

V SPECIFIČNE UČNE TEŽAVE IN IZZIVI DANAŠNJEGA ČASA

6. mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah

Zbornik prispevkov

Ljubljana, 30. 9. - 1. 10. 2022



6. mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah

**Specifične učne težave
in izzivi današnjega časa**

Zbornik prispevkov

Ljubljana, 30. september. – 1. oktober 2022

Šesta mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah v Sloveniji

Specifične učne težave in izzivi današnjega časa

Recenziran zbornik prispevkov

Ljubljana, 31. september–1. oktober 2022

Uredniški odbor: Milena Košak Babuder, Marija Kavkler, Marko Kalan, Zrinjka Stančić, Ann Morrison Clement

Prevajanje prispevkov tujih avtorjev: Milena Košak Babuder

Jezikovni pregled: Veronika Bakač

Naslovnica: Jerca Rogelj

Oblikovanje in tisk: Medium, Žirovnica

Naklada: 300 izvodov

Izdajatelj in založnik: Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami, Gotska 18, Ljubljana, Ljubljana, september 2022

Organizacijski odbor konference: Marija Kavkler, Milena Košak Babuder, Marko Kalan, Polona Ješelnik, Gregor Skumavc, Sara Danilovska, Ingrid Podhostnik, Maja Okorn, Jerneja Koselj, Karmen Javornik, Mojca Poredoš

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

376(082)

MEDNARODNA konferenca o specifičnih učnih težavah (6 ; 2022 ; Ljubljana)

Specifične učne težave in izzivi današnjega časa : zbornik prispevkov : 6. mednarodna konferenca o specifičnih učnih težavah : Ljubljana, 30. september - 1. oktober 2022 / [uredniški odbor Milena Košak Babuder ... [et al.] ; prevajanje prispevkov tujih avtorjev Milena Košak Babuder]. - Ljubljana : Društvo Bravo - društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami, 2022

ISBN 978-961-94976-3-0
COBISS.SI-ID 122889987

KAZALO:

Uvodni prispevek	7
Projekt odpravljanja posledic epidemije covida-19 v vzgoji in izobraževanju.....	8
<i>Marija Kavkler</i>	
Prispevki tujih predavateljev	20
Čas izzivov: vključevanje učencev s specifičnimi učnimi težavami v učenje jezikov	21
<i>Judit Kormos</i>	
Dejavniki, ki vplivajo na razumevanje učne snovi med 'šolanjem na daljavo', in ugotovitve za delo z učenci s specifičnimi učnimi težavami med in po obdobju izobraževanja na daljavo	23
<i>Sven Lychatz</i>	
Kognitivni mehanizmi, ki so podlaga za matematične dosežke posameznikov s specifičnimi učnimi težavami	37
<i>Maria Chiara Passolunghi</i>	
Podpora učencem z učnimi težavami pri matematiki: intervencije in posledice za pouk	46
<i>Eleonora Doz, Maria Chiara Passolunghi</i>	
Izzivi učenja na daljavo med pandemijo covida-19 pri učencih z diskalkulijo.....	55
<i>Shkurta Sylejmani, Buniamin Memedi</i>	
Dvojna izjemnost: nadarjenost in disleksija – prepoznavanje in podpora izjemno nadarjenim otrokom s težavami pri usvajanju pisnega jezika	56
<i>Christian Fischer, Vivian M. van Gerven</i>	
Disleksija, diagnoza, dilema – dinamika dveh testov: PoČiP in ČiP	63
<i>Mirjana Lenček, Jelena Kuvač Kraljević</i>	
Vpliv pandemije covida-19 na učence z disleksijo na Kosovu.....	72
<i>Gresa Blakaj, Buniamin Memedi</i>	
Zaklepanje za odklepanje: ključ za ključne besede v besedilu	73
<i>Mirjana Lenček, Marija Jozipović, Gordana Hržica, Sara Košutar</i>	
Vpliv ustvarjalne terapije na psihosocialno in učno uspešnost oseb s specifičnimi učnimi težavami	80
<i>Renata Martinec</i>	
Vpliv pandemije covida-19 in potresov na inkluzivno izobraževanje na Hrvaškem	87
<i>Zrinjka Stančić</i>	
Prispevki vabljenih slovenskih predavateljev	107
Kognitivne in psihosocialne težave otrok in mladostnikov s specifičnimi motnjami učenja pri spoprijemanju z izzivi pandemije covida-19: dileme diferencialno-diagnostičnega ocenjevanja	108
<i>Lidija Magajna</i>	
Učenje na daljavo – covid-19, naši možgani, učna (ne)uspešnost in priporočila.....	119
<i>Simona Tancig</i>	

Vpliv pandemije covida-19 na duševno zdravje otrok in mladostnikov	124
<i>Mateja Hudoklin</i>	
Izzivi na področju vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, ki so se pokazali v času šolanja na daljavo.....	131
<i>Natalija Vovk - Ornik</i>	
Naravni viri psihosocialne pomoči otrokom s specifičnimi učnimi težavami	141
<i>Anica Mikuš Kos</i>	
Covid-19 in psihološko sledenje otrok z multisistemskim vnetnim sindromom po okužbi s SARS-CoV-2.....	150
<i>David Gosar, Mojca Zajc Avramovič, Nina Emeršič, Mateja Šušteršič, Damjan Osredkar, Tadej Avčín</i>	
Če dijak sprejme sebe, bo sprejel tudi druge – opolnomočenje dijakov pri skupinskem projektnem delu.....	162
<i>Uroš Ocepek</i>	
Prednosti in pomanjkljivosti dela na daljavo pri poučevanju matematike.....	166
<i>Nermin Bajramović</i>	
Matematična anksioznost – spregledan fenomen?.....	174
<i>Marko Kalan</i>	
Učinkovita samoregulacija kot zaščitni dejavnik učencev in dijakov s posebnimi potrebami v času pandemije covida-19	181
<i>Mojca Poredoš, Milena Košak Babuder, Karmen Javornik,</i>	
Prispevki s predstavitvami raziskovalnih rezultatov s področja specifičnih učnih težav..	195
Vpliv epidemije covida-19 na šolanje otrok in mladostnikov s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami	196
<i>Tanja Černe, Nina Kristl</i>	
Zgodnje odkrivanje specifičnih učnih težav s Preizkusom predbralnih zmožnosti	212
<i>Ivanka Bider Petelin, Martina Ozbič</i>	
Specifične učne težave in izzivi sedanjega časa: Med pedagoškimi delavci utrditi prepričanje, da so specifične učne težave resnična stvar.....	219
<i>Sabina Kavšek</i>	
Povezave med rabo interneta in samoregulativnim učenjem pri mlajših mladostnikih s posebnimi potrebami ali učnimi težavami v redni osnovni šoli	227
<i>Martina Lešnjak Opaka, Simona Tancig</i>	
Zaznavanje in soočanje pedagoških delavcev z medvrstniškim nasiljem v času šolanja na daljavo	239
<i>Nika Obed Koren, Tanja Virant</i>	
Treningi branja na daljavo.....	247
<i>Alenka Zupančič Danko</i>	
Spremljanje bralnega napredka v obdobju pandemije covida-19 pri generaciji 2. razredov v	

okviru bralnega projekta.....	252
<i>Tjaša Kanalec</i>	
3D tisk modelov in njegova uporaba pri pouku z dijaki s specifičnimi učnimi težavami	261
<i>Martina Breg</i>	
Senzorna modulacija pri otrocih z motnjo avtističnega spektra in razvojno motnjo koordinacije v času strožjih epidemioloških ukrepov med pandemijo covida-19	266
<i>Nevenka Gričar, Meta Štravs, Jerneja Terčon</i>	
Prispevki dobre prakse poučevanja in drugih oblik dela.....	272
Delo z otroki s specifičnimi učnimi težavami v okolju montessori	273
<i>Mateja Cvet</i>	
Tudi dijak s težavami v duševnem zdravju lahko uspešno pomaga dijaku z učnimi težavami ..	281
<i>Mihaela Krapež</i>	
Izzivi šolanja na daljavo učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami in spopadanje s posledicami	286
<i>Kristina Zupančič</i>	
Delo z učenci s posebnimi potrebami na redni osnovni šoli v času šolanja na daljavo	289
<i>Marjeta Merela</i>	
Učna pomoč v času izobraževanja na daljavo	294
<i>Lucija Rabuzin</i>	
Tutorstvo in tematske razredne ure za odpravljanje posledic izolacije	301
<i>Barbara Kokec</i>	
Delo v skupinah kot dobro izhodišče medvrstniškega učenja v 1. razredu	305
<i>Nuša Lederer Pangos</i>	
Sodelovalno učenje v prvem razredu pri predmetu matematika za opolnomočenje učencev s posebnimi potrebami	310
<i>Marina Ristova Firer</i>	
Naša ustvarjalnost ne pozna meja	317
<i>Mateja Žerjavič</i>	
Glasba in gibanje v vlogi vključevanja.....	324
<i>Nataša Babič</i>	
Uspešnost obravnave pri učencu z govorno-jezikovno motnjo, disleksijo in disgrafijo v redni osnovni šoli.....	329
<i>Nataša Metlika</i>	
Spodbujanje pozitivne samopodobe pri učencu z ADHD	334
<i>Andreja Dodič</i>	
Dvig motivacije za branje s pomočjo bralnih nalog.....	337
<i>Mojca Potočnik</i>	

Razvijanje bralnih spretnosti med šolanjem na daljavo.....	344
<i>Adrijana Skok</i>	
Večcutno učenje v času »mehurčkov«	349
<i>Klaudija Pahor</i>	
Specifične učne težave v času po pandemiji – posledica ali vzrok?.....	355
<i>Marjetka Vidovič Novinec, Vesna Starman, Karin Mermolja</i>	
Podjetnost srednješolcev med epidemijo covida-19	360
<i>Boštjan Petučnik</i>	
Izbrisani učenci v postopku usmerjanja	365
<i>Jerneja Terčon, Kristina Zupančič, Alen Kofol</i>	
KOBI – Kako po metodi gibkega razvoja do inovativnega IKT učnega pripomočka?	371
<i>Ursula Lavrenčič</i>	
Kdaj in na kakšen način moram biti otroku v oporo? (šolska zakonodaja)	375
<i>Karmen Korez</i>	
Pet let dejavnosti Podružnice Bravo Pomurje.....	380
<i>Sandra Kolarič</i>	
Izkušnje staršev in življenjske zgodbe oseb s specifičnimi učnimi težavami	385
Obrni svet na glavo zame in vse bo lažje	386
<i>Mateja Zupančič</i>	
Kajin drugačen svet.....	390
<i>Ksenija Funa</i>	

UVODNI PRISPEVEK

PROJEKT ODPRAVLJANJA POSLEDIC EPIDEMIJE COVIDA-19 V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

PROJECT TO ADDRESS THE CONSEQUENCES OF THE COVID-19 EPIDEMIC IN EDUCATION

izr. prof. dr. Marija Kavkler¹

POVZETEK

Slovenski sistem vzgoje in izobraževanja (VI) je ob premagovanju izzivov covid-19 dokazal sposobnost spopadanja z nepredvidljivimi izzivi. Bodoče VI in zaposlitvene posledice so za vse učence in dijake, posebno pa za rizične skupine, še vedno nepredvidljive. Pojavili so se številni novi izrazi, ki opredeljujejo spremembe od tehnostresa, inkluzivne digitalne tehnologije, sindroma računalniškega vida, »nedokončanega procesa učenja« do pospešenih in koherentnih oblik učenja in drugih.

Med pandemijo in po njej smo ugotovili, da nimamo zadosti virov za premagovanje problemov duševnega zdravja in izrazitejših izobraževalnih posledic. Nevladne in druge organizacije, ki se v svetu zavzemajo za dobrobit mladih, intenzivno iščejo rešitve za zmanjševanje posledic covid-19. Ker je potrebno VI posledice čim hitreje odpraviti, raziskovalci svetujejo izvajanje oblik pomoči in podpore, ki so dobro načrtovane, a terjajo manj časa za uvajanje in prinašajo učinkovite rešitve, ki omogočajo šolajočim uspešnejše sledenje procesu poučevanja v razredu. Model *odziv na obravnavo* predstavlja preventivni okvir, ki vključuje univerzalno odkrivanje, na dokazih osnovano oblikovanje programov za vse učence in dijake, spremljanje njihovega napredka na osnovi podatkov in poučevanje po stopnjah, ki omogoča uresničevanje potreb vseh. Pospešeno in koherentno učenje po modelu *odziv na obravnavo*, ki temelji na poučevanju vsebin razreda, ki ga posameznik obiskuje, z dodajanjem ključnih konceptov in veščin iz predhodnih razredov, ki so nujni za uspešno napredovanje v aktualnem razredu, je ena od boljših rešitev za zmanjševanje posledic pandemije.

Posledice neizvajanja strategij okrevanja se bodo odražale v družbenem napredku, uspešnosti, duševnem zdravju, izobraženosti, zaposljivosti vseh, posebno oseb, ki so imele že pred pandemijo nižje izobraževalne dosežke.

Ključne besede: vzgojno-izobraževalne posledice epidemije covid-19, učenci in dijaki s specifičnimi učnimi težavami, pospešeno okrevanje s pomočjo modela *odziv na obravnavo*

ABSTRACT

The Slovenian education system has demonstrated its ability to deal with unpredictable challenges while meeting the challenges of COVID-19. Future consequences for education and employment remain unpredictable for all students, especially at-risk groups. Many new terms have emerged to define the changes: Technostress, inclusive digital technology, computer vision syndrome, »unfinished learning«, accelerated and coherent forms of learning, and others.

During and after the pandemic, we found that we did not have sufficient resources to address the mental health issues and the more pronounced educational consequences. Non-governmental organisations and other youth welfare organisations around the world are working hard to find solutions to mitigate the impact of COVID-19. Given the need to address the school

¹ Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani; marija.kavkler@guest.arnes.si

consequences as quickly as possible, researchers advise implementing well-planned forms of help and support that take less time to implement and provide effective solutions that enable learners to more successfully follow the learning process in the classroom. The Response-to-Treatment model is a preventive framework that includes universal detection, an evidence-based programme for all students, data-based monitoring of their progress, and tiered instruction that meets the needs of all. Accelerated and coherent learning within a Response-to-treatment model, based on the teaching of grade-level content and supplemented by the teaching of key concepts and skills from previous grade levels that are essential for successful progress in the current grade level, is one of the better solutions to mitigate the impact of the pandemic.

The consequences of not implementing recovery strategies will be reflected in the social progress, achievement, mental health, education, and employability of all, especially those who already had lower educational achievement prior to the pandemic.

Keywords: educational consequences of the COVID-19 epidemic, students with specific learning difficulties, accelerated recovery through the Response -to-Treatment model.

UVOD

V času pandemije so morali šolski strokovni delavci ter učenci in dijaki skoraj čez noč zamenjati šolsko rutino in strukturirano šolsko okolje z izobraževanjem na daljavo. To je bil velik izziv za vse udeležene, saj niso imeli dovolj časa za pripravo pogojev in virov za spremembe v procesu poučevanja in učenja na daljavo.

Le manjšemu deležu učencev in dijakov z dobrimi izobraževalnimi dosežki, dobrimi učnimi navadami in intenzivno podporo staršev izobraževanje na daljavo ni predstavljalo posebnega izziva. Pri večini je izobraževanje na daljavo pomembno vplivalo na socialno-čustveno počutje, gibalne spretnosti in izobraževalne dosežke (Magajna in Kavkler, 2022).

V šolskem letu 2019/20 je bilo v osnovne šole (OŠ) vključenih: 5.402 učenca s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU) (41,3 % od vseh otrok s posebnimi potrebami – OPP), v srednje šole pa 2.676 dijakov s PPPU (50,2 % od vseh OPP) (MIZŠ, 2021), še mnogo več pa je bilo učencev in dijakov z lažjimi in zmernimi specifičnimi učnimi težavami. Vsi so za dobre izobraževalne dosežke in dobro socialno-emocionalno počutje potrebovali določene prilagoditve, pomoč in podporo, česar pa niso bili deležni v zadostni meri.

PREUČEVANJE VPLIVOV IZOBRAŽEVANJA NA DALJAVO

Iz podatkov slovenskih raziskav je razvidno, da je izobraževanje na daljavo vplivalo na vzgojno-izobraževalno uspešnost velikega deleža učencev in dijakov.

V mednarodni raziskavi IEA REDS (Klemenčič idr., 2021) so sodelovali ravnatelji, osmošolci in njihovi učitelji. Učitelji in ravnatelji so ocenili, da se je v času pandemije pri večini slovenskih osmošolcev zmanjšala motivacija za učenje, kar je vplivalo na rezultate pri doseganju učnih ciljev in standardov znanja. Le 19 % učiteljev je navajalo, da so učenci dosegli enake cilje kot pred pandemijo. 93 % učiteljev je poročalo, da je bilo močno oteženo poučevanje učencev z učnimi težavami, in 96 % jih je še težje poučevalo osmošolce s posebnimi potrebami (PP).

V številnih državah so s pomočjo nacionalnih preverjanj znanj matematike in bralne pismenosti (NPZ) ocenili posledice pandemije na izobraževalne dosežke v primerjavi z letom 2019 (Fensterwald in Willis, 2022; Lewis in Kuhfeld, 2021; NWEA, 2021).

Posledice pandemije za učence s PP so razvidne tudi iz rezultatov slovenskih NPZ iz leta 2021 in 2022 v primerjavi z rezultati iz leta 2019 (leta 2020 v Sloveniji ni bilo NPZ). Iz primerjave povprečnih dosežkov učencev s PP in povprečnih dosežkov vrstnikov brez PP je razvidno, da so učenci s PP v 9. razredu v letu 2021, tako kot v vseh preteklih letih, pri vseh v NPZ vključenih predmetih imeli precej nižje dosežke kot vrstniki brez PP. Nižji povprečni deleži točk učencev s PP pri NPZ 2021 v primerjavi z vrstniki so bili: pri nemščini (vrstniki 58,7 % točk, učenci s PP 39,2 % točk), angleščini (vrstniki 65,8 % točk, učenci s PP 45,5 % točk), matematiki (vrstniki 49,5 % točk, učenci s PP 35,9 % točk) in slovenskem jeziku (vrstniki 50,5 % točk, učenci s PP 36,7 % točk). *Devetošolci s PP, več kot 40 % s PPPU, so pri večini predmetov dosegli nizke povprečne deleže točk standardov znanj 9. razreda, predpisanih v učnih načrtih, najnižji pa so bili pri matematiki* (NPZ, 2021; Kavkler, 2022).

Devetošolci so tudi v letu 2022 pri NPZ v povprečju dosegli nižje izobraževalne dosežke pri slovenskem jeziku (49,7 % točk), višje pa pri matematiki (57,7 % točk) in pri angleškem jeziku (57,4 % točk) (Kuralt, 2022). Podatki učencev s PP še niso objavljeni.

Informacije, zbrane z NPZ, so lahko odločevalcem in šolskim strokovnim delavcem na šolah v pomoč pri načrtovanju kompenzacije primanjkljajev zaradi pandemije za vse učence, saj so podatki relevantni, ker so pridobljeni na celotni populaciji določene starosti pod enakimi pogoji.

V raziskavo avtorice Rupnik Vec in sodelavcev (2022) je bil vključen večji vzorec učencev s PP, usmerjenih v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (DSP), ki so imeli pri pouku na daljavo več težav kot njihovi vrstniki, ker so imeli *slabše razvite strategije samouravnavanja in slabša prepričanja o lastnih izobraževalnih sposobnostih*.

V Društvu Bravo (Kavkler idr., 2020) smo v namen ozaveščanja javnosti učence od 7. do 9. razredov osnovnih šol in dijake s PPPU v spletni anketi vprašali, kako so doživljali učenje na daljavo v prvem obdobju pandemije. Dobro so ocenili stanje, v katerem so se znašli, posredovali pomembne informacije o svojem učenju in počutju ter pohvalili odrasle, ki so jim pomagali v kritičnih trenutkih. Ker v javnosti redko slišimo glas učencev in dijakov s PPPU, so njihovi odgovori zanimivi. Na osnovi sinteze odgovorov anketiranih učencev in dijakov s PPPU ter različnih ugotovitev iz drugih virov, povezanih z doživljanjem učenja na daljavo, ugotovimo, da se odgovori skladajo s področji posebnih potreb (Lewis in Doorlag, 1987, v Kavkler, 2011), saj so navajali *posebne potrebe na vseh štirih področjih*, in sicer:

- Na *področju organizacije časa in dela* so nekateri potrebovali pomoč pri oblikovanju strukture in organizacije procesa učenja, pomoč pri določanju časa za učenje, vodenje ter stalno podporo in pomoč odraslih pri učenju, a posamezni učenci in dijaki s PPPU so razvili samostojnost pri opravljanju šolskih nalog ter sposobnost načrtovanja časa in dela.
- Na *področju gibalnega razvoja* so bile prisotne potrebe po gibanju, ki so bile v času pandemije in karanten močno omejene. Že na osnovi prvih meritev za športno-vzgojne kartone leta 2022 so ugotovili izrazito poslabšanje gibalnih sposobnosti pri 70 % osnovnošolcev (Kuralt, 2022).
- Posebno poudarjene so bile *potrebe na področju socialne integracije* (po druženju z vrstniki, učenju socialnih veščin po modelu, učenju v sodelovanju z vrstniki, interakcijah v procesu poučevanja, ozaveščanju o vrstnikih s PP idr.). Pri nekaterih so se zaradi socialno-čustvenih težav v domačem okolju in pomanjkanja socialnih stikov z vrstniki razvile psihosomatske težave, anksioznost, depresivnost in druge težave duševnega zdravja. Anketiranci iz spodbudnega domačega okolja pa so navajali dobro počutje doma.
- *Potrebe na področju izobraževanja* so bile različne (npr.: poučevanje po slušni ali vidni

poti, prilagoditve za dvig pozornosti, pomoč odraslih pri učenju, dodatna gradiva in prilagoditve, poučevanje rabe digitalne tehnologije, več pomoči in podpore staršev, več pohval odraslih, dodatna strokovna pomoč idr.).

Z upoštevanjem posebnih potreb učencev in dijakov s PPPU lahko pomembno vplivamo na njihovo socialno in izobraževalno uspešnost.

IZZIVI IZOBRAŽEVANJA NA DALJAVO

Učenci in dijaki iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine, slabega obvladovanja jezika šolanja, ADHD in različnih vrst posebnih potreb, velik del PPPU, so že pred pandemijo imeli *nižje izobraževalne dosežke*. Po zaprtju šol so zaradi covida-19 in izostankov zaradi številnih karanten občutili izrazitejše posledice izobraževanja na daljavo kot vrstniki. V literaturi je bil za izobraževalne posledice pandemije pogosto uporabljen izraz »*nedokončan proces učenja*«. S tem izrazom so avtorji pri izobraževanju na daljavo opredelili pomanjkanje priložnosti za usvajanje znanj na enak način kot pred pandemijo, zato so učenci in dijaki dosegali nižje dosežke, saj so pozabili znanja in veščine, ki so jih že obvladali, in večina je usvojila manj znanj in veščin kot pred pandemijo. Največ izobraževalnih posledic »*nedokončanega procesa učenja*« lahko opazimo pri tistih, ki ne obvladajo dobro jezika šolanja, prihajajo iz revnih okolij ter pri učencih in dijakih s PP, med katerimi jih je največ s PPPU (Dorn idr., 2021a; Dorn idr., 2021b; Javornik idr., 2021; Kavkler, 2022).

Izzive izobraževanja na daljavo so Lamb in sodelavci (2020) strnili v pet ključnih dejavnikov:

1. Skromni *materialni pogoji*, ki so bili izraženi z razkorakom med posameznikovimi potrebami in domačimi pogoji za izobraževanje na daljavo (potrebna digitalna tehnologija, internetna povezava, lastna miza, slovarji in drugi pripomočki). Starši z nižjim socialno-ekonomskim statusom (SES) niso mogli omogočiti otrokom ustreznih materialnih pogojev in spodbudnega okolja za uspešno učenje. Kar se sklada s TIMSS-ovimi podatki iz leta 2015 (Japelj Pavešič in Svetlik, 2016).
2. Neustrezni *digitalni pogoji* so se na začetku pandemije odražali v pomanjkanju digitalnih virov (računalnik, računalniški programi, internetna povezava idr.) in v vrzelih v obvladovanju digitalne tehnologije. Veliko osnovnošolcev je imelo težave pri učenju in izkazovanju znanja zaradi nezadostnega obvladovanja digitalne tehnologije, saj v osnovnošolskem programu računalništvo ni obvezen predmet (Učni načrt. Program osnovna šola. Računalništvo – neobvezni izbirni predmet, 2013). Ni pa pomembna le prisotnost digitalne tehnologije, ampak tudi način njene rabe in možnost vključevanja vseh učencev in dijakov v proces poučevanja z digitalno tehnologijo, kar je v literaturi opredeljeno z izrazom *digitalna izobraževalna inkluzija*. Izraz digitalna izobraževalna inkluzija opredeljuje dostop do digitalne tehnologije, sistematično poučevanje rabe in leta rabe tehnologije, a vključuje tudi način, namen in učinkovitost rabe digitalne tehnologije, sposobnost samostojnega dela s tehnologijo in stopnjo posameznikovega zaupanja v lastne digitalne veščine. Digitalna tehnologija ima pomembno vlogo v inkluzivnem izobraževanju, ker posamezniku omogoči kompenzациjo primanjkljajev in optimalni razvoj potencialov, dostop do več informacij za učenje in zabavo, prisotnost in vidnost, aktivno socialno vključenost, sodelovanje z drugimi in občutek vključenosti v učno skupnost (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022).

Epidemija covida-19 je izobraževalnemu sistemu omogočila tudi *priložnost za izboljšanje procesa izobraževanja z digitalno tehnologijo*. Učenci in dijaki digitalno tehnologijo bolje obvladajo, kar jim bo v pomoč pri nadaljnjem izobraževanju in v delovnem okolju. Pri-

ložnosti so tudi v izboljšanju procesa poučevanja, ker so se izboljšale digitalne veščine učiteljev, boljša je digitalna opremljenost šol in pri učencih doma, razvili so kreativne oblike poučevanja in učenja ter zmanjšala se je razlika v digitalni opremljenosti učencev in dijakov iz različnih socialno-ekonomskih okolij. Še naprej pa je treba razvijati veščine rabe digitalne tehnologije in omogočati tehnični standard učencev in dijakov, da preprečimo bodoče izgube človeškega kapitala (Shmis idr., 2020).

3. *Motivacija in veščine za učenje* so pomembno vplivale na uspešnost učenja na daljavo, ki je odvisna tudi od specifičnih značilnosti vsakega učenca in dijaka (npr.: od delovnega spomina, učne motivacije, interesa in osnovnih veščin za delo z digitalno tehnologijo, jezikovnih veščin, obvladovanja branja z razumevanjem, motivacije za samostojno delo z digitalno tehnologijo, ciljne usmerjenosti k rešitvi naloge, samozaupanja v sposobnost dokončanja nalog kljub težavam in brez pomoči, vztrajnost za končanje manj zanimivih nalog in drugo). Učenci in dijaki, ki nimajo teh lastnosti, so bili manj uspešni pri učenju na daljavo.

V procesu izobraževanja na daljavo so avtorji različnih prispevkov ugotavljali osebne in okoljsko pogojene razloge za slabše dosežke, kot so: vpliv stresa in anksioznosti (Di Pietro idr., 2020); večji vpliv učenja na daljavo na dosežke pri matematiki kot branju (Kahfeld idr., 2020); vpliv utrujenosti, slabše pozornosti, večopravilnosti (Filipič, 2021); vpliv slabših materialnih in prostorskih pogojev za učenje, monotonost, težave z vidom, zmanjšana motivacija za učenje in manj individualne pomoči učitelja (Hicks, 2021); vpliv pasivnega spremljanja procesa poučevanja z omejenimi interakcijami z vrstniki in učitelji, vpliv pomanjkanja verbalnih in neverbalnih spodbud, komunikacije z zamikom (Paper in Yang, 2021, Kavkler, 2022) in še številne druge razloge. Pogosteje se zaradi pretirane rabe digitalne tehnologije pojavlja tudi *sindrom računalniškega vida*, ki se odraža v težavah pri branju, ker so črke slabše razmejene, kontrast med črkami in ozadjem je slabši, lahko se pojavi sij nenaravne barve, ki močno obremenjuje vid in sposobnost branja posameznika (Gaber, 2022), kar lahko vpliva na izobraževalne dosežke učencev in dijakov z disleksijo.

4. *Starševska podpora in pomoč* je bila eden od večjih izzivov izobraževanja na daljavo zaradi različnih materialnih možnosti in usposobljenosti staršev za nudenje pomoči. Vsi starši niso bili dovolj usposobljeni za učinkovito podporo in pomoč otrokom pri učenju na daljavo (npr. pri učenju osnovnih veščin rabe digitalne tehnologije, branja, pisanja in računanja pri mlajših ter nudenju učne pomoči starejšim otrokom), zato se nekateri doživljali hude stiske. Učinkovitost staršev je bila odvisna od količine dela za službo, števila otrok, zadostnega števila računalnikov z ustrežno programsko opremo, obvladovanja veščin rabe informacijske tehnologije, predmetnih znanj za razlago učnih vsebin ter še številnih drugih dejavnikov. Izziv je bilo tudi nudenje pomoči OPP in tistim z učnimi težavami, ki so bili doma pogosto manj motivirani, samostojni in zbrani zaradi kognitivnih in metakognitivnih primanjkljajev, ki so vplivali na njihovo učenje na daljavo.

V času izobraževanja na daljavo so številni učitelji, po navedbah učencev in staršev, dobro sodelovali s starši, tudi v prihodnosti bi morali nadaljevati z dobrimi praksami sodelovanja staršev in učiteljev (Hočevnar, 2020).

5. *Sposobnost prilagajanja poučevanja in učenja na daljavo* je bil velik izziv, saj številne prilagoditve za učence in dijake, ki so učinkovite v razredu, niso učinkovite pri poučevanju in učenju na daljavo. Iz raziskovalnih podatkov je razvidno (Klein Alyson, 2022), da so v času poučevanja na daljavo trpeli številni učenci in dijaki. Čeprav so se učitelji mnogo bolj trudili kot v razredu, je bilo poučevanje na začetku manj učinkovito. Iz raziskav je tudi razvidno, da je bila pri velikem deležu učiteljev prisotna direktna povezava med de-

lom na daljavo in tehnostresom. Vpliv tehnostresa je odvisen od obvladovanja digitalne tehnologije, količine tehnične podpore in tudi domačih obremenitev. Bolj obremenjene so bile učiteljice (v primerjavi z učitelji), ker so poleg službenih obveznosti skrbele še za lastne otroke in dom, zato so imele občutek stalne nedokončanosti dela (Tahir, 2021). Sčasoma pa so učitelji zaradi profesionalnega usposabljanja in sodelovanja s kolegi postali bolj veščji vključevanja učencev in dijakov v proces izobraževanja na daljavo. Učitelji bodo v prihodnje zagotovo vključevali različne oblike digitalnega poučevanja, kar omogoča večjo personalizacijo poučevanja z individualnimi in skupinskimi možnostmi digitalnega učenja.

Med ključnimi rizičnimi dejavniki za uspešno prilagajanje učencev in dijakov na učenje na daljavo so bili (Baten idr., 2022; Lamb idr., 2020; Van der Graaf, 2021):

- *nezadostna zrelost otroka za všolanje;*
- *starost v procesu izobraževanja, saj so imeli mlajši učenci, ki še niso usvojili rutine šolskega dela, niso obvladali veščin za samostojno učenje, tehnike branja in rabe digitalne tehnologije za izobraževanje na daljavo, velike težave pri učenju; starejši z učnimi težavami pa so imeli težave, če so imeli premalo podpore odraslih;*
- *prehodi med izobraževalnimi sistemi, ki so bili oteženi zaradi nezadostno usvojenih učnih ter socialnih veščin (iz predšolskega obdobja v osnovno šolo, iz osnovnih šol v srednje šole in iz srednjih šol na fakultete);*
- *nezadostno obvladovanje veščin branja je vplivalo na samostojno učenje, saj je pri učenju s pomočjo digitalne tehnologije treba prebrati, primerjati, povezati in predstaviti informacije iz različnih pisnih virov;*
- *nižji SES družine je bil pomemben napovedovalec šolske uspešnosti;*
- *količina in kakovost podpore staršev in učiteljev pri učenju;*
- *čustvene stiske (občutek nerezilientnosti oz. psihološke neodpornosti v krizi, osamljenost, anksioznost, depresivnost idr.)*
- *posebne vzgojno-izobraževalne potrebe in številni drugi razlogi.*

OKREVANJE PO PANDEMIJI

Pandemija covid-19 je v svetu preverila tudi prilagodljivost vzgojno-izobraževalnih (VI) sistemov nepredvidljivim razmeram. Čeprav se je v šolajoči populaciji povečala neenakost, je pandemija na številnih področjih izpostavila potencial, ki ga ima vsak VI sistem za krepitev odpornosti ter spodbujanje trajnostne in vključujoče družbe, kar je osnova za izgradnjo inkluzivnega in pravičnega VI sistema (Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2021).

Raziskovalci poudarjajo, da imajo kljub veliki pozornosti, ki je bila namenjena preučevanju posledic covid-19, premalo informacij o dolgotrajnih posledicah pandemije (npr.: o vplivu na izobraževalne dosežke pri različnih predmetih, na trajanje posledic, na različne starostne skupine, na rizične skupine idr.) (Dorn idr., 2021; Lamb idr., 2020; Tadayon, 2022; TNTP, 2022; UNESCO, 2022).

Šolski strokovni delavci ter učenci in dijaki so si komaj oddahnili od izzivov covid-19, a že vse, posebno pa rizične skupine, čaka intenzivno *obdobje izvajanja strategij okrevanja*. Okre-

vanje v VI je kompleksen proces, zato ga ni mogoče doseči le s posameznimi in občasnimi dodatnimi specialpedagoškimi oblikami pomoči. Raziskovalci poudarjajo, da je strategije okrevanja treba načrtovati za naslednjih tri do pet let (TNTP, 2021; UNESCO, 2022).

Kot so bile v času zaprtja šol uporabljene različne oblike poučevanja na daljavo, se bodo morale tudi strategije okrevanja prilagajati različnim VI sistemom in virom. Najbolj učinkovite so strategije okrevanja, ki so pripravljene v sodelovanju z učenci, starši in predstavniki širšega okolja. *Učitelji imajo ključno vlogo v procesu okrevanja*, zato potrebujejo dodatna znanja in strokovno podporo (UNICEF, 2022).

Sullivan in sodelavci (2020) opozarjajo, da se je kljub kurikularnim zahtevam treba preišči lotiti načrtovanja in izvedbe učinkovitega poučevanja ter nudenja pomoči za nadomestitev primanjkljajev po epidemiji covid-19.

Za okrevanje bo potrebna večja stopnja individualizacije in diferenciacije v procesu poučevanja kot doslej, saj so po pandemiji razlike ter potrebe vseh učencev in dijakov večje, kot so bile pred letom 2020. V tujini intenzivno razvijajo strategije okrevanja, ki bi učencem in dijakom omogočile *čim hitrejšo oziroma pospešeno doseganje temeljnih znanj razreda*, ki ga obiskujejo. Pospešeno učenje je osnova za zmanjševanje »nedokončanega procesa učenja« po pandemiji. Učenci in dijaki, ki so imeli že pred pandemijo nižje izobraževalne dosežke, po pandemiji še bolj zaostajajo za vrstniki. V procesu poučevanja v razredu bodo uspešno sodelovali takrat, ko bodo deležni tudi pospešenega učenja in ne le oblik specialpedagoških obravnav izven razreda. *Pospešeno učenje namreč temelji na poučevanju vsebin razreda, ki ga učenci in dijaki obiskujejo, z dodajanjem ključnih konceptov in veščin iz predhodnih razredov, ki so nujni za uspešno napredovanje v aktualnem razredu* (TNTP, 2022). Pospešeno učenje je mogoče le v sodelovanju med strokovnimi delavci, ki najprej pri posamezniku ocenijo razkorak med predznanjem in pričakovanim znanjem kritičnih veščin in konceptov, tudi z NPZ rezultati, jih potem poučujejo v razredu in pri rizičnih skupinah še pri dodatnih oblikah pomoči, da s tem omogočijo uspešno učenje v skladu s standardi razreda, ki ga posameznik obiskuje. Ključne predmetne koncepte in veščine bi najbolj kompetentno določili nacionalni timi predmetnih strokovnjakov. Za dosego ključnih konceptov in veščin so pomembne spremembe poučevanja, zaupanje učiteljev v potencialne učencev in uspešnost načrtovanih sprememb poučevanja, kakovostni pripomočki ter ustrezna podpora učencem in učiteljem.

Ne zadostuje pa le usmerjenost v izboljševanje izobraževalnih dosežkov, saj se je v času pandemije utrdilo spoznanje, da je potrebno pozornost nameniti tudi vplivu dobrega počutja učencev in dijakov, zato bo *potrebno za dobro počutje poskrbeti tudi v razredu* (Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje, 2021; U.S. Department of Education, Office of planning, evaluation and policy department, 202; UNICEF; 2022, TNTP, 2022).

Pospešeno učenje poteka v 4 fazah, ki se lahko pripravijo in izvajajo na ravni države ali šole (TNTP, 2021; TNTP, 2022, UNESCO, 2022):

1. *Definicija vizije s cilji* pripravi vodstvo nacionalnih VI ustanov ali šole skupaj s šolskimi strokovnimi delavci, učenci, starši in drugimi zainteresiranimi. V viziji in ciljih ima pomembno mesto razvoj učenčevega občutka pripadnosti šoli; visoka učiteljeva pričakovanja do napredka vseh; zaupanje učencev, dijakov in staršev v podporo in pomoč šole; usvajanje razredu primernih ciljev; izvajanje dobre poučevalne prakse; doseganje standardov znanja in še drugi cilji.
2. *Ocena sposobnosti uresničevanja zastavljenih ciljev* vključuje ocene osnovnih pogojev za izboljšanje VI dosežkov vseh učencev in dijakov; potrebnih kakovostnih strokovnih in

materialnih virov; izkušenj, znanja in sodelovanja učiteljev; možnosti vključevanja drugih virov (prostovoljci, študenti, upokojeni učitelji idr.); organizacije in vodenja projekta; zaupanja odločevalcev v možnost izvedbe projekta in še ocene drugih dejavnikov.

3. *Oblikovanje strategije za izboljšanje učnih izkušenj*, osnovane na podatkih in preteklih izkušnjah s področja prilagajanja kurikula potrebam učencev in dijakov. Ko vodstvo projekta ugotovi šibka in močna področja udeležencev, predvidi dodatne strategije za izboljšanje učnih dosežkov vseh učencev in dijakov.
4. *Implementacija, spremljanje in stalno izpopolnjevanje strategij* je nujno ter pomembno odvisno od dobrega vodenja, kakovostnega načrta sprememb in od učiteljev, ki morajo obvladati dobro poučevalno prakso z različnimi pristopi prilagajanja procesa poučevanja.

Okrevanje s pomočjo pospešenega učenja lahko v praksi dosežemo s prilagajanjem modela *odziv na obravnavo* (TNTP in ZEARN, 2021; TNTP, 2021; TNTP, 2022), ki je že uveljavljen v številnih slovenskih šolah. *Model predstavlja preventivni okvir, ki vključuje univerzalno odkrivanje, na dokazih osnovano oblikovanje programov za vse učence, spremljanje njihovega napredka na osnovi podatkov in poučevanje po stopnjah, ki omogoča uresničevanje potreb vseh učencev.* Za uspešno učenje 80 % učencev na 1. stopnji zadostuje dobra poučevalna praksa, 15 % jih potrebuje dodatne oblike podpore in učne pomoči (od 2. do 4. stopnje) in 5 % oseb s posebnimi potrebami (OPP) na 5. stopnji razvije svoje potencialne s specifičnimi in intenzivnimi oblikami pomoči (Magajna idr., 2008). Če se model *odziv na obravnavo* izvaja natančno *koherentno po vseh stopnjah*, omogoča izboljšanje izobraževalnih in socialno-emocionalnih dosežkov vseh učencev šole. Strategije poučevanja in obravnave morajo biti usklajene na vseh stopnjah modela *odziv na obravnavo* od dobre poučevalne prakse do najbolj specifičnih in intenzivnih oblik specialne in rehabilitacijske pomoči. Vsebine, oblike pomoči in podpore na vseh stopnjah pa morajo obvezno slediti nivoju razreda, ki ga učenec obiskuje. Koherentno poučevanje po modelu *odziv na obravnavo* uspešno izvajamo s *timskim soustvarjanjem* (Čačinovič Vogrinčič, 2008).

Preglednica 1

Prikaz pospešenega in koherentnega izvajanja modela odziv na obravnavo (TNTP, 2022)

Prilagoditve za 80 % učencev na 1. stopnji	Prilagoditve za 15 % učencev na 2. do 4. stopnji	Prilagoditve za 5 % učencev na 5. stopnji
Učitelj oblikuje fizično, čustveno in psihološko varno učno okolje.	SD oblikuje fizično, čustveno in psihološko varno učno okolje.	Izvajalec DSP oblikuje fizično, čustveno in psihološko varno učno okolje.
Razred, učne ure in učne izkušnje vključujejo norme, rutine, reprezentacije in povezave, ki so ključne za uspešnost poučevanja.	Učna pomoč vključuje norme, rutine, reprezentacije in povezave, ki so ključne za uspešnost poučevanja v razredu.	SRP obravnava vključuje norme, rutine, reprezentacije in povezave, ki so ključne za uspešnost poučevanja v razredu.
Učne ure so konsistentno usklajene z zahtevami razreda in predpisanimi standardi.	Ure učne pomoči so konsistentno usklajene z zahtevami razreda in predpisanimi standardi.	Ure SRP obravnave so konsistentno usklajene z zahtevami razreda in predpisanimi standardi.
Vsi učenci so deležni dokazano učinkovite poučevalne prakse, podprte s kakovostnimi pripomočki.	Učenci so deležni učne pomoči v skladu s potrebami za uresničevanje 1. stopnje.	Učenci so deležni specialne in intenzivne obravnave v skladu s posebnimi potrebami OPP za uresničevanje 1. stopnje.
Vsi učenci so deležni diferenciranega poučevanja takrat, ko ga potrebujejo. Usklajeno je z njihovimi potrebami nedokončanega učenja. Učitelj vključi tiste materiale, koncepte in veščine preteklih let, s katerimi jim omogoči uspešno učenje vsebin razreda, ki ga obiskujejo.	Učenci so takrat, ko to potrebujejo, v malih skupinah (3–5) deležni nudenja učne pomoči za odpravljanje primanjkljajev nedokončanega učenja, ki je usmerjena v učenje manjkajočih znanj in veščin, ki jim omogočajo uspešno sledenje pouku v razredu.	Učenci so takrat, ko to potrebujejo, razdeljeni v skupine (1–3) in so deležni SRP obravnave, ki je bolj eksplicitno usmerjena v dalj časa trajajoče odpravljanje primanjkljajev nedokončanega učenja z učenjem tistih ključnih konceptov in veščin, ki jim omogočajo sodelovanje pri pouku v razredu.
Ko je potrebno, učitelj v proces poučevanja vključi dodatno podporo in prilagoditve za učence z učnimi težavami in posebnimi potrebami.	Učna pomoč učencem z učnimi težavami vključuje čim več priložnosti za razvoj znanj in veščin, ki omogočajo dobro sodelovanje pri pouku v razredu.	Intenzivna in specifična SRP obravnava OPP vključuje znanstveno dokazano učinkovite strategije, ki OPP omogočajo čim bolj uspešno sledenje pouka v razredu.
	Intenzivnost in trajanje učne pomoči, velikost skupin in strokovno področje izvajalca je odvisna od potreb učencev in je določena v protokolu učne pomoči.	Povečanje intenzivnosti in specifičnosti SRP obravnave dosežemo s pogostostjo obravnave, velikostjo skupin in strokovnim področjem izvajalca.
Proces poučevanja na 1. stopnji izvaja učitelj.	Izvajalci učne pomoči so učitelji in usposobljeni prostovoljci (npr. upokojeni učitelji, študenti, drugi usposobljeni).	Izvajalci obravnave so le dobro usposobljeni strokovni delavci (SRP in drugi izvajalci DSP).

Legenda: DSP – dodatna strokovna pomoč; SD – strokovni delavec; SRP obravnava – specialna in rehabilitacijska pedagoška obravnava

Za uresničevanje pospešenega in koherentnega učenja po modelu *odziv na obravnavo* so potrebni dodatni materialni in strokovni viri, sodelovanje družine, nevladnih organizacij in še drugih virov (U. S. Department of Education, Office of planning, evaluation and policy department, 2021; UNICEF, 2022; TNTP, 2022).

Če so se angažirale organizacije, kot so UNICEF, UNESCO, Svetovna banka, nevladna organizacija TNTP, Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in številne druge, v času pandemije pri ocenjevanju posledic covida-19, svetovanju šolam pri iskanju strategij VI na daljavo in po pandemiji za razvoj strategij učinkovitega okrevanja, moramo tudi v slovenskem šolskem sistemu poskrbeti za sistematično izvajanje pogojev za zmanjševanje posledic pandemije.

Posledice zanikanja potrebe po okrevanju se bodo v bodočnosti odražale v družbenem napredku, vseživljenjski uspešnosti, duševnem zdravju, izobraženosti, zaposljivosti vseh in še posebno tistih oseb, ki so imele že pred pandemijo nižje izobraževalne dosežke (Lamb idr., 2020; Dorn idr., 2021; TNTP, 2022; UNESCO, 2022).

ZAKLJUČNE UGOTOVITVE

Posledic pandemije v vzgoji in izobraževanju nikakor ne moremo točno predvideti, a bodo brez ustrezne pomoči in podpore šolajoči mladini pomembno vplivale na bodoči razvoj družbe in posameznikovih življenjskih priložnosti. Ustrezno in kakovostno uresničevanje pospešenega in koherentnega izvajanja modela *odziv na obravnavo* bo omogočilo šolajoči populaciji kompenzacijo »nedokončanega procesa učenja«, povzročenega s pandemijo covida-19. Za izvedbo pa je ključno, da odločevalci in šolski strokovni delavci verjamejo, da so spremembe potrebne, so pripravljeni timsko soustvarjati rešitve ter sistematično in sistemsko izvesti potrebne spremembe.

VIRI IN LITERATURA

- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustrvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Zavod RS za šolstvo.
- Baten, E., Vlaeminck, F., Mués, M., Valcke, M., Desoete, A. in Warreyn, P. (2022). The impact of school strategies and the home environment on home learning experiences during the COVID-19 pandemic in children with and without developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1–31.
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z. in Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets* (Vol. 30275). Publications Office of the European Union.
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J. in Viruleg, E. (2021). COVID-19 and education: The lingering effects of unfinished learning. *McKinsey & Company*, 27.
- Donnelly, I. in Watkins, A. (ur.) (2021). (2021). *Ključna načela – Podpiranje razvoja politike in izvajanje inkluzivnega izobraževanja*. Evropska agencija za izobraževanje oseb s posebnimi potrebami in inkluzivno izobraževanje. www.european-agency.org/open-access-policy
- Weber, H., Elsner, A., Wolf, D., Rohs, M. in Turner-Cmunchal, M. (ur.) (2022). (2022). *Inclusive Digital Education*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. www.european-agency.org/open-access-policy
- Filipič, U. (2021). Zakaj je šolanje na daljavo problematično? *PANIKA Revija Društva študentov psihologije Slovenije*. Rivijapanika.si/2021/01/24/zakaj-je-solanje-na-daljavo-problematicno/
- Gaber, A. (2022). Sindrom računalniškega vida. *ABC zdravja*, 17(2), 33–34.

- Hicks, J. (2021). *Three common challenges for Dyslexic students doing remote learning and what you can do about it*. <https://studyingwithdyslexiablog.co.uk/blog/three-common-challenges-for-dyslexic-students-doing-remote-learning-and-what-can-you-do-about-it>.
- Hočevar, B. (2020). Šole se pripravljajo na vse scenarije pouka jeseni. Delo 8. 7. 2020, leto 62, št. 155, str. 3.
- Japelj Pavešič, B., Svetlik, K. (2016). *Znanje matematike in naravoslovja med osmošolci v Sloveniji in po svetu. Izsledki raziskave TIMSS 2015*. Pedagoški inštitut.
- Javornik, K., Kavkler, M., Lychatz S. in Košak Babuder, M. (2021). *Kako so pandemijo covid-19 doživljali slovenski in nemški mladostniki s specifičnimi učnimi težavami*. C.E.P.S. Journal. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1140>
- Kavkler, M. (2011). Konceptualne osnove obravnave učencev z učnimi težavami. V M. Košar Babuder in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami: Pomoč in podpora* (str. 8–42). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani
- Kavkler, M., Javornik, K., Košak Babuder, M. (2020). *Učenje na daljavo – glas učencev in dijakov s PPPU*. Društvo Bravo <http://bravo.splet.arnes.si/files/deligtful-downloads/2020/10/ANKETA-MLA-DOSNTIKI-S-PPPU-COVID-19-7.10.2020>.
- Kavkler, M. (2022). Pomen nacionalnega preverjanja znanja v obdobju covid-19. *Bilten društva Bravo*, 18(35), 6–15.
- Klein, A. (2022). *Is remote learning here to Stay? Yes, but it needs to get better. Anywhere, anytime learning*. www.edweek.org.
- Kuhfeld, M., Soladan, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E. in Lewis, K. (2020). *How is COVID-19 affecting students learning? Initial finding from fall 2020*. Brookings. <https://www.brookings.edu/blog/brown-center-chalkboard/2020/12/03/how-is-covid-19-affecting-student-learning/>
- Kuralt, Š. (2022). *V dveh letih za 15 šol več debelih otrok*. Delo, leto 64, št. 103, str. 4.
- Kuralt, Š. (2022). *Slovenščina porazno, angleščina izvrstno*. Delo, leto 64, št. 148, str. 4.
- Lamb, S., Maire, Q., Doecke, E., Macklin, S., Noble, K. in Pilcher, S. (2020). *Impact of learning from home on educational outcomes for disadvantaged children*. Centre for International Research Education Systems and the Mitchell institute, Victoria University.
- Lewis, K. in Kuhfeld, M. (2021). Learning during COVID-19: An update on student achievement and growth at the start of the 2021/22 school year. Center for school and student progress. NWEA.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). Koncept dela učne težave v osnovni šoli. Program osnovnošolskega izobraževanja. Zavod RS za šolstvo in www.ucne-tezave.si
- Magajna, L., Kavkler, M. (2022). *Okrepiti uveljavljene oblike, ne izumljati novih. Šola in COVID-19*. Sobotna priloga Delo, 18. julij, 2022, str. 21.
- MIZŠ (2021). *Tabela učenci s posebnimi potrebami 2015–21*. gov.si/assets/ministrstva/MIZŠ/Dokumenti/izobrazevanej-otroj-s-posebnimi-potrebami/statistika-in-analize/
- Nacionalno preverjanje znanja (NPZ, 2021). *Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2020/21*. Državni izpitni center.
- NWEA (2021). *Using assessment data to close opportunity gaps in the classroom*. [File:///D7COVID-Using assessment data to close opportunity gaps in the classroom-NWEA.html](File:///D7COVID-Using%20assessment%20data%20to%20close%20opportunity%20gaps%20in%20the%20classroom-NWEA.html)
- Peper, E. in Yang, A. (2021). Beyond Zoom fatigue: Re-energize yourself and improve learning. *Academia Letters*, 2.
- Shmis, T., Sava, A., Edelweiss Nines eixira, J. in Patrinos, H. A. (2020). *Response to Covid-19 in Europe and Central Asia*. European and Central Asia Education World Bank Group.
- Sullivan, P., Bobis, J., Downton, A., Feng, M., Hughes, S., Livy, S. in Russo, J. (2020). *Threats and opportunities in remote learning of mathematics: implications for the return to the classroom*. Mathematics Education Research Journal. <https://doi.org/10.1007/s13394-020-00339-6>

- Klemenčič, M. E., Pertoci, N. in Mirazchiyski, P. (2021). *Mednarodna raziskava motenj izobraževanja v času epidemije covid-19 (IEA REDS): nacionalno poročilo – prvi rezultati*. Pedagoški inštitut.
- Rupnik Vec, T., Deutsch, T., Jerko, A., Kerndl, M., Košnik, P., Plavčak, D. in Skvarč, M. (2022). *Pouk slovenščine in matematike ter socialno čustveno odzivanje učenk in učencev v času drugega vala epidemije covid-19*. Zavod RS za šolstvo. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-VZ2CFDE5/0c53c573-96e9-4e14-8965-5028f1dcf37c/PDF>
- Tadayon, A. (2022). *Elementary students are recovering faster from COVID learning loss, research shows*. <https://edsources.org/2022/elementary-students-are-recovering-faster-from-learning-loss-research-showss/6758811>
- Tahir, S. (2021). Remote working during pandemic and Tehnostress. *Academia Letters, Article 1017*. <https://doi.org/10.20953/AL1017>
- TNTP (2021). *Learning Acceleration for All: Planing for the Next Three to Five Years*. TNTP. Inc.
- TNTP in partnership with ZEARN (2021). *Accelerate, don't Remediate: New Evidence from Elementary Math Classrooms*. TNTP. Inc.
- TNTP (2022). *Instrucional Coherence: A Key to Hgh-Quality Learning Acceleration for All Students*. <https://tntp.org/covid-19-school-response-toolkit>
- Učni načrt. Program osnovna šola. *Računalništvo – neobvezni izbirni predmet* (2013). Elektronska knjiga. MIZŠ, Zavod RS za šolstvo
- UNICEF (2022). *Where are we on education recovery?* UNICEF.
- U. S. Department of Education, Office of planing, evaluation and policy department (2021). *ED COVID-19 handbook*. Washington, DC: Volumen 2:Roadmap to Reopening Safely and meeting all students' needs. <https://www2.ed.gov/documents/coronavirus/reopening-2pdf>
- Van der Graaf, L., Dunajeva, J., Siarova, H., Banskaukaite, R. (2021). *Research for CULT Committee-Education and Youth in Post COVID-19 Europe-Crisis Effect and Policy Recommafations*, European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies.

PRISPEVKI TUJIH PREDAVATELJEV

ČAS IZZIVOV: VKLJUČEVANJE UČENCEV S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI V UČENJE JEZIKOV

CHALLENGING TIMES: ENGAGING STUDENTS WITH SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES IN LANGUAGE LEARNING

dr. Judit Kormos, profesorica za usvajanje drugega jezika ¹

POVZETEK

Vsak človek, torej tudi vsak učenec, je edinstven. Razlogov za posameznikovo različnost je veliko, med njimi pa so učne težave, ki jim pri učenju jezikov pogosto ne posvečamo dovolj pozornosti. S pedagoškega vidika je pomembno, da na disleksijo ne gledamo kot na učno motnjo, temveč kot na učno razliko. Otroci z disleksijo so lahko v šoli uspešni, če izobraževalne ustanove in sistemi prepoznajo individualne razlike in upoštevajo posebne potrebe učencev. Pri vključujočem izobraževanju ne gre za pričakovanje, da se bodo učenci s posebnimi izobraževalnimi potrebami in učnimi težavami prilagodili šoli, zahtevam učnega načrta in učnim metodam, temveč je predviden izobraževalni sistem, ki se prožno prilagaja potrebam učencev in odpravlja ovire za uspešno učenje.

Pandemija covida-19 in čas, ki ji je sledil, sta izobraževalne sisteme in učence na vseh ravneh izobraževanja postavila pred izzive brez primere. Učenci s posebnimi potrebami, vključno s tistimi, ki imajo specifične učne težave (SUT), kot je disleksija, so ranljiva skupina, ki bi v teh težkih časih potrebovala pozornost in podporo. Čeprav digitalna tehnologija in nekateri vidiki spletnega učenja predstavljajo številne prednosti za te učence, se je treba zavedati tudi omejitev, izzivov in ovir. To je še posebej pomembno na področju učenja dodatnih jezikov, saj imajo učenci z motnjami v duševnem razvoju pri učenju drugega jezika pogosto podobne ali celo večje težave kot pri učenju branja in pisanja v maternem jeziku.

V svoji predstavitvi bom delila znanje, izkušnje in učne metode, ki bi jih morali poznati učitelji, ki poučujejo jezike, in drugi strokovni delavci v zvezi s poučevanjem jezikov za učence s SUT v sedanjih zahtevnih okoliščinah. V prvem delu predavanja bom na kratko predstavila izzive, s katerimi se lahko učenci s SUT soočajo pri usvajanju dodatnega jezika v tradicionalnih učnih okoljih in tudi v digitalnih okoljih. Nato bom spregovorila o splošnih načelih vključujočega poučevanja jezikov in ključnih značilnostih univerzalnega poučevanja. Podala bom tudi priporočila za oblikovanje dostopnih spletnih učnih virov za učence s SUT. Sledil bo povzetek ugotovitev iz vrste raziskovalnih projektov, ki sem jih izvedla s kolegi in ki dokazujejo prednosti veččutnega (multisenzornega) poučevanja za učence s SUT. Predstavila bom metode diferenciacije, ki jih je mogoče učinkovito uporabiti tako pri pouku jezika kot tudi pri pouku drugih šolskih predmetov. Predstavitev bom zaključila z razpravo o tem, kako lahko razvijamo samoregulacijske sposobnosti učencev s SUT. Podpora učencem pri postavljanju in doseganju učnih ciljev, načrtovanju in organiziranju učenja ter usmerjanju in ohranjanju pozornosti ni pomembna le pri pouku jezikov, temveč tudi na drugih šolskih področjih učenja.

Pomembno je poudariti, da tehnike in metode, ki so bile uspešno uporabljene pri poučevanju jezikov za učence s SUT, zahtevajo le manjše spremembe v pedagoški praksi. Vse več je tudi raziskovalnih dokazov, ki kažejo, da tehnike in metode, ki so koristne za otroke s SUT, koristijo tudi drugim učencem. Če dobro razumemo, kako SUT vplivajo na učenje v določenem kontekstu, in se zavedamo raznolikosti naših učencev, lahko veliko storimo, da bi vsem zagotovili enake možnosti za uspeh v izobraževanju.

¹ Oddelek za jezikoslovje in angleški jezik, Univerza Lancaster, Združeno kraljestvo; j.kormos@lancaster.ac.uk

ABSTRACT

Every person, and therefore every student, is unique. There are many reasons for individuals' diversity, of which learning difficulties often receive insufficient attention in language learning. From a pedagogical point of view, it is important to view dyslexia not as a learning disability, but rather as a learning difference. Children with dyslexia can be successful in school if educational institutions and systems recognise individual differences and take the specific needs of the students into account. Inclusive education is not about expecting children with special educational needs and learning difficulties to adapt to school, curriculum requirements and teaching methods, but envisions an education system that is flexible in adapting to the needs of students and removes barriers to successful learning.

The Covid pandemic and the following times have presented educational systems as well as students at all levels of education with unprecedented challenges. Students with disabilities, including those who have specific learning difficulties (SpLDs) such as dyslexia, constitute a vulnerable group that would have required attention and support during these difficult times. Although digital technology and certain aspects of online learning present many benefits for these learners, it is also important to be aware of the limitations, challenges and barriers of digital learning. This is particularly important in the area of learning additional languages as students with SpLDs often experience similar or even greater difficulties in acquiring another language than learning to read and write in their mother tongue.

In my presentation, I will share the knowledge, experiences and instructional methods that language teachers and other professionals should be aware of in relation to teaching languages to students with SpLDs in our current challenging contexts. In the first part of my talk I will give a brief overview of the challenges language learners with SpLDs might face in acquiring an additional language in traditional classroom contexts as well as in digital environments. Then, I will discuss the general principles of inclusive language teaching and the key features of universal design. Recommendations on creating accessible online learning resources for students with SpLDs will also be made. Following this I will give a summary of findings from a series of research projects that I have conducted with colleagues that demonstrate the benefits of multisensory instruction for learners with SpLDs. Next, I will present differentiation methods that can be used effectively in language teaching as well as in teaching other content area subjects. The presentation will be concluded with a discussion of how the self-regulation skills of students with SpLDs can be developed. Supporting learners in setting and achieving their learning goals, planning and organizing their learning and directing and maintaining their attention is important not only in teaching languages but also in other academic learning domains.

It is important to highlight that the techniques and methods that have been used successfully in teaching languages to learners with SpLDs require only minor changes in pedagogical practice. There is also a growing body of research evidence that shows that techniques and methods that are useful for children with learning difficulties also benefit other students. If we have a solid understanding of how SpLDs affect learning in a given context, and acknowledge the diversity of our learners, we can do a lot to ensure that everyone has an equal chance of succeeding in education.

DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA RAZUMEVANJE UČNE SNOVI MED 'ŠOLANJEM NA DALJAVO', IN UGOTOVITVE ZA DELO Z UČENCI S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI MED IN PO OBDOBJU IZOBRAŽEVANJA NA DALJAVO

FACTORS INFLUENCING THE UNDERSTANDING OF LEARNING MATERIAL IN 'HOMESCHOOLING' AND CONCLUSIONS FOR WORKING WITH SPLD STUDENTS DURING AND AFTER A PERIOD OF DISTANCE TEACHING

dr. Sven Lychatz¹

POVZETEK

Predstavljeni so izbrani rezultati treh raziskav med učenci s specifičnimi učnimi težavami (z disleksijo in diskalkulijo), ki so bile izvedene v času zaprtja pandemije covid-19 na Inštitutu za sistemsko-integrativno učno terapijo v Leipzigu. Namen tega je ozaveščanje o težavah in ovirah, s katerimi se soočajo učenci s specifičnimi učnimi težavami (SUT), ter o težavah, s katerimi se izrecno srečujejo pri učenju na daljavo.

V hierarhiji dejavnikov, ki vplivajo na učni uspeh učencev z disleksijo in diskalkulijo, ima »povratna informacija« večjo veljavo kot dejavnik »vrsta šole« in »podpora staršev«. Le dejavnik »pogostost nalog« kaže močnejšo povezanost z zaznanim učnim uspehom.

Večina anketirancev v teh študijah ima eno izmed SUT – disleksijo ali diskalkulijo. Očitno je, da učenci z disleksijo bolje razumejo učno gradivo pri učenju na daljavo kot tisti z diskalkulijo ali sopojavaostjo obeh motenj. Tisti s sopojavaostjo SUT so učno vsebino razumeli najmanj.

Ključne besede: šolanje na daljavo, specifične učne težave, disleksija, diskalkulija

ABSTRACT

Selected results of three surveys of students with the specific learning difficulties (dyslexia and dyscalculia), conducted in the closing periods of the pandemic COVID-19 at the Institute for Systemic-Integrative Learning Therapy, Leipzig, are presented. The purpose is to raise awareness of the difficulties and obstacles faced by students with learning difficulties and the difficulties they face explicitly in distance learning.

In the hierarchy of factors influencing the learning success of students with the specific learning difficulties dyslexia and dyscalculia, "feedback" has a higher priority than the factors "type of school" and "parental support". Only the factor "frequency of assignment" shows a stronger correlation with perceived learning success.

Most of the respondents in these studies have specific learning difficulties. It is evident that learners with dyslexia understand the learning material better in distance learning than those with dyscalculia or comorbidity. Those with comorbid disorder understood the learning material the least.

Keywords: distance learning, specific learning difficulties, dyslexia, dyscalculia

¹ Inštitut za sistemsko-integrativno učno terapijo v Leipzigu (Institut für systemisch – integrative Lerntherapie, Leipzig, Nemčija); info@zahlenbrei.de

UVOD

Pandemija covid-19 je bila od pomladi 2020 dalje težka preizkušnja za vse vrste šol. Da bi otroke zaščitili pred visokim tveganjem okužbe s koronavirusom, je moral pouk v šolah nenadoma preiti na učenje na daljavo in poučevanje od doma. Nekaj značilnosti tega obdobja:

- Učitelji so morali v zelo kratkem času ustvariti koncept učenja za »šolanje na daljavo« in ustrezna učna gradiva.
- Učenci so se morali prilagoditi domačemu učnemu okolju in samostojno organizirati svoj učni proces. Prav tako so se morali naučiti motivirati in se izogibati motečim dejavnikom.
- Nenadoma so morali starši svojim otrokom vsak dan pomagati pri učenju in jih pogosto naučiti vsa učna snov, ki se običajno poučuje v šoli. Čeprav so bili učitelji še naprej pobudniki učnih vsebin in so zagotavljali naloge in druge priložnosti za učenje, so bili starši zdaj odgovorni za omogočanje učenja od doma.
- Pred začetkom pandemije covid-19 se je OSCD (2020) pritoževal nad pomanjkanjem strojne in programske opreme v nemških šolah ter pomanjkanjem dostopnosti interneta po vsej državi v Nemčiji. K temu je treba dodati še različno obvladovanje tehnologije učiteljev, kar še posebej otežuje učenje na daljavo.

V nadaljevanju je predstavljenih nekaj izbranih rezultatov treh raziskav učencev z disleksijo in diskalkulijo v času trajanja zaprtja zaradi pandemije na Inštitutu za sistemsko-integrativno učno terapijo v Leipzigu. Namen ugotovitev teh raziskav je povečati ozaveščenost o težavah in ovirah, ki prizadenejo učence s SUT, ter izpostaviti težave, s katerimi so se morali učenci s SUT spopadati pri šolanju na daljavo.

DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA UČNO USPEŠNOST

V preteklosti je bilo že ugotovljeno, da občutki in čustva vplivajo na uspešnost učenja in pomnjenja. To je utemeljeno tudi v nadaljnji strokovni literaturi. Poleg teh dveh dejavnikov so za učno uspešnost pomembni še številni drugi vidiki.

Ena najpomembnejših študij, ki preučuje vplive na učno uspešnost, pa je delo Johna Hattieja, ki opredeljuje področja: učenec, dom, šola, učitelj, učni načrt in pouk. V svoji študiji izčrpno primerja že opravljene študije o dejavnikih, ki vplivajo na učno uspešnost, in tako razvršča posamezne dejavnike glede na njihov vplivni učinek (Hattie, 2014).

— Učenci

Hattie (2014) kot posebej vplivne in medsebojno povezane dejavnike za učenca izpostavlja predhodno znanje in iz njega izhajajoča pričakovanja ter posledično odprtost ali zadržanost do novih izkušenj.

Čeprav je Hattie uvrstil čustva in motivacijo na 51. mesto najvplivnejših dejavnikov, se ju v literaturi največkrat omenja. Mietzel (2017, str. 502) poudarja, da so anksioznost, zanimanje in radovednost še posebej pomembna čustva med učenjem. Anksioznost, izražena v manjši meri, je lahko dejavnik, ki povečuje uspešnost. Če pa anksioznost postane premočna in tako preseže optimalno raven za učno storilnost, je to lahko ne le posledica, temveč tudi sprožilec slabe učne uspešnosti. To je mogoče razložiti z zožitvijo pozornosti, ki poslabša povezovanje informacij v dolgoročnem spominu in navsezadnje tudi otežuje njihov priklic iz spomina (Mietzel, str. 505).

Za učenca kot aktivnega ustvarjalca znanja sta zanimanje in radovednost dve čustvi, ki

sta pogosto povezani. Radovednost spodbuja proces obdelave informacij in jo lahko sprožijo različni zunanji dejavniki. Z njo povezano zanimanje lahko izhaja iz okoliščin in tako vpliva na usmerjanje pozornosti ali pa je že notranje prisotno.

Poleg predhodnega znanja je po Jeanu Piagetu stopnja kognitivnega razvoja opredeljena kot drugi najmočnejši dejavnik, ki prispeva k učenju. Za učenje učencev je zato zelo pomembno, da kot učitelji poznamo učne zahteve na posameznih razvojnih stopnjah in na tej osnovi izberemo učna gradiva in oblike nalog (Hattie, 2014, str. 52).

– *Dom*

Hattie (2014) opredeljuje dva ključna dejavnika v domačem okolju, ki vplivata na učenje učencev. Po eni strani omenja pričakovanja otrok. Ta so običajno že od samega začetka pozitivna in spodbujajo učenje v šoli. Če pa imajo starši negativna pričakovanja glede otrokovega učnega uspeha, lahko to v kombinaciji z zgoraj omenjenimi čustvi in motivacijo negativno vpliva na učno uspešnost (Hattie, 2014, str. 40).

K učni uspešnosti pomembno prispeva tudi socialno-ekonomski status. Hattie (2014) upošteva socialno-ekonomski status šole na eni strani ter socialno-ekonomski status posameznika in njegovih staršev na drugi strani. Ta ima lahko ključno vlogo pri obstoječem znanju in jezikovnem znanju ter tako vpliva na ustrezne povezave med novim in predhodnim znanjem. Bolj ko starši obvladajo ta jezik, bolj lahko podpirajo svoje otroke pri učenju (Hattie, 2014, str. 74).

– *Šola*

Institucionalno šola vpliva na učenje prek značilnosti učencev, vrste šole, značilnosti na ravni šole, sestave razreda, podpornih ukrepov in značilnosti razreda. Hattie (2014) ugotavlja, da so razredna klima in vplivi vrstnikov izredno pomembni za učenje. Dejavniki, kot so velikost razreda, razredi, ki se diferencirajo glede na dosežke, in nenapredovanje, so se izkazali za manj pomembne (Hattie, 2014, str. 40f in str. 80).

Vodenje razreda ima v šolski paradigmi razmeroma visok pomen. Na primer, dobri odnosi med učitelji in učenci, jasna pričakovanja in dogovorjena pravila lahko pozitivno vplivajo na učenje (Hattie, 2014, str. 122 in Mietzel, 2017, str. 100f.).

Pri učencih se lahko neposredno spodbuja učenje s samim nudenjem pomoči ali povratnimi informacijami, nudenjem prijazne pozornosti in medsebojne podpore (Hattie, 2014, str. 162).

– *Učitelj*

Konstruktivizem zagovarja vlogo učitelja kot trenerja, spodbujevalca ali svetovalca, ki je odgovoren za zagotavljanje okolja, ki spodbuja učenje. Po mnenju avtorja Hattie (2014, str. 42) v nasprotju s splošno uveljavljenim načelom ni pomemben samo učitelj, temveč njegove individualne lastnosti za izvajanje določenih učnih dejavnosti. Odnos med učiteljem in učencem lahko pozitivno vpliva na učenje. Od kakovosti poučevanja učitelja in od tega, kako ga dojemajo učenci, je odvisna tudi učna uspešnost učencev. Ta je med drugim odvisna od učiteljevega zahtevnega odnosa, ustrezno visokih pričakovanj in značaja, ki spodbuja učenje. Poleg tega učenci, ki jih je poučeval kakovostno bolje usposobljen učitelj, kažejo globlje razmišljanje in delovanje (Hattie, 2014, str. 138; Mietzel, 2017, str. 71).

Poleg tega lahko na učenje pomembno vpliva tudi kakovost izobraževanja in strokovnega izpopolnjevanja učiteljev, zlasti če učitelje spodbuja k spreminjanju prejšnjih predstav o učenju in učinkovitejšemu izvajanju učnega kurikula (Hattie, 2014, str. 143).

K boljši učni uspešnosti lahko prispeva tudi neklasificiranje učencev glede na njihove PP, saj že od začetka učitelj nima nizkih pričakovanj in vse učence enakovredno vključuje v miselne

procesu v razredu (Hattie, 2014, str. 149).

Posebej vpliven dejavnik v paradigmi učiteljev je njihova jasnost. Ta se nanaša na sporočanje učnih ciljev in idej. Gre torej za transparentnost učitelja pri izvajanju nalog z navodili, primeri in organizacijo ter za vrednotenje učnega vedenja (Hattie, 2014, str. 150f.; Mietzel, 2017, str. 72).

— *Učni načrt*

Vsebina učnega načrta lahko doseže učni učinek, če je strukturirana tako, da sta poznavanje in poglobljeno razumevanje uravnotežena ali se medsebojno nadgrajujeta. Na primer, spodbujanje besedišča je pomembno za doseganje izrazitega razumevanja besedila in za dodatno ustvarjalno podporo pri poglobljanju struktur znanja. Poleg tega učni načrt prispeva k učnemu napredku predvsem, če vsebuje konkretne učne strategije, ki so posredovane učencem (Hattie, 2014, str. 190f).

Struktura učnega načrta v smislu konstruktivističnega učenja, tj. zaporednega pridobivanja znanja in možnosti, da učenci pridobijo znanje o določenih učnih strategijah, lahko torej močno vpliva na učenje.

— *Poučevanje*

Poučevanje je najučinkovitejše, če so učni cilji jasno opredeljeni in ustrezno zahtevni. Tako je učencem jasno, za kakšen uspeh si prizadevajo in s kakšnim vedenjem ga morajo doseči (Hattie, 2014, str. 195f; Weinert, 1996, str. 5). Prikaz pojmov pomaga učencem, da z organizacijo informacij dobijo jasen vpogled v strukturo učne snovi (Hattie, 2014, str. 200). Ta spodbujevalni učinek obravnava tudi Mietzel (2017, str. 328f), ki še posebej zagovarja predstavitev v tabelah, povzetkih ali hierarhičnih strukturah (Mietzel, 2017, str. 328f).

Učenje s pomočjo sprotnega učenja, tj. jasna razporeditev učne snovi s strani učitelja, ki jo spremljajo redne povratne informacije, lahko pripomore k znatnemu povečanju učnega napredka (Hattie, 2014, str. 202). Vendar imajo povratne informacije veliko večji učinek, če jih podajo učenci v zvezi z učno vsebino. Le tako je mogoče najti vrzeli v prenosu znanja in Mietzel (2017, str. 538) poudarja učinek sodelovalnega učenja, ki povečuje uspešnost, zlasti pri mlajših učencih in učencih višjih razredov osnovne šole (Mietzel, 2017, str. 538). Poleg tega je pri pouku smiselno dati prednost konkretnim vajam pred ritmičnim in mehničnim ponavljanjem (Hattie, 2014, str. 220). Učne metode lahko dopolnjujejo tudi dodatni viri, kot so videoposnetki z navodili in uporaba tehničnih pripomočkov (Hattie, 2014, str. 278).

Na uspešnost vplivajo različni dejavniki, ki se med seboj dopolnjujejo. Najbolje raziskane učne metode težko izpolnijo svoj namen, če učenec od sebe ne pričakuje ničesar, ne najde motivacije ali pri pouku sodeluje s čustvi, ki ovirajo učenje in preprečujejo dostop do predhodnega znanja. Učenec lahko pokaže osnovno zanimanje za določeno temo, vendar je ne ponotrani, če učne tehnike niso vključene v učni načrt in jih učitelj ne poučuje. Treba je upoštevati skupni učinek vseh dejavnikov.

PANDEMIJA COVIDA-19 V NEMČIJI IN ZAPRTJE ŠOL

— *Prvo zaprtje*

18. marca 2020 so se v Nemčiji zaprle šole. Na Saškem so lahko od 19. aprila 2020 spet obiskovali šolo učenci 4. razredov osnovne šole, srednje šole I. stopnje (v Nemčiji 9. razred Hauptschule in 10. razred Realschule) in srednje šole II. stopnje (12. razred). Preostali razredi so se do 18. maja 2020 učili na daljavo, nato pa so do konca junija 2020 nadaljevali z omejenim rednim poukom. Obvezno šolanje je bilo prekinjeno z 19. aprilom 2020. V tem času je bil Inštitut

za sistemsko-integrativno učno terapijo Leipzig (v nadaljevanju Inštitut) odprt.

– *Drugo zaprtje*

Od 14. decembra 2020 do 15. februarja 2021 so bile vse šole na Saškem ponovno zaprte. Po tem je pouk potekal v okrnjenem ustaljenem načinu delovanja. To med drugim pomeni: če so se v razredu pojavili primeri okužb s covidom-19, so bile odrejene razredne karantene; ob prevelikem številu primerov okuženih v šolah so bile šole začasno zaprte, razredi so bili razdeljeni, šole pa so prešle v izmenično delovanje z zaključnimi razredi.

Z začetkom novega šolskega leta, 5. septembra 2021, so vse šole začele z omejenim rednim delovanjem.

RAZISKAVE, IZVEDENE V INŠTITUTU

Med obdobji zaprtja so bile na Inštitutu izvedene tri ankete z učenci. Ankete so bile prostovoljne in so bile izvedene s pomočjo vprašalnikov v individualnih intervjujih.

– *Prva raziskava*

Prva raziskava je med učenci in dijaki potekala s pomočjo vprašalnikov aprila 2020 na Inštitutu. Zbranih je bilo 74 različnih podatkovnih nizov. Osem učencev oz. dijakov ni imelo učnih težav, SUT je imelo 66 učencev in dijakov: disleksijo (20 %), diskalkulijo (49 %) in sopojavljanje disleksije in diskalkulije (31 %).

Učenci in dijaki so obiskovali osnovne šole, gimnazije, šole za otroke s posebnimi potrebami in tehnične šole. Raziskavo sta pripravila in znanstveno ovrednotila Inštitut za sistemsko-integrativno učno terapijo Leipzig in Inštitut za izobraževalne vede Univerze v Leipzigu.

– *Druga raziskava*

Druga raziskava je potekala septembra/oktobra 2020 na Inštitutu. Zasnovala in znanstveno ovrednotila jo je Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani v Sloveniji. V njej je bilo zajetih 61 podatkovnih nizov učencev s SUT.

– *Tretja raziskava*

Tretja raziskava je potekala maja 2021 na Inštitutu. Anketo je zasnovala in znanstveno ovrednotila Univerza v Leipzigu. V tej raziskavi je bilo zbranih 107 podatkovnih nizov s strani učencev in 99 podatkovnih nizov s strani staršev. Med 107 anketiranimi učenci je bilo 23 % učencev z disleksijo, 34 % učencev z diskalkulijo, 29 % učencev s sopojavnostjo disleksije in diskalkulije ter 14 % učencev brez učnih težav. Vzporedno z raziskavo na Inštitutu je bilo na občinski srednji šoli v Leipzigu zbranih 180 podatkovnih nizov s strani dijakov in 200 podatkovnih nizov s strani staršev. Tam je imelo učne težave le nekaj dijakov: 5,0 % dijakov z disleksijo in 0,5 % dijakov z diskalkulijo.

REZULTATI RAZISKAV

ORGANIZACIJA ŠOLE IN DOMAČE OKOLJE

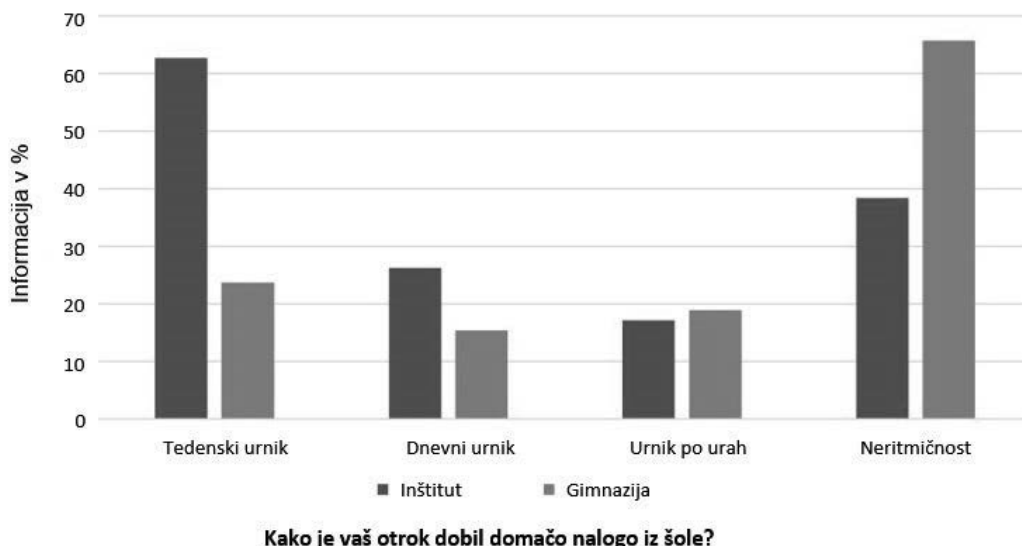
Ko se je začelo učenje na daljavo, se je moral vsak učitelj odločiti, kakšen urnik bo pripravil za učence. Pri tem so imeli veliko svobode. Izbira je bila raznolika, od prej znanega šolskega urnika po urah do dnevnega urnika ali celotnega tedenskega urnika. Za otroke in mladostnike ter njihov učni uspeh pa so pomembne strukture in jasne smernice. Tudi Meyer (2014, str. 76) v svojem

katalogu desetih značilnosti dobrega poučevanja opisuje jasno strukturiranost poučevanja.

Iz podatkov na sliki 1 je razvidno, da so imeli učenci s SUT mešane oblike urnikov. Nekateri starši so navedli, da so njihovi otroci imeli tedenske in dnevne načrte ali tedenske in urne načrte. Mešanica posameznih načrtov je bila pogosto navedena pod ključno postavko neritmičnost. Zaradi večkratnih odgovorov na to vprašanje je jasno, da se odstotki seštevajo precej nad 100 % (Müller, 2021).

Slika 1

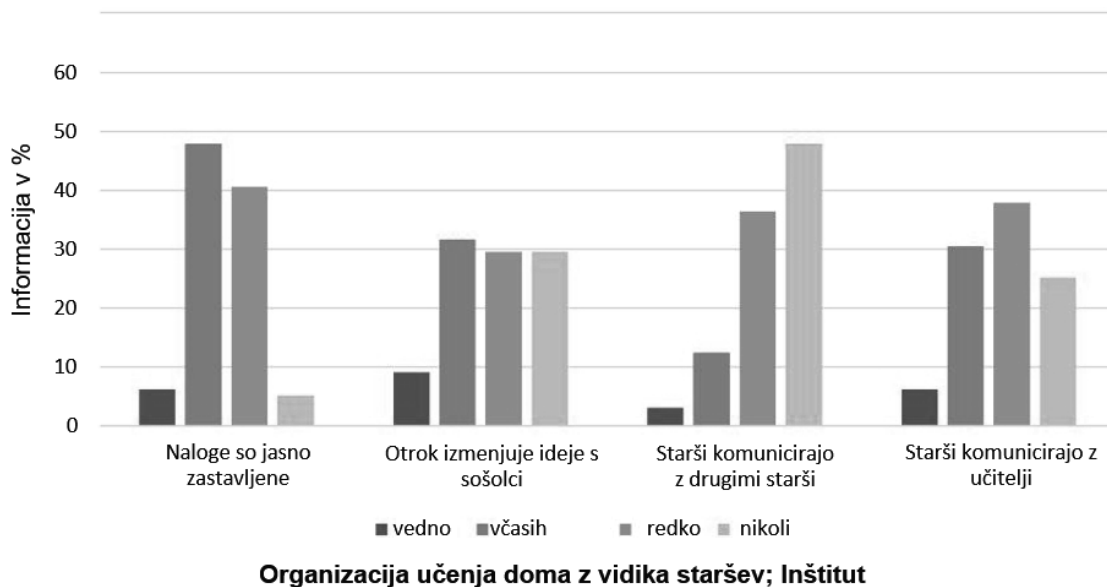
Kako pogosto so učenci dobivali domačo nalogo v šoli v času zaprtja – odgovori staršev



Odločilna je bila tudi organizacija učenja na daljavo na nacionalni ravni, dejavniki, kot so jasna formulacija nalog, ki jih je treba rešiti, kar je podlaga za samostojno delo, izmenjava med sošolci ali med starši ter komunikacija med učitelji in starši. Medtem ko pri neposrednem pouku zadostuje hiter znak z roko, da lahko vprašamo, če naloge ne razumemo, je pri učenju na daljavo veliko bolj zamudno od učitelja dobiti novo razlago. Zato je bistveno, da so naloge jasno razumljive in da je cilj jasno prepoznaven.

Slika 2

Organizacija učenja doma z vidika staršev – odgovori staršev vključenih otrok z Inštituta



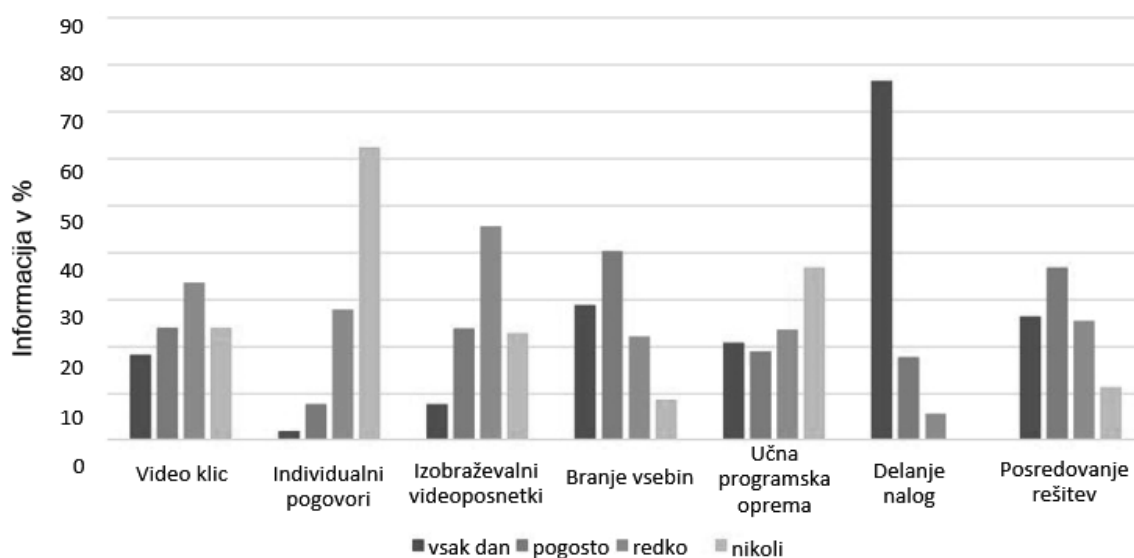
Zanimivo je, da je skoraj polovica staršev učencev s specifičnimi učnimi težavami, s katerimi so bili opravljeni razgovori, izjavila, da niso nikoli imeli stikov z drugimi starši. Glede na rezultate je bila tudi izmenjava med starši in učitelji slaba. Vendar pa je več kot 30 % anketirancev navedlo, da se je otrok vedno ali včasih družil s sošolci. To ni v skladu s podatki drugih raziskav, v katerih je navedeno skoraj 60 % učencev navaja, da redko ali nikoli nimajo stikov s sošolci (Müller, 2021).

Skoraj 6 % vprašanih meni, da so naloge vedno jasno oblikovane, tako da jih otrok lahko reši samostojno. Na drugi strani pa je trditev, da so naloge le včasih (48 %) ali redko (41 %) jasno oblikovane.

Vendar pa organizacija in komunikacija nista edina dejavnika, ki sta pomembna za uspešno učenje na daljavo. Ključnega pomena je tudi vprašanje, kako so se učenci učili med zaprtjem šole. Kako se je pouk izvajal in ali so učenci rešili naloge, ki jih je bilo treba rešiti, ter jih posredovali učiteljem?

Slika 3

Kako je potekalo učenje med zaprtjem šole – odgovori učencev z Inštituta



Kako je potekalo učenje med zaprtjem šole?; Inštitut

V grafu izstopa odgovor na vprašanje, kako pogosto so učenci reševali naloge. 80 % učencev s SUT je odgovorilo vsak dan, vendar teh domačih nalog običajno niso oddajali vsak dan. Skoraj četrtina učencev je navedla, da so svoje naloge oddali vsak dan, a več kot 30 % učencev je navedlo, da rešenih nalog niso oddali nikoli ali le redko.

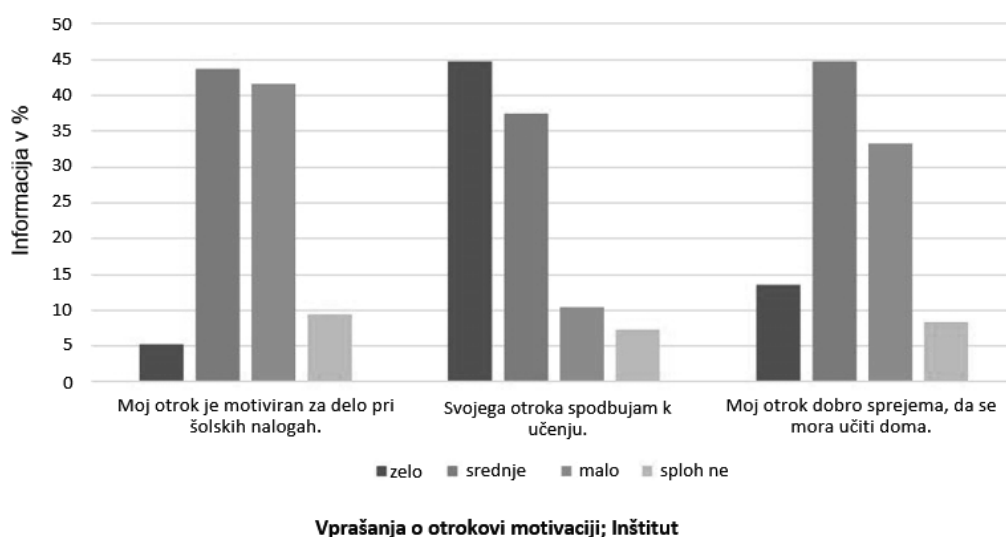
MOTIVACIJA UČENCEV IN DIJAKOV

Redno in vestno opravljanje šolskih nalog je v veliki meri odvisno od otrokove motivacije. Pri tradicionalnem pouku v razredu lahko učitelji vedno poskrbijo za motivacijske spodbude in uporabijo različne metode, da učenje učencem postane zabavno, kar pri pouku na daljavo preprosto ni mogoče.

Pri učencih s SUT je opazno, da je bil le majhen del učencev motiviran za reševanje nalog (5 %), medtem ko je več kot 80 % staršev izjavilo, da so bili njihovi otroci pri reševanju nalog zmeroma do malo motivirani.

Slika 4

Vprašanja o motivaciji učencev – odgovori staršev vključenih otrok z Inštituta



Te številke se uravnotežijo, ko pogledamo rezultate o tem, v kolikšni meri starši motivirajo otroka. Skoraj 45 % staršev svojega otroka zelo motivira za učenje, 37 % zmerno in le 17 % malo ali sploh ne (Müller, 2021).

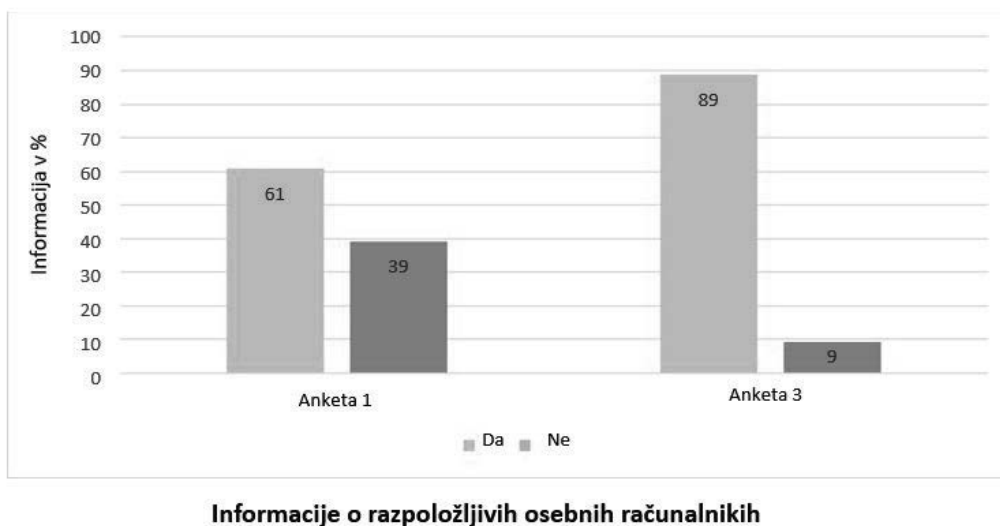
Dejstvo, da so morali otroci sprejeti učenje na daljavo, se v vseh primerih ni obneslo optimalno. Le 13 % vprašanih je trdilo, da je njihov otrok zelo dobro sprejel šolanje na daljavo. Po drugi strani pa so kar tri četrtine staršev navedle, da je otrok pokazal zmerno ali omejeno sprejemanje situacije. Osem odstotkov otrok te spremembe sploh ni sprejemalo.

RAZPOLOŽLJIVOST TEHNIČNIH SREDSTEV

Učenci so bili ob tretjem zaprtju šol dobro ali zelo dobro opremljeni z digitalno tehnologijo. Z razpoložljivimi prenosnimi in osebni računalniki so lahko vsi učenci vsaj teoretično prenesli naloge s spleta v digitalni obliki.

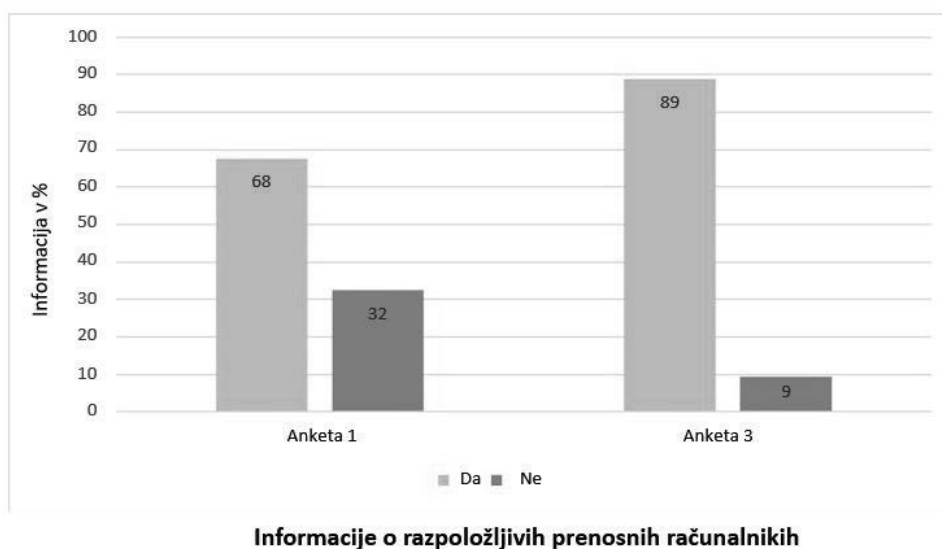
Slika 5

Informacija o razpoložljivosti osebnih računalnikov



Slika 6

Informacija o razpoložljivosti prenosnih računalnikov



Med pandemijo covid-19 se je močno izboljšala opremljenost učencev z osebnimi računalniki in prenosnimi računalniki (Gersdorf, 2022).

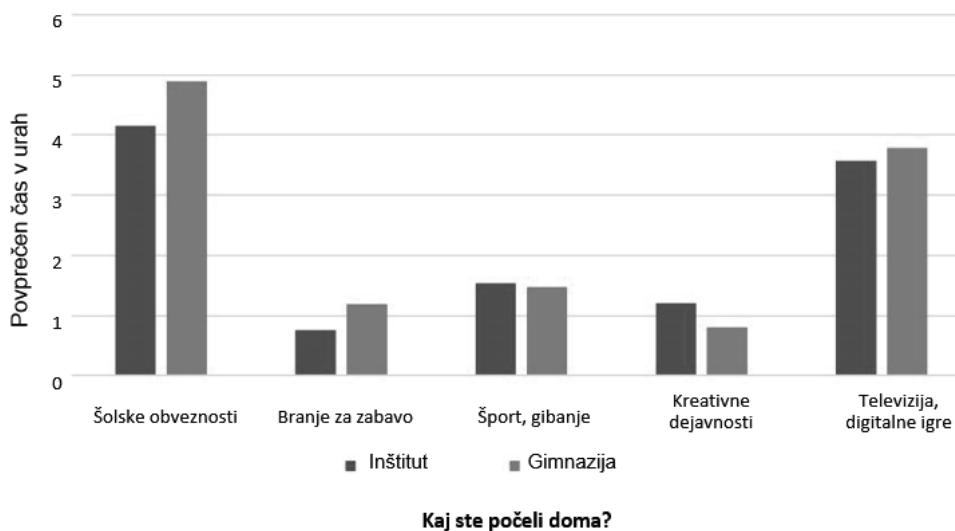
ČASOVNI DEJAVNIK

S spreminjanjem domače delovne sobe v novo primarno področje učenja se spreminja tudi upravljanje časa učencev in dijakov, s tem pa tudi čas, ki ga preživijo doma pri urjenju in učenju. Doma ni rednih šolskih ur, ki bi trajale po 45 ali 90 minut, prav tako ni učiteljev, ki bi določali časovne omejitve za dokončanje nalog v razredu.

Čas za opravljanje učnih obremenitev so morali učenci in dijaki načrtovati sami in se ga predvsem držati. Na sliki je primerjava časa, ki so ga učenci, dijaki inštituta in dijaki gimnazije med učenjem na daljavo porabili za domače naloge. Slika prikazuje podatke, ki so jih posredovali starši.

Slika 7

Informacija o preživljanju časa doma – odgovori staršev otrok, vključenih z Inštituta in gimnazije



Rezultati raziskave potrjujejo trditev Lautha idr. (2014, str. 25), da učenci s specifičnimi učnimi težavami vlagajo manj časa v učenje kot drugi otroci. Pri tem lahko potegnemo jasne vzporednice z motivacijo.

Kljub vsemu lahko glede na rezultate zaključimo, da so učenci in dijaki s specifičnimi učnimi težavami na splošno porabili manj časa za šolske stvari, vendar razlika ni občutna.

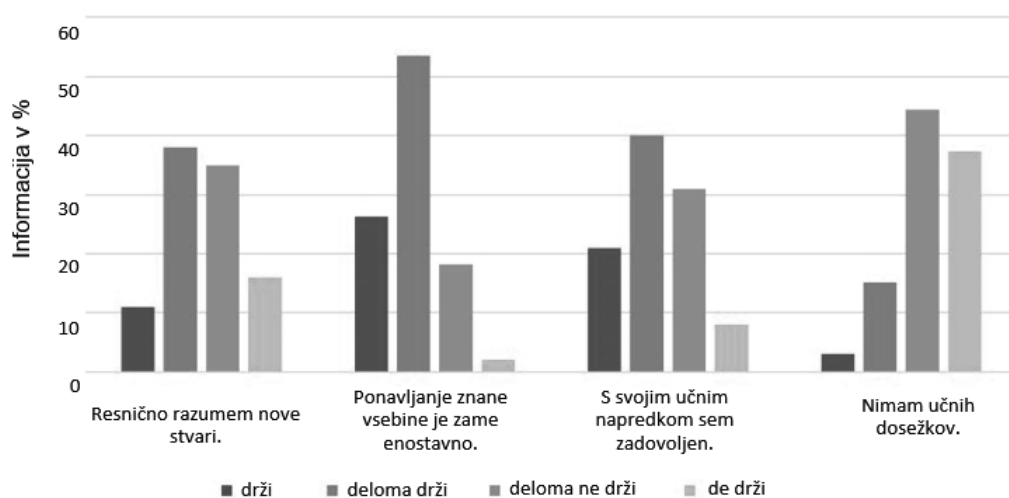
USPEH PRI UČENJU Z VIDIKA UČENCEV

Ali je učenje uspešno, običajno ni mogoče takoj ugotoviti, saj je odvisno od različnih dejavnikov. Poleg dobro strukturiranega predhodnega znanja (Meyer, 2014, str. 79) sta za uspeh pri učenju ključna razumevanje nove učne vsebine in lasten način razmišljanja.

Slika 8 prikazuje, v kolikšni meri so učenci menili, da so razumeli učno vsebino pri učenju na daljavo. Povzamemo pa še, ali so zlahka ponovili znane vsebine, ali so bili zadovoljni z napredkom pri učenju in v kolikšni meri je prišlo do učnih uspehov.

Slika 8

Učni uspeh pri učenju na daljavo z vidika učencev; Inštitut



Učni uspeh pri učenju na daljavo z vidika učencev; Inštitut

Na vprašanje, ali so novo učno vsebino razumeli, je le 10 % učencev in dijakov s SUT odgovorilo pritrdilno. 38 % učencev navaja, da učno gradivo zares razumejo. Poleg tega je razvidno, da je imelo približno 15 % učencev in dijakov s SUT občutek, da učnega gradiva sploh ne razumejo.

Predhodne obravnave so pokazale, da so učenci in dijaki glede na učno motnjo potrebovali različno podporo, kar je lahko otežilo učenje pri učenju na daljavo. Domnevali smo, da učenci in dijaki z disleksijo najslabše razumejo gradivo zaradi pisne naravnosti šolanja na daljavo.

Ker se motnje navadno pojavljajo tako ločeno kot tudi kot sopojavnost, je bilo razlikovanje izvedeno v obe smeri (Hasselhorn/Schuchardt, 2006, str. 213). V prvi raziskavi leta 2020 so bile podane naslednje izjave o učnem uspehu učencev: disleksija (83 %); diskalkulija (74 %); sopojavnost disleksije in diskalkulije (60 %).

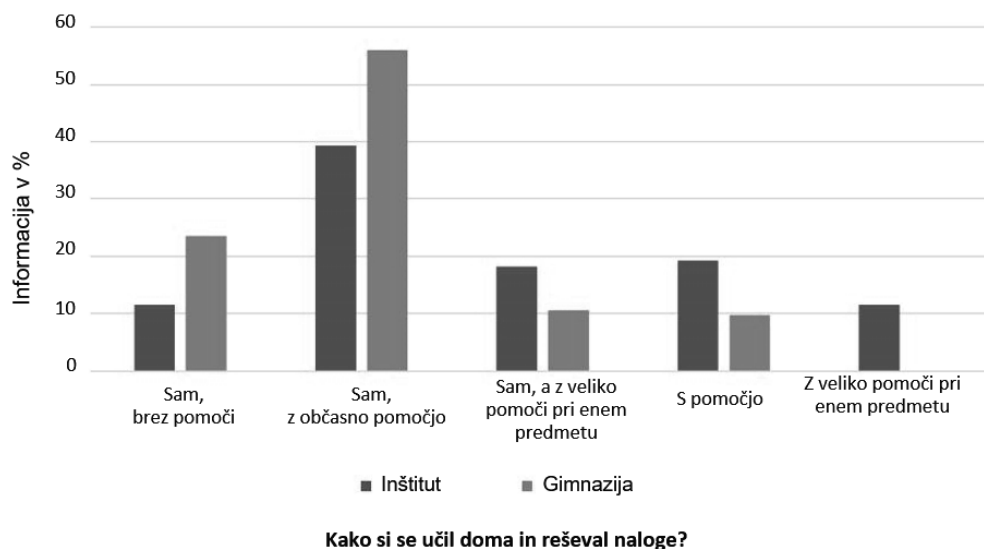
Pri anketirancih z disleksijo je bilo manj verjetno, da bodo slabo ali sploh ne bodo razumeli predmeta, kot pri anketirancih z drugo specifično učno motnjo. Učno snov so najslabše razumeli učenci s sopojavnima učnima motnjama (40 %). Učenci z diskalkulijo so se uvrstili

na sredino. Med njimi jih 26 % sploh ni razumelo učne snovi ali skoraj ni razumelo učne snovi (Schmotz, 2021).

Vendar pa za učni uspeh niso odgovorni samo učenci. Specifična in individualna podpora staršev, bratov in sester ali drugih skrbnikov je pomembna. Kolikšna je pomoč, ki jo otroci in mladostniki doživijo doma, je zelo različna in vedno odvisna od tega, koliko časa lahko oseba, ki pomaga, vложи in v kolikšni meri lahko pomaga in posreduje vsebino tako, da je učenje okronano z uspehom.

Slika 9

Odgovori učencev in dijakov, kako so se učili doma.

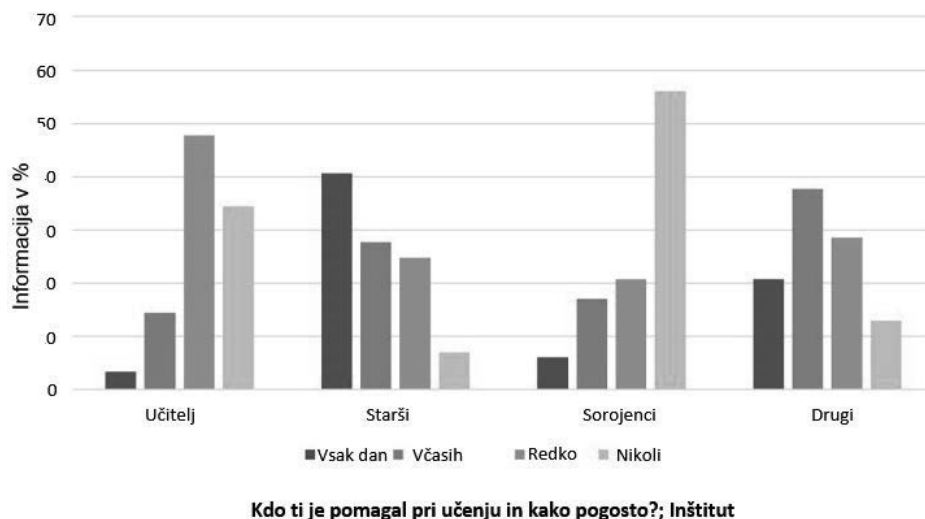


V obeh ustanovah je bilo za učenje učencev in dijakov značilno, da so se vedno učili sami. Večina anketirancev je povedala, da so se učili sami in včasih prosili za pomoč. Le 10 % srednješolcev s SUT je dobilo nekaj pomoč pri posameznem predmetu, ostali srednješolci pa take pomoči niso dobili.

V primerih, ko so anketiranci povedali, da potrebujejo pomoč, je bilo zanimivo vedeti, kdo jim jo nudi.

Slika 10

Odgovori učencev o tem, kdo jim je pomagal in kako pogosto



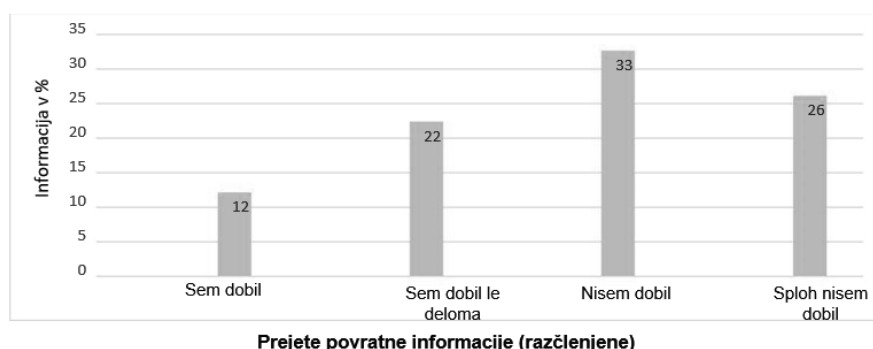
Pri vprašanju o pomoči v vsakdanjem življenju so se na prvo mesto uvrstili starši učencev s SUT. Če pogledamo izjave o tem, kako pogosto so pomagali učitelji, hitro ugotovimo, da so pomagali le redko ali nikoli. Na splošno je več kot polovica učencev, ki so dobili pomoč na Inštitutu, izjavila, da so vsak dan ali občasno prejeli pomoč drugih (Müller, 2021).

POVRATNA INFORMACIJA UČITELJEV

Velik del učenja je potekal doma z reševanjem nalog. Občasno je bila povratna informacija podana neposredno v razredni razpravi ali med sočasnim nadzorom pri pouku na daljavo, večinoma pa so učenci in dijaki naloge rešili sami, kot so znali, in jih poslali nazaj v pregled učitelju.

Slika 11.

Informacija o prejeti povratni informaciji.



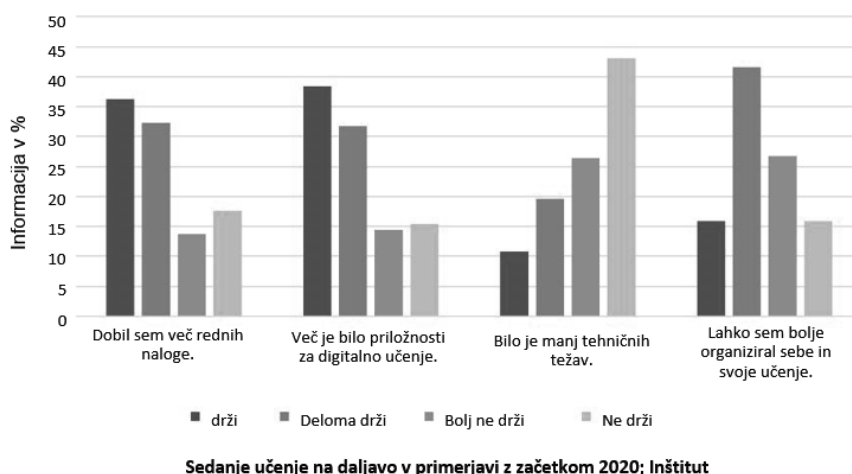
Skoraj 59 % učencev in dijakov se je pritoževalo nad pomanjkanjem povratnih informacij in nezadostno podporo, čeprav je bilo to omenjeno kot odločilen dejavnik za motivacijo za učenje pri šolanju na daljavo (Orde, 2020, str. 12; Goetz, 2020, str. 13).

SPREMEMBE V UČENJU NA DALJAVO V OBDOBJU PO PRVEM ZAPRTJU

Ker so bili osnovni vprašalniki ocenjeni in analizirani po drugem zaprtju, je zanimiva primerjava s prvim zaprtjem. Tako anketirani starši kot učenci in dijaki so imeli možnost komentirati primerjalne izjave, podane med učenjem na daljavo v začetku leta 2020 in leta 2021.

Slika 12

Odgovori učencev o sedanjem učenju v primerjavi z učenjem na daljavo



Učenci in dijaki s SUT nimajo le večjih težav pri učenju kot učenci brez SUT, ampak so imeli tudi več težav z organizacijo učnega procesa. Da bi lahko zgradili strukturo za vsakodnevno domače učenje, je bistveno, da redno prejemajo naloge, ki jih je treba opraviti. Če učitelj tega ne zagotovi, je očitno, da bodo učenci še težje strukturirali učne dejavnosti (Gersdorf, 2022).

ZAKLJUČEK

Teorija kaže, kako pomembna je podpora učencem in dijakom s SUT z veliko načrtovanja, strukture ter preprostimi in jasnimi nalogami. V praksi pa se je to izvajalo preredko ali premalo, kar vpliva na učni uspeh učencev s SUT.

Podatki iz vprašalnikov so pokazali, da pogostost utrjevanja snovi vpliva na razumevanje. Ugotovljeno je bilo, da naloge, ki so bile poslane dnevno ali tedensko, povečajo stopnjo razumevanja snovi. Če niso redno reševali nalog, niso razumeli učnega gradiva.

V hierarhiji dejavnikov, ki vplivajo na učno uspešnost učencev s SUT, kot sta disleksija in diskalkulija, je povratna informacija pomembnejša od spremenljivk »vrsta šole«, »učne težave« in »podpora staršev«. Le dejavnika »nadzor« in »pogostost posredovanja nalog« sta močnejše povezana z zaznanim učnim uspehom.

Po mnenju učencev so jim učitelji manj pogosto pomagali pri učenju na daljavo, zato je v bodočnosti nujno potrebna večja podpora in pomoč učiteljev pri učenju, da na najboljši možni način nadoknadijo primanjkljaje v znanju.

VIRI IN LITERATURA

- Gersdorf, L. (2022). *Entwicklung der Bedingungen des Lernens im Verlauf der Pandemie*. Universität Leipzig Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Bildungswissenschaften.
- Goetz, M. (2020). Distance learning in the Covid-19 crisis: A practical check. *Media impulses*, 58(02), 1–21.
- Hasselhorn, M. in Schuchardt, K. (2006). Learning Disabilities: A Critical Sketch of Epidemiology. *Childhood and Development*, 15(4), 208–215.
- Hattie, J. in Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81–112.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen*. Überarb. deutschsprachige Ausg. von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer, 2. korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl., Hohengehren.
- Javornik, K., Kavkler, M., Lychatz, S. in Košak Babuder, M. (2022). How the COVID-19 Pandemic was Experienced by Slovenian and German Adolescents with Specific Learning Difficulties. *Center for Educational Policy Studies Journal*.
- Lauth, G. W., Brunstein, J. C. in Grünke, M. (2014). Overview of learning disorders: types, classification, distribution and possible explanations. *Interventions for Learning Disabilities: Promotion, Training and Therapy in Practice*, 2, 17–31.
- Meyer, H. (2014). What is good teaching? *PADUA*, 9 (2), 75–83.
- Mietzel, G. (2017). *Pedagogical psychology of learning and teaching*. Hogrefe Publishers.
- Müller, C. (2021). Herausforderungen der Fernlehre für Schüler: innen mit Lernschwierigkeiten während der Corona-Pandemie. Universität Leipzig Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Bildungswissenschaften, str.11–34
- OECD (2020). „*Learning Remotely When Schools Close: How Well Are Students and Schools Prepared? Insights from PISA*“. OECD, 3. April 2020, <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/learning-remotely-when-schools-close-how-well-are-students-and-schools-prepared-insights-from-pisa-3bfd1f7> [29.01.2022].

- Orde, H. V. (2020). Kompetent lernen im Lockdown mit digitalen Medien. *TelevIZion*, 33(S), 10–14.
- Schmoltz, P. (2021). „Homeschooling“ unter Pandemiebedingungen. Universität Leipzig Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Institut für Bildungswissenschaften, str. 29–31
- VODAFONE STIFTUNG DEUTSCHLAND GGMBH (Hrsg.) (2020). *Studie. Schule auf Distanz. Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland*. https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/05/Vodafone-Stiftung-Deutschland_Studie_Schule_auf_Distanz.pdf
- Weinert, F. E. (1996). Learning theories and instruction models. V *The Psychology of Learning and Instruction* (str. 1–48). Hogrefe.

KOGNITIVNI MEHANIZMI, KI SO PODLAGA ZA MATEMATIČNE DOSEŽKE POSAMEZNIKOV S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI

COGNITIVE MECHANISMS UNDERLYING MATH ACHIEVEMENT IN INDIVIDUALS WITH LEARNING DISABILITIES

prof. dr. Maria Chiara Passolunghi¹

POVZETEK

V vse bolj tehnološki družbi je sposobnost razlaganja in upravljanja številskih podatkov bistvena sposobnost za prihodnji šolski in poklicni uspeh, socialno-ekonomski status in splošno blaginjo posameznika. Zaradi teh razlogov in zaradi prevladujoče uporabe števil in matematičnega sklepanja v sodobni družbi lahko motnje v učenju matematike povzročijo resne težave ne le v šoli, temveč tudi v vsakdanjem življenju.

V pričujočem prispevku najprej predstavljamo pojma specifične učne težave in motnje pri učenju matematike, nato so opisani kognitivni dejavniki in mehanizmi, na katerih temeljijo matematične učne težave pri učencih, nazadnje obravnavamo težave, povezane s področjema matematičnega sklepanja in reševanja matematičnih problemov, ki sta bili v raziskavah učenja matematike razmeroma zapostavljeni, čeprav sta izjemno pomembni v šolskem kurikulumu in v vsakdanjem življenju. V zadnjem delu poglavja je podana analiza kognitivnih spretnosti, povezanih z reševanjem aritmetičnih besednih problemov.

Ključne besede: kognitivni mehanizmi, aritmetični besedni problemi, specifične učne težave pri matematiki

ABSTRACT

In an increasingly technological society, the ability to interpret and manipulate numerical information represents an essential competence for future academic and occupational success, socioeconomic status, and general well-being of the individual. For these reasons, given the predominant use of numbers and mathematical reasoning in modern society, impairment in mathematical learning can pose severe difficulties not only at school but also in everyday life.

In the current contribution, we first outline the concepts of specific learning difficulties and math learning disabilities. Next, the cognitive factors and mechanisms underlying math difficulties in students are described. Finally, we consider the difficulties associated with the domains of mathematical reasoning and math problem solving, which have been relatively neglected in math learning research despite their extreme relevance in school curriculum and in everyday life. An analysis of the cognitive skills related to arithmetic word problem solving is given in the last part of the chapter.

Keywords: cognitive mechanism, mathematic specific learning difficulties, arithmetic word problem solving

SPECIFIČNE UČNE TEŽAVE

Specifične učne težave (SUT) se uvrščajo med razvojne motnje, omejene na določena učna področja, kot so branje, pisanje in računanje, in se pogosto ugotovijo zaradi neskladja med

¹ Univerza v Trstu, Oddelek za življenjske znanosti, Italija; passolu@units.it

otrokovimi dejanskimi dosežki in pričakovanimi dosežki na podlagi meritev inteligenčnega kvocienta. Vendar je pogosta sopojavnost SUT z drugimi nevrozvojnimi motnjami v zadnjih letih privedla do ponovnega razmisleka o statusu »specifičnosti« teh motenj in o merilu »neskladja« z intelektualno ravno. Posledično je bil postavljen pod vprašaj tudi obstoj posameznih »ključnih primanjkljajev«, ki so osnova za vsako od teh motenj, najnovejši teoretični modeli pa potrjujejo njihovo večfaktorsko in večdimenzionalno naravo.

Kljub splošnemu soglasju o nevrobiološkem izvoru SUT do danes nimamo zanesljivih bioloških pokazateljev za njihovo prepoznavanje, zato se njihovo diagnosticiranje večinoma opira na opazovanje vedenja pri reševanju nalog in merjenje s standardiziranimi ocenjevalnimi testi bralnih, pisalnih in računskih spretnosti.

OPREDELITEV IN RAZŠIRJENOST SPECIFIČNIH UČNIH TEŽAV PRI MATEMATIKI (SUT MA)

Specifične učne težave pri matematiki so razvojna učna motnja, ki se kaže kot trajne težave pri razumevanju celo najosnovnejših številskih in aritmetičnih pojmov ter matematičnega sklepanja kljub normalni inteligenci in možnostim šolanja. Pomembna je večpomenskost te heterogene motnje: prizadeti so lahko različni vidiki matematičnih sposobnosti, tako področno specifične sposobnosti za obvladovanje številskih pojmov in operacij kot tudi področne splošne kognitivne funkcije, ki podpirajo matematično kognicijo (kot so pozornost, delovni spomin in izvršilne funkcije).

V literaturi se za to motnjo uporabljajo različni izrazi: razvojna diskalkulija, akalkulija, aritmetična motnja, matematične težave. Za namene tega prispevka smo uporabili izraz SUT MA, saj menimo, da gre za celovitejšo konceptualizacijo večplastnih vidikov, ki so značilni za to kompleksno motnjo (Geary, 2011; Huijsmans idr., 2020; Mazzocco, 2007).

Razširjenost SUT MA se giblje med 3–6 % in vse do 20 %, odvisno od kriterijev za vključitev in mejne vrednosti, uporabljene pri standardiziranih ocenjevalnih testih. Poleg tega je dodaten razlog za variabilnost ocene razširjenosti ta, da čeprav se večina raziskovalcev strinja glede učnih težav pri SUT MA, za katere niso značilne le aritmetične težave, obstajajo različni pogledi na vzroke za to motnjo (Geary, 2011). Nekateri raziskovalci pripisujejo SUT MA motnjam v temeljni predstavitvi količine (Butterworth, 2010; Dehaene, 1997; Wilson in Dehaene, 2007) ali primanjkljaju pri oblikovanju semantične povezave med številskimi in njihovimi pomeni (Iuculano idr., 2008; Rousselle in Noël, 2007). Po drugi strani pa opisujejo SUT MA kot šibkost splošnih sposobnosti na več področjih, kot sta delovni spomin in izvršilne funkcije (Geary, 2011).

KOGNITIVNI MEHANIZMI, NA KATERIH TEMELJIJO SUT MA

Matematično znanje je hierarhično sestavljeno: pogosto se naslednja spretnost, ki se jo je treba naučiti, gradi na predznanju. Poleg tega je za različne vrste matematičnih nalog, vključno s štetjem, računanjem in reševanjem aritmetične besedilne naloge, potreben širok spekter kognitivnih spretnosti. Tipični simptomi SUT MA se zato lahko raztezajo od osnovne nezmožnosti primerjanja količin in razumevanja pomena številskih simbolov do težav pri izvajanju miselnega računanja, ohranjanju vmesnih rezultatov v delovnem spominu in avtomatizaciji aritmetičnih dejstev ter pri reševanju preprostih aritmetičnih nalog.

SPECIFIČNI PODROČNI PRIMANJKLJAJI

Osrednja teorija na področju številske kognicije predvideva, da so ljudje sposobni razumeti številske lastnosti predmetov, imenovane tudi »številska ostrina«, ki je predverbalna sposobnost za določanje približnega števila predmetov v množicah in miselno simuliranje približnih rezultatov enostavnega seštevanja/odštevanja predmetov v množicah (Dehaene, 1997). Teoretični okviri in empirični dokazi kažejo, da je ta sposobnost prisotna že zelo zgodaj v življenju in jo imajo tudi živalske vrste.

Študije, ki so vključevale otroke tipičnega razvoja, so pokazale, da so otroci z večjo »ostrino števila« (tj. izkazujejo zelo natančno razlikovanje med množicami predmetov) na splošno uspešnejši pri matematiki, medtem ko se otroci s SUT MA pri tej nalogi izredno slabo odrežejo (Chen in Li, 2014; Libertus idr., 2011).

Kar zadeva specifične motnje otrok s SUT MA, je več raziskav pokazalo, da so ti otroci še posebej počasni in nenatančni pri obdelavi arabskih števil in njihovem povezovanju z ustreznimi količinami (Iuculano idr., 2008; Rousselle in Noël, 2007). Poleg tega imajo pogosto težave pri štetju naprej in nazaj in pri nalogah, kjer morajo vzdolž številske premice postaviti tako simbolne (tj. arabske številke) kot nesimbolne količine (Kucian idr., 2011; Wilson idr., 2015). Nazadnje so že osnovna aritmetična znanja (kot so tablice množenja in/ali seštevanja dejstev) slabo avtomatizirana, postopkov računanja pa se zelo težko naučijo (Butterworth, 2008; Geary, 1993).

SPLOŠNI PODROČNI PRIMANJKLJAJI

Poleg zgoraj omenjenih specifičnih primanjkljajev je več študij poročalo, da imajo posamezniki s SUT MA primanjkljaje v različnih splošnih funkcijah, kot so delovni spomin in izvršilne funkcije (Fias, 2016; Geary, 2011). Zato se zdi smiselno, da pri postavljanju diagnoze SUT MA upoštevamo tudi te splošne področne procese. Vendar pa je treba opozoriti, da je mogoče splošne področne primanjkljaje ugotoviti ne le pri otrocih s SUT MA, temveč tudi pri otrocih z drugimi SUT.

Po drugi strani so splošni primanjkljaji pri otrocih s SUT MA včasih hujši, ko se soočajo s številske dražljaji. Na primer, močnejši primanjkljaji delovnega spomina so bili opaženi, ko so bili udeleženci s SUT MA testirani s številske dražljaji (tj. številkami) v primerjavi s črkami ali besedami (Passolunghi in Cornoldi, 2008; Passolunghi in Siegel, 2004; Peng in Fuchs, 2016).

Razpoložljive ugotovitve o specifičnih in bolj splošnih primanjkljajih pri učencih s SUT MA skupaj podpirajo teoretični model, v katerem so za razumevanje kompleksne in heterogene narave SUT MA ključne tako specifične področne kot splošne področne sposobnosti.

MATEMATIČNO SKLEPANJE IN PRIMANJKLJAJI PRI MATEMATIKI

Peta izdaja Diagnostičnega in statističnega priročnika duševnih motenj (DSM-5; American Psychiatric Association [APA], 2013) je združila diagnoze motnje branja, motnje računanja, motnje pisnega izražanja in motnje učenja, ki niso bile drugače opredeljene in so bile v DSM-4 ločene, v splošno kategorijo specifične učne težave. Same specifične učne težave so vključene v širši sklop nevrorazvojnih motenj, ki so opredeljene kot stanja z začetkom v razvojnem obdobju in za katere so značilni primanjkljaji, ki ovirajo posameznikovo osebno, socialno, šolsko ali zaposlitveno delovanje. Diagnostična merila za SUT, opisana v DSM-5, zahtevajo, da morajo opazne težave pri učenju kljub usmerjenim ukrepom trajati vsaj šest mesecev; poleg tega je treba opredeliti njihovo resnost in razlikovati med blagimi, zmernimi in hudimi SUT.

Poleg tega je v DSM-5 navedeno, da je treba v primeru motenj pri matematiki navesti, ali gre za primanjkljaje a) *občutka za število*, b) *pomnjenja aritmetičnih dejstev*, c) *natančnega ali tekočega računanja* in/ali d) *natančnega matematičnega sklepanja*. Pomembno je, da teoretični pristop DSM-5 poudarja večfaktorsko naravo motnje in priznava pomen upoštevanja tudi matematičnega sklepanja (ki vključuje sposobnost reševanja problemov) za diagnozo, kar je vidik, ki je bil v prejšnji izdaji DSM-4, kjer je bil poudarek izključno na okrnjenih računskih sposobnostih, popolnoma zanemarjen.

V nadaljevanju bomo zato podrobneje obravnavali reševanje matematičnih problemov, zlasti sposobnost reševanja aritmetičnih besednih problemov (ABP). Ti predstavljajo ključni del šolskega učnega načrta za matematiko na vseh stopnjah izobraževanja, od osnovne šole naprej, in so temeljna učna dejavnost, saj učence pripravijo na uporabo matematičnih pojmov v realnih besednih situacijah (Pongsakdi idr., 2020; Swanson in Fung, 2016). Vendar imajo številni učenci od osnovne šole do odraslosti težave s to vrsto matematičnih nalog (Daroczy idr., 2015; Passolunghi idr., 2001, 2004), zato je nujno raziskati osnovne dejavnike, ki otežujejo sposobnost reševanja aritmetičnih besednih nalog.

ARITMETIČNI BESEDNI PROBLEMI (ABP)

Aritmetični besedni problemi so opredeljeni kot posebna vrsta aritmetičnih problemov, predstavljenih v kratkem pripovednem zapisu (Verschaffel idr., 2000). S kognitivnega vidika je reševanje ABP kompleksna dejavnost, saj celoten proces vključuje več faz in različne kognitivne sposobnosti. Za uspešno reševanje problemov morajo posamezniki razumeti besedilo problema, vsak stavek prevesti v notranjo predstavitev problemske situacije, integrirati in zaznati pomembne informacije, načrtovati matematični postopek, ki ga želijo uporabiti, in nazadnje izvesti potrebne aritmetične izračune.

Opozoriti je treba, da obstaja več različnih vrst ABP. Riley idr. (1983) so opredelili tri vrste preprostih aritmetičnih besednih problemov, ki se pogosto ponujajo v osnovnošolskem izobraževanju: *problemi združevanja*, *spreminjanja* in *primerjanja*. V tem prispevku smo se osredotočili na primerjalne naloge, ki vsebujejo relacijski izraz (npr. več kot, manj kot), ki primerjajo številčne vrednosti dveh spremenljivk. Na podlagi semantike relacijskega izraza lahko razlikujemo dve podvrsti primerjalnih problemov (Hegarty idr., 1992): *konsistentne* in *nekonsistentne probleme*. Pri konsistentnih problemih (npr. »Suzana ima 8 svinčnikov. Miha ima 5 svinčnikov več kot Suzana. Koliko svinčnikov ima Miha?«) je relacijski izraz (npr. več kot) semantično skladen ali konsistenten z aritmetično operacijo, ki je potrebna za iskanje rešitve (npr. seštevanje). Pri nekonsistentnih problemih (npr. »Suzana ima 8 svinčnikov. Ima 5 svinčnikov več kot Miha. Koliko svinčnikov ima Miha?«) je relacijski izraz pomensko neskladen z aritmetično operacijo (npr. odštevanje). Raziskovanje primerjalnih besednih problemov je še posebej pomembno, saj imajo učenci pri teh problemih bistveno več težav kot pri drugih vrstah problemov (Boonen in Jolles, 2015; Schumacher in Fuchs, 2012).

KOGNITIVNE TEŽAVE PRI ARITMETIČNIH BESEDNIH PROBLEMIH

Številne študije so preučevale dejavnike, na katerih temeljijo težave pri reševanju ABP (Daroczy idr., 2015; Lin, 2021; Pongsakdi idr., 2020), in uporabo ključnih besed za prepoznavanje operacij in reševanje različnih vrst besednih problemov (npr. Powell, 2011; Jitendra, 2002). Jasno se je pokazalo, da več vrst napak pri reševanju ABP izhaja iz težav z razumevanjem. To še posebej velja za tako imenovane primerjalne probleme, ki so, kot smo rekli, običajno

zahtevnejši od drugih preprostih ABP.

Podrobneje si oglejmo večstopenjski primerjalni aritmetični besedni problem.

Par Adidasovih superg stane v trgovini Walmart 30 evrov. V trgovini Decathlon pa isti par superg stane 6 evrov več. Pri Decathlonu stane par Adidasovih superg 5 evrov manj kot par superg Nike. Koliko bi morali plačati za par superg Nike v trgovini Decathlon?

Kot vidimo, je to večstopenjski aritmetični besedni problem, saj sta za dosego rešitve potrebni dve operaciji (dve seštevanji). Prvi seštevek je konsistentna operacija, ker se prislov *več* ujema z operacijo, drugi pa je nekonsistenten, ker se prislov *manj* ne ujema z operacijo. Zahteva temeljito razumevanje zapletenega navodila v besedilu in popolno predstavitev problema.

Učenci lahko probleme, ki zahtevajo le dosledne operacije, rešujejo zgolj s strategijo neposrednega prevajanja, pri čemer se zanašajo na neposreden prevod informacij v besedilu. Preprosto iščejo jezikovne označevalce in ključne besede ter *manj* povezujejo z odštevanjem in *več* s seštevanjem.

Vendar pa je pri reševanju ABP, ki zahtevajo tudi nekonsistentne operacije, kot v zgornjem primeru, potrebna strategija problemskega modela. Učenci morajo zgraditi celovit miselni model problema in na podlagi tega modela načrtovati rešitev (Thevenot, 2010; Thevenot in Barrouillet, 2015). Šele po izgradnji pravilnega mentalnega modela problema, ki zahteva popolno integracijo informacij iz problemskega besedila, lahko učenci ugotovijo, da so superge Nike v trgovini Decathlon dražje od superg Adidas.

Ta teoretični pristop potrjujejo različne raziskave, ki kažejo, da so aritmetične operacije in jezikovna struktura primerjalnih problemov izredno preproste, vendar ne le mlajši otroci, temveč tudi starejši učenci in odrasli delajo napake pri nekonsistentnih primerjalnih problemih (Lubin idr., 2016). Še pomembnejše je, da so najpogostejše napake pri reševanju nekonsistentnih primerjalnih problemov napake obračanja – to je uporaba napačne operacije, ki jo predlaga prislov v besedilu (na primer prislov *manj* in napačna uporaba operacije odštevanja) (Boote in Boote, 2018; Shum in Chan, 2020).

POMEN DELOVNEGA SPOMINA (DS) IN IZVRŠILNIH FUNKCIJ PRI OBLIKOVANJU PRAVILNEGA MISELNEGA MODELA PROBLEMA

Veliko raziskav je raziskalo vlogo DS pri reševanju problemov s sklicevanjem na znani tridelni model DS, ki sta ga predstavila Baddeley in Hitch (1974) v svojem temeljnem delu. Ta model delovnega spomina (tudi Baddeley, 1986, 1996) je osrednjemu izvršilnemu sistemu – torej sistemu pozornosti – pripisoval temeljno vlogo pri reševanju zahtevnejših nalog. Izvedba besedne naloge torej ne temelji le na ohranjanju besednih ali vidno-prostorskih informacij (s fonološko zanko oziroma vidno-prostorsko skicirko), temveč zahteva tudi predstavitev problemske situacije in integracijo informacij, ki jih je treba obdelati (s centralno izvršilno komponento) (Andersson, 2007; Passolunghi in Siegel, 2004; Swanson, 2006). Poleg tega je več študij poudarilo pomen izvršilnih funkcij, kot sta inhibicija in posodobljanje, pri reševanju problemov (Iglesias-Sarmiento idr., 2015; Lee idr., 2018; Passolunghi in Pazzaglia, 2005). Inhibicija vključuje sposobnost izpuščanja nepomembnih informacij in zatiranja prevladujočih ali pretiranih odzivov, posodobitev pa predstavlja zmožnost zamenjave starih in nepomembnih informacij z novimi in pravilnimi informacijami.

V naši nedavni raziskavi z osnovnošolci (Passolunghi idr., v tisku) smo dokazali glavno vlogo inhibicijskih in posodobitvenih procesov pri reševanju primerjalnih ABP (tako konsistentnih kot nekonsistentnih problemov), tudi po kontroliranju bralnega razumevanja in inteligentnosti učen-

cev. V zvezi z inhibicijo smo ugotovili, da je za uspešno reševanje nekonsistentnih problemov treba inhibirati zavajajočo ali preveč naučeno aritmetično strategijo, kot je »dodaj, če je več, odštej, če je manj«. Ta zavajajoča strategija ovira uspešnost reševanja nalog ABP. Z drugimi besedami, reševanje problemov zahteva inhibicijo površinske propozicionalne predstavitve problema, ki je posledica pristopa neposrednega prevajanja, kar bi povzročilo napake. Skladno s tem sta Lemaire in Lecacheur (2011) ugotovila, da otroci z boljšim inhibicijskim nadzorom pogosteje uporabljajo učinkovite strategije za reševanje aritmetičnih problemov kot otroci z nižjo stopnjo inhibicijskega nadzora. Poleg tega sta Passolunghi in Siegel (2001, 2004) pokazala, da imajo otroci s slabšo sposobnostjo reševanja problemov oslABLJENE inhibitorne procese.

Naši nedavni rezultati pa so pokazali, da lahko pri bolj zapletenih problemih inhibicija izgubi svoj pomen v korist sposobnosti posodabljanja (Passolunghi idr., v tisku). Proces posodabljanja je kompleksnejša kognitivna spretnost, saj vključuje primerjalne procese, inhibicijo informacij, ki niso več pomembne, in njihovo nadomestitev z novimi. Domnevamo lahko, da lahko težavnost problema poveča zahtevo po rešiteljevi sposobnosti posodabljanja in vključevanja informacij, da bi ustvaril koherentno miselno predstavitev problema. Dejansko smo ugotovili, da sposobnost posodabljanja pojasnjuje natančnost pri težjih vrstah problemov, ne pa tudi pri lažjih.

Ugotovitve naše študije bi lahko prispevale k poudarjanju pomembnosti učenja učencev, kako integrirati besedilne informacije o problemu v ustrezno miselno predstavo, ki je osnova za strategijo reševanja. Reševanje ABP namreč ni le preprosto prevajanje problemskih stavkov v aritmetične operacije, temveč vključuje druge dejavnike, kot so strategije reševanja in vzpostavitev pravilnega miselnega modela problema. Naši rezultati poudarjajo, da je lahko pogosto uporabljena strategija, ki temelji na prepoznavanju ključnih besed (npr. več kot, manj kot) in izbiri ustrezne aritmetične operacije, napačna in zelo nevarna. Navidezno je lahko učinkovita in hitra, vendar pri reševanju nekonsistentnih problemov vodi do napačnega rezultata in reševalcu ne omogoča poglobljenega razumevanja problemske situacije, opisane v besedilu. Izobraževalna intervencija, osredotočena na spretnosti razumevanja, izvršilne funkcije in procese delovnega spomina, bi bila z uporabo metakognitivnega pristopa lahko učinkovit način za izboljšanje spretnosti reševanja ABP (Boonen idr., 2016; Fuchs idr., 2020). Razumevanje vloge teh kognitivnih dejavnikov je bistveno za spodbujanje prilagojenih programov usposabljanja za izboljšanje sposobnosti reševanja besednih problemov tako pri otrocih s tipičnim kot atipičnim razvojem.

VIRI IN LITERATURA

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Andersson, U. (2007). The contribution of working memory to children's mathematical word problem solving. *Applied Cognitive Psychology*, 21(9), 1201–1216. <https://doi.org/10.1002/acp.1317>
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford University Press.
- Baddeley, A. (1996). Exploring the Central Executive. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 49(1), 5–28. <https://doi.org/10.1080/713755608>
- Baddeley, A. D. in Hitch, G. (1974). Working memory. V G. H. Bower (ur.), *Psychology of Learning and Motivation*, 8 (str. 47–89). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60452-1](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60452-1)
- Boonen, A. J. H., de Koning, B. B., Jolles, J. in van der Schoot, M. (2016). Word problem solving in contemporary math education: A plea for reading comprehension skills training. *Frontiers in Psychology*, 7, 191. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00191>
- Boonen, A. J. in Jolles, J. (2015). Second grade elementary school students' differing performance on combine, change and compare word problems. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 2(122), 1–6.

- Boote, S. K. in Boote, D. N. (2018). ABC problem in elementary mathematics education: Arithmetic before comprehension. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 21(2), 99–122. <https://doi.org/10.1007/s10857-016-9350-2>
- Butterworth, B. (2008). Developmental dyscalculia. V J. Reed in J. Warner-Rogers (ur.), *Child Neuropsychology: Concepts, Theory, And Practice* (str. 357–374). WileyBlackwell.
- Butterworth, B. (2010). Foundational numerical capacities and the origins of dyscalculia. *Trends Cognitive Sciences*, 14, 534–541.
- Chen, Q in Li, J. (2014). Association between individual differences in non-symbolic number acuity and math performance: a meta-analysis. *Acta Psychologica*, 148, 163–172.
- Consensus Conference (2021). *Linee guida: Gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA)*. Istituto Superiore di Sanità.
- Daroczy, G., Wolska, M., Meurers, W. D. in Nuerk, H.C. (2015). Word problems: A review of linguistic and numerical factors contributing to their difficulty. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2015.00348>
- Dehaene, S. (1997). *The number sense: how the mind creates mathematics*. Oxford University Press.
- Fias, W. (2016). Neurocognitive components of mathematical skills and dyscalculia. V D. B. Berch, D. C. Geary in K. M. Koepke (ur.), *Development of mathematical cognition, Mathematical cognition and learning*. Academic Press, 195–217.
- Fuchs, L., Fuchs, D., Seethaler, P. M. in Barnes, M. A. (2020). Addressing the role of working memory in mathematical word-problem solving when designing intervention for struggling learners. *ZDM Mathematics Education*, 52, 87–96. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01070-8>
- Geary, D. C. (2011). Consequences, characteristics, and causes of mathematical learning disabilities and persistent low achievement in mathematics. *Journal of developmental and behavioral pediatrics*, 32(3), 250–263. <https://doi.org/10.1097/dbp.0b013e318209edef>
- Hegarty, M., Mayer, R. E. in Green, C. E. (1992). Comprehension of Arithmetic Word Problems: Evidence from Students' Eye Fixations. *Journal of Educational Psychology*, 84, 76–84.
- Huijsmans, M. D. E., Kleemans, T., van der Ven, S. H. G. in Kroesbergen, E. H. (2020). The relevance of subtyping children with mathematical learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 104, 103704. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103704>
- Iglesias-Sarmiento, V., Carriedo-López, N. in Rodríguez Rodríguez, J. L. (2015). Updating, executive function and performance in reading comprehension and problem solving. *Anales de Psicología*, 31(1), 298–309. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.158111>
- Luculano T, Tang J, Hall, C. W. idr. (2008). Core information processing deficits in developmental dyscalculia and low numeracy. *Developmental Sciences*, 11, 669–680.
- Jitendra, A. (2002). Teaching students Math problem-solving through graphic representations. *Teaching Exceptional Children*, 34(4), 34–38. <https://doi.org/10.1177/004005990203400405>
- Kucian, K., Grond, U., Rotzer, S. idr. (2011). Mental number line training in children with developmental dyscalculia. *Neuroimage*, 57, 782–795.
- Lee, K., Ng, S. F. in Bull, R. (2018). Learning and solving algebra word problems. The roles of relational skills, arithmetic, and executive functioning. *Developmental Psychology*, 54(9), 1758–1772. <https://doi.org/10.1037/dev0000561>
- Lemaire, P. in Lecacheur, M. (2011). Age-related changes in children's executive functions and strategy selection: A study in computational estimation. *Cognitive Development*, 26(3), 282–294. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2011.01.002>
- Libertus, M. E., Feigenson, L. in Halberda, J. (2011). Preschool acuity of the approximate number system correlates with school math ability: approximate approximate number system and math abilities. *Developmental Sciences*, 14, 1292–1300.
- Lin, X. (2021). Investigating the Unique Predictors of Word-Problem Solving Using Meta-Analytic Struc-

- tural Equation Modeling. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1097–1124. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09554-w>
- Lubin, A., Rossi, S., Lanoë, C., Vidal, J., Houdè, O. in Borst, G. (2016). Expertise, inhibitory control and arithmetic word problems: A negative priming study in mathematics experts. *Learning and Instruction*, 45, 40–48. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.004>
- Mazzocco, M. M. M. (2007). Defining and differentiating mathematical learning disabilities and difficulties. V D. B. Berch in M. M. M. Mazzocco (ur.), *Why is math so hard for some children? The nature and origins of mathematical learning difficulties and disabilities* (str. 29–47).
- Passolunghi, M. C. in Cornoldi, C. (2008). Working memory failures in children with arithmetical difficulties. *Child Neuropsychology*, 14, 1–14.
- Passolunghi, M. C., Duque De Blas, G., Carretti, B., Gomez-Veiga, I., Doz, E. in Garcia-Madruga, J. A. (v tisku). The role of working memory updating, inhibition, fluid intelligence, and reading comprehension in explaining differences between consistent and inconsistent arithmetic word problem solving performance. *Journal of Experimental Child Psychology*.
- Passolunghi, M. C. in Siegel, L. S. (2001). Short-term memory, working memory, and inhibitory control in children with difficulties in arithmetic problem solving. *Journal of Experimental Child Psychology*, 80(1), 44–57. <https://doi.org/10.1006/jecp.2000.2626>
- Passolunghi, M. C. in Siegel, L. S. (2004). Working memory and access to numerical information in children with disability in mathematics. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88(4), 384–367. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2004.04.002>
- Passolunghi, M. C. in Pazzaglia, F. (2005). A comparison of updating processes in children good or poor in arithmetic word problem-solving. *Learning and Individual Differences*, 15(4), 257–269. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.03.001>
- Peng, P. in Fuchs, D. (2016). A meta-analysis of working memory deficits in children with learning difficulties: is there a difference between verbal domain and numerical domain? *Journal of Learning Disabilities*, 49, 3–20.
- Pongsakdi, N., Kajamies, A., Veermans, K., Lertola, K., Vauras, M. in Lehtinen, E. (2020). What makes mathematical word problem solving challenging? Exploring the roles of word problem characteristics, text comprehension, and arithmetic skills. *ZDM*, 52(1), 33–44.
- Powell, S. R. (2011). Solving word problems using schemas: A review of the literature. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(2), 94–108. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2011.00329.x>
- Riley, M. S., Greeno, J. G. in Heller, J. I. (1983). Development of children's problem-solving ability. V H. P. Ginsberg (Ed.), *The Development of Mathematical Thinking* (str. 153–196). Academic Press.
- Rousselle, L. in Noel, M. P. (2007). Basic numerical skills in children with mathematics learning disabilities: a comparison of symbolic vs non-symbolic number magnitude processing. *Cognition*, 102, 361–395.
- Schumacher, R. F. in Fuchs, L. S. (2012). Does understanding relational terminology mediate effects of intervention on compare word problems? *Journal of Experimental Child Psychology*, 111(4), 607–628. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.12.001>
- Shum, H. Y. in Chan, W. W. L. (2020). Young children's inhibition of keyword heuristic in solving arithmetic word problems. *Human Behaviour and Brain*, 1(2), 43–48. <https://doi.org/10.37716/HBAB.2020010202>
- Swanson, H. L. (2006). Cross-sectional and incremental changes in working memory and mathematical problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 265–281. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.265>
- Swanson, H. L. in Fung, W. (2016). Working memory components and problem-solving accuracy: Are there multiple pathways? *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1153–1177. <https://doi.org/10.1037/edu0000116>
- Thevenot, C. (2010). Arithmetic word problem solving: Evidence for the construction of a mental model. *Acta Psychologica*, 133(1), 90–95. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2009.10.004>

- Thevenot, C. in Barrouillet, P. (2015). Arithmetic word problem solving and mental representations. V R. Cohen Kadosh in A. Dowker (ur.), *The Oxford Handbook of Numerical Cognition* (str. 158–179). Oxford University Press.
- Verschaffel, L., Greer, B. in De Corte, E. (2000). *Making sense of word problems*. Swets & Zeitlinger.
- Wilson, A. J., Andrewes, S. G., Struthers, H., Rowe, V. M., Bogdanovic, R. in Waldie, K. E. (2015). Dyscalculia and dyslexia in adults: Cognitive bases of comorbidity. *Learning and individual differences*, 37, 118–132.
- Wilson, A. J. in Dehaene, S. (2007). *Number sense and developmental dyscalculia*. *Human behavior, learning and the developing brain: atypical development*. Guilford Press.

PODPORA UČENCEM Z UČNIMI TEŽAVAMI PRI MATEMATIKI: INTERVENCIJE IN POSLEDICE ZA POUK

SUPPORTING STUDENTS WITH MATHEMATICAL LEARNING DISABILITIES: INTERVENTIONS AND EDUCATIONAL IMPLICATIONS

Eleonora Doz, doktorska študentka¹, prof. dr. Maria Chiara Passolunghi²

POVZETEK

Učenci s specifičnimi učnimi težavami pri matematiki (SUT MAT) imajo težave pri številnih matematičnih kompetencah. V tem prispevku se osredotočamo na pregled nekaterih aktualnih pristopov k obravnavi otrok s SUT MAT in predlagamo nekatere vzgojne možnosti. Potem ko smo poudarili, kako pomembno je obravnavati učenčeve težave pri matematiki že v zgodnjem obdobju razvoja, opisujemo nekatere posebne intervencijske programe in izobraževalne protokole za krepitev aritmetičnih spretnosti in izboljšanje reševanja besednih problemov. Prikazani so tudi treningi, namenjeni spodbujanju splošnih kognitivnih dejavnikov, kot so spomin in izvršilne funkcije. Na koncu poročamo o rezultatih nedavnih usposabljanj, namenjenih zmanjšanju negativnih čustev pri učenju matematike.

Ključne besede: specifične učne težave pri matematiki, intervencije, računanje, reševanje problemov, matematična anksioznost

ABSTRACT

Students with mathematic learning disabilities (MLD) exhibit difficulties in a broad range of math competencies. The focus of the present contribution is to provide an overview of some current treatment approaches for MLD children and propose some educational implications. After highlighting the importance to address students' difficulties in math early in development, we then describe some specific intervention programs and educational protocols for strengthening arithmetic skills and improving word problem-solving. Trainings intended to foster domain-general cognitive factors such as memory and executive functions are also illustrated. We conclude by reporting results of recent trainings aimed to reduce negative emotions in math learning.

Keywords: math learning disabilities, interventions, computation, problem-solving; math anxiety

UVOD

Izraz *specifične učne težave pri matematiki (SUT MAT)* opredeljuje specifične učne težave, za katere so značilni izraziti primanjkljaji na področju matematike, ki se pojavijo, kljub temu da ima posameznik povprečne intelektualne sposobnosti, ne kaže nevroloških motenj in je bil deležen ustreznega poučevanja (Menon idr., 2020). Učenci s SUT MAT kažejo v primerjavi s sovrstniki brez težav slabše dosežke pri različnih matematičnih veščinah, in sicer pri štetju, razumevanju velikostnih odnosov, priklicu aritmetičnih dejstev, računanju, razumevanju racionalnih števil in ulomkov ter reševanju besedilnih nalog (De Smedt in Gilmore, 2011; Fuchs idr., 2013; Tolar idr., 2016). Ob tem se lahko pojavijo znaki šolske anksioznosti, opustitev šolanja (tj. šolski osip),

¹ Univerza v Trstu, Oddelek za življenjske znanosti, Italija; eleonora.doz@phd.units.it

² Univerza v Trstu, Oddelek za življenjske znanosti, Italija; passolu@units.it

zmanjšanje motivacije in druge čustvene motnje (Wei idr., 2013). Zato je ključnega pomena, da njihovo učenje čim prej podpremo s posebnimi intervencijami in izobraževalnimi pristopi, namenjenimi premagovanju kognitivnih in čustvenih izzivov pri matematiki (Gersten, 2016). Brez takšne podpore se lahko težave na matematičnem področju ohranijo ali celo povečajo v naslednjih letih šolanja (Koponen idr., 2018).

V tem prispevku podajamo pregled trenutnih intervencijskih pristopov v podporo učencev, zlasti osnovnošolcev s SUT MAT, in predlagamo nekatere ugotovitve za izobraževalno okolje. Najprej opredelimo preventivne in intervencijske programe, pri čemer poudarjamo, da je treba učenčeve težave pri matematiki obravnavati čim bolj zgodaj v njegovem razvoju. Nato opišemo nekatere intervencije in izobraževalne postopke, namenjene izboljšanju različnih matematičnih sposobnosti pri posameznikih s SUT MAT. Osredotočamo se predvsem na programe, ki spodbujajo aritmetične spretnosti, in programe, ki spodbujajo reševanje besednih problemov. Opisani so tudi treningi, namenjeni krepitvi splošnih kognitivnih dejavnikov, kot so spomin in izvršilne funkcije. Na koncu izpostavimo pomen zmanjševanja negativnih čustev, na primer matematične anksioznosti, za uspešno učenje matematike.

VLOGA PREVENTIVNIH IN INTERVENCIJSKIH PROGRAMOV

V zadnjih letih so raziskovalci razvili različne pristope za izboljševanje matematičnih kompetenc pri učencih s SUT MAT. Te pristope lahko delimo v preventivne programe, katerih cilj je preprečiti razvoj težav pri osnovnih številskih kompetencah učencev, za katere obstaja tveganje za razvoj SUT MAT, in intervencijske programe, ki zmanjšajo primanjkljaje otrok ali mladostnikov z diagnosticiranimi SUT MAT.

V zvezi s preventivnimi programi so nekatere raziskave dokazale, da lahko dejavnosti, ki zadevajo zgodnje matematične koncepte v predšolskem obdobju (npr. Clements in Sarama, 2007), vrtcu (npr. Griffin idr., 1994) ali na začetku osnovne šole (npr. Fuchs idr., 2002), bistveno izboljšajo matematične dosežke otrok. Zlasti v vrtcu se zdi koristno, da se otroci ukvarjajo z igrivimi dejavnostmi in igrami, ki spodbujajo štetje, številsko predstavljanje in razumevanje številске premice (Passolunghi idr., 2014). Primer take dejavnosti predstavlja igra »številčni ristanc«: narisana je proga, sestavljena iz 6 (ali 12) oštevilčenih polj, prvi igralec vrže eno kocko (ali dve) in skače po poljih, dokler ne pride do polja, ki ustreza številu, ki ga je pokazala kocka. Igra omogoča učenje številskih simbolov, razvijanje strategij štetja in predstavitev številске premice. Kar zadeva starejše otroke, so Fuchs idr. (2005) dokazali, da je bila intervencija s poučevanjem v majhnih skupinah učinkovita za izboljšanje matematičnih spretnosti prvošolcev, pri katerih so učitelji prepoznali matematične težave. V tej študiji so bili otroci naključno razporejeni v kontrolno skupino, ki je bila deležna rednega pouka v razredu, ali v eksperimentalno skupino, ki je poleg rednega pouka v razredu trikrat tedensko izvajala tutorstvo pri številnih matematičnih nalogah, kot so pisanje števil, zaporedje števil, štetje s preskokom, dvomestno seštevanje in odštevanje itd. Rezultati so pokazali, da je po 16 tednih skupina z mentorjem v primerjavi s kontrolno skupino pokazala boljši matematični napredek pri računanju, konceptih, aplikacijah in besedilnih nalogah. Poleg tega se je ob koncu prvega razreda bistveno zmanjšala pojavnost učencev z motnjami pri matematiki, to zmanjšanje matematičnih motenj pa se je ohranilo še eno leto po koncu tutorskega usposabljanja (Compton idr., 2006). Od tod sklepamo, da sta zgodnje prepoznavanje SUT MAT in takojšnja intervencija pri osebah, pri katerih obstaja tveganje za matematične težave, ključnega pomena.

Kar se tiče intervencijskih programov so Fuchs in sodelavci (2008) opredelili sedem načel učinkovite prakse intervencij za osnovnošolce s SUT MAT, ki vključujejo (1) *eksplicitnost pouče-*

vanja, (2) načrtovanje takšnega poučevanja, ki bi zmanjšalo učni izziv, (3) zagotavljanje trdnega konceptualnega znanja za poučevane postopke, (4) urjenje in vadbo, (5) kumulativno preverjanje, (6) spodbujanje motivacije, ki omogoča uravnavanje pozornosti ter vlaganje truda, in (7) stalno spremljanje napredka. Kljub temu je treba poudariti, da je SUT MAT večkomponentna motnja in da različne težave (tj. motnje na različnih področjih osnovnega numeričnega procesiranja) zahtevajo prilagojen intervencijski program (Dowker, 2004). Zanimivo je, da so Fuchs idr. (2013) razvili intervencijo za izboljšanje osnovnega numeričnega znanja in ugotovili, da je bila učinkovitejša pri izboljšanju aritmetičnih veščin kot pa sposobnosti reševanja besedilnih nalog (velikost učinka za aritmetične naloge je 0,87, za reševanje besedilnih nalog pa 0,22). Vse skupaj kaže, da je nujno, da intervencije individualiziramo in prilagodimo primanjkljajem in potrebam posameznika ter da z različnimi protokoli podpiramo računske spretnosti in sposobnost reševanja besedilnih nalog. Zato bomo v tem prispevku ločeno obravnavali intervencije, ki so namenjene izboljšanju računskih veščin, in intervencije, ki so namenjene izboljšanju sposobnosti reševanja besedilnih nalog.

SPODBUJANJE RAČUNSKIH SPRETNOSTI PRI OTROCIH S SUT MAT

Eden od primanjkljajev, ki jih učenci s SUT MAT kažejo pri računanju, izhaja iz težav priklica aritmetičnih dejstev (npr. $2 + 4$) (Geary idr., 1987; Goldman idr., 1988; Russel in Ginsburg, 1984). Aritmetična dejstva običajno rešimo s štetjem ali z avtomatiziranim priklicem rezultata iz dolgotrajnega spomina. Učenci, ki pri matematiki nimajo težav, sprva rešujejo aritmetične naloge s strategijo štetja; ko se asociacije med računom in rezultatom vzpostavijo v dolgotrajnem spominu, otroci postopoma preidejo na samostojen in avtomatiziran priklic odgovorov v spomin, ki postane v tretjem razredu njihova glavna strategija reševanja aritmetičnih dejstev (Fuchs idr., 2008). Otroci s SUT MAT pa imajo izrazite težave pri štetju (Geary idr., 1992; Geary idr., 2007) in jim ne uspe avtomatizirati priklica aritmetičnih dejstev (Geary idr., 1987; Goldman idr., 1988). Poleg tega učenci s SUT MAT delajo več napak pri priklicu aritmetičnih dejstev iz dolgotrajnega spomina in so bolj počasni v primerjavi z vrstniki brez težav v matematiki (npr. Geary idr., 2007; Geary idr., 1991; Gross-Tsur idr., 1996). Krepitev avtomatiziranega priklica aritmetičnih dejstev z urjenjem in vadbo bi lahko koristila učencem s SUT MAT pri izboljšanju sposobnosti računanja. V zvezi s tem so Fuchs idr. (2008) razvili *Math Flash*, zanimivo intervencijo za urjenje aritmetičnih dejstev, namenjeno tretješolcem. Program je sestavljen iz več dejavnosti: utrjevanje aritmetičnih dejstev s pomočjo obračalnih kartic in računalnika, učenje strategij za reševanje aritmetičnih dejstev (tj. priklic iz spomina ali štetje) ter preverjanje naučenega z nalogami papir-svinčnik. Pomembno je poudariti, da so dejavnosti vedno povezane z okrepitvijo (npr. učitelji dajejo otrokom zlate zvezdice), da bi učence motivirali in spodbujali k delu.

Poleg priklica dejstev imajo učenci s SUT MAT pogosto težave pri izvajanju računskih postopkov (Nelson in Powell, 2018; Zhang idr., 2014). Učitelji pogosto opažajo, da delajo otroci s SUT MAT napake, kot so $4 \times 4 = 8$ ali $3 \times 5 = 35$, kar kaže na to, da učenci ne obvladajo pravilnega postopka ali pomena simbolov. Raziskave so pokazale, da so lahko intervencije, kot je »pokrivati-prepisovati-primerjati« (*cover-copy-compare*), učinkovite pri odpravljanju takšnih računskih primanjkljajev (Coddington idr., 2009). »Pokrivati-prepisovati-primerjati« (Skinner idr., 1997) je samostojna intervencija (ne potrebuje mentorja), ki jo sestavljajo trije glavni koraki: (1) učenec si ogleda napisan račun s pravilnim odgovorom; (2) učenec pokrije račun in ga poskuša rešiti sam (npr. napiše ali ustno navede postopek in končni rezultat); (3) učenec razkrije račun in oceni svoj končni rezultat tako, da ga primerja s pravilnim rezultatom. Če je bil odgovor pravilen, učenec preide na naslednji računski problem in ponovi postopek »pokrivati-prepiso-

vati-primerjati«. Če pa otrok ugotovi, da je bil končni rezultat nepravilen, ponovi postopek in odpravi napako. Zanimivo je opaziti, ko je poseg »pokrivati-prepisovati-primerjati« samostojne narave, ima učenec možnost hkrati razvijati metakognitivne in samoregulacijske sposobnosti ter strategije vrednotenja lastnega dela.

Poleg tega otroci s SUT MAT lahko kažejo težave z osnovnimi matematičnimi veščinami, tj. intuitivnim znanjem o številkah in postopkih, potrebnih za matematične operacije, ki predstavljajo podlago za ustrezno obvladovanje računanja in usvajanje drugih matematičnih sposobnosti (Kroesbergen in Van Luit, 2003). Nekateri intervencijski pristopi se osredotočajo na razumevanje pojmov »več in manj« ter »večje in manjše«, sposobnost ocenjevanja simbolno in nesimbolno predstavljenih količin ter določanje položaja števila na številski premici. Gersten in Chard (1999) navajata, da predstavitev številске premice v obliki termometra pozitivno vpliva na učenje matematike pri otrocih s SUT MAT. Vertikalni prikaz je namreč odličen način za razvijanje osnovnih matematičnih znanj, saj učencu zagotavlja pravilno dojetje številskih odnosov in omogoča razumevanje pojmov seštevanja in odštevanja, v kolikor so asociacije med »večjim«, »navzgor« in »seštevanjem« jasne in nedvoumne. Druga metoda za spodbujanje osnovnih matematičnih veščin pri otrocih s SUT MAT je verbalizacija: spodbujati je treba učence, da ubesedijo svoje dojetje aritmetičnega postopka (Gestern in Chard, 1999). Nazadnje se zdi koristno vzeti v poštev tudi podporno tehnologijo. Strokovnjaki so ugotovili na primer, da igranje videoigre »The Number Race«, ki vključuje različne aritmetične naloge in primerjanje številskih velikosti, izboljša matematične dosežke pri 7–9-letnih otrocih s SUT MAT (Wilson idr., 2006).

SPODBUJANJE SPOSOBNOSTI REŠEVANJA BESEDILNIH NALOG PRI OTROCIH S SUT MAT

Pri obravnavi matematičnih težav se je nujno osredotočiti na reševanje besedilnih nalog ali besednih problemov. V nasprotju z računskimi problemi so besedni problemi kompleksnejša in zahtevnejša matematična dejavnost, ki vključuje tako jezikovne kot številčne informacije (Verschaffel idr., 2000). Mayer (1992) je predlagal, da lahko proces reševanja problemov razdelimo na štiri faze: (1) prevajanje (razumevanje besed in stavkov besednih problemov), (2) integracija (vključevanje in povezovanje danih informacij v koherentno miselno predstavitev modela), (3) načrtovanje (izdelava matematičnega načrta rešitve) in (4) izvedba (izvedba aritmetičnega izračuna). Bolj izpopolnjen model so predlagali Passolunghi idr. (1996) ter Lucangeli idr. (1998). V tem modelu se proces reševanja besedilne naloge začne z razumevanjem besedila (1. stopnja); naslednji korak je ustvarjenje notranje reprezentacije problema (2. stopnja), ko si učenec s povezovanjem jezikovnih in številčnih informacij ustvari miselni model problemske situacije. Sledi prepoznavanje vrste problema (kategorizacija problema), in sicer reševalec določi matematično strukturo ali shemo problema (3. stopnja). Nato učenec oblikuje načrt rešitve (4. stopnja) v skladu z metodo reševanja prepoznane vrste. Na koncu, po izvedbi aritmetičnih operacij, učenec ovrednoti celoten postopek reševanja problema in lastno delo (5. stopnja).

V primerjavi z vrstniki s povprečnimi dosežki imajo otroci s SUT MAT večje težave pri prepoznavanju vrste problema in matematične sheme, na kateri problem temelji (Lucangeli idr., 1998; Passolunghi idr., 1996; Yip idr., 2020). Učenci, ki imajo težave pri pravilnem prepoznavanju vrste besedilne naloge, uporabijo napačne aritmetične operacije in s tem pridejo do napačnega odgovora. Prav zaradi tega so prejšnje raziskave razvile intervencije, ki slonijo na uporabi shem (*shema-based word-problem interventions*). Pri takih intervencijah se učenci naučijo reševati besedilne probleme v štirih korakih, in sicer: (1) *prepoznajo vrsto besedilnega problema (tj. matematični model problema)*, (2) *organizirajo in umestijo ustrezne informacije iz besedila v shemo*, (3) *načrtujejo rešitev in* (4) *izvedejo računске postopke in aritmetične operacije, potrebne za rešitev* (Jitendra, 2019). Ključni in temeljni element takih intervencijskih

pristopov je uporaba grafičnih ponazoritev in diagramov, ki učencem pomagajo: prepoznati pomembne informacije, jih organizirati in povezati v skladen model, predstavljati si odnose med številskimi spremenljivkami in ugotoviti aritmetično operacijo, potrebno za rešitev (Jitendra, 2002). Prav tako diagrami otrokom olajšajo delo, saj razbremenijo delovni spomin in zmanjšujejo kognitivne zahteve, povezane z reševanjem problemov (Fuchs idr., 2021). Več študij (Fuchs idr., 2010; Jitendra idr., 2007; Zhang in Xin, 2012) je podprlo hipotezo o učinkovitosti intervencij, ki uporabljajo sheme, za izboljšanje sposobnosti reševanja besedilnih nalog učencev s SUT MAT. Zato bi bilo v šolskem kontekstu koristno spodbujati strategije reševanja, ki temeljijo na grafičnih ponazoritvah, diagramih ali slikah, saj te pomagajo učencem, da ustvarijo ustrezen miselni model besedilne naloge in posledično pravilno prepoznajo vrsto problema.

Težave pri prepoznavanju vrste problemov so lahko odvisne tudi od dejstva, da učenci s SUT MAT uporabljajo neoptimalne strategije reševanja. Hegarty in sodelavci (1995) navajajo dve strategiji reševanja aritmetičnih besedilnih nalog: strategija neposrednega prevajanja (*direct-translation strategy*), ki temelji na prepoznavanju ključnih besed ter avtomatičnem izvajanju ustreznih aritmetičnih operacij, in strategija modela problema (*problem model strategy*), ki temelji na razumevanju problemske situacije in ustvarjanju notranje reprezentacije problema. Učenci s SUT MAT se pogostoma poslužujejo uporabe prve strategije, kar omejuje razvoj sposobnosti prepoznavanja različnih vrst problemov, zato vzgojiteljem in učiteljem odsvetujemo, da bi otroke s SUT MAT navajali na uporabo strategije, ki temelji na prepoznavanju ključnih besed.

Lewis idr. (1994) so ocenili, da se matematični primanjkljaji pojavljajo pri približno 40 % posameznikov z motnjami branja, Koponen idr. (2018) pa poročajo, da ima polovica otrok, ki je neuspešna pri matematiki, slabo razvite jezikovne spretnosti. Intervencije na področju razumevanja jezika bi lahko služile otrokom s SUT MAT. Fuchs idr. (2021) so preverili učinkovitost dveh intervencij za reševanje besedilnih nalog pri prvošolcih s SUT MAT: ena skupina otrok je sledila intervencijskemu programu s shemami, druga pa je sledila programu s shemami in je vadila tudi jezikovno razumevanje. Učenci v tej drugi skupini so se učili zlasti pomena in uporabe ustreznega besedišča v kontekstu matematičnih besedilnih nalog, kot so pomen primerjalnih besed (npr. več, manj, manj kot), implicitnih glagolov, ki označujejo spreminjanje količine (npr. pojedel, našel, izgubil) in nadpomenk (npr. sadje = jabolko + hruška). Avtorji so ugotovili, da je bila skupina otrok, ki je sledila intervenciji z jezikovnim razumevanjem, uspešnejša.

SPODBUJANJE SPLOŠNIH KOGNITIVNIH SPRETNOSTI

Več raziskav je dokazalo, da so primanjkljaji na področju matematike povezani s težavami v splošnih kognitivnih sposobnosti, kot sta delovni spomin in izvršilne funkcije (Peng in Fuchs, 2016). Delovni spomin se nanaša na zmožnost ohranjanja in manipuliranja informacij v spominu med opravljanjem neke naloge. Izvršilna komponenta delovnega spomina (tj. izvršilne funkcije) pa usmerja pozornost, inhibira neustrezne ali nepomembne informacije ter jih nadomešča z novimi ustreznimi informacijami. Delovni spomin in izvršilne funkcije veljajo za splošne kognitivne sposobnosti, saj vplivajo na učno uspešnost učencev na več področjih (npr. računanje, branje, pisanje, govorjenje, risanje).

Kljub pomenu splošnih kognitivnih sposobnosti v matematiki strokovna literatura kaže, da treningi, ki si prizadevajo zgolj krepiti delovni spomin, ne privedejo do boljših dosežkov v matematiki pri otrocih s SUT MAT (Muñez idr., 2022). Učencem s SUT MAT bi pomagal intervencijski program, ki združuje trening delovnega spomina s treningom, namenjenim izboljšanju specifičnega matematičnega znanja (Fuchs idr., 2020). Passolunghi in Bizzaro (2005) sta na primer razvili uspešen program, namenjen osnovnošolskim učencem, katerega cilj je spodbujati

učenčeve sposobnosti reševanja aritmetičnih besedilnih problemov. Omenjena intervencija se ne osredotoča le na specifične kognitivne komponente, ki so vpletene pri reševanju besedilnih problemov (razumevanje besedila, reprezentacija problema, kategorizacija, načrtovanje), temveč tudi na izboljšanje splošnih spominskih spretnosti (delovni spomin in izvršilne funkcije). Skupina osnovnošolcev, ki je sledila intervencijskemu programu, je imela boljše dosežke v besedilnih nalogah v primerjavi s skupino otrok, ki je izvajala običajne učne postopke. Glede na omenjene spodbudne rezultate bi lahko učitelji in vzgojitelji vključili v razredno okolje nekatere dejavnosti, ki spodbujajo osnovne spominske spretnosti otrok. Na primer učitelji lahko razredu preberejo seznam besed (npr. sladica, avtobus, svinčnik, avtomobil, računalnik) in od učencev zahtevajo, da si besede zapomnijo po določenem kriteriju (npr. zapomni si tri največje predmete). Omenjena dejavnost vadi učenčev delovni spomin, saj mora otrok pomniti več informacij, hkrati pa postopoma inhibirati tiste besede, ki ne ustrezajo danemu kriteriju.

ZMANJŠEVANJE NEGATIVNIH ČUSTEV DO MATEMATIKE

Neuspešnosti in težave pri matematiki so lahko povezane tudi s čustvenimi dejavniki, kot so negativna prepričanja, stališča in čustva v zvezi z matematiko. Med temi prepoznavamo pomembno vlogo matematične anksioznosti. Matematično anksioznost definiramo kot občutek napetosti, tesnobe in skrbi, ki ovira ukvarjanje s števili in reševanje matematičnih problemov (Richardson in Suinn, 1972). Pomembno je poudariti, da učenci s SUT MAT doživljajo matematično anksioznost skoraj dvakrat pogosteje kot njihovi vrstniki s povprečnimi dosežki v matematiki (Devine idr., 2018). Pri načrtovanju intervencij za učence s SUT MAT je zato temeljnega pomena, da vključimo dejavnosti, ki pomagajo otrokom prepoznavati čustva in obvladovati matematično anksioznost.

Passolunghi idr. (2020) so primerjali dve različni intervenciji za zmanjšanje matematične anksioznosti pri četrtošolcih. Čeprav je raziskava vključevala vzorec učencev s povprečnimi dosežki v matematiki, rezultati prispevajo k razumevanju in oblikovanju napotkov tudi za učence s SUT MAT. Prva intervencija, in sicer »trening matematične anksioznosti«, se je osredotočila na obvladovanje matematične anksioznosti. Natančneje, otroci so se učili različnih strategij, namenjenih prepoznavanju, obvladovanju in preprečevanju občutkov tesnobe in strahu med opravljanjem matematičnih nalog. Učenci so se na primer naučili, ko jih preplavi strah, se lahko umirijo s tem, da osredotočijo svojo pozornost na dihanje. Druga intervencija, »trening matematičnih strategij«, pa je ponujala dodatne vaje za izboljšanje računskih strategij. Učenci so vadili zlasti seštevanje, odštevanje, množenje in deljenje. Otroci so bili pred in po intervenciji testirani: izmerjene so bile matematična anksioznost in posamezne matematične spretnosti (izmerjene s standardiziranim testom, ki je ocenjeval več področij matematike, in sicer računske spretnosti in sposobnost reševanja problemov). Njihove dosežke so avtorji primerjali z dosežki kontrolne skupine. Rezultati so pokazali, da sta obe intervenciji, tako trening matematične anksioznosti kot trening matematičnih strategij, prispevali k zmanjšanju matematične anksioznosti učencev. Poleg tega je trening matematičnih strategij izboljšal učenčeve matematične sposobnosti in matematične dosežke.

Katere zaključke lahko izpeljemo iz te raziskave? Prvič, med poukom je priporočljivo izvesti take dejavnosti, ki bi otrokom pomagale prepoznati in ovrednotiti njihova čustva ter razumeti, kako se le-ta kažejo v njihovem vsakdanjem in šolskem življenju. Učitelji in vzgojitelji lahko povabijo učence, naj narišejo, kako se počutijo, in preko diskusije obravnavajo vprašanja, kot so: »Kaj misliš, da povzroča pozitivna/negativna čustva?«, »Ko te je strah, ali opaziš kakšne spremembe na svojem telesu?«, »Kaj se zgodi, ko si preveč jezen?«. Poleg tega je lahko koristno vključiti igre in dejavnosti, ki poudarjajo pomen matematike v vsakdanjem življenju, in

se pogovarjati o čustvih, povezanih s tem šolskim predmetom, ter se vprašati, zakaj jim je matematika všeč ali ne. Posebno anksiozne učence lahko navajamo na uporabo tehnik obvladovanja in zmanjševanja občutkov tesnobe med opravljanjem matematične naloge, na primer s strategijami relaksacije preko dihanja ali vizualizacije varnega prostora.

Nazadnje se zdi, da bi tudi izboljšanje matematičnih spretnosti privedlo do tega, da bi se učenci dojemali kot bolj kompetentne pri matematiki ter posledično izboljšali svojo samopodobo in občutek obvladovanja matematičnih nalog. Prepričanje, da znajo uspešno rešiti matematične naloge, bi privedlo do zmanjšane anksioznosti.

VIRI IN LITERATURA

- Compton, D. L., Fuchs, D., Fuchs, L. S. in Bryant, J. D. (2006). Selecting at-risk readers in first grade for early intervention: A two-year longitudinal study of decision rules and procedures. *Journal of educational psychology*, 98(2), 394–409. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.394>
- Clements, D. H. in Sarama, J. (2007). Effects of a preschool mathematics curriculum: Summative research on the Building Blocks project. *Journal for research in Mathematics Education*, 38(2), 136–163. <https://doi.org/10.2307/30034954>
- Codding, R. S., Hilt-Panahon, A., Panahon, C. J. in Benson, J. L. (2009). Addressing mathematics computation problems: A review of simple and moderate intensity interventions. *Education and treatment of Children*, 279–312. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0053>
- De Smedt, B. in Gilmore, C. K. (2011). Defective number module or impaired access? Numerical magnitude processing in first graders with mathematical difficulties. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108, 278–292. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.09.003>
- Devine, A., Hill, F., Carey, E. in Szűcs, D. (2018). Cognitive and emotional math problems largely dissociate: Prevalence of developmental dyscalculia and mathematics anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 431–444. <https://doi.org/10.1037/edu0000222>
- Dowker, A. (2004). *What works for children with mathematical difficulties?* (Vol. 554). DfES Publications.
- Fuchs, L. S., Compton, D. L., Fuchs, D., Paulsen, K., Bryant, J. D. in Hamlett, C. L. (2005). The prevention, identification, and cognitive determinants of math difficulty. *Journal of educational psychology*, 97(3), 493–513. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.493>
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Powell, S. R., Seethaler, P. M., Cirino, P. T. in Fletcher, J. M. (2008). Intensive intervention for students with mathematics disabilities: Seven principles of effective practice. *Learning Disability Quarterly*, 31(2), 79–92. <https://doi.org/10.2307/20528819>
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Yazdian, L. in Powell, S. R. (2002). Enhancing first-grade children's mathematical development with peer-assisted learning strategies. *School Psychology Review*, 31(4), 569–583. <https://doi.org/10.1080/02796015.2002.12086175>
- Fuchs, L., Fuchs, D., Seethaler, P. M. in Barnes, M. A. (2020). Addressing the role of working memory in mathematical word-problem solving when designing intervention for struggling learners. *ZDM*, 52(1), 87–96. <http://dx.doi.org/10.1007/s11858-019-01070-8>
- Fuchs, L. S., Geary, D. C., Compton, D. L., Fuchs, D., Schatschneider, C., Hamlett, C. L., DeSelms, J., Seethaler, P. M., Wilson, J., Craddock, C. F., Bryant, J. D., Luther, K. in Changas, P. (2013). Effects of first-grade number knowledge tutoring with contrasting forms of practice. *Journal of educational psychology*, 105(1), 58–77. <https://doi.org/10.1037/a0030127>
- Fuchs, L. S., Seethaler, P. M., Sterba, S. K., Craddock, C., Fuchs, D., Compton, D. L., Geary, D. C. in Changas, P. (2021). Closing the word-problem achievement gap in first grade: Schema-based word-problem intervention with embedded language comprehension instruction. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 86–103. <https://doi.org/10.1037/edu0000467>
- Fuchs, L., Zumeta, R. O., Schumacher, R. F., Powell, S. R., Seethaler, P. M., Hamlett, C. L. in Fuchs, D.

