

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA LJUBLJANA
ODDELEK ZA PEDAGOGIKO IN ANDRAGOGIKO
ODDELEK ZA SLOVENISTIKO

DIPLOMSKO DELO
**DELO UČITELJEV SLOVENŠČINE Z UČENCI S PRIMANJKLJAJI NA
POSAMEZNIH PODROČJIH UČENJA**

Študijski program:
Pedagogika – D, slovenistika – D

Mentor: doc. dr. Damijan Štefanc
Mentorica: doc. dr. Jerca Vogel
Somentorica: doc. dr. Jasna Mažgon

URŠKA DRAGOVAN

LJUBLJANA, 2015

**»Visoko čislam učenjaka,
ki nam preganja temo zmot,
a še bolj cenim poštenjaka,
ki ve in hodi pravo pot.«**

(Simon Gregorčič)

Najprej iskrena hvala mentorjema – doc. dr. Jerci Vogel in doc. dr. Damijanu Štefancu – za vse strokovne nasvete, napotke in nenazadnje prijetne pogovore, ki so spremljali nastajanje tega diplomskega dela. Hvala tudi doc. dr. Jasni Mažgon za pomoč pri empiričnem delu naloge.

Hvala učiteljicam Osnovne šole Metlika, ki so sodelovale v raziskavi. Z vašo pomočjo sem dobila veliko boljši vpogled v problematiko poučevanja učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Med študijem sem imela to srečo, da sem spoznala dekle, kakršnih dandanes skorajda ni več. Polona, hvala ti za vso nesebično pomoč in podporo. Vse študijske tegobe je bilo zaradi tebe veliko lažje prebroditi.

Podobno kot veliki Gregorčič sta tudi moja starša vedno poudarjala, da je učenost pomembna, a nikoli nista pozabila dodati, da sta v življenju veliko pomembnejša poštenost in spoznanje o tem, kam pelje prava pot. Ate in mama, hvala vama za vse.

Za vso podporo hvala tudi Miri in Slavku.

In na koncu hvala vama, Andrej in Jernej – saj vesta, zakaj.

Dragemu (staremu) očetu, ki zaključka mojega študija žal ni dočakal ...

Povzetek

Povzetek: V diplomskem delu predstavljamo delo učiteljev slovenščine z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki so usmerjeni v redne oddelke osnovne šole. Ker imajo učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja lahko zelo različne primanjkljaje, se v diplomskem delu ukvarjamo zlasti s tistimi, ki se soočajo s primanjkljaji na področju bralne pismenosti.

V teoretičnem delu naloge izpostavljam, da so učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti učenci s posebnimi potrebami. Povzemamo temeljne zakone in podzakonske akte, ki urejajo področje vzgoje in izobraževanja učencev s posebnimi potrebami. V nadaljevanju predstavljamo nekatere načine prilagajanja pouka učencem s primanjkljaji na področju bralne pismenosti. V empiričnem delu podajamo ugotovitve, do katerih smo prišli s pomočjo analize intervjujev.

Ugotovili smo, da se učitelji slovenščine, ki so sodelovali v naši raziskavi in poučujejo učence s primanjkljaji na področju bralne pismenosti, srečujejo z mnogimi težavami (s časovno stisko, težavami pri načrtovanju ure ipd.), ki pa jih uspešno rešujejo zlasti zaradi dobrega sodelovanja s specialnim pedagogom. Opazili smo, da so prilagoditve pouka in domačega dela, ki jih uporabljajo, predvsem tehnične narave. Ugotovili smo, da so sodelujoči učitelji naklonjeni vključevanju učencev s posebnimi potrebami v redne oddelke osnovne šole.

Ključne besede: učenci s posebnimi potrebami, učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, primanjkljaji na področju bralne pismenosti, prilagajanje pouka, inkluzija, pouk slovenščine

Abstract

Abstract: The aim of diploma paper is to present the work of teachers of Slovene language with pupils who have deficits in specific areas of learning and are included into regular departments of primary school. Because pupils with deficits in specific areas of learning can have various types of deficiencies, the diploma paper focuses mostly on those pupils who have deficits of reading literacy.

In the theoretical part of the diploma paper, we expose that the pupils with deficits in the area of reading literacy belong to the group of pupils with special needs. We summarise the fundamental laws and executive acts, which manage the area of upbringing and education of pupils with special needs. Further on we present some manners of adapting the lessons to pupils with deficits of reading literacy. In the empirical part, we present the conclusions which we have arrived to with the help of the interview analysis.

We have established that the teachers of Slovene language, who have participated in our research and teach pupils with deficits of reading literacy, have come across many difficulties (time constraints, difficulties regarding the planning of lessons etc.), which are successfully resolved especially due to good cooperation with special pedagogues. We have observed that the adaptations of lessons and homework that teachers employ are mostly of technical nature. We have concluded that the participating teachers are inclined towards including pupils with special needs in regular departments of primary school.

Key words: pupils with special needs, pupils with deficits in specific areas of learning, deficits of reading literacy, lessons adaptations, inclusion, teachers of Slovene language

Kazalo

1 Uvod	11
2 Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja kot skupina otrok s posebnimi potrebami v slovenski zakonodaji	12
2.1 Otroci s posebnimi potrebami – opredelitev v slovenski zakonodaji.....	12
2.2 Postopek usmerjanja.....	13
2.3 Cilji in načela vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami	13
2.4 Načini prilagajanja šolskega dela učencem s posebnimi potrebami (določeni z zakoni in podzakonskimi akti)	14
2.4.1 Število učencev v oddelku.....	14
2.4.2 Dopolnilni pouk.....	14
2.4.3 Individualiziran program	14
2.4.4 Dodatna strokovna pomoč.....	15
2.4.5 Ocenjevanje učencev s posebnimi potrebami.....	16
2.4.6 Učenci s posebnimi potrebami pri NPZ	17
2.5 Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja kot skupina otrok s posebnimi potrebami v slovenski zakonodaji – zgodovinski vidik.....	19
3 Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja – razlaga termina	20
3.1 Učne težave	20
3.1.1 Splošne učne težave.....	21
3.1.2 Specifične učne težave	21
3.1.3 Določanje meje med splošnimi in specifičnimi učnimi težavami	23
3.2 Kriteriji za razmejevanje nižje in višje stopnje težavnosti specifičnih učnih težav ali prepoznavanje »otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja«.....	25
3.3 Primanjkljaji na posameznih področjih učenja.....	28
3.3.1 Primanjkljaji na področju učenja matematike, nebesedne motnje, dispraksija ter motnje pozornosti s hiperaktivnostjo.....	29
3.3.2 Primanjkljaji na področju bralne pismenosti	33
3.3.2.1 Branje in pisanje v ožjem in širšem pomenu besede	34
3.3.2.2 Ključne težave učencev s primanjkljaji na področju bralne pismenosti.....	35
3.3.2.3 Disleksija.....	37
3.3.2.4 Značilni primanjkljaji in učne težave oseb z disleksijo	39
3.3.2.5 Disgrafija	43
4 Cilji jezikovnega dela pouka slovenščine v drugem triletju osnovne šole	44
4.1 Splošni cilji pouka slovenskega jezika	44
4.1.1 Sporazumevalna zmožnost – temeljni cilj jezikovnega dela pouka slovenščine.....	45
4.1.2 Začetno opismenjevanje	48
4.1.3 Razumevanje in tvorjenje zapisanih besedil.....	49

4.1.4 Sklep.....	50
4.2 Operativni cilji in vsebine pouka slovenskega jezika – jezikovni del pouka, drugo triletje	51
5 Prilagajanje pouka učencem s primanjkljaji na področju bralne pismenosti.....	55
5.1 Inkluzivna vzgoja in temeljna načela izobraževanja učencev s primanjkljaji na področjih učenja branja in pisanja	55
5.2 Delo učiteljev z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (s poudarkom na učencih s primanjkljaji na področju bralne pismenosti).....	56
5.2.1 Sedežni red	57
5.2.2 Uporaba učne tehnologije ter organizacija časa	57
5.2.3 Prilagajanje poučevanja in učenja	58
5.2.3.1 Metode dela	58
5.2.3.2 Prilagajanje zahtevnosti in učnega gradiva	58
5.2.3.3 Učinkovite strategije poučevanja učencev s primanjkljaji na področjih učenja branja in pisanja.....	61
5.2.3.4 Prilagajanje domačih nalog in drugih zahtev za delo doma	63
5.2.3.5 Ocenjevanje učencev s primanjkljaji na področjih učenja branja in pisanja	64
5.3 Sklep.....	64
6 Usposabljanje učiteljev za delo z učenci s posebnimi potrebami	65
II EMPIRIČNI DEL	68
7 Raziskovalni problem.....	68
7.1 Raziskovalna vprašanja	68
8 Metodologija	69
8.1 Osnovna raziskovalna metoda.....	69
8.2 Subjekti, zajeti v raziskavo	70
8.3 Zbiranje podatkov.....	71
8.4 Postopek zbiranja in analize podatkov	72
9 Rezultati in interpretacije intervjujev	72
9.1 Težave učiteljev slovenščine pri poučevanju učencev s primanjkljaji na področju bralne pismenosti.....	72
9.2 Prilagajanje pouka učencem s primanjkljaji na področju bralne pismenosti.....	79
9.3 Prilagajanje ocenjevanja znanja	85
9.4 Sodelovanje s specialnim pedagogom.....	89
9.5 Druge oblike pomoči učencem s primanjkljaji na področju bralne pismenosti.....	92
9.6 Priprave na poučevanje učenca s primanjkljaji na področju bralne pismenosti	93
9.7 Dodatno izobraževanje učiteljev s področja otrok s posebnimi potrebami	97
9.8 Dodatna znanja in kompetence, ki bi jih učitelji morali imeti.....	99
9.9 Vključevanje učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v redne oddelke osnovne šole	100

9.10 Slovenska zakonodaja in učenci s posebnimi potrebami.....	102
10 ZAKLJUČEK	103
11 Viri in literatura	104
12 Priloge.....	110
Priloga A: Protokol polstrukturiranega intervjuja	111
Priloga B: Transkripcija intervjuja – učiteljica A.....	111
Priloga C: Transkripcija intervjuja – učiteljica B.....	117
Priloga D: Transkripcija intervjuja – učiteljica C.....	123

Kazalo tabel

Tabela 1: Cilji jezikovnega pouka slovenščine	52
Tabela 2: Osnovni podatki o intervjuvancih	70
Tabela 3: Kodiranje izjav učiteljev o težavah učencev s primanjkljaji na področju bralne pismenosti (Vprašanje: S katerimi težavami se pri pouku srečuje vaš učenec, ki je usmerjen kot učenec s primanjkljaji na posameznih področjih učenja?)	73
Tabela 4: Težave učencev s primanjkljaji na področju bralne pismenosti – kategorije	74
Tabela 5: Kodiranje izjav o težavah učiteljev pri poučevanju učencev s primanjkljaji na področju bralne pismenosti (Vprašanje: S katerimi težavami se pri poučevanju učenca s primanjkljaji na področju bralne pismenosti srečujete vi?).....	75
Tabela 6: Težave učiteljev – kategorije	77
Tabela 7: Kodiranje izjav o najpogostejših oblikah in metodah pri poučevanju jezikovnega dela pouka (Vprašanje: Katere oblike in metode dela največkrat uporabljate pri poučevanju jezikovnega dela pouka?)	79
Tabela 8: Kodiranje izjav o prilagoditvah metod in oblik učencu s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (Vprašanje: Katere prilagoditve oblik in metod (namenjene učencu s primanjkljaji na področju bralne pismenosti) uporabljate?)	80
Tabela 9: Prilagajanje pouka učencem s primanjkljaji na področjih bralne pismenosti – kategorije	82
Tabela 10: Načini prilagajanja ocenjevanja znanja (Vprašanje: Kako najpogosteje prilagajate ocenjevanje znanja?)	85
Tabela 11: Prilagajanje ocenjevanja – kategorije	88
Tabela 12: Sodelovanje s specialnim pedagogom (Vprašanje: Na kakšne načine in kako pogosto sodelujete s specialnim pedagogom oziroma svetovalnim delavcem?)	89
Tabela 13: Sodelovanje s specialnim pedagogom – kategorije	91
Tabela 14: Druge oblike pomoči učencem s primanjkljaji na področju bralne pismenosti (Vprašanje: Katere oblike pomoči temu učencu ponuja šola? So te oblike dela zanj obvezne?)	92
Tabela 15: Začetek poučevanja učenca s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (Vprašanje: Ste bili seznanjeni s tem, da boste poučevali učenca s primanjkljaji na posameznih področjih učenja? Kdaj – pred počitnicami (ob zaključku prejšnjega šolskega leta) ali po njih (neposredno pred začetkom leta?).....	93
Tabela 16: Priprave na poučevanje (Vprašanje: Ste se na ta izziv posebej pripravljali? Kako?)	93
Tabela 17: Pridobivanje znanja (Vprašanje: Kje in kako ste (pred začetkom poučevanja in med samim poučevanjem) pridobili znanje o delu z otroki s primanjkljaji na področjih bralne pismenosti?)	95

Tabela 18: Izobraževanje učiteljev s področja otrok s posebnimi potrebami (Vprašanje: Je za dodatno izobraževanje učiteljev s področja otrok s posebnimi potrebami po vašem mnenju dovolj dobro poskrbljeno?).....	97
Tabela 19: Dodatna znanja in kompetence, ki bi jih učitelji morali imeti (Vprašanje: Katera dodatna znanja in kompetence bi po vašem mnenju učitelji morali imeti za delo z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja?).....	99
Tabela 20: Vključevanje učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v redne oddelke osnovne šole (Vprašanje: Kaj menite o vključevanju učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v redne oddelke osnovne šole?).....	100
Tabela 21: Slovenska zakonodaja in učenci s posebnimi potrebami (Vprašanje: Ali je po vašem mnenju zakonodaja, ki ureja poučevanje otrok s posebnimi potrebami, dobro urejena?).....	102

1 Uvod

Ob koncu šolskega leta 2012/2013 je bilo v redne programe osnovne šole vključenih 10.400 učencev s posebnimi potrebami, kar znaša 6,5 % vseh otrok, vključenih v osnovnošolsko izobraževanje.¹ Odstotek ni zanemarljiv in pomembno je, kako se učitelji spopadajo z ovirami in izzivi, ki jih prinaša poučevanje te populacije. Po *Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2011) spadajo k učencem s posebnimi potrebami tudi učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. V diplomskem delu nameravamo raziskati problematiko poučevanja te skupine otrok. Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja predstavljajo izredno heterogeno skupino učencev, zato se bomo osredotočili predvsem na delo učiteljev slovenščine z učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti.

Ker so učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja na podlagi *Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (prav tam) učenci s posebnimi potrebami, bomo v teoretičnem delu diplomske naloge najprej predstavili zakone in podzakonske akte, ki urejajo vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami v Republiki Sloveniji. V tretjem poglavju bomo opredelili pojem učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter predstavili nekaj najpogostejših vrst primanjkljajev. Podrobneje bomo opisali primanjkljaje na področju bralne pismenosti, saj tovrstni primanjkljaji najbolj neposredno vplivajo na poučevanje slovenščine. V četrtem poglavju naloge nas bodo zanimali cilji jezikovnega dela pouka slovenščine v drugem triletju osnovne šole. Na kakšne načine lahko učitelji (slovenščine) prilagajajo pouk učencem s primanjkljaji na področju bralne pismenosti, bomo predstavili v petem poglavju diplomske naloge. V šestem poglavju bomo govorili o usposabljanju učiteljev za delo z omenjeno ciljno skupino učencev.

V začetnem poglavju empiričnega dela bomo najprej predstavili raziskovalni problem in uporabljeno metodologijo. Sledila bo analiza intervjujev z učitelji slovenščine, ki poučujejo učence s primanjkljaji na področju bralne pismenosti. Izpostavili bomo težave, s katerimi se srečujejo intervjuvani učitelji, ki poučujejo učence s primanjkljaji na področju bralne pismenosti, opisali bomo nekatere načine prilagajanja pouka tem učencem ter povzeli mnenja učiteljev o vključevanju otrok s posebnimi potrebami v redne oddelke osnovne šole.

¹ Vir: Statistični urad Republike Slovenije. (2014). Dostopno na: http://www.stat.si/tema_demografsko_izobrazevanje.asp (pridobljeno 25. 9. 2014).

2 Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja kot skupina otrok s posebnimi potrebami v slovenski zakonodaji

V uvodnem poglavju bomo najprej razložili, kateri otroci so po slovenski zakonodaji učenci s posebnimi potrebami. Nato bomo opisali in povzeli tiste zakone, pravilnike in druge podzakonske akte, ki urejajo vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami (in s tem tudi učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja) v slovenskih osnovnih šolah. V naslednjih poglavjih diplomske naloge pa nas bodo zanimali predvsem učenci s posebnimi potrebami, ki so znotraj rednega programa osnovne šole usmerjeni kot učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Naj na tem mestu poudarimo, da se bomo zaradi teme diplomske naloge in raziskovalnih problemov naše kvalitativne raziskave osredotočili le na področje osnovnošolskega izobraževanja – učenci s posebnimi potrebami v srednješolskem, višješolskem in visokošolskem izobraževanju nas torej v poglavjih te diplomske naloge ne bodo zanimali.

2.1 Otroci s posebnimi potrebami – opredelitev v slovenski zakonodaji

Zakonodaja Republike Slovenije posebej ščiti učence s posebnimi potrebami. Otroci s posebnimi potrebami so po *Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2011)² otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami. 12. člen *Zakona o osnovni šoli* (2006) pravi, da so učenci s posebnimi potrebami tisti učenci, » [...] ki potrebujejo prilagojeno izvajanje programov osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene programe osnovne šole oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja.« Ti učenci imajo torej pravico do prilagojenega izvajanja osnovnošolskega programa, ki omogoča otrokom s posebnimi potrebami pridobiti enakovreden izobrazbeni standard, in možnost dodatne strokovne pomoči. Število ur dodatne strokovne pomoči in upravičenost posameznika do prilagojenega izvajanja osnovnošolskega programa se določi z odločbo o usmeritvi.

² Enako beremo v *Zakonu o spremembi Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1A)*. (2012). Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO6453> (pridobljeno 8. 3. 2015).

2.2 Postopek usmerjanja

Zahtevo za usmeritev otroka, ki bi kljub daljši vključenosti v dodatno individualno in skupinsko pomoč potreboval več prilagoditev in pomoči, lahko vložijo bodisi starši bodisi šola. Postopek usmerjanja otrok s posebnimi potrebami vodi Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pristojni na zavodu na podlagi poročila o otroku, pogovora s starši, mnenja strokovne komisije in drugih podatkov presodijo, če je usmeritev otroka potrebna ali ne. Če otroka usmerijo, mu izdajo t. i. odločbo o usmeritvi (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami 2011, 22.–40. člen).

2.3 Cilji in načela vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami

4. člen *Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami navaja* (prav tam): »[v]zgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami temelji na ciljih in načelih, določenih v zakonih za posamezno področje vzgoje in izobraževanja in na naslednjih ciljih in načelih:

- zagotavljanje največje koristi otroka,
- celovitost[i] in kompleksnost[i] vzgoje in izobraževanja,
- enakih možnosti s hkratnim upoštevanjem različnih potreb otrok,
- vključevanj[e] staršev, posvojiteljev, rejnikov in skrbnikov [...] v postopek usmerjanja in oblike pomoči,
- [zagotavljanja] individualiziranega pristopa,
- interdisciplinarnosti,
- ohranjanja ravnotežja med različnimi področji otrokovega telesnega in duševnega razvoja,
- čim prejšnje usmeritve v ustrezen program vzgoje in izobraževanja,
- takojšnje in kontinuirane podpore in strokovne pomoči v programih vzgoje in izobraževanja,
- vertikalne prehodnosti in povezanosti programov,
- organizacije vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja,
- zagotavljanja ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka.«

Da bi omenjenim ciljem in načelom uspešno sledili, se »[o]trokom s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, [...] glede na vrsto in stopnjo primanjkljaja, ovire oziroma motnje lahko prilagodi

organizacija, način preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje, časovna razporeditev pouka ter zagotovi tudi dodatna strokovna pomoč.« (prav tam, 7. člen)

Učitelji in drugi strokovni delavci so učencem s posebnimi potrebami že zaradi številnih zakonov in podzakonskih aktov dolžni prilagajati šolsko delo. V nadaljevanju navajamo organizacijske in druge prilagoditve, namenjene učencem s posebnimi potrebami, ki so določene z zakonodajo. Prilagoditve, ki bodo omenjene, veljalo za vse učence s posebnimi potrebami – torej tudi za učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki nas bodo v diplomski nalogi najbolj zanimali. O tistih prilagoditvah pedagoškega procesa, ki so namenjene predvsem učencem s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (zlasti tistim, ki imajo primanjkljaje na področju bralne pismenosti), pa bomo govorili v 5. poglavju

2.4 Načini prilagajanja šolskega dela učencem s posebnimi potrebami (določeni z zakoni in podzakonskimi akti)

2.4.1 Število učencev v oddelku

Da bi bilo delo učiteljev s temi učenci nekoliko lažje, *Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa OŠ* (2014) v 26. členu določa, da se število učencev v oddelku osnovne šole lahko zniža, če so v oddelku učenci s posebnimi potrebami, ki imajo to določeno v odločbi o usmeritvi. Tako je učiteljem omogočeno, da imajo pri pouku za posameznega učenca (naj ta ima posebne potrebe ali ne) nekoliko več časa – individualnega dela učitelja z učencem (s posebnimi potrebami) je tako lahko bistveno več.

2.4.2 Dopolnilni pouk

»[S]e organizira za učence, ki potrebujejo pomoč pri učenju.« (Zakon o osnovni šoli 2006, 24. člen) Dopolnilni pouk je praviloma skupinska oblika dela učitelja z učenci. Namenjen je vsem učencem, ki imajo težave pri doseganju (minimalnih) standardov znanja. Čeprav so to obliko pomoči šole dolžne organizirati, pa dopolnilni pouk za učence, ki imajo najrazličnejše učne težave, ni obvezen.

2.4.3 Individualiziran program

Vzgojno-izobraževalni zavod na podlagi odločbe o usmeritvi za vsakega učenca s posebnimi potrebami izdelava t. i. individualizirani program. Individualizirani program je načrt

individualizacije vzgojno-izobraževalnega in razvojno-rehabilitacijskega dela posameznega učenca. V njem so opredeljene prilagoditve poučevanja in ocenjevanja, s pomočjo katerih naj bi učenci s posebnimi potrebami lažje dosegali cilje pouka. Ta program učiteljem in staršem predstavlja osnovno vodilo pri zadovoljevanju posebnih potreb učenca (Bela knjiga 2011).

Na podlagi 36. člena *Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2011) se z individualiziranim programom določita organizacija in izvedba dodatne strokovne pomoči za učenca s posebnimi potrebami. Z individualiziranim programom se določijo tudi (prav tam, 36. člen):

- cilji in oblike dela na posameznih vzgojno-izobraževalnih področjih,
- strategije vključevanja otroka s posebnimi potrebami v skupino,
- potrebne prilagoditve pri preverjanju in ocenjevanju znanja, doseganju standardov in napredovanju,
- uporaba prilagojene in pomožne izobraževalne tehnologije,
- izvajanje fizične pomoči,
- izvajanje tolmačenja v slovenskem znakovnem jeziku,
- prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organizaciji,
- časovna razporeditev pouka,
- veščine za čim večjo samostojnost v življenju (prilagoditvene spretnosti) in načrt vključitve v zaposlitev.

»V pripravo in spremljanje individualiziranega programa morajo biti vključeni starši ter otrok s posebnimi potrebami, upoštevaje njegovo zrelost in starost. Individualiziran program je potrebno najmanj v vsakem vzgojno-izobraževalnem obdobju evalvirati in ga po potrebi spremeniti«. (Prav tam)

Že pred dvema letoma so avtorji *Bele knjige* (2011) opozarjali, da na nacionalni ravni nimamo določenih strokovnih smernic in priporočil za sestavljanje individualiziranega programa. Ker se stanje do danes ni spremenilo, v praksi še vedno obstajajo različni načini priprave individualnega programa, s tem pa se postavlja vprašanje, » [...] ali ti programi ustrezajo ciljem, zaradi katerih so bili uvedeni.« (Prav tam, str. 280)

2.4.4 Dodatna strokovna pomoč

Namen prilagajanja poučevanja in dodatne strokovne pomoči je, da bi učenci s posebnimi potrebami dosegli cilje programa osnovne šole.

Dodatna strokovna pomoč se lahko izvaja individualno ali skupinsko v oddelku ali izven njega. Skupno število ur dodatne strokovne pomoči ne sme presegati pet ur tedensko, od tega mora biti vsaj ena ura svetovalnih storitev. Izjema so slepi in slabovidni otroci in otroci z več motnjami, katerim se lahko določi večje število ur za premagovanje primanjkljajev (Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči osebam s posebnimi potrebami 2013).

Učitelji dodatne strokovne pomoči so lahko tisti, ki so končali študij defektologije, pedagogike (smer pedagogika), psihologije, socialne pedagogike, specialne in rehabilitacijske pedagogike oziroma izpolnjujejo pogoje za učitelja v izobraževalnem programu osnovne šole in so opravili študijski program izpopolnjevanja za učitelje za dodatno strokovno pomoč (Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole 2013). Učenci imajo tako pravico do specialnopedagoške obravnave, ki naj bi bila »dopolnilo« učiteljevega dela v razredu.

2.4.5 Ocenjevanje učencev s posebnimi potrebami

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013) velja tudi za učence s posebnimi potrebami, drugačne načine ocenjevanja in prilagoditve pri tem pa določajo *Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole za učence s posebnimi potrebami (2008)*.³

V *Beli knjigi (2011)* je zapisano, da mora formalno ocenjevanje znanja oseb s posebnimi potrebami ustrezati ciljem, ki jih predpisuje določen izobraževalni standard programa. »Pri [...] ocenjevanju znanja je treba razmejiti⁴, kakšne prilagoditve so dopustne in skladne s cilji, ki jih ocenjujemo. Učni dosežki OPP⁵ morajo biti namreč primerljivi s tistimi, ki jih dosegajo učenci z značilnim razvojem (kadar se šolajo v programu enake ravni).« (prav tam, str. 293) Avtorji *Bele knjige (2011)* poudarjajo, da ni nujno, da učenci s posebnimi potrebami dosegajo enake dosežke kot njihovi sovrstniki – enakost pri ocenjevanju pomeni, da vsi za enake dosežke dobijo enako oceno.

³ V nadaljevanju bomo zaradi preglednosti in berljivosti besedila večkrat (bodisi v besedilu bodisi pri navajanju literature) uporabili skrajšano obliko naslova, in sicer *Navodila (2008)*.

⁴ Kako lahko prilagajamo ocenjevanje učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja določajo *Navodila za prilagojeno izvajanje osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo (2008)*.

⁵ OPP – otrok s posebnimi potrebami (op. a.)

Strokovnjaki v *Beli knjigi* (2011) opozarjajo, da morebitne nestvarne informacije o učnih dosežkih učencev s posebnimi potrebami, lahko povzročajo težave pri njihovem nadaljnjem izobraževanju ter izbiri izobraževalnih programov na srednješolski ravni. Trdijo, da toleranca do napak učencev s posebnimi potrebami ne prispeva k njihovi socialni vključenosti, temveč kvečjemu ustvarja t. i. »klimo tolerance do neznanja«. Za učence (včasih tudi njihove starše) lahko pridobitev statusa učenca s posebnimi potrebami pomeni lažjo pot do formalne izobrazbe. Avtorji *Bele knjige* (prav tam) opozarjajo, da je prav omenjeno dejstvo lahko razlog za to, da se skupina učencev, ki naj bi imeli primanjkljaje na posameznih področjih učenja, iz leta v leto povečuje.

2.4.6 Učenci s posebnimi potrebami pri NPZ

Učenci s posebnimi potrebami (in z njimi tudi učenci s primanjkljaji na področjih učenja branja in pisanja) imajo pravico do prilagoditev pri nacionalnem preverjanju znanja. 11. člen *Pravilnika o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli* (2013) namreč določa: »[n]acionalno preverjanje znanja se opravlja pisno. Učenec ga opravlja v šoli, v katero je vključen. [...] Za učence s posebnimi potrebami [...] se trajanje izvedbe nacionalnega preverjanja lahko drugače določi z navodili za izvedbo nacionalnega preverjanja znanja za učence s posebnimi potrebami.«

Navodila za izvedbo nacionalnega preverjanja znanja (2014) navajajo, da se lahko prilagodijo način izvajanja, preizkus znanja ali način vrednotenja. Učencem se lahko omogoči uporaba posebnih pripomočkov. Pri vsem tem pa »[p]reizkus znanja ostaja vsebinsko enak in preverja znanje na ravni, primerni za učence, ki se izobražujejo v določeni vrsti izobraževalnega programa.« (Prav tam, str. 26)

Možne prilagoditve načina izvajanja nacionalnega preizkusa znanja so naslednje (prav tam, str. 27 in 28):

- *podaljšan čas pisanja,*
- *prekinitev pisanja,*
- *prekinitev zvočnih posnetkov* (navedeno velja zlasti za predvajanje posnetkov za slušno preverjanje znanja pri obeh tujih jezikih in glasbeni umetnosti),
- *poseben prostor,*
- *prilagoditev prostora in opreme* (učencu s posebnimi potrebami se lahko prilagodi prostor, v katerem opravlja NPZ: prilagodi se delovna površina, zagotovi ustrezen

akustično prilagojeni prostor, omogoči dodatna osvetlitev in uporaba ustreznega stola, mize z izrezom ipd.),

- *opravljanje NPZ-ja s pomočjo pomočnika* (ta je lahko dodeljen le učencu s posebnimi potrebami, ki zaradi vrste in stopnje primanjkljaja ali ovire oziroma motnje ne more sam opravljati NPZ-ja. Pomočnik lahko učencu pomaga kot bralec, razlagalec, tolmač, pisar, spodbujevalec ali pomočnik za slepe in slabovidne).

Kot smo že omenili, se lahko učencem s posebnimi potrebami prilagodi tudi sam preizkus znanja. Možne so naslednje »tehnične prilagoditve«, ki učencem olajšajo opravljanje nacionalnega preverjanja znanja (prav tam, str. 29 in 30):

- *povečava preizkusa znanja s formata A4 na A3,*
- *povečava velikosti črk preizkusa znanja z 11 oziroma 12 na 18 na formatu A4,*
- *preizkus znanja na zgoščenci v obliki zapisa pdf., ki omogoča le branje preizkusa, odgovori pa se zapisujejo v tiskani preizkus običajnega formata,*
- *preizkus znanja iz matematike na zgoščenci v obliki zapisa doc., matematični izrazi zapisani v obliki Latex (program Word),*
- *preizkus znanja na zgoščenci v obliki zapisa doc. (program Word),*
- *zvočni zapis nalog oz. besedila na zgoščenci pri matematiki.*
- *prepis v braillovo pisavo.*

Učenec s posebnimi potrebami lahko glede na motnjo, oviro in primanjkljaj izbere le eno od zgoraj navedenih prilagoditev preizkusa znanja (prav tam).

Učenci s posebnimi potrebami lahko pri preverjanju uporabljajo različne posebne pripomočke: »[...] računalnik, računalnik z braillovo vrstico in sintetizatorjem zvoka, braillov pisalni stroj, prilagojeni pisalni pribor, označevalce besedila, prilagojeni pribor za geometrijo, folije za pozitivno risanje, folije koordinatnega sistema, dodatne liste, žepno (zvočno) računalno, povečevalno steklo, elektronska povečala, slušalke, elektroakustične aparature ipd.« (Prav tam, str. 30)

Šola v skladu z odločbo o usmeritvi in strokovnim mnenjem Državnemu izpitnemu centru lahko predlaga prilagojeni način vrednotenja, vendar prilagoditve, ki so povezane z doseganjem standardov znanja, niso mogoče (prav tam).

2.5 Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja kot skupina otrok s posebnimi potrebami v slovenski zakonodaji – zgodovinski vidik

Obravnavajo otrok in mladostnikov s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, zlasti učencev s primanjkljaji na področju bralne pismenosti, ima v Sloveniji dolgoletno tradicijo. V 70. letih je dr. Šali postavil temelje zgodnjega odkrivanja, diagnosticiranja primanjkljajev in obravnave otrok z bralno-napisovalnimi težavami (oziroma s primanjkljaji na področju bralne pismenosti) (Kavkler 2006). J. Košir (2011) poudarja, da kljub temu pravice otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v naši šolski zakonodaji dolgo niso bile najboljše urejene.

Učenci z učnimi težavami (prej učno neuspešni, manj uspešni, slabši učenci, učenci, ki težje napredujejo) so bili v slovenski zakonodaji kot skupina otrok s posebnimi potrebami prvič omenjeni leta 1996 v *Zakonu o osnovni šoli* (Košir 2011, str. 32). Področje vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami je natančneje uredil *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* – v Uradnem listu je bil objavljen leta 2000. Ta zakon učencev, ki imajo splošne učne težave, ni uvrščal med učence s posebnimi potrebami (enako velja tudi po trenutno veljavnem zakonu iz leta 2011), pomembno pa je, da je v skupino otrok s posebnimi potrebami uvrstil učence s težjo obliko specifičnih učnih težav – imenoval jih je učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. V zakon so bili ti učenci vključeni z namenom, da bi pridobili bolj učinkovito (strokovno) pomoč, do katere imajo pravico učenci s posebnimi potrebami (Peklaj 2012).

3 Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja – razlaga termina

V poglavju, ki sledi, bomo razložili pojem učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Znotraj te skupine učencev se bomo v nadaljevanju (zlasti v empiričnem delu naloge) osredotočili na učence s primanjkljaji na področju bralne pismenosti. Da se bomo v diplomski nalogi posvetili predvsem učencem, ki imajo primanjkljaje na področju bralne pismenosti, smo se odločili zato, ker je skupina otrok, ki so usmerjeni kot učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, zelo raznolika. K naši odločitvi je prispevalo tudi dejstvo, da smo raziskovali delo učiteljev slovenščine – primanjkljaji na področju bralne pismenosti pa te učence najbolj ovirajo ravno pri pouku slovenščine.

3.1 Učne težave

Šolska uspešnost predstavlja učencem, staršem in učiteljem posebno vrednoto. Vendar vsi učenci niso učno uspešni – mnogi imajo učne težave. »Termin 'učne težave' je vezan na šolo in na dejstvo, da morajo imeti otroci dobro razvite točno določene sposobnosti in to tiste sposobnosti, ki jim bodo zagotovile, da bodo dobro usvajali tiste veščine in znanja, ki se zahtevajo v procesu šolanja.« (Kočnik Goršič 2002, str. 12)

Lerner razlaga, da so otroci z učnimi težavami heterogena skupina otrok »[...] z različnimi kognitivnimi, socialnimi, emocionalnimi in drugimi značilnostmi, ki imajo pri učenju pomembno večje težave kot večina otrok njihove starosti.« (Lerner v Magajna idr. 2008b, str. 26) Otroci z učnimi težavami težje usvajajo šolska znanja in veščine, običajno dosegajo nižje šolske rezultate in nižjo izobrazbeno raven kot otroci, ki teh težav nimajo. Njihove učne težave so posledica različnih zunanjih in notranjih dejavnikov (Kočnik Goršič 2002).

