

Koncept dela

PROGRAM OSNOVNOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA



UČNE TEŽAVE

V OSNOVNI ŠOLI

Koncept dela

PROGRAM OSNOVNOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA



UČNE TEŽAVE

V OSNOVNI ŠOLI

Koncept dela
UČNE TEŽAVE V OSNOVNI ŠOLI

STROKOVNA SKUPINA PRI URADU ZA RAZVOJ ŠOLSTVA

dr. Lidija Magajna, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Pedagoška fakulteta v Ljubljani

dr. Marija Kavkler, Pedagoška fakulteta v Ljubljani

dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič, Fakulteta za socialno delo

dr. Sonja Pečjak, Filozofska fakulteta

Ksenija Bregar Golobič, Urad za razvoj šolstva

Konzulentki

Lidija Lavrič, Osnovna šola Preska, Medvode

Dragica Krevelj, Ministrstvo za šolstvo in šport

Strokovna redakcija **Ksenija Bregar Golobič**

Izdal in založil **Zavod Republike Slovenije za šolstvo**

Predstavnik založbe **mag. Gregor Mohorčič**

Uredila **Andreja Nagode**

Jezikovni pregled **Tatjana Ličen**

Oblikovanje **Suzana Kogoj**

Prelom in tisk **Birografika BORI d. o. o., Ljubljana**

Naklada 2.900

Prvi natis

Ljubljana, 2008

Sprejeto na 106. seji Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje, dne 11. 10. 2007.

Izid publikacije je omogočilo sofinanciranje Evropskega socialnega sklada Evropske unije in Ministrstva za šolstvo in šport.



CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

376.1

UČNE težave v osnovni šoli : koncept dela / [Lidija Magajna ... et al.]. - 1. natis. - Ljubljana : Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008

ISBN 978-961-234-652-2

1. Magajna, Lidija

238881792

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2008

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja gradiva ni dovoljeno reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršni koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.

KAZALO

I SPLOŠNA OPREDELITEV UČNIH TEŽAV	5
1 Vključujoča šola	5
2 Interakcijsko pojmovanje in razvrščanje učnih težav	7
2.1 Trije osnovni tipi učnih težav	7
2.2 Področja oziroma podskupine učnih težav	9
3 Splošne in specifične učne težave	10
3.1 Splošne učne težave	10
3.2 Specifične učne težave	11
3.2.1 Kriteriji za prepoznavanje specifičnih učnih težav	11
3.2.2 Kontinuum specifičnih učnih težav	12
3.2.3 Razlikovanje nižje in višje stopnje težavnosti SUT	13
II PREPOZNAVANJE UČNIH TEŽAV	15
1 Najsplošnejša izhodišča	15
2 Odkrivanje in prepoznavanje učnih težav	16
3 Odkrivanje in prepoznavanje močnih področij, varovalnih dejavnikov, interesov	25
III STRATEGIJE IN UKREPI POMOČI	27
1 Splošno izhodišče	27
2 Temeljna načela pomoči učencem z učnimi težavami	29
2.1 Načelo celostnega pristopa	29
2.2 Načelo interdisciplinarnosti	29
2.3 Načelo partnerskega sodelovanja s starši	30
2.4 Načelo odkrivanja in spodbujanja močnih področij	30
2.5 Načelo udeležенosti učenca, spodbujanja notranje motivacije in samodoločenosti	30
2.6 Načelo akcije in samozagovorništva	31
2.7 Načelo postavljanja optimalnih izzivov	31
2.8 Načelo odgovornosti in načrtovanja	31
2.9 Načelo vrednotenja	32
2.10 Načelo dolgoročne usmerjenosti	32
3 Prilagajanje metod in oblik dela z učenci z učnimi težavami pri pouku, dopolnilnem pouku in v okviru podaljšanega bivanja	33
4 Druge oblike individualne in skupinske pomoči	35
5 Kontinuum pomoči učencem z učnimi težavami	36
IV PODSKUPINE UČNIH TEŽAV	40
1 Lažje in zmerne specifične učne ter jezikovne težave	40
1.1 Specifične bralno-napisovalne težave	41
1.2 Specifične učne težave pri matematiki	44

1.3	Dispraksija	47
1.4	Specifični primanjkljaji na področju jezika	50
2	Učne težave zaradi motnje pozornosti in hiperaktivnosti	53
3	Učne težave pri učencih, ki počasneje usvajajo znanja	56
4	Učne težave zaradi slabše razvitih samoregulacijskih spretnosti	58
5	Učne težave zaradi pomanjkljive učne motivacije	60
6	Čustveno pogojene težave pri učenju	63
6.1	Učne težave zaradi anksioznosti	63
6.2	Učne težave zaradi depresivnosti	65
7	Učne težave zaradi drugojezičnosti oziroma večjezičnosti in socialno-kulturne drugačnosti	68
8	Učne težave zaradi eksistenčne socialno-ekonomske oviranosti in ogroženosti	69
V	PROJEKT POMOČI UČENCU Z UČNIMI TEŽAVAMI	72
1	Izvirni delovni projekt pomoči	72
2	Vzpostaviti novo sodelovanje z učencem: vloga učenca	77
3	Vloga strokovnih delavcev šole: učitelja, razrednika, šolske svetovalne službe	78
3.1	Učitelj	78
3.2	Razrednik	80
3.3	Šolska svetovalna služba	83
4	Mobilni specialni pedagog in drugi v mreži pomoči	85
4.1	Mobilni specialni pedagog	85
4.2	Sošolci in drugi učenci	85
4.3	Drugi strokovnjaki, prostovoljci, zainteresirani	86
VI	UČNE TEŽAVE V PROGRAMU ODDELČNE SKUPNOSTI IN ODDELČNEGA UČITELJSKEGA ZBORA	87
VII	PROGRAM ŠOLE NA PODROČJU UČNIH TEŽAV	90
	<i>Uporabljeni viri in priporočena literatura</i>	92

SPLOŠNA OPREDELITEV UČNIH TEŽAV

1 Vključujoča šola

Učne težave so zapleten in trdovraten pojav, po mnenju mnogih strokovnjakov je šolska neuspešnost eden najtežje rešljivih problemov, s katerimi se spoprijemajo sodobne. Tudi v Sloveniji ima pojav skrb vzbujajoče oblike in razsežnosti: podatki in predvidevanja domačih strokovnjakov opozarjajo, da v Sloveniji na splošno okoli ena četrтина do ena tretjina mladostnikov ostane brez poklicne izobrazbe ter da se zaradi nedokončane izobrazbe in brezposelnosti vedno več učno neuspešnih otrok znajde na socialnem obrobju; po podatkih mednarodne raziskave o pismenosti odraslih (1999) Slovenija med dvajsetimi državami zaseda sedemnajsto mesto: okoli sedemdeset odstotkov odraslih ne dosega tretje ravni pismenosti, ki posamezniku omogoča uporabo informacij za uspešno vključevanje v družbeno dogajanje, in kar štirideset odstotkov odraslih dosega komaj prvo raven pismenosti. Pomanjkljiva izobrazba ima danes bolj negativne implikacije, kot jih je imela pred desetletji. Številni posamezniki s pomanjkljivo izobrazbo postajajo in ostajajo **komaj zaposljivi ali trajno nezaposljivi posamezniki**. Raziskave nezaposlenih mladih po svetu in pri nas kažejo, da je v populaciji mladih ta del zagotovo najbolj ogrožen. V ospredju sodobnih raziskav so zato osebne težave mladih, v katerih se znajdejo ob nezmožnosti vstopanja v svet dela ali ob ponavljajoči se izgubi dela. V *Poročilu OECD* (1998) se glede premagovanja učne neuspešnosti v šoli ugotavlja, da je prišel čas, ko je treba **poglobiti in razširiti razumevanje šolske neuspešnosti**.

Po šolski zakonodaji spadajo med učence s posebnimi potrebami **tudi učenci z učnimi težavami**: »Otroci s posebnimi potrebami po tem zakonu so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni, gluhi in naglušni, otroci z govornimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene izobraževalne programe oziroma poseben program vzgoje in izobraževanja, ter učenci z učnimi težavami in posebej nadarjeni učenci« (*Zakon*

o osnovni šoli, 1996, 2007, 11. člen). Zakonodajalčeva uvrstitev učencev z učnimi težavami med učence s posebnimi potrebami želi **povečati občutljivost in odgovornost šol za težave učencev pri učenju ter za pravočasno pomoč**. Za učenca z učnimi težavami ni predviden individualizirani izobraževalni program, v katerega bi bil usmerjen z odločbo, vendar pa to ne pomeni, da ni upravičen do ustreznih prilagoditev v procesu poučevanja in učenja. *Zakon o osnovni šoli* navaja, da so osnovne šole učencem z učnimi težavami dolžne **prilagajati metode in oblike dela ter zagotavljati dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči** (1996, 12. člen).

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**. Največkrat so posledica učinkovanja različnih dejavnikov, ki se prepletajo. Učnih težav se zato ne razume in v zvezi z njimi ukrepa samo z vidika posameznika, ki se (ga) uči, temveč tudi z vidika okolja, v katerem se (ga) uči. Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe učencev z učnimi težavami so pogosto posledica tudi manj ustreznega ali neustreznega procesa poučevanja in učenja.

Za vodilni strokovni in politični koncept na področju vzgoje in izobraževanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami dandanes tako po svetu kot pri nas velja ti. **koncept vključevanja**. Temeljno izhodišče vključujočega načina dela z učenci s posebnimi potrebami je pogled na otroke v učilnici kot na skupnost različnih, izvirnih posameznikov. Ko se o posebnih potrebah učencev z učnimi težavami govori v jeziku vključevanja, se jih razume kot **posebne zaradi različnosti in posebnosti (izvirnosti) samih učencev**.

Vključujoči pristop ali način posebej izpostavlja potrebo po prilagajanju okolja otroku. Pod drobnogled poleg ovir, ki izhajajo iz učenca oziroma njegove narave, v večji meri postavlja tudi pogoje in ovire, ki v samem učnem okolju omogočajo ali onemogočajo učenčevo optimalno učenje. Nekdanjo osredotočenost na posameznika in njegovo notranjo naravo je zamenjala **osredotočenost na učno okolje, v prvi vrsti osredotočenost na pouk in učilnico oziroma na kurikulum v najširšem pomenu besede, vključno s prikritim kurikulumom** (najbolj samoumevno vsakdanjo šolsko rutino).

Različnost, drugačnost, izvirnost, individualnost učencev potemtakem predstavlja osnovno izhodišče učiteljevega dela v vključujoči šoli. Odrasli učence v šoli spodbujajo in jim omogočajo, da **soustvarjajo vzgojno-izobraževalni proces in so v njem dejavno soudeleženi** na svoj lasten, individualen, izviren, zanje smiseln način. Temelj socialnega povezovanja tako postanejo individualne razlike in individual(izira)no delo z učenci (namesto prevladujoče skupinske norme in čezmerne skupinske rutine), kar vsakemu posamezniku poveča možnost, da se po svojih zmožnostih, vrlinah in znanju na svoj poseben, izviren način smiselno vključuje v družbeno skupnost. Za vsakega učenca v šoli in še posebej za učenca s težavami pri učenju (in

za druge učence s posebnimi potrebami) je pomembna **vsakodnevna konkretna izkušnja upoštevanja in vključevanja drugačnosti, izkušnja soudeležnosti in soustvarjanja, strpnosti in solidarnosti.**

2 Interakcijsko pojmovanje in razvrščanje učnih težav

2.1 Trije osnovni tipi učnih težav

Vprašanja šolske neuspešnosti se v pedagoški, psihološki, sociološki in psihiatrični literaturi obravnavajo z različnih vidikov. Z razvojem različnih ved so se spreminjala tudi pojmovanja vzrokov učne neuspešnosti in načini obravnave učnih težav. Zgodnje klinično-psihološke in psihiatrične analize učne neuspešnosti so bile usmerjene predvsem na individualne vidike učne neuspešnosti (vzroke v posamezniku). V zadnjih nekaj desetletjih se v socioloških študijah ter raznih drugih družboslovnih in humanističnih vedah (nova sociologija izobraževanja, kritična pedagogika, feministična teorija, socialno delo ipd.) odpirajo nove perspektive, ki **izpostavljajo vlogo okolja** pri povzročanju šolske neuspešnosti in osipa ter poudarjajo potrebo po širše zastavljenih posredovanjih in družbenokritični refleksiji. Te študije razkrivajo vzgojno-izobraževalni proces v šoli kot del širših družbenih razmerij neenakosti (raziskovanje učinkov prikritega kurikula, seksistične prakse, procesov stigmatizacije in marginalizacije ipd.). Sodobni pristopi na področju učenja in poučevanja pa se osredinjajo na **interaktivno naravo** procesov učenja in poučevanja ter **vplive neusklajenosti** med značilnostmi učenca in učnega okolja (metodami, gradivi, materiali, klime ipd.) pri nastajanju težav. Ti pristopi poudarjajo tako načrtovanje in izvedbo pomembnih sprememb v okolju kot tudi obravnavo otroka za povečanje usklajenosti ter učne in psihosocialne kompetentnosti učenca in okolja. žarišče preučevanja in posredovanja se tako preusmerja na 1) **ustvarjanje raznovrstnih učnih okolij** in 2) **soustvarjanje učenja in pomoči z učencem.**

Z vidika sodobnega, interakcijskega pojmovanja učne težave otrok lahko razdelimo na tri osnovne tipe:

TIP I

Pri prvem tipu so vzroki težav primarno v učenčevem okolju. V to skupino spadajo težave pri učenju, ki so posledica kulturne in ekonomske prikrajšanosti, pomanjkljivega ali neustreznega poučevanja in prikritega kurikula, težav, povezanih z večjezičnostjo in večkulturnostjo ali s trajnejšimi stresnimi dražljaji v otrokovem okolju.

PRIMERI

Učenec se lahko v šolskem razredu nenadoma znajde **v okolju, ki je po vrednotah, aspiracijah in navadah povsem različno od domačega**. Nižje aspiracije, privzete iz izkušenj lastne družine, ga bodo v okoliščinah, ko se jim bo pridružilo tudi prepričanje, da ni možnosti za izboljšanje lastne življenjske perspektive, vodile do manjšega vlaganja truda in časa v šolsko učenje.

Stalni stresi v družinskem okolju ali v razredu oziroma v šoli prizadenejo učenčev osebno organizacijo nasploh in močno ovirajo njegovo učenje in psihosocialno vključevanje (prilagajanje). Med mogoče stresne dejavnike v učilnici sodijo lahko: neustrezen in neprilagojen način poučevanja, otrokova vsakdanja šolska izkušnja »biti ne slišan« pri odraslem in/ali vrstnikih (značilna izkušnja prikritega kurikula, ki deluje kot ena najpomembnejših ovir za učenčev učenje) ipd.

Učenci, ki **slabo obvladajo jezik, v katerem poteka poučevanje**, se bodo srečevali s številnimi težavami pri sporazumevanju in spremljanju pouka. Okolje njihovih težav pri spremljanju razlage pogosto ne prepozna, saj je sporazumevanje teh učencev v praktičnih situacijah ustrezno. Pomanjkljivo pa je njihovo obvladovanje šolskega, pojmovnega jezika.

Učenci, ki zaradi upravičenih ali neupravičenih **razlogov pogosto izostajajo od pouka, menjajo učitelje ali šole**, bodo zaradi številnih vrzeli v znanju, ki so v tem primeru posledica nesistematičnega poučevanja, težje napredovali pri usvajanju znanja, posebno na področjih, kjer se novo znanje večinoma gradi na predhodnem (npr. pri matematiki).

TIP II

Vzroki drugega tipa težav so v kombinaciji dejavnikov (vzajemni interakciji) med posameznikom in okoljem. V posameznem otroku ali mladostniku so določeni notranji dejavniki, ki pomenijo večjo ranljivost, večjo nagnjenost k razvoju določenih splošnih ali specifičnih učnih težav. Vendar pa se bodo učne težave in neuspešnost odkrito pojavljale le, če okolje (metode, gradiva, klima ipd.) ni načrtovano in usposobljeno za ustrezno reševanje teh ranljivosti, posebnosti ali nagnjenosti.

PRIMERI

V to skupino spadajo **otroci z blažjimi specifičnimi učnimi težavami**, ki bodo ob ustreznem pristopu težave dobro kompenzirali. Ob **neustrezni metodi poučevanja, ki pretirano obremenjuje njihove šibke funkcije** in tako celo ovira učenje, pa se lahko sproži spiralni razvoj učne neuspešnosti z nadaljnjimi posledicami na čustvenem in socialnem področju.

Prav tako k drugemu tipu prištejemo splošne težave pri učenju, ki jih lahko **imajo otroci in mladostniki z epilepsijo ali drugimi kroničnimi obolenji**, ki so v šolskih situacijah preplavljeni s tesnobo zaradi strahu pred napadi vrstnikov in stigmatizacijo ali marginalizacijo. Tudi **odnos staršev, ki je pretirano zaščitniški ali življenjski slog, ki je pretirano omejujoč**, lahko pri otrocih z epilepsijo povzroči pretirano odvisnost in naučeno nemoč, manjši trud in vztrajnost.

V to drugo skupino sodijo tudi težave, ki nastopijo ***kot posledica vzgoje doma in/ali v šoli, ki je neusklajena z značilnostmi otrokovega osnovnega temperamenta.***

Za nekatere otroke so značilni nizek obseg pozornosti, manjša vztrajnost in manjša odpornost proti motečim dražljajem. Če je okolje, v katerem se razvijajo in učijo ti otroci, zelo dopuščajoč, neorganizirano, če se od otroka malo pričakuje in zahteva, je njihovo vedenje videti 'hezrelo' in neorganizirano. Primanjkuje jim samodiscipline, občutka odgovornosti in drugih kvalitete za učinkovito funkcioniranje, ki se pričakuje od otrok njihove starosti. Neuspešno se prilagajajo formalnim zahtevam, urniku oziroma vsakdanjemu dnevnemu redu oziroma rutini. Razen zelo bistrih so zato pogosto neuspešni na splošno, na vseh področjih. *Nezrelost* je izraz, ki se pogosto uporablja v zvezi s temi otroki, vendar je zavajajoč. Doseganje zrelosti teh učencev namreč ni le vprašanje časa. Brez dobro usmerjene pomoči se razlike v šolski uspešnosti med učenci s tovrstnimi težavami in njihovimi vrstniki z dobrimi delovnimi (organizacijskimi) navadami z leti samo še povečujejo.

Neustrezne interakcije, pretirano omejevanje oziroma stalni pritisk lahko pri otrocih z zelo aktivnim, vendar manj vztrajnim temperamentom povzročijo tudi *razvoj opozicionalnega vedenja*, tj. rastoče aktivno ali pasivno upiranje zahtevam po šolskem delu in ustreznem vedenju.

Na občutljive in vestne otroke lahko zelo neugodno delujejo visoke storilnostne zahteve odraslih (staršev, učiteljev), posebno če njihove visoke zahteve spremljata nezaupanje v otrokove sposobnosti in spodbujanje njihovega nesamostojnega, odvisnega vedenja. Posledice te neugodne interakcije so lahko močna *anksioznost* pri otroku, *psihosomatske motnje* in *manjša zmožnost učinkovitega premagovanja stresnih situacij*.

TIP III

Pri tretjem tipu težav pa so vzroki primarno v posamezniku (nevrolška motnja, razvojne ali motivacijske posebnosti, zmerne do težje specifične motnje učenja itd.). Ta tip težav je običajno najbolj resen, kroničen in pogosto vključuje več področij. Otroci s tem tipom bodo verjetno imeli težave in potrebovali bodo večje prilagoditve tudi v okoljih, ki so z običajnega vidika ustrezna. Največjo skupino tretjega tipa predstavljajo učenci z zmerno in predvsem hujšo obliko specifičnih učnih težav.

PRIMER

Medtem ko lahko nekatere težave ***pri otrocih z epilepsijo*** pripišemo bolj težavam drugega tipa, pa se pri tej skupini pogosteje pojavljajo tudi učne težave tretjega tipa, ko npr. epilepsijo spremljajo specifične motnje učenja ali posledice dodatnih možganskih poškodb.

2.2 Področja oziroma podskupine učnih težav

Za učinkovitejše prepoznavanje in načrtovanje pomoči posameznemu učencu z učnimi težavami to zelo heterogeno skupino težav delimo na nekaj podskupin, ki pa jih med seboj zaradi pogostih kombinacij težav in interakcijskih vplivov ni mogoče ostro ločevati. Te podskupine so:

- lažje in zmerne specifične učne ter jezikovne težave;
- učne težave zaradi motnje pozornosti in hiperaktivnosti;
- učne težave zaradi splošno upočasnjenega razvoja;
- učne težave zaradi slabše razvitih samoregulacijskih spretnosti;
- učne težave zaradi pomanjkljive učne motivacije;
- čustveno pogojene težave pri učenju;
- učne težave zaradi drugojezičnosti ter socialno-kulturne drugačnosti;
- učne težave zaradi socialno-ekonomske oviranosti.

Z vidika celovite skrbi na področju učnih težav je pomembno, da je **šola pozorna tudi na učence z blažjimi vidnimi, slušnimi, govornimi in/ali motoričnimi okvarami**. Teh učencev ne usmerjajo v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ker zaradi svojega blagega primanjkljaja ne potrebujejo individualiziranega programa. Pomembno je zato, da so razredniki in vsi učitelji, ki poučujejo v oddelku, pozorni na blage primanjkljaje takih učencev in da jim zagotovijo ustrezne manjše prilagoditve v učnem okolju (npr. prilagoditev sedežnega reda, učnega gradiva ipd.), če jih potrebujejo.

3 Splošne in specifične učne težave

Učne težave delimo na splošne in specifične. Oboje se razprostirajo od lažjih do težjih, od enostavnih do zapletenih in po trajanju od težav, ki so vezana na krajša oziroma daljša obdobja šolanja, do težav, ki lahko trajajo vse življenje. Nekateri učenci imajo samo splošne učne težave, nekateri le specifične, mnogi imajo učne težave obeh vrst.

3.1 Splošne učne težave

Splošne učne težave so značilne za zelo heterogeno skupino učencev, ki imajo **pomembno večje težave kot vrstniki** pri usvajanju znanj in spretnosti pri enem ali več izobraževalnih predmetih. Zaradi izrazitejših težav so **pri enem ali več učnih predmetih** manj uspešni ali celo neuspešni. Splošne učne težave na primer pri matematiki imajo učenci, ki dosejajo nižje izobraževalne dosežke pri matematiki in najpogosteje tudi pri mnogih drugih predmetih, ker na splošno počasneje usvajajo znanja ali pa imajo čustvene težave.

Učna neuspešnost učenca je lahko relativna (ko so učenčevi dosežki nižji od pričakovanih glede na njegove sposobnosti) ali absolutna (ko je učenec negativno ocenjen, ko ponavlja razred, ko zaključi osnovno šolo v nižjem razredu).

Splošne učne težave so lahko posledica naslednjih notranjih in zunanjih dejavnikov: motnje pozornosti in hiperaktivnosti (težave zaradi motnje pozornosti in hiperaktivnosti), podpovprečnih in mejnih intelektualnih sposobnosti (težave zaradi splošno upočasnjene razvoja), ovir v socialno-emocionalnem prilagajanju (čustveno pogojene težave pri učenju), pomanjkanja motivacije (težave zaradi pomanjkljive učne motivacije), slabše razvitih samoregulacijskih sposobnosti (težave zaradi slabše razvitih samoregulacijskih spretnosti), drugojezičnosti (težave zaradi drugojezičnosti), socialno-kulturne drugačnosti (težave zaradi socialno-kulturne drugačnosti) in socialno-ekonomske oviranosti (težave zaradi socialno-ekonomske oviranosti). Vsi naštetih dejavniki se pri povzročanju učnih težav lahko **povezujejo tudi z neustreznim in neprilagojenim poučevanjem**, ki je prepleteno še **z ovirami prikritega kurikula** (prikritim institucionalnim učenjem, učenčeve pasivnosti, odvisnosti, vdanosti v usodo, odtujenosti in nekritičnosti).

3.2 Specifične učne težave

Pod izrazom »specifične učne težave« razumemo **heterogeno skupino primanjkljajev**, ki se kažejo z zaostankom v zgodnjem razvoju in/ali težavah na katerem koli od naslednjih področij: pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija, komunikacija (jezik, govor), branje, pisanje, pravopis, računanje, socialna kompetentnost in čustveno dozorevanje.

Specifične učne težave vplivajo na posameznikovo sposobnost predelovanja, interpretiranja zaznanih informacij in/ali povezovanja informacij ter tako ovirajo učenje osnovnih šolskih veščin (branja, pisanja, računanja). So **notranje narave (nevrofiziološko pogojene)**, vendar primarno niso posledica vidnih, slušnih ali motoričnih okvar, motenj v duševnem razvoju, čustvenih motenj in tudi ne neustreznih okoljskih dejavnikov, čeprav se lahko pojavljajo skupaj z njimi.

Specifične učne težave lahko delimo v dve glavni skupini, ki vključujeta:

- **specifične primanjkljaje na ravni slušno-vizualnih procesov**, ki povzročajo motnje branja (*disleksija*), pravopisne težave (*disortografija*) in druge učne težave, povezane s področjem jezika (npr. nekatere oblike specifičnih motenj pri aritmetiki itd.);
- **specifične primanjkljaje na ravni vizualno-motoričnih procesov**, ki povzročajo težave pri pisanju (*disgrafija*), matematiki (*spacialna diskalkulija*), načrtovanju in izvajanju praktičnih dejavnosti (*dispraksija*) pa tudi na področju socialnih veščin.

3.2.1 Kriteriji za prepoznavanje specifičnih učnih težav

Učni neuspeh je lahko posledica najrazličnejših splošnih težav pri učenju in specifičnih primanjkljajev. Splošne učne težave se lahko pojavljajo skupaj s specifičnimi

ali pa tudi ne. Prav zato je učni neuspeh sicer nujen, ne pa zadosten kriterij za prepoznavanje specifičnih učnih težav. Da bi pri učencu lahko ugotovili, **ali ima specifične učne težave**, moramo to **dokazati z vsemi** petimi kriteriji:

- **prvi kriterij** – neskladje med učenčevimi splošnimi intelektualnimi sposobnostmi in njegovo dejansko uspešnostjo na določenih področjih učenja;
- **drugi kriterij** – obsežne in izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu in/ali računanju (pri eni ali več osnovnih štirih šolskih veščinah), ki so toliko izražene, da učencu onemogočajo napredovanje v procesu učenja;
- **tretji kriterij** – učenčeva slabša učna učinkovitost zaradi pomanjkljivih kognitivnih in metakognitivnih strategij (tj. sposobnosti organiziranja in strukturiranja učnih zahtev, nalog) ter motenega tempa učenja (hitrost predelovanja informacij, hitrost usvajanja znanja);
- **četrti kriterij** – motenost enega ali več psiholoških procesov, kot so pozornost, spomin, jezikovno procesiranje, socialna kognicija, percepcija, koordinacija, časovna in prostorska orientacija, organizacija informacij itn. Med najpomembnejšimi procesi, ki jih je pri učencu z učnimi težavami treba preučiti, sta pozornost in spomin. Ugotavljanje primanjkljajev ali motenosti psiholoških procesov pomeni ugotavljanje primanjkljajev ali motenosti v predelovanju (procesiranju) informacij, ki je posledica tega, kako možgani sprejemajo, uporabljajo, shranjujejo, priključijo in izražajo informacije. Za učenje so ključni naslednji načini in vidiki predelovanja informacij: vidno, slušno, zaporedno/racionalno in konceptualno/celostno predelovanje, hitrost predelovanja ter pozornost;
- **peti kriterij** – izključenost okvar čutil (vida, sluha), motenj v duševnem razvoju, čustvenih in vedenjskih motenj, kulturne različnosti in neustreznega poučevanja kot glavnih povzročiteljev težav pri učenju. Okvare čutil, motnje v duševnem razvoju itn. se sicer lahko pojavljajo skupaj z glavnim povzročiteljem, pomembno je, da jih izključimo kot glavne povzročitelje.

3.2.2 Kontinuum specifičnih učnih težav

V šolski zakonodaji se učenci s specifičnimi učnimi težavami pojavljajo med otroki s posebnimi potrebami dvakrat: prvič, kot *učenci z učnimi težavami* (*Zakon o osnovni šoli*, 1996, 11. člen) in drugič, kot *otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja* (*Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*, 2000, 2. člen, *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli*, 2007, 11. člen). Specifične učne težave se razprostirajo na kontinuumu od lažjih preko zmernih do težjih in najtežjih. Za usmerjanje je treba dobro razlikovati učence z lažjimi in zmernimi specifičnimi učnimi težavami (*učence z učnimi težavami*), ki se jih ne usmerja, od učencev s hujšimi specifičnimi učnimi težavami (*učencev 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 v okviru programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

Med učence z učnimi težavami spadajo učenci z lažjimi in deloma tudi z zmernimi specifičnimi učnimi težavami. Učencem z lažjimi oziroma zmernimi specifičnimi

učnimi težavami je šola po *Zakonu o osnovni šoli* dolžna »prilagajati metode in oblike dela, omogočati vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči« (1996, 12. člen).

Med učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja spada del učencev z zmernimi, v glavnem pa učenci s hujšimi in najhujšimi oblikami specifičnih učnih težav. Ti učenci so usmerjeni v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, v okviru katerega so deležni prilagoditev v organizaciji, načinu preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanju in časovni razporeditvi pouka ter dodatne strokovne pomoči (*Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*, 2000, 7. člen). Vrste prilagoditev za te učence so opisane v posebnem kurikularnem dokumentu *Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo* (2003, str. 8–14).

Pomembno je poudariti, da **obe skupini učencev s specifičnimi učnimi težavami, ne-usmerjeni učenci z učnimi težavami in usmerjeni učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja** (usmerjeni v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem ter dodatno strokovno pomočjo) v primerjavi z vrstniki dosegajo **enakovredni izobrazbeni standard**. V obeh primerih mora šola – skupaj z učencem in njegovimi starši – narediti vse potrebne korake v prilagajanju oziroma usklajevanju učno-vzgojnega procesa z značilnostmi (posebnostmi) učenca, da bi ga na najboljši mogoč način podprla v doseganju enakovrednega izobrazbenega standarda.

3.2.3 Razlikovanje nižje in višje stopnje težavnosti specifičnih učnih težav ali prepoznavanje »otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja« za usmerjanje

Glede na stopnjo primanjkljajev, ovir oziroma motenj na posameznih področjih učenja delimo **specifične** učne težave na dve skupini: *nižjo stopnjo težavnosti*, ki vključuje lažje in del zmernih specifičnih učnih težav (»učne težave«) in *višjo stopnjo težavnosti*, ki vključuje del zmernih, predvsem pa težje in najtežje specifične učne težave (»primanjkljaji na posameznih področjih učenja«). Učencev s specifičnimi učnimi težavami nižje stopnje ne usmerjamo v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. **V program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo usmerjamo učence s specifičnimi učnimi težavami višje stopnje.**

Za **nižjo stopnjo težavnosti** je značilno:

- Izvajanje na večini področij kurikulumuma je znotraj območja, ki se pričakuje pri večini vrstnikov. Izvajanje na enem ali več področjih (branje, pisanje, računanje) je nižje od pričakovanega (npr. na spodnji meji pričakovanega).
- Učenec dosega pri nekaterih specifičnih temeljnih veščinah (npr. pri branju, pisanju, štetju, računanju itd.) raven, ki še zadostuje za zadovoljivo delovanje v okviru kurikula kot celote (tj. doseganje predpisanih standardov znanja), vendar je ra-

ven obvladanja večine ovira za napredovanje v skladu z njegovimi zmožnostmi in drugimi dosežki.

- Metode »dobre poučevalne prakse« pri rednem in dopolnilnem pouku ne zado-
stujejo za premostitev zgoraj omenjenih težav, zato potrebuje druge individualne
ali skupinske oblike pomoči, ki jih izvajajo učitelji, svetovalni delavci in/ali mobil-
ni specialni pedagogi.
- Pri učencu lahko opazimo izogibanje obveznostim ali doživljanje frustracij pri na-
logah, ki zahtevajo rabo njegovih šibkih funkcij, pripravljen pa se je lotiti reševa-
nja drugih nalog.

Za **višjo stopnjo težavnosti** je značilno:

- Učencu pomanjkljivo obvladovanje temeljnih spretnosti otežuje sledenje in na-
predovanje na širših področjih kurikula (npr. pismenost je na ravni, ki otroku
zelo otežuje dostop do pisnih gradiv ali izvajanje pisnih nalog na katerem koli
področju kurikula).
- Kljub skrbno zasnovanim (ciljno usmerjenim) oblikam pomoči ni opaznega na-
predka na področjih specifičnih primanjkljajev.
- Tudi različni alternativni pristopi in poskusi kompenziranja specifičnih primanj-
kljajev niso učinkoviti in ne zagotavljajo zadostnega napredovanja v okviru zah-
tev kurikula oziroma izobraževalnega programa (učnih načrtov).
- Pri učencu sta frustracija in oškodovano samospoštovanje kot posledici zgoraj
omenjenih težav izražena do te mere, da postane splošno nemotiviran za učenje,
izostaja od pouka, pri njem se pojavijo čustvene in/ali vedenjske težave.
- Učenci z izrazitimi specifičnimi učnimi težavami potrebujejo dodatno specialno
strokovno pomoč, ki jo izvajajo specialni pedagogi ali učitelji na svojem predme-
tnem področju, če so se izpopolnjevali za delo z otroki s posebnimi potrebami.

PREPOZNAVANJE UČNIH TEŽAV

1 Najsplošnejša izhodišča odkrivanja in prepoznavanja učnih težav

Najpomembnejša splošna izhodišča pri odkrivanju in prepoznavanju učnih težav učencev oziroma težav pri učenju, ki na področju preprečevanja in reševanja učnih težav zagotavljajo **celovit in kompleksen pristop**, so:

1. Odkrivanje in prepoznavanje učnih težav je del projekta/procesa pomoči, ki ne spada samo na njegov začetek. Odkrivanje, prepoznavanje, ugotavljanje in raziskovanje značilnosti učne težave pri konkretnem učencu in v konkretnem učnem okolju ter **pomoč** (ukrepanje) so **v stalnem prepletu**.
2. Odkrivanje in prepoznavanje težav pri učenju zajema tako odkrivanje in prepoznavanje učenčevih težav kot **tudi učenčevih kompetenc** (močnih področij, interesov, talentov).
3. Odkrivanje in prepoznavanje učnih težav zajema raziskovanje dejavnikov tveganja in varovalnih dejavnikov tako pri samem učencu kot **tudi v učnem okolju**.

Uspešen projekt pomoči se osredotoča na odkrivanje tako učenčevih ovir pri sprejemanju in izražanju znanja kot na odkrivanje njegovih močnih področij in psihosocialnih kompetenc, ki so pomembne za učinkovito obvladovanje težav; in tako na značilnosti učenca kot na značilnosti okolja, v katerem potekata učenčevo učenje in poučevanje. V učnem okolju prav tako ne odkrivamo in raziskujemo le ovir za učenje, temveč **tudi kompetentno, močno stran učnega okolja**.

Celovit in kompleksen pristop pri odkrivanju in prepoznavanju učenčevih učnih težav (ki sočasno že lahko pomeni tudi iskanje najbolj optimalnih oblik učenja in poučevanja) vključuje naslednje najpomembnejše cilje:

- odkrivanje učenčevih splošnih področij kompetentnosti (splošnih šibkih in močnih področij);
- ugotavljanje učenčeve aktualne ravni izvajanja in dosežkov;
- razlago glede pomanjkanja napredovanja pri učenju oziroma pri pomoči;
- odkrivanje učenčevih posebnih področij kompetentnosti (šibkih in močnih posebnih področij);
- razumevanje učenčevega stila učenja;
- ugotavljanje raznih področij in vidikov kurikula (učnih vsebin, oblik in metod dela, sedežnega reda, organizacije pouka, načinov preverjanja in ocenjevanja znanja ipd.), pri katerih je učenec dejaven in zainteresiran, ter tistih področij kurikula in prikritega kurikula, pri katerih postane/je pasiven, nezainteresiran ali moteč.