- (2010). The effects of schema-broadening instruction on second graders' word-problem performance and their ability to represent word problems with algebraic equations: A randomized control study. *Elementary School Journal*, 110, 440–463. <https://doi.org/10.1086/651191>
- Geary, D. C., Bow-Thomas, C. C. in Yao, Y. (1992). Counting knowledge and skill in cognitive addition: A comparison of normal and mathematically disabled children. *Journal of experimental child psychology*, 54(3), 372–391. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(92\)90026-3](https://doi.org/10.1016/0022-0965(92)90026-3)
- Geary, D. C., Brown, S. C. in Samaranayake, V. A. (1991). Cognitive addition: A short longitudinal study of strategy choice and speed-of-processing differences in normal and mathematically disabled children. *Developmental psychology*, 27(5), 789–797.
- Geary, D. C., Hoard, M. K., Byrd-Craven, J., Nugent, L. in Numtee, C. (2007). Cognitive mechanisms underlying achievement deficits in children with mathematical learning disability. *Child development*, 78(4), 1343–1359.
- Geary, D. C., Widaman, K. F., Little, T. D. in Cormier, P. (1987). Cognitive addition: Comparison of learning disabled and academically normal elementary school children. *Cognitive Development*, 2(3), 249–269.
- Gersten, R. (2016). What We Are Learning About Mathematics Interventions and Conducting Research on Mathematics Interventions. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(4), 684–688. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1212631>
- Gersten, R. in Chard, D. (1999). Number sense: Rethinking arithmetic instruction for students with mathematical disabilities. *The Journal of special education*, 33(1), 18–28.
- Goldman, S. R., Pellegrino, J. W. in Mertz, D. L. (1988). Extended practice of basic addition facts: Strategy changes in learning disabled students. *Cognition and Instruction*, 5, 223–265.
- Griffin, S. A., Case, R. in Siegler, R. S. (1994). *Rightstart: Providing the central conceptual prerequisites for first formal learning of arithmetic to students at risk for school failure*. The MIT Press.
- Gross-Tsur, V., Manor, O. in Shalev, R. S. (1996). Developmental dyscalculia: Prevalence and demographic features. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 38(1), 25–33.
- Hegarty, M., Mayer, R. E. in Monk, C. A. (1995). Comprehension of arithmetic word problems: A comparison of successful and unsuccessful problem solvers. *Journal of educational psychology*, 87(1), 18–32. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.1.18>
- Jitendra, A. K. (2002). Teaching students math problem-solving through graphic representations. *Teaching exceptional children*, 34(4), 34–38. <https://doi.org/10.1177/004005990203400405>
- Jitendra, A. K. (2019). Using Schema-Based Instruction to Improve Students' Mathematical Word Problem Solving Performance. V A. Fritz, V. Haase in P. Räsänen (ur.), *International Handbook of Mathematical Learning Difficulties* (str. 595–609). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-97148-3_35
- Jitendra, A. K., Griffin, C. C., Haria, P., Leh, J., Adams, A. in Kaduvettoor, A. (2007). A comparison of single and multiple strategy instruction on third-grade students' mathematical problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 99, 115–127. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.115>
- Koponen, T., Aro, M., Poikkeus, A. M., Niemi, P., Lerkkanen, M. K., Ahonen, T. in Nurmi, J. E. (2018). Comorbid fluency difficulties in reading and math: Longitudinal stability across early grades. *Exceptional Children*, 84(3), 298–311. <https://doi.org/10.1177/0014402918756269>
- Kroesbergen, E. H. in Van Luit, J. E. (2003). Mathematics interventions for children with special educational needs: A meta-analysis. *Remedial and special education*, 24(2), 97–114.
- Lewis, C., Hitch, G. J. in Walker, P. (1994). The prevalence of specific arithmetic difficulties and specific reading difficulties in 9-to 10-year-old boys and girls. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 35(2), 283–292. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01162.x>
- Lucangeli, D., Tressoldi, P. in Cendron, M. (1998). Cognitive and metacognitive abilities involved in the solution of mathematical word problems: validation of a comprehensive model. *Contemporary educational psychology*, 23, 257–275. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0962>
- Mayer, R. E. (1992). *Thinking, problem solving, cognition* (2nd ed.). W H Freeman/Times Books/ Henry

Holt & Co.

- Menon, V., Padmanabhan, A. in Schwartz, F. (2020). Cognitive neuroscience of dyscalculia and math learning disabilities. *The Oxford Handbook of Developmental Cognitive Neuroscience*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198827474.013.23>
- Muñez, D., Lee, K., Bull, R., Khng, K. H., Cheam, F. in Rahim, R. A. (2022). Working memory and numeracy training for children with math learning difficulties: Evidence from a large-scale implementation in the classroom. *Journal of Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1037/edu0000732>
- Nelson, G. in Powell, S. R. (2018). Computation Error Analysis: Students With Mathematics Difficulty Compared To Typically Achieving Students. *Assessment for Effective Intervention*, 43(3), 144–156. <https://doi.org/10.1177/1534508417745627>
- Passolunghi, M. C. in Bizzaro, M. (2005). *Risolvere problemi aritmetici*. Edizioni Erickson.
- Passolunghi, M. C., Costa, H. M. in Zoratto, M. (2014). *Delfino Otto: le abilità matematiche di base*. Giunti EDU.
- Passolunghi, M. C., De Vita, C. in Pellizzoni, S. (2020). Math anxiety and math achievement: The effects of emotional and math strategy training. *Developmental Science*, 23(6), e12964. <https://doi.org/10.1111/desc.12964>
- Passolunghi, M. C., Lonciari, I. in Cornoldi, C. (1996). Abilità di pianificazione, comprensione, meta-cognizione e risoluzione di problemi aritmetici di tipo verbale. *Età Evolutiva*, 54, 36–48.
- Peng, P. in Fuchs, D. (2016). A meta-analysis of working memory deficits in children with learning difficulties: Is there a difference between verbal domain and numerical domain?. *Journal of learning disabilities*, 49(1), 3–20. <https://doi.org/10.1177/0022219414521667>
- Richardson, F. C. in Suinn, R. M. (1972). The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, 19(6), 551–554. <https://doi.org/10.1037/h0033456>
- Russell, R. in Ginsburg, H. (1984). Cognitive analysis of children's mathematics difficulties. *Cognition and Instruction*, 1, 217–244.
- Skinner, C. H., McLaughlin, T. F. in Logan, P. (1997). Cover, copy, and compare: A self-managed academic intervention effective across skills, students, and settings. *Journal of Behavioral Education*, 7(3), 295–306.
- Tolar, T. D., Fuchs, L., Fletcher, J. M., Fuchs, D. in Hamlett, C. L. (2016). Cognitive profiles of mathematical problem solving learning disability for different definitions of disability. *Journal of learning disabilities*, 49(3), 240–256.
- Verschaffel, L., Greer, B. in De Corte, E. (2000). *Making sense of word problems*. Swets & Zeitlinger.
- Wei, X., Lenz, K. B. in Blackorby, J. (2013). Math growth trajectories of students with disabilities: Disability category, gender, racial, and socioeconomic status differences from ages 7 to 17. *Remedial and Special Education*, 34(3), 154–165.
- Wilson, A. J., Revkin, S. K., Cohen, D., Cohen, L. in Dehaene, S. (2006). An open trial assessment of »The Number Race«, an adaptive computer game for remediation of dyscalculia. *Behavioral and brain functions*, 2(1), 1–16.
- Yip, E. S. K., Wong, T. T. Y., Cheung, S. H. in Chan, K. K. W. (2020). Do children with mathematics learning disability in Hong Kong perceive word problems differently?. *Learning and Instruction*, 68, 101352. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101352>
- Zhang, D., Ding, Y., Barrett, D. E., Xin, Y. P. in Liu, R. (2014). A comparison of strategic development for multiplication problem solving in low-, average-, and high-achieving students. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 195–214.
- Zhang, D. in Xin, Y. P. (2012). A follow-up meta-analysis for word-problem-solving interventions for students with mathematics difficulties. *The Journal of Educational Research*, 105(5), 303–318. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.627397>

IZZIVI UČENJA NA DALJAVO MED PANDEMIJO COVIDA-19 PRI UČENCIH Z DISKALKULIJO

THE CHALLENGES OF DISTANCE LEARNING DURING COVID-19 PANDEMIC IN PUPILS WITH DYSCALCULIA

Shkurta Sylejmani, učiteljica razrednega pouka¹, izr. prof. dr. Buniamin Memedi²

POVZETEK

Virus covid-19 je prizadel ves svet in njegove posledice so negativno vplivale na izobraževanje, zlasti na učence z učnimi težavami, ki potrebujejo stalno učno pomoč učiteljev, zato je bilo zanje učenje v tem času dvojni izziv.

Namen raziskave je bil ugotoviti, s kakšnimi izzivi pandemije covid-19 so se soočali učenci z matematičnimi težavami. V okviru raziskovalnih vprašanj nas je zanimalo, kakšen je bil vpliv pandemije na otroke s težavami pri matematiki ter kakšni so bili izzivi učenja na daljavo v času pandemije covid-19 na otroke z diskalkulijo.

Uporabili smo kvantitativni in kvalitativni raziskovalni pristop. Kot instrumenta sta bila uporabljena vprašalnika za učence in za fokusne skupine staršev. Raziskovalno populacijo je sestavljalo 50 učencev petega razreda in 6 staršev iz občine Priština. Podatki so bili analizirani s pomočjo programa SPSS.

Rezultati raziskave so pokazali, da je pandemija prizadela učence z diskalkulijo, saj so se pri šolanju na daljavo srečali z večjimi težavami pri usvajanju znanja, pojavljale pa so se tudi čustvene težave teh učencev.

Ključne besede: covid-19, diskalkulija, matematika, starši, učenci

ABSTRACT

The COVID-19 virus has affected the entire world, and its consequences have negatively impacted education, especially pupils with learning difficulties who need constant support from teachers, making learning doubly difficult during this time.

The purpose of the study was to determine what challenges pupils with math difficulties faced during the COVID-19 pandemic. The research questions were how the pandemic affected children with math difficulties and what challenges distance learning presented for pupils with dyscalculia during the COVID-19 pandemic.

We used both quantitative and qualitative research approaches. The instruments used were questionnaires for pupils and focus groups for parents. The study population consisted of 50 fifth grade pupils and 6 parents from Pristina municipality. The data were analysed using SPSS.

The results of the study showed that students with dyscalculia were affected by the pandemic, as they had greater difficulties in learning knowledge in distance and emotional problems also appeared.

Keywords: COVID-19, dyscalculia, mathematics, parents, pupils

¹ Osnovna šola SHFMU 'Dardania', Priština, Republika Kosovo; s.sylejmani12202032@unite.edu.mk

² Univerza Tetovo, Makedonija

DVOJNA IZJEMNOST: NADARJENOST IN DISLEKSIJA – PREPOZNAVANJE IN PODPORA IZJEMNO NADARJENIM OTROKOM S TEŽAVAMI PRI USVAJANJU PISNEGA JEZIKA

TWICE EXCEPTIONAL: GIFTEDNESS AND DYSLEXIA - IDENTIFYING AND SUPPORTING EXCEPTIONALLY GIFTED CHILDREN WITH DIFFICULTIES IN WRITTEN LANGUAGE ACQUISITION

prof. dr. Christian Fischer, dr. Vivian M. van Gerven¹

POVZETEK

Tako bralne in pravopisne težave kot tudi kognitivna nadarjenost so v središču pozornosti šolske prakse in pedagoških raziskav že več desetletij, ko se je začela podrobneje obravnavati kognitivna raznolikost otrok. V tem kontekstu je postala vse pomembnejša tudi medsebojna povezanost, pa tudi interakcija kognitivne nadarjenosti in specifičnih učnih težav; za te otroke se je uveljavil izraz »dvojno izjemni«. Od takrat se je pojavilo več raziskovalnih pristopov k preučevanju skupine dvojno izjemnih otrok. Prispevek povzema sistematične raziskave o povezavi med kognitivno nadarjenostjo v kombinaciji z bralnimi in pravopisnimi težavami ter podporo nadarjenim otrokom z disleksijo. V ta namen je predstavljenih več empiričnih študij, ki so bile izvedene na Univerzi v Münstru v zadnjih 20 letih. Čeprav so bile študije izvedene v različnih letih ter z različnimi raziskovalnimi cilji in vprašanji, jim je skupen v vire usmerjen pogled na skupino kognitivno nadarjenih otrok s težavami pri pisanju in branju. Izvedene so bile sistematične kvantitativne analize empiričnih stanj, da bi ugotovili specifične pogoje dejavnike visoko nadarjenih otrok z disleksijo. Na podlagi tega se izvajajo k rešitvam naravnani podporni ukrepi v obliki k učnim strategijam usmerjenega podpornega programa za disleksijo LEGAOPTIMA® za zelo nadarjene otroke s težavami pri učenju pisanja in branja. Na koncu so predstavljeni rezultati aktualnih individualnih študij primerov, ki kvalitativno obravnavajo celoten proces pisanja in branja teh dvojno izjemno nadarjenih otrok.

Ključne besede: nadarjenost, disleksija, dvojna izjemnost, kognitivna raznolikost

ABSTRACT

Both reading and spelling difficulties as well as cognitive giftedness have been in the focus of school practice and educational research for several decades when cognitive diversity of children started to be considered in more detail. In this context, the interconnection but also the interaction of cognitive giftedness and special learning difficulties has also become increasingly significant; the term “twice exceptional” (2e) has become established for these children. Since then, there have been several research approaches to the study of the group of 2e children. This article summarises the systematic research on the relationship between cognitive giftedness in combination with reading and spelling difficulties and the support of gifted children with dyslexia. To this end, several empirical studies realized at the University of Münster over the last 20 years are presented. Although the studies were realized in different years and with different research goals and questions, they have in common a resource-oriented view of the group of cognitively gifted children with writing and reading difficulties. Systematic quantitative empirical condition analyses are conducted to identify the special conditional factors of highly gifted children with dyslexia. Based on this, solution-oriented support measures are implemented in the form of the learning strategy-oriented dyslexia support programme LEGAOPTIMA® for

¹ Mednarodni center za preučevanje nadarjenosti; Univerza Münstru, Nemčija; Ch.Fischer@uni-muenster.de

highly gifted children with difficulties in learning to write and read. Finally, the results of current individual case studies are presented, which takes a qualitative look at the entire writing and reading process of these twice exceptional children.

Keywords: giftedness, dyslexia, twice exceptional, cognitive diversity

UVOD

Težave pri branju in črkovanju ter kognitivna nadarjenost so v središču pozornosti šolske prakse in pedagoških raziskav že več desetletij, potem ko se je začela podrobneje obravnavati kognitivna raznolikost otrok. Predvsem v združenjih in društvih, ki se ukvarjajo z bralnimi in pravopisnimi težavami ali z intelektualno nadarjenostjo, opažajo nadpovprečno veliko število posebej nadarjenih otrok z disleksijo. Te pogosto imenujemo »posebno inteligentni otroci z disleksijo« ali »zelo nadarjeni manj uspešni otroci« – otroci, ki poleg visokih intelektualnih sposobnosti kažejo tudi določene težave pri usvajanju pisnega jezika (Peer, 1996; Winner, 1998; Yates idr., 1995). V literaturi 90. let so o teh dvojno izjemnih posameznikih poročali predvsem v individualnih primerih, pri čemer se nenazadnje omenjajo znane osebnosti z disleksijo, kot so Leonardo da Vinci, Agatha Christi ali Albert Einstein (Congdon, 1995; West, 1991). Od začetka leta 2000 se je za te otroke med drugim uveljavil izraz »dvojno izjemni« (Berninger in Abbott, 2013). Od takrat so se pojavili različni raziskovalni pristopi k preučevanju skupine dvojno izjemnih otrok.

Prispevek povzema sistematične raziskave o povezavi med kognitivno nadarjenostjo v kombinaciji z bralnimi in pravopisnimi težavami ter podporo nadarjenim otrokom z disleksijo. V ta namen je predstavljenih več empiričnih študij, ki so bile izvedene na Univerzi v Münstru v zadnjih 20 letih. Čeprav so bile študije izvedene v različnih letih ter z različnimi raziskovalnimi cilji in vprašanji, jim je skupen v vire usmerjen pogled na skupino kognitivno nadarjenih otrok s težavami pri pisanju in branju. Izvedene so bile sistematične kvantitativne analize empiričnih stanj, da bi ugotovili specifične pogoje dejavnike visoko nadarjenih otrok z disleksijo (slika 1). Na podlagi tega se izvajajo k rešitvam naravnani podporni ukrepi v obliki k učnim strategijam usmerjenega podpornega programa za disleksijo LEGAOPTIMA® (slika 2) za zelo nadarjene otroke s težavami pri učenju pisanja in branja. Na koncu so predstavljeni rezultati aktualnih individualnih študij primerov, ki kvalitativno obravnavajo celoten proces pisanja in branja teh dvojno izjemno nadarjenih otrok (slika 3).

PREPOZNAVANJE NADARJENIH OTROK Z DISLEKSIJO

V okviru sistematičnih analiz stanja se pri posebej nadarjenih otrocih pokažejo posebni dejavniki stanja, ki lahko pripomorejo k težavam v procesu učenja branja in črkovanja. Teh dejavnikov ni mogoče ustrezno pojasniti niti z običajnimi teorijami disleksije niti z razširjenimi teorijami nadarjenosti (Fischer, 2000; van Gerven, 2020; van Viersen idr., 2015; van Viersen idr., 2016). Posledično zgodnji obstoječi ukrepi za pomoč pri disleksiji za ciljno skupino zelo nadarjenih otrok pogosto ne prinašajo zelenega uspeha. V primerjavah med izjemno in povprečno nadarjenimi otroki z disleksijo ter izjemno nadarjenimi otroki brez disleksije visoko nadarjeni otroci z disleksijo kažejo poseben skupek pogojev v obliki asinhronij (nesočasnosti) (Fischer in Fischer-Ontrup, 2020; Terrassier, 1982). Te asinhronije so lahko razhajanja med področji razvoja znotraj otroka ali med otrokom in okoljem. V kontekstu nadarjenosti in disleksije so ta razhajanja pomembna predvsem za podporno diagnostiko v treh oblikah: notranje asinhronije, zunanje asinhronije in asinhronije v stilu poučevanja in učenja z jasnimi interakcijami (glej sliko 1).

Slika 1

Pogojni dejavniki pri izjemno nadarjenih otrocih z disleksijo (Fischer, 2000)



NOTRANJE ASINHRONIJE

Pri nadarjenih otrocih z disleksijo so razvojni procesi pogosto nesinhroni. Ta očitna neskladja med njihovimi kognitivno-zaznavnimi, socialno-čustvenimi in psihomotoričnimi stopnjami zorenja lahko povzročajo težave pri črkovanju. Zlasti visoka intelektualna hitrost mišljenja v kombinaciji z zmanjšano motorično spretnostjo pisanja lahko pri otroku povzroči precejšnje težave s koordinacijo (»glava misli hitreje, kot to lahko stori roka«) (Fischer idr., 2017; Stöger in Ziegler, 2013; Ziegler idr., 2008). To lahko še posebej povzroči napake izpuščanja in na splošno ovira usvajanje pisnega jezika (Whitmore, 1980; Yewchuck in Lupart, 2000).

ZUNANJE ASINHRONIJE

Nadarjeni otroci z disleksijo imajo pogosto socialno okolje, ki je v precejšnjem neskladju z njihovimi posebnimi razvojnimi potrebami. Pomanjkanje razumevanja in neustrezna podpora iz domačega in šolskega okolja lahko povzročita težave v zvezi s samopodobo in motivacijo za doseganje ciljev, zlasti pri otrocih z notranjimi asinhronijami (»Ti si tako pameten, zakaj tega ne moreš narediti?«). To pretirano poudarjanje »slabosti« in hkratno premajhno poudarjanje »prednostnih« lastnosti lahko močno otežita učni proces branja in črkovanja (American Psychological Association, 2022; Butler-Por, 1993; Jones, 1986).

ASINHRONIJE PRI UČENJU IN POUČEVANJU

Pri nadarjenih otrocih z disleksijo se vse pogosteje pojavljajo očitna neskladja med njihovim učnim in miselnim stilom ter šolskim načinom poučevanja in učenja. V tem primeru bolj verbalno-akustično usmerjen učni stil učiteljev ne ustreza bolj vizualno-prostorsko usmerjenemu učnemu stilu otroka (»Kar vidi, si boljše zapomni kot tisto, kar sliši.«) (Ross in Wright, 1987; Rozendaal idr., 2005; Sternberg, 1990; Vail, 1990). Poleg tega lahko pomanjkanje učinkovitih logično-strukturnih učnih strategij v razredu povzroči učne težave na splošno in zlasti pri branju in črkovanju (Silverman, 1993; Weill, 1987).

PODPORA NADARJENIM OTROKOM Z DISLEKSIJO

Na podlagi posebnih dejavnikov so na Univerzi v Münstru razvili v rešitve usmerjene podporne ukrepe za nadarjene otroke z disleksijo (Fischer, 2000, 2003; van Gerven, 2020; van Gerven idr., v pripravi (prispevek v zborniku kongresa)). Ti se izvajajo kot individualna podpora v obliki programa za podporo disleksiji LEGAOPTIMA®, ki je usmerjen v učne strategije, njegova načela pa se izvajajo kot skupinska podpora v okviru tečajev učnih strategij za izjemno nadarjene otroke. Podpora se osredotoča na učno svetovanje, usmerjeno v vire, na učne strategije, usmerjene v učni stil, in na učno usposabljanje po načelu Mini-Max (glej sliko 2).

Slika 2

Prednostne naloge podpore za izjemno nadarjene otroke z disleksijo (Fischer, 2000)



INDIVIDUALNA PODPORA ZA NADARJENE OTROKE Z DISLEKSIJO

V primeru individualne podpore se po ustrezni podporni diagnostiki otrok skupaj s starši usposablja po desetminutnem dnevem učnem programu, ki vključuje pristope učnih strategij in ukrepe za učenje (Weinert, 1994). Osnova za učenje učinkovitih učnih strategij je na eni strani skladnost z otrokovim specifičnim stilom učenja in mišljenja (Friedrich in Mandl, 1992, 2006), na drugi strani pa skladnost s strukturo nemškega pisnega jezika (Hasselhorn in Mähler, 1993). Usposabljanje za učenje, usmerjeno v vire, se izvaja v povprečju pet do sedem srečanj v obdobju od štirih do šestih mesecev v skladu z načelom »mini-max« (čim manj in le toliko, kolikor je potrebno.) (Klauer, 1993; Meyer, 1984). Na zadnji obravnavi se zabeleži učinek podpornega programa, pri čemer se upoštevajo posebni dejavniki in posamezna naravnost napak. Več kot tisoč otrok iz vse Nemčije, pa tudi iz Švice in Avstrije, ki so doslej sodelovali v individualnem podpornem programu, je pokazalo pomemben in trajen uspeh z izboljšanjem, zlasti pri pravopisu, v povprečju za več kot en standardni odklon, kar ustreza več kot 50-odstotnemu zmanjšanju napak v primerjavi pred in po testu (Fischer, 2000, 2002; van Gerven idr., v pripravi (prispevek v zborniku)).

TEČAJI UČNE STRATEGIJE ZA NADARJENE OTROKE Z UČNIMI TEŽAVAMI

Načela programa LEGAOPTIMA® se v okviru skupinske podpore poučujejo izven šole na posebnih tečajih učnih strategij za kognitivno nadarjene otroke z učnimi težavami. Ti v okviru individualnega učnega svetovanja vključujejo splošne učne strategije za nemški pisni jezik ter specialne učne treninge za tuje jezike angleščino, nizozemščino in španščino (Fischer, 2006; Friedrich in Mandl, 2006). Po drugi strani pa se načela LEGAOPTIMA®, povezana z nemškim

pisnim jezikom, trenutno izvajajo v šolah pri splošnih bralnih in pravopisnih tečajih za nadarjene otroke z disleksijo v osnovnih in srednjih šolah ter gimnazijah. Na splošno je bila tudi učinkovitost skupinske podpore visoka pri več kot petsto otrocih, pri čemer so se bistveno izboljšale predvsem pravopisne sposobnosti, v povprečju za več kot standardni odklon, kar ustreza približno 50-odstotnemu zmanjšanju napak v primerjavi pred testom in po njem. V nadaljnjih študijah Mednarodnega centra za preučevanje nadarjenosti na univerzah v Münstru in Nijmegen se podporni program, usmerjen v učne strategije, podrobneje raziskuje ter poučuje na nacionalni in mednarodni ravni v okviru usposabljanja učiteljev o nadarjenosti in disleksiji ter v nadaljnjem izobraževanju, na primer za diplomu ECHA (Fischer, 2006).

BRANJE, PISANJE IN ČRKOVANJE DVOJNO IZJEMNIH OTROK

Na koncu je treba omeniti še posamezne rezultate, ki se nanašajo na branje nadarjenih otrok z bralnimi težavami. Na splošno se zdi, da imajo nadarjeni otroci širše in poglobljeno znanje o bralnih strategijah in da organizirajo svoj bralni proces bolj interaktivno kot povprečno nadarjeni bralci (Berkowitz in Cicchelli, 2004). Po drugi strani pa, če pogledamo skupino nadarjenih otrok z bralnimi težavami, vidimo, da kažejo več podobnosti s povprečno nadarjenimi otroki z učnimi težavami kot z nadarjeno primerjalno skupino. Pogosto bodisi ne znajo oblikovati bralnih ciljev bodisi si postavljajo nepomembne ali neustrezne cilje; ne morejo slediti načrtu za branje in uporabljajo neučinkovite strategije za reševanje svojih težav z bralnim razumevanjem (Mcguire in Yewchuk, 1996; Paris in Lindauer, 1982). V empiričnih študijah posameznih primerov, izvedenih leta 2019 in zaključenih leta 2022, je bil kvalitativno raziskan proces pisanja osmih otrok petega in šestega razreda v Münstru. Cilj je bil zbrati in preučiti informacije o poznavanju in uporabi strategij pri branju, pisanju in pravopisu te ciljne skupine. Poleg tega naj bi s pomočjo obsežne študije primera izdelali indikacije za diagnosticiranje in podporo večkratno izjemnim otrokom.

Te empirične študije posameznih primerov so pokazale, da ima osem dvojno izjemnih otrok res veliko znanja zlasti o lastnih kognitivnih bralnih strategijah in njihovi uporabi. Poleg tega poznajo nekatere strategije, vendar jih sami ne uporabljajo. Interaktivne zasnove uporabe strategij ni bilo mogoče dokazati; namesto tega so otroci pogosto uporabljali isto strategijo, čeprav so bili sami kritični do njene uporabe (»vedno preveč podčrtujem«) ali pa se uporaba ni obnesla (delanje zapiskov, ki jih nato niso uporabili pri besedilu). Skupinska uporaba strategij vizualizacije ni bila opažena. V zvezi s tem je treba opozoriti tudi na to, da večkratno izjemni otroci pogosto ne znajo oblikovati bralnih ciljev ali pa si postavljajo nepomembne ali neustrezne cilje. Pogosto so imeli težave z upoštevanjem načrta za branje in so namesto tega uporabljali neučinkovite strategije za reševanje svojih težav z bralnim razumevanjem. Strategije, ki so jih otroci uporabljali, so bile pogosto slabo uporabne pri kasnejši nalogi pisanja (npr. niso ničesar podčrtali ali pa so podčrtali preveč; delali so opombe, ki jih nato niso uporabili pri besedilu ali so jih prečrtali) (van Gerven, v tisku).

VIRI IN LITERATURA

American Psychological Association. (2022). Top 20 principles from psychology for preK–12 creative, talented, and gifted students' teaching and learning. <http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-principles-gifted.pdf>

Berkowitz, E. in Cicchelli, T. (2004). Metacognitive Strategy Use in Reading of Gifted High Achieving and Gifted Underachieving Middle School Students in New York City. *Education and Urban Society*, 37(1), 37–57.

Berninger, V. W. in Abbott, R. D. (2013). Differences between Children with Dyslexia Who Are

- and Are Not Gifted in Verbal Reasoning. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 223–233. <https://doi.org/10.1177/0016986213500342>
- Butler-Por, N. (1993). Underachieving Gifted Students. V K. Heller, F. J. Mönks in H. Passow (ur.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (str. 649–668). Pergamon Press.
- Congdon, P. (1995). Dyslexia and Stress. V T. R. Miles in V. P. Varma (ur.), *Stress factors in gifted dyslexic children* (str. 89–96). Pergamon Press.
- Fischer, C. (2000). *Hochbegabung und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten - Eine empirische Untersuchung zum Zusammenhang von Hochbegabung und LRS sowie zur Förderung von besonders begabten Kindern mit LRS* [Disertacija]. Westfälische Wilhelms-Universität, Münster.
- Fischer, C. (2002). Besonders begabte Kinder mit Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb. *Grundschulunterricht* (7-8), 51–53.
- Fischer, C. (2003). Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb: Erkennen und Fördern von Kindern mit Problemen beim Lese-Rechtschreiblernprozess. V H. Ludwig, C. Fischer in R. Fischer (ur.), *Verstehendes Lernen in der Montessori-Pädagogik: Erziehung und Bildung angesichts der Herausforderungen der PISA-Studie* (str. 44–59). LIT.
- Fischer, C. (2006). *Lernstrategien in der Begabtenförderung - Eine empirische Untersuchung zu Strategien Selbstgesteuerten Lernens in der individuellen Begabungsförderung* [Habilitationdisertacija]. Westfälische Wilhelms-Universität, Münster.
- Fischer, C. in Fischer-Ontrup, C. (2020). Diagnosebasierte Individuelle Begabungsförderung und Talententwicklung. V C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, N. Neuber, C. Solzbacher in P. Zwitterlood (ur.), *Begabungsförderung. Leistungsentwicklung. Bildungsgerechtigkeit - für alle! Beiträge aus der Begabungsforschung* (str. 223–240). Waxmann.
- Fischer, C., Fischer-Ontrup, C., Scharffenstein, N. in van Gerven, V. M. (2017). Wenn der Kopf schneller denkt, als die Hand schreibt. *News&science*, 44, 11–17.
- Friedrich, H. in Mandl, H. (1992). Lern- und Denkstrategien. Ein Problemaufriß. V H. Friedrich in H. Mandl (ur.), *Lern- und Denkstrategien* (str. 3–54). Hogrefe.
- Friedrich, H. in Mandl, H. (2006). Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes. V H. Mandl in H. F. Friedrich (ur.), *Handbuch Lernstrategien* (str. 1–23). Hogrefe.
- Hasselhorn, M. in Mähler, C. (1993). Möglichkeiten und Grenzen der Beeinflussbarkeit des Gedächtnisverhaltens von Kindern. V K. J. Klauer (ur.), *Kognitives Training* (str. 301–318). Hogrefe Verlag f. Psychologie.
- Jones, B. H. (1986). The gifted dyslexic. *Annals of Dyslexia*, 36(1), 301–317. <https://doi.org/10.1007/BF02648036>
- Klauer, K. J. (ur.). (1993). *Kognitives Training*. Hogrefe Verlag f. Psychologie.
- Mcguire, K. L. in Yewchuk, C. R. (1996). Use of Metacognitive Reading Strategies by Gifted Learning Disabled Students: An Exploratory Study. *Journal for the Education of the Gifted*, 19(3), 293–314.
- Meyer, W. U. (1984). Das Konzept von der eigenen Begabung [The concept of one's own ability]. *Hans Huber*.
- Paris, S. G. in Lindauer, B. K. (1982). The development of cognitive skills during childhood. V B. W. Wolman (ur.), *Handbook of developmental psychology* (str. 333–349). Prentice Hall.
- Peer, L. (1996). Hochbegabte mit Lese-Rechtschreibschwäche. *Labyrinth*, 50, 30–32.
- Ross, E. P. in Wright, J. (1987). *Matching Strategies To The Learning Styles Of Gifted Readers*. Reading Horizon.
- Rozendaal, J. S., Minnaert, A. in Boekaerts, M. (2005). The influence of teacher perceived administration of self-regulated learning on students' motivation and information-processing. *Learning and Instruction*, 15(2), 141–160.
- Silverman, L. K. (1993). Counseling Needs and Programs for the gifted. V K. Heller, F. J. Mönks in H.

- Passow (ur.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (str. 631–647). Pergamon Press.
- Sternberg, R. J. (1990). Thinking Styles: Keys to understanding student performance. *Phi Delta Kappan*, 71, 366–371.
- Stöger, H. in Ziegler, A. (2013). Deficits in fine motor skills and their influence on persistence among gifted elementary school pupils. *Gifted Education International*, 29(1), 28–42.
- Terrassier, J.-C. (1982). Das Asynchronie-Syndrom und der negative Pygmalion-Effekt. V K. K. Urban (Ur.), *Hochbegabte Kinder: Psychologische, pädagogische, psychiatrische und soziologische Aspekte* (str. 92–97). Carl Winter Universitätsverlag.
- Vail, P. (1990). Gifts, talents and the dyslexias: Wellsprings, springboards, and finding Foley's rocks. 40th Annual Conference of the Orton Dyslexia Society. *Annals of Dyslexia*, 40, 3–17.
- van Gerven, V. M. (v pripravi). *Lese-, Schreib- und Rechtschreibstrategien mehrfach außergewöhnlicher Kinder der 5. und 6. Klassen einer Gesamtschule* [Disertacija]. Westfälische Wilhelms-Universität, Münster.
- van Gerven, V. M. (2020). Meistern statt Maskieren: Lese- und (Recht-)Schreibstrategien für mehrfach außergewöhnliche Kinder. V C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, N. Neuber, C. Solzbacher in P. Zwitserlood (ur.), *Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung: Bd. 10. Begabungsförderung, Leistungsentwicklung, Bildungsgerechtigkeit - für alle! Beiträge aus der Begabungsförderung* (str. 219–229). Waxmann.
- van Gerven, V. M., Trompetter, L. in Fischer, C. (v tisku). *Rechtschreibförderung für mehrfach außergewöhnliche Kinder der 3.–13. Klasse: Über die Wirksamkeitsfaktoren des Förderangebots Legaoptima*.
- van Viersen, S., Bree, E. H. de, Kroesbergen, E. H., Slot, E. M. in Jong, P. F. de (2015). Risk and protective factors in gifted children with dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 65(3), 178–198. <https://doi.org/10.1007/s11881-015-0106-y>
- van Viersen, S., Kroesbergen, E. H., Slot, E. M. in Bree, E. H. de (2016). High Reading Skills Mask Dyslexia in Gifted Children. *Journal of Learning Disabilities*, 49(2), 189–199.
- Weill, M. P. (1987). Gifted / Learning Disabled Students, Their Potential MAY be Buried Treasure. *Clearing House*, 60, 341–343.
- Weinert, F. E. (1994). Lernen lernen und das eigene Lernen verstehen. V K. Reusser in M. Reusser-Weyeneth (ur.), *Psychologie-Forschung. Verstehen: Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe* (str. 183–206). Huber.
- West, T. G. (1991). *In the minds eye: Visual Thinkers, Gifted People with Learning Difficulties, Computer Images and Ironies of Creativity*. Prometheus Books.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, Conflict and Underachievement*. Allyn & Baco.
- Winner, E. (1998). *Hochbegabt. Mythen und Realitäten von außergewöhnlichen Kindern*. Klett-Cotta.
- Yates, C. M., Berninger, V. W. in Abbott, R. D. (1995). Specific Writing Disabilities in Intellectually Gifted Children. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(2), 131–155.
- Yewchuck, C. in Lupart, J. K. (2000). Gifted handicapped: A desultory duality. V K. A. Heller, F. J. Mönks in H. Passow (ur.), *International handbook of research and development of giftedness and talent*: (str. 709–725). Pergamon Press.
- Ziegler, A., Stöger, H. in Martzog, P. (2008). Fine motor deficits as a cause of underachievement in gifted elementary school students. *Discourse Childhood and Youth Research/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 3(1), 53–66.

DISLEKSIJA, DIAGNOZA, DILEMA – DINAMIKA DVEH TESTOV: POČIP IN ČIP DYSLEXIA, DIAGNOSIS, DILEMMA - DYNAMICS OF TWO TESTS: POČIP AND ČIP¹

prof. dr. Mirjana Lenček², prof. dr. Jelena Kuvač Kraljević³

POVZETEK

Raziskovalci in strokovnjaki menijo, da je zgodnje prepoznavanje motenj branja in pisanja izjemno pomembno, saj omogoča organizacijo in zagotavljanje podpore ter razvoj alternativnih učnih strategij. Če se sistem odkrivanja in diagnosticiranja uveljavi pravočasno (čim prej), je mogoče preprečiti negativen vpliv težav na posameznikov učni uspeh. Diagnostični postopek lahko olajšajo standardizirani testi za ocenjevanje branja in pisanja, vendar rezultat nikoli ni le številka. Potrebna je strokovna in celovita razlaga niza podatkov. Obstajajo številne države, jeziki in pisave, v katerih žal ni standardiziranih testov za ocenjevanje jezika, branja in pisanja. Razlog za to je, da je razvoj takšnih testov na podlagi raziskav jezika in kliničnega dela z otroki na področju govorno-jezikovne patologije zahteven in zapleten. V prispevku so predstavljene nekatere teoretične predpostavke in merila, uporabljena pri razvoju dveh testov: PoČiP – test za ocenjevanje začetnega branja in pisanja, ter ČiP – test za ocenjevanje branja in pisanja, in sicer v kontekstu izzivov, povezanih z značilnostmi hrvaškega jezika in pravopisa (hrvaške latinice).

Ključne besede: govorno-jezikovna patologija, PoČiP, ČiP, diagnostični normativni testi, ocenjevanje

ABSTRACT

Researchers and experts believe that early identification of reading and writing disorders is extremely important because it provides the opportunity to organize and provide support and to develop alternative learning strategies. If the detection and diagnostic system takes hold in a timely manner (as early as possible), the negative impact of difficulties on a person's academic success can be prevented. Standardized reading and writing assessment tests can facilitate the diagnostic process. However, the outcome of the assessment is never just a number (test score). Expert and comprehensive interpretation of a set of data is necessary. There are a number of countries, languages, and scripts where, unfortunately, there are no standardized tests for assessing language, reading, and writing. This is because the development of such tests based on language research and clinical work with children in speech-language pathology is demand and complex. This paper presents some theoretical assumptions and criteria used in the development of two tests: PoČiP – Test for Assessment of Beginning Reading and Writing and ČiP – Test for Assessment of Reading and Writing, in the context of the challenges associated with the characteristics of the Croatian language and orthography (Croatian Latin).

Keywords: speech-language pathology, PoČiP, ČiP, diagnostic norm-referenced tests, assessment

¹ Prispevek je nastal v okviru projekta Razvoj inovativnega diagnostičnega instrumenta za zgodnje prepoznavanje otrok z disleksijo (RiDDys; KK.01.2.1.02.0167) v okviru razpisa Povečanje razvoja novih izdelkov in storitev, nastalih z raziskovalno-razvojno dejavnostjo, faza II (IRI 2).

² Univerza v Zagrebu, Fakulteta za edukacijo in rehabilitacijo, Zagreb, Hrvaška; mirjana.lencek@erf.unizg.hr;

³ Univerza v Zagrebu, Fakulteta za edukacijo in rehabilitacijo, Zagreb, Hrvaška; jelena.kuvac@erf.unizg.hr

ZAKAJ JE OCENJEVANJE JEZIKOVNE ZMOŽNOSTI IZZIV?

Prvih simptomov jezikovnega zaostanka ali odstopanja v jezikovnem razvoju v prvih letih otrokovega življenja ni lahko prepoznati, saj je razvoj jezika v teh letih izjemno dinamičen in spremenljiv pod vplivom številnih drugih kognitivnih in socialnih spretnosti (Paul, 2018). Dodaten oteževalni dejavnik je dejstvo, da se jezikovne sestavine (fonologija, morfologija, semantika, sintaksa in pragmatika) razvijajo skupaj in ne ločeno. Poleg tega razvoj jezika določa vrsta jezikovnih mejnikov, tj. razvojnih vzorcev, ki se pojavljajo v pričakovanih časovnih obdobjih (npr. prva beseda pri približno 12 mesecih, večbesedne izreke pri približno 24 mesecih itd.), na katere pomembno vplivajo individualne razlike (Shiplej in McAfee, 2008). V primeru zaostanka v zgodnjem jezikovnem razvoju je zaradi vseh teh dejavnikov težko razlikovati med otrokom, ki te simptome spontano premaga, in otrokom, pri katerem se isti simptomi z leti razvijejo v opazne jezikovne težave.

Podoben vzorec in dvomi se pojavijo v šolskih letih, ko otrok še naprej usvaja jezik, vendar večinoma povezan s pisno modaliteto – z branjem in pisanjem. Branje je fonološka spretnost dekodiranja grafemov z namenom določanja pomena posameznih besed in razumevanja besedila kot celote. To pomeni, da o bralni spretnosti odločajo tri veščine: natančnost, hitrost in razumevanje prebranega (Gough in Tunmer, 1986; Kuhn idr., 2010). Ker so vse tri sestavine učenja branja kognitivno zahtevne, se otroci pri njihovem obvladovanju precej razlikujejo. Tako lahko opazimo različne vzorce obvladovanja branja, npr. nepravilno in počasno dekodiranje; pravilno, a počasno dekodiranje ter pravilno in razmeroma hitro dekodiranje, vendar brez razumevanja prebranega. V prvem razredu je tako težko ločiti skupino otrok, ki te težave spontano premagujejo, od otrok, pri katerih te težave postanejo izrazite značilnosti, ki se razvijejo v motnjo branja, ki traja vse življenje.

Iz tega kratkega opisa jezikovnega razvoja v predšolskem in šolskem obdobju je razvidno, da mora biti ocenjevanje jezikovnega razvoja sestavni del otrokovega splošnega razvoja. Jezika ni mogoče ločiti od drugih področij razvoja in ga obravnavati ločeno. Logoped mora sistematično opazovati otrokov jezikovni razvoj, delovati mora preventivno in dovolj zgodaj, da pravočasno prepozna vse otroke, pri katerih se bodo razvile jezikovne težave, in zagotoviti ustrezno zgodnjo intervencijo, namesto da spodbuja pristop čakanja na neuspeh.

KAJ POTREBUJE LOGOPED ZA OCENJEVANJE JEZIKOVNIH SPOSOBNOSTI?

Ocenjevanje govorno-jezikovnih sposobnosti se nanaša na zbiranje veljavnih in zanesljivih podatkov, njihovo povzemanje in razlago (Shiplej in McAfee, 2008). Končni cilj ocenjevanja je sprejeti klinično odločitev o prisotnosti ali odsotnosti motnje in postaviti dokončno diagnozo. Med ocenjevanjem logopedi izberejo najprimernejše metode za ocenjevanje posameznikovega jezika glede na posameznikovo starost, kulturno ozadje, resnost domnevne komunikacijske motnje in več dejavnikov, povezanih s komunikacijo, jezikom in govorno funkcijo (npr. izgubo sluha in kognitivnim delovanjem) (Westby idr., 2003). Logoped ima na voljo več metod: jezikovno testiranje, samoporočanje staršev in učiteljev, naturalistično opazovanje, vzorčenje jezika itd., in vsaka od teh metod ima svoje prednosti in slabosti. V tem prispevku se bomo osredotočili na jezikovne teste pri logopedskem ocenjevanju in pomen specifičnega jezikovnega razvoja.

Jezikovni testi so standardizirani ocenjevalni instrumenti, ki so bili razviti empirično in temeljijo na psihometričnih lastnostih, kot sta zanesljivost in veljavnost. Vsi jezikovni testi imajo predpisane postopke za njihovo izvajanje, vsi logopedi pa jih morajo uporabljati na enak način in jih ocenjevati na standardiziran ali dosleden način, da je mogoče primerjati relativno uspešnost posameznikov ali skupin posameznikov (Westby idr., 2003).

Jezikovne teste lahko glede na njihov diagnostični namen razvrstimo v eno od dveh kategorij:

1. *Presejalni testi* – namen presejalnega testa je le v grobem prepoznati tiste posameznike, pri katerih obstaja tveganje za razvoj motenj na določenem razvojnem področju. S presejalnim testom ni mogoče sprejeti odločitve o prisotnosti ali odsotnosti jezikovnih motenj, tj. diagnoze (več o presejalnih testih glej Olujić idr., 2015).
2. *Diagnostični testi* – ne glede na to, ali logoped uporablja normativne teste (teste, ki imajo potrebne norme za primerjavo in razvrstitev dosežkov preiskovanca z rezultati drugih, običajno vrstnikov) ali kriterijske teste (standardizirane teste, ki merijo dosežke posameznika glede na niz vnaprej določenih meril ali standardov uspešnosti, ki morajo biti doseženi, da se jezikovne sposobnosti štejejo za dobre), bo strokovnjak lahko potrdil prisotnost motnje in postavil dokončno diagnozo.

V tem prispevku se osredotočamo na opis dveh normativno vezanih diagnostičnih testov za ocenjevanje bralne in pisne zmožnosti – *testa PoČiP in ČiP*.

BRALNI TESTI V HRVAŠČINI IN DRUGIH JEZIKIH

Približno 10 % hrvaškega prebivalstva ima disleksijo, kar ni zanemarljivo število otrok in mladostnikov. Predpostavljamo, da je v vsakem šolskem razredu vsaj en učenec z disleksijo. Trenutno na Hrvaškem ni zanesljivega in objektivnega testa za zanesljivo odkrivanje te populacije, zato disleksijo običajno odkrijemo pozno, večinoma ob koncu 3. razreda. Nekatere podvrste disleksije pa pogosto sploh ne odkrijemo, kot so npr. »šibki bralci« – bralci, ki dekodirajo, vendar ne razumejo prebranega. Za natančno in čim zgodnejše prepoznavanje vseh otrok s težavami pri branju in pisanju je treba razviti jezikovne teste.

Za angleščino obstaja veliko takšnih instrumentov (npr. test integriranih jezikovnih in pisemenih spretnosti (TILLS; Wolf Nelson idr., 2016), Nealeova analiza bralnih sposobnosti (NARA; Neale, 1997), test učinkovitosti branja besed (TOWRE; Torgesen idr., 2012) ali Gray Oral Reading Test IV (Wiederholt in Bryant, 2001), medtem ko za številne druge jezike takšnih instrumentov primanjkuje ali so vprašljive kakovosti. Prevajanje samih testov ni mogoče ne le zaradi jezikovnih in kulturnih razlik, temveč tudi zaradi različne razlage teorij, na katerih temeljijo testi, za posamezen jezik. Na primer, eden od vodilnih modelov, ki se uporablja pri razlagi prepoznavanja besed, je »model dvojne poti« (Coltheart, 2005), ki opredeljuje bralne spretnosti v smislu dveh ločenih poti. Ena je fonološka (subleksikalna) pot, ki temelji na poznavanju pravil za preslikavo grafemov in fonemov, po kateri se v angleščini berejo običajne besede, kot so *land*, *hand* in *sand*. Druga je ortografska pot, ki temelji na neposrednem dostopu do pisnih besed, shranjenih v ortografskem leksikonu, in po kateri se v angleščini berejo nepravilne besede, kot sta *brought* in *earth*. Ob dobesednem prevodu modela v hrvaščino se postavlja vprašanje, katere so pravilne in nepravilne besede v hrvaščini. Zato je treba model celo teoretično prilagoditi ortografskim posebnostim posameznega jezika. Tako ta model pravi, da se v hrvaščini psevdo-besede in prave, a izjemno redke in skoraj neznane besede berejo po fonološki poti, medtem ko se znane in pogoste besede berejo po ortografski poti. Poleg jezikovnih posebnosti, ki jih morajo odražati testi, morajo odražati tudi kulturne posebnosti jezika. Bralec mora na primer družbeno-kulturno poznati temo besedila, ki ga bere. V tem smislu zgolj prevod jezikovnega testa ne zadostuje.

Doslej je bil za ocenjevanje branja v hrvaškem jeziku razvit le en test – enominutni test hitrega branja (Furlan, 1965). Test meri le hitrost branja (ne obravnava posebej napak) in ima funkcijo presejalnega testa. Čeprav se še vedno uporablja, Furlanov test žal ni več veljaven vir normativnih podatkov, saj vsebuje besede, ki jih v hrvaškem otroškem jeziku ne beležimo

več (npr. pionir in komunist). Omenjeni test meri le hitrost branja, medtem ko se bralni uspeh dodatno meri z natančnostjo dekodiranja in razumevanjem prebranega, zato je pomembno, da imamo orodje za ocenjevanje branja, ki zajema vse tri komponente branja – natančnost in hitrost dekodiranja ter razumevanje.

RAZVOJ TESTA ZA OCENJEVANJE ZAČETNEGA BRANJA IN PISANJA (POČIP) IN TESTA ZA OCENJEVANJE BRANJA IN PISANJA (ČIP)

Pomanjkanje testov za ocenjevanje bralnih in pisnih spretnosti ter dejstvo, da je zaradi jezikovnih posebnosti in značilnosti pisave preprosto prevzemanje ali prevajanje testov iz drugih jezikov oziroma pisnih sistemov precej oteženo ali v nekaterih primerih nemogoče, nas je spodbudilo k začetku projekta Razvoj inovativnega diagnostičnega instrumenta za zgodnje prepoznavanje otrok z disleksijo (RiDDys; KK.01.2.1.02.0167). Projekt financira Evropska unija iz Evropskega sklada za regionalni razvoj (ESRR) in ima naslednje cilje:

1. preučiti bralne in pisne spretnosti tipično razvijajočih se otrok, starih od 6 do 10 let;
2. preučiti bralne in pisne spretnosti otrok s težavami pri branju in pisanju, starih od 6 do 10 let;
3. razviti inovativen računalniški instrument, ki ga lahko logopedi uporabljajo za objektivno ocenjevanje bralnih in pisnih spretnosti;
4. opisati standarde branja in pisanja za hrvaški jezik.

Pred začetkom razvoja testov sta bili izvedeni dve predhodni dejavnosti: (1) analizirali smo stanje obstoječih testov branja in pisanja v drugih jezikih ter (2) razvili in empirično analizirali RiDDys – Šolski korpus pisnega jezika (Kuvač Kraljević in Lenček, 2020; Matić Škorić, Kuvač Kraljević in Lenček, v tisku). Korpusni podatki so temeljili na osnovnošolskih gradivih: učbenikih za nižje razrede osnovne šole iz štirih predmetov: hrvaški jezik, matematika, naravoslovje in vzgoja. Poleg pisnega gradiva iz omenjenih predmetov korpus vključuje tudi približno 20 % bralnega gradiva in več številnih otroških revij, ki jih je odobrilo hrvaško ministrstvo za znanost in izobraževanje in jih je kupila šola. Besedilni korpus iz vseh štirih razredov obsega približno 500.000 gesel, razdeljenih v štiri podkorpuse (vsak za en razred). Vsi štirje podkorpusi so bili lematizirani⁴ ter morfološko in skladijsko označeni z orodjem ReLDIanno, ki je javno dostopno v okviru slovenskega vozlišča projekta CLARIN (Ljubešić in Erjavec 2016; Ljubešić idr., 2016). Ob koncu postopka samodejnega označevanja smo podkorpuse ročno preverili in popravili vse napake pri označevanju.

Opisane psiholingvistične značilnosti besed iz korpusa so bile podlaga za izdelavo dveh testov:

1. PoČiP – test za procjenu početnog čitanja i pisanja [Test ocenjevanja začetnega branja in pisanja], ki se lahko uporablja ob koncu drugega razreda osnovne šole, tj. v fazi, ko se bralec počasi približuje koncu obdobja začetnega branja, in
2. ČiP – test za procjenu čitanja i pisanja [Test ocenjevanja branja in pisanja], ki se lahko uporablja v tretjem in četrtem razredu osnovne šole, tj. v fazi, ko je bralec v fazi avtomatizacije branja.

V skladu z rezultati analize drugih preizkusov pismenosti (Paris in Hoffman, 2004) je pri oblikovanju preizkusov branja pomembno, da se pri preverjanju teh spretnosti upoštevajo prakse

⁴ Lematizacija je bodisi ročni bodisi računalniško podprt postopek določanja osnovne oblike posameznim besedam, ki jih najdemo v besedilu. Osnovno obliko besede imenujemo lema.

branja in pisanja, pristopi k pisanju in značilnosti učnega načrta. Zato so rezultati testov PoČiP in ČiP usklajeni z učnimi dosežki (Učni načrt za predmet hrvaški jezik za osnovne in srednje šole, 2019). Pri predmetu hrvaški jezik je prvi bralni dosežek (prva dva razreda osnovne šole) opredeljen kot »učenceva zmožnost branja kratkih besedil, ki tematsko ustrezajo njegovim izkušnjam, starosti in interesom, ter samostojnega odgovarjanja na vprašanja o prebranem besedilu«. Na področju pisanja učni načrt določa, da mora biti vsak učenec sposoben samostojno pisati besede in stavke z lastno roko. Pri merjenju branja in pisanja v preizkusu ČiP so upoštevane bralne spretnosti v tretjem in četrtem razredu, tj. zmožnost branja besedila in poznejšega pridobivanja pomembnih informacij iz njega. Na področju pisanja se rezultati ugotavljajo s pisanjem preprostih besedil, ki ustrezajo temi, ob uporabi pravopisnih pravil. Vse naloge ne temeljijo le na učnih načrtih, temveč tudi na dosedanjih raziskavah o branju in pisanju v hrvaščini (Kuvač Kraljević idr., 2019; Lenček, 2012; Lenček in Anđel, 2012; Lenček idr., 2017; Zaretsky idr., 2009), na uveljavljenih podatkih o jezikovnih temeljih branja in pisanja (Snowling in Hulme, 2006) ter na izkušnjah logopedov v klinični praksi.

SESTAVLJENA STRUKTURA OBEH PREIZKUSOV

Struktura obeh testov je skladna s spodnjo shemo (preglednica 1).

Preglednica 1

Struktura testov PoČiP in ČiP

Tehnika branja	Dekodiranje	Prepoznavanje besed	Uporaba kontekstualnih namigov
hitrost natančnost	seznam psevdobesed	seznam besed	besedilo
			razumevanje
	prepis	združevanje besed	strukturiranje besedila
tehnika pisanja natančnost pri pisanju	izolirane črke in besede	združevanje stavkov	esej
fonološki nadzor, fonološko-leksikalni nadzor, leksikalni nadzor, nadzor na vseh jezikovnih ravneh Naloge: fonemsko zavedanje hitro avtomatizirano poimenovanje ponavljanje stavkov poimenovanje črk (samo za PoČiP) združevanje stavkov (samo PoČiP) razumevanje govornega jezika			

Bralno zmožnost se ocenjuje z a) branjem seznama nebesed za preverjanje dekodiranja (hitrost in natančnost); b) seznama besed, katerih hitrost in natančnost branja prav tako zagotavljata podatke o možnosti uporabe vizualnega poznavanja (Rastle, 2016); c) branjem besedila (ocenjevanje vidnega sprejemanja in kontekstualnih ključev kot podlaga za samokontrolo); d) razumevanjem prebranega besedila. Ti isti sestavni deli bralnega preizkusa se razlikujejo po zahtevnosti glede na starost in izobraževalno raven ter temeljijo na podatkih iz korpusa RiDDys.

Pisanje kot najzahtevnejša jezikovna dejavnost se v začetni fazi branja (PoČiP) preverja s pisanjem grafemov (črk), besed in kratkih stavkov na podlagi slikovnih namigov. Pri preizkusu

ČiP se poleg zahtevnejše jezikovne kompleksnosti in s tem zahtevnosti naloge v primerjavi s preizkusom PoČiP preverja tudi zmožnost združevanja preprostih stavkov v kompleksne povedi in samostojnega pisanja zgodbe na podlagi slikovne spodbude. Meritve samostojnega pisanja se pogosto uporabljajo pri ocenjevanju in intervenciji na področju govora in jezika, vendar v hrvaškem jeziku ni standardov, s katerimi bi lahko primerjali rezultate in določili pravilno raven in patološke vzorce v pisnih spretnostih.

Takšna struktura preizkusa je skladna z značilnostmi hrvaščine kot preglednega jezika in z znanimi podatki o značilnostih težav pri branju in pisanju, ki se pojavljajo pri osebah z disleksijo. Vse naloge testov PoČiP in ČiP so zasnovane v skladu z modelom preprostega branja (Gough in Tunmer, 1986) in formulo:

$$\text{dekodiranje (D) x jezikovno razumevanje (JR) = bralno razumevanje (BR).}$$

V novejših raziskavah je dekodiranje nadomeščeno s tekočim branjem besed, vse kategorije pa so razdeljene na več sestavnih dejavnikov. Številne raziskave podpirajo to teorijo, saj kažejo, da se z naraščajočo (izobraževalno) starostjo povečuje prispevek jezika pri branju (Lonigan idr., 2018) in s tem tudi bralno razumevanje, ki je temelj učenja in učnega napredka.

Branje in pisanje sta jezikovni spretnosti (Snowling, 2001), njuno uresničevanje pa v različni meri zahteva sodelovanje različnih jezikovnih sestavin: fonologije, morfologije, sintakse (skladnje), semantike (pomenoslovja) in pragmatike. Pri začetnih bralcih je vloga fonološkega procesiranja izjemno pomembna (Wagner in Torgesen, 1987), zato eden od sklopov nalog meri fonološko procesiranje in nadzor na podlagi uporabe fonološkega znanja. Vključuje naloge ponavljanja nebesed, naloge fonemskega zavedanja (ki se razlikujejo po razvojni stopnji in s tem po težavnosti) ter naloge hitrega avtomatiziranega poimenovanja (RAN). Ponavljanje nebesed je pogosto uporabljeno orodje v raziskavah in praksi (diagnostika in intervencija pri različnih govornih in jezikovnih motnjah pri otrocih in odraslih) (Kuvač Kraljević idr., v tisku). Pregled jezikovnih testov v hrvaškem jeziku pokaže njihovo prisotnost v testu za ocenjevanje bralnih in pisnih kompetenc (PredČiP; Kuvač Kraljević in Lenček, 2012). Sezname nebesed, razviti za ponavljanje in branje v testih PoČiP in ČiP, sledijo merilom postopnosti glede dolžine, segmentne zapletenosti in fonotaktične verjetnosti, upoštevajo pa tudi posebnosti naglasnega sistema in besedotvornosti. Izdelani so bili na podlagi podatkov iz korpusa RiDDys in vključujejo besede, kot so voge, raveci. Ponavljanje nebesed in branje nebesed sta diskriminativni nalogi, ki pomagata razlikovati uspešne bralce od tistih z disleksijo (Anthony in Lonigan, 2004). Branje nebesed je eden najmočnejših kazalnikov bralnih težav in pogosto glavni kazalnik disleksije.

Čeprav so naloge fonološkega zavedanja navadno sestavni del testov, s katerimi se merijo predbralne spretnosti, številne raziskave kažejo, da so pri osebah z disleksijo dolgoročno prisotne nezadostne spretnosti fonemskega zavedanja (Boets idr., 2004). Zato so bile v test vključene naloge fonemske analize in sinteze. Raven fonemskega zavedanja se v začetni fazi branja izboljša (Anthony in Lonigan, 2004), zato kompleksne naloge, kot so tiste, ki vključujejo manipulacijo s fonemi (npr. t. i. spoonerizem; John Lennon = Lohm Jennon), kažejo fonološko kompetenco, na katero vpliva branje (Anthony in Francis, 2005), in so pomembne za ustvarjanje tistih pravil, povezanih s fonemi, ki olajšajo branje. To je razlog za njihovo uporabo v predstandardizacijski različici preizkusa ČiP. Kot merilo hitrosti fonološkega procesiranja je bila uporabljena tudi naloga RAN (Wagner idr., 1993).

V skladu s predpostavko o tako imenovanem dvojnem primanjkljaju (Badian, 1997) pri disleksiji se poleg osrednjega problema fonološkega zavedanja in fonološkega procesiranja pojavljajo tudi primeri disleksije, ki vključujejo neustrezno fonološko poimenovanje. Naloga hitrega poimenovanja zagotavlja podatke o sposobnosti hitrega priklica fonoloških kod. Od

tipično razvijajočih se otrok se pričakuje, da si zlahka in hitro priključijo imena štirih danih predmetov na slikah, ki se večkrat ponovijo, medtem ko se od otrok s težavami pri branju in pisanju, kot je disleksija, pričakuje, da bodo za poimenovanje potrebovali več časa in/ali naredili večje število napak.

Leksikalni nadzor se poleg nalog branja in pisanja preverja s ponavljanjem povedi in tvorjenjem povedi na podlagi ponujenih predmetov (besed). Ponavljanje povedi, kot je npr. *Babica gleda skozi okno*, ne aktivira le leksikalnega nadzora, ampak zahteva tudi morfološko in skladiščno znanje. Odvisno je tudi od fonološke obdelave, zato je dober pokazatelj splošne jezikovne kompetence (Klem idr., 2014). Obstaja vrsta podatkov, ki kažejo, da se posamezniki z disleksijo slabo odrežejo pri ponavljanju povedi (Moll idr., 2014). V hrvaščini, jeziku z zelo svobodnim besednim redom, je naloga tvorjenja povedi iz ponujenih besed kazalnik poznavanja prototipnega vrstnega reda besed v povedi, pa tudi jezikovne kompetence, ki odraža možnosti skladiščne kompleksnosti. Otroci te kompetence dosežejo do konca drugega razreda osnovne šole. Prejšnje raziskave (Vancaš in Anđel, 2002) so pokazale, da otroci z disleksijo pogosto ne tvorijo povedi, ko pa jim uspe pravilno tvoriti poved, je to pogosto poved z neprototipnim besednim redom. Testa PoČiP in ČiP (poleg omenjenih podtestov) preverjata tudi razumevanje govornega jezika, kar je še posebej pomembno za prepoznavanje podskupine otrok z disleksijo, ki je znana kot bralci, ki slabo razumejo prebrano.

PoČiP in ČiP sta novi orodji za ocenjevanje branja in pisanja v hrvaškem jeziku, ki naj bi logopedom zagotovili dovolj informacij za odločanje o naravi in resnosti motenj v različnih vidikih jezika, pomembnih za diagnozo disleksije.

ZAKLJUČNE OPOMBE

Ocenjevanje bralnih in pisnih spretnosti je zahteven proces, ki lahko odkrije tipične dosežke, pa tudi pomanjkljivosti, ki zahtevajo podporo in pomoč, zlasti v primerih, ki jih opredeljuje diagnoza disleksije. Določitev diagnoze pomeni tudi možnost uveljavljanja pravice do oblik šolanja, ki z različnimi oblikami prilagajanja uravnovešajo izobraževalne možnosti. Te pravice morajo temeljiti na jasni opredelitvi meja med tipičnimi in netipičnimi dosežki, čeprav obstaja zmeda glede oznak, ki jih za opis teh težav uporabljajo strokovnjaki: težave pri branju in pisanju, motnje branja in pisanja, disleksija (Snowling in Hulme, 2012). Pravica do podpore in pomoči, tj. prilagoditev med izobraževanjem v zvezi z omejitvami pri branju in pisanju, se na Hrvaškem uresničuje v skladu z Odlokom o osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju in vzgoji (2015) in tako imenovanim Orientacijskim seznamom vrst težav, ki navaja, da so specifične učne težave motnje na naslednjih področjih: branje (disleksija, aleksija), pisanje (disgrafija, agrafija) in računanje (diskalkulija, akalkulija). Vključujejo tudi specifične motnje v razvoju motoričnih funkcij (dispraksija) ter mešane učne težave in druge učne težave.

Testi oz. merski pripomočki, kot sta PoČiP in ČiP, so namenjeni lažjemu odločanju pri diagnosticiranju, pa tudi omogočajo pravico do podpore in pomoči. Odločili smo se za izdelavo izvirnega hrvaškega testa, saj prevod testa nikoli ni le prevod s prilagoditvijo. Poleg tega ta postopek zahteva številne dodatne dejavnosti ter uporabo znanja in orodij, da se vsebina uskladi s posebnostmi jezika, pri branju in pisanju pa tudi s posebnostmi pravopisa. Poleg kulturnih in psihometričnih značilnosti preizkusa morajo preizkusiti, s katerimi se ocenjuje jezikovno znanje rojenih hrvaških govorcev, odražati tudi posebnosti hrvaškega jezika in jezikovnega razvoja, v primeru branja in pisanja pa morajo temeljiti na kurikularnih rezultatih določene izobraževalne ravni. Testi imajo pri kliničnem delu pomembno vlogo, vendar jih morajo vedno uporabljati in razlagati strokovnjaki, sicer izgubijo svojo funkcijo.

VIRI IN LITERATURA

- Anthony, J. in Francis, D. (2005). Development of Phonological Awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 255–259.
- Anthony, J. L. in Lonigan, C. J. (2004). The Nature of Phonological Awareness: Converging Evidence from Four Studies of Preschools and Early Grade School Children. *Journal of Educational Psychology*, 96, 43–55.
- Badian, N. A. (1997) Dyslexia and the double deficit hypothesis. *Annals of Dyslexia*, 47, 69–87.
- Boets, B., de Beeck, H. P. O., Vandermosten, M., Scott, S. K., Gillebert, C. R., Mantini, Bulthe, J., Sunaert, S., Wouters, J. in Ghesquiére, P. (2013). Intact but less accessible phonetic representations in adults with dyslexia. *Science*, 342(6163), 1251–1254.
- Coltheart, M. (2005). Modeling Reading: The Dual-Route Approach. V M. J. Snowling in C. Hulme (ur.), *The science of reading: A handbook* (str. 6–23). Blackwell Publishing.
- Croatian Ministry of Science and Education (2019). *Curriculum for the Subject of Croatian Language for Elementary and Secondary Schools*.
- Furlan, I. (1965). *Jednominutni ispit glasnog čitanja*. Školska knjiga.
- Gough, P. B. in Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.
- Klem, M., Melby-Lervåg, M., Hagtvet, B., Lyster, S. A., Gustafsson, J. E. in Hulme, C. (2014). Sentence repetition is a measure of children's language skills rather than working memory limitations. *Developmental Science*, 18, 1, 1–9.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. in Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230–251.
- Kuvač Kraljević, J. in Lenček, M. (2012). *Test za procjenjivanje predvještina čitanja i pisanja – predČiP*. Naklada Slap.
- Kuvač Kraljević, J. in Lenček, M. (2020). *Školski korpus pisanog jezika*.
- Kuvač Kraljević, J., Lenček, M. in Matešić, K. (2019). Phonological Awareness and Letter Knowledge: Indicators of Early Literacy in Croatian. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 21(4), 1263–1293.
- Kuvač Kraljević, J., Matic Škorić, A., Štefanec, A. in Lenček, M. (posredovan v objavu) *Jevčok, stanjak, vojge: oblikovanje i uloga pseudoriječ i u logopedskoj intervenciji*. *Suvremena psihologija*.
- Lenček, M. (2012). Procjena disleksije u hrvatskome: neke značajke čitanja i pisanja odraslih. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48(1), 26–42.
- Lenček, M. in Anđel, M. (2012). Dyslexia in Croatian – some specific features with respect to spoken and written language. V S. Giulivi (ur.), *Proceedings of the conference - Learning Disabilities at School: Research and Education*. Department Formation and Learning DFA, SUPSI.
- Lenček, M., Usorac, M. in Ivšac Pavliša, J. (2017). Specifične teškoće učenja i cerebelarna teorija – uvid u zadatke ravnoteže i motorike. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53, 1, 101–114.
- Lonigan, C., Burgess, S. in Schatschneider, C. (2018). Examining the Simple View of Reading With Elementary School Children: Still Simple After All These Years. *Remedial and Special Education*, 39(5), 317–323.
- Ljubešić, N. in Erjavec, T. (2016). Corpus vs. Lexicon Supervision in Morphosyntactic Tagging: the Case of Slovene. *Proceedings of the Tenth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2016)*. European Language Resources Association (ELRA).
- Ljubešić, N., Erjavec, T., Fišer, D., Samardžić, T., Miličević, M., Klubička, F. in Petkovski, F. (2016). Easily Accessible Language Technologies for Slovene, Croatian and Serbian. *Proceedings of the Conference on Language Technologies and Digital Humanities* (str. 120–124). Academic Publishing Division of the Ljubljana Faculty of Arts.
- Matic Škorić, A., Kuvač Kraljević, J. in Lenček, M. (v tisku). *Written Materials For The Lower Grades*

Of Elementary School: Do They Conform To The Principles Of Plain Language? Croatian Journal of Education.

- Moll, K., Hulme, C., Nag, S. in Snowling, M. J. (2013). Sentence repetition as a marker of language skills in children with dyslexia. *Applied Psycholinguistics*, 36(2), 203–221.
- Neale, M. D. (1997). *Neale Analysis Of Reading Ability – Revised Windsor*. NFER-Nelson.
- Olujić, M., Hržica, G. in Srebačić, I. (2015). Rano prepoznavanje odstupanja u jezičnom razvoju: probir jezičnih sposobnosti u predškolskoj dobi. V J. Kuvač Kraljević (ur.), *Priručnik za prepoznavanje i obrazovanje djece s jezičnim teškoćama* (str. 88–99). Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Paris, S. G. in Hoffman, J. V. (2004). Reading Assessments in Kindergarten through Third Grade: Findings from the Center for the Improvement of Early Reading Achievement. *The Elementary School Journal*, 105(2), 199–217.
- Paul, R. (2018). *Language Disorders from Infancy through Adolescence: Listening, Speaking, Reading, Writing, and Communicating*. Elsevier.
- Rastle, K. (2016). Visual Word Recognition. V G. Hickok in S. L. Small (ur.), *Neurobiology of Language* (str. 255–264). Elsevier.
- Shipley, K. in McAfee, J. (2000). *Assessment in Speech-Language Pathology: A Resource Manual*. Plural Publishing.
- Snowling, M. J. (2001). From language to reading and dyslexia. *Dyslexia*, 7(1), 37–46.
- Snowling, M. J. in Hulme, C. (2006). Language skills, learning to read and reading intervention. *London Review of Education*, 4(1), 63–76.
- Snowling M. J. in Hulme, C. (2011). Annual research review: the nature and classification of reading disorders--a commentary on proposals for DSM-5. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(5), 593–607. doi: 10.1111/j.1469-7610.2011.02495.x
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K. in Rashotte, C. A. (2012). *Test of Word Reading Efficiency--Second Edition*. Pro-Ed.
- Vancaš, M. in Anđel, M. (2002). Different syntactic combining strategies in Croatian: Evidence from children with dyslexia. *Policy on Dyslexia - International Research and European Policy Conference on Dyslexia*.
- Wagner, R. K. in Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192–212.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Laughon, P., Simmons, K. in Rashotte, C. A. (1993). Development of young readers' phonological processing abilities. *Journal of Educational Psychology*, 85(1), 83–105.
- Westby, C., Burda, A. in Mehta, Z. (2003). Asking the right questions in the right ways: Strategies for Ethnographic Interviewing. *The ASHA Leader*, 8(8).
- Wiederholt, J. L. in Bryant, B. R. (2001). *Gray Oral Reading Test-IV*. Pro-Ed.
- Wolf Nelson, N., Plante, E., Helm-Estabrooks, N. in Hotz, G. (2016) *Test of Integrated Language and Literacy Skills™ (TILLS™) - Technical Manual*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Zaretsky, E., Kuvač Kraljević, J., Core, C. in Lenček, M. (2009). Literacy predictors and early reading and spelling skills as a factor of orthography: Cross-linguistic evidence. *Written Language and Literacy*, 12(1), 52–81.
- Zevin, J. (2009). Word Recognition. V L. R. Squire (ur.), *Encyclopedia of Neuroscience* (str. 517–522). Academic Press.

VPLIV PANDEMIJE COVIDA-19 NA UČENCE Z DISLEKSIJO NA KOSOVU

IMPACT OF COVID-19 PANDEMIC ON PUPILS WITH DYSLEXIA IN KOSOVO

mag. Gresa Blakaj¹; izr. prof. dr. Buniamin Memedi²

POVZETEK

Zaprtje zaradi pandemije covida-19 in šolanje na daljavo je za učence z disleksijo dvojni izziv.

Namen te raziskave je bil opredeliti učence z bralnimi težavami in ovirami ter raziskati vpliv razmer epidemije covida-19 na učenje teh učencev. Glavni raziskovalni vprašanji sta bili, kakšne so težave učencev z disleksijo in kakšne so posledice epidemije covida-19 na razvoj branja pri učencih z disleksijo.

Metodologija te raziskave je kvantitativna. Uporabljeni raziskovalni instrument je bil vprašalnik za fokusne skupine. V raziskavi je sodelovalo 100 učiteljev, 30 učencev in 7 staršev. Podatki so bili analizirani s pomočjo programa Microsoft Excel.

Rezultati raziskave so pokazali, da učitelji nimajo dovolj znanja o disleksiji. Prav tako so imeli premalo znanja o spletnih učnih platformah in aplikacijah ter o tem, kako jih neposredno uporabljati pri učencih z disleksijo. Učenci z disleksijo so se v obdobju pandemije počutili obremenjene in frustrirane pri učenju in domačih nalogah, kar kaže, da so pandemične razmere pomembno vplivale na učni proces učencev in tudi na njihovo čustveno stanje.

Ključne besede: covid-19, disleksija, branje, učitelj, učenci, izziv

ABSTRACT

School closures due to the COVID-19 pandemic and distance learning present dual challenges for pupils with dyslexia.

The purpose of this study was to identify pupils with reading difficulties and barriers and to examine the impact of the COVID-19 epidemic on these pupils' learning. The main research questions were: What difficulties do pupils with dyslexia face and what is the impact of the COVID-19 epidemic on the reading development of learners with dyslexia.

The methodology of this study is quantitative. A focus group questionnaire served as the research instrument. 100 teachers, 30 pupils and 7 parents participated in the study. The data were analysed using Microsoft Excel.

The results of the survey showed that teachers did not have enough knowledge about dyslexia. They also lacked knowledge about online learning platforms and applications and how to use them directly with pupils with dyslexia. The pupils with dyslexia felt stressed and frustrated while learning and doing homework during the pandemic period, suggesting that the pandemic had a significant impact on their learning and emotional state.

Keywords: COVID-19, dyslexia, reading, teacher, pupils, challenge

¹ Učiteljica v ustanovi: IEAP "Gëzimi ynë"; g.blakaj12202035@unite.edu.mk

² Univerza Tetovo, Makedonija

ZAKLEPANJE ZA ODKLEPANJE: KLJUČ ZA KLJUČNE BESEDE V BESEDILU

LOCK TO UNLOCK: KEY FOR KEYWORDS IN THE TEXT

prof. dr. Mirjana Lenček¹²; mag. Marija Jožipović²³; izr. prof. dr. Gordana Hržica²⁴, mag. Sara Košutar²⁵

POVZETEK

Jezikovne prilagoditve in oblikovne prilagoditve, kot je poudarjanje ključnih besed, olajšajo branje in razumevanje, kar se lahko uporablja kot strategija za podporo pri bralnih nalogah, zlasti pri osebah z disleksijo (Rello idr., 2014). Na področju obdelave naravnega jezika obstaja veliko raziskav, ki se osredotočajo na pridobivanje ključnih besed za namen povzemanja besedila (D'Avanzo in Magnini, 2005). Pri izobraževanju oseb z disleksijo se učitelje spodbuja, naj poudarjajo ključne besede, da bi bila besedila dostopnejša (Hargreaves, 2007). Vendar izbira ključnih besed pogosto temelji na osebnih odločitvah in ne na splošnih, znanstveno utemeljenih pravilih. Doslej je bilo učinkovitosti poudarjanja ključnih besed za lažjo berljivost in razumljivost besedil posvečeno le malo pozornosti. Namen te študije je bil raziskati splošna pravila, ki jih strokovnjaki uporabljajo pri poudarjanju ključnih besed v besedilih. Sodelovali so logopedi, ki so na Hrvaškem strokovnjaki za prilagajanje gradiv osebam z disleksijo ($n = 50$). Kontrolno skupino so sestavljali drugi visoko izobraženi posamezniki z različnih akademskih področij ($n = 50$). Vsem udeležencem je bilo naročeno, naj v besedilu označijo ključne besede. Gradivo je bil odlomek besedila iz romana Vrnitev Filipa Latinoviča, ki ga je napisal Miroslav Krleža, in je bil uporabljen kot izhodiščno besedilo za esej iz hrvaškega jezika na državni maturi leta 2019. Ta študija je v teku; razpravljali bomo o morebitnih razlikah v številu in vrsti ključnih besed, ki so jih izpostavili logopedi in kontrolna skupina.

Ključne besede: poudarjanje ključnih besed, disleksija, branje, razumevanje besedila

ABSTRACT

Linguistic adaptations and graphic adjustments, such as highlighting keywords, facilitate reading and comprehension, which can be used as a strategy to support reading tasks, especially for people with dyslexia (Rello et al., 2014). There is a great deal of research on natural language processing that focuses on the extraction of keywords for the purpose of text summarisation (D'Avanzo and Magnini, 2005). In the education of people with dyslexia, teachers are encouraged to highlight keywords to make texts more accessible (Hargreaves, 2007). However, the choice of keywords is often based on the personal choices rather than on general, scientifically based rules. To date, little attention has been paid to the effectiveness of highlighting keywords to facilitate the readability and comprehensibility of texts. The aim of this study was to investigate the general rules experts apply when highlighting keywords in texts. The participants were speech and language pathologists (SLP) who are experts in adapting materials for people with dyslexia ($n=50$). The control group consisted of other highly educated individuals from various academic disciplines ($n=50$). The participants were instructed to highlight keywords in

¹ mirjana.lencek@erf.unizg.hr

² Univerza v Zagrebu, Fakulteta za edukacijo in rehabilitacijo, Hrvaška

³ marija.jozipovic@erf.unizg.hr

⁴ gordana.hrzica@erf.unizg.hr

⁵ sara.kosutar@erf.unizg.hr

the text. The material was a text fragment from the novel *The Return of Filip Latinovicz* written by Miroslav Krleža, which was used as the starting text for the Croatian language essay in the 2019 State Matura exam. This study is ongoing; we will discuss the possible differences in the number and type of keywords highlighted by SLPs and the control group.

Keywords: highlighting keywords, dyslexia, reading, text comprehension

UVOD

Disleksija je na jeziku temelječa motnja (Snowling, 2013) nevrološkega izvora (MKB-10, 2004), ki se kaže kot moteno tekoče branje in bralno razumevanje (DMS-5, 2014). Zanja so značilne težave pri tekočem in natančnem prepoznavanju besed ter težave pri črkovanju in dekodiranju besed. Te težave večinoma pripisujejo primanjkljajem v posameznikovih fonoloških sposobnostih (Reid, 2016; Swan in Goswami, 1997), medtem ko druge kognitivne sposobnosti na splošno niso prizadete (Lyon idr., 2003). Vendar primarni primanjkljaji lahko pri posameznikih z disleksijo povzročijo težave pri razvoju drugih jezikovnih spretnosti in tudi pri splošnih učnih rezultatih.

Dandanes je izobraževanje v veliki meri odvisno od pismenosti, zato imajo učenci, ki imajo težave s temi spretnostmi, a v šoli ne dobijo ustrezne podpore in pomoči, na splošno slabši učni uspeh (Knight, 2021; Singer, 2008). Posledično lahko učni neuspeh privede do slabših življenjskih rezultatov nasploh (Leitão, 2017).

Te ugotovitve so privedle do večje ozaveščenosti o potrebi po zagotavljanju gradiv, ki so primerna za učence z disleksijo. Jezikovne in grafične prilagoditve, zlasti tiste, ki so opredeljene znotraj koncepta Enostavnega jezika posebej za osebe z disleksijo (Lenček in Kuvač Kraljević, 2021; Lenček idr., v tisku), lahko olajšajo branje in razumevanje, kar se lahko uporablja kot strategija za podporo bralnim nalogam. Enostavne jezikovne smernice vključujejo od jezika neodvisne dele (npr. oblikovne prilagoditve) in jezikovno specifična pravila, ki jih je pogosto treba prilagoditi za vsak jezik posebej. Obstaja tudi vprašanje razlik med jeziki in pisavami. Pomembno je upoštevati dejstvo, da je zapletenost in/ali enostavnost jezika odvisna tudi od strukture jezika in pisave (McWhorter, 2001, 2005; Juola, 2008; Sinnemäki, 2011). Lahko trdimo, da so oblikovne prilagoditve (pametne tablice, miselni vzorci, diagrami, ilustracije, barve, izbira pisave, velikost robov, poravnava besedila ...) univerzalne za vsak jezik in so običajno jasne in razumljive samim učiteljem, zato jih je pogosto veliko lažje uvesti v vsakdanjo prakso kot jezikovne prilagoditve. Vse so namenjene zagotavljanju dodatne podpore pri obdelavi besedila. Ena izmed najbolj omenjenih in uporabljenih strategij je poudarjanje ključnih besed (Rello idr., 2014). Vendar podrobnejši pogled pokaže, da je poudarjanje ključnih besed jezikovna prilagoditev z grafičnim prikazom, kar pomeni, da zahteva sodelovanje strokovnjakov s področja jezika in jezikovne patologije.

Ključne besede so besede, ki zajemajo glavne ideje besedila (Rello idr., 2014) in usmerjajo bralca na določene elemente v besedilu. Poudarjanje ključnih besed je zato znana in priporočena strategija za učence z disleksijo (Hargreaves, 2007; Weinstein in Mayer, 1986) in se jo poslužujejo posamezniki, ki besedila prilagajajo tej populaciji (Peer in Reid, 2001). Na področju obdelave naravnega jezika obstaja veliko raziskav, ki se osredotočajo na izločanje ključnih besed za namen povzemanja besedil (pregled: Rello idr., 2014), veliko dela pa je bilo opravljenega tudi na področju samega povzemanja besedil. Zdi se, da raziskovalci in kliniki vidijo pomen poudarjanja ključnih besed za posameznike z disleksijo (Vodolazova in Lloret, 2019). Pri izobraževanju posameznikov z disleksijo učitelje spodbujajo k poudarjanju ključnih besed, da bi bila besedila dostopnejša (Hargreaves, 2007). Logopedi to metodo uporabljajo v terapiji in pri zagotavljanju podpore v vsakdanjem izobraževalnem okolju, vendar je proces izbiranja

ključnih besed za določeno besedilo še vedno razmeroma slabo razumljen, ne glede na to, ali ga izvaja stroj, oseba z disleksijo ali terapevt, ki želi osebi z disleksijo nuditi podporo. Poudarjanje ključnih besed pogosto temelji na osebnih odločitvah in ne na splošnih, znanstveno utemeljenih pravilih. Čeprav obstaja veliko dokazov, da je ta strategija koristna za posameznike z disleksijo, je bilo učinkovitosti poudarjanja ključnih besed pri spodbujanju berljivosti in razumevanja besedil posvečeno le malo pozornosti, zlasti ob upoštevanju morebitnih skupinskih ali individualnih razlik.

METODOLOGIJA

UDELEŽENCI

Ciljni udeleženci te študije so logopedi, ki so na Hrvaškem strokovnjaki za prilagajanje gradiv za osebe z disleksijo ($n = 26$). Pridobili smo jih prek elektronskih vabil. Razlikujejo se po starosti ter kliničnih in izobraževalnih izkušnjah in s tem po obsegu usposabljanja za prilagajanje besedil osebam z disleksijo.

GRADIVO

Gradivo, uporabljeno za študijo, je odlomek besedila iz romana Vrnitev Filipa Latinoviča, ki ga je napisal Miroslav Krleža. Besedilo je sestavljeno iz 197 besed v 7 povedih. Odlomek je skladijsko zapleten (povprečna dolžina povedi = 28 besed). Besedilo je bogato z informacijami in opisi, v njem je veliko govornih figur, kot so primerjave, metafore in metonimije. Iz tega lahko sklepamo, da je besedilo jezikovno in pomensko bogato in kompleksno.

Uporabljeno je bilo kot izhodiščno besedilo za esej iz hrvaškega jezika na državni maturi leta 2019. Vsa besedila na državni maturi je mogoče prilagoditi posameznikom z disleksijo, zato je bilo zanimivo opazovati, v kolikšni meri se klinični strokovnjaki, usposobljeni za takšne prilagoditve, strinjajo pri izpostavljanju ključnih besed.

POSTOPKI

Ko so se udeleženci strinjali s sodelovanjem v študiji, jim je bil posredovana povezava do besedila v elektronski obliki. Njihova naloga je bila, da v besedilu označijo ključne besede. Čas za izvedbo naloge in število ključnih besed nista bila omejena.

ANALIZA PODATKOV

Sestavljen je bil delovni list z vsemi besedami iz besedila. Označili smo, katero od teh besed je vsak udeleženec označil kot ključno besedo. Z opisno statistiko smo določili splošno število izbranih ključnih besed na udeleženca ter splošno število izbir posameznih besed. Za nadaljnje raziskovanje rezultatov so bile izvedene dodatne kvalitativne analize.

REZULTATI

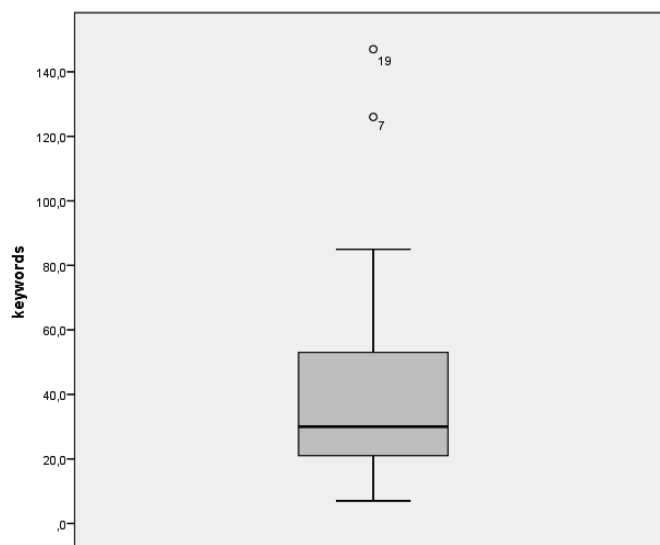
UDELEŽENCI

Udeleženci so pokazali veliko variabilnost pri poudarjanju ključnih besed. Najmanjše število označenih ključnih besed je bilo 7, največje pa 147 (od skupno 197 besed). S standardnim

odklonom 34 ti rezultati kažejo, da so udeleženci najverjetneje različno razumeli nalogo in pri njenem izvajanju uporabljali različne strategije. Večina udeležencev je izbrala med 20 in 60 ključnih besed, kar je še vedno širok razpon.

Slika 1

Število ključnih besed, ki jih je izpostavil udeleženeec

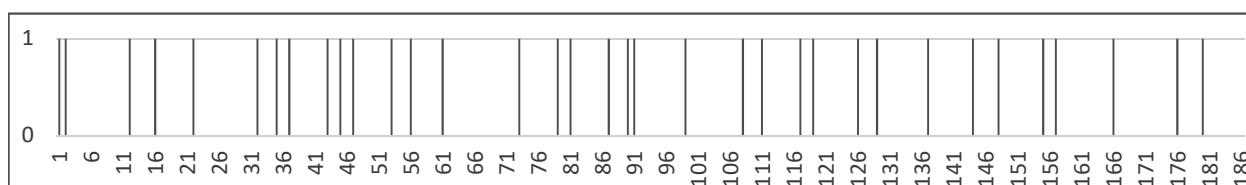


Kvalitativna analiza je pokazala, da so udeleženci pri izvajanju te naloge uporabljali različne strategije. Medtem ko so se nekateri osredotočili na označevanje vsebinskih besed, so drugi označevali dele stavkov ali celotne besedne zveze, ki so se jim zdele pomembne za besedilo. Slika 2 prikazuje izbiro besed dveh udeležencev. Udeleženeec A je izbral več ključnih besed kot udeleženeec B in le redko je izbral besede, ki so si v besedilu sledile takoj druga za drugo. Udeleženeec B je izbral manj ključnih besed kot udeleženeec A, izbor pa je večinoma vključeval celotne povedi ali daljše dele povedi. Medtem ko prva strategija spada pod natančno opredelitev poudarjanja ključnih besed, bi lahko drugo strategijo opisali kot povzemanje besedila.

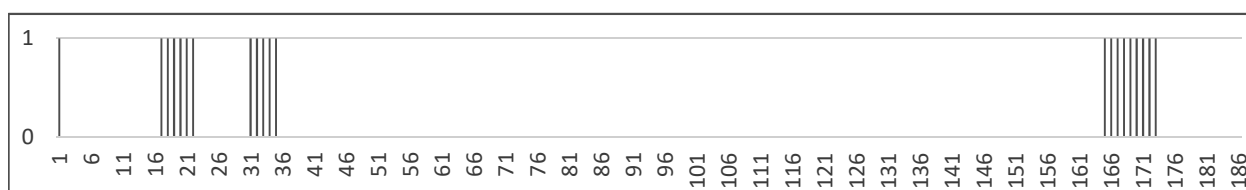
Slika 2

Besede v besedilu, ki sta jih udeleženca izbrala z uporabo različnih strategij

Udeleženeec A (število ključnih besed: 35)



Udeleženeec B (število ključnih besed: 21)

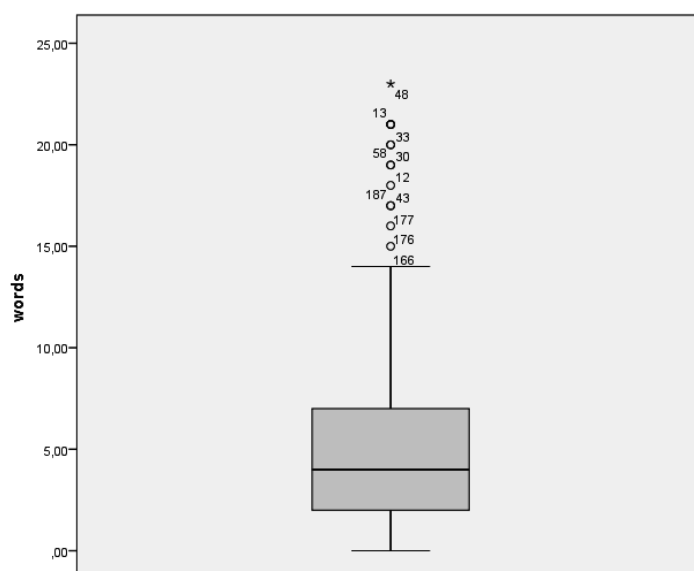


BESEDE

Večina besed je bila vsaj enkrat izbrana kot ključna beseda. Le 12 od 186 besed ni bilo nikoli izbranih. Te neizbrane besede so večinoma funkcijske besede (vezniki in prislovi) in le dve od 12 besed sta samostalnika. Največje število izbir na besedo je bilo 23, standardni odklon pa 4,99. Kot je prikazano na sliki 3, je bila večina besed kot ključne besede izbrana od dva- do sedemkrat. Vendar pa številna odstopanja kažejo, da obstaja več besed, ki jih je izbralo večje število udeležencev.

Slika 3

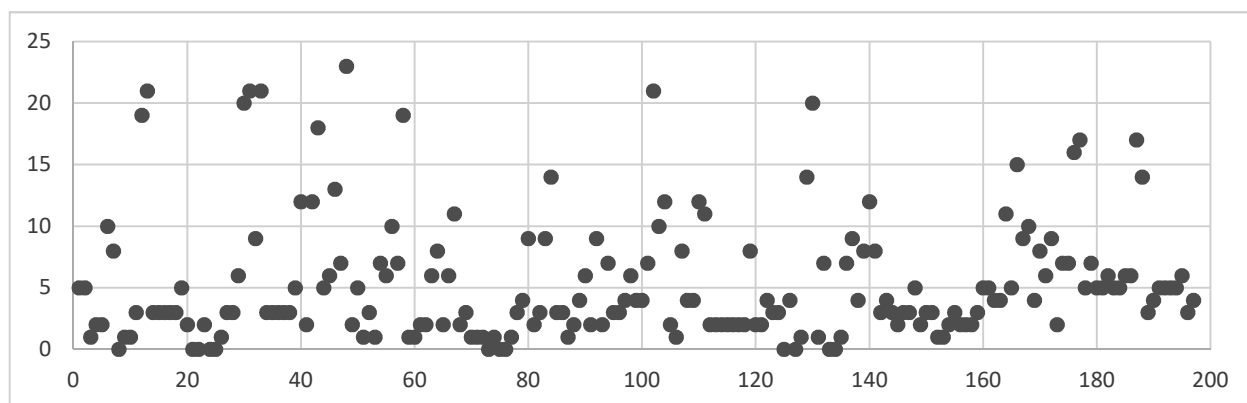
Število izbir na besedo v besedilu



Pri kvalitativni analizi smo upoštevali porazdelitev besed glede na pogostost njihove izbire. Slika 4 kaže, da so sedem besed izbrali skoraj vsi udeleženci. Drugih sedem besed je izbrala večina udeležencev (več kot 15 od 26). Vse te besede so vsebinske besede. Večina jih je samostalnikov, na tem seznamu pa sta tudi en glagol in en prislov.

Slika 4

Število izbir za vsako besedo v besedilu posebej



DISKUSIJA

Branje, ki je namenjeno razumevanju novih in neznanih pojmov, zahteva veščine, ki prese-gajo tiste, ki so potrebne za preprosto vsakdanje branje (Duke in Roberts, 2010), kar v skladu

s preprostim pogledom na branje (Gough in Tunmer, 1986) temelji le na dekodiranju in razumevanju ustnega jezika kot osnovnih veščinah. Branje pri izobraževalnih vsebinah je mogoče spremljati in podpirati s strategijami, kot so povzemanje, izbiranje ustreznih informacij ter urejanje ali popravljanje informacij (McNamara, 2007; Snow, 2002). Prepoznavanje in uporaba t. i. govornih orodij olajša prepoznavanje avtorjevih sporočilnih namenov in razumevanje besedila (Sánchez in García, 2009; Sánchez idr., 2017). Brez takšnih strategij se lahko zgodi, da bralci izgubijo nekatere informacije, ki jim niso neposredno na voljo. Za odrasle z disleksijo velja, da imajo trajne težave z dekodiranjem, vendar nekateri avtorji menijo, da obstajajo zelo pismeni odrasli z disleksijo, ki uspešno uporabljajo strukturne strategije in besedne znake kot vodilo pri iskanju določenih informacij, s čimer kompenzirajo slabo prepoznavanje besed (Corkett idr., 2006). Poudarjanje ključnih besed bi lahko obravnavali kot enega od načinov za lažje osredotočenje na bistvene informacije, kar posledično pomaga pri sledenju besedilu, urejanju in pomnjenju dejstev. Zato je izbiranje ključnih besed kot strategija, ki se pogosto uporablja in priporoča osebam z disleksijo kot ena od smernic Enostavnega jezika, izjemno pomembno orodje za prilagajanje besedila.

Ko pa gre za vprašanje, katere besede v besedilu so tiste, ki nosijo bistvene informacije, rezultati te študije kažejo velike razlike med udeleženci glede števila poudarjenih ključnih besed, posameznih izbir in strategij, uporabljenih za poudarjanje ključnih besed. Pri tej specifični nalogi prilagajanja besedila se je pokazalo, da se je njihovo razumevanje osnovne naloge zelo razlikovalo. Ne glede na te razlike pa je treba poudariti tudi to, da so se njihove izbire prekrivale pri manjšem številu besed. Ker bi moral izbor ključnih besed vključevati manjše število besed, ki so ključne za razumevanje besedila, so ti rezultati dobro izhodišče za ozaveščanje o pomenu doslednih meril pri označevanju ključnih besed.

ZAKLJUČEK

Uporaba jasnih in nedvoumnih meril za poudarjanje ključnih besed bi lahko pomagala ustvariti podlago za prilagajanje različnih gradiv, tako izobraževalnih kot literarnih. To pa bi ustvarilo pogoje za izenačevanje izobraževalnih možnosti posameznikov z disleksijo v času osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja, še posebej pa na državni maturi (ki v prilagojeni obliki za dijake z disleksijo vsebuje besedila s poudarjenimi ključnimi besedami, vendar brez jasno določenih, znanstveno utemeljenih in v praksi preverjenih meril).

VIRI IN LITERATURA

- Corkett, J. K., Parrila, R. in Hein, S. F. (2006). Learning and study strategies of university students who report a significant history of reading difficulties. *Developmental Disabilities Bulletin*, 34, 57–79.
- Duke, N. K. in Roberts, K. M. (2010). The genre-specific nature of reading comprehension. V G. Hall (ur.), *The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy Teaching* (str. 74–86). Routledge.
- DSM-V: Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje (2014). Naklada Slap.
- Gough, P. in Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.
- Hargreaves, S. (2007). *Study skills for dyslexic students*. Sage.
- Juola, P. (2008). Assessing linguistic complexity. V M. Miestamo, K. Sinnemäki in F. Karlsson (ur.), *Typology, contact, change* (str. 89–108). University of Helsinki.
- Knight, C. (2021). The impact of the dyslexia label on academic outlook and aspirations: An analysis

- using propensity score matching. *British Journal of Educational Psychology*, 91(4), 1100–1126.
- Leitão, S., Dzidic, P., Claessen, M., Gordon, J., Howard, K., Nayton, M. in Boyes, M. E. (2017). Exploring the impact of living with dyslexia: *The perspectives of children and their parents*. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 3, 1–13.
- Lenček, M. in Kuvač Kraljević, J. (2021). Easy Language in Croatia. *Handbook of Easy Languages in Europe*, 8, 91.
- Lenček, M., Kuvač Kraljević, J. in Jožipović, M. (v tisku). Education of children with dyslexia in Croatia: the role of easy language. *International Journal of Childhood Education*.
- Lyon, G., Shaywitz, S. in Shaywitz, B. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1–14.
- McNamara, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies: theories, interventions, and technologies*. Psychology Press.
- McWorther, J. (2005). *Defining Creole*. Oxford University Press.
- MKB-10 Međunarodna klasifikacija bolesti i srodnih zdravstvenih problema (2004). Medicinska naklada.
- Peer, L. in Reid, G. (2001). *Dyslexia: Successful inclusion in the secondary school*. Routledge.
- Reid, G. (2016). *Dyslexia: A practitioner's handbook - Fifth Edition*. Wiley-Blackwell.
- Rello, L., Saggion, H. in Baeza-Yates, R. (2014). Keyword highlighting improves comprehension for people with dyslexia. In *Proceedings of the 3rd Workshop on Predicting and Improving Text Readability for Target Reader Populations* (str. 30–37). Association for Computational Linguistics.
- Sánchez, E. in García, J. R. (2009). The relation of knowledge of textual integration devices to expository text comprehension under different assessment conditions. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(9), 1081–1108.
- Sánchez, E., García, J. R. in Bustos, A. (2017). Does rhetorical competence moderate the effect of rhetorical devices on the comprehension of expository texts beyond general comprehension skills? *Reading and Writing*, 30(3), 439–462.
- Singer, E. (2008). Coping with academic failure, a study of Dutch children with dyslexia. *Dyslexia*, 14(4), 314–333.
- Sinnemäki, K. (2011). *Language universals and linguistic complexity: Three case studies in core argument marking* [Doctoral thesis]. University of Helsinki.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. RAND.
- Snowling, M. J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of research in special educational needs: JORSEN*, 13(1), 7–14.
- Swan, D. in Goswami, U. (1997). Phonological Awareness Deficits in Developmental Dyslexia and the Phonological Representations Hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 66(1), 18–41.
- Vodolazova, T. in Lloret, E. (2019). Towards Adaptive Text Summarization: How Does Compression Rate Affect Summary Readability of L2 Texts? V *Proceedings of the International Conference on Recent Advances in Natural Language Processing (RANLP 2019)* (str.1265–1274). Varna.
- Weinstein, C. E. in Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. *Handbook of research on teaching*, 3, 315–327.

VPLIV USTVARJALNE TERAPIJE NA PSIHOSOCIALNO IN UČNO USPEŠNOST OSEB S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI

THE CONTRIBUTION OF CREATIVE THERAPY TO THE PSYCHOSOCIAL AND ACADEMIC EFFECTIVENESS IN PERSONS WITH LEARNING DISABILITIES

dr. Renata Martinec, izr. prof.¹

POVZETEK

V prispevku so obravnavane nekatere možnosti in rezultati uporabe ustvarjalne terapije pri otrocih in odraslih s specifičnimi učnimi težavami (SUT). Opisane so nekatere specifične determinante ustvarjalne terapije ter nekateri modeli intervencij, ki lahko privedejo do izboljšanja psihosocialnega stanja in učnih dosežkov pri osebah s SUT. Rezultati dosedanjih raziskav kažejo pozitiven vpliv na pridobivanje novega znanja, motivacijo in samospoštovanje pri tej populaciji. Jasno je, da so potrebne nadaljnje raziskave na tem področju, da bi razvili ustrezno metodologijo in metode ocenjevanja. Tako bi bila lahko ustvarjalna terapija v kombinaciji z drugimi terapevtskimi intervencijami eden od pristopov, ki bi lahko prispevali h kakovosti življenja in dobremu počutju oseb s SUT.

Gljučne besede: dobro počutje, interdisciplinarnost, specifične učne težave, učinkovitost, ustvarjalna terapija

ABSTRACT

In this paper, some possibilities and results of using creative therapy with children and adults with learning disabilities are considered. In this sense, some specific determinants of creative therapy are described, as well as some intervention models that can lead to improvement of psychosocial state and academic achievements in persons with learning disabilities. The results of previous research indicate a positive impact on the acquisition of new knowledge, motivation, and self-esteem in this population. Clearly, further research in this area is needed to develop appropriate methodology and assessment methods. In this way, creative therapy in combination with other therapeutic interventions could be one of the approaches that could contribute to the quality of life and well-being of persons with learning disabilities.

Keywords: creative therapy, learning disabilities, interdisciplinarity, effectiveness, well-being

UVOD

Za sodobno življenje so značilne različne posebnosti in prilagoditve, ki zahtevajo pomembno angažiranje različnih razsežnosti človekove osebnosti. V tem kontekstu so osebe s specifičnimi učnimi težavami (SUT) na zelo zahtevnem področju glede svojih specifičnih omejitev, ki lahko vodijo do različnih težav na čustvenem, socialnem in učnem področju (Courtenay in Cooper, 2012; Flynn idr., 2022). Poleg tega lahko negativni družbeni odzivi ter stigmatizacija dodatno negativno vplivajo na kakovost življenja in počutje te populacije (Ee idr., 2021). Zato je treba razviti in izvajati različne interdisciplinarne in celostne pristope, ki lahko prispevajo k boljši učinkovitosti, samouresničitvi in socialni vključenosti. V tem smislu je lahko uporaba ustvarjalne terapije dodaten, dopolnilni pristop, saj temelji na občutku ugodja in zadovoljstva, občutku

¹ Univerza v Zagrebu, Fakulteta za edukacijo in rehabilitacijo, oddelek za gibalne motnje, kronične bolezni in umetnostno terapijo, Hrvaška; renata.martinec@erf.unizg.hr

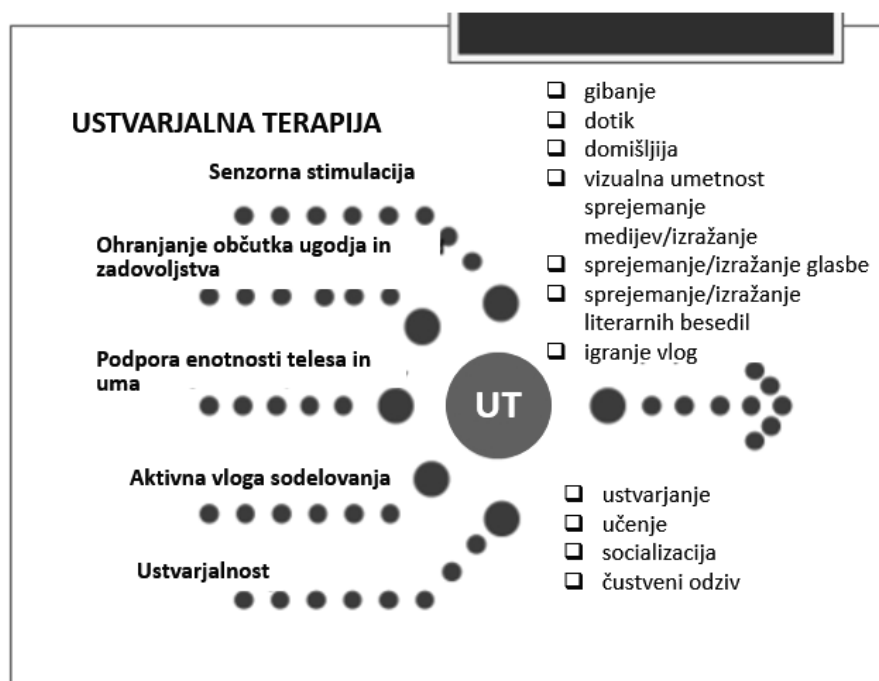
nadzora nad težavami in situacijami ter na tehnikah, ki zmanjšujejo občutek osamljenosti in izolacije (Malchiodi, 2012; Gordon-Nesbitt, 2017).

USTVARJALNA TERAPIJA

Ustvarjalna terapija se nanaša na uporabo umetniških medijev za spodbujanje čutnih, čustvenih, kognitivnih in duhovnih razsežnosti človeka. Po podatkih nacionalnih združenj za kreativne umetniške terapije (<https://www.nccata.org/aboutnccata>) lahko različne terapevtske pristope razdelimo na naslednja ločena področja: likovno terapijo, glasbeno terapijo, plesno-gibalno terapijo, dramsko terapijo oz. psihodramo in biblioterapijo. Ne glede na ločena področja ustvarjalna terapija vključuje kompleksno prepletanje različnih elementov stimulacije, delovanja in psihosocialne vključenosti uporabnika (slika 1).

Slika 1

Elementi spodbujanja, delovanja in psihosocialnega vključevanja v ustvarjalno delo



Nekateri cilji ustvarjalne terapije so namenjeni spodbujanju reševanja problemov, motivacije in pozitivnih čustvenih izkušenj, kar je mogoče s spodbujanjem ustvarjalnosti in divergentnega mišljenja, za katero je po Carsonu (1999) značilno:

- nekonvencionalno mišljenje,
- občutljivost,
- vztrajnost,
- iskanje reda v kaosu,
- pogosto spraševanje »Zakaj?« in »Kako?«,
- odsotnost potlačitve ali zatiranja,
- možnost izbire različnih rešitev ter
- pripravljenost na rast in spremembe.

Simboli in metafore, ki jih vsebujejo risbe, glasbene improvizacije, plesi, zgodbe, igranje vlog

itd., prav tako omogočajo osebi, da preseže omejitve standardne komunikacije in/ali osvetli različna nezavedna vprašanja. Kot sta poudarila Miholić in Martinec (2013), upoštevanje osebne perspektive udeležencev ter izbira tehnik, ki so v skladu z njihovimi nagnjenji in potrebami, dodatno spodbujajo občutek sproščenosti, zadovoljstva in sprejetosti. Na ta način dosežemo estetsko razsežnost eksistencialne izkušnje, ki je lahko močan motivator za sprejemanje novih znanj in izkušenj brez osebnega odpora in oklevanja. Ker ustvarjalna terapija podpira spontanost, igrivost in svobodno izražanje, je lahko obetaven dopolnilni pristop na področju specifičnih učnih težav (Hinz, 2009; Hamada, 2022).

USTVARJALNA TERAPIJA NA PODROČJU SUT

Posamezniki s SUT imajo lahko različne učne in vedenjske značilnosti, kot so razhajanje med potenciali in učnimi dosežki, nezmožnost razvijanja kognitivnih učnih strategij, percepcijske in grafomotorične težave, metakognitivne pomanjkljivosti in daljši čas za obdelavo podatkov, kar lahko vodi k večjemu tveganju za pojav nekaterih duševnih motenj, kot so tesnoba, agresija, depresija, sram, strahovi, samodestruktivne misli itn. Ahmadi in Zhiani (2022) sta v zvezi s tem poudarila, da imajo lahko takšna stanja, če ostanejo nediagnosticirana ali prezrta, resne posledice, kot so opustitev šolanja, učni neuspeh, izolacija, osamljenost, nizko samospoštovanje ter ogrožanje sebe in drugih.

Zaradi tega je treba izvajati različne interdisciplinarne (preventivne in terapevtske) intervencije, pri katerih ima lahko pomembno dopolnilno vlogo tudi ustvarjalna terapija. V okviru Britanskega združenja likovnih terapevtov je bila ustanovljena posebna interesna skupina za področje SUT, ki je pripravila deset priporočil za ustrezno uporabo likovnih terapij v kliničnem in izobraževalnem okolju: delovni odnosi, komunikacija, podporne mreže, obvladovanje tveganja in ranljivosti, sklepanje terapevtskih dogovorov, ocena, oblikovanje in terapevtski cilji, ustvarjalno in prožno delo, psihoterapevtsko delo, spremljanje napredka ter poklicna odgovornost in skrb zase. Po mnenju avtorjev Hackett idr. (2017) so »... te objavljene smernice, ki temeljijo na praksi o likovni terapiji za otroke in odrasle s SUT, lahko zgled kliničnega soglasja o trenutni najboljši praksi v Združenem kraljestvu.«

Rezultati praktične uporabe ustvarjalne terapije kažejo na njeno multimodalnost in različne ravni spodbud. Tako na primer multisenzoričnost/veččutnost likovnih medijev spodbuja uravnavanje čutil in podpira psihomotorični razvoj (Koch idr., 2015); eksperimentiranje z različnimi oblikami, materiali in orodji spodbuja samoizražanje in čustveno zavedanje, saj posameznike, ki se ne morejo verbalno izraziti, k temu povabi prek ustvarjalnih medijev (Got in Cheng, 2008). Za posameznike, ki imajo težave v interakciji z drugimi, je lahko ustvarjalna terapija socialno lepilo, ki razvija medosebne spretnosti, gradi odnose in krepi empatijo (Lister idr., 2009; Ahessy, 2020). Ker pri ustvarjalni terapiji ni napačnih rešitev, občutek dosežka spodbuja samozavest in samospoštovanje, kar na koncu okrepi motivacijo za nadaljnje učenje (Stickley idr., 2012).

Dandanes se osebe s SUT soočajo z različnimi izzivi, povezanimi s tehnološkim napredkom, vse večjo količino informacij in zahtevnimi družbeno-kulturnimi vrednotami. Vendar pa lahko nekatere nepričakovane situacije povzročijo tudi duševne, čustvene stiske, kot se je zgodilo v primeru pojava covida-19. Kot navajajo Flynn idr. (2021): »Neenakosti na področju zdravja, dobrega počutja, socialne izolacije, zaposlovanja in revščine, ki so obstajale pred pojavom covida-19, skupaj z ločenostjo od družine in prijateljev ter spremembami rutine, so se med pandemijo covida-19 morda še poslabšale.« To trditev potrjujejo tudi raziskovalni izsledki zgoraj navedenih avtorjev, ki so izvedli obsežne raziskave glede vpliva covida-19 in ugotovili, da se je večina udeležencev s SUT počutila jezno, razočarano, žalostno ali depresivno, zaskrbljeno

in tesnobno; večina jih je prejela nekaj podpore s strani družine, prijateljev ali plačanega podpornega osebja ali strokovnjakov za duševno zdravje; nekateri med njimi pa so trpeli zaradi družbenih omejitev. To je lahko velika težava, saj lahko negativno vpliva na njihovo duševno zdravje in dobro počutje.

Glede na zmanjševanje posledic epidemije covid-19 pri osebah s SUT je bilo opravljenih nekaj raziskav, ki so se osredotočile na vpliv ustvarjalne terapije na izboljšanje duševnega zdravja in učnih zmožnosti. Nekateri od njih se nanašajo na uporabo spletne umetnostne terapije z uporabo računalniško podprte tehnologije, telezdravja (izvajanje zdravstvenih storitev na daljavo) in spletnih platform. Prednosti digitalnih tehnologij se kot del umetnostne terapije uporabljajo že več kot 30 let in lahko vključujejo animacijo, digitalno fotografijo, kolaž, aplikacije za ustvarjanje umetnosti itd. (Hallas in Cleaves, 2017; Miller in McDonald, 2020). Rezultati nekaterih raziskav so potrdili, da je lahko uporaba spletne umetnostne terapije za osebe s SUT med pandemijo covid-19 izvedljiva alternativa likovni terapiji v živo in da so udeleženci menili, da je tovrstna intervencija koristna pri obravnavi različnih težav v duševnem zdravju, vključevanju ter spodbujanju čustvene odpornosti (Power in Dolby, 2021; Biro-Hannah, 2021).

Nekateri avtorji so poskušali raziskati tudi potencialni prehodni prostor v digitalnem prostoru v okviru uporabe plesno-gibalne terapije z otroki v obdobju epidemije. Tako sta Shuper Engelhard in Yael Furlager (2021) predpostavila, da opazovalna arena prek digitalnega zaslona zagotavlja okvir, ki deluje kot igrišče, na katerem se lahko klient kljub odsotnosti dejanskega srečanja iz oči v oči skrije, napade, približa, umakne itd. Ugotovila sta tudi, da se kinestetična in senzorična igrivost lahko razvije kljub fizični razdalji. Poleg tega je Rothman (2021) poudaril, da plesno-gibalna terapija prek zaslona zahteva določene spremembe, na primer sodelovanje brez rekvizitov, temveč le z lastnim telesom. Ta pristop lahko okrepi specifičen vpogled v dinamiko telesa in samozavedanje. Podobno je Cavallo (2021) izvedel študijo, ki je temeljila na ideji, da ritmično gibanje okrepi povezavo med umom in telesom, zavedanjem telesa in samozavestjo, kar lahko pozitivno vpliva na večšine izvršilnega delovanja v razredu. Učenci so štiri tedne sodelovali v interaktivnih gibalnih urah, dobljeni rezultati pa so pokazali, da so otroci s SUT po intervenciji izboljšali svoje grobomotorične spretnosti in zavedanje telesa. Poleg tega je bilo dokazano, da ples in ritmično gibanje spodbujata koordinacijo, orientacijo glede položaja telesa v prostoru in splošni gibalni razvoj.

Na področju izobraževanja in rehabilitacije je moč literarnega besedila že dolgo znana in se lahko uporablja v različne namene, vključno z biblioterapijo. Enega takih primerov opisujejo Bartlet idr. (2022) s projektom, ki je vključeval izmenjavo osebnih zgodb prek spletnega mesta, zasnovanega kot prostor, kjer so lahko osebe s SUT in avtizmom med zaporo delile svoje izkušnje in se medsebojno podpirale. Povratne informacije udeležencev so pokazale, da deljenje zgodb pomaga drugim in jih podpira pri soočanju z bolečimi in težkimi vprašanji, ki zadevajo tesnobo, strah, izolacijo, bolezen, cepljenje itd. Zanimiv in koristen pristop, ki ga lahko omenimo tudi na področju SUT, vključuje uporabo veččutnega pripovedovanja zgodb, ki je prijetno tako za poslušalca kot za pripovedovalca in tako spodbuja notranjo zavzetost, potrebno za učenje. Vse zgodbe so prilagojene vsakemu poslušalcu. Ovitek knjige je kartonska škatla, ki vsebuje zgodbo, prikazano s senzoričnimi predmeti, zgodba pa je napisana na enem samem laminiranem listu (Lambe idr., 2021). V okviru dramske terapije je mogoča tudi uporaba besed skupaj z gestami, mimiko, držami, prizori, kostumi, maskami in drugimi rekviziti. Glede na socialno oddaljenost se je med pandemijo covid-19 začela uporabljati spletna dramska terapija, ki se je izkazala za koristno alternativo, ko skupine v živo niso bile mogoče. Tako lahko modificirane spletne skupine zagotovijo priložnosti za srečanje z vrstniki, gradnjo odnosov, povečanje samozavesti in učenje novih tehnoloških veščin (Bourne idr., 2022).

Glasbena terapija kot ena najpogostejše uporabljenih oblik ustvarjalne terapije zavzema pomembno mesto na področju učnih težav, ne glede na to, ali se uporabljajo zaznavne ali aktivne metode. V tem kontekstu so Bompard idr. opisali (2021) možnosti personalizirane glasbene terapije (metoda Euterpe) pri 12 otrocih z motnjami v razvoju v 12-dnevnem programu glasbene terapije na domu med pandemijo covid-19. Dobljeni rezultati so pokazali pomembno izboljšanje starševskega stresa in kakovosti spanja pri otrocih po zaključku terapevtskega programa, kar lahko štejemo za pomemben dosežek za kakovost življenja otroka in njegove družine. Podobno so z vrsto spletnih glasbenih terapij poskušali zmanjšati negativne učinke pandemije in posledičnih omejitev zaprtja v Avstraliji v skupini odraslih oseb s SUT. Ob koncu spletnih terapij so člani skupine in njihovi družinski člani ali podporno osebje izpolnili anonimno spletno anketo o svojih izkušnjah s sodelovanjem v spletnih skupinah. Rezultati ankete kažejo, da so bile spletne glasbenoterapevtske skupine pozitivna izkušnja in dostopen prostor, ki je zagotavljal priložnosti za socialno udejstvovanje (Thompson in Khalil-Salib, 2021).

Ustvarjalna terapija ponuja možnost kombiniranja različnih tehnik in metod, kar lahko spodbudi sinergijski učinek različnih pristopov ob upoštevanju različnih nagnjenj in možnosti posameznika. V tem smislu je Martin (2009) navedel, da lahko umetniške in rokodelske dejavnosti, ki vključujejo vsakdanje gospodinjske predmete, pomagajo pri vključevanju različnih čutov in so lahko učinkovit način za izboljšanje otrokove pozornosti, samoizražanja in zmanjšanje skrbi, povezanih s tesnobo. V skladu s tem so Musa idr. (2021) poudarili, da so »izdelava senzoričnih stekleničk ali kolažev, risanje in barvanje, rutinska vadba, izdelava družinskega kozarca prijaznosti, branje knjige, igranje iger in vodenje dnevnika« le nekateri primeri uspešnejšega spoprijemanja z epidemijo covid-19 pri otrocih z motnjo avtističnega spektra. Tudi pripovedovanje zgodb velja za pomembno orodje, ki tem otrokom omogoča razvijanje domišljije in samozavesti pri glasnem govorjenju.

Zanimivo analizo uporabe ustvarjalne terapije pri posameznikih s SUT prinaša avtor Hall (2013), ki tovrstno intervencijo vidi kot spodbujevalca socialne pripadnosti, gradnje samozavesti in krepitev socialnih mrež. Avtor tudi trdi, da: 1) predstave in/ali ustvarjanje umetniških predmetov zagotavljajo priložnosti za utelešeno in čustveno izražanje, 2) dejanje »podarjanja« umetniških predmetov in predstav drugim v širši skupnosti prenaša čustva in ustvarjalnost v prostore brez oviranosti, z možnimi rezultati povezovanja in priznanja, ter 3) tesne skupnosti in varni prostori, v katerih se ustvarja ustvarjalna umetnost, zagotavljajo temelje za vstop v javne prostore za podarjanje in ustvarjanje občutkov pripadnosti. Avtor ugotavlja, da lahko osebe s SUT s sodelovanjem v ustvarjalni umetnosti presežejo izključujočo pokrajino (četudi le začasno) in začnejo spreminjati razumevanje SUT, tj. svojih potreb in zmožnosti (Hall, 2013).

ZAKLJUČEK

Rezultati predhodnih raziskav so potrdili idejo, da lahko ustvarjalna terapija kot dopolnilni pristop vpliva na samouresničevanje in razvoj aktivne vloge oseb s SUT. Poleg tega je mogoče opaziti pomemben vpliv ustvarjalne terapije na psihosocialne razsežnosti, od katerih lahko nekatere zmanjšajo ovire in zaskrbljenost zaradi učenja. Spodbujanje stanja ugodja, zadovoljstva, uspeha, igrivosti in svobode namreč aktivira stanje večje dovzetnosti, pozornosti in notranje motivacije, kar je lahko osnova za večjo vključenost v učni proces in učno učinkovitost. Vendar so potrebne nadaljnje raziskave za razvoj ustreznih protokolov, metodologije in postopkov ocenjevanja v okviru izobraževanja in rehabilitacije oseb s SUT.

VIRI IN LITERATURA

- Ahessy, B. (2020). Creative Arts Therapies in Disability Settings. *Frontline Magazine 2020*, https://www.researchgate.net/publication/346490320_Creative_Arts_Therapies_in_Disability_Settings
- Ahmadi, M. in Zhiani, M. (2022). Guidelines for Rehabilitation of Learning Disabilities. *Medbiotech Journal*, 06(02), 53–57. doi: 10.22034/mbt.2022.342419.1014
- Bartlett, T., Charlesworth, P., Choksi, A., Christian, P., Gentry, S., Green, V. idr. (2022). Surviving through story: Experiences of people with learning disabilities in the COVID-19 pandemic 2020–2021. *British Journal of Learning Disabilities*, 50(2), 270–286.
- Biro-Hannah, B. (2021). Community adult mental health: mitigating the impact of COVID-19 through online art therapy. *International Journal of Art Therapy*, 26(3), 96–103, DOI: 10.1080/17454832.2021.1894192
- Bompard, S., Liuzzi, T., Staccioli, S., D'Arienzo, F., Khosravi, S., Giuliani, R. idr. (2021). Home-based music therapy for children with developmental disorders during the COVID-19 pandemic. *Journal of Telemedicine and Telecare*, 1357633X20981213.
- Bourne, J., Brown, C., Corrigan, D., Goldblatt, P. in Hackett, S. (2022). Advances for future working following an online drama therapy group for adults with intellectual disabilities and mental ill health during the COVID-19 pandemic: A service evaluation for Cumbria, Northumberland Tyne and Wear NHS Foundation Trust. *British Journal of Learning Disabilities*. <https://doi.org/10.1111/bld.12462>
- Carsson, D. K. (1999). The importance of creativity in family therapy: A preliminary consideration. *The Family Journal: counselling and therapy for couples and families*, 7, 326–334.
- Cavallo, A. (2021). *Rhythmic Movement for Body Awareness and Confidence in Children with Learning Disabilities*. Undergraduate Honors Papers, Harris College of Nursing and Health Sciences. <https://repository.tcu.edu/handle/116099117/49042>
- Courtenay, K. in Cooper, V. (2021). COVID-19: People with learning disabilities are highly vulnerable. *BMJ*, 374, n1701. <https://doi.org/10.1136/bmj.n1701>
- Ee, J., Stenfert Krose, B. in Rose, J. (2021). A systematic review of the knowledge, attitudes and perceptions of health and social care professionals towards people with learning disabilities and mental health problems. *British Journal of Learning Disabilities*, 00, 1–17. <https://doi.org/10.1111/bld.12401>
- Flynn, S., Hayden, N., Clarke, L., Caton, S., Hatton, C., Hastings idr. (2021). Coronavirus and People with Learning Disabilities Study, Wave 3 Results. University of Warwick. https://pure.ulster.ac.uk/ws/files/92511950/Coronavirus_and_People_with_Learning_Disabilities_Study_Wave_3_Full_Report_v1.0_FINAL.pdf
- Flynn, S., Hatton, C., Hastings, R. P., Hayden, N., Caton, S., Heslop, P. idr. (2022). Access to and use of health and social care services for people with learning disabilities during COVID-19: a longitudinal study. *Tizard Learning Disability Review*, 27(1), 57–66. <https://doi.org/10.1108/TLDR-12-2021-0038>
- Gordon-Nesbitt, R. (2017). *Creative health: the arts for health and wellbeing*. National Criminal Justice Arts Alliance.
- Got, I. L. S. in Cheng, S. T. (2008). The effects of art facilitation on the social functioning of people with developmental disability. *Art Therapy*, 25(1), 32–37. <https://doi.org/10.1080/07421656.2008.10129347>
- Hackett, S. S., Ashby, L., Parker, K., Goody, S. in Power, N. (2017) UK art therapy practice-based guidelines for children and adults with learning disabilities. *International Journal of Art Therapy*, 22(2), 84–94. <https://doi.org/10.1080/17454832.2017.1319870>
- Hall, E. (2013). Making and gifting belonging: creative arts and people with learning disabilities. *Environment and Planning*, 45(2), 244–262.
- Hallas, P. in Cleaves, L. (2017). 'It's not all fun': Introducing digital technology to meet the emotional and mental health needs of adults with learning disabilities. *International Journal of Art Therapy*, 22(2), 73–83. <https://doi.org/10.1080/17454832.2016.1260038>
- Hamada, M. (2022). Aesthetic development of children. *F1000Research*, 11, 449. <https://doi.org/10.12688/>

- Hinz, L. D. (2009). *Expressive therapies continuum: A framework for using art in therapy*. Routledge.
- Koch, S. C., Mehl, L., Sobanski, E., Sieber, M. in Fuchs, T. (2015). Fixing the mirrors: A feasibility study of the effects of dance movement therapy on young adults with autism spectrum disorder. *Autism*, 19, 338–350.
- Lambe, L., Miller, J. in Phillip, M. (2021). *Sensitive stories: Tackling challenges for people with profound intellectual disabilities through multi-sensory storytelling*. Routledge.
- Lister, S., Tanguay, D., Snow, S. in D’Amico, M. (2009). Development of a creative arts therapies center for people with developmental disabilities. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 26(1), 34–37.
- Malchiodi, C. A. (2012). Expressive Therapies: History, theory, and practice. V C. A. Malchodi (ur.), *Handbook of expressive therapies*. Guilford Press.
- Martin, N. (2009). *Art as an early intervention tool for children with autism*. Jessica Kingsley Publishers.
- Miholić, D. in Martinec, R. (2013). Some aspects of using expressive arts-therapies in education and rehabilitation. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(2), 221–240.
- Miller, G. in McDonald, A. (2020). Online art therapy during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Art Therapy*, 25(4), 159–160. <https://doi.org/10.1080/17454832.2020.1846383>
- Musa, S., Dergaa, I. in Mansy, O. (2021). The puzzle of Autism in the time of COVID-19 pandemic: “Light it up Blue”. *Psychology and Education*, 58(5), 1553–6939.
- NCCATA - National Coalition of Creative Arts Therapies Associations. Consulted 20. 07. 2022. <https://www.nccata.org/aboutnccata>
- Power, N., Dolby, R. in Thorne, D. (2021). ‘Reflecting or frozen?’ The impact of COVID-19 on art therapists working with people with a learning disability. *International Journal of Art Therapy*, 26(3), 84–95. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17454832.2020.1871388>
- Rothman, K. (2021). Expanding: A case study exploring online work and relationship in one-to-one sessions in an adult learning disability service. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 16(1), 47–55.
- Shuper Engelhard, E. in Yael Furlager, A. (2021). Remaining held: dance/movement therapy with children during lockdown. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 16(1), 73–86. DOI: 10.1080/17432979.2020.1850525
- Stickley, T., Crosbie, B. in Hui, A. (2012). The Stage Life: promoting the inclusion of young people through participatory arts. *The British Journal of Learning Disabilities*, 40, 251–258, <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2011.00703.x>
- Thompson, Z. in Khalil-Salib, L. (2021). Online music therapy groups during COVID-19: Perspectives from NDIS participants and caregivers. *Australian Journal of Music Therapy*, 32(1), 52–63.

VPLIV PANDEMIJE COVIDA-19 IN POTRESOV NA INKLUZIVNO IZOBRAŽEVANJE NA HRVAŠKEM

THE IMPACT OF THE COVID-19 PANDEMIC AND EARTHQUAKE ON INCLUSIVE EDUCATION IN CROATIA

prof. dr. Zrinjka Stančić¹

POVZETEK

Covid-19 predstavlja največjo svetovno motnjo v izobraževalnem sistemu v novejši zgodovini, saj vpliva na 1,6 milijarde študentov in otrok na različnih stopnjah izobraževanja po vsem svetu (ZN, 2020). Covid-19 zato velja za izziv in priložnost za pregled in izvajanje bolj vključujoče zakonodaje, politik in ukrepov v izobraževanju (Evropska agencija za posebne potrebe in vključujoče izobraževanje, 2021).

Na vseh ravneh izobraževanja so se izvajali posebni sklopi političnih rešitev, kot so učenje na daljavo, osebno učenje, hibridno učenje, multimodalni pristopi ter sinhroni in asinhroni pristopi (World Bank Group, 2020). S poučevanjem in učenjem na daljavo so bile pridobljene različne ravni vključenosti staršev/skrbnikov.

Dokazi kažejo, da so se v vseh sistemih bistveno spremenile možnosti za učence, ki so ogroženi (socialno, spolno, zdravstveno, ekonomsko, kulturno, jezikovno itd.) ali imajo posebne izobraževalne potrebe, in sicer glede količine in kakovosti učnih izkušenj (OECD, 2020; MZI, 2020) ter podpore.

Zagotavljanje kontinuitete učenja med zaprtjem šole je postalo prednostna naloga vlad po vsem svetu. Zaradi tega so se mnoge zatele k IKT, kar je od učiteljev, specialnih pedagogov in podpornega osebja zahtevalo prehod na spletno izvajanje pouka in podpore. Vendar pa so se ob sprejemanju dejavnosti poučevanja in učenja na daljavo v državah učenci s posebnimi potrebami (PP) soočali z ovirami zaradi pomanjkanja potrebne opreme, dostopa do interneta, dostopnih gradiv in podpore, ki bi jim omogočila spremljanje spletnega izobraževanja (UNESCO, 2021).

Hrvaška vlada je 16. marca 2020 kot odziv na pandemijo odredila zaprtje šol in univerz po vsej državi ter priporočila novo obliko nujnega poučevanja in učenja na daljavo (MZI, 2020). Poleg pandemije covid-19 sta izobraževalni proces v nekaterih skupnostih na Hrvaškem (mesto Zagreb, Zagrebška županija, Siško-moslavška županija, Karlovaška županija) prizadela tudi uničujoča potresa marca in decembra 2020.

Raziskava, predstavljena v tem prispevku, temelji na vplivu pandemije covid-19 na razvoj inkluzivnih vrednot v izobraževanju na Hrvaškem. S preučevanjem teoretičnih okvirov mednarodnih organizacij, rezultatov znanstvenih raziskav na Hrvaškem in izobraževalne prakse v izrednih razmerah so v prispevku predstavljene izobraževalne izkušnje in perspektive različnih akterjev izobraževalnega procesa pri organizaciji pouka v izrednih razmerah.

Ključne besede: inkluzivno izobraževanje, poučevanje in učenje na daljavo, učinkovitost izobraževanja na daljavo, univerzalno oblikovanje v izobraževanju

¹ Univerza v Zagrebu, Oddelek za inkluzivno izobraževanje in rehabilitacijo; zrinjka.stancic@erf.unizg.hr

ABSTRACT

COVID-19 represents the greatest global disruption of the educational system in recent history, impacting 1.6 billion students and children at various educational levels worldwide (UN, 2020). Therefore, COVID-19 was considered a challenge and an opportunity to review and implement more inclusive legislation, policies, and actions in education (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021).

Specific sets of policy solutions were implemented in all education levels, such as remote learning, in-person learning, hybrid learning, multimodal approaches, and synchronous and asynchronous approaches (World Bank Group, 2020). The remote teaching and learning activities (RTLA) obtained different levels of parental/caregiver involvement.

Evidence indicates that in all the systems, opportunities for learners at risk (social, gender, health, economic, culture, language, etc.) or with special education needs (SEN) were significantly modified in conditions of quantity and quality of learning experience (OECD, 2020, MSE, 2020) and support.

Ensuring learning continuity during school closure has become a priority for governments worldwide. As a result, many turned to ICT, requiring teachers, special teachers, and support staff to move to online delivery of lessons and support. However, as countries adopted RTLA, students with disabilities faced barriers due to the absence of necessary equipment, Internet access, accessible materials, and the support that would allow them to follow online education (UNESCO, 2021).

On March 16, 2020, the Croatian government mandated a nationwide closure of schools and universities and recommended a new form of emergency remote teaching and learning in response to the COVID-19 pandemic (MSE, 2020). In addition to the COVID-19 pandemic, the education process in some communities of Croatia (City of Zagreb, Zagreb County, Sisak-Moslavina County, Karlovac County) was also affected by the devastating earthquake in March and December 2020.

The research presented in this paper is based on the impact of the COVID-19 pandemic on the development of inclusive values in education in Croatia. By examining the theoretical frameworks of international organizations, the results of scientific research in Croatia, and the educational praxis in extraordinary conditions, the paper presents the educational experiences and perspectives of different actors in the educational process in the organization of classes in extraordinary conditions.

Keywords: inclusive education, remote teaching and learning, efficiency of remote education, universal design in education

UVOD

Leto 2020 je zaznamovala svetovna pandemija covida-19, ki jo je povzročil novi koronavirus Sars-Cov-2. Svetovna zdravstvena organizacija je 11. marca 2020 razglasila, da je bolezen, ki jo je povzročil novi virus po vsem svetu, mogoče opredeliti kot pandemijo. Hkrati so bili v praksi uvedeni številni ukrepi za preprečevanje okužbe, kot sta povečanje higienskih navad in pogosto svetovanje o uporabi obraznih mask. Poleg tega so države po vsem svetu sprejele ukrepe družbene izolacije pri izobraževanju in celo zapiranje prostorov. Neposredna posledica takšnih preventivnih ukrepov je bila selitev številnih vsakodnevnih praks na splet. O spletnem izobraževanju in o tem, kako ga učenci sprejemajo, je bilo opravljenih veliko raziskav (Akyoland in Gerrison, 2008; Lokey-Vega, 2014, v Batarello-Kokić, 2020). Po mnenju avtorjev Joosten in

Causatis (2020) je malo znanega o posebnih potrebah učencev in dijakov glede zadovoljstva s spletnim izobraževanjem. Teorije izobraževanja na daljavo potrjujejo, da je njihova uporabnost v osnovnošolskih in srednješolskih pogojih omejena zaradi stopnje avtonomije in samoregulacije posameznih učencev in dijakov ter stopnje in vrste podpore, ki jo potrebujejo.

Čeprav so bile šole zaprte, je večina vlad in organizacij po vsem svetu (OECD, 2020; UNESCO, 2020; World Bank Group, 2021) oblikovala in izvajala pobude za učenje in poučevanje na daljavo (prek spleta). Številni učitelji, starši/skrbniki in učenci in dijaki, zlasti učenci in dijaki s posebnimi potrebami, so bili na te razmere nepripravljeni. Strokovnjaki Skupine Svetovne banke (WBG), Munoz idr. (2021), so opredelili različne vrste učnih izkušenj, predstavljenih v tem prispevku (preglednica 1). Po navedbah avtorjev je večina držav ponujala več načinov učenja na daljavo (prek spleta).

Preglednica 1

Vrste učnih izkušenj, opredelitve in glavne značilnosti (Munoz idr., 2020)

učenje na daljavo	»Učenje na daljavo se nanaša na sinhroni ali asinhroni pouk, ki se izvaja zunaj učilnice« (Munoz idr., 2020, str. 16). - pri sinhronem so učenci povezani z učnimi izkušnjami, pri katerih so možne takojšnje povratne informacije učitelja, pri asinhronem pa se lahko učenci učijo na svojem mestu in ob izbranem času - <i>oblike</i> : od papirnatih dokumentov, ki se prenašajo domov, do spletnih platform - <i>kanali</i> : mobilni telefoni, televizija, radio in učitelji
osebno učenje	»Osebno učenje se nanaša na poučevanje v šoli v realnem času, pri katerem učitelji in učenci osebno sodelujejo. Učenje je običajno rezultat interakcij med učitelji, učenci in njihovimi vrstniki, podpirajo pa ga starši, skrbniki, učna sredstva, šole in vodstvo šole.« (Saavedra idr. 2020, v Munoz idr., 2020, str. 16)
hibridno učenje	»Hibridno učenje združuje osebno učenje z učenjem na daljavo. Včasih se imenuje tudi kombinirano učenje« (Munoz idr., 2020, str. 16).
multimodalni pristop	»Multimodalni pristopi se nanašajo na okolja, v katerih šolski sistemi uporabljajo več modelov izvajanja učenja« (Munoz idr., 2020, str. 16). - <i>modeli</i> : sinhroni ali asinhroni - <i>pristopi</i> : analogni in/ali digitalni kanali - <i>oblike</i> : ena proti več (učitelj z učencem), ena proti ena (en učitelj z enim učencem) ali več proti več (veliko učencev, ki komunicirajo med seboj)
sinhroni pristopi	Sinhroni pristopi »omogočajo interakcijo med učenci in izvajalci v realnem času med izmenjavo učnih ur in učnih vsebin« (Munoz idr., 2020, str. 16).
asinhroni pristopi	Asinhroni pristopi »omogočajo, da interakcije med učenci in učitelji potekajo pred ali po izvedbi pouka in učnih vsebin« (Munoz idr., 2020, str. 16).

Poučevanje in učenje na daljavo (spletno) ima potencial na področju izobraževanja, vendar se ne moremo izogniti njegovim pomanjkljivostim za učence s PP, kot so dostop do infrastrukture, neizkušenost učencev, učiteljev, staršev in skrbnikov v virtualnem okolju, težave s spletnimi stranmi in aplikacijami za otroke in učence s PP, skladnost spletnih gradiv in učnih načrtov itd. (Hysen Duraku in Nagavci, 2020; Zhang idr., 2020, v Batarelo Kokić, 2020; Jurčević Lozančić in Kudek Mirošević, 2021). Učenci s PP so tisti učenci, ki imajo kakršne koli motnje, ki zmanjšujejo njihovo sposobnost sodelovanja v običajnem razredu. V kontekstu dejavnosti poučevanja in učenja na daljavo izobraževalni sistemi podpirajo »personalizirane« ali »na učenca osredotočene« strategije za podporo raznolikosti učencev. Po mnenju Hysen Durakuja in Nagavcija

(2020) je personalizirano spletno učenje (PSU) skladno z načeli inkluzivnega izobraževanja, saj upošteva potrebe učencev, podpira izvajanje individualiziranega izobraževalnega načrta (IEP) in meri njihov napredek. Za takšne učence koncept univerzalne zasnove učenja (Universal Design for Learning – UDL) spodbuja upravljanje spletnega učenja. UDL je »pristop k poučevanju, ki spodbuja dostop, sodelovanje in napredek pri splošnem izobraževalnem programu za vse učence. UDL priznava potrebo po ustvarjanju priložnosti za vključevanje različnih učencev z zagotavljanjem učnih načrtov in učnih dejavnosti, ki omogočajo več načinov predstavljanja, izražanja in sodelovanja« (Katz, 2013, str. 157). Vsi učenci imajo lahko koristi od predmeta, zasnovanega po načelu UDL, saj je z uporabo prožne zasnove UDL manj ovir za dejavnosti vseh učencev: več načinov vključevanja, predstavljanja, delovanja in izražanja (Kilpatrick idr., 2021).

Pri poučevanju in učenju na daljavo je učiteljeva naloga, da oblikuje, motivira in vodi učence k doseganju individualiziranih ciljev učnega načrta. Za omogočanje in spodbujanje zdravega in učinkovitega učnega okolja so morali učitelji, starši in skrbniki pred pandemijo in med njo dobro poznati UDL v opremi in tehnikah, njegovo uporabo in posledice (Baharuddin in Dolle, 2019; Lim in Ricardson, 2016).

Catalina Devandas Aguilar (2020)², posebna poročevalka ZN za osebe s PP, opozarja na dejstvo, da sta bila usmerjanje in podpora osebam s PP zanemarjena. Čeprav osebe s PP predstavljajo približno 15 % svetovnega prebivalstva³, se še vedno soočajo s številnimi in prepletajočimi se oblikami diskriminacije na številnih področjih, kot so izobraževanje, družbene storitve, zdravstvo, zaposlovanje itd. Nekateri izvlečki in poti za spodbujanje pravic oseb s PP v pandemiji so naslednji: »Konvencija o pravicah invalidov predstavlja najvišji standard varstva pravic oseb s PP in velik paradigmatski premik v pristopu k oviranosti. Pandemija covid-19 razkriva in pogloblja že obstoječe neenakosti ter izpostavlja strukturirano diskriminacijo in izključenost, s katerima se srečujejo osebe s PP. Pristop, ki temelji na človekovih pravicah, obravnava osebe s PP kot nosilce pravic in ne le kot prejemnike zaščite, rehabilitacije in/ali socialnega varstva. Osebe s PP je treba postaviti v središče vseh političnih odzivov, in sicer kot akterje in upravičence.« (Izjava Cataline Devandas Aguilar, 2020, str. 5–6).

ENAKOST IN VKLJUČENOST TER HRVAŠKI MODEL IZOBRAŽEVANJA MED PANDEMIJO COVIDA-19

Enakost in vključenost sta krovni načeli, ki bi morali usmerjati vse izobraževalne politike po vsem svetu, da bi zagotovili ustrezno ponudbo izobraževanja za vse učence s PP. Vključujoče izobraževanje je večdimenzionalni proces, katerega cilj je premagovanje ovir pri učenju in sodelovanju ter ustrezen odziv na različnost otrok in učečih se na vseh ravneh izobraževanja (Evropska agencija za razvoj izobraževanja otrok s posebnimi potrebami, 2013; Igrić, 2015). Florian in Linklater (2010) pravita, da je cilj inkluzivnega izobraževanja zagotoviti, da imajo učenci z različnimi učnimi potrebami in željami (npr. učenci z motnjami v duševnem razvoju, učenci z okvaro sluha in/ali vida, učenci z disleksijo in/ali disgrafijo, ADHD ...) enake možnosti pri ocenjevanju UDL v učnih virih, storitvah in izkušnjah nasploh. Vzpostavitev vključujočega spletnega izobraževanja je lahko priložnost za preoblikovanje načinov poučevanja in učenja. Ta načela se odražajo v Unescovi globalni partnerski strategiji za zgodnje otroštvo, katere namen je zagotoviti cilje trajnostnega razvoja. Cilj trajnostnega razvoja, ki so ga Združeni narodi določili za leto 2030 in je jedro mednarodnih agend, *kakovostno izobraževanje* zagotavlja vključujoče in pravično kakovostno izobraževanje. Spodbuja priložnosti za vseživljenjsko učenje, ki so

² Založnik: Royal Commission into Violence, Abuse, Neglect and Exploitation of People with Disability

³ Vir: Svetovna zdravstvena organizacija (World Health Organization)

ključne za razvoj učencev, saj je socialno, čustveno in izobraževalno dobro počutje neposredno povezano z odpornostjo, državljanstvom in duševnim zdravjem (UNESCO Global Partnership Strategy for Early Childhood, 2021; Statement Catalina Devendas Aguilar, 2020).

Prisotnost učencev s PP izrecno rešuje enakopraven dostop do vseh stopenj izobraževanja, zato je treba postaviti visoke standarde za vse učence in jih podpirati pri njihovem doseganju. V skladu z Unescovo izjavo Cataline Devendas (2020) »pandemija covid-19 ponuja priložnost brez primere, da ponovno razmislimo o zakonih in politikah, da bodo bolj vključevale osebe s PP. V ta namen pandemija in njene družbeno-ekonomske posledice zahtevajo močno mednarodno sodelovanje med državami, v partnerstvu z mednarodnimi organizacijami⁴, civilno družbo in organizacijami oseb s PP« (Izjava Cataline Devendas Aguilar, 2020, str. 12).

Priložnosti brez primere za razvoj vključujočega izobraževanja na Hrvaškem lahko razdelimo na dve temeljni vrsti: učno in socialno vključevanje. Obe sta opredeljeni z možnostjo interakcije z vrstniki pri učnih dejavnostih in individualiziranem učnem načrtu (IEP/IC) v razredu z rednim programom ter z občutkom pripadnosti in sprejetosti v redni skupnosti. Zato se mora področje inkluzivnega izobraževanja pred in v času pandemije in potresov v nekaterih hrvaških regijah⁵ osredotočiti na praktično uporabo inkluzivnega izobraževanja na več prednostnih področjih.

V tem primeru je treba zagotoviti: 1) *strokovni razvoj učiteljev in strokovnjakov, ki delajo z otroki in učenci s PP v izrednih razmerah*, 2) *materiale in finančna sredstva za razvoj učnih okolij*, 3) *razvoj učnih načrtov in zagotavljanje strokovne podpore za opolnomočenje vrstnikov in staršev*, 4) *vključevanje lokalne skupnosti v izobraževanje otrok in učencev s posebnimi potrebami*, 5) *spodbujanje ocenjevanja, aktivnega sodelovanja in napredka vseh učencev* (Ivančić in Stančić, 2013, Kudek Mirošević idr., 2020).

Sodobni pristopi k poučevanju, tako v rednih kot v izrednih pogojih organizacije pouka, ki so jih ogrozili pandemija covid-19 in uničujoča potresa, pomenijo vključujočo šolsko kulturo. Takšen družbeni pristop se rodi iz interakcije družinskih in šolskih procesov, dostopa učiteljev do izobraževanja, strokovne podpore in vključujočih procesov v lokalni skupnosti. Tako vključujoča šolska in učiteljska kultura vključuje in razvija vrednote, vključujočo usmerjenost, vključujoč etos in vključujoče delovanje. *Inkluzivna usmerjenost* predpostavlja skupna prizadevanja za vključenost vseh v šoli, za sprejemanje vseh učencev iz lokalne skupnosti, zagotavljanje pogojev za učinkovito vključevanje in poučevanje učencev v vseh oblikah pouka. Učenci s posebnimi potrebami lahko le redko samostojno dostopajo do vseh digitalnih vsebin, zato sta ocenjevanje potreb in podpora odraslih, učiteljev, staršev, pomočnikov vzgojiteljev in pedagoških, rehabilitacijskih delavcev nujna (Ivančić, 2012; Ivančić in Stančić, 2013; Igrić idr., 2017).

Inkluzivni oz. vključujoč etos lahko opazujemo skozi prizmo sprejemanja učencev, njihovega podpornega okolja in razvoja inkluzivnih odnosov v izrednih razmerah na šoli. Podporni odnosi v izrednih razmerah poučevanja na daljavo se razvijajo s spoštljivimi odnosi med učenci, učenci in učitelji, učitelji in strokovnimi delavci šole ter šolo in starši/skrbniki učencev. Inkluzivni etos pomeni le pozitivna pričakovanja in spodbujanje prožnih učnih dejavnosti in dosežkov učencev. Raziskava 3.170 učiteljev v Italiji, v kateri je bilo 84 % podpornih učiteljev asistentov in 16 % učiteljev razrednega pouka – nekateri od teh učiteljev so bili tudi razredni koordinatorji ali učitelji koordinatorji – je pokazala, da je manj kot polovica učencev s posebnimi potrebami

⁴ Združeni narodi (ZN), Sklad Združenih narodov za otroke (UNICEF), Svetovna banka (WB), Organizacija Združenih narodov za izobraževanje, znanost in kulturo (UNESCO), Evropska unija (EU), Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD), Svetovna zdravstvena organizacija (WHO)

⁵ Potres v Zagrebu je poškodoval 23 osnovnih šol, dve srednji šoli, 20 visokih šol in 18 zavodov. V Sisak-Moslavinski županiji je drugi potres poškodoval 37 osnovnih, 13 srednjih in tri glasbene šole.

(44 %) sodelovala pri pouku na daljavo na način, ki ga učitelji prepoznajo kot »dobrega«. Do tega je prišlo, ker se je poučevanje na daljavo izkazalo za neučinkovito (26 %) ali pa ni bilo načrtovano v učenčevem osebnem izobraževalnem načrtu (Ianes in Bellacicco, 2020). Vključujoči etos šole v izrednih učnih pogojih se odraža v vseh sestavinah dela šole, dejavnostih notranjih in zunanjih pedagoških sodelavcev, mobilnih podpornih skupin, pomočnikov učiteljev in/ali strokovnih posrednikov za komunikacijo. Hrvaški šolski sistem ima znanje in izkušnje s pomočniki učitelja (PU) in strokovnimi komunikacijskimi posredniki (SPP) kot obliko strokovne podpore za inkluzivno izobraževanje (Moss idr., 2021). Na podlagi Pravilnika o osnovnošolskem in srednješolskem izobraževanju učencev z razvojnimi težavami na Hrvaškem (Uradni list št. 24/2015) in Pravilnika o pomočniku vzgojitelja in strokovnih tolmačev (Uradni list št. 102/18, 59/19, 22/2020) pomočniki učitelja in strokovni tolmači občasno ali stalno zagotavljajo podporo učencem, ki usvajajo učne načrte v osnovnih in srednjih šolah in imajo večje težave pri samostojnem delovanju v šoli (pri gibanju, jemanju hrane in pijače, šolskih dejavnostih, komunikaciji itd.). Po mnenju Igričeve idr. (2021) so sedanje vloge pomočnikov učitelja »ne le raznolike, ampak so sčasoma začele vključevati tudi nekatere dejavnosti, ki nehote vodijo v izolacijo učenca, namesto da bi prispevale k temu, da bi se učenec počutil sprejet med vrstniki v razredu« (Igrić idr., 2021, str. 607).

Inkluzivno, vključujoče delovanje šole se nanaša na ustrezno podporo vsem učencem, ki jo potrebujejo; spremembe so povezane z oblikovanjem in uporabo prilagojenih učnih gradiv, tehnik in strategij, ki lahko zadovoljijo potrebe različnih učencev. Poučevanje temelji na interaktivnem pristopu, razvoju UDL, dobrem počutju in mnenju učencev, sodelovalnem učenju in delu v skupinah (Reich, 2008, v Matijević in Radovanović, 2011, Ivančić, 2012). Vključevanje učencev in staršev v oblikovanje dostopnih gradiv bi bila lahko zanimiva strategija. Kvalitativna raziskava, ki je učence s posebnimi potrebami vključevala v proces ustvarjanja nalog in gradiv skupaj z učitelji, je pokazala, da so novi pristopi učiteljem dali možnost učenja »iz cone udobja« in s tem so premaknili pričakovanja učiteljev o zmožnostih njihovih učencev (Ainscow, 2020).

Glede na aktualne dogodke se je pomembno dotakniti pravnega okvira in glavnih značilnosti izobraževalnega sistema na Hrvaškem, na katerega so vplivale spremembe, ki so jih povzročili pandemija in uničujoča potresa v več hrvaških županijah.

PODATKI ZA HRVAŠKO – ZAKONODAJA IN PRAKTIČNO IZVAJANJE UČENJA NA DALJAVO IN DEJAVNOSTI POUČEVANJA

Republika Hrvaška je članica Združenih narodov (ZN), Evropske unije (EU) in Sveta Evrope (SE), vendar ni članica Organizacije za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD).

Člena 65 in 66 Ustave Republike Hrvaške določata temeljna načela izobraževanja. V skladu z ustavo je osnovnošolsko izobraževanje brezplačno in obvezno, srednješolsko in visokošolsko izobraževanje pa je dostopno vsem pod enakimi pogoji ter v skladu z njihovimi interesi in sposobnostmi. Vsak otrok in učenec ima enako pravico do izobraževanja in usposabljanja na podlagi svojih sposobnosti, potreb in individualnega razvoja, ne glede na svoj socialno-ekonomski status. Za zagotovitev enakih pogojev za horizontalno in vertikalno mobilnost morajo biti vsi otroci in učenci enaki pri dostopu do dosežkov (Ustava Republike Hrvaške, Uradni list, št. 55/01).

Pravni okvir za izobraževanje otrok in učencev s posebnimi potrebami⁶ je vzpostavljen v številnih mednarodnih in evropskih zakonodajnih aktih, ki so ključni za napredek splošnega izobraževanja, izobraževanja za demokratično državljanstvo in upravljanje raznolikosti. Med njimi so Konvencija ZN o otrokovih pravicah (1989), Konvencija ZN o pravicah invalidov (CRDP), spodbujanje pravic invalidov in njihove prepoznavnosti (2006), Okvirna konvencija za varstvo narodnih manjšin (Uradni list RS, št. 155/02, 47/10, 80/10, 93/11) itd.

Hrvaški izobraževalni sistem sestavljajo predšolska vzgoja, osnovnošolsko izobraževanje (traja osem let, v starosti od 6 do 15 let, za učence z motnjami v razvoju pa do 21. leta starosti, je brezplačno in obvezno), srednješolsko izobraževanje (gimnazije, poklicne ali trgovske šole, umetniške šole), višje izobraževanje in izobraževanje odraslih.

Glede na vlogo Ministrstva za znanost in izobraževanje Republike Hrvaške (MZI, 2022) z imenom »ŠeR-školski e-rudnik« (SeR-e-školski rudnik) je bilo v šolskem letu 2020/2021 v osnovnošolsko ali srednješolsko izobraževanje vključenih 31.891 ali 8,1 % učencev s posebnimi potrebami (slika 1).

Slika 1

Število učencev s posebnimi potrebami, vključenih v osnovnošolsko in srednješolsko izobraževanje vir: <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/ser-skolski-e-rudnik-3419/3419>



Izobraževanje otrok in učencev s posebnimi potrebami je organizirano po individualiziranih postopkih v oddelkih in skupinah rednega ali posebnega pouka (preglednica 2). Nasprotno pa se učenci s kompleksnimi razvojnimi težavami še vedno izobražujejo v specialnih šolah in zavodih⁷.

⁶ V skladu z OECD in Zakonom o osnovnem in srednjem izobraževanju na Hrvaškem (Uradni list št. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/16, 154/14, 7/17, 68/18, 98/19, 64/20) so učenci s posebnimi potrebami po izobraževanju nadarjeni učenci in učenci s posebnimi potrebami. Učenci s posebnimi potrebami so: A) učenci z motnjami v duševnem razvoju, B) učenci z učnimi težavami, učenci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter C) učenci z motnjami, ki so posledica socialnih, zdravstvenih, ekonomskih in jezikovnih dejavnikov.

⁷ Septembra 2021 je MZŠ objavilo Sklep o sprejetju učnega načrta za osnovne in srednje šole (Uradni list št. 99/2021). V začetku avgusta 2022 je MZŠ imenoval delovne skupine za pripravo posebnih učnih načrtov za osnovne in srednje šole.

Preglednica 2

Število učencev v osnovnih šolah v različnih izobraževalnih programih (MŠŠ, 2022)

Šolsko leto	2021/2022
Programi izobraževanja v osnovnih šolah	Število učencev
Redni program	283.266
Redni program z individualiziranimi postopki	11.961
Redni program s prilagojenimi učnimi načrti in individualiziranimi postopki	8.786
Posebni program za razvoj kompetenc na področju vsakodnevnih življenjskih spretnosti z individualiziranimi postopki	1.987
Posebni program z individualiziranimi postopki	1.383
Posebni program – delna integracija	673
Redni program v posebnih razredih	230
Redni program v majhnih skupinah v šoli	79
Osnovna šola v jeziku narodnih manjšin	3.406
Osnovna šola – alternativni program (Waldorf, Montessori itd.)	114
Osnovna šola – mednarodni program	114
Skupaj:	311.999

Vir: <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/ser-skolski-e-rudnik-3419/3419>

Redno in obvezno osnovnošolsko izobraževanje je večini učencev s posebnimi potrebami bolj kot kdaj koli prej na voljo. V času pred pandemijo se je le majhno število (približno 20 %) učencev izobraževalo v razrednih enotah in šolah s posebnimi programi. Na podlagi nacionalnega programa reform 2020 so v vsakem šolskem letu opredeljena merila za financiranje višjih stroškov prevoza, posebnih učnih sredstev in pripomočkov, učbenikov, prilagojenih učenčevim izobraževalnim potrebam, vključno z obroki za učence in dijake s posebnimi potrebami v osnovnih in srednjih šolah. Hrvaška si prizadeva za takšno organizacijo pouka, ki bo vsem učencem in dijakom omogočala optimalno učenje in sodelovanje pri šolskih in obšolskih dejavnostih, druženje, strpnost, sprejemanje in enakost (Horvatić idr., 2010). Spodbujanje politik in praks v izobraževanju, usmerjenih v inkluzijo, pomeni osredotočanje na različne potrebe učencev, kot so programi dodatnega izobraževanja in rehabilitacije (npr. razširjeni strokovni postopek, rehabilitacijski programi), didaktične in metodične prilagoditve pouka (npr. prilagoditve informacijske opreme, specifične didaktične naprave in pripomočki, prilagojeni učbeniki glede na jezik, pisavo in medij ...), zagotavljanje začasnih oblik izobraževanja (šolanje na domu, šolanje v bolnišnici, poučevanje in učenje na daljavo), strokovna pomoč učencem s posebnimi potrebami (Ivančić in Stančić, 2006, 2015).

Julija 2021 je MZI sprejelo Smernice za delo z učenci s posebnimi potrebami in Okvir za načrtovanje, izvajanje in vrednotenje izobraževalnega procesa učencev s posebnimi potrebami, da bi prispevalo k razvoju inkluzivnega izobraževanja na Hrvaškem. Inkluzivno obarvan dokument je namenjen učiteljem, strokovnim sodelavcem in ravnateljem osnovnih in srednjih šol, ki izvajajo redni učni program (MZI, 2021). Dokument je na voljo tudi vsem drugim strokovnjakom,

ki se ukvarjajo s poučevanjem učencev z izrazitejšimi in več težavami v osnovnošolskih in srednješolskih posebnih programih. Smernice vključujejo navodila za prepoznavanje učencev z motnjami v razvoju, postopke ocenjevanja, izobraževalne potrebe učencev ter načrtovanje, izvajanje in vrednotenje procesa učenja in poučevanja učencev z motnjami v razvoju. Raznolikost učencev v hrvaškem izobraževalnem sistemu kaže na potrebo po načrtovanju in izvajanju pouka po načelu razumne prilagoditve (RP) in univerzalne zasnove učenja (UDL). Smernice za delo z učenci s posebnimi potrebami opisujejo vloge vseh akterjev v izobraževalnem procesu in možne oblike sodelovanja s starši/skrbniki učencev. Smernice so urejene tako, da učiteljem in strokovnim sodelavcem (pa tudi zainteresiranim staršem/skrbnikom) zagotavljajo osnovne informacije o posebnostih delovanja učencev s posebnimi potrebami in bistvenih sestavinah individualiziranega kurikula (IK). Smernice opozarjajo tudi na več pristopov, postopkov, strategij in mrežnih virov, ki so pomembni za učenje in poučevanje, pri tem pa spoštujejo strokovno avtonomijo vsakega strokovnjaka, vključenega v izobraževalni proces. Izvajanje smernic v izobraževalni praksi prispeva k višji ravni inkluzivnega izobraževanja, saj omogoča dosledno uporabo predpisov Konvencije ZN o otrokovih pravicah (1989), Konvencije o pravicah invalidov (2006), Strategije znanosti, izobraževanja in tehnologije (2015), nastavitve celovite kurikularne reforme ter drugih predpisov, ki urejajo inkluzivno izobraževanje na Hrvaškem (MZI, 2021).

HRVAŠKI ODZIV NA PANDEMIJO COVIDA-19 IN POTRESA V IZOBRAŽEVANJU – UGOTOVITVE RAZISKAVE IN PRAKSE

Pri izvajanju poučevanja in učenja na daljavo so nujni pravočasni odzivi na ravni politike inkluzivnega izobraževanja, da se zagotovijo pogoji za inkluzivno delovanje pri pouku za vse učence, preprečijo posledice socialne izolacije, zagotovijo razpoložljivost in razvoj izobraževalnih gradiv in tehnologij, dostopnost do individualnih potreb učencev s posebnimi potrebami, omogoči podpora odraslih pri pouku, načini spremljanja in vrednotenja dosežkov v izobraževanju ter razvija kompetence pedagoškega osebja za delo v izrednih razmerah.

Vlada Republike Hrvaške je v pogojih razglašene pandemije 13. marca 2020 sprejela Sklep o prekinitvi poučevanja v visokošolskih zavodih, srednjih in osnovnih šolah ter rednem delovanju zavodov za predšolsko vzgojo in vzpostavitvi izobraževanja na daljavo (Uradni list št. 29/20 in 32/20). Ministrstvo za znanost in izobraževanje (MIZŠ) je skupaj s sistemskimi agencijami (CARNet (Univerzitetni računalniški center SRCE), Agencija za izobraževanje in usposabljanje učiteljev (AZOO), Agencija za poklicno izobraževanje in usposabljanje ter izobraževanje odraslih (ASOO), Agencija za mobilnost in program EU (AMPEU), Nacionalni center za zunanje ocenjevanje v izobraževanju (NCVVO)) razvilo koncept izobraževanja na daljavo ali učenja in poučevanja na daljavo⁸. Ker je Vlada Republike Hrvaške pripravila Nacionalni reformni program 2020⁹, je MZI pripravilo Akcijski načrt za izvajanje izobraževanja na daljavo 2020¹⁰. V akcijskem načrtu so bili pripravljene trije modeli izobraževanja na daljavo. V primeru epidemioloških razmer na lokalni ravni je o uporabi posameznega modela odločala šola v sodelovanju z ustanoviteljem in lokalnim štabom (slika 2).

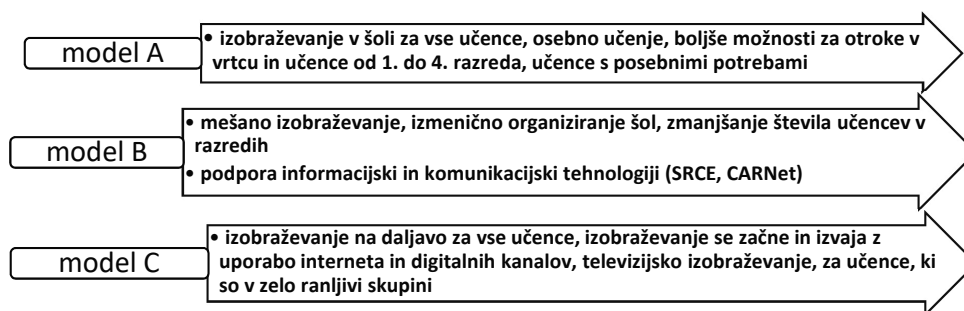
⁸ Models and Recommendations for Work in Conditions related to the COVID-19 disease, <https://mzo.gov.hr/news/models-and-recommendations-for-work-in-conditions-related-to-covid-19-disease-in-pedagogical-school-year-2020-2021/3977>

⁹ <https://vlada.gov.hr/UserDocImages/Europski%20semestar%202020/National%20reform%20programme%202020.pdf>

¹⁰ <https://mzo.gov.hr/UserDocImages/dokumenti/Engleski/6/Action%20plan%20for%20the%20implementation%20of%20the%20distance%20education.pdf>

Slika 2

Model izobraževanja od šolskih let 2020/2021, 2021/2022



POGLED STROKOVNJAKOV – NACIONALNO SPREMLJANJE

Maja in junija 2020 je bila na Hrvaškem izvedena spletna anketa v okviru nacionalnega spremljanja učinkov pandemije covid-19 in potresov na izobraževalni sistem. Projekt je bil izveden s pomočjo programskih sredstev Ministrstva za znanost in izobraževanje Republike Hrvaške (Ristić Dedić, 2020; Ristić Dedić in Jokić, 2020). V raziskavi o vplivu pandemije covid-19 na življenje velikega dela osnovnošolcev in srednješolcev (N = 27.023) je imela pandemija negativen vpliv, pri čemer je bilo poudarjeno pomanjkanje telesnih in obšolskih dejavnosti ter duševnega zdravja, ki je bil bolj izrazit pri 52,4 % maturantov. Pri nekaterih učencih (33,3 % maturantov in 39 % osmošolcev) je pandemija povzročila tudi pozitivne spremembe zaradi izboljšanja odnosov s starši, skrbniki, družinskimi člani, vrstniki in bližnjimi prijatelji. Izgube pri izobraževanju so velike, spremembe pri poučevanju pa so pri večini učencev povzročile upad delovnih navad in motivacije. Učenci vseh generacij ocenjujejo kakovost poučevanja v razredu z boljšimi ocenami kot poučevanje na daljavo v času prvega zaprtja. Vendar je majhna skupina učencev (približno 15 %) menila, da je poučevanje na daljavo boljše od poučevanja v razredu. Rezultati z vidika učencev kažejo, katera področja poučevanja na daljavo bi bilo treba izboljšati z zagotavljanjem podpore šolam glede uporabe digitalnih vsebin, zasnove pouka in vrednotenja dosežkov učencev (Ristić Dedić in Jokić, 2020; Jokić in Ristić Dedić, 2021). Po ocenah učiteljev (N = 4.796) je delo v šoli postalo bolj zahtevno in stresno, kar je vplivalo tudi na upad navdušenja pri nekaterih učiteljih. Ravnatelji šol (N = 161) so izrazili visoko stopnjo pripravljenosti na spremembe v organizaciji pouka, ki jih je ogrozila pandemija. V delu raziskave o vplivu potresov na izobraževalni sistem je sodelovalo 5.329 učencev 6. in 8. razreda osnovne šole, dijakov zadnjega letnika srednje šole in 1.445 učiteljev iz Siško-moslavške županije in mesta Zagreb. Po mnenju Jokića in Ristića Dedića (2020) rezultati raziskave kažejo na resne posledice, povezane z nezmožnostjo učencev, da bi se osredotočili na učitelje, in obratno, pa tudi na zmanjšano motivacijo učencev in njihovo psihološko počutje. Potresa sta negativno vplivala na pedagoško osebje, kar se kaže predvsem v njihovem vsakdanjem življenju, skrbi za življenje učencev in splošnem psihološkem počutju učiteljev. Rezultati raziskave so za oblikovalce izobraževalne politike dragocen pokazatelj neizogibnih organizacijskih sprememb v poučevanju med izrednimi razmerami in po njih.

POGLED UČITELJEV, STARŠEV, STROKOVNIH SODELAVCEV IN STROKOVNEGA OSEBJA – PRILOŽNOSTI ZA NAPREDEK UČENJA NA DALJAVO IN DEJAVNOSTI POUČEVANJA

Izobraževalna politika Republike Hrvaške je sprejela zgodnje razvijanje digitalnih kompetenc, vključno z informacijsko in komunikacijsko tehnologijo (IKT), internetno in medijsko pismenostjo. Sprejemanje novih tehnologij je razvilo nove priložnosti v izobraževanju za vse na

vseh ravneh (e-Šolska knjiga, e-Matica, e-branje, spletne učilnice, spletne igralnice), pa tudi potrebo po dodatnem izobraževanju učiteljev, strokovnih sodelavcev, ravnateljev in učencev (Novosel, 2020). Uvedba pouka na daljavo je povzročila velike spremembe v organizaciji pouka, ki je postal edina možnost poučevanja vseh predmetov v času zaprtja. Po mnenju Sabliča idr. (2020) učitelji pri načrtovanju in pripravi pouka porabijo bistveno več časa za raziskovanje novih platform, orodij IKT, digitalnih izobraževalnih vsebin ter najboljših načinov komunikacije z učenci in starši. Glede na epidemiološke razmere, starost učencev in sestavo razreda so morali nekateri učitelji hkrati poučevati osebno in na daljavo, kar je bil dodaten izziv. Učenci s posebnimi potrebami in njihovi vrstniki so šli skozi burne življenjske izkušnje, ki sta jih ogrozila pandemija in potresa (pogoji za šolanje, učenje na domu, samostojnost in samoregulacija pri spremljanju pouka ter podpora odraslih). Učencev, učiteljev in staršev nihče ni mogel pripraviti na to obliko obveznega pouka. (Sablič idr., 2020). Zahvaljujoč izobraževalni politiki Republike Hrvaške, strategijam izobraževanja, uporabi digitalnih tehnologij pri učenju in poučevanju na daljavo¹¹ ter nekaterim učiteljem in strokovnim sodelavcem se je izkazalo, da je uporaba digitalnih tehnologij preprosta.

Na vrhuncu pandemije aprila 2020 so bili uvedeni posebni sklopi organizacijskih in političnih rešitev na vseh ravneh izobraževanja in na vseh programih, in sicer uporaba različnih naprav na področju IKT (digitalne shrambe za predavanja, interaktivne igre, koncepti obrnjenega razreda itd.), od spletnih klepetalnih skupin (Viber, WhatsApp, Skype, e-pošta, telefon, mobilni telefon itd.) do virtualnih učilnic (Microsoft Teams, Google Classroom, Yammer, Edmodo itd.), ter uporaba bolj tradicionalnih oblik poučevanja in učenja na daljavo, kot je šolanje preko televizije (Chanel 3 School, RTL2). Ker številni učenci in učitelji niso imeli opreme za poučevanje in učenje na daljavo, je MZI za zmanjšanje »digitalne vrzeli« šolam razdelilo več kot 90.000 tabličnih računalnikov in 24.000 računalnikov (Batarelo-Kokić, 2020). Po podatkih Ristić Dedića in Jokića (2020) so posamezne šole nekaterim staršem in učiteljem priskrbele osebne računalnike. Za učence brez interneta in digitalnih tehnologij so bile izdelane in razdeljene tudi tiskane učne ure in različna izobraževalna gradiva. Učencem s kompleksnimi komunikacijskimi potrebami izvajanje podporne tehnologije (npr. posebne vrste računalnika, ki ga je mogoče upravljati z besedilom, simboli ali glasom, z uporabo tipkovnice, posebne miške, zaslona na dotik, glasovnih ukazov ali gibov oči) zagotavlja več možnosti za boljše vsakdanje delovanje in doseganje boljšega učnega uspeha. Za doseganje načrtovanih učnih rezultatov poučevanja in učenja v takem okolju so potrebne prilagoditve za vse učence, zlasti za učence s posebnimi potrebami (nadarjene učence, učence s posebnimi potrebami).

Glede na rezultate raziskave MZI (2020) so učitelji (N = 4.139) v mesecih, ko so bili zaprti, izrazili posebno zadovoljstvo z razpoložljivostjo kakovostnih videoposnetkov učnih ur za pouk na daljavo in programom za učence nižjih razredov »Škola na trećem« (šola na tretjem televizijskem programu). V prvih treh tednih poučevanja na daljavo so učitelji lahko izpolnili svoje naloge; 52 % jih je bilo samostojnih in le 18 % jih je potrebovalo kakšno dodatno obliko podpore. V primerjavi z učenci, ki uporabljajo digitalne tehnologije, 58 % učiteljev meni, da so učenci bolj aktivni pri pouku v živo, tj. v šoli, kar je potrdila tudi omenjena nacionalna raziskava (Ristić Dedić in Jokić, 2021). Večina učiteljev (95 %) je prosila za navodila in izobraževanje o vrednotenju dosežkov pri pouku, 45 % jih je prosilo za dodatne videoposnetke učnih ur, vsak tretji učitelj pa je, čeprav je imel podporo strokovnih sodelavcev v šolah, prosil za dodatna navodila za delo z učenci s posebnimi potrebami. Da bi zagotovili enotne pogoje za vse učence, so v vseh dokumentih MIZŠ in Hrvaškega inštituta za javno zdravje (CIPH) navedena priporočila

¹¹ Strategije izobraževanja, znanosti in tehnologije (2014); pilotni projekt CARNet »Digitalna zrelost šole - e-Šola« (2015); eksperimentalni program MZI »Šola za življenje« (2019/2020).

za delo z učenci s posebnimi potrebami¹².

V inkluzivni usmeritvi in dejavnostih šole imajo pri ustvarjanju tehnološko podprtega okolja ključno vlogo kompetentni učitelji in strokovni sodelavci, k njihovi samoučinkovitosti pa so prispevala izvedena izobraževanja in prej omenjeni projekti (Živkušić, 2020; Sablić idr., 2020). Ko gre za organizacijo izobraževanja na daljavo in učence s posebnimi potrebami, rezultati raziskave Sablića idr. (2020), izvedene na vzorcu učiteljev iz celotne Republike Hrvaške, mestnih (N = 774) in podeželskih šol (N = 492), potrjujejo, da obstajajo številne težave, povezane z učnimi gradivi in dodatnimi dejavnostmi učiteljev. Analiza rezultatov z uporabo modificirane ankete o poučevanju na daljavo (Bolliger in Wasilik, 2009, v Sablić idr., 2020) kaže, da je poučevanje na daljavo izziv za mlajše učence in učence s PP ter da potrebujejo posebej strukturirano okolje in naloge za učenje. Pri organizaciji pouka z učenci s PP se opisne značilnosti gibljejo od $M = 3,92$, $SD = 1,16$ do $M = 4,23$, $SD = 1,05$. V zvezi z nadarjenimi učenci je nekoliko manjše število učiteljev ($M = 3,92$, $SD = 1,16$) izrazilo, da zanje pripravljajo naloge. Da bi učitelji pridobili kompetence in samostojnost pri poučevanju učencev s PP z uporabo digitalnih tehnologij, so bile dodatno spodbujene digitalne izobraževalne vsebine za 15 učnih predmetov. Namenjene so vsem učencem za inovativno učenje, za samostojno učenje in samoocenjevanje znanja, in sicer s spletnim in nespletnim dostopom. Pri pripravi učnih predmetov s področja STEM (biologija, fizika in kemija za osnovne in srednje šole¹³) je posebna pozornost namenjena razvoju UDL, oblikovanju učnih izidov, tiskanju in besedilu, opisu filmov in slik, oblikovanju interaktivnih nalog, vključevanju učencev v proces reševanja nalog in samoocenjevanju naučenega. Učitelji ter specialni in rehabilitacijski pedagogi so tisti, ki vodijo pouk in ga prilagajajo potrebam in možnostim vseh učencev. Za uspešno uresničevanje njihove vloge inkluzivnega delovanja, tako pri sinhronem kot asinhronem pouku, morajo strokovni delavci dobro poznati izobraževalne potrebe učencev in načrtovati učne rezultate z izbiro ustreznih učnih strategij, ki bodo učencem pomagale doseči načrtovane cilje, hkrati pa bodo motivirani, prilagodljivi in pripravljeni na učenje/poučevanje.