Učne težave so lahko lažje ali težje, preproste ali kompleksne, kratkotrajne in vezane na čas šolanja ali take, ki posameznika spremljajo vse življenje. Pomembno je, da razlikujemo splošne in specifične učne težave. »Če je povprečno ali nadpovprečno nadarjen otrok, mladostnik ali odrasel učno neuspešen, je treba ločevati med dvema vrstama problemov: **splošnimi** in **specifičnimi** učnimi težavami.« (Lewis in Doorlag v Magajna idr. 2008b, str. 26)

3.1.1 Splošne učne težave

Učenci, ki imajo splošne učne težave, predstavljajo zelo heterogeno skupino učencev. Zanje je značilno, da imajo pri usvajanju znanja **pomembno večje težave kot njihovi vrstniki**. »Zaradi izrazitejših težav so **pri enem ali več učnih predmetih** manj uspešni ali celo neuspešni.« (Magajna idr. 2008a, str. 10)

Splošne učne težave so lahko posledica naslednjih dejavnikov (prav tam):

- motenj pozornosti in hiperaktivnosti,
- podpovprečnih in mejnih intelektualnih sposobnosti,
- ovir v socialno-emocionalnem prilagajanju,
- pomanjkanja motivacije,
- slabše razvitih sposobnosti samoregulacije,
- drugojezičnosti učenca,
- socialno-kulturne drugačnosti in
- socialno-ekonomske oviranosti.

Vsi naštetih dejavniki se lahko povezujejo še z neustreznim in neprilagojenim poučevanjem in prvinami prikrita kurikula (prav tam). Če npr. učencu, ki prihaja iz drugega jezikovnega okolja, šola ne omogoči intenzivnega učenja slovenskega jezika, bo ta učenec težko sledil pouku pri vseh predmetih – posledično bo neuspešen pri doseganju učnih ciljev in standardov znanja (Pekljaj 2012).

Če je slabše izkazovanje in usvajanje znanja posledica neugodnih **vplivov okolja** (npr. problemov večjezičnosti in večkulturnosti, neustreznega poučevanja ipd.), nekaterih notranjih dejavnikov (npr. splošno upočasnjena razvoja kognitivnih sposobnosti) ali neustreznih vzgojno-izobraževalnih interakcij (npr. strahu pred neuspehom, pomanjkanja motivacije, neustreznih učnih navad), govorimo o **splošnih ali nespecifičnih učnih težavah** (Magajna idr. 2008b).

3.1.2 Specifične učne težave

Termin »specifične učne težave« zajema »[...] **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.« (Magajna idr. 2008a,

str. 11) Specifične učne težave lahko vplivajo na učenje in védenje vsakega posameznika, tudi takega, ki velja za **povprečno** ali **nadpovprečno** inteligentnega (Magajna 2002).

Specifične učne težave so t. i. notranje narave. Ovirajo učenje osnovnih šolskih veščin (branja, pisanja, računanja) ter vplivajo na posameznikovo sposobnost predelovanja, interpretiranja in povezovanja informacij. So nevrofiziološko pogojene, »vendar primarno niso posledica vidnih, slušnih ali motoričnih okvar, motenj v duševnem razvoju, čustvenih motenj in tudi ne neustreznih okolijskih dejavnikov, čeprav se lahko pojavljajo skupaj z njimi.« (Magajna idr. 2008a, str. 11)

Zaradi omenjenih specifičnih motenj oziroma primanjkljajev se lahko učenčevi dosežki na posameznem področju (npr. pri branju) kljub motiviranosti in obilici truda pomembno razlikujejo od njegove siceršnje zmožnosti učenja in dosežkov na drugih področjih. Tako lahko denimo dislektik hitro dojame sporočilo nekega besedila, hitro lahko poveže informacije v celoto, a v njegovih zapisih bomo zasledili napačno zaporedje črk, čeprav se je pravilnega pisanja učil vrsto let (Magajna 2002).

Specifične učne težave so raznolike, zato se zanje pogosto uporabljajo različni specifični izrazi – npr. *disleksija*, *disortografija*, *disgrafija*, *diskalkulija*, *dispraksija* ipd. Magajna idr. (2008a) delijo specifične učne težave na:

- **specifične učne težave na ravni slušno-vizualnih procesov** – učenci s tovrstnimi težavami se srečujejo z učnimi težavami, ki so povezane s področjem jezika (npr. z *disleksijo*, pravopisnimi težavami oziroma t. i. *disortografijo* ipd.);
- **specifične primanjkljaje na ravni vizualno-motoričnih procesov** – ti učenci imajo težave pri pisanju (imajo t. i. *disgrafijo*), matematiki (imajo t. i. *diskalkulijo*), srečujejo se s težavami na področju socialnih veščin, pogosto težje načrtujejo in izvajajo praktične dejavnosti (imajo t. i. *dispraksijo*) ipd.

Raziskovalci ugotavljajo, da so specifične učne težave mnogokrat podedovane (Žagar 2012). »Veliko raziskav potrjuje, da imajo otroci z zmanjšanimi specifičnimi sposobnostmi sorodnika z enako zmanjšano specifično sposobnostjo.« (prav tam, str. 38) Specifične učne težave so pogostejše pri dečkih kot pri deklicah – zato domnevajo, da so pri njihovem dedovanju pomembni predvsem geni na kromosomu X (prav tam). C. Peklaj (2012) ob navedenih dejstvih poudarja, da je to, do katere stopnje se bo specifična učna težava razvila, velikokrat odvisno tudi od okolja in posameznikovega maternega jezika.

3.1.3 Določanje meje med splošnimi in specifičnimi učnimi težavami

L. Magajna idr. (2008a) razlagajo: »Termin splošne učne težave opredeljuje težave, ki se pojavljajo pri večini predmetov, specifične učne težave ali specifične motnje učenja pa so vezane na eno od področij učenja, kot je branje, pisanje, računanje, pravopis itd.« (prav tam, str. 23) Prav tako navajajo, da je med učenci z učnimi težavami približno 10 % učencev, ki imajo specifične učne težave (prav tam).

V preteklosti so bili učenci s splošnimi učnimi težavami in učenci s (težjimi in lažjimi) specifičnimi učnimi težavami v slovenski zakonodaji, natančneje v *Zakonu o osnovni šoli*, obravnavani kot otroci s posebnimi potrebami. Vendar je leta 2011 prišlo do spremembe zakona⁶ – učenci s splošnimi učnimi težavami od takrat niso več opredeljeni kot učenci s posebnimi potrebami, medtem ko se status učencev s težjimi oblikami specifičnih učnih težav ni spremenil (Peklaj 2012). Učence s težjimi oblikami specifičnih učnih težav (oziroma učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja⁷) se običajno usmerja:

- v programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo,⁸
- v prilagojene programe izobraževalne programe (z nižjim izobrazbenim standardom) ali
- v posebne programe vzgoje in izobraževanja (Strgar 2012).

Učencem s splošnimi učnimi težavami ter lažjimi in zmernimi specifičnimi učnimi težavami pa je šola po *Zakonu o osnovni šoli* (2006, 12. člen) dolžna prilagoditi metode in oblike dela, jim omogočiti vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči. Teh učencev se torej ne usmerja, vendar vseeno potrebujejo določene prilagoditve pri šolskem in domačem delu.

Strokovnjaki, ki se ukvarjajo s specifičnimi motnjami oziroma primanjkljaji, še vedno niso dosegli soglasja o natančni definiciji specifičnih motenj učenja (zato v literaturi srečujemo različne razlage in definicije), prav tako niso enotni o tem, kateri modeli identifikacije specifičnih motenj učenja (oz. specifičnih učnih težav) so najbolj ustrezni, veljavni in izvedljivi. »Specifične motnje učenja je težko definirati, ker kot konstrukt predstavljajo latentno

⁶Z *Zakonom o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli*. (2011) Uradni list RS, št. 87/11. Dostopno tudi na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448> (pridobljeno 12. 12. 2014).

⁷ Natančna razlaga termina »učenec s primanjkljaji na posameznih področjih učenja« sledi v nadaljevanju.

⁸ V diplomski nalogi nas bodo zanimali predvsem učenci, ki so usmerjeni v te programe, ki se izvajajo znotraj rednih oddelkov osnovne šole.

spremenljivko, ki je ni možno opazovati.« (Magajna idr. 2008b, str. 29) Poleg tega je za specifične učne težave značilno, da se pojavljajo v lažji in težji obliki, jasno točko razmejitve pa je težko določiti. Mnogokrat specifične učne težave spremljajo tudi splošne učne težave (prav tam).

Meja med splošnimi in specifičnimi učnimi težavami je v našem šolskem prostoru določena s **kriteriji za določanje specifičnih učnih težav in s kriteriji za določanje nizje in višje stopnje težavnosti specifičnih učnih težav** (zaradi razmejevanja med lažjimi in težjimi oblikami specifičnih učnih težav je za **težje oblike specifičnih učnih težav** v uporabi tudi izraz – *primanjkljaji na posameznih področjih učenja*⁹) (Navodila 2008).¹⁰

V slovenskem prostoru za prepoznavanje in diagnosticiranje specifičnih učnih težav uporabljamo t. i. **hibridni model identifikacije specifičnih učnih težav**. Hibridni model vključuje značilnosti različnih modelov identifikacije specifičnih učnih težav. »Model, ki sta ga predstavila in kasneje dograjevala Kaval in Flanagan [...], vključuje pet sestavnih delov: razhajanje med dosežki in sposobnostmi, pomembne primanjkljaje v osnovnih veščinah (branje, pisanje, računanje itd.), učno učinkovitost, ugotavljanje primanjkljajev v psiholoških procesih in izključitev drugih vzrokov.« (Magajna 2011, str. 97) V *Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami* (2014)¹¹ je tako zapisano, da je učni neuspeh nujen, a nikakor ne zadosten kriterij za prepoznavanje specifičnih učnih težav. Specifične učne težave učencu dokazujemo še na podlagi naslednjih petih kriterijev (prav tam):

1. kriterij – dokazano je »neskladje med strokovno določenimi in utemeljenimi pokazatelji globalnih intelektualnih sposobnosti in dejansko uspešnostjo na naslednjih področjih učenja, in sicer branja, pisanja, računanja in pravopisa.«
2. kriterij – učenec ima »obsežne [in] izrazite težave [...] na enem ali več izmed štirih področij šolskih veščin (branje, pisanje, pravopis, računanje), ki vztrajajo in so izražene do te mere, da otroku izrazito otežujejo napredovanje v procesu učenja.«

⁹ Učenci s težjimi oblikami specifičnih učnih težav so torej učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Pojem bomo natančneje razložili v nadaljevanju.

¹⁰ Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo: *Primanjkljaji na posameznih področjih učenja*. (2008). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

¹¹ *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja*. (2014) Dostopno na: <http://www.zrss.si/?rub=3504> (pridobljeno: 27. 10. 2014). V nadaljevanju bomo zaradi boljše preglednosti in berljivosti besedila (bodisi v besedilu bodisi pri sklicevanju na ta vir) uporabili tudi krajšo obliko naslova – Kriteriji (2014).

3. kriterij – učenec ima težave pri učenju, pogosto je neučinkovit, in sicer »zaradi pomanjkljivih in/ali motenih kognitivnih in metakognitivnih strategij (sposobnosti organiziranja in strukturiranja učnih zahtev) in/ali motenega tempa učenja (hitrosti predelovanja informacij).«
4. kriterij – učencu »je dokazana motenost enega ali več psiholoških procesov, kot so pozornost, spomin, jezikovno procesiranje, socialna kognicija, percepcija, koordinacija, časovna in prostorska orientacija, organizacija informacij itd.«
5. kriterij – senzorne okvare, motnje v duševnem razvoju, druge duševne in nevrološke motnje, čustvene in vedenjske motnje, kulturna in jezikovna različnost ter psihosocialno neugodne okoliščine in neustrezno poučevanje niso razlog za specifične učne težave učenca, čeprav se lahko pojavljajo tudi skupaj z njimi (prav tam).

Učenci, ki so usmerjeni kot učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in imajo (kot smo že omenili) težjo obliko specifičnih učnih težav, izpolnjujejo vse zgoraj naštetе kriterije (prav tam).

3.2 Kriteriji za razmejevanje nižje in višje stopnje težavnosti specifičnih učnih težav ali prepoznavanje »otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja«

Glede na stopnjo primanjkljajev, ovir oziroma motenj na posameznih področjih učenja delimo težavnosti **specifičnih** učnih težav na dve skupini: na »[...] *nižjo stopnjo težavnosti*, ki vključuje lažje in del zmernih specifičnih učnih težav (»učne težave«), in [na] *višjo stopnjo težavnosti*, ki vključuje del zmernih, predvsem pa hujše in najhujše specifične učne težave (»primanjkljaji na posameznih področjih učenja«).« (Navodila 2008, str. 12) V programe namenjene šoloobveznim učencem s posebnimi potrebami¹² se usmerja **le** učence s specifičnimi učnimi težavami *višje* stopnje – ti učenci so z odločbo o usmeritvi opredeljeni kot **učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja** (prav tam).

¹² Ti programi so: vzgojno-izobraževalni programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, prilagojeni programi vzgoje in izobraževanja z enakovrednim izobrazbenim standardom, prilagojeni programi vzgoje in izobraževanja z nižjim izobrazbenim standardom ter (drugi) posebni programi (Zakon o spremembi Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami 2012, 5. člen). V katere programe običajno usmerjamo učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja smo že navedli v prejšnjem poglavju.

Za učence z nižjo stopnjo težavnosti specifičnih učnih težav je značilno (prav tam, str. 12):

- Pri izvajanju večine področji kurikula se ti učenci bistveno ne razlikujejo od svojih vrstnikov. Vsaj na enem od naslednjih področij – branje, pisanje, računanje – je izvajanje nižje od pričakovanega.
- Pri nekaterih specifičnih temeljnih veščinah (kot so branje, pisanje, štetje, računanje ipd.) raven, ki jo dosežejo ti učenci, še zadostuje za doseganje predpisanih standardov znanja, vendar takšna dosežena raven predstavlja oviro za nadaljnje napredovanje (v skladu z učenčevimi zmožnostmi in drugimi dosežki).
- Ti učenci potrebujejo individualne ali skupinske oblike pomoči, ki jih izvajajo učitelji, svetovalni delavci in/ali specialni pedagogi, saj »metode 'dobre poučevalne prakse' pri rednem in dopolnilnem pouku ne zadostujejo za premostitev zgoraj omenjenih težav.« (prav tam, str. 12)
- Učenci z nižjo stopnjo težavnosti specifičnih učnih težav se običajno izogibajo reševanja nalog, ki zahtevajo uporabo njihovih šibkih funkcij, pripravljeni pa so se lotiti reševanja drugih nalog.

Za učence z višjo stopnjo težavnosti specifičnih učnih težav (oziroma za **učence s primanjkljaji na posameznih področjih učenja**) je značilno naslednje (prav tam, str. 12):

- Pomanjkljivo obvladovanje temeljnih spretnosti (npr. branja, pisanja ali računanja) učencem »otežuje sledenje in napredovanje na širših področjih kurikula« (prav tam).
- Učenci na področjih specifičnih težav oziroma primanjkljajev ne napredujejo, kljub temu da so bile oblike njim namenjene pomoči skrbno zasnovane in ciljno usmerjene.
- Tudi uporaba alternativnih pristopov in poskusi kompenziranja specifičnih primanjkljajev učencem ne prinašajo napredovanja.
- Učenci z višjo stopnjo težavnosti specifičnih učnih težav imajo običajno nizko samospoštovanje, pogosto so nemotivirani za učenje, izostajajo od pouka ter izražajo čustvene in/ali vedenjske težave.
- Zaradi vseh navedenih težav ti učenci potrebujejo dodatno specialno strokovno pomoč.

Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja se torej soočajo s **težjo obliko specifičnih učnih težav**. Zaradi znanih ali neznanih motenj in razlik v delovanju centralnega živčnega sistema imajo kljub povprečnim ali nadpovprečnim intelektualnim sposobnostim

izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu in/ali računanju. Te težave lahko spremljajo »[...] zaostanki v razvoju in/ali motnje pozornosti, pomnjenja, mišljenja, koordinacije, komunikacije, socialnih sposobnosti in/ali emocionalnega dozorevanja.« (Kriteriji 2014) Primanjkljaji otežujejo kognitivno predelovanje besednih in nebesednih informacij ter ovirajo usvajanje in avtomatizacijo šolskih veščin. Primanjkljaji na posameznih področjih učenja niso posledica neustreznega poučevanja, vidnih, slušnih ali motoričnih okvar, prav tako zanje niso krivi okoljski dejavniki, motenje v duševnem razvoju ter čustvene in vedenjske težave – se pa primanjkljaji pri posamezniku lahko pojavijo skupaj s katero od naštetih težav (prav tam).

Otroka s primanjkljaji na posameznih področjih učenja lahko prepoznamo po naslednjih prepoznavnih znakih (povzeto po Kesič Dimić 2010, str. 42):

- ima slabši slušni spomin (tako kratkotrajni kot dolgotrajni);
- ima slabo samopodobo;
- tak otrok bo prekinil usmerjeno delo, če ga bo zmotil kakršen koli dražljaj iz okolice;
- ima težave z reševanjem nalog in problemov, ki zahtevajo dalj časa trajajočo koncentracijo;
- pogosto težko nadzira čustva;
- ima težave, če šolsko delo poteka v skupini;
- pogosto ne razume težjih in zapletenih navodil učitelja;
- ima težave s koordinacijo (motena je bodisi njegova fina bodisi groba motorika) in grafomotoriko;
- ima slabši občutek za čas.

Naj poudarimo, da »[i]majo [nekateri učenci] več primanjkljajev, ki se med seboj prekrivajo, pri drugih pa so primanjkljaji izrazito izolirani in le malo vplivajo na druga področja njihovega življenja (npr. izraziti primanjkljaji na področju pozornosti in nadzora vedenja se kažejo na mnogih področjih otrokovega življenja, izrazite motnje v predelovanju glasov pri pisnem sporazumevanju pa posameznika ovirajo na ožjih področjih).« (Navodila 2008, str. 13) Primanjkljaji na posameznih področjih učenja se pojavijo v obdobju šolanja, a v polni meri se izrazijo šele, ko zahteve izobraževalnega programa presežejo posameznikove (na specifičnih področjih omejene) zmožnosti. »Težave vztrajajo, čeprav se v teku razvoja lahko kažejo na različne načine (npr. adolescenti z disleksijo usvojijo dekodiranje in število napak se zmanjša, vendar pa še vedno berejo počasi in z zavestnim naporom)«. (Kriteriji 2014)

Posamezniki s tovrstnimi težavami se vse življenje srečujejo s težavami pri učenju in ohranjanju védenja. Zaradi primanjkljajev oziroma specifičnih učnih težav višje stopnje so lahko prizadeti tudi posameznikovi družinski odnosi, odnosi v njegovem širšem socialnem okolju, njegov življenjski ritem ipd. Primanjkljaji lahko ovirajo posameznikovo učinkovitost vse življenje (Navodila 2008).

Gre torej za raznoliko obliko motenj notranje narave, zato ugotavljanje in določanje primanjkljajev na posameznih področjih učenja zahteva interdisciplinarni pristop (sodelovanje otroka, staršev, učiteljev, svetovalne službe, psihologa, defektologa ipd.), uporabo specialnih postopkov in opravljanje specialističnih pregledov (prav tam). »Primanjkljaje na posameznih področjih učenja lahko diagnosticiramo šele po začetku formalnega poučevanja veščin pisanja, branja, pravopisa in računanja; ugotavljamo jih lahko tudi v kasnejših obdobjih šolanja in življenja, če imamo dokazila o zgodnjem začetku.« (Kriteriji 2014) Diagnosticiranje primanjkljajev na posameznih področjih učenja oziroma specifičnih učnih težav težje oblike mora temeljiti na različnih virih. »Za diagnozo je potrebna klinična diagnostična ocena, ki vključuje sintezo ugotovitev posameznikove zdravstvene, razvojne, šolske in družinske zgodovine (anamneze) ter različne formalne in neformalne mere šolskih veščin in kognitivnih primanjkljajev.« (Prav tam)

3.3 Primanjkljaji na posameznih področjih učenja

Za učenje oziroma poučevanje slovenščine so specifični zlasti primanjkljaji na področju bralne pismenosti, ki nas bodo podrobneje zanimali v tem diplomskem delu. A dejstvo je, da se učitelji slovenščine srečujejo tudi z učenci, ki imajo primanjkljaje na drugih področjih učenja, zato bomo v nadaljevanju na kratko opisali nekaj najpogostejših oblik specifičnih učnih težav oziroma primanjkljajev, s katerimi se srečujejo učenci, ki so usmerjeni kot učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

3.3.1 Primanjkljaji na področju učenja matematike, nebesedne motnje, dispraksija ter motnje pozornosti s hiperaktivnostjo

Primanjkljaji na področju učenja matematike

Matematične kompetence potrebujemo na različnih področjih življenja – pomembno vplivajo na šolsko uspešnost, nepogrešljive so pri načrtovanju družinskega proračuna, uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije ipd. Splošne in specifične učne težave učencev pri matematiki so pogoste, saj so učenci ravno pri tem predmetu največkrat ocenjeni negativno (Peklaj 2012). Učne težave učencev pri matematiki so pogosto posledica drugih težav pri učenju, in sicer (Kesič Dimic 2010):

- *težav na področju jezika*: npr. učenec s slabšim besednim zakladom težje razume zahtevna navodila in matematična pravila;
- *težav pri branju in pisanju*;
- *težav na zaznavno-motoričnem področju*: npr. učenec, ki ima težave s koordinacijo, orientacijo in gibanjem, težje usvaja znanje geometrije;
- *slabšega dolgoročnega spomina*;
- *impulzivnosti in kratkotrajne pozornosti*.

Vsi omenjeni dejavniki se lahko pojavljajo tudi skupaj s (težjimi) specifičnimi učnimi težavami na področju matematike (prav tam).

Učenci s primanjkljaji na področju učenja matematike pri reševanju matematičnih problemov »[...] dosegajo pomembno nižje rezultate kot vrstniki, vendar njihove težave niso pogojene z motnjami v duševnem razvoju, z zaznavnimi okvarami ali neustreznim poučevanjem.« (Prav tam, str. 44) »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.« (Magajna idr. 2008a, str. 45)

Otroci, ki imajo omenjene težave, so pri reševanju matematičnih nalog počasnejši. Zaradi težav pri branju in pisanju, procesiranju, avtomatizaciji, percepciji ter priklicu informacij potrebujejo za reševanje matematičnih nalog in problemov več časa (Kesič Dimic 2010).

Tudi matematične specifične učne težave so lahko lažje, zmerne ali težke (v tem primeru govorimo o primanjkljajih na področju matematike). Specifične učne težave pri matematiki delimo v dve skupini, in sicer na (Magajna idr. 2008a):

- **specifične aritmetične učne težave in**
- **diskalkulijo.**

C. Peklaj (2012) pravi, da so »[s]pecifične aritmetične učne težave povezane z različnimi spoznavnimi in nevrološki primanjkljaji, lahko se pojavljajo v lažji ali težji obliki in se delijo v tri skupine:

1. težave, povezane s semantičnim spominom (učenci imajo težave s priklicem enostavnih dejstev, podatkov iz dolgoročnega spomina, npr. poštevanka, preprosto seštevanje, odštevanje z enomestnimi števili);
2. težave, povezane z aritmetičnim proceduralnim znanjem (znanje postopkov, npr. prenašanje in sposojanje desetice pri pisnem odštevanju);
3. težave, zaradi vizualno-prostorskih primanjkljajev (npr. zgoraj – spodaj, levo – desno, 28 preberejo kot 82).« (Prav tam, str. 44)

Naj poudarimo, da je otrok, ki ima specifične učne težave pri aritmetiki, običajno sposoben pravilno reševati tudi bolj zahtevne naloge s področja geometrije, algebre in trigonometrije (Kavkler 2002).

Diskalkulija je lahko (Magajna idr. 2008a, str. 45):

- *pridobljena* – otroci in odrasli imajo zaradi določene oblike možganske okvare težave z dojetjem števil in aritmetičnih operacij;
- ali *razvojna* – ta vrsta diskalkulije je povezana s slabšim konceptualnim, proceduralnim in deklarativnim matematičnim znanjem.

Otroci z diskalkulijo imajo težave (Žagar 2012, str. 36):

- »s prepoznavanjem številskih simbolov;
- z obvladovanjem osnovnih računskih operacij in pravilno uporabo računskih znakov (+, −, x, :);
- z izbiro pravilne matematične operacije (otrok nalogo reši le, kadar se mu ni treba odločati o izbiri operacije);
- z zapomnitvijo vrstnega reda operacij, ki so potrebne za rešitev problema;
- z izražanjem matematičnih terminov in načel z besedami;

- z ugotavljanjem številčnega vrstnega reda (ti otroci imajo navadno težave z zapomnitvijo poštevanke);
- z razumevanjem, da lahko števila predstavimo tudi s simboli (otroci imajo težave z algebro);
- s klasificiranjem stvari v skupine (otrok mora posamezno šteti predmete);
- z razumevanjem matematičnih pojmov (števil, operacij, ulomkov);
- z usvajanjem pojma konzervacije;
- z ocenjevanjem velikosti in števila dejanskih predmetov;
- s pomnjenjem in pisanjem števil;
- z reševanjem besednih problemov (zaradi težav pri branju in težav z besedno predstavljivostjo);
- s preverjanjem pravilnosti rešitve.«

K. Kesič Dimic (2010) poleg zgoraj omenjenih težav omenja še, da imajo ti otroci težave pri štetju naprej in nazaj ter geometriji, poudarja, da učenci z diskalkulijo navadno ne razumejo koncepta časa (imajo težave pri računanju časa, načrtovanju dejavnosti znotraj nekega časovnega okvira) in so pri reševanju nalog pogosto neuspešni tudi zaradi počasnosti.

Če povzamemo – otrok z diskalkulijo ima »[...] težave na področju matematičnega konceptualnega (pojmovnega), deklarativnega (obvladovanja aritmetičnih dejstev) in proceduralnega znanja (obvladovanja aritmetičnih postopkov).« (Kavkler 2002, str. 159)

Učenci s primanjkljaji na področju učenja matematike imajo težave z vsemi vidiki računanja. Ti otroci se že v predšolskem obdobju srečujejo s težavami pri štetju in postavljanju predmetov v določeno zaporedje ali vrstni red. V višjih razredih osnovne šole si pogosto ne znajo predstavljati numeričnih vrednosti na abstraktni ravni. Učenci z diskalkulijo pri računanju dlje časa uporabljajo konkretna ponazorila (žetone, paličice ipd.) (Žagar 2012).

Prepoznavni znaki diskalkulije so torej v različnih obdobjih otroštva različni. Tudi M. Kavkler (2007) razlaga:

- »v zgodnjem otroštvu imajo otroci z diskalkulijo težave z razvrščanjem predmetov po barvi, obliki, velikosti itd., z usvajanjem pojmov kvantifikacije (npr. večje – manjše, daljše – krajše), štetjem in primerjanjem količin, uporabo simbolov itd.;
- v osnovni šoli imajo ti otroci težave v jezikovnem procesiranju, kar se odraža v slabšem obvladovanju računskih operacij [in] matematičnega besednjaka, v težavah pri priklicu podatkov, reševanju besednih problemov itd. Poleg tega imajo tudi težave s prostorsko

orientacijo, [npr.] ko otrok razume matematična dejstva, a ima težave pri njihovem zapisu in organizaciji;

- v obdobju mladostništva in odraslosti se mnoge težave iz osnovnošolskega obdobja nadaljujejo, kar vse vpliva na razumevanje različnih življenjskih problemov in rabo matematičnega znanja v realnih situacijah (npr. pri oceni vrednosti nakupa, načrtovanju porabe denarja, časovni presoji začetka določenega dogodka ipd.).«

Pomembno je, da morebitne znake, ki bi lahko bili posledica diskalkulije, opazimo že v zgodnjem otroštvu, ko se otrok srečuje z reševanjem konkretnih matematičnih problemov. V času osnovnošolskega šolanja namreč učenje matematike preide na abstraktno raven – težave učenca z diskalkulijo, ki ni ustrezno obravnavan, se lahko ob tem še pomnožijo (Kesič Dimić 2010).

Nebesedne motnje

V *Navodilih* (2008) je zapisano: »Z nebesednimi motnjami učenja so povezane težave pri matematiki, pri pisanju (oblike), motnje zavedanja (pravilnega prepoznavanja in interpretiranja) in presoje socialnih situacij. Nebesedni tip motenj vključuje motnje desnohemisfernih procesov, ki nadzorujejo predelovanje nebesednih informacij kot so zavedanje prostora, prepoznavanje vizualnih vzorcev, koordiniranje vidnih informacij z motoričnimi procesi (vizualno-motorična integracija). Možni primanjkljaji v okviru nebesednih motenj učenja so: psihomotorični deficiti in primanjkljaji na taktilno-perceptivnem področju, slabo koordiniranje večščin grobe in fine motorike ter težave organizacije vidnega zaznavanja.« (prav tam, str. 16)

Dispraksija

C. Peklaj (2012) pravi: »Dispraksija se kaže v nesposobnosti naučiti se in ustrezno (glede na starost) izvajati zaporedja gibov z ustrezno koordinacijo, močjo in občutkom. Gibalni primanjkljaji se kažejo tudi v manjši hitrosti izvajanja. Dispraksijo se najpogosteje opisuje kot okvaro oz. nezrelo organizacijo gibanja.« (Prav tam, str. 49)

Dispraksija je specifična učna težava, ki učenca ovira pri pisanju, telesni vzgoji, tehničnem in likovnem pouku, praktičnem izvajanju eksperimentov ipd. Otrok z dispraksijo lahko izvede posamezne gibe, vendar ima pri opravljanju določene naloge velike težave s koordinacijo gibov. Ti otroci se počasneje učijo novih gibov, slabše si zapomnijo določene gibalne vzorce (npr. težko avtomatizirajo proces pisanja ali vožnje kolesa), težave imajo pri nadzoru drže

telesa, prostorski orientaciji, pisanju, plesu ipd. Učenci z dispaksijo so pri izvajanju motoričnih dejavnosti pogosto nerodni in počasni; vedo, kaj morajo narediti, ne pa kako (Žagar 2012).

Raziskovalci, ki se ukvarjajo z dispraksijo, ugotavljajo, da na njen pojav vplivajo določeni geni (vpliv dednosti) ter motnje v delovanju malih možganov, velik dejavnik tveganja za pojav te vrste specifičnih učnih težav pa naj bi predstavljalo tudi otrokovo prezgodnje rojstvo. Dokazano je, da je dispraksija pogosto povezana tudi z drugimi primanjkljaji, zlasti s primanjkljaji v zaznavanju in miselnem ter jezikovnem delovanju. Polovica učencev z dispraksijo ima tudi disleksijo, težave s koordinacijo pa kažejo tudi številni hiperaktivni otroci ter otroci z motnjami avtističnega spektra (Pekljaj 2012).

Motnje pozornosti s hiperaktivnostjo

Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo (2008) pravijo: »Izraz motnje pozornosti s hiperaktivnostjo (ali brez hiperaktivnosti) se uporablja za označevanje skupine motenj z naslednjimi značilnostmi: zgodnji nastanek (navadno v prvih petih letih življenja), pomanjkanje vztrajnosti pri dejavnostih, ki zahtevajo kognitivno zavzetost in težnja k prehajanju od ene dejavnosti k drugi, ne da bi bila katera koli od teh dejavnosti dokončna, skupaj z dezorganizirano, slabo usmerjeno in pretirano dejavnostjo.« (prav tam, str. 16)

»Vzroki motnje so v nevrokemičnih posebnostih (zlasti v delovanju nevrottransmitterjev), ki vplivajo na delovanje izvršilnih funkcij in povzročajo pretirano, brezciljno dejavnost (hiperaktivnost) [...] ter impulzivnost.« (prav tam)

3.3.2 Primanjkljaji na področju bralne pismenosti

Med vsemi oblikami specifičnih učnih težav so motnje branja in pisanja najpogostejše. V sedemdesetih in osemdesetih letih prejšnjega stoletja so za tovrstne težave uporabljali izraz *legastenija* (Pekljaj 2012). Pogostost pojavljanja primanjkljajev na področju bralne pismenosti je v evropskih državah zelo različna, vendar moramo poudariti, da je odvisna tudi od kompleksnosti pravopisa jezika, ki ga učenci govorijo in v katerem se učijo branja in pisanja. **Otroci, ki imajo težjo obliko t. i. bralno-napisovalnih težav oziroma imajo večje primanjkljaje na področju bralne pismenosti, so v naši šolski zakonodaji od leta 2000 naprej obravnavani kot učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja** (prav tam).

Omenili smo že, da je skupina učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja zelo raznolika. V tem poglavju (in v empiričnem delu naloge) se bomo posvetili učencem, ki imajo t. i. primanjkljaje na področju bralne pismenosti. Na podlagi *Kriterijev za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami* (2014) so učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti tisti, ki se srečujejo s težjo obliko specifičnih učnih težav pri branju in/ali pisanju. Tem otrokom zaradi različnih razlogov pogosto ne uspe odpraviti primanjkljajev na tem področju, zato se s problemi srečujejo tudi kasneje v najrazličnejših življenjskih situacijah (Pekljaj 2012).

3.3.2.1 Branje in pisanje v ožjem in širšem pomenu

Branje in pisanje sta zmožnosti, ki pomembno vplivata na otrokovo (ne)uspešnost pri vseh predmetih (Pekljaj 2012). Proces branja in pisanja lahko definiramo na več načinov – različne stroke in različni znanstveni pristopi (npr. behavioristični, humanistični v psihologiji ipd.) namreč ti dve dejavnosti definirajo različno. Ker se bomo v empiričnem delu naloge ukvarjali z učenci, ki se soočajo predvsem s težavami pri sami bralni in napisovalni tehniki (kar pa seveda vpliva tudi na njihovo razumevanje in vrednotenje besedil), različnih definicij branja in pisanja ne bomo predstavili, izpostavili pa bomo razmerje med bralno in napisovalno tehniko (tj. zmožnostjo branja/pisanja v ožjem pomenu – obvladovanje tehnike) ter branjem in pisanjem kot sporazumevalnima dejavnostma (tj. zmožnostjo branja in pisanja v širšem pomenu, ki vključuje tudi obvladovanje tehnike).

Branje v ožjem pomenu besede razumemo kot »[...] percipiranje vrstnega reda črk in njihove sinteze s tem, da se bralec dalj časa zadrži na elementih besed, na njihovem položaju v prostoru, na obliki in velikosti črk.« (Pečjak 1999, str. 12) B. Marentič Požarnik (2000) pravi, da lahko govorimo o t. i. ravni zaznavanja ali percepcije. Za to raven branja je torej značilno: predelovanje vidnih dražljajev (npr. prepoznavanje različnih oblik, zapomnitev zaporedja črk), gibanje oči (branje med fiksacijami – postanki), fonološko razlikovanje ter analiza odnosa med zapisano črko in glasom.

