenjsko naložbo za posameznike z disleksijo.

Spodaj omenjene strategije so plod mojih lastnih izkušenj z disleksijo ter znanja pridobljenega v času študija in dela v ostalih učenci z disleksijo. Izhajajo iz strategij, ki sem jih in jih v času šolanja uporabljam sama in so zato namenjena predvsem učencem ali študentom za lastno uporabo, prav tako pa učiteljem in staršem omogočajo vpogled v skrivnosti "dislektičnega uma" in predstavljajo preproste možnosti prilagoditev, ki prinašajo vidne rezultate.

Strategije branja

- Prilagajanje oblike pisave,
- prilagajanje podlage besedila (zvezki iz recikliranega papirja, najcenejši papir za fotokopiranje, večkratno fotokopiranje),
- sledenje besedilu z prstom – fokusiranje na posamezno črko,
- polaganje ravnila, lista pod dano besedilo,
- podčrtavanje besedila,
- uporaba barvnih ravnil.

Strategije → reševanje besedilnih nalog

Pri reševanju besedilnih nalog pogosto prihaja do težav zaradi neprimerne pisave, podlage, prevelike kompleksnosti samega besedila z vidika besednega zaklada, težko razvidnih podatkov ali vprašanja itd.

- prilagajanje pisave, podlage,
- učenje podčrtovanja bistvenih informacij v nalogi,
- spodbujanje pozornega branja navodil – vaje branja in razumevanja besedila,
- dovolj časa, prostora,

- pisalo piši-briši, odgovore, za katere nisi prepričan, pa zapiši s svinčnikom → zmanjšanje stresa,
- sistematičen izpis podatkov pred računanjem,
- preverjanje pravilnega zapisa,
- uporaba osebnega računalnika,
- uporaba kartic za priklic.

Pomembno je, da si učenec ali študent določi korake, po katerih bo reševal besedilne naloge. Korake si mora v privlačni obliki zapisati na list in jih imeti ob reševanju na očeh in VEDNO uporabiti. Tako se z neko stalnico izognemo stresu ob soočanju z težavno nalogo, hkrati pa zagotovimo usmerjenost pozornosti na besedilo in pomembne podatke. Sama sem za reševanje besedilnih nalog vedno uporabljala naslednji postopek:

1. natančno preberi besedilo,
2. z eno barvo podčrtaj ključne podatke,
3. z drugo barvo podčrtaj vprašanje,
4. izpiši podatke in preveri pravilnost zapisa,
5. iz izpisanih podatkov oblikuj račune → priklic postopka,
6. izračunaj,
7. preveri potek računanja in rezultatov,
8. zapiši odgovor.

Strategija se mogoče zdi neekonomična z vidika časa in večkratnega prepisovanja podatkov. Vendar se po mojih lastnih izkušnjah izkaže, da učenci z disleksijo, kadar oblikujejo račune direktno iz besedila, števila pogosto "vidijo" napačno. Ločeno prepisovanje podatkov in oblikovanje računa tako ponuja večjo možnost korigiranja lastnih napak.

Strategije → pisni izdelki: esej

Pisanje spisa ali eseja predstavlja za večino oseb z disleksijo pravo nočno moro. Soočen z belim praznim listom papirja in glavo sicer polno idej, ki pa niso linearno organizirane, učenec z disleksijo ponavadi začuti precejšen pritisk in se sprašuje, kako naj se samega pisanja sploh loti, da niti ne omenjam "travm", ki jih pri učencih povzroča z rdečo barvo počekčan vrnjen pisni izdelek.

Strategije:

- več časa za pisanje → zmanjšanje stresa,
- pisalo piši-briši,
- osnutek tega, kar boš zapisal,
- potrudi se pisati čim bolj čitljivo,
- uporaba svinčnika,
- stavki naj ne bodo predolgi,
- kartončki za pomoč pri priklicu ključnih podatkov, npr. avtor, imena glavnih junakov,
- uporaba strategije ponovnega branja in popravljanja napak:

1. po koncu pisanja si vzemi kratek premor,
2. medtem preberi neko drugo besedilo, glej skozi okno,
3. črkuj besede.

Meni osebno pri tvorjenju pisnih besedil daje močno oporo in močan občutek zmožnosti bogat besedni zaklad. Seveda je zmožnost poglobljanja besednega zaklada pri osebah z disleksijo individualno pogojena, vendar sem menja, da bi poglobljanje besednega zaklada pri posameznikih z disleksijo lahko predstavljala enega izmed možnih ključev za odpiranje vrat v svet sproščenega in uspešnega pisnega izražanja.

Strategije → učenje

Pri samem učenju se mi zdi, da največji problem predstavljajo predvsem težave s priklicem posameznih podatkov. Na žalost je naš šolski sistem zastavljen tako, da zaenkrat kot znanje vrednotimo ravno sposobnost zapornitve samih podatkov, kar utegnebiti eden izmed ključnih razlogov, zakaj učenci z disleksijo v šolski situaciji pogosto niso uspešni. Sama sem razvila naslednje strategije za zapornitev podatkov, ki se kažejo kot uspešne tudi pri ostalih osebah z disleksijo.

Predvsem je pomembno, da učitelj, strokovni delavec, starš ali pa učenec ali študent sam pri sebi dobro premisli o tem, kakšne strategije učenja pravzaprav uporablja. Pogosto ob delu in srečanjih z drugimi osebami z disleksijo opažam, da le-ti besedilo, ki se ga je potrebno naučiti, zgolj berejo ali prepisujejo. To kaže na nezavedanje kjučne težave, ki se pojavlja pri osebah z disleksijo, na težavo s "priklicem" podatkov. In nekako se mi zdi nenavadno pričakovati, da se bo te težave zavedal šolski sistem, če se jih pravzaprav ne zavedamo niti sami. Take učne strategije v trenutku učenja sicer dajejo občutek, saj to pa znam, vendar se na testu ali izpitu skoraj vedno izkaže, da se omenjenih podatkov v danem trenutku na noben način ne moremo spomniti oz. jih priklicati. Sama sem pri učenju razvila spodaj omenjene strategije, ki se tudi pri drugih osebah dejansko izkažejo kot uspešne. Tudi sama sem večkrat izjemno presenečena, kakšno sposobnost zapornitve skrivajo moji možgani, če jim le podatke predstavim na ustrezen način.

Za reševanje težav s priklicem je pametno upoštevati naslednje korake učenja:

- izdelava in uporaba koledarja učenja → neizogibno dejstvo je, da osebe z disleksijo potrebujemo dalj časa za učenje posamezne snovi kot učenec ali študent, ki teh težav nima;
- uporaba ustrezne strategije učenja:
 1. besedilo preberi,
 2. podčrtaj ključne podatke → tudi tega se je treba naučiti,
 3. izdelaj zapiske (ta korak lahko tudi izpustite, vendar boste zato za naslednjega porabili toliko več časa),
 4. iz zapiskov oblikuj kartončke za priklic,
 5. na eno stran kartončka zapiši ključne podatke, na drugo pa naslov sklopa, vprašanje ali temo, čemur pravim zgolj priprava na učenje. Večina učencev in študentov je pri tem delu uspešna, težava se pojavi, ker izpustijo ključen korak: UČENJE;
 6. učenje → poskusi odgovoriti na vprašanje zastavljeno na sprednji strani kartončka, poskušaj povedati čim več, ob tem pa s pogledom ne išči odgovora na drugi strani kartončka. → PRIKLIC PODATKA!

Samo učenje lahko pospešiš z :

- vizualizacijo besed, ki jih je težko priklicati,
- risanjem simbolov za besede,
- glasnim ponavljanjem.

Kako reševati težave pri matematiki:

Kot najpogostejše težave učencev z disleksijo se po mojem mnenju pri matematiki pojavljajo težave nastale zaradi pomanjkljive predstave matematičnih pojmov (ki se ostali populacije morda ploh ne zdijo abstraktni) ter težave s priklicem samih aritmetičnih dejstev in postopkov.