Pri odkrivanju in prepoznavanju tega, kaj učenec zmore in česa ne, pri razumevanju razlogov za učni neuspeh in načrtovanju oblik učne pomoči, iščemo **vzorke/obrazce/principe** njegove učne uspešnosti oziroma neuspešnosti. Z njihovo pomočjo prepoznamo primanjkljaje, ovire in motnje, ki so domnevno bistvo težav. Tako prepoznamo npr. tipe nalog, pri katerih je učenec uspešen, in tiste, pri katerih je neuspešen. Veliko šolskih veščin se lahko razvije tako, da se uporabijo tisti načini zaznavanja in predelovanja informacij, ki so pri učencu dobro razviti, tako pa se primanjkljaj obide oziroma kompenzira. Prepoznavamo oblike dela, pri kateri je učenec uspešen, in tiste, pri katerih je neuspešen. **Odkrita močna področja pri učencu in v okolju kažejo načine, kako se učenec zmore učiti uspešno.** Pri veliko učnih dejavnostih se lahko uporabijo in spodbudijo različne učenčeve veščine, različna učenčeva močna področja in različne moči (podporni dejavniki) v okolju.

2 Odkrivanje in prepoznavanje učnih težav

Odkrivanje in prepoznavanje učne težave terja **interdisciplinarni pristop**, sodelovanje učenca in staršev, učitelja in svetovalne službe, predvsem v težjih primerih in ob sopojavljanju drugih motenj ter ovir tudi specialnega pedagoga, specialista klinične psihologije, pedopsihiatra in druge strokovnjake. V ta namen se uporablja metoda neposrednega opazovanja poteka vzgojno-izobraževalnega dela v učilnici, razne intervjuje in vprašalnike za otroke, starše in učitelje, preizkuse za preverjanje učenčevih intelektualnih sposobnosti, raznih posebnih zmožnosti (npr. fonoloških, različnih oblik pomnjenja, vizualno-motoričnih idr.) ter učenčevih dosežkov in veščin na različnih področjih učenja. V okviru projekta pomoči učencu morata ob uporabi različnih strokovnih, specialnih postopkov in preizkusov steči dva procesa: prvi je **raziskovalni pogovor** o učenčevih težavah pri učenju **z vsemi udeleženiimi** v projektu pomoči, tudi s starši; drugi, še pomembnejši, je **dialog z učencem, ki mora v projektu/procesu pomoči pridobiti nove kompetence, tako za samo prepoznavanje učnih težav kot za njihovo reševanje.**

Preglednica 1 je namenjena strokovnemu delavcu (učitelju, svetovalnemu delavcu idr.) kot pomoč za boljše prepoznavanje učnih težav. V njej opisana mogoča področja težav se ne uporabljajo kot diagnoze, temveč kot izhodišče za raziskovanje in dialog. **V vsakokratnem konkretnem primeru je treba v preglednici opisano težavo uvrstiti v kontekst učenčeve osebnosti in dejanskega učenčevega učnega okolja ter življenjskih razmer.**

Opise iz preglednice, ki težavo predstavljajo iz zornega kota odraslega in strokovnjaka, je v projektu pomoči treba prevesti v **jezik, ki ga uporablja učenec**. Prevajanje jezika iz preglednice je potrebno, da bi učenec razumel naše videnje njegove težave in hkrati da bi tako imel možnost to videnje dopolniti s svojim lastnim videnjem, svojo razlago, svojo izkušnjo razumevanja te težave. Prevajanje je pogoj za to, da soustvarjanje med učencem in odraslim lahko steče. Da bi zmožel premagati tesnobo ali svoje cilje postaviti na novo, potrebuje učenec z učnimi težavami, še posebej s težavami v čustvenem doživljanju in pri socialnem vključevanju, **novе dobre izkušnje v vsakokratnem edinstvenem delovnem odnosu (učenja in pomoči).**

Projekt pomoči zahteva skrbno raziskovanje in uporabo pomembnih dejstev in ugotovitev v zvezi z naslednjimi ključnimi dejavniki, ki so povezani z učenčevim učenjem: splošne in posebne kognitivne sposobnosti; metakognitivne sposobnosti; jezikovno funkcioniranje; učna motivacija; emocionalno funkcioniranje; socialna vključenost in funkcioniranje; biološki dejavniki, telesno funkcioniranje in zdravje; domače in šolsko okolje.

Preglednica 1: Prepoznavanje učnih težav

<i>Področja in značilnosti težav (dejavniki tveganja) – kako jih prepoznamo</i>	<i>Kako težave ovirajo učenje na različnih področjih in kako ovirajo šolsko prilagajanje?</i>
SPLOŠNE KOGNITIVNE SPOSOBNOSTI	
<p>POČASNEJŠE USVAJANJE ZNANJ (podpopprečne, mejne umske zmožnosti)</p> <ul style="list-style-type: none"> • slabša sposobnost uvidevanja bistva, sklepanja in posploševanja; • težave pri razumevanju pojmov; • težave na predstavnih (miselni) ravni; • slabša zmožnost predvidevanja., • skromnejši besednjak. 	<p>Učenec:</p> <ul style="list-style-type: none"> • funkcionira v skladu s sposobnostmi, vendar pomembno pod ravno preostalih učencev v razredu; • težje sledi zapletenim navodilom (z več stopnjami); • počasi usvaja snov (uspešen je predvsem pri delu s konkretnimi pripomočki), njegovi dosežki so praviloma nizki; • ima težave s posploševanjem in uporabo znanja v drugih situacijah.

SPECIFIČNE KOGNITIVNE SPOSOBNOSTI

SLABŠE VIDNO-PROSTORSKE SPOSOBNOSTI

- manjša učinkovitost učenja z rabo vidnih informacij, težave pri organizaciji lastnega prostora (delovni prostor, soba itd.);
- težave pri pomnjenju vidnih podrobnosti, zaznavanju razlik in zapolnitvi manjkajočih delov, vidno-motoričnem usklajevanju;
- težave pri dejavnostih, ki zahtevajo vizualizacijo (nazorno predstavljanje) in domišljijo.

Učenec ima težave:

- **pri matematiki** in **pravopisu** zaradi težav pri vizualiziranju besed, črk, simbolov, problemov in pri reševanju natrpanih delovnih listov itd.;
- **pri branju** (je počasen, slabo razume) in **pisanju** (ima slabo organiziran zapis, dela pravopisne napake);
- **na splošno** (tudi pri drugih učnih predmetih, npr. glasbeni, likovni, telesni vzgoji idr.): slabo se organizira in načrtuje, težave ima pri preverjanju natančnosti izdelka, pri učenju s pomočjo opazovanja modela in pri učenju z uporabo videa.

SLABŠE SPOSOBNOSTI SLUŠNEGA PREDELOVANJA INFORMACIJ

- slabša zmožnost razumevanja informacij in učenja po slušni poti;
- težave pri glasovnem predelovanju (razlikovanju, spajanju glasov, pomnjenju)
- specifičnih besed, vzorcev glasov itd);
- težave pri glasbenem izražanju.

Učenec ima v glavnem največje težave:

- **pri branju** (slabo dekodira nove besede in slabo razume prebrano);
- **pri pisanju** (težave ima pri pravilnem zapisovanju in tehniki pisanja, slabo oblikuje povedi);
- **pri komunikaciji** (težave z izražanjem, slabo razume jezik);
- **splošne težave** (težje sledi ustnim navodilom in se uči ob ustni razlagi).

TEŽAVE Z ZAPOREDJI – PROBLEMI AVTOMATIZACIJE VEŠČIN

- pri organiziranju in pomnjenju posebnih delov informacij (npr. dejstev, formul, slik) in pomnjenju podrobnosti;
- pri usklajevanju in izvajanju motoričnih spretnosti;
- pri organiziranju misli in gradiv v pravilno zaporedje;
- pri izgovarjavi novih besed.

Učenec ima težave:

- predvsem **pri branju** (pri izgovarjavi prebranih besed, hitrosti in tekočnosti, pozornosti in pomnjenju podrobnosti);
- **pri matematiki** (pri pomnjenju zaporedij števk, formul, pravilnih postopkov);
- **pri komunikaciji, jezikovnem izražanju** (pri poimenovanju, priklicu) in **tehniki pisanja** (hitrost/jasnost, zamenjave črk, zamenjave vrstnega reda);
- **na splošno** (pri načrtovanju daljših nalog, sledenju specifičnim navodilom).

TEŽAVE S HITROSTJO IZVAJANJA

- počasno predelovanje informacij, težave s hitrostjo na vseh področjih učenčeve dejavnosti;
- v časovno omejenih razmerah, pod časovnim pritiskom se pojavijo težave pri pomnjenju, pri priklicu in težave s pozornostjo;
- slabše obvladovanje časovnih zahtev in predpisanega tempa dela.

Učenec ima težave:

- **pri branju** (pri hitrosti branja, ohranjanju pozornosti med branjem);
- **pri matematiki** (pri dokončanju posameznega niza problemov);
- **pri pisanju pod časovnim pritiskom** (pri hitrosti in tehniki pisanja ter obliki pisave);
- **pri komunikaciji** (ima daljši čas odzivanja, počasen, premišljen govor, težave pri iskanju besed);
- **na splošno** (počasen tempo dela in težave z dokončanjem izdelkov, težave pri hitrem tempu).

METAKOGNITIVNE SPOSOBNOSTI

- **kratkotrajna in odvrnljiva pozornost, težave pri zbranosti in/ali ohranjanju pozornosti, kratkotrajnem pomnjenju;**
- **težave pri načrtovanju dejavnosti, organizaciji misli in gradiv;**
- **težave pri usvajanju in rabi strategij;**
- **slab nadzor nad izvedbo dejavnosti;**
- **težave s samovrednotenjem izvedene dejavnosti.**

Učenec:

- **težko ohranja pozornost na podrobnostih,** kar ga ovira pri usvajanju branja (pri prepoznavanju črk, hitrosti in tekočnosti branja, pomnjenju podrobnosti), računanja, jezikovnega izražanja in pisanja (ima težave s hitrostjo pisanja in jasnostjo pisave, z zaporedjem črk);
- **ima splošne težave** (težje načrtuje daljše naloge, ima težave pri ohranjanju osredotočenosti na nalogo, težje sledi specifičnim navodilom, ne ovrednoti naloge in poteka dela ipd.).

JEZIKOVNO FUNKCIONIRANJE

- **težave na področju glasoslovja, oblikoslovja, pomenoslovja, skladne rabe jezika;**
- **težave pri rabi nebesednih oblik komunikacije.**

Učenec ima težave:

- pri razumevanju jezika in jezikovnem izražanju;
- pri medosebnem sporazumevanju.

UČNA MOTIVACIJA

NIZKA STORILNOSTNA MOTIVACIJA – MANJŠA SAMOUČINKOVITOST

- **prevladuje strah pred neuspehom, izogibanje angažiranju in vlaganju truda;**
- **pasivnost, »naučena neogljenost«;**
- **negativna ali neustrezna stališča in pričakovanja;**
- **pomanjkanje interesa za učenje nasploh ali za posebna področja učenja.**

Učenec:

- pričakuje neuspeh in ima neustrezna prepričanja glede svojih zmožnosti;
- njegova pripravljenost prevzeti pobudo in nadzor ter vlagati trud v izvajanje je zato manjša, manj vztraja tudi pri premagovanju ovir;
- zaradi strahu pred izgubo samospoštovanja se izogiba nalogam, odlaša z njimi in uporablja še druge oblike obrambnega obnašanja;
- do sebe in drugih ima neustrezna pričakovanja, ki ga ovirajo pri zastavljanju realnih in dosegljivih ciljev ter pri doživljanju uspeha.

EMOCIONALNO FUNKCIONIRANJE

SLABŠI NADZOR TESNOBE IN STRAHU – ANKSIOZNOST

- **preplavljenost z notranjo tesnobo zaradi doživljanja sebe kot neustreznega;**
- **pomanjkanje notranje trdnosti in zaupanja vase, pretiran strah pred neuspehom;**
- **pretirana potreba po odobravanju iz okolja;**
- **pritoževanje zaradi telesnih težav (glavobolov, bolečin v želodcu ipd.).**

Učenec:

- ima zaradi pomanjkanja notranje trdnosti in zaupanja vase pretirano potrebo po odobravanju iz okolja in je pretirano zaskrbljen glede pravilnega in sprejemljivega vedenja;
- postavlja si pretirano visoke cilje in teži k perfekcionizmu, ker uspeh oziroma neuspeh povezuje z doživljanjem lastne vrednosti;
- zaradi pretiranih zahtev in notranje negotovosti težko razlikuje med pomembnim in nepomembnim, kar ga vodi k izgubljanju v podrobnostih;
- pretirano zavedanje lastnega doživljanja, nerealistično pojmovanje lastne kompetentnosti in neustrezna pričakovanja povečujejo učenčevu notranjo napetost, izogibanje in odlašanje.

SLABŠI NADZOR POTRTOSTI – DEPRESIVNOST

- **potrtost in razdražljivost, občutki krivde, pesimizem, neodločnost, dvom o lastnih zmožnostih, nizko samospoštovanje;**
- **spremembe v navadah hranjenja, spanja, nizka energetska raven, utrujenost, težave s koncentracijo;**
- **opuščanje dejavnosti in stikov z vrstniki, navidezna brezbričnost, navzven dajejo vtis lenosti, brezčutnosti (posebno pri dečkih).**

Stanje potrtosti in depresivnosti je pogosto povezano tudi z neugodnimi in manj urejenimi družinskimi razmerami, priseljenostjo ipd.

Pri učencu:

- depresivnost pogosto nastopa skupaj s povečano tesnobo;
- notranja napetost ovira doseganje uspeha kljub velikim prizadevanjem, po neuspehu občutkom napetosti sledijo občutki brezupa;
- potrtost, občutki nemoči in obupa ter negativna pričakovanja zmanjšujejo pripravljenost za vlaganje truda, učenec se pomembno manj prizadeva, ker se izogiba pričakovanim negativnim posledicam;
- strah pred nadaljnjo izgubo samospoštovanja vpliva na zniževanje ciljev, na njihovo potlačitev in izogibanje nalogam oziroma dejavnostim;
- nerealistična pohvala ali neustrezno izrečena kritika poveča občutke neustreznosti in dvoma o sebi;
- neustrezno odzivanje staršev ali učiteljev (posploševanje, prehitro sklepanje, pesimizem) dodatno ovirajo učenje.

SOCIALNA VKLJUČENOST IN FUNKCIONIRANJE

Oviranost učenca pri razumevanju in ravnanju v socialnih okoliščinah zaradi:

- **slabše razvitih splošno priznanih in zaželenih socialnih spretnosti ter oblik vedenja;**
- **pomanjkanja socialno sprejemljivih in zaželenih spretnosti za reševanje socialnih konfliktov, dobrih izkušenj pri iskanju in ustvarjanju socialno sprejemljivih rešitev;**
- **pomanjkanja občutkov varnosti in sprejetosti v domačem in/ali šolskem okolju, kar vpliva na učenčevo doživljanje, prepoznavanje in presojanje socialne situacije, ki se razlikuje od pričakovanega;**
- **pomanjkanja samonadzora.**

Učenčeve težave v socialnem delovanju lahko vodijo v prezrtost ali odklanjanje učenca pri vrstnikih kot odraslih (v odkriti in/ali prikriti obliki).

Ovirano socialno funkcioniranje učenca pogosto privede do značilnega »začaranega kroga« učenčevega nezaželenega vedenja in odzivov okolja nanj (ki nesporazume in nezaželeno vedenje še utrjuje in intenzivira).

Učenec ravna socialno nesprejemljivo in nezaželeno (tako v odnosu z vrstniki kot učitelji):

- zaradi slabše razvitih socialnih spretnosti npr. udari, ker mu je nerodno (govoriti);
- zaradi nerazvitih spretnosti za reševanje sporov se učenec odzove takoj in na neposreden način, impulzivno (verbalno ali fizično);
- zaradi pomanjkanja občutkov varnosti in sprejetosti učenec socialno situacijo nepričakovano doživlja kot ogrožujočo (»pretirano je občutljiv« npr. na humor, javno izpostavljenost, slabo oceno, učiteljevo kritiko, storjeno napako itn., na kar se odzove z jezo ali nasiljem, s trmo, z opozicionalnim vedenjem ipd.);
- pod vplivom občutkov napetosti in tesnobe (občutkov ogroženosti) je ovirana tudi njegova pozornost, učencu uspe v zapletenih socialnih odnosih zaznati manj, ravnanja drugih zato presoja poenostavljeno in neustrezno;
- zaradi pomanjkanja samonadzora slabše predvideva in upošteva posledice lastnega vedenja (npr. izbere zato čim krajšo pot do cilja; o posledicah ne razmišlja ipd.), slabše samostojno načrtuje in se slabše vživlja v čustveni svet drugega oziroma slabše privzema perspektivo drugega (npr. ne zazna, prepozna, da je nekdo zaradi njegovega vedenja jezen ali razočaran ipd.).

BIOLOŠKI DEJAVNIKI, TELESNO FUNKCIONIRANJE IN ZDRAVJE

BIOLOŠKE ZNAČILNOSTI

- **slabša energetska opremljenost;**
- **temperament;**
- **dedne predispozicije;**
- **prikriti gibalni primanjkljaji (slabša splošna telesa koordinacija, slabša koordinacija posameznih telesnih delov, slabše zavedanje položaja telesa v prostoru ipd.).**

- šibka energetska opremljenost je povezana z utrudljivostjo, posebno ob povečanih obremenitvah zaradi drugih težav (počasen tempo, specifični primanjkljaji itd.);
- individualni temperament v interakciji z okoljem lahko postane ovira (kot posledica slabega ujemanja z okoljem, npr. pri otroku z majhno vztrajnostjo pozornosti v neorganiziranem družinskem ali šolskem okolju);
- prikriti gibalni primanjkljaji so povezani s specifičnimi učnimi težavami dispraksije (pri pisanju, ustnem izražanju, pri športni, likovni idr. dejavnosti, ki sloni na uporabi gibalni aparata oziroma vključuje razne oblike fino - ali grobomotorične dejavnosti).

NEVROLOŠKE ZNAČILNOSTI

- **specifični primanjkljaji;**
- **neustrezno funkcioniranje osrednjega živčevja;**
- **nevrološke težave/obolenja.**

- specifične težave učenja zaradi motenj nekaterih načinov predelovanja informacij (npr. predelovanja slušnih dražljajev);
- motnje pozornosti, hiperaktivnost kot posledica disfunkcij osrednjega živčevja;
- posebne težave pri nekaterih nevroloških obolenjih (npr. nekaterih oblikah epilepsij).

ZDRAVSTVENE TEŽAVE

- **kronična obolenja;**
- **primanjkljaji čutil zaradi neukrepanja;**
- **neustrezna ali pomanjkljiva prehranjenost.**

- učenčeva večja utrudljivost zaradi kroničnega obolenja, čustvena obremenjenost zaradi kroničnega obolenja, vrzeli v znanju zaradi odsotnosti od pouka pri kroničnih obolenjih itn.;
- težave pri branju in pisanju zaradi neukrepanja na področju učenčevega vida ali sluha;
- večja utrudljivost, težave s koncentracijo, zmanjšan interes za šolsko delo ob neustrezni ali pomanjkljivi prehrani.

DOMAČE IN ŠOLSKO OKOLJE

NEUGODNE DRUŽINSKE RAZMERE

- **družina ne more podpreti otroka pri pridobivanju temeljnega občutka lastne vrednosti, sprejetosti in varnosti;**
- **pomanjkanje zaveznitva med starši, kronični spori, nemoč in obremenjenost staršev otroku otežuje razumevanje odnosov in svoje vloge; otrok ne pridobi dovolj dobrih izkušenj s tem, da bi se ga videlo in slišalo ter ostaja sam z nerazumevanjem in stisko;**
- **družina otroku ne daje dovolj dobrih izkušenj in čustvene podpore, da bi znal reševati spore, se pogajati o rešitvah ali zaprositi za pomoč;**
- **družina ne zmore podpreti otroka v šoli, ker ni dovolj dobro opremljena za ustvarjalni dialog z otrokom in učiteljem.**

- pomanjkanje občutka lastne vrednosti, dobrih izkušenj pomoči, razumevanja in reševanja sporov učencu otežuje ali onemogoča prepoznavanje in reševanje učnih idr. težav;
- občutki tesnobe, strahu in zapuščenosti zaradi nerazumljenih in zastrašujočih sporov in napetosti v družini delajo učenca ranljivega, ker ne vidi možnosti pomoči in podpore;
- pomanjkanje strukture in organiziranosti v družini otežuje učenčevo učenje;
- neuspešno sodelovanje med šolo in starši še poveča objektivno ogroženost učenca.

EKONOMSKE TEŽAVE IN/ALI SOCIOKULTURNA PRIKRAJŠANOST

- **ekonomske težave, revščina;**
- **slabša izobrazbenost staršev;**
- **nezaposlenost staršev;**
- **starševsko pomanjkanje časa za ukvarjanje z otrokom;**
- **nezadostna socialna mreža.**

- učenec doživlja domače okolje kot nespodbudno za učenje, v njem dobi manj podpore in pomoči, kot bi ju potreboval;
- zaradi revščine in slabih življenjskih razmer primanjkuje priložnosti za učenje, pogovore z otrokom, časa za spremljanje in pogovore o dogajanju v šoli;
- učenec se v šoli sreča z vprašanjem socialne izključenosti svojih staršev;
- učenec v šoli odkrije drugačnost svojih staršev – njihova stališča in ravnanja niso v skladu s tistimi, ki jih pričakuje šola, vendar šola ne pomaga niti staršem niti učencu, da bi presegli razlike.

VZGOJNI STILI IN PREPRIČANJA STARŠEV, KI SO DRUGAČNI OD PRIČAKOVANIH V ŠOLI

- **prepričanja in razlage staršev, ki jih šola označuje za neustrezne;**
- **domače okolje ocenjuje šola z vidika potreb učenca kot neorganizirano;**
- **po mnenju šole daje domače okolje učencu premalo podpore in pomoči;**
- **po mnenju šole obstaja neujemanje med pričakovani staršev in otrokovimi zmožnostmi.**

- učenec razlike med stališči in razlagami staršev ter tistimi v šoli glede učne neuspešnosti, ki mu niso pojasnjene, ki niso predelane skupaj z njim, doživlja kot oviro;
- učenec dobi v šoli izkušnjo, da vzgojni stili domačega okolja v šoli ni sprejet;
- učenec dobi v šoli drugo izkušnjo za uspešnejše ravnanje z učnimi težavami, kot je bil vajen doma, zato potrebuje pomoč, da bi to sprejel;
- učenec potrebuje pomoč in podporo staršev, vendar je ne dobi, ker staršem drugačna pričakovanja otežujejo, da bi razumeli otrokove stiske in potrebe.

DRUGOJEZIČNOST, KULTURNA RAZLIČNOST, PRISELJENOST

- **vprašanje izključenosti;**
- **težave pri vključevanju, pomanjkanje ustreznih strategij podpore in pomoči;**
- **drugojezičnost, kulturna različnost učenca in njegove družine nista delovna tema v sodelovanju med starši in šolo, zato šola premalo prispeva k premagovanju razlik;**
- **nasprotje vrednot med domačim in šolskim okoljem ni predmet pogovora in sodelovanja ne znotraj družine, ne med družino in šolo.**

- učenec, ki živi v dvojezičnem okolju ali prihaja iz drugačnega kulturnega okolja, ne prepozna težav pri usvajanju šolskih pojmov (akademskega jezika);
- otrok priseljencev se s potrtostjo in tesnobo pogosto spoprijema brez učinkovite pomoči;
- šola učencu praviloma ne omogoči dovolj potrebnega (varovalnega) časa, da bi razrešil komunikacijske težave, si pridobil besedni zaklad in izboljšal razumevanje zapletenih struktur;
- učenec ima težave pri vključevanju v novo socialno okolje in potrebuje pomoč, za katero najpogosteje ne zna prositi sam;
- starši zaradi drugojezičnosti ali kulturne različnosti učencu težko konkretno pomagajo pri učenju, zato je odvisen od pomoči v šoli;
- učenec potrebuje v šoli možnost, da predela in sprejme kulturno različna stališča in prepričanja doma ter šole.

NAČINI POUČEVANJA, KI LAHKO POVZROČIJO, VZDRŽUJEJO ALI POVEČAJO TEŽAVE PRI UČENJU

- pouk ni načrtovan in se ne izvaja tako, da bi sproti upošteval značilnosti oziroma posebne potrebe učencev;
- med učitelji in učenci ni sproščenega dialoga, v katerem bi se znanje in razumevanje snovi soustvarjalo;
- prevladuje učiteljeva razlaga snovi in njegov govor, ki premalo vključuje dejavno poslušanje ter spodbujanje učencev k dejavnemu sodelovanju in refleksiji;
- učitelj preveč učenja prenaša (nalaga) zunaj učilnice (na dodatno strokovno pomoč in v družino);
- pogosta (daljša) odsotnost učitelja;
- nepoznavanje ali neupoštevanje ciljev iz učnega načrta;
- neustrezni metodični pristopi;
- nejasnost in neorganiziranost pri podajanju učne snovi brez dovoljenja ali možnosti učencev, da to učitelju reflektirajo;
- ni znakov učiteljevega navdušenja/zanosa v zvezi s predmetom poučevanja.

KLIMA V ODDELČNI SKUPNOSTI, KI ZA UČENCA NI VAROVALNA IN SPODBUDNA

- klima v oddelčni skupnosti, ki učencem ne daje občutka varnosti (prevladuje tekmovalno vzdušje namesto sodelovalnega);
- med učitelji in učenci ter med učenci ni ustvarjalnega dialoga, ki bi spodbujal, prinesel dobre izkušnje o pomoči in sodelovanju za vse; oddelčna skupnost premalo deluje kot še en vir čustvene podpore učiteljev in sošolcev;
- vodenje oddelčne skupnosti je premalo usmerjeno k odpiranju vprašanj in težav, povezanih z vsakdanjim življenjem v razredu in šoli, k njihovem predelovanju in vrednotenju skupaj z učenci;
- ni skupnih projektov, ki bi potrebovali in gradili povezanost med učenci.

Učitelj:

- poučevanja ne organizira kot soustvarjanje učenja skupaj z učenci tu in zdaj; preveč je razlage in premalo prostora za neogrožujočo vajo, kjer bi učenec smel in upal biti neuspešen, da bi lahko na svoj način postal uspešen;
- preveč govori in premalo dejavno poslušša učence (premalo spodbuja učence k sproščenemu govoru);
- nesistematično razlaga in preverja učno snov;
- ne uporablja različnih pripomočkov, ponazoril za boljše razumevanje učne snovi;
- ne prilagaja pouka posameznim učencem (ne razdeli snovi na manjše dele, ne upočasnjuje razlage, v razlagah ne poudarja bistvenega itn.);
- razlaga pretežno, se zgublja v podrobnostih, ne utrjuje osnovi skupaj z učenci in v skladu s tem, kaj že zares zmorejo;
- razlaga monotono, dolgočasno (kot robot).

V oddelčni skupnosti z neustrezno klimo učitelji pogosto:

- namesto sodelovanja spodbujajo tekmovanje med učenci;
- ne razvijajo dejavnosocialnih odnosov, ki omogočajo dobre izkušnje sodelovanja, solidarnosti s sošolci v stiski in razvijanje pomoči; oddelčne skupnosti potrebujejo delo v konkretnih projektih sodelovanja in pomoči (ne potrebujejo učenja o dobrem sodelovanju, temveč učenje iz dobrega sodelovanja);
- ne znajo dovolj dobro izkoristiti pogovorov o medosebnih odnosih, strpnosti, sprejemanju drugačnosti ipd. pri urah oddelčne skupnosti;
- ne poznajo in ne uporabljajo igre vlog ipd. socialne igre, s pomočjo katerih se učimo, kako vedenje drugih vpliva na nas in nasprotno.
- ne organizirajo in/ali ne razvijajo medsebojne pomoči učencev (vrstniške kakor tudi pomoči starejših učencev mlajšim).

3 Odkrivanje in prepoznavanje močnih področij, varovalnih dejavnikov, interesov

Mogoča področja učinkovitega delovanja, uspešnosti, nadarjenosti in interesov učencev z učnimi težavami so:

Splošne in specifične kognitivne sposobnosti, metakognitivne sposobnosti ter jezikovno funkcioniranje

- dobre splošne intelektualne sposobnosti,
- dobra zmožnost besednega in/ali nebesednega sklepanja, uvidevanja bistva in posploševanja,
- dobro pojmovno mišljenje,
- »vizualni učenec« – dobre vidno-prostorske zmožnosti, vizualno razmišljanje,
- »slušni učenec« – dobre zmožnosti zaznavanja in razumevanja slušnih informacij,
- dobre zmožnosti avtomatiziranja veščin,
- dobro pomnjenje dejstev in podrobnosti,
- hitra in učinkovita organizacija misli in materialov,
- hiter in učinkovit tempo predelovanja informacij, prilagodljivost in nadzor,
- zmožnost osredotočanja na dejavnosti, še posebej v razredu,
- dobre zmožnosti osredotočanja in/ali vztrajnosti pozornosti,
- dobro kratkotrajno pomnjenje podrobnosti, dober priklic besed,
- dobra organizacija misli in materialov, dober nadzor in usklajevanje dejavnosti itn.

Učna motivacija

- vedoželjnost, radovednost, specifični interesi,
- osredotočanje na nalogo, velika prizadevnost, vztrajnost, učinkovitost,
- prepričanja, ki olajšujejo angažiranost in uspešno izvajanje,
- realna in pozitivna stališča in pričakovanja itn.

Emocionalno funkcioniranje

- dobro in trajno navezovanje, dobra sposobnost prilagajanja, delovanja,
- doživljanje stresa kot omejenega dogajanja, konstruktivni načini premagovanja stresa,
- ustrezen nadzor neugodnih čustev (anksioznosti, potrtosti, jeze ipd.),
- realističen odnos in usmerjenost k reševanju problemov (na zahteve naloge) v učnih situacijah itn.

Socialna vključenost in funkcioniranje

- sposobnost navezovanja socialnih stikov,
- sposobnost empatije (vživljanja, privzemanja perspektive drugega),
- prosocialna naravnost,
- sposobnost reševanja problemov v različnih socialnih situacijah,
- dobri odnosi z vrstniki itn.

Biološki dejavniki, telesno funkcioniranje in zdravje

- dobro razpoloženje in prilagodljivost (temperament),
- dobra energetska opremljenost,
- dobro telesno funkcioniranje (uspešnost pri športnih dejavnostih),
- dobro telesno zdravje itn.

Domače in šolsko okolje

- stabilno in varno domače in/ali šolsko okolje,
- ustrezni (spodbudni) načini komunikacije v družini in/ali šolskem okolju, uspešno reševanje sporov v družini in/ali šolskem okolju,
- visoka raven čustvene podpore, sprejetosti in pomoči domačega in/ali šolskega okolja, razpoložljivost pomoči v domačem in/ali šolskem okolju,
- ugoden socialno-ekonomski status družine,
- ustrezna pričakovanja, prepričanja, ustrezni načini nagrajevanja (spodbujanja) v domačem in/ali šolskem okolju,
- ustrezne oblike in metode dela pri pouku,
- ustrezen dopolnilni pouk,
- ustrezna individualna in/ali skupinska pomoč v šoli in/ali doma, itn.

STRATEGIJE IN UKREPI POMOČI

1 Splošno izhodišče

V preteklosti je pri načrtovanju pomoči prevladovala ožja usmerjenost k težavam in primanjkljajem. Pomoč je vključevala predvsem urjenje manj ali slabše razvitih veščin in popraviljanje primanjkljajev. **Sodobni pristopi pomoč zastavljajo širše: upoštevajo se celovita učenčeva osebnost, njegove vsakdanje življenjske razmere v šoli in doma ter življenjska perspektiva;** usmerjeni so k vzpostavljanju takega učnega okolja, ki bo sposobno spodbuditi in razvijati učenčevo dejavno sodelovanje, dejavno izražanje misli in idej, spodbuditi in razvijati učenčeve interese, nadarjenost ter močna področja, in hkrati si prizadevajo razvijati uspešno sodelovanje med družino in šolo.

Temeljni namen projekta pomoči je raziskovanje in soustvarjanje razmer, ki pri učenju in pomoči omogočajo učenčevo optimalno udeleženo. Poleg opremljanja učencev z ustreznimi veščinami in novimi kompetencami je enako pomembno raziskovanje in spreminjanje razmer v samem učnem okolju pri pouku, dopolnilnem pouku, v okviru podaljšanega bivanja itn. (npr. metod ter oblik dela pri poučevanju in preverjanju znanja, učnih gradiv, ozračja v oddelčni skupnosti ipd.).

Nekateri dejavniki so sistemski ali vsaj povezani z njimi. Najpomembnejši **sistemski dejavniki, ki omogočajo ali ovirajo doseganje učinkovitega učnega okolja in učinkovite učne pomoči** učencem z učnimi težavami, so:

- dobra strokovna usposobljenost učiteljev, šolskih svetovalnih delavcev, mobilnih specialnih pedagogov idr., ki delajo z učenci z učnimi težavami, še posebej dobra usposobljenost za vključevanje učencev kot soustvarjalcev v procesu učenja oziroma pomoči (na ravni dodiplomskega in podiplomskega izobraževanja v kadrovskih šolah, stalnega strokovnega spopolnjevanja, ki ga organizira MŠŠ idr.);
- k dobri strokovni usposobljenosti sodi tudi poznavanje ustreznih zakonskih in podzakonskih določil ter najpomembnejših nacionalnih vsebinskih dokumentov, ki opredeljujejo in usmerjajo delo šolskih strokovnih delavcev (učnih načrtov, konceptov, smernic ipd.);

- zagotavljanje in organiziranje časa (za neposredno delo z učencem ali skupino učencev pri pouku, dopolnilnem pouku in drugih oblikah individualne in skupinske pomoči; za pripravo pomoči; za organiziranje pomoči; za dokumentiranje in spremljanje procesa pomoči; za redna srečanja z učitelji in starši; za usklajevanje srečanj šolskih in zunanjih strokovnjakov; za evalviranje procesa pomoči ipd.);
- zagotavljanje in organiziranje prostora (šola potrebuje ustrezno velik in ustrezno opremljen prostor oziroma prostore za individualno delo in delo v majhni skupini);
- zagotavljanje ustreznih didaktičnih sredstev, učnih in tehničnih pripomočkov ter strokovne literature in priročnikov;
- možnost supervizije za vse strokovne delavce šole (učitelje, svetovalne delavce idr.);
- vodenje šole za spodbujanje in omogočanje interdisciplinarnega, timskega dela med sodelavci na šoli in s strokovnimi sodelavci zunaj šole (z drugih šol, šol s prilagojenim programom, svetovalnih centrov, fakultet, inštitutov idr. ustreznih zunanjih ustanov).