Pisanje v ožjem pomenu besede je pretvarjanje določenih znamenj iz zvočne v vidno obliko – to, kar želimo napisati, po navadi najprej izgovorimo (v mislih ali naglas), šele nato zapišemo. Podobno kot pri branju tudi pri pisanju poteka vrsta procesov oz. dejavnosti: npr. fonološka analiza besede (razčlenjevanje na glasove), prepoznavanje meje med besedami (ki jih v zapisu označujemo s presledki), prepoznavanje intonacijskega toka govora (ki ga zaznamujemo z

ločili); med pisanjem prav tako analiziramo razmerje govorniki glas – črka, zapomniti si moramo zaporedje glasov, oblikovati različne črke ipd. (Križaj Ortar idr. 2000).

Branje v širšem pomenu besede razumemo kot proces, pri katerem »[...] gre za proces razumevanja besedila« (Pečjak 1999, str. 12). Pri procesu branja je dekodiranje (črk, besed) le pogoj/podlaga za razumevanje besed in njihovih zvez. Uspešen bralec uporablja predznanje in upošteva kontekst (sobesedila) – besedo po navadi takoj prepozna, lahko da besede niti ne vidi v celoti, pa že pozna njen pomen (Marentič Požarnik 2000). Za branje z razumevanjem sta poleg prepoznavanja besed in njihovega povezovanja z referencami potrebni tudi razčlenjevanje zapisanih povedi (prepoznavanje stavčnih elementov in razmerij med njimi) ter prepoznavanje tvorčevega namena. Pomembna je še sposobnost priklica spoznavnih struktur ustreznega mentalnega modela ali sheme, saj razumevanje pogosto presega okvir posamezne povedi ter zahteva sposobnost različnih vrst sklepanja in kontekstualizacijo (Vogel 2002 in Kunst Gnamuš 1984). »Gre za »uvoz« znanja, ki je zunaj besedila, za sklepanje o tem, kar ni zapisano.« (Marentič Požarnik 2000, str. 42)

Pri opredelitvi pisanja v širšem pomenu besede se bomo naslonili na M. Križaj Ortar (2000), ki pravi, da je pisanje »[...] dejavnost, s katero se v pisni obliki sporočajo misli, ideje, želje.« In sicer »[...] z namenom, da jih bo nekdo prebral ali pa da bi jih ohranili pred pozabo. Je sestavljen psihični proces, ki vključuje vidno, slušno in mišično-gibalno občutje, zaznavanje in pomnjenje, povezovanje in usklajevanje spomina, gibanja roke, oči in govornih organov.« (prav tam, str. 73)

3.3.2.2 Ključne težave učencev s primanjkljaji na področju bralne pismenosti

Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (2014) določajo, da so učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti tisti učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, (prav tam):

- ki napačno in neustrezno zaznavajo oblike in zaporedja simbolov,
- ki berejo z napakami ali počasi in z naporom – to pa vpliva na njihovo točnost pri branju,
- pri katerih je tehnika branja neavtomatizirana, težave se pojavljajo pri prepoznavanju in dekodiranju besed (ujemanje med grafemom in fonemom),
- ki imajo »težave s sintezo (spajanjem), analizo (segmentacijo), manipulacijo (odstranjevanje, zamenjevanje) glasov, težave pri usvajanju povezav med

črkami in glasovi – problem bralne točnosti, upoštevanja pravopisnih pravil.«
(prav tam)

- pri katerih se pojavljajo tudi »težave bralnega razumevanja na ravni razumevanja povedi, krajših sestavkov, daljših sestavkov, razumevanja pragmatičnega jezika (prenesenih pomenov, metafor).« (prav tam)

Kriteriji (2014) opredeljujejo tudi težave teh učencev na področju pisanja. Učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti (prav tam):

- imajo težave na področju ortografskega kodiranja, ki se kažejo kot nepravilno črkovanje, neustrezen priklic črke/simbola,
- pogosto zapišejo nepravilno zaporedje črk in števil, uporabijo neustrezno zaporedje navajanja pisnih informacij,
- imajo moten in/ali neustrezen priklic informacij oz. simbolov/črk, osredotočeni so na grafomotorično izvedbo pisanja,
- pišejo izrazito počasi,
- imajo težave s tekočnostjo pisanja, ki se kažejo kot neenakomeren tempo pri zapisu,
- soočajo se s težavami pisnega izražanja na ravni ustreznega in natančnega uporabljanja pravopisnih pravil, slovnice in postavljanja ločil ter jasnosti ali organizacije zapisanega. Te težave so posledica težav ob sočasnem izvajanju in usklajevanja kognitivnih veščin.

Težave na področju branja in pisanja, ki bodo podrobneje predstavljene v nadaljevanju naloge, se nanašajo predvsem na tehniko branja in pisanja – torej na branje in pisanje v ožjem pomenu besede. Na omenjeno skupino učencev smo se omejili zato, ker smo v empiričnem delu naloge raziskovali delo učiteljev z učenci, ki imajo težave predvsem s samo tehniko branja in pisanja (seveda pa so tovrstni primanjkljaji učencev velikokrat vzrok tudi za druge učne težave). Naj na tem mestu opozorimo na dejstvo, da avtorji strokovne literature za tiste primanjkljaje na področju bralne pismenosti, ki se nanašajo na samo tehniko branja in pisanja, uporabljajo različne termine. V strokovni literaturi tako zasledimo termine:

- bralno-napisovalne težave (npr. Peklaj 2012),
- legastenija (npr. Peklaj 2012 in Marentič Požarnik 2000),
- motnje branja in pisanja (npr. Peklaj 2012),

- specifične učne težave na področju branja in pisanja (npr. Magajna 2008a in 2008b),
- disleksija (npr. Likierman in Muter (2010); Kruh (2010); Žagar (2012); Kesič Dimic (2010) idr.)
- disgrafija (Kesič Dimic 2010).

Vse omenjene termine lahko zajamemo z nadpomenskim poimenovanjem **učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti** (ta termin je objavljen tudi na spletni strani Zavoda Republike Slovenije za šolstvo). Ta termin bomo uporabljali v nadaljevanju naloge. Učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti se najpogosteje srečujejo z diagnozama disleksije in disgrafije.

3.3.2.3 Disleksija

Izraz *disleksija* se uporablja v naslednjih osnovnih pomenih. V **ožjem pomenu besede** *disleksija* pomeni motnjo branja. Motnjo, ki se pojavlja tudi pri normalno ali celo nadpovprečno inteligentnih posameznikih, ki so bili vključeni v običajni proces učenja branja in so imeli za učenje branja ustrezne sociokulturne možnosti. V **širšem pomenu besede** izraz *disleksija* zajema motnje branja, pisanja, črkovanja in računanja. Davis (1997 v Žagar 2012) dodaja, da *disleksija* lahko pomeni tudi imeti poseben talent oziroma biti nadarjen. Navaja naslednje temeljne zmožnosti dislektikov, ki se po njegovem mnenju povezujejo z nadarjenostjo (prav tam, str. 29):

- zmožnost svojih možganov so sposobni koristno uporabiti za miselno ustvarjanje in spreminjanje zaznav;
- zelo dobro se zavedajo svojega okolja;
- so veliko bolj radovedni kot večina drugih ljudi;
- mislijo pretežno v slikah oziroma podobah in ne z besedami;
- so zelo intuitivni in imajo dober vpogled;
- mislijo in zaznavajo večdimenzionalno, uporabljajo vse čute;
- misel lahko doživljajo kot realnost;
- imajo zelo živo domišljijo.

Likierman in Muter (2010) razlikujeta med *fonološko* in *vizualno disleksijo*. Fonološka disleksija je posledica težav pri fonološki obdelavi in dekodiranju besed, zato otroci, ki imajo to obliko disleksije, težje berejo, analizirajo in sintetizirajo glasove v besedi. Otroci z vizualno

disleksijo imajo tovrstnih težav nekoliko manj, a se soočajo s težavami, ki so posledica slabšega kratkoročnega verbalnega spomina. Vendar avtorja poudarjata, da se obe obliki disleksije v praksi pogosto prepletata med seboj in da obstoj dveh ali več (pod)tipov disleksije še ni trdno dokazan.

Največkrat z izrazom *disleksija* označujemo specifične učne težave na področjih branja in pisanja, zato bo v nadaljevanju disleksija predstavljena v tem pomenu besede.

IDA (International Dyslexia Association) – mednarodna organizacija za disleksijo »[...] opredeljuje disleksijo kot prvenstveno nevrološko motnjo, za katero so značilne težave v točnem in tekočem povezovanju besed ter slabše sposobnosti dekodiranja, črkovanja in pravilnega zapisa. Te težave so po navadi posledica primanjkljaja v fonološki komponenti jezika in niso pričakovane, če jih primerjamo z drugimi spoznavnimi sposobnostmi posameznika ali z ustreznim poučevanjem. Sekundarne posledice lahko vključujejo težave z bralnim razumevanjem in zmanjšane bralne izkušnje, ki lahko okrnijo rast besednega zaklada ter znanja.« (Reid 2011 v Peklaj 2012, str. 34)

Podobno disleksijo opredeljujejo tudi številni drugi avtorji. K. Kesič Dimić (2010) razlaga, da je disleksija stanje, »[...] pri katerem se pojavljajo težave pri branju, pisanju in črkovanju kljub povprečnim intelektualnim sposobnostim [učenca]. Težave so nevrološko pogojene in se pokažejo pri pridobivanju in zavedanju maternega jezika. Disleksija ni posledica znižane motivacije, različnih senzornih okvar, nespodbudnega otrokovega okolja ali česa podobnega, lahko pa se pojavlja skupaj z naštetimi dejavniki.« (prav tam, str. 43) Avtorji *Navodil* (2008) opredeljujejo disleksijo kot specifično motnjo branja in pisanja in poudarjajo, da je disleksija »[...] kombinacija zmožnosti in težav, ki vplivajo na učni proces branja in/ali pravopisa ter pravilnega pisanja. [...] Disleksija je povezana zlasti z obvladovanjem in uporabo pisnega jezika, ki vključuje abecedno, številčno in glasbeno notacijo. Operativna opredelitev disleksije navaja prisotnost disleksije, ko se pri posamezniku ne razvije avtomatizacija prepoznavanja besed oziroma ko ta proces poteka nepopolno ali z velikimi težavami.« (prav tam, str. 14)

Vzroki za disleksijo so notranji, *nevrofiziološki*. V kolikšni meri se bo določena dislektična težava razvila, je odvisno tudi od dejavnikov okolja. Vse več raziskav potrjuje, da naj bi bila disleksija *genetsko pogojena* (Peklaj 2012).

3.3.2.4 Značilni primanjkljaji in učne težave oseb z disleksijo

Zaradi pomanjkljive avtomatizacije branja in pisanja je učenje dislektikom oteženo – velik del energije in zbranosti namreč porabijo z razmišljanjem o pravilnosti prebranega oziroma zapisanega (Kesič Dimic 2010).

Disleksija je v svoji pojavnosti raznolika, poleg tega je tudi intenzivnost posameznih dislektičnih težav pri posameznikih različna. Pri večini dislektikov lahko opazimo naslednje splošne značilnosti disleksije (Žagar 2012):

- dislektiki imajo t. i. *fonološke primanjkljaje*,
- pojavljajo se primanjkljaji nekaterih *miselnih konceptov*,
- soočajo se s *težavami z zaznavanjem*,
- razmišljajo na t. i. *neverbalen način*,
- imajo: *težave s pozornostjo*,
- *težave s spominom*,
- *težave pri avtomatizaciji spretnosti*,
- *težave z vizualnim procesiranjem*
- *ter težave z orientacijo*.

Likierman in Muter (2010) poudarjata, da je za ustrezno obravnavo otroka z disleksijo ključno, da znake te motnje odkrijemo čim bolj zgodaj – najbolje že v predšolskem obdobju. Razlagata, da obstaja tveganje za razvoj disleksije, če otrok:

- nepravilno ploska, ko deli besede na zloge;
- ne razume igre »izmišljanja rim«;
- ne zna določiti, na kateri glas/črko se začne beseda, ter ima težave pri različnih besednih igrach;
- nima primerno bogatega besednega zaklada za svojo starost in pri govoru dela večje število slovničnih napak.

Ustrezna (logopedska) obravnava otroka lahko občutno zmanjša primanjkljaje oziroma omili razvoj posameznih težav, s katerimi se srečujejo dislektiki. Zgodnja identifikacija otroka z disleksijo je ključna za uspešno učno prihodnost otroka. Če starši in pedagoški delavci dislektične težave odkrijejo dovolj zgodaj, bodo otroku prihranjene tudi mnoge čustvene stiske, ki bi jih sicer doživljal – kajti le otrok, ki je pri delu sproščen in verjame vase, bo dovolj motiviran za učenje (Kruh 2010).

Motnje v fonološkem (glasovnem) procesiranju – t. i. fonološki primanjkljaji

Učenci z disleksijo imajo težave pri branju, glasovni analizi in dekodiranju besed (Likierman in Muter 2010). Da je fonološko procesiranje eden najbolj značilnih primanjkljajev dislektikov, ugotavljajo številne nevrološke raziskave. Pri teh učencih so moteni procesi predelovanja jezikovnih informacij, zato težje prepoznavajo posamezne glasove (foneme), imajo težave s sintetiziranjem, analiziranjem ter odstranjevanjem glasov. »Osebe z disleksijo tako ne razvijejo zmožnosti samodejnega prepoznavanja posameznih besed oziroma to poteka nepopolno ali z velikimi težavami. Hitro in natančno prepoznavanje glasov pa je pogoj za razumevanje prebranega.« (Magajna idr. 2008a, str. 41) Nerazumevanje prebranega seveda otežuje tako učenje slovenskega jezika kot tudi vseh drugih predmetov.

Pri samem pouku (slovenščine) to pomeni (Žagar 2012):

- da učenci z disleksijo težje prepoznavajo besede, ki se rimajo;
- pri delitvi stavkov na posamezne besede ti učenci delajo veliko napak;
- veliko težav imajo pri delitvi besed na zloge in sestavljanju zlogov v besede;
- prav tako velikokrat nepravilno delijo besede in zloge na foneme ter nepravilno spajajo foneme v zloge in besede.

Učenje pri vseh predmetih spremljajo tudi naslednje težave – otrok z disleksijo (Kesič Dimić 2010, str. 44):

- bere počasi in se pri tem vidno muči (tudi njegovo glasno branje je počasno in ni tekoče);
- pri glasnem branju ne upošteva nobenih ločil, težko veže glasove in nepravilno naglašuje besede;
- je po kratkem glasnem branju vidno utrujen;
- pogosto ne razume prebranega, saj je vso energijo usmeril k pravilnemu branju (je pa njegovo slušno razumevanje po navadi veliko boljše);
- pri branju pogosto izpušča, obrača, zamenjuje, premešča glasove v besedi (npr. *mrak – kam, zima – miza, tri – tir ...*);
- težko povzame vsebino krajših odsekov besedila;
- med branjem izpušča ali dodaja besede;
- med branjem izpusti vrstico;

- pogosto ne prepozna besed, lahko tudi nadomešča besede, ki izgledajo podobno, z drugimi, čeprav lahko te spremenijo celoten pomen povedi (npr. *zahod – zavod, prt – vrt, leva – lega ...*);
- lahko med branjem povedi ali zgodbe besedo nadomesti z njeno sopomenko, čeprav ji ta na pisni ravni ni podobna (npr. *potovanje – izlet, deček – fant ...*);
- ima težave pri uporabi slovarjev, priročnikov in enciklopedij.

Vsi naštetih primanjkljaji oziroma učne težave se pri dislektikih praviloma pojavljajo v vseh življenjskih obdobjih. Napak pri branju in pisanju mnogi kljub obilici vaje in truda ne uspejo odpraviti (prav tam).

Primanjkljaji nekaterih miselnih konceptov

Primanjkljaji dislektikov se kažejo pri razumevanju *koncepta časa, koncepta posledičnosti* (vzrok – učinek), *koncepta zaporedja* ter *koncepta reda in urejenosti* (Žagar 2012).

Težave, ki so posledica nerazumevanja *koncepta časa*, so lahko naslednje: če otrok uporablja analogno uro, pogosto nepravilno določi čas, prav tako velikokrat nepravilno oceni, koliko časa potrebuje za izvedbo določene naloge, običajno ne ve, kako si sledijo učne ure na urniku, otrok z disleksijo ima težave tudi pri pomnjenju, uporabi koledarja, točnosti ipd. (Prav tam)

Ker dislektiki ne razvijejo *koncepta posledičnosti*, imajo težave tudi pri dojetju vzrokov in posledic ter presojanju tega, kaj se je zgodilo prej in kaj kasneje. Prav tako so negotovi pri reševanju šolskih in življenjskih nalog, ki zahtevajo razumevanje *zaporedij* (prav tam).

Dislektični otroci pogosto izgubljajo stvari in so neorganizirani. Ker nimajo usvojenih konceptov *reda in urejenosti*, se pogosto ne zavedajo socialno sprejemljivih in nesprejemljivih oblik vedenja. Zato so znotraj razredne skupnosti pogosto označeni kot otroci z vedenjskimi težavami (prav tam).

Težave z zaznavanjem

Učenci z disleksijo imajo težave pri zaznavanju in ločevanju posameznih glasov v besedi. Ti primanjkljaji se tesno povezujejo z že omenjenimi fonološkimi primanjkljaji (Pekljaj 2012). Žagar (2012) še poudarja, da večina ljudi svet zaznava linearno, za posameznike z disleksijo pa je značilno zaznavanje v podobah. »Večina ljudi ima nespremenljivo glediščno točko, iz katere

dojemajo svet okoli sebe, dislektični otroci pa so sposobni spreminjati svoje glediščne točke. Zato si lahko zelo hitro ustvarjajo miselne predstave, kako je videti predmet z različnih glediščnih točk, težave pa nastopijo, ko to isto zaznavno strategijo uporabljajo tudi pri dvodimenzionalnih predmetih ali slikah, kot so npr. črke in številke.« (Prav tam, str. 32)

Značilnosti mišljenja dislektikov in težave s pozornostjo

Obstajata dva načina človekovega razmišljanja: verbalni in neverbalni. Večina posameznikov razmišlja na oba načina, dislektiki pa navadno »mislijo v slikah oziroma podobah« (mislijo na t. i. neverbalni način). Linearno in analitično mišljenje temeljita na verbalnem mišljenju, zato se dislektiki težje znajdejo v svetu, ki je logično in linearno urejen (Žagar 2012).

Ker dislektiki mislijo s pomočjo slik, imajo pri branju težave z besedami, ki same po sebi ne ustvarjajo mentalnih slik (take besede so npr. vezniki in predlogi). Ker si ne znajo vizualno predstavljati pomena omenjenih besed, se pri branju pogosto zmedejo – izpuščajo besede, spreminjajo ritem branja, pogosto se »izgubljajo« ipd. (Prav tam)

Težave s spominom in z orientacijo

Dislektiki imajo težave z učenjem na pamet (npr. zapomnitev poštevanka zanje predstavlja velik napor) in s hitrim priklicem besed – zato so večinoma neuspešni pri nalogah, ki zahtevajo priklic faktografskih podatkov. A kot smo že omenili, ti posamezniki nimajo težav pri zapomnitvi vidnih podob (Žagar 2012).

Omenjene težave pogosto spremljajo tudi težave pri orientaciji. Zato se učenci z disleksijo pogosto ne znajdejo na zemljevidu, mešajo smeri neba ipd. (Prav tam)

Težave pri avtomatizaciji spretnosti in težave z vizualnim procesiranjem

Ker dislektiki ne pišejo in ne berejo avtomatizirano, imajo težave pri zapomnitvi navodil. Prav tako ti učenci le s težavo sledijo učiteljevi razlagi in sočasno delajo zapiske (navadno je prizadeto bodisi njihovo razumevanje razlage bodisi oblikovanje zapisa) (Žagar 2012 in Peklaj 2012).

Težave z vizualnim procesiranjem prihajajo do izraza zlasti takrat, ko se dislektik sooča z branjem obsežnejšega besedila. Strnjeno besedilo takemu učencu predstavlja vizualno

nelagodje, vidi ga namreč kot črno-bel progast vzorec. Ker omenjeno nelagodje dislektikom pogosto povzroča napetost oči in glavobole, posamezniki s tovrstnimi težavami navadno berejo besedila tako, da jih razdelijo na krajše dele in si med branjem posameznih delov vzamejo odmor. Tako branje pa seveda otežuje razumevanje in povezovanje posameznih delov besedila (Žagar 2012).

3.3.2.5 Disgrafija

Osebe z disleksijo imajo pogosto težave tudi z grafomotoriko (natančnim risanjem, vlečenjem črt, oblikovanjem rokopisa). Za omenjene težave uporabljamo tudi izraz *disgrafija*. Učence z disgrafijo prepoznamo po naslednjih značilnostih (Kesič Dimić 2010, str. 44):

- nenavaden prijem pisala (držanje pisala v pesti – palec čez druge prste);
- držanje pisala nižje ali višje, kot je običajno;
- pri nenavadni drži pisala je spremenjena tudi drža celotnega telesa – glava se z nosom skoraj dotika zvezka;
- drža pisala in pritisk na podlago sta premočna (otrok pisala pogosto odlaga ali stresa z roko);
- pisanje črk je počasno, mučno, netekoče;
- oblikovanje črk je nenavadno (z zapisom črke začne in konča ravno narobe; npr. od spodaj navzgor ali od desne proti levi);
- težave pri postavitvi črk v vrstice (črke so prevelike ali premajhne glede na določene črte v zvezku);
- nenavadno prostorska organizacija v zvezku ali na listu (neupoštevanje robov, stisnjene ali zelo razširjene črke);
- zamenjava podobno oblikovanih črk (b-d, m-n, a-o, v-u);
- težave pri pomnjenju in oblikovanju velikih pisanih začetnic.

Pisni izdelki otrok z disgrafijo so navadno neusklajeni z njihovimi intelektualnimi sposobnostmi (prav tam).

4 Cilji jezikovnega dela pouka slovenščine v drugem triletju osnovne šole

Slovenščina je v osnovni šoli učni jezik ter obvezni in temeljni splošnoizobraževalni predmet. Na ravni ciljev in vsebin se tesno povezuje z drugimi predmeti.

Osnovnošolsko izobraževanje naj bi vsakemu posamezniku dalo ključne kompetence/zmožnosti za vseživljenjsko učenje v 21. stoletju. Najpomembnejše kompetence/zmožnosti, ki jih posamezniki potrebujejo za osebni razvoj, aktivno državljanstvo, socialno vključenost ter zaposlenost, so: »sporazumevanje v maternem/prvem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, matematična zmožnost ter temeljne zmožnosti v naravoslovju in tehnologiji, digitalna zmožnost oz. zmožnost uporabe informacijske tehnologije, učenje učenja, socialne in državljanske zmožnosti, samoiniciativnost in podjetnost [...] ter kulturno zavedanje in izražanje.« (Bešter Turk 2011) *Uspešno sporazumevanje v prvem/maternem jeziku* je pogoj za razvoj ostalih ključnih zmožnosti (prav tam). Prizadevanje učiteljev, da bi učenci v čim večji meri razvili sporazumevalno zmožnost, je torej nujno in ključno za uspeh vsakega učenca. Posebno pozornost učiteljev potrebujejo učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti, ki imajo zaradi specifičnih posebnih potreb več težav pri razvijanju sporazumevalne zmožnosti.

4.1 Splošni cilji pouka slovenskega jezika

V skladu s kompetenčnim pristopom so zastavljeni tudi cilji pouka slovenščine, še posebej jezikovnega dela predmeta. 60 odstotkov ur predmeta je namenjenih obravnavi neumetnostnih besedil oziroma jezikovnemu pouku (UN 2011)¹³.

Pouk slovenščine ima namreč naslednje temeljne cilje (povzeto po UN 2011 in Bešter Turk 2011):

- oblikovanje pozitivnega čustvenega in razumskega razmerja do slovenskega jezika ter zavesti o pomenu materinščine v osebni in družbeni življenju – oblikovanje osebne, narodne in državljanske identitete;

¹³ UN 2011 pomeni *Slovenščina: učni načrt za osnovno šolo*. (2011). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno tudi na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf (pridobljeno 12. 12. 2014).

- razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem (knjižnem) jeziku (razumevanje, vrednotenje, doživljanje (ne)umetnostnih besedil ter tvorjenje raznih vrst besedil);
- razvijanje znanja o sporazumevanju, jeziku in besedilih ter razvijanje književnega znanja (npr. pridobivanje znanja o časovnem in kulturnem kontekstu literarnega dela, pridobivanje literarnoteoretskega znanja ipd.).

Pri tem je, kot poudarja tudi učni načrt, v ospredju razvijanje sporazumevalne zmožnosti: »Cilji predmeta se uresničujejo z jezikovnim in književnim poukom v sklopu štirih sporazumevalnih dejavnosti: poslušanja, branja, govorjenja in pisanja. Namen *jezikovnega pouka* je razviti **sporazumevalno zmožnost v slovenskem (knjižnem) jeziku**, to je praktično in ustvarjalno obvladovanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti pa tudi jezikovnosistemskih temeljev. Pri *književnem pouku* se učenci srečujejo z umetnostnimi/književnimi besedili ter tudi ob njih poleg sporazumevalne zmožnosti razvijajo doživljajsko, domišljijskoustvarjalno, vrednotenjsko in intelektualno zmožnost.« (UN 2011, str. 4) Učni načrt (prav tam) navaja, da je potrebno razvijati tudi socialne, kulturne, medkulturne, informacijske, digitalne, estetske zmožnosti ter krepiti ustvarjalnost, samoiniciativnost, kritičnost ter podjetnost učencev.

Bistveni pogoj za razvijanje bralnega razumevanja in zmožnosti tvorjenja pisnih besedil je obvladovanje tehnike branja/pisanja. Zato je v prvem triletju ob navedenih cilji pomemben cilj začetno opismenjevanje, ki naj bi pripeljalo do t. i. začetne pismenosti. Če učenec zaradi težav, ki so notranje pogojene oziroma so nevrološke narave, ne usvoji tehnike branja in pisanja, se na podlagi *Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2011) usmeri kot učenca s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

4.1.1 Sporazumevalna zmožnost – temeljni cilj jezikovnega dela pouka slovenščine

Sporazumevalna zmožnost kot temeljni cilj pouka slovenskega jezika in kot pogoj za učenčevo učno in splošno uspešnost je v slovenskem didaktičnem prostoru za šolsko rabo opredeljena kot »[...] zmožnost kritičnega sprejemanja besedil raznih vrst ter zmožnost tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravilnih in učinkovitih besedil raznih vrst; gre torej za zmožnost sporočevalca in prejemnika besedil, da sodelujeta v dvosmernem (tj. v vlogi sogovorca in dopisovalca) ter v enosmernem sporazumevanju (tj. v vlogi poslušalca, bralca, govorca in pisca enogovornih besedil).« (Bešter Turk 2011, str. 121)

V 90. letih je bilo za slovensko šolo in didaktiko jezika značilno ožje, funkcionalno razumevanje sporazumevalne zmožnosti. »Posledica takega razumevanja je bila ostra ločnica med rabo jezika (zmožnostjo) in jezikoslovnim znanjem v učnih načrtih za slovenščino kot prvi jezik/materinščino. Medtem ko je bila raba po posameznih sporazumevalnih dejavnostih predstavljena v funkcionalnih ciljih, je bilo znanje (tj. jezikoslovni pojmi, ki naj bi jih učenci usvojili in znali definirati) predstavljeno v izobraževalnih ciljih in postavljeno na drugo, glede na splošne cilje predmeta tudi manj pomembno mesto.« (Vogel 2012, str. 72) V praksi je to pomenilo, da se je pri jezikovnem pouku slovenščine razvijalo, pa tudi preverjalo in ocenjevalo zlasti razumevanje in tvorjenje neumetnostnega besedila.

Sedaj veljavni učni načrt pa vsebuje celosten pogled na sporazumevalno zmožnost, ki poleg zmožnosti razumevanja in tvorjenja neumetnostnih besedil zajema tako zavest o jeziku, narodu in državi (t. i. odnosno sestavino) kot tudi temeljno metajezikovno znanje (prav tam).

Sporazumevalna zmožnost je po M. Bešter Turk (2011, str. 121) sestavljena:

- iz motiviranosti za sprejemanje in sporočanje,
- iz stvarnega/enciklopedičnega znanja prejemnika in sporočevalca,
- **iz jezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca,**
- iz pragmatične/slogovne/empatične zmožnosti prejemnika in sporočevalca,
- iz zmožnosti nebesednega sporazumevanja prejemnika in sporočevalca,
- iz metajezikovne zmožnosti prejemnika in sporočevalca.

Učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti imajo največ težav pri razvijanju t. i. **jezikovne zmožnosti**. Izraz označuje obvladanje oz. znanje danega besednega jezika. Jezikovno zmožnost sestavljajo (prav tam):

- *poimenovalna/besedna/slovarska zmožnost,*
- *upovedovalna/skladenjska/slovnična zmožnost,*
- *pravorečna zmožnost in*
- *pravopisna zmožnost.*

Poimenovalna/besedna/slovarska zmožnost pomeni zmožnost sporočevalca, da poimenuje prvine predmetnosti z besedami in stalnimi besednimi zvezami, oziroma zmožnost prejemnika, da besede in stalne besedne zveze v njem vzbudijo pravilno predstavo določene prvine predmetnosti (prav tam). Kot smo že omenili v prvem poglavju, učenci s primanjkljaji na področjih bralne pismenosti (mednje npr. spadajo tudi dislektiki) večinoma razmišljajo v

podobah, posledično težje tvorijo (besedna, predvsem pisna) sporočila in prepoznajo njihov pomen. Prav tako so običajno osredotočeni na samo tehniko branja, zato pri razumevanju pomena zapisanih besed pogosto delajo napake. Navadno imajo ti učenci večje težave pri pisnem kot pri ustnem sporočanju.

M. Bešter Turk (2011) pravi: »*Upovedovalna/skladenjska/slovnična zmožnost* je za sporočevalca zmožnost tvorjenja besednih zvez, povedi, zvez povedi (v enogovornih večpovednih besedilih) in zvez replik (v dvogovornih besedilih), za prejemnika pa zmožnost razumevanja besednih zvez, povedi, zvez povedi (v enogovornih besedilih) in zvez replik (v dvogovornih besedilih).« (prav tam, str. 122) Učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti imajo zaradi narave svojih specifičnih učnih težav težave pri **pisanju in branju** eno- in dvogovornih besedil, veliko manj napak pa delajo pri ustnem sporočanju in pri nalogah, ki preverjajo slušno razumevanje besedil.

Pravorečna zmožnost pomeni obvladovanje prvin in pravil knjižne izreke – tj. zmožnost sporočevalca, da se izraža knjižno, ter zmožnost prejemnika, da sprejema besedila v knjižnem jeziku (prav tam).

Zadnja sestavina jezikovne zmožnosti je t. i. *pravopisna zmožnost*. Specifične učne težave učencev s primanjkljaji na področju bralne pismenosti, ki so notranje, nevrofiziološke narave, se največkrat kažejo na ravni omenjene zmožnosti.¹⁴ *Pravopisna zmožnost* namreč pomeni »[...] obvladovanje pisanja besed/povedi/besedil, tj. zmožnost pisca, da pretvarja glasove, besede, povedi ... iz slušnega v vidni prenosnik, in zmožnost bralca, da obvlada branje besed/povedi/besedil, tj. da pretvarja črke, besede, povedi ... iz vidnega v slušni prenosnik.« (prav tam, str. 123)

Pisec besedil v slovenskem jeziku naj bi (prav tam):

- obvladoval pisanje črk v vseh štirih vrstah abecede;
- poznal njihovo vlogo v glasovni pisavi (zapisovanje glasov s črkami);
- pravilno zapisoval meje besed in upošteval pravopisna pravila (npr. pravilno zapisoval veliko/malo začetnico, ločila ipd.);
- obvladal orientacijo na papirju (smer pisanja od leve proti desni in od zgoraj navzdol).

¹⁴ O konkretnih težavah smo že govorili v tretjem poglavju naloge.

Enako velja za bralca besedil v slovenščini – tudi ta mora poznati smer branja/pisanja, vlogo črk, vlogo presledkov in ločil, vlogo odstavkov in velike začetnice itd. (Prav tam)

4.1.2 Začetno opismenjevanje

Sistematično opismenjevanje, ki naj bi pripeljalo do t. i. *začetne pismenosti*, se začne z vstopom v šolo. Mnogi učenci znajo zapisati nekatere črke, besede, svoje ime že pred vstopom v šolo, a to ni pogoj, da bodo fazo začetne pismenosti dosegli prej kot njihovi vrstniki. Pojem *začetna pismenost* sicer presega pojem zmožnosti branja in pisanja v ožjem pomenu. Poleg bralne in pisalne tehnike namreč vsaj deloma obsega tudi sistematično razvijanje branja z razumevanjem in pisanja besedil. Začetno opismenjevanje traja tri leta (torej do konca prve triade osnovne šole) in vključuje (Bešter Turk 2003 in UN 2011):

- pripravo na pisanje in branje (ta poteka v 1. razredu osnovne šole),
- sistematično obravnavanje črk in njihovo utrjevanje,
- urjenje tehnike pisanja in branja ter
- sistematično razvijanje branja z razumevanjem in pisanja preprostih besedil.

Učni načrt za slovenščino določa, da učenci v 2. in 3. triletju osnovne šole nadgrajujejo začetno pismenost. Predlaga tudi konkretne dejavnosti in določa cilje, s katerimi naj bi to dosegli.

Učenje branja in pisanja se začne s predopismenjevalnimi dejavnostmi (pripravo na pisanje in branje). V 1. razredu učenci sistematično razvijajo sposobnosti slušnega in vidnega razločevanja ter razčlenjevanja, vadijo orientacijo na papirju, urijo pravilno držo telesa in pisala ipd. (UN 2011) Mnogi učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti (v to skupino so sicer »uradno« usmerjeni šele v višjih razredih osnovne šole) se že pri teh dejavnostih srečujejo z učnimi težavami.

Pri večini učencev je začetniško branje (pa tudi pisanje) nepovezano in netekoče – učenci med branjem delajo daljše premore med zlogi in besedami, napačno naglašujejo besede, med branjem ponavljajo črke in zloge, izpuščajo in dodajajo besede, zamenjujejo in premeščajo črke oz. glasove itd. Učenci vse te nepravilnosti (s pomočjo primernih bralnih strategij) postopoma odpravijo. Če se omenjene težave kljub trudu in dodatni pomoči učitelja ne odpravijo, učitelj predlaga specialno-pedagoško obravnavo učenca (Žagar 1996). Naj še enkrat poudarimo, da imajo učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti težave z veščinami, ki so združene pod pojmom t. i. *začetne pismenosti*, vse življenje.