Pomanjkljive predstave matematičnih pojmov rešujemo z:

- ogromnim številom vaj s konkretnim materialom,
- postopnim prehajanjem s konkretnega na grafični in abstraktni nivo,
- z učenjem tehnik umirjanja → koncentracija,
- uporabo VIZUALNIH opor.

Priklic aritmetičnih dejstev in postopkov

Najbolj opazne in splošno razširjenje so težave s poštevanke, ki izhajajo tako iz težav s priklicem kot s predstavo. Poštevanke predstavljajo za učence ogromen stres. Večina otrok z disleksijo, ki se je s težavami s poštevanke srečevala v otroški dobi, omenjene težave prenese tudi v odraslost. Slabo osvojena poštevanke pa povzročajo težave na vseh ostalih matematičnih področjih, kjer se zahteva računanje. Pomanjkljivo osvojena poštevanke in posledično računanje pa negativno vpliva tudi na samo samopodobo odrasle osebe z disleksijo.

Težave v zgodnjem obdobju učenja poštevanke lahko rešujemo z:

- veliko konkretnega materiala,
- življenjskimi situacijami,
- postopnim prehajanjem s konkretnega na grafični in abstraktni nivo,
- raznolikimi vajami,
- učenjem skozi igro,
- postopnim učenjem, brez pretiravanja,
- poudarjanjem, da ni nič hudega, če se otrok zmoti,
- možnostjo stalnih vizualnih opor doma in/ali v razredu.

Stres in disleksija

Nujno se je treba zavedati, da šola ali vsakdanje situacije, ki zahtevajo linearno mišljenje, predstavljajo za posameznike z disleksijo velik stres. Sam stres pa ima z posledico t. i. "črna luknja", ki nastane kot posledica stresa in panike ob soočanju z neko nalogo, za katero se ne čutimo dovolj kompetentni. "Črna luknja" predstavlja občutek prazne glave, ko oseba, bodisi otrok, učenec, študent ali odrasel pozabi čisto vse, kar je znal. Priklic podatkov in predstava o pojmih popolnoma odpovesta. Taka oseba se čuti samo "neumno", nesposobno in še kaj hujšega.

”Črna luknja” je rezultat stresa, torej je naša naloga, da poskušamo stres nekako omiliti. Nujno se je zavedati, da lahko stresno situacijo za osebo z disleksijo predstavlja situacija, ki za druge lahko sploh ne bi bila moteča. Kot glavni stresorji se po mojih izkušnjah pri osebah z disleksijo pojavljajo naslednje situacije (nujno je upoštevati individualne razlike med posamezniki):

- premalo časa,
- učitelj, ki gleda pod prste,
- odsotnost možnosti popravljanja napak,
- zaustavljanje pri nalogah, ki se zdijo učencu pretežavne,
- ... itd.

Stres in nastanek ”črne luknje”, kot pojav rada imenujem sama, nas pripelje do odgovora, zakaj so prej omenjene strategije sploh tako zelo pomembne in zakaj pravim, da so ”življenjska naložba” za osebe z disleksijo. Če dobro premislite, več ali manj obstaja le en ključ, ki nam pomaga razrešiti blokado, ki je nastala kot posledica stresa. Kadar se v določeni situaciji počutite močne, ste prepričani vase in v svoje znanje in sposobnosti, posledično uspešno premagujete ovire na vaši poti in se uspešno soočate s stresorji. To imenujemo občutek kompetence, torej občutek, ko se čutite sposobne soočiti se z nastalo situacijo. In ravno učne strategije so tiste, ki osebam z disleksijo dajejo močan občutek kompetence za soočanje tako s šolskimi kot z vsakodnevnimi težavami. Če se oseba z disleksijo čuti kompetentna, bo razvila tudi zmožnost uspešnega kompenziranja lastnih primanjkljajev. Pri nekaterih osebah z disleksijo se ta sposobnost kompenzacije razvija spontano, zardi ugodnega vpliva okolja, domače podpore itd., medtem ko je pri drugih nujno, da jo spodbujamo mi kot bodoči strokovnjaki, strokovnjaki, učitelji in/ali starši. Predlagam naslednje možne načine:

- kot izredno pomembno se kaže spodbujanje interesnih področjih otroka, ki prinaša širjenje znanja, pozitivno samopodobo in posledično občutek kompetence, ki pelje k kompenzaciji na šibkejših področjih,
- spodbujanje in ne ”zatiranje” iskanja novih poti pri reševanju problemov,
- pozitivno vrednotenje drugačnih, novih načinov mišljenja,
- spodbujanje vrednotenja lastnih šibkih in močnih področij,
- spodbujanje vrednotenja uspešnosti ob uporabi različnih strategij,
- spodbujanje zavedanja lastnih težav in prilagoditev, ki jih potrebujem, da sem uspešen,
- spodbujanje samozagovornišva in pozitivne samopodobe.

Zaključek

Pomembno je, da se posamezniki z disleksijo, pa tudi učitelji in starši zavedajo drugačnosti in ne zgolj pomanjkljivosti dislektičnega načina razmišljanja in začnejo le tega uporabljati v svoj prid. Dejstvo je, da se v sodobni družbi in na zaposlitvenem področju počasi, a vztrajno začneja ceniti sposobnost večplastnega razmišljanja in ustvarjalnosti, ki se skriva za oznakami počasnih, lenih in površnih učencev. Čutim, da je moja in naša naloga, da tem učencem pomagamo, tako da jih s pomočjo strategij naučimo sposobnosti samostojnega reševanja problemov in jih opremimo z občutkom zmožnosti in sposobnostjo kompenzacije, da bodo v šolo in svet stopali ponosno z zavedanjem svojih tako šibkih, še bolj pa močnih področji. Da bodo sprejeli sebe in spoznali, da

disleksija ni motnja, bolezen, ovira, temveč poseben način razmišljanja in vrednotenja sveta, ki nas obdaja, ki posamezniku omogoča, da na življenje namesto v črno-beli tehniki gleda v barvah in z več zornih kotov hkrati.

DELO S ŠTUDENTI S POSEBNIMI POTREBAMI NA FILOZOFSKI FAKULTETI V OKVIRU TUTORSKEGA SISTEMA

Adrijana Biba Starman, koordinatorica tutorica za študente s posebnimi potrebami na Filozofski fakulteti,

Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani, e-naslov: biba.starman@gmail.com

Povzetek

Študenti s posebnimi potrebami se tekom študija srečujejo z različnimi ovirami in težavami. Ena izmed vrst pomoči in podpore pri študiju je tutorski sistem. Prispevek obravnava pomen, namen in oblike tutorstva, podrobneje opiše tutorski sistem na Filozofski fakulteti UL, v nadaljevanju pa se posveti tutorstvu za študente s posebnimi potrebami kot pomoč študentom z različnimi posebnimi potrebami. Poseben poudarek je na usposabljanju tutorjev študentov z namenom, da pridobijo vpogled v problematiko študentov s posebnimi potrebami zato, da bi jih lažje razumeli in jim znali svetovati v različnih situacijah.

Ključne besede: Študenti s posebnimi potrebami, tutorski sistem, svetovanje, usposabljanje, sodelovanje, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.

Univerza v Ljubljani (UL) je leta 2007 postavila oblikovanje tutorskega sistema kot enega svojih strateških ciljev do leta 2009 (Strategija UL, 2006).

UL opredeljuje tutorstvo kot sistematično vodenje študentov skozi študij, pri čemer pa se ne osredotoča strogo na njihov akademski razvoj ali na težave pri študiju, temveč tudi na njihov osebni razvoj (http://www.uni-lj.si/studij_na_univerzi/tutorstvo.aspx).