Razvoj inkluzivnega delovanja in etosa v poučevanju in učenju na daljavo je prepoznal tudi vlogo bližnjih odraslih, staršev in skrbnikov, pomočnikov učiteljev in strokovnih posrednikov za komunikacijo. Spremembe zaradi pandemije in naravnih nesreč so pred starše otrok s posebnimi potrebami postavile številne izzive; kako zagotoviti terapije in podporne programe, kako pojasniti posledice okužbe in zakaj je dom postal šola, starši pa »učitelji«. Eden od temeljev za krepitev odgovornosti in prilagajanje na izredne razmere je družina otrok s posebnimi potrebami, ki zagotavlja varnost in orodja za soočanje s svetom virusov in potresov. Z ohranjanjem rutine in vsakodnevnih dejavnosti po nasvetih strokovnjakov bodo starši in otroci s posebnimi potrebami doživeli nekaj stabilnosti in varnosti. Raziskava (Matijaš idr., 2021) je bila izvedena na vzorcu 24 staršev; 21 jih je sodelovalo v individualni, deset pa v skupinski obliki svetovanja. Starši so pred vsakim spletnim srečanjem prejeli načrt dejavnosti z dodatnim gradivom. Čeprav imajo starši raje osebne intervencije, so rezultati raziskave potrdili, da je zagotavljanje podpore na daljavo v krizi, ki sta jo ogrozila pandemija in potres, prispevalo k izgradnji zaupanja s strokovnjaki in

¹² Smernice za dostopnost spletnih strani <http://www.w3org/TR/WCAG20/>; Smernice za osnovne in srednje šole glede organizacije izobraževanja na daljavo z uporabo informacijske in komunikacijske tehnologije; Ministarstvo znanosti i obrazovanja - Smjernice osnovnim i srednjim školama vezano uz organizaciju nastave na daljinu uz pomoć informacijsko - komunikacijske tehnologije (gov.hr); Igrić idr., Didaktična in metodična navodila za predmete STEM za učence s posebnimi potrebami <https://edutorij.e-skole.hr/share/page/document-details?nodeRef=workspace://SpacesStore/17d413fe-dce-4-4e95-80f6-7f67433c6e4b>

¹³ <https://edutorij.e-skole.hr/share/page/dos-eskole?schoolType=Srednje%20%C5%A1kole%20-%20op%C4%87i%20predmeti&schoolClass=1.%20razred&subject=Kemija>

krepitevi kompetenc staršev za delo na načrtovanih spremembah z njihovimi otroki.

Širok nabor storitev je bilo treba hitro preoblikovati iz osebnega v digitalno okolje. Raziskave kažejo, da lahko zagotavljanje podpore prek digitalnih platform premaga stres pri starših in spodbudi optimalno delovanje. Pokazalo se je, da lahko komunikacija s starši na daljavo prek klepeta in videoklicev ponudi spletno alternativo za podporo in krepitev moči staršev (Vidović in Vejmelka, 2018).

Izvajanje terapij in pouka, ki temeljijo na razvoju inkluzivne usmeritve, etosa in delovanja, zahteva intenzivnejšo komunikacijo in partnerstvo med starši in učitelji, strokovnimi sodelavci šole in starši, specialnimi in rehabilitacijskimi pedagogi in starši ter drugimi strokovnimi sodelavci in starši, da bi lahko starši pogosteje sodelovali pri izobraževanju svojih otrok v izrednih razmerah. Dejavniki, ki lahko vplivajo na zadovoljstvo staršev z »vlogo učitelja«, so pomembno odvisni od razmer, v katerih starši/skrbniki živijo (velikost doma, število družinskih članov, število šolskih otrok, zaposlenost staršev, oprema za komunikacijo in učenje na daljavo ...), prostega časa, motivacije in kompetenc staršev za nudenje pomoči pri učenju, izobrazbenega statusa, dostopnosti in organiziranosti učnih gradiv, pogostosti klicev in časa sodelovanja (Husený Duraku in Nagavci, 2021; Matijaš idr., 2021). Podpora zakoncev, sorojencev in drugih družinskih članov lahko nedvomno okrepi sodelovanje med starši in šolskimi strokovnimi delavci. Rezultati spletne raziskave (Kolák idr., 2020) na skupnem vzorcu 10.545 staršev (88 % mater) učencev z različnih geografskih območij Republike Hrvaške kažejo, da pouk na daljavo ni najboljša rešitev, dokler učenci niso sposobni samostojno opravljati svojih obveznosti. Višja kot je stopnja samostojnosti, manj starši prevzemajo vlogo učitelja. Raziskava potrjuje, da so bili starši s to rešitvijo sicer zadovoljni, vendar so bili hkrati tudi obremenjeni. Temeljni dejavniki pri starših otrok s posebnimi potrebami in šolah se nanašajo na opolnomočenje staršev pri podpiranju svojih otrok, boljše razumevanje družinske dinamike, izvajanje dvosmerne komunikacije s pomočjo različnih digitalnih tehnologij, intenzivnejše vključevanje staršev v sprejemanje odločitev, potrebnih za razvoj in dobrobit otroka, ter razpoložljivost individualiziranih učnih načrtov.

V skladu z nacionalnim programom reform 2020 za pomoč pri vključevanju učencev s posebnimi potrebami v osnovnih in srednjih šolah je bil objavljen razpis z naslovom *Zagotavljanje pomoči pri pouku in strokovnih komunikacijskih posrednikov za učence z motnjami v razvoju v osnovnih in srednjih šolah – 3. faza*. V šolskem letu 2020/2021 je bila zagotovljena pomoč pomočnikov učiteljev (UP) za 3.292 učencev v osnovnih in srednjih šolah. Glede na epidemiološke ukrepe in šolske razmere so učencem pomagali pomočniki učiteljev in strokovni tolmači. Na podlagi delovnega programa in po predhodnem soglasju staršev so pomočniki učiteljev in strokovni tolmači izjemoma zagotavljali osebno podporo na domu staršev, pogosteje pa v šolskih prostorih (redne, posebne šole), osebno ali na daljavo. Nekateri pomočniki učiteljev in strokovni tolmači so obiskovali ure učiteljev in si vodili zapiske ali pa so gledali televizijski program »Šola na tretjem« in druge videoposnetke učnih ur na YouTubeu ter učencem pošiljali zapiske po elektronski pošti. Včasih so spremljali učence po Skypu med pripravami na preverjanje znanja in si zapisovali odgovore učencev. Žal med zaporo številnim učencem s PP pomočniki učiteljev in strokovni posredniki za komunikacijo niso nudili osebne podpore, predvsem zaradi velikega tveganja okužbe, pa tudi zaradi pomanjkanja soglasja staršev, da bi prišli na njihov dom.

Da bi zagotovili neovirano izobraževanje, ima pri inkluzivni usmeritvi in dejavnostih šole pomembno vlogo interdisciplinarni tim, ki vključuje sodelovanje učiteljev, strokovnih sodelavcev šole, šolskih zdravnikov, zunanjih sodelavcev in vzpostavljanje partnerstev s starši/skrbniki učencev (MZI, Smernice za delo z učenci z motnjami v duševnem razvoju, 2021). Stalna podpora učencem, učiteljem, staršem učencev in strokovnim sodelavcem šole se je izkazala kot pomemben predpogoj za nemoteno izobraževanje, psihološko stabilnost, občutek varnosti,

samozavest, odsotnost strahu in tesnobe ter osredotočenost na šolske dejavnosti (Ajduković in Rezo Bagarić, 2021). Strokovni sodelavci ter specialni in rehabilitacijski pedagogi, ki izvajajo posebne programe v šolah, so za organizacijo in spremljanje pouka na daljavo nenehno izvajali ocene stanja in izobraževalnih potreb učencev, učencem in staršem zagotavljali ustrezno podporo v realnem času ter sodelovali v mešanem modelu pouka na daljavo. Pomembno je izpostaviti rezultate raziskovalcev (Švegar idr., 2020) študije o strokovnih sodelavcih v osnovnošolskem sistemu v Republiki Hrvaški (2020). Tam opozorijo, da so psihologi, specialni in rehabilitacijski pedagogi, logopedi in socialni pedagogi premalo zastopani v šolah¹⁴, kar zagotovo vpliva na odsotnost podpore šolam z učenci s PP (učenci s težavami, z nadarjenimi učenci) in s tem na ustvarjanje konkretnih korakov pri neposrednem pedagoškem delu z učenci, učitelji, starši/skrbniki učencev, pomočniki učiteljev in strokovni tolmači. Zaposlovanje večjega števila potrebnih strokovnjakov bo šolam omogočilo, da razvijejo vključujočo usmeritev, etos in delovanje. Učitelji potrebujejo stalna posvetovanja in strokovno usposabljanje, usmerjeno v pristope, razumne prilagoditve in uporabo UDL v vseh oblikah poučevanja kot temeljnega načela priprave in izvajanja pouka za vse. UDL omogoča, da učni prostori (šola, dom, prostori zunaj razreda itd.) postanejo dostopnejši in privlačnejši za učenje učencev s posebnimi potrebami ne glede na njihovo starost, socialni položaj in izobraževalne potrebe.

Drugi strokovnjaki s področja izobraževanja in rehabilitacije, zaposleni v Učnem in kliničnem centru Fakultete za pedagogiko in rehabilitacijo Univerze v Zagrebu, so nudili pomembno podporo šolam, staršem in učencem. Vaje in prakse studentov v okviru študijskega programa *izobraževalna rehabilitacija* zagotavljajo stalno podporo. Zaradi razmer, ki so jih povzročili pandemija in potresa, ter nezmožnosti neposrednega zagotavljanja storitev je Učno-klinični center Fakultete za izobraževanje in rehabilitacijo Univerze v Zagrebu v šolskem letu 2020/2021 nudil različne spletne storitve: svetovanje, izobraževanje, študijsko podporo in različne publikacije, kot je letak *Kako podpreti otroka pri spopadanju s strahom pred potresom?*¹⁵ »Hiša srečnega starša in srečnega otroka«; opomnik dobrih strategij, ki se uporabljajo pri vsakodnevnem delu z otrokom¹⁶; zloženska »Kako podpreti otrokove spretnosti spoprijemanja in duševnega zdravlja«, ki je namenjena otrokom in staršem ter je na voljo v obliki videoposnetka¹⁷; zloženska in šolski priročnik »Kako organizirati pouk doma¹⁸« za srednješolce; predstavitve za starše otrok z motnjo avtističnega spektra, ki so bile razvite in ustvarjene v okviru mednarodnega projekta Equity and Social Inclusion Through Positive Parenting (ESIPP)¹⁹.

Da bi zagotovili podporo strokovnim sodelavcem in specialnim in rehabilitacijskim pedagogom pri inkluzivnem delovanju v šolah, je Agencija za izobraževanje Republike Hrvaške²⁰ v šolskih letih 2020/2021 in 2021/2022 organizirala dve dvodnevni nacionalni srečanja, na katerih so obravnavali teme o načrtovanju in vodenju pouka, spremljanju napredka učencev, sodelovanju in timskem delovanju.

¹⁴ Vir: Strokovni sodelavci v osnovnošolskem sistemu. Študija izvedljivosti "Psihološko proljeće", 2020, <https://psiholoskoproljece.org/wp-content/uploads/2020/02/OS-ELABORAT-FINAL.pdf>

¹⁵ <https://centar.erf.unizg.hr/kako-bit-podrka-djetetu-u-nosenju-sa-strahom-od-potresa>;

¹⁶ <https://centar.erf.unizg.hr/kad-komunikacija-zapinjje/>

¹⁷ <https://centar.erf.unizg.hr/vjestine-suocavanja-i-mentalno-zdravlje-djece/>

¹⁸ <https://centar.erf.unizg.hr/wp-content/uploads/2020/03/Kako-organizirati-nastavu-u-kuci.pdf>

¹⁹ <https://centar.erf.unizg.hr/pozitivni-pristupi-autizmu/>

²⁰ AZOO, Guidelines for Planning and Development of Individualized Curricula for Children/Students with Disabilities, online, March 17-18, 2021.; Team Approach in Resolving Challenges, August 26-27th, 2021.

ZAKLJUČEK

Poučevanje in učenje na daljavo v izrednih razmerah, ki so ju ogrozili pandemija in potresa, potekata v medsebojnih odnosih med učitelji in učenci v ločenih okoljih, ki morajo komunicirati z uporabo digitalne tehnologije. Šola kot izobraževalna skupnost ima sinergijski pomen in vključujoče delovanje, zato v tej dejavnosti sodelujejo številni subjekti: Ministrstvo za znanost in izobraževanje, Agencija za izobraževanje in usposabljanje učiteljev, CARNET, šole, vsi učenci, učitelji, strokovni sodelavci, ravnatelji, starši, pomočniki učiteljev – asistenti in strokovni posredniki za komunikacijo, Pedagoški in klinični center Fakultete za izobraževanje in rehabilitacijo. Sinergijski procesi so najboljši način za izboljšanje kakovosti inkluzivnega izobraževanja v šoli in v izrednih razmerah. Pri tem gre za ukrepe, povezane z zaposlovanjem psihologov, specialnih in rehabilitacijskih pedagogov, logopedov itd.

Pri izvajanju poučevanja in učenja na daljavo je nujno večkratno postavljanje vprašanj o pravočasnih odzivih na ravni izobraževalne politike. Prav tako je potrebno izboljšati izobraževalni proces in podporo, ki zagotavlja pogoje za aktivno sodelovanje pri poučevanju in učenju za vse učence glede razpoložljivosti izobraževalnih gradiv in tehnologij, dostopnosti za individualne potrebe učencev z uporabo UDL, vključevanja bližnjih odraslih v poučevanje, načinov vrednotenja napredka učencev ter kompetenc ravnateljev, učiteljev, specialnih in rehabilitacijskih pedagogov in strokovnih sodelavcev šole. Zelo pomembno je stalno spremljanje dejanskega stanja učencev med izolacijo, učne zaostanke in druge vplive. Nevarnost izgorelosti kljub podpori je realna. Starši in skrbniki so pomembni zavezniki pri zagotavljanju vključenosti in učinkovitosti učenja na daljavo. Za doseganje univerzalne zasnove učenja (UDL) kot dostopnega učenja za vse, povsod in kadar koli je treba učenje na daljavo prilagoditi potrebam vseh vključenih skupin.

Tako podatki služijo kot parameter za razvoj javnih politik vključevanja.

Preglednica 3

Pregled nacionalnih raziskav o zastopanosti učenja in poučavanja na daljavo med pandemijo covid-19

Avtor	Tema in projekt	Cilji raziskave	Udeleženci	Publikacija in založnik	Leto objave
Ministrstvo za znanost in izobraževanje in Univerza v Zagrebu	Vprašalnik o uspešnosti učenja na daljavo	Namen študije je preučiti stopnjo in dejavnike zadovoljstva učiteljev z izvajanjem šolanja na daljavo.	učitelji N = 4.139 OŠ N = 2.713 SŠ N = 1.426	Ministrstvo za znanost in izobraževanje Poročilo je dostopno na Upitnik o izvodenju nastave na daljinu u periodu od 16.3.2020. do 2.4.2020..pdf (gov.hr)	2020
Ristić Dedić, Z. in Jokić, B.	Nacionalno spremljanje učinkov pandemije covid-19 na izobraževalni sistem na Hrvaškem	Cilj študije je vzpostaviti znanstveno spremljanje učinkov pandemije in potresov na izobraževalni sistem na Hrvaškem.	Šole N = 161 OŠ N = 76 SŠ N = 75 Učenci N = 27.023, OŠ N = 17.529 SŠ N = 9.494 Učitelji N = 4.796 OŠ N = 2.427 SŠ N = 2.369 Ravnatelji N = 161 Strokovni delavci N = 417	Inštitut za družbene raziskave v Zagrebu, Center za raziskave in razvoj izobraževanja pri Ministrstvu za znanost in izobraževanje Republike Hrvaške Poročilo je na voljo https://api.hrt.hr/media/8e/5b/prezentacija-nacionalno-pracenje-ucinaka-pandemije-na-obrazovni-sustav-idiz-za-medije-final-20210825122339.pdf	2021
Ristić Dedić, Z. in Jokić, B.	Pogledi hrvaških učencev na poučevanje in učenje na daljavo med pandemijo covid-19	Namen študije je preučiti stopnjo zadovoljstva učencev z novo uvedenimi praksami in njihove zaznave poučevanja in učenja na daljavo v primerjavi s praksami v razredu.	OŠ N = 23 Učenci N = 920	Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja 30(2), 227–247 https://hrcak.srce.hr/clanak/378704 https://doi.org/10.5559/di.30.2.03	2021

VIRI IN LITERATURA

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16.
- Ajduković, M. in Rezo Bagarić, I. (2021). Provođenje mjera stručne pomoći „na daljinu“. V M. Ajduković in B. Sladović Franz (ur.), *Sigurnost i dobrobit djeteta: Strukturirani pristup zaštiti djece u sustavu socijalne skrbi*. (str. 56–75). Ured UNICEF-a za Hrvatsku u suradnji s Društvom za psihološku pomoć.
- Akyol, Z. in Gerrison, D. R. (2008). The development of a community and inquiry over time in an online course: Understanding the progression and integration of social, cognitive, and teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12, 3–22.
- Baharuddin, B. in Dalle, J. (2019). Transforming learning spaces for elementary school children with special needs. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(2), 344–365.
- Barbour, M. K. (2010). Researching K-12 online learning: What do we know and what should we examine? *Distance Education*, 7(2), 7–12. https://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=&httpsredir=1&article=1149&context=ced_fac
- Batarello-Kokić, I. (2020). Učim od kuće: školovanje u vrijeme pandemije COVID-19 bolesti. V A. Kolak in I. Markić (ur.), *Školovanje od kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR-COVID-19*, (str. 7–25). Hrvatsko

pedagogijsko društvo, Element d. o. o.

- CARNET (2020). *E-Schools: Establishing a system for developing digital mature schools* (pilot project). <https://pilot.e-skole.hr/en>
- Constitution of Republic of Croatia (Official Gazette, 56/90, 135/97, 08/98, 113/00, 124/00, 28/01, 41/01, 55/01, 76/10, 85/10, 05/14).
- Croatian presidency of the Council of the European union. Implications of the novel coronavirus (COVID-19) on education and training: state-of-play in member states. 2020.
- Devandas, C. (2020). COVID-19: *Who is protecting the people with disabilities? – UN rights expert*. <https://www.ohchr.org/en/press-releases/2020/03/covid-19-who-protecting-people-disabilities-un-rights-expert>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2021). *Inclusive School Leadership: A Tool for Self-Reflection on Policy and Practice*. (M. Turner-Cmuchal, E. Óskarsdóttir in M. Bilgeri, ur.). Odense.
- Florian, L., Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369–386. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>
- Hyseni Duraku, Z. in Nagavci, M. (2020). *The impact of COVID-19 on the education of the students with disabilities in pre-university education*. University of Prishtina (PDF) The impact of the COVID-19 pandemic on the education of students with disabilities in pre-university education (researchgate.net)
- Hrvatski zavod za javno zdravstvo (2020). *Upute za sprječavanje i suzbijanje epidemije Covid-19 za ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te osnovnoškolske ustanove u kojima je osigurana mogućnost zbrinjavanja djece rane i predškolske dobi te učenika koji pohađaju razrednu nastavu*. <https://www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2020/03/Upute-vrtici-i-skole-29-4-2020.pdf>
- Hrvatski zavod za javno zdravstvo (2021). *Upute za sprječavanje i suzbijanje epidemije COVID-19 vezano uz rad predškolskih ustanova, osnovnoškolskih i srednjih škola u školskoj godini 2021/2022*. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Vijesti/2021/Koronavirus/Upute-za-sprjecavanje-i-suzbijanje-epidemije-bolesti-COVID-19-vezano-uz-rad-predskolskih-ustanova-osnovnih-i-srednjih-skola-u-skolskoj-godini-2021.-2022..pdf>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. in Bond, A (2029). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Why Matters to Higher Education*. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Horvatić, S., Šenjug, V. in Lisak, N. (2010). Inkluzija i postignuća učenika. V V. Đurek (ur.), *Uključivanje i podrška u zajednici* (str. 111–121). Zbornik radova 8. kongresa s međunarodnim djelovanjem.. Školska knjiga, d. o. o.
- Huang, R., Liu, D., Tili, A., Knyazeva, S., Chang, T.W., Zhang, X., Burgos, D., Jemni, M., Zhang, M., Zhuang, R. in Holotescu, C. (2020). *Guidance on Open Educational Practices during School Closures: Utilizing OER under COVID-19 Pandemic in line with UNESCO OER Recommendation*. Smart Learning Institute of Beijing Normal University.
- lanes, D. in Belacicco, S. (2020). *Distance teaching and the inclusion of students with disabilities in Italy: a first look*. Free University of Bozen.
- Igrić, L., Marinić, M. in Maljevac, A. (2020). Comparison of Teachers and Teaching Assistants' Perspective of Necessary Teaching assistant Competencies. *Croatian Journal of Education*, 23(2), 605–631 <https://doi.org/10.15516/cje.v23i2.3700>
- Igrić, L., Dumančić Bakavić, Z., Ivančić, Đ., Schmidt, D. in Stančić, Z. (2017). *Didaktičko-metodičke upute za prirodoslovne predmete i matematiku za učenike s teškoćama*. <https://edutorij.e-skole.hr/share/page/document-details?nodeRef=workspace://SpacesStore/17d413fe-dce4-4e95-80f6-7f67433c6e4b>
- Igrić, L. (2015). Uvod u inkluzivnu edukaciju. V Lj. Igrić (ur.), *Osnove edukacijskog uključivanja – Škola*

- po mjeri svakog djeteta je moguća (str. 4–52). Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga, d. d.
- Ivančić, Đ. in Stančić, Z. (2015). Razlikovni pristupi u inkluzivnoj školi. V Lj. Igrić (ur.), *Osnove edukacijskog uključivanja – Škola po mjeri svakog djeteta je moguća* (str.159–203). Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet sveučilišta u Zagrebu, Školska knjiga, d.d.,.
- Ivančić, Đ. in Stančić, Z. (2013): Stvaranje inkluzivne kulture škole, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2), 139–157. http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=166614
- Ivančić, Đ. (2012). *Pokazatelji kvalitete inkluzivne škole* [doktorska disertacija]. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet sveučilišta u Zagrebu.
- Ivančić, Đ. in Stančić, Z. (2006): Individualizirani odgojno-obrazovni programi. Od teškoća u razvoju prema planu podrške učenicima s posebnim potrebama. *Časopis S vama, Polugodišnjak Hrvatske udruge za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM*, 3(2/3), 91–119.
- Jokić, B. in Ristić-Dedić, Z. (2021). *Nacionalno praćenje učinaka pandemije bolesti COVID-19 na sustav odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Prvi rezultati* <https://api.hrt.hr/media/8e/5b/prezentacija-nacionalno-pracenje-ucinaka-pandemije-na-obrazovni-sustav-idiz-za-medije-final-20210825122339.pdf>
- Joosten, T. in Causatis, R. (2020). Online learning readiness. *American Journal of Distance Education*, 34(3), 180–193. DOI: 10.1080/08923647.2020.1726167
- Jurčević Lozančić, A. in Kudek Mirošević, J. (2021). Izazovi partnerstva u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u vrijeme pandemije koronavirusa. Challenges of partnership in early childhood and preeschool education during the Covid-19 Pandemic. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 57(1), 128–144.
- Katz, J. (2013). The three block of Universal Design for learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian journal of education*, 36(1), 153–194. https://www.researchgate.net/publication/286055447_The_Three-Block_model_of_universal_design_for_learning_UDL_Engaging_students_in_inclusive_education
- Kilpatrick, J. R., Ehrlich, S. in Bartlett, M. (2021). Learning from COVID-19: Universal Design for Learning Implementation Prior to and During a Pandemic. *The Journal of Applied Instructional Design*, 10(1), 1–16. https://edtechbooks.org/jaid_10_1/universal_design_forS
- Kolak, A., Markić, I. in Horvat, Z. (2020). Kada dom postane škola (roditelji kao zamjenski učitelji). V A. Kolak in I. Markić (ur.), *Školovanje od kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR-COVID-19*, (str. 47–85). Hrvatsko pedagogijsko društvo, Element d. o. o.
- Konvencija o pravima djeteta https://www.unicef.org/croatia/sites/unicef.org.croatia/files/2019-10/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf
- Konvencija o pravica invalidov (2008). <http://www.posi.hr/dokumenti>
- Kudek Mirošević, J., Tot, D. in Jurčević Lozančić, A. (2020). Osmišljavanje inkluzivnog odgojno-obrazovnog procesa. *Nova prisutnost*, 18(3), 547–560.
- Lim, J. in Richardson, J. C. (2016). Exploring the effects of students' social networking experience on social presence and perceptions of using SNSs for educational purposes. *The Internet and Higher Education*, 29, 31–39.
- Matijević, M. in Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Školske novine
- Moss, G; Webster, R; Brdbury, A; Harmey, S. (2021). *UNsung HEROES: The role of teaching assistants and classroom assistants in keeping schools functioning during lockdown*. International Literacy Centre. London: UCL Institute of Education.
- Munoz-Najar, A., Gilberto, A., Hasan, A., Cobo, C., Azevedo, J. in Akmal, M. (2021). *Remote Learning During COVID-19: Lessons from Today, Principles for Tomorrow* (English). World Bank Group. <http://documents.worldbank.org/curated/en/160271637074230077/Remote-Learning-During-COVID-19-Lessons-from-Today-Principles-for-Tomorrow>
- MZIT – Ministarstvo znanosti, obrazovanja i tehnologije (2021). *Smjernice za rad s učenicima s teškoća-*

- ma u razvoju*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske. <https://mzo.gov.hr/vijesti/smjernice-za-rad-s-ucenicima-s-teskocama/4450>
- MZIT – Ministarstvo znanosti, obrazovanja i tehnologije (2020a). How have we introduced distance learning? The Ministry of Science and Education. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Engleski/1-4-2020//Croatia%20-%20How%20have%20we%20introduced%20distance%20learning.pdf>
- MZIT – Ministarstvo znanosti, obrazovanja i tehnologije (2020b). *Škola za život*. Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://skolazazivot.hr/>
- NCVVO (2020). *Ispitivanja o iskustvima i zadovoljstvu nastavom na daljinu*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje u obrazovanju. (*An examination of the experience and satisfaction with remote teaching*). National Centre for External Evaluation in Education. https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2020/09/NCVVO_Ispitivanja-o-nastavi-na-daljinu.pdf
- Matijaš, T., Bulić, D. in Filipaj, A. (2021). Podrška na daljinu obiteljima djece s teškoćama u razvoju tijekom pandemije COVID-19. *Ljetopis socijalnog rada*, 28(3), 711–724.
- MZIT – Ministarstvo znanosti, obrazovanja i tehnologije (2015). *Nove boje znanja. Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije (New colours of knowledge. Strategies of education, science and technology)*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i tehnologije. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Strategija%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije.pdf>
- Novosel, V. (2020). Internet galaksija: saveznik ili neprijatelj u nastavi na daljinu. V A. Kolak in I. Markić (ur.), *Školovanje od kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR-COVID-19* (str. 240–255). Hrvatsko pedagoško društvo, Element d.o.o.
- OECD (2020). *Lessons for Education from COVID-19. A Policy Maker's handbook for more Resilient Systems*. OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/lessons-for-education-from-covid-19_0a530888-en#page1
- Pedagogical Standard of Primary School in the Republic Croatia (Official Gazette, No.63/2008; 90/19)
- Regulation on Primary and Secondary Education of Students with Developmental Difficulties (Official Gazette, No. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 154/14, 94/16, 7/17, 68/18, 98/19, 64/20)
- Regulation on Teaching Assistant and Professional Sign Language Interpreter (Official Gazette, No.102/18, 59/19, 22/2020).
- Ristić Dedić, Z. (2020). *Pilot istraživanje učeničkih potreba i suočavanja s izazovima online nastave u ožujku 2020*. Godine – Serija IDIZ-ovi vidici 003 (*Pilot study of pupils' needs and coping with challenges related to remote teaching and learning in March 2020 – Series IDIZ Perspectives 003*.) https://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/CRSN/slike_glavna/Ristic_Dedic_Z._2020_-_preliminarna_z_gimnazijci_-_koronavirus.pdf
- Ristić Dedić, Z. in Jokić, B. (2021). Croatian Pupil' Perspectives on Remote Teaching and Learning During the COVID-19 Pandemic. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 30(2), 227–247. <https://hrcak.srce.hr/260379>
- Sablić, M., Klasnić, I. in Škugor, A. (2020). Učitelji u izolaciji: izazovi novog normalnog. V A.: Kolak in I. Markić (ur.) *Školovanje od kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR-COVID-19*, 87–107. Hrvatsko pedagoško društvo, Element d. o. o.
- Švegar, D., Borbelj Čeko, J., Rogić, K., Viduka, M., Bijelić, M., Zelić, I., Zrilić, A., Jakšić, I., Tumpić, D., Daraboš, B., Paušak, B., Zgodić, S. in Sušanji, I. (2020). *Stručni suradnici u osnovnoškolskom sustavu u RH*. Elaborat. Psihološko proljeće.
- UN (2020). *Education during COVID-19 and beyond* (Policy brief). https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- UNESCO Institute for Information Technologies in Education (2021). *Understanding the impact of COVID-19 on the education of persons with disabilities: challenges and opportunities of distance edu-*

- cation: policy brief.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378404>
- UNESCO. (2015). *“Incheon Declaration: Education 2030: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All”*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137>
- UNICEF (2020a). *Protecting children and adolescents with disabilities from the pandemic. COVID-19 and children with disabilities in Europe and Central Asia* <https://www.unicef.org/eca/protecting-children-and-adolescents-disabilities-pandemic>
- UNICEF (2020b). *Ensuring their inclusion in COVID-19 response strategies and evidence generation.* UNICEF.
- Vidović, P. in Vejmelka, L. (2018). Korisnost i uloga virtualnog okruženja u pomažućoj praksi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 54(1), 138–151.
- WHO (2020). *Disability considerations during the COVID-19* <https://olc.worldbank.org/system/files/WHO-2019-nCov-Disability-2020.1-eng%20%281%29.pdf>
- World Bank (2020). *Education.* <https://www.worldbank.org/en/topic/education/coronavirus>
- Živkušić, M. (2020). *Neki čimbenici primjene digitalnih obrazovnih sadržaja-perspetiva učitelja.* [Neobjavljeni diplomski rad]. Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru, studij Edukacijska rehabilitacija.

PRISPEVKI VABLJENIH SLOVENSКИH
PREDAVATELJEV

KOGNITIVNE IN PSIHOSOCIALNE TEŽAVE OTROK IN MLADOSTNIKOV S SPECIFIČNIMI MOTNJAMI UČENJA PRI SPOPRIJEMANJU Z IZZIVI PANDEMIJE COVIDA-19: DILEME DIFERENCIALNO-DIAGNOSTIČNEGA OCENJEVANJA

COGNITIVE AND PSYCHOSOCIAL DIFFICULTIES OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH SPECIFIC LEARNING DISABILITIES IN COPING WITH THE CHALLENGES OF THE PANDEMIC COVID-19: DILEMMAS OF DIFFERENTIAL DIAGNOSTIC ASSESSMENT

dr. Lidija Magajna, doc.¹

POVZETEK

Številne raziskave so pokazale, da je pandemija covid-19 negativno vplivala na duševno zdravje in dobrobit učencev in dijakov, predvsem v smeri povečane anksioznosti in nižje kakovosti življenja. Strokovnjaki tudi opozarjajo, da moramo biti zaradi nastalih motenj v izobraževanju pozorni na nekatere pokazatelje slabših učnih dosežkov pri branju in matematiki, še posebej pri rizičnih skupinah otrok in mladostnikov. Namen prispevka je osvetliti kognitivne in psihosocialne težave učencev in dijakov z nevrorazvojno pogojenimi specifičnimi učnimi težavami (SUT) in težjo obliko te motnje učenja, imenovano tudi primanjkljaji na posameznih področjih učenja (PPPU). Prispevek obravnava ugotovitve raziskav o učinkih šolanja na daljavo med pandemijo covid-19 na kognitivno in psihosocialno funkcioniranje, pomembne povezave med težavami na kognitivnem, motivacijskem in socialno-emocionalnem področju, s pandemijo povezane probleme diagnostičnega ocenjevanja SUT/PPPU in pomemben možen doprinos diagnostičnega ocenjevanja profilov šibkih in močnih področij kognitivnega funkcioniranja (kognitivnih profilov) pri načrtovanju ukrepov za izboljšanje učnih izkušenj in učinkovitosti podpore in pomoči učencem in dijakom s SUT/PPPU. Glede na ugotovljene povezave celostne izkušnje učenja z dobrim mentalnim počutjem bodo ta prizadevanja lahko prispevala tudi k promociji duševnega zdravja in rezilientnosti (psihološki odpornosti) te rizične skupine.

Ključne besede: covid-19, specifične učne težave in primanjkljaji na posameznih področjih učenja, duševno zdravje in dobro počutje, diagnostično ocenjevanje, kognitivni profili in kognitivni primanjkljaji

ABSTRACT

Numerous research studies have shown that the COVID-19 pandemic has a negative impact on the mental health and well-being of primary and secondary school students, particularly in the form of increased anxiety and lower quality of life. Experts also warn that the resulting disruption in education should alert us to some indicators of lower achievement in reading and mathematics, particularly among at-risk groups of children and adolescents. The purpose of this article is to highlight the cognitive and psychosocial problems of students with neurodevelopmentally conditioned Specific Learning Difficulties (SLD) and a more severe learning disability, also referred to as a deficit in the individual areas of learning. This article reviews the research findings on the effects of distance learning during the COVID-19 pandemic on cognitive and psychosocial functioning and the important links between difficulties in cognitive, motivational, and socioemotional domains, the pandemic-related problems in diagnostic assessment of SLD and the important potential contribution of diagnostic assessment of profiles of weaknesses and strengths in cognitive functioning (cognitive profiles) to the design of interventions to improve the learning experience and the effectiveness of support and assistance for students with SLD.

¹ lidija.magajna@guest.arnes.si

Given the identified links between the holistic learning experience and psychological well-being, these efforts may also help promote mental health and resilience in this at-risk population.

Keywords: COVID-19, specific learning difficulties and deficits in the individual areas of learning, mental health and well-being, diagnostic assessment, cognitive profiles and cognitive deficits

UVOD

Zaradi pandemije covid-19 so bile v številnih državah po svetu šole zaprte za daljša obdobja in spremenjene so bile okoliščine učenja in poučevanja, dela in vsakodnevnega življenja. Množična uvedba poučevanja na daljavo in e-učenja, ki ima sicer dolgo tradicijo po vsem svetu, je bila nenadna in nenačrtovana in je najpogosteje potekala brez nujno potrebnega ustreznega treninga novih veščin in znanj (Petretto, 2021). Zamenjava strukturiranega šolskega okolja in ustaljenih šolskih rutin, obvladovanje novih načinov poučevanja, učenja in komunikacije, dlje časa trajajoče stanje negotovosti in poslabšanje kakovosti vsakodnevnega življenja so za vse vpletene pomenili velik izziv. Poletti (2020) opozarja, da se bodo zaradi časovnega trajanja motenj v izobraževanju, ki ni primerljivo s katerimi koli drugimi izkušnjami, vrzeli v znanju in spretnostih okrepile v nepredvidljivih dimenzijah, če ne bomo ustrezno in pravočasno ukrepali. Tveganje za dolgoročne neugodne učinke sprememb in težav pri poučevanju, predvsem pa primanjkljajev znanj, spretnosti, je poudarjeno večje pri nekaterih ranljivih skupinah, med katere spadajo tudi otroci in mladostniki s posebnimi potrebami in učnimi težavami splošne in specifične narave. Za načrtovanje učinkovitih preventivnih in kompenzacijskih ukrepov kot tudi intervencij na ravni šole, strokovnih timov ali zunanjih ustanov, je pomembno poglobljeno razumevanje učinkov omenjenih sprememb na različna področja funkcioniranja in življenja rizičnih skupin otrok in mladostnikov, ki je podkrepljeno z empiričnimi dokazi. V prispevku se bomo osredotočili na področje kognitivnega funkcioniranja pri otrocih in mladostnikih z nevrorazvojno pogojenimi težavami ali bolj izraženimi motnjami učenja specifične narave (specifične učne težave – SUT, primanjkljaji na posameznih področjih učenja – PPPU). V tem okviru bomo predstavili ugotovitve raziskav o vplivih učenja na daljavo med pandemijo covid-19 na kognitivno in psihosocialno funkcioniranje te rizične skupine; razlage ugotovljenih pomembnih povezav med obema področjema; probleme diagnostičnega ocenjevanja SUT/PPPU, povezane s pandemijo, in skušali utemeljili koristnost in doprinos identificiranja primanjkljajev in močnih področij na kognitivni ravni (kognitivnih profilov) pri načrtovanju ukrepov za izboljšanje učnih izkušenj in premagovanje izobraževalnih in psihosocialnih posledic, povezanih s pandemijo.

RAZISKAVE VPLIVA PANDEMIJE COVIDA-19 IN UČENJA NA DALJAVO NA KOGNITIVNO IN PSIHOSOCIALNO FUNKCIONIRANJE OTROK IN MLADOSTNIKOV S SUT/PPPU

Šole so zelo pomemben vir podpore tako fizičnemu kot tudi duševnemu zdravju otrok in mladostnikov. Zgodnje študije obdobja pandemije covid-19 so motnje v izobraževanju povezovale s povečano zaskrbljenostjo glede mentalnega zdravja (Ravens-Sieberer idr., 2021) in slabšimi učnimi dosežki pri mladih, posebno na področju matematike in branja (glej Kavkler, 2022). Številne raziskave so pokazale, da je pandemija negativno vplivala na duševno zdravje in dobrobit učencev in dijakov, predvsem v smeri povečane anksioznosti in nižje kakovosti življenja. Manj raziskav pa se je osredotočalo na vprašanja, kako je zamenjava učnega okolja s prehodom na poučevanje na daljavo vplivala na doživljanje lastnega učenja in napredka, na zaznavanje lastne zmožnosti angažiranja in koncentracije, učno samopodobo in kako so spremembe na teh področjih povezane s čustvenim počutjem in psihosocialnim prilagajanjem.

V kasnejših študijah so se raziskovalci usmerili tudi v preučevanje različnih vidikov učenja in poučevanja v spremenjenih okoliščinah pandemije in skušali identificirati tako kritične probleme pri različnih skupinah otrok z in brez težav pri učenju ali psihosocialnem prilagajanju kot tudi pomembne povezave in medsebojne vplive med različnimi področji kognitivnega, motivacijskega in psihosocialnega funkcioniranja. Iskali so najbolj ranljive skupine in empirično preverjali učinkovitost različnih ukrepov in intervencij. Empirične ugotovitve teh preučevanj imajo pomembne implikacije za načrtovanje nadaljnjih ukrepov in raziskav tako na področju e-učenja in poučevanja na daljavo kot tudi za premagovanje nastalih vrzeli v znanju in spretnostih, ki imajo lahko dolgoročne posledice.

PREDNOSTI IN POMANJKLJIVOSTI POUČEVANJA NA DALJAVO IN E-UČENJA PRI RAZVOJNIH MOTNJAH IN SUT

Italijanski raziskovalci Petretto idr. (2021) so se najprej posvetili identificiranju prednosti, slabosti in kritičnih problemov učenja na daljavo in e-učenja z namenom oblikovati predloge za boljšo podporo učencem s SUT/PPPU v času pandemije in usmeritve za nadaljnje raziskovanje relevantnih problemov. Na osnovi pregleda literature in sistematične analize 30 izbranih raziskav o odnosih med e-učenjem, učenjem na daljavo in specifičnimi težavami pri učenju so ugotovili, da obstaja splošno soglasje o prednostih uporabe e-učenja in učenja na daljavo za učence s SUT/PPPU glede na specifične kognitivne sposobnosti (pozornost, samoregulacija), izobraževalne zmožnosti in kompetence, splošna stališča in angažiranje pri učenju. Avtorji posebej poudarjajo, da sta e-učenje in učenje na daljavo tesno povezana z e-poučevanjem in zahtevata posvečanje velike pozornosti treningu in opolnomočenju učiteljev, če želimo prepričati, da učitelji postopoma zavzamejo sekundarno vlogo v procesu učenja in postanejo le »uporabniki« nepoznanih orodij, učnih okolij in materialov. Raziskovalci analiziranih študij so se ujemali tudi v ugotovitvah, da so pri uporabi e-učenja in IKT prisotna določena tveganja, če ne namenimo dovolj pozornosti specifičnim »smiselnim« prilagoditvam v skladu s posebnimi potrebami posameznega učenca ali če pri načrtovanju in implementiranju orodij, naprav in učnih okolij ne upoštevamo dobro dostopnosti. Analizo študij zaključujejo z ugotovitvijo, da je nujno potrebno razviti model, ki lahko upošteva individualne razlike v učenju in funkcionalni profil vsakega učenca s SUT/PPPU pri načrtovanju in ponujanju orodij, materialov in internetnih strani. Zato pa so potrebne nadaljnje raziskave za razvoj modelov, ki bi omogočili najti ujemanje med cilji in orodji pa tudi ujemanje med posamezniki in tehnologijami, tako z vidika učenca kot tudi z vidika učitelja.

Za ugotavljanje dejavnikov, ki prispevajo k napovedovanju izkušenj domačega učenja in poučevanja na daljavo med pandemijo, so Baten idr. (2022) uporabili »okvir priložnost-nagnjenost« (Brynes, 2020). Vzorec je vključeval 779 otrok in mladostnikov z razvojnimi motnjami in 1.443 z značilnim razvojem, starih 5–19 let. Kot najpomembnejši napovedniki spremenljivk izida (časa domačega dela za šolo pred in po pouku na daljavo, učinkovitosti metod poučevanja na daljavo in zadovoljstva z ukrepi in merami šole v zvezi s covidom-19) sta se izkazali usklajenost med različnimi učitelji (povezanost, medsebojna komunikacija in usklajevanje rokov, pravil, e-orodij in kanalov za komunikacijo) in avtonomna motivacija samih učencev. V skupini z razvojnimi motnjami je bilo pomembnih manj napovednikov kot v skupini z značilnim razvojem, kar nakazuje na domnevno pomemben vpliv drugih dejavnikov v tej skupini. Tako otroci in mladostniki z razvojnimi motnjami kot tudi njihovi starši so doživljali več negativnih izkušenj pri učenju na daljavo kot vrstniki brez težav. Starši učencev z razvojnimi motnjami so učitelje ocenili kot medsebojno manj usklajene in so porabili več časa za podporo otrokom pri delu za šolo. Otroci z razvojnimi motnjami so po poročanju staršev namenjali več časa skrbem v povezavi

s covidom-19, njihovi starši so jih ocenjevali tudi kot manj kompetentne in manj avtonomno motivirane za šolsko delo v primerjavi z vrstniki s tipičnim razvojem. Metode poučevanja med učenjem na daljavo so se izkazale kot manj učinkovite za to skupino, še posebej na področju sekundarnega izobraževanja, tudi zadovoljstvo staršev z ukrepi in merami šole, povezanimi s covidom-19, je bil manjše v primerjavi s starši skupine s tipičnim razvojem.

SPECIFIČNE TEŽAVE PRI Z OBVLADOVANJU KOGNITIVNIH IN MOTIVACIJSKIH ZAHTEV UČENJA NA DALJAVO IN VPLIVI NA DUŠEVNO POČUTJE

Uspešno učenje na daljavo je zelo odvisno od učenčevega angažiranja za vsebino učne snovi (Martin in Bollinger, 2018) in zahteva sposobnost samoregulacije, časovnega upravljanja in organizacije. Te spretnosti pa predstavljajo težavo za mnoge učence, še posebej za učence s SUT. V obdobju pandemije je prišlo do dramatičnega povečanja rabe učenja na daljavo, zato je Waltersa idr. (2022) zanimal odnos med zmožnostjo angažiranja in koncentracije srednješolcev med poučevanjem na daljavo v tem obdobju in njihovim duševnim počutjem. Vpliv izkušenj učenja na daljavo na duševno zdravje so želeli še posebej raziskati pri osebah s specifičnimi motnjami učenja. Zato so med prvim zaprtjem šol v Walesu od marca do julija 2020 z uporabo retrospektivne spletne ankete primerjali izkušnje učenja v razredu in med poučevanjem na daljavo pri 407 mladostnikih, starih 11–18 let. V okviru preverjanja izkušenj učenja v obeh učnih okoljih so poleg zmožnosti zbranosti in angažiranja ugotavljali tudi zmožnost učenja in občutek lastne vrednosti, ki izhaja iz učenja. Rezultati primerjave so pokazali, da je učenje na daljavo vplivalo na zmožnost zbranosti in angažiranja pri šolskem delu, zmanjšalo sposobnost učenja in znižalo na osnovi lastnega dela pridobljen občutek lastne vrednosti. Ti upadi so bili povezani s poslabšanjem duševnega zdravja in dobrega počutja. Razlike so bile bolj izražene pri srednješolcih s SUT, vendar so bili učinki pri tej skupini odvisni tudi od narave prisotnih kognitivnih primanjkljajev. Medtem ko podskupina SUT s težavami na področju hitrosti obdelovanja informacij ni bila bistveno bolj prizadeta v pogojih učenja na daljavo, pa je izrazito večje težave doživljala podskupina SUT s primanjkljaji na področju delovnega pomnjenja. Pri učenju na daljavo so dijaki v tej skupini izkazovali nižje rezultate in potrebovali dodatno podporo. Raziskava je osvetlila nekatere povezave med izkušnjami učenja v e-učnem okolju in dobrim mentalnim počutjem. Hkrati pa so rezultati tudi nakazali potrebo po ukrepih, ki bi izboljšali učinkovitost in celovito izkušnjo učenja v danem učnem okolju, ki bi jih bilo potrebno upoštevati v okviru nekaterih širših prizadevanj za izboljšanje duševnega zdravja v povezavi s pandemijo covid-19, še posebej pri ranljivih skupinah. Pomemben izsledek raziskave predstavlja tudi identifikacija področja kognitivnih težav, ki zahteva pri učenju in poučevanju na daljavo še posebno pozornost, podporo in ustrezne intervencije.

Težave pri prehodu na učenje na daljavo in uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije so navajali tudi slovenski mladostniki s SUT v primerjalni spletni raziskavi Javornik idr. (2021), ki so pomembno pogostejše kot nemški mladostniki s SUT poročali tudi o težavah s pozornostjo in psihosomatskih težavah. Nemški mladostniki s SUT so v primerjavi s slovenskimi doživljali manj podpore pri učenju, obe skupini pa sta pogrešali vrstnike. Doživljanje strahu pred pandemijo je bilo pogostejše pri nemških mladostnicah s SUT.

Čustvene težave so lahko vzrok ali posledica težav pri učenju, lahko pa so tudi odraz vpliva istih nevrobioloških motenj obdelovanja informacij. Delovni spomin učencev in dijakov s posebnimi potrebami in razvojnimi težavami je bil v pogojih pandemije in učenja na daljavo pogosto še dodatno obremenjen zaradi anksioznosti, saj so njihovi starši poročali, da namenjajo v primerjavi z vrstniki več časa skrbem v zvezi s covidom-19 (Baten idr., 2022). Avtomatične negativne misli ali notranje predstave, ki spremljajo doživljanje tesnobe, predstavljajo pri izva-

janju učnih aktivnosti, kot je npr. poslušanje razlage, branje zahtevnega besedila, pisanje eseja ali reševanje matematičnega problema, postranske nepomembne informacije, ki le še dodatno obremenjujejo in ovirajo procese v delovnem spominu, ki ima omejeno kapaciteto. Zato lahko prihaja do preobremenitev in težav pri procesiranju, začasnih upočasnitev, pomanjkljivega razumevanja in napak. Aktualni ali nedavni stres vpliva na kognicijo, nekateri učenci »obtičijo«, težko začenjajo z delom, načrtujejo spremembe in prehod na druge aktivnosti ali postajajo potrti, ker doživljajo pomanjkanje napredka.

To pomanjkanje iniciativnosti opažajo posebej izvajalci strokovne pomoči in navajajo, da izvajanje pritiska probleme le poveča. Če ima učenec ali dijak manjšo kapaciteto delovnega spomina, šibko kontrolo pozornosti, težave z inhibiranjem nepomembnih dražljajev ali če je njegovo delovno pomnjenje že dodatno obremenjeno zaradi neavtomatizirane tehnike branja, pisanja ali računanja, ki zahteva zavestno nadziranje, bo upad učinkovitosti v situacijah anksioznosti še bolj poudarjen (Magajna, 2018). Učenci, ki imajo več izkušenj in so določene rutine in strategije avtomatizirali in pretvorili v dolgotrajno proceduralno znanje, so bolj odporni na učinke stresa na delovni spomin.

Empirično podporo ugotovitvam o povezanosti med anksioznostjo, pozornostjo in težavami pri učenju na domu ponuja tudi raziskava Jacksona in sodelavcev (2022), ki je zajela avstralske otroke in mladostnike z ADHD. V študiji so na vzorcu 122 otrok in mladostnikov z ADHD, starih 5–17 let, ugotavljali tako aktualne simptome anksioznosti kot tudi prej obstoječo anksioznost in simptome opozicionalnosti ter želeli osvetliti povezave med merami anksioznosti in izkušnjami težav pri šolanju na daljavo med pandemijo covid-19. Rezultati so nakazali izrazit vpliv pandemije na funkcioniranje otrok in mladostnikov z ADHD pri učenju na domu zaradi šolanja na daljavo. Po izločitvi vpliva sospremenljivk je bila s težavami pri učenju doma pomembna povezava z resnostjo aktualnih simptomov anksioznosti, ne pa tudi s statusom predhodno obstoječe anksioznosti. S težavami pri šolanju na daljavo je bila pomembno povezana tudi resnost ADHD simptomov na področju nepozornosti.

Pomanjkljivost večine študij učinkov pandemije je, da kot metodo evalvacije uporabljajo vprašalnike samoporočanja. Za zmanjšanje pristranskosti, povezane s socialno zaželenostjo odgovorov, so zato Pisano in sodelavci (2021) pri preverjanju vplivov pandemije na psihološko dobro počutje, prospektivno in retrospektivno pomnjenje uporabili na vzorcu 150 študentk psihologije tudi dva standardizirana testa za merjenje delovnega in prospektivnega spomina. Prospektivno pomnjenje je oblika spomina, ki vključuje zapomnitev za izvedbo načrtovanega dejanja ali odpoklic načrtovane namere v prihodnjem trenutku in je pomembno za načrtovanje in izvajanje bodočih aktivnosti. Rezultati vprašalnikov samoporočanja so pokazali povečano anksioznost, depresivnost, doživljanje stresa in slabše prospektivno pomnjenje. Zaznane težave študentk so se ujemale z rezultati standardiziranih testov, ki so pokazali upad tako na področju delovnega kot tudi prospektivnega spomina. Glede na ugotovljen pomemben vpliv omejitev in izobraževalnih sprememb v okviru pandemije covid-19 na duševno zdravje in sposobnosti pomnjenja avtorji opozarjajo na nujno potrebo po načrtovanju okrevanja tako na psihološki kot tudi na kognitivni ravni tudi pri študentih.

IZZIVI PREPOZNAVANJA IN DIAGNOSTIČNEGA OCENJEVANJA SUT/PPPU, POVEZANI S PANDEMIJO COVIDA-19

Posledice motenj in sprememb v izobraževanju in kakovosti vsakodnevnega življenja zaradi pandemije se bodo odražale tudi na področju odkrivanja in diagnostičnega ocenjevanja specifičnih motenj učenja, kar lahko poveča možnost napačnih ocen. SUT/PPPU so opredeljene

kot nevrorazvojne motnje učenja in med ključne kriterije opredelitve spada tudi izločitev vpliva drugih zunanjih in notranjih dejavnikov kot primarnih vzrokov težav. Ker je večina otrok in mladostnikov v obdobju pandemije doživela prekinitve in manj učinkovite načine izobraževanja ter različne psihosocialne stiske, je proces ugotavljanja primarnih vzrokov težav pri učenju otežen in bolj kompleksen. Nekateri šole so verjetno tudi v okviru poučevanja na daljavo krčile učno snov, zato je oteženo tudi presojanje, da so ugotovljeni nižji izobraževalni dosežki na nekaterih področjih učenja in opažene težave pri hitrem in tekočem izvajanju spretnosti branja, pisanja in računanja posledica nekega nevrorazvojnega primanjkljaja in ne drugih neugodnih okoljskih ali psihosocialnih dejavnikov. Za otroke z dejansko nevrofiziološko pogojenimi motnjami učenja, katerih težave bodo napačno pripisane daljšim motnjam v izobraževanju, pomanjkanju predhodne pomoči ali psihosocialnim disfunkcijam, lahko to pomeni odlašanje z nujno potrebnim začetkom bolj intenzivnih oblik pomoči in prilagoditev. Tveganje, da bi obratno zaradi napačne pozitivne identifikacije nastala škoda ob nepotrebnih intervencijah, je po mnenju Colvin idr. (2022) majhno. Vendar pa ima lahko napačna diagnostična ocena pomembne posledice, povezane z integracijo motnje v otrokovo identiteto, družinsko anamnezo in povezane z učnimi zahtevami in nadaljnjimi odločitvami v življenju.

POMEN OCENJEVANJA KOGNITIVNIH PROFILOV (KOGNITIVNIH PRIMANJKLJAJEV IN MOČNIH PODROČIJ) IN UPOŠTEVANJA KLINIČNIH ZNAČILNOSTI POSAMEZNIH PODSKUPIN SUT/PPPU

Izkušene strokovnjakinje s področja klinične nevropsihologije Colvin idr. (2022) opozarjajo, da so aktualni diagnostični kriteriji za specifične motnje učenja v medicinski klasifikaciji DSM-5 (APA, 2013) nezadostni in bi jih bilo treba preoblikovati in prilagoditi, da bi zmanjšali tveganje za napačne diagnoze in zagotovili pravočasno obravnavo. Avtorice zagovarjajo, da bi bilo treba v samem postopku diagnostičnega ocenjevanja uporabljati določeno fleksibilnost glede kriterijev in v okviru celostne klinične presoje upoštevati, ali so prisotne klinične značilnosti specifične motnje učenja. Pri tem poudarjajo, da tudi v primeru prisotnosti neke strokovne učne pomoči v tem obdobju, vztrajanja težav ne moremo pripisati nevrobiološkim motnjam učenja, saj so bili v skladu z okoliščinami pogostost, intenzivnost ali način izvedbe te pomoči spremenjeni. Medicinska klasifikacija DSM-5 za diagnozo specifičnih motenj učenja ne zahteva ocenjevanja specifičnih deficitov kognitivnega procesiranja (pozornosti, delovnega pomnjenja, priklica iz dolgotrajnega spomina, hitrosti procesiranja idr.), temveč le obsežno, kompleksno, formalno in neformalno ocenjevanje izobraževalnih spretnosti in znanj (branja, pisanja, matematike) ter empirične dokaze o pomanjkanju napredka in vztrajanju specifičnih izobraževalnih težav po šestmesečnem, sistematično spremljanem izvajanju dodatne učne pomoči ali ciljno usmerjenega poučevanja. Te odločitve so posledica upoštevanja uporabe različnih modelov diagnostičnega ocenjevanja SUT/PPPU v posameznih državah ZDA in dolgoletnih razhajanj strokovnjakov v zvezi z nekaterimi problemi diagnostičnega ocenjevanja (glej Magajna, 2011).

Model in kriteriji diagnostičnega ocenjevanja SUT/PPPU, ki so predvideni v našem izobraževalnem kontekstu, vključujejo tudi ocenjevanje primanjkljajev na kognitivni ravni (Magajna idr., 2014, 2015). V okviru kompleksnega, celostno usmerjenega diagnostičnega ocenjevanja za ugotavljanje zmerne do težje oblike specifičnih učnih težav PPPU lahko psiholog s preverjanjem prisotnosti kognitivnih deficitov, ki so empirično dokazano značilni za posamezne podskupine PPPU, in prisotnosti kognitivnih predhodnikov PPPU v razvojni anamnezi, v večji meri upošteva klinične značilnosti in izloči primarni vpliv nekaterih drugih notranjih ali zunanjih dejavnikov. Vendar pa je zaradi pomanjkanja diagnostičnih sredstev z ustreznimi psihometričnimi značilnostmi, empiričnih podatkov o razsežnosti in intenziteti s pandemijo povezanih izobraževalnih

primanjkljajev in drugih dejavnikov tudi pri nas diferencialna diagnostika otežena.

IMPLIKACIJE RAZISKOVALNIH UGOTOVITEV IN PRIPOROČILA ZA ZMANJŠEVANJE NEGATIVNIH IZOBRAŽEVALNIH IN PSIHOSOCIALNIH POSLEDIC PANDEMIJE COVIDA-19 PRI UČENCIH S SUT/PPPU

Ugotovitve dosedanjih raziskav in analiz o vplivih kriznega obdobja šolanja na daljavo na kognitivno funkcioniranje in duševno počutje učencev in dijakov s SUT/PPPU ponujajo zanimiva in pomembna izhodišča za načrtovanje preventivnih ukrepov in pripravo šol na bodoče premagovanje izobraževalnih in psihosocialnih posledic, povezanih s pandemijo covid-19.

- *Omogočanje in spodbujanje medsebojne komunikacije, dogovarjanja in sodelovanja med učitelji je kritičnega pomena za učinkovitost in kakovost učnih izkušenj pri učenju na daljavo. Študija Baten idr. (2022) kot enega izmed najpomembnejših napovednikov učinkovitosti učenja in poučevanja na daljavo navaja medsebojno komunikacijo in sodelovanje med učitelji, usklajevanje rokov in pravil ter uporabo enakih e-orodij in kanalov za komunikacijo z učenci. Ugotovitve so pomembne tako za učence s tipičnim razvojem, kritičnega pomena pa so za bolj učinkovito obvladovanje izzivov učenja in poučevanja učencev s posebnimi potrebami.*
- *Avtonomna motivacija je pomemben napovednik učinkovitosti učenja na daljavo, pri spoprijemanju s problemi angažiranja učencev pri spletnem učenju pa igra pomembno vlogo socialna podpora. Glede na rezultate študije (Baten idr., 2022), ki avtonomno motivacijo dijakov izpostavlja kot drugi najpomembnejši napovednik učinkovitosti šolanja na daljavo, avtorji priporočajo spodbujanje avtonomne motivacije, radovednosti in interesa za šolsko delo, še posebej pri mladostnikih moškega spola v srednjih šolah. Avtonomno motivacijo in angažiranost učencev spodbuja stil poučevanja, ki zadovoljuje tri osnovne psihološke potrebe po avtonomnosti, kompetentnosti ter socialni povezanosti in podpori. Zadovoljevanje teh psiholoških potreb je ključnega pomena tako za uspešno učenje in poučevanje na daljavo kot tudi za uspešno delo v razredu. V zvezi s spodbujanjem angažiranosti učencev so pomembne tudi ugotovitve študije Smithove in sodelavcev (2022) o uspešnih intervencijah za učence s posebnimi potrebami med obdobjem pandemije v Avstraliji, ki podpirajo ključna priporočila literature o socialnem in čustvenem učenju. Ugotovitve nakazujejo, da so za angažiranje učencev v učne procese ključnega pomena socialne interakcije in občutek pripadnosti, zato je treba tem področjem posvetiti posebno pozornost in čas. Ugotovitve študije Smith idr. (2022) o pomembnem vplivu socialne podpore na angažiranje učencev imajo jasne implikacije za ukrepe in dejavnosti izobraževalnih ustanov za pomoč učencem s posebnimi potrebami pri šolanju na daljavo.*
- *Različne prilagoditve, oblike podpore in metode poučevanja omogočajo razbremenitev delovnega pomnjenja, izboljšajo učinkovitost razumevanja, usvajanja in izkazovanja znanja, posebno pri kompleksnih nalogah. Baten idr. (2022) za vse učence, še posebej pa za učence s SUT, ki imajo težave z delovnim pomnjenjem, pozornostjo in izvršilnimi funkcijami, priporočajo odstranitev informacij in obremenitev, ki niso relevantne za reševanje nalog. Tudi Walters idr. (2022) poudarjajo, da je potrebno v okviru priprave učencev na šolanje na daljavo razmišljati tudi o premagovanju ovir pri angažiranju učencev s specifičnimi kognitivnimi primanjkljaji, predvsem upoštevati manjšo kapaciteto delovnega spomina, počasnejši tempo obdelave informacij, težave s kontrolo pozornosti, organizacijo in drugimi izvršilnimi funkcijami. Pri tem so v pomoč prilagoditve in strategije, ki še dodatno podprejo in olajšajo razmišljanje in izvedbo učnih aktivnosti z odstranitvijo*

motečih nepomembnih dražljajev, izpostavljanjem bistvenih informacij, razdelitvijo na smiselne sklope, jasnimi in jedrnatimi navodili, vadbo metakognitivnih strategij kontrole in spremljanja lastnega izvajanja itd. Učenci s SUT se pri prehajanju med različnimi učnimi okolji (učenje v razredu, učenje na daljavo) soočajo z večjimi težavami kot vrstniki brez težav, za preprečevanje poglobljanja razvojnih in izobraževalnih zaostankov pa je po mnenju avtorjev študije pomembno nadaljevanje obravnav in različnih načinov podpore tudi ob zaprtju šol.

- *Z usposabljanjem in opolnomočenjem učiteljev je treba preprečiti, da bi pri poučevanju na daljavo postopoma zavzeli sekundarno vlogo.* Analiza 30 študij z namenom ugotavljanja prednosti in pomanjkljivosti šolanja na daljavo Petretto idr. (2020) in ugotovitve študije avtorja Baten idr. (2022) izpostavljajo, da bi morale biti pri oblikovanju praks poučevanja na daljavo najpomembnejši element metode, ki jih uporablja učitelj. Pri učencih s težavami pri učenju je še posebej pomembno, da učitelji tudi pri poučevanju na daljavo vodijo proces učenja, angažirajo učence in upoštevajo individualne razlike in specifične kognitivne primanjkljaje, kot so npr. šibke izvršilne sposobnosti, ter podajajo povratne informacije, ki omogočajo bolj učinkovito učenje in napredovanje. Petretto idr. ugotavljajo potrebo po nadaljnjem raziskovanju in razvoju modelov, ki lahko upoštevajo individualne razlike v učenju in funkcionalni profil vsakega učenca s SUT/PPPU pri načrtovanju in ponujanju orodij, materialov in internetnih strani.
- *Diagnostično ocenjevanje in načrtovanje podpore in pomoči, še posebej pri zmernih do težjih oblikah specifičnih učnih težav (PPPU), mora biti zasnovano celovito in poglobljeno.* Pogostost sopojavnih motenj na kognitivnem, motivacijskem in socialno-emocionalnem področju, povezanih s spremembami in težavami poučevanja in kakovosti življenja med in po pandemiji narašča, zato je pomembno, da razumemo medsebojno vplivanje kognitivnih, motivacijskih in socialno-emocionalnih dejavnikov in ob izrazitih spremembah učnega okolja (učenje v razredu, učenje na daljavo) preverimo prisotnost dejavnikov tveganja za poslabšanje funkcioniranja v spremenjenem okolju. To priporočilo podpirajo tudi empirične ugotovitve študije Jacksona idr. (2021) pri otrocih in mladostnikih z ADHD. Avtorji priporočajo, da je treba nadaljevati s podporo simptomom ADHD pred pandemijo, hkrati pa na osnovi rezultatov ugotavlja, da je pomembno tudi ponovno preveriti resnost aktualnih simptomov nepozornosti in anksioznosti v kritičnih situacijah sprememb učnega in domačega okolja med pandemijo in nuditi ustrezno pomoč na obeh področjih. Tako simptomi nepozornosti ob odsotnosti hiperaktivnosti kot tudi anksioznosti za okolje niso moteči in so zato manj prepoznavni ter zahtevajo bolj aktivne strategije odkrivanja in prepoznavanja.
- *Spodbuditi je potrebno strokovne razprave in raziskovalno delo v zvezi s povečanjem učinkovitosti in prilagojenosti diagnostičnega ocenjevanja SUT/PPPU spremenjenim razmeram.* Colvin idr. (2022) v zvezi z zgoraj opisanimi problemi diagnostičnega ocenjevanja SUT/PPPU zagovarjajo potrebo po preoblikovanju in prilagajanju diagnostičnih kriterijev DSM-5 za specifične motnje učenja in predlagajo tri takojšnje spremembe: izboljšanje prepoznavanja kliničnih simptomov in dejavnikov tveganja, začasne diagnostične ocene in dajanje prednosti bolj ranljivim otrokom in mladostnikom pri diagnostičnem ocenjevanju. Začasne diagnostične ocene bi omejile zaostanke v nudenju pomoči in identificirale učence z visokim tveganjem za specifične motnje učenja, posebno v prisotnosti dokumentiranih pomanjkljivosti izobraževanja, povezanih s pandemijo. Če po šestih mesecih intervencije ne pride do izboljšanja, se po predlogu avtoric nato lahko postavi kompletna diagnostična ocena. Tudi v našem izobraževalnem kontekstu bo nujno treba

empirično preučiti aktualne probleme na področju diagnostičnega ocenjevanja kontinuuma SUT/PPPU ter spodbuditi strokovne razprave o prilagoditvah in spremembah praks odkrivanja in diferencialno diagnostičnega ocenjevanja, povezanih z motnjami na področju izobraževanja in porastom motenj duševnega zdravja med pandemijo. Pomemben napredek na področju ocenjevanja kognitivnih profilov bo doprinesla tudi slovenska adaptacija WISC V., saj omogoča ugotavljanje individualnih profilov kognitivnih močnih in šibkih področij pri učencih s SUT, ki so lahko dobra osnova za individualiziran plan in izvedbo različnih kognitivnih treningov (Becker idr., 2021), npr. hitrosti procesiranja ali delovnega pomnjenja. Berninger (2011) poudarja, da je kognitivno ocenjevanje ključno za diferencialno diagnostično ocenjevanje in v okviru svojega večnivojskega raziskovalno podprtega modela diagnostičnega ocenjevanja in obravnave specifičnih motenj učenja zagovarja ugotavljanje kognitivnih profilov tudi na nižjih ravneh pomoči, ker zagotavlja bolj ciljno naravnane zgodnje intervencije in poveča uspešnost in učinkovitost pomoči. Petstopenjski model pomoči (Kavkler, 2011, 2018) v našem šolskem sistemu pa omogoča, da namesto začasnih diagnoz pri učencih z domnevno nevrorazvojno pogojenimi izobraževalnimi primanjkljaji s sistematičnim izvajanjem pomoči na prvih treh ravneh (še posebej individualne in skupinske pomoči) in šestmesečnim spremljanjem napredovanja in narave težav pri učenju do neke mere lahko izločimo nekatere notranje (čustvene težave, pomanjkanje motivacije ali delovnih navad, drugojezičnost) ali zunanje dejavnike (manj spodbudno socialno-kulturno okolje, manj ustrezne metode poučevanja itd.) kot primarne vzroke težav. Colvinova in sodelavke posebej izpostavljajo, da bi morali biti v tem kritičnem obdobju pandemije strokovnjaki, ki izvajajo prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje v okviru šolskih timov, zagovorniki bolj ranljivih učencev in dijakov ter pri evalvacijah dajati prednost tistim z več dejavniki tveganja.

ZAKLJUČEK

Čeprav preučevanje in refleksija kompleksnih izobraževalnih in psihosocialnih posledic pandemije covid-19 še poteka, imajo ugotovitve dosedanjih raziskav rizične skupine učencev in dijakov s SUT/PPPU pomembne in uporabne implikacije za načrtovanje ukrepov, ki bodo delovali preventivno in spodbujali okrevanje, bolj učinkovito in poglobljeno diagnostično ocenjevanje in ciljno naravnano podporo in pomoč, ki bo omogočala izboljšanje učne učinkovitosti in same kakovosti izkušnje učenja.

Glede na ugotovljene povezave celovite izkušnje učenja z dobrim mentalnim počutjem učencev in dijakov bodo ta prizadevanja lahko prispevala tudi k promociji duševnega zdravja in rezilientnosti ter ugodno vplivala na dolgoročne poklicne in življenjske izide te največje skupine učencev s posebnimi potrebami.

VIRI IN LITERATURA

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. izd.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Byrnes, J. P. (2020). The potential utility of an opportunity-propensity framework for understanding individual and group differences in developmental outcomes: A retrospective progress report. *Developmental Review*, 56. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100911>
- Baten, E., Vlaeminck, F., Mués, M., Valcke, M., Desoete, A. in Warreyn, P. (2022). The impact of school strategies and the home environment on home learning experiences during the COVID-19 pandemic in children with and without developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disor-*

- ders, 1–31. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05383-0>
- Becker, A., Daseking, M. in Kerner auch Koerner, J. (2021). Cognitive Profiles in the WISC-V of Children with ADHD and Specific Learning Disorders. *Sustainability*, 13(17), 9948. <https://doi.org/10.3390/su13179948>
- Berninger, V. W. in O'Malley May, M. (2011). Evidence-based diagnosis and treatment for specific learning disabilities involving impairments in written and/or oral language. *Journal of Learning Disabilities*, 44(2), 167–183.
- Colvin, M. K., Reesman, J. in Glen, T. (2022). Reforming learning disorder diagnosis following COVID-19 educational disruption. *Nature Reviews Psychology*, 1(5), 251–252. <https://doi.org/10.1038/s44159-022-00052-0>
- Javornik, K., Kavkler, M., Lychatz, S. in Košak Babuder, M. (2022). How the Covid-19 Pandemic was Experienced by Slovenian and German Adolescents with Specific Learning Difficulties. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 12(1). DOI: 10.26529/cepsj.1140
- Kavkler, M. (2018). Kompleksnost specifičnih učnih težav – viri in ovire systemske pomoči in podpore. V M. Košak Babuder idr. (ur.), *Specifične učne težave – sopojavljanje težav in možnosti za uresničevanje pozitivnih izidov: zbornik prispevkov* (str. 10–24). Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Kavkler, M. (2011). Konceptualne osnove obravnave učencev z učnimi težavami. V M. Košak Babuder in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami—Pomoč in podpora* (str. 8–42). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Kavkler, M. (2022). Pomen nacionalnega preverjanja znanja v obdobju COVIDA-19. *Bilten Bravo*, 18(35), 6–15.
- Magajna, L. (2018). Vloga delovnega spomina pri kombiniranih oblikah specifičnih motenj učenja. V M. Košak Babuder idr. (ur.), *Specifične učne težave – sopojavljanje težav in možnosti za uresničevanje pozitivnih izidov: zbornik prispevkov* (str. 110–118). Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Magajna, L. (2015). Sodobne raziskave spoznavnih procesov in psiholoških virov pri specifičnih motnjah učenja. V Z. Pavlovič (ur.). *Zbornik strokovnega simpozija ob 60-letnici Svetovalnega centra: 60 let podpore pri vzgoji, učenju in odraščanju* (str. 141–160). Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.
- Magajna, L., Kavkler, M. in Košak Babuder, M. (2014). Kriteriji za identifikacijo primanjkljajev na posameznih področjih učenja kot izhodišče za učinkovito poučevanje in pomoč. V M. Košak Babuder idr. (ur.), *Otroci in mladostniki s specifičnimi učnimi težavami – podpora pri uresničevanju njihovih potencialov: zbornik prispevkov* (str. 107–137). Bravo, društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Magajna, L. (2011). Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje specifičnih težav pri učenju: problemi in modeli. V L. Magajna in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami – prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje* (str. 112–33). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Magajna L., Čačinovič Vogrinčič, G., Kavkler, M., Pečjak, S., Bregar Golobič, K. in Nagode, A. (ur.) (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. 1. natis. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Martin, F. in Bolliger, D. U. (2018). Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online Learning*, 22(1), 205–222. doi:10.24059/olj.v22i1.1092
- Petretto, D. R., Carta, S. M., Cataudella, S., Masala, I., Mascia, M. L., Penna, M. P., ... in Masala, C. (2021b). The Use of Distance Learning and E-learning in Students with Learning Disabilities: A Review on the Effects and some Hint of Analysis on the Use during COVID-19 Outbreak. *Clinical practice and epidemiology in mental health: CP & EMH*, 17, 92.
- Pisano, F., Torromino, G., Brachi, D., Quadri, A., Incoccia, C. in Marangolo, P. (2021). A standardized prospective memory evaluation of the effects of COVID-19 confinement on young students. *Journal*

- of Clinical Medicine*, 10(17), 3919. <https://doi.org/10.3390/jcm10173919>
- Poletti, M. (2020). Hey teachers! Do not leave them kids alone! Envisioning schools during and after the coronavirus (COVID-19) pandemic. *Trends in neuroscience and education*, 20, 100140. doi: 10.1016/j.tine.2020.100140
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Otto, C., Devine, J., Löffler, C., ... in Hölling, H. (2021). Quality of life and mental health in children and adolescents during the first year of the COVID-19 pandemic: results of a two-wave nationwide population-based study. *European child & adolescent psychiatry*, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01726-5>
- Smith, C., Tani, M., Yates, S. in Dickinson, H. (2022). Successful school interventions for students with disability during Covid-19: Empirical evidence from Australia. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 1–11. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00659-0>
- Walters, T., Simkiss, N. J., Snowden, R. J. in Gray, N. S. (2022). Secondary school students' perception of the online teaching experience during COVID-19: The impact on mental wellbeing and specific learning difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 843–860. doi:10.1111/bjep.12475
- Whitley, J., Beauchamp, M. H. in Brown, C. (2021). The impact of COVID-19 on the learning and achievement of vulnerable Canadian children and youth. *Facets*, 6(1), 1693–1713. <https://doi.org/10.1139/facets-2021-0096>

UČENJE NA DALJAVO – COVID-19, NAŠI MOŽGANI, UČNA (NE)USPEŠNOST IN PRIPOROČILA

DISTANCE LEARNING - COVID-19, OUR BRAIN, (POOR) LEARNING PERFORMANCE AND RECOMMENDATIONS

dr. Simona Tancig, izr. prof.¹

POVZETEK

Da bi zmanjšali širjenje pandemije covid-19, je večina držav zaprla vzgojno-izobraževalne institucije. Izobraževalni proces je potekal na daljavo. Pojavila so se vprašanja, kako bo ta sprememba vplivala na učenje in razvoj, na duševno, fizično in mentalno zdravje otrok in mladostnikov, še posebno ranljivih, kot so učenci s posebnimi potrebami in tisti iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine.

Na osnovi obstoječe literature in nedavnih *mednarodnih raziskav* (npr. PISA, PIRLS, TALIS) so bili poskusi razumeti vpliv pandemije in šolanja na daljavo pri različnih skupinah učencev. Predvidevali so, da bo vpliv na učenje v splošnem negativen in da bo opazen na kognitivnem in čustveno-socialnem področju ter da bo imel poleg kratkoročnih tudi dolgoročne posledice. Vendar negativni vplivi ne bodo v enaki meri prizadeli vseh učencev. V slabšem položaju bodo učenci s *posebnimi potrebami* in učenci iz *nižjega SES*.

Zaradi šolanja na daljavo se bo še *povečal digitalni razkorak*, tj. neenakost v dostopnosti in uporabi digitalne tehnologije zaradi ekonomskih, socialnih in kulturnih dejavnikov (OECD, 2001). Digitalni razkorak je v največji meri odvisen od prihodkov in izobrazbe v družini.

VLOGA ŠOLE V IZOBRAŽEVANJU OTROK IN MLADOSTNIKOV S POSEBNIMI POTREBAMI V ČASU EPIDEMIJE

Učenci s posebnimi potrebami in drugi ranljivi učenci pogosto *nimajo enakovrednega dostopa* do digitalnih orodij, do ustrezne podpore in enakih spretnosti za učenje v virtualnem okolju. Tudi slabša dostopnost gradiv, prilagojenih za učenje na daljavo, še dodatno pogloblja socialno neenakost. Podporna tehnologija in programska oprema predstavljata precejšen izziv za učence s posebnimi potrebami.

Šole so bile že zelo dolgo ključne v promociji *socialnega vključevanja* (inkluzije). V času zaprtja šol je bila ta njihova vloga resno ogrožena. Šola zagotavlja fizičen prostor za razvoj vrstniških odnosov in socialnih spretnosti. Učenci so bili prikrajšani za socialne stike in omejeni v socialnih priložnostih. Pravica do kakovostnega inkluzivnega izobraževanja in enakih možnosti za šolanje v času pandemije je bila ogrožena.

Fizična prisotnost v šoli ima velik pomen. Za nekatere učence je šola edini prostor, kjer se počutijo varne in so socialno vključeni. Šola omogoča tudi redne obroke, zunajšolske dejavnosti, šolske strokovne službe pa nudijo podporo učencem. Nekaterim učencem z več dejavniki tveganja je omogočena tudi dostopnost do široke mreže strokovnih služb, česar na daljavo ni mogoče optimalno uresničiti.

¹ Zunanja sodelavka Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in Univerze Sigmunda Freuda v Ljubljani; Članica International Mind, Brain and Education Society (IMBES) in članica SIG Neuroscience & Education pri European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI); Simona.Tancig@guest.arnes.si;

Kriza zaradi covid-19 je pokazala, da šola ne zagotavlja samo pridobivanja *znanj in spretnosti*, temveč zadovoljuje tudi pomembne *socializacijske potrebe* učencev. Šola omogoča strukturirano okolje za učenje in razvoj socialnih kompetenc, kot so samozaupanje, prijateljstvo, empatija, odgovornost, sočutje. Pri učenju na daljavo se kljub virtualni interakciji in učnim možnostim, ki jih omogočajo medmrežje in družbena omrežja, pojavljajo omejitve v izobraževalnem procesu med samimi učenci ter učenci in učitelji. Učenci potrebujejo fizični prostor, da sodelujejo, se učijo drug od drugega, se motivirajo, si delijo interese, ideje, čustva. Socialno in emocionalno učenje je pomembno za mlade, da postanejo člani skupnosti, ki temelji na solidarnosti.

Ali bodo *ranljivi učenci* napredovali v učenju ali nazadovali, je v veliki meri odvisno od tega, koliko so bili *podprti* med pandemijo in po njej.

RAZISKAVE O VPLIVU ŠOLANJA NA DALJAVO PRI NEKATERIH UČENCIH S POSEBNIMI POTREBAMI IN VLOGA STARŠEV

Zelo *majhno število* raziskav je merilo vpliv epidemije covid-19 in zaprtja šol na izobraževalne dosežke učencev s posebnimi potrebami. Podobno je tudi zelo malo predlogov eksplicitnih strategij za zadovoljevanje potreb vseh učencev.

Obstoječa literatura dokumentira vpliv šolanja na daljavo pri učencih s posebnimi potrebami pretežno s *perspektive staršev* oz. skrbnikov (Greenway in Eaton-Thomas, 2020). Večina staršev z otroki s posebnimi potrebami je ostala doma. Poročali so o zmanjšani dostopnosti do različnih strokovnih služb. Ugotavljali so slabši učni in razvojni napredek. V nekaterih študijah so poročali, da so se v času pandemije poslabšali osnovni simptomi in motnje (Masi idr., 2021). Pri otrocih z ADHD je bilo zaznanih več vedenjskih težav in pri avtističnih motnjah manj prosocialnega vedenja. Pojavilo se je tudi vprašanje o primernosti videokonferenčnih platform za otroke z motnjami pozornosti ali s perceptivnimi težavami (Aishworiya in Kang, 2021).

Nekatere študije so pri mladostnikih z ADD/ADHD pri učenju na daljavo ugotovile več anksioznosti v primerjavi z vrstniki. Nekateri starši so pri otrocih z ADHD poročali o pomembnih spremembah na področju izvršilnih funkcij, npr. ostati osredotočen in se ne ozirati na moteče dražljaje (Hai idr., 2021). S šolanjem na daljavo so pri otrocih z dodatno diagnozo motnje avtizma ali depresije poročali o povečani anksioznosti zaradi zaprtja šol. V eni od študij so otroci z ADD/ADHD brez pridruženih nevroloških ali psihiatričnih diagnoz in stabilnih stanj bili manj anksiozni pri učenju na daljavo in so napredovali v vedenju (McGrath, 2020).

Sicer pa je pri otrocih s posebnimi potrebami več znanega o *šolanju na domu* kot o šolanju na daljavo v času pandemije. Digitalne učne platforme so lahko v veliko pomoč nekaterim učencem s posebnimi potrebami, če upoštevajo njihove posebne potrebe in tako omogočajo boljši dostop do informacij, izboljšajo učinkovitost komunikacije in udeležbo učencev v izobraževanju.

Učenci s posebnimi potrebami skupaj s svojimi starši so med tistimi, ki so nosili *najtežje breme pandemije*. Prihodnje raziskave bi morale raziskati izkušnje učencev s posebnimi potrebami pri šolanju na daljavo in pri uporabi digitalnih medijev ter evalvirati učinkovitost podporne tehnologije.

VPLIV ŠOLANJA NA DALJAVO, UČNI ZAOSTANKI IN NEENAKOST

Da bi odgovorili na vprašanje, kako je epidemija vplivala na izobraževanje, in ocenili vpliv učenja na daljavo, so bile izvedene številne študije, ki so vključevale tudi učence iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine.

Prve predhodne raziskave so bile izvedene v času zaprtja šol. Na osnovi projekcij so kvantificirali potencialni učinek epidemije na učne dosežke. Na vzorcu učencev od 3. do 8. razreda (N = 5 milijonov) so z modelom projekcije, osnovanem na literaturi šolskega absentizma in analizah šolskih počitnic, ugotovili, da bi učenci dosegli 63–68 % slabše rezultate v branju in 37–50 % pri matematiki v primerjavi s tipičnim šolskim letom (Kuhfeld idr., 2020a).

Z vrnitvijo učencev v šole v jeseni 2020 je bilo izvedenih večje število empiričnih raziskav, v katerih so ugotavljali dejansko izgubo učenja z uporabo veljavnih testov na velikih reprezentativnih vzorcih. V ameriški študiji (Kuhfeld, 2020b) so ugotovili boljše dosežke v branju, kot so napovedovale projekcije. Dosežki v matematiki so bili skladni s projekcijo za učence od 4. do 6. razreda in nekoliko boljši za učence 7. in 8. razreda.

Negativni učinek zaradi zaprtja šol so ugotovili tudi v nizozemski študiji (Engzell idr., 2021). Kljub kratki dobi zaprtja šol (8 tednov) je učna izguba znašala 0,08 standardne deviacije. Zaključili so, da so učenci zelo malo ali pa sploh niso napredovali pri učenju na daljavo. Učna izguba je bila najbolj izrazita (večja za 60 %) pri učencih staršev z nižjo izobrazbo.

Ena od zgodnjih študij je bila izvedena v Belgiji (Maldonado in Witte, 2020). Pri učencih je bila v letu 2020 prisotna pomembna izguba v učenju pri vseh preverjenih predmetih, še posebno pri matematiki in jeziku. Neenakost znotraj šol se je pri matematiki povečala za 17 % in za 20 % pri jeziku. Tudi neenakost med šolami se je povečala pri matematiki za 7 % in za 18 % pri jeziku. Izguba učenja je korelirala s karakteristikami šol. Ugotovili so, da je bila najbolj pomembna izguba učenja v šolah, v katerih je bilo več ranljivih učencev.

V nemški študiji so jeseni 2020 raziskovali kompetence učencev 5. razreda v branju in matematiki (Schult idr., 2022a). Učitelji so navajali več težav v organizaciji poučevanja in prilagajanju na tehnološke spremembe. Podobno kot pri drugih študijah so bili dosežki nekoliko nižji v primerjavi s tremi leti pred epidemijo. Ugotovili so, da je bil nižji kulturno-socialni kapital povezan z večjim zaostankom v matematiki, ki bo negativno vplival na prihodnje izobraževanje. Opozorili so na potrebo po sistematični dodatni podpori za kompenzacijo zaostanka v učenju še posebno matematike.

V obsežni harvardski študiji (Goldhaber idr., 2022) so preverjali vlogo učitelja pri učenju na daljavo in vlogo hibridnih oblik poučevanja v povečevanju razkoraka v dosežkih na področju branja in matematike. V vzorcu je bilo zajetih 2,1 milijona deprivilegiranih učencev, med njimi tudi tistih iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine. Ugotovili so, da je bilo učenje na daljavo primarni dejavnik pri povečanju razkoraka v dosežkih. Razkorak se ni povečal na področjih (vsebinah), ki so jih poučevali s fizično prisotnostjo, čeprav je bilo nekaj povečanja na bralnem področju.

Posebno pozornost vzbuja švedska raziskava (Hallin idr., 2022), v kateri so primerjali bralne spretnosti pri osnovnošolcih pred in med pandemijo. Švedi so obdržali šole odprte. Bralne spretnosti so ocenili na vzorcu osnovnošolcev (N = 97.073), da bi preverili in analizirali učno izgubo. Ugotovitve so pokazale, da rezultati dekodiranja besed in bralnega razumevanja niso bili nižji med pandemijo v primerjavi z rezultati pred epidemijo. Učenci iz nižjega SES v bralnih spretnostih niso bili slabši. Delež učencev s slabšimi spretnostmi dekodiranja ni narastel med epidemijo, čeprav so bile najbolj ranljive skupine v času epidemije deležne nekaterih drugih negativnih vplivov. Pomemben je tudi podatek iz prvega vala epidemije, da je bila incidenca težjega poteka covida-19 pri osnovnošolcih na Švedskem kljub odprtim šolam zelo nizka.

NEKATERE OMEJITVE UPORABE DIGITALNIH PLATFORM

Digitalne platforme so omejene v smislu pridobivanja znanj in razvoja čustveno-socialnih spretnosti. Zelo malo je študij, ki kažejo na *pozitivni učinek* virtualnega učenja. Ta se kaže v družinah, ki imajo dovolj znanja in spretnosti, da lahko nudijo pomoč in podpirajo otroke na kognitivnem in ostalih področjih. Ostali ranljivi učenci bodo zelo verjetno *zaostali* za vrstniki. Pomisleki glede učenja na daljavo za ranljive učence so tudi glede ustrezne prilagoditve njihovim potrebam. Tudi če bi bili ti učenci podprti s personaliziranim, individualiziranim poučevanjem, že samo dejstvo, da je posredovano z digitalno tehnologijo, zmanjšuje njegovo učinkovitost.

Digitalne oblike komunikacije so *enodimenzionalne* v primerjavi s fizično komunikacijo, ne omogočajo nebesednih ključev, ki spremljajo komunikacijsko sporočilo. *Kognitivna obdelava* (procesiranje) je veliko bolj učinkovita v fizični komunikaciji učitelja in učenca (Ahnert, 2013). Zelo pogosta uporaba zaslonov ima za posledico, da mladostniki *izgubijo sposobnost empatije* – razumeti čustva drugih ljudi (Greenfeld, 2015). Če nadomestimo fizično interakcijo z interakcijo preko digitalnih sredstev, se zmanjša sposobnost razvijanja prijateljstva (Fridrikson, 2013).

Pretirana uporaba časa, preživetega pred ekrani, povzroči manj socialnih stikov, manj branja knjig, manj fizične dejavnosti. Socialne spretnosti, reševanje problemov in gibalne spretnosti pa se najbolje razvijajo v fizičnem svetu.

UČENJE NA DALJAVO IN TEŽAVE NA KOGNITIVNEM IN ČUSTVENO-SOCIALNEM PODROČJU TER PRIPOROČILA

Raziskave so poleg slabšega znanja učencev odkrile nekatere kognitivne težave in težave na čustveno-socialnem področju. Pojavljajo se slabša koncentracija in pomnjenje, večja tesnoba in impulzivnost, slabša motivacija in več duševnih težav (Klemenčič idr., 2021; PEI-REDS, 2022; NIJZ, 2022). Zaradi pomanjkanja gibanja se pojavljata tudi slabša psihofizična in gibalna opremljenost. Omenjene težave so *medsebojno odvisne* in pogojene s posebnimi značilnostmi življenja v času pandemije in šolanja na daljavo.

Iz dosedanjih raziskav je razvidno, da je treba z ustreznimi *sistemskimi ukrepi* spodbuditi *okrevanje in odpornost ter enakost* na področju vzgoje in izobraževanja. Z nadaljnjimi raziskavami bo treba *spremljati in evalvirati* uspešnost programov, ki naslavljajo dolgoročne posledice pandemije na področju izobraževanja in psihičnega blagostanja.

Pri načrtovanju programov in strategij za odpornost se že razvite in uveljavljene lahko dopolnijo še z nekaterimi drugimi, preverjenimi z raziskavami (EdResearch for Recovery; NCTM-NCMS, 2020).

Smiselno je upoštevati tudi ugotovitve in spoznanja *edukacijske nevroznanosti* pri načrtovanju strategij na področju branja, matematike, čustveno-socialnih spretnosti in motivacije – npr. razvoj izvršilnih funkcij, razvoj teorije uma in empatije, pomen utelešene kognicije in veččutnega oz. multisenzornega učenja, posledice večopravnosti, povezanost čustvenih in kognitivnih funkcij ter nevroznanostnih značilnosti otrok in mladostnikov iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine.

Ključne besede: covid-19, učenje na daljavo, branje, matematika, ranljivi učenci, priporočila, edukacijska nevroznanost

LITERATURA

- Aishworiya, R. in Kang, Y. Q. (2021). Including children with developmental disabilities in the equation during this COVID-19 pandemic. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 2155–2158. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04670-6> .
- EdResearch for Recovery (2022). Guiding schools' covid-19 recovery decisions using data and evidence. <HTTPS://ANNENBERG.BROWN.EDU/RECOVERY>.
- Engzell, P., Frey, A. in Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *PNAS*, 118(17).
- Goldhaber, D., Kane, T. J., McEachin, A., Morton, E., Patterson, T. in Staiger, D. (2022). *The Consequences of Remote and Hybrid Instruction During the Pandemic*. Research Report. Center for Education Policy Research, Harvard University.
- Greenway, C. W. in Eaton-Thomas, K. (2020). Parent experiences of home-schooling children with special educational needs or disabilities during the coronavirus pandemic. *British Journal of Special Education*, 47(4), 510–535. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12341>
- Hai, T., Swansburg, R., MacMaster, F. P. in Lemay, J. F. (2021). Impact of COVID-19 on educational services in Canadian children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Frontiers in Education*, 6, 614181. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.614181>
- Hallin, A. E., Danielsson, H., Nordström, T. in Fälth, L. (2022). No learning loss in Sweden during the pandemic: Evidence from primary school reading assessments. *International Journal of Educational Research* 114. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102011>
- Klemenčič, E. M, Nina Pertoci, N. in Mirazchiyski, P. (2021). *Mednarodna raziskava motenj izobraževanja v času epidemije covid-19 (IEA REDS) - Nacionalno poročilo – prvi rezultati*. Pedagoški inštitut.
- Kuhfeld, M., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E. in Lewis, K. (2020b). Learning during COVID-19: Initial findings on students' reading and math achievement and growth. *NWEA – Collaborative for Student Growth Brief*.
- Maldonado, J. E. in De Witte, K. (2020). The effect of school closures on standardised student test outcomes. *Discussion Paper DPS20.17*, KU Leuven Department of Economics, Leuven, Belgium.
- Masi, A., Mendoza Diaz, A., Tully, L., Azim, S. I., Woolfenden, S., Efron, D. in Eapen, V. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on the well-being of children with neurodevelopmental disabilities and their parents. *Journal of Paediatrics and Child Health*. 57(5), 631–636. <https://doi.org/10.1111/jpc.15285> .
- McGrath J. (2020). ADHD and COVID-19: current roadblocks and future opportunities. *Int. Jnl. Psychol. Med.*, 21,1–8.
- NCTM-NCSM (2020). *Moving Forward: Mathematics Learning in the Era of COVID-19*. NCTM - National Council of Teachers of Mathematics, NCSM – National Council of Supervisors of Mathematics. https://www.nctm.org/uploadedFiles/Research_and_Advocacy/NCTM_NCSM_Moving_Forward.pdf.
- NIJZ (2022). *Šolanje od doma po mnenju šolskih delavcev vplivalo na kognitivne sposobnosti in duševno zdravje šolarjev in dijakov*. <https://www.nijz.si/sl/solanje-od-doma-po-mnenju-solskih-delavcev-vplivalo-na-kognitivne-sposobnosti-in-dusevno-zdravje> .
- PEI-REDS (2022). *Prvi rezultati REDS – Mednarodne raziskave motenj izobraževanja v času epidemije COVID-19*. <https://www.pei.si/rezultati-reds-20220124/> .
- OECD (2001). Understanding the Digital Divide. *OECD Digital Economy Papers*, 49, 5. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/236405667766> .
- Schult, J., Mahler, N., Fauth, B. in Lindner, M. A. (2022a). Did Students Learn Less During the COVID-19 Pandemic? Reading and Mathematics Competencies Before and After the First Pandemic Wave. *School Effectiveness and School Improvement*, April 11, 2022. Taylor & Francis. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09243453.2022.2061014> ,

VPLIV PANDEMIJE COVIDA-19 NA DUŠEVNO ZDRAVJE OTROK IN MLADOSTNIKOV

THE IMPACT OF THE COVID-19 PANDEMIC ON THE MENTAL HEALTH OF CHILDREN AND ADOLESCENTS

dr. Mateja Hudoklin, univ. dipl. psih., spec. klin. psih.¹

POVZETEK

Pandemija covid-19 pušča pečat na najrazličnejših vidikih našega življenja povsod po svetu. Na duševno zdravje otrok in mladostnikov je pustila pomemben negativen vpliv. Že pred izbruhom pandemije je bil v zadnjih 15 letih opazen trend povečevanja težav z duševnim zdravjem otrok in mladostnikov, še posebej mladostnic. Med epidemijo smo beležili povečanje depresivnosti, anksioznosti in posttraumatske stresne motnje. Posebej ogrožene so bile med epidemijo mladostnice, otroci drugih etničnih skupin, otroci s posebnimi potrebami, revni otroci, otroci žrtve družinskega nasilja, zanemarjanja in zlorab, otroci v zavodski oskrbi, LGBTQ+ mladi. Podoben trend poslabšanja duševnega zdravja pri mladih smo opazili tudi v Sloveniji, posebno pri študentski populaciji. Dejavniki, ki lahko pomembno prispevajo k izboljšanju duševnega zdravja otrok in mladostnikov, so fizična aktivnost, zmanjšanje časa, preživetega pred zasloni, fizični prostor, spanje in starši oz. skrbniki. Pri varovanju duševnega zdravja otrok in mladostnikov je izpostavljena pomembna vloga šole.

Ključne besede: duševno zdravje, otroci in mladostniki, pandemija covid-19

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic is leaving its mark on many different aspects of our lives around the world. It has had a significant negative impact on the mental health of children and adolescents. Even before the outbreak of the pandemic, there has been an increasing trend of mental health problems in children and adolescents, especially adolescent girls, over the last 15 years. During the epidemic, there was an increase in depression, anxiety, and post-traumatic stress disorder. Particularly at risk during the epidemic were adolescent girls, children from other ethnic groups, children with special needs, poor children, children who were victims of domestic violence, neglect, and abuse, children in institutional care, and LGBTQ+ youth. A similar trend of deteriorating mental health among young people was observed in Slovenia, particularly among university students. Factors that can significantly contribute to improving mental health among children and adolescents include physical activity, less screen time, physical activity space, sleep, and parents/caregivers. The important role of schools in protecting the mental health of children and adolescents is highlighted.

Keywords: mental health, children and adolescents, COVID-19 pandemic

UVOD

V začetku leta 2020 je virus covid-19 s svojim izbruhom, hitrim širjenjem in posledično razmahom pandemije pomembno spremenil naše vsakdanje življenje. Več kot dve leti smo velik del naše pozornosti usmerjali v epidemiološke razmere in svoja življenja prilagajali poteku epidemije. Slednja je vplivala na različne vidike življenja posameznikov in družin ter prispe-

¹ Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana; mateja.hudoklin@scoms-lj.si

vala k pomembnemu povečanju vsakdanjega stresa. Vpliv na duševno zdravje (ne samo na zdravje nasploh) populacije je bil velik in pomemben (WHO, 2022). Varovalni ukrepi, povezani s preprečevanjem širjenja virusa, so poskrbeli za večjo fizično varnost ljudi, se je pa hkrati z njimi povečalo tveganje za pojavljanje težav v duševnem zdravju in populacija otrok in mladostnikov se je izkazala kot posebej ranljiva.

KAJ JE DUŠEVNO ZDRAVJE?

Duševno zdravje ni samo odsotnost duševne bolezni, pač pa predstavlja čustveno, psihološko in socialno blagostanje (WHO, 2022). Duševno zdravi otroci in mladostniki se lahko učijo in raziskujejo svet okoli sebe, občutijo, izražajo in uravnavajo pozitivna in negativna čustva, oblikujejo in vzdržujejo dobre medosebne odnose, se spoprijemajo s spremembami, neuspehi in negotovostjo, se razvijajo in napredujejo. Duševno zdravi otroci in mladostniki razvijajo svoje veščine spoprijemanja, ki jim pomagajo krepiti njihovo psihološko odpornost oz. rezilientnost, samozavest in samozaupanje.

Učijo se uravnavanja lastnih čustev, kako ostati miren in se pozitivno angažirati pri učenju, kar vpliva tudi na učne dosežke (www.mentallyhealthyschools.org.uk/).

DEJAVNIKI, KI VPLIVAJO NA DUŠEVNO ZDRAVJE OTROK IN MLADOSTNIKOV

Vplivi na duševno zdravje so zelo raznoliki in mnogoteri. Posamezen dejavnik lahko pogosto predstavlja tako varovalni dejavnik kot dejavnik tveganja – odvisno, v kolikšni meri je prisoten v otrokovem oz. mladostnikovem življenju. Varovalne dejavnike in dejavnike tveganja lahko razvrstimo v štiri skupine glede na otroka, družino, šolo in širšo družbo (Public Health England, 2016).

Na ravni *otroka* so varovalni dejavniki izkušnja varne navezanosti, dobre komunikacijske sposobnosti, prepričanje, da imajo kontrolo, pozitivnost, izkušnje uspeha in dosežkov, kapaciteta za refleksijo. Dejavnike tveganja predstavljajo genetski vplivi, nizek IQ in učne težave, specifični razvojni zaostanki, težave v komunikaciji, težaven temperament, somatske bolezni, akademski neuspeh in nizko samozaupanje.

Na ravni *družine* so varovalni dejavniki družinska harmonija in stabilnost, podporno starševstvo, močne družinske vrednote, naklonjenost, jasna in konsistentna disciplina in podpiranje izobraževanja. Dejavnike tveganja predstavljajo družinska neuglašenost ali razveza, nekonsistenten stil discipliniranja, duševna bolezen ali zloraba drog staršev, fizična, spolna, čustvena zloraba in zanemarjanje, kriminalnost in alkoholizem staršev, smrt in izguba bližnjega.

Na ravni *šole* so varovalni dejavniki pozitivna šolska klima, ki poudarja pripadnost in povezanost, jasna pravila glede vedenja in ustrahovanja, politika »odprtih vrat« za otroke s težavami, celostni pristop šole pri promoviranju dobrega duševnega zdravja. Dejavnike tveganja predstavljajo ustrahovanje (bullying), diskriminacija, pomanjkanje pozitivnih prijateljstev ali razpad teh, vplivi deviantnih vrstnikov, vrstniški pritisk, slabi odnosi med učenci in učitelji.

Na ravni *skupnosti* predstavljajo varovalne dejavnike širša podporna mreža, dobre nastanitve, visok življenjski standard, priložnosti za cenjene socialne vloge, paleta športnih oz. prostočasnih dejavnosti. Dejavnike tveganja predstavljajo socialno-ekonomski primanjkljaji, brezdomstvo, naravne katastrofe, nesreče, vojna ali drugi izredni dogodki, diskriminacija, drugi pomembni življenjski dogodki, pomanjkljiv dostop do služb pomoči.

Ne glede na prisotnost različnih dejavnikov tveganja pa vsi otroci ne razvijejo težav v duševnem zdravju. Govorimo o rezilientnosti (psihološki odpornosti) otrok in mladostnikov, ki

predstavlja »kapaciteto sistema, da se uspešno prilagaja izzivom, ki ogrožajo funkcioniranje, preživetje ali razvoj sistema« (Masten in Barnes, 2018; <https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/resilience/>).

DUŠEVNO ZDRAVJE MLADIH PRED PANDEMIJO

Na področju duševnega zdravja otrok in mladostnikov smo že v letih pred epidemijo opazili povečevanje težav. Dejstvo je, da pojavnost duševnih motenj pri odraslih narašča (OECD, 2011), prav tako je znano, da se vsaj polovica duševnih motenj pri odraslih začne v otroštvu in adolescenci (Belfer, 2008). Pred epidemijo je vsak peti otrok izpolnjeval kriterije za čustveno ali vedenjsko motnjo, eden od desetih je izpolnjeval kriterije za resno duševno motnjo (Beecham, 2014; Friedman idr., 1996). V obdobju med leti 1974 in 1999 je bilo zabeleženo pomembno povečanje vedenjskih problemov in čustvenih težav med mladimi (Collishaw idr., 2004). V obdobju od 2009 do 2014 so ugotavljali pomembno povečanje pojavljanja anksioznosti pri mladostnicah (Fink idr., 2015).

Leta 2015 se je v Sloveniji število obravnav otrok in mladostnikov zaradi duševnih in vedenjskih motenj povečalo za 71 %. Poraba zdravil za zdravljenje duševnih in vedenjskih motenj pri osebah, mlajših od 20 let, se je v obdobju od leta 2008 do leta 2015 povečala za 48 % (NIJZ, 2019).

KLJUČNI IZZIVI MLADIH NA PODROČJU DUŠEVNEGA ZDRAVJA MED PANDEMIJO

Pandemija ni enako vplivala na vse otroke (Jefferey idr., 2021). Nekatere študije so ugotovljale (predvsem za prvi in drugi val), da so med epidemijo nekateri otroci doživljali izboljšanje svojega duševnega zdravja, prisotnost simptomatike se je zmanjšala, občutki sreče in zadovoljstva pa so se povečali (Widnall idr., 2020). Več študij pa je konsistentno kazalo na poslabšanje duševnega zdravja otrok in mladostnikov, predvsem povečanje depresivnosti, anksioznosti in posttravmatske stresne motnje (PTSM).

Povečano *doživljanje stresa, anksioznost in depresivnost* – povečanje težav v duševnem zdravju v starosti med 5. in 16. letom je z 10 % (iz leta 2017) naraslo na več kot 16 %, predvsem je bilo opazno povečanje pojavnosti anksioznosti in depresivnosti (NHS Digital, 2020; Jefferey idr., 2021). *Simptomi PTSM* – v Italiji in na Kitajskem so ugotavljali, da je bilo daljše zaprtje javnega življenja povezano z večjo verjetnostjo doživljanja simptomov PTSM (Liang idr., 2020; Giusti idr., 2021). *Samomorilnost* – nekateri podatki kažejo, da je bilo v populaciji otrok in mladostnikov v nekaterih državah v pomembno večji meri v primerjavi z obdobjem pred pandemijo prisotno razmišljanje o samomoru, npr. v ZDA je kar četrtnina mladih, v starosti med 18. in 24. letom v juniju 2020 v zadnjem mesecu razmišljala o samomoru, v primerjavi s približno 10 % pred pandemijo (Czeisler idr., 2020).

V Veliki Britaniji se je pri mladostnikih z zgodovino težav v duševnem zdravju izkazalo, da več kot štiri petine poročajo o tem, da se je njihovo stanje v času epidemije poslabšalo, za četrtno pa je zaprtje javnih ustanov pomenilo, da so povsem izgubili dostop do virov pomoči za duševno zdravje (Lee, 2020).

POSEBEJ OGROŽENE SKUPINE MLADIH NA PODROČJU DUŠEVNEGA ZDRAVJA MED PANDEMIJO

V Veliki Britaniji (v nadaljevanju VB) so na podlagi spremljanja študij ugotavljali, da so bile z vidika duševnega zdravja posebej ogrožene nekatere skupine mladih (Jefferey idr., 2021):

- *Mladostnice* – med pandemijo so bile v primerjavi z mladostniki nesorazmerno bolj prizadete z večjimi čustvenimi težavami in z višjo pojavnostjo obsesivno-kompulzivnih simptomov, posebej med obdobjem zaprtja šol (pouka na daljavo), z večjim povišanjem anksioznosti in upadom zadovoljstva v življenju v primerjavi s fanti in obdobjem pred pandemijo.
- *Otroci drugih etničnih skupin/manjšin* – v primerjavi z otroki belskega porekla so otroci drugega etničnega porekla imeli nesorazmerno več suicidalne simptomatike, izkazovali so večjo ranljivost zaradi institucionalnega rasizma, diskriminacije in ekonomskih neenakosti.
- *Otroci z že prepoznanimi posebnimi zdravstvenimi in izobraževalnimi potrebami* – otroci z motnjo pozornosti s hiperaktivnostjo (ADHD), obsesivno-kompulzivno motnjo (OKM) in motnjo avtističnega spektra (MAS) so doživljali več težav v duševnem zdravju. Podobno velja za otroke in mladostnike, ki so imeli že pred pandemijo prepoznane duševne motnje.
- *Otroci iz revnejših družin* – revni otroci so pogosteje doživljali zmerno do izrazito depresivnost.
- *Otroci – žrtve družinskega nasilja, zlorab in zanemarjanja* – pri otrocih je bila med pandemijo v času zaprtja javnega življenja, šol povečana ranljivost za družinsko nasilje, zlorabe in zanemarjanje. Telefoni za pomoč v stiski so poročali o pomembnem porastu klicev (v VB za 25 %) po pomoči.
- *Otroci v zavodski oskrbi* – v VB so poročali o nesorazmerno povečanih občutkih anksioznosti, znižanega razpoloženja in prisotnosti motenj spanja.
- *LGBTQ*+ otroci in mladi* – izkazovali so nesorazmerno povečano stopnjo anksioznosti, depresivnosti, občutkov izolacije in občutkov pomanjkanja podpore tako s strani družine kot različnih služb.

STANJE NA PODROČJU DUŠEVNEGA ZDRAVJA SLOVENSКИH OTROK IN MLADOSTNIKOV

V slovenskem prostoru je bilo narejenih nekaj študij, ki so vključevale tudi (nekatero) vidike duševnega zdravja med otroki in mladostniki med pandemijo.

NIJZ je oktobra 2020 analiziral doživljanje mladostnikov (9. razred OŠ, 4. letnik SŠ) v času prvega vala epidemije. Približno petina mladostnikov je poročala, da se je (zelo) pogosto počutila osamljeno in ni imela občutka, da je del skupine prijateljev. Navajali so občutek, da nimajo nikogar, s komer bi se lahko pogovorili. Mladostniki, ki odraščajo v socialno in materialno depriviligiranih družinah, so bili v splošnem bolj izpostavljeni slabšemu duševnemu zdravju (Jeriček Klanšček, Zupančič idr., 2021). Nižje subjektivne ravni duševnega blagostanja ter višje odstotke doseganja kriterijev tveganja za pojav depresivne motnje so bile opazne predvsem v starostni skupini od 18 do 29 let ter v ženski populaciji (Jeriček Klanšček, Hočevar Grom idr., 2021). Raziskava, izvedena na študentki populaciji, je razkrila, da so bili pri 54 % študentov prisotni zmerni do resni simptomi depresije, pri 51 % zmerni do resni simptomi anksioznosti. 5 % študentov je poročalo o vsakodnevnem samomorilskem razmišljanju. Ženske so poročale o višjih stopnjah anksiozne in depresivne simptomatike v primerjavi z moškimi. Študentska populacija se je izkazala kot posebej ranljiva skupina prebivalstva, dovzetna za negativne vplive pandemije (Selak idr., 2021).

IZKUŠNJE SVETOVALNEGA CENTRA ZA OTROKE, MLADOSTNIKE IN STARŠE LJUBLJANA

V letu 2021 smo v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Ljubljana analizirali del baze podatkov, zbranih s pomočjo Ocenjevalne lestvice vedenja CBCL – oblika za starše (Achenbach, 2001a) in Vprašalnika za mladostnike YSR (Achenbach, 2001b). Vprašalnike so mladostniki in njihovi starši reševali ob prvem obisku v Svetovalnem centru. Analiziranih je bilo 223 vprašalnikov staršev otrok in mladostnikov, starih od 6 do 18 let, in 125 vprašalnikov mladostnikov, starih od 12 do 18 let. Starši so v največji meri poročali o klinično pomembno povišani anksioznosti in depresivnosti, zaradi česar so tudi iskali pomoč, petina jih je pri otrocih oz. mladostnikih opazala težave v medosebnih odnosih. Mladostniki sami so v največji meri poročali o mejno ali klinično pomembno povišani depresivnosti (38 %) in anksioznosti (34 %). Poleg omenjene simptomatike izstopa tudi simptomatika OKM, o kateri so poročali kot mejno oz. klinično pomembno v 35 %. Približno 40 % staršev mladostnikov je poročalo o klinično pomembno izraženi simptomatiki na dveh ali več področjih. Gre za preliminarno analizo podatkov, kaže pa se podoben trend, kot smo ga lahko opazili v tujini.

KAJ MLADIM POMAGA PRI SPOPRIJEMANJU Z IZZIVI PANDEMIJE?

Kaj nas je epidemija naučila? Izsledki vedno večjega števila raziskav in pridobljenih izkušenj nam orisujejo smer, ki doprinaša k ohranjanju in izboljševanju duševnega zdravja otrok in mladostnikov – ne samo med pandemijo, ampak nasploh. Dejavniki, ki lahko pomembno prispevajo k izboljšanju duševnega zdravja otrok in mladostnikov, so: fizična aktivnost, zmanjšanje časa, preživetega pred zasloni, fizični prostor, spanje in starši oz. skrbniki (Jeffery idr., 2021). Manj *fizične aktivnosti* se povezuje z višjimi ravnmi depresivnosti in anksioznosti. Pretirana *uporaba zaslonov* in interneta se povezuje z negativnimi posledicami za duševno zdravje otrok in mladostnikov. Otroci iz urbanih področij so doživljali več težav z zdravjem, vključno z depresivnostjo, anksioznostjo in motnjami spanja. Velikost bivalnega *prostora/bivanjski pogoji*, število družinskih članov, materina izobrazba in socialno-ekonomski status družine so se izkazali kot pomembni dejavniki pojavljanja težav v duševnem zdravju pri otrocih in mladostnikih. Preživljanje več časa na odprtem, zunaj v naravi lahko zmanjša negativen vpliv pandemije na duševno zdravje. Vzdrževanje dobrih *spalnih navad* in spalne higiene se je izkazalo kot pozitiven vpliv na duševno zdravje. Pomemben vpliv na duševno stanje otrok in mladostnikov ima *duševno stanje njihovih staršev* oz. skrbnikov. Ko so starši doživljali višjo raven stresa, povezanega s pandemijo, so negativno vplivali tudi na duševno zdravje svojih otrok.

ZAKAJ JE ŠOLA POMEMBNA PRI VAROVANJU DUŠEVNEGA ZDRAVJA OTROK IN MLADOSTNIKOV?

Ker je bilo zaprtje šol in prehod na pouk na daljavo varovalni ukrep, ki so ga izvedle številne države po svetu, vključno s Slovenijo, smo lahko iz prve roke opazovali, kako pomembno vlogo ima šola za (duševno) zdravje otrok in mladostnikov. Šola opravlja številne vloge, ne samo izobraževalne. Razlogov, zakaj so šole pomembne za duševno zdravje otrok in mladostnikov, je več. Vlaganje v duševno zdravje vpliva na *izboljšanje učnih dosežkov* (WHO, 2021). *Spodbujanje socialnega razvoja* (npr. dobri medsebojni odnosi) vpliva na izboljšanje učnih dosežkov in učne motivacije. In nasprotno: negativen pritisk vrstnikov ali socialno neodobravanje dela za šolo doprinesejo k opuščanju šolanja. Ker otroci preživijo pomemben delež časa v šoli, so s tem dostopni za preventivo, promocijo in intervencije s področja duševnega zdravja. *Krepitev varovalnih dejavnikov* pri otroku in njegove *rezilientnosti* zmanjšuje negativna tveganja za ranljivejše otroke. Šola igra pomembno vlogo tudi pri *zgodnjem prepoznavanju otrok s težavami* v duševnem zdravju.

ZAKLJUČEK

Pregled zaključkov različnih raziskav in izkušnje kliničnega dela z otroki, ki so v stiski tudi zaradi epidemije in z njo povezanimi varovalnimi ukrepi, nam kažejo pot, kako bolje zaščiti najbolj ranljivo skupino naše družbe. Če smo se kaj naučili v letih epidemije, je, da so šole tisti prostor, ki podpira razvoj otrok in mladostnikov celostno in skrbijo samo za širjenje in izgradnjo znanja ter razvijanje kognitivnih kapacitet otrok. Poslanstvo in vloga šole je veliko širša in v marsičem kompenzira tako manko družinskega kot širšega skupnostnega okolja. Zato je treba narediti vse, da se tudi v kriznih razmerah šolsko okolje kot tako ohranja in družbi s tem dolgoročno nudi stabilne in varne temelje.

VIRI IN LITERATURA

- Achenbach, T. M. (2001a). *ASEBA – Ocenjevalne lestvice vedenja CBCL – oblika za starše*. Slovenski prevod. Filozofska fakulteta, UL.
- Achenbach, T. M. (2001b). *ASEBA – Vprašalnik za mladostnike (YSR)*. Slovenski prevod. Filozofska fakulteta, UL.
- Beecham, J. (2014). Annual research review: child and adolescent mental health interventions: a review of progress in economic studies across different disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6), 714–732.
- Belfer, M. L. (2008). Child and adolescent mental disorders: the magnitude of the problem across the globe. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(3), 226–236.
- Collishaw, S., Maughan, B., Goodman, R. in Pickles, A. (2004). Time trends in adolescent mental health. *Journal of Child Psychology and psychiatry*, 45(8), 1350–1362.
- Condly, S. J. (2006). Resilience in Children: A Review of Literature With Implications for Education. *Urban Education*, 41(3), 211–236.
- Czeisler, M. É., Lane, R. I., Petrosky E. idr. (2020). Mental Health, Substance Use, and Suicidal Ideation During the COVID-19 Pandemic – United States, June 24–30, 2020. *MMWR Morb Mortal Wkly Rep* 2020(6), 1049–1057.
- Fink, E., Patalay, P., Sharpe, H., Holley, S., Deighton, J. in Wolpert, M. (2015). Mental health difficulties in early adolescence: a comparison of two cross-sectional studies in England from 2009 to 2014. *Journal of Adolescent Health*, 56(5), 502–507.
- Friedman, R. M., Katz-Leavy, J. W., Manderscheid, R. W. in Sondheimer, D. L. (1996). Prevalence of serious emotional disturbance in children and adolescents. *Mental Health, United States*, 996, 71–89.
- Giusti, L., Mammarella, S., Salza, A., Del Vecchio, S., Ussorio, D., Casacchia, M. in Roncone, R. (2021). Predictors of academic performance during the covid-19 outbreak: impact of distance education on mental health, social cognition and memory abilities in an Italian university student sample. *BMC psychology*, 9(1), 1–17.
- Jefferey, M., Lereya, T., Edbrooke-Childs, J., Deighton, J., Tait, N. in Cortina, M. A. (2021). *Emerging Evidence (Issue 8): Coronavirus and children and young people's mental health*. Evidence Based Practice Unit.
- Jeriček Klanšček, H., Hočevar Grom, A., Klančič, M., Rehberger, M. in Lavtar, D. (2021). Tveganje za depresijo v času pandemije covid-19. V B. Gabrovec, I. Eržen, A. Trop Skaza, M. Fafangel, M. Vrdelja in Š. Selak (ur.), *Znanstvena in strokovna konferenca Javno zdravje in covid-19. Zbornik povzetkov in recenziranih prispevkov*. NIJZ.
- Jeriček Klanšček, H., Zupančič, T., Klančič, M. in Korošec, A. (2021). Mladostniki in pandemija COVID-19. V B. Gabrovec, I. Eržen, A. Trop Skaza, M. Fafangel, M. Vrdelja in Š. Selak (ur.), *Znanstvena in strokovna konferenca Javno zdravje in COVID-19. Zbornik povzetkov in recenziranih prispevkov*. NIJZ.
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *The Lancet Child & Adoles-*

- cent Health*, 4(6), 421.
- Liang, L., Ren, H., Cao, R., Hu, Y., Qin, Z., Li, C. in Mei, S. (2020). The effect of COVID-19 on youth mental health. *Psychiatric quarterly*, 91(3), 841–852.
- Masten, A. S. in Barnes, A. J. (2018). Resilience in Children: Developmental Perspectives. *Children*, 5(7), 98.
- OECD (2011). *Health at a Glance 2011: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Public Health England (2016). *The Mental Health of Children and Young People in England*. Department of Health.
- Roškar, S., Jeriček Klanšček, H., Vinko, M. in Hočevar Grom, A. (2019). *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v Sloveniji – povzetek publikacije*. NIJZ.
- Selak, Š., Gabrovec, B., Šorgo, A., Cesar, K. in Crnkovič N. (2021). Osebna prožnost in simptomi depresije ter anksioznosti med slovenskimi študenti v času epidemije covida-19. V B. Gabrovec, I. Eržen, A. Trop Skaza, M. Fafangel, M. Vrdelja in Š. Selak (ur.), *Znanstvena in strokovna konferenca Javno zdravje in COVID-19. Zbornik povzetkov in recenziranih prispevkov*. NIJZ.
- Vizard, T., Sadler, K., Ford, T., Newlove-Delgado, T., McManus, S., Marcheselli, F., Davis, J., Williams, T., Leach, C., Mandalia, D. in Cartwright, C. (2020). *The mental health of children and young people in England – 2020*. NHS Digital.
- WHO (2021). *Mental health in schools: a manual*. WHO. Regional Office for Eastern Mediterranean.
- WHO (2022). *World mental health report: transforming mental health for all*. World Health Organization.
- Widnall, E., Winstone, L., Mars, B., Haworth, C. in Kidger, J. (2020). *Young people's mental health during the COVID-19 pandemic*. University of Bristol.
- www.developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/resilience/
- www.mentallyhealthyschools.org.uk
- Center on the developing child, Harvard University (b. d.). *Resilience*. <https://www.developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/resilience/>
- Anna Freud, National Center for children and families (b. d.). *Mentally healthy schools*. <https://www.mentallyhealthyschools.org.uk>

IZZIVI NA PODROČJU VZGOJE IN IZOBRAŽEVANJA OTROK S POSEBNIMI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIMI POTREBAMI, KI SO SE POKAZALI V ČASU ŠOLANJA NA DALJAVO

CHALLENGES IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS THAT HAVE EMERGED DURING THE DISTANCE EDUCATION

dr. Natalija Vovk - Ornik, prof. defektologije¹

POVZETEK

V času prvega in drugega vala epidemije covida-19 je pouk v slovenskih osnovnih šolah potekal na daljavo. Za vse učitelje in učence je pomenila izvedba v prvem valu novo izkušnjo, v drugem valu pa je bil tak način poteka pouka že dokaj utečen. Ker je nov način izvajanja pouka prinesel tudi številne izzive, tako za učitelje kot učence in njihove starše, so bile izvedene številne raziskave, med drugim tudi na Zavodu RS za šolstvo. V prispevku se bom osredotočila na izsledke dveh raziskav, to sta *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covida-19 v Sloveniji* (Rupnik Vec idr., 2020) ter *Pouk slovenščine in matematike ter socialno-čustveno odzivanje učenk in učencev v času drugega vala epidemije covida-19* (Rupnik Vec idr., 2022). V slednji je bilo vključenih tudi 5.317 učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, in sicer 2.998 šestošolcev in 2.319 devetošolcev, usmerjenih v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Rezultati so pokazali, da so učenci s posebnimi potrebami, vključeni v raziskavo, imeli več težav pri pouku na daljavo kot njihovi vrstniki, v manjši meri so imeli razvite strategije samouravnavanja in imeli so slabša prepričanja o lastnih učnih sposobnostih.

Ključne besede: covid-19, učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, pouk na daljavo, socialno-čustveno odzivanje

ABSTRACT

During the first and second waves of the COVID-19 epidemic, teaching in Slovenian primary schools took place at a distance. In the first wave, this was a new experience for all teachers and students, but in the second wave it was already established. Since the new way of teaching also brought a number of challenges for teachers, pupils and their parents, a number of surveys were conducted, including by the Slovenian Institute of Education. In this article, I will focus on the results of two studies, namely, *The analysis of distance education during the first wave of the COVID-19 epidemic in Slovenia* (Rupnik Vec et al., 2020) and *The teaching of Slovene and mathematics and the socio-emotional responses of pupils during the second wave of the COVID-19 epidemic* (Rupnik Vec et al., 2022). The latter study also involved 5,317 pupils with special educational needs, namely 2,998 sixth-grade pupils and 2,319 ninth-grade pupils, who participated in an educational programme with adapted implementation and additional professional support. The results showed that the pupils with special educational needs included in the study had more difficulties in distance learning than their peers, less developed self-management strategies, and lower confidence in their own learning abilities.

Keywords: COVID-19, pupils with special educational needs, distance learning, social-emotional responsiveness

¹ Zavod RS za šolstvo; natalija.vovk@zrss.si

TEORETIČNI UVOD

KAJ NAM POVEDO RAZLIKE MED GENERACIJAMI UČENCEV IN POUK NA DALJAVO – PEDAGOŠKI IZZIV UČITELJEV IN DIGITALNE KOMPETENCE

Danes se v vrtčevskem in šolskem okolju lahko srečujejo štiri generacije, medtem ko v vsakdanjem življenju sobivamo še s kakšno generacijo več. Kolenc (2020) navaja, da imamo predstavniki posameznih generacij različne vrednote, delovne navade, različno komuniciramo. Na delovnem mestu se razlike kažejo predvsem v tem, kaj pripadnike posamezne generacije motivira, katere delovne vrednote so za njih pomembne, kako poteka prenos in deljenje znanja med sodelavci različnih generacij, kakšni so medosebni odnosi in razlike v pogostosti, načinu in obliki komuniciranja. Podobno velja tudi za vzgojno-izobraževalni prostor.

Različni viri navajajo različne časovne razpore posameznih generacij. Kot poudarja Kolenc (2020) pa je pomembno poznati čas in okoliščine, v katerih so posamezne generacije odraščale in s tem njihove osnovne značilnosti. Tako se bodo tudi učitelji lažje spoprijemali z izzivi, ki jih pogojujejo te razlike. V vzgojno-izobraževalnem prostoru se srečujejo različne generacije – tako imenovana »baby boom« generacija s tako imenovano generacijo Z, ki je že v »/.../celoti odraščala z mobilnimi telefoni, razvojem in razmahom družbenih omrežij, uporabo vseh najsodobnejših orodij, zato se je rad drži vzdevek net ali e-generacija. Predstavniki te generacije najraje komunicirajo preko e-mailov in sms-ov. Veliko pozornosti namenjajo študiju in karieri, zanima jih podjetništvo, so ekološko ozaveščeni. To je tako imenovana »multi task« generacija s 4D razmišljanjem. Zelo se zavedajo svoje okolice, tehnologija pa jim je enako pomembna kot voda in zrak. Njihov čas je zaznamovala svetovna finančna kriza, sedaj pa tudi pandemija covid-19 /.../« (Kolenc, 2020).

Pestrost značilnosti posameznih generacij, ki se srečujejo v šolskem prostoru, je svojevrsten izziv, še posebej v času pandemije. Gotovo je eden izmed pomembnih ključev do uspeha v učinkovitem naslavljanju in izkoriščanju prednosti, ki jih prinaša vsaka od njih. Ali znamo v šolskem prostoru dovolj dobro odgovoriti na to pestrost? Avtorica Kolenc (2020) navaja, da nam je pri obvladovanju razlik med generacijami priskočil na pomoč tudi koronavirus. Gotovo je bilo to najbolj vidno na področju digitalne preobrazbe, kjer so po mnenju avtorice predstavniki srednjih in mlajših generacij (del generacije X ter generaciji Y in Z), ki veljajo za *digitalne domorodce*, predstavniki generacije baby-boom in delno X pa za *digitalne priseljence*² doživeli in soustvarjali več sprememb, kot mlajša generacija, ki se je v svet teh orodij že rodila.

Kako pa se je to pokazalo v šolskem prostoru v času šolanja na daljavo? Smo lahko ovrednotili vse te razlike med generacijami in ali so bistveno vplivale na potek pouka na daljavo? *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji* (Rupnik Vec idr., 2020) navaja, da pozitivno informacijo v raziskavi predstavljajo učitelji, ki so presodili, da so bili v času izobraževanja na daljavo pri poučevanju bolj ustvarjalni kot pri običajnem poučevanju v razredu. Nov splet okoliščin je zahteval pripravo gradiv in miselnih izzivov, ki pritegnejo in vzdržujejo učenčovo pozornost, kar je priložnost za ustvarjalnost učitelja pri iskanju novih, originalnih rešitev (Rupnik Vec idr., 2020, str. 29).

OPREDELITEV IZOBRAŽEVANJA NA DALJAVO

Potek vzgoje in izobraževanja se je v času pandemije postavil v popolnoma druge okvirje, učenci, učitelji in starši so bili postavljeni pred nove izzive, ki so prinesli tudi nove izkušnje. Kar je bilo v preteklosti redko, je v sedanosti dobilo nove razsežnosti.

² Ta delitev sloni na percepciji, da so starejši manj večji uporabe sodobnih orodij, se upirajo spremembam ali jih težje usvojijo (Kolenc, 2020).

Obstaja veliko definicij, opredelitev in modelov izobraževanja na daljavo. Encyclopedia Britanica navaja, da je izobraževanje na daljavo oblika izobraževanja z dvema temeljnima značilnostma: učitelj in učenec sta med poučevanjem prostorsko ločena, komunikacijo med njima in učenci pa omogočajo različne vrste tehnologij. Učinkovito izobraževanje na daljavo zahteva strukturirano načrtovanje, dobro strukturirane učne enote, specialne didaktične strategije in komunikacijo preko elektronskih ali drugih tehnologij (Rupnik Vec idr., 2020, str. 10).

RAZLIKE MED POUKOM V ŠOLI IN POUKOM NA DALJAVO

V času epidemije covida-19 se je pouk iz učilnice v šoli preselil v spletno okolje. Učitelji so pri tem uporabljali različne pristope za delo z učenci v spletnem okolju, od elektronske pošte, spletnih učilnic do videorazlag in še česa (Kustec idr., 2021). Pomembno je, da učitelji za poučevanje na daljavo ne uporabljajo le tako imenovanega *sinhronega poučevanja* (razlaga v živo za vse učence), temveč tudi tako imenovane *asinhrono, v naprej posnete razlage*, ki učencu omogočajo individualizirano usvajanje snovi, kar pomeni, da lahko učenec razlago predvaja tudi večkrat (Zmazek idr., 2020, v Kustec idr., 2021, 22). Takšen način vnaprej posnete razlage je ustrezen še posebej za učence s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, saj lahko z večkratnim predvajanjem posameznih delov učiteljeve razlage lažje sledijo razlagi in s tem tudi usvojijo učne vsebine.

OTROCI S POSEBNIMI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIMI POTREBAMI

V času izobraževanja na daljavo so bila pripravljena izhodišča za pripravo modelov izobraževanja in številna priporočila (tudi didaktično metodična) za izvedbo pouka na daljavo. Priporočeno je bilo, da se posebna pozornost nameni učencem, ki so v času takšnega načina izvedbe pouka neodzivni ali iz drugih razlogov težko sledijo izpolnjevanju zahtev pouka v virtualnem okolju. Za otroke s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami se je priporočala izvedba tako imenovane revizije individualiziranih programov, še posebej če so učitelji ugotovili povečanje primanjkljajev ali poglobitev stisk (Kustec idr., 2021).

V svojem prispevku se bom zato osredotočila na ugotovitve iz dveh raziskav, in sicer *Analize izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covida-19 v Sloveniji* (Rupnik Vec idr., 2020; v nadaljevanju *Analiza 1*) ter *Pouk slovenščine in matematike ter socialno-čustveno odzivanje učenk in učencev v času drugega vala epidemije covida-19* (Rupnik Vec idr., 2022; v nadaljevanju *Analiza 2*). Obe raziskavi sta bili izvedeni na Zavodu RS za šolstvo, Analiza 2 v sodelovanju z Republiškim izpitnim centrom.

Temeljni cilji *Analize 1* (Rupnik Vec idr., 2020) so bili povezani z doživljanjem in prakso izobraževanja na daljavo slovenskih učiteljic in učiteljev na različnih nivojih izobraževanja. Zanimale so jih izkušnje in doživljanje tako učiteljev kot učencev s poučevanjem in učenjem na daljavo ter prevladujoče karakteristike pedagoškega vodenja v času zaprtja šol s perspektive ravnateljcev. V *Analizi 2* (Košnik in Plavčak, 2022, v Rupnik Vec idr., 2022) pa so bili cilji usmerjeni v potek pouka slovenščine in matematike na daljavo s perspektive učencev ter preučevanjem nekaterih socialno-čustvenih karakteristik in načinov odzivanja učencev v tem času. V okviru *Analize 2* so jih še posebej zanimali *odgovori učencev, ki imajo dodeljeno dodatno strokovno pomoč (DSP), v primerjavi z učenci brez te pomoči* (Košnik in Plavčak, 2022).

V prispevku bom predstavila ugotovitve obeh raziskav, povezane z učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, in jih povezala z nekaterimi ugotovitvami drugih raziskav.

Podatki v *Analizi 1* so bili pridobljeni iz različnih virov, poleg vprašalnikov so bile izvedene

tudi fokusne skupine, v katerih je med drugimi sodelovalo tudi šest učiteljic in učiteljev dodatne strokovne pomoči ter sedem učiteljev v prilagojenem programu z nižjim izobrazbenim standardom. V Analizo 2 pa so bili vključeni učenci 6. in 9. razreda osnovne šole (tudi učenci s statusom učenca s posebnimi potrebami), ki so izpolnili vprašalnik vzporedno z reševanjem nacionalnih preizkusov znanja.

KLJUČNE UGOTOVITVE NEKATERIH RAZISKAV

Rezultati Analize 1 (Rupnik Vec idr., 2020) kažejo, da so učitelji najpogosteje uporabljali metodo razlage, ki so jo kombinirali z učnim pogovorom in prikazovanjem. To kaže, da je didaktična izvedba pouka na daljavo lahko manj didaktično pestra. Kot obliko pouka so uporabljali manj dela v paru in dela v skupinah, učence so bolj usmerjali k individualnemu delu, kar pomeni, da je učenec sam izvajal določeno nalogo ali dejavnost. Individualno delo sicer omogoča, da učenec tempo dela prilagaja svojim sposobnostim. Za realizacijo samostojnega dela pa je v praksi nujno, da imajo učenci razvite sposobnosti načrtovanja, organiziranja in vodenja, kontroliranja in prilagajanja lastnega procesa učenja (Kramar, 2009; Ivanuš Grmek, idr., 2011, v Kustec idr. 2021, str. 23).

Analiza pogovorov v fokusnih skupinah (Analiza 1), ki je pomembna tudi za skupino učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, je bila osredotočena tudi na področje *spremljanja in napredka učencev ter zbiranja dokazov o učenju*. Ta je pokazala, da je bilo to pridobivanje zelo raznoliko. Učitelji na razredni stopnji so na začetku pridobivali dokaze s pomočjo fotografij izdelkov in rešenih nalog v delovnih zvezkih, kasneje pa so učenci pošiljali videoposnetke (govorne nastope, pesmice in recitacije, posnetke plesa itd.). Oblikovali so tudi manjše skupine učencev in se z njimi pogovarjali o napredku. Po pregledu izdelkov so učitelji podajali tudi *formativne povratne informacije*. Pomen formativnih povratnih informacij, ki so sprotne, procesne in temeljijo na podajanju konstruktivne povratne informacije, je, da učenec pridobi povratno informacijo o močnih področjih ter področjih, ki jih mora še izboljšati, z namenom, da jih ozavesti in kasneje preseže. To je posebnega pomena pri otrocih s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, še posebej na področju *samoučinkovitosti*.

Na vprašanje *prilagoditev pouka učencem, ki so potrebovali poseben pristop* (učenci s posebnimi potrebami, priseljenci, učenci romske etnične skupnosti, socialno ogroženi, nadarjeni itd.), je v Analizi 1 sodelovalo 86 % učiteljev, ki so poučevali enega ali več učencev, ki so potrebovali poseben pristop. Več kot tri četrtine učiteljev na razredni stopnji je delalo z enim do pet učencev, ki so potrebovali pomoč, bistveno manj pa je bilo teh učiteljev na predmetni stopnji in v gimnazijah. Zato pa je bilo na obeh teh stopnjah več učiteljev, ki so v času izobraževanja na daljavo delali s šest in več učenci s posebnimi potrebami.

V nadaljevanju je v Analizi 1 (Rupnik Vec idr., 2020) izpostavljeno *področje prilagajanja pouka učencem, ki potrebujejo poseben pristop*. To je poleg vključevanja specialnega pedagoga in učitelja, ki sta še posebej zadolžena za delo z določenim otrokom, obsegalo še prilagoditve ocenjevanja, časa reševanja nalog, preverjanje razumevanja navodil, prilagoditve gradiva (jezik, slikovne predstavitve, označevanje ključnih besed, velikost pisave, obsežnost) ter prilagajanje načina poučevanja. Dve tretjini učiteljic razrednega pouka je v pouk za delo z učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami vključilo specialno pedagoginjo. Nekaj manj jih je pri teh učencih prilagajalo način poučevanja in gradiva ter preverjalo razumevanje danih navodil.

Učitelji na predmetni stopnji so, podobno kot učitelji na razredni stopnji, *vključili v pouk specialno pedagoginjo, prilagajali so jim gradiva, preverjali razumevanje navodil, polovica pa je prilagajala tudi ocenjevanje*. Na srednjih šolah je slabi dve tretjini učiteljev in učiteljic pril-

gajalo čas preverjanja znanja, polovica pa je tudi preverjala, ali učenci razumejo snov ter jim prilagodila ocenjevanje. Znotraj srednješolskih učiteljev so učitelji strokovnih šol v primerjavi z gimnazijskimi učitelji v večji meri prilagajali način poučevanja in gradivo.

Eno izmed vprašanj je bilo namenjeno tudi preverjanju, s *kakšnimi stiskami* so se na učitelja obračali učenci v času izobraževanja na daljavo. Kar polovica učiteljev razredne stopnje je navedla, da so otroci navajali *osamljenost ali nedostopnost do računalnika* (pogosto so si ga morali deliti z drugimi družinski člani). Četrtna učiteljev se je soočila tudi z učenci, katerih stiska je izvirala iz *nezmožnosti opraviti vse zadolžitve ter iz nerazumevanja navodil*. Na predmetni stopnji se je število teh učencev še povečalo (težave pri opravljanju obveznosti in nerazumevanje navodil). Med srednješolskimi učitelji so se pokazale še pomembnejše razlike glede zaznave stisk učencev na srednjih strokovnih šolah in gimnazijah. Na strokovnih šolah so se bistveno več v primerjavi z gimnazijami obračali na učitelje učenci, ki nimajo dostopa do računalnika (ker je v družini samo en računalnik) ali nimajo podpore staršev, varujejo sorojence ali ne razumejo navodil. Na gimnazijah je bilo več učiteljev, ki so poročali, da se na njih v zvezi s stiskami ni obrnil noben učenec (Rupnik Vec idr., 2020, str. 82).

Analiza pogovorov v fokusnih skupinah (Rupnik Vec idr., 2020) glede *pogostosti stikov in načina komuniciranja* je pokazala precej različne prakse sodelujočih učiteljev. Učitelji so načine komunikacije sproti prilagajali potrebam učencev. Najpogosteje so bili v stiku z učenci *učitelji v prilagojenih programih z NIS in učitelji dodatne strokovne pomoči*, ki so navajali dnevne stike. Na področju prilagoditev pouka je analiza pokazala, da so ključno vlogo odigrali razredniki, svetovalni delavci, računalničarji, učitelji dopolnilnega in dodatnega pouka ter učitelji DSP.

V Analizi 2 (Košnik in Plavčak, 2022) so avtorje posebej zanimali odgovori učencev, ki imajo dodeljeno dodatno strokovno pomoč (DSP), v primerjavi z učenci brez te pomoči. Učenci v vzorcu raziskave so bili usmerjeni v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Raziskava je bila razdeljena na predmetni del (matematika in slovenščina) in na socialno-čustveno odzivanje in življenjski slog učencev z dodatno strokovno pomočjo v času izobraževanja na daljavo. V raziskavi je bilo ugotovljeno, da je *dodatna strokovna pomoč potekala v večini primerov redno in v obliki videokonferenčnih srečanj*. To je veljajo tako za učence 6. kot učence 9. razreda.

Šestošolci in devetošolci z DSP so se pouka slovenščine in matematike udeleževali manj redno kot vrstniki brez DSP, pri čemer so imeli nekoliko več težav z razumevanjem navodil za delo. Z učitelji so bili v povezavi preko telefona ali preko videoklica, medtem ko so njihovi vrstniki (brez DSP) nekoliko pogosteje sodelovali z učitelji preko elektronske pošte ali klepetalnika.

Učenci z DSP so imeli pri pouku na daljavo *več težav kot njihovi vrstniki brez DSP (manj redno so se udeleževali pouka, redkeje so opravljali določene naloge ali dejavnosti)*, kar je pričakovano in so v Analizi 2 (Košnik in Plavčak, 2022) pojasnili z njihovo potrebo po drugačni razporeditvi urnika, prilagojenimi nalogami, DSP se lahko izvaja tudi med urami pouka individualno, zato učenec ni prisoten pri pouku takrat kot ostali učenci. Podatek, da so učenci z DSP naloge, kot so govorni nastopi, plakati ali elektronska predstavitev opravljali pogosteje kot njihovi vrstniki, kaže na to, da so imeli pri *predstaviti možnost izbire, ki ustreza njihovim individualnim vzgojno-izobraževalnim potrebam* (npr. plakat ali elektronska predstavitev pri slovenščini, izdelava praktičnega primera pri matematiki). Šestošolci z DSP so še poročali, da so pri delu pogosteje uporabljali *pripomočke*, kot je npr. žepno računalno, kot njihovi vrstniki brez DSP.

Analiza 2 (Košnik in Plavčak, 2022) je pokazala še, da so tako šestošolci kot devetošolci z DSP potrebovali *več pomoči pri učenju, in sicer več pri matematiki kot pri slovenščini* v primerjavi z njihovimi vrstniki brez DSP. Pri tem vprašanju so sicer zelo majhne razlike pri pov-

prečni vrednosti. Šestošolcem so v večini pomagali *družinski člani*, devetošolcem pa *sošolci in prijatelji*. Povečana vrstniška pomoč pri devetošolcih je pričakovana, saj medvrstniški odnosi igrajo pomembno vlogo pri zdravem osebnostnem in socialnem razvoju mladostnika (Košnik in Plavčak, 2022, str. 140).

Povedne so tudi razlike glede na pričakovano zaključno oceno pri posameznem predmetu. Učenci z DSP tako pri matematiki kot slovenščini *pričakujejo nižjo oceno kot vrstniki brez DSP*.

Učenje v pari ali v skupini pa je bilo v času pouka na daljavo redko prisotno pri vseh učencih, ne le pri učencih z DSP.

SAMOURAVNAVANJE/SAMOREGULACIJA UČENJA

Analiza 2 (Košnik in Plavčak, 2022) je pokazala, da so imeli šestošolci z DSP manj razvite *strategije samouravnavanja* v primerjavi z vrstniki brez DSP, hkrati pa ni bilo razlike med razvitimi strategijami samouravnavanja med devetošolci z DSP in njihovimi vrstniki, dosegli pa so nižji rezultat od šestošolcev. Šestošolci z DSP so torej manj pogosto načrtovali svoje učenje, manj pogosto vedeli, kaj morajo storiti, da bodo uspešni, manj pogosto so si zastavljali vprašanja o učenju, manj pogosto so vztrajali in spremljali svoj napredek ter manj pogosto vedeli, kdaj so uspešni v primerjavi s svojimi vrstniki. Zato je prav pri načrtovanju pouka na *daljavo pomembno, da so učenci z DSP aktivno vključeni v načrtovanje učnega dela*, saj lahko učenci strokovne delavce, ki izvajajo DSP, zaznavajo kot tiste, ki bodo prevzeli vso skrb za njihovo šolsko delo in uspešnost (Košnik in Plavčak, 2022, str. 141).

Samoregulacija učenja ni pomembna le z vidika posameznikove učne uspešnosti, temveč tudi z vidika njegove zmožnosti za aktivno vključevanje v celotno družbeno življenje.

Na to kaže podatek, da je kompetenca učenje učenja, ki jo lahko razumemo kot sinonim samoregulacijskega učenja (Pečjak, 2012, v Švajger Savič, 2015), ena izmed osmih kompetenc, ki naj bi jih obvladal vsak posameznik pri učinkovitem vključevanju v družbo (Ključne kompetence vseživljenjsko učenje, 2007, v Švajger Savič, 2015, str. 15).

Šele z adolescenco postane posameznik sposoben načrtovati kratkoročne in dolgoročne cilje ter podrediti svoje misli in vedenje doseganju teh ciljev (Bakračevič Vukman, 2010, v Švajger Savič, 2015). Lupart (2004, v Magajna, 2010) je v svoji raziskavi osvetlila posebnosti samoregulacije pri mladostnikih s specifičnimi motnjami učenja. Pri njih je ugotovila težave z organizacijskimi vidiki učenja in težnjo k izogibanju uporabe strategij samoregulacije. Strategije, ki so jih učenci v raziskavi navajali, so bile *pogosto nerealistične ali pa so kazale težnje k zunanji regulaciji učenja*. Pokazalo se je *tudi izogibanje odgovornosti in pomanjkanje angažiranosti pri šolskih obveznostih* (Švajger Savič, 2015, str. 37).

V Analizi 2 (Košnik in Plavčak, 2022) zaključujejo, da lahko učenci zaradi dodeljene podpore in pomoči s strani strokovnih delavcev, strokovne delavce zaznavajo tudi kot tiste, ki bodo prevzeli skrb za njihovo šolsko delo in uspešnost. Zato je pomembno, da so učenci aktivno vključeni v načrtovanje individualiziranega programa (IP), pri čemer je pomembno, da poznajo vlogo strokovnih delavcev in lastno vlogo. Strategije samouravnavanja naj se pričnejo sistematično razvijati že pri delu z mlajšimi otroki, načrtujejo pa naj se tudi v IP učenca.

SAMOUČINKOVITOST/PREPRIČANJA POSAMEZNIKA O LASTNIH UČNIH SPOSOBNOSTIH

Analiza A2 (Košnik in Plavčak, 2022) je pokazala, da imajo tako šestošolci kot devetošolci z DSP *slabša prepričanja o lastnih učnih sposobnostih kot njihovi vrstniki*.

Bandura (1997, v Čot, 2004) meni, da je močno prepričanje v lastno samoučinkovitost rezultat *izkušenj in truda, ki ga posameznik vloži v reševanje problemov*. Pri tem poudarja, da uspeh poveča pričakovanja v posameznikove sposobnosti, medtem ko pogost neuspeh pričakovanja zmanjšuje. Enako velja za zaznano *težavnost naloge*. Uspeh pri nalogi, ki ne zahteva nobenega napora, ne bo vodil do ocene lastne učinkovitosti, niti ne bo prispeval h krepitvi prepričanja vanjo. Obvladovanje ovir in uspeh pri težki nalogi nudita informacijo posamezniku o njegovi učinkovitosti, zato prispevata h krepitvi zaupanja v učinkovitost. Tudi pomoč drugih oseb, primerna sredstva in pripomočki za izvedbo dejavnosti, situacijske ovire in okoliščine, v katerih se dejavnost dogaja, vplivajo na oceno posameznika o njegovih sposobnostih. Pomemben dejavnik je tudi *vložen napor*, pri čemer je treba razlikovati implikacijo pri majhnih otrocih in odraslih. Pri prvih vodi do pridobitve novih sposobnosti, medtem ko za odrasle velikokrat lahko pomeni pomanjkanje sposobnosti (Čot, 2004, str. 181).

Tudi v Analizi 2 avtorici (Košnik in Plavčak, 2022, str. 142) navajata, da *otrok ne bo razvil navad, načinov dela in samostojnosti*, če se bo zanašal le na pomoč in prilagoditve. Če bodo otroci s posebnimi potrebami odgovornost za uspeh prelagali na izvajalce DSP, to lahko vodi v napačna prepričanja o lastni samoučinkovitosti, tako na področju učenja kot tudi čustvovanja in vedenja. Zato je pomembno krepiti strategije za ustrezno doživljanje in zavedanje o lastni samoučinkovitosti, še posebej v povezavi s trudom in uspešnostjo. To je torej priložnost za učitelja in izvajalca DSP, za katerega je raziskava Analiza 1 pokazala, da ga učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami doživljajo kot pomembno osebo, na katero se lahko obrnejo, ji zaupajo in pomagajo (Rupnik Vec idr., 2020, str. 75) pri premostitvi primanjkljajev, ovir oz. motenj. Če bodo strokovni delavci izhajali iz učenčevih *močnih področij*, jim bodo omogočali priložnosti, da bodo doživljali občutke uspešnosti in kompetentnosti (Ryan in Deci, 2008, v Košnik in Plavčak, 2022, str. 142). Zato je izrednega pomena, da se pri učencih s posebnimi potrebami prepoznajo in sistematično podprejo in razvijajo *močna področja*. S pomočjo teh lahko posameznik uspešno kompenzira svoj primanjkljaj in hkrati razvija pozitivna prepričanja o lastni samoučinkovitosti (pozitivni samopodobi).

REZILIENTNOST

Kiswarday (2013) je opredelila kazalnike rezilientnosti oz. psihološke odpornosti, kot so občutek varnosti, sprejetosti in zaželenosti, občutek pripadnosti, občutek, da je odraslim mar za njih, stabilni odnosi z vrstniki, socialne kompetence in komunikacijske spretnosti, samozaupanje, prepoznavanje, razločevanje in izražanje čustev, radovednost in vedoželjnost, čim večja samostojnost in kompetentnost (v skladu z razvojno stopnjo) ter ustrezno visoke aspiracije. V Analizi 2 (Košnik in Plavčak, 2022) sta avtorici ugotovili, da so *šestošolci brez DSP bolj rezilientni od šestošolcev, ki to pomoč prejemajo* (pri devetošolcih pa se te razlike niso pokazale). Ne samo v času pouka na daljavo, tudi sicer morajo biti pedagoški delavci pozorni na ranljive skupine, med katere sodijo tudi otroci s posebnimi potrebami, in načrtno ter sistematično spodbujati kazalnike rezilientnosti. Hkrati pa morajo biti pozorni tudi na spremenjene okoliščine, v katerih se učenec znajde in bi zanj pomenile tveganje za nižjo stopnjo rezilientnosti. Kot ena izmed spremenjenih okoliščin se lahko šteje tudi pouk na daljavo.

SOCIALNO-ČUSTVENO ODZIVANJE

Učenci s posebnimi potrebami sodijo v tako imenovano rizično skupino otrok, ki ima lahko v primerjavi z vrstniki bistveno več izrazitih težav na področju socialne integracije v obdobju izobraževanja na daljavo. V Analizi 2 (Košnik, Plavčak, 2022) se je izkazalo, da so oboji, tako

šestošolci kot devetošolci z DSP, podobno doživljali izobraževanje na daljavo. Učenci so ocenili, da jih je *šolsko delo sicer občasno obremenjevalo*, v času izobraževanja na daljavo pa so bili *redko žalostni in nemirni*. Devetošolci so v primerjavi s šestošolci ocenjevali, da so bili v času izobraževanja na daljavo pogosto brez volje. Rezultat so v raziskavi ocenili kot dober, saj ocena sodelujočih v raziskavi kaže, da učenci z DSP v obdobju izobraževanja na daljavo niso bili v večjih stiskah oz. v negotovih položajih (Košnik in Plavčak, 2022, str. 143). Raziskava, ki je primerjala, kako so doživljali pandemijo covida-19 slovenski in nemški mladostniki s specifičnimi učnimi težavami (Javornik idr., 2021), pa je pokazala, da so slovenski mladostniki statistično značilno *pogosteje kot nemški navajali težave s pozornostjo, pomen veččutnega učenja, možnost izbire časa za učenje ter psihosomatske težave*. Oboji, tako slovenski kot nemški mladostniki s SUT, so pouk na daljavo doživljali *kot bolj stresnega v primerjavi z običajnimi okoliščinami* (Javornik idr., 2021, str. 17).

OPORA V ČASU IZOBRAŽEVANJA NA DALJAVO – STARŠI, UČITELJI, VRSTNIKI

V spremenjenih okoliščinah izobraževanja je izrednega pomena opora, ki jo lahko nudijo v tem času starši, učitelji in vrstniki. To še posebej velja za skupino otrok s posebnimi potrebami. V Analizi 2 (Košnik in Plavčak, 2022) so učenci (ne glede na dodeljeno DSP) zaznavali v času izobraževanja na daljavo *oporo družinskih članov* (pri delu za šolo so jim pogosto pomagali starši in drugi družinski člani).

Raziskava, ki je primerjala, kako so doživljali pandemijo covida-19 slovenski in nemški mladostniki s specifičnimi učnimi težavami (Javornik idr., 2021), je pokazala, da so imeli slovenski mladostniki več izkušenj s pohvalami učiteljev med pandemijo, omenjali pa so tudi več težav s prehodom na učenje na daljavo in uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije. Večina v celotnem vzorcu (tako slovenski kot nemški mladostniki s SUT) *pa je bolj pogrešala vrstnike*. Mlajši mladostniki (stari 12–14 let) iz te raziskave so imeli pri opravljanju šolskega dela *pomoč staršev*, medtem ko so si starejši mladostniki (stari 15–18 let) *sami določili čas za opravljanje šolskih obveznosti*. Pri tem so starejši mladostniki statistično značilno bolj izpostavljali težave z uporabo IKT opreme in organizacijo učenja, premalo učiteljevih povratnih informacij na njihovo učno uspešnost in manj dodatne strokovne pomoči. V raziskavi so predpostavljali, da so starši in učitelji od starejših mladostnikov s SUT pričakovali več samostojnosti za šolsko delo. Če mladostnik nima osebnega kontakta z vrstniki in učitelji, je posledično tudi manj motiviran za izpolnjevanje šolskih obveznosti (Di Pietro idr., 2020, v Javornik idr., 2021).

Avtorici Košnik in Plavčak (2022) sta ugotovili, da so *učenci z DSP zaznavali manj opore učitelja* v primerjavi z vrstniki zato, ker imajo ti učenci pomoč strokovnega delavca, s katerim so bili pogosto v stiku v obliki individualnih ur v času pouka (v raziskavi se je namreč izkazalo, da je bila to prevladujoča oblika izvajanja DSP). Takšen način dela pa ima lahko za posledico tudi manj stika z učiteljem predmeta, manj možnosti za vprašanja in posledično manj zaznane opore.

Vse ugotovitve, ki se nanašajo na socialno-čustveno odzivanje v času izobraževanja na daljavo, postavljajo v premislek *večji pomen razvijanja socialnega in čustvenega opismenjevanja*, ki se v veliki meri odvija prav v šoli. S čustvenim opismenjevanjem pri vseh učencih lahko med drugim krepimo tudi osebnostno prožnost, odpornost in prilagodljivost (Rutar Ilc idr., 2017, str. 15), ki je še kako pomembna v spremenjenih okoliščinah.

ŽIVLJENJSKI SLOG UČENCEV

Ugotovitve Analize 2 (Košnik in Plavčak, 2022) so pokazale, da otroci s posebnimi potrebami potrebujejo več usmeritev za organizacijo zdravega življenjskega sloga. V času pouka na daljavo je to pomenilo več iger na prostem, sprehodov, druženja s prijatelji in sošolci ter drugimi, bodisi prek spleta bodisi po telefonu. Ker je v obdobju pouka na daljavo veliko teh dejavnosti okrnjenih, pogosto pa stiki z vrstniki preneseni v virtualno okolje, je potrebno osmisliti in načrtovati tako imenovano uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih. To je tako za starše kot učitelje velik izziv.

Kot navajajo avtorji *Smernic za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih* (Vintar Spraitzer idr., 2021; v nadaljevanju Smernice) je čas, ki ga otroci preživijo pred zasloni v tem času bistveno daljši, zato se s tem povečujejo tudi tveganja za neugodne vplive. Priporočljivo je, da učitelji in starši spodbujajo šolsko in domačo rutino, ki vključuje tudi načrtovane odmore, med katerimi bo otrok telesno aktiven. To pomeni, da se načrtujejo dejavnosti za prosto igro, redno telesno aktivnost, aktivnosti na prostem. Pomembno je, da imajo otroci dovolj spanja, zdravo prehrano in seveda vzdržujejo družabne stike, kolikor je glede na razmere to mogoče. Smernice med drugim navajajo številne raziskave, ki opozarjajo na večjo dovzetnost ranljivih skupin za neugodne posledice uporabe zaslonov, med katere sodijo otroci z razvojno-nevrološkimi motnjami, kot so otroci z ADHD in avtizmom, mladostniki z depresivnim razpoloženjem, šibko samopodobo, umaknjeni vase, slabše vrstniško vključeni in manj zadovoljni s svojo šolsko uspešnostjo ter otroci iz nefunkcionalnih družin. Zato je v času pouka na daljavo (in tudi sicer, v običajnih razmerah, op. avtorice) pomembno razvijati pri šolskih otrocih in mladostnikih skupne družinske dejavnosti, ki so lahko varovalni dejavnik pred spletnimi zlorabami. Pomembne so aktivnosti za ozaveščanje pomena zdravega življenjskega sloga in zdravih navad, povezanih z uporabo zaslonov, kot npr. oblikovanje šolskih protokolov za ravnanje v primeru škodljivih dogodkov, povezanih z uporabo interneta, redno digitalno in medijsko opismenjevanje, učenje spletne etike in izobraževanje o vrstah spletnih zlorab in načinih pomoči (Vintar Spraitzer idr., 2021).

KLJUČNE UGOTOVITVE IN IZZIVI ZA PEDAGOŠKO PRAKSO

Iz rezultatov posameznih raziskav so se nakazale številne priložnosti in izzivi, tako za vse strokovne delavce, ki so neposredno povezani z učenjem in poučevanjem otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami; za ravnatelje kot pedagoške vodje in nenazadnje za snovalce politik vzgoje in izobraževanja. V času pouka na daljavo so se pokazale tudi številne druge možnosti (priložnosti) za sodelovanje s starši in otroki, tudi s pomočjo drugih elektronskih medijev, za ohranjanje stikov, varne navezanosti ter nudenja namigov in priložnosti za učenje (Kustec idr., 2021, str. 44).

Poleg priložnosti za vpeljavo številnih dejavnosti na ravni šolskega sistema za izboljšanje ustreznosti organizacije in izvajanja vzgoje in izobraževanja, tudi s pomočjo digitalne tehnologije, se je pokazala priložnost za *prevpraševanje pristopov*, ki so ustrezni za vse učence in tudi za učence s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Pri načrtovanju vsebin IP se je pokazal pomen dopolnjevanja načrtovanja tistih vsebin, ki naj bodo usmerjene tudi na podporo in pomoč na področju *samoregulacije učenja, krepitvi čustvene odpornosti ter razvijanju socialne samopodobe* (Košnik in Plavčak, 2022, str. 144). Še posebej se je pokazala priložnost, da učitelji prepoznajo *učenceva močna področja* in s tem možnost, da razvijajo občutke *uspešnosti in kompetentnosti*. Pomembno je uporabljati tiste pristope, ki bodo pri učencih s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami krepili *zaznavanje lastnih sposobnosti na področju učenja, čustvovanja in vedenja*. Kot je nakazano tudi v Analizi 2 (Košnik in Plavčak, 2022) je izjemnega pomena *usvajanje veščin za krepitev strategij zavedanja o povezavi med trdom in uspešnostjo*. Nenazadnje je izrednega pomena tudi *timsko načrtovanje vsebin IP*, ki se morajo sproti evalvirati. Pri tem naj bo strokovni tim pozoren tudi *na razvijanje veščin za čim večjo samostojnost v življenju* (prilagoditvene spretnosti) in *pripravo načrta vključitve v zaposlitev*.

VIRI IN LITERATURA

- Čot, D. (2004). Bandurin koncept zaznane samoučinkovitosti kot pomemben dejavnik posameznikovega delovanja. *Socialna pedagogika*, 8(2), 173–196.
- Javornik, K., Kavkler, M., Lychatz S. in Košak Babuder, M. (2021). *Kako so pandemijo covid-19 doživljali slovenski in nemški mladostniki s specifičnimi učnimi težavami*. C.E.P.S. Journal. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1140>
- Kavkler, M. (2022). Pomen nacionalnega preverjanja znanja v obdobju covid-19. *Bilten Društva Bravo*, 18(35), 6–15.
- Kiswarday, V. (2013). Analiza koncepta rezilientnosti v kontekstu vzgoje in izobraževanja. *Andragoška Spoznanja*, 19(3), 46–64. <https://doi.org/10.4312/as.19.3.46-64>
- Koprivnikar, N. (2022). *Izzivi učiteljic v času šolanja na daljavo* [Magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta. http://pefprints.pef.uni-lj.si/7176/1/Koprivnikar_kon%C4%8Dna.pdf
- Košnik, P. in Plavčak, D. (2022). Učenci z dodeljeno dodatno strokovno pomočjo. V *Pouk slovenščine in matematike ter socialno čustveno odzivanje učenk in učencev v času drugega vala epidemije covid-19*. Zavod RS za šolstvo. 129–145.
- Kolenc, T. (28. 6. 2020). Brisanje razlik med generacijami. *Svet Kapitala*. <https://svetkapitala.delo.si/mnenja/brisanje-razlik-med-generacijami/>
- Krajnc, Ž., Huskič, A., Kokol, Z., Kos, T. in Košir, K. (2020). Stališča, zaznana kompetentnost, zaznana opora in stres pri učiteljih in svetovalnih delavcih osnovnih in srednjih šol v začetnem obdobju pouka na daljavo zaradi epidemije covid-19. *Sodobna pedagogika*, 71(137), 76–92.
- Kroflič, R. (2020). Prosvetna politika in vzgoja v času pandemije. *Sodobna pedagogika*, 71(137), 28–41.
- Magajna, L. (2010). Kognitivni in metakognitivni vidiki funkcioniranja nadarjenih učencev s specifičnimi motnjami učenja. V I. Andolšek (ur.), *Izzivi in pasti otroštva in adolescence*. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.
- Rupnik Vec, T., Slivar, B., Zupanc Grom, R., Deutsch, T., Ivanuš-Grmek, M., Mithans, M., Kregar, S., Hocar Brunauer, A., Preskar, S., Bevc, V., Logaj, V. in Musek Lešnik, K. (2021). *Analiza izobraževanja na daljavo v času prvega vala epidemije covid-19 v Sloveniji*. Zavod RS za šolstvo. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-X3BSQ9IN>
- Rupnik Vec, T., Deutsch, T., Jerko, A., Kerndl, M., Košnik, P., Plavčak, D., Skvarč, M. (2022). *Pouk slovenščine in matematike ter socialno čustveno odzivanje učenk in učencev v času drugega vala epidemije covid-19*. Zavod RS za šolstvo. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-VZ2CFDE5/0c53c573-96e9-4e14-8965-5028f1dcf37c/PDF>
- Rutar Ilc, Z., Rogič Ožek, S. in Gramc, J. (2017). Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost. V J. Grah idr. (2017). *Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Zavod RS za šolstvo.
- Švajger Savič, K. (2015). *Samoregulacija učenja gimnazijcev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja* [Magistrsko delo]. Pedagoška fakulteta Univerza v Ljubljani. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/3294/>
- Vesenjak, T. (2021). *Učenje in poučevanje na daljavo otrok s posebnimi potrebami v času epidemije koronavirusa* [Magistrsko delo]. Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta. <https://repozitorij.upr.si/Dokument.php?id=24165>
- Vintar Spreitzer, M., Baš, D., Radšel, A., Anderluh, M., Vreča, M., Reš, Š., Selak, S., Hudoklin, M. in Osredkar, D. (2021). *Smernice za uporabo zaslonov pri otrocih in mladostnikih*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Žerdin T. (12. 4. 2020). *Pouk na daljavo in učenci s težavami pri učenju*. <https://casoris.si/za-starse-in-ucitelje/pouk-na-daljavo-in-otroci-s-tezavami-pri-ucenju/>

NARAVNI VIRI PSIHOSOCIALNE POMOČI OTROKOM S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI

NATURAL RESOURCES OF PSYCHOSOCIAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES

prim. Anica Mikuš Kos, dr. med., spec. ped., spec. psih¹

POVZETEK

Specifični razvojni primanjkljaji, ki predstavljajo oviro za učenje in doseganje višjih ravni formalne izobrazbe, terjajo v sodobnem svetu, v katerem so mentalne in socialne sposobnosti vse bolj pomembne za dobrobit posameznika, posebno pomoč mnogim otrokom s temi primanjkljaji. Priča smo količinski nezadostnosti strokovnih služb za pomoč naraščajočemu številu otrok s težavami (SUT) in drugimi posebnimi potrebami po pomoči. Članek prikazuje možnosti vključevanja neformalnih in naravnih virov pomoči otrokom s specifičnimi učnimi težavami in spremljajočimi duševnimi težavami in motnjami. Opozarja na to, da bi strokovne službe lahko v večji meri sodelovale s temi viri ali jih aktivirale za pomoč svojim porabnikom. Tako bi kakovostno dopolnile pahljačo pomoči in količinsko razširile krog prejemnikov pomoči.

Ključne besede: otroci, specifične učne težave, duševne motnje, naravni in neformalni viri pomoči

ABSTRACT

In a modern world where mental and social skills are increasingly important to the well-being of individuals, specific developmental deficits that are barriers to learning and achieving higher levels of formal education require special support for many children with these deficits. We are witnessing a quantitative shortage of specialised services to help the growing number of children with specific learning difficulties and other special needs. This article illustrates the possibilities of integrating informal and natural resources to support children with specific learning difficulties and co-existing mental health problems and disorders. It suggests that professional services could more fully incorporate or mobilise these resources to help their clients. This would be a qualitative addition to available help and would increase the number of beneficiaries.

Keywords: children, specific learning difficulties, mental disorders, natural and informal sources of help

NARAŠČAJOČI POMEN SUT IN NEZADOSTNE MOŽNOSTI ZA POMOČ

Namen prispevka je opozoriti na naravne vire pomoči otrokom s specifičnimi učnimi težavami (SUT), otrokom s posebnimi potrebami in otrokom z duševnimi težavami ali motnjami.

V sedanjem času so razvojni primanjkljaji, med njimi zlasti tisti, ki predstavljajo ovire za šolsko učenje, formalno izobraževanje in duševne motnje otrok, v bogatih državah deležne velike pozornosti. Število je v porastu.

V besedilu je veliko govora tudi o duševnih motnjah v otroškem obdobju, ker so te pri mnogih otrocih povezane s SUT in ker so mnoge ugotovitve, ki zadevajo porast števila otrok iz obeh

¹ kos.a@siol.net

skupin in možnosti pomoči, skupne. Duševne motnje opredelimo kot pojave na področju mišljenja, odzivanja, čustvovanja, delovanja, regulacije čustev ali vedenja, ki odražajo disfunkcijo psiholoških, bioloških ali razvojnih procesov. Najbolj pogoste pri otrocih in mladostnikih so ADHD, depresivne motnje, anksiozne motnje, motnje vedenja in motnje avtističnega spektra. Duševne motnje se na različne načine povezujejo tudi s SUT. Mednarodne klasifikacije bolezni uvrščajo SUT in druge razvojne motnje v poglavje duševnih motenj v otroškem obdobju. Ob tem naj omenim, da se je pedagoška stroka v Sloveniji uspela odcepiti od tega koncepta in pojmuje ter poimenuje pojave kot razvojno ali drugače biološko pogojene težave, ki nimajo značaja bolezni. SUT so lahko komponenta duševne motnje, npr. pri ADHD in v avtističnem spektru, ali pa so SUT vzrok za anksioznost in depresivnost zaradi šolske neuspešnosti.

Pri sočasnem pojavu SUT in duševnih motenj govorimo o sopojavljanju. Ob motnjah branja so pri otrocih lahko prisotne še ADHD, motnje avtističnega spektra, obsesivno-kompulzivne motnje, motnje vedenja, anksiozna motnja, depresivna motnja in seveda druge specifične učne težave (Hendren idr., 2018). Nemška raziskava o osnovnošolskih otrocih s SUT (Visser idr., 2020) je pokazala, da so pri njih duševne motnje bolj pogoste: 21 % jih ima tudi anksiozno motnjo, 28 % depresivno motnjo, 28 % ADHD, 22 % motnje vedenja. Čim večje je število SUT, tem večja je verjetnost pojava drugih duševnih motenj. Duševne motnje terjajo tudi intervencije psihologa, psihoterapevta ali otroškega psihiatra.

Skupna značilnost področja razvojnih odklonov in duševnih motenj v otroškem obdobju je ogromen razkorak med možnostmi pomoči, ki jih lahko zagotavljajo strokovne službe, in potrebami. Podatki iz bogatih držav kažejo, da le kakih 20–30 % otrok z duševnimi motnjami, ki bi po kriterijih medicinske stroke potrebovali strokovno pomoč, takšno pomoč prejema (Khanal idr., 2021). Ti podatki veljajo za dušeslovne službe, ki vključujejo psihologe, psihoterapevte ali otroške psihiatre. Čeprav je pomoč specialnih pedagogov gotovo najbolj pomembna za otroke s SUT, veliko otrok s SUT potrebuje tudi pomoč psihologa in psihiatra. Mnogim otrokom s SUT pomaga medikamentna terapija za umirjanje in boljšo koncentracijo, ki jo predpisujejo otroški psihiatri. Niti pedagoške niti dušeslovne stroke ne zmorejo dovolj virov pomoči, da bi zadostile potrebam vseh otrok s SUT.

In nenazadnje naravni viri, ki pomagajo otrokom z duševnimi motnjami, pomagajo tudi otrokom s SUT. Naj omenim le pomoč prostovoljcev. Pedagoški in specialnopedagoški delavci zagotovo poznajo naravne vire pomoči za otroke z učnimi težavami, tudi za otroke s SUT. Vsekakor pa po mojih izkušnjah naravni viri pomoči lahko zmanjšajo čustvene stiske otrok s SUT in vplivajo na njihovo duševno zdravje.

Razkorak med potrebami in možnostmi institucij in strokovnih služb postanejo še posebej očitne ob množičnih nesrečah, ki prizadenejo psihosocialno dobrobit in duševno zdravje velikega števila otrok, še posebej skupine otrok s posebnimi potrebami. To smo doživeli v času pandemije covid-19, ko zaznavamo porast duševnih motenj pri otrocih in mladostnikih. Postala je očitna potreba po obeh razsežnostih pomoči – kakovosti medčloveške pomoči, ki je zaradi narave svojega delovanja ne morejo v zadostni meri nuditi strokovne službe, in specialni strokovni pomoči, ki bi jo morale nuditi strokovne službe, a je zaradi nezadostnosti ne nudijo. V takih okoliščinah še posebej razmišljamo, kaj je nadomestljivo z *naravnimi in neformalnimi viri pomoči*. Toda iluzija je misliti, da v normalnih okoliščinah bogatega sveta otroci in mladostniki s SUT ali z duševnimi težavami ne potrebujejo naravnih virov pomoči. Naravna in neformalna pomoč vsebujeta dobrine, ki jih formalne oblike pomoči večinoma ne morejo zagotoviti, denimo občutek sprejetosti in varnosti v svoji skupnosti ali vrstniški skupini. Drugi je ta, da tudi v bogatem svetu še kako primanjkuje virov formalne pomoči otroku v stiski in je vsaj delno nadomeščanje zaščitnih in zdravnih vplivov iz naravnih virov edina uresničljiva možnost. In

nenazadnje se tudi v bogatem svetu dogajajo množične nesreče.

Zaradi posledic epidemije covid-19 se v sedanjem času še posebej glasno slišijo zahteve po izboljšanju možnosti za strokovno pomoč. Te zahteve terjajo predvsem ali skoraj izključno večanje števila specialistov – specialnih pedagogov, pedagogov, psihologov, psihoterapevtov, otroških psihiatrov. Če realistično razmišljamo, je vprašljivo, v kolikšnem času bi lahko usposobili zadostno število strokovnjakov za vse potrebe in ali bi bila država pripravljena ali zmožna financirati to množico strokovnjakov. Vprašanje je tudi, ali je večanje števila omenjenih strokovnjakov res rešitev. Mnogi vidijo možnosti izboljšanja položaja otrok s SUT v spremembah šolskega sistema, družbenih vrednot, zahtev glede mentalnega delovanja. Toda tudi to so žal kratkoročno neuresničljive spremembe. Predvsem nas zanima vprašanje, kako pomagati otrokom tukaj in zdaj, v letošnjem ali prihodnjem šolskem letu in ne po petih ali več letih, ko bodo novi strokovnjaki usposobljeni ali ko bo šolski sistem spremenjen. V strokah, ki se ukvarjajo s pomočjo otrokom z duševnimi in izobraževalnimi težavami, jih vse več opozarja na naravne vire pomoči, ki ob sodelovanju strokovnjakov lahko znatno razširijo domet pomoči in krog prejemnikov pomoči.

POMOČ OTROKOM S SUT

Osnovno vodilo pomoči je celostni pristop, to je obravnava celote komponent otrokovih težav – kognitivnih, emocionalnih, vedenjskih, socialnih in zdravstvenih. Pri tem so intervencije pomoči usmerjene neposredno k otroku in v vplivanje na njegova naravna okolja – družino, šolo ter aktiviranje virov pomoči v teh okoljih.

Ko izrečemo besedo »pomoč«, imamo v mislih predvsem pomoč strokovnjakov – pedagoških, psiholoških, zdravstvenih in drugih strok. V vseh teh strokah pomoč strokovnjaka tvorijo različne vsebine: specifična strokovna znanja, človeška podpora in aktiviranje naravnih virov pomoči v otrokovem okolju. Te sestavine so količinsko različno zastopane v različnih pristopih in pri različnih izvajalcih pomoči in podpore. Na primer, za psihoterapevtske intervencije velja, da je kakih 40 % pozitivnih učinkov pripisati *g-komponenti (generalni) v terapevtskem procesu*. Ta predstavlja osebnostne lastnosti terapevta, vzdušje, ki ga ustvari, in odnos med terapevtom in osebo, kateri pomaga. Pri otrocih je še posebej potrebno aktiviranje naravnih virov pomoči. Strokovnjaki si prizadevajo, da bi pritegnili k sodelovanju naravne pomočnike – starše, učitelje. Običajno je krog sodelavcev – pomočnikov iz naravnih okolij – omejen na bližnje osebe, ki so tudi formalno-pravno odgovorne za otrokov razvoj in dobrobit; največkrat pa ostaja omejen na starše.

NARAVNI VIRI POMOČI

Naravni viri pomoči so vsebine in načini pomoči otroku v stiski, ki jih nudijo ljudje ali organizacije v otrokovem okolju zunaj okvira formalnih izobraževalnih ali terapevtskih institucij ali v sodelovanju z njimi. To so pomoč družinskih članov, sošolcev, razreda, lokalne skupnosti, taborniške organizacije, športne skupine ... Takšna pomoč je lahko nenačrtovan, naključen proizvod življenjskih okoliščin in dogajanj. Zgodi se največkrat brez intervencij ali prizadevanj strokovnjakov ali strokovnih služb. Lahko pa je z njimi povezana, kot je npr. delovanje prostovoljcev, ki pomagajo otrokom v okviru osnovne šole pod nadzorom mentorja strokovnjaka – učitelja ali svetovalnega delavca.

Izraz »naravni viri pomoči« bom uporabljala za pomoč, ki se zgodi v življenjskem vsakdanu otroka zaradi moralnih obveznosti, dobre volje in namenov soljudi ali pa na vzpodbudo strokov-

njakov in poteka v sodelovanju z njimi. To so spontana dejanja vzajemne pomoči, prosocialnega vedenja, solidarnost, mnoge majhne dobre reči, vgrajene v življenjski vsakdan, ki lahko vplivajo pozitivno na otroka v stiski, predvsem pa omogočajo dobre izkušnje z ljudmi, kar krepi vero v človeka, upanje in psihično odpornost. Sorodni izraz »neformalna pomoč« bom uporabljala v odvisnosti od konteksta.

Naravni zaščitni viri in viri pomoči obstajajo v otrokovem okolju in sovplivajo na duševna dogajanja, motivacijo za učenje, obvladovanje primanjkljajev, ovir in težav. Na kratko bi rekli, da so naravni viri pomoči tisti, ki jih ne izvaja strokovnjak pedagoških ali dušeslovnih strok. Vsebine pomoči običajno ne sodijo med uradno definirane pedagoške ali duševnozdravstvene pristope, so normalne sestavine življenja in medčloveških odnosov – empatija, pomoč pri obvladovanju težav, podpora, tudi učna pomoč. Navsezadnje je življenje poligon vzajemnega učenja, tudi učenja vsebin, ki jih terja šola. Vendar takšna poenostavitev ne ustreza stvarnosti. Naravni viri pomoči so lahko tudi strokovnjaki, ki delajo kot prostovoljci v okviru organiziranega prostovoljnega dela ali kar tako kot slučajni spremljevalci otrokovega življenja in nudijo otroku strokovno pomoč. Poleg tega se vsebine pomoči, ki jih zagotavljajo naravni pomočniki, četudi ti nimajo specifičnih pedagoških ali dušeslovnih strokovnih znanj, delno prekrivajo s pomočjo strokovnjakov. Skupna jim je komponenta pomoči na ravni človečnosti, ki je tudi učinkovina strokovne pomoči. Mnogi laični pomočniki imajo tudi dobre naravne pedagoške ali psihološke sposobnosti, s katerimi pomagajo otroku. Nekateri laični pomočniki imajo pridobljena znanja in veščine, ki so v pomoč otroku, npr. tehnike sproščanja. Skratka, težko je ostro razmejiti naravno pomoč od strokovne, ker se lahko povezujeta na različne načine.

Pogosto za naravne vire uporabljamo besedno zvezo »neformalni viri pomoči«, saj formalne opravljajo osebe in službe, ki imajo za to pravno veljavna dovoljenja. V vmesnem prostoru med formalnimi in neformalnimi viri pomoči so mnoge oblike pomoči, ki se dogajajo v okviru nevladnih organizacij, v katerih delujejo prostovoljci, saj delovanje tvorb civilne družbe tudi urejajo pravni predpisi, na drugi strani pa je delovanje prostovoljcev plod dobre volje ljudi v otrokovih naravnih okoljih. Prekrivanje med formalnimi in neformalnimi viri izhaja tudi iz dejstva, da so tudi v formaliziranih oblikah pomoči pomembne učinkovine pomoči psihosocialne podpore otroku s težavami, kakovost odnosov, torej dogajanja, pri katerih več štejeta prosocialnost in dobra volja kot formalno predpisane metode in pravila izvajanja pomoči. Za otroke s SUT je najbolj pomembna pomoč učitelja, ki presega njegove predpisane delovne obveznosti in izhaja predvsem iz njegove človečnosti.