4.1.3 Razumevanje in tvorjenje zapisanih besedil

Omenili smo že, da se učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti soočajo tudi (Kriteriji 2014):

- s težavami pri bralnem razumevanju na ravni razumevanja povedi, krajših sestavkov, daljših sestavkov, slabše je tudi njihovo razumevanje pragmatičnega jezika (prenesenih pomenov, metafor);
- s težavami pri pisnem izražanju na ravni ustreznega in natančnega uporabljanja pravopisnih pravil, slovnice in postavljanja ločil; tudi organizacija zapisanega je pogosto neustrezna – vse omenjene težave so posledica težav pri sočasnem izvajanju in usklajevanju kognitivnih veščin.

Že v prejšnjem poglavju smo ugotovili, da imajo učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti največ (evidentiranih) težav pri razvijanju jezikovne zmožnosti. Vendar imajo lahko težave tudi z razumevanjem (tj. prepoznavanjem teme in/ali podtem, določanjem bistvenih in manj pomembnih podatkov, določanjem in upoštevanjem okoliščin sporazumevanja, prepoznavanjem piščevega namena) in tvorjenjem zapisanih besedil (od iznajdbe teme in podtem, iskanja in izbire podatkov, prek urejanja delov besedila v smiselno zaporedje in upovedovanja v zaokroženo in koherentno besedilo). Po učnem načrtu naj bi učenci zapisana besedila razumeli tako, da (UN 2011, str. 25):

- podrobno berejo neumetnostna besedila,
- znajo določati okoliščine nastanka besedila in sporočevalčev namen,
- uspešno določijo (pod)temo in bistvene podatke,
- obnavljajo besedilo,
- uspešno iščejo, razvrščajo ter primerjajo podatke v besedilu,
- povzemajo zgradbene in jezikovne značilnosti sprejetih besedil, ki jih nato tudi uspešno tvorijo,
- argumentirano vrednotijo razumljivost, zanimivost, resničnost, aktualnost, uporabnost, živost, ustreznosti in učinkovitost besedila,
- poročajo o svoji strategiji sprejemanja besedila,
- vrednotijo svojo zmožnost svojega kritičnega sprejemanja zapisanih neumetnostnih besedil in načrtujejo, kako bi jo lahko izboljšali.

Da bi učenci uspešno tvorili pisna besedila, učitelji slovenščine poskrbijo, da učenci (prav tam, str. 25, 26 in 27):

- tvorijo čim bolj ustrezno, razumljivo in jezikovno pravilno besedilo,
- poročajo o svoji strategiji tvorjenja besedila,
- argumentirano vrednotijo svoje zapisano besedilo,
- vrednotijo svojo zmožnost pisanja neumetnostnih besedil in načrtujejo, kako bi jo lahko izboljšali,
- razvijajo svojo poimenovalno zmožnost,
- razvijajo svojo skladenjsko zmožnost,
- razvijajo svojo pravorečno zmožnost ter
- nadgrajujejo svojo pravopisno zmožnost.

Učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti imajo pogosto težave že na ravni same tehnike branja in pisanja ter s tem pri dekodiranju besed in večjih delov besedil, kar je pogoj za dobesedno razumevanje besedila. Ker večina zgoraj navedenih dejavnosti od njih poleg dobesednega razumevanja zahteva tudi sklepanje, kontekstualizacijo v neposredne okoliščine ali širši kulturni kontekst, povezovanje s predmetnim ali širšim predznanjem ipd., sklepamo, da se ti učenci lahko srečujejo s težavami pri kateri koli od njih.

4.1.4 Sklep

S. Kranjc (2003) poudarja, da se razvoj jezikovne zmožnosti (ta je del sporazumevalne zmožnosti) nikoli ne konča. Uspešen govorec/pisec slovenskega jezika ne zna samo govoriti/pisati slovensko, ampak ima tudi znanje o jeziku. Za uspešno sporazumevanje mora posameznik obvladovati velik repertoar jezikovnih sredstev. Zato morajo biti vsi učenci deležni kakovostnega pouka jezika in kakovostnega pouka o jeziku.

Razvijanje sporazumevalne zmožnosti (in s tem tudi jezikove zmožnosti) v slovenskem jeziku je zato eden od temeljnih ciljev predmeta slovenščina na vseh stopnjah obveznega šolanja. M. Bešter Turk (2011) hkrati poudarja, da je slovenščina v naših šolah tudi učni jezik, zato bi morali sporazumevalno zmožnost razvijati še pri vseh drugih predmetih. Naj tudi na tem mestu poudarimo, da imajo učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti veliko težav pri branju in pisanju besedil – za to populacijo je tako celostno in sistematično razvijanje

sporazumevalne zmožnosti (zlasti jezikovne zmožnosti) pri vse šolskih predmetih še bolj pomembno.¹⁵

4.2 Operativni cilji in vsebine pouka slovenskega jezika – jezikovni del pouka, drugo triletje

V empiričnem delu naloge bomo opravili intervjuje z učitelji, ki poučujejo učence s primanjkljaji na področju bralne pismenosti v drugi triadi devetletke; zato se bomo v naslednjem podpoglavju osredotočili na cilje in vsebine pouka slovenskega jezika v drugem triletju osnovnošolskega programa.

Cilji, vsebine in temeljna metoda jezikovnega dela pouka slovenščine v drugem triletju osnovne šole

Učenci v drugem triletju osnovne šole pri jezikovnem pouku slovenščine (UN 2011):

- oblikujejo in razvijajo zavest o narodu, jeziku in državi,
- razvijajo zmožnost pogovarjanja,
- razvijajo zmožnost dopisovanja,
- razvijajo zmožnost kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil,
- razvijajo zmožnost tvorjenja enogovornih neumetnostnih besedil,
- razvijajo zmožnost selektivnega branja,
- razvijajo zmožnost izpolnjevanja obrazcev,
- razvijajo jezikovno in slogovno zmožnost ter zmožnost nebesednega sporazumevanja (za izboljšanje sporazumevalne zmožnosti) ter
- razvijajo metajezikovno zmožnost.

¹⁵ Več o tem v naslednjem poglavju.

Učenci se v drugem triletju osnovne šole srečajo z naslednjimi vsebinami (prav tam, str. 30–33):

Tabela 1: Cilji jezikovnega pouka slovenščine

Vrste pogovorov: <ul style="list-style-type: none"> • neuradni osebni pogovor, • uradni osebni pogovor, • neuradni telefonski pogovor, • uradni telefonski pogovor. 								
4. razred	5. razred	6. razred						
Vrste dopisov: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> • neuradno opravičilo, • neuradna prošnja, • neuradna zahvala. </td> <td style="width: 33%; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> • neuradno pismo, • neuradno in uradno voščilo, • neuradna in uradna čestitka. </td> <td style="width: 33%; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> • neuradno, uradno in javno obvestilo. </td> </tr> </table>			<ul style="list-style-type: none"> • neuradno opravičilo, • neuradna prošnja, • neuradna zahvala. 	<ul style="list-style-type: none"> • neuradno pismo, • neuradno in uradno voščilo, • neuradna in uradna čestitka. 	<ul style="list-style-type: none"> • neuradno, uradno in javno obvestilo. 			
<ul style="list-style-type: none"> • neuradno opravičilo, • neuradna prošnja, • neuradna zahvala. 	<ul style="list-style-type: none"> • neuradno pismo, • neuradno in uradno voščilo, • neuradna in uradna čestitka. 	<ul style="list-style-type: none"> • neuradno, uradno in javno obvestilo. 						
Vrste besedil za sprejemanje: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> • opis osebe, • opis živali, • opis poklica, • novica o aktualnem, • zanimivem dogodku, • <i>opis življenja vrstnikov, drugih oseb.</i> </td> <td style="width: 33%; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> • opis rastline, • opis predmeta, • obnova besedila (<i>članka, knjige idr.</i>), • <i>besedilo ekonomske propagande,</i> • preprosta definicija pojma, • <i>opis ljudskega običaja,</i> • aktualno, zanimivo publicistično besedilo katere koli vrste. </td> <td style="width: 33%; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> • opis kraja, • opis <i>igre, športa,</i> • opis <i>naravnega pojava, bolezni,</i> • mali oglas, • navodilo za delo, • ocena besedila (<i>članka, knjige idr.</i>), • <i>opis razvoja človeka, živali,</i> </td> </tr> </table>			<ul style="list-style-type: none"> • opis osebe, • opis živali, • opis poklica, • novica o aktualnem, • zanimivem dogodku, • <i>opis življenja vrstnikov, drugih oseb.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • opis rastline, • opis predmeta, • obnova besedila (<i>članka, knjige idr.</i>), • <i>besedilo ekonomske propagande,</i> • preprosta definicija pojma, • <i>opis ljudskega običaja,</i> • aktualno, zanimivo publicistično besedilo katere koli vrste. 	<ul style="list-style-type: none"> • opis kraja, • opis <i>igre, športa,</i> • opis <i>naravnega pojava, bolezni,</i> • mali oglas, • navodilo za delo, • ocena besedila (<i>članka, knjige idr.</i>), • <i>opis razvoja človeka, živali,</i> 			
<ul style="list-style-type: none"> • opis osebe, • opis živali, • opis poklica, • novica o aktualnem, • zanimivem dogodku, • <i>opis življenja vrstnikov, drugih oseb.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • opis rastline, • opis predmeta, • obnova besedila (<i>članka, knjige idr.</i>), • <i>besedilo ekonomske propagande,</i> • preprosta definicija pojma, • <i>opis ljudskega običaja,</i> • aktualno, zanimivo publicistično besedilo katere koli vrste. 	<ul style="list-style-type: none"> • opis kraja, • opis <i>igre, športa,</i> • opis <i>naravnega pojava, bolezni,</i> • mali oglas, • navodilo za delo, • ocena besedila (<i>članka, knjige idr.</i>), • <i>opis razvoja človeka, živali,</i> 						
Vrste besedil za tvorjenje: <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td colspan="3" style="padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> • pripovedovalno besedilo o tem, kar so <i>doživeli, videli, slišali,</i> • obnova neumetnostnega ali umetnostnega besedila, • predstavitev svojih poklicnih ipd. načrtov, • besedilo tiste vrste, ki so jo pred tem že sprejemali, tj. </td> </tr> <tr> <td style="width: 33%; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> – opis <i>osebe/živali,</i> – opis poklica, – <i>opis življenja vrstnikov/ drugih oseb.</i> </td> <td style="width: 33%; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> – opis rastline, – opis predmeta, – preprosta definicija pojma, – <i>opis ljudskega običaja.</i> </td> <td style="width: 33%; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> – opis kraja, – opis <i>igre/športa,</i> – navodilo za delo, – ocena besedila (<i>članka, knjige idr.</i>), – <i>opis naravnega pojava, bolezni.</i> </td> </tr> </table>			<ul style="list-style-type: none"> • pripovedovalno besedilo o tem, kar so <i>doživeli, videli, slišali,</i> • obnova neumetnostnega ali umetnostnega besedila, • predstavitev svojih poklicnih ipd. načrtov, • besedilo tiste vrste, ki so jo pred tem že sprejemali, tj. 			<ul style="list-style-type: none"> – opis <i>osebe/živali,</i> – opis poklica, – <i>opis življenja vrstnikov/ drugih oseb.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – opis rastline, – opis predmeta, – preprosta definicija pojma, – <i>opis ljudskega običaja.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – opis kraja, – opis <i>igre/športa,</i> – navodilo za delo, – ocena besedila (<i>članka, knjige idr.</i>), – <i>opis naravnega pojava, bolezni.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • pripovedovalno besedilo o tem, kar so <i>doživeli, videli, slišali,</i> • obnova neumetnostnega ali umetnostnega besedila, • predstavitev svojih poklicnih ipd. načrtov, • besedilo tiste vrste, ki so jo pred tem že sprejemali, tj. 								
<ul style="list-style-type: none"> – opis <i>osebe/živali,</i> – opis poklica, – <i>opis življenja vrstnikov/ drugih oseb.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – opis rastline, – opis predmeta, – preprosta definicija pojma, – <i>opis ljudskega običaja.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – opis kraja, – opis <i>igre/športa,</i> – navodilo za delo, – ocena besedila (<i>članka, knjige idr.</i>), – <i>opis naravnega pojava, bolezni.</i> 						
Vrste seznamov: <ul style="list-style-type: none"> • <i>cenik, jedilni list, telefonski imenik, vozni red, TV-sporred, vremenska napoved ipd.</i> 								
Vrste obrazcev: <ul style="list-style-type: none"> • <i>vprašalnik o osebnih podatkih, anketni list, naročilnica, prijavnica ipd.</i> 								

Jezikoslovni izrazi

Učenci poznajo, razumejo, opišejo in uporabljajo naslednje jezikoslovne izraze (poleg tistih iz prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja):

4.	<ul style="list-style-type: none">– prvi/materni jezik, drugi jezik/jezik okolja, tuji jezik,– poved: pripovedna, vprašalna, vzklična; trdilna, nikalna,– lastno ime, občno ime,– lastno ime bitja, zemljepisno lastno ime, stvarno lastno ime,– velika in mala začetnica,– sporazumevanje, sporočevalec, naslovnik,– opravičilo, prošnja, zahvala, opis osebe, poklica ali živali,– seznam (vrsta), obrazec,
5.	<ul style="list-style-type: none">– državni jezik, uradni jezik,– knjižni jezik, neknjižni jezik,– samoglasnik, soglasnik,– enopomenka, večpomenka,– sopomenka, protipomenka, nadpomenka, podpomenka,– besedna družina, koren,– samostalnik, spol: moški, ženski, srednji, število: ednina, dvojina, množina; edninski samostalnik, množinski samostalnik,– pridevnik: lastnostni, vrstni, svojilni,– odstavek, uvod, jedro, zaključek,– uradno in neuradno besedilo,– pismo, opis rastline/predmeta, besedilo ekonomske propagande, definicija pojma,– obnova besedila,– seznam (vrsta),
6.	<ul style="list-style-type: none">– osnova, končnica, sklon: imenovalnik, roditelj, dajalnik, tožilnik, mestnik, orodnik,– osebni zaimek, oseba: prva, druga, tretja,– stopnje pridevnika: osnovnik, primernik, presežnik,– glagol, časovna oblika: sedanjik, preteklik, prihodnjik; neosebna oblika: nedoločnik, namenilnik,– prislov: krajevni, časovni, načinovni,– števnik: glavni, vrstilni,– odvisni govor, premi govor, dobesečni navedek, spremni stavek,– krajšava,– zasebno in javno besedilo,– obvestilo, opis kraja, igre, športa, naravnega pojava, bolezni, navodilo za delo,– ocena besedila,– seznam (vrsta).

(Vir: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf, pridobljeno 30. 9. 2014)

Učni načrt za slovenščino učiteljem predlaga, da neumetnostna besedila (oziroma jezikovni pouk slovenščine) obravnavajo s pomočjo »sistema« celostnega pouka in projektnega učnega

dela. Prav tako poudarja, da je učiteljeva izbira učne oblike odvisna od posamezne dejavnosti in naloge, vendar naj učitelji čim več uporabljajo skupinske oblike dela (npr. delo v dvojicah in skupinah). Prek skupinskih oblik dela namreč učenci »[...] razvijajo zmožnosti in znanje ob aktivnih oblikah učenja, kot so sodelovalno učenje, učenje z odkrivanjem in problemsko učenje; tako dejavno razvijajo svojo zmožnost za dvogovorno sporazumevanje (na primer razpravljajo o problemu, usklajujejo mnenja, oblikujejo skupno mnenje, ga predstavijo drugim in ga zagovarjajo) ter jo nadgrajujejo z načrtnim in vodenim dvogovornim sporazumevanjem v uradnih govornih položajih (na primer z igro vlog, posnemanjem zapisanih besedil ipd.).« (UN 2011, str. 102)

Pri obravnavanju neumetnostnih besedil morajo biti zastopane vse štiri sporazumevalne dejavnosti (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje). Učni načrt pravi, da naj sprejemanje in (nato) tvorjenje neumetnostnih besedil poteka po naslednjih korakih (prav tam, str. 102):

1. Učenci se pripravijo na sprejemanje besedila dane vrste (na primer z učiteljevo pomočjo obudijo svoje predznanje o napovedani besedilni vrsti in o napovedani temi, predstavijo svoje izkušnje s sprejemanjem podobnih besedil, izrazijo svoje pričakovanje, izberejo ustrezno strategijo sprejemanja besedila ipd.).
2. Učenci sprejemajo (to je berejo ali poslušajo oziroma gledajo) besedilo; med sprejemanjem so pozorni na besedilo, na nebesedna ponazorila in nebesedne spremljevalce pisanja/govorjenja.
3. Učenci po sprejemanju z učiteljevo pomočjo razčlenjujejo besedilo (in sicer predvsem okoliščinsko, naklonsko in pomensko, prebrano besedilo pa tudi besedno-skladenjsko in tvarno) ter vrednotijo njegovo učinkovitost, ustreznost, razumljivost in pravilnost.
4. Ob učiteljevem vodenju prepoznajo, predstavljajo in povzemajo značilnosti dane besedilne vrste.
5. Če je v učnem načrtu predvideno tudi tvorjenje besedila iste vrste, se učenci nanj pripravijo (na primer predstavijo svoje izkušnje s tvorjenjem podobnih besedil in svoje težave pri tem, predstavijo značilnosti dane besedilne vrste, izberejo ustrezno strategijo sporočanja, izdelajo načrt, ponazorila ipd.).
6. Učenci pišejo besedilo oziroma izdelajo pisno podlago za govorni nastop.
7. Po pisanju, govornem nastopu skupaj s sošolci in učiteljem vrednotijo svoje besedilo in besedila sošolcev ter utemeljijo svoje mnenje; če je treba, odpravijo napake v svojem besedilu in ga prepišejo.

8. Učenci v vodenem pogovoru presojaajo učinek pridobljenega znanja na svojo zmožnost sprejemanja in tvorjenja besedil dane vrste ter ob učiteljevih napotkih izdelajo načrt za izboljšanje teh zmožnosti.

V nadaljevanju teoretičnega dela diplomske naloge bomo govorili o tem, na kakšne načine lahko učitelji učencem s primanjkljaji na področju bralne pismenosti prilagajajo delo v razredu (pri tem pa skušajo doseči cilje učnega načrta). Naj še enkrat poudarimo, da nas bo zanimalo predvsem prilagajanje pouka tistim učencem, ki imajo največ težav pri sami tehniki branja in pisanja. Pogosto imajo ti učenci tudi težave pri razumevanju in tvorjenju besedila, a tovrstne primanjkljaje bomo v nadaljevanju pustili ob strani. Z njimi se ne bomo podrobneje ukvarjali zaradi njihove kompleksnosti – problematika namreč presega meje naših raziskovalnih vprašanj v empiričnem delu naloge.

5 Prilagajanje pouka učencem s primanjkljaji na področju bralne pismenosti

5.1 Inkluzivna vzgoja in temeljna načela izobraževanja učencev s primanjkljaji na področjih učenja branja in pisanja

Pomembno je, da šolsko in domače okolje učencem omogočata »[...] kakovostno življenje z občutkom sprejetosti, ravnovesje med samostojnostjo in odvisnostjo ter razvoj znanj in spretnosti, potrebnih za neodvisno življenje v širši družbi.« (Kavkler 2011, str. 10) V inkluzivni šoli se vsi (strokovni delavci, učenci, starši) trudijo za dobrobit vseh učencev, še posebno pa učencev s posebnimi potrebami. V taki šoli se trudijo oblikovati učno okolje, v katerem ni ovir za učenje. V inkluzivni šoli skrbijo za identifikacijo posebnih potreb in njihovo uresničevanje, obenem pa poudarjajo močna področja vsakega posameznika (npr. morebitno nadarjenost na posameznem področju) (prav tam).

Med vsemi udeleženci vzgojno-izobraževalnega procesa naj bi za izvajanje ideje inkluzije v praksi v največji meri skrbeli učitelji. Upoštevali naj bi naslednja **temeljna načela pomoči učencem z učnimi težavami** (Magajna idr. 2008a in Vrhovski 2006, str. 112):

- načelo celostnega pristopa (vsestranski načini obravnave),
- načelo interdisciplinarnosti (sodelovanje med različnimi strokovnjaki na šoli in izven šole, s strokovnjaki in starši ...),

- načelo partnerskega sodelovanja s starši (soustvarjanje dobrih rešitev za otroka),
- načelo odkrivanja in spodbujanja »močnih področij«, zmožnosti, talentov, interesov,
- načelo udeležnosti učenca, spodbujanja notranje motivacije in samodoločenosti (kako sodelovati pri pouku v ožjem in širšem smislu),
- načelo akcije in samozagovornišva (poznavanje svojih lastnosti, ključnih oviranosti, vzgojno-izobraževalnih potreb in učinkovitih načinov učenja [...]),
- načelo postavljanja optimalnih izzivov (dogovarjanje o realnih, dosegljivih ciljih),
- načelo odgovornosti in načrtovanja (odgovornost strokovnih delavcev, staršev, učencev in s tem povezano načrtovanje učenja, poučevanja, pomoči),
- načelo vrednotenja (spremljanje in vrednotenje učenčevega napredovanja ter učinkovitosti poučevanja in pomoči),
- načelo dolgoročne usmerjenosti (usmerjenost v celotno življenjsko obdobje in razumevanje, kateri primanjkljaji in kako odločilno lahko vplivajo na posameznikov življenjski in poklicni uspeh ter kako jih lahko posameznik kompenzira).

Omenjena načela naj bi pri delu z učenci s posebnimi potrebami upoštevali tudi vsi ostali izvajalci vzgojno-izobraževalnega procesa (svetovalni delavci, mobilni specialni pedagogi, prostovoljci itd.) (Magajna idr. 2008a).

5.2 Delo učiteljev z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (s poudarkom na učencih s primanjkljaji na področju bralne pismenosti)

Ključna naloga učitelja je, da natančno ugotavlja in odkriva učne težave vsakega učenca in sproti preverja njegov napredek. L. Magajna idr. (2008b) poudarjajo, da učitelj do učencev s posebnimi potrebami¹⁶ ne sme imeti negativnih predsodkov, prav tako mora odločno ukrepati, če opazi negativno naravnost drugih (učencev) do takega otroka.

Učenci s posebnimi potrebami potrebujejo drugačne načine poučevanja kot ostali učenci. Pomembno je, da se učitelj zaveda njihovih (specifičnih) učnih težav in jim ustrezno prilagaja šolsko delo (Žagar 2012). Osnova za učiteljevo poučevanje učenca s posebnimi potrebami je t. i. *individualni načrt* – ta temelji na »[...] posameznikovih močnih področjih ter upošteva njegove težave, vključuje učne cilje za učenca, navodila za delo z učencem ter določa [...] načine preverjanja napredka.« (Magajna idr. 2008b, str. 72) V nadaljevanju bomo opisali, kako lahko učitelji prilagajajo pouk učencem s primanjkljaji na področju bralne pismenosti.

¹⁶ Učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti sodijo v skupino učencev/otrok s posebnimi potrebami.

5.2.1 Sedežni red

Učenec s primanjkljaji na področju bralne pismenosti potrebuje več stika z učiteljem in več sprotnih povratnih informacij, zato je dobro, če tak učenec sedi čim bliže učitelju. V neposredni bližini učenca mora biti čim manj motečih dejavnikov, zato naj učenec ne sedi v bližini oken ali vrat. Če se le da, naj učitelj omogoči, da v bližini učenca sedi njegov sošolec, ki je učencu pripravljen pomagati in ga podpirati (npr. mu (ponovno) prebrati navodilo, mu kaj prepisati ipd.). Čeprav je lahko takšna pomoč dobrodošla tako za učenca kot za učitelja, je potrebno nekaterim učencem omogočiti, da za mizo sedijo sami, saj pri delu potrebujejo več prostora in imajo težave pri organizaciji prostora (Navodila 2008).

5.2.2 Uporaba učne tehnologije ter organizacija časa

S pomočjo učne tehnologije lahko učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti dosežejo bistveno več. Zato naj učitelj učencem s tovrstnimi primanjkljaji omogoči (Navodila 2008):

- snemanje učne ure na diktafon,
- uporabo računalniških aplikacij, ki berejo besedilo,
- uporabo računalnika za pisanje,
- uporabo računalniškega programa s črkovalnikom,
- uporabo e-slovarjev,
- uporabo različnih avdio-vizualnih gradiv,
- sodobna tehnologija omogoča tudi to, da učitelj učencu posreduje zapiske po elektronski pošti, mu shrani gradivo na USB-ključ ali mu izroči fotokopije zapisa učne snovi.

Pomembno je, kako so različna digitalna gradiva, ki jih učitelj uporablja pri pouku, oblikovana.

K. Kesič Dimić (2010) poudarja, da:

- naj bo ozadje računalniškega zapisa barvno,
- naj učitelj in učenec pri pisanju s pomočjo računalnika uporabljata večjo pisavo (od 12 do 18) in večji razmik med vrsticami (vsaj 1,5) ter leavo poravnano besedila; pomembna je tudi izbrana pisava – ta naj bo lahko berljiva (npr. Arial).

Učenci, ki ne berejo in ne pišejo tekoče, potrebujejo pri večini šolskih dejavnosti več časa. Pomembno je, da imajo na voljo dovolj časa (in niso pod časovnim pritiskom). »Časovne

prilagoditve potrebujejo pri pridobivanju znanja, utrjevanju in preverjanju. Količina dodatnega časa na posamezni stopnji poučevanja oziroma učenja je odvisna od posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb posameznika, ki morajo biti točno opredeljene v individualiziranem programu.« (Navodila 2008, str. 23)

5.2.3 Prilagajanje poučevanja in učenja

5.2.3.1 Metode dela

Naloga učitelja je, da ugotovi, katere metode dela posameznemu učencu s primanjkljaji na področju bralne pismenosti olajšujejo učenje (mu omogočajo uspešno učenje) in katere metode mu učenje otežujejo (Navodila 2008).

Navodila (prav tam) pravijo, da je potrebno pri poučevanju teh učencev uporabljati kombinacije različnih metod in pristopov. Predlagajo, da kombiniramo »[...] *direktno poučevanje* (jasno določeni cilji, pravila, posebni koraki, ki se natančno razložijo, demonstracija korakov in povezav med pojmi) ter *strateško poučevanje* (učenje strategij reševanja naloge in uporabe znanj pri reševanju problemov). Obe metodi terjata modeliranje, demonstracije, povratne informacije, vodeno in samostojno izvajanje vaj ter transfer znanja in naučenih strategij.« (prav tam, str. 24)

5.2.3.2 Prilagajanje zahtevnosti in učnega gradiva

Učitelj lahko reducira kompleksnost nalog, s katerimi se pri delu doma in v šoli srečuje učenec s primanjkljaji na področju bralne pismenosti. Vendar s takim načinom prilagajanja (Navodila 2008):

- učencem narekuje učenje na pamet, saj se morajo učenci naučiti dele učne snovi, ki so zaradi reduciranja kompleksnosti snovi mnogokrat izvzeti iz konteksta;
- zmanjša priložnosti za učenje, saj tako učenec dobi manj zanimivih informacij;
- zmanjša priložnosti za razvoj miselnih procesov (vsebine so namreč zelo poenostavljene);
- zmanjša število idej v besedilu (besedilo je npr. prilagojeno bralnim sposobnostim učenca in ne njegovim intelektualnim zmožnostim);
- zmanjša zanimivost besedil (podane so namreč samo osnovne informacije).

Učitelj se mora zavedati, da z redukcijo kompleksnosti nalog onemogoča optimalen razvoj zmožnosti učencev. Zato naj bi kompleksnost nalog okrnjevali samo tistim učencem s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki imajo slabše razvito pojmovno znanje (prav tam).

Avtorji *Navodil za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo* (prav tam) trdijo, da so ustrežnejši in uspešnejši tisti načini prilagajanja kurikula, »[...] ki temeljijo na zasnovah dejavnega, konstruktivističnega učenja [...], v okviru katerih se poudarja:

- konstrukcija lastnega znanja;
- razumevanje in obvladovanje temeljnih pojmov, idej (namesto mehničnega učenja);
- univerzalne ideje, vzorce, strategije, ki so splošno uporabne;
- razumevanje snovi;
- povezovanje obravnavanih tem z učenčevimi življenjskimi izkušnjami;
- dejavnost in udeležnost učenca (izvaja eksperimente, predstavi pojem s svojimi besedami, nekaj nariše, sprašuje, komentira, parafrazira itd.);
- razvoj kognitivnih strategij (npr.: načrtovanja, spremljanja in reševanja problemov, rabe pripomočkov itd.) in metakognitivnih veščin (načrtovanje postopka reševanja naloge, spremljanje izvajanja, preverjanje rešitev itd.);
- upoštevanje kognitivnih in učnih slogov;
- razvijanje notranje motivacije in samoučinkovitosti.« (prav tam, str. 24 in 25)

Kako konkretno prilagoditi učno gradivo učencu s primanjkljaji na področju bralne pismenosti?

Clement Morrison (2006) pravi: »Izraz 'prilagoditev gradiv' pomeni spremeniti gradiva tako, da jih uporabimo pri poučevanju snovi, za katero se pričakuje, da se jo bo učenec naučil.« (prav tam, str. 14)

Namen prilagajanja gradiv je, da učencu s primanjkljaji na področju bralne pismenosti pomagamo doseči cilje, ki so zastavljeni v njegovem individualiziranem programu. Učitelj je tisti, ki mora na podlagi učenčevih učnih stilov presoditi, katera gradiva bo prilagodil in na kakšen način. Razmisliti mora, »kako se bo učenec naučil snov (vnos za učenje) in na kakšen način bo prikazal naučeno ter na kakšen način bo to ovrednoteno (rezultati učenja)«. (prav tam, str. 15) Vsak učenec s primanjkljaji na področju bralne pismenosti ima specifično kombinacijo

primanjkljajev in sposobnosti, zato ni mogoče napisati enotnega »recepta« za to, kako prilagoditi gradiva in pouk vsem posameznikom s tovrstnimi primanjkljaji. Učiteljeva naloga je, da ugotovi, katere prilagoditve najbolj ustrezajo vsakemu posamezniku. Ključnega pomena je, da učitelj poleg učnih gradiv prilagodi tudi gradiva za preverjanje in ocenjevanje naučenega, drugače bo težko realno ocenil raven otrokovega znanja (prav tam).

Gradiva morajo biti prilagojena tako, da so primerna starosti in zahtevnosti razreda, ki ga otrok obiskuje (npr. neprimerno bi bilo učencu dati gradivo na stopnji zahtevnosti drugega razreda, če le-ta obiskuje peti razred). Učitelj mora dosledno spremljati učenčevo uspešnost pri reševanju prilagojenih nalog in učenčev napredek upoštevati pri nadaljnjih prilagoditvah (prav tam).

Clement Morrison (2006 in 2008) pravi, da obstajata dve ravni prilagajanja gradiv, in sicer *minimalna raven* in *zmerna raven*. *Minimalno raven prilagajanja gradiv* potrebuje učenec s primanjkljaji na področju bralne pismenosti, ki je sposoben uporabljati običajno učno gradivo, a potrebuje prilagoditve pri tem, kako gradivo uporabiti. Takemu učencu bo učitelj omogočil dodaten čas za reševanje nalog, uporabo različnih pripomočkov pri običajnih (rednih) nalogah, vključevanje v manjše učne skupine učencev ipd. *Zmerno raven prilagajanja gradiv* potrebujejo učenci, ki ne zmorejo uporabljati običajnih učnih gradiv. »Prilagoditve vključujejo uporabo osnovne oblike delovnih listov s spremembo vsebine informacij.« (prav tam, str. 16) Učitelj tako lahko zmanjša število nalog, da učencu v branje manj zahtevno besedilo, navodilo poda v slikah, omogoči učencu, da se izrazi v sliki in ne v besedi itd. (Prav tam)

Če združimo napotke nekaterih avtorjev (Clement Morrison 2006 in 2008, Kesič Dimić 2010, Košak Babuder 2011 ter Simčič 2013), učitelj lahko prilagodi učna gradiva na veliko načinov in s tem učencem s primanjkljaji na področju bralne pismenosti olajša šolsko delo. Ti učenci se bodo lažje učili, če učitelj:

- učencu navodila za delo posreduje ustno in pisno;
- zapisana navodila razdeli na več manjših enot in od zapisa navodil odmakne morebitne moteče elemente (npr. besedilo, ki sledi navodilom, odmakne za več vrstic nižje);
- v gradivu uporabi levo poravnavo besedila in primerno računalniško pisavo – črke pisave morajo biti zaokrožene, z razločnim in čitljivim videzom, najustreznejši pisavi naj bi bili Arial in Comic Sans. Črke, ki imajo neobičajno obliko, nekaterim učencem s primanjkljaji na področju bralne pismenosti (npr. dislektikom)

povzročajo težave pri branju. Prav tako bo tem učencem branje oteženo, če sta razmik med vrsticami in velikost pisave premajhna, če je gradivo podano na papirju, ki se svetlika, če je kontrast med črkami in ozadjem neprimeren (črn tisk na belem papirju učenci z disleksijo pogosto vidijo zamegljeno, zato strokovnjaki učiteljem priporočajo, naj pri računalniških projekcijah uporabljajo barvna ozadja in učencem izročajo barvne učne/delovne liste);

- navodila ponazori tudi s sličicami in pri zapisu navodil uporablja kratke povedi, ki vsebujejo »preprost jezik«;
- za takega učenca pripravi zapis učne snovi v obliki alinej;
- učencu za pisanje dovoli uporabo računalnika;
- omogoči učencu, da na vprašanja odgovarja z obkroževanjem pravih odgovorov in ne s pisanjem le-teh;
- pri nalogah, ki zahtevajo pisanje, pusti veliko prostora, kamor bo učenec lahko zapisal odgovor;
- učencu omogoči uporabo t. i. vodičev – označevalcev besedila, bralnih ravnil, abecedne vrste ipd.;
- aktivnosti, ki vključujejo branje in pisanje, razdeli na krajše dele;
- (če je potrebno) takemu učencu posreduje besedila, ki so vsebinsko podobna, a so manj zahtevna;
- učencu fotokopira zapiske sošolcev;
- poskrbi, da se učenec ne znajde v časovni stiski pri katerikoli šolski aktivnosti.

Le prilagojena gradiva niso dovolj, učitelj mora pri svojem delu uporabljati tudi primerne strategije poučevanja.

5.2.3.3 Učinkovite strategije poučevanja učencev s primanjkljaji na področjih učenja branja in pisanja

Osnova za učenčev (in učiteljev) uspeh je, da s skupnimi prizadevanji dosežeta, da učenec s primanjkljaji na področju bralne pismenosti premaga odpor do branja oziroma pisanja. Učitelj mora učencem pomagati, da se soočijo s svojimi težavami, strahovi in negativnimi čustvi. Učenca, ki ima primanjkljaje na področju branja, učitelj ne sme siliti h glasnemu branju pred sošolci, saj lahko postavitve učenca v tovrstno nelagodno situacijo močno okrne otrokovo samozavest in samospoštovanje (Peklaj 2012).