Namen tutorskega sistema na UL je:

- podpora študentom med študijem,
- povečanje prehodnosti študentov v višji letnik,
- svetovanje študentom pri oblikovanju izbirnega dela predmetnika,
- organizacija in nudenje pomoči pri študiju posameznih predmetov oz. pri obvezni praksi,
- spodbujanje študentov k udeležbi pri obšolskih aktivnostih (Pravilnik, 2008).

V tutorskem sistemu deluje več različnih entitet, za ureditev sistema glej Organizacijska shema tutorskega sistema UL (Tutorski sistem UL, 2007). V prispevku se bomo osredotočali na študentsko tutorstvo.

1 Seznam kratic:

UL – Univerza v Ljubljani

ŠOU – Študentska organizacija Univerze v Ljubljani

DŠIS – Društvo študentov invalidov Slovenije

FF – Filozofska fakulteta

SZJ – slovenski znakovni jezik

Poznamo naslednje oblike tutorstva:

- učiteljsko tutorstvo,
- uvajalno študentsko tutorstvo,
- predmetno študentsko tutorstvo,
- tutorstvo za študente s posebnimi potrebami,
- tutorstvo za tuje študente,
- posebne oblike tutorstva.

Članice na UL se same odločajo, katere oblike tutorstva bodo izvajale po svojih zmožnostih in potrebah. Od začetkov leta 2006 pa do danes izvaja tutorstvo že 23 članic.

Filozofska fakulteta (v nadaljevanju FF) je začela z izvajanjem tutorstva v študijskem letu 2007/08 z uvajalnim ter tutorstvom za tuje študente. V januarju 2008 smo začeli tudi z izvajanjem tutorstva za študente s posebnimi potrebami.

Uvajalno študentsko tutorstvo, namenjeno študentom novincem je organizirano po oddelkih. FF ima 21 oddelkov, na vsakem oddelku delujejo uvajalni tutorji študenti. Za njihovo delo skrbijo oddelčni tutorji koordinatorji, ki o dogajanju na oddelkih poročajo fakultetnemu koordinatorju za študentsko tutorstvo. Na fakultetnem nivoju poleg njega delujeta še koordinator za tutorje za tuje študente in koordinator za študente s posebnimi potrebami, ki imata prav tako na skrbi svoje tutorje študente. To so posebni tutorji, ki se ukvarjajo s svojim področjem, lahko pa nastopajo v več vlogah hkrati (so npr. tutorji za študente s posebnimi potrebami in tudi uvajalni tutorji študenti). Taka delitev dela je večkrat dobrodošla, saj se naloge dopolnjujejo in prepletajo, predvsem kadar gre za delo s študenti s posebnimi potrebami.

Tutorstvo za študente s posebnimi potrebami

Filozofska fakulteta ima po evidenci Univerze v Ljubljani največje število vpisanih študentov s statusom študenta s posebnimi potrebami. Teh je v študijskem letu 2009/10 67, vendar pa je dejanska številka še višja, saj vsi študenti s posebnimi potrebami ne zaprosijo za status. Razlogov za to je več, eden izmed najpomembnejših je nepoznavanje pravic in prednosti, ki jim jih status omogoča. To bi lahko pripisali dejstvu, da na krovni ravni UL še ni sprejetega pravilnika, ki bi celostno urejal problematiko študentov s posebnimi potrebami in so le-ti tako prepuščeni lastni iznajdljivosti pri iskanju informacij ali fakulteta morda ponuja interni pravilnik, ki bi odločal o njihovem statusu. Tudi interni pravilniki so pogosto pisani bodisi preveč ohlapno ali pa jih članice sploh nimajo. Večkrat se lahko zgodi, da se študente s posebnimi potrebami enači s študenti športniki, umetniki, materinstvom ipd., glede na interpretacijo 238. člena Statuta UL (Statut UL, 2010), ki je do sedaj edina pravna podlaga za opredeljevanje statusa študenta s posebnimi potrebami. Komisija za študente s posebnimi potrebami na UL je pripravila Pravilnik o študentih s posebnimi potrebami, ki bo na krovni ravni urejal njihov status in tudi nekatere prilagoditve pri študiju (Cikel okroglih miz, 2009). Želja in potreba je, da se ta pravilnik sprejme čim prej.

Pod termin študenti s posebnimi potrebami pojmujeemo študente, ki so:

- gibalno ovirani,
- slepi ali slabovidni,
- gluhi ali naglušni,

- dolgotrajno ali kronično bolni,
- študenti s specifičnimi učnimi težavami,
- študenti z govorno-jezikovnimi motnjami,
- študenti s čustvenimi in vedenjskimi motnjami in
- študenti z motnjami v duševnem razvoju (ZUOPP, 2007).

Pri klasifikaciji študentov s posebnimi potrebami smo se opirali na 2. člen ZUOPP, vendar pa je potrebno opozoriti, da omenjen zakon ne velja v visokošolskem prostoru. Študente omenja v 3. členu, ki pravi, da se študentom s posebnimi potrebami, ki se vključujejo v študijske programe v skladu z zakonom, ki ureja višje šolstvo, in zakonom, ki ureja visoko šolstvo, v skladu s statutom višješolskega ali visokošolskega zavoda zagotavlja potrebna dodatna oprema, dlje kot to pa v visokošolski prostor ne posega. Primernege akta, ki bi obravnaval študente s posebnimi potrebami, zaenkrat še ni.

Prva naloga tutorja študenta za študente s posebnimi potrebami je tako informiranje študentov o njihovih možnostih za prilagoditev študija in o pravicah, ki jih imajo. Kar pomeni, da morajo biti tutorji sami dobro podkovani s pravimi informacijami. Usposabljanje za tutorje študente poteka vsako leto pred pričetkom študijskega leta, UL ponuja usposabljanja za koordinatorje tutorjev, tekom leta pa se tutorji po potrebi še dodatno izobražujejo.

V študijskem letu 2009/10 smo tako za tutorje za študente s posebnimi potrebami organizirali štirimesečni projekt Cikel okroglih miz, ki je bil namenjen tako tutorjem, študentom s posebnimi potrebami, zaposlenim na fakulteti in ostalim, ki jih problematika zanima. V štirih mesecih so se zvrstile štiri okrogle mize, vsaka s svojo tematiko in s svojimi gosti. Na prvi okrogli mizi (september 2009) smo gostili predsednico Komisije za študente s posebnimi potrebami, ki je predstavila Predlog pravilnika o študentih s posebnimi potrebami na UL, med udeleženci pa smo iskali odziv, kakšen naj bo omenjeni pravilnik, da bo čimbolj koristen, razumljiv in uporaben.

Na drugi okrogli mizi (oktober 2009) smo se pogovarjali o prilagoditvah pri študiju. Alenka Bera iz Društva študentov invalidov (DŠIS) je predstavila smernice za fakultete pri zagotavljanju prilagoditev, nato smo na prilagoditve pogledali skozi prizmo pravilnika o študentih s posebnimi potrebami, ga. Brigita Urh, svetovalka varuhinje človekovih pravic, pa je povedala, s kakšnimi težavami se študenti obračajo na varuhinjo, kadar gre za neizvajanje prilagoditev.

Tretja okrogla miza (november 2009) je bila namenjena spoznavanju sveta študentov s posebnimi potrebami. Pobljše smo spoznali svet študentke na vozičku, svet slepe študentke in svet tišine dveh gluhih študentov. Vrhunec te okrogle mize in tudi celotnega projekta je bil plesni nastop študentke na vozičku in njenega spremljevalca.

Projekt se je zaključil s četrto okroglo mizo, kjer smo povzeli dogajanje tekom projekta, izpeljali evalvacijo in predstavili vizijo za prihodnost (Cikel, 2009).