Naravni viri pomoči za otroka so predvsem ljudje, vendar so viri pomoči lahko tudi fizično-biološki dejavniki, npr. ekološki dejavniki, ki vplivajo na kognitivni razvoj in duševno stanje. To so tudi vplivi, ki tvorijo otrokov življenjski slog (spanje, prehrana, igra ...), prav tako so lahko metafizični vplivi, kot so religija in ideologije.

Z vidika prakse je pomembno povezovanje naravnih virov pomoči in strokovne pomoči. Danes se to v zdravstvu odraža s socialnim predpisovanjem (angl. social prescribing) – zdravstveni delavci paciente napotijo po podporo v skupnost, nevladno organizacijo ali športno društvo, da bi izboljšali njihovo zdravje in dobro počutje. Koncept se je uveljavil v Združenem kraljestvu, na Irskem in Nizozemskem ter je del strokovne pomoči. Za takšno povezovanje je zelo veliko možnosti v dejavnostih pomoči otrokom z različnimi vrstami težav, seveda tudi otrokom s SUT.

Praktična vprašanja pri tem so: Koliko in kako se strokovnjak angažira za mobiliziranje naravnih virov pomoči? Koliko podpira naravne vire pomoči in sodeluje z njimi? V teoretični perspektivi so pomembna vprašanja: Koliko stroka prepoznava vrednost naravnih virov pomoči? Koliko jih vgrajuje v svoje razlagalne modele? Koliko se je pripravljena in zmožna naučiti iz njih? V kolikšni meri si stroka zastavlja vprašanje, zakaj mnogi otroci, večina otrok s SUT,

nima duševnih motenj, četudi so izpostavljeni velikim učnim naporom, stresom in ne prejemajo strokovne pomoči? Kdo ali kaj jim pomaga?

V otroški psihiatriji si Kazdin (2018) prizadeva za nove modele izvajanja pomoči, s katerimi bi lahko dosegli večje število oseb. Med njimi je na prvem mestu prenos in delitev nalog. Delovanje duševno zdravstvenih služb se širi s tem, da prenašajo dejavnosti v različne službe in okolja, ki vključujejo otroke in vplivajo na njihov razvoj. Ta pristop omogoča strokovnjakom različnih področij (zdravnikom, medicinskim sestram, učiteljem, vzgojiteljem, voditeljem športnih dejavnosti), da pomagajo otrokom s težavami. S tem lahko dosežemo znatno večje število oseb s težavami, tudi tiste, ki nikoli ne bi uporabili ustaljene oblike delovanja strokovnih služb. Tako je možno aktiviranje veliko virov pomoči zunaj strokovnih služb – v institucionalnih in naravnih okoljih lahko pripeljemo intervencije iz tradicionalnih prostorov, kot so klinike, v prostore, v katerih otroci preživljajo svoj vsakdan – v izobraževalne ustanove, prostočasne dejavnosti, stacionarne zdravstvene ustanove.

Osnovna teza tega članka je, da je povezovanja med strokovnimi in naravnimi viri pomoči mnogo premalo in da je ena od možnih poti zagotavljanja pomoči večjemu številu otrok s SUT kot tudi otrokom z drugimi težavami v razvijanju sinergij med naravnimi, neformalnimi in strokovnimi viri pomoči.

KATERI NARAVNI VIRI POMOČI LAHKO POMAGAJO OTROKU S SUT?

Nemogoče je prikazati vse možne vire, vsebine in oblike naravne pomoči. Da bi to storili, bi morali prikazati življenje kot celoto. Namen prispevka je opozoriti le na nekatere naravne vire in neformalizirane oblike pomoči, ki jih podcenjujemo in jih v znanstveni zagnanosti pedagoških, dušeslovnih in sorodnih strok ne vključujemo v širše zasnovano pomoč.

Med naravnimi viri pomoči imajo posebno vplivnost, podporno in zaščitno vrednost socialne mreže, predvsem vrstniške mreže. Vse več je raziskav, ki potrjujejo pozitivne učinke socialne vključenosti v skupino vrstnikov in prijateljskih odnosov (Lawrence idr., 2015). Povezanost, navezanost, vključenost v zunaj družinska okolja, skupine, dobri medvrstniški odnosi so med najbolj pomembnimi kodeterminantami duševnega zdravja. Tudi tu je epidemija covid-19 znatno prispevala k ozaveščanju javnosti in strokovne sfere glede pomena socialne vključenosti in vrstniških stikov in vezi. Vrednost socialnih mrež za otroke s težavami in v stiskah je tudi v tem, da lahko ob nedostopnosti strokovnih intervencij nudijo človeško in odnosno komponento pomoči in praktično pomoč, tudi učno pomoč, npr. skupno učenje s sošolci.

Vrstniška pomoč je vzajemna pomoč oseb, ki živijo v podobnih okoliščinah (npr. pomoč sošolca sošolcu ali učenca višjega razreda učencu nižjega razreda) ali pa imajo podobne težavne izkušnje ali motnje. To so lahko spontana vzajemna pomoč otrok in mladostnikov pri učenju ali premagovanju ovir in čustvenih težav ali bolj strukturirane oblike pomoči, ki jih izvajajo usposobljeni mladi za pomoč svojim vrstnikom ali mlajšim. Sem sodijo skupine samopomoči mladih s podobnimi težavami ali motnjami. Medvrstniško pomoč lahko uvrstimo tudi v skupine samopomoči staršev otrok z enakimi ali podobnimi težavami ali motnjami (npr. otrok z avtizmom ali z ADHD). Vrstniška podpora ali podpora enega prijatelja dokazano sodi med varovalne dejavnike in je možen vir pomoči za obvladovanje težav. Raziskovalci morajo bolj podrobno raziskati proces in vpliv vrstniške podpore z namenom razvijanja novih orodij, praks in sistemov pomoči otrokom in mladim v stiskah (Klodnick, 2019).

Dejavnosti, ki na videz sploh niso povezane z duševnim zdravjem, imajo za mnoge otroke in mladostnike zaščitne, celo zdravilne učinke. Prostočasne dejavnosti, to so dejavnosti, za katere se mlad človek odloči prostovoljno in so mu v zadovoljstvo – skupinske športne dejavnosti,

fizične dejavnosti, umetniške dejavnosti, hobiji, pripadnost interesnim skupinam, prostovoljske dejavnosti, dejavnosti v skupnosti in druženje – imajo ugodne učinke na duševno zdravje (Fancourt idr., 2021). Pozitivni vplivi na duševno zdravje izhajajo predvsem iz občutka pripadnosti skupnosti, vključenosti in iz povezav s posamezniki in s skupino, iz zavesti o svoji vlogi v skupini in prispevku k delovanju skupine; iz priložnosti za učenje samodiscipline, samoobvladovanja in produktivnega sodelovanja z drugimi, iz možnosti izražanja svojih čustev skozi glasbo, risbo; izboljšanje samopodobe in še mnogih drugih možnosti, priložnosti in razvojnih vzpodbud. Najbolj so raziskani učinki telesnih aktivnosti in športnih dejavnosti (Hoffman idr., 2022). Omogočajo tudi zmanjševanje nekaterih vedenjskih pojavov, npr. nemirnosti pri otrocih z ADHD. Blagodejni učinki estetskih dejavnosti in doživetij pa žal ostajajo prepuščeni pedagogom in filozofom estetskega področja. Med vplivne in hkrati dostopne naravne pomočnike sodijo tudi domače živali, pravkar pa je bil objavljen članek o koristnosti vrtnarjenja za duševno zdravje (Medscape, 2022). K temu bi dodala, da mnoge med navedenimi dejavnostmi razvijajo izvršilne funkcije, fino motoriko, socialne veščine in druge lastnosti, ki so slabše razvite pri otrocih s SUT.

Specialna pedagoginja Tereza Žerdin mi je v osebni komunikaciji predstavila vtise iz svoje dolgoletne prakse: *»Zakladnica virov pomoči se mi zdijo različne skupine, ki tvorijo pristočasne dejavnosti. Vodje teh skupin, športni trenerji, taborniški vodje, vodje krožkov, vodje izletov, planinskih pohodov ali pa vodje različnih kulturno-umetniških dejavnosti imajo poleg formalne vloge zelo pomembno tudi neformalno vlogo, bodisi vzgojno vlogo bodisi vlogo zaupnikov, svetovalcev. Hkrati pa je zelo pomembno druženje otrok v teh skupinah. Ne pozabiti na gasilce, kjer otroci trenirajo spoštovanje hierarhije, discipline, telesno spretnost, hitrost, zdravo tekmovalnost, požrtvovalnost, človečnost. Dostopno je vsakemu otroku. Vloga šole pri tem je ozaveščanje staršev, da je za otroka zelo koristna vključitev v skupino, ki ustreza interesu otroka, ne prestižu staršev. V vrstniških skupinah otrok prihaja do informacij, ki so za starše lahko še vedno tabu, pa jih otrok mora nekje dobiti. Vodje skupin praviloma niso obremenjeni s pedagoškimi načeli, ampak delujejo bolj prvinsko, hitro, tu in zdaj, ko se stvari zgodijo, kar je dostikrat boljše kot zelo premišljeno, zapoznelo. Če se vodja skupine poleg svojih nalog zanima še za otrokov učni uspeh, težave, ki jih ima pri učenju, če ga povpraša, kako se počuti, kaj je počel med tem, ko se niso videli, dobi otrok občutek, da mu nekaj pomeni.«*

Veliko je tudi napisanega o koristnosti vključenosti v organizirane prostovoljske prosocialne dejavnosti (Dermot in O'Neill, 2021). Opravljanje dela v korist drugega ali skupnosti tudi sodi med naravne vire pomoči za prostovoljca, zato je koristno, da tudi otroci in mladostniki s težavami delujejo kot prostovoljci. Tako otrok prestopi iz vloge pomoči potrebnega v vlogo izvajalca pomoči, postane aktivni član razredne ali druge skupnosti, prispeva h kakovosti življenja v skupnosti. Vloga pomočnika krepi samopodobo, večja energijo za obvladovanje težav in motivacijo, deluje kot varovalni dejavnik psihosocialnega razvoja.

V računalnikih, elektronskih igriceh in pametnih telefonih vidimo običajno predvsem ogrožajoče vplive na duševno zdravje. Toda elektronika, ki je danes na voljo in predstavlja pomemben del otrokovega življenjskega okolja in vsakdana, je lahko učinkovito sredstvo učenja, korekcij primanjkljajev in varovanja duševnega zdravja. Vpliva na ozaveščanje in prepoznavanje motenj. Skozi splet, igrice, mobilne telefone lahko dosežemo ogromno število otrok in mladostnikov, jih informiramo, jim svetujemo. Na voljo je vse več korektivnih in spletnih programov tudi za otroke s SUT (Brooks, 2022).

Med neformalne vire pomoči lahko štejemo tudi plačane inštrukcije, ki jih prejemajo mnogi otroci z učnimi težavami različnega izvora že v osnovni šoli in še več v srednji šoli, seveda tisti otroci, katerih starši zmorejo plačevati inštruktorje.

KDO LAHKO NUDI POMOČ OTROKU S SUT

Neformalno in naravno pomoč lahko nudijo osebe z različno stopnjo in vrsto izobrazbe. To so lahko upokojeni učitelji, specialni pedagogi ali psihologi, torej strokovnjaki. Vendar so največkrat neformalni pomočniki, t. i. laični pomočniki. To so najpogosteje osebe brez formalne pedagoške ali dušeslovne izobrazbe, ki delujejo kot pomočniki ljudem v stiski, bodisi ker imajo naravne sposobnosti pomočnikov (empatijo, praktična znanja, vrojene pedagoške sposobnosti ...) bodisi so se za pomoč priučili v raznih oblikah usposabljanja.

Laični pomočniki, ki delujejo v okviru formalnih struktur – strokovnih služb, nevladnih organizacij – se za svoje delo bolj ali manj intenzivno usposabljujejo skozi delavnice, seminarje. Poleg pripravljalnega usposabljanja praviloma poteka tudi usposabljanje ob delu. Pogosto se učne ali psihosocialne pomočnike priglasijo osebe, ki imajo neko predhodno izobrazbo s področja duševnega zdravja – študenti, osebe, ki so se udeležile kakih tečajev. V okviru strokovnih institucij in nevladnih organizacij osebe brez formalne izobrazbe na področju pedagogike ali duševnega zdravja opravljajo funkcijo psihosocialnih pomočnikov ali nudijo učno pomoč ob mentorstvu ali superviziji strokovnjakov, vendar se večina naravne pomoči zgodi zunaj okvirjev strokovnih institucij.

Laični pomočniki nudijo predvsem:

- splošno komponento pomoči – razumevanje, empatijo, človečnost ...,
- učno pomoč (pomoč otrokom z učnimi težavami, učenje jezika za begunce ...),
- praktično pomoč,
- organizacijo različnih prostočasnih in športnih dejavnosti, ki izboljšujejo motivacijo, energijo in duševno zdravje otrok in mladostnikov,
- izvajajo nekatere priučene metode (npr. relaksacijske tehnike),
- sodelujejo pod vodstvom specialnega pedagoga pri korekciji SUT.

Veliko pomoči otrokom v stiskah nudijo osebe, katerih poklici so povezani z vzgojo, izobraževanjem, otroškim varstvom. Zelo učinkovito lahko delujejo kot psihosocialni pomočniki otroški in družinski zdravniki, medicinske sestre in seveda učitelji. Te osebe niso mentalno-higienski strokovnjaki, imajo pa veliko znanj o otrokovi duševnosti, o učnih težavah, o psihosocialnem razvoju in predvsem imajo veliko priložnosti za nudenje podpore in pomoči otrokom v stiski in njegovim staršem. Delovanje teh strokovnjakov je vgrajeno v njihovo redno poklicno delovanje. Patel in Rahman (2015) sta že zapisala, da imamo vse več dokazov za to, da osnovne psihosocialne intervencije, tj. intervencije v okviru skupnosti ali šol, ki jih izvajajo nespecialisti, lahko veliko pripomorejo k duševnem zdravju otrok. Podobno velja za voditelje interesnih dejavnosti na področju športa, kulture, socialnih dejavnosti otrok. Iz svojih izkušenj kliničnega dela otroške psihiatrije vem, kako pomembna je učiteljica za to, koliko bodo SUT čustveno prizadevale otroka, kako bo obvladoval težave, koliko bo motiviran za obvladovanje težav. Učitelj je prvi in najbolj pomemben naravni vir pomoči za otroka s SUT.

Ko razmišljamo o osnovnih ciljih pomoči otroku v stiski – zmanjševanje trpljenja, stiske, krepitev otrokovih sposobnosti obvladovanja, odpravljanje disfunkcij, normalizacija delovanja, odpravljanje simptomov, lahko ugotovimo, da ljudje dobre volje, z veliko mero človečnosti in nekaterimi veščinami ali znanji lahko pomagajo otrokom na mnogih področjih. Nekatere raziskave so pokazale, da je lahko pomoč priučenih oseb, ki delajo pod nadzorom strokovnjakov osebam, ki imajo malo ali srednje izražene duševne motnje, enako učinkovita kot pomoč spe-

cializiranih strokovnjakov (Tareen in Tareen, 2019).

ZAKLJUČNA MISEL

V študijskih kurikulumih in praksah večine strokovnjakov duševnozdravstvenih in pedagoških strok element aktiviranja naravnih virov pomoči in sodelovanja z njimi še ni prisoten. Specialne strokovne službe – specialna pedagogika, svetovalne službe, duševnozdravstvene službe – bi lahko dopolnile in razširile svoje delovanje s sodelovanjem z naravnimi viri pomoči. To bi obogatilo njihov repertoar pomoči in razširilo krog otrok – koristnikov pomoči.

Šola ima veliko možnosti za aktiviranje lastnih naravnih virov pomoči otrokom z učnimi težavami različnega izvora in otrokom v duševni stiski. To je pomoč, umeščena v formalno strukturo šolskega sistema, ki presega obvezne dejavnosti in delovanje učiteljev, tj. delovanje, ki je predvsem zadeva človečnost in dobro voljo ljudi, ki tvorijo šolski sistem. To je seveda tudi vrstniška pomoč. Šola ima tudi veliko možnosti za aktiviranje zunanjih virov pomoči otrokom s težavami. Možni zunanji pomočniki so starši, ki pomagajo lahko drugim otrokom, zunanji prostovoljci, ki pod mentorstvom šolskih delavcev nudijo učno pomoč in psihosocialno podporo otrokom v stiskah, nevladne organizacije, organizirane prostočasne in interesne dejavnosti, prostovoljske organizacije, donatorji, ki pomagajo socialno prikrajšanim otrokom. Vgrajevanje zunanjih virov pomoči povezuje šolo z lokalno skupnostjo in okoljem. V Sloveniji imamo veliko dobrih primerov takšnega sodelovanja. Težava je v tem, da so dobre prakse odvisne od človečnosti, vrednot in energije pedagoških delavcev – učiteljev, svetovalnih delavcev, ravnateljev in so premalo sistemsko implementirane s strani šolske politike. Sodobne usmeritve razvoja šolstva, ki jih širi UNESCO (UNESCO, 2021), pa tudi smernice varovanja duševnega zdravja otrok, ki jih priporoča SZO (WHO, 2010), poudarjajo nujnost vgrajevanja solidarnosti vzajemne pomoči, spodbujanja naravnih virov pomoči v delovanje velikih sistemov.

Pomembna strategija bogatenja delovanja velikih sistemov z naravnimi viri pomoči je ozaveščanje strokovnjakov o vplivu naravnih virov, njihovi vrednosti in praktičnih možnostih takšnega delovanja v okviru šole. Vnašanje te razsežnosti v kurikulum usposabljanja strokovnjakov, povezanih z razvojem, izobraževanjem in zaščito duševnega zdravja otrok, je gotovo ena od poti širjenja dometa njihovega delovanja.

Proaktivno povezovanje institucij z naravnimi in neformalnimi viri pomoči otrokom z učnimi težavami in otrokom v stiski terja dodatne napore, vendar se takšno delovanje obrestuje. Ne le, da zagotavlja vsaj neko mero pomoči znatno večjemu številu otrok, kot bi jih lahko procesirali formalni sistemi pomoči, in vsebinsko bogati pomoč, temveč prispeva tudi k socialnemu kapitalu skupnosti, to je energijam in praksam skupnosti za pomoč otrokom v stiskah.

VIRI IN LITERATURA

- Anderson, P. (2022). *Growing Evidence Gardening Cultivates Mental Health*. Medscape Medical News. <https://www.medscape.com/viewarticle/977115>
- Brooks, M. (2022). *Prescription Video Game Focuses Attention in ADHD*. Medscape Medical News. <https://www.medscape.com/viewarticle/969684>
- Fancourt, D., Aughterson, H., Finn, S., Walker, E. in Steptoe, A. (2021). How leisure activities affect health: a narrative review and multi-level theoretical framework of mechanisms of action. *The Lancet Psychiatry*, 8(4), 329–339.
- Hendren, R. L., Haft, S. L., Black, J. M., White, N. C. in Hoeft, F. (2018). Recognizing psychiatric comorbidity with reading disorders. *Frontiers in Psychiatry*, 27(9), 101.

- Hoffmann, M. D., Barnes, J. D., Tremblay, M. S. in Guerrero, M. D. (2022). Associations between organized sport participation and mental health difficulties: Data from over 11,000 US children and adolescents. *PLoS one*, 17(6), e0268583.
- Kazdin, A. E. (2018). Expanding mental health services through novel models of intervention delivery. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(4), 455–472.
- Khanal, K. P., Anagnostopoulou, N., Aleksic, B., Anagnostopoulos, D. C. in Skokauskas, N. (2021). Communications of the European Society for Child and Adolescent Psychiatry. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 30(9), 1479–1482.
- Klodnick, V. (2019). Young adult peer mentoring: increasing transition-age youth engagement and provider cultural responsiveness. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 58(105).
- Lawrence, D., Jonson S., Boterhoven de Haan, K., Ainley, J. in Zubrick, S. (2015). The Mental Health of Children and Adolescents: Report on the second Australian Child and Adolescent Survey of Mental Health and Wellbeing. *Project Young Minds Matter: the second Australian Child and Adolescent Survey of Mental Health and Wellbeing*. https://www.researchgate.net/publication/280783285_The_Mental_Health_of_Children_and_Adolescents_Report_on_the_second_Australian_Child_and_Adolescent_Survey_of_Mental_Health_and_Wellbeing
- McDermott, J. in O'Neill, D. (2021). *Evidence Insights: Volunteering and mental health*. Volunteering Australia. <https://www.volunteeringaustralia.org/wp-content/uploads/Evidence-Insights-Volunteering-and-mental-health-Final.pdf>
- Patel, V. in Rahman, A. (2015). Editorial commentary: An agenda for global child mental health. *Child and adolescent mental health*, 20(1), 3–4.
- STA. (2020). Število učencev s posebnimi potrebami še kar narašča. *Zurnal24*. <https://www.zurnal24.si/slovenija/stevilo-ucencev-s-posebnimi-potrebami-v-osnovnih-in-srednjih-solah-v-zadnjih-letih-narasca-341145>
- Tareen, A. in Tareen, K. I. (2019). Management of psychological distress by non-specialists in conflict-affected areas. *Lancet (London, England)*, 393(10182), 1676–1677.
- UNESCO (2022). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UN.
- Visser, L., Kalmar, J., Linkersdörfer, J., Görgen, R., Rothe, J., Hasselhorn, M. in Schulte-Körne, G. (2020). Comorbidities between specific learning disorders and psychopathology in elementary school children in Germany. *Frontiers in psychiatry*, 292.
- WHO – World Health Organization (2010). *mhGAP intervention guide for mental, neurological and substance use disorders in non-specialized health settings: Mental health Gap Action Programme 8mhGAP*. WHO.

COVID-19 IN PSIHOLOŠKO SLEDENJE OTROK Z MULTISISTEMSKIM VNETNIM SINDROMOM PO OKUŽBI S SARS-COV-2

COVID-19 AND PSYCHOLOGICAL TRACKING OF CHILDREN WITH MULTISYSTEM INFLAMMATORY SYNDROME AFTER SARS-COV-2 INFECTION

asist. dr. David Gosar, univ. dipl. psih., spec. klin. psih.^{1,2}, asist. dr. Mojca Zajc Avramovič, dr. med. spec. pediatrije², Nina Emeršič, specialistka pediatrije^{3,2}, Mateja Šušteršič, mag. psih.¹, prof. dr. Damjan Osredkar, spec. pediatrije^{1,3}, prof. dr. Tadej Avčin, spec. pediatrije^{4 2,3}

POVZETEK

Epidemija covid-19 je korenito posegla na področje duševnega zdravja otrok in mladostnikov. Zaradi številnih raziskav smo vedno bolj seznanjeni z učinki, ki jih imajo slabše duševno zdravje in ekonomske tegobe staršev na duševno zdravje otrok, kot tudi glede tega, kako nanje vplivajo zaprtja šol. V primerjavi s tem naše znanje poznavanja neposrednih psiholoških posledic okužb otrok in mladostnikov z virusov SARS-Cov-2 zaostaja. V sklopu naše raziskave smo se zaradi tega osredotočili na psihološke posledice multisistemskega vnetnega sindroma (v nadaljevanju MIS-C), ki se pri otrocih in mladostnikih razvije od dva do šest tednov po okužbi z virusom SARS-Cov-2. Naše ugotovitve kažejo, da je izmed 48 pacientov, ki smo jih v raziskavo vključili od januarja 2020 do aprila 2022, približno tretjina takih, ki se srečujejo z novonastalimi težavami na področju spoznavnih sposobnosti, učenja ter duševnega zdravja tudi šest mesecev po obolenju. Kljub redkosti sindroma MIS-C ocenjujemo, da je za prizadete ključna celostna zdravstvena oskrba.

Ključne besede: multisistemski vnetni sindrom (MIS-C), SARS-Cov-2, spoznavne sposobnosti, psihološko sledenje, psihološke posledice

ABSTRACT

The COVID-19 epidemic has profoundly affected the mental health of children and adolescents. Due to a large body of research, we are increasingly aware of the effects of poor mental health and parental economic hardship on children's mental health, as well as how school closures affect them. In comparison, our knowledge of the direct psychological impact of SARS-Cov-2 infections in children and adolescents is lagging behind. We therefore chose to focus on the psychological consequences of the multisystem inflammatory syndrome (MIS-C), which tends to develop in children and adolescents two to six weeks after they've been infected with the SARS-Cov-2 virus. The findings of our study show that of the 48 patients enrolled between January of 2020 and April of 2022, about one third experience new-onset cognitive, learning and mental health problems, up to six months after illness onset. Despite the syndrome, we feel that the comprehensive healthcare is crucial for those affected.

¹ Klinični oddelek za otroško, mladostniško in razvojno nevrologijo, Pediatrična klinika, Univerzitetni klinični center Ljubljana

² Naslov za korespondenco z avtorjem: David Gosar, Klinični oddelek za otroško, mladostniško in razvojno nevrologijo, Pediatrična klinika, Univerzitetni klinični center Ljubljana, Bohoričeva 20, 1000 Ljubljana, Slovenia, EU [David.Gosar@kclj.si]

³ Klinični oddelek za alergologijo, revmatologijo in klinično imunologijo, Pediatrična klinika, Univerzitetni klinični center Ljubljana

⁴ Medicinska fakulteta, Univerza v Ljubljani

Keywords: multisystem inflammatory syndrome in children (MIS-C), SARS-Cov-2, cognitive abilities, psychological follow-up, psychological outcome

UVOD

Epidemija covid-19 in ukrepi za njeno preprečevanje, vključno z zaprtjem šol, so temeljito posegli na področje duševnega zdravja otrok in mladostnikov. Pri njih smo v zadnjih dveh letih dokumentirali porast depresije, tesnobe, motenj hranjenja in drugih duševnih motenj (Samji idr., 2022; Theberath idr., 2022). Avtorji metodološko najbolj rigoroznih raziskav so ocenili, da se je npr. pojavnost depresije na račun epidemije covid-19 pri mladih povečala z 19,7 na 30,4 % (Mansfield idr., 2022), naraščanje duševnih motenj v tej skupini prebivalstva pa so raziskovalci povezali z zaprtjem šol (Hawrilenko idr., 2021; Houghton idr., 2022), vplivom epidemije na duševno zdravje staršev (Naff idr., 2022; Penner idr., 2022) ter v primeru predšolskih otrok z vplivom epidemije na medicinsko in psihosocialno oskrbo nosečnic ter otrok neposredno po rojstvu ter v obdobju zgodnjega otroštva (Duguay idr., 2022; Molina idr., 2022).

Ob vrednotenju teh dejstev se velja zavedati, da se je ob nastopu epidemije covid-19 strokovna skupnost pri odločitvah glede zapiranja šol in krojenju ukrepov za preprečevanje širjenja virusa soočala z do tedaj nepoznano boleznijo, katere neposredne posledice na centralni živčni sistem in duševno zdravje odkrivamo še danes (Lopez-Leon idr., 2022; Mendes Paranhos idr., 2022). Kljub ugotovitvam, da je verjetnost razvoja zmerne do težkega poteka bolezni pri otrocih in mladostnikih, okuženih z virusom SARS-cov-2, manjša, kot je pri odraslih (Viner idr., 2021), ter so posledice okužbe pri večini blage (Rao idr., 2022), ne gre zanemariti dejstvo, da majhen delež otrok utрпи pomembne nevrološke posledice (Abdel-Mannan idr., 2020; Lindan idr., 2020; Singer, Evankovich, Fisher, Demmler Harrison, idr., 2021). Kljub razmeroma nizki splošni pojavnosti nevroloških deficitov in odstopanj na nevroloških preiskavah pri otrocih, ki so se okužili s SARS-Cov-2 (10 %) (Lindan idr., 2020; Orman idr., 2021), so taki zapleti bolj pogosti, kadar se po okužbi razvije multisistemski vnetni sindrom (MIS-C).

MIS-C se praviloma pojavi dva do šest tednov po okužbi z virusom SARS-Cov-2, ki lahko v času prvotne okužbe poteka tudi brez simptomov. Ob nastopu MIS-C se pri prizadetih otrocih in mladostnikih najprej pojavi visoka telesna temperatura (nad 38° C, ki vztraja dlje od 24 h). Ob tem laboratorijske preiskave kažejo na izrazito povišanje kazalcev vnetja (CRP, ESR, LDH, IL-6 ...). V skladu z definicijo Centra za nadzorovanje bolezni iz ZDA (Center of Disease Control & Prevention, 2020) se nato pri tej skupini pacientov pojavi okvara vsaj dveh organskih sistemov, zaradi česar potrebujejo bolnišnično zdravljenje (srca in ožilja, dihalnih organov, ledvic, prebavil, centralnega živčevja ali kože). Med najbolj pogostimi spremljevalci povišane telesne temperature pri otrocih z MIS-C so nespecifični gastroenterološki problemi (95 % IZ = 50,1–53,8 %), izpuščaji in srbečica (95 % IZ = 47,1–50,9 %), konjunktivitis (95 % IZ = 45,2–48,7 %), bruhanje (95 % IZ = 41,9–45,7 %), driska (95 % IZ = 38,2–42,0 %) ter respiratorni simptomi (95 % IZ = 40,0–43,5 %) (Jiang idr., 2022). Od obolelih otrok in mladostnikov poleg tega 16–65 % utрпи vnetje srčne mišice in druge kardiovaskularne zaplete (Jiang idr., 2022). V skladu s tujimi raziskavami ena do dve tretjini pacientov potrebuje tudi zdravljenje na oddelku za intenzivno nego, smrtnost sindroma tuji avtorji ocenjujejo na 2,4 % (Jiang idr., 2022). Pri MIS-C, ki se sicer pojavljala pri nekaj manj kot 50 primerih na 100.000 okužb (Payne idr., 2021), so pogostejše prizadeti otroci nižje starosti (5–11 let), otroci priseljencev, otroci s pretirano telesno težo ter tisti z astmo (Rhedin idr., 2022). Na srečo se pojavnost sindroma MIS-C z novimi različicami virusa SARS-Cov-2 zmanjšuje. V primerjavi z različicama alfa in delta je pojavnost MIS-C pri različici omikron po izsledkih izraelskih raziskovalcev desetkrat manjša (Levy idr., 2022).

Pri otrocih, ki so preboleli MIS-C, so opisana tudi nevrološka odstopanja in okvare možganov (Abdel-Mannan idr., 2020; Singer, Evankovich, Fisher, Demmler Harrison, idr., 2021), ki prispevajo k povečanemu tveganju za oškodovanost spoznavnih sposobnosti ter pojav novonastalih psihiatričnih simptomov (Abel idr., 2020). Obstaja več potencialnih bolezenskih procesov, za katere menimo, da bi lahko prispevali k okvari centralnega živčevja pri tej skupini otrok. Objavljeni primeri otrok z MIS-C, ki so preboleli okužbo s SARS-Cov-2, vključujejo primere, pri katerih so otroci v poteku bolezni razvili encefalitis, sindrom cerebralnega psevdotumorja ali pa so se pri njih pojavile citotoksične lezije globokih možganskih struktur, vključno s talamusom, ter lezije korpusa kalozuma (Singer, Evankovich, Fisher, Demmler-Harrison, idr., 2021). Vir prizadetosti spoznavnih sposobnosti pri pacientih z MIS-C lahko poleg encefalitisa predstavljajo tudi cerebrovaskularni dogodki ter mikrokapi (Singer, Evankovich, Fisher, Demmler Harrison, idr., 2021). Singer idr. (2021) pri posameznih primerih poleg tega opozarjajo na pomembno vlogo disregulacije imunskega sistema po okužbi. Pri MIS-C je pogosto dokumentirana tudi hiponatremija (Jiang idr., 2020), za katero je znano, da lahko v nekaterih primerih vodi do citotoksičnega edema glia celic v progah bele možganovine, katerih prehodna oškodovanost se povezuje s pojavom delirija in motenj v zavesti (Blaauw in Meiners, 2020). Biokemična kaskada, ki jo sproži imunski odziv, lahko poleg tega privede do izrazito povišane razpoložljivosti glutamata v centralnem živčevju, kar vodi do eksitotoksičnosti in posledično dodatne okvare glia celic ter nevronov (Blaauw in Meiners, 2020). Nenazadnje pa imajo lahko pomembno vlogo tudi bolj dolgotrajni procesi. Potek okužbe s SARS-Cov-2, ki privede do dolgoročne okvare pljučne funkcije, lahko preko vpliva hipoksije na belo možganovino obstoječe nevropsihološke primanjkljaje še poglobi, še posebej na področjih hitrosti informacijskega procesiranja, delovnega spomina ter izvršitvenih sposobnosti (Riordan idr., 2020).

Kljub potencialnemu učinku, ki ga lahko imajo navedeni mehanizmi delovanja MIS-C na centralno živčevje in spoznavne sposobnosti pri otrocih in mladostnikih, zaenkrat ni na voljo podatkov o njihovem psihološkem izidu. Zaradi odsotnosti raziskav o dolgotrajnih psiholoških posledicah MIS-C ter pozivov po kakovostnih raziskavah, ki bi odločevalcem nudile verodostojne podatke za presojanje morebitnih bodočih ukrepov za preprečevanje širjenja SARS-Cov-2 (Thomason, 2022), smo se odločili, da s pomočjo obsežne nevropsihološke baterije poskušamo oceniti izid pri vseh pacientih, ki so v Sloveniji zboleli z MIS-C. V sklopu naše raziskave, ki trenutno še poteka, smo se odločili, da podrobno ocenimo njihove spoznavne sposobnosti ter dokumentiramo morebitne novo nastale učne, vedenjske ali čustvene težave.

METODA

SODELUJOČI OTROCI IN MLADOSTNIK

V našo raziskavo smo do sedaj povabili 51 otrok in mladostnikov, ki so z MIS-C zboleli med januarjem 2020 in aprilom 2022. Povprečna starost 48 pacientov, katerih starši so se odzvali našemu vabilu, je bila 11,0 let (SD = 4,3; razpon = 2–18 let; 63 % moškega spola), psihološkega pregleda pa so se praviloma udeležili šest mesec po bolnišnične zdravljenju (SD = 2,3 mesece; razpon = 1–10 mesecev). Vsi udeleženi otroci so bil deležni bolnišničnega zdravljenja, štirje tudi zdravljenja na oddelku za intenzivno nego. Med starši sodelujočih otrok in mladostnikov je 7 % imelo osnovnošolsko izobrazbo, 52 % srednješolsko in poklicno izobrazbo, 41 % pa višjo ali visoko izobrazbo. Ena četrтина otrok in mladostnikov v naši raziskavi je bila iz družin, kjer so poleg slovenskega jezika govorili vsaj še en tuj jezik, večinoma albansko, bosansko, srbsko ali hrvaško.

INSTRUMENTI ZA PSIHOLOŠKO OCENJEVANJE IN POTEK OCENJEVANJE

V raziskavi smo za ocenjevanje spoznavnih sposobnosti otrok in mladostnikov skladno z njihovo starostjo uporabili različne oblike Wechslerjevih lestvic inteligentnosti (WIPPSI-III, WAIS-IV, WISC-V) ter obsežno nevropsihološko baterijo, ki je vključevala preizkuse za ocenjevanje pozornosti in hitrosti informacijskega procesiranja (Barvni test miselnega sledenja za otroke – CCTT; test besedne fluentnosti), izvršitvenih sposobnosti (test Londonski stolp – TOL^{DX}; test Corsi kocke), spomina (Reyev test slušnega učenja – RAVLT; Test Reyeye kompleksne figure - RCFT) ter drobno gibalnih spretnosti (ang. »Grooved Pegboard Test« - GPT). Poleg tega smo starše otrok povabili k izpolnjevanju vprašalnikov o duševnem zdravju otrok ter sedanjih in preteklih učnih težavah (Achenbachova lestvica za ocenjevanje vedenja otrok in mladostnikov, obliki za predšolske otroke ter za starejše otroke in mladostnike – CBCL 1½-5 in CBCL 6-18) ter izvršitvenih sposobnosti v vsakodnevem življenju (Ocenjevalna lestvica vedenja, povezanega z izvršilnimi funkcijami, obliki za predšolske otroke ter za starejše otroke in mladostnike - BRIEF in BRIEF-P).

V sklopu raziskave so udeleženci našo psihološko ambulanto obiskali vsaj dvakrat, praviloma v obsegu dveh ur. Ob prvem srečanju smo opravili kratek strukturiran intervju, zatem pa smo z otroci in mladostniki opravili starosti primerno Wechslerjevo lestvico inteligentnosti, s starejšimi od 6 let pa tudi nevropsihološko baterijo. Tiste izmed udeležencev, pri katerih smo dokumentirali predhodno neprepoznane učne težave ali težave na področju duševnega zdravja, smo poleg tega vključili v redno obravnavo v našo nevropsihološko ambulanto, kjer smo jim pomagali v procesu rehabilitacije ter smo, v sodelovanju s starši, večkrat stopili v stik tudi z učnimi ustanovami, v katere so bili vključeni (glej Klinični primeri).

STATISTIČNA OBDELAVA PODATKOV

Zbrane podatke smo statistično ovrednotili s pomočjo programskega jezika *R* (R Core Team, 2021) ter programskih paketov, ki omogočajo statistično analizo na podlagi Bayesove statistike (Bürkner, 2017). Na podlagi takega pristopa smo lahko v obzir vzeli morebitni vpliv izobrazbe staršev otrok (Hernández idr., 2017) ter predhodno prepoznanih učnih težav. Poleg tega nam je tak pristop s pomočjo Bayesovih faktorjev omogočil bolj diferenciran pristop k vrednotenju naših raziskovalnih hipotez ter omogočil tudi kvantitativno ocene dokazov, ki govorijo zoper neugodne psihološke posledice MIS-C (Kass in Raftery, 1995). Nenazadnje nam je izbran pristop k statistični analizi omogočil tudi bolj podrobno modeliranje procesov učenja, ki smo jih pri udeležencih dokumentirali na Reyevem testu slušnega učenja (RAVLT) (Williams idr., 2019). Na podlagi modela Williamsa idr. (2019) smo tako lahko ugotovili, do kakšne mere posameznikova krivulja učenja odstopa od tiste pričakovane za starost.

Pri analizi rezultatov naše nevropsihološke baterije smo poskusili oceniti tudi pojavnost specifičnih deficitov na področju spoznavnih sposobnosti. Kot specifičen deficit smo opredelili vsak testni rezultat, ki se je nahajal en standardni odklon pod povprečno vrednostjo za starost primernih normativnih podatkov (T-vrednost ≤ 40 oz. standardna vrednost ≤ 85). Za psihološke vprašalnike, ki so jih izpolnjevali starši, smo kot klinično pomembno odstopajoč rezultat opredelil vsak rezultat na kateri od lestvic, ki se je nahajal en standardni odklon nad povprečjem za starost in spol (T-vrednost ≥ 60). Na podlagi tega ter posteriornih porazdelitev, ki smo jih pridobili s pomočjo Bayesove statistične analize, smo nato primerjali pojavnost primanjkljajev pri pacientih z MIS-C s pojavnostjo primanjkljajev, ki bi jo sicer lahko pričakovali za tako populacijo otrok in mladostnikov.

REZULTATI IN KLINIČNI PRIMERI

NAVEDBE STARŠEV O PREDHODNIH IN NOVONASTALIH UČNIH TEŽAVAH

V sklopu raziskave so starši pri 30 % otrok in mladostnikov poročali o prisotnosti učnih težav pred nastopom MIS-C. Pri njih so večinoma opisovali učne težave zaradi slabše pozornosti in koncentracije (79 %). O novonastalih učnih težavah po MIS-C so poročali starši v 26 % primerov. Med najbolj pogostimi novonastalimi težavami pri pacientih so bile težave s pozornostjo in koncentracijo (75 %) ter težave s spominom (50 %).

SKUPINSKI REZULTATI

Preglednica 1

Statistične ocene povprečnih rezultatov otrok in mladostnikov z MIS-C na Wechslerjevih lestvicah inteligentnosti (popravljeni in nepopravljeni za izobrazbo staršev in predhodno prisotne učne težave).

	$M_{\text{normativno}}$	$M_{\text{MIS-C}}$	95% interval zaupanja za $M_{\text{MIS-C}}$		BF	SMD
			spodnja meja	zgornja meja		
nepopravljeno za izobrazbo staršev						
IBR	99.4	101.8	86.8	117.9	0.66	0.14
IVP	99.8	106.4	95.3	120.9	0.09	0.48
IHO	100.2	100.9	85.1	116.2	0.81	0.05
IDS	100.0	96.5	84.0	108.5	3.36	-0.25
popravljeni za izobrazbo staršev						
osnovna šola						
IBR	91.6	88.2	71.5	105.1	1.90	-0.22
IVP	93.1	103.0	86.3	119.5	0.14	0.68
IHO	93.9	97.3	81.6	112.7	0.05	0.22
IDS	92.7	98.6	80.7	115.9	0.34	0.37
srednja ali poklicna						
IBR	99.3	96.9	86.6	107.7	2.20	-0.18
IVP	98.8	102.5	91.5	112.8	0.27	0.27
IHO	100.3	101.0	88.3	113.0	0.08	0.05
IDS	99.4	98.5	87.2	109.9	1.34	0.06
višja ali visoka						
IBR	104.2	112.0	101.3	122.5	0.09	0.40
IVP	104.4	108.0	96.8	117.6	0.14	0.29
IHO	102.0	106.4	93.3	118.1	0.18	0.24
IDS	103.7	103.9	92.0	115.5	0.94	-0.12

Opomba: Ocene so popravljeni za izobrazbo staršev ter predhodne učne težave; BF – Bayesov faktor za hipotezo, da je rezultat MIS-C skupine manjši od standardizirane vrednosti povprečja glede na izobrazbo staršev; SMD – standardizirana ocena velikosti učinka; IBR – Indeks besednega razumevanja; IVP – Indeks vidno-prostorske sposobnosti; IHO – indeks hitrosti obdelave; IDS – indeks delovnega spomina.

Analiza rezultatov Wechslerjevih lestvic je pokazala, da v skupini otrok in mladostnikov z MIS-C pri večini primerjav ni bilo mogoče zaznati bistvenega odstopanja od normativnih podatkov. Na podlagi Bayesovih faktorjev lahko sklepamo, da je zelo malo verjetno, da bi otroci in mladostniki z MIS-C, ob upoštevanju izobrazbe njihovih staršev, kot skupina dosegali bistveno nižje rezultate na različnih merah inteligentnosti kot njihovi vrstniki v predhodnih raziskavah (Hernández idr., 2017).

Preglednica 2

Statistične ocene povprečnih rezultatov otrok in mladostnikov z MIS-C na nevropsihološki bateriji (nepopravljene in popravljene za predhodno prisotne učne težave).

	M_{MIS-C}	95% interval zaupanja za M_{MIS-C}		BF	% deficitov	SMD
		spodnja meja	zgornja meja			
nepopravljene ocene						
RAVLT (takojšni priklic - poskusi 1 do 5)	51.4	46.7	56.2	0.37	22.1	0.14
RAVLT (odložen priklic)	50.6	46.2	55.0	0.64	22.2	0.06
RAVLT (spominsko prepoznavanje)	45.2	40.4	50.0	37.24	37.4	-0.48
RCFT (takojšni priklic)	41.7	37.4	45.8	>1000	45.2	-0.84
RCFT (odložen priklic)	39.4	35.4	43.4	>1000	51.9	-1.06
RCFT (spominsko prepoznavanje)	45.8	41.5	50.1	33.78	33.4	-0.42
CCTT (1. del)	43.2	38.3	48.0	293.12	41.5	-0.68
CCTT (2. del)	48.1	44.1	52.0	4.91	26.1	-0.19
ToL ^{DX} (št. optimalno rešenih nalog)	46.0	42.9	49.1	189.48	27.0	-0.40
ToL ^{DX} (št. potez)	46.6	43.5	49.6	71.46	24.4	-0.34
Corsi kocke (obseg spomina)	40.3	36.2	44.5	>1000	49.0	-0.97
GPT (prednostna roka)	46.6	43.2	50.0	40.41	26.6	-0.34
GPT (neprednostna roka)	46.5	42.5	50.5	20.93	30.6	-0.35
popravljene ocene						
RAVLT (takojšni priklic - poskusi 1 do 5)	52.6	47.0	58.3	0.2	20.0	0.26
RAVLT (odložen priklic)	51.3	46.0	56.7	0.5	21.2	0.13
RAVLT (spominsko prepoznavanje)	45.1	39.2	51.0	19.2	37.5	-0.49
RCFT (takojšni priklic)	44.3	39.5	49.2	83.0	36.8	-0.57
RCFT (odložen priklic)	41.6	36.9	46.3	>1000	45.1	-0.84
RCFT (spominsko prepoznavanje)	45.9	40.6	51.2	14.8	33.2	-0.41
CCTT (1. del)	45.1	39.5	50.8	21.7	36.5	-0.49
CCTT (2. del)	47.5	42.6	52.4	5.9	28.2	-0.25
ToL ^{DX} (št. optimalno rešenih nalog)	46.5	42.7	50.2	33.2	25.7	-0.35
ToL ^{DX} (št. potez)	44.8	41.3	48.3	424.5	30.3	-0.52
Corsi kocke (obseg spomina)	40.7	35.6	45.7	>1000	47.8	-0.93
GPT (prednostna roka)	48.6	44.7	52.5	3.4	19.9	-0.14
GPT (neprednostna roka)	47.5	42.6	52.4	5.4	28.2	-0.25

Opomba: Ocene so popravljene za izobrazbo staršev ter predhodne učne težave; BF – Bayesov faktor za hipotezo, da je rezultat MIS-C skupine manjši od T -vrednosti 50; % – odstotek deficitov glede na statistični model za MIS-C; SMD – standardizirana ocena velikosti učinka.

Na uporabljeni nevropsihološki bateriji smo pri otrocih in mladostnikih z MIS-C dokumentirali prisotnost specifičnih deficitov na nalogah s področja kratkoročnega in dolgoročnega pomnjenja vidnih dražljajev (RCFT, Corsi kocke), delno tudi pomnjenja besednega gradiva (RAVLT – spominsko prepoznavanje). Poleg tega smo pri pacientih z MIS-C zabeležili prisotnost deficitov na merah izvršitvenih sposobnosti (ToL^{DX}) ter hitrosti obdelave podatkov (CCTT). Naše analize pojavnosti deficitov so pokazale, da so imeli otroci in mladostniki z MIS-C več od pričakovanih 15 % deficitov. Na področju kratkoročnega in dolgoročnega vidnega pomnjenja so se deficiti kazali pri dodatnih 15–30 %, na področju izvršitvenih sposobnosti in hitrosti obdelave podatkov pa pri dodatnih 10–15 %.

Preglednica 3

Statistične ocene povprečnih rezultatov otrok in mladostnikov z MIS-C na Achenbachovih vprašalnikih CBCL 1½-5 in CBCL 6-18 (nepopravljene in popravljene za predhodno prisotne učne težave).

	M_{MIS-C}	95% interval zaupanja za M_{MIS-C}		BF	% deficitov	SMD
		spodnja meja	zgornja meja			
nepopravljene ocene						
Tesnoba in depresivnost	53.3	51.7	54.9	>1000	25.2	0.33
Umaknjeno vedenje in depresivnost	56.0	53.4	58.6	>1000	34.5	0.60
Nepojasnjene somatske težave	53.4	51.6	55.1	>1000	25.1	0.34
Težave v medosebnih odnosih	53.2	51.7	54.8	>1000	25.1	0.32
Motnje mišljenja	53.3	51.3	55.3	>1000	25.1	0.34
Motnje pozornosti	55.5	53.4	57.6	>1000	32.4	0.55
Agresivno vedenje	53.9	52.1	55.7	>1000	27.0	0.39
popravljene ocene						
Tesnoba in depresivnost	53.7	51.7	55.6	>1000	26.3	0.37
Umaknjeno vedenje in depresivnost	55.9	52.7	59.1	>1000	34.0	0.59
Nepojasnjene somatske težave	52.3	50.4	54.2	108.3	22.1	0.23
Težave v medosebnih odnosih	52.8	50.9	54.7	415.7	23.7	0.28
Motnje mišljenja	53.2	50.9	55.4	228.9	24.6	0.32
Motnje pozornosti	54.2	51.7	56.7	>1000	28.1	0.42
Agresivno vedenje	52.7	50.7	54.7	191.3	23.2	0.27

Opomba: Ocene so popravljene za izobrazbo staršev ter predhodne učne težave; BF – Bayesov faktor za hipotezo, da je rezultat MIS-C skupine večji od T-vrednosti 50; % – odstotek deficitov glede na statistični model za MIS-C; SMD – standardizirana ocena velikosti učinka.

Prepričljive dokaze za odstopanja smo zabeležili tudi v obsegu psihopatoloških simptomov, ki so jih na Achenbachovih vprašalnikih navajali starši pacientov. Glede na normativne podatke so na vseh psihopatoloških lestvicah navajali blago do zmerno povišane rezultate, najbolj pa so izstopali simptomi depresivnosti ter motenj pozornosti, tudi ob upoštevanju že predhodno prepoznanih težav s pozornostjo pri nekaterih izmed udeležencev naše raziskave. Obseg otrok, katerih simptome bi lahko umestili med klinično pomembne, je bil v obeh primerih približno za polovico do enkrat večji, kot bi bilo pričakovati glede na normativne podatke.

Dodatnih dokazov za prizadetosti pozornosti ali izvršitvenih sposobnosti s pomočjo vprašalnikov BRIEF in BRIEF-P nismo zabeležili. Na obeh oblikah vprašalnika se rezultati udeležencev

nahajali pod povprečjem in niso kazali znakov povečanega tveganja za slabše funkcioniranje na tem področju v vsakodnevnem življenju (SMD-ji < -0.27).

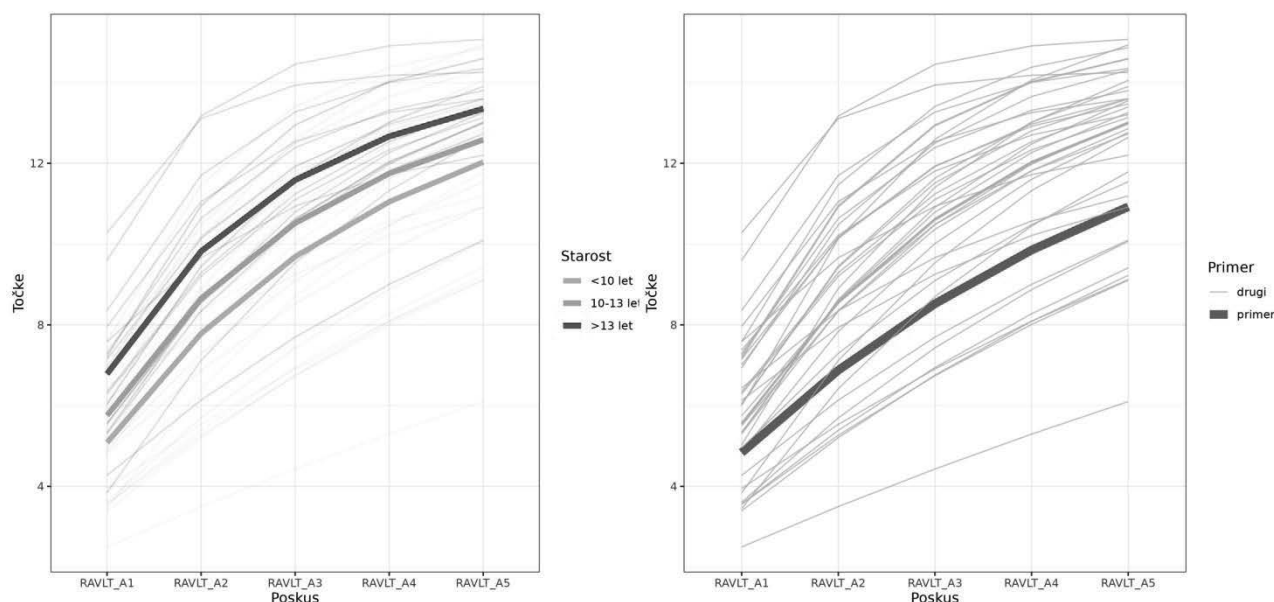
KLINIČNI PRIMERI

PRIMER 1: DEKLICA Z NOVONASTALIMI SPOMINSKIMI TEŽAVAMI

Eden izmed prvih primerov otrok z MIS-C, pri katerih so nam starši poročali o novonastalih težavah, je bil primer deklice Maje (imena so v nadaljevanju izmišljena). Pri njej so starši štiri mesece po bolnišničnem zdravljenju opazili upad razdražljivosti po ukinjanju zdravljenja s steroidi, a vztrajanje težav s pozornostjo in spominov, ki jih pri dekletu pred tem niso opazili. Dekle je bilo pred tem uspešna učenka, brez predhodno znanih specifičnih učnih težav in je na preizkusu inteligentnosti dosegala nizko povprečne do povprečne rezultate (IBR = 84; IVP = 105; IHO = 105; IDS = 100). Ob pregledu v naši psihološki ambulanti je imela izrazite težave na preizkusih pomnjenja. Izstopali so tako njeni slabi rezultati na merah vidnega kot tudi besednega spomina (T-vrednost_{RCFT takojšnji priklic} = 42; T-vrednost_{RCFT odloženi priklic} = 33; T-vrednost_{RAVLT takojšnji priklic - poskusi 1 do 5} = 38; T-vrednost_{RAVLT odloženi priklic} = 24). Iz krivulje učenja, ki je prikazana na sliki 1, je razvidno, da je za zapomnitev seznama besed potrebovala dalj časa in je glede na količino zapomnjene vsebine zaostajala za svojimi vrstniki. Težave, ki smo jih pri njej opazili na spominskih preizkusih, so se pri njej odražale tudi pri vsakodnevnom učenju. Njeni starši kot tudi Maja sama so poročali, da je morala v tekočem šolskem letu učno snov pogosteje ponavljati kot v preteklosti, hitreje pa jo je v primerjavi s poprej tudi pozabila. Več težav smo pri njej opazili tudi na področju pozornosti, kar so potrdili tudi starši (T-vrednost_{CBCL pozornost} = 65).

Slika 1

Krivulja učenja na preizkusu RAVLT pri različnih starostnih skupinah otrok z MIS-C (levo) in pacientki Maji (11,6 let) (desno)



Z namenom lajšanja Majinih aktualnih učnih težav smo v sodelovanju z njo in njenimi starši stopili v stik z njeno šolo ter smo predlagali dodatne prilagoditve namenjene premoščanju Majinih težav s spominom ter lajšanju težav s pozornostjo (uporaba mobilnega telefona za beleženje opomnikov za pomembne obveznosti; redna uporaba koledarja za zapisovanje vseh predvidenih preverjanj znanja; spodbujanje uporabe vizualizacije pri učenju besedil in drugega učnega gradiva, saj je verjetno, da si bo spominske sledi Maja lažje utrdila, v kolikor si bo naučeno gradivo pri učen-

ju predstavljala tudi v obliki slik, diagramov in se bo vživljanja v učno snov; krepitev razumevanja in pomnjenja učne snovi tako, da Maja poučuje druge o snovi, ki se jo je naučila – npr. preko igre vlog, v sklopu katere je Maja učiteljica ...). Zaradi daljše odsotnosti iz šole in pridruženih težav smo poleg tega predlagali, da se Maji omogoči dodatna strokovna pomoč ter zmanjša število zahtevanih ocen. V novem šolskem letu načrtujemo nadaljnjo spremljanje njenega napredka.

PRIMER 2: DEČEK S PREDHODNO NEPREPOZNANIMI TEŽAVAMI NA PODROČJU JEZIKA

Pri Blažu, učencu četrtega razreda, so se ob vrnitvi v šolo dva meseca po obolenju z MIS-C pojavile težave s koncentracijo in učenjem, poleg tega pa so pri njem postali tudi bolj pogosti glavoboli ter bolečine v želodcu. Že pred nastopom bolezni naj bi bil bolj zasanjan, po MIS-C pa naj bi postal poleg tega veliko bolj nemiren ter tudi bolj konflikten, kot je bil v preteklosti. Dodaten izziv zanj je v tekočem šolskem letu predstavljala vključitev v slovensko govoreč razred, saj je prvo triado osnovne šole obiskoval tujejezično šolo, v kateri je vse predmete poslušal v tujem jeziku.

Pred nastopom MIS-C je Blaž po poročanju staršev večinoma dobil dobre do odlične ocene (npr. pri italijanščini), z nekaj več težavami pa se je srečeval pri pouku matematike, kjer je nazadnje prejel negativno oceno. V poteku njegovega dosedanjega šolanja Blaž ni bil deležen dodatne učne ali strokovne pomoči. Njegova mama se je zavzemala, da bi se zaradi daljše odsotnosti tudi čim prej vključil v dopolnilni pouk. Dodatnih dejavnikov tveganja, razen dečkove nedonošenosti in težav v predšolskem obdobju s sluhom, starša nista navajala.

V sklopu psihološkega pregleda so pri Blažu najbolj izstopale težave na področju pozornosti in delovnega spomina, ki so ga pomembno ovirale, kadar se je v mislih poskušal osredotočiti na večjo količino podatkov. Dodatno so ga težave s pozornostjo ovirale tudi na spominskih preizkusih, kjer je zaradi nestanovitne pozornosti hitro pozabil na vsebine, ki jih je že usvojil. Poleg navedenih težav so bile pri Blažu prisotne tudi težave na področju govora in jezika, ki pa jih ni bilo moč pripisati obolenju z MIS-C. V primerjavi z drugimi otroki je mnogo težje razumel navodila in vprašanja v slovenskem jeziku (IBR = 73), kar smo ocenili, da zanj predstavlja ključno oviro pri vključevanju v šolo. Za preprečevanje poglobljanja neugodnih posledic MIS-C, spremljajočih jezikovnih težav in nepojasnjenih somatskih simptomov (glavoboli, bolečine v trebuhu) smo predlagali, da se Blažu dodeli dodatna strokovna pomoč ter prilagoditve učnega procesa. Zaradi tveganja, da učnemu procesu v slovenskem jeziku zaradi jezikovnih ovir in pridruženih nevropsiholoških primanjkljajev ne bo kos, smo zanj poleg tega predvideli ponovno psihološko oceno v začetku novega šolskega leta.

ZAKLJUČEK

Iz našega dosedanjega raziskovalnega dela je razvidno, da so vsaj pri delu otrok in mladostnikov, ki zbolijo z MIS-C, prisotne nezanemarljive psihološke posledice, ki vključujejo predvsem težave s spominom, pozornostjo in izvršitvenimi sposobnostmi ter povečano pojavnost simptomov depresivnosti tudi več kot šest mesecev kasneje. Ocenjujemo, da je psihološko spremljanje zaradi tega pri tej te skupini mladih še posebej pomembno. Na ta način lahko bodisi pravočasno prepoznamo tiste, pri katerih lahko sklepamo na neposreden učinek bolezni na učenje in duševno zdravje, kot tudi pomagamo tistim, pri katerih so učinki MIS-C le v manjši meri odgovorni za njihove aktualne učne in/ali čustvene težave, a so se zaradi bolezni vseeno znašli v naši psihološki ambulanti.

Za boljše razumevanje patofizioloških mehanizmov, ki pri MIS-C vodijo do neugodnih psiholoških posledic, ter za njihovo preprečevanje ob morebitnem ponovnem porastu bolezni pa je pomembno predvsem nadaljnje raziskovalno delo. V sklopu naših raziskovalnih prizadevanj si želimo:

- vključiti dodatno skupino otrok in mladostnikov, ki so prav tako prestali ukrepe in okoliščine, povezane z epidemijo covid-19, v raziskavo, a niso preboleli MIS-C. Na ta način bomo lažje ovrednotili, do kakšne mere so lahko naše ugotovitve zgolj odraz napak pri merjenju naših psiholoških konstruktov z instrumenti, ki niso dovolj preverjeni v slovenskem jezikovnem okolju. Poleg tega bi lahko tako ocenili tudi, do kakšne mere so ugotovljene težave otrok in mladostnikov z MIS-C odraz širših okoliščin epidemije na duševno zdravje (Theberath idr., 2022), v kolikšni meri pa bi lahko odražale neposreden učinek bolezni;
- pridobiti nevroslikovne podatke o strukturnih in funkcijskih označevalcih potencialne oškodovanosti sive in bele možganovine pri tej skupini otrok in mladostnikov (T1-obtežene in sekvence FLAIR, sekvence za izračun difuzijskih tenzorjev, sekvence za fMRI v mirovanju). Dokazi o nevroanatomskih oz. funkcijskih spremembah, povezanih s covidom-19 pri odraslih so že dali vpogled v nekatere nevrofiziološke mehanizme, odgovorne za neugodne psihološke posledice, povezane z »dolgotrajnim covidom« (Douaud idr., 2022). Glede na to menimo, da predstavljajo kvantitativne nevroslikovne metode naslednji korak v razumevanju psiholoških učinkov MIS-C;
- pri pacientih z MIS-C opredeliti pokazatelje imunskega odziva, ki so povezani s slabšim psihološkim izidom ter morebitno oškodovanostjo možganskih prog bele možganovine ter oškodovanostjo predelov centralnega živčevja, povezanih s spominov (npr. hipokampus). Na ta način bi lahko že v fazi samega akutnega poteka bolezni bili terapevtsko bolj ozaveščeni o pomembnih nevrobioloških procesih, ki lahko vplivajo na kasnejši neugoden izid.

Upamo, da bodo naša raziskovalna prizadevanja pomagala bolje umestiti in razumeti daljnosežne posledice epidemije covid-19 ter bodo ugodno prispevala k celostni obravnavi otrok in mladostnikov z MIS-C.

Zahvala: Našo raziskavo sta podprla Agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije (J3-3061) ter Univerzitetni klinični center Ljubljana (20210069). Poleg tega nam je pri raziskavi izdatno pomagala Dušica Boben in založnik psiholoških testov Center za psihodiagnostična sredstva. Zahvala za njun trud in pomoč pri pripravi testnega gradiva ter zbiranju in vnašanju podatkov gre tudi Maji Maši Šömen in Piki Ranc. Za velikodušno pomoč in podporo se zahvaljujemo tudi osebju Kliničnega oddelka za alergologijo, revmatologijo in klinično imunologijo Pediatrične klinike UKC Ljubljana ter pacientkam in pacientom ter njihovim družinskim članom za sodelovanje.

LITERATURA

- Abdel-Mannan, O., Eyre, M., Löbel, U., Bamford, A., Eltze, C., Hameed, B., ... Hacoheh, Y. (2020). Neurologic and Radiographic Findings Associated With COVID-19 Infection in Children. *JAMA Neurology*, 77(11), 1440–1445. <https://doi.org/10.1001/jamaneurol.2020.2687>
- Abel, D., Shen, M. Y., Abid, Z., Hennigan, C., Boneparth, A., Miller, E. H., ... Bain, J. M. (2020). Encephalopathy and bilateral thalamic lesions in a child with MIS-C associated with COVID-19. *Neurology*, 95(16), 745–748. <https://doi.org/10.1212/wnl.0000000000010652>
- Blaauw, J. in Meiners, L. C. (2020). The splenium of the corpus callosum: embryology, anatomy, function and imaging with pathophysiological hypothesis. *Neuroradiology*, 62(5), 563–585. <https://doi.org/10.1007/s00234-019-02357-z>
- Bürkner, P.-C. (2017). brms: An R Package for Bayesian Multilevel Models Using Stan. *Journal of Statistical Software*, 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.18637/jss.v080.i01>
- Center of Disease Control & Preventon. (2020). *Information for Healthcare Providers about Multisystem Inflammatory Syndrome in Children (MIS-C)*. Center of Disease Control & Preventon. <https://www.cdc.gov/mis/mis-c/hcp/index.html>

- Douaud, G., Lee, S., Alfaro-Almagro, F., Arthofer, C., Wang, C., McCarthy, P., ... Smith, S. M. (2022). SARS-CoV-2 is associated with changes in brain structure in UK Biobank. *Nature*, 604(7907), 697–707. <https://doi.org/10.1038/s41586-022-04569-5>
- Duguay, G., Garon-Bissonnette, J., Lemieux, R., Dubois-Comtois, K., Mayrand, K. in Berthelot, N. (2022). Socioemotional development in infants of pregnant women during the COVID-19 pandemic: the role of prenatal and postnatal maternal distress. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 16(1), 28. <https://doi.org/10.1186/s13034-022-00458-x>
- Hawrilenko, M., Kroshus, E., Tandon, P. in Christakis, D. (2021). The Association Between School Closures and Child Mental Health During COVID-19. *JAMA Network Open*, 4(9), e2124092–e2124092. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2021.24092>
- Hernández, A., Aguilar, C., Paradell, È., Muñoz, M. R., Vannier, L. C. in Vallar, F. (2017). The effect of demographic variables on the assessment of cognitive ability. *Psicothema*, 29(4), 469–474. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.33>
- Houghton, S., Kyron, M., Hunter, S. C., Lawrence, D., Hattie, J., Carroll, A. in Zadow, C. (2022). Adolescents' longitudinal trajectories of mental health and loneliness: The impact of COVID-19 school closures. *Journal of Adolescence*, 94(2), 191–205. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/jad.12017>
- Jiang, L., Tang, K., Irfan, O., Li, X., Zhang, E. in Bhutta, Z. (2022). Epidemiology, Clinical Features, and Outcomes of Multisystem Inflammatory Syndrome in Children (MIS-C) and Adolescents—a Live Systematic Review and Meta-analysis. *Curr Pediatr Rep*, 10(2), 19–30. <https://doi.org/10.1007/s40124-022-00264-1>
- Jiang, L., Tang, K., Levin, M., Irfan, O., Morris, S. K., Wilson, K., ... Bhutta, Z. A. (2020). COVID-19 and multisystem inflammatory syndrome in children and adolescents. *The Lancet Infectious Diseases*, 20(11), e276–e288. [https://doi.org/10.1016/s1473-3099\(20\)30651-4](https://doi.org/10.1016/s1473-3099(20)30651-4)
- Kass, R. E. in Raftery, A. E. (1995). Bayes Factors. *Journal of the American Statistical Association*, 90(430), 773–795. <https://doi.org/10.2307/2291091>
- Levy, N., Koppel, J. H., Kaplan, O., Yechiam, H., Shahar-Nissan, K., Cohen, N. K. in Shavit, I. (2022). Severity and Incidence of Multisystem Inflammatory Syndrome in Children During 3 SARS-CoV-2 Pandemic Waves in Israel. *JAMA*, 327(24), 2452–2454. <https://doi.org/10.1001/jama.2022.8025>
- Lindan, C. E., Mankad, K., Ram, D., Kociolek, L. K., Silvera, V. M., Boddaert, N., ... Vézina, G. (2020). Neuroimaging manifestations in children with SARS-CoV-2 infection: a multinational, multicentre collaborative study. *The Lancet Child & Adolescent Health*. [https://doi.org/10.1016/s2352-4642\(20\)30362-x](https://doi.org/10.1016/s2352-4642(20)30362-x)
- Lopez-Leon, S., Wegman-Ostrosky, T., Ayuzo del Valle, N. C., Perelman, C., Sepulveda, R., Rebolledo, P. A., ... Villapol, S. (2022). Long-COVID in children and adolescents: a systematic review and meta-analyses. *Scientific Reports*, 12(1), 9950. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-13495-5>
- Mansfield, R., Santos, J., Deighton, J., Hayes, D., Velikonja, T., Boehnke, J. R. in Patalay, P. (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on adolescent mental health: a natural experiment. *Royal Society Open Science*, 9(4), 211114. <https://doi.org/doi:10.1098/rsos.211114>
- Mendes Paranhos, A. C., Nazareth Dias, Á. R., Machado da Silva, L. C., Vieira Hennemann Koury, G., de Jesus Sousa, E., Cerasi, A. J., Jr, ... Magno Falcão, L. F. (2022). Sociodemographic Characteristics and Comorbidities of Patients With Long COVID and Persistent Olfactory Dysfunction. *JAMA Network Open*, 5(9), e2230637–e2230637. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.30637>
- Molina, R. L., Tsai, T. C., Dai, D., Soto, M., Rosenthal, N., Orav, E. J. in Figueroa, J. F. (2022). Comparison of Pregnancy and Birth Outcomes Before vs During the COVID-19 Pandemic. *JAMA Network Open*, 5(8), e2226531–e2226531. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.26531>
- Naff, D., Williams, S., Furman-Darby, J. in Yeung, M. (2022). The Mental Health Impacts of COVID-19 on PK–12 Students: A Systematic Review of Emerging Literature. *AERA Open*, 8, 23328584221084722. <https://doi.org/10.1177/23328584221084722>
- Orman, G., Desai, N. K., Kralik, S. F., Meoded, A., Seghers, V. J., Annapragada, A. V. in Huisman, T. A. G. M. (2021). Neuroimaging Offers Low Yield in Children Positive for SARS-CoV-2. *American Journal*

of *Neuroradiology*. <https://doi.org/10.3174/ajnr.A7022>

- Payne, A. B., Gilani, Z., Godfred-Cato, S., Belay, E. D., Feldstein, L. R., Patel, M. M., ... Group, M.-C. I. A. (2021). Incidence of Multisystem Inflammatory Syndrome in Children Among US Persons Infected With SARS-CoV-2. *JAMA Network Open*, 4(6), e2116420–e2116420. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2021.16420>
- Penner, F., Elzaki, Y., Contreras, H. T., Santos, R. P. in Sarver, D. E. (2022). Behavioral, Affective, and Cognitive Parenting Mechanisms of Child Internalizing and Externalizing Problems during the COVID-19 Pandemic. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*. <https://doi.org/10.1007/s10802-022-00920-6>
- R Core Team. (2021). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Rao, S., Lee, G. M., Razzaghi, H., Lorman, V., Mejias, A., Pajor, N. M., ... Forrest, C. B. (2022). Clinical Features and Burden of Postacute Sequelae of SARS-CoV-2 Infection in Children and Adolescents. *JAMA Pediatrics*. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.2800>
- Rhedin, S., Lundholm, C., Horne, A., Smew, A. I., Osvald, E. C., Haddadi, A., ... Almqvist, C. (2022). Risk factors for multisystem inflammatory syndrome in children – A population-based cohort study of over 2 million children. *The Lancet Regional Health – Europe*, 19. <https://doi.org/10.1016/j.lanepe.2022.100443>
- Riordan, P., Stika, M., Goldberg, J. in Drzewiecki, M. (2020). COVID-19 and clinical neuropsychology: A review of neuropsychological literature on acute and chronic pulmonary disease. *The Clinical Neuropsychologist*, 34(7-8), 1480–1497. <https://doi.org/10.1080/13854046.2020.1810325>
- Samji, H., Wu, J., Ladak, A., Vossen, C., Stewart, E., Dove, N., ... Snell, G. (2022). Review: Mental health impacts of the COVID-19 pandemic on children and youth – a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 27(2), 173–189. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/camh.12501>
- Singer, T. G., Evankovich, K., Fisher, K., Demmler Harrison, G. in Risen, S. R. (2021). Coronavirus infections in the nervous system of children: a scoping review making the case for long-term neurodevelopmental surveillance. *Pediatric Neurology*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.pediatrneurol.2021.01.007>
- Singer, T. G., Evankovich, K. D., Fisher, K., Demmler-Harrison, G. J. in Risen, S. R. (2021). Coronavirus Infections in the Nervous System of Children: A Scoping Review Making the Case for Long-Term Neurodevelopmental Surveillance. *Pediatric Neurology*, 117, 47–63. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.pediatrneurol.2021.01.007>
- Theberath, M., Bauer, D., Chen, W., Salinas, M., Mohabbat, A. B., Yang, J., ... Wahner-Roedler, D. L. (2022). Effects of COVID-19 pandemic on mental health of children and adolescents: A systematic review of survey studies. *SAGE Open Medicine*, 10, 20503121221086712. <https://doi.org/10.1177/20503121221086712>
- Thomason, M. E. (2022). Standards for Objectivity and Reproducibility in High-Impact Developmental Studies—The COVID-19 Pandemic and Beyond. *JAMA Pediatrics*, 176(3), 227–228. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.5168>
- Viner, R. M., Mytton, O. T., Bonell, C., Melendez-Torres, G. J., Ward, J., Hudson, L., ... Eggo, R. M. (2021). Susceptibility to SARS-CoV-2 Infection Among Children and Adolescents Compared With Adults: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 175(2), 143–156. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.4573>
- Williams, D. R., Zimprich, D. R. in Rast, P. (2019). A Bayesian nonlinear mixed-effects location scale model for learning. *Behavior Research Methods*, 51(5), 1968–1986. <https://doi.org/10.3758/s13428-019-01255-9>

ČE DIJAK SPREJME SEBE, BO SPREJEL TUDI DRUGE – OPOLNOMOČENJE DIJAKOV PRI SKUPINSKEM PROJEKTNEM DELU

IF A STUDENT ACCEPTS HIMSELF, HE WILL ACCEPT OTHERS - EMPOWERING STUDENTS IN GROUP PROJECT WORK.

dr. Uroš Ocepek¹

POVZETEK

Narava izvajanja procesa izobraževanja se je glede na aktualno situacijo bistveno spremenila. Svoje navade smo morali spremeniti tako učitelji kakor tudi učenci. Po drugi strani pa smernice gospodarstva narekujejo, da mora biti potencialna delovna sila pripravljena na skupinsko/sodelovalno (običajno tudi oddaljeno) delo, zato je ključnega pomena, da sodobni izobraževalni programi poleg strokovnega znanja omogočajo, da učenci spoznajo in si pridobijo tudi mehke veščine, kot so sodelovalno (projektno) delo. Sem učitelj strokovnih modulov s področja računalništva – poučujem na srednješolskem strokovnem programu tehnik računalništva. Glede na strokovno področje bi lahko sklepali, da imajo dijaki vse potrebne veščine, saj imajo opravka z računalniki. Pa se motimo. Čeprav so dijaki vajeni sodelovanja v svetu računalniških iger, je skupinsko delo v razredu lahko težje dosegljivo. Ne smemo pozabiti tudi na dijake s posebnimi in specifičnimi težavami, ki imajo raznolike primanjkljaje in jih je potrebno inkluzivno postaviti v različne učne situacije. Zato bo ta prispevek razdeljen na dve enoti, ki sta v resnici povezani in dajeta širšo sliko opolnomočenja dijakov za skupinsko projektno delo.

Ključne besede: covid-19, dijaki s specifičnimi učnimi težavami, skupinsko projektno delo

ABSTRACT

The nature of the delivery of education has changed considerably in the present situation. Both teachers and students have had to change their habits. On the other hand, economic trends dictate that the potential workforce needs to be prepared for team/collaborative work (usually remotely as well), so it is crucial that modern educational programmes not only provide the technical knowledge, but also allow students to learn and acquire soft skills such as collaborative (project) work. I am a teacher of computer science vocational modules - I teach in the Computer Science Technician vocational secondary education programme. Given the subject area, one might assume that since students are involved with computers, they have all the skills they need. But this is a misconception. Although students are used to working together in the world of computer games, teamwork can be more difficult to achieve in the classroom. We should also not forget students with special and specific learning difficulties, who have a variety of deficits and need to be included in a variety of learning situations. Therefore, this article will be divided into two units that are in fact interrelated and provide a broader picture of empowering students for group project work.

Keywords: COVID-19, students with specific learning difficulties, group project work

OSEBNOSTNI IN UČNI VZORCI PRST

Na splošno bi lahko rekli, da se sodobni učni proces spogleduje z uresničevanjem konstruktivistične teorije o učenju, ki postavlja učenca v središče učnega procesa – učenec samostojno

¹ Srednja tehniška in poklicna srednja šola Trbovlje; uros.ocepek@stps-trbovlje.si

preiskuje in raziskuje ter z reševanjem nalog in učnih problemov gradi novo znanje (Ocepek, Bosnić, Šerbec, Rugelj idr., 2013). Učitelj v resnici opravlja nalogo smerokaza – običajno pravimo, da opravlja vlogo mentorja, saj dijaka usmerja z namigi, nasveti in mu ponudi vire znanja, da doseže zastavljeni cilj (Jonassen in Rohrer Murphy, 1999; Ocepek, Nančovska Šerbec, Rugelj, 2011; Vogel in Walcutt idr. 2011). Pri tem pa mora učitelj upoštevati učenčeve osebnostne in učne vzorce. Pri svojem delu uporabljam instrumentarij Osebnosti vzorci PRST (Ocepek, 2015), s katerimi spodbujam dijake k metaučenju – še posebno tiste, ki imajo posebne in specifične potrebe. Instrumentarij Osebnostni vzorci PRST, ki je realiziran kot spletna aplikacija, obsega (Ocepek, 2016):

- *osebnostni vzorec zaznavanja* (angl. '*perceiving*'): aplikacija poda razlago o prevladujočih osebnostnih vzorcih, ki se navezujejo na način zaznavanja okolja okoli sebe – kateremu kanalu sprejemanja podatkov iz okolja posameznik daje večji poudarek;
- *osebnostni vzorec reagiranja* (angl. '*reacting*'): aplikacija poda razlago o prevladujočih osebnostnih vzorcih, ki se navezujejo na način odzivanja, reagiranja v posameznih življenjskih situacijah – odnos do drugih, sebe in okolja;
- *osebnostni vzorec učenja* (angl. '*studying*'): aplikacija poda razlago o prevladujočih osebnostnih vzorcih, ki se navezujejo na prevladujoči način učenja – kakšne učne situacije mu odgovarjajo in mu ponujajo stimulatívno delovno/učno okolje;
- *osebnostni vzorec razmišljanja* (angl. '*thinking*'): aplikacija poda razlago o prevladujočih osebnostnih vzorcih, ki se navezujejo na prevladujoči način razmišljanja in odločanja v danih situacijah.

Za razvoj instrumentarija sem uporabil algoritme podatkovnega rudarjenja (strojnega učenja), ki so pomagali ovrednotiti vsak posamezen atribut instrumentarija in glede na uporabnikove odgovore prilagoditi način predstavitve rezultatov izpolnjevanja instrumentarija. Uporabnik prejme grafično predstavitev, kjer lahko v obliki inovativno oblikovanega grafa prejme povratno informacijo o tem, kateri osebnostni vzorci so pri njemu primarni/prevladujoči – poleg pa prejme še pisno razlago in priporočila, predvsem tam, kjer so zaznane pomanjkljivosti posamezne dimenzije osebnostnih vzorcev. Po drugi strani pa spletni instrumentarij omogoča hitro izpolnjevanje (11–15 vprašanj – vsak uporabnik ima unikatno kombinacijo vprašanj iz nabora vseh vprašanj) in takojšnjo povratno informacijo s personaliziranim grafom z razlago.

Instrumentarij se je izkazal kot odličen ledolomilec v začetnih dneh, ko dijak začne s šolanjem na srednji šoli. Pogovor o dijakovih močnih področjih spodbuja k dijakovemu sprejemanju samega sebe in k zavedanju drugačnosti oz. heterogenosti sošolcev v oddelku. Po drugi strani pa je instrumentarij večkrat pripomogel, da so dijaki ozavestili še druge načine usvajanja učne snovi, saj se je pogosto pokazalo, da dijaki nimajo učnih navad in učnih strategij v prehodu iz osnovne v srednjo šolo.

Če učitelj pozna svoje učence (njihove učne/osebnostne vzorce) in upošteva njihove specifične učne potrebe, jih lahko opolnomoči tako, da smiselno oblikuje heterogene skupine, določi vodje skupin z namenom, da vsaka skupina maksimalno zraste v procesu pridobivanja tako teoretičnega kakor tudi praktičnega znanja. Še več, posledično dijaki pridobijo mehke veščine, s katerimi lahko bistveno lažje premagajo svoje (učne) težave.

AGILNI PRISTOP V SKUPINSKEM PROJEKTNEM DELU

V času epidemije covida-19 je bilo večkrat zapovedano šolanje na daljavo, ki je potekalo

preko videokonferenčnih predavanj in posledično so dijaki samostojno opravljali učne zadolžitve. Zaradi narave učiteljevega dela pri pouku na daljavo je potreba po preoblikovanju dela narekovala vpeljavo v gospodarstvu že preizkušenega agilnega pristopa. Na področju razvoja aplikacij se je uveljavil omenjeni pristop, ker je pospešil razvoj in opolnomočil vse vključene. Agilni pristop k učenju je sicer že redna praksa v tujini, še posebno pri predmetih, ki pokrivajo učno področje računalništva in informatike (Ocepek, 2017).

V okviru izvajanja treh strokovnih modulov 1. letnika programa tehnik računalništva je bilo oblikovano šest heterogenih skupin – vsaka skupina pa je imela vnaprej določeno vodjo skupine. Pri oblikovanju skupin je bilo upoštevano dejstvo raznolikosti glede na učne in osebne vzorce PRST, hkrati pa tudi upoštevanje dijakov s primanjkljaji na posameznem učnem področju. Cilj oblikovanja skupin je bilo povezati dijake med seboj, spoznati en drugega in skupaj priti do cilja – boljšega učnega uspeha. Potrebno je poudariti, da gre za oblikovanje skupin (tudi ob podpori igrifikacije) z namenom medvrstniške sprejetosti, medsebojne pomoči in navsezadnje boljše učne učinkovitosti. Vsaka skupina je dobila tudi svojo grafično podobo (avatarja, v danem primeru je šlo za robote) ter svoj besedilni in videokonferenčni kanal (znotraj orodja Discord) (Ocepek, 2021/22). Učitelj je imel z dijaki tedenske sestanke, na katerih so vodje skupin poročale o opravljenem delu, pomanjkljivostih in učnih težavah. Naloga vodij je bila tudi, da organizirajo skupinska učenja, pregledujejo, kako člani skupine opravljajo zadolžitve, ki so jih prejeli pri rednih urah, opozarjajo učitelja na težave oziroma organizirajo konzultacijo, če skupina potrebuje dodatno razlago. Vodje skupin imajo pregled nad člani skupine, učitelj pa ima pregled preko vodij. Glede na vnaprej podan časovni interval so sledila kalibracijska preverjanja znanja z namenom analiziranja dejanskega stanja. Uvajanje agilnega pristopa k učenju je predvsem opolnomočilo vodje skupin – še posebno tiste z učnimi primanjkljaji. Analiza šolskega leta pri omenjenih prvih letnikih je pokazala, da so pridobili vodstvene sposobnosti, komunikacijske veščine in kar je najpomembnejše, pridobili so na samozavesti. Pozitivnih sprememb niso bili deležni samo vodje, temveč tudi njihovi člani, ki so s tem pridobili zaveznika, tutorja in inštruktorja. Še več, zgradila se je pripadnost skupini, v kateri so videli, da je pomemben vsak član, hkrati pa, da je skupina močna toliko, kot je močan najšibkejši člen. Dodana vrednost agilnega pristopa k učenju je, da je učitelj sproti (tedensko) prejemal povratno informacijo o napredku skupin, hkrati pa si je olajšal delo pri pregledovanju dijaških zadolžitvev (Ocepek, 2021).

ZAKLJUČEK

Delo z dijaki s specifičnimi učnimi težavami in primanjkljaji na posameznih področjih učenja je delo, ki učitelja še dodatno vodi k razmišljanju in preiščljanju o inovativnih rešitvah, ki bi opolnomočile vse dijake. Tudi sam sem bil učenec s specifičnimi učnimi primanjkljaji – v času šolanja nisem bil deležen posebne obravnave zaradi nadpovprečnega učnega uspeha, ki je takrat pomenil, da otrok ni imel težav, ampak je bil morda le »(pre)hiter ali pa se mu ni dalo še enkrat pregledati nad zapisanim«. Danes k sreči živimo v inkluzivni družbi, v času, ko so učitelji opremljeni z znanji o različnih primanjkljajih in so pripravljeni vsem pomagati. Tudi zaradi lastnega metaučenja in metazavedanja je moje delo v vlogi učitelja osredinjeno na vključevanje vseh dijakov s poudarkom na tem, da vsak dijak spozna in sprejme sebe. Marsikateri dijaki, ki jih poučujem in so bili prepoznani kot učenci s specifičnimi učnimi težavami in primanjkljaji na posameznih področjih učenja, so z mojo podporo ter lastnim metaučenjem in prizadevanjem posegali po zlatih priznanjih, postali inovatorji, ki jih je prepoznala Gospodarska zbornica Slovenije, in so danes uspešni študentje oz. uspešni v svojem delovnem okolju. Leo Ce namreč pravi: »Če razumeš druge, si pameten; če razumeš sebe, si razsvetljen.«

VIRI IN LITERATURA

- Jonassen, D. H., & Rohrer-Murphy, L. (1999). Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational technology research and development*, 47(1), 61–79.
- Ocepek, U. (2015). *PRST-patterns: osebnostni vzorci PRST*. <http://www.prst-patterns.com/>
- Ocepek, U. (2016). *Učni in osebnostni vzorci PRST-patterns: spoznaj sebe in razumi druge*. Mednarodna konferenca SIRikt.
- Ocepek, U. (2017). *Ko dijaki postanejo vodje projekta: razvoj aplikacije z razširjeno resničnostjo*. VI. znanstveni posvet Vodenje v vzgoji in izobraževanju.
- Ocepek, U. (2021a). *Agilni pristop izdelave učnih gradiv dijakov z obogateno resničnostjo*. 6. konferenca učiteljev/-ic naravoslovnih predmetov – NAK 2021: Izzivi avtentičnosti v naravoslovnem izobraževanju.
- Ocepek, U. (2021b). Vpeljava agilnega pristopa k učenju kot alternativa izvajanju poučevanja na daljavo. 6. znanstvena konferenca Pedagoškega inštituta, društva SLODRE in Centra RS za mobilnost in evropske programe izobraževanja in usposabljanja (CMEPIUS) z naslovom »RAZISKOVANJE V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU
- Ocepek, U., Bosnić, Z., Šerbec, I. N. in Rugelj, J. (2013). Exploring the relation between learning style models and preferred multimedia types. *Computers & Education*, 69.
- Ocepek, U., Šerbec, I. N. in Rugelj, J. (2011). *Prilagodljivo učno okolje ALECA*. Mednarodna elektrotehniška in računalniška konferenca ERK 2011.
- Vogel-Walcutt, J. J., Gebrim, J., Bowers, C., Carper, T. in Nicholson, D. (2011). Cognitive load theory vs. constructivist approaches: which best leads to efficient, deep learning? *Journal of Computer Assisted Learning*, 27, 133–145.

PREDNOSTI IN POMANJKLJIVOSTI DELA NA DALJAVO PRI POUČEVANJU MATEMATIKE

THE ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF DISTANCE EDUCATION FOR TEACHING MATHEMATICS

Nermin Bajramović, prof. matematike in tehnike¹

POVZETEK

Učitelji v šolah skrbimo, da učna snov pride do učenca. Pri tem nam je vodilo učni načrt, iz katerega se po potrebi kaj poudari ali pa se mu kaj doda. Na tej poti se poslužujemo različnih didaktičnih metod, s katerimi želimo doseči boljšo motivacijo pri učencih in posledično boljše usvajanje posredovanega znanja. Osebno menim, da so cilji poučevanja, da učenec posredovano snov razume, interpretira, zna povezati z že pridobljenim znanjem in jo uporabi v novih situacijah.

V prispevku bom opisal svoje delo pri poučevanju matematike pred in po izbruhu virusa covid-19 in skušal ugotoviti, kaj smo se iz tega obdobja naučili. Ob predstavljenih oblikah dela bom predstavil tudi opažanja glede dosežkov nekaterih učencev, ki imajo specifične učne težave.

Ključne besede: matematika, poučevanje, pandemija covid-19, učenci s specifičnimi učnimi težavami

ABSTRACT

Teachers in schools make sure that what is taught reaches the learners. We are guided by the curriculum, which serves to highlight or supplement what is necessary. Along the way, we use a variety of didactic methods to improve pupils' motivation and thus the acquisition of the knowledge being taught. I personally believe that the goals of teaching are that the learner understands, interprets, relates to and applies the material to new situations.

In this article, I will describe my work in the mathematics classroom before and after the COVID-19 virus outbreak and try to find out what we learned during that time. In addition to the types of work presented, I will also present observations on the performance of some pupils with specific learning difficulties.

Keywords: mathematics, teaching, COVID-19 pandemic, pupils with specific learning difficulties

ČAS PRED IZBRUHAM COVIDA-19

Moje delo pred izbruhom covid-19 je bilo verjetno podobno delu ostalih učiteljev. V razred prihajam z jasnim ciljem, kaj se bomo tisto uro naučili. Zelo rad imam, če je pouk dinamičen in zaradi ohranjanja pozornosti učencev le-to ohranjam z različnimi dejavnostmi. Pogovor o aktualni tematiki, kjer se za kratek čas prepustim, da se oddaljimo od snovi, krajše delo v skupinah ali v paru in pogosto tudi kakšna igra vlog. Velik poudarek pri delu dajem zapisom v zvezku, saj želim, da so zvezki čim bolj urejeni in estetski. Da je temu tako, se ob razlagi tudi sam poslužujem barvnih kred in flomastrov. Sem eden izmed učiteljev, ki zagovarja pisanje na

¹ OŠ narodnega heroja Rajka Hrastnik

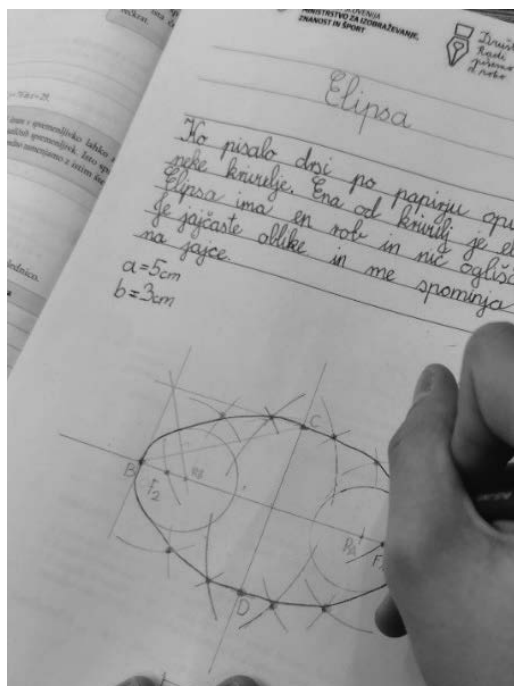
zeleno tablo. Njena prednost pred belo tablo je najbolj opazna pri geometrijskih konstrukcijskih nalogah ter pri uporabi barv in nasploh barvanju, ker nisi omejen zgolj na šrafiranje. Učence pogosto ujamem, da med odmori pišejo s kredo po tabli in jih ne sankcioniram drugače, kot da jo morajo pobrisati. Verjamem, da tudi s tem, ko čutijo pritisk krede na površino table, ko sem jim ta tudi zlomi, razvijajo finomotoriko. Sploh učenci, ki so bolj okorni, se s tem navajajo še drugačnega pisanja, kot je zgolj pisanje v zvezek. Pisanje na belo tablo je druga izkušnja, bolj podobna tisti, ko pišejo v zvezek in jo uporabljamo za pisanje računskih postopkov. Zanimiva izkušnja je tudi uporaba interaktivne table, ki jo učenci zelo hitro usvojijo, saj so izkušnje vajeni z mobilnih telefonov. Vse omenjene table omogočajo poleg različnih izkušenj pisanja tudi dinamičnost pouka, ker se ob vsakem prihodu prednje, kaj pogovorimo, naučimo in nasmejimo okornosti ob recimo uporabi šestila. Poleg tabel pri svojem pouku ne morem shajati brez sodobnega okna v svet, torej projektorja in interneta. Kot učitelj lahko izpustimo vlogo vseveda in smo usmerjevalci, raziskovalci, ko naletimo na neko vprašanje. Kolikšen je rekord pri recitiranju decimalnega števila pi? Kako se imenujejo števila večja od trilijona? Kakšne mojstrovine pri tlakovanju ravnine je znal Escher? To je le nekaj vprašanj, ki jih lahko vpišemo v brskalnik in se z učenci pogovorimo o najdenem. S tem zopet prekinemo suhoparno uro, časa ne izgubimo in razvijamo nadvse potrebno razmišljanje in povezovanje znanj. V takšnih odmikih od ure se nad kakšno temo hitro navdušijo tudi učenci, ki imajo drugače težave pri matematiki, in uvidijo, zakaj se nekaj učijo.

Računalniške projekcije so nam lahko v pomoč tudi pri osmišljanju in utemeljevanju procesov, ki jih zahtevamo pri matematiki. Takšen primer je pojem geometrijske konstrukcije, kjer učencu težko dopoveš, zakaj mora za prenos mer uporabljati šestilo. Ko jim to predočiš z računalniškim programom dinamične geometrije, kjer se pri konstruiranju objekta s šestilom konstrukcija pri premikanju določenega oglišča ohrani in pri napačno konstruiranem poruši, se jim končno lahko osmisli pojem konstrukcije. Domnevam, da je pred računalniško dobo to učitelj dosegel med drugim tudi z avtoriteto, ker jim drugače ni mogel pokazati, zakaj se to tako počne.

Stvar, ki bi jo izpostavil pri učiteljevem delu, je tudi njegova iniciativnost, da v pouk prinese neke svoje ideje. Tako za dinamiko pouka, ki jo skušam vedno ohranjati, poskrbi tudi obeleževanje določenih dni v letu (evropski dan jezikov, teden pisanja z roko, valentinovo, velika noč ...). Prav povsod lahko najdemo matematiko in jo vtremo v učni proces. Kljub prikrajšanosti za kakšen del ure je zaloga za kasnejše aktivnejše sodelovanje neprecenljiva. Pri evropskem dnevu jezikov tako iščemo matematično izrazoslovje pri različnih jezikih, kjer se lahko zelo dobro vključijo učenci, katerih materni jezik ni slovenščina, pri tednu pisanja z roko iščemo povezave med lepopisom in matematičnimi grafi, za valentinovo delamo srčke iz Möbiusovih trakov, za veliko noč se iz jajčnih tangramov izležejo ptički itd.

Slika 1

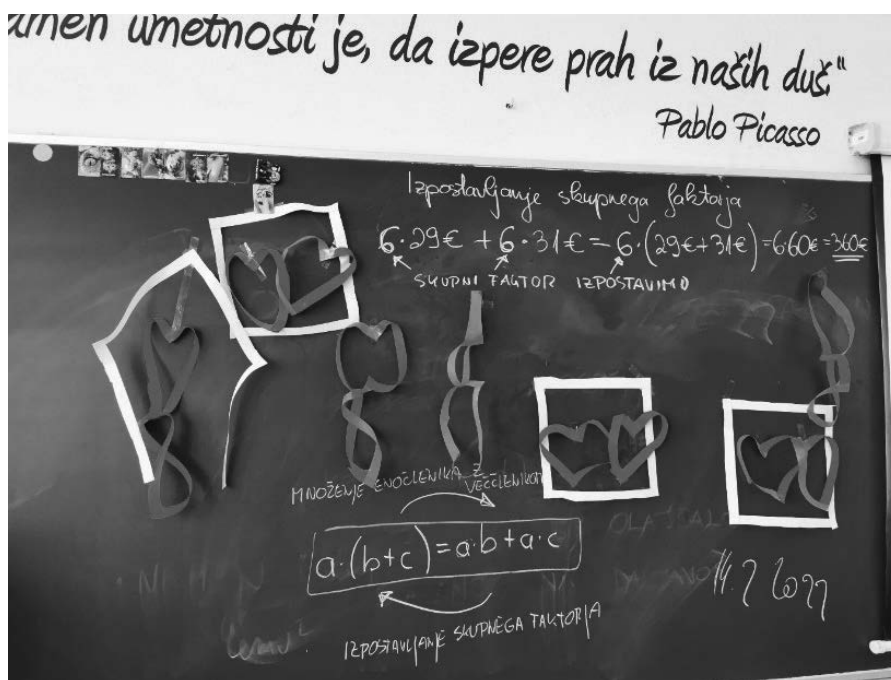
Teden pisanja z roko in načrtovanje njim neznane krivulje – elipse.



Poleg smeha in medpredmetnega povezovanja se ob takšnih aktivnostih vsi učenci dobro počutijo in pozabijo, da so pri pouku matematike.

Slika 2

Valentinovi srčki iz Möbiusovih trakov.



Predstavitve svojega dela bom zaključil še z eno specifikom svojega dela, to je igrifikacija pouka, ki jo izvajam z mlajšimi učenci, torej šestošolci in sedmošolci. Gre za koncept, kjer si učenci skozi računalniško platformo ustvarijo svoje avatarje (like), ki jih lahko nadgrajujejo, oblačijo in nabirajo točke. Točke dobijo z različnimi zadolžitvami ali pa z vedenjem pri pouku in doma. V igri so razdeljeni v skupine po nekaj učencev in so za neopravljeno zadolžitve kaznovani vsi v skupini. Tako morajo skrbeti tudi za to, da skupina deluje kot celota. Ker bi z opisovanjem

celotne igrifikacije presegele namen tega prispevka, naj omenil le, da je igrifikacija pri mojem pouku le nekakšen virtualen, vzporeden svet tistemu klasičnemu pouku. Tam jih nagovarja Gamemaster, nergav in vseveden starček, ki si lahko privošči marsikaj, kar si sodoben učitelj ne sme.

Ta Gamemaster je moj alter ego učitelja, ki recimo, da je obstajal v časih, ko je bila učiteljeva beseda bolj avtoritarna in se vanjo ni dvomilo. Njim je ta virtualni svet všeč, ker ga poznajo, in se ne zavedajo, da jih tudi v tem svetu poučujem matematiko, spodbujam razmišljanje in urijo rabo tehnologije. Vse to počnemo, ne da bi pretirano odščipnili del klasičnega pouka.

IZBRUH VIRUSA COVIDA-19

Zagata, pred katero smo bili postavljeni učitelji, je bila povsod podobna. Kako podati snov, ko učenci fizično niso več pred nami? Ta »črni« petek 13., leta 2020, ko je bilo izrečeno, da se pouk izvaja od doma, je zaznamoval generacije otrok in izobraževanje je dobilo popolnoma novo vlogo. Veliko šol se je odločilo, da bo prvi teden šolanja na daljavo teden za pripravo pouka na daljavo, na šoli, kjer sem zaposlen, pa je bilo navodilo, da se učencem po e-pošti pošlje, kaj naj pri posameznem predmetu počnejo tisti teden. Dana situacija mi je bila v izziv in ker sem vedno trdil, da mora razlaga priti do vseh učencev, sem vikend izkoristil za testiranje orodij, s katerimi bi izvajal pouk na daljavo. Moje vodilo je bilo, da se pri mojem načinu poučevanja nič ni spremenilo, razen medija, po katerem bom dostopal do učencev. Še vedno sem želel imeti ure matematike po urniku, slediti učnemu načrtu, imeti dneve aktivnosti, igrifikacijo in pogovorne ure z učenci. Odločil sem se za postavitev spletišča »Nerminov svet«, ki je bilo odskočna deska za naše delo. Na strani je bil objavljen urnik matematike, kjer so lahko snov videli le za tisti dan, ko so imeli matematiko na urniku.

Slika 3

Del urnika na spletni strani, na desni je viden zabaven igrifikacijski element

Urnik od 16. 3. 2020 do 20. 3. 2020

S klikom na snov boš prišel na stran ure, ki jo moraš prebrati in narediti vse zadožitve, ki so tam zapisane.

Ura	PONEDELJEK 16. 3. 2020	TOREK 17. 3. 2020	SREDA 18. 3. 2020	ČETRTEK 19. 3. 2020	PETEK 20. 3. 2020
1.		8. (3. skupina) Obratno sorazmerje (besedilne naloge) KLIK NA URO	8. (3. skupina) Graf in enačba obratnega sorazmerja KLIK NA URO	8. (2. skupina) Besedilne naloge premega in obratnega sorazmerja KLIK NA URO	6. a Razdalja med točko in premico KLIK NA URO
2.	6. a Točka, premica, pottrak, daljica in ravnina KLIK NA URO	9. (2. skupina) Naloge z uporabo pravokotnosti v prostoru KLIK NA URO	8. (2. skupina) Graf in enačba obratnega sorazmerja KLIK NA URO	8. (3. skupina) Besedilne naloge premega in obratnega sorazmerja KLIK NA URO	6. b Razdalja med točko in premico KLIK NA URO
3.	8. 2. skupina Obratno sorazmerje KLIK NA URO	6. a Odnosi med geometrijskimi elementi KLIK NA URO	6. b Razdalja med točkama in skladnost daljic KLIK NA URO	6. a Razdalja med točkama in skladnost daljic KLIK NA URO	



S klikom na uro se je učencem odprla stran s snovjo in zadolžitvami za tisti dan. Ura je sledila takšnim korakom, kot jih ubiram pri večini mojih ur pri klasičnem pouku.

STRUKTURA URE PRI POUČEVANJU NA DALJAVO

1. Uvodna motivacija (miselni izziv, premislek)

Zelo uporaben se je izkazal gumb s spustnim seznamom. Pri uvodnih motivacijskih nalogah je spletna stran čudovit medij, ker lahko uvodoma prikažemo zanimivosti iz poglavja z različnimi multimedijskimi elementi, kot so slika, video ali animacija.

Slika 4

Uvodni miselni izziv

OSNOVNI GEOMETRIJSKI POJMI

Točka, premica, daljica, poltrak in ravnina

1. Uvod

UVODNA MOTIVACIJA, RAZMISLEK:



Letala na nebu puščajo sledi v obliki ravnih črt. Pogosto se ti sledi tudi sekata.

- Katere osnovne geometrijske pojme opaziš na dani sliki?
- Ali se sledi dejansko sekata?

Odgovor

Zanimivost

2. Razlaga učne ure (snov ure z navodili, kaj naj zapišejo v zvezek)

Sledila je razlaga, ki so jo prepisovali v zvezke. Od posameznega učenca je bilo odvisno, koliko si je prepisal. Po navadi so ravno učenci s specifičnimi učnimi težavami prepisovali in prerisovali vse, kar je bilo zapisano, ker so imeli težavo izluščiti, kaj je zares bistveno.

Slika 5

Razlaga učne ure in napotki za zapis v zvezek

2. Zapiši in reši v zvezek

Spodaj imaš razlago osnovnih geometrijskih pojmov, ki jo prepiši v zvezek. Ob prepisovanju razmisli o pojmih (točka, daljica, premica, pottrak, ravnina in potravnina).

16.3.2020

Točka, premica, daljica, pottrak in ravnina



3. Dodatno delo (povezave za bolj poglobljeno delo za vedoželjne)

Pri brskanju po spletu pogosto naletimo na zanimive povezave, kjer lahko poglobimo svoje znanje. Ta točka strukture učne ure je bila najmanj obiskana, a ne smemo pozabiti, da vedno obstajajo učenci, ki želijo kakšno stvar raziskati še podrobneje.

Slika 6

Usmeritve za dodatno delo na že pripravljena obstoječa gradiva

3. Povezave za dodatno delo

- Na spletni strani **iUčbeniki** reši interaktivne naloge, kjer boš pokazal znanje osnovnih geometrijskih elementov.
- Na **UčimSe.com** od Mladinske knjige, se moraš najprej registrirati in potem lahko rešiš nalogo.

4. Domača naloga (po potrebi diferencirano domače delo in igrifikacija)

Brez zadolžitve in preverjanja opravljenih nalog težko poteka pouk matematike. Učenci so zadolžitve nalagali v oblak, za prej omenjeno igrifikacijo z različnimi izzivi pa sem uporabil kar platformo, v kateri se je igrifikacija izvajala.

Slika 7

Poleg domače naloge še igrifikacijski element, kjer si lahko prislužijo točke v platformi Classcraft

4. Domača naloga

- Za doma naredi naloge iz SDZ str. 45, 46/1, 2, 3, 4, 5, 6.


CLASSCRAFT

Classcraft izziv za 200 XP

V ravnini si izberi štiri točke A, B, C in D, ki so oglišča pravokotnika. Skozi te točke nariši vse možne premice.

- Koliko premic dobiš? Pravilno jih poimenuj.
- Koliko je vseh daljic? Izpiši jih.
- Če nastane kakšno novo presečišče, ga označi s točko E.

Naj poudarim, da so učenci v oblak nalagali domače naloge le, če je to bilo od njih zahtevano. Konkretno sem uporabljal Googlove storitve (Drive, Forms) v prvem valu epidemije (do

junija 2020), nato pa je celotna šola prešla na Microsoftove storitve (Office 365, Teams).

Slika 8

Diagram, ki prikazuje korake učenja na daljavo



Vpeljava enotnega sistema za celotno šolo je bila dobra ideja, ker so bile vsebine na enem mestu. Moj osebni primer pa je tak, da je bil način dela s spletiščem, kjer ni bilo odvečnih gesel in prijav, dostopnejši in manj restriktiven. Pri delu z Microsoftovimi orodji zbirke Office sem se odločil za kombinacijo Onenote zvezka in orodja Teams. Največji pomanjkljivosti, ki sem ju tu opazil, sta bili pri vrednotenju izdelkov učencev, ki so oddajali naloge in pri samem pregledu snovi, ki sem jo objavljaval v zvezku. Okolje zbirke Office je precej bolj omejujoče kot spletišče.

Slika 9

Zajem zaslona predavanja v okolju Teams, objavljen v Onenote zvezku

1. (Mama ima 31 let, njen otrok pa 9. Pred koliko leti je bila mama 12-krat starejša od otroka?)

Danes	PRED 7 LETI
Mama 31	$31 - x = 14$
Otrok 9	$9 - x = 2$

$31 - x = 12 \cdot (9 - x)$
 $31 - x = 108 - 12x$
 $-x + 12x = 108 - 31$
 $11x = 77 \quad | :11$
 $x = \frac{77}{11}$
 $x = 7$

2. (Nejc in Masha imata 5 oziroma 7 let. Koliko je stara njuna mama danes, če bo čez 18 let stara toliko kot Nejc in Masha skupaj?)

Danes	ČEZ 18 LET
Nejc 5	23
Masha 7	25
Mama x	$x + 18$

$x + 18 = 23 + 25$
 $x + 18 = 48$
 $-18 \quad -18$
 $x = 10$

V obeh okoljih, tako Googlevih kot Microsoftovih, obstaja orodje Forms (Obrazci), v katerem lahko preverjamo znanje. Osebno sem zaradi nekaterih specifik prednost dal Googlevim.

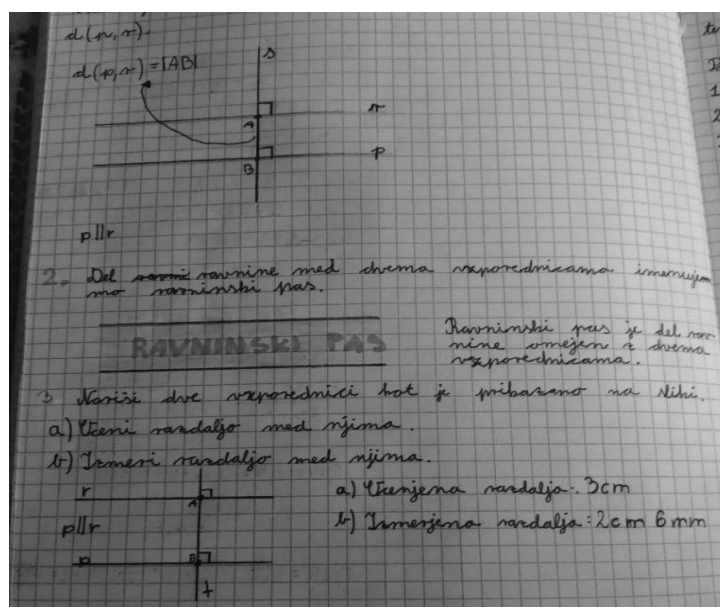
Pri izbiranju vprašanj sem precej nalog dal izbirnega tipa, kjer šibkejši učenci lažje pridejo do rešitve. Za boljšo oceno je bilo potrebno nalogo rešiti na papir in jo pripeti v obrazec. Prednost takšnega preverjanja znanja je ta, da so vse naloge izbirnega tipa popravljene avtomatično in učitelj tako zgolj pregleda naloge, ki so bile reševane na papir. Za najhitrejši način popravljanja se je pokazal ta, da si izdelke učencev preneseš na računalnik, jih ovrednotiš in nato pod istim imenom naložiš nazaj tako, da »povoziš« obstoječe. Na ta način učenci vidijo že popravljen izdelek, ko jim pošljemo povratno informacijo.

OPAŽANJA PRI UČENCIH S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI PRI DELU NA DALJAVO

Učenci s specifičnimi učnimi težavami so navajeni na pomoč. Večinoma so tudi marljivi, a večinoma delajo bolj avtomatsko, redkeje z razumevanjem. Pri snovi so večinoma vse prepisovali in tudi z veseljem pokazali zapiske.

Slika 10.

Zapiski učenke s SUT: urejeni in dosledno prepisani



Zanimiv je podatek, da so pri preverjanjih znanja na daljavo dosegali višje ocene, vendar nikoli pretirano visoke, kot se je to dogajalo pri učencih, ki nimajo odločb. Prav tako sem imel primer učenca z motnjo koncentracije in tudi težave s samopodobo, ki se je pri delu na daljavo odprl. V varnem zavetju doma, skrit za kamero, je imel učitelja pred seboj, brez motečih dejavnikov v razredu. Učenec, ki je bil pogosto tudi tarča posmeha, je z delom doma dvignil nivo svojega znanja.

Še največ težav učencev s specifičnimi učnimi težavami so imeli tisti, ki niso imeli ustreznih delovnih pogojev in socialnih razmer. Pred kamero se niso izpostavljali, ker jim je bilo nerodno zaradi premalo zasebnosti doma. Pri takšnih učencih so bili tudi izdelki slabši ter posledično tudi znanje.

Menim, da imata oba načina dela, tako klasični pouk kot pouk na daljavo, svoje prednosti in pomanjkljivosti. Če se iz njiju potegne najboljše, se lahko ustvari nekakšen »hibridni« pouk, kjer jadramo med obema. Recimo, uvodna motivacija ob pogovoru ob projicirani sliki, načrtovanje s šestilom in ravnilom na zeleno tablo in učenci v zvezke, pogovor ob animaciji programa dinamične geometrije ter za domače delo povezava v spletni učilnici, kamor naložijo zadolžitve. S tem zadovoljimo večno učiteljsko željo po tem, da zadovoljimo čim več različnim tipom učencev in skrbimo za dinamiko pouka.

MATEMATIČNA ANKSIOZNOST – SPREGLEDAN FENOMEN?

MATHS ANXIETY - AN OVERLOOKED PHENOMENON?

dr. Marko Kalan, prof. def.¹

POVZETEK

Matematika v šolskem sistemu predstavlja osnovni predmet, ključna pa je tudi v življenju. Šolanje otroci začnejo s pozitivnim odnosom do matematike, kasneje mnogi razvijejo matematično anksioznost, ki je negativna čustvena reakcija na reševanje matematičnih nalog. Prizadene lahko učence z in brez učnih težav pri matematiki, zato je potrebno pravočasno in hitro prepoznavanje matematične anksioznosti ter ukrepanje.

Ključne besede: matematična anksioznost, matematika, učne težave pri matematiki, ocenjevalna lestvica

ABSTRACT

Mathematics is a basic subject in the school system, but it is also a fundamental element in life. Children start school with a positive attitude toward mathematics, but later many of them develop mathematical anxiety, a negative emotional reaction to solving mathematical problems. This can affect pupils with and without learning difficulties in mathematics, so early and prompt recognition of mathematics anxiety and appropriate interventions are needed.

Keywords: mathematics anxiety, mathematics, learning difficulties in mathematics, rating scale

PREDSTAVITEV

Matematika je povsod okrog nas in igra zelo pomembno vlogo v življenju posameznika in v moderni tehnologiji od Googla do interneta ter od potovanja do mobilnega telefona (Budd, 2015). Preverjanje stanja na bančnem računu, logiranje/prijava v pametni telefon, izbiranje nadstropja v dvigalu, izbira najkrajše poti do cilja na zemljevidu, pregled vremenske napovedi – je le nekaj številskih informacij, ki jih srečujemo. Človek procesira numerične informacije približno tisočkrat na uro in 16.000-krat dnevno (Catronovo, 2015). Schmidt in Houang (2007, v Mitchell, 2018) označujeta matematiko celo kot temeljni jezik znanosti, tehnologije in inženirstva, tako imenovane STEM, zato so dobre matematične spretnosti v današnji visokotehnološki družbi vedno bolj pomembne, tako za akademski kot profesionalni razvoj (National Mathematics Advisory Panel, 2008). Nasprotno pa imajo slabo razvite matematične spretnosti negativne posledice za ljudi, saj ne morejo dobiti želene zaposlitve, pogosto so le začasno zaposleni in v slabo plačanih službah (Dowker, 2005, v Desoete, 2015). V Ameriki se srečujejo s krizo pri razvoju kadrov za uspešnost na področju znanosti, tehnologije, inženirstva in matematike. Pri vlaganju naporov v izboljšanje matematičnega poučevanja, kjer so se usmerili zgolj na kognitivne dejavnike (večanje zahtevnosti v matematiki, razvoj novih strategij poučevanja), so spregledali enako pomembno vlogo socialnih in čustvenih dejavnikov pri matematičnih dosežkih (Beilock in Maloney, 2015). Matematika je pravi šolski predmet za oblikovanje anksioznosti (Chinn, 2004). Matematična anksioznost je eden izmed emocionalnih dejavnikov, ki pomembno vpliva na učenje in dosežke pri matematiki, daljnosežno pa tudi na kakovost življenja in zanimanje za

¹ Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana; marko.kalan@scoms-lj.si

študij in delo na STEM področjih.

V prispevku predstavljamo značilnosti in posledice matematične anksioznosti ter načine njenega prepoznavanja in ocenjevanja.

MATEMATIKA

Matematika je kompleksna znanost ter šolski predmet, ki vključuje jezik, prostor in količine (Landerl idr., 2004). Sodi v skupino splošnoizobraževalnih predmetov in predstavlja integralni del kurikula (Matematično izobraževanje v Evropi, 2011). Najmanjše priporočeno število ur za poučevanje matematike predstavlja 15–20 % pouka. V naši osnovni šoli je matematiki namenjeno 1.318 ur (16,88 % vseh ur) in je drugi najpomembnejši predmet, takoj za maternim jezikom (Matematično izobraževanje v Evropi, 2011). Vendar matematika v šoli lahko frustrira učence in povzroča učne težave (Ginsburg, 1997, Patton idr., 1997). Po raziskavi PISA iz leta 2012 (Štraus idr., 2013) se Slovenija uvršča med države, v kateri dijaki izražajo višjo stopnjo zaskrbljenosti in anksioznosti glede matematike, kot je bilo ugotovljeno na ravni držav OECD, in to kljub matematični pismenosti slovenskih dijakinj in dijakov, ki je nad povprečjem OECD. Neuspešnost pri matematiki ima lahko večje posledice za življenje človeka kot slabša bralna pismenost (Butterworth in Yeo, 2004).

MATEMATIČNA ANKSIOZNOST

Prvo in najpogosteje uporabljeno definicijo matematične anksioznosti (MA) sta podala Richardson in Suinn (1972, v Hunt idr., 2011), ki jo opisujeta kot »kot občutek napetosti in strahu, ki se pojavi pri delu s števili in pri reševanju matematičnih problemov, tako pri šolanju kot v življenju nasploh«. MA, ki zbuja nelagodje in strah pri učenju matematike in reševanju matematičnih nalog, ima popolnoma nasprotni učinek od želje, motivacije in učinkovitosti. V nasprotju s temi pozitivnimi dejavniki, ki vodijo učenca, da se ukvarja z matematiko, pa se velika MA kaže kot izogibalna reakcija; ker je učenca pri veliki MA strah. Ker pa vpliva MA na matematiko, ki je zelo pomemben šolski predmet, na ocene pri matematiki, na izbiro šole in zaposlitve, je postala že v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja tema kliničnega raziskovanja in pomoči (Suinn in Edwards, 1982). MA se pojavi prej pri učencih, ki se učijo postopke in strategije računanja na pamet, manj časa pa namenijo razumevanju matematičnih problemov (Hribar idr., 2011).

Čeprav so sprva menili, da je MA samostojna entiteta, se je izkazalo, da gre za večdimenzionalni konstrukt, ki ima čustvene (negativna občutja), kognitivne (prisilne misli oz. vsiljivke), fiziološke (zburjanje, stres, vznemirjenje) ter vedenjske (izogibanje situacijam, ki zahtevajo matematične spretnosti) komponente (Norwood, 1994, Hadfield in McNeil, 1994, v Petronzi idr., 2019; Caviola idr., 2019).

ČUSTVENE, KOGNITIVNE IN SOCIALNE POSLEDICE MA

Znano je, da na matematične dosežke vplivajo tako intelektualni kot neintelektualni dejavniki (Suinn in Edwards, 1982). Raziskave kažejo, da samo 50 % variance lahko pojasnimo z intelektualnimi spremenljivkami (Aiken, 1970, 1973, 1976; Aiken in Dreger, 1961; Fennema, 1977; Fox, 1977, v Suinn in Edwards, 1982), da je MA močan napovednik uspeha pri matematiki (Ashcraft, 2002) ter da obstajajo močne negativne korelacije med MA in uspehom na testih matematike (Chiu in Henry, 1990; Wu idr., 2012, v Mitchell, 2018), prav tako pa so korelacije med MA in motivacijo ter samozaupanjem negativne in precej visoke (med - 0,47 in - 0,82)

(Ashcraft, 2002). MA pa ima nizko povezanost s splošno inteligentnostjo (-.17) ter je, ob upoštevanju verbalnega dela, nepovezana z IQ (-.06) (Ashcraft, 2019). Otroci imajo zelo pozitiven odnos do matematike na začetku formalnega šolanja, tako npr. Stevenson idr. (1990, v Moore idr., 2015) poročajo, da 72 % prvošolcev in petošolcev goji pozitiven odnos do aritmetike in matematike, kasneje pa navdušenje začne upadati in odnos do matematike se spremeni. V Sloveniji 20 % tretje- oziroma četrtošolcev ne mara matematike in naravoslovnih predmetov, delež takih učencev na predmetni stopnji je celo 65 % (Pucelj in Vidmar, 2013).

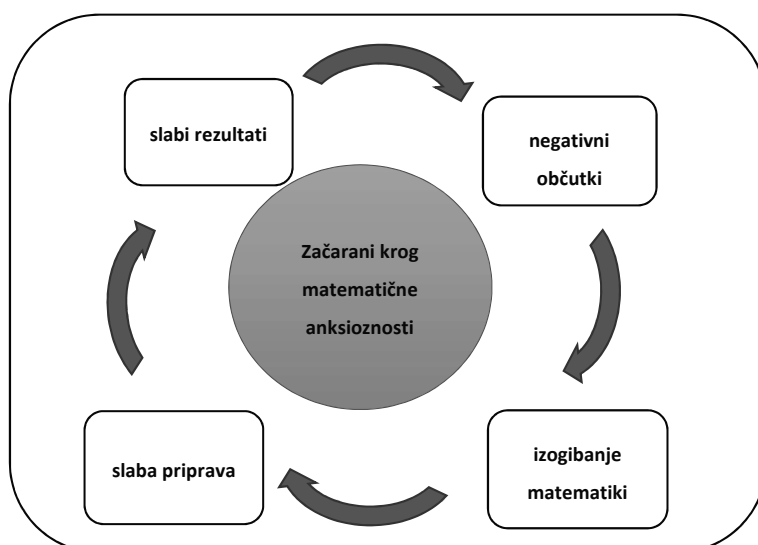
MA vpliva na matematične dosežke, vodi v slabše razumevanje matematičnih konceptov ter slabše funkcioniranje pri reševanju matematičnih problemov ali pri operiranju s števili, zato se učenci raje zanašajo na memoriranje postopkov, pravil in rutin, ne razvijejo pa konceptualnega razumevanja (Sousa, 2008). Učenci z visoko stopnjo MA se matematike izogibajo, kar zmanjšuje njihove matematične kompetence in preprečuje karierno napredovanje (Ashcraft, 2002).

MA se poveča zlasti pri matematičnih nalogah, ki so močno vezane na delovni spomin (večmestno seštevanje in odštevanje s prehodom, ohranjanje zaporedja pri večmestnem množenju in deljenju ter reševanje besedilnih nalog (Ashcraft, 2002, 2007)), zato imajo učenci z visoko stopnjo MA pri reševanju matematičnih nalog pomembno manjšo kapaciteto delovnega spomina kot učenci z nizko stopnjo MA (Ashcraft in Krause, v Dowker idr., 2012).

Witt (2012, v Petronzi idr., 2019) meni, da je MA čustveni odziv, ki je lahko zelo velik pri osebah, katerih sposobnosti so že v osnovi šibke, in lahko vodi v izogibanje delu s števili, prav tako tudi pri učencih, ki izkazujejo učne težave pri matematiki ali pa imajo specifične učne težave pri matematiki (razvojna diskalkulija). Lee in Cho (2018, v Petronzi idr., 2019) ugotavljata, da MA prizadene ocenjevanje količin, številske predstave in kompleksno računanje in reševanje, ne pa aritmetičnih računov, ki se rešujejo s priklicem naučenih dejstev in niso odvisni od delovnega spomina. Prav tako šibko znanje vodi v MA, največkrat kot rezultat ponavljajočih napak pri reševanju. Beilock in Maloney (2015) dodajata, da se MA pojavi tudi zaradi socialnih dejavnikov (npr. učitelji, ki imajo sami MA) in že prej nastalih učnih težav pri matematiki. Občutenje, da nisi zmožen učenja in uporabe konceptov, vodi v bežanje. Poleg tega pa lahko posamezniku izogibanje matematiki vzbudi občutek krivde in sramu, zlasti ob napakah, ki so ponavljajoče negativne izkušnje. Začne se izogibati matematiki, izkušenj je manj, sklone se začarani krog (Dowker idr., 2012).

Slika 1

Začarani krog matematične anksioznosti in rezultatov pri matematiki (Preis in Biggs, 2001, v Petronzi, 2021)



PREMOČ MATEMATIČNE ANKSIOZNOSTI

Študije kažejo, da ima klinične znake anksioznosti 10 % šolskih otrok, prepoznana pa je celo v vrtcu (Egger in Angold, 2006, v Passolunghi idr., 2019). Učitelji prepoznajo učence z učnimi težavami kot bolj anksiozne (Fisher idr., 1996, v Passolunghi idr., 2019).

Približno 17 % oziroma ena petina šolske populacije (Ashcraft idr., 2007) ter 11 % študentov (Richard in Suinn, 1972, v Suinn in Edwards, 1982) razvije visoko MA. Ta ne usahne v odrasli dobi, saj se preko 60 % odraslih tudi kasneje v življenju boji matematike, zlasti računanja in načrtovanja (Sousa 2008).

OČENJEVANJE MATEMATIČNE ANKSIOZNOSTI

Prvi instrument, lestvico za merjenje MA, sta razvila Richardson in Suinn leta 1972 (Hunt idr., 2011), čeprav so bili poskusi že prej, npr. leta 1957 Dreger in Aiken, ki sta poskusno razvila lestvico s tremi postavkami in jo poimenovala »številska anksioznost« (Suinn in Edwards, 1982; Ashcraft, 2019). *MARS* (Mathematics Anxiety Rating Scale) ima 98 postavk, v katerih respondenti na petstopenjski Likertovi lestvici ocenjujejo stopnjo anksioznosti, ki jo občutijo v različnih situacijah, npr. ko ocenjujejo znesek plačila (račun) v restavraciji ali ko pišejo matematični test (Mitchell, 2018). Avtorja sta poročala tudi o visoki zanesljivosti 0,85, Cronbach alfa 0,97 (Hunt idr., 2011).

V Veliki Britaniji so Petronzi idr. (2019) razvili lestvico *CMAS-UK* (Children's Mathematics Anxiety Scale-UK) za otroke v starosti od 4 do 7 let. Gre za zanesljivo samoocenjevalno lestvico, katere namen je ocenjevati otroke, ki kažejo negativne odnos do matematičnih vsebin že zelo zgodaj. Zgodnja detekcija omogoči učiteljem in drugim strokovnim delavcem, da spodbujajo otroke k bolj pozitivnemu odnosu in posledično uspehu.

Suinn idr. (1988) so razvili lestvico za ocenjevanje MA pri osnovnošolcih *MARS-E* (Maths Anxiety Rating Scale for Elementary School Students). Vsebuje 26 vprašanj, z možnostjo odgovarjanja na petstopenjski Likertovi lestvici. Učenci ocenjujejo stopnjo anksioznosti, ki jo občutijo v različnih situacijah, npr. ko pregledujejo matematično vsebino. Končni rezultat korelira s testom SAT (Stanford Achievement Test), ki meri učenčevo znanje na področju branja, pisanja in računanja. Velikost anksioznosti se odraža v matematičnih rezultatih.

V praksi uporabna lestvica za merjenje anksioznosti s 23 postavkami je *MAS-UK*, ki so jo priredili in validirali Hunt idr. (2011) na vzorcu 1.153 študentov. Ocenjevalna lestvica je uporabna tako za britanske kot evropske potrebe. Uporaba je enostavna in hitra. Posebno zanimiv in pričakovan je učinek spola. MA je pomembno večja pri ženskah. Največ MA izkazujejo študenti umetnosti, medijev in oblikovanja, kar je pričakovano, saj nimajo veliko predmetov, ki vključujejo matematiko. Najmanj MA je pri študentih ekonomskih in poslovnih ved, kar je spet pričakovano, saj ti študiji vsebujejo predmete, kot sta računovodstvo in poslovna matematika.

Preglednica 2

Lestvica matematične anksioznosti

		Kako anksiozno se počutiš v teh situacijah? Obkroži ustrezno številko				
		sploh ne	malo	kar dosti	precej	zelo
1.	Nekdo te opazuje, ko računaš na listu papirja 12 x 23.	1	2	3	4	5
2.	Preštevaš kup kovancev.	1	2	3	4	5
3.	Zapisati moraš odgovor na tablo pri uri matematike.	1	2	3	4	5
4.	Prešteti moraš število ljudi v sobi.	1	2	3	4	5
5.	Izračunati je potrebno število dni do rojstnega dne.	1	2	3	4	5
6.	Pišeš matematični test.	1	2	3	4	5
7.	Pred sošolci moraš deliti 9,36 evrov s 4.	1	2	3	4	5
8.	Zapomniti si moraš telefonsko številko.	1	2	3	4	5
9.	Prebereš besedo "algebra".	1	2	3	4	5
10.	Rešuješ več nalog množenja.	1	2	3	4	5
11.	Izračunaš čas do odhoda iz službe domov ali do pričetka študija.	1	2	3	4	5
12.	Poslušаш nekoga, ki govori o matematiki.	1	2	3	4	5
13.	Izračunaš, koliko denarja so ti vrnili po opravljenem nakupu.	1	2	3	4	5
14.	Izračunaš, koliko ti mora vrniti vsak za predmet, ki si ga kupil za vse.	1	2	3	4	5
15.	Pregleduješ učbenik za matematiko.	1	2	3	4	5
16.	Opazuješ, kako nekdo rešuje algebro.	1	2	3	4	5
17.	Sediš v matematični učilnici.	1	2	3	4	5
18.	Preseneti te matematični test.	1	2	3	4	5
19.	Zapomniti si moraš poštevanko.	1	2	3	4	5
20.	Gledaš učitelja, ki na tablo zapisuje enačbe.	1	2	3	4	5
21.	Zapiši $3/5$ v odstotkih.	1	2	3	4	5
22.	Oceni vsoto nakupa.	1	2	3	4	5
23.	Učitelj ti zastavi matematično vprašanje pred sošolci.	1	2	3	4	5

ZAKLJUČEK

MA ne moremo določiti le kot posledico šibkega deklarativnega, proceduralnega in konceptualnega znanja, ampak je uspešnost pri matematiki odvisna od kognitivnih, čustvenih in socialnih dejavnikov (Dowker idr., 2012). Za MA so značilne negativne čustvene reakcije do matematike in reševanja matematičnih nalog. Ker pa odnos do matematike variira med učenci, saj so nekateri ekstremno navdušeni, drugi pa ne, je treba posebno pozornost nameniti učenecem, ki imajo negativen odnos do matematike, saj se ob ponavljajočih negativnih izkušnjah in slabih ocenah pri matematiki najpogosteje razvije MA. Kakovostno znanje in ocena matematike vplivata tako na osebo kot tudi njegovo nadaljnjo izobraževalno pot in karierno priložnost.

VIRI IN LITERATURA

- Ashcraft, M. H. (2002). Math Anxiety: Personal, Educational, and Cognitive Consequences. *Current Directions in Psychological Science*, 11(5), 181–185.
- Ashcraft, M. H., Krause, J. A. in Hopko D. R. (2007). Is Math Anxiety a Mathematical Learning Disability? V D. B. Berch in M. M. M. Mazzocco (ur.), *Why Is Math So Hard for Some Children? The Nature and Origins of Mathematical Learning Difficulties and Disabilities* (str. 329–348). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Ashcraft, M. H. (2019). Models of Math Anxiety. V I. C. Mammarella, S. Caviola, A. Dowker (ur.), *Mathematics Anxiety. What is known and what is still to be understood* (str. 1–19). Routledge.
- Beilock, S. L. in Maloney, E. A. (2015). Math Anxiety: A Factor in Math Achievement Not to Be Ignored. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences* 2(1), 4–12.
- Budd, C. J. (2015). Promoting Maths to the General Public. V R. Cohen Kadosh (ur.), A. Dowker (ur.), *The Oxford Handbook of Numerical Cognition* (str. 4–16). Oxford University Press.
- Butterworth, B. in Yeo, D. (2004). *Dyscalculia Guidance. Helping pupils with specific learning difficulties in maths*. nferNelson Publishing Company Limited.
- Castronovo, J. (2015). Numbers in the dark. V R. Cohen Kadosh in A. Dowker (ur.), *The Oxford Handbook of Numerical Cognition* (str. 787–807). Oxford University Press.
- Caviola, S., Mammarella, I. C. in Kovas, Y. (2019). Math anxiety in children with and without mathematical difficulties. V I. C. Mammarella, S. Caviola in A. Dowker (ur.), *Mathematics Anxiety. What is known and what is still to be understood* (str. 141–155). Routledge.
- Chinn, S. (2004). *The trouble with maths. A practical guide to helping learners with numeracy difficulties*. RoutledgeFalmer.
- Chinn, S. (2012). Beliefs, Anxiety, and Avoiding Failure in Mathematics. *Child Development Research*. 2012. Doi: 10.1155/2012/396071.
- Desoete, A. (2015). Cognitive Predictors of Mathematical Abilities and Disabilities. V R. Cohen Kadosh in A. Dowker (ur.), *The Oxford Handbook of Numerical Cognition* (str. 916–930). Oxford University Press.
- Dowker, A., Bennett, K. in Smith, L. (2012). Attitudes to Mathematics in Primary School Children. *Child Development Research*. doi.10.1155/2012/123939.
- Ginsburg, H. P. (1997). Mathematics Learning Disabilities: A View from Developmental Psychology. *Journal of Learning Disabilities*, 30(1), 20–33.
- Hribar, N. in Magajna, L. (2011). Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje učencev z učnimi težavami zaradi anksioznosti. V L. Magajna in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami. Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje* (147–160). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Hunt, T. E., Clark-Carter, D. in Sheffield, D. (2011). The Development and Part Validation of a U.K. Scale for Mathematics Anxiety. *Journal of Psychoeducational Assessment* 29(5), 455–466.
- Landerl, K., Bevan, A. in Butterworth, B. (2004). Developmental dyscalculia and basic numerical capacities: a study of 8-9-year-old students. *Cognition*, 93, 99–125.
- Matematično izobraževanje v Evropi: skupni izzivi in nacionalne politike. (2011). Izvršna agencija za izobraževanje, avdiovizualne vsebine in kulturo (EACEA P9) Eurydice.
- Mithcell, K. M. (2018). *Best practices to reduce math anxiety*. <https://core.ac.uk/download/pdf/288854421.pdf>
- Moore, A. M., Rudig, N. O. in Ashcraft, M. H (2015). Affect, Motivation, Working Memory, and Mathematics. V R. Cohen Kadosh in A. Dowker (ur.), *The Oxford Handbook of Numerical Cognition* (str. 933–952). Oxford University Press.
- National Mathematics Advisory Panel (2008). *Foundations for success: the final report of the National Mathematics Advisory Panel*. DC, Department of Education. <http://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/mathpanel/report/final-report.pdf>.
- Passolunghi, M. C., Živković, M. in Pellizzoni, S. (2019). Mathematics anxiety and working memory. V

- I. C. Mammarella, S. Caviola in A. Dowker (ur.), *Mathematics Anxiety. What is known and what is still to be understood* (str. 77–102). Routledge.
- Patton, J. R., Cronin, M. E., Bassett, D. S. in Koppel, A. E. (1997). A Life Skills Approach to Mathematics Instruction: Preparing Students with Learning Disabilities for the Real-Life Math Demands of Adulthood. *Journal of Learning Disabilities*, 30(2), 178–187.
- Petronzi, D. (2021). *Understanding Maths Anxiety in Children. Leading Revolutions and Creating Solutions: Exploring the individual experiences of dyscalculia and maths learning difficulties*. British Dyslexia Association.
- Petronzi, D., Staples, P., Sheffield, D. in Hunt T. (2019). Acquisition, development and maintenance of maths anxiety in young children. V I. C. Mammarella, S. Caviola in A. Dowker (ur.), *Mathematics Anxiety. What is known and what is still to be understood* (str. 77–102). Routledge.
- Pucelj, V. in Vidmar, M. (2013). Trendi v odnosu do šole. V H. Jeriček Klanšček, H. Koprivnikar, T. Zupančič, V. Pucelj in M. Bajt (ur.), *Spremembe v vedenjih, povezanih z zdravjem mladostnikov v Sloveniji v obdobju 2002–2010* (str. 56–66). Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije.
- Sousa, D. A. (2008). *How the Brain Learns Mathematics*. Corwin Press. A Sage Publications Company.
- Štraus, M., Šterman Ivančič, K. in Štigl, S. (2013). *OECD, PISA 2012* (Raziskovalno poročilo). Pedagoški inštitut.
- Suinn, R. M. in Edwards, R. (1982). The Measurement of Mathematics Anxiety: The Mathematics Anxiety Rating Scale for Adolescents – MARS-A. *Journal of Clinical Psychology*, 38(3), 576–580.
- Suinn, R. M., Taylor, S. in Edwards, R. W. (1988). Suinn Mathematics Anxiety Rating Scale for Elementary School Students (MARS-E). Psychometric and normative data. *Educational and Psychological Measurement*, 48(1), 979–986.

UČINKOVITA SAMOREGULACIJA KOT ZAŠČITNI DEJAVNIK UČENCEV IN DIJAKOV S POSEBNIMI POTREBAMI V ČASU PANDEMIJE COVIDA-19

EFFECTIVE SELF-REGULATION AS A PROTECTIVE FACTOR FOR STUDENTS WITH DISABILITIES DURING THE COVID-19 PANDEMIC

dr. Mojca Poredoš, mag. psih.¹, dr. Milena Košak Babuder, prof. def.², Karmen Javornik, mag. prof. spec. in reh. ed., pos. azv. in uč. tež.³

POVZETEK

Čas pandemije covid-19 je za učence in dijake prinesel številne spremembe tako v vsakdanjem življenju kot tudi v kontekstu učenja in poučevanja. V kratkem času so se bili primorani soočiti s spremembami v načinu dela za šolo in v dnevni rutini, kar je bilo zahtevno za mnoge učence in dijake s posebnimi potrebami in brez njih. Učinkovite samoregulacijske spretnosti posamezniku pomagajo pri samostojnem uravnavanju in nadzorovanju dela za šolo in lahko kot takšne predstavljajo zaščitni dejavnik v času posebnih okoliščin in izrazitih sprememb. V prispevku predstavljamo rezultate 33 študij primera, ki so temeljile na polstrukturiranih intervjujih, izvedenih z učenci in dijaki s posebnimi potrebami. Iz rezultatov je razvidno, da učinkovita samoregulacija predstavlja možni zaščitni dejavnik pri ohranjanju učne uspešnosti, motivacije za učenje in psihološkega blagostanja pri učencih in dijakih s posebnimi potrebami v času nenadnih izrednih razmer, kot je bila pandemija covid-19.

Ključne besede: samoregulacija, motivacija, učna uspešnost, psihološko blagostanje, covid-19

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic period brought many changes for students, both in their daily lives and in the context of learning and teaching. In a short period of time, they had to cope with changes in the way they worked for the school and in their daily routines, which was challenging for many students with and without special needs. Effective self-regulation skills help individuals self-regulate and control their work for the school and therefore can be a protective factor during times of special circumstances and significant change. In this article, we present findings from 33 case studies based on semistructured interviews with students with special needs. The findings suggest that effective self-regulation is a potential protective factor for maintaining academic achievement, learning motivation, and psychological well-being of students with special needs during times of sudden emergencies such as the COVID-19 pandemic.

Keywords: self-regulation, motivation, learning achievement, psychological well-being, COVID-19.

UVOD

Pandemija covid-19 in z njo povezani ukrepi so pomembno spremenili vsakdanje življenje učencev in dijakov. Od zunaj podana struktura običajnega dne se je nenadno in močno spre-

¹ Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani; mojca.poredos@pef.uni-lj.si

² Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani; milena.kosak@pef.uni-lj.si

³ Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani; karmen.javornik@pef.uni-lj.si

menila. Šolanje in številne prostočasne dejavnosti so potekale na daljavo s pomočjo različnih digitalnih tehnologij, pogosto po spremenjenem urniku. Prostorska omejitev na dom in domači kraj je po eni strani ustvarila precejšen prihranek časa, saj prevoz na lokacijo ustanove ni bil potreben, po drugi strani pa so bili dijaki in učenci prostorsko močno omejeni. Spremembe, strah pred boleznijo in negotova prihodnost je v ljudeh zviševala anksioznost in druga neprijetna občutja ter zniževala psihološko blagostanje (Lep in Hacin Beyazoglu, 2020). Kljub vsemu so spremenjene razmere nekateri učenci in dijaki dobro sprejemali in v njih uspešno funkcionirali, medtem ko so nekaterim učencem in dijakom povzročale številne težave in hude stiske. V prispevku obravnavamo samoregulacijo kot enega izmed možnih zaščitnih dejavnikov, ki lahko prispevajo k boljšemu delovanju posameznika tudi v času močno spremenjenih razmer, saj samoregulacijske spretnosti učencem in dijakom omogočajo stalno izpopolnjevanje znanja in uspešno delovanje kljub nenehnim spremembam (Tomec idr., 2006).

Samoregulacija je psihološki konstrukt, ki vključuje širok nabor kompetenc, od nadzorovanja čustev in načrtovanja do samoregulacije učenja, in ima pozitiven učinek na zdravstvene, družbene in izobraževalne izide (Hudoklin, 2011; Pandey idr., 2017). Pri učencih in dijakih je najbolj izpostavljen vidik samoregulacije oz. samouravnavanja učenja, ki jo opredeljujemo kot »zmožnost samostojno uravnavati proces lastnega učenja do končnega cilja, sprejemati pomembne odločitve v zvezi s tem in odgovornost zanje ter pri tem smotrno uporabljati večje število strategij« (Marentič Požarnik, 2019, str. 179). Pri tem gre za prepletanje kognitivnih in metakognitivnih procesov, motivacije in čustev (Marentič Požarnik, 2019; Tomec idr., 2006). Vassallo (2013) opisuje samoregulirano učenje kot učni proces, ki poteka sam, učenec oz. dijak pa med procesom z namenom doseganja svojih ciljev spremlja in po potrebi spreminja svoje misli, čustva, vedenje in značilnosti okolja. Samoregulacijske spretnosti lahko tako opišemo tudi kot učenčeve oz. dijakove zmožnosti samostojnega uravnavanja in nadzorovanja celotnega učnega procesa, ki so posebej pomembne pri samostojnem učenju in vključujejo dejavnosti pred učenjem (npr. postavljanje ciljev, izbiranje učnih strategij, prepričanja o lastni učinkovitosti oz. sposobnosti za učenje), med učenjem (npr. osredotočanje na učno snov, spremljanje sebe v procesu učenja) in po učenju (npr. samovrednotenje, spreminjanje pristopa v nadaljnjem učenju na podlagi napak) (Magajna idr., 2008). Učinkovite samoregulacijske spretnosti pomembno vplivajo na boljšo učno uspešnost (Tomec idr., 2006), medtem ko se slabše razvite samoregulacijske spretnosti povezujejo z učnimi težavami. Učne težave zaradi učenčevih oz. dijakovih slabše razvitih samoregulacijskih spretnosti so ena izmed skupin splošnih učnih težav (Hudoklin, 2011; Magajna idr., 2008), poleg tega pa je pomemben primanjkljaj izvršilnih funkcij in samoregulacijskih spretnosti opazen tudi pri posameznikih s specifičnimi učnimi težavami, predvsem pri tistih z disleksijo in tistih z motnjo pozornosti in hiperaktivnosti (Hudoklin, 2011). Po drugi strani pa lahko pri učencih in dijakih s specifičnimi in splošnimi učnimi težavami učinkovita uporaba samoregulacijskih strategij pripomore k boljšemu obvladovanju primanjkljajev na drugih področjih (Hudoklin, 2011).

Flavell (1979) opisuje, da spremljanje (*ang.* 'monitoring') širokega nabora kognitivnih dejavnosti poteka preko delovanja in interakcij med štirimi razredi pojavov: (1) *metakognitivnim znanjem* (ki primarno sestoji iz znanj ali prepričanj o tem, kateri dejavniki ali spremenljivke delujejo in medsebojno vplivajo na kakšne načine, da vplivajo na potek in izid kognitivnih dejavnosti, pri čemer obstajajo tri poglobitve kategorije teh dejavnikov ali spremenljivk – oseba, naloga in strategija), (2) *metakognitivnimi izkušnjami* (ki zajemajo vse kratke ali dolgotrajne, vsebinsko preproste ali zapletene zavestne kognitivne ali afektivne izkušnje, ki spremljajo in se nanašajo na katerokoli intelektualno dejavnost), (3) *cilji* (ali nalogami) in (4) *dejanji* (ali strategijami). Griffin idr. (2013) ob opisanem opozarjajo, da se metakognitivno znanje in izkušnje med seboj ločijo, pri čemer znanje vpliva na dejanja, ta pa vplivajo na učne rezultate in lahko ustvarjajo

subjektivne izkušnje. Da bi lahko učenci in dijaki presodili o svojem dejanskem napredovanju pri učenju in opravili sprotne popravke (regulacijo) svojih kognitivnih dejanj, morajo spremljati notranje metakognitivne izkušnje, povezane s trenutnimi poskusi učenja, saj bi jih v nasprotnem primeru vodilo zgolj nepopolno in pogosto napačno predhodno znanje (Griffin idr., 2013). Natančno spremljanje učnih izkušenj je ključnega pomena za učinkovito samoregulacijo med učenjem (Griffin idr., 2013).

Pomemben vidik samoregulacije je kontekst, v katerem se samoregulacija pojavlja, in sicer raziskovalci izpostavljajo socialno okolje (Tomec idr., 2006; Wolters in Pintrich, 1998) in učno gradivo (Pieschl idr., 2013). Griffin idr. (2013) poudarijo, da je za razvoj učinkovitih regulacijskih veščin pri posamezniku pomembno, da znotraj učnih okolij učencem ne odvzemamo možnosti samoregulacije in jih ne prikrajšamo za spremljanje lastnega razumevanja. Ko spodbujamo samoregulacijska vedenja pri učencih in dijakih, jim moramo omogočiti ustrezne pogoje, in sicer jim moramo dopustiti dovolj možnosti izbire in nadzora nad lastnim vedenjem (Tomec idr., 2006; Wolters in Pintrich, 1998), hkrati pa je pomembno, da postopoma umikamo zunanje opore učenju (Hudoklin, 2011). Taki pogoji so se po naključju ustvarili v času pandemije covid-19, ko so bili učenci in dijaki v manjši meri neposredno nadzorovani s strani učiteljev. Učitelji so jih preko digitalnih tehnologij lahko zgolj vodili in usmerjali pri učenju, medtem ko so bile njihove možnosti za izvajanje neposrednega nadzora nad učenci in dijaki zmanjšane. Doria (2017) poudarja izrazit pomen samoregulativnega učenja v informacijski dobi, saj učeči se znanja ne pridobivajo le v okviru izobraževalnega sistema, temveč iz zelo različnih virov, pri čemer kot pomembno izpostavlja zmožnost učečega, da svoje namene in cilje obvaruje pred motnjami. McNaughton idr. (2022) pa izpostavljajo, da so lahko digitalna orodja še posebej stimulativna, zato učenci potrebujejo strategije samoregulacije, ki so specifične glede na okoliščine, in dodajajo, da lahko tovrstna orodja ustvarjajo priložnosti za razvoj koristnih socialnih spretnosti pod posebnimi pogoji. Po drugi strani pa Pieschl idr. (2013) izpostavljajo kompleksnost učnega gradiva kot eno od ključnih kontekstualnih zahtev, ki jo morajo učenci in dijaki upoštevati pri samoregulaciji učnega procesa, in pravijo, da se v primeru kompleksnih nalog in kompleksnih virov informacij učenci in dijaki razlikujejo tako v dožemanju učnih situacij kot tudi v nadaljnjih fazah samoregulativnega učenja.

Pandemija covid-19 je povzročila splošno poslabšanje pogojev za poučevanje in učenje, pri čemer so se s težavami soočali učitelji, učenci, dijaki in starši, mnoge od težav pa so bile povezane z izzivi poučevanja na daljavo kot takega (Colombo in Santagati, 2022). Tomasik idr. (2021) ugotavljajo pri vzorcu švicarskih učencev in dijakov, da zaprtje šol na dijake ni vplivalo izrazito z vidika učne uspešnosti, pri učencih pa se je učenje upočasnilo, hkrati pa so se med učenci povečale razlike v učnem uspehu. Walters idr. (2021) ugotavljajo, da so bile učne izkušnje učencev (koncentracija, zavzetost, zmožnost učenja in občutek lastne vrednosti ob učenju) pri učenju preko spleta v primerjavi z učenjem v razredu bistveno slabše, pri čemer so bile razlike še izrazitejše pri učencih s SUT. Zaznana zmožnost učenja in zavzetost med učenjem v razredu in učenjem preko spleta sta bili povezani tudi z duševnim blagostanjem (Walters idr., 2021). Beaton idr. (2021) poudarjajo, da lahko spremenjen način delovanja, do katerega je prišlo kot posledica pandemije covid-19, prinaša tudi pozitivne vidike. Pripomre lahko k večji socialni vključenosti učencev z učnimi težavami, saj jim lahko pomaga pri razvijanju alternativnih načinov za komunikacijo z učitelji in s prijatelji, družinam lahko pomaga bolje razumeti izobraževalne zmožnosti učenca, zaradi česar so lahko starši boljši zagovorniki svojega otroka, za strokovne delavce pa lahko pomeni omogočanje situacij, v katerih lahko hitreje zadostijo potrebam učencev z učnimi težavami (Beaton idr., 2021). Holzer idr. (2021) na osnovi rezultatov narejene raziskave v kontekstu pandemije poudarjajo pomembnost zadovoljitve osnovnih psiholoških potreb in vlogo samoregulativnega učenja v razmerah, ko se mladostniki soočajo z nenadno izgubo vsakodnevnih rutin.

V pričujoči raziskavi smo želeli ugotoviti tujih avtorjev preveriti tudi pri slovenskem vzorcu (Holzer idr., 2021; Walters idr., 2021). Pri tem smo se osredotočili na učinkovito samoregulacijo kot možni zaščitni dejavnik v povezavi z učno uspešnostjo, motivacijo za učenje in psihološkim blagostanjem v času izrednih razmer, pandemije covid-19. Skladno s tem, da je izobraževanje na daljavo v času pandemije s številnimi, neprestano spreminjajočimi se ukrepi, predstavljalo visoko nestabilno okolje, smo samoregulacijske spretnosti opredelili kot enega izmed zaščitnih dejavnikov v takem učnem okolju. Glede na hitre spremembe v sodobnem svetu, ki jim mora slediti tudi izobraževalni sistem, smo se spraševali, kaj so zaščitni dejavniki v primeru velikih sprememb, ki lahko s seboj prinašajo tudi izredne razmere. Bolj natančno, zanimalo nas je, kako se samoregulacija povezuje z doživljanjem pandemije z vidika psihološkega blagostanja, motivacije za učenje, učne uspešnosti in izražanja preference do šolanja na daljavo pri učencih in dijakih s posebnimi potrebami.

METODA

UDELEŽENCI

Opravili smo 33 študij primerov pri otrocih s posebnimi potrebami, med njimi je bilo 15 učenk in dijakinj (45,5 %) in 18 učencev in dijakov (54,5 %). Zajeli smo vsa tri vzgojno-izobraževalna obdobja osnovne šole, 4 udeležence (12,1 %) iz 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja (dva iz 2. razreda in dva iz 3. razreda), 8 udeležencev (24,2 %) iz 2. vzgojno-izobraževalnega obdobja (en iz 4. razreda, pet iz 5. razreda in dva iz 6. razreda) in 16 (48,5 %) udeležencev iz 3. vzgojno-izobraževalnega obdobja (dva iz 7. razreda, pet iz 8. razreda in devet iz 9. razreda). Srednjo šolo je obiskovalo 5 udeležencev (15,2 %) – dva sta obiskovala 2. letnik, trije pa so obiskovali 4. letnik. V povprečju so bili udeleženci stari 13,3 leta ($SD = 2,82$ leta; Min = 8; Max = 19). Udeleženci so imeli status učencev in dijakov s posebnimi potrebami, najpogosteje zaradi specifičnih učnih težav ($f = 13$), nekateri med udeleženci pa tudi zaradi gibalne oviranosti ($f = 2$), dolgotrajne bolezni (ADHD: $f = 4$), težav s sluhom ali vidom ($f = 2$) in vedenjskih težav ($f = 1$). Pri nekaterih učencih in dijakih je prihajalo do komorbidnosti različnih težav, za 11 udeležencev nimamo podatka o vzroku za pridobitev odločbe.

PRIPOMOČKI

Podatke smo pridobili z metodo študije primera, ki je temeljila na polstrukturiranih intervjujih, izvedenih s starši, učitelji in učenci. Pri pripravi in izvedbi polstrukturiranih intervjujev smo se oprli na konceptualni okvir protokola za individualne intervjuje (Jokić in Ristić, 2021; prevod Juršević in Podlesek, 2021). Glede na starost učencev in dijakov je bil protokol za polstrukturiran intervju prilagojen mlajšim učencem oz. nižjim razredom osnovne šole ter starejšim učencem in dijakom oz. višjim razredom osnovne šole in srednji šoli. Skladno s kvalitativnim delom nacionalne raziskave je bil pogovor razdeljen na tri dele: šolsko življenje, življenje izven šole in družinsko življenje. V prvem delu so učenci in dijaki poročali o svojem šolanju med pandemijo. V tem delu smo jim zastavili devet osnovnih vprašanj, ki so se nanašala na opis sebe, potek pouka na daljavo in organiziranost šole med pandemijo, pogoje za spremljanje pouka na daljavo, preference do načina izobraževanja, dodatno delo s strokovnimi delavci in prilagoditve ter vpliv pandemije na učenje, šolske obveznosti, motivacijo, odnose in morebitne načrte za prihodnost. V drugem delu smo se preko osmih vprašanj osredotočili na posameznikovo življenje izven šole med pandemijo. Spraševali smo po tem, kako preživljajo prosti čas, se družijo s prijatelji, uporabljajo digitalne tehnologije za komunikacijo s prijatelji in o vplivih pandemije na njihovo počutje. Ob koncu pa smo jih s pomočjo štirih vprašanj spraševali o družinskem

življenju v času pandemije, tj. vključenosti staršev v njihovo izobraževanje in vplivu pandemije na spremembe v družini.

Pri kodiranju z intervjuji zbranih podatkov smo uporabili kodni sistem, ki je bil deloma pripravljen vnaprej, deloma pa smo ga dopolnjevali v času kodiranja. Ob koncu je kodni sistem vključeval 19 kategorij najvišjega reda (*Odnosi, Pogoji, Odziv šole na pandemijo, Pomoč, Metode poučevanja, Čas in regulacija časa, Prosti čas, Preference, Ovrednotenje šolanja na daljavo, Obogatitvene dejavnosti za nadarjene učence, Pozitivni in negativni vidiki blagostanja, Znanje, Delovne navade in samoregulacija, Učna motivacija, Samopodoba, Ocene, Interesna področja, Po pandemiji, Ne vem/ne znam oceniti*), med katerimi so bile nekatere bolj, druga manj razvejane (nekatere kode so vključevale do pet ravni kod). V pričujočem prispevku bomo prikazali zgolj rezultate za naslednje kode znotraj vseh intervjujev z učenci s posebnimi potrebami:

- *Preference*, ki vključuje *preferenco do Šolanja v šoli, Šolanja na daljavo* in *Ambivalentnost*;
- *Samoregulacija*, ki vključuje kode *Samoregulacija (nevtralno), Slaba samoregulacija* (primeri kod 1. reda: večja razpuščenost, delo na minimumu, slabša samoorganizacija, slabše delovne navade po pandemiji, pomanjkanje rutine in strukture) in *Dobra samoregulacija* (primeri kod 1. reda: dobra struktura šolskega dne, samomotiviranje, samodisciplina; samoorganiziranje, redno delo; boljša koncentracija in produktivnost po pandemiji; boljše delovne navade po pandemiji);
- *Sprememba učne motivacije*, ki vključuje *Znižanje motivacije, Ni sprememb v motivaciji* in *Zvišanje motivacije*;
- *Ocene* oz. učni uspeh, ki vključuje *Poslabšanje ocen, Izboljšanje ocen* in *Ni sprememb v ocenah*;
- *Pozitivni in negativni vidiki blagostanja*, ki vključuje *Pozitivno blagostanje* (primeri kod 1. reda: več stikov s prijatelji, znižanje anksioznosti, pozitivno čustvovanje), *Blagostanje (nevtralno)* (primeri kod 1. reda: pomen vrstnikov, ni spremembe v odnosu s prijatelji, ni bilo težav, spoprijemanje s stresom) in *Negativno blagostanje* (primeri kod 1. reda: občutek, da so se drugi ljudje spremenili; negotovost glede prihodnosti, preobčutljivost, težje spoprijemanje s stresom, manj stikov s prijatelji, občutek osamljenosti, praznine, izolacije in odtujenosti, negativno doživljanje časa med pandemijo, anksioznost, zdravstvene težave, pomemben negativen življenjski dogodek).

POSTOPEK

Podatki so bili pridobljeni v okviru nacionalne evalvacije izobraževanja na daljavo v času pandemije covid-19. V okviru nacionalne evalvacije so bili podatki zbrani s pomočjo izbrane kvantitativne metode, tj. vprašalnikov, in kvalitativne metode, tj. študije primerov, izvedene s pomočjo intervjuja. V posamezno študijo primera je bil vključen učenec ali učenka oz. dijak ali dijakinja (v nadaljevanju: učenec), mama ali oče in učiteljica ali učitelj, ki je učenca učil v preteklem šolskem letu. Za potrebe te raziskave smo analizirali intervjuje, izvedene z učenci in dijaki. V poglobljenih intervjujih, izvedenih konec februarja in v marcu 2022, smo učence in dijake spraševali po odzivu šole (prvotnem, v prvem valu leta 2020 in prilagajanju šole na nadaljnje izobraževanje na daljavo), njihovi izkušnji šolanja na daljavo (v času zaprtja in v času drugih koronskih ukrepov) in vplivu pandemije na življenje njihove družine. Intervjuji, ki so potekali večinoma v živo, v redkih primerih pa na daljavo (Zoom) so v povprečju trajali 37,5 min (najkrajši je trajal 22 min, najdaljši pa 84 min; $SD = 13,8$ min). Intervjuje učencev smo posneli,

pripravili transkripte s pomočjo programa Sonix ter analizirali s programom MAXQDA. V prvem koraku sta dve ocenjevalki na osnovi pregleda izbranih primerov učencev in dijakov s posebnimi potrebami dopolnili obstoječi kodirni sistem, ki je bil uporabljen pri nadarjenih (Juriševič, Podlesek in Podlogar, 2022), nato pa sta s prenovljenim kodirnim sistemom samostojno in neodvisno kodirali odgovore učencev s posebnimi potrebami.

REZULTATI

Na zastavljeni raziskovalni vprašanji, kaj so zaščitni dejavniki v izrednih razmerah, kot je bila pandemija covida-19, in ali se učinkovita samoregulacija povezuje s pozitivnimi izidi znotraj izobraževanja tudi v izrednih situacijah, smo poskušali odgovoriti z analizo vsebine intervjujev s 33 učenci in dijaki s posebnimi potrebami. Analizirali smo pojavljanje petih izbranih kod 2. reda, med katerimi smo kot osrednji dejavnik opredelili *Samoregulacijo* (Samoregulacija – nevtralno; Slaba samoregulacija; Dobra samoregulacija), kot izide pa *Preference* (Šolanje v šoli; Šolanje na daljavo; Ambivalentnost), *Spremembo učne motivacije* (Znižanje motivacije; Ni sprememb v motivaciji; Zvišanje motivacije), *Ocene oz. učni uspeh* (Poslabšanje ocen; Izboljšanje ocen; Ni sprememb v ocenah) in *Pozitivne in negativne vidike blagostanja* (Pozitivno blagostanje; Blagostanje (nevtralno); Negativno blagostanje).

V preglednici 1 prikazujemo pogostost pojavljanja posamezne kode 1. in 2. reda znotraj vseh 33 intervjujev. Posamezen udeleženec je lahko v različnih delih intervjuja podal različne izjave, ki so pripisane različnim kodam. V preglednici 1 je zabeleženo število dokumentov, v katerih se posamezna koda pojavi in ne pogostejša koda znotraj posameznega dokumenta.

Preglednica 1

Število in delež učencev in dijakov s posebnimi potrebami, ki so v intervjuju podali izjavo, kodirano z izbranimi kodami 1. in 2. reda.

Kode 1. in 2. reda	f	%
Preference	30	90,9
Šolanje v šoli	18	54,5
Šolanje na daljavo	13	39,4
Ambivalentnost	9	27,3
Samoregulacija	29	87,9
Samoregulacija (nevtralno)	6	18,2
Slaba samoregulacija	13	39,4
Dobra samoregulacija	24	72,7
Sprememba učne motivacije	26	78,8
Znižanje motivacije	11	33,3
Ni sprememb v motivaciji	9	27,3
Zvišanje motivacije	11	33,3
Ocene oz. učni uspeh	27	81,8
Poslabšanje ocen	9	27,3
Izboljšanje ocen	13	39,4
Ni sprememb v ocenah	9	27,3
Pozitivni in negativni vidiki blagostanja	33	100
Pozitivno blagostanje	11	33,3
Blagostanje (nevtralno)	20	60,6
Negativno blagostanje	22	66,7

Opomba. f – število dokumentov, v katerih se pojavi koda; % – delež dokumentov, v katerih se pojavi koda (pri izračunu so kot celota upoštevani vsi intervjuji; N = 33).

Vse izbrane kode 2. reda se pojavijo pri večini udeležencev (omenja jih več kot 78,8 % udeležencev). Najredkejša je z 78,8 % med udeleženci izpostavljena sprememba učne motivacije, medtem ko vsi udeleženci omenijo pozitivne in/ali negativne vidike blagostanja. Več kot polovici udeležencev bolj ustreza pouk v šoli kot na daljavo, čeprav tudi delež učencev, ki jim bolj ustreza pouk na daljavo ali so neodločeni glede bolj priljubljene izbire, ni zanemarljiv. V večini intervjujev je izpostavljena dobra zmožnost samoregulacije, precej redkeje učenci in dijaki omenjajo slabo samoregulacijo ali samoregulacijo na splošno. Kako so o svoji samoregulaciji razmišljali udeleženci, je razvidno iz naslednjih citatov.

Primer učenke, ki je poročala o dobri samoregulaciji:

»Učitelji so me tudi hvalili, res vse sem delala sproti in res lahko potrkam, pa mi je manj časa vzelo kot pa v šoli. Pač prve tri dni, mislim sem naredila naloge, katere so nam poslali, tista dva dni sem bila prosta, med vikendom sem se pa tudi učila.« (učenka, 9. r., stara 14 let, odgovor št. 12)

Primer slabe samoregulacije pri učenki pa prikazuje naslednji citat:

»Pač me zanima ful šola, imam rada šolo, samo pandemija, ful me ne vleče neki, kot da ne, ne, rajši pojdi na telefon.« (učenka, 5. r., stara 10 let, odgovor št. 130)

Nekateri učenci niso poročali o spremembi samoregulacije med pandemijo, niti o njej niso imeli izoblikovanega posebnega mnenja. To je razvidno iz naslednjega citata:

»Spraševalka: Ali je pandemija kaj vplivala na tvoje učne, delovne navade, ali si delal domače naloge redno in jih prej nisi, ali je bilo to enako, tako kot prej, ali si jih celo bolj zavzeto, bolj redno delal? Ti je bilo lažje?

Spraševanec: Ne vem ravno, če se je ravno spremenilo. Pač mislim, da tako malo, ja, sem bil navajen bolj tako na daljavo in potem zdaj nazaj v šolo.« (učenec, 9. r, star 15 let, vprašanje št. 173, odgovor št. 174)

Enako število vprašanih izpostavlja zvišanje in znižanje motivacije za učenje v času pandemije, temu pa se približuje tudi tretja možnost ohranjanja motivacije nespremenjene. Nekoliko drugačna slika je pri uspehu, kjer enako število udeležencev omenja poslabšanje ocen in njihovo ohranjanje na enaki ravni kot pred pandemijo, nekoliko več pa jih poroča o izboljšanju ocen. Pri kategoriji drugega reda *Pozitivni in negativni vidiki blagostanja* izstopata nevtralnno in negativno doživljanje časa med pandemijo. Le tretjina udeležencev poroča o bolj pozitivnem čustvovanju in upadu anksioznosti v času pandemije.

Navajamo primer pozitivnega psihološkega blagostanja:

»Ja, sem bil tudi kdaj vesel. Če je bil kot prvo kak prost dan, da sem se spočil, da sem dal šolo na stran. Mi je, ja, mi je kar pomagal, ker nasploh pač sem bil bolj dobre volje, pol tisti dan, pa vse. Drugače sem tudi bil, sam če je bilo veliko dela za šolo, sem bil potem samo tisto, huh. Sem potem vse naredil, ampak stežka.« (učenec, 8. r, star 14 let, odgovor št. 183)

Primer prevladujočega negativnega psihološkega blagostanja je:

»Mislim moja starša sta se ful kregala med tem obdobjem, tako da v bistvu edino, ko sta se onadva kregala, te je bilo malo strah, kaj se bo zgodil. Mogoče tudi selitev, ker smo se direkt med karanteno preselil, je malo tudi vplivalo na to, da pač ja.« (učenka, 8. r, stara 14 let, odgovor št. 196)

Zaključimo lahko, da je učencem in dijakom kljub uspešni samoregulaciji svojega učenja, razmeroma ohranjeni motivaciji za učenje in boljšemu učnemu uspehu v času pandemije bolj ustrezalo šolanje v šoli. Poleg tega pa je večina učencev in dijakov poročala tudi o pojavljanju negativnih vidikov psihičnega blagostanja.

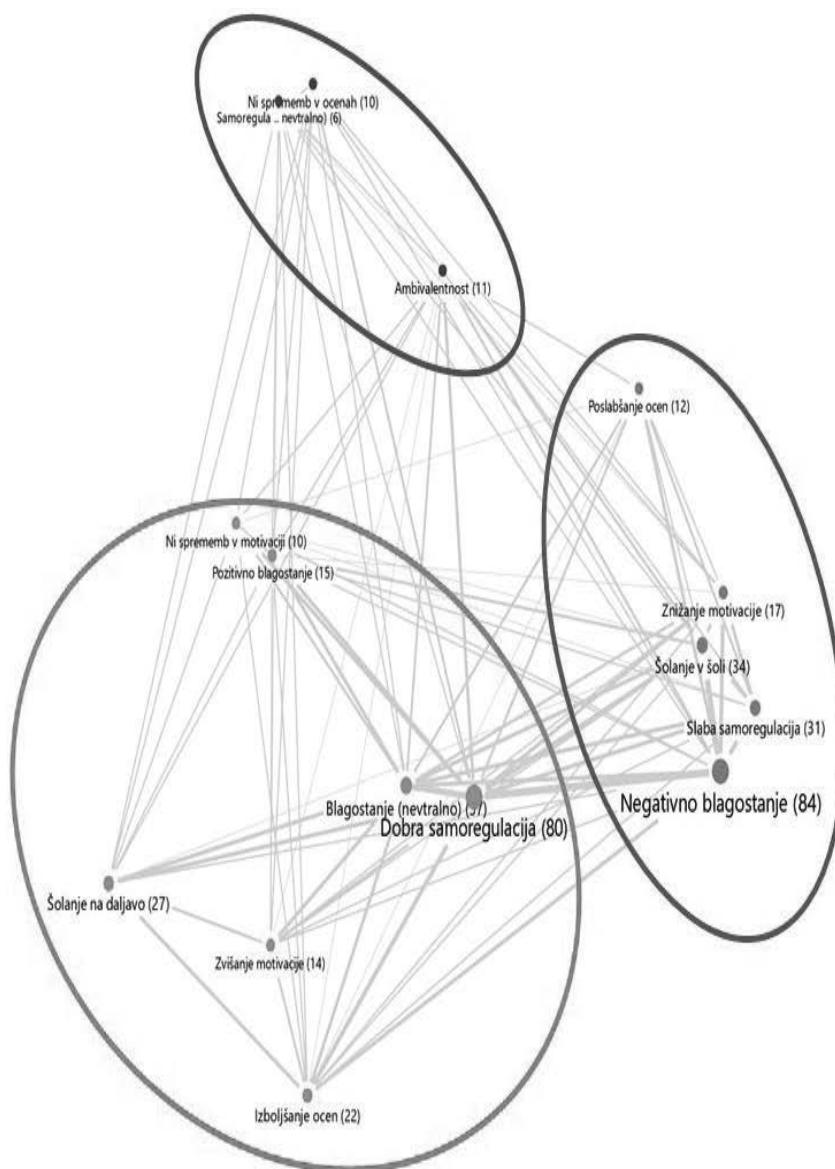
Na sliki 1 prikazujemo zemljevid izbranih kod, iz katerega je razvidno, katere kode se pogosteje pojavljajo skupaj v dokumentih. Predvsem je izrazit klaster kod, ki se pojavljajo skupaj z *Negativnim blagostanjem*, in sicer *Slaba samoregulacija*, *Znižanje motivacije*, *Poslabšanje ocen* in večja naklonjenost do *Šolanja v šoli*. Učenci in dijaki, ki jim bolj ustreza šolanje v šoli, so tudi tisti, ki poročajo o slabi samoorganizaciji, nižji motivaciji za učenje v času pandemije in slabših ocenah. Predvsem pa ti učenci pogosteje izpostavljajo doživljanje negativnih čustev, anksioznosti, strahov, osamljenosti, izolacije, zdravstvenih težav.

Manjšo medsebojno povezanost je opaziti pri drugem klastru, ki se oblikuje okoli *dobre samoregulacije* in vključuje tako pozitivno kot nevtralnno blagostanje, zvišanje in odsotnost sprememb v motivaciji, izboljšanje ocen in preferenco do šolanja na daljavo. Učenci in dijaki, ki so v času pandemije pri sebi zaznali dobro samoregulacijo, so ohranili ali izboljšali svojo motivacijo za učenje ter psihološko blagostanje, izboljšale pa so se tudi njihove ocene. Vse to se je povezovalo z njihovo preferenco do šolanja na daljavo.

Tretji klaster je najmanj izrazit, in sicer se v njem povezujejo nevtralni izrazi o samoregulaciji z ohranjanjem ocen in ambivalentnim odnosom do šolanja v šoli in na daljavo. Pri teh učencih v času pandemije in šolanja na daljavo ni prišlo do omembe vrednih sprememb, zato niso niti naklonjeni šolanju na daljavo, niti niso do njega odklonilni.

Slika 1

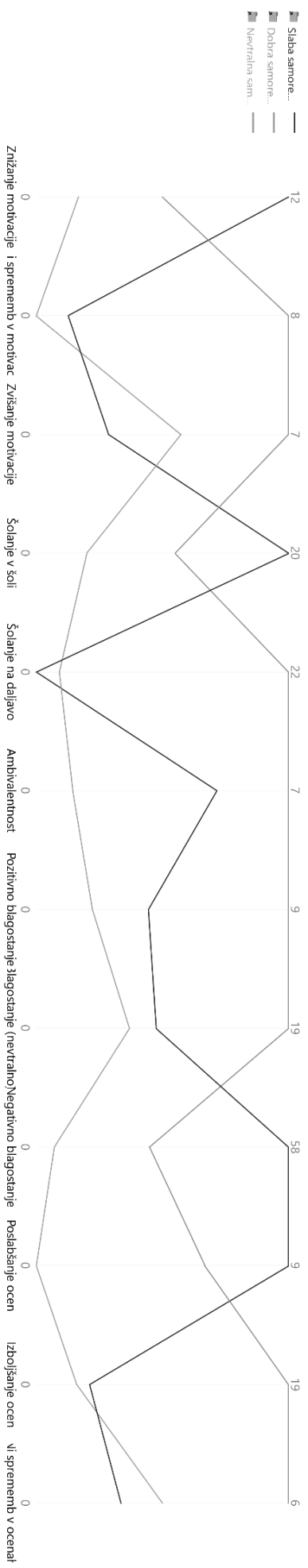
Zemljevid izbranih kod z označenimi klastri, ki prikazuje pogostost skupnega pojavljanja kod v intervjujih.



Na osnovi pogostosti pojavljanja kod *Dobra samoregulacija*, *Samoregulacija (nevtralno)* in *Slaba samoregulacija* smo udeležence razporedili v tri skupine: učence in dijake s slabimi samoregulacijskimi spretnostmi ($n = 18$; 55 %), učence in dijake z nevtralnimi samoregulacijskimi spretnostmi ($n = 4$; 12 %) ter učence in dijake z dobrimi samoregulacijskimi spretnostmi ($n = 11$; 33 %).

Slika 2

Profili skupine učencev in dijakov s slabimi samoregulacijskimi spretnostmi (modra), skupine učencev in dijakov z nevtralnimi samoregulacijskimi spretnostmi (zelena) in skupine učencev in dijakov z dobrimi samoregulacijskimi spretnostmi (oranžna).



Kot je razvidno s slike 2, je pri učencih in dijakih s slabimi samoregulacijskimi spretnostmi prisotno znižanje motivacije in ocen, odsotnost psihološkega blagostanja in izrazita preferenca do šolanja v šoli. Učenci z nevtralnimi samoregulacijskimi spretnostmi poročajo o nevtralnem psihološkem blagostanju in ohranjanju ocen. Zaznavajo nekoliko več zvišanja kot znižanja motivacije, medtem ko se ne opredelijo jasno do izobraževanja v živo ali na daljavo, niti ne izražajo ambivalentnosti. Učenci in dijaki z dobrimi samoregulacijskimi spretnostmi pa poročajo o razmeroma visokem psihološkem blagostanju, ohranjanju ali zvišanju ocen in motivacije za učenje ter izražajo preferenco do šolanja na daljavo oz. prepoznavajo prednosti in slabosti obeh načinov izobraževanja in so do njiju ambivalentni.

DISKUSIJA

V raziskavi smo podprli učinkovito samoregulacijo kot možni zaščitni dejavnik pri ohranjanju učne uspešnosti, motivacije za učenje in psihološkega blagostanja pri učencih s posebnimi potrebami v času nenadnih izrednih razmer, kot je bila pandemija covida-19 in z njo povezani ukrepi. Med učenci in dijaki s posebnimi potrebami, vključenimi v našo raziskavo, je bilo več takih, ki so imeli težave s samoregulacijo, kot takih, ki bi bili pri samoregulaciji zelo učinkoviti. Slaba oziroma neučinkovita samoregulacija se je v vzorcu pomembno povezovala s preferiranjem šolanja v šoli, nižjo motivacijo za učenje in splošnim negativnim psihološkim blagostanjem.

Podobno so ugotovili tudi Walters idr. (2021), ki so poročali o povezavi med duševnim blagostanjem, zaznana zmožnostjo učenja in zavzetostjo med učenjem v razredu. Vlogo samoregulacijskega učenja v razmerah, ko se mladostniki soočajo z nenadno izgubo vsakodnevnih rutin, pa so izpostavili tudi Holzer idr. (2021). Dobro razvite samoregulacijske spretnosti bi tako lahko delovale kot pomemben zaščitni dejavnik v času izrednih razmer, vendar se je pri več kot polovici udeležencev izkazalo, da teh spretnosti nimajo razvitih v zadostni meri, večina udeležencev se je namreč uvrstila v skupino s slabimi samoregulacijskimi spretnostmi. Na to težavo je že pred več kot desetletjem opozorila Hudoklin (2011), ki je izpostavila, da sistematično poučevanje samoregulacijskih spretnosti ni vključeno v učne načrte, kar lahko pri učencih povzroči pomembne razlike in primanjkljaje na področju samoregulacije. Sklepamo, da so bili učenci in dijaki ob začetku pandemije različno opremljeni z znanjem o samoregulacijskem učenju, kar je verjetno pomembno vplivalo na njihovo samozaznano učinkovitost in motivacijo za učenje. Te razlike pa so v času pandemije verjetno postale še bolj izrazite, saj so se zaradi nenadnega zmanjšanja zunanje strukture, običajno postavljene s strani šole in učiteljev, pojavile še večje zahteve po samouravnavanju vedenja na različnih področjih vsakodnevnega življenja učencev in dijakov. Zato želimo ponovno izpostaviti, kako pomembno je, da otroke učimo strukturirati in organizirati svoje mišljenje ter vedenje, še posebno otroke s specifičnimi učnimi težavami, ki imajo v spremenjenih okoliščinah več težav (Walters idr., 2021), strategije samoregulacijskega učenja pa jim lahko predstavljajo kot pomembno orodje za kompenzacijo njihovih šibkih področjih (Hudoklin, 2011).