Učitelj mora pri načrtovanju in izvajanju učne ure upoštevati posebne potrebe učencev. Da bi učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti pri učni uri lažje sledili, naj učitelj (Navodila 2008):

- pri obravnavi nove učne snovi skuša aktivirati predznanje učencev, tako bodo učenci nove informacije lažje dodali v svoje mreže podatkov;
- vsako učno snov poveže z učenčevimi življenjskimi izkušnjami;
- podaja informacije na različne načine – učenci naj sprejemajo informacije po različnih senzornih poteh (npr. po slušni, vidni in taktilni poti);
- učencem daje kratka in jasna (ustna in pisna) navodila, sproti naj preverja razumevanje navodil;
- učencem pomaga pri organizaciji zapiskov;
- daje prednost t. i. *odprtim vprašanjem*, ki bolje prikažejo učenčevo razumevanje snovi, in se izogiba *vprašanjem*, ki zahtevajo le priklic podatkov;
- razdeli kompleksne naloge in zahtevnejša navodila na krajše dele;
- podpre svojo razlago z vizualnimi pripomočki (z grafi, tabelami, videoposnetki, slikami itd.);
- skrbi za pestro dogajanje med učno uro;
- omogoča pogoje za aktivno učenje učencev (npr. z izvajanjem eksperimentov, diskusijo ipd.);
- daje učencu sprotne povratne informacije o napakah, tako jih učenec lahko odpravi in se ne nauči napačnih pojmov ali vzorcev;
- vedno analizira uspešno izkazano znanje ter napake, ki jih učenec dela; skupaj z učencem naj se dogovori o nadaljnjem delu;
- poskrbi, da ima učenec med posameznimi aktivnostmi čas za krajši odmor.

Učitelj mora skrbeti tudi za razvoj otrokovega samonadzora oziroma otrokove lastne odgovornosti (prav tam).

Pedagoški delavci naj skrbijo za razvoj otrokove kompetentnosti na kognitivnem, čustveno-motivacijskem in socialnem področju, in sicer (prav tam, str. 25):

- »[...] z razvijanjem prilagojenih načinov pristopanja k učenju (usmerjenost na nalogo, reševanje problemov) in reduciranjem obrambnih pristopov, katerih cilj je predvsem zmanjševanje občutkov negotovosti in ogroženosti (izogibanje, pretirana odvisnost, itd.);
- s spodbujanjem in opogumljanjem (»Uspel boš.«, »Imaš dobre ideje.« ipd.);

- s tem, da se zna[j]o otroku približati, mu prisluhniti, prepoznati njegove stiske, ki mu jih povzročajo primanjkljaji, in mu pri tem dati ustrezno podporo;
- s tem, da zares pozorno spremlja[j]o otrokovo napredovanje, da opazi[j]o vsak njegov uspešen korak (ga ujamejo pri dobro opravljeni nalogi, opazi[j]o trud, pozitivno vedenje ipd.);
- s spodbujanjem in usmerjanjem k primerjanju\tekmovanju s samim sabo, ne pa z drugimi;
- z razporeditvijo v skupino otrok, ki ga sprejema in [v kateri se otrok] dobro počuti;
- z odkrivanjem, spodbujanjem in poudarjanjem učenčevih močnih področij;
- s strpnostjo, potrpežljivostjo in razumevanjem.«

5.2.3.4 Prilagajanje domačih nalog in drugih zahtev za delo doma

Učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti potrebujejo tudi prilagojene domače naloge. Te morajo biti dobro premišljene ter primerno strukturirane. Učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti pri delu domače naloge ne smejo porabiti bistveno več časa kot njihovi sošolci, zato mora učitelj učenčevo delo doma načrtovati tako, da bo učenec lahko v primernem času čim bolj samostojno opravil domačo nalogo (Navodila 2008).

(Pre)velika količina dela doma ne bo prispevala k optimalnemu razvoju učenčevih potencialov, zato naj učiteljevo načrtovanje domačega dela temelji na načelih kakovosti in ne kvantitete (prav tam).

Pomembno je še, da učitelj »[...] v zvezi z domačo nalogo predvidi potreben čas za dodatno pojasnjevanje, za preverjanje, ali so učenci razumeli, 'kaj je za domačo nalogo', za preverjanje, ali so si v beležko navodila v zvezi z domačo nalogo točno zapisali. Če je treba, [naj] učitelj učencu pomaga pri zapisu, kaj je za domačo nalogo. Za mlajše in tiste z izrazitimi PPPU (primanjkljaji na posameznih področjih učenja, op. a.) navodila v pisni obliki pripravi učitelj sam.« (prav tam, str. 26 in 27)

Domače naloge mora učitelj dosledno preverjati. Dobro je, če učitelj sodeluje tudi s starši učenca in se skupaj z njimi trudi za optimalen napredek učenca (prav tam).

5.2.3.5 Ocenjevanje učencev s primanjkljaji na področjih učenja branja in pisanja

Kako naj potekata preverjanje in ocenjevanje znanja učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, določajo *Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo* (2008). Ta poudarjajo: »[p]rilagoditve niti pri preverjanju niti pri ocenjevanju znanja ne smejo temeljiti le na redukciji kompleksnosti snovi, ampak predvsem na iskanju prilagoditev, načinov in oblik postavljanja vprašanj, posredovanja odgovorov in na količini opor, ki jih ponudimo učencu s PPPU¹⁷, da mu omogočimo optimalno pokazati usvojeno znanje.« (prav tam, str. 27)

Učitelji tako lahko prilagajajo (prav tam):

- *način posredovanja (učiteljevih) vprašanj* – npr. podajajo enoznačna vprašanja, zapletena in daljša navodila razdelijo na več delov, sproti preverjajo razumevanje navodil;
- *način posredovanja (učenčevih) odgovorov* – npr. zaradi bralno-napisovalnih težav znanje učencev preverjajo ustno;
- *čas ocenjevanja znanja*;
- *organizacijo preverjanja* – npr. preverjanje znanja razdelijo na več delov in ga izvajajo večkrat;
- *obliko pisnih gradiv* – npr. uporabijo povečan tisk, večji razmik med vrsticami ipd.;
- *rabo tehničnih pripomočkov* – npr. dovoli omejeno uporabo kalkulatorja;
- *prostorske pogoje* – npr. ustnega ocenjevanja učenca ne izvajajo pred ostalimi učenci.

Prilagoditve preverjanja in ocenjevanja znanja morajo temeljiti na učenčevih močnih področjih in upoštevati njegove posebne potrebe.

5.3 Sklep

Ugotovili smo, da obstajajo številni načini prilagajanja pouka učencem s primanjkljaji na področjih učenja branja in pisanja, a vse te prilagoditve od učitelja zahtevajo veliko dodatnega dela. Koliko (kakovostnih) prilagoditev bo imel tak učenec, je tako velikokrat odvisno od »dobre volje« posameznega učitelja. Slabost marsikatere uspešne strategije poučevanja je tudi

¹⁷ PPPU – primanjkljaji na posameznih področjih učenja (op. a.)

ta, da le-ta zahteva individualno delo učitelja z učencem, kar pa otežuje učiteljevo delo z ostalim razredom.

Učitelj, ki mora učencem s posebnimi potrebami prilagajati pouk, mora v načrtovanje šolske ure vložiti veliko dodatne iniciativnosti in dela, da pa bi bil pri svojem delu uspešen, mora poznati številne specifikke otrok s posebnimi potrebami. O tem, kje lahko učitelji dobijo informacije o delu z učenci s posebnimi potrebami, bomo govorili v zadnjem poglavju teoretičnega dela.

6 Usposabljanje učiteljev za delo z učenci s posebnimi potrebami

Če želimo v slovenskem prostoru slediti ideji inkluzije, mora biti dobro poskrbljeno za kakovostno usposabljanje učiteljev in drugih strokovnih delavcev, ki delajo z vsemi skupinami učencev s posebnimi potrebami. Dobro izobražen učitelj je namreč najpomembnejši dejavnik za razvoj inkluzivne prakse (Kavkler 2008). M. Kavkler (prav tam, str. 90 in 91) pravi, da lahko govorimo o sedmih stopnjah usposobljenosti učitelja za delo z učenci s posebnimi potrebami:

- *Stopnja 0 – ozaveščanje*: učitelj nima znanj s področja posebnih potreb in ne pozna inkluzije. Takega učitelja je potrebno *ozavestiti* s pomočjo kratkih informativnih predavanj ali z branjem strokovne literature.
- *Stopnja 1 – informativna raven*: »[...] učitelj že ima nekaj splošnih informacij o inkluziji, [...] a ne verjame, da lahko sam dobi v razred otroka s posebnimi potrebami.« (prav tam, str. 90) Takim učiteljem naj bi ponudili predavanja in delavnice o inkluziji ter jih seznanili z izkušnjami praktikov – s konkretnimi primeri vključevanja učencev s posebnimi potrebami v redne izobraževalne programe.
- *Stopnja 2 – oseben stik* s področjem vključevanja otrok s posebnimi potrebami: tak učitelj spremlja dogajanje na področju vključevanja otrok s posebnimi potrebami, a sam takih otrok še ne poučuje. Dobro je, če učitelji na tej stopnji sodelujejo v organiziranih skupinskih diskusijah, se udeležujejo konferenc o učencih s posebnimi potrebami ipd.
- *Stopnja 3 – iskanje rešitev*: učitelj na tej stopnji je prvič soočen z dejstvom, da bo poučeval učenca s posebnimi potrebami. Na tej stopnji je učitelju potrebno zagotoviti podporo šolske svetovalne službe. Učitelj naj na različne načine pridobi čim več informacij o izkušnjah drugih učiteljev.

- *Stopnja 4* – »je povezana s **posledicami vključevanja otroka**, z njegovimi izobraževalnimi in socialnimi dosežki itd. Ta učitelj intenzivno premišljuje o rezultatih, ki jih bo z otrokom dosegel, o svojih strahovih, napredku, evalvaciji uspešnosti, zato preučuje raziskovalne izsledke s področja vključevanja otrok s posebnimi potrebami, izmenjuje znanja in izkušnje s kolegi, obiskuje delavnice, ki so namenjene razvoju veščin, obiskuje študijske skupine, pripravlja videoposnetke lastnih ur, jih analizira, prediskutira s kolegi itd.« (prav tam, str. 90)
- *Stopnja 5* – učitelj na tej stopnji **sodeluje z drugimi strokovnimi delavci** v timu, zato da bi vnesel spremembe v proces poučevanja; želi nadgraditi svoje znanje in s prilagajanjem gradiv in pripomočkov učencem s posebnimi potrebami olajšati učenje.
- *Stopnja 6* – je stopnja **okrepitve**. Tak učitelj je pri delu z učenci s posebnimi potrebami uspešen, inovativen, pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami dosega številne uspehe. Svoje izkušnje pogosto deli z ostalimi strokovnjaki.

V inkluzivni šoli naj bi poučevali učitelji, ki imajo ustrezne vrednote, ustrezna stališča do učencev s posebnimi potrebami ter primerne kompetence in dovolj znanja o možnih motnjah ter primanjkljajih učencev s posebnimi potrebami (Opara idr. 2010).

Opara idr. (2010) v poročilu z naslovom *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji* ugotavljajo, da v našem prostoru nimamo dovolj učiteljev (zlasti specialnih in rehabilitacijskih pedagogov) in drugih strokovnih delavcev, ki bi bili primerno usposobljeni za delo z učenci, ki imajo različne primanjkljaje ali motnje. Temu podatku M. Kavkler (2010) dodaja, da mnogi naši učitelji trdijo, da se ne čutijo dovolj usposobljene za poučevanje raznolike populacije otrok s posebnimi potrebami. »Občutijo negotovost in stisko, ker nimajo dovolj znanj in veščin za poučevanje te raznolike populacije učencev, ne vedo, v kolikšni meri smejo učencem prilagajati zahteve, kako naj jih ocenjujejo, kako naj vrstnikom predstavijo njihovo pravico do prilagoditev, kakšen odnos naj imajo do zahtev staršev itd.« (prav tam, str. 8)

Za izobraževanje in usposabljanje naših učiteljev skrbi tudi Zavod Republike Slovenije za šolstvo, ki vsako leto organizira nekaj seminarjev na temo dela z učenci s posebnimi potrebami. V šolskem letu 2014/15 bodo učitelji lahko prisluhnili (Purkart 2014, str. 107–111):

- nadaljevanju seminarja z naslovom *To zmore tudi naš otrok, mladostnik* – udeleženci bodo odkrivali načine spodbujanja ustvarjalnosti otrok s posebnimi potrebami;
- specialno-pedagoškim predavanjem: udeleženci bodo pridobili osnovna znanja za vzgojno-izobraževalno delo z učenci s posebnimi potrebami, spoznavali bodo koncept vzgoje in izobraževanja omenjenih učencev, področja ovir oziroma motenj, dobili bodo informacije o vlogi učitelja v inkluzivni šoli ter napotke za izvajanje in evalvacijo individualiziranih programov;
- *Programu iz individualnih in skupinskih pomoči*: udeleženci bodo spoznavali kompleksnost in dinamiko nastajanja učnih težav, vlogo šolskega okolja pri poglobljanju in odpravljanju učnih težav, govorili bodo o značilnostih skupin in podskupin učencev z učnimi težavami, raznolikosti in prepletenosti vzrokov za učne težave, seznanili se bodo s celostnim pristopom pri načrtovanju pomoči za posameznega učenca in s strategijami učinkovite individualne in skupinske pomoči.

Različne tečaje in izobraževanja za delo z učenci s posebnimi potrebam pripravljajo tudi številna društva, centri in šole. Na Pedagoški fakulteti v Ljubljani se lahko učitelji tudi študijsko izpopolnjujejo, npr. v enoletnem študijskem programu, ki se imenuje *Izvajanje specialno-pedagoške in socialno-pedagoške pomoči otrokom in mladostnikom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ter s čustvenimi in vedenjskimi težavami*.¹⁸

M. Kavkler (2010) trdi, da v naših šolah učijo številni učitelji, ki uspešno razvijajo idejo inkluzivne šole, vendar pa je še veliko takih učiteljev, »[...] ki menijo, da niso usposobljeni, zato ne upoštevajo posebnih potreb učencev.« (prav tam, str. 12) Te učitelje je potrebno dodatno spodbuditi, jih podpreti, jim svetovati in jim ponuditi različne možnosti usposabljanja, da bodo pri poučevanju vseh učencev, zlasti pa učencev s posebnimi potrebami, uspešni (prav tam).

Učitelji lahko dandanes do informacij o tem, kako delati s populacijo učencev s posebnimi potrebami, pridejo na veliko načinov. Tudi ponudba izobraževanj je nedvomno večja kot pred nekaj leti. A kakšne obravnave bodo deležni učenci s posebnimi potrebami, je še vedno velikokrat odvisno od učitelja.

¹⁸ Vir: Spletna stran Pedagoške fakultete v Ljubljani. Dostpno na: <http://www.pef.uni-lj.si/82.html> (pridobljeno 12. 12. 2014).

II EMPIRIČNI DEL

7 Raziskovalni problem

Ob koncu šolskega leta 2012/2013 je bilo v redne programe osnovne šole vključenih 10.400 učencev s posebnimi potrebami, kar znaša 6,5 % vseh otrok, vključenih v osnovnošolsko izobraževanje.¹⁹ Delež ni zanemarljiv in pomembno je, kako se učitelji spopadajo z ovirami in izzivi, ki jih prinaša poučevanje te populacije otrok. Po *Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011)* spadajo k učencem s posebnimi potrebami tudi učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

V diplomskem delu smo raziskali problematiko poučevanja te skupine otrok. Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja predstavljajo izredno **heterogeno skupino**, zato smo se osredotočili predvsem na **delo učiteljev slovenščine z učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti**. Menili smo, da se učitelji pri poučevanju te populacije učencev srečujejo s številnimi težavami, ki so povezane z različnimi dejavniki, zlasti s pomanjkanjem znanja o delu s tovrstno populacijo, pomanjkanjem časa za individualno delo s temi učenci ter ocenjevanjem. Ugotavljali smo, katere so najpogostejše težave učiteljev ter kako jih rešujejo. Posebno pozornost smo namenili vprašanju, kako učitelji slovenščine prilagajajo pouk učencem s primanjkljaji na področju bralne pismenosti.

7.1 Raziskovalna vprašanja

Zanimalo nas je, kako poteka poučevanje učencev s primanjkljaji na področju bralne pismenosti v praksi. Ugotavljali smo, s katerimi težavami se srečujejo učitelji slovenščine ter kako jih rešujejo in tem učencem prilagajajo pouk.

Iskali smo odgovore na naslednja **raziskovalna vprašanja**:

1. S katerimi težavami se učitelji slovenščine srečujejo pri poučevanju učencev s primanjkljaji na področju bralne pismenosti?
2. Katere oblike, metode dela ter katere prilagoditve (namenjene tem učencem) največkrat uporabljajo pri poučevanju jezikovnega dela predmeta? Ali učencem s primanjkljaji na področju bralne pismenosti prilagajajo tudi cilje pouka?
3. Kako najpogosteje prilagajajo ocenjevanje znanja?

¹⁹ Statistični urad Republike Slovenije (kategorija: izobraževanje). (2014). Dostopno na: http://www.stat.si/tema_demografsko_izobrazevanje.asp (pridobljeno, 25. 9. 2014).

4. Na kakšne načine in kako pogosto sodelujejo s specialnim pedagogom oziroma svetovalnim delavcem?
5. Katere oblike pomoči tem učencem ponuja šola? So te oblike dela za učence obvezne?
6. Ali so bili učitelji slovenščine seznanjeni s tem, da bodo poučevali učence s primanjkljaji na področju bralne pismenosti? So se na ta izziv posebej pripravljali? Kako?
7. Je za dodatno izobraževanje učiteljev s področja otrok s posebnimi potrebami po mnenju učiteljev dovolj dobro poskrbljeno?
8. Katera dodatna znanja in kompetence bi po mnenju učiteljev učitelji morali imeti za delo z omenjeno skupino otrok?
9. Kakšno mnenje imajo učitelji o vključevanju učencev s primanjkljaji na področju bralne pismenosti v redne oddelke osnovne šole?
10. Ali učitelji menijo, da je zakonodaja, ki ureja poučevanje otrok s posebnimi potrebami, dobro urejena?

8 Metodologija

8.1 Osnovna raziskovalna metoda

Opravili smo **kvalitativno raziskavo**, torej »[...] raziskavo, pri kateri sestavljajo temeljno izkustveno gradivo, zbrano v raziskovalnem procesu, besedni opisi ali pripovedi in v kateri je to gradivo tudi obdelano in analizirano besedno in brez uporabe merskih postopkov, ki dajo števila, in brez operacij nad števili« (Mesec 1998, str. 26).

Uporabili smo deskriptivno metodo v okviru multiple študije primera (Sagadin 2004). S pomočjo študije primera namreč lahko »[...] podrobno sistematično analiziramo in predstavimo posamezen primer – oseb[o], skupino (npr. šolski oddelek), institucijo (šolo, vzgojni zavod itd.) ali njen del, program, dogodek. [...] Od namena študije je odvisno, katere podatke zberemo, v kolikšni meri so podatki kvalitativni ali kvantitativni, po kakšnih postopkih jih zberemo, kako jih obdelamo, kako poročamo o izsledkih itd.« (Sagadin 1991, str. 465).

8.2 Subjekti, zajeti v raziskavo ²⁰

Intervjuvali smo tri učitelje, ki poučujejo slovenščino. Vsak izmed teh učiteljev poučuje učenca, ki je z odločbo usmerjen kot učenec s primanjkljaji na posameznih področjih učenja in ima specifične učne težave na področjih branja in pisanja – primanjkljaje na področju bralne pismenosti. Učitelji, ki so sodelovali v naši kvalitativni raziskavi, torej poučujejo tri različne otroke, ki imajo različne primanjkljaje na področju bralne pismenosti. Vsi učitelji poučujejo na Osnovni šoli Metlika in imajo različno število let delovne dobe. Vsi poučujejo slovenščino v drugem triletju devetletke (torej v 4., 5. ali 6. razredu). Dva učitelja poučujeta slovenščino na razredni stopnji (4. in 5. razred) in en na predmetni stopnji (6. razred). Osnovni podatki o sodelujočih v raziskavi so prikazani v tabeli spodaj.

Tabela 2: Osnovni podatki o intervjuvancih

Učitelj	Izobrazba	Število let delovne dobe	Razred, ki ga obiskuje UPPPU ²¹	Koga poučuje
Učitelj A	prof. razrednega pouka	5	5.	učenca, ki ima disleksijo in primanjkljaje na področju bralne pismenosti
Učitelj B	prof. razrednega pouka	22	4.	učenca s primanjkljaji na področju bralne pismenosti
Učitelj C	prof. slovenščine	2,5	6.	učenca s primanjkljaji na področju bralne pismenosti

Učitelj A je profesor razrednega pouka (študiral je na ljubljanski Pedagoški fakulteti) in ima pet let delovne dobe. V teh petih letih je poučeval 2. in 5. razred ter oddelek podaljšanega bivanja. V šolskem letu 2014/2015 poučuje 5. razred, ki ga obiskuje tudi učenec z disleksijo, ki je usmerjen kot učenec s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

²⁰ V diplomskem delu uporabljamo nezaznamovano moško obliko (učitelj, učenec, specialni pedagog). Moško obliko uporabljamo tudi v tabelah spodaj in pri citiranju izjav učiteljic. 1

²¹ UPPPU = učenec s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Učitelj B je končal študij razrednega pouka na ljubljanski Pedagoški fakulteti in ima 22 let delovne dobe. Zadnjih 15 let je poučeval 4. in 5. razred, prej pa je poučeval tudi nižje razrede. V šolskem letu 2014/2015 poučuje 4. razred, v katerega je vključen tudi učenec s specifičnimi učnimi težavami na področju bralne pismenosti, ki je usmerjen kot učenec s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Učitelj C je profesor slovenščine (zaključil je študij slovenistike na Filozofski fakulteti v Ljubljani) in ima dve leti delovne dobe. Poučuje slovenščino na predmetni stopnji. V šolskem letu 2014/2015 poučuje učenca 6. razreda s specifičnimi učnimi težavami na področju bralne pismenosti, ki je usmerjen kot učenec s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Število intervjuvanih učiteljev je premajhno, da bi lahko na podlagi rezultatov raziskave govorili o osnovni populaciji (učiteljev slovenščine). Ugotovitev raziskave ni mogoče posploševati na celotno populacijo učiteljev (slovenščine) v Sloveniji. Lahko le interpretiramo mnenja in izjave učiteljev, ki smo jih intervjuvali.

8.3 Zbiranje podatkov

Za zbiranje podatkov smo uporabili **polstrukturirani intervju**. »Pri omenjenem intervjuju si raziskovalec poleg splošne sestave intervjuja, v kateri postavi cilje, ki naj bi jih z intervjujem dosegel, vnaprej pripravi tudi nekaj bistvenih vprašanj, navadno odprtega tipa, ki jih postavi vsakemu vpraševancu, preostala vprašanja pa oblikuje sproti med potekom intervjuja« (Vogrinc 2008, str. 109). Pri polstrukturiranem intervjuju, ki velja za zelo prožno tehniko zbiranja podatkov, lahko uporabimo zaprti ali odprti tip vprašanj, odgovori intervjuvanca so lahko dolgi ali kratki, lahko ga uporabimo kot samostojno tehniko zbiranja podatkov ali v kombinaciji z drugimi tehnikami (prav tam).

Naš namen je bil, da s pomočjo intervjujev opredelimo pogostost določenih pojmov in mnenj, ki se pojavljajo na področju poučevanja učencev s primanjkljaji na področju bralne pismenosti. Iskali smo spoznanja in sklepe, ki jih lahko na podlagi študije primera razvijemo in uporabimo v praksi.

Za zbiranje podatkov s pomočjo polstrukturiranega intervjuja smo se odločili zato, ker smo predvidevali, da bomo na ta način od udeležencev v raziskavi dobili največ informacij. Protokol polstrukturiranega intervjuja, ki smo ga uporabili, je zapiisan v prilogah diplomske naloge. Da

bi dobili vsebinsko čim bolj bogate odgovore, smo nekaterim udeležencem v raziskavi postavili dodatna podvprašanja.

8.4 Postopek zbiranja in analize podatkov

Intervjuje smo izvedli na OŠ Metlika. Vsakega učitelja smo intervjuvali individualno, po koncu pouka v njegovem razredu. Vsak pogovor je trajal približno pol ure in je bil posnet z diktafonom.

Izhodišče analize so bili intervjuji, ki smo jih zapisali po zvočnem zapisu. Vsakega izmed sodelujočih smo označili s črko (učitelj A, učitelj B in učitelj C). S pomočjo transkripcije intervjujev smo identificirali izjave učiteljev glede na naša raziskovalna vprašanja. Posamezne odgovore smo kategorizirali glede na pogostost in pomen – »[p]ri kategoriziranju damo isto ime več različnim opisom, v katerih smo prepoznali skupno potezo« (Mesec 1998, str. 108). Med kategorijami smo iskali povezave, vzroke in posledice.

9 Rezultati in interpretacije intervjujev

9.1 Težave učiteljev slovenščine pri poučevanju učencev s primanjkljaji na področju bralne pismenosti

Vsak izmed učiteljev poučuje učenca, ki je z odločbo usmerjen kot učenec s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (ima primanjkljaje na področju bralne pismenosti). Zanimalo nas je, s katerimi težavami se srečujejo učitelji slovenščine pri poučevanju omenjenih otrok. Zato smo sodelujoče najprej vprašali, s katerimi težavami se pri pouku srečuje učenec, ki ga poučujejo.

Tabela 3: Kodiranje izjav učiteljev o težavah učencev s primanjkljaji na področju bralne pismenosti (Vprašanje: S katerimi težavami se pri pouku srečuje vaš učenec, ki je usmerjen kot učenec s primanjkljaji na posameznih področjih učenja?)

ŠTEVILKA KODE	KODA	KATEGORIJA
1A5	je neorganiziran, površen	površnost
2A5	koncentracija je kratkotrajna ... njegova pozornost niha	koncentracija
3A5	v spisih se pojavljajo številne napake	tvorba in zapis besedila
4A5	pri branju in pisanju zamenjuje in izpušča črke	zamenjevanje in izpuščanje črk
5A5	glasno branje je površno in zatikajoče	branje
6A5	besede prebere narobe	branje
7A5	domače naloge so površno narejene ... jih tudi pozabi	domače naloge
8B5	težave pri prepoznavanju črk ... jih zamenjuje	zamenjevanje črk in izpuščanje črk
9B5	bere zatikajoče	branje
10B5	prebranega ... ne razume	bralno razumevanje
11B5	težje se izraža (ustno in pisno)	izražanje
12B5	vedenjsko problematičen	vedenje
13C5	ima ... še druge učne težave	učne težave
14C5	izgubi se pri zapisu	tvorba in zapis besedila
15C5	je počasen	počasnost
16C5	ima težave pri delu z zapisanim besedilom	bralno razumevanje
17C5	težave pri reševanju nalog, ki zahtevajo zapis rešitve	tvorba in zapis besedila
18C5	pri branju in pisanju izpušča in zamenjuje črke	zamenjevanje in izpuščanje črk
19C5	bere počasi in zatikajoče	branje
20C5	težave z razumevanjem prebranega	bralno razumevanje

Ureditev kategorij	Skupaj
– branje (5A5, 6A5, 9B5, 19C5)	4
– bralno razumevanje (10B5, 16C5, 20C5)	3
– izražanje (11B5)	1
– tvorba in zapis besedila (3A5, 14C5, 17C5)	3
– zamenjevanje in izpuščanje črk (4A5, 8B5, 18C5)	3
– površnost (1A5)	1
– koncentracija (2A5)	1
– domače naloge (7A5)	1
– vedenje (12B5)	1
– učne težave (13C5)	1
– počasnost (15C5)	1

Težave učencev, ki so jih izpostavili učitelji, smo razdelili v dve nadredni kategoriji.

Tabela 4: Težave učencev s primanjkljaji na področju bralne pismenosti – kategorije

NADREDNI KATEGORIJI	KATEGORIJE
Primanjkljaji na področju bralne pismenosti	branje bralno razumevanje izražanje tvorba in zapis besedila zamenjevanje in izpuščanje črk
Druge lastnosti učenca	površnost koncentracija domače naloge vedenje učne težave počasnost

Ugotavljamo, da so si odgovori intervjuvanih učiteljev med seboj podobni. Vsi trije učitelji so povedali, da se učenec, ki ga poučujejo, srečuje s težavami pri branju ter da pogosto zamenjuje in izpušča črke bodisi pri branju bodisi pri pisanju besedila. Učenca učiteljev B in C se srečujeta s težavami pri bralnem razumevanju. Težave pri tvorbi in zapisu besedila imata učenca učiteljev A in C. Učenec, ki ga poučuje učitelj B, ima težave še pri ustnem in pisnem izražanju.

Vse omenjene težave učencev so zajete tudi v *Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami* (2014), ki izpostavljajo, da se učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti srečujejo s težavami na področju branja in pisanja. Natančneje, pri branju imajo ti učenci težave pri sintezi, analizi, manipulaciji glasov, težave jim dela povezovanje črk in glasov, pogosto napačno zaznajo simbole ali njihovo zaporedje in napačno dekodirajo besede, berejo počasi, zatikajoče in z napakami ter se soočajo s težavami bralnega razumevanja. Pri pisanju pogosto uporabijo nepravilno zaporedje črk, pišejo počasi, njihovi zapisi, v katerih lahko najdemo več (pravopisnih) napak, so pogosto nejasni in neorganizirani.

Učitelji so izpostavili še nekatere druge lastnosti učencev, ki spremljajo njihove primanjkljaje. Učitelj A je poudaril, da ima njegov učenec težave s koncentracijo in je pogosto površen, učitelj B je opozoril na občasno neprimerno vedenje učenca, učitelj C pa opaža tudi druge učne težave učenca, ki se pojavljajo poleg primanjkljajev na področju bralne pismenosti. Eden izmed kriterijev pri usmerjanju učencev s posebnimi potrebami v skupino učencev s primanjkljaji na posameznih področjih je tudi kriterij, da mora biti učencu »[...] dokazana motenost enega ali več psiholoških procesov, kot so pozornost, spomin, jezikovno procesiranje, socialna kognicija, percepcija, koordinacija, časovna in prostorska orientacija, organizacija informacij itd.« (Kriteriji 2014). Ugotavljamo, da so pod okriljem tega kriterija tudi težave, ki so jih omenjali intervjuvani učitelji, in sicer težave s pozornostjo, organiziranostjo, socialnimi veščinami (vedenjem) in učne težave na drugih področjih.

Zanimalo nas je, kako vse te težave vplivajo na delo učiteljev v razredu. Zato smo jih vprašali, s katerimi težavami se pri poučevanju učencev s primanjkljaji na področju bralne pismenosti srečujejo oni.

Tabela 5: Kodiranje izjav o težavah učiteljev pri poučevanju učencev s primanjkljaji na področju bralne pismenosti (Vprašanje: S katerimi težavami se pri poučevanju učenca s primanjkljaji na področju bralne pismenosti srečujete vi?)

ŠTEVILKA KODE	KODA	KATEGORIJA
1A6	... moram učenca večkrat opozoriti, naj sledi	dodatno opozarjanje
2A6	... moram pokazati ... dodatno pojasniti kakšno navodilo	dodatno pojasnjevanje

3A6	neprestano moram biti na preži ... preveriti moram, ali je pravilno razumel	preverjanje razumevanja
4A6	mu pomagati pri zapisu	pomoč pri zapisu
5A6	v razredu imam poleg njega še dva romska učenca	učenci z učnimi težavami
6A6	velikokrat smo ... v zaostanku s snovjo	pomanjkanje časa
7A6	pri načrtovanju ure porabim več časa	načrtovanje ure
8B6	veliko je dodatnega dela ... pri načrtovanju ure	načrtovanje ure
9B6	časa nam seveda vedno primanjkuje	pomanjkanje časa
10B6	moram zanj pripraviti neko drugačno, lažjo nalogo	načrtovanje ure
11B6	... delo v razredu, ki ga poleg treh Romov obiskuje še učenec s posebnimi potrebami	učenci z učnimi težavami
12B6	... je zelo naporno	napor
13C6	zna biti delo ... zahtevno	zahtevnost
14C6	biti moraš zelo pozoren	dodatna pozornost
15C6	je treba upočasniti tempo	pomanjkanje časa
16C6	je treba dodatno razlagati navodila in snov	dodatno pojasnjevanje
17C6	smo pogosto nekoliko v zaostanku s snovjo	pomanjkanje časa
18C6	ogromno dodatnega dela imam s pripravo učnega gradiva za tega učenca	načrtovanje ure
19C6	ne vem več, kaj bi še lahko naredil	negotovost
20C6	starši ... želijo biti vedno na tekočem ... sproti jih obveščam	obveščanje staršev
21C6	... to je včasih naporno	napor

Ureditev kategorij	Skupaj
– načrtovanje ure (7A6, 8A6, 10B6, 18C6)	4
– pomanjkanje časa (6A6, 9B6, 15C6, 17C6, 18C6)	5
– dodatno opozarjanje (1A6)	1
– dodatno pojasnjevanje (2A6, 16C6)	2
– preverjanje razumevanja (3A6)	1
– pomoč pri zapisu (4A6)	1
– dodatna pozornost (14C6)	1
– obveščanje staršev (20C6)	1
– učenci z učnimi težavami (5A6, 11B6)	2
– napor (12B6, 21C6)	2
– zahtevnost (13C6)	1
– negotovost (19C6)	1

Tabela 6: Težave učiteljev – kategorije

NADREDNE KATEGORIJE	KATEGORIJE
Težave, povezane z načrtovanjem pedagoškega procesa	načrtovanje ure pomanjkanje časa
Dodatne aktivnosti učitelja (povezane z učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti)	dodatno opozarjanje dodatno pojasnjevanje preverjanje razumevanja pomoč pri zapisu dodatna pozornost obveščanje staršev učenci z učnimi težavami
Počutje učiteljev	napor zahtevnost negotovost

Ker učitelji poučujejo učence s primanjkljaji na področju bralne pismenosti, se srečujejo z dodatnimi težavami pri načrtovanju in izvedbi učne ure. Kategorije izjav učiteljev smo razdelili v tri nadredne kategorije: težave, povezane z načrtovanjem učnega procesa, dodatne aktivnosti učitelja (povezane z učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti) in počutje učiteljev.