Pri načrtovanju preventivnih ukrepov in oblikovanju načrta pomoči je potreben **ce-lovit, kompleksen pristop**. Pri razmišljanju in načrtovanju, kako učinkovito premagovati učne težave posameznega otroka in mladostnika, so v pomoč naslednje temeljne skupine vprašanj:

- ***Ovire, motnje, primanjkljaji:*** Kateri načini sprejemanja in izražanja znanja pri učencu so ovirani? Ali je ugotovljene primanjkljaje/težave mogoče izboljšati z ustreznimi treningi? Ali lahko učenca naučimo različne kompenzatorne tehnike, ki mu bodo pomagale, da bo kljub oviranosti usvajal informacije in usvojeno znanje v ustreznih okoliščinah tudi učinkovito izrazil? Ali smo z učencem vzpostavili ustvarjalni dialog, ali je tudi on po svoje povedal, kako razume svojo oviranost, kako jo razlaga, opredeljuje, kaj mu pomaga in kako, kdaj ne zmore, kaj po njegovem potrebuje?
- ***Učenčeva močna področja:*** Katera so učenčeva močna področja? Kako jih vidimo mi, odrasli, učitelji, strokovnjaki in kako jih vidi in opredeli učenec sam? Koliko smo upoštevali učenčevo razumevanje njegovih močnih področij? Kaj se je razvilo, pokazalo iz dialoga z učencem? Kako učenčeva močna področja lahko uporabimo za učinkovitejše sprejemanje informacij in izkazovanje znanja? Kako lahko spoznanja o učenčevih močnih področjih izkoristimo za ustvarjanje izkušenj, v katerih bo doživljal uspešnost, gradil samozavest in občutek kompetentnosti, zadovoljil svoje potrebe po priznanju, pozornosti, pripadanju, uveljavljanju?
- ***Perspektiva moči:*** Katere psihosocialne sposobnosti lahko razvijamo pri otroku, da bo njegova odpornost večja? Kako mu lahko pomagamo razviti notranjo moč in občutek zmožnosti obvladovanja zahtev do takšne mere, da bo zmožel dovolj poguma za spoprijemanje s težavami in prevzemanje odgovornosti? Ali smo vzpostavili tak pogovor z njim, da nam in sebi tudi sam pomaga s svojim razumevanjem in videnjem?

- **Podpora okolja, dovolj spodbudno okolje:** Ali otrok doživlja okolje kot podporno, spodbudno? Ali ga starši, učitelj, sošolci, prostovoljci razumejo, ali prepoznajo v okolju dejavnike, ki zanj pomenijo oviro, ali ga podpirajo v njegovih prizadevanjih za premagovanje ovir in spopadanje z izzivi? Kako lahko povečamo podpornost, spodbudnost okolja tako, da bi učenca bolje videlo, slišalo, upoštevalo, z njim bolje sodelovalo?

2 Temeljna načela pomoči učencem z učnimi težavami

Učitelji, svetovalni delavci, mobilni specialni pedagogi, prostovoljci in drugi morajo pri svojem delu z učenci z učnimi težavami pri pouku (skupinskem in nivojskem), dopolnilnem pouku, v okviru podaljšanega bivanja in pri izvajanju različnih drugih oblik individualne in skupinske pomoči ravnati po naslednjih temeljnih načelih pomoči učencem z učnimi težavami:

2.1 Načelo celostnega pristopa

Da bo pomoč učinkovita, mora biti zasnovana **celostno**. Šele obsežni, vsestranski načini pomoči lahko omogočijo ustvarjanje optimalnih razmer za napredovanje na poti učenja in prilagajanja. Obravnava, ki je usmerjena samo v odpravljanje posameznih primanjkljajev, se lahko spremeni v veliko časovno in energetske obremenitev ob počasnem napredovanju. Otroku s specifičnimi učnimi težavami bo na primer veliko energije vlagal v iskanje načinov, kako se izogniti učni pomoči, če nismo najprej razrešili učenčevih motivacijskih težav; pri obravnavi motivacijskih težav učenca pa se je treba usmeriti v **raziskovanje, preizpraševanje, ozaveščanje in spreminjanje tudi učnega okolja, vključno z učinki prikritega kurikula** (npr. organizacije pouka, šolskega reda in dnevne rutine, metod in oblik dela z učenci z vidika dejavnega vključevanja učencev, možnosti izbire, umika iz skupinske rutine, počitka ipd.).

2.2 Načelo interdisciplinarnosti

V projektu pomoči učencem z učnimi težavami je nadvse pomembno dobro sodelovanje **med različnimi strokovnjaki na šoli** – učitelji, svetovalnimi delavci, mobilnimi specialnimi pedagogi, vodstvom šole idr. Na področju posebnih potreb je še posebej pomembna strokovna izmenjava znanj in izkušenj z učitelji, svetovalnimi in drugimi strokovnimi delavci **iz vzgojno-izobraževalnih ustanov za otroke s posebnimi potrebami** (npr. iz osnovnih šol s prilagojenim programom, iz zavodov za

usposabljanje ipd.). Za razvijanje širše zastavljenih, vsestranskih oblik pomoči sta nujno potrebni interdisciplinarno sodelovanje in razvijanje učinkovitega sodelovanja **med šolo, domom, različnimi zunanjimi ustanovami in širšim okoljem.**

2.3 Načelo partnerskega sodelovanja s starši

Za učence s težavami pri učenju je odnos med šolo in domom oziroma učitelji in starši še pomembnejši in odločilnejši kot za njihove vrstnike. V prizadevanjih za dobro sodelovanje s starši oziroma družinami je treba preseči odnos iskanja krivde drug pri drugem za učenčeve težave in učni neuspeh, pretežno enosmernega posredovanja informacij, izkušenj in nasvetov ter ga nadomestiti z izvirnim delovnim projektom odraslih za otroka skupaj z njim. Šolski strokovni delavci (učitelji, svetovalni delavci, mobilni specialni pedagogi idr.) to najbolje opravijo takrat, ko s starši vzpostavijo **delovni odnos**, da bi skupaj z njimi in njihovim otrokom odkrivali in raziskovali težavo ter določili potrebne korake prilagajanja in reševanja. Učenci in njihovi starši tako soustvarjajo potek učenja in potek pomoči, **soustvarjajo** dobre rešitve za otroka. Starši sodelujejo tudi pri vrednotenju učinkov pomoči.

2.4 Načelo odkrivanja in spodbujanja močnih področij

Razumevanje in spodbujanje močnih področij je prav tako ključna sestavina učinkovite obravnave in uspešnega vključevanja posameznikov s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami v šolsko in delovno okolje. Identifikacija (diagnostika), ki vključuje le odkrivanje primanjkljajev (česa nekdo ne zna in ne zmore), ne zadostuje za uspešno premagovanje ovir pri učenju. Prepoznati je treba tudi posameznikova močna področja (moči), zmožnosti, nadarjenosti (talente) in interese. Za učenca z učnimi težavami je toliko pomembneje, da je znanje, ki ga usvaja, zanj smiselno. To je mogoče doseči tako, da se ga zelo jasno poveže z učenčevimi poklicnimi aspiracijami oziroma poklicnim ciljem. Pri učencih z učnimi težavami je zato toliko bolj kot pri njihovih vrstnikih pomembno, da se v spodbujanje in odkrivanje močnih področij vključuje tudi spodbujanje in odkrivanje njihovih izobraževalnih in poklicnih aspiracij. Tako se jim pomaga dodatno osmisliti njihova običajno povečana prizadevanja pri učenju, s tem jim pomagamo pri mobiliziranju njihovih moči za učenje, pri vztrajanju v njem.

2.5 Načelo udeležnosti učenca, spodbujanja notranje motivacije in samodoločenosti

Načelo udeležnosti učenca v procesu pomoči (učenja) je temeljnega pomena pri načrtovanju pomoči učencem s težavami pri učenju. Spodbuja učenčevo notranjo

motivacijo za učenje, delo, pripadnost k skupnosti, njegovo samodoločenost (samodeterminiranost). Samodoločenost vključuje posameznikove občutke kompetentnosti, neodvisnosti (samostojnosti) in pripadnosti. Razmislek o tem, kako konkretnemu učencu omogočiti ali povečati njegovo udeleženo pri učenju, kar pomeni, da se bo bolj doživljal sposobnega, kompetentnega in avtonomnega in da bo bolj doživljal povezanost z drugimi ter njihovo podporo, je ključni del načrta in samega izvajanja pomoči. Sprejemanje in podpiranje učenčevih lastnih pobud (učenčeve samoiniciativnosti) ter omogočanje izbire pri njem poveča občutek angažiranosti in odgovornosti tako pri samem pouku (projektu učenja v ožjem smislu) kot pri oblikah pomoči (projektu učenja v širšem smislu). Tako se premagujeta nemara največji oviri v procesu učenja in napredovanja, ki jo predstavljata učenčeva pasivnost in pripisovanje odgovornosti dejavnikom zunaj sebe.

2.6 Načelo akcije in samozagovorništva

Za učenčevo učinkovito funkcioniranje je potrebno, da zna poznavanje samega sebe, svojih šibkih in močnih področij, tudi uporabiti, udejanjiti. Poznavanje svojih lastnosti, ključnih oviranosti, vzgojno-izobraževalnih potreb in načinov učinkovitega učenja je treba spremeniti v dejanja. Pri tem odločilno pomaga razvoj različnih veščin samozagovorništva. Neposredno poučevanje veščin izražanja, uveljavljanja, zagovarjanja in odločnosti je zato pomemben del celostno usmerjenih oblik pomoči. Raziskati, poudariti in ohranjati je treba veščine in strategije, ki so posameznika privedle do največjih uspehov.

2.7 Načelo postavljanja optimalnih izzivov

Postavljanje optimalnih izzivov pomeni dogovarjanje o realnih, dosegljivih ciljih (nekoliko nad dejansko ravno učenčevih sposobnosti), kar poveča motivacijo in realno možnost uspeha. Vse to zahteva individualiziran pristop, več urjenja in vlaganja učiteljevega truda, kar zagotovo poveča učiteljevo obremenjenost, njegovo potrebo po zunanji strokovni podpori in svetovanju.

2.8 Načelo odgovornosti in načrtovanja

Za ustvarjanje dolgoročnih sprememb je izjemnega pomena odgovornost na vseh ravneh: na ravni šole (odgovornost vodstva, učiteljskega zbora in drugih strokovnih organov, sveta staršev in sveta šole) in oddelčne skupnosti ter na individualni ravni posameznega učitelja, svetovalnega delavca, staršev in vseh drugih posameznikov, ki se morajo prilagajati in pomagati otroku s težavami pri učenju. Z odgovornostjo je povezano načrtovanje, tako na ravni šole in raznih njenih strokovnih orga-

nov in služb (strokovni aktivni, šolska svetovalna služba idr.), oddelčne skupnosti in posameznega učenca. Še posebej je pomembna individualna odgovornost učenca s težavami. Razvijamo jo tako, da **individualni delovni načrt ustvarjamo skupaj z učencem**. Individualni delovni načrt je zapisan **v jeziku, ki ga učenec razume**, tako da natančno ve, kaj je treba postoriti, da bo uspešen.

2.9 Načelo vrednotenja

Bistven del projekta pomoči – načrtovanja pomoči – je spremljanje in vrednotenje učenčevega napredovanja na eni ter učinkovitosti pomoči na drugi strani. Vrednotenje mora biti strokovno izvedeno, vse evalvacijske ocene pa zapisane v učenčevo dokumentacijo. Samo na podlagi evalvacijskih ocen je mogoče strokovno upravičeno sklepati, da posamezna oblika pomoči za učenca ni bila primerna in uspešna, in na tej podlagi načrtovati novo ali intenzivnejšo pomoč. In samo na podlagi dokumentiranih evalvacijskih ocen je mogoče odločati o tem, ali učenec z učnimi težavami potrebuje tudi naslednjo stopnjo v kontinuumu pomoči (npr. poleg učiteljeve pomoči pri pouku in dopolnilnem pouku še druge oblike individualne in skupinske pomoči ali v nekem drugem primeru usmeritev v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo). Po načelu partnerskega sodelovanja s starši pri vrednotenju učenčevega napredka in učinkov pomoči nujno sodelujejo tudi starši.

2.10 Načelo dolgoročne usmerjenosti

Za sodobne pristope je značilna usmerjenost pomoči v celotno življenjsko obdobje. Težave pri učenju niso le vprašanje osnovnega šolanja. Po eni strani se prizadevanja raziskovalcev in strokovnjakov v praksi čedalje bolj usmerjajo v **zgodnje odkrivanje najrazličnejših kognitivnih primanjkljajev** in preprečevanja njihovih neugodnih posledic. Hkrati se s študijami sledenja in spremljanja posameznikov s težavami pri učenju ugotavlja dejavnike, ki so pomembni za dolgoročno ugodnejši izid iz težav, ugodnejši z vidika kakovosti življenja v prihodnje. Če želimo razviti strategije za prilagajanje in kompenziranje težav, ki bodo usmerjene dolgoročno, je treba natančno razumeti, kako različni kognitivni primanjkljaji ovirajo učenčevo funkcioniranje in katere izmed ugotovljenih značilnosti imajo odločilen vpliv na njegov življenjski in poklicni uspeh. V projektu pomoči se zato iščejo in raziskujejo tisti za posameznika najbolj optimalni načini premagovanja oziroma kompenziranja težav, ki so zanj dolgoročno učinkoviti, ker so usmerjeni v **dolgoročno zagotavljanje kakovostnega življenja kljub primanjkljaju oziroma težavi**.

3 Prilagajanje metod in oblik dela z učenci z učnimi težavami pri pouku, dopolnilnem pouku in v okviru podaljšanega bivanja

Po *Zakonu o osnovni šoli* se »izobraževanje učencev z učnimi težavami izvaja tako, da jim šola prilagodi metode in oblike dela ter jim omogoči vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči« (12. člen). Pouk obveznih in izbirnih predmetov ter ur oddelčne skupnosti predstavljajo obvezni program osnovnošolskega izobraževanja (isto, 15. člen), podaljšano bivanje in dopolnilni pouk pa sodita v razširjeni program šole (isto, 20. člen). »Dopolnilni pouk se organizira za učence, ki potrebujejo pomoč pri učenju« (isto, 24. člen).

K pomembnim izhodiščem za delo z učenci z učnimi težavami sodi še koncept **pravic (in dolžnosti) učencev v osnovni šoli**, kakor so opredeljena v *Pravilniku o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli*, 2004, 1. člen¹: Vsak učenec v osnovni šoli ima pravico, da obiskuje pouk in druge vzgojno-izobraževalne dejavnosti; in dolžnost, da jih obiskuje redno in točno; pravico, da pridobiva znanje, spretnosti in navade za vseživljenjsko učenje; in dolžnost, da izpolnjuje svoje učne in druge šolske obveznosti; pravico, da mu je v šoli zagotovljeno varno in spodbudno okolje; da učitelji in drugi delavci šole spoštujejo njegovo osebnost in individualnost ter njegovo človeško dostojanstvo in pravico do zasebnosti; in dolžnost, da sam spoštuje pravice drugih učencev in delavcev šole; pravico, da mu je omogočeno tudi zunaj pouka pridobiti dodatno razlago in nasvet; da se pri pouku upoštevajo njegova radovednost in razvojne značilnosti, predznanje in individualne posebnosti; da dobi o svojem delu sprotno, pravično in utemeljeno povratno informacijo; da sodeluje pri ocenjevanju; da dobi pri svojem delu pomoč in podporo, če ju potrebuje; da se lahko svobodno izreče o vseh vprašanih iz življenja in dela šole; da mu šola zagotavlja enakopravno obravnavanje ne glede na spol, raso in etično pripadnost, veroizpoved, socialni status družine in druge okoliščine; da šola organizira življenje in delo s spoštovanjem splošnih civilizacijskih vrednot in posebnosti različnih kultur; in dolžnost, da ima tudi on sam spoštljiv in strpen odnos do individualnosti, človeškega dostojanstva, etične pripadnosti, veroizpovedi, rase in spola itn.

Poleg pravnih podlag so za delo z učenci z učnimi težavami seveda najpomembnejša strokovna izhodišča. Pri pouku (skupnem in nivojskem), dopolnilnem pouku in v okviru podaljšanega bivanja je pri delu z učenci z učnimi težavami **treba izhajati iz temeljnih načel pomoči učencem z učnimi težavami, upoštevati »dobro poučevalno prakso« ter prilagajati metode in oblike dela, značilne za posamezno skupino učnih težav.**

¹ *Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli* se uporablja do uveljavitve vzgojnega načrta in pravil šolskega reda, vendar najdlje do 31. 8. 2009. Koncept pravic in dolžnosti učencev v osnovni šoli bo tako v prihodnje vsebovan v *vzgojni zasnovi in pravilih šolskega reda*, ki so v pripravi.

Za delo z učenci z učnimi težavami pri pouku, dopolnilnem pouku in v okviru podaljšanega bivanja so primerne vse splošno znane oblike dela – *individualno delo, delo v paru, delo v manjši in večji skupini*. Učenci z učnimi težavami potrebujejo **več individualne pomoči** tako v okviru pouka kot v okviru podaljšanega bivanja (samostojno učenje), še več pa pri nivojskem in dopolnilnem pouku. Tudi delo v manjši skupini, ki omogoča izvajanje **sodelovalnega učenja**, je po izkušnjah zelo učinkovita oblika dela z učenci z učnimi težavami.

Različne oblike dela z učenci z učnimi težavami organiziramo in izvajamo tako, da **učenec ali skupina učencev ni kakor koli stigmatiziran(a) in marginaliziran(a)**. Med drugim tudi iz tega razloga organizacija dopolnilnega pouka kot »predura« ni optimalna. Šola naj bo pri načrtovanju in organiziranju dopolnilnega pouka bolj prožna. Za dopolnilni pouk. ni nujno, da ga izvaja učitelj, ki učenca poučuje pri pouku, prav tako ni nujno, da traja celo šolsko uro, temveč se lahko izvaja večkrat v krajših časovnih obdobjih (npr. trikrat v tednu po petnajst minut) ipd. Pomembno je tudi to, da si šola posebej prizadeva, da dopolnilni pouk učencem z učnimi težavami ponudi na ustrezen način, da poišče najboljše možnosti za to in da se prehitro ne zadovolji z učenčevo odločitvijo, da ga ne bo obiskoval.

Pri izbiri metod in oblik dela z učenci z učnimi težavami se izhaja iz »dobre poučevalne prakse« ali »metod dobrega poučevanja«, ki naj bi jih učitelj praviloma uporabljal pri svojem delu z vsemi učenci, brezpogojno pa jih je dolžan uporabljati pri delu z učenci z učnimi težavami, ker so za njihovo učno uspešnost ključnega (življenjskega) pomena. Najpomembnejše značilnosti (kriteriji) »dobre poučevalne prakse« so:

- ***jasna strukturiranost poučevanja in učenja;***
- ***učiteljeva pozitivna in podporna naravnost;***
- ***spodbujanje in omogočanje aktivnega učenja;***
- ***učenje osnovnih pojmov na način, da jih učenci razumejo, in preverjanje njihovega dejanskega razumevanja oziroma nerazumevanja;***
- ***spremljanje učenčevega napredka;***
- ***omogočanje sprotne povratne informacije učencu in od učenca;***
- ***jasna in razumljiva navodila;***
- ***delitev zapletenih učnih problemov na manjše enote, učenje po korakih, predvidevanje korakov;***
- ***uporaba opor za učenje (materialnih, verbalnih in neverbalnih);***
- ***navajanje primerov/modelov reševanja;***
- ***spodbujanje in omogočanje veččutnega učenja;***
- ***več urjenja veščin in utrjevanja znanja na različne načine;***
- ***omogočanje učencem, da svoje znanje posredujejo na različne načine (ustno, pisno, praktično idr.);***
- ***poučevanje učnih strategij (pisanja zapiskov, predelave učbeniških besedil, organizacije časa itn.);***
- ***učenje učencev za samostojno iskanje pomoči (pri učiteljih, vrstnikih, svetovalnih delavcih itn.);***

- **vkjučevanje sodelovalnega učenja pri pouku in učenje učencev za sodelovalno učenje.**

4 Druge oblike individualne in skupinske pomoči

Poleg dopolnilnega pouka, ki ga šola mora ponuditi učencem z učnimi težavami (po predmetniku devetletne osnovne šole vsakemu oddelku pripada ena ura tedensko, vključno z deležem ur za dodatni pouk za nadarjene učence), šola zanje organizira tudi druge oblike individualne in skupinske pomoči.

Individualno in skupinsko pomoč učencem z učnimi težavami v okviru svoje delovne obveznosti v skladu s svojo strokovno usposobljenostjo nudijo **šolski svetovalni delavci**, ki so po *Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* »psihologi, pedagogi, socialni delavci, socialni pedagogi in defektologi« (67. člen). Po predmetniku osnovne šole pa so za učence z učnimi težavami predvidene še dodatne **ure individualne in skupinske pomoči** (pol ure tedensko na oddelek, vključno z deležem ur za posebej nadarjene učence). Dodatne ure individualne in skupinske pomoči **potrebujejo praviloma učenci z zmernimi učnimi težavami**. Po *Pravilniku o spremembah in dopolnitvah odredbe o smeri izobrazbe strokovnih delavcev v 9-letni osnovni šoli* (2003) to obliko pomoči izvaja **učitelj za individualno in skupinsko pomoč**, ki je lahko: defektolog, pedagog, psiholog, socialni pedagog in učitelj, ki izpolnjuje pogoje za poučevanje v devetletni osnovni šoli (1.5./5. člen).

Individualna učna pomoč je **bolj specifična** od skupinske oblike pomoči. Organizira se npr. za učenca z zmernim specifičnim primanjkljajem oziroma primanjkljaji, ki potrebuje več specifičnega treninga in več učiteljeve pozornosti.

Izvajalec individualne ali skupinske pomoči pomoč praviloma začne z individualno obliko pomoči, ker tako najbolj oceni učenčeve primanjkljaje in njegova močna področja. Projekt pomoči se najpogosteje nadaljuje s kombiniranjem individualne in skupinske pomoči. Učenec, ki bo pozneje obiskoval skupinsko učno pomoč, se najprej v obliki individualne pomoči nauči strategij, ki so potrebne za njegovo uspešno funkcioniranje v skupini (npr. strategij poslušanja, pogovarjanja, rabe opor in učnih pripomočkov, kompenzacijskih tehnik in strategij, posameznih socialnih veščin ipd.).

Skupinska oblika učne pomoči je namenjena učencem, ki ne potrebujejo zelo intenzivnih (več kot eno uro na teden) in zelo specifičnih oblik pomoči (kot je npr. specifični trening za odpravljanje izrazite disleksije). Ta oblika pomoči je bolj gospodarna, ker se vanjo vključi več učencev. Poleg tega je za nekatere učence z učnimi težavami tudi učinkovitejša, saj **omogoča izvajanje sodelovalnega učenja**, ki je za učence z učnimi težavami na splošno zelo učinkovito. Skupinska učna pomoč je posebej primerna za izvajanje treningov avtomatiziranja posameznih veščin (npr. bra-

nja, pisanja, poslušanja, računanja ipd.) in učenje strategij reševanja problemov, pri čemer se upoštevajo posebne potrebe vsakega učenca. Za učinkovitost pomoči mora biti skupina čim bolj homogena in ne prevelika (optimalna velikost je štiri do šest učencev).

Dodatne ure individualne in skupinske pomoči se lahko izvajajo **strnjeno po eno uro na teden ali pa po od deset do petnajst minut na dan, kar je odvisno predvsem od narave in specifičnosti učnih težav**. časovno krajša in vsakodnevna različica je npr. primerna za vaje, ki izboljšajo avtomatizacijo (branja, računanja ipd.). Za nekatere vrste učnih težav (npr. za težave z organiziranjem, nekatere specifične učne težave ali pa težave zaradi slabših razvitih socialnih veščin) je najučinkoviteje, če na začetku organiziramo eno uro pomoči na dan, potem pa jo postopoma zmanjšujemo in pozneje le še spremljamo učenčev napredek.

Izvajanje individualne in skupinske pomoči zahteva dobro načrtovanje in organizacijo (neposrednega dela z učencem, rednih srečanj s starši, učitelji, razrednikom, svetovalnimi delavci, morebitnimi zunanji in drugimi sodelavci v izvirnem delovnem projektu pomoči), pripravo na delo, vrednotenje in dokumentiranje učenčevega napredka in učinkov pomoči (sistematično vodenje zapiskov o poteku s sprotno evalvacijsko oceno).

5 Kontinuum pomoči učencem z učnimi težavami

Ker se učne težave razprostirajo na kontinuumu od lažjih do zelo težkih, od enostavnih do zapletenih, kratkotrajnih do vseživljenjskih, se na kontinuumu razprostirata tudi pomoč in podpora učencu. Pri delu z učenci, ki imajo v osnovni šoli težave pri učenju, razlikujemo **pet osnovnih stopenj pomoči**: 1. pomoč učitelja pri pouku (skupnem in nivojskem), dopolnilnem pouku ter v okviru podaljšanega bivanja; 2. pomoč šolske svetovalne službe in/ali mobilne specialpedagoške službe; 3. dodatna individualna in skupinska pomoč (izvajajo jo lahko specialni pedagogi, učitelji in svetovalni delavci); 4. mnenje in pomoč zunanje strokovne ustanove; 5. program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

Projekt pomoči učencu s težavami pri učenju se začne s prvo stopnjo pomoči, ki jo učencu nudi učitelj oziroma učitelji. Učiteljeva pomoč je stalna, traja ves čas izvirnega delovnega projekta, se pa praviloma spreminja, v skladu z dinamiko in izidi (novimi ugotovitvami, spremembami, spremenjenimi odločitvami itn.) celotnega poteka projekta pomoči. Pomoč druge in naslednjih stopenj pa med sabo niso nujno v kumulativnem odnosu: npr. če se na tretji stopnji pomoči vključi mobilni specialni pedagog, ni nujno, da se hkrati nadaljuje pomoč svetovalnega delavca na drugi stopnji ipd. Strokovno nujno je, da se pomoč – celotno kompleksno delo z učencem – dokumentira kot **kronika ali dnevnik** izvirnega delovnega projekta pomoči, ki

omogoča razviden vpogled v potek in razvoj učenčevega učenja na vsaki posamezni stopnji v kontinuumu pomoči, pri vsakem posameznem izvajalcu pomoči in v skupini vseh udeleženih v projektu pomoči. **Starše učenca z učnimi težavami mora šola v projekt pomoči vključiti od samega začetka in naprej na vseh stopnjah pomoči.** Na drugi stopnji, ko dokumentacija izvirnega delovnega projekta pomoči postane del učenčeve osebne mape, uradne zbirke osebnih podatkov, pa mora šola od staršev obvezno pridobiti tudi pisno soglasje.

1 pomoč učitelja pri pouku, dopolnilnem pouku ter v okviru podaljšanega bivanja in varstva

Učitelj je prvi, ki pomaga učencu z učnimi težavami. Po navadi je tudi prvi, ki odkrije težave pri učencu. Pri oceni (in v nadaljevanju pri premagovanju) učenčevih učnih težav sodeluje s starši in z drugimi strokovnimi delavci na šoli, ki učijo učenca ali so ga že učili. Samo za najlažje oblike učnih težav zadostuje pomoč v obliki »dobre poučevalne prakse«, medtem ko učenci z zmernimi učnimi težavami potrebujejo več prilagoditev in večjo količino pomoči. Učitelj mora zanje v okviru rednega procesa poučevanja še bolj individualizirati in diferencirati učne zahteve, naloge, načine pridobivanja, utrjevanja in preverjanja znanja, učne pripomočke, časovne omejitve ipd. Po potrebi se posvetuje s šolsko svetovalno ali/in mobilno specialno pedagoško službo. Na tej stopnji razredni ali predmetni učitelj učencu pomaga pri rednem (skupnem in nivojskem) pouku v razredu in pri dopolnilnem pouku. Učencu z učnimi težavami v nižjih razredih (praviloma do šestega razreda) lahko pomaga tudi učitelj v podaljšanem bivanju in varstvu, ki tesno sodeluje z razrednim učiteljem in starši, po potrebi pa tudi s šolsko svetovalno službo in/ali mobilnim specialnim pedagogom idr. Razredni in predmetni učitelj ter učitelj v okviru podaljšanega bivanja in varstva delo z učencem z učnimi težavami ustrezno načrtuje (kot individualni delovni načrt učenja ter pomoči), dokumentira (kot kroniko ali dnevnik) in evalvira (v obliki delne ali sklepne evalvacijske ocene).

2 pomoč šolske svetovalne službe

Če učenec z učnimi težavami kljub vsem učiteljevim prilagoditvam pri rednem in dopolnilnem pouku ter v okviru podaljšanega bivanja ne napreduje, potem se v projekt pomoči na učiteljevo pobudo ali pobudo staršev vključi še svetovalni. Svetovalni delavec (psiholog, pedagog, socialni delavec, specialni pedagog ali socialni pedagog) dopolni in poglobi odkrivanje, raziskovanje in opredelitev ovir pri učencu in v okolju, učenčevih močnih področjih in nadarjenost, pri tem je še posebej pozoren, da v odkrivanje in raziskovanje težave in njeno rešitev vključi poleg učitelja tudi učenca in njegove starše, da z vsemi udeleženi v projektu pomoči vzpostavi odnos soustvarjanja rešitve. V tem temeljno profesionalnem odnosu soustvarjanja svetuje učencu, daje individualno ali skupinsko obliko pomoči, svetuje tudi učitelju (glede prilaganja učencu pri rednem in dopolnilnem pouku ter podaljšanemu bivanju) in staršem (glede pomoči učencu doma idr.). Na tej stopnji pomoči se individualni projekt pomoči učencu z učnimi težavami začne voditi v učenčevi osebni mapi (uradno pred-

pisani šolski dokumentaciji), kamor se vključi tudi pisno mnenje učitelja. Učiteljevo pisno mnenje (*sklepna evalvacijska ocena prve stopnje*) vsebuje kratko predstavitev učenčevih težav, uporabljenih prilagoditev oziroma oblik pomoči pri pouku, dopolnilnem pouku ter v podaljšanem bivanju, oceno njihove učinkovitosti ter predloge glede nadaljnjih ukrepov pomoči. Po potrebi se v učenčevo osebno mapo priloži tudi učiteljeva druga dokumentacija o delu z njim (individualni delovni načrt pomoči in kronika ali dnevnik izvajanja pomoči). Na tej stopnji pomoči učencu z učnimi težavami mora šolska svetovalna služba pridobiti pisno soglasje staršev (zaradi vodenja projekta pomoči v osebni mapi, ki je zbirka učenčevih osebnih podatkov).

3 dodatna individualna in skupinska pomoč

Kadar se učne težave kljub učiteljevi pomoči pri rednem in dopolnilnem pouku, v podaljšanem bivanju ter pri občasni pomoči svetovalne službe (psihologa, pedagoga, specialnega pedagoga, socialnega pedagoga ali/in socialnega delavca) nadaljujejo, se učencu na podlagi pisno utemeljene potrebe po dodatni individualni in skupinski pomoči (*sklepna evalvacijska ocena druge stopnje*), ki jo pripravi šolska svetovalna služba in ki se jo prav tako vloži v osebno mapo učenca, to tudi ponudi in organizira. Po potrebi se opravijo še dodatni diagnostični postopki (pri bolj zapletenih težavah se v obravnavo vključujejo tudi specializirane zunanje strokovne ustanove, na pobudo bodisi šole bodisi staršev). Tudi izvajalec individualne in skupinske pomoči (ki je lahko učitelj, specialni pedagog, psiholog, pedagog ali socialni pedagog) tako kot že prej drugi izvajalci pomoči delo z učencem načrtuje, skrbno dokumentira in evalvira. V dokumentaciji morajo biti razvidne glavne učenčeve ovire in posebne potrebe ter na tej osnovi vse potrebne prilagoditve (metod in oblik dela, učnih in tehničnih pripomočkov). Pomembno je, da je učenčev napredek tudi na tej stopnji pomoči skrbno spremljan in sproti vrednoten.

4 mnenje in pomoč zunanje strokovne ustanove

Za učenca z učnimi težavami, ki ne napreduje kljub vsem oblikam pomoči na prvih treh stopnjah (kar je *razvidno iz sklepne evalvacijske ocene tretje stopnje*), lahko šola zaprosi za dodatno strokovno mnenje (in po potrebi dodatno strokovno pomoč) glede na naravo težav ustrezno zunanjo specializirano strokovno ustanovo (npr. svetovalni center, zdravstveno mentalno-higiensko službo, ipd.). Če zunanja strokovna ustanova presodi, da šola še ni izkoristila vseh virov pomoči, šoli pri tem svetuje in se po potrebi še sama (dodatno) vključi v neposredno pomoč učencu, učiteljem in staršem. Projekt pomoči učencu z učnimi težavami se tako nadaljuje z okrepljeno pomočjo zunanjih strokovnih delavcev. Tudi ukrepi pomoči na tej stopnji se skrbno načrtujejo, dokumentirajo in evalvirajo.

5 program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo

Če je *na podlagi sklepne evalvacijske ocene pomoči četrte stopnje* strokovno mnenje šole (šolskega strokovnega tima: učitelj, svetovalni delavec, specialni peda-

gog oziroma specialni mobilni pedagog idr.), da učenec z izrazitejšimi specifičnimi učnimi težavami potrebuje več prilagoditev in pomoči, potem se staršem predlaga usmerjanje v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ki za učenca pomeni nadaljevanje izvirnega projekta pomoči v okrepljeni obliki: s še več prilagoditvami in s še več pomoči. Dodatno strokovno pomoč izvaja specialni pedagog ali učitelj na svojem predmetnem področju in z dodatnim izpopolnjevanjem za delo z učenci s posebnimi potrebami. Kadar šola po temeljnih načelih pomoči učencem z učnimi težavami s starši razvije partnerski odnos, tedaj so starši seznanjeni s potekom, ga soustvarjajo in sodelujejo tudi pri samem vrednotenju učinkovitosti pomoči, potem šoli zaupajo, da je bilo v okviru možnosti za njihovega otroka postorjeno vse, in se lažje tudi sami odločijo za usmerjanje v ustreznější program z več prilagoditev in več pomoči.

Za zgoraj prikazani pet stopenjski model pomoči učencem z učnimi težavami v osnovni šoli je zelo pomembno, da je **na vsaki stopnji pomoči opravljena evalvacija učenčevega napredka in učinkovitosti učne pomoči strokovnega delavca** (sklepna evalvacijska ocena, ki vključuje tudi mnenje glede nadaljevanja pomoči na naslednji stopnji). Vsak izvirni delovni projekt pomoči pa ima tudi svoj konec, lahko se konča na kateri koli stopnji pomoči. Formalno se konča s **sklepnim evalvacijskim poročilom**, neformalno pa s proslavljanjem.

V okviru postopka usmerjanja je šola v skladu s *Pravilnikom o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami* (2003, 4. člen) dolžna pripraviti »Poročilo o otroku«², v katerem natančno navede in opiše: opažanja o otroku (močna in šibka področja, posebnosti, socialno vključenost v skupino); dosednji načrt dela z otrokom, pripravljen na podlagi ugotovljenih težav; opis dosedanje pomoči, ki je bila izvedena na šoli (delo razrednika, svetovalne službe, drugih učiteljev in drugih strokovnih delavcev); napredek otroka glede na začetno stanje; opis sodelovanja s starši pri odpravljanju težav otroka; predlog šole o potrebni pomoči otroka in podatke o poteku šolanja in učnem uspehu. Skrbno načrtovanje (individualni načrt oziroma načrti pomoči), dokumentiranje (kronika ali dnevnik) in evalviranje (sklepna evalvacijska ocena posamezne stopnje pomoči in sklepno evalvacijsko poročilo izvirnega projekta pomoči) dela z učencem v skladu s konceptom izvirnega delovnega projekta pomoči pomeni, da šola v odnosu do učenca z učnimi težavami ravna z največjo možno strokovno odgovornostjo. Z največjo možno strokovno odgovornostjo tedaj tudi predlaga učenca za usmerjanje v ustreznější program izobraževanja.

² Obrazec je predpisan s *Pravilnikom o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami* (Ur.l.RS, št.54/2003), najnovejša različica s *Pravilnikom 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 oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami* (Ur.l. RS, št.23/2007).