Rezultati pričujoče raziskave podpirajo tezo, da je kontekst, ki dopušča veliko možnosti izbire in znižuje zunanji nadzor, tisti, ki ustvarja pogoje za samoregulacijo (Tomec idr., 2006). Kot je razvidno iz kod 1. reda, ki smo jih predstavile v razdelku *Metoda*, so bile v intervjuju redkeje izpostavljene kognitivne strategije samoregulacijskega učenja. V specifičnih okoliščinah pandemije covida-19 so učenci in dijaki v večji meri izpostavljali metakognitivne strategije, kot npr. načrtovanje, spremljanje in uravnavanje vedenja in z načrtovanjem povezane motivacijske strategije, npr. postavljanje ciljev. To lahko interpretiramo kot odziv učencev in dijakov na spremenjeno, od zunaj manj strukturirano okolje, ki jim dopušča in od njih tudi zahteva večjo samoregulacijo (Griffin idr., 2013; Tomec idr., 2006; Wolters in Pintrich, 1998). Dalje so učen-

ci brez oziroma s slabšimi samoregulacijskimi spretnostmi pogosteje poročali o odsotnosti psihološkega blagostanja, doživljanju več negativnih čustev in izražali so večjo preferenco do šolanja v živo, kjer je prisoten večji zunanji nadzor nad njihovim vedenjem s strani učiteljev. To pa dalje nakazuje, da je bila zmožnost učinkovite samoregulacije v pogojih pandemije tudi zaščitni dejavnik, saj je samoregulacijsko vedenje učencem predstavljalo enega izmed možnih načinov za premagovanje kontekstualnih težav oziroma boljše spoprijemanje z njimi.

PREDNOSTI, POMANJKLJIVOSTI IN ZAKLJUČKI

Ob izvajanju raziskave smo se srečali z nekaterimi izzivi, ki jih želimo izpostaviti kot pomanjkljivosti. Težave so se pojavile že pri izvajanju intervjujev, in sicer so imeli nekateri učenci težave z razumevanjem vprašanj. Kljub temu da so bila vprašanja prilagojena za učence prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, so bila zanje še vedno težko razumljiva. Težave so se kazale predvsem pri razumevanju časa in pojasnjevanju časovnih sosledij. Nekateri izmed udeležencev so imeli težave pri iskanju podobnosti in razlik s šolanjem pred pandemijo, saj je bil to zanje že zelo oddaljen čas, ki so se ga tudi nekoliko slabše spominjali. Pomembna pomanjkljivost, ki jo moramo nasloviti, je tudi subjektivnost kvalitativnega raziskovanja. Večjo objektivnost smo poskušali doseči z uporabo enotnega kodirnega sistema, s skupnim, sočasnim vrednotenjem zbranih podatkov in večjim številom ocenjevalcev. Kljub vsem ukrepom, ki smo jih sprejeli z namenom povečevanja objektivnosti, moramo izpostaviti in nasloviti možnost subjektivnega vrednotenja podatkov, ki lahko vpliva tudi na prikazane rezultate. Za pomembno pomanjkljivost raziskave se je izkazal tudi kodirni sistem, saj je zahteval dodatno prilagajanje kod za različne izbrane skupine, učencem in dijakom s posebnimi potrebami. Oblikovani kodni sistem ni edini možni, niti edini smiseln. Pri oblikovanju kod 2. reda oz. kategorij bi lahko razlikovali med kognitivnimi, metakognitivnimi in motivacijskimi samoregulacijskimi strategijami. Kljub temu tudi trenutna delitev na učinkovite, dobre in neučinkovite, slabe samoregulacijske spretnosti ni povsem neupravičena, kajti raziskave so tudi na slovenskem vzorcu ugotovile razmeroma visoko povezanost med kognitivnimi in metakognitivnimi strategijami (Tomec idr., 2006).

Izpostavljene pomanjkljivosti pa ne znižujejo velike vrednosti izvedene evalvacijske raziskave in njenih močnih točk. V prispevku namreč predstavljamo zgolj drobec podatkov, zbranih v obsežni nacionalni evalvacijski študiji. Pomembno kakovost raziskave tako predstavljajo veliko število vključenih študij primerov, možnost triangulacije ključnih podatkov iz treh neodvisnih virov (učenec/dijak, učitelj, starši), razpršenost izvedenih študij predmeta po celotni Sloveniji in vključenost več rizičnih skupin (učenci/dijaki s posebnimi potrebami, učenci/dijaki z nižjim socialno-ekonomskim statusom, tujci in nadarjeni). Prednost raziskave pa predstavlja tudi velika količina podatkov, zbranih z razmeroma dolgimi, poglobljenimi in natančnimi intervjuji.

Rezultati ponujajo tudi nekatere implikacije za prihodnje strokovno in raziskovalno delo. Pričujoča raziskava nudi dodaten dokaz o pomembnosti samoregulacijskih spretnosti za vsakdanje življenje, saj so se učinkovite samoregulacijske spretnosti povezovale tudi z ohranjanjem in doživljanjem psihološkega blagostanja v času pandemije covid-19, medtem ko so se slabe samoregulacijske spretnosti povezovale z negativnim psihološkim blagostanjem. Učenje samoregulacijskih spretnosti tako ne prispeva samo k večji učinkovitosti na šolskem področju in boljšim učnim rezultatom, temveč ob učinkovitem transferu na druga področja delovanja prispeva tudi k drugim vidikom vsakdanjega življenja. Ob tem poudarjamo, da je nujno znanja samoregulacijskega učenja vključiti v učne načrte in jih sistematično poučevati, saj lahko pomembno prispevajo k prihodnjemu uspehu učencev in dijakov na različnih področjih življenja. Odpirajo pa se tudi nova raziskovalna vprašanja o povezanosti samoregulacijskih spretnosti s samopodobo in doživljanjem časa, saj lahko boljša samoregulacija vpliva na zaznavanje sebe

kot bolj učinkovitega, kompetentnega, kar lahko prispeva k višji samopodobi in se povezuje tudi z doživljanjem časa. Prav tako pa bi bilo potrebno empirično preveriti tudi hipotezo o transferu samoregulacije na druga področja, npr. prosti čas, in preveriti, ali v raziskavi prikazane ugotovitve veljajo tudi pri drugih rizičnih skupinah, npr. pri učencih in dijakih z nižjim socialno-ekonomskim statusom, tujcih in nadarjenih. Dalje bi se lahko tudi bolj natančno poglobili v posamezne, specifične strategije samoregulacije, ki jih uporabljajo učenci in dijaki, saj trenutno prikazujemo rezultate izrazito na splošno.

Pričujoča raziskava prinaša dodatno podporo izrazito pozitivni ugotovitvi, da so samoregulacijske spretnosti lahko pomemben zaščitni dejavnik, še posebno v nestabilnem času izrednih situacij, kot je pandemija. Ko učencem in dijakom odvzamemo zunanjo strukturo in nadzor, ki ju nudi šola z učitelji in starši, sta samonadzor in samostojno oblikovana struktura tisto, kar jim omogoča doživljanje učinkovitosti, kompetentnosti in drugih pozitivnih čustev. Še posebno ohrabrujoča je ta ugotovitev zato, ker samoregulacijske spretnosti lahko, tako kot druge spretnosti, učence in dijake naučimo, razvijamo in krepimo ter jim s tem omogočimo boljše izhodišče za življenje, ki je vse manj določeno in strukturirano s strani zunanjih avtoritet in vse bolj prepuščeno posamezniku.

VIRI IN LITERATURA

- Beaton, M. C., Codina, G. N. in Wharton, J. C. (2021). Decommissioning normal: COVID-19 as a disruptor of school norms for young people with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 49(4), 393–402. <https://doi.org/10.1111/bld.12399>
- Colombo, M. in Santagati, M. (2022). The Inclusion of Students With Disabilities: Challenges for Italian Teachers During the Covid-19 Pandemic. *Social Inclusion*, 10(2), 195–205. <https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5035>
- Doria, J. (2017). *Samoregulativni mehanizmi: Učenje je življenje*. Atelje Doria.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *The American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Griffin, T. D., Wiley, J. in Salas, C. R. (2013). Supporting Effective Self-Regulated Learning: The Critical Role of Monitoring. V R. Azevedo in V. Alevin (ur.), *International Handbook of Metacognition and Learning Technologies* (str. 19–34). Springer Science+Business Media.
- Holzer, J., Lüftenegger, M., Käser, U., Korlat, S., Pelikan, E., Schultze-Krumbholz, A., Spiel, C., Wachs, S. in Schober, B. (2021). Students' basic needs and well-being during the COVID-19 pandemic: A two-country study of basic psychological need satisfaction, intrinsic learning motivation, positive emotion and the moderating role of self-regulated learning. *International Journal of Psychology*, 56(6), 843–852. <https://doi.org/10.1002/ijop.12763>
- Hudoklin, M. (2011). Prepoznavanje in ocenjevanje težav učencev na področju samoregulacije in izvršilnih funkcij. V L. Magajna in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami: Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje* (str. 147–160). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Juriševič, M., Podlessek, A. in Podlogar, N. (2022). Gifted and Non-gifted Students During the COVID-19 Pandemic in Slovenian Upper Secondary Schools [Presentation in a symposium]. *Psihološka obzorja*, 31, 76. http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2022/ECP_2022_Abstracts.pdf
- Lep, Ž. in Hacin Beyazoglu, K. (ur.) (2020). *Psihologija pandemije: Posamezniki in družba v času koronske krize* (1. izd.). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani. <https://doi.org/10.4312/9789610603979>
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: Koncept dela*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (2019). *Psihologija učenja in pouka: od poučevanja k učenju* (2. prenovljena izd.).

DZS.

- McNaughton, S., Zhu, T., Rosedale, N., Jesson, R., Oldehaver, J. in Williamson, R. (2022). In school and out of school digital use and the development of children's self-regulation and social skills. *British Journal of Educational Psychology*, 92(1), 236–257. <https://doi.org/10.1111/bjep.12447>
- Pandey, A., Hale, D., Das, S., Goddings, A. L., Blakemore, S. J. in Viner, R. (2017, november). Effectiveness of universal self-regulation-based interventions to improve self-regulation, and effects on distant health and social outcomes in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *The Lancet*, 390, S66. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(17\)33001-5](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(17)33001-5)
- Pieschl, S., Stahl, E. in Bromme R. (2013). Adaptation to Context as Core Component of Self-Regulated Learning: The Example of Complexity and Epistemic Beliefs. V R. Azevedo in V. Alevin (ur.), *International Handbook of Metacognition and Learning Technologies* (str. 53–66). Springer Science+Business Media.
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A. in Moser, U. (2021). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary schools. *International Journal of Psychology*, 55(Special Issue, Art. 12728), 11–22. <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>
- Tomec, E., Pečjak, S. in Peklaj, C. (2006). Kognitivni in metakognitivni procesi pri samoregulaciji učenja. *Psihološka obzorja*, 15(1), 75–92.
- Vassallo, S. (2013). *Self-Regulated Learning: An Application of Critical Educational Psychology*. Peter Lang Publishing, Inc.
- Walters, T., Simkiss, N. J., Snowden, R. J. in Gray, N. S. (2021). Secondary school students' perception of the online teaching experience during COVID-19: The impact on mental wellbeing and specific learning difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 843–860. <https://doi.org/10.1111/bjep.12475>
- Wolters, C. A. in Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26, 27–47.

PRISPEVKI S PREDSTAVITVAMI RAZISKOVALNIH
REZULTATOV S PODROČJA SPECIFIČNIH UČNIH
TEŽAV

VPLIV EPIDEMIJE COVIDA-19 NA ŠOLANJE OTROK IN MLADOSTNIKOV S POSEBNIMI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIMI POTREBAMI

THE IMPACT OF THE COVID-19 EPIDEMIC ON THE SCHOOLING OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

dr. Tanja Černe, prof. defektologije¹, Nina Kristl, pedagog in prof. sociologije²

POVZETEK

Epidemija covid-19 je prinesla v proces šolanja otrok in mladostnikov s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami mnoge izzive. V Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Ljubljana smo v juniju 2021, po končanem drugem valu epidemije, izvedli raziskavo, v kateri smo s pomočjo samoocenjevalnega vprašalnika proučili izkušnje otrok, mladostnikov in staršev s šolanjem na daljavo (z vidika poteka pouka, domačega učenja, pogojev za izvedbo učenja na daljavo, pomoči, ki so je bili deležni otroci in mladostniki, z vidika učnega uspeha, napredka ter razvoja novih učnih spretnosti). Primerjali smo samooceno otrok, mladostnikov in oceno njihovih staršev ter opozorili na odprta vprašanja, ki vplivajo na prihodnje šolanje.

Ključne besede: epidemija covid-19, šolanje na daljavo, otroci in mladostniki s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami

ABSTRACT

The epidemic of COVID-19 has brought many challenges to the education of children and adolescents with special educational needs. In June 2021, after the end of the second wave of the epidemic, the Counselling centre for children, adolescents and parents in Ljubljana conducted a study in which we used a self-assessment questionnaire to examine children's, adolescents and parents' experiences with distance learning (in terms of the course of instruction, learning at home, conditions for distance learning, support provided to children and adolescents, learning success, progress, and development of new learning skills). We compared the children's and adolescents's self-assessment with their parents' assessment and identified open issues that have implications for future schooling.

Keywords: COVID-19 epidemic, distance learning, children and adolescents with special educational needs.

TEORETIČNI UVOD

Epidemija covid-19 je bila na območju Republike Slovenije prvič razglašena 12. marca 2020 in drugič 19. oktobra 2020. Aktiviran je bil Državni načrt zaščite in reševanja ob pojavu epidemije oziroma pandemije nalezljive bolezni pri ljudeh (2020). Pristojni organi so na podlagi Zakona o nalezljivih boleznih (2006) sprejemali in prilagajali ukrepe za zajezitev širjenja epidemije. Spodbujali so ozaveščenost o bolezni, svetovali upoštevanje osnovnih temeljnih higienskih ukrepov in medosebne razdalje, skrb za redno umivanje rok in razkuževanje, skrb za higieno kihanja in kašlja, uporabo obrazne maske in samoizolacijo v primeru stika z okuženo osebo (Državni načrt zaščite in reševanja ob pojavu epidemije oziroma pandemije nalezljive bolezni pri ljudeh, 2020) ter izvajali dodatne ukrepe (zaprtje državnih meja, vzgojno-izobraževalnih ustanov

¹ Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana; tanja.cerne@scoms-lj.si

² Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani

ter omejitev gibanja, kar je vplivalo na omejitev javnega življenja) (Beeching idr., 2021). Omejeni socialni stiki, oteženo opravljanje obveznosti, spremembe vsakdanjika, spremembe rutin, slabše razumevanje kompleksnosti epidemične situacije, težave z upoštevanjem ukrepov, težave z učno samostojnostjo in strah pred negotovo prihodnostjo so mnogim osebam predstavljali stisko, še posebej otrokom in mladostnikom, ki so v obdobju odraščanja še posebej občutljivi in ranljivi (Mikuš Kos, 2020; Peljhan, 2020b). Obstaja več dejavnikov, kot so: starost, socialna mreža vrstnikov, spoprijemanje z izobraževanjem na daljavo ter prilagoditvene sposobnosti staršev in širšega okolja na novo situacijo (Dobnik Renko idr., 2020), ki določajo, kako se bo posameznik vedel in spoprijemal z obremenilnim dogodkom ali spremembami v življenju, kot je lahko epidemija (Jeriček Klanšček idr., 2016). Epidemija lahko predstavlja veliko grožnjo ne le telesnemu, ampak tudi duševnem zdravju, saj zaradi omejenih socialnih stikov ter želje po normalnem vsakdanu lahko nastopi občutek strahu ter negotovosti o prihodnosti (Kavčič in Podlesek, 2020), lahko se poslabša tudi njihovo funkcioniranje na področju učenja (Lee, 2020).

Šolanje na daljavo se je v začetnih valovih pojavljanja epidemije covida-19 izkazalo za organizacijsko in vsebinsko zahtevno. Prinašalo je številne strokovne izzive, ki so med drugimi opredeljeni v izsledkih raziskave za oceno potreb po psihosocialni podpori med epidemijo covida-19 (Kerč idr., 2021) in so po poročanju strokovnih delavcev, zaposlenih v vzgojno-izobraževalnih zavodih, povezani s pomanjkanjem pristnega stika z otroki, neaktivnostjo, nemotiviranostjo, neenakimi možnostmi šolanja od doma, s pomanjkljivo (tehnično) opremljenostjo in spretnostjo uporabe informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT). Uvedba izobraževanja na daljavo in omejitev socialnih stikov je v večji meri pustilo posledice pri otrocih in mladostnikih s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, in sicer na področju duševnega in telesnega zdravja (Dobnik Renko idr., 2020), počutja in dela (Kranjc, Huskič, Kokol in Košir, 2020, str. 180) ter na področju socialno-čustvenih spretnosti (Dobnik Renko idr., 2020), ki so pri večini otrok in mladostnikov s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami manj razvite, zlasti spretnosti vzpostavljanja odnosov z vrstniki (Pijl idr., 2008).

Otroci in mladostniki s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami so namreč skupina z raznolikimi zdravstvenimi težavami ter telesnimi značilnostmi, zaradi česar lahko težje prebolevajo bolezni, kot je covid-19, se težje prilagodijo na spremembe v njihovem življenju, kar jih lahko ob pomanjkanju ustrezne podpore vodi v doživljanje stiske (Mikuš Kos, 2020). Ti otroci in mladostniki izkazujejo odstopanja in primanjkljaje v samoregulacijskem učenju, in sicer na področjih aktivnega, sodelovalnega učenja, uporabe ustreznih kognitivnih, metakognitivnih, motivacijskih in samoregulacijskih strategij, zato so pri lastnem učenju manj samostojni ter dalj časa odvisni od svojih staršev, učiteljev ali izvajalcev dodatne strokovne pomoči. Pri učenju uporabljajo pretežno kognitivne strategije utrjevanja učne snovi (Černe in Juriševič, 2018), izkazujejo primanjkljaj na področju metakognitivnih znanj in motivacijskih prepričanj, primanjkljaj na področju kognitivnih regulacijskih strategij, primanjkljaj na področju motivacijskih učnih strategij (izogibanje naporu, samooviranje, uporaba socialnih virov) in primanjkljaj na področju motivacijskih regulacijskih strategij (spreminjanje akcijskega načrta ob ovirah) (Černe, v tisku). Za ustrezno usvajanje in utrjevanje znanja, za korekcijo in kompenzacijo primarnih ali sekundarnih primanjkljajev potrebujejo vključitev v različne oblike učne pomoči, ki so opredeljene v strokovnem dokumentu Koncept učne težave v osnovni šoli. Z odločbo o usmeritvi jim je zagotovljena dodatna strokovna pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir, oz. motenj in/ali učna pomoč ter svetovalna storitev. Po potrebi so jim omogočene tudi prilagoditve pri pouku, s pomočjo katerih lažje sledijo pouku ter izkazujejo svoje znanje. Glede na negotovost poteka vzgojno-izobraževalnih dejavnosti ter manj dosledno in intenzivno izvedbo različnih oblik pomoči (povzeto po Peljhan, 2020a) so se pri otrocih in mladostnikih s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami lahko pojavljala odstopanja na področjih, ki so povezana z dobro razvitim

samoregulacijskim učenjem, npr. razvoj otrokovih ali mladostnikovih motivacijskih, socialnih, učnih in kompenzacijskih strategij.

METODOLOGIJA

NAMEN RAZISKAVE

Namen raziskave je bil proučiti izkušnje otrok in staršev s šolanjem na daljavo z različnih vidikov: poteka pouka in domačega učenja, pogojev za izvedbo učenja na daljavo, pomoči, ki so je bili deležni, ter z vidika učnega uspeha in napredka.

VZOREC RAZISKAVE (UDELEŽENCI)

V Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Ljubljana je bilo v času zbiranja podatkov obravnavanih 340 otrok in mladostnikov različnih starosti, od tega 230 oziroma 67,6 % fantov in 110 oziroma 32,4 % deklet.

V raziskavo o vplivu covida-19 na šolanje otrok in mladostnikov s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami je bilo vključenih 34 otrok, ki obiskujejo zadnje triletje osnovne šole, in 37 staršev. Vprašalnike je izpolnilo 34 otrok in 37 staršev. Tako smo zbrali podatke o 37 otrocih, ki so obravnavani v Svetovalnem centru, kar pomeni 10,9-odstotno vključenost.

Od 37 obravnavanih otrok jih je imelo po navedbah staršev skoraj polovica disleksijo (48,6 %); naslednja skupina najpogostejših težav, prisotna pri vsakem četrtem otroku (24,3 %), so bile čustvene težave; več kot vsak peti otrok (21,6 %) pa je imel vedenjske težave. Prav tako je imel več kot vsak peti otrok (21,6 %) ADHD; govorno-jezikovne težave so bile redkeje prisotne, prav tako disgrafija, diskalkulija, neverbalne specifične učne težave ipd.

V času šolanja na daljavo je bilo 24 od 37 otrok (64,9 %) deležnih neke oblike pomoči s strani šole, najpogosteje dodatne strokovne pomoči (37,8 % vseh otrok) oziroma več kot polovica (58,3 %) tistih, ki so bili deležni neke oblike pomoči. Dodeljenih jim je 1–5 ur dodatne strokovne pomoči tedensko, v povprečju pa 3,3 ure tedensko. Trem otrokom so dodeljene tudi svetovalne ure (po 1 ura na teden). Med tistimi, ki so bili deležni pomoči s strani šole, jih je četrtnina prejela individualno in skupinsko pomoč, dobra petina (20,8 %) je bila deležna dopolnilnega pouka. Dodatnega pouka sta bila deležna le dva otroka. Pri tem je treba omeniti, da obstajajo trije otroci, ki imajo odločbo o usmeritvi, vendar s strani šole v času šolanja na daljavo niso bili deležni nobenih oblik pomoči. Otroci, ki so bili deležni pomoči na daljavo ($n = 24$), so bili najpogosteje le-te deležni 2 uri na teden (33,3 %). Po četrtnina otrok je bila pomoči deležna 1 oziroma 3 ure tedensko, 2 otroka pa sta bila pomoči deležna vsak dan ali 30 minut na teden.

VIRI PODATKOV

Zbiranje podatkov je potekalo z dvema samoevalvacijskima vprašalnikoma, ki sta bila prilagojena populacijama staršev in njihovih otrok. Vprašalnika sta bila sestavljena iz petih sklopov vprašanj zaprtega in odprtega tipa: (1) pouk in domače učenje, (2) pogoji za izvedbo učenja na daljavo, (3) učne težave, odločba o usmeritvi in oblike pomoči, (4) učni uspeh in (5) napredek in razvoj novih učnih spretnosti ter sta bila oblikovana za potrebe te raziskave. Vprašalnika je pregledalo pet strokovnjakov s področja duševnega zdravja otrok in mladostnikov, zaposlenih v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.

ZBIRANJE PODATKOV

Zbiranje podatkov je potekalo v mesecu juniju 2021. Starše učencev smo ob prihodu na obravnavo zaprosili za podpis informiranega soglasja za sodelovanje v raziskavi. Izpolnjevanje vprašalnika je večinoma potekalo v prostorih Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, v povprečju je trajalo 10 minut. Branje in razumevanje vprašanj v vprašalnikih je bilo v skupini otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami lahko zaradi primarnih specifičnih kognitivnih primanjkljajev oteženo, zato smo bili strokovnjaki postavljeni v funkcijo bralca vprašanj in spodbujevalca izpolnjevanja vprašalnika. Izpolnjevanje vprašalnika ni bilo anonimno, saj je bilo možno preko šifre, navedene na prvi strani vprašalnika povezati starša in otroka, vendar je bila s pomočjo petmestne šifre obdelava podatkov anonimizirana do največje možne mere.

OBDELAVA PODATKOV

Podatke, zbrane s samoevalvacijskim vprašalnikom, smo obdelali z metodami osnovne opisne statistike. Odgovore anketirancev pri vprašanjih odprtega tipa smo obdelali s kombinacijo kvalitativne in kvantitativne metode, kjer smo odgovore najprej uredili, nato jim pripisali kode, v naslednjem koraku smo kode obravnavali kot kategorije vprašanja zaprtega tipa in jih statistično obdelali. Vprašanja, s katerimi smo preverjali subjektivne zaznave (mnenja, stališča) o proučevanem pojavu, smo predstavili tako z vidika starša kot tudi z vidika njihovega otroka, medtem ko smo pri vprašanjih objektivnega tipa zaradi večje zanesljivosti upoštevali le odgovore staršev.

REZULTATI

S pomočjo vprašalnikov smo ugotavljali, katere vrste posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb so opredelili starši pri svojem otroku, koliko jih je imelo odločbo o usmeritvi, katere vrste in oblike pomoči je osnovna šola nudila učencem pri šolanju na daljavo, kako je potekal pouk, kako je potekalo domače učenje, kakšni so bili pogoji za izvedbo učenja na daljavo, kakšen učni uspeh so dosegli otroci v tem obdobju in ali so v tem obdobju opazili samonapredek/napredek ter razvoj novih učnih spretnosti.

POUK IN DOMAČE UČENJE

SLEDENJE IN SODELOVANJE PRI POUKU

Če vprašamo starše, so v obdobju šolanja na daljavo glede sledenja in sodelovanja pri pouku v primerjavi s časom, ko se vrnili v šole, pri več kot polovici otrok v manjši meri prisotni predvsem razumevanje učne snovi, prejete povratne informacije od učitelja, zapisovanje učne snovi in odgovarjanje na vprašanja, ki jih je učitelj postavljal celemu razredu. Po mnenju staršev ni prišlo do bistvenih sprememb pri spraševanju učitelja za dodatno razlago in pomoč. Le majhen delež staršev ocenjuje, da je pouk na daljavo izboljšal funkcioniranje otroka glede sledenja in sodelovanja pri pouku v obdobju pouka na daljavo.

Na drugi strani so otroci v manjši meri zaznavali spremembe v načinu izvedbe pouka glede sledenja in sodelovanja pri pouku, saj jih več kot polovica navaja, da so v enaki meri sodelovali v pogovorih o učni snovi in pri pouku na splošno. Po mnenju več kot polovice otrok je bilo v času šolanja na daljavo razumevanje učne snovi slabše, enako velja za prejete povratne informacije s strani učitelja. Podobno kot pri starših o pozitivnih spremembah pri sledenju in sodelovanju pri pouku v času šolanja na daljavo poroča le majhen delež otrok.

Preglednica 1

Frekvenčna porazdelitev odgovorov staršev in otrok na vprašanje o spremembah, vezanih na sledenje pouku v času, ko so se otroci vrnili v šole, v primerjavi s časom, ko je šolanje potekalo na daljavo

	STARŠI					OTROCI			
	n	ne vem	manj	enako	več	n	manj	enako	več
sledenje pouku	37	8,1 %	47,1 %	38,2 %	14,7 %	34	35,3 %	47,1 %	17,6 %
sodelovanje pri pouku	37	5,4 %	45,7 %	37,1 %	17,1 %	34	32,4 %	52,9 %	14,7 %
razumevanje učne snovi	37	8,1 %	64,7 %	32,4 %	2,9 %	34	67,6 %	20,6 %	11,8 %
zapisovanje učne snovi	37	2,7 %	52,8 %	33,3 %	13,9 %	34	35,3 %	50,0 %	14,7 %
spraševanje učitelja za dodatno razlago in pomoč	37	20,0 %	3,6 %	82,1 %	14,3 %	34	50,0 %	38,2 %	11,8 %
odgovarjanje na vprašanja, ki jih je učitelj postavljaj celemu razredu	37	16,2 %	51,6 %	41,9 %	6,5 %	34	50,0 %	38,2 %	11,8 %
sodelovanje v pogovorih o učni snovi	37	13,5 %	50,0 %	37,5 %	12,5 %	34	26,5 %	61,8 %	11,8 %
prejete povratne informacije o sledenju pouku, razumevanju učne snovi in reševanju nalog od učitelja	37	16,2 %	61,3 %	29,0 %	9,7 %	34	52,9 %	32,4 %	14,7 %

UČNA ORGANIZACIJA PRI DOMAČEM UČENJU

Med starši in otroki je v podobno veliki meri prisotna ocena, da je počutje v večji meri oz. bolj vplivalo na šolsko delo, ko je pouk potekal na daljavo, kakor takrat, ko je potekal v šoli. Podobno velja za spraševanje staršev za dodatno razlago in pomoč, ki je bilo v času, ko so se otroci šolali na daljavo, tako po mnenju staršev in otrok pogostejše. Čas, namenjen učenju, se je po oceni slabih dveh tretjin staršev in otrok v obdobju šolanja na daljavo povečal.

Otroci in starši so usklajeni v oceni o spremembah, vezanih na opravljanje domačih nalog, na samostojnost pri učenju in to, kolikokrat se otrok sam spomni na domačo nalogo in učenje, namreč pri obeh skupinah so v največji meri zastopani tisti, ki menijo, da način izvedbe pouka glede tega ni prinesel sprememb. Med starši in otroki je prevladujoče stališče, da sta se v času šolanja na daljavo zmanjšala spraševanje sošolcev za dodatno razlago in pomoč ter zbranost pri učenju. Med starši sta najbolj razširjeni stališči, da je bilo v času šolanja na daljavo manj načrtovanja učenja in da se je zmanjšala učinkovitost otroka pri učenju, medtem ko je med otroki najbolj razširjeno stališče, da do sprememb glede tega ni prišlo.

Preglednica 2

Frekvenčna porazdelitev odgovorov staršev in otrok na vprašanje o spremembah, vezanih na učno organizacijo pri domačem učenju v času, ko so se otroci vrnili v šole, v primerjavi s časom, ko je šolanje potekalo na daljavo

	STARŠI					OTROCI			
	n	ne vem	manj	enako	več	n	manj	enako	več
načrtovanje svojega učenja	37	0,0 %	45,9 %	18,9 %	35,1 %	34	23,5 %	41,2 %	35,3 %
vpliv počutja na šolsko delo	35	5,7 %	12,1 %	33,3 %	54,5 %	34	23,5 %	23,5 %	52,9 %
opravljanje domačih nalog	37	0,0 %	29,7 %	45,9 %	24,3 %	34	14,7 %	67,6 %	17,6 %
sam spomnil na domačo nalogo in učenje	37	0,0 %	35,1 %	51,4 %	13,5 %	34	32,4 %	52,9 %	14,7 %
samostojnost pri učenju	37	0,0 %	40,5 %	43,2 %	16,2 %	34	26,5 %	44,1 %	29,4 %
spraševanje staršev za dodatno razlago in pomoč	37	0,0 %	16,2 %	24,3 %	59,5 %	34	8,8 %	32,4 %	58,8 %
spraševanje sošolcev za dodatno razlago in pomoč	36	13,9 %	51,6 %	25,8 %	22,6 %	34	58,8 %	14,7 %	26,5 %
zbranost pri učenju	37	0,0 %	54,1 %	24,3 %	21,6 %	34	55,9 %	32,4 %	11,8 %
poraba časa za učenje	37	0,0 %	21,6 %	16,2 %	62,2 %	34	11,8 %	26,5 %	61,8 %
učinkovitost pri učenju	36	0,0 %	58,3 %	27,8 %	13,9 %	34	41,2 %	44,1 %	14,7 %

UPORABA UČNIH STRATEGIJ PRI DOMAČEM UČENJU

Glede branja učne snovi, podčrtovanja učne snovi, oblikovanja izpiskov učne snovi, uporabe miselnih vzorcev in učenja s pogovorom o učni snovi velja, da je med starši najbolj razširjeno prepričanje, da je v času šolanja na daljavo prišlo do zmanjšanja pogostosti izvajanja teh aktivnosti, medtem ko je med otroki najbolj razširjeno prepričanje, da do sprememb pri tem ni prišlo.

Po mnenju staršev in otrok so v času šolanja na daljavo otroci med učenjem več hodili po sobi oz. se gibali pri tem, zmanjšala pa se je potreba po glasbi v ozadju med učenjem (stališče staršev) oziroma je ostala na enaki ravni kot takrat, ko so se otroci vrnili v šole (stališče otrok).

Preglednica 3

Frekvenčna porazdelitev odgovorov staršev in otrok na vprašanje o spremembah, vezanih na uporabo učnih strategij pri domačem učenju, ko so se otroci vrnili v šole, v primerjavi s časom, ko je šolanje potekalo na daljavo

	STARŠI					OTROCI			
	n	ne vem	manj	enako	več	n	manj	enako	več
branje učne snovi	36	5,6 %	41,2 %	35,3 %	23,5 %	34	35,3 %	47,1 %	17,6 %
podčrtovanje učne snovi	37	2,7 %	47,2 %	36,1 %	16,7 %	34	29,4 %	47,1 %	23,5 %
oblikovanje izpiskov učne snovi	36	5,6 %	41,2 %	38,2 %	20,6 %	34	35,3 %	50,0 %	14,7 %
uporaba miselnih vzorcev	36	5,6 %	44,1 %	35,3 %	20,6 %	34	32,4 %	50,0 %	17,6 %
učenje s pogovorom o učni snovi	36	2,8 %	42,9 %	28,6 %	28,6 %	34	23,5 %	50,0 %	26,5 %
potreba po pripomočkih pri učenju	36	25,0 %	25,9 %	18,5 %	55,6 %	34	23,5 %	38,2 %	38,2 %
hoja po sobi ali gibanje med učenjem	37	0,0 %	16,2 %	37,8 %	45,9 %	34	8,8 %	23,5 %	67,6 %
potreba po glasbi v ozadju med učenjem	36	25,0 %	40,7 %	22,2 %	37,0 %	33	30,3 %	42,4 %	27,3 %
iskanje dodatnih informacij o snovi	37	2,7 %	36,1 %	36,1 %	27,8 %	34	23,5 %	41,2 %	35,3 %

POGOJI ZA IZVEDBO UČENJA NA DALJAVO

PROSTORSKI POGOJI

Vprašanja, vezana na prostorske pogoje za izvedbo šolanja na daljavo, smo postavili staršem in otrokom, a ker smo v odgovorih otrok zaznali nekatere nekonsistentnosti v odgovorih, v nadaljevanju predstavljamo le odgovore staršev otrok.

Kljub temu da ima večina otrok svojo sobo (30 od 37 otrok), jih med temi manj kot polovica (13 otrok) svojo sobo deli s sorojencem.

Skoraj vsi otroci, ki imajo svojo sobo, so pouk na daljavo spremljali v njej. Med otroki je tretjina takih, ki so pouk na daljavo spremljali (izključno ali tudi) v kuhinji ali jedilnem prostoru, dobra četrtina pa (izključno ali tudi) v dnevnem prostoru.

Preglednica 4

Frekvenčna porazdelitev odgovorov na vprašanja, s katerimi smo pri starših preverjali prostorske pogoje otrok za šolanje na daljavo

Otroci, ki ...	f	f %
... imajo svojo sobo (n = 37)	30	81,8
... svojo sobo delijo s sorojenci (n = 35)	13	37,1
... so pouk na daljavo spremljali v kuhinji (ali jedilnici) (n = 37)	12	32,4
... so pouk na daljavo spremljali v dnevnici (tudi večnamenski, skupni prostori) (n = 37)	10	27,0
... so pouk na daljavo spremljali v svoji sobi (n = 37)	28	75,7
... pri katerih so bili v času pouka na daljavo v prostoru tudi drugi ljudje (n = 37)	13	35,1

INFRASTRUKTURNI POGOJI

Velika večina otrok je pouk na daljavo spremljala na računalniku, skoraj dve tretjini sta imeli

zelo dobro internetno povezavo. Vsi otroci so imeli napravo za spremljanje pouka na daljavo in noben otrok ni bil v času pouka brez internetne povezave.

Preglednica 5

Frekvenčna porazdelitev odgovorov na vprašanja, s katerimi smo pri starših preverjali infrastrukturne pogoje otrok za šolanje na daljavo (n = 37)

Otroci, ki ...	f	f %
... so pouk na daljavo spremljali na računalniku	36	97,3
... so pouk na daljavo spremljali na tablici	4	10,8
... so pouk na daljavo spremljali na telefonu	2	5,4
... so imeli v času pouka na daljavo zelo dobro internetno povezavo	23	62,2
... so imeli v času pouka na daljavo slabo internetno povezavo s prekinitvami	14	37,8
... so bili v času pouka na daljavo brez internetne povezave	0	0

UPORABA IKT PRI POUKU NA DALJAVO

Večina otrok (nekaj manj kot tri četrtine – 73 %) je imela med poukom na daljavo vedno vključeno kamero. Približno četrtnina (24,3 %) jih je med poukom na daljavo ugašala kamero – kamero so imeli vključeno občasno ali redko. Starš enega otroka je navedel, da otrok ni imel nikoli vključene kamere med poukom na daljavo. Med otroki, ki so ugašali kamero med poukom na daljavo, jih je večina vključila kamero, ko jim je učiteljica to naročila (gre za 5 od 9 otrok oziroma 13,5 % gledano na celotno skupino učencev). Starš enega otroka je navedel, da je otrok prižgal kamero le, ko je v sobo stopil en izmed staršev.

Preglednica 6

Frekvenčna porazdelitev odgovorov na vprašanja, s katerimi smo pri starših preverjali vključenost kamere na napravi, na kateri je otrok spremljal pouk na daljavo (n = 37)

Otroci, ki ...	f	f %
... so imeli vedno vključeno kamero med poukom na daljavo.	27	73,0
... so ugašali kamero med poukom na daljavo (niso imeli vedno prižgane kamere).	9	24,3
... niso imeli nikoli vključene kamere med poukom na daljavo.	1	2,7
... so vključili kamero, ko je učiteljica rekla.	5	13,5
... so vključili kamero, ko so prišli starši v sobo.	1	2,7

Največ staršev (43,2 %) je navedlo, da se je pouk na daljavo (izmenično, v enakovrednem obsegu) izvajal kot kombinacija videokonferenc in samostojnega dela učencev. Slaba tretjina staršev (32,4 %) navaja, da je pouk na daljavo potekal pretežno z opravljanjem samostojnega dela, vsak peti starš (21,6 %) pa navaja, da je pouk večinoma potekal v obliki videokonferenc.

Preglednica 7

Frekvenčna porazdelitev odgovorov staršev na vprašanja o načinu izvedbe pouka na daljavo (n = 37)

Potek pouka na daljavo	f	f %
večinoma v obliki videokonferenc (npr. Zoom, Teams)	8	21,6
večinoma z opravljanjem samostojnega dela preko nalog, ki so bile poslane preko e-pošte in v spletnih učilnicah	12	32,4
kombinacija videokonferenc in samostojnega dela	16	43,2

Pri tistih otrocih, ki so bili deležni pouka na daljavo v obliki videokonferenc, le-te v 80 % niso trajale več kot 3 ure na povprečen dan. Najpogosteje so trajale več kot 2 uri do vključno 3 ure (44 %), zelo redko pa so trajale več kot 4 ure (8 %).

Kaže se, da je samostojno delo v povprečnem dnevu otroka zavzelo več časa kakor videokonferenčni klici, kajti večina staršev (61,1 %) navaja, da so otroci v povprečnem dnevu samostojnemu delu namenili 3 ure ali več. Četrtnina staršev navaja, da so otroci namenili samostojnemu delu 2 uri dnevno, 13,9 % staršev pa poroča, da so otroci namenili samostojnemu učenju eno uro dnevno.

UČNI USPEH

PRIDOBLEJENE OCENE

Po navedbah staršev je velika večina otrok (86,5 %) pridobila ocene v času šolanja na daljavo. Ti starši so pretežno navajali, da so bile v času šolanja na daljavo pridobljene ocene nekoliko višje, kot so bile kasneje oziroma so ostale na enaki ravni. Noben starš ne navede, da bi otrok v času šolanja na daljavo prejel slabše ocene kakor kasneje, ko se je pouk začel izvajati v živo. A to še ne pomeni, da je bilo pridobivanje ocen za otroke lažje v času šolanja na daljavo.

Odgovor na vprašanje, ali je bilo pridobivanje ocen v času šolanja na daljavo v primerjavi s pridobivanjem ocen v šoli lažje ali težje, ni enoznačen – niti če vprašamo učence, niti če vprašamo njihove starše. Oboji se sicer nekoliko bolj nagibajo k odgovoru, da je pridobivanje ocen na daljavo vendarle lažje v primerjavi s pridobivanjem ocen v šoli, a so starši in otroci, ki menijo, da je pridobivanje ocen na daljavo težje kakor pridobivanje ocen v šoli, zastopani v le nekoliko manjši meri.

Preglednica 8

Frekvenčna porazdelitev odgovorov staršev in učencev na vprašanje o težavnosti pridobivanja ocen pri šolanju na daljavo

Pridobivanje ocen v času šolanja na daljavo v primerjavi s pridobivanjem ocen v šoli	STARŠI (n = 31)		OTROCI (n = 33)	
	f	f %	f	f %
lažje	13	41,9	18	54,5
težje	11	35,5	15	45,5
ni razlike	5	16,1	0	0,0
ne morem oceniti	2	6,5	0	0,0

Da je bilo pridobivanje ocen v času šolanja na daljavo v primerjavi s pridobivanjem ocen v šoli lažje, starši utemeljujejo s svojo prisotnostjo in večjo angažiranostjo pri učenju otroka, izpostavijo tudi okoliščino, da je ocenjevanje potekalo ustno, da so bili otroci bolj sproščeni in so imeli več časa za pripravo na ocenjevanje znanja (preglednica 8). Otroci so v tem kontekstu večkrat omenili, da so imeli pri pridobivanju ocen na daljavo manj treme, saj so bili sami z učiteljem, ni bilo prisotnih sošolcev, ocenjevanje je potekalo ustno. Omenili so tudi pomoč staršev – bodisi pri učenju bodisi pri samem ocenjevanju znanja.

Na drugi strani je pridobivanje ocen oteževal sam način ocenjevanja znanja, na katerega otroci niso vajeni. Otroci pa so v tem kontekstu omenjali predvsem otežene priprave na ocenjevanje znanja, ne toliko težav s samim ocenjevanjem znanja.

Preglednica 9:

Pojasnilo staršev in učencev o razlogih za lažje/težje pridobivanje ocen v času šolanja na daljavo

Kategorija	Starši	Otroci
lažje	<p>V času šolanja na daljavo je imela boljše ocene.</p> <p>Pri šolanju na daljavo sem bila ves čas prisotna in ga usmerjala, se učila za pridobitev ocene.</p> <p>Ustno spraševanje je lažje glede na to, da ni potrebno brati in pisati.</p> <p>Zaradi pomoči staršev pri testih in seminarjih.</p> <p>Zaradi prilagoditev, vnaprej pripravljenih nalog.</p> <p>Zaradi ustnega ocenjevanja.</p> <p>Zaradi ustnega spraševanja.</p> <p>Bolj sproščeno.</p> <p>Bil je sam z učiteljem in ni bil pred celim razredom v šoli.</p> <p>Ker je bilo prilagojeno in se je lahko vnaprej pripravila.</p> <p>Imel je več časa za pripravo in v umirjenem domačem okolju.</p> <p>Ker je bilo individualno spraševanje in bolj sproščeno. Tudi izdelki so se v miru izdelali – brez časovnega pritiska pri LUM.</p>	<p>Zaradi plonkanja.</p> <p>Ker je bilo manj sošolcev.</p> <p>Ker mi je mami kdaj prišepetavala, več sva se učili.</p> <p>Ker nisem bila v razredu.</p> <p>Ker nisem imel treme pred sošolci.</p> <p>Ker nisem imela treme, da me sošolci poslušajo.</p> <p>Ker sem bolj sam delal, lahko sem si pomagal z Googlom in zvezki, več je bilo miru.</p> <p>Ker sem ime več časa za učenje in sem imel boljše ocene.</p> <p>Ker sem imel več pomoči od mame.</p> <p>Ker si lahko plonkal.</p> <p>Ker smo imeli na daljavo samo ustno.</p> <p>Ker smo malo plonkali, ker smo se več učili, več pozornosti.</p> <p>Pomagali so mi starši.</p> <p>Učiteljica je razumela, če si kaj narobe rekel.</p> <p>V šoli učitelji veliko pišejo na tablo.</p> <p>Učenje iz zapiskov – tudi pogledala sem.</p> <p>Pri nekaterih je bilo lažje na daljavo, ker je učiteljica npr. tečna v živo.</p>
težje	<p>Večkrat je potožil, da je delo na daljavo slabo in da je v živo bolje.</p> <p>Popolnoma drug način pridobivanja ocen.</p> <p>Način preverjanja in ocenjevanja (kviz).</p> <p>Pri pisanju potrebuje spodbudo, pojasnitve terminov.</p> <p>Komunikacija na daljavo.</p> <p>Kot starš nisem vedela, na kakšen način naj mu prilagodim oz. koliko mu lahko pomagam.</p> <p>Ni bilo posluha za specifične situacije.</p> <p>Slabša koncentracija zaradi ekrana, ni stika z učiteljico.</p> <p>Strah in trema sta se bolj izražala.</p> <p>Obsežnost preverjanja snovi.</p>	<p>Ker si bil sam z učiteljem.</p> <p>Ker je bilo manj razlage.</p> <p>Ker učitelji niso razlagali!</p> <p>Slaba povezava.</p> <p>Veliko snovi je bilo in smo morali veliko znati.</p> <p>Učiteljica je razlagala drugače.</p> <p>Nisem razumel snovi. Nobenega stika v živo nismo imeli (ta mi pomaga pri zbranosti).</p> <p>Nismo dobili zadosti razlage.</p> <p>Ker sovražim Zoom.</p> <p>Ker tam nismo skupaj reševali.</p> <p>Ni bilo dodatnih vprašanj.</p> <p>Doma so vsi ropotali, v šoli je bilo več miru.</p>
ni razlike	<p>Z ocenjevanjem nima težav.</p> <p>Ni bilo problemov, vsi otroci so dobili 5.</p> <p>Pridobivanje ocen enako. Če so predmeti oz. snov težja, so tudi ocene slabše.</p> <p>Ravno tako je bila prisotna trema, a je ob spodbudi učiteljice zmogla.</p>	
ne morem oceniti	<p>Dobil je le nekaj ocen; to ni bilo splošno razširjeno, zato ni primerljivo.</p> <p>Ne vem, ker je pridobila le eno oceno.</p>	

ZADOVOLJSTVO Z UČNIM USPEHOM

Tako otroci kot tudi njihovi starši so praviloma zadovoljni z doseženim učnim uspehom otroka, saj jih je približno tri četrtine ali več izrazilo zadovoljstvo z učnim uspehom. Otroci so izpostavili predvsem trud, ki so ga vložili in jim je prinesel uspeh v obliki dobrih ocen, napredka. Poplačan trud učencev so izpostavljali tudi starši. Nekateri izmed njih pa so opozorili

na zahtevnost okoliščin poteka šolskega leta, ki je prineslo pritisk na pridobivanje ocen, ko so se otroci vrnili v šole.

Preglednica 10

Frekvenčna porazdelitev odgovorov na vprašanje o zadovoljstvu z doseženim učnim uspehom otrok

Zadovoljstvo z doseženim učnim uspehom	f	f %
Starši, ki ocenjujejo, da je njihov otrok zadovoljen z doseženim učnim uspehom. (n = 34)	25	73,5
Otroci, ki so zadovoljni z doseženim učnim uspehom. (n = 33)	26	78,8
Starši, ki so zadovoljni z otrokovim doseženim učnim uspehom. (n = 34)	27	79,4

NAPREDEK IN RAZVOJ NOVIH UČNIH SPRETNOSTI

Starši otrok (79,4 %) so v bistveno večji meri kakor otroci (66,7 %) zaznali napredek otroka v šolskem letu 2020/21.

Preglednica 11:

Frekvenčna porazdelitev odgovorov staršev in učencev na vprašanje o morebitnem napredovanju na kakšnem področju med šolskim letom

Napredovanje otroka v šolskem letu	STARŠI (n = 34)		OTROCI (n = 33)	
	f	f %	f	f %
Da.	27	79,4	22	66,7
Ne.	7	20,6	11	33,3

Med novo pridobljenimi spretnostmi pri otrocih po mnenju staršev prevladujeta predvsem razvoj veščin uporabe IKT in večja samostojnost otrok. Starši so poročali tudi o razvoju novih strategij učenja (npr. delanje miselnih vzorcev, delanje izpiskov). Nekaj staršev je poročalo tudi o izboljšanju spretnosti branja, pisanja in računanja, pa tudi drugih spretnosti.

Razvoj veščin uporabe IKT so v veliki meri zaznali tudi otroci, ugotavljali pa so tudi razvoj novih strategij učenja, kajti navajajo, da se lažje učijo. Sicer v manjši meri, a otroci navajajo tudi pridobljeno večjo samostojnost in večjo motivacijo za učenje.

Preglednica 12:

Frekvenčna porazdelitev odgovorov staršev in učencev na vprašanje o pridobljenih spretnostih med šolskim letom

Pridobljene nove spretnosti	STARŠI (n = 27)		OTROCI (n = 22)	
	f	f %	f	f %
razvoj veščin uporabe IKT	11	40,7	10	45,5
večja samostojnost	8	29,6	2	9,1
razvoj učnih strategij	4	14,8	5	22,7
spretnosti branja	3	11,1		
spretnosti pisanja	2	7,4		
spretnosti računanja	1	3,7		
sposobnost sodelovanja s sošolci	1	3,7		
natančnost pri branju navodil	1	3,7		
razumevanje bolj kompleksne učne snovi	1	3,7		
ročne spretnosti	1	3,7		
socializacija	1	3,7		
večja motivacija za učenje			1	4,5 %

ZAKLJUČEK

V Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, ki je pomembna strokovna ustanova za področje duševnega zdravja otrok in mladostnikov, smo izvedli raziskavo z vidika samoocene vključenih učencev ter njihovih staršev, glede vpliva epidemije covid-19 na njihovo šolanje v šolskem letu 2020/21. V raziskavi smo nagovarjali skupino otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, pogosto tudi sopojavnimi motnjami, in sicer otroke z disleksijo, disgrafijo, diskalkulijo, motnjo pozornosti in aktivnosti, motnjo pozornosti brez hiperaktivnosti, z govorno-jezikovnimi motnjami, s čustvenimi, vedenjskimi težavami, z razvojno motnjo koordinacije in z neverbalnimi specifičnimi učnimi težavami. Starši te skupine otrok so bili v času pandemije covid-19 znotraj obravnave v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Ljubljana deležni obširnejših in konkretnjših napotkov glede nudenja podpore pri učenju ter razvijanja korekcijskih in kompenzacijskih strategij. Moramo pa se zavedati, da kljub vsem usmeritvam niso (bili) usposobljeni za nudenje strokovne pomoči svojemu otroku oz. ne morejo nadomestiti različnih oblik pomoči v šolskem okolju. Prav učna pomoč v šolskem okolju je zelo pomembna pri pridobivanju in utrjevanju znanja ter zmanjševanju primarnih specifičnih primanjkljajev, socialni integraciji ter razvijanju prilagoditvenih in kompenzacijskih spretnosti.

Raziskovalni rezultati kažejo, da je med tistimi otroki, ki so bili deležni pomoči s strani šole, četrtnina prejela individualno in skupinsko pomoč, dobra petina je bila deležna dopolnilnega pouka. Glede izvedbe pouka starši menijo, da je bilo v času šolanja na daljavo v manjši meri prisotno razumevanje učne snovi, manj je bilo prejetih povratnih informacij od učitelja, manj zapisovanja učne snovi in odgovarjanja na vprašanja, ki jih je učitelj postavljajal celemu razredu. Otroci v manjši meri kot njihovi starši zaznavajo spremembe v načinu izvedbe pouka glede sledenja in sodelovanja pri pouku, saj jih več kot polovica navaja, da so v enaki meri sodelovali v pogovorih o učni snovi in pri pouku na splošno. Med starši in otroki je bilo prevladujoče stališče, da sta se v času šolanja na daljavo zmanjšala spraševanje sošolcev za dodatno razlago

in pomoč ter zbranost pri učenju. Glede načrtovanja in izvedbe domačega učenja je med starši najbolj razširjeno stališče, da se je v času šolanja na daljavo zmanjšalo načrtovanje učenja otroka, prav tako učinkovitost otrok pri učenju, medtem ko je med otroki najbolj razširjeno stališče, da do sprememb glede tega ni prišlo. Čas, namenjen učenju, se je po oceni slabih dveh tretjin staršev in otrok v obdobju šolanja na daljavo povečal. Glede uporabljenih učnih strategij pri učenju, npr. branja učne snovi, podčrtovanja učne snovi, oblikovanja izpiskov učne snovi, uporabe miselnih vzorcev in učenja s pogovorom o učni snovi velja, da je med starši najbolj razširjeno prepričanje, da je v času šolanja na daljavo prišlo do zmanjšanja pogostosti izvajanja teh aktivnosti, medtem ko je med otroki najbolj razširjeno prepričanje, da do sprememb pri tem ni prišlo. Glede organizacijskih pogojev izvedbe pouka na daljavo starši in otroci poročajo, da so skoraj vsi otroci pouk na daljavo spremljali v svoji sobi. Med otroki je tretjina takih, ki so pouk na daljavo spremljali (izključno ali tudi) v kuhinji ali jedilnem prostoru, dobra četrtina pa (izključno ali tudi) v dnevnem prostoru. Glede infrastrukturnih pogojev in uporabe IKT starši in otroci poročajo, da je velika večina otrok pouk na daljavo spremljala na računalniku, skoraj dve tretjini sta imeli zelo dobro internetno povezavo. Vsak otrok je imel napravo za spremljanje pouka na daljavo in noben otrok ni bil v času pouka brez internetne povezave. Večina otrok (nekaj manj kot tri četrtine – 73 %) je imela med poukom na daljavo vedno vključeno kamero. Glede obsega videokonferenc in domačega dela največ staršev (43,2 %) navaja, da se je pouk na daljavo (izmenično, v enakovrednem obsegu) izvajal kot kombinacija videokonferenc in samostojnega dela učencev. Slaba tretjina staršev (32,4 %) navaja, da je pouk na daljavo potekal pretežno z opravljanjem samostojnega dela, vsak peti starš (21,6 %) pa navaja, da je pouk večinoma potekal v obliki videokonferenc. Pri tistih otrocih, ki so bili deležni pouka na daljavo v obliki konferenc, v 80 % primerov videokonference na povprečen dan niso trajale več kot 3 ure. Najpogosteje so trajale več kot 2 uri do vključno 3 ure (44 %). Zelo redko pa so trajale več kot 4 ure (8 %). Kaže se, da je samostojno delo v povprečnem dnevu učenca zavzelo več časa kakor videokonferenčni klici, kajti večina staršev (61,1 %) navaja, da so otroci v povprečnem dnevu samostojnemu delu namenili 3 ure ali več. Četrtina staršev navaja, da so otroci namenili samostojnemu delu 2 uri dnevno, in 13,9 % staršev poroča, da so otroci namenili samostojnemu učenju 1 uro dnevno. Glede pridobivanja ocen je po navedbah staršev velika večina otrok (86,5 %) pridobila ocene v času šolanja na daljavo. Ti starši so pretežno navajali, da so bile v času šolanja na daljavo pridobljene ocene nekoliko višje, kot so bile kasneje, oziroma so ostale na enaki ravni. Da je bilo pridobivanje ocen v času šolanja na daljavo v primerjavi s pridobivanjem ocen v šoli lažje, starši utemeljujejo s svojo prisotnostjo in večjo angažiranostjo pri učenju otroka, izpostavijo tudi okoliščino, da je ocenjevanje potekalo ustno, da so bili otroci bolj sproščeni in so imeli več časa za pripravo na ocenjevanje znanja. Otroci so v tem kontekstu večkrat omenili, da so imeli pri pridobivanju ocen na daljavo manj treme, saj so bili sami z učiteljem, ni bilo prisotnih sošolcev, ocenjevanje je potekalo ustno. Omenili so tudi pomoč staršev – bodisi pri učenju bodisi pri samem ocenjevanju znanja. Na drugi strani je pridobivanje ocen oteževal sam način ocenjevanja znanja, na katerega otroci niso vajeni. Nekateri izmed njih so opozorili tudi na zahtevnost okoliščin poteka šolskega leta, ki je prineslo pritisk na pridobivanje ocen, ko so se otroci vrnili v šole. Glede napredka so starši otrok (79,4 %) v bistveno večji meri kakor njihovi otroci (66,7 %) zaznali napredek v tekočem šolskem letu. Med novo pridobljenimi spretnostmi, po mnenju staršev in otrok, prevladujejo razvoj veščin uporabe IKT, večja samostojnost otrok in razvoj novih učnih strategij. Nekateri starši pa izpostavijo še razvoj šolskih spretnosti.

Pri interpretaciji raziskovalnih rezultatov smo razumeli, da nimajo vsi otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami enakih problemov, saj so odzivi učencev odvisni od številnih dejavnikov, kot so njihova starost, razumevanje situacije, duševno zdravje, pretekle izkušnje

in strategije odzivanja v stresnih situacijah ter podpora domačega okolja (Dobnik Renko idr., 2020). V primeru ponovnih okoliščin, ki bodo pogojevale šolanje na daljavo, menimo, da je treba razmisliti o naslednjih rešitvah na področju organizacije pouka in nudenja različnih oblik pomoči: (1) Dosledno vključevanje otrok z različnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v dopolnilni pouk, individualne in skupinske oblike pomoči in učno pomoč³. Čeprav so spremembe v življenju pričakovane, lahko nenadne in dolgotrajne prekinitve rutine, kot je lahko tudi redna izvedba različnih oblik pomoči, predstavljajo za učenca hud stresor in negativno vplivajo na njegov občutek varnosti (Sandstrom in Huerta, 2013). (2) Dosledno vključevanje otrok in mladostnikov s pridobljeno odločbo o usmeritvi v ustrezen izobraževalni program ter nudenje čustvene in socialne opore (povzeto po Modic in Kobal Grum, 2020). (3) Spodbujanje smiselnega medpredmetnega povezovanja določenih učnih vsebin in domačih nalog, kar spodbuja k ustrezni motivacijski naravnosti, osmišlja učenje, vpliva na trajnejšo zapomnitev, zmanjšuje čas učenja, reševanja nalog in miselno utrudljivost ter večja učna učinkovitost učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. (4) Ocenjevanje znanja pri otrocih s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v času šolanja na daljavo in tudi sicer naj ob jasno opredeljenih učnih ciljih in kriterijih, s katerimi so seznanjeni tudi starši in otroci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, poteka tudi s t. i. alternativnimi načini ocenjevanja, kar je skladno z zapisom v Priporočilih in usmeritev za osnovno šolo (2021). (5) Zagotavljanje ustrezne vsebine ponujene učne pomoči, ki upošteva odnosno kompetenco, medpredmetno povezovanje ter vzpostavljanje in krepitev samoregulacijskega in samodeterminacijskega modela učenja, kar vpliva na avtonomno motivacijsko naravnost, učno učinkovitost, natančnost in pripravljenost, ter zmanjšujejo neželeno, moteče vedenje (Mace idr., 2001; Reid idr., 2012). (6) Razumevanje vpliva starševske podpore pri učenju na učno uspešnost otrok in mladostnikov, saj bolj izobraženi starši lahko učinkoviteje pomagajo svojim otrokom pri učenju ter uporabi sodobnih računalniških tehnologij, zato je treba sistemsko razmisliti o nujenju podpore in različnih vrst učne pomoči otrokom s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, ki živijo v socialno depriviligiranih okoljih (Sayer idr., 2004; Holmund idr. 2008, v Pietro 2020).

Kljub omejitvam raziskave, ki se kažejo v uporabi izključno samoocenjevalnih lestvic ter v majhnosti vzorca, ki ne dopušča posploševanja na splošno populacijo in opozarja na previdnost pri interpretaciji raziskovalnih ugotovitev, povzemamo, da je treba na podlagi izkušenj iz epidemične situacije povečati zavedanje, da je šola prostor, ki naj omogoča krepitev odpornosti z nujenjem sistematičnih izkušenj samoregulacijskega učenja, s krepitvijo učne samostojnosti, z razumevanjem ustreznega odnosa do pomembnih oseb (staršev in izvajalcev dodatne strokovne pomoči) ter njihovega vpliva na otrokovo samopodobo, ki je ključna pri obvladovanju kriznih situacij.

VIRI IN LITERATURA

- Beeching, N. J., Fletcher, T. E. in Fowler, R. (2021). *Coronavirus disease 2019 (COVID-19)*. <https://bestpractice.bmj.com/topics/en-gb/3000201/pdf/3000201/Coronavirus%20disease%202019%20%28COVID-19%29.pdf>
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpinski, Z. in Mazza, J. (2020). *Verjeten vpliv epidemije covid-19 na izobraževanje: Razmisleki, ki temeljijo na obstoječi literaturi in nedavnih mednarodnih zbirkah podatkov*. Pedagoški inštitut.
- Dobnik Renko, B., Janjušević, P., Kreft Hausmeister, I., Lampret, M., Mikuž, A., Mlinarič, A. in Pristovnik,

³ Černe, T. in Kofol, A. (2020). Priporočila za šolanje na daljavo ter za ocenjevanje otrok s posebnimi potrebami. Zbornica SRP in PD Slovenije. Priporočila so bila posredovana v osebni komunikaciji ministrici za izobraževanje, znanost in šport, dr. Simoni Kustec, dne 27. 11. 2020.

- T. (2020). *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v času epidemije covid-19*. Gradivo za vzgojno-izobraževalne ustanove v času postopnega odpiranja vrtcev in šol. Zbornica kliničnih psihologov Slovenije.
- Državni načrt zaščite in reševanja ob pojavu epidemije oziroma pandemije nalezljive bolezni pri ljudeh (2020). <https://www.nijz.si/sl/nacrti-in-smernice#drzavni-nacrt-zascite-in-resevanja-ob-pojavu-epidemije-oziroma-pandemije-nalezljive-bolezni-pri-ljudeh>
- Jeriček Klanšček, H., Roškar, S., Britovšek, K., Scagnetti, N., Kuzmanič, M., Anderluh, M. B. in Blenkuš, M. G. (2016). *Mladostniki o duševnem zdravju*. Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Kavčič, V. in Podlesek, A. (2020). Samoocena anksioznosti med epidemijo covid-19 v Sloveniji. V Ž. Lep in K. Hacin Beyazoglu (ur.), *Psihologija pandemije: posamezniki in družba v času pandemije* (str. 105–116). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Kerč, P., Krohne, N., Šraj Lebar, T. in Štirn, M. (2021). *Ocena potreb po psihosocialni podpori v drugem valu epidemije covid-19. Akcijski načrt za izvajanje psihološke pomoči v razmerah epidemije*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje. <http://www.dps.si>
- Kranjc, Ž., Huskić, A., Kokol, Z. in Košir, K. (2020). Učenje in poučevanje na daljavo med zaprtjem šol zaradi epidemije covid-19. V Ž. Lep in K. Hacin Beyazoglu (ur.), *Psihologija pandemije: posamezniki in družba v času pandemije* (str. 179–190). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19. *Lancet. Child Adolescent Health*. [https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642\(20\)30109-7/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642(20)30109-7/fulltext)
- Mace, F. C., Belfiore, P. J. in Hutchinson, J. M. (2001). Operant theory and research on self-regulation. V: B. Zimmerman in D. H. Schunk. *Self regulated learning and academic achievement* (str. 39–65). Lawrence Erlbaum.
- Mikuš Kos, A. (2017). *Duševno zdravje otrok današnjega časa*. Didakta.
- Mikuš Kos, A. (2020). *Pogovor z otroki o videnju sveta v času koronavirusa*. <http://www.dps.si/wp-content/uploads/2020/04/Pogovori-z-otroki-o-videnju-sveta-med-epidemijo.pdf?fbclid=IwAR0bCF-F63amw-hnqMsQekomXKHDBA3e4-pR7BS87H Z6vGM79VFnW1smqus>
- Modic, S. in Kobal Grum, D. (2020), Dejavniki čustvovanja in spoprijemanje s stresom med pandemijo covid-19. V Ž. Lep in K. Hacin Beyazoglu (ur.), *Psihologija pandemije: posamezniki in družba v času koronske krize* (str. 129–142). Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Pijl, S. J., Frostad, P. in Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), (387–405). https://www.researchgate.net/publication/248962047_The_Social_Position_of_Pupils_with_Special_Needs_in-Regular_Schools
- Peljhan, M. (2020a). *Koronavirus in otroci s posebnimi potrebami*. RTV Slovenija. <https://www.rtv slo.si/kolumne/koronavirus-in-otroci-s-posebnimi-potrebami/518153>
- Peljhan, M. (2020b). *Otroci s posebnimi potrebami in njihovi starši: kako nanje vpliva epidemija?* RTV Slovenija. <https://www.rtv slo.si/dostopno/otroci-s-posebnimi-potrebami-in-njihovi-starsi-kako-nanje-vpliva-epidemija/518838>
- Priporočila in usmeritve za osnovno šolo Zavoda Republike Slovenije za šolstvo in šport, Priloga 1: Izzivi izkazovanja in ocenjevanja znanja na raznolike načine (2021). https://arhiv.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/2021-01-21-priloga-1_izzivi-izkazovanja-in-ocenjevanja-znanja-na-raznolike-nacine.pdf
- Reid, R., Mason, L. H. in Asaro - Saddler, K. (2012). Self-regulation strategies for students with autism spectrum disorder. V S. Goldstein in J. Naglieri (ur.), *Interventions for autism spectrum disorders* (str. 257–282). Springer.
- Sandstrom, H. In Huerta, S. (2013). *The Negative effects of instability on child development: a research synthesis*. Urban Institute. <http://ww1.docum-enter.com/>
- Sayer, L. C., Bianchi, S. M. in Robinson, J. P. (2004) Are parents investing less in Children? Trends in mothers' and fathers' time with children. *American Journal of Sociology* 110(1), 1–43.

ZGODNJE ODKRIVANJE SPECIFIČNIH UČNIH TEŽAV S PREIZKUSOM PREDBRALNIH ZMOŽNOSTI

EARLY DETECTION OF SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES THROUGH THE TEST OF PRELITERACY COMPETENCE

dr. Ivanka Bider Petelin, prof. spec. in reh. ped.¹, dr. Martina Ozbič, prof. def. za osebe z motnjo v duševnem, gibalnem in fizičnem razvoju, prof. def. za osebe z motnjo sluha in govora²,

POVZETEK

Predšolsko obdobje je čas razvoja nekaterih splošnih in specifičnih zmožnosti, npr. vidne zmožnosti, fonološkega zavedanja, kratkotrajnega in delovnega spomina, kjer ločimo vidno-prostorski delovni spomin in slušni delovni spomin, ter hitrega priklica besed iz mentalnega leksikona. Razvitost predbralnih zmožnosti pripomore k lažjemu usvajanju branja, medtem ko primanjkljaji na področju predbralnih zmožnosti preprečujejo razvoj uspešnega branja tudi v odrasli dobi. Prispevek predstavlja instrument *Preizkus predbralnih zmožnosti* in rezultate razi-skave, izvedene na populaciji otrok, starih 5–7 let, ki prikazuje razlike v razvitosti predbralnih zmožnosti med skupinama otrok z in brez tveganja za nastanek težav na področju branja.

Ključne besede: zgodnje odkrivanje učnih težav, Preizkus predbralnih zmožnosti

ABSTRACT

The pre-school period is a time of development of some general and specific abilities, e.g. visual abilities, phonological awareness, short-term and working memory, where we distinguish between visual-spatial working memory and auditory working memory, and rapid retrieval of words from the mental lexicon. Developments in pre-literacy skills help to facilitate the acquisition of reading, while deficits in pre-literacy skills prevent the development of successful reading in adulthood. This paper presents the The test of preliteracy competence and the results of a study carried out on a population of children aged 5-7 years, showing differences in the development of preliteracy competence between groups of children with and without risk of developing reading difficulties.

Keywords: early detection of learning disabilities, Test of preliteracy competence

POTREBA PO ZGODNJEM ODKRIVANJU OTROK S TVEGANJEM ZA NASTANEK TEŽAV NA PODROČJU BRANJA

Pri usvajanju tako kompleksne in pomembne zmožnosti, kot je branje, je pomembno, da zgodaj prepoznamo otroke, ki kažejo tveganje za nastanek težav na področju branja. Zgodnje, preventivne oblike pomoči lahko preprečijo številne poznejše bralne težave. Pri mlajših otrocih lahko razvijamo šibkejša področja predbralnega razvoja in s tem ustvarimo primerne temelje za učenje branja. V predšolskem obdobju in v prvem razredu osnovne šole še nismo obremenjeni z zahtevnimi cilji in imamo možnost, da pomoč organiziramo večkrat na teden, čim manj opazno, brez izpostavljanja otroka in nenazadnje čim krajši čas. Rezultati raziskave (npr. Vellutino idr., 2016) so potrdili, da trening predbralnih zmožnosti pri otrocih, starih od pet do sedem let, vpliva na zmanjšanje zgodnjih in kasnejših bralnih težav pri večini rizičnih otrok. To

¹ Osnovna šola Ig; ivanka.bider@gmail.com

² LOGOS, Sežana

je veliko bolje, kot da pomoč traja leta in leta ter se kasneje ukvarjamo predvsem z blaženjem posledic težav pri branju. Kljub prizadevanju številnih strokovnjakov se nam v praksi pogosto dogaja, da začnemo ukrepati šele takrat, ko so posledice primanjkljajev tako velike, da otrok ne zmore zadostiti šolskim zahtevam (npr. v 3. razredu otrok ne doseže avtomatizirane tehnike branja ali še kasneje, ko ni učinkovitega bralnega razumevanja).

NAMEN IN SESTAVA PREIZKUSA PREDBRALNIH ZMOŽNOSTI (PPZ)

Preizkus predbralnih zmožnosti (PPZ) omogoča oceno stopnje razvitosti posamezne predbralne zmožnosti pri otroku in primerjavo z vrstniki. Ocena predbralnih zmožnosti je lahko primerno izhodišče za načrtovanje nadaljnje obravnave posameznega otroka.

Preizkus obsega šest razsežnosti predbralnih zmožnosti (preglednica 1):

- Zgodnje spretnosti fonološkega zavedanja merijo štiri podtesti: *fonemsko razlikovanje*, *prepoznavanje rime*, *združevanje zlogov* in *zlogovanje*. Podtesti ocenjujejo otrokovo zmožnost slušnega razlikovanja podobnih besed, prepoznavanja rim, členjenja besed na zloge in združevanje zlogov v besedo.
- Osnovne spretnosti fonološkega zavedanja merita dva podtesta: *prepoznavanje prvega glasu* in *glaskovanje*. Podtesta preverjata zmožnost prepoznavanja, razločevanja in razčlenjevanja najmanjših glasovnih enot, tj. glasov.
- Napredne spretnosti fonološkega zavedanja meri podtest: *odstranitev dela nebesede*, ki ocenjuje zmožnost manipuliranja z glasovi in zlogi.
- Hiter priklic jezikovnih informacij merijo trije podtesti: *hitro poimenovanje*, *fonološka tekočnost* in *semantična tekočnost*. Podtesti ocenjujejo zmožnost hitrega avtomatiziranega poimenovanja narisanih predmetov in priklica besed na določen glas oz. določeno nadpomenko.
- Slušni delovni spomin merijo trije podtesti: *pomnjenje števk*, *pomnjenje vrstnega reda besed v zgodbi* in *pomnjenje zadnje besede v povedi*. Podtesti ocenjujejo zmožnost pomnjenja besed ob vidni opori, števk in zadnjih besed zaporedij povedi.
- Vidno-zaznavne zmožnosti merijo trije podtesti: *vidno razlikovanje*, *vidni spomin* in *vidno-prostorski spomin*. Prva dva podtesta merita zmožnost pomnjenja in razlikovanja vidno podobnih simbolov. Podtest vidno-prostorski spomin meri zmožnost pomnjenja zaporedja in usmerjenosti vidno predstavljenega dražljaja.

Preglednica 1
Struktura PPZ

Področje	Podtest PPZ
zgodnje spretnosti fonološkega zavedanja	fonemsko razlikovanje
	prepoznavanje rime
	združevanje zlogov
	zlogovanje
osnovne spretnosti fonološkega zavedanja	prepoznavanje prvega glasu
	glaskovanje
napredne spretnosti fonološkega zavedanja	odstranitev dela nebesede
hiter priklic jezikovnih informacij	hitro poimenovanje
	fonološka tekočnost
	semantična tekočnost
slušni delovni spomin	pomnjenje števk
	pomnjenje vrstnega reda besed v zgodbi
	pomnjenje zadnje besede v povedi
vidno-zaznavne zmožnosti	vidno razlikovanje
	vidni spomin
	vidno-prostorski spomin

SKUPINA OTROK S TVEGANJEM ZA NASTANEK TEŽAV NA PODROČJU BRANJA

Za prikaz pomembnih razlik med skupino otrok, ki kažejo tveganje za nastanek težav na področju branja, od skupine otrok brez tveganja smo uporabili diskriminativno analizo. Skupino otrok, ki so kazali tveganje za nastanek težav na področju branja, je sestavljalo 64 otrok, starih od 5 do 7 let, ki so na Testu zgodnjih bralnih zmožnosti (Jurišić, 2001) dosegli za več kot en standardni odklon nižji rezultat od povprečnega rezultata v svoji starostni skupini. Skupino otrok brez tveganja za nastanek težav na področju branja je sestavljalo 243 otrok. V preglednici 2 so prikazana povprečja obeh skupin.

Preglednica 2

Povprečja rezultatov podtestov PPZ obeh preučevanih skupin

Podtest PPZ	Skupina 1	Skupina 2
prepoznavanje rime	6,50	8,80
združevanje zlogov	9,25	9,77
zlogovanje	8,11	8,90
prepoznavanje prvega glasu	5,17	8,56
fonemsko razlikovanje	8,37	9,42
glaskovanje	1,30	7,15
odstranitev dela nebesede	0,09	3,23
odstranitev glasu	0,06	2,07
odstranitev zloga	0,03	1,13
vidno razlikovanje – natančnost	2,27	4,58
pomnjenje vrstnega reda besed v zgodbi	2,95	4,82
pomnjenje števk	5,83	7,41
pomnjenje zadnje besede v povedi	0,47	2,09
vidni spomin	5,22	7,47
vidno-prostorski spomin	5,75	9,79
hitro poimenovanje	50,02	42,99
fonološka tekočnost	0,70	3,47

Opomba: Skupina 1 = skupina otrok s tveganjem za nastanek težav na področju branja.

Skupina 2 = skupina otrok brez tveganja za nastanek težav na področju branja.

Že aritmetične sredine rezultatov pri posameznih podtestih v preglednici 2 kažejo, da za vse podteste obstajajo razlike med rezultati skupine 1 in skupine 2. V primerjavi s skupino 1 imajo otroci v skupini 2 višje aritmetične sredine pri vseh podtestih PPZ, razen pri podtestu *hitro poimenovanje*, kjer nižji rezultat pomeni krajši čas poimenovanja predmetov.

V preglednici 3 so po padajočem vrstnem redu prikazane vrednosti Wilksonove lambde, ki so ključne za pojasnjevanje razlik med skupinama. Bolj se vrednost Wilksonove lambde približuje 1, manjša je njena moč razlikovanja. Pri podtestu *zlogovanje* je bila vrednost Wilksonova lambda blizu ena, zato so bile pri tem podtestu manjše razlike med skupinama, ki pa so kljub temu bile statistično značilne ($p < 0,05$). Podobno tudi (Fisherjeve) *F*-vrednosti izražajo razmerje med medskupinsko variabilnostjo in variabilnostjo znotraj skupine. Visoke vrednosti pomenijo, da so razlike med dosežki med skupinama bistveno večje od razlik dosežkov posameznikov znotraj skupine. Največjo *F*-vrednost sta imela podtesta *glaskovanje* in *prepoznavanje prvega glasu*, kar pomeni, da sta najboljše razlikovala med posamezniki glede na tveganje za nastanek težav na področju branja. Skupini otrok sta se najbolj razlikovali še pri podtestih: *odstranitev dela nebesede*, *fonološka tekočnost*, *pomnjenje vrstnega reda besed v zgodbi*, *prepoznavanje rime*, *vidno razlikovanje – natančnost*, *fonemsko razlikovanje* in *vidno-prostorski spomin*.

Preglednica 3

Testiranje enakosti povprečij

Normalizirane vrednosti	Wilksonova lambda	F	Stopnje prostosti 1	Stopnje prostosti 2	Stopnja tveganja p
glaskovanje	0,69	135,46	1	305	0,000
prepoznavanje prvega glasu	0,70	131,91	1	305	0,000
odstranitev dela nebesede	0,83	61,33	1	305	0,000
fonološka tekočnost	0,84	59,22	1	305	0,000
odstranitev glasu	0,84	58,35	1	305	0,000
slušni spomin	0,85	53,90	1	305	0,000
prepoznavanje rime	0,85	51,82	1	305	0,000
vidno razlikovanje – natančnost	0,86	48,02	1	305	0,000
odstranitev zloga	0,87	44,16	1	305	0,000
fonemsko razlikovanje	0,88	40,41	1	305	0,000
vidno-prostorski spomin	0,89	37,35	1	305	0,000
pomnjenje zadnje besede v povedi	0,91	28,67	1	305	0,000
vidni spomin	0,92	27,48	1	305	0,000
pomnjenje števk	0,93	23,73	1	305	0,000
hitro poimenovanje	0,94	19,38	1	305	0,000
združevanje zlogov	0,95	15,05	1	305	0,000
zlogovanje	0,98	7,05	1	305	0,008

Skupina otrok, ki je kazala tveganje za nastanek težav na področju branja, je imela slabše zmožnosti zavedanja posameznih delov jezika: povedi, besed, rim, zlogov in glasov. Največje razlike med skupinama otrok so se pokazale na področju fonološkega zavedanja na ravni glasovne analize, prepoznavanja prvega glasu, manipuliranja z glasovi in zlogi ob delovanju kratkotrajnega slušnega spomina. Pomembne razlike med skupinama otrok so bile tudi pri fonološki tekočnosti in fonemskem razlikovanju. Manjše razlike med skupinama otrok so se pokazale na ravni zlogovne analize in sinteze. Dobljeni podatki kažejo, da je imela skupina otrok s tveganjem za nastanek težav na področju branja slabše vidne zmožnosti, bili so manj natančni pri razlikovanju vidno podobnih simbolov in so slabše pomnili vidne oz. vidno-prostorske podatke.

Rezultati potrjujejo veljavnost PPZ, saj so primanjkljaji na področju predbralnih zmožnosti pomemben dejavnik tveganja za kasnejše težave na področju branja.

Preglednica 4

Rezultati uspešnosti klasifikacije na osnovi diskriminativne funkcije

		Predvidena pripadnost		Skupaj
		Skupina 1	Skupina 2	
število učencev	Skupina 1	55	9	64
	Skupina 2	48	195	243
delež učencev	Skupina 1	85,9	14,1	100
	Skupina 2	19,8	80,2	100

Opomba: Skupina 1 = skupina otrok s tveganjem za nastanek težav na področju branja.

Skupina 2 = skupina otrok brez tveganja za nastanek težav na področju branja.

Iz preglednice 4 je razvidno, da je bilo s pomočjo spremenljivk PPZ pravilno uvrščenih 85,9 % otrok iz skupine 1 in 80,2 % otrok iz skupine 2. Pravilno je uvrščenih 81,4 % otrok iz celotnega vzorca. Manj kot petina otrok (14,1 % oz. 19,8 %) je bila razvrščena neustrezno, in sicer otroci s tveganjem (14,1 %) so bili razvrščeni v skupino brez tveganja, in otroci brez tveganja (19,8 %) v skupino s tveganjem. Slednja napaka je s strokovnega vidika blažja od prve, saj nudi otrokom spodbudo, čeprav je nujno ne potrebujejo za razvoj zmožnosti. Ugotavljamo, da je lahko usodna le razvrstitev v skupino 2 namesto v skupino 1 (14,1 %); obratna razvrstitev in posledično nudenje pomoči otrokom, ki je ne potrebujejo nujno, pa otrokom ne bi škodovalo. Povprečna uspešnost razvrščanja je 81,4 %, kar pomeni, da ustrezno ocenimo zmožnosti 81 otrok od 100.

RAZPRAVA IN ZAKLJUČEK

Klasične teorije disleksije poudarjajo težave fonološkega procesiranja kot glavni vzrok težav na področju branja, medtem ko zadnje študije vedno bolj poudarjajo medsebojno prepletenost različnih dejavnikov, ki vplivajo na nastanek primanjkljajev na področju branja. Le Jan idr. (2011) so odkrili, da kombinacije slušnih, vidnih in fonoloških zmožnosti vplivajo na branje. Carroll idr. (2016) razlagajo, da so otroci z disleksijo že pred formalnim učenjem branja kazali težave na področju fonološkega zavedanja in verbalnega spomina. Lin idr. (2016) so v obširni študiji dokazali, da so vidno-prostorske zmožnosti povezane z branjem v prvem, drugem in tretjem razredu osnovne šole. Woodrome in Johnston (2009) sta ugotovili povezanost vidnih zmožnosti z branjem neodvisno od drugih zmožnosti. Avtorji Arina idr. (2015) opozarjajo, da imata vidno-prostorski spomin in verbalni spomin ključno vlogo pri napovedi začetnega učenja branja (tj. dekodiranja). Razlagajo, da hitrost in pravilnost dekodiranja predvidevata interakcijo vseh treh komponent delovnega spomina. Učenje branja aktivira kompleksne večsistemske nevrnalne povezave, ki vključujejo fonološke, vidne in vidno-prostorske zmožnosti. Tako je za učenje branja pomembna vloga fonološke zanke in centralnega izvršitelja. Christopher idr. (2015) so ugotovili, da so z začetnim branjem najmočnejše povezane zmožnosti fonološkega zavedanja, verbalni spomin, besedišče in hitro poimenovanje.

Strokovnjaki se strinjajo, da različne zmožnosti vplivajo na bralno uspešnost pri otrocih z disleksijo. Strinjajo se, da so pri tipičnih bralcih napovedniki uspeha pri branju bolj enaki, medtem ko je pri bralcih s težavami več različnih napovednikov uspeha. Zgodnje ocenjevanje bralnih težav mora zajemati merjenja fonološkega zavedanja, hitrega poimenovanja in verbalnega delovnega spomina (Tilanus idr., 2013).

Iz zgoraj navedenega zato poudarjava, da je zgodnje odkrivanje možno, smiselno in učinkovito. Z zgodnjim odkrivanjem otrok, ki so rizični za učne težave, ker imajo šibke predbralne zmožnosti, in z zgodnjo pomočjo lahko po eni strani spodbudimo razvoj pri tistih otrocih, ki le kasni, po drugi strani (in najpomembnejše) pa specifično vplivamo na ključna predopismenjevalna področja in zmožnosti pri tistih otrocih, ki potrebujejo ne le spodbudo, temveč zelo specifično ciljno strokovno pomoč in brez katere ne bi napredovali.

Prihodnost specialne in rehabilitacijske pedagogike ter logopedije in surdopedagogike, pa tudi vseh ostalih strok, ki nudijo razne oblike skrbi družinam, otrokom in mladostnikom (rehabilitacija, izobraževanje, vzgoja ...), ni kurativno delo, temveč preventivno delo. Taka bi morala biti stroka prihodnosti.

LITERATURA IN VIRI

- Arina, S., Gathercole, S. in Stella, G. (2015). The role of the working memory in the early phases of learning to read. *Applied Psychology Bulletin*, 64(273), 31-52.
- Carroll, M. J., Solity, J. in Shapiro, R. L. (2016). Predicting dyslexia using prereading skills: the role of sensorimotor and cognitive abilities. *Journal of child psychology and psychiatry*, 57(6), 750-758.
- Christopher, M. E., Hulslander, J., Byrne, B., Samuelsson, S., Keenan, J. M., Pennington, B. idr. (2015). Genetic and environmental etiologies of the longitudinal relations between prereading skills and reading. *Child Development*, 86, 342-361.
- Jurišić, B. (2001): Ugotavljanje zgodnjih bralnih možnosti otrok pred vstopom v šolo. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Le Jan, G., Le Bouquin-Jeannes, R., Costet, N., Troles, N., Scalart, P., Pichancourt, D. idr. (2011). Multivariate predictive model for dyslexia diagnosis. *Annals of Dyslexia*, 61, 1-20.
- Lin, D., Sun, H. in Zhang, X. (2016). Bidirectional relationship between visual spatial skill and Chinese character reading in Chinese kindergartners: A cross-lagged analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 94-100.
- Tilanus, A. T. E., Segers, E. in Verhoven, L. (2013). Diagnostic profiles of children with developmental dyslexia in transparent orthography. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 4194-4202.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Small S. in Fanuele, D. P. (2006). Response to intervention as a vehicle for distinguishing between reading disabled and non-reading disabled children: Evidence for the role of kindergarten and first grade intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 157-169.
- Woodrome, S. E. in Johnson, K. E. (2009). The role of visual discrimination in the learning to read process. *Reading and Writing*, 22, 117-131.

SPECIFIČNE UČNE TEŽAVE IN IZZIVI SEDANJEGA ČASA: MED PEDAGOŠKIMI DELAVCI UTRDITI PREPRIČANJE, DA SO SPECIFIČNE UČNE TEŽAVE RESNIČNA STVAR

SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES AND THE CHALLENGES OF OUR TIME: TO REINFORCE THE BELIEF AMONG EDUCATORS THAT SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES ARE A REAL THING

Sabina Kavšek, prof. angl.¹

POVZETEK

Izziv, ki ga predstavlja naslov prispevka, je še kako aktualen, saj je realnost za mladega človeka s specifičnimi učnimi težavami lahko zelo kruta, če ne naleti na pedagoške delavce, ki so opremljeni z ustreznimi znanji. Povprečen učitelj o SUT ve malo ali premalo in zaradi tega dela strokovne napake, kar učence lahko zelo zaznamuje. Učenci in njihovi starši so prepuščeni svoji iznajdljivosti in vztrajnosti pri uresničevanju strokovnih mnenj, ki imajo zakonsko podlago, o kateri pa so še vedno premnogi učitelji slabo podučeni. V članku navajam tudi rezultate ankete med starši učencev s SUT na omenjeno temo, saj se prevečkrat pozablja zares prisluhniti staršem, ki svoje otroke dobro poznajo in spremljajo. Ob njihovih besedah se lahko tudi učitelji ogromno naučimo.

Ključne besede: učenci s specifičnimi učnimi težavami, starši, pravilniki, ocenjevanje znanja

ABSTRACT

The challenge posed by the title of this article is particularly timely, as the reality for young people with specific learning difficulties (SLD) can be very harsh if they do not encounter educational professionals who have the appropriate skills. The average teacher knows little or too little about SLD and, as a result, makes professional errors that can be very stigmatising for pupils. Pupils and their parents must rely on their own ingenuity and persistence to implement expert opinions, which there is a legal basis, but about which too many teachers are still poorly informed. In this article, I also cite the results of a survey of parents of pupils with SLD on this topic, because too often we forget to really listen to the parents who know and support their children well. We as teachers can also learn a lot by listening to them.

Keywords: pupils with specific learning difficulties, parents, policy, assessment of knowledge

UVOD ALI IZZIV?

Izziv, ki ga naslavljam v naslovu prispevka, je tisti glavni, s katerim se soočamo mnogi starši, ki imamo otroke v OŠ ali v SŠ. Ker sem ena teh mam, sem seveda subjektivna in kot učiteljica tudi »poklicno deformirana« ali pa morda »čustveno preveč obremenjena« – tako bi rekla katera od mojih kolegic, ki minimalne standarde znanja za otroke s SUT definira popolnoma drugače kot jaz. Vseeno pa bom skušala k problematiki pristopiti objektivno in svoja stališča ter predloge nasloviti tako, da bom upoštevala veljavno zakonodajo in pravilnike, ki jih moramo pedagoški delavci seveda upoštevati in na katere se občasno pozabimo opreti, lahko pa nam zelo pomagajo pri razumevanju in prilagajanju šolskega dela z učenci s SUT in pri njihovem »preživetju« skozi čas šolanja.

¹ OŠ Brinje Grosuplje; sabina.kavsek@os-brinje.si

Povprečen učitelj ali profesor, s katerim sem imela v več kot 20 letih dela s temi učenci možnost stopiti v stik, se boji, da bi bilo ocenjevanje otrok s SUT nepravilno, da bi bilo za otroka s primanjkljaji prelahko oz. neenakovredno v primerjavi z ocenjevanjem ostalih učencev. Takega mnenja so navadno tisti učitelji, ki nimajo izkušenj s takimi otroki, niso ustrezno podučeni o njihovih specifikah ali pa menijo, da bi se ta otrok lahko malo bolj potrudil ali pa morda celo izkorišča dejstvo, da ima odločbo. Za te učitelje se prepogosto izkaže, da se še nikoli niso udeležili katerega od seminarjev o učencih s SUT, niti niso kako drugače iskali ta specifična znanja, ki bi jih potrebovali, da bi zares razumeli, kdo sploh so ti učenci. Tovrstna izobraževanja bi morala biti obvezna za vse učitelje vsaj v prvih letih poučevanja. Znano je, da na fakultetah bodoči učitelji o teh učencih in možnostih prilagoditev ne izvedo prav veliko ali skoraj nič o tem, kaj jih potem čaka v razredu.

PRAVILNIKI IN NAVODILA ZA DELO Z UČENCI S SUT

Vsi pedagoški delavci na slovenskih osnovnih in srednjih šolah morajo poznajo pravilnike in navodila za delo z otroki s SUT. Pa je temu res tako? Če bi jih poznali, bi bilo učiteljem zagotovo lažje, saj bi uvideli, da vse vrste prilagoditev niso zgolj neka fiksna ideja svetovalnih delavcev v sodelovanju s specialnimi pedagogi in starši. Gre za prilagojene načine poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja, ki učencem omogočijo, da prikličejo in pokažejo znanje, ki ga navadno usvajajo z veliko več vložena časa kot povprečni učenci.

Vsak osnovnošolski učitelj bi se moral vsaj občasno udeležiti katerega od mnogih ponujenih izobraževanj na temo SUT ali pa vsaj temeljito prebrati pravilnike ali kakšen priročnik, ki na zelo poljuben in enostaven način predstavi način dela s temi učenci. Če gre za strokovno delo ali članek, ki ga navadno napišejo strokovnjaki na tem področju, je nujno njihove strokovne usmeritve vzeti zares tudi pri konkretnem delu z učenci, v praksi.

Obravnava otrok oz. učencev s SUT (pred in potem ko so že prepoznani in diagnosticirani) je zakonsko zelo jasno določena in kadar gre za površen ali neustrezen način dela z njimi, gre v skrajnih primerih pravzaprav za neko obliko kršenja pravil in posledično otrokovih pravic.

Želela bi opozoriti na tri dokumente, ki so osnova za delo z učenci s SUT v vseh osnovnih in srednjih šolah:

- a) Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo« so dokument, ki je bil napisan leta 2003 (objavljen na spletnem portalu gov.si) in ima 42 strani natančnih navodil za delo šole in pedagoških delavcev s temi otroki (dopolnitev je iz leta 2014).

Nekaj navedb iz tega dokumenta:

»Šola mora otroku s posebnimi potrebami, skladno z odločbo, zagotoviti pogoje za doseganje optimalnega razvoja. Za uspešno interdisciplinarno in usklajeno timsko delo v vseh fazah procesa načrtovanja, izvajanja in evalvacije programa za otroka je potrebno, da se strokovni delavci stalno strokovno spopolnjujejo.«

»Učitelj preživi največ časa z otrokom s posebnimi potrebami in ima zato v učnem procesu najbolj odgovorno nalogo.«

Pomislimo na tem mestu, koliko je v Sloveniji šol s 50 ali več učitelji in koliko med njimi se jih vsaj na nekaj let udeleži ustreznih strokovnih izpopolnjevanj, ki bi jim dala znanja tudi za učence s SUT, ki jih je v populaciji med 10 in 20 % na razred. Pogosto se ugotavlja, da je veliko odvisno od vodstva šole in če le-to usmerja svoje učitelje v tovrstna izobraževanja. Če je temu

tako, potem to postane praksa in stalnica, znanje med učitelji znotraj kolektiva pa se širi tudi naprej. Vse to se odraža na počutju in napredovanju učencev s SUT, pa tudi sodelovanje med starši in učitelji je na bistveno višjem in bolj sočutnem nivoju.

- b) Drugi tak pravilnik je »Zakon o osnovni šoli« iz leta 1996, v katerem 12. člen govori o izobraževanju učencev s posebnimi potrebami in izobraževanju učencev z učnimi težavami. To so seveda tudi učenci s SUT.

»Učenci z učnimi težavami so učenci, ki brez prilagoditev metod in oblik dela pri pouku težko dosegajo standarde znanja. Šole tem učencem prilagodijo metode in oblike dela pri pouku ter jim omogočijo vključitev v dopolnilni pouk in druge oblike individualne in skupinske pomoči.«

Že tukaj vidimo, da je za te učence jasno poskrbljeno že mnogo let s pravilnikom, ki ga mora poznati vsak učitelj, a se tako pogosto dogaja, da se pozabi na to ali da se ga celo zavestno krši in ignorira.

- c) Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami« (ZUOPP-1) je ključnega pomena in v 7. členu podrobneje opiše prilagajanje izvajanja programov. Prav ta člen je tisti, ki bi ga morali vsi učitelji res dobro poznati, da bi potem brez slabe vesti ali dileme otrokom prilagajali načine in oblike dela ter preverjanja in ocenjevanja znanja. Piše namreč takole:

»(2) Otrokom s posebnimi potrebami, ki so usmerjeni v izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, se 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.«

Kje je torej problem, da je še vedno kar precej učiteljev, ki vztrajajo pri tem, da učenec nima možnosti podaljšanja pisanja testa ali da se mu ne omogoči, da piše test zunaj razreda, četudi je jasno napisano v njegovi odločbi, da ima težave s koncentracijo, in da tovrstno prilagoditev potrebuje? Postavlja se vprašanje, ali nekateri učitelji tega res ne razumejo ali zgolj nočejo razumeti bistva težav teh otrok. Ostaja dejstvo, da učenci s SUT za pedagoškega delavca predstavljajo več dela in dodatno obremenitev in morda tu tiči odgovor na moje vprašanje.

11. člen Zakona o usmerjanju (ZUOPP-1, 2011) zelo eksplicitno navaja, da so prilagoditve nekaj, kar smo pedagoški delavci dolžni upoštevati.

»(2) S prilagojenimi programi osnovnošolskega izobraževanja, ki omogočajo otrokom s posebnimi potrebami pridobiti enakovreden izobrazbeni standard, se lahko prilagodi predmetnik, organizacija, način preverjanja in ocenjevanja znanja, način eksternega preverjanja znanja, napredovanje in časovna razporeditev pouka.«

Definicija prilagoditev torej ni natančno določena in je zato odvisna od učitelja in celotnega tima, ki deluje za posameznega otroka. Če člani tega tima učenca res dobro poznajo in razumejo njegove specifične pri posameznih predmetih ter usmeritvam sledijo, potem lahko pričakujemo, da bo tak otrok uspešen in bo lepo napredoval v času svojega šolanja. Če temu ni tako, je za učenca šolanje lahko ena sama negativna izkušnja.

OČENJEVANJE ZNANJA PRI UČENCIH S SUT

Prilagoditev načina ocenjevanja in preverjanja znanja je res lahko interpretacija posameznega učitelja, saj se pogosto izkaže, da si učitelji svojo avtonomnost razlagamo zelo različno. Sama menim, da je pomembno, da se zares potrudim, da poiščem način, kako bo otrok lahko izkazal znanje na njemu čim bližji način. Zelo tipično za mnoge otroke s SUT je, da se bistveno

lažje izražajo ustno kot pisno in pri večini v njihovem individualiziranem programu piše, da je poudarek na ustnem ocenjevanju. Zakaj se torej še vedo učitelji bojimo, da kršimo pravilnike v primeru, da tak učenec ne bo pisal pisnih testov ali pa da bi mu oceno zaključili zgolj na podlagi ustnih ocen? Pravilnik tudi ne preprečuje, da bi negativno pisno oceno učenec popravil z ustnim ocenjevanjem, pa se to še vedno dogaja zelo pogosto in učitelji vztrajajo na pisnih ocenjevanjih. Morda je razlog ta, da v nas še vedno nekako ždi tista miselnost, da se tudi ti učenci vseeno lahko še malo potrudijo in da bodo v življenju pač morali nekoč tudi to znati; slišimo tudi, da nekoč ne bodo mogli biti več »posebni«. Vse to je res, vendar pa je čas šolanja specifična, ki se bo za te otroke nekoč končala in iz tega obdobja bodo lahko odšli kot zmagovalci z visoko samopodobo, četudi z nizkimi ocenami, ali pa kot poraženci, ki ne bodo nikoli v življenju zares verjeli v svoje sposobnosti. Pri tem smo lahko učitelji pomemben dejavnik, kam se bo obrnila tehtnica počutja učenca.

Pri eksternih preverjanjih znanja pravilniki poleg povečanega besedila in podaljšanega časa omenjajo tudi možnost bralca, zapisovalca. Učenci zelo redko dobijo to možnost, saj ji učitelji, pa tudi starši, niso zelo naklonjeni, zopet iz prepričanja, da enkrat se bo pač otrok moral *navaditi*. V takih primerih pozabljamo, da je ocenjevanje že samo po sebi stresno in da otrok, ki je izrazito slušni tip, veliko lažje pokaže svoje realno znanje ustno in pri tem mu je lahko ključnega pomena prav bralec in zapisovalec.

Za učence, ki imajo izrazite učne težave, je najbolj pomembno, da so seznanjeni z minimalnimi standardi znanja pri posameznem predmetu. Tukaj je pri posameznih predmetih spet veliko odvisno od učiteljev. Navajam samo dva primera minimalnih standardov iz Učnega načrta za angleščino v OŠ (Andrin idr., 2016), ki jasno navajata obliko prilagoditev, ki so posebej za učence s SUT zelo dragocene.

Slušno razumevanje: »Besedila učenci poslušajo večkrat (dvakrat do trikrat); po potrebi z dodatnimi pojasnili, prilagoditvami.«

Pisno razumevanje: »Učenec piše besedila z vodenimi nalogami (vnosni podatki: besedilo, slike, ključne besede, podatki, tabele, pisno besedilo kot izhodišče itn.).«

Če bi vsi učitelji upoštevali vsaj te prilagoditve, ki jih navaja učni načrt, bi bila za mnoge učence s SUT ta težka angleščina bistveno lažja in manj osovražena. Seveda pa je pri tem predmetu ponovno treba poudariti, kako velike razlike se pojavljajo pri teh učencih med ustnim in pisnim izražanjem. Zakaj torej vztrajati pri pisnem ocenjevanju, če pa nam svoje znanje lahko učenec toliko bolje izkaže ustno?

PRIMERJAVA MED OSNOVNIMI IN SREDNJIMI ŠOLAMI

Če imamo v osnovni šoli občutek, da se ti pravilniki še kar solidno izvajajo in upoštevajo, pa se v srednjih šolah v veliki večini primerov zgodi velik padec upoštevanja prilagoditev, ki so še nekaj mesecev nazaj istemu učencu pripadala in jih je bil vajen. Prav je, da se poudarja, da so pravilniki na tem področju praktično enaki in da se pričakuje, da bodo prilagoditve in izvajanje ur DSP prav tako ali še bolj dosledne.

Razlogov za slabše izvajanje teh prilagoditev v SŠ je več in glavni se zdi ravno ta, da sami dijaki ne želijo več prilagoditev (ne želijo biti »posebni«), srednješolski učitelji in svetovalna služba pa le redko vztrajajo ali pa premalo argumentirajo, zakaj bi bilo za dijaka to dobro. Še bolj pogosta situacija pa je, da srednješolski učitelji sklepajo, da so sedaj ti otroci že dovolj veliki, da bi lahko zmogli brez prilagoditev. Tu se spet pokaže strokovni primanjkljaj, saj je že dolgo znano, da so SUT (npr. disleksija, disgrafija, diskalkulija, motnje koncentracije ...) nekaj,

kar ti ostane za celo življenje. Odraščanje in vaja pripomorejo le k temu, da nekateri otroci uspejo razviti tako dobre strategije, da jim gre lažje in bolje, da svoje težave bolj zakrijejo, pa tudi to ne uspe vsem. Vsekakor bi bilo nujno, da se tudi v srednjih šolah spodbuja in nadzira bolj dosledno izvajanje navodil iz odločb in strokovnih mnenj. Srednješolski učitelji ne smejo pozabiti, da so zakonsko določena zelo jasna navodila za prilagoditev mature za učence z odločbo. Matura s prilagoditvami, kot najbolj zahtevna in resna oblika ocenjevanja v državi, se obravnava enakovredno tisti brez prilagoditev. Ta argument bi moral biti dovolj dober, da bi se prilagoditve dosledno morale izvajati tudi ves čas srednješolskega izobraževanja.

KAJ LAHKO UČITELJE NAUČIJO STARŠI UČENCEV S SUT?

Povprečen starš otroka s SUT se med šolanjem svojega otroka nauči razumeti način učenja svojega otroka, ki je navadno nekoliko drugačen, saj potrebuje že večkrat omenjene prilagoditve. Starši navadno začutijo, kako in kdaj naj pomagajo svojemu otroku pri šolanju, naučijo pa se tudi brati pravilnike, saj so oni tisti, ki sooblikujejo individualni načrt svojega otroka. Če so navodila in usmeritve s strani pedagoških delavcev ustrezne, potem tak učenec navadno dobro napreduje in mu šolanje ne dela prevelikih težav, a tovrstna situacija je bolj izjema kot praksa.

Kot učiteljica z več kot 20 leti izkušenj si drznim trditi, da je v Sloveniji povprečen osnovnošolski in srednješolski učitelj podpovprečno informiran o vseh dejstvih in specifikah, ki jih omenjamo na konferencah Društva Bravo ali na kakšnem drugem izobraževanju, ki je namenjeno izobraževanju pedagoškega kadra za področje učnih težav. Ta izobraževanja so le redko dobro obiskana ali pa se jih pretežno udeležujejo specialni pedagogi ter ostali kadri šolskih svetovalnih služb. Z vidika učencev to enostavno ni dovolj, saj se vedno znova izkaže, da je pomanjkanje znanja na tem področju s strani učiteljev izraženo s predsodki in nepreverjenimi sodbami o takih učencih (da se premalo potrudijo, da so leni, da iščejo bližnjice ...), ki na njih pustijo mnoge posledice.

Da bi svojo trditev prejšnjega odstavka preverila, sem se odločila, da izvedem kratko anketo med starši učencev in dijakov s SUT. Podhranjenost znanja pedagoških delavcev v osnovnih in v srednjih šolah je iz rezultatov ankete zelo jasno vidna.

REZULTATI ANKETE ZA STARŠE OTROK S SUT

Anonimna anketa je bila preko spletne strani izvedena v juniju 2022 in v njej je sodelovalo 69 staršev, ki imajo otroka s SUT z odločbo, ki mu pripadajo določene prilagoditve in izvajanje ur z dodatno strokovno pomočjo. Ker se starši otrok s SUT po navadi težko izpostavljajo, je bilo s pomočjo anonimnosti pričakovati boljši odziv in več informacij pri odprtem tipu vprašanj o njihovih izkušnjah s šolo.

Od skupaj 69 staršev je anketo rešilo 56 staršev osnovnošolskih in 13 staršev srednješolskih otrok. Naj tukaj navedem nekaj rezultatov, ki so po mojem mnenju zaskrbljujoči: 67 % staršev poroča, da so jim bile vsebine odločbe v šoli ustrezno predstavljene, 13 % staršev poroča, da se pripadajoče DSP ure pri njihovem otroku na šoli izvajajo v manjši meri, kot je določeno, ali pa jih šola sploh ne izvaja.

Za učence s SUT naj bi se izvajali sestanki strokovne skupine (starši, razrednik, učitelji), ki jih organizira šola pri oblikovanju individualiziranega programa vsaj enkrat letno. Osem staršev poroča, da sestankov nimajo nikoli, osem pa je takih, ki sestankov nimajo nikoli, vendar komunicirajo preko telefona ali e-pošte. Samo 55 % staršev ima sestanek vsaj dvakrat na leto, ob začetku in ob koncu šolskega leta, kot se navadno izkaže za najboljšo prakso, ki je v korist učencu.

Zelo zanimivi v anketi so odgovori glede prilagoditev pri ocenjevanjih znanja, ki so za te učence ključnega pomena. Starši so označili prilagoditve svojih otrok – podaljšan čas pisanja, povečana pisava in razmaki, pisanje z odmori, papir drugačne barve, upravičenost do bralca in/ali zapisovalca, pisanje v drugem prostoru, uporaba računalnika, napovedano ocenjevanje. Le 45 % staršev je zapisalo, da se te prilagoditve s strani učiteljev upoštevajo samoiniciativno, ker so pač zapisane v individualiziranem programu njihovega otroka in mu pripadajo; 28 % učencev prilagoditve dobi občasno, 17 % pa nikoli. Ta informacija pokaže, da je ozaveščenost šol in učiteljev o pomenu prilagoditev za te učence/dijake na prenizkem nivoju.

Ko so starši odgovarjali na vprašanje o tem, kako bi opisali način dela z njihovim otrokom na šoli, jih je 31 % odgovorilo, da je način dela zelo strokoven, ustrezen in primeren ter da se upoštevajo vse prilagoditve, ki jih potrebuje; 23 % staršev je povedalo, da se prilagoditve upoštevajo zgolj takrat, ko na njih opozorijo oni; 50 % staršev je trdilo, da je pristop zelo odvisen od učitelja, in 13 % jih pravi, da se prilagoditve za njihovega otroka skoraj ne upoštevajo. Zdi se žalostno, da je res veliko odvisno od sreče, katerega učitelja bo imel otrok in posledično ali bo zanj poskrbljeno zelo dobro ali pa sploh ne.

Zadnje leto, po veliki preizkušnji šolanja na daljavo zaradi epidemije covid-19, se zelo veliko govori o duševnem zdravju najstnikov in otroci s SUT zagotovo spadajo v najbolj ranljivo skupino, saj se prepogosto opaža, da je njihova samopodoba krepko ranjena že v zgodnjih letih šolanja. V šoli bi se morali vsi učenci počutiti dobro ali vsaj približno dobro. V skupini anketiranih 69 staršev o odličnem ali vsaj povprečnem počutju poroča zgolj malo več kot polovica staršev (52 %), kar 26 % staršev pa poroča, da so otroci pogosto v stiski in si ne želijo hoditi v šolo. Tudi število staršev, ki so res zadovoljni z učitelji svojih otrok in jih opišejo kot strokovne, prijetne in odzivne, je po moji oceni premajhno – zgolj 36 % učitelje opiše na ta način.

Starši so imeli kot zadnjo možnost odprtega odgovora, kjer so opisali svoje pozitivne in negativne izkušnje. Vsaka je zgodba zase, izpostavila jih bom le nekaj, določeni osebni podatki pa so bili spremenjeni. Besede staršev povedo zelo veliko in so tisto, kar bi moral vsak učitelj oz. profesor vsaj kdaj prebrati in ob tem temeljito premisliti o svojem načinu dela s temi učenci.

Sporočila staršev:

»Ko otrok dobi odločbo, dajejo vse napisane prilagoditve precej pozitivnega upanja za naprej, ko pa pride do realnosti izvajanja prilagoditev, pa je to borba staršev, da se prilagoditve v šoli izvaja. In res je vse odvisno od učitelja, če je ta razumevajoč, je šolsko leto sproščeno, če učitelj ni razumevajoč, pa je šolsko leto muka za vse: otroka in starša.«

»Otrok ima učiteljico za angleščino, ki mu stalno govori, da nič ne zna. Nič kaj vzpodbudno.«

»Naš otrok je do odločbe prišel izključno zaradi močnega prizadevanja nas, staršev. V kolikor bi čakali na pobudo šole (ki otroka v šolskem okolju najbolj poznata) ne bi nikoli imel odločbe. Psiholog na šoli nas je celo prepričeval, da odločbe ne potrebuje, ker bodo učitelji upoštevali posebnosti, kar pa žal ni res. Otrok brez odločbe je prepuščen odločitvi učitelja, ali bo posebnosti upošteval, žal pa mnogi učitelji posebnosti smatrajo kot motnjo in dodatno delo.«

»Resnično je odvisno od učitelja, na šolah pa bi morali uvesti anonimne ankete, ki bi vsako leto ocenjevali vse učitelje, če bi npr. 3 leta dobil slabo oceno, bi moral na dodatno izobraževanje ipd., po 5 letih slabe ocene pa naj dobi odpoved.«

»Odkar sin obiskuje srednjo biotehniško šolo, nimam pripomb glede profesorjev niti glede izvajanja in upoštevanja odločbe. Profesorji so mu tako naklonjeni, da čez vikend z

njim komunicirajo preko E-asistenta, mu popravljajo naloge in dajejo napotke. Seveda pa je bilo zelo drugače v osnovni šoli. Določeni učitelji so mu ocenjevali zvezke, čeprav je dislektik. Znanje je bilo večkrat ocenjeno glede na odločbo. Bilo je prisotno mnenje, ker ima odločbo, ne more imeti odlične ali prav dobre ocene. Angleško ustno oceno je vedno odgovarjal z zapisovanjem besed na tablo in ker je bila črka a podobna u-ju in m n-ju in še kakšna, je posledično dobil ali negativno ali pa le zadostno. V srednji šoli ima angleščino prav dobro brez posebnega truda. Sin ima še danes stiske iz osnovne šole. Ne verjame, da je dovolj inteligenten in da zmore, kar zmorejo ostali dijaki. Tudi sama se ne rada spominjam tistih časov.«

»V šoli do 3. razreda niso opazili težav, na katere sem opozarjala, tudi mnenja mi niso hoteli napisati, zato sem samoplačniško opravila celotno preverjanje na svetovalnem centru, kjer so ga prepoznali kot dvojno izjemnega. Tega v IP niso zapisali in tudi izročili nam ga niso. Dobili smo ga samo v pogled in podpis – ker to je dokument šole. Končno smo v 4. razredu dobili odločbo, a januarja 2022 (5. r) so se odločili, da pripomočkov (kartonček s poštevanke, tabela z merskimi enotami ...) ne bo imel in posledično so ocene padle s 5 na 3. Tudi vseh ocenjevanj ni pisal izven razreda, tako da mu tudi navodil niso prebrali. V odgovor zakaj je temu tako, sem dobila, da se je šolska strokovna skupina tako odločila.«

»Učitelji so o disleksiji zelo slabo poučeni in usposobljeni. Razočarana sem nad nestrokovnostjo in neznanjem, kaj disleksija sploh je.«

»V osnovni šoli so bile povsem drugačne izkušnje, niso upoštevali odločbe, učitelji niso izvajali prilagoditev. S prehodom v srednjo šolo in upoštevanjem odločbe je hčerka izredno napredovala, tako učno kot tudi osebnostno.«

»Sin je osnovno šolo zmogel zgolj zaradi izrednega posluha njegove DSP učiteljice, ki je osebno skrbela, da so za njegove prilagoditve poskrbeli tudi ostali učitelji. Žal je do te stopnje razumevanja prišlo šele v 6. razredu (ko je bila njegova samopodoba že praktično uničena), ko sem kot izobrazena mama jasno povedala, da želim, da je za mojega otroka ustrezno poskrbljeno. V SŠ se sicer trudijo, ampak je veliko odvisno od učiteljev, od opozarjanja staršev, DSP ure pa se skoraj ne izvajajo.«

Iz zapsanega vidimo, da so izkušnje zelo različne. Tiste dobre si je vredno zapomniti, iz tistih slabših pa se kaj naučiti in temeljito razmisliti. Verjamem, da učitelj, ki svoje delo opravlja s srcem, to zna in naredi vsaj nekajkrat letno.

ZAKLJUČEK

Za konec bi ponovno poudarila tri poglobitve vidike celotnega prispevka, ki so pomembni za uspeh slehernega učenca s SUT. S pedagoškega vidika je ključnega pomena, da smo učitelji poleg svojega predmetnega področja strokovno podkovani tudi o specifikah učencev s SUT. Potrebno je sprotno izobraževanje o novih dognanjih ter sprejemanje in vključevanje le-teh v pedagoški proces. Na drugem mestu je poznavanje pravilnikov in dosledno upoštevanje vseh prilagoditev, ki tem učencem pripadajo. Na koncu pa je tu še komunikacija med starši in učitelji, ki je izrednega pomena.

Ko starši in učenci/dijaki začutijo, da učitelj ve, kako delati s takimi učenci, se vzpostavi zaupanje med njimi, sodelovanje je zagotovljeno, pri učencih pa se v taki situaciji navadno zazna tudi dvig tako zelo zaželenih motivacij za šolsko delo. Taka na videz idealna situacija bi pripeljala do več zadovoljnih staršev, učencev in nenazadnje tudi učiteljev, ki bi doživljali manj konfliktnih situacij s starši. Številke v zgoraj omenjeni anketi bi bile v takem primeru precej

drugačne.

Veliko nas je, ki opozarjamo na tovrstno problematiko, a naše delo ne bo končano, dokler ne bo zares dobro poskrbljeno za vsakega posameznika posebej. Učitelji s svojimi besedami lahko premikamo gore in zaznamujemo življenje mladega človeka in njegovo prihodnost na boljše, zavedanja o tem pa med nam še ni dovolj veliko.

VIRI IN LITERATURA

- Andrin, Alenka, Eržen, Vineta, Kogoj, Berta, Lesničar, Barbara (2016). Učni načrt. Program osnovna šola. Angleščina. URN:NBN:SI:DOC-0KY310DW from <http://www.dlib.si>
- Blagotinšek B., Domajnko, D., Jagodnik, A., Lajovic, T., Masterl, S., Prelovšek, M., Radović, A., Semen, E., Slavec Gornik, A., Urank, M Vitez, E. in Žagar, M. (2020). *Navodila za izvedbo nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli*. Zavor RS za šolstvo in Republiški izpitni center. <https://www.ric.si/mma/Navodila%20za%20izvedbo%20NPZ%202020%202021/2020110313473490/>
- Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo* (2003). MIZŠ https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf
- Pravilnik o načinu izvajanja mature za kandidate s posebnimi potrebami*. (2021). Uradni list RS, št. 82/14 in 108/21 (Datum objave 11.11.2014). <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV12232>
- Zakon o osnovni šoli /ZOsni-UPB3/* (2006). Uradni list RS, št. 81/2006 (31. 7. 2006). <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2006-01-3535?sop=2006-01-3535>
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZUOPP-1/* (2011). Uradni list RS, št. 58/2011 (22. 7. 2011). <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=201158&stevilka=2714>
- Zavod RS za šolstvo (b. d.) *Izobraževanje za dijake s posebnimi potrebami*. <https://www.zrss.si/podrocja/srednja-sola/izobrazevanje-za-dijake-s-posebnimi-potrebami/>

POVEZAVE MED RABO INTERNETA IN SAMOREGULATIVNIM UČENJEM PRI MLAJŠIH MLADOSTNIKI S POSEBNIMI POTREBAMI ALI UČNIMI TEŽAVAMI V REDNI OSNOVNI ŠOLI

CONNECTIONS BETWEEN INTERNET USE AND SELF-REGULATED LEARNING IN YOUNG ADOLESCENTS WITH SPECIAL NEEDS OR LEARNING DIFFICULTIES IN MAINSTREAM PRIMARY SCHOOL

mag. Martina Lešnjak Opaka, prof. def.¹, izr. prof. dr. Simona Tancig, univ. dipl. psih. in spec. supervizije²,

POVZETEK

Sodobne raziskave pospešeno ugotavljajo povezave med rabo digitalnih tehnologij in izobraževalnimi učinki, a se redko osredotočajo na obdobje mlajšega mladostništva in še redkeje ne učence s posebnimi potrebami ali učnimi težavami. Podatki so bili zbrani z vprašalniki. Pokazalo se je, da je pri mlajših mladostnikih raba interneta za zabavo negativno povezana s samoregulativnim učenjem, medtem ko so povezave z rabo interneta za šolo pozitivne. Kažejo se specifične, ki veljajo le za učence s posebnimi potrebami ali učnimi težavami. Tako negativne povezave rabe interneta za zabavo s samoregulativnim učenjem kot pozitivne povezave rabe interneta za šolo s samoregulativnim učenjem so pri njih v nekaterih primerih višje. Poleg tega se kaže, da so zanje ugodne nekatere prakse (npr. zgodnje lastništvo računalnika, uporaba kratkih sporočil), ki s samoregulativnim učenjem pri vrstnikih niso povezane. Doma so deležni več pravil o rabi interneta, njegova raba pa je manj povezana z občutki naklonjenosti do njega.

Ključne besede: mlajši mladostniki, posebne potrebe, učne težave, samoregulativno učenje, internet

ABSTRACT

Current research increasingly seeks to establish links between digital technology use and educational outcomes, but rarely focuses on early adolescence and even less on pupils with special needs or learning difficulties. Data were collected through questionnaires. Internet use for entertainment purposes has been found to be negatively associated with self-regulated learning among younger adolescents, while associations with Internet use for school are positive. There are specifics that apply only to pupils with special needs or learning difficulties. Both the negative associations between Internet use for entertainment and self-regulated learning and the positive associations between Internet use for school and self-regulated learning are higher for them in some cases. In addition, some practises (e.g., early computer ownership, text messaging use) that are not associated with self-regulated learning among peers appear to be favourable for them. There are more rules for Internet use for them at home, but their Internet use is less related to feelings of affection for the Internet.

Keywords: younger adolescents, special needs, learning difficulties, self-regulated learning, Internet.

¹ OŠ Jožeta Moškriča, Ljubljana; martina.opaka@gmail.com

² sodelavka Pedagoške fakultete UL in Univerze Sigmunda Freuda, Ljubljana; simona.tancig@guest.arnes.si

TEORETIČNI UVOD

Porast uporabe interneta med mladimi ugotavljajo ciklične raziskave (Roberts idr., 2005, 2010), potrjuje jo množica splošnih podatkovnih zbirk (npr. Statistics and Market Data about the Internet, ITU, SI-STAT), opazamo jo v pedagoški praksi (Lešnjak Opaka, 2020; Rideout, 2012).

Mlajši mladostniki so mladostniki med 11. in 14. letom starosti (Marjanovič Umek in Zupančič, 2004). Po Eriksonu (1980) je to čas odkritja svoje identitete in mesta v družbi. Avtorici George in Odgers (2015) sta strnili razloge, zakaj bi moralo biti raziskovanje vpliva interneta na naša življenja osredotočeno na mlajše mladostnike: ker tipični načini rabe interneta sovpadajo s kritičnimi razvojnimi nalogami mladostništva (npr. družbena omrežja se navezujejo na potrebo po vrstnikih in komunikaciji z njimi), ker je ta starostna skupina zaradi socialnih, kognitivnih, bioloških in psiholoških sprememb še posebej ranljiva in ker ta starostna skupina ne pozna sveta brez splošno razširjene digitalne tehnologije. Kljub temu so mlajši mladostniki redkeje vključeni v raziskave.

Vzporedno s hitro rastočo vseprisotnostjo interneta med mladimi se hitro kopičijo raziskave o povezavah teh trendov z učenjem in poučevanjem. Množijo se dokazi, da so zabavne internetne vsebine z različnimi vidiki učenja povezane negativno. Raba zabavnih internetnih vsebin je v večini relevantnih raziskav povezana z nižjim učnim uspehom (npr. Beland in Murphy, 2016; Gentile idr., 2011; Kim idr., 2017; Lau, 2017; Lepp idr., 2014; Roberts idr., 2005, 2010; Samaha in Hawi, 2016; Srivastava, 2010). Posebno področje raziskovanja rabe interneta je t. i. z internetom povezana večopravilnost, ki je opredeljena kot »... katerakoli oblika večopravilnosti z internetnimi tehnologijami, npr. s pametnimi telefoni, računalniki ipd.« (Loh in Kanai, 2016, str. 509). Metaanaliza raziskav tega področja je potrdila dokaj enoznačne negativne povezave med večopravilnostjo in učenjem oz. učnimi rezultati (van der Schuur idr., 2015). Glede rabe interneta v izobraževalne namene so ugotovitve manj enotne. Nekatere raziskave ugotavljajo močno motivacijsko vlogo interneta v izobraževanju, ki vodi v ugodne učne rezultate (Folkesson in Swalander, 2007). Druge ugotavljajo, da uporaba interneta za učenje v učni proces vnese preveč motenj in bi bili učinki učenja brez njih lahko boljši (Perry in Steck, 2015). Nekateri so ugotovili pozitivne povezave med rabo interneta v učne namene in učnim uspehom (Kim idr., 2017; Ozer, 2014), drugi povezav niso odkrili (Lau, 2017).

Pri tem je samoregulativno učenje kot pomemben vidik učenja v takih raziskavah redkeje posebej izpostavljen. Samoregulativno učenje je opredeljeno kot aktiven, konstruktiven proces, pri katerem učenec določi cilje, nato pa spremlja, regulira, nadzira kognicijo, motivacijo in vedenje, vodeno s cilji in kontekstom iz okolja (Pintrich, 2004). Zajema množico kognitivnih, metakognitivnih, vedenjskih, motivacijskih in čustvenih vidikov učenja (Panadero, 2017). V najpogostejše navedenih modelih (Pintrich, 2004; Zimmerman, 2005, 2008) so ti vidiki razdeljeni v faze pred učenjem (načrtovanje), med učenjem (spremljanje in nadzor) ter po učenju (refleksija, evalvacija).

Avtorici Scollan in Gallagher (2017) opozarjata, da raba interneta vpliva na samoregulacijo, ta pa vpliva nazaj na rabo interneta, vendar gre za še precej nejasen teritorij. K raziskovanju povezav med rabo interneta in samoregulacijo pozivajo tudi drugi avtorji (Baumgartner idr., 2014; Soror idr., 2012). Najti je mogoče raziskave, ki povezujejo rabo interneta in posamezne vidike samoregulativnega učenja. Nekatere ugotavljajo z rabo interneta povezane spremembe na kognitivnem področju: spremembe pozornosti (Loh in Kanai, 2016; Mills, 2016; Nicholas idr., 2011; van den Eijnden idr., 2016), sposobnosti in načina pomnjenja in priklica (Mueller in Oppenheimer, 2016; Srivastava, 2010; Terras in Ramsay, 2012) ter metakognicije (Burkett in Azevedo, 2012) in izvršilnih funkcij (Baumgartner idr., 2014; Ophir idr., 2009). Če so ugotovitve vpliva rabe interneta na kognitivne komponente samoregulativnega učenja zaskrbljujoče, so

povezave z motivacijskimi vidiki bolj spodbudne. Učenci se načeloma radi učijo z digitalnimi tehnologijami (Folkesson in Swalander, 2007; Fraillon idr., 2013), naklonjenost do njih pa prispeva k učnim učinkom učenja z njimi (Mills idr., 2013). Vendar tudi na področju motivacije mnogi opozarjajo na negativne učinke. Z internetom povezana večopravnost lahko izniči pozitivne vplive, ki ga ima motiviranost na učenje (Srivastava, 2010). Poleg tega je zmotno misliti, da lahko povezave med motivacijo in rabo interneta posplošimo na vse pripadnike mladih generacij (Kirschner in Bruyckere, 2017; Terras in Ramsay, 2012). Na področju čustev veliko raziskav ugotavlja povezave med rabo interneta in negativnimi čustvi, kot so depresivnost, anksioznost, občutki osamljenosti (npr. Becker idr., 2013; Correa idr., 2010; Flanigan in Babchuk, 2015; Lepp idr., 2014; Primack idr., 2017; Roberts idr., 2005, 2010; van der Schuur idr., 2015).

Raziskav, ki bi v raziskovanje rabe interneta vključilo samoregulativno učenje bolj celostno, je malo. Ugotovljena je bila pozitivna povezava med rabo interneta za učne namene in samoregulativnim učenjem pri študentih (Prakash Kute in Pote-Palsamkar, 2017). Azevedo je s sodelavci (2011, 2012) nasprotno ugotovil, da množica reprezentacij, značilna za internetno okolje, kvarno vpliva na metarazumevanje učne snovi. Samoregulativne veščine postavlja kot predpogoj za učinkovito učenje ob internetu. Prav tako je raziskava, ki je zajemala srednješolce, ugotovila, da raba tabličnih računalnikov pri učenju ne prispeva k bolj samoregulativnemu učenju (Perry in Steck, 2015).

V času šolanja na daljavo zaradi ukrepov ob epidemiji je celotno izobraževanje potekalo ob rabi interneta. Učinki učenja so bili slabši (Engzell idr., 2021). Pri tem se je izkazalo, kako pomembne so samoregulativne veščine za učenje, ki poteka daleč od učitelja, sošolcev in šole. Učenci z dobrimi samoregulativnimi veščinami so uspevali, medtem ko se je pri drugih izkazalo, da imajo težave z motivacijskimi vidiki učenja, načrtovanjem svojega dela, s spremljanjem svojih učnih procesov, samoevalvacijo njihovih učinkov in z drugimi vidiki samoregulativnega učenja. V praksi so med učenci z opisanimi težavami poleg nekaterih drugih občutljivih skupin izstopali učenci s posebnimi potrebami (učenci s PP) in učnimi težavami (UT), kot so opredeljene v Konceptu dela: Učne težave v osnovni šoli (Magajna idr., 2008). Namen raziskave je bil ugotoviti, v kolikšni meri zanje veljajo enake povezave med samoregulativnim učenjem in rabo interneta kot za njihove vrstnike in v kolikšni meri so te povezave specifične zanje.

Zastavili smo si naslednji raziskovalni vprašanji:

RV₁: Kako se pri učencih s PP ali UT raba interneta povezuje s samoregulativnim učenjem?

RV₂: Kako se pri učencih s PP ali UT domača pravila o rabi interneta ter stališča o internetu povezujejo s samoregulativnim učenjem?

METODA

Podatki so bili zbrani z anketiranjem z vprašalniki. Vzorec sestavlja 213 učencev 6. (42 %), 7. (39 %) in 8. razredov (20 %) iz 9 osnovnih šol (6 slovenskih statističnih regij) (133 deklet in 80 fantov). V vzorec je zajetih 26 mlajših mladostnikov, ki imajo status učenca s PP, kot ga določa odločba (19 oz. 8,9 %), ali imajo UT izražene do te mere, da jim šola po Konceptu dela: Učne težave v osnovni šoli (Magajna idr., 2008) omogoča prilagoditve (5 oz. 2,3 %). Vključena sta bila še dva učenca (0,9 %), za katera je postopek usmerjanja v teku. Večina usmerjenih učencev s PP je poročala PPPU, po en ali dva udeleženca so poročali druge razloge za usmeritev (govorno-jezikovne motnje, dolgotrajno bolan, slep oz. slaboviden, gibalno oviran otrok, otrok z avtističnimi ali s čustveno-vedenjskimi motnjami). Štirje so imeli dvojno diagnozo, druga je bila govorno-jezikovna motnja ali čustveno-vedenjska motnja.

Anketiranje se je začelo nedolgo pred prvim zaprtjem šol zaradi pandemije in je bilo posledično prekinjeno ter se je nadaljevalo po dokončni vrnitvi učencev v šole. Zaradi težav s homogenostjo na ta način dobljenega vzorca (N = 317) je bil za pričujočo raziskavo izbran le del vzorca, ki je sodeloval po koncu šolanja na daljavo. Ta del anketiranja je potekal od marca do junija 2021. Zbrana so bila informirana soglasja k sodelovanju v raziskavi, ki so jih podpisali starši udeležencev. Ob pomoči šolskih svetovalnih delavcev ali vodstva so bili razdeljeni kompleti vprašalnikov, ki so jih udeleženci izpolnili doma. Izpolnjeni vprašalniki so se zbirali v šolah.

Zaradi manjšega števila anketirancev od načrtovanega ter zaradi slabega odziva na sodelovanje v raziskavi, ki ga lahko delno razložimo tudi s pandemično utrujenostjo, ima vzorec težave z reprezentativnostjo. Za sodelovanje so se odločali učno uspešnejši mlajši mladostniki (skoraj 92 % vprašanih je poročalo prav dober ali odličen učni uspeh) z višje izobrazbenimi starši (50 % ima mame z doseženo 2. ali višjo stopnjo visoke izobrazbe in 34 % ima enako izobrazbene očete). Dobljenih rezultatov zato ne moremo posplošiti in so nam zgolj vodilo za razmislek in nadaljnje raziskovanje.

Podatki so bili zbrani z naslednjimi vprašalniki:

- *Vprašalnik o rabi interneta* je avtorski. Namenjen je mlajšim mladostnikom in zbira podatke o prvih izkušnjah z internetom (prvo igranje igrice, prvo družbeno omrežje, čas pridobitve pametnega telefona in lastnega računalnika), o času, dnevno preživetem na internetu tako za zabavne kot za šolske namene, o igricah in družbenih omrežjih v rabi, o stopnji z internetom povezane večopravnosti, o domačih pravilih glede rabe digitalnih tehnologij ter o stališčih do njih.
- *Vprašalnik o načinih dela za šolo* (Pečjak idr., 2019), ki je prevod in priredba Vprašalnika zaznanega samoregulativnega učenja za otroke (Vandavelde idr., 2013). Vprašalnik temelji na Pintrichevem modelu samoregulativnega učenja, ki je bil posebej prilagojen razvojni stopnji mlajših mladostnikov. Je eden redkih, ki je namenjen tej starostni skupini in preverja samoregulativno učenje celostno (orientiranost k nalogi, načrtovanje, motivacija, samoučinkovitost, spremljanje, učne strategije, motivacijske strategije, vztrajnost in samoevalvacijo).
- *Vprašalnik samoučinkovitosti za otroke* (Muris, 2001) oz. njegov prevod v avtorstvu Andreje Kosirnik (2016). Vprašalnik sestavljajo tri lestvice: učna, socialna in čustvena samoučinkovitost.
- *Učiteljeva in starševska ocena otrokovega nadzorovanja lastnih učnih procesov* (Sperling idr., 2002) sta bili prevedeni za namen pričujoče raziskave. Zaradi problemov merjenja samoregulativnega učenja s samoocenjevalnimi instrumenti sta bili dodatni meri uporabljeni kot oblika triangulacije.

Dobljeni podatki so bili kvantitativno obdelani s programskim jezikom SPSS.

REZULTATI Z INTERPRETACIJO

PRVE IZKUŠNJE Z INTERNETOM

Udeleženci so bili naprošeni, da poročajo o času, kdaj so začeli igrati računalniške igrice, uporabljati družbena omrežja ter kdaj so prejeli svoj prvi pametni telefon in računalnik. Mann-Whitneyev U-test je pokazal, da se učenci s PP ali UT iz našega vzorca od svojih vrstnikov ne razlikujejo v času prvih izkušenj z internetom ($U = 557,5$; $p = 0,328$).

Udeleženci, ki so kasneje začeli z igranjem igrice, poročajo večjo stopnjo samoregulativnega učenja ($\rho = 0,157$; $p = 0,030$), pri čemer učenci s PP ali UT ne izstopajo. To bi lahko pojasnili z družinskimi vzorci, ki hkrati omejujejo digitalne tehnologije in spodbujajo samoregulativno učenje. Možno pa je, da zgodnja raba digitalnih tehnologij vpliva kvarno na razvoj samoregulativnih veščin, za kar obstajajo nekateri empirični dokazi (Lillard in Peterson, 2011). Pri pridobitvi prvega lastnega računalnika je slika drugačna, saj je pri učenci s PP ali UT v našem vzorcu zgodnejša pridobitev povezana z več notranje regulacije motivacije ($\rho = -0,593$; $p = 0,007$), kar za njihove vrstnike ne velja ($\rho = -0,026$; $p = 0,765$). Motivacijska vloga računalnikov je omenjena v literaturi in še posebej velja za manj učno uspešne učence, saj ti v večji meri potrebujejo takojšnjo, predvidljivo in čustveno nevtralno povratno informacijo, kar računalnik lahko ponudi (Folkesson in Swalander, 2007; Kaye, 2017). Smotrno rabljen računalnik lahko omogoča tudi bolj individualizirano učenje (Sprenger, 2010). Pri tem je treba izpostaviti, da pozitivna povezava ne velja za digitalne naprave na splošno, ampak zgolj za računalnik. Kaže se torej, da računalnik bolj kot manjše prenosne naprave spodbuja ustrezne motivacijske vzorce učencev s PP ali UT.

RABA INTERNETA ZA ZABAVO

V našem vzorcu se učenci s PP ali UT od svojih vrstnikov ne razlikujejo v času, ki ga preživijo na internetu za zabavo ($U = 2399,0$; $p = 0,913$). Povprečno gre za 2 uri in 47 minut dnevno, pri čemer prednjačijo ogledi videovsebin (54 min), igranje igrice (41 min) in pisanje ter branje kratkih sporočil (31 min). Prav tako se za oboje nakazuje ugotovitev, da je raba interneta za zabavo negativno povezana s samoregulativnim učenjem ($\rho = -0,237$; $p < 0,001$), prav tako z internetom povezana večopravnost ($\rho = -0,253$; $p < 0,001$). To potrjuje opažanja učiteljev (Rideout, 2012) in ugotovitve sorodnih raziskav (Kim idr., 2017; Lepp idr., 2014; Loh in Kanai, 2016; Ravizza idr., 2014; Roberts idr., 2010; van der Schuur idr., 2015). Natančnejši pogled pa razkrije, da se kažejo določene specifične, ki veljajo le za učence s PP ali UT. Nekatere negativne povezave so zanje močnejše. Tako se kaže, da je gledanje videovsebin zanje povezano s slabšim spremljanjem ($\rho = -0,380$; $p = 0,050$), medtem ko to za ostale ne velja ($\rho = 0,000$; $p = 0,996$). Prav tako učitelji metakognicijo učencev s PP ali UT iz našega vzorca, ki več časa namenijo spletnim videovsebinam, ocenjujejo nižje ($\rho = -0,513$; $p = 0,007$), kar pa ne velja za njihove vrstnike ($\rho = -0,140$; $p = 0,055$). Podobno velja za igranje večjega števila igrice. To je tudi pri naših udeležencih brez PP ali UT povezano s slabšim samoregulativnim učenjem ($\rho = -0,302$; $p < 0,001$), na področju načrtovanja pa je ta povezava za učence s PP ali UT močnejša ($\rho = -0,465$; $p = 0,017$) kot za druge ($\rho = -0,126$; $p = 0,085$). Iz rezultatov ne moremo sklepati na vzrok in posledico. Pretekle raziskave s sorodno temo ponujajo obe razlagi: slabše samoregulativne sposobnosti so vzrok pogostejše, trajnejše in manj smotrne rabe interneta (Lee idr., 2011; Soror idr., 2015; Thadani in Cheung, 2011; Verbrugge idr., 2013), ta pa je hkrati vzrok za slabšanje samoregulativnih sposobnosti in učnega uspeha (Gentile idr., 2011; George in Odgers, 2015; Lillard in Peterson, 2011).

Drugače pa velja v primeru pisanja kratkih sporočil, ki je za učence s PP ali UT v našem vzorcu povezano z več rabe motivacijskih strategij ($\rho = 0,432$; $p = 0,028$), medtem ko to za njihove vrstnike ne velja ($\rho = -0,049$; $p = 0,501$). Tudi pri analizi rabe družbenih omrežij se izkaže, da so omrežja, katerih osnovna funkcija je komunikacija s kratkimi sporočili (zlasti Viber), pri učencih s PP ali UT ugodno povezana z nekaterimi vidiki samoregulativnega učenja. Učenci s PP in UT, ki uporabljajo Viber, so bolj orientirani v naloge ($r_b = 0,449$; $p = 0,021$), kar za njihove vrstnike ne velja ($r_b = -0,004$; $p = 0,957$), ter uporabljajo več notranje regulacije motivacije ($r_b = 0,425$; $p = 0,030$), česar prav tako ne moremo reči za njihove vrstnike ($r_b = -0,058$; $p = 0,432$).

Pregled literature o povezavah med rabo kratkih sporočil oz. družbenih omrežij in učenjem je sicer ugotovil konsistentne negativne povezave (Bowman idr., 2010; Chen in Yan, 2016; Flanagan in Babchuk, 2015; Lau, 2017). A morda je komuniciranje z vrstniki preko kratkih sporočil za učence s PP ali UT učinkovita strategija iskanja socialne pomoči in podpore pri učenju, kar bi pojasnilo pozitivne povezave s samoregulativnim učenjem v našem vzorcu, ki veljajo specifično zanje.

Raba TikToka, ki je prvenstveno namenjen ogledu videovsebin, pa s samoregulativnim učenjem pri učencih s PP ali UT iz našega vzorca korelira neugodno. Kaže se, da učenci s PP ali UT, ki uporabljajo TikTok, slabše načrtujejo (koeficient kontingence, ki je bil zaradi težav z normalno porazdelitvijo v delu vzorca izbran kot mera povezanosti, znaša 0,631, $p = 0,046$), kar za njihove vrstnike ne velja (koeficient kontingence znaša 0,271, $p = 0,390$). Prav tako uporabniki TikToka s PP ali UT iz našega vzorca potrebujejo več zunanje regulacije motivacije (koeficient kontingence je 0,628, $p = 0,050$), kar prav tako ne velja za ostale udeležence (koeficient kontingence je 0,191, $p = 0,850$). Učenci s PP ali UT, ki uporabljajo TikTok, tudi slabše regulirajo svojo samoučinkovitost ($r_b = 0,799$; $p = 0,001$), ne velja pa to za njihove vrstnike ($r_b = 0,088$; $p = 0,339$). Družbenih omrežij torej ne smemo enačiti, ampak sta njihova oblika in funkcija tisti, ki določata povezave s samoregulativnim učenjem.

RABA INTERNETA ZA ŠOLO

Mlajši mladostniki iz našega vzorca porabijo povprečno dve uri in pol dnevno za internetne dejavnosti, povezane s šolo. Takšna raba v celotnem vzorcu korelira s samoregulativnim učenjem rahlo pozitivno ($r = 0,148$, $p = 0,031$). Takšne ugotovitve se skladajo z drugimi korelacijskimi raziskavami (Kim idr., 2017; Prakash Kute in Pote-Palsamkar, 2017), ne pa tudi z eksperimentalnimi, ki učinkov rabe digitalnih tehnologij na samoregulativno učenje niso uspele potrditi (Perry in Steck, 2015). Pri tem so povezave s posameznimi vidiki samoregulativnega učenja pri učencih s PP in UT v določenih primerih močnejše (zaradi nekaterih težav z normalno porazdelitvijo spremenljivk za del vzorca, ki nima PP ali UT, je bila uporabljena Spearmanova mera korelacije). Tako se kaže, da učenci s PP ali UT, ki pogosteje uporabljajo internet za učenje, uporabljajo več motivacijskih strategij ($\rho = 0,672$; $p < 0,001$), kar za njihove vrstnike velja v manjši meri ($\rho = 0,177$; $p = 0,015$), ter bolj samoevalvirajo svoj učni proces ($\rho = 0,558$; $p = 0,002$), kar za njihove vrstnike iz našega vzorca ne velja ($\rho = 0,137$; $p = 0,061$). Z največ vidiki samoregulativnega učenja in najmočnejše je v našem vzorcu povezano samostojno iskanje in reševanje dodatnih vaj na internetu. Poleg tega so pri učencih s PP in UT s samoregulativnim učenjem pozitivno povezane celo oblike rabe interneta, ki v splošni populaciji niso (raba spletnega prevajalnika in celo raba interneta pri pouku), kot prikazuje spodnja preglednica 1. Ugotovitve potrjujejo trditev iz literature, da je digitalna tehnologija lahko učinkovita asistenca za učence s PP ali UT (Kaye, 2017).

Preglednica 1

Korelacije med rabo interneta za šolo in samoregulativnim učenjem

korelacija med spremenljivkama		učenci s PP ali UT	ostali udeleženci
iskanje informacij za šolo	motivacijske strategije	$\rho = 0,545$ $p = 0,004$	$\rho = 0,143$ $p = 0,052$
	samoevalvacija procesa	$\rho = 0,604$ $p = 0,001$	$\rho = 0,223$ $p = 0,002$
prevajalnik	motivacijske strategije	$\rho = 0,445$ $p = 0,023$	$\rho = 0,033$ $p = 0,649$
	samoevalvacija procesa	$\rho = 0,439$ $p = 0,025$	$\rho = 0,013$ $p = 0,857$
vaje	motivacijske strategije	$\rho = 0,568$ $p = 0,002$	$\rho = 0,198$ $p = 0,007$
	vztrajnost	$\rho = 0,630$ $p = 0,001$	$\rho = 0,250$ $p = 0,001$
	samoevalvacija dosežka	$\rho = 0,615$ $p = 0,001$	$\rho = 0,274$ $p < 0,001$
	samoevalvacija procesa	$\rho = 0,672$ $p < 0,001$	$\rho = 0,320$ $p < 0,001$
domača naloga	motivacijske strategije	$\rho = 0,500$ $p = 0,009$	$\rho = 0,161$ $p = 0,028$
čas rabe med poukom (učenci)	samoevalvacija procesa	$\rho = 0,420$ $p = 0,033$	$\rho = 0,010$ $p = 0,893$

Razlaga pozitivne povezave med samoregulativnim učenjem in rabo interneta za šolo, ki se nakazuje v našem vzorcu, ni preprosta. Sposobnosti samoregulativnega učenja so po eni strani pogoj, da se učenec loti učenja z računalnikom in da je tako učenje učinkovito (Alexander idr., 2011; McEwen in Dubé, 2015). Empiričnih dokazov, da raba interneta za šolo spodbuja razvoj samoregulativnih veščin, v literaturi ni. Pogosteje se izkaže, da do takšnih učinkov ne pride (npr. Perry in Steck, 2015).

DOMAČA PRAVILA IN STALIŠČA DO INTERNETA

Več kot pol udeležencev iz našega vzorca je doma deležnih jasnih pravil o času rabe interneta in o pogojih uporabe (npr. po končanih domačih nalogah ali drugih obveznih opravilih). Pravila o dovoljenih vsebinah in kraju, kjer se internet lahko uporablja, so že redkeje zastopana. Le manjšina (7–15 %) je takih, ki pravil o rabi interneta nimajo. Na splošno se kaže, da se ozaveščenost družin na tem področju izboljšuje, saj so pretekle raziskave pokazale slabšo dorečenost pravil o rabi interneta (Roberts idr., 2005; Skumavc, 2016). Učenci s PP (ne pa tudi tisti z UT) iz našega vzorca imajo doma nekoliko bolj dorečena pravila o rabi interneta kot preostala populacija ($t_{(207)} = 2,144$; $p = 0,033$).

Tako za učence s PP ali UT kot za njihove vrstnike se kaže, da tisti z bolj dorečenimi domačimi pravili kasneje začnejo z igranjem igrice ($\rho = 0,230$; $p = 0,001$) in rabo družbenih omrežij ($\rho = 0,206$; $p = 0,009$). Učenci s PP ali UT iz našega vzorca z bolj dorečenimi pravili so kasneje prejeli svoj prvi pametni telefon ($\rho = 0,438$; $p = 0,032$), kar za njihove vrstnike ne velja ($\rho = 0,087$; $p = 0,254$). Oboji v primeru bolj jasnih domačih pravil manj časa komunicirajo s kratkimi sporočili ($\rho = -0,208$; $p = 0,002$), gledajo internetne videovsebine ($\rho = -0,184$; $p = 0,008$), izdelujejo in urejajo fotografije ($\rho = -0,145$; $p = 0,036$) ter so z internetom manj večopravilni ($\rho = -0,342$;

$p < 0,001$). Kaže se, da so družinska pravila torej znatno povezana z dejansko rabo interneta mlajših mladostnikov, kar so potrdile tudi druge raziskave (Roberts idr., 2005). Odnos družine do rabe interneta se močno odraža v otrokovem odnosu do nje (Kaye, 2017). Poleg tega se je v našem vzorcu pokazalo, da se mlajši mladostniki iz družin z bolj dorečenimi pravili bolj samoregulativno učijo ($r = 0,201$; $p = 0,003$) in imajo višjo samoučinkovitost ($\rho = 0,231$; $p = 0,001$), kar velja zlasti za njen čustveni ($\rho = 0,223$; $p = 0,001$) in socialni vidik ($\rho = 0,228$; $p = 0,001$).

Prav tako se učenci s PP ali UT v našem vzorcu ne razlikujejo od vrstnikov v tem, v kolikšni meri so naklonjeni rabi interneta ($t_{(211)} = -0,284$; $p = 0,777$). Naklonjenosti do rabe interneta je v splošni populaciji veliko (Fraillon idr., 2014), a so naši podatki nakazali, da je rahlo negativno povezana s samoregulativnim učenjem ($\rho = -0,162$; $p = 0,019$). Je pa presenetljivo pri učencih s PP ali UT v našem vzorcu naklonjenost bistveno manj povezana z rabo interneta kot pri njihovih vrstnikih. V nasprotju z ostalimi mlajšimi mladostniki občutki naklonjenosti zanje niso povezani z rabo interneta za zabavo, z igranjem ustvarjalnih igrice je povezava celo negativna. Prav tako bolj rabi interneta naklonjeni učenci s PP ali UT iz našega vzorca niso bolj večopravilni z njim, kot velja za njihove vrstnike. To bi lahko pojasnili z močnejšo vlogo družinskih pravil, ki je bila ugotovljena v družinah z otroki s PP. Lahko pa bi za pojasnilo uporabili ugotovitev, da učenci s PP ali UT nekatere vidike digitalnih tehnologij (računalnik, kratka sporočila, različne oblike uporabe za učenje) uporabljajo bolj namensko kot podporo pri učenju. Posledično je njihova raba interneta tudi na splošno manj povezana z občutki naklonjenosti, ampak bolj z občutki potrebe.

Preglednica 2

Korelacije med naklonjenostjo do interneta in njegovo rabo

korelacija med spremenljivkama		učenci s PP ali UT	ostali udeleženci
čas na internetu za zabavo	naklonjenost	$\rho = 0,016$ $p = 0,939$	$\rho = \mathbf{0,394}$ $p < 0,001$
igrane ustvarjalne igre	naklonjenost	$\rho = \mathbf{-0,595}$ $p = 0,001$	$\rho = 0,013$ $p = 0,864$
skupna večopravilnost	naklonjenost	$\rho = 0,025$ $p = 0,904$	$\rho = \mathbf{0,488}$ $p < 0,001$

RAZPRAVA

Kaže se, da za učence s PP in UT v precejšnji meri veljajo enake povezave med rabo interneta in samoregulativnim učenjem kot za preostalo populacijo. Tako se za oboje v našem vzorcu nakazuje, da so tisti, ki so bolj zgodaj v življenju začeli igrati računalniške igrice, slabši pri samoregulativnem učenju. Čas, preživet ob zabavnih internetnih vsebinah, je povezan s slabšim, raba interneta za šolo pa z boljšim samoregulativnim učenjem. Tisti, ki se pogosteje poslužujejo z internetom povezane večopravilnosti, se učijo manj samoregulativno. Se je pa nakazala tudi specifika učencev s PP ali UT. Nakazuje se, da so negativne povezave med rabo interneta za zabavo in samoregulativnim učenjem pri učencih s PP ali UT močnejše. Do podobne ugotovitve sta prišla Beland in Murphy (2016), ki sta ugotovila, da se učni uspeh učencev s PP po umiku pametnih telefonov iz pouka izboljša bolj kot pri njihovih vrstnikih. Po drugi strani pa so pri učencih s PP ali UT prav tako močnejše pozitivne povezave med rabo interneta za šolo in samoregulativnim učenjem. Nakazuje se, da izstopajo nekatere ugodne povezave, ki za preostalo populacijo ne veljajo. Tako se je zgodnja pridobitev lastnega računalnika pri učencih s PP in UT v našem vzorcu izkazala kot pozitivna za regulacijo motivacije. Tudi komunikacija s kratkimi sporočili oz. raba družbenih omrežij, katerih glavni namen je komunikacija s kratkimi sporočili, je videti povezana s pozitivnimi motivacijskimi vidiki le za učence s PP in UT. Učenci

s PP iz našega vzorca imajo doma bolj dorečena pravila o rabi interneta kot ostali, medtem ko to za učence z UT ne velja. Se pa nakazuje, da so domača pravila o rabi interneta povezana z boljšim samoregulativnim učenjem. V naklonjenosti do interneta se v našem vzorcu učenci s PP ali UT ne razlikujejo od vrstnikov. Vendar kaže, da naklonjenost do rabe interneta pri učencih s PP ali UT igra manjšo vlogo pri tem, koliko časa preživijo na internetu. Nakazuje se, da so učenci s PP ali UT morda hkrati bolj ranljivi za negativne učinke interneta in bolj dovzetni za njegove morebitne pozitivne povezave s samoregulativnim učenjem. Za vse velja, da zgolj postavitve digitalne tehnologije v izobraževanje nima učinka, učinek dobimo s postavitvijo digitalne tehnologije v kurikulum in definiranjem njene rabe (Fairlie in Robinson, 2013). Pri učencih s PP ali UT moramo biti glede rabe interneta še posebej pazljivi, moramo jo dobro načrtovati in usmerjati učence v ustrezne internetne dejavnosti.

Raziskava ima pomanjkljivosti, zaradi katerih je otežena posplošitev ugotovitev na celotno populacijo. Glavna težava se nanaša na način vzorčenja. Načrtovano je bilo slučajnostno vzorčenje, vendar je zaradi slabega odziva udeležencev vzorčenje bolj podobno priložnostnemu ali celo sistematičnemu. Že na ravni šol je bilo veliko zavrnitev sodelovanja v raziskavi, prav tako na nivoju udeležencev. Soglasje so podale družine z učno uspešnejšimi otroki in višje izobraženimi starši, ki so tudi same bolj motivirane za sodelovanje v raziskavah ali za temo pričujoče raziskave. Tako je s tega vidika vzorec pristranski in ne odraža stanja v celotni populaciji. Glede na to, da je anketiranje potekalo neposredno po vrnitvi učencev v šole ob preklicu nekaterih ukrepov ob epidemiji covid-19, lahko del slabe odzivnosti pripišemo epidemični utrujenosti udeležencev. Ker so nekateri ukrepi v času anketiranja še veljali, se podatki niso zbirali na šolah ob prisotnosti avtorice, ampak na domovih udeležencev. Posledično je bil izpad zbranih podatkov še večji. Poleg tega gre za zgolj korelacijsko raziskavo, iz katere ne moremo sklepati na vzročnost med spremenljivkami. Področje je zahtevno za izvedbo eksperimentalnih raziskav, bi bile pa potrebne longitudinalne raziskave, ki so v našem okolju izvedene redkeje. Končni vzorec je bil zaradi težav pri zbiranju podatkov manjši od pričakovanega, prav tako delež učencev s PP ali UT, kar še dodatno omejuje obdelavo podatkov in posploševanje. Podatki so temeljili na samoporočanju, ki zahteva dobro samoopazovanje in iskrenost. Pri mlajših mladostnikih je samoporočanje lahko še zelo nezanesljivo in podvrženo želji po dajanju socialno zaželenih odgovorov. Predstavljeni podatki potrjujejo nekatere že zbrane ugotovitve iz literature in nakazujejo smernice nadaljnjega raziskovanja. V nadaljnjem raziskovanju bi bolj objektivne in realne podatke omogočila metoda opazovanja ali strojnega beleženja realnega stanja.

VIRI IN LITERATURA

- Alexander, P. A., Dinsmore, D. L., Parkinson, M. M. in Winters, F. I. (2011). Self-Regulated learning in academic domains. V B. J. Zimmerman, D. H. Schunk, B. (ur.), *Handbook of Self-regulation of Learning and Performance* (str. 393–407). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Azevedo, R., Johnson, A., Chauncey, A. in Graesser, A. (2011). *Handbook of Self-regulation of Learning and Performance*, 32, 102–121.
- Baumgartner, S. E., Weeda, W. D., van der Heijden, L. L. in Huizinga, M. (2014). The relationship between media multitasking and executive function in early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 34(8), 1120–1144. doi: 10.1177/0272431614523133
- Becker, M. W., Alzahabi, R. in Hopwood, C. J. (2013). Media multitasking is associated with symptoms of depression and social anxiety. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16(2), 132–135.
- Beland, L. in Murphy, R. (2016). Ill Communication: Technology, distraction & student performance. *Labour Economics*, 41, 61–76. doi:10.1016/j.labeco.2016.04.004
- Bowman, L. L., Levine, L. E., Waite, B. M. in Gendron M. (2010). Can students really multitask? An

- experimental study of instant messaging while reading. *Computers & Education*, 54, 927–931.
- Burkett, C. in Azevedo, R. (2012). The effect of multimedia discrepancies on metacognitive judgments. *Computers in Human Behavior*, 28(4), 1276–1285.
- Chen, Q. in Yan, Z. (2016). Does multitasking with mobile phones affect learning? A review. *Computers In Human Behavior*, 54, 34–42. doi:10.1016/j.chb.2015.07.047
- Correa, T., Hinsley, A. W. in de Zúñiga, H. G. (2010). Who interacts on the Web?: The intersection of users' personality and social media use. *Computers in Human Behavior*, 26(2), 247–253. https://doi-org.nukweb.nuk.uni-lj.si/10.1016/j.chb.2009.09.003
- Engzell, P., Frey, A. in Verhagen, M. D., (2021). Learning Inequality during the Covid-19 Pandemic. *PNAS - Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(17). doi: 10.1073/pnas.2022376118.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the Life Cycle*. W. W. Norton & Company.
- Fairlie, R. W. in Robinson, J. (2013). Experimental Evidence on the Effects of Home Computers on Academic Achievement among Schoolchildren. *American Economic Journal: Applied Economics*, 5(3), 211. http://search.ebscohost.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/login.aspx?direct=true&db=edsjsr&AN=edsjsr.43189448&lang=sl&site=eds-live
- Flanigan, A. E. in Babchuk, W. A. (2015). Social media as academic quicksand: A phenomenological study of student experiences in and out of the classroom. *Learning and Individual Differences*, 44, 40–45. doi:10.1016/j.lindif.2015.11.003
- Folkesson, A. in Swalander, L. (2007). Self-regulated learning through writing on computers: Consequences for reading comprehension. *Computers in Human Behavior*, 23(5), 2488–2508. doi:10.1016/j.chb.2006.04.003
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. in Gebhardt, E. (2014). *Preparing for Life in a Digital Age: The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report*. Springer Natural Report.
- Gentile, D. A., Choo, H., Liau, A., Sim, T., Li, D., Fung, D. in Khoo, A. (2011). Pathological video game use among youths: A two-year longitudinal study. *Pediatrics*, 127(2), 319–329.
- George, M. J. in Odgers, C. L. (2015). Seven fears and the science of how mobile technologies may be influencing adolescents in the digital age. *Perspectives on Psychological Science*, 10(6), 832–851.
- Kaye, L. (2017). Young children in a digital age. V L. Kaye (ur.), *Young Children in a Digital Age* (str. 1–17). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Kim, S. Y., Kim, M., Park, B., Kim, J. in Choi, H. G. (2017). The associations between internet use time and school performance among Korean adolescents differ according to the purpose of internet use. *Plos One*, 12(4), 1–14. e0174878. doi:10.1371/journal.pone.0174878
- Kirschner, P. A. in De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education*, 67, 135–142. doi:10.1016/j.tate.2017.06.001
- Kosirnik, A. (2016). *Razvijanje samoregulacijskih strategij pri učencih z učnimi težavami* (magistrsko delo). Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Lau, W. W. F. (2017). Effects of social media usage and social media multitasking on the academic performance of university students. *Computers in Human Behavior*, 68, 286–291. https://doi-org.nukweb.nuk.uni-lj.si/10.1016/j.chb.2016.11.043
- Lee, Z. W. Z., Cheung, C. M. K. in Thadani, D. R. (2011). An investigation into the problematic use of Facebook. *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 1768–1776. doi:10.1109/HICSS.2012.106
- Lepp, A., Barkley, J. E. in Karpinski, A. C. (2014). The relationship between cell phone use, academic performance, anxiety, and satisfaction with life in college students. *Computers in Human Behavior*, 31, 343–350. https://doi-org.nukweb.nuk.uni-lj.si/10.1016/j.chb.2013.10.049
- Lešnjak Opaka, M. (2020). Elementary school teachers' opinions on learning and teaching in the digital age. V J. Vogrinc in I. Devetak (ur.), *Contemporary Topics in Education IV, Part I* (str. 69–86). Peda-

goška fakulteta Univerze v Ljubljani.

- Lillard, A. S. in Peterson, J. (2011). The immediate impact of different types of television on young children's executive function. *Pediatrics*, 128(4), 644–649. doi: 10-1542/peds.2010-191E
- Loh, K. K. in Kanai, R. (2017). How has the internet reshaped human cognition?. *Neuroscientist*, 22(5), 506–520.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak S. in Bregar Golobič, K. (2008). *Koncept dela: Učne težave v osnovni šoli*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). *Razvojna psihologija*. Založba Rokus.
- McEwen, R. N. in Dubé, A. K. (2015). Engaging or distracting: Children's tablet computer use in education. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(4), 9–23.
- Mills, K. L. (2016). Possible effects of internet use on cognitive development in adolescence. *Media and Communication*, 4(3), 4–12.
- Mills, K. L., Knezek, G. A. in Wakefield, J. S. (2013). Learning with social media: Measurement tools for understanding information behavior in technology pervasive environments of the 21st century. *iConference 2013 Proceedings*, 593–600.
- Mueller, P. A. Oppenheimer, D. M. (2016). *Technology and note-taking in the classroom, boardroom, hospital room, and courtroom*. Trends in Neuroscience and Education, 5, 139–145.
- Muris, P. (2001). A Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Youths. *Journal of Psychopathology & Behavioral Assessment*, 23(3), 145–149.
- Nicholas, D., Rowlands, I., Clark, D. in Williams, P. (2011). Google generation II: web behaviour experiments with the BBC. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 63(1), 28–45.
- Ophir, E., Nass, C. in Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 106(37), 15583–15587. doi:10.1073/pnas.0903620106
- Ozer, I. (2014). *Facebook® Addiction, Intensive Social Networking Site Use, Multitasking, and Academic Performance among University Students in the United States, Europe, and Turkey: A Multigroup Structural Equation Modeling Approach*. <http://search.ebscohost.com.nukweb.nuk.uni-lj.si/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.643B0CF1&lang=sl&site=eds-live>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8(422), 1–28. doi:10.3389/fpsyg.2017.00422
- Pečjak, S., Pirc, T., Podlesek, A., Komidar, L. in Peklaj, C. (2019). Vprašalnik o načinih dela za šolo. V Povzetki s konference = Conference abstracts. 8. mednarodni kongres psihologov Slovenije, Zreče, 19.–21. 9. 2019. *Psihološka obzorja*, 28, 58. http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2019/povzetki_kongres_psih_2019.pdf
- Perry, D. in Steck, A. (2015). Increasing student engagement, self-efficacy, and meta-cognitive self-regulation in the high school geometry classroom: Do iPads help?. *Computers in the Schools*, 32(2), 122–143. doi:10.1080/07380569.2015.1036650
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385–407.
- Prakash Kute, M. in Pote-Palsamkar, S. (2017). A study of relationship between internet usage and self-regulated learning of undergraduates. *International Journal of Research – Granthalaayah*, 5(4), 32–40.
- Primack, B. A., Shensa, A., Escobar-Viera, C. G., Barrett, E. L., Sidani, J. E., Colditz, J. B. in James, A. E. (2017). Use of multiple social media platforms and symptoms of depression and anxiety: A nationally-representative study among U.S. young adults. *Computers in Human Behavior*, 69, 1–9. <https://doi-org.nukweb.nuk.uni-lj.si/10.1016/j.chb.2016.11.013>
- Ravizza, S. M., Hambrick, D. Z. in Fenn, K. M. (2014). Non-academic internet use in the classroom is negatively related to classroom learning regardless of intellectual ability. *Computers & Education*, 78, 109–114.

- Rideout, V. (2012). *Children, Teens, and Entertainment Media: The View from the Classroom*. A Common Sense Media Research Study.
- Roberts, D. F., Foehr, U. G. in Rideout, V. (2005). *Generation M: Media in the Lives of 8–18 year-olds*. The Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Roberts, D. F., Foehr, U. G. in Rideout, V. (2010). *Generation M²: Media in the Lives of 8–18 year-olds*. The Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Samaha, M. in Hawi, N. S. (2016). Relationships among smartphone addiction, stress, academic performance, and satisfaction with life. *Computers in Human Behavior*, 57, 321–325. <https://doi-org.nukweb.nuk.uni-lj.si/10.1016/j.chb.2015.12.045>
- Scollan, A. in Gallagher, B. (2017). Personal and socio-emotional development and technology. V L. Kaye (ur.), *Young Children in a Digital Age* (str. 113–133). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Skumavc, G. (2016). *Spletno nadlegovanje in učenci s posebnimi potrebami* (magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Soror, A. A., Hammer, B. I., Steelman, Z. R., Davis, F. D. in Limayem, M. M. (2015). Good habits gone bad: Explaining negative consequences associated with the use of mobile phones from a dual-systems perspective. *Information Systems Journal*, 25(4), 403–427. doi:10.1111/isj.12065
- Soror, A., Steelman, Z. in Limayem, M. (2012). Discipline yourself before life disciplines you: Deficient Self-Regulation and Mobile phone unregulated use. *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 849–858. doi:10.1109/HICSS.2012.219
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A. in Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 51–79. doi:10.1006/ceps.2001.1091
- Sprenger, M. (2010). *Brain-based teaching :) in the digital age*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Srivastava, J. (2010). *Media Multitasking and Role of Visual Hierarchy and Formatting Cues in Processing of Web Content* [Dissertation]. The Ohio State University.
- Terras, M. M. in Ramsay, J. (2012). The five central psychological challenges facing effective mobile learning. *British Journal of Educational Technology*, 43(5), 820–832. doi:10.1111/j.1467-8535.2012.01362.x
- Thadani, D. R. in Cheung, C. M. K. (2011). Exploring the role of online social network dependency in habit formation. *32nd International Conference on Information Systems, Shanghai 2011*, 3446–3461.
- Van den Eijnden, R. J. J. M., Lemmens, J. S. in Valkenburg, P. M. (2016). The social media disorder scale. *Computers in Human Behavior*, 61, 478–487.
- Van der Schuur, W. A., Baumgartner, S. E., Sumter, S. R. in Valkenburg, P. M. (2015). The consequences of media multitasking for youth: A review. *Computers in Human Behavior*, 53, 204–215.
- Vandeveld, S., Van Keer, H. in Rosseel, Y. (2013). Measuring the complexity of upper primary school children's self-regulated learning: A multi-component approach. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 407–425. doi:10.1016/j.cedpsych.2013.09.002
- Verbrugge, K., Stevens, I. in de Marez, L. (2013). The role of an omnipresent pocket device: smartphone attendance and the role of user habits. *Crises, 'Creative Destruction' and the Global Power and Communication Orders, Proceedings*.
- Zimmerman, B. J. (2005). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. V M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (ur.), *Handbook of Self-Regulation* (str. 13–39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Goal setting: A key proactive source of academic self-regulation. V D. H. Schunk, B. J. Zimmerman (ur.) *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (str. 267–295). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

ZAZNAVANJE IN SOOČANJE PEDAGOŠKIH DELAVCEV Z MEDVRSTNIŠKIM NASILJEM V ČASU ŠOLANJA NA DALJAVO

PERCEPTION AND CONFRONTATION OF EDUCATIONAL PROFESSIONALS WITH PEER VIOLENCE DURING DISTANCE EDUCATION

Nika Obed Koren, mag. prof. spec. in reh. ped.¹, Tanja Virant, mag. prof. spec. in reh. ped.²

POVZETEK

Medvrstniško nasilje je kompleksen pojav, ki je ob specifičnosti situacije šolanja na daljavo dobil nove razsežnosti. Pedagoški delavci vključeni v raziskavo (N = 255) so medvrstniško nasilje prepoznavali v manjšem deležu kot pred šolanjem na daljavo, učenci in starši so se v povezavi z medvrstniškim nasiljem nanje obračali manj pogosto. Spremenile so se zaznane oblike medvrstniškega nasilja, kar se je izkazalo kot porast spletnega in elektronskega nasilja, pri katerem so se v primerjavi z drugimi oblikami medvrstniškega nasilja pedagoški delavci počutili najmanj kompetentni. Pri učencih z učnimi težavami in posebnimi potrebami se je občutek kompetentnosti pomembno navezal na profil pedagoških delavcev. V prispevku so predstavljeni tudi drugi individualni in situacijski dejavniki, ki vplivajo na prepoznavanje in soočanje z medvrstniškim nasiljem. Ker je najin študij primarno usmerjen v študij oseb s posebnimi potrebami ter je le-to tudi predmet najinih zaposlitev (izvajanje dodatne strokovne pomoči), sva želeli v raziskavo vključiti tudi učence s posebnimi potrebami in učnimi težavami.

Ključne besede: medvrstniško nasilje, pedagoški delavci, šolanje na daljavo, učenci s posebnimi potrebami, učenci z učnimi težavami, redni program osnovne šole

ABSTRACT

Peer violence is a complex phenomenon that has taken on a new dimensions given the specifics of distance education. The educational professionals involved in the study (N = 255) recognised peer violence to a lesser extent than before distance education and were less likely to be approached by pupils and parents about peer violence. Perceived forms of peer violence changed, with online and electronic violence increasing and educational professionals feeling least competent compared to other forms of peer violence. For pupils with specific learning difficulties and special needs, feelings of competence were significantly related to the profile of educational professionals. Other individual and situational factors that affect peer identification of and coping with peer violence are also presented in the article. Since our study is primarily focused on pupils with special needs and this is also the topic of our profession (additional professional support), we also wanted to include pupils with special needs and specific learning difficulties in the study.

Keywords: peer violence, distance learning, pupils with special needs, pupils with specific learning difficulties, regular primary school curriculum, educational professionals

UVOD

Šolanje na daljavo je poleg preoblikovanega učnega procesa vneslo spremembe v dinamiki odnosov. V virtualno okolje se je prenesla večina interakcij med učenci, vključno s pojavi, kot je

¹ OŠ Danila Lokarja Ajdovščina; nika.obed@gmail.com

² OŠ Škofljica; tanja.virant@os-skofljica.si

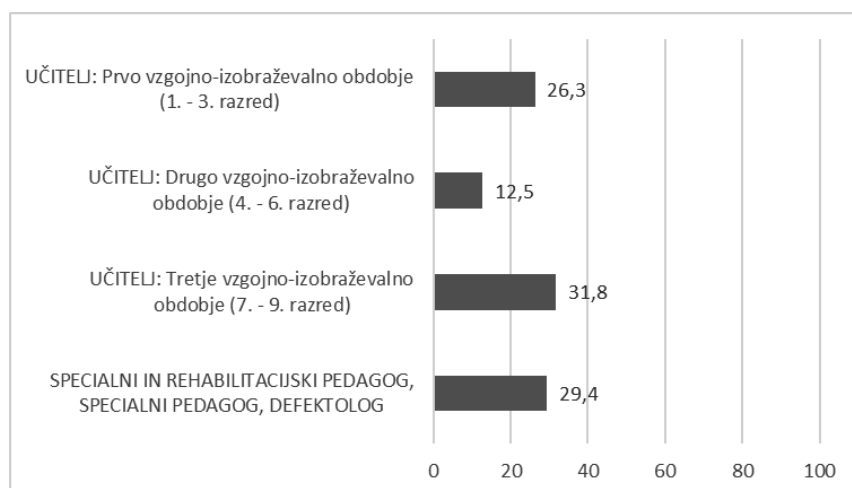
medvrstniško nasilje. V raziskavi smo ugotavljali, kako je potekalo prepoznavanje in odzivanje pedagoških delavcev na medvrstniško nasilje v času šolanja na daljavo pri učencih s posebnimi potrebami ali učnimi težavami ter pri učencih brez posebnih potreb ali učnih težav. V Sloveniji še ni bilo raziskave, ki bi se osredotočala na odzivanje pedagoških delavcev ob pojavu medvrstniškega nasilja pri učencih s posebnimi potrebami in učnimi težavami (v nadaljevanju učenci s PP in UT) v rednih oddelkih osnovnih šol. Posnic in Košir (2016) sta že raziskovali dejavnike pri učiteljih, ki vplivajo na medvrstniško nasilje, pri čemer je bila izključena oblika spletnega nasilja. Prav spletno nasilje je postalo v času šolanja na daljavo bolj izpostavljeno, ker imajo učenci v spletnem okolju manj nadzora, na elektronskih napravah preživijo več časa in živijo zaradi epidemije v novih in za nekatere bolj stresnih okoliščinah (Dobnik Renko idr., 2020). Kljub prepoznani ključni vlogi pedagoških delavcev pri vseh oblikah medvrstniškega nasilja je poseganje pedagoških delavcev v situacije medvrstniškega nasilja v domači in tuji literaturi le redko preučevano, še manj se preučujejo dejavniki, ki vplivajo na njihovo odzivanje (De Luca idr., 2019; Espelage idr., 2014; Mishna idr., 2005).

METODOLOGIJA

V opravljeno raziskavo so bili vključeni pedagoški delavci iz celotne Slovenije, ki poučujejo v rednih osnovnih šolah. Vzorec je sestavljalo 255 razrednih in predmetnih učiteljev ter specialnih in rehabilitacijskih pedagogov oziroma defektologov. Glede na spol so največji delež predstavljale ženske ($f = 233$, $f \% = 91,4$). Povprečna delovna doba udeležencev v raziskavi je znašala 17,8 let. Delovno mesto sodelujočih je v 36,1 % predstavljala šola na podeželju; enak odstotek je služboval v manjšem mestu; 27,8 % jih je označil zaposlitev v večjem mestu (nad 20.000 prebivalcev). V večini so se vključeni v raziskavo izobraževali v predbolonjskem študijskem programu (78 %), preostali v bolonjskem študijskem programu.

Slika 1

Sodelujoči glede na delovno mesto



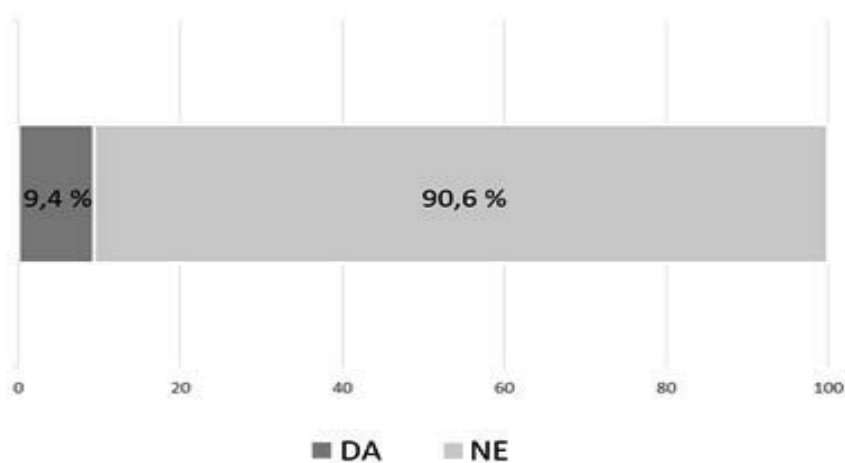
Podatke o prepoznavanju in odzivanju pedagoških delavcev ob medvrstniškem nasilju smo pridobili s prevedenim in preoblikovanim vprašalnikom avtorice Vesne Bilić (2020). Reševanje je potekalo anonimno z uporabo spletne ankete. Vsebinsko je bil vprašalnik razdeljen na več sklopov o dejavnikih pri pedagoških delavcih, ki vplivajo na njihovo soočanje z medvrstniškim nasiljem. V nadaljevanju predstavljamo ugotovitve nekaterih raziskovalnih vprašanj s poudarkom na sklopu, ki se je osredotočal na medvrstniško nasilje v času šolanja na daljavo.

V povezavi s specifičnostjo situacije šolanja na daljavo in zaznavanjem medvrstniškega

nasilja smo sodelujočim najprej postavili vprašanje: *Ali ste se v času šolanja na daljavo srečali z medvrstniškim nasiljem?*

Slika 2

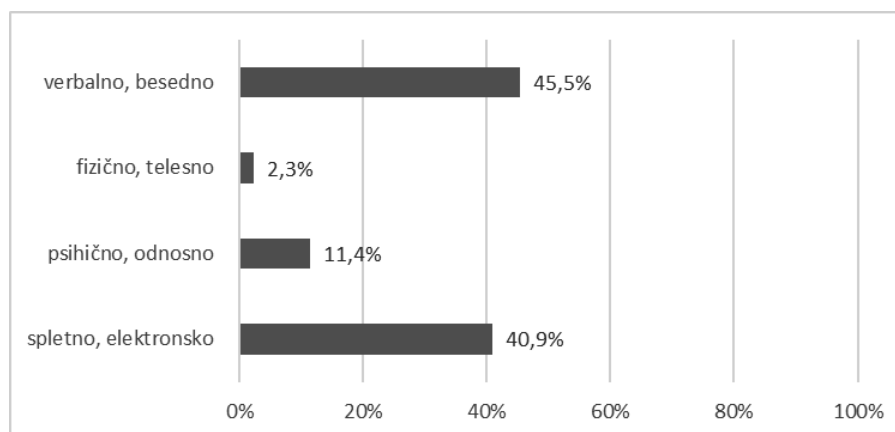
Zaznano medvrstniško nasilje v času šolanja na daljavo



Iz grafa (slika 2) lahko razberemo, da se večina učiteljev in SRP z medvrstniškim nasiljem ni srečala ($f = 231$, $f \% = 90,6$), o izkušnji s kakršnimkoli medvrstniškim nasiljem je poročala le slaba desetina sodelujočih ($f = 24$, $f \% = 9,4$). Ob rezultatih se zastavlja vprašanje, kakšni so razlogi za nizek delež zaznanega medvrstniškega nasilja. Udeleženci so imeli ob vprašanjih možnost komentiranja, pri čemer so poročali o težavah pri spremljanju odnosov med učenci in o preobremenjenosti s pripravo gradiv, kar bi lahko bila razloga za manjšo pozornost na dinamike med učenci. Kot navajajo Lešnik Mugnaioni idr. (2009), že ob običajnem poteku vzgojno-izobraževalnega procesa nekatere oblike medvrstniškega nasilja opazimo enostavneje in hitreje, pri nekaterih lahko zaznamo le posledice; včasih pa zaradi prikritega dejanja ne opazimo ničesar od omenjenega. Kljub dejstvu, da je nekatere oblike medvrstniškega nasilja ob delu na daljavo težje opazovati, smo od sodelujočih želeli izvedeti, katere oblike so zaznali. Zastavili smo jim vprašanje: *Katero obliko medvrstniškega nasilja prepoznate (opazite, vam o njej poročajo učenci, starši ...) v času, ko je vpeljana šolanje na daljavo?* V odgovore so bili z namenom boljšega razumevanja vključeni konkretni primeri vedenj, ki se uvrščajo pod posamezno obliko medvrstniškega nasilja. Odgovori, med katerimi so sodelujoči izbirali, so bili: *verbalno, besedno* (žaljenje, zmerjanje, posmehovanje, širjenje lažnih govoric ...); *fizično, telesno* (brcanje, udarci, praskanje, suvanje, grizenje, pljuvanje ...); *psihično, odnosno* (manipuliranje, ignoriranje, izključevanje, molk kot sredstvo pritiska ...); *spolno* (namigovanje na spolnost, otipavanje, prikazovanje pornografije, opolzko gestikuliranje ...); *materialno, ekonomsko* (izsiljevanje za lastnino, poškodovanje lastnine, kraja ...); *spletno, elektronsko* (poteka preko računalnikov, mobilnih telefonov in drugih tehnologij: pošiljanje ali objavljane škodljivih sporočil, fotografij in videoposnetkov, prilaščanje identitete ...). Na sledeča vprašanja so odgovarjali zgolj sodelujoči, ki so predhodno označili, da so se srečali z medvrstniškim nasiljem v času pouka na daljavo ($N = 24$), pri čemer so imeli možnost izbire več odgovorov.