V mesecu aprilu in maju 2010 smo za študente UL izvedli začetni tečaj slovenskega znakovnega jezika. Ideja zanj je nastala tekom projekta Cikel okroglih miz, odziv študentov pa je bil presenetljiv, saj se je na 30 razpisanih mest prijavilo 114 študentov. Od tega jih je 55 uspešno zaključilo tečaj in opravilo izpit za 1. stopnjo SZJ. Vse z namenom, da približamo svet gluhih in naglušnih ostalim študentom in da se naučijo osnovne komunikacije z njimi (Življenje v tišini, 2010). Pri obeh projektih smo sodelovali z Resorjem za socialo in zdravstvo ŠOU v Ljubljani, ki nam je nudil finančno in logistično podporo.

Ena izmed nalog, kot jih opredeljuje Pravilnik o tutorskem sistemu na FF, je tudi, da tutor tutorandom (t.j. študentom) svetuje pri iskanju pomoči za premostitev težav na študijskem področju (8. člen). Naj gre za katerokoli vrsto oviranosti oz. težave, vedno se najde pot za premostitev. Ključ za to je odkrit dialog. Tutorji nismo strokovno usposobljeni za delo s študenti s posebnimi potrebami, kar pa ni nujno ovira. Dosedanje izkušnje so pokazale, da smo marsikateremu študentu olajšali študij samo s tem, da smo ga napotili do pravih informacij ter da smo mu bili pripravljeni prisluhniti. Najpogostejše težave, s katerimi se srečujejo študenti s posebnimi potrebami, so poleg neinformiranosti vezane na študijski proces in študijsko snov. Pri tem nam je v veliko pomoč dobro razvejana struktura tutorskega sistema po vseh oddelkih, saj lahko študentu pomaga tutor iz njegovega oddelka, tudi če ni tutor za študente s posebnimi potrebami. Za takšna sodelovanja je potrebno jasno načrtovati tutorski odnos, pričakovanja in zmožnosti (Tutorski priročnik, 2007).

Ko so se na nas obrnili slepi in slabovidni študenti s prošnjo o digitalizaciji gradiva, smo z Znanstveno založbo FF sprejeli dogovor, da lahko slepi in slabovidni študenti prejmejo študijsko gradivo v elektronski obliki, če je to izdala založba FF. V sodelovanju s študenti in vodstvom FF smo se odločili tudi za nakup programske opreme ZOOM in JAWS.²

V sodelovanju z gibalno oviranimi študenti se trudimo tudi za odpravljanje fizičnih ovir, tako smo na fakulteti namestili klančine, dvizžno ploščad in spuščene tipke na dvigalih, kupili premične mize za predavalnice s fiksnim pohištvom ipd.

V primeru da sami nismo dovolj kompetentni za svetovanje študentu, poiščemo pomoč v društvih oz. institucijah, ki so. Pri svetovanju glede odpravljanja arhitektonskih in ostalih fizičnih ovir se obračamo na Društvo študentov invalidov Slovenije in druga društva, glede na težavo, s katero se srečamo. Glede komunikacijskih ovir so nam tudi v pomoč v večini društva in nevladne organizacije, katerih poslanstvo so prav določene skupine posebnih potreb, npr. Center za avtizem, Zveza gluhih in naglušnih Slovenije, Združenje Mladinski ceh in ostali. Stike z njimi smo vzpostavili večinoma preko naših projektov in delavnic.

Vodstvo FF je zelo naklonjeno izboljšanju položaja študentov s posebnimi potrebami, tako da ko nastopi težava oz. ovira, skupaj poiščemo pot do možne rešitve. Kadar gre za študente s posebnimi potrebami, se velikokrat naleti na težavo pomanjkanja namenskih sredstev za odpravljanje ovir in na veliko finančno obremenitev fakultete. Temu pa ni nujno tako, saj se lahko marsikatera težava razreši zelo enostavno, npr. s povečanjem fonta v elektronskih gradivih, z digitalizacijo gradiva ali z izposajo pripomočkov. S tem ne želimo zanemariti pomembnosti namenskih sredstev, želimo samo opozoriti, da ni nujno, da se zgolj s finančno podporo lahko študij naredi bolj dostopen. Zavedamo se, da problematika študentov s posebnimi potrebami še zdaleč ni vzorno urejena, vendar pa lahko z majhnimi premiki, s povezovanjem študentov s posebnimi potrebami in ostalimi študenti dosežemo obojestransko razumevanje, kar omogoča skupne dogovore k vidnim rezultatom. Velja opozoriti, da Filozofska fakulteta s svojimi prizadevanji ni edina članica, ki ima dobro vzpostavljen tutorski sistem, tudi za študente s posebnimi potrebami. Zato lahko upamo, da se bo v prihodnosti za študij odločalo vedno večje število študentov s posebnimi potrebami in da bo njihov položaj iz leta v leto boljši, tudi po zaslugi tutorskega sistema.

Če povzamemo ključno sporočilo tega prispevka, lahko to naredimo z mislijo Henryja Forda, ustanovitelja avtomobilov znamke Ford: "Coming together is a beginning. Keeping together is progress. Working together is success." Ključ je v sodelovanju. Za to potrebujemo rahločutno uho, radovedno oko in razumevajoče srce.

² Posebna programska oprema, namenjena slepim in slabovidnim osebam, ki prikazuje oz. bere informacije z zaslona.

Literatura

Dizdarević, M et al. (2007). Tutorski priročnik. Ljubljana: Univerza v Ljubljani.

Cikel okroglih miz (2009). Pridobljeno 1. 7. 2010 s strani <http://com-sou.ff.uni-lj.si>

Filozofska fakulteta (2008) Pravilnik o tutorskem sistemu na FF. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Univerza v Ljubljani (2008). Pravilnik o sistemu tutorstva Univerze v Ljubljani. Pridobljeno 29. 6. 2010 s strani http://www.uni-lj.si/files/ULJ/userfiles/ulj/studij_na_univerzi/tutorstvo/Pravilnik%20o%20sistemu%20tutorstva%20Univerze%20v%20Ljubljani.pdf

Univerza v Ljubljani (28. 6. 2010) Statut Univerze v Ljubljani. Čistopis, neuradno prečiščeno besedilo, dostopno 1. 7. 2010 na spletni strani http://www.uni-lj.si/o_univerzi_v_ljubljani/predpisi_statut_ul_in_pravilniki/statut_univerze_v_ljubljani.aspx

Univerza v Ljubljani (2006). Strategija UL 2006-2009. Pridobljeno 28. 6. 2010 s strani http://www.uni-lj.si/files/ULJ/userfiles/ulj/o_univerzi_v_lj/strategija_ul/5.4%20StrategijaUL2006_2009.pdf

Univerza v Ljubljani (2010). "Z nami gre lažje!" Pridobljeno 1. 7. 2010 s strani http://www.uni-lj.si/studij_na_univerzi/tutorstvo.aspx.

Univerza v Ljubljani (2007). Tutorski sistem UL. Pridobljeno 1. 7. 2010 s strani http://www.uni-lj.si/files/ULJ/userfiles/ulj/studij_na_univerzi/tutorstvo/TutorskiSistemUL.pdf

Uradni list RS (2007). Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Pridobljeno 1. 7. 2010 s strani <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=20073&stevilka=101> http://www.souvizija.si/video/zivljenje_v_tisini/?show=befbc0930626db32def95e7f1be3418a&playlist=b5a21b2aee81c007e467cdc3d69203c1

POT DO DIPLOME

Nataša Mauko, univ. dipl. pravica, strokovna sodelavka Društva študentov invalidov Slovenije, Enota Maribor

e-naslov: natasa@dsis-drustvo.si

Povzetek

Število študentov s posebnimi potrebami se večja, saj si želijo pridobiti boljšo izobrazbo in s tem boljše možnosti za zaposlitev in samostojno življenje. Čeprav študenti s posebnimi potrebami na področju visokega šolstva zakonsko niso opredeljeni, se univerze trudijo, da bi uredile njihov status in jim zagotovile enakopraven študij z različnimi prilagoditvami. Veliko težavo pri zagotavljanju prilagoditev pa trenutno predstavlja pomanjkanje sredstev za ta namen.