Vsi učitelji so omenili, da se že na ravni načrtovanja ure srečujejo z določenimi ovirami. Vsi se soočajo s časovno stisko – učitelj A je dejal: »[...] velikokrat smo v zaostanku s snovjo«; z

enako težavo se srečuje učitelj C, podobno je razlagal tudi učitelj B: »[...] časa nam seveda vedno primanjkuje«. Učitelja A in B sta povedala, da za načrtovanje učne ure porabita več časa, kot če bi načrtovala uro v »navadnem« razredu. Učitelj C je izpostavil, da ima »[...] ogromno dodatnega dela [...] s pripravo učnega gradiva za tega učenca«. Dodatno ali drugačno učno gradivo za svojega učenca občasno pripravi tudi učitelj B. Učitelj C je še dejal, da veliko sodeluje s starši učenca, vse omenjene dejavnosti pa mu vzamejo veliko dodatnega časa. Nismo pričakovali, da bodo vsi učitelji izpostavili težave, ki so tako ali drugače povezane s časom. Menimo, da so učitelji z opozarjanjem na dodatno delo, ki ga morajo opravljati zaradi poučevanja učenca s posebnimi potrebami, želeli opozoriti predvsem na to, da poučevanje teh učencev prinese veliko dodatnih delovnih nalog, ki pa niso ustrezno ovrednotene (drugače povedano: kljub obilici dodatnega dela, ki ga imajo, niso nič bolje plačani).

Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo za otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (2008) pravijo: »[...] učitelj preživi največ časa z otrokom s posebnimi potrebami in ima zato v učnem procesu najbolj odgovorno nalogo« (prav tam, str. 9). Poučevanje učencev s primanjkljaji na področju bralne pismenosti od učiteljev poleg odgovornosti zahteva tudi veliko dodatne aktivnosti med uro. Učitelja A in C sta povedala, da morata učencu velikokrat dodatno pojasnjevati ali razlagati snov ali navodila, učitelj A mora učenca občasno opozoriti, dodatno mora preverjati njegovo razumevanje in njegove zapise. Da poučevanje učenca s primanjkljaji na področju bralne pismenosti zahteva veliko dodatne pozornosti učitelja, sta izpostavila učitelja B in C. Učitelja A in B sta opozorila, da poleg učenca s posebnimi potrebami poučujeta še romske učence, za katere je prav tako značilno, da se zaradi različnih dejavnikov srečujejo z učnimi težavami. »Tudi delo v razredu, ki ga poleg treh Romov obiskuje še učenec s posebnimi potrebami, je zelo naporno – konkretno imam torej zdaj v razredu 4 učence, ki brez moje dodatne pomoči in spodbude težko karkoli naredijo,« je dejal učitelj B. Učitelj C je poudaril še to, da mora o delu v razredu dodatno in redno obveščati starše učenca. Povedal je: »Vse to je zame včasih naporno, a so njegovi starši po mojem mnenju ključni za to, da ta otrok sploh lahko kolikor toliko normalno dela in ima tudi temu primerne rezultate.«

Svoje delo so učitelji opisali kot zahtevno ali naporno, srečujejo pa se tudi z občutki negotovosti – učitelj C je namreč dejal: »Velikokrat tudi ne vem več, kaj bi še naredil, da bi učencu olajšal razumevanje snovi.« Menimo, da so omenjena počutja učiteljev posledica dodanih aktivnosti, ki jih poučevanje učenca s posebnimi potrebami terja od učitelja.

9.2 Prilagajanje pouka učencem s primanjkljaji na področju bralne pismenosti

Vsi učenci s posebnimi potrebami, torej tudi učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti, naj bi v rednih oddelkih osnovne šole s prilagojenim izvajanjem programa in dodatno strokovno pomočjo dosegali vsaj minimalne cilje oziroma standarde znanja. Zanimalo nas je, na kakšne načine učitelji prilagajajo pouk učencem s primanjkljaji na področju bralne pismenosti. Zato smo sodelujoče v raziskavi vprašali, na kakšne načine prilagajajo pouk omenjenim učencem.

Da bi lahko odgovorili na drugo raziskovalno vprašanje, smo učiteljem najprej zastavili vprašanje: Katere oblike in metode dela največkrat uporabljate pri poučevanju jezikovnega dela pouka?

Tabela 7: Kodiranje izjav o najpogostejših oblikah in metodah pri poučevanju jezikovnega dela pouka (Vprašanje: Katere oblike in metode dela največkrat uporabljate pri poučevanju jezikovnega dela pouka?)

ŠTEVILKA KODE	KODA	KATEGORIJA
1A7	Trudim se, da je čim bolj raznoliko ...	kombinacija različnih metod in pristopov
2A7	... frontalno obliko ...	frontalna oblika
3A7	... individualno obliko dela	individualna oblika
4B7	Ko je na vrsti obravnava nove snovi, vedno uporabim frontalno obliko.	frontalna oblika
5B7	Učenci veliko delajo tudi individualno ...	individualna oblika
6C7	Trudim se, da je moja učna ura čim bolj razgibana. Uporabljam različne metode in oblike dela ...	kombinacija različnih metod in pristopov
7C7	Novo snov najraje razložim s pomočjo frontalne oblike ...	frontalna oblika
8C7	... delajo individualno ...	individualna oblika
9C7	... uporabljamo interaktivna gradiva ...	kombinacija različnih metod in pristopov

Ureditev kategorij	Skupaj
– individualna oblika (3A7, 5B7, 8C7)	3
– frontalna oblika (2A7, 4B7, 7C7)	3
– kombinacija različnih metod in pristopov (1A7, 6C7, 9C7)	3

Odgovori vprašanih so si bili podobni. Vsi učitelji največ uporabljajo individualno in frontalno učno obliko. Učitelja A in C sta posebej poudarila, da kombinirata različne metode in pristope. Tovrstna praksa naj bi pripomogla k optimalnemu razvoju otroka, kar trdijo tudi avtorji *Navodil* (2008).

Tabela 8: Kodiranje izjav o prilagoditvah metod in oblik učenca s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (Vprašanje: Katere prilagoditve oblik in metod (namenjene učenca s primanjkljaji na področju bralne pismenosti) uporabljate?)

ŠTEVILKA KODE	KODA	KATEGORIJA
1A8	Ko delamo individualno, učenca vedno dam dodatna (ustna) navodila za delo oziroma mu daljša navodila dodatno preberem ...	navodila
2A8	Tudi navodila pri domačih nalogah mu pogosto dodatno razložim ...	navodila
3A8	... ga kako drugače usmerim pri delu.	usmerjanje pri delu
4A8	... ima dodatno domačo nalogo ali pa je njegova domača naloga drugačna od domače naloge sošolcev ...	domače naloge
5A8	Izogibam se temu, da bi od učenca zahteval glasno branje pred razredom ...	branje
6A8	Učenec sedi v prvi vrsti ...	sedežni red
7A8	Z njim sedi tudi eden izmed uspešnejših učencev ...	pomoč sošolcev
8A8	Učenca ne dajem posebnih izročkov ...	izročki
9A8	... vse njegove zapise posebno podrobno pregledam ...	pregled zapisov

10A8	... ampak samo tiste, ki se nanašajo na zmožnost branja in pisanja.	prilagajanje ciljev
11B8	Običajno mu navodila še enkrat povem/razložim – pomaga mu, če ima kratka navodila ...	navodila
12B8	Med uro večkrat stopim do učenca in preverim, ali sledi in ali ima težave pri delu.	preverjanje razumevanja
13B8	Učenec sedi v prvi klopi ...	sedežni red
14B8	Prilagajam težavnost dela, če presodim, da je to potrebno.	prilagajanje ciljev
15B8	Velikokrat dobi tudi nekoliko drugačno domačo nalogo.	domače naloge
16B8	To, kar si učenec zapiše ali prepíše v zvezek, vedno preverim in popravim napake.	pregled zapisov
17C8	Tega učenca nikoli ne prosim za glasno branje, saj pred ostalimi učenci nočem izpostavljati njegovih primanjkljajev na tem področju.	branje
18C8	... sedi v prvi klopi ...	sedežni red
19C8	... večkrat pa preverim njegovo razumevanje s tem, da od njega zahtevam ustni odgovor.	preverjanje razumevanja
20C8	Učencu vnaprej pripravim zapis v zvezek. [...] Največkrat mu dam neko definicijo, ki je že okvirno zapisana, sam pa mora na črte vstaviti ključne pojme.	izročki
21C8	... stopim do učenca in mu pomagam pri branju ...	branje

22C8	Pogosto učencu pomaga tudi sošolec ...	pomoč sošolcev
23C8	Predvsem poudarjam doseganje minimalnih ciljev	prilagajanje ciljev

Ureditev kategorij	Skupaj
– navodila (1A8, 2A8, 11B8)	3
– usmerjanje pri delu (3A8)	1
– branje (5A8, 17C8, 21C8)	3
– sedežni red (6A8, 13B8, 18C8)	3
– pomoč sošolcev (7A8, 22C8)	2
– izročki (8A8, 20C8)	2
– pregled zapisov (9A8, 16B8)	2
– prilagajanje ciljev (10A8, 14B8)	2
– preverjanje razumevanja (12B8, 19C8)	2
– domače naloge (4A8, 15B8)	2

Prilagoditve za učence s primanjkljaji na področju branja in pisanja se nanašajo tako na šolsko kot tudi na domače delo. Zato smo kategorije razdelili v dve nadredni kategoriji, in sicer prilagoditve šolskega dela in prilagoditve domačega dela.

Tabela 9: Prilagajanje pouka učencem s primanjkljaji na področjih bralne pismenosti – kategorije

NADREDNI KATEGORIJI	KATEGORIJE
Prilagoditve šolskega dela	navodila usmerjanje pri delu branje sedežni red pomoč sošolcev izročki pregled zapisov prilagajanje ciljev preverjanje razumevanja
Prilagoditve domačega dela	domače naloge

Avtorji *Bele knjige* (2011) v poglavju o vzgoji in izobraževanju učencev s posebnimi potrebami poudarjajo: »Posledica motenj oziroma primanjkljajev [...] niso nižji/drugačni učni dosežki, temveč posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. Te potrebe moramo upoštevati pri načrtovanju

ciljev v [vzgojno-izobraževalnem] procesu, ki so posebej opredeljeni v IP²². Prav tako moramo te vzgojno-izobraževalne potrebe upoštevati pri izvajanju pouka (pri poučevanju) in pri načinih izvajanja preverjanja in ocenjevanja znanja« (prav tam, str. 293).

Učitelji, ki so odgovarjali na naša vprašanja, učencem s primanjkljaji na področju bralne pismenosti prilagajajo šolsko in domače delo na različne načine. Prilagajajo jim tudi cilje, pri čemer poudarjajo zlasti doseganje minimalnih ciljev. Učitelj B je razlagal: »Prilagajam težavnost dela, če presodim, da je to potrebno. Npr. ko učenci delajo z zahtevnejšim besedilom, vsi dobijo enake naloge, vendar učenec, o katerem govoriva, dobi še list z nekoliko okrnjenim, poenostavljenim besedilom ter poenostavljenimi nalogami oziroma vprašanji, ki se nanašajo na besedilo. Vedno pa učencu dam in označim tudi tisto, kar delajo drugi. To delam zato, da njegovi starši vidijo, kaj delajo vsi ostali.«

Vsi učitelji namenjajo učencu s primanjkljaji na področju bralne pismenosti, ki ga poučujejo, med poukom posebno pozornost. Učitelja A in B učencu pogosto dajeta dodatna navodila oziroma mu navodila dodatno razložita, vsi učitelji prav tako na različne načine usmerjajo učenca pri delu oziroma preverjajo učenčevo razumevanje snovi. »Med uro večkrat stopim do učenca in preverim, ali sledi in ali ima težave pri delu,« je dejal učitelj B.

Avtorji *Navodil* (2008) svetujejo, naj učenec, ki se sooča s primanjkljaji na področju bralne pismenosti, sedi čim bližje učitelju. Dodajajo še, naj »[u]čenec [...] sedi blizu sošolca oziroma sošolcev, ki so mu najbolj pripravljene pomagati, ki ga znajo najbolj podpreti pri konkretnih nalogah in stiskah (npr. kaj prebrati, ponoviti navodilo, mu kaj prepisati itd.)« (prav tam, str. 20). Vsi učitelji so povedali, da učenci, o katerih govorimo v našem diplomskem delu, sedijo v prvi klopi. Učitelja A in C sta dodala, da poleg njunega učenca sedi tudi sošolec, ki mu pri delu lahko pomaga. Učitelj C je pri tem opozoril: »Seveda moraš to pomoč nadzorovati in vedno z enim ušesom poslušati, da se taka pomoč ne pretvori v narekovanje ali prepisovanje rešitev.«

Učitelj C je še povedal: »Menim, da se mora ta učenec med poukom ukvarjati z učno snovjo in razumevanjem le-te in ne s tem, kako bo nekaj zapisal ali prebral. Seveda ne mislim, da bi bila branje in pisanje pri slovenščini nepomembna, vendar ko govorimo o učencu s posebnimi potrebami, moramo izhajati iz njega. Avtomatizacija branja je stvar prvih razredov OŠ. Ta učenec pa se sooča z motnjo, ki mu bo onemogočala tekoče branje najverjetneje celo življenje. Četudi bi učenec bral in bral, bistvenega izboljšanja zaradi motnje, ki jo ima, ne bi bilo. Tega

²² IP = izobraževalni program.

učenca nikoli ne prosim za glasno branje, saj pred ostalimi učenci nočem izpostavljati njegovih primanjkljajev na tem področju. Ta učenec bere predvsem doma in pa pri urah, ko z njim dela specialni pedagog.« Tudi učitelj A je povedal, da od svojega učenca ne zahteva glasnega branja pred razredom.

Vsi učitelji poučujejo učence, ki imajo težave pri pisanju. Učitelj A je dejal, da učencu ne pripravlja posebnih izročkov (z zapisom snovi, ki so jo jemali), vedno pa preveri njegove zapise in jih natančno popravi. Dodal je: »Pri popravljanju vseh njegovih pisnih izdelkov uporabljам nevtralno barvo – modro ali črno, nikoli rdeče. S tem nekoliko ublažim šok ob pogledu na njegove napake v zvezku ali v testu. Če je njegov zapis zelo nepregleden, učenec snov še enkrat prepíše – običajno doma, s pomočjo staršev.« Učenčeve zapise natančno pregleduje in popravlja tudi učitelj B.

Ker ima učenec učitelja C hude težave pri pisanju, mu učitelj vedno da izročke z zapisom učne snovi. Učitelj C nam je razložil: »To delam zato, ker ima učenec res hude težave pri pisanju. Če bi pri zapisu tu in tam zamenjal kakšno črko, bi seveda zahteval, da piše sam. Največkrat mu dam neko definicijo, ki je že okvirno zapisana, sam pa mora na črte vstaviti ključne pojme. Grafično oblikujem zapis tako, da ima besedilo čim manj motečih elementov (dislektike namreč moti premajhen razmik med vrsticami, neustrezna pisava – temu učencu najbolj ustreza arial). Če gre za kakšen daljši sestavek, pogosto zapiševa ključno po alinejah (torej jaz pripravim ogrodje zapisa, on vstavlja pojme). Tako ima učenec pri učenju manj branja in lažji pregled.«

»V primerjavi z vrstniki, ki brez posebnih in večjih težav usvajajo potrebna znanja in spretnosti, so UPPPU²³ pogosto bolj obremenjeni s šolskim delom, tako v šoli kot doma. Prav zato je zanje še pomembnejše, da so zahteve v zvezi z domačo nalogo dobro premišljene in dobro strukturirane. [...] Domača naloga je del učenčevega učenja, zato je pomembno, da so za domačo nalogo izbrane take naloge in vaje, ki bodo upoštevale zadnje stanje učenčevega znanja, sposobnosti in primanjkljajev, samo tako bo domača naloga lahko prispevala k uresničevanju osrednjega pedagoškega cilja, tj. k optimalnemu razvoju učenčevih potencialov« (Navodila 2008, str. 26). Učitelj B se ravna po priporočilih *Navodil*, saj nam je povedal: »Velikokrat dobi²⁴ tudi nekoliko drugačno domačo nalogo. Njegova domača naloga se od domače naloge njegovih sošolcev razlikuje v težavnosti, obsežnosti, včasih je tudi vsebinsko

²³ Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (op. A.)

²⁴ Učenec s primanjkljaji na področju bralne pismenosti.

drugačna.« Tudi učitelja A in C prilagajata domače naloge. »Občasno ima²⁵ dodatno domačo nalogo ali pa je njegova domača naloga drugačna od domače naloge sošolcev – naloga je taka, da krepi njegova šibka področja (branje, pisanje). Npr. doma **glasno** preberi besedilo staršem,« nam je povedal učitelj A.

9.3 Prilagajanje ocenjevanja znanja

Avtorji *Bele knjige* (2011) pravijo, da moramo upoštevati posebne potrebe učencev, in sicer »[...] pri izvajanju pouka (pri poučevanju) in pri načinih izvajanju preverjanja in ocenjevanja znanja.« (prav tam, str. 293) Učitelji morajo pri prilagajanju ocenjevanja znanja upoštevati močna področja učenca s primanjkljaji na področju bralne pismenosti, obenem pa ne smejo pozabiti na učenčeve posebne potrebe. »Prilagoditve niti pri preverjanju niti pri ocenjevanju znanja ne smejo temeljiti le na redukciji kompleksnosti snovi, ampak predvsem na iskanju prilagoditev, načinov in oblik postavljanja vprašanj, posredovanja odgovorov in na količini opor, ki jih ponudimo učencu s PPPU, da mu omogočimo optimalno pokazati usvojeno znanje« (Navodila 2008, str. 27).

Zanimalo nas je, kako učitelji učencem s primanjkljaji na področju bralne pismenosti prilagajajo ocenjevanje znanja in s tem omogočajo, da ti učenci kar se da optimalno pokažejo usvojeno znanje.

Tabela 10: Načini prilagajanja ocenjevanja znanja (Vprašanje: Kako najpogosteje prilagajate ocenjevanje znanja?)

ŠTEVILKA KODE	KODA	KATEGORIJA
1A9	Učenec piše teste zunaj razreda ...	prostor
2A9	Pisava je povečana ...	pisava
3A9	... več je prostora za pisanje odgovorov ...	prostor za odgovore
4A9	... ima tudi podaljšan čas pisanja.	podaljšan čas
5A9	... z različnimi barvami obarvam pomembnejša	navodila

²⁵ Učenec s primanjkljaji na področju bralne pismenosti.

	navodila oziroma vprašanja ...	
6A9	Kompleksnejša navodila razdelim na enostavnejše enote oziroma navodila poenostavim ...	navodila
7A9	Pri ustnem spraševanju mu prav tako dam več časa za odgovarjanje ...	podaljšan čas
8A9	... če je treba, učencu pomagam s podvprašanji.	usmerjanje pri reševanju
9A9	Datum za ustno spraševanje z učencem vedno vnaprej določiva.	napovedano ustno ocenjevanje
10B9	Učenec vedno ve, kdaj bo vprašan.	napovedano ustno ocenjevanje
11B9	Pri pisnem ocenjevanju ima učenec na voljo 15 minut več časa kot ostali.	podaljšan čas
12B9	Test vedno piše v kabinetu specialnega pedagoga ...	prostor
13B9	... je pisava večja ...	pisava
14B9	... da ima učenec dovolj prostora za pisanje.	prostor za odgovore
15B9	S specialnim pedagogom vedno skupaj prebereta navodila in se pogovorita, ali jih učenec razume.	usmerjanje pri reševanju
16B9	Vsebinsko je test nekoliko okrnjen (npr. izhodiščno besedilo je nekoliko krajše).	redukcija kompleksnosti ocenjevanega

17C9	Ustnega ocenjevanja ne prilagajam, je pa vedno napovedano.	napovedno ustno ocenjevanje
18C9	... piše test [...] istočasno kot ostali pri specialnem pedagogu, v njegovem kabinetu ...	prostor
19C9	Piše lahko celo uro ...	podaljšan čas
20C9	Njegov test je vsebinsko vedno enak testu sošolcev, je pa oblikovno nekoliko prilagojen.	redukcija kompleksnosti ocenjevanega
21C9	... ne ocenjujem pravopisnega dela testa ...	redukcija kompleksnosti ocenjevanega
22C9	Pisava v testu je večja ...	pisava
23C9	... razmik med vrsticami tudi ...	razmik med vrsticami
24C9	... več je prostora za zapis odgovorov ...	prostor
25C9	... ključne zahteve so napisane s krepko obarvanim tiskom ...	pisava
26C9	Kompleksnejša navodila so razdeljena na posamezne krajše povedi ...	navodila

Ureditev kategorij

	Skupaj
– prostor (1A9, 12B9, 18C9, 24C9)	4
– pisava (2A9, 13B9, 22C9, 25C9)	4
– prostor za odgovore (3A9, 14B9)	2
– podaljšan čas (4A9, 7A9, 11B9, 19C9)	4
– navodila (5A9, 6A9, 26C9)	3
– usmerjanje pri reševanju (8A9, 15B9)	2
– napovedano ustno ocenjevanje (9A9, 10B9, 17C9)	3

- redukcija kompleksnosti ocenjevanega (16B9, 20C9, 21C9) 3
- razmik med vrsticami (23C9) 1

Kategorije smo razdelili v dve nadredni kategoriji – izvedba ocenjevanja znanja ter (tehnične in vsebinske) prilagoditve kontrolne naloge.

Tabela 11: Prilagajanje ocenjevanja – kategorije

NADREDNI KATEGORIJI	KATEGORIJE
Izvedba ocenjevanja znanja	prostor podaljšan čas napovedano ustno spraševanje usmerjanje pri reševanju
(Tehnične ali vsebinske) prilagoditve kontrolne naloge	pisava prostor za odgovore navodila redukcija kompleksnosti ocenjevanega razmik med vrsticami

Ugotavljamo, da vsi trije učitelji na podoben način ocenjevanje znanja prilagajajo učencem s primanjkljaji na področju bralne pismenosti. Menimo, da prihaja do podobnosti pri prilagoditvah kontrolnih nalog tudi zaradi tega, ker vsi učitelji poučujejo na isti šoli, prav tako vsi sodelujejo z istim specialnim pedagogom. Ne smemo pozabiti na dejstvo, da imajo vsi učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti odločbo o usmeritvi, ki jim daje pravico do podaljšanega časa pisanja testa, napovedanega spraševanja in pisanja testa zunaj razreda – vse omenjene prilagoditve intervjuvani učitelji učencem omogočajo. Učitelj B je še dodal, da učenec in specialni pedagog, preden učenec začne z reševanjem, skupaj prebereta navodila in jih pojasnita.

Vsi učitelji so še dodali, da je v pisnih preizkusih znanja, ki so namenjeni učencu s primanjkljaji na področju bralne pismenosti, pisava povečana. Učitelj A z različnimi barvami tudi obarva pomembnejša navodila ali vprašanja. Učitelja A in B sta pozorna še na to, da ima učenec dovolj prostora za zapis odgovorov. Učitelj C vedno poskrbi, da je razmik med vrsticami dovolj velik.

Učitelja A in C prilagajata navodila v testu – kompleksnejše zastavljena navodila razdelita na manjše oziroma manj zahtevne enote.

Učitelj B je glede vsebinskega prilagajanja pisnega preizkusa znanja poudaril: »Vsebinsko je test nekoliko okrnjen (npr. izhodiščno besedilo je nekoliko krajše). Se pa pri vsebinskem prilagajanju testa vedno posvetujem s specialnim pedagogom, predvsem zato, da ne zahtevam premalo – ocena mora biti pravična tako z vidika učenca kot z vidika ostalih učencev.« Ugotavljamo, da vsebinsko okrnjen test običajno piše le učenec učitelja B, ki obiskuje 4. razred. Menimo, da je tovrstna redukcija smiselna in pravična le, če se izkaže, da je za učenca dobra – če učenec takšno prilagoditev potrebuje zaradi svojih primanjkljajev. Naj izpostavimo tudi izjavo učitelja C, ki je povedal: »Njegov test je vsebinsko vedno enak testu sošolcev, je pa oblikovno nekoliko prilagojen. Edino, kar je različno, je to, da ne ocenjujem pravopisnega dela testa. Torej, če naloga vsebuje tudi točke za pravopis, te točke odštejem od celote in prilagodim točkovnik.« Menimo, da ta praksa učitelja ni najboljša, saj je učenec usmerjen v program z enakovrednim izobrazbenim standardom. Zdi se nam smiselno, da učitelj učencu s primanjkljaji na področju bralne pismenosti prilagaja predvsem pot, po kateri učenec pride do določenega cilja. To, da učitelj izključi določen cilj iz skupine ciljev, ki se ocenjujejo, se nam zdi neustrezno, saj tako vzpostavi logiko »učenec ne zmore, zato tega ne bomo ocenjevali«. Takšno delovanje in razmišljanje pa ne sme in ne more biti izhodišče pri poučevanju učenca s primanjkljaji na področju bralne pismenosti, ki je vključen v redno osnovnošolsko izobraževanje.

9.4 Sodelovanje s specialnim pedagogom

Delo z učenci s posebnimi potrebami na OŠ Metlika koordinira specialni pedagog. Ker smo predvidevali, da se učitelji pri delu z učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti srečujejo s številnimi dilemami in težavami, smo sodelujoče vprašali, kako pogosto in na kakšne načine sodelujejo s specialnim pedagogom.

Tabela 12: Sodelovanje s specialnim pedagogom (Vprašanje: Na kakšne načine in kako pogosto sodelujete s specialnim pedagogom oziroma svetovalnim delavcem?)

ŠTEVILKA KODE	KODA	KATEGORIJA
1A10	Velikokrat se naslanjam na mnenje specialnega pedagoga ... S specialnim pedagogom dobro in pogosto sodelujeva.	pogosto sodelovanje

2B10	S specialnim pedagogom veliko sodelujem.	pogosto sodelovanje
3B10	... vedno pa se obrnem na specialnega pedagoga, če naletim na še kakšno dilemo – teh je pa vedno dovolj.	pogosto sodelovanje
4A10	Z njim se velikokrat posvetujem o prilagoditvah pouka, predvsem pa testov.	pogovor o prilagoditvah in napredku
5A10	Poleg rednih sestankov, ki jih imamo vsi učitelji, ki poučujemo tega učenca ...	aktiv
6A10	... redno izmenjujeva informacije ...	pogovor o prilagoditvah in napredku
7A10	... pomaga mi pri pripravi ocenjevanj ...	pomoč
8A10	... vedno se pogovoriva pred govorilnimi urami. Imava skoraj vsakodnevne pogovore.	pogovor o prilagoditvah in napredku
9B10	S specialnim pedagogom se vedno dobiva pred preverjanjem in ocenjevanjem znanja. Takrat temeljito pregledava cilje in standarde znanja ter temu primerno prilagodiva test znanja oziroma vprašanja za ustno spraševanje.	pogovor o prilagoditvah in napredku
10B10	Enkrat na mesec imamo aktiv vsi učitelji, ki učenca poučujemo ...	aktiv
11C10	Ko sestavim preverjanje znanja in test, ju dam vedno pregledati specialnemu pedagogu ter ga prosim, da me opozori na določene dele	pomoč

	testa, ki bi se jih dalo bolje prilagoditi.	
12C10	Vsi učitelji, ki poučujemo omenjenega učenca, imamo enkrat na mesec aktiv.	aktiv

Ureditev kategorij

Skupaj

- pogosto sodelovanje (1A10, 2B10, 3C10) 3
- pogovor o prilagoditvah in napredku (4A10, 6A10, 8A10, 9B10) 4
- aktiv (5A10, 10B10, 12C10) 3
- pomoč (7A10, 11C10) 2

Tabela 13: Sodelovanje s specialnim pedagogom – kategorije

NADREDNI KATEGORIJI	KATEGORIJE
Pogostost sodelovanja	pogosto sodelovanje
Načini sodelovanja	pogovor o prilagoditvah in napredku pomoč aktiv

Vsi učitelji so povedali, da s specialnim pedagogom pogosto sodelujejo. Na podlagi zelo podobnih odgovorov intervjuvancev lahko sklepamo, da učitelji in specialni pedagog šole veliko in dobro sodelujejo. Vsi učitelji so izpostavili, da se s specialnim pedagogom, ki je odgovoren za koordiniranje dela z učenci s posebnimi potrebami, veliko pogovarjajo in si tako izmenjujejo informacije o napredku ali težavah posameznega učenca. »S specialnim pedagogom veliko sodelujem. Na fakulteti te pač ne izobrazijo za delo z učenci s posebnimi potrebami. Izobrazijo te za delo s povprečnimi učenci. Znanje za delo z učenci s posebnimi potrebami moraš pridobiti sam, veliko iščeš po literaturi, skušaš sam in s pomočjo sodelavcev rešeti specifične težave, ki se pojavljajo pri delu s takim učencem. Če imaš srečo, ima šola specialnega pedagoga, na katerega se lahko obrneš, ko imaš težave,« je dejal učitelj B.

Prav tako so učitelji izpostavili, da imajo vsaj enkrat mesečno aktiv oziroma sestanek, na katerem se zberejo vsi učitelji, ki poučujejo posameznega učenca s primanjkljaji na področju bralne pismenosti. Skupaj analizirajo delo z učencem, njegov napredek in težave, s katerimi se srečujejo bodisi oni bodisi učenec. Ocenjujemo, da je tovrstna praksa strokovnih delavcev smiselna in dobra ter omogoča zagotavljanje optimalnega razvoja učenca.

9.5 Druge oblike pomoči učencem s primanjkljaji na področju bralne pismenosti

Zanimalo nas je, ali šola učencem s posebnimi potrebami (torej tudi učencem, o katerih govorimo v diplomskem delu) morebiti ponuja še kakšno obliko pomoči.

Tabela 14: Druge oblike pomoči učencem s primanjkljaji na področju bralne pismenosti (Vprašanje: Katere oblike pomoči temu učencu ponuja šola? So te oblike dela zanj obvezne?)

ŠTEVILKA KODE	KODA	KATEGORIJA
1A11	... dopolnilni pouk (ki ni obvezen) ...	dopolnilni pouk
2A11	... DSP ²⁶ (ki je obvezen) ...	dodatna strokovna pomoč
3B11	... dodatne strokovne pomoči ...	dodatna strokovna pomoč
4B11	... še dopolnilni pouk.	dopolnilni pouk
5C11	... ima tri ure DSP-ja tedensko ...	dodatna strokovna pomoč
6C11	... dopolnilni pouk ...	dopolnilni pouk
7C11	... tudi sam sem mu vedno pripravljen dodatno pomagati.	prostovoljna individualna pomoč učitelja

Ureditev kategorij

	Skupaj
– dopolnilni pouk (1A11, 4B11, 6C11)	3
– dodatna strokovna pomoč (2A11, 3B11, 5C11)	3
– prostovoljna individualna pomoč učitelja	1

Da bi učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti lažje premagovali ovire, s katerimi se srečujejo pri učenju, lahko na OŠ Metlika obiskujejo dopolnilni pouk, ki pa ni obvezen. Vsi učenci s posebnimi potrebami imajo ure dodatne strokovne pomoči (ta je učencem dodeljena z

²⁶ DSP = dodatna strokovna pomoč.

odločbo in je obvezna). Učitelj C je posebej izpostavil, da je poleg tega vedno tudi sam pripravljen dodatno pomagati učencem.

9.6 Priprave na poučevanje učenca s primanjkljaji na področju bralne pismenosti

V empiričnem delu naloge smo želeli raziskati, kako so se učitelji pripravljali na poučevanje učenca s primanjkljaji na področju bralne pismenosti. Zato smo jih najprej vprašali: Ste bili seznanjeni s tem, da boste poučevali učenca s primanjkljaji na posameznih področjih učenja? Kdaj – pred počitnicami (ob zaključku prejšnjega šolskega leta) ali po njih (neposredno pred začetkom leta)?

Tabela 15: Začetek poučevanja učenca s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (Vprašanje: Ste bili seznanjeni s tem, da boste poučevali učenca s primanjkljaji na posameznih področjih učenja? Kdaj – pred počitnicami (ob zaključku prejšnjega šolskega leta) ali po njih (neposredno pred začetkom leta)?)

ŠTEVILKA KODE	KODA	KATEGORIJA
1A12	Skratka – nisem vedel, da bom delal s tem razredom. Seznanjen sem bil dan oziroma dva pred začetkom poučevanja v razredu.	seznanjen dan prej
2B12	Da, ampak tik pred začetkom novega šolskega leta.	seznanjen pred začetkom šolskega leta
3C12	Da, pred začetkom novega šolskega leta.	seznanjen pred začetkom šolskega leta

Učitelja B in C sta to, da bosta poučevala učenca s primanjkljaji na področju bralne pismenosti, izvedela pred začetkom šolskega leta. Učitelj A je to izvedel le dan pred začetkom dela v razredu. To nam je pojasnil: »V ta razred sem prišel približno mesec po začetku šolskega leta – nadomeščam učiteljico na porodniškem dopustu.«

Želeli smo izvedeti, ali so se učitelji na to, da bodo poučevali učenca s posebnimi potrebami, posebej pripravljali.

Tabela 16: Priprave na poučevanje (Vprašanje: Ste se na ta izziv posebej pripravljali? Kako?)

ŠTEVILKA KODE	KODA	KATEGORIJA
1A13	Kot sem že omenil – ker sem bil v ta razred nepričakovano dodeljen, se na vse skupaj nisem posebej pripravljaj.	priprave
2A13	Treba se je bilo hitro znajti in vklopiti v sistem.	prilagoditev situaciji
3B13	Pogovoril sem se z učiteljem, ki je učenca učil prejšnje leto (prav tako v četrtem razredu) in s specialnim pedagogom, ki učenca in vse njegove specifične težave res dobro pozna.	pogovor z drugimi strokovnimi delavci
4B13	Prebral sem še nekaj strokovne literature.	strokovna literatura
5C13	Kaj dosti časa ni bilo ...	pomanjkanje časa
6C13	... sem pa v roke vzel nekaj priročnikov.	strokovna literatura
7C13	Pogovoril sem se tudi z vsemi učitelji, ki so učenca učili na razredni stopnji.	pogovor z drugimi strokovnimi delavci

Ureditev kategorij

- priprave (1A13)
- prilagoditev situaciji (2A13)
- pogovor z drugimi strokovnimi delavci (3B13, 7C13)
- strokovna literatura (4B13, 6C13)
- pomanjkanje časa (5C13)

Skupaj

1
1
2
2
1

Intervjuvanci so se na začetek poučevanja učenca s primanjkljaji na področju bralne pismenosti pripravljali na različne načine. Učitelja B in C sta prebrala nekaj strokovne literature, pogovorila pa sta se tudi z vsemi strokovnimi delavci, ki so že delali z omenjenim učencem. Učitelj A je povedal, da ni imel časa za tovrstne priprave in da se je moral hitro prilagoditi situaciji v razredu oziroma nanjo ustrezno reagirati. V razredu je namreč začel poučevati šele oktobra, saj od takrat nadomešča delavko na porodniškem dopustu.

Učitelje smo vprašali še, kje so dobili informacije in osnovno znanje o delu z učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti.

Tabela 17: Pridobivanje znanja (Vprašanje: Kje in kako ste (pred začetkom poučevanja in med samim poučevanjem) pridobili znanje o delu z otroki s primanjkljaji na področjih bralne pismenosti?)