Slika 3

Zaznane oblike medvrstniškega nasilja v času šolanja na daljavo

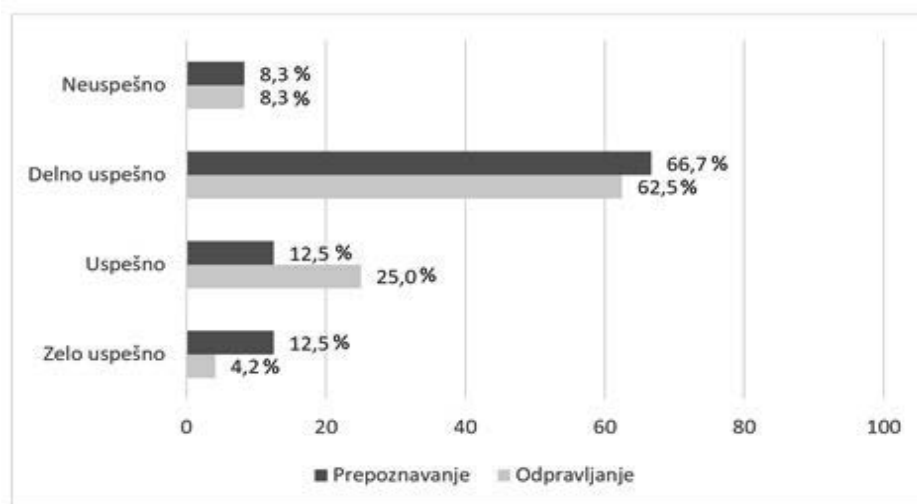


Iz grafa (slika 3) je razvidno, da so sodelujoči najbolj prepoznavali verbalno ($f = 20$; $f \% = 45,5$) in spletno nasilje ($f = 18$; $f \% = 40,9$). Rezultate bi lahko pojasnili z načinom izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa preko informacijsko-komunikacijskih medijev, ki omogočajo verbalno in vizualno komunikacijo. Shaw (2020) opozarja, da so lahko nižje stopnje nekaterih oblik zaznanega medvrstniškega nasilja posledica spremenjenega izvajanja pouka, ki je za nekatere žrtve klasičnih oblik nasilja, npr. fizičnega nasilja, onemogočil ustavitve izvajanja. Shaw (2020) pojasnjuje, da se spletna oblika medvrstniškega nasilja s preoblikovanjem dinamike šolanja ni bistveno spremenila; prav splet naj bi omogočil nove možnosti za izražanje prej neposrednih oblik nasilja. Čeprav se spletno medvrstniško nasilje dogaja večinoma zunaj učilnic in časa, ko so učenci na šoli, je običajno tesno povezano z že vzpostavljenimi odnosi med otroki na šolah. Spletno nasilje ne pomeni zgolj prenosa neposrednih oblik nasilja preko medija, saj je njegovo delovanje bolj kompleksno (Dooley, 2009). Pridobljeni podatki nakazujejo, da je odnosno medvrstniško nasilje v času šolanja na daljavo zaznalo nekaj več kot desetina sodelujočih ($f = 5$; $f \% = 11,4$). Nasprotno s temi ugotovitvami Aničić idr. (2017) navajajo, da so preko informacijsko-komunikacijskih tehnologij učenci najpogosteje deležni iz realnosti prenesenega odnosnega, psihičnega in spolnega nasilja. Spolnega nasilja v naši raziskavi ni zaznal nihče od udeležencev, prav tako nihče ni poročal o ekonomskem nasilju. Le en od sodelujočih je zaznal fizično nasilje ($f \% = 2,3$). Ob pridobljenih rezultatih ne gre izključiti možnosti, da so anketiranci nekatere oblike interpretirali in umestili v druge kategorije. Mednarodno poročilo UNESCO (2019) v povezavi z zapisanim opozarja na pomembno prekrivanje spletnega medvrstniškega nasilja s preostalimi oblikami medvrstniškega nasilja.

Sodelujoče smo povprašali tudi o uspešnosti pri soočanju z medvrstniškim nasiljem. V ta namen smo zastavili vprašanja: *Kako uspešno po vašem mnenju v času šolanja na daljavo prepoznavate medvrstniško nasilje?* in *Kako uspešno po vašem mnenju v času šolanja na daljavo odpravljate medvrstniško nasilje?* Odgovor so sodelujoči izbirali na štiristopenjski lestvici: 1 – neuspešno; 2 – delno uspešno; 3 – uspešno; 4 – zelo uspešno.

Slika 4

Uspešnost prepoznavanja in odpravljanja medvrstniškega nasilja v času šolanja na daljavo

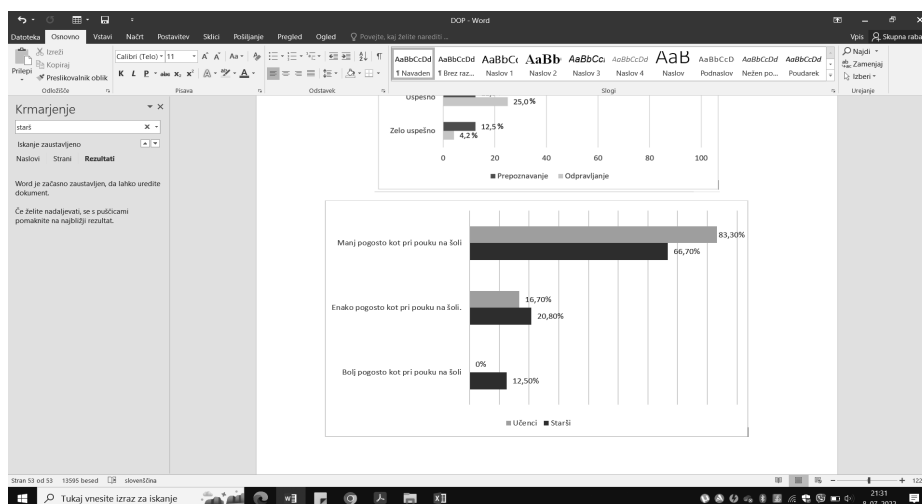


Sodelujoči so se v največjem deležu ocenili delno uspešne pri prepoznavanju ($f = 16$; $f \% = 66,7$) in odpravljanju ($f = 15$; $f \% = 62,5$) medvrstniškega nasilja v času šolanja na daljavo. Najmanjša deleža pri prepoznavanju in odpravljanju medvrstniškega nasilja sta opazna pri skrajnih možnostih odgovorov; svoje delo pri prepoznavanju in odpravljanju je kot neuspešno ocenila slaba desetina sodelujočih ($f = 2$; $f \% = 8,3$). Kot zelo uspešno so ocenili prepoznavanje trije sodelujoči ($f \% = 12,5$), odpravljanje medvrstniškega nasilja pa je kot zelo uspešno opredelil en udeleženelec ($f \% = 4,2$). De Luca idr. (2019) navajajo, da pedagoški delavci, ki se počutijo bolj učinkoviti, ob soočanju z medvrstniškim nasiljem vlagajo več truda. Obenem naj bi občutek učinkovitosti pedagoških delavcev pomembno vplival tudi na motivacijo učencev; slednja predstavlja enega od varovalnih dejavnikov pri pojavu medvrstniškega nasilja (Valenčič Zuljan in Kiswarday, 2015). V oddelkih, kjer imajo pedagoški delavci večji občutek učinkovitosti, naj bi bilo tako medvrstniškega nasilja nasploh mnogo manj (Veenstra idr., 2014).

Za zmanjšanje medvrstniškega nasilja so bil zlasti ob šolanju na daljavo pomembni odrasli, ki so v nekaterih primerih prevzeli del vloge pedagoških delavcev, starši. Pušnik (1999) navaja, da se učenci pogosteje kot k učiteljem po pomoč obračajo k staršem tudi pri običajnem pouku. Podobno je Ministrstvo za zdravje, ki je izvedlo pregledno študijo in evalvacijo stanja ob programu Varni brez nasilja, ugotovilo, da je zlasti za t. i. novi obliki medvrstniškega nasilja (spletno in spolno medvrstniško nasilje) značilno večje zaupanje staršem kot učiteljem ali svetovalnim delavcem (Pirc in Štirn, 2019). Ob tem zavedanju smo želeli pridobiti vpogled v pogostost neposrednega poročanja v povezavi z medvrstniškim nasiljem s strani staršev ter učencev. Kot pravi Nabuzoka (2003), enosmerna opazovanja posameznih deležnikov pogosto ne zadostujejo za vpogled v celotno dogajanje, saj imajo odrasli in otroci drugačne priložnosti za spremljanje medvrstniškega nasilja. Udeležencem smo zato zastavili vprašanja: *Kako pogosto se učenci na vas obračajo v povezavi z medvrstniškim nasiljem v času šolanja na daljavo? Kako pogosto so starši učencev opozorili na medvrstniško nasilje v času šolanja na daljavo?* Sodelujoči so izbirali med odgovori: 1 – manj pogosto kot pri pouku na šoli; 2 – enako pogosto kot pri pouku na šoli; 3 – bolj pogosto kot pri pouku na šoli.

Slika 5

Pogostost poročanja o medvrstniškem nasilju v času šolanja na daljavo s strani staršev in učencev



Iz grafa (slika 5) je razvidno, da so pedagoški delavci večinoma zaznali manj pogosto iskanje pomoči ob medvrstniškem nasilju tako pri starših ($f = 16$; $f \% = 66,7$) kot tudi pri učencih ($f = 20$; $f \% = 83,3$), v primerjavi s časom, ko je pouk potekal na šoli. Sodelujoči so označili, da jih je nekoliko več kot desetina staršev ($f = 3$; $f \% = 12,5$) v času šolanja na daljavo bolj pogosto opozorila na medvrstniško nasilje, medtem ko nihče ni označil, da bi se nanje pogosteje obračali učenci. Brez sprememb pri obveščanju s strani staršev je poročala dobra petina sodelujočih ($f = 5$; $f \% = 20,8$), s strani učencev naj bi bilo poročanja v enaki meri kot pri pouku na šoli malo manj ($f = 4$; $f \% = 16,7$). Glede na prevladujoče spremenjeno odzivanje staršev in učencev se odpira vprašanje, kako so se soočali z medvrstniškim nasiljem in kakšne so morebitne posledice omenjenega. Di Pietro idr. (2020) so napovedali, naj bi epidemija covid-19 in prehod šolanja na daljavo vplivala na povečanje neenakosti v kognitivnih sposobnostih in pri delu učencev, prav tako naj bi nastale posledice tudi na področju čustvenega stanja učencev. Fizična izolacija otrok od svojih prijateljev ter učiteljev je lahko povod za vedenjske in psihološke težave (prav tam), tovrstne stiske pa se lahko izkažejo tudi kot pojav medvrstniškega nasilja. Shaw (2020) sicer opozarja na pomanjkanje zanesljivih dokazov o vplivu epidemije na medvrstniško nasilje. Isti avtor (2020) zato zgolj predvideva kratkoročne in dolgoročne posledice, ki bodo morda vplivale ali že vplivajo na medvrstniško nasilje:

- v času šolanja na daljavo podpora pedagoških delavcev in drugih strokovnih delavcev ni bila tako hitro na voljo, zaradi česar se lahko pričakuje povečanje napotitev ob vzpostavitvi prej uveljavljenega sistema soočanja z medvrstniškim nasiljem;
- ob upoštevanjih ukrepov preprečevanja širjenja virusa naj bi se zaradi socialne distance pri nadaljevanju pouka na šolah lahko zmanjšala pojavnost nasilja v nekaterih prostorih;
- sklepanje in vzdrževanje prijateljskih vezi naj bi učencem prinašalo nove izzive (npr. nekateri bodo želeli ponovno vzpostaviti dominanten odnos in vzpostaviti nadzor nad vrstniki, potem ko bodo med šolanjem na daljavo »izgubili moč«), ki lahko privedejo do novih pojavov medvrstniškega nasilja;
- zaradi šolanja na domu in kasnejših pogostih izolacij je povečana ranljivost in izpostavljenost otrok, ki so žrtve nasilja v družini, obenem je pedagoškemu delavcu oteženo reagiranje ob tovrstnih primerih.

Ob pojavih medvrstniškega nasilja naj bi bili tudi učenci s posebnimi potrebami in učenci

z učnimi težavami ranljiva skupina. Zaradi specifičnih značilnosti in odstopanj od skupine vrstnikov so po ugotovitvah različnih raziskovalcev bolj dovzetni za vključenost v dinamiko medvrstniškega nasilja (Rose idr., 2011). Zlasti ob šolanju na daljavo in spremembah, ki jih je to prineslo, so številni učenci zaradi težav na področju prilagoditvenih spretnosti, šibkih socialnih spretnosti, slabše učne uspešnosti in drugih posebnosti potrebovali več podpore in pomoči v primerjavi z vrstniki. Obenem jim pedagoški delavci niso mogli v enaki meri individualizirati in diferencirati pouka, kot so to lahko izvajali pri pouku na šoli. V raziskavi smo ugotovili večjo verjetnost odzivanja na medvrstniško nasilje, ko je bil v situacije vključen tudi učenec s PP/UT. Statistično pomembnih razlik pri prepoznavanju ali odzivanju na medvrstniško nasilje med profili strokovnih delavcev nismo ugotovili. Sodelujoči so v največjem deležu odgovarjali, da k učinkovitemu prepoznavanju in soočanju z medvrstniškim nasiljem najbolj pripomore kolegi-alno sodelovanje ter pomoč različnih sodelavcev. Glede na odgovore lahko sklenemo, da smo pedagoški delavci učinkoviti in opremljeni takrat, ko se med seboj povezujejo posamezni profili z različnimi znanji in spretnostmi za razreševanje izzivov ob pojavu medvrstniškega nasilja.

ZAKLJUČEK

Na podlagi opredeljenih ugotovitev lahko sklenemo, da je spletno medvrstniško nasilje ob šolanju na daljavo postalo bolj prepoznavno, obenem se pedagoški delavci za to obliko počutijo najmanj usposobljeni. Zaradi nepredvidljive situacije, ko postanejo šolska prizadevanja za preprečevanje medvrstniškega nasilja manj učinkovita, je ključno spodbuditi vire pomoči v okolju, obenem je potrebno ohranjati vire pomoči znotraj šol in se zavzemati za še več izmenjav med sodelavci. Opravljena raziskava ima nekatere omejitve, ki nudijo možnosti za izboljšave in implikacije za nadaljnja raziskovanja. Ker gre zgolj za samoocene pedagoških delavcev, je mogoče izbiranje socialno zaželenih odgovorov, ki kot taki ne odražajo dejanskega odzivanja pedagoških delavcev.

VIRI IN LITERATURA

- Aničić, K., Hrovat Svetičič, T., Hrovat, T. in Sušnik, A. (2017). *Nasilje nad otroki: strokovne smernice za delo z otroki, ki doživljajo zanemarjanje in/ali nasilje*. Društvo za nenasilno komunikacijo. https://www.drustvo-dnk.si/images/publikacije/2017-smernice_otroci.pdf
- Bilić, V. (2020). *Izvirni vprašalnik, skala kompetentnosti*. Interno gradivo.
- De Luca, L., Nocentini, A. in Menesini, E. (2019). The teacher's role in preventing bullying. *Frontiers in psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01830>
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpinski, Z. in Mazza, J. (2020). *Verjeten vpliv epidemije COVID-19 na izobraževanje: razmisleki, ki temeljijo na obstoječi literaturi in nedavnih mednarodnih zbirkah podatkov*. Pedagoški inštitut. <https://doi.org/10.32320/978-961-270-326-4>
- Dobnik Renko, B., Janjušević, P., Kreft Hausmeister, I., Lampret, M., Mikuž, A., Mlinarič, A. in Pristovnik, T. (2020). Duševno zdravje otrok in mladostnikov v času epidemije covida: gradivo za vzgojno-izobraževalne ustanove v času postopnega odpiranja vrtcev in šol. http://klinikna-psiologija.si/wp-content/uploads/2020/05/ZKP_Dusevno_zdravje_otrok.pdf
- Dooley, J. J., Pyzalski, J. in Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying: a theoretical and conceptual review. *Journal of Psychology*, 217(4), 182–188. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.182>
- Espelage, D. L., Polanin, J. R. in Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 287–305. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25089334/>

- Lešnik Mugnaioni, D., Koren, A., Logaj, V. in Brejc, M. (2009). *Nasilje v šolah: opredelitev, prepoznavanje, preprečevanje in obvladovanje*. Šola za ravnatelje. <https://solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-24-4.pdf>
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D. in Wiener, J. (2005). Teachers' Understanding of Bullying. *Canadian Journal of Education*, 28 (4), 718–738. <https://doi.org/10.2307/4126452>
- Nabuzoka, D. (2003). Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behaviour of children with and without learning difficulties. *Educational Psychology*, 23(3), 307–321. <https://doi.org/10.1080/0144341032000060147>
- Pirc, T. in Štirn, M. (2019). Varni brez nasilja: Kaj kažejo izkušnje dela in rezultati pregledne študije in evalvacije? [Predstavitev PPT]. http://www.programneon.eu/wp-content/uploads/2019/11/Program-Varni-brez-nasilja_%C5%A0tirn-in-Pirc.pdf
- Posnic, K. in Košir, K. (2016). Medvrstniško nasilje, kot ga zaznavajo učitelji in učenci osnovne šole. *Revija za elementarno izobraževanje*, 9(3), 5–22. <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=68448>
- Pušnik, M. (1999). *Vrstniško nasilje v šoli*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E. in Espelage, D. L. (2011). Bullying Perpetration and Victimization in Special Education: A review of the Literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114–130.
- Shaw, M. (2020). School bullying during a pandemic. *UCL JDI Special Series on COVID-19*, No. 16. https://www.ucl.ac.uk/jill-dando-institute/sites/jill-dando-institute/files/school_bullying_final_no_16_.pdf
- UNESCO (2019). *Behind the numbers: ending school violence and bullying*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Valenčič Zuljan, M. in Kiswarday, V. R. (2015). The resilient teacher: the way to reach quality education in contemporary society. *Odgovori u školi*, 75–99.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M. in Salmivalli, C. (2014). The Role of Teachers in Bullying: The Relation Between Antibullying Attitudes, Efficacy, and Efforts to Reduce Bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135–1143. <https://doi.org/10.1037/a0036110>

TRENINGI BRANJA NA DALJAVO

DISTANCE READING TRAININGS

mag. Alenka Zupančič Danko, profesorica defektologije¹

POVZETEK

V času šolanja na daljavo je brez nadaljevanja obravnave ostalo večje število otrok s težavami pri branju, zato smo iskali oblike treninga branja, ki bi jih lahko izvajali preko računalnika za čim večje število otrok. S pomočjo prostovoljcev smo razvili obliko Vaj za izboljšanje branja (VIB), ki se je pokazala kot učinkovita oblika pomoči in zelo uporabna tudi za čas po coroni.

Ključne besede: otroci s težavami pri branju, učenje na daljavo, trening branja

ABSTRACT

During distance learning, a large number of children with reading difficulties were left without further treatment, so we looked for forms of reading training that could be offered online to as many children as possible. With the help of a volunteer, we developed a form of reading improvement workshop that proved to be an effective form of support and was very useful for the post-corona period.

Keywords: children with reading difficulties, distance learning, reading training

Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor je javni zavod na področju vzgoje in izobraževanja, v katerem so med dvanajstimi zaposlenimi strokovnimi delavci tri specialne pedagoginje. Center pokriva širše območje Maribora in še nekatere bolj oddaljene občine severovzhodne Slovenije in sodeluje z več kot petdesetimi šolami. Največ staršev in otrok, ki pridejo na Svetovalni center, išče pomoč zaradi težav, ki so povezane z učenjem. Večji del teh težav vključuje tudi težave na področju šolskih veščin branja, pisanja in računanja. Najpogostejše težave pri branju so povezane z ovirami v procesu začetnega opismenjevanja; sledijo jim otroci s težavami pri razvoju tekočnosti (fluentnosti) branja; počasni bralci in oklevajoči bralci; otroci z dejavniki tveganja in že potrjenimi specifičnimi motnjami branja in pisanja oz. disleksijo različnih stopenj ter otroci s težavami pri branju zaradi različnih drugih dejavnikov. Pri branju kot prvo obliko pomoči najpogosteje izvajamo treninge te veščine, predvsem ker je dokazano, da intenzivni pristopi na področju tekočega branja omogočajo izboljšati tekočnost v krajšem času, ker obstajajo povezave med tekočim branjem in razumevanjem prebranega in ker je tekoče branje lahko ključen kazalec napredka v razvoju spretnosti branja oz. splošne bralne učinkovitosti (Košir, 2016).

Ker vsaka od specialnih pedagoginj letno obravnava približno 250 otrok, za pomoč pri treningih branja aktivno usposabljam tudi starše, tutorje in prostovoljce ter tesno sodelujemo s šolskimi svetovalnimi službami, da čim večjemu številu otrok zagotovimo dovolj intenzivne, individualno prilagojene in tako učinkovitejše treninge. Staršem in drugim izvajalcem pomagamo pri pripravi in izvajanju treningov šolskih veščin, ki se nato izvajajo individualno. Pomoč pomeni predvsem usposabljanje z modeliranjem in podpora pri gradivih. Pri tem vključujemo dva vidika treniranja: tehnični in odnosni. Tehnični vidik treninga zajema predvsem gradiva oz. besedila,

¹ Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor; alenka.vrlic-danko@guest.arnes.si

navodila in protokol spremljanja ob upoštevanju zakonitosti treninga. Gradiva oz. besedila so individualno prilagojena stopnji branja, stopnji in vrsti težav ter interesom otrok, staršem pa so posredovana v materialni obliki (na listih, po e-pošti ali kot napotitev v knjižnico s konkretnimi naslovi). Odnosni vidik treniranja pa vključuje psihološke in socialne vidike veščin in treninga (pomen za otroka, pričakovani odzivi, branje v socialnem kontekstu, odnos otrok-poslušalec med treningom, načini nagrajevanja, spodbujanja, motiviranja ...). Pri motiviranju praviloma izhajamo iz principov vedenjsko-kognitivne metode za izboljšanje branja psihologinje Nade Anić. To je bil osnoven okvir našega dela do epidemije.

Marca 2020, z zaprtjem družbe zaradi epidemije koronavirusa, je bila tudi na področju pomoči pri branju prekinjena kontinuiteta pomoči. Prva dva meseca, torej med 13. marcem in 12. majem 2020, smo izvajali asinhrono in posredne oblike pomoči, ne da bi se srečali z otrokom. Ko analiziramo stanje za nazaj, vidimo, da smo v tistem kriznem času, bolj kot ukrepali, le čakali, da to obdobje mine, da nadoknadimo srečanja v živo ter nadaljujemo z znanimi oblikami dela. Ko so se otroci ob koncu maja 2020 vrnili v šole, smo želeli predvsem nadaljevati z delom. Pokazalo se je, da so nekateri otroci napredovali ali celo premagali težave, nekateri pa so potrebovali modeliranje pristopov pomoči v živo. Počitnice so za otroke nujne, da si odpočijejo, zato na Svetovalnem centru organiziramo sistematične treninge šolskih veščin šele zadnji teden avgusta in v začetku septembra. Enako smo ravnali tudi poleti 2020, a ob evalvacijah v jeseni so se pri otrocih s težavami v branju pokazale nove okoliščine, ki smo jih pripisali pomladnemu zaprtju šol. Mnogi pri branju namreč niso naredili koraka naprej, težave so vztrajale kljub treningu, tudi splošno so bili dosežki pri branju slabši kot pred epidemijo. Enako smo opazili tudi pri šolski veščinah pisanja in računanja. Ta opažanja so kasneje potrdile številne raziskave (Kavkler idr., 2021), v jeseni 2020 pa so v praksi o tem že poročali številni učitelji z dolgoletno prakso. Hkrati smo opazili, da so nekateri otroci z večjimi težavami v opismenjevanju oz. dejavniki tveganja za razvoj izrazitejših oblik disleksije razvili neobičajne oblike premagovanja težav (npr. izjemno počasno tiho črkovanje, močno maličenje besed...). Razlog smo iskali v tem, da so se ob učenju na daljavo premagovanja težav pri branju bili prisiljeni lotiti sami ali s starši, brez vsakodnevne strokovne usmeritve učitelja ali vsaj modela v razredu. To smo si razlagali kot posledice prekinitve procesa utrjevanja spretnosti.

V oktobru 2020 pred začetkom dolgega zaprtja zaradi epidemije je bila tako na Svetovalnem centru v obravnavi večja skupina otrok, ki je potrebovala intenziven in sistematičen trening branja, kar pomeni kontinuirano in individualnim potrebam prilagojeno treniranje veščine vsaj 6 tednov minimalno 15 minut nekajkrat na teden. Tako smo se ob zaprtju družbe srečali z izzivom, kako na daljavo tej skupini otrok zagotoviti tak trening. Potrebna je bila hitra akcija in takojšen odziv, ukrepanje samo po sebi je bilo pomembnejše od optimalnosti in strokovne dodelanosti našega odziva. Imeli smo že nekaj dobrih izhodišč: prve izkušnje skupinskega dela na Zoomu in preizkus individualnega treninga preko Zooma. Za orodje Zoom smo se odločili, ker je bilo to v tistih okoliščinah edino možno.

V času od oktobra 2020 do marca 2021 smo specialne pedagoginje Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše Maribor razvile *trening branja na daljavo*, ki je namenjen otrokom s težavami pri branju, predvsem od 4. do 6. razreda, lahko pa vključimo tudi nekatere otroke 3. razredov ali tretje triade. Gre za kombinacijo skupinske in individualne oblike dela, ki omogoča vključitev večjega števila otrok hkrati. Ker smo ob začetku potrebovali odgovore na temeljna vprašanja, kot so kdo, kaj, kdaj in kje, smo začeli z manjšo skupino treh deklet in treninge smo v celoti izvajale specialne pedagoginje same. Gradiva smo sproti prilagajale in organizirale, učenke pa so aktivno sodelovale s svojimi zaznavami in ocenami. Hkrati smo se že povezale s I. gimnazijo Maribor in v zelo kratkem času se je aktiviralo 17 prostovoljk in prostovoljcev, za katere smo konec decembra 2020 pripravili usposabljanje na daljavo. Sledila je organizacija

treh skupin po 5–6 otrok in prav toliko prostovoljcev. Prva spoznavna srečanja med otroki in prostovoljci smo izvedli okrog novega leta, za večino otrok pa smo tudi začetne ocene branja izvedli na daljavo. Skupine so začele v januarju in zaključile spomladi 2021 in to ravno v času, ko so se osnovnošolci vrnili v šole, dijaki pa so še ostali doma. Prvi treningi so tako zajeli 20 otrok v štirih skupinah, treninge smo izvajale in koordinirale tri specialne pedagoginje ob podpori 17 prostovoljk in prostovoljcev in pripravnice na eni izmed šol.

Glede na bralne težave otrok smo s treningi zajeli različne vidike: natančnost branja; hitrost branja; tekočnost/fluentnost; širitev vidnega polja; koncentracijo, pozornost in bralno razumevanje. Pri izboru gradiv smo kot glavni vir uporabili tiskano verzijo priročnika avtoric dr. Sonje Pečjak in Nataše Holy-Šinkovec *Kako do boljšega branja: vaje za izboljšanje bralne učinkovitosti*. Izbrali smo vaje za razvijanje sposobnosti vidnega razločevanja; vaje, pri katerih na osnovi sobesedila otroci spoznavajo pomen posamezne črke za pomen celotne besede; vaje skokovitega branja; vaje za širitev vidnega polja in vaje bralnega razumevanja (Holy-Šinkovec in Pečjak, 1996). Gradivo smo organizirali v šest map, ki smo jih na predlog otrok poimenovali s številkami in barvami (rumena, oranžna, rdeča, vijolična, modra in zelena). Otrokom je bilo tiskano gradivo posredovano po elektronski pošti in starši so ga natisnili doma v velikosti A4, prostovoljci so dobili tiskano gradivo velikosti A5 posredovano po klasični pošti. Za trening smo usposabljali otroke in prostovoljce ločeno, usposabljanja so se udeležili tudi starši, ki naj bi trening z otrokom enkrat tedensko dodatno izvedli še sami. Vsi udeleženci so ob vajah dobili tudi pisni protokol vaj in pisna navodila, ki vsebujejo list za beleženje vaj, cilj vaj, čas in pogostost treninga, datum začetka in konca, začetno in končno evalvacijo, proslavljanje in nagrade.

Skupinski trening na daljavo je potekal tako, da so se koordinatorka, otroci in prostovoljci dobili na Zoom srečanju dvakrat tedensko za eno uro po vnaprej dogovorjenem urniku; vsak otrok je imel svojega »poslušalca« (usposobljenega mentorja, ki je lahko strokovni delavec, prostovoljec, starš ali tutor). Trening je potekal v treh 15–20-minutnih sklopih; v vsakem sklopu se je predelal določen del nalog iz dveh map. Skupina je pod vodstvom koordinatorke skupaj pregledala gradivo, nato je koordinatorka otroke in prostovoljce razdelila po Zoom sobah, kjer so opravili trening. Po 10.–15. minutah so se otroci in prostovoljci vrnili v skupno Zoom sobo, sledil je pogovor o vajah in pregled novih dveh map. Koordinator je prehajal med sobami, v primeru odsotnosti katerega od prostovoljcev pa prevzel otroka in z njim opravil trening; ob koncu je skupina ocenila delo in obnovila dogovore za naslednje srečanje. V primeru težav se je koordinator v vmesnem obdobju med dvema srečanjema s posameznim otrokom ali prostovoljcem dogovoril za ločeno srečanje; v primeru odsotnosti pa za nadomestno srečanje.

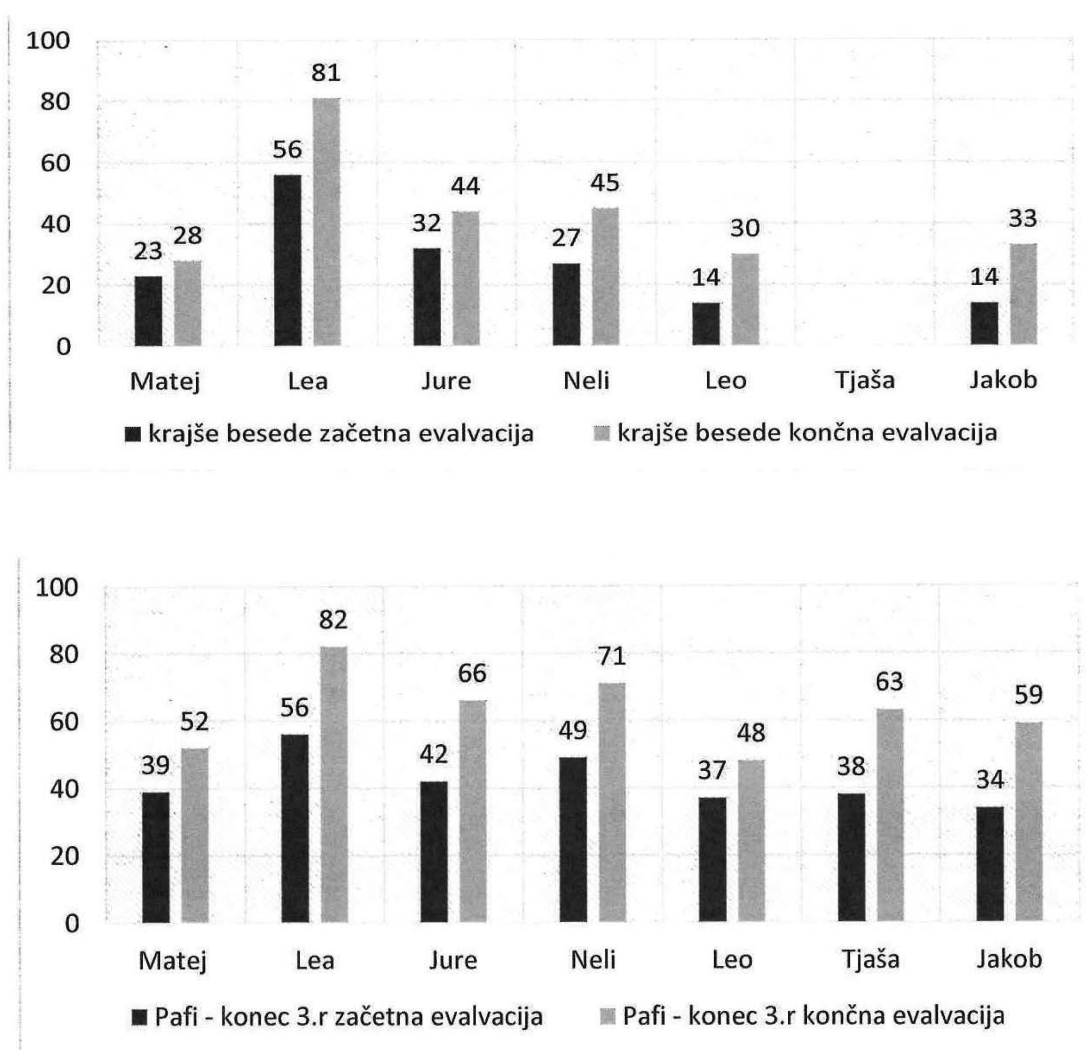
Izvajalke smo se izvedbe novega programa lotile brez pričakovanj in z nekaj strahu, vodila nas je predvsem želja čim hitreje pomagati otrokom. Nad celotno izvedbo in končnimi rezultati treninga smo bile tako pozitivno presenečene. Odnehal ni niti en otrok ali prostovoljec; prihajali so vestno, točno in z očitnim veseljem; otroci so pokazali večjo samostojnost od pričakovane; prostovoljci so zelo dobro sledili navodilom za motivacijo in spodbujanje otrok; subjektivna ocena otrok in prostovoljcev na zaključnem srečanju je bila enotna, delili so občutek uspešnosti in enotno zaznavali, da so napredovali. Napredek pa je potrdila tudi končna evalvacija.

Za evalvacijo treninga smo uporabljali različna besedila in sezname besed. Opravili smo začetno in končno evalvacijo, pri tem smo merili hitrost branja in število napak. Osnovni namen evalvacije je bil, da damo povratno informacijo posameznemu otroku, s tem omogočimo vpogled v lasten napredek ter dosežemo zadoščenje za vložen trud ter dodatno motivacijo za morebitne nadaljnje treninge. V sami metodologiji smo bili še nenatančni in delno neusklajeni, zato rezultati služijo le kot groba ocena učinkovitosti treninga, a tudi kot velika spodbuda za nas, da s to obliko dela nadaljujemo. Vsi otroci so napredovali v hitrosti in pravilnosti branja,

razlikovali so se le v tem, koliko so napredovali in na kakšen način so obvladovali težave. Pri evalvaciji smo uporabili besedila, ki so primerna za začetek in konec 3. in 4. razreda ter različne sezname besed. V skupni evalvaciji smo ocenili in v grafih prikazali le hitrost branja, je pa trening prinesel napredek tudi v pravilnosti branja. Za ilustracijo napredka predstavljamo dva grafa, ki imata na levi strani kot merjeno vrednost prikazano število besed, ki so prebrane v eni minuti.

Slika 1

Začetna in končna evalvacija hitrosti branja besed (prvi graf) in besedila z naslovom Pafi (drugi graf)



Neuspešni smo bili pri dodatni aktivaciji staršev za tretjo izvedbo treninga v tednu. Kot razloga, da tega sploh niso izvajali ali so naredili le redko, so starši navajali veliko dela za šolo tudi z njihovi strani ter splošne epidemične razmere, v katerih so čutili dodaten stres in obremenjenost. Ker smo po odprtju šol to obliko treninga s starši kot izvajalci uspešno izvedli že večkrat, menimo, da so bili v času zaprtja šol to realni razlogi.

Skupinski trening na daljavo se je pokazal kot učinkovita, dovolj enostavna in prijazna oblika dela, ki jo lahko v času odprtih šol kombiniramo s srečanji v živo, predvsem v živo izvedemo spoznavno in zaključno srečanje. Nekaj srečanj preko Zooma bomo ohranili, predvsem iz naslednjih razlogov: ker omogoča delo po »sobah« in s tem varen in zaupen odnos med otrokom

in poslušalcem med branjem; ker skupina dodatno motivira, vzdržuje koncentracijo in podpira vztrajanje pri treningu ter od staršev, otrok in prostovoljcev zahteva manj logistike oz. manj časa in energije, kot jih zahteva prihajanje na trening v živo, s tem pa ohranjamo njihovo motivacijo in aktivnost za dejanski trening.

Še naprej bomo razvijali tudi druge možnosti izvajanja te oblike treninga branja: popoldanske oblike s starši, oblike v času po pouku s prostovoljci in tutorji, nadgradnjo z novimi gradivi ... Načrtujemo pa tudi usposabljanje drugih šolnikov (učiteljev, šolskih svetovalnih delavcev ...), da bi s to obliko treninga s kombinacijo skupinskega in individualnega dela naenkrat pomagali čim večjemu številu otrok.

VIRI IN LITERATURA

- Holy-Šinkovec, N. in Pečjak, S. (1996). *Kako do boljšega branja: vaje za izboljšanje bralne učinkovitosti*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kavkler, M., Javornik, K. in Košak Babuder, M. (2021). Pomoč in podpora učencem in dijakom s primanjkljaji na posameznih področjih učenja po pandemiji. *Bilten društva Bravo*, 17(34), 8–23.
- Košir, J. (2016). *Formativni preizkus tekočnosti branja v petstopenjskem modelu pomoči za učence z učnimi težavami* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/3862/>

SPREMLJANJE BRALNEGA NAPREDKA V OBDOBJU PANDEMIJE COVIDA-19 PRI GENERACIJI 2. RAZREDOV V OKVIRU BRALNEGA PROJEKTA

MONITORING READING PROGRESS DURING THE COVID-19 PANDEMIC IN THE 2ND GRADE GENERATION IN THE FRAMEWORK OF A READING PROJECT

mag. Tjaša Kanalec, prof. def.¹

POVZETEK

Prispevek izpostavlja branje kot eno najpomembnejših življenjskih kompetenc, hkrati pa tudi temeljno odgovornost šole, da učence branja nauči. Na Osnovni šoli Franceta Bevka Tolmin v prvem triletju že peto leto izvajamo *Bralni projekt v prvem triletju*. Nastal je iz potrebe po sistematičnem urjenju branja v prvih treh razredih; v timsko sodelovanje vključuje starše in še druge (knjižničar, širše okolje ...). Projekt je zasnovan na spodbujanju vseh dejavnikov bralne učinkovitosti in izhaja iz vedenjsko-kognitivne teorije. Napredek posameznika spremlja s pomočjo preizkusa tekočnosti glasnega branja – tako zagotavlja podporne oblike pomoči, saj je glavni cilj projekta vsakemu učencu omogočiti maksimalen napredek. Prispevek izpostavlja posledice obdobja pandemije covid-19, ki smo jih zaznali na področju branja pri učencih 2. razredov OŠ Franceta Bevka Tolmin, in opisuje celoletni bralni napredek posameznikov, ki so na začetnem testiranju dosegli najnižje rezultate. Analiza rezultatov kaže, da je povprečni bralni napredek skupine učencev z najnižjimi začetnimi bralnimi dosežki primerljiv s povprečnim napredkom generacije. Pri tem je treba interpretacijo bralnega napredka vsakega posameznika obravnavati individualno.

Ključne besede: bralni napredek, tekočnost glasnega branja, bralni projekt, zgodnje odkrivanje, preventivne oblike pomoči, posledice pandemije covid-19

ABSTRACT

This article highlights reading as one of the most important skills in life, but also as a fundamental responsibility of schools to teach pupils to read. At Franceta Bevko Tolmin Primary School, we have been implementing the reading project in the first trimester for five years. It was developed out of the need to systematically train reading in the first three grades; it involves parents and others (librarian, wider environment, etc.) in a team effort. The project is based on promoting all factors of reading achievement and is rooted in behavioural cognitive theory. It monitors individual progress through a test of reading aloud fluency and provides supportive assistance, as the main goal of the project is to enable maximum progress for each pupil. The paper highlights the impact of COVID-19 on the reading achievement of second grade pupils at Franceta Bevko Tolmin Primary School and describes the one-year reading progress of those who scored lowest on the first test. Analysis of the results shows that the average reading progress of the group of pupils with the lowest initial scores is comparable to the average progress of a generation. The interpretation of each individual's reading progress should be considered on an individual basis.

Keywords: reading progress, reading aloud fluency, reading project, early identification, preventive forms of support, consequences of the COVID-19 pandemic.

¹ Osnovna šola Franceta Bevka Tolmin; tjasa.kanalec@os-tolmin.si

UVOD

Ena od temeljnih odgovornosti šole je učence naučiti branja. Branje vpliva na vse druge akademske dosežke in je povezano s socialnim, čustvenim, ekonomskim ter fizičnim zdravjem (Moats, 2020). Poleg tega branje sodi med pomembne komunikacijske dejavnosti vsakega človeka. Različni avtorji (npr. Pačnik 1995) navajajo, da je branje v času šolanja zelo pomembno, saj učenci kar 80 % vseh informacij, novega znanja in spoznanj pridobijo prav z branjem besedil. Branje je definirano kot zapletena spretnost, ki nam omogoča, da iz grafičnih znakov razpoznamo pomen, misel in sporočilo. Poteka na dveh ravneh: raven dešifriranja posamezne besede s pomočjo grafičnih znakov (črk) ter raven razumevanja stavkov in drugih večjih enot (Magajna, 1990). V strokovni literaturi (Pečjak, 1993) zasledimo naslednje dejavnike bralne učinkovitosti: perceptivne (gibanje oči, vidno in slušno zaznavanje), kognitivne (splošne in specifične sposobnosti), čustveno-motivacijske (motivacija, interes, stališče/odnos do branja) ter socialno-kulturne (socialno-ekonomski status, socialni in kulturni vplivi iz ožjega in širšega okolja).

SPREMLJANJE BRALNEGA NAPREDKA S PREIZKUSOM TEKOČNOSTI GLASNEGA BRANJA

Preizkus tekočnosti glasnega branja, ki temelji na kurikulu, je en od načinov formativnega spremljanja branja (Košir, 2011a in 2011b; Jurišić, 2016; Hasbrouck in Tindal, 2017). Tekočnost glasnega branja je opredeljena kot število pravilno prebranih besed v minuti.

Ameriške raziskave ugotavljajo povezavo med tekočnostjo branja in bralnim razumevanjem (Kim idr., 2021). Tekočnost glasnega branja razumejo kot zanesljiv in veljaven način, s katerim lahko zasledujemo in opisujemo splošno bralno spretnost učenca (Psyridou idr., 2021). V povezavi s tem raziskujejo vpliv pandemije covid-19 na tekočnost glavnega branja. Ena od obsežnih ameriških raziskav (Domingue idr., 2021) ugotavlja, da je zaostanek učencev drugega in tretjega razreda v tekočnosti glasnega branja po obdobju epidemije glede na pričakovane norme približno 30-odstoten.

ZGODNJE ODKRIVANJE POTENCIALNO RIZIČNIH OTROK ZA KASNEJŠE UČNE TEŽAVE

Tuje raziskave (Lowenthal, 1998; Steele, 2004; Gillis, 2011; Ergül, 2020; Fletcher, 2021) so pokazale, da je že v predšolskem obdobju oz. na začetku šolanja s pomočjo tako imenovanih prediktorjev/napovednikov (Catts idr., 2001; Partanen in Siegel, 2014) mogoče prepoznati rizične otroke, ki bi pozneje lahko imeli na področju branja učne težave. Raziskave kažejo, da je nezadostna razvitost predbralnih spretnosti prvi znak motenj branja, kot dejavnik tveganja pa je prisotna in opazna že v predšolskem obdobju (v vrtcu) oz. na začetku šolanja. Ob tem številni avtorji poudarjajo pomembnost zgodnjega odkrivanja in nudenja podpornih oblik pomoči rizičnim otrokom – ter pozitivne vplive zgodnje obravnave na kasnejše učne dosežke.

BRALNI PROJEKT V PRVEM TRILETJU NA OŠ FRANCETA BEVKA TOLMIN

Na Osnovni šoli Franceta Bevka Tolmin smo velike težave z bralnim razumevanjem pri učencih drugega in tretjega triletja (od 4. do 9. razreda) zaznavali že pred sedmimi leti. V iskanju vzrokov smo takrat prvič izvedli test bralnega razumevanja Bralni test – 3 (Pečjak idr., 2012). Rezultati so pokazali izredno nizke dosežke tako na podtestu *stopnja bralnega razumevanja* kot tudi na podtestu *hitrost bralnega razumevanja*. V nadaljevanju smo preverili tudi tekočnost glasnega in hitrost tihega branja. Ugotovili samo, da številni učenci nimajo usvojene in avto-

matizirane tehnike branja – kar je predpogoj za bralno razumevanje.

Zavedanje o pomenu urjenja in spodbujanja branja v prvem triletju je v šolskem prostoru sicer izrazito prisotno. V praksi pa opažamo, da je to zavedanje v družinskem okolju, pri starših otrok pogosto precej šibko. Tega ne opažamo le pri družinah z nižjim socialno-ekonomskim statusom, temveč tudi pri starših z visoko izobrazbo, ki zaradi različnih vzrokov in obveznosti družinske pismenosti (branje z otrokom, obisk knjižnice, nakup knjig) ne spodbujajo v zadostni meri. Vzroki za to so lahko številni, velikokrat se kažejo tudi kot nemoč staršev pri motiviranju otrok, da bi urili branje še doma. Na šoli se zato že vrsto let sprašujemo, kako tehniko branja in bralno razumevanje učencev izboljšati ter k sodelovanju pritegniti starše otrok prvega triletja – saj sta njihova vloga in naše sodelovanje pri začetnem učenju in urjenju bralne tehnike s ciljem njene avtomatizacije ključna.

S tem namenom smo zadnjih pet let razvijali Bralni projekt v prvem triletju, ki vključuje prav vse otroke, njihove starše, učitelje, knjižničarje, širše okolje – vodijo pa ga specialne in rehabilitacijske pedagoginje ter inkluzivna pedagoginja.

Glavni cilj bralnega projekta je *vsakemu učencu omogočiti maksimalen bralni napredek in ga pri tem spremljati ter mu nuditi ustrezne podporne oblike pomoči.*

V 1. razredu je cilj spoznavanje s konceptom branja in razvijanje predbralnih spretnosti, v 2. razredu je poudarek na razvijanju in urjenju tehnike branja s ciljem njene avtomatizacije, v 3. razredu nato učenci prehajajo na avtomatizacijo branja in razvijajo bralno razumevanje. Spremljanje bralnega napredka nam omogoča, da podporne oblike pomoči sproti prilagajamo, lahko delujemo preventivno in tako učence z večjimi težavami na področju branja odkrijemo zgodaj. Skrbimo za vsakoletno izobraževanje strokovnih delavcev na šoli, ozaveščanje in izobraževanje staršev ter knjižničarjev v Posočju. Vključujemo vedno nove pristope, sodelujemo z društvom Tačke pomagačke in izvajamo program R.E.A.D. V projektu sodeluje celoten kolektiv prvega triletja, vključujejo pa se tudi številni drugi zaposleni (knjižničarji, računalničar, učitelj umetnosti ipd.); pri tem nas podpira vodstvo šole. Timsko delo se je izkazalo za zelo pomemben dejavnik, saj smo na tak način vsebine nadgrajevali in jih sooblikovali na več ravneh ter z različnih vidikov.

Pri svojem izvajanju poskušamo izhajati iz otrok, biti ustvarjalni in delovati celostno na vse nivoje bralne učinkovitosti. Naslanjamo se na vedenjsko-kognitivno teorijo – idejo smo dobili pri vedenjsko-kognitivni metodi za izboljšanje branja (Anić, 2006) in jo prilagodili ter uporabili za vse učence prvega triletja. Poudarek je na razvojnih fazah branja, na motiviranju in razvijanju interesa za branje ter diferenciaciji bralnih gradiv – vse to služi kot osnova, da je vsak posameznik lahko uspešen in napreduje v svojem tempu, ob tem pa doživlja uspeh in pohvalo.

KAKO PROJEKT POTEKA?

Učenci so med šolskim letom vključeni v bralni projekt, ki poteka v šoli med poukom in v času podaljšanega bivanja. Poleg tega se odvija tudi v štirih ciklih domačih bralnih treningov, vsak izmed njih poteka 4 tedne: 4 dni v tednu po 4 minute. Tako vzpostavljamo vez s starši, ki s svojim otrokom po navodilih izvajajo bralne treninge doma.

V 1. razredu so domači bralni treningi sprva usmerjeni v navajanje na prijetno rutino branja, motivacijo in interes za branje ter razvijanje koncepta branja – s poudarkom na predbralnih spretnostih in širjenju besedišča, kasneje pa učenju same tehnike branja. V 2. razredu otroci doma berejo, starši pa jih poslušajo. Cilj je povečanje natančnosti branja – prepoznavanje in zmanjševanje lastnih napak. V 3. razredu pa je poleg cilja avtomatizacije branja poudarek na razvijanju bralnega razumevanja preko različnih dejavnosti in nalog.

Urjenje bralne tehnike poteka za posamezne skupine učencev na ustrezni bralni ravni in z diferenciranim bralnim gradivom, pripravljenim posebej za bralni projekt.

Vse učence testiramo s testom tekočnosti glasnega branja na začetku, sredini in koncu šolskega leta, in sicer v 2. in 3. razredu. Namen je spremljanje bralnega napredka vsakega posameznika in ob tem nudenje ustreznih oblik pomoči otrokom z najnižjimi bralnimi dosežki. Testiranje izvajajo specialne pedagoginje in inkluzivna pedagoginja, pri čemer se preizkus izvaja individualno – z vsakim učencem posebej.

PREPOZNAVANJE UČENCEV Z ZAČETNIMI TEŽAVAMI PRI BRANJU IN PODPORE OBLIKE POMOČI

Učenci, ki potrebujejo več podpore in pomoči (učenci, katerih materni jezik ni slovenščina, učenci z rizičnimi dejavniki, učenci, ki v primerjavi z sovrstniki v bralni tehniki napredujejo izrazito počasneje), so deležni posebnih oblik podpore – bralne urice, svetovanje staršem, učiteljem, individualni razgovor s specialno in rehabilitacijsko pedagoginjo. Učence z največ težavami pri začetnem branju dodatno individualno obravnavamo; po potrebi specialne pedagoginje opravijo diagnostične teste in na podlagi ugotovitev po petstopenjskem modelu pomoči učence napotimo v obravnavo v zunanje institucije, jih vključimo v ISP, nekateri izmed njih pa pridobijo oz. že imajo odločbo o usmerjanju in dodatno strokovno pomoč.

IZZIVI, KI JIH JE PRINESLO ŠOLANJE NA DALJAVO V OBDOBJU PANDEMIJE COVIDA-19

V zadnjih treh letih smo se srečali z izzivom šolanja na daljavo in njegovimi posledicami ter bili zato primorani iskati rešitve, kako zastavljeno delo nadaljevati. Generacija, ki je v šolskem letu 2021/2022 obiskovala 2. razred, je bila v času zadnjega leta vrtca in prvega razreda del šolskega leta prisiljena v učenje na daljavo. Že v 1. razredu smo opazili, da je omenjeno obdobje pustilo posledice tudi na predbralne spretnosti otrok (fonološko zavedanje, spomin, priklic, vidno razlikovanje ...); poleg tega so imeli velike težave s pozornostjo in koncentracijo ter preostalimi izvršilnimi funkcijami. Vse to je močno vplivalo na začetno učenje tehnike branja. Ob začetku 2. razreda smo zaznali izrazita odstopanja, ki so posledica obdobja, ko se učenci niso šolali v šoli – po petih letih spremljanja bralne tekočnosti smo namreč zaznali najnižje začetne rezultate. Zato smo bili v začetku šolskega leta 2021/2022 še toliko bolj pozorni, da smo oblikovali dodatne podporne dejavnosti.

ANALIZA REZULTATOV UČENCEV 2. RAZREDOV (GENERACIJA PANDEMIJE COVIDA-19)

Rezultati začetnega testiranja tekočnosti glasnega branja učencev 2. razredov v šolskem letu 2021/2022 je pokazala, da so percentilni rangi razrednih norm glede na prejšnje generacije drugošolcev bistveno nižji. Tehnika branja je bila namreč kar pri 25 % otrok za njihovo starost neustrezna (zgolj črkovanje, nezmožnost zlogovanja, izrazite težave že pri priklicu črka/glas, številne napake) – posledično je bila pri učencih tekočnost glasnega branja izredno nizka, saj so v 10. percentilnem rangu dosegli le 7 pravilno prebranih besed v eni minuti. Za primerjavo: v generaciji pred pandemijo covid-19 je bila meja 10. percentila več kot dvakrat višja – 16 besed. Ta rezultat je letošnja generacija drugošolcev na začetnem testiranju dosegla v 25. percentilnem rangu.

Dobljeni podatki so bili ob začetku šolskega leta izhodišče za naše delo. Zavedali smo se, da moramo učencem ponuditi dodatne oblike pomoči, hkrati pa v nudenje pomoči vključiti

starše. Pomembno je, da učenci v 2. razredu usvojijo ustrezno tehniko branja in nato branje avtomatizirajo. Nizki rezultati so nam sporočali še, da moramo pri marsikaterem učencu v začetnem opismenjevanju stopiti korak nazaj in prej uriti bazične spretnosti (slušno in vidno zaznavanje, spomin, priklic, pozornost in koncentracijo ipd.). Zato smo morali k podpornim oblikam pomoči – konkretno k bralnim uricam – vključiti učiteljice, specialne pedagoginje in inkluzivno pedagoginjo.

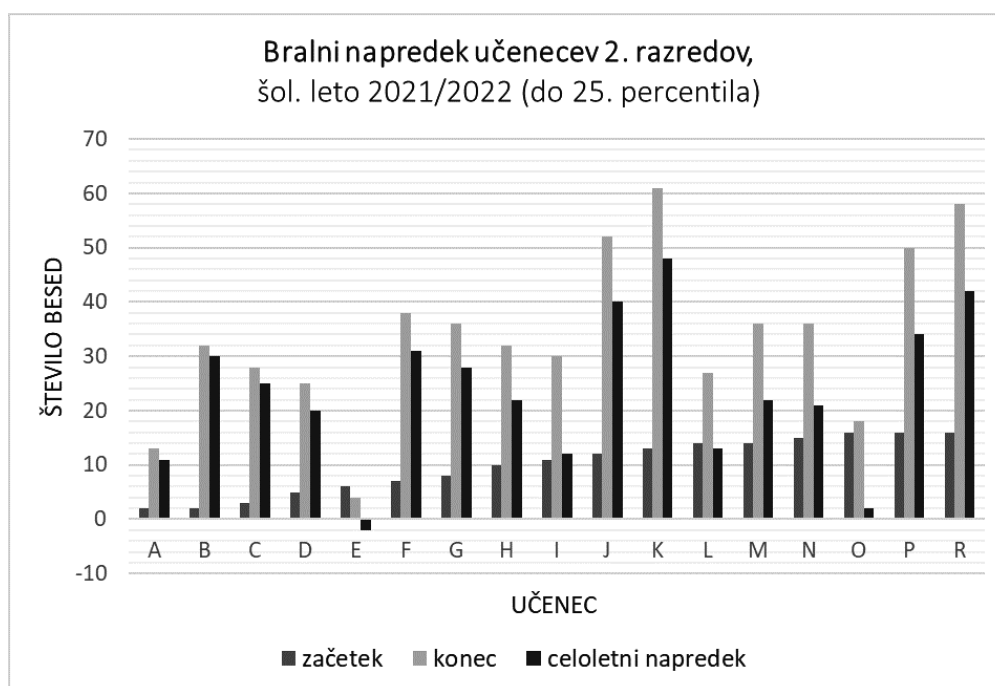
Napredek posameznikov smo spremljali skozi celotno šolsko leto. Tam, kjer smo zaznavali, da učenec na področju zaznavanja svojih napak, izboljševanja tehnike branja bodisi ne napreduje bodisi specifične napake vztrajajo ali pa se celo povečujejo, smo oblike podpornih dejavnosti za posameznika načrtovali še posebej pozorno – v obliki razgovora, iskanja vzroka za težave, podpornih kompenzacijskih strategij ali dodatnih vaj, ki bi šibka področja okrepile.

PODROBNEJŠA ANALIZA INDIVIDUALNIH REZULTATOV UČENCEV, KI SO NA ZAČETNEM TESTIRANJU DOSEGLI NAJNIŽJE REZULTATE

Napredek posameznih učencev (N = 17), ki so na začetnem testiranju pri testu tekočnosti glasnega branja dosegli najnižjih 25 %, je v povprečju 25 besed več kot na začetku. Povprečje celotne generacije je 28 besed. Kaže, da so učenci z najnižjimi začetnimi rezultati napredovali primerljivo – njihov napredek je namreč tik pod povprečjem generacije. Rezultati, prikazani v grafu (slika 1), kažejo, da je 94 % analiziranih učencev napredovalo, le en učenec (E) ni napredoval. Spremljanje tekočnosti branja omogoča, da učence, ki imajo pri branju začetne težave, hitro prepoznamo, jih nato spremljamo in nudimo podporne oblike pomoči. Po napredku je vidno, ali je posameznik napredoval in kakšne oblike pomoči še – če sploh – potrebuje. Pomembna informacija, ki jo na tak način dobimo, je tudi stopnja usvojene bralne tehnike in stopnja avtomatizacije branja; oboje je namreč predpogoj za razvijanje bralnega razumevanja.

Slika 1

Bralni napredek učencev, ki so na začetnem testiranju dosegli najnižje rezultate, izražen v številu besed (šolsko leto 2021/2022)



Določen del učencev je napredoval manj od povprečja generacije. Rezultate teh učencev

smo obravnavali individualno, saj imajo nekateri izmed njih že odločbo o usmerjanju in se pomoč načrtuje znotraj individualiziranega programa. Ti učenci poleg dodatne strokovne pomoči pogosto potrebujejo tudi prilagoditve v obliki diferenciacije besedila, oblikovne urejenosti besedila, podaljšan čas branja oz. dodatne pripomočke. Poleg težav na področju branja imajo pogosto vsaj še eno šibko področje. Kot primer izpostavimo učenca E, ki je kljub ponavljanju 1. razreda učno neuspešen, ne napreduje in izkazuje izrazito odstopanje na vseh področjih učenja, poleg tega se pri njem pojavljajo tudi sekundarne težave (upad motivacije, čustveno-vedenjske težave). Pri učencu O, ki je v celotnem šolskem letu napredoval le za dve besedi, pa smo opazili izrazitejšo specifično težavo na področjih, povezanih z branjem (spomin, priklic, pomnjenje, orientacija). Za napredek bo potreboval pomoč specialnega in rehabilitacijskega pedagoga oz. zagotavljanje določenih prilagoditev v procesu poučevanja.

Kljub temu da velik del učencev v tehniki branja in tekočnosti glasnega branja napreduje, pa je potrebno zavedanje, da je včasih še tako minimalen napredek ali ohranjanje stanja že tisti cilj, ki si ga pri nekaterih učencih z izrazitejšimi učnimi težavami lahko zastavimo. Moramo upoštevati, da so pričakovanja pri začetnem testiranju branja (npr. jeseni) bistveno nižja od tistih sredi šolskega leta (npr. spomladi), prav tako zahtevnost besedila narašča. Ob tem pa moramo upoštevati še, da v vmesnem obdobju učenci 2. razreda na novo spoznajo male tiskane črke, ki jih morajo nato pozimi tudi avtomatizirati. To se nam je v praksi pri napredku nekaterih učencev izkazalo za pomembno informacijo.

Iz grafa (slika 1) je razvidno, da je lahko individualni napredek posameznikov tudi bistveno večji od povprečja generacije (učenec B 30 besed, učenec F 31 besed, učenec J 40 besed, učenec K 48 besed, učenec P 34 besed in učenec R 42 besed). Zadnja leta ugotavljamo, da določen delež učencev, ki na začetku dosega nižje rezultate, potrebuje le nekoliko več spodbude in pomoči – v smislu kontinuiranega urjenja tehnike branja, pohvale in občutka uspeha. Vse to poveča motivacijo in interes, kar bistveno vpliva na boljše bralne dosežke. Del učencev potrebuje za prehod na avtomatizacijo bralne tehnike več časa, zato temu namenimo tudi prvi del tretjega razreda. Pri tem je zelo pomembno sodelovanje s starši ter njihova pomoč in podpora otroku doma – bodisi z izvajanjem bralnih treningov bodisi z dodatnimi podpornimi vajami. To, da otroka pri branju poslušajo odrasli, se je za bralni napredek izkazalo kot zelo pomemben pristop.

RAZPRAVA

Rezultati tekočnosti glasnega branja kažejo, da je zelo pomembno razvijanje vseh dejavnikov bralne učinkovitosti oz. vplivanje nanje, kot meni tudi avtorica Pečjak (1993). Ustrezno razvite predbralne spretnosti so pomembne tudi za samo učenje tehnike branja (Moats, 2020), saj le tako učenci pri urjenju branja napredujejo, ob tem doživljajo uspeh in so za branje motivirani. O pomembnosti predbralnih spretnosti in njihovem vplivu na poznejše izobraževalne dosežke učencev pišejo tudi različni tuji avtorji (Lowenthal, 1998; Steele, 2004; Gillis, 2011; Ergül, 2020; Fletcher, 2021). Prav na področju branja obstajajo številne raziskave (povzeto po Pečjak, 1999), ki ugotavljajo povezavo med uspešnostjo pri branju in čustveno-motivacijskimi dejavniki. To se je pokazalo tudi pri naših učencih – tisti, ki so napredovali, so tudi povečevali motivacijo in interes ter so bili pripravljene branju nameniti več časa. Otroku, ki ni napredoval, pa sta tudi motivacija in interes za branje vidno upadla. Nič manj raziskav ni o vplivu socialno-kulturnega okolja na bralno učinkovitost. Številni tuji in slovenski avtorji (v Pečjak, 1993; v Marjanovič Umek idr., 2012) izpostavljajo pomen primarnega okolja za razvoj porajajoče se pismenosti in poznejše uspešnosti v šoli ter ugotavljajo izrazito visoko korelacijo med branjem in učno uspešnostjo otrok. V našem primeru smo se poskušali približati vsem staršem, še posebej tistim,

ki so našo podporo najbolj potrebovali – z informiranjem, izobraževanjem o pomenu družinske pismenosti, praktičnim prikazom iger, s pomočjo katerih lahko svoje otroke spodbujajo k razvijanju bralnih spretnosti doma.

Podobno kot avtorji Košir (2011a in 2011b), Jurišić (2016) ter Hasbrouck in Tindal (2017) lahko tudi mi ugotovimo, da s spremljanjem tekočnosti glasnega branja pridobimo dragocene informacije o splošni bralni spretnosti učenca. Rezultati tekočnosti glasnega branja na našem vzorcu učencev, ki so bili dve leti primorani »delati« na daljavo, so bili primerljivi z ameriškimi rezultati raziskave o učinkih pandemije covid-19 na tekočnost glasnega branja. Avtorji Dominique idr. (2021) so podobno ugotavljali do 30 odstotkov nižjo tekočnost glasnega branja učencev iste starosti.

Zaključimo lahko, da je uspeh bralnega projekta – in njegova prednost – zagotovo v tem, da vključuje in povezuje vse deležnike, ki so z otrokom in branjem tako ali drugače povezani. Na tak način spodbuja in vpliva na vse dejavnike bralne učinkovitosti.

ZAKLJUČEK

V okviru bralnega projekta, ki ga na Osnovni šoli Franceta Bevka Tolmin izvajamo že peto leto, smo kot način zgodnjega odkrivanja potencialno rizičnih otrok za težave na področju branja in kot obliko spremljanja ter odzivanja z ustreznimi podpornimi oblikami pomoči prepoznali spremljanje tekočnosti glasnega branja. Učence s specifičnimi učnimi težavami pri branju tako pogosto prepoznamo, saj je njihovi napredek kljub vestnemu branju doma, delu v šoli, kljub motivaciji in zanimanju majhen. Takrat smo še posebej pozorni in učence obravnavamo po petstopenjskem modelu pomoči.

V prispevku smo izpostavili posledice obdobja pandemije covid-19 na področju branja, ki smo jih zaznali pri učencih 2. razredov. Opisali smo napredek posameznikov, ki so na začetnem testiranju dosegli najnižje bralne rezultate. Ugotovili smo, da je 94 % analiziranih učencev napredovalo, da je bralni napredek primerljiv z napredkom generacije, da pa moramo vsakega posameznika obravnavati individualno in ugotavljati vzroke za napredek ali stagnacijo in nazadovanje glede na njegove okoliščine. Le tako bomo lahko zagotovili ustrezne oblike pomoči in podpore.

Slika 1

Risba učenke 2. razreda na temo: moj bralni napredek



Slika 1

Risba učenca 2. razreda na temo: moj bralni napredek



Veseli smo pozitivnih odzivov staršev in učencev, prav tako pa opažamo pozitivne odzive

(in dober vpliv na njihovo delo) med strokovnimi delavci na šoli.

V petih letih smo na šoli veliko pozornost načrtno namenili izobraževanju tako strokovnih delavcev prvega triletja kot staršev, kar je omogočilo dvig ravni zavesti o branju kot spretnosti in dvignilo znanje o tem področju na visoko raven. Bralni projekt se iz leta v leto dopolnjuje in spreminja. Veliko smo se naučili ob lastni samoevalvaciji, pa tudi s pomočjo timskega dela. V bodoče si želimo vse dosedanje gradivo združiti v priručniku – in naše znanje ter dosedanje delo tako deliti tudi z drugimi.

Glavni cilj bralnega projekta je maksimalni napredek vsakega posameznika. Naša prizadevanja bodo zato tudi v bodoče usmerjena k iskanju načinov, kako s kontinuiranim in sistematičnim pristopom omogočati pogoje, da bo vsak posameznik maksimalno razvijal bralno spretnost, ki je pogosto ključna za nadalje šolanje in je na sploh ena pomembnejših življenjskih kompetenc.

VIRI IN LITERATURA

- Anić, N. (2006). *Bihevioralno kognitivni pristup razumijevanju specifičnih težkoča u učenju (SUT)*. http://www.drustvobravo.si/strani/clanki/anic_bih.pdf
- Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X. in Tomblin, J. B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: a research-based model and its clinical implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32(1), 38–50.
- Domingue, B. W., Hough, H. J., Lang, D. in Yeatman, J. (2021). *Changing Patterns of Growth in Oral Reading Fluency during the COVID-19 Pandemic*. Policy Analysis for California Education, PACE. [https://eric.ed.gov/?q=Oral+reading+fluency+\(ORF\)+assessments+measure&id=ED612594](https://eric.ed.gov/?q=Oral+reading+fluency+(ORF)+assessments+measure&id=ED612594)
- Ergül, C., Bahap Kudret, Z., Ökcün-Akçamus, M. Ç., Akoglu, G., Demir, E. in Kiliç Tülü, B. (2022). How Do Phonological Awareness and Rapid Naming Predict Reading? Findings from a Highly Transparent Orthography. *Literacy Research and Instruction*, 61(1), 41–60. <https://eric.ed.gov/?q=Early+Predictors+for+Kindergarten+Students+at+Risk&id=EJ1331655>
- Fletcher, J. M., Francis, D. J., Foorman, B. R. in Schatschneider, C. (2021). Early Detection of Dyslexia Risk: Development of Brief, Teacher-Administered Screens. *Learning Disability Quarterly*, 44(3), 145–157. <https://eric.ed.gov/?q=Early+Predictors+for+Kindergarten+Students+at+Risk&pg=3&id=EJ1304724>
- Gillis, M. C. (2011). *Promoting success: Early indicators of learning disabilities in preschool children*. <http://goo.gl/DRbF8Q>
- Hasbrouck, J. in Tindal, G. (2017). *An Update to Compiled ORF Norms*. Technical Report #1702 Behavioral Research and Teaching. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED605146.pdf>
- Jurišić, D. B. (2016). *Tekočnost branja. Merjenje in spremljanje*. Izobraževalni center PIKA.
- Kim, Y. S., Quinn, J. M. in Petscher, Y. (2021). What Is Text Reading Fluency and Is It a Predictor or an Outcome of Reading Comprehension? *A Longitudinal Investigation*. *Developmental Psychology*, 57(5), 718–732. <https://eric.ed.gov/?q=reading+fluency&id=EJ1300306>
- Košir, J. (2011a). Formativno ocenjevanje in spremljanje učnega napredka, ki temelji na kurikulu. V L. Magajna in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami. Prepoznavanje in diagnostično* (str. 39–56). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Košir, J. (2011b). Formativno ocenjevanje s preizkusom tekočnosti branja, ki temelji na kurikulu. V L. Magajna in M. Velikonja (ur.), *Učenci z učnimi težavami. Prepoznavanje in diagnostično* (str. 105–123). Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Lowenthal, B. (1998). Precursors for learning disabilities in the inclusive preschool. *Learning Disabilities. A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 25–31.

- Magajna, L. (1990). *Kako poteka učenje branja in pisanja?* Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. in Pečjak, S. (2012). *Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Moats, L. C. (2020). Teaching Reading „Is“ Rocket Science: What Expert Teachers of Reading Should Know and Be Able to Do. *American Educator*, 44(2), 4–9. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1260264.pdf>
- Steele, M. M. (2004). Making the case for early identification and intervention for young children at risk for learning disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 75–79. doi: 10.1007/s10643-004-1072-x
- Pačnik, A. (1995a). Bralne navade in bralni interesi učencev OŠ Partizanska bolnišnica Jesen-Tinje. *Didakta*, 5(24/25), 82–85.
- Partanen, M. in Siegel, L. S. (2014). Long-term outcome of the early identification and intervention of reading disabilities. Reading and writing. *An Interdisciplinary Journal*, 27(4), 665–684. doi:10.1007/s11145-013-9472-1
- Pečjak, S. (1993). *Kako do boljšega branja: Tehnike in metode za izboljšanje bralne učinkovitosti*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S. (1999). *Osnove psihologije branja: Spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Pečjak, S., Magajna, L. in Podlesek, A. (2021). *Bralni test*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Psyridou, M., Tolvanen, A., de Jong, P. F., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M. in Torppa, M. (2021). Developmental profiles of reading fluency and reading comprehension from grades 1 to 9 and their early identification. *Developmental Psychology*, 57(11), 1840–1854.

3D TISK MODELOV IN NJEGOVA UPORABA PRI POUKU Z DIJAKI S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI

3D PRINTING OF MODELS AND ITS USE IN LESSONS WITH STUDENTS WITH SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES

Martina Breg, univ. dipl. med. kom.¹

POVZETEK

V strokovnem članku so predstavljeni razvoj, metodologija, vaje in uporaba 3D tiska kot orodja za pomoč v izobraževanju pri naključno izbranih predmetih v programih medijski tehnik, tehnik oblikovanja in frizer. Predmeti, ki so bili vključeni v raziskavo so bili: matematika, umetnost, biologija, struktura las in geografija na Srednji šoli za oblikovanje Maribor. V strokovnem članku so predstavljeni 3D tisk kot orodje in pripomoček za izobraževanje, metodologija vaj in ob koncu testiranje 3D modelov v razredu z dijaki, ki imajo specifične učne težave in status dijaka s posebnimi potrebami. V uvodnem delu je podrobno opisana uporaba 3D tiska, metodologija in priprava vaj za soustvarjanje učenja glede na posamezen predmet, ki je skladen s šolskim učnim načrtom, ter prilagojene vaje za dijake z učnimi težavami. Ob koncu testiranja so v razredu s 3D modelom pri pouku dijaki rešili digitalni anketni vprašalnik, ki je predstavljen ob koncu v ugotovitvah in služi kot evalvacija in kvantitativna raziskava.

Ugotovitve kažejo, da si učenci ob pomoči 3D modela lažje predstavljajo problem in poiščejo rešitev. Učencem je zanimiva uporaba 3D modelov med poukom. Želijo preizkusiti 3D tisk, imeti doma 3D tiskalnik in si s pomočjo natisnjenih modelov pomagati pri učenju. Pomanjkljivosti, ki so ju izpostavili, sta bili finančna situacija na ravni šole s pomanjkanjem sredstev, da bi imeli pri vsakem predmetu možnost tiska 3D modelov; in dodatno znanje, ki bi ga morali usvojiti, da bi si lahko modele natisnili sami doma, da bi lahko razvijali znanje oz. bi si lahko v šoli natisnili modele za domov.

Ključne besede: dijaki s specifičnimi učnimi težavami, 3D tisk, pomoč pri učenju

ABSTRACT

The article presents the development, methodology, exercises and use of 3D printing as a tool for teaching. We randomly selected subjects in our courses: Media Technician, Design Technician and Hairdresser. The subjects included in the study were: Mathematics, Art, Biology, Hair Structure and Geography at the Secondary School of Design Maribor. In addition, the article presents 3D printing as a tool and aid for teaching, the methodology of exercises and pilot tests with 3D models in the classroom, as a co-creation of learning. The final evaluation is based on data obtained from participation in the four-year Erasmus+ project 3D4Kids. The introduction describes the use of 3D printing, methodology, and preparation of co-creation learning exercises related to each subject that aligns with the school's curriculum. At the end of the test pilot classes, students answered a digital questionnaire, which is presented at the end in the chapters with the results and serves as an assessment and quantitative study.

The results show that students find it easier to present a problem and find a solution using a 3D model. Students enjoy using and gaining new knowledge in 3D printing. Students are interested in using 3D models in the classroom. The shortcomings they saw were two. The first is the financial situation of schools that do not have the resources to print 3D models for

¹ Srednja šola za oblikovanje Maribor; martina.breg@ssom.si

each subject. And the other is additional knowledge that should be acquired to be able to print models by themselves at home, to develop knowledge or to be able to print models for home at school.

Keywords: students with specific learning difficulties, 3D printing, learning aid

UVOD

3D tisk je tehnologija, ki je vedno bolj razširjena na različnih gospodarskih področjih. Ob raziskovanju sem zasledila, da je tehnologija 3D tiska napredna tehnologija, ki lahko sega od tiskanja celotnih zgradb do umetnih udov, človeških kosti ali celo delujočih organov. V poglavjih, ki si sledijo v strokovnem prispevku, se bom najprej osredotočila na teoretična izhodišča, zgodovino in opis tehnologije 3D tiska. Za potrebe raziskave sem postavila naslednjo hipotezo: 3D tisk je uporabno orodje in pripomore k boljšemu razumevanju snovi dijakom s specifičnimi učnimi težavami. V pomoč pri raziskovanju mi je bilo, da sem v sklopu *Erasmus+ projekta KA strateška partnerstva* sodelovala v projektu z naslovom 3D4kids. Cilj projekta je bil, da se je ustvarila platforma, s katero lahko vsak učitelj sname datoteke s 3D modeli, jih natisne in uporabi pri pouku. Na Srednji šoli za oblikovanje Maribor smo vključili naključno izbrane predmete iz vseh treh izobraževalnih programov. Pogoj je bil, da so iz vsakega programa vključeni dijaki s specifičnimi učnimi težavami, kot je: disleksija, pri kateri prihaja do motenj branja. Poleg nje v isto skupino specifičnih primanjkljajev na ravni slušno-vizualnih procesov uvrščamo še disortografijo (pravopisne težave) in druge, povezane s področjem jezika, disgrafijo (težave pri pisanju), diskalkulijo (težave pri matematiki) in dispraksijo (težave pri načrtovanju in izvajanju praktičnih dejavnosti), ki spadajo med vizualno-motorične procese. Tako smo v programih medijski tehnik, tehnik oblikovanja in frizer naključno izbrali predmete, kjer smo vključili uporabo natisnjene 3D modela in s tem učencem pomagali k boljšemu razumevanju učne ure.

V sklopu posameznega predmeta sem z učiteljem, ki je predmet izvajal, pripravila učno uro in vključila natisnjene 3D modele. Podroben postopek sem opisala na primeru učne ure iz matematike. Bila sem prisotna pri učni uri in pomagala pri izvedbi testiranja. Moja naloga je bila opazovanje, razlaga in evalvacija. Ob koncu vsake učne ure sem na skupnem vzorcu vseh 64 učencev opravila še digitalni anketni vprašalnik. Za potrebe strokovnega prispevka in potrditev hipoteze sem izločila in opravila evalvacijo za skupno 15 dijakov, ki so ustrezali vzorcu dijakov z zgoraj omenjenimi specifičnimi učnimi težavami.

ZGODOVINA IN VRSTE 3D TISKA

3D tisk ali aditivna proizvodnja je postopek izdelave trirazsežnih trdnih objektov skoraj katere koli oblike iz digitalnega modela. 3D tisk se doseže z uporabo aditivnega postopka, pri katerem se v različnih oblikah odlagajo zaporedne plasti materiala. Razlikuje se od tradicionalnih proizvodnih tehnik, pri katerih se večinoma uporablja odstranjevanje materiala z metodami, kot sta rezanje ali vrtanje (subtrakcijski postopki). Tehnologija se uporablja za prototipizacijo in porazdeljeno proizvodnjo na področjih nakita, obutve, industrijskega oblikovanja, arhitekture, inženirstva in konstrukcije, avtomobilske, letalske in vesoljske industrije, dentalne in medicinske industrije, izobraževanja, geografskih informacijskih sistemov, gradbenega inženirstva in drugje (3D tisk – raziskovalni vodič, 2022).

Ob raziskovanju o nastanku 3D tiska sem naletela na zgodovinska dejstva, da naj bi razvoj 3D tiska segal v sedemdeseta leta prejšnjega stoletja. Čeprav se tehnologija zdi dokaj nova, ima za seboj kar nekaj zgodovinskih mejnikov. Po lastnem izboru in za potrebe strokovnega članka

bom predstavila dva zgodovinska mejnika, ki se hkrati nanašata tudi na dve vrsti 3D tiska.

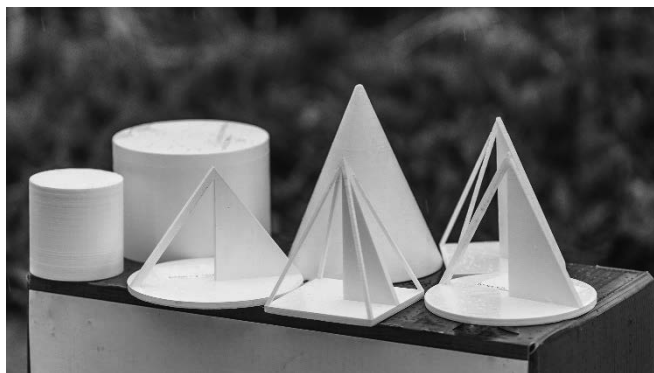
Leta 1983 je izumitelj Charles Hull eksperimentiral z materiali, ki se utrjujejo ob prisotnosti UV-sevanja, in jih izpostavil skeniranemu laserju. Z utrjevanjem zaporednih slojev fotopolimernega materiala je ugotovil, da lahko izdelata trde polimerne predmete v treh dimenzijah. Tukaj se je začela pot razvoja stereolitografije, kjer mu je kmalu uspelo izdelati računalniško nadzorovano vodenje UV-laserskega žarka in leta je 1986 vložil patent ter ustanovil današnjo svetovno znano podjetje 3D Systems (Muck in Križanovskij, 2015). Stereolitografija (v nadaljevanju SLA) je ena izmed vrst tehnologije 3D tiska. Največkrat se uporablja za prototipe in uporabo kalupov.

Druga oblika 3D tiska se imenuje ciljno nalaganje ali FDM (Fused Deposition Modeling). Razlika je v tehnologiji nalaganja materiala, vrsti 3D tiskalnika in uporabi materiala. Material v 3D tisku imenujemo filament. Za 3D tisk modelov je bil uporabljen filament termo plastike v beli barvi. Za termo plastiko se uporablja kratica PLA (Polylactic Acid) (Bártolo, 2011).

Za potrebe pouka smo podjetju, ki je v sklopu projekta Erasmus + 3D4Kids pripravljalo in tiskalo modele, pripravili natančno skico, dimenzije in zahteve po izgledu modela. Podjetje je nato izrisalo in pripravilo virtualno zasnovo naših modelov. Prikaz je na sliki 1.

Slika 1

Modeli, uporabljeni pri predmetu matematike



METODOLOGIJA UČNE URE S 3D MODELI IN UPORABA V RAZREDU NA PRIMERU PREDMETA MATEMATIKA

Metodološko sem se potrjevanja hipoteze lotila po naslednjih korakih: načrtovanje, usklajevanje učne ure z učiteljem, izvedba v razredu in evalvacija.

V usklajevanju sva z učiteljem, ki posamezen predmet uči, določila učno uro in uporabo 3D modela. Tako sva v pripravo učne ure vključila nov učni pripomoček – natisnjen 3D model. Naloga je bila pripravljena za računanje prostornine plašča za različna matematična telesa. Dijake sva razdelila v skupine. Učenci so izračunali prostornino in plašč za valj, stožec in tristrano piramido. Naloge so bile nastavljene tako, da so vsi učenci dobili identično nalogo. Razlika med skupinama je bila, da so dijaki s specifičnimi učnimi težavami dobili zraven natisnjene 3D modele.

Izvedba je potekala v razredu kot redna učna ura. V razredu sva bila prisotna oba, učitelj, ki poučuje predmet, in jaz. K vsaki učni uri sva v pripravi dodala tudi metodi: razlaga in opazovanje.

Na začetku ure sem pet minut namenila temu, da sem razložila postopek 3D tiskanja in uporabo. Ob koncu ure sem povabila učence k reševanju digitalnega anketnega vprašalnika.

Zadnji korak v metodologiji je bila evalvacija anketnih vprašalnikov. Zbrane digitalne podatke sem s pomočjo programa za delo s preglednicami uredila in obdelala ter jih slikovno prikazala in razložila v naslednjem poglavju.

PREGLED ANKETNEGA VPRAŠALNIKA, UGOTOVITVE IN POTRJEVANJE HIPOTEZE

Učenci so v razredu po testiranju rešili digitalni anketni vprašalnik preko spletne strani 1ka. Čas reševanja je bil v povprečju deset minut. Vzorec učencev, ki so anketo v celoti izpolnili in pravilno oddali, je bil 64, od tega je bilo učencev s SUT 15.

Za potrditev hipoteze sem zastavila nekaj raziskovalnih vprašanj, npr: »Koliko ti je bil v pomoč 3 D model za razumevanje snovi?«

Preglednica 1

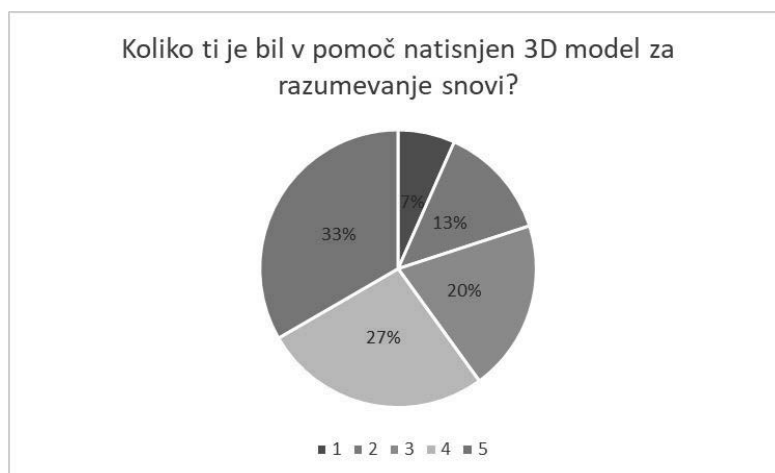
Primer anketnega vprašanja za potrjevanje hipoteze

Primer vprašanja	Tip vprašanja
Koliko ti je bil v pomoč natisnjen 3D model za razumevanje snovi? Komentar:	1: Sploh ni bil v pomoč. 2: Nekoliko je bil v pomoč, vendar bi zmozel tudi brez njega. 3: Bil je v pomoč. 4: Bil je zelo v pomoč. 5: Brez modela mi ne bi uspelo.

Rezultati odgovora so prikazani na grafičnem prikazu na sliki 2. Vprašanje je imelo možnost komentiranja, zato sem odgovore strnila in jih opisala v sklepu.

Slika 2

Prikaz, koliko je bil dijakom v pomoč 3D model za razumevanje snovi



Slika 2 prikazuje tortni diagram, iz katerega je razvidno, da je največ (33 %) 6 dijakov s SUT (od skupno 15) odgovorilo, da jim brez modela ne bi uspelo. Če k temu prištejemo še 5 dijakov, ki so označili odgovor, da jim je bil 3D model zelo v pomoč, lahko trdimo, da je več kot polovica dijakov (60 %) odgovorila, da jim je model zelo pomagal. Le 2 učenca (13 %) sta odgovorila, da bi zmogla tudi brez 3D modela, ter 1 učenec, da mu sploh ni bil v pomoč (7 %).

SKLEP

V raziskavi sem hotela preveriti hipotezo: 3D tisk je uporabno orodje in pripomore k boljšemu razumevanju snovi dijakom s SUT. Z anketnim vprašalnikom na vzorcu 15 dijakov Srednje šole za oblikovanje Maribor, ki imajo SUT, lahko trdim, da je trditev potrjena in drži. Več kot polovica učencev trdi, da je 3D tisk kot orodje uporabno. Popolnoma neuporabno se zdi le

2 učencema. Model, ki smo ga uporabili pri učni uri je bil v pomoč 60 % učencem. Dodatni komentarji k vprašanju so bili, da si samo s pomočjo 3D modela ne bi bolj zapomnili snovi in da kljub 3D modelu potrebujejo razlago učitelja, podvprašanja ali izhodišča.

Model si zdaj lažje predstavljajo, saj so ga prijeli v roke in tudi dobili občutek za prostornino. Problem vidijo v ceni 3D tiskalnika, saj si ga večina želi imeti doma. Prav tako so izpostavili, da bi bilo smiselno, da bi pri pouku vsak učenec imel 3D model.

VIRI IN LITERATURA

3D tiskanje – raziskovalni vodič. Univerza v Mariboru, Univerzitetna knjižnica Maribor. <https://libguides.ukm.um.si/c.php?g=697249>

Kaupila, I. (2022). *What is Material Jetting? – 3D Printing Simply Explained*. <https://all3dp.com/1/what-is-material-jetting-3d-printing-basics/>

Muck, T. in Križanovskij, I. (2015). *3D-TISK*. Pasadena.

Bártolo, P. J. (ur.). (2011). *Stereolithography: materials, processes and applications*. Springer Science & Business Media.

SENZORNA MODULACIJA PRI OTROCIH Z MOTNJO AVTISTIČNEGA SPEKTRA IN RAZVOJNO MOTNJO KOORDINACIJE V ČASU STROŽJIH EPIDEMIOLOŠKIH UKREPOV MED PANDEMIJO COVIDA-19

SENSORY MODULATION IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER AND DEVELOPMENTAL COORDINATION DISORDER IN A TIME OF STRICTER EPIDEMIOLOGICAL MEASURES DURING THE COVID-19 PANDEMIC

mag. Nevenka Gričar, dipl. del. ter. in prof. def.¹, Meta Štravs, abs. spec. in reh. ped.², dr. Jerneja Terčon, prof. def.³

POVZETEK

Otroci z motnjo avtističnega spektra (MAS) in razvojno motnjo koordinacije (RMK) imajo pogosto težave s senzorno modulacijo, kar lahko vpliva na kakovost njihovega življenja in družinske navade. V času epidemioloških ukrepov se je senzorna modulacija spremenila zaradi nošenja mask, omejevanja gibanja in socialnega distanciranja. Pri otrocih z MAS in RMK smo opazili povečanje hipersenzibilnosti. Socialno distanciranje in omejevanje gibanja sta vplivala na pomanjkanje propioceptivnih in vestibularnih dražljajev. Ugotavljali smo, ali so imeli učenci s težavami s prevelikim senzornim odzivom v času epidemije večje izzive pri prilagajanju na epidemiološko situacijo. V raziskavo so bili vključeni trije učenci, ki so skupaj s starši sodelovali v intervjuju o vplivu epidemioloških ukrepov na senzorno modulacijo in bili testirani z ABC gibanja 2. Rezultati so pokazali, da se je pri vseh treh učencih sprva povečala hipersenzibilnost na taktilnem in olfaktornem poročju, pomanjkanje propioceptivnih in vestibularnih držalajev pa je pomembno vplivalo na njihove motorične kompetence.

Ključne besede: motnje avtističnega spektra, razvojna motnja koordinacije, epidemiološki ukrepi, senzorna modulacija, motorične kompetence

ABSTRACT

Children with autism spectrum disorder (ASD) and developmental coordination disorder (CDD) often have sensory modulation difficulties, which can affect their quality of life and family routines. During the epidemic, sensory modulation has been altered by wearing masks, restriction of movement and social distancing. An increase in hypersensitivity has been observed in children with ASD and CDD. Social distancing and movement restriction influenced the lack of proprioceptive and vestibular stimuli. We investigated whether pupils with sensory over-responsiveness problems had greater challenges in adapting to the epidemic situation during the epidemic. Three pupils were included in the study and interviewed together with their parents about the impact of the epidemiological measures on sensory modulation and tested with the ABC of Movement 2. The results showed that all three pupils initially showed an increase in hypersensitivity on tactile and olfactory reports, and the lack of proprioceptive and vestibular hand-holding had a significant impact on their motor competencies.

Keywords: autism spectrum disorders, developmental coordination disorder, epidemiological measures, sensory modulation, motor competence

¹ Univerza v Ljubljani, Zdravstvena fakulteta; nevenka.gricar@zf.uni-lj.si

² CUDV Dolfke Boštjančič Novo mesto; meta.stravs@gmail.com

³ ZD Domžale; jerneja.tercon@guest.arnes.si

UVOD

Za učinkovito izvajanje vsakodnevnih dejavnosti moramo imeti optimalno samoregulacijo, ki nam pomaga pri prilagoditvenih odzivih. Pri tem je senzorna modulacija pomemben proces, saj prilagodi intenziteto prejetih senzornih informacij na raven, ki ustreza konkretni situaciji. Otroci z motnjo avtističnega spektra (v nadaljevanju MAS) in razvojno motnjo koordinacije oz. dispraksijo (v nadaljevanju RMK) imajo pogosto težave s senzorno modulacijo, tj. s prevelikim ali premajhnim odzivom na senzorne prilive, kar lahko vpliva na kakovost njihovega življenja in družinske navade. V času epidemioloških ukrepov se je senzorna modulacija spremenila, predvsem na račun nošenja mask, razkuževanja rok, omejevanja gibanja in socialnega distanciranja. Pri otrocih z MAS in RMK smo v praksi opazili povečanje hipersenzibilnosti (taktilno, olfaktorno). Socialno distanciranje in omejevanje gibanja pa sta nanje opazneje vplivala s pomanjkanjem propioceptivnih in vestibularnih dražljajev.

TEORETIČNA IZHODIŠČA

MAS in RMK sta nevrorazvojni motnji. Pri obeh je zaznati tudi motnje senzorične predelave senzornih prilivov, kar otežuje k cilju usmerjeno in smotrno delovanje. Okrnjena senzorna integracija vseh sistemov občutenja (vidno, slušno, taktilno, kinestetično, propioceptivno, vestibularno in interoceptivno), vključno z okrnjeno senzorno modulacijo, je pogost pojav pri otrocih z MAS in/ali otrocih z RMK (Ayres, 2002; Kremžar in Petelin, 2001).

Informacije iz taktilnega, propioceptivnega in vestibularnega sistema so pomembna podlaga za prilagoditveni odziv. Težave s predelavo in integracijo občutkov iz telesa in okolja prispevajo k slabši organizaciji motoričnih spretnosti in prilagoditvenega odziva (Ayres, 1972, v Benevides idr., 2020). Otroci, ki imajo težavo pri predelavi in integraciji senzornih prilivov iz zgoraj omenjenih bazičnih senzornih sistemih, so bodisi preveč bodisi premalo aktivni, ker njihovo delovanje vpliva na čustveno stabilnost (Ayres, 2005).

RMK in MAS se pogosto sopojavljata (Dzuik idr., 2007; MacNeil in Mostofsky, 2012). Raziskave ugotavljajo, da 44–90 % otrok z MAS kaže neobičajne odzive na senzorne dražljaje (Baranek idr., 2006; Tomchek in Dunn, 2007). V literaturi lahko zasledimo, da se pri otrocih z MAS lahko pojavljajo motnje senzorne modulacije bodisi v smeri pretiranega bodisi v smeri premajhnega odziva na senzorne prilive različnih modalitet (Ben-Sasson idr., 2009; Rogers in Ozonoff, 2005). Drugi pa ugotavljajo, da imajo težave zgolj na eni modaliteti (npr. samo pretiran odziv na okus, vonj, dotik ali slušne prilive). RMK je za razliko od MAS povezana s slabšim razločevanjem posameznih senzornih prilivov. Pri nekaterih otrocih lahko motnja senzorne modulacije in RMK sovpadajo (Bundy in Lane, 2020).

NAMEN RAZISKAVE

Namen naše raziskave je bil ugotoviti, v kakšni meri so imeli obravnavani učenci z MAS in RMK, ki imajo težave s prevelikim senzornim odzivom, v času epidemije večje izzive pri prilagajanju na novo, posebno situacijo.

METODE DELA

Izvedli smo kvalitativno raziskavo v obliki študije treh primerov. V raziskavo so bili vključeni trije učenci, stari 7, 9 in 12 let, ki so skupaj s starši sodelovali pri polstrukturiranem intervjuju na temo vpliva epidemioloških ukrepov na njihovo senzorno modulacijo. Učenci so bili testirani

z motoričnim testom ABC gibanja 2 pred (september 2019–marec 2020) in po epidemioloških ukrepih (april–maj 2022). Vsi učenci so dečki in so ob prvem testiranju izpolnjevali pogoje za opredelitev diagnoze RMK oz. dispraksije (rezultati ABC Gibanja 2 < 16. centilom, rezultati Vprašalnika razvojne motnje koordinacije – DCDQ na nivoju tveganja za pojav RMK) in so pred tem pridobili diagnozo MAS. Vsi trije učenci so bili po postavitvi diagnoz deležni specialnopedagoških obravnav v obliki DSP v vrtcu in kasneje v šoli. Trenutno imajo vsi odločbo o usmerjanju in so vključeni v program VIZ s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

REZULTATI

Otroci so dosegali različne rezultate pred in po epidemioloških ukrepih, kar je predstavljeno v preglednici 1.

Preglednica 1

Rezultati ABC gibanja 2

	Trenutna starost	ABCG-2 pred epidemijo	ABCG-2 po epidemiji
Učenec A	7 let	1. centil	0.1. centil
Učenec B	8 let	5. centil	0. centil
Učenec C	12 let	12. centil	9. centil

Iz preglednice 1 je razvidno, da so se vsem trem otrokom poslabšale gibalne zmožnosti glede na njihove rezultate pred epidemijo.

S pomočjo polstrukturiranih intervjujev smo ugotovili, da so vsi trije učenci, ki so že pred epidemijo imeli težave s prevelikim senzornim odzivom, v času epidemije imeli večje izzive pri prilagajanju na novo, posebno situacijo.

Pri vseh treh učencih se je povečala hipersenzibilnost na taktilnem in olfaktornem poročju, še posebno ob uvajanju obveznega nošenja mask. Otroci so poročali o »občutku dušenja«, »smrdljivi plastiki, ki je še bolj smrdela, ko maska ni bila zamenjana nekaj časa« in o »srbenju okoli ust, draženju kože ter rdečici po stalnem praskanju«. Eden od otrok je povedal, da so ga različne maske različno motile, ene so bolj smrdele kot druge, ene so imele boljše vrvice in drugačno velikost kot druge. Lažje so nosili maske iz blaga kot kasneje obvezne kirurške maske. Ob slednjih so vsi poročali o večji razdražljivosti in preobremenjenosti tako olfaktorno kot taktilno.

V prvem valu epidemije je vsem trem družinam sprva senzorno ustrezalo, da so bili doma. Starši so poročali, da so »imeli detoks senzornih prilivov prve tedne ob strogi izolaciji« in so bili otroci »mnogo bolj umirjeni«. Posledično v večini družin ni bilo vedenjskih izpadov zaradi senzornih preobremenitev. Zadovoljni so bili v »svojem varnem okolju, kjer so bili sami znani«, lahko so »spali, kolikor so želeli«, pouk pa »prilagodili ritmu otrok«. Otrok, ki je bil takrat še v vrtcu, ni imel dodatnih obveznosti in so v družini »poskrbeli za bolj kakovostne oblike družinskega druženja«.

Ves čas socialnega distanciranja so otroci imeli občutek manjših izzivov pri taktilnem procesiranju in opredeljevanju osebnega prostora. Tako starši kot učenci so opažali, da je socialno distanciranje kot epidemiološki ukrep pozitivno doprineslo k otrokovemu doživljanju okolice in zmanjševanju senzornih prilivov na račun gibanja v okoljih z več ljudi. Poročali so o lažjem procesiranju dražljajev na javnih površinah in v zaprtih javnih prostorih, saj je bilo zapovedano omejeno število ljudi, še posebno ves čas omejitev v zaprtih prostorih. Otroci so imeli posledično večinoma manj vedenjskih izbruhov po obisku zaprtih javnih prostorov. Le družina najstarej-

šega otroka je poročala, da »senzorna obremenjenost z ukrepom socialnega distanciranja ni pomembno vplivala na pogostost vedenjskih izbruhov«.

Tako starši kot otroci so poročali tudi o znakih pomanjkanja proprioceptivnih in vestibularnih držaljajev. To je bilo najbolj izrazito v času zaprtja vrtcev in šol ob omejevanju gibanja na občine in prepovedi uporabe javnih igral, telovadnic ter ob prepovedi izvajanja vodene vadbe ipd. Družine so bile večinoma zaprte doma, pri čemer je imel le eden od otrok, vključenih v raziskavo, možnost uporabe igral na lastnem igrišču. Ostala dva sta živela v bloku in zato nista smela uporabljati igral. Pri slednjih dveh sta se družini posluževali krajših izletov na bližnje vzpetine ali v center Ljubljane, sprehodov znotraj občinskih mej in kolesarskih izletov. Priložnosti za vodeno vadbo in nadzorovano izvedbo vadbe v okviru DSP ni bilo. Le najstarejši otrok je imel navodila šole, kaj naj za predmet šport izvede, in priporočila specialne pedagoginje za bolj zdrav način življenja, pri najmlajšem otroku pa je vrtec občasno poslal nasvete, kako z gibalnimi aktivnostmi popestriti dnevno rutino.

Pri vseh treh otrocih so starši izpostavili podaljšan čas rabe zaslonov. Šolajoči se otroci so imeli v prvem valu *pouk na daljavo preko posredovanih nalog*, v drugem valu pa že pravi *pouk na daljavo preko Zooma*. Najmlajši otrok je »veliko časa preživel ob gledanju risank in igranju igrice na tablico«. Pri vseh treh so starši poročali o večji razdražljivosti zaradi manj ustreznih senzornih prilivov. Pri najstarejšem se je pojavila »občutljivost na vidne in slušne dražljaje«, pri srednjem pa »povečan gibalni nemir in iskanje vestibularnih, proprioceptivnih in kinestetičnih dražljajev«. Po posvetu staršev srednjega otroka s strokovnjaki so čas za ekrani pomembno zmanjšali in uvedli pravilo 1 : 2, tj. 1 enota za ekrani, 2 enoti gibanja na svežem zraku.

DISKUSIJA

Rezultati naše raziskave so pokazali, da se je pri vseh treh učencih sprva povečala hipersenzibilnost na taktilnem in olfaktornem poročju, pomanjkanje proprioceptivnih in vestibularnih držaljajev pa je pomembno vplivalo na njihove motorične kompetence.

Raziskave, izvedene v Italiji, Angliji, na Švedskem, v Srbiji in Izraelu so osvetlile izzive in posebnosti, ki jih je s seboj prinesla epidemija covida-19 in ter ukrepi, povezani z njo. Di Renzo idr. (2020) tako poročajo, da se je že v začetku epidemije izražanje simptomov, tipičnih za MAS, okrepilo pri približno 33 % oseb, ki so bile vključene v raziskavo, kar je podobno ugotovitvam iz študije Sprang in Silman (2013), ki sta ugotovili, da je 30 % otrok v ZDA, ki so bili deležni karantene v letu 2009 zaradi H1N1, kazalo tudi znake posttravmatskega stresa. Z ugotovitvami italijanske študije sovpadajo tudi podatki iz raziskav v Angliji (Andelin idr., 2021) in v Izraelu (Latzer idr., 2020). Fridell idr. (2022) poročajo o težavah pri izvajanju higienskih protokolov, vključujoč umivanje in razkuževanje rok, v povezavi s senzornimi izzivi. Težave pri uporabi mask zaradi senzornih izzivov izpostavlja tudi raziskava Stanković idr. (2022).

Največja gostota taktilnih receptorjev je na blazinicah prstov, dlaneh in okrog ust, zato je razločevanje dražljajev v tem predelu najbolj natančno (Lane, 2020). Ker je občutljivost na teh delih telesa običajno največja, sta nošenje maske, razkuževanje rok samo še dodatno zvišala pretiran odziv pri otrocih, ki se pretirano odzivajo na taktilne prilive.

Epidemiološke razmere so bile izredna situacija, ki je pri večini od nas vplivala na stres. Stres lahko zmerno okrepi vedenjske odzive na dražljaje iz okolja in lahko zviša pretiran odziv na senzorne prilive (Lane, 2020). Proprioceptivni prilivi imajo tako pomirjajoč kot spodbujajoč učinek. Vestibularni prilivi pa imajo močan vpliv na raven vzdražnosti: linearno gibanje umirja in rotacijsko dvigne vzdražnost. Med motorično dejavnostjo aktivno prejemamo tako proprioceptivne kot vestibularne prilive. Če se manj gibamo, smo deležni manj senzornih prilivov, ki

pomagajo pri uravnavanju ravni vzdražnosti. Dejavnosti, kot so gibanje proti gravitaciji, upor (plazenje, sklece, plezanje, plavanje, ruvanje), pomagajo pri umirjanju (Schaaf in Mailloux, 2015), za kar pa je bilo v času epidemije manj priložnosti.

Kot smo že omenili, nekatere raziskave odziv posameznikov s težavami pri predelavi in integraciji senzornih prilivov na epidemiološke ukrepe primerjajo celo s posttravmatsko stresno motnjo (Mutluer, 2020; Sprang in Silman, 2013). Te raziskave navajajo tudi pomembnost psihološke odpornosti oz. rezilientnosti staršev v času epidemije kot enega izmed dejavnikov, ki vplivajo na sposobnost soočanja otrok z epidemiološko situacijo.

V času epidemioloških ukrepov so otroci več časa uporabljali informacijsko-komunikacijsko tehnologijo. Gričar idr. (2018) so v raziskavi, ki so jo naredile na vzorcu 1.086 slovenskih in hrvaških otrok, starih od 2 do 6 let, ugotovile povezanost med otrokovo vključenostjo v različne senzorno bogate aktivnosti in časom, ki ga namenijo uporabi računalnika, tablic ali mobilnih telefonov. Otroci, ki so več uporabljali zaslone, so bili manj vključeni v senzorno bogato igro, ki pa je temelj za razvoj senzomotoričnih sposobnosti otrok.

ZAKLJUČEK

Čas epidemioloških ukrepov je pustil pomemben pečat pri obravnavanih otrocih z MAS in RMK. Na podlagi poročanj otok in staršev ter rezultatov motoričnih testiranj smo sklepali o recipročni povezanosti epidemioloških ukrepov tako na senzorno modulacijo kot motorične kompetence otrok. Za podrobnejše analize pa bi bil potreben bistveno večji vzorec in natančnejša analiza.

Rezultati naše raziskave so podobni rezultatom raziskav v svetu. Kljub izrednim razmeram posamezniki z MAS in RMK potrebujejo kontinuirano pomoč in terapevtsko obravnavo. Če se terapija prekine v času izrednih razmer, ki so za uporabnika stresne, lahko sama prekinitev prinese dolgoročne posledice. V času krize je potrebno sodelovanje strokovnjakov različnih profilov, ki z osebnimi pristopom oz. na osebo usmerjenim posredovanjem le-temu pomagajo na področju svoje specializacije. Prav tako je izrednega pomena ciljna podpora staršem kot osnovnemu viru pomoči otroku.

VIRI IN LITERATURA

- Andelin, L., Johnson, L., Wiles, A., Piller, A. in Achord, A. (2021). Sensory Processing and Mental Health During the COVID-19 Pandemic. *American Journal of Occupational Therapy*. https://www.aota.org/-/media/Corporate/Files/Publications/CE-Articles/CEA_November_2021.pdf
- Ayres, J. (2002). *Dijete i senzorna integracija*. Slap.
- Ayres, J. A. (2008). *Sensory Integration and the Child*. Western Psychological Services.
- Baranek, G. T., David, F. J., Poe, M. D., Stone, W. L. in Watson, L. R. (2006). Sensory Experiences Questionnaire: discriminating sensory features in young children with autism, developmental delays, and typical development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 591–601. 10.1111/j.1469-7610.2005.01546.x
- Benevides, T. W., Dumont, R. in Schaaf R. C. (2020). Applying Sensory Integration Principles for Children with Autism Spectrum Disorder. V A. C. Bundy in S. J. Lane (ur.), *Sensory integration – Theory and practice* (str. 496–501). F. A. Davis Company.
- Ben-Sasson, A., Hen, L., Fluss, R., Cermak, S. A., Engel-Yeger, B. in Gal, E. (2009). A meta-analysis of sensory modulation symptoms in individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 1–11. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0593-3>

- Bundy, A. C. in Lane, S. J. (2020). Sensory integration: A. Jean Ayres' Theory Revisited. V A. C. Bundy in S. J. Lane (ur.), *Sensory integration – Theory and practice* (3. izdaja, str. 2–20). F. A. Davis Company.
- Di Renzo, M. D., Bianchi Di Castelbianco, F., Vanadia, E., Petrillo, M., D'Errico, S., Racinaro, L. in Rea, M. (2020). Parent-Reported Behavioural Changes in Children With Autism Spectrum Disorder During the COVID-19 Lockdown in Italy. *Continuity in Education*, 1(1), 117–125. <https://doi.org/10.5334/cie.20>
- Dziuk, M. A., Larson J. C. G., Apostu, A., Mahone E. M., Denckla, M. B. in Mostofosky, S. H. (2007). Dyspraxia in autism: association with motor, social, and communicative deficits. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(10), 734–739. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.00734.x>
- Fridell, A., Norrman, H. N., Girke, L. in Bölte, S. (2022). Effects of the Early Phase of COVID-19 on the Autistic Community in Sweden: A Qualitative Multi-Informant Study Linking to ICF. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1268). <https://doi.org/10.3390/ijerph19031268>
- Gričar, N., Bartolac, A. in Sangster Jokić, A. C. (2018). The exposure of preschool children to technology and its relationship to children's play. V K. Kacjan Žgajnar in A. Starc (ur.), *2nd International Scientific Conference Health Online. Patient Engagement in the Digital Era* (str. 52–64). Univerza v Ljubljani, Zdravstvena fakulteta.
- Kremžar, B. in Petelin, M. (2001). *Otrokovo gibalno vedenje*. Društvo za motopedagogiko in psihomotoriko.
- Lane, S. J. (2020). Structure and function of the sensory systems. V A. C. Bundy in S. J. Lane (ur.), *Sensory integration – Theory and practice* (str. 58–112). F. A. Davis Company.
- Latzer, I., Leitner, Y. in Karnieli-Miler, O. (2020). Core experiences of parents of children with autism during the COVID-19 pandemic lockdown. *Autism*, 25(4), 1047–1059. <https://doi.org/10.1177/1362361320984317>
- MacNeil, L. K. in Mostofsky, S. H. (2012). Specificity of dyspraxia in children with autism. *Neuropsychology*, 26(2), 165–171. <https://doi.org/10.1037/a0026955>
- Mutluer, T., Doenyas, C. in Aslan Genc, H. (2020). Behavioral Implications of the Covid-19 Process for Autism Spectrum Disorder, and Individuals' Comprehension of and Reactions to the Pandemic Conditions. *Frontiers in Psychiatry* 11, 561882. [10.3389/fpsy.2020.561882](https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.561882)
- Rogers, S. J. in Ozonoff, S. (2005). What do we know about sensory dysfunction in autism? A critical review of the empirical evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 1255–1268.
- Schaaf, R. C. in Mailloux, Z. (2015). *Clinician's guide for implementing Ayres Sensory Integration: promoting participation for children with autism*. AOTA.
- Sprang, G. in Silman, M. (2013). Posttraumatic Stress Disorder in Parents and Youth after Health-Related Disasters. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 7, 105–110. <https://doi.org/10.1017/dmp.2013.22>
- Stanković, M., Stojanović, A., Stojanov, J., Stanković, M., Shih, A. in Stanković, S. (2022). The Serbian experience of challenges of parenting children with autism spectrum disorders during the COVID-19 pandemic and the state of emergency with lockdown. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 31, 693–698. <https://doi.org/10.1007/s00787-021-01917-0>
- Tomchek, S. D. in Dunn, W. (2007). Sensory processing in children with and without autism: a comparative study using the short sensory profile. *American Journal of Occupational Therapy*, 61(2), 190–200. <https://doi.org/10.5014/ajot.61.2.190>
- Walters, T., Simkiss, N. J., Snowden, R. J. in Gray, N. S. (2021). Secondary school students' perception of the online teaching experience during COVID-19: The impact on mental wellbeing and specific learning difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 13, 12475. [doi:10.1111/bjep.12475](https://doi.org/10.1111/bjep.12475)

PRISPEVKI DOBRE PRAKSE POUČEVANJA IN
DRUGIH OBLIK DELA

DELO Z OTROKI S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI V OKOLJU MONTESSORI WORKING WITH CHILDREN WITH SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES IN A MONTESSORI ENVIRONMENT

Mateja Cvet, prof. spec. in reh. ped., montessori pedagoginja 3–6 in 6–12¹

POVZETEK

Pedagogika Marie Montessori v središče postavlja otroka. Za učno okolje, pripravljeno v skladu z načeli pedagogike montessori, so značilne starostno mešane skupine, spiralni kurikulum, drugačna struktura šolskih ur, možnost gibanja po razredu ter spodbujanje medvrstniškega učenja. Za delo z učenci s specifičnimi učnimi težavami pa so najbolj ključni montessori materiali, ki so verjetno poleg že naštetega, najbolj prepoznan in širše uporaben element pedagogike Marie Montessori. Materiali montessori so lahko odličen pripomoček tudi za delo z učenci z disleksijo. Otroka vodijo od usvajanja predbralnih in predpisalnih spretnosti ter osnovnih številskih predstav vse do razumevanja abstraktnih učnih vsebin. Otrok ima ob delu z materialom možnost, da tudi kompleksne vsebine izkusi na konkretni ravni – jih vidi, čuti in z njimi rokuje.

Ključne besede: Montessori, material, specifične učne težave, disleksija, osnovne šolske veščine, dodatna strokovna pomoč

ABSTRACT

Maria Montessori's pedagogy puts the child at the centre. The Montessori learning environment is characterised by mixed-age groups, a spiral curriculum, a different structure of school hours, opportunities to move around the classroom, and the promotion of peer learning. However, the most important element for working with pupils with specific learning difficulties are the Montessori materials, which, along with the elements mentioned above, are probably the best known and most widely used element of Maria Montessori's pedagogy. Montessori materials can also be an excellent tool for working with pupils with dyslexia. They guide the child from acquiring literacy skills and basic number concepts to understanding abstract learning. Working with the materials, the child has the opportunity to experience even complex content on a concrete level – to see it, feel it, and handle it.

Keywords: Montessori, materials, specific learning difficulties, dyslexia, basic academic skills, additional professional support.

PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORI

Maria Montessori se je rodila 31. avgusta 1870 v Italiji. Tam je kot ena izmed prvih žensk zaključila študij medicine. S svojim delom z otroki s posebnimi potrebami je začela že okrog leta 1900 v Rimu. Poudarjala je, kako pomembno je, da so pedagogi, ki delajo z otroki s posebnimi potrebami in težavami na področju učenja, ustrezno izobraženi. Za svoje izhodišče za delo z njimi je vzela delo Eduarda Seguina. Ta je kot pionir na tem področju verjel, da je čisto vsak posameznik, ne glede na posebne potrebe, zmožen učenja. Poudarjal je pomen razvoja zaznavanja, fine motorike in koordinacije ter v ospredje postavljaj spoštovanje in razumevanje otroka. Tudi Maria Montessori je v središče svojega dela postavila spoštovanje in opazovanje vsakega posameznega otroka. Njen pedagoški pristop tako v osnovi temelji na prilagajanju

¹ Inštitut montessori Ljubljana; cvetmateja@gmail.com

vsebine posamezniku, njegovim interesom ter njegovim močnim in šibkim področjem. Že to pa je samo po sebi dobro izhodišče tudi za delo z otroki s specifičnimi učnimi težavami.

Poleg tega, da pedagogika Marie Montessori v središče postavlja otroka, učno okolje pripravljeno v skladu z načeli montessori pedagogike ponuja še mnoge druge prednosti za otroke s specifičnimi učnimi težavami. Starostno mešane skupine, ki so prav tako osnova za avtentično okolje montessori, omogočajo združevanje otrok v skupine tudi po znanju in zmožnostih in ne le po starosti in razredih. Združevanje otrok treh starosti v eno skupino spodbuja medvrstniško učenje in sodelovanje. Spiralni kurikulum, pri katerem se vsebine ponavljajo in poglobljajo znotraj posameznega triletja, ponuja več možnosti za utrjevanje in ponavljanje temeljnih vsebin. Drugačna struktura šolskih ur, ki ni omejena s petinštiridesetminutnimi intervali, in pouk, ki ne poteka frontalno, omogočata več fleksibilnosti in prostega gibanja učencem, ki to potrebujejo. Za delo z učenci s specifičnimi učnimi težavami pa so najbolj ključni montessori materiali, ki so poleg že naštetega najbolj prepoznan in širše uporaben element pedagogike Marie Montessori.

Montessori materiali so namenjeni samostojnemu raziskovanju in usvajanju določenih spretnosti in veščin. Učitelj otroku predstavi način rokovanja z materialom, nato pa ga prepusti poglobljenemu raziskovanju, kar otroka pripelje do odkritja in razumevanja učne vsebine. Maria Montessori je tako spremenila vlogo učitelja iz nosilca znanja v usmerjevalca in pomočnika otroku pri njegovem lastnem procesu učenja. V središče procesa učenja je postavljen otrok. Ob samostojni manipulaciji z materiali, za razliko od frontalnega pouka, učenje ne poteka le po slušni in vidni poti, temveč omogoča učenje preko različnih učnih stilov.

MONTESSORI MATERIALI KOT PRIPOMOČEK ZA DELO Z OTROKI S SUT NA PODROČJU BRANJA IN PISANJA

Proces usvajanja branja in pisanja je precej bolj kompleksen, kot se zdi na prvi pogled. Temelji za uspešno učenje branja in pisanja se postavljajo že v predšolskem obdobju, ko otrok razvija fino motoriko, koordinacijo, vidno zaznavanje ter osnove fonološkega zavedanja in grafomotorike. Ob dobro razvitih temeljih usvajanje branja in pisanja teče dokaj spontano. Otrok se brez pretiranega truda nauči brati in starši se pogosto radi pohvalijo, da se je otrok branja priučil kar sam in mimogrede. Za vse otroke pa učenje branja in pisanja le ni tako preprosto. Mednje sodijo tudi otroci s specifičnimi učnimi težavami in disleksijo.

Disleksija je v osnovi nevrofiziološko pogojena motnja, za katero je značilna prisotnost primanjkljajev na področju fonološkega zavedanja in vidnega zaznavanja. Običajno jo prepoznamo na podlagi težav, ki se pojavijo pri učenju branja. Specialni in rehabilitacijski pedagogi pri svojem delu v osnovnih šolah najpogosteje zaznavamo menjave vidno podobnih črk (b/d, p/b, z/s), izgubljanje med vrsticami, mešanje vrstnega reda črk v besedah, ugibanja koncev besed ... V prvih fazah učenja branja otroke običajno najbolj ovirajo primanjkljaji na področju fonološkega zavedanja, pri branju daljših besed, stavkov in besedil pa primanjkljaji na področju vidnega zaznavanja. Prva odstopanja pri razvoju fonološkega zavedanja in vidnega zaznavanja lahko opazimo že v predšolskem obdobju. Običajno imajo otroci, pri katerih se kasneje odkrije disleksija, več težav s sestavljanjem sestavljanek, prepoznavanjem rim ter pomnjenjem pesmic, zaznavanjem prvih glasov v besedah, slušno pozornostjo in razumevanjem slušno posredovanih navodil, priklicem poimenovanj za predmete ter tudi z urejanjem, prirejanjem in razvrščanjem informacij.

Montessori kurikulum je v starostnem obdobju od tretjega do šestega leta ter v prvi triadi osnovan ravno na sistematičnem urjenju teh veščin. Odstopanja pri posameznem otroku se zato že zelo hitro pokažejo pri delu z materiali na področju zaznavanja, jezika in matematike. Tako nam

otrokovo delo z materiali omogoča vpogled v razvoj predbralnih in predpisalnih spretnosti ter zgodnejše odkrivanje otrok, pri katerih bi se lahko kasneje pri učenju branja in pisanja pokazali znaki disleksije in specifičnih učnih težav. Poleg možnosti prepoznavanja primanjkljajev pa so montessori materiali tudi odličen pripomoček, s katerim lahko otroke s specifičnimi učnimi težavami podpremo pri učenju branja, pisanja in računanja.

PREDNOSTI MONTESSORI MATERIALOV

Za otroke, stare 3–6 let, se pripravljene materiali najprej usmerijo v razvoj samostojnosti, fine motorike in sensorike, nato šele v razvoj predbralnih in predpisalnih veščin. Pri tem dajemo velik poudarek na razvoj fonološkega zavedanja, vidnega zaznavanja in grafomotorike, ki so pomembni temelji za nadaljnjo uspešno učenje branja in pisanja. Otrok najprej skozi aktivnosti, usmerjene v skrb zase in prostor, krepí roko, vse od ramenskega obroča do prstov. Na področju jezika se uri v prepoznavanju glasov v besedah in povezavi med glasom in črko. Črke spoznava tudi prek tipa, ko s prstnimi blazinicami sledi peščenim črkam. Podobno velja tudi za področje številskih predstav. Osnove otrok spoznava ob manipuliranju z materiali na področju zaznavanja. Pri postavljanju roza stolpa in rjavih stopnic razvršča od največjega do najmanjšega. Ob ostalih materialih na področju zaznavanja se uri tudi v prirejanju in urejanju. Nato spoznava povezavo med cifro in količino do devet in spoznava koncept ničle. Od tu nadaljuje z delom z banko – lesenim desetiškim materialom. Pri aktivnostih, povezanih z lesenim desetiškim materialom, spoznava razliko med enico in tisočico tudi skozi senzorično izkušnjo prenašanja velikih števil od omare do preproge. Nošenje devetih enic na pladnju je povsem drugačna senzorična izkušnja od nošenja devetih tisočič. Enice bo z lahkoto prenesel sam, medtem ko bo za nošenje tisočic potreboval pomoč prijatelja.

Materiali ob prehodu v šolo nato zelo postopoma v prvi in drugi triadi prehajajo iz konkretne na abstraktno raven. Otroku pomagajo, da abstraktne koncepte na področju matematike in jezika ne le sliši, temveč tudi vidi in čuti ter tako lažje tudi razume. Otroci s specifičnimi učnimi težavami pogosto pri usvajanju kompleksnejših vsebin dlje časa potrebujejo podporo konkretnega materiala. Opora materiala jim omogoča razumevanje vsebin, ki bi jih sicer brez ustrezne podpore težje usvojili. Poleg omenjenega je za materiale montessori značilno tudi, da ponujajo možnost samokontrole lastnih napak in izolacijo težavnosti. Otrok povratne informacije o lastnem delu lahko samostojno pridobi ob delu s samim materialom ali z uporabo kontrolne knjižnice ali tabele. Tako ni vedno le učitelj tisti, ki vrednoti in ocenjuje njegovo delo. Samoevalvacija lastnega dela ima pozitiven vpliv tudi na učno samopodobo otrok s specifičnimi učnimi težavami. Ti se običajno v šoli srečujejo z rdeče popisanimi zvezki, ti popravki pa jih redko motivirajo, temveč zbujejo občutek krivde in stisko. Montessori materiali so zaradi naštetih lastnosti lahko odličen pripomoček tudi za delo z otroki z disleksijo.

DELO Z OTROKI S SUT V MONTESSORI ŠOLI

Zasebni vrtci za zdaj nimajo možnosti izvajanja programa s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Pogosto tudi nimajo za delo z otroki s posebnimi potrebami ustrezno izobraženega kadra. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami pa omogoča, da se otrok s posebnimi potrebami vključi v zasebno osnovno šolo, ki lahko izvaja program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

Delo z učenci s posebnimi potrebami v montessori OŠ poteka po petstopenjskem modelu pomoči. Velik poudarek dajemo predvsem na zgodnje odkrivanje specifičnih učnih težav in

drugih posebnosti. Ob opazovanju otrokovega dela z materiali v prvem razredu učitelji hitro prepoznajo, ali ima otrok ob prihodu v šolo ustrezno razvite predbralne in predpisalne spretnosti ter osnovne številske predstave. Že ob prvih zaznanih znakih primanjkljajev se v delo z otrokom poleg učitelja vključi tudi šolska svetovalna služba. Otroke ob vztrajanju težav nato vključimo v individualno in skupinsko pomoč, ki je v prvem razredu usmerjena v razvoj fonološkega zavedanja, vidnega zaznavanja, grafomotorike in številskih predstav. To nam omogoča individualno spremljanje napredka posameznega otroka in zgodnje prepoznavanje otrok s specifičnimi učnimi težavami. Ključnega pomena pri tem je tudi sprotno in redno posredovanje informacij o opaženih odstopanjih staršem. Skupaj se dogovorimo za načrt pomoči tako v šoli kot doma. Starše otrok, pri katerih težave še vedno vztrajajo, usmerimo na svetovalni center ali druge ustrezne ustanove. Po prejemu poročila zunanje ustanove po potrebi predlagamo sproženje postopka usmerjanja. Otrok z odločbo v šoli, ki deluje po načelih montessori pedagogike, lahko prejema ure dodatne strokovne pomoči.

V okolju montessori ure dodatne strokovne pomoči večinoma potekajo integrirano v razredu. Specialna in rehabilitacijska pedagoginja, ki je izvajalka dodatne strokovne pomoči, je hkrati tudi svetovalna delavka in izvajalka ISP. V razredu je nekajkrat tedensko prisotna tudi kot dodatni pomočnik, ki nudi občasno pomoč vsem otrokom na različnih področjih. Z delom in stikom z vsemi otroki zmanjšamo občutek stigmatizacije otrok s posebnimi potrebami. Specialno-pedagoško delo večinoma poteka ob uporabi materialov, ki so že prisotni v razredu. Pri urah dodatne strokovne pomoči se spremeni le pristop do dela z materialom ter način spodbujanja in vodenja otroka ob delu z njim. Montessori materiali so v kombinaciji z dobrim poznavanjem in razumevanjem kurikula lahko odličen pripomoček za delo z otroki s specifičnimi učnimi težavami in ostalimi otroki s posebnimi potrebami.

MONTESORI MATERIALI KOT PRIPOMOČEK ZA DELO Z UČENCI S SUT

Montessori materiali so odličen pripomoček, ki učence s SUT lahko podprejo pri učenju osnovnih šolskih veščin in pri usvajanju zahtevnejših in abstraktnejših vsebin. Ko v šoli začnemo z delom z otrokom s SUT, najprej preverimo predbralne in predpisalne spretnosti, osnovne naravoslovne postopke in osnovne številske predstave.

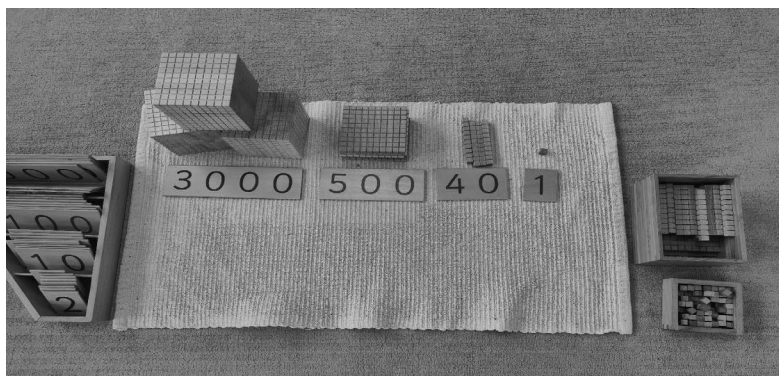
Na področju matematike so osnova za razumevanje kompleksnejših matematičnih vsebin najprej izkušnje z materiali na področju zaznavanja. Področje zaznavanja je eno izmed ključnih področjih v starostnem obdobju od tretjega do šestega leta. Otroke, ki v tem najbolj občutljivem obdobju niso imeli izkušenj z delom s temi materiali ali pa dela z materialom niso zmogli, spodbujamo, da izkušnje z njim pridobijo kasneje. Otrok z delom z rjavimi stopnicami, roza stolpom, palicami, kladami in mnogimi drugimi materiali uri spretnosti urejanja, prirejanja in razvrščanja. Hkrati se uri v zaznavanju drobnih razlik med velikostjo, obliko ali npr. težo. Tako prek konkretne senzorične izkušnje spozna pojme: večje/manjše/enako, lažje/težje, daljše/krajše, manj/več ...

Nato spoznava števila do 9, pri čemer ves čas utrjuje povezavo med števkami in količino. Ta del je posebej pomemben za otroke s specifičnimi učnimi težavami, saj otroci s SUT pogosto te povezave nimajo ustrezno avtomatizirane. Z materialom otrok dobi konkretno predstavitev, da pri preštevanju predmetov 8 predstavlja količino osmih predmetov in ne zgolj osmi predmet v vrsti. To znanje nato nadgrajuje z delom z lesenim desetiškimi materialom. Le-ta je verjetno eden najbolj poznanih in razširjenih montessori materialov nasploh. Otrok lesene enice, desetice, stotice in tisočice najprej prinaša in postavlja na preprogo. Pri tem je ključna povsem različna senzorična izkušnja nošenja enic in tisočic od omare do preproge. Nošenje enic je preprosto,

enico lahko primeš s prsti, desetica pa na primer že zasede tvojo dlan. Pomembna izkušnja je tudi razlika med nošenjem npr. devetih stotic in devetih tisočic. Devet tisočic je že kar precej in za nošenje devetih tisočic od omare do preproge potrebuješ pomoč prijatelja. Izkušnja z nošenjem in prenašanjem postavi trdne temelje za razvoj številskih predstav. Število ni več nekaj abstraktnega, temveč nekaj zelo konkretnega, kar lahko vidiš, otipaš, začutiš njegovo velikost ter težo in z njim rokuješ. Izkušnje z lesenim desetiškim materialom so izrednega pomena tudi za otroke s SUT. Le-ti se k uporabi lesenega desetiškega materiala ali banke, kot ji montessori pedagogi rečemo pogovorno, vračajo tudi kasneje. Ob tem znova in znova začutijo razliko med števili. Z banko spoznavamo tudi osnovne računske operacije. Otroci s specifičnimi učnimi težavami z materialom običajno najprej usvojijo seštevanje in množenje. Pri deljenju in odštevanju podpora konkretnega materiala običajno potrebujejo dlje časa.

Slika1

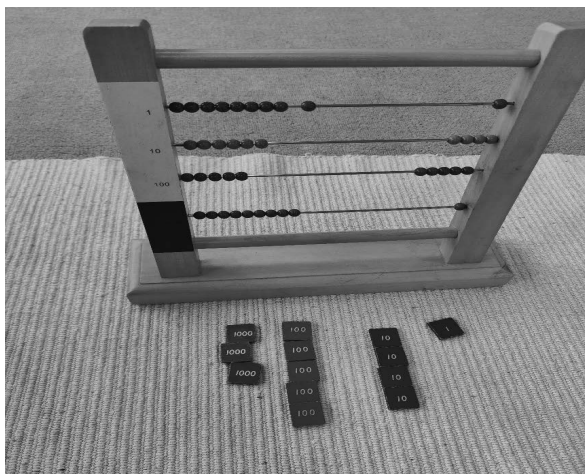
Od konkretnega k abstraktnemu – postavitve števila 3.541 z lesenim desetiškim materialom



Materiali pri matematiki nato počasi in postopoma prehajajo od konkretnega k abstraktnemu. Lesen desetiški material zamenjajo lesene ploščice. Te za določanje mestnih vrednosti poleg zapisa uporabljajo barvni ključ. V okolju montessori so enice vedno označene z zeleno barvo, desetice z modro, stotice z rdečo in tisočice z zeleno. Ta barvni ključ je zelo dobra vizualna opora za otroke s SUT in tiste, ki imajo težave s priklicem podatkov. Postopoma ploščice nadomestijo zrna na malim in velikem računalu. Veliko otrok zmore te prehode dokaj hitro. Otroci s SUT lahko podpora materiala uporabljajo dlje časa. Pri urah DSP se ob usvajanju novih vsebin večkrat vračamo k tem najbolj konkretnim in temeljnim materialom.

Slika 2

Postavitve števila 3.541 s ploščicami



Slika 3

Nastavljanje števila 3.541 z malim računalom

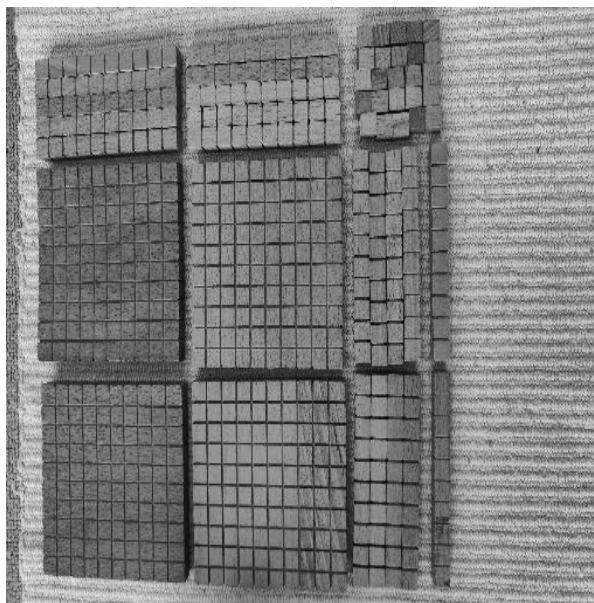


Tudi kompleksnejše matematične vsebine, kot je na primer korenjenje, lahko z materiali pri-

kažemo na konkreten način. Matematične formule ob podpori konkretnega materiala niso več nekaj abstraktnega, temveč nekaj, kar lahko primeš v roke in preizkusiš. S podporo konkretnih materialov lahko te zahtevnejše vsebine razumejo tudi otroci, ki bi imeli sicer običajno z razumevanjem teh vsebin veliko več težav. Predstavitve matematičnih formul s konkretnim materialom so otrokom s primanjkljaji v pomoč tudi pri pomnjenju in priklicu. Podporo z materialom otroci s SUT uporabljajo več časa in pri tem potrebujejo več ponovitev. Dolgoročno pa vidimo, da je znanje, ki ga pridobijo ob delu z materialom bolj poglobljeno in ga kasneje lažje prikličejo iz spomina.

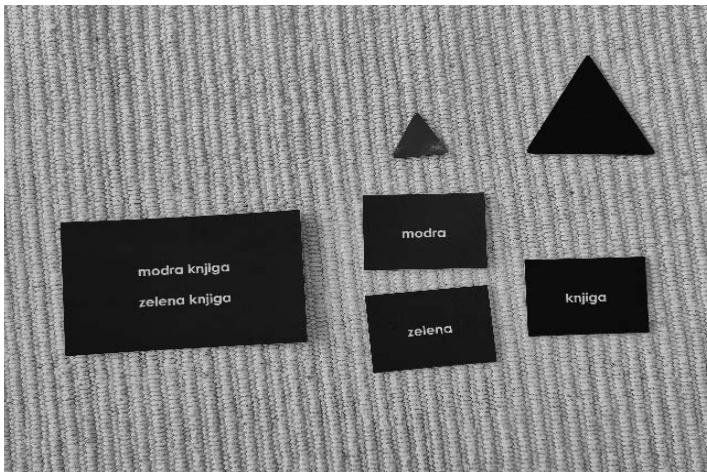
Slika 4

Koren števila 625 je 25



Podobno tudi materiali na področju jezika otroka podpirajo na poti učenja branja in pisanja. Pri tem so za delo z učenci s SUT najprej najbolj pomembne predstavitve na področju vidnega in slušnega zaznavanja. Najbolje je, da se otrok s temi materiali sreča že v vrtcu. Če temu ni tako, ga k delu z njimi lahko v okviru dodatne pomoči spodbudimo kasneje. Pomembno je tudi področje vsakdanjega življenja – materiali na tem področju so posredno namenjeni prav pripravi roke na pisanje. Nato dajemo velik poudarek na razvoj fonološkega zavedanja in utrjevanja povezave med glasom in črko. Tudi oblika črk in besed ob delu s peščenimi črkami in premično abecedo postane nekaj konkretnega. V prvi triadi je nato veliko časa namenjeno širjenju besednega zaklada. Ob delu s slovničnimi škatlami otrok spozna veliko novih in raznolikih besed in besednih vrst. Da bo lahko pisal stavke in besedila, mora najprej vedeti, kaj želi napisati in katere besede mora za to uporabiti. Maria Montessori pravi, da je osnova za pisanje najprej bogat besedni zaklad. Ob zapisu stavkov ga nato podpremo z materialom, ki ga v okolju montessori imenujemo stavčna analiza. To je izjemen pripomoček za delo z učenci s težavami na področju branja in pisanja. Otroku poda zelo konkreten in otipljiv okvir in predstavo o tem, kaj je stavek in kako se stavek sestavlja. Popelje ga od zapisa najbolj preprostega dvo-besednega stavka (npr. Mama kuha.) do zapisa kompleksnih večbesednih in bogatih stavkov (npr. Janova mama zvečer v kuhinji kuha slastno kosilo za celotno družino.). Stavčna analiza je odličen pripomoček tudi za otroke, ki imajo težave na govorno-jezikovnem področju, in jo lahko uporabljamo tudi pri urjenju ustrezne stavčne strukture pri govoru.

Slika 5
Besedne vrste s simboli



Slika 6
Plakat – stavčna analiza



Tudi na ostalih področjih montessori materiali otrokom s SUT nudijo konkretno podporo pri učenju sicer zahtevnejših vsebin. Ob rokovanju z materiali, kot so leseni zemljevidi, globus, planeti ..., opažamo, da si otroci s SUT vsebine lažje zapomnijo in jih kasneje tudi lažje priključijo iz spomina.

Slika 7
Geografija



ŠOLANJE NA DALJAVO

V obdobju šolanja na daljavo smo se pri izvajanju DSP ravno pri podpori učnega procesa z montessori materiali srečevali z največ izzivi. Večina otrok namreč doma nima materialov, kar je seveda pri šolskem delu v domačem okolju najbolj oviralo ravno učence s SUT, ki podporo materiala tudi najbolj potrebujejo. Na šoli smo tako organizirali izposojlo nekaterih materialov na dom. K izposoji materialov smo posebej povabili učence, ki so v ključeni v oblike pomoči, ki jih na šoli nudimo v okviru petstopenjskega modela.

Nekatere materiale so si lahko učenci izdelali tudi sami doma, da je bilo šolanje na daljavo čim bolj podobno učenju v šoli. Predvsem v prvi triadi, kjer večina učenja poteka na konkretnem nivoju, so se učitelji trudili, da so čim več nalog zastavili tako, da so si otroci doma izdelali kartončke, tridelne karte, ploščice ... Učitelji so za otroke pripravili PDF datoteke s predlogami za izdelavo materialov in navodili za izdelavo. Nato so po potrebi še prek posnetkov otrokom

pokazali, kako se material izdelava. Učenci s SUT so pri delu doma potrebovali več podpore in pomoči staršev, zato smo bili pozorni tudi na to, ali starši materiale in način našega dela poznajo. Če je bilo treba, smo posneli tudi predstavitev osnovnega rokovanja z materialom.

Učitelji so za učence posneli videopredstavitve dela s posameznimi materiali tako, da je bilo učenje čim bolj podobno tistemu v šoli. Nekatere predstavitve so potekale v živo, nekatere pa so učitelji posneli vnaprej. Navodila za delo so otroci prejeli tudi v skupne mape na spletu. Z učitelji so se dobivali tudi na razrednih krogih, ki so bili namenjeni spodbujanju socialnih stikov med sošolci. Ker so materiali za delo v višjih razredih bolj kompleksni in jih je težko izdelati doma, smo morali v šolanje na domu vseeno vključiti več nalog tipa papir-svinčnik. Učitelji so se zato še posebej potrudili, da so bile naloge čim bolj raznolike in povezane z realnimi in vsakdanjimi situacijami. Na voljo so imeli tudi več različnih ravni reševanja nalog. Vsem so bile namenjene naloge na osnovni ravni, po želji pa so si izbirali še dodatne miselne orehe – izzive. Na vrhu delovnih listov so otroci najprej dobili jasna navodila glede vsebine naloge in načina reševanja. Trudili smo se, da so navodila čim bolj jasna in razumljiva. Učence smo spodbujali, da za ekrani preživijo čim manj časa, zato smo poskušali tudi naloge zasnovati čim bolj konkretno – kuhanje, peka, merjenje predmetov v stanovanju, raziskovanje s knjigami, raziskovanje narave okrog doma ali rastlin v stanovanju ... S takim načinom smo se poskušali vsaj malo približati pristopu, ki ga izvajamo v šoli in temelji na delu s konkretnim materialom, ki ga lahko otrok doživi prek različnih čutov. Vključili smo tudi več gibanja in športne vzgoje. Otroke smo spodbujali, da se razmigajo in poskrbijo tudi za zdravo prehrano in dovolj počitka. Zjutraj so imeli razgibavanje skupaj z učiteljem športne vzgoje. Ta pa je izoblikoval tudi različne gibalne in zabavne izzive za otroke. Za učence s SUT je naloge, ki so jih pripravili učitelji, sprti pregledala in po potrebi v dogovoru z učitelji prilagodila tudi specialna pedagoginja. Učence s SUT smo spodbujali k uporabi kartončkov za priklic (poštevanka, prstne table). Le-te so si lahko doma sami natisnili in jih uporabljali pri delu doma. Učitelji so bili učencem na voljo za vsa dodatna vprašanja. Uvedli smo tudi možnost individualne pomoči prek spleta za učence brez odločb. To se je izkazalo kot izjemno koristno. Tudi DSP je potekala prek spleta, način dela pa smo prilagajali vsakemu posameznemu otroku glede na njegove posebnosti in zmožnosti. Večinoma smo otrokom v okviru ur DSP na daljavo nudili podporo pri delu, dodatne razlage, usmerjanje pozornosti, pa tudi pogovor in čustveno podporo.

Seveda nekaterih ključnih, tudi zgoraj naštetih elementov okolja montessori na dom nismo mogli prenesti. Tako je bilo delo doma žal lahko le približek otrokovemu delu v šoli, podobno kot verjetno velja tudi za druge izobraževalne ustanove. Želimo si, da bi v prihodnje učenci čim več časa lahko preživeli v šoli, kjer imajo poleg razvoja na intelektualnem področju tudi več priložnosti za razvoj socialnih veščin.

TUDI DIJAK S TEŽAVAMI V DUŠEVNEM ZDRAVJU LAHKO USPEŠNO POMAGA DIJAKU Z UČNIMI TEŽAVAMI

A PUPIL WITH MENTAL HEALTH PROBLEMS CAN ALSO SUCCESSFULLY HELP A PUPIL WITH LEARNING DIFFICULTIES

Mihaela Krapež, univ. dipl. psih¹

POVZETEK

Znotraj posledic epidemije covid-19 se je v težavah z duševnim zdravjem znašel tudi dijak, ki je sicer učno uspešen gimnazijec. Prišli smo na idejo, da mu za »terapijo« ob duševnih težavah ponudimo, da v okviru medvrstniške pomoči nudi učno pomoč dijaku prvega letnika z izrazitimi težavami pri matematiki. V takšnem povezovanju smo se preizkusili prvič in zelo smo zadovoljni z rezultatom. Oba sta namreč izjemno »zrastla« v samozavesti, duševno zdravje »mladega inštruktorja« se je močno popravilo, njegov učenec pa je razvil vzorce učenja, ki jih s pridom uporablja tudi pri drugih predmetih.

Ključne besede: dijak, vrstniška pomoč, covid-19

ABSTRACT

A student, who is otherwise a high achiever in secondary school, is experiencing mental health problems as a consequence of his coronary condition. We came up with the idea of offering him, as "therapy" for his mental health problems, to provide peer tutoring support to a first year student with severe difficulties in mathematics. This is the first time we have tried this kind of pairing and we are very pleased with the result. Both students have grown enormously in self-confidence, the mental health of the "young instructor" has been greatly improved and his student has developed learning patterns that he uses in other subjects.

Keywords: student, peer support, COVID-19

UVOD

VPLIV UKREPOV EPIDEMIJE COVIDA-19 NA ŠOLSKO DELO

Zaradi svojih razvojnih značilnosti in potreb so otroci in mladostniki ena najranljivejših skupin, pri kateri se bodo posledice epidemije in spremljajočih se ukrepov, kot je dolgotrajno zaprtje šol, lahko kazale še dolgo časa. Omejevalni ukrepi so bistveno posegli v najpomembnejše dele njihovega življenja – vključevanje v vrstniške skupine, učenje in igro.

V kriznih obdobjih, kar je epidemija zagotovo bila, se otroci in mladostniki na strese, ki jih doživljajo, odzivajo zelo različno. Posledice na področju vedenja, čustvovanja, doživljanja in učenja ter vsakdanjih rutin se lahko pokažejo hitro ali pa z zamikom in trajajo različno dolgo.

Za ranljive otroke in mladostnike, ki so že pred epidemijo imeli težave na področju čustvovanja, razpoloženja, vedenja, učenja in odnosov z drugimi ali pa živijo v neugodnih okoljih oz. odnosih, so takšne razmere lahko izjemno huda obremenitev, ki je pogosto ne zmorejo sami obvladovati. Šolske rutine so pomemben mehanizem, s pomočjo katerega otroci in mladostniki s težavami na področju duševnega zdravja lažje obvladujejo svoje življenje (Dobnikar Renko idr., 2020).

¹ Srednja šola Domžale; mihaela.krapez@ssdomzale.si

TEŽAVE PRI MATEMATIKI IN NJIHOVO ODPRVLJANJE

Diskalkulija se kaže kot skupek specifičnih težav pri učenju matematike in reševanju računskih nalog ter vpliva na sposobnost usvajanja matematičnih veščin. Težave se pojavljajo ne glede na intelektualno razvitost, nemoteno delovanje čutil in optimalne pogoje poučevanja. Težave so lahko prisotne na vseh ali pa le določenih področjih matematike. Pogosto jih spremljajo tudi težave na jezikovnem področju (Kesič Dimic, 2010). V različnih obdobjih lahko pri osebah z diskalkulijo opazimo različne znake, izraziti in vseživljenjski primanjkljaji pa so že na področju osnovnih znanj in veščin matematike (Ivačič idr., 2014, str.3).

V srednji šoli in pri nadaljnjem šolanju so težave mladostnikov s specifičnimi učnimi težavami še hujše. Količina in kakovost njihovega znanja se precej razlikujeta od vrstniških. Zaradi konstantne neuspešnosti se kažejo tudi čustvene težave. Strategije poučevanja pa so pogosto mnogo manj prilagojene posebnim potrebam mladostnikov s SUT, kot so pri mlajših otrocih. Najpogosteje se učijo le najosnovnejših znanj in veščin, le toliko, da napredujejo, zato niso motivirani za reševanje kompleksnih problemov (Reid idr., 2007, str. 104).

POMOČ IN PODPORA UČITELJU ZA DELO Z UČENCI Z DISKALKULIJO

Učitelji naj se poslužujejo preprostih strategij, kot so (Ivačič idr., 2014, str.12):

- uporaba vizualnih pripomočkov; risbe, slike matematičnih problemov, diagrami, uporaba barv npr. pri razlagi mestnih vrednosti, uporaba grafičnih organizatorjev ...,
- vključevanje iger, gibanja po prostoru, ponazoritev, konkretnih materialov,
- poenostavljanje sestavljenih navodil, nalog,
- povezovanje matematičnih problemov z vsakdanjim življenjem.

PRAKTIČEN DEL – PRIMER DOBRE PRAKSE NA NAŠI ŠOLI

MEDSEBOJNA POMOČ UČENCA S TEŽAVAMI V DUŠEVNEM ZDRAVJU IN UČENCA Z UČNIMI TEŽAVAMI

Na naši šoli imamo učenca s posebnimi potrebami, katerega posebnost je velika občutljivost za stiske drugih ljudi. Izredno močno se vživlja v stiske drugih in bi jim rad pomagal, kakor bi se le dalo. Učenec je učno uspešen gimnazijec, ga pa pestijo motnje koncentracije in disleksija. Za obvladovanje svojih primanjkljajev in motenj je v času izobraževanja že razvil ustrezne vedenjske in učne vzorce, s katerimi težave premaguje in tako dosega zadovoljive učne rezultate. Ta njegova občutljivost za stiske drugih pa ga je v času dolgotrajnega zaprtja šol zelo obremenjevala. Stalno objavljane številke obolelih, prikazovanje težkih razmer v zdravstvenih ustanovah in trpljenja bolnikov, ki so jo v stiku s virusom slabo odnesli, so pri njem sprožali toliko sočutja, da se je nekako zapletel v krog nenehnega premišljevanja o tem, kdo vse bi potreboval pomoč, in vse večjega in težjega občutka, kako ne more on ničesar storiti. Vsa skrb mu je začela rušiti duševno zdravje. Doživljati je začel napade tesnobe ter se zapletati v depresivna stanja in vedno večje občutke nemoči in nekoristnosti. Za piko na i pa se je v mesecu februarju vsemu temu pridružila še agresija na Ukrajino, kar je pri njem povzročilo izbruh bolezenskega stanja. Vedno pogosteje je doživljal napade tesnobe, ki so se kazali kot bolečine v predelu srca in v nekem trenutku je v šoli doživel panični napad z izgubo zavesti. Nekaj dni je bil hospitaliziran na psihiatričnem oddelku, vstopil je v svet terapij in psihiatričnih in psiholoških razgovorov ter usmeritev in se po slabem mesecu dni vrnil v šolske klopi. Takrat sem se v svetovalni službi povezala s psihiatrinjo, ki ga je vodila in se pozanimala o tem, kako bi mu v šoli lahko stali ob

strani oziroma mu nudili čim bolj spodbudno okolje. Njen odgovor je bil ustreljen kot iz topa, enoznačen, jasen in razumljiv: »... če imate možnost, da bi mu kjerkoli dali občutek, da nekomu pomaga, da je nekomu koristen, boste naredili vse, kar potrebuje.« Tako sem bila pred novim izzivom. Kako bi mu lahko dolgoročno omogočili občutek koristnosti?

Na šoli izvajamo poleg gimnazijskega programa tudi triletne poklicne programe. Te programe obiskuje veliko dijakov z učnimi težavami, slabšo motivacijo za šolsko delo in pogosto tudi iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom. Ob vrnitvi v šolsko rutino po dolgotrajni zaprtosti šol se ti otroci spopadajo z vrsto težav, predvsem motivacijske narave, precej pa se pozna tudi zelo slabo predznanje, ki so ga prinesli s seboj iz osnovne šole, po dveletnem delu na daljavo. Težave so najbolj izrazite pri matematiki. Učna uspešnost je res nizka. Mojo pozornost je zbudil dijak prvega letnika, ki nikakor ni uspel usvojiti postopkov reševanja računskih nalog. Profesorica je začela opozarjati nanj že septembra, saj je izstopal v svoji računski nespretnosti že pri povsem osnovnih računskih operacijah. Računske postopke je ob razlagi razumel in uporabljal, vendar jih nikakor ni uspel shraniti v spomin in jih obnoviti v prihodnjih primerih. Tako je imel pri učenju matematike resne težave. Starši so se problema zavedali in sporočali, da so mu že v osnovni šoli »stalno razlagali eno in isto«, a do pozitivne ocene mu je uspelo priti, zato niso iskali kakšne zunanje pomoči inštruktorjev, ki si je finančno tudi ne morejo privoščiti.

Tako sem prišla na idejo, da staršem ponudim medvrstniško pomoč. Ponudila sem, da bi njihovega sina povezala z našim učencem gimnazije in bi se skupaj učila matematiko. Matematika je namreč močno področje prej opisanega gimnazijca. Jemlje jo kot igro, udeležuje se matematičnih tekmovanj, na katerih je uspešen. To se mi je zdela dobra priložnost, da pomagam obema. Gimnazijec bo postal koristen, saj bo nekomu konkretno pomagal, s čimer bo krepil svoje duševno zdravje, dijak s težavami pri matematiki pa bo dobil brezplačne inštrukcije in hkrati pomoč, ki je pri roki kar v šolskih prostorih. Starši so moj predlog z veseljem sprejeli.

Kaj pa dijaka? Gimnazijec je mojo idejo takoj sprejel. Zanimalo ga je, katero snov se učijo v prvem letniku, da bi se doma pripravil, kako bi jo lahko razložil. Zanimalo ga je, kdaj lahko začneta, malo pa ga je tudi skrbelo, ali bo res lahko svojega učenca pripeljal do pozitivne ocene. Mlajši dijak s težavami pri matematiki je bil malo manj navdušen. Razumel je, da bo to samo še več matematike, ki se mu že tako upira, da bo moral ostajati še dlje v šoli kot ostali sošolci ipd. Hkrati je tudi vedel, da bo očitno težko prišel do pozitivne ocene pri matematiki, če si je ne bo zaslužil. Tako je pristal na to, da vsaj poskusita sodelovati, potem pa se bo odločil, če bo s tem nadaljeval.

POTEK

Gimnazijca sem najprej povezala s profesorico matematike, ki poučuje mlajšega dijaka. Razložila mu je, katere vsebine obravnavajo in na kakšni težavnostni stopnji. Pregledala sta nekaj primerov nalog in testov. Tako je gimnazijec dobil občutek o tem, na katerem nivoju mora pripravljati učenca. V šolski knjižnici si je izposodil učbenik, ki ga uporabljajo v prvem letniku, s profesorico pa se je dogovoril, da mu lahko pomaga s kakšnimi dodatnimi primeri nalog in vaj, če jih bo potreboval. Prosil je za kakšen dan časa, da premisli, kako bi se te pomoči lotil, in ugotovi, če je temu kos. Že naslednji dan mi je prišel povedat, da se počuti dovolj močnega, da bi nalogo sprejel in da si želi spoznati svojega »učenca«.

Med glavnim odmorom sem tako oba povabila v mojo pisarno in ju predstavila. Mlajši dijak je bil sprva kar precej v zadregi, ni mu bilo najbolj prijetno. Zadrego je v nekaj minutah razrešil kar gimnazijec sam, saj je izredno spretno pristopil k njemu, mu povedal, da čisto razume, da mu ni prijetno, če kdo misli, da ima težave. Povedal mu je, da ima tudi on vrsto težav sam s seboj,

zaradi katerih ima občutek, da vsi gledajo za njim. Povedal mu je, da so ga morali odpeljati z rešilcem iz šole, ko se je onesvestil, in tako zelo dobro ve, v kakšni zadregi se lahko znajdeš v vsakem trenutku. Presenetil me je z iskrenostjo in izredno razumevajočim in toplim pristopom, ki je v nekaj trenutkih razbremenil sogovorca in mu vliv občutek zaupanja.

Primerjala sta urnike in se dogovorila, da se bosta dobivala dvakrat na teden po pouku. Izbrala sta dneve, ko ima mlajši dijak na urniku matematiko, tako da bo imel s seboj vse potrebno. Gimnazijec je predlagal, da začneta tako, da skupaj rešita domačo nalogo tistega dne.

Tako sta konec meseca novembra začela sodelovati. Dodelili smo jima prazno učilnico, v kateri sta imela mir in sta se lahko učila. Ker je december tudi precej naporen mesec, saj je zasut z ocenjevanji, sta opazila, da je mlajši dijak po pouku že precej utrujen in težko sodeluje. Tako sta termin prestavila na preduro.

Načrt ure: Ure sta izvajala tako, da sta najprej naredila domačo nalogo, ki jo je učenec dobil pri pouku tisti dan. S tem je ponovil tekočo snov, hkrati pa je gimnazijec ugotovil, kje ima težave. Potem sta se začela ukvarjati s snovjo, ki jo je moral popraviti. Gimnazijec je imel vnaprej pripravljene primere nalog, ki sta jih reševala s pomočjo opornih gradiv in razlage. Tako sta utrjevala postopke reševanja. Gimnazijec si je pripravil vrsto opornih materialov, s katerimi je lahko učencu vsakokrat znova predočil posamezne postopke reševanja, ki jih je zapisal na kartončke različnih barv. Za ponazoritev matematičnih problemov se je pri razlagah trudil iskati konkretne situacije v vsakdanjem življenju. Mlajši dijak je zelo dobro sodeloval. Aktivno se je trudil, da bi se sam spomnil določenih postopkov. V kolikor ni šlo, si je pomagal s pripravljenimi kartončki. Zanimivo je bilo opazovati, kako je po nekem času že po barvah vedel, na katerem kartončku ima kateri postopek. Gimnazijec ga je samo opomnil, da je nekaj npr. na roza listku, in on je vedel, za kateri postopek gre, ne da bi pogledal listek. Učenec je začel sproti delati domače naloge, saj mu je bilo neprijetno, da je ne bi prinesel na uro z gimnazijcem. Tako je pridobil na sprotne delu, obnavljanju in utrjevanju znanja. Tudi gimnazijec mu je dal domačo nalogo in mu postavil dva pogoja. Matematiko je moral reševati vsak dan in do naslednje ure so morali biti rešeni vsi primeri. Tako je imel učenec v svojih rokah, koliko matematike bo delal vsak dan, je pa moral vsak dan rešiti vsaj en primer. V kolikor se mu je kje zataknilo, si je to vidno označil in naslednjo uro predelal s svojim »novim učiteljem«. Gimnazijec se je pred ocenjevanji dogovoril s profesorico, katere opore bi lahko učenec uporabljal tudi pri ocenjevanju. V dogovoru z njo je opore pripravil tako, da so od učenca še vedno zahtevale določeno znanje in razumevanje. Takšne je profesorica tudi odobrila in dovolila uporabo pri ocenjevanju. Konec meseca decembra je imel učenec napovedano popraviljanje prvega testa. Takrat je sodelovanje trajalo mesec dni po dve uri tedensko. Test je pisal pozitivno, kar ga je opremilo z veliko motivacije. Začel je verjeti, da bi tudi on lahko uspel popraviti matematiko, zato sta se intenzivno vrgla še na popraviljanje drugega testa, napovedanega v začetku januarja. Za učenje sta se dogovorila tudi med novoletnimi počitnicami. Z največjim veseljem sta mi prišla povedati, da je tudi drugi test popravil in to celo z oceno dobro (3). Učenec je dodal, da se ne spomni, da bi pri matematiki že kdaj dobil boljšo oceno od zadostne.

REZULTATI

Menim, da je ključno vlogo za dobre rezultate odigrala generacijska bližina in neverjetno dobro navezan stik med »učencem in učiteljem«. Mlajšemu je bilo zelo hitro jasno, da je gimnazijcu veliko do tega, da bi mu pomagal pri učenju matematiki in ni ga želel razočarati. Imel je večji interes za opravljanje domačih zadolžitev, saj mu je bilo nerodno priti brez naloge, ki mu jo je naložil gimnazijec. Počasi mu je naraščala samozavest in sčasoma tudi motivacija za

matematiko. Ko je popravil prvo oceno, je dobil pravi zagon in samozaupanje. Ko je uspel v celoti popraviti oceno še pred konferenco, sva se pogovarjala o tem, čemu pripisuje zasluge za uspeh. Kaj vse je spremenil pri svojem učenju matematike? Povedal je, da se je prej učil matematiko samo zadnji dan pred testom, zdaj pa sta z gimnazijcem delala vsaj 14 dni za vsak test. Gimnazijec mu je dajal ravno toliko domače naloge, da se mu ni zdelo preveč, da bi jo opravil sproti. Dogovor, da si lahko sam določi, koliko primerov bo rešil vsak dan, mu je bil všeč. Primere si je razdelil in včasih rešil tudi samo enega v dnevu, drugič pa kakšnega več, tako da je imel vse rešene pravočasno. Bil je pravzaprav prisiljen, da vsak dan vzame v roke zvezek za matematiko, kar mu je ustvarilo rutino, hkrati pa ga ni preveč obremenjevalo. Ugotovil je, da si je zaradi več rešenih primerov mnogo lažje zapomnil postopke, saj jih je velikokrat ponovil. Barvne opore je ocenil za zelo priročne. Dejansko je opisoval, da med razmišljanjem najprej priključ barvo listka in to mu sproži asociacijo na pravi postopek reševanja.

Kaj pa duševno stanje gimnazijca? Zelo se je angažiral za pomoč mlajšemu učencu in to ga je vidno napolnjevalo z energijo. V začetku je prihajal po potrditve, ali se je nečesa ustrezno lotil ali ne, potem pa se je nekoliko stabiliziral in umiril, si načrtoval pot pomoči in jo izvajal. Njegovo čustveno stanje se je precej umirilo. V svoji koži se je počutil bolje. Občutek koristnosti ga je napolnjeval. Dobri rezultati so mu bili potrditev njegove pomoči.

Lahko rečem, da sta oba zelo napredovala. Medvrstniško sodelovanje se je ponovno pokazalo za kakovosten, pristen pristop k reševanju mnogih težav, tako učne narave kot zamajanega duševnega ravnovesja. Vesela sem, da smo dobili to priložnost in v eni dejavnosti pomagali dvema učencema hkrati.

VIRI IN LITERATURA

- Dobnikar Renko, B., Janjušević, P., Kreft Hausmeister, I., Lampret, M., Mikuž, A., Mlinarič, A. in Pristovnik, T. (2020). *Duševno zdravje otrok in mladostnikov v času epidemije covid-19*. Gradivo za VIZ ustanove, Zbornica kliničnih psihologov Slovenije. http://klinikna-psihologija.si/wp-content/uploads/2020/05/ZKP_Dusevno_zdravje_otrok.pdf
- Kesič Dimic, K. (2010). *Vsi učenci so lahko uspešni: Napotki za delo z učenci s posebnimi potrebami*. Rokus Klett.
- Ivačič, A., Joka, N., Podlogar, P., Simončič, A. in Tašner, M. (2014). *Pomoč in podpora učitelju za delo z učenci z diskalkulijo*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Reid, G., Kavkler, M., Viola, S. G., Košak Babuder, M. in Magajna, L. (2007). *Učenci s specifičnimi učnimi težavami: skriti primanjkljaji – skriti zakladi*. Društvo Bravo.

IZZIVI ŠOLANJA NA DALJAVO UČENCEV S POSEBNIMI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIMI POTREBAMI IN SPOPADANJE S POSLEDICAMI

THE CHALLENGES OF DISTANCE LEARNING FOR PUPILS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS AND COPING WITH THE CONSEQUENCES

Kristina Zupančič, univ. dipl. prof. defektologije ¹

POVZETEK

V nekaj mesecih nam je koronavirus življenje popolnoma obrnil na glavo. Učitelji smo bili v obdobju epidemije covida-19 soočeni z novimi strokovnimi izzivi, kako otrokom zagotoviti šolanje na daljavo. Prav poseben izziv pa je bil, kako naj v času šolanja na daljavo pomagamo najranljivejši skupini, otrokom s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. To so otroci, ki potrebujejo posebne oblike in metode poučevanja, za katere je pogosto najustreznejši veččutni pristop k poučevanju. To so otroci, ki potrebujejo dodatno razlago navodil, branje navodil, delo s konkretnimi materiali ... To so otroci, ki za to, da sledijo učnemu procesu, potrebujejo dotik, očesni kontakt, gibanje ...

Šolanje na daljavo je bila za vse zahtevna izkušnja, ki nam je omogočila, da smo spoznali, kako funkcioniramo v zelo stresni situaciji, koliko smo prilagodljivi in kako, koliko in na kakšen način znamo medsebojno sodelovati.

Ključne besede: izzivi šolanja na daljavo, učenci s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami

ABSTRACT

Within a few months, the Corona virus has completely turned our lives upside down. The COVID-19 epidemic presented teachers with new professional challenges, such as how to provide distance education to children. One particular challenge was how to help the most vulnerable group, children with special educational needs, during distance learning. These are children who require special teaching styles and methods, and for whom a multisensory approach to teaching is often most appropriate. These are the children who need additional explanations of instructions, reading instructions, work with concrete materials, etc. These are the children who need touch, eye contact, movement, etc. for the learning process.

Distance learning has been a challenging experience for all of us and has given us the opportunity to learn how we function in a very stressful situation, how flexible we are and how, how much and in what ways we are able to interact with each other.

Keywords: challenges of distance education, pupils with special education needs.

UVOD

V nekaj mesecih nam je koronavirus življenje popolnoma obrnil na glavo. Po vsem svetu se je življenje otrok in njihovih družin popolnoma spremenilo. Ukrepi so bili nujno potrebni za zajezitev virusa, hkrati pa so povzročili, da so se otroci, družine in posamezniki srečali z novimi skrbmi glede zdravja, finančne varnosti, socialne varnosti in psihične stabilnosti. Marsikje so se stiske posameznika še poglobile, saj se mu je krog, ki je predstavljal njegovo socialno

¹ Osnovna šola Rodica, Domžale; kristina.zupancic@sola-rodica.si

mrežo, občutno zmanjšal. Otroci so bili bolj izpostavljeni zlorabam, nasilju, izkoriščanju in zanemarjanju. »Vpliv pandemije koronavirusa ni omejen zgolj na obolele, temveč tudi na ostale otroke in družine,« je dejal Cornelius Williams, vodja Unicefovega programa za zaščito otrok.

Tudi izkušnje iz preteklosti kažejo na povečano ranljivost otrok v času kriznih razmer zaradi epidemij. Porast zlorab in izkoriščanja otrok se je pojavil tudi v preteklih krizah javnega zdravstva, npr. zaprtje šol med izbruhom ebole v Zahodni Afriki med 2014 in 2016 je prispevalo k porastu zanemarjanja, spolnih zlorab in najstniških nosečnosti.

Učitelji smo bili v obdobju epidemije covida-19 soočeni z novimi strokovnimi izzivi, kako otrokom zagotoviti šolanje na daljavo. Prav poseben izziv pa je bil, kako v času šolanja na daljavo pomagamo najranljivejši skupini, otrokom s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. To so otroci, ki potrebujejo posebne oblike in metode poučevanja, za katere je pogosto najustreznejši veččutni pristop k poučevanju. To so otroci, ki potrebujejo dodatno razlago navodil, branje navodil, delo s konkretnimi materiali ... To so otroci, ki za to, da sledijo učnemu procesu, potrebujejo dotik, očesni kontakt, gibanje ... Kako jim vse to omogočiti na daljavo? Kako jim podati navodila, če je bralno razumevanje šibko in navodil v pisni obliki verjetno ne bodo razumeli? Kako od njih zahtevati, da si sami organizirajo dan, če imajo težavo z organizacijo dela? Kako od njih zahtevati, da bodo pravočasno na videokonferenci, če imajo slabo časovno orientacijo? Kako jim razložiti novo snov, če bi nujno potrebovali konkreten material? Kako jih ponovno priklicati k nalogi, če nas ni poleg, da bi videli, kdaj niso več pozorni na nalogo? Vsa ta vprašanja so se nam v obdobju šolanja na daljavo zaradi epidemije dnevno porajala.

Ker so to otroci, ki so si med seboj zelo različni, in so njihove potrebe zelo individualne, smo morali svoje delo prilagajati vsakemu otroku posebej. Z nekaterimi smo se dnevno srečevali na videokonferencah, kjer smo jim pomagali organizirati šolsko delo, drugim smo še dodatno razlagali učno snov. Včasih smo se slišali po telefonu in s pomočjo pogovorov reševali čustvene stiske. Pri tem je bilo zelo pomembno sodelovanje s starši, skupaj smo poskušali poiskati rešitev, ki je bila najustreznejša za njihovega otroka. Določene korekcijske naloge so prevzeli tudi starši, učitelji smo jih usmerjali tako, da smo jim naloge in razlage le-teh ponudili v spletni učilnici ali pa smo se z njimi dobili na videokonferenci.

Izkazalo se je, da poleg otrok pomoč potrebujejo tudi starši. Velikokrat so potrebovali usmeritve pri organizaciji dela, razumevanju posameznih učnih ciljev, največkrat pa so potrebovali predvsem čustveno podporo. Podporo nekoga, ki jih razume, da so v zahtevni situaciji, ki ji občasno niso kos. Potrebovali so nekoga, da jih pomiri, da so lahko samo ljudje, da ni treba, da so super starši, enkratni učitelji in še boljši delavci.

Po večkratnih poskusih z različnimi oblikami in metodami dela smo skupaj našli rešitev, ki je bila v danem trenutku najboljše za posameznega otroka. Kljub vsem našim prizadevanjem se je pri nekaterih otrocih izkazalo, da nobena od oblik dela na daljavo zanje ni ustrezala. Ne glede na pomoč učiteljev, staršev in drugih strokovnih delavcev niso ustrezno napredovali, z vsakim dnem dela na daljavo so se njihove težave še poglobljale in za njih je bila vrnitev v šolo pravi blagoslov.

A obstaja tudi druga plat zgodbe šolanja na daljavo. Za nekatere posameznike, ki so bili sicer zelo redki, se je izkazalo, da je zanje šolanje na daljavo nekaj dobrega. Učenci so doma, kjer ni bilo motečih dejavnikov, kjer je bila snov racionalizirana in kjer so imeli konstantno podporo staršev, na učnem področju zelo dobro napredovali in glede na naše izkušnje lahko rečem, da so v času šolanja na daljavo bolje usvojili in utrdili učno snov, kot bi jo v razredu.

Vendar pa ne smemo pozabiti, da šola ni samo izobraževalna ustanova, ampak je tudi vzgojna. V šoli se otroci poleg izobraževalnih vsebin učijo tudi sobivanja. Otroci se v šolski skupnosti

razvijajo tudi na socialnem področju, učijo se živeti v skupnosti, učijo se sprejemati drugačnost, kompromise in reševati majhne konflikte, s katerimi se v razredni skupnosti srečujejo dnevno. Za ta del vzgojnega procesa so bili vsi otroci v času šolanja na daljavo prikrajšani.

Šolanje na daljavo je bila za vse zahtevna izkušnja, ki nam je omogočila, da smo spoznali, kako funkcioniramo v zelo stresni situaciji, koliko smo prilagodljivi in kako, koliko in na kakšen način znamo medsebojno sodelovati. To je izkušnja, ki si je ne želimo ponoviti, saj je šola dosti več kot le prostor za pridobivanje novih akademskih znanj, je prostor za druženje, sodelovanje, razvijanje socialnih veščin in spretnosti, kar otroci nujno potrebujejo, da se razvijejo v zdravega odraslega posameznika, ki se zna spoprijemati s težavami in izzivi.

VIRI IN LITERATURA

UNICEF (2020). *Zaradi strožjih ukrepov za zaščito pred koronavirusom otroci bolj izpostavljeni zlorabam, nasilju, izkoriščanju in zanemarjanju. Nova tehnična priporočila državam za krepitev zaščite otrok med pandemijo.* <https://www.unicef.si/novice/14255/zaradi-strojnih-ukrepov-za-zascito-pred-koronavirusom-otroci-bolj-izpostavljeni-zlorabam-nasilju-izkoriscanju-in-zanemarjanju>

To sem jaz (2022). *Samopodoba, čustva in psihične stiske.* <https://www.tosemjaz.net/razisci/custva-in-psihicne-stiske/?topic=27>

OŠ Rodica (2021/2022). *Prav posebna učilnica.* Arnes učilnica <https://ucilnice.arnes.si/course/view.php?id=64134>

DELO Z UČENCI S POSEBNIMI POTREBAMI NA REDNI OSNOVNI ŠOLI V ČASU ŠOLANJA NA DALJAVO

WORKING WITH PUPILS WITH SPECIAL NEEDS IN MAINSTREAM PRIMARY SCHOOL DURING DISTANCE LEARNING

Marjeta Merela, profesorica defektologije¹,

POVZETEK

Na šoli smo se že pred časom (pred epidemijo covid-19) odločili, da bomo poskusno začeli delati v spletnih učilnicah v okolju Microsoft Teams, vendar do trenutka zaprtja šol tega načina dela nismo redno uporabljali. Na dan zaprtja šol se je sestala skupina učiteljev, ki je dala navodila za delo učiteljev in učencev. Učitelji so objavljali naloge, ki so jih morali učenci opraviti in določene opravljene naloge poslati nazaj. V okolju Microsoft Teams smo ustvarili različne skupine, v katere smo dodali učence. Učitelji za dodatno strokovno pomoč smo prevzeli vsak po eno skupino glede na število učencev v določenem razredu. Za vsak dan smo vedeli, kdaj se dobimo, kdo se dobi in kaj delamo na videokonferenci. Ta način se je res obrestoval, saj so učenci začeli bolj aktivno sodelovati in sproti oddajati dane naloge.

Ključne besede: izobraževanje na daljavo, Microsoft Teams, videokonference, redni sestanki, skupinsko delo

ABSTRACT

The school decided some time ago (before the COVID-19 epidemic) to experiment with online classrooms in a Microsoft Teams environment, but we didn't use it regularly until the school closures. On the day of the closure, a group of teachers met to provide guidance to teachers and pupils. Teachers announced the assignments that pupils needed to complete, and certain completed assignments needed to be returned. In the Microsoft Teams environment, we formed different groups to which we added pupils. The additional support teachers each took one group, depending on the number of pupils in a given class. For each day, we knew when we were meeting, who was meeting, and what we were doing in the video conference. This method really worked because pupils started to participate more actively and submit their assignments on time.

Keywords: distance learning, Microsoft Teams, videoconferencing, regular meetings, group work

UVOD

Epidemija covid-19 nas je v začetku marca 2020 precej presenetila, saj je bila še malo pred tem to bolezen, ki se pojavlja na drugem koncu sveta, kar na hitro pa se je razširila tudi k nam. Slovenija je 12. 3. 2020 na podlagi 7. člena Zakona o nalezljivih boleznih zaradi naraščanja števila okužb s koronavirusom razglasila epidemijo. En izmed ukrepov za omejitev širjenja virusa je bilo tudi zaprtje vzgojno-izobraževalnih ustanov. S tem smo bili primorani delo in izobraževanje izvajati na daljavo. Praktično preko noči smo ostali doma z nalogo svoje delo opravljati na domu in v resnici sploh nismo bili pripravljeni na situacijo, v kateri smo se znašli. Danes imamo s tega področja veliko več znanja in izkušenj, narejenih pa je tudi veliko raziskav

¹ Osnovna šola Jurija Vege, Moravče; marjeta.merela@guest.arnes.si

in študij, iz katerih se lahko veliko naučimo. Na naši šoli smo že pred več leti skušali oz. smo uvedli spletne učilnice, ki pa v resnici niso zaživele in niso optimalno služile svojemu namenu. Vsi učenci od 5. razreda naprej so imeli svoje uporabniško ime in geslo za AAI (<https://aai.ar-nes.si/>) prijavo v spletno učilnico, saj so ta način uporabljali pri opravljanju kolesarskega izpita.

ORGANIZACIJA DELA V ŠOLI

Učenci so lahko ostali doma že v petek, 13. 3. 2020, vsi pa smo ostali doma 16. 3. 2020. Znašli smo se v vsem novi, neznani, izjemno kompleksni situaciji. Čeprav so nekatere šole izkoristile ponujeno možnost, da se pouk na daljavo organizira šele v drugem tednu po zaprtju šol, smo na naši šoli uspeli čez vikend pripraviti načrt dela za učence, ki so dobili zadolžitve že v ponedeljek, 16. 3. 2020. V petek se je na šoli sestala skupina učiteljev (predstavniki učiteljev predmetnega pouka, predstavniki učiteljev razrednega pouka, predstavniki učiteljev za dodatno strokovno pomoč), ki je naredila načrt dela za šolanje na daljavo in ga nato predstavila ostalim strokovnim delavcem. Dogovorili smo se, kako bomo učencem predstavljali vsebine, kaj bomo od njih zahtevali, kako bomo to preverili, kaj nam morajo poslati nazaj. Tak način dela je bil za vse nas nov, zato je bilo veliko več vprašanj kot odgovorov. Zelo pomembno vprašanje je bilo tudi dostop učencev do interneta, na moravškem koncu je internetna povezava namreč šibka, nekaj domov je celo v sivi coni brez interneta, težava je bila tudi nezadostno število računalnikov in tiskalnikov v družinah in še marsikaj drugega. Težava je bila tudi v tem, da nismo vedeli, koliko časa bo trajalo izobraževanje na daljavo, skratka neznank in neodgovorjenih vprašanj je bilo veliko.