IV. PODSKUPINE UČNIH TEŽAV

1 Lažje in zmerne specifične učne težave ter jezikovne težave

Specifične učne težave vključujejo zelo raznoliko skupino težav, ki se kažejo z zastankom v zgodnjem razvoju in/ali v izrazitih težavah na katerem koli od naslednjih področij: pozornost, pomnjenje, mišljenje, koordinacija, komunikacija, branje, pisanje, pravopis, računanje, socialna kompetentnost in čustveno dozorevanje. Primanjkljaji vplivajo na posameznikovo sposobnost interpretiranja zaznanih informacij in/ali povezovanja informacij ter tako ovirajo učenje osnovnih šolskih veščin (branja, pisanja, pravopisa, računanja). Motnje učenja, ki sodijo v to skupino, so **notranje, nevrofiziološke narave** in niso primarno posledica vidnih, slušnih ali motoričnih okvar, motenj v duševnem razvoju, čustvenih motenj ali neustreznih okoljskih dejavnikov, čeprav se lahko pojavljajo skupaj z njimi.

Specifične učne težave lahko delimo v dve glavni skupini, ki vključujeta:

- **specifične primanjkljaje na ravni slušno-vizualnih procesov**, ki povzročajo motnje branja (*disleksija*), pravopisne težave (*disortografija*) in druge učne težave, povezane s področjem jezika (npr. nekatere oblike specifičnih motenj pri aritmetiki itd.);
- **specifične primanjkljaje na ravni vizualno-motoričnih procesov**, ki povzročajo težave pri pisanju (*disgrafija*), matematiki (*spacialna diskalkulija*), načrtovanju in izvajanju praktičnih dejavnosti (*dispraksija*) in tudi na področju socialnih veščin.

Ker so tudi splošne učne težave zelo raznovrstne, je za ugotavljanje specifičnih učnih težav treba opraviti ustrezne diferencialno-diagnostične postopke ob upoštevanju:

- **kriterijev za prepoznavanje specifičnih učnih težav** (str. 9) in
- **razlikovanja nižje in višje stopnje težavnosti specifičnih učnih težav**, imenovane tudi »primanjkljaji na posameznih področjih učenja« (str.10–11).

V teoriji in praksi se poleg izraza »specifične učne težave« za označevanje opisane skupine težav uporablja tudi izraz »specifične razvojne motnje šolskih veščin« (ICD10 pod oznako F81) oziroma »motnje učenja« (DSM IV pod oznakami 315, 315.1, 315.2, 315.9).

Med specifične učne težave sodijo: specifične bralno-napisovalne težave, specifične težave pri matematiki, dispraksija in specifične težave pri učenju zaradi primanjkljajev na področju jezika.

1.1 Specifične bralno-napisovalne težave

Slabše branje ali pisanje je lahko posledica splošnih ali specifičnih učnih težav. Na razvoj veščin branja precej vplivajo tudi okolje, način poučevanja in posameznikova pripravljenost, volja, prizadevanje za obvladovanje veščin branja in pisanja, ne le notranji (nevrofiziološki) dejavniki. V številnih primerih so bralci s težavami le spodnji del normalnega kontinuuma. Pri organizaciji pomoči je treba upoštevati nekatere sodobne ugotovitve o tem, da **večino težav pri branju predstavljajo težave v zvezi s prepoznavanjem besed in predelovanjem glasov**. Marsikatera priporočila za poučevanje in pomoč, ki veljajo za učence z lažjimi do zmernimi specifičnimi učnimi težavami, bodo učinkovita tudi pri drugih učencih s težavami pri branju.

Značilnosti in prepoznavanje

Specifične bralno-napisovalne težave spadajo med najpogostejše in najbolj raziskane specifične motnje učenja. V domači in tuji literaturi se uporabljajo v povezavi z nevrofiziološko pogojenimi motnjami branja in pisanja različni alternativni izrazi: *disleksija* ali *legastenija* (bralne težave), *disgrafija* (težave pri pisanju), *disortografija* (pravopisne težave), *specifične motnje šolskih veščin* itd. Za označevanje učencev s težjo obliko specifičnih učnih težav, ki potrebujejo večje prilagoditve in dodatno strokovno pomoč, se pri nas po najnovejši šolski zakonodaji uporablja izraz *učenci s primanjkljaji na področju učenja branja in pisanja*.

Največ dolgotrajnih težav povzroča disleksija, ki je tudi najpogostejša. Disleksija je notranje (nevrofiziološko) pogojena motnja, ki jo spremljajo motnje ali posebnosti v nekaterih procesih spoznavanja (kognitivni primanjkljaji). Pri posamezniku z disleksijo so moteni procesi predelovanja jezikovnih informacij, kar povzroča težave pri prepoznavanju posameznih glasov (fonemov) in težave s sintetiziranjem, analiziranjem ter odstranjevanjem glasov in drugih enot govornega toka. Osebe z disleksijo tako ne razvijejo zmožnosti samodejnega prepoznavanja posameznih besed oziroma le-to poteka nepopolno ali z velikimi težavami. Hitro in natančno prepoznavanje glasov pa je pogoj za razumevanje prebranega. **Učenec mora biti zaradi pomanjkljive avtomatizacije zavestno pozoren tudi na samo tehniko branja in pisanja, kar ga dodatno obremenjuje, še posebej v stresnih okoliščinah in ob utrujenosti.**

Le malo ljudi z disleksijo ima vse značilne znake motnje. Med nekatere najpomembnejše spadajo:

- težave pri zavedanju glasov v besedah, vrstnega reda glasov, rim ali zaporedja zlogov;
- težave pri prepoznavanju besed, predvsem posameznih besed;
- težave pri priklicu črk in pravilnem zapisovanju (pravopisu);
- težave z vrstnim redom glasov, črk, števk ali besed pri branju ali pisanju;
- težave z bralnim razumevanjem;
- težave pri izražanju misli v pisni obliki;
- zaostanek v razvoju govora in jezika;
- težave pri izražanju misli v ustni obliki;
- težave pri orientaciji v prostoru in času (zmeda v uporabi pojmov, kot so desno, levo, spodaj, zgoraj, zgodaj, pozno, meseci, dnevi itd.);
- težave na področju stranskosti;
- težave pri pisanju (oblika in hitrost pisanja);
- težave pri matematiki, ki so pogosto povezane z rabo pravilnega zaporedja korakov (stopenj), smeri (orientacije) ali matematičnega jezika;
- podobne težave pri sorodnikih.

Zgoraj opisane značilne težave so notranje pogojene in so posledica kognitivnih motenj (primanjkljajev), zato se pojavljajo kljub ustreznim umskim sposobnostim in motiviranosti učenca, kljub ustreznemu poučevanju in ustreznih spodbudah okolja.

Otrok se zaradi značilnih bioloških posebnosti, ki ovirajo predelovanje jezikovne informacije v vidni obliki, uči na drugačen način. Najpogosteje se pri učencih z bralno-napisovalnimi motnjami izpostavljajo naslednje motnje v procesih spoznavanja, ki ovirajo učinkovito branje in pisanje:

- težave v kratkotrajnem ali delovnem pomnjenju (težave pri ohranjanju zaporedij informacij v kratkotrajnem spominu), ki ovirajo pomnjenje pravilnega zaporedja glasov, črk ali besed, pa tudi razumevanje in pomnjenje prebranega in upoštevanje navodil;
- težave v poimenovanju (barv, simbolov, predmetov) in težave pri manipuliranju nekaterih abstraktnih pojmov (levo/desno, enot merjenja, kemičnih formul ipd.), ki ovirajo izkazovanje znanja in hitro, tekoče izvajanje veščin branja in pisanja, saj učenec ne more takoj prebrati, povedati ali napisati točnega izraza (dejstva, podatka);
- primanjkljaji v zaznavanju časa in počasen tempo odzivanja otežujejo izkazovanje znanja v danih časovnih okvirih in ovirajo učinkovitost šolskega dela tudi ob velikem dodatnem trudu.

Prevladovanje razmišljanja v slikah pomeni oviro v okoliščinah, ko je treba to razmišljanje verbalno posredovati, saj je potrebno dodatno prevajanje notranjih slik v besede. Učenec z disleksijo skuša bolj ali manj uspešno ubesediti svoje notranje slike in ob težavah z ohranjanjem pravilnega zaporedja v delovnem spominu je ob enakem znanju v mnogo slabšem položaju kot učenec, ki razmišlja verbalno in mu dobro mehanično pomnjenje dovoljuje neposredno posredovanje dolgih besednih verig.

Težave učencev z disleksijo se kažejo tako pri branju, pisanju kot tudi v matematiki in pri drugih dejavnosti, ki zahtevajo prevajanje in ravnanje s simboli (npr. pri glasbenem zapisu).

Priporočila za poučevanje in pomoč

Pri načrtovanju pomoči je najučinkoviteje **kombiniranje različnih pristopov** glede na izstopajoče značilnosti in potrebe posameznika. Za uspešen dolgotrajen izid pa je posebno pomembno, da učenca za branje najprej spodbudimo in opogumimo, tako da se preusmeri od ukvarjanja z negativnimi čustvi ob branju in od izogibanja branja k sprejemanju in spoprijemanju težav pri branju ter iskanju načinov boljšega obvladovanja le-tega. V procesu poučevanja in pomoči je zato pomembno upoštevati naslednja priporočila:

- **Uporabljata naj se veččutno (multisenzorno) poučevanje in učenje.** Med treniranjem in razvijanjem šibkih poti se za podporo uporabljajo močni prenosniki sprejemanja ali posredovanja informacij. Gradivo, posredovano s pomočjo več čutov, se tudi bolje ohrani v spominu, kar je še posebej pomembno glede na težave v delovnem pomnjenju pri učencih z disleksijo.
- **Poučevanje in učenje naj bosta dobro strukturirana.** Poučevanje in učenje naj bosta skrbno organizirana in naj potekata po korakih. Razdelitev na sestavine in pravilno zaporedje poučevanja posameznih sestavin veščin branja in pisanja je za učence s težavami predelovanja in pomnjenja vrstnega reda ter počasne avtomatizacije odločilnega pomena.
- **Poučevanje in učenje naj potekata temeljito.** Težave pri avtomatizaciji terjajo mnogo več časa za vaje in urjenje ter več različnih oblik vaj in urjenja. Za dobro utrjevanje je treba nameniti dovolj časa.
- **Uporabljajmo metode aktivnega učenja in upoštevajmo učenčeve interese.**
- **Spodbujajmo učenčevo samospoštovanje in pozitivno doživljanje sebe kot bralca.** Učencu je treba pomagati, da obvlada občutke tesnobe in nemoči, ki vodijo v izogibanje situacijam, povezanim z branjem in pisanjem. V situacijah nizkega samospoštovanja se prizadevanja usmerjajo predvsem v ohranjevanje samospoštovanja in notranjega ravnovesja.
- **Spodbujajmo in razvijajmo učenčevo usmerjenost v spoprijemanje s težavami in njihovo reševanje, v napredovanje.** Energijo je treba preusmeriti v obvladovanje težav in razvijanje strategij za postopno doseganje ciljev in napredovanje.
- **Uporabljajmo učenčeva močna področja.** Učenci s specifičnimi bralno-napisovalnimi težavami so zelo raznovrstna skupina otrok, ki se razlikujejo po stopnji in naravi oviranosti pa tudi v zmožnostih na različnih drugih področjih in osebnostnih lastnostih. Nekateri učenci z disleksijo imajo zelo dobre zmožnosti vizualnega mišljenja (razmišljanja v slikah) in vidno-prostorskega predstavljanja. Omenjena močna področja omogočajo dobro uspešnost in pomenijo prednost na številnih poklicnih področjih (arhitektura, kulinarika, računalništvo, mehanika ipd.).
- **Skupaj z učencem in njegovimi starši odkrivajmo in razvijajmo različne oblike kompenzacije.** V šolskih razmerah običajno poteka pomoč s kompenzacijo težav z različnimi oblikami individualne učne pomoči (tutorstva) in s prilagoditvami

poučevanja, kot so npr. podaljšanje časa ali zmanjšanje določenih obremenitev. Kompenzacija otroku in mladostniku s specifičnimi motnjami branja omogoča, da z zunanjo pomočjo napreduje, vendar pa so njegove možnosti samostojnega doseganja uspeha omejene.

- **Spodbujanje, razvijanje, urjenje šibkih področij, korekcija primanjkljajev.** Z razvijanjem in urjenjem učenčevih šibkih področij, odpravljanjem primanjkljajev zmanjšamo njegovo notranjo oviranost in mu tako pomagamo, da je pri delu bolj neodvisen, da se do šolskih uspehov dokoplje čim bolj samostojno. Kompenzacija omogoča učencu šolsko uspešnost in napredovanje v znanju, dokler ne razvije potrebnih veščin branja in pisanja. Spodbujanje in odpravljanje šibkih področij pa omogoča dolgoročno samostojnost pri učenju.
- **Razvijanje določenih veščin, spoznanj in prepričanj, ki učenca vodijo k uspešnemu premagovanju težav.** Te veščine, spoznanja in prepričanja so: vztrajnost, iznajdljivost, poznavanje svojih šibkih področij, poznavanje svojih močnih področij, zmožnost za timsko sodelovanje ter izurjenost v uporabi različnih tehnologij in oblik podpore.

Kognitivne primanjkljaje, značilne za specifične bralno-napisovalne motnje, imajo otroci že od rojstva, vendar pa posameznika v različnih obdobjih različno ovirajo. Čeprav ljudje z disleksijo z različnimi kompenzacijskimi tehnikami in aktiviranjem drugih področij usvojijo veščine pismenosti do stopnje, ki jim ob ustreznih prilagoditvah omogoča šolsko delo, nekatere šibkosti ostajajo tudi v odrasli dobi.

1.2 Specifične učne težave pri matematiki

Za nizke matematične dosežke so krive splošne ali specifične učne težave. Najpogostejše ovire, s katerimi so povezane učne težave v matematiki, so:

- **spominske težave in slabše razvite strategije** (pri učencu lahko ovirajo razvoj pojmov matematičnih operacij, predstavitev pojmov in priklic matematičnih dejstev, razvoj pojma in učenje algoritmov ter formul, lahko pa vplivajo na težave pri reševanju besednih problemov);
- **jezikovne in komunikacijske težave** (učenca ovirajo pri pisanju in branju matematičnih besedil in pri pogovorih o matematičnih idejah ter strategijah reševanja matematičnih problemov);
- **primanjkljaji, povezani s procesi in strategijami reševanja besednih problemov** (vplivajo na samo pojmovanje besednih problemov in prevedbo informacij besednega problema v matematični jezik);
- **nizka motivacija, slaba samopodoba in zgodovina učne neuspešnosti** (vpliva na učenčev odnos do matematike, na znižano stopnjo njegove angažiranosti pri učenju matematike, na znižano raven njegovih prizadevanj v zvezi z matematičnimi dosežki ipd.).

Značilnosti in prepoznavanje

Specifične učne težave pri matematiki imajo učenci s primanjkljaji aritmetičnih sposobnosti in spretnosti, ki niso posledica motenj v duševnem razvoju ali z neustreznim poučevanjem. **Ti specifični primanjkljaji se nanašajo na obvladovanje osnovnih aritmetičnih sposobnosti in spretnosti (seštevanje, odštevanje, množenje, deljenje), manj pa na bolj abstraktne sposobnosti in spretnosti iz algebre, trigonometrije in geometrije.**

Specifične učne težave pri matematiki, ki se razprostirajo na kontinuumu od lažjih, zmernih do težkih, lahko razdelimo v dve skupini, **diskalkulija** in **specifične aritmetične učne težave**.

DISKALKULIJA

Učenci z diskalkulijo imajo praviloma zmerne in težje učne težave pri matematiki. Diskalkulija je lahko:

- *pridobljena*, to je posledica **določene oblike možganske okvare**. Otroci in odrasli s to vrsto diskalkulije imajo težave z dojemanjem števil in aritmetičnih operacij.
- ali *razvojna*, ki pa je **povezana s slabšim konceptualnim, proceduralnim in deklarativnim matematičnim znanjem**.

SPECIFIČNE ARITMETIŽNE UČNE TEŽAVE

Specifične aritmetične učne težave se razporejajo na celotnem kontinuumu od lažjih do težjih. Glede na povezanost s kognitivnimi in nevrološkimi primanjkljaji jih delimo na naslednje tri podskupine:

- *I. specifične aritmetične težave*, ki so **povezane s slabšim semantičnim spominom**: učenci imajo težave s priklicem aritmetičnih dejstev iz dolgotrajnega spomina (npr. poštevanke, seštevanja in odštevanja z enomestnimi števili);
- *II. specifične aritmetične težave*, ki so **povezane z aritmetičnimi proceduralnimi težavami**: učenci s tovrstnimi specifičnimi težavami uporabljajo manj razvite ali nepopolne aritmetične postopke (npr. težave s sposojanjem in prenašanjem desetec pri pisnem odštevanju);
- *III. specifične aritmetične težave*, ki so **povezane z vizualno-prostorskimi težavami**: učenci s tovrstnimi specifičnimi aritmetičnimi težavami neustrezno uporabljajo vizualno-prostorske spretnosti za predstavljanje in razlago aritmetičnih informacij.

Priporočila za poučevanje in pomoč

Ker se učne težave in posebne vzgojno-izobraževalne potrebe otrok s specifičnimi učnimi težavami pri matematiki razprostirajo na kontinuumu, se na kontinuumu razprostirajo tudi oblike pomoči: od manjših do večjih prilagoditev, ki jih ti učenci potrebujejo zato, da bi kljub težavam optimalno razvili svoje zmožnosti. Do največjih prilagoditev, ki jih omogoča izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, so upravičeni učenci z najtežjimi oblikami specifičnih

učnih težav pri matematiki. V njihovem primeru morajo biti prilagoditve jasno zapisane v učenčevem individualiziranem programu, ki ga terja odločba o usmeritvi. Vendar pa so do ustreznih (manjših in manj specialnih) prilagoditev upravičeni tudi učenci z nižjo stopnjo specifičnih težav pri matematiki (v okviru prilagajanja oblik in metod dela pri pouku, dopolnilnem pouku ter drugih oblikah individualne in skupinske pomoči). Tudi zanje morajo biti prilagoditve jasno opredeljene, in sicer v individualnem načrtu pomoči, ki je pomemben del individualnega projekta pomoči.

Učenci s specifičnimi učnimi težavami pri matematiki v procesu poučevanja in učenja potrebujejo:

- razumevanje in pripravljenost odraslega (in vrstnikov), da se jim pomaga;
- jasno opredeljene oblike pomoči (katerih prilagoditev bodo deležni, katere pripomočke smejo uporabljati, kdo jim bo pomagal itd.);
- preverjanje razumevanja predznanj, ki so pogoj za uspešno nadaljnje učenje;
- učenje po korakih;
- preverjanje točnosti sprejema informacij (slušnih ali vidnih);
- življenjske in konkretno ponazorjene probleme;
- konstrukcijo znanja z organizacijo ustreznih dejavnosti;
- sodelovalno učenje;
- razvoj pojmovnega znanja (različna stopnja ponazoritev pojmov, raba pojmov v zvezi z življenjskimi vprašanji, prilagoditve jezikovnih zahtev);
- razdelitev zapletenih nalog na dele in učenje strategij reševanja le-teh;
- pomoč pri priklicu dejstev in postopkov;
- veččutno učenje dejstev (npr. plakati, posnetki na avdiotraku, gibalne dejavnosti itd.);
- učenje postopkov z oporami (npr. z nizom kartic, plakatov, kartončkov, verbalizacija korakov postopka itd.);
- uporabo žepnega računalja pri preverjanju zahtevnejših matematičnih vsebin; pri preverjanju enostavnih aritmetičnih dejstev in postopkov pa samo tisti učenci, ki jim jih kljub intenzivni in dolgotrajni (večletni) učni pomoči ni uspelo avtomatizirati;
- učenje strategij rabe pripomočkov (npr. razporejanje, koraki itd.);
- upoštevanje njihovih jezikovnih sposobnosti; ker je matematični jezik zelo abstrakten in zapleten, potrebujejo ponazoritve na različnih ravneh abstraktnosti, različne načine razlag, tudi npr. razlage vrstnikov ipd.;
- učenje matematičnih izrazov (s pomočjo slovarjev, plakatov, raznimi ponazoritvami ipd.) in preverjanje razumevanja le-teh;
- učenje strategij reševanja matematičnih besednih in nebesednih problemov (učenje veščin, ki so pogoj za reševanje problemov, trening reševanja besednih problemov, primerjanje in izmenjava strategij, plakati, verbalizacija);
- pomoč in prilagoditev nalog gibalno manj spretnim učencem (npr. pomoč pri geometriji, omogočiti jim je treba več prostora pri nalogah na učnih listih, ti učenci naj ne pišejo na brezčrtne liste, za poučevanje in učenje teh učencev je treba uporabiti večje didaktične pripomočke itn.);
- učenci z bralnimi težavami potrebujejo pomoč pri branju navodil in besednih problemov;

- pomoč učencem, ki so slabše organizirani (učenje organizacije zapiskov, strategij izbiranja nalog, ki jih obvladajo, opore za učenje korakov v postopku itd.);
- organizacija vrstniške pomoči (spodbujanje vrstnikov za izvajanje pomoči);
- partnerski odnos s starši;
- starši potrebujejo konkretna in razumljiva navodila ter nasvete, v čem, kako in koliko časa naj pomagajo svojim otrokom pri učenju matematike;
- spodbujanje, razvijanje učenčevih močnih področij in pozitivne samopodobe itn.

1.3 Dispraksija

Značilnosti in prepoznavanje

Dispraksija je **specifična** učna težava. Otroci z dispraksijo so zelo heterogena skupina otrok, ki imajo povprečne ali nadpovprečne intelektualne sposobnosti. Oni **nimajo splošnega razvojnega zaostanka, zato ne dosegajo nižjih dosežkov na vseh področjih, ampak le na nekaterih: najpogosteje na področju telesne vzgoje, tehničnega pouka, likovne vzgoje, pisanja idr.** Čeprav se ti otroci naučijo hoditi, teči, govoriti itn. v mejah »normalnega« razvoja, jim posamezne gibalne dejavnosti povzročajo težave, zato je zanje značilno, da v zvezi z njimi časovno zaostajajo za vrstniki in da je kakovost njihove izvedbe pri njih slabša. **Dispraksijo najpogosteje opisujemo z okvaro ali nezrelo organizacijo gibanja, lahko pa so primanjkljaji tudi v zaznavanju ter miselnem in jezikovnem delovanju.** Vzrok dispraksije je pogosto neznan, ker učenec **nima očitnih nevroloških okvar**, kot je npr. cerebralna paraliza. V populaciji šolajočih otrok in mladostnikov najdemo od osem do deset odstotkov tistih, ki imajo lažjo stopnjo dispraksije, dva odstotka pa jih ima hujšo stopnjo dispraksije. **Štirikrat več je dečkov kot deklic z dispraksijo, pri deklicah pa je pogostejša hujš oblika. Polovica otrok z dispraksijo ima tudi legastenijo.**

Otroci in mladostniki z dispraksijo se na zunaj ne razlikujejo od vrstnikov, njihovi primanjkljaji so praviloma prikriti. In prav zato je pomembno, da se odrasli težave dispraksije naučijo prepoznati, da bi otroke lahko ustrezno podprli in jim pomagali. Prav zato ker odrasli (starši, učitelji in tudi drugi strokovnjaki) ne poznajo in ne prepoznavajo težav dispraksije imajo ti otroci in mladostniki številne težave v šoli in v zasebnem življenju, slabo samopodobo in pogosto težave pri socialnem vključevanju. Učenci, ki niso gibalno ovirani, in imajo ob normalnih intelektualnih sposobnostih težave pri učenju posameznih veščin, kot so npr. hranjenje z žlico, odpenjanje gumbov, razločni govor, vožnja s kolesom, pisanje (rokopis) ipd., so med šolanjem pogosto prepoznani kot učenci z *razvojno* dispraksijo.

Značilnosti učencev z dispraksijo, kot jih najpogosteje navajajo učitelji, so: ne zna držati pisala; njegove šolske potrebščine so zelo neurejene; vedno izgublja pisala, šestila, copate itd.; nikoli ne najde mesta v besedilu, ko je na vrsti za branje; je neroden; pri jedi ima še vedno težave z rabo jedilnega pribora; težave ima pri delu s škar-

jami; risbe so take, kot bi jih narisali mlajši otroci; ima težave z orientacijo; najraje bi se kar skrtil, ko mu sošolec vrže žogo; je razredni »klovn«; pogosto ima napačno obute čevlje, srajca mu visi izza hlač, oblečen je v narobe obrnjen pulover, pozabi obuti čevlje, ko se odpravlja domov ipd.; vedno se zadnji napravi, ko se gre ven; pri risanju ima več barve na sebi kot na svoji risbi; pogosto je tak učenec zelo dober pri matematiki, računalništvu, večkratni dobitnik Vegovih priznanj in drugih priznanj s področja naravoslovja (»Ko pa dela z računalnikom, takrat šele vidim, kaj v resnici zmore.«). Učenci pa o sebi takole značilno pripovedujejo: mama mi je pozabila pripraviti telovadno opremo; nihče se noče igrati z mano; nikoli mi ne uspe vsega prepisati s table; ne maram telovadbe; bojim se žoge; zamudil sem, ker sem se izgubil; nisem ga udaril, bila je nesreča, kar zaletel sem se v sošolca; večkrat nimam domače naloge ipd.

Primanjkljaji, ki so značilni za dispraksijo, najbolj ovirajo učenčevo iniciativnost ter zmožnost organizacije in izvedbe gibalnih dejavnosti. Učenec z dispraksijo ima težave pri predelavi senzornih informacij ter pri načrtovanju, učenju in izvajanju zelenih gibalnih veščin. Najznačilnejše težave učencev z dispraksijo so:

- **Težave na področju grobe in fine motorike.** Otrok ima težave pri učenju veščin s področja grobe in/ali fine motorike ter s pomnjenjem, posploševanjem in izvajanjem gibalnih dejavnosti. Grobomotorični nadzor je povezan z gibanjem telesa, finomotorični pa z gibanjem rok, prstov, govornih organov, gibanjem oči itd. Pri dispraksiji je zelo pomembna koordinacija. Ker imajo nekateri otroci in mladostniki slabšo koordinacijo mišic celega telesa, imajo lahko težave že z izvajanjem nekaterih osnovnih gibalnih dejavnosti, kot so tek, skakanje, plezanje itd. Pogosto padajo. Težko se naučijo voziti kolo, drsati, smučati, plesati itd. Imajo težave pri plezanju po vrvi, vajah na orodju, igrah z žogo ipd. Velike težave imajo namreč z lovljenjem žoge, ker je za to gibalno nalogo poleg koordinacije mišic celega telesa potrebna še dobra koordinacija oko-roka-oko. Težko tudi sledijo pravilom iger z žogo. Pri težavah dispraksije je namreč pomanjkljiv nadzor nad izvajanjem določenih gibov, slabše je zavedanje položaja telesa v prostoru, kar pogojuje spore z otroki in odraslimi, saj se otroci zaletavajo v ljudi in predmete zato, ker ne presodijo dobro položaja in razdalje. Zaradi slabše razvite vidnoprstorske orientacije se hitro izgubijo (npr. v razmerah kabinetnega pouka ali pa na poti do telovadnice ipd.). Težko se prilagodijo spremembam, npr. zamenjavi sedeža, prehodu z ene dejavnosti na drugo itd. Zaradi neuspešnosti pri športu in siceršnjih motoričnih težav predvsem mladostniki doživljajo velike stiske, težje najdejo prijatelje (npr. niso zaželeni v ekipi pri igrah z žogo) in imajo zelo slabo samopodobo. Za izvajanje različnih finomotoričnih dejavnosti, kot so npr. pisanje, risanje, striženje, zavijanje vijaka ipd. je potrebna dobra koordinacija mišic rok. Težave imajo tudi z izvajanjem dejavnosti, ki terjajo koordinacijo obeh rok (npr. odpiranje škatle, raba noža in vilic pri jedi ipd.). Te težave se še povečajo, če morajo biti dejavnosti izvedene hitro. Pri nekaterih avtomatizacija določenih gibov namreč nikoli popolnoma ne uspe (npr. nekaterim nikoli ne uspe avtomatizirati pisanja), zato so pri dejavnostih in nalogah, ki vključujejo te »kritične« gibe (npr. pri nareku) vedno počasnejši in opravijo jih z več napakami kot njihovi vrstniki brez težav dispraksije. Namreč ti učenci pri neavtomatiziranih gibih potrebujejo določen miselni nadzor, kar terja dodatni napor in čas.

- **Težave artikuliranja.** V zgodnjem otroštvu se lahko pojavijo tudi težave artikuliranja, ki se pozneje kažejo kot jezikovne, predvsem pri pisnem izražanju. Za dobro tvorbo govora je namreč potrebna uspešna koordinacija mišic govornega aparata. Učenci z govorno dispraksijo povsem dobro razumejo vsebino govora, imajo pa težave z nadzorom govornega aparata, zato ne morejo razločno artikulirati glasov, kar vpliva na njihovo razumljivost, razumljivost njihovega govora. In ker so slabo razumljivi, to vpliva na njihove stike z vrstniki, pogosto se raje igrajo sami, in navsezadnje tudi na njihovo samopodobo.
- **Težave na področju zaznavanja.** Težave v zaznavanju se kažejo v slabšem razumevanju pomena sporočil in v slabši uporabi teh sporočil v ustrezni akciji (npr. ne razume nebesednih znakov in zato ne izbere pravega načina odziva, kar pogojuje številne spore z odraslimi in vrstniki).
- **Težave pri načrtovanju in organizaciji misli.** Kljub povprečnim ali nadpovprečnim intelektualnim sposobnostim, imajo ti otroci praviloma težave pri načrtovanju in organizaciji misli.

Priporočila za poučevanje in pomoč

Učne težave in posebne vzgojno-izobraževalne potrebe otrok z dispraksijo se razprostirajo na kontinuumu, zato so tudi oblike pomoči razporejene na kontinuumu od večjih do manjših prilagoditev, ki so potrebne, da učenci kljub težavam lahko razvijejo svoje zmožnosti. Pri premagovanju in odpravljanju težav dispraksije učenci potrebujejo predvsem **dovolj časa, vaj in spodbud, da bi uspešno razvili pomanjkljive gibalne spretnosti** (npr.: pravilno držo telesa, poskoke, hojo na petah in prstih, most, t. i. križne gibe, prstne vaje ipd.). Mnoge alternativne pedagogike (npr. walfdorska, Montessorijeva) posvečajo veliko pozornost prav razvoju grobe in fine motorike, za kar so razvili nešteto zanimivih vaj in učnih pripomočkov.

Pri poučevanju in izvajanju pomoči učencem z dispraksijo je zelo pomembno:

- razumevanje in podpora učiteljev;
- veččutno učenje;
- strukturirano okolje (znana in jasna pravila, napovedane spremembe, trening za izvajanja rutin);
- več časa za izvajanje vseh gibalnih dejavnosti ali prilagojene gibalne naloge;
- razdelitev zapletenih gibalnih nalog na posamezne dele oziroma korake ter učenje korak za korakom ob obvezni razlagi postopka;
- omogočanje izbire med dejavnostmi, ko učenec z izbrano alternativno dejavnostjo ustrezno vsebinsko nadomešča posamezno gibalno dejavnost (npr. opisuje izvedbo postopka, ki ga izvaja sošolec);
- izvajanje ustreznih prilagoditev, še posebej pri vzgojnih predmetih, npr. pri telesni, tehnični, likovni vzgoji, ki vključujejo več dejavnosti in nalog, pri katerih so ti učenci manj spretni (počasnejši in z več napakami) in zato pogosteje deležni posmeha sošolcev;
- prilagajanje nalog pri preverjanju znanja glede na tip naloge (več nalog izbirnega tipa in nalog dopolnjevanja ter manj nalog esejskega tipa), glede na obliko zapisa

- naloge (več prostora za posamezno nalogo, pomembno je črtovje, manj zahtevnih gibalnih zadolžitev), in glede na čas (več časa ali krajši preizkusi);
- pomoč pri organizaciji zapiskov (učenje strategij pisanja ključnih besed, miselni vzorec npr. je zanje lahko zelo zahtevna naloga);
 - učiteljevo zapisovanje na tabli z večjimi črkami in barvnimi oporami (zapisi različnih točk z različnimi barvami, podčrtavanje ipd.);
 - omogočanje fotokopiranja pomembnih zapisov s prosojnic, table ipd;
 - omogočanje nastavkov pri pisanju, da se izboljša drža pisala;
 - dajanje, omogočanje opor pri učenju pisanja črk in števk;
 - pisanje v širše črtovje;
 - organiziranje pomoči vrstnikov (vrstnik npr. preveri, ali ima učenec vse zapisano, mu posodi zapiske ipd.);
 - spodbujanje, razvijanje učenčevih močnih področij in pozitivne samopodobe.

1.4 Specifični primanjkljaji na področju jezika

Značilnosti in prepoznavanje

Za specifično jezikovno motnjo so značilne težave z jezikom, ki niso posledica znanih nevroloških, senzornih, kognitivnih ali čustvenih primanjkljajev. Je razvojna motnja različnih profilov in stopenj, ki prizadene od 3 do 5 odstotkov otrok, večji del (skoraj tri četrtine) ima težave še pri osemnajstih ali dvajsetih letih. Specifični jezikovni motnji ali specifičnim primanjkljajem na področju jezika pravimo tudi »govorno-jezikovna motnja« (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2000) ter »razvojna disfazija in specifični zaostanek v jezikovnem razvoju« (logopedska stroka). Povzročajo jo primanjkljaji pri procesiranju znotraj sistema jezika kot tudi primanjkljaji na področju specifičnih kognitivnih procesov, na katerih sloni posameznikovo jezikovno delovanje. **Specifična jezikovna motnja najbolj prizadene skladnjo. V širšem pomenu sta ovirana procesiranje jezikovnih sporočil in raba jezika pri učenju.**

Skupina učencev s specifično jezikovno motnjo je izjemno heterogena. Primanjkljaji se lahko kažejo pri posameznih učencih v različnih oblikah **glede na ovirano področje jezika (glasoslovje, oblikoslovje in pomenoslovje, skladnja) in komunikacijski vidik jezika (v izražanju ali razumevanju jezika)**. Kaže se tudi v različnih stopnjah težavnosti: od lažjih, preko zmernih, težjih do težkih. Heterogenost skupine otrok s specifično jezikovno motnjo še dodatno povečuje dejavnik starosti, ki vpliva na raznolikost oblike kot tudi stopnje težavnosti motnje. Pomembno je zato, da smo pri odkrivanju učencev s specifično jezikovno motnjo ali specifičnimi jezikovnimi primanjkljaji pozorni na vse tri osnovne ravni jezika: vsebino, obliko in uporabo. **Vsebina jezika** se nanaša na semantiko jezika (izražanje in razumevanje pomena). Pomembno je ugotoviti, ali učenec uspešno razume in sporoča pomen, ali je zaporedje misli logično in predstavljeno z uporabo primerne besednjaka,

ali razume odnos med predmeti in dogodki, kako razume in izraža znanje o svetu okoli sebe. Težave na ravni vsebine jezika se razodevajo kot občutljive motnje v razumevanju jezika, praviloma so skrite in redkokdaj so zelo izrazite. **Oblika jezika** se nanaša na glasove govora, besede, besedne zveze in povedi, ki določajo in predstavljajo zgradbo jezika (skladnja ali sintaksa). Težave z obliko jezika se razodevajo v pomanjkljivi in napačni rabi slovničnih pravil jezika (napačna uporaba obrazil za sklone, težave z dvojino in množino, napačna raba spola, pri glagolih se kažejo težave z ujemanjem z osebkom, glede na starost pa uporabljajo manj zapletene slovnične kategorije). **Uporaba jezika** se nanaša na način, kako se jezik uporablja v komunikaciji (socialni jezik) in pri učenju kot orodje za nabiranje in izražanje znanja (šolski jezik).