ŠTEVILKA KODE	KODA	KATEGORIJA
1A14	... od specialnega pedagoga.	specialni pedagog
2A14	... sem povprašal tudi njegovega bivšega učitelja.	učitelj
3A14	Nekaj koristnih informacij sem dobil od staršev učenca.	starši
4A14	V roke sem vzel tudi nekaj strokovne literature ...	strokovna literatura
5A14	Marsikaj se najde tudi na internetu ...	splet
6B14	Tako pa me je s številnimi informacijami opremil specialni pedagog.	specialni pedagog
7B14	Prebral sem še nekaj strokovne literature.	strokovna literatura
8B14	Nekaj izkušenj sem pa že imel.	izkušnje
9C14	Največ znanja sem dobil s prostovoljnim delom, ki sem ga opravljal med študijem.	izkušnje
10C14	... sem prelistal nekaj strokovne literature.	strokovna literatura

11C14	... nekaj pa sem se naučil tudi od sodelavcev, ki so učenca že učili.	učitelj
12C14	Marsikakšno dobro idejo ali nasvet sem našel tudi na spletu.	splet
13C14	... sem se udeležil tudi seminarjev in predavanj na temo otrok s posebnimi potrebami.	seminar

Ureditev kategorij

	Skupaj
– specialni pedagog (1A14, 6B14)	2
– učitelj (2A14, 11C14)	2
– starši (3A14)	1
– strokovna literatura (4A14, 7B14, 10C14)	3
– splet (5A14, 12C14)	2
– izkušnje (8B14, 9C14)	2
– seminar (13C14)	1

To vprašanje je tesno povezano s prejšnjim. Zastavili smo ga, ker smo želeli dobiti še natančnejše odgovore o tem, na kakšne načine učitelji pridobivajo potrebno znanje o delu z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Podobno kot učitelj B v prejšnjem odgovoru sta na tem mestu tudi učitelja A in C izpostavila pomen komunikacije in izmenjave informacij med strokovnimi delavci šole (pogovor z nekdanjim učiteljem, ki je učil učenca (učitelja A in C), ter pogovor s specialnim pedagogom (učitelja A in B)). Tudi *Navodila* (2008) izpostavljajo pomembnost komunikacije med strokovnimi delavci ter timskega sodelovanja pri delu z vsemi skupinami učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Prav tako opozarjajo na pomen sodelovanja s starši, saj lahko »[s]tarši [...] otroka spremljajo tudi v drugem, domačem okolju in zaznajo morebitno drugačno vedenje. Informacije o otrokovem delovanju doma, njegovih vedenjskih vzorcih, učnih navadah, spretnostih, interesih, motivaciji itd. bodo strokovnim delavcem v veliko pomoč pri prepoznavanju otrokovih močnih področij«

(prav tam, str. 8). Učitelj A je omenil, da so mu pri pridobivanju informacij o tem, kako ravnati z učencem, ki ima primanjkljaje na področju bralne pismenosti, pomagali tudi starši učenca.

Vsi trije učitelji so povedali, da so informacije o tem, kako delati s tovrstno skupino otrok, iskali tudi v strokovni literaturi. Učitelja A in C sta brskala po spletu. Učitelja B in C sta še izpostavila, da sta nekaj znanja o delu z učenci s posebnimi potrebami že imela, saj sta v preteklosti že delala z njimi.

Menimo, da je za uspešno delo učiteljev z učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti potrebno strokovno izpopolnjevanje in poglobljanje znanja s področja problematike otrok s posebnimi potrebami. Učitelji so iskali oziroma iščejo potrebna znanja na različne načine. Opažamo, da strokovni delavci znotraj kolektiva šole veliko sodelujejo. Preseneča nas, da je le eden izmed učiteljev (učitelj C) omenil, da se je udeležil seminarja ali predavanja (torej organizirane oblike izobraževanja). Pričakovali smo namreč, da bodo učitelji povedali, da se organiziranih oblik izobraževanja o učencih s posebnimi potrebami redno udeležujejo. Na podlagi tega, kar so nam povedali v nadaljevanju, sklepamo, da se učitelji organiziranih oblik izobraževanja ne udeležujejo zaradi varčevalnih ukrepov in pa nezadovoljstva s ponudbo.

9.7 Dodatno izobraževanje učiteljev s področja otrok s posebnimi potrebami

Zanimalo nas je, kaj menijo učitelji o ponudbi izobraževanj za učitelje, in sicer tistih organiziranih oblik izobraževanja, ki se dotikajo poučevanja učencev s posebnimi potrebami.

Tabela 18: Izobraževanje učiteljev s področja otrok s posebnimi potrebami (Vprašanje: Je za dodatno izobraževanje učiteljev s področja otrok s posebnimi potrebami po vašem mnenju dovolj dobro poskrbljeno?)

ŠTEVILKA KODE	KODA	KATEGORIJA
1A15	Mislim, da ja.	da
2B15	Mislim, da bi bilo raznih strokovnih seminarjev in delavnic lahko več.	lahko bi bilo bolje
3B15	... specialni pedagog celoten kolektiv šole redno obvešča o novih spoznanjih specialnopedagoške stroke.	specialni pedagog

4B15	Ker ni nobene nove ponudbe, nimaš pretirane motivacije, da bi te seminarje obiskoval.	slaba izbira
5C15	Ponudba izobraževanj res ni ne vem kako presta, lahko bi bilo bolje.	lahko bi bilo bolje

Ureditev kategorij	Skupaj
– da (1A15)	1
– lahko bi bilo bolje (2B15, 5C15)	2
– specialni pedagog (3B15)	1
– slaba izbira (4B15)	1

Učitelj A meni, da je za dodatno izobraževanje učiteljev na tem področju dobro poskrbljeno. Učitelja B in C sta povedala, da bi bila ponudba lahko boljša in pestrejša. Med drugim je učitelj B izpostavil primer dobre prakse – kako na OŠ Metlika nenehno skrbijo za izobraževanje celotnega kadra ustanove. Dejal je: »Se pa na šoli trudimo po svoje – specialni pedagog celoten kolektiv šole redno obvešča o novih spoznanjih specialnopedagoške stroke. Ko so npr. strokovnjaki ugotovili, da ima eden od naših učencev s posebnimi potrebami Tourettov sindrom, je naš specialni pedagog na dolgo in široko celotnemu kolektivu šole predstavil sindrom in nekaj rešitev, ki lahko pomagajo pri poučevanju takega učenca. Na šoli imamo kar nekaj učencev z epilepsijo – specialni pedagog vse učitelje seznanil o tem, kako lahko pomagamo. Učitelji mnogih šol so prikrajšani, ker se na ravni šole ne morejo na nikogar obrniti (ker šolo obiskuje npr. le mobilni specialni pedagog, ki pa ni vedno na dosegu roke).«

Omenjeni način ozaveščanja strokovnih delavcev o posebnih potrebah učencev se nam zdi primeren in koristen. Ocenjujemo, da je še posebej pomemben, ker za večino učiteljev, ki delajo na tej osnovni šoli, predstavlja edino obliko izobraževanja o učencih s posebnimi potrebami.

9.8 Dodatna znanja in kompetence, ki bi jih učitelji morali imeti

Učitelji so odgovarjali na vprašanje, katera dodatna znanja in kompetence bi po njihovem mnenju učitelji morali imeti za delo z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Dobili smo dokaj enotne odgovore.

Tabela 19: Dodatna znanja in kompetence, ki bi jih učitelji morali imeti (Vprašanje: Katera dodatna znanja in kompetence bi po vašem mnenju učitelji morali imeti za delo z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja?)

ŠTEVILKA KODE	KODA	KATEGORIJA
1A16	... strategije poučevanja otrok s posebnimi potrebami ...	strategije poučevanja
2A16	... če bi vedeli, kako motivirati take učence za delo ...	motivacija
3A16	... imeti bi morali tudi določena znanja o kakovostni pripravi IP-ja za take učence.	priprava IP
4A16	... ocenjevanje teh učencev jim ne bi smelo povzročati toliko težav.	ocenjevanje
5B16	... manjka nam znanja, kako konkretno delati z učenci s posebnimi potrebami, kako npr. pripraviti ustrezne vaje, ki bi pripomogle k odpravljanju težav učenca.	strategije poučevanja
6B16	Vsekakor bi morali zelo dobro poznati tudi najpogostejše posebne potrebe.	poznavanje posebnih potreb
7C16	Predvsem bi morali poznati različne posebne potrebe ...	poznavanje posebnih potreb
8C16	... poznali osnovne strategije in instrumente, s katerimi je možno pomagati ...	strategije poučevanja

Ureditev kategorij	Skupaj
– strategije poučevanja (1A16, 5B16, 8C16)	3
– motivacija (2A16)	1
– priprava IP (3A16)	1
– ocenjevanje (4A16)	1
– poznavanje posebnih potreb (6B16, 7C16)	2

Vsi učitelji so izpostavili pomembnost obvladovanja strategij poučevanja. Učitelja B in C sta omenila pomembnost poznavanja različnih posebnih potreb. »Predvsem bi morali poznati različne posebne potrebe, saj bi le tako učenca z določenimi težavami lažje prepoznali, predvsem pa mu lažje pomagali,« je povedal učitelj C. Učitelj A je omenil, da bi učitelji morali znati motivirati te učence, brez težav bi jih morali tudi ocenjevati in jim pripravljati individualne programe.

9.9 Vključevanje učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v redne oddelke osnovne šole

Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja so najštevilčnejša skupina otrok s posebnimi potrebami. Učitelje smo vprašali, kakšno mnenje imajo o vključevanju teh učencev v redne oddelke osnovne šole.

Tabela 20: Vključevanje učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v redne oddelke osnovne šole (Vprašanje: Kaj menite o vključevanju učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v redne oddelke osnovne šole?)

ŠTEVILKA KODE	KODA	KATEGORIJA
1A17	Če posebne potrebe učenca ovirajo tako, da zelo težko sledi šolskemu delu, potem bi bilo bolje, če bi tak učenec obiskoval prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom	da, če posebne potrebe ne predstavljajo prevelike ovire
2B17	Menim, da je vključevanje teh učencev v redne oddelke smiselno, če učenec z nekoliko pomoči uspešno dosega minimalne cilje.	da, če posebne potrebe ne predstavljajo prevelike ovire

3B17	... s katerimi se ogromno individualno dela, a minimalne cilje le težko dosežajo. Za te učence se mi zdi bolj smiselno, da se jih že v nižjih razredih osnovne šole prešola.	da, če posebne potrebe ne predstavljajo prevelike ovire
4C17	Sem za vključevanje, vendar ne za vključevanje za vsako ceno.	da, če posebne potrebe ne predstavljajo prevelike ovire

Načeloma se udeleženci naše raziskave strinjajo z vključevanjem otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v redne oddelke osnovne šole, vendar vsi poudarjajo, da vključevanje teh učencev ni vedno dobro. Na to problematiko opozarjajo tudi avtorji *Bele knjige* (2011): »[k]adar dosežki v znanju OPP²⁷ niso skladni z minimalnimi cilji oziroma standardi znanja VIZ²⁸ programa, je treba proučiti, ali je raven programa VIZ za posameznega učenca res v njegovo korist«.

Učitelj A je tako izpostavil: »Če posebne potrebe učenca ovirajo tako, da zelo težko sledi šolskemu delu, potem bi bilo bolje, če bi tak učenec obiskoval prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom. Na šolah, ki izvajajo prilagojene in posebne programe, so zaposleni strokovnjaki, ki veliko bolje kot mi poznajo potrebe teh otrok, pa tudi predmetnik in načini dela so do učencev bolj prijazni.« Učitelj B je dejal podobno, dodal pa je še: »V tako številčnih razredih, kot so v rednih osnovnih šolah, se tak učenec hitro "izgubi" in vse skupaj postane mučenje zanj, za njegove starše in učitelje.«

Učitelj C je poudaril, da imajo šole, ki izvajajo program osnovne šole z nižjim izobrazbenim standardom, v javnosti še vedno neupravičeno negativno oznako. Povedal je: »Redna osnovna šola mu [učencu] zaradi načina dela vendarle ne more zagotavljati toliko individualne obravnave in prilagoditev učnega procesa, kot mu je to lahko omogočeno v prilagojenih programih z nižjim izobrazbenim standardom. Tukaj se po mojem mnenju v imenu ideje inkluzije marsikomu dela dolgoročna škoda, pa tudi šole z NIS²⁹ programi imajo v našem prostoru zelo slab status. So pač posebne šole, tako ali drugače manjvredne. Tukaj je res na delu

²⁷ OPP = otroci s posebnimi potrebami.

²⁸ VIZ = vzgojno-izobraževalni zavod.

²⁹ NIS = nižji izobrazbeni standard.

veliko predsodkov, posebej tukaj – na podeželju. Vsi namreč pozabljajo, da so tudi učencu iz programov z nižjim izobrazbenim standardom v nadaljnjem izobraževanju odprta vsa vrata – teoretično lahko pridejo do doktorata.«

Lahko zaključimo, da se učiteljem ne zdi smiselno govoriti o usmerjanju celotne skupine učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, temveč menijo, da je treba pri tovrstnih odločitvah izhajati iz vsakega posameznika posebej. Ugotavljamo še, da se učitelji strinjajo z inkluzijo, vendar poudarjajo, da so za uspešno vključenost otrok s posebnimi potrebami pomembne in potrebne ustrezne sistemske rešitve, ki tem učencem omogočajo kakovostno obravnavo ter pomoč pri premagovanju njihovih primanjkljajev.

9.10 Slovenska zakonodaja in učenci s posebnimi potrebami

Za konec smo učiteljem postavili vprašanje o ureditvi slovenske zakonodaje (z vidika učencev s posebnimi potrebami).

Tabela 21: Slovenska zakonodaja in učenci s posebnimi potrebami (Vprašanje: Ali je po vašem mnenju zakonodaja, ki ureja poučevanje otrok s posebnimi potrebami, dobro urejena?)

ŠTEVILKA KODE	KODA	KATEGORIJA
1A18	Da.	da
2B18	Da, a dalo bi se še kaj postoriti.	delno
3C18	Da ...	da

Učitelja A in C menita, da je zakonodaja dobro urejena. Učitelj C je opozoril na izkoriščanje ugodnosti, ki jih prinaša status osebe s posebnimi potrebami. Učitelj B je z zakonodajo le delno zadovoljen, to pa argumentira: »ta učenec, o katerem govoriva, nima logopeda. Ima namreč tudi znake govorno-jezikovne motnje, ki bi se dali zelo lepo odpraviti ali vsaj omiliti, če bi učenec imel možnost redne logopedске obravnave. Logopeda nima, ker logopedov v celotni Sloveniji primanjkuje – zato je tudi kriterij tega, kateri otrok bo dobil redno in dalj časa trajajočo logopedsko obravnavo, za moje pojme brutalen.«

10 ZAKLJUČEK

Ugotovili smo, da se učitelji slovenščine pri poučevanju učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (zlasti tistih s primanjkljaji na področju bralne pismenosti) srečujejo s številnimi težavami (pomanjkanjem časa, slabšim specialnopedagoškim znanjem ipd.). Strinjamo se z učitelji, ki so sodelovali v naši raziskavi, da je za reševanje številnih težav, s katerimi se srečujejo, zlasti pomembno kakovostno sodelovanje s specialnim pedagogom. Učitelji, ki so sodelovali v naši raziskavi, na različne načine prilagajajo pouk učencem s primanjkljaji na področju bralne pismenosti, a ugotavljamo, da je večina prilagoditev pouka in učnega gradiva »tehnične« narave – npr. prilagojen je izgled učnih listov in preizkusov znanja, učenec ima pri reševanju le-teh več časa ipd. Naj poudarimo, da so vsi učitelji izpostavili, da strokovni delavci pogosto nimajo dovolj znanja o strategijah poučevanja učencev s posebnimi potrebami. Menimo, da lahko tudi tukaj iščemo razloge za to, da so učenci intervjuvanih učiteljev deležni manjšega števila vsebinskih in specialnopedagoških prilagoditev gradiva in pouka. Ugotavljamo, da so učitelji slovenščine naklonjeni vključevanju otrok s primanjkljaji na področju bralne pismenosti v redne oddelke osnovne šole, vendar obenem opozarjajo, da je potrebno tem učencem zagotoviti ustrezne in kakovostne sistemske rešitve, ki bodo v največji možni meri prispevale k odpravljanju primanjkljajev učencev ter uspešnemu doseganju ciljev in standardov znanja.

Z diplomskim delom smo želeli predvsem opozoriti na probleme, s katerimi se srečujejo učitelji (slovenščine) pri poučevanju učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Predstaviti smo želeli tudi nekaj primerov prilagajanja pouka tem učencem, ki bi bili lahko v pomoč tudi drugim strokovnim delavcem. Dejstvo je, da smo med nastajanjem naloge odkrili številne probleme, ki bi jih bilo potrebno podrobneje raziskati. Učitelji, ki so sodelovali v naši raziskavi, so poudarili, da se jim zdi pomembno, da vsi učitelji dobro poznajo različne strategije poučevanja učencev s posebnimi potrebami. Strinjamo se, da bi na večjem in reprezentativnem vzorcu smiselno raziskati, kako dobro učitelji (slovenščine) obvladajo različne strategije poučevanja učencev s posebnimi potrebami (zlasti učencev s primanjkljaji na področju bralne pismenosti).

11 Viri in literatura

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Bešter Turk, M. (2003). Sodobno pojmovanje pismenosti in pouk slovenskega jezika v šolah v Republiki Sloveniji. V: Krakar Vogel, B. (ur.). *Seminar slovenskega jezika, literature in kulture – Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju.* Ljubljana : Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, str. 57–81.

Bešter Turk, M. (2011). Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. V: *Jezik in slovstvo* 56 (št. 3/4), 111–130.

Clement Morrison, A. (2006). Prilagajanje gradiv za otroke z disleksijo. V: Kavkler, M., Klug, M., Košak Babuder, M. idr. *Druga mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah v Sloveniji: »Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč«.* Ljubljana: Društvo BRAVO, str. 13–18.

Clement Morrison, A. (2008). Prilagoditve za učence s posebnimi potrebami. V: Kavkler, M., Clement Morrison, A idr. *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kavkler, M. (2002). Kako otroci rešujejo osnovne aritmetične probleme. V: Kavkler, M. in Končnik Goršič, N. (ur.). *Specifične učne težave otrok in mladostnikov.* Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, 157–172.

Kavkler, M. (2006). Obravnava otrok in mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami – korak naprej. V: Kavkler, M., Klug, M., Košak Babuder, M. idr. *Druga mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah v Sloveniji: »Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč«.* Ljubljana: Društvo BRAVO, str. 74–79.

Kavkler, M. (2007). Specifične učene težave pri matematiki. V: Kavkler, M. (ur.) *Učenci s specifičnimi učnimi težavami: skriti primanjkljaji – skriti zakladi.* Ljubljana: Društvo BRAVO, str. 77–112.

Kavkler, M. (2008). Uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja v šolski praksi. V: Kavkler, M., Klug, M., Košak Babuder, M. idr. *Druga mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah v Sloveniji: »Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč«.* Ljubljana: Društvo BRAVO, str. 57–94.

Kavkler, M. (2010). Izobraževalna uspešnost učencev s specifičnimi učnimi težavami – izziv za pedagoško stroko. Dostopno na: http://www.ucne-tezave.si/UserFiles/File/Kavkler%20Marija_lekt.pdf (pridobljeno 12. 12. 2014).

Kavkler, M. (2011). Konceptualne osnove obravnave učencev z učnimi težavami. V: Košak Babuder, M. in Velikonja, M. (ur.). *Učenci z učnim težavami – Pomoč in podpora*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Kesič Dimić, K. (2010). *Vsi učenci so lahko uspešni*. Ljubljana: Založba Rokus Klett, d. o. o.

Kočnik Goršič, N. (2002). Uvod. Učne težave – mit ali resnica. V: Kočnik Goršič, N. in Kavkler, M. (ur.). *Specifične učne težave otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, str. 11–15.

Košak Babuder, M. (2011). Bralne prilagoditve ter izboljševanje branja po vedenjsko-kognitivni metodi. V: Košak Babuder, M. in Velikonja, M. (ur.). *Učenci z učnimi težavami – Pomoč in podpora*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, str. 115–123.

Košir, J. (2011). Učne težave – pogled v preteklost. V: Puhec Lah, S., Velikonja, M. *Učenci z učnimi težavami – Izbrane teme*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Kranjc, S. (2003). Pouk slovenskega jezika v osnovni šoli. V: Krakar Vogel, B. (ur.). *Seminar slovenskega jezika, literature in kulture – Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju*. Ljubljana : Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete, str. 37–55.

Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. *Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja*. (2014). Dostopno na: <http://www.zrss.si/?rub=3504> (pridobljeno: 27. 10. 2014).

Križaj Ortar, M. [et. al] (2000). *Slovenščina v 1. triletju devetletne osnovne šole*. Trzin: Izolit.

Kruh, J. (2010). Zgodnje odkrivanje disleksije. V: Košak Babuder, M., Kavkler, M. idr.: *Tretja mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah v Sloveniji in nacionalna konferenca Tempus – iSheds (Specifične učne težave v vseh obdobjih)*. Ljubljana: društvo BRAVO, str. 104–108.

Kunst Gnamuš, O. (1984). *Govorno dejanje – družbeno dejanje: komunikacijski model jezikovne vzgoje*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

- Likierman, H., Muter V. (2010). *Disleksija*. Zagreb: Kigen, d. o. o.
- Magajna, L. (2002). Specifične učne težave – prepoznavanje, razumevanje, premagovanje. V: Kočnik Goršič, N. in Kavkler, M. (ur.). *Specifične učne težave otrok in mladostnikov*. Ljubljana: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, str. 15–28.
- Magajna, L. [et. al] (2008a). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Magajna, L. [et al.] (2008b). *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Magajna, L. (2011). Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje specifičnih učnih težav pri učenju: problemi in modeli. V: Magajna, L. in Velikonja, M. (ur.). *Učenci z učnimi težavami – prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta univerze v Ljubljani, str. 88–104.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Mesec, B. (1998). Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Navodila za izvedbo nacionalnega preverjanja znanja 2014/2015*. (2014). Dostopno na: <http://www.ric.si/mma/Navodila%20za%20izvedbo%20NPZ%202014-2015/2014102812264719/>, (pridobljeno 30. 9. 2014).
- Navodila za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole z dodatno strokovno pomočjo: Primanjkljaji na posameznih področjih učenja*. (2008). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Opara, B. [et al.] (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji*. Ljubljana: JRZ Pedagoški inštitut.
- Pedagoška fakulteta v Ljubljani (spletna stran). Dostopno na: <http://www.pef.uni-lj.si/82.html> (pridobljeno 12. 12. 2014).
- Pečjak, S. (1999). Osnove psihologije branja: Spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Peklaj, C. (2012). *Učenci z učnimi težavami v šoli in kaj lahko stori učitelj*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o normativih in standardih za izvajanje programa OŠ. (2014). Uradni list RS, št. 51/14. Dostopno tudi na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV7973> (pridobljeno 29. 9. 2014).

Pravilnik o dodatni strokovni in fizični pomoči za otroke s posebnimi potrebami. (2013). Uradni list RS, št. 88/13. Dostopno tudi na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11835> (pridobljeno 29. 9. 2014).

Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole. (2013). Uradni list RS, št. 49/13. Dostopno tudi na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV10943> (pridobljeno 29. 9. 2014)

Pravilnik o nacionalnem preverjanju znanja v osnovni šoli. (2013). Uradni list RS, št. 30/13. Dostopno tudi na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11584> (pridobljeno 29. 9. 2014).

Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli. (2013) Uradni list RS, št. 52/13. Dostopno tudi na: <http://www.uradni-list.si/1/content?id=113609> (pridobljeno 29. 9. 2014).

Purkart, N. (ur.). (2014). *Zavodov katalog nadaljnega izobraževanja in usposabljanja za šolsko leto 2014/2015*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://www.zrss.si/pdf/220814121734_katalog-predavanj-2014-nr.pdf (pridobljeno 12. 12. 2014).

Sagadin, J. (1991). Kvalitativno empirično pedagoško raziskovanje. *Sodobna pedagogika*, let. 42, št. 7–8, str. 343–353.

Sagadin, J. (2004). Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika*, 55 (4), 88–101.

Simčič, B. (2013). Kako pomagati učencu z učnimi težavami? V: Žakelj, A. (ur.). *Učne težave pri matematiki in slovenščini*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno tudi na: <http://www.zrss.si/pdf/UTMIS-zbornik-prispevkov-2014.pdf> (pridobljeno 12. 12. 2014)

Slovenščina: učni načrt za osnovno šolo. (2011). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno tudi na:

http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf (pridobljeno 12. 12. 2014)

Statistični urad Republike Slovenije (spletna stran, kategorija: izobraževanje). Dostopno na: http://www.stat.si/tema_demografsko_izobrazevanje.asp (pridobljeno, 25. 9. 2014).

Strgar, T. (2012). *Ustreznost usmeritve v program in prešolanje učencev* (diplomsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani. Dostopno tudi na: <http://pefprints.pef.uni-lj.si/1126/> (pridobljeno 10. 10. 2014)

Vogel, J. (2002). *Neposredno razvijanje poslušanja z razumevanjem in vrednotenjem pri pouku slovenskega jezika v prvem letniku gimnazije: doktorska disertacija.* Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za slovenistiko.

Vogel, J. (2012). Sodobnejše pojmovanje sporazumevalne zmožnosti kot izhodišče za prenovo jezikovnega dela izpita slovenščine na splošni maturi. V: *Jezik in slovstvo*, 57 (št. 1/2), 67–81.

Vogrinc, J. (2008). *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.

Vrhovski, M. (2006). Ali in zakaj učinkovite strategije poučevanja in obravnave koristijo tudi sodobni šoli. V: Kavkler, M., Klug, M., Košak Babuder, M. idr. *Druga mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah v Sloveniji: »Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – spodbujanje, podpiranje in učinkovita pomoč«.* Ljubljana: Društvo BRAVO, str. 109–113.

Zakon o osnovni šoli (Zosn). (2006). Uradni list RS, št. 81/06. Dostopno tudi na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448> (pridobljeno 27. 9. 2014).

Zakono o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli. (2011) Uradni list RS, št. 87/11. Dostopno tudi na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448> (pridobljeno 12. 12. 2014).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP). (2000). Uradni list RS, št. 54/00. Dostopno tudi na: <http://www.uradni-list.si/1/content?id=26419> (pridobljeno 27. 9. 2014).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). Uradni list RS, št. 58/11. Dostopno tudi na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714> (pridobljeno 27. 9. 2014).

Zakon o spremembi Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1A). (2012). Uradni list RS, št. 90/12. Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO6453> (pridobljeno 8. 3. 2015).

Zavod za šolstvo (spletna stran). Dostopno na: <http://www.zrss.si/> (pridobljeno 12. 12. 2014).

Žagar, D. (2012). *Drugačni učenci*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Žagar, F. (1996). *Didaktika slovenskega jezika v osnovni šoli*. Maribor: Obzorja.

12 Priloge

Priloga A: Protokol polstrukturiranega intervjuja

Priloga B: Transkripcija intervjuja – učiteljica A

Priloga C: Transkripcija intervjuja – učiteljica B

Priloga D: Transkripcija intervjuja – učiteljica C

Priloga A: Protokol polstrukturiranega intervjuja

Najprej smo želeli zbrati nekaj osnovnih podatkov o učiteljih, ki poučujejo učence s primanjkljaji na področju bralne pismenosti. Postavili smo jim naslednja vprašanja:

1. Koliko let že poučujete? Zanima nas tudi vaša izobrazba.
2. Ste v preteklosti že poučevali osebe s posebnimi potrebami?
3. Kateri razred poučujete?
4. Kateri razred obiskuje učenec s primanjkljaji na področju bralne pismenosti, ki mu prilagajate šolsko in domače delo?

Sledila so vprašanja, s pomočjo katerih smo želeli dobiti odgovore na naša raziskovalna vprašanja:

5. S katerimi težavami se pri pouku srečuje vaš učenec, ki je z odločbo usmerjen kot učenec s primanjkljaji na posameznih področjih učenja?
6. S katerimi težavami se pri poučevanju učenca s primanjkljaji na področju bralne pismenosti srečujete vi?
7. Katere oblike in metode dela največkrat uporabljate pri poučevanju jezikovnega dela predmeta? Katere prilagoditve oblik in metod (namenjene učencu s primanjkljaji na področju bralne pismenosti) uporabljate? Ali učencu s primanjkljaji na področju bralne pismenosti prilagajate tudi cilje pouka?
8. Kako najpogosteje prilagajate ocenjevanje znanja?
9. Na kakšne načine in kako pogosto sodelujete s specialnim pedagogom oziroma svetovalnim delavcem?
10. Katere oblike pomoči temu učencu ponuja šola? So te oblike dela zanj obvezne?
11. Ste bili seznanjeni s tem, da boste poučevali učenca s primanjkljaji na posameznih področjih učenja? Kdaj – pred počitnicami (ob zaključku prejšnjega šolskega leta) ali po njih (neposredno pred začetkom leta)?
12. Ste se na ta izziv posebej pripravljali? Kako?
13. Kje in kako ste (pred začetkom poučevanja in med samim poučevanjem) pridobili znanje o delu z otroki s primanjkljaji na področju bralne pismenosti?
14. Katera dodatna znanja in kompetence bi po vašem mnenju učitelji morali imeti za delo z učenci s primanjkljaji na področju bralne pismenosti?
15. Je za dodatno izobraževanje učiteljev s področja otrok s posebnimi potrebami po vašem mnenju dovolj dobro poskrbljeno?
16. Kaj menite o vključevanju učencev s primanjkljaji na področju bralne pismenosti v redne oddelke osnovne šole?
17. Ali je po vašem mnenju zakonodaja, ki ureja poučevanje otrok s posebnimi potrebami, dobro urejena?

Priloga B: Transkripcija intervjuja – učiteljica A

Uvodna vprašanja – osnovni podatki o intervjuvanki

Koliko let že poučujete? Zanima me tudi vaša izobrazba.

Poučujem peto leto. Po izobrazbi sem profesorica razrednega pouka, obiskovala sem ljubljansko pedagoško fakulteto.

Ste v preteklosti že poučevali osebe s posebnimi potrebami?

V preteklih letih sem že poučevala nekaj oseb s posebnimi potrebami. Večinoma so bili to učenci s t. i. primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki so imeli razne disleksične motnje.

Kateri razred poučujete?

Trenutno poučujem 5. razred. Sem pa poučevala tudi že v 2. razredu in v podaljšanem bivanju.

Kateri razred obiskuje učenka s primanjkljaji na področjih učenja branja in pisanja, kateri prilagajate šolsko in domače delo?

Učenka obiskuje 5. razred.

Vprašanja, s pomočjo katerih smo želeli dobiti odgovor na raziskovalno vprašanje št. 1:

S katerimi težavami se pri pouku srečuje vaša učenka, ki je z odločbo usmerjena kot učenka s primanjkljaji na posameznih področjih učenja?

Učenka ima disleksijo in posledično največ težav pri branju in pisanju. Pogosto je tudi neorganizirana, površna, njena koncentracija je kratkotrajna. Njena pozornost niha, v njenih spisih se pojavljajo številne napake; pri branju in pisanju zamenjuje in izpušča črke, besede ... Njeno glasno branje je zelo površno in zatikajoče. Velikokrat besede prebere narobe oz. vidi le prvi zlog besede in »izstreli« neko drugo besedo, ki se začne na enak zlog. Učenkine domače naloge so površno narejene, velikokrat jih tudi pozabi. Si pa ta učenka veliko zapomni s poslušanjem in opazovanjem.

S katerimi težavami se pri poučevanju učenke s primanjkljaji na področju bralne pismenosti srečujete vi?

Ker učenka pogosto ni osredotočena na dogajanje v razredu in z mislimi »odtava« nekam drugam, moram učenko večkrat opozoriti, naj sledi pouku, včasih ji moram tudi pokazati, kje

smo ali ji razložiti oziroma dodatno pojasniti kakšno navodilo. Nепrestano moram »biti na preži« in preverjati, ali učenka sledi ali ne.

Pogosto moram stopiti do nje in ji pomagati pri zapisu (zlasti pri orientaciji – kam kaj zapisati), preveriti moram, ali je pravilno razumela prebrano ipd. V razredu imam poleg nje še dva romska učenca, zato včasih ne vem več, h komu bi najprej stopila in mu najprej pomagala. Vsi trije namreč potrebujejo veliko moje pomoči in spodbude – velikokrat smo zaradi omenjenih težav tudi v zaostanku s snovjo.

Podvprašanje: Kako pa je pri načrtovanju ure?

Tudi pri načrtovanju ure porabim več časa, saj moram potek ure dobro prilagoditi tistim, ki so uspešni, in tistim, ki so malo manj uspešni.

Podvprašanje: Bi sodelovanje s starši učenke ocenili kot uspešno?

Na srečo nimam težav s starši omenjene učenke, so namreč zelo realni, korektni, če se z njimi nekaj dogovorim, se tega tudi držijo. Imajo pa številne moje kolegice učence, katerih starši zelo, zelo komplicirajo in pogosto iščejo dlako v jajcu. Pa naj njihovi otroci imajo odločbo ali pa ne.

Vprašanja, s pomočjo katerih smo želeli odgovoriti na raziskovalno vprašanje št. 2.:

Katere oblike in metode dela največkrat uporabljate pri poučevanju jezikovnega dela predmeta?

Trudim se, da je čim bolj raznoliko – kaj izberem, je odvisno od snovi. Največkrat pa uporabim frontalno in individualno.

Katere prilagoditve oblik in metod (namenjene učencu s primanjkljaji na področju bralne pismenosti) uporabljate?

*Ko delamo individualno, učenki vedno dam dodatna (ustna) navodila za delo oziroma ji daljša navodila dodatno preberem, ker ima težave z branjem. Tudi navodila pri domačih nalogah ji pogosto dodatno razložim ali jo kako drugače usmerim pri delu. Občasno ima dodatno domačo nalogo ali pa je njena domača naloga drugačna od domače naloge sošolcev – naloga je taka, da krepi njena šibka področja (branje, pisanje). Npr. doma **glasno** preberi besedilo staršem. Izogibam se temu, da bi od učenke zahtevala glasno branje pred razredom – jo pa seveda zaradi tega dodatno zaposlim na katerem drugem področju.*

Učenka je sedi v prvi vrsti, zato da imam boljši nadzor nad njenim delom. Z njo sedi tudi ena izmed uspešnejših učenk, ki ji med poukom lahko priskoči na pomoč (npr. ji prebere daljše navodilo), če se jaz takrat ukvarjam s katerim drugim učencem.

Podvprašanje: Ali učenci pripravite izročke z zapisom snovi?

Učenci ne dajem posebnih izročkov, je pa res, da je v njenih zapisih ogromno napak, zato vse njene zapise posebno podrobno pregledam, saj se iz tega uči. Pri popravljanju vseh njenih pisnih izdelkov uporabljam nevtralnno barvo – modro ali črno, nikoli rdeče. S tem nekoliko ublažim »šok« ob pogledu na njene napake v zvezku ali v testu. Če je njen zapis zelo nepregleden, učenka snov še enkrat prepíše – običajno doma, s pomočjo staršev.

Ali učenci s primanjkljaji na področjih branja in pisanja prilagajate tudi cilje pouka?

Da, ampak samo tiste, ki se nanašajo na zmožnost branja in pisanja.