Ključne besede: študij, vpisni postopek, študenti s posebnimi potrebami, poseben status, prilagoditve, enake možnosti

Uvod

Dandanes se veliko mladih odloča za študij. Narašča tudi število študentov s posebnimi potrebami. Koliko študentov s posebnimi potrebami je vpisanih na posamezni fakulteti, žal zaradi neurejenega zbiranja podatkov ni znano. Prav tako se načeloma ne vodijo evidence o številu vpisanih po posameznih vrstah posebnih potreb.

Prehod na študij predstavlja veliko življenjsko spremembo za vsakega človeka, saj gre za popolnoma drugačen izobraževalni sistem, ki zahteva veliko samostojnosti in velikokrat oblikovanje novega kroga prijateljev, s katerimi delijo študijske vzpone in padce. Študenti s posebnimi potrebami pa se poleg dodatnih obremenitev in trudu, ki ga morajo vložiti v študij, ob vpisu soočajo tudi s številnimi birokratskimi zahtevami, ki naj bi jim zagotovile enakopravnejši študij.

Vpisni postopek

Na študij se je možno vpisati na podlagi objavljenega razpisa v treh rokih. Kandidati se prijavijo s posebnim obrazcem, ki ga pošljejo na Visokošolsko prijavno-informacijsko službo v določenih rokih. V prijavi lahko po prednostnem vrstnem redu navedejo največ tri študijske programe. Vrstni red navedenih študijskih programov je zelo pomemben, saj bo uvrščen v prvega, za katerega bo izpolnjeval pogoje. Kandidati za vpis, ki imajo kakršnekoli posebne potrebe, pa lahko zaprosijo za pridobitev statusa kandidata s posebnimi potrebami za vpis v prvi letnik dodiplomskega študija.

Status kandidata s posebnimi potrebami v postopku prijave za vpis

Pridobitev statusa urejata posebna pravilnika, in sicer Pravila za dodelitev statusa kandidata s posebnimi potrebami za vpis v prvi letnik dodiplomskega študija na Univerzi v Ljubljani in Univerzi na Primorskem ter Poslovnik komisije za prošnje in pritožbe v prijavnem postopku na Univerzi v Mariboru. Postopek za pridobitev statusa je pri obeh pravilih identičen. Pridobi se na podlagi individualne prošnje, kateri se priložijo ustrezna dokazila, ki dokazujejo posebno potrebo

kandidata. Kot dokazila se po zgornjih pravilih upoštevajo odločba o usmeritvi Zavoda Republike Slovenije za šolstvo, strokovno mnenje komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, odločba Centra za socialno delo, izvid in mnenje strokovne komisije za razvrščanje otrok in mladostnikov, odločba Zavoda za pokojninsko in invalidsko zavarovanje Slovenije in zdravniško potrdilo zdravnika specialista.

Vendar pridobljen status ne zagotavlja, da bodo sprejeti na želen študij, saj se status kandidata s posebnimi potrebami upošteva le, če se v rednem vpisnem postopku ne uvrsti v nobenega od študijskih programov navedenih v prijavi. V tem primeru se uvrstijo na seznam naknadno sprejetih kandidatov, če so dosegli najmanj 85 % točk potrebnih za uvrstitev v študijski program. V primeru da kandidat izpolnjuje vse pogoje za vpis na želen študijski program, ga o tem Visokošolska prijavno-informacijska služba pisno obvesti.

Vpis na fakulteti

Če je kandidat sprejet na študijski program, ga bo fakulteta pisno povabila na vpis v 1. letnik. Ob vpisu izpolnijo vpisni list. V vpisnem listu lahko če želijo navedejo, da so študenti s posebnimi potrebami. Vendar na podlagi tega študent še ne pridobi posebnega statusa, temveč le najavi fakulteti, da je med vpisanimi študenti tudi študent invalid oz. študent s posebnimi potrebami. Po vpisu pa lahko študenti vložijo vlogo za pridobitev statusa študenta s posebnimi potrebami oz. invalida.

Status študenta s posebnimi potrebami oz. Status študenta invalida¹

Če študent meni, da bo za uspešno dokončanje študija potreboval prilagoditve, lahko na fakulteti zaprosi za pridobitev statusa študenta s posebnimi potrebami oz. študenta invalida.

Zakon o visokem šolstvu ne omenja študentov s posebnimi potrebami oz. invalidov, kakor tudi ne statusa študenta s posebnimi potrebami oz. invalida. Lahko bi rekli, da status študenta s posebnimi potrebami v visokem šolstvu pravno-formalno ne obstaja, saj zanj ni pravne podlage v zakonu. Kljub temu zaradi potreb po ureditvi tega področja statuti univerz urejajo pridobitev statusa. Univerza v Mariboru in Univerza na Primorskem imata tudi Pravilnika, ki še podrobneje urejata pridobitev statusa in pravice, ki pripadajo študentom s tem statusom.

Statut Univerze v Ljubljani ureja pridobitev statusa študenta s posebnimi potrebami v 4. odst. 238. čl. Status lahko dobi študent, ki ob vpisu predloži ustrezno mnenje pristojne komisije za usmerjanje otrok, mladostnikov in mlajših polnoletnih oseb s posebnimi potrebami ali mnenje invalidske komisije. Na Univerzi v Mariboru in na Primorskem urejata pridobitev statusa študenta s posebnimi potrebami oz. invalida posebna pravilnika. V statutu pa opredeljujeta, kdo je upravičen do posebnega statusa in kdo so študenti invalidi. Tako v Mariboru kot na Primorskem so študenti s posebnimi potrebami oz. invalidi osebe, ki se zaradi dolgotrajnih fizičnih, mentalnih, intelektualnih ali senzornih okvar, v nasprotju z ostalimi študenti, srečujejo z ovirami, ki preprečujejo ali ovirajo njihovo polno in učinkovito vključevanje in sodelovanje v izobraževalnih procesih (glej 211. čl. Statuta Univerze v Mariboru in 168. čl. Statuta Univerze na Primorskem).

¹ Univerza v Ljubljani in Univerza na Primorskem uporabljata izraz "študenti s posebnimi potrebami", Univerza v Mariboru pa "študenti invalidi".

Na Univerzi v Mariboru v skladu s 4. čl. Pravilnika pridobi študent status študenta invalida tako, da odda individualno prošnjo z ustreznimi dokazili na fakulteto. Kot ustrezna dokazila štejejo odločba o usmeritvi Zavoda RS za šolstvo, strokovno mnenje komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami, odločba Centra za socialno delo, izvid in mnenje strokovne komisije za razvrščanje otrok in mladostnikov in odločba ZPIZ-a. Študentom na Društvu študentov invalidov Slovenije svetujemo, da v prošnji navedejo svoje posebne potrebe, kakšen vpliv imajo le-te na študij in kakšne prilagoditve bi zaradi tega potrebovali. O prošnji odloča Komisija za študijske zadeve članice. Na Univerzi v Ljubljani je postopek za pridobitev statusa enak.

Na Univerzi na Primorskem študent izpolni Vlogo za pridobitev statusa študenta s posebnimi potrebami, ki je priloga k Pravilniku o študentih s posebnimi potrebami na Univerzi na Primorskem. V njej, poleg identifikacijskih podatkov, navedejo razlog za pridobivanje statusa, ovire in posebne zahteve, predlagane ukrepe za zmanjšanje oz. odpravo ovir za študij ter predlagajo učitelja tutorja. Vlogi morajo priložiti enaka dokazila, kot so navedena že pri Univerzi v Mariboru, le da na Primorskem kot dokazilo upoštevajo tudi zdravniško potrdilo zdravnika specialista. Vlogo oddajo v referat fakultete, ki jo nato v 8 dneh posreduje Komisiji senata univerze, pristojni za odločanje o študentskih zadevah, ki o vlogi odloči. Pri obravnavi vloge sodeluje tudi zdravnik specialist ali strokovnjak za otroke s posebnimi potrebami. Po sprejetju odločitvi komisija izda sklep, ki ga posreduje študentu, dekanu in referatu članice ter učitelju tutorju.