Težave z razumevanjem vprašanj, sklepanjem na podlagi več dejstev in sledenjem navodilom so znaki primanjkljaja v razumevanju jezika. Receptivni jezik vključuje dejanje predelovanja besed in stavkov ali pripovedi ter razlago pomena ali razumevanja jezikovne informacije. Primanjkljaji na ravni predelave lahko ovirajo učenca v pravilnosti zaznave informacije, primanjkljaj na ravni prevajanja informacije pa se lahko kaže v nerazumevanju tega, kar je učenec slišal ali prebral. **Učenci s specifično jezikovno motnjo kažejo predvsem šibko razumevanje časovnih in prostorskih konceptov. Imajo tudi težave z razumevanjem figurativnega jezika (metafore, posebni slogi ali besedne igre).** Starejši učenci imajo lahko težave z razumevanjem humorja, pa tudi s povezovanjem dejstev in sklepanjem. Pogosto so opisani kot **konkretni misleci**. Nekateri imajo **težave v socialnih veščinah**, ker zaradi primanjkljaja ne morejo vzpostaviti uspešnega sporazumevanja z vrstniki in učitelji.

Sprejemanje in tempo predelovanja jezikovnih informacij, predvsem hitrih in kratkih, sta pri večini otrok s specifično jezikovno motnjo počasna. Potrebujejo dalj časa za razbiranje pomena, situacijo doživljajo, kot da bi poslušali tuj jezik. Zaradi tega si želijo, da se govori počasneje ali pa da se še enkrat ponovi, da bi sporočilo razumeli.

Nekateri učenci imajo težave s priklicem besed, kar pomeni, da ne zmorejo hitro in brez težav priklicati iz spomina točno določene besede. Težave se kažejo pri pripovedovanju in nalogah esejističnega tipa. Pri učencih s to težavo so daljši premori pri pripovedovanju, pogostokrat uporabljajo gibe, da pokažejo, kaj želijo povedati ali pa namesto besede, ki je ne zmorejo priklicati, pravijo, »kako se reče« ali »tista stvar«, na vprašanja odgovarjajo z »ne vem« ali pa zgrešijo vsak odgovor, ko je popolnoma jasno, da sicer znajo.

Primanjkljaji pri izražanju se nanašajo na oblikovanje in organiziranje oziroma urejanje jezikovnega sporočila. Težave izražanja se pri otrocih izrazijo predvsem takrat, ko morajo povedati zgodbo ali pripoved, obnoviti zgodbo, opisati kakšen dogodek, izraziti navodila. Pri govorjenju zasledimo premore, govor je zatikajoč, besede se ponavljajo, slišati je nepovezano zaporedje podrobnosti, veliko je popačenih ali celo izmišljenih besed.

Glede šolske uspešnosti je značilno, da v nižjih razredih lahko kažejo omejen ali pomanjkljiv, tudi počasen napredek pri branju, pisanju, naravoslovnih in družboslovnih predmetih. **Otroci z višjimi intelektualnimi sposobnostmi lahko tovrstne učne težave v nižjih razredih kompenzirajo, v višjih pa pokažejo velike vrzeli v znanju in zaostajajo v učnem uspehu v primerjavi z vrstniki brez specifične jezikovne mo-
tnje.**

Priporočila za poučevanje in pomoč

Učne težave učencev s specifično jezikovno motnjo se razprostirajo na kontinuumu od lažjih do težjih, oblike pomoči pa so tudi razporejene na kontinuumu od večjih do manjših prilagoditev, ki so potrebne, da učenci premagajo ovire pri pridobivanju in izkazovanju znanj.

Pri poučevanju in pomoči učencem s specifično jezikovno motnjo je pomembno ponuditi **pomoč za obvladovanje šolskega pojmovnega jezika**. V ta namen je potrebno:

- razumevanje in podpora učiteljev;
- veččutno učenje, predvsem združevanje vizualnih sredstev in načinov z besednim sporočilom;
- nenehno preverjanje, ali učenci razumejo, kar se jim pripoveduje, na način, da se zahteva parafraziranje ali obnova povedanega;
- pri dajanju individualnih navodil ali razlagah učenca poklicati po imenu, se ga rahlo dotakniti;
- biti jasen, natančen in sistematičen, tako v komunikaciji kot pri podajanju znanja;
- poudarjati pomembna dejstva;
- strukturirati zahteve;
- pri manj strukturiranih zahtevah (prosti spis, obnova prebranega) učencu pomagati z opornimi točkami;
- omogočiti dodaten čas za preverjanje razumevanja;
- upočasniti tempo podajanja informacij in omogočiti premagovanje ovir pri prede-lovanju informacij;
- poenostaviti besedila tako, da abstraktno vsebino podajamo na bolj konkreten način;
- uporabiti enostavnejšo jezikovno strukturo, znano besedišče in večkratno ponavljanje, kar vse omogoča boljše razumevanje in pomnjenje;
- daljše naloge razdeliti na krajše;
- izogibati se zaprtih vprašanj in nalog esejističnega tipa, ponuditi več nalog izbirnega tipa in nalog dopolnjevanja;
- izogibati se vsemu, kar lahko učenca zmoti pri poslušanju (hrup v ozadju);
- prilagoditi kompleksnost učiteljevega jezika učenčevemu jeziku (po obliki in vsebini).

Pouk ne sme temeljiti samo na verbalnem in abstraktnem podajanju. Z metodično didaktičnega vidika je pomembno **upoštevanje veččutnega pristopa v vseh fazah**

učenja – pri posredovanju snovi, pri utrjevanju kot tudi pri preverjanju znanja. Samo tak pristop učencem s specifično jezikovno motnjo omogoča premagovanje ovir pri sprejemanju in predelovanju besednih informacij. Prav zato je pri delu s temi učenci nujna uporaba številnih didaktičnih pripomočkov, učil in strategij (ilustracije, skice, miselni vzorci, grafoskop, diaproyektor, računalnik, projektno delo ipd.).

Za boljše sprejemanje in razumevanje vsebin je za te učence izjemno pomembno, da so **podane informacije jasne, kratke, enoznačne in povedane v upočasnjem tempu.** Podajanje snovi naj ne temelji samo na frontalni razlagi. Priprava naj vključuje miselne vzorce, zapise ključnih besed, kratke povzetke, demonstracijo, glede na obliko dela imata **prednost projektno delo in delo v manjših skupinah.**

Pridobivanje nove snovi naj bo **poleg ustnih informacij podkrepljeno še z ustreznim pisnim gradivom.** Pri učenju obsežnejšega gradiva je treba **celotno vsebino členiti na manjše smiselne vsebinske enote.**

Domače naloge, ki naj jih izvajajo učenci, morajo biti **skrbno izbrane in strukturirane glede na specifične ovire in primanjkljaje,** ki jih imajo učenci na tem področju. Posredovane morajo biti na učencu razumljiv način (bodisi v ustni ali pisni obliki). Priporočljivo je, da so z zahtevami, ki jih učitelj postavlja otroku, seznanjeni tudi starši, da lahko otroka doma ustrezno spodbujajo in podpirajo.

Prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja učencev so potrebne že **pri načinu postavljanja vprašanj.** Ta morajo biti enoznačna, enostavna in konkretna. če so vprašanja bolj zapletena, daljša, jih je treba razčleniti na podvprašanja, kljub temu pa je vedno znova treba preveriti, ali jih je učenec razumel. Zaradi težav pri predelovanju verbalnih informacij je treba učencem tudi pri preverjanju znanja zagotoviti **dovolj časa za povratno informacijo,** način posredovanja le-te pa mora **dopuščati uporabo vseh tistih opor, ki jih je uporabljal že pri pridobivanju in utrjevanju znanja.**

2 Učne težave zaradi motnje pozornosti in hiperaktivnosti

Značilnosti in prepoznavanje

Vzroki težav s pozornostjo, impulzivnostjo in pretirano nemirnostjo so lahko različni: izrazita tesnoba (anksioznost), disleksija, nesoglasja in konflikti v družini, vedenjske težave ali celo intelektualna nadarjenost. Nadarjen učenec se lahko pri običajnem pouku tako dolgočasi, da postane nemiren in se začne odzivati impulzivno.

Pri od 4 do 10 odstotkih otrok pa je v ozadju tovrstnih težav kronično nevrološko stanje, imenovano kot »motnja pozornosti s hiperaktivnostjo ali brez nje«. Označujejo jo razvojno neustrezne veščine pozornosti, impulzivnost in v nekaterih primerih tudi pretirano nemirno, brezciljno vedenje (hiperaktivnost). Motnja pozornosti ali pomanjkanje pozornosti je nezmožnost osredotočiti se na nalogo in ohranjati pozornost, dokler naloga ni dokončana. Impulzivnost je težnja k hitremu odzivanju, brez premisleka o posledicah dejanja. Izraz hiperaktivnost označuje vedenje, ki je pretirano nemirno in brezciljno, nenehna motorična dejavnost otroka sili k beganju od ene dejavnosti ali interesa k drugemu.

Motnjo pozornosti z nevrološko osnovo je torej treba razlikovati od vrste drugih težav in motenj, ki vključujejo težave s pozornostjo. Pojavi se pred sedmim letom; težave s pozornostjo, impulzivnostjo in pri nekaterih hiperaktivnostjo morajo biti pogostejše in resnejše ter morajo trajati najmanj šest mesecev. Posameznike prizadene od prvih mesecev življenja in vpliva na njihovo učenje in vedenje tudi preko šolskega obdobja, adolescence in odrasle dobe.

Učenci z motnjo pozornosti niso vedno tudi hiperaktivni. Učenci z motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo ali brez nje **imajo pogosto, ne pa vedno, tudi specifične učne težave**. Hiperaktivni in impulzivni otroci terjajo, da jim takoj posvetimo pozornost, prekinjajo pogovore in dejavnosti drugih, težko čakajo, da pridejo na vrsto, ne razmislijo, preden nekaj rečejo ali naredijo, slabo predvidevajo posledice svojih dejanj, zelo hitri so pri reševanju nalog, ne preverjajo svojih izdelkov ipd. So učno manj uspešni in imajo slabo samopodobo.

Slabša pozornost ima največji vpliv na težave pri:

- poslušanju in pomnjenju informacij;
- zadrževanju in usmerjanju pozornosti (osredotočenost, vztrajanje);
- dokončanju nalog;
- pri prehajanju (npr. z ene na drugo temo, dejavnost, nalogo);
- organizaciji informacij, dejavnosti, nalog;
- izpolnjevanju zadolžitvev (npr. izgubljanje stvari, pozabljanje nalog ipd.).

Hiperaktivnost pa se najbolj značilno kaže v:

- gibalnem nemiru (npr. presedanju, »igračkanju«, sprehajanju med poukom ipd.);
- pretiranemu gibanju (npr. čezmernem tekanju ipd.);
- stalnem, nezaustavljivem govorjenju.

Priporočila za poučevanje in pomoč

Pri poučevanju in pomoči učencu z motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo ali brez nje je zelo pomembno:

- organizirano, strukturirano okolje z jasno izraženimi pravili;
- bližina učitelja ali »vzornega« vrstnika, ki mu pomeni model;
- omogočanje mirnega kotička, v katerem učenec samostojno in proč od motečih dejavnikov rešuje naloge;

- omogočanje očesnega stika, ko učencu posredujemo pomembne informacije; preden mu postavimo vprašanje, ga pokličemo po imenu;
- da proces poučevanja in učenja steče zanj zanimivo in smiselno (da npr. vključuje povezavo z že obravnavano temo ali pa z znanimi in otroku zanimivimi dogodki, da vključuje dramatizirano igro, igro z lutkami, slikovno gradivo, gibalne dejavnosti, menjavanje višine glasu ipd.);
- da so informacije kratke, enoznačne in razumljive;
- prilagoditi obseg nalog učenčevi sposobnosti pozornega sledenja, naloge po potrebi razdelimo na posamezne dele oziroma korake;
- navajanje učenca na samonadzor;
- podajanje takojšnje povratne informacije;
- veččutno učenje (z vsemi ali čim več čutili) in posredovanje vprašanj po več čutnih poteh (npr. po vidni in slušni poti);
- učenje strategij pomnjenja;
- vključevanje več učnih in tehničnih pripomočkov;
- organiziranje več odmorov in usmerjenega gibanja za učenca, ki ima tovrstne težave;
- preprečevanje učenčevih vedenjskih težav, kar dosežemo z občasnim fizičnim dotikanjem (npr. roka na rami), jasnimi, premišljeno sestavljenimi pravili, ki se jih držimo, z nadzorom tudi med odmorom, ignoriranjem manjših odstopanj v vedenju, s preprečevanjem situacij, ki povzročajo nemir, z učenjem tehnik samonadzora, učenca ne zmerjamo pred razredom ipd.;
- izboljšanje učenčeve samopodobe, kar dosežemo z razumevanjem njegovih težav, z realnimi pohvalami dobro opravljenega dela in dobrega rezultata, lovljenjem uspehov, s pogostimi pogovori z učencem in njegovimi starši za skupno iskanje učinkovitih strategij, s preprečevanjem žaljenja ali nasilja vrstnikov ipd.

Večina otrok v splošnem potrebuje **strukturo, vodenje** in **disciplino**, za otroke z motnjami pozornosti, še posebej, če težave s pozornostjo spremlja tudi hiperaktivnost, pa so te značilnosti domačega in šolskega okolja odločilnega pomena. Vzgoja in poučevanje otrok z motnjami pozornosti zahteva poleg jasnosti in doslednosti tudi veliko potrpežljivosti in občutljivosti za njihove potrebe. Razvijanje šibkih zmožnosti osredotočanja in ohranjanja pozornosti na nalogah; čakanja, načrtovanja in razmišljanja o mogočih rešitvah in posledicah pred odzivanjem ter povečanje ciljne usmerjenosti, spremljanja in nadzora dejavnosti mora potekati tako v domačem, šolskem kot tudi zunajšolskem okolju in trajati dlje časa. Za napredek na učnem in čustveno-socialnem področju pa je treba upoštevati, da ti učenci zaradi neprestanih negativnih izkušenj in negativnih povratnih informacij (zavračanje vrstnikov je pogosto) potrebujejo tudi veliko spodbud, pohval in predvsem čustveno sprejemane in aktivno poslušanje.

Načrt pomoči otrokom z motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo ali brez nje vključuje kombinacijo vzgojno-izobraževalnega dela, učinkovitega poučevanja, svetovanja otroku in družini ter treninge strategij nadzora in upravljanja z lastnim vedenjem, učinkovitih starševskih veščin in strategij organizacije domačega življenja. Številni

učenci z motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo, ki je nevrološkega izvora, ali brez nje prejemajo tudi zdravila za nadzorovanje pretirane nemirnosti, za zmanjšanje impulzivnosti in povečanje obsega pozornosti. Če so motnje pozornosti z hiperaktivnostjo ali brez nje izražene v zmerni do težji obliki, pa so potrebne intenzivnejše oblike pomoči, predvidene po *Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2000).

3 Učne težave pri učencih, ki počasneje usvajajo znanja

Značilnosti in prepoznavanje

Počasnejše usvajanje znanja sodi med splošne, in ne specifične učne težave. Učenci, ki počasneje usvajajo znanja, imajo **mejne in podpovprečne intelektualne sposobnosti**. Pri poučevanju potrebujejo več prilagoditev, ki vključujejo tudi več redukcije zapletenih gradiv, navodil, problemov, nalog ipd. in intenzivnejše oblike pomoči. Pri učencih, ki počasneje usvajajo znanja, opazamo **nižjo splošno (psihosocialno) zrelost** in pogostejše težave na naslednjih področjih učenja in poučevanja:

- razumevanje izobraževalnih vsebin, predvsem abstraktnih, zapletenih pojmov;
- prenos in posplošitev znanj;
- reševanje večstopenjskih problemov;
- razumevanje daljših navodil;
- pomnjenje;
- osredotočena pozornost (koncentracija);
- jezikovne sposobnosti, ki so zelo pomemben dejavnik izobraževalne uspešnosti;
- ustno izražanje (zaradi skromnega besedišča, zgradbe povedi, slovničnih zahtev itd.);
- usvajanje osnovnih šolskih veščin (branja, pisanja, pravopisa, računanja);
- metakognicija (sposobnost načrtovanja časa in dela, spremljanje in preverjanje lastnega dela in rezultatov itd.);
- motivacija za učenje, ki je odvisna od doživljanja uspehov, spodbud itd.;
- socialno vključevanje.

Priporočila za poučevanje in pomoč

K najsplošnejšim priporočilom za poučevanje in pomoč učencem, ki počasneje usvajajo znanja, sodijo:

- **Abstraktne vsebine moramo spremeniti v konkretne.** Učenje teh učencev je uspešnejše v znanih in praktičnih situacijah, kar povečuje tudi sposobnost posploševanja. Učenci zato potrebujejo:
 - določene prilagoditve in poenostavitve gradiv, da bolje razumejo osnovne pojme;
 - enoznačne in konkretne informacije;

- ustrezno prilagojena izobraževalna gradiva, kar jim omogoča hitrejšo učenje;
- besedila, povezana s konkretnimi vsebinami (npr. opis življenjskih zgodb, živali, iger ipd., da se hitreje naučijo branja);
- bolj konkretne in enostavne naloge, kar jim omogoča uspešnejše sodelovanje v skupini vrstnikov;
- več učnih in tehničnih pripomočkov;
- več časa za reševanje nalog.
- **Pomoč drugega naj bo sistematična.** Ker ne posplošujejo navodil, strategij reševanja problemov samostojno, je zanje sistematična pomoč drugega (učitelja, staršev, vrstnika idr.) izrednega pomena.
- **Ti učenci naj čim bolj avtomatizirajo osnovna dejstva in strategije.** Ker imajo slabše razvite strategije pomnjenja, potrebujejo od tri- do petkrat več ponavljanj kot njihovi vrstniki.

Konkretnejša priporočila pa so:

- vsaka ura naj se začne z znano vsebino;
- osnovne pojme je treba otroka učiti tako, da jih razume;
- poenostavljati je treba vsebine, jih pogosto ponavljati, da si jih otrok zapomni;
- učenje naj poteka po vseh zaznavnih poteh, veččutno učenje zmanjša potrebo po verbalizaciji;
- več naj bo ustnega kot pisnega izražanja;
- učinkovitejše je poučevanje, ki vključuje jasna navodila, rabo opor in sprotne preverjanje učenčevega dela;
- nekateri učenci so učinkovitejši, če jim določena navodila daje lutka (npr. za stran ali smer pisanja ipd.);
- ti učenci so učinkovitejši, če naloga traja do petnajst minut in če ji sledita takojšnja povratna informacija ter spodbuda;
- učenec naj ne tekmuje z vrstniki, ampak sam s seboj, na splošno ti učenci potrebujejo manj tekmovalno klimo;
- vodenje in dodatne informacije omogočajo učencu, da lažje prikljiče informacije;
- ker so otroci pogosto premalo pozorni na podrobnosti, bodo pri šolskem delu bolj pozorni, če bomo:
 - učence učili strategij načrtovanja dela in reševanja problemov;
 - preverjali njihovo razumevanje navodil;
 - poudarjali pomembna dejstva;
 - razdelili daljše naloge na posamezne, krajše dele oziroma korake;
 - pogosto spreminjali dejavnosti, gradiva, dramatizirali ipd.;
 - vzpostavili očesni in telesni stik z učencem;
 - učencu omogočili več usmerjenega (vodenega) gibanja ipd.
- domače naloge in preizkusi znanja naj bodo krajši;
- pri preverjanjih znanja potrebujejo ti učenci vmesni odmor;
- poseg odraslega pri neustreznem vedenju je učinkovitejši, če kratko in razumljivo povemo, kaj želimo, ter nagradimo socialno zaželena vedenja;
- posebno pozornost je treba posvetiti razvoju pozitivne samopodobe;
- učitelj (pri rednem, še bolj pa pri dopolnilnem, nivojskem pouku in podaljšanemu

- bivanju ter pri individualnih in skupinskih oblikah pomoči) učencu pomaga z dodatnimi informacijami, navodili, vajami, praktičnimi nalogami;
- zastavljeni učni cilji pri individualni in skupinski obliki pomoči naj bodo višji kot pri rednem pouku, vendar realni;
 - učitelj individualne ali skupinske oblike pomoči je uspešnejši, če hkrati pomaga le dvema učencema;
 - pri starejših učencih je učinkovita tudi vrstniška pomoč;
 - starše je treba seznaniti z dejanskimi zmožnostmi učenca in jim pomagati oblikovati merila za oceno uspešnosti, jih ob upočasnjem napredovanju njihovega otroka več spodbujati, jih vključiti v iskanje in razvijanje otrokovih močnih področij ter jim ustrezna navodila za pomoč otroku pri delu za šolo doma posredovati v konkretni in razumljivi obliki.

4 Učne težave zaradi učenčevih slabše razvitih samoregulacijskih spretnosti

Značilnosti in prepoznavanje

Zaradi velike količine informacij, ki jih morajo učenci predelati v šoli, je njihova učna uspešnost odvisna tudi od tega, ali se znajo učiti, kakšne pristope/strategije k učenju uporabljajo in **ali znajo sami uravnati lasten učni proces**, skratka ali imajo razvite samoregulacijske spretnosti.

Samoregulacijska spretnost označuje namreč učenčevo zmožnost samostojnega uravnavanja in nadzorovanja celotnega učnega procesa, kar je zlasti pomembno pri samostojnem učenju (npr. iz učbenikov in drugih virov). Ta spretnost vključuje dejavnosti tako pred in med učenjem in po njem.

Slabše razvite ali sploh nerazvite samoregulacijske spretnosti so ena pogostejših splošnih težav pri učenju. Za učence z nerazvitimi samoregulacijskimi spretnostmi je značilno naslednje:

- **težave imajo že pri dejavnostih pred učenjem** (s postavljanjem ciljev, ko se odločajo o tem, kaj se želijo naučiti, z izbiranjem učnih strategij, s prepričanji o lastni učinkovitosti/sposobnosti za učenje);
- **težave se kažejo tudi pri dejavnostih med učenjem** (težko se osredotočajo na učno snov, njihovo učenje hitro zmotijo razni moteči dejavniki, ne spremljajo oziroma le redko spremljajo samega sebe v procesu učenja, s čimer bi dobili povratne informacije o lastnem napredovanju);
- **težave imajo pri dejavnosti po učenju** (le redko ali nikoli ne izpeljejo samovrednotenja, v katerem bi ocenili lasten dosežek glede na določene standarde ali cilje, pogosto pripisujejo vzroke neuspeha svoji nesposobnosti, le redko svoj pristop v nadaljnjem učenju spreminjajo na podlagi napak).

Eden od ključnih elementov samoregulacijskega učenja je uporaba učnih strategij. Obstajajo različne vrste učnih strategij, ki se med seboj razlikujejo po namenu, starosti učencev in predmetu oziroma področju, za katero so primernejše (družboslovni in naravoslovni predmeti). Glede na potek učnega procesa lahko govorimo o naslednjih vrstah učnih strategij, ki jih učenci pri samostojnem učenju uporabljajo: strategije pred in med učenjem in po njem.

Pri učencih, ki imajo težave z uporabo učnih strategij, se to kaže na različne načine. Če učenec ne uporablja strategij **pred učenjem**, ki pomenijo dejansko pripravo na učenje, se to kaže tako, da učenec:

- ne aktivira predznanja (ne vpraša se, kaj o snovi, ki se je moram naučiti, že vem, kaj mi je že znano, kar pogosto vodi v učenje na pamet in hitro pozabljanje naučenega);
- ne določi namena učenja (zakaj, čemu se učim, ali za jutrišnji test ali zato, da bi znal);
- ni pozoren na zgradbo učne snovi (kako je snov zgrajena, npr. imam opise s primeri; naučiti se moram le opise posameznih pojavov, primeri so za to, da lažje razumem snov ali naučiti se moram opise in primere za posamezne pojave).

Strategije **med učenjem** naj bi učenec uporabljal predvsem zato, da bi prilagodil hitrost učenja učnemu cilju in zahtevnosti učnega gradiva, zato da bi ga razumel. Te strategije so:

- strategije spremljanja/nadzorovanja dogajanja v učni snovi (učenec se vpraša, ali razumem to, kar berem, ali sem izgubil rdečo nit ipd.);
- označevanja novih/neznanih besed (katerih besed ne razumem in si jih moram takoj po branju pojasniti);
- označevanja in/ali izpisovanja določenih informacij (nejasnih, nasprotujočih ipd.).

Strategije **po učenju** so namenjene najprej ureditvi učnega gradiva, bistva in pomembnih podrobnosti v tako obliko, ki olajšuje razumevanje in zapomnitev učne snovi. Neuporaba strategij po učenju se najpogosteje kaže na naslednje načine:

- učenec ima težave pri odgovarjanju na vprašanja o učni snovi (vprašanja učitelja, sošolcev ali lastna vprašanja);
- učenec ne zna poiskati in določiti bistvenih informacij in pomembnih podrobnosti iz učne snovi (ne zna narisati pojmovne mreže, miselnega vzorca ali drugih grafičnih prikazov);
- vsebine snovi ne zna povzeti na kratko v obliki povzetka;
- ne zmore kritično ovrednotiti učne snovi (tvoriti sklepov, prepoznati stališč ipd.);
- ne zna brati grafičnih sporočil (zemljevidov, urnikov, tabel in grafov);
- ne ve, kako poiskati/določiti pomen novi, neznani besedi.

Priporočila za poučevanje in pomoč

Najprej so **učitelji tisti, ki naj učence pri svojem predmetu vsakokrat znova učijo (usmerjajo, vodijo) uporabljati različne učne strategije**, da bi jim tako postopno

razvili samoregulacijske spretnosti pri učenju in jih s tem ključnim *metaznanjem* usposobili za samousmerjevalno učenje. Učenje samoregulacijskih spretnosti je najučinkovitejše, če poteka na konkretnem zgledu in iz konkretne potrebe, ker je takrat to učenje za učenca tudi najbolj smiselno in uporabno. Učiteljem pri tem lahko pomagajo tudi svetovalni delavci, bodisi neposredno pri delu z učenci bodisi v obliki svetovanja. Učenje samoregulacijskih spretnosti naj ne bo posebna tema posebnih ur, temveč vključeno v vsakodnevno poučevanje in učenje pri pouku (nivojskem, dopolnilnem, podaljšanem bivanju) pri vseh učnih predmetih kakor tudi v projekte pomoči svetovalnih delavcev in drugih učiteljev oziroma strokovnih delavcev, ki izvajajo dodatno individualno ali skupinsko pomoč.

Pri učenju uporabe učnih strategij morajo učenci dobiti naslednja znanja:

- znanje o strategijah (o vrsti različnih učnih strategij in o njihovi uporabi);
- znanje o samem sebi v učnem procesu, o lastnih značilnostih lastnega učenja (kar lahko doseže s samoopazovanjem in s spremljanjem sebe pri učenju);
- znanje o nalogah (poznavanje različnih vrst nalog in meril za doseganje temeljnih/minimalnih standardov);
- znanje o vsebini (poznavanje določene snovi);
- kontekstno znanje (znanje o okoliščinah, v katerih poteka učni proces).

V začetnem obdobju poučevanja učnih strategij ima vso odgovornost učitelj, ki mu po potrebi pri tem pomaga svetovalni delavec. Učitelj oziroma svetovalni delavec modelira reševanje naloge z učno strategijo, vodeno uri učence v uporabi te strategije, nato pa postopno prepušča odgovornost za doseganje učnih ciljev učencem, vendar jih pri tem spremlja in jim daje povratne informacije. Ko dobijo učenci **z vodenim urjenjem** že dovolj prakse in izkušenj z uporabo učne strategije, jo skušajo samostojno uporabiti pri učenju. Učiteljeva posebna skrb in odgovornost zato je, da:

- **oblikuje take učne situacije, ki zahtevajo uporabo različnih učnih strategij in samostojnega učenja** (npr. projektno delo, skupinsko reševanje problemov ipd.);
- **preverja znanje učencev na način, ki zahteva predvsem razumevanje naučenega** (in ne le pomnjenje), kar spodbuja uporabo učnih strategij, usmerjenih v razumevanje. Tako osmisli uporabo učnih strategij in razvija samoregulacijske spretnosti učencev.

5 Učne težave zaradi pomanjkljive učne motivacije

Značilnosti in prepoznavanje

Pomanjkljiva učna motivacija za šolsko delo se pri učencih kaže v nezanimanju za določene vsebine, predmete ali šolsko delo nasploh, v nizki pripravljenosti vlaganja truda za doseg učnega cilja in v nizki vztrajnosti pri šolskem delu. V konkretnih oblikah vedenja učencev pa se pomanjkljiva motivacija najpogosteje izraža takole:

- učenci ne sledijo razlagi učitelja in delu v razredu, ampak delajo kaj drugega (se pogovarjajo s sošolci, berejo, rišejo in delajo stvari, ki niso povezane s trenutnim delom v razredu) ali ne delajo nič;
- učenci se lotijo učenja le neradi, obotavljaje, pod prisilo;
- ne vztrajajo dolgo pri dejavnostih, če ni zunanjega nadzora (učitelja ali starša);
- se izogibajo učnim nalogam – jih ne opravijo, jih prepíšejo ali opravijo nepopolno in površno oziroma delajo »po liniji najmanjšega odpora«;
- se ne pripravljajo na preverjanje znanja;
- izostajajo od pouka, šolo skušajo čim prej zapustiti oziroma čim prej končati pouk in šolanje.

Ker je učna motivacija **rezultat medsebojnega delovanja osebnostnih značilnosti učenca in značilnosti učne situacije**, je treba najprej odkriti ovire, ki zmanjšujejo pripravljenost učenca za šolsko delo. Te ovire so lahko pri učencu, v učnem okolju (pri učitelju oziroma organizaciji, vodenju in poteku pouka) ali doma.

Najpogostejše **ovire pri učencu** so:

- osebna zainteresiranost za šolsko delo, njegove osebne preference za posamezne učne vsebine, predmete, dejavnosti;
- cilji in vrednote (Kakšna bo učenčeva pripravljenost za delo, je odvisno od tega, kakšno vrednost imajo zanj učne naloge in znanje na splošno: ali mu pomeni le način za dokazovanje lastnih sposobnosti, ali ob nalogi uživa, ali je pripravljen delati zaradi poznejših ciljev, npr. vpisati se na želeno srednjo šolo, doseči zeleno izobrazbo itd. Pri tem je pomembno razlikovati med cilji, usmerjenimi v dosežke/storilnost, npr. pri matematiki se bom naučil za odlično, in cilji, usmerjenimi v učenje/obvladovanje, npr. naučil se bom reševati dvojne ulomke. Cilji obvladovanja vodijo do kakovostnejšega in vztrajnejšega učenja, kot cilji, usmerjeni v dosežke, zato bi jim morali dati čim pomembnejše mesto);
- prepričanje o lastnih zmožnostih/kompetentnosti (Gre za prepričanje učenca, da bo s primernim trudom obvladal nalogo in dosegel pozitiven uspeh. Na občutek kompetentnosti učenca najbolj vplivajo njegovi lastni dosežki: uspeh okrepi občutek kompetentnosti, neuspehi ga znižujejo.);
- čemu učenec pripisuje vzroke uspeha/neuspeha (ali notranjim dejavnikom, sebi ali zunanjim dejavnikom oziroma dejavnikom, na katere lahko vpliva ali ne more vplivati. Motivacijsko najučinkoviteje je, če vzroke neuspeha pripiše notranjim dejavnikom, na katere lahko vpliva (npr. lastnemu trudu, prizadevanju).

Med **ovire v učnem okolju** (pri učitelju oziroma organizaciji, vodenju in poteku pouka) sodijo:

- oblikovanje učnega okolja (učno okolje, ki je oblikovano tako, da spodbuja odgovornost učencev za lastne dosežke in samostojne dejavnosti, povečuje njihovo motivacijo za delo; tudi sodelovalne oblike dela v razredu prispevajo k povečanju motivacije bolj kot tekmovalne ali individualistične oblike dela);
- načini krepitve, ki jih učitelj uporablja pri pouku (kako pogosto in za kaj pohvali ali graja/kaznuje učence);

- načini preverjanja znanja (raziskave kažejo, da prevelika uporaba časovno omejenih testov znanja dolgoročno vodi k upadu motivacije učencev za delo pri tem predmetu);
- odnosi učenca z vrstniki/sošolci (učenec, ki je v skupini vrstnikov sprejet, se čuti varnega, se laže usmeri k zadovoljevanju potrebe po dosežkih, kar se kaže tudi v njegovi pripravljenosti za delo, kot pa učenec, ki ga vrstniki zavračajo).

Ovire v domačem okolju, družini so:

- poklicna in izobrazbena pričakovanja staršev do otroka (večja pričakovanja staršev glede izobrazbe otroka se kažejo v večjem spodbujanju otroka, stalnem spremljanju in vrednotenju otrokovih dosežkov, s postavljanjem višjih ciljev itd.).

Priporočila za poučevanje in pomoč

Ker je učna motivacija vezana predvsem na učno/šolsko okolje, lahko največ na tem področju naredijo učitelji. Pri domačem delu za šolo lahko učencem pomembno pomagajo tudi starši. Pri tem lahko učitelj/starši posamezne oblike dela uporabljajo preventivno (za preprečevanje pojavljanja ovire) ali ko se že pokaže pomanjkljiva učna motivacija.

Pomanjkljiva učna motivacija se lahko izboljša z uporabo naslednjih pristopov:

- **Pridobiti in vzdrževati je treba pozornost učencev za šolsko delo.** To je naloga učitelja, pri čemer mora ta oblikovati pouk tako, da vključuje elemente novosti in raznolikosti (npr. poudarja zanimive probleme, pri pouku uporablja novosti in presenečenja ipd.).
- **Poudariti je treba pomembnost znanja**, tako da učitelj in starši kažejo učencu uporabnost pridobljenega znanja.
- **Upoštevati je treba učenčeve interese in izkušnje** pri posameznih učnih predmetih. Učitelj jih upošteva tako, da učencem ponudi na izbiro različna področja, naloge in dejavnosti, ki jih lahko predelajo, ter da obravnavane vsebine povezuje z učenčevimi osebnimi cilji.
- **Spodbujati je treba sodelovalne oblike dela med učenci.** Motivacija učencev se poveča npr. s skupinskimi projekti, ki zadovoljujejo tako potrebe učencev po druženju kot tudi po dosežkih in priznanju.
- **Povečati je treba zaupanje učencev v lastne zmožnosti.** Pri tem učencem starši, še zlasti pa učitelji, lahko pomagajo tako, da jim pomagajo pri izbiri realističnih ciljev in s tem spodbujajo pričakovanje njihovega uspeha; da jim dajejo sprotne in konkretne povratne informacije o njihovi uspešnosti (napredku); da izražajo pozitivna pričakovanja; da zmanjšujejo nepotreben strah in napetosti pri šolskem delu; da jim ponudijo pravo mero pomoči in vodenja ter jih spodbujajo pri prevzemanju nadzora nad lastnim delom.
- **Spodbujati je treba zadovoljstvo pri učencih**, tako da jim učitelji in starši kažejo, kje lahko uporabljajo naučeno, jih pohvalijo in jim dajo priznanje za dobro opravljeno delo ter povezujejo dosežke s pričakovanji učenca.

6 Čustveno pogojene učne težave

Med čustveno pogojene učne težave sodita anksioznost (tesnoba) in depresija (poptost).