Na ravni šole smo imeli kar precej težav z dogovarjanjem, na kakšen način naj učence obvestimo o nalogah, ki jih morajo opraviti. Na koncu je bil dogovor tak, da so učitelji vsak teden do petka poslali učiteljici administratoriki, v tistem času smo bili še brez računalničarja, vsebine in naloge, ki so jih morali učenci v tistem tednu opraviti in poslati nazaj. Učiteljica je naloge objavila na spletni strani šole. Kasneje smo ta način spremenili in nadgradili. Poseben izziv je bil, kako pričeti z delom z učenci s posebnimi potrebami oz. z učenci z učnimi težavami.

ORGANIZACIJA DELA Z UČENCI Z UČNIMI TEŽAVAMI

Organizaciji dela z učenci s posebnimi potrebami smo posvetili še posebno pozornost in na to temo imeli več sestankov. Ker ima običajno vsak izvajalec dodatne strokovne pomoči v enem razredu lahko tudi več učencev, smo se dogovorili, da bo vsak izmed izvajalcev prevzel en razred in vse učence tega razreda, tudi tiste, ki jih sicer ne poučuje. Ker sem imela največ učencev iz 7. razreda, sem prevzela 7. razred. Najprej smo v okolju Microsoft Teams ustvarili skupine učencev z DSP (dodatno strokovno pomočjo) v posameznem razredu, v mojem primeru je bila to skupina DSP7. Trajalo je približno dva tedna, da je zadeva stekla in smo lahko začeli s tem načinom dela. Učitelji so učencem dajali pisna navodila za delo, nekateri za vsak dan, nekateri za ves teden, nekateri so združevali ure. Z učenci, ki jim je z odločbo zagotovljena dodatna strokovna pomoč, smo se dogovorili, da imamo vsakodnevni sestanek/videokonferenco vedno ob isti uri. Poudariti moram, da je bilo to v tistem trenutku mogoče, ker večina učiteljev ni imela svojih videokonferenc. Ker je v življenju pomembna rutina in nanjo otroke navajamo že od rojstva naprej, smo imeli vsak teden zasnovan enako. Ob ponedeljkih smo vedno pregledali naloge, kaj je potrebno pri posameznem predmetu narediti, ob torkih smo delali matematiko, ob sredah slovenščino, ob četrkih angleščino in ob petkih druge predmete, za katere so učenci sami izrazili željo. Najprej smo se lotili dela tako, da smo na posamezen dan delali naloge določenega predmeta od začetka do konca, vendar se nam to ni obneslo. Učitelji smo namreč

imeli pogoste pedagoške konference, kjer smo sproti ugotavljali, kateri učenci oddajajo naloge in kateri ne, kateri imajo ali nimajo dostopa do računalniške opreme, internetne povezave ipd. Pomembno je bilo, da smo sproti zaznali, kateri učenci redno oddajajo naloge in kateri še ne – čez čas smo to rešili na povsem drugačen način in dolgotrajne konference s tovrstno vsebino niso bile več potrebne. Rešitev je bila, da smo z namenom oddaje čim več nalog pri posameznih predmetih delali samo naloge, ki so jih morali učenci poslati učiteljem. Večkrat, na začetku manj, potem pa kar redno, sem jim rešene naloge naložila v spletno učilnico, da so imeli možnost prepisa in so zato na našem srečanju lahko bolje sodelovali. To je stanje oddaje nalog bistveno izboljšalo. Nekateri so naloge samo prepisali, ampak smo ocenili, da je to boljše, kot če ne naredijo ničesar.

OBRAVNAVA ŠTIRIKOTNIKOV V 7. RAZREDU

Poseben izziv je bila tema obravnave štirikotnikov v 7. razredu, saj gre za področje geometrije. Naučili naj bi se, kako jih narisati, njihove lastnosti ter računanje obsega in ploščine. Učitelji matematike so se dogovorili, da bodo risanje pokazali, da s tem ne bomo/bodo preveč obremenjevali učencev, ampak da bodo vsak lik obravnavali, skicirali, ga označili, izračunali obseg in ploščino. Za zapiske učne snovi so uporabljali aplikacijo OneNote, ki omogoča shranjevanje poteka učne ure, učenci ali učitelji smo si lahko pogledali potek učne ure in njene poudarke.

Učiteljica je pripravila posnetke obravnave posameznega štirikotnika kot snemanje videokonference v Microsoft Teams. Posnetki so bili shranjeni v Microsoft Stream in so bili dostopni le učencem naše šole, ki so dobili povezavo za ogled. Čeprav bi po letnem delovnem načrtu pri štirikotnikih najprej obravnavali lastnosti in načrtovanje le-teh, kasneje pa računanje obsega in ploščine, je učiteljica spremenila vrstni red obravnave. Najprej so obravnavali like, ki so manj zahtevni. Vsak lik so obravnavali v celoti. Najprej opis z lastnostmi, nato načrtovanje in na koncu računanje ploščine in obsega, kar je pomenilo tudi izpeljavo enačbe. Kot pri mnogih drugih aplikacijah tudi v Microsoft Stream lahko vidimo, koliko učencev oz. obiskovalcev si je posnetek ogledalo – posnetke obravnave novega lika si je ogledala manj kot polovica učencev.

Učenci so pred obravnavo omenjene teme dobili prazno preglednico s štirimi stolpci. V prvi stolpec so vpisovali imena likov, narisali skico ter jo označili, v drugi stolpec so vpisovali lastnosti in posebnosti likov, v tretjega enačbo za računanje obsega in v četrtega enačbo za računanje ploščine lika. Za učence z DSP sem to sproti izpolnjevala jaz in jim sproti pošiljala vedno bolj izpolnjene preglednice. Zame je bilo pomembno, da je bilo na koncu vse na eni strani, pregledno in da so bile v preglednici res le najpomembnejše informacije. Zelo malo časa smo posvetili risanju štirikotnikov, saj je bilo to v tistem trenutku, z opremo in znanjem, ki sem ga imela na voljo, precej težka naloga. Že zelo velik zalogaj nam je predstavljalo poimenovanje, skiciranje, označevanje, računanje obsega in ploščine. Tudi postopek reševanja tovrstnih geometrijskih nalog je bil velik izziv. Želeli smo, da so naloge rešene po točno določenem postopku: poimenovanje lika, izpis podatkov, skica, zapis enačbe računanja, račun in odgovor. Vendar smo imeli tudi tukaj kar precej težav. V veliko pomoč so nam bili posnetki, ki so jih pripravile učiteljice, elektronski delovni zvezki, najpomembnejše pa je bilo, da smo naloge reševali skupaj. Čeprav nam je vzelo zelo veliko energije, se je najbolje obneslo to, da so učenci naprej poslušali razlago pri učiteljici predmeta (v tem primeru matematike), mi pa smo skupaj naredili naloge, ki so bile dodeljene. Kljub trudu nam nikoli ni uspelo, da bi opravili vse dodeljene naloge za določen teden. Dogovorjeni smo bili, da srečanja potekajo po približno eno uro, vendar nam je redko uspelo narediti naloge v tem času. Zgodilo se je tudi, da smo določene naloge delali po tri ure, kar je bilo izjemno naporno, tako zame kot izvajalca kot tudi za učence.

Res pomembno je bilo znanje računalništva med učitelji, ki smo ga vsakotedensko, včasih celo vsakodnevno nadgrajevali. Pri tem smo se veliko oz. predvsem posluževali medsebojnega učenja s sodelavci. Posamezni sodelavci, ki so določene zadeve proučili in usvojili, so jih nato predstavljali celotnemu kolektivu. Na določen termin, običajno je bilo to po končanem delu z učenci, smo imeli videokonferenco, v kateri so nam predstavljali različne aplikacije, orodja, bližnjice in podobno.

PREDNOSTI REDNIH VIDEOKONFERENC

Videokonference so bile za nekatere otroke s posebnimi potrebami rešitev, saj so imeli izjemno velike težave z organizacijo dela. Niso vedeli, česa in kako naj se lotijo.

Z rednimi videokonferencami smo v neobičajen vsakdan zopet vpeljali rutino. Če so potrebovali pomoč pri delu za druge predmete, sem jim bila vedno na voljo, skupaj smo izdelovali tudi seminarske naloge, pisali spise, celo iskali informacije na internetu.

Učenci, ki na začetku niso sodelovali, so začeli sodelovati na videokonferencah in oddajati naloge. Tudi če v svoje odgovore niso bili prepričani, sem jih spodbujala, da so sodelovali in odgovarjali na vprašanja.

V veliko pomoč mi je bilo, da sem po določenem času poleg učitelja predmeta in razrednika tudi jaz imela vpogled v oddane naloge, saj sem na ta način lahko bolj spremljala delo učencev, jih opominjala in spodbujala, seveda pa jim tudi pomagala, če so pomoč potrebovali.

SLABOSTI REDNIH VIDEOKONFERENC

Od učencev nisem zahtevala, da imajo vključene kamere, saj je tudi jaz nisem imela, ker se mi je zdelo bolj smiselno, da z njimi delim zaslon, kot da se gledamo, vendar je to imelo pogosto tudi slabe strani. Iz stanovanj so prihajali raznovrstni zvoki, ki so občasno motili naše delo. V kratkem času smo se naučili, da morajo biti izključeni poleg kamer tudi mikrofoni. S tem se je zelo poslabšal nadzor nad učenci in nekateri so se sestanku samo pridružili v sistem, vendar dejansko niso bili prisotni in niso sproti delali. Na ta način je bil nivo znanja bistveno nižji.

ZAKLJUČEK

Naučili smo se zelo veliko, izgubili smo še več. Upam in želim si, da bomo pridobljena znanja še naprej uporabljali, vendar nikoli več v taki situaciji. Posledice dolgotrajnega zaprtja šol so že in bodo še vidne na področju znanja, vedenja, socialnih interakcij, tudi psihičnega zdravja otrok in odraslih. Ta situacija je bila zahtevna za učence, njihove družine in učitelje (katerikoli vrstni red bi bil pravilen).

Kakorkoli že, v vsem času šolanja na daljavo je moja izkušnja ta, da glede na vložen trud, energijo in delo z moje strani (kot učitelja za dodatno strokovno pomoč), strani učiteljev pa tudi učencev in staršev, je bil izkupiček znanja ekstremno majhen. Pri učencih s posebnimi potrebami se je to videlo še toliko bolj.

Na to temo je bilo kasneje izdelanih veliko študij, analiz, anket, intervjujev in še bi lahko naštevali, na začetku pa smo se morali znajti, kot se nam je v tistem trenutku zdelo najbolj prav.

VIRI

Arnes All. <https://aai.arnes.si/>

Republika Slovenija GOV.SI (2020). Slovenija razglasila epidemijo novega koronavirusa. <https://www.gov.si/novice/2020-03-12-slovenija-razglasila-epidemijo-novega-koronavirusa/>

Program osnovna šola matematika. Učni načrt. (2011). MIZŠ, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_matematika.pdf

UČNA POMOČ V ČASU IZOBRAŽEVANJA NA DALJAVO

LEARNING SUPPORT DURING DISTANCE LEARNING

Lucija Rabuzin, mag. prof. inkluzivne pedagogike¹

POVZETEK

V prispevku predstavljam študijo primera nudenja učne pomoči na daljavo, ki sem jo nudila učencu 7. razreda v času izobraževanja na daljavo. Zaradi zaježitve širjenja okužb z novim koronavirusom se je spomladi 2020 izobraževanje iz tradicionalnih učilnic prestavilo v spletne učilnice – na daljavo. Kmalu se je pokazala potreba po dodatni razlagi učne snovi nekaterim učencem, zato je tudi Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem oblikovala mrežo prostovoljcev za podporo učencem pri izobraževanju na daljavo po vsej Sloveniji. Prostovoljci smo s pomočjo koordinatorjev stopili v stik s starši učencev, ki so potrebovali učno pomoč pri določenem predmetu, in se dogovorili o izvedbi učne pomoči. Izobraževanje na daljavo se je nadaljevalo tudi jeseni, ko se je zopet pokazala potreba po pomoči nekaterim učencem. Učenca, ki sem mu pomagala že ob prvem zaprtju šol (spomladi 2020), sem želela celostno podpreti tudi v novem šolskem letu 2020/2021.

Ključne besede: izobraževanje na daljavo, učna pomoč, študija primera, spoprijemanje s stresom, samoregulacija učenja.

ABSTRACT

This article presents a case study of supporting a 7th grade pupil during distance learning. In an effort to contain the spread of a new coronavirus infection, instruction was moved from traditional classrooms to online classrooms-distance learning-in the spring of 2020. The need for additional explanation of the material for some pupils soon became apparent, and the Faculty of Education at the University of Primorska created a network of volunteers to support distance learning pupils throughout Slovenia. With the help of coordinators, volunteers contacted parents of pupils who needed help in a particular subject and arranged to provide learning support. Distance learning continued in the autumn, when the need for help again became apparent for some pupils. The pupil I had helped during the first school closure (spring 2020) also wanted holistic support for the new 2020/2021 school year.

Keywords: distance learning, learning support, case study, coping with stress, self-regulation of learning.

VEŠČINE, POTREBNE PRI IZOBRAŽEVANJU NA DALJAVO – USPEŠNO SPOPRIJEMANJE S STRESOM, SAMOREGULACIJA UČNEGA PROCESA

Stresu se težko popolnoma izognemo in je nekaj, kar nam pomaga preživeti. A ko omenjamo stres, imamo v mislih predvsem negativni stres, ki se ponavlja, traja dlje časa in lahko vodi v najrazličnejše težave. Negativne posledice doživljanja stresa niso značilne le za odrasle. Tudi življenje otrok in mladostnikov postaja vse bolj podobno stresnemu načinu življenja odraslih. Mladi so vedno bolj obremenjeni z uresničevanjem lastnih pričakovanj, pa tudi pričakovanj staršev in neposredne okolice iz potrebe po dokazovanju in uspehu za vsako ceno (Jeriček Klanšček in Bajt, 2015).

¹ lucija.rabuzin@gmail.com

Ko se učenec znajde v situaciji, v kateri se ne čuti dovolj sposobnega, da bi uresničil zanj zelo visoka pričakovanja ali zahteve, se lahko počuti zelo nemočnega in ujetega. To pa je že dovolj, da se pri učencu sproži stresna reakcija. Na doživljanje velikih obremenitev in z njimi povezanega stresa otroci niso najbolje prilagojeni, kar lahko že v mlajšem obdobju privede do pojava različnih težav ali motenj (Jeriček Klanšček in Bajt, 2015). Da bi se pojavu slednjih pri učencih izognili, lahko učenca naučimo čim več različnih strategij za ravnanje v stresnih situacijah ter ga naučimo razvijati načine, kako priti v stik s seboj in kako reflektirati lastno počutje, doživljanje in misli. K zmanjšanju stresnosti zaradi preverjanja znanja in slabih ocen bistveno prispeva to, da imajo učenci delovne navade, svoj način učenja in se znajo učinkovito učiti. Pedagoški delavci lahko pomagamo tako, da učence usmerjamo k učinkovitemu učenju.

Poleg uspešnega spoprijemanja s stresnimi situacijami mora biti po našem mnenju učenec za uspešno izobraževanje na daljavo in doseganje zastavljenih ciljev več tudi samoregulacije učnega procesa, ki od njega zahteva poznavanje in razumevanje strategij učenja, ki mu najbolj ustrezajo, prednosti in pomanjkljivosti svojega znanja ter da zna poiskati priložnosti za izobraževanje, usposabljanje, nasvete in/ali podporo, ki so mu na voljo (Ažman idr., 2014). Učenci, ki so večji samoregulacije, razumejo učenje kot sistematičen proces, ki se odvija pod njihovim nadzorom, v katerem so motivacijsko, metakognitivno in vedenjsko udeleženi. Tako samoregulacija učnega procesa zajema učenčeve misli, situacije, občutja in vedenja in je usmerjena k doseganju zastavljenega cilja (npr. priprava na govorni nastop) (Doria, 2011).

Pri razvoju samoregulacije so zelo pomembni t. i. izvršilni procesi oz. izvršilne funkcije, ki igrajo odločilno vlogo pri nadzoru akcije/vedenja in mišljenja (Bakračevič Vukman, 2010). S pomočjo izvršilnih funkcij posameznik usmerja in ohranja pozornost ter usmerja in uravnava svoje vedenje.

IZVEDBA UČNE POMOČI NA DALJAVO

Že ob pomladanskem izobraževanju na daljavo (2020) se je izkazalo, da je bila učna pomoč na daljavo učencu, s katerim sem sodelovala, zelo dobrodošla. Ker sem želela učenca čim bolj celostno podpreti tudi v naslednjem šolskem letu 2020/2021, sem oblikovala model učne pomoči na daljavo, ki je učencu pomagal pri uspešnem spoprijemanju s stresom, ga vodil k učinkovitejšemu učenju in mu nudil prostor za razreševanje nejasnosti pri učni snovi.

Cilji, ki sem si jih zastavila pri nujenju učne pomoči na daljavo, so bili:

1. prepoznati področja učenja, kjer se pri učencu v času izobraževanja na daljavo kaže največja potreba po dodatni pomoči;
2. pripraviti načrt učne pomoči na daljavo, ki bo obsegal tri področja, in sicer razvoj strategij za spoprijemanje s stresom, razvoj učnih strategij in učno pomoč;
3. ugotoviti, na katerem področju je bila učna pomoč na daljavo za učenca najbolj učinkovita;
4. ugotoviti, na katerem od načrtovanih področij je učencu uspelo premostiti težave in kje bo v nadaljevanju še potreboval pomoč.

Pri načrtovanju ur učne pomoči na daljavo sem izhajala iz teoretičnih spoznanj, ki se nanašajo na izobraževanje na daljavo, obvladovanje stresa ter izvršilne funkcije. V pomoč mi je bil tudi predhodni pogovor z učencem, učenčevo mamo in učiteljico matematike.

Na osnovi preteklega dela in pogovora z učencem in učenčevo mamo sem opredelila naslednja področja, kjer je učenec najbolj potreboval našo pomoč: obvladovanje stresa, načrto-

vanje in potek učenja ter učna pomoč pri predmetu, kjer učenec potrebuje dodatno razlago.

Z učencem sem se preko Zooma srečevala dvakrat tedensko. Uro učne pomoči na daljavo, ki je trajala 60 minut, sem najpogosteje izvedla kar med učenčevo prosto uro, velikokrat pa tudi po pouku. Vsako srečanje je bilo razdeljeno na tri dele. V prvi tretjini srečanja sem se z učencem osredotočila na uspešno spoprijemanje s stresom, v drugi na načrtovanje in potek učenja, zadnjo pa sem namenila razreševanju nejasnosti in dodatni razlagi učne snovi.

Pred vsakim srečanjem na Zoomu sem opravila telefonski pogovor z učenčevo mamo, da smo se skupaj dogovorili za točen termin naslednjega srečanja. Predstavila sem ji glavne poudarke prihajajočega srečanja in pridobila informacije, na katerem področju učenec potrebuje dodatno razlago, za izvedbo zadnje tretjine učne ure – učne pomoči.

POMOČ PRI UČINKOVITEM SPOPRIJEMANJU S STRESOM

Pri delih srečanj, ki so bili namenjeni, da učenca podprem pri (učinkovitem) spoprijemanju s stresom, sva se z učencem pogovarjala o pomenu stresa, o tem, ali je stres za nas koristen in čemu je dobro, da včasih doživimo stres. Z učencem sva se pogovarjala o čustvih in občutkih, ki jih doživlja, ko se znajde v stresnih situacijah. Tako sem ga vprašala, v katerih situacijah je nesrečen, žalosten, jezen, prestrašen, zaskrbljen ter obupan. S tem sem dobila tudi potrditev, da učenec razlikuje med temi čustvi ter jih pri sebi zna prepoznati. Dotaknila sva se tudi znakov, ki so ob doživljanju stresa prisotni. Učenec si je izbral eno od zanj stresnih situacij, nato pa s pomočjo iztočnic, ki sem jih z njim delila v načinu deljenega zaslona, zapisal, katere znake stresa zaznava pri sebi na telesni, čustveni, vedenjski ravni ter katere misli ga takrat preplavljajo. Na petem srečanju na Zoomu sem želela ugotoviti, katere strategije spoprijemanja s stresom učenec že uporablja in kako reagira v določenih situacijah ter učenca usmeriti k učinkovitim načinom spoprijemanja s stresom. Tako sem pri prvi vaji učencu prikazala stavke, ki jih je moral dokončati. Nanašali so se na to, kaj najpogosteje naredi, ko se znajde v situaciji, ki v njem vzbudi določeno čustvo, predvsem negativno. Učenec je na enem od srečanj na Zoomu svoje negativne misli, ki ga pogosto spremljajo v določeni stresni situaciji, spremenil v pozitivne. Po končani vaji mi je zaupal, da ko je o sebi razmišljal pozitivno, se je zavedal, da ima veliko dobrih lastnosti in da v resnici zmore veliko stvari. Zadnja štiri srečanja sem pri delu, ki je bil namenjen uspešnemu spoprijemanju s stresom, izkoristila za to, da sem učencu predstavila nekaj načinov, na katere se lahko sprosti, ko se znajde v stresni situaciji. Skupaj sva izvedla nekaj dihalnih vaj, predstavila sem mu progresivno mišično relaksacijo, čuječe dihanje, čuječe spremljanje svojih čustev in misli. Spodbudila sem ga, da se v mislih odmakne v kraj, kjer se počuti varno in prijetno.

POMOČ PRI (UČINKOVITEM) UČENJU

Pri delih srečanj, ki so bili namenjeni pomoči za učinkovitejše učenje, sem najprej želela izvedeti, če oziroma na kakšen način se je z izobraževanjem na daljavo spremenilo učenčevo delo za šolo (učenje) ter kako se ob tem počuti.

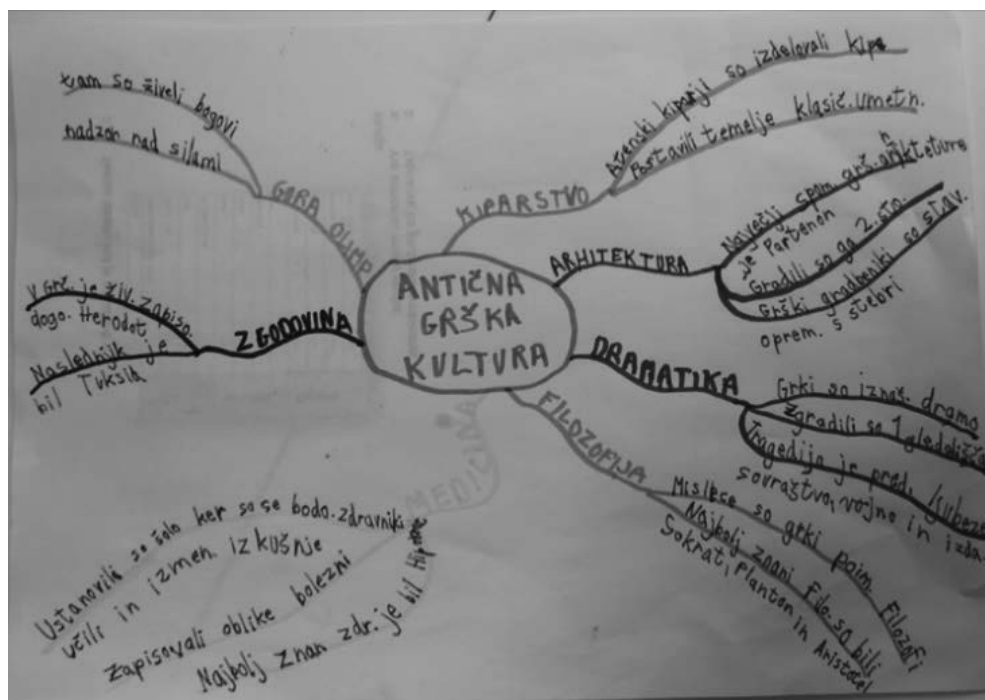
Prvo polovico srečanj na Zoomu sem izkoristila za to, da sem učencu pomagala pri organizacijskem vidiku učenja. Skupaj sva oblikovala preveritveni seznam, ki mu je na začetku pomagal, da je bil njegov učni prostor ob začetku učenja vedno urejen tako, da je bilo njegovo učenje lahko čim bolj učinkovito. Učencu sem pomagala pri postavljanju prioriteten nalog in ciljev ter skupaj z njim oblikovala urnik, ki mu je pomagal pri časovni razporeditvi dela za šolo in prostim časom. Z njim sem se na enem od srečanj pogovorila tudi o načinih učenja, ki se

od predmeta do predmeta razlikujejo.

V drugi polovici srečanj na Zoomu sem učencu predstavila nekaj strategij, za katere sem ocenila, da bi mu lahko bile v pomoč pri učenju tudi v prihodnje. Predstavila sem mu metodo PV3P, ki je del bralnih strategij, in ga vodila skozi korake metode na konkretni učni snovi pri zgodovini. Isto učno snov je učenec na naslednjem srečanju predstavil v obliki miselnega vzorca. Tako sem pogosto združila del srečanja, ki je bil namenjen pomoči pri učinkovitemu učenju, ter del, ki je bil namenjen dodatni razlagi učne snovi.

Slika 1

Miselni vzorec, ki ga je učenec izdelal pri uri učne pomoči na daljavo



Skupaj z učencem sem oblikovala tudi korake reševanja besedilnih nalog pri matematiki, ki ga bodo sistematično vodili do končnega (pravilnega) rezultata. Predstavila sem mu tudi način učenja s poslušanjem ter skupaj sva naštela, na kaj mora biti pozoren, ko poslušča učiteljevo razlago.

Po izvedenih vseh desetih srečanjih učne pomoči na daljavo sem se odločila za štiritedensko (delovni teden – 5 dni) obdobje spremljanja uporabe predstavljenih strategij spoprijemanja s stresom in strategij učinkovitega učenja. Skupaj z učencem sva oblikovala cilja, k izpolnitvi katerih je vsak teden stremel – vsak dan uporabiti vsaj eno strategijo učenja ter izvesti vsaj eno sprostitevno vajo. Oblikovala sva tudi preglednice za spremljanje uporabe strategij in simbol (učenčev najljubši model avtomobila »Rolls Royce«), s katerim je učenec označil, katero strategijo je tisti dan uporabil. Da sem preglednice učencu še malo bolj približala, sem jih oblikovala v njegovih najljubših barvah – modri in zeleni. Predhodno sem mu poslala tudi opise vaj za uspešno spoprijemanje s stresom in učnih strategij (oz. preveritvene sezname, ki sem jih oblikovala skupaj z njim), ki sem mu jih predstavila in jih skupaj z njim izvedla na srečanjih. Ob izpolnjenih obeh tedenskih ciljnih si je v dogovoru s starši za vikend učenec lahko izbral nagrado v obliki dogodka (npr. filmski večer, izlet po njegovi izbiri, večer družabnih iger po njegovi izbiri, izbira vikend kosila ...).

Slika 2

Izpolnjena preglednica uporabe strategij za uspešno spoprijemanje s stresom

USPEŠNO SE SPOPRIJEMAM S STRESOM (1.2.2021 – 5.2.2021)	PONEDELJEK	TOREK	SREDA	ČETRTEK	PETEK
Vaja 1: Dihanje					🚗
Vaja 2: Trebušno dihanje					
Vaja 3: Progresivna mišična relaksacija					
Vaja 4: Čuječe dihanje					
Vaja 5: Čustva in misli v sličku			🚗		
Vaja 6: Vlak misli	🚗	🚗			
Vaja 8: Moj mimi in varni sliček				🚗	

Slika 3

Izpolnjena preglednica uporabe učnih strategij

UČINKOVITO SE UČIM (1.2.2021 – 5.2.2021)	PONEDELJEK	TOREK	SREDA	ČETRTEK	PETEK
Izpolnim urnik in ga po potrebi dopolnujem.	🚗				
Smiselno si postavim prioritete naloge.	🚗				
Pred začetkom učenja poskrbim za urejen prostor.	🚗	🚗	🚗	🚗	🚗
Ko se učim iz učbenika ali zvezta, uporabim metodo PVSP.					
Pri učenju si pomagam z miselnimi vzorci.				🚗	
Ko rešujem besedno nalogo, vedno sledim vsem 11m korakom.					
Da si slobodno snov lažje zapomnim, si pomagam z mnemotehnikami.					
Pri delanju zapiskov uporabim različne barve.			🚗	🚗	

UGOTOVITVE

Izvedbo učne pomoči na daljavo sem evalvirala s pomočjo izvedenih intervjujev z učencem in učenčevu mamo po izvedenih vseh načrtovanih srečanjih učne pomoči na daljavo, s primerjavo izpolnjenih vprašalnikov začetnega in končnega stanja o spoprijemanju s stresom ter učenčevih učnih navadah, s preglednicami za spremljanje uporabe učnih strategij in načinov spoprijemanja s stresom oz. tehnik sproščanja ter ocenjevalno lestvico srečanj, ki jo je ob koncu vsakega srečanja izpolnil učenec.

Slika 4

Evalvacijski intervju z učencem

EVALVACIJSKI INTERVJU: UČENEC

1. Kaj meniš, da ti bo pri nadaljnjem učinkovitem spoprijemanju s stresom v največjo pomoč?

»Ko bom pod stresom, bom vedel na kakšen način se lahko umirim.«

2. Kaj (lahko) narediš, ko se znajdeš v stresni situaciji?

»Se skušam pomirit, se pogovorim s sošolcem/prijateljem, ko sem pod stresom, ne hitim.«

3. Na kakšen način se najpogosteje umiriš? Kaj narediš?

»Najprej nekajkrat globoko vdihnem in izdihnem in se poskusi spodbuditi s kakšno spodbudno, pozitivno mislijo, da bo vse v redu in ne bo nič kaj takega.«

4. Katera od predstavljenih in uporabljenih strategij, ki služijo kot pomoč pri organizaciji učenja, se ti zdi najbolj uporabna?

»Vlak misli.«

5. Katera od predstavjenih in uporabljenih tehnik/načinov učenja, ki služijo kot pomoč pri hitrejši zapomnitvi učne snovi, se ti zdi najbolj uporabna? Katera najmanj? Kako to?

»Pred učenjem poskrbim za miren in urejen prostor. Lažje se učim, če imam pospravljeno mizo.«

»Zamudno mi je med delanjem zapiskov uporabljati različne barve, si pa lažje zapomnim, če uporabim različne barve.«

»Najmanj učinkovito se mi zdi postavljanje prioritete, druge več uporabljam.«

»Najbolj uporabna tehnika pri lažjem učenju se mi zdi postopek reševanja besedilnih nalog.«

6. Ali je kakšna strategija ali pa tehnika učenja, ki ti pri določenem predmetu zelo ustreza, pa na srečanjih ni bila predstavljena? Povej mi več o njej.

»Večkratno ponavljanje učne snovi. Preletavanje poglavja. Strategija 3, 2, 1, med branjem učne snovi napišeš 1 vprašanje za učitelja, 2 zanimivosti in 3 stvari, ki si se jih naučil. Najprej pozorno preberem.«

7. Pri katerem predmetu, meniš, da je bila učna pomoč zate najbolj koristna, si z njo največ pridobil?

»Najbolj mi je pomagala učna pomoč pri matematiki.«

8. Kaj ti je bilo pri učni pomoči pri različnih predmetih najbolj všeč?

»Najbolj mi je bila učna pomoč pri zgodovini.« »Pisanje na belo tablo preko ZOOMA, igranje vislic pri matematiki.«

9. Kako bi ZOOM srečanja lahko še boljša, kaj bi morala po tvojem še vsebovati?

»Vse mi je bilo v redu, ne vem kaj bi dodal, malo so me motile edino občasne tehnične težave.«

10. Katere so prednosti, ki bi jih bilo po tvojem vredno izpostaviti pri tovrstni obliki učne pomoči?

»Učinkovita učna pomoč tudi na daljavo, všeč mi je bila bela tabla, super je bilo to, da se lahko vidimo, da ni to samo po telefonu.«

11. Katere so pomanjkljivosti, ki bi jih bilo po tvojem vredno izpostaviti pri tovrstni obliki učne pomoči?

»Gledanje v računalnik/ekran.«

12. Ali meniš, da bi na takšen način lahko sodelovanja tudi v prihodnosti, ko se bodo šole odprle in se bo naše življenje spet normaliziralo? Zakaj da/ne?

»Mislim, da ja. Ker ni nič drugega, ker prihraniš čas, ker vse to lahko narediš od doma.«

Slika 5.

Evalvacijski intervju z učenčevno mamo

EVALVACIJSKI INTERVJU: UČENČEVA MAMA

1. Kaj bi izpostavili kot največji doprinos ur učne pomoči na daljavo, ki so bile izvedene v času izobraževanja na daljavo?
»Je bolj discipliniran, se mi zdi tudi, da je bolj miren, ko ima test, če primerjam, kako je bilo prej.«
2. Kako se nudenje pomoči T. na daljavo odraža pri uspešnosti spoprijemanja s stresom? Mama ga spodbudi/ spomni, da naredi pred testom dihalno vajo »Ni več tako živčen pred ocenjevanjem znanja, ne glede na to ali je pisno ali ustno ocenjevanje znanja. Dodatno motivacijo so mu predstavljale evalvacijske tabele.«
3. Kako se T. odziva na stresne situacije sedaj?
»Ko pri sebi opazi, da je pod stresom, se lažje umiri, naredi dihalno vajo in je boljše. Pred učno pomočjo na daljavo je bil pred kakšnim ocenjevanjem zelo živčen, nervozen, hodil je po stanovanju in ni vedel, kaj naj naredi. Prej zna prepoznati, da je pod stresom in se nanj tudi odzove, se skuša umiriti – ni več nemira.«
4. Kako se nudenje pomoči T. na daljavo odraža pri učinkovitem učenju/ opravljanju šolskih obveznosti?
»T. je vedno bolj samostojen, v primerjavi z lanskim šolskim letom je to drastično šlo navzgor. Mislim, da se je poznalo, da sem mu, poleg Vas tudi sama pomagala. Lovi se edino še pri matematiki, ker mislim, da je učna snov kar zahtevna in pri angleščini, kar se tiče drugega šolskega dela je več ali manj samostojen.«
5. Kaj menite, da je bilo v tem delu zanj najbolj koristno? (Organizacijski vidik učenja, predstavljeni načini učenja,...)
»Jaz mislim, da mu je bil zelo v pomoč ta organizacijski vidik učenja, kako si postaviti prioritete in narediti urnik, si razporediti šolske obveznosti. Danes, ko je prišel iz šole si sam naredil urnik za popoldanske obveznosti: od 16h do 17h je delal nalogo za angleščino in sedaj ob 17h je šel ven s kolesom.«

6. Ali bi lahko rekli, da je T. učenje po učni pomoči na daljavo sedaj bolj učinkovito? Kako se to odraža?
»Ja. Samostojnost pri učenju. Pozna se tudi, da ima višje ocene kot lansko šolsko leto.«
7. Kaj bi morala po Vašem ZOOM srečanju še vsebovati/zajemati?
»Jaz mislim, da bi bilo smiselno preveriti razumevanje posamezne tehnike spoprijemanja s stresom, ker sedaj uporablja samo nekatere. Da bo po tem znal tudi samostojno pravilno izvesti določeno tehniko sproščanja. Se je navadil na eno in sedaj npr. uporablja smo eno. Mogoče bi mu pa kakšna druga še bolj pomagala, da se umiri. Morda še kakšna vaja za samozavest.«
8. Katere so prednosti, ki bi jih bilo vredno izpostaviti pri tovrstni obliki učne pomoči?
»Kot veliko prednost vidim, da se lahko praktično kadarkoli dobi z vami na ZOOMU in večja fleksibilnost, ni se potrebno nikamor peljati.«
9. Katere so pomanjkljivosti, na katere je potrebno biti pozoren pri tovrstni obliki učne pomoči? (Katere pomanjkljivosti nujenja tovrstne učne pomoči na daljavo bi izpostavili?)
»Kot pomanjkljivost bi izpostavila, da ni osebnega stika, kot bi bilo to, pri učni pomoči v živo in mislim, da je precej težko preverjati pravilnost izvajanja npr. določene vaje pri spoprijemanju s stresom, rezultat in postopek pri matematiki.«
10. Kje menite, da je še prostor za izboljšave pri tovrstnem načinu učne pomoči na daljavo?
»Ponovitev vaj in preverjanje razumevanja, preverjanje načina, kako T. izvaja vajo.«
11. Ali vidite potencial v takšnem načinu sodelovanja tudi v prihodnosti, ko se bodo šole odprle in se bo naše življenje spet normaliziralo? Zakaj da/ne?
»Jaz misim, da ja. Ker ni omejitev zaradi krajevne razdalje.«

Ugotovila sem, da se zna učenec po vseh izvedenih srečanjih ter štiritedenskem obdobju uporabe predstavljenih sprostivnih vaj in učnih strategij ustrezno odzvati, ko se znajde v stresni situaciji – prepozna, kdaj je pod stresom, se zaveda svojih občutkov in čustev, ki jih takrat doživlja, se skuša umiriti z izvedbo katere izmed predstavljenih sprostivnih vaj ali pa poišče podporo znotraj svoje socialne mreže, če meni, da situaciji sam ni kos. Prav tako zna učenec poskrbeti za spodbudno učno okolje, zna poiskati pomoč oziroma dodatno razlago, ko česa ne razume. Učenec se različne predmete uči na različne načine in pri učenju uporablja različne tehnike (strategije) učenja, ki mu pomagajo pri lažji zapomnitvi učne snovi. Nekaj podpore in usmeritev bi potreboval še pri postavljanju prioritet in ciljev, pri upravljanju s časom in na področju metakognicije – spremljanja svojega učnega procesa.

Skozi načrtovanje in izvedbo čim bolj celostne učne pomoči na daljavo, ki ne zajema zgolj dodatne razlage učne snovi, ampak v celoti podpre učenca na področjih, kjer potrebuje podporo (pomoč, usmeritve) v času izobraževanja na daljavo, sem spoznala, da je tudi tovrstna pomoč učencu lahko učinkovita in primerna alternativa, ko izvedba v živo iz takih ali drugačnih razlogov ni mogoča.

Z učno pomočjo na daljavo, kjer je bila učencu omogočena podpora na vseh opredeljenih področjih, kjer je to potreboval, menim, da sem postavila dober temelj za učenčevno uspešno spoprijemanje s stresnimi situacijami tudi v prihodnosti. Ob predstavitvi, oblikovanju in uporabi pripomočkov, ki bodo učencu pomagali pri organizacijskem vidiku učenja, se je učenec naučil pomena urejenega učnega okolja, postavljanja prioritet in ciljev ter upravljanja s časom. Z vzpostavitev zanj ustreznega razmerja med delom (učenjem) in prostim časom bo imel učenec priložnost početi tudi nekaj, kar ga veseli in sprosti. Verjamem, da bo znanje in spretnosti ter strategije, ki jih je učenec pridobil skozi učno pomoč na daljavo, zanj uporabno tudi v nadaljnjem izobraževanju in nenazadnje tudi v življenju.

VIRI IN LITERATURA

- Ažman, T., Brejc, M. in Koren, A. (2014). *Učenje učenja: Primeri metod za učitelje in šole*. Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta.
- Bakračevič Vukman, K. (2010). *Psihološki korelati učenja učenja*. Univerza v Mariboru, Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta.
- Bregar, L., Zagmajster, M. in Radovan, M. (2020). *E-izobraževanje za digitalno družbo*. Andragoški center Slovenije.
- Doria, J. (2011). *Samoregulacija in učenje*. Atelje Doria.
- Gerlič, I., Debevec, M., Dobnik, N., Šmitek, B. in Korže, D. (ur.). (2002). *Načrtovanje in priprava študijskih gradiv za izobraževanje na daljavo*. Univerza v Mariboru, Fakulteta za elektrotehniko, računalništvo in informatiko.
- Jeriček Klanšček, H. in Bajt, M. (2015). *Ko učenca stresa stres in kaj lahko pri tem naredi učitelj*. Ljubljana: Nacionalni inštitut za javno zdravje.
- Kramar, M. (2009). *Pouk*. Educa, Melior.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka: Temeljna spoznanja in primeri iz prakse*. DZS.

TUTORSTVO IN TEMATSKE RAZREDNE URE ZA ODPRVLJANJE POSLEDIC IZOLACIJE

TUTORING AND THEMATIC CLASS LESSONS TO OVERCOME THE EFFECTS OF ISOLATION

Barbara Kocec, profesorica defektologije¹

POVZETEK

Prispevek govori o dveh dejavnostih, ki jih na naši šoli izvajamo za lažje premagovanje težav, ki so nastale kot posledica izolacije pri otrocih z učnimi težavami. Gre za preprosto učno pomoč po pouku, ki se je med letom izkazala za učinkovito, ne samo na učnem področju, temveč tudi na socialnem. Kot druga dejavnost so predstavljene tematske razredne ure, ki smo jih uvedli zaradi večjih psihičnih in socialnih težav učencev po vrnitvi v šolo.

Ključne besede: tutorstvo, učna pomoč

ABSTRACT

In this article, we present two activities carried out in our school to help pupils with learning difficulties to overcome the problems caused by isolation. The first is after-school learning support, which has proven effective over the years, not only in the area of learning but also in the social area. The second activity is thematic class lessons, which we have introduced to address the greater psychological and social difficulties pupils face when they return to school.

Keywords: tutoring, learning support, thematic class lessons

UVOD

»Ne morem več!« »To je pretežko!« »Nočem v šolo!« »Pomagajte mi!« »Sošolci me ignorirajo, zavračajo.« »Osamljen sem.«

Vse to so tihi ali glasni klici na pomoč otrok, potem ko so se končno lahko vrnili v ustaljene tire, ko so lahko spet zaživel med svojimi vrstniki, ko so se odprle vse možnosti za normalno življenje, kot so ga poznali prej in v katerem so se počutili varno. Otroci so se veselili ponovnega srečanja s sošolci, pristnega stika z učiteljem in vsakdanje rutine, za katero so mislili, da jim bo olajšala življenje. Vendar se pričakovanja veliko otrok niso uresničila, nova sedanost jim je postala nov izziv, s katerim se brez naše pomoči ne zmorejo spopasti.

IZOBRAŽEVANJE NA DALJAVO

Izobraževanje na daljavo je oblika izobraževanja, kjer sta učitelj in učenec med poučevanjem prostorsko ločena, komunikacijo med njima ter komunikacijo med učenci samimi pa omogočajo različne vrste tehnologij. Učinkovito izobraževanje na daljavo zahteva strukturirano načrtovanje, dobro strukturirane učne enote, specialne didaktične strategije ter komunikacijo preko elektronskih in drugih tehnologij (Rupnik Vec idr., 2020). Unesco (UNESCO COVID-19 Education Response, 2020, str. 2, v Rupnik Vec idr., 2020) poudarja, da izobraževanje na daljavo zahteva »visok nivo samouravnavevanja in veščin učenja, kar naj bi učitelji podprli z novimi poučevalnimi, učnimi in usmerjevalnimi strategijami«.

¹ OŠ Prežihovega Voranca Maribor; barbara.kocec@guest.arnes.si

Različni avtorji navajajo potencialne prednosti in pomanjkljivosti izobraževanja na daljavo, in sicer med potencialne prednosti štejejo višji nivo motivacije učencev, večjo dostopnost izobraževanja, visokokakovostno učno priložnost, izboljšanje učenčevih dosežkov in veščin, večjo izbirnost in administrativno učinkovitost. Med pomanjkljivosti pa med drugim štejejo neustrezne stike z ostalimi ljudmi (Rupnik Vec idr., 2020).

V času dela na daljavo smo se učitelji na naši šoli dokaj hitro prilagodili novemu načinu dela in učencem na različne inovativne načine podajali učno snov. Učenci so učno snov bolj ali manj uspešno sprejemali, podobno kot v šoli so tudi na daljavo eni sodelovali bolje kot drugi. Vključili smo se prav vsi strokovni delavci šole, učencem smo poleg učne snovi predstavili načine, kako lahko razvijajo ustvarjalnost, poskrbijo za svoje zdravje, razvijajo učinkovite bralno-učne strategije, kako lahko aktivno preživljajo svoj prosti čas, sami ali s svojo družino. Vse to smo na naši šoli nudili vsem učencem, ki so se šolali na daljavo. Učencem z učnimi težavami smo nudili individualno pomoč. Vsi so bili uspešni, imeli so dobre ocene in vse je teklo na videz gladko, z vedno manj stresa, dokler se nismo spet vrnili v šolo.

PRILAGAJANJE UČENCEV NA IZOBRAŽEVANJE V ŠOLI

Tako kot na vsaki drugi šoli je raznolikost otrok tudi pri nas zelo pestra. Učenci se razlikujejo glede na učne sposobnosti, narodnost, materni jezik, psihofizične zmožnosti, ekonomski status ... Vse te razlike pomembno vplivajo tudi na učinkovitost njihovega učenja in kakovost življenja v času šolanja na daljavo. Medtem ko so imeli nekateri na voljo vso informacijsko-komunikacijsko tehnologijo za učenje in komunikacijo, so bili drugi omejeni na en računalnik ali tablico za vso družino z več šoloobveznimi otroki. Nekateri otroci so zelo spretni pri uporabi socialnih omrežij, preko katerih vzpostavljajo stike z ostalimi, drugi pri istih letih morda še sploh nimajo mobilnega telefona. Nekateri otroci živijo mirno življenje v družinski hiši z bazenom, domačo živaljo in velikim vrtom, spet drugi v majhnem blokovskem stanovanju skupaj s svojo številčno družino, kjer je njihov edini osebni prostor postelja, kjer so nemalokrat preživeli večino svojega dne. Učenci iz tujejezičnega okolja več mesecev niso imeli stika s slovenskim jezikom, ki je v šoli njihov učni jezik. Učenci s posebnimi potrebami si morda niso znali pomagati z naborom aktivnosti, ki so jih za njih pripravili učitelji, saj niso imeli ob sebi nekoga, ki bi jim pomagal razložiti navodila, prebrati zapisano gradivo ali pomagati pri nalogah. Vse to je pripeljalo do tega, da so ti prikrajšani otroci zdaj v šoli zmedeni, nemočni in da potrebujejo našo pomoč, da bodo lahko čimprej spet normalno funkcionirali.

TUTORSTVO

V ta namen smo na naši šoli organizirali različne oblike pomoči, od katerih bi predstavila dve. Najprej sem se s kolegicama odločila, da v vsakdanji urnik uvedemo učno pomoč, ki smo jo poimenovali tutorstvo, saj je imela ta pomoč več namenov. Tutorstvo je potekalo vsak dan po pouku ali pred njim, njegov prvotni namen pa je bil zapolnjevanje vrzeli v znanju, ki so nastale v času šolanja na daljavo. Dejavnost je bila prostovoljna, zato smo bile nekoliko v dvomih glede udeležbe, saj smo bile prepričane, da učencem dodatne ure učenja ne bodo zanimive in se jih ne bodo želeli udeležiti. Kmalu smo ugotovile, da pri naši dejavnosti potrebujemo dodatno pomoč, saj se je prijavilo veliko število otrok.

Pred časom šolanja na daljavo smo interesno dejavnost tutorstvo izvajali tako, da so učno pomoč nudili učenci učencem, torej starejši ali učno uspešnejši mlajšim ali učno manj uspešnim pod budnim mentorstvom učiteljic, ki smo delo le koordinirale, pomagale pri iskanju gradiv in

komunikaciji med njimi. Zaradi ukrepov smo morale način izvajanja tutorstva začasno spremeniti, kar pa se je zaradi novo nastalih težav izkazalo za zelo dobrodošlo. Učenci po pouku niso prihajali k nam le po učno pomoč, temveč tudi po čustveno podporo, pogovor, sprejemanje in razumevanje. Ustvarile smo učne skupine, v katere smo vključile otroke glede na vrsto primanjkljaja, razred (starost) in karakternost kompatibilnost. Nekatere skupine so postale prave terapevtske klepetalnice, kjer smo se veliko pogovarjali, šalili, prisluhnili drug drugemu in se veselili vsakega najmanjšega napredka člana skupine. Zaradi sproščenega vzdušja in učenja, prilagojenega tempu vsakega posameznika, so skupinice postajale vedno bolj stalne, otroci pa so vedno pogosteje ostajali po pouku. Vključili smo tudi nekatere starše, jim predstavili našo dejavnost in če je bilo možno, tudi njih vključili v pomoč za hitrejše okrevanje njihovih otrok.

Čez nekaj časa smo ponovno delno vključili medvrstniško pomoč in tudi tako omogočili, da so se čustvene stiske zmanjšale ali postale bolj obvladljive. Vsakodnevni stiki otrok v manjših, obvladljivih skupinah so učencem s težavami na področju učenja in socialnih stikov omogočili varnost in boljše počutje v šoli. S tem se je ustvaril krog – boljše počutje v šoli je pomenilo, da so se tudi v razredu bolje znašli, zaradi pridobljenega predznanja so lažje sledili pouku in njihove stiske so se zmanjšale v takšni meri, da po dodatnih intervencijah ni bilo več potrebe. Prav vsi sodelujoči učenci so uspešno zaključili šolsko leto.

TEMATSKO USMERJENE RAZREDNE URE

Veščine komuniciranja in sodelovanja so že od nekdaj pomembne za razvoj civilizacije. So ključne za izražanje posameznikovih spretnosti in sposobnosti na vseh področjih njegovega funkcioniranja ter za izgradnjo odnosov v skupinah, v katere je formalno in neformalno vključen. Z visoko razvitimi tovrstnimi veščinami lahko celo kompenzira morebitne primanjkljaje na drugih področjih. Sodelovanje in komuniciranje je zelo pomembno za razvoj človeške vrste. Posledično je nujno v sodobni šoli zagotavljati mladim različne priložnosti za razvoj sodelovanja in komuniciranja pri pouku (Štraser in Bevc, 2018).

V začetku šolskega leta sva s kolegico poleg ur učne pomoči po pouku načrtovali tudi dejavnosti za večjo populacijo učencev, in sicer za cel razred v obliki tematskih razrednih ur, kjer sva načrtno razvijali pozitivno razredno klimo, medsebojno spoštovanje, sprejemanje drug drugega, učinkovito komunikacijo in medsebojno sodelovanje. Za to sva se odločili, ker sva po vrnitvi v šolo opazili, da so se predvsem učenci z učnimi težavami (z odločbo ali brez) in jezikovnimi omejitvami težje ponovno vključevali v razredno skupnost. Pogosto so nama poročali, da se počutijo osamljene, odrinjene in nerazumljene s strani sošolcev. Razredne ure sva načrtovali po načelih formativnega spremljanja, s pomočjo katerih sva učinkoviteje razvijali prečne veščine komunikacije in sodelovanja in preko tega tudi ostale cilje, ki sva si jih zadali. Učenci po formativnem spremljanju namreč izražajo svoje misli, čustva, želje, potrebe, izkušnje in opažanja, zaradi česar se počutijo varne in sprejete, upajo si tvegati, delati napake, kar ustvarja pogoje za razvoj samozavestnih posameznikov (Holcar Bruanuer idr., 2017).

Učenci so bili aktivno vključeni v procese učenja in so te veščine tudi lažje in osmišljeno prenašali v ostale vidike svojega življenja. Pomembno je namreč, da razredna ura ni namenjena le sprostitvi in prijetnem razvijanju naključnih veščin, ampak da se načrtno razvijajo prav določene veščine, ki trajnostno omogočajo učencem varnejše in spodbudnejše učno okolje. Z delavnicami sva začeli v sedmih razredih, po prvih pozitivnih odzivih pa so naju za pomoč prosili še učenci četrtega in šestega razreda. Najprej sva si skupaj z učenci ob sodelovanju razrednika v vsakem razredu postavili kriterije uspešnosti za delo v razrednih delavnicah. Zaradi poudarjenih razlik med učenci v času šolanja na daljavo sva velik del pozornosti namenili razvijanju strpnosti

in sprejemanju drugačnosti. Pri tem sva se oprli na dejavnosti, ki so učencem blizu, jih dobro razumejo in lahko v njih vsi aktivno sodelujejo. Učenci so se igrali, razmišljali ob zanimivih posnetkih, argumentirali različne trditve, s pomočjo možganske nevihte iskali že znane informacije, ob zgodbah izvajali različne dejavnosti in še veliko drugega. Po vsaki dejavnosti sva učencem omogočili refleksijo, prostor, da podajo povratne informacije, ter jih skozi pogovor vodili do zelenega cilja dejavnosti. Učenci so ob tem razvijali tudi sodelovanje in medvrstniško učenje, saj so pogosto delali po skupinah, si izmenjevali izkušnje, se postavljali v različne vloge ter drug drugega vzpodbujali. Ob koncu vsake razredne ure sva zaključno dejavnost načrtovali tako, da sva učence izzvali v razmišljanje o dani temi in možnostih za nadaljevanje in poglobljanje. Izvedli sva 10 razrednih ur v sedmih razredih (za katere sva imeli načrt dela), v ostalih razredih sva izvedli le posamezne delavnice. Učenci so po analizi delavnic razvili zavedanje drugačnosti v razredu in šoli, znali so izraziti svoje potrebe in potrebe ostalih učencev, prav tako so vzorno zapisali, kako lahko sami poskrbijo za boljše vzdušje v razredu. Zelo dobro poznajo kriterije uspešnosti za uspešno in spoštljivo komunikacijo in kriterije uspešnosti za učinkovito sodelovanje. Izkazalo se je, da delavnice niso bile koristne le za razvijanje načrtovanih ciljev, temveč tudi za vzpostavljanje pristnega stika z učenci, ki so zaradi sproščenega odnosa pogosteje prihajali na pogovor h kateri izmed naju.

Ob zaključku šolskega leta ugotavljam, da sicer drži, da se učenci srečujejo z raznoraznimi stiskami, čustvi in izzivi, tako zaradi posledic izolacije kot tudi zaradi razvojnih značilnosti. Vse skupaj pa je zagotovo poglobilo težave, ki so se jim zaradi tega pojavile v šoli, družbi in nekaterim tudi v krogu svoje družine. Kot šola in strokovni delavci pa moramo biti subtilni, zaznati spremembe pri učencih in jim takoj ponuditi nevsiljivo pomoč, ki jim bo omogočila varnost in boljše funkcioniranje. Mislim, da smo z našim nevsiljivim pristopom dosegli ta cilj in da bomo v prihodnje s temi izkušnjami, novim znanjem in orodji lahko s takšnim delom nadaljevali.

VIRI IN LITERATURA

- Holcar Bruanuer, A., Bizjak, C., Cotič Pajntar, J., Borstner, M., Eržen, V., Kerin, M., Komljanc, N., Kregar, S., Margan, U., Novak, L., Rutar Ilc, Z., Zajc, S. in Zore, N. (2017). *Zakaj formativno spremljati, Formativno spremljanje v podporo učenju, priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rupnik Vec, T., Preskar, S., Slivar, B., Zupanc Grom, R., Kregar, S., Holcar Brunauer, A., Bevc, V., Mithaus, M., Grmek, M. in Musek Lešnik, K. (2020). *Analiza izobraževanja na daljavo v času epidemije covid-19 v Sloveniji, delno poročilo*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/analiza_izobrazevanja_na_daljavo.pdf
- Štraser, N. in Bevc, B. (2018). *Spodbujanje razvoja veščin sodelovanja in komuniciranja s formativnim spremljanjem, mednarodni projekt*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/VescineSodelovanjaKomuniciranja.pdf>

DELO V SKUPINAH KOT DOBRO IZHODIŠČE MEDVRSTNIŠKEGA UČENJA V 1. RAZREDU

GROUP WORK AS A GOOD START FOR PEER LEARNING IN 1ST GRADE

Nuša Lederer Pangos, akademska slikarka s specializacijo v vizualnih umetnostih¹

POVZETEK

V letošnjem šolskem letu smo v šolske klopi sprejeli učence, za katerimi je težavno obdobje zaradi epidemije covid-19. Menim, da so bili opustošeni poglavitnih socialnih veščin. Prepoznane so bile specifične učne težave, ki so bile izrazitejšje kot v običajnih situacijah. Učenci so bili v začetku šolskega leta zelo nemirni in nestrpni, zato sem se odločila za drugačne pristope poučevanja. Da bi poskrbela za vključitev vseh učencev v učni proces, sem si poleg ostalih ciljev kot celoletni cilj postavila učenje preko iger v manjših skupinah. Posebno pozornost pa sem namenila tudi čustvenemu počutju vsakega posameznika.

Ključne besede: učenci s specifičnimi učnimi težavami, učenje preko iger, delo v manjših skupinah

ABSTRACT

This school year we have had pupils in our classes who have had a difficult time due to the COVID-19 epidemic. I believe they have been deprived of basic social skills. They were identified as having specific learning difficulties that were more pronounced than in normal situations. The pupils were very restless and impatient at the beginning of the school year, so I decided to use different teaching methods. To ensure that all pupils were involved in the learning process, I set a yearly goal of learning through small group games, among other goals. I also paid special attention to the emotional well-being of each individual.

Keywords: pupils with specific learning difficulties, learning through games, small group work

UVOD

Šolsko leto se je začelo burno in drugače kot običajno. Prvošolčki so bili v zadnjem letu predšolskega obdobja zaradi pandemije covid-19 veliko časa doma. Srečali so se z drugačno družinsko dinamiko ter dogajanjem okoli njih, kar je po mojem mnenju pri marsikaterem otroku sprožilo strah pred neznanim in posledicami ob nastali situaciji. Šolski prag so prestopili še z dodatnimi navodili in pravili, kar je bila zanje novost in je vzbujala negotovost. Na tej točki smo imeli učitelji veliko odgovornost, da jih na umirjen način popeljemo v drugačne načine poučevanja – daljava, računalnik.

Situacija s covidom-19 nas je pripeljala do tega, da smo iz dneva v dan čakali, kdo bo okužen in kdaj bomo dobili odločbo karantene ter prešli na daljavo. Tega se je vsak od nas na tihem bal, saj smo se zavedali, da so bili naši prvošolci dlje časa doma že v zadnjem letu vključitve v vrtec. Temu je sledilo testiranje učencev v šoli, kar je veliko dvomov in napetosti sprožilo tako pri učiteljih kot pri starših. Občasno sem imela občutek, da bijemo bitko, ki ji ni konca. Veliko nesoglasij in slabega počutja se je prepletalo po šoli.

¹ OŠ Srečka Kosovela Sežana; nusa.lederer@gmail.com

Že v mesecu septembru sem se začela zavedati, da bom način poučevanja morala spremeniti in do učencev pristopiti drugače. S svojim zgledom in pozitivno naravnostjo sem poskušala biti oporna točka vsakemu izmed njih. Spoznala sem, da bom morala še veliko bolj okrepiti tudi vez sodelovanja s starši, saj so tudi oni skupaj z vsemi nami pomembni pri oblikovanju pozitivnih medsebojnih odnosih. Želela sem učencem postopoma vrniti občutek za oblikovanje socialnih stikov, saj so le-te v predhodnem letu veliko izgubili. Poleg tega pa so učenci morali v oddelku in ostalih prostorih nositi maske. Le kako naj se tako hitro prilagodijo vsem tem novim situacijam? V začetku sem mislila, da to ne bo tako težko, vendar se je izkazalo za drugače. Ko je moral razred v karanteno in se je s tem aktiviral pouk na daljavo, se je pokazalo, da je marsikateri starš s težavo sledil skupaj z otrokom pouku in je tako učenčevo znanje postajalo vse bolj šibko, namesto da bi napredovalo. Opazila sem tudi, da je veliko učiteljev preveč pričakovalo od učencev in njihovih staršev ter se le s težavo postavilo v njihovo vlogo in stisko, ki so jo ob tem doživljali. Sama sem zelo empatična, zato so me ta doživetja vodila do drugačnih razmišljanj in s tem drugačnemu načinu poučevanja. V nadaljevanju sem bom osredotočila na cilje in drugače načrtovane dejavnosti v šolskem prostoru in motivacijo najbolj ranljivih posameznikov.

Za uspešno delovanje v razredu sem si v začetku šolskega leta postavila cilje, kot so:

- Nameni prostor za vsa čustva.
- Ustvari pozitivno in ustvarjalno učno okolje za vsakega učenca.
- Razumi stiske in zaskrbljenost staršev ter jim prisluhni.

Ker sem opazila številne čustvene stiske učencev, sem se odločila za vpeljevanje joge za otroke, ki smo jo izvajali kot jutranjo rutino. Zjutraj smo skupaj izvedli jutranji pozdrav in se razgibali s pomočjo vaj. Tako sem ta čas posvetila sproščanju in povezovanju. V samem začetku je bilo precej težavno motivirati učence in jih privabiti k novim dejavnostim. Po večkratnih rutinskih ponovitvah je zanje to postal prostor, kjer se sprostijo in nato lažje pristopijo k učenju. V veliko pomoč mi je bil priročnik Gordane Schmidt, profesorice metodike plesne vzgoje na Pedagoški fakulteti, *Tibetančki za otroke*. Z vpeljevanjem sprostitvenih tehnik si je vsak učenec ustvaril svoj varen prostor počutja.

Poleg joge sem pri uri športa kot uvodno motivacijo uporabila igre zaupanja in sodelovanja, ki sem jih prav tako našla v gradivu avtorice Gordane Schmidt. Preko njih so se s pomočjo iger učili pravil in sodelovanja v dvojicah, trojicah in skupini. Bile so nam v pomoč za zmanjšanje nasilnega vedenja in sprejemanja različnosti med nami.

Zavedala sem se, da bom morala veliko truda in sprememb narediti tudi na sebi in tako sem iskala različno literaturo in preko njih ideje za delo. V knjigi *Čuječnost za starše* (Hatch, 2021) me je prevzelo poglavje *Čuječe govorimo in poslušamo*, v katerem avtorica govori o tem, v kakšnem jeziku se želimo pogovarjati z otroki. Ključno je, da se tudi mi odrasli znamo nadzorovati in umirjeno odreagiramo na čustvene izbruhe otrok. Pomembno je, da se ustavimo in se vprašamo, na kakšen način se želimo odzvati. Tudi sama sem poskušala način komunikacije vključevati v delo v oddelku. Sam začetek ni bil enostaven, vendar sem z rednim treningom postala vedno bolj spretna.

Opazila sem, da sem nevede poglobila odnose z vsemi učenci in njihovo vedenje se je začelo spreminjati. Spreminjati tako, da so spregovorili o svojih čustvih. Nekega dne so me prevzele besede učenca: »Učiteljica, sem nemiren in se ne morem umiriti. Pomagaj mi.« Pogovor sem nadaljevala z vprašanjem: »Kaj lahko storiva, da se boš počutil bolje?« Tedaj sem vedela, da počasi stopam po pravi poti.

Ko sem ustvarila ta temelj, sem začela graditi raznolike dejavnosti in jih načrtovati, da so lahko svoje znanje razvijali vsi.

Ob prebiranju knjige *Vzgoja po dansko* (Alexander in Dissing Sandahl, 2021) sem se začela zavedati, da je ključnega pomena tudi razvijanje empatije. Avtorici navajata citat Helen Keller: »Najboljših in najlepših reči na svetu ne moremo videti, niti se jih dotakniti. Čutiti jih moramo s srcem«, ki nam resnično pokaže bistvo empatije.

Veliko dela sem načrtovala po skupinah, saj sem na ta način omogočila učenje po ravneh. Skupine sem oblikovala na več načinov, in sicer:

- naključna razporeditev,
- žreb,
- oblikuje učitelj,
- po želji učencev.

Preko skupin sem omogočila tudi medvrstniško učenje. Naloge so bile strukturirane tako, da so bili lahko vsi aktivni. Pri podajanju navodil sem vedno poudarila, da je pomembno, da morajo biti vsi člani skupine aktivni in reševati naloge. Učno uspešnejši učenci so tako postali učitelji in so šibkejšim poskusili pomagati. Obenem so razvijali tudi empatičen odnos do svojih sošolcev. S tem, ko so delovali po skupinah, mi je kot učitelju omogočalo bistveno boljši vpogled v znanje učencev in več časa za dodatno razlago ob morebitnih težavah.

Slika 1

Načrtovanje varnih poti (lesene kocke, voščenske)



Včasih je med njimi prihajalo do sporov, vendar smo se preko takega načina dela učili sprejemati mnenja drugih in iskanja dobrih rešitev za vsakogar.

Moja primarna izobrazba s področja likovne umetnosti mi je omogočila širše poglede pri načrtovanju dela. Likovna umetnost je na nek način v tem šolskem letu služila tudi kot likovna terapija, saj so učenci preko nje imeli možnost izraziti svoja čustva, počutje. Ko smo se pogovarjali o barvah, so hladne tone povezali z žalostjo, strahom, medtem ko so svetlejša tone povezali z veseljem in srečo. Ker sem velikokrat opazovala njihovo odzivnost, sem opazila, da se velika večina učencev pri ustvarjanju umiri. V razredu je tako občasno postalo območje umirjenosti, kjer si je vsak učenec našel prostor zase.

Slika 2
Likovno ustvarjanje

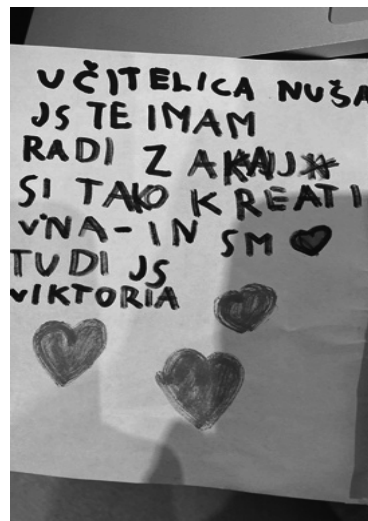


NEKAJ UTRINKOV DEJAVNOSTI

Slika 3
Družabne igre na prostem



Slika 4
Spontana sporočila učencev



Slika 5
Učenje branja in pisanja s pomočjo svetlobne table



Slika 6
Pisanje črk v šolskem ekovrtu z naravnimi materiali



Slika 7

Raziskovanje oblačil nekoč



ZAKLJUČEK

Ob evalvaciji načrtovanih dejavnosti lahko rečem, da sem delno dosegla svoje cilje. Odzivnost in povezanost učencev med seboj je eden od pokazateljev, da so jim bile dejavnosti v pomoč. Da bi bila uspešnejša, bi se morala še dodatno poglobiti in izobraževati na področju pomoči učencem s specifičnimi učnimi težavami, saj so te na hitro preplavile in se na novo pojavile po pandemiji covid-19. Stiske učencev so postale večje in posledično se je začelo med njimi razvijati nasilno vedenje. Obdobje, ki je vsakega izmed nas postavilo pred marsikateri nov izziv, je bilo težavno za vsakogar. Kako to doživljajo učenci? Težko si predstavljam. Prepričana sem, da lahko s svojim načinom dela učitelj omogoči drugačen pogled na svet in jim pomaga stopati po poti umirjenosti. Marsikateri učenec nima možnosti pogovora, razlage in razumevanja, kar jih vodi do točke, kjer se ne znajdejo. Vse to jim onemogoča pot do srečne odraslosti. Želim si, da lahko vsakemu učencu pustim košček tistega *nekaj*, kar jim bo pomagalo biti *Človek*.

LITERATURA

- Alexander, J. J. in Sandahl, I. D. (2021). *Vzgoja po dansko: kaj eni najsrečnejših ljudi na svetu vedo o vzgoji samozavestnih in sposobnih otrok*. Mladinska knjiga.
- Hatch, A. (2021). *Čuječnost za starše*. Mladinska knjiga.
- Pantzar, K. (2018). *Finding Sis: THE FINNISH WAY*. Hachette UK.
- Prgić, J. (2010). *Šolska in vrstniška mediacija: vse, kar morate vedeti o mediaciji v šoli*. Svetovalno-izobraževalni center MI.
- Prgić, J., Župevc, P. in Kočevar, K. (2011). *Mediacija za otroke: konstruktivno reševanje konfliktov za otroke od 4. do 9. leta*. Svetovalno-izobraževalni center MI.
- Schmidt, G. (2008a). *»Tibetančki« za otroke: Igre za razgibavanje, osredotočenje in sprostitvev*. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Oddelek za predšolsko vzgojo.
- Štefan, A. (2013). *Gugalnica za vse*. Mladinska knjiga.

SODELOVALNO UČENJE V PRVEM RAZREDU PRI PREDMETU MATEMATIKA ZA OPOLNOMOČENJE UČENCEV S POSEBNIMI POTREBAMI

COOPERATIVE LEARNING IN 1ST GRADE MATHEMATICS TO EMPOWER PUPILS WITH SPECIAL NEEDS

Marina Ristova Firer, mag. prof. razrednega pouka¹

POVZETEK

Sodelovalno učenje je bilo zadnji dve leti zaradi koronavirusnih omejitev v zatonu, druženje v razredih je bilo odsvetovano. Ob odpravi koronavirusnih ukrepov sem ga ponovno začela uporabljati, saj sem z leti izkušenj prišla do spoznanja, da ima sodelovalno učenje številne pozitivne učinke, še posebej pri učencih s posebnimi potrebami. V prispevku opisujem sodelovalno učenje kot učenje v manjših skupinah, kjer je poudarjena posameznikova odgovornost, saj je delo razdeljeno tako, da mora vsak član skupine opraviti svoj del naloge, da lahko skupaj rešijo zastavljeni problem. Pri sodelovalnem učenju je v ospredju učenec, ki z aktivnostjo pridobiva znanje. Po uvodni teoriji v prispevku opišem obravnavo učnega sklopa Seštevam in odštevam prek 10, kjer se osredotočim na potek učne ure. V zaključku podam sklepne ugotovitve, do katerih sem prišla z leti izvajanja sodelovalnega učenja. Za sodelovalno učenje so resda potrebne posebne komunikacijske veščine in veščine za sodelovanje v skupini, vendar ima številne prednosti: izboljšajo se medsebojni odnosi med učenci, vpliva na vedenje učencev in na razvoj notranje motivacije za šolsko delo, izboljša se učenčeva učna samopodoba; največ prednosti pa ima sodelovalno učenje takrat, kadar so v skupini učenci s posebnimi potrebami. Ko jim sošolci pomagajo, dosežejo cilj, zato se jim izboljša samopodoba, to pa pozitivno vpliva tudi na učence, ki so učencem s posebnimi potrebami pomagali, saj se tudi njim izboljša samopodoba, počutijo se pomembne.

Ključne besede: matematika, medvrstniška pomoč, učenci s posebnimi potrebami, sodelovalno učenje

ABSTRACT

Cooperative learning has declined over the past two years due to coronavirus restrictions, and social contact in the classroom has been discouraged. With the lifting of the coronavirus restrictions, I have begun to use it again because of my experience over the years that cooperative learning has many positive effects, especially for pupils with special needs. In this paper, I describe cooperative learning as small group learning that emphasises individual responsibility as work is divided so that each member of the group must do his or her part of the task in order to solve the problem together. Cooperative learning focuses on the learner acquiring knowledge through activity. After an introductory theory, in this article I describe the treatment of the unit Addition and Subtraction over 10, focusing on the process of teaching. Finally, I draw the conclusions I have reached over the years in implementing cooperative learning. Cooperative learning requires special skills in communication and group collaboration, but it has many advantages: It improves relationships among pupils, it influences pupils' behaviour and the development of intrinsic motivation for school work, it improves pupils' academic self-esteem, and it has the greatest benefit when there are pupils with special needs in the group. When they are supported by their classmates, they achieve their goal, so their self-esteem improves. This also has a positive effect on the pupils who helped the pupils with special needs, because

¹ OŠ Vrhovci; marinarfirer@gmail.com

their self-esteem improves and they feel important.

Keywords: mathematics, peer support, pupils with disabilities, cooperative learning.

UVOD

Gracer (2010) piše, da poznamo tri vrste učnih stanj: tekmovanje, samostojno učenje in sodelovanje. Dodaja, da učitelj ravno s sodelovanjem doseže največ; pridobljeno znanje je trajnejše, s sodelovanjem pa pridobimo tudi socialne veščine, ki nas spremljajo vse življenje. V času koronavirusnih omejitev, ko je bilo druženje v razredu bolj kot ne odsvetovano, sem sodelovalno učenje pogrešala, saj sem z leti izvajanja prepoznala njegove številne prednosti.

Pri sodelovalnem učenju je posebej poudarjena aktivna vloga učenca pri pouku, vendar ni pozitivno samo to – sodelovalno učenje je tudi splošna strategija za pomoč učencem z učnimi težavami. Grah (2012) piše, da sodelovalno učenje učencu z učnimi težavami omogoča, da se v čim večji meri uči skupaj z vrstniki v razredu.

Pri izbiri metod in oblik dela naj bi učiteljevo delo izhajalo iz dobre poučevalne prakse ali metod dobrega poučevanja, pri učencu z učnimi težavami pa jih je še posebej dolžan uporabljati, saj so za njihovo uspešnost ključnega pomena. Kriteriji dobre poučevalne prakse so: jasna strukturiranost poučevanja in učenja; učiteljeva pozitivna in podporna naravnost; spodbujanje in omogočanje aktivnega učenja; učenje osnovnih pojmov na način, da jih učenci razumejo, in preverjanje njihovega dejanskega razumevanja ali nerazumevanja; spremljanje učenčevega napredka; omogočanje sprotne povratne informacije učencu in od učenca; jasna in razumljiva navodila; delitev zapletenih učnih problemov na manjše enote, učenje po korakih; uporaba opor za učenje (materialne, besedne, nebesedne); navajanje primerov, modelov reševanja; spodbujanje in omogočanje veččutnega učenja; pogosto urjenje veščin in utrjevanje znanja na različne načine; omogočanje učencem, da svoje znanje posredujejo na različne načine (ustno, pisno, praktično); poučevanje učnih strategij (pisanje zapiskov, predelave učbeniških besedil, organizacija časa); učenje učencev za samostojno iskanje pomoči; vključevanje sodelovalnega učenja pri pouku in učenje učencev za sodelovalno učenje (Magajna idr., 2008).

OPREDELITEV POJMA SODELOVALNO UČENJE

Sodelovalno učenje lahko opredelimo kot vzgojno-izobraževalno strategijo, pri kateri delajo učenci v majhnih strukturiranih skupinah. Skupinsko delo temelji na njihovi medsebojni soodvisnosti in odgovornosti, pomembno pa je, da vsak učenec doda svoj prispevek k skupni nalogi. Osnovna značilnost sodelovalnega učenja je delo v skupinah. V Slovarju slovenskega knjižnega jezika (2015) je sodelovanje opredeljeno kot »biti dejavno povezan zaradi skupne dejavnosti«, »skupaj z drugimi biti udeležen pri nekem delu« in »spremljati kako dogajanje z mislimi, dejanji«. Sodelovanje se nanaša na povezanost zaradi skupnega dela s skupnim ciljem.

Sodelovalno učenje je eden od načinov, ki izpolnjuje pogoje spremenjene vloge poučevanja in učenja ter pokriva aktivnosti učencev na vseh treh področjih: spoznavnem, čustvenem in socialnem. Peklaj (2001) sodelovalno učenje definira kot »učenje v majhnih skupinah, v katerih zastavimo delo tako, da obstaja pozitivna povezanost med člani skupine, ko skušajo s pomočjo neposredne interakcije pri učenju doseči skupen cilj. Pri tem skupinskem delu pa se ohrani tudi odgovornost vsakega posameznega člana skupine« (prav tam). Pri oblikovanju skupin ni dovolj, da učence posedemo za isto mizo in jim zastavimo nalogo ali dejavnost, temveč je treba upoštevati pozitivno soodvisnost med člani skupine, posameznikovo odgovornost, socialne spretnosti – sodelovalne spretnosti ter skupinsko refleksijo (Vitez, 2017).

Vitez (2017) navaja, da »sodelovalno učenje sodi med najkompleksnejše oblike dela, ki jih učitelj lahko izbere za delo v razredu. Poleg tega, da s to obliko dela dosegamo spoznavne cilje (razumevanje in uporabo naučenega, kritično razmišljanje in ustvarjalnost), dosegamo tudi čustveno-motivacijske (aktivna vloga učencev, notranja motivacija, doživljanje uspeha) in socialne cilje (naučiti se skupinskega dela, komuniciranja s skupino, pomagati si)«.

Sodelovalno učenje predstavlja sodobno učno prakso oziroma obliko učenja v majhnih skupinah, v katerih poskušajo študenti doseči zastavljeni cilj (npr. rešiti problem, opraviti predpisano aktivnost, se poglobiti v obravnavano vsebino predavanj/vaj). Učenje v majhnih skupinah poteka z uporabo različnih sodelovalnih metod (t. i. struktur), pri čemer vsak član skupine zavzema svojo vlogo, je odgovoren za lastno učenje, hkrati pa pomaga ostalim članom skupine, da dosegajo čim boljše učne rezultate. V okviru sodelovalnega učenja člani skupine tako dolgo delajo na nalogi, dokler je ne dokončajo vsi člani skupine, pri tem si prizadevajo za skupno dobrobit, sodelovanje in konstruktivno izmenjavo mnenj ter znanj. Pri vpeljavi sodelovalnega učenja izvajalec opazuje in analizira delo manjših skupin ter članom skupine podaja povratne informacije o njihovem napredku pri reševanju naloge. Takšna vloga izvajalca je pri običajnih skupinah le redko prisotna.

Sodelovalno učenje se od tradicionalnega razlikuje v učni interakciji med učenci v sodelovalnem stanju. Pri tem sodelovalna interakcija vključuje kompleksno interakcijo:

- kognitivnih (npr. razumevanje, priklic, reševanje problemov),
- čustvenih (npr. motivacija, anksioznost),
- metakognitivnih (npr. nadzor nad razumevanjem in dosežki, odkrivanje in odpravljanje napak) in
- socialnih procesov (npr. zavedanje in učinkovita uporaba komunikacije in socialnih spretnosti v učnem stanju).

Učinki sodelovalnega učenja so tesno povezani z uravnoteženostjo vseh štirih skupin procesov, interakcijo skupine pa pogojujejo tudi struktura in narava naloge, struktura skupine in cilji skupinskega dela (Strokovna podlaga za sodelovalno učenje, 2020).

MATEMATIKA V PRVEM RAZREDU OSNOVNE ŠOLE

Matematika je znanost o številih, strukturah v prostoru in odnosih med njimi. Predstavlja enega temeljnih predmetov v osnovni šoli, ki pa nudi podporo tudi drugim družbenohumanističnim in naravoslovno-tehničnim znanostim. Matematika ima v življenju posameznika pomembno vlogo, saj jo srečujemo na več področjih življenja in ustvarjanja (Učni načrt za matematiko, 2011).

V Učnem načrtu za matematiko (2011) so cilji razdeljeni na splošne in operativne. S splošnimi cilji predmeta opredelimo namen poučevanja matematike, in sicer:

- razvijanje matematičnega mišljenja: abstraktno-logično mišljenje in geometrijske predstave;
- oblikovanje matematičnih pojmov, struktur, veščin in procesov ter povezovanje znanj znotraj matematike in tudi širše;
- razvijanje uporabe različnih matematičnih postopkov in tehnologij;
- spoznavanje uporabnosti matematike v vsakdanjem življenju;
- spoznavanje matematike kot procesa ter učenje ustvarjalnosti in natančnosti;

- razvijanje učenčevega lastnega zaupanja v (matematične) sposobnosti, odgovornosti in pozitiven odnos do dela in matematike;
- spoznavanje pomena matematike kot univerzalnega jezika;
- sprejemanje in doživljanje matematike kot kulturne vrednote.

Naštete cilje mora učitelj skladno z učnim načrtom vključiti tudi v sodelovalno učenje.

SODELOVALNO UČENJE V PRVEM RAZREDU

V nadaljevanju bom opisala učno uro, v katero sem vključila sodelovalno učenje, in sicer obravnavo učnega sklopa Seštevam in odštevam prek 10.

V razredu je bilo 24 učencev. Učence sem razdelila v šest skupin, v vsaki skupini so bili štirje učenci. Strokovna podlaga za sodelovalno učenje (2020) priporoča, da se za manjše skupine (3–4 člani) odločimo, kadar naloga ni prezahtevna. Člani takšne skupine delajo enakovrednejše in hitrejšje, vendar na njihovo delo lahko vpliva odsotnost ali slabše delo posameznega učenca (npr. gre na stranišče ipd.). Večje skupine (5–8 članov) oblikujemo z namenom lažjega spoprijemanja z zahtevnostjo naloge in učinkovitejšega nadzorovanja nad obsegom naloge. Večje skupine lahko razvijajo bolj ustvarjalne ideje, vendar težje opravijo sintezo ali predstavitev, če jih ne usmerja dober vodja.

Zaradi šestih skupin je bilo tudi šest postaj. Učenci so bili v skupine razdeljeni tako, da sta bila v vsaki skupini en učenec, ki je zelo dober v seštevanju in odštevanju, in en učenec, ki ima učne težave pri tem sklopu oziroma učenec s posebnimi potrebami. Če učencev ne bi razdelila načrtno, bi za deljenje skupin uporabila bombone. To delitev imajo učenci po mojih izkušnjah najraje, učno uro pa tudi popestri. Ta delitev poteka tako: kolikor je skupin, toliko različnih barv bombonov potrebujemo. Če jih ne dobimo v trgovini, jih lahko sami ovijemo v papir različnih barv (lahko pa tudi manjše čokoladice ipd.). Učencem ponudimo bombone, vsak vzame enega. Preden jih razdelimo, moramo učencem naročiti, naj ovitke zadržijo. Ko imajo vsi bombone, učencem naročimo, naj se razdelijo po barvah ovitkov. Ta delitev je dobra tudi takrat, ko želimo, da se učenci sami razdelijo v skupine, npr. po razredu je takoj slišati: »Vzemi oranžen listek ...« Sama take delitve nisem uporabila, saj je v razredu šest otrok, ki potrebujejo več pomoči učiteljice: dva sta učenca s posebnimi potrebami, dva otroka še nimata odločbe o usmerjanju, a sta v postopku usmerjanja, dva otroka pa sta učno šibkejša, a nista usmerjena v osnovno šolo s prilagojenim izvajanjem. Prav zaradi tega sem oblikovala šest skupin, da so bili učno šibkejši otroci pod okriljem učencev, ki zmorejo (več). Pri učencih s posebnimi potrebami oziroma učno šibkejših učencih pogosto opažam, da kadar ne dobijo takoj pomoči, postanejo napeti, žalostni, samozavest jim pade. Kot človek pa ne morem vsem šestim učencem pomagati hkrati, zato je sodelovalno učenje odlično, saj je v vsaki skupini vedno vsaj en učenec, ki rad in z veseljem pomaga drugim ter to tudi zmore.

Tudi Strokovna podlaga za sodelovalno učenje (2020) navaja, da lahko sodelovalne skupine tvorimo heterogeno ali homogeno. Heterogene skupine vključujejo učence, med katerimi obstajajo pomembne individualne razlike v uspešnosti, socialnih spretnostih in sposobnostih, izkušnjah, spolu, nacionalni ali etnični pripadnosti. Homogene skupine pa tvorijo učenci, ki so si po navedenih značilnostih zelo podobni.

Ko so bili učenci razdeljeni v skupine, so sledile naloge po postajah. Vsak učenec je dobil dve nalogi pri vsaki postaji. Naloge so bile narejene po težavnosti. Najlažje (enostavne) naloge so bile take, da so učenci morali napisati samo rezultat kot na primer prikazuje slika 1.

Slika 1*Primer enostavne naloge*

$10 + 3 = \blacksquare$

ali

$17 - 6 = \blacksquare$

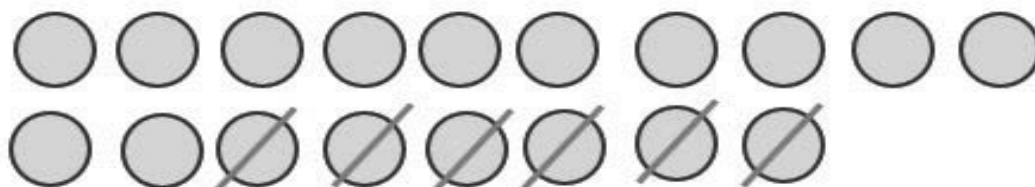
$14 + 6 = \blacksquare$

$19 - 5 = \blacksquare$

Druga skupina nalog je vsebovala težje naloge, in sicer besedilne naloge. Poleg besedila je bila narisana tudi slika, s katero so si učenci pomagali in lažje razumeli besedilo.

Primer:

Mama je imela 18 jajc. Za peko torte jih je porabila 6. Koliko jajc ji je še ostalo?

Slika 2*Slikovna pomoč pri nalogi*

Učenci so morali napisati račun in izračunati rezultat.

Zadnja skupina nalog je bila samo besedilna naloga. Učenci so morali prebrati besedilo, podčrtati bistvene podatke, razumeti besedilo, ustrezno narisati sliko in napisati račun ter izračunati. Treba je bilo tudi napisati odgovor na vprašanje.

Slika 3*Primer besedilne naloge*

PRIMER:

NA BABIČINEM VRTU LAHKO VIDIMO **15 MAJHNIH BUČ** IN **3 VELIKE BUČE**.
KOLIKO BUČ JE NA BABIČINEM VRTU?

SLIKA:

RAČUN:

ODGOVOR: _____ .

Kot razredna učiteljica, ki je cele dopoldneve od začetka šolskega leta skupaj z otroki, učence dobro poznam in sem vedela, katera naloga komu ustreza. Če se je v skupini nekemu zataknilo, je boljši učenec moral pomagati sošolcem, da bi bila skupina uspešna. Skupina je lahko nadaljevala šele, ko so vsi rešili posamezne račune. Kot pomoč so učenci imeli tudi ška-

tlo z didaktičnim materialom (link kocke, lesene palčke itd.), s katerim je boljši učenec razložil nalogo, ne da bi jo naredil namesto šibkejšega učenca ali povedal samo rezultat. Po opravljenih nalogah s prve postaje je skupina šla na drugo postajo, kjer sta bili spet dve nalogi za vsakega učenca. Ko je skupina naredila vseh šest postaj, je nalogo uspešno opravila. Zmagala je tista skupina, ki je prva opravila vseh šest postaj.

ZAKLJUČEK

Priprava na učno uro s sodelovalnim učenjem je zahtevna. Skrbno je treba razmisliti o ciljih, ki jih morajo učenci doseči, in jih vključiti v sodelovalno učenje. Menim, da pri sodelovalnem učenju obstaja še večja nevarnost, da določeni učenci ne bodo dosegli cilja, kot pri drugih oblikah učenja, saj se lahko zgodi, da vse naloge reši najboljši učenec, učenec, ki je tekmovalen in želi, da bi skupina zmagala, ne pa, da bi se vsi nekaj naučili. Čeprav se sodelovalno učenje posebej priporoča pri poučevanju učencev z učnimi težavami, pa je lahko pri tem učenju še več nevarnosti, da se že tako nizka samopodoba teh učencev še zniža. Ko vidijo, kako so drugi hitri, uspešni, sami lahko doživijo stisko in jim gre prav zaradi tega še slabše. To se sicer lahko zgodi, vendar sem imela sama popolnoma drugačne izkušnje: največ prednosti sem pri sodelovalnem učenju zaznala, kadar so bili v skupini učenci s posebnimi potrebami. Ko jim sošolci pomagajo, dosežejo cilj, zato se jim izboljša samopodoba, to pa pozitivno vpliva tudi na učence, ki so učencem s posebnimi potrebami pomagali, saj se tudi njim izboljša samopodoba, počutijo se pomembne in snov usvojijo. Vendar sprejemanje otrok s posebnimi potrebami ni dosežek enega dneva, saj smo že od prvega šolskega dne poudarjali, da nismo vsi enaki, ampak da je vsak zagotovo dober na vsaj enem področju, na tistem, kjer pa ni, pa lahko s pomočjo drugih, tistih, ki jim gre dobro, lahko doseže cilje. Pri tem sem si pomagala z zgodbo Svetlane Makarovič Veveriček posebne sorte. Zgodba govori o Čopku, ki se je rodil s krajšo tačko, zato ni mogel tako skakati kot drugi in je ves čas porabil za opazovanje in učenje in tako postal najpametnejši veveriček daleč naokoli in vse živali so hodile k njemu po nasvete.

Sodelovalno učenje sem tokrat uporabila za utrjevanje in preverjanje učnega sklopa Seštevam in odštevam prek 10. V prihodnosti želim na tak način poučevanja obravnavati novo učno enoto, saj sem zaznala številne prednosti sodelovalnega učenja tudi pri ostalih učencih, ne le učencih s posebnimi potrebami; učenci so si medsebojno pomagali, izboljšali so svoje odnose in se povezali. Način dela v razredu je vplival na vedenje učencev in na razvoj notranje motivacije za šolsko delo – doživljanje pozitivnih izkušenj, zmanjšanje strahu pred spraševanjem – dvignila se je učenčeva učna samopodoba, vplivalo pa je tudi na količino navora, ki ga bo vložil v učenje in delo za šolo. Učenec pri sodelovalnem učenju namreč nima občutka, koliko resnično dela in koliko truda je že vložil v nalogo, saj ima pomoč pri drugih učencih; tako domov ne pride tako utrujen, kot bi bil npr. pri frontalnem pouku, in ima več energije za popoldansko šolsko delo.

Posebej se mi zdi sodelovalno učenje uporabno tudi pri medvrstniškem nasilju. Učenca, ki sta v konfliktu, lahko prav s sodelovalnim učenjem izboljšata svoj odnos. To obliko sem v tovrstnih primerih uporabila že večkrat in vedno se je izkazala kot zelo dobra izbira, saj sta učenca izboljšala odnos, začela sta se pogovarjati tudi med odmori, v stanjih, ki niso povezana s poukom in obravnavanjem snovi. Seveda pa učenca, ki sta v konfliktu, ne smeta imeti občutka, da se pri sodelovalnem učenju družita prisilno, v očeh učencev naj bo delitev v skupine videti spontana, čeprav je načrtovana.

VIRI IN LITERATURA

- Gracer, K. (2010). *Sodelovalno učenje pri predmetu družba v 5. razredu osnovne šole*. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
- Grah, J. (2012). *Delo z učenci s posebnimi potrebami – strokovno srečanje*. http://www.zrss.si/pdf/070212102701_puopp_-_strokovna_srecanja_2011-12.pdf
- Magajna, L., Vogrinčič, G. Č., Kavkler, M., Pečjak, S. in Bregar-Golobič, K. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Makarovič, S. (1994). *Veveriček posebne sorte*. Zveza društev za cerebralno paralizo Slovenije, Sončkov klub.
- Peklaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje ali več glav več ve*. DZS.
- Univerza v Mariboru (2020). *Strokovna podlaga za sodelovalno učenje*. https://didakt.um.si/oprojektu/projektneaktivnosti/Documents/Osnutek%20strokovne%20podlage_Sodelovalno%20ucenje_NELE.pdf
- Vitez, T. (2017). *Sodelovalno učenje pri matematiki v 4. razredu*. Univerza na Primorskem.
- Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika. (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo in šport. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_matematika.pdf

NAŠA USTVARJALNOST NE POZNA MEJA

OUR CREATIVITY KNOWS NO BOUNDARIES

Mateja Žerjavič, prof. mat. in proiz. teh. vzg., inkluzivni pedagog¹

POVZETEK

Procesa vzgoje in izobraževanja v teoriji tečeta vzporedno, a v praksi ni vedno tako. Učitelji iz lastnih izkušenj vemo, da v korist otroka pogosto postavimo vzgojo pred izobraževanje, kar je predvsem opazno pri učencih s posebnimi potrebami. Ti pogosto prihajajo v program izobraževanja z nizko samopodobo in še nižjo motivacijo za šolsko delo. V članku bi rada predstavila konkretne primere izkustvenega učenja, ki »posebnim« učencem prinašajo posebne dosežke. S skrbno izbranim in vodenim delom je namreč mogoče dvigniti učenčevo samopodobo in ga skozi njegova močna področja opolnomočiti za življenje. To zahteva trud učitelja, njegovo predanost delu, kar pomeni, da izhaja iz otroka, njegovih potreb, ne glede na to, kakšne so njegove posebnosti. Učitelju so na voljo različne oblike in metode poučevanja, ki jih izbira in prilagaja glede na svoje učence. Izbor le-teh je še posebno pomemben, če poučujemo otroke s posebnimi potrebami, saj napačna izbira lahko bistveno vpliva na uspešnost učenca in razvoj njegovih zmožnosti. Pouk tehnike sem zato naravnala precej praktično, teoretične vsebine, do katerih čutijo učenci odpor, sem »skrila« v praktične obdelovalne postopke, s katerimi smo izdelovali različne uporabne matematične pripomočke, ki so jih učenci uporabljali pri matematiki. Izdelali smo španske stene, da so zaradi motečih dejavnikov, ki so prisotni pri pouku, lažje sledili šolskemu delu, pozimi smo poskrbeli za ptičke in izdelali ptičje krmilnice, udeležili smo se dvodnevne delavnice na prostem, pridružili smo se projektu, v katerem bomo samostojno uredili našo garderobo ... Otrokova ustvarjalnost ne pozna meja. V otrocih je zlato, mi pa smo tisti, ki ga moramo najti.

Ključne besede: metode poučevanja, ustvarjalnost, izkustveno učenje

ABSTRACT

In theory, the processes of education and school upbringing run in parallel, but in practice this is not always the case. Teachers know from experience that they often put school upbringing before education for the good of the child, and this is especially noticeable in students with disabilities. These often come to educational programs with low self-esteem and even lower motivation for school work. The article presents concrete examples of experiential learning that enable »special« learners to excel. It is possible to elevate students' self-image and empower them for life through their strengths and carefully selected and guided work. However, this requires the commitment of teachers, their dedication to their work, which means preparing activities according to each child and his or her needs, regardless of what special characteristics he or she may have. Teachers can choose among different forms and methods of teaching, selecting and adapting them according to the needs of their students. This choice is especially important when teaching children with disabilities, as incorrect choices can significantly affect student achievement and skill development. Therefore, the teaching in the school subject Technics and technology was made very practical, and the theoretical content that students do not like was »hidden« in the practical processing procedures, creating various useful mathematical tools that were then used by students in mathematics classes. We have made folding screens as tools to facilitate teaching, we have taken care of the birds in winter and therefore made bird

¹ učiteljica predmetnega pouka na Centru za sluh in govor Maribor; mateja.zerjavic@csgm.si

feeders, we have taken up the challenge of two-day outdoor workshops, we have participated in a project in which we will furnish our closet independently ... The children's creativity knows no bounds, and there is gold in them, but we are the ones who have to find it.

Keywords: teaching methods, creativity, experiential learning

UVOD

Na to, kako se bo učenec lotil posameznih učnih nalog, ne vpliva le interes, ampak tudi to, kako jih učenec vrednoti in koliko mu pomenijo (Požarnik, 2000). Motivacija je postala pri poučevanju ključnega pomena. Pri učencih s kopico primanjkljajev še toliko bolj. Notranja motivacija je motivacija, ki izvira iz zanimanja za neko dejavnost, in namen učitelja je, da spodbuja njeno prisotnost pri učencih. Pri tem uporablja tudi nekatere zunanje spodbude. Na notranjo motivacijo vplivajo osebni dejavniki, kot so interesi, zanimanje za snov, radovednost, želja po užitkih ... Če je posameznik notranje motiviran, je veliko bolj pripravljen za delo, ne potrebuje dodatnih spodbud in nikakor ne kaznovanja. Učenec, ki je notranje motiviran, išče naloge, ki so zanj izziv, lažje dosega učno kompetentnost in je bolj uspešen pri obvladovanju učnih nalog. Notranja motivacija poskrbi za našo intenzivno vključenost v proces učenja in za željo po iskanju smisla vsebin, ki se jih učimo, medtem ko zunanja motivacija poskrbi za vztrajanje v dejavnosti zato, da si pridobimo želeno in/ali se izognemo nezaželenemu (Juriševič, 2006).

Učitelju so na voljo različne oblike in metode poučevanja, ki jih izbira in prilagaja glede na svoje učence. Izbor le-teh je posebej pomemben, če poučujemo otroke s posebnimi potrebami. Napačna izbira lahko bistveno vpliva na uspešnost učenca in razvoj njegovih zmožnosti. Pomembno je, da dobro poznamo vsakega otroka, njegova šibka in močna področja ter zahteve njegovih posebnih potreb. Zelo pomembno je, da se učitelji, ki poučujejo otroke s posebnimi potrebami, tega zavedajo. Dolžnost učiteljev je, da izbirajo naloge in pouk naravnajo tako, da omogočijo optimalen razvoj prav vsakemu učencu. Učenci s posebnimi potrebami potrebujejo v šolskem okolju veliko pozitivnih spodbud, nalog, ki krepijo njihova močna področja in jih pripravljajo na življenje. Želja staršev in naša dolžnost je, da načrtujemo in omogočimo razvoj učencev v smeri samozavestnih, samostojnih, iznajdljivih, delavnih, vztrajnih, pogumnih in čutečih ljudi, ne glede na primanjkljaje, ki jih imajo. Razvoj v tej smeri pa ni mogoč, če so učenci samo pasivni poslušalci in repetitorji. Miselna in fizična aktivnost učencev sta obvezni pri pouku.

Pri svojem delu imam možnost spremljati otroke, ki s kopico primanjkljajev premagujejo in na različne načine bolj ali manj uspešno usvajajo akademska znanja. V prispevku predstavljam, kako na Centru za sluh in govor Maribor poučujem tehniko in tehnologijo. Gre za predmet, pri katerem so lahko z dobro načrtovanim praktičnim delom uspešni, saj lahko kljub primanjkljajem razvijajo svoje zmožnosti, so inovativni in ustvarjalni. To vpliva na njihovo motivacijo za delo in samozavest, samostojnost in večjo socialno spretnost.

UČNE METODE IN OBLIKE DELA

Vsaka oblika, metoda, tehnika, strategija učenja, ki v ospredje postavlja otroka, učitelju dopušča možnost prilagajanja učencu in svojemu lastnemu stilu poučevanja in dopušča odstranjanje ovir, ki omejujejo otroka, je sprejemljiva za poučevanje učencev s posebnimi potrebami.

Na šoli izvajamo metode in oblike dela, ki jih učitelji spretno prilagajamo potrebam in sposobnostim svojih učencev:

- *verbalno-tekstualne metode* (ustna razlaga, pripovedovanje, opisovanje, pojasnjevanje,

delo z besedilom, diskusija, stene z listki (post-it)),

- *ilustrativno-demonstracijske metode* (videometoda, delo s slikami, zemljevidi, fotografijami)
- *metoda izkustvenega učenja* (problemska razlaga, neposredno in posredno opazovanje, eksperimentalno delo, igre vlog, raziskovalno delo, strukturirane vaje, sodelovalno učenje, viharjenje možganov (brainstorming)).

Vsi naši učenci potrebujejo zelo veliko pogovora. Učitelji se tega zavedamo in veliko svojega prostega časa namenimo pogovoru z učenci. Vsak šolski dan se začne s sproščenim pogovorom, v katerem otroci učiteljem zaupajo veliko svojih stisk. Učitelji vedo, da le zadovoljni, pomirjeni učenci, brez osebnih stisk lahko nemoteno usvajajo učne vsebine, zato nam ni žal časa, namenjenega pogovoru in razreševanju čustvenih in drugih stisk. Učitelji jim znamo prisluhniti in svetovati. Razumevanje, posluš, senzibilnost, empatija, dostopnost, toplina so lastnosti, ki jih učitelj na tej ustanovi nujno potrebuje, če želi biti učitelj – rehabilitator. Učenci sprejmejo učitelja, ki jim pokaže, da mu je mar zanje, da jih sprejema in spoštuje. S spoštovanjem otrok se otroci učijo, da so tudi najmanjši, najranljivejši in najbolj nemočni vredni spoštovanja.

USTVARJALNOST

Šolski pouk je vse premalo usmerjen k vzgoji ustvarjalnosti. Ne zavedamo se, da otroci pridejo v šolo radovedni in domiselni, šolski načrt pa tega ne upošteva. Vendar se moramo tega zavedati mi, učitelji. Pri učencih s posebnimi potrebami je to še bolj pomembno, saj lahko učencem preko njihove ustvarjalnosti povečamo motivacijo za delo, ki je zaradi njihovih primanjkljajev okrnjena. Tako naredimo pouk bolj zanimiv in hkrati tudi medpredmetno lahko povežemo nekatere vsebine, ki so njim težje razumljive. Seveda pa to od učiteljev zahteva dodatno delo, pripravo na pouk, da učence angažiramo za tak način dela in povečamo njihovo samozavest, zavzetost za delo. Hkrati pa v učencih vzbudimo tudi interes po raziskovanju in reševanju nastalih problemov, saj jih ne moremo prisilit, da bi se učili.

Že v zgodovini je bilo dokazano, da je aktivnost učencev sredstvo, s katerim se učenci učijo. Vzgoja in izobraževanje sta procesa, ki potekata v učencu s pomočjo njegove aktivnosti, zato mora biti snov obravnavana tako, da aktivira otrokov razum (Montaigne, 1960). Učenci s posebnimi potrebami so bolj uspešni pri praktičnem delu, saj za poučevanje niso dovolj le besede. Zavedati se moramo tudi posebnosti otrok, ki imajo različne primanjkljaje, in izhajati iz njih samih. Sama sem ustvarjalnost uporabila pri pouku tehnike in tehnologije, kjer sem teoretične vsebine, do katerih čutijo naši učenci odpor, »skrila« v praktične obdelovalne postopke.

IZKUSTVENO UČENJE

Metoda, ki jo uporabljam pri pouku, poleg razgovora in pogovora, temelji na *praktični izvedbi – izkustveno učenje*.

Pouk z metodo praktičnega dela poteka po štirih stopnjah. Najprej se učenci pripravijo na delo, sledi demonstracija dela po učnih korakih, nato praktično delo in zaključek, pri katerem učenci ugotovljajo uspešnost pri delu (Blažič, 2003).

Učenci tako zelo aktivno sodelujejo in so željni znanja, s tem pa pridobivajo spretnosti, delovne navade ter razvijajo svoje sposobnosti ter interese. Pri predmetu tehnika in tehnologija sem učencem prilagodila vsebine tako, da sem jih preprosto povezala s prakso. Učenci kljub

različnim težavam pri pouku neizmerno uživajo, saj poučevanje ne poteka frontalno za mizami, kjer so učenci podrejeni in je govornik običajno učitelj. Hkrati upoštevamo individualne značilnosti, posebnosti ter potrebe učencev, kar je prednost naše ustanove v primerjavi z večinskimi šolami. V razredu je malo učencev, naloga učiteljev pa je, da vsakega učenca podrobneje poznajo in ga spremljajo, zato lahko snov in delo tudi temu prilagodijo.

Učenci s posebnimi potrebami, s katerimi se srečujem kot učiteljica matematike, proizvodnje tehnične vzgoje in tudi kot razredničarka, imajo veliko težav pri reševanju nalog, ki jih prednje postavljata šolsko okolje in vsakodnevno življenje. Njihova motivacija za delo je zelo nizka. Zelo pomembno je, da se učitelji, ki poučujejo otroke s posebnimi potrebami, tega zavedajo. Dolžnost učiteljev je, da izbirajo take naloge in pouk naravnajo tako, da omogočijo optimalen razvoj vsakega učenca.

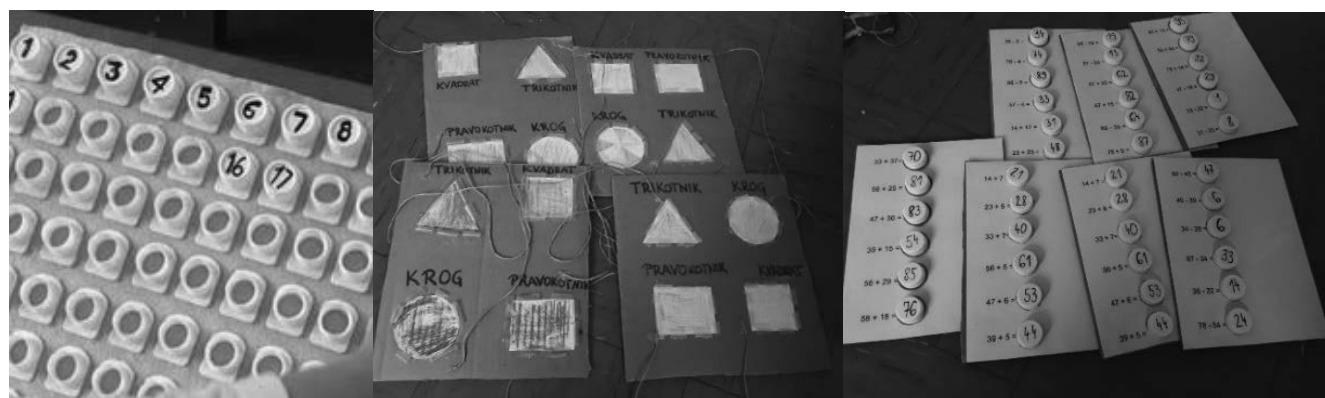
Učenci se lahko pri pouku tehnike gibljejo po učilnici, stojijo poleg mize, sedijo na tleh, odvisno od dela, ki ga opravljajo. Usvajanje matematike zahteva dobre miselne sposobnosti, vztrajnost, določeno raven koncentracije in pozornosti ter dober spomin, torej področja, ki so pri večini naših učencev okrnjena. So slabo motivirani za učenje matematike, saj se jim zdi težka, predstavlja nekaj, kar praviloma ne zmorejo, zato se je kljub učiteljevemu trudu, da bi jih motiviral, ne želijo niti lotiti.

Pouk tehnike in tehnologije sem na osnovi slabih izkušenj pri poučevanju matematike zasnovala drugače. V ospredje sem postavila izkustveno učenje, fizično aktivnost, umazane roke in jasen cilj z oprijemljivim rezultatom. Zasnovala sem pouk, ki upošteva oviranost otrok. Sprva sem sama, nato pa skupaj z učenci izbrala naloge, ki niso bile prelahke in ponižujoče za njih, ampak jih je z nekaj truda lahko rešil vsak učenec. Postavili smo si visoke, a ne nedosegljive cilje, in hkrati sledili potrebam našim učencem in za njih izdelali nekatera učna pomagala za posamezne predmete.

Za matematiko so učenci iz kartona in zamaškov naredili enostavna računala, iz papirja so izdelali mreže geometrijskih teles, geometrijska telesa pa so naredili iz lesenih palčk in das mase. Iz zamaškov so ustvarili stotični kvadrat, ki služi za številske predstave učencev, in različne kartončke, s pomočjo katerih si lahko predvsem mlajši učenci pomagajo pri računanju in s tem urijo tudi štetje ter motoriko.

Slika 1

Fotografije učnih pomagala za posamezne predmete



Pokukali smo v garderobe in opazili, da si veliko otrok ne zna zavezati vezalk, zato smo narisali načrt in izdelali preproste modele čevljev z vezalkami, na katerih lahko otroci vadijo. Za učence z avtističnimi motnjami smo izdelali španske stene. Učenci so pri gledališkem krožku potrebovali kuliso za igranje lutkovne predstave in smo tudi to naredili. Pozimi smo pomislili na ptičke, ki si iščejo hrano, in povezali predmet naravoslovja s tehniko. Pri naravoslovju so

skrbeli, da so ptice imele hrano, pri tehniki pa smo izdelali ptičje hišice.

Slika 2

Fotografije izdelkov, ki so jih učenci naredili pri tehniki ter, učnih pomagal za posamezne predmete



Zamisli in nalog nam ne zmanjka. Učenci ob praktičnem delu: rezanju, žaganju, piljenju, lepljenju, risanju modelov, načrtov, izdelovanju maket ... mimogrede usvajajo teoretične vsebine: lastnosti materialov, perspektivo, merske enote ... Celo matematične vsebine nenadoma niso več tako neuporabne in težke.

Ko so učenci videli, da učitelji njihove izdelke uporabljajo pri pouku, da so drugim otrokom v pomoč, jim je to pomenilo več kakor vsaka ustna pohvala ali petica v redovalnici. Njihovi ponos, samozavest in občutek lastne vrednosti so vidno rasli. Učilnica je postala delavnica, ustvarjalen prostor, kjer se rojevajo zamisli in veliki mojstri. Nesamozavestni otroci, prepričani v to, da ne zmorejo, so kar »izgubili« svoje posebne potrebe. Ni več pomembno, ali si gluhi, ali slabo bereš, ali težko sediš, v delavnici so pridne roke sposobne ustvariti čudež. Vsakdo je lahko uspešen, kreativen, inovativen, samo prostor potrebuje, da lahko zacveti.

Čeprav so naši učenci s posebnimi potrebami, njihova ustvarjalnost ne pozna meja. Tako smo se priključili tudi izzivu, da smo ustvarjali skupaj s sovrstniki večinskih šol. To je bilo ustvarjanje v delavnici zunaj naše šole – delavnica na prostem. Čeprav z nekaj strahu in dvoma, smo se prijavili. Zasnovati in izdelati izdelek v dveh dneh, ki bo razstavljen in se bo pomeril z izdelki učencev večinskih šol, je bil velik izziv, druženje z vrstniki brez težav, skupno ustvarjanje in reševanje kreativnih težav pa neprecenljiva izkušnja za vse.

S ponosom sem opazovala učence, ki jih je gnala želja ustvariti nekaj lepega, ki so brez zavor klepetali z vrstniki. Pogumno so segali po strojih in napravah, ki so jih prvič videli, in sami poiskali pomoč, ko so jo potrebovali. To sta bila dneva, ko so otroci ustvarjali s svojimi rokami, zunaj videosveta, ko so se učili brez knjig in računalnika, temveč izkustveno v živem stiku z naravo in sovrstniki. A jim je bil ta pouk všeč? »To ni bil pouk, zelo smo uživali,« je bil njihov odgovor.

Novoletni bazar je že nekaj let izziv, ob katerem se učenci učijo ovrednotiti svoj izdelek tudi finančno. Vsi učenci šole izdelujejo novoletne voščilnice, koledar, okraske, novoletna darila ... Pod pridnimi rokami nastaja desetine izdelkov, ki jih na stojnicah ponudijo staršem in drugim obiskovalcem. Tega dne se vsi učenci izredno veselijo, ker vedo, da je njihov cilj vedno dosežen. Za vsem tem se skriva zelo dobro načrtovano delo učitelja. Učitelj zelo dobro pozna sposobnosti učencev in jim pripravi delo do stopnje, od koder so učenci sami sposobni dalje izdelovati.

V pouk tehnike in tehnologije vlagam veliko truda. Veliko razmišljam o učencih, njihovih sposobnostih, interesih, željah.

Trenutno se ukvarjamo s projektom Pogum, saj je bila želja učencev, da si garderobo uredijo po svoji zamisli. To je projekt, ki od njih zahteva veliko idej, zamisli, ustvarjalnosti in odgovornosti, da to izpeljejo do konca, a s skupnimi močmi nam je uspelo.

V članku Moderni didaktični pristopi (Inštitut 4.0, 2017) je zapisano, da raziskave potrjujejo, da izkustveno učenje spodbuja in olajša učenje različnih spretnosti, matematike in drugih naravoslovnih ved.

Uporaba izkustvenega pristopa pri učenju naravoslovja zagotavlja učencem številne prednosti, in sicer spodbuja učenje, povečuje motivacijo za učenje, spodbuja pridobivanje in razvijanje eksperimentalnih in komunikacijskih spretnosti, zagotavlja zadovoljstvo ob učenju, zagotavlja neodvisno razmišljanje in odločanje na osnovi neposrednih dokazov in izkustev, razvija ustvarjalnost in pozitiven odnos do znanosti, spodbuja zaznavo in logiko ter spodbuja branje.

Preko takega načina poučevanja sem dosegla, da so učenci zadovoljni, notranje motivirani za delo, posledično pa je tako zagotovljen tudi uspeh učne ure in cilja, ki ga morajo v določeni uri doseči.

Občutek lastne vrednosti je ključni dejavnik učenja za učence s posebnimi potrebami in edina prava motivacija. Neuspešnost zmanjšuje občutek lastne vrednosti in motivacijo, zato morajo učenci s posebnimi potrebami, še bolj kot ostali, dobivati v učnih situacijah čim več pozitivnih povratnih informacij, da bodo lahko enakovredno opolnomočeni vstopili v svet odraslih. Pomembno je, da dobro poznamo vsakega otroka, njegova šibka in močna področja ter zahteve njegovih posebnih potreb in temu prilagodimo zahtevnost nalog in razporeditev dela. Neprestano iščem nove naloge, ki bi krepile samozavest, razvijale njihove sposobnosti in burile domišljijo, naloge, ki bi jim omogočale potrditev, da so sposobni doprinesiti v skupno dobro, in tako hkrati postopoma odpravljam njihove primanjkljaje. Pouk je zato zasnovan tako, da najprej temelji na nalogah, ki temeljijo na močnih področjih učenca, kasneje pa postopoma vključimo tudi njegova šibka področja. Ko učenec pridobi na samozavesti, mu njegovo šibko področje predstavlja le še izziv, ki ga želi opraviti, poskusiti, ne glede na to, kakšen bo končni rezultat. V vsakem otroku je zlato, mi pa smo tisti, ki ga moramo najti. Včasih smo nad rezultatom pozitivno presenečeni in za učitelja ni lepše nagrade, kot je zadovoljen in nasmejan učenec. Ponosno lahko povem, da sem sama velikokrat deležna zadovoljnih in nasmejanih obrazov, pa čeprav na začetku moje poklicne poti temu ni bilo tako.

ZAKLJUČEK

S svojim načinom poučevanja sem prišla do spoznanja, da lahko mi – učitelji – z načinom poučevanja učencem odpremo ali zapremo pot k znanju in spoznavanju samega sebe, na kar pa pogosto pozabimo.

Kot je zapisano v članku Petrovičeve (2015), učne metode vplivajo na motivacijo učencev. Pouk je treba narediti dovolj zanimiv, da učence notranje motivira, pritegne njihovo pozornost ter jim nenazadnje omogoči, da pouk doživljajo kot prijetno izkušnjo. Motivacija učencev izhaja deloma iz njihovega domačega okolja, lestvice vrednot, sposobnosti ustvarjanja in ohranjanja odnosov na več ravneh (doma, med vrstniki, z učiteljem) ter njihovega uspeha oziroma zanimanja za predmet. Prav ta kategorija pa je tista, na katero imamo največ vpliva pedagoški delavci. Le-ti pri pouku najpogosteje uporabljajo naslednje učne metode: razlaga, razprava, frontalni pouk, demonstracija, delo v dvojicah, projektno delo, delo v skupinah itd. Ali lahko inovativne metode uspešno uporabljajo vsi učitelji, ne glede na svoj osebni stil poučevanja, in kakšna so resnična merila za uspeh?

Pri vsaki učni uri se nekaj naučim – nekatere metode so zelo uspešne v enem razredu, v drugem pa ugotovim, da bi morala voditi pouk drugače. Vesela sem, da poučujem predmet, pri katerem nisem oklevala in sem uporabila praktično poučevanje, kar se je izkazalo, da izredno pozitivno motivira učence in v njih budi željo po naslednji uri tega predmeta ter spodbuja k vse večji ustvarjalnosti.

VIRI IN LITERATURA

- Blažič, M., Ivanušič Grmek, M., Kramar, M. in Strmčnik, F. (2003). *Didaktika*. Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.
- Juriševič, M. (2006). *Učna motivacija in razlike med učenci*. Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. DZS.
- Inštitut 4.0 (2017). *Moderni didaktični pristopi (2017)*. <http://stiri.si/z-roboti-se-ucimo-strokovni-clanek-1-del/>
- Montaigne, M. D. (1960). *Eseji: izbor*.
- Petrovič, Z. (2015). Kreativne in inovativne metode poučevanja: ključ do kakovostnega pouka ter odnosa med učiteljem in učencem. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 13(3), 103–115, 134.

GLASBA IN GIBANJE V VLOGI VKLJUČEVANJA

MUSIC AND MOVEMENT IN THE ROLE OF INCLUSION

Nataša Babič, prof. defektologije¹

POVZETEK

Na OŠ Angela Besednjaka Maribor od šolskega leta 2015/16 izvajamo projekt *Z glasbo in gibanjem do boljših odnosov*. Uporabljamo metodo biodanze za otroke, s katero se učenci razvijajo čustveno in gibalno, razvijajo pa tudi socialno integracijo in neverbalno komunikacijo. Metoda temelji na skrbno izbranih in empirično preverjenih vajah in glasbi ter obsežnem teoretičnem ozadju. Delamo po vzgledu nemške Šole za sočutje – Tanzpro. Osnovana je na povezovanju in sodelovanju, zato omogoča vključevanje, sprejemanje manj priljubljenih otrok, socialno šibkejših otrok in otrok s čustvenimi, vedenjskimi ter učnimi težavami v oddelčno skupnost. Ure izvajamo razredničarke in specialna pedagoginja. Sestavljene so iz verbalnega in neverbalnega dela. V času epidemiološke situacije smo vaje izvajali prilagojeno. Pri učencih se opazi povečano povezovanje, občutljivost drug do drugega, skrb za drugega, življenje v situacije, sodelovanje in izraznost.

Ključne besede: biodanza za otroke, glasba, gibanje, sočutje, vključevanje

ABSTRACT

Since the 2015/16 school year, the project »Better relationships through music and movement« has been implemented at Angel Besednjak Primary School in Maribor. We use the Biodanza method for children, which helps pupils to develop emotionally and physically, as well as to promote social integration and non-verbal communication. The method is based on carefully selected and empirically validated exercises and music, as well as on a comprehensive theoretical background. We work in accordance with the German School of Compassion - Tanzpro. It is based on bonding and cooperation, thus enabling the inclusion, acceptance and integration of less popular children, socially weaker children and children with emotional, behavioural and learning difficulties into the class community. Instruction is provided by classroom teachers and a special education teacher. They consist of verbal and non-verbal work. During the epidemic situation, the exercises were adapted. The pupils show increased bonding, sensitivity to each other, caring for each other, empathy, cooperation and expressiveness.

Keywords: biodanza for children, music, movement, compassion, inclusion.

UVOD

Na OŠ Angela Besednjaka Maribor sedmo šolsko leto izvajamo projekt *Z glasbo in gibanjem do boljših odnosov* s pomočjo glasbeno-gibalnega sistema biodanze za otroke v obliki medpredmetnega povezovanja glasbene umetnosti, športa in spoznavanja okolja. Ure smo poimenovali *glasba in gibanje*.

Vaje ob izbrani glasbi delujejo povezujoče, razvijajo koordinacijo telesa, čustveno-motorno integracijo, ustvarjalnost, čustvenost in empatijo. Z metodo biodanze pri naših učencih razvijamo predvsem nebesedno komunikacijo, motorični razvoj, čustveni razvoj in socialno

¹ OŠ Angela Besednjaka Maribor; natasa.babic@guest.arnes.si

integracijo. Zaradi omenjenih lastnosti metode se lahko učenci z učnimi težavami vključujejo v skupino in se izrazijo ter razvijajo svoje potenciale in izboljšujejo samopodobo. Ker metoda temelji na povezovanju in sodelovanju, omogoča boljše vključevanje in sprejemanje socialno šibkejših otrok in otrok s čustvenimi, vedenjskimi ter učnimi težavami v oddelčno skupnost.

Tedensko ure izvajamo v prvih razredih, mesečno pa v drugih ali četrth razredih. Na vseh srečanjih sta prisotni razredničarka in specialna pedagoginja, ki se je izobrazila za vaditeljico biodanze za odrasle in otroke. Aktivno sodelovanje razredničark je izrednega pomena, saj se z učenci pri vajah povezujejo na čustvenem in socialnem nivoju, ob tem predstavljajo učenecem steber varnosti, da se pri vajah lažje sprostijo in izrazijo. Razredničarke imajo priložnost opazovati in spoznati svoje učenec v čustveno-motorični interakciji ter primerjati, kako učenci delujejo v medosebnih odnosih skozi gibanje in kako v razredu pri učnem delu. Hkrati spremljajo njihov razvoj in napredek ter ugotavljajo, v kakšni meri vaje, ki jih izvajamo, vplivajo na čustven, socialni, gibalni in kognitivni razvoj vseh učencev, še posebej pa so lahko pozorne na učence z učnimi različnostmi.

V času epidemiološke situacije smo izvajanje prilagodili.

ZGRADBA URE

Vsaka ura je sestavljena iz petih ali šestih gibalnih vaj ob izbrani glasbi. Za vsako srečanje pripravimo temo, na katero se bomo gibalni. V prvih razredih so teme vezane na otroški svet: Indijančki, sprehod v park, šola za čarovnike, muce ..., v naslednjih razredih pa so teme bolj vezane na učno snov: jesen, družina, poklici, vozila ... Vaje delamo samostojno, v parih ali v skupini. Na vseh srečanjih je zraven vaditeljice biodanze, v našem primeru specialne pedagoginje, aktivno vključena tudi razredničarka.

Srečanje je zgrajeno iz dveh delov. Učenci sedejo v krog, kjer predstavimo temo srečanja, povemo, kam bomo šli ali kaj si bomo predstavljali v naši domišljiji in to pokazali s telesom preko gibanja. Praktičen del srečanja je sestavljen iz vaj v naslednjem vrstnem redu: vaje za razvijanje identitete, vitalnosti, povezovanje skupine, vaje za razvijanje motorične koordinacije, čustveno-motorične integracije, čustvenosti, ustvarjalnosti, sprostitve telesa, sledi počitek in ponovna aktivacija, povezovanje.

Vsako vajo pokažemo na sredini kroga. Demonstracija je potrebna za aktivacijo zrcalnih nevronov in predpripravo na doživljanje. Zaradi demonstracije se učenci lažje povežejo s svojim dožemanjem telesa in se prepustijo vzgibu, ki ga ustvari glasba. Nato samostojno naredijo vajo.

Za vsako od zgoraj naštetih področjih so predvidene vaje. Vaje in glasba, ki ustreza posamezni vaji, so plod dolgoletnih preverjanj. Vaje temeljijo na naravnih človeških gibanjih, kot so hoja, hoja v dvoje, vaje fluidnosti, vaje za sproščanje telesa, ritmična in melodična sinhronizacija v paru (ritmični in melodični ples v dvoje), vlakci, ples evtonije, ples v krogu, počitek v skupinskem gnezdu, objemi, božanja lastnih rok, občutljivo božanje rok v skupini petih ali v dvoje, božanje las, obraza, hrbta v dvoje, nudenje zavetja v dvoje, osvoboditev gibanja, izrazni plesi (ritmični in melodični), plesi lahkotnega premikanja, plesi živali, ples za drugega, tematska koreografija ... (Toffanello idr., 2015b).

Pri vsakem plesu v dvoje je veliko menjav, tako da imajo učenci možnost, da naredijo vajo z večjim številom sošolcev. Menjave so hitre, zato nimajo možnosti izbire soplesalca po všečnosti, ampak si izberejo prvega sošolca, sošolko, ki jo vidijo. Pri vsaki menjavi je potrebno, da se poslovimo z objemom ali s stiskom roke, preden poiščemo drugega sošolca, sošolko.

Glasba zajema opus od izredno ritmične do izredno melodične. Zajema jazz, rock in pop

glasbo, klasično glasbo, tropske ritme in etno glasbo. Glasba je izbrana za otroško populacijo.

V preglednici 1 je predstavljena ura izvedbe biodanze za otroke.

Tema ure so poklici. Namen ure je razvijanje koordinacije telesa in razvijanje ustvarjalnosti. Razvojni področji, ki sta vpleteno v uro, sta torej gibalni razvoj in ustvarjalnost.

Preglednica 1

Primer ure biodanze za otroke

	Ime vaje*	Navodilo
1.	fiziološka hoja	Predstavljamo si, da smo že odrasli. Zbudili smo se in gremo v službo. Po ritmu glasbe bomo šli v mestu. Če se nam mudi, lahko tudi poskakujemo.
2.	sinergični poskoki v paru	Prišli smo v službo. Pred sabo zagledamo veliko pošte, ki so jo prinesli poštarji. Poiskali si bomo prijatelja in skupaj v paru po glasbi poskakovali in predstavljali poštarje. Vmes se lahko srečamo z drugim parom poštarjev in si izmenjamo pošto.
3.	ritmični ples	Poimenujemo različne poklice. Dogovorimo se, da bomo izmed naštetih predstavili 5 poklicev. Otroke razdelimo v skupine policistov, bančnikov, učiteljev, rudarjev, kuharjev ... Vsako skupino posebej pokličemo, da v sredini zapleše kot policisti, kuharji ...
4.	ritmično-izrazni ples	Po napornem delu v službi si zaželimo, da bi se sprostili s prijatelji. Odpravimo se v mesto na kavico ali sok. Ob glasbi otroci s plesom predstavljajo natakharje in goste.
5.	lahkotno premikanje	Po druženju s prijatelji si zaželimo, da bi šli na baletno predstavo. Razdelimo se v dve skupini baletnikov in balerin. Ko ena skupina pleše, jo druga varuje. Lahko se razdelimo na deklice in dečke.
6.	počitek, skupinsko gnezdo	Po napornem dnevu si zaželimo počitka. Rahlo se nagnemo naprej, damo glavo proti sredini, se uležemo na trebušček in mirno zaspimo. Učiteljice medtem božajo otroke.
7.	zaključni krog	Počasi vstanemo in se poslovimo ter zaplešemo v krogu. Gledamo se v oči in nasmehujemo drug drugemu.

*Glasba se izbere po metodologiji biodanze za otroke.

TEORETIČNI VZGLEDI

Metodo biodanze za otroke je zasnoval Rolando Toro Araneda, učitelj, psiholog in antropolog iz Čila (1924–2010). Bil je predavatelj in docent na čilski državni univerzi. Preden je postal psiholog, je v zgodnjih petdesetih letih prejšnjega stoletja preko izkustvenega učenja in asociativnega slikanja poučeval na kmetijski šoli najbolj revne dečke v Čilu (Toro, 2012). Na podlagi svojih kliničnih izkušenj v psihiatrični praksi je leta 1965 naredil prve analize učinkov glasbe in plesa na bolnike v psihiatrični bolnišnici v Santiagu de Chile (Stück, 2013).

Ob razvijanju glasbeno-gibalnega sistema biodanze za odrasle je razvil tudi biodanzo za otroke, katere cilji med drugim so: vzpostavljanje stika z lastno identiteto, krepitev samozavesti in neodvisnosti, spodbujanje pravilnega psihomotoričnega razvoja, spodbujanje dojemanja lastnega telesa, doživljajsko učenje, spodbujanje sposobnosti čustvenega sporazumevanja, spodbujanje povezanosti skupine in spodbujanje razvoja etične zavesti (Toffanello idr., 2015a).

Pri uvedbi glasbeno-gibalnih delavnic na naši šoli smo se opirali na izkušnje z biodanzo za otroke, ki jo izvajajo v šolstvu v Italiji, in na znanstvene dokaze Marcusa Stücka z Univerze v Leipzigu. Marcus Stück in Alejandra Villegas sta v povezavi z Ministrstvom za zdravje v Nemčiji razvila znanstveno ovrednoten program Biodanza za otroke v šolah in vrtcih pod imenom

TANZPRO, ki predstavlja neverbalni del Šole za sočutje (Stück idr., 2016).

Izvajali so ga z dvema starostnima skupinama otrok, starih 4–6 let in 7–12 let (Stück idr., 2016) z namenom vrniti v institucije pozabljeno čustvenost in načela človečnosti namesto naraščajoče racionalizacije in s tem povezanega pritiska in stresa. Šola za sočutje predstavlja preventivni program za preprečevanja nasilja (Stück, 2013). Pri raziskavi učinkov so ugotovili, da program TANZPRO pri otrocih znižuje stresni hormon in raven testosterona pri dečkih. Znižanje teh hormonov je biokemična osnova za nenasilno empatično vedenje. Ugotovili so tudi uravnavanje krvnega pritiska. Pri hipersenzibilnih otrocih se je zmanjšala njihova preobčutljivost (Stück, 2013). Leta 2007 so pri učiteljih, ki so bili vključeni v neverbalni del Šole za sočutje, ugotovili statistično pomembne spremembe v izboljšanju odnosa učiteljev do otrok. Izboljšali so se empatija, odkritosrčnost, očesni stik in komunikacija (Stück, 2013).

ZAKLJUČEK

Pri učencih, ki so vključeni v projekt, opazamo povečano ustvarjalnost v gibanju, pove-zovanje in občutljivost drug do drugega. Opazili smo skrb za drugega, izkazovanje nežnosti, uživanje v situacije ali like oz. živali, razumevanje drugega. Pokazala se je izraznost v gibanju, mimiki, pogledih, izboljšali so koordinacijo telesa. Pri zabavah izven rednega pouka (novo leto, pust) zelo radi in brez sramu plešejo, tako fantje kot dekleta. Uživajo v prikazovanju vaj na sredini kroga. V prvih razredih opazamo napredek pri čustveni in socialni pripravljenosti izvajanja vaj.

Opazile so se individualne spremembe pri učencih na pridobivanju samozavesti, ustvarjalnosti in izraznosti. Kljub velikim razlikam med njimi so bili učenci zelo sodelovalni, drug drugemu so radi priskočili na pomoč. Zelo kmalu smo zaznali pozitivne rezultate projekta, čeprav se je izvajal le eno uro na teden v vsakem razredu. Med otroki so se hitro pletle nove prijateljske vezi. Med njimi ni bilo čutiti nasilja ali zamer. Prav tako so z veseljem in brez težav medse sprejemali nove sošolce.

Pokazala se je boljša integracija skupine, med vajami v paru so prisluhnili drug drugemu, začeli so uživati v vseh vajah v paru, ne glede s kom so, postajali so bolj dovzetni drug do drugega.

Učenci z učnimi težavami in posebnimi potrebami so se vključevali v izvajanje vaj biodanze zelo sproščeno in brez zavor, saj metoda nima predpostavljenih meril in ocenjevanj, vsako gibanje je pravilno. Zraven tega so učenci lahko doživeli, da specialna pedagoginja dela z vsemi učenci, ne samo z njimi pri urah DSP ali ISP. Učenci ne hodijo iz razreda, ampak specialna pedagoginja prihaja k njim v razred in dela z vsemi učenci, kar pripomore k občutku enakosti pri tistih učencih, ki se zaradi svoje učne različnosti ne počutijo povsem enakovredni. Po drugi strani pa sta ravno gibalni in čustven razvoj, ki ju spodbujamo z metodo biodanze za otroke, pri mnogih učencih z učnimi težavami in posebnimi potrebami močni področji, zato so ti učenci še bolj pridobili za potrditev in izboljšali samopodobo.

VIRI IN LITERATURA

Stück, M. (2013). *School of Empathy: Introduction and First Results*. <http://www.bildungsgesundheit.de/SchoolofEmpathy.pdf>

Stück, M., Villegas, A., Lahn, F., Bauer, K., Tofts, P. in Sack, U. (2016). Biodanza for kindergarten children (TANZPRO-Biodanza): reporting on changes of cortisol levels and emotion recognition. *Body, Movement and Danze in Psichoterapy An International Journal for Theory, Research and Practice*, 11, 75–89. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17432979.2015.1124923?journalCode=t->

bmd20

Toffanello, C., Panni, D. in Gambri, M. (2015a). *Predlog za izvedbo tečajev za otroke v osnovni šoli*. Šola biodanze v Sloveniji po sistemu Rolanda Tora Araneda.

Toffanello, C., Panni, D. in Gambri, M. (2015b). *Metodologija biodanze za otroke*. Šola biodanze v Sloveniji po sistemu Rolanda Tora Araneda.

Toro, R. (2012). *Rolando Toro Origenes de Biodanza*. Ediciones Corriente Alterna.

USPEŠNOST OBRAVNAVE PRI UČENCU Z GOVORNO-JEZIKOVNO MOTNJO, DISLEKSIJO IN DISGRAFIJO V REDNI OSNOVNI ŠOLI

SUCCESSFUL TREATMENT OF A PUPIL WITH SPEECH AND LANGUAGE DISORDER, DYSLEXIA AND DYSGRAFIA IN A MAINSTREAM PRIMARY SCHOOL.

mag. Nataša Metlika, profesorica defektologije¹

POVZETEK

S prispevkom smo želeli prikazati primer iz prakse o vključenosti učenca z govorno-jezikovno motnjo (v nadaljevanju GJM) in sopojavnostjo disleksije, disgrafije ter težav s pozornostjo. Poleg dobrih izkušenj, ki so rezultat timskega sodelovanja šole in staršev, smo izpostavili tudi ovire in težave, s katerimi se srečujemo ob delu z učencem, ter potrebo po netradicionalnih pristopih za uspešno vključenost učenca v proces vzgoje in izobraževanja.

Otroke z GJM odkrijemo relativno hitro. V predšolskem obdobju so zaradi kasnitve v govornem razvoju in dejavnikov tveganja takoj prepoznani. Napoteni so v razvojno ambulanto, kjer začne otrok s celostno obravnavo. Tako se je zgodilo tudi učencu, ki sem ga imela v obravnavi kot specialni pedagog v redni osnovni šoli. V predšolskem obdobju je bil vključen v logopedsko obravnavo. Starši so v 2. razredu vložili zahtevo za uvedbo postopka usmerjanja zaradi govorno-jezikovnih težav in težav pri pridobivanju znanja. Z izvajanjem dodatne strokovne pomoči smo začeli, ko je bil učenec v 3. razredu.

V Sloveniji je v rednih osnovnih šolah približno 10 % učencev, ki imajo GJM (Vovk-Ornik, 2018). V Kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami (2015) so opredeljeni kot otroci, ki imajo zmanjšano zmožnost usvajanja, razumevanja, izražanja in/ali smiselne uporabe govora, jezika in komunikacije. Odstopanja na teh področjih pomembno vplivajo na vsakodnevno sporazumevanje in učenje. Posledice motenj se odražajo v sposobnosti interakcije z okoljem, učenju prek jezika ter pri usvajanju in izkazovanju šolskih znanj in veščin, medosebnih odnosih, vedenju in čustvovanju.

Ključne besede: sopojavnost motenj, učenec, specialnopedagoška obravnava

ABSTRACT

The aim of this paper was to present a practical example of the inclusion of a pupil with a speech and language disorder (hereafter SLD) and the co-occurrence of dyslexia, dysgraphia and attention deficit disorder (ADHD). In addition to the good experiences that have resulted from the teamwork between the school and parents, we have also highlighted the obstacles and difficulties in working with the pupil and the need for non-traditional approaches to successfully integrate the pupil into the educational process.

Children with SLD are identified relatively quickly. Because of delayed language development and risk factors, they are identified in the preschool years. They are referred to a developmental clinic where the child begins integrated treatment. This was also the case with a pupil I treated as a special teacher in a mainstream primary school. He was included in speech and language therapy during the preschool years. In second grade, his parents requested a referral process for speech-language and learning difficulties. We started providing additional support when the pupil was in 3rd grade.

¹ Center za komunikacijo, sluh in govor Portorož; natasa.metlika@cksg.si

In Slovenia, about 10% of pupils in mainstream primary schools have SLD (Vovk-Ornik, 2018). In the Criteria for Defining the Nature and Extent of Deficits, Barriers, and Disorders in Children with Disabilities (2015), children with SLD are defined as those who have a reduced ability to acquire, understand, express, and/or make meaningful use of speech, language and communication. Deficits in these areas have a significant impact on daily communication and learning. The consequences of disabilities are reflected in the ability to interact with the environment, learn through language, and acquire and display academic skills, interpersonal relationships, behaviour, and emotions.

Keywords: co-occurrence of disorders, pupil, special educational treatment

OPIS UČENCA OB PRVI USMERITVI

Pri prvi usmeritvi je bil deček opredeljen kot otrok z lažjo govorno-jezikovno motnjo. Dodeljeni sta mu bili dve uri dodatne strokovne pomoči (v nadaljevanju DSP), ki sva ju izvajali specialna pedagoginja in logopedinja ter namenjeno je imel še uro svetovalne storitve.

V strokovnem mnenju je bilo zapisano, da je deček odgovoren in vesten. Njegovo močno področje je naravoslovje, kjer izkazuje tudi svojo tehnično iznajdljivost. Največje težave so se kazale na področju govora in jezika, saj je bil govor manj razločen in tekoč, težave je imel z oblikovanjem povedi in priklicem ustreznih besed. Sičnikov in šumnikov pri govoru še ni obvladal, to ga je oviralo tudi pri zapisu. Pisanje po nareku je bilo počasno, grafomotorika šibka. Uporabljal je velike tiskane črke. Pri branju in pisanju malih tiskanih črk je imel težave predvsem zaradi orientacije (leva/desna). Bral je počasi, daljše besede je zlogoval. Pomagal si je z ravnilcem. Zaradi neusvojene tehnike branja je imel težave pri reševanju besedilnih nalog pri matematiki. Sicer pa je imel dobre količinske predstave in je bil uspešen pri računanju. Koncentracija v razredu je bila kratkotrajna, medtem ko je pozornost dobro usmerjal, vzdrževal in brez težav prehajal med aktivnostmi.

Ko sem nekaj časa delala z učencem, sem ugotovila, da gre za zelo bistrega in iznajdlivega dečka. Pri govornem izražanju so bila njegova krajša sporočila večinoma razumljiva, daljša pa vsebinsko neorganizirana in poslušalcu nejasna. Besedišče je bilo primerno, za njegova interesna področja celo bogato. Opazne so bile težave s priklicem besed, zato je pogosto uporabljal kazalne zaimke. Verbalno razumevanje in izražanje je bilo veliko boljše od pisnega.

Pri branju se je zelo trudil. Bral je z veliko težavo in vidnim naporom. Branje je bilo izredno počasno, neenakomerno in nevezano. Med branjem je bil zelo glasen, posebej v zadnjem delu besede. Na minuto je prebral približno 15 besed. Razumevanje prebranega je bilo skromno, pogosto pogojeno z ugibanjem in sklepanjem.

Pri pisanju je bil počasen in krčevit. Črke so bile neestetske in neenakomerne, zapis zelo težko berljiv. Povedi pri samostojnem zapisu so bile pomanjkljive in polne napak, izpuščal ali dodajal je črke in izpuščal besede. Pozabljal je strešice na šumnikih, saj jih tudi izgovarjal ni pravilno. Slušna diskriminacija je bila zelo šibka.

Pri zapisu večmestnih števil se je pogosto zmotil. Računal je s pomočjo strategije prištevanja ali odštevanja desetiških enot. Pri tem ni bil vedno zanesljiv. Poštevanke ni imel v celoti usvojene. Največje težave so mu pri matematiki delale besedilne naloge. Zaradi neavtomatiziranega branja je prebrano slabo razumel in naloge reševal na pamet. Logično sklepanje je bilo sicer dobro razvito, težave je imel s proceduralnim znanjem. Postopke reševanja matematičnih problemov si je težje zapomnil.

SPREMEMBA ODLOČBE

Sopojavljanje primanjkljajev, ovir oz. motenj je pogosto vzrok za slabši odziv na običajne oblike pomoči (Willcut idr., 2013, v Kolar, 2017). Ravno to se je pokazalo, ko je deček skušal svoje primanjkljaje premagati s trdim delom. Redno je delal domače naloge, se učil, vestno prinašal učne pripomočke. Vsakodnevno je vadil branje in pisanje, tudi med počitnicami. Kljub vsemu je zelo počasi napredoval, zlasti na področju branja in pisanja. Strokovni delavci, ki smo delali z učencem, smo bili mnenja, da bo potreboval več pomoči, zato smo konec 5. razreda spodbudili starše, da podajo vlogo za spremembo odločbe. Po novi odločbi je bil tako opredeljen kot otrok z lažjo GJM in primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Številne študije so pokazale, da sta GJM in disleksija različni motnji, vendar se pogosto pojavljata skupaj (Ramus idr., 2013; Snowling idr., 2019, v Snowling idr., 2020). Catts idr. (2005, v Adlof, 2020) so ugotovili, da je 17–36 % otrok z GJM v vrtcu imelo kasneje disleksijo v šoli; 14–19 % otrok z disleksijo pa je že v vrtcu izkazovalo težave na govorno-jezikovnem področju.

Deček je z novo odločbo dobil pet ur pomoči, dve uri za premagovanje primanjkljajev (logopeda in specialnega pedagoga), dve uri učne pomoči in uro svetovalne storitve. S tolikšno pomočjo je veliko hitreje napredoval na učnem področju, kar je vplivalo na njegovo samozavest in motivacijo za delo.

PRILAGODITVE, PRIPOMOČKI, METODE DELA PRI POSAMEZNIH UČNIH DEJAVNOSTIH IN PREDMETIH

Deček je od začetka šolanja potreboval zelo veliko podpore. Čeprav je v učenje branja in pisanja vložil veliko truda in energije, so bili rezultati zelo majhni.

– Branje

Največ časa in energije smo v šoli in doma namenili branju. Vezava črk dolgo ni stekla. Z logopedinjo sva poskusili različne metode: fonomimično, analitično, sintetično, globalno. Mama je dečka vozila tudi k drugim strokovnjakom, kjer so ravno tako poskušali na različne načine (poskusili so na primer tudi z metodo Rei). Nobena od omenjenih metod ni bila povsem uspešna. Vsakič se je pokazal le majhen napredek.

Ko je bil deček v 6. razredu, je bil testiran za Irlen sindrom in dobil barvna očala s temno zelenimi filtri. Mama je povedala, da je šele takrat začel brati napise, table ipd. Njegova bralna tehnika se ni bistveno izboljšala, hitrost branja se je malo povečala, bralno razumevanje je ostalo pomanjkljivo. Opazno izboljšanje je bilo v kakovosti branja. Pri branju se je občutno manj motil in manj kričal.

Pri ocenjevanjih znanja, delu z besedilom doma in v šoli je potreboval pomočnika bralca. Le tako je bil lahko uspešen. Otroci s sopojavnostjo disleksije in GJM imajo največje težave ravno pri bralnem razumevanju zaradi težav z dekodiranjem in šibkih jezikovnih spretnosti (Snowling idr., 2020), zato je zanje bralec nujno potreben.

– Pisanje

Pri zapisu je dolgo vztrajal s polvrstičnim zvezkom. Poleg šibke grafomotorike je s težavo priklical posamezne črke, zlasti velike pisane. V pomoč mu je bil kartonček z zapisanimi črkami, plakat s črkami v razredu in kabinetu DSP.

Barvna očala so mu pomagala tudi pri pisanju. Količinsko je še vedno zelo malo napisal, vendar z manj napakami (manj spuščениh črk v besedi).

Pisanje mu še danes vzame veliko časa in zahteva veliko napora, zato izpušča dele načrtovane povedi. V zadnji triadi smo se odločili, da zaradi neberljive pisave z izpuščenimi črkami uvedemo pisanje na računalnik. Usvojitev te tehnike je bila za učenca velik zalogaj. Mama ga je čez poletje učila desetprstnega tipkanja, vendar ni bil preveč uspešen. Računalnika ni maral, ker mu je predstavljal dodaten napor, vendar je bil veliko bolj učinkovit. Tako je le daljše sestavke (npr. šolske spise) pisal na računalnik. V veliko pravopisno pomoč mu je bil podčrtovalnik, pri organizaciji vsebine pa ključne besede.

Ker ima učenec težave s pisanjem in beleženjem snovi v zvezek, mu omogočamo fotokopiranje zapiskov, za kar se sam dogovarja. Doma zvezke poslika in uporablja bralca na računalniku ali Kobi aplikaciji.

— Matematika

Pri matematiki je v nižjih razredih uporabljal kartonček s poštevanke, kasneje (občasno) kalkulator. Zaradi šibke grafomotorike so mu tolerirali manjšo natančnost pri izvedbi geometrijskih nalog in manj berljivo pisavo pri odgovorih.

— Angleščina

Težave ima predvsem pri tujem jeziku, ker si besedišče težko zapomni, izgovorjava je šibka. Pri tem predmetu ima pogosto tudi učno pomoč, tudi doma se z angleščino zelo trudi. Angleško besedišče smo urili s pomočjo kartončkov za priklic. V pomoč so mu bile napovedane vsebine za ustno ocenjevanje znanja ter material in modeli, po katerih se uči.

— Ocenjevanja znanja

Večino pisnih ocenjevanj znanja je pisal s podaljšanim časom, individualno ali v manjši skupini, po potrebi s pomočnikom bralcem. Ocenjevanja znanja so imela prilagojeno obliko: večji tisk, razmik med vrsticami in več prostora za odgovore. V primeru slabo berljive pisave je učenec odgovor ustno dopolnil.

Imel je tudi napovedano ustno ocenjevanje. S pomočjo mesečnega koledarja smo pri urah DSP učencu pomagali načrtovati ocenjevanja znanja, ki se jih je vestno držal.

OB ZAKLJUČKU ŠOLANJA

Učenec je vsa šolska leta napredoval in izkazoval znanje. Kljub vsemu trudu je napredek najmanjši le na področju branja in pisanja, saj so njegove bralno-napisovalne težave od vsega začetka težje oblike, napredek pa je manj izrazit zaradi stalnega večanja obsega besedil. Pri branju se učenec zelo trudi. Napredek je opazen, čeprav bere še z veliko težavo. Njegovo branje ni funkcionalno. Branje je izredno počasno (50 besed na minuto), neenakomerno in nevezano. Razumevanje prebranega je pogosto pogojeno z ugibanjem in sklepanjem na podlagi izkušenj. Težko spremlja zapisane vsebine, težko se pisno izraža. Pri daljših besedilih in navodilih potrebuje pomočnika bralca, posebej pri pisnem ocenjevanju, da lahko suvereno izkaže svoje znanje. Kljub temu opravi vse bralne obveznosti in bere v prostem času, pri čemer si izbira predvsem vsebine s področja tehnike in narave.

Pisava ostaja okorna, slabo oblikovana in težje berljiva oz. neberljiva. Pri zapisu izpušča črke in strešice. Pri pisnih ocenjevanjih pa se zelo potrudi. Povedi pri samostojnem zapisu so pravopisno pomanjkljive.

Pri ostalih predmetih je uspešen, pri pouku posluša in sledi ter si tako veliko zapomni, saj je tudi njegovo interesno področje široko. Razvija svoje mnenje in se vključuje v pogovor. Navadil

se je opazovati poslušalca in na podlagi odziva sproti dopolnjuje in pojasnjuje svoje sporočilo. Vsebine zgodovine in geografije ga zelo zanimajo, je vedoželjen in tudi razgledan, zato aktivno sodeluje. Doslej je bil ob vseh prilagoditvah ter sprotne delu in učenju vedno uspešen.

V šolskem letu 2021/22 je učenec uspešno zaključil osnovno šolo. Njegova povprečna ocena je bila 3,7 in na to je bil zelo ponosen. Poleg tega je zelo delaven fant. Doma pomaga na kmetiji, ukvarja se s čebelami. Samoiniciativno je pripravil raziskovalno nalogo o posebnem običaju v njihovem kraju in jo predstavil na fakulteti pod mentorstvom učitelja geografije. Dobil je bronasto priznanje in z učiteljem sta napisala članek za krajevno glasilo.

ZAKLJUČEK

Za otroke z GJM je na osnovni šolah relativno dobro poskrbljeno. Strokovna skupina pripravi individualiziran program za učenca, kjer so med drugim zapisane prilagoditve pri pouku, preverjanju in ocenjevanju znanja. Dodeljeno imajo tudi pomoč in prilagoditve, kot so pomočnik bralec, pisanje na računalnik ipd.

V literaturi zasledimo, da se GJM lahko pojavljajo samostojno kot primarne motnje, sekundarne motnje (kot posledica drugih motenj) ali kot pridružene motnje hkrati z drugimi motnjami. Kadar gre za otroka, ki ima poleg GJM še druge motnje, je običajno njihova učna uspešnost (pre) nizka glede na njihove sposobnosti. Z razumevanjem otrokovih potreb, ustreznimi metodami in oblikami dela, timskim sodelovanjem šole in staršev, motiviranostjo učenca in prilagoditvami ter pripomočki smo lahko strokovni delavci, ki delamo z omenjenimi otroki, uspešni.

VIRI IN LITERATURA

- Adlof, S. M. (2020). Promoting Reading Achievement in Children With Developmental Language Disorders: What Can We Learn From Research on Specific Language Impairment and Dyslexia? *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 63, 3277–3292.
- Kolar, T. (2017). *Učenci s specifičnimi učnimi težavami in sopojavnimi motnjami v Angliji*. [Magistrsko delo]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Ramus, F., Marshall, C. R., Rosen, S. in van der Lely, H. K. (2013). Phonological deficits in specific language impairment and developmental dyslexia: Towards a multidimensional model. *Brain*, 136(2), 630–645.
- Snowling, M. J., Hayiou-Thomas, M. E., Nash, H. M. in Hulme, C. (2020). Dyslexia and Developmental Language Disorder: comorbid disorders with distinct effects on reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(6), 672–680.
- Vovk-Ornik, N. (2018). *Sočasnost pojavljanja primanjkljajev, ovir oz. motenj pri otrocih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja v procesu usmerjanja*. V M. Košak Babuder, M. Kavkler, L. Magajna, Z. Stančič, S. Pulec Lah (ur.), *Specifične učne težave – sopojavljanje težav in možnosti za uresničevanje pozitivnih izidov – 5. mednarodna konferenca o SUT : Zbornik prispevkov* (str. 128–135). Društvo Bravo.
- Vovk-Ornik, N. (2015). *Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami*. Zavor RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>

SPODBUJANJE POZITIVNE SAMOPODOBE PRI UČENCU Z ADHD

FOSTERING A POSITIVE SELF-ESTEEM IN THE PUPIL WITH ADHD

Andreja Dodič, profesorica defektologije¹

POVZETEK

Učenci z učnimi težavami v osnovi šoli se zavedajo, da so drugačni od svojih vrstnikov. Učenci z ADHD v tem pogledu niso nobene izjeme. Lahko se zgodi, da preprosto obupajo in o sebi mislijo, da so slabi na vseh področjih. Prav zato je za uspešno pomoč tem učencem ključnega pomena tudi spodbujanje pozitivne samopodobe. V času, ko je svet zajela pandemija covid-19, so učenci potrebovali drugačne načine dela kot pred pandemijo. Ob vrnitvi v šole pa se je stanje na učnem področju še poslabšalo. V nadaljevanju bo predstavljen primer pomoči učencu z ADHD na učnem in čustvenem področju. V času različnih ukrepov je izgubil tudi zaupanje v možnost svojega uspeha, a ga na koncu z ustrezno podporo in dobrim sodelovanjem med starši in šolo ponovno našel.

Ključne besede: ADHD, tesnoba, samopodoba, učenje, uspeh

ABSTRACT

Students with learning difficulties are aware that they are different from their peers. Students with ADHD are no exception in this regard. It can happen that they simply give up and think of themselves as bad in all areas. Therefore, promoting a positive self-image is also crucial for successfully helping these students. By the time the COVID-19 pandemic hit the world, students needed different ways of working than before the pandemic. When he returned to school, the situation in the field of education worsened. Here it is described an example of helping a student with ADHD, during various activities in the field of promoting positive self-esteem. Somewhere during all this he lost hope of his success. With appropriate support and good cooperation between parents and school he found himself and he succeed.

Keywords: ADHD, anxiety, self-esteem, learning, success

UČENCI Z ADHD V ČASU PANDEMIJE COVIDA-19

Motnja pozornosti s hiperaktivnostjo (ADHD) je ena najpogostejših duševnih motenj, ki prizadene otroke. Ima jo približno 8,4 % otrok. Pogosto se odkrije pri šoloobveznih otrocih zaradi težav v šoli (American psychiatric association, 2022). ADHD je nevrobiološka razvojna motnja, pri kateri so primanjkljaji, ki nastanejo zaradi motenj v delovanju kontrolnih omrežij, v veliki meri posledica posebnosti v razvoju možganov. V primerjavi z vrstniki se razvojne spremembe v strukturi in delovanju možganov pri otrocih z ADHD kažejo kot stalen, ponavljajoč se in drugačen vzorec vedenja (Rotvejn Pajič idr., 2019).

Približno trije od desetih otrok z ADHD trpijo tudi za tesnobo (Gregory, 2022), torej obstaja močna povezava med ADHD in tesnobo. Pri otrocih z ADHD obstaja trikrat večja možnost za razvoj tesnobe v primerjavi z njihovimi vrstniki brez ADHD (Hill learning center, 2021).

V času zaprtja šol zaradi pandemije covid-19 je imelo veliko učencev težave z organizacijo

¹ Osnovna šola Tabor Logatec; andrejad@os-tabor.si

in samim poukom na daljavo. Za učence, ki imajo ADHD, vemo, da imajo težave na področju izvršilnih funkcij in so v primerjavi z vrstniki bolj dovzetni za tesnobo. V času pouka na daljavo so učenci ne glede na vrsto primanjkljajev potrebovali dodatno razlago posamezne učne snovi, usmerjanje in spodbujanje. Podporo so v istem času potrebovali tudi starši teh učencev. Pri šolanju na daljavo se je kot dober način poučevanja pokazal način igrifikacije, kjer je učenec ob reševanju nalog dobil tudi sprotne potrditve o pravilnosti odgovora.

PRIMER UČENCA Z ADHD IN NUĐENJE POMOČI

V nadaljevanju predstavljam učenca z ADHD in pomoč, ki smo mu jo nudili na učnem in čustvenem področju. V času šolanja na daljavo je bila povratna informacija učencem izjemno pomembna. Učenec je tako vedel, kdaj je naredil napako in hkrati dobil tudi pravilni odgovor oz. ga je naloga sama vodila do pravnega rezultata. Učenci z ADHD imajo včasih nerealne predstave o pravilnosti posameznih odgovorov (takšen je tudi omenjeni učenec). Tako je lahko v primeru, da ne dobi povratne informacije, prepričan, da je njegov odgovor pravilen. Ob povratni informaciji pa učenec zagotovo ve, kaj je prav in kaj narobe.

Kljub povratnim informacijam je bil izjemno pomemben stik z učencem in njegovimi starši. Učenci z ADHD imajo največkrat velike težave z organizacijo. V času zaprtja šol in delu na daljavo pa se je od učencev zahtevala ravno organiziranost, pravočasna oddaja nalog v različne spletne učilnice. Učenec z ADHD je zato potreboval veliko pomoči svojih staršev, da mu je uspelo zapisati in opraviti zahtevane naloge v zahtevanem časovnem roku. Učence v šoli običajno pri pouku usmerja učitelj, na daljavo pa je to nemogoče. Učitelj nima pregleda nad delom učencev, razen po oddanih nalogah v spletnih učilnicah. Učenci z ADHD pa poleg težav z organizacijo tudi radi odlašajo z dogovorjenimi obveznostmi, kar je tudi razlog, da potrebujejo veliko usmerjanja s strani staršev. Zato je zelo pomembno sodelovanje učitelja s starši, saj le-ti učencu niso mogli pomagati, če o obveznostih niso bili obveščeni.

S podaljševanjem zaprtja so učenci postajali bolj brezvoljni in slabše razpoloženi. Ob ponovnem odprtju šol, seveda pod prilagojenimi pogoji, se je začelo tudi ocenjevanje znanja. Takrat je učenec z ADHD dobil nezadostno oceno. Sodelovanje s starši je zaradi utečene prakse iz časa zaprtja ostalo. Učenec ima tudi disleksijo ter velike težave na področju pozornosti, impulzivnosti in hiperaktivnosti. Običajno se med poukom večkrat oglašuje, moti sebe, sošolce in učitelja v razredu. Hkrati je besedno izjemno hiter in močan z veliko splošnega znanja. Po pridobljeni nezadostni oceni so učenčevo vedenje v dnevu pohvalili vsi učitelji, pri vseh urah. Naslednji dan se je vedel enako – ustrezno. Ker ima učenec velike težave na tem področju, je bilo nemogoče, da bi prišlo do takšne velike spremembe. Po pogovoru z njim smo ugotovili, da nima volje in ima o sebi izjemno slabo mnenje. Ocene, ki jih je še kasneje pridobil, so bile pozitivne, a pri ocenjevanjih ga je bilo izjemno strah, kar so učitelji tudi opazili.

Z namenom zmanjšanja njegove tesnobe pri ocenjevanju je bil sklican učiteljski zbor, da so vsi učitelji dobili navodila, kako ocenjevati učenca. Hkrati smo vsem razložili tudi, zakaj je to potrebno. S starši se je oblikoval urnik dela doma in načrt ocenjevanja v šoli. Pred vsakim ocenjevanjem znanja je učenec imel tudi uro DSP z namenom zmanjšanja tesnobe. Z učencem je bilo treba delati tudi na njegovi pozitivni samopodobi. Pri predmetih, kjer je bil prej praviloma zelo uspešen, so bila načrtovana tudi prva ocenjevanja. Poleg zelo tesnega, tedenskega sodelovanja s starši se je z učencem delalo tudi na področju čustvovanja in spopadanja z izzivi v novih situacijah. Zmanjšanje tesnobe pred ocenjevanjem se doseže s sprotnim delom in dovolj zgodnjim učenjem snovi. Da bi pridobili čas in bi učenec lahko izkazal svoje znanje, ne da ga pri tem ovira strah, je bilo z učencem opravljenih tudi več pogovorov. Tako je začel

spoznavati sebe in svoja močna področja, kar je na začetku vztrajno zavračal, kakor je zavračal tudi pozitivne potrditve. Na tem področju smo zato sledili ideji, da je potrebno v protitež slabim stvarjem poiskati pri učencu od tri do pet dobrih, kot navaja Zeigler Dendy (2020).

Pri tem je bilo treba paziti, da se pohvalijo realne stvari, saj bi v nasprotnem primeru njegovo stanje lahko še poslabšali in poglobili učenčevo tesnobo. V tistem času je bil bolj kot za pohvale in spodbude dovzeten za negativne opazke, tudi če niso bile namenjene njemu oz. niso bile izrečene kot graja. Včasih je bilo težko poiskati vsaj tri pozitivne stvari, ki jih je v dnevu naredil, da je učenec temu tudi verjel. Počasi s pogovorom in delu na čustvenem področju se je omejilo njegove težave. Strah pred ocenjevanji znanja se je počasi zmanjševal. K temu je pripomoglo izjemno spodbudno in podporno domače okolje, podpora, usmerjanje in urjenje veščin v šolskem okolju ter strategije in prilagoditve pri ocenjevanjih znanja. Učenec je počasi pridobival na učni samopodobi, z vsakim najmanjšim uspehom. Ko je učenec ponovno postal med poukom bolj živahen in so se pri ocenjevanjih znanja zmanjšale tudi vidne fizične posledice tesnobe, so se nekatere prilagoditve začele zmanjševati. Tak način smo postopoma najprej uvedli pri ocenjevanju pri predmetih, kjer je uspešen.

Za boljše rezultate morajo učitelji sodelovati s starši, da zagotovijo, da je njihov otrok pripravljen na pouk (Dendy, 2021). Učenec je ob ustrezni pomoči in podpori ter sodelovanju med starši in šolo uspešno zaključil razred. Prilagoditve pri ocenjevanjih znanja so se pri nekaterih predmetih ohranile tudi v naslednjem šolskem letu. Prav tako so ostale tudi kratke dejavnosti, s pomočjo katerih se je delalo na čustvenem področju z namenom preventive.

ZAKLJUČEK

Obdobje mladostništva je povezano s spremembami v razvoju možganov. Mladostniki, ki iz okolice dobivajo negativno mnenje o tem, kdo so in kaj se od njih pričakuje, lahko zares padejo na nižjo raven, namesto da bi izživeli in uresničili svoje resnične zmogljivosti (Siegel, 2014).

Pri učencih z ADHD se to lahko izrazi še v večji meri v primerjavi z vrstniki, zato lahko okolje in pozitiven odnos pomembno vplivata na uspeh in samopodobo učenca, ki ima v obdobju odraščanja primanjkljaje – v tem primeru nevrobiološke.

Uspeh v šoli je ena najbolj terapevtskih stvari, ki se lahko zgodi učencu z ADHD. Ključni za zagotavljanje uspeha so učitelji, ki vlagajo v rast svojih učencev tako, da se osredotočajo na pozitivno komunikacijo (Dendy, 2020).

VIRI IN LITERATURA

- Siegel, J. D. (2014). *Vihar v glavi moč najstniških možganov*. Družinski in terapevtski center Pogled.
- Zeigler Dendy, C. (2020). *Positive teaching strategies to uplift students with ADHD*. <https://www.additudemag.com/how-to-talk-to-adhd-students/>
- Zeigler Dendy, C. (2021). *Teaching strategies for students with ADHD: Ideas to help every child shine*. <https://www.additudemag.com/teaching-strategies-for-students-with-adhd/>
- Hill learning center (2021). *The relationship between anxiety and learning difficulties*. <https://www.hill-center.org/the-relationship-between-anxiety-and-learning-difficulties/>
- Gregory, N. (2022). *Which came first: The anxiety or ADHD*. <https://www.additudemag.com/anxiety-in-children-with-adhd/>
- Rotvejn Pajič, L., Mihevc, N. in Belec, B. (2019). *Biti starš otroku z ADHD*. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše, Ljubljana.
- American psychiatric association (2022). *What is ADHD?* <https://www.psychiatry.org/patients-families/adhd/what-is-adhd>

DVIG MOTIVACIJE ZA BRANJE S POMOČJO BRALNIH NALOG

RAISING READING MOTIVATION THROUGH READING TASKS

Mojca Potočnik, prof. defektologije¹

POVZETEK

V članku bom predstavila svoj didaktični material – »bralne naloge«, s pomočjo katerih učenci urijo osnovne bralne veščine (glasovno sintezo in analizo, vezavo glasov, ustavljanje pri napakah in popravilo napak, upoštevanje končnih ločil in vejice) ter bralno razumevanje. Naloge vsebujejo povratno informacijo, tako da lahko učenec sam preveri pravilnost svojih odgovorov. Izhodiščna besedila so vzeta iz kakovostne slovenske literature za otroke (pesmice, pravljice, uganke) in so slikovno podprta, kar omogoča oporo pri reševanju nalog ter priložnost za ustno izražanje (odgovori na vprašanja, pripovedovanje ob sličicah, širjenje besedišča). Imajo različne težavnostne stopnje, tako da jih lahko ponudim učencem na različnih stopnjah bralne pismenosti. Reševanje nalog zahteva logično razmišljanje in sklepanje, hkrati pa so naloge zastavljene tako, da zahtevajo uporabo različnih strategij in tehnik reševanja problemov, ki se jih naučimo med samim reševanjem bralnih nalog.

Ključne besede: motivacija za branje, bralne strategije, učenci na različnih stopnjah bralne pismenosti, težave pri branju

ABSTRACT

This article presents didactic materials-«reading tasks»-that help students develop basic reading skills (such as sound synthesis and analysis, sound binding, stopping and correcting errors, paying attention to final punctuation marks and commas) and reading comprehension. The tasks include feedback so that pupils can check the accuracy of their answers. The source texts are taken from quality Slovenian children's literature (poems, fairy tales, riddles) and are supported by pictures, which provide assistance in solving the tasks and the opportunity for oral expression (answering questions, telling stories alongside the pictures, expanding vocabulary). The tasks have different levels of difficulty, so they can be offered to pupils with different levels of reading skills. The tasks require logical reasoning and inferential thinking, but are also set to require the use of various strategies and problem-solving techniques that are learned in the actual solving of the reading tasks.

Keywords: reading motivation, reading strategies, pupils at different levels of reading proficiency, reading difficulties

TEORETIČNI UVOD

Branje je veščina, ki je za človekovo funkcioniranje v sodobnem času izrednega pomena. V informacijski družbi, v kateri živimo, je osnovna in zadovoljiva opremljenost z informacijami nujna za funkcioniranje – tako na akademskem kot na poslovnem in socialnem področju. Poleg tega je bralna pismenost na vseh področjih pomembna tudi za kritično vrednotenje pisnih informacij, kar je v poplavi različnih novic, s katerimi je človek vsakodnevno zasipan, izrednega pomena za sposobnost ločevanja bolj relevantnih informacij in dejstev od manj relevantnih.

¹ OŠ dr. Slavka Gruma Zagorje ob Savi; mojcagluk@gmail.com

Pomembno je, da na optimalni ravni bralno pismenost kot država – še posebej njene izobraževalne institucije – zagotovimo vsem svojim državljanom. Take smernice daje tudi nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti: »V Republiki Sloveniji želimo doseči takšno raven bralne pismenosti, da slehernemu prebivalcu in prebivalki omogoča optimalni razvoj sposobnosti za dejavno življenje in delo. Z ustvarjanjem razmer za učinkovit napredek bralne pismenosti bomo v Sloveniji lažje dosegli gospodarski napredek, izvajali politiko trajnostnega razvoja in krepili socialno povezanost. Proces vseživljenjskega učenja je na nacionalni ravni mogoče učinkovito uresničevati le s stalnim razvojem kompetenc bralne pismenosti v vseh starostnih skupinah prebivalstva.« (Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti, 2019)

Pri delu z otroki, ki imajo učne težave, je s korekcijo smiselno pričeti v čim zgodnejšem razvojnem obdobju otroka oziroma takoj, ko se težave pojavijo. V šolskem prostoru tako delo omogoča Koncept učne težave v osnovni šoli, ki predvideva obravnavo učnih težav nižje stopnje v okviru petstopenjskega kontinuuma pomoči in izdelavo izvirnega delovnega projekta pomoči učencu že pred pridobitvijo odločbe (Magajna, 2008).

Posebno pozornost pri opremljanju svojih državljanov z optimalno stopnjo bralne pismenosti pa velja posvetiti najbolj ranljivim skupinam, torej učencem s specifičnimi učnimi težavami višje stopnje. Temelje za posebno obravnavo najdemo v Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami: »Izobraževalni programi s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo in prilagojeni izobraževalni programi z enakovrednim izobrazbenim standardom morajo zagotavljati otrokom s posebnimi potrebami možnost, da si pridobijo enakovreden izobrazbeni standard, kot ga zagotavljajo izobraževalni programi osnovnošolskega, poklicnega in strokovnega izobraževanja ter splošnega srednjega izobraževanja.« (ZOUPP-1, 2011)

BRALNE NALOGE

V svoji sedaj že dve desetletji trajajoči poučevalni praksi kot specialna pedagoginja in mobilna učiteljica DSP na večinskih osnovnih šolah opažam, da je poglobljena težava pri otrocih, ki imajo težave z branjem in pisanjem, ta, da imajo zaradi več let trajajočega neuspeha pri učenju bralne tehnike in zaradi pomanjkljivega bralnega razumevanja vse večji odpor do aktivnosti, povezanih z branjem in pisanjem. Ugotovila sem, da je najpomembnejše področje, na katerega mora strokovna skupina ciljati pri pripravi individualiziranega programa za učenca s težavami pri branju, splošna motivacija za branje. Namreč brez bralnega treninga, s katerim prvenstveno ciljamo na izboljšanje same bralne tehnike in bralnega razumevanja (priklic črk iz dolgoročnega spomina, povezava grafičnega simbola s fonemom, vezava glasov, stavčna intonacija, ustavljanje ob napakah in poprava lastnih napak pri branju in podobno) se bralna tehnika in bralno razumevanje sama od sebe ne bosta izboljšala in to ne glede na to, kakšne pripomočke in prilagoditve učencu nudimo in ne glede na to, kakšne dodatne obravnave v različnih institucijah in društvih so starši pripravljene nuditi svojemu otroku.

Če sem torej želela učence motivirati za branje, sem jim morala ponuditi nekaj novega, zabavnega in zanimivega, nekaj povezanega z njihovimi močnimi področji in interesi ter hkrati nekaj, pri čemer bodo uspešni, da se bo motivacija za bralne aktivnosti dvignila – v vse naštetu pa spretno in neopazno vplesti aktivnosti, ki razvijajo osnovne veščine in tehnike, ki so potrebne pri branju (priklic črk, povezava črka – glas, upoštevanje končnih ločil in vejice, poprava lastnih napak pri branju ipd.).

Moj cilj je bil, da otroci na moji uri v posamezni sekvenci zbrano in osredotočeno berejo največ 10 minut in se pri tem trudijo po svojih najboljših močeh, kar je po vsej verjetnosti veliko več, kot bi aktivno brali doma, če bi staršem »predpisali« vsakodnevno 15-minutno popoldansko

branje, čemur bi se učenec najverjetneje na vse kriplje upiral in pri branju bolj kot uril tehniko in razumevanje preverjal, koliko minut tega »mučenja« še mora zdržati, preden bo »odrešen«.

CILJI BRALNIH NALOG

Torej sem začela sama pripravljati bralne naloge za bralce na različnih stopnjah bralne pismenosti, ki bi jih kot učiteljica DSP lahko ponudila učencem od prvega do devetega razreda. Izbirala sem besedila ali odlomke iz kakovostne – predvsem slovenske – otroške in mladinske literature, pri tem pa skušala upoštevati dejstvo, da učence motivirajo raznovrstne teme in vsebine, torej sem izbirala besedila s področja leposlovja (poezijo in prozo), pa tudi naravoslovja (nekatero učence bolj kot leposlovje zanima naravoslovje – živali, naravni pojavi, vesolje ...), družboslovja (različne potopise in reportaže, besedila, ki se nanašajo na zgodovinske dogodke) ... Pri izbiri besedil sem bila posebej pozorna tudi na slikovno gradivo ob besedilu. Za učence s težavami na področju branja so slikovne opore namreč bistvenega pomena za boljše razumevanje prebranega in tudi kot pomagala pri izražanju, ko rešujejo naloge za preverjanje bralnega razumevanja ali obnavljajo vsebino prebranega.

Bralne naloge sem oblikovala tako, da vsebujejo povratno informacijo o pravilnosti rešitve. Prva prednost nalog s povratno informacijo je ta, da učenec lahko sam preveri pravilnost svoje rešitve, poleg tega pa omogoča, da preko pogovora, ki je prilagojen učenčevi razvojni stopnji, tudi skupaj preveriva strategijo reševanja naloge, ki jo je učenec uporabil. Če je bila učenčeva izbira strategije ustrezna in je bil učenec pri nalogi uspešen, mu v razgovoru pomagam, da ozavešči svojo strategijo ter ugotovi, kako jo lahko koristno uporabi pri podobnih nalogah. Če je bil učenec samo delno uspešen, skupaj ugotoviva, kateri del strategije ni ustrezen oziroma je pomanjkljiv in skušava ta del izboljšati. Če pa je bil učenec pri izbiri svoje strategije popolnoma neuspešen, mu ponudim novo, bolj učinkovito strategijo, ki jo prirediva tako, da mu bo ustrezala.

KONCEPT BRALNIH NALOG

Bralne naloge so zasnovane tako, da na začetku in koncu ure DSP otroku ponudim aktivnost, ki ni neposredno povezana z branjem, vzpodbuja pa večšine za razvoj uspešnega branja, npr. vidno in slušno pozornost, vidno in slušno razlikovanje, glasovno sintezo in analizo, opisovanje in pripovedovanje, bogatenje besednega zaklada, sledenje z očmi, fino motoriko ipd. Pri izbiri začetne in končne aktivnosti sem pozorna na to, da je to dejavnost, pri kateri bo učenec uspešen, saj me izkušnje učijo, da učenci z večjim veseljem prihajajo k uram DSP, če so na začetku in na koncu uspešni.

Glavni del ure z bralno nalogo vsebuje branje v sekvencah, med samimi sekvencami pa so predvidene dejavnosti, ki niso neposredno povezane z branjem, so pa ključnega pomena za razvoj uspešne bralne tehnike in sem jih navedla že v prejšnjem odstavku. Dolžine posamezne bralne sekvence so različne pri različnih nalogah, zato da lahko na podlagi dolžine sekvenc za posameznega učenca izberem takšno nalogo, ki predvideva toliko branja »v enem kosu«, kot ga otrok na svoji stopnji bralne pismenosti še zmore, ne da bi v tem času izgubil motivacijo za branje in bi mu upadla stopnja pozornosti in koncentracije.

Naloge so zastavljene tako, da vsebujejo čim manj dejavnosti po principu papir-svinčnik, saj take dejavnosti za učence niso nekaj novega in zanimivega, ker že delo v razredu običajno predvideva uporabo učbenikov, delovnih zvezkov in zvezkov. Naloge so zgrajene veččutno, kar omogoča učencu, da sprejme informacijo po največ senzornih poteh, kolikor je le mogoče glede na sestavo in cilje posamezne naloge. Tako je tudi zapomnitev oziroma kasnejši transfer

strategije v nove situacije boljši in bolj učinkovit.

PRIMER BRALNE NALOGE ZA UČENCA NA ZAČETNI STOPNJI BRALNE PISMENOSTI:

— **Krof** (Štefan, 2015)

Naloga je primerna za učence, ki so na začetni stopnji opismenjevanja in še nimajo zadovoljivo razvite bralne tehnike. To so običajno učenci prve triade.

Učencem najprej pokažem naslov in slikovno gradivo (slika 1).

Začnem z vodenim uvodnim razgovorom oziroma vodenim opisom obeh ilustracij, pri čemer skušam učenca že nekoliko seznaniti z vsebino pesmice, saj bo v tem primeru tudi kasnejše bralno razumevanje bolj kakovostno. V razgovoru z učencem ugotoviva, da sta na sliki grof in grofica. Grof ima pred seboj krof, grofica pa potico. Skupaj z učencem ugotoviva, da je grof verjetno slabe volje, in ugibava zakaj.

Nato učencu ponudim plastificirane razrezane verze pesmice, kot je razvidno iz slike 2.

Najprej skupaj obnoviva osnovne pojme, kot so »verz«, »kitica« in »rima«. Nato se še pred branjem lotiva označevanja besedila z barvnimi oporami.

Ker so bralne naloge plastificirane, lahko rime označiva s pisalom za belo tablo. Hkrati lahko označiva tudi končna ločila in vejice, pri tem pa še intonacijo, ki jo je potrebno uporabljati kasneje, ko bova brala. Z različnimi barvami lahko pobarvava še črke, ki učencu delajo največje preglavice (ki jih zamenjuje med seboj). Pisala za belo tablo lahko uporabljava tudi sproti pri branju, če učenec ne zmore prebrati daljše in glasovno bolj zahtevno sestavljene besede (če beseda vsebuje soglasniške sklope). V tem primeru celo besedo po zlogih pobarvam, izmenjaje z dvema različnima barvama. To učencu omogoča manj zahtevno glasovno sintezo celotne besede in posledično boljše razumevanje.

Ker so bralne naloge plastificirane, je mogoče barvne opore po končani nalogi izbrisati. To mi omogoča, da barvne opore uporabljam individualno – prilagojeno učencu (samo tiste opore, ki jih določen učenec potrebuje).

Ko besedilo ustrezno označiva in se vse zgoraj naštetu dogovoriva, začne učenec z branjem.