Prilagoditve za študente s posebnimi potrebami

Nekatere prilagoditve urejajo že sami statuti univerz. Na podlagi pridobljenega statusa je tako študent, po vseh treh statutih, upravičen do podaljšanja statusa in izjemnega vpisa v višji letnik tudi če ni opravil vseh obveznosti, določenih s študijskim programom za vpis v višji letnik. Statut Univerze v Ljubljani dovoljuje poleg tega še opravljanje izpitov v izrednih izpitnih rokih v dogovoru z izpraševalcem. Statut Univerze v Mariboru pa vsebuje zelo pomemben 216. čl., v katerem je zapisano, da imajo študenti invalidi pri izvajanju študijskih programov posebne prilagoditve pri obiskovanju predavanj, seminarjev, vaj in pri načinu opravljanja preizkusa znanja.

Na Univerzi v Mariboru ureja prilagoditve za študente Pravilnik o študijskem procesu študentov invalidov, na Univerzi na Primorskem pa Pravilnik o študentih s posebnimi potrebami. Na Univerzi v Ljubljani imajo nekatere članice svoja pravila, s katerimi urejajo prilagoditve. Veliko članic Univerze v Ljubljani zagotavlja prilagoditve, kljub temu da niso urejene v pravilih. Že kar nekaj časa na Univerzi v Ljubljani deluje posebna komisija za študente s posebnimi potrebami, ki je pristojna za izboljšanje študijskih razmer za študente s posebnimi potrebami, trenutno pa pripravlja enoten pravilnik za študente s posebnimi potrebami, ki bo veljal za celotno Univerzo v Ljubljani.

Če primerjamo pravilnika Univerze v Mariboru in Univerze na Primorskem, ugotovimo, da slednji bolj podrobno določa prilagoditve in katere kategorije študentov s posebnimi potrebami so upravičene do posamezne prilagoditve. Oba urejata prilagoditve predavanj in vaj, študijskih obveznosti in študijske literature. Pravilnik v Mariboru pa govori še o dostopnosti grajenega okolja in komunikacij. Konkretna prilagoditve pa so navedene le pri študijskih obveznostih. Študent ima tako na voljo opravljanje izpitov izven razpisanih rokov, opravljanje ustnega izpita v pisni obliki in obratno, prilagoditev izpitnih pol, podaljšan čas pisnih izpitov, uporabo računalnika ali druge ustrezne naprave, zapisovalca, bralca, krajše premore med izpiti, poseben prostor itd.

Na Univerzi na Primorskem po odobritvi statusa učitelj tutor pripravi individualiziran program podpore za študenta. Pri opravljanju izpita imajo študenti na voljo enake prilagoditve kot študenti v Mariboru. Pri izvajanju predavanj in vaj pa so upravičeni do vnaprejšnje objave študijskih gradiv,

ki jih študenti prejmejo na predavanjih in vajah in gradiv, ki se uporabljajo pri predmetu, snemanja predavanj in vaj, uporabe posebnih pripomočkov, kot so npr. računalnik, različnih pomočnikov, posredovanja pisnih izdelkov v elektronski obliki, delo v paru s študentom, ki nima posebnih potreb, opravljanja določenih obveznosti doma, prilagoditve strokovne prakse.

Velik problem pri izvajanju prilagoditev na fakultetah trenutno predstavlja pomanjkljivo financiranje. To so potrdile tudi analize, ki smo jih izvedli v okviru projekta StuDis – razvijanje inkluzivnega visokega šolstva. Najbolj pogosto se namreč izvajajo le prilagoditve, ki ne zahtevajo dodatnih finančnih sredstev.

Zaključek

Kot zaključek bi rada poudarila, da je pozitivna obravnava študentov s posebnimi potrebami oz. invalidov odvisna tudi od tega, kolikor sami študenti upamo izpostaviti svoje težave, govoriti o svojih posebnih potrebah. To je še posebej pomembno pri študentih, ki imajo specifične učne težave, saj njihove težave navzven niso tako očitne kot npr. gibalna oviranost. Z odkritim pogovorom s profesorji širimo tudi njihovo znanje in zavedanje o potrebah študentov s specifičnimi učnimi težavami.

Literatura

- Društvo študentov invalidov Slovenije. (2010). Povzetki analiz pogojev študija za študente invalide. Neobjavljeno delo.
- Poslovnik komisije za prošnje in pritožbe v prijavnem postopku. (Februar 2010). Maribor: Visokošolska prijavno-informacijska služba, Univerza v Mariboru. Pridobljeno 30. 6. 2010 s <http://vpis.uni-mb.si/>
- Pravila za dodelitev statusa kandidata s posebnimi potrebami za vpis v prvi letnik dodiplomskega študija. (29. januar 2010). Ljubljana: Visokošolska prijavno-informacijska služba, Univerza v Ljubljani. Pridobljeno 30. 6. 2010 s <http://www.vpis.uni-lj.si/>
- Pravilnik o študentih s posebnimi potrebami na Univerzi na Primorskem. (April 2008). Koper: Univerza na Primorskem. Pridobljeno 3. 7. 2010 s <http://www.upr.si/univerza/akti-in-zakonodaja/interni-akti/>
- Pravilnik o študijskem procesu študentov invalidov Univerze v Mariboru. (Februar 2008). Maribor: Univerza v Mariboru. Pridobljeno 3. 7. 2010 s <http://www.uni-mb.si/podrocje.aspx?id=437>
- Razpis za vpis v prvi letnik za študijsko leto 2010/2011. (21. 1. 2010). Ljubljana: Vlada RS. Pridobljeno 30. 6. 2010 s http://www.vpis.uni-lj.si/vpis/razpis/Razpis_za_web_2010_javni.pdf
- Statut Univerze v Ljubljani. Ur. l. RS, št. 8/2005, 118/2005, 72/2006 (76/2006 popr.), 59/2007 (82/2007 popr.), 81/2007, 5/2008, 42/2008, 62/2008, 14/2009, 38/2009, 48/2009, 55/2009, 3/2010, 47/2010
- Statut Univerze v Mariboru. Ur. l. št. 1/2010
- Statut Univerze na Primorskem. Ur. l. št. 124/2008

ŠTUDENTI S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI – OBLIKE POMOČI PRI ŠTUDIJU IN MODEL SVETOVALNE SLUŽBE ZA ŠTUDENTE S POSEBNIMI POTREBAMI

Katja Rojs, prof. def.

Center za sluh in govor Maribor, *e-naslov*: katja.rojs@guest.arnes.si

1. Uvod

Novejša spoznanja kažejo, da specifične učne težave (v nadaljevanju SUT) na prehodu v obdobje adolescence in tudi v odrasli dobi ne izzvenijo. Pri mladostnikih in odraslih s SUT v ospredju ni urjenje osnovnih učnih spretnosti, temveč kompenzacija šibkih področij in uveljavljanje močnih področij. Težave postanejo izrazitejše v vsakdanjem življenju. Študij je velik korak k samostojnosti in odraslosti, k temu se nakopiči še večja odgovornost in večje socialne zahteve okolja. V nekaterih evropskih državah in v ZDA so za študente s posebnimi potrebami organizirane svetovalne službe na univerzah in fakultetah. V letu 2004/2005 sem v okviru evropskega programa za praktično usposabljanje Leonardo da Vinci spoznala delovanje mreže svetovalne službe za študente s posebnimi potrebami na berlinskih fakultetah in izkušnje nekaterih študentov s SUT (Rojs, 2005).