6.1 Učne težave zaradi anksioznosti

Značilnosti in prepoznavanje

Učenci, ki imajo učne težave zaradi prevelike anksioznosti (strahu, tesnobe), so pogosto preplavljeni z notranjo tesnobo, ker sebe doživljajo kot neustrezne z osebnostnega vidika in ker je njihov strah pred neuspehom pretirano izražen. Ker jim primanjkuje občutek notranje trdnosti in zaupanja vase, je njihova potreba po usmeritvi in odobravanju okolja pretirana. Zaradi pretirano visokih (nemogočih) ciljev ne morejo razlikovati med pomembnimi in nepomembnimi podrobnostmi, se odzivati na celotno sliko in bistvo zahtev, nalog, problemov. Ker uspešnost pri vsaki nalogi povezujejo z doživljanjem lastne vrednosti, so zadovoljni le s popolnostjo. Do opisanega vzorca vedenja lahko pride kadar koli v učenčevem šolanju. Najdemo ga tako med učenci, ki so s storilnostnega vidika neuspešni kakor tudi pri uspešnih učencih. Pogosto je razlika med njimi le v stopnji tesnobe: v primeru storilnostno uspešnih učencev notranja napetost in tesnoba ne narasteta do take mere, da bi onesposobili funkcioniranje učenca.

Raziskovalci poročajo, da je med storilnostno podpovprečnimi učenci (»under-achievers») tip anksioznega učenca na drugem mestu, namreč **od 10 do 20 odstotkov storilnostno podpovprečnih učencev je anksioznih**. Storilnostno podpovprečni so tisti učenci, katerih učni dosežki so nižji od njihovih zmožnosti. Anksiozni učenci se pojavljajo v vseh socio-ekonomskih, kulturnih, rasnih ali etničnih skupinah. Pojav je enako pogost pri dečkih in deklicah. Vendar pa anksiozne deklice prej iščejo pomoč za svoje težave, medtem ko anksiozni dečki pogosteje menijo, da morajo to rešiti sami. Za družine anksioznih otrok sta značilna težnja staršev h kritiziranju in osredotočanje na napake in neuspehe. Negativna stališča staršev vplivajo na otrokovo doživljanje sebe, verovanje v lastne zmožnosti in s tem v možnost uspeha.

Za učence, ki so storilnostno neuspešni zaradi anksioznosti, so značilni naslednji načini doživljanja in vedenja:

- napetost, težko se sprostijo;
- izogibanje šolskemu delu ali odlašanje zaradi strahu, da stvari ne bodo opravili dovolj dobro (ko se lotijo dela, ne morejo nehati razmišljati o zastrašujočih stvareh, ki se bodo pripetile, če bodo naredili napako/zatajili);
- pretirana zaskrbljenost in nerealistično pojmovanje lastne kompetentnosti, preteklih napak in pričakovanih katastrofalnih neuspehov v prihodnosti;

- potreba po neprestanem pomirjevanju in izražanju odobravanja, posebno odraslih in avtoritet;
- pritoževanje zaradi telesnih težav, psihosomatske težave, posebno glavoboli in bolečine v želodcu;
- občasno pojavljanje strahu pred obiskovanjem šole v okoliščinah, ko jih skrbi, da njihovo izvajanje ne bo na ustrezni ravni;
- pretirano zavedanje lastnega doživljanja, ki ovira izvajanje (zardevanje in zadrega, neugodni telesni občutki, strah pred tem, da bodo izpadli neumno, smešno);
- na videz zrelejše vedenje od vrstnikov, ki pa je posledica prilagajanja zahtevam drugih, posebno odraslim;
- perfekcionizem in izogibanje manj strukturiranim zahtevam (prosti spisi);
- izgubljanje v nepomembnih podrobnostih in težave pri zaznavanju širše slike neke naloge, problema ali zahteve;
- pretirana zaskrbljenost v zvezi s pravilnim in sprejemljivim vedenjem, usmerjenost k odvisnosti od mnenja drugih, nezaupanje vase, pretirana potreba po tem, da jih drugi usmerjajo.

Doživljanje anksioznosti se pogosto pojavlja na področju matematike. **Matematična anksioznost** je povezana s testno anksioznostjo in različnimi dejavniki, med katere sodi tudi poučevanja, ki spodbuja mehanično učenje in priklic posameznih informacij in postopkov. Ko učenci neko dejstvo ali postopek pozabijo, nimajo nobene strategije, da bi ga obnovili. Učenci izgubijo pobudo in zaupanje, da bi nadaljevali. Tako se začne navzdol obrnjen proces doživljanja lastne neuspešnosti in spremljajočih neprijetnih čustev (strahu, bolečine), čemur sledi izogibanje. Razvoj matematične anksioznosti je zato treba preprečevati. **Pri preprečevanju je osrednjega pomena sam proces poučevanja matematike**, ki ustvarja trdno osnovo informacij in strategij. Ko se učenci naučijo tako dejstev kot tudi odnosov med dejstvi in povežejo nove probleme s predhodnim znanjem, se poveča njihovo zaupanje v lastno zmožnost nadaljnjega raziskovanja matematike in razvijanja »občutka za matematiko«, ki je znanost o vzorcih, strukturah, in ne le o številskih dejstvih.

Priporočila za poučevanje in pomoč

Anksiozni učenci so večinoma motivirani za spremembe, saj je njihovo notranje doživljanje zanje zelo neugodno. **Ker so pripravljeni slediti navodilom, je tej skupini učencev z učnimi težavami najlažje pomagati.** Naslednji ukrepi jim lahko pomagajo, da bodo svoje zmožnosti lahko tudi bolj udeležili:

- učenje praktičnih načinov sproščanja na običajen šolski dan;
- pomoč pri iskanju ustreznih načinov sprostitve napetosti v različnih telesnih dejavnostih, ki sprostijo miselno napetost in umirjajo, najprimernejše so netekmovalne dejavnosti (npr. tek, plavanje, kolesarjenje, osebni program telovadnih vaj ipd.), v katerih učenec uživa in jih je z lahkoto mogoče vključiti v dnevno rutino;
- pomoč pri usvajanju strategij organizacije učenja (razdelitev zahtev in nalog na manjše dele, osredotočanje na posamezne stopnje);

- učenje, kako postaviti meje, kdaj prenehati določeno dejavnost oziroma s preusmerjanjem zmanjšati anksioznost;
- usmerjanje od perfekcionizma k postavljanju realističnih pričakovanj in sprejemanju realističnih dosežkov;
- pomoč pri osredotočanju na celoto, glavne točke, bistvo;
- dajanje podpore in izogibanje kritiziranju;
- izogibanje pretirano zaščitniškemu vedenju in spodbujanju pretirane odvisnosti, pozornost na možnost povečevanja anksioznosti pri izražanju pohvale (pretirano izražanje veselja in pomena ob otrokovih dosežkih lahko povečuje anksioznost, saj poudarja pomen pričakovanj);
- iskanje strokovne pomoči, ko je to potrebno. Med najučinkovitejše metode obravnavanja anksioznosti spadajo metode kognitivno-vedenjske terapije.

6.2 Učne težave zaradi depresivnosti

Značilnosti in prepoznavanje

Zaradi številnih izzivov in težav, ki jih predstavljajo različni razvojni prehodi, so otroci in mladostniki pogosto občasno potrti (nekaj ur ali dni, ob redkih priložnostih tudi nekaj tednov). čim dlje traja počutje potrtosti in čim bolj globoko je doživljanje potrtosti, žalosti, obupanosti, tem manjša je možnost, da bodo spontano nastopile spremembe. Občutki potrtosti in obupanosti lahko predhodijo učnim težavam (učni neuspešnosti) ali pa se pojavijo kot posledica učnih težav in doživljanja neuspešnost. **Potrtost se opazovalcu pogosto kaže kot apatija (nezainteresiranost, pasivnost, vdanost v usodo ipd.), zato se potrte učence v šoli nemalokrat in neupravičeno označi kot »lene« in »nemotivirane«.** Šele pozornejši in poglobljeni pogled in proučevanje njihovega doživljanja, motivacijskih značilnosti in načinov razmišljanja odkrije potrtost, žalost, občutke nemoči in obupa.

Pri otrocih in mladostnikih so najpogostejši znaki potrtosti (depresivnosti) naslednji:

- potrtost, žalost in razdražljivost;
- nenamerne spremembe v navadah hranjenja, motnje hranjenja (pomanjkanje teka ali pretirana ješčnost);
- spremembe v vzorcih spanja, motnje spanja (pretirana zaspanost ali težave s spanjem, pretirana potreba po počitku in izogibanje); pomanjkanje spanja zmanjšuje zmožnost zbranosti in odločanja, znižuje energetska raven in povečuje razdražljivost;
- nizka energetska raven in stalna utrujenost (lahko začenja opuščati različne dejavnosti zaradi pomanjkanja energije; socialno življenje postane manj dejavno; ker nimajo energije za vzdrževanje prijateljstva, jih npr. vrstniki lahko začnejo ignorirati);
- doživljanje nizkega samospoštovanja (doživljanje sebe kot človeka, ki je manj vreden, nesposoben ali grde zunanosti); ko se cikel poglobi, se dvom vase lahko spremeni v samopomilovanje;

- težave pri koncentraciji (normalna zmožnost koncentracije pred nastopom potrtosti);
- občutek brezupa (zaradi pomanjkanja upanja v uspeh ali izboljšanje situacije tudi vlaganje truda v učenje drastično upade).

Po mnenju nekaterih raziskovalcev je **med učno neuspešnimi učenci sedem odstotkov potrtih učencev** (klinična depresija je manj pogosta, pojavlja se pri manj kot dveh odstotkih otrok pred adolescenco). Potrte učence srečujemo pri obeh spolih, v vseh starostnih obdobjih, vendar se z odraščanjem razmerje med spoloma spremeni. Pred puberteto je razmerje med dečki in deklicami 1 : 1, po tem obdobju pa dvakrat več mladostnic poroča o žalosti in depresivnosti kot mladostniki. Razlogi so lahko v večji socialni sprejemljivosti izražanja žalosti pri dekletih ali v maskiranem (nadomestnem) izražanju žalosti pri dečkih v obliki agresivnosti in razdražljivosti.

Otroci in mladostniki, ki imajo težave pri učenju predvsem zaradi potrtosti, izhajajo iz različnih vrst družin. Velik delež teh učencev izhaja iz neugodnih in neurejenih družinskih razmer (neurejeni odnosi, dezorganiziran slog, kronični konflikti zaradi ločitve, doživljanje nesprejetosti ipd.), nesorazmerno so zastopani v tej skupini tudi otroci in mladostniki, ki izhajajo iz na novo priseljenih družin. Ta motnja se pogosto prepleta z anksioznostjo, **50 odstotkov anksioznih učencev je tudi depresivnih**.

Velikanska prizadevanja teh otrok onemogoči njihova notranja napetost. Ko kljub trudu ne uspejo, nadomesti notranjo napetost občutek brezupa, ki jih povsem preplavi. Starši globoko potrto pri otroku, ki je mlajši od 12 let, običajno pravilno doživljajo z zaskrbljenostjo, saj je depresivnost pri otrocih te starosti običajno posledica psiholoških težav, ki zahtevajo pozornost in imajo prednost pred učno neuspešnostjo. Pri mladostnikih pa so starši bolj pogosto zaskrbljeni zaradi šolske neuspešnosti kot zaradi njihove potrtosti. Številni sploh ne prepoznajo, da mladostnik trpi za depresijo.

Priporočila za poučevanje in pomoč

Nizka energetska raven, pesimizem in pomanjkanje zadovoljstva v vsakdanjih dejavnostih so odsev notranjih čustev potrtega učenca. Večina potrtih učencev si resnično želi izboljšati stanje, vendar ne verjamejo, da jim bo uspelo, tudi če se bodo zelo trudili. Zanje je značilna neodločnost, ki jo spremljajo občutki krivde in hitro, samodejno preskakovanje na negativna sklepanja. Občutek nemoči vodi včasih do razmišljanja o smislu življenja in do samomorilnih misli, ki jih je treba (ko dlje časa premlevajo o samomoru) resno obravnavati in strokovno oceniti (omogočiti presojo ustreznega strokovnjaka). Potrti mladostniki kot dolgočasno doživljajo življenje nasploh v nasprotju s tipičnimi adolescenti, ki doživljajo kot dolgočasne le šolo in starše, svoje osebno življenje pa le redko.

Psihološka osnova depresivnosti je po mnenju mnogih strokovnjakov v neizraženi jezi, ki je obrnjena navznoter, k samemu sebi. Jezni so nase, ker niso dovolj dobri ali na nekoga drugega, ki je povzročitelj njihovih izgub (težav). **če nimajo možnosti, da bi jezo odkrito izrazili, bo poglabljala občutke žalosti in nesrečnosti.**

Pri potrjih učno neuspešnih učencih prispevajo k razširjeni žalosti naslednji dejavniki: obstoj neke druge depresivne osebe v družini, veliko sporov v družini, doživljanje izgube (smrti, odhoda, poškodbe s posledicami), zakonske in družinske težave idr.

Ponujanja pomoči se je treba lotiti z optimizmom in pričakovati pozitivne spremembe, sprejemati tudi določeno upiranje sugestijam, potrebno je vztrajno spoprijemanje z napačnimi prepričanji ter povečano tesnobe in jezo pri otroku in odraslem, kar omogoča postopno olajšanje.

Učencu, ki je neuspešen zaradi potrtosti, pomagajo naslednji ukrepi:

- ugotavljanje, kaj učenca vznemirja, tj. vira njegovih potrjih občutij;
- strokovna pomoč (svetovalnih delavcev, kliničnih psihologov, psihiatrov idr.) za odkrivanje vzrokov in načrtovanje ukrepanja;
- spodbujanje telesne dejavnosti in konstruktivno spoprijemanje z odporom potrtega otroka do večje dejavnosti, pri čemer so priporočljive dejavnosti, ki zahtevajo partnerja (tenis, namizni tenis ipd.), ker ob dvigovanju energetske ravni ponovno vzpostavljajo ali ustvarjajo nova prijateljstva;
- spodbujanje različnih načinov sproščanja;
- ugotavljanje in odkrivanje napačnih domnev, prepričanij ter nadomeščanje le-teh z bolj realističnimi, pozitivnimi verovanji;
- spodbujanje potrtega učenca, da svoja prepričanja ponovno pregleda, da podvoimi o svojih samodejnih pesimističnih ugotovitvah (pogoj je pozitiven odnos med učencem in človekom, ki ga spodbuja k temu, da postavi pod vprašaj posploševanja in hitrih, zanj neugodnih sklepanj);
- uravnoteženje pohval in kritik (pohvala, ki ni resno mišljena, bo povečala občutek neustreznosti in dvoma o sebi; skrbno izražanje kritike, (ko dajemo povratno informacijo, je treba preveriti, kaj je slišal in kako to občutil);
- predlaganje majhnih, dosegljivih ciljev (razdelitev ciljev na »kritičnih« področjih, npr. pisanje spisov, ohranjanje prijateljstva itn., na manjše, realistične stopnje);
- predvidevanje težav in razpravljanje o mogočih rešitvah;
- spodbujanje dejavnosti, v katerih učenec resnično uživa, občutljiva uporaba humorja;
- raziskovanje odzivov staršev, učiteljev na doživljanje žalosti pri otroku (izboljšanje lastnih strategij obvladovanja žalosti).

7 Učne težave zaradi drugojezičnosti oziroma večjezičnosti in socialno-kulturne drugačnosti

Značilnosti in prepoznavanje

Drugojezični oziroma socialno-kulturno drugačni učenci se težje sporazumevajo z okoljem, ker ne razumejo jezika, ne vedo, kaj morajo storiti, so pogosto osamljeni, ker ne poznajo pravil iger, imajo drugačne kulturne norme, kažejo občutke negotovosti in strahu, ki lahko preidejo v anksioznost, vedenjske težave ipd.

Za razumevanje posebnih potreb drugojezičnih oziroma socialno-kulturno drugačnih učencev je zelo pomembno poznavanje razlik med socialnim jezikom, ki ga učenec uporablja v komunikaciji z vrstniki in zahtevnostjo učnega jezika, s katerim se mora izražati pri pouku. Pogosto pozabimo, da učenec, ki dokaj dobro komunicira z vrstniki, obvlada socialni jezik, ne obvlada pa učnega jezika. **Socialni jezik je podprt s poznavanjem razmer, s fizičnimi in vizualnimi oporami. Učni jezik pa je pogosto abstrakten in terja zapleteno strukturo povedi, bogato besedišče ter daje malo vizualnih opor.** Ko učitelj razume razliko med učnim in socialnim jezikom, je naredil prvi korak k razumevanju posebnih potreb teh učencev in potem lahko začne iskati različne uspešne oblike podpore in pomoči.

Priporočila za poučevanje in pomoč

Vključevanje v drugo kulturno okolje je za vsakega učenca zahteven proces. In ker ne gre za enostransko prilagajanje učenca oziroma manjšinske kulture večinski, je zagotovo zahteven tudi za učitelje v šoli. Prav zato je še posebej pomembno, da se ta proces ne jemlje tako samoumevno, temveč se projekt vključevanja učenca in njegove socialno-kulturne drugačnosti skrbno načrtuje, spremlja in sproti vrednoti. Samo tako je mogoče zagotoviti učenčevu vključitev v vsakdanje šolsko življenje in delo na najboljši mogoč način. Učitelji, ki so uspešni pri poučevanju drugojezičnega (drugokulturnega) učenca, **poznajo učenčeve posebne potrebe in močna področja; dovolijo, da je učenec tiho, dokler ne obvlada jezika toliko, da se v njem upa izraziti tudi pred razredom; razlikujejo socialni jezik od poučevalnega; upoštevajo učenčev tempo učenja in ne hitijo; preprečujejo nasilje vrstnikov** itn.

Nekaj konkretnjših priporočil za spodbujanje in izvajanje pomoči pri vključevanju učenčeve drugojezičnosti oziroma socialno-kulturne drugačnosti:

- Učenec naj sedi tako, da dobro vidi na tablo in dobro sliši učitelja.
- Pri učencu razvijajmo tudi strategije poslušanja.
- Omogočimo učencu dodaten čas, v katerem sprašuje učitelja in odgovarja na vprašanja, s katerimi učitelj preverja razumevanje jezika.
- Uporabljajmo čim več vizualnih opor (npr. lutke, posterje, slike, video posnetke ipd.).

- Poudarimo ključne besede. Učenec lahko skupaj z vrstniki izdela slovar ključnih besed. Razumevanje novih besed in pojmov je treba sproti preverjati.
- Poenostavimo besedilo. Boljše razumevanje vsebine lahko dosežemo tako, da vrstniki povedo besedilo po svojih besedah (enostavnejša jezikovna struktura, bolj znano besedišče, večkratna ponovitev omogoča boljše pomnjenje ipd.).
- Spodbujajmo rabo materinega jezika tudi v razredu, če je mogoče. Motivirajmo učenca, da piše v maternem jeziku, če ne obvlada jezika, v katerem se šola.
- Organizirajmo oblike sodelovalnega učenja v manjših skupinah (različno jezikovno sposobnih učencev) za skupno oblikovanje zapiskov, obnov, različnih drugih sestavkov.
- Pri pisnem izražanju učencu pomagajmo z različnimi oporami, npr. vprašanji, ključnimi besedami, miselnimi vzorci ipd.
- Svetovalni delavec ali kateri drugi učitelj individualne in skupinske pomoči učencu lahko pomaga pri pouku (dodatne razlage, vaje za razvoj besedišča, pomoč pri komunikaciji in pisanju, vključevanju v socialno okolje ipd.), občasno pa mu individualizirano pomoč lahko nudi tudi zunaj razreda.
- Staršem ne smemo nalagati nalog, ki jih ne zmorejo (npr. učenje učnega jezika), ampak jih motivirajmo za sodelovanje v smislu priprave okolja za učenje, poslušanje otroka pri njegovem branju ipd.
- Omogočimo učencu (in njegovim staršem), da se v vsakdanje življenje in delo v razredu, v sam kurikul (učni program) vključuje s svojim jezikom in svojo kulturno dediščino/kulturno identiteto tako, da se v njej sme izražati in predstavljati v razredu (npr. s pesmijo, plesom, otroško igro, ki se je morda naučijo še drugi v razredu ipd.).

8 Učne težave zaradi eksistenčne socialno-ekonomske oviranosti in ogroženosti (revščine)

Značilnosti in prepoznavanje

Pri učencih z učnimi težavami, ki prihajajo iz revnih družin, najpogosteje zasledimo naslednje značilnosti: jezikovnokulturno drugačnost; nižje izobrazbene dosežke in težave pri socialnem vključevanju. Zadnje se kažejo v večjem socialnem strahu, težavah pri navezovanju stikov z vrstniki, manjši priljubljenosti pri vrstnikih ipd. Ti učenci so tudi pogosteje ogroženi zaradi nasilja v družini ali ožjem domačem okolju (fizične ali spolne zlorabe, manipulacije itd.).

Uspešnost šolanja ne vpliva le na učenčeve izobraževalne dosežke, temveč ima celo večji vpliv na učenčeve strategije socializacije, učne navade, vrednotenje učenja idr. Učenci iz revnih družin imajo posebne potrebe na obeh področjih: izobraževalnem in socialnem. **Učne in socializacijske težave nastopijo takrat, ko je**

učenec umeščen v povsem drugačno okolje, kot je domače, in ima to novo okolje do učenca tudi drugačna pričakovanja, kot so pričakovanja učenčevega domačega okolja. Učitelji te učence pogosto zaznavajo kot splošno manj sposobne in jim dajejo manj priložnosti za razvoj njihovih zmožnosti. Najpogosteje uporabljene oblike pomoči na področju posebnih potreb, ki temeljijo na zmanjšanju zapletenosti na log, pri učencih iz revnih družin niso učinkovite.

Izobrazbeni primanjkljaji učencev iz revnih družin praviloma niso odvisni od notranjih dejavnikov, ampak od zunanjih. Prepletajo se različni neugodni dejavniki, kot so:

- **Omejeno jezikovno funkcioniranje.** Učenci so učno manj uspešni tudi zaradi slabšega razumevanja jezika. Govor in jezik pomembno vplivata na učenčevo razmišljanje, razsojanje in učinkovito komunikacijo. Učenci, ki imajo pomanjkljivo razvite jezikovne veščine, slabše razumejo učiteljeve razlage in navodila (zaradi bolj zapletene zgradbe povedi, neznanih izrazov, skromnega besedišča ipd.). če pozorno preverjamo učenčevo dejansko razumevanje, ugotovimo, da imajo pogosto težave z razumevanjem že zelo vsakdanjih izrazov.
- **Različnost znanj in strategij, pričakovanih v šoli, ter znanj in strategij, ki jih otrok osvoji pred vstopom v šolo v domačem okolju.** Vsak otrok pride v šolo z določenim znanjem in strategijami, ki jih je razvil v domačem okolju. če so te v skladu s pričakovanji šolskega okolja, se bo uspešno vključil v vzgojno-izobraževalni proces. Ne smemo pozabiti, da revni starši prav tako želijo svojemu otroku uspešno šolanje, vendar pogosto nimajo dovolj virov (sredstev in znanj), da bi mu to omogočili.
- **Nezaupanje v lastne sposobnosti in negativna samopodoba.** Učenec težko premaguje napetosti, ki nastanejo zaradi pričakovanj okolja in svojih zmožnosti uresničevanja le-teh. Ko namreč ugotovi, da znanja in strategije, s katerimi je v domačem okolju uspešno reševal vsakdanje življenjske težave, (v novem okolju) niso več učinkoviti, izgubi zaupanje v te strategije in znanja, kar ima pogosto za posledico tudi izgubo zaupanja vase. Ker učenec izgubi zaupanje v stare strategije in znanja, jih ne uporablja več, nihče pa mu ne pomaga razviti novih primernih strategij in znanj za socialno funkcioniranje in reševanje težav v šolskem okolju.

Priporočila za poučevanje in pomoč

Za uspešno vključevanje (uspešno učenje) učenca iz revne družine je treba:

- ugotoviti tista področja učenčevega delovanja, ki omejujejo uspešnost njegovega vključevanja v socialno okolje in dobre izobraževalne dosežke;
- odkriti učenčeva močna področja in jih razvijati (učitelj mora učencu dati priložnost, da pred vrstniki pokaže svoje sposobnosti, spretnosti in znanja, kot npr. poznavanje narave, praktične spretnosti ali posebno nadarjenost ipd.);
- razvijati učenčevo pozitivno samopodobo;
- razvijati strategije in znanja, ki omogočajo učinkovito delo v šoli;
- ustvariti varno in konsistentno okolje;

- ne spravljati učenca v stisko pred vrstniki s poudarjanjem njihovih šibkosti (npr. da ima brezplačen obrok hrane ipd.);
- spodbujati vrstnike, da ga sprejmejo medse pri igri, učenju, da mu pomagajo, da se ne postavljajo s svojimi gmotnimi dobrinami ipd.;
- spoštovati, spodbujati in primerno vključevati učenčeve starše (ne jim nalagati nalog, ki jih ne morejo uresničiti, kot npr. pomoč pri učenju; spodbujati pa jih, da npr. poslušajo otroka, ko jim bere; ne jih spravljati v stisko zaradi zahtev po dragih učnih pripomočkih ipd.); v najbolj kritičnih primerih mora vso odgovornost za otrokovo učenje in opravljanje šolskih obveznosti prevzeti šola.

V PROJEKT POMOČI UČENCU • Z UČNIMI TEŽAVAMI: IZVIRNI DELOVNI PROJEKT POMOČI

1 Izvirni delovni projekt pomoči

Projekt pomoči učencu z učnimi težavami vsebuje dogovorjeno zaporedje nalog in odločitev v procesu pomoči učencu ter zapis o vseh udeleženih v projektu, o njihovih prispevkih in učenčevih uspehih. Projekt se zapisuje in evalvira sproti. Pri tem ni pomembna samo kontinuiteta dela, ki jo zagotavlja delo pri projektu, temveč tudi **način** sodelovanja, ki ga omogoča.

Učitelj, razrednik, je praviloma nosilec projekta, ki smo ga poimenovali **izvirni delovni projekt pomoči**. Projekt je izviren, ker nastaja posebej za učenca, učitelj se pridruži učencu, da bi skupaj raziskala, kako začeti proces pomoči; učitelj povabi sodelavce, ki jih učenec potrebuje. Projekt je **delovni**, saj vsebuje artikulacijo ciljev in dogovorjeni načrt nalog, ki jih je treba opraviti za odpravo, zmanjšanje ali omilitve učnih težav; delovni projekt povezuje vse udeležene v procesu pomoči učencu tako, da jasno opredeljuje prispevek posameznika; uspeh in napredek učenca določita naslednjo delovno nalogo in roke. Izvirni delovni projekt je projekt **pomoči**. Učenec z učnimi težavami potrebuje **pomoč** in podporo, da bi premagal težavo, ki ji brez pomoči ni kos. V izvirnem delovnem projektu skupaj z učencem opredeljujemo in učno težavo in pomoč, ki jo potrebuje: pomoč razumemo kot proces **soustvarjanja** novih znanj, novih izkušenj, boljših izidov.

Koncept, ki opredeljuje učitelja in učenca kot **soustvarjalca** v procesu pomoči učencu z učnimi težavami, pomeni na področju vzgoje in izobraževanja novo paradigmo. Veliko pove že beseda sama: **soustvarjanje** pojmuje učenje kot proces, ki ga učenec in učitelj sooblikujeta v dialogu, ki omogoča, da učitelj učenca posluša, ga sliši in razume, kaj zna in kje ima težave, in učencu odgovori tako, da se začne

raziskovati njegovo znanje in težave, da bi oba ugotovila, kakšno pomoč učenec potrebuje in kako mu jo učitelj lahko da. **Soustvarjanje v učnem procesu učitelja usmeri od poučevanja, prepričevanja in dopovedovanja k poslušanju, razumevanju, dogovarjanju in skupnemu učenju na način, ki ni vnaprej določen, temveč se v procesu razižče in ustvari.** Proces soustvarjanja pomoči vzpostavi učitelj, ko se pridruži učencu, da bi skupaj z njim raziskoval težavo in poiskal rešitve. Proces soustvarjanja pomoči se začne v odnosu, ki spodbudi učenca, da ubesedi težavo, kot jo vidi sam, da bi v dialogu raziskali uspešne poti.

Proces soustvarjanja se začne, ko učitelj v učencu vidi »strokovnjaka iz izkušenj«: učenec je najbolj kompetenten, da pojasni, kaj se mu dogaja, kje vidi svojo nemoč, česa ne zna, ne razume, ne zmore. »Strokovnjak iz izkušenj« je formulacija, ki dobro opiše vir moči in tako učenca pooblasti za soustvarjanje uspešnejšega dela v šoli: učenec mora začeti pri sebi, učenec sam mora znati ubesediti tako izkušnjo težave kot nove izkušnje znanja. **Učenec potrebuje v učitelju spoštljivega in odgovornega zaveznika, ki lahko zagotovi skupno delo, ustvarjanje novega.**

Koncept soustvarjanja v pojmovanje odnosa med pomoči potrebnim (»strokovnjakom iz izkušenj«) in pomočnikom (»strokovnjakom«) prinaša paradigmatško spremembo. Strokovnjak ni več posestnik končne, objektivne resnice, temveč skrben soraziskovalec in soustvarjalec pomoči skupaj s posameznikom, ki je po pomoč prišel. Sodobni koncepti pomoči so utemeljeni na participaciji, udeleženiosti, soudeleženiosti posameznikov, ki sooblikujejo procese pomoči. Poudarek se je premaknil od določanja resnice oziroma rešitve k procesu, ki omogoča dialog in soustvarjanje novega. **Koncept etike udeleženiosti** zahteva, da strokovnjak odstopi od moči, ki mu ne pripada: od moči, da poseduje resnice in rešitve. Strokovnjakovo moč nadomesti občutljivo skupno raziskovanje, v katerem se rešitve soustvarjajo. Strokovnjak mora zdaj zdržati negotovost iskanja in osebno udeleženiost: je udeležen kot strokovnjak, kot sogovornik, kot soustvarjalec. Etiki pedagoškega dela dodamo etiko udeleženiosti. **Odrasli v šoli otroku tako omogoči dobre izkušnje za pridobivanje socialne kompetentnosti, podporo v razvijanju veščin za reševanje težav, dobre izkušnje z avtonomnostjo in izkušnjo smisla lastnega dela in življenja.** Dragocenost procesa soustvarjanja pomoči je v tem, da se odkrijejo novi pomeni, viri moči, razumevanja, za katere nismo prej vedeli, da obstajajo. Za učenca z učnimi težavami je to izredno pomembna izkušnja.

V obstoječi šolski praksi je učenec soustvarjalec le v majhni meri. Učenec s težavami pri učenju je zaradi takega stanja mnogo bolj ogrožen kot učno uspešni učenec, ki ga varuje njegov učni uspeh, tudi če zares ni dejavno vključen v učenje, torej tudi, če ostane le uspešno poučevan. Za učenca z učnimi težavami pa je za uspešno premagovanje ali omiljenje težav nadvse pomembno, da je pri poučevanju in učenju ter spoprijemanju s težavami **slišan sogovornik in dejaven sodelavec.** Tako mu omogočimo izredno dragoceno izkušnjo ubesedenja težav in načina, kako jih bo premagal, izkušnjo kompetentnosti in uresničljive odgovornosti. Prav zato se z vidika etike udeleženiosti, ki pomeni osrednji koncept sodobnih teorij pomoči, toliko

bolj izpostavlja potrebna paradigmataska sprememba v razumevanju vloge učenca v projektu učenja in prav tako v projektu pomoči.

Učenec, ki ima pri učenju težave, potrebuje izvirni delovni projekt pomoči, ki je smisel in učinkovit zanj, prav zato mora temeljiti tudi na njegovih odločitvah in izbirah, na njegovi udeleženi. V tem konceptu je najprej razrednik tisti, ki zagotavlja tak odnos v projektu pomoči, ki varuje soustvarjalno udeležbo učenca. **Izvirni delovni projekt pomoči se nanaša tako na opredelitev učne snovi, metodike ter didaktike učenja in poučevanja, kompleksni splet možnosti, ki jih je treba zagotoviti, in nalog, ki jih je treba opraviti zato, da bo učenec udeležen v pomoči, ki jo potrebuje, kot na celoten proces poteka dela, ko se dogovarjajo in beležijo dobri izidi ali nujne spremembe.** Ker je delo v projektu pomoči izrazito zapleteno, je strokovno nujno, da je delo dobro načrtovano, usklajeno, sproti dokumentirano in ovrednoteno. Zapis v obliki kronike ali dnevnika izvirnega delovnega projekta pomoči vsebuje tekoče odločitve, razprave, ocene uspešnosti, spremembe v načrtu ipd. z namenom, da je vsem udeleženi proces pomoči razviden, da so vedno znova dogovorjeni nadaljnji koraki, kratkoročni načrti, dobri izidi in prispevek vsakega udeleženi v rešitvi, **še posebej je treba varovati dejavno udeleženi učenca.** Nosilec vseh izvirnih delovnih projektov pomoči za posameznega učenca z učnimi težavami je razrednik, pri usklajevanju in zapisovanju dela v projektu pomoči mu pomaga šolski svetovalni delavec, kar pomeni, da imata oba pregled nad že opravljenim delom v projektu pomoči oziroma vedno znova to preglednost, ki predstavlja razvidno in razumljivo osnovo za nadaljnje sodelovanje. Izvirni delovni projekt pomoči se ne omejuje le na obvladovanja učne težave v ožjem smislu, temveč si cilje in naloge zastavlja širše za omogočanje in krepitev učenčevih dobrih izkušenj, močnih področij, novih kompetenc ter za spodbujanje in odkrivanje učenčevih poklicnih (izobraževalnih) želja. Pomembno je poudariti tudi to, da ima izvirni delovni projekt pomoči svoj konec. Formalno ga konča **sklepno evalvacijsko poročilo**, neformalno pa **proslavljanje**.