Vprašanje, s pomočjo katerega smo želeli odgovoriti na raziskovalno vprašanje št. 3.:

Kako najpogosteje prilagajate ocenjevanje znanja?

Učenka piše teste zunaj razreda, in sicer v kabinetu specialne pedagoginje, ki učenko tudi spremlja med pisanjem. Njeni testi so nekoliko prilagojeni – pisava je povečana, več je prostora za pisanje odgovorov, ima tudi podaljšan čas pisanja. Po potrebi z različnimi barvami obarvam pomembnejša navodila oziroma vprašanja. Kompleksnejša navodila razdelim na enostavnejše enote oziroma navodila poenostavim. Pri ustnem spraševanju ji prav tako dam več časa za odgovarjanje in oblikovanje samih odgovorov; če je potrebno, učenci pomagam s podvprašanji. Datum za ustno spraševanje z učenko vedno vnaprej določiva.

Vprašani, s pomočjo katerih smo želeli odgovoriti na raziskovalno vprašanje št. 4.:

Na kakšne načine in kako pogosto sodelujete s specialnim pedagogom oziroma svetovalnim delavcem?

Velikokrat se naslanjam na mnenje specialne pedagoginje, saj je ona tista, ki na naši šoli koordinira delo z učenci s posebnimi potrebami. Z njo se velikokrat posvetujem o prilogitvah pouka, predvsem pa testov.

S specialno pedagoginjo dobro in pogosto sodelujeva. Poleg rednih sestankov, ki jih imamo vsi učitelji, ki poučujemo to učenko, redno izmenjujemo informacije o dosežkih učenke, o

opravljanju domačih nalog, pomaga mi pri pripravi ocenjevanj – ustnih in pisnih, vedno se pogovoriva pred govorilnimi urami. Imava skoraj vsakodnevne pogovore.

Vprašanji, s pomočjo katerih smo želeli odgovoriti na raziskovalno vprašanje št. 5.:

Katere oblike pomoči tej učenki ponuja šola? So te oblike dela zanjo obvezne?

Šola učenki ponuja dopolnilni pouk (ki ni obvezen) in DSP (ki je obvezen).

Vprašanja, s pomočjo katerih smo želeli odgovoriti na raziskovalno vprašanje št. 6.:

Ste bili seznanjeni s tem, da boste poučevali učenko s primanjkljaji na posameznih področjih učenja? Kdaj (pred počitnicami (ob zaključku prejšnjega šolskega leta) ali po njih (neposredno pred začetkom leta))?

V ta razred sem prišla približno mesec po začetku šolskega leta – nadomeščam učiteljico na porodniškem dopustu. Sicer delam na tej šoli že pet let, a vsako leto nadomeščam katero od učiteljic na porodniškem dopustu. Skratka – nisem vedela, da bom delala s tem razredom. Seznanjena sem bila dan oziroma dva pred začetkom poučevanja v razredu.

Ste se na ta izziv posebej pripravljali? Kako?

Kot sem že omenila – ker sem bila v ta razred nepričakovano »dodeljena«, zato se na vse skupaj nisem posebej pripravljala. Treba se je bilo hitro znajti in vklopiti »v sistem«.

Kje in kako ste (pred pričetkom poučevanja in med samim poučevanjem) pridobili znanje o delu z otroki s primanjkljaji na področju bralne pismenosti?

Največ konkretnih nasvetov sem dobila od specialne pedagoginje. O tem, kako delati z omenjeno učenko, sem povprašala tudi njeno bivšo učiteljico. Nekaj koristnih informacij sem dobila od staršev učenke. V roke sem vzela tudi nekaj strokovne literature (kaj je koristno prebrati in znati, mi je povedala naša specialna pedagoginja). Marsikaj se najde tudi na internetu, a moraš biti pri branju zelo kritičen.

Vprašanje, s pomočjo katerega smo želeli odgovoriti na raziskovalno vprašanje št. 7.:

Je za dodatno izobraževanje učiteljev s področja otrok s posebnimi potrebami po vašem mnenju dovolj dobro poskrbljeno?

Mislím, da ja.

Vprašanje, s pomočjo katerega smo želeli odgovoriti na raziskovalno vprašanje št. 8.:

Katera dodatna znanja in kompetence bi po vašem mnenju učitelji morali imeti za delo z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja?

Dobro bi bilo, če bi učitelji poznali boljše poznali strategije poučevanja otrok s posebnimi potrebami, če bi vedeli, kako motivirati take učence za delo, imeti bi morali tudi določena znanja o kakovostni pripravi IP-ja za take učence. Tudi ocenjevanje teh učencev jim ne bi smelo povzročati toliko težav.

Vprašanje, s pomočjo katerega smo želeli odgovoriti na raziskovalno vprašanje št. 9.

Kaj menite o vključevanju učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v redne oddelke osnovne šole?

Če posebne potrebe učenca ovirajo tako, da zelo težko sledi šolskemu delu, potem bi bilo bolje, če bi tak učenec obiskoval prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom. Na šolah, ki izvajajo prilagojene in posebne programe, so zaposleni strokovnjaki, ki veliko bolje kot mi poznajo potrebe teh otrok, pa tudi predmetnik in načini dela so do učencev bolj prijazni.

Vprašanje, s pomočjo katerega želimo odgovoriti na raziskovalno vprašanje št. 10.:

Ali je o vašem mnenju zakonodaja, ki ureja poučevanje otrok s posebnimi potrebami, dobro urejena?

Da. Sploh če pomislim, v kakšnem položaju so bili učenci s posebnimi potrebami takrat, ko sem še sama obiskovala osnovno šolo.

Priloga C: Transkripcija intervjuja – učiteljica B

Uvodna vprašanja – osnovni podatki o intervjuvanki

Koliko let že poučujete? Zanima me tudi vaša izobrazba.

Že 22 let. Sem profesorica razrednega pouka, hodila sem na ljubljansko pedagoško fakulteto.

Ste v preteklosti že poučevali osebe s posebnimi potrebami?

Da, tudi v preteklosti sem že poučevala dislektika in učenca, ki je imel govorno-jezikovno motnjo.

Kateri razred poučujete?

Poučujem razredni pouk, in sicer 4. in 5. razred. Torej učence, ki jih učim v 4. razredu nato poučujem še v petem razredu. Zadnjih petnajst let učim samo četrte in pete razrede. Sem pa prej učila tudi v nižjih razredih (torej 1. in 2. razred, ker takrat še ni bilo devetletke).

Kateri razred obiskuje učenec s primanjkljaji na področjih učenja branja in pisanja, kateremu prilagajate šolsko in domače delo?

4. razred. Naj še poudarim, da razred ponavlja.

Vprašanja, s pomočjo katerih smo želeli dobiti **odgovor na raziskovalno vprašanje št. 1:**

S katerimi težavami se pri pouku srečuje vaš učenec, ki je z odločbo usmerjen kot učenec s primanjkljaji na posameznih področjih učenja?

Učenec ima bralno-napisovalne težave, usmerjen je kot učenec s primanjkljaji na posameznih področjih učenja.

Ima težave pri prepoznavanju črk – velikokrat jih zamenjuje (tako pri pisanju kot pri branju). Bere zatikajoče. Prebranega velikokrat ne razume, zato potrebuje veliko moje pomoči. Težje se izraža (tako ustno kot pisno), tudi govori nekoliko nerazločno. Zna biti tudi vedenjsko problematičen.

S katerimi težavami se pri poučevanju učenca s primanjkljaji na področju bralne pismenosti srečujete vi?

Veliko je dodatnega dela že pri samem načrtovanju ure, saj moraš stalno imeti v mislih, kako pa bo on to dojemal, kako mu bom vse skupaj dodatno razložila, natančno moram načrtovati

čas – torej kdaj bom lahko stopila do učenca in mu dodatno pomagala. Časa nam seveda vedno primanjkuje. Če delamo kaj zahtevnejšega, moram zanj pripraviti neko drugačno, lažjo nalogo. Tudi delo v razredu, katerega poleg treh Romov obiskuje še učenec s posebnimi potrebami, je zelo naporno – konkretno imam torej zdaj v razredu 4 učence, ki brez moje dodane pomoči in spodbude težko karkoli naredijo. Včasih sem vsa srečna, ko pride specialna pedagoginja in mi »vzame ven iz razreda« tistega od učencev, ki ima tisto uro dodatno strokovno pomoč. Takrat lahko nekoliko več pozornosti namenim vsem ostalim.

Podvprašanje: Bi sodelovanje s starši učenke ocenili kot uspešno?

Da. Zelo lepo sodelujemo.

Vprašanja, s pomočjo katerih smo želeli odgovoriti na raziskovalno vprašanje št. 2.:

Katere oblike in metode dela največkrat uporabljate pri poučevanju jezikovnega dela predmeta?

Ko je na vrsti obravnava nove snovi, vedno uporabim frontalno obliko. Učenci veliko delajo tudi individualno – seveda prej jasno razložimo, kaj morajo delati (npr. ko odgovarjajo na vprašanja ob nekem besedilu). To pa predvsem zato, da se v tem času lahko posvetim že prej omenjeni skupini učencev.

Katere prilagoditve oblik in metod (namenjene učencu s primanjkljaji na področju bralne pismenosti) uporabljate?

Vedno preverim, ali je učenec razumel navodila. Običajno mu navodila še enkrat povem/razložim – pomaga mu, če ima kratka navodila, ki so podana v obliki kratkih enostavnih povedi. Sestavljena navodila pri pisnih nalogah in vajah mu vedno delajo veliko težav, zato mu po navadi dam drugačna (enostavneje zastavljena navodila) ali pa mu vsa kompleksnejša navodila še enkrat razložim in preverim njegovo razumevanje. Med uro večkrat stopim do učenca in preverim, ali sledi in ali ima težave pri delu. Učenec sedi v prvi klopi, v neposredni bližini moje mize, zato lahko to naredim večkrat neopazno.

Podvprašanje: Ali prilagajate težavnost učenčevega dela doma in v šoli?

Prilagajam težavnost dela, če presodim, da je to potrebno. Npr. Ko učenci delajo z zahtevnejšim besedilom – vsi dobijo enake naloge, vendar učenec, o katerem govoriva, dobi še list z nekoliko okrnjenim, poenostavljenim besedilom ter poenostavljenimi nalogami oziroma vprašanji, ki se nanašajo na besedilo. Vedno pa učencu dam in označim tudi tisto, kar delajo drugi. To delam

zato, da njegovi starši vidijo, kaj delajo vsi ostali. Velikokrat dobi tudi nekoliko drugačno domačo nalogo. Njegova domača naloga se od domače naloge njegovih sošolcev razlikuje v težavnosti, obsežnosti, včasih je tudi vsebinsko drugačna.

To, kar si učenec zapiše ali prepíše v zvezek, vedno preverim in popravim napake.

Ali učencu s primanjkljaji na področjih branja in pisanja prilagajate tudi cilje pouka?

Da. Dosegati mora predvsem minimalne cilje.

Vprašanje, s pomočjo katerega smo želeli odgovoriti na raziskovalno vprašanje št. 3.:

Kako najpogosteje prilagajate ocenjevanje znanja?

Učenec vedno ve, kdaj bo vprašan. Ampak napovedno spraševanje imajo tako ali tako vsi v razredu.

Pri pisnem ocenjevanju ima učenec na voljo 15 minut več časa kot ostali. Test vedno piše v kabinetu specialne pedagoginje – tako poskrbimo, da ima popoln mir in se lahko skoncentrira. Test običajno preslikam na A3 polo, da je pisava večja in da ima učenec dovolj prostora za pisanje. S specialno pedagoginjo vedno skupaj prebereta navodila in se pogovorita, ali jih učenec razume. Vsebinsko je test nekoliko okrnjen (npr. izhodiščno besedilo je nekoliko krajše). Se pa pri vsebinskem prilagajanju testa vedno posvetujem s specialno pedagoginjo, predvsem zato, da ne zahtevam premalo – ocena mora biti pravična tako z vidika učenca kot z vidika ostalih učencev.

Vprašani, s pomočjo katerih smo želeli odgovoriti na raziskovalno vprašanje št. 4.:

Na kakšne načine in kako pogosto sodelujete s specialnim pedagogom oziroma svetovalnim delavcem?

S specialno pedagoginjo veliko sodelujem. Na fakulteti te pač ne izobrazijo za delo z učenci s posebnimi potrebami. Izobrazijo te za delo s povprečnimi učenci. Znanje za delo z učenci s posebnimi potrebami moraš pridobiti sam, veliko iščeš po literaturi, skušaš sam in s pomočjo sodelavcev rešiti specifične težave, ki se pojavljajo pri delu s takimi učenci. Če imaš srečo, ima šola specialnega pedagoga, na katerega se lahko obrneš, ko imaš težave. Saj smo med študijem površno spoznali osnovne skupine učencev s posebnimi potrebami, a to je bistveno premalo.

Menim, da bi bilo dobro, če bi nas že na fakulteti seznanili z osnovno metodiko dela z učenci s posebnimi potrebami. Marsikateri specialnopedagoški trik je namreč zelo koristen tudi za vse ostale učence.

S specialno pedagoginjo se vedno dobiva pred preverjanjem in ocenjevanjem znanja. Takrat temeljito pregledava cilje in standarde znanja ter temu primerno prilagodiva test znanja oziroma vprašanja za ustno spraševanje.

Enkrat na mesec imamo aktiv vsi učitelji, ki učenca poučujemo (jaz, profesor športne vzgoje, učiteljici podaljšanega bivanja in specialna pedagoginja). Takrat se pogovorimo o učencu – o njegovem napredku, o tem, kako bi lahko še izboljšali delo z njim ipd. O sklepih vedno obvestimo starše.

Vprašani, s pomočjo katerih smo želeli odgovoriti na raziskovalno vprašanje št. 5.:

Katere oblike pomoči temu učencu ponuja šola? So te oblike dela zanj obvezne?

Poleg dodatne strokovne pomoči, te ima 3 ure na teden, učenec lahko obiskuje še dopolnilni pouk. Dopolnilni pouk seveda ni obvezen. Me pa veseli, da je učenec že štiri tedne zaporedoma ostal pri dopolnilnem pouku. Na začetku leta ga namreč ni obiskoval najbolj redno.

Vprašanja, s pomočjo katerih smo želeli odgovoriti na raziskovalno vprašanje št. 6.:

Ste bili seznanjeni s tem, da boste poučevali učenca s primanjkljaji na posameznih področjih učenja? Kdaj (pred počitnicami (ob zaključku prejšnjega šolskega leta) ali po njih (neposredno pred začetkom leta))?

Da, ampak tik pred začetkom novega šolskega leta.

Ste se na ta izziv posebej pripravljali? Kako?

Pogovorila sem se z učiteljico, ki je učenca prejšnje leto učila (prav tako v četrtem razredu) in s specialno pedagoginjo, ki učenca in vse njegove specifične težave res dobro pozna. Obe sta mi dali veliko informacij, ki so mi zelo olajšale delo. Učiteljica mi je izročila tudi nekaj učenčevih pisnih izdelkov in svojih zapisov o napredku učenca, tako sem hitro dobila dokaj jasno sliko učenčevih težav. Prebrala sem še nekaj strokovne literature.

Kje in kako ste (pred pričetkom poučevanja in med samim poučevanjem) pridobili znanje o delu z otroki s primanjkljaji na področju bralne pismenosti?

Če ne bi imeli na šoli specialne pedagoginje, bi bilo vse skupaj veliko težje. Gotovo bi minilo kar nekaj časa, preden bi dobro »naštudirala« učenčeve težave, njegovo odzivanje, pa njegova močna področja. Tako pa me je s številnimi informacijami opremila specialna pedagoginja.

Prebrala sem še nekaj strokovne literature. Nekaj izkušenj sem pa že imela, saj sem v preteklosti že poučevala dislektika in učenca z govorno-jezikovnimi motnjami.

Vprašanje, s pomočjo katerega smo želeli odgovoriti na raziskovalno vprašanje št. 7.:

Je za dodatno izobraževanje učiteljev s področja otrok s posebnimi potrebami po vašem mnenju dovolj dobro poskrbljeno?

Mislim, da bi bilo raznih strokovnih seminarjev in delavnic lahko več. Se pa na šoli trudimo po svoje -- specialna pedagoginja celoten kolektiv šole redno obvešča o novih spoznanjih specialnopedagoške stroke. Ko so npr. strokovnjaki ugotovili, da ima eden od naših učencev s posebnimi potrebami Tourettov sindrom, je naša specialna pedagoginja na dolgo in široko celotnemu kolektivu šole predstavila sindrom in nekaj rešitev, ki lahko pomagajo pri poučevanju takega učenca. Na šoli imamo kar nekaj učencev z epilepsijo – specialna pedagoginja vse učitelje seznanila o tem, kako lahko pomagamo. Učitelji mnogih šol so prikrajšani, ker se na ravni šole ne morejo na nikogar obrniti (ker šolo obiskuje npr. le mobilni specialni pedagog, ki pa ni vedno na dosegu roke).

Seminarjev sicer je nekaj, a ker šola varčuje, ravno vseh ne moreš obiskovati. Ne moreš, no, mogoče bolje rečeno, ne smeš obiskovati preveč izobraževanj, ker smo omejeni zaradi pomanjkanja denarja. Je pa res, da šola poskrbi za redna skupna izobraževanja. Seminarji na zavodu za šolstvo so sicer brezplačni, a učitelji z več leti delovne dobe smo že vse to dali čez. Ker ni nobene nove ponudbe, nimaš pretirane motivacije, da bi te seminarje obiskoval.

Vprašanje, s pomočjo katerega smo želeli odgovoriti na raziskovalno vprašanje št. 8.:

Katera dodatna znanja in kompetence bi po vašem mnenju učitelji morali imeti za delo z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja?

Po mojem mnenju smo zlasti šibki na področju prilagajanja učnega procesa tem učencem – manjka nam znanja, kako konkretno delati z učenci s posebnimi potrebami, kako npr. pripraviti ustrezne vaje, ki bi pripomogle k odpravljanju težav učenca. Tega znanja na fakulteti ne dobiš, poleg tega je od posameznega učitelja odvisno v kolikšni meri se bo zavzemal za to, da bo

nekemu učencu s posebnimi potrebami prilagajal pouk in domače delo. Sicer je res, da smo redna osnovna šola, a dejstvo je, da je učencev s posebnimi potrebami v rednih šolah vse več.

Vsekakor bi morali zelo dobro poznati tudi najpogostejše posebne potrebe, npr. disleksijo, motnje pozornosti, govorno-jezikovne motnje itd. Tako bi hitreje prepoznali določene težave učenca in se ustrezneje odzvali nanje.

Vprašanje, s pomočjo katerega smo želeli odgovoriti na raziskovalno vprašanje št. 9.:

Kaj menite o vključevanju učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v redne oddelke osnovne šole?

Menim, da je vključevanje teh učencev v redne oddelke smiselno, če učenec z nekoliko pomoči uspešno dosega minimalne cilje. Je pa kar nekaj učencev, za katere je že v nižjih razredih jasno, da ne bodo zmogli »obstati« na tej šoli. To so učenci, ki imajo maksimalno število ur dodatne strokovne pomoči, s katerimi se ogromno individualno dela, a minimalne cilje le težko dosežajo. Za te učence se mi zdi bolj smiselno, da se jih že v nižjih razredih osnovne šole prešola. V šolah za učence s posebnimi potrebami bo imel učenec s posebnimi potrebami več možnosti za uspeh, lažje mu bodo prilagodili delo, ker je tam manj učencev v razredu, lažje bo razvil svoja močna področja. Zanj bo boljše. V tako številčnih razredih, kot so v rednih osnovnih šolah, se tak učenec hitro »izgubi« in vse skupaj postane mučenje zanj, za njegove starše in učitelje.

Vprašanje, s pomočjo katerega smo želeli odgovoriti na raziskovalno vprašanje št. 10.:

Ali je o vašem mnenju zakonodaja, ki ureja poučevanje otrok s posebnimi potrebami, dobro urejena?

Da, a dalo bi se še kaj postoriti. Konkretno ta učenec, o katerem govoriva, nima logopeda. Ima namreč tudi znake govorno-jezikovne motnje, ki bi se dali zelo lepo odpraviti ali vsaj omiliti, če bi učenec imel možnost redne logopedске obravnave. Logopeda nima, ker logopedov v celotni Sloveniji primanjkuje – zato je tudi kriterij tega, kateri otrok bo dobil redno in dalj časa trajajočo logopedsko obravnavo, za moje pojme brutalen.

Priloga D: Transkripcija intervjuja – učiteljica C

Uvodna vprašanja – osnovni podatki o intervjuvanki

Koliko let že poučujete? Zanima me tudi vaša izobrazba.

Poučujem dve leti in pol. Sem profesorica slovenščine. Študirala sem na ljubljanski filozofski fakulteti.

Ste v preteklosti že poučevali osebe s posebnimi potrebami?

Da. Med študijem sem bila dve leti prostovoljka na eni od šol, ki izvaja prilagojeni program z nižjim izobrazbenim standardom in posebni program vzgoje in izobraževanja.

Kateri razred poučujete?

Poučujem slovenščino na predmetni stopnji – 6., 7., 8. in 9. razred.

Kateri razred obiskuje učenec s primanjkljaji na področjih učenja branja in pisanja, kateremu prilagajate šolsko in domače delo?

6. razred.

Vprašanja, s pomočjo katerih smo želeli dobiti odgovor na raziskovalno vprašanje št. 1.:

S katerimi težavami se pri pouku srečuje vaš učenec, ki je z odločbo usmerjen kot učenec s primanjkljaji na posameznih področjih učenja?

Učenec je usmerjen kot učenec s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Ima dokaj hude bralno-napisovalne težave, katere spremljajo še druge učne težave. Konkretno ta učenec se pogosto »izgubi« pri zapisu snovi, je pač zelo počasen, težave ima pri kakršnem koli delu z zapisanim besedilom, tudi reševanju nalog, ki zahtevajo zapis rešitve. Pri branju in pisanju izpušča in zamenjuje črke. Njegovo branje je zelo počasno, zatikajoče, ima težave z razumevanjem prebranega.

S katerimi težavami se pri poučevanju učenca s primanjkljaji na področju bralne pismenosti srečujete vi?

Branja in pisanja je seveda pri slovenščini zelo veliko, zato zna biti delo v razredu s takim učencem zelo zahtevno. Biti moraš zelo pozoren, ali tak učenec sledi, velikokrat je potrebno upočasniti tempo, dodatno razlagati navodila in snov – vse to seveda vzame nakaj dodatnega časa, zato smo pogosto nekoliko v zaostanku s snovjo. Ogromno dodatnega dela imam s

pripravo učnega gradiva za tega učenca ... Velikokrat porabim več časa za prilagajanje ure (in učnega gradiva) temu učencu kot pa za pripravo ure in gradiva za ves ostali razred. Če učencu vsaj deloma ne pripravim besedila, ki bo moglo biti zapisano v zvezku, se bo med uro čisto izgubil in ne bo imel od pouka nič. Velikokrat tudi ne vem več, kaj bi še naredila, da bi učencu olajšala razumevanje snovi.

Pomembo je tudi sodelovanje s starši. Vedno želijo biti na tekočem o delu v razredu. Sproti jih obveščam o tem, kaj delamo, opozarjam na težave učenca, vse to je zame včasih naporno, a so njegovi starši po mojem mnenju ključni za to, da ta otrok sploh lahko kolikor toliko »normalno« delata in ima tudi temu primerne rezultate. Je pa vprašanje, kaj bo v višjih razredih, ko bo snovi še več, verjetno bo učenec vse težje prenašal več in več dodatnega dela v šoli in doma.

Vprašanja, s pomočjo katerih smo želeli odgovoriti na raziskovalno vprašanje št. 2.:

Katere oblike in metode dela največkrat uporabljate pri poučevanju jezikovnega dela predmeta?

Trudim se, da je moja učna ura čim bolj razgibana. Uporabljam različne oblike in metode dela, saj so tudi učenci različni in vsakemu bolj ustreza nekaj drugega. Novo snov najraje razložim s pomočjo frontalne oblike, ko je na sporedu ustno ocenjevanje znanja, učenci nekoliko več delajo individualno. Veliko uporabljamo interaktivna gradiva – ob njih opazujemo, razlagamo, povezujemo učno snov z znanjem drugih predmetov.

Katere prilagoditve oblik in metod (namenjene učencu s primanjkljaji na področju bralne pismenosti) uporabljate?

Menim, da se mora ta učenec med poukom ukvarjati z učno snovjo in razumevanjem le-te in ne s tem, kako bo nekaj zapisal ali prebral. Seveda ne mislim, da bi bila branje in pisanje pri slovenščini nepomembna, vendar ko govorimo o učencu s posebnimi potrebami, moramo izhajati iz njega. Avtomatizacija branja je stvar prvih razredov OŠ. Ta učenec pa se sooča z motnjo, ki mu bo onemogočala tekoče branje najverjetneje celo življenje. Četudi bi učenec bral in bral, bistvenega izboljšanja zaradi motenja, ki jo ima, ne bi bilo. Tega učenca nikoli ne prosim za glasno branje, saj pred ostalimi učenci nočem izpostavljati njegovih primanjkljajev na tem področju. Ta učenec bere predvsem doma in pa pri urah, ko z njim dela specialna pedagoginja.

Ker se tak učenec uči predvsem s poslušanjem, sedi v prvi klopi, večkrat pa preverim njegovo razumevanje s tem, da od njega zahtevam ustni odgovor. (Trudim se to narediti takrat, ko presodim, da učenec že razume snov, saj želim, da bi s pravilnim odgovorom pridobil na samozavesti.)

Učencu v naprej pripravim zapis v zvezek. To delam zato, ker ima učenec res hude težave pri pisanju. Če bi pri zapisu tu in tam zamenjal kakšno črko, bi seveda zahtevala, da piše sam. Največkrat mu dam neko definicijo, ki je že okvirno zapisana, sam pa mora na črte vstaviti ključne pojme. Grafično oblikujem zapis tako, da ima besedilo čim manj motečih elementov (dislektike namreč moti premajhen razmik med vrsticami, neustrezna pisava – temu učencu najbolj ustreza »arial«). Če gre za kakšen daljši sestavek, pogosto zapiševa ključno po alinejah (torej jaz pripravim ogrodje zapisa, on vstavlja pojme). Tako ima učenec pri učenju manj branja in lažji pregled.

Ko učenci samostojno rešujejo naloge, če se le da (če pač takrat nimam ustnega ocenjevanja) stopim do učenca in mu pomagam pri branju, ali pa mu samo navodilo preberem jaz, tako je tudi njegovo delo nekoliko hitreje in lahko dohiti sošolce.

Pogosto učencu pomaga tudi sošolka, ki je odličnjakinja in sledi poleg njega. Seveda moraš to pomoč nadzorovati in vedno z enim ušesom poslušati, da se taka pomoč ne pretvori v narekovanje ali prepisovanje rešitev.

Podvprašanje: Ali prilagajate tudi domače naloge?

Seveda. Včasih dobi kakšno dodatno nalogo, včasih mu povem, da česa ne rabi narediti. Tudi vsebinsko ima včasih drugačno nalogo. Presodim, kaj bi bilo zanj najbolj smiselno.

Ali učencu s primanjkljaji na področjih branja in pisanja prilagajate tudi cilje pouka?

Da. Predvsem poudarjam doseganje minimalnih ciljev.

Vprašanje, s pomočjo katerega smo želeli odgovoriti na raziskovalno vprašanje št. 3.

Kako najpogosteje prilagajate ocenjevanje znanja?

Ustnega ocenjevanja ne prilagajam, je pa vedno napovedano. Ko pa ta učenec piše test, ga piše vedno istočasno kot ostali pri specialni pedagoginji, v njenem kabinetu, ločeno od ostalega razreda. Piše lahko celo uro (torej ima na voljo podaljšan čas pisanja). Njegov test je vsebinsko vedno enak testu sošolcev, je pa oblikovno nekoliko prilagojen. Edino, kar je različno, je to, da

ne ocenjujem pravopisnega dela testa. Torej, če naloga vsebuje tudi točke za pravopis, le-te točke odštejem od celote in prilagodim točkovnik. Pisava v testu je večja, razmik med vrsticami tudi, več je prostora za zapis odgovorov, ključne zahteve so napisane s krepko obarvanim tiskom. Kompleksnejša navodila so razdeljena na posamezne krajše povedi (po potrebi jih tudi nekoliko poenostavim). Pri reševanju testa učencu specialna pedagoginja ne pomaga (mu npr. ne bere izhodiščnega besedila).

Vprašani, s pomočjo katerih smo želeli odgovoriti na raziskovalno vprašanje št. 4.:

Na kakšne načine in kako pogosto sodelujete s specialnim pedagogom oziroma svetovalnim delavcem?

Nekaj predznanja o tem, kako prilagajati gradiva učencem s posebnimi potrebami, sem že imela, vedno pa se obrnem na specialno pedagoginjo, če naletim na še kakšno dilemo – teh je pa vedno dovolj. Ko sestavim preverjanje znanja in test, ju dam vedno pregledati specialni pedagoginji ter jo prosim, da me opozori na določene dele testa, ki bi se jih dalo bolje prilagoditi.

Vsi učitelji, ki poučujemo omenjenega učenca imamo enkrat na mesec aktiv, zato sodelujemo tudi na tej ravni.

Vprašani, s pomočjo katerih smo želeli odgovoriti na raziskovalno vprašanje št. 5.:

Katere oblike pomoči temu učencu ponuja šola? So te oblike dela zanj obvezne?

Ta učenec ima tri ure DSP-ja tedensko. Te ure so zanj obvezne, saj so mu dodeljene z odločbo, izvajajo pa se v času pouka. Na voljo mu je tudi dopolnilni pouk, ki ni obvezen, pa tudi sama sem mu vedno pripravljena dodatno pomagati. Mogoče je škoda, ker zaradi drugih obveznosti ne obiskuje dopolnilnega pouka. Je pa res, da veliko naredi in nadoknadi doma s starši.

Vprašanja, s pomočjo katerih smo želeli odgovoriti na raziskovalno vprašanje št. 6.:

Ste bili seznanjeni s tem, da boste poučevali učenca s primanjkljaji na posameznih področjih učenja? Kdaj (pred počitnicami (ob zaključku prejšnjega šolskega leta) ali po njih (neposredno pred začetkom leta))?

Da, pred začetkom novega šolskega leta.

Ste se na ta izziv posebej pripravljali? Kako?

Kaj dosti časa ni bilo, sem pa v roke vzela nekaj priročnikov. Pogovorila sem se tudi z vsemi učiteljicami, ki so učenca učile na razredni stopnji.

Kje in kako ste (pred pričetkom poučevanja in med samim poučevanjem) pridobili znanje o delu z otroki s primanjkljaji na področjih bralne pismenosti?

Največ znanja sem dobila s prostovoljnim delom, ki sem ga opravljala med študijem. Kot sem že rekla, sem prelistala nekaj strokovne literature, nekaj pa sem se naučila tudi od sodelavk, ki so učenca že učile. Vsak učenec s posebnimi potrebami je namreč specifična zase, zato je najbolje, če se o konkretnem učencu pozanimaš pri sodelavkah, ki so ga že učile. Njihova opažanja in nasveti so mi veliko pomagali. Marsikakšno dobro idejo ali nasvet sem našla tudi na spletu. Lani sem se udeležila tudi nekaterih seminarjev in predavanj na temo otrok s posebnimi potrebami, ampak to bolj tako, ljubiteljsko, saj takrat še nisem vedela, da bom poučevala tega učenca.

Vprašanje, s pomočjo katerega smo želeli odgovoriti na raziskovalno vprašanje št. 7.:

Je za dodatno izobraževanje učiteljev s področja otrok s posebnimi potrebami po vašem mnenju dovolj dobro poskrbljeno?

Ponudba izobraževanj res ni ne vem kako preta, lahko bi bilo bolje. Je pa res, da varčujemo, zato se vse skupaj verjetno ne bo obrnilo na bolje.

Vprašanje, s pomočjo katerega smo želeli odgovoriti na raziskovalno vprašanje št. 8.:

Katera dodatna znanja in kompetence bi po vašem mnenju učitelji morali imeti za delo z učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja?

Predvsem bi morali poznati različne posebne potrebe, saj bi le tako učenca z določenimi težavami lažje prepoznali, predvsem pa mu lažje pomagali. Dobro bi bilo, da bi tudi učitelji v rednih osnovnih šolah poznali osnovne strategije in instrumente, s katerimi je možno pomagati npr. dislektikom. (Nekaj »trikov« je našemu kolektivu posredovala naša specialna pedagoginja. Veliko učiteljev se ni zavedalo, koliko težav lahko npr. povzročiš dislektiku, če uporabljaš pisavo, ki ima preveč »okrasja«.).

Vprašanje, s pomočjo katerega smo želeli odgovoriti na raziskovalno vprašanje št. 9.

Kaj menite o vključevanju učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v redne oddelke osnovne šole?

Sem za vključevanje, vendar ne za vključevanje za vsako ceno. Pomembno je namreč, da vsak otrok ima možnost doživeti uspeh, da v razredu ni izključen, da ni vedno najšibkejši člen. Hitro

se lahko zgodi, da otroku z šolanjem v redni OŠ delamo medvedjo uslugo in namesto da bi napredoval, nazaduje. Veste, kako grozno se mora počutiti otrok, ki med poukom ničesar več ne razume, ki je vedno tisti, ki piše cvek, ki se tako zelo bori za ubogo dvojko, pa ne gre in ne gre. Redna OŠ mu zaradi načina dela vendarle ne more zagotavljati toliko individualne obravnave in prilagoditev učnega procesa, kot mu je to lahko omogočeno v prilagojenih programih z nižjim izobrazbenim standardom. Tukaj se po mojem mnenju v imenu ideje »inkluzije« marsikomu dela dolgoročna škoda, pa tudi šole z NIS programi imajo v našem prostoru zelo »slab status«. So pač posebne šole, tako ali drugače manjvredne. Tukaj je res na delu veliko predsodkov, posebej tukaj – na podeželju. Vsi namreč pozabljajo, da so učencu tudi iz programov z nižjim izobrazbenim standardom v nadaljnjem izobraževanju odprta vsa vrata – teoretično lahko pridejo do doktorata.

Vprašanje, s pomočjo katerega smo želeli odgovoriti na **raziskovalno vprašanje št. 10.**

Ali je o vašem mnenju zakonodaja, ki ureja poučevanje otrok s posebnimi potrebami, dobro urejena?

Da, a menim da se tudi veliko zlorablja. Odločbe pač prinesejo tudi številne ugodnosti.



IZJAVA O AVTORSTVU IN OBJAVI NA SPLETNIH STRANEH

Spodaj podpisani/podpisana _____ izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom _____

_____ moje avtorsko delo in da se strinjam z objavo v elektronski obliki na spletnih straneh Oddelka za pedagogiko in andragogiko.

Kraj in datum:

Podpis:

Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta
Knjižnica Oddelka za pedagogiko in andragogiko
Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana
Tel.: +386 1 241 11 48
E-mail: tanja.sulak@ff.uni-lj.si
ursa.cernic@ff.uni-lj.si