2. Specifične učne težave v mladostni in odrasli dobi

Tudi v mladostni in odrasli dobi oseb s SUT se kažejo posebne potrebe na področju **izobraževanja**. Larkin in Ellis (1998) ugotavljata pomanjkljivo usvojene nekatere osnovne šolske veščine, jezikovne veščine, veščine branja, pravilnega pisanja in računanja. Na področju izobraževanja so za študente s SUT učinkovite različne prilagoditve in druge oblike pomoči za kompenzacijo šibkih področij. Spremembe, ki nastanejo ob prehodu na študij, pa so povezane z večjo samostojnostjo pri opravljanju študijskih obveznosti in zahtevajo dobre metakognitivne strategije učenja. Izziv predstavlja tudi motivacija.

Zaradi vse večjih zahtev okolja in prevzemanja odgovornosti zase postajajo pomembnejše **socialne in emocionalne spretnosti ter organizacija samostojnega življenja**. Adelman in Vogel (1998) ugotavljata, da so pri mladostnikih s SUT lahko pogosti občutki anksioznosti in strahu. Negativna prepričanja o sebi na enem področju lahko prenašajo na druga področja in se počutijo vedno bolj nemočno, nekateri se tako predajo svojim težavam v t.i. naučeno neobgljenost (Magajna, 2002). Težave se pojavijo v socialnih situacijah, ki zahtevajo prepoznavanje nebesedne komunikacije in dobre socialne veščine (Larkin in Ellis, 1998). Raziskovalci (Wallert in Puffer, 1995; Lock in Layton, 2001; Pollak, 2005) pripisujejo velik pomen **psihosocialnim potrebam**, ki zahtevajo razvijanje samozagovorništva, identificiranje in poznavanje močnih in šibkih področij, doživljanje uspeha, učenje socialnih veščin in spodbujanje motivacije. Kot močna področja izpostavljajo predvsem kreativnost, divergentni, celostni način mišljenja, praktično reševanje problemov idr.

3. Oblike premagovanja specifičnih učnih težav pri študiju

Oblike pomoči lahko glede na posebne potrebe študentov s SUT razdelimo na izobraževalno področje, socialno-emocionalno področje ter področje vsakdanjega življenja in iskanja zaposlitve. Pomembna je tudi priprava dijakov ob zaključku srednje šole.

3.1. Izobraževalno področje

Prilagoditve pri študiju (pri poučevanju in ocenjevanju znanja)

Najpogostejše prilagoditve za študente s SUT: bralec, zvočni posnetek vprašanj, zapisovalec predavanj ali izpitnih odgovorov, uporaba podporne tehnologije, snemanje predavanj, kopije predavateljevih predstavitev ali posredovanje digitalne oblike predavanj, podaljšan čas opravljanja izpitov, možnost alternativnih oblik izkazovanja znanja (seminarska naloga, raziskovalni projekt, ustni namesto pisnega izpita) idr. Shaw, Scott in McGuire (2001) pa predlagajo univerzalni model poučevanja, ki upošteva različne načine učenja.

Pripomočki, podporna tehnologija

Raskind in Scott (1993) ločita podporno tehnologijo za urjenje šibkih področij in tehnologijo za kompenziranje šibkih področij. Slednja je primernejša za študij, saj išče načine kompenzacije šibkih področij in tako omogoča osredotočanje na študijsko delo. Pomembno je izbrati ustrezno podporno tehnologijo in se učiti uporabe. Za študente s SUT so uporabni računalniški programi za pisanje in urejanje besedil, korekcijo pravopisnih in slovničnih napak, prepoznavanje govora, sintezo govora, optični čitalniki s programsko opremo za razpoznavo znakov (OCR) in sintezo govora, organizatorji osebnih podatkov, časovni organizatorji, zvočna osebna računalna, FM sistemi za poslušanje predavanj, snemalniki zvoka idr.

Strategije učenja

Študenti s SUT potrebujejo dobre strategije učenja, ki ustrezajo njihovemu učnemu tipu. Učinkovite so metode vizualizacije gradiva (miselni vzorci), metode globalnega učenja (nelinearno organiziranje informacij, razčlenjevanje snovi) in veččutno učenje (posnetki predavanj z zapiski, barvno označevanje, miselni vzorci in praktično preizkušanje), strategije pomnjenja in strategije pisanja izpitov ter esejev. Pomembne so tudi metakognitivne strategije učenja (načrtovanje učenja, samokontrola med učenjem ter ponovno preverjanje učinkovitosti učenja).

3.2. Emocionalno-socialno področje

Veščine samozagovorništva so pomembne pri dogovarjanju o potrebnih prilagoditvah na fakulteti. Pri tem se je potrebno zavedati svojih šibkih in močnih področij.

Samozagovorništvo vključuje spretnost razgovora o svojih šibkih in močnih področjih: sistematično in jasno izražanje ter vodenje pogovora, vzpostavitev očesnega kontakta ter pravočasno in sprotno dogovarjanje. Učinkovita je priprava in predvidevanje možnih potekov razgovorov (Graham in English, 2001).

3.3. Vsakdanje življenje in iskanje zaposlitve

Med študijem je študentom s SUT v pomoč tudi poklicno svetovanje glede na močna in šibka področja ter interese. Pomembno je tudi učenje komunikacijskih veščin, ki jih bodo potrebovali pri iskanju zaposlitve.

3.4. Priprava ob zaključku srednje šole

Mnoge srednje šole in fakultete ponujajo bodočim študentom pripravljalne seminarje in delavnice za uspešen študij. Wallert in Puffer (1995) predlagata sistematičen pristop k svetovanju in pomoči mladostnikom s SUT ob prehodu na univerzo. Model zajema pripravo fakultete na prihod študentov, pripravo gradiv za informiranje študentov ter spodbujanje, da poiščejo pomoč pri svetovalnih službah. Nato študenti skupaj s svetovalci ob prepoznavanju svojih šibkih in močnih področij in učenju samozagovornišva načrtujejo oblike pomoči in zagotavljanje prilagoditev pri študiju.

4. Berlinski model svetovalne službe za študente s posebnimi potrebami

4.1. Zakonske podlage in razvoj svetovalnih služb za študente s posebnimi potrebami

Zakonske podlage v Nemčiji in v posameznih zveznih deželah (Gleichheitsgesetz, 1994; Hochschulrahmengesetz, 1976; Berliner Hochschulgesetz, 2001) preprečujejo diskriminiranje oseb s posebnimi potrebami ter jamčijo enake možnosti na vseh ravneh izobraževanja, prav tako pri študiju. Narekujejo tudi uvedbo oblik pomoči za integracijo študentov. Študenti s posebnimi potrebami imajo možnost posebne vpisne prijave, ki omogočajo izenačitev pogojev pri vpisu. Svetovalne službe za študente s posebnimi potrebami in kronično bolne študente delujejo pod okriljem Zveze študentskih organizacij Nemčije (DSW). Svetovalne službe so bile ustanovljene postopoma po letu 1982. Prizadevajo si tudi za zaposlitev svetovalnih delavcev na vseh visokih šolah. Svetovalna služba za študente s posebnimi potrebami in kronično bolne na Študentski organizaciji v Berlinu deluje že več kot 20 let. Zraven intenzivnega svetovalnega dela se zavzema za strukturne izboljšave študija (Drechsel, 1999; Bliersch, 1999). Svetovalna služba na Študentski organizaciji koordinira mrežo svetovalnih delavcev, ki delujejo na večini visokih šol in fakultet v Berlinu.