Izvirni delovni projekt pomoči učencu s težavami pri učenju sestavljajo naslednji najpomembnejši pogoji in konceptualni elementi:

- **odnos soustvarjanja z učencem** pri poučevanju in učenju ter izvajanju pomoči; zanj je odgovoren vsak, ki neposredno dela z učencem z učnimi težavami (učitelj pri pouku, dopolnilnem pouku in v okviru podaljšanega bivanja, razrednik, svetovalni delavec, mobilni specialni pedagog, prostovoljec idr.);
- **svetovalni odnos soustvarjanja** v vsakokrat izvirni skupini udeleženi, ki se vzpostavi z vsemi udeleženi v projektu pomoči; zanj je praviloma najbolj strokovno usposobljena in odgovorna šolska svetovalna služba;
- **čas in prostor**, potrebna za opredelitev težav in raziskovanje možni rešitev na način odkrivanja in soustvarjanja mogočega, moči, uresničljivega deleža vseh udeleženi; z vso pozornostjo je treba zagotoviti (si vzeti) dovolj časa za spodbujanje in motiviranje učenca, da bi v projektu učenja in pomoči odkril, opredelil, zastavil svoj delež; za izvajanje, spremljanje, dokumentiranje in vrednotenje oblik pomoči učencu s težavami pri učenju; za zadovoljivo organizacijo časa in prostora je najbolj odgovorno vodstvo šole;

- **individualni delovni načrt pomoči** vključuje opredelitev problema oziroma težave; predvidi uresničljive cilje, metodiko in didaktiko poučevanja in učenja oziroma potrebne prilagoditve (oblike pomoči) v poučevanju in učenju učenca; izvajalce pomoči pri pouku, dopolnilnem pouku in v okviru podaljšanega bivanja; morebitne druge oblike pomoči in njihove izvajalce; način ugotavljanja učenčevega napredka ter način preverjanja učinkovitosti prilagoditev (oblik pomoči); individualni delovni načrt pripravi učitelj, po potrebi v sodelovanju z razrednikom in šolsko svetovalno službo;
- **kronika ali dnevnik** procesa izvirnega delovnega projekta pomoči, v katerega se sproti zapisuje sam potek projekta pomoči (tekoče odločitve, razprave, ocene uspešnosti, spremembe v načrtu ipd.) zato, da bi bil vsem udeleženiim proces pomoči razviden, da bi bili nadaljnji koraki, kratkoročni načrti, dobri izidi in prispevek vsakega udeleženeega v rešitvi vedno znova dogovorjeni; kroniko ali dnevnik po dogovoru zapisujejo učitelj, razrednik in/ali šolski svetovalni delavec;
- **sklepna evalvacijska ocena** izvirnega delovnega projekta pomoči *na posamezni stopnji* v kontinuumu pomoči vsebuje oceno napredovanja učenca, oceno učinkovitosti izvajanih oblik pomoči in mnenje (predloge) glede nadaljevanja dela z učencem; oblikuje jo izvajalec pomoči učencu z učnimi težavami in/ali šolski svetovalni delavec, kadar je izvajalcev na posamezni stopnji v kontinuumu pomoči več;
- **sklepno evalvacijsko poročilo** izvirnega delovnega projekta pomoči je *povzetek* celotnega izvirnega delovnega projekta pomoči (v njem so predstavljeni: zaključna opredelitev problema oziroma težav in posebnih potreb učenca, vključno s predstavitev učenčevih močnih področij, interesov in talentov, oblike učenja in pomoči, ki so učencu pomagale premagati ali omiliti težave; ocena učenčevega napredovanja) *z zaključnim mnenjem* (ki naj obvezno vsebuje tudi preventivna priporočila in pobude za nadaljnje delo z učencem); sklepno evalvacijsko poročilo ob koncu izvirnega delovnega projekta pomoči praviloma pripravi šolski svetovalni delavec; ni administrativno poročilo, pomembno je, da ga sprejmejo vsi udeleženi v projektu;
- **delež drugih izvajalcev oziroma drugih oblik pomoči** (svetovalnega delavca, mobilnega specialnega pedagoga, prostovoljca, psihoterapevta idr.) v izvirnem delovnem projektu pomoči mora biti prav tako jasno razviden, zato tako kot učitelj tudi vsak drugi izvajalec svoje neposredno delo z učencem skrbno načrtuje (opredeli težavo, uresničljive cilje, predvidi metode in oblike dela z učencem oziroma postopke pomoči), dokumentira (strokovna dokumentacija) in evalvira (evalvacijska ocena naj vključuje tudi priporočila za učiteljevo delo z učencem pri pouku, dopolnilnem pouku in v okviru podaljšanega bivanja);
- **razrednik kot nosilec** izvirnega delovnega projekta pomoči učencu z učnimi težavami je najbolj odgovoren za to, da se za učenca iz njegovega razreda, ki ima težave pri učenju, vzpostavi, da steče in se tudi konča izvirni delovni projekt pomoči; kot nosilec projekta pomoči je posebej občutljiv za to, da se v projektu ves čas zagotavlja učenčeva udeleženos; sam pa je posebej pozoren na to, da je z učencem v stalnem stiku, da vzpostavljeni tesnejši odnos z učencem vzdržuje in obnavlja;

- **šolski svetovalni delavec kot prvi razrednikov pomočnik** pri usklajevanju in zapi-sovanju izvirnega delovnega projekta pomoči učencu z učnimi težavami; najbolj je odgovoren za vzpostavljanje odnosa soustvarjanja med vsemi udeleženiimi v procesu pomoči; skupaj z razrednikom lahko sodeluje z učiteljem, mobilnim specialnim pedagogom in drugimi izvajalci pomoči pri pripravi individualnega delovnega načrta pomoči in sklepnih evalvacijskih ocen, posebej je odgovoren za sklepno evalvacijsko oceno, kadar je izvajalcev pomoči več in za sklepno evalvacijsko poročilo ob koncu projekta; v skladu s svojo strokovno usposobljenostjo se vključuje tudi v neposredne oblike izvajanja pomoči učencu;
- **usmerjenost projekta pomoči v spodbujanje in odkrivanje učenčevih talentov, njegovih poklicnih (izobraževalnih) interesov, vsestransko izboljšanje življenjskih razmer učenca**, ne le v odpravljanje oziroma zmanjšanje učnih težav;
- **proslavljanje** ob koncu izvirnega delovnega projekta pomoči (z vsemi udeleženiimi, lahko tudi z oddelčno skupnostjo, oddelčnim učiteljskim zborom, nemara z obvezno ravnateljevo čestitko učencu ipd.); zanj sta najbolj odgovorna nosilec in koordinator projekta pomoči (razrednik in šolski svetovalni delavec).

Vzpostaviti izvirni delovni projekt pomoči z učencem z učnimi težavami je zahtevna in zapletena naloga: treba je skleniti **dogovor** z vsemi udeleženiimi (učencem, učitelji, starši, svetovalnimi delavci, morebitnimi zunanjiimi strokovnjaki), vzpostaviti in vzdrževati svetovalni odnos, dogovoriti se za naloge in treba je podpreti učenca, da se odloči za uspeh in zanj uresničljivo sodelovanje pri odkrivanju značilnosti oziroma posebnosti težav pri učenju in potrebne pomoči.

Na razpolago je dovolj znanja o mnogoterih vzrokih učnih težav in tudi preizkušenih modelov za njihovo obvladovanje, premagovanje in odpravljanje, zato je osrednja naloga projekta pomoči učencu zagotoviti organizacijo take oblike pomoči, ki bo zanj učinkovita. Učinkovite in uspešne učne pomoči se ne da zaukazati, odrediti ali zapovedati: **treba je dovolj časa, da se skrbno vzpostavi sodelovanje, da se odkrijejo posebnosti in viri (po)moči, da se v socialni mreži najdejo sodelavci in da se izdela podroben, operativen individualni delovni načrt učenja in pomoči.**

Uspešno premagovanje učnih težav zahteva, da se učne težave opredelijo kot premagljive, da se verjame, da so premagljive oziroma da jih je mogoče omiliti. Pomembno je, da se na učenca z učnimi težavami ne gleda kot na nasploh neuspešnega posameznika, temveč kot na nekoga, ki potrebuje pomoč za to, da bi si pridobil nove kompetentnosti za obvladovanje učnih težav oziroma za učenje sploh. **Spremembe v prepričanjih, predstavah in pričakovanjih glede učnih težav in učencev z učnimi težavami** so lahko dober začetek preseganja tistega dela obstoječe šolske prakse, ki učenca z njegovimi učnimi težavami preprosto obide, celo tako, tako da učenca oceni pozitivno in/ali prepusti v naslednji razred, ne da bi pri učenju zares zadovoljivo napredoval. Taka praksa ravna strokovno neodgovorno in je v temeljnem nasprotju z etiko izvirnega delovnega projekta pomoči. Ker učenci v prvem in drugem triletju praviloma ne ponavljajo (*Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju v 9-letni*

osnovni šoli, 2004, 29. člen), je nevarnost takega nestrokovnega ignoriranja učnih težav učencev in nestrokovnega omogočanja učenčevega napredovanja v naslednji razred še večja. Odgovornost vodstva je, da je program šole na področju učnih težav na tovrstno nestrokovno ravnanje posebej občutljiv.

2 Vzpostaviti novo sodelovanje z učencem: vloga učenca

V tem konceptu opredeljena učna pomoč je zasnovana na perspektivi moči, torej tako, da se odkrivajo in krepijo učenčevi viri moči – najprej tisto, kar zna in zmore, da bi dobil dobre izkušnje za novo in drugačno učenje. Izvirni projekt pomoči za premagovanje učnih težav je zato svojevrsten **projekt zbiranja dobrih izkušenj, posameznikovih posamičnih uspehov, občutkov lastne vrednosti in odgovornosti**, ki stopajo ob bok izkušnjam manjvrednosti, nesposobnosti, nemoči, umikanja, bega in opremljajo učenca za spoprijemanje z njimi.

Koncept perspektive moči vključuje brezpogojno spoštovanje učenčeve izvirnosti in konteksta njegovega življenja ter spoštljivo ravnanje z njegovo resničnostjo. V vsakdanjem jeziku šole to pomeni, da projekt pomoči začnemo pri učencu, da najprej šteje tisto, kar učenec lahko vključi za prvi korak k premagovanju učne težave. *Leksikon moči* navaja naslednje najpomembnejše konceptualne elemente:

- **krepitev moči** – zadolži strokovnjaka, da skrbno preuči in odkriva vire (moči) za uspešno učenje pri učencu in v njegovem socialnem okolju, saj viri (moči) praviloma obstajajo in jih je mogoče razširiti in obnoviti;
- **vključenost** – opozarja na pomen učenčeve pripadnosti socialnim mrežam, njegovo potrebo po sprejetosti, spoštovanju in upoštevanju v družini, skupini prijateljev, oddelčni in šolski skupnosti;
- **premaganje težav** – temelji na spoznanju, da smo ljudje – otroci in odrasli – neuspeh, težke udarce sposobni premagati: učno neuspešen učenec bo premagal težavo, če skupaj z njim ustvarimo podporo njegovim lastnim prizadevanjem;
- **dialog in sodelovanje** – iz perspektive moči omogoča ustvarjanje nove zgodbe, v okviru katere vsi udeleženi v projektu pomoči dobijo nove izkušnje za razumevanje, sporazumevanje in razvidno dogovarjanje; učenec z učnimi težavami potrebuje dialog, v katerem odrasli govorimo z njim tako, da ga vidimo in slišimo, ter tako, da prispevamo k temu, da bi samega sebe in tudi nas bolje razumel.

Za vse strokovnjake, ki delajo iz perspektive moči, je pomembno, da se odpovejo dvomu o kompetentnosti učenca in dvomu o premaganju učnih težav. Odpovedati se dvomu o kompetentnosti učenca, da ve, kaj misli in čuti, je prva, najpomembnejša strokovna zahteva pri delu z učenci z učnimi težavami, prvi korak, ki ga mora pri neposrednem delu z učencem z učnimi težavami postoriti vsak odrasel, da bi

učencu lahko omogočal njegovo dejansko soudeleženo pri opredelitvi težave in iskanju primernih rešitev. Hkrati z zaupanjem v kompetentnost učenca je za vsakega odraslega, ki dela z učencem z učnimi težavami, pomembno tudi to, da verjame, da so učne težave premagljive, da verjame v uspeh in smisel pomoči.

V izvirnem delovnem projektu pomoči je najpomembnejše učenčevo sodelovanje, da v njem **sodeluje s svojimi izbirami in odločitvami**. Številni učenci z učnimi težavami so negotovi, manjka jim jasne volje in odločenosti, njihove izbire in odločitve niso ubesedene, umeščene so v nemoč in čakanje. Odrasli moramo učencu pomagati tako, da z njim vzpostavimo ter vzdržujemo občutljiv in odprt pogovor, v katerem vedno znova doživi našo pozorno skrb in spoštljiv odnos do njegove resničnosti. Nekateri med njimi za to, da bi se v njih ponovno vzpostavili procesi izbiranja in odločanja, občutki lastne volje in odločenosti, potrebujejo več strokovne pomoči, npr. psihoterapevtsko pomoč. Spoštovanje otrokovih pravic, kot so zapisana v *Konvenciji o otrokovih pravicah* (1989), od strokovnjakov zahteva **ново učenje za bolj občutljiv in bolj odprt dialog z otrokom v šoli**, dialog, v katerem bomo vsakemu učencu zagotovili dovolj prostora, da ga vidimo in slišimo, da sprejmemo njegovo videnje, da sodelovanje začnemo pri njem in z njim, ne pa proti njemu ali brez njega.

3 Vloga strokovnih delavcev šole: učitelja, razrednika, šolske svetovalne službe

3.1 Učitelj

Učitelj, ki učenca poučuje učni predmet, pri katerem ima težave, je **prvi in najbolj odgovoren** za to, da:

odkrije, prepozna učenčevo težavo oziroma težave;

- vzpostavi z učencem občutljiv in odprt pogovor (dialog), v katerem ga sliši in podpre v tem, da govori, da je udeležen in da tako skupaj z njim raziskuje njegove težave pri učenju, ovire v njem in okolju ter mogoče rešitve; tako mu omogoča izkušnjo, da se ga jemlje resno; v takem odnosu učenec doživi učiteljevo resnično skrb in interes zanj ter spoštljiv odnos do njegove resničnosti (težav, sanj in hrepenenj, kot jih vidi in doživlja on sam);
- pri sebi (svojem delu) preveri upoštevanje kriterijev dobre poučevalne prakse;
- oblikuje individualni delovni načrt pomoči, v katerem opredeli učenčev problem oziroma težave, predvidi uresničljive učne cilje in prilagojene metode in oblike dela pri pouku (pri poučevanju, utrjevanju snovi in preverjanju znanja);
- pri poučevanju oziroma nujenju pomoči ostaja v nenehnem dialogu z učencem, da bi od njega dobil povratno informacijo o učenju, razumevanju in sledenju njegovim navodilom in zahtevam;

- piše kroniko ali dnevnik izvajanja pomoči učencu;
- organizira in na primeren način učencu ponudi dopolnilni pouk, če skupaj z učencem pri delu v okviru rednega pouka presodita, da bi ga potreboval;
- po potrebi sodeluje in ostaja v nenehnem dialogu tudi z drugimi učitelji, ki neposredno delajo z učencem in so v projektu pomoči pomembni z vidika težav, ki jih ima učenec – da bi tudi od njih dobil povratno informacijo o učenčevem napredovanju pri učenju, kakor tudi zato, da bi skupaj z njimi soustvarjal in izvajal dobre in učinkovite rešitve (oblike pomoči) za učenca;
- v primeru, da učenec z učnimi težavami obiskuje podaljšano bivanje, učitelju v podaljšanem bivanju predstavi učenčeve težave in potrebne prilagoditve ter ostaja z njim v nenehnem dialogu, da bi dobil povratno informacijo glede učenčevega učenja in napredovanja ter da bi skupaj soustvarjala dobre in učinkovite rešitve (oblike pomoči) za učenca;
- o težavah, ki jih ima učenec pri njegovem predmetu, obvesti razrednika, mu predstavi individualni delovni načrt pomoči in je v stalnem stiku z njim (najmanj enkrat tedensko), da mu poroča o poteku projekta pomoči;
- na govorilne ure povabi starše učenca, ki ima učne težave, bodisi da se z njimi posvetuje bodisi da skupaj z njimi in učencem vzpostavi odnos soustvarjanja dobrih in učinkovitih rešitev (oblik pomoči);
- se obrne na šolsko svetovalno službo, če potrebuje pomoč pri odkrivanju učnih težav, močnih področij in talentov pri učencih, izdelavi individualnega delovnega načrta pomoči učencu z učnimi težavami, pri iskanju in opredelitvi ustreznih prilagoditev metod in oblik dela, pri izdelavi sklepne evalvacijske ocene pomoči prve stopnje idr.;
- če ugotovi, da so učne težave pri učencu take vrste, tako stopnjevane ali pa tako zapletene, da njegovi ukrepi in strokovno znanje ne zadoščajo, pripravi sklepno evalvacijsko oceno prve stopnje pomoči, v kateri predlaga razširitev izvirnega delovnega projekta pomoči s pomočjo druge stopnje (drugimi individualnimi in skupinskimi oblikami pomoči) ter z njo seznaniti razrednika in šolsko svetovalno službo;
- v primeru razširitve izvirnega delovnega projekta pomoči z novimi izvajalci in oblikami pomoči v skupini izvajalcev pomoči še naprej ostaja učenčev prvi pomočnik; vodenje oziroma koordiniranje in pisanje kronike ali dnevnika projekta pomoči v tem primeru prevzmeta razrednik in/ali šolski svetovalni delavec; sam še naprej svoj delež pomoči načrtuje, dokumentira in evalvira (v skladu s skupnimi dogovori v projektu pomoči);
- z učencem in za učenca sam ali skupaj z razrednikom organizira proslavljanje uspehov v izvirnem delovnem projektu pomoči, obvezno ob njegovem koncu, ko je učna težava premagana oziroma pomembno omiljena;
- če potrebuje strokovno izmenjavo s kolegi, ki tudi poučujejo učenca, ki ima težave pri njegovem predmetu, ali zaradi same narave težave, ki jo ima učenec, skupini udeleženi v projektu pomoči predlaga sklic dela ali celotnega oddelčnega učiteljskega zbora;
- na rednih srečanjih oddelčnega učiteljskega zbora pozorno poroča o dobrih in

- učinkovitih oblikah dela pri posameznem učencu z učnimi težavami ter spodbuja strokovno izmenjavo v zvezi z delom z učenci z učnimi težavami;
- v okviru poročanja o uspešnem delu z učencem z učnimi težavami posebno pozornost nameni poročanju o uspešni vzpostavitvi odnosa soustvarjanja z učencem in podrobni predstavitvi učenčevega deleža v projektu pomoči;
 - na rednih srečanjih učiteljskega zbora spodbuja sistemsko reševanje težav in odprtih vprašanj v zvezi z delom z učenci z učnimi težavami ter sodeluje pri oblikovanju politike šole na področju reševanja učnih težav;
 - na srečanjih strokovnega aktiva spodbuja raziskovanje in razvijanje učinkovitih oblik dela z učenci z učnimi težavami;
 - se stalno strokovno izpopolnjuje na področju seznanjanja z različnimi vrstami učnih težav in učinkovitih oblik pomoči ter enako pomembno na področju vzpostavljanja odnosa soustvarjanja z učencem in drugimi udeleženi v izvirnem delovnem projektu pomoči (starši, drugimi učitelji, svetovalnimi delavci idr.).

3.2 Razrednik

Skupaj s predmetnim učiteljem je razrednik med vsemi strokovnimi delavci na šoli za učenca z učnimi težavami zagotovo najpomembnejši. »Razrednik je **učenčev prvi učitelj**, na katerega se ima pravico nasloniti, ga nagovoriti, ko gre za vprašanja njegovega počutja in vsakdanjega življenja v razredu in na šoli. Razrednik za posameznega učenca in celotno oddelčno skupnost pomeni **most**, preko katerega vstopa in se vključuje v širšo skupnost, ki jo predstavlja šola« (*Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih*, 2005, str.4). Razrednik »vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora, analizira vzgojne in učne rezultate oddelka, skrbi za reševanje vzgojnih in učnih problemov posameznih učencev, sodeluje s starši in šolsko svetovalno službo, odloča o vzgojnih ukrepih ter opravlja druge naloge v skladu z zakonom« (*Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja*, 1996, 63. člen). V tej temeljni opredelitvi razrednika je utemeljena tudi vloga razrednika kot **nosilca izvirnega delovnega projekta pomoči učencu z učnimi težavami**. Kot nosilec projekta pomoči učencu je razrednik najbolj odgovoren za to, da se projekt vzpostavi, poteka in nadaljuje ter tudi konča in proslavi. V projektu pomoči je najbolj odgovoren za to, da se projekt vodi tako, da se v njem vzpostavi, vzdržuje in vedno znova omogoča učenčevo dejavno sodelovanje. Skupaj s šolsko svetovalno službo usklajuje, vodi in skrbno dokumentira izvirni delovni projekt pomoči.

V projektu pomoči učencu je zelo pomembno njegovo **sodelovanje s kolegi učitelji**. Razrednik sam ali s pomočjo svetovalne službe vzpostavi in vzdržuje sodelovanje s kolegi učitelji. Zanj si mora prizadevati in po potrebi tudi dodatno strokovno usposabljanje. Brez dobrega, ustvarjalno kritičnega sodelovanja razrednika s kolegi učitelji oziroma med samimi učitelji so uspešni izidi individualnih projektov pomoči učencem z učnimi težavami bistveno manj verjetni. Dolžnost učiteljev je,

da se udeležijo dodatnega strokovnega usposabljanja za sodelovanje s kolegi, za timsko delo, za soustvarjanje v projektu pomoči učencu z učnimi težavami itn., če zase presodijo, da tovrstno usposabljanje potrebujejo, in dolžnost šole, da jim to omogoči.

Poleg neposrednega sodelovanja z učitelji je pomembno **sodelovanje učitelja v vlogi razrednika v strokovnih organih**: v okviru učiteljskega zbora, ki kot osrednje strokovno telo na šoli »obravnava in odloča o strokovnih vprašanjih, povezanih z vzgojno-izobraževalnim delom« (isto, 61. člen), oddelčnega učiteljskega zbora, ki »obravnava vzgojno-izobraževalno problematiko v oddelku, oblikuje program za delo z nadarjenimi in s tistimi, ki težje napredujejo, odloča o vzgojnih ukrepih ter opravlja druge naloge v skladu z zakonom« (isto, 62. člen) in v strokovnih aktivih, ki obravnavajo »problematiko predmeta oziroma predmetnega področja, usklajujejo merila za ocenjevanje, dajejo učiteljskemu zboru predloge za izboljšanje vzgojno-izobraževalnega dela, obravnavajo pripombe staršev in učencev« (isto, 64. člen).

Razrednik je v stalnem stiku z učencem, spremlja ga in mu je v stalno oporo in pomoč pri reševanju težave. S posebno pozornostjo sodeluje tudi z njegovimi starši oziroma skrbniki. Razrednik je za učenca in njegove starše prvi vir informacij iz šole. Tako zelo je zato **pomembno, da razrednik zna in zmore vzpostaviti občutljiv in odprt dialog z učencem**, v katerem je učenec slišan in resno upoštevan. Sodelovanje, ki spodbuja njegovo udeleženo v opredelitvi težave in rešitve, pomeni zanj dobro izkušnjo in krepi njegovo samospoštovanje. Razrednik tako vedno znova vzpostavlja in vzdržuje novo dobro prakso, v kateri je učenec sogovornik. **Učenec tovrstno razrednikovo podporo potrebuje tudi pri sodelovanju z drugimi učitelji in strokovnjaki.**

Tudi z učenčevimi starši naj razrednik vzpostavi **pozoren, občutljiv, odprt in spoštljiv odnos soustvarjanja, ki bo staršem vedno znova omogočal dobro izkušnjo sodelovanja, v kateri so priznani in sprejeti kot sogovorniki**, kot soudeleženi pri opredeljevanju učenčevih težav in rešitev zanje. Tudi za starše razrednik predstavlja »most« do drugih učiteljev in strokovnjakov v šolskem prostoru, zato je praviloma razrednik tisti, ki starše vpelje v odnos z drugimi učitelji, kadar gre za delovno srečanje zaradi zapletenih učenčevih težav. Tudi če se starši učenca z učnimi težavami želijo pogovarjati oziroma reševati težave svojega otroka z učenčevimi sošolci, se morajo obrniti najprej na razrednika. Razrednik jim mora tovrstna pravila sodelovanja med šolo in starši predstaviti na prvem roditeljskem sestanku.

Z vidika preprečevanja in premagovanja učnih težav (občutljivega prepoznavanja in razumevanja težav, iskanja učinkovitih virov pomoči, preprečevanja stigmatizirajoče prakse itn.) je nadvse pomembno **razrednikovo delo z oddelčno skupnostjo**: »Učenci pri urah oddelčne skupnosti skupaj z razrednikom obravnavajo posamezna vprašanja iz življenja in dela svoje skupnosti in šole ter oblikujejo predloge in pobude za boljše delo in razreševanje problemov, in sicer: obravnavajo učni uspeh v od-

delku in organizirajo medsebojno pomoč pri učenju; organizirajo pomoč sošolcem v različnih težavah; obravnavajo kršitve šolskih pravil in predlagajo načine ukrepanja ter preventivnega delovanja; dajejo pobude in predloge v zvezi s poukom, programom dnevov dejavnosti, ekskurzij, šolskih prireditev in interesnih dejavnosti; predlagajo razredniku ugotavljanje ustreznosti posamezne ocene; sodelujejo pri ocenjevanju; oblikujejo predloge za pohvale, priznanja in nagrade učencem v oddelčni skupnosti; organizirajo različne oblike dežurstva v skladu s prejetim hišnim redom in dogovorjenim letnim načrtom dežurstev; organizirajo različne akcije in prireditve; opravljajo še druge naloge za katere se dogovorijo» (*Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli*³, 1996, 4. člen). **Za učenca z učnimi težavami je nadvse pomembno, da se v oddelčni skupnosti počuti sprejetega in dejavno udeleženega. Pomembno je, da pri sošolcih in odraslih doživlja razumevanje in podporo.** V praksi se pogosto dogaja, da učenca, ki ima učne težave, ignorirajo ali celo odklanjajo, učenec se počuti prezrtega, utišanega, zavrnjenega, nezaželenega. Tako se ne počuti samo pri sošolcih, temveč lahko tudi pri odraslih na šoli.

Razlogi za stigmatizirajočo in marginalizirajočo prakso v šoli so zelo kompleksni. Preprečevanje take prakse naj bo vgrajeno v najbolj vsakdanjo dnevno rutino življenja v šoli na vseh ravneh. Razrednik mora pri urah oddelčne skupnosti vedno znova z učenci vzpostaviti občutljiv in odprt pogovor, v katerem ga iskreno zanima otrokova »šolska izkušnja«. Ko je razrednik dejaven poslušalec učencev, in ko učenci tako postanejo njegovi dejavni sogovorniki, skupaj v dialogu raziskujejo, odkrivajo, problematizirajo vsakdanjo »šolsko izkušnjo« ter razvijajo občutljivost za kulturo oziroma nekulturo v vsakdanjem življenju šole.

Zakon o osnovni šoli (1996) določa vsebino ur oddelčne skupnosti takole: »Pri urah oddelčne skupnosti učenci skupaj z razrednikom obravnavajo vprašanja, povezana z delom in življenjem učencev« (19. člen). **Izhodišče, tema razrednikovega pogovora z učenci pri urah oddelčne skupnosti kakor tudi v okviru individualnih govorilnih ur za učence je zato praviloma vprašanje, problem, kot ga iz svojega vsakdanjega življenja v šoli odprejo in zastavijo učenci sami na svoj način.** Dolžnost razrednika je, da ustvari možnosti za to, da učenci spregovorijo na svoj način, ter da zmore in zna ustvariti možnosti tudi za nadaljevanje pogovora še z drugimi udeleženi (npr. drugimi učitelji). Pri tako zastavljenem delu se oddelčna skupnost bolj odpre v šolski prostor, s skupnimi težavami in rešitvami se oddelčne skupnosti tako mnogo bolj stvarno povezujejo v širšo šolsko skupnost in povečajo se možnosti za nove dobre vire pomoči ter nove dobre izkušnje (npr. učencem z učnimi težavami bodo v tem primeru pomagali tudi učenci iz višjih razredov, ne le sošolci, kar se v obstoječi praksi za zdaj redko dogaja).

Sestavni del programa oddelčne skupnosti je tudi **področje poklicne orientacije** (*Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti*

³ *Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli* se uporablja do uveljavitve vzgojnega načrta in pravil šolskega reda, vendar najdlje do 31. 8. 2009. Vsebina *Pravilnika* bo tako v prihodnje vsebovana v *vzgojni zasnovi in pravilih šolskega reda*, ki so v pripravi.

v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih (2005, str. 9–10). Z vidika učencev z učnimi težavami (temeljnega načela dolgoročne usmerjenosti in učinkovitosti) je uresničevanje ciljev s tega področja še posebej pomembno (npr. učenje spoznavanja samega sebe; razvoj veščin odločanja in izbiranja; seznanjenje z različnimi poklici in šolami; obiski podjetij itn.). Razrednik v vlogi nosilca izvirnega delovnega projekta pomoči ima to posebno nalogo, da učenca z učnimi težavami spremlja in spodbuja še posebej tudi z vidika odkrivanja in raziskovanja njegove poklicne usmeritve (učenčevih posebnih interesov, nadarjenosti in znanj, izobraževalnih in poklicnih želja).

3.3 Šolska svetovalna služba

Šolska svetovalna služba se »na podlagi svojega posebnega strokovnega znanja preko svetovalnega odnosa in na strokovno avtonomni način vključuje v kompleksno reševanje pedagoških, psiholoških in socialnih vprašanj vzgojno-izobraževalnega dela v šoli s tem, da pomaga in sodeluje z vsemi udeleženci v šoli in po potrebi tudi z ustreznimi zunanjimi ustanovami« (*Programske smernice za delo šolske svetovalne službe v osnovni šoli*, 1999, 2008 str.5). Pomaga učencem, njihovem staršem in učiteljem. Sodeluje z učenci in njihovimi starši, z učitelji, drugimi strokovnimi delavci, prostovoljci, vodstvom šole in strokovnjaki iz zunanjih ustanov (svetovalnih centrov, centrov za socialno delo, zdravstvenih služb, fakultet, inštitutov idr.).

V izvirnem delovnem projektu pomoči učencu z učnimi težavami šolska svetovalna služba oziroma šolski svetovalni delavec:

- za vzpostavljanje odnosa soustvarjanja z vsemi udeleženi v projektu pomoči prevzema največ odgovornosti;
- pomaga učitelju pri pripravi individualnega delovnega načrta pomoči in pri evalvaciji pomoči, ko ga ta zaprosi za pomoč;
- v okviru pomoči druge stopnje učitelju pomaga pri poglobljenem in občutljivejšem raziskovanju ter opredelitvi učenčevih težav, močnih področij in nadarjenosti, pri presoji, izbiri in določanju prilagojenih metod in oblik dela pri pouku, dopolnilnem pouku in v okviru podaljšanega bivanja ipd.;
- pomaga razredniku (nosilcu izvirnega projekta pomoči učencu z učnimi težavami) kot **koordinator**, ki poveže vse potrebne strokovne moči oziroma vire pomoči: »Šolska svetovalna služba je tisto posebno mesto pomoči in sodelovanja v šoli, kjer se vsakokrat znova mobilizirajo strokovne in človeške moči za pomoč in podporo pri vzgojno-izobraževalnem delu z učenci ter za neposredno pomoč in podporo učencem s ciljem, da se vsakokrat znova zagotovi optimalne pogoje za njihovo napredovanje v razvoju in učenju« (isto, str. 16);
- pomaga razredniku ali v celoti prevzame **pisanje kronike ali dnevnika** izvirnega delovnega projekta pomoči;

- v okviru pomoči druge stopnje se izvirni delovni projekt pomoči evidentira in vključi v učenčevo osebno mapo (uradno šolsko dokumentacijo), za kar poskrbi šolski svetovalni delavec; od staršev mora v ta namen pridobiti pisno soglasje;
- če učiteljeva in občasna pomoč svetovalnega delavca nista dosegli zadovoljivega uspeha, svetovalni delavec pripravi **sklepno evalvacijsko oceno druge stopnje**, v kateri učitelj in svetovalni delavec utemeljita potrebo po dodatni individualni in skupinski pomoči (pomoči tretje stopnje);
- pripravi **sklepno evalvacijsko oceno tretje stopnje**;
- **organizira pomoč četrte stopnje** (dodatno strokovno mnenje in/ali dodatno strokovno pomoč ustrezne zunanje strokovne ustanove);
- ob koncu izvirnega delovnega projekta pomoči pripravi **sklepno evalvacijsko poročilo**;
- v skladu s svojo strokovno usposobljenostjo učencem, staršem in učiteljem z nasveti in svetovanjem izvaja tudi **neposredno pomoč**; šolska svetovalna služba si mora še bolj kot doslej prizadevati za to, da bi učencem in njihovim staršem pa tudi učiteljem bila bolj dostopna in da obiski svetovalne službe za nobenega izmed njih (niti za učence in njihove starše niti za učitelje) ne bi bili stigmatizirajoči;
- pripravi **Poročilo o otroku**, ki ga mora šola posredovati pristojni območni enoti Zavoda za šolstvo, ob zahtevi staršev in predlogu šole za začetek postopka usmerjanja učenca z učnimi težavami v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in z dodatno strokovno pomočjo.

Drugo delo:

- pomaga razredniku pri pripravi in izvajanju programa oddelčne skupnosti ter oddelčnega učiteljskega zbora;
- pomaga razredniku pri vodenju oddelčnega učiteljskega zbora in pri pripravi oddelčnega programa za delo z učenci z učnimi težavami;
- v strokovnih organih in v sodelovanju z vodstvom šole sodeluje pri oblikovanju politike šole na področju dela z učenci z učnimi težavami;
- šolska svetovalna služba je kot nosilka nalog s področja poklicne orientacije najbolj odgovorna za povezovanje tega pomembnega področja s področjem učnih težav;
- pri učiteljih idr. strokovnih delavcih ugotavlja potrebe po dodatnem strokovnem usposabljanju in izobraževanju na področju učnih težav;
- vodstvu šole pomaga pri organiziranju ustreznih oblik izobraževanja v okviru šole za delo z učenci z učnimi težavami; v skladu s svojo strokovno usposobljenostjo se v organizirane programe kot izvajalec vključi tudi sam ali pa program izobraževanja (za učitelje, starše, učence) izvaja samostojno;
- v sodelovanju z vodstvom šole načrtuje in organizira supervizijo za učitelje in svetovalne delavce;
- v strokovnem aktivu šolskih svetovalnih delavcev si prizadeva za strokovno izmenjavo, strokovno usklajevanje in strokovni razvoj na področju dela z učenci z učnimi težavami.

4 Mobilni specialni pedagog in drugi v mreži pomoči

Bolj ko je mreža mogočih virov pomoči široka in odprta, bolj je lahko prožna. Široka, odprta in prožna mreža je učencem tudi dostopnejša, stopnjuje strokovnost dela v izvirnem delovnem projektu pomoči, kar vse povečuje verjetnost učenčevega optimalnega napredovanja pri učenju oziroma pri premagovanju učnih težav.

4.1 Mobilni specialni pedagog

Med zunanjimi strokovnimi sodelavci v mreži pomoči je najpogostejši in najpomembnejši mobilni specialni pedagog. **Specialni pedagogi** so posebej dobro usposobljeni za pomoč učencem s specifičnimi učnimi težavami. Kot svetovalni delavci se v projekt pomoči učencu z učnimi težavami lahko vključujejo že prej, kot mobilni specialni pedagogi pa se kot izvajalci dodatnih ur individualne in skupinske pomoči (0,5 ur tedensko na oddelek, vključno z deležem za nadarjene) v kontinuum pomoči vključujejo na tretji stopnji. Poleg specialnega pedagoga (iz šolske svetovalne ali mobilne specialno pedagoške službe) lahko pomoč učencem z učnimi težavami v okviru (dodatnih) ur individualne in skupinske pomoči izvajajo še pedagog, psiholog, socialni pedagog in učitelj, ki izpolnjuje pogoje za poučevanje v devetletni osnovni šoli (*Pravilnik o spremembah in dopolnitvah odredbe o smeri izobrazbe strokovnih delavcev v 9-letni osnovni šoli*, 2003, 1.5/5.člen). Pomoč tretje stopnje je praviloma namenjena učencem z zmernimi učnimi težavami.

4.2 Sošolci in drugi učenci

Pomemben del mreže pomoči je tudi **medsebojna pomoč učencev**. Pri izvajanju medsebojne pomoči v razredu potrebujejo učenci **podporo in pomoč tako učitelja kot razrednika**. Odrasli skupaj z obema učencema pomoč načrtuje, svetuje tudi pri samem izvajanju, se zanima, kako pomoč poteka, preverja, kako sta z njo zadovoljna oba učenca oziroma vsi učenci, če pomoč poteka v manjši skupini. Ob vidnih uspehih obema čestita in ju pohvali oziroma z njima uspeh tudi proslavi. Pri spodbujanju in organiziranju medsebojne pomoči učencev v razredu je treba upoštevati splošno ugotovitev tujih in domačih raziskav (med drugim jo znova potrjuje tudi zadnja večja raziskava s področja učnih težav pri nas), ki opozarja na pomembno razliko med dečki in deklicami glede sprejemanja pomoči sošolcev in prijateljev: v primerjavi z deklicami se dečki manj in neradi po pomoč zatekajo k sošolcem in prijateljem. Medsebojna pomoč učencev vrstnikov in učencev prijateljev je primernejša oblika pomoči med deklicami kot pa med dečki.