Predhodni dogovori in barvne opore, narejene pred branjem, so za razvoj učenčeve bralne strategije ključni, kajti med samim branjem bo učenec večino svoje energija vlagal v samo bralno tehniko in ne v razumevanje. Kljub temu da sem mu vsebino besedila v uvodnem delu ure poskušala čim bolj približati, bo imel verjetno še vedno precej težav z razumevanjem – če ne posameznih besed pa vsaj vsebinskega konteksta. Če bi učenca med branjem še prekinjala in verbalno opozarjala na napake, bi bil manj uspešen pri bralni tehniki, še manj pa pri razumevanju, zato se mi zdi bistvenega pomena, da branje poteka brez mojih intervencij. Če želim učenca med samim branjem opozoriti na napake, mora to potekati na neverbalne načine, ki jih bom opisala v nadaljevanju.

Glede na to, na kakšni stopnji bralne pismenosti je učenec, se odločim, koliko mojega usmerjanja in vodenja pri branju potrebuje. Če zmore, mu pustim, da prebere besedilo sam, jaz pa njegovemu branju sledim na vrhu besedila s konico pisala. Na tak način lahko upočasnjujem ali pospešujem bralni tempo učenca. Že prej pa se tudi dogovoriva, da se bom ob napaki pri branju s pisalom ustavila na tistem mestu, kjer bo učenec naredil napako. Učenec se mora v tem primeru vrniti na začetek besede in jo v celoti znova prebrati, če pa je izgubil rdečo nit besedila, pa se mora vrniti na začetek verza. Na ta način ga navajam na to, da bo

kasneje pri samostojnem branju slišal svojo napako in jo popravil ter da bo pozoren, da ves čas sledi rdeči niti besedila.

Če pa učenec še ne zmore samostojno brati, potem mu berem jaz v upočasnjenem tempu in s poudarjeno artikulacijo ter svojemu branju sledim s konico pisala nad besedilom, tako da lahko tudi učenec ogleduje besedilo. Učencu povem, da bo »bral samo z očmi«. Tak način branja glede na moje izkušnje boljše razvija bralno tehniko, kot če bi pustila, da učenec bere sam in pri tem ves čas popravlja svoje napake. Poleg tega bi v tem primeru zaradi svoje neuspešnosti izgubljal motivacijo za branje, pa tudi razumevanje celotnega besedila bi bilo zaradi številnih prekinitev slabše.

Na koncu branja vsakega verza vzpodbudim učenca, da poskuša povzeti vsebino s svojimi besedami. Če je potrebno, mu pojasnim zanj nove in neznane besede ter besedne zveze.

V drugi fazi naloge mora učenec verze postaviti v smiselno zaporedje, da dobi pesmico. Nekateri učencu to zmorejo v enem koraku, drugim pa pomagam tako, da najprej najdemo rime, kot prikazuje slika 3.

Ko učenec postavi verze v ustrezni vrstni red, ga povabim, da prebere celotno pesmico (slika 4). Ker sva verze že pred tem vodeno in z barvnimi oporami večkrat prebrala, bo učenec pri branju celotne pesmice najverjetneje precej bolj uspešen, kot je po navadi pri branju celotnega (novega) besedila. Na to ga opozorim po končanem branju (ga pohvalim, ker je čisto sam prebral tako dolgo pesmico), pri čemer se učenec počuti uspešnega in to ga dodatno motivira za branje.

Na koncu pravilnost rešitve preveriva še s pomočjo povratne informacije na zadnji strani učnega gradiva, kot je vidno na sliki 5.

ZAKLJUČEK

Skozi svojo dvajsetletno poučevalno prakso kot specialna pedagoginja in učiteljica DSP na večinskih osnovnih šolah sem ugotovila, da je motivacija za branje ključnega pomena za kompenzacijo primanjkljajev učencev s specifičnimi učnimi težavami na področju branja in pisanja. Oblikovala sem bogato zbirko raznovrstnih nalog, ki jih lahko ponudim učencem od prvega do devetega razreda oziroma glede na to, na kateri stopnji bralne pismenosti se trenutno nahajajo.

Pomembno je, da učenec pri uri DSP ves čas aktivno in z zanimanjem sodeluje, zato mora biti že sama tematika bralne naloge povezana z učenčevim interesnim področjem. Moja zbirka nalog obsega bralne naloge s področja leposlovja, naravoslovja in družboslovja.

Naloge so strukturirane tako, da branje poteka v krajših sekvencah, med sekvencami pa učencu ponudim aktivnosti, ki niso neposredno povezane z branjem, so pa pomembne za razvoj bralne tehnike in bralnega razumevanja (aktivnosti za razvoj vidne in slušne pozornosti, vidnega in slušnega razlikovanja, glasovne sinteze in analize, sposobnosti opisovanja in pripovedovanja, naloge za bogatenje besednega zaklada, sledenje z očmi, razvoj fine motorike ipd.).

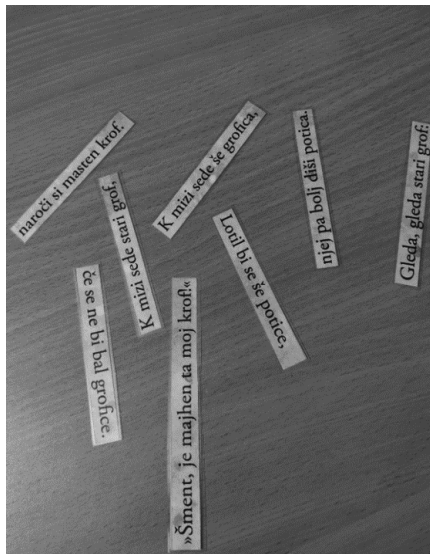
Naloge so strukturirane tako, da je na začetku in koncu ure predvidena dejavnost, pri kateri bo učenec uspešen, kar pripomore k izboljšanju njegove samopodobe ter s tem ohranjanju ali dvigu motivacije za branje.

Naloge vsebujejo povratno informacijo, ki učencu omogoča, da sam preveri pravilnost rešitve, hkrati pa omogoča vodeno analizo strategije, ki jo je učenec uporabil za reševanje naloge. Z mojo pomočjo lahko učenec bolje ozavesti strategijo, če je učinkovita, jo izboljša ali zamenja z drugačno, bolj učinkovito.

Slika 1
Naslov in ilustracije pesmice



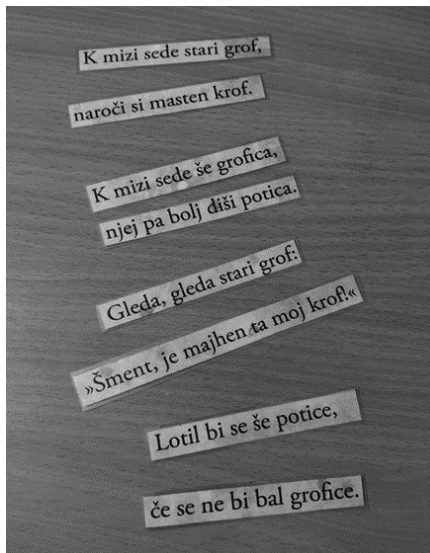
Slika 2
Razrezani verzi



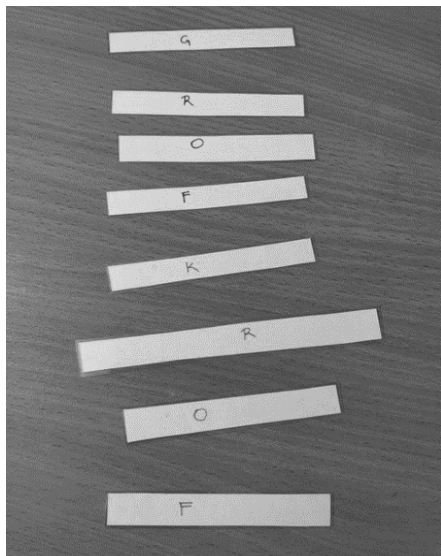
Slika 3
Iskanje rim



Slika 4
Celotna sestavljena pesmica



Slika 5
Povratna informacija



LITERATURA

- Bračič, S. in Pšunder, M. (2010). *Didaktični pripomočki in oprema za vzgojno-izobraževalni proces otrok s posebnimi potrebami*. Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.
- Magajna, L., Kavkler, M., Vogrinčič, G. Č., Pečjak, S. in Bregar-Golobič, K. (2007). *Koncept dela: učne težave v osnovni šoli*. Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad za razvoj šolstva.
- MIZŠ (2020). *Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030* <https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030/>
- Štefan, A. (2015). *Svet je kakor ringraraja*, *Krof*. Mladinska knjiga.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP – 1), Uradni list RS št. 58 / 2011, 2011. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlurid=20112714>

RAZVIJANJE BRALNIH SPRETNOSTI MED ŠOLANJEM NA DALJAVO

DEVELOPING READING SKILLS DURING DISTANCE LEARNING

Adrijana Skok, mag. prof. spec. in reh. ped.¹

POVZETEK

Branje je ena izmed temeljnih spretnosti, ki jih človek potrebuje za samostojno in kompetentno življenje. V procesu šolanja je branje ena izmed spretnosti, ki ima velik vpliv na učno uspešnost. Učenje branja se sistematično razvija v prvih treh letih izobraževanja. Končni cilj učenja branja je razumevanje prebranega. Ker je za razvoj bralnega razumevanja potrebna dobro usvojena bralna tehnika in je za doseg avtomatizacije tehnike branja ključnega pomena redno izvajanje bralnih vaj, smo v šoli oblikovali *Bralni projekt v prvem triletju*. Vključuje bralni trening doma, raznolike bralne dejavnosti v sklopu pouka in v času podaljšanega bivanja ter bralne urice kot dodatno obliko pomoči učencem s težavami pri usvajanju branja. Zaprtje šol zaradi epidemije koronavirusa je vplivalo na izvajanje bralnih uric preko spletnega orodja Zoom. Vzporedno izvajanje vaj za razvijanje bralne tehnike in bralnega razumevanja v okviru bralnih treningov doma in trikrat tedensko izvajanje bralnih uric med delom na daljavo, v manjših skupinah učencev, je pozitivno vplivalo na usvajanje bralnih spretnosti pri vključenih učencih. Opazno se jim je izboljšala tudi motivacija za branje. Obenem so bile te vaje pozitivno sprejete kot ena izmed oblik druženja in ohranjanja socialnih stikov učencev v času izobraževanja na daljavo.

Ključne besede: razvijanje branja, bralne urice, delo na daljavo

ABSTRACT

Reading is one of the basic skills needed to live an independent and competent life. In school, reading is one of the skills that have a major impact on learning success. Learning to read is systematically developed in the first three years of education. The main goal of learning to read is to understand what is read. Since the development of reading comprehension requires a well-learned reading technique and regular reading exercises are essential to achieve the automation of reading technique, we have developed a reading project for the first three school years. It includes reading practise at home, a variety of reading activities in the classroom and after school, and reading lessons as an additional form of support for pupils with reading difficulties. School closures due to the coronavirus epidemic have affected Zoom's implementation of reading lessons. The parallel implementation of exercises to develop reading technique and comprehension as part of reading training at home and the implementation of reading lessons three times a week during distance learning in small groups of pupils have had a positive impact on the acquisition of reading skills among the participating pupils. There has also been a noticeable improvement in their reading motivation. At the same time, these exercises were positively received as a form of socialisation and maintaining social contacts among pupils during distance learning.

Keywords: developing reading, reading instruction, distance learning.

UVOD

Bralna pismenost kot najvišja stopnja v razvoju bralnih sposobnosti je označena kot spo-

¹ Osnovna šola Franceta Bevka Tolmin; skok.adrijana@gmail.com

sobnost hitrega branja z razumevanjem in sposobnost fleksibilnega in kritičnega pristopa k bralnemu gradivu (Marjanovič Umek idr., 2012). Učenci se pričnejo spoznavati s pisano besedo, z glasovi in za njih dogovorjenimi grafičnimi znaki že v predšolskem obdobju. S procesom sistematičnega opismenjevanja se srečajo v prvem triletju osnovne šole (Pečjak, 1996). V starosti med 7. in 8. letom so učenci v občutljivem obdobju urjenja bralne tehnike. S ponotranjenjem dekodiranja pisanih besed pridobivajo na hitrosti branja, kar vodi do avtomatizacije bralne tehnike in razbremenitev miselne energije med branjem. Branje z avtomatizacijo dekodiranja postane manj naporno, kognitivna pozornost bralca je tako lahko usmerjena v predelavo in razumevanje pomena prebranega besedila.

Bralec, ki tekoče bere, bere hitro, natančno, z ustreznim ritmom, intonacijo in izraznostjo. Tekočnost branja se ugotavlja ob glasnem branju učenca. Opredeljena je kot število pravilno prebranih besed v minuti. Uporaba časovno omejenih bralnih testov omogoča prepoznavo učencev s težavami na področju usvajanja bralnih spretnosti in oblikovanje ustreznih oblik pomoči. Znano je, da imajo učenci z bralno-napisovalnimi težavami največ težav prav pri začetnem branju, pri utrjevanju bralne tehnike in doseganju stopnje avtomatizacije branja.

Učinkovita pomoč pri razvijanju tekočnosti branja obsega glasno branje učitelja (učitelj kot model branja), neposredno poučevanje tekočega branja in nudenje priložnosti za redno, vsakodnevno branje. Pomemben je izbor primernih gradiv za branje, ponavljajoče branje ter spremljanje in beleženje bralnega napredka učencev za namen oblikovanja nadaljnje podpore (Reutzel, 2009, v Jurišić, 2016).

Zaprtje šol zaradi obvladovanja širjenja koronavirusne bolezni in daljše ter pogostejše odsotnosti učencev pri pouku zaradi karanten so predstavljali izziv pri izvajanju načrtovane dodatne pomoči pri razvijanju bralnih spretnosti. V času zaprtja šol in ob daljših odsotnostih učencev smo bralne urice izpeljali z uporabo videokonferenčnega orodja Zoom.

BRALNI PROJEKT V PRVEM TRILETJU

Za namen razvijanja bralnih zmožnosti učencev prvega triletja smo pred petimi leti na Osnovni šoli Franceta Bevka v Tolminu oblikovali *Bralni projekt v prvem triletju*, v katerega je vključenih več deležnikov na več nivojih in v več okoljih. Vanj so vključeni vsi učenci prvega triletja.

V prvih dveh razredih so cilji projekta povezani s pripravo na branje, razvijanjem rutine branja, širjenjem besednega zaklada s poimenovanjem sličic pri branju slikopisov, zlogovanjem, črkovanjem ter razvijanjem bralne tehnike in bralnega razumevanja. V tretjem razredu učenci izboljšujejo usvojeno bralno tehniko vse do stopnje avtomatizacije in razvijajo bralno razumevanje.

Projekt je osnovan po vedenjsko-kognitivni metodi. Poteka celo šolsko leto, organiziran je v štirih bralnih ciklih. Vsak bralni cikel traja štiri tedne, štiri dni v tednu. Vsak bralni dan obsega štiriminutno glasno branje, učenci v tretjem razredu nadaljujejo še s štiriminutnim tihim branjem.

Posebna pozornost je namenjena spremljanju bralnih napredkov učencev, kar nam omogoča oblikovanje ustreznih oblik pomoči in vključitev učencev s težavami v nadaljnje intenzivnejše oblike obravnave.

Ker se v nadaljevanju posvetimo bralnim uricam, ki kot oblika dodatne pomoči pri usvajanju branja potekajo v šoli pod mentorstvom učiteljev in specialnih pedagogov, naj poleg tega omenimo še bralne aktivnosti, ki potekajo vzporedno z njimi. Sočasno potekajo še bralni trening doma s pomočjo staršev in izvajanje izbranih dejavnosti za namen razvijanja bralnih spretnosti v sklopu pouka in v času podaljšanega bivanja.

Učenci v okviru bralnega treninga doma urijo štirikrat tedensko po štiri minute dnevno tehniko glasnega branja, v tretjem razredu pa ga nadgradimo še s štiriminutnim urjenjem tihega branja. Starši se s cilji bralnega treninga v 3. razredu in napotki oziroma navodili za delo doma seznanijo na uvodnih roditeljskih sestankih. V sklopu bralnega treninga doma spremljajo branje otrok in beležijo napake pri branju v bralni dnevnik. S pomočjo staršev nato učenci izpolnjujejo bralne dnevnike. Bralni dnevniki tretješolcev vsebujejo še nekatere vaje za razvijanje bralnega razumevanja, povzete po strokovni literaturi.

BRALNE URICE

Učence, ki potrebujejo več vaj glasnega branja za usvojitev bralne tehnike oziroma izkazujejo težave pri usvajanju bralnih spretnosti, smo razvrstili v manj številčne skupine po doseženih bralnih stopnjah.

V okviru bralnih uric usvajajo in urijo tehniko glasnega branja, razvijajo bralno razumevanje in izboljšujejo motivacijo za branje. Bralne urice potekajo v času izven pouka trikrat na teden, v manjših skupinah učencev in pod vodstvom učiteljev in specialnih pedagogov.

Vsebinski koncept bralnih uric je povzet po strokovni literaturi. Poleg urjenja glasnega branja obsegajo še vaje razvijanja slušne pozornosti, slušnega pomnjenja, vaje glasovnega zavedanja, vaje vidnega sledenja in vidnega razločevanja. Pozornost je namenjena tudi urjenju delovnega spomina, vajam za širjenje besedišča in razvijanja bralnega razumevanja. Učenci se spoznavajo z nekaterimi prvimi bralnih učnih strategij, kot so napovedovanje vsebine v povezavi z naslovom, povezovanje vsebin s predznanjem, iskanje neznanih in ključnih besed, povzemanje bistva vsebin, iskanje odgovorov na vprašanja z vprašalnicami kdo, kaj, kje, kaj in zakaj.

KONCEPT BRALNIH URIC V 3. RAZREDU

Cilji bralnih uric v 3. razredu so poleg razvijanja rutine branja, izboljševanja motivacije za branje in razvijanja oziroma izboljševanja bralne tehnike do stopnje avtomatizacije tudi razvijanje in bogatenje besedišča, razvijanje bralnega razumevanja in spoznavanje z bralnimi učnimi strategijami.

Bralne urice obsegajo uvodne vaje, namenjene tako uvodni motivaciji učencev kot tudi razvijanju glasovne analize, razvijanju slušne pozornosti, slušnega razlikovanja in slušnega pomnjenja, vaje vidnega sledenja, iger vidnega razločevanja.

Nekateri primeri dejavnosti, ki jih v tem delu izvajamo, so:

- vaje za ogrevanje oči;
- učitelj/učenec prebere dvojico besed in jih spodbudi, da ugotovijo, katera beseda je daljša oziroma krajša (primeri dvojic besed: bik – pikapolonica, avtomobil – kolo, krt – medved, pek – palačinka itd.);
- učitelj/učenec prebere opise poklicev, učenci poslušajo in iz opisa ugotovijo poklic;
- besedna tombola: učenec/učitelj bere besede, ostali učenci jih poiščejo/preberejo na kartončkih ter jih z listki pokrivajo;
- učenci berejo uganke;
- branje vprašanj v obliki kviza;

— risanje po nareku.

Vaje glasovne analize in vaje za razvijanje besedišča vsebujejo iskanje besed na isti glas, igranje iger, kot so iskanje imena, priimka, mesta, reke na isti glas, nadaljevanje povedi na isti glas ali končni glas besede, oblikovanje besed iz določenega korena (npr. kol-: koline, koledar, kolo ...).

Nato sledi trening glasnega branja. Učitelj prebere naslov besedila in avtorja ter učence spodbudi k razmišljanju o napovedi vsebine. Besedilo najprej glasno prebere učitelj. Potem vsak učenec glasno bere, učitelj spremlja branje učencev in ob tem beleži specifične in ponavljajoče napake pri branju in napake, ki jih učenec sliši in samodejno popravi oziroma napake, ki jih učenec ne sliši in jih ne popravi. Ostali učenci pozorno spremljajo branje sošolca in beležijo opažanja na svoje evidenčne liste. Občasno se poslužujemo večkratnega branja istega besedila.

Sledijo vaje za razvijanje bralnega razumevanja. Učenci povedo naslov prebranega besedila. Učitelj jih spodbudi k razmišljanju, če bi lahko besedilu nadeli še kakšen drugačen naslov ali kako bi se lahko zgodba drugače nadaljevala oziroma zaključila. Poiščejo in poimenujejo naslov in avtorja besedila, glavne osebe ali živali v besedilu. Učence spodbudimo, da poimenujejo prostor in čas dogajanja. Dramska besedila so lahko uprizorjena kot dramska igra ali kot preprosta lutkovna predstava s prstnimi lutkami.

Besedila za branje so pogosto povezane z obravnavanimi vsebinami pri pouku. Poslužujemo se besedil iz učbenikov in delovnih zvezkov. Prebrane vsebine so s pomočjo učitelja obnovili s svojimi besedami, iskali ključne besede in se spoznavali z bralnimi učnimi strategijami.

BRALNE URICE MED DELOM NA DALJAVO

Izvajanje bralnih uric v šoli je preprečilo jesensko-zimsko (od novembra 2020 do februarja 2021) zaprtje šol zaradi obvladovanja širjenja okužb s koronavirusom. Novo nastala situacija je botrovala odločitvi, da načrtovane bralne urice izpeljemo s pomočjo videokonferenčnega orodja Zoom. Ker je terjala organizacija in izvedba bralnih uric na daljavo več strokovne podpore, so se v izpeljavo poleg specialnih pedagogov in učiteljev vključili še učitelji podaljšanega bivanja.

Učenci prvega triletja so pri uporabi spletnih orodij potrebovali pomoč in podporo staršev ali drugih odraslih oseb, zato je bil termin izpeljave bralnih uric vedno vnaprej dogovorjen. Bralne urice so bile izvajane trikrat tedensko. Učenci so bili glede na dosežene bralne stopnje razporejeni v homogene skupine. V skupini sta bila dva, trije ali največ štirje učenci.

Temeljni cilji izvajanja bralnih uric med delom na daljavo so bili razvijanje bralne tekočnosti in razvijanje bralnega razumevanja, kot tudi bogatenje besednega zaklada in ohranjanje oziroma izboljševanje motivacije za branje.

Odločitev, da se pri branju poslužujemo le tiskanih gradiv, je vplivala na izbor bralnih gradiv, s katerimi so učenci razpolagali v domačem okolju. Najpogosteje so se posluževali beril, delovnih zvezkov in učbenikov. Občasno so jim bila preko elektronske pošte ali spletne učilnice posredovana prilagojena oblikovana gradiva, ki so bila namenjena tiskanju. Kasneje so se učenci posluževali izposoje knjig na daljavo iz šolske in mestne knjižnice.

Učitelji, ki so vodili bralne urice na daljavo, so bili pri izbiri bralnih gradiv pozorni na velikost pisave, na razmike med vrsticami in na primernost oziroma »zračnost« izbranega besedila. Glede na potrebe in bralne zmožnosti posameznih bralnih skupin so bila pripravljena prilagojena bralna gradiva.

Nekaj uvodnih minut je bilo namenjeno dogovoru o vrstnem redu glasnega branja in poteku

bralne urice. Potek bralnih uric med delom na daljavo je bil oblikovan na konceptu bralnih uric v šoli. Običajno je posameznim vajam in glasnemu branju učitelja sledila vaja glasnega branja posameznega učenca. Nekatera besedila so bila prebrana večkrat. Raziskave namreč kažejo, da je ponavljajoče branje istega besedila učinkovito za učence z bralnimi težavami, saj postaja branje z vsako ponovitvijo lažje, manj naporno in hitrejše (Pečjak idr., 2012).

Po zaključenem branju so učenci iz besedila poiskali ključne podatke. Poimenovali in opisovali so glavne književne osebe, določali so kraj in čas dogajanja, povzemali so bistvo zgodbe s pomočjo ilustracij in učiteljevih usmerjanj ter podajali mnenja o prebrani vsebini. Včasih so bili vtisi o prebranem besedilu navdih za likovna in dramska ustvarjanja učencev.

ZAKLJUČEK

Sklenemo lahko, da učenci za razvoj tehnike branja potrebujejo vsakodnevne bralne vaje, ki trajajo največ do deset minut dnevno. Dobro je, da bralne vaje v prvih treh letih izobraževanja, ki velja za najbolj občutljivo razvojno obdobje za usvojitvev bralne tehnike, potekajo obenem v šoli in doma. Pomemben dejavnik v razvoju bralne tehnike je glasno branje drugim. Z bralnimi uricami med delom na daljavo je bil vključen model bralca učitelja, omogočena je bila redna vsakodnevna vaja, spodbujano je bilo glasno skupinsko branje. Glasno branje dokazano spodbuja razvoj jezika in pismenosti, kasneje pa pozitivno vpliva na boljše razumevanje prebranega in na dober učni uspeh.

Vključeni učenci in njihovi starši so izvajanje bralnih uric med izobraževanjem na daljavo sprejeli kot pozitivno izkušnjo. Poročali so, da opažajo bralni napredek in predvsem izboljšanje bralne motivacije pri vključenih otrocih. Omenjali so, da so njihovi otroci radi sodelovali pri bralnih uricah, da so jim učitelji predstavljali dober model bralca ter da so radi brali vrstnikom in učiteljem, četudi so bili z njimi povezani le preko računalniških zaslonov. Poleg vseh naštetih pozitivnih učinkov so bralnim uricam dodali še dodano visoko vrednost, saj so jih omenjali kot eno izmed možnih oblik druženja in vzdrževanja socialnih stikov med učenci v času izobraževanja na daljavo.

Učitelji in specialni pedagogi, ki smo vodili in izvajali bralne urice med zaprtjem šol, ugotavljamo izboljšanje razvitosti bralne tehnike pri vključenih učencih. Rezultati časovno omejenih bralnih testov, ki smo jih izvedli po povratku v šole, so pokazali napredke pri vseh vključenih učencih. Razlike med učenci, ki niso izkazovali težav na področju branja, in vključenimi učenci, so se opazno zmanjšale.

Menimo, da je bila taka oblika spodbujanja učencev v začetnem procesu branja učinkovita, fleksibilna in praktična ter izvedljiva med delom na daljavo.

VIRI IN LITERATURA

- Jurišić, D. B. (2016). *Tekočnost branja. Merjenje in spremljanje*. Izobraževalni center PIKA.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. in Pečjak, S. (2012). *Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje*. Center za psihološko merjenje in svetovanje oddelka za psihologijo Filozofske fakultete.
- Pečjak, S. (1995). *Ravni razumevanja in strategije branja. Priročnik za učitelje na razredni in predmetni stopnji osnovne šole*. Different.
- Pečjak, S. (1996). *Kako do boljšega branja: tehnike in metode za izboljšanje bralne učinkovitosti*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Pečjak, S., Magajna, L. in Podlessek, A. (2012). *Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti učencev 1.–3. razreda*. OSBZ. Center za psihološko merjenje in svetovanje oddelka za psihologijo Filozofske fakultete.

VEČČUTNO UČENJE V ČASU »MEHURČKOV«

MULTI-SENSORY LEARNING IN THE TIME OF »BUBBLES«

Klaudija Pahor, prof. nemščine¹

POVZETEK

Čas epidemije je odnose postavil na veliko preizkušnjo. Medsebojna razdalja, skrb za sočloveka in predvsem zase, to vse je bil velik izziv. Igra, ki je bila naš učinkovit način za učenje jezika, je pouk spremenila v frontalen in omejen pouk. Uporabljali smo le družabne igre znotraj »mehurčkov«, razkuževali smo in sanjali o našem aktivnem učenju. Skozi različne dejavnosti smo vzpodbujali pozornost otrok in jih motivirali k dejavnostim, kar je vodilo k zanimivemu, razgibanemu pouku in posledično k trajnejšemu znanju. Pri učencih s specifičnimi učnimi težavami (SUT), kot so motnje pozornosti, težave pri pomnjenju, komunikaciji, branju in pisanju, je še posebej pomembno, da so deležni veččutnega učenja. Učenci se na splošno radi igrajo in se na ta način tudi povezujejo in sodelujejo kot skupina. Z igro omogočimo dinamičen in inovativen način učenja oziroma utrjevanje, ne le pri jeziku, temveč tudi pri drugih družboslovnih ali naravoslovnih predmetih.

Ključne besede: aktivno učenje z igro, zabavno učenje, povezovanje, veččutno učenje

ABSTRACT

The period of the epidemic severely tested the relationships. The distance, the care for each other and especially for themselves were a great challenge. The game we had used to learn the language made the lessons frontal and limited. We used board games in the »bubbles«, we disinfected and dreamed about our active learning. Through various activities, we stimulated the children's attention and motivated them to engage, resulting in interesting, varied lessons and thus more lasting knowledge. For pupils with specific learning difficulties such as attention deficit disorder, memory, communication, reading and writing difficulties, it is especially important that they receive multisensory learning. Pupils generally enjoy playing games, and this is also how they find each other and work together as a group. Play provides a dynamic and innovative way of learning or reinforcing, not only in language, but also in other subjects such as social studies or science.

Keywords: active learning through play, learning through play, networking, multisensory learning

UVOD

Epidemija covida-19 je zahtevala, da ohranjamo medsebojno razdaljo, skrbimo za soljudi ter predvsem zase, kar je bil velik izziv. Medsebojni odnosi so bili na preizkušnji. Sprva nam je to predstavljalo eno veliko oviro, vstopili smo v neznani čas. Poleg strahu pred neznanim smo bili tarče nenehnih sprememb pravil. Učitelji smo sledili predpisom, ki so veljali glede na epidemiološko stanje, in smo, kolikor se je le dalo, usmerjali učence glede na podane predpise. Bili so primeri, kjer je bilo potrebno veliko spodbude, da smo lahko zadostili novemu načinu sobivanja v šoli. Na drugi strani so pa bili položaji, kjer smo razumeli, da je prisoten strah pred neznanim večji kot pri drugih. Del našega vsakdana so bili »mehurčki«, razkužila, prezračevanje,

¹ OŠ Brezovica pri Ljubljani; klaudija.pahor@gmail.com

opozarjanje na razdaljo in seveda maske.

Sprva je bil to velik izziv zame kot učiteljico tujega jezika. Nisem si mogla predstavljati, kako bom lahko učila z masko. Ali me bodo slišali? Kako glasno bom morala govoriti, da me bodo slišali tudi v zadnji klopi? Ali bom neprestano stala le pred tablo? Kako se bodo naučili izgovarjati pravilno, če mi ne bodo ob tem tudi brali iz ustnic? Na kakšen način, kljub omejitvam zaradi epidemije, lahko pomagam učencem s SUT?

Pri urah nemščine, ki je izbirni predmet v drugi in tretji triadi, smo pred epidemijo veliko snovi, predvsem besedišče, utrjevali skozi igro. Ne glede na to, ali so bile gibalne, družabne ali socialne igre. Vse smo z veseljem uporabljali in z aktivnim učenjem smo veliko snovi utrdili in usvojili. Predvsem to ni bil klasičen, frontalen pouk, ampak sproščeno učenje s pomočjo iger, kjer je odpadel strah pred napakami. Zelo pogosto sem uporabljala srednje veliko mehko žogo, ki je služila zelo različnim namenom. S ciljnim metanjem mehke žoge sem dala besedo izbranemu učencu. Nagovarjala sem jih z imenom, da ne bi spodbudila več otrok k lovljenju žoge. Posest žoge je pomenila, da je bil na vrsti izbrani učenec in nihče drug. Namesto da sem jih opominjala, sem uporabljala žogo. Tako so bili tudi učenci s SUT na področju pozornosti bolj zbrani. In ponovno smo naleteli na ovire, uporaba žoge ni bila zaželeno. Čas epidemije nam je skoraj vse dejavnosti vzel. Tudi vsi ostali pripomočki, ki sem jih imela v svoji omari, so ostali prav tam. Pouk je postal zelo frontalen, dolgočasen. Tudi sama nisem bila s tem zadovoljna, saj zelo rada poučujem na aktiven način. Obstaja več razlogov, ki govorijo v korist več gibanja v vsakdanjem šolskem življenju. Gibalne igre in ure športa zagotavljajo potrebno ravnovesje, a zadostna vadba ne koristi le telesu, temveč tudi psihični in mentalni ravni. S pomočjo iger se pri učencih spodbuja občutek skupnosti in zmanjšuje morebitno napetost. Dobro prezračena učilnica in nekaj gibanja v njej zagotavljata sprostitev in pridobitev svežih moči. Otroci zelo hitro izgubijo koncentracijo, če jih šolski predmet ne zanima. Dejstvo je, da je igra najpomembnejši del otrokovega razvoja in s tem dragoceno šolsko orodje. Ne samo otroci, tudi odrasli se radi igramo. S spretno uporabo igre učitelj vodi pouk in igre so tako odlična metoda popestritve učne ure in motivacije učencev za delo. Velikokrat jih uporabim za utrditev ali ponovitev snovi na začetku ali koncu ure. Če so na začetku ure demotivirani za delo, ker jih čez dan čaka kak test in imajo misli drugje, se igramo katero izmed iger na začetku ure in ponovimo besedišče prejšnjih ur. S pomočjo iger imajo prav tako možnost, da svoje obstoječe znanje nadgradijo. V času »mehurčkov« smo bili primorani odpovedati se gibalnim igram, ki so velika popestritev pouka. Kljub temu smo besedišče lahko utrjevali vsaj z družabnimi igrami. Z njihovo pomočjo urimo znanje, discipliniramo in sprejemamo pravila. *Aktivno vlogo prevzamejo učenci. S pomočjo iger, ki jih večinoma poznajo in igrajo tudi v zasebnem življenju, lahko na zanimiv in aktiven način utrjujejo tako besedišče kot tudi slovnico.* Res je, da je slovnica običajno tisti del učenja jezika, za katerega posameznike najtežje motiviramo, pa tudi tukaj lahko uporabljamo številne igre.

Lahko pa smo peli, čeprav čez maske. Bil je velik izziv. Ali me bodo slišali in pravilno ponovili? Zaradi dvomom o tem sem raje uporabljala posnetke s spleta, saj smo v dobi visoke tehnologije. Učenje pesmi učence motivira, olajša izgovarjavo, vzbuja veselje do petja. Veliko pesmi se najde na najrazličnejše teme, ki se obravnavajo pri pouku, na primer »1, 2 Polizei« pri učenju števil, »Es war eine Mutter ...«, pri učenju letnih časov ..., »Eine Meh, eine Muh« v prazničnem času. Rime in melodija pripomorejo, da se pesmi lažje naučimo in z njimi popestrimo pouk. Večina učencev rada poje, saj glasba na splošno pozitivno vpliva na človeka.

Pri učenju tujega jezika je treba znati poslušati. Več ko ga poslušamo, bližji nam jezik postaja in lažje ga pravilno govorimo. Učenje tujega jezika zahteva veliko utrjevanja, zato je naučeno potrebno uporabljati v praksi. Pri učencih s SUT, pri katerih so primanjkljaji na področjih pozornosti, pomnjenja, komunikaciji, branja in pisanja, je še posebej pomembno, da so deležni

veččutnega učenja, saj so s tem bolj motivirani za delo, snov lažje utrdijo in izgubljajo strah pred napakami. Pri pouku uporabljам različne učne metode in dejavnosti, s pomočjo katerih se učenci s SUT lažje učijo.

Da je učenje členov (»der, die, das«) lažje, jih ločimo z barvami. Za moški spol uporabljamo modro, za ženski spol rdečo, za srednji spol zeleno in za množino oranžno barvo. Tudi kadar pišem na tablo, besede zapisujem z določenimi barvami. Pri utrjevanju besed uporabljamo barvne kartončke. Učenci sedijo v svoji klopi in imajo pred seboj štiri barvne kartončke (moder, rdeč, zelen in oranžen). Naštevam besede brez ustreznega člana za spol oz. množino. Ko slišijo besedo, dvignejo ustrezen kartonček. Nato pred tablo pride eden izmed učencev in nadaljuje naštevanje besed.

V nadaljevanju bom predstavila družabne, gibalne in socialne igre, s pomočjo katerih popestrimo pouk, spodbujamo pomnjenje, ohranjamo pozornost, širimo besedišče in povezujemo govor s telesno dejavnostjo. Vse to pa pomaga učencem s SUT.

DRUŽABNE IGRE

– *Bingo*

Vsak učenec dobi svoj list, na katerem so napisane številke ali narisane podobe živali, šolskih potrebščin, delov telesa (glede na obravnavano učno snov). Učenci pokrijejo tretjino polj. Ko klicalec (učenec, ki je zadolžen, da kliče številke) pokliče številko, jo učenci, ki imajo to številko/podobo na svojem listu, označijo. Ko ima učenec označene vse številke/podobe na svojem listu, zakliče: »BINGO« in je zmagovalec igre. Učenec, ki je zmagal, je naslednji klicalec.

– *Domine*

Domine se lahko hkrati igrajo do štirje učenci. Gre za igro, pri kateri se uporabljajo pravokotne ploščice oz. kartončki, razdeljeni na dva kvadrata, od katerih je na eni polovici zapis poimenovanja za obravnavano besedišče, na drugi polovici pa upodobljene sličice besedišča. Celotni komplet je sestavljen iz 28 kartončkov, pri čemer se uporabi sedem besed in sedem sličic obravnavanega besedišča. Zakrite domine na mizi premešajo in razdelijo med igralce, ki jih zakrite postavijo predse. Vsak igralec prejme sedem kartončkov, vse nerazdeljene domine zakrite ostanejo na mizi in tvorijo t. i. zalogo. Iz nje se med igro vlečejo nadaljnje domine. Kartončke učenci polagajo, če imajo na stiku ustrezno besedo ali sličico za besedo iz besedišča. Kdor je odložil vse domine, zakliče: »Domina!« in konča igro.

– *Spomin*

S pomočjo igre spomin svoje znanje lahko hkrati utrjujejo do štirje učenci. Pare kartic najprej dobro premešamo in jih razporedimo po površini tako, da so s hrbtno stranjo obrnjeni navzgor, da se ne vidi sličice oz. zapisa. Učenec, ki je na vrsti, obrne dve kartici tako, da ju vidijo tudi soigralci. Če se karti ujemata (sličica in poimenovanje sličice), ju vzame zase in nadaljuje igro. Če sta kartici različni, ju položi nazaj in igro nadaljuje sosednji učenec. Igra se konča, ko zmanjka kart na mizi. Zmagovalec je tisti, ki je nabral največ parov.

– *Detektivi*

Učenci sedijo drug proti drugemu. Pred seboj imajo list z različnimi sličicami na izbrano temo. Vsak si izbere eno sličico iz ponovljenih sličic, ki jo mora nasprotno sedeči učenec ugotoviti. Učenca si zastavljata vprašanja, na katera lahko odgovarjajo le z da ali ne. Postopoma učenca pokrivata sličice, ki ne ustrezajo podatkom, ki jih pridobijo z zastavljanjem vprašanj. Zmaga

učenec, ki prvi ugotovi, katero sličico je nasproti sedeči učenec izbral. Igra je zelo primerna za utrjevanje delov telesa. Učenci so besedišče utrjevali s pomočjo različnih pošasti in tako lahko utrdili tudi barve, množinske oblike samostalnikov.

Ko je prišel čas, ko so bili preklicani »mehurčki« in maske, je bila sreča nepopisna. Ponovno smo se lahko posedli v krog in se družili z učenci, ki niso bili del našega »mehurčka«. Pri utrjevanju in učenju smo ponovno uporabljali gibalne in socialne igre.

GIBALNE IGRE

Besedišče in slovnico utrjujemo tudi s pomočjo gibalnih iger, saj otroci čutijo notranjo potrebo po gibanju. Tradicionalni pouk, pri katerem je v ospredju učitelj, spreobrnemo in učenci ne potrebuje prav veliko dodatne spodbude, da izstopijo iz »območja udobja«.

— *Sadna solata*

Zelo radi se igrajo igro sadna solata. Mi jo glede na obravnavano besedišče ustrezno preimenujemo. Če utrjujemo živali, igro imenujemo živalski vrt, če utrjujemo šolske potrebščine, jo imenujemo šola.

Vsem učencem so dodeljene npr. različne vrste sadja (3–6 plodov). Skupinice napišem tudi na tablo. Nato vsi učenci, razen učenca vodje, sedijo v krogu s stoli. Učenec brez stola stoji na sredini kroga in poimenuje eno od vrst sadja. Potem mora vsak, ki predstavlja ta sadež, in učenec iz sredine, najti novo mesto. Učenec, ki ne najde mesta, je novi vodja. Če vodja zakliče »sadna solata«, si mora vsak učenec najti nov sedež. Igro uporabljamo tudi za urjenje slovnice, predvsem 4. sklon. Takrat tudi na tablo napišem poved, s pomočjo katere si vodja pomaga. Da je igra še bolj zabavna, lahko učenec vodja uporabi tudi več vrst sadja.

— *Hatschi-Patschi*

Učenci sedijo v krogu na stolih. Učencem z žrebom razdelim plastične pokrovčke s številkami od 1 do 5 in preostale pokrovčke z znakom »X«. Kdor ima številko, je Hatschi-Patschi. En učenec stoji v sredini kroga in učence sprašuje. Vsi učenci, ki imajo X, na zastavljena vprašanja odgovarjajo. Ko učenec v sredini kroga vpraša učenca, ki je Hatschi Patschi, pa le-ta zakliče: »Hatschi Patschi«, vsi ostali učenci skočijo in iščejo novo mesto, ki pa ne sme biti na sosednjih stolih. Učenec, ki ostane brez stola, gre v sredino kroga in išče naslednjega Hatschi-Patschija. Ko najdejo vseh 5 oseb, je igra končana.

— *1, 2 ali 3*

Pri igri 1, 2, ali 3 utrjujemo določni člen samostalnika poljubnega besedišča. Listke s členi (die, der, das) nalepimo na steno v učilnici ali telovadnici oz. položimo na tla na zunanjem igrišču. Učitelj izbere besede danega besedišča. Učenci se odločajo, h kateremu listku bodo stopili. Za vsak pravilen odgovor dobi točko. Učenci lahko sami seštevajo svoje točke ali pa učitelj pisno vodi njihove rezultate. Učenec z največ točkami zmaga. Zmagovalec vodi naslednjo igro. Proti koncu igre se lahko spodbujajo tudi z motivacijskim stavkom: »1, 2 oder 3, letzte Chance vorbei«, v prevodu: »1, 2 ali 3, konec zadnje možnosti«.

SOCIALNE IGRE

Socialne igre omogočajo učencem vzpostavitev medsebojnih stikov in povezovanje, saj pri izbirnih predmetih prihajajo iz različnih oddelkov. S pomočjo iger imajo tudi bolj zadržani učenci možnosti komunikativnega stika z drugimi učenci. Učenci, ki pa so bolj aktivni in pri tem ne

potrebujejo spodbude, pa se urijo v potrpežljivosti. Med njimi se razvijejo solidarnost, medsebojna pomoč in toleriranje različnosti. Otroci se sprostijo in zmanjšajo strah pred napakami.

– *Zeleni krokodil*

Igra je oblikovana malenkost drugače, kot jo poznajo učenci. Učenci s pomočjo igre spoznavajo imena sošolcev in utrjujejo svoje znanje v predstavljanju. Pri igri sodeluje tudi igrača v obliki krokodila (lahko plišasta ali figurica), ki jih še dodatno spodbudi k sodelovanju. Na tablo zapišemo fraze, ki so jim v pomoč pri igri: »Živijo, kdo si? – Jaz sem zeleni krokodil. – Ne, ti si ... – Ja./Ne.« Učenec, ki ugiba, kdo izmed sošolcev bi lahko bil zeleni krokodil, sedi pred tablo in se ne obrača. Za njim se prisede nekdo izmed ostalih učencev in ga potreplja po rami s krokodilčkom. Učenec pred tablo ga vpraša, kdo je. Učenec, ki sedi za njim, pa s spremenjenim glasom pove, da je zeleni krokodil. Ko učenec ugane, kdo sedi za njim, se ugibanje konča. Na prvi stol se usede učenec, ki je bil prepoznan in sprašuje učenca, ki se usede za njim. Igra je zelo zabavna, saj se učenci trudijo, da jih ne bi prepoznali in tako spretno urijo predstavljanje.

– *Pakiram kovček*

Zelo priljubljena igra, ki poleg urjenja besedišča spodbuja koncentracijo, spomin in aktivno poslušanje. Učenec, ki začne, izbere eno oblačilo, ki ga miselno da v kovček. Naslednji učenec ponovi vse, kar je povedal učenec pred njim, in doda nov potovalni pribor ali oblačilo. Na ta način se vsebina kovčka še naprej povečuje, dokler se kdo ne zmoti. Igra se primerno lahko preimenuje. Če se utrjuje besedišče šolskih potrebščin, učenci pripravljajo šolsko torbo, pri utrjevanju besedišča živili učenci polnijo nakupovalni voziček itd.

– *Igra vlog*

Igre vlog so priljubljena oblika igre. Učenci se s pomočjo njih vživijo v različne položaje, ki jih v razredu običajno ne srečamo. Za poučevanje jezikov je še posebej pomembno, da se učenci pripravijo na jezikovne dejavnosti, saj so lahko tako bolj suvereni. Mlajši učenci radi posežejo tudi po ljubkih igračah kot pripomočku pri igranju vlog. Učenci z veseljem uprizarjajo igre na različne teme, kot je tržnica, trgovina, pri zdravniku, telefonski pogovor – vse to pozitivno vpliva na učenčev jezikovni razvoj. Tako s pomočjo izmišljenih zgodb širijo svoje besedišče in utrjujejo uporabo slovnice.

ZAKLJUČEK

Pri učenju tujega jezika je najpomembnejše, da so učenci, ne glede na to, ali imajo učne težave ali jih nimajo, motivirani, se jezika učijo sproti ter da jih ni strah napak. Vsako novo znanje se gradi na prejšnjem, že usvojenem in utrjenem. Učiti se je treba po malih korakih, usvojeno znanje nizati v večje kupčke in tako krepiti samozavest in pripravljenost do dela in učenja. Jezikovne posebnosti tujega jezika je potrebno utrditi, da se znanje uporablja avtomatično, brez razmišljanja. Pomembno je ponavljanje, da se naučeno utrdi. Časovni presledki med posameznimi ponavljanji naj bodo v začetku krajši, pozneje daljši.

K znanju tujega jezika sodita ustno in pisno izražanje, zato sta pravilna izgovarjava in točen zapis izredno pomembna. Pri učenju tujega jezika je treba pozorno poslušati in čim več govoriti. Težje izgovorljive besede je treba ponavljati, predvsem tiste, ki vsebujejo glasove, ki so različni od naših (na primer črke s preglasi »ä, ö, ü«). K pravilnejši izgovarjavi pripomore tudi glasno branje besed in dvogovorov v obravnavanih lekcijah. Pisno izražanje je treba uriti z zapisovanjem, prepisovanjem. Posebnost nemškega jezika pri zapisu samostalnikov je velika začetnica, ki s ponavljanjem zapisa preide v avtomatizem.

Če upoštevamo dejstvo, da smo ljudje različni in se po marsičem razlikujemo, je logično, da se tudi na različne načine učimo. Učenje tujega jezika je dolgotrajen proces, pri katerem skozi različne kanale pridobivamo, shranjujemo, uporabljamo in razumemo informacije. V učenje je treba vložiti veliko truda. Če učenje poteka na zabaven, prijeten način, bodo učenci motivirani in se bodo lažje naučili. Zato moramo biti pri poučevanju fleksibilni, upoštevati, da se jezika učimo korak po koraku in da različnim učnim tipom in učencem s SUT omogočimo njim ustrezno zaznavanje in shranjevanje informacij.

SPECIFIČNE UČNE TEŽAVE V ČASU PO PANDEMIJI – POSLEDICA ALI VZROK?

SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES IN THE PERIOD AFTER THE PANDEMIC - CAUSE OR EFFECT?

Marjetka Vidovič Novinec, prof. defektologije¹, mag. Vesna Starman, prof. soc. pedagogike², Karin Mermolja, mag. psihosoc. pom. in mag. prof. soc. pedagogike³

POVZETEK

V Mestni občini Koper in Občini Izola se je v šolskem letu 2021/22 vzpostavila podporna skupina Skupno Ustvarjanje Pomoči (SUP), ki pomaga šolski svetovalni službi vzgojno-izobraževalnih institucij pri reševanju posledic daljšega šolanja na daljavo zaradi pandemije covid-19. V prvih devetih mesecih delovanja je skupina intervenirala v desetih osnovnih šolah in eni srednji šoli. Obravnavali smo težave v enajstih razredih in z dvajsetimi posameznimi učenci, kar je približno 400 učencev. Ugotavljamo porast učnih težav in posledično čustvene in vedenjske težave. Pedagoški delavci se niso pripravili na posledice šolanja od doma, ki so se pokazale predvsem v diskrepanci v znanju, slabši učni kondiciji in težavah pri organizaciji. Učitelji zaznavajo nemotiviranost učencev, izogibanje šolskim obveznostim in nasilne oblike vedenja. S pomočjo skupine SUP so lahko to vedenje prepoznali kot stisko posameznika, kot obrambo pred neuspehom in takrat se je lahko pričelo s skupnim reševanjem težav. V prispevku orišemo težave, s katerimi se trenutno soočajo v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, ter postopke, ki so bili učinkoviti pri reševanju težav.

Ključne besede: podporna skupina Skupno Ustvarjanje Pomoči, pandemija covid-19, posledice šolanja na domu

ABSTRACT

In the municipality of Koper and the municipality of Izola, a support group called "Creating Help Together" was established in the 2021/22 school year to assist the school counselling service of educational institutions in dealing with the consequences of extended distance education as a result of the COVID-19 pandemic. In its first nine months of operation, the group has intervened in ten primary schools and one secondary school. We have addressed the problems of eleven classes and twenty individual pupils, or about 400 pupils. We found an increase in learning difficulties and, consequently, in emotional and behavioural problems. Teachers were unprepared for the consequences of distance learning, which manifested themselves primarily in a discrepancy in knowledge, poorer learning, and problems with organisation. Teachers perceived pupils as to be unmotivated, avoiding school responsibilities, and behaving violently. With the help of the Creating Help Together group, they were able to recognise these behaviours as individual distress, defences against failure, and then collaborative problem solving could begin. This paper describes the problems currently facing educational institutions and the processes that have proven effective in resolving them.

Keywords: »Creating Help Together« support group, COVID-19 pandemic, consequences of distance learning

¹ CUEV Strunjan; marjetka.vidovic-novinec@guest.arnes.si

² Innorenew CoE; vesna.starman@innorenew.eu

³ Srednja šola Pietro Coppo Izola; karin.mermolja@gmail.com

UVOD

Šole so se po dolgotrajnem pouku na daljavo in vrnitvi učencev v šole v šolskem letu 2020/21 soočale s številnimi težavami in izzivi. Vzgojno-izobraževalno delo je iz domačih okoliščin hitro prešlo nazaj v šolski kontekst in se vsebinsko nadaljevalo tam, kjer se je pri pouku na daljavo zaključilo. Priprava na vrnitev učencev v šolo je bila na ravni šole predvsem v tem, da je bilo potrebno organizacijo dela v šoli prostorsko in časovno prilagoditi ukrepom za obvladovanje epidemije. Vrnitev učencev v šolo se je zgodila v zadnji tretjini šolskega leta in ker je bilo ocenjevanj pri pouku na daljavo manj (nekateri šole zaradi vprašljive zanesljivosti in verodostojnosti šolskih ocen na daljavo znanja celo niso ocenjevali ali so ocenjevali v manjši meri), je bilo zraven vsebinskega nadaljevanja pouka po učnih načrtih potrebno pridobiti še ocene. Mnogi učitelji so bili v stiski zaradi izgubljenega časa za poučevanje in učenje in nuje po pridobivanju ocen. Na novo situacijo z velikimi razlikami med učenci v kakovosti znanja in s tem na raznolike potrebe učencev so bili manj pripravljeni.

Učenci so se s svojim doma ustvarjenim ali neustvarjenim ritmom opravljanja šolskih obveznosti vrnili v šole. V šoli se je vrnil star oz. nov ritem in višja stopnja šolskih zahtev, ki je bila približno takšna kot pred pandemijo. Pri mnogih učencih so se pri pouku kazali nižja učna kondicija in vzdržljivost, kratkotrajnejša pozornost in koncentracija ter navsezadnje slabša kakovost znanja, ki je oteževala učinkovito nadgradnjo znanj. Posledično sta se nižali stopnji šolske motivacije in učnih dosežkov.

Hiter prehod na nov in hkrati star način vzgojno-izobraževalnega dela je posebej za ranljivejše skupine učencev, med njimi tudi učence s specifičnimi učnimi težavami, predstavljal veliko breme in stresno situacijo, ki je nekateri učenci niso zmogli obvladati. Učenci s specifičnimi učnimi težavami imajo že sami po sebi več težav s strukturiranjem in organiziranjem šolskih zahtev, specifični primanjkljaji jih ovirajo pri učinkovitem pridobivanju in nadgradnji znanj, že za samo spopadanje s primanjkljaji s kompenzacijskimi strategijami potrebujejo več časa, več notranje energije in dodatno zunanjo pomoč in podporo. Ob sopojujavnosti drugih rizičnih dejavnikov v času med in po šolanju na daljavo, predvsem pa v primeru nezadostne zmožnosti staršev, da svoje otroke spremljajo, nudijo podporo in jim pomagajo, so se pri nekaterih učencih s specifičnimi učnimi težavami pojavljale čustvene stiske, ki so se kazale v brezvoljnosti, depresivnih razpoloženjih, višji stopnji psiho-fizične utrujenosti, izogibanju šolskim obveznostim, izostajanju od pouka, omalovaževanju problemske situacije in v drugih obrambnih mehanizmih. Rezultat je bil v nižjih učnih dosežkih, padanju ocen in nezmožnosti napredovanja.

SKUPINA SUP

Skupina Skupno ustvarjanje pomoči (v nadaljevanju skupina SUP) se je vzpostavila, da bi šolskim svetovalnim službam nudila pomoč na način, ki upošteva povezanost socialnih okolij, v katerih posameznik živi, in deležnikov, ki pomembno vplivajo na posameznikovo učno in socialno-čustveno delovanje v obdobju izobraževanja. Skupino sestavljamo strokovnjaki različnih področij: socialna pedagoginja, specialna in rehabilitacijska pedagoginja, pedagoginja, inkluzivna pedagoginja, socialna pedagoginja in psihologinja, socialna delavka ter zakonski in družinski terapevt. Sestav skupine omogoča interdisciplinarni in širši, bolj celostni pogled na obravnavano problematiko. Način dela spodbuja komunikacijo in sodelovanje vseh deležnikov, ki kakorkoli vplivajo na razvoj otrok in mladostnikov.

Člani podporne skupine se ob pozivu šolske svetovalne službe sestanemo v celoti ter po predstavitvi problema s strani šole, ki se k nam obrne po pomoč, načrtujemo korake, s katerimi pomagamo šolski svetovalni službi pri reševanju težav. Pri tem se poslužujemo različnih metod

in pristopov, katerih cilj je povezati različne sisteme, ki so ključni za učinkovito, posameznikovo ali skupinsko, učno in socialno-čustveno delovanje.

KAJ SMO DO ZDAJ ZAZNALI, NAREDILI, SPOZNALI?

Prepoznali smo glavne težave v vzgojno-izobraževalnih ustanovah ter pripravili nekaj intervencij tako za posameznike kot razrede, učitelje in starše.

Za širši pogled na delovanje oddelčnih skupnosti smo v razrede vstopali v obliki hospitacij. Zapisi iz hospitacij kažejo, da so učenci izgubili občutek za delovanje v razredu, v okolju, ki je namenjen učenju. Otrokom smo dali priložnost, da svoje stališče podajo s pomočjo merjenja razredne klime. Rezultati so pokazali, da v razredih ni občutka pripadnosti in povezanosti, povečalo se je medvrstniško nasilje in celo ustrahovanje (bulling). Na podlagi teh ugotovitev smo pripravili poročilo s predlogi za nadaljnje delo. V razredne ure smo tudi v obliki delavnic vnesli vsebine, ki bodo razred povezale tako med učenci kot z razrednikom, jim zvišale občutek pripadnosti in jih opremile s socialnimi veščinami.

V primerih, ko je bilo ogroženo duševno zdravje posameznih otrok in mladostnikov, smo strokovnjaki delovali individualno ter v proces vključevali tudi starše in šolo.

Glede na potrebo in problematiko smo člani skupine SUP sodelovali z različnimi zavodi in društvi. V delo z oddelki, kjer so se izkazovale določene neskladnosti, smo pod našim mentorstvom vključili tudi študentke magistrskega študijskega programa socialne pedagogike v Kopru.

V pogovorih z učitelji smo zaznali jezo, občutke krivde, tesnobo, kar še posebej velja za mlade učitelje. Učiteljem smo nudili oporo v obliki predavanj, individualnih svetovanj in intervizij. V okviru intervizij se učitelji s svojimi občutki in čustvi lahko srečujejo na bolj strukturiran in konstruktiven način, ki jih opolnomoči, posledično vpliva na njihovo zadovoljstvo, kakovostnejše poučevanje in odnos do učencev, ki je bolj empatičen in premišljen.

S starši smo iskali načine, ki bi jih ponovno povezali s šolo, saj je zelo pomembno medsebojno sodelovanje in spoštovanje. Tak odnos namreč okrepi povezanost učenca s šolskim okoljem in tako olajša premostitev stisk. Ko smo ocenili, da je potreba po spremembi klime v razredu, smo vzporedno izvajali še roditeljske sestanke.

Vezni člen soustvarjanja mreže pomoči so bili šolski svetovalni delavci. Doprinos naše skupine so videli v podpori, opolnomočenju in dodatnem strokovnem pogledu na težavo.

POMOČ UČENCEM S SUT V ČASU PO PANDEMIJI

Učenci, ki imajo izrazitejšo SUT in v času pouka na daljavo niso našli učinkovitega načina šolskega delovanja, so v času po pandemiji oz. po vrnitvi v šolo doživljali nezmožnost učinkovitega nadgrajevanja znanj, specifični primanjkljaji so se še poglobili oz. še bolj ovirali učenca pri učnem napredovanju. Posledično so se na različne načine izrazile čustveno-socialne težave. V okviru pomoči učencem v šoli je bilo potrebno to pomoč in podporo razširiti na deležnike, ki pomembno vplivajo na otrokovo učno in socialno-čustveno delovanje.

Na primeru treh učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, ki so z odločbo strokovne komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami usmerjeni v osnovnošolski program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo in so v času pandemije obiskovali šesti in potem sedmi razred, podajamo opis podpore in pomoči medsebojno povezanih deležnikov, ki vplivajo na otrokov razvoj in napredek. Vloga strokovnjaka, ki na osnovi odločbe

učencem nudi DSP in koordinira prilagojeno izvajanje programa, je v času po pandemiji poudarjena predvsem v tem, da ni opora in pomoč predvsem in le učencu, pač pa se je potreba po intenzivnejši podpori in usmeritvah pokazala tudi pri starših in učiteljih teh otrok.

Učencem je bilo treba nuditi oporo na čustveno-socialnem področju, pomoč na učnih področjih in področjih specifičnih primanjkljajev. Ker imajo ti učenci težave na področju metakognitivnih strategij in si težje organizirajo in strukturirajo šolske zahteve, kontrola nad šolskimi obveznostmi in vsebinami je šibka, potrebujejo vodenje in usmeritve pri smiselni razporeditvi datumov ocenjevanj, časovnem načrtovanju učenja in strategijah učenja. Pomemben poudarek in napotke so potrebovali pri tem, da morajo učenje prilagoditi načinu ocenjevanja, npr. če je znanje potrebno pokazati z reševanjem matematičnih nalog in računov, je potem potrebno vaditi zapis postopkov in računanje; če je znanje angleščine potrebno izkazati z govornim nastopom, je potrebno ob opori projekcije ali miselnega vzorca na plakatu vaditi govorno nastopanje, izgovorjavo angleških besed in ustno sporočanje v povedih v angleščini ipd. Učenci so namreč pogosto delovali tako, da je dovolj, če npr. postopke samo pregledajo in imajo pri tem občutek, da jih razumejo; da je dovolj, če povedi za govorni nastop pri angleščini samo preberejo, ker si jih bodo potem tudi zapomnili (težave pa nastopijo, ko je pri dejanskem ocenjevanju potrebno angleške povedi priklicati iz spomina, pravilno izgovarjati in pravilno strukturirati povedi). V okviru DSP smo prilagojeno načinu ocenjevanja s podpornimi strategijami utrjevali potrebne veščine in znanja, s čimer pa so morali nadaljevati tudi doma. Zaradi težav z zapomnitvijo, pozornostjo, koncentracijo in nižjo učno vzdržljivostjo je bilo potrebno učno snov pri zahtevnejših predmetih (matematika, angleščina) razdeliti na manjše enote, v skladu s tem prilagoditi tudi ocenjevanje in ga razdeliti na dele. Pri nekaterih predmetih (npr. pri naravoslovju) je bilo potrebno konkretizirati in izluščiti vsebine, ki se navezujejo na temeljna znanja, ter učencem priskrbeti seznam oz. nabor tem ali vprašanj. Med samimi stopnjami podpore in pomoči je bil izrazitejši poudarek tudi na sprotnem evalviranju napredka, pogosto se je bilo potrebno vrniti na začetek, na novo osnovati časovno razporeditev ocenjevanj, nuditi sprotno, tudi čustveno podporo v obliki varnega in sprejemajočega okolja in hkrati spodbujati vedno nove poskuse napredovanja.

Učitelje, ki so bili obremenjeni s celotno, po pandemiji spremenjeno populacijo, vedenjsko problematiko na ravni oddelkov, izvedbo ocenjevanj, razlikami med učenci zaradi neskladnosti v znanju, zahtevami šolskega sistema, pričakovanji staršev itd., je bilo potrebno intenzivnejše podpreti s posvetovanji glede smiselne izvedbe ocenjevanj za posameznega učenca s SUT, razdelitve ocenjevanj na dele, ki bo v skladu tako z odločbo otroka kot tudi s pravilniki o preverjanjih in ocenjevanjih znanja, usmeritvijo v razmišljanje posameznih, predvsem mlajših učiteljev, katere vsebine je smiselno vključiti v ocenjevanje in katere kot balast izločiti. Podpora s strani izvajalcev DSP je bila še v tem, da smo prisostvovali na ustnih ocenjevanjih, pomagali zagotoviti javnost in objektivnost ocenjevanja, hkrati pa na samem ocenjevanju učencu s prisotnostjo zagotoviti občutek varnosti in podpore.

Starše, ki imajo svojo pomembno vlogo podpore in pomoči v domačem okolju in je zaradi morebitnih različnih notranjih in zunanjih dejavnikov brez usmeritev in podpore večkrat sami ne zmorejo, je bilo potrebno podpreti in opolnomočiti z naborom sprotnih konkretnih napotkov, kot so: katero snov in na kakšen način mora njihov otrok doma ponoviti in vaditi, kdaj točno mora priti v šolo na ocenjevanje (v primeru predur), kaj mora prinesiti s seboj v šolo itd. Na ta način so lahko otroka bolj enoznačno usmerili v dosego cilja in ga podprli. Medsebojno sprotno obveščanje, informiranje staršev, posvetovanje, kako otroka doma usmeriti in podpreti, je opolnomočilo starše, da so lahko otroka doma podprli do te mere, da se je na ocenjevanja zadostno pripravil in dosegel pozitivne rezultate. Hkrati je takšno sodelovanje okrepilo povezanost med šolskim prostorom in domačim okoljem in spodbudilo dvosmerno komunikacijo – kazala se

je večja aktivnost staršev, ki so v procesu pomoči otroku tudi sami aktivno vzpostavljali stik s šolo in se nanjo v namen pomoči svojemu otroku obračali s konkretnimi vprašanji.

S *šolsko svetovalno službo* v celotnem procesu poteka medsebojno obveščanje, posvetovanje in podpora – tako učiteljem in staršem kot tudi izvajalcem DSP. Šolski svetovalni delavci skrbijo za povezovanje vseh deležnikov pomoči otroku, nudijo prostor za timsko načrtovanje in evalviranje pomoči, v formalnem in ožjem pogledu za dokumentiranje vseh korakov pomoči, v širšem pomenu pa povezovanje in učinkovito pomoč z vključevanjem tudi zunanjih podpornih služb in institucij.

SKLEP

Po pandemiji covid-19 so se pri nekaterih učencih s SUT njihove siceršnje težave v procesu izobraževanja še poglobile. Za učinkovito odpravljanje teh posledic po pandemiji in vzpostavljanje novega učinkovitega šolskega ritma je pomembna povezanost deležnikov znotraj socialnih sistemov, ki jim otrok pripada in vplivajo na njegovo učno-vzgojno delovanje in razvoj. Medsebojna podpora in sodelovanje med izvajalci DSP, učitelji, starši, svetovalnimi službami ter tudi širše podpornimi sistemi omogoča opolnomočenje posameznih deležnikov in s tem premoščanje težav in napredek otrok.

LITERATURA

- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). Razvojna psihologija. Andragoška Spoznanja, Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Pergar-Kuščer, M. (2004). Šola in otrokov razvoj: mlajši otrok v šoli. Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2012). Šolsko psihološko svetovanje. Znanstvena založba Filozofske fakultete, Univerze v Ljubljani.
- Šarič, M. (2015). Teachers' emotions: a research review from a psychological perspective. *Sodobna pedagogika*, 4.

PODJETNOST SREDNJEŠOLCEV MED EPIDEMIJO COVIDA-19

ENTREPRENEURSHIP AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS DURING THE COVIDA-19 EPIDEMIC

mag. Boštjan Petučnik¹

POVZETEK

Svet Evropske unije je opredelil osem kompetenc vseživljenjskega učenja. Vsaka kompetenca je kombinacija znanja, spretnosti in odnosov. Ena izmed njih se nanaša na podjetnost in govorimo torej o podjetnostni kompetenci. Ključna je za razvoj podjetnosti in inovativnosti pri dijakih, vendar pri implementaciji te veščine v šolski prostor ostajamo na površini.

Na Srednji šoli za oblikovanje Maribor smo zbrali 40 dijakov ter se prijavi na razpis za spodbujanje inovativnosti in podjetnosti med mladimi, kjer z izvenšolskimi dejavnostmi krepiamo te veščine. Glavni namen izvajanja programa je dijakom omogočiti celosten vpogled v svet podjetništva. Ključni dejavnik predstavlja sodelovanje podjetnika v pedagoškem procesu. Tako spodbujamo razvoj lastnih idej dijakov, rešujemo izzive podjetij kot avtentičnih problemov iz okolja, čez celotno šolsko leto izvajamo obšolsko dejavnost in priredimo start-up vikend za dijake ter poudarjamo aktivno vlogo posameznika v tem procesu. V prispevku podrobneje opišem vidike in dejavnike uspeha te aktivnosti.

Ključne besede: medpredmetno povezovanje, kreativno razmišljanje, kurikulum, podjetnost, projekt

ABSTRACT

The Council of the European Union has identified eight competencies for lifelong learning. Each competence is a combination of knowledge, skills and attitudes. One of them relates to entrepreneurship and is therefore called the »entrepreneurship« competence. It is key to developing entrepreneurship and innovation in students, but we remain on the surface when it comes to implementing this skill in the school environment.

At Maribor Secondary School of Design, we gathered 40 students and applied for a call to promote innovation and entrepreneurship among young people, where we strengthen these skills through extracurricular activities. The main goal of the programme is to give students a comprehensive insight into the world of entrepreneurship. The participation of an entrepreneur in the teaching process is a key factor. Therefore, we encourage students to develop their own ideas, solve entrepreneurial challenges as authentic problems from the environment, conduct extracurricular activities throughout the school year, and organise a start-up weekend for students. In this article, I describe in more detail the aspects and success factors of this activity.

Keywords: cross-curricular integration, creative thinking, curriculum, entrepreneurship, project.

UVOD

Priprava oz. reševanje avtentičnih problemov iz vsakdanjega življenja ter udejstvovanje na bodočem poklicnem področju naših dijakov, še posebej tistih z določenimi primanjkljaji

¹ Srednja šola za oblikovanje Maribor; bostjan.petucnik@ssom.si

na posameznih učnih področjih, je ena od temeljnih nalog učitelja. S sprejemanjem močnih področij dijaka kakor tudi njegovih slabosti ter hkrati spodbudo h krepitvi prepoznanih močnih področij pri posamezniku lahko pomembno vplivamo na razvoj in krepitev ključnih kompetenc pri posamezniku. Pri dijakih je nujno spodbujati krepitev ključnih kompetenc, zato jim na Srednji šoli za oblikovanje Maribor (SŠOM) ponujamo številne obšolske in izvenšolske dejavnosti. Vzpostavljamo medpredmetne povezave, ki odstirajo potencial dijakov, tudi tistih s posebnimi potrebami, ki jim je morda potrebno prilagoditi obliko podajanja znanja ali ocenjevanja. V prispevku se tako osredotočimo na kompetenco podjetnosti oz. organizacijo podjetniških krožkov, ki posredno vplivajo na dvig ocen pri strokovnih predmetih.

KOMPETENČNI MODEL SŠOM

Izraz kompetenca je bil v splošno in pogostejšo rabo vpeljan v 80. letih. Pri upravljanju človeških virov so kompetence postale eno ključnih področij (Kohont, 2011). Evropski referenčni okvir, sprejet leta 2006, obsega osem temeljnih kompetenc: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, matematična kompetenca, digitalna pismenost, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, samoiniciativnost in podjetnost, kulturna zavest in izražanje.

Za boljši učinek pri uveljavljanju so bili pod okriljem Evropske komisije sprejeti še podukrepi vključenosti vseh učencev v pouk: zmanjševanje osipa, splošna predšolska vzgoja, podpora učiteljem, vodstvom šol in drugim (http://ec.europa.eu/education/policy/school/competences_sl).

RS v svojih strateških dokumentih različno naslavlja kompetence. Najdemo naslednja poimenovanja:

- Poklicna kvalifikacija, ki jo razumemo v smislu strokovne usposobljenosti posameznika, kjer gre za jasno opredelitev znanj, ki jih naj posameznik premore. Pojem se pogosto uporablja v poklicnih standardih.
- Poklicna kompetenca je razumljena kot posameznikova zmožnost uporabe znanj, spretnosti in veščin za opravljanje poklica.
- Ključne kvalifikacije, ki so kot generične zmožnosti osnova vsake poklicne izobrazbe.
- Ključne kompetence, ki jih opredeljujemo kot ključne zmožnosti, na podlagi katerih je delovanje posameznika učinkovito in ustvarjalno, predvsem pa etično, ko gre za nepredvidljive okoliščine poklicnega in družbenega življenja nasploh.

PODJETNOST

Osnovno načelo je podjetnost integrirati v vse pore izobraževalnega sistema. Ključne kompetence se povezujejo na vseh ravneh in jih dojemamo kot kombiniranje znanja, veščin in odnosov. Reševanje problemov, sodelovanje in ustvarjalnost, vse pa podprto z veščinami digitalne pismenosti, so ene pomembnejših kompetenc.

Leta 2016 je bil sprejet evropski referenčni okvir za podjetnost v izobraževanju. Podjetnost definira kot prečno kompetenco, povezano z vsemi področji človekovega življenja in razvoja.

Podjetnost naših dijakov se tako kaže v tem, da uresničujejo lastne zamisli, vključujejo ustvarjalnost, inovativnost, ustvarjalno razmišljanje ter se urijo v veščinah sprejemanja tveganja.

Šola tako predstavlja enega od stebrov družbe na poti do inovativnosti in podjetnosti mladine, še posebej, če več pozornosti posveča usvajanju kompetenc pri dijakih z določenimi učnimi težavami.

PODJETNIŠKI KROŽEK KOT OBŠOLSKA DEJAVNOST

Na Srednji šoli za oblikovanje Maribor izvajamo program Z ustvarjalnostjo in inovativnostjo do podjetnosti. Cilji, ki jih pri tem želimo doseči, so zagotoviti spodbujanje razvoja osebnostnih lastnosti, ki so pomembne za podjetnost, to so ustvarjalnost, samoiniciativnost, sprejemanje tveganja in odgovornosti. Oblikovati želimo osnovna znanja in vzpostaviti stike s poslovnim svetom in s tem razumevanje vloge ustvarjalnosti, podjetnosti in inovativnosti ter podjetništva za družbo ter spodbuditi razvijanje zavesti o podjetništvu kot družbeni kategoriji ob zagotavljanju sodelovanja vseh deležnikov in celotne družbe.

Program pri dijakih krepi ter nadgrajuje znanja in spoznanja strokovnih področij, za katere se izobražujejo. Gre za skupinsko metodo dela. Dijak z lastno aktivnostjo v skupini vpliva na usvajanje znanja vseh članov skupine. Dijaki prihajajo iz različnih letnikov, kakor tudi iz različnih programov izobraževanja. V izvedbo vključimo strokovnjaka iz prakse, ki se z učiteljem – mentorjem – na šoli ustrezno dopolnjuje. Ustvarjamo spodbudno okolje za prenos znanja med dijaki in učitelji ter tako vplivamo na vključevanje dijakov v avtentične probleme iz prakse ter jih povezujemo z gospodarstvom. Samo izvedbo omejimo na štirideset (40) udeležencev. Dijaki imajo možnost predstaviti se na regijskem in državnem tekmovanju POPRI za najboljše podjetniške ideje. Dosegamo procese učenja z delom na lastnem projektu oz. learning by doing. Dijaki pri tem usvajajo veščine socializacije, timskega dela, komunikacije, inovativnosti, digitalne pismenosti, matematike itd. Delujemo v dveh skupinah, ki ju vodita učitelj na šoli in zunanji sodelavec skozi redna srečanja čez leto. Prva srečanja so namenjena generiranju dijaških idej s principi inoviranja. Predstavimo jim je podjetniško izkušnjo strokovnjaka iz prakse (podjetnik iz okolja) oz. mentorja iz prakse.

V kasnejši fazi dijaki izoblikujejo lasten poslovni projekt po poslovnem modelu Canvas, v celoti izpolnijo dokumentacijo tega modela in tako ustvarijo vso potrebno materijo za formalni zapis poslovnega načrta. Pri tem še dodatno krepijo odgovornost za sprejemanje odločitev, četudi so bile napačne. Usmerjeni so v poslovno idejo, ki jo morajo preveriti na trgu. Seznanijo se s trženjem, analizo trga in osnovami statistične analize in obdelave podatkov. Razdelijo si vloge, naučijo se prevzemati tveganje in odgovornosti do nalog v skupini. V fazi načrtovanja financiranja lastnega projekta tako krepijo finančno pismenost posameznika in s predstavitvijo lastne poslovne ideje usvajajo veščine digitalne pismenosti. V času epidemije koronavirusa je bilo za izvedbo takšne obšolske dejavnosti potrebno še nekoliko več iznajdljivosti, tako pri mentorjih kakor tudi pri dijakih. Pri tem smo si pomagali z razpoložljivo informacijsko tehnologijo. Morali smo najti način, da skupinsko delo v razredu postavimo v neko drugo okolje, v tem primeru virtualno okolje oziroma virtualno start up učilnico. Zasnovana je bila v okolju Ms Teams, seveda pa so se dijaki v samem procesu posluževali tudi drugih kanalov komuniciranja tako med seboj kot z drugimi deležniki, predvsem v procesu raziskave trga. Tako so socialna omrežja, ki jih sicer po večini uporabijo za zabavo, uporabljali za tržne analize, komuniciranje s potencialnimi strankami ter promocijo aktivnosti in lastnih izdelkov. Izjemnega pomena v tem procesu je bil tako imenovani videokonferenčni klic, saj je v procesu ideizacije poslovnega modela pomembna tako verbalna kot tudi neverbalna komunikacija. V kolikor kateri od dijakom ni imel računalnika s kamero ali računalnika, smo mu opremo izposodili na dom.

MEDPREDMETNO POVEZOVANJE ZA KREPITEV PODJETNOSTI

Podjetnost skupaj z inovativnostjo ter kreativnostjo integriramo v učno okolje na vseh nivojih. Pri tem dijake seznanimo s poslovno etiko in moralo ter pojmom družbena odgovornost podjetja. Ker razvoj podjetniške ideje in njena analiza temeljita na poznavanju tako lastnih prednosti kakor tudi pomanjkljivosti v odnosu do konkurentov, podjetnost povezujemo z zmožnostjo sprejemanja tveganja in prepoznavanja potencialov oz. možnosti njihovega izkoriščanja njih na osnovi tako imenovane SWOT analize.

Vsekakor na šoli izvajamo aktivnosti za urjenje veščin, ki jih je potrebno utemeljevati na podlagi medpredmetnega povezovanja. Pomembni elementi podjetnosti so znanja, ki jih dijaki dobijo pri drugih predmetnih področjih, kot so psihologija, sociologija, računalništvo, matematika itd. Pomembno je, da so dijaki že v srednješolskem strokovnem izobraževanju izpostavljeni interakcijam med različnimi predmeti oz. medpredmetnim povezovanjem znanj. Pridobivanje znanj na ta način nudi dijakom kompleksno in poglobljeno znanje, saj korelacije med predmeti in različnimi znanji dajejo večji smisel in ustvarjajo možnosti, da dijaki pridobljeno znanje uporabijo v praktičnih situacijah in na različnih področjih vsakdanjega življenja.

Medpredmetno povezovanje sicer postaja in je splošno sprejeto kot usvajanje veščin timskega dela in komunikacije med sodelavci v srednješolskem strokovnem izobraževanju.

SKLEP

Kompetenčni model srednje šole je v veliki meri odvisen od učiteljeve naklonjenosti k uvajanju sprememb kakor tudi njegovega vrednotenja. Še posebej se je to kazalo v iznajdljivosti v času pandemije.

Formativno spremljanje je za spremljanje in vrednotenje tako prepletajočih se znanj predmeta podjetništvo in kompetence podjetnosti primerno. S takšnimi oblikami spremljanja spodbudno vplivamo na samostojnost pri dijakih z učnimi težavami, krepimo logično razmišljanje in ustvarjamo pogoje za iskanje rešitev v časih, ki dijakom niso naklonjeni.

Posredno takšna oblika spremljanja krepi še kompetenco sporazumevanja in ugodno vpliva na socializacijo posameznega dijaka. Spodbudi ga k vključitvi v proces spremljanja, v katerem sam dijak prevzame aktivno vlogo in se odpre, četudi je nekoliko bolj introvertiran. Takšni dijaki se pogosto odprejo pri neformalnih oblikah usvajanja znanja in krepitve kompetenc. Na Srednji šoli za oblikovanje Maribor redno spremljamo učinke interesnih dejavnosti na krepitev kompetenc pri dijakih, kar je imelo za posledico izvajanje obšolskih dejavnosti tudi v času epidemije, seveda na daljavo oz. po kanalih, ki smo jih imeli na voljo. Ugotovili smo, da je povprečna ocena dijaka, vključenega v podjetniški krožek, četudi na daljavo, pri strokovnih predmetih, kot so podjetništvo, podjetništvo in trženje in digitalna pismenost za vsaj eno oceno višja kot pri ostalih dijakih.

VIRI IN LITERATURA

Holcar Brunauer, A. (2018). Formativno spremljanje v podporo učenju vsakega učenca. Zavod RS za šolstvo.

Kohont, A. (2005). Razvrščanje kompetenc. V M. S. Pezdirc (ur.), *Kompetence v kadrovski praksi* (str. 29–48). GV Izobraževanje.

Glas, M., Drnovšek, M., Erlih, T., Kovač, B., Kranjec, K., Rebernik, M., Rus, M. in Žerič, S. (2006). Predlog strategije uvajanja podjetništva v redni srednješolski sistem 2007-2013: projekt Izdelava predloga

Strategije uvajanja podjetništva v redni šolski sistem za obdobje 2007-2013 (NMV: S-18/2006). Univerza v Ljubljani, Ekonomska fakulteta, Center za razvoj podjetništva.

Muršak, J. (2001). Kompetence kot osnova razvoja sodobnih sistemov poklicnega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 4, 66–80.

IZBRISANI UČENCI V POSTOPKU USMERJANJA

ERASED PUPILS IN THE PROCESS OF GUIDANCE

dr. Jerneja Terčon, prof. def.¹, Kristina Zupančič, prof. def.², Alen Kofol, prof. def.³

POVZETEK

Učenci, ki imajo splošne učne težave, so tisti, ki počasneje usvajajo znanja, saj imajo mejne intelektualne sposobnosti. To so učenci, ki so v šoli upravičeni do pomoči na prvih treh stopnjah po Konceptu učne pomoči v OŠ, do odločbe o usmeritvi pa ne. Če psiholog ugotovi mejne intelektualne sposobnosti in otrok nima drugih intenzivnejših težav, se vloga na Zavodu Republike Slovenije za šolstvo zavrne. Glede na doktrino usmerjanja že od leta 2007 naj ti učenci ne bi imeli koristi od dodatne strokovne pomoči (DSP). Pomoč naj bi ciljala na specifične primanjkljaje in ne na tiste, ki se težje učijo. Po drugi strani pa nimajo dovolj nizkih sposobnosti za usmeritev v OŠ s prilagojenim programom, torej v NIS. V praksi pogosto o njih govorimo kot o učencih s kombinirano motnjo šolskih veščin in jih kot take skušamo usmerjati v kategorijo učencev s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, kar pa pomeni kršenje strokovnih načel glede na dano zakonodajo.

Ključne besede: učenci s splošnimi učnimi težavami, postopek usmerjanja, enake možnosti

ABSTRACT

Pupils with general learning difficulties are those who acquire knowledge more slowly because they have borderline intellectual abilities. These are the pupils who are eligible for support at the first three levels of the Concept of learning support in primary schools, but not for a guidance decision. If the psychologist finds borderline intellectual abilities and the child has no other more serious problems, the application is rejected by the Slovenian Institute of Education. According to the doctrine of guidance since 2007, these pupils should not receive additional professional support (DSP). The support should be focused on specific deficits and not on difficult pupils. On the other hand, their abilities are not so low that they should be referred to a special school with an adapted curriculum. In practice, we often refer to them as pupils with a combined learning disability and try to treat them as pupils with deficits in individual areas of learning, which is against professional principles given the current legislation.

Keywords: pupils with general learning difficulties, guidance procedure, equal opportunity.

UVOD

Postopek usmerjanja je upravni postopek, na podlagi katerega se od leta 2000 otroke usmerja v ustrezen program vzgoje in izobraževanja. Vezan je na Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12, 41/17 – ZOPOPP in 200/20 – ZOOMTVI) in na Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 11/22). V izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo se praviloma usmerijo slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami,

¹ ZD Domžale

² OŠ Rodica

³ OŠ Srečka Kosovela Sežana

gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami ter otroci z avtističnimi motnjami. V prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom (NIS) pa se praviloma usmerijo otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju in otroci z avtističnimi motnjami.

Vrste in stopnje otrokovnih šibkosti so opredeljene na podlagi Kriterijev za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami (2015) skupaj s prilogami o kriterijih za določitev začasnega spremljevalca za fizično pomoč za določene skupine otrok.

ZAKAJ SO IZBRISANI UČENCI IZBRISANI

V redno osnovno šolo se poleg zgoraj naštetih učencev v kategorijah otrok s posebnimi potrebami vključujejo tudi v okviru postopka o usmerjanju izbrisani učenci, to so učenci z učnimi težavami na več področjih učenja.

V Konceptu dela z učenci z učnimi težavami v OŠ (2008) se opredelijo splošne učne težave kot tiste, »ki so značilne za zelo heterogeno skupino učencev, ki imajo pomembno večje težave kot vrstniki pri usvajanju znanj in spretnosti pri enem ali več izobraževalnih predmetih. Zaradi izrazitejših težav so pri enem ali več učnih predmetih manj uspešni ali celo neuspešni. Splošne učne težave na primer pri matematiki imajo učenci, ki dosegajo nižje izobraževalne dosežke pri matematiki in najpogosteje tudi pri mnogih drugih predmetih, ker na splošno počasneje usvajajo znanja ali pa imajo čustvene težave.«

V strokovni literaturi zanje najdemo različna poimenovanja, in sicer: učenci, ki težje oz. počasneje usvajajo znanja, učenci z mejnimi intelektualnimi zmožnostmi, učenci s splošnimi učnimi težavami ali učenci s kombiniranimi motnjami šolskih veščin. Vse to so izrazi, ki jih strokovnjaki uporabljamo, ko se pogovarjamo o tej specifični populaciji učencev. V Konceptu dela z učenci z učnimi težavami v OŠ (2008) so ti otroci opredeljeni kot učenci z učnimi težavami, ki se počasneje učijo, torej počasneje usvajajo znanja.

Zakaj te učence v našem prispevku opredeljujemo kot izbrisane? S prvotnim Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZUOPP (2000) – so se ti učenci namreč lahko razvrščali znotraj podkategorije »otroci z učnimi težavami« – znotraj kategorije otrok z motnjami v duševnem razvoju. Po trenutni zakonodaji učencev, ki težje usvajajo znanja, ne smemo upoštevati v opredelitvi kategorije »otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja«. To bomo podrobneje analizirali v poglavju o potrebi po spremembi zakonodaje. Glede na njihove intelektualne zmožnosti prav tako ne morejo biti umeščeni v kategorijo »otroci z lažjo motnjo v duševnem razvoju«, na podlagi katere bi bili upravičeni do usmeritve v prilagojen izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom. Za slednje namreč dosegajo previsoke rezultate pri standardiziranih testih za oceno kognitivnih sposobnosti.

Komisije za usmerjanje se tega problema lotevajo na zelo raznolike načine. Ene se strogo držijo kriterijev in izbranih otrok enostavno ne usmerjajo, Zavod RS za šolstvo pa vlogo staršev oz. šole po upravnem postopku bodisi zavrne bodisi izda negativno odločbo. Spet druge komisije skušajo strokovno opredeliti te otroke znotraj že obstoječih kategorij. Najlažje se to uredi s sopojavnostjo drugih motenj in stanj, kar je tudi v praksi zelo pogost pojav. Torej imajo ti učenci pogosteje prisotne tudi težave na drugih področjih, redki so namreč otroci, ki bi imeli težave izključno le z vidika počasnosti pri učenju oz. razumevanju. Če ima otrok pridružene težave recimo na področju pozornosti, se ga usmeri pod kategorijo »dolgotrajno bolni otroci«. Če ima motnjo avtističnega spektra, je usmerjen pod to kategorijo ipd.

Najpogosteje pa skušajo člani komisij te otroke usmeriti znotraj kategorije »otroci s primanj-

kljaji na posameznih področjih učenja« in opravičiti svojo strokovno odločitev ravno s prirejnim poimenovanjem. Otroci s splošimi učnimi težavami tako postanejo bodisi otroci, ki počasneje usvajajo znanja, bodisi otroci z mešanimi specifičnimi učnimi težavami oz. kombinirano motnjo šolskih veščin. Slednje je dejansko oksimoron, saj bi morali imeti arbitrarno dihotomno umeščanje – ali splošne ali specifične učne težave.

IZBRISANI UČENCI V ŠOLSLEM PROSTORU

Izbrisani učenci so kot ena od skupin učencev s splošnimi učnimi težavami vedno velik izziv pri iskanju rešitev za njihovo čim bolj uspešno izobraževanje.

Koncept dela z učenci z učnimi težavami (2008, str. 56–58) opredeli kategorijo učnih težav pri učencih, ki počasneje usvajajo znanja. Počasnejše usvajanje znanja po Konceptu namreč sodi med splošne, ne pa med specifične učne težave. Učenci, ki počasneje usvajajo znanja, potrebujejo zaradi svojih mejnih in podpovprečnih intelektualnih sposobnosti pri poučevanju več prilagoditev, ki vključujejo tudi več redukcije zapletenih gradiv, navodil, problemov, nalog ipd., in intenzivnejše oblike pomoči. Pri otrocih, ki počasneje usvajajo znanja, po navadi govorimo o nižji splošni (psihosocialni) zrelosti in pogostejših težavah »na naslednjih področjih učenja in poučevanja: razumevanje izobraževalnih vsebin, predvsem abstraktnih, zapletenih pojmov; prenos in posplošitev znanj; reševanje večstopenjskih problemov; razumevanje daljših navodil; pomnjenje; osredotočena pozornost (koncentracija); jezikovne sposobnosti, ki so zelo pomemben dejavnik izobraževalne uspešnosti; ustno izražanje (zaradi skromnega besedišča, zgradbe povedi, slovničnih zahtev itd.); usvajanje osnovnih šolskih veščin (branje, pisanje, pravopis, računanje); metakognicija (sposobnost načrtovanja časa in dela, spremljanje in preverjanje lastnega dela in rezultatov itd.); motivacija za učenje, ki je odvisna od doživljanja uspehov, spodbud itd.; socialno vključevanje.«

V praksi so to otroci, za katere učitelji že v nižjih razredih osnovne šole pogosto ugotovijo, da za usvajanje standardov znanja potrebujejo dodatno podporo in pomoč. V ta namen jim šola omogoča osnovno pomoč po modelu petstopenjske pomoči. Na prvi stopnji jim je pomoč omogočena v okviru pouka (dodatna razlaga navodil, veččutno učenje, uporaba opor, delitev kompleksnejših nalog na manjše enote itd.) in dopolnilnega pouka, ki ga izvaja razrednik oz. učitelj posameznega predmeta na predmetni stopnji. Če učencu ta pomoč ne zadostuje, mu šola ponudi pomoč šolske svetovalne službe in individualno in skupinsko pomoč. V teh dveh fazah pomoči, ki sta pogosto združeni, saj se kaj hitro izkaže, da zgolj pomoč svetovalne službe ne bo dovolj, za učenca izdelajo individualen načrt pomoči, kjer opredelijo otrokova močna in šibka področja ter načine pomoči, ki jih bo šola izvajala. Učenec začne obiskovati ure individualne in skupinske pomoči, te ure pa so zelo omejene. O tem, koliko ur bo namenjenih tej obliki pomoči odloča ravnatelj in je za to od šole do šole zelo različno glede na to, kakšne so prioritete šole oz. koliko je šola usmerjena v pomoč otrokom s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Nekatere šole namenijo več ur nadarjenim, spet druge več ur učencem, ki potrebujejo pomoč.

Ker po trenutni zakonodaji te otroke ne moremo usmeriti, se s tem na šoli za njih pomoč zaključijo. Ne moremo jim zagotoviti dodatne strokovne pomoči specialnorehabilitacijskega pedagoga in prilagoditev, ki bi jih bili deležni, če bi imeli možnost usmeritve, kljub temu da bi tudi oni s pomočjo prilagojenega usvajanja in ocenjevanja znanja ter dodatno strokovno pomočjo bolje napredovali. Če bi jim lahko nudili tovrstno pomoč, bi preprečili marsikatero stisko, marsikatero čustveno in vedenjsko težavo, katere izvor je v otrokovi učni nemoči, njegovi slabi učni samopodobi, konstantnem stresu, ki izvira iz manj ustreznega učnega okolja, ki otroku ne nudi

zadosti opore in ustreznih spodbud.

Tudi »izbrisani« otroci bi bolje napredovali, če bi jih skozi učni proces vodili s pomočjo specialpedagoških metod in oblik dela, jih naučili različnih novih strategij učenja. Dodatna individualna pomoč bi jim pomagala na področju izvršilnih funkcij, kjer imajo v večini primerov težave. Boljše in hitrejše bi usvajali nova znanja, če bi imeli možnost dodatnih specialpedagoških spodbud in pristopov. Ker te pomoči, ki bi jo nujno potrebovali, ne dobijo, se na njihove primarne težave pogosto nalepijo tudi čustvene in vedenjske težave, kar še dodatno otežuje njihov napredek v večinski osnovni šoli.

ZAKONSKE PODLAGE

Na podlagi pregleda zakonodajnih sprememb in zakonodajne časovnice je bilo ugotovljeno, da so imeli otroci z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi pravico do usmeritve tako v program za predšolske otroke s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ki je bila opredeljena v prvi alineji 7. člena Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 54/03), ki je bil na podlagi 26. člena Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 54/00) sprejet dne 6. 6. 2003 (v nadaljevanju Pravilnik), kot v usmeritev v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo – pravica je bila opredeljena v šesti alineji 10. člena tega istega Pravilnika. Otroci z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi in otroci z lažjimi motnjami v duševnem razvoju so se na podlagi tega Pravilnika tudi usmerili v program nižjega poklicnega izobraževanja s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo.

Pravilnik je v prilogi »Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami« uvrstil otroke z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi v skupino otrok z motnjami v duševnem razvoju. Otroci z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi so bili v drugem odstavku I. točke Kriterijev opisani kot otroci, pri katerih se kaže neharmonični razvoj in lahko v primeru vključitve v program prilagojenega izvajanja z dodatno strokovno pomočjo dosegajo minimalne standarde znanja.

Izbris oziroma črtanje otrok z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi se je zgodil v Pravilniku o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 25/06) z dne 9. 3. 2006.

Omenjeni Pravilnik je bil še vedno izdan na podlagi 26. člena Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Uradni list RS, št. 54/00), torej na podlagi nespremenjenega Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami.

Strokovne obrazložitve, zakaj se je te otroke črtalo iz Pravilnika, v Pravilniku ni moč zaslediti. Omenjena ugotovitev je zapisana tudi v Analizi vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji (2010), kjer je zapisano: »V letu 2006 je bila na podlagi Pravilnika o spremembah Pravilnika o organizaciji in načinu dela KUOPP ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami (Ur. l. RS, št. 25/2006) iz procesa usmerjanja izločena skupina otrok z mejnimi intelektualnimi sposobnostmi. Ta odločitev je še vedno podvržena številnim kritikam, ki se nanašajo predvsem na enakopravno zagotavljanje pravic tej skupini otrok s posebnimi potrebami, ki pogosto prihaja tudi iz socialno šibkega okolja.«

POTREBA PO SPREMEMBI ZAKONODAJE

Problem je velik in predstavlja zatečeno stanje že skoraj 15 let. Zakonodaja je jasna za otroke, kjer je prisotna sopojavnost. Torej otroke, ki imajo poleg splošnih učnih težav tudi težave s pozornostjo z ali brez hiperaktivnosti ali kronične bolezni, kot so epilepsija, sladkorna bolezen idr., lahko usmerimo v kategorijo »dolgotrajno bolni«. Otroke s težko obliko razvojne motnje koordinacije oz. dispraksije ali z drugimi izrazitejšimi težavami na gibalnem področju, usmerimo pod kategorijo »gibalno ovirani«. Prav tako lahko otroke, ki se po kriterijih lahko uvrstijo v katerokoli drugo kategorijo, od avtizma do motenj vida in sluha, spet brez težav usmerimo. Dilema se pojavi, ko otrok nima nič od zgoraj naštetega. Kaj zdaj? Bomo še naprej nestrokovno poudarjali težave na področjih, ki jih otrok dejansko nima?

Še najlažje bi se naslanjali na dikcijo »kombinirana motnja šolskih veščin« in jih umeščali v kategorijo »primanjkljajev na posameznih področjih učenja«. Otroci, ki počasneje usvajajo znanja zaradi splošnih učnih težav imajo dejansko kombinirano motnjo šolskih veščin, ki pa v naših kriterijih nima pravega mesta. Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami (2015) sicer opredeljujejo možnost z veznikom »in/ali«. »Kot otroke s primanjkljaji na posameznih področjih učenja usmerjamo otroke s težjo obliko specifičnih učnih težav, pri katerih se zaradi znanih ali neznanih motenj ali razlik v delovanju centralnega živčnega sistema kljub povprečnim ali nadpovprečnim intelektualnim sposobnostim pojavljajo izrazite težave pri branju, pisanju, pravopisu in/ali računanju.« A to tudi ne more biti trajna rešitev, saj številne komisije za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami tega ne tolmačijo na isti način kot mi in potemtakem neodobrijo umestitve v to kategorijo.

Zatakne se predvsem pri dodatni razlagi Kriterijev (str. 25), kjer je enoznačno določeno, da so »težave nepričakovane in jih ne moremo razložiti s splošno upočasnjenim razvojem ali motnjo v duševnem razvoju, sama definicija za PPPU predpostavlja ustrezne, to je povprečne ali nadpovprečne intelektualne sposobnosti (IQ nad 85)«. Otroci, ki počasneje usvajajo znanja in imajo splošne učne težave, pa po definiciji dosežajo IQ med 70 in 85, torej je to zanje nemogoča umestitev.

Kriteriji sicer dalje ponudijo možnost tudi za naše izbrisane. »Kriterij je potrebno aplicirati z večjo fleksibilnostjo in v primeru večje intelektualne kompleksnosti, ko kažejo rezultati na mejno inteligentnost (IQ med 70 in 85), pri diagnostiki specifičnih motenj učenja priporočamo uporabo merskih instrumentov večkomponentne narave pri ugotavljanju intelektualnih sposobnosti. Profil intelektualnih sposobnosti (močnih in šibkih področij kognitivnega funkcioniranja) je za diagnostično oceno in razlikovanje otrok s primanjkljaji na posameznih področjih učenja od otrok, ki se počasneje učijo (mejne do podpovprečne sposobnosti), bolj informativen kot inteligenčni količnik. Za otroke s splošnimi učnimi težavami, ki počasneje usvajajo znanja, je značilno učenje po modelu, mehanično pomnjenje, medtem ko na področju sklepanja, posploševanja in prenosa znanja niso uspešni (ne zmorejo višjih ravni razumevanja in procesiranja tako na besednem kot tudi na nebesednem področju).« Tega pa nekatere Komisije enostavno ne upoštevajo.

Menimo, da mora stroka ostati enoznačno strokovna in ne ambivalentna glede na pravno razlago tovrstne dikcije. Torej ni druge rešitve, kot da se čim prej spremeni zakonodaja, kjer bi se tem otrokom vsaj povrnila lastna kategorija, če ne v celoti prestrukturiral koncept njihovega usmerjanja brez odločb in nepotrebne birokracije z etiketiranjem in predalčkanjem.

ZAKLJUČEK

Skoraj desetletje in pol dolgo kalvarijo za skupino, ki v sistemu nima mesta, je treba takoj ustaviti. Če ne bo šlo s spremembami zakona, pa s pritožbami varuhu človekovih pravic in varuhu otrokovih pravic. Mednarodne konvencije in resolucije so več kot očitno na strani teh otrok. Enake možnosti pomeni tudi enak dostop do storitev, navsezadnje do uradno zapovedanih prilagoditev in dodatne strokovne pomoči na podlagi pridobljene odločbe o usmeritvi.

VIRI IN LITERATURA

- Kriteriji za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami.* (2015). Zavod RS za šolstvo. <http://www.zrss.si/pdf/Kriteriji-motenj-otrok-s-posebnimi-potrebami.pdf>
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (ur.). (2008). *Koncept dela. Program osnovnošolskega izobraževanja. Učne težave v osnovni šoli.* Zavod RS za šolstvo. <https://www.ucne-tezave.si/gradiva/>
- Opara, B., Barle Lakota, A., Globačnik, B., Kobal Grum, D., Košir, S., Macedoni Lukšič, M., Zorc, D., Bregar Golobič, K., Molan, N., Vovk Ornik, N. in Klavžar, K. (2010). *Analiza vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami v Sloveniji iz leta.* JRZ Pedagoški inštitut.
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami. *Uradni list RS*, št. 54/03. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2003-01-2703?sop=2003-01-2703>
- Pravilnik o spremembah Pravilnika o organizaciji in načinu dela KUOPP ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oz. motenj otrok s posebnimi potrebami. *Uradni list RS*, št. 25/06. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2006-01-1023?sop=2006-01-1023>
- Pravilnik o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami. *Uradni list RS*, št. 11/22. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV14461#>
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP). *Uradni list RS*, št. 54/00. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2000-01-2496/zakon-o-usmerjanju-otrok-s-posebnimi-potrebami-zuopp>
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP-1). (2011). *Uradni list RS*, št. 58/11, 40/12 – ZUJF, 90/12, 41/17 – ZOPOPP in 200/20 – ZOOPMTVI. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>

KOBI – KAKO PO METODI GIBKEGA RAZVOJA DO INOVATIVNEGA IKT UČNEGA PRIPOMOČKA?

KOBI - HOW TO USE AGILE DEVELOPMENT TO INNOVATE ICT LEARNING TOOL?

Ursula Lavrenčič, dipl. ing. arh., MA Design¹

POVZETEK

Skoraj štiri leta je minilo, odkar smo na peti Bravo konferenci javnosti prvič predstavili idejo o aplikaciji KOBI – digitalnem učnem pripomočku za trening branja. Zdrava mera naivnosti in optimizma sta botrovali, da se je ekipa brez posebnega pedagoškega predznanja lotila enega večjih izzivov sodobnega izobraževanja – opismenjevanja. Po metodologijah gibkega razvoja (agile development) smo postopoma nadgrajevali produkt, obenem pa skrbno opazovali uporabniške vzorce in jih dosledno upoštevali pri odločitvah za naslednje razvojne korake. Obenem smo si nabirali strokovnih znanj in med uporabnike poslali več drugih produktov ter opazovali odziv. Verjamemo, da je najslabši učni pripomoček tisti, ki ga nihče ne uporablja – zato sledimo željam uporabnikov, obenem pa skrbno pazimo, da so funkcionalnosti strokovno utemeljene. Naša vizija je specialpedagoško orodje, ki bo tako dostopno in enostavno za uporabo, da ga bo mogoče integrirati v redno šolsko okolje kot prvo pomoč za vse otroke s potrebo po posebnih pedagoških prijemih.

Ključne besede: berljivost, dekodiranje, IKT, izgradnja ortografskega leksikona, motivacija za učenje, merjenje napredka, ortografsko kodiranje, redna vaja, sposobnost samoučenja

ABSTRACT

It has been almost four years since we first presented the idea of KOBI – a digital learning tool for reading training - to the public at the 5th Bravo Conference. With a healthy dose of naivety and optimism, a team with no special pedagogical background set out to tackle one of the biggest challenges in modern education – literacy. Following agile development methods, we built on the product incrementally, carefully monitoring user behaviour and consistently taking it into account when deciding on the next development steps. At the same time, we built expertise and sent several other products to users and observed the reactions. We believe that the worst learning tool is the one that no one uses – so we are guided by user preferences while making sure that the functionality is expertly justified. Our vision is a special education tool that is so accessible and easy to use that it can be integrated into the mainstream school environment as a first aid for all children with special education needs.

Keywords: readability, decoding, ICT, building an orthographic lexicon, motivation to learn, measuring progress, orthographic coding, regular practice, self-learning ability

OD IDEJE DO PROJEKTA

Kot pri mnogokateri rešitvi, ki iz glave posameznika najde pot do realizacije, se je tudi v primeru projekta KOBI vse začelo z osebno izkušnjo. Starševska izkušnja in lastna izkušnja diskalkulije dveh oblikovalcev z bogato zgodovino s področja razvoja digitalnih rešitev sta botrovali, da se je oblikovala prva ideja. Otroci s specifičnimi učnimi težavami pri začetnem opismenjevanju prejmejo manj podpore znotraj šolskega sistema, kot bi jo lahko, starši pa so

¹ ursula@kobiapp.io

prepuščeni lastni iznajdljivosti. Posledice neuspeha so lahko hude za otrokovo samozavest in splošno motivacijo za šolsko delo. In nenazadnje, samo čas pri otroku s specifičnimi učnimi potrebami ne obrodi sadu. Obstajajo pa načini, ki so bistveno bolj učinkoviti – in mnoge od njih je mogoče digitalizirati.

OD IDEJE DO RAZUMEVANJA PROBLEMA

Prva ideja je bila torej empirične narave. Opazili smo, če otroku ponudimo dodatno senzorno informacijo na nivoju ravni črke – npr. barvo – učinkovito vodimo njegovo pozornost in lahko razrešimo nekatere težave, kot so:

- zamenjevanje črk podobnih oblik,
- vezava in dekodiranje daljših besed,
- dekodiranje besed, ki se začnejo s samoglasnikom.

Ko smo zbrali ekipo, ki je bila sposobna oblikovati in razviti tovrstno orodje, smo se vrgli v delo. Sama sem se vrgla v študij pedagogike branja in se učila predvsem od raziskovalcev iz ZDA, kot so Linnea Ehri, Nadine Gaab, David Kilpatrick in Timothy Shanahan. Drugi del ekipe je zagrizel v razvoj orodja, oblikovanje in iskanje poti za financiranje. Leta 2019 smo ustanovili podjetje Hopalai, da smo projekt KOBİ lahko formalno postavili. V letih, ki so sledila, smo začelno idejo preko serije eksperimentov pripeljali do produkta, ki je pred nami danes – specializirane aplikacije, namenjene treningu branja, ki je še posebej primerna za otroke s težavami pri opismenjevanju.

RAZVOJ INOVATIVNEGA IKT PEDAGOŠKEGA ORODJA

Prvi korak je definicija okvira. Težave pri opismenjevanju so zelo širok problem in potrebno je bilo opredeliti, kaj rešujemo ter česa vsega ne rešujemo – opredelitev ciljne skupine. Skupni imenovalec, ki je prijazen do vseh deležnikov (otroka, šole, staršev) in obljublja največji možni izkupiček napredka ob najmanjši možni investiciji časa, smo našli v »7-minutnem glasnem branju na dan«, tj. priporočilo, s katerim se strinjajo tako domači kot tuji strokovnjaki, pedagoški delavci in tudi starši. To zlato pravilo smo po temeljiti raziskavi, mini aplikaciji KOBİ TO! in zbirki bralnih listov razširili še z naslednjim faktorjem: gradiva morajo nujno slediti od lažjih k težjim ter nikakor ne gre preskakovati korakov v razvoju bralne pismenosti, ki so:

1. avtomatizacija povezav glas-znak,
2. avtomatizacija vezave dveh do treh glasov (blending),
3. pozorno dekodiranje daljših besed,
4. izgradnja ortografskega leksikona, ki omogoča hitro gladko branje.

Pri tem je aplikacija namenjena predvsem fazi 3 in 4, prvi dve fazi pa smo pokrili z bralnimi listi in (zaenkrat) neodvisno aplikacijo KOBİ TO!

Zadali smo si, da mora KOBİ pokriti še vsaj dva izjemno pomembna vidika:

- motivacijo,
- spremljanje napredka – razvoj tekočnosti branja.

Da bi zagotovili zgoraj opisano, smo KOBİ zgradili na petih stebrih:

- *Optimalno berljivo besedilo* – omogoča otroku, da lahko pozornost namenja vsaki posamezni črki znotraj besedila.
- *Obarvane črke* – otroku pomagajo, da lažje diferencira različne tipe glasov znotraj besed, recimo samoglasnike, diftonge itd. (specifično glede na jezik gradiva).
- *Orientacija v besedilu* – čudežni prst, s katerim otrok poudari brano besedo ali vrstico.
- *Motivacija* – števec prebranih besed in pregled tedenskega branja, igrifikacija, otroku prijazno oblikovanje, bralni prijatelji.
- *Spremljanje napredka* – v podporo motivaciji ter informacijo pedagoškim delavcem, saj zagotovi, da se ne naberejo preveliki zaostanki.

KOBI je tako zasnovan kot celovito orodje, pri čemer smo se pri določanju uporabniške izkušnje opirali na anonimizirane podatke o uporabi obstoječih različic. Na primer – razbrali smo, da tisti, ki iz KOBI knjižnice prenesejo večje število knjig naenkrat, manj časa namenijo branju, kot tisti, ki prenesejo po eno knjigo naenkrat. Zato smo oblikovali sistem, ki otroku predlaga le tri knjige in ga ne zapelje, da bi predolgo razmišljal o tem, kaj želi brati. V nobenem primeru pa ne more prenesti več knjig naenkrat.

Opazili smo, da je za otroka na začetku izjemno pomembno, da v desetminutni bralni seji gradivo zmore prebrati do konca. Zato smo dali napisati specifična gradiva, zabavna in primerne dolžine. Ker smo opazili, da otroci pogosto pomotoma vključijo listanje po straneh s podrsavanjem, ko uporabljajo prst, smo ga popolnoma odstranili. Ker smo opazili, da navigacija na naslednjo stran v desnem spodnjem kotu ni primerna, saj jo otrok, ki ima kratke rokave, pomotoma pritisne z zapestjem, smo navigacijo premaknili na zgornji rob ... Samo androidna različica je do danes doživela 40 posodobitev.

IMPLEMENTACIJA V PRAKSO

KOBI bralno aplikacijo smo zasnovali kot učni pripomoček, ki je v prvi vrsti namenjen domači uporabi – torej staršem omogoči, da brez posebnega znanja tudi otroku s težavami pomagajo do redne in uspešne bralne vaje. V prvi fazi projekta pa smo zelo veliko sodelovali z učitelji in specialnimi pedagogi, ki so s svojimi povratnimi informacijami pomembno vplivali na razvoj funkcionalnosti. Tako je KOBI našel prostor tudi v šolskem okolju. Danes ga uporabljajo večinoma specialne pedagoginje in učitelji pri DSP, vedno bolj pa se uveljavlja tudi kot učni pripomoček v splošni učilnici.

Funkcionalnosti, kot je »besedilo v govor«, učitelju omogočajo, da lahko otroci berejo bolj samostojno, omogoča delo v paru itd. Obenem pa za učitelja zbira podatke o tekočnosti branja, kot je »termometer« za spremljanje napredka in zgodnjo identifikacijo težav.

IZKUŠNJE UPORABNIKOV

V šolskem okolju uporabniki poročajo predvsem o preprostosti uporabe, veliko večji motivaciji učencev in priročnosti zaradi hitre individualizacije gradiv, prilagojenih posameznemu učencu. V domačem okolju pa je KOBI večkrat tisti dejavnik, ko starši od popolnega upora in odpora otroka motivirajo in mu pomagajo do napredka, ki se močno odraža v odnosu do šolskega dela.

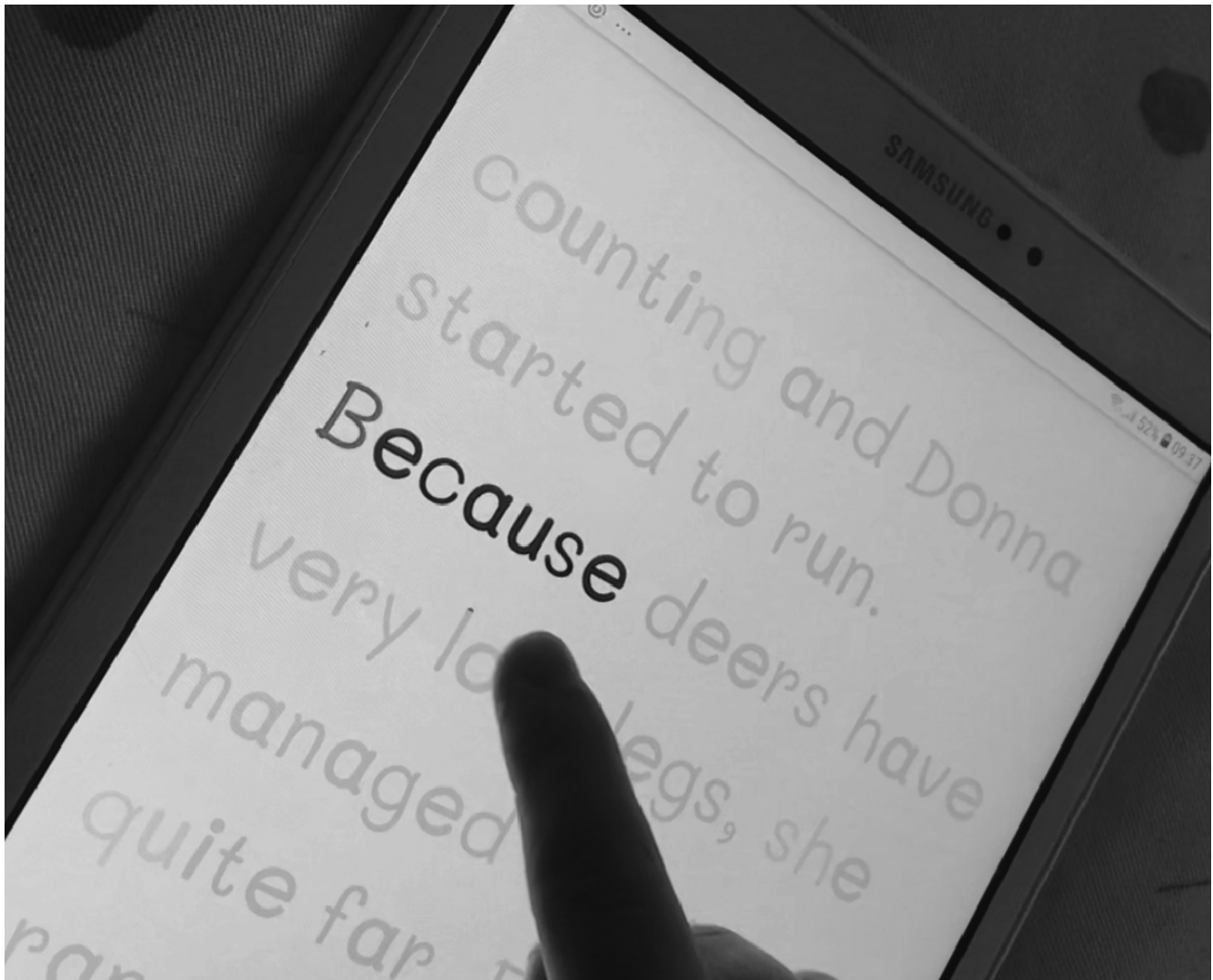
STATISTIKE

KOBI je na voljo kot »freemium« aplikacija, torej je omejeno brezplačna. Brezplačne funkcionalnosti so uvoz lastnih gradiv in skeniranje, dostop do knjižnice pa je delno brezplačen. Nekaj statistik:

- preko 60.000 prenosov,
- preko 20.000 registriranih uporabnikov po vsem svetu,
- 10.000 aktivnih uporabnikov v mesecu marcu (najbolj intenziven mesec v šolskem letu), 6.000 aktivnih uporabnikov v mesecu juliju,
- KOBI-jeva zadnja različica ima v Google Play trgovini oceno 4.79 zvezdic,
- KOBI je na voljo v slovenskem, angleškem, španskem in nizozemskem jeziku, knjižnica pa šteje preko 700 gradiv,
- zanimivost: Otroci, ki tudi čez poletje trenirajo branje s KOBI-jem, berejo v povprečju 3,7-krat na teden. Berejo okrog 8 minut na trening, kar znese 30 minut bralnega treninga na teden. Ti otroci čez poletje zagotovo niso nazadovali. To je namreč toliko, kot bi si želeli, da otroci doma trenirajo tudi med šolskim letom.

Slika 1

Branje z aplikacijo KOBI



KDAJ IN NA KAKŠEN NAČIN MORAM BITI OTROKU V OPORO? (ŠOLSKA ZAKONODAJA)

WHEN AND HOW SHOULD I BE SUPPORTIVE TO MY CHILD? (SCHOOL LEGISLATION)

Karmen Korez, prof. razrednega pouka¹

Z vidika šolskih zakonov, pravilnikov in drugih aktov lahko otroku zelo uspešno pomagamo, kadar se znajde v stiski/težavi tako pri pouku kot v odnosu do sošolcev ali učiteljev. Kar pomeni, če učenci in starši upoštevajo pravice in dolžnosti v odnosu do šole, ne bi smelo prihajati do kakršnihkoli težav.

Zakon o osnovni šoli (ZOsn) določa, kakšne akte in vsebine le-teh mora šola imeti in spoštovati. Po 31. a členu ZOsn (1996) mora šola imeti hišni red, s katerim določi območje šole in površine, ki sodijo v šolski prostor, poslovni čas in uradne ure, uporabo šolskega prostora in organizacijo nadzora, ukrepe za zagotavljanje varnosti, vzdrževanje reda in čistoče ter drugo. Podrobneje ga opredelimo glede dolžnosti in odgovornosti učenca, načinu zagotavljanja varnosti v šoli in njeni okolici, pravih obnašanja in ravnanja, postopkih in ukrepov v primeru kršitev reda, organiziranosti učencev, opravičevanju odsotnosti učencev ...

(Primer: »Zaradi varnosti otrok je dovoz do šole dovoljen le šolskemu kombiju in dostavnim ter intervencijskim vozilom. Starši lahko učence pripeljejo le do omejitvene črte pred šolo. Kratkotrajnemu parkiranju so namenjena tudi tri parkirna mesta ob glavni cesti.«)

Po 60. členu ZOsn (1996) mora imeti vsaka osnovna šola izdelan t. i. vzgojni načrt. Z vzgojnim načrtom šola določi načine doseganja in uresničevanja ciljev in vrednot, ob upoštevanju potreb in interesov učencev ter posebnosti širšega okolja. Vzgojni načrt vsebuje vzgojne dejavnosti in oblike vzajemnega sodelovanja šole s starši ter njihovo vključevanje v uresničevanje vzgojnega načrta. Torej gre za vnaprejšnji dogovor med zaposlenimi, starši in učenci glede določenih vsebin. Že dejstvo, da pri vzgojnem načrtu sodelujejo tudi učenci in starši, govori o tem, da težav na tem področju ne bi smelo biti. V realnem življenju pa je drugače. Vzrok je lahko drugačno razmišljanje nekaterih učencev in staršev. Drugi vzrok, na katerega imamo večji vpliv, je starševsko nepoznavanje vzgojnega načrta šole, ki jo obiskuje njihov otrok. Nekateri učitelji ali ravnatelji na prvih roditeljskih sestankih v razredu razložijo vzgojni načrt šole in izpostavijo točke, ki govorijo o pravicah in dolžnostih staršev. Tako starši in otroci spoznajo ali le obnovijo znanje o svojih pravicah in dolžnostih, vsako leto znova. Vsem šolam pa se to ne zdi pomembno izpostavljati, saj pričakujejo, da to starši naredijo sami od sebe, zato včasih starši in otroci dobijo vpogled v njihove pravice in dolžnosti šole, ko pride do kakšne težave. Včasih pa težave nastanejo tudi zaradi učiteljevih nepoznavanj šolskih zakonov in pravilnikov.

(Primer: »Otroci z Odločbo imajo v individualiziranem programu v OŠ zapisane razne prilagoditve. Med njimi tudi prilagoditev o preverjanju in ocenjevanju znanja. Otrok ima vnaprej določene kriterije, načine in datume ocenjevanja. Ker je to zapisano v IP otroka z izdano Odločbo, mora le-to učitelj zakonsko upoštevati (36. člen Zakona o usmerjanju OPP). Za ostale otroke v OŠ pa velja Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, kjer 4. člen govori o predstavitvi kriterijev ter določitvi načina in rokov ocenjevanja znanja.«.)

Vzgojni načrt šole je torej tisti, po katerem se moramo ravnati vsi udeleženci učno-vzgojnega procesa (učenci, starši, učitelji), da ne prihaja do konfliktov.

So pa v tem načrtu navedene tudi dolžnosti učencev, ki jih določeni posamezniki ne morejo

¹ OŠ Jožeta Moškriča, Ljubljana; karmen.korez@gmail.com

izpolnjevati (npr. otroci z odločbami kot tudi otroci z vzgojnimi težavami brez odločbe).

(Primer: »Ena od točk v vzgojnem načrtu govori o dolžnostih in odgovornosti učencev pri sodelovanju med učnimi urami oz. pridobivanju znanja: imam urejene potrebščine, ne motim pouka.«)

Zelo težko bo npr. otrok z disleksijo, motnjami pozornosti ali hiperaktiven otrok imel urejene potrebščine ali bil med poukom ves čas zbran in nemoteč. V tem primeru so seveda izvzeti otroci z odločbami, ostali s takimi težavami pa ne. Na tem mestu pa je pomembna tudi »človeška« plat učiteljev.

Zato se morajo starši že pred pričetkom šolskega leta pozanimati o pravilih obnašanja in takoj seznaniti učitelja o posebnostih svojega otroka, saj bo le-to pripomoglo k boljšemu sodelovanju s šolo ter predvsem k dobremu počutju otroka v šoli.

Za dobro sodelovanje učencev, staršev in učiteljev pa je prav tako pomembno, da se tudi starši seznanijo s svojimi pravicami in dolžnostmi v odnosu do šole. Velikokrat se starši zavedajo svojih pravic, dolžnosti pa malo manj.

Med drugim imajo starši pravico do npr. aktivnega sodelovanja pri oblikovanju in izvajanju vzgojnega načrta v začetni stopnji in tudi do uvajanja vedno novih sprememb na letni osnovi, do rednega prejemanja uradnih obvestil o učnem uspehu in napredovanju otroka, do pridobitve ustreznih pojasnil o učnem uspehu in razvoju otroka v individualnih pogovorih z učitelji, do podajanja lastnih predlogov v postopku načrtovanja taborov in šole v naravi, pri katerih so soudeleženi kot plačniki, do spoštljivega odnosa učiteljev do otrok, do vključevanja v reševanje problemov, ki jih imajo njihovi otroci ali skupina otrok oziroma kadar njihovi otroci ali skupina kršijo pravila šole, do redne obveščенosti o izvajanju vzgojnega načrta (npr. pri redni točki dnevnega reda na sestankih sveta staršev).

Prav tako pa se morajo zavedati tudi svojih dolžnosti: npr. starši upoštevajo pravice otrok; svoje otroke navajajo k strpnemu in spoštljivemu odnosu do drugih; redno obiskujejo roditeljske sestanke in govorilne ure, predstavniki staršev aktivno sodelujejo na svetu staršev in svetu šole; svojim otrokom jasno pokažejo, da se strinjajo s pravili šole in nasprotujejo njihovim kršitvam ter podprejo morebitne vzgojne postopke, ukrepe in pohvale, ki jih izreče šola; spremljajo šolske obveznosti učencev, ki jih ti opravljajo doma; se informirajo o terminih sestankov in zagotovijo način, ki jim bo omogočal, da so na tekočem z vsemi informacijami, ki jih posreduje šola (šolo obvestijo o spremembi telefonske številke, naslova, e-pošte, pregledajo šolsko publikacijo, spletne strani ...); sodelujejo pri reševanju problemov, kadar jih šola povabi na razgovor zaradi težav, ki jih imajo njihovi otroci; z dobrim govornim vzorcem in lastnim vedenjem so zgled za prijetno, kakovostno, prijazno, spoštljivo in strpno komunikacijo; spodbujajo otroka s pohvalo pri uspešnem delu in spodbujajo k izražanju ter uresničitvi svojih idej; če je otrok nenačrtovano odsoten od pouka, o tem nemudoma obvestijo tajništvo šole in pojasnijo vzroke; so odgovorni za spoštljiv odnos do delavcev šole ...

V večini so pravice in dolžnosti v hišnem redu in vzgojnem načrtu šole »prepisane« iz ZOsn.

(Primer 1: »50. člen (obiskovanje pouka):

Učenec ima pravico obiskovati pouk oziroma se udeleževati drugih dejavnosti, ki jih organizira šola. Učencu šola lahko občasno zagotovi doseganje ciljev izobraževanja tudi v drugih oblikah organiziranega dela z učenci z namenom, da se učencem zagotovi varnost ali nemoten pouk.« (pravica)

»Učenec mora redno obiskovati pouk v okviru obveznega programa in izpolnjevati obveznosti in naloge, določene z akti osnovne šole.« (dolžnost)

Primer 2: »53. člen (izostanki):

Starši morajo ob vsakem izostanku učenca šoli sporočiti vzrok izostanka. Če starši vzroka izostanka ne sporočijo v petih delovnih dneh od prvega dne izostanka dalje, jih šola obvesti o izostanku učenca in jih pozove, da izostanek pojasnijo.« (dolžnost)

»Učenec lahko izostane od pouka, ne da bi starši sporočili vzrok izostanka, če njegov izostanek vnaprej napovejo, vendar ne več kot pet dni v šolskem letu.

Ravnatelj lahko na željo staršev iz opravičljivih razlogov dovoli učencu daljši izostanek od pouka.« (pravica)

Zelo pomemben je tudi Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v OŠ (1999). V njem je zapisano, na kakšen način učitelj preverja in ocenjuje znanje učencev, na kakšen način so o tem obveščeni starši, pod kakšnimi pogoji učenec napreduje v naslednji razred, na kakšen način se lahko poda ugovor na oceno ...

Učitelj mora najprej znanje, ki ga je predal učencem, preveriti (ustno/pisno) in šele nato oceniti, o čemer govori 3. člen (preverjanje in ocenjevanje znanja): *»S preverjanjem znanja se zbirajo informacije o tem, kako učenec dosega cilje oziroma standarde znanja iz učnih načrtov, in ni namenjeno ocenjevanju znanja. Doseganje ciljev oziroma standardov znanja iz učnih načrtov učitelj preverja pred, med in ob koncu obravnave učnih vsebin. Ocenjevanje znanja je ugotavljanje in vrednotenje, v kolikšni meri učenec dosega v učnem načrtu določene cilje oziroma standarde znanja. Učitelj ocenjevanje znanja opravi po obravnavi učnih vsebin in po opravljenem preverjanju znanja iz teh vsebin.«*

O čem in na kakšen način pa morajo biti glede ocenjevanja obveščeni tudi starši, pa govori 4. člen (javnost ocenjevanja in obveščanje): *»Pri ocenjevanju znanja učenca mora biti zagotovljena javnost ocenjevanja, ki se zagotavlja zlasti:*

- s seznanitvijo staršev in učenca s predpisi, ki urejajo preverjanje in ocenjevanje znanja ter napredovanje učenca,
- s predstavitvijo ciljev in standardov znanja, opredeljenih v učnem načrtu, za posamezno ocenjevalno obdobje,
- s predstavitvijo kriterijev ocenjevanja,
- z določitvijo načina in rokov ocenjevanja,
- z ocenjevanjem pred učenci oddelka ali učne skupine,
- s sprotnim obveščanjem učenca in staršev o doseženih rezultatih pri ocenjevanju,
- tako, da se učencu in staršem izroči ocenjene pisne izdelke in omogoči vpogled v druge izdelke.«

Vse to velja tako za učence z odločbami kot tudi za ostale. Če pa ima učenec v odločbi zapisane še dodatne zahteve glede preverjanja in ocenjevanja znanja, se upošteva tudi te.

Pri teh učencih s posebnimi potrebami je potrebno upoštevati še Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, ki govori o programih in izvajanju vzgoje in izobraževanja OPP (2013):

(Primer: 4. člen (cilji in načela vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami):

Vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami temelji na ciljnih in načelnih, določenih v zakonih za posamezno področje vzgoje in izobraževanja in na naslednjih ciljnih in načelnih:

PRAVICE:

- zagotavljanje največje koristi otroka,
- celovitost in kompleksnost vzgoje in izobraževanja,
- enake možnosti s hkratnim upoštevanjem različnih potreb otrok,
- vključevanje staršev (posvojiteljev, rejnikov in skrbnikov) v postopek usmerjanja in oblike pomoči,
- individualiziran pristop,
- ohranjanje ravnotežja med različnimi področji otrokovega telesnega in duševnega razvoja,
- čim prejšnje usmeritve v ustrezen program vzgoje in izobraževanja,
- takojšnja in kontinuirana podpora in strokovna pomoč v programih vzgoje in izobraževanja,
- organizacija vzgoje in izobraževanja čim bližje kraju bivanja,
- zagotavljanje ustreznih pogojev, ki omogočajo optimalen razvoj posameznega otroka ...)

Zelo pomemben dokument je tudi individualiziran program za posameznega otroka, kjer se določijo:

- 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.

Z upoštevanjem vseh dolžnosti in pravic vseh udeležencev bi moral proces vzgoje in izobraževanja potekati nemoteno in brez konfliktov.

Ko pa se soočamo s konfliktom, pa je pomembno da ga rešujemo po pravi poti:

1. pogovor z otrokom (primerna razlaga = rešitev)
2. pogovor z otrokom in pogovor z dotičnim učiteljem (primerna razlaga = rešitev)
3. pogovor z otrokom in pogovor z razrednikom (primerna razlaga = rešitev)
4. pogovor z otrokom in pogovor z ravnateljem (primerna razlaga = rešitev)
5. šolska inšpekcija (povpraševanje)
6. šolska inšpekcija (prijava)

Šolska inšpekcija obsega nadzor nad izvajanjem zakonov, drugih predpisov in aktov, ki urejajo organizacijo in opravljanje dejavnosti vzgoje in izobraževanja, ki jih opravljajo vrtci, osnovne šole, glasbene šole, nižje in srednje poklicne šole, srednje tehniške in strokovne šole, gimnazije, višje strokovne šole, zavodi za izobraževanje in usposabljanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, organizacije za izobraževanje odraslih in zasebniki, ki izobražujejo po javno veljavnih programih. Deluje na podlagi Zakona o šolski inšpekciji (1996).

Torej s poznavanjem šolskih zakonov in predvsem pravilnikov posamezne šole lahko vedno uspešno pomagamo otroku v stiski (pri pouku, v odnosu s sošolci ali učitelji).

VIRI

- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli.* (1999). Uradni list RS, št. 12/96 in 33/97 (30.7.1999). <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/1999-01-2923/pravilnik-o-preverjanju-in-ocenjevanju-znanja-ter-napredovanju-ucencev-v-9-letni-osnovni-soli>
- Zakon o osnovni šoli /ZOsni-UPB3/* (2006). Uradni list RS, št. 81/2006 (31. 7. 2006). <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2006-01-3535?sop=2006-01-3535>
- Zakon o šolski inšpekciji (ZSoll)* (1996). Uradni list RS, št. 29/1996 (31.5.1996). <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/1996-01-1827?sop=1996-01-1827>
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZUOPP-1/* (2011). Uradni list RD, št. 58/2011 (22. 7. 2011). <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlid=201158&stevilka=2714>

PET LET DEJAVNOSTI PODRUŽNICE BRAVO POMURJE

FIVE YEARS OF BRAVO POMURJE BRANCH ACTIVITIES

Sandra Kolarič, mag. prof. spec in reh. ped.¹

UVOD

Na ozaveščanje javnosti o specifičnih učnih težavah zagotovo s svojim delovanjem pomembno vplivamo tudi podružnice Društva Bravo. Dolgoletno tradicijo ima podružnica iz severovzhoda Slovenije – Podružnica BRAVO Pomurje. Ustanovljena je bila 21. februarja 2006. Vsa leta obstoja njene vodje in aktivne članice in člane žene in motivira želja po pomoči otrokom s specifičnimi učnimi težavami, njihovim staršem in strokovnim delavcem. Naše vodilo so pomoč, podpora in ozaveščanje, kar se odraža v naših dejavnostih. Ker smo skupaj močnejši, se v organizaciji dejavnosti pogosto povezujemo z OŠ IV Murska Sobota. V prispevku je predstavljeno petletno delovanje pomurske podružnice Društva Bravo od šolskega leta 2017/18 do danes.

NOV ZAGON

Leta 2017 sem z novim šolskim letom prevzela vodenje pomurske podružnice. Začetne dejavnosti so bile namenjene ozaveščanju javnosti. S tem namenom smo izdelali brošuro, s katero smo želeli javnosti približati delovanje Društva Bravo in naše podružnice ter zainteresirane spodbuditi k članstvu. Oživeli smo elektronski naslov, preko katerega smo dosegljivi za vprašanja in preko katerega člane društva, pomurske osnovne šole in ostale zainteresirane obveščamo o svojih aktivnostih. Brošuro smo udeležencem razdelili že na prvi aktivnosti, ki je bila izjemno dobro obiskana – predavanju Marije Kavkler in Milene Košak Babuder z naslovom Izzivi učencev z neverbalnimi specifičnimi učnimi težavami v šolskem okolju. Predavanje je bilo organizirano skupaj z Osnovno Šolo IV Murska Sobota, v okviru projekta Strokovni center Pomurje. Udeležilo se ga je 130 pedagoških strokovnih delavcev, staršev, študentov in drugih zainteresiranih. Ob koncu predavanja smo udeležence povabili k ogledu knjižnega gradiva, ki je izšlo v okviru Društva Bravo in je del knjižnične zbirke naše podružnice. V decembru 2017 smo svojo knjižnico okrepili z učnimi pripomočki in didaktičnimi igrami za razvijanje različnih spretnosti pri učencih, ki so na voljo za izposajo in so namenjene delu z učenci s SUT.

Slika 1

Predavanje Izzivi učencev z neverbalnimi specifičnimi učnimi težavami v šolskem okolju



¹ Osnovna šola IV Murska Sobota; sandra.kolaric1@guest.arnes.si

VEDNO OBISKANA PREDAVANJA

V šolskem letu 2018/19 smo se v obeh polletjih odločili za pripravo predavanj, ki so na naši podružnici zmeraj dobro obiskana. Prvo predavanje z naslovom Kako lahko starši pomagamo otrokom s SUT preživeti OŠ sta izvedli Sabina Kavšek in Mateja Zupančič. Potekalo je na OŠ IV Murska Sobota. Udeležilo se ga je dvajset udeležencev, od tega dvanajst strokovnih delavcev in osem staršev otrok s SUT. Udeleženci so z zanimanjem prisluhnili predavateljicama, ki sta kot učiteljici podelili svoje znanje in izkušnje s področja dela z učenci s SUT in predstavili strategije ter učne pripomočke, ki jih uporabljata pri svojem delu. Udeležence sta pritegnili predvsem z razkritjem svojih osebnih izkušenj, ki sta jih kot mami doživeli s svojimi otroki s SUT.

V jeseni smo k podelitvi teoretičnega znanja in izkušenj iz prakse poprosili našo aktivno članico, specialno in rehabilitacijsko pedagoginjo Nino Lazarević. Naslov predavanja Spretnosti izdelovanja zapiskov je pritegnil številne udeležence. Predavanju je prisluhnilo 45 slušateljev, od tega največ strokovnih delavcev, preostali del pa so sestavljali starši in učenci tretje triade. Po uvodnem predavanju o spretnostih, ki so potrebne za izdelavo zapiskov, je sledila krajša delavnica, v kateri smo udeleženci na lastni koži preizkusili, kako je način podajanja učne snovi pomemben za izdelavo kakovostnih zapiskov. Ob koncu je predavateljica nagovorila učence in jim pojasnila, kakšna je njihova vloga pri izdelovanju zapiskov in kako lahko le-te uporabijo pri učenju. Ob zaključku predavanja je udeležencem predstavila glavne korake treninga izdelovanja zapiskov, ki ga lahko učitelji vključijo v svoje poučevanje.

SODELOVANJE VODI K USPEHU

V začetku leta 2019 smo v sodelovanju s takratnim Strokovnim centrom Pomurje in aktivom mobilne specialno-pedagoške službe OŠ IV Murska Sobota lotili izdelave brošure Na pomoč – brošure v pomoč izvajalcem prostočasnih dejavnosti, v katere so vključeni tudi otroci s SUT. Brošuro smo avtorice izdelale, da bi ozaveščala o pomembnosti vključevanja otrok s posebnimi potrebami v prostočasne dejavnosti in pomagala izvajalcem prostočasnih dejavnosti za lažje soočanje z izzivi, s katerimi se srečujejo pri delu z otroki s posebnimi potrebami. Brošuro smo avtorice javnosti predstavile meseca oktobra v Pokrajinski in študijski knjižnici Murska Sobota. Predstavitve so se udeležili izvajalci različnih prostočasnih dejavnosti s področja Pomurja.

Slika 2

Predstavitve brošure Na pomoč



V brošuri so opisane najpogostejše oblike vedenja, ki so značilne za otroke s posebnimi potrebami. Vsebinsko so razvrščene po področjih. Ob vsakem opisu otrokovega vedenja je nasvet oz. priporočilo, kako otroku v tem primeru pomagati. Za lažje razumevanje so ob nasvetu dodane fotografije (npr. prilagojenih pripomočkov), primeri ustrezno prilagojenih navodil, primeri dejavnosti ter primeri ustreznih vizualnih opor. Morebitni strokovni izrazi so poenostavljeno razloženi. Ob koncu brošure so navedeni viri pomoči s kontaktnimi informacijami. Med viri pomoči je navedena tudi naša podružnica, v kateri z veseljem priskočimo na pomoč z nasveti in priporočili. Brošura je dostopna na spletni strani OŠ IV Murska Sobota in na spletni strani Društva Bravo, na podstrani Gradiva za strokovne delavce, fizično pa je dostopna tudi v nekaterih knjižnicah po Sloveniji.

IZREDNE RAZMERE – NOVI IZZIVI

V letu 2020 smo kljub izrednim razmeram uspeli realizirati, kar smo načrtovali v prvem polletju. S pomočjo donatorskih sredstev podjetja »C&A Fundacija« smo organizirali tečaj desetprstnega slepega tipkanja za učence z disleksijo in dispraksijo. Tečaj je vodila izkušena učiteljica desetprstnega tipkanja Slava Sukič Škalič. Potekal je na Ekonomski šoli Murska Sobota in obsegal devet srečanj po 90 min. V skupini je bilo 14 učenk in učencev pomurskih osnovnih šol, od 6. do 9. razreda. Zaradi izrednih razmer, povezanih s covidom-19, smo zadnji dve srečanju izvedli v novem šolskem letu in tako s tečajem zaključili šele v drugem polletju. Učenci so sistem desetprstnega slepega tipkanja usvajali s pomočjo programa ASDF, preko tipkanja po nareku in pretipkavanja besedila z lista pa so se v tipkanju urili v programu Microsoft Office Word. Vsako srečanje je na pomoč učiteljici priskočila še vsaj ena specialna pedagoginja iz Osnovne šole IV Murska Sobota. Učenci na tečaju niso usvojili le novega znanja desetprstnega slepega tipkanja, pač pa so spoznali učence iz drugih šol in mnogi med njimi spletli prijateljske vezi.

Slika 3

Tečaj desetprstnega slepega tipkanja



Čeprav tega, kar smo načrtovali v drugi polovici leta, zaradi izrednih razmer nismo uspeli realizirati, smo z upanjem zrli prihodnost in se že vnaprej veselili srečanj in novih aktivnosti s člani in podporniki naše podružnice.

POMEN PODPORE V TEŽKIH ČASIH

V prvi polovici leta 2021 smo svoje dejavnosti prilagodili omejitvam, povezanimi z epidemijo. Aktivne članice in člani smo bile otrokom in njihovim staršem na voljo za pomoč in podporo. Svetovali smo jim, kako se spopadati z izzivom šolanja na daljavo in jih usmerjali na vire pomoči. V drugi polovici leta smo se osredotočili na ozaveščanje o SUT in informiranje strokovnih delavcev, staršev in učencev o Društvu Bravo. Za to smo se odločili v času evropskega tedna ozaveščanja o disleksiji in drugih specifičnih učnih težavah. Mobilne specialne pedagoginje iz OŠ IV Murska Sobota so svetovalnim službam pomurskih osnovnih šol predale zloženko, ki smo jo v podružnici oblikovali z namenom predstavitve ključnih informacij o Društvu Bravo in naši podružnici. Svetovalne službe so poprosile, da na staršem vidna mesta v šoli izobesijo kontaktne podatke o društvu in naši podružnici. Prav tako so zloženke predale učencem s SUT, ki jim nudijo dodatno strokovno pomoč.

DEJAVNOSTI ZA OTROKE

Po dveh šolskih letih, ki sta bili izziv predvsem za učence, še posebej pa za učence s specifičnimi učnimi težavami, smo pripravili dejavnost, namenjeno samo njim. Učence prve triade smo povabili na delavnico Berem z Brino. Delavnico je pripravila in izvedla specialna in rehabilitacijska pedagoginja Monika Hamler, glavna akterka pa je bila Brina – terapevtska psička. Na povabilo se je odzvalo osem učencev iz Pomurja. Kakor so povedali, jim je skupno to, da branja ne marajo preveč in da jim le-to povzroča težave. Na delavnici so najprej spoznali Brino in se z njo poigrali ter jo spoznali. V nadaljevanju so se pogumni preizkusili v branju slikanice avtorice Lise Papp z naslovom Zoja in Belka, ki govori o deklici s težavami pri branju in terapevtski psički. Brina jih je pri tem pozorno poslušala. Po branju so se učenci preizkusili v kvizu, s katerim so na zabaven način preverili, kako dobro so spoznali Brino. Učenci so bili nad doživetim navdušeni, zato so izrazili željo po ponovitvi delavnice.

Slika 4

Berem z Brino



PONOSNI NA STORJENO IN ZAZRTI V PRIHODNOST

Aktivni člani društva se lahko s ponosom ozremo na leta uspešnega delovanja ter sodelovanja z Društvom Bravo, pomurskimi osnovnimi šolami in drugimi ustanovami ter društvu z območja Pomurja. Po svojih najboljših močeh smo se in se bomo tudi v prihodnje trudili biti podpora in vir pomoči vsem, ki nas potrebujejo, predvsem pa učencem s specifičnimi

učnimi težavami, njihovim staršem in strokovnim delavcem. Zadnji dve leti sta bili tudi za nas svojevrstna preizkušnja in izziv. Poglobili in okrepili sta marsikatero težavo in stisko, s tem pa nas spodbudili, da bomo tudi v prihodnje s svojimi raznovrstnimi dejavnostmi soustvarjali in opolnomočili naše člane in podpornike društva.

IZKUŠNJE STARŠEV IN ŽIVLJENJSKE ZGODBE
OSEB S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI

OBRNI SVET NA GLAVO ZAME IN VSE BO LAŽJE

TURN THE WORLD UPSIDE DOWN FOR ME AND EVERYTHING WILL BE EASIER

Mateja Zupančič, prof. SLJ in TJA¹,

JAZ – UČITELJICA IN MAMA OTROK S SPECIFIČNIMI UČNIMI TEŽAVAMI

Vsak človek ima verjetno nek razlog, čemu je izbral poklic, ki ga opravlja. Če ima srečo, dela ravno to, kar si je želel že od malega. Zase lahko rečem, da to popolnoma drži. Vedno sem si želela postati učiteljica in moji prvi spomini na otroštvo so povezani s poučevanjem ostalih otrok. Delo učiteljice opravljam z največjim veseljem in s predanostjo in nekaj najlepšega je trenutek, ko nekdo v razredu med razlago ali pogovorom o neki temi doživi »aha« trenutek. Pri svojem delu srečujem učence, ki so med seboj zelo različni, in ker poučujem tako materni kot tuji jezik, imam srečo, da lahko učence spoznavam z dveh vidikov, zaradi specifik obeh predmetov pa se prav pri poučevanju jezika pri učencih hitro pokažejo specifične učne težave (SUT).

Poleg tega, da sem učiteljica otrok, ki imajo SUT, pa sem tudi mama petim otrokom, od katerih imajo tri dekleta zmerno ali hujšo obliko SUT in primanjkljaje na posameznih področjih učenja (PPPU). Kljub temu da se o omenjenih težavah že vsa leta poučevanja dodatno izobražujem in imam kar nekaj znanja ter bogate izkušnje s področja dela z učenci s SUT, sem ugotovila, da doma te izkušnje ne štejejo veliko. Ko se namreč iz strokovnjaka preleviš v starša, se s spremembo tvoje vloge spremenijo tudi način podajanja, razlaga, odnos. Kot starš si vpleten v to zgodbo drugače, z odnosom, ki je ranljiv za vse vpletene.

SPLOŠNA PREDSTAVA O SUT

Težko je govoriti o splošnih predstavah v povezavi s tako kompleksno temo, kot so SUT, a kljub temu lahko rečemo, da obstaja stereotipna predstava o učencih, ki imajo tovrstne težave. Na šoli, kjer poučujem, sem s sodelavkama izvedla predavanje o delu z učenci s SUT in tam smo dobile vpogled v dejstvo, da celo učitelji, ki vsakodnevno delajo s temi otroki, nimajo dovolj znanja o SUT ali o tem, kako delati z njimi. Tako so učitelji med drugim povedali, da sicer (pre)poznajo SUT, da vedo, da potrebujejo ti učenci drugačne načine in pristope poučevanja, da potrebujejo vzpodbude in pomoč, da so to vsakodnevni izzivi za vse vpletene v proces in podobno. Prav vsi pa so izrazili tudi veliko potrebo po tem, da bi dobili konkretne napotke za uspešno poučevanje učencev s SUT, bi si delili primere dobre prakse, bi jim predstavili tehnike in pristope za delo, pa tudi nasvete za to, kako delati ne le z njimi, ampak tudi s starši in strokovnim timom ter z učiteljskim zborom. Skratka, učitelji so izrazili veliko potrebo po pomoči pri delu z otroki s SUT – kljub temu da so v času svojega šolanja ali nadaljnjih izobraževanj lahko pridobili vsaj nekaj znanja s tega področja. Lahko si le predstavljamo, da potemtakem večina ostale populacije ne ve veliko o tej temi. Zato je splošna predstava o teh učencih, ki so si med sabo sicer zelo različni, lahko velikokrat negativna. Ko sem sama s kom delila, da ima moja hči disleksijo, sem bila deležna izjav, kot so: »Aha, to je tisto, ko zamenjuješ črke? Ah, malo več vaje, pa bo šlo.«, »Ja, a nisi slovenistka? Brati jo boš pa menda že naučila!«, medtem ko so hčeri govorili: »Bolj se zberi, pa bo!«, »Lena si, zato imaš težave.«, »Vedno boš imela težave in nikoli ne bo bolje. Nič ne bo iz tebe ...«. Kot rečeno, je to posplošeno stanje, a tako nekako je bil videti začetek poti mojega (in našega) boja s SUT.

¹ OŠ Brinje Grosuplje, Grosuplje; mateja.zupancic@os-brinje.si

KAJ POMENI BITI STARŠ OTROKA S SUT?

Za vsakega starša je njegov otrok nekaj posebnega in v to starši brez težav verjamemo; vendar pa se včasih zgodi, da ta otrok začne odstopati glede na dosežke vrstnikov. Tako na primer vsi ostali otroci iz skupine ali razreda že tekoče berejo, tvoj pa tega nikakor ne zmore. Vsi ostali znajo poštevanko in stresajo iz rokava rešitve, tvojemu otroku pa kljub uram in uram vaj nikakor ne steče. Vsi si zapomnijo, kaj je za domačo nalogo, tvoj otrok pa vedno pozabi. Še več, v šolo pozabi vzeti šolsko torbo, kar naprej se spotika, napačno izgovarja besede, ne zna prav pisati, izpušča zloge, pri pisanju celo cele vrstice ... In takrat se začneš spraševati. Je res vse v redu? Na eni strani hočeš verjeti, da je to običajno in da za pridobitev neke spretnosti potrebuje tvoj otrok več časa, na drugi strani pa začneš dvomiti v to, saj se drugačnost začne izkazovati v vsem (ali skoraj vsem), česar se otrok loteva.

Biti starš otroka s SUT pomeni, da si postavljen v situacijo, v kateri običajno potrebuješ pomoč šole oz. svetovalne službe ter zunanjih institucij. A to je le del tega, kar te čaka; vse našteje institucije ti pomagajo pri diagnosticiranju težave in vzpostavitvi sistema pomoči v šoli, otroku pomagajo vzpostaviti načine in orodja, s katerimi kompenzira svoje primanjkljaje in se spopada predvsem s težavami v šoli. Drugi del težav pa je življenje izven šole, kjer način funkcioniranja otroka ostaja enak kot v šoli, a tam ni vedno podpore, ki bi jo potreboval. Starši pogosto nimajo znanja, s katerim bi lahko svojemu otroku pomagali. Tako pridemo do tretjega dela težave – to s(m)o starši s svojimi pričakovanji, željami in potrebami. Težko je sprejeti dejstvo, da si se trudil po najboljših močeh, vlagal v otroka svoj čas in energijo, ga podpiral, mu nudil vse, kar si mogel, pa to kljub temu ni zadostovalo, da otrok ne bi imel težav. Vsak to sprejme in ponotranji na svoj način. Sama sem začela brati o SUT, se izobraževati in iskati poti za premagovanje težav pri otrocih, s tem pa sem tudi sebi omogočila sprejetje SUT kot del svojih otrok in kot stalne spremljevalke naše družine. V prispevku bom podala izkušnjo pri odkrivanju in spoznavanju s SUT moje hčere in moje doživljanje ob vsem tem.

DIAGNOZA ŽE, KAJ PA POTEM?

Ko se starš z otrokom s SUT prebije skozi prve ovire pri sebi in ugotovi, da otrok potrebuje pomoč ter jo sprejme, se delo pravzaprav šele prične. Če so težave naslovljene dovolj zgodaj, je otrok diagnosticiran in dobi ure dodatne strokovne pomoči, na katerih s pomočjo ustreznih strokovnjakov gradi orodja in načine za premagovanje ovir in težav. Gradi pozitivno samopodobo in se uči tehnik, ki mu pomagajo pri vsakodnevnih opravilih v šoli in drugje. Seveda pa je to idealni scenarij – vedno namreč ni tako. Zgodi se, da ima otrok odločbo z določenimi urami dodatne strokovne pomoči, ima prilagoditve in vse, kar mu pripada – a le na papirju. Na nekaterih šolah zaradi pomanjkanja kadra, prostorske stiske ali celo neznanja in nepoznavanja težav ter potreb otroka odločbe ne upoštevajo. Takrat se za učenca s SUT (in posledično tudi njegove starše) lahko začne trnova pot do uveljavitve odločbe. Na mnogih šolah pa je petstopenjski model izpeljan korektno in v prid otroka, odločbe so upoštevane.

»PREŽIVETI« OSNOVNO ŠOLO IN USPEŠNO PREPLUTI PRVE IZZIVE SREDNJE ŠOLE

Imam tri hčere s SUT in s PPPU, potovanje skozi izzive šolanja vsake od njih je precej drugačno, a v prispevku bo poudarek na srednji hčeri, ki je doživljala največje padce zaradi neustreznega postopanja posameznih učiteljev.

Prvi udarec zanjo je bil že čas pred prepoznavo vzroka za njene velike težave v šoli – nikakor ni mogla začeti tekoče brati, poštevanka je bila neusvojen cilj, domače naloge je delala cele

popoldneve, zaradi strahu pred matematiko in branjem je zbolevala, se zapletala v spore s sošolci in postala tarča razrednih nasilnežev. Učiteljico sem večkrat prosila, naj kaj ukrene glede tega. Njen odgovor je bil, da pretiravam, da sem kot učiteljica preveč zaščitniška ter da moj otrok ne potrebuje niti dopolnilnega pouka, kaj šele, da bi jo testirali glede SUT. Po učiteljičinem mnenju je bila deklica lena, nezainteresirana, odsotna in je nepripravljena hodila v šolo, pogoste odsotnosti pa naj bi botrovale velikemu primanjkljaju v znanju. Vsak večer je bilo iz dekličinih ust slišati: »Sovražim šolo!«, »Sem v skupini cvekarjev!«, »Najbolj neumna na svetu sem!« Seveda ni imela nobenih popoldanskih aktivnosti, saj je komaj opravila vse za šolo, izogibala se je hrani. Po vseh izpolnjenih delih petstopenjskega modela v šoli in testiranjih na Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše v Ljubljani je Nika v 6. razredu pridobila odločbo o usmeritvi z vsemi potrebnimi prilagoditvami. Končno je šola postala manj naporna, kot je bila do tedaj. Še vedno pa je morala vložiti v vsako od aktivnosti precej več časa in truda kot njeni sošolci, ki težav niso imeli. Vendar pa je zdaj lahko najprej dosegala le minimalne standarde in se šele nato povzpela višje, z manj pritiska, imela je napovedano ocenjevanje, pisne preizkuse je pisala v nemotečem okolju, včasih je dobila izročke. Ni bilo idealno, a v primerjavi s stanjem pred tem je bilo breme dosti manjše.

Seveda je v procesu osnovnošolskega šolanja naletela tudi na učitelje, ki so se iz njenih SUT norčevali, jo izpostavljali pred sošolci in jo tako postavljali v neprijeten položaj. Starš v takih primerih ne more vedno pomagati, zato je izjemnega pomena, da je učitelj dovolj tankočuten in empatičen, da učencev ne izpostavlja.

Na predmetni stopnji je njena razredničarka naredila velik premik; s preplašeno Niko, ki je sovražila šolo in vse, povezano z njo, je stkala pristen in kakovosten odnos, ji vlivala zaupanje vase in v šolo, v učitelje in v dejstvo, da se sprotno delo dolgoročno izplača. Nika je postajala samozavestnejša in uspešnejša. Končno je pokazala tudi svoje močnejše plati – likovno in glasbeno ter gledališko ustvarjanje. Prepoznali so jo kot nadarjeno na teh področjih, razredničarka – slovenistka – pa je iz nje izvabljala krasne stvaritve na področju tvorjenja besedil. Deklica je ob pomoči strokovnjakov iz Svetovalnega centra, učiteljev in veliki količini vložene dela ter pomoči domačih zrastle v najstnico, ki je premagala strah in se vpisala na štiriletno srednjo šolo. Vložili smo vlogo za spremembo odločbe zaradi spremembe ravni šolanja in čakali na vstop na srednjo vzgojiteljsko šolo. Pričakovali smo težave pri več predmetih, vendar se je izkazalo, da je ob prisotnosti SUT po navadi učitelj tisti, ki lahko zgradi ali vsaj pomaga zgraditi most preko težav. V njenem primeru je bil prva opora razrednik, ki jo je takoj vzel pod okrilje in ji pomagal prepoznavati in premagovati izzive in težave, ki so se pojavile s spremembo okolja, vožnjo in izčrpanostjo ter učne težave pri fiziki in matematiki ter glasbeni teoriji. Kot primer, kaj lahko povzroči običajen preizkus iz fizike, naj povem, da je imela hči vsaj en teden težave s spanjem, ni imela apetita, ves čas je imela glavobol, prisotni so bili strah, odpor in veliko nezaupanje vase. Velik del pri rešitvi težav sta imela specialna pedagoginja iz Svetovalnega centra in razrednik. Na koncu se je leto dobro in uspešno izšlo in ko je odpisala zadnje ocenjevanje, je nekaj dni le spala. Popolnoma izčrpana, kot bi pretekla maraton. Verjetno ga tudi je, večkrat – vse delo, ki je bilo vloženo z njene (pa tudi moje) strani, dolge ure učenja, delanje izpiskov, snemanje snovi za lažje utrjevanje ter dokazovanje, da zmore in da zna ... Celo leto je bilo naporno in ve(m), da bo vsako naslednje prav tako.

KAKO OBRNITI SVET NA GLAVO, DA BO VSE LAŽJE?

Kot učiteljica bi lahko navedla veliko različnih zgodb o tem, kako skupaj z učenci skušam premagovati njihove SUT. Tudi kot starš bi vam lahko predala tri različice zgodb o tem, kako so se moja dekleta s SUT borila s težavami, s šolo, same s seboj in s svetom. Pa tudi o tem,

kako smo ob tem rasli kot družina, koliko pomoči smo bili (in smo še vedno) deležni s strani mnogih strokovnjakov, kako sta dve izmed deklet že zrasli iz šolark v dijakinji in kako se dekleta še vedno borijo. Ko gledam nazaj in berem zapise, ki sem jih poslala na ogromno naslovov, obujam spomine na prehojeno negotovo in težko pot doseganja pravic za vse tri. Takrat vidim, kaj vse morajo starši narediti za otroka s SUT. Vidim, kam vse se morajo obrniti po pomoč ali se pritožiti, kadar so kršene z zakoni in pravilniki določene pravice. Spoznavam, da mora imeti starš ogromno informacij, da sploh lahko poišče pomoč in da lahko na poti iskanja pomoči naleti na veliko ovir. Ves čas pa se mora tudi učiti. Težko je biti v tej zgodbi sam. Pomembno je, da je čedalje več strokovnjakov, ki ustvarjajo spremembe za otroke (in odrasle) s SUT in ostalimi težavami. Samo starši namreč ne moremo spremeniti ničesar. Tako kot vsi, ki delajo z otroki s SUT, ne morejo narediti sprememb na bolje brez pomoči in podpore staršev. Vsi skupaj na nek način obračamo svet na glavo – iščemo načine, na katere lahko učenci in dijaki s SUT dokažejo, da zmorejo in znajo, pokažejo svoje močne plati in se priučijo orodij, ki jim pomagajo v življenju kompenzirati njihove primanjkljaje.

KAJIN DRUGAČEN SVET KAJA'S DIFFERENT WORLD

Ksenija Funa, prof. defektologije¹

Že dve desetletji delam z učenci s specifičnimi učnimi težavami, zato bi lahko delila številne izkušnje iz lastne prakse, a tega ne bom storila. O tem je na konferencah dovolj slišane, kakor tudi o pomembnih ugotovitvah najnovejših raziskav. Pomembno je, da se za vsemi predstavljenimi številkami skrivajo posamezni otroci. Ti otroci imajo svoja imena in svojo edinstveno zgodbo. Čeprav imajo lahko nekateri otroci enako vrsto primanjkljaja, v resnici ne vemo, kaj se zares dogaja v njihovi družini in kako se spoprijemajo z vsakodnevnimi izzivi. Vemo le toliko, kolikor nam zaupajo oni sami in njihovi starši. Zato lahko zelo zmotno sklepamo in postavimo prenačljene sodbe.

Ker sem tudi sama mama deklice s posebnimi potrebami, čutim posebno odgovornost, da ob tej priložnosti spregovorim s tega zornega kota. Učitelji vidijo oz. vidimo le ocene ter opravljene ali neopravljene domače naloge. Starši pa vidimo otroka, ki si nadvse želi, da ne bi imel učnih težav in bi bil tak kot drugi. Težko govorimo o tem, ker tudi sami doživljamo določene stiske. Mislimo, da nas nihče ne razume. Zakaj bi se torej razgalili in nekomu zaupali? Sama sem mnenja, da se o tem moramo pogovarjati. Učitelji in širša javnost mora slišati naše zgodbe in kakšni so naši otroci, ko niso v šoli. Sestavek je namerno napisan poljudno, da bo razumljiv tudi staršem, ki niso dovolj seznanjeni s termini naše stroke.

S hčerjo Kajo se večkrat odkrito pogovarjava o njeni drugačnosti. Zelo potrebuje te pogovore. Pomagam ji, da bi sprejela to svojo edinstvenost in se imela rada, kar je v času odraščanja in prehajanja v najstniška leta zelo naporno. Pogreša prijateljice, s katerimi so se razšle, ko je bila zaradi primanjkljajev na posameznih področjih učenja v četrtem razredu usmerjena na drugo šolo.

Zdaj je sedmošolka. Poleg specifičnih učnih težav jo ovirajo še težave s pozornostjo in težave na področju izvršilnih funkcij: delovnega spomina, fleksibilnega razmišljanja in samokontrole. Posledice težav čuti v šoli in izven nje. Pozabi, kar je pravkar slišala, lahko ima težave pri razumevanju navodil ali zaporedja korakov. Težko razume, da imamo ljudje različne poglede na stvari, ta rigidnost mišljenja jo ovira na vsakem koraku. Organizacija, načrtovanje, spremljanje in upravljanje časa niso samoumevni. Je zelo čustvena in svoja čustvena odzivanja težko nadzira. Toda to je le ena plat zgodbe.

Kaja dejansko skrbi za to, da bi bile stvari narejene, redko pozabi na svoje obveznosti. Včasih celo ve, kako nekaj narediti. A zdi se, da ne ve, kako in kje začeti. Zelo hitro jo lahko obsodimo, da ne posluša, da ni skrbna ali da je celo lena in razvajena. Zagotavljam, ona ni nič od naštetega. Zaveda se svojih odgovornosti, pa tudi svojih omejitev. Mož se glasno jezi, da vedno čaka name, da se loti dela, namesto da bi najprej poskusila sama. Toda jaz vem – potrebuje me ob sebi. Ko se bo zmotila, ustavila, ker ne bo vedela, kako nadaljevati, ko bo dvomila vase in se spraševala, če sploh kaj zna, takrat me potrebuje. Zelo neprijetno je, če moraš celo nalogo narediti še enkrat, ker si narobe razumel navodilo ali ker si napačno usvojil nek računski postopek ali jezikovna pravila. Popravljanja napak res ne mara. Kaja čuti moje razumevanje in podporo in ju zelo potrebuje, da lahko potem trdo dela in žanje dobre rezultate. Zdi se mi, da je kljub omenjenim težavam srečna in zadovoljna najstnica.

Moje znanje in izkušnje mi zelo pomagajo pri delu z njo. Vem, da ne obstaja nobena pot

¹ Center za komunikacijo, sluh in govor Portorož; ksenija.funa@guest.arnes.si

učenja, ki bi bila »prava« za vse otroke ali ki bi določala, kako dobro bo nek otrok pozneje deloval v življenju. Ponudim ji različne oblike pomoči, ona izbere tisto, ki ji najbolj ustreza. Dopuščam ji edinstvenost in ne dovolim, da jo njene težave določajo. Učitelji in starši hitreje opazimo težave in to, česar otrok ne zmore, kot to, v čemer je uspešen. Otrokom moramo dati drugačno sporočilo: to, kar radi počnejo, in to, v čemer so dobri, pove o njih več kot njihove težave. V življenju se bodo ukvarjali prav s tem, zato moramo pozorno iskati njihova močna področja, otroke opozarjati nanje, pri tem pa biti dovolj realistični, da jih ne slepimo.

Zanimajo jo ljudje, besede in podatki jo odvrnejo. Spremlja črno kroniko in se sprašuje, zakaj ljudje počnejo grde stvari, spremlja novice o pogrešanih osebah in če so jih našli. Do ljudi, ki so ji pomembni, je skrbna in predana. Upam, da bo izbrala nek poklic, kjer bo lahko to srčnost delila z drugimi. Kadar greva z možem na službeno pot ali se pozno vračava iz službe, naju pred spanjem pokliče in nama zaželi srečno pot domov. Kadar je potrebno, pripravi zajtrk ali večerjo zase in za starejšo sestro, ki se v kuhinji sploh ne znajde. Čeprav smo v družini štirje, se vse vrti okoli nje. Z možem se zelo trudi, da ne spregledava potreb starejše hčere.

Pri aktivnostih, kjer se čuti uspešna in jih ima rada, se čas ustavi. Preda se jim ure in ure, dokler niso končane. Rada izdeluje plakate za predstavitve v šoli, sama oblikuje in pripravlja darilca za družinske člane, prijatelje in učitelje. Včasih piše dnevnik, v njega riše, beleži svoje počutje, piše pripombe, ideje, kako bi rada preživela prosti čas, kam bi rada šla na počitnice ipd. Rada igra nogomet in badminton. Rada tudi kuha s »tatijem«, pri čemer sama spoznava resničnost pregovora, da vaja dela mojstra, če mojster dela vajo. Na svoje dosežke je zelo ponosna.

Pozorna je na svoja šibka področja. Želi narediti prav takšno frizuro, kot jo je videla na spletu. Uspeti ji mora že v prvem poskusu. Če v svoje delo ni prepričana, vpraša za najino mnenje. Toda, če ne sliši točno določenih besed – da je frizura popolna in ji krasno pristaja, lahko sledi silovit čustveni izbruh. Besed spodbude in sporočilo, da se bodo stvari z vajo postopoma izboljšale, ne sliši več. Zapre se v sobo in skuša sama predelati vihar negativnih misli o sebi. Počakam, da mine nekaj časa, nato grem k njej in jo opomnim, da sem ji na voljo za pogovor, ko bo pripravljena.

Pogosto je v skrbeh. Pogovarjava se, da je v redu, če je zaskrbljena, toda to je ne bi smelo ustaviti pred novimi izkušnjami. Včasih po več dni trmasto vztraja pri svoji odločitvi. Dopustim, da sama nosi posledice svojih odločitev, čeprav se z njo ne strinjam. Tako ni šla v šolo v naravi, ker je že dvakrat zapovrstjo imela povsem drugačno predstavo, kako bo to potekalo, hkrati pa je sprotne spremembe programa tolmačila kot »laži« in prelomljene obljube. Držati obljubo, je zanjo sveto. Če obljubo prelomiš, dobiš veliko črno piko in ti težko ponovno zaupa. Njena nenehna pričakovanja so razlog številnih razočaranj in potrtosti. Videti je, kot da si vsak dan sprti v mislih piše scenarije, kako bi se moral dan odviti, kako bi se moral nekdo odzvati ipd. Kadar se pravila, dogovori ali rutine spremenijo zadnji trenutek, jo to zelo vznemiri, še posebej, če čuti, da se ji je s tem zgodila krivica. Nobeno še tako tehtno pojasnilo, zakaj je prišlo do spremembe, ne spremeni njenega pogleda na situacijo. Učimo jo, da na vse stvari okoli nas nimamo vpliva – zgodijo se in mi se moramo prilagoditi.

Iz šole prihaja okoli 15.30, običajno je zelo utrujena. Pri organizaciji dela ji zelo pomagajo razumna pravila in omejitve. Medtem ko čaka na kosilo, se malo spočije (beri: vrže na telefon). Dolžino odmora po kosilu določimo skupaj, odvisna je od napora tistega dne in količine šolskih obveznosti. Jasnost in predvidljivost situacij ji pomaga sprejemati odgovornost za svoja dejanja. Ve, da je za šolsko delo najbolj učinkovita zgodaj popoldne, saj proti večeru postane utrujena in se ne more učiti. Zato smo dogovorjeni, da je čas za zabavne aktivnosti po opravljenih obveznostih za šolo. Občasno ji dovoliva izjemo (in to vedno obžalujeva), da se

pred učenjem družī s prijateljico, gre po nakupih, ali pa recimo pogleda dva dela priljubljene nadaljevanke zapovrstjo. Kar naenkrat postane zelo utrujena, povsem nemotivirana za učenje ali nalogo, lačna, žejna, tišči jo na stranišče ipd. Kot glavni nadzornik oziroma policist v našem domu sem se prisiljena poslužiti ustaljenih groženj, kot je odvzem telefona. Ni vprašanje, če je to pedagoško ali ne. Odvzem telefona je edina stvar, ki »vžge«, da se spet »spomni«, kakšen je bil naš dogovor pred nekaj urami. Moj mož se pri tem ne vznemirja preveč. Ve, da je zmaga vnaprej določena in je na moji strani.

Sama se odloči, koliko časa bo vložila v domačo nalogo ali učenje, koliko želi nekaj znati. Ključnega pomena je, kdo uči tisti predmet, koliko jo predmet zanima, koliko časa ji bo predvidoma vzelo, kaj bo imela od tega, koliko je utrujena, lačna ter koliko drugih stvari bi raje počela v tistem hipu. Svetujem ji, da se najprej loti lažjih nalog, težje pusti za konec. Včasih tudi med nalogami potrebuje kratke odmore, da je lahko učinkovita. Čas odmora je natančno odmerjen. Uspešno odčitava čas z ure, dogovora se drži do minute natančno.

Ne uči se rada sama. V mislih težko obdrži in organizira, kar je pravkar prebrala ter pri tem zanemari moteče dražljaje iz okolice. Četudi je na začetku lahko zelo zavzeta, težko ostane osredotočena do konca. Rezultat? Na koncu ne ve, kaj je prebrala, treba je prebrati še enkrat. Ko tudi to ne pomaga, prosi za mojo pomoč. To se ji vztrajno ponavlja pri prebiranju knjig za domače branje. Če knjiga ne vsebuje poglavij z ločenimi zgodbami, je to kot »misija nemogoče«. Nenehno se sprašuje, zakaj se mora nekaj naučiti ali narediti. Želi poznati končni namen neke naloge ali navodila.

Najlažje se uči po vizualni poti, z iskanjem vzorcev in razlik, medtem ko je zgolj s poslušanjem ali branjem informacij neučinkovita. Pri učenju matematike jo vodim korak za korakom in jo med posameznimi koraki počakam. Ko snov razume, sočasno, a hkrati vsaka zase, delava vaje in nato primerjava dobljene rezultate. Ne mara opozarjanja na napake med računanjem in risanjem, predvsem pa ne mara, če ji med delom gledaš pod prste. To sovraži!

Tudi ostale predmete se najraje uči v logičnem vrstnem redu ali zaporedju. Opazuje, kako so snovi povezane med seboj. Urejena sistematičnost predmetov je za razumevanje ključna.

Pri obsežnih učnih sklopih ne ve, čemu naj da prednost (vse je enako pomembno), ne ve, kako se lotiti in kako si organizirati čas, potreben za učenje. Prevzame jo panika. Preletiva celoten sklop, da si ustvariva vtis o težavnosti vsebin. Nato učenje razdeliva na manjše in smiselne sklope. Narediti morava še časovni okvir in redno spremljati njen napredek.

Če ima zahtevane standarde znanja predstavljene pravočasno, se lahko izogne učenju nepotrebnih podatkov. Včasih ni dovolj časa za ponavljanje ali pa je v nekem kratkem časovnem obdobju več ocenjevanj. Takrat je pri nas doma zelo napeto ozračje. Zelo naporno ji je preklapljati osredotočenost z enega predmeta na drugega.

Edina prava pot do uspeha je vaja, vaja in še enkrat vaja oziroma številna ponavljanja. Opažam, da, tako učitelji kot starši, podcenjujemo pomen količine vaj, ki jo potrebujejo posamezni otroci za usvojitev neke vsebine. Kaja potrebuje vsaj štirinajst dni, da se uspešno pripravi na ocenjevanje. Ne zadostuje, če je med preverjanjem in ocenjevanjem znanja na voljo le teden dni časa. Spodbujam vsakodnevne domače naloge, ker z njimi spozna, koliko je pravzaprav »slišala« in sledila učiteljevi razlagi. V svojo obrambo reče, da učitelja ni nič razumela. Če ni pogostih domačih nalog, se lahko zgodi, da bo učitelj prešel na novo snov, še preden bo utrdila in razumela prejšnjo. Zelo pomembne so tudi povratne informacije učiteljev. Ni dovolj, če nalogo le ustno pregledajo, potrebuje tudi pisni pregled. V nasprotnem primeru se napake pri računanju in neustreznem zapisu utrdijo.

Uči se z učnimi karticami, ki jih pripravim za vse oblike ocenjevanj. Kartice so v velikosti

A5 ali A6, na njih je malo informacij, zapisane so z različnimi tipi pisav in barvami. Če je le mogoče, dodam slikovno gradivo. Ta način dela mi omogoča, da se od nje umaknem in ponavlja sama. Vskočim, ko potrebuje dodatno razlago ali moram preoblikovati kakšno poved, ker si je ne more zapomniti.

Kadar ne uspem narediti kartic, se uči iz svojih zvezkov, vsaj poskuša se. Njeni zvezki so čiste umetniške stvaritve, polni okrasnih dodatkov, pikic, oblačkov, rožic. Snov je zelo zgoščena, povedi učiteljev so lahko zelo kompleksne. Iz takih zvezkov se zelo težko uči. Kaja težko posluša in hkrati prepisuje s table. Namesto tega se ukvarja s tem, katero vrsto pisala bo vzela, katero barvo bo izbrala, kako bo okrasila pomembne besede. Barve uporabi nesistematično, zato ji pri učenju niso v pomoč. Čeprav piše hitro in čitljivo, njeni zapisi vsebujejo napake, ki jih je treba pred učenjem popraviti, da se ne nauči narobe. Redko zna povedati, o čem so se določen dan učili v šoli, zapomni pa si, kaj zanimivega se je v šoli zgodilo, kdo je kaj komu rekel ali naredil.

Njeni samostojni zapisi so jasen prikaz, kako težko organizira svoje misli. Pred samim pisanjem ne želi nobene pomoči, nobenega usmerjanja. Možno je, da si dani naslov narobe razlaga. Počaka na svoj »navdih«, potem pa začne pisati. Misli so sicer povezane, vendar razvlečene, besede se ponavljajo. Osebne zaimke redko uporablja. Kakovost zapisa in jasnost misli s trajanjem pisanja vidno upada. Pa vendar včasih z zbranostjo in sporočilom zapisa prijetno preseneti. So dobri in slabi dnevi. Vidno zadovoljna je, kadar ji uspe napisati dolgo besedilo. Njeno merilo uspeha je čim daljše besedilo. Utrujena je, komaj čaka, da zapis odda. Ne želi opraviti samopregleda in poiskati napak. Vseeno ji je, koliko jih je, samo da je zapis končan. Ker med pisanjem ne uspe hkrati razvijati rdeče niti pisanja in biti pozorna na zapis velikih začetnic ter ustreznih ločil, je prisotnih veliko napak. Če bi napake popravljala sproti, bi jo to povsem blokiralo.

Zelo veliko bi lahko še pisala o njej, vendar sem izpostavila najbolj očitna področja njenega drugačnega delovanja. Odgovorno in premišljeno sem vas spustila v Kajin drugačen svet in z vami delila *možne* strategije pomoči. To je naša zgodba in ni nujno enaka zgodbam drugih otrok s podobnimi težavami, zato ne želim posploševati in dajati receptov. Upam pa, da komu od vas s tem zapisom pomagam lažje razumeti njegovega drugačnega otroka, učitelje pa spodbudim, da na drugačne otroke gledajo širše, z odprtimi očmi.ocene niso vse.

Dotaknila bi se še očitka, da smo vsi starši otrok s posebnimi potrebami preveč zaščitniški starši. Sporočam, da se je enostavno ujeti v past, da skušaš prav zaradi posebnih potreb svojega otroka preveč zaščititi. Predvidiš vse možne težave, še preden se sploh pojavijo. Na začetku misliš, da je tako prav in da se to od tebe tudi pričakuje. Dopoveduješ si, da le odgovorno in zrelo skrbiš za njegov napredek in dobro počutje ... Najbrž sem že večkrat prestopila mejo med skrbnim in preveč zaščitniškim staršem, toda vedno nehote in nenamerno. Kajinim učiteljem bi rada rekla, da ima vsak zakaj svoj zato. Vsako svojo potezo bi znala pojasniti, če bi me le vprašali in mi prisluhnili.

Na koncu priznam še to, da me skrbi za njeno prihodnost. Zalotim se, da razmišljam pre-daleč vnaprej. Osredotočim se lahko le na to, kako ji lahko najbolje pomagam zdaj in s tem postavim trdne temelje, da bo uspevala v prihodnosti. Hvaležna sem, da mi ni treba vsega postoriti sami. Moj največji zaveznik, moja skala, je moj mož. Prav tako mi ni treba imeti vseh odgovorov. V veliko oporo so mi tudi nekateri Kajini učitelji, imam tudi nekaj prijateljic. Nisem sama. Pa vendar pridejo dnevi, ko bi od utrujenosti in skrbi zanjo najraje jokala, se skrila v najtemnejši kotiček sveta in prosila, da me vsi pustijo čisto na miru ... Potem pride novo jutro in nov dan. Spet sem polna moči in nadaljujem svoj *boj*. Vse za mojo Kajo.

Zahvaljujemo se

Rotary klubu Ljubljana Grad

in

podjetju Spar Slovenija d. o. o.

za donaciji, ki sta nam pomagali
pri izdaji Zbornika konference.

Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta

bravo

društvo za pomoč
otrokom in mladostnikom
s specifičnimi učnimi težavami



 **CRSN**
Center za raziskovanje in spodbujanje nadarjenosti