4.2. Model svetovalne službe za študente s posebnimi potrebami v Berlinu

4.2.1. Priprava ob zaključku srednje šole

Študentska organizacija Berlin skupaj s Svetovalno službo za poklicno svetovanje priredi enkrat letno seminar namenjen **poklicnemu svetovanju maturantom s posebnimi potrebami**. Maturanti na seminarju pridobijo informacije o možnostih študija, sofinanciranju študija za študente s posebnimi potrebami, organizaciji študija in vsakdana. Poudarjeno je individualno svetovanje. Povabljeni so tudi v skupino za samopomoč.

4.2.2. Prilagoditve pri študiju

Za zagotavljanje ustreznih prilagoditev pri opravljanju študijskih obveznosti in izpitov so študentom v pomoč **svetovalci na visokih šolah in univerzah**. Ti lahko omogočijo pisanje izpita

v drugem prostoru, v pisarni svetovalne službe ali pa pomagajo študentu pri dogovarjanju s profesorjem. Svetovalci na univerzah si prizadevajo tudi za enakovreden dostop in enake možnosti pri študiju na njihovi univerzi (uporaba knjižnic, daljši čas izposoje knjig, dostop do avdio-vizualnih gradiv ...).

Svetovanje vključuje tudi nasvete, kako pridobiti prilagoditve, katere vrste pomoči so študentom na voljo glede na njihove posebne potrebe. Študenti morajo predložiti ustrezno **strokovno dokumentacijo** o svojih posebnih potrebah in predložiti informacije o dotedanjem poteku izobraževanja in pomoči.

4.2.3. Pripomočki, podporna tehnologija

Učinkovito podporo zagotavljajo t.i. **Integrationshilfen**, ki zajemajo možnost izposoje številnih pripomočkov za študij, finančno pomoč pri nakupu pripomočkov ter financiranje drugih oblik pomoči. Način in obseg pridobivanja teh vrst pomoči urejajo pravilniki Študentske organizacije Berlin (Richtlinien für die Vergabe von Integrationshilfen, 2004) in pravilniki visokih šol.

Tehnični pripomočki za izposajo so lahko prenosni računalniki s programsko opremo, FM sistemi za poslušanje predavanj, diktafoni, zapisovalni telefoni, povečevalne naprave za branje in mnogi drugi, primerni za različne vrste posebnih potreb.

Pomoč je lahko še v obliki sofinanciranja knjig, financiranja ali izposoje tehničnih pripomočkov, lahko pa se organizira tudi pomočnika pri študiju (npr. zapisovalca ali bralca, pomočnika pri organizaciji študija – t.i. ADHD coaching ali pomočnika pri premagovanju arhitekturnih ovir) in drugih oblik. Obseg in vrste pomoči določijo individualno glede na posebne izobraževalne potrebe študenta.

4.2.4. Emocionalno-socialno področje

Svetovalna služba zajema svetovanje in podporo pri **psihosocialnih in pravnih vprašanjih**, pri premagovanju osebnih problemov in kriznih situacij.

Študenti s posebnimi potrebami imajo svojo **skupino za samopomoč**, kjer se srečujejo enkrat mesečno. Skupina ima tudi svojo spletno stran. Vsako leto izvedejo posebno srečanje, na katerem pripravijo prispevke o svojih izkušnjah in delu študentje, svetovalci in drugi ter izdajo zbornik srečanja.

4.2.5. Načrtovanje, organizacija študija in vsakdanjega življenja

Nekateri študenti potrebujejo nasvete pri odločitvi za študij, informacije o možnostih študija na različnih visokih šolah ter pomoč pri **načrtovanju in organizaciji študija**. Predstavijo se jim možnosti **financiranja podpore pri študiju in vsakdanu**, pri dodelitvi tehničnih pripomočkov in osebne pomoči.

4.2.6. Priprava absolventov na iskanje zaposlitve

Enkrat letno priredi Študentska organizacija Berlin skupaj s Svetovalno službo za poklicno svetovanje seminar namenjen študentom višjih letnikov in absolventom s posebnimi potrebami. Absolventi in študenti višjih letnikov pridobijo **informacije o prijavah in razgovorih za službo** ter možnosti finančne podpore delavcev s posebnimi potrebami. Poudarjeno je tudi individualno svetovanje.

4.2.7. Evalvacija dela in pomoči

Pri nekaterih vrstah pomoči (npr. pomočnik pri študiju) izvedejo na koncu semestra **evalvacijo pomoči**. Ugotovitve študenta in svetovalca pokažejo, ali je morda potrebno uvesti drugačno obliko pomoči ali povečati določeno obliko pomoči.

Svetovalci v Študentski organizaciji Berlin in svetovalci na visokih šolah se redno srečujejo in diskutirajo o aktualnih temah, problemih in predlogih za izboljšanje situacije študentov s posebnimi potrebami.

5. Zaključek

Študenti s SUT pri nas že uveljavljajo nekatere prilagoditve in oblike pomoči pri študiju. Po pogovorih z berlinskimi študenti s SUT ugotavljam, da je tudi pri njih pogosto treba orati ledino na področju prilagoditev. Pri tem se kaže potreba po svetovalnih službah za študente s SUT in ozaveščanju javnosti na tem področju. Pomembno je najti in spoznati svoje prednosti, da bomo z njihovo pomočjo lahko uspešni. Včasih nas tudi težave okrepijo in opremijo za nove izzive v življenju.

6. Literatura

- Adelman, P. B., Vogel, S. A. (1998). Adults with Learning Disabilities. V: B. Y. L. Wong (Ur.). Learning about Learning Disabilities. New York: Academic Press.
- Berliner Hochschulgesetz - BerlHG (GVBl, št. 534/2001)
- Blersch, M. (1999). 15 Jahre landesweite Beratungsstelle für behinderte und chronisch kranke Studierende beim Studentenwerk Berlin. V: Studium und Behinderung. Dortmund: Projekt Verlag.
- Drechsel, K.P. (1999). Hochschulübergreifender Hilfsmittelpool für behinderte Studierende des Studentenwerks Berlin. V Studium und Behinderung. Dortmund: Projekt Verlag.
- Graham, S., English, R.L. (2001). Requesting Academic Accommodations. Pridobljeno 22. 9. 2004, iz: <http://www.ldonline.org/>
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (BGBl, št. 1/1949)
- Hochschulrahmengesetz (BGBl I, št. 185/1976)
- Larkin, M. J., Ellis, E. S. (1998). Adolescents with Learning Disabilities. V: B. Y. L. Wong (ur.). Learning about Learning Disabilities. New York: Academic Press.
- Lock, R. H., Layton, C. A. (2001). Succeeding in Postsecondary Ed Through Self-Advocacy. Teaching Exceptional Children, Vol.34, No.2, str. 66-71. Council for Exceptional Children.
- Magajna, L. (2002). Mladostniki in odrasli s specifičnimi učnimi težavami – kritični dejavniki za učinkovito učenje in življenjsko adaptacijo. V: Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami [zbornik konference o specifičnih učnih težavah v Kranjski Gori]. Str. 67-76. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.
- Pollak, D. (2005). Dyslexia, the self and higher education: learning life histories of students identified as dyslexic. Stoke on Trent: Trentham books.
- Raskind, M.H., Scott, N.G. (1993). Technology for Postsecondary Students with Learning Disabilities. V S.A. Vogel, P.B. Adelman (Ur.) Success for College Students with Learning Disabilities. New York: Springer Verlag.
- Richtlinien für die Vergabe von Integrationshilfen: Richtlinien zur Anwendung des § 9 Abs.2 BerlHG (in der ab 1.Juli gültigen Fassung).
- Rojs, K. (2005). Pravice in oblike pomoči študentom s specifičnimi učnimi težavami. Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Shaw, S. F., Scott, S., McGuire, J. M. (2001). Teaching College Students with Learning Disabilities. ERIC Digest.
- Wallert, P., Puffer, C. (1995). A Systematic Approach for Assisting Students with Learning Disabilities in Postsecondary Education. Pridobljeno 22.9.2004, iz: <http://www.ldonline.org/>