Med pomembne mogoče vire pomoči med učenci na šoli spadajo **tudi učenci iz višjih razredov**, ta oblika medsebojne pomoči učencev je primernejša tudi za dečke. Poleg spodbujanja in organiziranja pomoči učencev med vrstniki in prijatelji naj učitelj in razrednik (po potrebi v sodelovanju s šolsko svetovalno službo) skupaj z učenci v oddelčni skupnosti poiščeta in organizirata pomoč učencev iz višjih razredov. In tudi v tem primeru učenci v projektu medsebojne pomoči potrebujejo **sodelovanje odraslega**.

4.3 Drugi strokovnjaki, prostovoljci, zainteresirani

Med mogoče vire pomoči v izvornih delovnih projektih pomoči učencem z učnimi težavami, ki bi jih bilo v prihodnje prav tako treba še okrepiti oziroma z nekaterimi delovno sodelovanje sploh vzpostaviti in organizirati, sodijo:

- **strokovnjaki iz svetovalnih centrov, posvetovalnic, centrov za socialno delo in zdravstvenih domov oziroma služb,**
- **študentje prostovoljci,**
- **posamezniki, zaposleni preko javnih del,**
- **zainteresirani upokojeni učitelji in drugi šolski strokovni delavci prostovoljci,**
- **zainteresirani starši prostovoljci in drugi.**

Tako kot za učitelja, razrednika, šolskega svetovalnega delavca je tudi za druge odrasle izvajalce pomoči strokovno nujno, da se ravna v skladu s temeljnimi izhodišči za delo z učenci z učnimi težavami, predstavljenimi v tem konceptu (III. poglavje, Strategije in ukrepi pomoči, str. 20–30). Razen za strokovnjake iz svetovalnih centrov, centrov za socialno delo in zdravstvenih služb je za posameznike, zaposlene preko javnih del, in za prostovoljce, ki se vključujejo v izvorne delovne projekte pomoči učencem z učnimi težavami, obvezno strokovno vodenje oziroma strokovna podpora (supervizija). **Supervizija** je praviloma organizirana zunaj šole (npr. na drugi šoli, pri svetovalnem centru, centru za socialno delo, na fakulteti, Zavodu za šolstvo idr.), lahko pa jo organizira in izvaja tudi šola sama (izvajalec supervizije je na primer svetovalni delavec ali pa zunanji strokovni sodelavec šole). Po potrebi se za te druge izvajalce pomoči učencem z učnimi težavami organizirata tudi dodatno strokovno usposabljanje in izobraževanje.

VI. UČNE TEŽAVE V PROGRAMU ODDELČNE SKUPNOSTI IN ODDELČNEGA UČITELJSKEGA ZBORA

Oddelčni učiteljski zbor je po *Zakonu o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* dolžan oblikovati »program za delo z učenci, ki težje napredujejo« (1996, 62. člen). Za pripravo programa je odgovoren razrednik, ki »vodi delo oddelčnega učiteljskega zbora« (isto, 63. člen). Razrednik skupaj z učenci in njihovimi učitelji ter v sodelovanju s starši učencev vodi pripravo in izvajanje programa oddelčne skupnosti in oddelčnega učiteljskega zbora (*Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih*, 2005, str.6–7).

Z vidika področja učnih težav je razrednikovo delo z oddelčno skupnostjo in oddelčnim učiteljskim zborom posebej pomembna naloga. Za vsakega učenca v oddelku je namreč pomembno, da se v oddelčni skupnosti počuti sprejetega in varnega. Tudi za učenca z učnimi težavami. Zanj je toliko pomembnejše, da pri sošolcih in učiteljih doživlja razumevanje, podporo in pomoč. **Tako v odnosu s sošolci kot z učitelji je najpomembnejše to, da je učenec z učnimi težavami v položaju dejavnega sodelavca in hkrati v položaju stalnega napredovanja pri učenju.** V programu oddelčne skupnosti in oddelčnega učiteljskega zbora se z vidika pomoči učencem z učnimi težavami sledi tema dvema osnovnima ciljema tako, da se ju operacionalizira v obliki konkretnih nalog in odgovornosti.

Oddelčno skupnost poleg učencev in razrednika predstavljajo še vsi učitelji, ki poučujejo v oddelku. Razrednikovo sodelovanje z učitelji in oddelčnim učiteljskim zborom oziroma medsebojno sodelovanje učiteljev je za učence z učnimi težavami, za uspešen izid izvirnih delovnih projektov pomoči in za preprečevanje učnih težav zelo pomembno. Prav zato ima razrednikovo sodelovanje z učitelji in spodbujanje sodelovanja med učitelji v programu dela oddelčne skupnosti in oddelčnega učiteljskega zbora pomembno mesto. **Pri sodelovanju z učitelji oziroma učiteljev**

oddelka je v programu oddelčne skupnosti in oddelčnega učiteljskega zbora treba predvideti:

- neposredno sodelovanje učiteljev v izvirnih delovnih projektih pomoči;
- sistematično seznanjenje (strokovno izmenjavo) učiteljev oddelka s potekajočimi izvirnimi delovnimi projekti pomoči (s težavami, cilji in z oblikami pomoči, uspešnostjo, s priporočili za delo pri pouku in dopolnilnem pouku ipd.) učencem z učnimi težavami v oddelku;
- seznanjenje (strokovno izmenjavo) z ugotovitvami raziskav in razvojnih analiz na področju učnih težav pri nas in po svetu;
- organizacijo supervizije za del ali celotni oddelčni učiteljski zbor vsaj enkrat na leto;
- sistematično razvijanje občutljivosti pri učiteljih za prepoznavanje posameznih vrst učnih težav ipd.;
- sistematično seznanjenje (strokovno izmenjavo) glede uspešnih oblik dela z učenci z učnimi težavami;
- evidentiranje primerov dobre prakse na področju preprečevanja in reševanja učnih težav pri učencih oddelka.

V programu oddelčne skupnosti in oddelčnega učiteljskega zbora se predvidijo **oblike sodelovanja razrednika in učiteljev s šolsko svetovalno službo:**

- pri izvirnih delovnih projektih pomoči posameznim učencem z učnimi težavami (usklajevanje, vodenje kronik ali dnevnikov ipd.);
- pri sodelovanju s starši v oddelku (objava odprtih govorilnih ur za starše);
- pri sodelovanju s starši učencev z učnimi težavami v oddelku;
- pri organiziranju medsebojne pomoči (izmenjave) med starši učencev s podobnimi učnimi težavami;
- pri strokovnem vodenju in podpori v okviru medsebojne pomoči učencev (vrstnikov in učencev iz višjih razredov);
- pri spremljanju in evalviranju dela na področju preprečevanja in reševanja učnih težav pri učencih v oddelku.

V program oddelčne skupnosti in oddelčnega učiteljskega zbora sodi **načrtovanje ur individualne in skupinske pomoči učencem z učnimi težavami** (usklajevanje s potrebami po pomoči posebej nadarjenim učencem v oddelku). V ta namen se predvidijo tudi izvajalci ur individualne in skupinske oblike pomoči (mobilni specialni pedagog in drugi).

V programu oddelčne skupnosti in oddelčnega učiteljskega zbora se posebej načrtujejo (organizacijsko in vsebinsko) tudi **redne (roditeljski sestanki, govorilne ure) in posebne oblike sodelovanja s starši (klubi staršev učencev s podobnimi učnimi težavami, šole za starše ipd.)**. Za govorilne ure in roditeljske sestanke ali sestanke v manjši skupini staršev je treba načrtovati realen čas – poleg možnosti za kratke informativne izmenjave med učitelji in starši tudi možnost za poglobljen pogovor, dialog s soustvarjanjem.

Posebno mesto v programu oddelčne skupnosti in oddelčnega učiteljskega zbora zavzema **medsebojna pomoč učencev**:

- organizacija pomoči med sošolci;
- organizacija pomoči učencev iz višjih razredov učencem v oddelku;
- spremljanje in strokovna podpora učencem pri izvajanju pomoči.

Poleg skupinskih pogovorov v okviru ur oddelčne skupnosti je v programu oddelčne skupnosti in oddelčnega učiteljskega zbora treba opredeliti tudi čas za **individualne govorilne ure za učenca**:

- individualne govorilne ure z razrednikom;
- individualne govorilne ure z učiteljem (za vsakega učitelja, ki poučuje v oddelku).

Program dela oddelčne skupnosti in oddelčnega učiteljskega zbora na področju učnih težav se načrtuje **letno in po ocenjevalnih obdobjih**.

Ob koncu šolskega leta se ocenijo rezultati in sklenejo nekateri potrebni dogovori za naslednje šolsko leto:

- razrednik v pogovoru z učenci na eni izmed zadnjih ur oddelčne skupnosti;
- učitelji na oddelčnem učiteljskem zboru konec zadnjega ocenjevalnega obdobja;
- razrednik v pogovoru s starši na zadnjem roditeljskem sestanku oziroma govorilnih urah.

O rezultatih in dogovorih za naslednje šolsko leto **razrednik obvesti vodstvo šole**, nosilca programa šole na področju učnih težav.

VII. PROGRAM ŠOLE NA PODROČJU UČNIH TEŽAV

Za preprečevanje, zmanjševanje in odpravljanje šolske neuspešnosti oziroma težav pri učenju posamezna šola poleg individualnih projektov pomoči in oddelčnih programov potrebuje tudi **program šole**, v katerem so jasno razvidne kratkoročnejše in dolgoročnejše usmeritve (strokovna politika) šole. Tako šola sistematično poveže in z vidika odgovornosti še okrepi vse najpomembnejše nosilce in izvajalce preprečevanja ter reševanja učnih težav učencev.

Osnovni namen programa šole na področju učnih težav so **spodbujanje, zagotavljanje in preverjanje strokovnosti in profesionalnosti vzgojno-izobraževalnega dela na vseh ravneh šole**. Program šole na področju učnih težav vsebuje:

- jasno opredeljeno **temeljno odgovornost vodstva** za načrtovanje, organizacijo in evalvacijo dela šole na področju preprečevanja in reševanja težav pri učenju ter šolske neuspešnosti učencev, oddelkov, šole;
- jasno opredeljeno **posebno skrb in odgovornost vodstva za uveljavljanje dela z učenci iz perspektive moči in v skladu z etiko udeležnosti oziroma soustvarjanja z učencem** na vseh ravneh vsakdanjega življenja in dela v šoli;
- jasno opredeljeno **posebno skrb in odgovornost vodstva za ugotavljanje nestrokovnega ravnanja in nestrokovnih odločitev** pri delu z učenci z učnimi težavami (npr. učenec napreduje v naslednji razred, ne da bi zares napredoval tudi v znanju, ali pa je ocenjen z oceno, ki ne izraža njegovega resničnega znanja ipd.);
- jasno opredeljene odgovornosti in jasno opredeljeno vsebino dela posameznih skupin strokovnih delavcev (učiteljev, razrednikov, svetovalnih delavcev idr.), strokovnih organov (oddelčnega učiteljskega zbora, strokovnega aktiva idr.) in pedagoških oblik dela (strokovnega kolegija, redovalne konference, pedagoške konference itn.);
- jasno opredeljeno mrežo (razpoložljive vire) pomoči (učitelj, razrednik, vrstniki, starejši učenci, nekdanji učenci šole, šolska svetovalna služba, mobilni specialni pedagog, prostovoljci, na primer študenti, nekdanji učenci šole, starši, nekdanji upokojeni učitelji šole, razne strokovne ustanove, druge ustanove, npr. Zavod RS za zaposlovanje, ki organizira učno pomoč preko javnih del, Zveza prijateljev mladine, pri kateri je organizirana mreža prostovoljcev za učno pomoč ipd.) ter skrb za njihovo **vzdrževanje, obnavljanje in strokovno vodenje** (supervizijo);

- **zagotovitev prostorskih možnosti** (za individualno delo, delo v večjih in manjših skupinah);
- **zagotovitev primerne organizacije časa** za neposredno delo z učencem oziroma učenci, primerne tudi z vidika učenca in njegove obremenjenosti;
- zagotovitev primerne organizacije časa za sodelovanje, timsko in projektno delo;
- predvidene sistematične oblike odkrivanja in prepoznavanja učencev z učnimi težavami;
- jasno opredeljene **evalvacijske postopke** uspešnosti dela na področju učnih težav za vsako stopnjo v kontinuumu pomoči, za vsako skupino izvajalcev pomoči (ovrednotenje dela posameznikov izvajalcev pomoči in sodelujočih zunanjih ustanov) za različne ravni (učni predmet, oddelek, razred, triletje, šola) in za različne skupine učnih težav (bralno-napisovalne specifične učne težave, specifične učne težave pri matematiki, dispraksija, težave zaradi drugojezičnosti, pomanjkljive motivacije itn.);
- jasno opredeljene **pristojnosti in odgovornosti v kontinuumu pomoči**, v okviru katerega šola dokumentirano dokaže, da je izvajala vse z zakonom opredeljene možnosti pomoči, do katerih je upravičen učenec, vendar te oblike za učenčevo napredovanje pri učenju ne zadoščajo, zato učenca z učnimi težavami utemeljeno predlaga v postopek usmerjanja;
- načrtno in sistematično **stalno strokovno izpopolnjevanje in izobraževanje** s tega posebnega področja za vse skupine strokovnih delavcev;
- načrtno in sistematično **zbiranje primerov dobre prakse** pri odkrivanju, preprečevanju in reševanju učnih težav ter **spodbujanje strokovne izmenjave na vseh ravneh šole in med šolami**;
- **poklicno orientacijo** kot pomembno sopolročje dela;
- **sodelovanje šole z ožjo in širšo lokalno skupnostjo** za vzpostavljanje široke in čim bolj prilagodljive mreže pomoči;
- sodelovanje šole **z drugimi šolami** (strokovna izmenjava primerov dobre prakse, supervizija, razvojno delo ipd.);
- za področje učnih težav je še posebej pomembno sodelovanje (strokovna izmenjava) šole *s strokovnjaki iz šol s prilagojenim programom* oziroma zavodov za usposabljanje otrok in mladostnikov za posebne potrebe;
- za učinkovito politiko šole na področju učnih težav je pomembno, da se ne omejuje le na odpravljanje učne neuspešnosti in posameznih težav pri učenju, temveč je usmerjena širše na izboljšanje splošnega življenjskega položaja učencev; program šole mora zato vsebovati tudi **širjenje novih znanj in dobre prakse na področju boja proti socialni izključenosti**.

Uporabljeni viri in priporočena literatura

OŽJI IN ŠIRŠI IZBOR

- Adams, R., *Social Work and Empowerment*, Palgrave Macmillian, New York 2003.
- Adelman, H. S., Taylor, L., *Learning problems and learning disabilities. Moving forward*, B/C, 1993.
- Apple, M. W., *Šola, učitelj, oblast*, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana 1999.
- Bahovec D., E. (ur.), *Vzgoja med gospostvom in analizo*, Knjižna zbirka Krt, Ljubljana 1992.
- Bahovec D., E., Bregar G., K., *Šola in vrtec skozi ogledalo*, DZS, Ljubljana 2004.
- Baskar, B. (ur.), *Šolarjevo ogledalo*, DZS, Ljubljana 1990.
- Beavois, J.-L., *Razprava o liberalni sužnosti. Analiza podrejanja*, Knjižna zbirka Krt, Ljubljana 2000.
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS*, Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Ljubljana 1995.
- Bergant, K., Musek L., K., *Šolska neuspešnost med otroki in mladostniki: vzroki, posledice, preprečevanje*, zbornik strokovnega posveta, Inštitut za psihologijo osebnosti, Ljubljana 2002.
- Bettelheim, B., *Ljubav nije dovoljna*, Naprijed, Zagreb 1983.
- Beyer, L. E., Apple, M. W. (ur.), *The Curriculum. Problems, Politics and Possibilities*, State University of New York Press, New York 1998.
- Bregar Golobič, K., »Prikriti kurikulum ali drugo kurikula«, v: Bahovec D., E., Bregar G., K., *Šola in vrtec skozi ogledalo*, DZS, Ljubljana 2004.
- Budnar, M., Dolničar, M., Kos, A., Skalar, M., Šali, B., *Otroci s specifičnimi učnimi težavami v sodobni družbi*, Dopisna delavska univerza Univerzum, Ljubljana 1979.
- Callaghan, P., *Accessing third level education in Ireland. A handbook for students with disabilities and learning difficulties*, EHEAD Education Press, Dublin 1999.
- Čačinovič Vogrinčič, G., *Psihologija družine*, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana 1998.
- Čačinovič Vogrinčič, G., »Vzpostavitev in ohranjanje svetovalnega odnosa: postmoderno v terapiji in svetovanju«, v: *Psihološka obzorja*, IX, 2, 2000.
- Čačinovič Vogrinčič, G., »Jezik socialnega dela«, v: *Socialno delo*, XXXII, 4/5, 2003.

- Čačinovič Vogrinčič, G., Kobal, L., Mešl, N., Možina, M., *Vzpostavljanje delovnega odnosa in osebnega stika*, Fakulteta za socialno delo, Ljubljana 2005.
- Čačinovič Vogrinčič, G., *Socialno delo z družino*, Fakulteta za socialno delo, Ljubljana 2006.
- Čačinovič Vogrinčič, G. in dr., *Programske smernice*, Svetovalna služba v osnovni šoli, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana 2008.
- Darder, A., Baltodano, M., Torres, D. R., *The Critical Pedagogy Reader*, Routledge Farmer, New York, London 2003.
- Das, J. P., Naglieri, J. A., & Kirby, J. R., *Assessment of cognitive processes*, Needham Heights, MA: Allyn & Bacon 1994.
- Dehn, M. J., *Essentials of processing assessment*, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. 2006.
- Destovnik, K., Kralj, S. (ur.), *Strokovna in strateško-operativna vprašanja pri uresničevanju nove šolske zakonodaje za področje otrok s posebnimi potrebami*, zbornik strokovnega posveta, Društvo defektologov Slovenije, Ljubljana 2000.
- Drugačnost otrok v naši šoli*, zbornik strokovnega posveta, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana 1987.
- Fawcett, J. A. (ur.), *Dyslexia: Theory and Good Practice*, Whurr Publishers, London 2002.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., Barnes, M., *Learning disabilities: from identification to intervention*, NY: The Guilford Press 2007.
- Friedman, S. (ur.), *The Reflecting Team in Action*, The Guilford Press, New York, London, 1995.
- Frostig, M., *Gibalna vzgoja. Nove poti specialne pedagogike*, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana 1998.
- Geary, D. C., *Children's mathematical development. Research and practical application*, American Psychological Association, Washington 1994.
- Gerber, P. J., Reiff, H., Ginsberg, R., *Exceeding Expectations: Successful Adults with Learning Disabilities*, Pro-Ed, Austin 1997.
- Goršič, N., Kavkler, M. (ur.), *Nekaj v pomoč učiteljem: vodnik za poučevanje učencev z učnimi težavami, ki počasneje usvajajo znanje*, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana 2004.
- Gould, S. J., *Za-mera človeka*, Knjižna zbirka Krt, Ljubljana 2000.
- Guidance on SEN Tresholds*, National Association for Special Educational Needs, UK and Special Needs Research Centre, University of Newcastle, 1999.
- Hohmann, M. in Weikart, P. D., *Vzgoja in učenje predšolskih otrok. Primeri aktivnega učenja za predšolske otroke iz prakse*, DZS, Ljubljana 2005.
- Ilić, D., Jerotijević, M., Petrović, D., Popadić, D., *Učionica dobre volje*, Grupa Most, Beograd 1995.
- Implementing Inclusive Education*, Centre for Educational Research and Innovation, OECD 1997.
- Izhodišča kurikularne prenove*, Nacionalni kurikularni svet, Urad RS za šolstvo, MŠŠ, Ljubljana 1996.
- Izhodišča kurikularne prenove svetovalne službe v osnovni šoli*, Kurikularna komisija za svetovalno delo, Urad RS za šolstvo, Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Ljubljana 1999.

- Jackson, P. W., *Life in Classrooms*, Teachers College Press, New York and London 1990.
- Jones, K., Charlton, T (ur.), *Overcoming Learning and Behaviour Difficulties. Partnership with Pupils*, Routledge, London and New York 1996.
- Kagan, S., *Cooperative learning*, CA: Kagan, San Clemente 1994.
- Kavale, K. A., Forness, S. R., »What Definitions of Learning Disability Say and Do not Say. A Critical Analysis«, v: *Journal of Learning Disabilities*, XXXIII, 3, 2000.
- Kavčič, R. A., *Učenje z gibanjem pri matematiki. Priročnik gibalnih aktivnosti za učenje in poučevanje matematike v 2. razredu devetletke*, BRAVO, Ljubljana 2005.
- Kavkler, M. in sod., *Brati, pisati, računati*, Pomurska založba, Murska Sobota 1991.
- Kavkler, M., »Pomoč otroku pri učenju matematičnih strategij«, v: *Pedagoška obzorja*, IX, 2, 1994.
- Kavkler, M., *Latentna struktura specifičnih učnih težav pri matematiki*, doktorska disertacija, Pedagoška fakulteta, Ljubljana 1997.
- Kavkler, M. (ur.), *Razvijanje potencialov otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami*, zbornik strokovnega posveta, Different, Trzin 2002.
- Kavkler, M., Končnik Goršnik, N. (ur.), *Specifične učne težave otrok in mladostnikov: prepoznavanje, razumevanje, pomoč*, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana 2002.
- Kavkler, M., Sardoč, M. (ur.), *Izobraževanje otrok s posebnimi potrebami: od dobre teorije k učinkoviti praksi*, zbornik strokovnega posveta, Pedagoški inštitut, Ljubljana 2005.
- Kavkler, M., »Vpliv specifičnih učnih težav na sposobnost socialne integracije«, v: *Sodobna pedagogika*, VI, 4, 2005.
- Kavkler, M (ur.), *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč*, zbornik prispevkov, Društvo Bravo, Ljubljana 2006.
- Keller, G., Binder, A., Thiel, R. D., *Boljša motivacija – uspešnejše učenje*, Center za psihodiagnostična sredstva, Ljubljana 1999.
- Kirby, A., *Dyspraxia: The Hidden Handicap*, Souvenir Press, London 1999.
- Knaflič, L., Mirčeva, J., Možina, E., *Temeljno znanje in spretnosti mladih, brezposelnih ter staršev šolskih otrok*, raziskovalno poročilo, Andragoški center, Ljubljana 2001.
- Kobolt, A., Žorga, S., *Supervizija: proces razvoja in učenja v poklicu*, PeF, Ljubljana 1999.
- Konvencija o otrokovih pravicah*, v: Cerar, M. in sod. (ur.), *Dokumenti človekovih pravic z uvodnimi pojasnili*, Društvo Amnesty International Slovenije in Mirovni inštitut, Ljubljana 2002.
- Kraševc-Ravnik, E. (ur.), *Varovanje duševnega zdravja otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Kolaborativni center Svetovne zdravstvene organizacije za duševno zdravje otrok pri Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije 1999.
- Lehtinen, E., Olkinuora, E., Salonen, P., *The Research Project on Interactive Formation of Learning Difficulties*, Institute of Education, University of Turku, 1986.
- Lerner, J., *Learning Disabilities*, Houghton Mifflin Company, New York 2003.
- Lichtenstein, S., »Transition from school to adulthood: Case studies of adults with learning disabilities who dropped out of school«, v: *Exceptional Children*, LIX, 4, 1993.
- Magajna, L., *Učne težave specifične in nespecifične narave*, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana 1997.

- Magajna, L., Gradišar, A., Knaflič, L., Mesarič, V., Pečjak, S., Pust, N., *Strategije preprečevanja šolske neuspešnosti in spodbujanja kvalitete učenja: interaktivni pristop (kognicija, metakognicija in motivacija)*, zaključno poročilo, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana 1999.
- Magajna, L., »Motnje učenja pri otrocih z epilepsijo«, v: *Medicinski razgledi*, XXXIX, 10, 2000.
- Magajna, L., »Razumeti učne težave«, v: *Didakta*, XI, 63, 2002.
- Magajna, L., Kavkler, M., Križaj, M., »Adults with Self-Reported Learning Disabilities in Slovenia: Findings from the International Adult Literacy Survey on the Incidence and Correlates of Learning Disabilities in Slovenia«, *Dyslexia*, Vol. 9., Issue 4, 2003.
- Magajna, L., »Disleksija – nekateri problemi sodobnega raziskovanja in prakse«, *Logopedija za vsa življenjska obdobja*, zbornik, Zavod za gluhe in naglušne, Ljubljana, 2003.
- Magajna, L., »Posebne vzgojno-izobraževalne potrebe učencev s specifičnimi motnjami učenja in poučevanje materinščine«, v: Ivšek, M. (ur.), Adamik-Jászó, A., *Poučevanje materinščine –načrtovanje pouka ter preverjanje in ocenjevanje znanja*, 3. mednarodni simpozij, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ljubljana 2004.
- Magajna, L., Pečjak, S., Peklaj, C., Bregar Golobič, K., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M., Tancig, S., *Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli – razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči*, raziskovalno poročilo, Razvojno-raziskovalni inštitut Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana 2005.
- Magajna, L., Košak Babuder, M., Gorišek, M., »Nizka porodna teža kot rizični dejavnik za specifične učne težave in hiperkinetično motnjo«, v: Bregant, L. (ur.), *Zbornik referatov*, Rokus, Ljubljana 2006.
- Magajna, L., »Varovalni dejavniki in razvijanje rezilientnosti pri otrocih in mladostnikih s specifičnimi učnimi težavami«, v: Kavkler, M. (ur.), *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami - spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč*, zbornik, Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami, Ljubljana 2006.
- Makarovič, K., Vodopivec, M., Kos, A., Žižmond, A., *Epidemiologija na področju varstva duševnega zdravja otrok in mladostnikov*, raziskovalno poročilo, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana 1994.
- Malone, G., Smith, D., *Learning to learn. Developing study skills with pupils who have special educational needs*, NASEN Enterprise Ltd., England and Wales, 1996.
- Mandel, H. P., Marcus, S. I., *»Could do better«: Why children underachieve and what to do about it*, John Wiley & Sons, New York 1995.
- Marentič Požarnik, B., *Psihologija učenja in pouka*, DZS, Ljubljana 2000.
- Marentič Požarnik, B., Temelj uspešnega vključevanja učencev s posebnimi potrebami so ustrezno usposobljeni učitelji, *Sodob. pedagog.*, 2003, letn. 54, posebna izd., str. 104–113.
- Marentič Požarnik, B., Spreminjanje paradigme poučevanja in učenja ter njenega odnosa - eden temeljnih izzivov sodobnega izobraževanja, *Sodob. pedagog.*, 2005, letn. 56, št. 1, str. 58–74.
- Mardel-Czudnovski, C., »The Top Ten Predictors for Identifying Young Children at Risk«, v: Thalamus, XIX, 1, 2001.

- Mc Namee, Sh., Gergen, K. J. (ur.), *Therapy as Social Construction*, Sage Publication, London, 1994.
- Mesec, B., *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*, VŠSD, Ljubljana 1998.
- Mesec, B., *Teorije pomoči*, Visoka šola za socialno delo, Ljubljana 2002.
- Mikuš Kos, A., Žerdin, T., Strojín, M., *Nemirni otroci*, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana 1995.
- Mikuš-Kos, A., *Prostovoljci in varovanje duševnega zdravja otrok: zbornik prispevkov*. Ljubljana: Slovenska filantropija, Združenje za promocijo prostovoljstva: Kolaborativni center za duševno zdravje otrok in mladostnikov pri Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše 2002.
- Možina, M., »O prisotnosti, pristnosti in trenutkih srečanja odraslih z otroki«, v: Dolinšek-Bubnič, M. (ur.), *Lahko vzgojim uspešnega otroka?*, EPTA, Ljubljana 2003.
- Možina, E., Emeršič, B., Knaflič, L., Radovan, M., Vehovar, V., *Mednarodna raziskava pismenosti odraslih (International Adult Literacy Survey). Nacionalna raziskava pismenosti odraslih in udeležbe odraslih v izobraževanju*, poročilo, Andragoški center Slovenije, Ljubljana 1999.
- Mrgole, A., *Malopridna mladež med zaščitniki in preganjalci: k nastajanju mladinskega prava*, Založba /*cf, Ljubljana 1999.
- Nastran Ule, M., *Sodobne identitete v vrtincu diskurzov*, Znanstveno in publicistično središče, Ljubljana 2000.
- Nastran Ule, M. (ur.), *Socialna ranljivost mladih*, Aristej, Šentilj 2000.
- Natriello, G., McDill, E.L., Pallas, A.M., *Schooling disadvantaged children: Racing against catastrophe*, Teachers College Press, New York, 1990.
- Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo*, Področne skupine pri NK za prenovo vzgojno-izobraževalnih programov za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami, Urad RS za razvoj šolstva, Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Ljubljana 2003.
- Naylor, S., Keogh, B., *Differentiation in teaching science. Teaching science in the primary school. A practical source book of teaching strategie.*, North House Publishers, Plymouth 1997.
- OECD, *Overcoming Failure at School*, Paris 1998.
- Passolt, M., *Hiperaktiven otrok: psihomotorična terapija*, Zveza Sožitje, Ljubljana 2002.
- Pavlović, Z., *Psihološke pravice otroka*, Didakta, Radovljica 1993.
- Pečjak, S., *Kako do boljšega branja*, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana 1993.
- Pečjak, S., *Ravni razumevanja in strategije branja*, Different, Trzin 1995.
- Pečjak, S., *Osnove psihologije branja. Spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*, Razprave Filozofske fakultete, Ljubljana 1999.
- Pečjak, S., Gradišar, A., *Bralne učne strategije*, zavod RS za šolstvo, Ljubljana 2002.
- Pečjak, S., Košir, K., Zabukovec, V., *Šolsko psihološko svetovanje*, Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo, Ljubljana 2005.
- Peklaj, C. in sod., *Sodelovalno učenje – ali kdaj več glav več ve*, DZS, Ljubljana 2001.
- Pierangelo, R., Giuliani, *Learning disabilities: a practical approach to foundations, assessment, diagnosis and teaching*, Pearson Education, Inc., 2006.

- Podaljšano bivanje in različne oblike varstva učencev v devetletni osnovni šoli. Koncept.* Področna kurikularna komisija za osnovno šolo, Delovna skupina za pripravo koncepta podaljšanega bivanja, Urad RS za šolstvo, Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Ljubljana 1999.
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami,* Uradni list, št. 54/2003.
- Pravilnik 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 oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami,* Uradni list RS, št. 25/2006, Uradni list RS, št. 23/2007.
- Pravilnik o postopku usmerjanja otrok s posebnimi potrebami,* Uradni list, št. 54/2003.
- Pravilnik o spremembah in dopolnitvah odredbe o smeri izobrazbe strokovnih delavcev v 9-letni osnovni šoli,* Uradni list, št. 73/2003.
- Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli,* Uradni list, št. 75/2004.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli,* Uradni list, št.75/2004.
- Pravilnik o zbiranju in varstvu osebnih podatkov na področju osnovnošolskega izobraževanja,* Uradni list, št. 80/2004.
- Pravilnik o dokumentaciji v 9-letni osnovni šoli,* Uradni list, št. 82/2003.
- Prior, M., *Understanding Specific Learning Difficulties,* Psychology Press, Hove 1996.
- Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli,* Kurikularna komisija za svetovalno delo, Urad RS za šolstvo, Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Ljubljana 1999.
- Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter v dijaških domovih,* Strokovna delovna skupina pri Razširjeni programski skupini za področje svetovalnih služb v vrtcih in šolah, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana 2005.
- Raskind, M. R. et al., »Patterns of Change and Predictors of Success in Individuals with Learning Disabilities: Results from a Twenty Year Longitudinal Study«, v: *Learning Disabilities Research and Practice*, 14, 1999.
- Reid, G., Kavkler, M., Viola, S. G., Košak Babuder, M., Magajna, L., *Učenci s specifičnimi učnimi težavami: skriti primanjkljaji - skriti zakladi.* Ljubljana: Društvo Bravo - društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami 2007.
- Reid, G., *Learning Styles and Inclusion,* London: Paul Chapman Publishing 2005.
- Reid, G., *Dyslexia. A practitioners handbook,* John Willey & Sons, New York 1999.
- Reid, G., *Nekaj v prijateljsko pomoč. Vodnik za starše otrok z disleksijo,* BRAVO, Ljubljana 2002.
- Reid, G. (2005). *Dyslexia and Inclusion.* NASEN/ David Fulton.
- Resman, M. (ur.), *Integracija, inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli,* zbornik strokovnega posveta, Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije, Ljubljana 2002.
- Ripley, K., *Inclusion for children with dyspraxia/DCD. A handbook for teachers.* David Fulton Publishers, London 2001.
- Saleebey, D., *The Strength Perspective in Social Work Practice,* Longman, London, New York, 1992.

- Satir, V., *Družina za naš čas*, Cankarjeva založba, Ljubljana 1995.
- Savolainen, H., Kokkala, H., Alasuuta, H., *Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality*, Ministry for Foreign Affairs of Finland, Department for International Development Cooperation & Niilo Mäki Institute, Helsinki 2000.
- Shaw, S., »Academic Interventions for Slow Learners«, v: *NASP Communiqué*, Vol. 31, No.4, 2002.
- Sieder, R., *Socialna zgodovina družine*, Studia Humanitatis, Ljubljana 1998.
- Siegl, L. S., *Learning disabilities: the roads we have traveled and the path to the future. Perspectives on learning disabilities – biological, cognitive, contextual*, Westview Press, Colorado 1999.
- Slavin, R. E., Karweit, N. L., Madden, N. A., *Effective programs for students at risk*, Allyn & Bacon, 1999.
- Smith, T. E. C. et al, *Teaching Students with Special Needs in Inclusive Settings*, Allyn & Bacon, 2001.
- Special Needs Education (SNE) in Europe*, European Agency for Development in SNE, 2003.
- Stone, W. L., La Greca, A. M., »The social status of children with learning disabilities: A reexamination«, v: *Journal of Learning Disabilities*, 23, 1990.
- Šolska zakonodaja I, Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Ljubljana 1996.
- Tancig, S., »Multikulturnost v svetovanju in superviziji«, v: *IV. Kongres psihologov Slovenije*, zbornik prispevkov, Društvo psihologov Slovenije, Ljubljana 2002.
- Tomori, M., Rus-Makovec, M., Stergar, E., Pinter, B., Dejavniki tveganja pri slovenskih srednješolcih, *Zdrav. varst.*, 1998, letn. 37, str. 111–117.
- Vries, de S., Bouwkamp, R., *Psihosocialna družinska terapija*, Firis, Logatec 2002.
- West, A., Pennell, H., *Underachievement in Schools*, RoutledgeFalmer, London and New York 2003.
- Westwood, P., *Commonsense Methods for Children with Special Needs*, Routledge, London, 1993.
- Wong, B. Y. L., *The ABCs of Learning Disabilities*, Academic Press, San Diego 1996.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*, Uradni list, št. 54/2000, Uradni list, št. 3/2007.
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli*, Uradni list RS, št.102/2007.
- Žerdin, T. in sod., *Težave, težavice in motnje učenja*, Pomurska založba, Murska Sobota 1991.
- Žerovnik, A., *Igrajmo se, premagajmo težave: vaje za otroke s specifičnimi učnimi težavami*, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana 1994.
- Žerovnik, A., *Priročnik z vajami za delo z učenci, ki imajo specifične učne težave*, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana 1994.

PROGRAM OSNOVNOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVANJA



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT

